

INTEGRATIVE SPORTSPIELVERMITTLUNG IM GRUNDSCHULALTER

—

ENTWICKLUNG UND ERPROBUNG EINES VERFAHRENS ZUR ERFASSUNG DER ALLGEMEINEN SPIELFÄHIGKEIT VON GRUNDSCHULKINDERN

Universität Kassel

Fachbereich 05 – Gesellschaftswissenschaften

Institut für Sport und Sportwissenschaft

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades eines
Doktors der
Philosophie (Dr. phil.)

vorgelegt von

Philip Julius

Guxhagen, im Juli 2020

Gutachter:

Prof. Dr. Volker Scheid

Prof. Dr. Norbert Hagemann

Tag der Disputation:

09.12.2020

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	III
Tabellenverzeichnis	V
1 Einleitung.....	1
2 Spiel – Regelspiel – Sportspiel	3
2.1 Begriffseinordnung	3
2.2 Vom Regelspiel zum Sportspiel.....	9
2.3 Zielschussspiele	13
2.4 Zusammenfassung.....	15
3 Die Sportspielvermittlung	17
3.1 Vermittlungsmodelle	18
3.2 Integrative Sportspielvermittlung	21
3.2.1 Heidelberger Ballschule	22
3.2.2 Teaching Games for Understanding (TGfU)	23
3.2.3 Das Kasseler Modell	24
3.2.3.1 Motorische Merkmale	27
3.2.3.2 Taktisches Handeln.....	29
3.2.4 Vergleichende Betrachtung.....	32
3.3 Die ballstars.....	35
3.4 Zusammenfassung.....	38
4 Zur Entwicklung von Kindern im Grundschulalter.....	39
4.1 Entwicklung im Kindesalter.....	39
4.1.1 Kognitive Entwicklung	42
4.1.2 Motorische Entwicklung	44
4.1.3 Soziale Entwicklung	48
4.2 Zusammenfassung.....	50
5 Die Handlungsfähigkeit im Sportspiel.....	52
5.1 Konzepte der Spielfähigkeit.....	53
5.2 Allgemeine Spielfähigkeit	58
6 Zusammenfassung der theoretischen Grundlagen und Herleitung der Fragestellungen	60

7	Methodisches Vorgehen	65
7.1	Forschungsdesign und Stichproben	65
7.1.1	Untersuchung 1 – Konstruktion des Beobachtungsverfahrens zur Erfassung und Darstellung der allgemeinen Spielfähigkeit von Grundschulkindern	66
7.1.2	Untersuchung 2 – Erfassung und Darstellung der allgemeinen Spielfähigkeit von Grundschulkindern	71
7.2	Erhebungsinstrumentarium.....	75
7.2.1	Beobachtung.....	75
7.2.1.1	Spielbeobachtung.....	78
7.2.1.2	Videografie	80
7.2.1.3	Beobachtungsbogen	81
7.2.2	Spielform.....	85
7.3	Anmerkungen zur Datenaufnahme und -auswertung	88
8	Ergebnisse	90
8.1	Ergebnisse der Untersuchung 1 – Konstruktion des Beobachtungsverfahrens zur Erfassung und Darstellung der allgemeinen Spielfähigkeit von Grundschulkindern	90
8.1.1	Validität	90
8.1.2	Objektivität	100
8.1.3	Reliabilität	101
8.2	Interpretation der Ergebnisse zur Untersuchung 1	104
8.3	Ergebnisse der Untersuchung 2 – Erfassung und Darstellung der allgemeinen Spielfähigkeit von Grundschulkindern	106
8.3.1	Vergleich des Spielens mit der Hand und mit dem Fuß	107
8.3.2	Vergleich der Altersgruppen der Klassen 1/2 und 3/4	110
8.3.2.1	Spielen mit der Hand.....	110
8.3.2.2	Spielen mit dem Fuß	112
8.3.3	Vergleich der männlichen und weiblichen Probanden	114
8.3.3.1	Spielen mit der Hand.....	114
8.3.3.2	Spielen mit dem Fuß	116
8.4	Interpretation der Ergebnisse zur Untersuchung 2	118
9	Diskussion der Ergebnisse	121
10	Zusammenfassung und Fazit	124
11	Literaturverzeichnis	127
Anhang	136

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Das hierarchische Modell der Anfängerausbildung in der Ballschule (Roth & Kröger, 2011, S. 37).....	22
Abbildung 2: Prozessmodell des TGfU (mod. nach Bunker & Thorpe, 1982).	23
Abbildung 3: Struktur des Kasseler Modells der integrativen Vermittlung der Zielschussspiele (Scheid, Julius & Albert, 2020, S. 31)	25
Abbildung 4: Wechselwirkung der Lerngelegenheiten	50
Abbildung 5: Ausdifferenzierung der Spielfähigkeit (mod. nach König, 1997, S. 478)	56
Abbildung 6: Spielfähigkeit (nach Roth et al., 2002; 2006)	57
Abbildung 7: Dimensionen der Spielfähigkeit (Adolph et al. 2008, S. 59)	58
Abbildung 8: Untersuchungsdesign: Mixed-Methods – qual → QUANT (nach Kuckartz, 2014)	66
Abbildung 9: THT-Beobachtungsbogen zur Erfassung der taktischen Handlungsfähigkeit von Kindern im Grundschulalter.....	82
Abbildung 10: Zonenball-Spiel (Scheid, Julius & Albert, 2020, S. 118)	87
Abbildung 11: Standardisierte Beobachtungssituation (Guxhagen, 16.02.2017).....	87
Abbildung 12: Konfirmatorische Faktorenanalyse mit standardisierten Lösungen für das Spielen mit der Hand (N = 111). Chi-square = 673,322; Degrees of freedom = 289; Probability level = ,000	97
Abbildung 13: Konfirmatorische Faktorenanalyse mit standardisierten Lösungen für das Spielen mit dem Fuß (N = 111). Chi-square = 822,561; Degrees of freedom = 289; Probability level = ,000	99
Abbildung 14: Bewertung der taktischen Handlungsziele 1 (sehr gut), 2 (gut), 3 (befriedigend), 4 (ausreichend), 5 (mangelhaft) – Vergleich des Spielens mit Hand und Fuß.....	107
Abbildung 15: Bewertung der taktischen Handlungsziele 1 (sehr gut), 2 (gut), 3 (befriedigend), 4 (ausreichend), 5 (mangelhaft) – Vergleich der Gruppen 1/2 und 3/4 beim Spielen mit der Hand	110
Abbildung 16: Bewertung der taktischen Handlungsziele 1 (sehr gut), 2 (gut), 3 (befriedigend), 4 (ausreichend), 5 (mangelhaft) – Vergleich der Gruppen 1/2 und 3/4 beim Spielen mit dem Fuß.....	112
Abbildung 17: Bewertung der taktischen Handlungsziele 1 (sehr gut), 2 (gut), 3 (befriedigend), 4 (ausreichend), 5 (mangelhaft) – Vergleich von männlichen und weiblichen Kindern beim Spielen mit der Hand.....	114

Abbildung 18: Bewertung der taktischen Handlungsziele 1 (sehr gut), 2 (gut), 3 (befriedigend), 4 (ausreichend), 5 (mangelhaft) – Vergleich von männlichen und weiblichen Kindern beim Spielen mit dem Fuß 116

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	„Spiele in vier Grundkomponenten“ (nach Caillois, 1960, S. 81).....	6
Tabelle 2:	Merkmale des Spiels aus Sicht der unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen	7
Tabelle 3:	Systematisierung der Sportspiele im deutschsprachigen Raum (in Anlehnung an Bremer et al., 1981; Groth & Kuhlmann, 1989; Adolph, Hönl & Wolf, 2008; Roth, Memmert & Schubert, 2002; S = Schläger, H = Hand, F = Fuß)	14
Tabelle 4:	Überblick über die gemeinsamen Grundsituationen der Zielschussspiele (mod. nach Albert, 2017, S. 178)	15
Tabelle 5:	Koordinationsbausteine (mod. nach Roth et al., 2006, S. 19)	28
Tabelle 6:	Vergleich der taktischen Inhaltsbereiche (mod. nach Adolph et al. 2008; Roth, Memmert & Schubert, 2006; Griffin, Mitchell & Oslin, 1997)	34
Tabelle 7:	Entwicklungsphasen der motorischen Ontogenese (mod. nach Winter & Hartmann, 2015, S. 248).....	40
Tabelle 8:	Stichprobenverteilung Expert*innen – Tätigkeitsfelder und Expertise in den Sportarten (N=13) (B= Basketball, F= Fußball, H= Handball) .	68
Tabelle 9:	Stichprobe für die konfirmatorische Faktorenanalyse (N = 111)	69
Tabelle 10:	Stichprobe Überprüfung der Objektivität (N = 42)	70
Tabelle 11:	Stichprobe der Überprüfung der Reliabilität (N = 30)	71
Tabelle 12:	Verteilung der Kinder zur 1. Fragestellung nach Gruppe und Geschlecht (N = 137)	73
Tabelle 13:	Verteilung der Kinder zur 2. Fragestellung	74
Tabelle 14:	Verteilung der Kinder zur 3. Fragestellung	74
Tabelle 15:	Gemeinsame Strukturelemente der Zielschussspiele (nach Albert, 2017, S. 178).....	85
Tabelle 16:	Prozentuale Zustimmung der Experten (gesamt und unterteilt nach Expertise) mit Chi-Quadrat-Test.....	95
Tabelle 17:	Gütemaße zur Beurteilung des Modells aus Abbildung 11	98
Tabelle 18:	Gütemaße zur Beurteilung des Modells aus Abbildung 12	100
Tabelle 19:	Korrelationsberechnung zweier Rater für das Spielen mit der Hand und dem Fuß (N = 42) (***) $p \leq 0,001$ sig., ** $p \leq 0,01$ sig., * $p \leq 0,05$ sig.)	101

Tabelle 20:	Verteilung der Kinder zur Überprüfung der Reliabilität (N=30)	102
Tabelle 21:	Korrelationsberechnung zur wiederholten Beobachtung durch einen Rater (N = 30) für die Gesamtgruppe (** $p \leq 0,001$ sig., ** $p \leq 0,01$ sig., * $p \leq 0,05$ sig.)	103
Tabelle 22:	Korrelationsberechnung zur wiederholten Beobachtung durch einen Rater (N = 12) für die Gruppen der Klasse 1/2 (** $p \leq 0,001$ sig., ** $p \leq 0,01$ sig., * $p \leq 0,05$ sig.).....	103
Tabelle 23:	Korrelationsberechnung zur wiederholten Beobachtung durch einen Rater (N = 18) für die Gruppen der Klasse 3/4 (** $p \leq 0,001$ sig., ** $p \leq 0,01$ sig., * $p \leq 0,05$ sig.).....	104
Tabelle 24:	Statistische Ergebnisse für das Spielen mit der Hand und dem Fuß	108
Tabelle 25:	Statistische Ergebnisse für das Spielen mit der Hand für die Gruppen 1/2 und 3/4	111
Tabelle 26:	Statistische Ergebnisse für das Spielen mit dem Fuß für die Gruppen 1/2 und 3/4	113
Tabelle 27:	Statistische Ergebnisse für das Spielen mit der Hand für männliche und weibliche Probanden	115
Tabelle 28:	Statistische Ergebnisse für das Spielen mit dem Fuß für männliche und weibliche Probanden	117

1 Einleitung

Niemand würde bestreiten, dass Spielen elementar wichtig für die Entwicklung von Mädchen und Jungen im Grundschulalter ist. Wie selbstverständlich wird der kindliche Bewegungsdrang als notwendig, erwünschenswert und förderungswürdig erachtet. Kinder werden dazu angehalten nicht zu viel vor dem Computer und dem Smartphone zu sitzen und mehr draußen zu spielen. Und doch zeigen die neuesten Zahlen der World Health Organization (WHO, 2018), dass 79,7 % der Jungen und 87,9 % der Mädchen die empfohlene Mindestbewegungszeit von einer Stunde am Tag nicht erreichen. Trotz dessen die Spielsportarten Basketball, Fußball und Handball anhaltend zentrale Bestandteile des schul- sowie freizeitsportlichen Engagements der Kinder sind (DSB, 2006; Sinning, 2008, 2009) zeigt sich, es muss von immer geringeren Vorerfahrungen im sportlichen Handeln ausgegangen werden (Kröger & Roth, 1999; Sinning, 2008).

Das Kooperationsprojekt ballstars, das in 2015 vom Institut für Sport und Sportwissenschaft der Universität Kassel und dem Nordhessischen Handballbundesligisten MT Melsungen initiiert wurde, hat es sich zur Aufgabe gemacht frühzeitig den Grundstein für ein lebenslanges Sporttreiben zu legen. Das Interesse an den Zielschussspielen soll dabei Antrieb sein, um Grundschulkindern an den Kooperationsgrundschulen einmal die Woche von besonders fortgebildeten Sportstudierenden unterrichten zu lassen. Inhaltliche Grundlage ist dabei das an die Grundschule angepasste Kasseler Modell der Integrativen Sportspielvermittlung. Im Kontext dieses Projekts entstand die vorliegende Arbeit.

Dabei wird das Sportspiel wörtlich genommen. Über eine wissenschaftliche Methode soll die Spielfähigkeit von Grundschulkindern erfasst und dargestellt werden. Das Kernthema dieser Arbeit ist damit das komplexe taktische, technische sowie sozialkooperative Handeln überprüfbar zu machen. Hierzu wurde ein Beobachtungsverfahren zur spielnahen Beurteilung der allgemeinen Spielfähigkeit nach Adolph, Hönl und Wolf (2008) entwickelt und bei teilnehmenden Kindern des ballstars-Projekts erprobt.

Der theoretische Teil dieser Arbeit beginnt mit der Darlegung der Funktionszuschreibung über Wesens- und Strukturmerkmale des Spiels. Über die Klassifikation von Spielen zu den Sportspielen wird das pädagogische Potential abgeleitet und zentrale Merkmale für die kindliche Entwicklung identifiziert (Kapitel 2). Damit einher geht die Frage nach der geeigneten Vermittlungsmethode als Einführung in das sportliche

Handeln. Mit der Darstellung der bekanntesten integrativen Vermittlungsmethoden sowie einem Vergleich dieser, wird das Kooperationsprojekt ballstars noch einmal genauer beleuchtet (Kapitel 3). Doch was ist bezüglich allgemeiner Spielfähigkeit von Grundschulkindern zu erwarten? Können Grundschul Kinder denn auf Grund ihrer Entwicklungsverläufe den Anforderungen komplexen spielsportlichen Handelns überhaupt entsprechen (Kapitel 4)? Ziel des Sportunterrichts ist in jedem Fall die Handlungsfähigkeit im und durch den Sport. Integrative Vermittlungsansätze knüpfen hier an. Die Zielschussspiele bieten dahingehend ideale Lerngelegenheiten und verfügen damit über ein großes pädagogisches Potential (Kapitel 5).

Der empirische Teil der Arbeit ist gekennzeichnet durch die Bearbeitung zweier übergeordneter Fragestellungen. Zum einen soll die Erhebungsmethode zur Darstellung der allgemeinen Spielfähigkeit von Grundschulkindern entwickelt werden. Zum anderen soll diese überprüfte Methode im Feld erprobt werden. Über die Darstellung des methodischen Vorgehens (Kapitel 7) mit dem Forschungsdesign (Unterkapitel 7.1) zu den beiden Untersuchungen (Unterkapitel 7.1.1 und 7.1.2) wird das Erhebungsinstrumentarium vorgestellt (Unterkapitel 7.2). Die Ergebnisse zur Überprüfung der Gütekriterien der entwickelten Methode (Unterkapitel 8.1) werden als Grundlage für die Anwendung in der Untersuchung 2 direkt interpretiert (Unterkapitel 8.2). Im Anschluss folgt die Darlegung der Ergebnisse des Einsatzes der Beobachtungsmethode (Unterkapitel 8.3) sowie die Interpretation dieser (Unterkapitel 8.5) bevor übergreifende Erkenntnisse aus beiden Untersuchungen diskutiert werden (Unterkapitel 9) (die Dokumentation der Auswertung ist dem Anhang zu entnehmen).

Abschließend folgen eine Zusammenfassung und ein Fazit der Arbeit (Kapitel 10).

2 Spiel – Regelspiel – Sportspiel

Das Spiel erweist sich als enorm vielfältiges Phänomen – es reicht von der Verhaltensforschung des Tiers¹ bis in die Psychoanalyse des Menschen, es wurde betrachtet von Platon über Schiller bis Freud² zu Grupe. Es liegen unzählige Versuche vor, das Spiel bezogen auf die Rollen und den Anteil sowohl an der persönlichen Entwicklung des Menschen als auch auf dessen Kultur und die Gesellschaft zu beschreiben. Auch wenn es „eine inzwischen fast unübersehbare Fülle von Theorien und theoretischen Erklärungsansätzen“ (Grupe, 1982, S. 114) gibt, so kann es doch hilfreich sein, sowohl das Phänomen Spielen in einen kulturhistorischen Zusammenhang zu bringen als auch den damit verbundenen Wert entwicklungstheoretisch zu beschreiben.

In diesem Kapitel wird versucht, das Spiel über die differenten Betrachtungsweisen der unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen näher zu beleuchten (2.1). Über diese Gegenüberstellung sollen die einzelnen Teilbereiche des Spielbegriffs gefunden werden um anschließend genauer auf den Bereich der Regelspiele (2.2) bzw. Zielschusspiele (2.3) eingehen zu können. Auf Grundlage dieser differenzierten Betrachtung soll das pädagogische Potential des Spiels abgeleitet werden.

2.1 Begriffseinordnung

Autoren³ unterschiedlicher Wissenschaftsbereiche haben das Spiel aus der Perspektive ihrer jeweiligen Disziplin als bedeutend für die Erklärung von Entwicklungsverläufen beschrieben. Obwohl dem Spiel bereits früh⁴ eine entscheidende phänomenologische Bedeutung zugemessen wurde, wurde bis in die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts versucht, sich dem Gegenstand monothematisch zu nähern und eine klassische Definition vorzunehmen (Einsiedler, 1999, S. 9). Die Bandbreite an Tätigkeiten und

¹ Huizinga: „Spiel ist älter als Kultur. Tierisches Spiel ist im Prinzip nicht anders als menschliches“ (Huizinga, 1981 (erstmalig niederländisch 1938), S. 9).

² Schiller schreibt etwa „Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt“ (1795). Freud schreibt dem Spielen eine Selbstheilungsfunktion zu (1920).

³ Lesehinweis:

In dieser Arbeit wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit mitunter das generische Maskulinum verwendet. Weibliche und anderweitige Geschlechteridentitäten werden dabei ausdrücklich mitgemeint, soweit es für die Aussage erforderlich ist. An Stellen, an denen geschlechtsspezifische Unterschiede hervorgehoben werden sollen, wird dies entsprechend gekennzeichnet.

⁴ Schon Platon hat sich zum Spielen geäußert und meint, Spielen sei ein Nachahmen der Tätigkeiten von Erwachsenen und man solle es deshalb fördern, um die Entwicklung des Kindes zu unterstützen (Platon, 2019).

Vorkommen, die solch ein Vorgehen abdecken müsste, ist jedoch kaum zu definieren und schließt dadurch auch immer andere Begebenheiten des eigentlich gleichen Phänomens aus (ebd., S. 12).

„Die Ergebnisse der modernen Verhaltensforschung zum Spiel sowie Überlegungen zum Zusammenhang von kulturellen Entwicklungen und Spiel haben zu der Überzeugung geführt, dass eine einheitliche Funktionszuschreibung dem Spiel nicht gerecht wird. Auch die biologische Funktion, die für grundlegende Lernvorgänge abgesichert zu sein scheint, hat bei verschiedenen Arten sehr unterschiedliche Bedeutung und kann sogar bei sehr nahen verwandten Arten mehr oder weniger ausgeprägt sein [...]. Insbesondere verlangen die verschiedenen Typen des Spiels in der frühen Entwicklung einen differenziellen Ansatz“ (Einsiedler, 1999, S. 12).

Erschwerend kommt hinzu, dass die frühe Verhaltensforschung häufig dazu geneigt war, das Spielen der Kinder, das Spielen von Tieren und Erwachsenenspiele einschließen zu wollen (ebd., S. 9). 1938 versuchte Huizinga in seinem Werk mit dem bezeichnenden Titel *Homo Ludens (dt. der spielende Mensch)*, das Spielen in allen Lebensbereichen nachzuweisen. Sein Ziel bestand darin, das Spielen als historisch determinierend für die Kultur unterschiedlicher Gesellschaften zu definieren. Mit der Begründung, das Spiel komme in der Tierwelt vor und sei damit älter als die Kultur, bezeichnet er es als „primäre Lebenskategorie, [...] die sich weder biologisch noch logisch vollkommen determinieren läßt“ (ebd., S. 11). Aus dieser Perspektive, das Spielen als Voraussetzung für alles zu erklären, es also aus sich heraus und für sich zu definieren und es nicht einer zielführenden Funktion zuzuschreiben, entsteht eine durchaus bis heute gültige Definition (ebd.):

„Spiel ist eine freiwillige Handlung oder Beschäftigung, die innerhalb gewisser festgesetzter Grenzen von Zeit und Raum nach freiwillig angenommen, aber nach unbedingt bindenden Regeln verrichtet wird, ihr Ziel in sich selber hat und begleitet wird von einem Gefühl der Spannung und Freude und einem Bewußtsein des ‚Anderseins‘ als das ‚gewöhnliche Leben‘.“ (ebd., S. 37)

Ein Problem entsteht indes, wenn Spiele vor allem in den Kontext der Kultur und gesellschaftlichen Entwicklung gesetzt werden. Beide Bereiche bedingen sich

gegenseitig und schreiten fort; sie verändern sich stetig und doch bleibt das Wesen des Spiels – wie die Definition zeigt – in gleicher Weise erhalten.

Karl Groos (1899) betrachtet das Phänomen aus einer biologischen Perspektive und stellt nicht die Frage, warum gespielt wird, sondern was das implizite Ziel dieser Handlungen ist. Damit wird der Blick stärker auf Fragen zur Entwicklung individueller Eigenschaften gerichtet und weniger auf den Wert für kulturellen Fortschritt (Einsiedler, 1999, S. 16) (im Gegensatz beispielsweise zu Huizinga (1981) oder auch Sutton-Smith (1978)). Neben der These, dass Spielen sowohl zum Abbau von Kraftüberschuss als auch zur Erholung von Erschöpfungszuständen genutzt werden könne, führt er den Begriff der „Zirkulärreaktion“ ein (Groos, 1899). Mit diesem lasse sich beschreiben, weshalb sich gerade Kinder auf Grund des Anreizes einer abgeschlossenen Tätigkeit teilweise bis zur vollkommenen Erschöpfung im Spiel verausgaben. Für ihn trägt das Spielen die Funktion der „Einübung und Ausbildung“ von „unfertigen Anlagen“ (Groos, 1899, S. 485). Es diene der Vorbereitung auf die Anforderungen im Erwachsenenalter⁵.

Hierauf beruft sich auch Piaget (1969) in seinen Theorien zur Entwicklungspsychologie, bezieht jedoch den Sinn des Spielens vielmehr auf das Üben im Jetzt und weniger auf das Vorüben für später. Die Funktion des Spielens wird bei ihm vorrangig in der „Assimilation“ gesehen. Durch die Wiederholung von Denk- und Verhaltensschemata auch in divergenten Situationen wird das vorhandene Verhaltensrepertoire erweitert (ebd., S. 207). Sutton-Smith (1978) geht mit seinem sozial- und kulturwissenschaftlichen Ansatz noch einen Schritt weiter. Für ihn hat das Spielen neben einer immanenten, übenden Funktion dazu noch die Aufgabe, Neues hervorzubringen – er verbindet somit gewissermaßen die beiden zuvor angesprochenen Theorien. Es soll darum gehen, zukunftsgerichtet ein kreatives Verhaltensrepertoire zur Reaktion auf eventuell auftretende Anforderungen zu entwickeln (ebd., S. 65 ff.). Neu ist zu diesem Zeitpunkt der Ansatz, das Konflikthafte im Spiel nicht auflösen zu wollen, sondern an ebendieser Stelle einen Bezugspunkt zu setzen. Denn die Dialektik in Kinderspielen wie Erfolg – Misserfolg oder Ordnung – Unordnung sei wertvoll, um Konflikte zu lösen, die im Alltag für Kinder so nicht zu lösen wären (ebd.). In neueren Arbeiten argumentiert Sutton-Smith weiter in diese Richtung. Er beschreibt Spiel und Spielen als grundlegende menschliche Verhaltensweisen, die immer und auf der ganzen Welt in allen

⁵ Das Spielen von Erwachsenen entspricht von der Funktion her eher den Dimensionen Kraftüberschuss und Erholung (Groos, 1899, S. 485)

Gesellschaften vorkommen würden (2003). Sich in diesem Spannungsfeld aufzuhalten und es sogar offensiv aufzusuchen, um es dann zu lösen, ist auch aus psychologischer Sicht für Heckhausen (1973) von Bedeutung. Mit Verweisen auf die Motivationsforschung hält er eine Steigerung und dann die Aufrechterhaltung eines gewissen Spannungs- bzw. Erregungslevels (mittlerer Aktivierungsgrad) im Kontext von Spielen als positiv verstärkend.

Bereits an dieser Stelle fällt auf, wie unterschiedlich die Beschreibungen und somit auch Zuschreibungen des Spiels als Begriff oder Phänomen sind. Der Blick aus unterschiedlichen Perspektiven kann aber die Grundlage bilden, um anschließend auf Merkmale des Spiels zu sprechen zu kommen. Dieser Schritt ist notwendig, um über die Definition von einzelnen Wesens- und Strukturmerkmalen der erlebbaren Handlung des Spielens näher zu kommen.

