

Integrative Spielevermittlung

Prof. Dr. Klaus Roth und Dr. Christina Hahn , Institut für Sport und Sportwissenschaft der Universität Heidelberg

1 EINLEITUNG

Für die Einführung von Sportspielen in der Schule lassen sich zwei grundsätzliche Vermittlungsphilosophien voneinander abgrenzen. Die erste folgt der Formel „vom Spezifischen zum Allgemeinen“ und liefert die Basis für die bekannten sportartbezogenen spielgemäßen Lehrmodelle. Bei ihrer Anwendung beginnt das „Ballspiel-Leben“ der Schüler ohne Umwege mit dem Einstieg in ein ausgewähltes Zielspiel, z.B. in das Basketball- oder Fußballspiel. Wichtig ist dabei das „Exemplarische Prinzip“. Durch einsichtiges Lernen und das Herausstellen von Zusammenhängen werden die Anfänger befähigt, ihre Erfahrungen zu verallgemeinern, d.h. auf andere Sportspiele zu übertragen.

In diesem Sport-INFO geht es um den zweiten Weg der Einführung in die Welt der Sportspiele: um die so genannte *integrative Spielevermittlung*. Sie gründet auf dem Leitsatz „vom Allgemeinen zum Spezifischen“. Die

Spiele werden als Mitglieder einer Familie angesehen, die sich ähnlich sind. Ihre Verwandtschaftsmerkmale werden gezielt herausgegriffen und übergreifend geschult. Angestrebt wird ein breites Fundament an generalisierbaren Kompetenzen, das später ein schnelles und effektives Lernen in allen Sportspielen garantieren soll.

Beide Vermittlungsformeln sind – trotz ihrer „umgekehrten“ Logik – wohl in gleicher Weise plausibel und Erfolg versprechend. Sie werden seit vielen Jahrzehnten in anderen Unterrichtsfächern parallel und sich einander ergänzend eingesetzt. Niemand würde z.B. bezweifeln, dass es möglich ist, grammatikalische Kenntnisse oder mathematische Gesetze sowohl nach dem Prinzip „von den spezifischen Anwendungen zur allgemeinen Regel“ als auch nach dem Motto „von der allgemeinen Regel zu den spezifischen Anwendungen“ zu erwerben.

2 EMPIRISCHE UND THEORETISCHE BEGRÜNDUNGEN

Die Wirksamkeit des Leitsatzes „vom Allgemeinen zum Spezifischen“ ist außerhalb der Sportwissenschaft in zahlreichen übergreifenden und fachbezogenen Einzelstudien überprüft worden. In der Sportspielforschung wurden allerdings nur wenige Untersuchungen durchgeführt. Die vorliegenden Resultate stammen zumeist aus retrospektiven Befragungen, in denen die Bewegungs- bzw. Sportbiografien herausragender Athleten nachgezeichnet worden sind. Côté, Baker und Abernethy (2001) haben z.B. australische und kanadische Ausnahmespieler auf ihre frühen Ausbildungsabschnitte hin analysiert. Fast alle Spitzenkünstler gaben an, dass sie auf ihrem Weg zur Expertise – vor den so genannten Specializing- und Investment-Years – umfangreiche sportspielübergreifende Sampling-Phasen durchlaufen haben. Die Daten von Derad (2006) sowie Hamsen, Gre-

co und Samulski (2000) bestätigen diesen Befund nachdrücklich. Ihre Auswertungen von *fokussierten Interviews* mit Spielmachern aus der Basketball/Handballbundesliga (Derad, 2006) und mit Kreativspielern der brasilianischen und deutschen Fußballnationalmannschaft (Hamsen, Greco & Samulski, 2000) belegen, dass die sportlichen „Kinderstuben“ der Spielkünstler primär durch *eine* gemeinsame Schlüsselkomponente gekennzeichnet waren: durch vielseitige Erfahrungssammlungen mit unterschiedlichen Spielformen und Bällen.

