



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Zum Stand der Fachdidaktik im Fußball: Eine Analyse fach-
didaktischer Zugänge und Konzepte und mögliche
Konsequenzen

Verfasser

Gerald Täuber

angestrebter akademischer Grad

Magister der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, im Februar 2009

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 190 482 313

Studienrichtung lt. Studienblatt: Lehramtsstudium UF Bewegung und Sport, UF Geschichte, Sozialkunde,
Polit.Bildg.

Betreuer: A.o. Univ.-Prof. MMag. Dr. Konrad Kleiner

Vorwort

„Fußballfieber“ lautete der offizielle EM- Song 2008 von Christina Stürmer. Bereits in jungen Jahren erwischte mich dieses so genannte „Fußballfieber“ und noch immer fasziniert mich dieses Spiel, egal ob als Beobachter, Trainer, Lehrer oder als Spieler. Bereits am Beginn meiner Studienzeit, wusste ich, dass sich meine Diplomarbeit mit Fußball beschäftigen sollte, um mich mit diesem Thema auch wissenschaftlich auseinanderzusetzen. Da ich Lehramt „Bewegung und Sport“ studiere und verschiedene pädagogische Kurse und Vorlesungen besucht habe, die neue Denkanstöße in mir auslösten, entschied ich mich das Thema Fußball „didaktisch zu beleuchten“.

Neben diesen Zugängen und meiner Trainertätigkeiten im Nachwuchsfußball wurde mir bewusst, welchen Stellenwert das Spiel bei den Kindern genießt und welche bedeutende Rolle der Lehrer oder der Trainer inne hat. Das gemeinsame Spielen, Üben, Probieren und das Erlernen von technischen Fertigkeiten wird mit großer Freude durchgeführt und die Kinder zählen die Tage bis zum nächsten Training. Integration, Kooperation, Wettkämpfen, Leisten, Sozialisation, Gewinnen, Verlieren sind nur einige pädagogische Aspekte, die im Fußball angestrebt werden können. Der Lehrer bzw. der Trainer spielt dabei eine entscheidende Rolle, um diese Ziele zu erreichen.

Leider weiß ich aus eigener Erfahrung, dass in der Schule zwar Fußball gespielt wird, aber das Spiel mit seinen vielfältigen pädagogischen Möglichkeiten nicht genützt wird. Daher ist es mir ein Anliegen einen zeitgemäßen Fußballunterricht darzustellen, der zielorientiert ist, pädagogische Perspektiven und verschiedene Zugänge berücksichtigt und das Individuum in den Mittelpunkt des Interesses stellt.

Bedanken möchte ich mich bei Univ.-Prof. MMag. Dr. Konrad Kleiner für seine Unterstützung und sein persönliches Engagement. Besonderer Dank gilt meiner Freundin Jutta, die während des Studiums und beim Verfassen der Diplomarbeit immer für mich da war.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	5
1.1 Hinführung zur Fragestellung	5
1.2 Gliederung der Arbeit	11
1.3 Methode der Bearbeitung.....	14
2. Theoretische Vorerklärungen	17
2.1 Begriffsklärung	17
2.2 Sportspiele aus sportpädagogischer Sicht.....	19
2.3 Systematik der Spiele.....	25
2.4 Das Sportspiel Fußball – eine Analyse des Lehrplans.....	28
3. Fachdidaktische Konzepte – eine differenzierte Darstellung	31
3.1 Aktuelle didaktische Konzepte	31
3.1.1 Das Sportartenkonzept	32
3.1.2 Offener Sportunterricht	34
3.1.3 Mehrperspektivische Konzepte	35
3.1.4 Körpererfahrungskonzept.....	39
3.1.5 Integratives Konzept des Sportunterrichts	41
3.2 Analytische Betrachtung der fachdidaktischen Konzepte	43
3.3 Zusammenfassung	46
4. Methodisch-didaktische Konzepte des Fußballs – eine kritische Auseinandersetzung.....	48
4.1 Spielmethodische Konzeptionen.....	48
4.1.1 Elementhaft – synthetische Konzeption.....	48
4.1.2 Ganzheitlich – analytische Konzeption.....	49
4.2 Vermittlungskonzepte in der sportspieldidaktischen Diskussion	50
4.2.1 Zergliederungsmethode.....	50
4.2.2 Konfrontationsmethode.....	52
4.2.3 Spielgemäße Konzepte.....	54
4.2.4 Genetisches Konzept.....	62
4.2.5 Integrative Sportspielvermittlung.....	70
4.3 Ausgewählte Lehr- und Lernkonzepte im Fußball	77
4.3.1 Spiel, Spaß, Technik im Kinderfußball.....	77

4.3.2 Kindertraining. Fußballspielen 4 – 12	80
4.3.3 Schulfußball – spielen – lernen – mitgestalten	83
4.3.4 Fußball – Ein spielgemäßes Modell für Grundschule und Sekundarstufe.....	86
4.3.5 Doppelstunde Fußball	87
4.4 Vergleich der Vermittlungskonzepte aus sportpädagogischer Sicht	89
4.5 Zusammenfassung	94
5. Betrachtung der technischen und taktischen Elemente im Sportspiel Fußball.....	97
5.1. Die technischen Fertigkeiten des Fußballs für den Unterricht	97
5.1.1 Technische Elemente des Fußballs im Fach „Bewegung und Sport“	98
5.1.2 Ansätze und Methoden der Technikvermittlung.....	103
5.2. Taktische Aspekte des Fußballs in der Schule	107
5.2.1 Elemente der Taktik	108
5.2.2 Ziele und Methodik der Taktik	110
5.3. Technik und Taktik - eine Einordnung für das Fach „Bewegung und Sport“...	113
5.4 Zusammenfassung	116
6. Möglichkeiten und Konsequenzen für das Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“	117
6.1 Zusammenführung der fachdidaktischen und methodisch- didaktischen Konzepte und deren Konsequenzen	117
6.2 Organisatorische Maßnahmen und Konsequenzen.....	120
6.2.1 Räumliche und zeitliche Bedingungen und Lösungsmöglichkeiten.....	120
6.2.2 Didaktische Lernsituationen und deren Auswirkungen	123
6.3 Heterogene Voraussetzungen – Wege und Wirkungen	126
6.4 Entwürfe eines mehrperspektivischen Fußballunterrichts für das Fach „Bewegung und Sport“.....	129
6.4.1 Die Sinnperspektive „Leistung“ – „Technikpuzzle“	129
6.4.2 „Miteinander“ als Sinnperspektive – „Blind Kick“ – ein kooperatives Fußballspiel.....	137
6.4.3 Die Sinnperspektive „Ausdruck“ – „Der mit dem Ball tanzt“.....	141
6.4.4 Die Sinnperspektive „Eindruck“ – „Fußball wie an der Copacabana“	145
6.4.5 Das „Wagnis“ als Sinnperspektive – „Der fliegende Holländer“	148
6.4.6 Die Sinnperspektive „Gesundheit“ – „Zweikämpfen im Fußball“	151
6.5 Zusammenfassung	154
7. Resümee und Ausblick	157

8. Literatur	161
9. Abbildungsverzeichnis	169
10. Tabellenverzeichnis	171

1. Einleitung

1.1 Hinführung zur Fragestellung

Der Fußball strahlt eine Faszination aus, die Kinder, Jugendliche sowie Erwachsene in die Stadien strömen lässt (vgl. Frizi, 2003, S.9). Auch in der Schule ist Fußball wieder sehr gefragt. Baschta (2005, S.44) schreibt, dass wöchentliche Anfragen der Schüler/innen Fußballspielen zu dürfen, dies belegen. Auch Weichert, Wolters & Kolb (2005, S. 206 ff.) führen aus, dass das Fußballspiel im Sportunterricht in der Beliebtheitsskala der Schülerinnen und Schüler auf den vorderen Plätzen liegt. Der Fußball wird von Bisanz & Vieth (2001, S. 8) sogar als „Virus“ bezeichnet, wobei sie mehrere Gründe für dieses Phänomen nennen. Essentiell sei die Einfachheit der Spielidee, die sie mit der Formel „Tore erzielen und Tore der gegnerischen Mannschaft verhindern!“ beschreiben. Weiters sind die beiden Autoren der Meinung, dass durch die Einfachheit der Regeln jeder schnell das Spiel begreife und sowohl motorisch schwächere als auch begabte Kinder mit einfachsten Mitteln ein Fußballspiel durchführen und erfahren können. Fußball vermittelt Begeisterung, ist bei den Schüler/innen beliebt und wird wöchentlich von tausenden Spieler/innen mit Enthusiasmus in Schulen und Vereinen gespielt.



Abb. 1: Fußball mit den kleinsten Spielern (Quelle: Gerald Täuber)

Obwohl die bisherigen Ausführungen diesen Anschein erwecken, gibt es in der Literatur genügend Beispiele dafür, dass das Fußballspiel, beziehungsweise die Sportspiele in der Schule durch divergierende Vorkenntnisse und Fähigkeiten der Schüler/innen zu Problemen führen können. Weichert, Wolters & Kolb (2005, S. 210) konstatieren:

„Sportspiele sind gerade für motorisch schwächere Kinder und Jugendliche teilweise mit Erlebnissen verbunden, die ihre Sportkarrieren negativ beeinflussen können. Noch im Erwachsenenalter erinnern sich manche an demütigende Situationen, die in Verbindung mit dem Sportunterricht stehen.“

Die Autoren stellen den Sportspielen im Allgemeinen, zu denen natürlich das Fußballspiel zählt, kein gutes Zeugnis aus. Auch Eckstein (1996, S.35) beobachtete in ihrem Unterricht, dass motorisch schwächere Schüler/innen nicht Fußballspielen wollen, da sie am Spielgeschehen selten mitwirken können und keinesfalls begeistert am Unterricht teilhaben. Denn durch die vielfältigen Anforderungen, wie die technischen, taktischen, koordinativen und konditionellen Komponenten, wird das Spiel von „Spielkönnern“ beherrscht und „Spielunerfahrene“ werden nicht ins Spiel miteingebunden (vgl. Schmidt, 2004, S. 13 ff.). Ein primäres Ziel des Sportunterrichts sollte es demnach sein, alle für ein Spiel zu gewinnen und am Spiel teilhaben zu lassen. In diesem Kontext sollte aber auch auf die gesellschaftlichen Veränderungen der letzten Jahrzehnte eingegangen werden, da sich die Lebensumstände, das Bewegungsverhalten und die Sportkultur der Heranwachsenden stark verändert haben.

Der Verlust der Straßenspielkultur, die Frühspezialisierung, die Mediendominanz und der Verlust von Spiel- und Erfahrungsräumen (vgl. Balz & Dietrich, 1996; Schmidt, 2004; Schmidt, 2006; Kröger & Roth, 1999) haben zur Folge, dass unterschiedliche „Erfahrungs- und Könnensdifferenzen“ (Balz & Dietrich, 1996, S. 21) im Sportunterricht aufeinander treffen. In der Vergangenheit sammelten die Kinder ihre ersten Erfahrungen mit dem Fußballspiel auf den Straßen, Wiesen, Hinterhöfen und Parks, wobei sie je nach Situation und Gegebenheiten neue Regeln erfanden und unabhängig vom Alter miteinander spielten (vgl. Bisanz und Vieth, 2001, S. 9). Nach Schmidt (2006, S. 9) eigneten sich die Heranwachsenden im Zuge dessen selbständig ein Regelbewusstsein, koordinative sowie konditionelle Fähigkeiten und technisch/ taktische Elemente des Spiels an. Allerdings ist in unserer Zeit diese Form des Spiels nicht mehr vorhanden, was Balz und Dietrich (1996, S. 21) mit den Worten: „Der Straßenfußball ist tot“, kommentieren. Durch den Verlust des Straßenfuß-

balls und die Veränderung der Lebensbedingungen der Heranwachsenden, wie beispielsweise Spielangebote in der Freizeit (Computerspiele, Fernsehen, elektronisches Spielzeug usw.) reduziert sich die tägliche Bewegungszeit auf ein Minimum (vgl. Gröbning, 2001, S. 68). Dieser Wandel führt dazu, dass von einer Verringerung der motorischen Leistungsfähigkeit durch Bewegungsmangel gesprochen wird (vgl. Eggert, 2000; Dordel, 2000). Für Kröger & Roth (1999, S. 8) ist beobachtbar, dass Kinder Defizite in spielerisch-taktischen sowie technischen Bereichen aufweisen, wobei die Autoren dies auf die gesellschaftlichen Veränderungen und dabei insbesondere auf den Verlust des Straßenfußballs zurückführen.

Heute sammeln viele Kinder ihre ersten Sportspielerfahrungen in Vereinen, wobei der Vereinssport meist in homogenen, geschlechtergetrennten Gruppen abläuft. Die Trainer geben den Lehr- und Lernprozess und die sportspielspezifischen Regeln vor, nach denen gespielt wird (vgl. Sinning, 2008, S. 5). Dabei wird aber oft vergessen, dass das unbeschwerte Spiel im Vordergrund stehen sollte. Die Kinder haben durch die „Vereinserfahrung“ genaue Vorstellungen wie ein Fußballspiel „richtig“ gespielt werden muss (vgl. Sinning, 2008, S. 5). Neben diesem Aspekt spielen in der heutigen Zeit die Medien eine große Rolle, denn eines der wichtigsten Produkte in der Unterhaltungsindustrie ist der Fußball (vgl. Balz und Dietrich, 1996, S. 22). Für Sinning (2008, S. 5) nimmt aufgrund der medialen Präsenz die Attraktivität der Sportspiele bei Kindern zu, wobei derzeit besonders der Fußball zur „Sportkultur“ der Heranwachsenden gehört. Die Kinder beziehen neben dem Vereinstraining ihr Wissen aus den Medien. Dabei handelt es sich aber hauptsächlich um ein theoretisches Regelwissen, welches aber im Spielvollzug der Kinder nicht immer ziel führend ist (vgl. Sinning, 2008, S. 6).

Wird im Fach „Bewegung und Sport“ Fußball gespielt, passiert dies oft in einer Form, die sowohl für einen Großteil der Schüler, als auch für die Pädagogen nicht zufriedenstellend ist. Oftmals führt das Verhalten zwischen „Nichtfußballern“ und „Fußballern“ zu Konflikten, die mitunter von den hohen Anforderungen in Technik und Taktik hervorgerufen werden. Neben den vielfältigen Anforderungen werden für das Mißlingen einer „Fußballstunde“ die hohe Schüleranzahl in den Klassen, die Heterogenität und die „kleinen“ Turnhallen, in denen das Spiel erlernt werden soll, als Begründung herangezogen. Wie die bisherigen Ausführungen zeigen, führen gesellschaftliche Veränderungen, die Rahmenbedingungen in der Schule und die komplexen Anforderungen des Spiels zu einem Unterricht, der einerseits von Unzufriedenheit gekennzeichnet ist und

andererseits das Ziel - alle am Spiel teilhaben zu lassen und für das Spiel zu gewinnen – verfehlt. Um das Fußballspiel in der Schule somit wieder interessant und ansprechend zu gestalten, müssen neue Überlegungen in Betracht gezogen werden. Dies führt zur ersten zentralen Fragestellung: „Wie kann in unserer Zeit das Fußballspielen in der Schule gelehrt und gelernt werden?“

Die Veröffentlichungen, die sich mit dem Thema Fußball im Verein und in der Schule beschäftigen, könnten wahrscheinlich Bibliotheken füllen. Die meisten Seiten werden mit Übungsvorschlägen, die bildlich dargestellt werden, gefüllt. Im Vordergrund steht bei den meisten Veröffentlichungen das Erlernen des normierten Fußballspiels. Es existiert eine Vielzahl an Vermittlungskonzepten (vgl. Hitzel, 2007a; Vieth, 2008; Bruggmann, 1999; Frizi, 2003), die von Trainerinnen und Trainern entworfen wurden und nur zum Teil im Schulunterricht einsetzbar sind. In diesem Spannungsfeld müssen Vermittlungskonzepte gefunden werden, die einerseits methodische und andererseits didaktische Aspekte berücksichtigen. Daraus ergeben sich folgende Fragen, die in dieser Arbeit beleuchtet werden sollen: „Welche Vermittlungskonzepte zum Thema Fußball werden in der Sportwissenschaft diskutiert?“ „Welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten haben diese Vermittlungskonzepte und welche Ansätze eignen sich für das Fach „Bewegung und Sport“?

Da das Fußballspiel, mit seinen vielfältigen Anforderungen die Spieler/innen anfänglich überfordern würde und so keine subjektorientierte Vermittlung der Inhalte gewährleisten kann, müssen Vereinfachungsstrategien gefunden werden. Kuhlmann (1993, S. 118) schreibt daher „Spielen lernen durch Vereinfachungsstrategien“. In der folgenden Arbeit soll deshalb auf die Frage, welche Vereinfachungsstrategien in der Literatur diskutiert werden, eingegangen werden.

In der Trainingsmethode wird das Fußballspiel als Summe von technischen, taktischen und konditionellen Elementen gesehen; werden diese beherrscht, wird davon ausgegangen, dass das Spiel als Ganzes gelingt. Diese Aspekte dienen als Orientierungspunkte für Übungs- und Spielformen (vgl. Schmidt, 1993b, S. 143), wodurch die Vermittlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Mittelpunkt rückt. Im Fach „Bewegung und Sport“ ist aber nicht nur die Vermittlung der technischen, taktischen und konditionellen Komponenten zu lehren, sondern neben diesen Fähigkeiten und Fertigkeiten ist nach Beckers (1997,

S. 26) auch eine Persönlichkeitsentwicklung anzustreben. Bietz (1998, S. 272) fordert daher für den Schulunterricht Vermittlungsmodelle, in denen motorische Lernziele in Form von pädagogischen Rahmenkonzepten eingebunden sind. Größing (2001, S. 67) führt aus, dass die Schüler/innen das wichtigste Element im Schulsport sind. Für das Fußballspiel bedeutet dies, dass nicht nur das Objekt – Fußballspiel - Priorität besitzt, sondern in erster Linie das Subjekt, der Lernende (vgl. Schaller, 1997, S. 165). Der Mensch bzw. das Kind muss im Mittelpunkt des Interesses stehen, damit eine Handlungsfähigkeit im Sport und Erziehung durch den Sport erreicht werden kann (vgl. Größing, 2001, S. 110). Auch im Nachwuchsfußball wird mittlerweile der Blick zum Subjekt hingelenkt. Als Beispiel dafür sei eine Prämisse der norwegischen Nachwuchsförderung im Fußball zu nennen, die den Spieler in den Fokus des Interesses rückt, so Zoglowek (2002, S. 246).

Um einen zeitgemäßen Unterricht und eine der heutigen Zeit angepasste Didaktik gewährleisten zu können, muss sich der Unterricht im Fach „Bewegung und Sport“ an den Lehrplänen orientieren, die das Handlungskonzept (Sinnkonzept), in dem auch die Mehrperspektivität enthalten ist, miteinbeziehen. Die Mehrperspektivität bietet besondere Lernchancen, kann dabei helfen gesellschaftliche Probleme nicht auf einfache Lösungen zu reduzieren und fördert die Persönlichkeitsentwicklung, indem die Entwicklung der Reflexions- und Urteilsfähigkeiten unterstützt werden (vgl. Neumann & Thiele, 2004, S. 55). Aufgrund dieser Ausführungen lautet die nächste Fragestellung: „Wie kann ein Fußballunterricht im Fach „Bewegung und Sport“ aussehen, der den mehrperspektivischen Ansatz miteinbezieht?“

In der folgenden Arbeit wird das Sportspiel Fußball unter mehreren fachdidaktischen Gesichtspunkten beleuchtet. Die Begriffsklärung der Termini Didaktik und Fachdidaktik dient dazu, einerseits die Weite der Begriffe aufzuzeigen und diese andererseits für den weiteren Gebrauch zu definieren. Die Erklärungen zu den Sportspielen aus sportpädagogischer Sicht werden als Metatheorie herangezogen, um die verschiedenen methodisch-didaktischen Konzepte vergleichen zu können und in weiterer Folge zu klären, welche der Modelle für das Fach „Bewegung und Sport“ geeignet sind. Die Systematisierung der Sportspiele ist unumgänglich, da festgestellt werden muss, welcher Kategorie das Fußballspiel zugeordnet werden kann. Weiters soll durch die Analyse der Lehrpläne aufgezeigt werden, ob und in welcher Form das Fußballspiel darin verankert ist.

Um den derzeitigen Stand der Fachdidaktik beurteilen zu können und im Abschlusskapitel die Möglichkeiten und Konsequenzen darlegen zu können, müssen aktuelle fachdidaktischen Konzepte diskutiert und analysiert werden. Nach der Darstellung der methodisch – didaktischen Konzepte mit ihren Inhalten, Methoden und Zielen folgt der Vergleich dieser Ansätze, um aufzuzeigen, welche Modelle im Unterricht einsetzbar sind. Die Auseinandersetzung mit den technischen und taktischen Elementen im Fußball ist wesentlich, da sie im Fußball bestimmende Faktoren sind und ohne technisch/taktische Ausbildung kein erfolgreiches und subjektorientiertes Spiel gewährleistet werden kann. Im Anschluss daran werden, ausgehend von den bisherigen Ausführungen, die fachdidaktischen und methodisch-didaktischen Konzepte zusammengeführt und im Hinblick auf einen zeitgemäßen Unterricht im Fach „Bewegung und Sport“ diskutiert.

Als Konsequenz dieser Diskussion und als Möglichkeit für eine Unterrichtsgestaltung werden praktische Beispiele entworfen, die einen zeitgemäßen Fußballunterricht aufzeigen sollen. Damit dies ermöglicht werden kann, werden die organisatorischen Maßnahmen und die heterogenen Voraussetzungen und deren Auswirkungen kritisch betrachtet.

1.2 Gliederung der Arbeit

Das erste Kapitel beinhaltet die Hinführung zur Fragestellung, die sowohl positive als auch negative Kritikpunkte, das Fußballspiel betreffend, aufzeigen und in weiterer Folge die gesellschaftlichen Veränderungen und deren Auswirkungen thematisieren. Daraus ergeben sich Fragestellungen, die in dieser Arbeit wissenschaftlich behandelt werden. Die Gliederung der Arbeit ist ein wesentlicher Teil einer wissenschaftlichen Abhandlung und dient sowohl dem Schreiber als Gedankenstütze, als auch dem Leser als erster Überblick zu einem Thema und zur Nachvollziehbarkeit der Herangehensweise. Am Schluss dieses Kapitels wird die Methode der Bearbeitung, die Hermeneutik, erläutert.

Die Begriffe Didaktik und Sportdidaktik werden im zweiten Kapitel näher erklärt, da in der Literatur weit beziehungsweise eng gefasste Definitionen vorzufinden sind. Ein weiterer Aspekt, der in diesem Kapitel behandelt wird, ist die Metatheorie „Sportspiele aus sportpädagogischer Sicht“, die für den Vergleich der methodisch–didaktischen Vermittlungskonzepte herangezogen wird. Die Unterscheidung zwischen pädagogischem und sportpädagogischem Handeln wird zuerst in Anlehnung an Beckers aufgezeigt und anschließend werden die von Kolb daraus abgeleiteten Vereinfachungsstrategien für die Sportspiele beschrieben. Im Anschluss daran folgt die Kategorisierung der Sportspiele, wobei zwei Ansätze einer Systematisierung herangezogen werden, um deutlich zu machen, welcher Gruppe das Fußballspiel zugeordnet wird. Den Abschluss bildet eine Analyse der Lehrpläne, wobei der Fachlehrplan „Leibesübungen“ (BGBI. Nr. 133 vom 11. Mai 2000) und der Lehrplan für „Bewegung und Sport“ (BGBI. Nr. 284 vom 28. Juli 2006) herangezogen werden.

Im dritten Kapitel „Fachdidaktische Konzepte – eine differenzierte Darstellung“ wird zuerst auf die unterschiedlichen Einteilungsversuche der gegenwärtigen aktuellen fachdidaktischen Konzepte eingegangen. Im Anschluss daran folgt die Beschreibung ausgewählter fachdidaktischer Konzepte, nämlich das Sportartenkonzept, der offene Sportunterricht, der mehrperspektivische Ansatz von Kurz und Ehni, das Körpererfahrungskonzept von Funke-Wieneke und das integrativ-unterrichtstheoretische Konzept von Gröbning. Abschließend folgt eine analytische Betrachtung der Konzepte, wobei die analytische, bildungstheoretische Diskussion von Elflein aufgegriffen wird.

Eine kritische Auseinandersetzung mit den methodisch – didaktischen Konzepten folgt im vierten Kapitel, wobei die Ausbildungskonzepte der sportspieldidaktischen Diskussion im Fußball – die spielgemäßen Konzepte, das genetische Konzept und die integrative Sportspielvermittlung - dargestellt werden. Um ein besseres Verständnis zu erlangen, wird am Beginn des Abschnitts ein Überblick über die spielmethodischen Konzeptionen gegeben, da sich daraus unterschiedliche methodische Konzepte entwickelt haben. In weiterer Folge werden die Zergliederungs- und Konfrontationsmethode erläutert, um dann die drei bereits angeführten Ausbildungskonzepte darstellen zu können. In diesem Zusammenhang soll aufgezeigt werden, welche Methoden, Inhalte und Ziele die Konzepte verfolgen. Im Sportspiel Fußball gibt es eine Vielzahl von methodisch – didaktischen Ansätzen, wie das Lehren und Lernen in der Schule und im Verein erfolgen soll. Diese wurden entweder für den Verein, für die Schule oder für beide entwickelt. Am Ende des Kapitels folgt ein Vergleich der fußballspezifischen Ansätze und Konzepte, wobei eruiert werden soll, welche Vorgehensweisen für die Schule geeignet sind.

Im fünften Kapitel werden die technischen und taktischen Komponenten des Fußballs betrachtet. Damit die Schüler/innen am Spiel teilhaben können, müssen im Unterricht sowohl Grundformen der Technik als auch taktische Elemente erlernt werden. Aus diesem Grund werden zuerst unterschiedliche technische Fertigkeiten dargestellt und anschließend werden die verschiedenen Positionen der Technikvermittlung. Die Unterscheidung zwischen Individual- Gruppen und Mannschaftstaktik und deren Anwendung werden in weiterer Folge thematisiert. Eine Taktikvermittlung ist mit Zielen verbunden, die hier abschließend im Zusammenhang mit der Methodik erörtert wird. Als Abschluß dieses Kapitels werden die technisch/taktischen Aspekte, die für den Unterricht geeignet sind, aufgezeigt.

Im Kapitel sechs „Möglichkeiten und Konsequenzen für das Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ werden die Konsequenzen, die sich aus den Erkenntnissen der einzelnen Kapitel ableiten lassen, zusammengeführt und Möglichkeiten für das Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ dargelegt. Da organisatorische Maßnahmen Konsequenzen nach sich ziehen, werden diese diskutiert und Lösungsvorschläge präsentiert, da die Didaktik praktische Handlungsorientierungen für die Pädagogen zur Verfügung stellen muss. Die heterogenen Voraussetzungen im Fach „Bewegung und Sport“ werden nochmals aufgegriffen, die verschiedenen Möglichkeiten diskutiert und deren Auswirkungen erörtert.

Das mehrperspektivische Modell nach Kurz dient als Vorlage für die Unterrichtsentwürfe, die anhand der, aus der Arbeit resultierenden Ergebnisse, entworfen und vorgestellt werden. Die Sinnperspektiven „Leistung“, „Miteinander“, „Ausdruck“, „Eindruck“, „Wagnis“ und „Gesundheit“ werden akzentuiert und fußballspezifisch thematisiert.

Im letzten Kapitel dieser Arbeit „Resümee und Ausblick“ werden die Ergebnisse zusammengefasst und neue Wege und Möglichkeiten aufgezeigt, wie ein zeitgemäßer Fußballunterricht im Fach „Bewegung und Sport“ aussehen kann.

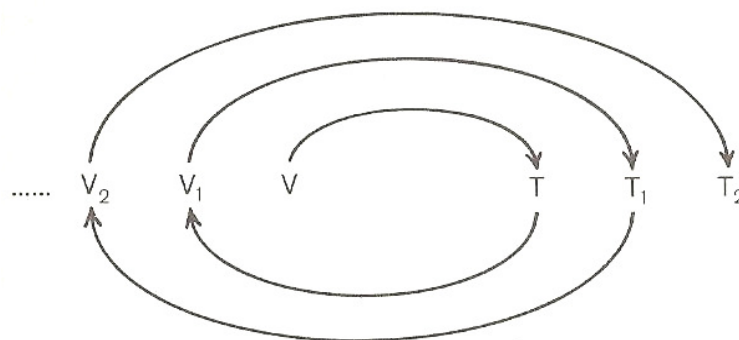
1.3 Methode der Bearbeitung

Das Wort Methode hat seine Wurzeln im Griechischen und setzt sich aus den Wörtern „metá, („entlang“) und „hodós („Weg“) zusammen. Somit kann die Methode als das „Entlanggehen eines Weges“ bezeichnet werden (Bocheński, 1969, S. 16 zit. in Danner, 1998, S. 12). Wissenschaftlich betrachtet, bezeichnet die Methode den Weg zur Erkenntnisgewinnung, wobei planvoll und nach bestimmten Regeln vorgegangen wird. Aber jede wissenschaftliche Methode hat auch ihre spezifischen Erkenntnismöglichkeiten und Grenzen, weshalb die einzelnen Unterschiede der Methoden sich oft nicht nur formal und äußerlich darstellen, sondern „auch wissenschaftstheoretischer Ausdruck eines bestimmten Welt- und Menschenbildes sind“, so Danner (1998, S. 18). Deshalb spielt sich der Streitpunkt über die „richtige“ Methode im wesentlichen zwischen den geisteswissenschaftlichen und empirischen Methoden ab. Übereinstimmung herrscht bei den geisteswissenschaftlichen Methoden, denen die Hermeneutik als verstehende und historische Methode, die Phänomenologie und die Dialektik zugeordnet werden. Bei den empirischen Methoden ist eine solche Auflistung nicht eindeutig gegeben. Meist werden hier Beobachtungen, Experimente, Tests, Befragungen und Statistiken angeführt (vgl. Danner, 1998, S. 12 ff.). Den Idealzustand in der Forschung beschreibt Danner (1998, S. 15) wie folgt: „Wissenschaftliche Forschung geschieht immer durch das Zusammenwirken mehrerer Methoden.“

In dieser Arbeit wird auf die hermeneutische Forschungsmethode zurückgegriffen. Das Wort „Hermeneutik“ kommt aus dem Griechischen „hermeneúein“ und hat folgende drei Bedeutungen: „aussagen (ausdrücken), auslegen (erklären) und übersetzen (dolmetschen)“ (vgl. Danner, 1998, S. 31). Die Gemeinsamkeit dieser drei Begriffe liegt darin, dass einerseits etwas zum Verstehen gebracht und andererseits das Verstehen vermittelt wird. Sachverhalte sollen von anderen verstanden, ausgelegt und gedeutet werden. Die Hermeneutik wird als Kunst der Auslegung definiert, wobei sie nicht nur auf die Interpretationen von Texten eingegrenzt werden kann, sondern ein hermeneutisches Vorgehen erfolgt dort, wo eine Person auf eine andere Person oder auf menschliche Erzeugnisse trifft (vgl. Danner, 1998, S. 32). Haag (1999, S. 3 ff.) beschreibt die Hermeneutik als essentiellen Bezugsrahmen zur Auswertung von Daten, die in Worten kodiert sind und unterteilt den Forschungsablauf in Analysephase, Inhaltsaufnahme und Interpretationsphase.

Zentraler Begriff der Hermeneutik ist das „Verstehen“. Das so unscheinbare Wort wird in der Hermeneutik zum vorrangigen Thema und wird daher nicht mehr ein unmittelbarer, unreflektierter Vorgang, sondern es wird in seiner Struktur, in seiner Leistungsfähigkeit und in seiner Komplexität sichtbar gemacht. Der Terminus „Verstehen“ darf nicht mit dem Begriff „Erklären“ verwechselt werden. Umgangssprachlich werden die beiden Begriffe wechselweise verwendet. (vgl. Danner, 1998, S. 35 ff.). Das „Verstehen ist das Erkennen von etwas als etwas (Menschliches) und gleichzeitig das Erfassen seiner Bedeutung“ und das „Erklären dagegen ist das Herleiten von Tat-sachen aus Ur-sachen, das Ableiten einer Gegebenheit von einem Prinzip“, schreibt Danner (1998, S. 36). Das hermeneutische Verstehen bedeutet in erster Linie den Sinn zu verstehen, wobei im Zentrum das Verstehen auf einer höheren Ebene steht, ein so genanntes „höheres Verstehen“. Damit ist gemeint, dass der Verständnishorizont erweitert wird und hermeneutisches Interpretieren und Auslegen erst dort einsetzen, wo größere Zusammenhänge erfragt werden (vgl. Danner, 1998, S. 56).

Der Prozess des höheren Verstehens ist durch eine immer wiederkehrende Bewegung gekennzeichnet. Es wird von einer Art Kreisbewegung gesprochen, die als „hermeneutischer Zirkel“ (siehe. Abb. 2) bezeichnet wird. Dabei wird von einem Vorverständnis ausgegangen, um einen Text zu verstehen. Das Textverständnis korrigiert wiederum das Vorverständnis usw. (vgl. Danner, 1998, S. 56).



V = Vorverständnis, T= Textverständnis,

V₁= erweitertes Vorverständnis, T₁ = erweitertes Textverständnis, usw.

Abb. 2: Hermeneutischer Zirkel (Danner, 1998, S. 57)

V₁ und V₂ beschreiben das erweiterte Vorverständnis (V) und T₁ und T₂ das erweiterte Textverständnis (T). Diese Vorgehensweise soll keine Addition darstellen, sondern im

hermeneutischen Zirkel lassen sich einzelne Teile eines Textes nur aus dem gesamten Text verstehen beziehungsweise das Ganze kann nur durch die einzelnen Elemente erschlossen werden (vgl. Balz & Kuhlmann, 2003, S. 54; Danner, 1998, S. 60).

Gemäß Haag (1999, S. 37) führt das Vorverständnis zu einer Interpretationsannahme, die im hermeneutischen Zirkel im Sinne der Wechselbeziehung von Teil und Ganzem zu bearbeiten ist. Auf der Grundlage des Vorverständnisses wird die Interpretation durch das Einbeziehen von Sachverhalten bestätigt oder widerlegt und infolgedessen entsteht dann die Endaussage.

Das Vorverständnis muss differenziert betrachtet werden, da das Vorwissen ständig durch Informationen und Interpretationen geändert wird und sich der grundlegende Verstehenshorizont, der sich im Laufe des Lebens entwickelt, wenn überhaupt, nur partiell verändert. Bestimmt wird dieser Verstehenshorizont durch die persönliche und kulturelle Weltansicht. Bei einer genaueren Betrachtung des hermeneutischen Zirkels handelt es sich eigentlich um eine Spirale, da einzelne Momente zwischen denen das Verstehen hin- und herläuft nicht gleich bleiben, sondern korrigiert und erweitert werden. Der hermeneutische Zirkel ist dennoch ein Paradoxon, denn um etwas zu verstehen, muss etwas schon vorher verstanden worden sein. (vgl. Danner, 1998, S. 57). Darüber hinaus weist Danner (1998, S. 58) auf die „hermeneutische Differenz“ hin:

„Zunächst besteht eine hermeneutische Differenz zwischen Verstehendem und dem vom Autor Gesagten, und es bleibt letztlich offen, ob es zu einem endgültigen, kongruenten Verstehen kommt, ja überhaupt kommen kann.“

Diese Differenz entsteht sowohl durch die wesensmäßige Subjektivität des vorliegenden Textes als auch durch die des Interpreten. In der Bewegung des hermeneutischen Zirkels soll diese Differenz aufgehoben beziehungsweise verkleinert werden, wobei eine totale Aufhebung der Differenz eher nicht zu realisieren ist (vgl. Danner, 1998, S. 58 ff.).

Die Auseinandersetzung mit der Forschungsmethode an sich stellt einen wichtigen Aspekt im wissenschaftlichen Arbeiten dar, da Probleme, die entstehen, erkannt und auch gelöst werden können. Das Vorwissen und die Interpretationen müssen vom Bearbeiter ständig reflektiert werden, um so eine wissenschaftliche Arbeit im Sinne der Forschungsmethode gewährleisten zu können.

2. Theoretische Vorerklärungen

Im folgenden Abschnitt werden die Begriffe „Didaktik“ und die zu den Fachdidaktiken zählende „Sportdidaktik“ zur Diskussion gestellt, erklärt und für den weiteren Gebrauch definiert. Die Metatheorie – Sportspiele aus sportpädagogischer Sicht – welche die theoretischen Grundlagen zum pädagogischen sowie sportpädagogischen Handeln beinhaltet, wird für den Vergleich der methodisch-didaktischen Konzepte herangezogen. Anschließend wird auf die Systematik der Spiele eingegangen, um festzustellen, welcher Gruppe das Sportspiel Fußball zugeordnet wird. Um zu eruieren, in welcher Form die Sportart Fußball in den beiden Lehrplänen „Leibesübungen“ (BGBI. Nr. 133 vom 11. Mai 2000) und „Bewegung und Sport“ (BGBI. Nr. 284 vom 28. Juli 2006), vorkommt, werden diese dahingehend analysiert.

2.1 Begriffsklärung

Um das Verständnis der weiteren Ausführungen gewährleisten zu können, ist es notwendig die Kernbegriffe „Didaktik“ und „Sportdidaktik“ zu erläutern, da die allgemeine Didaktik Bezüge zur Sportdidaktik aufweist und demzufolge auch die Spieldidaktik beeinflusst.

Der Terminus Didaktik leitet sich von dem griechischen Verb „didaskeien“ ab und kann neben der aktiven Bedeutung (als lehren oder unterrichten) sowohl passiv (als lernen oder belehrt werden) als auch medial (als lernen lassen oder sich aneignen) übersetzt werden. Das vom Verb abgeleitete Hauptwort bedeutet: Lehre, Unterricht und Unterweisung (vgl. Bräutigam, 2003, S. 237). Diese Erläuterungen zeigen, dass es in der Didaktik um das Lernen und Lehren geht und wird daher von Lenzen (1989, S. 307) „als die wissenschaftliche Reflexion des Lehrens und Lernens“ bezeichnet.

Bräutigam (2003, S. 237) konkretisiert die Didaktik als eine Subdisziplin der Erziehungswissenschaft, die sich mit Fragen des Lehrens und Lernens im Unterricht auseinandersetzt. Die begriffliche Bestimmung des Wortes Didaktik scheint nun geklärt. Jedoch dürfen in diesem Zusammenhang weitere Definitionen der Didaktik nicht fehlen, um zu zeigen, wie unterschiedlich der Terminus aufgefasst und interpretiert wird. Martin (2000, S. 9) zählt verschiedene Begriffsbestimmungen auf:

- „(1) Globales Verständnis: Didaktik = die Wissenschaft vom Lehren und Lernen auf allen Stufen, in allen Formen
- (2) Bildungstheoretisches Didaktikverständnis: Didaktik = die Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans
- (3) Lerntheoretisches Didaktikverständnis = die Theorie des Unterrichts.“

Während also im bildungs- und lerntheoretischen Verständnis der Didaktik das Augenmerk auf den Unterricht beziehungsweise die Inhalte des Lehrplans gelegt wird, wird das Lehren und Lernen beim globalen Verständnis sehr weit gefasst. Die Versuche den Didaktikbegriff zu definieren, zeigen, dass die Didaktik einerseits sehr eng gefasst wird und sich mit der Theorie und Praxis des Unterrichts auseinandersetzt. Andererseits gibt es wiederum Definitionsversuche, die auch das außerschulische Lehren und Lernen miteinbeziehen.

Neben der allgemeinen Didaktik gibt es Fachdidaktiken, zu denen die Sportdidaktik zählt. Für Röthig & Prohl (2003, S. 509) ist die Sportdidaktik eine Teildisziplin der Sportpädagogik und setzt sich mit den Inhalten, Zielen, Methoden sowie der personalen Interaktion im Sportunterricht, in der Schule, im Verein und weiteren pädagogischen Einrichtungen auseinander. Sie versucht durch ihre Forschung Handlungsangebote für die Lehrer/innen zur Verfügung zu stellen und versteht sich als Theorie des Lehrens und Lernens. Sie weist Bezüge zur Allgemeinen Didaktik auf und steht als außer- und innerschulische Fachtheorie in einer korrelativen Beziehung zur speziellen Didaktik der Sportspiele und der Übungsbereiche. Nach Größing (2001, S. 34) ist der Gegenstand der Sportdidaktik der Sportunterricht in der Schule, wobei aber auch außerschulische Aktionen des Schulsports - wie beispielsweise Wettkämpfe, Sportkurse, Sportfeste und die sportliche Betätigung in den Pausen - in das Handlungsfeld der Sportdidaktik fallen. Bräutigam (2003, S. 237 ff.) sieht die Sportdidaktik als einen Teil der Sportpädagogik, die sich auf den Schulsport konzentriert und bezeichnet sie als Theorie des Schulsports sowie als Berufswissenschaft des Sportlehrers.

Die Sportdidaktik hat laut Größing (2001, S. 41) die Aufgabe, zwischen der Theorie und Praxis im Unterricht zu vermitteln. Sie soll den Lehrenden aufgrund von theoretischen Erkenntnissen sowohl Handlungsangebote als auch Handlungsalternativen und Entscheidungshilfen für die Schulsportpraxis zur Verfügung stellen. Auch Bräutigam (2003, S. 239) ist der Meinung, dass der spezielle Auftrag darin besteht, den Lehrenden Entschei-

dungshilfen zu bieten, die im Besonderen die spezifischen Bedingungen in der Schule berücksichtigen.

Wie auch beim allgemeinen Didaktikbegriff ist der Terminus Sportdidaktik nicht eindeutig einzugrenzen. Die verschiedenen Begriffsbestimmungen beruhen auf einer unterschiedlichen Auffassung von Zielen, Methoden und Inhalten in der Sportdidaktik. Unbestritten ist aber, dass die Sportdidaktik ein bedeutendes Element für den Schulsport und infolgedessen für die Lehrerinnen und Lehrer ist (vgl. Kleiner, 2007, S. 38).

2.2 Sportspiele aus sportpädagogischer Sicht

Wie schon in der Hinführung zur Fragestellung erwähnt, ist im Fach „Bewegung und Sport“ neben der Vermittlung des normierten Spiels auch auf die Bedürfnisse der Spieler sowie deren Sichtweise und Könnensstand einzugehen. In den siebziger Jahren kam es zu einer Orientierung am außerschulischen Sport, die sich auch in den Lehrplänen widerspiegelte. In den Lehrplänen wurden Bezeichnungen wie Basketball, Volleyball und Leichtathletik genannt, mit dem Ziel eine Erziehung zum Sport zu erreichen. Das heißt eine Vermittlung von Sportarten, um an der Sportkultur teilhaben zu können (vgl. Größing, 2001, S. 18ff.).

Mittlerweile sind die Sportarten mit Ausnahme von Schwimmen (Österreichischer Lehrplan Bewegung und Sport AHS Unterstufe, S. 3) aus den Lehrplänen des Faches „Bewegung und Sport“ in der AHS Unter- und Oberstufe verschwunden. Kolb (2007a, S. 211) nennt als sportpädagogische Zielsetzung sowohl eine Erziehung zum Sport als auch eine Erziehung und Bildung im und durch den Sport. Die Sportspiele können in diesem Zusammenhang genutzt werden, indem „gleichzeitig ein grundlegendes Verständnis für soziale Konstruktion von Sportspielen erschlossen und ein gewisses Können zum sportlichen Spielen erworben wird“, so Kolb (2000, S. 304). Da aber die offiziellen Formen der Sportspiele durch komplexe Anforderungsprofile gekennzeichnet sind und daher die Lernenden überfordert werden, müssen diese vereinfacht werden (vgl. Kolb, 2007a, S. 214).

In Anlehnung an Beckers (2001), der die Unterscheidung der Aufgaben einerseits in pädagogisches und andererseits in sportpädagogisches Handeln vorgenommen hat, beschrieb

und systematisierte Kolb (2005a, S. 70) Vermittlungskonzepte mit ihren Vereinfachungsstrategien. Bevor jedoch die Systematisierung von Kolb (2005a) thematisiert werden kann, muss auf die Unterscheidung der Aufgaben von Beckers (2001), wie oben erwähnt, eingegangen werden. Er geht davon aus, dass es grundsätzlich zwei Aufgaben gibt, an denen sich das pädagogische Handeln orientiert. Auf der einen Seite gelten als Ausgangspunkt der Erziehung und Bildung die bestehenden gesellschaftlichen kulturellen Bedingungen, wobei Bezug auf die gesellschaftliche kulturelle Realität genommen wird. Andererseits sieht er die Vermittlung bestehender kultureller und gesellschaftlicher Werte und Normen auch als Bildungsauftrag. Kolb (2007a, S. 212) nennt als Ziel einer solchen pädagogischen Aufgabe „die Entwicklung einer Handlungsfähigkeit in einer konkreten Gesellschaft.“ Da dieser Ansatz das Subjekt vernachlässigt, muss laut Beckers (2001, S. 29) eine Aufgabe des pädagogischen Handelns eine individuelle Persönlichkeitsentwicklung sein, um den Entwicklungsprozess zu unterstützen. Für den Autor eignet sich der Sport für den Erziehungs- und Bildungsauftrag in der Schule besonders, da er mit den Aufgaben des pädagogischen Handelns auf zwei Ebenen übereinstimmt.

Einerseits hat sich der Sport historisch entwickelt und ist ein Teil der kulturgesellschaftlichen Lebenswelt geworden, in dem Werte und Normen der Gesellschaft widerspiegelt werden. Durch diese Struktur vermittelt der Sport im Rahmen angeleiteter Erziehungs- und Bildungsprozesse Handlungsmuster, die nicht nur Voraussetzungen schaffen, um an der aktuellen existierenden Bewegungskultur teilhaben zu können, sondern es findet auch eine sozialisierende Einführung in die Gesellschaft mit den vorhandenen Werten und Normen statt (vgl. Kolb, 2007a, S. 213). Andererseits bietet der Sport Möglichkeiten für weitere Handlungsorientierungen. Im Mittelpunkt steht hierbei das Individuum mit seinen subjektiven Wünschen und Möglichkeiten, so Beckers (2001, S. 30). Im Zentrum dieser Aufgabe steht die Bildung einer individuellen Persönlichkeit, welche die Lebenswelt selbständig gestalten kann (vgl. Beckers, 1997, S. 29). Zusammenfassend schreibt Beckers (2001, S. 32):

„Sport leistet also mit seinen beiden Ebenen einerseits einen Beitrag zur Erziehung, indem er gesellschaftlich erwünschte Gütemaßstäbe vermittelt, andererseits einen Beitrag zur Bildung, indem er zur „Erweiterung der Perspektive“, die Menschen von sich und den Gegenständen der Welt haben, beiträgt. Sport kann „Muster geformten Verhaltens“ vermitteln, aber durch ihn können der Umgang mit solchen Mustern, der Umgang mit dem eigenen Körper und damit auch der Umgang mit sich selbst erkannt und wenn nötig verändert werden.“

In Bezugnahme auf die doppelte Zielsetzung des sportpädagogischen Handelns entwarf Kolb (2005a, S. 70; siehe Tab.1) ein Modell für die Vermittlungskonzepte im Sportspiel.

Vermittlungskonzepte für die Sportspiele		
Bezug	Sportspiel als normiertes, regelgeleitetes Handlungssystem	Spielender Mensch bzw. spielendes Kind
Vermittlungskonzepte	Sozialisationsorientierte Vermittlungskonzepte	Personalisationsorientierte Vermittlungskonzepte
Vereinfachungsstrategien	elementare Vereinfachung	paidiale Vereinfachung
	basale Vereinfachung	situative Vereinfachung
	aktionale Vereinfachung	konditionale Vereinfachung

Tab. 1: Vermittlungskonzepte für die Sportspiele (Kolb, 2005a, S.70)

Die sozialisationsorientierten Konzepte nehmen Bezug auf die historisch entwickelten Sportspiele mit ihren normierten, vorgegebenen Strukturen. Im Vordergrund steht hier die Vermittlung von Taktiken und Techniken, das heißt es erfolgt eine Anpassung an die Ansprüche des Zielspiels (vgl. Kolb, 2007a, S. 213).

In den personalisationsorientierten Vermittlungskonzepten ist die Sichtweise der Individuen, besonders aber die der Kinder und Jugendlichen, von zentraler Bedeutung. Sowohl der

Spielaspekt des Sportspiels als auch die Anpassung an den Verstehens- und Könnenshorizont der Lernenden rückt in den Fokus des Interesses. Während die sozialisationsorientierten Vermittlungskonzepte von Sportspielexperten entworfen wurden, konzipierten Unterrichtsfachmänner die personalisationsorientierten Vermittlungskonzepte, so Kolb (2005a, S. 69).

Beide Ansätze weisen eine Gemeinsamkeit auf. Sie gehen davon aus, dass es beim Erlernen eines Sportspiels, aufgrund der vielfältigen Anforderungen, zu einer Überforderung kommt. Aus diesem Grund werden verschiedene Vereinfachungsstrategien vorgeschlagen, um das Zielspiel erlernen zu können. Bereits Dietrich (1974, S.95 ff.) unterteilte, wie später Kolb (2005a), die Vereinfachungsstrategien in elementare, situative und konditionale Vereinfachung. Dietrich (1974, S. 95) spricht von einer elementaren Vereinfachung, wenn eine Spielhandlung in einzelne motorische Handlungselemente zerlegt wird. Kolb (2007a, S. 214) führt weiters aus, dass diese Handlungselemente bzw. Grundelemente - wie beispielsweise das „Schießen, Dribbling und Passen“ - zuerst in Übungsformen erlernt werden, um sie später im Spiel anwenden zu können. Diese Vereinfachungsstrategie lässt laut Dietrich (1974, S. 95) soziale Aspekte der Kooperation mit den Mitspielern völlig außer Acht, ebenso wenig findet eine Auseinandersetzung mit dem Gegenspieler statt und es werden ausschließlich Lernerfahrungen mit dem Spielgerät erworben.

In den Ausführungen von Kolb (2007a, S. 215) wird die basale sowie die aktionale Vereinfachung unter die sozialisationsorientierten Vermittlungskonzepte gereiht. Bei einer basalen Vereinfachungsstrategie nimmt Kolb Bezug auf die in den letzten Jahren durch Kröger & Roth (1999, S. 148) definierten sportspielübergreifenden Technikbausteine, wie „Winkel steuern, Krafteinsatz steuern, Spielpunkt des Balles bestimmen, Abwehrposition vorwegnehmen, usw..“, die in Übungssituationen gelernt werden und dann in Spielsituationen variabel eingesetzt werden können.

Die dritte Vereinfachungsstrategie, die „aktionale Vereinfachung“, ist darauf ausgerichtet, dass im Spiel immer wiederkehrende typische Spielstrukturen auftauchen, die den Spieler/innen taktische Lösungen abverlangen. Bei dieser Vereinfachungsstrategie geht es darum sportspielübergreifende taktische Anforderungen zu definieren, die für möglichst viele Sportspiele zutreffen. Die taktischen Kompetenzen werden in Spielformen vermittelt, mit dem Ziel, vielfältige Lösungsangebote zu kreieren. Kolb (2007a, S. 216) schreibt, dass die

Lernenden in solchen Spielformen oftmals mit taktischen Anforderungen konfrontiert werden und dadurch Lösungserfahrungen sammeln. Abschließend schreibt Kolb (2005a, S. 72) über die sozialisationsorientierten Vermittlungskonzepte, „dass die Perspektive der Spielenden, ihre aktuellen Spielbedürfnisse, sowie biographisch gewachsene Vorstellungen konkreter Sportspiele praktisch nicht in den Blick kommen.“ Diese Vermittlungskonzepte eignen sich daher laut Kolb (2007a, S. 216) nur für den organisierten Sport, da dort ausschließlich das Erlernen der offiziellen Ausprägung des Sportspiels angestrebt wird.

Im Gegensatz zu den beschriebenen Vereinfachungsstrategien orientieren sich die personalisationsorientierten Vermittlungskonzepte, an den Bedürfnissen der Spieler/innen und an der speziellen Umsetzung des wettkampforientierten Zielspiels. Infolgedessen werden vorwiegend spielgemäße Vorgehensweisen bevorzugt. Die methodische Umsetzung erfolgt meist durch Spielreihen (vgl. Kolb, 2005a, S. 73), die „durch eine systematische Folge von Spielen von einem Ausgangsspiel zu einem bestimmten Sportspiel hinführen, da insbesondere bei Kindern und Jugendlichen das Bedürfnis im Vordergrund steht, ein konkretes Sportspiel möglichst direkt zu spielen“, so Kolb (2007a, S. 217).

Bei der paidialen Vereinfachung werden „Kleine Spiele“, die strukturelle, technische und taktische Verwandtschaftsmerkmale zum jeweiligen Zielspiel aufweisen, als Ausgangsspiele gewählt. In Form von Spielreihen werden die geeigneten Spiele nach steigendem motorischen Schwierigkeitsgrad und zunehmender Spielkomplexität gereiht (vgl. Kolb, 2005a, S. 73). Die Grundidee hinter dieser Vereinfachungsstrategie ist, durch die strukturverwandten „Kleinen Spiele“, die im Verlauf immer komplexer werden, zum jeweiligen Zielspiel zu gelangen und diese so zu erlernen.

Die Zerlegung von Spielhandlungen in motorische Handlungselemente wird von Dietrich (1974, S. 95) als situative Vereinfachung titulierte. Für das jeweilige Zielspiel müssen die typischen Handlungssituationen analysiert werden und in Spielen (Grundformen) formuliert werden, um gleich von Beginn an grundlegende Erfahrungen im angestrebten Zielspiel sammeln zu können (vgl. Kubik & Medler, 2000, S. 12). Anders formuliert, wird das Sportspiel auf seine zentrale Spielidee bzw. Grundsituation reduziert und dann stufenweise durch Spielreihen in Richtung Zielspiel erweitert (vgl. Kolb, 2005a, S. 75). Die Grundformen bzw. Grundsituationen hat Dietrich (1974, S. 96) für das Fußballspiel aufgrund von Beobachtungen von Kindern und Jugendlichen, die das Spiel selbständig organisierten und

veränderten, definiert. Das Konzept der situativen Vereinfachung nach Dietrich wird im vierten Kapitel noch genauer beschrieben. Deshalb wird hier nicht näher auf die Grundsituationen eingegangen. Kubik & Medler (2000, S. 13) führen aus, dass es nicht reicht, wenn man das Spielen mit dem Fuß als Fußballspielen identifiziert, weil hier nicht das Typische und Spielbestimmende des Fußballspiels repräsentiert wird.

