
Informationen

Zusammengestellt von Herbert Stündl, Im Senser 5, 35463 Fernwald

Turnvater Jahn

Die vierzigseitige Sonderausgabe des Jahn-Reports mit dem Titel „Bruder Jahn. Ein Essay zur Brüderlichkeit in Deutschland“, den Hans-Jürgen Schulke (Bremen/Hamburg), Vizepräsident des DTB, verfasste, legt die Friedrich-Ludwig-Jahn-Gesellschaft genau zu dem Zeitpunkt vor, an dem sich der seitherige Jahn-Förderverein umbenannte und seine Zielsetzung erweiterte. Sie soll dokumentieren, dass das Jahnsche Turnen heute etwas sehr Lebendiges ist und dass die Pflege des Jahnschen Erbes bei Weitem nicht nur Aufarbeiten von Geschichtlichem bedeutet.

Der Essay erschien als Sonderausgabe des „Jahn-Report“, herausgegeben von der Friedrich-Ludwig-Jahn-Gesellschaft, Freyburg/Unstrut, August 2008 (dort kostenlos zu beziehen: Tel. 034464/27426 oder E-Mail: jahn-museum@gmx.de).

IAPESGW

Die Internationale Vereinigung für Leibeseziehung und Sport für Mädchen und Frauen (IAPESGW = International Association of Physical Education and Sport for Girls and Women), führt den 16. IAPESGW-Kongress vom 16.–19. Juli 2009 in Stellenbosch, Südafrika durch.

Der Weltkongress wird sich mit den Bedürfnissen von Mädchen und Frauen im Bereich des Sportunterrichts und des informellen bzw. des organisierten Sports auseinandersetzen. Der Kongress wird u. a. Themen wie Vielfalt (Diversity), Gesundheit, Sportentwicklung, Führungspositionen und Lernen im Sport umfassen. Für Teilnehmerinnen aus Deutschland und benachbarten Ländern wird eine or-

ganisierte Reise zum Kongress und durch Südafrika geplant.

Kontakt: Christa Zipprich, M.A., AOR, Institut für Sportwissenschaft, Leibniz Universität Hannover, Am Moritzwinkel 6, 30167 Hannover, Tel. 05 11 / 762 36 20, Fax 05 11 / 762 21 96, E-Mail: christa.zipprich@sportwiss.uni-hanno-ver.de.

Schulsportmentoren

Die Sportfachverbände in Baden-Württemberg bieten im laufenden Schuljahr 49 Ausbildungslehrgänge für Schulsportmentoren an. Die Lehrgänge werden in Absprache mit dem Ministerium für Kultus, Jugend und Sport und dem Landessportverband Baden-Württemberg durchgeführt. Die Schülermentoren werden bei unterschiedlichen Sportveranstaltungen in der Schule eingesetzt, um das schulische Sportangebot zu erweitern. Vor allem in Ganztagschulen können Schülermentoren unterstützend tätig sein. Gleichzeitig erhalten die jungen Menschen die Möglichkeit, sich frühzeitig zu engagieren und Verantwortung zu übernehmen. Da Schülermentoren in der Regel auch Mitglied in einem Sportverein sind, profitieren auch diese von der Ausbildung.

Deutsches Turnfest

Frankfurt wird vom 30. Mai bis 5. Juni 2009 Gastgeber des Internationalen Deutschen Turnfestes sein. Unter dem Motto „wir schlagen brücken“ empfangen der Deutsche Turnerbund und die Stadt Frankfurt bis zu 100 000 Turner und Gäste. Die Hälfte der Sportler werden 27 Jahre und jünger sein. Alle Teilnehmer werden in 150 Schulen in Frankfurt sowie weiteren 140 Schulen in der Umgebung untergebracht.

Wie in allen Sportorganisationen geht auch beim Deutschen Turnfest nichts ohne ehrenamtliche Helfer, die heute im Zuge der Globalisierung „Volunteers“ heißen. Rund 6000 werden für eine reibungslose Abwicklung benötigt. Den Anmeldebogen dazu und alles Weitere über das Deutsche Turnfest 2009 in Frankfurt am Main findet man unter www.turnfest.de.

Klimaschutz.Schulwettbewerb

„klima on s'cooltour“ – der bundesweite Wettbewerb von LIGHTCYCLE zum Thema Klima- und Umweltschutz vernetzt erstmals Schulprojekte am Reißbrett mit Praxiserfahrung aus Industrie, Handwerk, Kommunen, Behörden, Verbraucherzentralen und Umweltschutzorganisationen. Der Gewinnerklasse winkt ein Schulkonzert mit der Kultband „JULI“.

Zündende Ideen zum Klima- und Umweltschutz sollen von Schülern der Jahrgangsstufen 5 bis 13 entwickelt werden. Experten aus der Praxis stehen Schülern und Lehrkräften auf Wunsch bei ihren Recherchen und der Ausarbeitung ihrer Projekte zur Seite. Ein weiteres Highlight können Schulen schon beim Einstieg in den Projektwettbewerb buchen: die „Germanwatch Klimaexpedition“. Sie überträgt aktuelle Satellitenaufnahmen live ins Klassenzimmer und führt – im Vergleich mit Archivbildern – die drastischen Veränderungen der Landschaften vor Augen. Lehrer nutzen die Unterrichtseinheit, um ihre Schüler für diese Problematik zu sensibilisieren.

Weitere Informationen und Anmeldeformulare unter: www.scooltour.info. Infos zur Germanwatch Klimaexpedition unter: www.germanwatch.org/klima/ke.htm.



Zu diesem Heft

Unterrichtsthema Sportspiele

Bettina Wurzel

„Das Taktik-Spiel-Modell baut auf einem konstruktivistischen Lernansatz auf. Es geht von dem vorhandenen Wissen und der Erfahrung von Schülern mit Sportspielen aus und nutzt eine konstruierte Lernumgebung. Anstatt dass die Lehrperson Informationen vermittelt, bietet sie Spielsituationen (d. h. taktische Probleme) an, die die Schüler taktisch herausfordern und sie in den Entscheidungsprozess einbeziehen (...). Schüler werden verantwortlich für ihr eigenes Lernen, während der Lehrer ihren Lernprozess und die Lernbedingungen erleichtert“ (Fisette, 2006, S. 267).

Dieses Zitat ist dem Themaheft „Sportspiele vermitteln“ (9/2006) entnommen, in dem verschiedene Taktik-Spiel-Modelle aus dem nationalen und internationalen Raum dargestellt wurden. Zum ersten Mal wurde dort das Taktik-Spiel-Modell von Griffin, Mitchell und Oslin („Tactical Games

Approach“) durch amerikanische Autoren aus dem engen Mitarbeiterkreis von Griffin – nämlich Bohler und Fisette – in deutscher Sprache vorgestellt.

Rund zwei Jahre später beschäftigt sich nun ein weiteres Themaheft mit Sportspielen. Die Frage nach erfolgreichen Sportspiel-Vermittlungskonzepten beantworten die Autorinnen Wurzel (s. Hauptheft und Lehrhilfen) und Hoss mit einem Plädoyer für die verstärkte Beachtung des Taktik-Spielkonzepts in der Schule. Ausgangspunkt von Wurzel ist der befremdliche Sachverhalt, dass Referendare heute wie vor 30 Jahren in der Unterrichtsplanung ein technikorientiertes Vorgehen bevorzugen, obwohl sie theoretisch ein „spielgemäßes“ Konzept vertreten, und dass aktuelle taktikorientierte Modelle in ihre Planung nicht einfließen. Hoss erprobte das Taktik-Spiel-Modell im Volleyball und

erörtert auf der Basis ihrer unterrichtlichen Erfahrungen Chancen und Probleme des Modells in einem Kurs, der technikorientiertes Vorgehen gewohnt war.

Das Thema dieses Heftes „Unterrichtsthema Sportspiele“ zeigt an, dass es um mehr geht als die Vermittlung von Sportspielen in der Praxis: Domenghino zeigt, wie das Sportspiel zum Gegenstand des Theorieunterrichts im Leistungskurs werden kann. Wichmann verlässt den Bereich der vorhandenen Großen Spiele und erörtert den Prozess des Erfindens von Spielen, den er in Form einer Werkstattarbeit durchführen ließ.

Literatur:

Fisette, J. L. (2006). Spielverständnis lehren durch das „Taktik-Spiel-Modell“ – Beispiel Basketball. *sportunterricht*, 55 (9), 267–272.

Foto: Bettina Wurzel

Was heißt hier „spielgemäß“?

Ein Plädoyer für das „Taktik-Spielkonzept“ bei der Vermittlung von Sportspielen

Bettina Wurzel

Es gibt wohl keinen Begriff in der Didaktik und Methodik der Sportspiele, der so verbreitet ist wie der Begriff „spielgemäß“. Sportreferendare kennen das „Spielgemäße Konzept“; sie sind der Überzeugung, dass die Spielvermittlung „spielgemäß“ geschehen muss, und planen dennoch ihre Sportspielstunden technikorientiert. Wie gelingt der Schritt weg von den alten Spielkonzepten der 70er Jahre hin zu dem aktuellen Sportspiel-Vermittlungskonzept, das von der Taktik eines Sportspiels ausgeht und nach „spielechten“, nicht aber nach „spielgemäßen“ Spielformen sucht?



„Spielgemäße“ Spielvermittlung vor 30 Jahren und heute

Die Planung einer Einführungs- stunde in das Spiel Badminton

Vor etwa 30 Jahren haben wir Fachleiter im Studienseminar Jülich (1) zum ersten Mal in unseren Fachseminaren den Sportreferendaren die Aufgabe gestellt, eine Einführungsstunde zum Thema Badminton zu planen. Diese Aufgabe haben wir bis heute in unseren Ausbildungsprogrammen nahezu unverändert beibehalten.

Aufgabe:

- Thema der Unterrichtsreihe: „Einführung in das Badminton-Spiel“
- Inhalt der ersten Unterrichtsstunde der Reihe: „Einführung des Vorhand-Überkopf-Clear als erste Spieltechnik“

Planen Sie zu Thema und Inhalt eine Sportstunde (45') für eine 7.–10. Klasse und verwenden Sie dabei eine Auswahl der vorgegebenen Strukturbausteine (siehe Tab. 1).

Tab. 1: Zur Auswahl vorgegebene Strukturbausteine zur Planung einer Badmintonstunde

Fangspiel
Laufen in verschiedenen Variationen
Im Stand: Wechselseitiges hohes Zuwerfen eines Federballes, der mit der linken Hand gefangen wird
Ballgewöhnungsübungen mit Federball und Schläger im Stand
Laufen, dabei den Ball mit weiten hohen Schlägen nach vorn treiben
Dehnen
Staffelspiel mit Badmintonball und Schläger
Spiel: Mit Federbällen Mitschüler abwerfen
Spiel: 1 gegen 1 (Einzel-Badminton)
Spiel: 2 gegen 2 (Doppel-Badminton)
Spiel: Den Ball mit dem Partner möglichst lange in der Luft halten
Spiel: Den Gegner möglichst weit nach hinten treiben
Spiel: Rundlauf mit weiten Schlägen (Clear)
Spiel: Mit weiten Schlägen (Clear) den Ball im Spiel halten
Clear gegen die Wand nach Zuwurf des Balles durch den Partner
Bewegungsausführung des Clear am Ballpendel üben
Übung ohne Ball: „Ausholen – Schlagen! Hörst du den Schläger zischen?“
Aufschlag durch Partner, Clear auf ein Ziel im hinteren Teil des gegnerischen Feldes
Lehrerdemonstration von:
Schülerdemonstration von:
Korrektur von:
Gespräch über:
Bewegung des Clear mit den Schülern anhand eines Schaubildes analysieren
ein bis zwei Bausteine nach eigener Wahl

Über den langen Zeitraum von mehr als 30 Jahren weisen sämtliche Gruppenergebnisse vergleichbare Merkmale auf: Sie zeigen überwiegend die Tendenz, die Erstbegegnung der Schüler mit

dem Badmintonspiel und seiner grundlegenden Technik „Clear“ über Details der Technikschiulung vorzunehmen (vgl. Tab. 2).

