

Allgemeine und spezielle Spielfähigkeit – pädagogische und didaktische Überlegungen

Die Vermittlung von Sportspielen ist seit wenigstens 40 Jahren ein vieldiskutiertes Thema in der Sportwissenschaft, das auch heute durch immer wieder neu aufgelegte, aber auch neue Ideen und Vorschläge aktualisiert, erweitert und modifiziert wird. Ein solch überdurchschnittliches Interesse ist vor dem Hintergrund einer nach wie vor großen allgemeinen Beliebtheit von Sportspielen sowohl in der Schule (vgl. Braun, Goriss & König, 2010, S. 11) als auch im organisierten Vereins- und Verbandssport (vgl. Kuhlmann, 2005, S. 230f) durchaus gerechtfertigt, wird doch ein erfolgreiches Vorgehen, verstanden im weitesten Sinne, hauptsächlich auch von angemessenen Vermittlungsstrategien abhängig gemacht.

Genau an dieser Stelle ist ein erstes Problem der Vermittlung von Sportspielen festzumachen, da bis heute viele Vorschläge und Konzepte nicht beachtet haben, dass das jeweilige Setting der Vermittlung eine ganz entscheidende Rolle bei der Diskussion um Ziele, Inhalte und Vermittlungswege spielt – in anderen Worten: Die Diskussion über die Vermittlung von Sportspielen sieht für Schule und Verein unterschiedlich aus, gleiches gilt für andere Bezugsfelder wie Freizeit-, Gesundheits- oder Behindertensport (vgl. Hohmann, Kolb & Roth, 2005). Diese Annahme ist schlicht und einfach damit zu begründen, dass die das jeweilige Setting charakterisierenden Aufgaben unterschiedlich sind: Blickt man diesbezüglich etwa auf die Schule, dann ist Sportspielvermittlung auch auf der Basis des Doppelauftrages von Sportunterricht zu betrachten. Knüpft man an diese aktuelle sportpädagogische Diskussion an, dann sind mit der Vermittlung von Sportspielen – wie mit allen anderen Inhalten auch – zwei Ziele zu realisieren, nämlich eine Erziehung zum Sport, was dem Grundgedanken der Qualifikation entspricht, und eine Erziehung durch Sport, eine Formel, die auf Maßnahmen zur Persönlichkeitsbildung abzielt. Beide Bereiche – also Qualifikation und Persönlichkeitsbildung – sind gleichberechtigte Zielsetzungen, was entsprechende Konsequenzen für didaktisch-methodische Maßnahmen bei der Vermittlung von Sportspielen hat. Dies gilt auch für die Tatsache, dass im Sportunterricht grundsätzlich das Problem der Heterogenität existiert, was sich sowohl auf motorische Voraussetzungen wie auch auf Interessen und Engagement bezieht (vgl. Weichert, Wolters & Kolb, 2005, S. 211), denn schließlich ist Sportunterricht eine Pflichtveranstaltung, an der alle Schülerinnen und Schüler teilnehmen müssen. Und letztendlich muss sich Sportspielvermittlung in der Schule immer auch an den dort gegebenen Rahmenbedingungen orientieren, die sich in Faktoren wie Zeit, Raum und Material äußern.

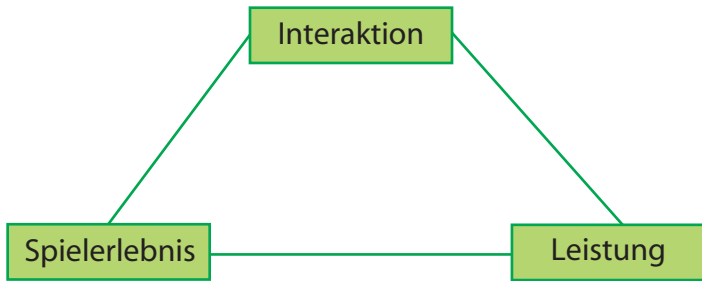
Bezieht man sich hingegen auf den Verein, dann stehen dort zunächst einmal die sportliche Leistungsfähigkeit und deren Verbesserung im Mittelpunkt. Kinder und Jugendliche gehen in den Fußballverein, um dort das Fußballspielen zu lernen; gleiches gilt für alle anderen Vereinsangebote auch. Eine solche Fokussierung heißt andererseits aber nicht, dass in den Vereinen keine Erziehungsprozesse ablaufen, im Gegenteil: Trainer haben sogar häufig einen größeren erzieherischen Einfluss auf Jugendliche als Lehrkräfte, was mit großer Sicherheit an der freiwilligen Mitgliedschaft (vgl. Kuhlmann, 2005, S. 231) und einem darauf basierenden deutlich größeren Interesse liegt. Gleichzeitig sind diese Sportgruppen oft auch homogener, was eine wesentlich attraktivere Gestaltung von Übungsstunden zulässt. Und schließlich schaffen Vereine oft bessere institutionelle Rahmenbedingungen für das Sportspieltraining, als Schulen dies tun können.