Caillois (1960) nähert sich dahingehend der Thematik aus einer phänomenologischen Perspektive. Er schlägt eine formale Klassifikation vor (vgl. Tab 1).

Tabelle 1: „Spiele in vier Grundkomponenten“ (nach Caillois, 1960, S. 81)

	Agon - Wettkampf	Alea - Chance	Mimicry - Verkleidung	Ilinx - Rausch
Paidia - Kinderei	Freier Wettlauf, Kämpfe	Münzwurf	Kindliche Nachahmung, Maskierungen	Kindliche Drehspielen, Schaukeln
	Athletik	Wetten		
	Boxen, Billard, Fußball, Schach	Roulette	Theater	Jahrmärkte, Karussell
Ludus - Spiel	Sportwettkämpfe im Allgemeinen	Lotterien	Schaukünste im Allgemeinen	Ski, Alpinismus

Die beiden Grunddimensionen *Paidia* und *Ludus* stehen sich gegenüber und es wird möglich, die unterschiedlichen Arten von Spielen, vom Kinder- bis zum Erwach-

senenspiel, durch die Hauptkategorien *Agon*, *Alea*, *Mimicry* und *Ilinx* in dieses Gefüge einzuordnen. *Paidia* beschreibt hierbei das Spontane, Losgelöste und Zügellose, wie es vor allem bei Kindern zu finden ist (ebd., S. 51). Mit *Ludus* wird die Dimension beschrieben, die stark regelgebunden und klar strukturiert ist, in der es beispielweise möglich wird, durch Training oder Üben eine Erhöhung in der Leistungsfähigkeit in diesem Bereich zu erlangen (ebd., S. 39).

Daran anschließend verdeutlicht die nachfolgende Tabelle 2, wie vielfältig und differenziert Spielen ist. Werden die von den unterschiedlichen Autoren genannten Charakteristika, Eigenschaften und Merkmale verglichen, so fallen aber dennoch einige Gemeinsamkeiten auf, trotz der unterschiedlichen theoretischen Zugänge. Momente wie die erlebte Freiheit im Handeln sowie eine Zweckfreiheit, eine gewisse Ambivalenz und Spannung finden sich nahezu durchgängig wieder (vgl. Tab. 2). Ebenso der klare Bezug zur Gegenwärtigkeit sowie Neugier oder Entdeckung von bisher Unbekanntem und eine Losgelöstheit von der Realität. Dabei entspricht z. B. Scheuerls Moment der Ambivalenz dem Aktivierungszirkel Heckhausens, der wiederum hinsichtlich der Dialektik des Spiels nach Sutton-Smith ähnlich ist.

Tabelle 2: Merkmale des Spiels aus Sicht der unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen

Psychologie (z. B. Heckhausen)	Phänomenologie (z. B. Caillois)	Kulturhistorisch (z. B. Huizinga)	Anthropologie (z. B. Scheuerl)	Kulturwissenschaftlich (z. B. Sutton-Smith)
Zweckfreiheit des Spiels	Freie Betätigung	Freies Handeln	Moment der Freiheit	Intrinsische Motivation
Wechsel von Spannung und Lösung	Abgetrennte Betätigung	Außerhalb des gewöhnlichen Lebens	Das Moment der inneren Unendlichkeit	Abstraktion und Variation
Auseinandersetzung mit der 'realen Welt'	Ungewisse Betätigung	Nach Raum und Zeit abgeschlossen und begrenzt	Das Moment der Scheinhaftigkeit	Umkehrung
Kein klares Ziel	Unproduktive Betätigung	Wiederholbar	Das Moment der Ambivalenz	Belebung und Vergnügen
Zeitlosigkeit	Geregelte Betätigung	Moment der Spannung	Das Moment der Geschlossenheit	Dialektik

Welche übergreifenden Merkmale sind es also, die definieren, „was ein Spiel ist und was es vom Nicht-Spiel unterscheidet?“ (Kolb, 2005, S. 18). Grupe (1982, S 141) fasst die allgemeinen Merkmale des Spiels wie folgt zusammen:

- Zweck- und Nutzlosigkeit
- Nicht-Alltäglichkeit
- Nicht-Notwendigkeit

- Freiheit und Freiwilligkeit
- Existenzielle Erfahrung
- Lustvolle Spannung
- Unmittelbare Gegenwart

Hinsichtlich der Funktion des Spiels liefert Grupe (2000, S. 153 ff.) mit Verweis auf Sutton-Smith (1978) wertvolle Antworten und verbindet somit die verschiedenen Ansätze. So stellt er heraus, dass (Objekt-)Spiele über eine Sozialisationsfunktion verfügen. Bezogen auf den jeweiligen Kulturkreis können über das Spielen Normen, Rollen und Verhaltensweisen erfahren werden. Auch Konflikte können so erlebbar und spielerisch lösbar gemacht werden, ohne direkte reale Konsequenzen befürchten zu müssen. Soziale Rollen können eingenommen und eingeübt werden. In der Auseinandersetzung mit Regeln, die kreativ und fantasievoll gefunden sowie angepasst werden, bestehen spezifische Anforderungen an die eingenommenen Rollen, die es ermöglichen, ein soziales Miteinander zu erfahren. Spiele können aber auch eine innovative Funktion besitzen. Sie werden immer neu erfunden, umgestaltet oder angepasst und erproben so kreatives Handeln. Die Spiele können also grundlegende Erfahrungen personaler, sozialer und emotionaler Art ansprechen und liefern somit ein großes pädagogisches Potential.

Dennoch fällt es schwer, klare Wirkungsebenen zu definieren, ohne einzelnen Bereiche des Spiels zu differenzieren. Dazu weisen die einzelnen Bereiche offenbar noch zu unterschiedliche Merkmale auf. Gleichwohl wird von Scheuerl (1997) angemerkt, dass sich Spiele weder aus der Perspektive des Handelns noch aus Sicht von gemeinsamen Strukturen befriedigend ordnen lassen würden (ebd. S. 129)⁶. Seine bewusst einfach gehaltene Aufteilung soll nur die Möglichkeit einräumen, gewisse Richtungen und Wirkungsweise erkennbar zu machen. Er unterscheidet folgende Bereiche (S. 131 ff.):

- Bewegungsspiele
- Leistungsspiele

⁶ Ausführlich stellt Scheuerl (1990) dazu fest: „Die Erfahrung hat gezeigt, daß sich die Spielerscheinungen weder von der Aktivität noch von den Spielrahmen her befriedigend gliedern lassen. [...] Buytendijk verzichtet ganz auf eine Gliederung der Spielwelt, Huizinga hält sich an die überlieferte (außerspielerische) Gliederung der großen kulturellen Bereiche, Bally gibt sich ebenfalls mit einer Klassifizierung der Spiele nicht mal ansatzweise ab. Das Prinzip der Spiele kann in allen Lebensbereichen sichtbar werde, das Spiel als Erscheinung, als Urphänomen ist eine, wo auch immer sie auftaucht, sich selbst gleiche, nicht weiter zergliederbare Ganzheit.“ (S. 129)

- Spiele mit Darstellungscharakter
- Spiele mit Schaffenscharakter.

Um dem Gegenstand dieser Arbeit entsprechend näher zu kommen, soll es folgend um den Bereich der Sportspiele gehen, die eine Spezialform der (Bewegungs-)Spiele darstellen. König (2013) äußert sich diesbezüglich wie folgt:

„Betrachtet man das Spiel aus einer Perspektive der Zuordnung von Funktionen, dann lässt es sich wie folgt charakterisieren: Spiele bzw. das Spielen hat im Hinblick auf die Sozialisation von Menschen, auf deren Entwicklung und Erziehung sowie ihr lebenslanges Lernen eine große Bedeutung. Dies mag zwar für andere Sportarten auch zutreffen, dennoch ist es die Gesamtheit der Funktionen und Merkmale, die das Spiel im Besonderen kennzeichnet und ihm Alleinstellungsmerkmale verleiht.“ (ebd. S. 553)

Was macht also das Sportspiel als Subordinate des Regelspiels aus und was kann es spezifisch zur Entwicklung personaler Kompetenzen beitragen?

2.2 Vom Regelspiel zum Sportspiel

Der folgende Schritt ist insofern oppositär, als der Ansatz zuvor darin bestand, über die gesamte Vielfältigkeit des Spielens nachzuweisen, welche Bedeutung das Phänomen für Kultur aber vor Allem für Entwicklung trägt. Sollen jedoch einzelne Erscheinungsformen einer genaueren Betrachtung unterzogen werden, scheint es unumgänglich, Teilbereiche abzugrenzen und genauer zu definieren.

Im nächsten Schritt soll genauer auf das Regel- bzw. Sportspiel eingegangen werden – dazu bedarf es einer Spezifizierung. Auch auf dieser Ebene liegt eine Reihe von Klassifizierungsansätzen vor, die durchgängig das Ziel verfolgen, durch eine Konzentration auf einzelne Inhaltsbereiche einem jeweiligen genauer zu untersuchenden Gegenstand näher zu kommen. Caillois Klassifizierung (vgl. Tab. 1) entsprechend, wird nachfolgend also der Bereich *Agon* fokussiert. In diesem Kontext des Wettkampfes kann wiederum unterschieden werden zwischen den Bereichen *Paidia* (Kinderei) und *Ludus* (Spiel). Mit den Regel- bzw. Sportspielen fänden wir uns eher im Bereich *Agon-Ludus* wieder. Eine grobe, aber plastische Möglichkeit der Differenzierung im (Kinder-)Spiel nimmt Buytendijk (1970) durch folgende Unterscheidung vor:

- *Spiele mit etwas* (Funktions- oder Objektspiele): Materialien, Objekte oder auch der eigene Körper fungieren hier resonanzgebend. Durch die Manipulation eines „Gegenübers“ (einer Sache oder des eigenen Körpers), der unterschiedlich und variabel reagiert, geschieht eine Auseinandersetzung mit dem Machbaren und Kontrollierbaren.
- *Spiele als etwas* (Rollen- und Symbolspiele): Eine Voraussetzung hierfür besteht darin, sich und die Umwelt in Beziehung setzen zu können. Nur dadurch ist gewährleistet, dass fantasievolle eigene Handlungen und Vorstellungen mit einem „Spielthema“ abgeglichen und interaktiv in Bezug gesetzt werden können. Dabei ist der Prozess von größerer Bedeutung als das Ergebnis.
- *Spiele um etwas* (Regelspiele): Hier kommt es häufig auf das Erreichen eines Ziels an. Innerhalb eines festen Regelwerkes als Rahmen obliegt es den Spielenden, frei zur Lösung eines Problems oder einer Aufgabe beizutragen, sodass vorher ungewisse Gewinner und Verlierer hervorgehen. Durch die Konstellation der Zweikämpfe (Ich gegen das Schicksal im Roulette, Eins gegen Eins im Schach, oder Elf gegen Elf wie im Fußball) sowie durch die Akzeptanz der allgemeinen Regeln entsteht ein besonderes Moment der sozialen Auseinandersetzung im Wettstreit um den Sieg.

All diesen Formen ähnlich ist der Faktor der Wiederholbarkeit. Durch Variationen ein- und derselben Handlung oder durch variable Handlungen bei wiederkehrendem Ziel, entstehen Erfahrungszuwächse und Verbesserungen in spezifischen Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Demnach ist eine pädagogische Bedeutung der Spiele in allen Formen in unterschiedlicher Weise vorhanden. Auch das Kinderspiel kann dem folgend in unterschiedliche Bereiche unterteilt werden (Bühler, 1918; Caillois, 1960; Piaget, 1969):

- Objektspiel: z. B. das Spiel des Kindes mit einem Spielzeug;
- Rollenspiel: z. B. das Spiel mit Figuren oder Phantasiewesen und
- Regelspiel: z. B. Karten-, Brett- oder Sportspiel.

Einsiedler (1999) schlägt eine Differenzierung zwischen vier unterschiedlichen Formen des Spiels vor:

- Psychomotorische Spiele
- Phantasie- und Rollenspiele

- Bauspiele
- Regelspiel

Er ist es auch, der konstatiert, dass Regelspiele in ihren Strukturen äußerst unterschiedlich und daher in der Begrifflichkeit schwer zu fassen seien (ebd., S. 122). Dies liege zum einen daran, dass in vielen Regelspielen auch andere Komponenten des Spielens zu finden seien⁷. Zum anderen sei die „biologische Funktion sowie ihre Einordnung in die individuelle und in die stammesgeschichtliche Entwicklung mit Unklarheiten verbunden“ (ebd., S. 122). Nichtsdestoweniger lassen sich ihm zufolge, einzelne Merkmale finden, die Regelspiele beschreiben:

„Wir bestimmen deshalb in einem weiteren Sinne und mit Merkmalen, die bewusst nicht ganz scharf abgrenzen [...], die Spiele als Regelspiele, die durch ein mehr oder weniger komplexes Regelwerk organisiert sind, wobei die Regeln entweder einem Wettbewerb mit einem Zielzustand oder einen Spielablauf ohne Wettbewerb sichern und meist das Zusammenspiel mehrerer Spieler, in gesonderten Fällen das Spiel eines einzelnen festlegen.“ (ebd., S. 124)

Ein Blick auf eine mögliche Klassifikation von Einsiedler (ebd., S. 125 ff.) zeigt, wie vielfältig der Bereich der Regelspiele ist:

- a) Einfache soziale Regelspiele
- b) Einfache Kartenspiele
- c) Geschicklichkeitsspiele
- d) Brettspiele
- e) Denkspiele
- f) Glücksspiele
- g) Sport-, Ball- und Mannschaftsspiele

Mit Verweis auf Otto (1987) und Riemann (1987) führt er weiter aus, dass die Handlungsebenen Motorik (Spieltechnik), Intellekt (Spielstrategie) und Kommunikation–Kooperation (soziale Kompetenz) bei den meisten Regelspielen vorhanden seien. Darüber hinaus hätten die Regelspiele gemeinsam, dass kreatives Handeln nur innerhalb eines festgelegten Rahmens durch die vorgegebenen Spielregeln möglich sei. Dieser Formalisierung müssten sich die konkurrierenden Teilnehmenden unterordnen. Ziel

⁷ Z.B. eine Kombination aus Regel- und Rollenspiel im „wer hat Angst vorm schwarzen Mann?“

sei es, Gewinner und Verlierer zu ermitteln, wobei der Ausgang des Spiels vor dem Anfang ungewiss sei. Im Verlauf könne es immer wieder zu Wendungen und unvorhersehbaren Aktionen und Ereignissen kommen, womit eine eigene und als spannend empfundene Dynamik entstehe. Je komplexer dabei das Spiel sei, desto bedeutsamer werde die jeweilige Kompetenz des Spielenden, und das Training sowie Üben etwaiger Fertigkeiten und Fähigkeiten gewinne an Bedeutung. Der stark soziale Charakter (Kolb, 2005, S. 23) rührt sowohl aus der Anerkennung der Regelstruktur aller Teilnehmenden als auch aus den kommunikativen Anforderungen gerade bei Mannschaftssportarten.

Werden „das Spiel“ und „das Sportspiel“ gegenübergestellt, so lassen sich klare Unterschiede ausmachen, die es wiederum ermöglichen, die jeweiligen Merkmale stärker herauszuarbeiten (ebd. S. 27). So besitzt das Sportspiel die Eigenschaft, eine direkte Konkurrenzsituation zwischen zwei Parteien herauszubilden, die sich wiederum in simultanen sowie wechselseitigen Angriffs- und Abwehrhandlungen (ebd., S. 75) befinden. Das spielerische Moment dieser Situationen entsteht durch das Herausfinden, welche dieser Parteien das Spiel als Gewinner beendet.

Dabei tritt ein weiterer Faktor in den Vordergrund: Im Sportspiel gibt es ein klar definiertes Ende der Spielzeit. Dieses kann sowohl eintreten, wenn ein Gewinner ermittelt wurde (z. B. Spielgewinn im Tennis) oder wenn die Spielzeit abgelaufen ist (z. B. 90 Minuten im Fußball). Wobei bei einzelnen Sportspielen auch die Situation eines Unentschiedens eintreten kann. Damit steht das Moment der Leistung und der damit einhergehende Wert des Übens oder Trainierens im Mittelpunkt der Sportspiele. Im Gegensatz dazu geht es im reinen Spielen eher darum, Freiheit zu erlangen und sich eben nicht extern festgelegten Regeln zu unterwerfen. Die Spannung ergibt sich hier aus der Möglichkeit, ebendiese Regeln ständig anzupassen, zu erschweren und somit die Lust am Spiel zu erhalten.

Adolph et al. (2008) fassen die Charakteristika der Sportspiele wie folgt zusammen:

„Eine Auswertung der zahlreich vorliegenden Definitionen zum Begriff des ‚Sportspiels‘ ergibt, dass das ‚Bewegungsspiel‘, der ‚leistungsbetonte Wettkampf‘, der ‚unmittelbare Interaktionsprozess‘ und die ‚festgelegten (kodifizierten) Regeln‘ zu den wichtigsten Merkmalen gehören, die die Sportspiele allgemein kennzeichnen. Zudem ist für die Sportspiele charakteristisch, dass der Wettkampf zwischen ‚zwei Parteien‘ über ein ‚Spielobjekt‘ ausgetragen wird, wobei die Parteien ein ‚Spielziel‘ bzw. eine gemeinsame

Spielidee verfolgen. Um erfolgreich spielen zu können, sind ‚komplexe Fähigkeiten und Fertigkeiten‘ von den Akteuren gefordert.“ (ebd., S. 29)

Werden nun die Unterschiede zwischen den einzelnen Sportspielen näher beleuchtet, so lässt sich eine weitere Unterteilung finden (Bremer, Pfister & Weinberg, 1981).

2.3 Zielschussspiele

Frühe Überlegungen zur Systematisierung von Sportspielen stellte Döbler bereits im Jahr 1964 an. Ausgehend vom Merkmal des „zentralen Spielgedankens“ unterteilte er die bekanntesten Sportspiele in vier Bereiche (S. 223 ff.):

- Bei den Tor-, Mal- und Korbspielen geht es um Spielformen, deren Ziel es ist, einen Gegenstand in ein Ziel zu befördern. Wiederum unterteilt werden können sie in Spiele mit Körperbehinderung und ohne (z. B. Fußball oder Basketball).
- In den Rückschlagspielen wie Tennis oder Volleyball ist das Ziel, einen Gegenstand so im Feld zu platzieren, dass die gegnerische Partei ihn nicht spielen kann. Dies kann sowohl im Einzel, Doppel oder auch mannschaftlich geschehen.
- Der dritte Bereich bezeichnet die Schlagball- oder Abwurfspiele. Wie z. B. im Baseball, soll es hier darum gehen, einen Gegenstand so zu manipulieren, dass ein direkter Vorteil für die eigene Mannschaft entsteht.
- Abschließend bleiben die Ziel- und Treibspiele. Bei ihnen sollen Kugeln oder Bälle mit Stößen oder Schlägen in ein Ziel getrieben werden.

Die aber wohl am häufigsten genutzte Einteilung im deutschsprachigen Raum geht auf Bremer et al. (1981) zurück (vgl. Tab. 3).

Tabelle 3: Systematisierung der Sportspiele im deutschsprachigen Raum (in Anlehnung an Bremer et al., 1981; Groth & Kuhlmann, 1989; Adolph, Hönl & Wolf, 2008; Roth, Memmert & Schubert, 2002; S = Schläger, H = Hand, F = Fuß)

Rückschlagspiele		Zielschussspiele	
Einkontakt	Mehrkontakt	Torschussspiele	Wurfspiele
Squash (S)	Volleyball (H)	Fußball (F)	Basketball (H)
Badminton (S)	Beachvolleyball (H)	Hockey (S)	Handball (H)
Tischtennis (S)	Faustball (H)	Radball	Streetball (H)
Tennis (S)	Prellball (H)	Eishockey (S)	American Football (H)
Racketball (S)	Indiaca (H)		
Fives (H)			

Auf Grundlage gemeinsamer Grundstrukturen der Spiele aus Spielidee, Regelwerk und Spielsituationen haben die Autoren eine Unterteilung in Zielschuss- (Torschuss- und Wurfspiele, darunter Spiele mit der Hand und dem Fuß⁸) und Rückschlagspiele (Einkontakt und Mehrkontakt) vorgenommen. Um den Kern der Zielschussspiele zu ermitteln, ist es sinnvoll, die Eigenschaften den Charakteristika der Rückschlagspiele gegenüberzustellen. Prinzipiell unterscheiden sich die beiden Arten der Spiele in der (1) Spielidee, die auch begriffsgebend ist – im Zielschuss und im Rückschlag. Dabei unterscheiden sich die (2) Ballkontaktzeiten und die Anzahl möglicher Kontakte. Bei den Zielschussspielen ist es möglich, individuell und kooperativ den Ballbesitz zu sichern. Bei den Rückschlagspielen gibt es nur sehr kurze und einmalige Ballkontakte pro Handlung. Die (3) räumliche Trennung der Spielparteien stellt einen weiteren Unterschied dar. Mit Ausnahme von z. B. Squash gibt es in den Rückschlagspielen meist eine Trennung des Spielraumes bzw. der Spielfläche, wobei auf diese in den Zielschussspielen grundsätzlich verzichtet wird. Dabei ist es auch der Raum, der im Sinne einer Flächenverteidigung abgedeckt wird, wobei ein Ziel darin besteht, ebendiese Räume beim Gegner zu erkennen und zu nutzen. Bei den Zielschussspielen kann es eine (4) Mann-Mann-Verteidigung geben und es geht um eine (5) balltechnische

⁸ Diese Unterteilung in das Spielen mit der Hand und mit dem Fuß wird sich im empirischen Teil dieser Arbeit wiederfinden.

Sicherheit trotz Gegnerbeeinflussung. Dabei ist (6) Körperkontakt häufig unumgänglich, der bei den Rückschlagspielen eher nicht auftritt. Abschließend ist die (7) Spielrichtung zu betrachten. In den Zielschussspielen ist ein Spielen der Spielgegenstände in alle Richtungen sinnvoll, in den Rückschlagspielen meist in die Richtung des oder der Gegner.

Zusammenfassend lassen sich für die Zielschussspiele also folgende Merkmale nennen (Bremer et al. 1981; Hohmann & Lames, 2005):

- Ein prinzipiell offener Ballbesitz
- Keine räumliche Trennung
- Die Möglichkeit der individuellen und kollektiven Ballsicherung
- Die Anzahl der erfolgreichen Zielschüsse ermittelt den Sieger
- Eine feste Spielzeit.

Über die Korrespondenz und Simultanität in den Spielhandlungen, also aus dem Prinzip der gegenläufigen Spielabsichten aus Angriff und Abwehr, die Dietrich (1978) herausstellt, können darüber hinaus spezifische Grundsituationen identifiziert werden (vgl. Tab. 4).

Tabelle 4: Überblick über die gemeinsamen Grundsituationen der Zielschussspiele (mod. nach Albert, 2017, S. 178)

Grundsituationen	Angriff	Verteidigung
A	Aufbau des Angriffs	Stören des Angriffs
B	Herauspielen der Tor-/Zielschussgelegenheit	Abschirmen des Tores/ Zieles
C	Tor-/Zielschuss	Tor-/Zielschussabwehr

2.4 Zusammenfassung

Unabhängig davon, ob versucht wird, sich aus kulturhistorischer (Huizinga), kulturwissenschaftlicher- bzw. sozialwissenschaftlicher (Sutton-Smith), biologischer (Groos) oder (entwicklungs-)psychologischer (Heckhausen, Piaget) Perspektive dem Phänomen Spielen zu nähern, fällt es schwer, eine dem Gesamtbegriff gerecht werdende

Funktionszuschreibungen zu finden. Dennoch zeigen übergreifend vorkommende Eigenschaften, dass ausgehend von den unterschiedlichen Zugängen gewisse Wesens- und Strukturmerkmale ableitbar sind. Über diese können dann wiederum bestimmte Funktionen des Spiels gefunden werden.

Wird der Versuch unternommen, Spiele zu klassifizieren, ergibt sich die Möglichkeit, einzelne Bereiche abzustecken und diese wiederum genauer zu betrachten. Dabei wurde sich an dieser Stelle dem Regelspiel angenommen. In der Kombination aus motorischen, kognitiven sowie kommunikativ-kooperativen Anforderungen, die gleichsam in den meisten Regelspielen vorhanden sind, lassen sich davon ausgehend weitere Einzelbereiche festmachen, die schlussendlich über die Sportspiele zu den Zielschusspielen führen. Zugleich ist damit auch eine Zielgröße gefunden. Im Kontext der Anforderungen wird aus der Zielgröße eine Perspektive in der Vermittlung dieser Spiele. Über die differenzierte Betrachtung des Phänomens kann so schlussendlich ein pädagogisches Potential abgeleitet werden.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das Spiel früh als elementarer Teil in der kindlichen Entwicklung identifiziert wurde. Mit den Zielschusspielen und dem Potential aus Motorik (Technik), Kognition (Taktik) und Kommunikation-Kooperation (Soziales Handeln) ist ein für die Schule relevantes Bezugsfeld gefunden. Die gemeinsamen Merkmale und die für die Zielschussspiele typischen taktischen Grundsituationen schaffen die Grundlage für die anschließende Fragestellung, in welcher Form die Verbindung aus Gegenstand und Rezipient erfolgen kann – die Frage also nach der Sportspielvermittlung.

3 Die Sportspielvermittlung

Die Vermittlung von Sportspielen kann aus einer ganzen Reihe unterschiedlicher Perspektiven betrachtet werden. Neben der Beliebtheit der Spiele und deren gesellschaftlichem Wert, wurde an dieser Stelle vor Allem das umfassende pädagogische Potential (vgl. Kapitel 2) angesprochen, was sich nicht zuletzt auch aus der Komplexität des Phänomens begründet. Warum auch immer die Sportspielvermittlung einen derart festen Bestandteil der Diskussion mit „einer[r] fast ebenso langen Tradition wie der Unterricht in den Schulen und Vereinen“ (Roth, 2005a, S. 290) bildet, sie ist unbestritten ein fester Teil des Sports in der Schule.

