
Anregen statt verordnen

Zum Problem der Sportspielvermittlung

Jürgen Loibl

In Heft 11/2008 des „sportunterricht“ werden zwei interessante Phänomene beschrieben. Zum einen der Tatbestand, dass Referendare, trotz theoretischer Kenntnisse über spielgemäße Vermittlung und das Genetische Konzept und ihrer Zustimmung zu diesen Konzepten, in der praktischen Gestaltung einer Unterrichtsstunde ein technikorientiertes Vorgehen realisieren (Wurzel, 2008).

Das zweite Phänomen beschreibt die Probleme, die bei der Umsetzung eines als Alternative vorgeschlagenen „Taktik-Spielkonzepts“ in einer Schulklasse auftreten (Hoss, 2008): Trotz einer offenkundigen Verbesserung der Spielstruktur lehnen die Schülerinnen das veränderte Spiel ab. Zu beiden Phänomenen und dem theoretischen Hintergrund sollen die folgenden Anmerkungen gemacht werden.

Zu Phänomen 1 und den Argumenten der Referendare

Die beschriebene Diskrepanz zwischen der mit Überzeugung vertretenen theoretischen Position der Referendare in Gestalt der spielgemäßen Vermittlung und ihrer Planung einer praktischen ersten Badmintonstunde mit technikorientiertem Vorgehen, verbunden mit der Vorstellung, ein Spiel zu Beginn und am Ende der Stunde genüge dem Anspruch einer spielgemäßen Vermittlung, wirft die Frage auf, welche praktischen Erfahrungen mit einer adäquaten Gestaltung eines spielgemäßen Sportspielunterrichts die Referendare aufweisen. Sollte sich hier die „traditionelle“ Diskrepanz zwischen theoretisch-didaktischer und praktisch-methodischer Ausbildung widerspiegeln? Die weitere Argumentation der Referendare, „bevor man den Schülern Badminton beibringen könne, müssen sie eben die Spieltechniken lernen“ (Wurzel, 2008, S. 342), entspricht der zentralen Argumentation einer technikorientierten Vermittlung, zu der der Grundgedanke der spielgemäßen

Vermittlung, die doch so überzeugt bejaht wurde, auch auf theoretischer Ebene in krassem Gegensatz steht.

Die Argumentation der Referendare, die Aufgabenstellung „Einführung in das Badmintonspiel. Inhalt der ersten Unterrichtsstunde der Reihe: Einführung des Überkopf-Vorhand-Clear als erste Spieltechnik“ lege ein technikorientiertes Vorgehen nahe, erscheint allerdings recht plausibel. Sollten in den Köpfen der Aufgabensteller ähnliche Widersprüchlichkeiten vorliegen oder ist der Inhalt der ersten Badmintonstunde automatisch dieses Technikelement – auch bei spielgemäßer Vermittlung?

Dass schließlich ein genetisches Vorgehen im Zusammenhang mit einem genormten Spiel wie Badminton nicht möglich sei, da die Schüler keine Freiräume zur Entwicklung eigener Spielideen hätten, ist angesichts der vorliegenden Beispiele zum Handball (Bietz, 1994) und detailliert ausgearbeitet zum Basketball (Loibl, 2006) nur so zu erklären, dass das genetische Vorgehen wohl nur dem Namen nach bekannt und „den meisten Referendaren – auch heute noch – so fremd ist, dass sie es in ihre Planungen

nicht einzubeziehen wissen“ (Wurzel, 2008, S. 342).

Zum theoretischen Hintergrund

Ordnungsrahmen und Kontrolle

Als erste Begründung für die Diskrepanz zwischen der theoretischen Position der Referendare und ihrer praktischen Unterrichtsgestaltung wird das Bedürfnis von Lehrern nach einem übersichtlichen Ordnungsrahmen und Kontrolle genannt.

