



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

„Teaching Games for Understanding (TGfU) - Beschreibung
und Analyse eines sportspieldidaktischen
Vermittlungskonzeptes“

Verfasser

Markus Haubenberger

angestrebter akademischer Grad

Magister der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, im Mai 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 190 482 344

Studienrichtung lt. Studienblatt: Lehramt Bewegung und Sport / Englisch

Betreuer: Univ.-Prof. Mag. Dr. Michael Kolb

Vorwort

Während meines Lehramtsstudiums Bewegung & Sport und Englisch an der Universität Wien hatte ich die Chance, ein breit gefächertes Spektrum der Trainer – bzw. Betreuertätigkeit kennenzulernen. Ob Fußballtraining mit den „Minis“, die mit sechs Jahren erste taktische Konzepte verstehen lernen, Fußballtraining mit Schülern der Oberstufe, die taktische Vorgaben schon bedingt umsetzen oder Beachvolleyballkurse, bei denen in kurzer Zeit sichtbare Erfolge gewünscht werden - immer wieder beschäftigte mich dieselbe Frage, wie ich Sportspiele am effektivsten vermitteln kann, um den Kindern möglichst viele Erfolgserlebnisse zu bieten und ihnen Freude am Sport und dem Spiel zu gewähren.

Sowohl bei den zahlreichen Hospitationen von Sportunterricht an verschiedenen Schulen, als auch bei den Sportvereinen meiner Heimat (ASK Ybbs, LAZ Wieselburg, FC Sarling) stelle ich fast immer fest, dass die Vermittlung der Technik der dominierende Teil der Trainingseinheiten ist und dadurch sehr häufig sehr wenig bis gar keine Spielzeit verbleibt. Auch im Sportunterricht, den ich im Gymnasium erteilt bekommen habe, wurde überwiegend technikorientiert unterrichtet. Ähnliches Bild in heimatlichen Fußballvereinen beginnend mit der U-8. Rückblickend kann ich sagen, dass vor allem ungeschicktere Kinder die Lust am Spiel verloren haben und oft die Turnstunde geschwänzt haben. Auch jene Burschen, die damals nicht so geschickt mit dem Fußball umgehen konnten, haben schon lange mit dem Fußballspielen aufgehört, weil sie sehr schnell die Freude am Spiel verloren hatten.

Es steht außer Diskussion, dass nur eine freudvolle Bewegung das Kind dauerhaft motivieren kann. Dass sich nicht jedes Kind fürs Fußballspielen oder für Ballspiele allgemein begeistert, mag stimmen - einen natürlichen Bewegungsdrang hat aber jedes Kind. Deshalb ist es für mich als zukünftigen Sportlehrer von größter Bedeutung, meinen zukünftigen Schüler/innen Möglichkeiten zu solch einer freudvollen Bewegung anzubieten.

“If a child can't learn the way we teach, maybe we should teach the way they learn”
Ignacio Estrada

Es gibt viele Möglichkeiten und Ansätze, dieses Ziel anzustreben und bestmöglich und effizient zu erreichen. Obiges Zitat hat den für mich richtigen Weg vorgeschlagen. Wenn Kinder selbst in den Lernprozess involviert sind und Lösungen finden, die ihnen nicht von dem/der Lehrer/in vorgegeben werden, erzielen sie die besten Lernergebnisse. Außerdem macht es ihnen viel mehr Spaß, wenn sie in den Lernprozess aktiv involviert werden. Diese Idee ist Grundstein des TGfU-Konzeptes, das in der vorliegenden Arbeit beschrieben und analysiert wird.

Mein besonderer Dank gilt meinem Betreuungslehrer Univ.-Prof. Mag. Dr. Michael Kolb, der mir dieses Thema sofort bewilligte und mich immer freundlich und vor allem sehr hilfreich und kompetent beraten und unterstützt hat.

Außerdem möchte ich ganz besonders meiner Familie danken, meinen Eltern, die mir durch die persönliche und finanzielle Unterstützung mein Studium ermöglichten und mich während meiner gesamten Ausbildungszeit tatkräftig unterstützten.

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit eidesstattlich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst habe und außer den im Literaturverzeichnis angegebenen Quellen keine anderen Hilfsmittel verwendet habe.

Markus Haubenberger

Wien, Mai 2012

Inhaltsverzeichnis

VORWORT	1
EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG	3
1. EINLEITUNG	6
1.1. ZIEL DER ARBEIT	7
1.2. AUSWAHL DER METHODE	7
1.3. AUFBAU DER ARBEIT	8
2. SPORTSPIEL - THEORETISCHE GRUNDLAGEN UND DEFINITIONEN	9
2.1. SPORTSPIELSPZIFISCHE LEISTUNGSKOMPONENTEN	11
2.1.1. Einzel-, Gruppen- und Mannschaftstaktik	12
2.1.2. Ziele und Aufgaben der taktischen Ausbildung	12
2.1.3. Bausteine taktischen Verständnisses.....	14
2.2. DEFINITION DIDAKTIK.....	14
3. VERMITTLUNGSANSÄTZE ZUR EINFÜHRUNG VON SPORTSPIELEN	15
3.1. ALLGEMEINE METHODISCHE GRUNDPHILOSOPHIEN	15
3.1.1. Sportspielübergreifend vs. Sportspielspezifisch	15
3.1.2. Spielen vs. Üben.....	16
3.1.3. Impliziter vs. Expliziter Erwerb von Handlungswissen	19
3.2. TRADITIONELLER ANSATZ ZUR SPORTSPIELVERMITTLUNG.....	19
3.3. ANSÄTZE ZUR SPORTSPIELÜBERGREIFENDEN VERMITTLUNG.....	20
3.3.1. Das genetische Vermittlungskonzept	22
3.3.2. Integrative Sportspielvermittlung.....	23
3.3.3. Ballschule Heidelberg	24
3.3.4. Modell des spielerisch implizierten Lernens (MSIL)	26
4. TEACHING GAMES FOR UNDERSTANDING (TGfU)	28
4.1. ENTSTEHUNGSGESCHICHTE DES TGfU-KONZEPTES.....	29
4.2. ERKLÄRUNG DES TGfU-MODELLS	31
4.3. SYSTEMATIKEN DER SPORTSPIELE	33
4.4. PÄDAGOGISCHE PRINZIPIEN	39
4.5. VERANSCHAULICHUNG DES TGfU-MODELLS ANHAND DES SPORTSPIELS BADMINTON	40
4.6. SCHWIERIGKEITEN UND HERAUSFORDERUNGEN DES TGfU-KONZEPTS.....	45
4.7. KONSTRUKTIVISMUS UND KRITISCHES DENKEN	45
4.8. AUSWERTUNGSSYSTEME DES TGfUs.....	48

4.9. WEITERENTWICKLUNGEN DES TGFU-MODELLS.....	50
4.10. VERGLEICH VON TECHNIKORIENTIERTEN MODELLEN MIT DEM TGFU-MODELL.....	54
5. TGFU TASK FORCE	56
5.1. TGFU KONFERENZEN	58
5.2. WELTWEITE VERBREITUNG VON TGFU	59
5.2.1. <i>Games concept approach (GCA) in Singapur</i>	59
5.2.2. <i>Games Sense in Australien</i>	59
5.2.3. <i>Tactical Awareness Approach in den USA</i>	60
5.3. FORSCHUNGSSTAND ZUM TGFU-MODELL.....	61
6. IMPLEMENTIERUNG FÜR SPORLEHRER/INNEN	64
6.1. STUNDENPLANUNGS-VORLAGE FÜR TGFU-STUNDE	66
6.2. TGFU AM BEISPIEL FUßBALL.....	68
6.2.1. <i>Level 1</i>	71
6.2.2. <i>Level 2</i>	73
6.2.3. <i>Level 3</i>	74
6.2.4. <i>Level 4</i>	76
6.2.5. <i>Level 5</i>	77
7. ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK	79
8. LITERATURVERZEICHNIS	82
9. TABELLENVERZEICHNIS.....	86
10. ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	87
11. LEBENS LAUF	88
12. ABSTRACT.....	90

1. Einleitung

"Tell me and I will forget.

Show me and I will remember.

Involve me and I will understand."

Aristoteles

„Wann spielen wir endlich?“ Diese Frage wird sehr häufig von Kindern und Jugendlichen im Sportunterricht gestellt. Häufig impliziert die Lehrperson daraus, dass Schüler/innen nicht an ihren technischen Fertigkeiten arbeiten möchten, sondern einfach nur das Spiel spielen wollen. Wenn man jedoch genauer darüber nachdenkt, stellt man fest, dass Schüler/innen nur fragen, weil sie mehr in den Unterricht involviert werden wollen. Ein Spiel spielen macht Sinn für sie, und involviert sie aktiv in den Lernprozess. Vielleicht verstehen Schüler/innen nicht den Sinn einer Übung, weshalb es ihnen bedeutungslos erscheint, diese auszuführen geschweige denn diese erlernte Technik dann im Spiel anzuwenden (vgl. Mandigo, Butler & Hopper, 2007, S. 2).

Allgemein betrachtet haben Sportspiele im Schulsport einen sehr hohen Stellenwert. In allen Lehrplänen des Unterrichtsfachs Bewegung und Sport wird den Sportspielen eine große Bedeutung zugemessen. Das Erlernen von Grundtechniken in diesen Sportspielen ist eine elementare Voraussetzung für ein erfolgreiches Spiel, die sowohl Anfänger/innen in der Schule als auch im Verein erlernen sollten.

Über eine adäquate bzw. effektive Vermittlung von Sportspielen in der Schule gibt es zwar einen theoretischen, internationalen Konsens, jedoch tendieren Sportstudierende noch immer dazu, ihre Sportspielstunden eher klassischen Modellen zufolge zu planen, wonach einzelne Technikelemente isoliert vermittelt werden und die Zeit für das eigentliche Spiel oftmals zu kurz kommt (vgl. Wurzel, 2008b, S. 340f). Diese Konzepte bedienen sich an Übungsreihen und isolierten Übungen, wobei sich jedoch das Anwenden der erlernten Techniken im Spiel oft als schwierig herausstellt. Kuhlmann (1998, S. 110) sieht einen Grund für das Abweichen in der Praxis vom theoretischen Konsens darin, dass viele

Ansätze „*theoretische Entwürfe sind, die sich nicht sogleich im 1:1-Verhältnis in die schulische Praxis übertragen bzw. dorthin kopieren lassen.*“ Viele Lehrer/innen wissen zwar die theoretischen Grundlagen eines Konzeptes, jedoch wissen sie nicht, wie sie es in der Schule umsetzen sollen.

Wie wichtig ein effektiver Vermittlungsansatz ist, wird einem durch die Tatsache bewusst, dass man nur circa vier Doppelstunden im Schuljahr zur Verfügung hat, in denen jeweils ein großes Sportspiel thematisiert werden kann (vgl. Weichert, W., Wolters, P. & Kolb, M., 2005, S. 205). Und gerade diese Gegebenheit, dass in der Schule rund 15 mal weniger Zeit bleibt als im Verein, um ein Sportspiel zu vermitteln, wirft die dringende Frage auf, welches sportspieldidaktische Vermittlungskonzept für den Schulsportunterricht nun das richtige ist bzw. die Schüler/innen am besten lernen lässt.

1.1. Ziel der Arbeit

Hauptanliegen dieser Arbeit ist es, mit dem Konzept des TGfU eine Alternative zu den traditionellen technikorientierten Ansätzen der Sportspielvermittlung vorzustellen. Durch eine umfassende Beschreibung und einer Analyse des TGfU-Konzeptes und dem Vergleich mit anderen existierenden Vermittlungskonzepten sollen Sportlehrkräfte und Sportstudierende angeregt bzw. ermutigt werden, eigene Unterrichtsmethoden zu reflektieren bzw. zu adaptieren. Es soll letztendlich die Annahme bekräftigt werden, dass Taktik-Spielkonzepte aufgrund der vielen Vorteile gegenüber technikorientierten Konzepten auch in unseren heimischen Lehrplänen Einzug finden sollten.

1.2. Auswahl der Methode

Die Auseinandersetzung mit diversen Fachbüchern und themenbezogenen Texten in wissenschaftlicher Weise erfolgt durch das hermeneutische Verfahren. Durch eine ausführliche Literaturrecherche sollen ausreichend Informationen gewonnen werden, um Antworten auf die obigen Fragestellungen zu finden und einen fundierten Vergleich ziehen zu können.

Die Diplomarbeit befasst sich mit Literatur beginnend mit 1969 bis hin zu sehr aktuellen Artikeln aus 2011. Weil sich bisher nur ganz wenige deutschsprachige Autoren mit TGfU

befassten bzw. Artikel über dieses Konzept publizierten, wird hauptsächlich englischsprachige Literatur herangezogen.

1.3. Aufbau der Arbeit

Im zweiten Kapitel werden wichtige theoretische Grundlagen und Definitionen zum Thema Sportspiel und deren Vermittlung angeführt. Unter anderem wird in diesem Einführungskapitel auf den Stellenwert der Taktik im Sportspiel eingegangen.

Im dritten Teil der Arbeit werden zuerst allgemeine methodische Grundphilosophien diskutiert, bevor ein Überblick über die bedeutendsten sportspieldidaktischen Vermittlungskonzepte gegeben wird. Im Zentrum der deutschsprachigen Tradition stehen das genetische Vermittlungskonzept, die integrative Sportspielvermittlung, die Ballschule Heidelberg und das Modell des spielerisch implizierten Lernens.

Im vierten und für die Arbeit relevantesten Abschnitt wird das sportspieldidaktische Konzept „Teaching Games for Understanding“ (TGfU) erklärt und analysiert. Nach einem kurzen historischen Exkurs werden die pädagogischen Prinzipien erläutert und mit Beispielen untermauert. Außerdem gibt dieses Kapitel einen Überblick über Weiterentwicklungen des TGfU-Modells sowie mögliche Auswertungssysteme und vergleicht im Anschluss traditionelle Vermittlungskonzepte mit dem TGfU-Konzept.

Das fünfte Kapitel widmet sich der TGfU task force, einer Gruppe von Wissenschaftlern/Wissenschaftlerinnen und Spielexperten/Spieleexpertinnen, die es sich zur Aufgabe gemacht hat, TGfU zu verbreiten, Workshops zu organisieren und eine eigene Homepage zu verwalten. Außerdem wird in diesem Kapitel auf die weltweiten Anwendungen und Modifikationen des Konzepts eingegangen bzw. der aktuelle Forschungsstand untersucht.

Um Sportlehrer/innen Handlungsmöglichkeiten vorzuschlagen, wird im sechsten Kapitel zuerst ein TGfU-Stundenplanungsdokument präsentiert, ehe praktische Unterrichtsbeispiele der Sportart Fußball eingeteilt nach taktischem Komplexitätsniveau angeführt werden. Hierbei soll deutlich werden, dass das TGfU-Konzept in allen Sportspielen in der Schule sehr gut angewendet kann, und wie Sportlehrer/innen ihren

Schüler/innen dadurch Kreativität, Problemlösungsstrategien und Spielverständnis vermitteln können.

Schlussendlich werden im letzten Kapitel die Ergebnisse und Kernaussagen noch einmal zusammengefasst und diskutiert. Es soll aufgezeigt werden, dass der TGfU-Ansatz neue Aspekte in der Sportspielvermittlungsdiskussion bringt, jedoch auch einige Analogien mit deutschsprachigen Ansätzen vorhanden sind.

2. Sportspiel - theoretische Grundlagen und Definitionen

Die Grundidee des Sportspiels ist durch *„gegeneinander gerichtete, wechselseitige und simultane Angriffs- und Abwehrhandlungen, in denen die Spielgegner die gleiche Absicht verfolgen, ein Spielobjekt in ein Ziel zu bringen“* gekennzeichnet (Dietrich 1984, S. 17). Das wettkampfmäßige organisierte Sportspiel ist stark formalisiert. Für ein Sportspiel unerlässlich sind Punkte oder Tore, Spielfelder, definierte Spielzeiten und klare Regeln. Die im Sportspiel festgelegten Handlungsketten wie Spieltaktiken, Spielzüge und Spielfertigkeiten sind auf den zählbaren Gewinn bzw. auf Sieg und Niederlage fokussiert (vgl. Dietrich 1984, S. 18). Auch Kolb (2005, S. 27) beschreibt das Sportspiel als ein *„konkurrenzorientiertes Spiel, bei dem der Vergleich der Spielparteien im Zentrum steht. Der Spielgedanke besteht bei der überwiegenden Zahl der Sportspiele darin, das Können einer Partei an dem einer gegnerischen Partei zu messen.“* Bei jedem Sportspiel muss ein Objekt gegen den Widerstand der gegnerischen Partei zu seinem Spiel gebracht werden, wobei zugleich versucht wird, dies bei der anderen Partei zu verhindern. Im Vordergrund stehen die Erfolgsorientierung und der Drang, die andere Partei zu überbieten, wodurch das Spiel einen sehr wettkampforientierten Charakter annimmt. Während für ein Spiel nicht systematisch geübt wird, müssen Sportspieler/innen trainieren, um Erfolg zu haben und die Wahrscheinlichkeit eines Sieges zu maximieren. Weiters ist das Sportspiel durch klar definierte Regeln gekennzeichnet bzw. durch einen klar definierten Beginn und ein eindeutiges Ende der Spielzeit (vgl. Kolb, 2005, S. 26f).

Stiehler, Konzag und Döbler (1988, S. 14f.) definieren das Sportspiel als

„leistungsbestimmter Typ des Bewegungsspiels in Form eines Wettkampfes mit in sich nicht festlegbarem Verlauf. Es wird nach national oder international verbindlich festgelegten Regeln entweder zwischen einzelnen Spielern oder Mannschaften

(Interaktion von Mitspielern) in bestimmten Zeitabschnitten (Halbzeiten, Sätze, Spiele, Durchgänge usw.) ausgetragen. Der Spielgedanke besteht-der Spielsystematik folgend [...] – darin, einen umkämpften Ball in ein Tor oder Mal zu befördern, dem Gegner das Zurückschlagen des in sein Feld gespielten Balles unmöglich zu machen, den Gegner vor Erreichen des Laufmales abzuwerfen bzw. vor ihm das Laufmal mit dem Ball zu berühren oder spielartspezifische Ziele zu treffen . Das Ergebnis wird in Toren oder Punkten festgehalten. Erfolgreiches Spielhandeln ist sowohl an hohe konditionelle und koordinative Fähigkeiten, spezielle technische Fertigkeiten, psychische Fähigkeiten zur Handlungsregulation als auch positive charakterliche Eigenschaften zur Selbststeuerung des Verhaltens gebunden.“

Die Autoren kennzeichnen das Wesen der Sportspiele folgendermaßen:

- „entstehende Spannung und Auflösung von Spiel- und Zweikampfsituationen/Dynamik
- emotionale Wirkungen des Spielgeschehens
- Spielgedanke und Grundregeln – einfache sportliche Freizeitbetätigung
- unmittelbarer Kampf gegeneinander
- historische Aspekte/staatliche und kommunale Maßnahmen“

Folgende charakteristische Merkmale des Sportspiels werden angeführt:

- „große Bedingungsvarianz für spielerisches Handeln
- steigende Spannung und Lösung
- komplexer Charakter der Leistungsfaktoren
- Wahlcharakter der Motorik
- taktische Determiniertheit
- richtige Antizipation
- Qualität der Kooperation
- Zweikämpfe mit Anforderungen an die Verhaltensselbststeuerung
- Eignung als Freizeitsportart
- schwierige Leistungsobjektivierung“

(Stiehler et al, 1988, 13f.)

Neue Entwicklungen zeigen, dass sich die Sportspiele analog zur Gesellschaft, in der sie gespielt werden, verändern. In den sogenannten „neuen“ Spielen, die weniger

erfolgsorientiert sind und mehr Freiheitsgrade belassen, wird der Selbstinszenierungs- und Darstellungscharakter des Spiels wieder in den Vordergrund gerückt. Sie lassen vielfältige Formen der Selbstdarstellung der Spielenden zu. Diese massive Veränderung in der Sportspielkultur geht einher mit den wandelnden gesellschaftlichen Strukturen (vgl. Kolb, 2005, S. 29f.).

2.1. Sportspielspezifische Leistungskomponenten

Roth (1989, S.22) unterscheidet zwischen drei Hauptkategorien, an denen sportspielspezifische Leistung gemessen werden kann: Technik, Taktik und Kondition. Grundsätzlich kann unter dem Begriff der Technik die Summe der Bewegungsfertigkeiten eines/einer Sportlers/Sportlerin subsumiert werden. Kraft, Schnelligkeit, Ausdauer und bestimmte koordinative Fähigkeiten sind konditionelle Bausteine. Auf die Begriffe der Technik und Kondition wird in der vorliegenden Arbeit jedoch nicht genauer eingegangen, weil in erster Linie das Verständnis der Taktik für das TGfU-Konzept entscheidend ist.

Die in diesem Zusammenhang wesentlichste sportspielspezifische Leistungskomponente Taktik wird von Stiehler et al (1988, S. 95) wie folgt definiert:

„Die Taktik im Sportspiel bezeichnet die Gesamtheit der individuellen und kollektiven Angriffs- und Verteidigungsverfahren zur Führung des Kampfes, die auf der Grundlage einer taktischen Konzeption bei Einbeziehung der angenommenen Kampfweise des Gegners und unter Berücksichtigung der vielfältigen Spielbedingungen sowie der konkreten Situationsentwicklungen angewandt werden, um ein optimales Spielergebnis zu erreichen.“

Taktik spielt sowohl in der Theorie als auch in der Praxis eine wesentliche Rolle. Das *„Einüben von Spielzügen“* bzw. *„taktisches Training und Umsetzen der Konzeption“* wird von Stiehler (1988, S. 95) ebenso hervorgehoben wie die *„Fähigkeit, strategische Ziele zu realisieren.“*

2.1.1. Einzel-, Gruppen- und Mannschaftstaktik

Es lässt sich eine Einteilung dahingehend vornehmen, wie viele Sportler/innen am Geschehen beteiligt sind. Der Begriff der Einzeltaktik *„wird dabei zu Einordnung jener Aktionen von Athleten herangezogen, in denen diese in einer Grundsituation 1:1 bzw. 1:X, also ohne direkte Einbeziehung ihrer Mitspieler versuchen, ein angestrebtes Ziel zu erreichen“* (Roth, 1989, S.9). Der/Die Sportlehrer/in wählt dabei aus einem Pool aus Handlungsoptionen, die er/sie je nach Erfahrung besitzt, wie zum Beispiel Finten, Schuss- oder Wurfvariationen. Westphal, Gasse und Richtering (1987, S.37) verstehen unter individuelle Taktik *„die im Bewegunghandeln sichtbare Entscheidung zwischen Handlungsalternativen unter Zeitdruck aufgrund der Verarbeitung situativer Merkmale.“* Die Autoren veranschaulichen das anhand des Beispiels eines Fußball-Abwehrspielers, der sich mit zwei Angriffsspielern konfrontiert sieht und situativ die für ihn richtige Handlung setzt.

Wenn mehrere Spieler/innen an einer Aktion beteiligt sind, spricht man von Gruppentaktik. *„Bei gruppentaktischen Maßnahmen beziehen die Entscheidungs- bzw. Auswahlprozesse eines Sportlers immer die Aktionen mindestens eines weiteren Mitspielers mit ein“* (Roth, 1989, S.9). Beispiele sind Aktionen wie Doppelpässe, Steilpässe oder bestimmte Spielzüge in Kleingruppen.

Mannschaftstaktische Überlegungen betreffen das gesamte Team. Roth (1989, S. 9) nennt hierbei zum Beispiel die *„Festlegung des Spielsystems und der Deckungsart“*, denen ein gemeinsames Konzept zu Grunde liegt.

2.1.2. Ziele und Aufgaben der taktischen Ausbildung

Gemäß Ehret, Späte und Schubert (1995, S. 52) ist es unumstritten, *„dass die technischen, konditionellen und koordinativen Leistungsfaktoren nur dann optimal zum Tragen kommen, wenn sie zum richtigen Zeitpunkt, situationsgemäß angewendet werden.“* Deshalb sollte die taktische Schulung schon in jungen Jahren einen gewichtigen Teil der Unterrichtszeit einnehmen. Außerdem wird mit der frühzeitigen spieltaktischen Schulung von Kindern auch der Tatsache Rechnung getragen, dass die Optimierungsreserven für die Technik und Kondition oftmals bereits bis zum Maximum trainiert sind, was jedoch noch viel mehr im Hochleistungssport zutrifft.