Als dritte Vereinfachungsstrategie der personalisationsorientierten Vermittlungskonzepte nennt Kolb (2005, S. 70) die konditionale Vereinfachung. Für Dietrich (1974, S. 96) kann von einer konditionalen Vereinfachungsstrategie gesprochen werden, wenn nur die Spielbedingungen geändert werden. Das Handlungsziel sowie die typischen Situationen des Handlungsverlaufs dürfen nicht abgeändert werden. Wie die methodische Vorgangsweise erfolgt, beschreiben Kubik & Medler (2000, S. 13): Die Verbindlichkeiten der Regeln werden gelockert und das Regelwerk stark vereinfacht. Dabei ist aber darauf zu achten, dass durch die Abwandlung der Spielbedingungen - wie beispielsweise die Größe des Spielfeldes, die Spielzeit und das Spielgerät - der Spielraum und der Spielgedanke noch nachvollzogen werden können. Die Realisierung der Spielidee des Zielspiels muss erhalten bleiben und auch von den Lernenden erlebt werden können. Treffend fasst Kolb (2005a, S. 75) die Ausführungen von Dietrich (1974) zu dieser Thematik zusammen:

„Zentrale Idee des einer konditionalen Vereinfachung folgenden Vermittlungskonzeptes ist es, die Struktur eines Sportspiels so weit wie möglich beizubehalten und nur die Bedingungen wie z.B. Größe und Form des Balles und des Zieles so abzuwandeln, dass es für Anfänger in seiner ganzen Komplexität spielbar und erfahrbar ist.“

Die personalisierten Vermittlungskonzepte verfolgen den Gedanken, dass ein Erlernen eines komplexen Sportspiels nur über den Spielvollzug mit geeigneten Vereinfachungsstrategien möglich sei. Diese Vereinfachungsformen müssen jedoch für die Lernenden nachvollziehbar sein und die Spielstruktur des Sportspieles muss erhalten bleiben. Zur Verbesserung der technischen Fertigkeiten werden ergänzende Übungsformen angeboten, aber nur dann, wenn die Spieler/innen im Spiel erkennen, dass in bestimmten Situationen Technikmängel auftreten. Dadurch wird ein funktioneller Bezug zum Spiel hergestellt und die Kinder verstehen den Sinn der Übungen (vgl. Kolb, 2007a, S. 219).

2.3 Systematik der Spiele

Die Kategorisierung von Spielen wird einerseits vorgenommen, um darzustellen welcher Gruppe das Fußballspiel zugeordnet wird. Andererseits werden beim Erlernen des Fußballspiels sowie in den Aufwärmphasen unterschiedliche Spiele angewandt, die ebenfalls einer Klasse angehören und zugeteilt werden müssen.

Die Fülle von Spielen ist fast nicht überschaubar. Von Videospielen, Fangspielen, Karten- und Brettspielen, Kinder- und Erwachsenenspielen bis hin zu Spielfesten mit tausenden von Mitspielern erstreckt sich das, was als „Spiel“ bezeichnet wird (vgl. Fritz, 1993, S. 49). Gesellschaftliche Veränderungen und kulturelle Begebenheiten brachten neue „Spiele“ hervor und gleichzeitig gerieten Spiele, die Jahrhunderte lang gespielt wurden, wieder in Vergessenheit. Fritz (1993, S. 24) bezeichnet das „Spiel als Spiegel der Gesellschaft“.

Angeichts der Vielzahl der Spiele und deren Unterschiede stellte eine systematische Einteilung der Spiele für Caillois (1982, S. 18) eine große Herausforderung dar. Nach Abwägen unterschiedlicher Möglichkeiten schlug Caillois (1982, S. 19) vier Hauptrubriken vor, die er nach dem jeweiligen Moment innerhalb des Spiels in den Wettbewerb, den Zufall, die Maskierung oder den Rausch einteilte und so als „Agôn, Alea, Mimicry und Ilnix“ bezeichnete.

Trotz dieser Einteilung der Spiele wird nicht der ganze Umfang des Spiels erfasst, aber in den vier Rubriken, in denen sich Spiele der gleichen Gattung befinden, werden die unterschiedlichen Spiele in einem vergleichbaren Ablauf stufenweise aufgebaut. Daher werden sie zwischen zwei Gegenpolen eingereiht. Die eine Seite, die im gemeinsamen Prinzip der Freude, der freien Fantasie und der sorgenfreien Lebensfreude ihren Ausdruck findet, wird „paidia“ genannt. Die als „ludus“ bezeichnete Gegenseite wird dadurch gekennzeichnet, dass durch künstlich geschaffene Schwierigkeiten und Hindernisse der Weg zur Lösung des Spiels möglichst unbequem gestaltet wird, wobei das Ergebnis ohne Nutzen ist, obwohl dauernd ansteigende Anstrengungen, Geduld oder Geschicklichkeit und Erfindungsgabe gefordert werden (vgl. Caillois, 1982, S. 20). Die Verteilung der Spiele (siehe Tab. 2) ist nach Caillois (1982, S. 46) so angeordnet, dass in jeder senkrechten

Klasse die Spiele annähernd so in einer Ordnung klassifiziert werden, dass das Element „paidia“ ständig abnimmt, während das Element „ludus“ ständig wächst.

	AGON (Wettkampf)	ALEA (Chance)	MIMICRY (Verkleidung)	ILINX (Rausch)
PAIDIA	Nichtgeregelter Wettkampf, Kampf usw. Athletik	Auszahlspiele „Zahl oder Adler“	Kindliche Nachahmung Illusionsspiele Puppe, Maske, Rüstung, Travestie	Kindliche Drehspiele Zirkus, Schaukel, Walzer
Lärm Bewegung Unbändiges Gelächter Drachen Grillenspiel Patience	Boxen, Billard, Fechten, Damen- spiel, Fußball, Schach	Wette Roulette	Theater	„volador“ Jahrmarkts- Attraktionen Ski
Kreuzwor- trätzel LUDUS	Sportwettkämpfe im allgemeinen	Einfache und Zusammengesetzte Lotterie Lotterie auf Buchung	Schaukünste im allgemeinen	Alpinismus Kunstsprünge

Tab. 2: Verteilung der Spiele (Caillois, 1982, S. 46)

Die Kategorie „agôn“ – der Wettkampf – wird von Caillois (1982, S. 21) als Kampf beschrieben, in dem eine künstliche Chancengleichheit geschaffen wird, damit sich Wettkämpfer unter bestimmten Bedingungen miteinander messen können, die es ermöglichen, dem Triumph des Gewinners einen präzisen und unbestreitbaren Wert zu verleihen. In der Regel stehen sich zwei Einzelkämpfer bzw. zwei Mannschaften (Polo, Tennis, Fußball, Boxen usw.) oder auch eine nicht geregelte Anzahl von Kämpfern, wie es beispielsweise beim Wettschießen, Wettrennen jeglicher Art und Golf vorkommt, gegenüber. Dame, Schach und Billard werden ebenfalls in diese Rubrik eingeordnet, da die Spieler am Beginn des Spiels über die gleiche Anzahl bzw. den gleichen Wert der Spielelemente verfügen. Die Umsetzung der vollständigen Chancengleichheit ist dennoch nicht realisierbar, wie ein Beispiel aus sportlichen Wettkämpfen zeigt, denn es ist nicht egal, ob mit dem Wind oder gegen den Wind gespielt wird (vgl. Caillois, 1982, S. 21 ff.).

In die zweite Rubrik „alea“ fallen Spiele, bei denen der Zufall den Sieg bestimmt, wie zum Beispiel Roulett, Würfelspiele, Lotterie, Zahl oder Adler. Bei manchen Spielen, wie

Domino oder bei den meisten Kartenspielen, werden die beiden Klassen – „agon“ und „alea“ – miteinander vermischt. Auch Fußball- und Basektballspiele können in die Kategorie „alea“ fallen, denn das ungewisse Ergebnis des „agon“ stellt ein Paradoxon dar, da durch die „Chancengleichheit“ der Gegner und der auf normierten Regeln basierende Wettkampf zum Gegenstand einer Wette werden kann (vgl. Caillois, 1982, S. 24 ff.).

„Mimicry“ sind Spiele, bei denen das Spiel daraus besteht „selber zu einer illusionären Figur zu werden und sich dementsprechend zu verhalten“, schreibt Caillois (1982, S. 28). Kleine Kinder tun so als wären sie Soldat, Mutter, Vater oder auch Geschäftsmann, um die Erwachsenen zu imitieren. Die „Verkleidungsspiele“ sind jedoch auch in der Erwachsenenwelt zu finden, wie Schauspieler oder auch Verwandlungskünstler zeigen (vgl. Caillois, 1982, S. 27ff.).

In der letzten Rubrik „ilinx“ werden jene Spiele zusammengefasst, deren Anziehungskraft darin liegt, einen Rausch hervorzurufen und so für einen kurzen Moment die Wahrnehmung zu stören, um in einen tranceartigen Betäubungszustand zu gelangen. (vgl. Caillois, 1982, S. 32).

Durch die vielen Erscheinungsformen der Spiele können für Kolb (2005b, S. 22) nicht nur bei Callois (1982) sondern auch bei anderen Klassifizierungsversuchen kaum alle Spiele erfasst werden. Deshalb begibt sich Kolb (2005b, S. 22) auf eine allgemeine Ebene und differenziert zwischen den *Spiele mit etwas*, die als Funktions- oder Objektspiele bezeichnet werden, sowie die *Spiele als etwas* – meist Rollen – und Symbolspiele und die Regelspiele, die er als *Spiele um etwas* benennt.

In den Funktions- oder Objektspielen, den Spielen mit etwas, entsteht ein Bewegungsdialog zwischen dem eigenen Körper und Materialien oder Objekten, wie beispielsweise einem Ball, mit dem etwas ausprobiert wird und der nur in Grenzen berechnenbar sowie kontrollierbar ist. Dadurch werden Spiele entworfen, die durch variierende Bewegungswiederholungen gekennzeichnet sind. Die Spiele als etwas sind in Rollen- und Symbolspielen untergliedert. Bei den Rollenspielen werden beispielsweise Eltern oder Vorbilder herangezogen und nachgeahmt, wobei das Spiel dadurch gekennzeichnet ist, dass die Spielenden ihre eigenen Wünsche und Vorstellungen miteinbringen. Dadurch entstehen je nach Spielthema unterschiedliche Rollenbilder, die

nicht nur eine „reale“ sondern auch eine „imaginäre“ Welt darstellen können. In den Symbolspielen erhalten konkrete Gegenstände eine neue Bedeutung und werden in dem Spiel als imaginäres Spielobjekt eingesetzt (vgl. Kolb, 2005b, S. 22). Abschließend zu den Rollen – und Symbolspielen konstatiert Kolb (2005b, S. 23) :

„In diesen Spielen erfahren die Spielenden nicht nur, wie es ist, eine Situation aus unterschiedlichen Perspektiven wahrzunehmen und das Handeln der einzelnen Beteiligten miteinander zu koordinieren, sondern auch, dass sie Rollen und imaginierte Situationen gemäß eigenen Wünschen und Bedürfnissen gestalten können.“

Die dritte Gruppe, die auch als Regelspiele bezeichnet werden, setzt voraus, dass die Spielenden bereits die Bedeutung einer Regel verstehen und sich entsprechend den Regelvorgaben verhalten, um einerseits das Spiel aufrecht erhalten zu können und andererseits auch am Spiel teilhaben zu können. Innerhalb der Spiele können Regeln von außen vorgegeben oder auch selbst gestaltet werden, wobei freie Gestaltungsräume nach wie vor möglich sind, da die Regelvereinbarungen nur einen übergeordneten Rahmen darstellen. Die Spieler bestimmen, wie sie in diesem Regelrahmen handeln. Oftmals haben Regelspiele den Charakter konkurrenzorientierter Wettkampfspiele. Bei den Sportspielen, wie Fußball und Handball, wird laut Dietrich (1980, S. 15) durch die Anzahl der geschossenen bzw. geworfenen Tore die Siegermannschaft ausgespielt. Nicht nur im Sportspiel geht es immer „um etwas“ sondern auch in den kooperativen Spielen und Glücksspielen werden klare Regeln vorgegeben. Durch die Regelspiele wird offensichtlich, welche Spielenden oder welche Partei die vorgegebenen Aufgaben am Besten lösen und erfüllen (vgl. Kolb, 2005b, S. 23).

2.4 Das Sportspiel Fußball – eine Analyse des Lehrplans

Das Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ hat den Auftrag die Schüler sowohl zum und durch Bewegung und Sport zu erziehen als auch zu qualifizieren. Vor diesem Hintergrund erfolgte eine Umstellung der Lehrpläne vom Sportartenprogramm hin zum mehrperspektivischen Handlungskonzept (vgl. Kleiner & Hager, 2006, S. 33). Der österreichische Lehrplan, als Fachlehrplan „Leibesübungen“ (BGBl. Nr. 133 vom 11. Mai 2000) bezeichnet, und der Lehrplan für „Bewegung und Sport (BGBl. Nr. 284 vom 28. Juli 2006) fordern als Bildungs- und Lehraufgabe eine Entwicklung und Förderung der Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz bei den Schülerinnen und Schülern. Das Fach „Bewegung

und Sport soll durch die Sprache und Kommunikation, Mensch und Gesellschaft, Natur und Technik, Gesundheit und Bewegung und Kreativität und Gestaltung einen Beitrag zu den Bildungsbereichen leisten. Kleiner & Hager (2006, S. 34) sprechen von einer „Vernetzung von Bewegungshandlungen mit Bildungsbereichen.“

In den beiden oben angeführten österreichischen Lehrplänen sollen die Bildungsbereiche in Form von sechs Bewegungshandlungen konkretisiert werden: „Grundlagen zum Bewegungshandeln“, „Könnens- und leistungsorientierte Bewegungshandlungen“, „Spielerische Bewegungshandlungen“, „Gestaltende und darstellende Bewegungshandlungen“, „Gesundheitsorientiert-ausgleichgleichende Bewegungshandlungen“, „Erlebnisorientierte Bewegungshandlungen“.

Die Ausführungen zeigen, dass die Sportarten – außer Schwimmen – im Unterstufen - Lehrplan nicht mehr explizit erwähnt werden. Dies gilt auch für den Oberstufen - Lehrplan, in dem jedoch exemplarisch Lehrstoffbeispiele aufgezählt werden, in denen auf verschiedene Sportarten verwiesen wird. Nach Aschebrock & Stibbe (2004, S. 93) erscheint der Sport im Unterstufenlehrplan „nur noch in einem engen Verständnis als Hochleistungs- und Wettkampfsport.“

Das Sportspiel Fußball ist auf den ersten Blick in den Lehrplänen nicht zu finden, jedoch wird im Lehrplan der Unterstufe (S.4) in den „Könnens- und leistungsorientierten Bewegungshandlungen“ eine „Entwicklung der Sportspielfähigkeit (allein, miteinander und gegeneinander) unter technikrelevanten Aspekten“ verlangt. Weiters sollen unter anderem auch Wettkämpfe in den Sportspielen durchgeführt werden. In den „Spielerischen Bewegungshandlungen“ steht, dass die Kinder in den ersten beiden Klassen eine Spielfähigkeit und vielseitiges Spielkönnen entwickeln sollen. Taktische Maßnahmen sollen gesetzt werden können und ein Regelbewusstsein ist zu entwickeln, das einerseits in der Lage ist Spielvereinbarungen und Regeln anzuerkennen aber andererseits auch die Möglichkeit bietet, Regeln abzuändern. In der dritten und vierten Klasse wird eine Weiterentwicklung der Spielfähigkeit angestrebt, wobei die technischen Aspekte verstärkt miteinbezogen werden. Die Regelauslegungen werden exakter und die taktischen Maßnahmen müssen individual- gruppen- oder mannschaftstaktisch gesetzt werden können.

Während in den „Könnens – und leistungsorientierten Bewegungshandlungen“ eine spezielle Spielfähigkeit verlangt wird, wird in den „Spielerischen Bewegungshandlungen“ eine allgemeine Spielfähigkeit angestrebt. Dietrich (1984, S. 19 ff.) hat zwischen einer speziellen und allgemeinen Spielfähigkeit unterschieden. Die spezielle Spielfähigkeit erfordert die Kenntnis der Spielidee und der Regeln. Weitere Kennzeichen der speziellen Fähigkeiten sind das Beherrschen der technisch/taktischen Elemente in unterschiedlichsten Spielsituationen des Sportspiels. Die allgemeine Spielfähigkeit beinhaltet ein Spiel initiieren, anpassen und in Gang setzen zu können, den Spielverlauf aufrecht zu erhalten, ein Spiel auf Basis von Regelvereinbarungen nach Störungen wiederherzustellen und ein Spiel weiterentwickeln zu können, wobei hier die Spielidee des Spiels vor Beginn festgelegt werden muss.

Im Oberstufenlehrplan (S. 5) wird sowohl eine Verbesserung der regelgebundenen Spielfähigkeit, wie beispielsweise verschiedene Arten des Dribblings, als auch eine Weiterentwicklung vom Spielkönnen und von nicht regelgebundener Spielfähigkeit verlangt. Neben der Verbesserung der taktischen Aspekte und des Spielverständnisses im Wettbewerb sollen die Regelkenntnisse und Regelauslegungen kennengelernt und vertieft werden.

Wie die vorangegangenen Ausführungen zeigen, ist das Sportspiel Fußball weiterhin in den Lehrplänen verankert, obwohl das Spiel wie auch die anderen Sportspiele nicht mehr explizit in den Lehrplänen erwähnt werden. Es gibt eine Vielzahl an Möglichkeiten, das Fußballspiel im Unterricht zu thematisieren. Neben der Entwicklung der Sportspielfähigkeit können taktische Maßnahmen im Fußballspiel gesetzt werden oder es besteht auch die Möglichkeit die Regeln des Fußballspiels zu verändern. Weiters könnte ein Ziel lauten: „Das Fußballspiel normiert spielen können“. In diesem Kontext muss aber darauf hingewiesen werden, dass das Fußballspiel nur einen Teilbereich der Sportspiele im Fach „Bewegung und Sport“ darstellt. Im Vordergrund steht eine vielseitige Ausbildung der Kinder, wodurch folglich der Fußball im Sportunterricht nur ein Aspekt unter vielen sein kann. Gröbning (2001, S. 112) weist auch auf das didaktische Prinzip der Vielseitigkeit im Schulsport hin, das über das Sammeln von vielfältigen Bewegungserfahrungen bis hin zur Vielfalt der Unterrichtsmethoden führt. Die vielseitige Bildung der Menschen ist das Ziel der Schule und im Sportunterricht ist das Ziel die Handlungsvielfalt in der Bewegungskultur.

3. Fachdidaktische Konzepte – eine differenzierte Darstellung

Die Darstellung der fachdidaktischen Konzepte ist essentiell, da davon ausgegangen werden kann, dass sich Pädagogen an diesen orientieren, wobei Balz (1992, S. 13) davon ausgeht, dass Sportlehrer/innen nicht einem spezifischen Konzept folgen, „sondern sich ihren persönlichen Orientierungsrahmen mit einer Mischung aus Alltagserfahrung und Handlungswissen, aus Richtlinien, Routinen, Rezepten und wohl auch aus fachdidaktischen Konzeptbausteinen formen.“ Im folgenden Kapitel werden daher zuerst unterschiedliche Einteilungsversuche der fachdidaktischen Konzepte dargestellt. Im Anschluss daran folgt eine systematische Beschreibung der Konzepte und abschließend werden diese bildungstheoretisch betrachtet.

3.1 Aktuelle didaktische Konzepte

In den 70er Jahren - nach der so genannten bildungstheoretischen Didaktik - kam es zu einer Hinwendung zum außerschulischen Sport. Das Interesse des Schulsports wurde auf die leistungs- und freizeitorientierte Ausprägung gelegt und ein Trend zu den Sportarten als Inhalte wurde vollzogen (vgl. Gröbning, 2001, S. 19). Ziel des Schulsports war es nach Gruppe (2000, S. 15) die „Schülerinnen und Schüler auf den Sport als ein gesellschaftliches Ereignis und auf die zunehmende Freizeit vorzubereiten und dafür die notwendigen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Techniken zu vermitteln.“

Balz (1992, S. 13) spricht in den 80er Jahren von einer „sportdidaktischen Flaute“ und Gröbning (2001, S. 22) bezeichnet sie als „Such- und Übergangszeit“. Mittlerweile bietet die Sportdidaktik vielfältige Ansätze und Konzeptionen, wobei erwähnt werden muss, dass es bei den Kategorisierungen der Konzepte Übergänge und Überschneidungen gibt. Folgende Differenzierung wurde von Gröbning (2001, S. 22) erstellt:

- Sportartenkonzepte: z.B. Söll, Hummel, Volkamer
- Offener Sportunterricht: z.B. Frankfurter Arbeitsgruppe; Hildebrandt/Laging
- Sporterziehungskonzepte: z.B. Kurz, Balz, Ehni
- Körpererfahrungs(Leiblichkeits)konzepte: z.B. Funke-Wieneke, Bielefeld
- Bewegungserziehungskonzepte: z.B. Kretschmer, Zimmer, Moegling

- Bewegungskulturelles Konzept: z.B. Größing

In der Literatur werden aber auch noch andere Einteilungen vorgeschlagen. So sieht Balz (1992, S. 14) vier zentrale Konzepte:

- das Sportartenprogramm
- die Handlungsfähigkeit
- die Körpererfahrung
- die Entpädagogisierung

Als Hauptvertreter der Konzepte werden von Balz (1992, S. 21) für das Sportartenprogramm Söll, für die Handlungsfähigkeit Kurz, für die Körpererfahrung Funke und für die Entpädagogisierung Volkamer genannt. Ehni wiederum (2000, S. 22) sieht vier didaktische Positionen und systematisiert die Konzepte wie folgt:

- die pädagogische Position: Bildung und Erziehung durch Sport
- die unterrichtliche Position: Lehren und Lernen im Sport
- die sachbezogene Position: Qualifizierung für den Sport
- die sinnorientierte Position; Sinngebung und Sinnerörterung des Sports

Im weiteren Verlauf werden Modelle nach der Klassifikation von Größing (2001) beispielhaft erklärt und diskutiert.

3.1.1 Das Sportartenkonzept

Das Konzept von Söll, dem Hauptvertreter des Sportartenkonzeptes, rückt die Vermittlung von Sportarten ins Zentrum, denn wer Sport betreiben will, muss sich laut Söll (2000, S. 4) einer oder mehreren Sportarten zuwenden und auch wenn eine spezifische Hinwendung nicht gewünscht wird, handelt es sich um Bewegungsabläufe, die mindestens zu Randbereichen des Sports gezählt werden. Um den Bezug zwischen der Bewegungskultur und dem Sport zu verdeutlichen, entwarf Söll (2000, S. 4, siehe Abb. 3) eine Grafik, die dies veranschaulicht.

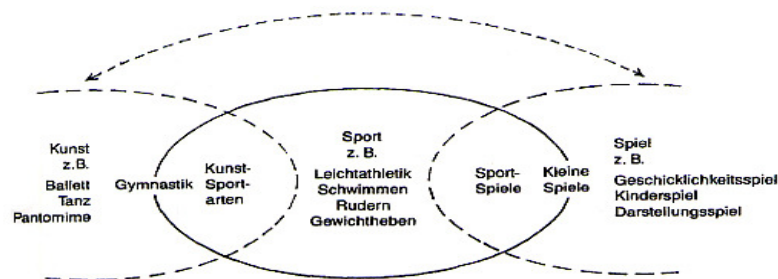


Abb. 3: Grundverhaltensweisen im Sport (Söll, 2000, S. 4)

Nach Söll (2000, S. 6) bildet die erste der drei Grundverhaltensweisen den Sport im engeren Sinn (z.B. Leichtathletik, Rudern), in dem gemessen wird. Die zweite - sportlich-künstlerische - Grundverhaltensweise wird den Kunstsportarten zugeordnet, in denen gewertet wird. Die dritte Grundverhaltensweise wird als sportlich – spielerische definiert, die zu den Sportspielen führt, „in denen der jeweils Bessere durch fortgesetzten Paarvergleich ermittelt wird“ (Söll, 2000, S. 6). Beim Sportartenkonzept wird das Ziel verfolgt, mittels Sportarten, die den zuvor vorgestellten Grundverhaltensweisen zugeordnet werden, sowohl eine Bewegungsbildung als auch eine Körperbildung zu erlangen (Söll, 2000, S. 7). Den Bildungswert, so Ehni (2000, S. 27) sieht Söll im Sport selbst „und nicht in seiner Ver zweckung für Gesundheits-. Persönlichkeits- oder Freizeiterziehung.“

Balz (1992, S. 14) sieht die beengte Aufgabe des Sportartenkonzeptes darin konditionelle und motorische Fertigkeiten im Sportunterricht auszubilden, um die Schülerinnen und Schüler für den außerschulischen Sport zu qualifizieren, wobei von der Annahme ausgegangen wird, dass der Sportunterricht zu einem lebenslangen Sporttreiben anregen soll. Das Sportartenprogramm wird von Balz (1992, S. 19) als „Didaktik reduzierter Ansprüche“ bezeichnet, das ihren Sachbezug in den normierten Sportarten bezieht. In Bezug auf den Vermittlungsansatz wird eine geschlossene Vorgangsweise vorgegeben. Der außerschulische Sport gilt als Bezugssystem für die Unterrichtswirklichkeit (vgl. Balz, 1992, S. 17 ff.).

Prohl (2006, S. 109) meint, dass das Sportartenkonzept die ambivalente (paradoxe) Struktur des Sportunterrichts nicht berücksichtigt, und kritisiert darüber hinaus die einseitigen didaktischen Bestrebungen die Schülerinnen und Schüler, durch ausgewählte Sportarten, für die reibungslose Teilnahme am außerschulischen Sport zu qualifizieren. Keinesfalls erfolgt die Reflexion des Subjektes in der Erziehung, sondern es wurde - wie schon in der Theorie der Leibeserziehung - vorausgesetzt, dass sich Prozesse der Bildung und Erziehung durch sportliche Betätigungen zwangsläufig einstellen würden.

Söll (2005, S. 30), der trotz etlicher kritischer Stellungnahmen weiterhin an dem Sportartenkonzept festhält, nimmt zu den Kritiken Stellung und meint, dass auch die „alternativen“ didaktischen Modelle mehr oder weniger explizit auf Sportarten zurückgreifen, wobei diese aber als beliebig austauschbar sowie unter bestimmten didaktischen und pädagogischen Vorgaben auch als beliebig veränderbar angesehen werden.

3.1.2 Offener Sportunterricht

Laut Prohl (2006, S. 116) wurde das offene Konzept als kritischer Entwurf gegen den inhaltlich geschlossenen, lehrerzentrierten und auf die Sportarten gerichteten Sportunterricht konzipiert.

Die Kritik, so Größing (2001, S. 25) richtet sich an den Sport und seine trainingsgemäße Vermittlung. Als Gegenmaßnahme wurde ein Unterrichtsprogramm entworfen, das nicht auf die bekannten Sportarten zurückgreift, sondern Bewegungsthemen wie Zirkus, Laufen, Balancieren und Bewegungsbaustellen thematisiert. Die Planung und Durchführung wird von den Lehrern und Schüler/innen gemeinsam realisiert. Während auf die Vermittlung von den Sportarten verzichtet wird, werden Bewegungsideen ins Zentrum gestellt, die gefunden und inszeniert werden müssen (vgl. Größing, 2001, S. 25).

Da die Bewegungsvorstellungen der Kinder in der heutigen Zeit stark vom Fernsehen geprägt sind und dort ein Sportbild vermittelt wird, das den normierten Sport sowie die Trendsportarten in den Mittelpunkt rückt, stellt sich Größing (2001, S. 25) die Frage, ob die Themen nicht an den Bewegungsbedürfnissen der Kinder vorbeiziele. Der Autor vertritt folgende Meinung:

„Offener Sportunterricht als Öffnung des Schulsports für nichtsportliche Bewegungskultur, als Erweiterung des inhaltlichen Angebots, als Kritik an der Verkrustung des genormten Sports und als heiterer Ausgleich zum ernsthaften Üben und motorischen Lernen ist ein berechtigtes didaktisches Anliegen.“

Dennoch gibt Größing (2001, S. 25) zu bedenken, dass durch die gemeinsame Unterrichtsgestaltung von Lehrer/innen und Schüler/innen häufig Bewegungszeit verloren geht. Aufgrund der bewegungsarmen Lebenshaltung muss aber im Sportunterricht eine ausreichende und anstrengende Bewegungszeit gewährleistet werden. Daher eignet sich dieses Konzept eher für die Grundschule, da dort dem Abenteuer- und Spielbedürfnis des Kindes entgegengekommen wird, so der Autor. Auch Kurz (1993, S. 212) berichtet über pädagogische Grenzen einer unbedachten Öffnung des Unterrichts. Die gemeinsame Gestaltung des Unterrichts von Schüler/innen und Lehrer/innen enthält mehr Konfliktpotential. Es scheint durchaus erstrebenswert unterschiedliche Meinungen über das Was und Wie des Unterrichts durch Erproben und Diskussionen zu erhalten, wobei sich aber der Sportunterricht

nicht dorthin bewegen darf, dass die Lernenden vorwiegend erfahren, wie der Sportunterricht organisiert werden kann und das Betreiben des Sports und die Erfahrungsräume, die der Sport bietet, in den Hintergrund rücken, meint Kurz.

Prohl (2006, S. 116), der die Gedanken des offenen Sportunterrichts der Frankfurter Arbeitsgruppe zusammenfasst, schreibt, dass die Planung des offenen Sportunterrichts darin bestehe, über die selbstverständlichen Bewegungskonzepte des Sports nachzudenken, denn aus der Reflexion können Vorstellungen gewonnen werden, die in einem Konzept münden, das vernachlässigte Bewegungsmöglichkeiten wieder hervorhebt und sich unter Vermeidung sozialer Differenzierungen auf den ganzheitlichen Menschen richtet.

3.1.3 Mehrperspektivische Konzepte

Der Ansatz des mehrperspektivischen Unterrichts wurde in den 70 er Jahren von Ehni und Kurz (vgl. Größing, 2001, S. 26) entwickelt. Nach Neumann (2004b, S. 141) begründet sich die Mehrperspektivität vor allem im Versuch, den Kindern und Jugendlichen verschiedene Erlebnisrichtungen und Handlungsoptionen im Sportunterricht anzubieten, um damit die Vorherrschaft der Leistungsorientierung im Sport aufzubrechen.

Trotz unterschiedlicher detaillierter Sichtweisen der Ansätze von Kurz und Ehni liegt für Kurz (2004, S. 57) die Gemeinsamkeit der beiden Ansätze darin, dass neben der Forderung von Mehrperspektivität eine Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler erreicht werden soll. Der Terminus Mehrperspektivität bedeutet für Neumann (2004a, S. 8), dass „bei einer Betrachtung mehrere Perspektiven berücksichtigt werden.“ Darüber hinaus weist Neumann (2004b, S. 142) darauf hin, dass durch eine perspektivische Gestaltung des Unterrichts individuelle Perspektiven der Schüler hervorgerufen werden können. Kurz (2004, S. 57) definiert die Handlungsfähigkeit für das Fach Sport wie folgt: „Aus Erfahrungen zu wissen, welchen unterschiedlichen Sinn es haben kann, im Sport aktiv zu sein, und in Abwägung dieses Wissens sein Leben einrichten zu können.“ Im Fokus der sportdidaktischen Überlegungen, so Kurz (2004, S. 58), steht es eine sportliche Handlungsfähigkeit zu erlangen, die durch sechs Sinnperspektiven erschlossen werden soll.

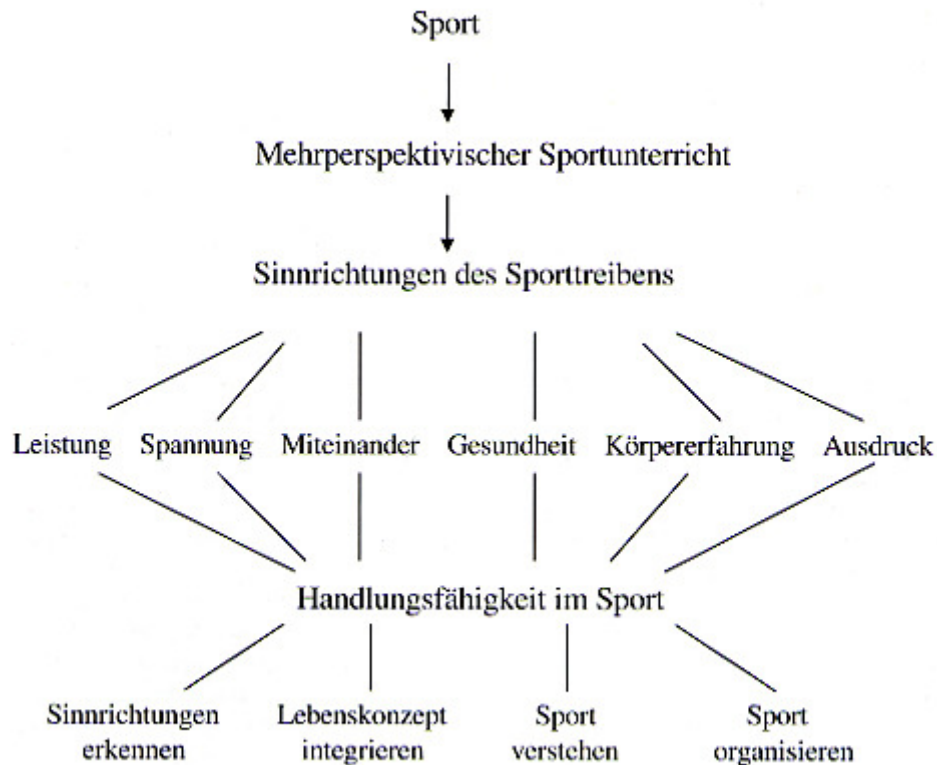


Abb. 4: Konzept der sportlichen Handlungsfähigkeit nach Kurz
(Größing, 2001, S. 26)

Die Abbildung 4 des Konzeptes der Handlungsfähigkeit stellt die Sinnrichtungen und die daraus resultierende Handlungsfähigkeit im Sport dar. Einen wichtigen Aspekt dieses Konzeptes stellt das Erkennen der Sinnrichtungen durch die Schülerinnen und Schüler dar. Um jedoch die Sinnrichtung erkennen zu können, müssen, nach Balz (2004, S. 88), der Sport, die Sportarten und sportliche Aktivitäten aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet werden. Dies sollte in der Form stattfinden, dass einzelne Perspektiven akzentuiert, unterschiedliche Perspektiven kontrastiert oder mehrere Perspektiven integriert werden. Um ein besseres Verständnis dieser drei Termini zu erlangen, erklärt Balz (2004, S. 88) diese folgendermaßen:

„Akzentuieren meint, z.B. das leichtathletische Springen unter der Sinnrichtung des Leistens oder der Körperwahrnehmung (Eindruck) zu stellen; Kontrastieren bedeutet, z.B. den Bereich Schwimmen unter wechselnden Sinnrichtungen der Gesundheit (Aerobic), des Ausdrucks (Synchron) und des Miteinander (Retten) zu erschließen; Integrieren heißt, z.B. beim Frisbeespielen gleichzeitig für Spannung, Miteinander und Leistung zu sorgen.“

Neben der Erkennung der Sinnrichtungen geht es darum, die Schüler zu befähigen die Sinnhaftigkeit der angebotenen sowie vorgefundenen Formen des Sports zu hinterfragen und zu begreifen und in ein individuelles Lebenskonzept einzuordnen (vgl. Prohl, 2006, S. 109). Durch die gesammelten Erfahrungen und die erlangte Handlungsfähigkeit kann der Sport für sich selbst und andere organisiert werden.

Die Zielperspektive von Kurz ist die Handlungsfähigkeit, die eine weite Fassung der Aktivität, Reflexion sowie der Organisation ins Auge fasst. Als Aktivität wird eine weite Fassung des Sporttreibens bezeichnet. Die Reflexion dient dazu, den Sport zu erkennen bzw. zu durchschauen und die Organisation beinhaltet das sportliche Handeln für sich und andere zu gestalten. Das Prinzip der Mehrperspektivität orientiert sich an einer Sicht auf den Sport, die den Sport nicht auf eine bestimmte, für die Schule brauchbare, Anzahl von Sportarten reduziert (vgl. Größing, 2001, S. 27). Das auch als pragmatisch bezeichnete Konzept von Kurz soll keine Neukonzeption des Schulsports darstellen, sondern als Ausgangspunkt für eine Weiterentwicklung des bereits Bekannten aus der Praxis angesehen werden (vgl. Kurz, 2004, S. 60).

Die ersten Skizzen von 1977 zu den sechs Sinnperspektiven von Kurz wurden von ihm seither immer wieder neu durchdacht und modifiziert, blieben aber in ihrer Grundintention gleich. Kurz (2004, S. 66) unterscheidet sechs Perspektiven, die vom zentralen Sinn des Sports (Leistung) ausgehen und schrittweise erweitert werden:

- *Leistung*. Die Perspektive Leistung verfolgt einerseits das Streben nach dem Bestehen in Leistungssituationen des Sports und andererseits die Entwicklung der Einstellung zur Leistung.
- *Miteinander*: Das Bestreben dieser Perspektive liegt darin, dass ein wesentlicher Bestandteil des Sports die Gemeinschaft mit anderen Menschen ist, wobei diese Gemeinschaft aber gelernt werden muss.
- *Ausdruck*: Die expressiven Möglichkeiten des Körpers und ihre Gestaltung in der Bewegung werden in dieser Perspektive angestrebt.
- *Eindruck*: Diese Perspektive beinhaltet die besonderen Bewegungs- und Körpererfahrungen im Sport sowie eine Förderung einer vielseitigen Wahrnehmungsfähigkeit.

- *Wagnis*: Unter der Perspektive Wagnis geht es um den Reiz von Situationen mit ungewissem Ausgang und deren Bewältigung.
- *Gesundheit*: Die Gesundheit und körperliches Wohlbefinden und der Beitrag, den der Sport dabei leisten kann, werden in dieser Perspektive thematisiert.

Der didaktische Zweck einer Perspektive „ist es ja, nebeneinander verschiedene Deutungen des Sports kenntlich zu machen, die der Sportunterricht erschließen sollte“, so Kurz (2004, S. 67).

Der zweite Ansatz, der den „mehrperspektivischen Unterricht“ ins Blickfeld nimmt, ist jener von Ehni. Während Ehni (2000, S. 28) das Konzept von Kurz in die Rubrik „didaktische Sinngebung“ einordnet, bezeichnet er seinen Weg als „didaktische Sinnerörterung“. Dabei geht es ihm weniger darum dem Sport den Sinn zu geben, sondern darum den Sinn zu erörtern, der im Handeln gebildet wird (vgl. Ehni, 2000, S. 29). Treffend formuliert Prohl (2006, S. 113) die Gedanken von Ehni:

„Grundlegend sei dabei die Tatsache des Sports. Dies bedeute, dass es keinen abstrakten Sinn geben könne, der unabhängig von Interessen und Handlungen des Menschen sei. Vielmehr müsse davon ausgegangen werden, dass sich Sport erst durch den Sinn des sportlichen Handelns konstituiere.“

Ehni (1977, S. 108) versteht unter einem mehrperspektivischen Unterricht „die Rekonstruktion von Wirklichkeit unter verschiedenen Perspektiven.“, wobei er darauf hinweist, dass die Schüler/innen befähigt werden, den außerschulischen Sport einerseits mit allen Facetten kritisch zu betrachten und andererseits den Sport als veränderbar anzusehen. Die zentrale Aufgabe ist die Wirklichkeit des Sports auf ihren Sinn hin zu prüfen, damit eine Handlungsfähigkeit erlangt werden kann. Ehni (2000, S. 33) bezeichnet als handlungsfähig „mündige Schüler, die den Sport selbstverantwortlich, selbstbestimmt und selbständig machen, aber ggf. auch lassen kann.“ Um dies zu erreichen wird der Sinn im Sport unter den Perspektiven des Erkundens, Übens, Trainierens, Wettkämpfens, Spielens und Sprechens hergestellt (vgl. Hildebrandt - Stramann, 2005, S. 164). Die Unterschiede zum pragmatischen Konzept sieht Ehni (2000, S. 32) in drei Punkten: 1. Die Sinnfrage kann seiner Meinung nach nicht durch sechs Sinngebungen anthropologisch „erledigt“ werden, sondern sie muss sowohl im Bewegungshandeln als auch im sprachlich und instrumentellen Handeln erst entwickelt werden, um im Sinn des Erlebens Antworten zu finden. 2. Für Ehni beinhaltet der Sport einen subjektiven und intersubjektiven Sinn, der sich durch mehrere unter-

schiedliche Handlungen anders darstellt, so erhält der Sport einen ganz anderen Sinn wenn er unter der Perspektive des Wettkämpfens oder des Sprechens thematisiert wird. 3. „Handlungsfähigkeit heißt ganz einfach die Fähigkeit zum Handeln und nicht die Entfaltung verschiedener Motive des Handelns bzw. deren sportdidaktischen Umformulierung zur Intentionen des Handelns.“

3.1.4 Körpererfahrungskonzept

Das Körpererfahrungskonzept, deren Hauptvertreter Funke (vgl. Balz, 1992, S. 18) ist, kam Ende der 70er Jahre in den Schulsport und stellt ein neues Bewusstsein und eine Hinwendung zur Subjektivität und zur geistigen Erneuerung dar. Die Wiederentdeckung des Körpers findet seit einiger Zeit in verschiedenen Ebenen sowohl theoretisch als auch praktisch statt, was zu Folge hat, dass die persönlichen Bedürfnisse, das Streben nach ganzheitlicher Gesundheit und die Wege der Selbstfindung über einen neuen Umgang mit dem Körper und seinen Bedürfnissen an Bedeutung gewinnt. Auch im Schulsport und in der Sportdidaktik wurde der Körper wieder neu entdeckt. Ausgangspunkt war die Annahme, dass der Sport dem Körper nicht wohlgesonnen sei und die Sportarten Körpererfahrungen vermitteln, die einseitig und unsinnig sind. Infolgedessen wurde zuerst nach Körpererfahrungen außerhalb des Sports gesucht und auch in den expressiven sowie exotischen Bewegungskulturen entdeckt. Dennoch kehrten die Vertreter dieses Ansatzes wieder zu den herkömmlichen Sportarten zurück und entdeckten Möglichkeiten einer erweiterten und neuen Körpererfahrung (vgl. Größing, 2001, S. 29).

Balz (1992, S. 14 ff.) bezeichnet Funke als Hauptvertreter des Körpererfahrungskonzeptes und analysiert den Ansatz in Bezug auf die didaktische Leitidee, den Sachbezug, den Vermittlungsansatz und schließlich die gesellschaftliche und schulische Position. Als didaktisches Anliegen sieht er einen selbstbestimmenden sowie zeitgemäßen Umgang mit dem eigenen Körper. Die Schüler/innen sollen in der Schule Erfahrungen mit dem Körper und Erfahrungen des Körpers als Lerngelegenheiten angeboten werden. Gegenstandsbereich im Sportunterricht sind Bewegung, Spiel und Sport und so zeichnet sich der Schulsport durch die inhaltliche Offenheit aus, die eine gewisse Distanz und Abgrenzung zum außerschulischen Sport einnimmt. Zielbereich ist eine „unverwechselbare Bewegungsidentität“ und nicht ein festgelegter Sport für alle, denn der Vermittlungsansatz ist auf Verständigung und Öffnung angelegt. Im Vordergrund steht nicht die Vermittlung von sportlichen Fertigkeiten.

ten, sondern ein offener Unterrichtsstil, der Erfahrungen auf unterschiedlichen Stufen ermöglicht. Der Schulsport soll die Makel des großen Sports ausgleichen und korrektiv wirken.

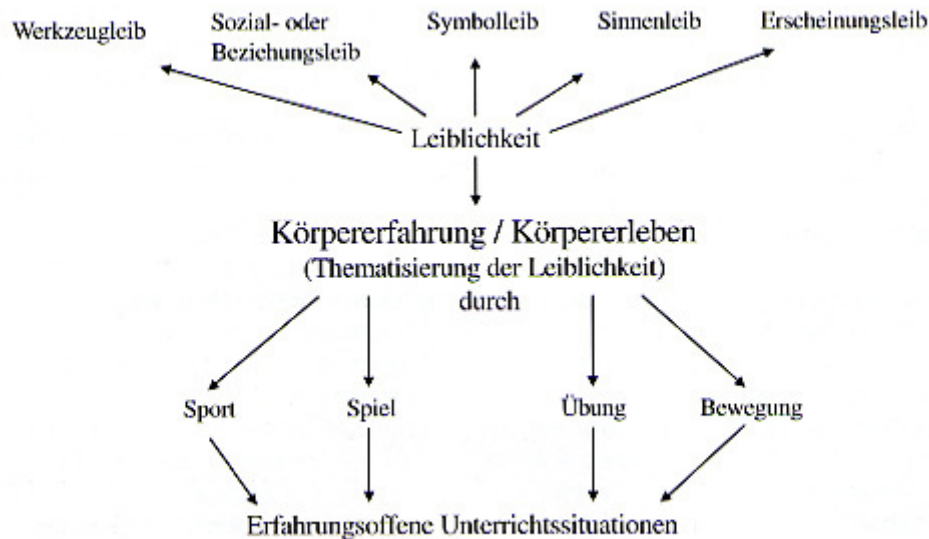


Abb. 5: Körpererfahrungskonzept nach Funke
(Größing, 2001, S. 30)

Wie die Abbildung 5 verdeutlicht, kann der Leib auf unterschiedliche Art und Weise – als Werkzeugleib, Sozial- oder Beziehungsleib, Symbolleib, Sinnleib und Erscheinungsleib - erfahrbar gemacht werden. Die Thematisierung der Leiblichkeit durch Sport, Spiel, Übung und Bewegung in erfahrungsoffenen Unterrichtssituationen bewirkt eine Körpererfahrung und Körpererleben.

Das Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ bietet unterschiedliche Möglichkeiten, wie beispielsweise den Wechsel von Körperspannung und Entspannung, die Wahrnehmung von Atmung und Herzschlag, Körperkontakte, Schwindel und Beschleunigung, Schwingungen und Sinneswahrnehmungen, um eine beabsichtigte Körpererfahrung zu ermöglichen. Aus diesen unterrichtlichen Sachverhalten kann der Schüler einen bewussten Umgang mit dem eigenen und fremden Körper erleben (vgl. Größing, 2001, S. 30). Prohl (2006, S. 117) schreibt über den Ansatz der Körpererfahrung:

„das vorrangige didaktische Anliegen des sog. Körpererfahrungskonzepts besteht darin, den Schülern die Erlebbarkeit und Bewusstheit ihres Körpers zu sichern. Verbunden damit sollten über den Körper als

Mittler auch die soziale und materiale Umwelt erschlossen und erfahren werden.“

Nachteile des Konzepts liegen laut Größing (2001, S. 30) darin, dass ein Theoriedefizit der Körpererfahrung vorherrscht und die Autoren nicht zwischen den Begriffen Erfahrung und Erlebnis unterschieden haben.

3.1.5 Integratives Konzept des Sportunterrichts

Das integrativ-unterrichtstheoretische Konzept von Größing (2001, S. 33), ist ein Konzept

„das Sportarten, offene Bewegungshandlungen und die Übungen der Körpererfahrung in den pädagogischen Auftrag des Schulsports einbindet und im Sportunterricht das zentrale Geschehen der Verwirklichung der erzieherischen Absichten erblickt.“

Die Zielperspektive ist sowohl eine Erziehung zum Sport als auch eine Erziehung durch den Sport, wobei die erstgenannte Zielsetzung die Planung, Durchführung und Auswertung der Lehr – und Lernprozesse beinhaltet, in denen sich die Schüler/innen die motorischen Fertigkeiten, motorische Eigenschaften und sportbezogene Handlungsweisen aneignen können. Durch den Sport wird eine Persönlichkeitsbildung angestrebt und daher als Erziehung durch Sport definiert (vgl. Größing, 2001, S. 33).

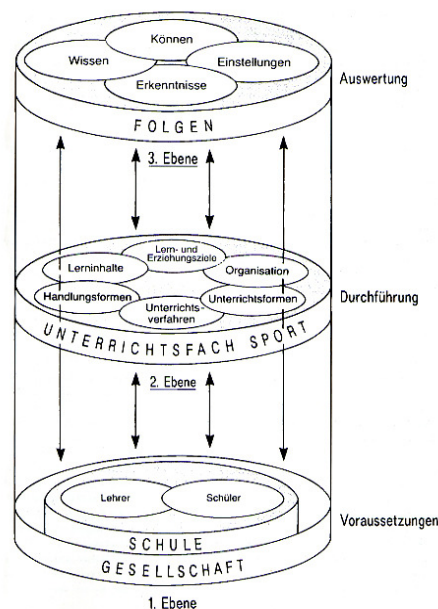


Abb. 6: Modell der integrativ-unterrichtstheoretischen Sportdidaktik (Größing, 2001, S. 35)

Das Modell (siehe Abb. 6) dient dazu, die Menge der Merkmale und Beziehungen eines ganzheitlichen Gebildes zu reduzieren, aber die wesentlichen Aspekte und Zusammenhänge kommen zum Vorschein. Die Realität des Sportunterrichts an den Schulen wird auf drei Ebenen dargestellt: Voraussetzungen, Durchführung und die Ergebnisse des Unterrichts (vgl. Größing, 2001, S. 34).

Die Planung des Sportunterrichts ist an Voraussetzungen bzw. Rahmenbedingungen gebunden. Gesellschaft, Schule, Lehrer und Schüler stehen in vielfältigen Beziehungen zueinander. Folglich nimmt die Gesellschaft Einfluss auf die Institution Schule, die wiederum Bereiche vorgibt, wie der Sportunterricht in der Schule stattfinden soll. Der Schulsport kann und darf jedoch nicht der Freizeitsport oder der Leistungssport sein, sondern „nur“ der Schulsport. Der zweite Aspekt, der in der Planungsphase berücksichtigt werden muss, ist die soziale Interaktion zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen. Die personellen, organisatorischen und gruppenspezifischen Gegebenheiten der Interaktion im Sportunterricht werden in der ersten Ebene – die Voraussetzungen – untersucht (vgl. Größing, 2001, S. 36).

Die Entscheidungsebene betrifft die Lern- und Erziehungsinhalte, die Lehr- und Lerninhalte, die Handlungs- oder Vermittlungsformen, die Unterrichtsformen, das Unterrichtsverfahren und die Organisationsstruktur (vgl. Größing, 2001, S. 35). In der Durchführungsebene geht es laut Ehni (2000, S. 25) um die Fragen „nach den Zielen, Inhalten, Methoden und Medien, d.h. nach dem *Wozu?* dem *Was?*, dem *Wie?* und dem *Womit?*“.

Die Auswertung des Unterrichts beinhaltet die Haltung und Einstellung des Schülers sowie die Erfolgskontrolle des Könnens und Wissens und dient der Erkenntnisgewinnung der Lehrer/innen. Eine sinnvolle Auswertung des Sportunterrichts muss systematisch und planvoll durchgeführt werden. Die Sportdidaktik muss dazu die Hilfsmittel zur Leistungserhebung und -bewertung bereitstellen. Die Planung, Durchführung und die Auswertung ist in einem größeren Zusammenhang zu sehen und im Sportunterricht unabdingbar. Während die Planung von den Rahmenbedingungen ausgeht, richtet sich die Durchführung nach den Elementen der Entscheidungsebene und die Auswertung erfolgt schließlich nach den didaktischen Vorgängen der Evaluationsebene (vgl. Größing, 2001, S. 38).

Der Ansatz von Größing (2001, S. 38 ff.) folgt drei Grundsätzen. Um als Theorie des Sportunterrichts die Praxis beeinflussen und verändern zu können, muss diese Theorie annähernd die Komplexität des Sportunterrichts entsprechen. Das heißt, dass all jene Elemente zum Gegenstand der theoretischen Behandlung gemacht werden, die in der Praxis bedeutsam sind. Der zweite Grundsatz liegt darin, dass zwischen den Tatbeständen der Unterrichtsrealität und allen Unterrichtsfaktoren eine Wechselwirkung besteht. Die Pragmatik dieses sportdidaktischen Modells verfolgt das Leitziel das komplexe Wirkungsfeld so zu strukturieren, dass es für den Praktiker überschaubar wird.

Der Ansatz von Größing, so Ehni (2000, S. 25), wird aufgrund der Neutralität und Formalität wenig kritisiert, dennoch sieht er Nachteile:

„Zugleich jedoch ist durch die Formalität das didaktische Denken auf der begrifflich-systematischen Ebene fixiert, nicht aber befreit worden. Weder zum theoretischen Denken auf der einen noch zum praktischen Handeln auf der anderen Seite. Im Modell dieses Denkens kann man formal ganz gut darüber reden, was im Unterricht sein *soll*, aber man kann weder danach unterrichtlich handeln noch das unterrichtliche *Sein* erfassen. Die unterrichtstheoretische Didaktik hat dem Schulsport zwar formalistischen Sinn gegeben, ohne ihm freilich Sinn entnommen zu haben.“

3.2 Analytische Betrachtung der fachdidaktischen Konzepte

In den folgenden Ausführungen werden die diskutierten fachdidaktischen Konzepte analytisch betrachtet, auf deren Zielakzente hin untersucht und verglichen und in Form einer Tabelle dargestellt. Das emanzipatorische Bildungsverständnis nach Klafki, das Peter Elflein in seinen Analysen miteinbezogen hat, wird zum Vergleich herangezogen und anschließend folgt eine bildungstheoretische Einordnung. Im kategorialen Bildungsverständnis werden sowohl die Inhaltsdimension als auch die Subjektorientierung, als sich ergänzende und wechselseitig regulierende Momente in einen konstitutiven pädagogischen Zusammenhang gestellt (vgl. Elflein, 2002, S. 47).