Warum allerdings ein spielgemäßes Vorgehen, das im Wesentlichen in der Form „Methodischer Spielreihen“ konkretisiert wurde, einen wesentlichen Verlust an Ordnung und Übersichtlichkeit mit sich bringen soll, ist kaum nachzuvollziehen. Zwar stellen spielgemäße Konzepte das Spielen in den Vordergrund, da sie jedoch, wie Dietrich (1984) gezeigt hat, in vollem Umfang unter der Kontrolle des Lehrers ablaufen, ist nicht erkennbar, was diesen befürchteten wesentlichen Verlust an Kontrolle bewirken sollte. Ob an mehreren Körben oder auf mehreren Volleyballfeldern geübt oder

gespielt wird, kann wohl keinen entscheidenden Unterschied ausmachen.

Als Lösung wird in Anlehnung an im englischsprachigen Raum entwickelte Konzepte wie „Teaching Games For Understanding“ (TGFU) oder „Tactical Games Approach“ (TGA) ein „Taktik-Spielkonzept“ vorgeschlagen. Dieses sei „so aufzubereiten, dass es in der Praxis angenommen und realisiert wird und nicht dem Wunsch nach einem „übersichtlichen Ordnungsrahmen“ und den Kontrollbedürfnissen von Lehrkräften (Kolb, 2005, S. 71) entgegensteht“ (Wurzel, 2008, S. 343 f). Die Vorbilder „TGFU“ und „TGA“ betonen nun gegenüber den lehrerzentrierten Methodischen Spielreihen im Zusammenhang mit ihrer Fokussierung auf das taktische Lernen ein schülerorientiertes, problemlösendes Vorgehen, bei dem die Lernenden im Wechsel von Frage und Antwort Lösungen zu taktischen Problemen entwickeln sollen, die in speziell gestalteten Spielformen aufgetreten sind. Inwiefern dies zu einer Vermeidung eines Verlustes an Übersichtlichkeit und Kontrolle führen kann, bleibt unklar, stellen doch vielmehr unerwartete Antworten und Lösungsvorschläge eine besondere Herausforderung für die Lehrkraft dar.

Dass ein problemlösender Unterricht, wie er dann in einem Genetischen Konzept noch umfassender eingesetzt wird, besondere Pro-

bleme mit sich bringt, wird im Bereich der Sportpädagogik schon von Brodtmann und Landau (1982) betont, die ihn als eine Gratwanderung zwischen „Offenheit und Eindeutigkeit“, „Selbständigkeit und Lenkung“ sowie „Handeln und Reflexion“ darstellen. Gleichzeitig betonen sie aber auch, dass „das problemorientierte Lehren und Lernen angesichts seiner spezifischen Zielsetzungen und Leistungsfähigkeit nicht durch andere Lehrverfahren ersetzbar“ ist (S. 22). Als solche Ziele nennen sie: „Erziehung zu Autonomie und Kompetenz“, „Entwicklung eines erweiterten Sportverständnisses und Unabhängigkeit von tradierten Formen des Sports“, „sportbezogene und sportübergreifende Handlungsfähigkeit“, „motorische Selbstsicherheit“, „Entwicklung sachbezogener langfristiger und dauerhafter Motive zu sportlicher Betätigung“ und „Entwicklung von Problemlösestrategien als Grundlage für Handeln aus Einsicht“ (S. 19 f). Daraus ergibt sich erstens die Frage, ob das Bedürfnis von Lehrerinnen und Lehrern nach übersichtlichem Ordnungsrahmen und Kontrolle sich gegenüber diesen Argumenten durchsetzen sollte und zweitens, ob dieses Bedürfnis nicht ebenfalls auf fehlende Erfahrungen mit problemorientiertem oder genetischem Unterricht in der eigenen Ausbildung zurückzuführen ist.

Spielechtheit

Als zweites Argument wird auf die mangelnde „Spielechtheit“ spielgemäßer Konzepte am Beispiel von Schaller (in Dietrich et al., 1976; 1982) sowie Stops und Mossin (1982) hingewiesen.

Mit diesem Argument ist ein ganz wesentlicher Aspekt der spielgemäßen Vermittlung angesprochen, der die Forderung nach der Erhaltung der Spielidee in den Methodischen Spielreihen aufgreift, die schon von Landau (1976) und Schaller (1976) zur kritischen Einordnung verschiedener Spielreihenkonzepte herangezogen wurde.