Das Ziel der taktischen Ausbildung besteht in der „*Befähigung zur zielwirksamen Organisation und Führung des Wettkampfes der Spieler/innen im Rahmen der Gruppen- oder Mannschafstformation*“ (Stiehler et al, 1988, S. 95). Folgende Einflussgrößen bestimmen die Ziele und Aufgaben:

- „von den internationalen Entwicklungstendenzen der Taktik des jeweiligen Sportspiels
- von der grundlegenden Spielauffassung mit dem Ziel, angriffsorientiert zu spielen
- von der trainingsmethodischen Grundkonzeption, orientiert auf langfristige, taktische Ausbildung
- von dem taktischen Kampfplan in Bezug auf Wettkampfhöhepunkte und bestimmte Gegner“

(Stiehler et al, 1988, S. 95f)

Eine theoretische taktische Ausbildung ist laut Stiehler et al (1988, S. 96) unabdingbar, als in ihr „*die intellektuellen Voraussetzungen taktischer Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Umsetzung der Spielkonzeption*“ entwickelt werden. Hier sprechen Stiehler et al (1988, S. 96) von:

- „aktivem Kenntniserwerb als Grundlage schöpferischen taktischen Denkens (Spielsysteme; positionsspezifische Funktionen im Mannschafstverband; Prinzipien kooperativen Handelns; Klassifizierung von Spielsituationen mit Angabe charakteristischer Merkmale; Charakteristik gruppentaktischen Verhaltens bei Standardaktionen, in Standardsituationen, bei variablen gruppentaktischen Handlungen oder speziellen taktischen Erfordernissen u.a.m.)
- Entwicklung des reproduktiven taktischen Denkens durch assoziative Aktualisierung vorhandener Kenntnisse
- Wettkampfanalysen zur Wertung taktischer Leistungen und Ursachenermittlung bei taktischen Fehlleistungen
- Überprüfung der taktischen Kenntnisse und der sportspielspezifischen Denkfähigkeit“

Auch in einem moderneren Definitionsversuch von Martin, Carl und Lehnertz (2001: S. 229) geht es um das Lösen von Bewegungsaufgaben nach wirkungsvollen

Gesichtspunkten. Sie definieren Taktik als *„den Einsatz eines Systems von Handlungsplänen und Entscheidungsalternativen, das Handlungen so zu regeln gestattet, dass ein optimaler sportlicher Erfolg möglich wird.“*

2.1.3. Bausteine taktischen Verständnisses

Taktische Bausteine erlauben Schülern/Schülerinnen, Taktiken eines Sportspiels zu analysieren und zu verstehen. Hopper (2009, S. 3f) unterscheidet zwischen fünf Komponenten und teilt diese in zwei Gruppen.

- Anfängliche Bausteine: Raum (wo das Spielobjekt platziert gehört, wo sich der/die Spieler/in hinbewegen soll), Zeit (wann soll welche Handlung erfolgen), Stärke (wie stark bzw. wo soll ein Spielobjekt getroffen werden, um in den jeweiligen Raum befördert zu werden).
- Fortgeschrittene Bausteine: Ich (betrifft eigene Entscheidungen, die einen Vorsprung gegenüber der anderen Partei ermöglichen), Andere (reagieren auf Entscheidungen anderer).

Durch diese Komponenten wird klar, dass es unendlich viele Handlungsmöglichkeiten in einem Spiel gibt (vgl. Hopper, 2009, S. 4).

2.2. Definition Didaktik

Da es in dieser Arbeit primär um die Beschreibung und Analyse eines sportspieldidaktischen Vermittlungskonzeptes geht, muss auch das Wort „Didaktik“ definiert werden. *„Didaktik‘ stammt ursprünglich vom griechischen Wortstamm ‚didáskein‘ ab und bedeutet ‚lehren‘ oder ‚unterrichten‘ aber auch ‚belehrt werden‘ oder ‚lernen‘“*(Kleiner, 2008, S. 14f). Jank und Meyer (2002, S. 14) verstehen Didaktik als *„die Theorie und Praxis des Lernens und Lehrens. Die Aufgabe der Didaktik als Handlungswissenschaft ist es, den Lehrer/innen praktisch folgenreiche Handlungsorientierungen zu geben. Die Didaktik kümmert sich um die Frage, wer, was, von, wem, warum, mit wem, wo, wie, womit und wozu lernen soll.“* Die Didaktik ist eine

Wissenschaft, die im Laufe der Zeit zahlreiche Modelle entwickelt hat, mit denen das Phänomen Unterricht beschrieben werden kann, auf die jedoch in dieser Arbeit nicht genauer eingegangen wird.

3. Vermittlungsansätze zur Einführung von Sportspielen

Im Folgenden soll ausgehend von den allgemeinen methodischen Grundüberlegungen ein Überblick über die Grundlinien der Konzepte in der deutschsprachigen Sportspielvermittlungstradition gegeben werden, bevor im Kapitel 4 der TGfU-Ansatz als führendes Konzept im anglo-amerikanischen Raum ausführlich vorgestellt wird.

3.1. Allgemeine methodische Grundphilosophien

Viele Autoren befassen sich mit der sinnvollen, kindgerechten Einführung der Sportspiele und bis heute wird das Thema kontrovers diskutiert. Obwohl es viele unterschiedliche Auffassungen gibt, wie man Spiele einführt, stimmen alle Experten/Expertinnen überein, dass Vereinfachungen vorgenommen werden müssen, um die komplexen Anforderungen der Sportspiele zu reduzieren. Adolph, Hönl und Wolf (1998, S. 9) schlagen vor, Regeln, Rahmenbedingungen sowie technische und taktische Anforderungen auf ein geringeres Ausführungsniveau herabzusetzen, um eine Überforderung der Lernenden zu vermeiden. Allen Konzepten zur Sportspielvermittlung liegen drei allgemeine methodische Grundüberlegungen zu Grunde.

3.1.1. Sportspielübergreifend vs. Sportspielspezifisch

Adolph et al (1998, S. 9) schlagen zwei Wege vor, über die der konzeptionelle Einstieg in die Sportspiele erfolgen kann. Beim ersten Weg handelt es sich um den isolierten, direkten Einstieg in ein Zielspiel. Es werden spezifische technische, konditionelle und taktische Anforderungen schwerpunktmäßig geschult und gehofft, dass die Lernenden die gesammelten Erfahrungen später auch auf andere Spiele übertragen können.

Andererseits kann man integrativ-spielorientiert vorgehen, und gemeinsame Merkmale der Sportspiele herausgreifen und somit ein breites Repertoire an Bewegungserfahrungen bzw.

allgemeine Spielfähigkeit schaffen. Durch die sportspielübergreifende Vermittlung wird ein schnelleres und effektiveres Lernen möglich.

3.1.2. Spielen vs. Üben

„Die kontroverse Diskussion zwischen Spielreihe und Übungsreihe dominierte lange Zeit die Sportspieldidaktik und ist sowohl für sportspielübergreifende als auch sportspielspezifische Vermittlungsmodelle in gleicher Weise relevant“ (Adolph et al, 1998, S. 10). Bis zu Beginn der 1980er-Jahre war ein Unterrichtsverfahren dominierend, das davon ausgeht, dass zunächst die notwendigen technischen Grundfertigkeiten eines Sportspiels erlernt werden, danach komplexere spieltypische Übungen und taktische Fertigkeiten Anwendung finden, bevor das Zielspiel gespielt wird (vgl. Söll, 1997, S. 197). Hierbei werden zunächst die Voraussetzungen für die Spiele herausgebildet und *„der Spielzusammenhang soll sich dann quasi von selbst ergeben“* (Groth & Kuhlmann, 1989, S. 387). Mit dem eigentlichen Spielen wird erst relativ spät begonnen. *„Methodisch handelt es sich um eine Zergliederungsmethode“*, wobei die technischen Grundfertigkeiten dem eigentlichen Spiel entnommen werden. Durch isolierte Übungen sollen zuerst unter Berücksichtigung der methodischen Grundsätze (vom Leichten zum Schweren bzw. vom Einfachen zum Komplexen) Techniken erlernt werden. Erst dann werden taktische Übungen angefügt, die auf die erlernten technischen Fertigkeiten zurückgreifen. Am Ende steht als Ziel das eigentliche Sportspiel mit dem gültigen Regelwerk. Während bei dieser Methode auch schwächere Schüler/innen, die in komplexeren Situationen überfordert sein können, über das isolierte Üben an das Zielspiel herangeführt werden, kommen die Schüler/innen zunächst nicht zum Spielen und können schnell die Motivation am Erlernen eines Sportspiels verlieren (vgl. Ihlius, 2000, S. 1f). Diese Frühspezialisierung *„mit einseitigen und aus dem Erwachsenenbereich kopierten Belastungsanforderungen“* (Kröger & Roth, 2005, S. 9) führt sehr oft dazu, dass viele Kinder die Sportvereine wieder verlassen.

Um dieser Frühspezialisierung entgegen zu wirken, wurde das Konzept der Spielreihe entwickelt. Bereits hier ist eine Orientierung zum Zielspiel bzw. zu Gruppen verwandter Sportspieldisziplinen erkennbar. Im Gegensatz zur Übungsreihe möchte die Spielreihe als Ganzheitsmethode *„möglichst früh zum Spiel gelangen.“* Spielfähigkeit soll dadurch erreicht werden, indem der/die Spieler/in zuerst alleine, dann mit einem/r Partner/in und

später in der Gruppe in Verbindung mit Gegenspielern in Überzahl- und Gleichzahlverhältnisse übt (vgl. Ihlius, 2000, S. 2). Der/Die Übende lernt das Spielen durch das Konfrontieren mit dem Spiel. Die elementare Spielidee (Tore, Treffer erzielen bzw. verhindern) oder einzelne Aspekte werden herausgestellt und unter vereinfachten Bedingungen gespielt bzw. gelangt man über kleine Spiele und abgewandelte Spielformen des Großen Sportspiels zum Zielspiel. Für diese sogenannten Spielreihenkonzepte *„wird im Allgemeinen gefordert, dass sie die Lernanfänger an Lösungen für komplexere Aufgabenstellungen heranzuführen und dass die Spielidee im Kern erhalten bleibt“* (Kröger & Roth, 2005, S.14). Vereinfachte, kindgemäße Minisportspiele sollen vor allem im Anfängerbereich helfen, den Kindern die Spiele beizubringen. Der Vorteil dieses Konzeptes besteht darin, dass sofort Spielerfahrungen gesammelt und dadurch die Schüler/innen sofort motiviert werden, die sowieso „nur“ spielen wollen. Durch das Einbauen der kleinen Spiele in den Lernprozess gelangt man relativ schnell zum Zielspiel. Jedoch muss an dieser Stelle auch erwähnt werden, dass Schüler/innen mit komplexen Spielsituationen überfordert sind und nichts Neues dazulernen können, wenn die technischen und taktischen Voraussetzungen noch nicht erfüllt sind (vgl. Ihlius, 2000, S. 3).

Obwohl sich mittlerweile der Grundsatz „Spielen vor Üben“ durchgesetzt hat, ist laut Kuhlmann (1998, S. 5) trotzdem nicht gänzlich auf das gezielte Erlernen von technischen Fertigkeiten zu verzichten. Damit beantwortet er die Frage in Bezug auf Spielen und/oder Üben mit dem Kompromiss „Spielen und Üben“. Mit dieser spielgemäßen Methode meint er, dass Spiele hauptsächlich durch systematisch aufbauende Spielreihen vermittelt werden, jedoch werden sie immer wieder durch gezielte Übungsreihen zum Üben technischer Fertigkeiten und taktischer Fähigkeiten ergänzt (vgl. Ihlius, 2000, S. 3) Die Schüler/innen können also, wenn sie mit komplexeren Spielsituationen überfordert sind, auf Übungsformen zurückgreifen. Folgendes Beispiel soll dieses Konzept verdeutlichen:

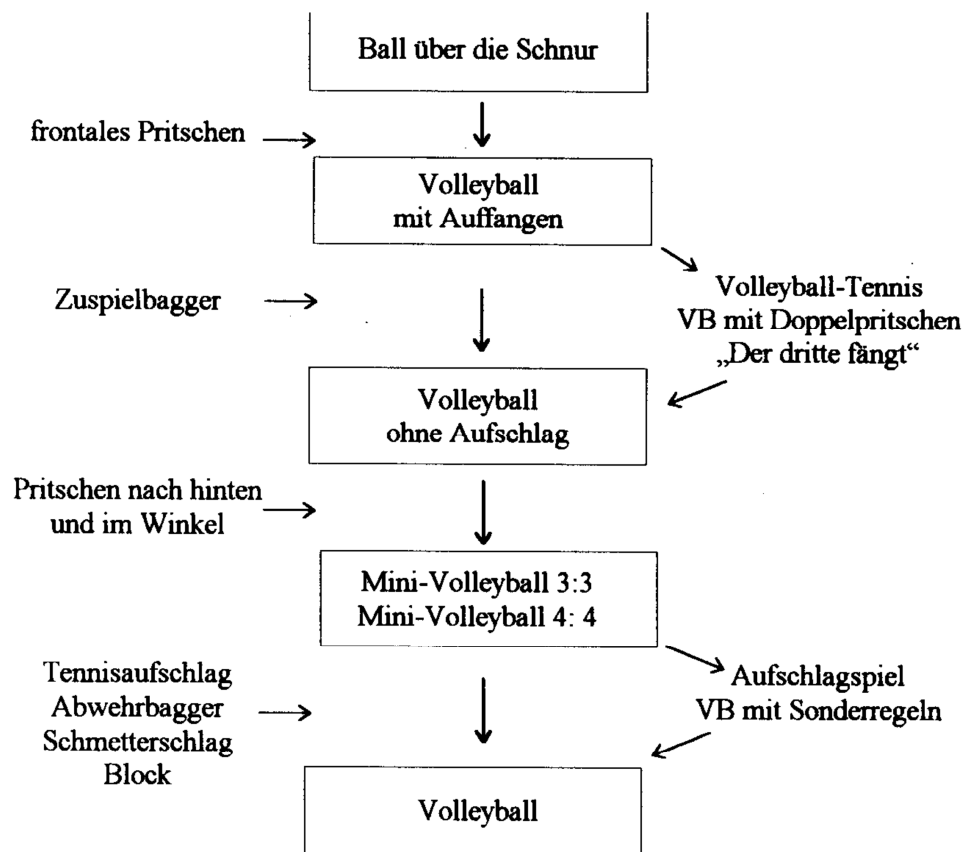


Abbildung 1: Volleyball spielend lernen (Dürrwächter, 1993, S. 10)

Hierbei wird der Wechsel zwischen den geforderten Techniken und Spielformen deutlich. Die einzelnen Stufen der Spielreihe bauen zwangsläufig auf einander auf und die technischen Fertigkeiten stehen als Bindeglied zwischen ihnen.

Eine Vereinfachung der Technik bzw. eine „Nicht-Spielreihe“ wurde von Loibl (1995) beschrieben, als Antwort auf den für ihn nicht zufriedenstellenden Weg der Spielreihe. Bei dieser radikalen Form der Konfrontationsmethode *„wird sofort ‚richtig‘ gespielt, das heißt mit nur geringfügig verminderter Mannschaftsstärke. Die Spiele werden als nicht in seiner Struktur aufbauend geübt und erweitert. Lediglich auf die Dribbelregel wird verzichtet (Ball darf getragen werden). Dadurch kommt es sehr schnell zu einem zügigen Spiel, die Aufmerksamkeit kann sich verstärkt auf das Spiel verlagern, sie ist nicht so sehr an die technischen Anforderungen gebunden (Ihlius, 2000, S. 5).* Durch vereinfachte Techniken werden die Anforderungen reduziert, die Spielsituation bleibt jedoch erhalten. Grundgedanke von Loibl ist, dass nicht das Üben von komplizierten Techniken in vereinfachten Spielsituationen zum Ziel führt, sondern eine Vereinfachung der Techniken

in komplexen Spielsituationen (vgl. Ihlius, 2000, S. 5). Es ist ein Trend weg vom „expliziten“ Techniklernen erkennbar, jedoch besteht bei den bisher dargestellten Konzepten jedoch immer eine zu starke Eingrenzung der Spielfähigkeit auf das Endprodukt, das Sportspiel.

3.1.3. Impliziter vs. Expliziter Erwerb von Handlungswissen

Die dritte Fragestellung, die bei zahlreichen Veröffentlichungen zum Thema der Sportvermittlungskonzepte im Zentrum des Interesses steht, inwieweit der Erwerb von Wissen implizit oder explizit erfolgen sollte, hat sowohl für sportspielübergreifende als auch für die sportspielspezifischen Vermittlungsansätze den gleichen Stellenwert (Adolph et al, 1998, S. 10). Implizite Lernprozesse sind meist unangeleitete, unbewusste Prozesse. Ansätze, die vermehrt auf den impliziten Erwerb von Handlungswissen setzen. Sie werden mit „offenen“ Vermittlungsmodellen in Verbindung gebracht, bei denen die Schüler/innen nur wenige Vorgaben erhalten. Explizite Lernprozesse auf der anderen Seite gelten als bewusste bzw. automatische und kontrollierter Abläufe, bei denen der/die Lehrer/in detaillierte Angaben und Erklärungen zu den Bewegungsaufgaben und den Lösungsmöglichkeiten gibt. Hier spielen direkte und intentionale Lernprozesse eine zentrale Rolle.

Adolph et al (1998, S. 11) halten abschließend fest, dass es auch hier nicht um eine Entweder-Oder-Entscheidung geht, sondern darum, welches Lernen in welchem Zusammenhang schwerpunktmäßig eingesetzt wird und in welcher zeitlichen Reihenfolge es erfolgt. Es gilt, *„konzeptbezogen eine optimale Mischung zwischen den impliziten und expliziten Lernstrategien zu finden.“*

3.2. Traditioneller Ansatz zur Sportspielvermittlung

„Die traditionellen Lehrmethoden der Sportspiele, die technikorientiert und analytisch sind, bildeten lange Zeit die Grundlage für das Training“ (Graca & Mesquita, 2002, zit. n. Lopes, 2011, S. 95). Grundsätzlich wird eine Unterrichtseinheit in drei Teile gegliedert: Aufwärmen, Techniktraining und Spiel. Im Aufwärmteil werden verschiedene Aktivitäten durchgeführt (mit oder ohne Ball), um den Körper auf die bevorstehende Belastung

vorzubereiten. Im zweiten Teil werden Techniken geübt. Diese Phase stellt den größten Anteil der Praxis dar. *„Nur in der letzten Stufe wird das Spiel in seiner formalen Form gespielt“* (Gréhaigne et al, 2005, zit. n. Lopes, 2011, S. 95). Die Anweisungen der Lehrperson beziehen sich hauptsächlich auf Techniken wie Schusshaltung oder Wurftechnik, ohne den Schülern/Schülerinnen einen Zusammenhang zwischen Technik und Spiel zu vermitteln. Das führt häufig dazu, dass die Kinder die erlernten Techniken im Spiel nicht anwenden können, weil sie überfordert sind. Der/Die Lehrer/in steht im Vordergrund und die Schüler/innen ahmen nach anstatt selbstständig ihr Handeln zu hinterfragen. (Coutinho & Silva, 2009, zit. n. Lopes, 2011, S. 95).

3.3. Ansätze zur sportspielübergreifenden Vermittlung

„Lehrmethoden können als Modelle definiert werden, die spezifische Leitlinien zur Strukturierung und Aktualisierung der Umwelt bieten“ (Joyce & Weil, 1972, zit. n. Lopes, 2011, S. 94). Sportspielübergreifende Ansätze bauen unter anderem auf sozialen Beziehungen und Aktivitätsformen auf und beeinflussen somit das Verhalten von Lehrer/innen und Schüler/innen. Lopes (2011, S. 94) ist der Meinung, dass *„es keine universelle Methode gibt, um das Ziel des Lernens zu erreichen, sondern eine Reihe von Ressourcen, die in verschiedenen Methoden zu erfassen sind und zu unterschiedlichen Lernergebnissen führen können“* (Lopes, 2011, S. 94).

Ziel aller Strategien ist es, den Lernenden schnelle Erfolgserlebnisse zu ermöglichen und die Entwicklung von Spielfähigkeiten zu fördern. Roth (1996, S. 290) versteht dabei im engeren Sinn *„elementare Sportspielsituationen zu ‚lesen‘ und zu ‚verstehen‘ sowie die Situationslösungen motorisch zu ‚schreiben‘.“* Alle in den vergangenen Jahrzehnten entwickelten Vermittlungskonzepte versuchen, *„die Komplexität der Sportspiele, die sich in den umfangreichen kognitiv-taktischen, koordinativ-technischen und konditionellen Anforderungen zeigt, adressatengerecht zu reduzieren“* (Adolph et al, 1998, S. 13).

„Das Fehlen einer guten Grundlage für eine effiziente Sportspieleinführung wird allgemein als eines der Haupthindernisse dafür genannt, dass viele Sportler/innen nicht das Hochleistungsniveau erreichen können“ (Silva & Rose Jr., 2005; zit. n. Lopes, 2011, S. 94). Umso bedeutender für einen späteren Erfolg erscheint die Auswahl der Lehrmethode, mit der eine Sportart eingeführt wird.

„Diese Vielzahl von Situationen in den Mannschaftsportarten fordert von den Spielern ein angemessenes Niveau der Intelligenz, Kreativität und Anpassungsfähigkeit“ (Greco, 2001; zit. n. Lopes, 2011, S. 94), weil sich die Umweltbedingungen und somit auch die Aktionsmöglichkeiten der Spieler/innen sehr rasch ändern. Deshalb müssen Schüler/innen vielfältige Handlungserfahrungen sammeln, welche sie dann sowohl im motorischem als auch kognitivem Bereich zeigen können.

Schempp (2003; zit. nach Lopes, 2011, S. 94) nennt drei wichtige Aspekte, die in der Praxis zu berücksichtigen sind:

- „das Training sollte eine optimale Herausforderung für den Lernenden bieten bzw. sollte seinen technischen und taktischen Fähigkeiten entsprechen,
- der Lernende sollte in der Lage sein, relevante Feedbacks zu verstehen
- es sollte dem Lernenden die Möglichkeit gegeben werden, alleine seine Fehler zu erkennen zu korrigieren.“

In der Praxis jedoch tendieren gerade Sportlehrer/innen dazu, das Erlernen von motorischen Fertigkeiten in den Mittelpunkt zu stellen, bevor die Kinder spielen „dürfen“, um den Lernprozess zu beschleunigen. Garganta (1998, zit. n. Lopes, 2011, S. 94) folgert, „dass diese Art von Praxis, in der der Schwerpunkt insbesondere auf der Technik liegt, eine direkte Folge des behavioristischen Ansatzes und der Umsetzung der Trainingsmethoden der individuellen Sportarten im Teamsport ist, ohne dass dabei die strukturellen und funktionellen Besonderheiten der Mannschaftssportarten berücksichtigt werden.“

In den letzten Jahren wurde viel über den Lehr- und Lernprozesse im Teamsport diskutiert, um die Probleme der traditionellen Lehrmethoden zu überwinden. „Somit wurden verschiedene Ideen, Meinungen und Methoden vorgeschlagen“ (Gréhaigne et al, 2005, zit. n. Lopes, 2011, S. 96). Zwischen den Jahren 1965 und 1985 wurde der behavioristische Vermittlungsansatz durch den kognitiv- konstruktivistischen Ansatz ersetzt, weshalb „in den meisten dieser neuen Methoden die Lernenden im Mittelpunkt des Lehr-Lern-Prozesses stehen und der Schwerpunkt der Praxis auf der Taktik des Spiels liegt“ (vgl. Dodds, Griffin, & Pacek, 2001; Rovengno, Nevett, & Babiarz, 2001, zit. n. Lopes, 2011, S. 96).

3.3.1. Das genetische Vermittlungskonzept

Loibl (2000), dessen Name mit dem "Genetischen Konzept" verbunden ist, entwickelte mit dem genetischen Spielkonzept eine Vermittlungsweise, welche von einem völlig neuen Ansatzpunkt in der Sportspielvermittlung ausgeht und als eine Weiterentwicklung der spielgemäßen Konzepte gesehen werden kann.

Loibl (2000, S. 99) stellt fest, *„wenn Spielen heißt, Spielsituationen zu lösen, dann kann es nicht sein, dass zum Üben die Spielsituation eliminiert wird! Stattdessen liegt es nahe, gerade den umgekehrten Weg zu gehen: Statt komplizierte Techniken in vereinfachten Situationen zu üben, werden die komplexen Situationen des Spiels mit vereinfachten Techniken gelöst.“*

Ziel dieser Vermittlungsmethode ist es, durch geeignete Unterrichtsarrangements die Herstellung des Spiels (und Fortführung) als Hauptmerkmal der Spielfähigkeit zu sehen. Dies ist nicht in sachgerecht aufgebauten Übungs- und Spielreihen zu realisieren. *„Die Entwicklung und der Fortgang des Spiels erfolgt hier aus den subjektiven Bedürfnissen und Fähigkeiten der Schüler/innen. Entscheidend ist hier die veränderte Zielsetzung, der Weg zum Spiel ist das entscheidende Kriterium, nicht das Spiel selbst. Die Spiel- und Übungsreihe und besonders die Verwendung von Grundsituationen zur Gestaltung eines Spielarrangements können Ausgangspunkt des Unterrichts sein, die unter den aktuellen Spielbedürfnissen der Schüler/innen weiterentwickelt und gestaltet werden“* (Ihlius, 2000, S. 4).

Roth (2005, S. 292) fügt an, dass *„die Ausbildung ohne Umwege unmittelbar an der Spielidee und dem Anforderungsprofil einer bestimmten Sportsportart orientiert wird.“* Auch nach Dietrich (1984, S. 19) ist der Weg zum Spiel die eigentliche Aufgabe, die von allen Beteiligten zu lösen sei. Die allgemeine Spielfähigkeit und darauf aufbauend die spezielle Spielfähigkeit sind von zentraler Bedeutung.