Die genaue Erklärung der Technik, das Üben des Bewegungsablaufs mit möglichst korrekter Armführung ohne Ball, die Demonstration vom Lehrer oder von einem Schüler, der den Bewegungsablauf bereits beherrscht, sind Strukturbausteine, die regelmäßig einen breiten Raum in der Einzelstundenplanung der Referendare einnehmen. Der Schüler wird in aller Regel langsam an den Bewegungsablauf herangeführt, nicht nur, indem ihm die Technikelemente ausführlich erklärt werden, sondern auch, indem die Bewegung selbst vereinfacht wird. Im gewählten Beispiel wirft der Mitschüler den Federball zu, der Clear wird gegen eine Wand gespielt, so dass nach jeweils einem Schlag eine neue Übungsfolge beginnt. Ebenso häufig wird auch die Übung des Clear am Ballpendel gewählt, in dem das Problem des Timing (Treffen eines fliegenden Balles) ausgespart wird. Bei aller Betonung der Technik wird in den Gruppenplanungen doch auch dem Spielen Raum gegeben: Die Spiele werden für den Anfang der Stunde geplant, um die Motivation der Kinder zu wecken, und für den letzten Teil der Stunde, da das Gelernte im Spiel angewendet werden soll. Dabei hat das gewählte Spiel „Abwerfen eines Mitschülers mit einem Federball“ eine eigene Spielidee, die nichts mit der Spielidee des Badmintonspiels zu tun hat. Beim Spiel „Den Ball in der Luft halten“ wird die zuvor geübte Technik des Clear nicht benötigt. Wurde zuvor die kraftvolle, schwungvolle Ausführung des Clear geübt (Übung ohne Ball: „Ausholen – Schlagen! Hörst du den Schläger zischen?“), so ist jetzt das kraftvolle Schlagen nicht nur nicht notwendig, sondern eher hinderlich, da ein Zuspiel ohne Ausholbewegung mehr Schlagwechsel verspricht.

Das zugrunde liegende Spielvermittlungskonzept

Dass die Planungen der verschiedenen Gruppen stets in ihren wesentlichen Merkmalen übereinstimmen, überrascht die Teilnehmer in aller Re-

Tab. 2: Beispiel einer Gruppenplanung „Einführungsstunde in das Spiel Badminton“: technikorientiert mit Elementen des „Spielgemäßen Konzepts“

Themenankündigung
Spiel: Mit Federbällen Mitschüler abwerfen
Dehnen
Lehrerdemonstration von Überkopf-Clear
Bewegung des Clear mit den Schülern anhand eines Schaubildes analysieren
Übung ohne Ball: „Ausholen – Schlagen! Hörst du den Schläger zischen?“
Schülerdemonstration des Überkopf-Clear
Clear gegen die Wand nach Zuwurf des Balles durch den Partner
Lehrerkorrektur
Spiel: Den Ball mit dem Partner möglichst lange in der Luft halten
Ausblick auf nächste Stunde

gel nicht. Im Gegenteil: Sie nehmen die Übereinstimmung ihrer Ergebnisse als Bestätigung für eine angemessene Planung, die mit den im Studium erworbenen Kenntnissen in Übereinstimmung steht und die auch im Grundsätzlichen gar nicht voneinander abweichen kann, wenn man von einem allgemeinen Konsens über ein gültiges Spielvermittlungskonzept ausgeht. In der Tat lassen die Teilnehmer, unabhängig von ihrem Studienort, weitgehende Übereinstimmungen in den grundsätzlichen Vorstellungen über die Art der Spielvermittlung erkennen: Die Spielvermittlung muss „spielgemäß“ sein, also durch eine Aneinanderreihung von Spielen erfolgen; Übungen sollten nach Notwendigkeit eingefügt werden. Spiele sollten weder durch die Konfrontationsmethode noch durch die Zergliederungsmethode vermittelt werden. Die Kenntnis des „Spielgemäßen Konzepts“ in Anlehnung an Dietrich, Dürrwächter und Schaller (1976) gehört zu den Selbstverständlichkeiten, die die Teilnehmer aus ihrer universitären Ausbildung mitbringen. Ab den 2000er Jahren werden auch Kenntnisse des „Genetischen Konzepts“ eingebracht.

Stellt man nun die Planungen der Gruppen dem Grundgedanken des „Spielgemäßen Konzepts“ bzw. des „Genetischen Konzepts“ gegenüber, so können die Teilnehmer auch darin zunächst keinen Widerspruch erkennen: Die Verhaltensweise des Spielens, wie sie im „Spielgemäßen Konzept“ gefordert wird, ist, so meinen sie, durch die Spiele am Anfang und am Ende der Stunde gewährleistet. Dass im Zentrum ihrer Planungen die Technikorientierung steht, ist, so argumentieren sie, der Aufgabenstellung geschuldet, durch die die „Technik Clear“ zentrales Thema werden muss, und, so argumentieren sie weiter, bevor man den Schülern Badmintonspielen beibringen könne, müssen sie eben die Spieltechniken lernen. Dass man nicht genetisch vorgehen könne, sei durch das Ziel „Einführung des Badmintonspiels“ gegeben, da damit ein genormtes Spiel vorgegeben sei, so dass den Schülern keine Freiräume zur Entwicklung eigener Spielideen eingeräumt werden könnten.

Die angebliche, jedenfalls verbal vortragene Grundüberzeugung, das „spielgemäße“ Vorgehen sei besser als ein technikorientiertes Vorgehen kann sich gegenüber der – offensichtlich tiefer verankerten – Überzeugung, dass man zuerst die Spieltechniken lernen müsse, nicht durchsetzen. Das „genetische“ Vorgehen ist den meisten Referendaren – auch heute noch – so fremd, dass sie es in ihre Planungen nicht einzubeziehen wissen.

Kritische Einwände gegen das technikorientierte Vorgehen und das „Spielgemäße Konzept“

Es ist allgemein bekannt, „dass aus dem situativen Zusammenhang herausgehobene und isoliert geübte Fertigkeiten im Spiel meist nicht angewandt werden, da sie im Lernprozess nicht als funktionale Mittel zur Lösung einer konkreten Spielsituation erfahren werden“ (Kolb, 2005, S. 71). Dass diese Vorgehensweise der isolierten Technikübungen dennoch – s. o. – in Unterricht und Training besonders beliebt ist, weist nach Kolb



darauf hin, „dass die damit verbundenen übersichtlichen Ordnungsrahmen eine wesentliche Funktion für die in Institutionen erforderliche Organisation größerer Gruppen sowie die Kontrollbedürfnisse von Lehrkräften haben“ (S. 71).

Ebenso bekannt ist auch die Kritik am „Spielgemäßen Konzept“: Dessen klare Zielsetzung, Wege aufzuzeigen, „welche es Spielanfängern ermöglichen, die Großen Spiele ... über eine Vereinfachung der Spielidee ‚spielgerecht‘ bzw. ‚spielgemäß‘ zu erlernen“ (Schaller in Dietrich et al., 1976, S. 11), wird von Schaller selbst nicht eingelöst (vgl. S. 41–85; S. 123–164), im Gegenteil! Viele der von ihm ausgewählten Spiele zeigen veränderte Spielgedanken gegenüber dem Zielspiel. Auch im weiterführenden Band „Die Großen Partnerspiele“ (Schaller, 1982) lässt sich die Diskrepanz zwischen der behaupteten Zielsetzung des „Spielgemäßen Konzepts“ und der Konkretisierung nachweisen. Für Badminton beschreiben die Autoren Stops und Mossing (S. 35–97) eine Vielzahl von Spielformen mit eigenem Spielgedanken, die geradezu Verhaltensweisen fördern, die im Badmintonspiel kontraproduktiv sind. Während das Badmintonspiel schnelle Reaktionen verlangt, ständige Aufmerksamkeit, Spielbereitschaft und Laufwege, die Kondition benötigen, werden die Spieler in Reifen gestellt, die sie nicht verlassen dürfen (S. 73). Die in diesem Spiel

„Zielball“ anzuwendenden Techniken entsprechen keiner der beim Badminton geforderten Techniken. Eine für das Badmintonspiel kontraproduktive Bewegungsvorstellung, falsche Schlägerhaltung und fehlende bzw. falsche Armbewegung beim Überkopfschlag werden auch durch das Spiel „Sektorenball“ entwickelt, bei dem ein Federball durch einen Reifen gespielt werden muss (S. 78, vgl. auch dortige Abbildung).

Leitender Gedanke bei der Auswahl solcher Spiele ist nicht die „Spielechtheit“ bezogen auf das zu erlernende Spiel, sondern die Verhaltensweise „Spielen“. Wenn also Lehrkräfte in ihre Stundenplanung Spiele einbeziehen, die nichts mit dem Spielgedanken des Zielspiels zu tun haben, aber die Verhaltensweise des Spielens hervorrufen sollen, und deren Techniken nur entfernt mit den Techniken des Zielspiels in Verbindung stehen, so stehen sie in der bis heute gepflegten Tradition, die „Kleinen Spiele“ für die Vermittlung von Sportspielen nutzbar zu machen, ungeachtet der Übereinstimmung des Spielgedankens.

Unabhängig von dem o. g. Problem, dass die „Kleinen Spiele“ nicht unbedingt förderlich in Bezug auf das Zielspiel sind, wurden bereits früh weitere kritische Einwände gegenüber dieser Vorgehensweise erhoben: Die Kleinen Spiele verlieren ihren Erlebnischarakter als Spiel und werden durch die Reihung im Lernprozess zu Übungsformen, die unter dem Aspekt des fortschreitenden Lernens immer dann abgebrochen werden, wenn das „Spiel“ gelingt (vgl. Scherler, 1977; Dietrich, 1984). Mit Blick auf das Spielverhalten von Kindern und Jugendlichen in der Gegenwart kommt als weiterer Kritikpunkt hinzu, dass sich dieses nicht an Kleinen Spielen orientiert. Durch die mediale Kenntnis der Großen Spiele, durch die Ausübung eines Sportspiels im Verein sowie nicht zuletzt aufgrund einer gesellschaftlich geprägten sportiven Interpretation des Sportspiels mit den

Bettina Wurzel ist Fachleiterin für Sport am Studienseminar Jülich, Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen.