Wie auch bei der Frage nach der Spielidee, so stellt sich auch im Zusammenhang mit dem Begriff Spielechtheit die Frage nach der Definition, einem Maßstab, mit dem man „messen“ kann, ob ein Spiel z.B. „echt“ ein Volleyballspiel ist. Die vorgelegten kritischen Beispiele aus spielgemäßen Konzepten verweisen hier auf Spielformen mit eigenem Spielgedanken, verbunden mit kontraproduktiven Verhaltensweisen, nicht dem Zielspiel entsprechenden Techniken, kontraproduktiven Bewegungsvorstellungen, falscher Schlägerhaltung und fehlender bzw. falscher Armbewegung in Bezug auf das Badmintonspiel (Wurzel, 2008, S. 342). Weiterhin wird an Scherlers (1977) und Dietrichs (1984) Kritik an der Instrumentalisierung der kleinen Spiele als bloßen Zubringern zu den großen Sportspielen erinnert. Inwiefern die als Lösung vorgeschlagenen Vorbilder „TGFU“ und „TGA“ nun spielegechte Spielformen verwenden, wird allerdings nicht diskutiert.

In einem Unterrichtsgespräch mit einer Studentengruppe erhielt ich zum Aspekt der Spielechtheit folgende Aussagen: „Man hat ja eine Vorstellung vom Ablauf des Spiels“ und „richtig ist es, wenn die typischen Aktionen des Spiels ausgeführt werden“. Dabei ist „das Spiel“ das Spiel der Köhner, das in aller Regel lediglich aus einer meist medienvermittelten Außenperspektive bekannt ist. Im Blickpunkt des Anfängers stehen dabei - nach allen Erfahrungen - offenbar die in höchster Perfektion ausgeführten Techniken eines Spiels: „Kunststücke“ wie das weiche, federnde, geräuschlose Pritschen im Volleyball, sogar das Baggern, das den harten Aufschlag in einen weichen, hohen, kontrolliert verwertbaren Ballflug verwandelt; das „blinde“ Prellen des Balles im Basketballdribbling, wo der Ball, wie von einem Magneten angezogen, immer wieder an die Hand des Spielers zurückkehrt.

Hinter dieser beeindruckenden Beobachtung bleibt dem Ungeübten jedoch verborgen, dass diese Techniken „nur“ Mittel zum Zweck sind, deren Beherrschung die typischen



Prof. Dr. Jürgen Loibl leitet das Fachgebiet Sportpädagogik am gleichnamigen Lehrstuhl der TU München.

Anschrift
Technische Universität München
Arcisstraße 21
80333 München
Germany

Aktionen, die typische Dynamik und Spielstruktur des Könnerspiels im Rahmen der geltenden Regeln hervorbringt. Während das Thema des Anfängers die Beherrschung der Techniken bzw. des Balles ist, ist das Thema des Könners das Ausspielen des Gegners und das erfolgreiche Abschließen eines Angriffs bzw. der Abwehr dagegen. Zu diesem Thema kommt der Anfänger auf Grund seiner technischen Beschränktheit gar nicht, es bleibt hinter dem Technikproblem verborgen.

Dieses Grundproblem wird in der technikorientierten Vermittlung sozusagen weitergeführt und ist eines der Probleme, die zur Entwicklung von Spielgemäßen Konzepten und einem „TGFU“ oder „TGA“ geführt haben, gemäß der Beobachtung „... some children will never be able to play because they will never attain the skill level required of them“ (Werner et al, 1996, S. 29).