Subjektdimensionen					Objektdimensionen		
	Selbstbestimmungsfähigkeit	Verantwortungsfähigkeit	Wahrnehmungsfähigkeit	Reflexions-/Urteilsfähigkeit	Motorische Fertigkeiten	Körperliche Fähigkeiten	Fachliches Wissen
Sportartenkonzept (Söll)					X	X	
Offener Sportunterricht (Frankfurter Arbeitsgruppe)	X						
Mehrperspektivischer Ansatz (Kurz)					X	X	
Mehrperspektivischer Ansatz (Ehni)	X	X		X			
Körpererfahrungskonzept (Funke)	X	X	X				

Tab. 3: Zielakzente der fachdidaktischen Konzepte: bildungstheoretische Einordnung (vgl. Elflein, 2002)

Die Tabelle 3 zeigt, dass das Sportartenkonzept Objektdimensionen- die motorischen Fertigkeiten und körperlichen Fähigkeiten - ins Zentrum rückt. Nach Elflein (2002, S. 178) generalisiert das Sportartenkonzept ein klassisches lehrer - und stoffzentriertes Vermittlungsverständnis des Sportunterrichts, unterlegt durch eine objektivistische Bildungsideologie. Pädagogische Orientierungen wie beispielsweise ästhetische Ziele und soziales Verhalten gehören nicht zu den Planungsüberlegungen einer Lehrer/in, sondern werden automatisch ohne weiteres Zutun durch den Vollzug des Sports bzw. der Sportarten geschult. Prohl (2006, S. 107) nennt als Zielakzent des Sportartenkonzeptes sowohl die „Bewegungsbildung“ als auch die „Körperbildung“. Die erstgenannte verfolgt das Ziel die Schüler/innen in die Bewegungskultur der Gesellschaft einzuführen und der zweite Zielaspekt, die „Körperbildung“, beinhaltet die allgemeine körperlich-sportliche Ausbildung. Die Subjektseite der Erziehung wird in diesem Konzept nicht berücksichtigt (vgl. Prohl, 2006, S. 109).

Das Konzept des Offenen Sportunterrichts der Frankfurter Arbeitsgruppe verfolgt als Zielsetzung im Sportunterricht die „Selbst – und Mitbestimmungsfähigkeit“ von Schülerinnen und Schüler. Die Reduktion fremdbestimmter bzw. von Pädagogen dominierter Planungs- und Lehrprozesse wird zugunsten der Selbst und Mitbestimmung der Schüler/innen angestrebt (vgl. Elflein, 2002, S. 225 ff.). Ziel des offenen Unterrichts ist ein „subjektnahes, erfahrungsoffenes Lernen“ (Frankfurter Arbeitsgruppe, 1994, S. 11 zit. in Prohl, 2006, S. 116).

Trotz der gemeinsamen Forderung nach Mehrperspektivität tendiert der Ansatz von Kurz nach Elflein (2002) zur objektorientierten Bildungsdimension, während Ehni Konzept den subjektorientierten Dimensionen zugeordnet wird. Für Elflein (2002, S. 187) steht neben dem Fertigkeitlernen auch die körperliche Leistungsentwicklung im Mittelpunkt des Konzeptes von Kurz. Zwar werden nominell Ziele, wie beispielsweise „Miteinander“, „Gesundheit“ „Körpererfahrung“ und „Spannung im Spiel“ genannt, jedoch werden diese Sinnperspektiven nicht pädagogisch hergeleitet sowie fundiert und schließlich als intrasportive Werte ausgelegt, die sich in der Begegnung mit dem Inhaltsaspekt des Sports aktualisieren sollen. Bildungstheoretische Zielakzente wie Selbstbestimmungsfähigkeit oder Verantwortungsfähigkeit bleiben sowohl auf der Sinn/ Zielebene als auch in der didaktisch-methodischen Darstellung ausgespart. Prohl (2006, S. 110) sieht in der pragmatischen Sportdidaktik von Kurz eine Berücksichtigung der Subjektseite der Erziehung, indem versucht wurde durch Handlungskompetenz und Selbstbestimmung einen Bezug zur Subjektorientierung herzustellen. Dennoch ordnet er das Konzept von Kurz dem materialen Bildungskonzept zu, da er den Erwerb und die Erhaltung kulturellen Erbes als Erziehungsziel nennt (vgl. Prohl, 2006, S. 122). Im Gegensatz zum Konzept von Kurz, schreibt Elflein (2002, S. 182 ff), ist die Selbständigkeit bzw. die Autonomie im Konzept von Ehni als grundlegende Idee verankert. Neben diesem Grundgedanken werden die Formen des Sports verändert, erprobt, inszeniert, neu konzipiert, kritisch beurteilt und reflektiert (vgl. Elflein, 2002, S. 182 ff.). Die Zielsetzung des mehrperspektivischen Konzepts nach Ehni (2000, S. 33) sind mündige Schüler/innen, die selbstverantwortlich und selbständig Bewegung und Sport machen oder ebenso lassen können. Prohl (2006, S. 114) meint, dass es beim Ansatz von Ehni „nicht in erster Linie um die Vermittlung von Sportarten und Bewegungsweisen geht, sondern um die Freilegung selbstverständlicher Beziehungen und Sinnzusammenhänge einer als unkritisch und fraglos richtig erlebten gesellschaftlichen Wirklichkeit des Sports.“

Der Ansatz der Körpererfahrung im Sportunterricht bewegt sich in der Subjektdimension. Die Zielakzente des Konzeptes liegen in der Förderung der „Wahrnehmungsfähigkeit“ und „Erlebnisfähigkeit“. Von dieser Zielsetzung ausgehend werden enge Verbindungen zur „Selbstbestimmungsfähigkeit“ und zur sozialen „Verantwortung“ hergestellt (vgl. Elflein, 2002, S. 216).

Das integrative Konzept von Gößing kann nicht eingeordnet werden, da der Autor selbst (Größing, 2001, S. 43) schreibt, dass dieses Konzept ein formales Konstrukt ist und nicht die Absicht verfolgt, „unmittelbar das sportunterrichtliche Handeln des Sportlehrers in der Schule zu steuern, noch legt es sich auf eine Ziel- und Sinnperspektive fest“. Deshalb unterscheidet sich dieser Ansatz von den anderen Konzepten der Sportdidaktik.

3.3 Zusammenfassung

Die Darstellung der aktuellen didaktischen Konzepte zeigte, dass derzeit viele unterschiedliche Konzepte und Systematisierungen von Modellen in der Sportdidaktik existieren, die unterschiedliche Zielsetzungen und Inhalte für das Fach „Bewegung und Sport“ anbieten. Verschiedene Autoren versuchen die Konzepte zuzuordnen, wobei es aber unterschiedliche Auffassungen gibt, welche Ansätze den fachdidaktischen Konzepten zugeordnet werden, wodurch unterschiedliche Einteilungen und Auflistungen entstehen. Die untersuchten didaktischen Konzepte verfolgen unterschiedliche Zielsetzungen und Inhalte, die das Fach „Bewegung und Sport“ betreffen. Eine einheitliche Theorie, die sich für den Unterricht eignet, scheint es nicht zu geben, da alle betrachteten Modelle auch kritische Standpunkte in der fachdidaktischen Diskussion hervorrufen. Nach Hummel (1995) ist der Unterricht auch viel zu komplex, um ihn mit einem einzigen fachdidaktischen Modell gestalten zu können. Weiters sieht er den Vorteil der in der Sportdidaktik diskutierten Modelle darin, dass die Lehrenden aus diesen sich konkurrierenden Modellen auswählen können, um passende Lösungen zu finden. Daher kann und müssen die Lehrer/innen für sich selbst entscheiden, ob sie ein Modell bevorzugen oder sich ihr eigenes Modell anhand der bestehenden Theorien und Modelle gestalten.

Die Einordnung der Modelle in Subjekt- und Objektdimensionen durch ihre Zielakzente brachte zum Vorschein, dass sich das Sportartenkonzept und der mehrperspektivische An-

satz nach Kurz über das Objekt definieren, während der Offene Sportunterricht, der mehrperspektivische Ansatz von Ehni und das Körpererfahrungskonzept eine Subjektorientierung anstreben. Die Forderung des kategorialen Bildungsverständnisses nach einer sich ergänzenden Inhalts- und Subjektorientierung konnte in keinem dieser Konzepte vollständig erreicht werden. Am ehesten scheinen diese Forderung die mehrperspektivischen Ansätze von Kurz und Ehni zu erfüllen.

4. Methodisch-didaktische Konzepte des Fußballs – eine kritische Auseinandersetzung

Um das Fußballspiel erlernen zu können, müssen die vielfältigen Anforderungen, die das Spiel an die Lernenden stellt, vereinfacht werden. Die Fachleute sind sich zwar einig, dass Vereinfachungen notwendig sind, jedoch herrscht kein Konsens über die Vorgangsweise. Aus diesem Grund werden im folgenden Kapitel zuerst die verschiedenen sportspieldidaktischen Konzepte erörtert, wobei die Methoden, Inhalte und Ziele der Ansätze diskutiert werden. Obwohl die Zergliederungsmethode beziehungsweise die Konfrontationsmethode in den Sportspielen „nicht mehr zeitgemäß“ sind, dürfen Erklärungen dazu nicht fehlen, da sich die aktuellen Konzepte aus Elementen dieser traditionellen Methoden bedienen und erst im Kontext verstanden werden können. Neben den sportspieldidaktischen Konzepten existieren unzählige methodisch-didaktische Ausbildungskonzepte, die für den Verein, für die Schule oder für beides entwickelt wurden. Daraus werden ausgewählte Modelle präsentiert und am Ende dieses Abschnittes gemeinsam mit den Vertretern der fußballspezifischen sportspieldidaktischen Konzepte verglichen, wobei die jeweiligen Vereinfachungsstrategien herangezogen werden. Als Vergleichsmodell dient die von Kolb entworfene Einteilung in personalisationsorientierte und sozialisationsorientierte Vermittlungskonzepte, um feststellen zu können, welche Modelle im Unterricht verwendet werden können.

4.1 Spielmethodische Konzeptionen

In der sportspielmethodischen Diskussion haben sich zwei Konzeptionen herauskristallisiert, die unterschiedliche Standpunkte einnehmen. Im folgenden Abschnitt werden diese kurz erläutert.

4.1.1 Elementhaft – synthetische Konzeption

Frizi (2003, S. 30) beschreibt das elementhaft – synthetische Verfahren in der Form, dass zuerst der zu erlernende Bewegungsablauf in Teilbewegungen zerlegt und dann isoliert geübt wird. Erst im Anschluss daran wird die Gesamtbewegung wieder zusammengesetzt. Die einzelnen taktischen, technischen und konditionellen Teilbereiche des Spiels werden

erfasst, um sie anschließend in einem komplexen Spielzusammenhang wieder zusammenzufassen.

Von Schaller (2007, S. 34) wird die oben genannte Konzeption folgendermaßen ausgeführt: Die technischen (Passen, Dribbling usw.), taktischen (Freilaufen, Anbieten usw.) und konditionellen (Ausdauer usw.) Elemente werden zerlegt (siehe Abb. 7) und nach und nach wieder zusammengefügt.

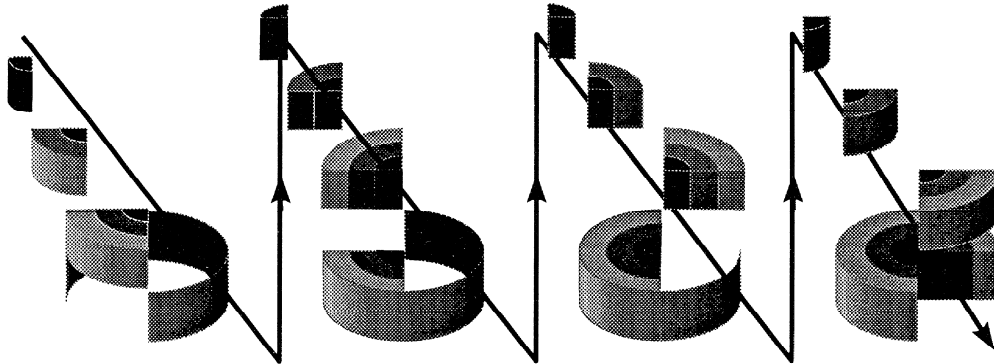


Abb. 7: Elementhaft-synthetisches Modell (Schaller, 2007, S. 34).

In Übungsreihen, die Schaller hier (2007, S. 34) als bedeutendste methodische Maßnahme sieht, werden die ausgegliederten Elemente des Spiels geübt.

4.1.2 Ganzheitlich – analytische Konzeption

Die ganzheitlich – analytische Methodenkonzeption (siehe Abb. 8) auch Ganzheitsmethode genannt, ist dadurch gekennzeichnet, dass Spiellehrgänge erstellt werden, die - von einer altersgemäßen Vereinfachung der Sportspiele ausgehend - zunehmend komplexere Spielformen verwenden und schließlich zum Zielspiel führen. Der Kerngedanke des Zielspiels ist jedoch bereits in der ersten vereinfachten Form enthalten (vgl. Schaller, 2007, S. 34).

Dieser Zugang ist als Gegenposition zum elementhaft-synthetisches Modell zu sehen, da laut Frizi (2003, S. 31) die Lernenden spielerisch an das Fußballspiel herangeführt werden. Zuerst werden vereinfachte Spielformen angeboten, die aber im Verlauf des Lernprozesses komplexer werden und sich am Entwicklungs- und Leistungsstand der Spieler/innen

orientieren. Der Spielcharakter soll von Beginn an erfahren werden und infolgedessen können frühzeitig die essentiellen Spielzusammenhänge erkannt werden, so der Autor. Die Spielreihe gilt bei diesem Zugang als wichtigstes Instrument (vgl. Schaller, 2007, S. 34).

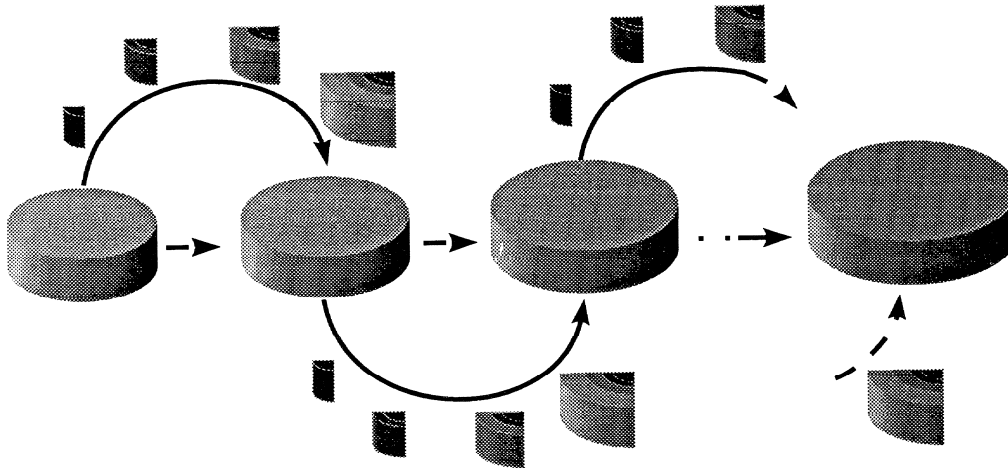


Abb. 8: Ganzheitlich – analytisches Modell (Schaller, 2007, S. 35).

Aus den beiden Konzeptionen entwickelten sich nach Schaller (2007, S. 33) methodische Konzepte, die in der sportspieldidaktischen Diskussion zu unterschiedlichen Standpunkten führten, woraufhin Dietrich (1974, S. 89) den Artikel „Die Kontroverse in der Lehrweise der Sportspiele“ verfasste.

4.2 Vermittlungskonzepte in der sportspieldidaktischen Diskussion

Aus der elementhaft-synthetischen und ganzheitlich-analytischen Konzeption haben sich methodische Konzepte entwickelt (vgl. Schaller, 2007, S. 33), die gegensätzlich diskutiert werden. Diese unterschiedlichen Wege zur Vermittlung des Fußballspiels sollen im Folgenden dargestellt werden.

4.2.1 Zergliederungsmethode

Diese Vermittlungsmethode geht davon aus, dass vor der Einführung des Zielspiels die technischen und taktischen Elemente - gemeinsam mit der Entwicklung der konditionellen Grundlagen - erlernt werden sollen, so Kuhlmann (1999, S. 117). Beherrschen die Spie-

ler/innen die Bestandteile, werden sie zur Gesamtheit des Spiels zusammengefügt (vgl. Bietz, 1998, S. 267). Die Grundelemente des Fußballspiels sind unter anderem das „Passen, Schießen und Dribbeln“ (vgl. Kolb, 2005a, S. 71).

Gemäß Schaller (2007, S. 39) bietet sich bei diesem Weg der Begriff „Aneinander-Reihen“ als Schlagwort an. Die Idee hinter der Aneinanderreihung erklärt Schmidt (1994b, S. 45) folgendermaßen:

„Dahinter verbirgt sich die Vorstellung, daß durch additiv gereihtes Üben und spielerisch eingekleidete Übungsformen der funktionellen Teileinheiten ein unbekanntes technisch schwieriges Zielspiel unter Anleitung eines kompetenten Lehrers regelgerecht und sachgemäß in der Schule für 10 – 14 jährige Schüler erschlossen werden kann.“

Als wichtigste methodische Maßnahme nennt Schaller (2007, S. 34) die Übungsreihe, die auch als Übungsmethode (vgl. Bauer, 1990, S. 61; Frizi, 2003, S. 32) bezeichnet wird. Hierbei muss jedoch zwischen der einfachen und der komplexen Übungsmethode unterschieden werden. Während die einfache Übungsmethode einerseits aus mehrmals zu wiederholenden Technikübungen besteht, die ohne Spielbezug ablaufen und andererseits das Ziel verfolgt vorgegebene Fertigkeiten schnell anzueignen (vgl. Frizi, 2003, S. 34), werden bei der komplexen Übungsmethode „Spielsituationen, die aus dem Spielganzen herausgelöst sind, mehrfach durchgespielt und dadurch eingeübt“ (Bauer, 1990, S. 61). Eine Reihung nach bekannten Grundsätzen wie, „vom Leichten zum Schwierigen“, „vom Langsamen zum Schnelleren“ oder „vom Einfachen zum Komplexen“ sind dabei zu berücksichtigen (vgl. Schaller, 2007, S. 32). Diese, in der Praxis nach wie vor sehr verbreitete, Vermittlungsmethode (vgl. Schaller, 2007, S. 39) wird in der aktuellen Diskussion der Didaktik der Sportspiele kritisch (Bietz, 1998; Loibl, 2001) betrachtet.

Schmidt (2004, S. 16) übt ebenfalls Kritik an der Zergliederungsmethode und nennt folgende Probleme:

- Der Umgang mit dem Ball wird zwar verbessert, aber durch die komplexen Anforderungen im Spiel (Raum, Gegner, usw.) kommt es zu einer Überforderung der Spieler/innen (Transferproblem)
- Durch das vom Trainer isolierte, vorgegebene sowie thematisierte Üben, wird die Deutung des Zielspiels erschwert (pädagogisches Problem)

- Das, ohne Spielbezug gestaltete, Üben von Einzelementen führt zu Motivationsproblemen bei den Spieler/innen und lähmt die Übungsbereitschaft (Motivationsproblem)

Auch Frizi (2003, S. 30 ff.) betont, dass die, ohne Spielbezug, isoliert erlernten Techniken im Spiel nicht eingesetzt werden können, weil die Umsetzung der Fertigkeiten aufgrund eines fehlenden Spielbezuges nicht gelingt. Neben diesen Nachteilen besitzt die Zergliederungsmethode aber ebenso ihre Vorteile. Es ist einerseits eine „bessere Fehlererkennung“ möglich, andererseits ergeben sich „gute Korrekturmöglichkeiten“, so Frizi (2003, S. 32). Söll (2005, S. 240) meint, dass durch diese Methode „einzelne Elemente relativ fehlerfrei erlernt werden können.“ Auch in den Ausführungen von Schaller (2007, S. 39 ff.) wird auf Vorteile hingewiesen, die im Folgenden angeführt werden:

- Es wird ein motorisch genaues und gründliches Üben der einzelnen Spielelemente ermöglicht
- Der Lernprozess ist in kleine Lernschritte aufgegliedert, wodurch die Kinder rasch Erfolgserlebnisse sammeln können
- In den Übungsformen kommt es so gut wie nie zu Streitigkeiten zwischen den Lernenden

Trotz der Auflistung dieser positiven Aspekte warnt Schaller (2007, S. 39 ff.) aber vor der Übernahme und Anwendung der Zergliederungsmethode, da die Nachteile dieser Methode seiner Meinung nach überwiegen.

4.2.2 Konfrontationsmethode

Im Gegensatz zur vorangegangenen Methode wird bei der Konfrontationsmethode völlig auf die Zergliederung des Spiels in einzelne Elemente verzichtet. Es wird von Beginn an Fußball gespielt. Die Spielregeln können allenfalls so vereinfacht werden, dass Rohformen der Sportspiele vor das Zielspiel geschaltet werden (vgl. Schaller, 2007, S. 37). Rohformen des Spiels sind nach Söll (2005, S. 241) Spiele, bei denen die Rahmenbedingungen so vereinfacht werden, dass die Veränderungen für Anfänger/innen überschaubar bleiben. „Im Grunde steht hinter dieser Methode der zu realisierende Anspruch: „Spielen lernt man am besten durch Spielen!“, so Kuhlmann (1999, S. 116). Die technischen und taktischen Handlungen sollen durch das Spiel automatisch geschult werden (vgl. Bauer, 1990, S. 60).

Neben der Sammlung von vielfältigen Spielerfahrungen, können innerhalb der Gruppe soziale Beziehungen geknüpft werden und der Wunsch der Kinder gleich ein Spiel in seiner Originalität zu spielen, kann gewährleistet werden, schreibt Schaller (2007, S. 37).

Die Übernahme dieses Konzeptes scheint in der Praxis problematisch, denn die Konfrontation mit dem komplexen Fußballspiel birgt die Gefahr die Heranwachsenden zu überfordern. Das Fußballspiel kann nicht ohne methodische Aufbereitung in einem einzigen Lernschritt erlernt werden, konstatiert Schaller (2007, S. 38) und nennt folgende Gründe für die aufgestellte Behauptung:

- Spielzusammenhänge werden von den Kindern nicht erkannt, da sie sich mit einer Fülle von unbekannten Aufgaben auseinandersetzen müssen und das Unwichtige vom Essentiellen nicht unterscheiden können
- Nur bei einigen Lernenden stellen sich Erfolgserlebnisse ein
- Taktische und technische Fehler können sich ausprägen
- In Wettkampfsituationen können soziale Konflikte entstehen und die Lösung solcher wird erschwert, da die Lernenden die Situationen, in denen die Reibungspunkte entstanden sind, nicht durchblicken können

Söll (2005, S. 240 ff) sieht die Konfrontationsmethode differenzierter als Schaller (2007) und unterteilt sie deshalb in drei unterschiedliche Bereiche. Die „reine Konfrontationsmethode“ zielt dahingehend, dass sich die Kinder sofort mit dem „fertigen“ Spiel auseinandersetzen müssen. Neben dem Vorteil, dass eine Art „Nachahmungslernen“ (Söll, 2005, S. 240) entsteht, kann es sich nachteilig auf die ungeschickteren bzw. zurückhaltenden Kinder auswirken, die durch diese Methode abgeschreckt werden.

Die „aufbereitete Konfrontationsmethode“ vereinfacht die Spielbedingungen, wie beispielsweise eine Reduzierung der Spieleranzahl. Sie beginnt mit der Rohform des Sportspiels und führt durch steigende Anforderungen zum Zielspiel. Einerseits wird dadurch dem häufig auftretenden Wunsch der Kinder, sofort zu spielen, entsprochen, andererseits können alle technischen, taktischen sowie sozialen Aspekte des Spiels, die man im „echten“ Spiel benötigt, entwickelt werden. Durch die unterschiedlichen Voraussetzungen der Spieler/innen besitzen aber die „Spielkünstler“ größere Spielanteile und die schwächeren Kinder haben Probleme mitzuhalten. Dies wiederum kann zur Folge haben, dass schwere technische Fertigkeiten durch die methodische Aufbereitung

mangelhaft erlernt und unerwünschte taktische Verhaltensweisen eingelernt werden. (vgl. Söll, 2005, S. 241).

Die „indirekte“ Konfrontationsmethode (siehe Abb. 9) verfolgt das Ziel durch verwandte kleine Spiele zum großen Spiel zu gelangen.

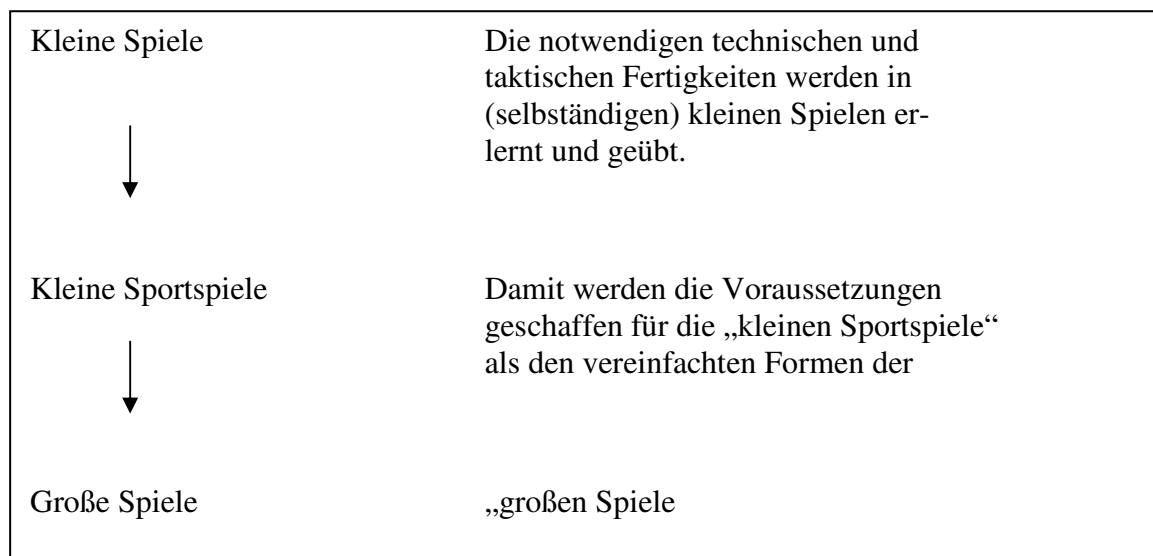


Abb. 9: indirekte Konfrontationsmethode (Söll, 2005, S. 241)

Da die kleinen Spiele eine eigene Struktur aufweisen und einen selbständigen Anspruch haben, kann es für Söll (2005, S. 242) beim Transfer Probleme geben. Als kritischen Punkt sieht er den Übergang von den „kleinen“ Spielen hin zu den kleinen „Sportspielen“. weil der Unterschied zwischen den großen und kleinen Sportspielen ausschließlich ein begrifflicher ist.

4.2.3 Spielgemäße Konzepte

Diese Konzepte sind hauptsächlich auf die Einführung eines Zielspiels (z.B. Fußball) oder auf eine Gruppe ähnlicher Sportspieldisziplinen, wie zum Beispiel Torschussspiele, orientiert (vgl. Uhlig, 2007, S. 14). In den Mittelpunkt rücken hier die Spielidee beziehungsweise die Grundsituationen des zu erlernenden Spiels, die nach und nach erweitert werden und zum Zielspiel führen (vgl. Kubik & Medler, 2000, S. 15; Kuhlmann, 1993, S. 121). Die Spielidee des Fußballspiels definiert Kuhlmann (1993, S. 121) wie folgt: „Es gibt ein Spielgerät (den Ball), das mit dem Fuß (oder mit anderen Körperteilen

außer Armen und Händen) in ein Ziel (das Tor) befördert werden soll. Ferner gibt es jemanden (den Gegner), der genau dies zu verhindern versucht und der im übrigen – wenn er im Ballbesitz ist – selbst bestrebt ist, ein Tor zu erzielen.“

Ausgehend von der Spielidee werden nach Kubik & Medler (2000, S. 12) Spielreihen als zentrale Vermittlungsmethode eingesetzt, die nach methodischen und didaktischen Gesichtspunkten durch eine geordnete Reihung von Spielformen mit zunehmender Komplexität auf das Zielspiel ausgerichtet sind. Die Spielreihen so Dietrich (1984, S. 20) folgen der Prämisse die Schüler/innen möglichst frühzeitig zum Spielen zu bringen. Dahinter steckt die Idee, „dass man Spielen nur durch Spielen erlernt“, meinen Uhlig & Uhlig (2007, S. 238). Roth (2005a, S. 297) nennt ebenfalls einige Formeln, die in diesem Kontext propagiert werden:

- „Spielen von Anfang an!
- Spielen macht den Meister
- Spielen lernt man am Besten durch Spielen.“

Die Spielreihe kann aber auch falsch ausgelegt werden, indem Lehrerinnen und Lehrer vorgegebene Spielreihen detailgetreu übernehmen. Dadurch entsteht eine Aneinanderreihung der Spielformen, ohne dabei Rücksicht auf den Leistungsfortschritt der Schülerinnen und Schüler zu nehmen. Oftmals scheint es ratsam länger bei einer Spielform zu bleiben, damit unerfahrene Spieler zuerst „mitschwimmen“ können, um danach Teilbereiche und Aufgaben innerhalb einer Mannschaft übernehmen zu können (vgl. Dietrich, 2007, S. 94). Ebenso wenig kann man Spielformen wahllos aneinanderreihen und sozusagen dem Prinzip „anything goes“ (Roth, 2005a, S. 301) folgen.

Als zusätzliche methodische Maßnahme werden Übungsreihen verwendet, wobei diese für Kuhlmann (1999, S. 117) ausschließlich einen ergänzenden Charakter haben. Geübt werden sollten laut Dietrich (2007, S. 96) „nur jene Fertigkeiten, die von Spielern einsichtig als Mängel empfunden werden, also von einem gemeinsamen Gütemaßstab abweichen. Die Isolierung sollte deshalb die gemeinsame analytische Leistung von Lehrer/innen und Schüler/innenn sein.“ Den Grund, weshalb die spielgemäßen Konzepte nicht auf Übungsreihen verzichten können, erklärt Dietrich (2007, S. 96) damit, dass die systematische Übung motorischer Fertigkeiten im Spiel nicht möglich ist, da die Menge, die Homogenität und die Lernziele nicht planmäßig bestimmt werden können. Jeder Versuch, Übungsaufgaben in ein Spiel zu integrieren, würde scheitern. Jedoch kann durch

das Spielen ein hoher Effekt von technisch – taktischen und koordinativen Anforderungen erzielt werden (vgl. Uhlig & Uhlig, 2007, S. 237). Laut Schaller (2007, S. 41) vereint das spielgemäße Konzept die Vorteile der Zergliederungs - und Konfrontationsmethode. Auch Kuhlmann (1999, S. 117) konstatiert dem Konzept eine „Synthese“ zwischen der Konfrontations – und Zergliederungsmethode.

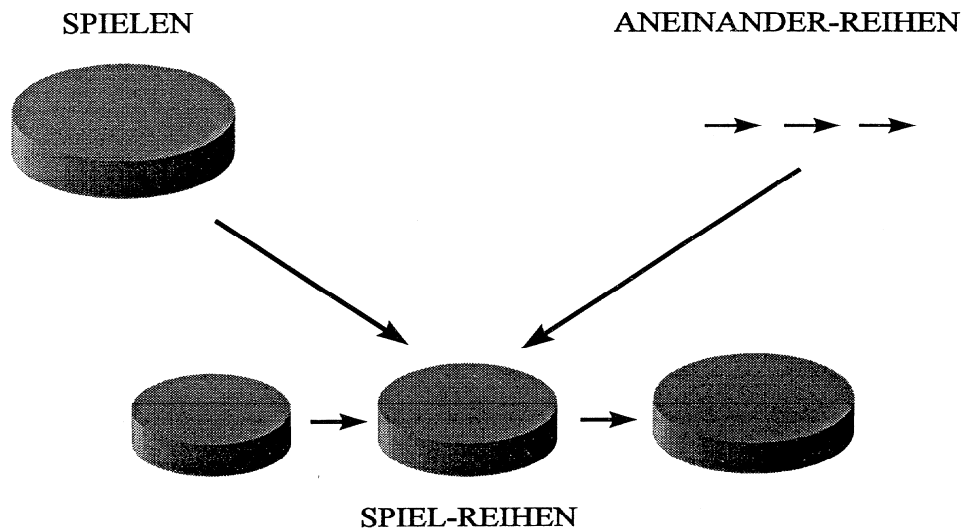


Abb. 10: Genese des Spielreihenkonzeptes (Schaller, 2007, S. 41).

Die Genese des Spielreihenkonzeptes (siehe Abb. 10) zeigt nochmals die Verbindung zwischen der Konfrontationsmethode und der Zergliederungsmethode. Das spielgemäße Konzept bedient sich sowohl von der Konfrontationsmethode, indem es die spielerischen Elemente des Zielspiels in den Fokus des Interesses stellt, als auch von der Zergliederungsmethode, da die Spielreihen aneinandergereiht werden. Darüberhinaus werden technische Fertigkeiten isoliert geübt. Das bedeutet, dass der Ansatz die Spiel- und Übungskomponente vereint. Essentiell dabei ist, dass das komplexe Spiel zuerst vereinfacht wird – Reduktion auf die Spielidee - und durch Spielreihen, die zunehmend komplexer werden, zum Zielspiel führen. Die Vorteile des spielgemäßen Konzeptes werden von Schaller (2007, S. 43) treffend formuliert:

- sofortiger Beginn mit dem zu erlernenden Spiel
- Durch die Reduzierung des Spiels auf die Spielidee wird es den Spielanfängern ermöglicht die Spielidee zu verstehen und infolgedessen können Spielhandlungen umgesetzt werden

- Die Spielreihen, die in kleinen Stufen, abgestimmt auf den Leistungsstand der Lernenden, komplexer werden, verhindern Mißerfolge
- Situative Technik- und Taktikschulung

Dietrich (1984, S. 20) zeigt aber auch die Grenzen der Spielreihe auf und schreibt dazu:

- „Eine vorgegebene Spielform löst nicht ohne weiteres die Verhaltensweise des Spielens aus
- Aktives Spielen und von außen gelenkter systematischer Lernfortschritt bleiben unvereinbar“

- **Spielgemäßes Konzept nach Dietrich (2007)**

Aufgrund von Beobachtungen, wie sich Kinder selbständig das Fußballspielen organisierten und lernten, entwarf Dietrich (1968) das spielgemäße Konzept. Damals wurde bei der Vermittlung des Fußballspiels die elementhaft – synthetische Lehrweise bevorzugt. Der Ansatz Dietrichs stand in völligem Gegensatz zur damalig vorherrschenden Meinung. (vgl. Dietrich, 1984, S. 20).

Die Anfängerinnen und Anfänger werden beim spielgemäßen Konzept zuerst mit der einfachsten Grundform des Spiels konfrontiert. Diese Grundsituationen beinhalten den typischen Spielgedanken mit dessen grundlegenden Handlungssituationen und werden dann sukzessive komplexer gestaltet (vgl. Kolb, 2007a, S. 218). Dietrich (1968, S. 12) definierte drei Grundsituationen (siehe Tab. 4) des Fußballspiels. Es stehen sich hierbei dreifach gegliederte Angriffs- und Abwehrphasen gegenüber. Die Spieler wechseln, je nach Situation, entweder in die Abwehr- oder Angriffsrolle (vgl. Dietrich, 2007, S. 88).

	Angriff	Abwehr
A	Torschuss	Torabwehr
B	Herausspielen der Torschuss-Gelegenheiten	Abschirmen des Tores
C	Aufbauen des Angriffes	Stören des Angriffes

Tab. 4: Grundsituationen des Fußballs (Dietrich, 2007, S. 88).

Anhand dieser Grundsituationen entwickelte Dietrich (2007, S. 96) einen, durch eine Handlungsanalyse ermittelten, methodischen Weg, der sich in drei Grundsituationen des

Fußballspiels aufgliedert: Torschusspiele, Kampfspiele auf ein Tor und Kampfspiele auf zwei Tore. Die Torschusspiele sind durch eine Auseinandersetzung des Schützen mit dem Torwart in vielfältigen Formen gekennzeichnet. Diese Spiele spiegeln die Grundsituation „Torschuss – Torabwehr“ wider (vgl. Kubik & Medler, 2000, S. 17). Die Torschusspiele legen laut Kubik & Medler (2000, S. 35) das Hauptaugenmerk auf den motorischen Bereich. Die beiden Autoren sind der Ansicht, dass dabei technische Voraussetzungen geschaffen beziehungsweise verbessert werden können. Außerdem kann durch den überschaubaren Rahmen die Aufmerksamkeit der Schüler/innen auf die Bewegungsdetails fokussiert werden und den Lehrer/innen wird die Möglichkeit geboten, korrigierend und führend eingreifen zu können.

Schmidt (2006, S. 104) vertritt die Meinung, dass bereits einfache Torschusspiele die Handlungsdrematik von Torschuss und Torverhinderung beinhalten. Ein einfaches Torschusspiel ist beispielsweise ein eins gegen eins Spiel auf zwei Tore (siehe Abb. 11). Der Abstand zwischen den beiden Toren beträgt zwischen sieben und fünfzehn Meter. Die Breite der Tore wird zwischen drei und fünf Meter festgelegt. Die Spielidee wird darauf reduziert, ein Tor (je nach vorgegebener Schusstechnik) zu erzielen und beim Torschuss des Gegners ein Tor (als Tormann) zu verhindern (vgl. Schmidt, 2006, S. 106). Dietrich (2007, S. 98) bezeichnet dieses einfache Torspiel als „Hin und Her“ und fügt erklärend hinzu, dass der Torabstand je nach Schussstärke der Spieler gewählt werden soll.



Abb. 11: Grundsituation des Fußballspiels: Torschuss – Torabwehr
(Quelle: Gerald Täuber)

Im Gegensatz zu Schmidt sehen Kubik & Medler (2000, S. 46) bei den Torschusspielen „Eins gegen eins“ oder „Zwei gegen zwei“ keine Handlungsdrematik, zumal die Attraktivität des Spiels bei den Schüler/innen schnell abnimmt, wenn nicht für eine zweite Motivation gesorgt wird. Folgende motivationsfördernde Komponenten werden von den beiden Autoren genannt:

- Variable Gestaltung: beispielsweise die Veränderung des Organisationsrahmens (z.B. Turnierform)
- Turnierformen: Das „Eins gegen eins“ bzw. „Zwei gegen Zwei“ soll in Turnierform abgehalten werden. Jeder spielt gegen jeden
- Nachspielen: Wenn Bälle bei einer Torabwehr ins Spielfeld zurück springen, soll der Angreifer „nachschießen“ dürfen

Bei den Kampfspielen auf ein Tor wird die Grundsituation um einen Schritt erweitert. Die Spieler/innen haben hier einerseits die Aufgabe bei Ballbesitz Torgelegenheiten herauszuspielen. Andererseits müssen sie bei Ballbesitz des Gegners das Tor abschirmen (vgl. Dietrich, 2007, S. 101). Anders formuliert hat die angreifende Mannschaft das Ziel Torsituationen herauszuspielen, wobei die verteidigende Mannschaft dies verhindern muss. Gelingt es der angreifenden Mannschaft einen eigenen Spieler in eine aussichtsreiche Schussposition zu bringen, kommt es zur ersten Grundsituation „Torschuss – Torabwehr“, welche eine Auseinandersetzung zwischen dem Schützen und dem Torwart darstellt (vgl. Kubik & Medler, 2000, S. 18).

Die Termini, Mannschaft, Schützen und Torwart können in diesem Kontext verwirrend sein, da Kampfspiele auf ein Tor durchaus auch Spiele sein können, bei denen zwei Spieler gegeneinander auf ein Tor ohne Torwart spielen. Die Spiele auf ein Tor verändern auch das Anforderungsprofil. Neben den technischen Fertigkeiten, wie zum Beispiel Schießen, Passen, Köpfen, Ballan- und mitnahme kommen neue Perspektiven hinzu, die je nach Grundform - Anzahl der Spieler, Größe des Spielfeldes sowie des Tores oder Über- und Unterzahl - unterschiedlich sein können (vgl. Dietrich, 2007, S. 102 ff.). Einige dieser Aspekte (vgl. Kubik & Medler, 2000, S.35 ff.; Dietrich, 2007, S. 101 ff.) werden nachstehend aufgezeigt:

- Abschirmen des Balles
- Freilaufen und Anbieten
- Decken und Stören

- Mann – und Raumdeckung

Durch die Erweiterung der Grundsituation werden nach Kubik & Medler (2000, S. 35) soziale Lernprozesse in Gang gesetzt, die das Ziel verfolgen taktische Maßnahmen setzen zu können. Dietrich (2007, S. 102) zeigt auf, dass sich bei den Kampfspielen auf ein Tor Spielreihen schon aufgrund der schrittweisen Erhöhung der Spielerzahl bilden lassen. Die Grundform muss jedoch beibehalten werden.

Der nächste methodische Schritt, den Dietrich (2007, S. 96) vorschlägt, sind „Kampfspiele auf zwei Tore“. „Erst in den „Kampfspielen auf zwei Tore“ wird das vollständige Handlungsgefüge des regelrechten Fußballspiels in seiner Grundstruktur erreicht“, so Dietrich (2007, S. 90). Dietrichs (2007, S. 106) methodische Vorgangsweise bei den „Kampfspielen auf zwei Tore“ wird im Folgenden aufgelistet.

- „3:3 auf zwei Tore mit oder ohne Tormann
- 4:4 auf zwei Tore mit oder ohne Tormann
- 5:5 auf zwei Tore mit oder ohne Tormann
- 6:6 auf zwei Tore mit oder ohne Tormann
- 7:7 auf zwei Tore mit oder ohne Tormann
- bis hin zum Elf gegen Elf ohne oder mit Tormann“

Die Umsetzung erfolgt durch Spielreihen, wobei sich zwei Möglichkeiten anbieten. Zum einen wäre eine Spielreihe möglich, die von den „Torschussspielen“ ausgeht, dann zu den „Kampfspielen auf ein Tor“ wechselt und schließlich zu den „Kampfspielen auf zwei Toren“ führt. Die zweite Alternative besteht darin, dass innerhalb einer Grundsituation (z.B. Torschuss – Torabwehr) geblieben wird. In dieser Grundsituation werden verschiedene Spielaufgaben aneinandergereiht. Entscheidend für die Wahl wird der Leistungsfortschritt der Schüler/innen sowie die Unterrichtssituation sein (vgl. Dietrich, 2007, S. 94). Aus den Spielreihen werden technische beziehungsweise taktische Aspekte ausgegliedert, wodurch die Möglichkeit besteht Defizite, die beim Spielen offenkundig wurden, aufzugreifen (vgl. Schaller, 2007 S. 42 ff.). Das Üben soll eine ergänzende Funktion einnehmen. Motiviert werden die Lernenden, indem sie wissen, weshalb sie üben und dass sich das Üben positiv auf die künftige Spielleistung auswirken wird (vgl. Kubik & Medler, 2000, S. 17). Die gleiche Ansicht vertritt auch Dietrich (1968, S. 21):

„Der Spieler muß also nicht nur wissen, was und wozu er übt, er muß auch von der Wirksamkeit des Übens auf seine Spielleistung überzeugt

werden. Das, was geübt wird, sollte vorher vom Schüler als spielbehindernder Mangel erfahren worden sein.“

Das Gesamtkonzept des Fußballs (siehe Abb. 12) folgt nach Dietrich (2007, S. 94) einerseits dem Prinzip der „konzentrischen Kreise“ (Erweiterung der Spielerfahrungen durch Erweiterung des Handlungsrahmens), andererseits dem Prinzip zunehmender Differenzierung durch systematische Variationen der Grundformen des Spiels (Vertiefung der Spielfähigkeit).

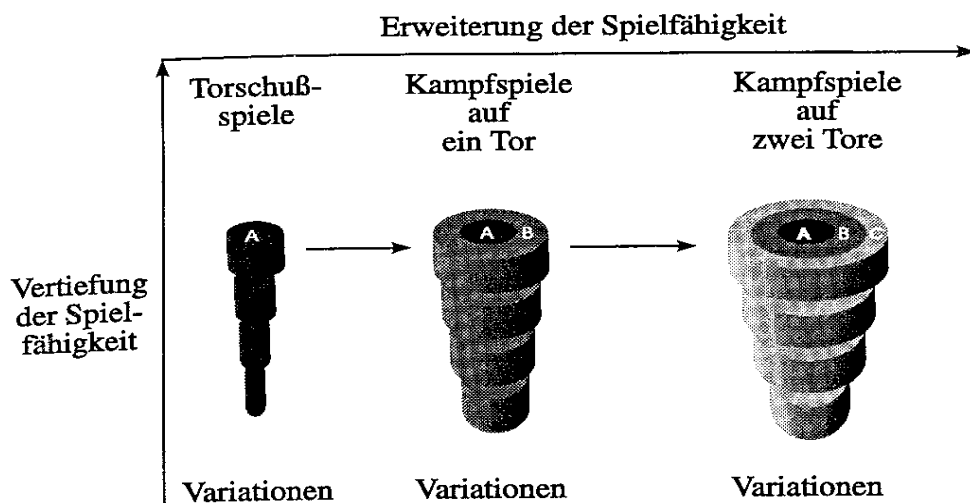


Abb. 12: Gesamtkonzept des Modells Fußballs (Dietrich, 2007, S. 95).

Schmidt (1994a, S. 295) hat das spielgemäße Konzept von Dietrich in Haupt- und Nebenstraßen unterteilt. Als Hauptstraße sieht er die Spielreihen, wobei die Anforderungen von Lernstufe zu Lernstufe steigen. Die steigenden Aufgaben stellt er durch größere Kreise dar, die Übungsreihen werden als Nebenstraßen bezeichnet. Ausgehend von den Torschussspielen über die Kampfspiele auf ein Tor bis hin zu den Kampfspielen auf zwei Tore versucht der Autor durch eine graphische Darstellung (siehe Abb. 13) die methodische Vorgangsweise bildlich darzustellen.

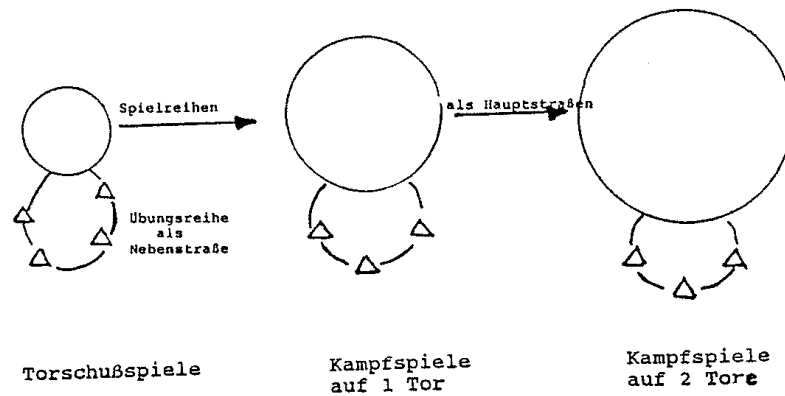


Abb. 13: Das Spielgemäße Konzept für den Fußball (Schmidt, 1994a, S. 295)

Schmidt (1981) zeigt aber auch Probleme auf, die Dietrich in seinem Konzept nicht berücksichtigt hat:

- Spielprobleme, die aus der gleichen Anzahl von Angreifern und Abwehrspielern entstehen
- Überforderung der Anfänger durch direkte Gegenspieler, was wiederum dazu führt, dass der Spielerfahrene das Spiel gestaltet

Dietrich (1984, S.19 ff.) selbst schrieb, dass die didaktischen Erwartungen, die mit diesem Konzept verbunden waren, nicht zur Gänze erfüllt werden konnten und plädiert für ein genetisches Spielkonzept.

4.2.4 Genetisches Konzept

Das Genetische Konzept ist eng mit dem Namen Loibl (1994, 1997, 2001) verbunden, der diesen Ansatz für das Basektballspiel entwickelte. Für das Sportspiel Fußball haben Schmidt (2004) und Sinning (2003) den genetischen Lehrweg ausgearbeitet. Im Mittelpunkt dieses Vermittlungskonzeptes steht „die Re-Konstruktion eines Spiels aus seinem Ursprung heraus, der Spielidee, in der jeder Lernende das Spiel neu erfindet (vgl. Loibl, 2001, S. 21).

Der Einstieg der Spielernenden erfolgt hier sofort und ohne Umwege in ein konkretes Zielspiel, so Roth (2006, S. 8). Ausgehend von Spielbeobachtungen (Loibl, 2001, S. 8 ff; Loibl, 1994, S. 59 ff.) stellte der Autor fest, dass Anfänger, die Techniken isoliert erlernen, diese im Spiel nicht umsetzen können, obwohl sie die Fertigkeiten in Übungsformen

zufriedenstellend demonstrieren konnten. Auch Kolb (2005a, S. 71) kritisiert die methodischen Übungsreihen und führt aus:

„dass aus dem situativen Zusammenhang herausgehobene und isoliert geübte Fertigkeiten im Spiel meist nicht angewandt werden, da sie im Lernprozess nicht als funktionale Mittel zur Lösung einer konkreten Spielsituation erfahren werden. Die strukturelle Umwandlung der Spiel- in eine Lern- bzw. Übungssituation verändert die Anforderungen im Kern. Die Aufmerksamkeit wird primär darauf gerichtet, wie eine Bewegung entsprechend der Vorgabe auszuführen ist, und nicht auf das, was zur Lösung einer spielspezifischen Situation getan werden muss.“

Der Transfer der erlernten Techniken gelingt in Spielsituationen sehr selten, weil die Lernenden einerseits den funktionellen Kontext einer eingeübten Technik in Hinblick auf die Spielaufgabe nicht verstehen und andererseits den Sinn als auch die Bedeutung der Fertigkeit nicht in die Spielsituation einordnen können (vgl. Sinning, 2003, S. 86). Auch Bietz (1998, S. 270) verurteilt die traditionelle Technikvermittlung, da durch das isolierte Üben technischer Fertigkeiten eine relationale Einheit abgeschnitten wird. Dadurch kommt es zu einer Strukturänderung, die für Lernprozesse nicht folgenlos bleibt. Meist ist eine Übertragung ins Spiel nicht möglich, da die Funktionalität der Bewegungstechnik nicht erkannt wird. Loibl (2001, S. 43; siehe Abb. 14) fordert daher beziehungsweise auf wahrnehmungstheoretische Analysen: „Statt komplizierte Techniken in vereinfachten Situationen zu üben, werden die komplexen Situationen des Spiels prinzipiell erhalten und mit vereinfachten Techniken gelöst.“ Durch diese Vereinfachung verfolgt Loibl (2001, S. 49) den Grundgedanken, dass möglichst viele Spielerinnen und Spieler erfolgreich am Spiel teilnehmen können. Im Sinne des Genetischen Lehrens ist die didaktische Reduktion von den Lernenden selbst zu bewältigen. Die Lehrenden wechseln dabei die Rolle und werden so vom Instruktor zum Moderator im Lernprozess (vgl. Loibl, 2001, S. 44).

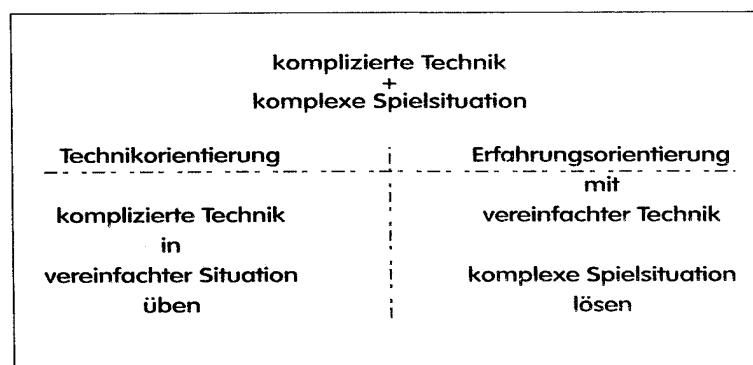


Abb. 14: Alternativen der didaktischen Reduktion (Loibl, 2001, S. 43).

Durch die didaktische Reduktion, komplexe Spielsituationen mit vereinfachter Technik zu lösen, kann der Forderung, tatsächliche grundlegende Erfahrungen des Spiels von Anfang an zu sammeln, Rechnung getragen werden (vgl. Loibl, 1994, S. 59). Die Grundintention des Genetischen Lehrweges liegt darin, dass die Lernenden nicht einfach vorgefertigte Wege von Fachmännern reproduzieren, sondern selbständig Lösungen zu Problemen suchen (siehe Abb. 15) und erproben. Gegebenenfalls werden die Lösungsvorschläge verworfen oder weiterentwickelt. Durch diese Vorgangsweise wird Einsicht, Verstehen und Kreativität entwickelt und gefördert (vgl. Loibl, 2001, S. 20). Die Lehrer/in ist im Prozess der Lösungssuche indirekt involviert, indem sie Anregungen gibt und bei Bedarf auf Probleme aufmerksam macht. Fertige Lösungen werden jedoch nicht vorgegeben (vgl. Bietz, 1998, S. 273).



Abb. 15: Lösungssuche nach dem Prinzip des Genetischen Lehrwegs
(Quelle: Gerald Täuber)

Loibl (1997, S. 173) sieht den wesentlichen Unterschied zu einer methodischen Spielreihe darin, dass die Lernenden die Lösungswege selbst entwickeln und im Spiel erproben, bis optimale Lösungen gefunden worden sind. Die Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer besteht darin eine kritische Reflexion von den Kindern und Jugendlichen einzufordern. Das Ablaufschema des genetischen Lehrens, mit der Erprobung der Lösungsvorschläge, wird von Loibl (2001, S. 49; siehe Abb. 16) mit den Wörtern „Phänomen, Problem, Lösungen und Üben“ definiert.