Ziel des folgenden Kapitels ist es deshalb, auf der Basis pädagogisch-didaktischer Überlegungen zunächst die Leitidee der Spielfähigkeit für die Vermittlung von Sportspielen zu entwickeln, die beiden zentralen Settings – und auch den anderen – für die Gestaltung von Lern- und Trainingsprozessen nützlich sein kann. Dem folgen Entscheidungen hinsichtlich konkreter Zielen, deren altergemäßer Platzierung sowie angemessenen Inhalten, um letztendlich ein Gesamtkonzept zu haben.

1 Zur Leitidee der Spielfähigkeit

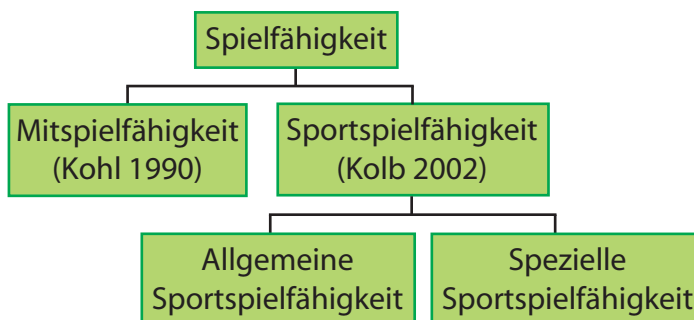
Der Begriff der Spielfähigkeit wurde in der Literatur sehr unterschiedlich, ja zum Teil sogar widersprüchlich beschrieben (vgl. zusammenfassend Griesmeier, 2002; König, 1997), was sich unter anderem an einer Vielzahl von Beschreibungen und Definitionen dieses Begriffs wie auch an zahllosen didaktischen Konsequenzen nachvollziehen lässt. Versucht man diese Vielfalt einmal grob zu ordnen, dann lässt sich Spielfähigkeit in einem ersten Schritt in dem Spannungsfeld „Spielerlebnis – Interaktion – Leistung“ darstellen (vgl. Abb. 1).

Im Rahmen dieses Spannungsfeldes lassen sich nun unterschiedliche Definitionen und Interpretationen von Spielfähigkeit verorten:



- Hagedorn (1987, S. 9) sieht Spielfähigkeit als eine Fähigkeit, Spiele emotional erleben zu können, was letztendlich einen Umgang mit Freude, Lust, Enttäuschung und Zweifel bedeutet.
- Demgegenüber betont Kohl (1990) den Aspekt des Miteinander-Handelns und Gegeneinander-Spielens und somit Aspekte wie Kommunikation und Interaktion zwischen den Beteiligten.
- Spielfähigkeit wird aber auch als Synonym für individuelle Leistungsvoraussetzungen betrachtet (Konzag, 1990; Brack & Hohmann, 1983), womit der Begriff Spielfähigkeit als Kompetenz zur Lösung konditioneller, koordinativer und technisch-taktischer Anforderungen steht, was eher dem klassischen und leistungsorientierten Denken entspricht.

Mit Blick auf die oben beschriebenen Settings, in denen Sportspielvermittlung hauptsächlich stattfindet, vor allem aber hinsichtlich des Schulsports, bietet es sich an, sich von den in Abb. 1 dargestellten eindimensionalen Perspektiven Erlebnis – Interaktion – Leistung zu verabschieden und ein mehrperspektivisches Verständnis von Spielfähigkeit einzunehmen, so wie dies bereits von Dietrich (1984) mit seiner Unterscheidung in allgemeine und spezielle Spielfähigkeit realisiert und von Adolph/Hönl (1993) vertieft wurde. Folgt man diesem Grundgedanken, dann bietet es sich an, an dieser Stelle und als Ausgangspunkt für die in Teil B dargestellten Spiele das folgende, bereits in verschiedenen Vermittlungskonzepten vorgestellte (vgl. König, 2002, 1997; Griesmeier, 2002) und für Abb. 2 nochmals überarbeitete Verständnis von Spielfähigkeit vertreten:



Dieses Verständnis lässt sich wie folgt charakterisieren:

- **Mitspielfähigkeit** wird als Fähigkeit verstanden, Spiele in Gang zu setzen, sie in ihrem Verlauf zu sichern und bei Störungen wiederherzustellen (König, 1997, S. 477). Diese Fähigkeit zielt auf die Integration von motorischen, personalen und vor allem sozialen Kompetenzen ab (Lames, 1998, S. 138), bezeichnet eine eher pädagogische Perspektive und ist nicht an ein bestimmtes Sportspiel gebunden (Kohl, 1990).