Loibls genetisches Vermittlungskonzept ist eine Form Taktik-Spielkonzepts, *„da es von den Spielzusammenhängen ausgeht und die Technikvermittlung nachgeordnet ist. Es verbindet die Spielvermittlung mit dem Prinzip des Genetischen Lehrens und Lernens“* (Wurzel, 2008c, S. 5). Es steht, wie im nächsten Kapitel erläutert wird, nicht im Widerspruch zum TGfU-Konzept.

3.3.2. Integrative Sportspielvermittlung

Erstmals wurde 1981 von Bremer, Pfister und Weinberg in ihrem Buch „Gemeinsame Strukturen großer Spiele“ Basisspiele diskutiert, die sportspielübergreifende Gesichtspunkte thematisieren. Der internationale Konsens geht weg von der „Fertigkeitsvermittlung“ hin zur integrativen Sportspielvermittlung.

Bei diesem Konzept wird davon ausgegangen, dass Bewegungserfahrungen transferierbar sind bzw. zuerst ein allgemeines Spielverständnis erworben werden sollte, bevor man näher auf einzelne Sportspiele eingeht (vgl. Roth, 2005, S. 291).

Adolph et al (1998, S. 31) definieren die integrative Sportspielvermittlung wie folgt:

„Unter integrativer Sportspielvermittlung verstehen wir alle trainings- bzw. unterrichtlichen Tätigkeiten, in denen nicht wie sonst ein Sportspiel isoliert von den anderen vermittelt wird, sondern immer Fähigkeiten und Fertigkeiten einer ganz bestimmten Gruppe von Sportspielen, der Zielschuss- und Rückschlagspiele, im Mittelpunkt der methodisch didaktischen Bemühungen stehen.“

Kröger und Roth (1999, S. 13) fügen an, dass *„die Kinder (wieder) spielen lernen sollen sowie übergreifende Ballfähigkeiten und Ballfertigkeiten entwickeln, bevor sie beginnen, sich zu spezialisieren.“*

Söll (1997, S. 202) hebt die Unterrichtsökonomie positiv hervor, weil durch das sportartenübergreifende Lernen *„viele Aspekte und Spielsituationen verglichen werden können.“* Im Vordergrund bei diesem Konzept steht die Entwicklung der Spielfähigkeit und nicht die Herausbildung von technischem und taktischem Können, welches in den Lernprozess integriert wird.

Ein Beispiel eines integrativen Spielvermittlungsmodells ist das „Übertragungsmodell nach Scheuer“ (Kern & Söll 1997, S. 257ff). Es wird in drei Spielstufen geübt:

- „1. Balltransport mit Abspiegel bzw. Zielwurf-/Zielschussspiele in Spielsituationen 1:1, 2:2, 3:3, meist im Wechsel mit drei Mannschaften auf zwei Ziele
2. Überzahlspiele (3:1, 3:2, 4:2, 4:3), vorwiegend im Wechsel von drei Mannschaften auf zwei Ziele
3. Gleichzahlspiel (3:3, 4:4, 5:5), mit zwei Mannschaften auf zwei Ziele“

Wichtig dabei ist, dass nicht eine bestimmte Spielreihe benutzt wird (einer Sportart), sondern möglichst vielfältig gespielt wird, wie Abbildung 2 veranschaulicht.

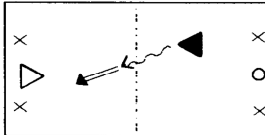
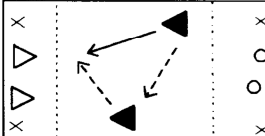
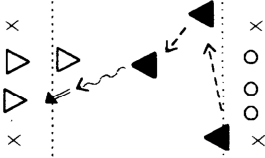
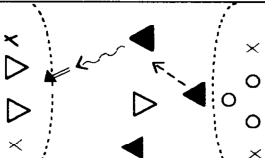
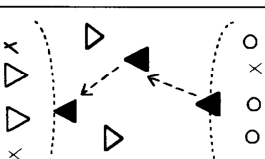
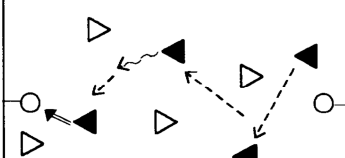
<p><i>Grundsituation 1</i> Spiel 1 mit 1 (Balltransport mit Abspiel) Spiel 1:1 (als Zielwurf-/Zielschußspiel) jeweils im Wechsel von drei Spielern auf zwei Ziele Hallenaufteilung: 8 Spielstreifen</p>	
<p><i>Grundsituation 2</i> Spiel 2 mit 2 Spiel 2:2 wie in Grundsituation 1 Hallenaufteilung: 4 Spielstreifen</p>	
<p><i>Grundsituation 3</i> Spiel 3 mit 3 Spiel 3:3 wie in Grundsituation 2 Hallenaufteilung: 3 Spielstreifen</p>	
<p><i>Grundsituation 4</i> Spiel 3:1 oder 3:2 (je nach Leistungsstand) im Wechsel von drei Mannschaften auf zwei Ziele Hallenaufteilung: 3 Spielstreifen</p>	
<p><i>Grundsituation 5</i> Spiel 4:2 oder 4:3 (je nach Leistungsstand) wie bei Grundsituation 4 Hallenaufteilung: 2 Spielstreifen</p>	
<p><i>Grundsituation 6</i> Spiel 3:3, 4:4, 5:5 (je nach Spielart und Leistungsstand) mit zwei Mannschaften auf zwei Ziele 2 Spielstreifen oder ganzes Spielfeld</p>	

Abbildung 2: Übertragungsmodell nach Scheuer (Ihlius, 2000, S. 5)

3.3.3. Ballschule Heidelberg

Eine Form eines integrativen Ansatzes der Sportspielvermittlung ist die Heidelberger Ballschule. Die Philosophie der Ballschule Heidelberg wird von Kröger und Roth (1999, S. 13) folgendermaßen beschrieben: „Die Kinder sollen (wieder) Spielen lernen sowie übergreifende Ballfähigkeiten und Ballfertigkeiten entwickeln, bevor sie beginnen, sich zu

spezialisieren.“ Demnach bietet dieser Ansatz ein integratives Sportspielvermittlungskonzept.

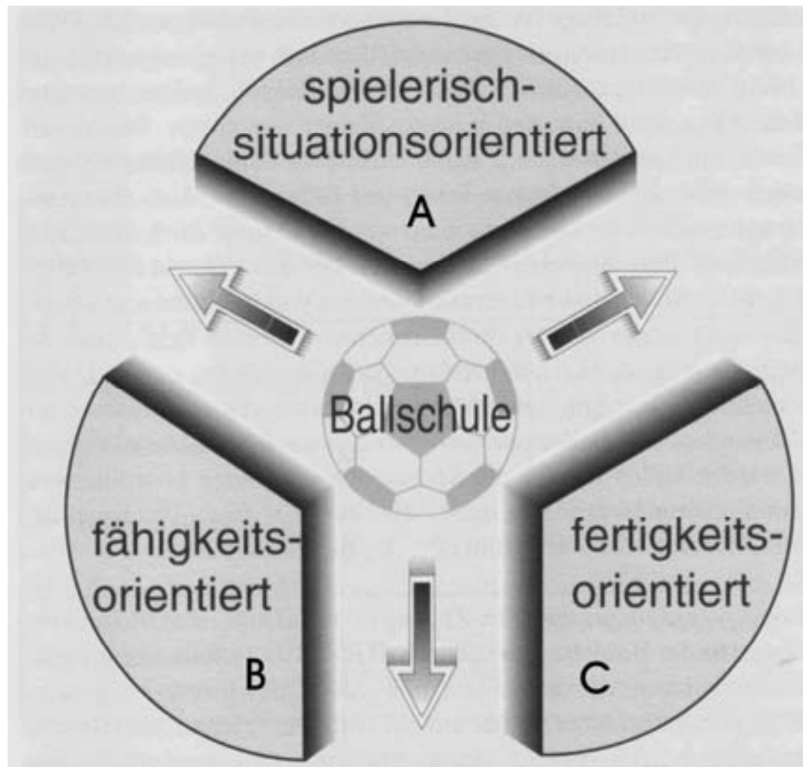


Abbildung 3: Das Ballschulkonzept (Kröger & Roth, 1999, S.11)

Die Ballschule basiert auf drei methodischen Grundpfeilern:

„A) dem spielerisch-situationsorientierten Zugang

B) dem fähigkeitsorientierten Zugang und

C) dem fertigkeitorientierten Zugang.“

(Kröger & Roth, 1999, S. 13)

Diese drei Teilbereiche bilden das ABC, das die Kinder erlernen sollten. Die Bereiche bilden ergänzende Bestandteile und sind nicht kontrovers zu diskutieren (vgl. Kröger & Roth, 1999, S. 10).

Grundlage für den Zugang bildet die Tatsache, dass die Straßenspielkultur heutzutage wegfällt und die Kinder durch das situationsorientierte Spielen wieder Ausprobieren und Experimentieren können. Kinder nehmen Situationen spezifisch wahr und lernen sie

taktisch richtig zu verstehen. Auf die Bewegungsausführung wird vorerst noch wenig Wert gelegt (vgl. Kröger & Roth, 1999, S.10 f).

Beim fähigkeitsorientierten Ansatz wird von allgemeinen, technikübergreifenden Leistungsfaktoren ausgegangen, die eine wesentliche Voraussetzung für das schnelle und gute Erlernen motorischer Fertigkeiten bilden. Der Fokus ist also auf koordinativen Fähigkeiten gerichtet, welche die Grundlage der „sensomotorischen Intelligenz“ darstellen. Dieser Ansatz vertritt die Meinung, dass koordinative Fähigkeiten in großem Maße trainiert werden können (vgl. Kröger & Roth, 1999, S. 12).

Der fertigkeitorientierte Ansatz geht von einem sogenannten „Fertigkeitsbaukasten“ aus, der das „Baumaterial“ für verschiedene „Bewegungsgebäude“ darstellt. Es werden also unspezifische Technikbausteine vermittelt, die es ermöglichen, Elemente in andere Sportspiele zu übertragen (vgl. Kröger & Roth, 1999, S. 12).

Für eine Anwendung dieses Konzepts im Sportunterricht sprechen viele Gründe. Einerseits werden taktische Fähigkeiten und technische Fertigkeiten überdauernd gelernt, andererseits werden die Leistungsunterschiede zwischen den Schülern/Schülerinnen geringer. Das heißt nicht, dass leistungsstarke Schüler/innen sich nicht noch verbessern können. Ganz im Gegenteil, dieses Konzept wird allen Kindern gerecht und kann differenziert angewendet werden. Außerdem fördert die Ballschule das soziale Lernen, weil Verlieren und Gewinnen gleichermaßen als Teil des Spiels akzeptiert wird und die leistungsschwachen Schüler/innen durch die Vorgaben der Spiele auch integriert werden bzw. Unklarheiten bei Regeln meist durch die Schüler/innen selbst geklärt werden (vgl. Schorer, 2000, S. 8f).

3.3.4. Modell des spielerisch implizierten Lernens (MSIL)

Die Ballschule Heidelberg ist Teil des Modells des spielerisch implizierten Lernens (MSIL). Das MSIL repräsentiert den Grundgedanken der integrativen Sportspielvermittlung. Ein wesentliches Merkmal des Modells ist seine Ausrichtung auf stufenübergreifende Ziele (spielerisch-, fähigkeits- und fertigkeitorientiert), Inhalte (Taktik-, Koordinations- und Technikbausteine) und die stufenübergreifende methodische Grundphilosophie („Vom Übergreifenden zum Speziellen“, „Vom Spielen zum Spielen und Üben“ und „Vom impliziten zum expliziten Lernen“) (Roth, Kröger & Memmert, 2002, S. 12).

Das MSIL enthält drei Ausbildungsstufen, die aufeinander aufbauen und hierarchisch gegliedert sind (siehe Abb. 5). Auf der untersten, ersten Stufe steht eine integrative, sportspielübergreifende Basisschulung (vgl. Ballschule von Kröger & Roth 1999). Diese Ebene kann auch als das allgemeine „ABC des Spielens“ (vgl. Roth, 2006, S. 10) bezeichnet werden und bildet den Grundstock für weitere Spezialisierungen. Sechs - und sieben-jährige Kinder befinden sich auf dieser Stufe.

Die zweite Ebene enthält eine teilintegrative, sportspielgerichtete Schulung, wobei die Kinder zwischen acht und zehn Jahre alt sind. Hier werden die Sportspiele in Gruppen eingeteilt, wobei die Suche darin besteht, Spielfamilien zu finden, „deren Mitglieder untereinander in besonders engen Verwandtschaftsverhältnissen stehen“ (Roth, 2006, S. 11).

Auf der dritten Stufe werden letztendlich spezielle Einführungen in die einzelnen Sportspiele gegeben. Erst nach dieser sportspielübergreifenden und -gerichteten Grundausbildung werden die Schüler/innen erstmalig auf ein Sportspiel spezialisiert.

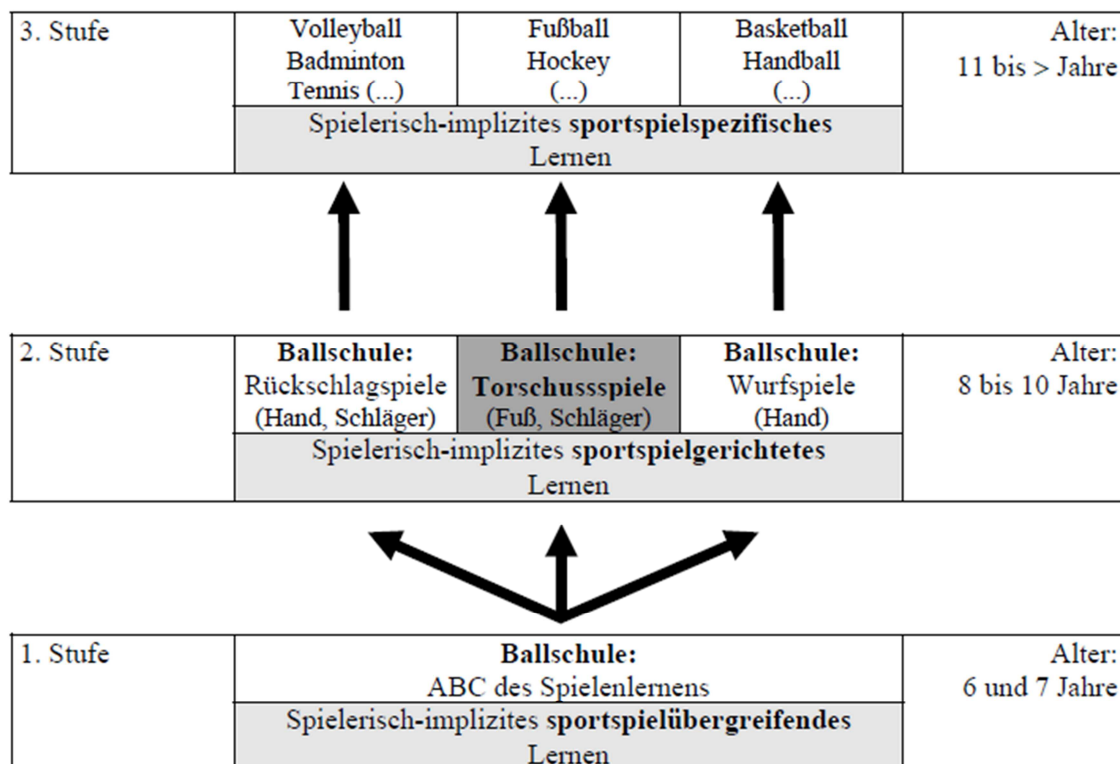


Abbildung 4: Modell des spielerisch impliziten Lernens (MSIL; modifiziert nach Roth, Kröger & Memmert, 2002, S. 12)

Der Trend der Sportspielvermittlung geht weg von Frühspezialisierung und dem Vermitteln expliziter Techniken hin zum Erlernen allgemeinen Spielverständnisses bzw. breiter Spielerfahrungen. Besonders im Modell des MSIL wird klar, dass die Kinder sich ihre Ballfähigkeiten und Fertigkeiten auch ohne Lehrer/in aneignen können. Das Spiel ist quasi der Lehrmeister und der Weg das Ziel (Roth et al, 2002, S. 8f).

Roth et al (2002, S. 9) sehen das Konzept der Ballschule und MSIL als die „*systematische, didaktisch-methodische Aufbereitung*“ einer verloren gegangenen, „*natürlichen Straßenspielkultur*“ in der sich Kinder breite Spiel- und Bewegungserfahrungen und somit auch spieltechnisches und –taktisches Können in einer ungezwungenen Atmosphäre und vor allem ohne eine/n Trainer/in aneignen können. Die Zeiten dieser ungezwungenen Straßenspielkultur sind jedoch vorbei und kann in Österreich auch nicht durch Sportvereine ersetzt werden.

Im Fokus der vorliegenden Arbeit steht das TGfU-Modell, „*weil es eines der weltweit führenden spielorientierten Konzepte zur Vermittlung von Sportspielen darstellt und außerdem empirisch evaluiert ist*“ (Butler, Griffin, Lombardo, & Nastasi, 2003; Griffin, Oslin, & Mitchell, 1997; Light & Tan, 2006; zit. nach Lopes, 2011, S. 96f). Die zahlreichen Interpretationen und Modifikationen des Modells in unterschiedlichen Kulturen (Game Sense – Australien, Game Concept Approach – Singapur, Tactical Approach – USA, Tactical Decision Making Approach – Frankreich) weltweit lässt die Bedeutung und Verbreitung dieses Konzeptes in Schulen und Vereinen erahnen.

4. Teaching Games for Understanding (TGfU)

Das seit nunmehr einem Jahrzehnt international sehr verbreitete und als weltweit führendes Konzept in Schulen und Vereinen zur Vermittlung von Sportspielen angesehene Modell heißt Teaching Games for Understanding (TGfU). Es schlägt einen neuen Weg der Vermittlung von Sportspielen ein, indem die Entwicklung des "*sense of play*" durch ein frühes Eintauchen des Kindes in Spielsituationen im Vordergrund steht. Bunker, Thorpe und Almond (1986; S.11) ergänzen:

“The approach does not accept that tactics must wait for the development of sophisticated enabling skills but take the point of view that games are about tactics and that rules and equipment must be modified to ensure that all children gain insights into the games play.”

Durch die Einbeziehung komplexerer taktischer Probleme, die auch anspruchsvollere technische Fertigkeiten erfordern, lernen Schüler/innen am besten, weshalb Taktik und Bewegungen mit und ohne Ball unabdingbar sind. Aufgabe des/der Lehrers/Lehrerin ist es, „die Komplexität des Spiels an das taktische und technische Fähigkeitsniveau der Spieler/innen anzupassen“ (Lopes, 2011, S. 97).

4.1. Entstehungsgeschichte des TGfU-Konzeptes

Das ursprüngliche TGfU-Konzept wurde 1982 von Bunker und Thorpe entwickelt. Sie wurden dabei von Worthington und Wigmore stark beeinflusst, weil diese schon von den Vorteilen der small-sided games überzeugt waren. Mauldon und Redfern haben bereits 1981 einen Ansatz vorgeschlagen, der Techniken innerhalb der Struktur eines Spiels erlernen ließ (vgl. Bunker et al, 1986, S. 5).

Thorpe und Bunker waren beide Sportlehrer während der späten 1960er und frühen 1970er Jahre und unzufrieden mit den traditionellen, technik-basierten Vermittlungsansätzen. Ähnlich wie Kröger & Roth (2005, S. 9) sind sie der Meinung, dass es durch eine Frühspezialisierung mit einseitigen und aus dem Erwachsenenbereich kopierten Belastungsanforderungen zu Entwicklungsdisharmonien und Motivationsverlusten kommen kann, die nicht selten zum vorzeitigen Ausstieg vor dem Erreichen des Höchstleistungsalters führen (vgl. Bunker et al, 1986, S. 5).

Bunker und Thorpe wollten daraufhin einen kognitiv basierten Ansatz finden, der den Lernenden die Bedeutung des Raums, der Winkelsteuerung, Verteidigungs- und Angriffsgrundlagen, etc. zu vermitteln versuchte. In Untersuchungen an englischen Schulen konnte die Vermutung bestätigt werden, dass ein Entdecken- und Entwickeln lassen des Spiels zu einer Verbesserung der Fähigkeiten führte (vgl. Bunker et al, 1986, S. 6f).

1997 stoß Len Almond dazu und das TGfU-Konzept nahm immer mehr Gestalt an. Thorpe und Bunker wussten enorm viel über Spiele bzw. konnten sehr rasch taktische Prinzipien

und Überlegungen eines Spiels lesen. Almond hebt ihre Fähigkeit heraus, indem er sagt, dass Thorpe und Bunker, nachdem sie 15 Minuten Australian Rules Football im Fernsehen geschaut hatten, genau sagen konnten wie das Spiel gespielt wurde und wie die verschiedenen taktischen Überlegungen lauten. Die beiden könnten solche Analysen für jedes Spiel machen (vgl. Bunker et al, 1986, S. 5).

Während Thorpe und Bunker eher die praktischen Zugänge liefern, war Almond mit der Entwicklung und Umsetzung des Curriculums beschäftigt. Er kritisiert bisherige Unterrichtsstrategien, und behauptet, dass

- ein Großteil von Kindern nur wenig Erfolg bzgl. der Bewegungsausführung hat
- eine Mehrzahl von Schulabgänger/innen nur sehr wenig über Spiele weiß
- dadurch eine Produktion von scheinbar technisch fähigen Spieler/innen zustande kommt, die jedoch tatsächlich in der Anwendung dieser Techniken unflexibel sind und nur wenige Entscheidungsalternativen in Spielsituationen besitzen.
- eine Entwicklung von Trainer/innen und Lehrer/innen hin zu Animator/innen zu erkennen ist.
- Durch die klassischen Lehrmethoden werden vor allem sportspielspezifische Techniken vermittelt, nicht jedoch die übergeordnete Spielidee.
- ein Mangel an kritisch-denkenden Zuschauern/Zuschauerinnen und wissenden Leitern/Leiterinnen herrscht, zu einer Zeit, in der der Sport eine zunehmende Bedeutung in der Unterhaltungsindustrie einnimmt (vgl. Bunker et al, 1986, S. 7).

Müller und Danisch (2009, S. 3) fassen zusammen, dass bei traditionellen Vermittlungskonzepten die Technikunterweisung der dominierende Teil der Unterrichtsstunde bildet und so nur wenig Spielzeit bleibt. Die Schüler/innen können außerdem die isoliert erlernten Techniken nur sehr selten im Spiel anwenden bzw. brechen diese im Spiel sehr häufig zusammen, da plötzlich Gegner- und Zeitdruck vorhanden sind.

Bunker und Thorpe legen Wert darauf, dass der/die Schüler/in zunächst verstanden haben soll, warum er seinen Gegenspieler zum Beispiel im Tischtennis durch einen diagonalen

Schlag nach außen treibt, um ihn dann mit einem Longline in Bewegung und somit in Bedrängnis zu bringen. Aus der jeweiligen Situation im Spiel heraus sollen die Schüler/innen dann die Notwendigkeit des Erlernens von Technik und Fertigkeiten erkennen. Man kann dies auch in der Formel „vom Warum zum Wie“ zusammenfassen, also über das taktische Verständnis zur Erkenntnis technischer Erfordernisse (Notwendigkeiten) beim/bei der Schüler/in. Der/Die Schüler/in steht dabei in einer aktiven, kreativen Rolle, während sich die Lehrperson anleitend und fördernd verhält (vgl. Bunker et al, 1986, S. 7).

4.2. Erklärung des TGfU-Modells

Der Hauptaspekt des TGfU-Modells liegt in der Verwendung modifizierter Spielformen, um sich bestmöglich an die Entwicklungsstufe der Lernenden anzupassen.

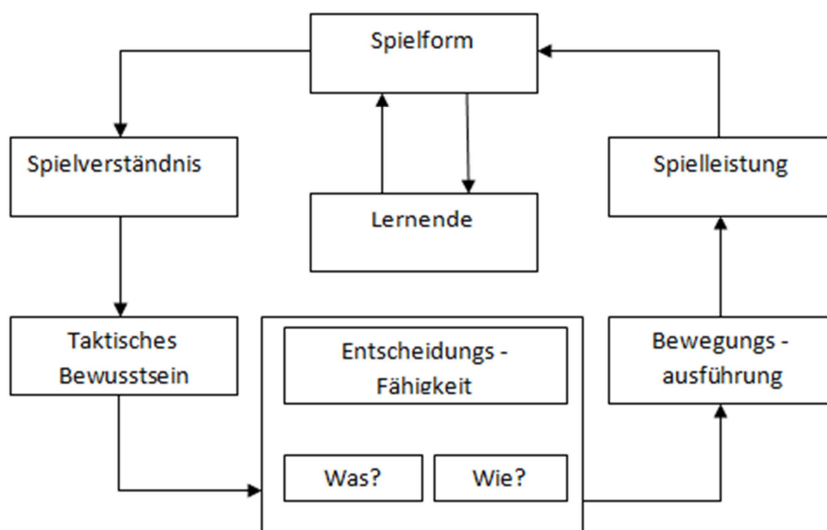


Abbildung 5: Ursprüngliches Teaching Games for Understanding model (Bunker et al, 1986, S. 30)

Bunker und Thorpe unterteilen das Modell (vgl. Abb. 6) in sechs Stufen, die zirkulär durchlaufen werden.