In Anbetracht der Tatsache, dass unterschiedliche Adressaten auch unterschiedliche Herangehensweisen erfordern (Remmert, 2006, S. 24), kann es nicht darum gehen, ein Patentrezept zu finden, das immer und überall angewendet werden kann. Stellt man die naiv wirkende, aber naheliegende Frage, welches Vermittlungsmodell denn das richtige sei, ergibt sich daraus wiederum eine Reihe weiterer Fragen. Wo wird vermittelt? In Schulen oder Vereinen? Und worin unterscheidet sich hier ggf. das Vorgehen? Wird also von Unterricht oder wird von Training gesprochen? Welches Alter soll angesprochen werden? Geht es um eine reine Anfängerausbildung zur Einführung der Sportspiele oder um eine spezifische Leistungssportförderung? Vermitteln wir integrativ oder spezifisch und was würde die jeweilige Art für die Erfüllung der gewünschten pädagogischen Ergebnisse bedeuten? Worin besteht überhaupt das Ziel der Vermittlung? Ist es im Allgemeinen die Spielfähigkeit oder sind es unabhängige technische oder taktische Fähigkeiten und Fertigkeiten? Wie wird auf das Ziel hin vermittelt? Wird möglichst viel Raum zum Üben einzelner Techniken gelassen oder wird hauptsächlich kooperativ gespielt? Welches sind die inhaltlichen Hauptthemen? Geht es eher um Kognition, Taktik, Technik, Koordination oder Kondition? All diese Themen sind umfassend diskutiert und different beantwortet worden.

Im Folgenden werden grundlegende Fragestellungen der Vermittlung von Sportspielen bearbeitet, verschiedene Vermittlungsmodelle vorgestellt und vergleichend betrachtet. Anschließend wird das Kooperationsprojekt ballstars vorgestellt welches als Grundlage des empirischen Teils dieser Arbeit dient.

3.1 Vermittlungsmodelle

Wenn von Vermittlung gesprochen wird, ist in aller Regel die Einführung der Sportspiele bei Kindern im Kontext des Schulsports gemeint (Roth, 2005a, S. 290). Sinning (2009) sieht in der spezifischen Konstellation der Sportspiele eine Situation, in der immer von *einer pädagogischen Orientierung gesprochen* werden kann (S. 359). Selbst in rein informellen Spielsituationen erschließen sich die Teilnehmenden gemeinsam unterschiedliche Lösungsstrategien. Da heute jedoch auf Grund eines sich verändernden Freizeitverhaltens und geringeren Zeitbudgets der Kinder von „deutlich geringeren sportpraktischen Vorerfahrungen ausgegangen werden“ (Albert, 2017, S. 175) muss, rückt der Schulsport sowohl in der Vermittlung von Kompetenzen als auch in der Motivation zum lebenslangen Sporttreiben bei den Heranwachsenden ins Zentrum der Aufmerksamkeit.

Es kann also davon ausgegangen werden, dass das Sportspiel einen großen pädagogischen Anteil aufweist, sowohl in der Schule als auch in der Freizeit. Ein Unterschied der beiden Bereiche besteht indes darin, dass in der Schule eine klar definierte Zielgröße vorhanden sein muss auf die das Handeln ausgerichtet ist. Hierbei herrscht grundlegende Einigkeit darüber, dass „die Entwicklung von mehr oder weniger ‚weiten‘ oder ‚engen‘ Spielfähigkeiten“ (Roth, 2005a, S. 290) das Ziel der Anfängerschulung ist⁹.

Ebenso klar scheint mittlerweile die Übereinstimmung auf didaktischer Ebene zu sein. So spiegelt die erziehungswissenschaftliche Perspektive „die Spannweite einer Erziehung zum und durch das Sportspiel“ (König, 2013, S. 557) wider. Auf der methodischen Ebene jedoch gibt es immer noch grundlegend unterschiedliche Ansätze, auch wenn Roth (2005a, S. 290) konstatiert, dass „das Stadium der unplausiblen Entweder-Oder-Positionen“ nunmehr zu Ende zu sein scheine. Nichtsdestoweniger lohnt sich ein Blick auf die unterschiedlichen Herangehensweisen zur Vermittlung von Sportspielen.

Grundlegend können die Ansätze durch divergierende Entscheidungen hinsichtlich dreier Punkte unterschieden werden (Adolph et al. 2008, S. 9):

- „Wird sportspielspezifisch oder sportspielübergreifend vermittelt
- Liegt der Fokus auf dem Üben oder dem Spielen

⁹ Auf Grund des großen Stellenwerts der Spielfähigkeit soll an dieser Stelle hier keine Vertiefung stattfinden. Das Thema wird jedoch ausführlich in Kapitel 5 dieser Arbeit besprochen.

- Wird das Wissen eher implizit oder explizit erworben.“

Prinzipiell kann die Einführung eines Sportspiels direkt und isoliert über das konkrete Zielspiel erfolgen. Schwerpunkte der Vermittlung sind in diesem Fall die Schulung der spezifischen Voraussetzungen der Sportart aus Kondition, Technik und Taktik. Mit diesem spezifisch-exemplarischen Prinzip sollen die gesammelten Erfahrungen z. B. im Bereich der Problemlösung abstrahiert und auf andere Sportspiele übertragen werden können (u. a. Loibl, 2006; Schmidt, 2004; Kröger & Roth, 2006). Demgegenüber steht ein integrativ-spielorientiertes Verfahren. Hier soll ein allgemeines Verständnis mit einem großen Repertoire an Bewegungserfahrungen dazu führen, diese unterschiedlichen Erfahrungen später zu spezifizieren und auf die Sportspiele im zweiten Schritt spezifisch anwenden zu können. Dieses allgemeine Spielverständnis soll die Grundlage für ein schnelleres und effektiveres Lernen der spezifischen Sportarten darstellen (u. a. Adolph et al. 2008; Hossner & Roth, 2002; Kröger & Roth, 2006; Albert, 2017).

War lange Zeit in der didaktischen Diskussion die Frage nach Spiel- oder Übungsreihe eines der bestimmenden und kontroversesten Themen, so hat sich nunmehr eine gewisse grundlegende Einigkeit hinsichtlich eines Kompromisses eingestellt. Die Formel „Spielen und Üben“ ersetzt die zuvor exklusiven Positionen und verbindet die jeweiligen nachvollziehbaren Argumente, wobei eine Gewichtung hinsichtlich „Spielen vor Üben“ vorgenommen wird. So sollen situativ Lehr- und Lerngelegenheiten hinsichtlich isolierter technischer und taktischer Schwerpunkte thematisiert werden, dies aber immer in einem Sinnzusammenhang in Verbindung mit dem Zielspiel (Roth, 2005b; Albert, 2017; Adolph et al. 2008; Sinning, 2006).

Auch im Hinblick auf den impliziten oder expliziten Erwerb von Handlungswissen wird nicht mehr ausschließlich das eine oder das andere proklamiert. Beschreibt der Begriff „implizit“ in der Methodik das eher unbewusste also intuitive Lernen, so heißt „explizit“ eher bewusstes oder intentionales Lernen – der Lernende weiß, dass er gerade lernt. Jedoch muss bedacht werden, dass auch implizite Lernprozesse angeleitet sein können (Kibele, 2003; Neuweg, 2006). Hier geschieht die Wissensvermittlung eher im Kontext eines „offenen Unterrichts“. Die Lernenden sollen durch weniger Vorgaben durch die Lehrperson eigene Erfahrungen im Prozess des Gelingens und des Scheiterns machen. Dagegen sind bei expliziten Lernarrangements „geschlossene“ Formen beschrieben. Über detaillierte Angaben zu spezifischen Aufgaben sollen Lösungsmöglichkeiten direkt angesprochen und eingeübt werden (Albert, 2017). Das Verhältnis der

beiden Formen soll sich, ähnlich wie bei der Frage nach Spielen und Üben, am Lernziel orientieren (Neuweg, 2006; Kibele, 2006). Albert (2017) sagt dazu:

„Bei der Wahl der Methode sollte daher die Frage gestellt werden, ob fachübergreifende Ziele, wie Eigeninitiative und Kreativität, soziale Handlungsfähigkeit und das Beherrschen von Konfliktlösungsstrategien oder der Erwerb eines möglichst hohen sportspezifischen Leistungsniveaus im Vordergrund steht.“ (S. 181)

Albert führt weiter aus, dass mit Berücksichtigung des Ziels der Vermittlung der Spielfähigkeit und unter der Voraussetzung, dass die Lernenden auf die jeweiligen Lernwege methodisch vorbereitet sind, die offene Vermittlung zu bevorzugen sei. Sie betone die individuellen Stärken und biete mit einem angepassten Verhalten des Lehrenden weg vom Wissensvermittler hin zum Berater in eigenständigen Arbeitsphasen eine dem Doppelauftrag des erziehenden Sportunterrichts entsprechende Förderung (ebd.). Dieser begründe den Wert des Sportes in der Schule. Nach Prohl (2017) und gemäß der Formel „Erziehung zum Sport und Erziehung durch Sport“ (ebd., S. 81) ist hiermit die Überführung allgemeiner Bildungsaufgaben in den Schulsport gemeint. Im Kontext des Legitimationsdrucks des Faches, ist die Bewegungsbildung (im Horizont der allgemeinen Bildung) die Verbindung aus den ästhetischen Erfahrungsprozessen des Sports und den für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben als wichtig identifizierten Momenten aus Selbst- und Mitbestimmung sowie Solidarität (ebd., S. 82). Diese beiden Bereiche sind dabei nicht als isolierte Unterrichtsthemen anzusehen. Vielmehr geht es darum, das Bewegungshandeln in einen „demokratischen Habitus“ (ebd., S. 82) zu integrieren, bzw. Lernarrangements zu finden, die in gleicher Weise diese beiden Bereiche ansprechen. Dieser erziehende Sportunterricht als bildungstheoretische Zielebene formuliert den Anspruch, auch in Zeiten von Kompetenzdiskussionen und Bildungsstandards wesentlicher Teil der schulischen Bildung zu sein.

Insgesamt kann gesagt werden, dass die Auseinandersetzung mit relevanten Problemen und deren Lösungsstrategien, Wahrnehmungsschemata und Handlungsweisen die nötige Voraussetzung darstellen – unabhängig davon, ob sportspielspezifische oder -übergreifende Lernerfolge angestrebt werden. Durch kritische Zugänge werden Lernende dazu befähigt, individuelle und leistungsrechte Lösungswege zu finden. Gerade in der Schule geht es nämlich nicht rein um den schnellsten Weg, etwa einen

Pass spielen zu lernen, sondern um die Verständigung eines adäquaten Handelns im Sinne einer Grundidee des Sportspielens (Sinning, 2006).

Auf Basis dieser grundlegenden Fragestellung und deren Beantwortung, haben sich unterschiedliche Vermittlungsansätze entwickelt. Im Folgenden liegt der Fokus auf den integrativen Ansätzen.

3.2 Integrative Sportspielvermittlung

„Das didaktische Modell einer integrativen Sportspielvermittlung gilt derzeit als einflussreichste Unterrichtskonzeption für eine erste Lernphase verschiedener Sportspiele in Schule und Verein.“ (Memmert & Schwab, 2013, S. 557)

In den integrativen Konzepten wird der Gedanke verfolgt, zuerst ein allgemeines Grundverständnis zu schaffen und ein breiteres Repertoire an Handlungsweisen anzulegen, um situativ dem geschaffenen Spielverständnis entsprechend agieren zu können (Roth, 2005a). Wie in Unterkapitel 2.4 ausgeführt, hat Döbler (1964) bereits in den 1960er Jahren damit begonnen, Sportspiele zu systematisieren und Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten, und damit die Grundlage geschaffen, um integrativ vermitteln zu können. Diese Gruppen von Sportarten sind es auch, die Klupsch-Sahmann (1991) meint, wenn er schreibt:

„Unter integrativer Sportspielvermittlung verstehen wir alle trainings- bzw. unterrichtlichen Tätigkeiten, in denen nicht wie sonst üblich ein Sportspiel isoliert von anderen vermittelt wird, sondern immer Fähigkeiten und Fertigkeiten einer ganz bestimmten Gruppe von Sportspielen, der Zielschuss- und Rückschlagspiele, im Mittelpunkt der didaktisch-methodischen Bemühungen stehen.“ (S. 428 f.)

Die aktuell wohl anerkanntesten und am häufigsten praktizierten integrativen Ansätze der Heidelberger Ballschule, des Teaching Games for Understanding und des Kasselers Modells sollen an dieser Stelle vorgestellt und vergleichend betrachtet werden.

3.2.1 Heidelberger Ballschule

1998 von Roth gegründet und 1999 erstmals von Kröger und Roth thematisch ausformuliert vorgestellt, hat die Ballschule seitdem viele Überarbeitungen und Erweiterungen erfahren. Der Kerngedanke, auf Grund des Wegfalls der „natürlichen Ballschule“ also des Wegfalls der „Straßenspielkultur“, einen Ersatz anzubieten, ist geblieben. Ursprünglich als Talentförderung gedacht, ist der Ansatz darin zu sehen, einen Ausgleich in Schule und Vereinen zu schaffen (2011). Hinsichtlich der Inhalte der Ballschule für Grundschul Kinder (vgl. Abb. 1) findet sich eine Dreiteilung in taktische, koordinative und technische Basiskompetenzen. Diese erste Stufe ist die sportspielübergreifende Stufe, in der die Grundlagen gelegt werden sollen. Das Ziel ist dabei klar formuliert: „Die Kinder sollen (wieder) kreativ Spielen lernen sowie allgemeine koordinative und technische Basiskompetenzen entwickeln, bevor sie beginnen, sich zu spezialisieren“ (Roth & Kröger, 2011, S. 20). Es folgt die zweite Stufe mit sogenannten sportspielgerichteten Inhalten. Hier erfolgt eine Orientierung in Richtung Rückschlagspielen und Zielschussspielen. Die dritte Stufe ist sportspielspezifisch und wird entsprechend den Zielsportarten unterteilt. Die Stufen sind inhaltlich und methodisch übergreifend zu sehen, wobei sie den Prinzipien „vom Spielen zum Spielen und Üben“ und „vom impliziten zum expliziten Lernen“ folgen (Roth & Hahn, 2007, S. 6).

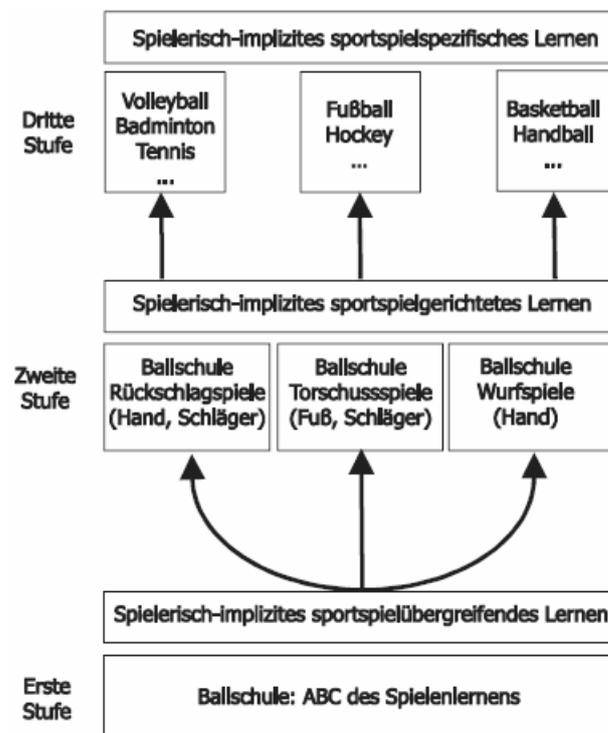


Abbildung 1: Das hierarchische Modell der Anfängerausbildung in der Ballschule (Roth & Kröger, 2011, S. 37).

3.2.2 Teaching Games for Understanding (TGfU)

Die 1982 von Bunker und Thorpe vorgestellte erste TGfU-Version ist ein hierarchisch angelegtes Prozessmodell (vgl. Abb. 2). Auf Grundlage ausgewählter Spiele sollen Lernende über unterschiedliche Schritte zu guten Sportspielern werden (Griffin & Butler, 2005). Der erste Schritt besteht hierbei in der Initiierung des Spiels. Es muss zum jeweiligen Lernziel passen und den Fähigkeiten der Lernenden entsprechen. Zweitens muss sich ein Verständnis des Spiels entwickeln. Regeln, Anforderungen und weitere Charakteristika des jeweiligen Spiels müssen verstanden werden, bevor an dritter Stelle ein taktisches Bewusstsein eintreten kann. Durch das zuvor erlangte Verständnis des Spiels soll erkannt werden, was taktisch unternommen werden muss, um sinnvoll am Spiel teilnehmen zu können (z. B. Freilaufen und Anbieten). Viertens müssen Entscheidungen getroffen werden. Was muss getan werden, um erfolgreich zu sein und wie kann das umgesetzt werden? Dieser Schritt wird verbalisiert im Kontext der Lerngruppe durchgeführt. Es folgen fünftens die Handlungsausführung bezogen auf die nötigen Fähigkeiten und sechstens schlussendlich die finale Leistung. Diese ist grundlegend bezogen auf und abzugleichen mit den zuvor erfahrenen und erlernten Kriterien und Zielen des jeweiligen Spiels (ebd.).

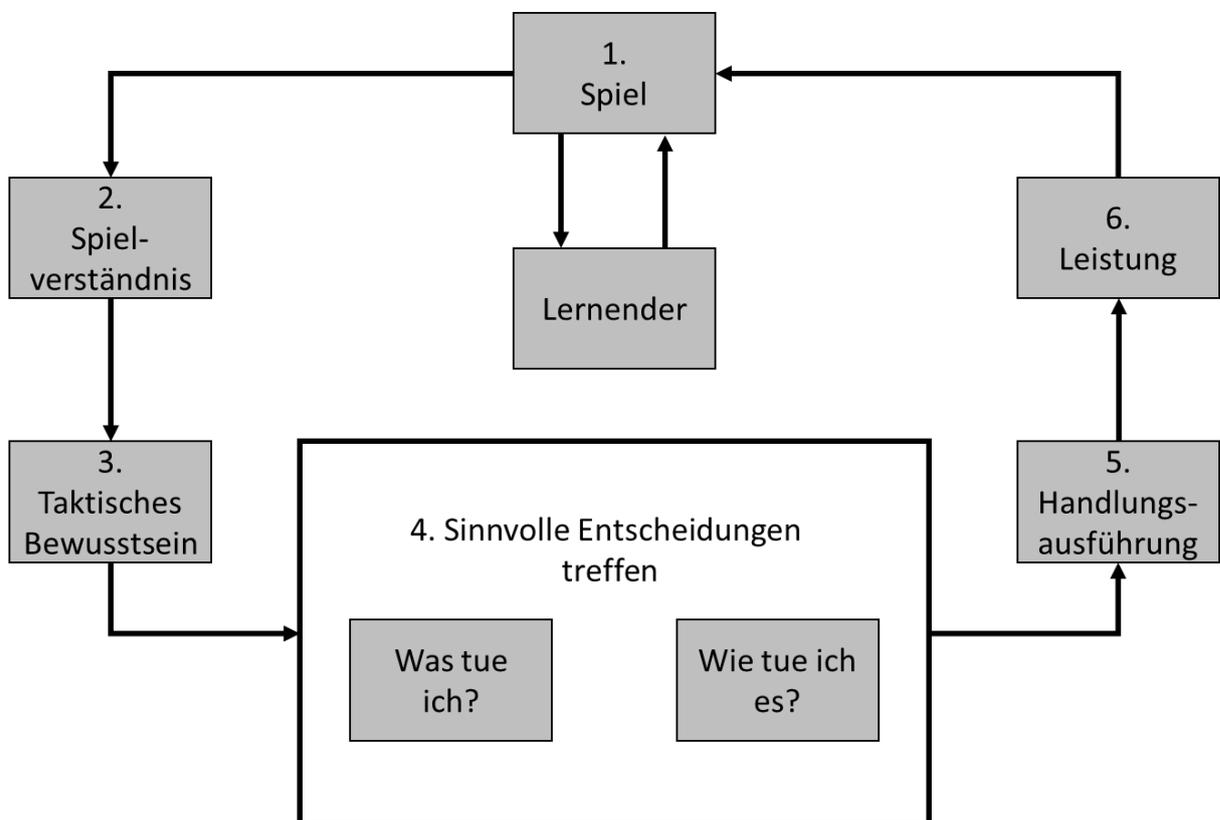


Abbildung 2: Prozessmodell des TGfU (mod. nach Bunker & Thorpe, 1982).

Bunker und Thorpe (1982) sprechen dabei im Ausgang nicht von den finalen Sportspielen, sondern von eher im angloamerikanischen Raum gebräuchlichen spezifischen Sportspielkategorien, aber arbeiten entsprechend den Ansätzen der integrativen Vermittlung mit Spielen, die Merkmale der Zielspiele enthalten¹⁰. Diese Spiele werden hinsichtlich der Komplexität und der Fähigkeiten der Lernenden ausgewählt bzw. angepasst und sprechen spezifische, auch in den großen Spielen vorkommende, taktische Probleme an, die dann wiederum abstrahiert übertragen werden können. Die Frage, was zu tun ist, wird also vor dem *wie* beantwortet.

Seit 1982 hat TGfU viele Vertreter gerade im englischen sowie asiatischen Raum gewonnen (Roth, 2005a) und ständige Anpassungen erlebt¹¹. Die grundlegenden Gedanken ändern sich jedoch nicht. Das natürliche Interesse und die Neugier gerade von Kindern sollen genutzt werden, um sie zu schulen. Da diese Eigenschaften von Kindern aber eher im Kontext der Spiele und weniger im Bereich von Technik-Lernen bzw. Üben zu finden ist, ist dies der Ausgangspunkt des Stufenmodells. Lernende sollen dabei direkt den Wert und den Sinn des Handelns als für das Gelingen des Spiels sinnvoll erfahren (Stolz & Pill, 2014). In diesem natürlichen Setting werden dann das taktische Denken und Handeln explizit thematisiert. Hierin ist ein Unterschied zur Heidelberger Ballschule zu sehen, bei der der Aneignungsvorgang implizit erfolgt (Roth, 2005a). Gemeinsamkeiten finden sich zum genetischen Lehren und Lernen. Der ursprünglich eher spezifische Zugang ist seit Mitchell, Oslin und Griffin (2003) einer übergreifenden Einführung in die jeweilige Sportspielgruppe gewichen. Die Verbindung von übergreifenden, spielzentrierten und explizit thematisierten Problemen, die von den Lernenden über Entscheidungsprozesse gelöst werden sollen und die ein Spielverständnis über das erlangte Bewusstsein der Relevanz des Problems provozieren, bilden also den Kern des Ansatzes.

3.2.3 Das Kasseler Modell

Das Kasseler Modell der integrativen Sportspielvermittlung entstand im Zuge eines Studienreformprojekts an der Gesamthochschule Kassel Anfang der 1990er Jahre und

¹⁰ Sie nutzen jedoch die im englisch bzw. amerikanischen Raum gebräuchliche Unterteilung der Spiele in invasion games (z.B. Fußball, Handball, Rugby, Basketball, Hockey oder Wasserball), net/wall games (Badminton, Tennis, Volleyball, Tischtennis; Squash), fielding/ run scoring games (Baseball, Cricket, Softball) und target games (Golf, Billard, Bowling, Croquet) (Bunker, Thorpe, 1982).

¹¹ Einen guten Überblick liefern Stolz und Pill in *European Physical Education Review* 2014 (Vol. 20(1) S. 36–71).

wurde 1993 erstmals von Adolph und Hönl veröffentlicht. Seitdem hat das Konzept einige Erweiterungen und Anpassungen erfahren. Es wird durchgängig in der universitären Ausbildung angehender Sportlehrkräfte eingesetzt. Die letzte umfassend überarbeitete Fassung von Adolph et al. wurde 2008 vorgelegt.

Auf Grundlage der von den Autoren beschriebenen Gemeinsamkeiten der Sportspiele Basketball, Fußball und Handball (s. Unterkapitel 2.4) und des erweiterten Verständnisses der allgemeinen Spielfähigkeit (s. Unterkapitel 5.1) soll dem Doppelauftrag des erziehenden Sportunterrichts entsprechend unterrichtet werden:

„Das Kasseler Modell versucht im Rahmen der Entwicklungsförderung, eine allgemeine Handlungsfähigkeit bei den Schülern auszubilden, die die Fähigkeiten beinhaltet, zu kooperieren, zu kommunizieren, im Team zu agieren, mit Emotionen umzugehen und selbstbestimmt, sinngelitet und reflektiert zu handeln.“ (Adolph et al. 2008, S. 71)

Neben dieser Entwicklungsförderung bleibt selbstverständlich die fachspezifische körperliche Weiterentwicklung als zweiter zentralen Punkt vorhanden.