Um dieses Grundproblem zu vermeiden, ist es notwendig, die subjektive Wahrnehmung der Lernenden auf dieses Thema zu lenken, d.h. die Spielstruktur des Könnerspiels als das zentrale Moment sichtbar zu machen mit Hilfe einer gezielten Beobachtung des Könnerspiels und einem Vergleich mit den eigenen Spielversuchen, wie dies ein Genetisches Konzept als Einstiegsphänomen vorsieht. Neben anderen Faktoren steht dabei im Zentrum das Erkennen der eigenen technischen Beschränkungen als Ursache dafür, dass die Spielstruktur des Könnerspiels im eigenen Spielen nicht realisiert werden kann. Daraus kann auf Seiten der Lernenden die Konsequenz und die Bereitschaft erwachsen, selbsttätig, mit Unterstützung des Lehrers als Experten, eine Vereinfachung der technischen Anforderungen durchzuführen, um auf einfachem Technikniveau die Struktur des Könnerspiels realisieren zu können. Gleichzeitig ist damit die Grundlage dafür gelegt, dass die von den Lernenden entwickelten vereinfachten Formen des Spiels von ihnen auch als spiel-



echt gesehen werden können: in der Spielstruktur dem Könnerspiel entsprechend.

Dabei kann eine Stimme aus den Reihen der Lernenden besonders hilfreich sein. So argumentierte einmal ein Student, von Haus aus Schwimmer, auf den Vorschlag seiner Kommilitonen, nach wenigen Unterrichtseinheiten nun doch die Vereinfachungen des Basketballspiels wieder aufzuheben: „Einverstanden. Aber dann lassen wir auch beim Delphinschwimmen die Flossen weg!“ Nachdenkliche Stille daraufhin, keine weiteren Einwände.

Verbunden damit ist die Einsicht in die Funktion von Regeln als Reglern zur Formung eben dieser Spielstruktur. Das Instrument der Regeländerung, das im Spielbetrieb der Könnern ja auch zur Regulierung des Spiels in Bezug auf die Verhältnisse der Könnern eingesetzt wird, kann dann im gleichen Sinne zur Regulierung des Spiels in Bezug auf die Verhältnisse der Anfänger eingesetzt werden. Diese Einsicht, in Verbindung mit den zur praktischen Umsetzung notwendigen Prozessen der Kommunikation und Interaktion zwischen den Lernenden, führt zur Entwicklung einer Handlungsfähigkeit, die Dietrich (1984) als „Allgemeine Spielfähigkeit“ bezeich-

net hat. Dieser Begriff wurde allerdings zu Recht kritisiert und sollte wohl besser durch einen Begriff wie etwa „Meta-Spielfähigkeit“ ersetzt werden. Sie kann in Methodischen Spielreihen auf Grund deren Lehrerzentrierung nicht vermittelt werden, wie Dietrich zeigt. Gleiches gilt auch für die Konzepte „TGFU“ und „TGA“, bei denen ebenfalls die Spielformen vom Lehrer vorgegeben werden: „... the task of the teacher is to present a game which children can enter with some of the skills already developed ...“ (Werner et al., 1996, S. 29). Überlegungen zur selbsttätigen Gestaltung der Spiele, die auch die soziale Dimension des Lernens einbeziehen „... it is of vital importance that the children be given considerable opportunities to develop games for themselves“ (Ellis, 1986, S. 61), sind im Bereich des „TGFU“ unter einer konstruktivistischen Perspektive zu finden: „students learn to understand and respect the necessity of rules because they create, implement, and refine them“ (Butler & McCahan, 2005, S. 50). Sie scheinen aber auf den Bereich der Kleinen Spiele wie etwa Völkerball beschränkt zu bleiben (Butler, 1997).

Die Einsicht in die Funktionalität von Techniken als Lösungen von Spielsituationen in Abhängigkeit

von den Gegebenheiten der Lernenden (Göhner, 1979), bildet die Grundlage für eine problemorientierte Entwicklung nicht nur von Taktiken (WAS), wie in den Konzepten „TGFU“ und „TGA“ vorgesehen, sondern auch von Techniken (WIE) durch die Lernenden. So ist z.B. beim Basketballwurf jedem Schüler die Aufgabe gestellt, herauszufinden wie er, mit seinen Gegebenheiten, möglichst erfolgreich werfen kann und nicht, die „Idealtechnik“ der Könner zu kopieren. Auch ein heute bei Könnern nicht mehr zu beobachtender beidhändiger Wurf kann diese Aufgabe für einen Lernenden mit wenig Kraft und kleinen Händen optimal erfüllen. Dietrich spricht im Zusammenhang mit diesem technischen und taktischen Verständnis von der Entwicklung einer „vertieften speziellen Spielfähigkeit“ (1984, S. 19). Zu ihrer Realisierung zusammen mit der Meta-Spielfähigkeit fordert er ein genetisches Konzept.