Stufe 1: Spielform: In der ersten Stufe wird der/die Lernende mit vielen kleinen Spielen und Spielformen konfrontiert. Das Spiel wird so modifiziert, dass es der Entwicklung der

Übenden entspricht. Dies ist durch Veränderung der Spielfeldgröße, veränderte Spielgeräte und vereinfachte Regeln möglich.

Stufe 2: Spielverständnis: Die Schüler/innen sollen in weiterer Folge die Regeln des Spiels verstehen lernen (z.B. wissen wie man Punkte/Tore erzielt, Linien, Ausrüstung, usw.). Ein grundsätzliches Spielverständnis entwickelt sich.

Stufe 3: Taktisches Bewusstsein: Dieses Spielverständnis ist nun zwangsläufig verknüpft mit der Entwicklung eines fundamentalen, taktischen Bewusstsein, welches etwa die Entwicklung grundlegender, offensiv-taktischer Aufgabenstellungen wie beispielsweise Raum schaffen, um ein Ziel zu attackieren, vorsieht.

Stufe 4: Entscheidungsfähigkeit: Die Schüler/innen müssen Entscheidungen treffen. Taktische Handlungsmöglichkeiten und passende Techniken sind dabei nötig um die richtigen Spielentscheidungen zu treffen. Das ganze geschieht integrativ, das heißt Sportspieltechniken werden nicht explizit vermittelt. Das wäre erst erforderlich, wenn die Spieler/innen ein Spielniveau erreichen, das von ihnen das Beherrschen der jeweiligen Technik erfordert. Zum ersten Mal ist spielt das ‚Wie‘, also die technische Ausführung, eine Rolle.

Stufe 5: Bewegungsausführung: In dieser Stufe wird der Fokus auf die Bewegungsausführung gerichtet. Dabei wird eine Technik jedoch nie explizit herausgegriffen, sondern immer im Kontext des Spiels gesehen.

Stufe 6: Spielleistung: Schließlich stehen Einheiten im Vordergrund, die sich an technischen und taktischen Erfordernissen des Zielspiels orientieren und die Performance eines kompetenten und geübten Spielers perfektionieren. Die Spielleistung basiert auf speziellen Kriterien, je nach Stundenziel, die eine/n geschickte/n Ballspieler/in ausmachen (vgl. Griffin & Butler, 2005, S. 2f).

Bunker et al (1986, S. 29) erklären und beschreiben dieses Modell anhand eines einfachen Beispiels. Sie gehen von einer 2 gegen 1 - Situation aus, die sehr häufig in Invasionsspielen vorkommt. Die Regel ist zuerst nur, dass drei Spieler für eine Minute in Ballbesitz bleiben sollen, um einen Punkt zu erzielen. Häufig kommt es vor, dass der/die Spieler/in in Ballbesitz den Ball zu seinem/r Mitspieler/in passt, obwohl diese/r noch gedeckt wird. Der/Die Ballbesitzende kann den Ball behalten ohne etwas zu tun, was sehr oft in Gelächter ausartet. Also wird die Regel geändert, dass der Ball so oft als möglich in

einer Minute zugespielt wird. Jeder ankommende Pass ergibt einen Punkt. Jeden Pass, den der/die dritte Spieler/in abfängt, ergibt drei Punkte Abzug.

Wenn wir den/die Verteidiger/in betrachten, muss diese/r versuchen, den/die Ballhaltende/n zu attackieren, um den Ball zu gewinnen. Wenn sich der/die Verteidiger/in jedoch nähert, wird der/die Ballführende versuchen, den Ball über den des/der Angreifers/Angreiferin zu werfen. Sehr schnell lernen die Kinder, dass das Verhindern des ankommenden Passes Punkte bringt und werden versuchen, den/die Gegenspieler/in zu decken.

Umgelegt auf die obigen sechs Stufen bedeutet das folgendes:

- 1) Das Spiel wurde zurückgestellt auf den Fokus der Stunde.
- 2) Die Schüler/innen lernen verstehen, was sie tun.
- 3) Weniger geübte Kinder können genauso spielen wie Kinder mit fortgeschrittenen Fähigkeiten. Die taktischen Elemente werden stark vereinfacht in diesem einfachen Spiel, bevor es mit anderen Spielformen (2v2, 2v3 usw.) komplexer wird.
- 4) Kinder werden dazu angehalten, Entscheidungen zu treffen was sie machen, wann und wie sie es machen. Vor allem verstehen sie ihre Handlungen.
- 5) Kinder verwenden bereits angelernte Techniken, um die Probleme zu lösen. Sie werden aber auch unterstützt wenn neue Techniken erforderlich sind.
- 6) Das Kind muss kein Profi sein um die taktischen Forderungen des Zielspiels zu verstehen und das Spiel zu spielen.

Die Reihenfolge dieser Punkte ist wichtig, weil diese die Basis des Modells bilden, wie eine Stunde bzw. ein Thema vermittelt werden kann (vgl. Bunker et al, 1986, S. 30).

4.3. Systematiken der Sportspiele

Ein zentraler Punkt des Vermittlungsansatzes ist die Transferhypothese von Bunker und Thorpe. Sie gehen davon aus, dass herkömmliche Sportspiele anhand von Merkmalen, die durch spezifische Regeln und Taktiken bestimmt sind, gruppiert werden können. Innerhalb

einer Sportspielfamilie können vereinfachte und modifizierte Spielformen dazu verwendet werden, die wesentlichen Taktiken zu vermitteln. Diese „Grundtaktiken“ können dann auf weitere Spiele innerhalb der gleichen Familie übertragen werden. Dieses Klassifikationsschema (Tab. 1), bei dem als Grundlage die Vermittlung gemeinsamer taktischer Lösungskompetenzen dient, hat sich im englischsprachigen Raum etabliert.

Tabelle 1: Taktisches Klassifikationssystem für Sportspiele (vgl. Bunker, Thorpe, Almond, 1986, S. 71f)

Invasion	Net/Wall	Fielding/Run scoring	Target games
Handball	Net/racquet	Baseball	Golf
Basketball	Badminton	Softball	Croquet
Netball	Tennis	Rounders	Bowls
Team Handball	Table tennis	Cricket	Curling
Korkball	Paddle tennis	Kick ball (football cricket)	Boules
Tchouk-ball	Platform tennis		Ten (5 or 9)
Ultimate frisbee	Net/hand		Pin
Waterpolo	Volleyball		Duckpin
Football	Wall		Pub skittles
Soccer	Squash		Billiards
Rugby (Union/League)	Handball (court)		Snooker Pool
Gaelic	Rugby fives		
Australian	Paddle ball		
American/Canadian	Racquet ball		
Speedball	Jai Alai (Pelota)		
Touchball (Finnish rugby)			
Stick-ball			
Hockey			
Lacrosse (Men/Women)			
Shinty			
Hurling/Camogie			
Ice hockey			
Roller hockey			
Cycle polo			

Grundlage für dieses Schema sind gemeinsame taktische Lösungskompetenzen der Spiele. Die unterschiedlichen technischen Anforderungen der Spiele können dabei völlig

unterschiedlich sein. Die Gemeinsamkeiten ermöglichen es, Spiele zu gruppieren, für die ähnliche taktische Vorgaben gelten.

Lopes (2011, S. 99f) beschreibt die verschiedenen Gattungen wie folgt:

- „Invasionsspiele: Die Teams sollen den Ball oder ein anderes Objekt (z. B. Frisbee) mit dem Fuß, mit der Hand oder mit dem Schläger durch das gegnerische Feld spielen. Ein Punkt wird erzielt, wenn man es schafft, dieses Objekt in ein festes Ziel zu werfen oder zu schießen (z. B. Tor oder Korb) oder über eine Linie zu bringen (z. B. „Endlinie“). Um einen Punkt des Gegners zu verhindern, muss eine Mannschaft ihr Ziel verteidigen. Die taktischen Probleme erfordern ähnliche offensive und defensive Lösungen, obwohl die technischen Fertigkeiten unterschiedlich sind. Eine effektive Entscheidungsauswahl ist von großer Bedeutung.

- Netz-/Wandspiele: Diese Kategorie umfasst Spiele, die sowohl im Team als auch individuell gespielt werden können. Der Punkt ist erzielt, wenn der Ball mit genügend Kraft und Präzision geschlagen oder gespielt wird, so dass der Gegner keine Chance hat, ihn zurückzuspielen, bevor er ein- (z. B. im Badminton, Volleyball) oder zweimal (z. B. im Tennis) den Boden berührt. Die Spieler müssen ihr Handeln auf der Grundlage der gegnerischen Stärken und Schwächen entscheiden. Außerdem sollte die Position des Gegners auf dem Platz berücksichtigt werden.

- Feldspiele: In Spielen wie Baseball, Softball und Cricket sollen die Spieler aus dem Schlag-Team so präzise und stark schlagen, dass ihre Mitspieler genug Zeit haben, zwischen zwei Zielen (z. B. „bases“ und „wickets“) zu laufen. Die Entscheidung der Spieler, insbesondere von denen, die auf einem Ziel positioniert sind, sollte die Stärken und Schwächen des Schlägerspielers und des Werferspielers berücksichtigen und in manchen Situationen auch den Spielzustand.

- Zielspiele: In dieser Kategorie gewinnt der Spieler einen Punkt, wenn er den Ball in ein Ziel wirft oder schlägt. In einigen Spielen gibt es keinen direkter Gegner (z. B. im Golf oder Bowling), während in anderen Gegner vorliegen (z. B. im Billard oder Curling). Der Entscheidungsprozess ist viel individualisierter als in anderen Kategorien und die Auswahl der richtigen Ausrüstung spielt eine große Rolle (z. B. Golfclubs).“

Butler und McCahan (2005; zit. n. Lopes, 2011, S. 100) schlagen vor, dass man mit den Sportspielen der geringsten Komplexität beginnen sollte. Dadurch ergibt sich für die

Schule eine nachvollziehbare Reihenfolge der Sportspielvermittlung (vom Zielspiel bis zum Invasionspiel).

Die Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Sportspielen sind umso größer, bzw. kleiner, je strukturverwandter die jeweiligen Sportspiele sind. Die Autoren Mitchell, Oslin & Griffin (2006, S.9) merken in diesem Zusammenhang folgendes an:

„In our experience the best novice soccer players are those with experience of field hockey, ice hockey, basketball or other invasion games, because these players already understand the spatial aspects of soccer. Tactically these games are similar even though the skills used are completely different”

Während die angewendeten Techniken völlig unterschiedlich sind, sind taktische Bausteine sehr ähnlich. Mitchell et al (2006, S. 9) bemerkten, dass die besten fußballerischen Neuanfänger jene sind, die bereits Erfahrung in sogenannten “Invasion games” haben, zum Beispiel Hockey oder Basketball, weil sie bereits ein taktisches Verständnis dieser Gruppe von Spielen haben. Dies ist ohne Zweifel ein Hinweis auf die Existenz der von Kröger und Roth beschriebenen sportspielübergreifenden Taktik. Ihr Modell des Spiele-Lernens richtet sich gegen eine Spezialisierung in jungen Jahren.

Neben Bunker et al sehen auch Pearson und Webb (2008) in dieser Einteilung Vorteile für die Sportspielvermittlung in der Schule. Durch das klare Herausarbeiten der Gemeinsamkeiten und Differenzen von Sportspielen werden den Schüler/innen neue Möglichkeiten geboten, die verschiedenen Aspekte der einzelnen Sportarten zu lernen. Außerdem werden sogenannte kognitive Fähigkeiten wie Taktik, Entscheidungsfindung und Problemlösungsfähigkeiten geschult (vgl. Pearson & Webb, 2008).

Die Idee der Gruppierung der verschiedenen Sportspiele findet sich jedoch nicht nur im TGfU-Modell. Bereits Ludwig Wittgenstein hat 1969 die Gemeinsamkeiten von verschiedenen Spielen erkannt.

„Betrachte einmal die Vorgänge, die wir Spiele nennen. Was ist diesen gemeinsam? Wenn du sie anschaust, wirst du zwar nichts sehen, was allen gemeinsam ist, aber du wirst Ähnlichkeiten entdecken, und zwar eine ganze Reihe. [...] So können wir durch die vielen, vielen Gruppen von Spielen gehen, Ähnlichkeiten auftauchen und verschwinden sehen: Wir haben ein kompliziertes Netz von Ähnlichkeiten, die einander übergreifen und kreuzen. Ich kann diese nicht besser charakterisieren als durch das Wort Familienähnlichkeit – und ich werde sagen: die Spiele bilden eine Familie“

(Wittgenstein, 1969, S. 324 f.; § 66 f).

Bezogen auf den Begriff der Spiele gehören für Wittgenstein alle Spiele, so auch die Sportspiele, zu einer großen Familie. Die Mitglieder dieser Familie können als Verwandte unterschiedlichen Grades bezeichnet werden.

Betrachtet man im Vergleich zum TGfU-Klassifikationsmodell die Systematiken der Sportspiele im deutschsprachigen Raum, so gehen zum Beispiel Bremer, Pfister und Weinberg (1981, S. 58) von einer Einteilung in Zielschussspiele (Torschuss- und Wurfspiele) und Rückschlagspiele (Einzel und Mannschaft) aus. Stiehler et al (1988, S. 17) gliedern die bekanntesten Sportspiele nach zentralen Spielgedanken:

Tabelle 2: Systematik der bekanntesten Sportspiele (vgl. Stiehler et al, 1988, S. 17)

Tor-, Mal- und Korbspiele (sämtliche Mannschaftskampfspiele)	Rückschlagspiele	Schlagball-oder Abwurfspiele (Mannschaftsspiele)	Ziel- und Treibspiele (Kugel- und Volleyballspiele)
<u>1. Mit Körperbehinderung</u> American Football Eishockey Fußball Handball Hurling Lacrosse Rugby Wasserball	<u>1. Einzel- und Doppelspiele</u> Badminton Indiaca Pelota Squash Tennis Tischtennis	Baseball Cricket Oinea Pálkovaná Pesapallo Schlagball	Billiard Boccia Eisschießen Golf Gorodki Kegeln Krocket
<u>2. Ohne Körperbehinderung</u> Bandy Basketball Hockey Korbball Pferdeball Radball Rollhockey	<u>2. Mannschaftsspiele</u> Faustball Volleyball		

- „Tor-, Mal- und Korbspiele: Alle Sportspiele der Kategorie Tor-, Mal- und Korbspiele sind Mannschaftsspiele. Es wird lediglich zwischen Sportspielen mit

Körperkontakt und ohne Körperkontakt unterschieden. Der Erfolg einer Mannschaft misst sich anhand von erzielten Toren oder Punkten.

- Rückschlagspiele: Ein Einzelspieler, ein Paar oder eine Mannschaft versucht, den Ball für den Gegner unerreichbar auf die gegnerische Seite des durch Netz oder Leine geteilten Spielfelds zu befördern.
- Schlagball- oder Abwurfspiele: Die angreifende Mannschaft versucht, bevor die verteidigende Mannschaft das an spielspezifische Bedingungen gebundene Laufrecht der angreifenden Mannschaft beendet, durch Erreichen eines Laufmals Punkte zu machen.
- Ziel- und Treibspiele: Eine Kugel oder ein Wurfgerät werden ohne jede Behinderung in ein Ziel getrieben.“

(Stiehler et al, 1988, S. 19)

Ursprünglich stand der Wettkampfgedanke dem Spielgedanken konträr gegenüber, weshalb es schwierig ist, die Sportspiele in eine allgemeine Spielsystematik einzugliedern. Es können jedoch sogenannte „*‘spielübergreifende‘ Fähigkeiten herausgearbeitet werden, die im allgemeinen Spiel erlernt werden und im Sportspiel Anwendung finden (z.B. Entfaltung der Phantasie, Entscheidungsfähigkeit)*“ (Stiehler et al, 1988, S. 17). Viele Spiele kann man aufgrund ihrer technischer, taktischer und koordinativer Hinsicht bzw. der gemeinsamen Spielidee gruppieren.

Stiehlers Einteilung unter dem Gesichtspunkt des zentralen Spielgedankens deckt sich mit der von Roth (2005, S. 293) angeführten Systematik der Sportspiele, die Spiele mit gemeinsamen taktischen Lösungskompetenzen gruppiert. Diese traditionelle, klassische Form der Einteilung von Sportspielen differenziert zwischen Torschuss-, Wurf-, und Rückschlagspielen. Rückschlagspiele werden in Einzel- und Mannschaftsspiele unterteilt.

Rückschlag Einzel		Rückschlag-Mannschaft		Torschuss-spiele		Wurfspiele	
Squash	68	Beachvoll.	84	Fußball	100	Basketball	82
Tischtennis	62	Volleyball	72	Eishockey	65	Handball	80
Badminton	59	Faustball	68	Radball	65	Streetball	73
Tennis	59	Prellball	63	Hockey	58	Am. Footb.	58
Indiaca	51	Fußballtennis	61	Handball	55	Fußball	51

Abbildung 6: Einteilung der Sportspiele in “Spielfamilien” (Roth et al, 1999, S.13)

„Die Tabelle zeigt, dass die Resultate offenkundig in guter Übereinstimmung mit der traditionellen Einteilung der Sportspiele stehen. In den vier Hauptspalten sind die fünf Einzelspiele mit den höchsten Typikalitäten aufgeführt“ (Roth, 1999, S.13).

Besonders hohe Werte der bis 100 reichenden Skala zeugen von einer hohen Übereinstimmung mit den Anforderungen der jeweiligen Kategorie. Eine Doppelnennung in zwei Kategorien bedeutet, dass das jeweilige Spiel sowohl Ähnlichkeiten der einen, als auch der anderen aufweist. Hinsichtlich dieser Abbildung bleibt zu bemerken, dass die Bezeichnung „Zielschuss-spiele“ statt „Torschuss-spiele“ der Idee dieser Spielfamilie wohl gerechter werden würde.

Letzen Endes sollte festgehalten werden, dass es bei den verschiedenen theoretischen Ansatzpunkten zu keinen nennenswerten Unterschieden in den vorhandenen Klassifikationen kommt.

4.4. Pädagogische Prinzipien

Das TGfU-Modell basiert auf vier pädagogischen Prinzipien (sampling, representation, exaggeration, tactical complexity).

- *Game sampling*: TGfU geht davon aus, dass sich Spielformen durch den Schwierigkeitsgrad der taktischen Anforderungen unterscheiden bzw. stellen Bunker, Thorpe und Almond schon 1984 die Gemeinsamkeiten und Unterschiede verschiedener Spielformen fest. Danisch und Müller (2009, S. 9) fassen zusammen,

dass ein besseres Spielverständnis entwickelt werden kann, wenn die Ähnlichkeiten zwischen vermeintlich unterschiedlichen Spielen erkannt werden.

- *modification-representation*: Dieses Prinzip besagt, dass abgewandelte Spielformen eingesetzt werden sollen, die jedoch dieselbe taktische Struktur des Zielspiels haben. Die Anzahl der Spieler/innen, Spielfeldgröße, Regelwerk, usw. kann dem Alter, der Größe und dem Können der Spieler/innen angepasst werden. Durch die Modifikation des Zielspiels können auch Anfänger/innen das Spiel leichter erlernen und die taktischen Herausforderungen kennen lernen, auch wenn sie das Zielspiel noch nicht beherrschen (vgl. Haß, 2010, S. 6). Das Klassifikationssystem soll diesen Prozess der Repräsentation erleichtern indem es Spiele mit ähnlichen taktischen Problemen zusammenfasst und nicht ein Sportspiel als einzelnes Thema herausgreift (vgl. Griffin & Butler, 2005, S. 4).
- *modification exaggeration*: Durch das bewusste Übertreiben von bestimmten taktischen Problemen (z.B. größeren Toren) werden bestimmte taktische Verhaltensweisen gefordert. Wenn zum Beispiel beim Fußballspiel zusätzlich ein 2-Kontakt-Maximum eingeführt wird, steigt der Zeitdruck enorm und die Schüler/innen müssen schneller Lösungen finden (vgl. Griffin & Butler, 2005, S. 4).
- *tactical complexity*: Darunter verstehen Griffin und Butler (2005, S. 4) das Anpassen des Spiels an die Könnensstufe des/r Schülers/in. Einige taktische Probleme erscheinen für manche Schüler/innen zu komplex. Jedoch entwickeln Schüler/innen im Laufe der Zeit ein Verständnis für taktische Problemsituationen und finden Lösungen darauf, deshalb kann die Komplexität des Spiels erhöht werden. Generell sind alle Spielformen in ihrer Komplexität erhöhbar.

4.5. Veranschaulichung des TGfU-Modells anhand des Sportspiels

Badminton

Hopper (2004) bemerkt, dass die Planung der Inhalte für eine Stunde ein Verständnis erfordert, wie Bewegungen mit und ohne Ball aussehen sowie ein taktisches Bewusstsein, wie man spielt. Er beschreibt eine Stundenplanung nach dem TGfU-Konzept wie folgt:

Im Hauptteil der Stunde sollte in progressiver Weise von einfachen taktischen und technischen Herausforderungen zu komplexeren Fähigkeiten und Fertigkeiten gelangt werden. Die Schüler/innen sollen sich entsprechend ihrem eigenen Level entwickeln und Ziele, die die Lehrperson vorgibt, erreichen. Spiele sollen kooperativ, wettkampforientiert oder nach Punkten entweder für die ganze Klasse oder zwischen Spieler/innen stattfinden. Das letztendliche Zielspiel sollte die Ideen der Klasse miteinander verbinden sodass die Schüler/innen einen Sinn in ihrem Handeln sehen und sich verbessern wollen. Das Spiel-Leistungsbeurteilungs-Instrument (GPAI) bietet einen Weg, um dieses Lernen authentischer und offensichtlicher zu gestalten.

Der Unterricht in einem TGfU-Ansatz soll Lernsituationen schaffen, die die Schüler/innen zum Lernen anregt. Dieses situierte Lernen bedeutet, dass das Spiel ursprünglich ein Spiel sein soll, das die Schüler/innen spielen können, jedoch einen taktischen Fokus beinhaltet, den der Hauptteil der Stunde verfolgt. So ein Spiel könnte zum Beispiel einfaches Ballhalten/Ballführen sein, mit dem Schwerpunkt auf einer schrittweisen Erhöhung der körperlichen Intensität und kognitiven Herausforderung. Im Hauptteil der Stunde steigert die Lehrperson die Anforderungen an die Schüler/innen, indem er/sie die Aufgaben komplexer gestaltet. Eine neue Spielform kann entwickelt werden. Die Lehrperson muss das Spiel der Schüler/innen lesen können. Das Abschlusspiel sollte eine Erweiterung des bereits gespielten Spiels sein und Inhalte behandeln, die Verknüpfungen zu vorherigen Inhalten und Taktiken verlangen.

Bunker et al (1986, S. 11ff) versuchen, das Modell anhand eines sechsständigen Einführungskurses in das Sportspiel Badminton zu erklären bzw. deren Hauptaspekte zu beschreiben. Sie wählen Badminton, weil es sowohl für Mädchen als auch für Burschen allen Alters geeignet ist. Die Kinder haben wenig bis gar keine Vorerfahrung mit Badminton.

Beim traditionellen Ansatz würde der/die Lehrer/in sich zuerst die Frage stellen: Welcher Spiel sollen wir am Ende der Stunde spielen bzw. welche Techniken brauchen die Kinder, um Badminton auf einem gewissen Level spielen zu können?

Folgendermaßen würde eine Stunde gegliedert werden:

- Aufwärmen: Einlaufen, Mobilisieren.

- Technikerwerb: Sehr wahrscheinlich wird jede Stunde eine spezielle Technik im Mittelpunkt stehen, z.B. Kurzes und langes Service, verschiedene Schläge, Return, ...
- Spiel: Am Schluss jeder Einheit wird traditioneller Weise das Spiel gespielt.

Um den Badminton-Block abzurunden, wird nach den ersten fünf Stunden in der 6. Stunde ein Turnier gespielt.

Bunker et al (1986, S. 11f) handeln anders. Sie starten mit einem vereinfachten Spiel, das sofort jeder versteht (Minimum an Regeln). Es wird jedoch ein Einzel und kein Doppel gespielt, um schnellstmöglich das Verstehen des Zielspiels der Schüler/innen zu fördern. Bunker et al sind sich der Tatsache bewusst, dass manche Kinder Schwierigkeiten mit Basistechniken wie Service haben. Wenn das der Fall ist, wird einzelnen Spielern zum Beispiel erlaubt, sich den Ball auf den Schläger zu legen und ihn so ins Spiel zu bringen. Wenn die ganze Klasse Schwierigkeiten hat, muss an Techniken gearbeitet werden. Wenn das jedoch die Schüler/innen vom Zielspiel fernhält, muss ein anderer Weg gefunden werden, zum Beispiel die Ausrüstung anpassen (z.B. Batington).