Mitspielfähigkeit lässt sich unter verschiedenen Perspektiven in Unterrichts- und Trainingsituationen thematisieren:

- (1) So hat etwa Sinning (2005) unter der Idee des Erfindens von Spielen Regelfestlegungen und -veränderungen thematisiert, die auf der Basis gruppenspezifischer Prozesse sehr stark die Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen ansprechen. Diese pädagogische Zielsetzung ist im Übrigen nicht nur für den Schulsport ein relevantes Thema, sondern spielt durchaus auch im Vereinssport der Jüngeren eine beachtliche Rolle, da einerseits auch Vereine Erziehungsaufgaben wahrnehmen sollten, andererseits durch solche Prozesse kreative Prozesse angeregt werden, die im Vereinstraining von Nutzen sein können.
 - (2) Balz (2003) hat unter der Zielsetzung der Förderung sozialen Lernens ebenfalls Unterrichtsstrategien entwickelt, die zur Thematisierung von Mitspielfähigkeit angemessen sind. Auch wenn alle fünf Themenbereiche bei der Vermittlung von Sportspielen eine wichtige Rolle spielen können, so ist es doch vor allem das Verstehen und Handhaben von Regeln, das im Rahmen einer Mitspielfähigkeit zur Ausbildung sozialer und personaler Kompetenzen herangezogen werden kann.
- **Sportspielfähigkeit** hingegen ist als spezifische Variante des Begriffs der Leistungsfähigkeit und damit als Komplex der Voraussetzungen an Fertigkeiten und Fähigkeiten zu sehen, die eine Person braucht, um ein Sportspiel optimal ausüben zu können (Lames, 1998, S. 138). Für diese als trainingswissenschaftlich zu kennzeichnende Perspektive ist festzuhalten, dass es sich einerseits um ein sehr komplexes Konstrukt handelt und andererseits ein „Primat der Taktik“ (Brack & Hohmann, 1983) besteht, das mit einer hierarchischen Struktur der Leistungskomponenten einhergeht.
 - **Sportspielfähigkeit** ist aufgrund verschiedener aktueller Forschungsergebnisse in eine **allgemeine** und in **spezifische Sportspielfähigkeiten** zu differenzieren. Gemeint ist damit der derzeitige Konsens in der Sportspelforschung, dass es so etwas wie basistaktische, koordinative und technische Kompetenzen gibt, die als Fundament für eine Teilnahme an Sportspielen betrachtet werden, was wiederum spezifische Spielfähigkeiten voraussetzt. Diese Unterscheidung ist insbesondere auch für eine langfristige Gestaltung von Vermittlungsprozessen in den Sportspielen relevant.

Mit dieser Struktur von Spielfähigkeit liegt eine erste Orientierung für die Frage nach einer optimalen Vermittlung von Sportspielen vor, die hinsichtlich der Gestaltung von Lehrprozessen zwei Eckpunkte vorgibt:

- (1) Zum Einen sind Vermittlungsprozesse mit Blick auf eine spezifische Leistungsfähigkeit so zu organisieren, dass zunächst ein Fundament aufgebaut wird, bevor spezifische Qualifikationen vermittelt werden.
- (2) Zum Zweiten umfasst die Vermittlung von Spielfähigkeit immer auch soziale und personale Kompetenzen, unabhängig vom Setting. Damit ist auch eine der ältesten Fragen einer pädagogisch orientierten Sportspielvermittlung beantwortet: Bereits in den 1970er-Jahren wurde immer wieder die Alternative diskutiert, ob technomotorisches Vermögen oder spezifische soziale Kompetenzen Zielsetzung einer Vermittlung von Sportspielen sind (vgl. Brettschneider, 1977). Cachay (1981) hat diese Frage umformuliert, indem er die Vermittlung von Sportspielen zwischen den Extremen „institutionalisierte Form“ oder „pädagogisches Instrument“ angesiedelt hat. Die Antwort lautet: Sportspielvermittlung ist immer beides, wobei das Setting das „Mischungsverhältnis“ bestimmt.

1. Zwischenfazit: Spielfähigkeit, mehrperspektivisch verstanden und als Leitidee der Vermittlung von Sportspielen interpretiert, beinhaltet eine doppelte Zielsetzung: Während es zum einen um eine allgemeine und spezifische Perspektive der Qualifikation geht, zielen entsprechende Vermittlungsprozesse zum anderen auf persönlichkeitsbildende Aspekte ab. Beide Bereiche werden auch in den Teilen B und C dieses Buches thematisiert, wobei der Schwerpunkt auf die Vermittlung von Sportspielfähigkeit gelegt wird.

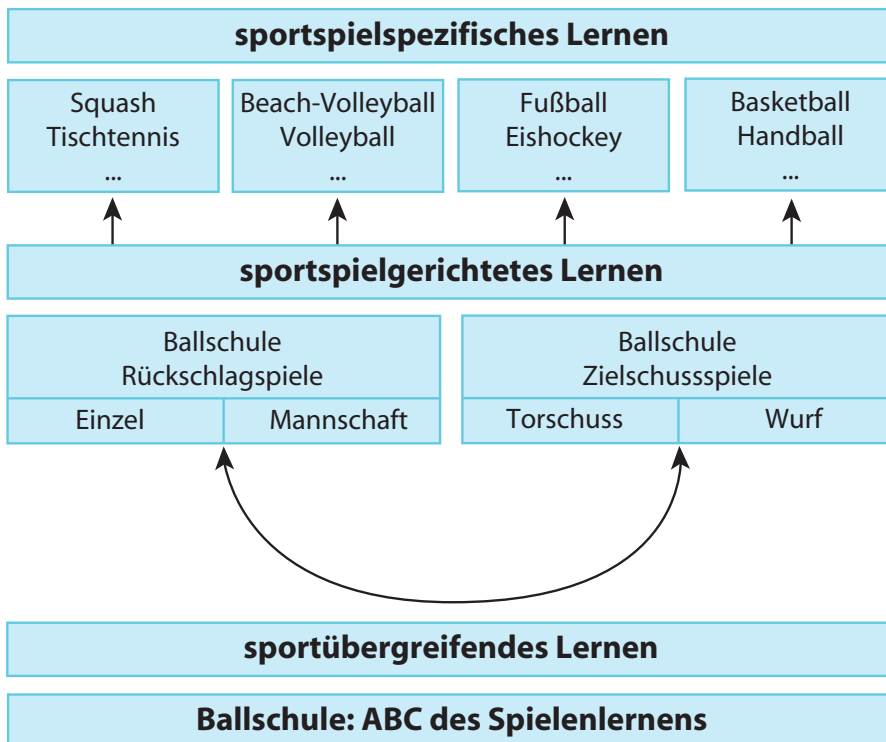
Was bei der bisherigen Analyse von Spielfähigkeit noch nicht geklärt werden konnte, sind die Fragen, wie einerseits die Leitidee der Spielfähigkeit bei unterschiedlichen Alters- bzw. Zielgruppen im Sinne einer vertikalen Progression zu realisieren ist und wie andererseits mögliche Alterstufen inhaltlich zu füllen sind. Dies sind die Aufgaben der nächsten beiden Abschnitte.