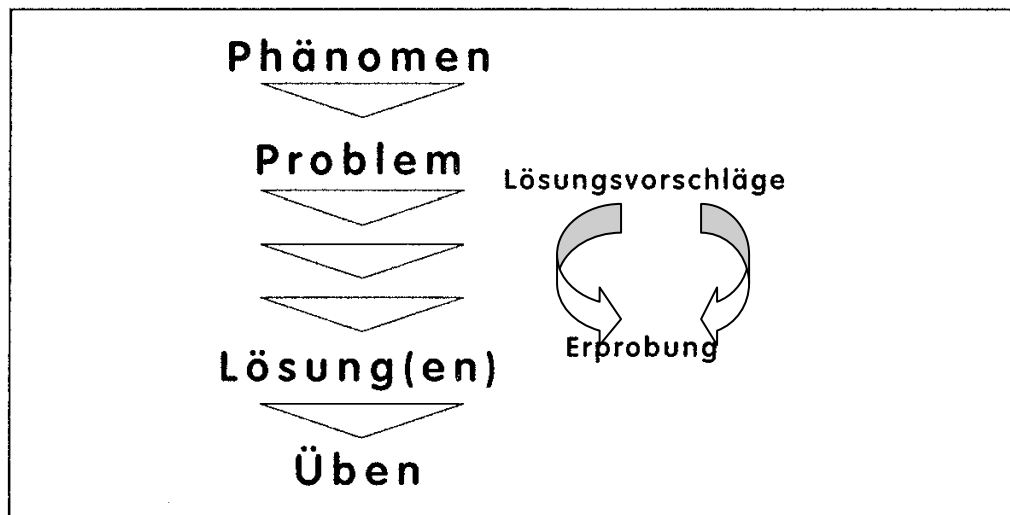


Abb. 16: Ablaufschema des genetischen Lehrens (Loibl, 2001, S. 49).

Das Spiel wird als Phänomen an die Lernenden herangetragen (Loibl, 1994, S. 65) oder, wie es Sinning (2003, S. 111) für das Fußballspiel formuliert, die Anfänger werden durch ein initiiertes Auftaktspiel sofort mit der komplexen Spielidee des Fußballspiels konfrontiert. Für den Unterricht bedeutet dies, dass beispielsweise sofort ein, nach den offiziellen Regeln durchgeführtes, Fußballspiel elf gegen elf gespielt wird. Sinning (2003, S. 111) vertritt die Auffassung, dass an den vermutlich sehr spärlichen Erfahrungen der Anfänger/innen angeknüpft werden soll, da aber wesentliche Aspekte – Regeln, Spielerzahl Spielraum usw. - des Fußballspiels aus den Medien bekannt sind, kann ohne Umschweife das Spiel in Gang gesetzt werden. Kolb (2000, S. 305) fordert ebenfalls genau dort anzuknüpfen, „was Schülerinnen und Schüler an meist über die Massenmedien vermittelten Vorstellungen und Bildern über ein Sportspiel im Kopf haben.“

Nachdem nun das Fußballspiel in seiner normierten Ausprägung gespielt wurde, können verschiedene Probleme auftauchen. Schmidt (2004, S. 13 ff.) beobachtete, dass das Spiel von „Spielkönnern“ bestimmt wird. „Schwächere“ sind am Fußballspiel nicht beteiligt und weisen deutlich weniger Ballkontakte auf als die „besseren“ Spieler/innen (vgl. Schmidt, 2004, S. 13 ff.). Die Liste der problematischen Punkte könnte noch weitergeführt werden, aber für die Ablaufstruktur des genetischen Lehrweges ist nicht die Art der Probleme von Bedeutung, sondern im Vordergrund stehen die gemeinsamen Lösungen durch die Lernenden. Die Lösungsvorschläge werden in der Gruppe gemeinsam diskutiert, im weiteren Verlauf erprobt und gegebenenfalls auch verworfen (vgl. Loibl, 2001, S. 20 ff.).

Sinning (2003, S. 110) erklärt diese Vorgangsweise folgendermaßen: „Durch eine selbstbestimmende und eigenständige Beschäftigung mit den eigentlichen Aufgaben und Schwierigkeiten des Fußballspiels sollen die Kinder durch Experimentieren und Nachdenken auf Gesetzmäßigkeiten und Regeln stoßen.“ Dadurch können die Lernenden Bedeutungs – und Sinnzusammenhänge erkennen. Die Lehrer/in steuert indirekt die Lösungssuche und gibt gegebenenfalls Anregungen zur Problembewältigung (Loibl, 2001; Bietz 1998). Die Lösungen, die gemeinsam von der Lerngruppe gefunden wurden, werden abschließend geübt, wobei es zu einem Problem auch mehrere Lösungen geben kann.

- **Genetischer Lehrweg nach Schmidt (2004)**

Schmidt (2004, S. 15), der einen genetischen Lehrweg für das Fußballspiel entwickelte, beschreibt in seinem Buch, dass bereits im Anfängerunterricht „Spielkönner“ und „Spielunerfahrene“ aufeinandertreffen und weist darauf hin, dass aufgrund der unterschiedlichen Spielerfahrungen Konflikte entstehen können. Für Schmidt (2004, S. 19 ff.) verdeutlichen die Spielkonflikte, dass Anfänger bei der Lösung von Spielsituationen mit zwei Problemen konfrontiert werden:

- 1) die motorische Bewegungsausführung (Verhalten am Ball) im Zusammenhang mit dem Zeitdruck
- 2) gleichzeitige Wahrnehmung der Spielumgebung (Raum, Mit- und Gegenspieler)

Die vorausschauende Koordination von Bewegung und Wahrnehmung sowie die Bewältigung von Mehrfachaufgaben führt bei Anfängern zu einer Überforderung, da die Aufmerksamkeit hauptsächlich auf den Ball und die sukzessive Abarbeitung des eigenen Bewegungsablaufes gerichtet ist (vgl. Schmidt, 2004, S. 22). Von dieser Sachlage ausgehend konzipierte Schmidt (2004, S. 23) ein Vermittlungskonzept, das den Spieler/innen mit einfachsten technischen Mitteln – einfachste Formen der Ballannahme und Ballabgabe – das Mitspielen ermöglicht, wobei aber die grundsätzlichen Merkmale des Fußballspiels erhalten bleiben. Komplexe, vereinfachte Spielsituationen sollen von den Spielteilnehmern mittels einfacher Techniken gelöst werden. Die Umsetzung des Ansatzes von Schmidt (2004, S. 23) erfolgt durch drei Inhaltsbereiche:

1) *Entwicklung der allgemeinen Spielfähigkeit durch Spielformen*

Mittels handballähnlichen Spielen, auch Basisspiele genannt, soll die allgemeine Spielfähigkeit der Spieler/innen entwickelt werden. Durch die Vereinfachung der technischen Elemente auf einfachste Formen der Ballabgabe und Ballannahme – mit der Hand – kann die Aufmerksamkeit auf die Wahrnehmung der Umwelt gerichtet werden. Die Basisspiele von Schmidt (2004, S. 29 ff.) gehen über vereinfachte Mini - Basketballspiele hin zu Kopf- und Handballspielen. Die Spieleranzahl beträgt vier gegen vier oder fünf gegen fünf.

2) *Vereinfachte Spielsituationen und problemorientierte Taktikspiele zur Entwicklung der sportartspezifischen Spielfähigkeit*

Durch die Reduktion der sportartspezifischen Technik auf eine einfachste Form der Ballannahme (Stoppen), sowie der einfachsten Form der Ballabgabe (Innenseitstoß) und einer Vereinfachung der Spielsituation (Raum, Gegen – Mitspieler) wird dem Hauptproblem der Spielanfänger – gleichzeitige Umweltwahrnehmung und Lösen von Spielsituationen durch sportartspezifische Techniken – entgegengewirkt (vgl. Schmidt, 2004, S. 24). Um Spielsituationen zu erleichtern, werden neben der Vereinfachung der technischen Fertigkeiten die Spielerzahl und die Spielfeldausmaße reduziert. Überzahlspiele, Torvariationen sowie eine Raumfestlegung werden ebenfalls als Vereinfachungsstrategien genannt (vgl. Schmidt, 2004, S. 25). Bei den problemorientierten Taktikspielen wird die Intention verfolgt, „sinnvolle Lösungen für Spielhandlungen gedanklich und motorisch zu entwerfen und im Handlungsvollzug bewusst auf ihre Sinnhaftigkeit zu überprüfen“, so Schmidt (2004, S. 71). Zur Entwicklung der sportartspezifischen Spielfähigkeit wird vom Autor das freie Spiel in unterschiedlichen Spielsituationen vorgeschlagen.

3) *Ergänzende Übungsformen*

Damit Anfänger mitspielen können, müssen sie die einfachste Form der Ballannahme bzw. Ballmitnahme - Stoppen mit der Innenseite - sowie das Passen mit der Innenseite, also die einfachste Form des Abspiels, beherrschen. Solche Übungen sind dann sinnvoll, wenn die Teilnehmer im Spiel ihre Mängel und

Grenzen erfahren und den Sinn des Übens erkannt haben. (vgl. Schmidt, 2004, S. 100).

Schmidt (2004, S. 37) weist nachdrücklich darauf hin, dass nicht von Spielform zu Spielform gehetzt werden soll, um den Mannschaften genügend Zeit einzuräumen, sowohl die Spielform kennenzulernen als auch taktische Maßnahmen zu besprechen.

- **Genetischer Lehrweg nach Sinning (2003)**

Ausgehend von der Beziehung zwischen Wahrnehmung und Bewegung entwickelte Sinning (2003) einen Lehrweg für den Fußball, der die Merkmale des genetischen Lehrweges beinhaltet. Sie kritisiert ebenfalls die traditionellen Vermittlungsmethoden, da die isoliert eingeübten Techniken im Spiel nicht umgesetzt werden können. Die Anfänger (vgl. Sinning, 2003, S. 86) „verstehen den funktionalen Zusammenhang der eingeübten Techniken im Hinblick auf die Spielaufgabe nicht, und sie können den Sinn und die Bedeutung der Bewegungsfertigkeit nicht richtig in die entsprechende Spielsituation einordnen.“

Für Sinning (2003, S. 108) ist die zentrale Spielaufgabe das Herausspielen einer Torschussmöglichkeit. Diese Aufgabe muss den Anfänger/innen verdeutlicht werden, denn sie gilt als Ausgangspunkt für alle komplexen Spielaktionen, so die Autorin. Sinning (2003, S. 110) betont, dass ihr Lernweg nicht unumstößlich ist, sondern die einzelnen Schritte zur Vermittlung des Fußballspiels je nach Voraussetzungen der Gruppe beziehungsweise der Spieler einzusetzen sind. Sinning (2003, S. 111 ff) Lehr - bzw. Lernweg beinhaltet folgende Schritte:

- *Grundlagenunterricht*
 - Im ersten Schritt werden koordinative sowie technische Grundlagen für das Fußballspiel geschaffen
- *Konfrontation mit der komplexen Spielidee*
 - Die Spieler/innen werden durch ein initiiertes Spiel sofort mit der komplexen Spielidee konfrontiert. Dadurch entsteht ein Spiel ohne Spielfluss und vielen Ballverlusten. Das Fußballspiel wird von einigen wenigen dominiert.

- *Reflexion des Spiels*
 - Die Probleme des Auftaktspiels werden gemeinsam mit den Lernenden thematisiert und alle Mitglieder überlegen welche Regeländerungen angewandt werden können, um die aufgetretenen Probleme zu lösen.
- *Reduktion des komplexen Spiels über verschiedene Änderungen*
 - die Reduktion der Spieleranzahl beziehungsweise die Veränderung des Spielraums bewirkt, dass freie Räume entstehen und die Gegnerbehinderung abnimmt
 - Im Zuge des Spiels können neue Probleme, wie beispielsweise die Dominanz der abwehrenden Mannschaft, entstehen. Durch eine neuerliche Reflexion wird das entstandene Problem gemeinsam besprochen und nach Veränderungsmöglichkeiten gesucht. So werden die entstandenen Schwierigkeiten reduziert und weitere Handlungsmöglichkeiten eröffnen sich für die Lernenden.

Sinning (2003, S. 113) meint, dass die hohen, technischen Anforderungen der Ballan – und mitnahme oftmals weitere Aktionsmöglichkeiten unterbinden. Um dies zu vermeiden, müssen weitere Regeländerungen vorgenommen werden:

- *Reduzierung der Technikanforderung*
 - Am Beginn darf der Ball mit der Hand gefangen werden. Infolgedessen wird die Ballan – und mitnahme erleichtert und die Ballverluste werden verringert.
 - Anschließend wird das Fangen des Balles auf ein Abprallen reduziert und am Ende wird auch diese Vereinfachung weggelassen.
- *Spiel mit vergrößerten Toren*
 - Das Abwehr- und Offensivverhalten wird sich ändern. Während die angreifende Mannschaft auch mit Weitschüssen zu Torerfolgen kommen kann, muss die defensiv agierende Mannschaft versuchen die Gegner soweit wie möglich vom eigenen Tor fernzuhalten.
- *Reflexion der Spiele mit den verschiedenen Änderungen*
 - Nach jeder Veränderung muss das Spiel reflektiert werden, um neue Erfahrungen und Probleme zu thematisieren. Die unterschiedlichen

Veränderungen können bei den Teilnehmer/innen divergierende Erfahrungen hervorrufen.

- *Isoliertes Üben*
 - Der Fokus wird zuerst auf die wesentlichen Spielaufgaben – Herausspielen einer Torschussgelegenheit bzw. eine Aktion, bei der die Abwehr durchbrochen wird und dann ein Torschuss erfolgt – gelegt. Von großer Bedeutung ist die funktionale Lösung der Aufgabe. Den Anfänger/innen muss die Relevanz der Übung bewusst gemacht werden.

4.2.5 Integrative Sportspielvermittlung

Dieser Ansatz kann mit den Wörtern „Vom Sportspielübergreifenden zum Sportspielspezifischen“ (Roth, 2005a, S. 291) oder „Vom Allgemeinen zum Spezifischen“ (Roth, 2006, S. 8) beschrieben werden. Die Ausführungen zeigen, dass beim integrativen Konzept nicht die isolierte Einführung eines Sportspiels im Mittelpunkt steht, sondern zuerst grundlegende Kompetenzen für diverse Sportspiele erworben werden (vgl. Kuhlmann, 1999, S. 118). Der zentrale Gedanke besteht darin - vor der Einführung eines Sportspiels - ein allgemeines Spielverständnis zu entwickeln und ein Programm an generellen, transferierbaren Bewegungserfahrungen aufzubauen. Diese Grundlagen bilden das Fundament für die anschließende sportspielgerichtete und sportspielspezifische Ausbildung (vgl. Roth, 2005a, S. 291). In der integrativen Sportspielvermittlung besteht laut Roth (2005a, S. 291) eine Gliederung in drei Ausbildungsstufen:

- sportspielübergreifend
- sportspielgerichtet
- sportspielspezifisch

In der sportspielübergreifenden Stufe sollen die allgemeinen Grundlagen geschaffen werden (vgl. Hossner & Roth, 2002, S. 118) oder wie Höhn/Adolph/Böttcher und Pollmann (1992, S. 365) schreiben, ist es das Ziel der ersten Stufe grundlegende Basisqualifikationen zu erlernen. In der sportspielübergreifenden Ausbildung werden nach Uhlig & Uhlig (2007, S. 243) „strukturelle Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeitskriterien in den Anforderungsprofilen von vielen Großen Sportspielen in Bezug auf taktische, koordinative und technische Anforderungen bzw. Aufgabenstellungen gesucht.“ Es wird

davon ausgegangen, dass Sportspiele zum Teil durch übereinstimmende oder zumindest durch verwandte Anforderungsmerkmale charakterisiert werden (vgl. Roth, 2005a, S. 292).

In der zweiten Kategorie – sportspielgerichtete Spielfähigkeit – wird nach Gruppen von Spielen gesucht, die engere Familienähnlichkeiten aufweisen (vgl. Uhlig & Uhlig, 2007, S. 243; Roth, 2005a, S. 293). Dies ist der erste Schritt hin zu einer Spezialisierung (Roth, 2006, S. 11). Im englischsprachigen Raum hat sich laut Roth (2005a, S. 293) ein Modell mit engeren Familienähnlichkeiten durchgesetzt, „das sich an der Vermittlung gemeinsamer taktischer Lösungskompetenzen orientiert.“ Das Klassifikationsmodell (siehe Tab. 5) von Griffin, Mitchel & Oslin (1997) ist in vier Kategorien unterteilt:

Invasion	Net/wall	Fielding/run-scoring	Target
Basketball (FT)	Net	Baseball	Golf
Netball (FT)	Badminton (I)	Softball	Croquet
Team handball (FT)	Tennis (I)	Rounders	Bowling
Water polo (FT)	Table tennis (I)	Cricket	Lawn bowls
Soccer (FT)	Pickle ball (I)	Kickball	Pool
Hockey (FT)	Volleyball (H)		Billiards
Lacrosse (FT)			Snooker
	Wall		
Speedball (FT/OET)	Racquetball (I)		
	Squash (I)		
Rugby (OET)	Fives (H)		
Football (OET)			
Ultimate			
Frisbee (OET)			
FT = focused target; OET = open-end target; I = implement; H = hand			

Tab. 5: Klassifikationssysteme für Sportspiele (Griffin, Mitchel & Oslin, 1997, S. 10).

Die Autoren (Griffin, Mitchel & Oslin, 1997, S. 9) erklären die Einteilung der Kategorien folgendermaßen:

„The similarities enable us to group games for instruction according to the tactics they employ. We define invasion games as games in which the goal is to invade an opponent’s territory to score. Net and wall games involve propelling an object into space so an opponent is unable to make a return. In fielding and run-scoring games the goal is to strike an object, usually a ball, so it eludes defenders. We define target games as games in which the performer propels an object, preferably with a high degree of accuracy, at a target.“

Das Fußballspiel befindet sich somit in der Gruppierung „Invasion“, wobei die taktische Gemeinsamkeit darin liegt das Ziel - „focused target“ - zu treffen.

Im deutschsprachigen Raum wird die sportspielgerichtete Stufe in zwei Gruppen unterteilt, welche als Zielschussspiele und Rückschlagspiele definiert werden. Innerhalb der beiden Kategorien wird nochmals eine Gliederung vorgenommen. Während bei den Rückschlagspielen eine Unterscheidung zwischen Einzel und Mannschaft vorgenommen wird, werden die Zielschussspiele in Torschuss- und Wurfspiele unterteilt (vgl. Roth, 2006, S. 11).

In der sportspielspezifischen Stufe kommt es dann zu einer individuellen Einführung in die Sportspiele wie z.B. Fußball, Hockey, Handball oder Basketball (Roth, 2006, S. 14). Der Autor weist darauf hin, dass in der Praxis oftmals eine Mixtur zwischen den Ebenen entstehen wird. „Generell sollten zu Beginn die übergreifenden Anteile hoch sein und kontinuierlich durch spielgemäße Konzepte zu einzelnen Zielspielen ergänzt werden“, so Roth (2006, S. 14).

- **Modell des spielerisch impliziten Lernens (MSIL)**

Ein Repräsentant der integrativen Sportspielvermittlung ist das Modell des „spielerisch impliziten Lernens“ (Roth, 2006, S. 12; siehe Abb. 22), das sich laut Uhlig & Uhlig (2007, S. 244) in letzter Zeit etabliert hat und in Praxisprojekten sowohl umgesetzt als auch erprobt wurde. Dieser Ansatz orientiert sich an der „Straßenspielkultur“ (Kröger & Roth, 1999, S. 9) vergangener Tage, als die Kinder auf Straßen, in Parks, auf Wiesen und in Schulhöfen spielten und so selbständig Lernerfahrungen sammelten (vgl. Bisanz & Vieth, 2001, S. 9). Dabei kam es zu unterschiedlichen Lernprozessen und darüberhinaus nach Schmidt (2004, S. 12) zu einem motorischen und sozialen Lernen. Weiters wurde ein moralisches Bewusstsein und auch ein kognitives und taktisches Lernen entwickelt, so der Autor.

Das Modell des spielerisch implizierten Lernens verfolgt unter anderem das Ziel, dass die Kinder neben der Entwicklung von Phantasie und Ideen auch lernen möglichst viele flexible Lösungsideen zu entwerfen. Die Kreativitätsentwicklung steht im Vordergrund der Ausbildung (vgl. Kröger & Roth 1999; Roth 2006). Anders ausgedrückt sollen die

Anfänger lernen „Spielsituationen taktisch zu „lesen“ beziehungsweise zu „lösen“ und motorisch „zu schreiben“, so Roth (2006, S. 14).

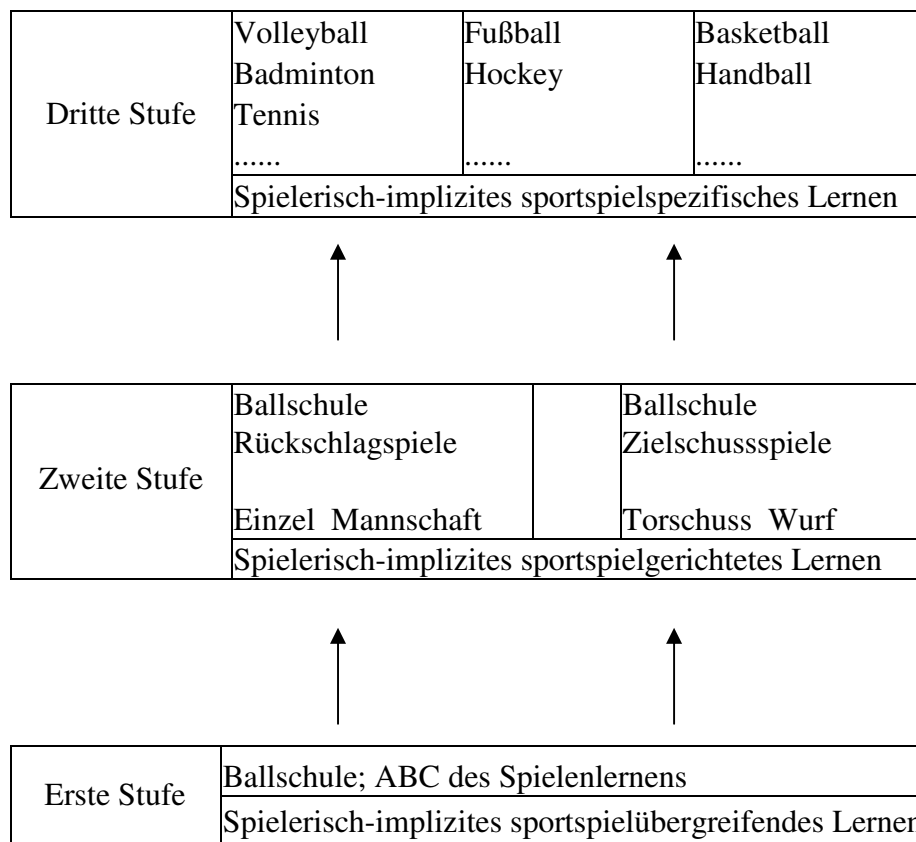


Abb. 17: Modell des spielerisch impliziten Lernens
(MSIL, modifiziert nach Roth, 2006, S. 12)

Das Konzept (siehe Abb. 17) ist dreistufig und hierarchisch aufgebaut, wobei auf der ersten Ebene eine sportspielübergreifende Ballschule angestrebt wird. Die Kinder sollen in diesem Bereich zwischen sechs und sieben Jahre alt sein. Im Fokus stehen hier Aufgaben, die für alle Sportspiele charakteristisch sein sollen. In der zweiten Stufe folgt die sportspielgerichtete Ausbildung, die für acht bis neunjährige Kinder gedacht ist. Die Sportspiele werden in Gruppen unterteilt, die besonders enge Verwandtschaftsverhältnisse aufweisen. Die Inhalte werden spezifischer und sind an den Sportspielgruppen orientiert. In der dritten Kategorie wird dann mit zehn bis elfjährigen Kindern ein sportspielspezifisches Lernen, wie beispielsweise im Bezug auf Fußball, angestrebt (vgl. Roth, 2006, S. 10 ff.).

Das ABC des Spielenlernens, die erste Stufe des MSIL, basiert nach Kröger & Roth (1999, S. 10) auf drei Stützen: „dem spielerisch-situationsorientierten (A), dem

fähigkeitsorientierten (B) und dem fertigkeitenorientierten Zugang (C).“ Wie schon die Bezeichnung „spielerisch-situationsorientiert“ vermuten lässt, steht hier das freie Spiel im Vordergrund. Grundsätzlich verfolgt das MSIL auch den Gedanken, dass das Spiel nur durch das Spielen erlernt werden kann. Dennoch gilt für Roth (2006, S. 15) „Wer A sagt, muss auch B und C sagen!“ Neben dem spielerisch-situationsorientierten Zugang (A) geht es auch um eine Verbesserung der Ballkoordination (B) und um eine Verbesserung der Ballfertigkeiten (C), so der Autor.

Zur besseren Verständlichkeit geben Kröger & Roth (1999, S. 13) einen Überblick über die Säulen (siehe Tab. 6) der allgemeinen Ballschule.

Zugang	Ziele	Inhalte und Methoden
A: situationsorientiert	Spielen lernen	„Reines“ Spielen in sportspielübergreifenden Taktikbausteinen
B: fähigkeitsorientiert	Verbesserung der Ballkoordination	Üben von sportspielübergreifenden, informationell-motorischen Anforderungsbausteinen
C: fertigkeitenorientiert	Verbesserung grundlegender Ball-Fertigkeiten	Üben von sportspielübergreifenden Technikbausteinen.

Tab. 6: Zugang, Ziele, Inhalte und Methoden der allgemeinen Ballschule
(Kröger & Roth, 1999, S. 13).

Die in der Tabelle 6 aufgelisteten Ziele werden mittels Taktik- Koordinations- und Technikbausteinen umgesetzt. In den Taktikbausteinen wird das Ziel verfolgt, Spielsituationen zu verstehen und lösen zu können (vgl. Roth, 2002, S. 19). Auf der ersten Stufe der allgemeinen Ballschule wurden von Kröger & Roth (1999) sieben Taktikbausteine definiert, die Charakteristika möglichst vieler Sportspiele aufweisen. Mittlerweile wurde dieser Pool von Bausteinen überarbeitet, sodass Roth (2006, S. 17) in der Anfängerschulung aktuell von sieben Taktikbausteinen spricht. Diese sind: „Anbieten & Orientieren, Ballbesitz individuell sichern, Ballbesitz kooperativ sichern, Überzahl individuell herauspielen, Überzahl kooperativ herauspielen, Lücke erkennen und

Abschlussmöglichkeit nutzen.“Kröger und Roth (1999, S. 15) fassen die Ziele, Inhalte und Methoden des spielerisch situationsorientierten Zuganges wie folgt zusammen:

„In der spielerischen Ballschule geht es um die Vermittlung einer nichtspezifischen Spielfähigkeit und von taktischen Grundkompetenzen (Ziele). Es werden Spielformen angeboten, die aus allgemeinen Taktikbausteinen konstruiert werden (Inhalte). Diese Spiele lässt man die Kinder einfach spielen (Methode).“

In den Koordinationsbausteinen geht es vereinfacht ausgedrückt um die ballbezogene Schulung der koordinativen Fähigkeiten. Ziel ist die Verbesserung der allgemeinen Ballkoordination. Geübt wird das Bewältigen von informationell-motorischen Anforderungsbausteinen (vgl. Kröger & Roth, 1999, S. 22). In der Literatur gibt es keine genaue Klassifizierung der koordinativen Fähigkeiten, weshalb die beiden von koordinativen Anforderungen sprechen. Meinel und Schnabel (2006, S. 211) meinen, dass momentan „nicht von einem einheitlichen, allgemein gültigen, wissenschaftlich abgesicherten Strukturkonzept der koordinativen Fähigkeiten ausgegangen werden kann.“ In Anlehnung an Neumaier und Mechling (1995) werden sechs Anforderungsbausteine genannt, die für viele Sportspiele zutreffen. Wie schon bei den Taktikbausteinen wurden die Koordinationsbausteine überarbeitet und auf sieben erweitert. Roth (2006, S. 17) zählt „Ballgefühl, Zeitdruck, Präzisionsdruck, Komplexitätsdruck, Organisationsdruck, Variabilitätsdruck und den Belastungsdruck“ zu den koordinativen Anforderungen, die geübt werden.

In der dritten Säule der allgemeinen Ballschule, dem fertigkeitsorientierten Zugang, werden nicht spezifische Techniken erlernt, sondern es geht um sportspielübergreifende Technikbausteine (vgl. Roth, 2002, S. 22). Als Technikbausteine werden von Kröger & Roth (1999, S. 148) „Winkel steuern, Krafteinsatz steuern, Spielpunkt des Balles bestimmen, Laufwege und Tempo zum Ball festlegen, sich verfügbar machen, Zuspieldirection und Weite vorwegnehmen, Abwehrposition vorwegnehmen und die Laufwege beobachten“ bezeichnet. Auf die genauen Definitionen der Taktik-Koordinations- und Technikbausteine muss in dieser Arbeit verzichtet werden, aber es wird darauf hingewiesen, dass die detaillierten Erklärungen in Kröger & Roth (1999) und Roth (2006) beschrieben werden.

In der zweiten Stufe des MSIL – sportspielgerichtetes Lernen - wird nicht nach neuen Inhalten gesucht, sondern es werden Selektionen vorgenommen, damit eine Teilspezialisierung bzw. eine Schwerpunktsetzung ermöglicht werden kann (vgl. Roth, 2002, S. 19). Ausgehend von einer qualitativen sowie quantitativen Untersuchung hat Uhlig (2007, S. 151) neue Bausteine (siehe Tab. 7) für die Torschusspiele definiert.

Taktik	Koordination	Technik
Spielintelligenz	Zeitdruck	Zuspielbahn des Balles erkennen
Anbieten und Orientieren	Präzisionsdruck	Mitspielerpositionen/-Bewegungen erkennen
Ballbesitz individuell sichern	Komplexitätsdruck	Gegenspielerpositionen/-Bewegungen erkennen
Überzahl individuell herausspielen	Organisationsdruck	Laufweg zum Ball bestimmen
Ballbesitz kooperativ sichern	Belastungsdruck	Spielpunkt des Balles bestimmen
Überzahl kooperativ herausspielen		Ballbesitz kontrollieren
Lücke ausnutzen		Ballabgabe kontrollieren ▪ Winkel steuern ▪ Krafteinsatz steuern
Ball dem Ziel annähern		Läuferische Fähigkeiten
Ziel ansteuern		Beidseitigkeit

Tab. 7: Die MSIL- Bausteine für die Torschusspiele (Uhlig, 2007, S. 151)

In der dritten Stufe kommt es dann zur direkten sportspielspezifischen Ausbildung, wie beispielsweise Fußball. Als Vertreter der integrativen Sportspielvermittlung folgt das MSIL der Grundphilosophie von einer sportspielübergreifenden hin zu einer sportspielgerichteten bis zu einer sportspielspezifischen Ausbildung, sozusagen eine Ausbildung vom „Allrounder zum Spezialisten“, so Roth (2002, S. 10), wobei der Autor (2006, S. 20) drei stufenübergreifende Reihungsregeln beschreibt:

- „vom Übergreifenden zum Speziellen“
- „vom Spielen zum Spielen und Üben“
- „vom impliziten zum expliziten Lernen“

Die erste Reihungsregel wurde bereits im vorangegangenen Abschnitt genauer erläutert und wird hier nicht mehr näher ausgeführt. Im Unterschied zum ersten Prinzip – vertikale methodische Schwerpunktsetzung – haben die zweite und dritte Reihungsregel ihre

methodische Akzentuierung innerhalb einer Stufe. Gesammelt werden in allen Ausbildungsphasen zuerst die spielerisch – taktischen und impliziten Erfahrungen (vgl. Roth, 2002, S. 13). Roth (2002, S. 33) betont, dass das Fertigkeitstraining und das explizite Lernen im weiteren Verlauf der Lernphasen dazustoßen. Zusammenfassend schreibt Roth (2002, S. 37; 2006, S. 27)

- Das MSIL folgt dem Prinzip „vom Allgemeinen zum Spezifischen“
- Durch den dreistufigen Ansatz werden die Lernenden zuerst sportspielübergreifend, dann sportspielgerichtet und anschließend sportspielspezifisch unterrichtet
- Mittels Taktik- Koordinations- und Technikbausteinen sollen ein taktisches Spielern, die Verbesserung der Ballkoordination sowie allgemein, übertragbare Ballspieltechniken ausgebildet werden.
- Die Grundphilosophie stützt sich auf drei Prinzipien „vom Übergreifenden zum Speziellen“, vom Spielen zum Spielen und Üben“ und schließlich „vom impliziten zum expliziten Lernen“
- Orientierung an die Straßenspielhypothese

4.3 Ausgewählte Lehr- und Lernkonzepte im Fußball

In diesem Kapitel werden ausgewählte methodisch didaktische Konzepte beschrieben, die einerseits für Schulen aber für den Vereinsfußball entworfen wurden.

4.3.1 Spiel, Spaß, Technik im Kinderfußball

Am Beginn der Ausbildung steht eine allgemeine Spielfähigkeit im Mittelpunkt, die, durch unterschiedliche Ballspiele, sportartübergreifend stattfinden soll. Zur Entwicklung der Spielfähigkeit im Fußball wird von Hitzel (2007a, S. 20, siehe Tab. 8) ein fachdidaktisches Vermittlungsmodell, das sich in drei Phasen gliedert, vorgeschlagen, wobei in der ersten Phase die koordinativen Fähigkeiten und die individuelle Auseinandersetzung mit dem Ball angestrebt wird. In der zweiten Phase wird das Zusammenspiel gefördert und im dritten Lernabschnitt steht das Lösen von Spielsituationen gegen andere Teams im Mittelpunkt.

Phase 1	Phase 2	Phase 3
Ich und mein Ball	Miteinander spielen	Team gegen Team
Ballbehandlung Ballbeherrschung Entwicklung des Ballgefühls	Kooperation Kommunikation	Spiel ohne und mit Ball: Taktik Regelverständnis
Koordinative Fähigkeiten	Zusammenspiel	Lösen von Spielsi- tuationen

Tab. 8: Phasenmodell (Hitzel, 2007a, S. 20)

Anhand dieses Phasenmodells entwickelte Hitzel (2007a, S. 66) in Anlehnung an das Schweizer Modell GAG ein Konzept, bei dem das Spielgemäße im Vordergrund steht. Genannt wird es STS, wobei S für Spiel und T für Trainieren steht. In einer Trainingseinheit wird zuerst gespielt, dann trainiert und am Ende wieder gespielt.

Der Aufbau des Ausbildungsplanes ist in Alterstufen geliedert, wobei Rücksicht auf die körperliche und geistige Entwicklung genommen wird. Bis sechs Jahre soll eine Kleinkindförderung erfolgen, die nicht im Verein, sondern im Kindergarten stattfinden soll oder durch ein gemeinsames Sporttreiben mit den Eltern erfolgt. Im Vordergrund steht eine polysportive Ausbildung und keine fußballspezifische Frühspezialisierung. Von sechs bis 8 Jahren beginnt die sogenannte „Grundausbildung“, in der drei Bausteine, die von Hitzel (2007, S. 34) definiert wurden, erlernt werden.

- „Baustein 1 Allgemein sportliche Aufgaben“
- „Baustein 2: Technisch koordinative Aufgaben“
- „Baustein 3: Technisch-taktische Aufgaben“

Der erste Baustein beinhaltet verschiedenste Formen von Spielen, wie beispielsweise Fang- und Ballspiele. Weiters stehen die Laufkoordination, Sprungkoordination, die Ballgeschicklichkeit, Zieh.- und Schiebekämpfe und Hindernisparcours im Zentrum des Interesses. Durch diese allgemeinen sportlichen Aufgaben werden unterschiedliche Ziele verfolgt. Neben der allgemeinen Spielfähigkeit, wird eine allgemeine Kräftigung, eine Gewandtheit mit dem Ball sowie mit dem eigenen Körper, eine Entwicklung der Schnelligkeit und der koordinativen Fähigkeiten angestrebt (vgl. Hitzel 2007a, S. 36 ff.).

Die technisch koordinativen Aufgaben stehen unter dem Motto der Fußball und ich (Phase 1), wobei die Kinder zuerst die Grobform der technischen Grundelemente kennen lernen sollen. Am Beginn folgen Übungsformen, die sowohl das Ballgefühl als auch die Ballbehandlung schulen. In Spielen mit technischen Schwerpunkten – Ballführen, Dribbling, Ballan-mitnahme, Zuspiel, Torschuss, Kopfstoß – sollen sich laut Hitzel (2007a, S. 53) die Kinder technische Grundlagen selbständig aneignen. Die Trainer haben dabei einerseits die Aufgabe Lerngelegenheiten anzubieten und andererseits „Fehler“ zuzulassen, da dadurch ein Lernprozess initiiert wird (vgl. Hitzel, 2007a, S. 30).

Der dritte Baustein beinhaltet technisch – taktische Aufgaben, die von den Spieler/innen selbständig in Spielformen gelöst werden sollen, um die Grundidee des Fußballs – Tore zu erzielen bzw. zu verhindern - kennen zu lernen. Damit dieses Ziel erreicht werden kann, schlägt Hitzel (2007a, S. 63) ein kleines Spielfeld und eine geringe Anzahl von Spieler/innen vor. Ausgehend von 1:1 bis hin zu 4:4 Spielformen auf kleinen Feldern wird eine überschaubare Spielsituation hergestellt und somit die räumliche Orientierung und das periphere Sehen geschult, so der Autor.

Nach der Grundlagenausbildung folgt das Grundlagentraining, das im Alter von 9 bis 12 Jahren durchgeführt wird. Hitzel (2007a, S. 70) betont, dass neben der fußballspezifischen Ausbildung, die sowohl technisch/taktische und koordinative/konditionelle Aspekte beinhaltet, auch eine vielseitige, allgemeine sportliche Entwicklung angestrebt wird. Im Grundlagentraining werden die Spieler zuerst mit dem Ball und den eigenen Mitspielern und dann mit den Gegenspielern konfrontiert. Hitzel (2007a, S. 70) beschreibt dies mit den Worten „Wir und der Ball“(Phase 2) hin zum „Wir, der Ball und der Gegner“ (Phase 3). Das Hauptaugenmerk wird in dieser Phase einerseits auf die Verbesserung der technischen Fertigkeiten gelegt und andererseits wird das taktische Verhalten trainiert. Die methodische Vorgehensweise ist folgendermaßen: Die technischen Elemente werden am Beginn in Übungsformen geübt, die im Laufe des Trainings immer komplexer werden und schließlich in Spielformen enden, in denen technische Schwerpunkte gezielt initiiert werden. Das taktische Verhalten führt über die Einzeltaktik zur Gruppentaktik hin zur Mannschaftstaktik, wobei zwischen Angriffs- und Abwehrphase unterschieden wird. Damit die taktischen Aspekte erlernt werden können, werden die Kinder mit vereinfachten Spielsituationen konfrontiert, die auf kleinen Spielfeldern stattfinden und mit verkleinerten Mannschaften durchgeführt werden. Ausgehend von 1 gegen 1 - Spielen wird im Laufe des

Trainingsprogrammes in Unter- und Überzahlspielen das Angriffs- bzw. Abwehrverhalten geübt, wodurch automatisch die erlernten Techniken beim Lösen der Spielsituationen angewandt werden (vgl. Hitzel, 2007a, S. 71 ff.). Ab dem 13 Lebensjahr beginnt für die Spieler/innen das Aufbautraining und folglich wird nicht mehr von Kinderfußball gesprochen. Die technischen und taktischen Elemente werden vermehrt trainiert und nach Hitzel (2007a, S. 13) wird ein „vielseitiges fußballspezifisches Training, eine formationsspezifische Ausbildung „ angestrebt.

4.3.2 Kindertraining. Fußballspielen 4 – 12

Der Weg zum Fußball beginnt bei Schmidt (2006, S. 21) bereits im Vorschulalter und erfordert im Alter zwischen 4 und bis 6 Jahren eine vielseitige sowie sportartübergreifende Grundausbildung. Es wird in kleinsten Spielgruppen (1:1; 2:2) mit den einfachsten Regeln gespielt, wobei die Lernenden durch unterschiedliche Ballarten und Spielformen mit der Hand, dem Knie und der Brust die Flugeigenschaften des Balles selbständig erkunden. Die koordinativen Fähigkeiten werden beispielsweise durch Lauf- und Fangspiele, Parcours, Laufen und Springen, Ball prellen usw. geübt (vgl. Schmidt, 2006, S. 14 ff.).

Im Alter von ca. 7 bis 10 Jahren sind für Schmidt (2006, S. 22) „freie Spiele mit hoher Bewegungsintensität in kleinen Gruppen“ zu bevorzugen, da sich dieses Alter durch einen unermüdlichen Bewegungsdrang auszeichnet. Durch eine bedeutende Verbesserung der motorischen Lernfähigkeit sind erst in diesem Altersbereich die Techniken effektiv schulbar. Im Mittelpunkt steht hier vielseitiges Spielen, das sowohl sportartübergreifend als auch fußballspezifisch erfolgt (vgl. Schmidt, 2006, S. 22 ff.). Das Alter zwischen ca. 11 und 12 Jahren wird von Schmidt (2006, S. 27) als bestes „motorisches Lernalter“ bezeichnet. Aus diesem Grund ist es für den Autor besonders wichtig die koordinativen Fähigkeiten unter Präzisionsdruck sowie Zeitdruck zu üben. Die technisch/taktischen Aspekte werden einerseits fußballspezifisch andererseits sportspielübergreifend geschult (vgl. Schmidt, 2006, S. 34). Das Vermittlungskonzept wurde auf der Basis konstruiert, dass verschiedene Situationen von allen Sportspieler/innen unter Berücksichtigung der Mit- und Gegenspieler, auf kleinsten Räumen und unter Zeitdruck zuerst wahrgenommen, dann entschieden und schließlich motorisch gelöst werden müssen. Die entsprechende Umsetzung funktioniert umso besser, wenn die Spieler/innen die koordinativen

Voraussetzungen besitzen, schreibt Schmidt (2006, S. 36), der vier Grundbausteine (siehe Tab. 9) für das Fußballspiel entwickelte, um das Spiel zu erlernen.

Baustein 1 = Kleine Spiele	Baustein 2 = Torespiele
Ziel Koordination verbessern	Ziel Wahrnehmen u. Entscheiden lernen motorische Lösungen erlernen
Inhalte Lauf- und Fangspiele, Kleine Spiele Geräte und Geschicklichkeitsparcours Andere Sportspiele	Inhalte Torschuss-Spiele Torespiele Andere Sportspiele Kleine Spiele
Baustein 3 = Zielspiele	Baustein 4 = Übungssituationen
Ziel Spielintelligenz entwickeln	Ziel Technik erlernen und verbessern
Inhalte Zielspiele	Inhalte einfache und komplexe Übungssituationen mit Wahrnehmungs- und Entscheidungscharakter

Tab. 9 Grundbausteine (Schmidt, 2006, S. 37).

Die kleinen Spiele werden von Schmidt (2006, S. 38) in vier Schwierigkeitsstufen eingeteilt. Die Fang- Reaktions- und Koordinationsspiele sind der ersten Kategorie, die einfachen Parteiballspiele der zweiten Stufe, die komplexen Parteispiele der dritten und die kleinen Spiele als Mannschaftsspiele mit Gegnerkontakt der vierten Stufe zugeordnet. Diese Spiele werden meist im Einleitungs – bzw. Schlussteil eingesetzt. Bei jüngeren Spielern erscheint nach dem Verfasser auch ein Einsatz im Hauptteil als sinnvoll.

Die Spielanfänger werden durch die Spiele mit Gegner und Mitspieler sowohl technisch als auch taktisch überfordert. Deshalb schlägt Schmidt (2006, S. 39 ff.) folgende Vereinfachungsstrategien vor, die es den Lernenden ermöglichen, möglichst viele Ballkontakte zu erlangen und mitspielen zu können.

- Vereinfachung technischer Fertigkeiten (auf die einfachste Form der Ballan- und abgabe)
- Reduktion der Spielerzahl (mehrere Ballkontakte, Spielwahrnehmung wird erleichtert)
- Verkleinerung des Spielfeldausmaßes (Anpassung an die körperlichen Bedingungen der Kinder und Wahrnehmung des Spielraumes)
- Überzahlspiele (Spiel wird überschaubarer)
- Tore variieren (Größe und Anzahl der Tore wird verändert.)

Die Torschussspiele mit den didaktischen Vereinfachungen verlangen von den Spieler/innen, dass sie Spielsituationen wahrnehmen, entscheiden und motorisch umsetzen müssen. Wie die Tabelle 9 zeigt, wird mittels Zielspielen versucht die Spielintelligenz auszubilden. Schmidt (2006, S. 43) unterteilt die Zielspiele in Alterstufen. Bis acht Jahre ist das Zielspiel 5 gegen 5 vorgegeben. Von acht bis 10 Jahren wird es auf 7 gegen 7 erweitert und ab 10 Jahren wird 9 gegen 9 gespielt, wobei für Schmidt (2006, S. 158) in allen Altersklassen der Ball und das Toreschießen immer im Fokus des Spieles stehen soll. Der Autor sieht zwei grundlegende Spielsituationen; einerseits die gegnerische Mannschaft im Ballbesitz, andererseits die eigene Mannschaft im Ballbesitz. Daraus ergeben sich für ihn zwei Ziele: Im Ballbesitz wird angegriffen, um Tore zu erzielen und bei Ballbesitz des Gegners wird angegriffen um den Ball zu gewinnen und Tore zu erzielen. Schmidt (2006, S. 160 ff.) gibt auch das taktische Verhalten der Mannschaften vor und nennt Spielsysteme (1-1-2-1), die bereits von den 4 – 8 jährigen eingehalten werden sollen. Der vierte Baustein beinhaltet Übungssituationen, weil laut Schmidt (2006, S. 44) die Kinder trotz der Vereinfachung des Fußballspiels ein Minimum an technischen Fertigkeiten mitbringen müssen, um mitspielen zu können. Dabei soll aber berücksichtigt werden, dass nur Fertigkeiten geübt werden, die im Spiel als spielbehindernder Mangel erlebt wurden. „Alle Übungsprozesse sollen einen Bezug zum Spielen aufweisen. Sie dienen letztlich der besseren, schnelleren und variablen Lösung von Spielsituationen“, konstatiert Schmidt (2006, S. 45). Damit ein Fußballspiel erfolgreich bewältigt werden kann, benötigen die Spieler/innen neben der Grundlagenausdauer auch verschiedene Arten der Schnelligkeit wie beispielsweise die Schnellkraft und Reaktionsfähigkeit. Deshalb definiert Schmidt (2006, S. 46) weitere Bausteine. Der erste Baustein heißt Grundlagenausdauer und wird mittels Kleinen Spielen, Torespielen sowie Ziel- und Ballgewinnspielen entwickelt. Der Baustein Schnelligkeit beinhaltet Reaktionsspiele und 1:1 Situationen sowie ein

spezifisches Schnelligkeitstraining, das aber erst ab einem Alter von 11 bis 12 Jahren trainiert werden soll. Damit die Kinder die auftretenden Belastungen verletzungsfrei bewältigen, schlägt der Autor einen dritten Baustein mit Aufwärmen, Abwärmen und aktiver Erholung vor.

4.3.3 Schulfußball – spielen – lernen – mitgestalten

Das Konzept von Brüggemann & Albrecht (1986, S. 26) baut auf die ganzheitliche Lehrweise auf und versucht durch sogenannte „zirkuläre Parteespiele“ das Fußballspiel zu vermitteln. Die Parteespiele sind kleine Spiele, in denen sich Verhaltensweisen vom Großen Spiel widerspiegeln und durch unterschiedliche Aufgabenstellungen sowie allgemeine Regeln, die aber auch veränderbar sind, ein konkreter Bezug zum Fußballspiel hergestellt wird, so die beiden Autoren. Für Brüggemann & Albrecht (1986, S.27 ff.) steht nicht die konkrete technische Ausführung sondern das situativ angemessene Handeln der Spieler/innen im Vordergrund, da dadurch die Gegner überrascht werden können. Auf Übungsformen wird nur zurückgegriffen, um einen wichtigen Grundsatz der Trainingslehre – ständiger Wechsel zwischen Erholung und Belastung – gewährleisten zu können, da die Parteespiele eine hohe Belastungsintensität aufweisen. Die beiden Autoren thematisieren auch schulspezifische Probleme im Sportunterricht, wie beispielsweise eine große Anzahl von Schüler/innen, Platzprobleme, kurze Unterrichtszeiten und das unterschiedliche Leistungsniveau innerhalb einer Klasse (Brüggemann & Albrecht, 1986, S. 167).

Das Ziel eines Unterrichts, ist nach Brüggemann & Albrecht (1986, S. 167), „daß der Unterricht allen Schülern, auch den weniger begabten, Freude bereitet und jeder im Rahmen seiner individuellen Möglichkeiten das Fußballspielen erlernen und sein Spielverhalten verbessern kann.“ Damit diese Vorgabe verwirklicht werden kann, entwarfen die beiden ein Modell, das durch zehn Leistungsstufen gekennzeichnet sind, wobei diese in technische und taktische Kategorien unterteilt wurden.

Leistungsstufe	Bereich	Lerninhalte
I	Anfänger "Ballgewöhnen"	Ballgewöhnung
II	Technik 1 "Ballführen"	Ballgewöhnung Ballführung
III	Technik 2 "Flaches Abspielen"	Spiel mit dem Spann Spiel mit der Innenseite Spiel mit der Außenseite Ballkontrolle flacher Bälle
IV	Technik 3 "Ball kontrollieren"	Ballführung Dribbling Spiel mit dem Spann Torschuss Ballkontrolle flacher Bälle und hoher Bälle Drop-Kick
V	Technik 4 "Abspiel hoher Bälle"	Ballkontrolle hoher Bälle Drop-Kick Kopfball Torschuss Dribbling Täuschungen
VI	Taktik 1 "Freilaufen"	Kopfball Dribbling Täuschungen Freilaufen
VII	Taktik 2 "Partnerschaftliches Zusammenspiel"	Freilaufen Zusammenspiel Doppelpass
VIII	Taktik 3 "Kombinieren"	Zusammenspiel Doppelpass
IX	Taktik 4 "Angriffsverhalten in kleinen Gruppen"	keine neuen Lerninhalte (Erweiterung der eingeführten Inhalte)
X	Taktik 5 "Angriffspiel im Fußball"	keine neuen Lerninhalte (Erweiterung und Vertiefung der eingeführten Inhalte)

Tab. 10: Leistungsstufen und Lerninhalte (Brüggemann & Albrecht, 1986, S. 42)

Die methodische Vorgangsweise (siehe Tab. 10) beginnt mit der Ballgewöhnung und der Ballführung. Erst dann wird das Zuspiel der flachen Bälle, durch verschiedene technische Fertigkeiten geschult. Die dritte Technikstufe hat als Ziel, dass die Schüler/innen den Ball sowohl beim Führen als auch bei der Ballannahme in Grobform kontrollieren können. Nachdem die technischen Element am Boden beherrscht werden, müssen sich die Schüler/innen mit dem „Abspiel hoher Bälle“ auseinandersetzen. Die vierte Leistungsstufe beinhaltet aber nicht nur das Weiterspielen eines hohen Balles – Dropkick, Kopfball,

Torschuss - sondern auch Dribblings und Täuschungen. Die Schüler/innen, die die technischen Grundfertigkeiten in ihrer Grobform bewältigen können, werden im weiteren Folge mit dem „Freilaufen“ konfrontiert. In der zweiten und dritten Stufe der Taktik wird das Zusammenspiel mit dem Partner erlernt. Im weiteren Verlauf des Konzeptes rückt zuerst das Angriffsspiel in den Mittelpunkt, wobei methodisch so vorgegangen wird, dass zuerst in kleinen Gruppen gespielt wird und erst dann die Gruppengröße erhöht wird, um die mannschaftstaktischen Verhaltensweisen erlernen zu können. Laut Brüggemann & Albrecht (1986, S. 34) wird in den Leistungsstufen bewusst auf eine Alters- bzw. Schulstufenzuordnung verzichtet, da durch das unterschiedliche Leistungsniveau und die Lernfortschritte innerhalb einer Schulklasse eine solche Einteilung sinnlos wäre. Um einen differenzierten Unterricht durchführen zu können, muss die Lehrer/in den Leistungsstand jeder Schüler/in kennen. Deshalb entwickelten die beiden Autoren Testaufgaben, die es den Pädagog/innen ermöglichen, die Schüler und Schülerinnen entsprechend ihrem Niveau den Leistungsstufen zuordnen zu können (vgl. Brüggemann & Albrecht, 1986, S. 168 ff.). Die beiden Verfasser vertreten die Meinung, dass durch diese Kategorisierung ein differenzierter Unterricht möglich ist. Die praktische Umsetzung des Konzeptes sieht folgendermaßen aus: In den Stunden werden je nach Leistungsstand der Schüler/innen unterschiedliche Lernziele vorgegeben. Durch die Veränderung der Regeln bzw. der Organisationsform in den Parteispielen sollen differenzierte Lernziele erreicht werden. Einige Beispiele, die von Brüggemann & Albrecht (1986, S. 215 ff.) vorgeschlagen werden:

1. Die Schüler/innen mit dem gleichen Niveau spielen mit den gleichen Aufgaben gegeneinander
2. Die leistungsschwächeren Schüler/innen spielen gegen eine zahlenmäßig unterlegene leistungsstärkere Mannschaft, jedoch mit der gleichen Aufgabenstellung
3. Gemischte Gruppen mit der Anzahl von starken und schwächeren Schüler/innen spielen gegeneinander
4. Ein Spieler mit höherem Leistungsstand fungiert als Neutraler, spielt immer bei der angreifenden Mannschaft mit und bekommt Zusatzregeln, wie beispielsweise die Einschränkung auf zwei Ballkontakte
5. Ein „leistungsschwacher“ Spieler wird als neutraler Spieler eingesetzt und muss innerhalb eines vorgegebenen Zeitraumes immer wieder angespielt werden, ohne dass ihn die Gegner angreifen dürfen

Neben diesen aufgelisteten Maßnahmen besitzen auch Beobachtungsaufgaben, die jedoch von den Lehrer/innen detailliert vorgegeben werden müssen, einen Lerneffekt (Brüggemann und Albrecht, 1986, S. 219).

4.3.4 Fußball – Ein spielgemäßes Modell für Grundschule und Sekundarstufe

Das spielgemäße Modell von Kubik & Medler (2000) nimmt Bezug auf das von Dietrich (1968) entwickelte spielgemäße Konzept. In Anlehnung an den Lehrvorschlag von Dietrich wird versucht das Fußballspiel durch Spielreihen zu vermitteln. Der Unterschied zwischen diesen beiden Vermittlungswegen besteht darin, dass Kubik & Medler (2000, S. 34) zum Einen den Übungen einen größeren Stellenwert zuordnen und zum Anderen die Spielformen in einem anderen Verhältnis zueinander stehen. Das Spiel auf zwei Tore steht im Zentrum und ist sowohl die Zielperspektive als auch der ständige Bezugsrahmen. Durch das Herausfiltern einzelner Elemente, Spieldausschnitte sowie taktischer Aufgaben aus dem Spiel auf zwei Tore werden unterschiedliche Spielformen angeboten, die mittels Torschussspielen und Spielen auf ein Tor realisiert werden. Für die Torschussspiele, Spiele auf ein Tor und Spiele auf zwei Tore werden gesonderte Spielreihen thematisiert, wobei aber Kubik & Medler (2000, S. 36) betonen, dass die Spielreihen nicht im Nacheinander abgespult werden sollen, sondern ihre Wirkung erst dann entfalten können, wenn sie miteinander verflochten werden. Ein großer Stellenwert wird auch den Übungsformen zugesprochen, in denen die technischen Fertigkeiten des Spiels isoliert vermittelt werden.