Während der ganzen Stunde spielen die Kinder Einzel in langen, schmalen Feldern. Die Netzhöhe wird zuerst zu hoch erscheinen, jedoch hilft ein hohes Netz das Spiel zu verlangsamen und die Schüler/innen werden zu Überkopf-Kontakten angehalten. Das Einführen der Aufschlaglinie ist erst dann notwendig, nachdem die Schüler/innen draufkommen, dass es einfach ist, einen Punkt zu machen wenn sie nahe am Netz stehen. So verstehen die Schüler/innen warum die Servicelinie existiert und warum sie wichtig ist. Die Mittellinie wird in der ersten Einheit jedoch noch keine Bedeutung spielen. Das Spiel sollte nur Regeln besitzen, die notwendig sind:

- Der Ball trifft ins gegnerische Feld, nachdem er über das Netz geschlagen wurde – Punkt
- Der Ball schlägt außerhalb des Feldes auf nachdem er über dem Netz ist – Fehler
- Aufschläge müssen variieren, das heißt es darf nicht jedes Mal gleich serviert werden, damit das Service nicht das Spiel bestimmt
- Das Service muss von unten durchgeführt werden

Nach einer kurzen Erklärung der Regeln versuchen die Kinder das Spiel zu spielen. Der/Die Lehrer/in hat die Aufgabe, zu schauen, dass jede/r die Regeln versteht bzw. dass ausgeglichene Spielpartner/innen miteinander spielen. Wenn Spieler/innen das Spiel nicht begreifen bzw. nicht spielen können, ist es schwierig die Taktiken dafür zu entwickeln.

Durch das Spiel können taktisches Verständnis, Treffen von Entscheidungen und Technikausführungen entwickelt und verbessert werden. Lehrer/innen müssen verstehen lernen, dass Techniken erst dann vermittelt werden, wenn Schüler/innen diese brauchen. Der TGfU-Ansatz fordert von den Lehrer/innen, dass sie Probleme, die das Spiel mit sich bringt, hervorheben. Die Schüler/innen sollen aufgrund deren Spielerfahrungen Lösungen finden.

Um diesen Ansatz noch anschaulicher zu erklären, wird ein fortlaufender Lehrprozess vorgestellt, der die Probleme, mit denen die Schüler/innen konfrontiert werden, aufzeigt.

- „*Wie machen wir einen Punkt?*“ Indem wir den Ball auf den Boden des gegnerischen Spielfeldes bringen.
- „*Was brauchen wir, um das zu erreichen?*“ Freien Raum. Die Schüler/innen spielen das Spiel und schauen genau wo die freien Räume sind.
- „*Wo ist dieser freie Raum in einem langen, engen Spielfeld?*“ Vorne und hinten, nicht auf den Seiten. Die Schüler/innen spielen weiter und versuchen, diese Räume zu treffen.
- „*Wie können wir es schaffen, mehr Raum vorne und hinten zu bekommen?*“ Den Ball nach hinten schlagen oder kurz über das Netz lupfen.
- „*Könnt ihr das?*“ (Hier muss der/die Lehrer/in, der/die die perfekte Technik im Kopf hat, auch schlechtere Schläge akzeptieren, solange der/die Schüler/in versucht, das Problem zu lösen)
- „*Wohin könnt ihr den Ball schlagen, um es für den/die Gegner/in möglichst schwierig zu machen um zu attackieren?*“ Wenn man den Ball ganz lang spielt, hat man viel mehr Zeit um den zurückkommenden Ball zu beobachten bzw. wird es für den/die Spieler/in gegenüber ganz schwierig, den Ball nach unten auf mein Feld zu schlagen. Und natürlich wird es für mich dann leichter, den Ball kurz über das Netz zu spielen, wo freier Raum ist.
- „*Kannst du mit deinem Service den/die Gegner/in nach hinten drängen?*“

- „*Kannst du das, wenn du einen Aufschlag zurückbringst?*“ Der Aufschlag ist hierbei nicht der limitierende Faktor, vielmehr ist es der Überkopf-Schlag.
- „*Warum Überkopf?*“ Man muss nicht so weit zurückgehen in das Feld, man kann den Ball früher schlagen und man kann ihn sogar nach unten schlagen. Der/die Lehrer/in sollte beobachten, ob der/die Schüler/in den ganzen Platz ausnutzen kann. Wenn nicht, warum nicht? Zuerst also muss der/die Lehrerin sehen, ob das Kind versteht, was es versucht zu tun. Wenn ja, ist die Technik der limitierende Faktor und muss vermittelt werden, die jedoch so rasch als möglich wieder in das Spiel integriert werden sollte.
- „*Der/Die Gegenspieler/in hat dich durch einen langen Ball nach hinten gezwungen und erschafft sich dadurch freien Raum in deiner vorderen Spielhälfte: wie kann man verhindern dass er/sie diesen Platz nützt?*“ Vielleicht einen hohen Ball nach hinten spielen und schnell in die Mitte des Feldes bewegen. „Wieder-zurück-laufen“ in eine gute Ausgangsposition wird schnell von Kindern verstanden und muss oft nicht extra erklärt werden. Jetzt aber kann ihnen erklärt werden, dass sich der Kreislauf mit „Verteidigung und Zurücklaufen in die Mitte“ immer wiederholt.
- „*Wie können wir diesen Kreislauf unterbrechen?*“ Mehrere kurze Schläge anbringen. Die Kinder werden dann erkennen, dass es der/die Gegner/in schwierig hat, wenn er/sie sich vorne befindet und den Ball nur von unten spielen kann. Das Spiel enthält jetzt Geschick und Raffinesse und die Kinder werden die körperlichen Forderungen des Spieles schätzen lernen und sich freuen, dass sie nun im Stande sind, den/die Gegner/in durch geschickte Bälle laufen zu lassen.

Wohin die Stunde geht, hängt von den Fähigkeiten der Schüler/innen ab. Während für ungeübtere Kinder der lange und kurze Schlag schon genügend Variationsmöglichkeiten und Herausforderung bietet, können begabtere Schüler/innen an den Schlägen und Shots feilen und neue Taktiken entwickeln.

Nur wenig Aufmerksamkeit wurde dem Service geschenkt. Es sollte erst trainiert werden, wenn

- die Kinder den Ball nicht ins Spiel bringen können
- wenn der Ball zu einfach wieder zurückgebracht werden kann und somit nach zwei Schlägen der Ballwechsel zu Ende ist
- sich die Schüler/innen das Service falsch anlernen (zum Beispiel Regelverstoß)

Dem Kritikpunkt, dass sich Schüler/innen schlechte bzw. fehlerhafte Techniken einlernen können, begegnen Bunker et al (1986, S. 14) mit dem Argument, dass Lehrer/innen die Technik erst dann vermitteln, wenn die Spieler/innen das Spiel, das sie spielen, verstanden haben und selber draufkommen, dass das Entwickeln einer Technik erforderlich ist.

4.6. Schwierigkeiten und Herausforderungen des TGfU-Konzepts

Wenn ein/e Sportlehrer/in nach dem TGfU-Konzept unterrichtet, ist eine seiner/ihrer wesentlichen Rollen, präzise Fragen an seine/ihre Schüler/innen zu stellen, ohne ihnen Antworten zu sagen oder den Spielfluss zu unterbrechen. Dieses pädagogische Dilemma wird von vielen Lehrpersonen als die größte Schwierigkeit angesehen (vgl. Roberts, 2009, S. 41). Es fällt Lehrer/innen scheinbar leichter, technik-orientierte Fragen zu stellen als taktische. Diese Tatsache ist leicht zu verstehen, weil Techniken letztendlich viel leichter zu beobachten und zu beurteilen und dadurch auch leichter zu korrigieren sind.

Die Schüler/in-Lehrer/in-Beziehung wird von Roberts (2009, S. 43) als ein weiteres Problem beschrieben. Schüler/innen sind technikorientierte Vermittlungsansätze gewohnt. Wenn Lehrer/innen dann zum Beispiel fragen „Wo spiele ich den Ball am besten hin, um mehr Zeit zu gewinnen?“, dann kommt von Schüler/innen rasch die Antwort „Warum sagen nicht Sie es uns?“ Lehrer/innen, die nach dem TGfU-Konzept unterrichten, sind mehr der Gefahr ausgesetzt, die Kontrolle, den Respekt und vor allem die Glaubwürdigkeit zu verlieren. Dieses Problem haben Sportlehrer/innen weniger, die Techniken nach einem „Rezept“ vermitteln. Aufgrund dessen ist es leicht zu verstehen, dass Lehrer/innen weg vom TGfU-Ansatz wieder hin zu technikorientierten Ansätzen wechseln.

Roberts (2009, S. 44) sieht die fehlenden up-to-date TGfU-Materialien und Ressourcen, speziell für „striking-“ und „fielding games“, als weitere Herausforderungen für Sportlehrkräfte. In diesem Zusammenhang ist auch über die Vernachlässigung in der Sportlehrer/innen-ausbildung nachzudenken.

4.7. Konstruktivismus und kritisches Denken

Good (1996, S. 617ff) verbindet TGfU mit einem konstruktivistischen Ansatz, der dem/der Lernenden ermöglicht, sich selbst mit dem Stoff zu beschäftigen und diesen eigenständig

zu erarbeiten. Der/Die Vortragende gilt nicht als Lehrer/in im klassischen Sinne, sondern nimmt die Position eines Coaches ein und steht den Lernenden bei Fragen zur Verfügung. Lemlech (1998, S. 136) fügt an, dass der/die Lehrer/in Inhalte plant, die die Schüler/innen involvieren. So werden sie zum Arbeiten im Team angehalten.

Cobb (1986, S. 301ff) unterscheidet zwischen zwei Sichtweisen:

- Schüler/innen sollen bezogen auf eine spezielle Situation (auf ein taktisches Problem) *eine* Lösung finden. Hierbei handelt es sich um einen indirekten Vermittlungsansatz, bei dem der/die Schüler/in im Mittelpunkt steht. Bei diesem empirisch konstruktivistischen Vermittlungsansatz wird Wissen als eine externe Realität angesehen und existiert unabhängig von der kognitiven Fähigkeit eines/einer Schülers/Schülerin.
- Es gibt *mehrere* Lösungen der Schüler/innen. Es geht um persönliche taktische Antworten auf Probleme. Das Wissen der Schüler/innen ist das Ergebnis der Interaktion zwischen kognitiven Aktivitäten und Realität.

Die oberste Prämisse des konstruktivistischen Ansatzes ist die Entwicklung von autonomen Schüler/innen durch ihre eigene Aneignung von Wissen und Techniken. Das aktuelle, empirisch konstruktivistische TGfU-Modell kann folgendermaßen definiert werden:

- Präsentation eines taktischen Problems
- Involvierung der Schüler/innen in ein adaptiertes Spiel
- Eine Reihe an Fragen die den Schülern/Schülerinnen eine spezifische Antwort auf das spezifische Problem abverlangen.

(Cobb, 1986, S. 301)

Kritisches Denken ist ein zentraler Bestandteil eines konstruktivistischen Ansatzes. McBride (1991, S. 115) beschreibt kritisches Denken im Sportunterricht als das Reflektieren der Schüler/innen ihrer Entscheidungen.

Gréhaigne und Godbout (1998, S. 25) nennen vier Strategien, die von Schülern/Schülerinnen angewendet werden:

- Schüler/innen erkunden lassen: Schon sehr früh werden die Schüler/innen mit taktischen Problemen in modifizierten Spielformen konfrontiert, die sie selber lösen sollen. Die Lehrperson lässt sie selber draufkommen bzw. modifiziert das Spiel eventuell weiter.
- Offene Fragen stellen: Wenn die Schüler/innen auf ein taktisches Problem gestoßen sind, versucht die Lehrperson durch offene Fragen die Debatte zwischen den Schülern/Schülerinnen anzuregen. Antworten darauf sind jedoch nicht in Form von direkten, spezifischen Antworten zu geben.
- Teilnehmen an den Debatten der Schüler/innen bzw. spezifische Fragen stellen: Nachdem eine offene Frage diskutiert worden ist, muss die Lehrperson mehr ins Detail gehen und spezifischere Fragen stellen.
- Schüler/innen sollen die Lösungen anwenden: Nachdem die Schüler/innen Lösungen auf taktische Probleme gefunden haben, sollen sie diese auch praktisch anwenden und stabilisieren.

Die 2. und 3. Strategie sind Kern des TGfU-Ansatzes. Außerdem können generelle Diskussionen, Gruppendiskussionen und Nachbesprechungen helfen, kritisches Denken und Lernen zu fördern (Plummer & Rougeau, 1997, S. 22). Beim TGfU-Modell wird nicht auf fortwährende Instruktionen und Korrekturen gesetzt. Vielmehr wird den Kindern Raum und Zeit gegeben, die Spielkonstellationen selbst wahrzunehmen und zu verstehen. Der Schwerpunkt wird auf ein einfaches, unangeleitetes „Spielen lassen“ gelegt. Das beruht auf der Erkenntnis, dass Menschen lernen können, ohne sich ausdrücklich darum zu bemühen und ohne zu wissen, was sie gerade lernen. Sie sind in der Lage, sich Wissensbestände und Können intuitiv, unbewusst, spielerisch-beiläufig anzueignen. Auch im Konzept der Ballschule formuliert Roth (2002, S. 34ff) die Wirksamkeit von zunächst eigenständigen Erfahrungssammlungen in Spielsituationen und es wird zu Beginn auf Instruktionen, Hinweise und Korrekturen zum Spielverhalten vollständig verzichtet.

4.8. Auswertungssysteme des TGfUs

Um zwischen unterschiedlichen Fähigkeitsniveaus unterscheiden zu können bzw. um Sportlehrer/innen zu helfen, die Lernfortschritte zu beurteilen, wurden authentische Auswertungsmethoden entwickelt, die alle Aspekte der Leistung umfassen - das „Team Sport Assessment Procedure“ (TSAP – Gréhaigne, Godbout, & Bouthier, 1997) und das „Game Performance Assessment Instrument“ (GPAI – Oslin, Mitchell, & Griffin, 1998), die auf dem TGfU-Modell basieren (vgl. Lopes, 2011, S. 105f). Beide Instrumente sollen Sportlehrer/innen bzw. Trainer/innen bei ihren jährlichen Trainingsplanungen helfen, die Entwicklung von taktischem Wissen und Techniken zu fördern (vgl. Gréhaigne et al, 2005; zit. n. Lopes, 2001, S. 105).

Die TSAP hilft Lehrer/innen, Leistungen im Sport zu bewerten. Es beruht auf zwei Fragen: Erstens, wie hat der/die Spielerin den Ball bekommen? (eroberte er selbst den Ball, durch Pass, ...) Die zweite Frage ist, was hat der/die Spieler/in in Ballbesitz gemacht? (gedribbelt, Ball verloren, Fehlpass, ...) *„Basierend auf diesem Leitfaden wird das Verhalten eines bestimmten Spielers von einem anderen Spieler (der sich in diesem Moment nicht im Spielfeld befindet) nach sechs verschiedenen offensiven Komponenten beurteilt“* (Mitchell et al, 2006; zit. n. Lopes, 2011, S. 106).

Auch die GPAI hilft bei der Bewertung der sportlichen Leistung im Schul- und Vereinssport, wobei *„die verschiedenen Aspekte im GPAI ermöglichen, die Verhaltensweisen der Lernenden im Zusammenhang mit ihrer taktischen Fähigkeit (Entscheidungsauswahl) und ihren Bewegungen (mit und ohne Ball) auszuwerten“* (Griffin et al, 1997; zit. n. Lopes, 2011, S. 106).

Die GPAI weist einige Vorteile gegenüber dem TSAP auf:

- „durch GPAI kann die Leistung eines Spielers/einer Spielerin mit und ohne Ball (offensiv und defensiv) bewertet werden, während in der TSAP nur die offensive Komponente bewertet werden kann;
- die TSAP gilt nur für Invasionsspiele und Netzspiele, während GPAI in allen Sportarten verwendet werden kann und

- in der TSAP geschieht die Bewertung durch die Spieler/innen, während in GPAI Lehrer/innen oder andere geschulten Personen die Bewertung durchführen“

(Griffin & Butler, 1997; zit. n. Lopes, 2011, S. 106)

Ziel ist es, „...*the ability to solve tactical problems by making decisions, moving appropriately, and executing skills*“ zu messen (Mitchell et al 2006, S. 497). GPAI ist ein flexibles Instrument und kann sowohl von Kindern im Sportunterricht als auch von Studenten in der Universitätsausbildung und bei der Quantifizierung in Forschungsprojekten verwendet werden. Außerdem kann damit die Spielleistung in verschiedenen Spielkategorien (z. B. *Invasion Games, Target Games*, usw.) oder in einer bestimmten Sportart (z. B. Basketball, Volleyball) erfasst werden. „*Die GPAI ermöglicht auch die Analyse der einzelnen Komponenten der Leistung* (siehe Tabelle 3), *die sowohl die Bewegungen mit Ball als auch ohne Ball (defensiv und offensiv) einbezieht*“ (Griffin & Butler, 1997; zit. n. Lopes, 2011, S. 143).

Tabelle 3: GPAI-Komponenten (vgl. Mitchell et al, 2006, p.497)

GPAI-Komponenten	
Base	Adäquate Rückkehr eines/r Spielers/Spielerin auf seine/ihre Ausgangsposition
Decision making	Adäquate Entscheidung mit dem Ball im Spiel
Skill execution	Adäquate Technikausführung
Suport	Bewegung auf eine Position, um einen Pass oder einen Wurf zu erhalten
Guard or mark	Manndeckung, Verteidigen eines Gegners
Cover	Verteidigung des/der ballbesitzenden oder sich zum Ball bewegenden Mitspielers/Mitspielerin
Adjust	Offensive oder defensive Bewegung des/der Spielers/Spielerin, um Spielfluss zu erzeugen

„In Abhängigkeit des Sportspiels bzw. der Spielkategorie und/oder des Auswertungsziels lassen sich diese einzelne Komponenten auswählen, um die komplexe Spielleistung zu

erfassen“ (Mitchell et al, 2006; zit. n. Lopes, 2011, S. 144f). Folgende zwei Methoden zur Bewertung der Spielleistung durch das GPAI werden vorgeschlagen: „1 to 5 System“ und „Tally System“ (Abhaken-System). Beim „1 to 5 System“ muss der/die Beobachter/in Kriterien für fünf Indikatoren (1 bis 5) aufstellen, die zwischen einer sehr schwachen Leistung (1) bis zu einer sehr guten Leistung (5) repräsentieren sollen. Nicht jede Aktion des Spielers muss bewertet werden. Auf der anderen Seite sollen beim „Tally System“ alle beobachteten individuellen Aktionen der Spieler jeweils als geeignet oder effizient und ungeeignet oder ineffizient eingeschätzt werden, „indem die Spiele aufgezeichnet werden, damit die Expertenrater danach die Aktionen des/der Spielers/Spielerin beurteilen können“ (Mitchell et al, 2006; zit. n. Lopes, 2011, S. 144).

4.9. Weiterentwicklungen des TGfU-Modells

Griffin & Butler (2005, S. 6) stellen fest, dass das TGfU-Modell und deren pädagogische Prinzipien seit ungefähr 15 Jahren unverändert sind und reduzieren das Modell auf nur drei Phasen, das alle notwendigen Unterrichtskomponenten enthält. Die Abbildung 7 stellt das neue Modell dar, bei dem es sich um einen Kreislauf handelt.

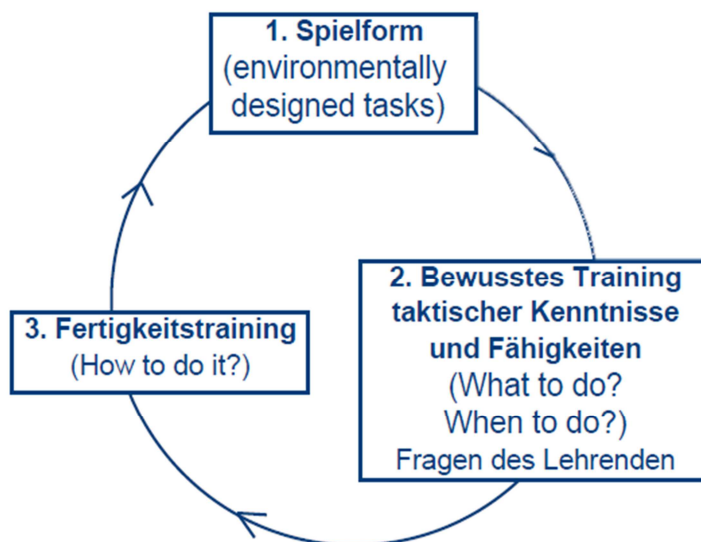


Abbildung 7: Tactical Awareness Approach (Mitchell et al, 2006, S. 13)

In diesem Modell beginnt die Vermittlung des Sports mit einer modifizierten Spielform, gefolgt von dem taktischen Bewusstsein, der Technikausführung und am Ende dem nochmaligen Spielen der Spielformen.

Kirk und McPhail (2002, S. 185) revidierten das ursprüngliche Modell von Bunker und Thorpe aus der Sicht des „situated learning“, und schlugen dafür einige neue Elemente vor bzw. verändern die Bezeichnung existierender Elemente.

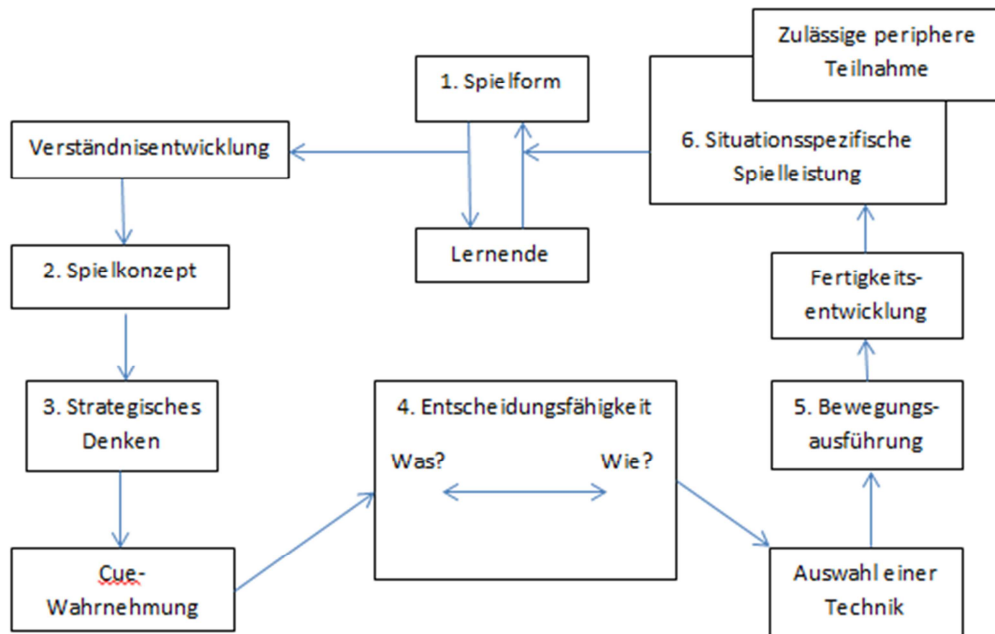


Abbildung 8: Das revidierte Modell TGfU (modifiziert nach Kirk & MacPhail, 2002, S. 185)

Beim revidierten Modell (vgl. Abb. 8) berücksichtigt die Lehrperson das Wissen und die Erfahrungen der Lernenden und wählt danach die angemessene Spielform aus. Wenn das nicht geschieht, sehen die Spieler/innen keinen Sinn im Spiel bzw. gilt das Spiel nicht als authentisch. Graca & Mesquita (2007, zit. n. Lopes; 2011, S. 104) beschreiben weiter, dass „das entstehende Verständnis sich dann auf die Regeln, die Positionen der Spieler und das Spielsystem bezieht. Somit entsteht eine Interaktion zwischen der ausgewählten Spielform und dem Spielkonzept. Die Phase des taktischen Bewusstseins wurde durch Elemente des Spielkonzepts und strategischen Denkens ersetzt, so dass die Beziehung zwischen deklarativem und prozeduralem Wissen besser dargestellt ist bzw. die Bewegungen der Spieler auf der Basis ihrer Entscheidungen als Spielverständnis betont wurden. Die Cue-Wahrnehmung ist beim revidierten Modell eine der wichtigsten Änderungen, als die die Notwendigkeit der Anleitung in den Vordergrund rückt. Die Lehrperson muss die

Schüler/innen bei der Suche relevanter Informationen unterstützen. Entscheidungen werden durch die Analyse der Spielsituationen getroffen und hängen von Wahrnehmungs- und Antizipationsfähigkeit der Spieler/innen ab (vgl. Graca & Mesquita, 2007, zit. n. Lopes; 2011, S. 104).