Vergleich der Vermittlungskonzepte

Die im deutschen Sprachraum entstandenen spielgemäßen Konzepte, im Wesentlichen Methodische Spielreihen (MSR), und die im englisch-

sprachigen Raum entstandenen spiel- bzw. taktikorientierten Konzepte, wie „TGFU“ und „TGA“, wurden seit Ende der sechziger Jahre zeitgleich und ohne gegenseitige Kenntnis entwickelt (vgl. Tab. 1). Gemeinsamer Ausgangspunkt waren die in der Praxis erkannten Schwächen des verbreiteten technikorientierten Konzepts. Der gemeinsame Lösungsansatz bestand darin, gerade nicht die Techniken eines Spiels zuerst zu vermitteln, sozusagen als Voraussetzungen, um spielen zu können, sondern stattdessen einfache Spiele oder Spielformen des Zielspiels zu verwenden, die mit einfachen technischen Mitteln spielbar sind und so die Entwicklung von Spielverständnis zu ermöglichen. Die didaktische Reduktion oder Elementarisierung des Spiels auf solche einfachen Spiele oder Spielformen kann allerdings ganz verschiedene Form haben. So geht etwa Stöckers (1966) Spielreihe zum Basketball von den Techniken als Elemente des Spiels aus, Dietrichs (1976) Spielreihe zum Fußball von Elementar-Situationen des Spiels und Dürrwächters (1967) Spielreihe zum Volleyball von einer elementaren Form des ganzen Spiels, indem die schwierigen Techniken Pritschen und Baggern durch Fangen und Werfen ersetzt werden.

Genau dieses Vorgehen erfolgt auch im Beitrag von Hoss (2008) zum Volleyballspiel, so dass das dort als „Taktik-Spiel-Modell“ (TSM) bezeichnete Vorgehen der Methodischen Spielreihe von Dürrwächter entspricht.

Grundsätzlich war eine Methodische Spielreihe dadurch gekennzeichnet, dass bei allen Spielen die Spielidee erhalten bleiben sollte und die einzelnen Spiele nach pädagogischen Gesichtspunkten gereiht zum Zielspiel hinführten (Dietrich, 1976).

Das Lernen und Üben von taktischen und technischen Elementen des Spiels erfolgt bei Methodischen Spielreihen zunächst im Spielen selbst, für ein verstärktes Üben sind Methodische Übungsreihen (MÜR) vorgesehen, in denen nach klassischem Muster unter Anleitung des Lehrers geübt wird.

Die Konzepte „TGFU“ und „TGA“ unterscheiden sich hiervon zentral durch die problemorientierte Gestaltung des Lernprozesses zur Entwicklung des taktischen Verständnisses. Eine zentrale Rolle spielen dabei die Fragen des Lehrers, mit denen er den Schülern bei der Entwicklung dieses Verständnisses hilft. Nach exemplarischem Prinzip (sampling), wie es auch im Genetischen Konzept vertreten wird, werden taktische Aspekte anhand eines Spiels zentral für einen gewissen Zeitraum thematisiert, anschließend in geringerem Umfang andere vergleichbare Spiele, auf die die taktischen Erkenntnisse transferiert werden können, so dass ein sportspielübergreifendes Verständnis der taktischen Verhaltensweisen entstehen kann, wobei nur noch die unterschiedlichen Techniken gelehrt werden müssen (Butler, 1997, S. 45). Im technischen Bereich wird betont, dass Techniken („skills“) nicht isoliert vom Spielkontext gelernt und geübt werden sollen. Das Verständnis von Techniken orientiert sich dabei offenbar an der Standardform der Könner als Idealform. So beginnen etwa Mitchell et al. (2006) ihren Basketball-