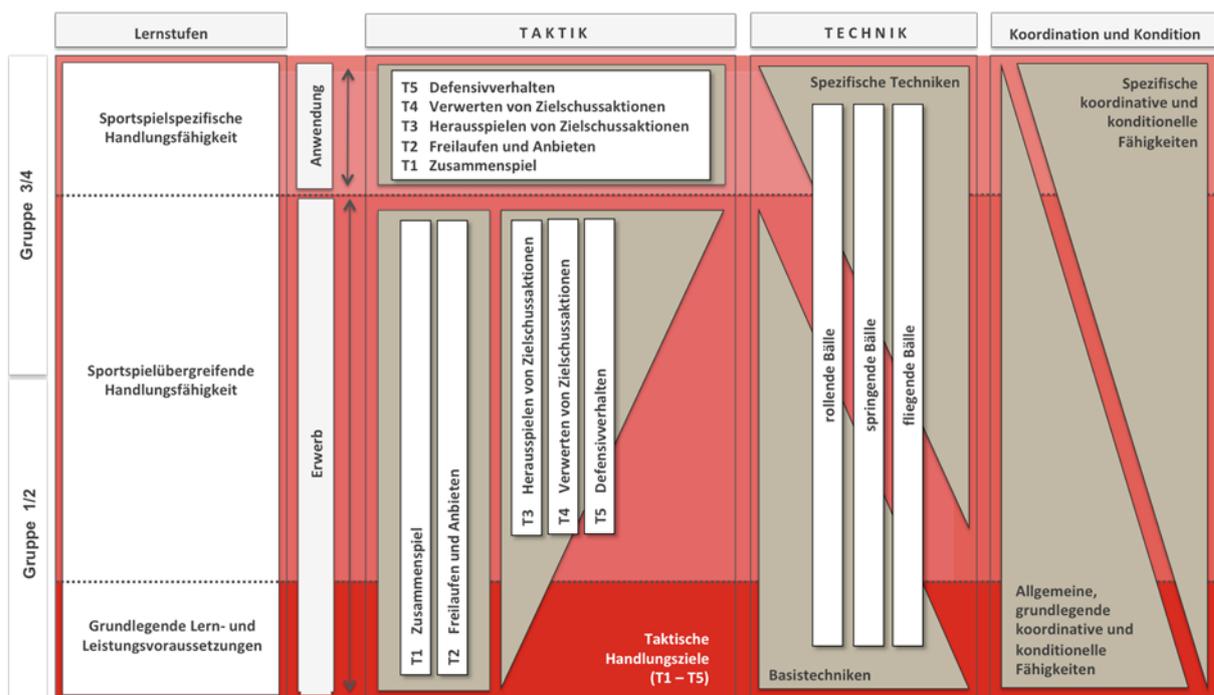


Abbildung 3: Struktur des Kasseler Modells der integrativen Vermittlung der Zielschusspiele (Scheid, Julius & Albert, 2020, S. 31)

Das Modell besteht aus drei Lernstufen die Vorgriffe und Rückbezüge zulassen und über Taktik, Technik sowie Koordination und Kondition die Grundlagen für das Sportspielhandeln legen (vgl. Abb. 3).

Folgend werden Ziele und Inhalte der drei Stufen des Modells vorgestellt.

1. Lernstufe: Allgemeine grundlegende Lern- und Leistungsvoraussetzungen

Auf der ersten Stufe sind die allgemeinen Voraussetzungen zu schaffen, um erfolgreich im Sinne des Ansatzes lernen zu können. Dies beinhaltet die Herausbildung von konditionellen, antizipativen sowie koordinativen Fähigkeiten, was sportspielübergreifend mit unterschiedlichen Bällen in fliegender, rollender und springender Form geschieht. Erste Übungen hinsichtlich der Ausbildung der Situationswahrnehmung und der Bewältigung von Drucksituationen sollen zu einer Verbesserung in diesen Bereichen führen und die Grundlage für die kommenden Aufgaben darstellen. Dabei kommt der Verbindung zwischen den Druckbedingungen und den koordinativen Fähigkeiten eine besondere Rolle zu. Belastungs-, Komplexitäts-, Präzisions-, Situations- und Zeitdruck sind zentrale Merkmale einer kompetenten Sportspielhandlung und somit auch bedeutend im Kontext einer Koordinationsschulung. Übungen für diese Stufe tragen den erweiterten Informationsanforderungen Rechnung und betonen die Vorteile dieser Verbindungen im Gegensatz zu isolierten Übungsformen. Auch konditionelle Fähigkeiten werden als wesentliche Leistungsvoraussetzungen angesehen und entsprechend thematisiert. Im Hinblick auf die spezifischen entwicklungstheoretischen Grundlagen wird in diesem Bereich ausschließlich spielerisch agiert. Ferner erfolgt ohnehin, wann immer es möglich ist, der Zugang spielerisch in Form von einfachen Spielformen, Fangspielen und Basisspielen.

2. Lernstufe: Sportspielübergreifende Komponenten der Handlungsfähigkeit

Im Weiteren werden die Lerninhalte immer sportartspezifischer, wobei die zweite Stufe noch klar die übergreifenden Kompetenzen anspricht. Hier geht es um erste taktische Fähigkeiten hinsichtlich des Freilaufens, Zusammenspielens, Herausspielens und Verwertens von Zielschussaktionen, wobei zu diesem Zeitpunkt besonders die ersten beiden taktischen Handlungsziele thematisiert werden. All diese Bereiche werden äquivalent für die Verteidigung mitgedacht und angesprochen. Darüber hinaus sollen die

grundlegenden Basistechniken aus Annehmen und Fangen des Balles, Dribbeln und Prellen sowie Passen, Werfen und Schießen geschult werden. Im Kontext der Taktik-Schulung sollen vor allem Spielreihen angewandt werden, die es ermöglichen, die Lerngruppen spezifisch im Anstieg der Komplexität zu fördern. Die Basistechniken hingegen können in Spiel- und Übungsformen thematisiert sein. Essenziell ist es, alle Inhalte variabel auf die Lerngruppe anzupassen und sowohl mit der Hand als auch mit dem Fuß üben und spielen zu lassen. Der integrative Charakter des Modells wird so durchgängig beibehalten, fortgeführt und zielt schlussendlich auf das Erlangen der sportspielübergreifenden allgemeinen Handlungsfähigkeit.

3. Lernstufe: Sportspielspezifische Komponenten der Handlungsfähigkeit

Auf der finalen Stufe geschieht nun die spezifische Ausbildung hinsichtlich der drei Zielspiele. Auch hier wird dem Spielen klar ein Übergewicht im Gegensatz zum Üben eingeräumt, wobei immer wieder Reflektionen über das mannschaftliche sowie individuelle Handeln zur Auseinandersetzung anregen. Auf dieser Grundlage kann dann auch wieder gezielt geübt oder es können einzelne Techniken spezifisch aufgegriffen werden, um im Anschluss wieder (verbessert in den Fähigkeiten und Fertigkeiten) auf das Spielen zurückzukommen. Insgesamt liegt der Schwerpunkt somit auf Individualtaktiken in Angriff und Verteidigung, jetzt auch mit Fokussierung auf die taktischen Handlungsziele Herausspielen und Verwerten von Zielschussaktionen sowie Gruppen- und Mannschaftstaktiken – jeweils spezifisch für die Spiele Basketball, Fußball und Handball.

Neben diesen auf den strukturellen Gemeinsamkeiten beruhenden Stufen, lassen sich auch im Hinblick auf motorische, taktische und soziale Merkmale auf Grundlage der Gemeinsamkeiten der Zielschusspiele Lerninhalte finden.

3.2.3.1 Motorische Merkmale

Die motorischen Merkmale umfassen konditionelle, koordinative und technische Fähigkeiten und Fertigkeiten. Hinsichtlich der konditionellen Anforderungen nennen Adolph et al. (2008) Schnell-, Explosiv- und Reaktivkraft in den häufigen Richtungswechseln, Antritten und Stoppbewegungen als zentral. Daneben sind Bewegungs-, Reaktions-, bzw. Antizipationsschnelligkeit von Bedeutung, um spezifische technische

Ausführungen von z. B. Freilaufen oder das Ausführen von Zielschüssen gewinnbringend einsetzen zu können. Im Kontext der Ausdauerleistungsfähigkeit überwiegt die aerobe Energiegewinnung. Im Verlaufe eines Sportspiels kann es jedoch immer wieder auch zu anaeroben Ausdauerbelastungen kommen. So sind schlussendlich alle konditionellen Fähigkeiten aus Ausdauer (abhängig von der Spieldauer), Kraft (z. B. Wurfkraft, Sprungkraft) und Beweglichkeit (z. B. bei Täuschungshandlungen) gefragt (ebd. S. 46). Die koordinativen Fähigkeiten werden nach der klassischen Einteilung von Blume (1978a, 1978b) bzw. Hirtz (1985) angesprochen (ebd., S. 52). Mit den beschriebenen und auf Roth, Memmert und Schubert (2006) bezogenen Koordinationsbausteinen werden die koordinativen Aufgabenstellungen mit typischen Druckbedingungen verbunden. Daraus ergibt sich eine Überführung isolierter koordinativer Fähigkeiten in komplexe sportspielspezifische Anforderungsklassen (vgl. Tab. 5).

Tabelle 5: Koordinationsbausteine (mod. nach Roth et al., 2006, S. 19)

Drucksituation	Koordinative Aufgabenstellung
Belastungsdruck	Bewältigung von konditionellen und psychischen Belastungssituationen
Komplexitätsdruck	Bewältigung von mehreren hintereinander geschalteten sukzessiven Anforderungen
Zeitdruck	Zeitminimierte bzw. Geschwindigkeitsmaximierte Bewältigung von Anforderungen
Variabilitätsdruck	Bewältigung von Anforderungen unter variierenden Situations- oder Umgebungsbedingungen
Ballgefühl	Geschickte, gut dosierte und zielführende Ballbehandlung
Organisationsdruck	Bewältigung von mehreren gleichzeitigen Anforderungen
Präzisionsdruck	Bewältigung von Anforderungen unter höchstmöglicher Genauigkeit

Insgesamt überwiegt in den Mannschaftsspielen jedoch die „Ball-Raum-Mitspieler-Beziehung“ (ebd., S. 52).

Bei den technischen Merkmalen verweisen Adolph et al. (ebd.) auf die bereits angesprochenen Gemeinsamkeiten der Zielschussspiele, wobei sich diese hauptsächlich in den *Basistechniken* wiederfinden. So wird das Spielobjekt, also der Ball, entweder geworfen oder geschossen. Dabei können die Bälle *rollen*, *fliegen* oder *springen*. Dies geschieht in komplexen und variablen Situationen in unterschiedlichen Formen (u. a. Pässe, Abstöße, Fernschüsse). Darüber hinaus wird der Ball gesichert und kontrolliert (Fangen, Annehmen) und es wird sich mit ihm fortbewegt (Dribbling, Prellen). All dies geschieht mit der Hand (Handball, Basketball) oder dem Fuß (Fußball). Spezifisch ausgedrückt wird also für das Spielen mit der Hand vom Werfen, Fangen, Dribbeln, Prellen und Passen gesprochen, beim Fußball äquivalent ebenso vom Passen und Dribbeln sowie Schießen und Annehmen des Balles.

3.2.3.2 Taktisches Handeln

Mit der übergeordneten Zielgröße des Erlangens einer allgemeinen Spielfähigkeit einher geht nach Adolph et al. (2008, S. 59) die Herausbildung von sogenannten *Spielertypen*. Diese beschreiben im Sinne der Gemeinsamkeiten der Sportspiele eine gut ausgeprägte Spielfähigkeit oder eine gute Lernfähigkeit gleich in mehreren Sportspielen (ungleich früher Spezialisierung in einer Sportart). Dies rekurriert auf eine „Straßenspielkultur“, in der viele verschiedene Bewegungsspiele und -angebote im informellen Kontext der Freizeitgestaltung von Kindern und Jugendlichen genutzt wurden. Mit dieser Vorstellung einher geht neben dem Erlangen von technischen Fertigkeiten vor allem auch die Vermittlung taktischer Handlungskompetenz. Nach Schnabel, Harre und Krug (2014) wird Taktik als ein geplantes oder intuitives situationsadäquates Handeln in Spielsituationen verstanden. Im Sinne des bestmöglichen Wettkampfergebnisses kommen sowohl individuelle als auch Gruppen- oder kollektive Verhaltensweisen und Handlungen zur Anwendung, die mit Beachtung von Gegner- und Partnerverhalten sowie Regeln zielgerichtet eingesetzt werden. Voraussetzung dafür sind freilich die individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten (ebd.). Daneben kann Taktik nach Weineck (2019) in drei unterschiedliche Bereiche unterteilt werden:

- Individualtaktik als zielorientiertes Handeln eines Spielers
- Gruppentaktik als zweckmäßiges Zusammenwirken von mehreren Spielern einer Mannschaft

- Mannschaftstaktik als kollektives Angriffs- und Abwehrverhalten der gesamten Mannschaft

Es kann also gesagt werden, dass sich gewinnbringendes taktisches Handeln auf individueller Ebene im Einbringen von zielgerichteten technischen, konditionellen und psychischen Ressourcen zum Lösen von spezifischen, spielerischen Problemsituationen zeigt (Roth, 2003).

Die in Tabelle 4 beschriebenen Grundsituationen in Angriff und Abwehr aus Aufbau und Stören des Angriffs, Herausspielen von Zielschussgelegenheiten und Abschirmen des Tores sowie Zielschuss und Zielschussabwehr bilden die Ausgangslage für die Formulierung von vier taktischen Handlungszielen. Diese bilden als Zielgröße das Kernstück der integrativen Vermittlung im Kasseler Modell (vgl. Abb. 3).

T1 – Zusammenspiel:

Für ein erfolgreiches Zusammenspiel als erstes taktisches Handlungsziel sind das sichere Zuspielen und Annehmen des Balles grundlegend. Die Zuspiele sollten bei kurzen und langen Pässen vom Spielenden präzise ausgeführt werden und auch unter Gegnerdruck erfolgreich sein. Das gezielte Zuspiel ermöglicht in der Folge eine gute Annahme und Mitnahme des Balles. Um erfolgreich zusammenzuspielen, ist es notwendig, das Spielgeschehen im Blick zu behalten und besser positionierte Mitspielende einzubinden. Anspielbereitschaft sowie das Umschalten nach Ballgewinn oder Ballverlust ermöglichen nachfolgende Spielhandlungen.

T2 – Anbieten und Freilaufen:

Ein weiteres Hauptmerkmal der Zielschussspiele ist in der Herausforderung zu sehen, sich individuell in eine mannschaftliche Ordnung einzubringen. Dabei ist es mit Blick auf das erste taktische Handlungsziel von zentraler Bedeutung, die eigene Position auf dem Spielfeld in Bezug zum Spielgeschehen einzuschätzen, die Position des Balles sowie der Mit- und Gegenspieler wahrzunehmen und daraus abgeleitet Schlüsse für eigene Spielhandlungen zu ziehen. Räume müssen erkannt, antizipiert, geschaffen und genutzt werden. Auch die Fähigkeiten, sich von Gegenspielern zu lösen, sich läuferisch einen Vorteil zu verschaffen sowie sich durch akustische und optische Signale anspielbereit zu zeigen, zählen zu den Grundlagen. Sich anzubieten und freizulaufen, eröffnet Möglichkeiten für ein erfolgreiches Zusammenspiel und bildet die Voraussetzung für nachfolgende Spielhandlungen.

T3 – Herausspielen von Zielschussaktionen:

Das dritte taktische Handlungsziel dient der Vorbereitung der für die Sportarten charakteristischen Zielschussaktionen. Durch individual- oder gruppentaktisches Handeln wird die abschließende Zielhandlung (Zielwurf, Zielschuss) vorbereitet. Die Aktionen können somit einerseits durch eine Einzelleistung bestimmt sein (Individualtaktiken und -techniken, z. B. Finten, Dribbling) oder andererseits durch Einbeziehung eines oder mehrerer Mitspieler zum Erfolg führen. Erschwerend kommt hinzu, dass das Herausspielen abschließender Aktionen in der Regel unter Druck und Abwehr des Gegners erfolgt.

T4 – Verwerten von Zielschussaktionen:

Das vierte taktische Handlungsziel umfasst die finalen Zielhandlungen der Angriffsversuche. Die Zielschussaktionen beziehen sich auf eine Individualleistung oder auf das Zusammenspiel von zwei Personen. Dabei lassen sich das Anspiel zum Korbwurf, Torwurf oder Torschuss (Assist), die finale Ballannahme und das Verwerten der Zielschussaktion unterscheiden. Auch die abschließenden Aktionen erfolgen in der Regel unter Druck und Abwehr des Gegners.

Während die vier taktischen Handlungsziele primär das Offensivverhalten in den Blick nehmen, gehört zu den Zielschussspielen unabdingbar auch das Defensivverhalten. Dem Prinzip der Simultanität bzw. Korrespondenz folgend, existieren immer gegenläufige Absichten in den Spielhandlungen. Auch in Umschaltssituationen (Angriff/ Abwehr) und bei wechselndem Ballbesitz rückt das Defensivverhalten in den Fokus. Ein Spiel kann nur gewonnen werden, wenn in der Offensive Punkte oder Tore erzielt und diese in der Defensive verhindert werden.

T5 – Defensivverhalten:

Beim konkurrierenden Spiel behält der Defensivspieler seinen Gegenspieler im Blick und stellt oder läuft Passwege zu. Durch das Zulaufen von Räumen oder Schließen von Lücken werden die Gegner unter Druck gesetzt („Pressing“) und zu Fehlern verleitet. Das sogenannte „Pressing-Spiel“ kann zu technischen und taktischen Fehlern auf Seiten der angreifenden Mannschaft und somit zu einer erfolgreichen Balleroberung der Defensivmannschaft führen. Ein sofortiges Umschalten von Angriff auf Abwehr nach einem Ballverlust oder einem Abschluss (mit oder ohne Punktgewinn) unterstützt das Defensivverhalten und erhöht die Wahrscheinlichkeit, einen Punktgewinn des Gegners zu verhindern.

Zusammenfassend kann der Aufbau des Kasseler Modells der integrativen Sportspielvermittlung, wie in Abbildung 3 zu sehen, also über die Lernstufen, die taktischen Handlungsziele, die technischen Anforderungen und die Fähigkeiten in Koordination und Kondition beschrieben werden. Dabei betont es klar den methodischen Weg des Zugangs über das Spielen – lediglich die Basistechniken erfahren (wenn nötig) eine Thematisierung über Übungsreihen. Es ist zwischen allen Bereichen der drei Stufen durchlässig. Inhaltlich können immer Rückbezüge hergestellt und Übungsphasen eingefügt werden und es können Verweise auf Inhalte anderer Stufen erfolgen. Dabei geschieht eine durchgängige Berücksichtigung des Doppelauftrags des erziehenden Sportunterrichts, bei dem die Lernenden aktiv mit in Lernprozesse einbezogen werden. Durch offene Aufgabenstellungen, Gruppenarbeiten und Reflexionsphasen sollen die Schülerinnen und Schüler lernen, Probleme kooperativ zu lösen und Spiele selbst zu entwickeln, sowie in die Lage versetzt werden, diese zu verändern oder anzupassen. Die Gesprächsphasen sollen Gegenstand jeder Stunde sein. Dieser explizite Zugang steht im Gleichgewicht mit impliziten Herangehensweisen. Gerade bei der Förderung von Kreativität und Selbstständigkeit wird aber vermehrt die dritte Stufe betont (Adolph et al., 2008).

Diese allgemeine Entwicklungsförderung spricht sowohl Schlüsselqualifikationen als auch motorische Kompetenzen an und entspricht somit den Möglichkeiten des Spielens in der Schule und den Entwicklungspotentialen auch von Grundschulkindern (vgl. Kapitel 4).

3.2.4 Vergleichende Betrachtung

Fasst man die drei Vermittlungsansätze zusammen und vergleicht sie miteinander, so ergibt sich eine Reihe von Gemeinsamkeiten – nicht zuletzt deshalb, weil alle die Möglichkeiten der integrativen Vermittlung betonen. Doch sind es gerade die Unterschiede, die auf unterschiedlich sinnvolle Einsatzmöglichkeiten hinweisen.

Im Vergleich des strukturellen Aufbaus fällt direkt die aufsteigende und immer größer werdende Spezifik auf. Alle Modelle enden auf der letzten, also dritten Ebene, mit der Befähigung zur kompetenten Teilnahme an spezifischen Sportspielen. Dabei agiert das TGfU-Modell als einziges über nur zwei Stufen (übergreifende Einführung von Sportspielen und spezifische Einführung der Sportspiele). Sowohl das Kasseler als

auch das Heidelberger Modell arbeiten über drei Stufen, wobei wiederum das zweite als einziges eine übergreifende, alle Sportspiele betreffende Grundlage postuliert. Das Kasseler Modell überspringt diesen Bereich, bezieht aber die grundlegenden Lern- und Leistungsvoraussetzungen zielschussspielbezogen mit ein. Hinsichtlich des Techniklernens – das Taktiklernen wird von allen drei Modellen auf Grundlage des integrativen Charakters in besonderer Weise sowieso betont – ergibt sich eine weitere Unterscheidung. So bleiben technische Fertigkeiten beim TGfU immer rein spezifisch angesprochen als Lösung für taktische Probleme. Auf der untersten Ebene versucht das Heidelberger Modell, über den sportspielübergreifenden Ansatz grundlegende technische Fertigkeiten zu vermitteln, die dann wiederum auf spezifische Spiele anwendbar sein sollen. Das Kasseler Modell geht von übergreifenden Basistechniken aus, die zielschussspielspezifisch übergreifend thematisiert sind.

Über den jeweiligen Stufenaufbau verfolgen die drei Modelle das übergreifende Ziel, äquivalent zu den angesprochenen dritten Ebenen das Sportspielen zu erlernen. Das TGfU nimmt dabei die Gemeinsamkeiten der Sportspiele in den Blick, um möglichst Transferpotentiale auszuschöpfen, wohingegen die beiden deutschen Vertreter auf ihre jeweiligen Begriffe der zugrundeliegenden Spielfähigkeitsverständnisse rekurrieren. Doch hierin ist ein elementarer Unterschied zu sehen. Während die Heidelberger Vertreter auf die Vermittlung eines engeren Spielfähigkeitsbegriffs Wert legen, haben die Kasseler Vertreter einen allgemeinen Spielfähigkeitsbegriff als Ziel ausgemacht. Daraus ergibt sich im Vergleich der drei Modelle eine Trennung zwischen den leistungsorientierteren Ansätzen des TGfU und der Heidelberger Ballschule und dem eher bildungsorientierteren Ansatz des Kasseler Modells. Diese Ziele verfolgen die Modelle über vergleichbare inhaltliche Ausgestaltungen. Neben den bereits angesprochenen Punkten weisen alle Modelle die taktischen Komponenten der Spiele in klassifizierter Form aus. Wie in Tabelle 6 zu sehen, gibt es nur einen einzigen Bereich, der keine direkt formulierte Überschneidung darstellt (über die spezifischen Inhalte der anderen beiden Modelle aber an anderer Stelle vergleichbar aufgefangen wird).

Tabelle 6: Vergleich der taktischen Inhaltsbereiche (mod. nach Adolph et al. 2008; Roth, Memmert & Schubert, 2006; Griffin, Mitchell & Oslin, 1997)

	Ballbesitz und Zusammen-spiel	Räume nutzen und sichern	Vorbereitende Zielschuss-handlung	Abschluss
Kasseler Modell	„Zusammenspiel“	„Freilaufen und Anbieten“	„Herauspielen von Zielschussaktionen“	„Verwerten von Zielschussaktionen“
Heidelberger Ball-schule	- „Ballbesitz kooperativ sichern“ - „Ballbesitz individuell sichern“	„Anbieten und Orientieren“	„Lücke erkennen“ - „Überzahl kooperativ herauspielen“ - „Überzahl individuell herauspielen“	„Abschlussmöglichkeiten nutzen“
TGfU	„maintaining possession of the ball“	„using space in attack“	„creating space in attack“	„attacking the target“

Ansonsten lassen sich die taktischen Inhaltsbereiche mit Ballbesitz und Zusammen-spiel, Räume nutzen und sichern, vorbereitende Zielschusshandlung sowie Abschluss überschreiben.

Darüber hinaus unterscheiden sich die Modelle – werden weitere mögliche Inhaltsbezüge hinzugenommen – in den zugrundeliegenden Begriffen von koordinativen Fähigkeiten¹² und teilweise auch in der methodischen Ausrichtung der Vermittlung. So hebt sich das Heidelberger Modell dahingehend klar von den anderen beiden ab, dass hier ein impliziter Lernzugang zur Kreativitätsschulung explizit betont wird, wohingegen die anderen beiden Modelle explizite Zugänge stärker gewichten. Hinsichtlich der Gewichtung bzw. Reihung von Spielen und Üben unterscheidet sich wiederum der Kasseler Zugang stärker von den anderen. Hier wird das Üben zeitlich eher an den Anfang der Lernprozesse gesetzt, um auf das Spielen vorzubereiten. Im Vergleich dazu gehen das Heidelberger Modell und das TGfU vom Spielen aus und fügen dann ggf. spätere

¹² Das Kasseler Modell verfolgt das Koordinationsverständnis nach Blume (1978a) und Zimmermann (1982), die Heidelberger Ballschule das nach Neumeier und Mechling (1995), das TGfU spricht die koordinativen Fähigkeiten dahingehend überhaupt nicht an.

Übungsphasen ein. Dennoch besitzt das Spielen insgesamt in allen Modellen den größten Stellenwert.

Bei der Betrachtung, für welche Altersstufen die einzelnen Modelle ausgelegt sind, fällt vor allem ein Faktor besonders auf: Die Heidelberger Ballschule beginnt mit ihrer sportspielübergreifenden Ebene bereits mit Kindern im Alter von sechs Jahren. TGfU startet ab etwa sieben Jahren und das Kasseler Modell beginnt gar erst ab dem Alter von zehn Jahren mit dem Einstieg in die Sekundarstufe 1. Die von Adolph et al. (2008) dahingehend angestellte Gegenüberstellung der jeweiligen Einstiegsalter kommt trotz der sehr unterschiedlichen Startzeitpunkte zu folgendem Ergebnis: „Berücksichtigt man die angeführten sportwissenschaftlichen Aspekte, lässt sich für alle drei Vermittlungsmodelle sagen, dass sie mit den motorischen und geistigen Entwicklungsphasen des Kindes vereinbar sind“ (ebd., S. 163).