2 Stufenmodelle zur Vermittlung von Spielfähigkeit

Ein international weit verbreitetes und breit akzeptiertes Stufenmodell zur Vermittlung von Spielfähigkeit ist das Modell des spielerisch-impliziten Lernens (MSIL) (vgl. u. a. Roth & Kröger, 2006; Roth, Memmert & Schubert, 2006). Dieses besagt, dass die Vermittlung von Sportspielen in drei nicht umkehrbaren Ebenen abzulaufen hat. Diese drei Stufen entsprechen

- ⇒ sportspielübergreifendem,
- ⇒ sportspielgerichtetem und
- ⇒ sportspielspezifischem

Lernen; die drei Stufen sind als Zielsetzungen einschließlich ihrer inhaltlichen Konkretisierungen in Abb. 3 nochmals dargestellt.



Unbestritten handelt es sich bei diesem Konzept um ein Mehr-Ebenen-Modell, das in allen Settings, in denen Sportspiele von Grund auf vermittelt werden, eine gute Orientierungshilfe für Lehrkräfte und Trainer bietet. Auch weiß man in der Zwischenzeit (vgl. Uhlig, 2008, S. 77), dass die einzelnen Stufen ganz bestimmten Altersabschnitten zugeordnet werden können: So wird die erste Ebene, das sportspielübergreifende Lernen, für 6- bis 7-Jährige empfohlen, sportspielgerichtetes Lernen soll für 8- bis 10-Jährige angemessen sein und ab 11 Jahren geht es im Kern um ein sportspielspezifisches Lernen in den einzelnen Spielen. Selbstverständlich sind solche Angaben immer auch mit Vorsicht zu genießen, können sie doch lediglich eine grobe Orientierung geben und nicht jeden spezifischen Einzelfall berücksichtigen; und dennoch lassen sich durch diese Alterszuordnung klare Konsequenzen für die Praxis der Sportspielvermittlung ableiten:

- Mit Blick auf den Schulsport haben diese Überlegungen zu der Konsequenz geführt, dass es heute hauptsächlich Aufgabe der Grundschule ist, Kindern Basiskompetenzen in sportspielübergreifenden und -gerichteten Lernprozessen zu vermitteln. Sportspielspezifisches Lernen, also die Einführung in bestimmte Spiele, ist dann folglich in den weiterführenden Schulen und im Rahmen der Sekundarbildung zu leisten.
- Für Vereine scheinen die Konsequenzen wesentlich drastischer zu sein, legt doch das MSIL nahe, dass bis zur D-Jugend (ab 11 Jahre) keine oder zumindest weniger spezifische Inhalte im Trainingsalltag zu realisieren sind. Eine solche Überlegung, wird sie tatsächlich zu Ende gedacht, hat dann auch Konsequenzen für die Wettkampfpraxis, die in einem solchen Fall auf eine breitere Basis zu stellen wäre.

Trotz vielfältiger Praxisrelevanz bleibt mit Blick auf das MSIL eine Frage unbeantwortet: Es ist trotz einiger klarer Aussagen bezüglich der Reihenfolge von Lernprozessen nicht eindeutig festgelegt, wie spezifische Lernprozesse (Ebene 3) zu gestalten sind – oder in anderen Worten: Ob es bei der Vermittlung von Spielen auf der Inhaltsebene um Wettkampfformen oder aber um angepasste, veränderte bzw. altersangemessene Formen geht.