Über die retrospektiven Betrachtungen hinaus liegen *längsschnittliche Trainingsexperimente* (Memmert & Roth, 2006) sowie *quasi-experimentelle Untersuchungen* (Roth, Raab & Greco, 2000) vor, die darauf hinweisen, dass die integrative Sportspielevermittlung einen positiven Einfluss auf die Entwicklung eines breiten Aufmerksamkeitsumfangs und das divergente taktische Denken hat. In diesem Sinne fanden z.B. Roth, Raab und Greco (2000) in einem Kulturvergleich, dass die frei und variationsreich spielenden brasilianischen Heranwachsenden mit zunehmendem Alter kreativer werden. Die spezifisch agierenden deutschen Vereinskinder handeln dagegen mit fortgeschrittenem Training weniger spontan und inspiriert.

Eine wissenschaftliche Erklärung für das Funktionieren und die positiven Wirkungen integrativer Lehrmodelle könnte aus den klassischen Grundgedanken des Transfers allgemeiner Faktoren (Ellis, 1967) oder des vertikalen Transfers nach der Theorie der „identity of procedures“ abgeleitet werden (vgl. Gagné, 1980). Nach ihnen besitzen generelle Lösungsprinzipien und -regeln einen hohen Übertragungswert auf das Erlernen bzw. die Optimierung spezifischer (komplexer) Fertigkeiten und Fähigkeiten. Es wird ein positiver Transfer von niedrigen zu höheren Aneignungsstufen angenommen. In der Trainingswissenschaft findet dieses Denken seinen Niederschlag in den anerkannten Prinzipien der „Vielseitigkeit in der Leistungsentwicklung“ (Martin, Nicolaus, Ostrowski & Rost, 1999, S. 184) sowie der „Optimalen Relation von allgemeiner und spezieller Ausbildung“ (Martin, Carl & Lehnertz, 1991, S. 40). Sie werden dort sowohl auf die Schulung einzelner sportmotorischer Kompetenzen als auch auf die Einführung in komplette Sportarten bzw. Sportartenfelder bezogen.

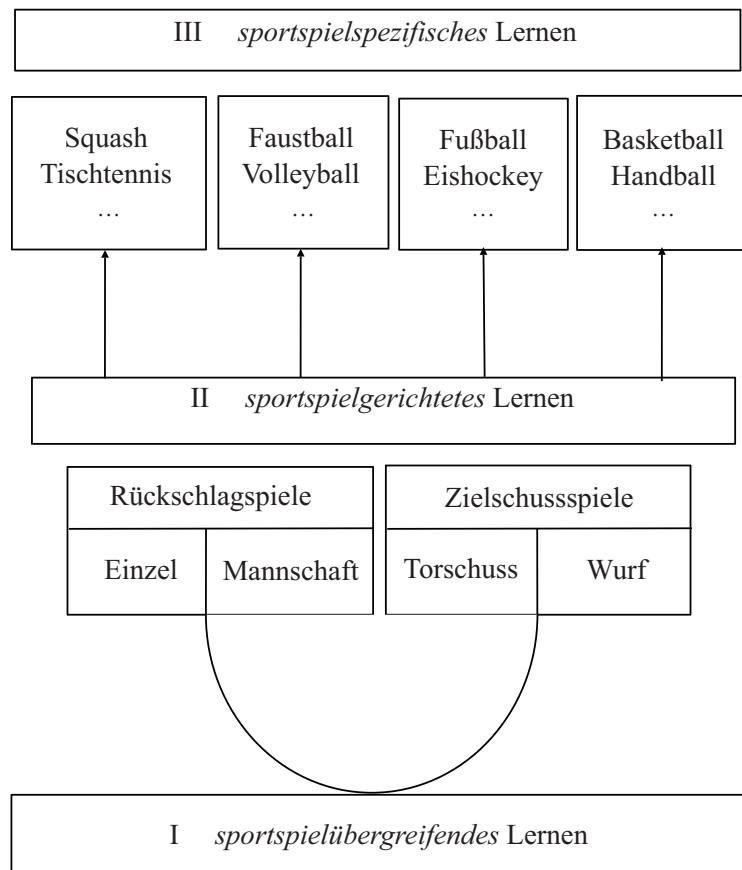


Abb.1: Der integrative Weg „vom Allgemeinen zum Spezifischen“

3 ZIELE

Mit dem Leitsatz „vom Allgemeinen zum Spezifischen“ ist die Überzeugung verbunden, dass die Spiele durch zum Teil identische oder zumindest ähnliche Anforderungsmerkmale charakterisiert sind.