Der Lehrgang dieses spielgemäßen Modells beginnt mit dem Spiel auf zwei Tore (freies Spiel), das die Schüler/innen sowohl technisch und taktisch überfordert. Diese Überforderung ist gewollt, denn „aus der Unfertigkeit heraus werden Inhalte für nachfolgendes Lernen und Üben motiviert“, schreiben Kubik & Medler (2000, S. 39). Es liegt in der pädagogischen Verantwortung der Lehrer/innen, dass sie den Schüler/innen die technischen und taktischen Aspekte bewusst machen, die im Spiel zu Problemen führten und so die Notwendigkeit des Übens unterstreichen. Gerade im Anfängerbereich steht die Entwicklung des Ballgefühls an erster Stelle und so wird mittels unterschiedlicher Übungsformen das Ballgefühl geschult. Aus dem freien Spiel auf zwei Tore wird ein Spieldausschnitt herausgelöst und die Spielreihe beginnt mit Torschussspielen, die mit Torschüssen auf ein Tor beginnen. Zuerst wird der ruhende Ball mit unterschiedlichen Schusstechniken wie Voll-, Innen-, Außenspann und Innenseitstoß auf das Tor

geschossen. Während der Spielreihen werden die technischen Mittel zum Torschuss in Übungsformen trainiert, wobei im Verlauf des Spiellehrgangs die Spielreihen immer komplexer werden. Nun wird nach dem Dribbling auf Tore geschossen und am Ende der Torschussspiele wird nach Pässen von Mitspielern auf ein bzw. zwei Tore versucht, ein Tor zu erzielen. Auch das Toreschießen mit dem Kopf wird in dieser Spielreihe thematisiert (vgl. Kubik & Medler, 2000, S. 40 ff). Unterbrochen werden die Spielreihen immer wieder durch Übungsformen, bei denen auf die „richtige Bewegungskorrektur“ (Kubik & Medler, 2000, S. 37) geachtet wird. Die Spielreihe „Spiele auf ein Tor“ verfolgt das Ziel das Zusammenspiel im Angriff beziehungsweise in der Abwehr zu schulen. Da speziell im Anfängerbereich die abwehrende Mannschaft im Vorteil ist, werden neutrale Spieler/innen eingebaut, die immer beim angreifenden Team mitspielen, wodurch infolgedessen eine Überzahlsituation bei den Angriffsversuchen entsteht. Im Verlauf der Spielreihe werden die taktischen Anforderungen durch die Anzahl, Platzierung und Größe der Tore sowie Dreieckstore gesteigert. Die dritte Spielreihe, die von Kubik und Medler (2000; S.38 ff.) im Spiellehrgang vorgegeben wird, ist das Spiel auf zwei Tore und sieht folgendermaßen aus:

- Spiel 1: Freies Spiel auf zwei Tore
- Spiel 2: Jeder hat seinen Gegenspieler
- Spiel 3: Spiel auf zwei Tore mit Spielaufbau
- Spiel 4: Zielspiel – Minifußball (4-6 Feldspieler pro Mannschaft)

Dieser Aufbau beruht auf der bekannten methodischen Formel „Vom Leichten zum Schwierigen“. Aus taktischer Sicht stehen im ersten und zweiten Spiel die individualtaktischen Maßnahmen im Mittelpunkt. Das dritte Spiel beinhaltet bereits gruppentaktische Aspekte und das Zielspiel – Minifußball – verlangt von den Spieler/innen mannschaftstaktische Elemente umzusetzen.

4.3.5 Doppelstunde Fußball

Das von Memmert & Breihofer (2006, S. 13) sogenannte „aufgabenorientierte Vermittlungskonzept für die Sportart Fußball“ folgt dem Gedanken „Spielen lernen durch Spielen“. Wer durch das Spielen das Fußballspiel vermitteln will, muss taktische Aufgaben stellen, um die taktischen Kompetenzen zu entwickeln. Mit Hilfe von technischen und koordinativen Mitteln sollen die taktischen Aufgaben verwirklicht werden. Die beiden

Autoren unterscheiden zwischen individualtaktischen und gruppentaktischen Aufgaben, wobei in den Individualtaktiken die von Memmert (2004) empirisch ausgewerteten sportspielübergreifenden Basistaktiken aufgegriffen wurden. Für den Fußballunterricht in der Schule wurden von Memmert & Breihofer (2006, S. 15) folgende Kategorien definiert: „Pressing, Absicherung, Kommunikation, Spielaufbau, Kombinationsspiel, Räume schaffen, Flügelspiel, Konterspiel und Torabschluss vorbereiten“. Da auch die technischen Fertigkeiten im Fußball eine große Rolle spielen, wurden diese von Memmert & Breihofer (2006, S. 16) einerseits explizit in Übungsformen geschult und andererseits in den individual- und gruppentaktischen Aufgabenstellungen implizit mittrainiert. Hinsichtlich des methodischen Aufbaus ist vor der Gruppentaktik die Individualtaktik zu vermitteln und und darüberhinaus sind einfache vor komplexen Fertigkeiten zu erlernen (vgl. Memmert & Breihofer, 2006, S. 15). Als Zielspiel für die 5. und 6. Klasse (10 – 12 Jahre) wird das Spiel 4 – 4 favorisiert, weil dadurch das Spiel übersichtlicher wird, mehr Ballkontakte und Spielanteile für jeden Schüler entstehen, mehr Raum zur Verfügung steht, das Erkennen von Fehlern für die Schüler und den Lehrer erleichtert wird, dieses Spiel in einem Hallendrittel gespielt werden kann und so auf die räumliche Situation in den Schulen Rücksicht genommen werden kann (vgl. Memmert & Breihofer, 2006, S. 23 ff.). In der 7 – 9 Klasse wird das Spiel 4 – 4 auf das Spiel 7 – 7 erweitert, wobei die Aufgaben, die von den Schülern bewältigt werden müssen, erschwert werden. Memmert & Breihofer (2006, S. 67) benennen Lernziele für diese Schulstufen: Ein Spielsystem – zwei Abwehrspieler, drei Mittelfeldspieler und zwei Angriffspieler - wird eingeführt, in dem eine detaillierte Aufgabenerfüllung innerhalb der Mannschaft existiert. Durch die Aufteilung der Spieler in Abwehr, Mittelfeld und Angriff entstehen Gruppen, die gemeinsam taktische Aufgaben lösen müssen. Infolgedessen rücken gruppentaktische Maßnahmen wie beispielsweise Spielaufbau oder Kombinationsspiel in den Mittelpunkt. Des weiteren werden die technischen Fertigkeiten in komplexeren Übungsformen vertieft beziehungsweise neue Elemente wie das Kopfballspiel erlernt. In der dritten Stufe (16 – 19 Jahre) wird das Spiel auf 11 gegen 11 erweitert, wodurch auch die taktischen und technischen Anforderungen steigen. Es wird ein fixes Spielsystem eingeführt, in dem jedem Spieler spezielle Aufgaben vorgegeben werden, aber laut Memmert & Breihofer (2006, S. 108) „können bei Bedarf andere Rollen übernommen werden. Abwehrspieler können sich in den Angriff einschalten, Stürmer können bei Eckbällen aushelfen.“ Neben der Verbesserung der technischen und taktischen Komponenten wird die Eigenverantwortung und Selbständigkeit der Schüler angestrebt, die durch den Wechsel der Schüler in die

Lehrerposition erfolgen soll. Die Jugendlichen können zum Beispiel ein fußballspezifisches Aufwärmprogramm durchführen oder ein Spiel coachen. Memmert & Breihofer (2006, S. 109) betonten, „dass auch nach der Einführung des Spiels 11 gegen 11 auf die Spielform 1 gegen 1 bis 7 gegen 7 zurückgegriffen werden soll, wenn es methodisch notwendig erscheint.“

4.4 Vergleich der Vermittlungskonzepte aus sportpädagogischer Sicht

Anhand der Vermittlungskonzepte für die Sportspiele von Kolb (2005a, siehe Tab. 1) werden die methodisch – didaktischen Konzepte, die im obigen Abschnitt bereits beschrieben worden sind, eingeordnet und verglichen. Die Tabelle 11 zeigt, welche Vereinfachungsstrategien die Autoren anwenden, um die Anforderungen des Fußballspiels zu reduzieren. In weiterer Folge werden diese einzelnen Vereinfachungsstrategien der Autoren dargestellt, um deutlich zu machen, weshalb diese Einteilung zustande gekommen ist.

Vereinfachungsstrategien	sozialisationsorientiert			personalisationsorientiert		
	elementar	basal	aktional	paidial	situativ	konditional
Autoren						
Dietrich (2007)					X	
Schmidt (2004)						X
Sinning (2003)						X
Kröger & Roth (1999)		X	X			
Hitzel (2007a)		X	X			X
Schmidt (2006)						X
Brüggemann & Albrecht (1986)						X
Kubik & Medler (2000)					X	
Memmert & Breihofer (2006)			X			X

Tab. 11: Vergleichstabelle der Lehr- und Lernwege

Beim Erlernen eines Sportspiels müssen laut Dietrich (2007, S. 85) die Spieler/innen in zwei Bereichen Erfahrungen sammeln. Der Sportspielernende muss einerseits über eine Reihe von Bewegungsfertigkeiten verfügen, um in Spielsituationen handeln zu können. Andererseits muss die Fähigkeit vorhanden sein, die eigenen Leistungen in das soziale Gefüge der Mannschaft einzuordnen und sich mit seinen Mitspielern verstehen, um kooperativ und erfolgreich zu handeln. Dietrich (2007, S. 86 ff.) bezeichnete die beiden Bereiche als motorische und soziale Lernziele und wies auf die enge Verflochtenheit hin. Neben der Motorik muss auch der Sinnzusammenhang in Lernsituationen gegeben sein.

Daher definierte Dietrich (2007, S. 88) drei Grundsituationen, die mit dem Torschuss und der Torabwehr beginnen und über das Tore verhindern und Torschussmöglichkeiten herauspielen bis hin zum Angriffsaufbau und Stören des Angriffs führen. Durch Spielreihen, die im Laufe des Lernprozesses immer komplexer werden und schließlich beim Zielspiel enden, werden die Lernenden stets mit den typische Spielsituationen des Fußballspiels, die nach Czwalina (1984, S. 22) „korrespondierende und simultane Angriffs – und Verteidigungshandlungen zweier gegnerischer Spielparteien sind“, konfrontiert. Wie in den personalisierten Vereinfachungsstrategien gefordert wird, werden Übungen nur dann durchgeführt, wenn im Spiel Fertigkeiten auftauchen, die einsichtig als Mängel empfunden wurden (vgl. Dietrich, 2007, S. 96). Das spielgemäße Konzept von Dietrich (2007) versucht durch die situative Vereinfachungsstrategie die Anforderungen des Fußballspiels zu reduzieren.

Als zentrale Probleme für die Spielanfänger sieht Schmidt (2004, S. 22) die vielfältigen Anforderungen, die sowohl technisch- taktische Bereiche als auch die Koordination von Bewegung und Wahrnehmung betreffen. Die Spielanfänger richten ihre Aufmerksamkeit hauptsächlich auf den Ball und den Bewegungsablauf. Diese Fokussierung auf den Ballbesitz und Bewegungsablauf hat zur Folge, dass einerseits ein fehlendes Ball- und Bewegungsgefühl und andererseits auch ein langsamer Bewegungsablauf durch eine Aneinanderreihung einzelner Aktionen bei Bewegungskombinationen entsteht. Die Umweltbedingungen wie beispielsweise Mit – und Gegenspieler werden daher nicht oder zu wenig wahrgenommen. Zur Lösung dieser Probleme schlägt Schmidt (2004, S. 23) komplexe vereinfachte Spielsituationen vor, die mittels einfachster Techniken gelöst werden können. Das methodisch – didaktische Konzept von Schmidt (2004, S. 24 ff.) sieht vor durch Basisspiele – handballähnliche Spiele – eine allgemeine Spielfähigkeit zu entwickeln. Die sportartspezifische Spielfähigkeit soll durch Vereinfachung der Spielsituationen erreicht werden. Die Reduzierung der technischen Fertigkeiten, wie zum Beispiel die Ballkontrolle, schafft die Voraussetzung, dass die Aufmerksamkeit auf die Spielwahrnehmung gerichtet werden kann. Durch die Reduzierung der Spielerzahl werden die Ballkontakte erhöht und die Wahrnehmungs- und Entscheidungsleistungen einfacher und übersichtlicher. Weiters hat die Reduzierung der Spielfeldausmaße zur Folge, dass das Spiel für die Anfänger überschaubarer wird. Überzahlspiele verfolgen das Ziel durch einfachste technische Fertigkeiten die Abspielmöglichkeiten zu erhöhen. Durch Torvariationen, wie zum Beispiel die Vergrößerung der Tore, die das Ziel verfolgt den

Torabschluss zu erleichtern, und weitere Vereinfachungen kann erreicht werden, dass sogenannte freie Räume festgelegt werden, in denen die Spielanfänger nicht angegriffen werden dürfen. Neben den Spiellehrgängen werden ergänzende Übungsformen angeboten, aber nur dann, wenn die Spieler/innen die Notwendigkeit des Übens durch fehlende technische Fertigkeiten im Spiel selbst erkannt haben (vgl. Schmidt 2004, S. 25 ff.). Die Ausführungen zeigen deutlich, dass der Ansatz von Schmidt die konditionale Vereinfachung berücksichtigt.

Auch Sinning (2003) wählt in ihrem handlungsökologischen, spielbezogenen Vermittlungskonzept die konditionale Vereinfachungsstrategie. Im Unterschied zu Schmidt beginnt ihr Lehr- bzw. Lernweg im Grundlagenunterricht und der Konfrontation mit der komplexen Spielidee. Die didaktische Reduktionen wie Spiele auf größere Tore, Reduktion der Spieleranzahl, Reduktion der Technikanforderung erfolgt durch die Reflexion der Spiele und entsteht in den Köpfen der Spielenden.

Der sportspielübergreifende Ansatz von Kröger & Roth (1999), der mittlerweile in verschiedenen Publikationen von Roth, Kröger und Memmert (2002) für die Rückschlagspiele sowie von Roth, Memmert & Schubert für die Wurfspiele weiterentwickelt wurde, ist ein integrativer Ansatz, der zuerst eine sportspielübergreifende Spiel und Bewegungserfahrung zum Ziel hat. Durch die Definition von sportspielübergreifenden Technikbausteinen, die in Übungssituationen zuerst geschult werden, um dann in konkreten Spielsituation eine Bewegungslösung aktiv konstruieren beziehungsweise zusammensetzen zu können (vgl. Kolb, 2005a, S. 72), wird auf die basale Vereinfachungsstrategie zurückgegriffen. Neben dem fertigungsorientierten Zugang wird im Rahmen der Anfängerschulung ein spielerisch - situationsorientierter Zugang betont, der sportspielübergreifende taktische Kompetenzen mittels Spielformen vermitteln will. Im Zentrum stehen dabei laut Memmert (2002, S. 130) basistaktische Anforderungssituationen, die eine differenzierte und isolierte Schulung einzelner Basistaktiken provozieren sollen. Um in den Spielformen taktische Grundkompetenzen zu vermitteln, entwarf Kröger & Roth (1999) sieben Taktikbausteine (siehe Kapitel 4.2.5), die dazu führen sollen, dass sich Sportspielernende mit Spielsituationen auseinander setzen und vielfältige Lösungen kreieren müssen. Die zweite Vereinfachungsstrategie, die die so genannte Heidelberger Ballschule (vgl. Sinning, 2007, S. 44) in ihrem Konzept verwendet,

um die komplexen Anforderungen der Sportspiele zu minimieren, ist die aktionale Vereinfachung.

Das von Hitzel (2007a) vorgeschlagene Konzept beginnt mit einer allgemeinen vielseitigen Ausbildung, die mittels unterschiedlichsten Spielformen, wie zum Beispiel Ball über die Schnur, Jägerball, Tigerball, ihre Umsetzung findet, jedoch bauen diese Spiele nicht in Form von Spielreihen auf, sodass hier nicht von einer paidialen Vereinfachung gesprochen werden kann. Ausgehend vom methodisch – didaktischen Phasenmodell (siehe Tab. 8) steht in den technisch- koordinativen sowie taktischen Aufgaben in der Grundausbildung die Auseinandersetzung mit dem Fußball und dem lernenden Kind im Vordergrund. Im weiteren Lernprozess werden im Grundlagentraining die Anforderungen erhöht, indem sich die Kinder mit dem Ball, dem Gegner und dem Zusammenspiel innerhalb der Mannschaft auseinander setzen müssen. Obwohl Hitzel (2007a) Spielformen zum Erlernen des Fußballspiels bevorzugt, rückt er die Vermittlung der technischen und taktischen Komponenten des Fußballs in den Mittelpunkt. Gemäß Kolb (2005a, S. 71) werden in den sozialisationsorientierten Vermittlungskonzepten Grundbestandteile wie Techniken und Taktiken unterschieden und die Lehrwege sind darauf ausgerichtet diese Elemente zu vermitteln. Daher wird der Weg von Hitzel (2007a) in die sozialisationsorientierte Kategorie unter der aktionalen und basalen Vereinfachung eingeordnet. Innerhalb der Bausteine sind aber auch konditionale Vereinfachungsstrategien zu finden, wie dies bei den vorgeschlagenen taktischen Spielformen (vgl. Hitzel, 2007a, S. 64) der Fall ist, denn dort kann durch die Reduktion der Spieleranzahl und die Größe des Feldes noch immer die Grundidee des Fußballspiels – Tore zu erzielen bzw. zu verhindern – von den Kindern erlebt werden.

Wie bereits der Titel von Schmidt (2006) „Fußballtraining“ vermuten lässt, wurde das Konzept für den Vereinsfußball konzipiert. Der Autor berücksichtigt Vereinfachungsstrategien, die die Spielbedürfnisse der Spielerinnen und Spieler miteinbeziehen und verfolgt daher das Ziel „Spielen lernt man nur durch Spielen.“ (Schmidt, 2006, S. 104). Die konditionale Vereinfachung wird in den Torschussspielen deutlich, da dort die Struktur des Fußballspiels beibehalten wird und nur die Bedingungen wie beispielsweise das Ballmaterial, die Spieleranzahl und die technischen Anforderungen vereinfacht werden. „Oberstes Ziel sollte es sein, dass das Torespiel dem Leistungsstand der jeweiligen Gruppe entspricht“, so Schmidt (2006, S. 105).

In dem von Brüggemann & Albrecht (1986) empfohlenen Lehrweg wird durch „zirkuläre Parteispiele“ das Fußballspielen erlernt. Durch Änderung der Organisationsform – Spielerzahl, Spielfeldgröße und Tore – und die Aufgabenstellungen wird im Kontext mit den allgemeinen Spielregeln ein realer Bezug zum Zielspiel hergestellt, wobei einige Fußballregeln, die über die allgemeinen Bestimmungen hinausgehen, festgelegt werden. Spielwertung, nicht regelkonforme Spielfortsetzungen, Spielzeit und Spielräume für einzelne Spieler, werden als Regeländerungen vorgeschlagen (vgl. Brüggemann & Albrecht, 1986, S. 26), was wiederum zeigt, dass auch in diesem Konzept ein spielimmanentes Lernen stattfindet. In den „zirkulären Parteispielen“ wird ausschließlich die konditionale Vereinfachungsstrategie angewandt. Brüggemann & Albrecht (1986, S. 25) kritisieren die Spielreihen, denn die ersten einfachen Spielformen von Spielreihen sind komplexe Übungsformen, die ihren Wettkampfcharakter erst durch eine Wertung erhalten.

Da das spielgemäße Modell wesentliche Anregungen zur Strukturierung des Lehrverfahrens in der Auseinandersetzung mit dem Lehrvorschlag von Dietrich gewonnen hat (vgl. Kubik & Medler 2000, S. 34), ist es nicht verwunderlich, dass hier die situative Vereinfachungsstrategie zum Tragen kommt. Wie bereits im Kapitel 4.3.4 beschrieben, werden Spielreihen als methodisches Mittel eingesetzt.

Das von Memmert & Breihofer (2006) „aufgabenorientierte Vermittlungskonzept“ bevorzugt die aktionale Vereinfachungsstrategie. Die individualtaktischen und gruppentaktischen Kategorien verfolgen das Ziel taktische Grundkompetenzen zu entwickeln. Memmert & Breihofer (2006, S. 13) greifen auf sportspielübergreifende Basistaktiken, wie beispielsweise Zusammenspiel, Lücke ausnützen und Gegnerbehinderung umgehen (vgl. Kröger & Roth, 1999, S. 16), zurück. Durch die Reduktion der Spielerzahl auf das Zielspiel 4 gegen 4 mit den charakteristischen Merkmalen des Zielspiels (vgl. Memmert & Breihofer, 2006, S. 23) für die fünfte und sechste Klasse, wird auch die konditionale Vereinfachungsstrategie im didaktisch – methodischen Konzept angewandt.

Wie in der Tabelle ersichtlich ist, wird auf die elementare Vereinfachungsstrategie, die laut Uhlig & Uhlig (2007, S. 235) in den 70er und 80er Jahren des vorigen Jahrhunderts die bevorzugte Vereinfachungsstrategie war, zur Gänze verzichtet. Hauptsächlich wird von den Autoren die konditionale Vereinfachung gewählt, um das komplexe

Anforderungsprofil zu minimieren. Die situative Strategie wählten zwei Autoren, die Spielreihen einsetzen, um das Spiel zu vermitteln. Die Tabelle 11 zeigt, dass in einigen Lehr- und Lernwegen auch Verknüpfungen mehrerer Vereinfachungsstrategien erfolgt sind. Ausbildungskonzepte, die für den Vereinsfußball konzipiert wurden (vgl. Schmidt 2006), werden nach der Systematisierung von Kolb (2005a) den personalisationsorientierten Vermittlungskonzepten zugeordnet und Konzepte die unter anderem für den Schulunterricht (vgl. Memmert & Breihofer (2006); Kröger & Roth (1999)) entworfen worden sind, nehmen Vereinfachungsstrategien zur Hilfe, die den sozialisationsorientierten Konzepten angehören. In der Schule sollten nach Kolb (2007b, S. 255) die personalisierten Vermittlungskonzepte im Vordergrund stehen, da „sich die Lehrwege eng an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler orientieren.“ Die paidiale Vereinfachungsstrategie ist bei den Konzepten, die miteinander verglichen wurden, kein Thema. Der Vollständigkeit halber soll darauf hingewiesen werden, dass Uhlig & Uhlig (1995, S. 7) ein Konzept vorstellten, das die paidiale Vereinfachungsstrategie ins Zentrum des Interesses stellt.

4.5 Zusammenfassung

In den methodisch–didaktischen Vermittlungskonzepten stehen sowohl das Spiel als auch das Üben im Fokus, wobei aber das Hauptaugenmerk auf das Spiel gerichtet wird. Anders ausgedrückt wird gespielt und geübt und es wird der Leitsatz „Spielen vor dem Üben“ ausgegeben. Die methodischen Übungsreihen, die in der Praxis noch immer einen hohen Stellenwert genießen, gehen davon aus, dass zuerst die technischen und taktischen Elemente isoliert geübt werden müssen, damit ein Spiel gelingen kann. Dieser Ansatz wird in der aktuellen sportspieldidaktischen Diskussion kritisiert, weil diese so erlernten Fertigkeiten und Fähigkeiten im Spiel nicht umgesetzt werden können. Die technischen Elemente können zwar isoliert in den Übungen vorgezeigt werden, in der Spielsituation jedoch können diese Fertigkeiten nicht umgesetzt werden, weil im Spiel selbst noch andere Funktionen wie zum Beispiel Zeitdruck, Gegnerdruck und Raumwahrnehmung zu bewältigen sind und die Techniken in Spielsituationen nicht als funktionales Mittel zur Lösung einer Spielsituation wahrgenommen werden. Diese Aussagen werden mit wahrnehmungstheoretischen Analysen begründet. Trotz der Übereinstimmung, dass sowohl gespielt als auch geübt werden soll, gibt es unterschiedliche Positionen wie das Fußballspiel didaktisch und me-

thodisch aufbereitet werden soll. Während in der sportspieldidaktischen Diskussion ein Konsens besteht, dass das Spiel im Vordergrund der Anfängerschulung steht, wollen die einen das Ziel, das Fußballspiel zu erlernen, ausgehend von einer sportspielübergreifenden, weiterführend über eine sportspielgerichtete zu einer sportspielspezifischen Ausbildung erreichen. Also eine Ausbildung vom Allgemeinen zum Spezifischen. Die gegensätzliche Position meint ebenfalls, dass das Spiel vereinfacht werden soll. Die Grundsituation bzw. Grundidee des Fußballspiels muss jedoch erhalten bleiben. Die spielgemäßen Konzepte versuchen durch aufeinander aufbauende Spielreihen das Fußballspiel zu lehren. Dieser Ansatz ermöglicht den Schüler/innen das Sportspiel von der Basis bis hin zum Zielspiel nachvollziehen zu können. Durch die Spielreihen sollten die Schüler/innen die typischen Handlungssituationen unterscheiden lernen und in den Spielsituationen kooperativ gegen Aktionen des Gegners handeln. Im Genetischen Lehrweg werden die technischen Anforderungen des Fußballspiels und die komplexen Spielsituationen reduziert, damit sowohl Spielkölner als auch Spielanfänger miteinander spielen können. Durch die eigenständige Auseinandersetzung mit den Spielproblemen und das Suchen nach Lösungen soll ein einsichtiges Lernen entstehen. Dies hat zur Folge, dass die Lernenden die Zusammenhänge verstehen und auch auf andere Sportspiele übertragen können.

Die in der Theorie dargestellten Konzepte werden in der Praxis häufig vermischt und finden in Kompromisslösungen ihre Anwendung, wie dies in den fußballspezifischen Lehr – und Lernkonzepten offensichtlich wurde. Die Wichtigkeit des spielimmanenten Lernens wird in allen Wegen explizit beziehungsweise implizit postuliert, wobei die Gewichtung des Spielens und Übens unterschiedlich ausfällt. Einigkeit herrscht darüber, dass durch die vielfältigen Anforderungen des Fußballspiels Vereinfachungen nötig sind. Auch hier zeigte sich, dass die Vereinfachungen oftmals verknüpft werden und dass auf ein Üben ohne Spielbezug verzichtet wird.

Sowohl die Konzepte für den Vereinsfußball als auch die Lehr – und Lernwege für den Schulunterricht können nach der Systematisierung von Kolb in sozialisationsorientierte und personalisationsorientierte Konzepte nicht eindeutig zugeordnet werden, da auch hier Verknüpfungen bestehen. Das heißt, dass auch Konzeptionen, die für die Schule entwickelt wurden, nicht unreflektiert übernommen werden können. Das gleiche gilt auch für Ansätze, die für den Vereinssport konzipiert wurden, denn auch darin können die Pädagogen

sowohl didaktisch als auch methodisch Wissenswertes für den Unterricht im Fach „Bewegung und Sport“ erfahren.

5. Betrachtung der technischen und taktischen Elemente im Sportspiel Fußball

Durch die analytische Betrachtung sowohl der methodisch-didaktischen Konzepte als auch des Lehrplanes wurde offensichtlich, dass die technischen und taktischen Elemente im Unterricht thematisiert werden müssen. Die technischen und taktischen Elemente spielen im Sportspielunterricht eine wesentliche Rolle, da ein erfolgreiches Spiel für alle Spielerinnen und Spieler erst möglich wird, wenn technische Grundfertigkeiten „beherrscht“ werden und taktische Verhaltensweisen im Spiel umgesetzt werden können. Aus diesem Grund werden die taktischen und technischen Komponenten näher betrachtet und in Folge für das Fach „Bewegung und Sport“ abgeleitet.

5.1. Die technischen Fertigkeiten des Fußballs für den Unterricht

Wie bei der Analyse der Lehrpläne festgestellt werden konnte, spielt unter anderem auch die Technikvermittlung in den Sportspielen eine wichtige Rolle. Für das Sportspiel Fußball bedeutet dies, dass es trotz eines spielgemäßen Vorgehens unumgänglich ist, an bestimmten Stellen einzelne Techniken zu üben. Zwar wird laut Uhlig & Uhlig (2007, S. 237) davon ausgegangen, dass in den Spielformen ein Übungseffekt erzielt wird, der zu einer Verbesserung der technischen Fertigkeiten führt, jedoch ist es trotzdem notwendig die technischen Aspekte des Fußballs speziell zu üben. Schmidt (2004, S. 100) unterstreicht diese Forderung, da trotz vielfältiger Vereinfachungsstrategien die einfachste Form der Ballabgabe (Passen mit der Innenseite) und den Ball kontrollieren zu können (Stoppen mit der Innenseite) nötig ist, um mitspielen zu können. Im Fußball, so Bauer (1990, S. 37), ermöglicht „eine ausgefeilte Technik dem Spieler Spielsituationen erfolgreich zu lösen.“ Brüggemann (1991, S. 35) fordert bei der Vermittlung der technischen Fertigkeiten in der Schule geringere Ansprüche an die Schüler zu stellen. Im folgenden Abschnitt sollen daher die für den Unterricht relevanten technischen Elemente des Fußballspiels dargestellt werden. Um die Techniken in der Schule vermitteln zu können, braucht der Pädagoge fachliche Kenntnisse über die Ausführung der einzelnen Techniken und deren Einsatzmöglichkeiten. Die Technik des Fußballs differenziert verschiedene Stoßarten, unterschiedliche Formen der Ballannahme und das Ballführen, die alle notwendig sind, damit ein Spiel zustande kommen kann. Aus diesem Grund kann auf keines der Elemente verzichtet werden, wobei

jedoch eine Beschränkung auf einfache grundlegende Formen notwendig sein wird (vgl. Kubik & Medler, 2000, S. 22).

5.1.1 Technische Elemente des Fußballs im Fach „Bewegung und Sport“

- **Ballgewöhnung**

Im Anfängerunterricht werden die Grundlagen für das Erlernen von technischen Aspekten des Fußballs geschaffen. Die Bezeichnung „Ballgewöhnung“ (vgl. Schmidt, 2006; Hitzel 2007a; Bisanz & Vieth, 2001) wurde dazu in der Fachliteratur eingeführt. Für Brüggemann & Albrecht (1986, S. 31) ist mit dem Terminus „Ballgewöhnung“ folgendes gemeint: „Sich mit dem Ball natürlich bewegen“. Der Ball darf in dieser Phase sowohl mit den Füßen als auch mit den Händen oder anderen Körperteilen bewegt werden. Dabei geht es darum, eine umfassende Auseinandersetzung und Vertrautheit mit den Spielgeräten zu erlangen (vgl. Bisanz & Vieth, 2001, S. 40). Durch das Gewöhnen und Vertrautmachen mit rollenden, springenden und fliegenden Bällen wird die Entwicklung des Ballgefühls und der Ballbehandlung gefördert, denn erst durch die Beherrschung des Balls wird überhaupt eine Entwicklung des Fußballspiels möglich, so Hitzel, 2007a, S. 52). Ein Beispiel für eine vielfältige Ballgewöhnung in Anlehnung an Schmidt (2004, S. 104) wird in der folgenden Abbildung. 18 dargestellt.



Abb. 18: Vielfältige Ballgewöhnung (Quelle: Täuber Gerald)

Nach Schmidt (2004, S. 105) können durch verschiedene Variationen der Übung unterschiedliche Ziele, wie beispielsweise die Sensibilisierung des Bewegungsempfindens, der

Aufbau des Ballgefühls und die Koordination zwischen Eigen- und Fremdbewegung (Körper und Ball), erreicht werden.

- **Ballführen**

Das Ballführen ist ein grundlegendes Element des Fußballspiels und darf daher im Unterricht nicht fehlen; da diese Grundfertigkeit eine erste Möglichkeit bietet, den Ball in den eigenen Reihen zu halten und so auch den Spielaufbau ermöglicht. (vgl. Kubik & Medler, 2000, S. 24). Die Termini „Ballführung“ und „Balldribbling“ werden sinngemäß als dasselbe betrachtet und die technischen Grundelemente mit denen der Ball geführt wird sind nach Bauer (1990, S. 41) auch identisch. Der Ball kann mit der Innen-, Vollspann- und Außenseite geführt werden, wobei dies im Laufe des Lernprozesses möglichst nahe am Körper ausgeführt werden soll. Der Blick sollte sich vom Ball lösen, um jederzeit die Spielumgebung beobachten zu können (vgl. Bisanz & Vieth, 2001, S. 44). Oftmals treten beim Ballführen Fehler auf, die durch Tipps von Pädagogen schnell behoben werden können. Durch eine zu langsame Laufgeschwindigkeit wird der Ball zuwenig weit nach vorne geschoben. Dieser Fehler kann behoben werden, indem das Ballführen zuerst im Schrittempo begonnen wird und in der Folge die Laufgeschwindigkeit erhöht wird (vgl. Peitersen, 1999, S. 45). Ein typischer Fehler, so Brüggemann & Albrecht (1986, S. 61), ist, dass der Blick nur auf den Ball gerichtet ist und dadurch die Umgebung nicht wahrgenommen wird. Als Korrekturhilfe schlagen sie daher Spiel- oder Übungsformen vor, in denen die Lernenden auf optische Signale reagieren müssen.

- **Stoßarten**

Um ein Zusammenspiel im Angriff gewährleisten zu können, werden verschiedene Stoßarten wie der Innenseitstoß, Innenspannstoß, Außenspannstoß, Vollspannstoß und Kopfstoß benötigt. Weiters wird durch diese technischen Elemente ein schnelles und situationsgerechtes Ausnützen jeder sich bietenden Gelegenheit zum Torschuss ermöglicht (vgl. Kubik & Medler, 2000, S. 22). Der Innenseitstoß ist jene Abspielform, die für kurze Distanzen geeignet ist und mit der breitesten Fläche des Fußes gespielt wird, schreiben Brüggemann & Albrecht (1986, S. 36). Durch ihn wird ein flaches und präzises Zuspiel ermöglicht und er bildet die Voraussetzung für ein Kombinationsspiel, das in Doppelpässen oder durch das Direktspiel im modernen Fußball ihren Ausdruck findet (vgl. Kubik & Medler, 2000, S. 23). Die Trefferfläche ist die Innenseite des Fußes und der Standfuß befindet sich neben dem Ball. Der Oberkörper ist über dem Ball- und Standbein und der Anlauf erfolgt gerad-

linig (vgl. Bauer, 1990, S. 54). Durch die breite Trefferfläche sind die Pässe oder auch Schüsse am zielgenauesten und sollen speziell im Anfängerbereich geübt werden, meinen Bisanz & Vieth (2001, S. 48).

Für ein Passspiel über größere Entfernungen, einen Freistoß, eine Flanke vors Tor oder auch einen Schuss aus der zweiten Reihe wird meist der Innenspannstoß bevorzugt. Der Außenspannstoß oder Vollspannstoß wird hauptsächlich bei Torschüssen angewandt, wobei sich diese beiden Fertigkeiten auch für ein Zuspiel über kürzere oder weitere Distanzen eignen. Der Kopfstoß wird sowohl in der Abwehr als auch im Angriff eingesetzt, um eben Tore zu verhindern oder zu erzielen (vgl. Kubik & Medler, 2000, S. 23). Speziell beim Erlernen des Kopfballspiels ist laut Bisanz & Vieth (2001, S. 54) darauf zu achten, dass keine schweren oder harten Bälle verwendet werden.

Für die Entwicklung des Zusammenspiels ist es im Unterricht essentiell den Innenseitstoß und die einfachste Form des Torschusses, den Innenspannstoß, zu erlernen. Der Vollspannstoß und der Außenspannstoß sollen anschließend im Unterricht thematisiert werden. Methodisch wird nach dem bekannten Prinzip „Vom Leichten zum Schweren“ vorgegangen. Das heißt, dass bei den Stoßarten zuerst einfache Übungen mit dem ruhenden Ball vorgesehen sind. In weiterer Folge wird die Übungs- bzw. Spielform schon schwieriger, indem der rollende Ball gepasst oder geschossen wird. Bedeutend für den Lernprozess ist vor allem die formale Information, wie die Stellung zum Ball, Trefferfläche, Haltung des Oberkörpers und vieles mehr (vgl. Kubik & Medler, 2000, S. 24). Um die Unterschiede zwischen den verschiedenen Stoßarten besser erläutern zu können, ist die folgende Abbildung 19 (Bauer, 1990, S. 49 ff.) sehr hilfreich, um die formalen Unterschiede deutlich zu machen.

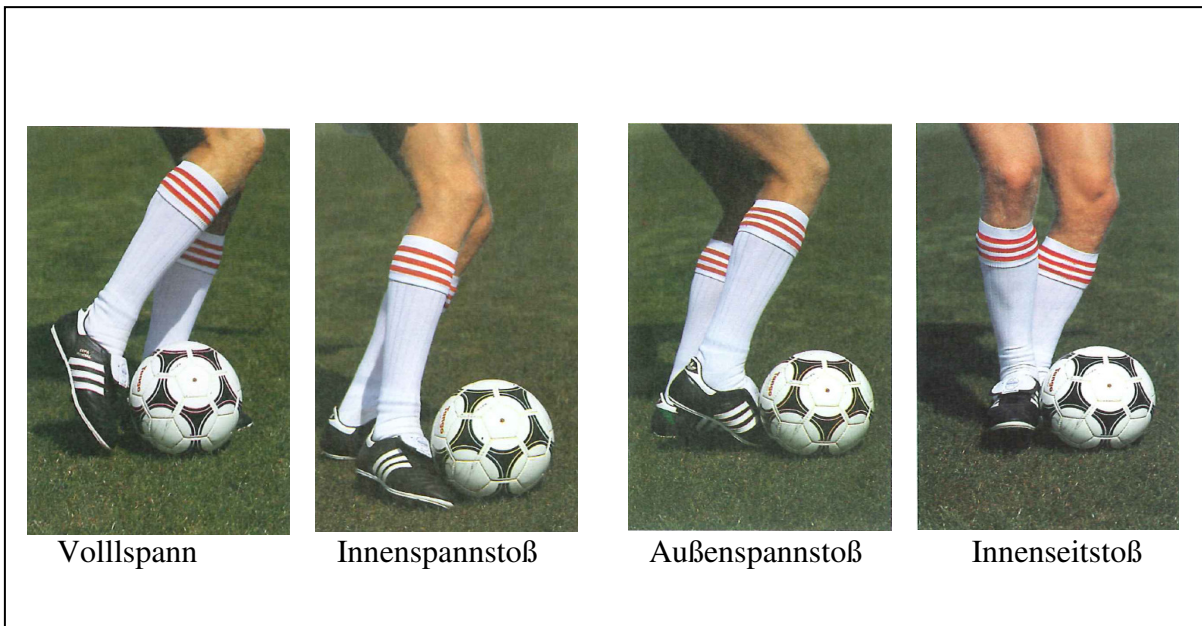


Abb. 19: Stoßarten im Fußball (Bauer, 1990, S. 49 ff.)

Durch die folgende Tabelle 12 werden im Bezug auf die Abbildungsreihe die wichtigsten Stoßarten im Fußball tabellarisch dargestellt. Die detaillierte Übersicht soll einerseits die unterschiedlichen Bedeutungen der Stoßarten hervorheben; andererseits dient die Tabelle als Anhaltspunkt für die von Kubik & Medler (2000, S. 24) geforderten formalen Bedingungen. Weiters postulieren Bauer, (1990), Kubik & Medler, (2000), Bisanz & Vieth, (2001) sowie Brüggemann & Albrecht (1986), dass sich die technischen Ausführungen an einem Idealbild eines „Spielkönners“ orientieren. Daher ist es notwendig die Bewegungsausführungen der Techniken aufzuzeigen.

Der Anlauf muss je nach Technik entweder bogenförmig oder geradlinig erfolgen. Die Trefferfläche gibt dem Stoß seinen Namen und variiert von der Innen- bis zur Außenseite. Die Haltung des Oberkörpers, der Standfuß und der Spielfuß sind ebenfalls von großer Bedeutung und müssen sich je nach Stoßart verändern, was in der nachstehenden Tabelle deutlich wird.

	Anlauf	Trefferfläche	Haltung des Oberkörpers	Standfuß	Spielfuß
Innenseitstoß	geradlinig	Innenseite	Über Ball- und Standbein	Steht neben dem Ball	Fixierung des Fußgelenkes, in etwa 90 Grad zum Standfuß nach außen rotiert.
Innenspannstoß	bogenförmig	Innenkante des Fußristes	Flache Ausführung: über dem Ball; hohe Ausführung: zurücklegen	Seitlich hinter dem Ball aufsetzen	Im Sprunggelenk mäßig gebeugt und auswärts rotiert
Vollspann	geradlinig	Spann	Über dem Ball	Neben dem Ball. Zeigt in Schussrichtung	Im Sprunggelenk gestreckt und fixiert
Außenspannstoß	Gerade bis leicht bogenförmig	Außenseite des Fußristes	Nach vorne über den Ball gebeugt	Seitlich neben dem Ball	Sprunggelenk leicht nach innen rotiert, Fußgelenk fixiert

Tab. 12: Bewegungsabläufe der Pass- oder Schussarten (Bauer, 1990, S. 49 ff.)

• Ballannahme

Für das Zusammenspiel ist neben den Stoßarten die Beherrschung der Ballannahme notwendig, denn die präzisesten Pässe sind nutzlos, wenn der Spielpartner den Ball nicht kontrollieren kann und daher muss im Unterricht auch die Ballannahme ein Thema sein, fordern Kubik & Medler (2000, S. 23). Nach Peitersen (1999, S. 28) liegt die Kunst der richtigen Ballannahme darin, den Teil des Körpers, den der Ball berühren soll, elastisch abzufedern. Es werden hier drei Arten unterschieden. Von Ballanhalten wird gesprochen, wenn der flach gespielte Ball kontrolliert werden kann. Wird ein fliegender Ball zur Ruhe gebracht werden, so wird das als Ballstoppen bezeichnet. Die dritte Form, das Ballmitnehmen, ist gegeben, wenn das Spielgerät im Augenblick der Annahme in eine neue Bewegungsrichtung mitgenommen wird (vgl. Kubik & Medler, 2000, S. 23). Der Ball kann mit allen Körperteilen, außer der Hand, mitgenommen oder gespielt werden. Es besteht die Möglichkeit den Ball mit der Fußsohle, der Innen- oder Außenseite des Fußes, dem Ober- oder Unterschenkel, dem Bauch, dem Kopf aber auch mit der Brust mit- beziehungsweise

anzunehmen (vgl. Bauer, 1990, S. 38). Die unterschiedlichen Arten der Ballannahme differenzieren in ihrem Schwierigkeitsgrad und so müssen im Schulunterricht meist erst die Grundlagen dafür geschaffen werden. Zuerst muss mit dem Ballanhalten und Stoppen eines aufspringenden Balles begonnen werden (vgl. Kubik & Medler, 2000, S. 25). Im Zusammenhang mit der Ballführung sollte laut Brüggemann & Albrecht (1986, S. 77) zuerst die An- und Mitnahme flach gespielter Bälle sowohl mit der Innen- als auch Außenseite erlernt werden. Im Laufe des Lernprozesses wird die Ballkontrolle hoch gespielter Bälle thematisiert, die mit verschiedenen Körperteilen ausgeführt werden kann, wobei auch hier zuerst die Ballkontrolle mit der Innenseite angestrebt wird.

Da eine Beschreibung aller Möglichkeiten der Ballannahme beziehungsweise der Ballmitnahme den Rahmen sprengen würde, wird im Folgenden - als eines von vielen Beispielen - der Bewegungsablauf des Ballanhaltens eines flach gespielten Balles mit der Innenseite erklärt. Das Standbein zeigt in die Richtung des anrollenden Balles und ist im Knie leicht gebeugt. Die Innenseite des Spielbeines geht dem anrollenden Ball entgegen. Beim ersten Ballkontakt gibt der Fuß des Spielbeines ein wenig nach und weicht zurück (vgl. Kubik & Medler, 2000, S. 94; Brüggemann & Albrecht, 1986, S. 78).

5.1.2 Ansätze und Methoden der Technikvermittlung

Technikvermittlung ist sowohl in der Schule als auch im Verein über Zielsetzungen bestimmt. Die Zielbestimmungen werden je nach Leistungsniveau oder Lernphasen variiert, in denen sich die Sportler befinden, schreibt Roth (2005b, S. 336), der aus diesem Grund im Techniktraining zwischen vier Zielstellungen unterscheidet:

1. Phase: Neulernen
2. Phase: Überlernen
3. Phase: Aufmerksamkeit → Automatisieren
4. Phase: Stabilisierung ↔ Variabilität

Während die erste Phase mit der erstmaligen Realisierung der Fertigkeit endet, wird die zweite Phase mit der korrekten und sicheren Beherrschung der Fertigkeit weitergeführt. Gleichzeitig werden von Beginn einzelne Technikabschnitte trainiert und automatisiert. Da im Laufe des Prozesses nicht mehr die ganze Aufmerksamkeit auf die

Bewegungsausführung gerichtet ist, werden Anteile frei, die für die Technikoptimierung in der vierten Phase genutzt werden. In den Sportspielen wird das Ziel verfolgt, variable Technikausführungen zu trainieren. Dabei geht es darum offene Aufgaben zu bewältigen, wobei die Fertigkeiten einen ergebnisbezogenen Charakter aufweisen.

Die allgemeine Zielebene eines Techniktrainings sind hochautomatisierte und variable Techniken (vgl. Roth, 2005b, S. 337). Methodisch betrachtet wird von Roth (2005b, S. 337) für das Neulernen eine Technikvereinfachung, für das Überlernen eine Technikwiederholung und für die Aufmerksamkeits-Automatisierungsphase eine Technikerschwerung mittels Weglenken von der Aufmerksamkeit und in der vierten Phase eine Technikerschwerung durch Hinlenken auf die Aufmerksamkeit (Variabilität) vorgeschlagen. Durch Vereinfachungsstrategien, wie beispielsweise die Modifikation der veränderbaren Ausführungsbestandteile (zum Beispiel: Slow-Motion - Übung) wird das Training der Spieltechniken begonnen. Die Technikwiederholungen werden in den Sportspielen nur kurz gestaltet und anschließend bereits mit taktischen Zusatzaufgaben erschwert. Es wird davon ausgegangen, dass durch die zusätzlichen Anforderungen Aufmerksamkeitsteile auf die Zweitaufgabe gelenkt werden und so der Automatisierungsprozess beschleunigt wird. In der vierten Phase basiert das Stabilisierungs- und Variabilitätstraining auf einer ambivalenten Logik, denn in der Variationsschulung wird die frei gewordene Aufmerksamkeit durch eine gezielte Veränderung der Grundmuster wieder auf die Ausführung der Technik gerichtet. Aus diesem Grund erfordert die Technikvariabilität ein variables Üben (vgl. Roth, 2005b, S.338 ff).

Der klassische Ansatz der Technikvermittlung, so Sechelmann & Schöllhorn (2003, S. 134), postuliert vordefinierte idealisierte Zielbewegungen zu verinnerlichen. Ziel ist, dass die Bewegung auch unter veränderten Bedingungen stabil bleibt. Daher werden die Bewegungen zuerst eingeschliffen, indem sie in Übungsformen durch vielfaches Wiederholen trainiert werden, um sie zu stabilisieren. Durch methodische Reihen und ein vielfaches Wiederholen der Übungen soll die Zielsetzung erreicht werden. Durch die Verwirklichung einer bestimmten Idealbewegung, wird ein bestimmter Spielertyp angestrebt, wobei das Bewegungsvorbild Spielkünstler sind, schreibt Kolb (2005a, S. 71). Nach Uhlig. (2006, S. 18) werden die technischen Grundlagen geschaffen, indem die Techniken in einfachen

Übungsformen durch ein vielfaches Wiederholen optimiert, eingeschliffen und automatisiert werden.

Schöllhorn (2005, S. 127) weist auf die großen Erfolge dieses Ansatzes hin, führt aber weiter aus, dass sich der Sport nicht dort befinden würde, wenn sich alle Vorfahren an die Annahmen und Modelle gehalten hätten. Sportlerinnen und Sportler entwickelten innovative Neuerung, wie beispielsweise die Skatingtechnik im Langlauf oder den „Fosbury Flop“ im Hochsprung, weil sie sich nicht an herkömmlichen Vorgaben orientierten. Schöllhorn (1999, S. 9) kam zur Erkenntnis, dass schon bei einfachsten Bewegungsformen Fluktuationen entstehen und die äußerst geringe Wahrscheinlichkeit einer identischen Bewegungsausführung, sowie die hohe Individualität der Sportler in den verschiedensten Sportarten führten ihn zum Hinterfragen des klassischen Techniktrainings.

In Bezugnahme auf das Konzept der Systemdynamik mit dem Einfluss der Schwankungen und Fluktuationen veranlasste ihn den Terminus „Fehler“ zu relativieren. In den herkömmlichen Ansätzen wird eine Fehlervermeidung angestrebt. Indem er aber die in allen biologischen Lebewesen auftretenden Schwankungen als Fehler interpretiert, können Fehler als Notwendigkeit für das Lernen angesehen werden, da Differenzen für Adaptationsprozesse aus der Biologie bekannt sind. Schöllhorn thematisiert auch den Prozess des Einschleifens einer Bewegung und die Idealtechniken. Durch ein vielfältiges Wiederholen wurden viele Erfolge erzielt, jedoch stellt sich die Frage, weshalb Bewegungen eingeschliffen werden sollen, wenn die Wahrscheinlichkeit einer gleichen Bewegungsausführung eigentlich nicht gegeben ist. Jede Bewegungswiederholung weist ein gewisses Maß an Streuung um die Zielbewegung auf. Nicht geklärt werden kann, ob der Erfolg durch das Maß der Streuung oder durch die hohe Anzahl der Wiederholungen zustande kommt (vgl. Schöllhorn, 1999, S. 9). Die Vermittlung einer Idealtechnik wird von Schöllhorn, Sechelmann, Trockel & Westers (2004, S. 13) auch in Frage gestellt: „Berücksichtigen wir ferner, dass in der Praxis die oft bis ins Detail beschriebenen Bewegungstechniken meist spezifische Variationen beinhalten, so wird auch die Idee eines allgemeingültigen personenübergreifenden Ideals in Frage gestellt.“

Der Ansatz des differenziellen Lehrens und Lernens von Schöllhorn (1999) wurde von ihm entwickelt, um die Probleme der Individualität und der Nichtwiederholbarkeit von Bewegungen einerseits in der Theorie zu beleuchten und andererseits die Erkenntnisse in der

Praxis aufzugreifen und folglich zu einem Gegenstand im Training zu machen. Durch ein ständiges Variieren ohne zu wiederholen, wird das Ziel verfolgt, sich schnellst möglich und adäquat an neue Situationen anpassen zu können, so Schöllhorn, Sechelmann, Trockel & Westers (2004, S. 13). Durch die Differenz zweier Bewegungsausführungen wird im System „Sportler“ ein Selbstorganisationsprozess ausgelöst, der zum Finden des individuellen und situativen Bewegungsoptimums des Sportlers beiträgt (vgl. Trockel & Schöllhorn, 2003, S. 102). Vereinfacht fasst Hitzel (2007b, S. 22) diesen Ansatz des differenziellen Lehrens und Lernens zusammen:

„Das Grundprinzip besteht im oftmaligen Wiederholen von Übungsvariationen (Differenzen), dem Wiederholen ohne zu wiederholen. Dadurch zwingt man das Gehirn ständig mit neuen Reizen auseinanderzusetzen, was zu einer verbesserten Lernfähigkeit führt.“

Es stellt sich nun die Frage, wie ein differenzielles Techniktraining vielfältig und variantenreich gestaltet werden kann. Technikübungen auf ungewohnten Untergründen (wie beispielsweise Dribbeln im Sand). Auch eine ungewöhnliche Gestaltung der Übungssituationen (Passen mit einem Football), „fehlerhafte“ Übungen (Armhaltung verändern, Oberkörper verändern, Standbein verändern) oder auch Abstände- und Tempoveränderungen fallen in eine variantenreiche Gestaltung des Technikunterrichts. Um die Kluft zwischen Theorie und Praxis zu minimieren, werden vier Praxisbeispiele abgebildet (siehe Abb. 20, 21, 22, 23), die ein differenzielles Techniktraining darstellen.



Abb. 20: Dribbling
(Quelle: Gerald Täuber)



Abb. 21: Torschuss
(Quelle: Gerald Täuber)



Abb. 22: Dribbling
(Quelle: Gerald Täuber)



Abb. 23: Torschuss
(Quelle: Gerald Täuber)

Die oben angeführte Bilderreihe zeigt beispielhafte Möglichkeiten eines differentiellen Techniktrainings im Fußball. Die Abbildung 7 zeigt den Spieler beim Ballführen, wobei hier die Position des Oberkörpers verändert wurde. Der Spieler auf der Abbildung 8 führt bewusst einen Torschuss in Rückenlage durch, wodurch das Lernen aus Fehlern wiederum durch die Veränderung der Körperposition stattfindet. Die dritte Abbildung 9 befasst sich mit dem Dribbling und die „fehlerhafte“ Ausführung wurde durch die veränderte Armhaltung erreicht. Eine weitere Variante eines differenziellen Techniktrainings ist die Veränderung des Anlaufes mittels Armkreisen vorwärts, die in der vierten Abbildung 10 thematisiert wird. Schöllhorn (2005, S. 133) ist der Meinung dass sich dieser Ansatz auch für den Schulunterricht eignet, da „jeder Lernende mit unterschiedlichen Voraussetzungen ausgestattet ist und die Intervention zu individuellen Leistungsoptima führen soll.“

5.2. Taktische Aspekte des Fußballs in der Schule

Die Taktik spielt im Fußball eine bedeutende Rolle, denn laut Kubik & Medler (2000, S. 25) wird zwar durch die technischen Mittel aufgezeigt, wie man im Fußball erfolgreich sein kann, aber die taktischen Mittel stellen sicher, dass man auch wirklich Erfolg hat. Durch die Analyse der Lehrpläne wurde deutlich, dass die Taktik auch im Sportspielunterricht nicht fehlen darf. Um Taktik lehren zu können, brauchen die Lehrkräfte ein Grundwissen im Bezug auf die Taktik im Fußball, denn gemäß Bauer (1990, S. 85) werden mit dem Begriff Taktik unterschiedliche Sinngehalte verbunden.