Anschrift:
Kirchstraße 82
52078 Aachen
bewurzel@burgaugymnasium.de

Tab. 3: Taktische Probleme, Bewegungen und Fertigkeiten im Badminton und zugehörige Levels (nach: Mitchell, Oslin & Griffin, 2006, S. 265, Tab. 9.1, Tab. 9.2)

Taktische Probleme	Bewegungen ohne Ball	Fertigkeiten mit Ball
Punkten (Angriff)		
Einen Angriff starten, indem man Raum auf der gegnerischen Seite des Netzes schafft		<ul style="list-style-type: none"> - Überkopf-Clear, Vorhand, Rückhand (I) - Überkopf-Drop, Vorhand (I) - Hoher Aufschlag (II) - Unterhand-Clear, Vorhand, Rückhand (II)
Den Punkt gewinnen		<ul style="list-style-type: none"> - Smash (II) - Den kurzen Aufschlag angreifen (II) - Den Drop angreifen (III)
Als ein Paar angreifen (Doppel)	<ul style="list-style-type: none"> - Vorne-hinten-Angriff (III) - Kommunikation 	
Das Punkten verhindern (Verteidigung)		
Den Raum auf der eigenen Seite des Netzes verteidigen	<ul style="list-style-type: none"> - Zur Zentralposition zurückkehren, Fußarbeit (I) 	<ul style="list-style-type: none"> - Kurzer Aufschlag (II)
Sich gegen einen Angriff verteidigen		<ul style="list-style-type: none"> - Den Smash returnieren (II) - Den Drop returnieren (III)
Als ein Paar verteidigen (Doppel)	<ul style="list-style-type: none"> - Seite-an-Seite-Verteidigung (III) - Kommunikation 	

von Lehrkräften (Kolb, 2005, S. 71; s. o.) entgegensteht. Griffin et al. weisen einen solchen Weg: In ihrem Buch von 1997 haben sie 169 Unterrichtsstunden vorgestellt; in der 2. Auflage (Mitchell, Oslin & Griffin, 2006) ist der Umfang noch erweitert. Sie legen damit beispielhaft für mögliche Vorgehensweisen nach dem Taktik-Spielkonzept ein „Taktik-Spiel-Modell“ für alle allgemein bekannten Sportspiele vor.

Das Taktik-Spiel-Modell von Mitchell et al.

Mitchell et al. (2006) nehmen für jedes Spiel eine Taktik-Analyse mit den dazu notwendigen Techniken vor. Dabei unterscheiden sie „Bewegungen ohne Ball“ und „Fertigkeiten mit Ball“. Den taktischen Problemen ordnen sie jeweils drei „Levels der taktischen Komplexität“ zu, in die sie die passenden Techniken nach ihrem Schwierigkeitsgrad einordnen. Diesen Zuordnungen entsprechend wählen sie geeignete Spielformen aus, die für die jeweilige Taktik auf dem ent-

sprechenden Level geeignet ist. Tabelle 3 zeigt ihre Analyse der Taktiken im Badmintonspiel; die jeweiligen Levels (I–III) sind eingearbeitet. Demnach kann das taktische Problem „Einen Angriff starten, indem man Raum auf der gegnerischen Seite des Netzes schafft“ auf Level I mit der Technik Überkopf-Clear gelöst werden.

Eine jede Unterrichtseinheit wird entsprechend dem Kreis-Spiral-Modell wie folgt aufgebaut: *Spielen – Frage/Antwort – (Üben) – Spielen*. Dies entspricht einem induktiven, problemorientiertem Vorgehen. Tabelle 4 (s. S. 345) (entnommen aus: Fiset, 2006, S. 271, Tab. 3) stellt die Planung und Durchführung einer Unterrichtseinheit in ihren wesentlichen Elementen dar. In ihrer Einführungsstunde zum Badminton wählen Mitchell et al. die Spielform *Mit weiten Schlägen (Clear) den Ball im Spiel halten* (Ziel: den Punkt des Gegners verhindern) und in den Lektionen 2 und 3 *Den Gegner möglichst weit nach hinten treiben* (Ziel: den Punkt erzielen) (Mitchell et al., 2006, S. 267–270) (2).

Anmerkungen

(1) Die Aufgabenstellung an die Referendare sowie die Strukturbausteine wurden gemeinsam mit Dirk Schlüter, jetzt Studienseminar Vettweiß, entwickelt.

(2) Beide Spielformen sind auch als Strukturbausteine angegeben, s. Tab. 1. In den Lehrhilfen wird das im Fachseminar Sport entwickelte Taktik-Spiel-Modell für die Vermittlung des Badmintonspiels vorgestellt.

Fotos:

Bettina Wurzel

Literatur

- Bietz, J. (1994). Die spielgemäße Vermittlung des Handballspiels. *sportunterricht*, 43 (9), 372–381.
- Bunker, D. & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18 (1), 5–8.
- Dietrich, K., Dürrwächter, G. & Schaller, H.-J. (1976). *Die Großen Spiele*. Wuppertal: Hans Putty.
- Dietrich, K. (1984). Vermitteln Spielreihen Spielfähigkeit? *sportpädagogik*, 8 (1) 19–21.
- Fiset, J. L. (2006). Spielverständnis lehren durch das „Taktik-Spiel-Modell“ – Beispiel Basketball. *sportunterricht*, 55 (9), 267–272.
- Griffin, L. L., Mitchell, S. A. & Oslin, J. L. (1997). *Teaching Sport Concepts and Skills: A Tactical Games Approach*. Champaign: Human Kinetics.
- Hohmann, A., Kolb, M. & Roth, K. (Hrsg.). (2005). *Handbuch Sportspiel*. Schorndorf: Hofmann.
- Kolb, M. (2005). Sportspiel aus sportpädagogischer Sicht. In A. Hohmann, M. Kolb & K. Roth (Hrsg.), *Handbuch Sportspiel* (S. 65–83). Schorndorf: Hofmann.
- Loibl, J. (2001). *Basketball. Genetisches Lehren und Lernen*. Schorndorf: Hofmann.
- Mitchell, S. A., Oslin, J. L. & Griffin, L. L. (2006). *Teaching Sport Concepts And Skills. A Tactical Games Approach* (2nd Ed.). Champaign: Human Kinetics.
- Roth, K. (2005). Sportspiel-Vermittlung. In A. Hohmann, M. Kolb & K. Roth (Hrsg.), *Handbuch Sportspiel* (S. 290–308). Schorndorf: Hofmann.
- Schaller, H.-J. (Hrsg.). (1982). *Die Großen Partnerspiele*. Wuppertal: Hans Putty.
- Scherler, K. (1977). Mit Kleinen Spielen zu Großen Spielen? Kritische Anmerkungen zu Spielreihen und ihrer Verwendung. In K. Dietrich & G. Landau (Hrsg.), *Beiträge zur Didaktik der Sportspiele, Teil III* (S. 38–51). Schorndorf: Hofmann.
- Schmidt, W. (2004). *Fußball – spielen, erleben, verstehen*. Schorndorf: Hofmann.
- Stops, H. U. & Mossing, M. (1982). Badminton. In H.-J. Schaller (Hrsg.), *Die großen Partnerspiele* (S. 35–97). Wuppertal: Hans Putty.
- Thorpe, R., Bunker, D. & Almond, L. (1986). *Rethinking Games Teaching*. Loughborough: University of Technologie.

Tab. 4: „Planung und Durchführung einer Unterrichtseinheit“ in Anlehnung an das Taktik-Spiel-Modell von Mitchell et al. (Fisette, 2006, S. 271, Tab. 3)

Aufbau/Organisation	Strukturierung der Unterrichtseinheit	Lehrerverhalten
Vorbereitung <ul style="list-style-type: none"> Was sind die Regeln, Routinen und Erwartungen für diese Unterrichtseinheit? Wie sollen die Ausrüstung, der Raum und die Anzahl der Schüler für die Spiele und die eingefügte Übung berücksichtigt werden? 	Spiel 1 <ul style="list-style-type: none"> Was ist das Ziel, das die Schüler erreichen sollen? Welche Regeln sollen für das Spiel gelten, das die Lösung des taktischen Problems unterstützen soll? 	Beobachtung von Spiel 1 <ul style="list-style-type: none"> Was sind gute und schlechte Beispiele von Fertigkeiten mit Ball und Bewegungen ohne Ball im Zusammenhang mit dem Stunden-schwerpunkt?
Taktisches Problem <ul style="list-style-type: none"> Was ist das taktische Problem, das gelöst werden soll? 	Fragen <ul style="list-style-type: none"> Welche Fragen sollen den Schülern zur Lösung des taktischen Problems gestellt werden? 	Stelle Fragen, die die Problemlösung unterstützen <ul style="list-style-type: none"> Benutze die Fragewörter was, wo, wann, welcher, warum, wie, um die Schüler zu Lösungen des taktischen Problems zu führen.
Schwerpunkt der Einheit <ul style="list-style-type: none"> Wie (durch welche Spiele 1 und 2 und welche Übung) sollen die Schüler schwerpunktmäßig versuchen, das taktische Problem zu lösen? 	Eingefügte Übung <ul style="list-style-type: none"> Welche Fertigkeiten werden den Schülern helfen, das taktische Problem zu lösen? Wie wird die Übung aufbereitet, so dass sie im Spielkontext steht? Welches ist das Ziel der Übungsaufgabe, das die Schüler erreichen sollen? Welche drei Hinweise sollen gegeben werden, um die Entwicklung der Technik zu unterstützen? 	Anleitung und Beobachtung der Übung <ul style="list-style-type: none"> Welche drei Hinweise sollen während der Übungsphase gegeben werden? Wie soll die Übung demonstriert werden? Wer soll demonstrieren? Wie soll das auf die Hinweise bezogene Feedback gegeben werden?
Ziele <ul style="list-style-type: none"> Was sind die Lernziele für die Unterrichtseinheit? 	Spiel 2 <ul style="list-style-type: none"> Was ist das Ziel des Spiels, das die Schüler erreichen sollen? Welche Regeln sollen in dem Spiel gelten, das die in der Übung erworbenen Fertigkeiten nutzen soll, während sie die Lösung des taktischen Problems erneut versuchen? 	Beobachtung von Spiel 2 <ul style="list-style-type: none"> Wie hat sich das Spielverhalten durch die vorausgegangene Übung verbessert? Müssen die Spielregeln verändert werden, um die Variabilität der Spiele einzuschränken? Muss das Spiel eines Schülers, einer Gruppe, der ganzen Klasse unterbrochen werden? Wie sollen die „lehrreichen Momente“ im Spiel genutzt werden? Welche alternativen Szenarien können vor, während und nach dem Spiel genutzt werden, um das taktische Problem hervorzuheben?



Volleyball spielend erlernen

Ein Konzept für bewegungsintensiven Sportspielunterricht

Britta Hoss

In der ersten Sportstunde spiele ich mit meinem neuen Kurs Volleyball. Dieses Spiel war das Thema der vergangenen acht Doppelstunden bei dem vorherigen Sportlehrer. Meine Beobachtungen sind frappierend. Schon aus mangelnder Spielbereitschaft kommt kein Spiel zustande. Die meisten Schüler stehen unbeweglich, nicht anspielbereit und mit hängenden Armen als Statisten auf dem Feld. Selten werden Ballwechsel zwischen den Mannschaften gespielt. Meistens kann nicht einmal die erste Angabe erfolgreich angenommen werden, die, oft kaum beachtet, auf den Boden fällt. Auf meine Anweisung hin, die Schüler sollen sich doch wenigstens um die Annahme bemühen, erhalte ich die Antworten: „Ich versuche ja alles“, „Ich bin halt nicht so schnell!“, „Das tut so weh“ oder „Die krieg' ich doch eh nicht“. Langeweile macht sich auf dem Feld breit. Einige Schüler sind wütend und beschwerten sich über die Mitspieler, viele wirken genervt und angeödet. Andere hingegen geben sich der Gewohnheit hin. Angesichts der Tatsache, dass die Lerngruppe bereits eine Einheit zum Volleyballspiel absolviert hat, ist die Spielsituation bestürzend.