Die zentralen Ziele bei einem integrativen Vorgehen sind dementsprechend auf eine Verbesserung der gemeinsamen „übergreifenden und sich kreuzenden“ Merkmale der Familie der Sportspiele gerichtet. Anders ausgedrückt: es geht um die *sportspielübergreifenden Komponenten der Spielfähigkeit*. Sie werden mit Begriffen wie generelle Spielvoraussetzungen, lernrelevante Knotenpunkte (Bremer, Pfister & Weinberg, 1981, S. 50) oder Spielbausteine (Kröger & Roth, 1999) gekennzeichnet und als notwendige Bedingung für „jedwedes Spielen-Können“ (Medler & Schuster, 2000, S. 13) angesehen.

Die Abbildung 1 illustriert die nachgeordneten weiteren Zielstellungen. Auf einer zweiten Stufe schließen sich die Vermittlungen von teilintegrativen

sportspielgerichteten Spielfähigkeiten an. Es werden quasi Spielfamilien gebildet, deren Mitglieder untereinander in sehr engen Verwandtschaftsverhältnissen stehen.

Im deutschsprachigen Raum wird heute von zwei großen Kategorien ausgegangen, die als *Rückschlagspiele* und als *Zielschussspiele* bezeichnet werden. Innerhalb der Gruppen grenzen nahezu alle Autoren die Einzel- und die Mannschaft-Rückschlagspiele sowie die Torschuss- und die Wurfspiele voneinander ab. Bei einer konsequenten Umsetzung der integrativen Denkweise werden die Kinder erst auf der dritten und letzten Zielebene im Sinne einer Entwicklung von *spezifischen Spielfähigkeiten* spezialisiert.

4 INHALTE

Bei der konkreten Benennung der Ähnlichkeitsmerkmale der Familien bzw. der Teilfamilien der Sportspiele werden – nicht überraschend – Unterschiede zwischen den verschiedenen integrativen Konzepten erkennbar. Sie beziehen sich auf zwei Fragen:

1. Welche Bereiche potenzieller Verwandtschaftsmerkmale werden für die Anfängerausbildung als wichtig angesehen?

2. Welche Merkmale innerhalb der ausgewählten Bereiche begründen die Familienähnlichkeiten der Spiele?

Die Bedeutung der Beantwortung der *ersten Frage* erscheint direkt einsichtig. So wie man die Ähnlichkeiten von Menschen nach verschiedenen Merkmalsbereichen beurteilen kann, z.B. nach äußerlichen, kognitiven oder charakterlichen Kriterien, lassen sich die Verwandtschaften der Sportspiele aus vielerlei Perspektiven analysieren. Die integrativen Lehrmodelle sind nach der Anzahl und der Komplexität der verwendeten Ähnlichkeitsmerkmale drei Gruppen zuzuordnen. In der ersten werden die sportspielübergreifenden/gerichteten Komponenten der Spielfähigkeit ganzheitlich über die gesamte Breite taktischer, motorischer, psychischer und sozialer Merkmale gesucht. Bei der zweiten Gruppe von Ansätzen erfolgt eine Konzentration auf die Spielfähigkeit im engeren Sinne, die in ihrem Kern zwei Merkmalsbereiche umfasst: die Kompetenzen Spielsituationen taktisch zu „lesen“ und zu „verstehen“ sowie die Antworten auf diese Situationen motorisch zu „schreiben“ (vgl. u.a. Dietrich, Dürrwächter & Schaller, 1994; Kröger & Roth, 1999).

Hinsichtlich der *zweiten Frage* herrscht über alle Gruppen von integrativen Modellen hinweg eine prinzipielle Übereinstimmung darüber, dass die gemeinsamen, zu vermittelnden Ähnlichkeitsmerkmale nicht auf der Ebene der äußeren räumlich-zeitlichen Spielabläufe, sondern auf einer mittleren Ebene der internen Handlungsregulation anzusiedeln sind (vgl. Medler & Schuster, 2000, S. 11).