Das Fußballspiel ist durch die Spielidee charakterisiert, als verteidigende Mannschaft Tore des Gegners zu verhindern, in den Ballbesitz zu kommen und in weiterer Folge als angreifende Mannschaft ein Tor zu erzielen. Damit die Spielziele erreicht werden können, sind planmäßige, durchdachte Spielhandlungen nötig, die mit dem Terminus Taktik umschrieben werden (vgl. Bisanz & Vieth, 2000, S. 48). Nach Bauer (1990, S. 85) versteht man unter Taktik den planmäßigen, erfolgsorientierten Einsatz der Techniken und konditionellen Eigenschaften von einzelnen Spielern, Spielgruppen und Mannschaften. Uhlig & Uhlig (2000, S. 20) definieren die Taktik als Spielverhalten, das sowohl planmäßig als auch erfolgreich ablaufen soll und differenzieren zwischen Einzelspieler, eine Gruppe von Spielern und die gesamte Mannschaft, wobei das jeweilige Abwehr- bzw. Angriffsverhalten noch miteinzubeziehen ist.

5.2.1 Elemente der Taktik

Kubik & Medler (2000, S. 25) differenzieren zwischen einer Taktik im Angriff und in der Abwehr, da hier unterschiedliche taktische Anforderungen an die Spieler gestellt werden. Die Unterscheidung der taktischen Handlungen zwischen Angriff und Abwehr wird von Hiztel, (2007a), Bisanz & Vieth, (2000), Uhlig & Uhlig, (2000) und Bauer (1990) erweitert, indem zwischen Individual- Gruppen- und Mannschaftstaktik (siehe Abb. 24) differenziert wird. Dabei wird die Individualtaktik als Grundlage für die Gruppen- und Mannschaftstaktik gesehen, weil sie auch die beiden anderen Taktiken beeinflusst.

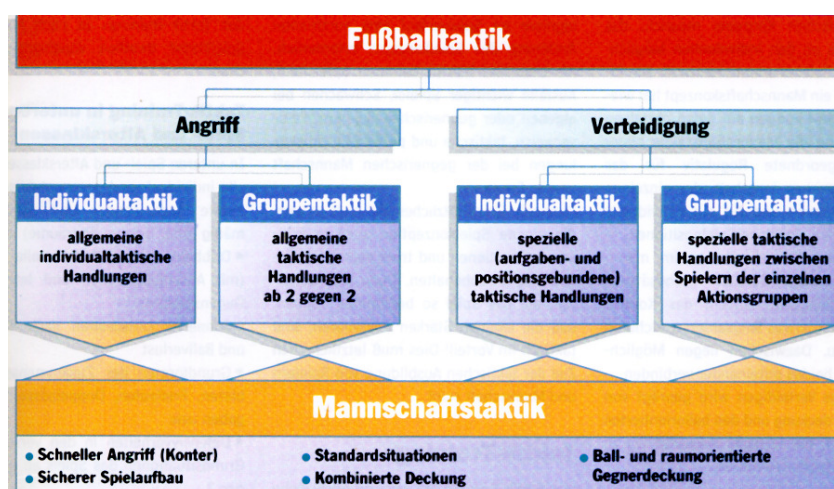


Abb. 24: Elemente der Taktik (Bisanz & Vieth, 2000, S. 49).

Die Individualtaktik beinhaltet die zielorientierte sowie zweckmäßige Aktion eines einzelnen Spielers zur Lösung von Spielhandlungen und es wird zwischen allgemeinen und speziellen Einzeltaktiken unterschieden. Eine allgemeine individualtaktische Handlung beinhaltet alle Spielelemente, das heißt die individuellen Techniken und ihre Anwendung in allen möglichen Spielsituationen und ist unabhängig von der Mannschaftsposition (vgl. Bisanz & Vieth, 2000, S. 48). Das individualtaktische Verhalten differenziert zwischen der Angriffs- und Abwehrsituation und Uhlig & Uhlig (2000, S. 20) nennen hierzu Beispiele für die unterschiedlichen Verhaltensweisen:

- Individualtaktisches Verhalten im Angriff: Zuspiel, Torschuss, Freilaufen, 1:1 offensiv, Anbieten und Freilaufen.
- Individualtaktisches Verhalten in der Abwehr: 1:1 defensiv, Tackling, Ballabwehr, Stellungsspiel, Gegnerstörung.

Hitzel (2007a, S. 99 ff.) gibt Hinweise über die individualtaktischen Verhaltensweisen des Spielers in der Abwehr. Einerseits ist die Position so zu wählen, dass der Weg zwischen Ball und Tor blockiert ist, andererseits muss sowohl der Ball als auch der Gegenspieler immer im Auge behalten werden. Die seitlich versetzte Abwehrstellung ermöglicht es dem Gegner den „ungefährlichen“ Weg nach außen anzubieten. Ein Attackieren erfolgt erst dann, wenn die Wahrscheinlichkeit sehr hoch ist, den Ball zu erobern. In der Angriffsphase ist das individuelle taktische Verhalten durch die Ballsicherung, Ballabsicherung, das Zweikampfverhalten, die Durchbruchmöglichkeit und den schnellen Torabschluss gekennzeichnet. Die taktische Anforderung liegt darin, dass der Spieler nun aufgrund der Spielsituation entscheiden muss, welcher Weg am erfolgreichsten sein wird. Ist beispielsweise der Raum in Richtung Tor nicht blockiert, so wird der Spieler versuchen, durch ein schnelles Ballführen, in den Raum einzudringen und einen Torabschluss zu erzielen. Sieht der Spieler nicht die Möglichkeit eines Durchbruchs, wird er versuchen den Ball abzusichern (vgl. Hitzel, 2007a, S. 91 ff.). Bisanz & Vieth (2000, S. 48) sehen in der Einzeltaktik die Grundlage für die Gruppen – und Mannschaftstaktik.

Die Gruppentaktik ist laut Bauer (1990, S. 97) „eine zielgerichtete und planvoll aufeinander abgestimmte Angriffs- und Abwehrhandlung von zwei oder mehreren Spielern zur erfolgreichen Lösung von Spielsituationen.“ Auch hier unterscheiden Bisanz & Vieth (2000, S. 48) zwischen der allgemeinen und speziellen Taktik in Gruppen. Die allgemeine Gruppentaktik beinhaltet standardisierte Zuspielvarianten in Spielgruppen, die alle Spieler üben und beherrschen sollen. Als spezielle Gruppentaktik werden Handlungen bezeichnet

die abgestimmte Aktionen von Spielern in den Positionsgruppen beinhalten. Ein gruppentaktisches Verhalten in der Abwehr ist beispielsweise die Abseitsfalle. Im Angriff kann zum Beispiel das Spiel zum Dritten als gruppentaktisches Verhalten bezeichnet werden (vgl. Uhlig & Uhlig, S. 20). Das Grundprinzip eines gruppentaktischen Verhaltens in der Angriffsphase ist laut Hitzel (2007a, S. 93) „die Ballsicherung durch Freilaufen (in Breite und Tiefe) und Anbieten (Entgegenlaufen).“ Der Blickkontakt zwischen den Spielern und das Lösen vom Gegner zum „richtigen“ Zeitpunkt und in weiterer Folge der Pass des Mitspielers im richtigen Moment, spielen eine wesentliche Rolle, ob die Spielsituation im Angriff gelöst werden kann. Das Abwehrverhalten in der Gruppe kann durch die jeweilige Spielsituation variieren. In einer Überzahlsituation ist es das Ziel den Ball schnellstmöglich zu erobern. Der Ballführende wird attackiert, wobei eine Absicherung des Mitspielers nötig ist. In Unterzahl ist die oberste Prämisse ein Tor zu verhindern. Dies erfordert von der Gruppe ein gegenseitiges Absichern, ein langsames Zurückziehen um Zeit zu gewinnen und ein nicht zu enges bzw. weites Auseinanderstehen. Der richtige Moment zum Attackieren gewinnt in dieser Situation an Bedeutung (vgl. Hitzel, 2007a, S. 101).

Die Mannschaftstaktik ist ebenso wie die Gruppentaktik auf planvoll aufeinander abgestimmte Angriffs- und Abwehrhandlungen zielgerichtet, wobei in diesem Fall alle Spieler einer Mannschaft miteinbezogen werden (vgl. Bauer, 1990, S. 91). Vereinfacht ausgedrückt handelt es sich um das Zusammenwirken der gesamten Mannschaft, wobei sich die Mannschaftstaktik an den individuellen Möglichkeiten der Spieler orientiert. Die Mannschaftstaktik unterscheidet auch zwischen dem Ballbesitz der eigenen Mannschaft beziehungsweise dem Ballbesitz der gegnerischen Mannschaft. Im Angriff gibt es zwei Handlungsmöglichkeiten: das Konterspiel und den kontinuierlichen Spielaufbau. Die Standardsituationen und die kombinierte Deckung können sowohl mannschaftstaktische Maßnahmen in der Abwehr als auch im Angriff sein. Das Abwehrverhalten ist heute von der Gegenerdeckung und den ballorientierten Handlungen (vgl. Bisanz & Vieth, 2000, S. 50) geprägt.

5.2.2 Ziele und Methodik der Taktik

In der Schule fordert Schmidt (2004, S. 70) als taktische Zielsetzung die Entwicklung und den Aufbau spielintelligenten Verhaltens, welches dadurch erreicht wird, indem sich die Schüler mit Spielsituationen gedanklich auseinandersetzen und Taktiken innerhalb des Teams absprechen und ausprobieren. Roth (2005c, S. 343) nennt zwei Zielbereiche der

Individualtaktik, die er als divergentes und konvergentes taktisches Denken bezeichnet. Während es beim divergenten Denken darum geht, vielfältige und variable Lösungsideen zu entwickeln, muss der Sportler beim konvergenten Denken lernen für die jeweilige Spielsituation die „beste“ Lösungsidee auszuwählen. Die Zielsetzung in der Gruppen- bzw. Mannschaftstaktik sieht für Roth (2005c, S. 344) folgendermaßen aus:

„Im gruppen-/mannschaftstaktischen Training wird die Zielsetzung verfolgt, Spielkonstellationen so weit wie möglich selbst herzustellen und diese in vorbesprochener Weise zu lösen. Angestrebt werden kollektive taktische Kompetenzen, die ein schnelles, sicheres – fast „blindes“ – Zusammenwirken der Spieler eines Teams garantieren.“

Die methodische Vorgangsweise von Roth (2005c, S. 346) hängt bei der Individualtaktik von der jeweiligen Zielsetzung ab. Das Lernen des divergenten taktischen Denkens erfolgt implizit durch spielerisch- unangeleitete Vermittlungsverfahren, wobei auf Anweisungen und Korrekturen verzichtet wird. Die Aufgabe des Lehrenden liegt darin, solche Spielformen bereitzustellen, die entscheidungsrelevante Grundsituationen des Zielspiels in hoher Frequenz beinhalten. Im Gegensatz dazu erfolgt das konvergente taktische Denken durch explizite, angeleitete Lehrmethoden. Gelernt wird die realistische Beurteilung der Erfolgswahrscheinlichkeit in Aufgabenklassen des Spiels. Eine bewusste Reflexion der taktischen Handlungen und die korrigierende Einwirkung des Lehrenden werden hier gefordert. Durch eine gezielte Lenkung der Aufmerksamkeit auf die Handlungsmöglichkeiten und deren „beste“ Lösung in der Spielsituation wird das Lernen des konvergenten taktischen Denkens beschleunigt (vgl. Roth, 2005c, S. 346 ff). Die Möglichkeiten diesen Lernprozess zu beschleunigen geschehen durch folgende Maßnahmen:

- Handlungsmöglichkeiten rechtzeitig und deutlich Anzeigen
- Reduktion der Ball- und Laufgeschwindigkeit beim Spielen
- Einschränkung der handlungsrelevanten Situationsmerkmale (geringe Anzahl von Mit/ Gegenspielern)
- Reduktion der Variabilitäten in den einzelnen Situationsmerkmalen (das Verhalten der Mit- und Gegenspieler wird in den Spielen eingeschränkt) (vgl. Roth, 2005c, S. 347)

Da die Gruppen- und Mannschaftstaktik ähnliche Grundmuster wie die Techniken aufweisen, ist die logische Folge, so Roth (2005c, S. 347), die gleichen Übungsformen und Vereinfachungen anzuwenden, wie bei der Vermittlung der Sporttechniken. Er schlägt unter anderem das Zerlegungsprinzip (isoliertes Üben von Teilen der zu erlernenden

Taktik), das Slow- Motion- Üben und zeitliche sowie räumliche Orientierungshilfen vor. Roth (2005c, S. 348) ist der Meinung, dass bei Spielanfängern nach der Formel „implizit“ vor „explizit“ vorgegangen werden soll. Das bedeutet, dass den Lernenden zuerst Erfahrungssammlungen ermöglicht werden, bevor sie mit den Lösungsregeln konfrontiert werden.

Auch Lottermann (2004, S. 19) weist auf die große Wichtigkeit der unbewußten Taktikschulung hin. Jegliche Form von selbstorganisierten Spielen, die oftmals durch veränderte Regeln, Unterzahl - bzw Überzahl - Spiele, Spielfeldgröße und heterogene Zusammensetzung der Teams, gekennzeichnet sind, provozieren taktische Entwicklungen. Die Lernenden müssen sich ständig auf neue Situationen einstellen und entwerfen eigenständig Strategien zum Ausgleich der Defizite, ohne die Anweisung eines Lehrenden. Lottermann (2004, S. 20) unterscheidet zwischen einer offenen und geschlossenen Taktikvermittlung. Die deduktive, explizite Vorgangsweise der geschlossenen Vermittlung wird bei Mannschaften, die unterlegen sind oder bei der Einführung einer neuen taktischen Variante angewandt. Die Methode ist dadurch gekennzeichnet, dass klare und direkte Vorgaben für das Spielhandeln in bestimmten Situationen vom Lehrenden vorgegeben werden. Verhaltensweisen, die nicht gewünscht werden, müssen sofort korrigiert werden. Die offene Vermittlungsmethode (induktiv, implizit) empfiehlt sich sobald die Lernenden über erste Spielerfahrungen verfügen oder taktische Variationen erprobt werden sollen. Indirekt wird das taktische Verhalten über die Art und Weise der Spielregeln, wie beispielsweise die Anzahl der Ballkontakte oder die Spielerverteilung, in Spielformen verursacht. Lösungen werden selbständig entwickelt, gestaltet und erprobt, wodurch es zu einem Lernen am Erfolg kommt (vgl. Lottermann, 2004, S. 20). Im englischsprachigem Raum existiert das TGFU/TAA- Modell von Griffin, Mitchel & Oslin (1997), das induktiv vorgeht, um ein taktisches Problem zu lösen. Die Schüler/innen müssen sich nach Spielformen mit den dabei entstandenen Spielproblemen auseinandersetzen, wobei sie vom Lehrer durch Fragen, wie beispielsweise „What to do? When to do?“ (Griffin, Mitchel & Oslin (1997, S. 15) gefordert werden. Anschließend wird geübt, wobei sich die Übungen und Spielformen an den aufgetauchten taktischen Problemen orientieren und dadurch auch ein Fertigkeitlernen angestrebt wird, das laut Uhlig & Uhlig (2007, S. 241) dazu führen soll, Spielsituationen unterschiedlich lösen zu können.

5.3. Technik und Taktik - eine Einordnung für das Fach „Bewegung und Sport“

Die technischen und taktischen Elemente des Sportspiels Fußball sollten in der Schule umsetzbar sein und eine individuelle Verbesserung sollte angestrebt werden. Die Ergebnisse aus dem vierten Kapitel zeigten, dass zwar ein spielimmanentes Lernen im Vordergrund stehen soll, aber um erfolgreich mitspielen zu können, müssen sowohl technische Fertigkeiten als auch taktische Elemente im Laufe des Lernprozesses spezifisch erlernt werden. In den - im vierten Kapitel - untersuchten Konzepten wurden zwar Vereinfachungsstrategien vorgeschlagen, um die komplexen Anforderungen des Spiels zu minimieren, jedoch müssen laut Bietz (1998, S. 274) eingesetzte Techniken und Taktiken weiterentwickelt und verbessert werden und daher kann auf ein intensives Üben nicht verzichtet werden. Durch die heterogenen Voraussetzungen und die Rahmenbedingungen in der Schule kann nicht davon ausgegangen werden, dass, wie Schmidt (2006, S. 32) für den Vereinsfußball fordert, „alle Techniken zu schulen“ sind. Spezielle Trainingsprozesse können aus zeitlichen Gründen im Schulfußball kaum systematisch verfolgt werden und weiters ist zu bedenken, dass der Fußball eine Sportart unter vielen im Unterricht ist (vgl. Schöpe, 2001, S. 154). Auch Kolb (2007b, S. 261) ist der Meinung, dass es aus zeitlichen Gründen kaum möglich ist, alle technisch/taktischen Elemente zu erlernen und zu üben. Aus den bisher erlangten Erkenntnissen wird in der Tabelle 13 eine Übersicht über die technischen und taktischen Komponenten, die in der Schule von Bedeutung sind, gegeben.

Funktionalität ↑ ↓	Technik	Variables Üben ↑ ↓	divergentes	Taktik	Implizit Induktiv
	Passen		Denken	Individualtaktik	↓ ↓
	Schießen			Gruppentaktik	
	Dribbeln		↓		
	Ballan- und Mitnahme		konvergentes		
	Kopfball		Denken	Mannschaftstaktik	Explizit Deduktiv

Tab. 13: Technisch/taktische Komponenten für die Schule

Damit ein erfolgreiches Spiel zustande kommen kann, ist es unumgänglich die Grundtechniken in der Schule zu erlernen, denn, wer beispielsweise den Ball nicht stoppen und zum Partner weiterspielen kann, wird beim Fußballspiel kaum mitspielen können, auch wenn die einfachste Form des Spiels gespielt wird (vgl. Schmidt, 2004, S. 100). Im Vordergrund der Technikschiilung steht die Funktionalität der Technik. Bietz (1998, S. 270) fordert bei einer Subjektorientierung keine normierten Techniken, die sich an „Spezialisten“ orientieren und von den Schüler/innen meist nicht als funktionales Mittel wahrgenommen werden, sondern die Techniken sind Mitteln zum Zweck, nämlich zum Lösen von Spielaufgaben. Auch Schöllhorn (1999, 2003, 2005) verlangt eine individuell, selbstbestimmende, optimale Technik, die das Ziel verfolgt, gestellte Aufgaben funktional, im Sinne einer erfolgreichen Bewegungslösung, zu lösen. Schmidt (2004, S. 100) ist ebenfalls der Meinung, dass in der Schule eine „individuell, optimale Technik“ anzustreben ist. Gerade in der Schule scheint aufgrund der unterschiedlichen Voraussetzungen der Schüler/innen, dieser Ansatz eine Chance darzustellen, individuelle Fortschritte erzielen zu können (vgl. Schöllhorn, 2005). Roth (2005b, S. 335) fasst den funktionalen Ansatz treffend zusammen: „Richtig“ ist eine Aufgabenlösung dann, wenn sie Erfolg bringt (also funktioniert), und nicht unbedingt, wenn sie sich starr an einer vorgegebenen Ideallösung oder Idealform orientiert.“

Es wurde bereits verdeutlicht, dass die technischen Fertigkeiten in Übungsformen geschult werden. „Üben verbessert Fertigkeiten um (Mit-) Spielen zu können“, so Schmidt (2006, S. 172). Pädagogisch wertvoll ist es dann, wenn die Lernenden den Sinn des Übens nachvollziehen können und ein aktiver Bezug zum Spiel hergestellt wird, denn dann wird die Übungsbereitschaft der Schüler/innen steigen (vgl. Gröbning, 2001, S. 141). Ein schülerorientierter Unterricht ist nicht gegeben, wenn die technischen Fertigkeiten durch ein vielfaches Wiederholen trainiert und eingeschliffen werden. In den Mittelpunkt rückt hier ein „variables Wiederholen“. Ein so genanntes „Üben als Wiederholung ohne Wiederholung“, so Schöpe (2001, S. 149). Im Bezug auf das differenzielle Lernen werden unterschiedliche Variationen angeboten, da der Lernende durch Unterschiede, Schwankungen und Fehler in der Bewegung lernt (vgl. Uhlig & Uhlig, 2007, S. 236). Für Gröbning (2001, S. 140) sind die Übungsvariationen essentiell, da nur so die Bereitschaft des Übens bei den Schüler/innen über längere Zeit hinweg aufrecht erhalten werden kann. Seiner Meinung nach kommt es im Schulsport nicht auf das regelmäßige Wiederholen des Gelernten an, sondern auf das Üben unter wechselnden Bedingungen.

Die technischen Fertigkeiten, die im Unterricht erlernt werden sollen, werden als so genannte „Grundfertigkeiten“ (vgl. Uhlig & Uhlig, 2007, S. 236) bezeichnet. Dazu zählen das Passen, Schießen, Dribbeln, die Ballan- und Ballmitnahme und das Kopfballspiel. Diese aufgelisteten Fertigkeiten sind nötig, damit ein Spiel zustande kommen kann. Kolb (2007b, S. 261) setzt im Basketball seinen Schwerpunkt auf die Vermittlung von Angriffstechniken, da diese für die Lernenden eine hohe Attraktivität aufweisen und aus ihrem Blickwinkel den Spielerfolg bestimmen. Im Fußball werden alle oben angeführten Techniken für das Angriffsspiel benötigt und können somit als Inhalte des Technikübens und als Lehrziele in der Schule gesehen werden. Für die Pädagog/innen ist ausschlaggebend, welches Alter die Lernenden haben und über welchen Könnensstand sie verfügen. Methodisch betrachtet, so Memmert & Breihofer (2006, S. 15), sind einfache vor komplexen Techniken zu schulen. Der Forderung von Roth (2005b, S. 337) nach hochautomatisierten Techniken, kann der Schulsport schon aufgrund seines zeitlich begrenzten Rahmens nicht entsprechen und nach Gröbning (2001, S. 140) kann dies nicht die Aufgabe des Schulsports sein, da es im Fach „Bewegung und Sport“ nicht um die Automatisierung und um eine ständige Leistungssteigerung geht. Trotz einer individuellen Techniklösung müssen die Lehrenden ein breites Fachwissen über die Technikausführungen besitzen, da beispielsweise ein hilfreicher Tipp zu einer Technikverbesserung führen kann. Dies sollte im Sinne einer Hilfestellung, um die Technik zu optimieren, passieren, wobei aber die Technik der Schüler/innen anerkannt wird (vgl. Wolters, 2000, S. 146). Prohl (2006, S. 272) betont, dass aufgrund der Funktionalität der Technik eine fehlerhafte Bewegungsbeurteilung vermieden werden soll, außer der Lernende scheitert vollständig bei der Bewältigung des Bewegungsproblems.

Die Unterscheidung zwischen Individual- Gruppen- und Mannschaftstaktik ist deshalb wichtig, da zum einen die Individualtaktik die Basis für die beiden anderen Taktiken darstellt und zum anderen die methodische Vorgangsweise bestimmt. Individualtaktische Maßnahmen setzen können ist ein erstes Ziel, das die Lehrenden und Lernenden in der Schule verfolgen müssen. Roth (2005c) empfiehlt bei Anfängern ein implizites Vorgehen, bei dem sich die Schüler/innen ein divergentes Denken – Entwickeln von vielfältigen Lösungswegen- aneignen sollen. Dies erfolgt durch Spielformen, die vom Lehrenden bereitgestellt werden, während er selbst in den Hintergrund tritt. Im Laufe des Lernprozesses verschiebt sich der Akzent hin zum expliziten – konvergenten Denken-, wobei hier der Lehrende korrigierend einwirkt. Danach folgt die Einführung der gruppen- und mann-

schaftstaktischen Aufgabenlösungen. Auch Lottermann (2004) unterscheidet zwischen einer induktiven (impliziten) und deduktiven (expliziten) Vorgangsweise in der Taktikvermittlung. In der Schule haben beide ihre Berechtigung und Gröbning (2001, S. 198) ist der Meinung, dass sowohl die deduktive als auch induktive Herangehensweise kindgemäß ist. Die Forderung von Roth (2005c), die Taktikschulung bei Spielanfängern spielerisch implizit zu beginnen, wird der Umsetzung eines spielimmanenten Lernens gerecht und darüber hinaus werden die aktuellen Spielbedürfnisse der Schüler/innen dabei berücksichtigt, die auch in den personalisationsorientierten Vermittlungskonzepten eingefordert werden. Abschließend sollte angemerkt werden, dass die Pädagog/innen auch in der Taktikschulung über ein fundiertes Fachwissen verfügen müssen, aber, so Wolters (2000, S. 152), geht es nicht nur darum zu wissen dass es unterschiedliche Elemente von Taktiken gibt, sondern auch deren Anwendungsmöglichkeiten müssen klar sein.

5.4 Zusammenfassung

Für den Unterricht von Fußballtechnik und -taktik im Fach „Bewegung und Sport“ konnte ermittelt werden, dass nicht - wie im Vereinsfußball gefordert wird - alle Techniken geschult werden können, da dies einerseits aufgrund der Rahmenbedingungen nicht möglich und andererseits aufgrund der Zielsetzungen nicht notwendig ist. Aus diesem Grund wird das Hauptaugenmerk auf die Grundtechniken gelegt, wobei nicht eine vordefinierte Idealtechnik, sondern eine individuell, optimale Technik im Vordergrund steht, die eine erfolgreiche Aufgabenlösung ermöglicht. Um die erforderlichen fußballerischen Fertigkeiten erlernen zu können, müssen diese geübt werden. Dabei ist es aber erforderlich, dass die Lernenden den Sinn im Üben erkennen, indem ein Bezug zum Spiel hergestellt wird. Offensichtlich wurde, dass ein Einschleifen der Technik für den Unterricht in der Schule nicht geeignet ist, sondern ein Üben ohne zu wiederholen (variables Üben) im Mittelpunkt stehen soll. Sowohl individual-, gruppen- und mannschaftstaktische Maßnahmen sind Ziele des Sportunterrichts. Dabei wird am Beginn der Taktikschulung implizit vorgegangen und in weiterer Folge des Lernweges werden auch explizite Akzente gesetzt.

6. Möglichkeiten und Konsequenzen für das Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“

Durch die Zusammenführung der fachdidaktischen Konzepte und den methodisch-didaktischen Ansätzen im Fußball werden die Erkenntnisse aus den einzelnen Kapiteln und die daraus resultierenden Konsequenzen diskutiert. Eine Aufgabe der Sportdidaktik liegt darin, den Pädagogen sowohl Handlungsangebote als auch Handlungsalternativen und Entscheidungshilfen für die Schulsportpraxis zur Verfügung zu stellen (vgl. Gröbning, 2001, S. 41). Aus diesem Grund werden organisatorische Maßnahmen und die heterogenen Voraussetzungen im Sportspiel aufgegriffen und anschließend unterschiedliche Lösungsvorschläge dargestellt. Im Anschluss daran folgen Praxisbeispiele, die zeigen sollen, wie ein zeitgemäßer Fußballunterricht im Fach „Bewegung und Sport“ aussehen kann. Die pädagogischen Vorschläge orientieren sich an den Sinnperspektiven nach Kurz (2004), wobei hier die jeweiligen Perspektiven akzentuiert werden.

6.1 Zusammenführung der fachdidaktischen und methodisch-didaktischen Konzepte und deren Konsequenzen

Durch die Diskussion der fachdidaktischen Konzepte wurde deutlich, dass eine Vielzahl an fachdidaktischen Konzepten existieren, die verschiedene Ziele, Methoden und Inhalte verwenden, um Handlungsorientierungen für die Lehrer/innen bereitzustellen. Durch die Analyse der Zielakzente wurde ersichtlich, ob sich die Konzepte der Subjektseite der Erziehung zuwenden, oder ob die Objektdimension im Vordergrund steht. Die Lehrer/innen können sich an den theoretischen Entwürfen von Sportdidaktikern orientieren oder auch davon Abstand nehmen (vgl. Balz, 1992, S. 13). Nach Gröbning (2001, S. 87) gibt es Sportlehrer/innen, die einen theoriegeleiteten Unterricht in der Praxis zu verwirklichen versuchen. Orientieren sich nun auch die methodisch-didaktischen Konzepte der Sportspiele und die technisch/taktischen Ansätze an den fachdidaktischen Konzepten? Die im vierten Kapitel herangezogenen methodisch-didaktischen Konzepte sind größtenteils dem Sportartenkonzept zuzuordnen. Das Ziel ist es die komplexen Anforderungen des Fußballspiels durch Vereinfachungsstrategien zu reduzieren und dann in weiterer Folge die Vereinfachungen stückweise zurückzunehmen, um wiederum beim Zielspiel Fußball zu landen. Das Erlernen eines normierten Fußballspiels steht eindeutig im Vordergrund oder anders formuliert

eine spezifische Sportspielfähigkeit wird angestrebt (Hitzel, 2007a; Schmidt, 2006; Brüggemann & Albrecht, 1986; Memmert & Breihofer, 2006; Kubik & Medler, 2000); Kröger & Roth, 1999). Trotz der Diskussion über eine sportartübergreifende oder sportartgerichtete Einführung des Fußballspiels bzw. der methodischen Maßnahmen, steht die Verbesserung der koordinativen und taktischen Fähigkeiten, sowie der technischen Fertigkeiten im Vordergrund. Das spielgemäße Konzept (Dietrich, 2007) bedient sich sowohl aus dem Sportartenkonzept in Form eines festgelegten Spielreihen- und Übungsreihenkonzeptes, das auf ein „weitgehend geschlossenes methodisches System“ (Elflein, 2002, S. 267) schließen lässt. Andererseits aber greift er auch auf einen erfahrungsoffenen und verständnisorientierten Unterricht zurück. Auch Kubik & Medler (2000) nehmen als Grundlage für ihr Konzept das spielgemäße Konzept von Dietrich, aber im Gegensatz zum Konzept Dietrichs fehlen in ihrem Ansatz die auf Verständnis basierenden unterrichtlichen Aspekte voll und ganz.

Das genetische Konzept (Loibl, 2001; Schmidt, 2004; Sinning, 2003) geht zwar auch von einer sportartspezifischen Einführung des Spiels aus, das Hauptziel ist jedoch, dass alle Lernenden am Spiel teilhaben können und deswegen werden komplexe Spielsituationen hergestellt, die mittels einfachsten Techniken zu lösen sind. Die Lösungen werden nicht vorgegeben, sondern die entstandenen Probleme müssen von den Schüler/innen selbständig in gemeinsamen Absprachen gelöst werden. Hossner & Roth (2002, S. 114) fassen den Ansatz des genetischen Lehrweges insofern zusammen, dass „auf der Zielebene eine Priorisierung der Handlungs- gegenüber der Techniks Schulung und auf der Vermittlungsebene ein erfahrungsbezogenes Lehren und Lernen erfolgt.“ Der genetische Ansatz bedient sich von mehreren fachdidaktischen Konzepten. Zum einem vom offenen Unterricht der als Zielakzent ein „subjektnahes, erfahrungsoffenes Lernen“ anstrebt (Frankfurter Arbeitsgruppe, 1994, S. 11 zit. in Prohl, 2006, S. 116). Zum anderen sind Aspekte des problemorientierten Sportunterrichts im genetischen Konzept wieder zu finden. Ein Zielakzent des problemorientierten Sportunterrichts nach Brodtmann & Trebels ist „Bewegung, Spiel und Sport „begreifen“, gestalten und verändern lernen (vgl. Elflein 2002, S. 211). Diese Vorgangsweise ist auch im genetischen Ablaufschema erkennbar, indem aus dem Spiel ein Problem entsteht und die Lernenden selbständig Lösungen finden, erproben, üben und gegebenenfalls verändern müssen (vgl. Loibl, 2001).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich der Großteil der herangezogenen Literatur am Sportartenkonzept orientiert und im Gegensatz dazu nur der genetische Ansatz erfahrungsoffene, problemorientierte Aspekte miteinbezieht. Der Fußball bietet aber mehr Erfahrungsmöglichkeiten für die Schüler/innen als aus den bisherigen betrachteten Konzepten ersichtlich wurde. Ein zeitgemäßer, theoriegeleiteter Unterricht sollte sich an fachdidaktischen Konzepten orientieren, die den Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule berücksichtigen, denn laut Scherler (2000, S. 57) sollen die Schüler/innen sowohl zum Sport als auch durch den Sport erzogen werden.

Das mehrperspektivische Konzept von Kurz mit seinen sechs Sinnperspektiven, so Kurz & Wolters (2004, S. 48), dient beiden Seiten des Doppelauftrags in der Schule, weil es einerseits darum geht die vielfältigen Sinnmöglichkeiten des Sports zu erfahren und darin handlungsfähig zu werden, andererseits verweist jede Perspektive auf eine Komponente der Entwicklungsförderung über den Sport hinaus. Gerade die Mehrperspektivität kann einen wichtigen Beitrag im Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ leisten, da nach Dunker (2004, S. 21) „eine Kultivierung des Fragens und der Neugier, ein problemorientiertes Denken und eine Befähigung zum Dialog und Verständnis darin aufgehoben sind.“ Der Gegenstand wird von mehreren Seiten betrachtet, wobei ein Bild entsteht, das von dem eingenommenen Blickwinkel abhängt und infolgedessen zu einer zentralen Aufgabe von Unterricht und Erziehung wird, da dabei gelernt wird von sich selbst abzusehen und Vorurteile anderen gegenüber abzulegen, indem die Realität überschritten und neue Blickfelder erschlossen werden (vgl. Duncker, 2004, S. 21). Auch der Lehrplan wurde vom Sportartenkonzept zum mehrperspektivischen Handlungskonzept umgestellt (vgl. Kleiner & Hager, 2006, S. 33). Somit liegt eine besondere Intention darin, Gestaltungsmöglichkeiten eines mehrperspektivischen Unterrichts aufzuzeigen und die Kargheit der Praxisvorschläge für einen mehrperspektivischen Sportspielunterricht zu reduzieren, denn laut Neumann (2004b, S. 141) „bleibt der in der Praxis des Sportunterrichts wohl verbreitetste Bereich der Sportspiele von einer mehrperspektivischen Gestaltung weitgehend ausgespart.“ Aus diesen oben angeführten Gründen werden im folgenden Abschnitt Praxisbeispiele unter Berücksichtigung der Mehrperspektivität entworfen. Bei diesen mehrperspektivischen Planungen geht es nicht darum, was gemacht wird (z.B. Fußball oder Volleyball spielen), denn das ist laut Kurz (2004, S. 62) nicht so wichtig, wie die Frage, welchen Sinn die Kinder und Jugendlichen an diesen Tätigkeiten erfahren. Das bedeutet, dass es um die Methode und damit um die Auslegung des Inhalts geht, die den Sinn erschließt.

6.2 Organisatorische Maßnahmen und Konsequenzen

Wie in den bisherigen Ausführungen ersichtlich wurde, müssen im Fach „Bewegung und Sport“ sowohl die räumlichen und zeitlichen Bedingungen als auch die didaktischen Lernsituationen erörtert werden und in Folge Lösungsvorschläge präsentiert werden. Dabei wird auf die Raumkapazität und auf den zeitlichen Rahmen des Unterrichts eingegangen. Durch inhaltliche und organisatorische Veränderungen können sich die didaktischen Lernsituationen verändern. Eine Fachdidaktik des Fußballs muss praktische Handlungsweisen für die Lehrerinnen und Lehrer aufweisen, daher werden Lösungsvorschläge dargestellt, die es den Pädagogen ermöglichen, einen erfolgreichen Fußballunterricht durchführen zu können.

6.2.1 Räumliche und zeitliche Bedingungen und Lösungsmöglichkeiten

Die Auseinandersetzung im Fach „Bewegung und Sport“ mit der Raumsituation und den Sportgeräten ist deshalb essentiell, da diese äußeren Bedingungen das Gelingen oder Misslingen einer Sportstunde wesentlich beeinflussen. Die Situation in Sportspielen stellt sich oftmals so dar, dass die Lehrerinnen und Lehrer einer „großen Klasse“ in einer „kleinen Halle“ das Sportspiel vermitteln sollen (vgl. Memmert & Breihofer, 2006, S. 17). Daher ist eine sorgfältige Planung und Organisation, besonders im Unterricht mit großen Gruppen, von immanenter Bedeutung (vgl. Uhlig 2003, S. 40).

Ein wesentlicher Unterschied zwischen dem Fußballspiel in der Schule und im Verein sind die große Anzahl der Lernenden, die Übungszeit und die räumlichen Übungsmöglichkeiten in der Schule. Für das Fußballspiel sind diese Bedingungen von großer Bedeutung und da Schulklassen von 20 oder mehr Schülerinnen und Schülern keine Seltenheit sind, muss dies besonders in der Unterrichtsvorbereitung beachtet werden. Weiters sollte bei der Planung einer Unterrichtsstunde die effektive Unterrichtszeit berücksichtigt werden, die meist kaum mehr als 30 Minuten beträgt. Die Pädagogen müssen in dieser Zeit alle Schüler gleichzeitig sportlich beschäftigen und darüberhinaus sollten das wesentliche Element und die Zielsetzung des Unterrichts die Lernfortschritte der Kinder sein. (vgl. Brüggemann & Albrecht, 1986, S. 17).

Die folgenden Lösungsvorschläge sollen eine Möglichkeit darstellen, wie Lehrerinnen und Lehrer mit den zuvor erwähnten Problemen umgehen können. Es muss jedoch in diesem Kontext darauf hingewiesen werden, dass eine zufriedenstellende Problemlösung in keinem vorgefertigten Konzept gefunden werden kann. Dennoch können einfache Alternativen einen Denkanstoß für die eigenen Lösungsvorschläge von Pädagogen darstellen und häufiger, als man annehmen möchte, ermöglichen diese Alternativen einen authentischen Unterricht (vgl. Memmert & Breihofer, 2006, S. 17).

Folgende Möglichkeiten der Spielfeldgestaltung werden von Memmert & Breihofer (2006, S. 17 ff.), die von einer Hallengröße von ca. 14x20 Meter ausgehen, genannt:

1. Durch die Teilung der Halle in drei Querspielfelder (siehe Abb. 25), wobei von einer Größe 6x14 Meter pro Spielfeld ausgegangen wird, können in jedem Drittel zwei Mannschaften zu je 3 Schülern spielen. Durch „Wechselspieler“ kann auch in großen Klassen eine effektive Spielzeit für alle Lernenden erzielt werden. An den Längsseiten können Turnmatten oder quer gestellte Kastenteile aufgebaut werden. Die drei Spielfelder werden durch Langbänke unterteilt, auf denen auch die Wechselspieler sitzen können, die so, wie beispielsweise beim Eishockey, schnell eingewechselt werden können.

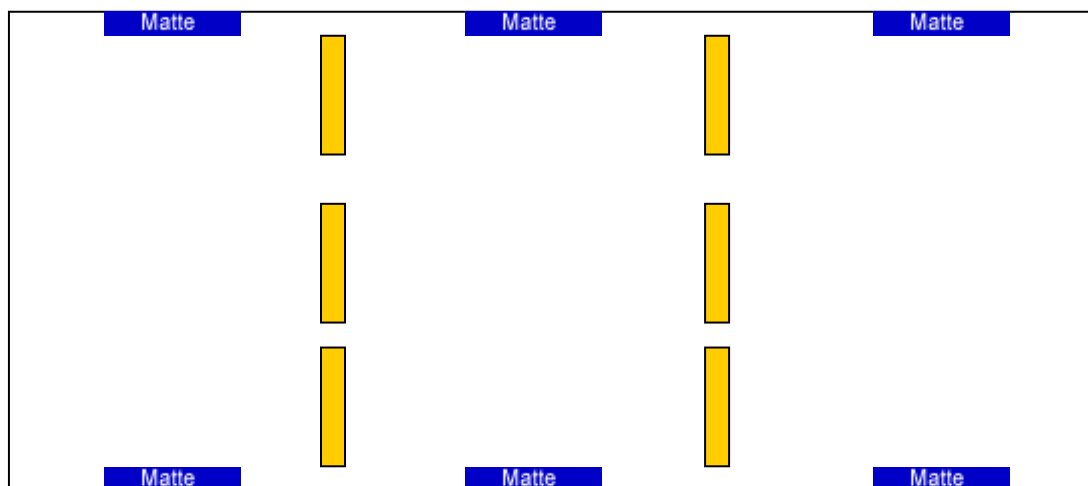


Abb. 25: Drei Spielfelder in einem Hallendrittel
(Memmert & Breihofer, 2006, S. 17)

2. Bei einer Mannschaftsgröße von 4 Spielern pro Mannschaft kann der Turnsaal in zwei Hälften geteilt werden. Wiederum bilden in der Mitte mehrere Langbänke die Spielfeldbegrenzung. Die restlichen Schüler können entweder als Auswechselspieler fungieren oder es werden sechs Mannschaften gebildet, wobei jeweils zwei pausieren.
3. Da ein Spiel 7 gegen 7 nicht mehr in der Halle durchführbar ist, muss eine Außenanlage aufgesucht werden.

Aufgrund der Tatsache, dass den Lehrern und Schülern eine effektive Unterrichtszeit von 30 Minuten zur Verfügung steht, werden Aufwärmphasen, die sowohl eine Vorbereitung der Organe und Muskulatur als auch eine psychische Einstimmung zur Thematik der Stunde beinhaltet, häufig vernachlässigt. Die Schülerinnen und Schüler wollen sich im Bewegungsunterricht austoben, ihren Bewegungshunger stillen und ihren Frust abbauen. Außerdem wollen die Kinder spielen (vgl. Brüggemann, 1991, S. 35). Brüggemann (1991, S. 35 ff.) beschäftigte sich mit diesen Problemen und beschreibt zwei Möglichkeiten, wie diese im Unterricht bewältigt werden können. Der erste Ansatz führt über die Unterrichtsmaßnahmen, wobei kleine, bewegungsintensive Parteispiele, die auch implizit die Ausdauer schulen, werden anstelle von bewegungsarmen Übungsformen im Hauptteil der Stunde eingesetzt. Das Aufwärmprogramm wird mittels bekannter technischer Aufgaben durchgeführt. Ohne zusätzliche Übungszeit werden dabei die technischen Fertigkeiten geschult. Spiel- und Übungsformen werden ausgewählt, die einen geringen zeitlichen und organisatorischen Aufwand erfordern. Im zweiten Ansatz wird die Lehrperson in den Mittelpunkt gerückt. Die Lernziele müssen auf das „Machbare“ reduziert und an das Leistungsniveau der Lernenden angepasst werden. Die Schüler sollten auch beim Auf- und Abbau sowie bei organisatorischen Aufgaben, wie beispielsweise als Schiedsrichter, miteinbezogen werden. Die Pädagogen müssen dabei bedenken, dass eine solche Vorgangsweise eine genaue Planung benötigt, so der Autor.

„Zu viele Spieler in der Halle? Gibt’s nicht!“ konstatiert Mayer (2003, S. 38). Durch ein Stationstraining will er den Fußballunterricht für alle Spieler ermöglichen, da aufgrund der begrenzten Raumsituationen in Hallen viele Lernende gleichzeitig beschäftigt werden können. Die Vorteile einer solchen Organisationsform sind vielfältig. Neben der Überschaubarkeit der Kleingruppe für die Lehrer fördert diese Gestaltung die Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit der Schüler. Einerseits wecken Stationen mit Wettbewerbscharak-

ter die Leistungsbereitschaft, andererseits garantieren vielfältige Stationen Abwechslung. Ein besonderer Vorteil dieser Trainingsform liegt laut Mayer auch darin, dass durch die räumliche Anordnung ein ungestörtes Üben in den Gruppen ermöglicht wird. Die Lernfortschritte und verbesserten Leistungen der Schüler werden sich aber nur dann zeigen, wenn die Lehrenden den Unterricht sorgfältig planen. Diese oben angeführten Lösungsvorschläge stellen nur einige Möglichkeiten dar, wie die Pädagogen mit den erwähnten Problemen umgehen können.

6.2.2 Didaktische Lernsituationen und deren Auswirkungen

Im Fußballspiel entstehen unterschiedlichste Lernsituationen, in denen oft – auch unbewusst – die Koordination und Kondition mitgeschult werden. In der Schule werden Spielformen im Fußball häufig inhaltlich und organisatorisch verändert, wobei die Gründe dafür vielfältig sein können. Beispielsweise ist der Lehrer aufgrund einer kleinen Halle gezwungen die Spielfeldgröße zu verkleinern oder er wandelt eine Spielform ab, um das Spiel zu vereinfachen. Eine inhaltliche bzw. organisatorische Veränderung hat verschiedene Auswirkungen, die wiederum unterschiedlichste Lernsituationen hervorrufen. Der Lehrer muss wissen, welche Folgen die Abwandlung einer Spielform nach sich zieht und aus diesem Grund ist es nötig zu erklären, was passiert, wenn Spielformen im Fußball verändert werden und welche Möglichkeiten es gibt Lernsituationen didaktisch zu gestalten. Dietrich (2007, S. 90 ff.) nennt drei Kategorien, wie Spielformen umgestaltet werden können:

1. die Veränderung der Spielerzahl
2. die Änderung des Spielfeldes und der Gerätemaße
3. die Umgestaltung der Spielregeln

• Veränderung der Spielerzahl

Kleinere Spielerzahlen haben zur Folge, dass neben der Erhöhung der Bewegungsintensität die Lernenden mehr Ballkontakte schaffen und infolgedessen die Technik geschult wird. Außerdem wird das Spiel übersichtlicher und demzufolge wird eine Taktikschulung ermöglicht. Größere Spielerzahlen ermöglichen eine größere Differenzierung der Aufgaben und fordern eine hohe Konzentrationsfähigkeit und ein ausgeprägtes „Mitdenken“ beim Spielen (vgl. Dietrich, 2007, S. 90).

Das Über – oder Unterzahlspiel stellt eine weitere Möglichkeit der Abwandlung dar. Die Mannschaft, die sich in Überzahl befindet, weist meist die höhere Anzahl von Ballkontakten auf, wobei die Laufintensität nachlässt. Geschult wird dabei auch ein Kombinationspiel. Die in Unterzahl Spielenden stehen unter Zeitdruck und sind oftmals in Zweikampfsituationen verwickelt. Weiters wird den Schüler/innen eine hohe Konzentrationsleistung abverlangt (vgl. Hitzel, 2007b, S. 67). Schmidt (2004, S. 40) ist der Meinung, dass im Anfängerbereich immer die angreifende Mannschaft in Überzahl agieren soll, da einerseits das Abspiele und auch die Wahrnehmungssituationen für die Lernenden erleichtert wird. Die Mannschaft, die in Überzahl ist hat mehrere Anspielsituationen und das Spiel wird für sie überschaubarer, so Schmidt (2004, S. 25).

- **Änderung des Spielfeldes und der Gerätemaße**

Durch ein großes Spielfeld werden weiträumige Aktionen ermöglicht, die dadurch gekennzeichnet sind, dass eine Störung bzw. Einwirkung des Gegners relativ gering ausfällt. Die konditionelle Beanspruchung wird in diesen Spielen erhöht, weil eine vermehrte Laufarbeit und längere Laufwege erforderlich sind. Ein kleines Spielfeld erzeugt mehr Zweikämpfe und engmaschige Aktionen und verlangt deshalb sowohl schnelles Handeln als auch eine gute Ballbeherrschung (vgl. Dietrich, 2007, S. 91). Die Verkleinerung des Spielfeldes führt nach Hitzel (2007b, S. 66) zu mehr Ballkontakten, einem größeren Raum sowie zu Zeitdruck. Um Spielsituationen lösen zu können, werden von den Heranwachsenden eine hohe Antizipationsfähigkeit und eine große Spielübersicht gefordert.

Eine weitere Möglichkeit das Spiel umzugestalten bietet die Veränderung der Torgröße beziehungsweise der Toranzahl. Quantitativ betrachtet, kommt es bei großen Toren zu vielen Torschüssen. Daher kommt es auch meist zu mehr Torerfolgen. Die abwehrende Mannschaft wird gezwungen bewusst das Tor kooperativ zu verteidigen. War zuvor das angreifende Team im Vorteil so wandeln sich die Verhältnisse, wenn auf kleine Tore gespielt wird. Schnelle und zügige Aktionen sind nötig um Tore zu erzielen oder Torschussmöglichkeiten herauszuspielen. Präzise technische Ausführungen und taktische Verhaltensweisen, wie beispielsweise das Freilaufen zum richtigen Zeitpunkt, werden benötigt, damit ein Torerfolg erzielt werden kann (vgl. Hitzel, 2007b, S. 66; Dietrich, 2007, S. 91). Unterschiedliche Ballarten beziehungsweise die Elastizität des Balls verändern ebenfalls die Lernsituationen. Ein Stoffball beispielsweise verlangsamt das Spiel und macht das Ballstoppen fast überflüssig. Weich aufgepumpte Bälle sind langsamer, springen nicht so

hoch und sind daher leichter zu kontrollieren (vgl. Schmidt, 2004, S. 41; Dietrich, 2007, S. 91).

- **Veränderung der Spielregeln**

Durch die Veränderung der Spielregeln, wie beispielsweise die Vorgabe der Ballkontakte, die Art der Zählweise, das Spiel auf Abseits und das Spiel auf umgekehrte Tore (siehe Abb. 26) ergeben sich unterschiedliche Lernsituationen.

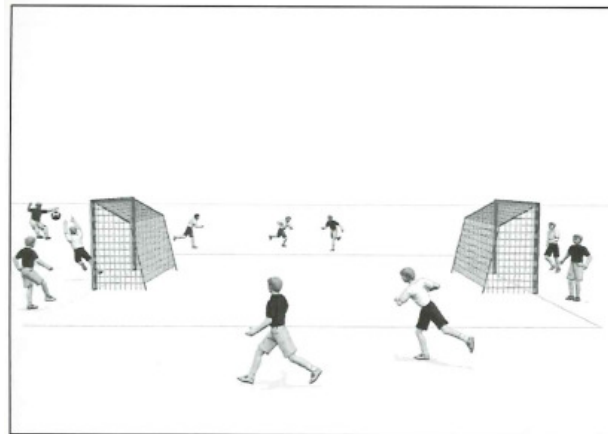


Abb. 26: Spiel 5:5 auf umgekehrte Tore
(Schmidt, 2004, S. 78).

Durch eine Vorgabe der Ballkontakte, wie zum Beispiel nach drei Ballberührungen, muss der Ball abgespielt werden, wobei zwar das Zusammenspiel gefördert wird, aber zu bedenken ist, dass die Lernenden bereits die Technik des Zuspiels und der Ballannahme und Mitnahme „gut“ beherrschen müssen. Bestimmte Leistungen können durch die Art der Zählweise hervorgerufen werden. Durch die Einführung der Abseitsregel verändert sich das Offensiv- und Defensivverhalten, da einerseits die Aktionsmöglichkeiten der Stürmer eingeschränkt werden, andererseits erleichtert es den Abwehrspielern ihr Tor zu verteidigen (vgl. Dietrich, 2007, S. 91). Eine ungewöhnliche Platzierung der Tore, wie das Spiel auf umgekehrte Tor, bedeutet für Schmidt (2004, S. 70), dass die gewohnte Spielhandlung verändert wird und in weiterer Folge das taktische Verhalten verändert werden muss.

Im Fach „Bewegung und Sport“ ist ein zeitgemäßer Unterricht aber nur dann gegeben, wenn die Lernenden die veränderten Anforderungen auch verstehen und nachvollziehen können. Dietrich (2007, S. 92) vertritt daher folgende Ansicht:

„All diese Abwandlungen der Spielform und die Akzentuierung bestimmter Situationen bleiben sinnlos, solange die besonderen Anforderungen, die das Spiel dadurch stellt, vom Schüler nicht verstanden

werden. Gerade die weniger Spielerfahrenen erkennen neue Situationen, die durch Abwandlungen geschaffen werden, nicht unvermittelt.“

Es gibt unterschiedliche Möglichkeiten, wie den Schülern die Veränderungen der Spielformen bewusst gemacht werden können. Dietrich (2007, S. 92) rückt hier die Lehrperson in den Mittelpunkt. In kurzen Unterbrechungen kann der Lehrer gemeinsam mit den Schülern die geänderten Anforderungen eruieren und besprechen, weshalb eine Aktion gelungen oder misslungen ist und bessere Lösungen entwickeln. Taktische Grundkonstellationen, die meist nicht bewältigt werden können, werden hervorgehoben und Lösungsmöglichkeiten besprochen und demonstriert. Eine weitere Option besteht darin, dass der Lehrer einzelne Spielfunktionen übernimmt, um zu verdeutlichen, welche Anforderungen an bestimmte Teile der Mannschaft gestellt und von diesen auch erfüllt werden können. Auch durch Zurufe kann einzelnen Spielern oder der ganzen Mannschaft geholfen werden (vgl. Dietrich, 2007, S. 92).

Ein weitere Möglichkeit der didaktischen Gestaltung des Unterrichts ist die bewusste Gestaltung des Spiels durch die Schüler, indem sie selbst wählen können, welche Geräte und welche Spielfeldgröße sie benötigen, um ein gelungenes Spiel zu inszenieren. Innerhalb der Gruppe werden gemeinsam Regeln festgelegt und besprochen. Der Lehrer tritt dabei in den Hintergrund und die Lernenden suchen selbständig Lösungen zu den auftretenden Problemen, die dann erprobt werden und gegebenenfalls verworfen werden. Die Rolle des Lehrers liegt darin, dass er auf Probleme hinweist und eine kritische Reflexion fordert (vgl. Loibl, 2001; Dietrich, 2007).