Der folgende Beitrag zeigt auf, wie ein Ausweg aus dieser schwierigen Situation gefunden wurde.

Entscheidung für das „Taktik-Spiel-Modell“

Die bereits absolvierte Einheit zum Volleyballspiel war an ein sehr traditionelles Spielvermittlungskonzept angelehnt. Gemäß den Aussagen der Schüler bestand es hauptsächlich aus Technik vermittelnden Übungsreihen, die am Ende der Stunde Zeit für das Zielspiel (6:6) zuließen, so dass die technischen und taktischen Spielfähigkeiten isoliert vermittelt wurden.

Als Ausweg wählte ich ein Spielvermittlungskonzept, welches im Spiel auf ganzheitliche (taktische und technische) Spielfähigkeit abzielt. Hierzu wurde das Taktik-Spiel-Modell („Tactical Games Approach“) von Mitchell, Oslin und Griffin (2006), das in Deutschland bislang wenig verbreitet ist, ausgesucht (s. a. Bohler, 2006). Es wird im Folgenden abgekürzt durch TSM.

Im TSM werden die Spieltechniken im Kontext der Taktik gelernt. Das bedeutet, dass die Techniken grundsätzlich im Spiel vermittelt werden anstatt in isolierten, spielfremden Übungsrei-

hen. Die Notwendigkeit dazu besteht, da Spiele „voll von unberechenbaren Ereignissen, die nicht in Fertigkeitstraining oder Technikübungen vorkommen“ sind (Wickstrom, 1968, nach Bohler, 2006, S. 260). Somit wird das reine Techniktraining in Übungsreihen obsolet. Um ein Spielverständnis der Schüler zu erzielen, gilt, dass die Anfänger keine von Experten vorgefertigten Lösungen reproduzieren sollen. Stattdessen wird von ihnen erwartet, selbstständig taktische Probleme zu lösen, zu erproben und gegebenenfalls zu verwerfen oder weiterzuentwickeln (Loibl, 2001, S. 26; Mitchell et al., 2006, S. 4).

Allgemeine Grundlagen des Taktik-Spiel-Modells

Die Spiele werden im Unterricht in ihrer Organisation verändert, ohne den Spielgedanken aufzugeben. Zum einen wird ihre Komplexität reduziert, um den Lernenden eine bessere Spielübersicht zu ermöglichen. Zum anderen kann durch eine Veränderung von Parametern wie Spielfeldgröße, Spieleranzahl, Regelwerk oder



Bewegungsaufgabe die Aufmerksamkeit auf ein ausgewähltes taktisches Problem gerichtet werden. So werden die Schüler im Verlauf des Spiels mit diesem taktischen Problem konfrontiert, für das sie Lösungswege entwickeln sollen. Nach dem Praxisblock werden die taktischen Probleme und

gefundenen Lösungswege mittels gezielter Fragestellungen der Lehrperson identifiziert und benannt. Mögliche Fragen sind: „Was war das Ziel des Spiels?“ und „Welchen Weg habt ihr gewählt, dieses Ziel zu erreichen?“. Nach der Reflexionsphase können die entwickelten Fähigkeiten in einer Übungsform geübt werden, die darauf ausgelegt ist, den entsprechenden Aspekt in einer hohen Frequenz durchzuführen. Dabei wird immer die Vorgabe erfüllt, dass die entsprechende Übung exakt in der gleichen Erscheinungsform im Spiel vorkommt. Damit werden Übungen, die darauf ausgelegt sind, einen technischen Aspekt spielfremd zu vertiefen, verworfen. Tipps und Demonstrationen tragen dazu bei, die entwickelten Fähigkeiten zu verfeinern.

Im Anschluss an die Übung werden die thematisierten Spielfähigkeiten situationsgemäß in ein zweites Spiel eingebaut, welches dementsprechend auf höherem Niveau gespielt werden kann. Um die Übungsintensität zu erhöhen, werden diese neuen Lösungswege eventuell durch Zusatzpunkte honoriert.

Die für das TSM charakteristisch aufgebauten Unterrichtseinheiten bestehen somit jeweils aus dem Dreischritt Praxis – Theorie – Praxis.

Erprobung eines Taktik-Spiel-Modells im Volleyball

Durch einen geschickten Aufbau mittels einer Zauberschnur, die zwischen die Basketballkörbe gespannt und mit gesicherten Hochsprungständern auf gewünschter Höhe stabilisiert wird, lässt sich die Halle zugunsten der Bewegungsintensität optimal nutzen. Die Schüler spielen durchweg in kleinen Mannschaften 3 gegen 3 auf kleinem Feld, um eine bessere Spielübersicht zu gewährleisten und so ein taktisches Verständnis des sehr anspruchsvollen und komplexen Volleyballspiels zu erleichtern. Das Ziel des Volleyballspiels ist es, den Ball über das Netz auf den Boden der gegnerischen Spielhälfte zu spielen und zu verhindern, dass Gleiches dem Gegner gelingt. Eine Mannschaft darf den Ball dreimal schlagen, um ihn zu-

rückzuspielen (Internationale Volleyballspielregeln, 2000). Dieser Spielgedanke gilt im gewählten Spielvermittlungsmodell aus genannten Gründen stetig. Das Regelwerk jedoch wird teilweise modifiziert, um ein funktionierendes Spiel zu ermöglichen und ein dynamisches Spiel zu erzielen (vgl. Wurzel, 2005). Innerhalb der Mannschaft sollen mindestens zwei Ballkontakte erfolgen, um auf ein ausgereiftes Volleyballspiel hinzuwirken. Das Baggern ist zugunsten eines schnellen und genauen Spiels nur erlaubt, wenn nicht mehr gepritscht werden kann (Bsp.: zu harte Bälle, zu schnelle Bälle). Dies wurde aus der Überzeugung festgelegt, dass viele Bälle noch erlaufen und damit gepritscht werden können, wenn die notwendige Einsatzbereitschaft besteht. So kann ein dynamisches Spiel erzielt werden. Innerhalb der Mannschaft kann es, zugunsten des funktionierenden Spiels, ein oder zwei Mal, je nach Leistungsstand der Gruppe, erlaubt werden, anstelle des Pritschens den Ball zu fangen und zu werfen. Die Schüler, die die Angabe beherrschen, dürfen sie ausführen, wenn die gegnerische Mannschaft in der Lage ist, die Angaben anzunehmen. Ansonsten wird der Ball eingeworfen. Die entwickelte Unterrichtsreihe im Umfang von 6 Doppelstunden wird in Tab. 1 dargestellt.

Erfolge und Schwierigkeiten bei der Durchführung des Unterrichtsvorhabens

Die Unterrichtsreihe nach dem TSM bewirkte ein deutlich verändertes Spielverhalten gegenüber dem eingangs beobachteten Spiel. In der Lerngruppe konnte ein grundsätzliches Spielverständnis erzielt werden. Die wesentlichen Aspekte, die ein durchdachtes Volleyballspiel ausmachen, wie das Spiel nach vorne oder das parallele Netzspiel, das Spiel in den freien Raum und die Kommunikation, wurden von den Schülern wahrgenommen und verinnerlicht. Damit ist ihr taktisches Verständnis deutlich verbessert worden. Die Erfolge im Bereich der technischen Spielfähigkeit jedoch waren weniger überzeugend.

Als positiv lässt sich der motivierende Charakter des TSM verzeichnen. Gerade die leistungsstarken Spieler gaben an, sie seien in dem eher traditionellen und technisch orientierten Spielvermittlungsansatz in ihrem Lernweg blockiert worden; denn dort sei der Spielgedanke verbunden mit dem Wettkampfcharakter zugunsten eines funktionierenden Spiels aus Rücksichtnahme auf die schwachen Schüler aufgegeben worden. Die Anforderung im TSM, stetig Punkte erzielen zu müssen, trug also erheblich zur Motivation der Schüler bei, sie verleiht dem Sportunterricht Dynamik und Bewegungsintensität.

Ich habe mir die Durchführung des vorliegenden Vorhabens nach der gut durchdachten Vorbereitung jedoch weniger schwierig vorgestellt. Insbesondere die Anforderung, zugunsten eines dynamischen Spielverhaltens auf jeden Fall zum Ball zu laufen und ihn im Notfall zu fangen und zu werfen, wenn er nicht mehr gepritscht werden konnte, stieß auf großen Widerspruch. „Wir haben keine Lust mehr, die Bälle zu fangen und zu werfen“, „Das ist langweilig“, sind nur wenige gesammelte Aussagen der Schüler. Es fiel einigen schwer, sich auf das TSM einzulassen. Da bereits alle Techniken in der vorherigen Unterrichtsreihe thematisiert worden waren, fühlten sie sich durch die Anweisung, im Zweifelsfall lieber den Ball zu fangen als ihn fallen zu lassen, zurückgesetzt. Trotz des schlecht funktionierenden Volleyballspiels behaupteten sie, unterfordere sie zu sein. Immer wieder ließen sie den Ball aufgrund missglückter Versuche, ihn zu pritschen, letztendlich doch fallen, beförderten ihn in das Aus oder brachten ihn nach dem ersten Ballkontakt direkt über das Netz. So konnte häufig kein sinnvolles Spiel entstehen.

Zusätzlich schürte die Maßnahme der ungewohnten Binnendifferenzierung das Gefühl von Unterforderung. Die Schüler mussten ständig an das festgelegte Regelwerk erinnert werden. Sie gaben als Begründung für ihr regelwidriges Verhalten nicht nur die Unterforderung an. Ebenso nannten sie mangelnde Überzeugung vom TSM und Gewohnheit. Beides führte offensichtlich dazu, immer wieder in alte Muster zu verfallen und das bereits automatisierte, bekannte (Stand-

Tab. 1: Reihendarstellung des Unterrichtsvorhabens Volleyball

Stundenthema		Fertigkeiten mit Ball	Fertigkeiten ohne Ball	Taktisches Problem
1. Doppelstunde				
Sichtung der Fertigkeiten und Fähigkeiten der Schüler im Volleyballspiel.				
2. Doppelstunde				
Entwicklung von schnellen Ballwechsell (Pritschen) zur Verbesserung des Über-raschungsmoments der Gegner im Spiel 3:3 mit erlaubtem Fangen und Werfen		Hohes Pritschen eines spielbaren Balls innerhalb der Mannschaft, beidhändiger, spielbarer Einwurf/Angabe	Unterstützen der Mitspie-ler (Verantwortung für den Ball haben), zum Ball bewegen	Vorbereitung eines Angriffs
3. Doppelstunde				
Verbesserung der Kooperation innerhalb der Mannschaft unter besonderer Berücksichtigung von Kommunikation und Aufstellung.		Hohes Pritschen eines spielbaren Balls innerhalb der Mannschaft, Einwurf/Angabe	Unterstützen der Mitspie-ler, Position einhalten, Absprache, Ballbeobach-tung, zum Ball bewegen	Vorbereitung eines Angriffs
4. Doppelstunde				
Einführung der Technik des Bag-gerns als Notwendigkeit im harten und schnellen Spiel und Übung desselben.	Vertiefung der Technik des Pritschens im Spiel.*	Pritschen, Baggern, Einwurf/Angabe	Unterstützen der Mitspie-ler, Position einhalten, Absprache, Ballbeobach-tung, zum Ball bewegen	Verteidigung gegen einen Angriff
5. Doppelstunde				
Entwicklung des Schmetterschlages mit dem Ziel des Punktge-winns im Spiel.	Verbesserung der Technik des Pritschens mit dem Ziel des schnellen, genauen Spiels in die freien Räume für den Punktgewinn.*	Hohes Pritschen, Baggern, Einwurf/ Angabe, Schmettern	Unterstützen der Mitspie-ler, Position einhalten, Absprache, Ballbeobach-tung, zum Ball bewegen	Punktgewinn als Mannschaft
6. Doppelstunde				
Entwicklung des Blockstellens aus dem Spiel heraus als Notwendigkeit zur Ballabwehr.	Einführung der Technik des Bag-gerns als Notwendig-keit des harten und schnellen Spiels und Übung desselben.*	Hohes Pritschen, Baggern, Einwurf/ Angabe, Schmettern, Blocken	Unterstützen der Mitspie-ler, Position einhalten, Absprache, Ballbeobach-tung, zum Ball bewegen	Verteidigung gegen einen Angriff

* **Binnendifferenzierung**

-Spiel wieder aufzunehmen. Die da-durch entstandenen Komplikationen haben gerade die leistungsschwäche-re Gruppe merklich in ihrem Lernweg blockiert.