Zieht man vor diesem Hintergrund die spielspezifische Fachliteratur zu Rate, dann fällt zunächst auf, dass es sowohl Vorschläge für ein direktes bzw. konfrontierendes Vorgehen als auch Wege mit komplizierender Struktur gibt. Als Extrembeispiel für die direkte Spielmethode kann an dieser Stelle Steinhöfer und Remmerts Buch **Basketball in der Schule** (1998) genannt werden, das von Anfang an mit vereinfachten Regeln das Spiel 5:5 propagiert. Demgegenüber können die Lehrwege von Braun, Goriss und König (2010) zum Basketball, König und Eisele zum Handball (2002) bzw. von Saile und Vollmer zum Volleyball (2008) als komplizierend bezeichnet werden; das heißt, diesen Vermittlungswegen ist gemeinsam, dass sie das international kodifizierte Zielspiel über ein oder mehrere Zwischenstufen in Form von vereinfachten, aber strukturgleichen Spielen einführen. Exponiertes Merkmal dieser Konzepte ist eine vertikale Progression der Spielformen, die aufgrund unterschiedlicher Studien insbesondere für den Schulsport für dringend notwendig erachtet wird (vgl. u. a. König, 2003). Aus diesem Grund orientiert sich das vorliegende Buch auch eindeutig an dieser Idee, was sich in den Buchteilen B und C etwa in der Präsentation von Spielformen für Anfänger bzw. Fortgeschrittene zeigt.

2. Zwischenfazit: Fasst man diese Überlegungen zusammen und orientiert sich bezüglich einer langfristigen Strategie in der Sportspielvermittlung nochmals an der Idee des Vier-Stufen-Plans zur Vermittlung von Sportspielen (König & Eisele, 2002), dann kann die in Abb. 4 dargestellte Grundstruktur der Vermittlung von Sportspielen für Schule und Verein empfohlen werden, wobei anzumerken ist, dass im Bereich des sportspielspezifischen Lernens die hier angenommene Dreistufung nicht grundsätzlich für alle Sportspiele obligatorisch sein muss; denkbar sind durchaus auch nur zwei oder – wie im Volleyball von einigen Autoren angedacht (vgl. Saile & Vollmer, 2009) – auch vier Stufen.

Alter	Schule	Verein	Zielsetzung	Langfristiger Trainingsaufbau
Ab 11	Ab Klasse 10	B-/A-Jugend	Sportspielspezifisches Lernen 3	Leistungstraining
	Ab Klasse 7	C-Jugend	Sportspielspezifisches Lernen 2	Aufbautraining
	Ab Klasse 5	D-Jugend	Sportspielspezifisches Lernen 1	
8 – 10	Klasse 3 und 4	E-Jugend	Sportspielgerichtetes Lernen	Grundlagentraining
6 – 7	Klasse 1 und 2	Bambinis	Sportspielübergreifendes Lernen	

Abb. 4: Das Mehr-Ebenen-Modell der Spielvermittlung in Schule und Verein (mod. nach Uhlig, 2008; Roth et al., 2006; König & Eisele, 2002; Hohmann, 1994).

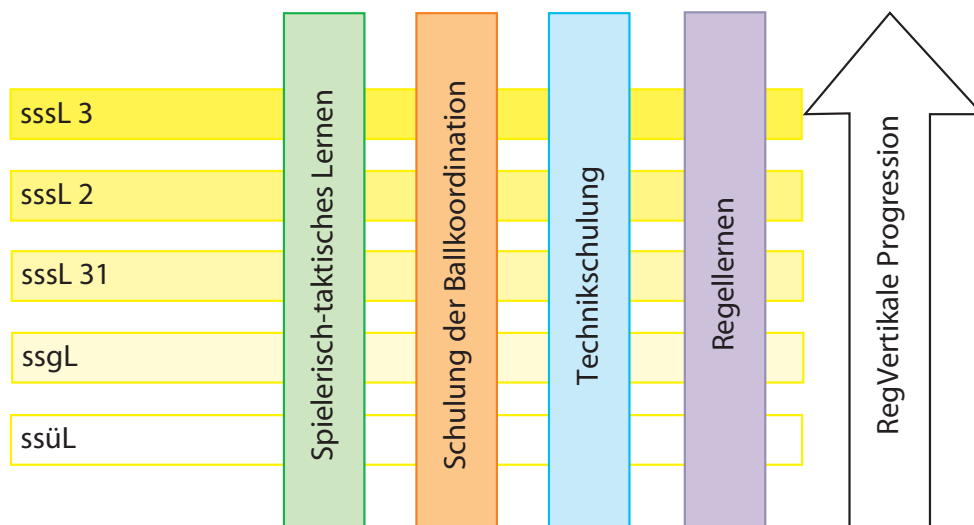
Mit diesem Vorschlag einer mehrstufigen Spielvermittlung konnte die am Ende des letzten Kapitels offene Frage der Altersorientierung von Spielvermittlung beantwortet werden. Offen ist nach wie vor die inhaltliche Gestaltung; dies ist Aufgabe des nächsten Abschnittes.

