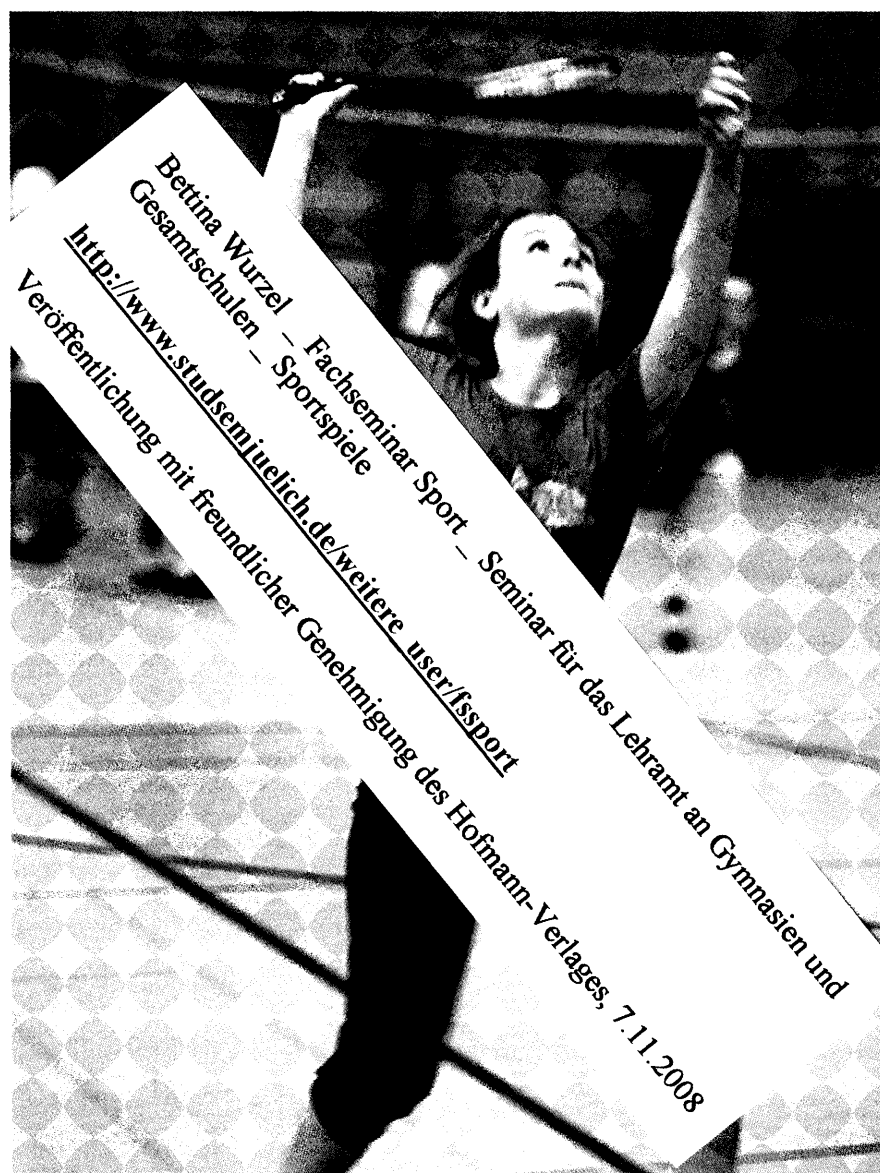


Was heißt hier „spielgemäß“?

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

Bettina Wurzel

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



„Spielgemäße“ Spielvermittlung vor 30 Jahren und heute

Die Planung einer Einführungs- stunde in das Spiel Badminton

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

Aufgabe:

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

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

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

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

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

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

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

Das zugrunde liegende Spielvermittlungskonzept

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

Anschrift:
Kirchstraße 82
52078 Aachen
bewurzel@burgaugymnasium.de

(Bunker & Thorpe, 1982) und des „Tactical Awareness Approach“ („Tactical Games Approach“ (TGA), Griffin, Mitchell & Oslin, 1997) und sieht gedankenverwandte Kreis- oder Spiralmodelle in Deutschland von Bietz (1994), Loibl (2001), Schmidt (2004) u. a. beschrieben.

Der Blick in den internationalen Raum lässt die weltweite Verbreitung des Taktik-Spielkonzepts erkennen (s. z. B. im Internet die Stichworte „Teaching games for understanding“ (TGFU), „Tactical Games Approach“ (TGA), „Tactical Awareness Approach“ (TAA), „Game sense“). Seit 2001 finden regelmäßig internationale Kongresse zum TGFU statt, zuletzt im Mai 2008 in Vancouver.

Ist es nicht Zeit, das technikorientierte Vorgehen („Zergliederungsmethode“) und das „Spielgemäße Konzept“ der 70er Jahre in das Geschichtsbuch der Sportspielvermittlung eingehen zu lassen und sich auf das „Taktik-Spielkonzept“ zu konzentrieren, das in Verarbeitung und Überwindung der berechtigten kritischen Einwände entwickelt worden ist?