Empirisch-statistische Bestimmungen und Absicherungen der Inhalte für eine integrative Anfängerschulung liegen nur im Zusammenhang mit der Ballschule Heidelberg vor. Haverkamp und Roth (2006) haben umfangreiche Befragungen durchgeführt. Ihre inhaltsanalytischen Zusammenfassungen der freien Assoziationen und Aussagen von mehr als 100 Spielexperten erbrachten „3 x 7“-Komponenten der Spielfähigkeit im engeren Sinne. Diese werden im Lehrmodell der Ballschule als Taktikbausteine, Koordinationsbausteine und Technikbausteine bezeichnet (vgl. Tabelle 1).

Das Analyseinteresse der Untersuchungsreihe von Haverkamp und Roth (2006) war zusätzlich darauf gerichtet, die Bedeutung der Bausteine für die

Tab. 1: Das ABC des Spielernerns in der Ballschule Heidelberg (vgl. Kröger & Roth, 1999)

Taktik (A)	Koordination (B)	Technik (C)
Anbieten & Orientieren	Ballgefühl	Flugbahn des Balles erkennen
Ballbesitz individuell sichern	Zeitdruck	Mitspielerpositionen/-bewegungen erkennen
Ballbesitz kooperativ sichern	Präzisionsdruck	Gegenspielerpositionen/-bewegungen erkennen
Überzahl individuell herausspielen	Komplexitätsdruck	Laufweg zum Ball bestimmen
Überzahl kooperativ herausspielen	Organisationsdruck	Spielpunkt des Balles bestimmen
Lücke erkennen	Variabilitätsdruck	Ballbesitz kontrollieren
Abschlussmöglichkeit nutzen	Belastungsdruck	Ballabgabe kontrollieren

sportspielgerichteten Ausbildungen auf der zweiten Ebene zu ermitteln. Hierfür haben sie die Ergebnisse schriftlicher Expertenbefragungen und von Reaktionszeitstudien ausgewertet. Das Resultatsbild bestätigt die Lehrmeinung, dass die Einzel-/Mannschafts-Rückschlagsspiele vorrangig durch motorische (koordinative und technische) und die Torschuss-/Wurfspele durch taktische Anforderungen gekennzeichnet sind. Transformiert und mehrfach gemittelt ist für die Rückschlagsspiele das Gewicht der Koordinationsbausteine mit 45 %, das der Technikbausteine mit 38 % und das der Taktikbausteine nur mit 17 % zu bilanzieren. Bei den Zielschussspielen dreht sich das geradezu um. Die Taktik liegt bei 51 %, die Technik bei 29 % und die Koordination bei 20 %.

5 METHODEN

Im Zentrum der Diskussionen zur methodischen Vorgehensweise innerhalb der integrativen Ansätze standen bzw. stehen vor allem drei Fragestellungen:

1. Sollte im Anfängerbereich dem Spielen oder dem Üben ein höherer Stellenwert beigemessen werden?
2. Sollten Reihenkonzeptionen zur Anwendung kommen?

3. Sollte mit direkten (expliziten) oder mit indirekten (impliziten) Vermittlungsformen gearbeitet werden?

Spielen oder Üben?

Die Frage, ob das Spielen oder das Üben dominieren sollte, wird in der Sportspieelliteratur kaum noch kontrovers diskutiert. Nach einem internationalen Konsens steht „spielerisches Probieren – zeitlich und in seiner Bedeutung – eindeutig vor dem technischen Studieren!“. Abstrahiert man von Besonderheiten im Detail, dann werden Formeln propagiert wie:

„Spielen von Anfang an“

„Spielen macht den Meister“

„Spielen lernt man am Besten durch Spielen“

Kinder sind nicht nur Allrounder, sie beziehen ihre Motivation auch mehr aus dem Spielen als aus dem Üben.