	Methodische Spielreihen	TGFU, TGA	Genetisches Konzept
Elementarisierung durch wen	kleine Spiele und Spielformen des Zielspiels Lehrer	Spielformen des Zielspiels Lehrer	Elementare Form des Zielspiels Schüler
Taktiklernen	im Spielen + MÜR lehrerzentriert	im Spielen schülerzentriert problemorientiert	im Spielen schülerzentriert problemorientiert
Techniklernen	im Spielen + MÜR lehrerzentriert formorientiert	im Spielen + Übungsformen formorientiert	im Spielen + Üben problemorientiert formorientiert

Tab. 1: Übersicht über spielorientierte Vermittlungskonzepte



kurs auf dem untersten Level I mit einem Spiel 3:3 auf einen Korb. Das thematisierte taktische Problem lautet: Angriff auf den Korb; Schwerpunkt: Werfen in einer Zone von 1 bis 2,4 m vom Korb; Aufgabe: Pass annehmen, frontal zum Korb drehen, genau werfen (shoot accurately); Ziel: Möglichst viele Körbe erzielen. Vorgaben: Drei Pässe vor einem Wurf; ein Punkt für einen Wurfversuch, 2 Punkte für einen Treffer; Angriffe starten von der Mittellinie; kein Dribbling. Diese Unterrichtssituation erinnert an Dietrichs Elementarsituation „Herauspielen einer Schussgelegenheit“ im Fußballspiel. Gleichzeitig könnte sie durchaus als spielerische Übungsform bezeichnet und von den Lernenden verstanden werden (Dietrich 1984), was die Frage nach der Spielechtheit aufwirft, insbesondere angesichts der fehlenden Bewegung mit Ball. Im anschließenden Unterrichtsgespräch steht auf die Frage nach Möglichkeiten zum erfolgreichen Werfen als Antwort „use good shooting form“ (S. 92). Für die folgende Übung in partnerweisen Wurfserien erfolgen als Hinweise zur Wurftechnik: „Shooting - square up, remember BEEF: Base

firm, Elbow under ball, Extend arm, Follow through toward target (square above rim on backboard)“ (S. 92). Die genannten Technikerkmale können nur bedeuten, dass die Technik des einhändigen Überkopfwurfes als Idealform gesehen wird. Die Videoszenen auf der dem Buch beiliegenden DVD bestätigen dies. Woher die Lernenden diese Technik kennen und wie sie sie erlernen und ob sie für alle funktional ist, bleibt offen.

Ein Genetisches Konzept (Loibl 2006) macht schon die didaktische Reduktion bzw. Elementarisierung des Spiels zur Aufgabe der Schüler. Im vereinfachten Spiel erfahrene technische und taktische Probleme werden ebenfalls von den Schülern bearbeitet. Wie oben dargestellt, soll damit sowohl eine Meta-Spielfähigkeit als auch eine vertiefte spezielle Spielfähigkeit entwickelt werden.

Zu Phänomen 2, der Nichtakzeptanz durch die Lernenden

Ausgangspunkt für die Anwendung eines Taktik-Spiel-Modells (TSM) in Anlehnung an den „Tactical Games Approach“ von Mitchell et al. (2006) ist die Beobachtung in einem Volleyballkurs, dass nach acht Doppelstunden klassischen technikorientierten Unterrichts mit Methodischen Übungsreihen ein Volleyballspiel nicht zustande kommt (Hoss, 2008). Als Lösung wird von der Lehrerin auf das alternative spielorientierte Vermittlungskonzept „TSM“ übergegangen.

Entgegen den Erwartungen und entgegen der offenkundigen Verbesserung der Spielstruktur reagieren die Schülerinnen jedoch ablehnend. Als Argumente gegen die durchgeführte Vereinfachung der Techniken durch die Anwendung von Fangen und Werfen nennen die Schülerinnen: das Gefühl der Unterforderung und Rücksetzung durch die Vereinfachungen, mangelnde Überzeugung von dem neuen Kon-

zept „TSM“ und dass sie es nicht gewohnt sind.