Die Bausteine „Bewegungsausführung“ und „Technikauswahl“ verstärken die Verbindung zwischen Technik und Taktik, wodurch die situative Bedeutung der Fähigkeiten und ihr Einsatz im Spiel klar werden. Zum Schluss werden die „situative Performance“ und die „legitime periphere Teilnahme“ angeführt. Medien und kulturelle Phänomene haben darauf Einfluss. *„Nur wenn der Sport als ein komplexes Phänomen vielfältig und heterogen verstanden wird, wird es möglich, die Planung der Lernprozesse unter Einbezug sozialer, kultureller und institutioneller Elemente der Sportpraxis durchzuführen“* (Kirk & MacPhail, 2002; zit. n. Lopes, 2011, S. 105).

Sowohl im ursprünglichen Konzept von Bunker und Thorpe (1982) als auch in der Weiterentwicklung von Kirk und MacPhail (2002) wird auf die Notwendigkeit der Relation Spielform-Lerner hingewiesen. Ein Sportspiel muss meist an die Voraussetzungen der Schüler/innen angepasst werden, als sogenannte „modifizierte“ Spielform. Aufgabe des/der Lehrers/Lehrerin ist es, die beste Spielform für die Möglichkeiten der Schüler/innen herauszufinden.

Schüler/innen treffen Entscheidungen aufgrund ihrer Wahrnehmungen im Zusammenhang mit ihrem deklarativem Wissen über das Spiel. Während beim Bunker-Thorpe-Modell Bewegungsausführung als besondere, getrennte Kategorie gegenüber Entscheiden angesehen wird, spielt beim revidierten Modell das strategische Denken eine wichtige Rolle, da Entscheidungen, wie zu handeln ist, im Zusammenhang mit der aktuellen Bewegungsausführung stehen.

„Taktisches Bewusstsein, das auf domänenspezifischem deklarativem und prozeduralem Wissen basiert, wird durch das sich herausbildende Spielkonzept sowohl bedingt als auch gefördert“ (Müller & Danisch, 2009, S. 5). Sich einer Taktik nur bewusst sein reicht nicht. Vielmehr müssen Spieler/innen fähig sein, diese auch angemessen zu entwickeln und anzuwenden. Kirk und MacPhail verzichten auf den Begriff des taktischen Verständnisses und ersetzen ihn durch das strategische Denken. Dieses strategische Denken ist letztendlich das, was ein/e Spieler/in im Prozess der Anwendung deklarativen und prozeduralen Wissens wirklich tut.

Das revidierte TGfU-Modell wurde in der Perspektive des situativen Lernens modifiziert. Situatives Lernen wird als „*die Beziehung zwischen den bisherigen Erfahrungen der Lernenden, der Spielform und der Umwelt, in der die Aufgaben ablaufen*“ definiert (Raab, 2007; zit. n. Lopes, 2011, S. 103). Ein wichtiger Aspekt in diesem Kontext ist das Vorwissen eines/einer Schülers/Schülerin. Der/die Lehrer/in muss wissen, was Schüler/innen bereits über ein Spiel wissen. Sowohl Spielerfahrungen als auch Zuschauererfahrungen sind hier von Bedeutung. Die Lehrperson muss auch etwas über die Auffassung der Schüler/innen zum Lernen in Sportgruppen wissen. Wenn eine Aufgabe für eine/n Schüler/in keinen Sinn macht und nicht authentisch in einem sinnvollem Zusammenhang mit dem Spiel selbst steht, ist nach anderen Möglichkeiten zu suchen. Diese Tatsache wird bei Gruppen noch schwieriger, da noch komplexere Zusammenhänge entstehen (vgl. Müller & Danisch, 2009, S. 5).

Spielverständnis und taktisches Bewusstsein basieren im ursprünglichen TGfU-Modell auf domänenspezifischem und strategischem Wissen. Aus der Perspektive des situativen Lernens wird Spielverständnis als das Konzept eines/einer Spieler/in interpretiert. Kirk und MacPhail beschreiben in ihrem Modell auch die Wichtigkeit des Wahrnehmens von sogenannten cues, also Hinweisen, die relevant für eine spezielle Aufgabe sind. Den Spieler/innen muss die Möglichkeit gegeben werden, situative Hinweise in verschiedenen Kontexten zu erkennen. Dieses Wahrnehmen der Hinweise gilt als „*Schlüsselfaktor für die Verbindung von Spielkonzepten, strategischem Denken und Entscheiden*“ (Müller & Danisch, 2009, S. 6).

Während im Originalmodell die Spielleistung die Zielkategorie ist, die sich auf normative Kriterien bezieht und meist in fortgeschrittenen Spielformen enden, fügen Kirk und MacPhail die situative Spielleistung hinzu. Kinder sollen Erfahrungen in allen Spielkategorien sammeln, um die taktische Komplexität zu verstehen. Die Zielform erscheint zwar komplex, kann jedoch durch Akzentuierung vereinfacht werden (vgl. Müller & Danisch, 2009, S. 6).

4.10. Vergleich von technikorientierten Modellen mit dem TGfU-Modell

Wenn man das TGfU-Modell mit traditionellen technikorientierten Modellen vergleicht, stellt man fest, dass TGfU mehr auf die Entwicklung der Schüler/innen und deren Verständnis abzielt (vgl. Rink, 1996, S. 15). In der folgenden Tabelle werden die Annahmen und Grundsätze von technikorientierten Ansätzen denen des TGfU-Modells gegenübergestellt.

Tabelle 4: Vergleich technikoriente Modelle und TGfU Modell (vgl. Butler, 1998, S. 21)

	Technikorientierte Ansätze (Behavioristisch)	TGfU Ansatz (Konstruktivistisch)
Warum wird ein Sportspiel gelehrt (philosophischer und historischer Blickwinkel)		
<u>Kultur</u>	Factory/Produktion	Village green/fortlaufende Erziehung
<u>Glaubenssystem</u>	Dualismus	Integration von Körper, Geist und Seele
<u>Kontext</u>	Isolation, professioneller Sport	Integration von Schule und Gemeinschaft
<u>Training</u>	Militärischer Einfluss, Effizienz	Bewegungserziehung
<u>Erfahrung</u>	Spezialisierung	Integration und Inklusivität
Was wird gelehrt (curriculum)		
<u>Zweck</u>	Wissenserwerb	Sinnkonstruktion
<u>Ziel</u>	Definieren was wir tun	Entdecken was wir nicht wissen und anwenden was wir wissen
<u>Ergebnis</u>	Leistung	Denken und Entscheidungen treffen
<u>Spielrahmen</u>	Saisonale Aktivitäten	Klassifikation
Wie wird es gelehrt (Pädagogik)		
<u>Instruktion</u>	Lehrer/innen-zentriert	Schüler/innen-zentriert, entwickelnd
<u>Strategie</u>	Vom Teil zum Ganzen	Vom Ganzen zum Teil und wieder zum Ganzen
<u>Kontext</u>	Lehrer/in-Schüler/in Interaktion	Multidimensionale Interaktion
<u>Inhalt</u>	Technikbasierend	Konzeptbasierend
<u>Lehrer/innen-rolle</u>	Informationsvermittlung	Problemlösungen ermöglichen
<u>Schüler/innen-rolle</u>	Passives Lernen	Aktives Lernen
<u>Evaluation</u>	Können	Verstehen und Mitarbeit zum Prozess

Bei den technikorientierten Modellen werden die Lehrer/innen als „allwissend“ beschrieben, die Wissen vermitteln, das die Schüler/innen bestmöglich aufnehmen sollen. Diesem behavioristischen Ansatz der Lerntheorie gegenüber steht das TGfU-Modell, bei dem die Schüler/innen im Mittelpunkt stehen und selber Lösungen auf Probleme finden sollen. Diese zwei Extreme, wie sie in Tabelle 4 dargestellt werden, sollen helfen, die unterschiedlichen Auffassungen besser zu verstehen.

Die drei Grundüberlegungen sind:

- Warum wird etwas gelehrt?
- Was wird gelehrt?
- Wie wird es gelehrt?

(vgl. Griffin & Butler, 2005, S. 38)

5. TGfU task force

Die TGfU – Arbeitsgruppe ist eine weltweit repräsentative Gruppe von Institutionen und Personen, die sich der Förderung und Verbreitung der wissenschaftlichen Untersuchungen und praktischen Anwendungen des TGfU-Konzepts in Schule und Verein verpflichten.

Der Arbeitskreis setzt sich aus folgenden Mitgliedern zusammen:

- Joy Butler Chair (USA)
- Minna Blomqvist (Finnland)
- Ross Brooker (Australien)
- Keh Nui Chin (Taiwan)
- Jean-Francis Grehaigne (Frankreich)
- Linda Griffin (USA)
- Lynn Kidman (Neuseeland)
- Richard Light (Australien)
- Raymond Liu (Hong Kong)
- Robert Martin (USA)
- Elaine Musch (Belgien)

- Steven Tan - Recording Secretary (Singapur)

Durch noch mehr Forschung und Kommunikation mit Lehrer/innen und Trainer/innen sollen folgende Ziele erreicht werden:

- Die Philosophie hinter dem ursprünglichen TGfU- Konzept überdenken und ihre weitere Entwicklung kritisch hinterfragen.
- Verbreitung von wissenschaftlichen Informationen und Lehrmitteln durch eine Vielzahl von Medien.
- Förderung der Diskussion und des Dialogs zwischen den Mitgliedern durch die Einrichtung eines Forums zu TGfU-basierenden Fragen (Rahmenlehrplan, Unterrichtspraxis).
- Entwicklung von Lehrplänen, um Institutionen, Schulen und Lehrer/innen in der Umsetzung des TGfU-Ansatzes zu unterstützen.
- Forschungszusammenarbeit koordinieren und Veröffentlichung von Informationen nach Workshops, Tagungen und Konferenzen.

(vgl. <http://tgfu.org/taskforce/index.htm>)

Folgenden Aktionsplan zur Umsetzung der Ziele veröffentlichen die Autoren auf ihrer Homepage:

1. Registrierung der interessierten Mitglieder/innen mit den Sportlehrer/innen und Trainer/innen, um die Kommunikation über das Internet zu fördern.
2. Relevante Informationen verbreiten und öffentlich zugänglich machen.
3. Organisieren regelmäßiger Konferenzen, um den Dialog zwischen Wissenschaftlern/Wissenschaftlerinnen und Praktikern/Praktikerinnen mit anderen zu fördern.

5.1. TGfU Konferenzen

TGfU-Konferenzen gelten als die größten internationalen Veranstaltungen für die bewegungswissenschaftlich und sportpädagogisch ausgerichtete Sportspielforschung. Seit über 24 Jahren arbeiten mehr als 20 amerikanische Wissenschaftler/innen an verschiedenen Universitäten gemeinsam an einem übergreifenden Lernmodell für den Sport.

In der nachfolgenden Tabelle sind die bisherigen TGfU-Konferenzen zusammengefasst.

Tabelle 5: TGfU-Konferenzen (vgl. <http://tgfu.org/taskforce/futureconferences.htm>)

TGfU	Jahr	Datum	Tage	Land	Institution	Stadt
1	2001	1. - 4. Aug.	4	USA	Plymouth State University	Plymouth
2	2003	11. – 14. Dez.	4	Australien	University of Melbourne	Melbourne
3	2005	14. – 17. Dez.	4	China	Hong Kong, Institute of Education	Hong Kong
4	2008	13. – 17. Mai	5	Kanada	University of British Columbia	Vancouver

Die erste internationale Konferenz wurde im Sommer 2001 an der Plymouth State University aufgrund des weltweit steigenden Interesses für TGfU bei Wissenschaftler/innen und Trainer/innen abgehalten. Über 150 Repräsentative von 18 verschiedenen Ländern wohnten der Veranstaltung bei und teilten ihre Ansichten und praktische Ideen. Kanadische Wissenschaftler/innen hatten einen großen Einfluss auf die weitere Entwicklung des Konzeptes und viele Länder haben daraufhin, aufbauend auf das ursprüngliche TGfU-Konzept, ihre Konzepte auf ihre Schüler/innen modifiziert bzw. das Modell neu definiert. Amerikanische Forscher entwickelten den “Tactical Games Approach“, der im Wesentlichen dem TGfU-Ansatz entspricht. In Australien entstand das “Games Sense“ – Modell, das von nun an das dominierende Coaching-Modell bei Sportspielen war. Wissenschaftler/innen in Frankreich, Portugal, Holland und Tschechien fanden mit dem „Invasion Games Competence“- Modell einen Ansatz, der Spielleistung in Sportspielen wie Fußball und Basketball verbessert. Das Bildungsministerium in Singapur hat das “Concept - Based Games“ – Modell ins Curriculum für alle Sportprogramme

eingeführt. Durch den enormen Erfolg dieses ersten Erfahrungs- und Meinungsaustausches in Plymouth 2001 wurde von nun an alle drei Jahre eine Konferenz weltweit abgehalten. Australien, China und Kanada waren die folgenden Gastländer (vgl. Mandigo et al, 2007, S. 7f.). Die fünfte Konferenz wird von 14. bis 16. Juli 2012 in Loughborough, dem Geburtsort des TGfU-Konzeptes, abgehalten.

5.2. Weltweite Verbreitung von TGfU

Neben dem Gründungsland Großbritannien, in dessen Schulen TGfU der Kern jeder Sportspielvermittlung ist, hat der Vermittlungsansatz des TGfU für die sogenannten „Großen Sportspiele“ bereits in vielen Ländern weltweit Einzug in die dortigen Bildungspläne gehalten. Das bedeutet, dass die Lehrer/innen verpflichtet sind, nach diesen methodischen Grundsätzen zu unterrichten.

5.2.1. Games concept approach (GCA) in Singapur

In Singapur ist das TGfU-Konzept unter dem Namen GCA (Games concept approach) bekannt. Erziehung und Schule spielen in Singapurs Regierung eine wichtige Rolle. Als Teil einer nationalen Lehrplanreform wurde GCA als konstruktives Vermittlungskonzept in Singapurs Sportunterricht vorgeschrieben, nachdem es als die bevorzugte Spielvermittlungsmethode diagnostiziert wurde (vgl. Rossi et al, 2007, S. 95f).

TGfU-Experten luden alle Sportlehrer/innen zu Workshops ein, um sie für die Implementation dieses Konzeptes vorzubereiten. Junge Lehrer/innen wurden durch Mentoring-Programme bei ihren ersten GCA-Versuchen unterstützt.

Rossi et al (2007, S. 102) beschreiben, wie Lehrer/innen, die schon lange im Beruf waren, anfänglich Schwierigkeiten hatten, GCA anzuwenden, jedoch mit der Zeit die Vorteile des Spielansatzes erkannten.

5.2.2. Games Sense in Australien

Eine Abwandlung von TGfU entstand Mitte der 90er in Australien und trägt den Namen Game Sense. Das Konzept wurde von der Australian Sports Commission in

Zusammenarbeit mit Rod Thorpe und australischen Trainer/innen entwickelt. Während sich der Vermittlungsansatz in der Schule nur sehr langsam festigt, lehren Trainer/innen von Ballsportvereinen fast ausschließlich nach dem Konzept des Game Sense. Viele der Ideen die Rod Thorpe nach Australien brachte, wurden bereits von erfolgreichen Trainer/innen umgesetzt. Thorpe hat jedoch den Fokus auf mehr Systematik gelegt und die Wichtigkeit der Fragen in den Vordergrund gerückt. Australische Trainer/innen bevorzugten den Namen Game Sense anstatt den des TGfU's aufgrund der Tatsache, dass er sie ein bisschen von Sportlehrer/innen abgrenzt. Wie beim TGfU-Ansatz lautet das Motto des Game Sense-Modells: Die Schüler/innen sollen selbst Lösungsmöglichkeiten auf taktische Probleme finden, ohne dass ihnen gesagt wird, was sie tun sollen (vgl. Light, 2004, S. 115ff).

5.2.3. Tactical Awareness Approach in den USA

Mitchell et al (2006) beschreiben in ihrem Buch "Teaching Sport Concepts and Skills" den Tactical Awareness Approach (TAA), der sich weitgehend mit TGfU deckt.

Die wichtigsten Punkte sind folgende:

- Taktische Probleme vorgeben und Lösungsvorschläge der Schüler/innen herausarbeiten.
- Schüler/innen üben eine Technik nachdem sie ein Spiel gespielt haben, das diese Technik erfordert, um ein taktisches Problem zu lösen.
- Aufgabe der Lehrperson ist es, das anfängliche modifizierte Spiel mit dem Techniktraining durch gezielte Fragen zu verbinden (Wann ist der beste Zeitpunkt um ...? Wo ist oder wo kann ich ...? Welche Entscheidung ist am sichersten bzw. am risikoreichsten?).
- Danach können die Schüler/innen ihre verbesserten Techniken und ihr taktisches Verständnis im Spiel anwenden.

(vgl. Mitchell et al, 2006, S. 14f.)

5.3. Forschungsstand zum TGfU-Modell

Fast zehn Jahre lang wurde das TGfU-Modell empirisch nicht untersucht. Die anfänglichen Studien in den späten 1980er Jahren erfolgten experimentell und zielten darauf ab, das TGfU-Modell mit traditionellen Ansätzen zu vergleichen.

Mithilfe von Labortests, standardisierten Fertigkeitstests, Fragebögen, Videoszenen und Spielbeobachtung wurden unter anderem die Entscheidungsauswahl, das deklarative und das prozedurale Wissen, die Motivation und die Fertigkeitsexecution untersucht.

Mit wenigen Ausnahmen konnte keine Überlegenheit der taktischen Ansätze gegenüber den technischen Ansätzen oder umgekehrt nachgewiesen werden, was die widersprüchlichen Ergebnisse der Studien zeigen. Weder im Hinblick auf die Entscheidungsfindung noch in Bezug auf Technikausführung konnte ein Ansatz favorisiert werden. Während in einigen Untersuchungen keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen zu erkennen waren, wurde in anderen Untersuchungen ein signifikanter Vorteil des TGfU-Modells ersichtlich. In Tabelle 6 werden die Studien zusammengefasst dargestellt.

Tabelle 6: Forschungsüberblick zum traditionellen Ansatz und TGfU-Modell (nach Morales, 2007, S. 24 – 25; zit. n. Lopes, 2011, S. 108)

Autor	Sportart	Forschungsinhalt	Alter	Ergebnisse
McPherson & French (1991)	Tennis	Traditioneller Ansatz vs. TGfU	19 – 22 Jahre	Verbesserung der Technik in der TA. Beide Gruppen verbessern sich in dem taktischen Wissen, Taktik und Motivation.
Rink et al, (1991)	Badminton	Traditioneller Ansatz vs. TGfU	14 – 15 Jahre	Verbesserung der Technik in beiden Gruppen. Kein signifikanter Unterschied in dem taktischen Wissen, der Taktik.
Gabriele & Maxwell, (1995)	Squash	Traditioneller Ansatz vs. TGfU (TAA)	Ab 18 Jahre	Keine Verbesserung von beiden Gruppen in der Technik und im taktischen Wissen. Bessere Leistung der TGfU in der Entscheidungswahl.
Griffin et al, (1995)	Volleyball	Traditioneller Ansatz vs. TGfU (TAA)	11 – 12 Jahre	Keine Verbesserung von beiden Gruppen in der Technik. Bessere Leistung der TGfU in dem taktischen Wissen, der Taktik und höhere Motivation.
Mitchell et al, (1995)	Fußball	Traditioneller Ansatz vs. TGfU	11 – 12 Jahre	Keine Verbesserung von beiden Gruppen in der Technik, Taktik und im taktischen Wissen.
Turner & Martinek, (1995)	Hockey	Traditioneller Ansatz vs. TGfU vs. Kombinierte Methode	12 – 13 Jahre	Keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen in der Technik. Verbesserung in der TGfU der Taktik und taktischem Wissen.
French et al, (1996)	Badminton	Traditioneller Ansatz vs. TGfU vs. Kombinierte Methode	14 – 15 Jahre	Verbesserung der Technik in der TGfU und TA und der Taktik bei allen Gruppen.
French et al, (1996)	Badminton	Traditioneller Ansatz vs. TGfU vs. Kombinierte Methode	14 – 15 Jahre	Verbesserung der Taktik in der TGfU und TA.
Turner & Martinek	Hockey	Traditioneller Ansatz vs. TGfU	15 – 18 Jahre	Bessere Technikleistung der TA. TGfU zeigt bessere Ergebnisse im taktischen Wissen und in der Taktik
Harrison et al, (2004)	Volleyball	Traditioneller Ansatz vs. TGfU (TAA)	Studenten	

Es bestehen Unterschiede zwischen den Studien in Bezug auf die Sportarten, das Alter der Teilnehmer, die Art und den Umfang der Intervention, die ausgewählten abhängigen Variablen und die Auswertungsmethode. *„Die Verwendung unterschiedlicher Forschungsdesigns kann die unterschiedlichen und teilweise widersprüchlichen Ergebnisse erklären, so dass ein Vergleich zwischen ihnen ziemlich schwierig ist“* (Rink et al, 1996; zit. nach Lopes, 2011, S. 109). Der Mangel an veröffentlichten Studien in peer-reviewed Zeitschriften ist Grund dafür, weshalb die bisherige TGFU- Forschung wenig neue Informationen im motorischen und taktischen Bereich liefert (vgl. Lopes, 2011, S. 109).

„Ein anderer Forschungsansatz des TGFUs ist der Transfer von taktischem Wissen zwischen den Sportarten, der auf dem Klassifikationssystem der Sportspiele basiert“ (Lopes, 2011, S. 109). Laut Mitchell et al (2006; zit. nach Lopes, 2011, S. 109) *„kann der Transfer von taktischem Wissen positiv, negativ oder null sein. Wenn er positiv ist, hilft das Lernen eines Konzepts beim Lernen einer anderen. Beim negativen Transfer entsteht eine Behinderung im gleichen Fall. Wenn sie sich nicht gegenseitig beeinflussen, wird von einem Null-Transfer gesprochen.“* Mitchell und Oslin (1999) bemerkten in ihrer Studie einen positiven Transfer von taktischem Wissen aus dem Badmintontraining zum Pickleballspiel. Aus der Studie von Jones und Farrow (1999) wird ersichtlich, dass die experimentelle Gruppe eine signifikante Übertragung von taktischem Wissen aus dem Badmintonspiel zeigte, was bei der Kontrollgruppe, die Rugby für den gleichen Zeitraum trainierte, nicht der Fall war. Auch Martin (2004) konnte mit einer ähnlichen Untersuchung eine positive Übertragung von Frisbee zum Handball erkennen. Auffallend bei den Invasionsspielen waren die Passentscheidungen und die Unterstützung im Angriff (vgl. Lopes, 2011, S. 109).

Häufig wird mit TGfU eine gesteigerte Motivation der Schüler/innen in Verbindung gebracht. Nach Mitchell et al (2006; zit. nach Lopes, 2011, S. 109) ermöglichen diese Modelle *„den Kindern das Spielen nach ihrem technischen Fertigungs- und taktischem Verständnisniveau, was dazu führt, dass sie erfolgreicher und motivierter in der Praxis sind. Trotz der Bedeutsamkeit dieses Aspekts gibt es nur wenige Studien, die die affektiven Merkmale im Zusammenhang mit dem TGfU-Modell untersuchen.“* Obwohl wenige Ergebnisse vorhanden sind, wird deutlich, dass das TGfU-Modell von den Schüler/innen als positiv gesehen wird, weil sie Spaß bei den Herausforderungen haben. Zwar zeigte die

Studie von Allison und Thorpe (1997) eine höhere Motivation bei der TGfU-Gruppe, dieser signifikanter Unterschied konnte jedoch in anderen Forschungsarbeiten (Mitchell & Oslin, 1999; Tjeerdsma, Rink, & Graham, 1996) nicht belegt werden (vgl. Lopes, 2011, S. 109).

McMorris (1998: S. 70) kritisiert den mangelnden empirischen Nachweis des TGfU-Ansatzes und meint, dass man vor allem bezogen auf Teamspiele nicht sagen kann, welcher Ansatz der erfolgreichere ist, weil das Thema bisher nicht genügend erforscht wurde. McMorris (1998: S. 71) folgert, dass es viel mehr eine philosophische als eine auf Wissenschaft basierende Entscheidung ist, welchem Ansatz zugrunde man unterrichtet.

6. Implementierung für Sportlehrer/innen

Verständlicherweise ist es für Lehrer/innen sehr schwierig, ihre Vermittlungskonzepte, die alltäglich im Sportunterricht verwendet werden und mit denen sie selber im Sportunterricht und später an der Universität unterrichtet worden sind, zu revidieren bzw. umzudenken.

Griffin und Butler (2005, S. 50f.) schlagen einige Richtlinien vor, die Lehrer/innen helfen können, TGfU in der Schule umzusetzen.

- Die eigene Vermittlungsphilosophie verdeutlichen (um eigene erzieherische Entscheidungen zu steuern)
- Eigene Ideen und Philosophien von Sportspielvermittlung mit anderen vergleichen.
- Lernergebnisse festlegen und eine Lernumgebung finden, die diese ermöglicht.
- Mit einer kooperierenden Klasse beginnen
- Inhalte mischen (jene mit denen man sich sicher fühlt und jene, die einem nicht so leicht fallen)
- Erfahrungen/Meinungen/Ideen/Material mit anderen Lehrpersonen von anderen Institutionen austauschen
- Administrative Unterstützung einfordern

Eine Umstellung einer Lehrperson bzw. das Anwenden des TGfU-Ansatzes bedarf hoher anfänglicher Energie und Motivation bzw. geht nicht von heute auf morgen. Viel mehr aber bedarf es einer Betrachtungsweise auf längere Sicht. Wenn Lehrer/innen der Meinung sind, dass TGfU gut für die Schüler/innen ist, weil im Kern des Konzeptes das Verstehen liegt, dann wird über längere Zeit das TGfU-Modell auch für Curriculum-Entwickler keine Absurdität mehr sein (vgl. Griffin & Butler, 2005, S. 52).