6.3 Heterogene Voraussetzungen – Wege und Wirkungen

In den organisierten Sportspiel – Wettkämpfen werden durch Fachverbände Regeln vorgegeben, wie beispielsweise die Auf- und Abstiegsregelungen, die das Ziel verfolgen, dass Mannschaften mit etwa der gleichen Spielstärke gegeneinander antreten. In der Schule werden die Kinder aufgrund ihres Alters in Klassenstufen eingeteilt und nicht nach motorischen Leistungskriterien (vgl. Weichert, Wolters & Kolb, 2005, S. 211). So finden sich nach Brüggemann & Albrecht (1986, S. 16) „zum Sportunterricht bewegungsgeschickte, spielbegabte und weniger talentierte und interessierte Schüler ein.“ Balz & Dietrich (1996,

S. 27) zeigen anhand einer sechsten Klasse in Hamburg die Leistungs- und Interessensheterogenität auf:

„Da gibt es z.B. in einer Hamburger 6. Klasse (bestehend aus 27 Schülern) sechs Türken, die regelmäßig im Freien Fußball spielen, vier türkische Mädchen dagegen haben keinerlei Spielpraxis; von den deutschen Mitschülern spielen vier in einer C-Jugendmannschaft. Einige Mädchen spielen, aber nicht mit den Jungen! Zudem gibt es Jungen, die ebenso wenig praktische Vorerfahrungen mitbringen, wie es bei Mädchen üblich ist.“

Die Leistungsdifferenzen sind für Weichert, Wolters & Kolb (2005, S. 211) in der Schule kaum auszugleichen. Im Sportspielunterricht führt dies meist dazu, dass einige wenige, häufig Vereinsspieler, das Spielgeschehen beherrschen und die motorisch weniger begabten Schüler durch die vielfältigen Anforderungen, die im Spiel auftreten, häufig überfordert sind. Infolgedessen werden sie selten in das Spielgeschehen integriert und bekommen daher nicht die Möglichkeit zum Spielerfolg beizutragen. Ein Versagen wirkt sich kaum auf den Erfolg der eigenen Mannschaft aus und so erleben sie, dass sie sowohl keinen Einfluss auf den Spielverlauf als auch auf das Spielgeschehen haben. Balz & Dietrich (1996, S. 21) fordern aber für den Unterricht: „Nur wenn alle für ein Spiel gewonnen werden und am Spiel teilnehmen, ist Spielerziehung möglich.“ Auch Weichert, Wolters & Kolb (2005, S. 211) sind der Meinung, dass ein methodisch-didaktisches Gegensteuern im Unterricht notwendig ist, um Misserfolgserlebnisse und Enttäuschungen im Sportspielunterricht zu vermeiden, wobei die Zielperspektive ist, dass einerseits die Spielstärken der Mannschaften insgesamt und andererseits die Leistungsstärken der Spieler innerhalb des Teams angeglichen werden.

Brüggemann & Albrecht (1986, S. 16) empfehlen daher eine differenzierte Übungsauswahl, damit sowohl weniger interessierte und motorische schwächere als auch talentierte Kinder einen Lernfortschritt erzielen können. Um differenzieren zu können, muss die individuelle Leistungsfähigkeit mittels Testaufgaben zuerst festgestellt werden. Die beiden Autoren geben zehn Leistungsstufen an, in die die Kinder eingeteilt werden. Durch Sonderregeln und Spielen gegeneinander, wobei der Gegner annähernd die gleiche Leistungsstärke aufweisen soll, wird versucht auf die unterschiedlichen Voraussetzungen einzugehen (vgl. Brüggemann & Albrecht, 1986, S. 177 ff.). Bei solchen Verfahren ist laut Weichert, Wolters & Kolb (2005, S. 212) darauf zu achten, schwächere Spieler nicht noch zusätzlich zu stigmatisieren. Spiele mit Sonderregeln sollen helfen die Dominanz der spielstarken

Schüler abzubauen. Schmidt (2004, S. 18) zählt verschiedene methodische Vorschläge auf: Bestimmte Schüler dürfen nur Tore erzielen, die spielstarken Kinder dürfen den Ball nur ein oder zweimal berühren. Weitere Möglichkeiten sind, dass die Spielbestimmenden nur mit dem „schwachen“ Fuß spielen dürfen oder ein Tor nur dann erzielt werden kann, wenn zuvor alle innerhalb der Mannschaft den Ball berührt haben. Für Weichert, Wolters & Kolb (2005, S. 212) ziehen die Spiele mit Zusatzregeln problematische Aspekte nach sich. Einerseits fühlen sich Schüler, für die die zusätzlichen Regeln gelten, ungerecht behandelt, andererseits werden Leistungsdifferenzen noch stärker hervorgehoben, indem festgelegt wird, wen die Regeln betreffen. Die Autoren meinen, dass es günstiger ist, Zusatzregeln einzuführen, die für alle Spieler gelten, jedoch stößt gerade bei Vereinsspielern die Einführung solcher Zusatzregeln auf Ablehnung, da die Spielformen die offizielle Art der Sportspiele nicht mehr widerspiegeln. Für die schwächeren oder besser gesagt ungeübten Spieler erhöht sich dadurch aber eindeutig die Chance zur aktiven Spielteilnahme (vgl. Weichert, Wolters & Kolb 2005, S. 213).

Die Einführung von Sonderregelungen bedeutet für Schmidt (2004, S. 18) eine Zerstörung des Spiels, wobei er versucht seinen Standpunkt mit folgenden Begründungen deutlich zu machen:

- Es entstehen Überlegungen, wie die Sonderregeln zum eigenen Vorteil ausgenützt oder umgangen werden können
- Die Dynamik und die Spannungsmomente im Spiel werden durch die zusätzlichen Regeln zerstört. Daher können sinnvolle spielgemäße taktische Erfahrungen kaum ermöglicht werden.

Schmidts (2004, S. 19) Lösungsansatz sieht daher vor Spielsituationen so zu vereinfachen, dass auch die unerfahrenen Spieler am Spielgeschehen teilhaben können. Spielkünstler sollten bei der angreifenden Mannschaft als Jokerspieler eingesetzt werden, um andere ins Spiel zu bringen, jedoch müssen die Spielkünstler bereit sein sich in die Rolle des Spielers hineinzusetzen, damit die Spielunerfahrenen ihre Spielanteile erhalten.

Eine weitere Möglichkeit, wie mit den Leistungsdifferenzen in der Schule umgegangen werden kann, wird von Weichert, Wolters & Kolb (2005, S. 213) beschrieben. Die verschiedenartigen Leistungsvoraussetzungen werden beibehalten, aber spezifische Zusatzregeln, die keinen Einfluss auf das Spielergebnis haben, werden eingeführt. Das heißt, dass sowohl die Spielidee als auch die Spielregeln für alle Beteiligten gleich bleiben. Zu-

sätzliche Regeln bestehen in Bezug auf die Spielrollen, Spielräume und Spielaufgaben. Die drei Verfasser zeigen anhand eines Beispiels auf wie eine solche Differenzierung möglich ist. Die Schüler werden beim Fußballspiel in drei Gruppen mit unterschiedlichen Spielstärken aufgeteilt, wobei sie in drei Mannschaftsteilen - Abwehr, Mittelfeld und Angriff - auftreten. Nach einer bestimmten Spielzeit kommt es zu einem Rollenwechsel (Angriff wird zur Abwehr usw.). Die gegnerische Partei soll die gleiche Methode anwenden, wobei bei der Einteilung aber darauf geachtet werden muss, dass ungefähr gleich starke Angriffs- bzw. Verteidigungsgruppen auf entsprechende Gegengruppen treffen.

Alle sportdidaktischen Vorschläge, um Leistungsunterschiede an- oder auszugleichen, dürfen laut Weichert, Wolters & Kolb (2005, S. 214) die Grundidee des Sportspiels im Kern nicht verändern.

6.4 Entwürfe eines mehrperspektivischen Fußballunterrichts für das Fach „Bewegung und Sport“

Die Grundlage dieser, im Anschluss folgenden, praktischen Beispielen bilden die sechs Sinnperspektiven nach Kurz. So werden im folgenden Abschnitt einerseits die Perspektiven erläutert und andererseits Praxisbeispiele zu jeder Sinnperspektive präsentiert, die teilweise von Autoren stammen und teilweise selbst entwickelt wurden, wobei hier das Skriptum von Kleiner (2005) „Bewegung und Sport unterrichten 1“ hilfreiche Denkanstöße auslöste, wie mehrperspektivischer Unterricht im Fußball geplant werden kann. Das Fußballspiel soll neben der üblicherweise leistungs- – und wettkampforientierten Form des Sporthandelns auch unter anderen Perspektiven erfahrbar werden.

6.4.1 Die Sinnperspektive „Leistung“ – „Technikpuzzle“

Nach Gröbning (2001, S. 153) sind das Streben nach Leistungssteigerung und -verbesserung und das Wettkämpfen eng miteinander verbunden und stellen die Hauptmerkmale des sportlichen Bewegungshandelns dar. Im Gegensatz zu Wettkämpfen im außerschulischen Sport, wo die Leistung in den Vordergrund rückt und der Wettkampf dazu dient die Leistung zu vergleichen bzw. zu steigern, bekommt der Wettkampf im Schulsport einen anderen Stellenwert, da zwar der Leistungsvergleich und die Leistungssteigerung eine Rolle spielen, aber die Entwicklung und Entfaltung der Person im Mittelpunkt stehen soll.

Die Zielperspektive ist das abwechselnde Siegen und die Beteiligung auch der motorisch schwächeren Kinder am Sieg (vgl. Gröbning, 2001, S. 154). Laut Gröbning (2001, S. 155 ff.) sind folgende didaktische Grundsätze im sportlichen Leisten und Wettkämpfen zu berücksichtigen:

1. Jede Entwicklungsphase erfordert eigene Leistungsaufgaben, wobei sich die Leistungsanforderungen nicht nur nach den Entwicklungsmerkmalen richten, sondern die Entwicklungsvorgänge ihrerseits im gewünschten Sinn beeinflusst werden.
2. Ein Leistungsvergleich ist nicht nur im Wettkampf mit anderen möglich, sondern kann auch ohne Konkurrenz ihren Anreiz aufzeigen.
3. Die vielfältigen Bewegungsleistungen müssen von den Schülern erfahren und verstanden werden, denn im Schulsport ist es auch bedeutend, wie die Leistung zustande kommt und nicht nur die Leistung selbst.
4. Durch die Feststellung des Leistungsvermögens, des Leistungszustandes und Leistungszuwachses, der meist mit Erfolgserlebnissen verbunden ist, wird sowohl die Lernbereitschaft als auch die positive Einstellung zur sportlichen Aktivität gefördert. Dabei muss aber berücksichtigt werden, dass der Unterricht nicht durch eine ständige Leistungssteigerung und durch häufige Leistungsvergleiche, mittels objektiven Leistungsvergleichen, gekennzeichnet ist, da dies die Leistungsstarken in den Mittelpunkt rückt und die Leistungsschwachen vernachlässigt und demotiviert. Leistung in diesem Sinne verstanden, kann nicht zur personalen Entfaltung des Kindes beitragen und eine notwendige sowie förderliche Einsicht darstellen, einzusehen und zu erkennen, dass ein anderer schneller laufen und höher springen kann. Ein vielfältiger Sportunterricht, der durch sportliche Lern- und Tätigkeitsgelegenheiten für einen Ausgleich sorgt und „schwachen Turnern“ Erfolgserlebnisse in anderen Bereichen ermöglicht, wird dem entgegenwirken, dass negative Erfahrungen in sportlichen Leistungsbereichen zur völligen Demotivation der Schüler/innen führen.
5. Um die Leistungsbereitschaft zu forcieren, muss sich von Zeit zu Zeit der Erfolg einstellen oder zumindest die Erfolgswahrscheinlichkeit hoch sein. Aufgrund der unterschiedlichen Leistungsniveaus müssen Leistungsvergleiche innerhalb eines vergleichbaren Leistungsniveaus durchgeführt werden.

6. Die Schüler können auch durch sportliches Wissen, kreative Spielvorschläge und als Schiedsrichter etwas leisten.
7. Um in einer Bewegungshandlung etwas leisten zu können, benötigen die Schüler Lern – und Übungsprozesse.
8. Die sportliche Leistung kommt als Individual- oder Gruppenleistung zum Vorschein, wobei im Sinne der pädagogischen Betrachtung, die eigene Leistungsfähigkeit der Gruppe zur Verfügung zu stellen oder persönliche Leistungsschwächen durch Gruppenleistungen auszugleichen sind

Nach Kurz (2000) geht es in jeder Perspektive um Können und Wissen, jedoch das „Leisten“ unterscheidet sich dahingehend, dass die Leistung selbst zum Thema wird, indem die Fragen, wie sich die Leistung planmäßig verbessern lässt, wie sie bewertet wird und wie im sozialen Kontext mit ihr umgegangen werden soll, in den Mittelpunkt rücken.

- **Technikpuzzle**

Pädagogische Bedeutungen:

Die technischen Fertigkeiten sind im Fußball ein leistungsbestimmender Faktor und laut Gruppe (2000, S. 18) muss im Sportunterricht ein Könnens- und Leistungserwerb durch gezieltes Üben und Trainieren ermöglicht werden. Wer seine technischen Fertigkeiten verbessert, wird auch im Fußballspiel als aktiver Spieler teilnehmen können. Im Vordergrund steht eine Verbesserung der Grundtechniken im Fußballspiel, wobei im folgenden Beispiel eine individuelle Leistungsverbesserung angestrebt wird. Damit eine Verbesserung der persönlichen Leistung der Schüler/innen festgestellt werden kann, wird ein Stationsbetrieb aufgebaut, der technische Elemente des Fußballspiels thematisiert. Implizit werden durch das Stationstraining und die Übungsauswahl koordinative Elemente mitgeschult. Die Schüler/innen sollen erfahren, dass durch Üben und Trainieren ein persönlicher Leistungsfortschritt ermöglicht wird. Damit die Kinder eine Entwicklung der Leistungssteigerung sehen können, müssen für sie die Leistungsfortschritte offensichtlich und nachvollziehbar sein, indem sie ihre Leistung selbst beurteilen können. Anhand einer vorgefertigten Karte (siehe Abb. 32) sollen die Schüler/innen in eigenständigen Reflexionsphasen ihre Leistung mittels eines Punktesystems von 1 bis 5 selbst bewerten und eintragen. Nach der Unterrichtseinheit wird die Karte vom Lehrer eingesammelt, um Vergleiche und ein Konkurrenzdenken zu vermeiden, da die persönliche Leistungsverbesserung im Mittelpunkt steht. Wird

der zweite Techniktest durchgeführt, müssen die Selbstbeurteilungskarten wieder ausgeteilt und von den Schülern abermals ausgefüllt werden, damit sie selbst ihren individuellen Leistungsvergleich nachvollziehen können. Anschließend folgt eine Reflexionsphase, in der die Ergebnisse –sowohl positiv als auch negativ - zum Thema gemacht werden.

Karte für die Selbstbeurteilung:

Karte zur Selbstbeurteilung der Grundtechniken Im Fußball			
Name:			
Datum:			
Beurteilung:	1. Test	2. Test	3. Test
Station 1: Kopfball			
Station 2: Passtechnik			
Station 3: Ballannahme und Torschuss			
Station 4: Dribbling			
Station 5: Ball in der Luft halten			
Erreichte Punktezahl:			
<i>1 Punkt = kaum erfüllt</i>		<i>4 Punkte = gut gelöst</i>	
<i>2 Punkte = Lösung fehlerhaft</i>		<i>5 Punkte = sehr gut gelöst</i>	
<i>3 Punkte = Grobform erreicht</i>			

Abb. 27: Karte zur Selbstbeurteilung der Grundtechniken im Fußball
(Quelle Gerald Täuber)

Zielperspektive:

- Die essentiellen Grundtechniken des Fußballspiels – Kopfball, Passen, Ballannahme, Torschuss und Dribbling – verbessern.
- Den Schüler/innen soll bewusst werden, dass durch längerfristiges Üben eine individuelle Leistungsverbesserung erzielt werden kann.

Organisation und Umsetzung:

In der Halle werden fünf Technikstationen, die fünf Grundtechniken beinhalten, aufgebaut, wobei die Aufteilung der Stationen so vorgenommen wird, dass ein reibungsloses Üben an den Stationen gewährleistet werden kann. Der geringe Zeitaufwand beim Geräteaufbau hat den Vorteil, dass genügend Zeit vorhanden ist, die für das Üben an den Stationen genützt werden kann. Die Technikausführungen orientieren sich an dem funktionellen Ansatz.

Station 1: Die erste Station beinhaltet die Technik des Kopfballspiels. Es werden zwei Zweiergruppen gebildet, von denen jeweils eine Person zum „Werfer“ wird und sein Partner mittels eines Kopfballs den Ball gezielt zurückköpft. Der Abstand zwischen den beiden Spielpartnern beträgt ca. zwei Meter und nach zehn Versuchen wechseln die beiden Spieler ihre Rolle und werden vom Werfer zum Kopfballspieler und umgekehrt. So können an dieser Station insgesamt vier Kinder gemeinsam das Kopfballspiel üben. Um den Kindern beim Kopfballspiel die Angst vor dem Ball zu nehmen, wird ein Softball verwendet, der darüber hinaus die Verletzungsgefahr minimiert.

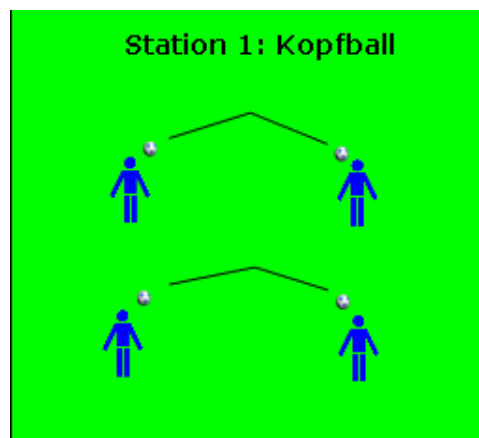


Abb. 28: Station 1: Kopfball
(Quelle: Gerald Täuber)

Station 2: Passtechniken mit anschließendem Dribbling bilden den Inhalt der zweiten Station. Ein Spieler passt mit der Innenseite gegen die Wand auf ein flaches Ziel und nimmt den zurückspringenden Ball mit der Innenseite an und dribbelt um ein Hütchen (siehe Abb. 28). Damit die technische Komponente und nicht der konditionelle Aspekt geschult wird, folgt nach einer Ausführung die Umsetzung der Übung durch den Partner.

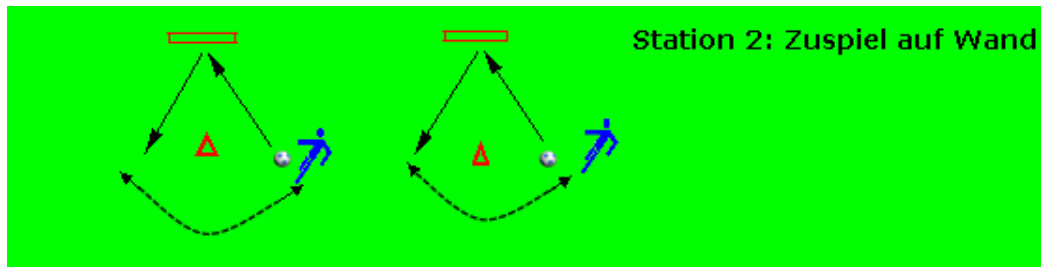


Abb. 29: Station 2: Zuspiel auf Wand (Quelle: Gerald Täuber)

Station 3: Hier wird die Ballmitnahme und der gezielte Torschuss mit der Innenseite trainiert. An beiden Torstangen stehen zwei Mitspieler und passen den Ball zum Partner, der diesen annimmt und mit der zweiten Berührung einen gezielten Torschuss ausführen soll. Die Zielperspektiven dieser Übung sind einerseits die korrekte Ballmitnahme und andererseits der schnelle und gezielte Torabschluss.

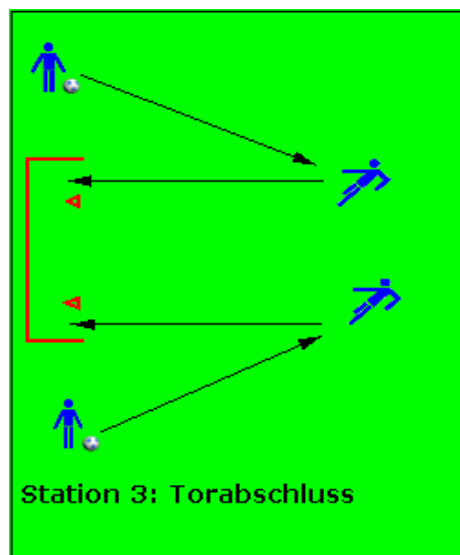


Abb. 30: Station 3: Torabschluss
(Quelle: Gerald Täuber)

Station 4: Das Umdribbeln von Hütchen wird an dieser Station trainiert. Es geht dabei nicht um die Schnelligkeit, sondern um die „richtige“ Ausführung, wobei hier auf die Beidbeinigkeit geachtet wird. Das heißt, dass die Übung sowohl mit dem geübten als auch „nicht so geübten“ Fuß durchgeführt wird.

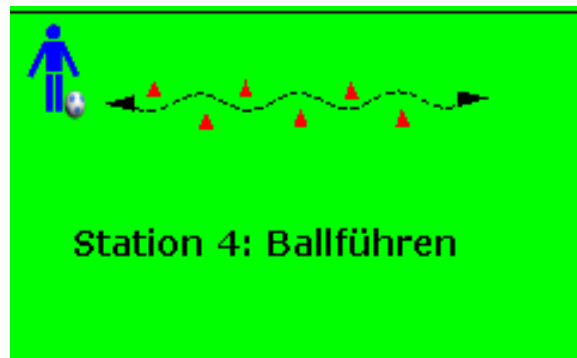


Abb. 31: Station 4: Ballführen
(Quelle: Gerald Täuber)

Station 5: Im fünften Feld wird versucht den Ball über eine abgegrenzte Strecke sooft als möglich in der Luft zu halten, wobei der Ball dazwischen auch auf den Boden aufspringen darf. Eine durchgängige Ballhaltung in der Luft würde zu einer Überforderung führen und infolgedessen könnte kein Leistungsfortschritt erzielt werden. Die Länge des Feldes sollte auf das Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler abgestimmt sein, damit die Übung auch mit einem Erfolgserlebnis verbunden wird.

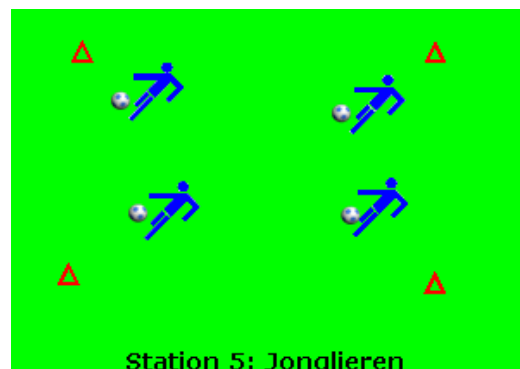


Abb. 32: Station 5: Jonglieren
(Quelle: Gerald Täuber)

Reflexionsfragen:

Welche Station bereitete die größten Schwierigkeiten?

Wie könnt ihr euch selbst beurteilen?

Durch welche Maßnahmen könnt ihr eine Leistungsverbesserung erzielen?

Wie können die Stationskarten in eurem Üben verwendet werden?

Didaktischer Hinweis:

Die Übungsauswahl orientiert sich weder an den erzielten Treffern oder Toren noch an einem Zeitlimit, sondern an der „korrekten“ technischen Grundauführung. Aus diesem Grund ist es besonders wichtig, dass vom Lehrer genaue Kriterien und Orientierungspunkte vorgegeben werden, damit die Schüler/innen ihren individuellen Leistungsfortschritt feststellen und verifizieren können. Als didaktischer Vorschlag können Stationskarten mit der graphischen Darstellung und der Beschreibung der Bewegungsausführung an den Stationen liegen, an denen sich die Kinder orientieren können und so ihr eigenes Können mit der „idealen“ Technik vergleichen und in weiterer Folge beurteilen können. Nebenbei wird durch die Stationskarten ein fußballspezifisches „Fachwissen“ vermittelt. Am Beginn der Unterrichtseinheit sollten die Pädagog/innen dennoch die Stationen erklären, die Übungen vorzeigen und auf die wichtigsten Punkte hinweisen. Während des Stationenbetriebes fungieren die Lehrer/innen als „Experten“ und geben den Schüler/innen hilfreiche Tipps.

Damit ein Leistungsfortschritt durch ein Üben und Trainieren für die Schüler/innen erreicht werden kann, müssen in den nächstfolgenden Unterrichtseinheiten die Grundtechniken thematisiert werden, wobei dies auch in spielerischen Formen umgesetzt werden kann. Aus zeitlichen Gründen empfiehlt es sich, nur eine Grundtechnik, wie beispielsweise das Passspiel, heranzuziehen und zu reflektieren, damit den Schüler/innen auch bewusst wird, dass diese technische Fertigkeit in den Mittelpunkt rückt. Nach einigen Wochen wird der Stationenbetrieb nochmals durchgeführt, um den Fortschritt, vor allem beim Passspiel, feststellen zu können. Normalerweise müsste auch eine Verbesserung der anderen Grundtechniken zu verzeichnen sein, da in Spiel- oder Übungsformen auch unbewusst andere Techniken, wie zum Beispiel die Ballmitnahme, mitgeschult werden. Tritt dieser wahrscheinliche Fall ein, muss das reflektiert werden.

6.4.2 „Miteinander“ als Sinnperspektive – „Blind Kick“ – ein kooperatives Fußballspiel

Es herrscht allgemein die Meinung, dass die sozialen Werte, im Besonderen bei Kindern und Jugendlichen, nicht mehr als verbindlich angesehen werden und Auswüchse, wie beispielsweise die Ausübung von Gewalt, zunehmen. Die Schule und insbesondere der Sportunterricht wird mit der Erwartungshaltung konfrontiert dies auszugleichen und Gelegenheiten für das soziale Lernen zu schaffen und die soziale Verantwortung zu fördern. Im Unterricht müssen die Heranwachsenden lernen, das soziale Miteinander in charakteristischen Situationen des Sports eigenständig und verantwortungsvoll zu regeln. Möglichkeiten bietet der Sport dort, wo durch gemeinsames Handeln Aufgaben zu lösen sind, insbesondere wenn dabei arbeitsteilig kooperiert wird (vgl. Kurz, 2000, S. 74).

Die Menschen suchen laut Balz & Kuhlmann (2003, S. 92) im Sport nach Gesellschaft, Kommunikation, Geselligkeit und Beisammensein und sehen im „Miteinander“ ihren Sinn des Sporttreibens. Daher meint Pühse (1997, S. 96), dass damit der Sportunterricht die Aufgabe hat „die vielfältigen sozialen Komponenten des Sports erfahrbar zu machen, um Menschen den Zugang zu derartigen Formen des Sporttreibens zu ermöglichen.“ Kurz (2004, S. 66) versteht unter der Perspektive Miteinander, dass ein Wesensmerkmal des Sports die Gemeinschaft ist, wobei diese aber zuerst gelernt werden muss.

Gerade das Sportspiel ist auf soziale Interaktionen angewiesen, so Pühse (1997, S. 95). Miteinander, so Hübinger (2006, S. 274), bedeutet die Aneignung von Spielkompetenzen, die einen humanen und fairen Umgang aller Mitwirkenden sowohl im Spiel als auch außerhalb des Spiels bewirken. Für Dietrich (2007, S. 85) müssen die Spieler/innen die Fähigkeit besitzen ihre Leistungen in das sozialen Gefüge der Mannschaft einzuordnen und sie müssen sich mit ihren Spielpartner verstehen, wenn sie miteinander erfolgreich handeln wollen. Das Fußballspiel in seiner normierten Ausprägung ist ein konkurrenzorientiertes Spiel, wobei innerhalb des eigenen Teams kooperativ gehandelt wird. Spiele, die sowohl kooperative als auch konkurrenzorientierte Elemente beinhalten, bezeichnet Fritz (1982, S. 2) als koalitive Spiele.

- **Blind-Kick - ein kooperatives Fußballspiel**

Pädagogische Bedeutungen:

Die Perspektive „Miteinander“ soll in diesem Beispiel erlebt und erfahren werden, indem die unterschiedlichen Voraussetzungen in einer Klasse nicht als spielbehindernd gesehen werden, sondern als Möglichkeit wahrgenommen werden voneinander lernen zu können. Das Fußballspiel ist hauptsächlich durch verlieren und gewinnen geprägt und wenn im Spiel innerhalb des Teams für ein erfolgreiches Handeln kooperiert werden muss, ist dies oft der Grund weshalb innerhalb der Mannschaft nur die „Spielköpfer“ miteinander kooperieren, um zu gewinnen. Die unerfahrenen Kinder aber werden nicht ins Spiel miteinbezogen. Tiemann (2008, S. 14) ist der Meinung, dass die Kinder und Jugendlichen ganz genaue Vorstellungen haben, wie ein richtiges, spannendes und gutes Fußballspiel auszusehen hat. Bei solchen Spielen ist es dann gerade für „schwächere“ Spieler schwer am Spiel teilzunehmen. Um dem entgegenzuwirken, werden neue Bewegungs- und Spielerfahrungen im Fußball thematisiert, die für alle Spieler eine Herausforderung darstellen und so ein Miteinander fordern (vgl. Tiemann, 2008, S. 14). Die Perspektive „Miteinander“ wird hier auch mit der Perspektive „Eindruck“ kombiniert.

Zielperspektive:

Im folgenden Beispiel geht es auch darum Vertrauen aufzubauen, Verantwortung zu übernehmen, die „guten“ Spieler lernen die Schwierigkeiten der Ungeübteren zu verstehen, sich in Schwächere hineinversetzen zu können und die Aufgaben nur miteinander lösen zu können. Laut Tiemann (2008, S. 15) sollen die Spieler/innen erfahren, „dass nur in Paaren und Teams, die aufeinander achten, sportliche Erfolge erzielt werden können.“

Organisation und Umsetzung:

Selbst gewählte Zweierteams bewegen sich durch die Halle, wobei einem der beiden mit einem Tuch die Augen verbunden werden und sein Partner ihn an der Hand nimmt und durch die Halle führt. Der „blinde“ Spieler führt den Ball mit dem Fuß oder stoppt ihn, während sein Partner hilfreiche Informationen gibt (siehe Abb. 33). Nach einiger Zeit wechseln die Aufgaben, so wird der „Nichtsehende“ zum „Führer“ und umgekehrt. Im

Anschluss daran kommt es zu einer Reflexionsphase. In einem Kreis werden die Eindrücke geschildert und Erfahrungen ausgetauscht. Die nächste Aufgabenstellung beinhaltet den Torschuss und die Torabwehr mit verbundenen Augen zu thematisieren. Um die Chance eines Torerfolges zu erhöhen, werden auch dem Tormann die Augen verbunden, aber auch er bekommt einen sehenden Partner, der ihn durch verbale Hilfen unterstützt. Es folgt die zweite Reflexionsphase, in der die Unterschiede zur ersten Aufgabenstellung behandelt werden und die Regeln für das im Anschluss folgende Spiel besprochen und von den Schüler/innen gemeinsam festgelegt werden. Die Lehrer/innen treten als Moderator auf und geben hilfreiche Tipps, fungieren aber nur als Berater. Die Halle wird in drei gleichgroße Spielfelder unterteilt. In jedem Feld spielen zwei Mannschaften gegeneinander, wobei ein Team aus einem Torwartpaar und einem Spielerpaar besteht. Wiederum sind die „Blinden“ auf die Instruktionen des Partners angewiesen (vgl. Tiemann, 2008, S. 15). Am Ende der Stunde folgt die dritte Reflexionsphase.



Abb. 33: Perspektive Miteinander: Blind –Kick (Quelle: Gerald Täuber)

Reflexionsfragen:

Welche Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten sind euch bei den drei Aufgabenstellungen aufgefallen?

Wie hast du dich als „blinder“ Spieler gefühlt und wie konnte dir dein „sehender“ Partner helfen?

Welche Regeln waren beim Spiel wichtig?

Wie habt ihr die Regeln vereinbart?

Welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten sind euch zu einem „normalen“ Fußballspiel aufgefallen?

Wie habe ich mit meinem Partner kooperiert?

Wie war ein Erfolg möglich?

Wie hätten die Aufgaben ohne Partner gelöst werden können?

Wie ist es euch als „Sehender“ dabei ergangen Verantwortung übernehmen zu müssen?

Didaktische Hinweise:

Klassen, die noch nicht damit vertraut sind, dass sie Verantwortung übernehmen, zu führen oder geführt zu werden, sollen sich nach Tiemann (2008, S. 15) erst daran gewöhnen, indem sie sich ohne Ball von einer Partnerin oder einem Partner in einem Geräteparcours „nichtsehend“ führen lassen bzw. als „Führer“ Verantwortung übernehmen. Als Spielgeräte sind weiche Bälle zu verwenden, da harte Lederbälle das Verletzungsrisiko erhöhen. Für die Reflexionsphasen muss genügend Zeit einberechnet werden, da unterschiedliche Standpunkte diskutiert werden müssen. Dabei ist besonders darauf zu achten, dass in diesen Reflexionsphasen die Erfahrungen weder gedeutet noch interpretiert werden.

Diese Unterrichtsgestaltung könnte auch auf einem anderen Weg stattfinden, indem, nach der Vorstellung des Themas Blind-Kick, die Schüler/innen mit der Fragestellung konfrontiert werden, wie blinde Menschen Fußballspielen könnten und in weiterer Folge gemeinsam darüber diskutiert wird. Aus dieser Diskussion werden sich Ideen entwickeln, die ein, durch die Kinder selbst gestaltetes Praxisbeispiel, zur Folge haben können. Tiemann (2008, S. 15), die dieses kooperative Konzept bereits in ihrem Unterricht erprobt hat, schreibt, dass sich Ideen - wie beispielsweise eine sehende Person begleitet oder führt den Blinden oder ein Ball der zu hören sein muss - entwickelt haben.

Eine weitere Möglichkeit die Perspektive „Miteinander“ zu thematisieren, bietet der genetische Lehrweg, der bereits im vierten Kapitel genau vorgestellt wurde und der genügend Potential in sich trägt, um soziale Erfahrungen sammeln zu können.

6.4.3 Die Sinnperspektive „Ausdruck“ – „Der mit dem Ball tanzt“

Fußball unter der Sinnperspektive „Ausdruck“ umzusetzen, scheint auf den ersten Blick schwierig zu sein. Meist wird der Fußballunterricht auf ein Technik- und Taktiktraining in Spiel- oder Übungsformen reduziert.

Als ein Grund, weshalb die Menschen Sport betreiben, wird von Balz & Kuhlmann (2003, S. 92) die Perspektive Ausdruck genannt und wie folgt beschrieben: „Menschen suchen im Sport Situationen, wo sie ihre Bewegungen als besonders schön und gelungen präsentieren und sich selbst über Bewegungen ausdrücken können.“ Für Kurz (1977, S. 94) können sportliche Handlungen darauf abzielen, dass diejenigen, die sie sehen als schön, künstlerisch, beeindruckend sensationell und aussagekräftig erscheinen. Wer diese beiden Aussagen näher betrachtet, wird feststellen, dass auch im Fußball der Ausdruck eine wichtige Rolle spielt. Die brasilianischen Fußballer werden als Künstler bezeichnet und verwenden sogar Künstlernamen. Ein gelungenes Dribbling kann einerseits besonders schön sein und andererseits will der Spieler damit seine Bewegungskünste demonstrieren.

Die Einzelaktionen der Spieler werden nach Kugelman & Weigelt (2006, S. 6) von Reportern gerne mit den Kommentaren begleitet, „dass sie einander „austanzen“ oder dass sich ein Angreifer mit „rhythmischer Leichtigkeit“ durch die Verteidigung bewege.“ Nach einem Torerfolg stellen Tänzchen an der Eckfahne keine Seltenheit dar, so Weigelt & Schlesinger (2006, S. 28). So scheint es nicht verwunderlich, dass die beiden Autor/innen daher in ihrem Unterricht die Kombination von Rhythmus, Musik und Fußball thematisiert haben.

- **Der mit dem Ball tanzt**

Pädagogische Bedeutungen:

Durch den Einsatz unterschiedlicher Rhythmen dominieren nicht mehr nur die Spielkünstler sondern auch die unerfahrenen Spieler. Es geht nicht mehr darum Bewegungsfertigkeiten von Künstlern abzubilden, sondern im Zentrum steht die subjektive rhythmische Gliederung und Akzentuierung eines Bewegungsablaufs. Durch die bestimmte Hinwendung zu bestimmten Rhythmen, werden spontan geprägte Bewegungsformen gefördert. Neue oft

ungewohnte Bewegungserfahrungen werden gesammelt und die Entwicklung selbstkreierter, trickreicher Aktionen werden entwickelt. Der Fußball wird in diesem Beispiel rhythmisch erlebbar gemacht und erlernt (vgl. Weigelt & Schlesinger, 2006, S. 28 ff.).

Zielperspektive:

- Rhythmische Bewegungserfahrungen sammeln und sich mit dem Ball individuell auszudrücken.

Organisation und Umsetzung:

Das Aufwärmen verfolgt das Ziel den Rhythmus zu finden, wobei die Aufwärmphase zuerst ohne Ball beginnt, damit sich die Kinder und Jugendlichen voll und ganz auf die Bewegung im Einklang mit den rhythmischen Elementen konzentrieren können. Die erste Aufgabe besteht darin, sich nach bestimmten Bewegungsrhythmen zu bewegen, die zuerst von den Pädagog/innen vorgegeben werden. Die Schüler/innen werden angehalten durch Klatschen, Stampfen und Mitsprechen den Bewegungsrhythmus einerseits zu erfassen und andererseits zu bekräftigen. Weigelt & Schlesinger (2006, S. 30) nennen folgende Übungen für das rhythmische Aufwärmen ohne Ball und weisen weiters auf den Ablauf hin: Zwei nebeneinander stehende Schüler/innen versuchen die vorgegebenen Übungen synchron auszuführen, die anderen stellen sich hinter diese Schüler/innen:

- Mit den Händen vor und hinter dem Körper klatschen (Variation: Zweimal vor und hinter dem Körper klatschen und über dem Kopf)
- Einen Hosenperlauf durchführen und vor und hinter dem Körper klatschen
- Schlangenlinienlauf, wobei nach drei Schritten nach rechts jeweils rechts neben dem Kopf und nach drei Schritten nach links, jeweils links geklatscht wird

Die Ausführungen können durch unterschiedliche Laufarten, Temposteigerung, gesamte Gruppe und mit Musik variantenreich gestaltet werden. Diese rhythmischen Bewegungen können auch mit Ball durchgeführt werden, indem beispielsweise der Ball geführt wird (Dribbling) und vor und hinter dem Körper in die Hände geklatscht wird oder beim Ballführen kann das Tempo variiert werden und dazu, je nach Temporhythmus, geklatscht werden. Im Laufe des Lernprozesses werden die Schüler/innen wechselweise mit der

Programmabfolge betraut und können so selbständig Bewegungsrhythmen kreieren und sich individuell zum Rhythmus ausdrücken. Im zweiten Teil des Aufwärmens werden die Bewegungen mit Musik durchgeführt, wobei die Schüler/innen aufgefordert werden den Rhythmus der Musik in ihre eigene Bewegung aufzunehmen. Anschließend wird der Ball in das Aufwärmen miteinbezogen und die Schüler/innen bekommen den Auftrag selbständig Zweiergruppen zu bilden, wobei der Spielpartner durch Klatschen, Stampfen, Zählen oder Rasseln den Rhythmus vorgibt und der Ballführende versucht sich nach dem vorgegebenen Rhythmus zu bewegen. Die Kinder bekommen von den Lehrer/innen keine Vorgaben, können ihren Rhythmus selbst vorgeben und sich frei in der Halle bewegen. Auch Pässe an die Wand sind erlaubt. Nachdem verschiedene Bewegungsrhythmen ausprobiert wurden, wird die gleiche Bewegungsaufgabe jedoch mit Musik gestellt, denn die dabei entstehenden Rhythmusfolgen sollen Hemmungen beim Umgang mit Ball und Mitspieler abbauen und helfen die Angst vor dem Sich – Bewegen nach Musik nehmen. Die erlernten Kunststücke und Bewegungsrhythmen können dann den Mitschülern präsentiert werden. Am Ende der Stunde folgt eine Reflexionsphase. (vgl. Weigelt & Schlesinger, 2006, S. 28 ff).

Reflexionsfragen:

Welche Erfahrungen konntet ihr heute sammeln?

Welche Möglichkeiten bietet der Fußball im Zusammenhang mit Rhythmus und Ausdruck?

Wie habt ihr euch gefühlt, als ihr die Bewegungen selbständig zum Rhythmus der Musik gestaltet habt?

Waren die rhythmischen Übungen mit oder ohne Musik leichter?

Wo benötige ich den Rhythmus im Fußball?

Wie könnte ein Fußballspiel mit Musik gestaltet werden?

Didaktische Hinweise:

Es muss im Unterricht die Möglichkeit geschaffen werden, dass Schüler/innen, die ihre Kunststücke präsentieren wollen, diese auch vorstellen können. Nach der lehrerzentrierten Einführung der rhythmischen Bewegungen mit und ohne Ball, dürfen und sollen die Kinder selbständig individuelle Ausdrucksmöglichkeiten entwickeln können, die

fußballspezifische Bewegungen beinhalten können. Die Verbindung zwischen Rhythmus und Fußball sowie die unterschiedlichsten Ausdrucksmöglichkeiten sollen den Kindern verdeutlicht werden und Freude an der Bewegung sollen erfahren werden. Brasilianische Musik, wie beispielsweise Samba, könnte hier, nicht nur aufgrund der besonderen Rhythmik, sondern auch durch den Stellenwert des brasilianischen Fußballs, verwendet werden.

6.4.4 Die Sinnperspektive „Eindruck“ – „Fußball wie an der Copacabana“

Sporttreibende suchen besondere Reize, die sowohl mit gewissen sportlichen Bewegungen als auch mit den dazu erforderlichen körperlichen Aktivitäten zusammen auftreten können (vgl. Balz & Kuhlmann, 2003, S. 92). Die Sinnrichtung „Eindruck“, so Kurz (1977, S. 95) bedeutet, dass die Ausführung der Bewegung an sich Eindrücke vermittelt, Reize enthält, Spaß macht und als lustvoll empfunden wird. Die momentane Bewegungsausführung ist von Bedeutung und nicht die Konsequenzen, die eintreffen könnten und möglich wären.

„Entscheidend ist also, daß Sport unter dieser Sinnrichtung auf die Aufnahme von Eindrücken abgestellt ist, die in der Regel jederzeit wiederholt werden können: Eindrücke über den eigenen Körper und über die Umwelt.“ (Kurz, 1977, S. 96)

Die Wahrnehmung von Eindrücken kann im Sport sowohl über die eigene Bewegungs- und Körpererfahrung passieren als auch durch Erfahrungen mit unserer Umwelt, ihren Gegenständen und der Natur (vgl. Balz & Kuhlmann, 2003, S. 88 ff.). Neben diesen genannten Erfahrungen fordert Kurz (2004, S. 66) „die Förderung einer vielseitigen Wahrnehmungsfähigkeit“. Gerade im Fußball können verschiedene Eindrücke wahrgenommen werden. Neben der attraktiven Spielidee ist der Fußball gerade deshalb so beliebt, weil er in einfacher Form, wie zum Beispiel am Strand, auf der Beachvolleyballanlage, auf Wiesen oder sogar in seichten Gewässern, gespielt werden kann. Sind solche Flächen nicht vorhanden, kann ein Fußballspiel, das barfuß ausgeführt wird, ganz neue Wahrnehmungserfahrungen hervorrufen (vgl. Gissel, 2004, S. 186).

- **Fußball wie an der Copacabana**

Pädagogische Bedeutungen:

Im Mittelpunkt dieser Fußballstunde stehen Bewegungs- und Körpererfahrungen, die durch das Spielen mit bloßen Füßen im Sand hervorgerufen werden. Unterschiedliche Sinneswahrnehmungen werden erfahrbar und nebenbei wird ein lustvolles und reizvolles Empfinden angestrebt. Durch selbständiges Probieren können die Schüler/innen, die fußballspezifischen Fertigkeiten unter veränderten Bedingungen erleben und neu entdecken. Weiters können die Schüler/innen durch unterschiedliche ballähnliche Gegenstände und den Sand als Untergrund Erfahrungen über den Einsatz der Kraft-, Zeit- und Richtungsparame-

ter sammeln (vgl. Gissel, 2004, S. 187). Das Bewegen im Sand fördert unter anderem auch die konditionellen und koordinativen Fähigkeiten.

Organisation und Umsetzung:

An drei Stationen sammeln die Kinder und Jugendlichen ihre Erfahrung mit dem Ball in Verbindung mit dem ungewohnten Sand als Untergrund. In der ersten Station werden Hütchen aufgestellt und die Schüler/innen werden mit der Frage konfrontiert: „Wie gelingt es dir, dich mit dem Ball im Sand, um diese Hütchen herum zu bewegen?“ An der zweiten Station werden zwei Hindernisse aufgebaut, die aus zwei großen Schachteln bestehen. Die Bewegungsaufgabe besteht darin, dass die Schüler/innen auf unterschiedlichste Art und Weise den Ball im Sand über die Hindernisse spielen. Die dritte Station beinhaltet das Zielschießen, wobei als Zielobjekte zum Beispiel Hütchen oder leere Schachteln fungieren können (vgl. Weigelt & Kratz, 2006, S. 10). An allen Stationen liegen unterschiedliche Ballmaterialien, wie zum Beispiel Volleybälle, Wasserbälle oder auch Gebrauchsgegenstände.

Reflexionsfragen:

Wie nehmt ihr euren Körper beim Laufen im Sand wahr?

Welche Unterschiede konntet ihr zwischen dem Fußballspielen am Rasen und im Sand feststellen?

Welche Sinne wurden bei jedem einzelnen von euch angesprochen?

Welche Bewegungen waren im Sand nötig, um die geforderten Aufgaben zu lösen?

Welche Erfahrungen konntet ihr durch die verschiedenen Ballmaterialien wahrnehmen?

Didaktische Hinweise:

Am Beginn ist es notwendig, dass die Kinder und Jugendlichen ein Gefühl für den Sand entwickeln, indem sie ohne Ball im Sand laufen und den Sand mit den Händen und Füßen fühlen. Anschließend wird der Ball hinzugenommen, um die außergewöhnlichen Verhaltensweisen des Balls auf dem Sand wahrzunehmen und kennen zu lernen. Diese Vorübungen können durch eine kurze Reflexionsphase der Schüler/innen abgeschlossen werden, die die unterschiedlichen Wahrnehmungen verbal wiedergeben. Die Schüler/innen können

sich auch selbständig Hilfestellungen geben, um die geforderten Aufgaben bewältigen zu können. Das Bewegen im Sand stellt andere Anforderungen dar, die dem Schüler bewusst gemacht werden müssen.

6.4.5 Das „Wagnis“ als Sinnperspektive – „Der fliegende Holländer“

Nach Neumann (1997, S. 156) sucht der Handelnde im Wagnis eine von sich aus selbst ausgesuchte Unsicherheit, wobei die Folgen von ihm als Person getragen werden. Die entsprechenden sportlichen Handlungen werden ausgeübt, da der Reiz des Risikos mit-schwingt. Reizvoll ist sie deshalb, weil der Ausgang der Handlung unsicher ist, aber auch als beeinflussbar angesehen wird. Ist das sportliche Können des Sportlers groß, wird er höhere Reize auskosten wollen und auch suchen müssen. Ist er jedoch weniger kompetent, so werden Bedrohung und Angst im Vordergrund stehen (vgl. Neumann, 1997, S. 158 ff.).

Laut Neumann (1997, S. 162) liegt der entscheidende Aspekt des Wagens im Sich-Vertrauen: Die Gefahrensituationen werden in Kauf genommen und als Herausforderung gesehen. Der Reiz dieser Gefahren und deren Bewältigung beziehen sich auf subjektive Maßstäbe, denn neben den sportmotorischen Fähig- und Fertigkeiten spielt die kognitive Leistung eine essentielle Rolle, wie zum Beispiel eine reale Selbsteinschätzung und ein Abstraktionsvermögen in Bezug auf das was im Wagnis geschieht bzw. passieren kann.

Das Ziel einer Wagniserziehung, so Neumann (1997, S. 165), ist die Bildung einer entsprechenden sportlichen Handlungsfähigkeit:

„denn nur wer in der Lage ist, Kontrolle auszuüben, kann die Wahrscheinlichkeit des Gelingens von Wagnissen zu seinen Gunsten gestalten, kann lustvolle Erfahrungen, das Kribbeln im Bauch, genießen.“

Für Kurz (2004, S. 66) geht es bei der Perspektive Wagnis um den Reiz mit Situationen von ungewissem Ausgang und deren Bewältigung.

- **Der Fliegende Holländer**

Pädagogische Bedeutungen:

Im folgenden Beispiel sollen die Kinder das Spiel bzw. das technische Element des Flugkopfballs unter dem Aspekt „Wagnis“ kennen und erleben lernen. Die Kinder sollen dabei das Fliegen und die Schwerelosigkeit erfahren und den Flugkopfball - aus einer im wahren Sinne des Wortes - anderen Perspektive kennen lernen. Nicht wie üblich steht die tech-

nische Ausführung am Boden im Vordergrund, sondern die Überwindung des ungewissen Sprunges aus einer dem Alter, aber besonders dem eigenen Ermessen, des Schülers angepassten Höhe. Der besondere Reiz besteht darin, dass sie den Zeitpunkt des Sprunges so anlegen, dass sie den zugeworfenen Ball mit dem Kopf erreichen. Erfolgserlebnisse werden einerseits durch das Wagnis des Sprunges und andererseits durch das Treffen des Kopfballes hervorgerufen. Wagnis kann nicht erzwungen werden, sondern muss in der Selbstverantwortung des Kindes oder Jugendlichen bleiben, wobei die Lehrer/in ihre pädagogische Verantwortung darin zu sehen hat, dass die Schüler/innen ihre persönliche Wagnisgrenze nicht überschreiten müssen. Auch ein „Nein“ muss erlaubt sein.

Zielperspektive:

- Die Schüler/innen sollen sich auf das Wagnis – „Fliegen“- einlassen und dadurch das Fliegen, Fallen als neue Körpererfahrung wahrnehmen.
- Gefahren selbst einschätzen können

Organisation und Umsetzung:

Von einem Kasten springen die Kinder vorwärts in die „Tiefe“ und versuchen einen Flugkopfball auszuführen und landen je nach Flugphase am Bauch oder auch seitlich. Die Lehrer/in fungiert als Werfer, wobei die Schüler/in das richtige Timing für den Absprung ohne Unterstützung der Pädagogen finden muss.



Abb. 34: Perspektive Wagnis- Flugphase
(Quelle: Gerald Täuber)



Abb. 35: Perspektive Wagnis- Absprung
(Quelle: Gerald Täuber)

Reflexionsfragen:

Wie hat es dir gefallen?

Wie hast du dich beim Fliegen gefühlt?

Welchen Reiz hatte diese Übung für dich?

Ist dir dieses Springen leicht oder schwer gefallen?

Didaktische Hinweise:

Um den Sicherheitsaspekt gewährleisten zu können, muss in diesem Fall die Lehrer/in die Rolle als „Zuwerfer“ übernehmen. Für den Sprung in die „Tiefe“ ist es unbedingt notwendig den Landebereich mit zwei Weichböden – der Länge nach – zu versehen und durch Matten, die seitlich an die Weichböden gelegt werden, abzusichern. Vor der Durchführung dieser Einheit empfiehlt es sich eine „Fall- und Landungsschulung“ mit den Kindern durchzuführen. Um auf die unterschiedlichen Anforderungsniveaus und die individuelle Wagnisbereitschaft der Schüler/innen einzugehen, sollten verschiedene Sprungvarianten, wie zum Beispiel Sprung aus der Hocke, angeboten werden.

6.4.6 Die Sinnperspektive „Gesundheit“ – „Zweikämpfen im Fußball“

Einer von vielen Gründen, weshalb die Menschen Sport ausüben, ist der Gesundheitsgedanke, denn laut Balz & Kuhlmann (2003, S. 92) betreiben die Menschen Sport weil sie einerseits den körperlichen Ausgleich und andererseits eine möglichst umfangreiche körperliche Beanspruchung suchen, die das Wohlbefinden, die Fitness und die Gesundheit positiv beeinflusst. Auch in der Schule ist es den Kindern und Jugendlichen ein Anliegen, dass der Sport ihrer Gesundheit zuträglich ist, wobei sie aber unter einem gesunden Sport, anders als ihre Lehrer/innen, das aktuelle körperliche Wohlbefinden – meist bei den Mädchen - und die körperliche Leistungsfähigkeit – bei den Burschen - zum Ausdruck bringen können, verstehen. Sport als Prävention gegen Herzinfarkte oder Osteoporose spielt bei den Schülern kaum eine Rolle (vgl. Kurz, 2000, S. 78). Gerade im Fußballspiel kommt es aber, durch die schnell auszuführenden Bewegungen und den direkten Kontakt mit dem Gegner, häufig zu Verletzungen, die von leichten Abschürfungen bis hin zu Bänderrissen und Knochenbrüchen reichen können.

Im Sportunterricht soll sich laut Balz (1997, S. 120) die gesundheitspädagogische Aufmerksamkeit darauf richten, das Sporttreiben in Form einer freudvollen und sinnvollen Tätigkeit zu erhalten, die zumindest der körperlichen Gesundheit nicht schadet und dem Wohlbefinden förderlich ist. Für Kurz (2004, S. 64) liegt die Aufgabe des Schulsport unter der Perspektive Gesundheit darin, das Gesundheitsbewusstsein der Schüler/innen in Bezug auf Sport und Bewegung zu fördern, da die Gesundheit durch Bewegung umfangreich und effektiv zu stabilisieren den Schulsport hoffnungslos überfordern würde. Die Handlungsfähigkeit im Sport, in Bezug auf die Perspektive Gesundheit, zu fördern, bedeutet daher, die Schüler/innen dabei zu unterstützen ihre gesundheitlichen Erwartungen an den Sport zu klären und ihren Sport gesundheitsbewusster auszuüben. Kurz (2004, S. 65) fasst die Zielsetzung des Schulsports unter der Perspektive „Gesundheit“ wie folgt zusammen:

„Die Schüler lernen aus der Reflexion ihrer Erfahrung, welcher Sport ihnen, gesundheitlich betrachtet, gut tut. In diesem Prozess differenzieren sie ihr Gesundheitsverständnis und ihre Vorstellungen von den Wirkungen des Sports. Zugleich erweitern sie ihre Handlungsfähigkeit, indem sie lernen, Sport gesundheitsbewusst zu betreiben, gesundheitlich zu beurteilen und gegebenenfalls auch aus gesundheitlichen Gründen zu verändern.“

Im folgenden Beispiel wird das Zweikampfverhalten im Fußball thematisiert, da Verletzungen im Spiel häufig durch den direkten Kontakt mit dem Gegenspieler passieren.