Auseinandersetzung mit den erfahrenen Schwierigkeiten

In zugrunde liegender Reihe wurden Möglichkeiten entwickelt, überdacht und verbessert, den Schwierigkeiten bezüglich der Akzeptanz des Spielver-

mittlungsmodells zu begegnen. Die Schüler wurden beispielsweise angehalten, zehn Minuten lang das be-kannte und favorisierte Volleyball-spiel (6:6 auf großem Feld ohne Wer-fen und Fangen, mit Angabe und Bag-gern) zu spielen. Danach wurde zehn Minuten lang das Spiel mit den ver-änderten Regeln auf kleinem Feld (3:3) zum Vergleich durchgeführt. Eine weitere Gruppe wurde eingesetzt, um Beobachtungsbögen (s. Tab. 2) auszufüllen.

In Tabelle 3 ist die Auswertung der Beobachtungsbögen dargestellt. Sie zeigt gezählte Ballkontakte innerhalb

der Mannschaften und Ballwechsel zwischen den Mannschaften in Mit-telwerten auf. Die Werte werden ver-gleichend für das klassische Spiel und das Spiel in Anlehnung an das TSM angegeben. Dabei wird deutlich, dass es den Schülern im klassischen Spiel im Mittel nicht gelang, mehr als einen Ballkontakt innerhalb der Mannschaft zu erzielen. Schon im Anfang der Rei-he jedoch gelangen im Gegensatz dazu im veränderten Spiel im Mittel zwei Ballkontakte. Somit konnte erst dieses Spiel es möglich machen, ein taktisch durchdachtes Volleyballspiel anzubahnen. Zudem wird gezeigt,



dass die Ballwechsel zwischen den Mannschaften im klassischen Spiel im Mittel bei null und einem liegen. Dadurch wird deutlich, dass häufig lediglich eine Angabe gespielt wurde. Schon am Anfang der Reihe ist durch die Möglichkeit des Werfen und Fangens mit einem Mittelwert von drei Ballwechseln möglich, ein funktionierendes Spiel zu erzielen. Ohne dieses Spiel kann gemäß dem Verständnis des TSM kein Lernprozess erfolgen. Die ausgewerteten Beobachtungsbögen ermöglichten Anlässe, in den nächsten Stunden die Notwendigkeit der Regelveränderungen zu thematisieren.

Während der gesamten Reihe wurde durch Binnendifferenzierung auf die Leistungsheterogenität reagiert, um die Schüler möglichst individuell auf ihrem entsprechenden Leistungsniveau zu fördern. Als Reaktion auf die Minderwertigkeitsgefühle, die die Schüler wegen der ungewohnten Binnendifferenzierung entwickelten, wurden schon im Anfang für ein kurzes Spiel die homogenen Kleingruppen aufgegeben und leistungsheterogene Mannschaften gebildet und die Vor- und Nachteile der unterschiedlichen Mannschaftszusammensetzungen reflektiert. Um den Erkenntnisweg zu unterstützen, musste an geeig-

neten Stellen das Spiel unterbrochen werden, um die in dem jeweiligen Moment beobachtete Schwierigkeit zu verdeutlichen. Im anschließenden Gespräch waren spontane Begründungen für das Verlieren von Bällen: „Einige spielen viel zu hart“, „Ich habe Angst vor dem Ball“ oder „Die nehmen gar keine Rücksicht“. Entgegnungen waren: „Wieso zu hart?“, „Wir wollen doch gewinnen!“, „Im Volleyball wird nun mal geschmettert“. Weitere Spontanäußerungen waren: „So ist das Spiel total langweilig“. Diese reflektierten Erfahrungen ermöglichten Gesprächsanlässe, Binnendifferenzierung exemplarisch zu begründen.

Tab. 2: Beobachtungsbogen für Schüler: Volleyball

Klassisches Spiel	Spiel 3 gegen 3 auf kleinem Feld in Anlehnung an das Taktik-Spiel-Modell
Wie viele Ballkontakte kommen innerhalb der Mannschaft zustande? (1. Schritt: In jedem Spielzug zählen, 2. Schritt: Durchschnittswert ausrechnen und aufschreiben)	Wie viele Ballkontakte kommen innerhalb der Mannschaft zustande? (1. Schritt: In jedem Spielzug zählen, 2. Schritt: Durchschnittswert ausrechnen und aufschreiben)
Wie viele Ballwechsel gibt es innerhalb eines Spielzuges zwischen den Mannschaften? (1. Schritt: In jedem Spielzug zählen, 2. Schritt: Durchschnittswert ausrechnen und aufschreiben)	Wie viele Ballwechsel gibt es innerhalb eines Spielzuges zwischen den Mannschaften? (1. Schritt: In jedem Spielzug zählen, 2. Schritt: Durchschnittswert ausrechnen und aufschreiben)

Tab. 3: Ergebnisse der Beobachtung alternativer Volleyballspiele – Angaben in Mittelwerten

	Klassisches Spiel	Spiel 3 gegen 3 auf kleinem Feld in Anlehnung an das Taktik-Spiel-Modell
Ballkontakte innerhalb einer Mannschaft	1	2
Ballwechsel zwischen den Mannschaften	0–1	3

Folgerungen für den Unterricht

Das Taktik-Spiel-Modell von Mitchell et al. (2006) birgt viele Chancen für guten Sportunterricht. Die Orientierung an taktischen Problemen innerhalb der Reihe zur Annäherung an das Zielspiel ist als Prinzip sehr gut durchdacht und kann direkt übernommen werden. Die konkrete Vorgabe der taktischen Probleme und der technischen Lösungsmöglichkeiten sind von mir gegenüber den Vorschlägen von Mitchell et al. aufgrund der Voraussetzungen der Lerngruppe verändert worden. Wie bei der Einführung aller Methoden müssen auch bei der Einführung eines Taktik-Spiel-Modells viel Geduld und Verständnis aufgebracht werden. Als Reaktion auf die Schwierigkeiten der Schüler, sich aus mangelnder Akzeptanz auf das TSM einzulassen, sind Verständigung



und Verständnis zwischen Lehrern und Schülern sehr wichtig. Das zugrunde liegende Beispiel zeigt auf, dass in diesem Fall erst nach einigen Konfrontationen erkannt wurde, dass die Regelverletzungen und häufigen Unmutsäußerungen gerade am Anfang nicht auf Trotz oder Unwillen der Schüler zurückzuführen waren. Sie ergaben sich, da Maßnahmen wie Regeländerungen und Binnendifferenzierung gänzlich neu waren und nicht begriffen wurden. Es ist also wichtig, nach Ursachen für eventuellen Unmut zu suchen.

Als Reaktion darauf wurde anstelle von Zwang versucht, Überzeugungsarbeit zu leisten und dadurch Verständnis und ein verbessertes Lernklima zu schaffen. So gelang es in vielen Spielsituationen, die Argumente pro TSM für die Schüler sichtbar zu machen und in klärenden Unterrichtsgesprächen zu reflektieren. Somit ergab sich eine erkennbare und logische Methodentransparenz im Gespräch mit den Schülern, die sehr empfehlenswert ist.

Es sollte auch bedacht werden, dass das TSM auf taktischer, technischer und kognitiver Ebene hohe Ansprüche an die Lernenden stellt. Gerade denjenigen, die wenig Erfahrung mit

den einzelnen Sportspielen und der Anlage des TSM haben, muss in den Reflexions- und Übungsphasen viel Unterstützung zukommen. Die von Mitchell et al. (2006) angegebenen Reflexionsfragen und Übungshinweise müssen dazu ergänzt werden.

Des Weiteren darf das Schema „Spiel – Reflexion – Übung – Spiel“ der einzelnen Einheiten nicht statisch behandelt werden. Es sollten häufiger Spielunterbrechungen und Reflexionen durchgeführt werden als vorgegeben, um bestimmte Aspekte zu verdeutlichen. Zudem müssen die Hinweise zu den einzelnen Übungen vor allem bezogen auf die technischen Fähigkeiten sehr ausgereift und genau sein und sollten eventuell durch Demonstrationen ergänzt werden. Andernfalls läuft der Unterricht Gefahr, die technischen Fähigkeiten zu vernachlässigen. So lassen sich möglicherweise in der vorgestellten Reihe die schlechten Ergebnisse bezüglich der technischen Fähigkeiten erklären.

Fazit

Wie auch die Schüler müssen Sportlehrer bei der Einführung neuer Lehrmethoden Durchhaltevermögen entwickeln, was sich angesichts der genannten Chancen des TSM in der Schule lohnt. Es wurde im Laufe der einzelnen Reihen zur Akzeptanz des TSM viel Überzeugungsarbeit geleistet. Dennoch gab es immer wieder Situationen, in denen Schüler in alte Muster verfielen. Das lässt darauf schließen, dass der traditionelle Weg des Unterrichtens sehr tief in den Köpfen der Schüler verankert ist und dass Gewohnheit eine sehr große Rolle im Lernprozess spielt. Wenn-

gleich das „Verfallen in alte Muster“ auch durch die Lehrperson an diesen Stellen zunächst verlockend und einfacher erscheint, sollte dem nicht nachgegeben werden. Die Anstrengung kann als Investition gesehen werden. Wenn Vertrauen und Überzeugung geschaffen sind, können die Schüler langfristig dazu erzogen werden, sich auf neue Lehrmethoden einzulassen. Somit wird einmal geschaffte Akzeptanz nachhaltige und Disziplin übergreifende Wirkung für den eigenen Sportunterricht haben.