Auch Ellis (1986, S. 61f) beschreibt einige Punkte, die Lehrer/innen befolgen sollten, um gemäß dem TGfU-Konzept erfolgreich Spiele zu vermitteln.

- Spielregeln modifizieren (Anzahl der Spieler/innen, Ausrüstung, ...)
- Einen Regelpool, aus dem die Schüler/innen selbst wählen können (zum Beispiel Ballgröße, Art und Weise, wie Tore erzielt werden müssen, usw.)
- Lösungsvorschläge bereithalten und Fragen stellen, die zur Lösung führen.

Für Kirk (2005, S. 225) muss der zukünftige Sportunterricht ebenfalls im Zeichen einer Modell-basierten Instruktion stehen. Um nach dem TGfU-Konzept unterrichten zu können, muss eine Lehrperson nicht nur ein gutes Verständnis und eine gewisse spielerische Vorerfahrung mit Sportspielen allgemein haben, sondern auch die taktischen Grundelemente der vier Kategorien verstehen. Kirk (2005, S. 223) bringt zum Ausdruck, dass es ohne einen gesunden Menschenverstand eines Spielkonzeptes, also einer Beziehung von Raum und Zeit, Antizipation, Technikauswahl usw., sehr schwierig ist, diesem Vermittlungsansatz treu zu bleiben. Dieses Wissen kann man sich nicht durch das Anschauen von Sportspielvideos oder Lesen von Büchern aneignen.

Kirk nennt als Hauptgrund, warum Lehrer/innen an den traditionellen Ansätzen festhalten, die Tatsache, dass alle Sportlehrer/innen selbst „Produkte“ aus diesen Ansätzen sind und TGfU sie aus der Komfortzone locken würde. Deshalb haben technikzentrierte Vermittlungsansätze für ihn keinen Platz in der Sportlehrer/innen-ausbildung (vgl. Kirk, 2005, S. 224).

Um Sport im Zeichen eines taktischen Spielkonzeptes zu unterrichten, muss das Spiel im Fokus stehen. Diese Tatsache stellt sowohl eine Attraktion als auch ein Problem für den/die unerfahrene/n Lehrer/in dar. Lehrer/innen müssen beobachten können und diese

Beobachtungen analysieren, hinterfragen und mit ihrem taktischen Verständnis untersuchen. Diese Eigenschaften besitzt ein/e Junglehrer/in selten. Und auch wenn korrekte Beobachtungen gemacht werden, kann von ihnen nicht verlangt werden, dass sie die Fähigkeit besitzen, die richtigen Fragen zu stellen, um die Spieler/innen bestmöglich durch den kognitiven Prozesse zu führen.

Noch bevor Beobachtung und Analyse bzw. Fragestellungen Anwendung finden, müssen Lehrer/innen feststellen können, was Kinder taktisch und technisch in der Lage sind zu lernen. Aus diesem Wissen kann die Lehrperson dann geeignete Spielformen auswählen, um das geforderte taktische Verständnis zu fordern, ohne die technischen Fähigkeiten der Kinder über zu strapazieren.

Trotz all dieser Voraussetzungen wissen Junglehrer/innen, wie motivierend ein Sportspiel ist und können Schüler/innen sofort in ein Sportspiel und soziale Interaktion integrieren (vgl. Howarth, 2005, S. 93).

6.1. Stundenplanungs-Vorlage für TGfU-Stunde

Mitchell et al (2006, S. 17) schlagen folgende Vorlage (vgl. Tab. 7) für eine Unterrichtsstunde vor, die vor allem Sportlehrern/Sportlehrerinnen, aber auch Trainern/Trainerinnen sehr nützlich sein kann.

Tabelle 7: TGfU-Planungsmodell (vgl. Mitchell et al, 2006, S. 17)

Spiel:	Stunde:	Klasse:
TAKTISCHES PROBLEM		
Was ist das taktische Problem, das die Lehrperson in dieser Stunde zum Fokus machen will?		
STUNDENFOKUS		
Was ist der Fokus der Stunde (Wie soll das taktische Problem gelöst werden)?		
STUNDENZIEL		
Was sind die kognitiven und psychomotorischen Lernziele der Stunde?		
1. Spiel	Welches modifizierte Spiel wird gespielt?	
Bedingungen	Welche Bedingungen bzw. Regeln werden gesetzt, um sicher zu gehen, dass sich die Schüler/innen mit dem taktischen Problem auseinandersetzen?	
Ziel	Was sollen die Kinder nach der Stunde können?	
Fragen	Welche Fragen werde ich nach dem anfänglichen Spiel stellen, um die Schüler/innen auf das taktische Problem und deren Lösung zu fokussieren?	
2. Übungselement	Welcher Inhalt in Bezug auf Technik hilft den Schülern/Schülerinnen, das Problem zu lösen wenn sie zum Spiel zurückkehren?	
Ziel	Was sollen die Kinder in diesem Abschnitt lernen?	
Cues	Welche Anleitungs-Cues gebe ich, um die Bewegungen ausführung zu optimieren?	
Erweiterung	Welche Maßnahmen kann ich setzen, um es für die unterschiedlich begabten Schüler/innen schwieriger oder einfacher zu machen?	
3. Spiel	Welches modifizierte Spiel hilft Schülern/Schülerinnen, die neuen Techniken anzuwenden, um das taktische Problem zu lösen?	
Bedingungen	Welche Bedingungen bzw. Regeln werden gesetzt, um sicher zu gehen, dass sich die Schüler/innen mit dem taktischen Problem auseinandersetzen?	
Ziel	Was sollen die Kinder im Spiel erreichen/können?	
4. Schluss	Was könnte ein angebrachtes Stundenende sein (Diskussion)?	

6.2. TGfU am Beispiel Fußball

Mitchell, Oslin und Griffin (2006) geben in ihrem Buch „Teaching Sport Concepts and Skills“ Beispiele für den Vermittlungsansatz aus verschiedenen Sportarten, wie Basketball, Fußball, Volleyball, und Tennis. In diesem Kapitel wird auf das TGfU-Modell in der Sportart Fußball eingegangen. Mitchell et al (2006, S. 28) geben folgende Annahmen bezüglich Ausrüstung und Vorerfahrung preis.

- Fußball kann sowohl draußen als auch in der Halle gespielt werden.
- Es sollte zumindest ein Ball für zwei Schüler/innen vorhanden sein. Die meisten Übungen und Spielformen kann man an die Anzahl der Schüler/innen anpassen.
- Markierungshütchen sind vorhanden, um den Spielbereich abzugrenzen.
- Größe und Gewicht der Fußbälle soll der Entwicklung der Schüler/innen angepasst werden. Selbiges gilt für Spielfeldgröße. Schwächere Schüler/innen brauchen mehr Raum, da sie dadurch mehr Zeit haben, den Ball zu kontrollieren.
- Schüler/innen haben Vorerfahrungen mit Fußball. Die Autoren nehmen das an, weil Fußball sicherlich schon in der Volksschule gespielt worden ist. Man hält sich nur kurz bei der 1v1-Spielform auf, und geht schnell zu 3v3 bzw. 6v6-Spielformen. Auf das 11-11-Spiel gehen sie nicht genauer ein, obwohl Lehrer/innen und Schüler/innen speziell in höheren Klassen einige Zeit damit verbringen werden.

Für einen effektiven Lernprozess sind sowohl die Identifikation von taktischen Problemen als auch Bewegungen mit und ohne Ball wichtig. Nach der Identifikation dieser Aspekte sollte der/die Trainer/in die Komplexität des Spiels an das taktische und technische Fähigkeitsniveau der Spieler/innen anpassen. Tabelle 8 stellt die wichtigsten taktischen Probleme des Fußballs mit den jeweiligen technischen Bewegungen mit und ohne Ball dar.

Tabelle 8: Taktische Probleme, Bewegungen und Fertigkeiten im Fußball (vgl. Mitchell et al, 2006, S. 29)

Taktisches Problem	Bewegung ohne Ball	Technik mit Ball
Angriff		
In Ballbesitz bleiben	<ul style="list-style-type: none"> • Den Ballführenden unterstützen 	<ul style="list-style-type: none"> • Passen – kurz und weit • Ballkontrolle – Fuß, Oberschenkel, Brust
Torangriff	<ul style="list-style-type: none"> • Den Freien Mann suchen 	<ul style="list-style-type: none"> • Schießen, Abschirmen, Drehen
Platz schaffen im Angriff	<ul style="list-style-type: none"> • Spielverlagern 	<ul style="list-style-type: none"> • Direktes passen -1v2 • Querpässe • Hinterlaufen
Platz nutzen im Angriff	<ul style="list-style-type: none"> • Läufe richtig timen, abdecken 	<ul style="list-style-type: none"> • Weite - Dribbling, 1v1 • kreuzen, Kopfball • Tiefe - Abdecken
Verteidigung		
Raum verteidigen	<ul style="list-style-type: none"> • Decken, Druck ausüben, Drehungen verhindern, verzögern, zurücklaufen 	<ul style="list-style-type: none"> • Ball klären
Tor verteidigen	<ul style="list-style-type: none"> • Position des Torwarts 	<ul style="list-style-type: none"> • Torwart - Ball annehmen, Schüsse stoppen, Bälle verteilen
Ballgewinn		<ul style="list-style-type: none"> • Tackling - blocken, rutschen, stochern
Wiederbeginn des Spiels		
Einwurf – angreifen und verteidigen		<ul style="list-style-type: none"> • Schnellen Einwurf ausführen
Eckball – angreifen und verteidigen		<ul style="list-style-type: none"> • Eckball auf die erste oder zweite Stange oder in den Rückraum treten
Freistoß - angreifen und verteidigen		

Mit diesem Gerüst werden taktische Probleme sehr deutlich dargestellt. Um Tore zu erzielen, muss ein Team die immer komplexer werdenden Probleme, wie Raum schaffen oder Ballbesitz erhalten, lösen. Um zum Beispiel in Ballbesitz zu bleiben, müssen die Spieler/innen ihre Mitspieler/innen unterstützen, und den Ball über kürzere und weite

Distanzen zu passen. Ähnliche Gerüste können für andere Spiele entwickelt werden, wenn man sich zwei grundlegende Fragen stellt: Was sind die taktischen Probleme der jeweiligen Sportart? Welche Bewegungen ohne Ball bzw. Techniken mit dem Ball sind notwendig, um diese Probleme zu lösen.

Weiterhin schlagen Mitchell et al (2006, S. 29f) eine Zuordnung der Inhalte zu vier taktischen Komplexitätsebenen (vgl. Tab. 9) vor, die dem/der Sportlehrer/in erlaubt, den Schwierigkeitsgrad des Trainings zu erhöhen, soweit die Spieler/innen ihre taktischen Verständnisse und technischen Fertigkeiten entwickeln.

Tabelle 9: Taktisches Komplexitätsniveau im Fußball (vgl. Mitchell et al, 2006, S. 29-30)

Taktisches Problem	1	2	3	4	5
Angriff					
In Ballbesitz bleiben	Dribbling Passen und Ballkontrolle mit dem Fuß	Unterstützen		Lange Pässe Ballkontrolle mit Oberschenkel und Brust	
Torangriff	Schuss	Schuss Drehungen	Freien Spieler finden		
Platz schaffen im Angriff			Direktpassspiel	Hinterlaufen	Kreuzen
Platz nutzen im Angriff				Weites Dribbling, kreuzen, Kopfballspiel	Tiefenläufe richtig timen
Verteidigung					
Raum verteidigen		Markieren, Druck auf den Ball ausüben	Drehungen verhindern	Ball klären	Verzögern, decken
Tor verteidigen		Position des Torhüters, Ballannahme, Auswurf			Bälle sichern, treten oder stoßen
Ballgewinn			Tackling- blocken, stochern	Slidetackling	
Wiederbeginn des Spiels					
Einwurf – angreifen und verteidigen	Einwurf				
Eckball – angreifen und verteidigen	Kurzer Eckball		Erste Stange		Zweite Stange
Freistoß – angreifen und verteidigen			Attackieren		Verteidigen

Der/Die Lehrer/in hat durch diese Zuordnung die Möglichkeit, den Schwierigkeitsgrad des Trainings in Zusammenhang mit dem taktischen Verständnis und der technischen Entwicklung der Schüler/innen zu modifizieren. Wichtig ist, dass das gleiche taktische Problem in verschiedenen Stufen der Komplexität mit unterschiedlichen Schwerpunkten auftreten kann. Mitchell et al (2006, S. 31) empfehlen, dass der Fokus in der Anfänger/innenschulung auf Stufe eins ausschließlich auf die Angriffshandlungen gelegt werden sollte. *„Trotz der Bedeutung der defensiven Fähigkeiten kann ihre frühe Einführung ein Hindernis für die künftige Entwicklung der offensiven Fähigkeiten darstellen. Deshalb sollten die defensiven Fähigkeiten erst dann eingeführt werden, wenn sich beobachten lässt, dass die Spieler effiziente Angriffsbewegungen mit und ohne Ball durchführen können. Vor dem Übergang zur Stufe II sollte der Trainer sicher sein, dass die Spieler das taktische Wissen des vorherigen Niveaus beherrschen, wie zum Beispiel im Basketball die dreifache Bedrohung, Wurf Täuschung, Angriff des Korbs etc. Somit erhöht sich die Qualität des Spiels und die Spieler haben mehr Interesse, Lust und Gelegenheit, sich am Spiel zu beteiligen“* (Graca & Mesquita, 2002; zit. nach Lopes, 2011, S. 99).

Insgesamt stellen Mitchell et al (2006, S. 30ff) 41 Stundenbilder mit verschiedenen taktischen Problemen und Schwerpunkten vor. In den folgenden Unterkapiteln wird jeweils ein Stundenbild beschrieben und dem jeweiligen Level zugeordnet.

6.2.1. Level 1

In der ersten Komplexitätsstufe stehen Ballbesitz und Torabschluss im Vordergrund, weil diese die fundamentalen taktischen Probleme der Invasionsspiele sind. Dribbling, Passen, Ball kontrollieren und Schießen zählen zu den Lösungsmöglichkeiten dieser Probleme. Mitchell et al (2006, S. 30) schlagen vor, mit dem Dribbling zu beginnen, weil es für Anfänger/innen der natürlichste Weg ist, mit dem Spielgerät umzugehen und weil sie damit den Ball vom Gegner weg befördern können. Die Verteidigung rückt vorerst in den Hintergrund, weil sie für ein modifiziertes Spiel nicht wichtig ist. Würden die Schüler/innen auf dieser Stufe schon Verteidigungsstrategien erlernen, wäre das kontraproduktiv für Erfolgserlebnisse, die in diesem Alter nur durch Tore zustande kommen. Außerdem kann aufgrund des Zeitmangels nicht allen Aspekten des Spiels gleich in den ersten Einheiten Tribut gezollt werden (vgl. Mitchell et al, 2006, S. 30). In Tabelle 10 wird ein mögliches Stundenbild für Level eins angeführt.

Tabelle 10: Stundenbild Fußball Level 1 (vgl. Mitchell et al, 2006, S. 31f)

TAKTISCHES PROBLEM
Ballhalten/in Ballbesitz bleiben

STUNDENFOKUS
Dribbeln, um den Ball zu kontrollieren

STUNDENZIEL
Den Ball in den freien Raum führen und mit kontrollierten Bewegungen vorwärts dribbeln

1. Spiel	1v1 in einem 20x10m-Feld. Die Spielfeldgröße wird dem Niveau der Kinder angepasst. Man kann auch ohne Linien spielen, um den Kindern noch mehr Raum und Möglichkeiten zu bieten.
Bedingungen	<ul style="list-style-type: none"> - Nachdem ein Tor erzielt wurde, bekommt der/die Spieler/in, der/die das Tor kassiert hat, den Ball. - Der/die Spielerin, der/die das Tor erzielt hat, muss sich nach dem Torerfolg in die eigene Hälfte zurückziehen.
Ziel	Den Ball zwischen der gegnerischen Linie (zwischen den Hütchen) zu stoppen um einen Punkt zu erzielen.
Fragen	<ul style="list-style-type: none"> - Was ist das Ziel dieses Spiels? - Wie bekommst du den Ball hinter oder auf die Linie? - Mit welchem Problem wirst du konfrontiert? - Mit welchen Teilen des Fußes kannst du dribbeln?
2. Übungselement	Freies Dribbeln in einem abgesteckten Feld (Spielfeldgröße der Spieler/innenanzahl angepasst). Jede/r hat einen Ball und machen auf Zurufe der Lehrperson Bewegungen (Drehungen, Beschleunigungen, ...)
Ziel	<ul style="list-style-type: none"> - Ballkontrolle verbessern - Schnelle Richtungs- und Geschwindigkeitswechsel
Cues	<ul style="list-style-type: none"> - Führe den Ball eng - Versuche es mit allen Teilen des Fußes - Mach die Drehungen so schnell es geht
Erweiterung	<ul style="list-style-type: none"> - Die Lehrperson wird zum Verteidiger (mit einigen anderen Kindern) - 1v1 Ballhalten in 10x10m-Feld. Spieler/in 1 versucht den Ball für fünf Sekunden von/vom der/dem Gegenspieler/in fernzuhalten.
3. Spiel	Spiel 1 wiederholen.

6.2.2. Level 2

Auf der zweiten Stufe stehen wieder Ballbesitz und Torabschluss im Vordergrund, und es kommen Bewegungen ohne Ball dazu, um die/den Ballführende/n zu unterstützen. Diese Läufe ohne Ball sind äußerst wichtig, da die Schüler/innen viel mehr Zeit ohne als mit dem Ball verbringen. Es werden auch defensive Elemente und Torhütertraining wichtig, wie in Tabelle 11 ersichtlich wird. Schüler/innen sollen bereits erkennen, dass eine effiziente Verteidigung wichtig ist, um erfolgreich zu sein. Modifizierte Spiele tragen dazu bei, dass Kinder die Wichtigkeit vom Decken des Gegners erkennen (vgl. Mitchell et al, 2006, S. 41)

Tabelle 11: Stundenbild Fußball Level 2 (vgl. Mitchell et al, 2006, S. 49f)

Spiel: Fußball	Stunde: 14	Klasse: Unterstufe
TAKTISCHES PROBLEM		
Tore verhindern		
STUNDENFOKUS		
Torhütertraining, Balleroberung		
STUNDENZIEL		
<ul style="list-style-type: none"> - Körper hinter den Ball bringen - Ball an die Brust nehmen 		
1. Spiel	Torhüter/in v Torhüter/in in 20x10m-Feld	
Bedingungen	Kooperative Schüsse mittlerer Härte	
Ziel	Den Ball in der Schusslinie fangen	
Fragen	<ul style="list-style-type: none"> - Wo sollte der/die Torhüter/in stehen, um den Ball zu stoppen? - Wie hält man den Ball am besten 	
2. Übungselement	Partnerübungen (Zuwürfe mit der Hand)	

Ziel	<ul style="list-style-type: none"> - Körper hinter den Ball bringen (in der Schusslinie) - Ball an die Brust nehmen
Cues	<ul style="list-style-type: none"> - Stell dich in eine Linie mit dem ankommenden Ball - Nimm den Ball zur Brust - Schirme den Ball ab/ Halte ihn sicher
Erweiterung	Partner/in zu Bewegungen zwingen, mehr fordern.
3. Spiel	2v2 in 20x20m-Feld, große Tore mit Torhüter/innen
Ziel	<ul style="list-style-type: none"> - Torhüter/innen verkürzen den Winkel - Torhüter/innen stellen den Körper hinter den Ball - Ball zur Brust nehmen

6.2.3. Level 3

Aufbauend auf Level 2 wird die Komplexität der taktischen Probleme im Angriff und in der Verteidigung erhöht. Außerdem werden zum ersten Mal Methoden zum Wiederbeginn des Spiels eingeführt. Die Erhöhung der Komplexität der taktischen Probleme impliziert eine steigende Anzahl der Techniken, die erforderlich werden, um diese Probleme lösen zu können. Zielgruppe dieses Levels sind fortgeschrittene Mittelschüler/innen bzw. anfängliche Unterstufenschüler/innen. Durch das Einführen des Direktspiels wird ihnen ein Weg gezeigt, schneller zum Torabschluss zu kommen bzw. mehr Platz zu schaffen. Durch die Einführung des/der Angriffsspielers/Angriffsspielerin eröffnen sich neue und effiziente Möglichkeiten, Tore zu erzielen (vgl. Tab. 12). Außerdem werden ab diesem Level Freistöße eingeführt (vgl. Mitchell et al, 2006, S. 50).

Tabelle 12: Stundenbild Fußball Level 3 (vgl. Mitchell et al, 2006, S. 52f)

Spiel: Fußball	Stunde: 16	Klasse: Unterstufe/Oberstufe
-----------------------	-------------------	-------------------------------------

TAKTISCHES PROBLEM
Torangriff

STUNDENFOKUS
Nachvordringen durch Angriffsspieler/in

STUNDENZIEL
Angriffsspieler/in nutzen um rasch nach vor zu dringen

1. Spiel	4v4 in 30x20m-Feld, große Tore
Bedingungen	Jedes Team muss eine/n Angriffsspieler/in in der gegnerischen Hälfte haben und eine/n zentrale/n Verteidiger/in in der eigenen.
Ziel	<ul style="list-style-type: none"> - Den/die Angriffsspieler/in schnell in Aktion setzen mit einem guten Pass - Der/die Angriffsspieler/in behält den Ball und ist torgefährlich
Fragen	Was kann der/die Angriffsspieler/in tun wenn er/sie den Ball bekommt?
2. Übungselement	2v1 (inklusive Torhüter/in) in 20x10m-Feld. Den/die Angriffsspieler/in anspielen und zum Torabschluss kommen. Alle vier Versuche werden die Rollen gewechselt.
Ziel	Der/die Angriffsspieler/in soll den Ball geschickt halten, abdecken oder ablegen.
Cues	<ul style="list-style-type: none"> - Angriffsspieler/in: Halte den Ball. Drehe dich und schieße. Schau auf ob dir jemand hilft. Gehe dem Schuss nach. - Passgeber/in: Unterstütze den/die Angriffsspieler/in
3. Spiel	Spiel 1 wiederholen.
Ziel	Angriffsspieler/in soll Ball halten und sich drehen oder ablegen.

6.2.4. Level 4

Ein vergrößertes Spielfeld verlangt neue Techniken der Spieler/innen. Lange Pässe bzw. andere Annahmevarianten werden wichtig. Um noch mehr Raum im Angriff zu gewinnen, wird das Hinterlaufen und Kreuzen eingeführt. Die Defensive muss sich darauf einstellen und entwickelt angemessene Strategien, um Tore zu verhindern, wie zum Beispiel Sliding tackles (vgl. Mitchell et al, 2006, S. 59). Ein mögliches Stundenbild dafür wird in Tabelle 13 vorgestellt.

Tabelle 13: Stundenbild Fußball Level 4 (vgl. Mitchell et al, 2006, S. 64f)

Spiel: Fußball	Stunde: 26	Klasse: Oberstufe
TAKTISCHES PROBLEM		
Raum im Angriff nutzen		
STUNDENFOKUS		
Spielfeldbreite ausnutzen		
STUNDENZIEL		
<ul style="list-style-type: none"> - Erkennen, welche Bereiche des Spielfeldes am besten für Dribblings geeignet sind - Dribbling-skills aneignen 		
1. Spiel	6v6 in 50x50m-Feld auf große Tore.	
Bedingungen		
Ziel	Bewusstsein schaffen, dass über die Seite der meiste Raum verfügbar ist (über die Flanken)	
Fragen	Was können Seitenspieler/innen außer Flanken noch versuchen?	
2. Übungselement	Zu dritt dribbeln mit einem Ball.	
Ziel	<ul style="list-style-type: none"> - Ballkontrolle erhöhen mit Innen- und Außenseite beider Füße - Tempowechsel 	
Cues	<ul style="list-style-type: none"> - Stöße oder streichle den Ball - Ball eng führen 	

Erweiterung	
3. Übungselement	Vorherige Übung wiederholen, jedoch Verteidiger/in mit Hütchen simulieren.
Ziel	<ul style="list-style-type: none"> - Verteidiger/in ausspielen - Schüsse antäuschen - Verzögern
4. Spiel	1. Spiel wiederholen
Bedingung	1v1 steht im Vordergrund.
Ziel	Gegenspieler/in überspielen

6.2.5. Level 5

Wenn Schüler/innen diese Stufe erreichen, ist das Spiel schon ziemlich komplex und kommt dem Zielspiel sehr nahe. Es wird öfter am Großfeld gespielt, und die Teamtaktik wird immer wichtiger. Schüler/innen schlagen zum Beispiel diagonale Flanken, um das Spiel zu verlagern und Raum zu schaffen. Immer präziser werdende Schüsse erfordern neue Techniken vom/von der Torhüter/in. Letztendlich ist diese Stufe nur für fortgeschrittene Spieler/innen gedacht, wie zum Beispiel für eine Schülerliga Fußball (vgl. Mitchell et al, 2006, S. 73). In Tabelle 14 wird ein Stundenbild für fortgeschrittene Schüler/innen beschrieben.