- **Zweikämpfen im Fußball**

Pädagogische Bedeutungen:

Den Schüler/innen soll anhand dieses Praxisbeispiels verdeutlicht werden, dass im Zweikampf viele Verletzungen passieren, die durch falsches Zweikampfverhalten entstehen und durch die realistische Abwägung von Risiko, Gefahr und fairem Verhalten vermieden werden könnten. Aus diesem Grund muss der bewusste Umgang mit dem eigenen Körper und dem des Gegenspielers im Unterricht thematisiert, erfahren und reflektiert werden. Als Folge davon muss den Schüler/innen bewusst gemacht werden, dass ein Zweikampfverhalten im Fußball erlernt und trainiert werden muss. Drei Fragebögen sollen die Schüler/innen dazu veranlassen, sich mit den Begriffen „Zweikampf im Fußball“, „Gesundheit“ und „Risiko“ auseinanderzusetzen und Assoziationen herzustellen.

Zielperspektive:

Durch die bewusste Auseinandersetzung mit dem Zweikampf sollen die Schüler/innen das Risiko für die eigene Gesundheit und die des Partners einschätzen lernen.

Organisation und Umsetzung:

Nach der Themenvorstellung - Zweikämpfen im Fußball - bilden die Kinder selbständig Vierergruppen und verteilen sich in der Halle. Jede Gruppe erhält zu Beginn den ersten Fragebogen (siehe Abb. 36), auf dem nach dem Begriff „Zweikampf im Fußball“ gefragt wird und zu dem die Kinder drei Assoziationen herstellen sollen. Danach wird der Fragebogen der Lehrer/in abgegeben. Im Anschluss daran bekommen die Kinder den zweiten Fragebogen, der nach drei Assoziationen zu dem Begriff „Gesundheit“ fragt und nach dem Ausfüllen vom Lehrer wiederum eingesammelt wird. Der gleiche Vorgang, nur mit der Begriffsassoziation zu dem Wort „Risiko“, wird mit dem dritten Fragebogen durchgeführt. Im Anschluss daran werden auf einem Flipchart die drei Begriffe und die von den Schüler/innen beschriebenen Assoziationen vom Lehrer notiert, gemeinsam besprochen und zusammengefasst. Um neben den Assoziationen die Thematik des „Zweikämpfens im

Fußball“ zu behandeln, wird eine Zweikampfübung mit Ball (1:1 Situation) durchgeführt, um einen Zusammenhang zwischen den Begriffen „Zweikampf“ und „Gesundheit und Risiko“ selbst erfahren und erleben zu können. Die erste Bewegungsaufgabe lautet dabei, so schnell als möglich den Ball zu erobern. Die gleiche Übung wird nochmals durchgeführt, nur jetzt wird darauf hingewiesen, dass sowohl ein faires Verhalten als auch ein situationsbedingtes Agieren zu berücksichtigen ist. Abschließend folgt die Reflexionsphase, die den Schülern verdeutlichen soll, dass ein bewusstes und eigen- und fremdverantwortliches Umgehen mit dem Körper nötig ist, um Verletzungen vermeiden zu können. In dieser Reflexionsphase werden auch nochmals durch gezielte Fragestellungen der Pädagogen die Zusammenhänge zwischen den besprochenen Begriffen hervorgehoben, erklärt und bewusst gemacht.

Fragebogen 1

Was verbindest du mit dem Begriff „Zweikampf“ im Fußball?

1. Begriff _____
2. Begriff _____
3. Begriff _____

Fragebogen 2

Was verbindest du mit dem Begriff „Gesundheit“?

1. Begriff _____
2. Begriff _____
3. Begriff _____

Fragebogen 3

Was verbindest du mit dem Begriff „Risiko“?

1. Begriff _____
2. Begriff _____
3. Begriff _____

Abb. 36: Fragebögen (vgl. Kleiner, 2005)

Reflexionsfragen:

Wie müsst ihr mit eurem eigenen bzw. mit dem Körper der Gegenspieler umgehen und wie ist eure Befindlichkeit?

Welchen Zusammenhang könnt ihr zwischen den drei Begriffen auf den Fragebögen feststellen?

Welche Erfahrungen habt ihr bei der ersten Bewegungsaufgabe gemacht?

Welche Unterschiede zwischen der ersten und der zweiten Form des Zweikampfes konntet ihr erfahren?

In welcher der beiden Übungen konntet ihr euch als Ballführender sicher fühlen?

In welcher Form der Übung hättet ihr euch eher verletzen können?

Durch welche Maßnahmen kann das Verletzungsrisiko im Zweikampf verringert werden?

Didaktische Hinweise:

Die Thematisierung des bewussten und eigenverantwortlichen Umgehens mit dem Körper und die damit verbundene Schulung des Zweikampfverhaltens stellen einen wichtigen Bereich im Fußballunterricht dar. Dabei sollte auch der Fair –Play Gedanke und somit der verantwortungsvolle Umgang mit dem Körper des Gegners thematisiert werden. Die gemeinsame Besprechung der Begriffe und Assoziationen gibt den Schüler/innen die Möglichkeit, sich mit dieser Thematik theoretisch auseinanderzusetzen und einen Bezugsrahmen herzustellen. Durch ein geführtes Lehrer – Schülergespräch werden die Verletzungsrisiken im Zweikampf diskutiert und die Auswirkungen auf die eigene Gesundheit bzw. auf die des Gegenspielers erörtert. Werden in der ersten Bewegungsaufgabe bewusst keine Regeln vorgegeben, so gibt die Lehrer/in im zweiten Durchgang explizit Aufgabenstellungen, die ein faires Verhalten von den Spieler/innen verlangen und von den Pädagogen eingefordert werden müssen.

6.5 Zusammenfassung

Durch die Zusammenführung der methodisch-didaktischen und fachdidaktischen Konzepte wurde verdeutlicht, dass in der Sportspieldidaktik noch immer die Verbesserung der koordinativen Fähigkeiten und der technisch/taktischen Komponenten des Spiels im Vorder-

grund stehen. Das heißt, dass das Sportartenkonzept in diesen betrachteten Ansätzen noch immer stark präsent ist. Das spielgemäße Konzept von Dietrich versucht sich durch die Einbindung offener und auf Verständnis basierender Unterrichtsgestaltung vom Sportartenkonzept abzuheben. Durch die geschlossene methodische Vorgangsweise wurde aber trotzdem ein Bezug zum Sportartenprogramm erkennbar. Das genetische Konzept bedient sich sowohl am problemorientierten als auch am offenen Sportunterricht und kann als erfahrungsoffenes, handlungsorientiertes Konzept bezeichnet werden. Ein zeitgemäßer Fußballunterricht muss aber den Anforderungen des Pluralismus unserer Gesellschaft entsprechen und den Doppelauftrag der Schule - Erziehung im und durch den Sport - erfüllen. Die mehrperspektivischen Ansätze scheinen dies durch das Streben nach einer Handlungsfähigkeit im Sport und durch eine Entwicklungsfähigkeit über den Sport hinaus zu erfüllen.

Die beschriebenen organisatorischen Maßnahmen und Lösungsvorschläge können bei der Gestaltung eines Sportspielunterrichts hilfreich sein und sollen die Pädagogen anregen weitere Möglichkeiten zu entwickeln. Ein Patentrezept kann es aufgrund der vielfältigen Zielsetzungen im Unterricht nicht geben. Jede didaktische Veränderung hat aber ihre Auswirkungen und Konsequenzen, die dem Lehrenden bewusst sein müssen, denn aufgrund von räumlichen Bedingungen oder eingeführten Zusatzregeln kommt es zu einer Veränderung der didaktischen Lernsituation. Durch die Diskussion der heterogenen Voraussetzungen in der Schule, die speziell im Unterricht „Bewegung und Sport“ dazu führen, dass nicht alle Kinder in das Zielspiel eingebunden werden, wurde offensichtlich, dass Lösungsansätze, die diskutiert werden, wiederum Nachteile aufweisen. Einen Ansatz, der Erfolg versprechend sein kann, ist jener von Weichert, Wolters & Kolb (2005, S. 213), indem Leistungsunterschiede beibehalten und Zusatzregeln eingeführt werden, die keine Auswirkungen auf das Spielergebnis haben.

Die Praxisbeispiele zeigen, dass auch die Sportspiele unter den sechs Sinnperspektiven „Leistung“, „Miteinander“, „Ausdruck“, „Eindruck“, „Wagnis“ und „Gesundheit“ vermittelt werden können. Die pädagogische Perspektive „Leistung“ ist vielfältig zu sehen. Sowohl individuelle Leistungen, Gruppenleistungen oder die Aufgabestellung zu meistern können in diesem Kontext genannt werden. Die pädagogische Perspektive „Miteinander“ hat zum Ziel, dass die Kinder und Jugendlichen im Unterricht das „Miteinander“ selbstständig und verantwortungsbewusst regeln. Durch die Perspektive „Ausdruck“ wird den Schülern ermöglicht, sich in verschiedenen Bewegungsformen mit oder ohne Ball selbst darstel-

len und Bewegungen selbstständig entwickeln zu können. Die Sinnperspektive „Eindruck“ kann im Fußball vielfältig eingesetzt werden. Eindrücke können durch den Körper, wie beispielsweise unterschiedliche Sinneswahrnehmungen, erfahrbar werden oder auch durch die Umwelt, wie das Fußballspielen im Sand, erlebt werden. Der Fußball unter der Perspektive „Wagnis“ beinhaltet für die Schüler/innen Situationen bereitzustellen, die in den Kindern einen Reiz auslösen, wobei der Ausgang der Handlung ungewiss ist. Unter der Perspektive „Gesundheit“ wird verstanden, dass durch Reflexionen des Unterrichts ein individuelles Gesundheitsbewusstsein entwickelt wird.

Anhand der Beispiele wurde deutlich, dass der Inhalt Fußball mehrperspektivisch thematisiert werden kann, jedoch sollten die Sinnperspektiven akzentuiert werden. Das heißt, dass der Fußball unter einer Perspektive, wie beispielsweise „Leisten“, betrachtet werden muss. Dennoch spielten bei einigen Beispielen auch andere Perspektiven (vgl. Blind-Kick) eine Rolle. Nicht thematisiert werden konnte, welche Perspektiven bzw. Standpunkte die Kinder und Jugendlichen den unterschiedlichen Beispielen zuordnen. Daher ist es die Aufgabe der Lehrer/innen die Sinnperspektiven zu verdeutlichen.

7. Resümee und Ausblick

Die vorliegende Arbeit bietet eine breite Palette an Betrachtungsweisen, die das Thema Fußball im Fach „Bewegung und Sport“ betreffen und interessierten Lesern Einblicke in die Welt des Fußballunterrichts ermöglichen. Durch die Auseinandersetzung mit den Kategorien der Spiele konnte festgestellt werden, dass aufgrund der vielfältigen Anzahl der Spiele eine Systematik der Spiele eine große Herausforderung darstellt. Der Fußball wird in die Kategorie der Wettkampfs Spiele bzw. in die Regelspiele – *Spiele um etwas* – eingeordnet. Offensichtlich wurde, dass der Erziehungs- und Bildungsauftrag in der Schule nicht dadurch eingelöst werden kann, dass die Vermittlung von Technik und Taktik der Sportspiele angestrebt wird, um sie für die Zielspiele außerhalb des Unterrichts zu qualifizieren. Das Subjekt, das heißt die Schülerinnen und Schüler, und deren Bedürfnisse sowie ihr Könnensstand müssen im Fach „Bewegung und Sport“ miteinbezogen werden, um dem Doppelauftrag in der Schule gerecht werden zu können. Die Lehrpläne sind nicht mehr sportartenorientiert, sondern es wird eine Themenorientierung gefordert. Das bedeutet, dass sich die Pädagog/innen Gedanken machen müssen, wie Inhalte (beispielsweise Fußball) zu mehrperspektivischen Themen gemacht werden können, so wie dies in den praktischen Beispielen im sechsten Kapitel versucht worden ist. Durch die Analyse der Lehrpläne wurde aber auch deutlich, dass im Sportspielunterricht sowohl eine Verbesserung der technischen Elemente als auch der taktischen Verhaltensweisen der Kinder und Jugendlichen angestrebt werden soll.

Durch die Beschreibung der fachdidaktischen Konzepte und deren Kategorisierungen wurde offensichtlich, dass es eine Vielfalt an Möglichkeiten gibt, die sowohl eigene Spezifika als auch Gemeinsamkeiten aufweisen. Die Auseinandersetzung mit den fachdidaktischen Konzepten konnte einen Einblick in die vielfältigen theoretischen Modelle geben, die unterschiedliche Standpunkte einnehmen. Meiner Meinung nach ist es als Pädagoge wichtig, sich mit den Modellen auseinanderzusetzen, um für sich eigene Unterrichtskonzepte zu entwickeln, neu zu überdenken und adäquat anzuwenden.

Auf die Frage, wie das Fußballspielen gelehrt und gelernt werden kann, gibt es meiner Meinung nach keine eindeutigen Antworten. Das oft postulierte „Spielen lernt man nur durch spielen“ ist zwar ein bedeutender Aspekt in der Lernphase, jedoch nicht die „einzig richtige“ Antwort auf die oben gestellte Frage. Denn in dieser Arbeit wurde gezeigt, dass

im Anfängerunterricht das spielimmanente Lernen im Vordergrund steht, aber auch das Üben technischer Fertigkeiten in Übungsformen notwendig ist, um „erfolgreich“ mitspielen zu können. Dennoch besitzt der Leitsatz „Spielen vor Üben“ seine Berechtigung, der auch in der sportspieldidaktischen Diskussion konsensual betrachtet wird. Über die Ausführung, wie die Sportspiele erlernt werden können, gibt es aber zwei unterschiedliche Standpunkte. Eine Position fordert zuerst eine sportspielübergreifende Einführung des Spiels und die Entwicklung der Spielspezialisierung im Laufe des Lernprozesses, während die Gegenpartei sofort eine sportartspezifische Einführung verlangt. Einigkeit herrscht jedoch darin, dass die Zergliederungsmethode nicht mehr zeitgemäß ist, da dadurch zwar die Techniken geschult werden, aber im Spiel nicht Erfolg versprechend eingesetzt werden können. Kritisiert wird auch die Konfrontationsmethode, da die Lernenden das Spiel nicht in einem einzigen Schritt erlernen können. Daher werden unterschiedliche Vereinfachungsstrategien vorgeschlagen, um die vielfältigen Anforderungen, die der Fußball stellt, zu reduzieren. Diese Aussage wurde anhand der vorgestellten methodisch-didaktischen Konzepte verdeutlicht, zu denen unterschiedliche Vereinfachungsstrategien herangezogen wurden. In der fußballspezifischen Literatur gibt es Lehr- und Lernmodelle, die sich einerseits den sportspieldidaktischen Modellen zuordnen lassen, sich andererseits jedoch von den Ansätzen deutlich unterscheiden, indem sie Verknüpfungen zwischen den Konzepten herstellen und in ihren eigenen Konzepten modifiziert anwenden. Durch die vergleichende Analyse der herangezogenen Vereinfachungsstrategien, konnte festgestellt werden, dass auch hier teilweise Strategien verknüpft werden, die sich für den Schulunterricht eignen bzw. nicht eignen. Konzeptionen, die für die Schule, für den Verein oder für beides entwickelt wurden, haben nicht automatisch den Anspruch, dass sie sich nur für das eine oder das andere eignen. Sowohl Entwürfe für den Vereinssport als auch Wege für den Schulsport weisen teilweise Vereinfachungen auf, die auf die subjektbezogenen Bedürfnisse der Lernenden eingehen oder diese völlig ignorieren.

Das Schulen der Grundtechniken steht dabei in der Fertigkeitsvermittlung im Vordergrund, denn einerseits sind die Grundtechniken im Fußball nötig, um am Fußballspiel erfolgreich teilhaben zu können und andererseits ist es aus zeitlichen Gründen nicht möglich alle Fußballtechniken zu thematisieren. In der Schule kann es nicht darum gehen eine Technik durch zahlreiches Wiederholen einzuschleifen, sondern eine individuelle, optimale Technik ist anzustreben, die das Ziel einer erfolgreichen Aufgabenlösung verfolgt. Ohne Üben ist eine Technikverbesserung nicht möglich, daher sind von den Lehrenden variable Übungs-

formen anzubieten, da so eine längerfristige Übungsbereitschaft der Schüler/innen aufrecht erhalten werden kann. In der Schule könnte der Ansatz „aus Fehlern lernen“ sicher auch interessant und mehrperspektivisch thematisiert werden. Am Beginn der taktischen Ausbildung steht zuerst die Vermittlung der Individualtaktik, denn diese bildet die Grundlage für die gruppen- und mannschaftstaktische Entwicklung. Eine Taktikschulung in der Schule muss sowohl implizit (spielerisch unangeleitet) als auch explizit (vom Lehrenden angeleitet) erfolgen, wobei die Ausbildung bei Spielanfängern zuerst mit einer impliziten Taktikschulung begonnen werden sollte.

Die nach wie vor starke Orientierung der methodisch–didaktischen Konzepte am Sportartenkonzept und somit am außerschulischen Sport ist meiner Meinung nach nicht mehr zeitgemäß. Auch der Sportspielunterricht muss sich den Anforderungen einer pluralistischen Gesellschaft stellen. Das mehrperspektivische Konzept nach Kurz mit seinen sechs Sinnperspektiven scheint den derzeitigen Kriterien eines zeitgemäßen Unterrichts im Fach „Bewegung und Sport“ zu entsprechen und findet auch in den Lehrplänen ihre Umsetzung. Dies führte zu der logischen Konsequenz, die Praxisbeispiele in dieser Arbeit anhand der Sinnperspektiven nach Kurz zu gliedern und zu planen. Die Kargheit in der Fachliteratur bezüglich mehrperspektivischer Unterrichtsplanung im Sportspiel bestätigte mich im Besonderen, mich mit dieser Thematik auseinanderzusetzen und darüber hinaus Planungen und Praxisbeispiele zu formulieren, die sich an den sechs Sinnperspektiven nach Kurz orientieren. Der Inhalt Fußball kann, wie deutlich wurde, in allen sechs Sinnrichtungen thematisiert und in der Praxis umgesetzt werden. Dabei muss aber auch erwähnt werden, dass für mich die Perspektiven „Leistung“, „Miteinander“ und „Eindruck“ aufgrund ihrer Sinngebung „offensichtlicher“ im Fußball enthalten sind. Im Gegensatz dazu stellte es eine größere Herausforderung für den Fußballunterricht unter den Blickwinkeln „Ausdruck“, „Gesundheit“ und „Wagnis“ Praxisbeispiele zu entwerfen. Gerade diese intensive Auseinandersetzung eröffnete mir persönlich neue Perspektiven, wie ein Unterricht aussehen kann, der die Bedürfnisse und die persönlichen Wünsche der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt. Darüber hinaus wurde umso deutlicher, dass die im vierten Kapitel vorgestellten methodisch–didaktischen Konzepte das Augenmerk ausschließlich auf die zwei Perspektiven „Leistung“ und „Miteinander“ legen.

Weiters wurde deutlich, welche Einflüsse die Rahmenbedingungen, mit denen die Pädagogen im Unterricht konfrontiert sind, haben können, denn speziell im Sportspielunterricht

sind gerade diese so unscheinbaren Rahmenbedingungen häufig ein Mitgrund, weshalb Unterrichtseinheiten scheitern. Die präsentierten Lösungsvorschläge können in der Planung des Unterrichts hilfreich sein, wobei betont werden muss, dass die Pädagogen je nach Situation für sich selbst entscheiden müssen, wie sie damit umgehen, denn laut Kleiner (2007, S. 8) gibt es im Unterricht keine einfachen Antworten, da dazu das System Unterricht zu komplex ist. Dies trifft auch auf die Vorschläge zu, die die Heterogenität in der Schule betreffen. Vor einer unbedachten Übernahme der Strategien, um motorisch schwächere Kinder Spielerlebnisse zu ermöglichen, muss gewarnt werden, da, wie die Ausführungen zeigten, einerseits wieder die „Spielunerfahrenen“ oder andererseits die „Spielkönner“ benachteiligt werden.

Es bleibt zu hoffen, dass der mehrperspektivische Ansatz auch im Fußballunterricht Einzug hält, denn ansonsten wird es schwierig Argumente zu finden, weshalb ein Sportspielunterricht in der Schule nötig ist. Die Reproduktion des außerschulischen Sports kann nämlich nicht das Anliegen eines zeitgemäßen Unterrichts sein. Die Betrachtung des Spiels unter verschiedenen Blickwinkeln eignet sich meiner Meinung nach nicht nur für den Unterricht, sondern dieser Ansatz beinhaltet auch Aspekte, die im Vereinsfußball eine bedeutende Rolle spielen können, denn auch dort kann es nicht nur das alleinige Ziel sein die motorischen Fertigkeiten zu vermitteln und zu verbessern.

8. Literatur

- Aschebrock, H. & Stibbe, G. (2004). Tendenzen der Lehrplanforschung und Lehrplanentwicklung. In E. Balz (Hrsg.), *Schulsport verstehen und gestalten. Beiträge zur fachdidaktischen Standortbestimmung* (S. 89-102). Aachen: Meyer & Meyer.
- Balz, E. (2004). Methodische Prinzipien mehrperspektivischen Sportunterrichts. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Unterricht: Orientierung und Beispiele* (S. 86-103). Schorndorf: Hofmann.
- Balz, E. & Dietrich, K. (1996). Fußball – ein Spiel in Spannung. *Sportpädagogik*, 20 (1), 21-28.
- Balz, E. (1992). Fachdidaktische Konzepte oder: Woran soll sich der Schulsport orientieren? *Sportpädagogik*, 16 (2), 13-22.
- Balz, E. (1997). Gesundheitserziehung: Sport als Element der Lebensführung. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Wie pädagogisch soll der Schulsport sein? Auf der Suche nach fachdidaktischen Antworten* (S. 111-126). Schorndorf: Hofmann.
- Balz, E. & Kuhlmann, D. (2003). *Sportpädagogik. Ein Lehrbuch in 14 Lektionen*. Bd.1. Aachen: Meyer & Meyer.
- Barth, K. & Zempel, U. (2003). *Ich lerne Fußball*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Baschta, M. (2005). Fußballspielen lernen. *Sportpraxis*, 46 (5), 44-45.
- Bauer, G. (1990). *Lehrbuch Fußball. Erfolgreiches Training von Technik, Taktik und Kondition*. München: BLV.
- Beckers, E. (1997). Über das Bildungspotential des Sportunterrichts. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Wie pädagogisch soll der Schulsport sein? Auf der Suche nach fachdidaktischen Antworten* (S. 15-31). Schorndorf: Hofmann.
- Beckers, E. (2001). Sportpädagogik und Erziehungswissenschaft. In H. Haag & A. Hummel (Hrsg.), *Handbuch Sportpädagogik* (S. 25-34). Schorndorf: Hofmann.
- Bietz, J. (1998). Sportspielvermittlung – Konzepte, Probleme und Perspektiven. *Sportunterricht*, 47 (7), 267-274.
- Bisanz, G. & Vieth, N. (2001). *Fußball von Morgen. Grundlagen- und Aufbautraining* (5. Auflage). Bd.1. Münster: Philippka.
- Bisanz, G. & Vieth, N. (2000). *Fußball von Morgen. Leistungstraining für B-/A-Junioren und Amateure*. Bd.1. Münster: Philippka.
- Bischops, K. & Gerards, H. W. (2002). *Tipps für Kinderfußball* (4., überarbeitete Aufl.). Aachen: Meyer & Meyer.
- Bräutigam, M. (2003). *Sportdidaktik. Ein Lehrbuch in 12 Lektionen*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Bruggmann, B. (Red.). (1999). *1020 Spiel- und Übungsformen im Kinderfußball*. Schorndorf: Hofmann.

- Brüggemann, D. & Albrecht, D. (1986). *Schulfußball spielen – lernen – mitgestalten*. (Schriftenreihe zur Praxis der Leibeserziehung und des Sports, 172). Schorndorf: Hofmann.
- Brüggemann, D. (1991). Fußballspielen – auch in der Schule (6): Freilaufen und schneller Torabschluß. *Sportpraxis*, 32 (3), 35-38.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kunst. (2000). Lehrpläne der allgemeinbildenden Schulen. *Leibesübungen in der AHS-Unterstufe*. Zugriff am 27. Oktober 2008 unter http://www.bmukk.gv.at/medienpool/788/bewegungundsport_ust.pdf.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kunst. (2006). Lehrpläne der AHS - Oberstufe. *Bewegung und Sport*. Zugriff am 27. Oktober 2008 unter http://www.bmukk.gv.at/medienpool/13837/bsp_lehrplan06_pg.pdf.
- Caillois, R. (1982). *Die Spiele und die Menschen. Maske und Rausch*. Frankfurt/M., Berlin, Wien: Ullstein.
- Czwalina, C. (1984). Spielidee und Grundsituationen von Sportspielen. *Sportpädagogik*, 8 (1), 22-25.
- Danner, H. (1998). *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik* (4., überarbeitete Aufl.). München: Reinhardt.
- Dietrich, K. (1968). *Fußball. Spielgemäß lernen – spielgemäß üben*. (Schriftenreihe zur Praxis der Leibeserziehung und des Sports, 22). Schorndorf: Hofmann.
- Dietrich, K. (1974). Die Kontroverse über die Lehrweise der Sportspiele. In K. Dietrich & G. Landau (Hrsg.), *Beiträge zur Didaktik der Sportspiele*. Teil 1 (S. 89-97). Schorndorf: Hofmann.
- Dietrich, K. (1980). Spielen. *Sportpädagogik*, 4 (1), 13-20.
- Dietrich, K. (1984). Vermitteln Spielreihen Spielfähigkeit? *Sportpädagogik*, 8 (1), 19-21.
- Dietrich, K. (2007). Fußball. In K. Dietrich, G. Dürrwächter & H. J. Schaller (Hrsg.), *Die Großen Spiele* (6., überarbeitete Aufl.) (S. 85-109). Aachen: Meyer & Meyer.
- Dordel, S. (2000). Kindheit heute: Veränderte Lebensbedingungen = reduzierte motorische Leistungsfähigkeit? Motorische Entwicklung und Leistungsfähigkeit im Zeitwandel. *Sportunterricht*, 49 (11), 341-349.
- Duncker, L. (2004). Mehrperspektivität als didaktisches Prinzip – Grundlagen und Begründungen aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Unterricht: Orientierung und Beispiele* (S. 21-33). Schorndorf: Hofmann.
- Ehni, H. (1977). *Sport und Schulsport. Didaktische Analysen und Beispiele aus der schulischen Praxis*. Schorndorf: Hofmann.
- Ehni, H. (2000). Vom Sinn des Schulsports. In P. Wolters, H. Ehni, J. Kretschmer, K. Scherler & W. Weichert (Hrsg.), *Didaktik des Schulsports* (S. 9-35). Schorndorf: Hofmann.
- Eckstein, C. (1996). Den Ball in der Luft halten. *Sportpädagogik*, 20 (1), 21-28.

- Elflein, P. (2002). *Sportpädagogik und Sportdidaktik* (2. Auflage). Hohengehren: Schneider.
- Eggert, D., Brandt, K., Jendritzki, H. & Küppers, B. (2000). Verändern sich die motorischen Kompetenzen von Schulkindern? Ein Vergleich zwischen den Jahren 1985 und 1995. *Sportunterricht*, 49 (11), 350-355.
- Fritz, J. (1982). Vom Wettbewerbsspiel zum kooperativen Lernspiel? *Spielmittel*, 2 (3), 2-7.
- Fritz, J. (1993). *Theorie und Pädagogik des Spiels: eine praxisorientierte Einführung* (2. Auflage). Weinheim (u.a.): Juventa.
- Frizi, H. (2003). *Lehrplan Fußball. Ein Leitfaden für die Trainingspraxis in Verein und Schule*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Gissel, N. (2004). Fuß-Ball: Erfahren, lernen, spielen. In P. Elflein, I. Hunger & R. Zimmer (Hrsg.), *Innovativer Sportunterricht. Theorie und Praxis* (S. 181-192). Hohengehren: Schneider.
- Griffin, L. A., Mitchell, S.A. & Oslin, J. L. (1997). *Teaching sport concepts and skills. A tactical games approach*. Champaign: Human Kinetics.
- Größing, S. (2001). *Einführung in die Sportdidaktik. Lehren und Lernen im Sportunterricht* (8., überarbeitete Aufl.). Wiebelsheim: Limpert.
- Gruppe, O. (2000). Sporterziehung und Schulsportkultur. *Sportunterricht*, 49 (1), 14-19.
- Haag, H. (1999). Hermeneutik als erkenntnistheoretischer Bezugsrahmen zur Auswertung von Daten – kodiert in Worten. In B. Strauß, H. Haag & M. Kolb (Hrsg.), *Datenanalyse in der Sportwissenschaft. Hermeneutische und statistische Verfahren* (S. 3-10). Schorndorf: Hofmann.
- Hildebrandt-Stramann, R. (2005). Aktuelle didaktische Konzepte im Schulsport. *Sportunterricht*, 54 (6), 163-167.
- Hitzel, G. (2007a). *Spiel, Spaß, Technik im Kinderfußball* (6. Auflage). Michaelbeuern: Schickmayr.
- Hitzel, G. (2007b). *Trainerlehrgang des Landesverband* (4. Auflage). Michaelbeuern: Schickmayr.
- Hönl, M., Adolph, H., Böttcher, G. & Pollmann, E. (1992). Integrative Sportspielvermittlung am Beispiel der Zielschußspiele. *Sportunterricht*, 41 (9), 361-371.
- Hossner, E. J. & Roth, K. (2002). Sportspiele vermitteln. In K. Ferger, N. Gissel & J. Schwier (Hrsg.), *Sportspiele erleben, vermitteln, trainieren* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 124, S. 111-124). Hamburg: Czwalina.
- Hübinger, B. (2006). Sportspiele unterrichten – ein pädagogisches Sportspielkonzept. *Sportunterricht*, 55 (9), 273-278.
- Hummel, A. (1995). Historische und gegenwärtige Modelle zum Schulsport in der Diskussion I und II. *Körpererziehung*, 45 (3), 83-88 und 134-137.

- Kimmel, M. (2007). Allgemeine Spielfähigkeit. Ein gemeinsamer Nenner aller Sportspiele. In K. Kleiner (Hrsg.), *Inszenieren- Differenzieren- Reflektieren. Wege sportdidaktischer Kompetenz* (S. 225-234). Purkersdorf: Hollinek.
- Kleiner, K. (2005). *Bewegung und Sport unterrichten 1. Skriptum zur Vorlesung*. Wien: Universität Wien, Institut für Sportwissenschaft.
- Kleiner, K. (2007). Notizen zur Bewegungs- und Sportdidaktik. In K. Kleiner (Hrsg.), *Inszenieren- Differenzieren- Reflektieren. Wege sportdidaktischer Kompetenz* (S. 37-55). Purkersdorf: Hollinek.
- Kleiner, K. (2007). Zwischen Tradition und Kontingenz der fachdidaktischen Ausbildung im Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“. In K. Kleiner (Hrsg.), *Inszenieren- Differenzieren- Reflektieren. Wege sportdidaktischer Kompetenz* (S. 7-36). Purkersdorf: Hollinek.
- Kleiner, K. & Hager, M. (2006). Der Lehrplan „Bewegung und Sport“ als Programm und Botschaft. Eine empirische Rückmeldung. *Bewegungserziehung*, 60 (1), 29-35.
- Kolb, M. (2000). Zur Thematisierung sportspielspezifischer Techniken im Rahmen eines spielgemäßen genetischen Vermittlungskonzepts über einen problemorientierten Lehr-Lern-Weg. In W. Schmidt & A. Knollenberg (Hrsg.), *Sport – Spiel – Forschung: Gestern, Heute, Morgen* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 112, S. 303-307). Hamburg: Czwalina.
- Kolb, M. (2005a). Sportspiel aus sportpädagogischer Sicht. In A. Hohmann, M. Kolb & K. Roth (Hrsg.), *Handbuch Sportspiele* (S. 65-83). Schorndorf: Hofmann.
- Kolb, M. (2005b). Strukturen von Spiel und Sportspiel. In A. Hohmann, M. Kolb & K. Roth (Hrsg.), *Handbuch Sportspiele* (S. 17-30). Schorndorf: Hofmann.
- Kolb, M. (2007a). Fachdidaktik der sportspielorientierten Bewegungshandlungen. Vermittlungskonzepte für die Sportspiele und deren sportpädagogische Grundlage. In K. Kleiner (Hrsg.), *Inszenieren- Differenzieren- Reflektieren. Wege sportdidaktischer Kompetenz* (S. 211-225). Purkersdorf: Hollinek.
- Kolb, M. (2007b). Fachdidaktik Basketball. Zur Gestaltung praxisbezogener Lehrveranstaltungen im Basketball. In K. Kleiner (Hrsg.), *Inszenieren- Differenzieren- Reflektieren. Wege sportdidaktischer Kompetenz* (S. 253-264). Purkersdorf: Hollinek.
- Kröger, C. & Roth, K. (1999). *Ballschule – Ein ABC für Spielanfänger*. Schorndorf: Hofmann.
- Kubik, W. & Medler, M. (2000). *Fußball. Ein spielgemäßes Modell für Grundschule und Sekundarstufe*. (Anregungen für den praktischen Sportunterricht, 19). Flensburg: Medler.
- Kuhlmann, D. (1999). Zur Vermittlung von Sportspielen. In W. Günzel & R. Laging (Hrsg.), *Neues Taschenbuch des Sportunterrichts. Didaktische Konzepte und Unterrichtspraxis*. Bd.2 (110-128). Hohengehren: Schneider.
- Kuhlmann, D. (1993). Wie führt man Spiele ein? In Bielefelder Sportpädagogen (Hrsg.), *Methoden im Sportunterricht* (2., neu bearbeitete Aufl.) (S. 117-129). Schorndorf: Hofmann.
- Kuhlmann, C. & Weigelt, Y. (2006). Fußballerevents. *Sportpädagogik*, 32 (3), 5-7.

- Kurz, D. (1977). *Elemente des Schulsports*. (Reihe Sportwissenschaft, Bd. 8). Schorndorf: Hofmann
- Kurz, D. (1993). Wie offen soll und darf ein Sportunterricht sein? In Bielefelder Sportpädagogen (Hrsg.), *Methoden im Sportunterricht* (2., neu bearbeitete Aufl.) (S. 199-212). Schorndorf: Hofmann.
- Kurz, D. (2000). Pädagogische Perspektiven für den Schulsport. *Körpererziehung*, 50 (2), 72-78.
- Kurz, D. (2004). Von der Vielfalt sportlichen Sinns zu den pädagogischen Perspektiven im Schulsport. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Unterricht: Orientierung und Beispiele* (S. 57-69). Schorndorf: Hofmann.
- Kurz, D. & Wolters, P. (2004). Sport und Erziehung in der Schule. Eine aktuelle Gratwanderung. In E. Balz (Hrsg.), *Schulsport verstehen und gestalten. Beiträge zur fachdidaktischen Standortbestimmung* (S. 39-52). Aachen: Meyer & Meyer.
- Lenzen, D. (Hrsg.). (1989). *Pädagogische Grundbegriffe. Aggression bis Interdisziplinarität*. Bd 1. Reinbek bei Hamburg; Rowohlt.
- Loibl, J. (1994). Genetisches Lehren und Lernen im Sportspiel aus wahrnehmungstheoretischer Sicht. In G. Hagedorn & N. Heymen (Hrsg.), *Sportspiele – Konstanz und Wandel* (Sportwissenschaft und Sportpraxis, 96, S. 57-69). Hamburg: Czwalina.
- Loibl, J. (1997). Genetisches Lehren und Lernen im Sportspiel. In E. J. Hossner & K. Roth (Hrsg.), *Sport – Spiel – Forschung. Zwischen Trainerbank und Lehrstuhl* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 84, S. 171-173). Hamburg: Czwalina.
- Loibl, J. (2001). *Basketball. Genetisches Lehren und Lernen: spielen – erfinden – erleben – verstehen*. Schorndorf: Hofmann.
- Lottermann, S. (2004). So vermitteln sie Taktik. Teil 1: Grundlagenwissen zum Taktiktraining. *Fußballtraining*, 22 (2), 17-23.
- Martin, K. (2000). *Sportdidaktik zum Anfassen*. Schorndorf: Hofmann.
- Mayer, R. (2003). Zu viele Spieler in der Halle? Gibt's nicht! *Fußballtraining*, 21 (2), 38-42.
- Meinel, K. & Schnabel, G. (2006). *Bewegungslehre – Sportmotorik: Abriss einer Theorie der sportlichen Motorik unter pädagogischem Aspekt* (10., aktualisierte Auflage). München: Südwest.
- Memmert, D. (2002). Spielerisches Taktiklernen: Vom Multitalent zum Spezialisten. In K. Ferger, N. Gissel & J. Schwier (Hrsg.), *Sportspiele erleben, vermitteln, trainieren* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 124, S. 127-133). Hamburg: Czwalina.
- Memmert, D. & Breihofer, P. (2006). *Doppelstunde Fußball. Unterrichtseinheiten und Stundenbeispiele für Schule und Verein*. Schorndorf: Hofmann.

- Neumaier, A. & Mechling, H. (1995). Taugt das Konzept koordinativer Fähigkeiten als Grundlage für sportartspezifisches Koordinationstraining? In P. Blaser, K. Witte & Ch. Stucke (Hrsg.), *Steuer- und Regelvorgänge der menschlichen Motorik* (S. 207-212). St. Augustin: Academia.
- Neumann, P. (1997). Vom sportlichen Wagnis zur Wagniserziehung im Sport. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Wie pädagogisch soll der Schulsport sein? Auf der Suche nach fachdidaktischen Antworten* (S. 155-168). Schorndorf: Hofmann.
- Neumann, P. (2004a). Einführung: Mehrperspektivischer Sportunterricht. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Unterricht: Orientierung und Beispiele* (S. 7-18). Schorndorf: Hofmann.
- Neumann, P. (2004b). Eine Synopse publizierter Beispiele mehrperspektivischen Sportunterrichts. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Unterricht: Orientierung und Beispiele* (S. 117-146). Schorndorf: Hofmann.
- Neumann, P. & Thiele, J. (2004). Anmerkungen zur Mehrperspektivität im Sportunterricht. In E. Balz (Hrsg.), *Schulsport verstehen und gestalten. Beiträge zur fachdidaktischen Standortbestimmung* (S. 53-66). Aachen: Meyer & Meyer.
- Peitersen, B. (1999). *Fußballtechnik. ABC des Jugendtrainings*. Leer: bfp Lindemann.
- Prohl, R. (2006). *Grundriss der Sportpädagogik*. Wiebelsheim: Limpert.
- Pühse, U. (1997). Soziale Handlungsfähigkeit im und durch Sport. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Wie pädagogisch soll der Schulsport sein? Auf der Suche nach fachdidaktischen Antworten* (S. 93-110). Schorndorf: Hofmann.
- Roth, K. (2005a). Sportspielvermittlung. In A. Hohmann, M. Kolb & K. Roth (Hrsg.), *Handbuch Sportspiele* (S. 290-308). Schorndorf: Hofmann.
- Roth, K. (2005b). Techniktraining. In A. Hohmann, M. Kolb & K. Roth (Hrsg.), *Handbuch Sportspiele* (S. 335-341). Schorndorf: Hofmann.
- Roth, K. (2005c). Taktiktraining. In A. Hohmann, M. Kolb & K. Roth (Hrsg.), *Handbuch Sportspiele* (S. 342-349). Schorndorf: Hofmann.
- Roth, K. (2002). „Vom ABC für Spielanfänger...“ In K. Roth, C. Kröger & D. Memmert (Hrsg.), *Ballspiele Rückschlagspiele* (S. 7-38). Schorndorf: Hofmann.
- Roth, K. (2006). „Vom ABC für Spielanfänger...“ In K. Roth, D. Memmert & R. Schubert (Hrsg.), *Ballspiele Wurfspiele* (S. 7-28). Schorndorf: Hofmann.
- Röthig, P. & Prohl, R. (Hrsg.). (2003). *Sportwissenschaftliches Lexikon* (7. völlig neu bearbeitete Aufl.). Schorndorf: Hofmann.
- Schaller, H. J. (1997). Wie der Ball das Laufen lernt: Zur Anfängerschulung in den Sportspielen. In E. J. Hossner & K. Roth (Hrsg.), *Sport – Spiel – Forschung. Zwischen Trainerbank und Lehrstuhl* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 84, S. 165-167). Hamburg: Czwalina.
- Schaller, H. J. (2007). Wie lernt und lehrt man Große Spiele? In K. Dietrich, G. Dürrwächter & H. J. Schaller (Hrsg.), *Die Großen Spiele* (6., überarbeitete Aufl.) (S. 14-47). Aachen: Meyer & Meyer.

- Scherler, K. H. (2000). Sport als Schulfach. In P. Wolters, H. Ehni, J. Kretschmer, K. Scherler & W. Weichert (Hrsg.), *Didaktik des Schulsports* (S. 36-60). Schorndorf: Hofmann.
- Schmidt, W. (2004). *Fußball. Spielen - Erleben - Verstehen*. Schorndorf: Hofmann.
- Schmidt, W. (1981). Lehrgang Fußball: Probleme und Lösungen. *Sportpädagogik*, 5 (1), 40-44.
- Schmidt, W. (1993a). Kindheit und Sportspielzugang im Wandel: Konsequenzen für die Sportspielvermittlung. In W. Schmidt (Hrsg.), *Vermittlungs- und Trainingskonzepte im Wandel. Beiträge und Analysen zum Fußballsport V* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 56, S. 7-35). Sankt Augustin: Academia.
- Schmidt, W. (1993b). Spielgemäße Belastungsgestaltung. In W. Schmidt (Hrsg.), *Vermittlungs- und Trainingskonzepte im Wandel. Beiträge und Analysen zum Fußballsport V* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 56, S. 137-161). Sankt Augustin: Academia.
- Schmidt, W. (1994a). Zur Komplexität des Lehrens und Lernens im Sportspiel. In M. Schierz (Hrsg.), *Sportpädagogik. Orientierungen – Leitideen – Konzepte* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 58, S. 295-303). Sankt Augustin: Academia.
- Schmidt, W. (1994b). Alte und neue Vermittlungsmodelle. In G. Hagedorn & N. Heymen (Hrsg.), *Sportspiele – Konstanz und Wandel* (Sportwissenschaft und Sportpraxis, 96, S. 42-56). Hamburg: Czwalina.
- Schmidt, W. (2006). *Kindertraining. Fußballspielen 4 – 12*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schöllhorn, W. (1999). Individualität – ein vernachlässigter Parameter? *Leistungssport*, 29 (2), 5-12.
- Schöllhorn, W., Sechelmann, M., Trockel, M. & Westers, R. (2004). Nie das Richtige trainieren, um richtig zu spielen. *Leistungssport*, 34 (5), 13-17.
- Schöllhorn, W. (2005). Differenzielles Lehren und Lernen von Bewegungen – Durch veränderte Annahmen zu neuen Konsequenzen. In H. Gabler, U. Göhner & F. Schiebl (Hrsg.), *Zur Vernetzung von Forschung und Lehre in Biomechanik, Sportmotorik und Trainingswissenschaft* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 144, S. 125-135). Hamburg: Czwalina.
- Schöpe, H. G. (2001). Zum Lehren und Lernen im Fußball – Können wissenschaftlich-didaktische Konzepte dem Fußballspiel genügen? In R. Willfeld (Hrsg.), *Zielorientierte Vermittlungskonzepte im Fußball* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 114, S. 149-170). Hamburg: Czwalina.
- Sechelmann, M. & Schöllhorn, W. (2003). Differenzielles Training im Fußballpassspiel. In J. Krug & T. Müller (Hrsg.), *Messplätze, Messplatztraining, Motorisches Lernen* (Sport und Wissenschaft, 9, S. 134-138). Sankt Augustin: Academia.
- Sinning, S. (2003). *Fußball lehren und lernen. Handlungsökologische Hintergründe eines spielbezogenen Vermittlungskonzepts*. (Schriften zur Sportwissenschaft, 44). Hamburg: Kovac.
- Sinning, S. (2007). Ist die Ballschule ein überschätztes Konzept. *Sportpädagogik*, 31 (2), 44-45.

- Sinning, S. (2008). Sportspiele vermitteln. *Sportpädagogik*, 32 (1), 4-9.
- Söll, W. (2005). *Sportunterricht. Sport unterrichten. Ein Handbuch für Sportlehrer* (6., unveränderte Aufl.). Schorndorf: Hofmann.
- Söll, W. (2000). Das Sportartenkonzept in Vergangenheit und Gegenwart. *Sportunterricht*, 49 (1), 4-8.
- Tiemann, H. (2008). Gemeinsam Fußballspielen in heterogenen Gruppen, *Sportpädagogik*, 32 (1), 14-16.
- Trockel, M. & Schöllhorn, W. (2003). Differenzielles Torschusstraining im Fußball. In J. Krug & T. Müller (Hrsg.), *Messplätze, Messplatztraining, Motorisches Lernen* (Sport und Wissenschaft, 9, S. 102-107). Sankt Augustin: Academia.
- Uhlig, J. (2003). Viele Spieler? Kein Problem! *Fußballtraining*, 21 (9), 40-44.
- Uhlig, J. (2006). Die technischen Grundlagen schaffen! *Fußballtraining*, 24 (3), 18-23.
- Uhlig, J. (2007). *Klassifikation der Sportspiele. Empirische Untersuchungen zur Familienähnlichkeit der Spiele Fußball, Hockey, Eishockey und Rugby*. Dissertation, Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg.
- Uhlig, J. & Uhlig, M. (1995). Spielfähigkeit im Nachwuchsfußball. Spielsportarten übergreifendes Konzept. *Magglings*, 52 (4), 4-7.
- Uhlig, J. & Uhlig M. (2000). Taktische Prinzipien im Fußball. *Leistungssport*, 30 (2), 18-23.
- Uhlig, J. & Uhlig, M. (2007). „Fußball-Spielen lernt man nur durch Fußball-Spielen“. Eine sportspieldidaktische Diskussion. In K. Kleiner (Hrsg.), *Inszenieren- Differenzieren- Reflektieren. Wege sportdidaktischer Kompetenz* (S. 235-253). Purkersdorf: Hollinek.
- Vieth, N. (2008). Die Kinder frei spielen lassen! *Fußballtraining*, 26 (1), 8-19.
- Weichert, W., Wolters, P. & Kolb, M. (2005). Sportspiel im Schulsport. In A. Hohmann, M. Kolb & K. Roth (Hrsg.), *Handbuch Sportspiele* (S. 205-218). Schorndorf: Hofmann.
- Weigelt, Y. & Schlesinger, T. (2006). Der mit dem Ball tanzt. Fußball rhythmisch erlernen und erleben. *Sportpädagogik*, 32 (3), 28-31.
- Weigelt, Y. & Kratz, J. (2006). Von der Copacabana in die Schule. Beach-Soccer ist mehr als Fußball im Sand. *Sportpädagogik*, 32 (3), 10-12.
- Wolters, P. (2000). Beobachten, Korrigieren und Verbessern. In P. Wolters, H. Ehni, J. Kretschmer, K. Scherler & W. Weichert (Hrsg.), *Didaktik des Schulsports* (S. 9-35). Schorndorf: Hofmann.
- Zoglowek, H. (2002). Der Spieler im Mittelpunkt – Zur Ausbildung und Förderung des norwegischen Nachwuchs-Spitzensportlers. In K. Ferger, N. Gissel & J. Schwier (Hrsg.), *Sportspiele erleben, vermitteln, trainieren* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 124, S. 239-252). Hamburg: Czwalina.

9. Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Fußball mit den kleinsten Spielern (Quelle: Gerald Täuber)	5
Abb. 2: Hermeneutischer Zirkel (Danner, 1998, S. 57)	15
Abb. 3: Grundverhaltensweisen im Sport (Söll, 2000, S. 4)	32
Abb. 4: Konzept der sportlichen Handlungsfähigkeit nach Kurz (Gröbning, 2001, S. 26) ..	36
Abb. 5: Körpererfahrungskonzept nach Funke (Gröbning, 2001, S. 30)	40
Abb. 6: Modell der integrativ-unterrichtstheoretischen Sportdidaktik (Gröbning, 2001, S. 35)	41
Abb. 7: Elementhaft-synthetisches Modell (Schaller, 2007, S. 34).	49
Abb. 8: Ganzheitlich – analytisches Modell (Schaller, 2007, S. 35).....	50
Abb. 9: indirekte Konfrontationsmethode (Söll, 2005, S. 241).....	54
Abb. 10: Genese des Spielreihenkonzeptes (Schaller, 2007, S. 41).....	56
Abb. 11: Grundsituation des Fußballspiels: Torschuss – Torabwehr (Quelle: Gerald Täuber)	58
Abb. 12: Gesamtkonzept des Modells Fußballs (Dietrich, 2007, S. 95).	61
Abb. 13: Das Spielgemäße Konzept für den Fußball (Schmidt, 1994a, S. 295)	62
Abb. 14: Alternativen der didaktischen Reduktion (Loibl, 2001, S. 43).....	63
Abb. 15: Lösungssuche nach dem Prinzip des Genetischen Lehrwegs (Quelle: Gerald Täuber).....	64
Abb. 16: Ablaufschema des genetischen Lehrens (Loibl, 2001, S. 49).	65
Abb. 17: Modell des spielerisch impliziten Lernens (MSIL, modifiziert nach Roth, 2006, S. 12).....	73
Abb. 18: Vielfältige Ballgewöhnung (Quelle: Täuber Gerald)	98
Abb. 19: Stoßarten im Fußball (Bauer, 1990, S. 49 ff.)	101
Abb. 20: Dribbling (Quelle: Gerald Täuber)	106
Abb. 21: Torschuss (Quelle: Gerald Täuber)	106
Abb. 22: Dribbling (Quelle: Gerald Täuber).....	107
Abb. 23: Torschuss (Quelle: Gerald Täuber)	107
Abb. 24: Elemente der Taktik (Bisanz & Vieth, 2000, S. 49).....	108
Abb. 25: Drei Spielfelder in einem Hallendrittel (Memmert & Breihofer, 2006, S. 17) ..	121
Abb. 26: Spiel 5:5 auf umgekehrte Tore (Schmidt, 2004, S. 78).....	125
Abb. 27: Karte zur Selbstbeurteilung der Grundtechniken im Fußball (Quelle Gerald Täuber).....	132

Abb. 28: Station 1: Kopfball (Quelle: Gerald Täuber).....	133
Abb. 29: Station 2: Zuspiel auf Wand (Quelle: Gerald Täuber)	134
Abb. 30: Station 3: Torabschluss (Quelle: Gerald Täuber).....	134
Abb. 31: Station 4: Ballführen (Quelle: Gerald Täuber).....	135
Abb. 32: Station 5: Jonglieren (Quelle: Gerald Täuber)	135
Abb. 33: Perspektive Miteinander: Blind –Kick (Quelle: Gerald Täuber)	139
Abb. 34: Perspektive Wagnis- Flugphase (Quelle: Gerald Täuber).....	149
Abb. 35: Perspektive Wagnis- Absprungphase (Quelle: Gerald Täuber)	149
Abb. 36: Fragebögen (vgl. Kleiner, 2005)	153

10. Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Vermittlungskonzepte für die Sportspiele (Kolb, 2005a, S. 70)	21
Tab. 2: Verteilung der Spiele (Caillouis, 1982, S. 46)	26
Tab. 3: Zielakzente der fachdidaktischen Konzepte: bildungstheoretische Einordnung (vgl. Elflein, 2002)	44
Tab. 4: Grundsituationen des Fußballs (Dietrich, 2007, S. 88).....	57
Tab. 5: Klassifikationssysteme für Sportspiele (Griffin, Mitchel & Oslin, 1997, S. 10). ...	71
Tab. 6: Zugang, Ziele, Inhalte und Methoden der allgemeinen Ballschule (Kröger & Roth, 1999, S. 13).	74
Tab. 7: Die MSIL- Bausteine für die Torschussspiele (Uhlig, 2007, S. 151)	76
Tab. 8: Phasenmodell (Hitzel, 2007a, S. 20).....	78
Tab. 9 Grundbausteine (Schmidt, 2006, S. 37).	81
Tab. 10: Leistungsstufen und Lerninhalte (Brüggemann & Albrecht, 1986, S. 42)	84
Tab. 11: Vergleichstabelle der Lehr- und Lernwege.....	89
Tab. 12: Bewegungsabläufe der Pass- oder Schussarten (Bauer, 1990, S. 49 ff.).....	102
Tab. 13: Technisch/taktische Komponenten für die Schule	113

Eidesstattliche Erklärung:

Ich, Gerald Täuber, erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst, und in der Bearbeitung und Abfassung keine anderen als die angegebenen Quellen oder Hilfsmittel benutzt, sowie wörtliche und sinngemäße Zitate als solche gekennzeichnet habe. Diese Arbeit wurde daher weder an einer anderen Stelle eingereicht noch von anderen Personen vorgelegt.

Gerald Täuber

Wien, Jänner 2009

Lebenslauf

Persönliche Angaben

Name: Gerald Täuber
Geburtsdatum: 14.04.1973
Geburtsort: Passau
Familienstand: ledig
Staatsangehörigkeit: Österreich

Familie

Eltern: Maria Täuber (Näherin)
Helmut Täuber (Elektromonteur)
Geschwister: Bettina Täuber

Bildungsweg

1979-1983: Volksschule Münzkirchen
1983-1987: Hauptschule Münzkirchen
1987-1988: Polytechnischer Lehrgang Münzkirchen
2000-2002: Berufsreifeprüfung
2002-2003: Lehramtsstudium Geschichte und Geographie
2003-2009: Lehramtsstudium Bewegung und Sport und Geschichte

Berufstätigkeit

1988-1991: Lehre zum Großhandelskaufmann (Firma Weyland in Schärding)
1991: Lehrabschlussprüfung
1991-2002: Großhandelskaufmann (Firma Weyland in Schärding)
2005-2007: Sportlicher Leiter des LAZ VS Ried
Ab 2007: Mitarbeiter des OÖFV in Linz

Weitere Ausbildungen

2003: Nachwuchsbetreuerlehrgang- Fußball
2005: Landesverbandstrainer – Fußball
2008: UEFA B Lizenz - Fußball