3 Inhalte der Spielvermittlung

Blickt man zu Beginn dieses Kapitels über die Inhalte der Spielvermittlung nochmals auf die jüngste Geschichte dieser Thematik zurück, dann ist die jahrzehntelange Diskussion um eine Überlegenheit von spiel- oder übungsgemäßen Vorgehen immer auch eine Diskussion um Ziele und Inhalte von Spielvermittlung gewesen (Czwalina, 1988). Internationaler Konsens besteht heute darin, dass sich bei dieser Frage die Kompromissformel „Vom Spielen zum Spielen und Üben“ durchgesetzt hat (Roth, Kröger & Memmert, 2002, S. 29). Mit Blick auf die Inhalte bedeutet dies, dass auf allen Stufen unseres Mehr-Ebenen-Modells sowohl Spiel- wie auch Übungsformen ihre Berechtigung haben, allerdings unterschiedliche Ziele verfolgen. Diesbezüglich haben Roth, Memmert und Schubert (2006) sowie Roth, Kröger und Memmert (2002) klar festgehalten, dass folgende Ziele und Inhalte umzusetzen sind:

- Spielformen haben auf allen Stufen der Spielvermittlung die Funktion, taktische Lernprozesse zu realisieren, wobei die Stufe des sportspielspezifischen Lernens sich diesbezüglich durch strukturverwandte Spiele auszeichnet.
- Übungsformen haben eine doppelte Funktion: Mit ihnen soll einerseits eine Schulung der Ballkoordination erfolgen und andererseits Ballspieltechniken erlernt bzw. gefestigt und variabel verfügbar gemacht werden. Auch hier gilt für die Ebene des sportspielspezifischen Lernens, dass es sich größtenteils um spezifische Koordinationsübungen bzw. Techniken handelt.

Dieses Denken in stufenübergreifenden Zielen und Inhalten wird in Abb. 5 zusammenfassend dargestellt, wobei im Vergleich zu dem in Abb. 3 dargestellten Mehr-Ebenen-Modell und in Bezug auf die in Abb. 4 angestellten Überlegungen die Stufe des sportspielspezifischen Lernens in drei zusätzliche Stufen aufgeteilt wurde, die als sportspielspezifisches Lernen 1 (sssl 1), 2 (sssl 2) und 3 (sssl 3) bezeichnet wurden. Ebenfalls wurde das Regellernen integriert, da es sowohl eine Grundlage für die zu erwerbende Sportspielfähigkeit darstellt, als auch im Rahmen der Vermittlung von Mitspielfähigkeit ein Themenbereich ist, mit dessen Hilfe personale und vor allem soziale Kompetenzen vermittelt werden können; hierbei sind die in Abschnitt 1 angesprochenen Überlegungen bedeutsam.

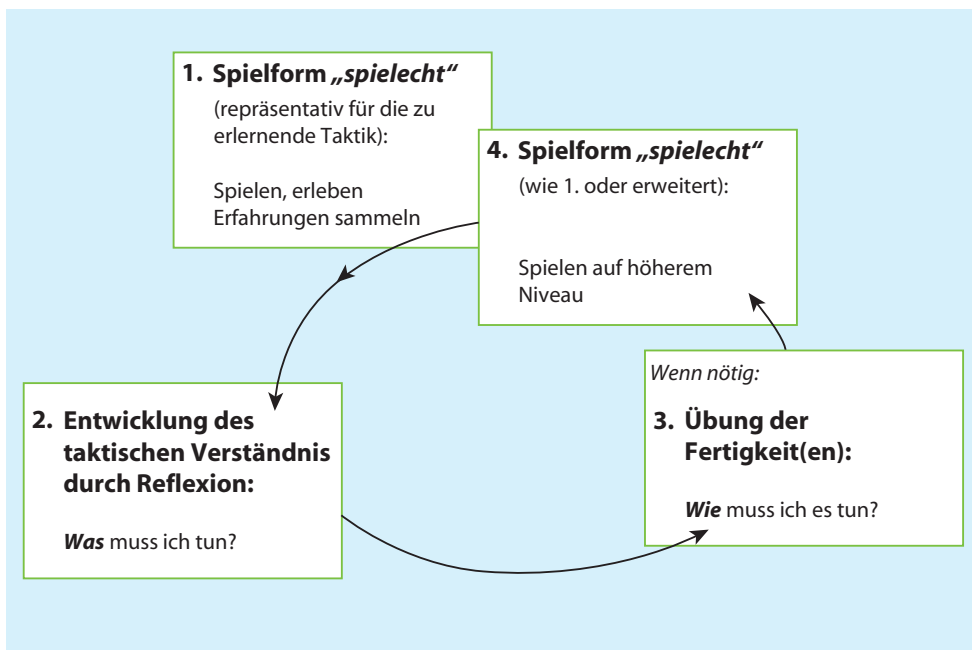


Zu beachten ist letztendlich für alle vier Bereiche die methodische Basisstrategie der vertikalen Progression. Zwar haben Taktiklernen, Koordinationsschiung, Technikschiung und Regellernen auf allen Stufen ihre Bedeutung, unabhängig davon ist aber an dieser Stelle das Prinzip „vom sportspielübergreifenden zum sportspielspezifischen Lernen“ zu beachten. Dieses Prinzip ist innerhalb der verschiedenen Stufen des sportspielspezifischen Lernens weiterzudenken, sodass für eine langfristige Planung bei der Vermittlung von Sportspielen auch der Weg „vom einfachen zum komplexen Sportspiel“ zu diskutieren ist. Entscheidend ist folglich, dass die Vermittlung von Spielen von Anfang an auch mit dem Prinzip der zunehmenden Spezialisierung und der zunehmenden Komplizierung verbunden ist.