Die Devise „Spielen vor Üben“ wird von den meisten Autoren als kurz- und längerfristige Reihungs-/Gewichtungformel interpretiert. Im Vordergrund der gesamten Anfängerausbildung steht das Recht der Kinder auf gegenwärtige Erfüllung im Spiel. Auftretenden Defiziten ist durch Regeländerungen oder den kompletten Austausch von Spielen zu begegnen:

„Erst auf höheren Stufen kann das spielimmanente Lernen durch ein spezielles, bewusstes Üben ergänzt werden. Pädagogisch sinnvoll und gerecht-

fertigt scheint das Üben von Fertigkeiten erst in dem Stadium zu sein, in dem die Schüler von sich aus Interesse zeigen und das Üben als im Dienst des Spiels stehend erfahren wird“ (Hilmer, 1983, S. 160).

Reihenkonzeptionen?

Die Verbesserung der sportspielübergreifenden und sportspielgerichteten Spielfähigkeiten wird grundsätzlich über eigenständige Spielformen angestrebt, die nicht aufeinander aufbauen müssen. Spielreihen im klassischen Sinne mit einer bestimmten Spielidee als unaustauschbare Invariante kommen in integrativen Lehrwegen gewöhnlich nicht zur Anwendung. Dennoch können die Spielformen nicht nach dem Prinzip „anything goes!“ zusammengestellt und gereiht werden. Drei Denkweisen sind voneinander abgrenzbar.

Der erste Weg gründet auf *Kleinen (Ball-)Spielen*. Es handelt sich nicht um „Verkleinerungen“ der Großen Spiele, sondern um Formen, die keinem national oder international vereinbarten Regelwerk unterliegen. Für ihren Einsatz sind verschiedene Ordnungsprinzipien vorgeschlagen worden. Müller (1995, S. 52) benennt z.B. drei „Handlungsfäden“ zur Beurteilung und Reihung der Kleinen Spiele: die kooperativen Anforderungen, den Grad der (Spiel-)Rolfendifferenzierung und die Art der Auseinandersetzung mit der gegnerischen Mannschaft. Die zweite Grundidee besteht in der Vorgabe von *Basisspielen* (vgl. z.B. Kursawe & Pflugradt, 1986). Sie gleichen in der Spielidee, in den Grundsituationen und in den Handlungsmöglichkeiten den gemeinsamen Strukturen der Großen Sportspiele. Aus den Basisspielen wird im Verlauf eines Lehrgangs über ein etappenweises Auswechseln der konstitutiven Regeln ein Übergang zu fußball-, handball-, volleyballähnlichen Spielen usw. erreicht (vgl. Kuhlmann, 1998, S. 141-142). Kröger und Roth (1999) bevorzugen schließlich einen (dritten) Weg über so genannte *Baustein-Spiele*. Einfache Spiele dieser Art beinhalten jeweils nur eine basistaktische Aufgabenstellung. Dabei gibt es keinerlei Abfolgevorschriften hinsichtlich der sieben Bausteine. Sie werden gleichberechtigt und abwechselnd geschult. Als Ordnungsregel ist lediglich zu beachten, dass im weiteren Lernverlauf zunehmend komplexere Spiele dargeboten werden, die Additionen und Interaktionen mehrerer Baustein-Anfor-

derungen enthalten („vom Einfachen zum Komplexen“).

Explizites oder implizites Lernen?

Wenn man von einem Primat des Spielens ausgeht, dann ist die Frage zu klären, wie das spielerische Lernen aufzubereiten ist. Hier gibt es zwei methodische Standpunkte. In zahlreichen Modellen wird die bewusste Auseinandersetzung mit dem Handeln und dem Spielgeschehen ausdrücklich gefördert (vgl. Groth & Kuhlmann, 1989), z.B. durch gezielte Fragen des Lehrenden, Anweisungen oder Gruppendiskussionen. Damit stehen direkte, intentionale Lernprozesse im Vordergrund. Die Anfänger erwerben die wichtigsten Basiskompetenzen und Familienähnlichkeitsmerkmale – wie man sagt – explizit.