Fasst man die gesamten Eindrücke und Ansätze der drei verschiedenen Modelle zur integrativen Vermittlung von Sportspielen zusammen, wird deutlich, dass sich alle grundsätzlich eignen, um als Einstieg zu dienen. Der größte Unterschied ist aber in der pädagogischen bzw. schulischen Ausrichtung des Kasseler Modells zu sehen. Das Soziale Handeln und somit eine bedeutsame Bezugsgröße im Verweis auf curriculare Anforderungen ist einzig beim Kasseler Modell zu finden. Warum dieses vom Einstieg allerdings trotzdem als letztes Modell mit der Vermittlung ansetzt (Sek. 1), ist nicht direkt offensichtlich. Wobei Adolph et al. (2008) zum Abschluss ihrer Arbeit den Ausblick selbst formulieren:

„Auch bei dem Kasseler Modell ist ein früherer schulischer Einstieg in die erste Ausbildungsstufe durchaus vorstellbar bzw. auch nahe liegend, zumal die Inhalte der ersten Ausbildungsstufe mit den Inhalten der Lehrpläne für die Grundschulen teilweise übereinstimmen.“ (S. 163)

3.3 Die ballstars

Das von Adolph et al. (2008) formulierte Potential des Kasseler Modells hinsichtlich eines früheren Einstiegs bereits in der Grundschule hat sich ein Kooperationsprojekt zwischen dem Institut für Sport und Sportwissenschaft der Universität Kassel (IfSS) und dem Handballbundesligisten MT Melsungen zum Anlass genommen. Das Kasseler Modell bildet die inhaltliche Grundlage für das 2015 ins Leben gerufene Projekt

ballstars. Hierbei wird das anhaltend große Interesse von Kindern im schulischen wie auch freizeitsportlichen Kontext an den Ballsportarten Basketball, Fußball und Handball aufgenommen (Sinning, 2009), um ein Bewegungsangebot im Bereich des außerunterrichtlichen Grundschulsports anzubieten. Die eingerichteten Ballsportgruppen werden klassenübergreifend (erste und zweite sowie dritte und vierte Klasse gemeinsam) an Kooperationsgrundschulen für ballsportinteressierte Kinder angeboten. Die Gruppen werden dabei durchweg von Lehramtsstudierenden des Instituts für Sport und Sportwissenschaft der Universität Kassel geleitet. Diese haben zur Befähigung der Durchführung der Gruppen ein eigens entwickeltes Seminar belegt und dieses mit einer Prüfungsleistung abgeschlossen.

Da das Kasseler Modell bisher nur für den Einsatz ab der Sekundarstufe I ausgearbeitet vorlag (Adolph et al., 2008), musste zunächst eine entwicklungsgemäße (vgl. Kapitel 4) inhaltliche Anpassung an die Grundschule bzw. an die Belange der Kinder im Grundschulalter erfolgen. Die Grundstruktur des Modells (vgl. Abb. 3 und Unterkapitel 3.2.3) wurde dabei beibehalten. Bei der Gewichtung der einzelnen Lerninhalte rückt neben der Förderung der grundlegenden anwendungsbezogenen Bewegungskompetenz (um den Kinder so schnell es geht das Mitspielen ermöglichen zu können) vor allem das aktive Miteinander und somit der kooperative mannschaftliche Umgang und Sozialkompetenz in den Vordergrund (Scheid, Julius & Albert, 2020). Dies betont auch der jahrgangsübergreifende Ansatz. Die gewählten Spiel- und Übungsformen sind dabei durch Variationen oder durch eine Anpassung der Komplexität an den Voraussetzungen der Kinder orientiert. Das übergreifende Ziel besteht in der Vermittlung der allgemeinen Spielfähigkeit im Sinne von Adolph et al. (2008) (vgl. Unterkapitel 5.2). Mit Betonung der taktischen Ähnlichkeiten der Sportspiele soll über die gemeinsamen taktischen Grundsituationen ein Spielverständnis entwickelt werden. Spezifisch bedeutet dies, die Kinder sollen bis zum Ende der Grundschulzeit in der Lage sein, kompetent an den Mini-Versionen der Zielschussspiele teilzunehmen. Diese Varianten sind durch ein angepasstes Regelwerk, kleinere Spielflächen und Bälle sowie eine geringere Spieleranzahl besonders geeignet, um die Kinder als zweckorientierter Zwischenschritt auf das Spielen der großen Spiele Basketball, Fußball und Handball vorzubereiten.

Sowohl die didaktische als auch die methodische und die inhaltliche Ausrichtung des Projekts entsprechen gemäß des Doppelauftrags des erziehenden Sportunterrichts den curricularen Anforderungen für Grundschulen in Hessen. Hier sind neben der

Förderung der Bewegungskompetenz eben auch explizit Kompetenzen aus den Bereichen des Urteilens, Entscheidens und der Teamkompetenz angesprochen¹³. Insbesondere das Lösen von Konflikten, ein faires Verhalten und Toleranz gegenüber anderen Kindern können über die ständig initiierten Spielsituationen angesprochen werden. Somit können fachspezifische, aber auch überfachliche Kompetenzen im Sinne einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung über das Spielen¹⁴ in den Zielschusspielen erworben werden.

Die ballstars-Gruppen bilden die Grundlagen der Überlegungen des empirischen Teils dieser Arbeit. An dieser Stelle muss jedoch noch einmal auf die Voraussetzungen von Grundschulkindern genauer eingegangen werden. In diesem Zusammenhang ist die Frage aufzuwerfen: Können Kinder dem Auftrag, der über das pädagogische Potential des Spielens im Kontext der allgemeinen Spielfähigkeit entsprechend gestellt wird, überhaupt gerecht werden? Eignet sich somit ein früherer Zeitpunkt als der des Kasser Modells zum Einstieg in das Sportspielhandeln – so wie er vom ballstars-Projekt praktiziert wird?

¹³ Im hessischen Kerncurriculum für die Primarstufe heißt es zu den drei Bereichen exemplarisch (Hessisches Kultusministerium, 2011, S.12f.):

„Lernende erwerben Bewegungskompetenz, um sich durch Bewegung, Spiel und Sport die Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur zu erschließen. Die primären Bildungspotenziale liegen im Prozess der körperlichen Bewegung. (...) Spielen ist ein zentrales Handlungsfeld im Sport. Die Lernenden wenden beim Spielen nicht nur grundlegende Techniken an, sondern entwickeln und reflektieren darüber hinaus auch Problemlösungsstrategien. Das Spielen kann somit als freudvolles, jedoch bewusstes Leistungshandeln auch Mittel zur Wettkampfgestaltung sein.“

„Urteils- und Entscheidungskompetenz befähigt Lernende, selbstbestimmt zu handeln, die Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur begründet zu beurteilen und sich kritisch damit auseinanderzusetzen. (...) Urteilskompetenz setzt Kenntnisse über Kriterien und Gütemaßstäbe voraus, um Bewegungsausführungen und Leistungen angemessen und nachvollziehbar beurteilen zu können.“

„Teamkompetenz ermöglicht den Lernenden, sich konstruktiv in Gruppenprozesse einzubringen und einbinden zu lassen, mit Leistungs-, Geschlechts- und ethnischen Unterschieden umzugehen sowie mit körperlichen Mitteln fair zu konkurrieren und zu kooperieren. Dabei spielen Toleranz gegenüber fremden Körper- und Bewegungskulturen, die Entwicklung von Konfliktlösungsstrategien und die Ausbildung fairen Verhaltens eine besondere Rolle.“

¹⁴ Auch das Bewegungsfeld Spielen wird im Kerncurriculum für die Grundschule angesprochen. Hier heißt es dazu:

„Zum Lösen von Spielaufgaben sind Grundtechniken (Zuspielen und Annehmen, Vorantreiben und zum Abschluss kommen) im Umgang mit unterschiedlichen Spielgeräten erforderlich. An der Entwicklung eigener Spiele und der Umsetzung von Spielen im Bereich der Fang-, Kraft-, Gewandtheits- und Rückschlagspiele sowie der „Kleinen Spiele“ erfolgt die Auseinandersetzung mit der Spielidee, den Spielregeln, der Rolle der Spielenden, der Technik und Taktik.

Das Spielen in unterschiedlichen Sozialformen führt die oben genannten Bereiche zusammen. Spielen wird als soziales Handeln praktiziert, das eine Auseinandersetzung mit dem Gedanken der Fairness und des Wettbewerbs einschließt. Dies umfasst auch das Einhalten, Aufstellen und Verändern von Regeln, das Akzeptieren von Schiedsrichterentscheidungen sowie das Lösen von Konflikten unter Anleitung.“ (Hessisches Kultusministerium, 2011, S.18)

3.4 Zusammenfassung

Es wurde sich dem Spielbegriff aus der Perspektive der individuellen Entwicklung genähert und pädagogische Potentiale identifiziert. Die Frage nach einer dahingehend geeigneten Vermittlungsmethode sollte daher der nächste logische Schritt sein. Es liegt dabei auf der Hand, dass bei der Vermittlung gleichzeitig an die Einführung in gewisse Bereiche gedacht wird. Geht es also dem Thema dieser Arbeit entsprechend um die Einführung in die Zielschussspiele bei Grundschulkindern, so öffnet sich ein Feld aus methodischen und didaktischen Fragestellungen. Diese wurden an anderen Stellen vielfach thematisiert und unterschiedlich beantwortet. Einige der Antworten wurden hier vorgestellt und besprochen.

Im Zentrum der Überlegung stehen integrative Vermittlungsansätze, die dem Anspruch an das komplexe zielschussspielbezogene Handeln am ehesten gerecht werden können. Einen direkten Bildungsanspruch haben die Modelle dabei nicht durchgehend. Einzig das Kasseler Modell der integrativen Sportspielvermittlung sieht nicht die reine Leistungsfähigkeit als oberste Zielgröße, sondern dem Auftrag eines allgemeinbildenden Schulsports entsprechend eine allgemeine Spielfähigkeit.

Als Grundlage dieser Arbeit bewegt sich das Projekt ballstars genau an diesen Schnittstellen. Es hat sich zur Aufgabe gemacht, den Bildungspotentialen der Zielschussspiele folgend, die grundlegenden Kompetenzen bei Grundschulkindern herauszubilden. Diese setzen sich aus den bereits thematisierten Fähigkeiten und Fertigkeiten aus Kognition/Taktik, Motorik und sozialem Verhalten zusammen. Wurden bisher hauptsächlich der Gegenstand und die Mittel in der Vermittlung beleuchtet, so muss es nun im Weiteren um die Rezipienten gehen. Sind Kinder in der Lage, den komplexen Anforderungen der Zielschussspiele gerecht zu werden und ist somit eine Förderung hinsichtlich ihres positiven Entwicklungsverlaufs dienlich?

4 Zur Entwicklung von Kindern im Grundschulalter

Die Kindheit kann als ein ganzheitliches und in gegenseitiger Abhängigkeit stehendes Konstrukt gesehen werden. Damit einher geht die Feststellung, dass die Sichtweisen „erheblich beeinflusst von den jeweils aktuellen wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Kindheitskonstruktionen“ (Heinzel, 2002, S. 595) ist. Darüber hinaus gilt der Prozess der Entwicklung im Verlaufe eines Lebens als fortwährend und umfasst neben dem körperlichen und motorischen Bereich eben auch kognitive, emotionale sowie soziale Aspekte (Scheid, 2017, S. 83). Mit Beginn des 20. Jahrhunderts und einer „Pädagogik vom Kinde aus“ haben sich verschiedene Disziplinen mit dem Thema kindliche Entwicklung beschäftigt. Die eine, alles umfassende Entwicklungstheorie gibt es dabei nicht (ebd., S. 115). Jedoch ist die entscheidende Frage immer von drei Teilen geprägt: *Wann* können *welche* Fähigkeiten und Fertigkeiten erwartet werden und *wodurch* entstehen sie (ebd.)? Scheid beschreibt die entwicklungstheoretischen Ansätze über ein Vier-Felder-Schema in der Auseinandersetzung zwischen Individuum und Umwelt im Spannungsfeld zwischen Aktivität und Passivität. In dieser Arbeit wird dabei vor allem der konstruktivistische Ansatz berücksichtigt, der das Individuum als aktiven Konstrukteur in Auseinandersetzung mit der passiven Umwelt sieht (ebd., S. 116).

Im Folgenden werden wesentliche Aspekte, die für den empirischen Teil dieser Arbeit von Bedeutung sind, dargestellt. Grundsätzlich scheint es sinnvoll, zuerst übergreifend auf die Phasen kindlicher Entwicklung und deren Spezifika zu blicken, bevor im Detail auf die für die Zielschussspiele relevanten einzelnen Entwicklungsbereiche eingegangen wird.

4.1 Entwicklung im Kindesalter

Die Einteilung der kindlichen Entwicklung in Phasen hatte am Ende des 19. und zu Anfang des 20. Jahrhunderts gerade im deutschsprachigen Raum viele Anhänger. Reifungs- und Stufenmodelle waren zu dieser Zeit gerade unter den Entwicklungspsychologen weit verbreitet und passend zu den in den 1920er Jahren eingerichteten Grundschulen in der Lage, den unterschiedlichen natürlich ablaufenden Stadien eine entsprechend unterstützende Erziehung zukommen zu lassen (Heinzel, 2002).

Oswald Krohs (1887–1955)¹⁵ „Phasenlehre der Jugendentwicklung“¹⁶ bezieht das Zurücktreten der Ichbezogenheit hin zu einer Umweltbeziehung mit ein und schlussfolgert daraus, die spezielle kindliche Entwicklung müsse zu einer „echten Kindegemäßheit“ in der Grundschule führen (Kroh, 1964). Ähnliche Gedanken hinsichtlich der Einteilung der Kindheit in auf sich aufbauende Entwicklungsphasen haben Jean Piaget und Bärbel Inhelder formuliert. Sie sprechen von vier Stufen, in denen die kognitive Entwicklung ablaufe (Piaget & Inhelder, 1972, S. 153):

- 0 bis 2 Jahre – Sensomotorische Phase
- 2 bis 6 Jahre – Präoperationale Phase
- 7 bis 11 Jahre – Konkretoperationale Phase
- Ab 12 Jahre – Formaloperative Phase.

Zwar würden die einzelnen Stufen aufeinander aufbauen und Voraussetzung für einander sein, jedoch seien durchweg Überschneidungen sowie Wechselwirkungen möglich.

Tabelle 7: Entwicklungsphasen der motorischen Ontogenese (mod. nach Winter & Hartmann, 2015, S. 248)

	Lebensphase	Altersspanne	Motorische Kennzeichnung
Geburt	Pränatale Phase	Konzeption bis Geburt	Vielfältige Reflexionsbewegungen
	Frühes Säuglingsalter	Geburt bis 0;03	Ungerichtete Massenbewegungen
	Spätes Säuglingsalter	0;04 bis 1;00	Aneignung erste koordinativer Bewegungen
Kindergarten	Kleinkindalter	1;00 bis 3;00	Aneignung vielfältiger Bewegungsformen
	Frühes Kindesalter	3;00 bis 6./ 7. Lebensjahr	Vervollkommnung vielfältiger Bewegungsformen und Aneignung elementarer Bewegungskombinationen
Schuleintritt	Mittleres Kindesalter	6./ 7. bis 9./10. Lebensjahr	Rascher Fortschritt der motorischen Lernfähigkeit
	Spätes Kindesalter	w: 10./ 11. bis 11./ 12. Lj. m: 10./ 11. bis 12./ 13. Lj.	Beste motorische Lernfähigkeit der Kindheit

¹⁵ An dieser Stelle sollte erwähnt sein, dass Kroh Mitglied der NSDAP war und im Sinne des Nationalsozialismus während des dritten Reichs in Tübingen, München und Berlin gewirkt hat.

¹⁶ Kroh unterscheidet in drei Phasen der Jugendentwicklung: die frühe Kindheit (0 bis 3. Lebensjahr), die Schulfähigkeit (3./4. Lebensjahr bis 12./13.) und die Reifezeit (ab 14. Lebensjahr).

Für den Bereich der Grundschule ist vor allem die dritte Phase von Interesse. Auf der Stufe des anschaulich konkreten Denkens sind der Egozentrismus und die generell hauptsächlich auf eine Sache vorherrschende Konzentration (zweite Phase) überwunden. Nun wird ein logisches Abwägen mit höherer Flexibilität und anderer Qualität zu Denken möglich. Einzelne Situationen können logisch und aus verschiedenen Dimensionen heraus betrachtet werden (ebd.). Im Bereich der motorischen Entwicklung haben Winter und Hartmann (2015) die Lebensspanne eines Menschen in einzelne Entwicklungsphasen der motorischen Ontogenese eingeteilt (vgl. Tab. 7).

Für den Bereich des Grundschulalters sind vor allem die mittlere und die späte Kindheit von Bedeutung. Unter Berücksichtigung der Tatsache, dass bereits zu diesem Zeitpunkt größere individuelle Entwicklungsunterschiede vorliegen können, sind diese Bereiche als bestes motorisches Lernalter beschrieben (Winter & Hartmann, 2015, S. 248). In der mittleren Kindheit in der Altersspanne vom sechsten oder siebten bis zum neunten bzw. zehnten Lebensjahr sind Kinder einer Reihe prägender Erlebnisse ausgesetzt¹⁷ (Scheid, 2017). Unter Einbeziehung des kindlichen Bewegungsdrangs und des Potentials der schulischen systematischen Förderung können bis zum Ende der mittleren Kindheit bereits schwierige und komplexe technische Fertigkeiten erreicht werden (Meinel & Schnabel, 2007). In dieser Phase mit einer sehr geringen Bewegungsqualität mit großer Variation in der Güte der Ausführung in Rhythmus, Dynamik sowie Struktur kann durch sinnvoll eingesetzte Interventionen ein deutlicher Anstieg der Fähigkeitsniveaus hinsichtlich der Bewegungssteuerung verzeichnet werden (Meinel & Schnabel, 2007).

Die Problematik der intraindividuellen Abweichungen, Retardierungen und Akzelerationen in Entwicklungsverläufen betont Pühse (2004) in Bezug auf soziales Handeln explizit:

„Zu unterschiedlich ist der soziale Entwicklungsstand und damit das soziale Verhalten in die einzelnen Altersklassen und Entwicklungsstufen, als daß verallgemeinerbare Aussagen eine Grundlage für eine gezielte und absichtsvolle Förderung sozialen Handelns sein könnten.“ (S. 231)

¹⁷ U. A. Schuleintritt, Eintritt in Sportvereine, neue soziale Kontakte zu Gleichaltrigen und Nutzung von Medien.

Wird die Spielfähigkeit als Zielgröße in der Vermittlung von Kompetenzen in den Zielschusspielen angenommen, so ergibt sich daraus für die Entwicklung ein Komplex aus verschiedenen anzusprechenden Bereichen (vgl. Kapitel 5). So befinden sich die zuvor beschriebenen einzelnen Entwicklungsbereiche aus Kognition, Motorik und sozialem Handeln im Konstrukt des hier vorliegenden Spielfähigkeitsbegriffs vereint (vgl. Unterkapitel 5.2). Aus der Perspektive des sozialen Handelns beschreibt es Pühse (2004) folgendermaßen: „Soziales Handeln im Sport ist von motorischem Können abhängig, d. h. die Beteiligten müssen über motorische Fähigkeiten und Fertigkeiten im technischen wie auch im taktischen Bereich verfügen, [...]“ (S. 49). Auch Dietrich, Dürrwächter und Schaller (1994, S. 16) beschreiben die Grundlage für Spielhandlungen:

„Für Spielhandlungen erforderliche Verhaltensweisen motorischer, emotionaler-affektiver und sozialer Art werden von kognitiven Prozessen aus und durch sie veranlasst, geregelt und kontrolliert.“ (S. 16)

Auf Grund des vielfältigen Anforderungsprofils der Zielschusspiele sollen nachfolgend die drei zentralen Entwicklungsbereiche differenzierter in den Blick genommen werden.

4.1.1 Kognitive Entwicklung

In der Entwicklung im kognitiven Bereich sehen Piaget und Inhelder (1977) den Menschen als aktiven Konstrukteur – Insbesondere Kinder seien von Natur aus neugierig und forschend. Sie beschreiben den Mechanismus, Neues zu erlernen, damit, dass es zwei komplementäre Abläufe gebe, die sich im Gleichgewicht bewegen würden. In der Auseinandersetzung zwischen Person und Umwelt werde etwas Neues mit bestehenden Denkstrukturen abgeglichen und eingeordnet (ebd.). In eine ähnliche Richtung gehend formuliert Koerber (2011, S. 155) ein Beispiel hinsichtlich der Motorik. Demnach könne, wenn das „Wurfschema“ aus dem gelernten Ballwurf vorhanden sei, dieses auf andere zu werfende Gegenstände übertragen werden. Dieser Vorgang der Assimilation steht in Beziehung zur Akkommodation. Hier werden vorhandene Schemata reorganisiert, sollten die bisher vorhandenen Lösungsstrategien nicht adäquat angewandt werden können. Als Reaktion auf die Auseinandersetzung mit der Umwelt und der gesammelten Erfahrungen geschieht eine Erweiterung zu neuen Strukturen

sowie eine Aufnahme in vorhandenes Wissen. Dieser ständige Austausch wird von Piaget als Entwicklung verstanden.

Das taktische Handeln basiert dabei „im Wesentlichen auf kognitiven Prozessen, in denen die Spielsituationen wahrgenommen und antizipiert, situationsangepaßte Entscheidungen gefällt und motorische Lösungen realisiert werden“ (Medler & Schuster, 1996, S. 12). In diesem Kontext für die Sportspiele als besonders bedeutend werden die Wahrnehmungs- und Antizipationsfähigkeit¹⁸ genannt (Hagemann & Loffing, 2013; Medler & Schuster, 1996; König & Memmert, 2012; Schlüpmann & Schock, 1993). Darüber hinaus gibt Memmert (2004) einen Überblick über die „aktuell bedeutsamsten kognitiv-taktischen Fähigkeiten im Sportspiel“ (S. 126):

- Wahrnehmungsleistungen
- Entscheidungsleistungen
- Antizipationsleistungen
- Aufmerksamkeitsverteilung
- Differenzierungsleistungen
- Konzentration
- Shot Prediction
- Recall.

Diese Fähigkeiten werden in Studien für das kompetente kognitiv-taktische Sportspielhandeln genannt und fußen auf Untersuchungen mit Probanden im Alter von zehn bis 45 Jahren. Demnach lassen sich hierzu nur bedingt Aussagen verallgemeinern, was das taktische Handeln von Kindern anbelangt. Dennoch können nach Memmert (ebd.) drei zentrale Momente der kognitiv-taktischen Entwicklung von Kindern festgemacht werden. Erstens sind kognitiv-taktische Fähigkeiten grundsätzlich als komplex anzusehen. Sie bestehen aus unterschiedlichen Bereichen der Leistung und sind in nahezu allen Handlungen des Alltagslebens von Bedeutung. Zweitens beruht das Entscheidungsverhalten „in der Regel auf abgespeicherte[n], spezifische[n] theoretische[n]

¹⁸ Der Antizipation haben Hagemann und Loffing (2013) „aufgrund des zunehmenden Spieltempos in den Sportspielen [...] eine immer größere Bedeutung [...]“ zugesprochen. Sie leiten dahingehend drei Empfehlungen für die Praxis ab: (1) Sportler_innen sollten versuchen ihre Handlungen so lange es geht verdeckt zu halten. Auch unter Einsatz von Täuschungshandlungen. (2) Bewegungsmerkmale der Gegner_innen sollten zur Gewinnung von Handlungsinformationen herangezogen werden. Dies sollte vermehrt in den Fokus von Training rücken. (3) Verinnerlichte „Wenn-dann-Regeln“, also erlernte Antworten auf vermeintlich bekannte Bewegungsmuster, führen eher zu schlechteren Antizipationsleistungen. Es sollte länger auf das analysieren von allen relevanten Bewegungsmerkmalen Wert gelegt werden.

Fakten oder erfahrungsbasierte[n] Wenn-dann-Regeln, die in verschiedenen Gedächtnisinstanzen abgelegt sind“ (ebd., S. 127). Drittens – und dieser Punkt macht Studien in diesem Bereich so komplex und bezieht sich auf den Punkt zuvor – liegen bisher hauptsächlich Studien mit erwachsenen Probanden vor. Zum einen bedeutet dies, dass selbst diese Ergebnisse immer vor dem Hintergrund beleuchtet werden, dass gerade hier unzählige differente Erfahrungen die Leistung beeinflussen. Ferner scheint es kaum möglich, wirklich isolierte kognitive Prozesse zu untersuchen (ebd. S. 126 ff.).

Hinsichtlich der eigenen Untersuchungen zur Kognition im Sportspiel hat Memmert zum taktischen Handeln von Kindern erste Ergebnisse präsentiert (ebd.). Er sieht die Entwicklung im kognitiven Bereich weniger als generelle Veränderung von Denkleistungen oder einzelnen Fähigkeiten. Vielmehr beobachtet er, dass eine ansteigende Leistung vor allem dann zu verzeichnen ist, wenn es zu spezifischen Wissenszuwächsen in einzelnen Bereichen kommt (ebd., S. 111). Durch Erfahrungen wird es also unabhängig von Voraussetzungen oder individuellen Unterschieden möglich, spezifische Kompetenzen zu erwerben (ebd., S. 113). Dies gilt sowohl für Mädchen als auch für Jungen, denn geschlechtsspezifische Unterschiede spielen bei der Entwicklung von kognitiven Kompetenzen eher eine untergeordnete Rolle (Weinert & Helmke, 1997; Memmert, 2004).