Hintergrund der komplexen Problematik ist zunächst sicherlich schlicht die Andersartigkeit des spielorientierten Vorgehens gegenüber der offenbar einzig bekannten und gewohnten klassischen Technikvermittlung. In differenzierterer Betrachtung dürfte hier die oben genannte Vorstellung der Lernenden vom Zielspiel eine wichtige Rolle spielen, mit ihrer Ausrichtung auf die perfektionierten Techniken der Könnern, die der Logik der Technikvermittlung entspricht und im technikorientierten Unterricht bestätigt wurde. Und dieses gewohnte Konzept scheint ja auch aufzugehen, denn in einer groben Form sind die isolierten Techniken ja auch gar nicht so schwer zu erlernen. Das Problem tritt in voller Form eben erst dann auf, wenn diese Techniken in der Spielsituation angewendet werden sollen. Für die Lernenden ist diese Schwierigkeit nur dadurch zu erklären, dass die Techniken eben noch nicht gut (und lange) genug geübt wurden. Damit ist die schlechte Spielstruktur als unvermeidlich eingeordnet, gleichzeitig ist sie recht schnell verinnerlicht, „automatisiert“ (Hoss, 2008, S. 47). Möglicherweise gibt sie einigen der Spielerinnen auch die Möglichkeit, sehr bequem, ohne große Anstrengung, durch das Spiel zu kommen.

Die mangelnde Überzeugung vom alternativen spielorientierten Konzept beruht zunächst einmal auf dieser Gewohnheit. Hinzu kommt, dass neben der Notwendigkeit eines anderen Vermittlungsweges auch die Möglichkeit dazu gar nicht gesehen werden kann: Wenn alle immer nur technikorientiert unterrichten, muss das ja die einzige und damit richtige Methode sein. Die Notwendigkeit eines anderen Vermittlungsweges wird von der Lehrerin gesehen, die eben auch alternative Möglichkeiten kennt, und das Problem der nicht gelingenden Spielstruktur wird von der Lehrerin für die Schülerinnen gelöst durch die Verwendung des alternativen

Konzepts TSM. Die didaktische Reduktion oder Elementarisierung wird von ihr vorgenommen. Die erfahrenen Widerstände führen sie dazu, im Nachhinein eine Begründung für das alternative Vorgehen mit den Schülerinnen zu erarbeiten, indem die Spielstruktur unter verschiedenen Regelbedingungen verglichen wird und im Spiel beobachtete Probleme im Unterrichtsgespräch bearbeitet werden, wobei „Verständigung und Verständnis zwischen Lehrern und Schülern sehr wichtig ist. ... So gelang es, ..., Argumente pro „TSM“ für die Schüler sichtbar zu machen. ... Somit ergab sich eine erkennbare und logische Methodentransparenz im Gespräch mit den Schülern, die sehr empfehlenswert ist“ (Hoss, 2008, S. 350). Im Hinblick auf die „Spielechtheit“ entspricht das dem Versuch, nachträglich die Möglichkeit für die Lernenden zu schaffen, das veränderte Spiel als „echtes Volleyballspiel“ wahrzunehmen.

Insgesamt weisen die dargestellten Abweichungen vom ursprünglichen Konzept TSM nach dem Muster des „TGA“ auf eine Vorgehensweise, die die Schüler in den Prozess der Elementarisierung des Spiels mit einbezieht, wie es in einem Genetischen Konzept von Anfang an geschieht im Sinne einer erweiterten Kompetenz der Lernenden, einer Meta-Spielfähigkeit (Loibl, 2006).

Fazit

Abschließend zeigt sich, wie krass die Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis der Sportspielvermittlung auch heute, nach rund vierzig

Jahren der Entwicklung spielgemäßer Konzepte, noch ist. Angesichts der mächtigen Wirkungen der in der Praxis des Schulsports wie wohl auch der Lehrerausbildung noch immer weit verbreiteten technikorientierten Vermittlung von Sportspielen wären mehr Lehrer zu wünschen, die die Notwendigkeit eines alternativen Vorgehens erkennen und auch den Mut dazu aufbringen. Wenn mehr Lehrer dies täten, würden schon von daher viele Vorbehalte auf Seiten der Schüler entfallen. Eine entsprechend gründliche Aufarbeitung der verschiedenen konzeptionellen Ansätze und ihrer Argumente sowie eine entsprechende Ausrichtung auch der sportpraktischen Ausbildung der Sportlehrer wäre dafür wohl eine notwendige Voraussetzung.