Demgegenüber wird in anderen Konzepten nicht auf fortwährende Instruktionen und Korrekturen gesetzt (Hilmer, 1983; Ziesmer, 1984). Den Kindern wird Raum und Zeit gegeben, die Spielkonstellationen selbst wahrzunehmen und zu verstehen. Die Schwerpunktlegung auf ein einfaches, unangeleitetes „Spielen lassen“ beruht auf der Erkenntnis, dass Menschen lernen können, ohne sich ausdrücklich darum zu bemühen und ohne zu wissen, was sie gerade lernen. Sie sind in der Lage, sich Wissensbestände und Können intuitiv, unbewusst, spielerisch-beiläufig anzueignen. In der Forschung spricht man vom *impliziten* im Gegensatz zum expliziten Lernen.

In aktuellen Modellen – wie der Ball-schule (Kröger & Roth, 1999) – wird der kontraintuitive „Entweder-Oder-Standpunkt“ aufgegeben. Das anwendungsrelevante Problem besteht vielmehr darin, ein optimales Zusammenspiel zwischen expliziten und impliziten Aneignungsvorgängen zu gewährleisten. Dabei scheint die zeitliche Reihung der Lernformen wesentlich zu sein. Mit der Ballschul-Formel *implizit vor explizit* bringt Roth (2002, S. 34-37) die Wirksamkeit von zunächst eigenständigen Erfahrungssammlungen in Spielsituationen zum Ausdruck. Nach ihr wird zu Beginn auf Instruktionen, Hinweise und Korrekturen zum Spielverhalten vollständig verzichtet. Diese methodische Entscheidung korrespondiert mit den Resultaten einer Reihe von Experimenten, in denen die „zuerst implizit üben und dann explizit-regelsuchenden Gruppen“ die größten Lernzuwächse erzielten (vgl. u.a. Mathews, Buss, Stanley, Blanchards-Field, Cho & Druhan, 1989).

6 ZUSAMMENFASSUNG

- Die Einführung in die Welt der Spiele kann auf der Basis spezifisch-exemplarischer oder integrativer Konzepte erfolgen.
- Die integrative Anfängerausbildung folgt der Regel „vom Allgemeinen zum Spezifischen“. Alle Sportspiele werden als Mitglieder einer Familie angesehen. Wesentliche Gemeinsamkeiten zwischen den Spielen sollen erkannt, Unterschiede erlebt werden.
- Empirische Befunde und theoretische Transferannahmen legen die Wirksamkeit breiter spielerischer Erfahrungssammlungen nahe.
- Die gemeinsamen Zielstellungen integrativer Lehrmodelle sind – im Rahmen eines dreistufigen Ansatzes – auf die Schulung sportspielübergreifender, dann sportspielgerichteter und schließlich sportspielspezifischer Komponenten der Spielfähigkeit gerichtet.
- Es gilt die Gleichung: „Inhalte = Verwandtschaftsmerkmale der Sportspiele (Sportspielgruppen)“. Welche und wie viele Merkmale der Familienähnlichkeit voneinander abzugrenzen und zu schulen sind, ist weder theoretisch noch empirisch einvernehmlich geklärt.
- Die methodische Grundphilosophie lässt sich über das Prinzip „Spielen vor Üben“ beschreiben. Reihenkonzeptionen sind von nachrangiger Bedeutung, neuere Modelle tendieren zum Leitsatz „vom impliziten zum expliziten Lernen“.