4.1.2 Motorische Entwicklung

Insgesamt muss konstatiert werden, dass nur sehr bedingt Versuche vorliegen, die spezifischen für die Zielschussspiele elementaren Techniken zu beschreiben (Hosner, Müller & Voelcker-Rehage, 2013, S. 261). Dennoch ist die motorische Ausbildung elementar, möchte man von komplexem Sportspielhandeln sprechen. Dabei werden unter motorischer Entwicklung die zusammenhängenden Veränderungen verstanden, die im Kontext eines individuellen Lebenslaufes (wenn möglich operationalisiert) einem kalendarischen Alter als Orientierungsgröße zuzuordnen sind (Willimczik & Singer 2009, S. 21). Olivier und Rockmann (2003) beschreiben sie als „umgebungsbezogene, relativ überdauernde Ausbildung und Korrektur von sportmotorischem Gedächtnisbesitz“ (S. 147). Für die Bereiche der mittleren und späten Kindheit kann gesagt werden, dass es bereits ab dem Alter von sechs Jahren Kindern möglich sein kann, komplexe spezifische technische Fertigkeiten nachzuweisen. Hirtz (1997) bezeichnet in seiner Genese grundlegender Bewegungsformen beispielsweise das Werfen in allen Formen

ab dem fünften Lebensjahr als möglich. Anfangs stehen dabei noch einfache zweckorientierte technische Fertigkeiten im Vordergrund. Diese können dann über einen Lernprozess differenziert ausgebildet werden. Ungezieltes und stark variiertes Werfen z. B. wird so über die Zeit zu einem handballspezifischen Sprungwurf. Nicht umsonst beginnen Wettkämpfe und der von den Fachverbänden organisierte Ligenbetrieb bei Kindern ab diesem Alter. Im späten Kindesalter können dann Bewegungen weitaus gezielter und konstanter gezeigt werden. Auch ein flüssigerer Bewegungsrhythmus und die Verbindung komplexer Bewegungsphasen sind nun möglich (Meinel & Schnabel, 2007).

Im Folgenden werden die technischen Basisfertigkeiten des Werfens, Fangens und Schießens näher betrachtet.

Das Erlernen des Werfens weist hinsichtlich der Technik unterschiedliche Entwicklungsschritte auf. Zu Beginn wird ein Wurf vor allem über den Einsatz einer Armbewegung realisiert. Es ist weder eine über den Rumpf und den Oberkörper einzuleitende Körperrotation zu verzeichnen, noch werden Schrittstellung oder Schrittgestaltung berücksichtigt. Erst im Entwicklungsverlauf werden diese Faktoren dann erlernt (vgl. Haywood & Getchell, 2001; Winter & Hartmann 2015, S. 295). Rebotson und Halverson (1984) finden ähnliche Worte und beschreiben das Werfen in vier Komponenten, wobei jeweilige Entwicklungsschritte zuzuordnen sind:

Rumpffaktion

1. Stufe: Keine Aktion, keine Vorwärts-Rückwärts-Bewegungen
2. Stufe: Nur der obere Rumpf agiert, oder es gibt „Blockrotation“ des gesamten Rumpfes
3. Stufe: Differenzierte Rotation

Oberarmbewegung

1. Stufe: Der Oberarm bleibt unter oder über der Schulter fixiert
2. Stufe: Der Oberarm wird unabhängig von der Schulter im rechten Winkeln bewegt
3. Stufe: Der Oberarm bleibt hinter der Schulter

Unterarm

1. Stufe: Der Unterarm geht nach vorne
2. Stufe: Der Unterarm bleibt hinter der Schulter
3. Stufe: Der Unterarm bleibt zurück

Füße

1. Stufe: Die Füße machen keine Bewegung
2. Stufe: Die Füße machen eine gleichseitige Bewegung
3. Stufe: Die Füße machen eine gegenseitige Bewegung
4. Stufe: Die Füße führen einen langen, gegenseitigen Schritt aus

Wenn es um Unterschiede in den Entwicklungsverläufen geht, können kaum belastbare Aussagen getroffen werden. Robertson (1978) postuliert auf Grundlage ihrer quer- und längsschnittlichen Daten in Bezug auf Altersunterschiede, es gäbe keine Abhängigkeiten. Schott (2010a) verweist hinsichtlich Geschlechterunterschiede darauf, dass Jungen im Verlauf eine deutlich bessere Armbewegung zeigen würden als Mädchen. Im Bereich anderer angesprochener Bewegungsmuster gäbe es indes keine Unterschiede. Seefeldt und Haubenstricker (1982) weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass bereits bei 60 Prozent der Jungen im Alter von 5,5 Jahren ein voll entwickeltes Wurfverhalten aufweisen würden, wohingegen die gleiche Leistung von Mädchen erst ab einem Alter von 8,5 Jahren zu erwarten sei. Auch in Bezug auf Wurfweiten würden Mädchen nur etwa 60 Prozent der Leistung von gleichaltrigen Jungen im Bereich des mittleren Kindesalters erreichen (Meinel & Schnabel, 2007, S. 295). Im Verlauf bis ins späte Kindesalter könnten Mädchen diesen Rückstand nur bis zu einer Differenz von etwa 50 Prozent einholen, wobei ein stetiger Anstieg in der Dynamik in der Bewegungsausführung übergreifend zu verzeichnen sei (ebd.). Unterschiede in den Wurfleistungen zwischen beiden Geschlechtern verdeutlichen nach Auffassung der Autoren die Bedeutung des längeren und systematischen Übungsprozesses. Vor allem die Mädchen würden ohne eine effektive Schulung kein befriedigendes Niveau hinsichtlich der Wurfbewegung erreichen (vgl. Meinel & Schnabel, 2007).

Beim Fangen verändert sich das Verhalten von einem „Einfangen“ des Balles mit den Armen und dem Oberkörper hin zu einem technisch anspruchsvolleren Fangen mit

zwei Händen (Schott, 2010b). Strohmeyer, Williams und Schaub-George (1991) unterteilen den Bewegungsablauf in vier Bereiche:

1. Armbewegung vor dem Fangen
2. Armbewegung in der Ballannahme
3. Bewegung der Hände
4. Bewegung des Körpers

In der Phase der mittleren Kindheit ist es Kindern dann durchaus möglich, Objekte, die auf Brusthöhe oder gar Kniehöhe gespielt werden, zu fangen. Auch auf kleinere Ungenauigkeiten im Pass kann bereits adäquat reagiert werden, sodass ein erfolgreiches Fangen dennoch geleistet werden kann (Schreiter, 1963). Im Alter von acht Jahren können dann nahezu alle Jungen und die Hälfte der Mädchen die Grundform des Fangens zeigen. Diese Leistungen beziehen sich allerdings nur auf isolierte Situationen und nicht auf freie Spielsituationen. Im freien Spiel leidet die Fangleistung noch anhaltend. Gründe hierfür sind vor allem darin zu sehen, dass Drucksituationen unterschiedlicher Art hinzukommen. Auch das eigene Verhalten im Raum muss sich der Spielsituation und etwaigen Gegnern nun anpassen (Meinel & Schnabel, 2007; Schott, 2010b).

Die Technik des Schießens scheint die bisher am wenigsten beschriebene. Zumal hier gerade im englischsprachigen Raum eher von „kicking“ die Rede ist, womit eine dem American Football gemäße Art des frontalen, auf Weite ausgelegten Schusses gemeint ist. Für das dem Zielschusspiel entsprechende Fußballschießen erfolgen erste Grobformen rein aus dem Stand und ohne Armeinsatz. Auch der Oberkörper rotiert noch nicht und bleibt gerade. Die Hüfte wird dabei nicht aufgedreht und das Standbein wird eher hinter den Ball und nicht, wie eigentlich notwendig, neben den Ball gesetzt. Im Verlauf sind dann der Einsatz eines Anlaufs und die größer werdende Beugung des Schussbeins zu beobachten (Haywood & Getchell, 2001). In einer Studie von Haubenstricker, Seefeldt und Branta (1983) wurde herausgefunden, dass nur etwa 10 Prozent der Kinder im Alter von 8,5 Jahren eine fortgeschrittene Form des Schießens zeigen. Zum Vergleich von Mädchen und Jungen lassen sich keine Aussagen finden.

4.1.3 Soziale Entwicklung

Wie bereits festgestellt und ähnlich den vorherigen Punkten, ist die Entwicklung im sozialen Handeln nur in Abhängigkeit mit weiteren Kompetenzen zu sehen. Nur wenn gewisse Fertigkeiten im Bereich der Motorik und Technik vorhanden sind, kommen überhaupt soziale Prozesse in der Gruppenkonstellation der Zielschussspiele zum Tragen (Pühse, 2004, S. 49). Oerter (1987) meint im Kontext der Ballspiele: „Je mehr Lernvorgänge der Umgang mit dem (gemeinsamen) Gegenstand erfordert, desto mehr wird eine neue psychische Qualität wirksam: Die Fähigkeit“ (S. 229). So entsteht eine Wechselwirkung in gegenseitiger Abhängigkeit – Je komplexer das sportliche motorische und taktische Handeln, desto bedeutsamer das soziale Handeln.

Dabei fällt es, wie bereits ausgeführt, schwer, verallgemeinerbare Aussagen zu genauen Entwicklungsschritten zu treffen. Altersangaben können jedoch als Durchschnittsgrößen gesehen werden und dazugehörige erwartbare Entwicklungsstadien Hinweise darauf geben, welche sozialen Lernziele im Kontext des Sportunterrichts ausgerufen sein können (Pühse, 2004, S. 232). Bei den vorgestellten Stufen einer sozial-kognitiven individuellen Entwicklung beruft sich Pühse auf die Ausführungen von Selman (1982). Dabei gibt es keine Geschlechtsunterschiede. Selman unterteilt die Entwicklung in vier Stufen und nennt dazugehörige Fähigkeitsniveaus auf der Ebene von Beziehungskonstellationen (Peer-Beziehungen, Kind-Eltern).

Für den Bereich des hier relevanten Alters ist die Stufe der sozial-informationsbezogenen (ungefähr 6. bis 9. Lebensjahr) und der selbstreflexiven Perspektivübernahme (ungefähr 8. bis 12. Lebensjahr) von Bedeutung. In der Phase der ersten Grundschuljahre vollzieht sich ein Wechsel von einer rein subjektiven hin zu einer differenzierten Sichtweise. Das Kind erkennt, dass Perspektiven verschieden und Reaktionen auf einzelne Ereignisse unterschiedlich sein können (Selman, 1984b, S. 148). Auch unterschiedliche physische und psychische Merkmale einzelner Personen und die Unterscheidung von absichtlichem und unabsichtlichem Verhalten können erkannt werden. Defizite bestehen noch in der Zusammenführung und Abwägung der einzelnen Perspektiven und damit auch in der Bewertung der eigenen Handlungen aus der Perspektive eines Dritten (Selman, 1984a, S. 51). Gegen Ende der Grundschulzeit tritt die Phase der „Zweite Person-Perspektive“ ein (ebd., S. 52). Es gelingt Kindern nun, auf die eigenen Handlungen aus der Perspektive Anderer zu blicken und somit auch zwischen Verhalten und Gefühlen zu trennen. Eigene Perspektiven können reflektiert und die von anderen eingeordnet und auch antizipiert werden. Das Kind erkennt

unterschiedliche Sichtweisen und lässt diese auch zu. Dennoch stehen Eigeninteressen weiter im Vordergrund. Fähigkeiten zur Kooperation, zu Fairness sowie Vertrauen liegen vor und werden nun in Abstimmung mit anderen Menschen eingesetzt, um Konflikte zu lösen (Selman, 1984b, S. 120). Hierdurch erhöhen sich auch die Möglichkeiten, sich in Gruppen einzufinden und auch in ihnen zu arbeiten. Zusammenfassend ist jedoch zu verdeutlichen, dass gerade soziales Handeln stark von anderen Faktoren abhängig ist. „Soziales Handeln ist selbstkonstruiert (Pühse, 2004, S. 180)“ endogen beeinflusst. Es entsteht aus eigenen Erfahrungen aus einem sozial-moralischen Denken heraus. Es ist aber gleichsam auch sozialisiert (ebd.), weshalb immer auch äußere Einflussfaktoren mitgedacht oder zumindest berücksichtigt werden müssen.

Zu Unterschieden zwischen den Geschlechtern gibt es keine belastbaren Aussagen hinsichtlich der sozialen Entwicklung. Lediglich das freizeitsportliche Engagement an den Sportarten Basketball, Fußball und Handball kann als Indikator für differente Interessen gesehen werden (Deutscher Olympischer Sportbund, 2019; Sinning, 2008). Auch die Zahlen der Mitgliedschaften von Mädchen und Jungen in Vereinen dieser Sportarten zeigt dies deutlich¹⁹.

Soll das pädagogische Potential der Zielschussspiele also ausgeschöpft werden, so muss ein Kreislauf aus immer wiederkehrenden spielnahen Lerngelegenheiten angestoßen werden (vgl. Abb. 4) – gerade auch deshalb, weil die Erkenntnis darüber, dass die einzelnen Bereiche nicht losgelöst voneinander betrachtet werden können, immer größer wird (Memmert, 2004):

„Generell werden u. a. aus der Entwicklungspsychologie zunehmend Stimmen laut, die in verstärktem Maße ökologische valide Situationen zum Studium von Kognition fordern [...] und die Entkopplung von motorischen und perceptiv-sozialen Prozessen kritisieren. In ihnen würde auch die Position der ‚ecological psychologists‘ Berücksichtigung finden, dass nämlich kognitive, sozio-emotionale und physische Entwicklungsaspekte voneinander nicht zu isolieren sind und deshalb nicht getrennt betrachtet werden dürfen.“ (S. 115)

¹⁹ Die Bestandserhebung 2019 des Deutschen Olympischen Sportbundes weist Mitgliedschaften von 7 bis 14-jährige Jungen in Vereinen für die Sportarten Basketball: 46.519, Fußball: 1.086.969, Handball: 106.093 aus. Für Mädchen der gleichen Altersspanne sind beim Basketball: 18.531, Fußball: 175.474 und Handball: 79.490 registriert. Dies entspricht einem Verhältnis von 81,92 % Jungen zu 18,08 % Mädchen in diesen drei Sportarten und zeigt das ungleiche Interesse. (https://cdn.dosb.de/user_upload/www.dosb.de/medien/BE/BE-Heft_2019.pdf, Zugriff am 04.12.2019)

Gleichzeitig sind es vielfältige Erfahrungen und das Nutzen von multiplen Lerngelegenheiten, die zu Leistungsanstiegen über die Wechselwirkung hin zu positiven Entwicklungen führen.

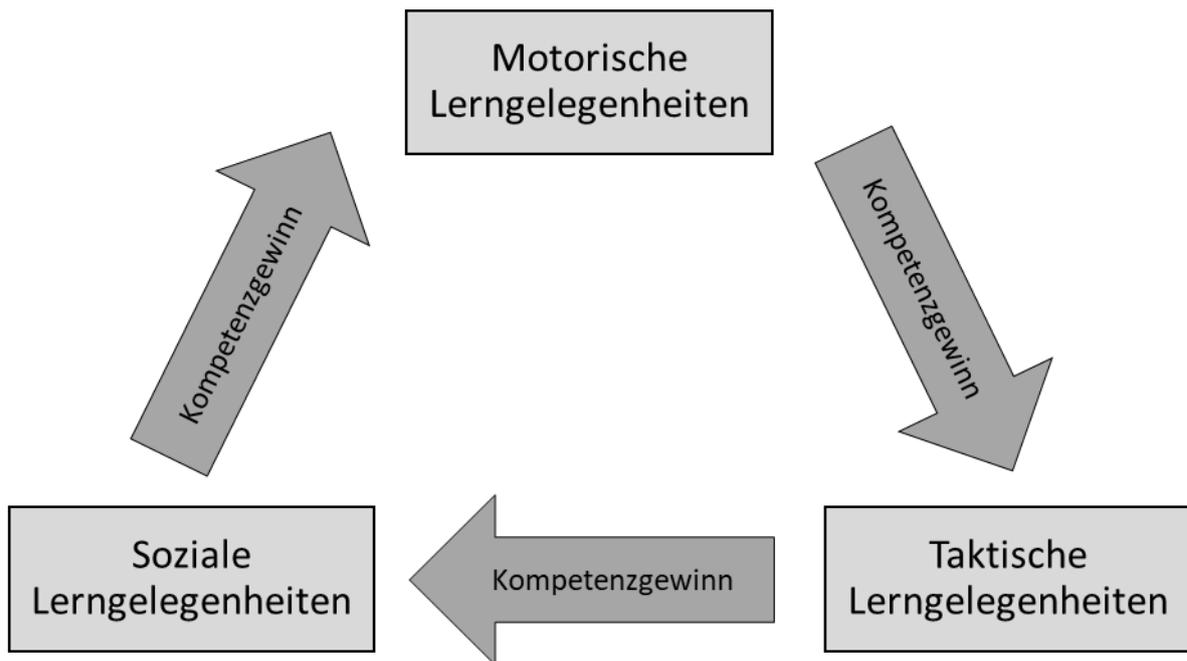


Abbildung 4: Wechselwirkung der Lerngelegenheiten

4.2 Zusammenfassung

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich sowohl die kognitiven als auch die motorischen und sozialen Eigenschaften aus jeweils einer Reihe unterschiedlicher Kompetenzbereiche zusammensetzen. Die zuvor beschriebenen gegenseitigen Abhängigkeiten der unterschiedlichen Kompetenzen aus den Bereichen Motorik, Kognition und sozialem Handeln, die ja auch im Anforderungsprofil der Zielschussspielen wiederzufinden sind, ergeben einen ebenso komplexen Anspruch an die Kompetenzen der spielenden Personen.

Erst recht, wenn wie hier von Grundschulkindern in ihren ersten Schuljahren die Rede ist. Doch gerade in der Wechselwirkung der einzelnen Bereiche liegt auch das Potential. Dieses pädagogische Potential soll über einen Kreislauf aus Lerngelegenheiten

aus den Bereichen motorischem, taktischem und sozialem Lernen ausgeschöpft werden.

An dieser Stelle soll noch einmal auf endogene und exogene Faktoren der Entwicklung verwiesen sein (vgl. Unterkapitel 4.1). Interindividuelle Unterschiede in Sozialisation, körperlichen Voraussetzungen sowie Erfahrungen divergieren bei Grundschulkindern mitunter enorm und nehmen mit der Zeit sogar zu (vgl. Meinel & Schnabel, 2007). Mit der Abkehr vom Egozentrismus, dem Vorhandensein der motorischen Grundlagen und einem als normal zu bezeichnenden körperlichen und emotionalen Entwicklungsstand sind aber beim Eintritt in die Grundschule die wesentlichen Voraussetzungen für das Handeln in den Zielschusspielen zu erwarten. Eine Vergleichbarkeit von Leistungen muss aber immer im Kontext der unterschiedlichen Voraussetzungen gesehen und relativiert werden. Dabei liefern Jungen im Vergleich zu Mädchen tendenziell bessere Ergebnisse ab.

Wenn also die eingangs gestellte Frage nach den Einflussgrößen von Entwicklung von Scheid (2017, S. 83) – „Wann können welche Fähigkeiten und Fertigkeiten erwartet werden und wodurch entstehen sie?“ – übertragen auf den hier vorliegenden Gegenstand hin beantwortet werden soll, muss konstatiert werden: Ab dem Grundschulalter können alle für die Zielschusspiele zentralen Fähigkeiten und Fertigkeiten erwartet werden. Essenziell ist jedoch die weitere Frage nach dem „wodurch“. Denn nur über die Schaffung vielfältiger Lerngelegenheiten werden die notwendigen Kompetenzen auch ausgebildet. Dabei spielen Faktoren wie Alter und Geschlecht vermeidlich eher eine untergeordnete Rolle.

5 Die Handlungsfähigkeit im Sportspiel

Die in den 1970er Jahren von Ehni (1977) und Kurz (1977) angestoßene Diskussion um den pädagogischen Auftrag des Schulsports hat zu einer Sportdidaktik geführt, die im Sinne eines umfassenden Bildungsauftrages den Schulsport grundlegend verändert hat. Unterstützt durch die Curriculumsdiskussion ist die „Handlungsfähigkeit“ als Ziel eines allgemeinbildenden Sportunterrichts identifiziert worden (Kurz, 1986). Hierbei soll mit Bezug auf den erzieherischen Auftrag des Schulsports nicht das Handeln allein, sondern das Handhabbarmachen verschiedener Handlungsmuster in den Vordergrund rücken (vgl. Kurz, 1977). Das motorische Handeln in einen übergreifenden Sinnkontext aus sozialen und personalisierten Zielgrößen zu überführen und somit dem Sport eine gesellschaftliche sowie persönliche Sinnggebung zu erteilen, kann als der pädagogische Auftrag des Schulsports angesehen werden (Kolb, 2005).

In der zuletzt und anhaltend geführten Kompetenzdiskussion erfährt der Begriff der Handlungsfähigkeit eine Renaissance. Doch wie Schierz und Thiele (2013) anmerken, darf der Begriff rund 40 Jahre später nicht äquivalent anhaltend „eine unveränderte Neuauflage sein“ (ebd., S.123). Wenn Kurz bereits 1977 davon schreibt, dass sich die Grenzen des Sports ständig verschieben würden und dass damals die Kommerzialisierung, die „gesamtgesellschaftliche Durchdringung“ (ebd. S. 127) und der „gesamtgesellschaftliche Bedeutungszuwachs“ (ebd. S. 126) noch nicht einmal abzusehen gewesen seien, dann muss im Zuge dieser neuen Rolle des Sports auch die Leitidee der Handlungsfähigkeit angepasst und überdacht werden. Die heute allgemein akzeptierte Festlegung auf die Handlungsfähigkeit als Ziel des Sportunterrichts ist das Ergebnis eines immer breiter gewordenen und differenzierteren Bildes und Stellenwertes des Sports in der Gesellschaft, wobei es „zunehmend als nötig erachtet [wird], die nachwachsenden Generationen vermehrt zu einer aktiven Teilhabe am Kulturphänomen Sport zu befähigen und ihnen die dazu notwendigen bildungsbezogenen Voraussetzungen zu vermitteln“ (Gogoll, 2013). Demnach befindet sich die Sportdidaktik in Bezug auf die übergeordnete Zielsetzung nach dem „Verschwinden des Begriffs aus den neuen Lehrplangenerationen“ (Schierz & Thiele, 2013, S. 123) sowohl strukturell (veränderte Gesellschaft) als auch inhaltlich und institutionell mit dem Bemühen der theoretisch fundierten und empirisch überprüften Festlegung von Kompetenzerwartungen (vgl. Gogoll & Kurz 2013) an einem Punkt, der die Handlungsfähigkeit als

rahmungebende Zielgröße neu beleben kann. Gogoll und Kurz (2013) fassen den aktualisierten Auftrag des Schulsports demnach wie folgt zusammen:

„Eine im Fach Sport anzustoßende Bildung muss sich vielmehr auf das Handeln von Kindern und Jugendlichen beziehen – und dies sogar in dreifacher Hinsicht:

- a) auf das aktuelle Handeln im Sport selbst,
- b) auf das Handeln der Schüler außerhalb der Schule, also in den sport- und bewegungsbezogenen Situationen ihrer konkreten Lebenswelt (Transfererwartung) und
- c) auf ihr Handeln in einer nachschulischen sport- und bewegungsbiografischen Perspektive (Nachhaltigkeitserwartung).

Das allgemeine Ziel einer handlungsbezogenen Bildung im Fach Sport besteht darin, dass Menschen in allen drei zusammenhängen selbstbestimmt und verantwortlich handeln können.“ (S. 83 ff.)

Dahingehend verweisen auch Schierz und Thiele (2013) darauf, dass das Fach Sport

„[...] zwar über ein Repertoire an bewährten Bewegungsaufgaben und -übungen [verfüge], um Standards basaler Handlungsfähigkeit im Sport sicherzustellen. Lernaufgaben einer reflexiven Handlungsbefähigung in Hinblick auf das Verstehen des komplexen kulturellen Phänomens Sport und seiner Rahmungen, seiner Geschichtlichkeit, seiner Alltagsbedeutsamkeit in Lebensstilvorgaben und seiner gesellschaftlichen Funktion bleiben im alltäglichen Sportunterricht dagegen eine Seltenheit.“ (S. 137)

Der zuvor angesprochene Stellenwert des Sportspiels in der Schule muss dem Anspruch dieses Verständnisses des Auftrages an Sport in der Schule gerecht werden. Dabei begründet sich der Stellenwert ja genau daraus, dass das Spielen eben genau dies leisten kann.