Letztendlich ist dann noch die Frage offen, ob es Prinzipien gibt, die uns Hinweise auf die optimale Verknüpfung von Spielen und Üben geben. Es sind zwei Punkte, die diesbezüglich anzusprechen sind:

- (1) Gewichtung in Unterrichtseinheiten: Sportspiele werden in der Schule in der Regel in Epochen unterrichtet, d. h., es wird beispielweise Handball oder Basketball für 5 oder 6 Wochen zum Inhalt des Unterrichts. In einem solchen Fall sollten Lehrerinnen und Lehrer die methodische Grundstrategie „Vom Spielen zum Spielen und Üben“ anwenden, folglich eher spielorientiert beginnen und im Verlauf der Unterrichtseinheit aber zunehmend Übungsinhalte anbieten. Ähnliche Überlegungen können für den Vereinssport geltend gemacht werden, wenn im Rahmen der Trainingsgestaltung von Mehrwochenabschnitten (Makrozyklen) taktische Trainingsziele in der beschriebenen Art und Weise angestrebt werden.
- (2) Verknüpfung von Spielen und Üben in einzelnen Stunden: Es hat sich im Laufe der Jahre als Trugschluss erwiesen zu glauben, dass ein isoliertes Üben von Ballspielfertigkeiten für Spielen gewinnbringend verwendet werden kann. Vielmehr sollten Spielen und Üben funktional verknüpft werden.

Zu dieser Grundidee hat ein in den USA weit verbreiteter Ansatz, der TGFU (Teaching Games for Understanding, vgl. Griffin, Mitchell & Oslin, 1997, S. 15) einen Lösungsvorschlag entwickelt, der in modifizierter Form in Abb. 6 dargestellt ist.



Interpretiert man dieses Modell im Hinblick auf die Gestaltung einer Sportunterrichts- oder Trainingsstunde, dann ist grundsätzlich mit einer Spielform einzusteigen; als Zielsetzung wird diesbezüglich Spielverständnis (game appreciation) im weitesten Sinne genannt. Diese Spielform ist aber gleichzeitig auch Ansatzpunkt für die Vermittlung taktischer Kenntnisse und technischer Fertigkeiten bzw. passender Übungsformen. Insofern ist es die Grundidee, dass Lehrkräfte Spielsituationen gezielt unterbrechen sollen, um sie mit ihren Schülern anhand von Fragen (z. B. wie kann man diese Situationen lösen? Warum war gerade diese Lösung gut? Was hätte man besser tun sollen?) zu besprechen. Im TGFU geht man davon aus, dass aufgrund solcher Unterrichtsgespräche taktische Kenntnisse und taktisches Verständnis vermittelt werden. Zusätzlich bieten sie einen nahezu idealen Anknüpfungspunkt für übungsgemäßes Vorgehen bzw. Techniklernen, da Techniken so als Werkzeug für Spielsituationen verstanden werden sollen. Technischelemente, die auf diese Art und Weise vermittelt werden, stehen dann in einem funktionalen Bezug zu den ausgewählten Spielsituationen, weshalb auch eine Übertragung leichter fällt.

Fehlende Bezüge des TGFU-Ansatzes zu Ergebnissen der aktuellen Kreativitätsforschung diskutiert Memmert (2010). Dabei wird vor allem für Klasse 1 bis 2 (sportspielübergreifendes Lernen; vgl. Abb. 4) zur Förderung kreativer Lösungsvarianten unter anderem darauf hingewiesen, dass – wie es auch das Modell des spielerisch-impliziten Lernens propagiert – die eingesetzten Spielformen mit verschiedenen motorischen Ausführungsformen durchgeführt und dabei weniger aufmerksamkeits-lenkende Instruktionen bzw. Rückmeldungen gegeben werden sollen (vgl. detaillierter Kap. 2 in diesem Buch). Bei einem solchen Vorgehen wird auch eine breite Basis für ein vielseitiges technisches Repertoire gelegt.

3. Zwischenfazit: Didaktische Überlegungen zur Vermittlung von Sportspielen müssen sich auch auf Inhalte, auf das Verhältnis sowie auf die Reihenfolge von Spielen und Üben beziehen. Diesbezüglich konnte festgestellt werden, dass es im Kern drei bzw. vier Bereiche sind, die eine Sportspielvermittlung inhaltlich konkretisieren. Hinsichtlich der alten Streitfrage „Spielen oder Üben?“ konnte auf der Basis des TGFU eine klare Lösung aufgezeigt werden, die sich als Spielen vor Spielen und Üben zusammenfassen lässt.