Literatur

- Bremer, D., Pfister, J. & Weinberg, P. (Hrsg.). (1981). *Gemeinsame Strukturen großer Sportspiele*. Wuppertal: Putty.
- Côté, J., Baker, J. & Abernethy, B. (2001). Stages of sport participation of expert decision-makers in team ball sports. In A. Papaioannou, M. Goudas & Y. Theodorakis (eds.), *In the Dawn of the New Millenium – Program and Proceedings of the 10th World Congress of Sport Psychology*: Vol. 3 (pp. 150-152). Thessaloniki: Christodoulidi Publishing.
- Derad, U. (2006). *Bewegungsbiografien von Spielmachern der Handball- und Basketballbundesliga in Deutschland*. Unveröffentlichter Projektbericht. Heidelberg: ISSW.
- Dietrich, K., Dürrwächter, G. & Schaller, H.J. (1994). *Die Großen Spiele*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Ellis, H.C. (1967). *The Transfer of Learning*. New York: Macmillan Company.
- Gagné, R.M. (1980). *Die Bedingungen des menschlichen Lernens* (5. Aufl.). Hannover: Schroedel.
- Groth, K. & Kuhlmann, D. (1989). Integrative Sportspielvermittlung in Theorie und Praxis. *sportunterricht*, 38 (10), 386-393.
- Hamsen, G., Greco, P. & Samulski, D. (2000). *Biografien hochkreativer brasilianischer und deutscher Sportspieler*. Unveröffentlichter Projektbericht. Heidelberg: ISSW.
- Haverkamp, N. & Roth, K. (2006). *Untersuchungen zur Familienähnlichkeitsstruktur der Sportspiele*. Unveröffentlichter Projektbericht. Bielefeld/Heidelberg: ISSW.
- Hilmer, J. (1983). *Grundzüge einer pädagogischen Theorie der Bewegungsspiele* (2. Aufl.). Ahrensburg: Czwalina.
- Hobusch, P. & Kirchgässner, H. (1997). Zu ausgewählten theoretischen Positionen einer Theorie der Rückschlagspiele unter besonderer Beachtung des Spielsituationstrainings. In B. Hoffmann & P. Koch (Hrsg.), *Integrative Aspekte in Theorie und Praxis der Rückschlagspiele* (S. 9-23). Hamburg: Czwalina.
- Kröger, Ch. & Roth, K. (1999). *Ball-schule – ein ABC für Spielanfänger* (2. Aufl. 2002, 3. Aufl. 2005). Schorndorf: Hofmann.
- Kuhlmann, D. (1998). Wie führt man Spiele ein? In *Bielefelder Sportpädagogik* (Hrsg.), *Methoden im Sportunterricht* (3. Aufl., S. 135-147). Schorndorf: Hofmann.
- Kursawe, H.G. & Pflugradt, M. (1986). *Vom Basisspiel zum Sportspiel*. Grundsätzliche Überlegungen und ein praktischer Vorschlag. *sportunterricht* (Lehrhilfen), 35, 113-117.
- Martin, D., Nicolaus, J., Ostrowski, Ch. & Rost, K. (1999). *Handbuch Kinder- und Jugendtraining*. Schorndorf: Hofmann.
- Mathews, R.C., Buss, R.R., Stanley, W.B., Blanchards-Field, F., Cho, J.R. & Druhan, B. (1989). Role of implicit and explicit processes in learning from examples: a synergistic effect. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 15 (6), 1083-1100.
- Medler, M. & Schuster, A. (2000). *Ballspielen. Ein integrativer Ansatz für die Grundschule, Orientierungsstufe, Sportverein* (2. Aufl.). Neumünster: Sportbuch.
- Memmert, D. & Roth, K. (2006). Teaching invasion games: the effects of specific and non-specific concepts on creativity. *Journal of Sports Science* (in press).
- Müller, B. (1995). *Ball-Grundschule*. Dortmund: Borgmann.
- Roth, K. (2002). „Vom ABC für Spielanfänger ... zum gekonnten Agieren mit der Hand und mit Schlägern“. In K. Roth, Ch. Kröger, & D. Memmert (Hrsg.), *Ball-schule Rückschlagspiele* (S. 7-56). Schorndorf: Hofmann.
- Roth, K., Raab, M. & Greco, P. (2000). *Das Modell der inzidentellen Inkubation: eine Überprüfung der Kreativitätsentwicklung brasilianischer und deutscher Sportspieler*. Unveröffentlichter Projektbericht. Heidelberg: ISSW.
- Schock, K. (1997). *Das integrative Lehrkonzept „Rückschlagspiele“ an der Universität Bielefeld*. In B. Hoffmann & P. Koch (Hrsg.), *Integrative Aspekte in Theorie und Praxis der Rückschlagspiele* (S. 161-171). Hamburg: Czwalina.
- Ziesmer, H. (1984). *Kooperative Wurfspiele in der Primarstufe*. *sportpädagogik*, 8, 47-50.