Literatur

- Bietz, J. (1994). Diespielgemäße Vermittlung des Handballspiels. *sportunterricht*, 43 (9), 372-381.
- Brodthmann, D. & Landau, G. (1982). An Problemen lernen. *Sportpädagogik* 6 (3), 16-22.
- Butler, J. (1997). How Would Socrates Teach Games? A Constructivist Approach. *JO-PERD*, 68 (9), 42-47.
- Butler, J.I. & McCahan, B.J. (2005). Teaching Games For Understanding As a Curriculum Model. In Griffin, L.L. & Butler, J.I. (Eds.), *Teaching Games for Understanding. Theory, Research and Practice* (S. 33-54). Champaign: Human Kinetics.
- Dietrich, K. (1976). Didaktische Überlegungen zum Schulfußball. In K. Dietrich & G. Landau (Hrsg.), *Beiträge zur Didaktik der Sportspiele, Teil I: Spiel in der Leibeserziehung* (S. 49-56). Schorndorf: Hofmann.
- Dietrich, K. (1984). Vermitteln Spielreihen Spielfähigkeit? *Sportpädagogik*, 8 (1) 19-21.
- Dietrich, K., Dürrwächter, G. & Schaller, H.-J. (1976). *Die Großen Spiele*. Wuppertal: Hans Putty.
- Dürrwächter, G. (1967). *Volleyball, spielend lernen – spielend üben*. Schorndorf: Hofmann.
- Ellis, M. (1986). Modification Of Games. In Thorpe, R., Bunker, D. & Almond, L., *Rethinking Games Teaching* (S. 75-77). Irthlingborough: Neno Litho.
- Göhner, U. (1979). Zur Analyse von Bewegungsaufgaben. *Sportpädagogik*, 3 (2), 8-13.
- Hoss, B. (2008). Volleyball spielend lernen. *sportunterricht*, 57 (11), 346-350.
- Kolb, M. (2005). Sportspiel aus sportpädagogischer Sicht. In A. Hohmann, M. Kolb & K. Roth (Hrsg.), *Handbuch Sportspiel* (S. 65-83). Schorndorf: Hofmann.
- Landau, G. (19762). Zum Begriff der Spielreihe. In Dietrich, K. & Landau, G. (Hrsg.), *Beiträge zur Didaktik der Sportspiele, Teil I*, S. 72-77. Schorndorf: Hofmann.
- Loibl, J. (20062). Basketball. *Genetisches Lehren und Lernen, spielen – erfinden – erleben – verstehen*. Schorndorf: Hofmann.
- Mitchell, S. A., Oslin, J. L., & Griffin, L. L. (20062). *Teaching Sport Concepts and Skills: A Tactical Games Approach*. Champaign: Human Kinetics
- Schaller, H.-J. (1976). Vermittlungsmodelle großer Spiele. In Dietrich, K. & Landau, G. (Hrsg.), *Beiträge zur Didaktik der Sportspiele, Teil I*, S. 49-56. 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.
- Stöcker, G. (1966). *Schulspiel Basketball, vom Spielen zum Spiel*. Schriftenreihe zur Praxis der Leibeserziehung und des Sports, Bd. 12, Schorndorf 1966.
- Stops, H. U. & Mossing, M. (1982). Badminton. In H.-J. Schaller (Hrsg.), *Die großen Partnerspiele* (S. 35-97). Wuppertal: Hans Putty.
- Werner, P., Thorpe, R. & Bunker, D. (1996). *Teaching Games for Understanding – Evolution of a Model*. Journal of Physical Education, Recreation and Dance, Vol. 67, No. 1, S. 28-33.
- Wurzel, B. (2008). Was heißt hier spielgemäß? *sportunterricht*, 57 (11), 340-345.