Die Sportspielvermittlung in Schule und Verein kann meiner Meinung nach von einer verstärkten Kenntnis und Verbreitung des Taktik-Spielkonzepts nur profitieren. Dieses Konzept ist so aufzubereiten, dass es in der Praxis angenommen und realisiert wird und nicht dem Wunsch nach einem „übersichtlichen Ordnungsrahmen“ und den „Kontrollbedürfnissen“

TGFU und TGA setzen die Spielvermittlung bei der Taktikvermittlung an. Ein solches Konzept nenne ich „Taktik-Spielkonzept“. Das Taktik-Spielkonzept geht von den Leitsätzen aus:

- *Ein Sportspiel kann auf jedem Fertigkeitenniveau gespielt werden.*
- *Lehre erst, was zu tun ist, dann erst, wie es zu tun ist!*

Ausgangspunkt ist eine „spielechte“ Spielform, die auf die ausgewählte zu erlernende Taktik reduziert ist. Aus dem Spiel heraus erwachsen die Erkenntnisse, „was“ zu tun ist, um erfolgreich spielen zu können. Durch eine nachfolgende Übung lernen die Schüler, „wie“ sie das „was“ besser ausführen können. Die gleiche oder eine erweiterte Spielform kann dann auf einem verbesserten Niveau durchgeführt werden. (s. Kreis-Spiral-Modell in Abb. 1).

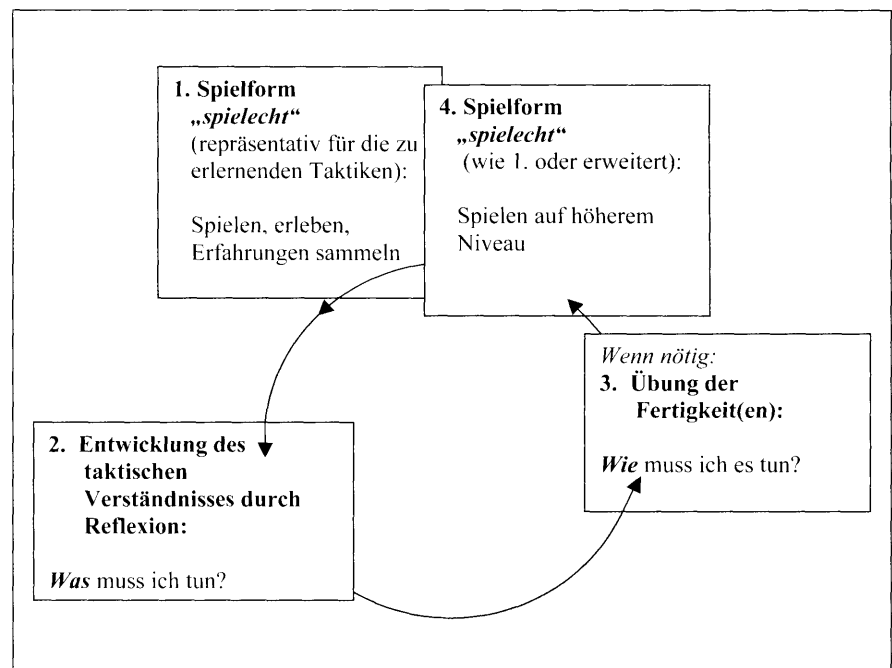


Abb. 1: Kreis-Spiral-Modell des Taktik-Spielkonzepts (in Anlehnung an Mitchell et al., 2006, S. 13)

Elementen „Kampf“ und „Spannung“ spielen Kinder und Jugendliche in solchen Spielformen (sofern sie diese selbst bestimmen können), die den Großen Spielen möglichst nah sind. Was für Fußball immer schon galt, gilt nun auch für andere Sportspiele, siehe z. B. die Straßenvariante des Basketball „Streetball“.

Aktuelle Positionen in der Sportspielvermittlung

Internationaler Trend „Spielen vor Üben“

In dem im Jahr 2005 erschienenen „Handbuch Sportspiel“ (Hohmann, Kolb & Roth) fasst Roth die verschiedenen Modellvorstellungen zur Sportspielvermittlung zusammen und zieht das Resümee, dass „für zwei grundsätzliche Methodenentscheidungen international ein klarer Trend erkennbar“ ist:

„Erstens wird in nahezu allen Lehrwegen die Frage nach dem ‚Spielen oder Üben?‘ mit der Kompromissformel ‚Spielen und Üben!‘ beantwortet. Das Stadium der unplausiblen Entweder-Oder-Positionen scheint endgültig überwunden zu sein. Zweitens sind auch die Kontroversen um die methodische ‚Hauptzutat‘ weitgehend aufgelöst. Das alters- und entwicklungsgemäße Motto lautet ‚Spielen vor Üben!‘“ (Roth, 2005, S. 290).

„Taktik-Spielkonzept“ und „Taktik-Spiel-Modelle“

Exemplarisch für Spielvermittlungsmodelle, die dem Konzept „Spielen vor Üben“ folgen, nennt Roth (2005, S. 298) das Modell des „Teaching Games for Understanding“ (TGFU)

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

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

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

Das Taktik-Spiel-Modell von Mitchell et al.

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

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

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

Anmerkungen

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

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

Fotos:

Bettina Wurzel

Literatur

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

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

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