Die durch das TSM angelegte Erziehung zur Selbstständigkeit und Handlungsfähigkeit im Sportunterricht ist nur über einen längeren Zeitraum umsetzbar. Es müssen viele weitere Reihen konsequent in Anlehnung an das Vermittlungsmodell durchgeführt werden. Diese sollten so angelegt sein, dass stets Einzelsituationen für jeden Schüler geschaffen werden, in denen er selbstständig Entscheidungen in eigener Verantwortung treffen muss. Je häufiger diese Erfahrungen im Sportunterricht auftreten, desto einprägsamer und nachhaltiger sind sie. Nur so kann gewährleistet sein, dass das gesetzte Ziel der Entwicklung durch Spiel und Sport realistisch umgesetzt werden kann und nicht lediglich ein gut klingender Wunsch bleibt.

Fotos:

Bettina Wurzel.
Volleyball spielen in einem Gk 12.

Literatur

- Bohler, H. (2006). Spiele lernen durch Taktik lernen – Beispiel Netz und Wandspiele. *sportunterricht*, 55 (9), 267–272.
- Griffin, L. L., Mitchell, S. A. & Oslin, J. L. (1997). *Teaching Sport Concepts and Skills. A Tactical Games Approach* (Includes 169 lessons). Champaign: Human Kinetics.
- Bundesschiedsrichterausschuss des Deutschen Volleyball-Verbandes. (2000). *Internationale Spielregeln – Volleyball*. Schondorf: Hofmann.
- Loibl, J. (2001). *Basketball. Genetisches Lehren im Sportspiel*. Schorndorf: Hofmann.
- Mitchell, S. A., Oslin, J. L. & Griffin, L. L. (2006). *Teaching Sport Concepts and Skills. A Tactical Games Approach*. (2nd Edition). Champaign: Human Kinetics.
- Wurzel, B. (2005). Spielgemäße Einführung des Volleyballspiels mit Medienunterstützung. *Lehrhilfen für den Sportunterricht*, 54 (1), 1–5.



Britta Hoss ist seit Februar 2008 am Einhard-Gymnasium in Aachen tätig. Sie unterrichtet die Fächer Biologie und Sport.

Anschrift:
Franzstraße 45, 52064 Aachen

„Regeln und ihre Funktionen im Sportspiel“

Ein Unterrichtsthema für den Leistungskurs Sport

Helmut Domenghino

Im Rahmen einer Praxisstunde sollen die Schüler des Leistungskurses Sport in komplexer werdenden Übungsformen regelgerechtes Abwehrverhalten im Hallenhandball trainieren. Trotz einer erfolgreich abgeschlossenen theoretischen Einführungsphase und nach der Durchführung der methodischen Übungsformen beobachtet die Lehrkraft in der sich anschließenden Spielphase, dass einige Schüler permanent gegen das Regelwerk verstoßen und Foul spielen, um einen Torerfolg des Gegners zu verhindern. Angesprochen auf ihr Verhalten verkünden die Schüler dann auch noch, dass so Handball gespielt werde, dass genau diese Handlungsweise dazu gehöre, dass also nichts falsch gemacht worden sei, dass das erfolgsorientiertes sportliches Handeln sei.

Didaktische Begründung des Unterrichtsthemas „Regeln und ihre Funktionen im Sportspiel“

Schülerverhalten

Immer wieder ist im Sportunterricht zu beobachten, dass unsere Schüler dazu neigen, bei den „Großen“, den „Stars“, Verhaltensweisen abzuschauen, auch wenn diese den eigentlichen Zielen des Sportunterrichtes entgegenstehen. Das oben beschriebene Verhalten kann auch variieren. So kann man beobachten, dass Schüler nach technisch-taktischen Fehlhandlungen versuchen, durch Mimik und Gestik ein Stürmerfoul des Gegenspielers zu reklamieren, um so den eigenen Fehler in einen Vorteil zu Lasten des Gegners umzumünzen. Oder man beobachtet neben diesen bewussten, absichtsvollen Handlungen, dass einige Schüler nur über eine eingeschränkte Wahrnehmungsfähigkeit in Bezug auf ihre eigenen Aktionen verfügen und eine fehlerhafte Wahrnehmung in Bezug auf das Verhalten der gegnerischen Spieler haben. Dabei unterscheiden sich die Leistungskurschüler in der Regel nicht von den anderen Schülern. Für viele Sportlehrkräfte offenbart sich

aber gerade hier im Leistungskursunterricht mit anstehenden sportpraktischen Abiturprüfungen ein Spagat zwischen den Zielen und Aufgaben des Sportunterrichtes und der Realität außerschulischer sportlicher Sozialisation.

Anforderungen an den Sportunterricht

Der Unterricht im Leistungskurs Sport bezieht sich auf sportpraktische und sporttheoretische Fragestellungen. In beiden Bereichen müssen anteilige Erfahrungen bzw. Kenntnisse erworben und Abiturprüfungen abgelegt werden. In vielen Bundesländern wird deshalb empfohlen, den Unterricht in Form eines Theorie-Praxis-Verbundes durchzuführen. Weiterhin tragen die Prüfungsordnungen einiger Bundesländer dieser Forderung dadurch Rechnung, dass im Rahmen von sportpraktischen Abiturprüfungen Theorie-Praxis-Verbund-Prüfungen vorgeschrieben sind (vgl. dazu z. B. die RRL und EPA Sport Niedersachsen). Die Sportlehrkräfte stehen also auch bei der Sportspielvermittlung vor der Aufgabe, eine praktische Unterrichtseinheit mit theoretischen Inhalten zu verbinden. Gerade im Bereich der Sportspielvermittlung ergeben sich, wie das oben beschriebene Beispiel zeigt, vielfältige Möglichkeiten.

Ziel- und Inhaltsentscheidungen

In dem Unterrichtsthema geht es darum, sich mit der Bedeutung und den Funktionen von Regeln auseinanderzusetzen und zu einer reflektierten Handlungsweise, die sowohl die sportmotorische als auch die kognitive Kompetenz der Schülerschaft zu verbessern hilft, zu kommen. Auf der Suche nach didaktischen Arbeiten zu diesem Thema wird man zunächst auf Arbeiten von Cachay und Digel stoßen. Nach Cachay steht neben der Vermittlung von technischen Fertigkeiten und taktischen Fähigkeiten das Suchen nach selbstständigen Lösungen von Konflikten im Mittelpunkt der Sportspielvermittlung (Cachay, 1981, S. 359). Digel erweitert diesen Ansatz und stellt das Gewinnen von Einsichten in die Bedeutung von Regeln und deren Veränderbarkeit auch mit der Konsequenz von neu entwickelten Sportspielen in den Mittelpunkt seiner Arbeiten (Digel, 1982). Eine Weiterentwicklung fanden diese Überlegungen in den Arbeiten zum „Genetischen Lehren und Lernen“ (Loibl, 2001) und entsprechende Überlegungen finden sich auch in den sogenannten „Taktik-Spiel-Modellen“ aus dem US-amerikanischen Raum (Fisette, 2006). Diese Modelle fordern eine Handlungs- bzw. Spielschulung anstelle einer Techniks Schulung (Loibl, 2001, S. 10).

Jedes Team muss ein 1 x 1 Meter großes Feld ausweisen. Diese Fläche darf durch eine Burg geschützt werden, muss aber für die gegnerische Mannschaft im Grundsatz irgendwie erreichbar sein. Das Ziel des Spieles ist es, den Football auf dem ausgewiesenen Feld des Gegners abzulegen.

Eventuell sind weitere Regelvorgaben zum Verhalten gegenüber den Mit- und Gegenspielern festzulegen, um Verletzungen zu vermeiden, insbesondere bei aggressiven Schülern. In den meisten Fällen werden die Teams damit beginnen, Burgen aus allen möglichen Sport- und Turngeräten zu bauen, um das eigene Feld umfassend zu schützen. Schon nach kurzer Spielzeit werden die Mannschaften feststellen, dass es wegen der Burgen und wegen des körperlichen Einsatzes der Spieler fast unmöglich sein wird, einen Punkt zu erzielen. An diesem Punkt wird offensichtlich, dass Regeländerungen notwendig werden. Die Lehrkraft kann über problemorientierte Fragen und Impulse auf Entwicklung und Festlegung neuer Regeln, die ein Kräftegleichgewicht zwischen Verteidigung und Angriff und einen größeren Schutz der Spieler ermöglichen, hinwirken. Auf diese Weise entsteht ein neues Spiel, was nun seinerseits erprobt werden muss. Über Spiel- und Reflexionsphasen wird es so gelingen, die Bedeutung von Regeln und ihre Auswirkungen auf Techniken und Taktiken erfahrbar zu machen.

Die Entwicklung eines Spiels durch die Schüler

Auch könnte das „Erfinden“ eines Sportspieles mit dem folgenden Arbeitsauftrag gefordert werden:

Bilden Sie Kleingruppen. Erfinden Sie in Ihrer Kleingruppe ein Sportspiel, in dem die an sich inkompatible soziale Situation von Sportspielen dahingehend durchbrochen wird, dass eine Balance zwischen Konflikt und Assoziierung entsteht. Berücksichtigen Sie bei der Regelfestlegung auch, dass

mögliche Konfliktherde innerhalb eines Teams (nur die Besten spielen zusammen und schneiden die vermeintlich Schwächeren) eingeschränkt werden.

Zur Erprobung und vollständigen Ausformulierung muss genügend Zeit zur Verfügung stehen. Am Ende sollten die Gruppen ihre Spiele präsentieren und von den anderen Gruppen praktisch erproben und reflektieren lassen. Die Präsentationen der Ergebnisse und die sich anschließenden Spielphasen werden schnell offenbaren, welche Schüler Regeln exakt definieren und vor allem auch sportmotorisch interpretieren können. Diese Phase wird einzelnen Gruppen auch vor Augen halten, dass sie zwar Regeln entwickelt, die Konsequenzen aber nicht zu Ende gedacht haben.

Theorie-Praxis-Verbund-Prüfungsaufgaben stellen

Auch zur Gestaltung von Theorie-Praxis-Verbund-Prüfungen eignet sich dieser Themenbereich. Zum Abschluss der Unterrichtsreihe können Schüler mit folgenden Aufgabenstellungen konfrontiert werden:

Nehmen Sie handlungstragend an einem (z. B.) Basketballspiel teil. Erklären Sie anschließend am Beispiel Basketball, was unter handlungsorientierender Funktion von Regeln verstanden wird. Entwickeln Sie für dieses Sportspiel auf der Orientierungsfunktionellen Ebene Regeländerungen, so dass sich dennoch ein attraktives Spiel entwickeln kann. Erklären Sie ihren Mit- und Gegenspielern ihr Regelwerk, spielen Sie das „neue Spiel“ und reflektieren Sie anschließend darüber, inwieweit sich ihre Erwartungen erfüllt und sich die technisch-taktischen Verhaltensweisen der Mit- und Gegenspieler verändert haben.

Die Fragestellungen können dabei auf alle Sportspiele angewandt werden. Der Schwerpunkt kann auch auf die spielkonstituierenden Regeln ge-

legt werden. Insgesamt ergibt sich mit solch einer Planung ein sinnvolles Konzept, um Sportspiele verstehbar zu machen. Neben motorischen Lernzielen werden auch kognitive Fähigkeiten und soziale Kompetenzen geschult.