Tabelle 14: Stundenbild Fußball Level 5 (vgl. Mitchell et al, 2006, S. 84f)

Spiel: Fußball	Stunde: 41	Klasse: Oberstufe, fortgeschritten
-----------------------	-------------------	---

TAKTISCHES PROBLEM
Ball ins Spiel bringen

STUNDENFOKUS
Freistöße verteidigen

STUNDENZIEL
<ul style="list-style-type: none"> - Erfolgreich Freistöße verteidigen - Mauer einrichten

1. Spiel	6v6 in 60x50m-Feld, große Tore. Die Lehrperson schafft viele Freistöße.
Ziel	Effiziente defensive Aufstellung
Fragen	Wie können wir erfolgreich einen Freistoß verteidigen
2. Übungselement	Teamarbeit. Direkte und indirekte Freistöße werden von verschiedenen Positionen aus geschossen. Das angreifende Team entscheidet von wo der Freistoß getreten wird.
Ziel	<ul style="list-style-type: none"> - Korrektes Decken - Mauer einrichten (mit 2/3/4/5 Spieler/innen)
Cues	<ul style="list-style-type: none"> - Richte schnell und richtig die Mauer ein - Der/die größte Spieler/in steht außen - Wer nicht in der Mauer steht deckt die Gegenspieler/innen
3. Spiel	Spiel 1 wiederholen.

Mitchell et al (2006, S. 85) schlagen vor, pro Einheit auf einem Level taktischer Komplexität zu arbeiten, obwohl ein spezifisches taktisches Problem auch level-übergreifend adressiert werden kann. Die Autoren machen außerdem darauf aufmerksam, dass diese Einheiten für alle anderen Invasionsspiele auch verwendet werden können, weil sie ähnliche taktische Problemstellungen vorgeben.

7. Zusammenfassung und Ausblick

Im abschließenden Teil der vorliegenden Diplomarbeit sollen die wesentlichen Ergebnisse noch einmal in kurzer Form zusammengefasst werden. Primäres Ziel dieser Arbeit war es, das Konzept des TGfU umfassend zu beschreiben, es mit anderen Ansätzen zu vergleichen und letztendlich zu evaluieren, ob es als eine Alternative zu den traditionellen technikorientierten Ansätzen der Sportspielvermittlung angesehen werden kann.

Es wurde deutlich, dass die traditionellen Vermittlungsmodelle, welche einem grundlegenden Format (Warm-up, Technikerwerb, Zielspiel) folgen, eher Lehrer/in-zentriert sind und die Schüler/innen die erforderlichen Techniken beherrschen müssen, um ein Spiel erfolgreich zu spielen. Mit dem TGfU-Modell wurde ein Konzept vorgestellt, welches für Schüler/innen und Lehrer/innen ansprechender ist. Das Hauptziel ist es, ein größeres Verständnis für alle Aspekte des Spiels zu schaffen, indem Fähigkeiten und Techniken in einem Kontext gelehrt werden. Es gibt keine „Liste“ an Techniken, die abgearbeitet wird und die Beurteilung konzentriert sich mehr auf die Verbesserung eines/einer Schülers/Schülerin und deren Anstrengungen. Die leitende These für das TGfU-Modell lautet: Ein Sportspiel zu spielen ist auf jedem Fertigkeitensniveau möglich, weil sich der Spielgedanke des Zielspiels mit den bereits vorhandenen technischen Möglichkeiten realisieren lässt und die Taktiken so begrenzt oder vereinfacht werden, dass das Spiel gelingen kann. Indem der/die Schüler/in spielt, vermehrt er/sie sein/ihr technisches Können und erweitert gleichzeitig sein/ihr taktisches Verständnis. Übungen werden immer dann durchgeführt, wenn die Realisierung des Spiels verbessert werden soll und nach Übung verlangt. Übungen und Spielformen werden immer aufeinander bezogen, um zu ermöglichen, dass die Kinder die Technik im Spiel anwenden können (vgl. Wurzel 2008c, S. 1f).

Zu der Frage, welches sportspiieldidaktische Vermittlungskonzept für die Schule am besten geeignet ist und bessere Lernerfolge verspricht, tendiert der internationale Konsens eindeutig in Richtung Taktik-Spiel-Modelle, also dem TGfU-Konzept mit seinen zahlreichen Abwandlungen und Revidierungen. Die methodische Grundphilosophie „Spielen vor Üben“ bewirkt auch eine Steigerung der Selbstständigkeit, mit der die Schüler/innen ihr Spiel in Gang setzen und aufrechterhalten. Das Vermögen, taktische Probleme zu erkennen und sie adäquat zu lösen, wird als zentral für den/die

Spielanfänger/in eingeschätzt. Zielgerichtetheit und Konzentriertheit erfordern eine gewisse Anstrengungsbereitschaft der Schüler/innen, welche wiederum im Unterricht von der Lehrperson angeregt und unterstützt werden muss. *„Spielen ohne Anstrengungsbereitschaft ist Tändelei und bewirkt eher Langeweile und Frust. Anstrengungsbereitschaft muss, sofern sie nicht von selbst realisiert wird, folglich zum Thema im Unterricht werden. „Richtig spielen“, der Wunsch vieler Kinder, heißt nicht nur, eine „spielechte“ Spielform angeboten zu bekommen, sondern immer auch, spielen zu wollen, also Einsatz und Bemühen zu zeigen“* (Wurzel 2008a, S. 5).

Bereits in ihren Anfängen haben die Taktik-Spiel-Modelle Überlegungen zu einem übergreifenden Lernen enthalten. Diese Idee des übergreifenden Lernens findet sich aber auch zum Beispiel in der Ballschule Heidelberg wieder, bei dem zuerst Ballfertigkeiten entwickelt werden sollen, bevor die Kinder beginnen, sich zu spezialisieren. Jedoch gibt es in der Ballschule keinen methodischen Aufbau, sondern nur Einzel-Bausteine, die vermittelt werden. Auch die Übereinstimmung mit Loibls Ansatz des genetischen Lehrens und Lernens (2001) sollte hervorgehoben werden. Sowohl TGfU als auch Loibls Ansatz setzen vor allem auf das erfahrungs- und problemorientierte Lernen, wobei Lernumgebungen geschaffen werden, die taktische Probleme enthalten, bei denen Schüler/innen eigenständig nach Lösungen suchen. In Erweiterung zu diesen Analogien mit den deutschsprachigen Ansätzen geben Mitchell et al (2003) auf die Grund- und Sekundarstufe abgestimmte taktische Rahmenpläne für die einzelnen Sportspielkategorien vor, welche die taktischen Probleme und entsprechende Entscheidungsmöglichkeiten enthalten. Die Unterscheidung in Levels erscheint sehr hilfreich, als sie den Grad der Spielkomplexität aufzeigen. Mithilfe des Messinstrumentariums GPAI kann nun auch die komplexe Spielleistung (einschließlich kognitiv-taktische Kompetenzen und Spielverhalten ohne Ball) erfasst werden.

An dieser Stelle sollte jedoch auch Kritik geübt werden, als es zwar einige wenige deutschsprachige Autoren gibt, die Artikel über das Taktik-Spiel-Konzept in deutscher Sprache verfasst haben (Müller & Danisch 2009, Wurzel 2008), die knappe Rezeption des TGfU-Ansatzes jedoch in der deutschsprachigen Literatur dem englischsprachigen Original aber nicht gerecht wird. Weder findet man hilfreiche taktische Rahmenpläne noch Auskünfte über das Game Performance Assessment Instrument in deutschsprachigen

Büchern. Das ist eine unabdingbare Notwendigkeit, will man TGfU auch im deutschsprachigen Raum den Sportlehrkräften nahe bringen.

Abschließend sei gesagt, dass doch alle Modelle sehr stark beim Gedanken einer Vermittlung einer spezifischen Spielfähigkeit bleiben, anstatt die allgemeine Spielfähigkeit zu fördern. Sportspielvermittlung beschränkt sich aber nicht allein auf Entscheidungen bezüglich bestimmter Vermittlungsmodelle, sondern es geht in erster Linie darum, dass ein Spiel gelingt, das Spiel Form gewinnt und den Parteien eine gewisse Begeisterung vermittelt und unter Verbesserung und Einsatz der technisch-taktischen Mittel im Wettkampf gespielt wird. Obwohl die Reihe an theoretischen Auseinandersetzungen mit den verschiedenen Konzepten markante Unterschiede erkennen lässt, sind diese in der Praxis sehr viel geringer einzuschätzen. Die grundsätzlichen didaktisch-methodischen Entscheidungen muss im österreichischen Schuldienst letztendlich (noch) jede/r Sportlehrer/in für seine/ihre Klasse selbst treffen.

8. Literaturverzeichnis

- Adolph, H., Hönl, M. & Wolf, T. (1998). *Integrative Sportspielvermittlung* (4. Aufl.). Kassel: Universität-Gesamthochschule.
- Bremer, D., Pfister, J. & Weinberg, P. (Hrsg.). (1981). *Gemeinsame Strukturen großer Sportspiele*. Wuppertal: Putty.
- Bunker, D., Thorpe, R. & Almond, L. (1986). *Rethinking games teaching*. Loughborough: University of Technology.
- Cobb, P. (1986). Making mathematics. Children's learning and constructivist tradition. In: L. Griffin & J. Butler (Eds.), *Teaching Games for Understanding* (S. 21). Champaign: Human Kinetics.
- Dietrich, K. (1984). Vermitteln Spielreihen Spielfähigkeit? In: *Sportpädagogik*, 8, 19–21.
- Dürrwächter, G. (1993). *Volleyball. Spielend lernen - Spielend üben*. Schorndorf: Hofmann.
- Ehret, A., Späte, D. & Schubert, R. (1995) *Handball Handbuch 2. Grundlagentraining für Kinder und Jugendliche*. Deutscher Handball-Bund (Hrsg.), Münster: Philippka.
- Ellis, Margaret. (1986). *Rethinking Games Teaching*. England: Nene Litho.
- Good, T. (1996). Teaching effects and teacher evaluation. In: L. Griffin & J. Butler (Eds.), *Teaching Games for Understanding* (S. 20). Champaign: Human Kinetics.
- Gréhaigne, J. & Godbout, P. (1998). Observation, critical thinking and transformation. In: L. Griffin & J. Butler (Eds.), *Teaching Games for Understanding* (S. 25). Champaign: Human Kinetics.
- Gréhaigne, J., Richard J.F, & Griffin L. (2005). *Teaching and learning team sports and games*. New York: Routledge Falmer.
- Griffin, L.L. & Butler J.I. (2005). *Teaching Games for Understanding: theory, research, and practice*. Windsor: Human Kinetics.
- Groth, K. & Kuhlmann, D. (1989). Integrative Sportspielvermittlung in Theorie und Praxis. In: *Sportunterricht*, 38 (10), 386-393.
- Haß, S. (2010). *Umsetzung des TGFU-Konzeptes auf das Erlernen des Dribblings beim Fußball*. Norderstedt: Grin.

- Hopper, T. (2009). Teaching strategic understanding and tactical awareness. In: *Physical and Health Education*, 282. 2009: S. 3f.
- Howarth, K. (2005). Introducing the Teaching Games for Understanding Model in Teacher Education Programs. In: L. Griffin & J. Butler (Eds), *Teaching Games for Understanding* (S. 21). Champaign: Human Kinetics.
- Jank, W. & Meyer, H. (2002). *Didaktische Modelle*. Berlin: Cornelsen.
- Kern, U. & Söll, W. (1997). *Praxis und Methodik der Schulsportarten*. Schorndorf: Hofmann.
- Kirk, D., & MacPhail, A. (2002). Teaching games for understanding and situated learning: rethinking the Bunker-Thorpe model. In: *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 177-192.
- Kirk, D. (2005). Future Prospects for Teaching Games for Understanding. In: L. Griffin & J. Butler (Eds), *Teaching Games for Understanding* (S. 21). Champaign: Human Kinetics.
- Kleiner, K. (2008). Lernbehelf zur VO „Bewegung und Sport unterrichten 2“. Wien.
- Kolb, M. (2005). Strukturen von Spiel und Sportspiel. In: A. Hohmann, M. Kolb & K. Roth (Hrsg.), *Handbuch Sportspiel* (S. 17-30). Schorndorf: Hofmann.
- Kröger, C. & Roth, K. (1999). *Ballschule – Ein ABC für Spielanfänger*. Schorndorf: Hofmann.
- Kuhlmann, D. (1998). Wie führt man Spiele ein. Bielefelder Sportpädagogen (Hrsg.), *Methoden im Sportunterricht*. Schorndorf: Hofmann. In: *Lehrhilfen für den Sportunterricht* 57.11. 2008: S. 1 - 5.
- Lemlech, J.K. (1998). Curriculum and instructional methods for the elementary and middle school. In: L. Griffin & J. Butler (Eds), *Teaching Games for Understanding* (S. 21). Champaign: Human Kinetics.
- Light, R. (2004) Australian coaches' experiences of Game Sense: Opportunities and challenges. In: *Physical Education and Sport Pedagogy*, 9(2), 115-132.
- Loibl, J. (2000). Integrieren statt Isolieren. In: *Üben & Wiederholen. Friedrich Jahresheft XVIII 2000*. Seelze.
- Lopes, M.C. (2011). *Wirksamkeit von impliziten und expliziten Lernprozessen*. Dissertation Universität Heidelberg.
- Mandigo, J., Butler J. & Hopper, T. (2007). What is Teaching Games for Understanding? A Canadian perspective. In: *Physical and Health Education*. 2009, 315: S. 2.
- Martin, D., Carl K., Lehnertz, K. (2001). *Handbuch Trainingslehre*, Schorndorf: Hofmann.

- McBride, R. (1991). Critical thinking: An overview with implications for physical education. In: L. Griffin & J. Butler (Eds), *Teaching Games for Understanding* (S. 24f.). Champaign: Human Kinetics.
- McMorris, T. (1998). Teaching Games for Understanding: Its Contribution to the Knowledge of Skill Acquisition from a Motor Learning Perspective. In: *European Journal of Physical Education*, 3: 1998: 65-74.
- Mitchell, S.A, Oslin, J.L. & Griffin, L.L. (2006). *Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach*. Champaign: Human Kinetics.
- Müller, L. & Danisch, M. (2009). Teaching Games for Understanding. Tischtennis spielen lernen. *Sportpraxis*, 3+4.
- Plummer, O.K., & Rougeau, D. (1997). Team building magic for all. In: L. Griffin & J. Butler (Eds), *Teaching Games for Understanding*. Champaign: Human Kinetics.
- Rink, J.E. (Ed.). (1996). Tactical and skill approaches to teaching sports and games. In: L. Griffin & J. Butler (Eds), *Teaching Games for Understanding* (S. 21). Champaign: Human Kinetics.
- Roberts, S.J. (2009). Teaching Games for Understanding: the difficulties and challenges experienced by participation cricket coaches. In: *Physical Education and Sport Pedagogy* 16.1: 2001: 33-48.
- Roth, K. (1989). *Taktik im Sportspiel: zum Erklärungswert der Theorie*. Schorndorf: Hofmann.
- Roth, K. (1996). Spielen macht den Meister. Zur Effektivität inzidenteller taktischer Lernprozesse. In: *Psychologie und Sport* 3, Schorndorf: Hofmann.
- Roth, K. (1999). Die fähigkeitsorientierte Betrachtungsweise (Differenzielle Motorikforschung). In: K. Roth & K. Willimczik (Hrsg.), *Bewegungswissenschaft* (S. 227–287). Reinbek: Rowohlt.
- Roth, K. (2005). Sportspiel-Vermittlung. In: A. Hohmann, M. Kolb & K. Roth (Hrsg.), *Handbuch Sportspiel* (S. 290–308). Schorndorf: Hofmann.
- Roth, K., Kröger, C. & Memmert, D. (2002). *Ballschule Rückschlagspiele*. Schorndorf: Hofmann.
- Rossi, T., Fry, J.M., Tan, C.W.K. (2007). The Games Concept Approach (GCA) as a mandated practice: views of Singaporean teachers. In: *Sport, Education and Society*. 12.1, 2007: 93-111.
- Söll, W. (1997). *Sportunterricht - Sport unterrichten*. Schorndorf: Hofmann.

- Stiehler, G., Konzag, G. & Döbler, H. (1988). *Sportspiele*. Berlin: Sportverlag.
- Weichert, W., Wolters, P. & Kolb, M. (2005). Sportspiel im Schulsport. In: A. Hohmann, M. Kolb & K. Roth (Hrsg.), *Handbuch Sportspiel* (S. 205-218). Schorndorf: Hofmann.
- Westphal, G., Gasse, M. & Richterling, G. (1987). *Entscheiden und Handeln im Sportspiel*. Münster: Philippka.
- Wittgenstein, L. (1969). *Philosophische Untersuchungen*. Schriften, Bd. 1. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Wurzel, B. (2008a). Die Vermittlung von Badminton nach einem Taktik-Spiel-Modell. In: *Lehrhilfen für den Sportunterricht*, Schorndorf, 57.11.
- Wurzel, B. (2008b). Was heißt hier „spielgemäß“? Ein Plädoyer für das „Taktik-Spielkonzept“ bei der Vermittlung von Sportspielen. In: *Sportunterricht*, Schorndorf, 57.11.

Elektronische Quellen

- Hopper, T. (2004). Lesson plan model for a TGfU lesson. Zugriff am 25.10.2011 unter <http://education2.uvic.ca/Faculty/thopper/tactic/Model/Lesson%20Plan%20situated.htm>.
- Ilius, M. (2000). Sportspielvermittlung. Zugriff am 3.10.2011 unter <http://www.sportpaedagogik.ch/download/NDSSEA04/Sportspielvermittlung.pdf>.
- Informationen über Teaching Games for Understanding. Zugriff am 15.11.2011 unter <http://tgfu.org/taskforce/index.htm>.
- Pearson, P., Webb, G. F. (2008). An Integrated Approach for Teaching Games for Understanding. Zugriff am 20.10.2011 unter <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1053&context=edupapers>.
- Schorer, J. (2000). Die Ballschule im Gymnasium. Zugriff am 24. 10. 2011 unter <http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/volltexte/2004/4183/pdf/Ballschule.pdf>.
- Wurzel, B. (2008c). Spielvermittlungskonzepte. Zugriff am 14.11.2011 unter <http://www.sportpaedagogik.ch/download/NDSSEA04/Spielvermittlungskonzepte.pdf>.

9. Tabellenverzeichnis

- Tabelle 1: Taktisches Klassifikationssystem für Sportspiele (vgl. Bunker, Thorpe, Almond, 1986, S. 71f)..... 34
- Tabelle 2: Systematik der bekanntesten Sportspiele (vgl. Stiehler et al, 1988, S. 17) 37
- Tabelle 3: GPAI-Komponenten (vgl. Mitchell et al, 2006, p.497)..... 49
- Tabelle 4: Vergleich technikoriente Modelle und TGfU Modell (vgl. Butler, 1998, S. 21) 55
- Tabelle 5: TGfU-Konferenzen (vgl. <http://tgfu.org/taskforce/futureconferences.htm>)..... 58
- Tabelle 6: Forschungsüberblick zum traditionellen Ansatz und TGfU-Modell (nach Morales, 2007, S. 24 – 25; zit. n. Lopes, 2011, S. 108) 62
- Tabelle 7: TGfU-Planungsmodell (vgl. Mitchell et al, 2006, S. 17)..... 67
- Tabelle 8: Taktische Probleme, Bewegungen und Fertigkeiten im Fußball (vgl. Mitchell et al, 2006, S. 29) 69
- Tabelle 9: Taktisches Komplexitätsniveau im Fußball (vgl. Mitchell et al, 2006, S. 29-30)... 70
- Tabelle 10: Stundenbild Fußball Level 1 (vgl. Mitchell et al, 2006, S. 31f)..... 72
- Tabelle 11: Stundenbild Fußball Level 2 (vgl. Mitchell et al, 2006, S. 49f)..... 73
- Tabelle 12: Stundenbild Fußball Level 3 (vgl. Mitchell et al, 2006, S. 52f)..... 75
- Tabelle 13: Stundenbild Fußball Level 4 (vgl. Mitchell et al, 2006, S. 64f)..... 76
- Tabelle 14: Stundenbild Fußball Level 5 (vgl. Mitchell et al, 2006, S. 84f)..... 78

10. Abbildungsverzeichnis

- Abbildung 1: Volleyball spielend lernen (Dürrwächter, 1993, S. 10)..... 18
- Abbildung 2: Übertragungsmodell nach Scheuer (Ihlius, 2000, S. 5)..... 24
- Abbildung 3: Das Ballschulkonzept (Kröger & Roth, 1999, S.11)..... 25
- Abbildung 4: Modell des spielerisch impliziten Lernens (MSIL; modifiziert nach Roth, Kröger & Memmert, 2002, S. 12) 27
- Abbildung 5: Ursprüngliches Teaching Games for Understanding model (Bunker et al, 1986, S. 30) 31
- Abbildung 6: Einteilung der Sportspiele in “Spielfamilien” (Roth et al, 1999, S.13)..... 39
- Abbildung 7: Tactical Awareness Approach (Mitchell et al, 2006, S. 13)..... 50
- Abbildung 8: Das revidierte Modell TGfU (modifiziert nach Kirk & MacPhail, 2002, S. 185) 51

11. Lebenslauf

Persönliche Daten:

Name: Markus Haubenberger
Wohnort: Sarling 135, 3370 Ybbs
Geburtsdatum: 14.10.1987 (Melk)
Staatsbürgerschaft: Österreich
Familienstand: ledig
Mail: haubi7@gmx.net

Ausbildung:

WS 2011/12 Auslandssemester Universität Malta
Seit März 2007 Universität Wien
 Lehramtsfächer: Bewegung und Sport / Englisch
2006/07 Wehrdienst
1998-2006 BG/BRG Wieselburg
1994-1998 Volksschule Ybbs an der Donau

Spezielle Ausbildungen:

2012 Erhalt „Fit für Österreich“ – Qualitätssiegel im Bereich
 Volksschule/Kindergarten
2011 NOEFV Nachwuchsbetreuerausbildung

2009 Snowboardbegleitlehrer

Berufspraxis:

seit 2012 Trainer „SVA bewegt“ Sportunion Favoriten

seit 2012 Projektmitarbeit Initiative „Kinder gesund bewegen“
Sportunion Niederösterreich

seit 2011 Koordinationstrainer LAZ Wieselburg

seit 2010 Vertretungslehrer Physical Education VIS

2010-2011 Fußballtrainer VIS MS Boys

2009-2012 Activity leader Soccer Primary Grade VIS

2009-2012 Courtmanager FIVB Grand Slam Klagenfurt

2008-2012 Beachvolleyballtrainer Schulsportwochen Umag/Rovinj

2008-2012 Ski-und Snowboardlehrer auf zahlreichen Schulsikikursen

2008-2011 NÖ Sportunion Testbetreuer

2008-2009 Fußballtrainer Volksschule Haberlgasse 7/7, 1160 Wien

2008-2009 NÖN Melk Sport – Redaktion

12. Abstract

Die Diplomarbeit beschäftigt sich im Sinne des Taktik-Spiel-Konzepts mit dem Modell des Teaching Games for Understanding (TGfU), das eine Alternative zu den technikorientierten Sportspielvermittlungsansätzen darstellt, als es das „Warum“ ein Spiel gespielt wird vor das „Wie“ stellt. Nachdem die deutschsprachige Sportspielvermittlungstradition in ihren Grundzügen dargestellt wird und allgemeine methodische Grundphilosophien diskutiert werden, wird im Hauptteil der Arbeit auf das TGfU-Konzept eingegangen. Bei der Analyse der pädagogischen Prinzipien und den zahlreichen Weiterentwicklungen und Abwandlungen des ursprünglichen Modells wird deutlich, dass viele Analogien zwischen den Taktik-Spiel-Modellen im englischsprachigen Raum und den sportspielübergreifenden Ansätzen im deutschsprachigen Raum herrschen, aber das TGfU-Modell auch einige neue Errungenschaften zu bieten hat. Beispiele aus verschiedenen Sportarten, im Speziellen Fußball, sollen die Annahme bekräftigen, dass das Taktik-Spiel-Konzept ein sehr effektiver Weg der schulischen Sportspielvermittlung ist.

The diploma thesis deals with a description and analysis of a game centered games teaching approach named Teaching Games for Understanding (TGfU), in which the “why” of game playing is taught before the “how”. Starting with some basic methodological questions and an overview of the games teaching tradition in German-speaking countries, this study mainly describes and analyzes TGfU as the predominating games teaching approach in most English-speaking countries. It can be seen that the approaches share some similarities but also differ in some ways. TGfU also brings some new aspects which haven't been dealt yet in German-speaking countries so far. Numerous examples, especially those of football lessons, and illustrations from wide-range literature should support the claim that TGfU is a highly efficient way of teaching games at school.