Literatur

- Adolph, H. & Hönl, M. (1993). **Integrative Sportspielvermittlung**. Universität Gesamthochschule Kassel.
- Balz, E. (2003). Wie fördert man soziales Lernen. In Bielefelder Sportpädagogen (Hrsg.), **Methoden im Sportunterricht. Ein Lehrbuch in 14 Lektionen**. 5. Aufl. Schorndorf: Hofmann.
- Brack, R. & Hohmann, A. (1983). Theoretische Aspekte der Leistungsdiagnostik im Sportspiel. *Leistungssport* 13 (2), 5–10.
- Braun, R., Goriss, A. & König, S. (2010). **Doppelstunde Basketball**. 3., überarbeitete Auflage. Schorndorf: Hofmann.
- Brettschneider, W.-D. (1977). Spezifisches motorisches Leistungsvermögen oder soziale Kompetenz: falsche Alternative oder zentrales Problem der Sportspieldidaktik? In K. Dietrich & G. Landau (Hrsg.), **Beiträge zur Didaktik der Sportspiele. Teil III: Sportspiel im Unterricht** (S. 15 – 26). Schorndorf: Hofmann.
- Cachay, K. (1981). Systemtheoretische Überlegungen zu einer Didaktik der Sportspiele. *Sportwissenschaft* 11 (4), 385–395.
- Dietrich, K. (1984). Vermitteln Spielreihen Spielfähigkeit? *Sportpädagogik* 8 (1), 19–21.
- Griesmeier, J. (2002). Zur Leitidee der Spielfähigkeit. In S. König & A. Eisele (2002). **Handball unterrichten** (S. 11–17). 3. Aufl. Schorndorf: Hofmann.
- Griffin, L.A., Mitchell, S. A. & Oslin, J. L. (1997). *Teaching Sport Concepts and Skills: A Tactical Games Approach*. Champaign: Human Kinetics.
- Hagedorn, G. (1987). **Spielen**. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Hohmann, A. (1994). **Trainingssteuerung im Sportspiel**. Ahrensburg: Czwalina.
- Hohmann, A., Kolb, M. & Roth, K. (Hrsg.).(2005). **Handbuch Sportspiele**. Schorndorf: Hofmann.
- Kohl, K. (1990). Über die „Zentrierung“ im Sportspiel. Zur Diskussion des Begriffs der Spielfähigkeit. In G. Hagedorn & R. Andresen (Hrsg.), **Allgemeine und sportspezifische Spielfähigkeit**. Ahrensburg 1990.
- König, S. (1997). Zur Vermittlung von Spielfähigkeit in der Schule. *Sportunterricht* 46 (11), S. 476–486.
- König, S. (2002). Evaluation von Spielvermittlungskonzepten für den Sportunterricht. In L. Müller, D. Büsch & M. Fikus (Hrsg.), *Begründungsdiskurs und Evaluation in den Sportspielen*. Abstractband zum 3. Symposium der dvs-Kommission Sportspiele (S. 28–29). Bremen: Universität.
- König, S. (2003). Evaluation von Spielvermittlungskonzepten im Sportunterricht. *Sportunterricht*, 52, 201 – 207.
- König, S. & Eisele, A. (2002). **Handball unterrichten**. 3., unveränderte Aufl. Schorndorf: Hofmann.
- Konzag, I. (1990). Handlungsregulation in den Sportspielen und Folgerungen für den Ausbildungsprozess der Spielfähigkeit. In G. Hagedorn & R. Andresen (Hrsg.), *Allgemeine und sportspezifische Spielfähigkeit* (S. 49–49). Ahrensburg: Czwalina.
- Kuhlmann, D. (2005). Sportspiel im Vereinssport. In A. Hohmann, M. Kolb & K. Roth (Hrsg.).(2005). *Handbuch Sportspiele* (S. 229–240). Schorndorf: Hofmann.
- Lames, M. (1998). Leistungsfähigkeit, Leistung und Erfolg – ein Beitrag zur Theorie der Sportspiele. *Sportwissenschaft* 28 (2), 137–152.
- Memmert, D. (2010, in press). Development of Creativity in the Scope of the TGfU Approach. In J. I. Butler & L. L.Griffin (Eds.), **Teaching Games for Understanding. Theory, Research and Practice** (Second Edition). Champaign: Human Kinetics.
- Roth, K. & Kröger, K. (2006). Ballschule – ein ABC für Spielanfänger. *Lehrhilfen für den Sportunterricht* 55 (9), S. 9–14.
- Roth, K., Kröger, K. & Memmert, D. (2002). *Ballschule Rückspiele*. Schorndorf: Hofmann.
- Roth, K., Memmert, D. & Schubert, R. (2006). *Ballschule Wurfspiele*. Schorndorf: Hofmann.
- Saile, H. & Vollmer, BV. (2008). *Doppelstunde Volleyball*. Schorndorf: Hofmann.
- Sinning, S. (2005). Spiele erfinden & erfinderisch spielen! *Sportpädagogik* 29 (3), 4–8.
- Uhlig, (2008). Klassifikation der Sportspiele. Empirische Untersuchung zur Familienähnlichkeit der Spiele Fußball, Hockey, Eishockey und Rugby. *Spectrum der Sportwissenschaften* 20 (2), S. 75–89.

- Weichert, W., Wolters, P. & Kolb, M. (2005). Sportspiel im Schulsport. In A. Hohmann, M. Kolb & K. Roth (Hrsg.).(2005). Handbuch Sportspiele (S. 205–218). Schorndorf: Hofmann.
- Wurzel, B. (2008). Was heißt hier „spielgemäß“? Ein Plädoyer für das „Taktik-Spielkonzept“ bei der Vermittlung von Sportspielen. Sportunterricht 57 (11), S. 340–345.