5.1 Konzepte der Spielfähigkeit

Überträgt man die Leitidee der Handlungsfähigkeit auf den unterrichtlich-inhaltlichen Gegenstand des Sportspiels, so ist von der Spielfähigkeit die Rede. Sie kann als ein „Komplex sportspielbezogener spezifischer Leistungsvoraussetzungen und [somit als] eine Form der individuellen Handlungsfähigkeit entsprechend den variablen

Wettspielbedingungen“ (Schnabel & Thies, 1993) angesehen werden. Anders ausgedrückt ist es das, „worüber ein Spieler verfügen muss, um mitspielen zu können“ (Medler & Schuster, 1996, S. 14), wobei es darum gehen soll, alle Tätigkeiten und Interaktionsprozesse, die eine erfolgreiche Teilnahme an Sportspielprozessen erfordern, zusammenzufassen (vgl. Kuhlmann, 1999). Dieses ambitionierte Vorhaben hat zu einer Fülle von unterschiedlichen Ansätzen und Definitionen, hauptsächlich aus dem Bereich der Sportpädagogik, geführt. Dabei ist es bemerkenswert, dass etwas als „eine zentrale Leitidee der Sportspielvermittlung“ (König, 1997, S. 209) bezeichnet wird, aber dennoch kein einheitliches Verständnis darüber existiert, was genau „Spielfähigkeit“ ist. An dieser Stelle ist jedoch nicht die mangelnde Vorstellung, was genau der Begriff beschreibt und in welchem übergeordneten Kontext er sich bewegt, das Problem, sondern vielmehr die Komplexität und Unschärfe der zugeschriebenen einzelnen Elemente, aus denen sich eine Definition der Spielfähigkeit zusammensetzt. Müller (1991) schreibt hierzu: „Die Unlösbarkeit ergibt sich nicht aus einem Mangel an Erkenntnis oder empirischen Daten, sondern aus den unklaren Abgrenzungen der verwendeten Begriffe“ (S. 399). Eine von Memmert (2004) angestellte Literaturrecherche hinsichtlich der Sportspielfähigkeit kommt zu dem Schluss, dass „recht unterschiedliche Begrifflichkeiten und Systematiken sowie auch widersprüchliche Definitionen [...] vorliegen“ (S. 236). Er fasst zusammen:

„Zusammenfassend muss konstatiert werden, dass diese Konstrukte sicherlich für didaktisch-pädagogische Fragestellungen, ja sogar ansatzweise für methodische Analyse und Heranführung an die großen Sportspiele geeignet erscheint, bei denen es – schwerpunktmäßig – um soziale und integrative Betrachtungen geht. Für bewegungs- und trainingswissenschaftliche Fragestellungen sowie für praktische Hinweise an den Sportlehrer, Übungsleiter und Trainer bieten sie bei näherem Betrachten offenkundig wenig Konkretes für das tägliche Training.“ (S. 240)

Es scheint demnach unerlässlich, je nach Zielrichtung (Schule, Verein, außerunterrichtlicher Sport) auch die Zielgröße bzw. das Verständnis, was in der jeweiligen Situation unter Spielfähigkeit verstanden wird, anzupassen. Dabei kann es nicht darum gehen, möglichst spezifisch einzelne Fähigkeiten und Fertigkeiten anzusprechen. Vielmehr ist der Komplexität der Zielspiele Rechnung zu tragen und es muss von übergeordneten Fähigkeitskomplexen gesprochen werden (vgl. Griesmeier, 1997, S. 12).

„Spielfähigkeit ist also keine Einzelfähigkeit und auch nicht eine einfache Summierung von Teilfähigkeiten, sondern eine sportspielspezifische Form der individuellen komplexen Handlungsfähigkeit.“ (ebd, S. 13; zitiert nach Döbler, Mainka & Witt, 1989)

Bei dieser mehrperspektivischen Herangehensweise können die Ansätze von Dietrich (1984a, 1984b), König (1997) sowie Roth (2005a) als grundlegend angesehen werden. Dietrich unterscheidet eine allgemeine und eine spezielle Spielfähigkeit, wobei der allgemeine Teil die Fähigkeiten bezeichnet, die es erlauben, ein Spiel in Gang zu setzen, zu halten und ggf. wiederherzustellen, während sich der spezielle Teil darauf bezieht, bestimmte Kenntnisse über Spielideen oder Regeln, spezifische Fertigkeiten und taktische Erfahrungen nachzuweisen. Voraussetzungen hierfür sind,

- sich auf zentrale Spielregeln zu einigen,
- die Spielbedingungen zu organisieren,
- einen Spielfluss in Gang zu bringen,
- das Spiel aufrechtzuerhalten,
- es wiederherzustellen bei Störungen und es
- bei veränderten Bedingungen abzuwandeln.

Eine besondere Betonung erfährt hierbei der enge theoretische und praktische Bezug, der zwischen dem weiten und dem engen Begriff herzustellen ist. Adolph et al. (2008) meinen hierzu:

„Zwischen der allgemeinen und speziellen Spielfähigkeit besteht jedoch ein gegenseitiges Abhängigkeitsverhältnis, da die allgemeine Spielfähigkeit nur im Zusammenhang mit einem speziellen Spiel herausgebildet werden kann und umgekehrt die Aufrechterhaltung eines speziellen Spiels nur möglich ist, wenn die Spieler über Fähigkeiten verfügen, die einer allgemeinen Spielfähigkeit zugeordnet werden können.“ (S. 57)

Auf dieser Grundlage und mit dem Ansinnen, einen höheren Praxisbezug für den Schulsport herstellen zu können, plädiert König (1997) für ein noch differenzierteres Konstrukt der Spielfähigkeit (vgl. Abb. 5).

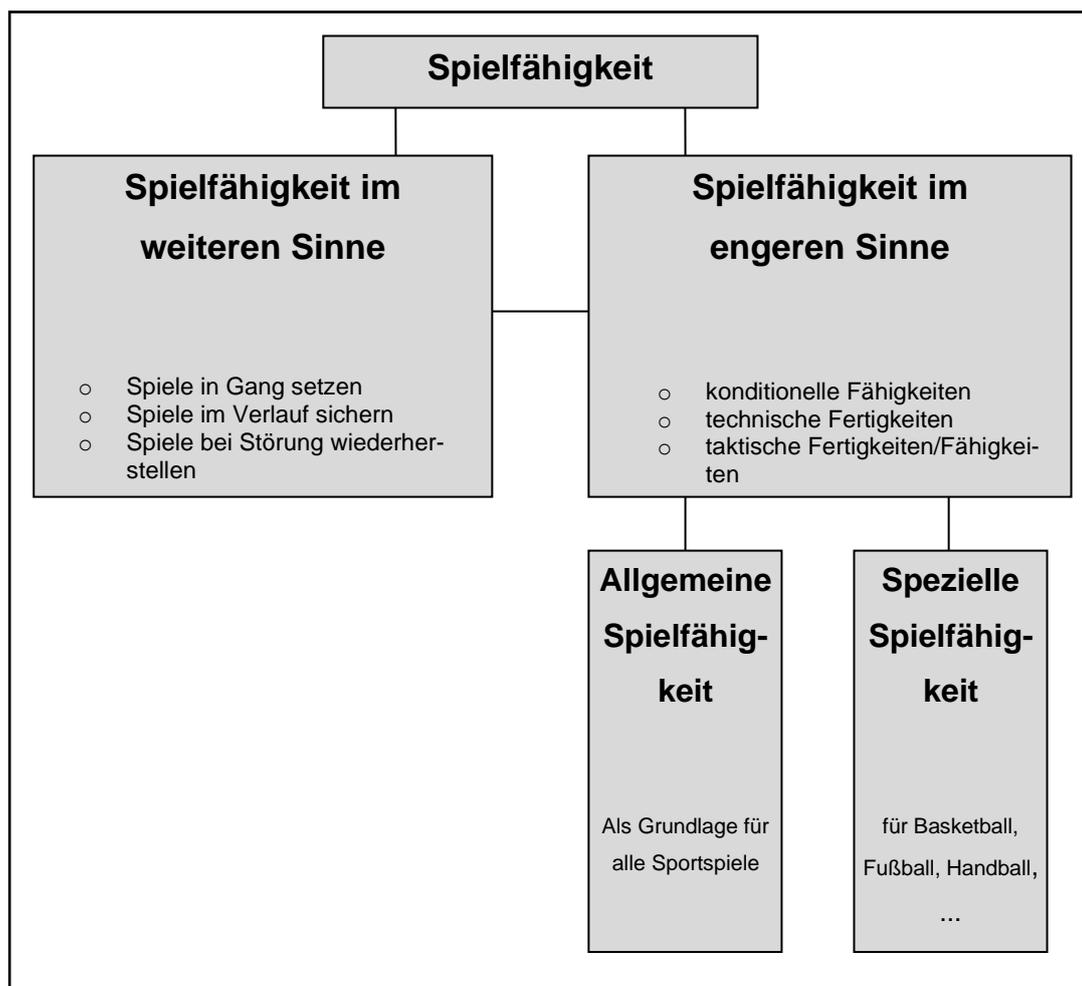


Abbildung 5: Ausdifferenzierung der Spielfähigkeit (mod. nach König, 1997, S. 478)

So bezeichnet er die Spielfähigkeit im weiteren Sinn mit dem Potential, das die Sportspiele im Kontext der übergreifenden Zielstellung der Handlungsfähigkeit im Sportunterricht aufweisen. Hier geht es um übergreifende Fähigkeiten, die in erster Linie durch die pädagogische Orientierung des Unterrichts erreicht werden – entsprechend der allgemeinen Spielfähigkeit von Dietrich. Demgegenüber steht die Spielfähigkeit im engeren Sinne. Hiermit sind übergreifende sportspielbezogene Fähigkeiten und Fertigkeiten gemeint. Diese werden wiederum unterteilt in allgemeine und spezielle Fähigkeiten, wobei die allgemeinen z. B. „Antizipationsfähigkeit, peripheres Sehen, Orientierungsfähigkeit in komplexen Spielsituationen“ (König, 1997, S. 477 ff.) umfassen, während es sich bei den speziellen um „ausschließlich und konkret auf ein bestimmtes Sportspiel mit all seinen konditionellen, vor allem aber technisch-taktischen Anforderungen“ (ebd.) bezogene Kompetenzen handelt. König begründet diese ausdifferenziertere Betrachtung mit der praktischen Anwendbarkeit im Sportunterricht (ebd., S. 477).

Auch Roth (2005a) sieht die Lösung in einer weiteren Differenzierung (vgl. Abb. 6). Ihm zufolge bleibe die Spielfähigkeit im weiteren Sinne unangetastet, die Spielfähigkeit im engeren Sinne werde jedoch durch drei Bereiche ersetzt – Sportspielübergreifende, -gerichtete und -spezifische Spielfähigkeit. Diese sind jeweils in taktische, koordinative und technische Bausteine untergliedert, die dazu befähigen sollen, Spielsituationen „lesen“ und „verstehen“ zu können und diese dann wiederum zu lösen, also selbst zu „schreiben“.

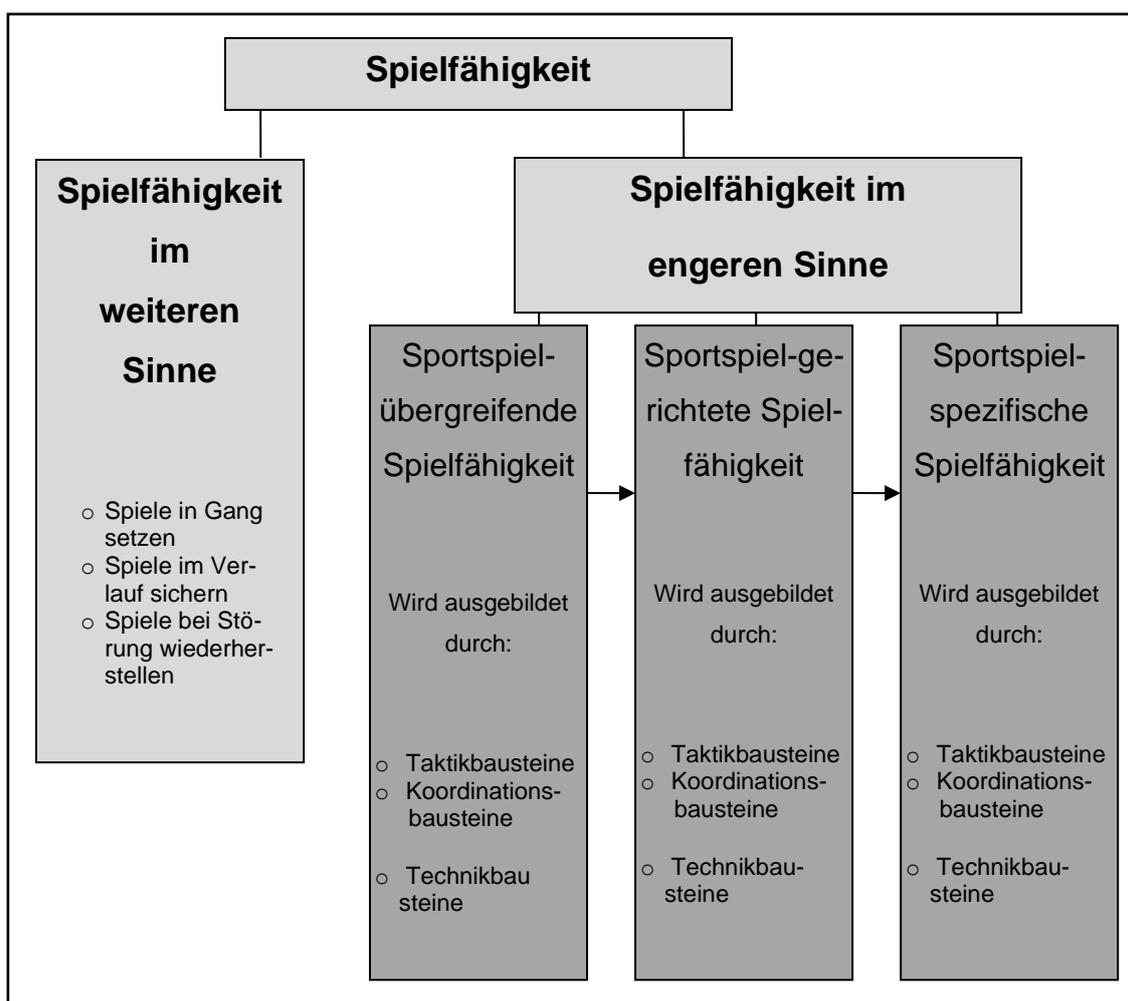


Abbildung 6: Spielfähigkeit (nach Roth et al., 2002; 2006)

Die Ergänzung oder Antwort auf eine zu allgemeine und daher unscharfe und unspezifische Begriffsbestimmung zur Spielfähigkeit (Dietrich) wie eingangs geschildert wird also in sehr ausdifferenzierten und kleinschrittigen Betrachtungen gesehen (König, Roth). Das Problem liegt dabei auf der Hand – entweder liegt die Gefahr in einer

Vermischung und damit unscharfen Betrachtung von taktischen, technischen und personalen Kompetenzen, oder in einer zu spezifischen Betrachtungsweise, die der Komplexität der Zielspiele nicht gerecht wird. Zu beobachten ist jedenfalls das Ansinnen, auf Ebene der Spielfähigkeit im engeren Sinne zu spezifizieren. Entweder durch zwei (König) oder drei (Roth) vertikale Zwischenstufen auf dem Weg zur spezifischen Sportspielfähigkeit.

5.2 Allgemeine Spielfähigkeit

Adolph et al. (2008) sehen die Lösung des Komplexitäts- und Theorie-Praxis-Problems „in einem erweiterten Verständnis der allgemeinen Spielfähigkeit“ (S. 58) (vgl. Abb. 7).

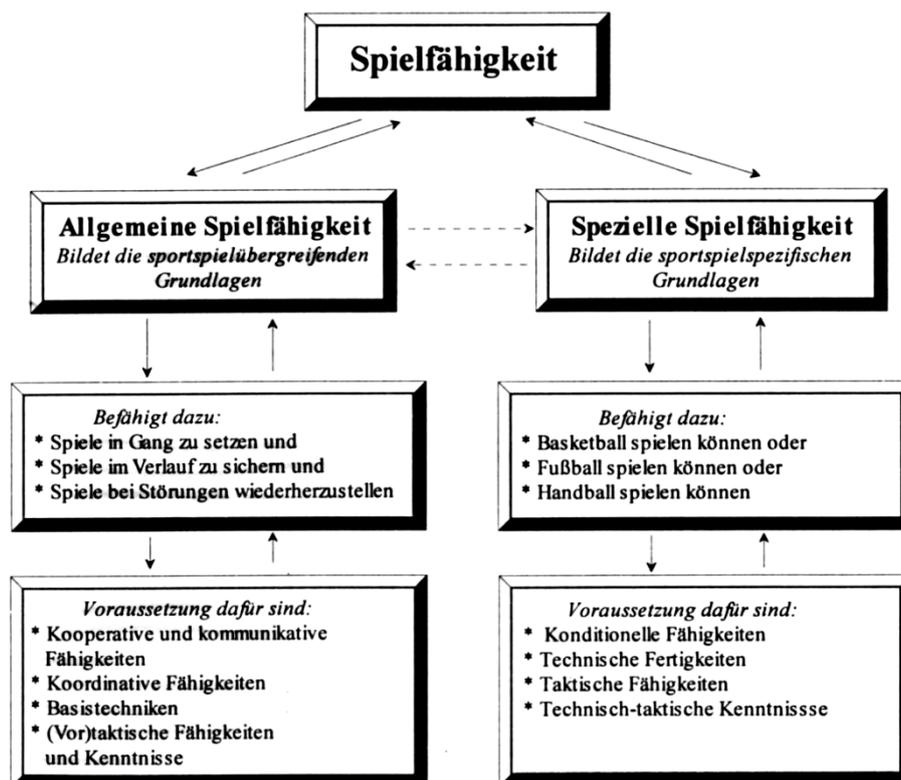


Abbildung 7: Dimensionen der Spielfähigkeit (Adolph et al. 2008, S. 59)

Auf Grundlage der Annahme, dass nur wer in der Lage ist aktiv mitzuspielen auch zu einer Aufrechterhaltung des Spiels beiträgt (ebd.), erweitern sie die Ebene der allgemeinen Spielfähigkeit durch kooperative und kommunikative Fähigkeiten sowie motorische und kognitiv-taktische Fertigkeiten. Diese umfassende Erweiterung der

grundlegenden sportspielübergreifenden Ebene führt zu einem komplexen Verständnis der Grundlagenausbildung die sich aus folgenden Merkmalen zusammensetzt.

Allgemeine Spielfähigkeit (ebd.):

- Kooperative Fähigkeiten
- Kommunikative Fähigkeiten
- Basistechniken – Annehmen, Spielen, Dribbeln mit Hand und Fuß
- Koordinative Fähigkeiten mit Ball
- Wahrnehmungsfähigkeit – in Bezug auf Ball, Mit- und Gegenspieler, Spielraum
- Antizipationsfähigkeit – in Bezug auf Ball, Mit- und Gegenspieler, Spielraum
- Taktische Fähigkeiten im Zusammenspiel, Freilauf- und Deckungsverhalten.

Auf der Ebene der speziellen Spielfähigkeit wird dann sportartspezifisch gedacht, mit dem Ziel, kompetent an den Zielspielen teilzunehmen. Hierfür sehen sie die Voraussetzungen im technischen und taktischen Bereich sowie in technisch-taktischen Kenntnissen und in konditionellen Fähigkeiten.

6 Zusammenfassung der theoretischen Grundlagen und Herleitung der Fragestellungen

Ausgehend von der Darstellung unterschiedlicher Zugänge, das Spielen der Kinder zu beschreiben (vgl. Kapitel 2), sowie deren Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten (vgl. Unterkapitel 2.1), ging es zu Beginn dieser Arbeit darum, über das Regel- und Sportspiel (vgl. Unterkapitel 2.2) zu einer Definition der Zielschussspiele zu gelangen (vgl. Unterkapitel 2.3). Diese können auf Grund ihrer strukturellen Grundvoraussetzungen sowie des Anforderungsprofils einen wertvollen Beitrag zur kindlichen Entwicklung (vgl. Kapitel 4) leisten. Der pädagogische Wert liegt in einer komplexen Verflechtung aus motorischen, kognitiven sowie sozialen Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Zur Beantwortung der Frage, wie eine sinnvolle Thematisierung in der Schule erfolgen kann (Kapitel 3), wurden Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Vermittlungsmodellen zur Einführung der Zielschussspiele aufgeführt (vgl. Unterkapitel 3.1). Dazu gehören Entscheidungen, ob eher spezifisch oder übergreifend, eher spielend oder übend und eher implizit oder explizit gelernt werden soll. Mit dem Ansinnen, die Komplexität der Spiele zu nutzen, um umfassend am Doppelauftrag des erziehenden Sportunterrichts orientierte Lernmöglichkeiten zu schaffen, wurden die gängigsten integrativen Modelle der Sportspielvermittlung gegenübergestellt (vgl. Unterkapitel 3.2). Dahingehend erweist sich das Kasseler Modell als Vermittlungsmodell als geeignet, entsprechend den pädagogischen Potentialen der Spiele Grundlagen zu vermitteln und einen wertvollen Einstieg in das Sportspielhandeln darzustellen (vgl. Unterkapitel 3.2.3). Es greift hierbei den natürlichen Bewegungsdrang und das Interesse am Spielen auf, um sowohl technische als auch taktische sowie soziale Lernziele anzusprechen. Dies gilt es empirisch unter Beweis zu stellen. Im fortwährenden Verlauf der Entwicklung (vgl. Kapitel 4) ist vor allem das Grundschulalter geeignet, um diese Fähigkeiten und Fertigkeiten auszubilden (vgl. Unterkapitel 4.1). Dabei liegen keine verlässlichen Aussagen vor, inwieweit Kinder bereits dem umfassenden Anspruch des komplexen Sportspielhandelns entsprechen können. Hier ist ein weiterer Anknüpfungspunkt für die Empirie dieser Arbeit.

Über den umfassenden Auftrag der Vermittlung einer Handlungsfähigkeit im und durch den Sport in der Schule (Kapitel 5) sowie in der Kombination aus den Möglichkeiten der Zielschussspiele und dem Schaffen von Lerngelegenheiten durch das Kasseler

Modell der integrativen Sportspielvermittlung entsteht ein pädagogisches Potential, das dem Verständnis der allgemeinen Spielfähigkeit hinsichtlich motorischer, kognitiver und sozialer Fähigkeiten und Fertigkeiten entspricht (vgl. Unterkapitel 5.2). Die formulierten sportspielübergreifenden Grundlagen entsprechen im Kontext dessen genau diesem Komplex aus Kompetenzbereichen.

Unter Berücksichtigung der bis hierhin vorgestellten theoretischen Grundlagen, schließen sich nunmehr eine Reihe von Fragen an, die einer Überprüfung bedürfen.

Das angesprochene pädagogische Potential soll insofern betrachtet, bearbeitet und untersucht werden, als dass über die allgemeine Spielfähigkeit als Zielgröße die Fähigkeiten und Fertigkeiten von Kindern dargestellt werden können. Ist dies der Fall, wird es möglich eine Entwicklung der spezifischen Kompetenzen im Allgemeinen und Speziellen darzustellen. An dieser Stelle reicht es entsprechend den komplexen Anforderungen der Zielschussspiele nicht aus, rein quantitativ einzelne Spielhandlungen auszuwerten. Vielmehr müssen dem taktischen Handeln einzelne beobachtbare Merkmale zugeordnet werden, wobei die Leistungen aus den einzelnen Bereichen weder isoliert erhoben noch ohne Bezug zueinander ausgewertet werden dürfen. Dies entspricht wiederum den dargestellten Abhängigkeiten und Bezügen aus technischen, kognitiven und sozial-kommunikativen Fähigkeiten und Fertigkeiten als Summe der sportspielbezogenen Handlungsfähigkeit.

Als Untersuchungsgruppe dienen dabei die teilnehmenden Kinder des ballstars-Projekts. Diese sind nach dem angepassten Kasseler Modell unterrichtet worden. Deren Leistungen können somit Aufschluss darüber geben, inwieweit zum einen das Modell für die Grundschule geeignet ist und zum zweiten, wie sich der Leistungsstand der allgemeinen Spielfähigkeit bei den Kindern darstellt. Dabei kann von Interesse sein, inwieweit sich die Kinder bezogen auf die vorgestellten Entwicklungsverläufe hinsichtlich ihres Alters und Geschlechts in Leistung und Entwicklung unterscheiden. Im Kontext des sportspielübergreifenden Handelns kann es darüber hinaus sinnvoll sein, die Ergebnisse im Vergleich vom Spielen mit der Hand und mit dem Fuß zu vergleichen. Somit kann diese Arbeit dem Defizit in der Forschungslage insofern entgegenwirken, als dass die allgemeine Spielfähigkeit von Grundschulkindern im Feld umfassend dargestellt wird. Dabei soll die Wirkung des Kasseler Modells als integrativer Ansatz differenziert nachgewiesen werden.

Zur Überprüfung dieser Fragestellungen scheint es notwendig und sinnvoll, die Untersuchungen in zwei Teile zu gliedern. Die erste Untersuchung (U1) verfolgt dabei den Zweck das Darstellungsverfahren der allgemeinen Spielfähigkeit von Grundschulkindern zu evaluieren. Hierzu sollen im Sinne der Überprüfung der Gütekriterien (vgl. Unterkapitel 7.1.1) eine Expertenbefragung sowie eine konfirmatorische Faktorenanalyse (Validität), ein Vergleich zweier Urteile über den Einsatz Beobachtungsbogens (Objektivität) sowie eine Wiederholungsmessung eines Raters (Reliabilität) dienen. Die zweite Untersuchung (U2) intendiert die Anwendung des Erhebungsinstrumentariums zur Erfassung und Darstellung der allgemeinen Spielfähigkeit von Grundschulkindern. Hierzu hat das Erhebungsinstrumentarium (vgl. Unterkapitel 7.2) unter Berücksichtigung der Ergebnisse der Untersuchung 1 eine umfassende Anwendung gefunden.

Über folgende Fragestellungen mit den jeweiligen Forschungshypothesen werden die Ergebnisse dargestellt.

Die Untersuchung 1 zur Konstruktion des Beobachtungsverfahrens wird hierbei mit vier Fragestellung über die jeweiligen Forschungshypothesen bearbeitet. Alle Fragen sind dabei in Bezug auf das Spielen mit der Hand und dem Fuß zu beantworten.

1. Fragestellung U1: Ist es den Kindern entsprechend ihres Entwicklungsstandes möglich, die aufgeführten Merkmale der allgemeinen Spielfähigkeit zu zeigen?

1. Forschungshypothese U1: Die einzelnen Items der Spielaktion können von Kindern der Klassenstufen eins bis vier gezeigt werden.

2. Fragestellung U1: Entsprechen die gewählten Items dem Verständnis der jeweiligen taktischen Handlungsziele?

2. Forschungshypothese U1: Die einzelnen Items sind klar den spezifischen Kategorien der taktischen Handlungsziele im Beobachtungsbogen zuzuordnen.

3. Fragestellung U1: Ermöglicht es der Beobachtungsbogen Ratern mit Expertise im Bereich der Zielschussspiele, ein objektives Urteil hinsichtlich des Begriffs der allgemeinen Spielfähigkeit zu treffen?