Literatur

- Berends, G. & Ernstsohn, N. (1983). Den Zusammenhang von Sportspielen erkennen. Eine Unterrichtseinheit in der Sekundarstufe II. In D. Brodtmann & A. Trebels (Hrsg.), *Sport begreifen, erfahren und verändern* (S. 9–22). Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Brodtmann, D. & Trebels, A. (Hrsg.). (1983). *Sport begreifen, erfahren und verändern*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Cachay, K. (1978). *Sportspiel und Sozialisation. System- und rollentheoretische Analysen am Beispiel des Hallenhandballspiels*. Schorndorf: Hofmann.
- Cachay, K. (1981). Systemtheoretische Überlegungen zu einer Didaktik der Sportspiele. *Sportwissenschaft*, 11, 359–385.
- Digel, H. (1982). *Sport verstehen und gestalten*. Ein Arbeits- und Projektbuch. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Fisette, J. I. (2006). Spielverständnis lehren durch das „Taktik-Spiel-Modell“ – Beispiel Basketball. *sportunterricht*, 55 (9), 267–272.
- Loibl, J. (2001). *Basketball. Genetisches Lehren und Lernen: Spielen – erfinden – erleben – verstehen*. Schorndorf: Hofmann.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2005). *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung im Lande Niedersachsen – Sport*. Hannover: Schroedel.

Anschrift des Verfassers:
StR Helmut Domenghino
Achttert Dickfehl 26
IGS Aurich-West
Am Schulzentrum
26605 Aurich
Tel.: 04941/63517
E-Mail: helmut-domenghino@t-online

Spiele-Werkstatt

Klaus Wichmann

Die Spielvermittlung ist ein wichtiger Ausbildungsinhalt für Studierende des Faches Sport/Bewegungspädagogik. Für Lehrer und Lehrerinnen, die Bewegungs- und Sportunterricht erteilen, stellt Spielvermittlung eine alltägliche Anforderung dar. In der aktuellen Spieldidaktik lässt sich eine Richtung ausmachen, die neben dem motorisch-sportiven Potenzial das Erziehungspotenzial der Spiele und des Spielens betont (Bietz, 1998; Loibl, 2001). In diesem Beitrag soll dargelegt werden, welches pädagogische Potenzial den Spielen und dem Spielern innewohnt und wie es genutzt werden kann. Dazu wird das genetische Lehr- und Lernverfahren vorgestellt und in den Zusammenhang mit einer Bewegungswerkstatt – hier einer Spiele-Werkstatt – gestellt. Beispielhaft erfolgt die Vorstellung von Zielschusspielen, die in einer Spiele-Werkstatt von Studierenden hergestellt wurden.

Strukturmerkmale des Spielens

Unter der gegebenen Themenstellung sind im Folgenden immer Spiele gemeint, die Bewegung beinhalten, wie z. B. Ball-, Versteck- und Fangspiele.

Warwitz und Rudolf (2004) tragen folgende Strukturmerkmale des Spielens zusammen:

- *Freiwilligkeit*
Wer spielt, möchte dies selbstbestimmt und ohne Zwang tun.
- *Spannung*
Der Ausgang eines Spiels ist ungewiss, offen und überraschend. Andererseits lässt sich Spielgeschehen mit Können beeinflussen. Diese Situation erzeugt bei den Spielenden eine gespannte Atmosphäre. Der Erfolg wird angestrebt, das Verlieren aber nicht ausgeschlossen.
- *Nichtalltäglichkeit*
Spielen steht im Gegensatz zur alltäglichen Arbeit und zu alltäglichen Anforderungen. Es dient nicht dazu, menschliche Elementarbedürfnisse zu befriedigen. Dem Spielern wird deshalb eine ausgleichende Funktion zugeschrieben.
- *Zweckfreiheit*
Gespielt wird um des Spielens selbst willen, nicht um notwendige Erfordernisse zu befriedigen oder einen

Nutzeffekt daraus zu ziehen. Das Ausleben von Spielfreude und Bewegungsdrang stehen im Vordergrund.

- *Sinnhaftigkeit*
Unter dem Aspekt der Sinnggebung spielen Menschen, weil sie im Spiel beglückende und bereichernde Emotionen erfahren. Positive Befindlichkeiten können sich einstellen.
- *Symbolhandeln*
Im Spiel können Situationen auf einer Vorstellungsebene angesiedelt werden. Gegenstände und Tätigkeiten können symbolisch umgedeutet werden. Aus einem Klettertau in der Sporthalle wird eine Urwaldliane, und der Fußball spielende Junge identifiziert sich in seiner Vorstellung mit seinem professionellen Vorbild.
- *Regelmäßigkeit*
Spielen beruht auf einer Spielidee und daraus abgeleiteten Regeln und Abmachungen. Sie strukturieren ein Spiel, führen zu Chancengleichheit und ermöglichen eine Erfolgskontrolle. Wenn ein Spiel gelingen soll, müssen die Spielregeln von den Spielteilnehmern eingehalten werden.
- *Wiederholung*
Spielen ist tendenziell auf Dauer angelegt. Spielende sind bestrebt, ein Spiel möglichst oft und bald zu wiederholen.

Um von Spielen zu sprechen, müssen nicht alle genannten Strukturmerkmale erfüllt sein. Bereits einzelne Kennzeichnungen können Spiele und Spielern erkennbar werden lassen.

Pädagogische Funktion des Spiels und des Spielens

Die gegenwärtige Pädagogik sieht im Spiel ein unerschöpfliches Reservoir an Möglichkeiten, um Kinder in ihren „motorischen, kognitiven, emotionalen und sozialen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu fördern“ (Warwitz & Rudolf, 2004). Kinder sammeln im Spiel Bewegungserfahrungen bezüglich der Bewegungsformen Laufen, Hüpfen, Werfen, Fangen usw. Sie müssen beobachten, wahrnehmen und reagieren. Dabei beanspruchen sie ihr Koordinationsvermögen. Sie machen Körpererfahrungen und erproben ihre Handlungs- und Leistungsmöglichkeiten und sie erfahren deren Grenzen. Gefühle können beim Gewinnen ausgelebt und beim Verlieren bewältigt werden. Der Umgang mit Spielgegenständen erweitert die Materialerfahrung. Denkprozesse werden durch Problemlösen in unterschiedlichen Spielsituationen ausgelöst: Etwa beim Erfassen einer Spiel-

In diesem Prozess findet ein ständiger Wechsel zwischen praktischem Tun und seiner Reflexion und Planung statt. Es wird deutlich, dass nicht von vornherein festgelegt ist, welche Probleme in welcher Reihenfolge auftreten und gelöst werden müssen. Das hier skizzierte Vorgehen lässt sich auf jegliche Ball-Spielvermittlung übertragen. In diesem Zusammenhang zeigt sich auch das exemplarische Prinzip des genetischen Lehrens und Lernens (Wichmann, 2005).

Bewegungswerkstatt – Spiele-Werkstatt

Die Idee des genetischen Lehrens und Lernens findet sich in der didaktischen Lernwerkstatt wieder. Das Wesen des Werkstattlernens besteht darin, im pädagogisch begleiteten Denken und Handeln Erfahrungen zu sammeln und dabei etwas zu lernen, was Bezug zur Lebenswelt hat (Knauf, 2001). Die Anlehnung an das Schlagwort „Learning by Doing“, das dem amerikanischen Pädagogen John Dewey zugeschrieben wird, drängt sich auf (Knoll, 1993). Die Sozialform des Werkstattlernens ist Gruppenarbeit. Das Lernen selbst findet problemorientiert und eigenverantwortlich statt. Der Lehrende begleitet und moderiert den Lern- und Arbeitsprozess in der Lernwerkstatt. Er stellt Geräte, Materialien und Arbeitsvorschläge zur Verfügung, regt die Lernenden an und unterstützt sie bei ihrer selbstständigen Arbeit.

Auch die Auseinandersetzung mit Bewegungsthemen kann in Form des Werkstattlernens erfolgen. In einer Bewegungswerkstatt entwickeln die Lernenden eigene Bewegungsabsichten und erforschen damit zusammenhängende Bewegungsphänomene im persönlichen Bewegungsvollzug. Dabei erfinden und erproben sie theoriegeleitet eigene Bewegungsarrangements, die ihren Bewegungsabsichten entspringen. Das Prinzip lautet: Bauen und Bewegen – Denken und Handeln.

Wenn sich die Bewegungsabsichten der Lernenden auf spielerische Handlungen beziehen, kann aus der Bewegungswerkstatt im Allgemeinen auch eine Spielwerkstatt im Besonderen werden.



Abb.2 a–d: Spielmaterialien



Produkte der Spiele-Werkstatt

Im Rahmen einer Spiele-Werkstatt erhielten Studierende des Faches Sport in vier Arbeitsgruppen die folgende Aufgabe:

1. Entwickeln Sie in Ihrer Arbeitsgruppe anhand der vorliegenden Geräte eine Zielschuss-Spielidee (Grundgedanke des Spiels und konstitutive Regeln).
2. Schreiben Sie die Spielidee und die Regeln auf.
3. Erproben Sie das Spiel. Nehmen Sie ggf. Veränderungen an der Spielidee und an den Spielregeln vor, wenn dies für das Gelingen des Spiels nötig ist.
4. Stellen Sie das Spiel vor.

Die Geräte und Spielmaterialien (s. Abb. 2 a–d) waren in der Modellbau-Werkstatt des Seminars hergestellt worden. Eine weitere Bedingung bestand darin, dass die Spiele für eine Sporthalle geeignet sein sollten. Exemplarisch werden zwei der erarbeiteten Spiele vorgestellt (s. Tab. 1).

Pädagogische Reflexion

Es war die Aufgabe der Studierenden, aus der bewegungsbezogenen Auseinandersetzung mit vorgefertigten Spielgeräten Bewegungsabsichten und Spielideen zu entwickeln und zu erproben. Entsprechend der Aufgabenstellung wurden die Spielgeräte dazu verwendet, um jeweils Zielschuss-Spiele zu konstruieren. Damit war die Aufgabenstellung einerseits einschränkend, andererseits ließ die Vielfaltigkeit der Spielgeräte immer noch ein breites Lösungsspektrum zu (s. Tab. 2). So wurde ein offenes oder ein fixiertes Ziel eingerichtet, mit und ohne Tabuzonen gespielt, das Spielgerät durch die Luft fliegend oder auf dem Boden gleitend bewegt, der Zielschusserfolg differenziert nach der Schwierigkeit des Treffens oder undifferenziert gezählt und mit Mannverteidigung oder mit Raumverteidigung gespielt.

Der Werkstattgedanke bei der Umsetzung der Aufgabe einer Spielentwick-

lung wurde dadurch verwirklicht, dass die Studierenden Bewegungsabsichten und Bewegungsprobleme, z.B. bei der Erkundung der Materialeigenschaften der Spielgeräte, selbstständig in Gruppen erforschten. Daraus resultierte die Entwicklung einer differenzierten Spielidee und die Ableitung der konstitutiven und strategischen Spielregeln. Auf dieser Grundlage wurden Spiele und Regeln erprobt, modifiziert und ggf. auch wieder verworfen. Das Regelwerk wurde immer als veränderbar angesehen. Die Studierenden stellten z. B. fest, dass eine Regel, die eine bestimmte Anzahl von Zuspielen vor einem Zielschuss innerhalb einer Mannschaft vorschrieb, den Spielfluss hemmt. Entsprechend wurde diese Regel dann nicht weiter angewendet. Leitkriterien für ein gelungenes Spiel waren stets

- ein einfacher Umgang mit den Spielgeräten
- ein spannungsreicher offener Spiel- ausgang
- Chancengleichheit für Angriffsaktionen und Verteidigungsaktionen
- ein schneller und dynamischer Spielfluss
- eine eindeutige Zählweise der erfolgreichen Zielschüsse.

Fotos:

Klaus Wichmann

Literatur

Bietz, J. (1998). Sportspielvermittlung – Konzepte, Probleme, Perspektiven. *sportunterricht*, 47 (7), 267–274.

Dietrich, K. (1984). Vermitteln Spielreihen Spielfähigkeit? *Sportpädagogik*, 8 (1), 19–21.

Knauf, T. (2001). *Einführung in die Grundschuldidaktik*. Stuttgart: Kohlhammer.

Knoll, M. (1993). 300 Jahre Lernen am Projekt. Zur Revision unseres Geschichtsbildes. *Pädagogik* 7–8, 58–63.

Laging, R. (1997). Die Bewegungswerkstatt – ein bewegter Lernort. *sportunterricht*, 46 (12), 517–529.

Loibl, J. (2001). *Basketball – genetisches Lehren und Lernen*. Schorndorf: Hofmann.

Röthig, P. & Prohl, R. (Hrsg.). (2003). *Sportwissenschaftliches Lexikon*. Schorndorf: Hofmann

Wagenschein, M. (1991). *Verstehen lernen*. Weinheim, Basel: Beltz.

Warwitz, S. & Rudolf, A. (2004). *Vom Sinn des Spielens. Reflexionen und Spielideen*. Hohengehren: Schneider Verlag.

Wichmann, K. (2005). Ball spielen in Mannschaften. *Praxis Grundschule* (1), 17–21.

Tab. 1: Taschenschläger-Ball und Schieber-Ball

Gruppe 1: Taschenschläger-Ball	Gruppe 2: Schieber-Ball
<p>Geräte (Abb. 2 a)</p> <ul style="list-style-type: none"> - 6 Schläger, in denen sich jeweils ein Loch befindet, unter ein Beutel aus Stoff angebracht ist - 2 Torwände - 1 Tennisball 	<p>Geräte (Abb. 2 b)</p> <ul style="list-style-type: none"> - 8 Holz-Schieber - 1 roter Puck aus Holz - 1 blauer Puck aus Holz - 2 Tore, Tore mit jeweils einer roten und einer blauen Trefffläche
<p>Spielidee</p> <p>Ein Ball wird mit Hilfe eines Taschenschlägers so geworfen, aufgefangen und abgefangen, dass eine aus drei Personen bestehende Mannschaft bei eigenem Ballbesitz Tore erzielen und bei gegnerischem Ballbesitz Tore verhindern kann. Es herrscht ein offener Ballbesitz: Angreifer und Verteidiger haben gleichermaßen Zugriff auf den Ball.</p>	<p>Spielidee</p> <p>Die angreifende Mannschaft versucht mit Hilfe eines Schiebers den Puck in das gegnerische Tor zu befördern. Die verteidigende Mannschaft versucht dies zu verhindern und ihrerseits in Ballbesitz zu kommen.</p>
<p>Konstitutive Regeln</p> <ul style="list-style-type: none"> - 3 Spieler pro Mannschaft - Spielfeld: ganze Halle - Tabubereich: Trapez des Basketballspielfeldes - Wenn der Tabubereich betreten wird, wechselt der Ballbesitz an die gegnerische Mannschaft - Bleibt der Ball im Tabubereich liegen, geht der Ballbesitz an die verteidigende Mannschaft - Schrittelregel: wenn der Ball im Schläger liegt, dürfen höchstens drei Schritte gemacht werden - Tore dürfen erst ab der Mittellinie erzielt werden - Körperkontakt ist verboten - Nach Torerfolg Anwurf an der Mittellinie - Zählweise: <ul style="list-style-type: none"> Treffen der grünen Torwandfläche = 1 Pkt Größtes Loch = 2 Pkte Mittleres Loch = 3 Pkte Kleinstes Loch = 4 Pkte 	<p>Konstitutive Regeln</p> <ul style="list-style-type: none"> - 4 Spieler pro Mannschaft - Spielfeld: ganze Halle - es wird mit zwei verschiedenfarbigen Pucks gespielt - es ist verboten, den Puck mit der Rückseite des Schiebers oder mit dem Fuß zu spielen - Tore dürfen erst ab der Mittellinie erzielt werden - Körperkontakt und Berührung des gegnerischen Schiebers sind verboten - nach Torerfolg Spielfortsetzung an der Mittellinie - Zählweise: <ul style="list-style-type: none"> wird der rote Puck in das rote Tor befördert = 2 Pkte wird der rote Puck in das blaue Tor befördert = 1 Pkt entsprechende Zählweise für den blauen Puck
<p>Strategische Regeln</p> <ul style="list-style-type: none"> - häufiges Abspiele des Balles über kurze Entfernungen - Freilaufen der Angreifer - Zuspielwege blockieren - Möglichkeit des Spielerwechsels nutzen - Bodenpässe einsetzen 	<p>Strategische Regeln</p> <ul style="list-style-type: none"> - häufiges Abspiele des Balles über kurze Entfernungen - Freilaufen der Angreifer - Manddeckung - Überzahlsituationen schaffen

Tab. 2: Vergleich der exemplarisch dargestellten Spiele

	Taschenschläger-Ball	Schieber-Ball
Spielidee	Zielschuss- und Zielschussabwehr bezogen auf ein offenes Ziel	Zielschuss- und Zielschussabwehr bezogen auf ein offenes Ziel
Spielraum	Fläche Sporthalle, zwei Spielfeldhälften, Tabuzone in der Nähe der Torwand für alle Spieler	Fläche Sporthalle, zwei Spielfeldhälften
Bewegung des Spielgerätes	Fliegen, keine Bodenberührung	Gleiten, ständige Bodenberührung
Punkte/ Zählweise	differenziert nach Schwierigkeitsgrad des Treffens	differenziert nach Schwierigkeitsgrad des Treffens
Situative Bewegungs- lösungen	häufiges Abspiele, Freilaufen aus dem Verteidigungsschatten heraus	Dribbling, direktes und schnelles Zuspiel, Mann- verteidigung

Nachrichten aus den Ministerien

Redaktionelle Betreuung: Helmut Zimmermann, Krüsemannstraße 8, 47803 Krefeld.

Bundesministerium des Innern

Symposium EU-Weißbuch Sport – Diskussion zur Zukunft der europäischen Sportpolitik

Mit dem EU-Weißbuch Sport hat die Europäische Kommission eine wichtige Grundlage für die künftige europäische Sportpolitik geschaffen. Die Veröffentlichung des Weißbuchs hat ebenso wie auf europäischer Ebene auch in Deutschland eine rege Debatte im Deutschen Bundestag, im Bundesrat und in den Spitzenverbänden des Sports in Gang gesetzt.

Bayerisches Kultusministerium



Landesweit gemeinsam für mehr Bildung und gegen zu viele Pfunde „Landesprogramm gute gesunde Schule“

Kultusminister und Gesundheitsminister haben in München das „Landesprogramm gute gesunde Schule Bayern“ gestartet. Zentrales Ziel des Programms ist es, Schülerinnen und Schülern u. a. durch gesunde Ernährung und Bewegung, nachhaltige Bildung und ein gesundheitsförderliches Schulumfeld zu einem optimalen Bildungserfolg zu verhelfen. Ein Grund für die landesweite und systematische Vernetzung von Projekten und Programmen liegt in der Zunahme von bewegungsarmen und übergewichtigen Kindern. Zudem wollen die Kooperationspartner optimale Lern- und Arbeitsbedingungen für Schüler und Lehrkräfte sichern. Die Wirkungen des Landesprogramms sollen evaluiert werden, die Evaluation übernimmt die Bertelsmann-Stiftung.

Das Programm und die daraus abgeleiteten Maßnahmen sollen die Bereiche Lernen und Lehren, Führung und Management, Schulklima und Schulkultur umfassen. Jede Schule und Schulfamilie solle sich selbst Ziele setzen, um auf dem Weg zu einer guten gesunden Schule ein gutes Stück weiterzukommen.

Niedersächsisches Ministerium für Inneres, Sport und Integration



Sportpolitik in Niedersachsen

Das Ministerium für Inneres, Sport und Integration ist innerhalb der Niedersächsischen Landesregierung der Hauptansprechpartner für die Belange des Sports; äußerlich sichtbar wird dies nicht zuletzt durch die ausdrückliche Nennung des Sports in der Ressortbezeichnung. Das Ministerium für Inneres, Sport und Integration koordiniert die sportbezogenen Aufgaben des Landes, ist Ansprechpartner für die niedersächsischen Sportverbände und wird auch an sportpolitisch bedeutsamen Entscheidungen der anderen Ministerien, zum Beispiel bei größeren Förderungsvorhaben, beteiligt. Diese Abstimmung erfolgt im Rahmen der vertrauensvollen Zusammenarbeit zwischen den Ressorts der Landesregierung.

Im Rahmen ihrer fachlichen Zuständigkeiten haben auch andere Ressorts der Landesregierung eigene und vielfach intensive Kontakte zum organisierten Sport in Niedersachsen.

Dies trifft insbesondere auf das Kultusministerium für den Aufgabenbereich Schulsport, das Ministerium für Wissenschaft und Kultur für die Belange des Hochschulsports und das Ministerium für Soziales, Frauen, Familie und Gesundheit für die sportliche Jugendarbeit sowie für Fragen zum Themenbereich Sport und Gesundheit zu.

Soweit über die Ressortzuständigkeit hinaus Abstimmungsbedarf besteht, erfolgt eine Koordinierung durch das Ministerium für Inneres, Sport und Integration.

Kultusministerium Niedersachsen



„Jedes Grundschulkind soll schwimmen lernen“

Ein neues Konzept für ergänzende Schwimmernangebote an Grundschulen hat das Niedersächsische Kultusministerium entwickelt. Die Schulen können diese Kurse ab sofort gemeinsam mit externen Kooperationspartnern zusätzlich zum schulischen Schwimm-Pflichtunterricht anbieten. „Wir wollen, dass möglichst jedes Kind bis zum Ende seiner Grundschulzeit schwimmen gelernt hat. Das ist erklärtes Ziel des schulischen Schwimmunterrichts im Fach Sport. Doch wir wissen auch, dass einige Kinder über den Pflichtunterricht in der Schule hinaus einer ergänzenden Förderung benötigen. Sie bekommen mit dem neuen Angebot eine zusätzliche Chance zum Schwimmenlernen. Die Kinder überwinden Ängste und gewinnen Sicherheit. Außerdem wird schlimmen Badeunfällen vorgebeugt“, sagt die Niedersächsische Kultusministerin. Sie würde es sehr begrüßen, wenn künftig möglichst viele der eigenverantwortlichen Schulen die Kurse anbieten würden.

Die Lehrgänge zum Schwimmenlernen im Grundschulalter sind ein neuer Teil des Aktionsplans „Lernen braucht Bewegung – Niedersachsen setzt Akzente“ 2007–2010, den das Kultusministerium gemeinsam mit dem LandesSportBund Niedersachsen (LSB) umsetzt. Insgesamt stehen für den Aktionsplan jährlich 500 000 Euro für Bewegungs- und Gesundheitserziehung im Schulwesen bereit.