3. Forschungshypothese U1: Ratern mit Expertise ist es möglich, über den Beobachtungsbogen ein objektives (vergleichbares) Urteil hinsichtlich der allgemeinen Spielfähigkeit von Kindern im Grundschulalter zu treffen.

4. Fragestellung U1: Kommen Rater mit Expertise beim Einsatz des Beobachtungsbogens zu einem reliablen Urteil hinsichtlich der allgemeinen Spielfähigkeit von Grundschulkindern in den einzelnen Kategorien?

4. Forschungshypothese U1: Ratern mit Expertise ist es möglich, über den Beobachtungsbogen ein reliables (zuverlässiges) Urteil hinsichtlich der allgemeinen Spielfähigkeit von Kindern im Grundschulalter zu treffen.

Die Untersuchung 2 zur Erfassung und Darstellung der allgemeinen Spielfähigkeit von Grundschulkindern wird über drei Fragestellungen mit den Hypothesen bearbeitet.

1. Fragestellung U2: Wie unterscheiden sich die Ergebnisse der Gesamtgruppe hinsichtlich des Spielens mit der Hand und mit dem Fuß?

1. Forschungshypothese U2: Auf Grund unterschiedlicher motorischer Anforderungen hinsichtlich des Spielens mit der Hand und dem Fuß, ergeben sich unterschiedliche Leistungsstände im Vergleich der beiden Spielarten.

2. Fragestellung U2: Wie unterscheiden sich die Ergebnisse der Gruppen der Klassen 1/2 und 3/4 beim Spielen mit der Hand und dem Fuß?

2. Forschungshypothese U2: Es ergeben sich auf Grund unterschiedlicher motorischer Entwicklungsverläufe unterschiedliche Leistungsstände zwischen den Gruppen 1/2 und 3/4 beim Spielen mit der Hand und dem Fuß.

3. Fragestellung U2: Wie unterscheiden sich die Ergebnisse der Gesamtgruppe des Spielens mit der Hand und dem Fuß hinsichtlich des Geschlechts?

3. Forschungshypothese U2: Zwischen den Geschlechtern bestehen unterschiedliche Leistungsstände im Spielen mit der Hand und dem Fuß.

7 Methodisches Vorgehen

Die Leistung im Sportspiel und die Messung dieser können als komplex angesehen werden (Brack, 2002, S. 37 ff.). Für die Darstellung der allgemeinen Spielfähigkeit wurde das taktische Handeln von Grundschulkindern mithilfe eines Beobachtungsbogens bewertet. Im Kontext der ballstars-Gruppen wurde dazu eine Parteiball-Spielform (Zonenball, vgl. Unterkapitel 7.2.2) videographiert.

Im Folgenden werden das Forschungsdesign mit den Stichproben (7.1) zur Konstruktion des Erhebungsverfahrens (7.1.1) als Untersuchung 1 sowie die Überprüfung des Verfahrens (7.1.2) als Untersuchung 2 vorgestellt. Anschließend soll das für diese Arbeit maßgebliche Erhebungsinstrumentarium (7.2) erläutert werden, bevor spezifisch auf die wissenschaftliche Beobachtung (7.2.1) sowie auf die der Beobachtung zugrundeliegende Spielform eingegangen wird (7.2.2). Abschließend erfolgen Anmerkungen zur Datenauswertung (7.3).

7.1 Forschungsdesign und Stichproben

Die Gesamtuntersuchung (vgl. Abb. 8) gliedert sich in eine Phase der Videographie, deren Ergebnisse als Grundlage für die späteren Auswertungen dienen, und in zwei anschließende Einzeluntersuchungen. Die Videoaufzeichnungen, die Untersuchung 2 (U2) zugrunde liegen, stammen aus den Frühjahren 2016, 2017 und 2018. Die wissenschaftliche Untersuchungsmethode ist dem Verallgemeinerungsdesign in der Mixed-Methods-Forschung²⁰ zuzuordnen (Kuckartz, 2014, S. 81). In Untersuchung 1 (U1) (Winter 2018, vgl. Unterkapitel 8.1.1) sollte der Beobachtungsbogen für den umfassenden Einsatz in Untersuchung 2 geprüft werden. Einer qualitativen Analyse durch eine Expert_innenbefragung schließt sich eine konfirmatorische Faktorenanalyse (quantitativ) an. Diese Verbindung soll den Einsatz des Beobachtungsbogens über die explorative Befragung der Experten mit einer vertiefenden Überprüfung durch die Faktorenanalyse absichern (Basisnotation im Mixed-Methods-Design: qual → QUANT). Die Auswertung mithilfe des Beobachtungsbogens in Untersuchung 1 stammt aus dem

²⁰„Definition: Unter Mixed-Methods wird die Kombination und Integration von qualitativen und quantitativen Methoden im Rahmen des gleichen Forschungsprojekts verstanden. Es handelt sich also um eine Forschung, in der die Forschenden im Rahmen von ein- oder mehrphasig angelegten Designs sowohl qualitative als auch quantitative Daten sammeln. Die Integration beider Methodenstränge, d. h. von Daten, Ergebnissen und Schlussfolgerungen, erfolgt je nach Design in der Schlussphase des Forschungsprojektes oder bereits in früheren Projektphasen.“ (Kuckartz, 2014, S. 33)

Jahresübergang 2018/2019. Im Folgenden werden die einzelnen Schritte der Untersuchungen und die Instrumentarien beschrieben.

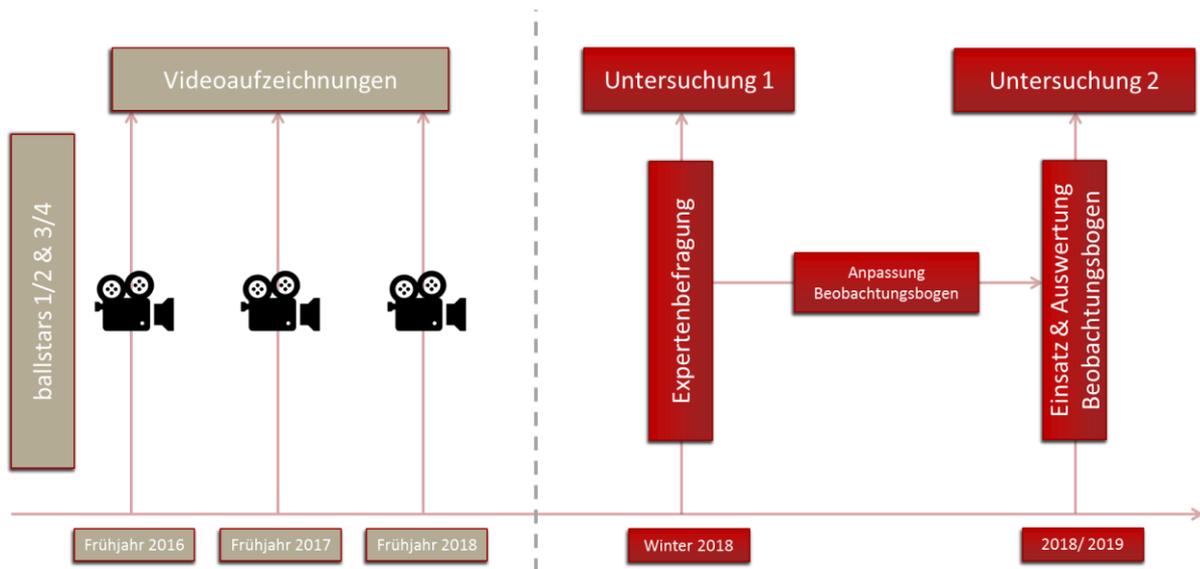


Abbildung 8: Untersuchungsdesign: Mixed-Methods – qual → QUANT (nach Kuckartz, 2014)

7.1.1 Untersuchung 1 – Konstruktion des Beobachtungsverfahrens zur Erfassung und Darstellung der allgemeinen Spielfähigkeit von Grundschulkindern

Das Ziel der ersten Untersuchung bestand darin, die geplante Untersuchungsdurchführung auf Fehler zu überprüfen und diese in der Folge zu beheben, um den wissenschaftlichen Anspruch der Erhebung zu gewährleisten. Hierzu fand eine Überprüfung der Hauptgütekriterien für wissenschaftliches Arbeiten für den umfassenden Einsatz des angestrebten Erhebungsinstrumentariums zur Beantwortung der Forschungsfragen statt.

Zum einen war zu klären, ob der entwickelte Beobachtungsbogen (vgl. Unterkapitel 7.2.1.3) den Anforderungen zur Überprüfung der Fragestellung und der Durchführung entspricht und ob verlässliche Ergebnisse zu erwarten sind. Zu diesem Zweck fanden eine Inhaltsvalidierung auf Grundlage einer Expertenbefragung (vgl. Anhang 1 und 2) und eine konfirmatorische Faktorenanalyse zur Überprüfung der 1. und 2. Forschungshypothese U1 statt.

1. Forschungshypothese U1: Die einzelnen Items der Spielaktion können von Kindern der Klassenstufen eins bis vier gezeigt werden.

2. Forschungshypothese U1: Die einzelnen Items sind klar den spezifischen Kategorien der taktischen Handlungsziele im Beobachtungsbogen zuzuordnen.

Nach Bortz und Döring (2006) eignen sich Inhaltsvalidierungen insbesondere bei Tests und Fragebögen, „bei denen das Testverhalten das interessierende Merkmal direkt repräsentiert“ (S. 200). Dabei geben die Autoren mit Verweis auf Schnell, Hill und Esser (1999, S. 149) zu bedenken, dass das Ausmaß nicht numerisch eingeschätzt werden könne, sondern nur subjektive Einschätzungen erfolgen könnten. In Anbetracht dessen kann die Inhaltsvalidierung eher als Zielvorgabe bei der Konstruktion von Tests eine Rolle spielen und weniger als striktes Gütekriterium dienen. Experten gelten in diesem Kontext als „Ratgeber und Wissensvermittler [...], die Fakten- und Erfahrungswissen weitergeben [...]“ (Helfferich, 2014, S. 561). Es wurden 13 Experten (zwei weibliche, elf männliche) persönlich oder per E-Mail kontaktiert (Anschreiben vgl. Anhang) und entsprechend der Hypothesen aus Kapitel 6 befragt (für diese Arbeit wurden sie anonymisiert). Die ausgewählten Personen sollten dabei wenigstens eines der Tätigkeitsfelder aus Universität, Schule oder Verein repräsentieren. Alle Experten sollten darüber hinaus mindestens über die Trainer B-Lizenz in den Sportarten Basketball (zwei Experten), Fußball (vier Experten) oder Handball (sieben Experten) verfügen. Die Verteilung der Tätigkeitsfelder ist in Tabelle 8 ersichtlich.

Tabelle 8: Stichprobenverteilung Expert*innen – Tätigkeitsfelder und Expertise in den Sportarten (N=13) (B= Basketball, F= Fußball, H= Handball)

	Universität			Schule			Verein		
	B	F	H	B	F	H	B	F	H
Experte*in 1					X			X	
Experte*in 2					X			X	
Experte*in 3						X			X
Experte*in 4									X
Experte*in 5					X			X	
Experte*in 6						X			X
Experte*in 7	X			X			X		
Experte*in 8	X			X			X		
Experte*in 9			X						
Experte*in 10						X			X
Experte*in 11			X			X			X
Experte*in 12		X			X			X	
Experte*in 13									X

Die Experten erhielten den Beobachtungsbogen per E-Mail zur schriftlichen Beantwortung und wurden darum gebeten, eine geschlossene Frage („Sind die aufgeführten Merkmale der Spielaktionen passend gewählt und der jeweiligen Kategorie zuzuordnen?“) zu beantworten sowie eine Einschätzung zu einer weiteren Frage („Können die aufgelisteten Merkmale von Kindern der Klassenstufen 1 bis 4 gezeigt werden?“) zu geben. Die Beantwortung in schriftlicher Form wurde gewählt, weil auf diese Art und Weise eine intensivere Auseinandersetzung mit den Fragen zu erwarten war und die Antworten im Vergleich zum Interview als weniger spontan, erschöpfender und durchdachter gelten (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 235). Die Experten erhielten neben einem Anschreiben (vgl. Anhang) und dem Beobachtungsbogen (vgl. Unterkapitel 7.2.1.3) zudem eine Beschreibung des Spiels (vgl. Unterkapitel 8.2.2) sowie der fünf taktischen Handlungsziele (vgl. Unterkapitel 8.2.3.2), sodass sie über alle notwendigen

Informationen zur Inhaltsvalidierung verfügten. Um die rein qualitativen Antworten der Experten auch statistisch zu stärken, wurde ergänzend eine konfirmatorische Faktorenanalyse (N = 111) vorgenommen²¹ (vgl. Tab. 9).

Tabelle 9: Stichprobe für die konfirmatorische Faktorenanalyse (N = 111)

Ballstars Gruppe	N	Weiblich	Männlich
1/2	61	22	39
3/4	50	11	39

Hierdurch sollten die bis zu diesem Punkt rein auf theoretischen Überlegungen beruhenden Aussagen statistisch quantitativ geprüft werden (vgl. Backhaus, Erichson & Weiber, 2015, S. 121). Die Hauptaufgabe der konfirmatorischen Faktorenanalyse kann „in der Prüfung von Messmodellen für hypothetische Konstrukte“ (ebd., S. 122) gesehen werden und entspricht somit direkt dem Anspruch und Ziel dieses Vorgehens. Die Ablaufschritte sind in der Hypothesenbildung (inhaltlich angeschlossen an Forschungshypothese 1), dem Erstellen des Pfaddiagramms, der Identifikation der Modellstruktur, der Parameterschätzung (vgl. Unterkapitel 8.1.1) sowie in der Interpretation der Schätzergebnisse (vgl. Kapitel Ergebnisse bzw. Interpretation) zusammenzufassen (ebd. 129 ff.).

Mit der Verbindung aus qualitativen und quantitativen Erhebungsmethoden soll im Sinne eines Mixed-Methods-Designs der valide Einsatz der Methoden umfassend abgesichert sein.

Zudem wurden die Objektivität (3. Forschungshypothese U1) und die Reliabilität (4. Forschungshypothese U1) überprüft.

²¹ Voraussetzungen für eine Faktorenanalyse sind:

- Die Variablen müssen normalverteilt sein
- Die Variablen sollten intervallskaliert sein
- Pro Variable sollten mindestens zehn Fälle erhoben worden sein
- Es sollten ausreichend Variablen vorhanden sein (pro Faktor mindestens vier) (Bös, Hänsel & Schott, 2000, S. 139).

3. Forschungshypothese U1: Ratern mit Expertise ist es möglich, über den Beobachtungsbogen ein objektives (vergleichbares) Urteil hinsichtlich der allgemeinen Spielfähigkeit von Kindern im Grundschulalter zu treffen.

4. Forschungshypothese U1: Ratern mit Expertise ist es möglich, über den Beobachtungsbogen ein reliables (zuverlässiges) Urteil hinsichtlich der allgemeinen Spielfähigkeit von Kindern im Grundschulalter zu treffen.

Das Kriterium der Objektivität fragt, inwieweit das Messergebnis vom Anwender unabhängig ist (Fröhlich, Klein & Emrich, 2013). Nach Wagner und Willimczik (2002) ist „die Grundlage für die Bestimmung der Objektivität [...] die Beobachtung ein und desselben Verhaltens durch zwei oder mehr Beobachter“ (S. 190). Zum Nachweis dessen wurden 42 Kinder beim Spielen der gewählten Spielform sowohl mit der Hand als auch mit dem Fuß (vgl. Unterkapitel 8.1.2) von zwei unabhängigen Ratern beurteilt. Anschließend wurden die Ergebnisse der Rater verglichen. Mittels Korrelationsrechnungen wurden Zusammenhänge der Variablenmessreihen (Rater 1 und Rater 2) gefunden (ebd.). Die Auswertung erfolgte auf Ebene der Gesamtnoten der fünf taktischen Handlungsziele. Die Stichprobe ist in Tabelle 10 zu sehen.

Tabelle 10: Stichprobe Überprüfung der Objektivität (N = 42)

Ballstars Gruppe	N	Weiblich	Männlich
1/2	27	8	19
3/4	15	6	9

Bei der Reliabilitätsprüfung wird die Zuverlässigkeit der Messung überprüft (Sport, Kapitel 3, S. 38), wobei sich die zu erhebenden Merkmale nicht kurzfristig verändern sollen (Wagner & Willimczik, 2002). Eine Wiederholung des Tests wird häufig als Methode zur Überprüfung der Reliabilität gewählt; gleichwohl sei diesbezüglich auf Czwalina (1988) verwiesen, der das Problem im Kontext der Sportspielforschung wie folgt betont:

„Jedes aktuelle Sportspiel ist nur mit sich selbst identisch, das nächste verläuft wieder andersartig und gänzlich neu. Damit erweist sich aber, daß die für die Beobachtung eines einzelnen aktuellen Sportspiels nachgewiesene Reliabilität keine eindeutige Reliabilitäts-Prognose für ein Spiel zuläßt.“ (S. 20)

Als Lösung bietet es sich an, das zu beurteilende Spiel per Video aufzuzeichnen und daraufhin erneut vom selben Beobachter beurteilen zu lassen (Wagner & Willimczik, 2002, S. 192; Czwalina, 1976, S. 18). Diese Art der Zuverlässigkeitsüberprüfung wird als ‚Interrater-Reliabilität‘ bezeichnet. Aus diesem Vergleich folgen Erkenntnisse, inwieweit derselbe Beobachter zu konstanten bzw. stabilen Urteilen gelangt. Die Korrelation zweier Urteile eines Raters zur Beurteilung von 30 Kindern wurde zur Einschätzung der Reliabilität in dieser Arbeit angewandt (vgl. Unterkapitel 8.1.3 und Tab. 11).

Tabelle 11: Stichprobe der Überprüfung der Reliabilität (N = 30)

Ballstars Gruppe	N	Weiblich	Männlich
1/2	12	4	8
3/4	18	7	11

7.1.2 Untersuchung 2 – Erfassung und Darstellung der allgemeinen Spielfähigkeit von Grundschulkindern

Die erste Untersuchung soll den verlässlichen Einsatz des Erhebungsinstrumentariums für Untersuchung 2 bestätigen. Damit soll erreicht werden, dass die über diese Untersuchung gewonnenen Ergebnisse verlässliche Aussagen hinsichtlich des Forschungsinteresses dieser Arbeit – die Erfassung und Darstellung der allgemeinen Spielfähigkeit von Grundschulkindern – liefern. Im Kontext der Überprüfung des komplexen sportspielübergreifenden taktischen Handelns können so Aussagen bezüglich der Leistungsfähigkeit getroffen werden, die dann differenziert zwischen dem Spielen mit der Hand und dem Fuß, dem Alter sowie dem Geschlecht dargestellt werden. Hierzu werden die vorgestellten Hypothesen U2 (vgl. Kapitel 6) bearbeitet.

1. Forschungshypothese U2: Auf Grund unterschiedlicher motorischer Anforderungen hinsichtlich des Spielens mit der Hand und dem Fuß, ergeben sich unterschiedliche Leistungsstände im Vergleich der beiden Spielarten.

2. Forschungshypothese U2: Es ergeben sich auf Grund unterschiedlicher motorischer Entwicklungsverläufe unterschiedliche Leistungsstände zwischen den Gruppen 1/2 und 3/4 beim Spielen mit der Hand und dem Fuß.

3. Forschungshypothese U2: Zwischen den Geschlechtern bestehen unterschiedliche Leistungsstände im Spielen mit der Hand und dem Fuß.

Zur Klärung der Fragestellungen wurden, wie im Forschungsdesign (vgl. Unterkapitel 7.1, Abb. 8) zu sehen, in den Jahren 2016, 2017 sowie 2018 Videoaufnahmen von ballstars-Gruppen angefertigt. Diese spielen in einem standardisierten Ablauf ein Zonenballspiel (vgl. Unterkapitel 7.2.2), das es zulässt, alle relevanten Merkmale der Spielaktionen durch einen Rater mit Expertise über einen Beobachtungsbogen (vgl. Unterkapitel 7.2.1.3) in den Zielschussspielen einzeln zu bewerten. Somit liegen für jedes bewertete Kind Ratings zum Spielen mit der Hand und dem Fuß vor.

Die so gewonnenen Daten können nachfolgend statistisch im Querschnitt ausgewertet und miteinander verglichen werden. Für den Vergleich des Spielens mit der Hand und dem Fuß wird ein T-Test für gepaarte Stichproben angewendet. Die Fragen nach der Differenzierung bezogen auf Altersgruppen bzw. Geschlecht werden mittels einer univariaten Varianzanalyse beantwortet, wobei die fünf taktischen Handlungsziele die abhängigen Variablen als Testitems darstellen. Als unabhängige Variablen dienen die Faktoren, nach denen in den drei Forschungshypothesen gefragt wird: das Spielen mit Hand und Fuß, das Geschlecht und die Gruppenzugehörigkeit. Die Varianzanalyse soll dabei die Differenz der Mittelwerte analysieren (Backhaus et al., 2018, S. 167). Es werden für die Auswertung die Mittelwerte, die Standardabweichung, der t- sowie p-Wert und die Effektstärke nach Cohen (1988) angegeben. Darüber hinaus sollen die Mittelwerte über Netzdiagramme grafisch dargestellt werden.

Die der Auswertung zugrundeliegende Stichprobe setzt sich ausschließlich aus Kindern zusammen, die an den ballstars-Gruppen zu den jeweiligen

Erhebungszeiträumen teilgenommen haben. Die Gruppen wurden an den Projekt-Kooperationsgrundschulen übergreifend für die Klassen 1/2 sowie 3/4 angeboten. Die Teilnahme erfolgte freiwillig, wobei die Anmeldung für die Gruppen im Kontext des außerunterrichtlichen Schulsports für ein Schuljahr als verbindlich kommuniziert wurde. Gleichwohl muss bei der Betrachtung der Stichprobe und damit auch der Ergebnisse bedacht werden, dass die Anmeldung zu den Gruppen auf dem grundsätzlichen Interesse des jeweiligen Kindes an den Zielschussspielen beruht. Damit kann das Setting der Freiwilligkeit bereits eine Einschränkung hinsichtlich engagierter bzw. motivierter Kinder sein. Auch Schwankungen in der Anzahl der Kinder in den jeweiligen ballstars-Gruppen sind darüber zu erklären.

Um einen möglichen Einfluss der Einzugsgebiete aus eher städtischen und eher ländlichen Schulen abzuschwächen, wurden jeweils zwei Schulen aus diesen Bereichen ausgewählt. Die Schulen befinden sich in der Stadt Kassel (Grundschule Kirchditmold, Hupfeldschule), im Landkreis Kassel (Grundschule Niederkaufungen) sowie im Schwalm-Eder-Kreis (Grundschule Guxhagen). Da die Schulzugehörigkeit für die Beantwortung der Fragestellungen im Folgenden jedoch keine wesentliche Rolle spielt, werden die hierzu vorliegenden Angaben nicht mitausgewiesen.

Für die einzelnen Hypothesen stellt sich die Stichprobenverteilung folgendermaßen dar. Die Verteilung für die erste Hypothese betreffend der Unterschiede in der Gesamtgruppe im Spielen mit der Hand und dem Fuß ist gleichverteilt bei $N = 137$ (vgl. Tab. 12). Hier finden sich alle Kinder mit ihrer ersten Testung übergreifend über die Jahre 2016 bis 2018 wieder, für die Daten beider Spielformen vorliegen.

Tabelle 12: Verteilung der Kinder zur 1. Fragestellung nach Gruppe und Geschlecht ($N = 137$)

	Gruppe		Geschlecht	
	1/2	3/4	Männlich	weiblich
Kinder	80	57	97	40
Gesamt	137		137	

Bei der Unterscheidung der Gesamtgruppe hinsichtlich der Gruppenzugehörigkeit beim Spielen mit der Hand ergeben sich zur Gruppe 1/2 $N = 69$ sowie zur Gruppe 3/4

$N = 58$. Beim Spielen mit dem Fuß sind es in der Gruppe $1/2 N = 61$ und in $3/4 N = 58$ (vgl. Tab. 13).

Tabelle 13: Verteilung der Kinder zur 2. Fragestellung

	Hand	Fuß	Prozent der Fälle
Gruppe 1/2	69	61	52,85 %
Gruppe 3/4	58	58	47,15 %
Gesamt	51,63 % / 130	48,37 % / 116	

Die Ungleichverteilung zwischen den Gruppen liegt darin begründet, dass Kinder in Einzelfällen beim Spielen mit dem Fuß, das immer zeitlich nach dem Spielen mit der Hand durchgeführt wurde, nicht mehr teilgenommen haben. Die Verteilung über die Klassen setzt sich über die jeweiligen unterschiedlichen Gruppengrößen zusammen.

Zur dritten Hypothese im Vergleich der Geschlechter liegen beim Spielen mit der Hand $N = 93$ für Jungen und $N = 34$ für Mädchen vor. Zum Spielen mit dem Fuß zeigt sich bei Jungen $N = 89$ und bei Mädchen $N = 30$ (vgl. Tab. 14).

Tabelle 14: Verteilung der Kinder zur 3. Fragestellung

	Hand	Fuß	Prozent der Fälle
Jungen	93	89	73,98 %
Mädchen	34	30	26,02 %
Gesamt	51,63 % / 127	48,37 % / 119	

An dieser Stelle lässt sich eine große Schwankung in Bezug auf die Verteilung der Geschlechter erkennen. Dieser Umstand ist mit dem unterschiedlichen Interesse an

den Ballsportarten und dem Setting der freiwilligen Teilnahme an den ballstars-Gruppen zu erklären (vgl. Unterkapitel 4.1.3).

Auf die Ergebnisse der Untersuchung 2 wird in Unterkapitel 8.3 eingegangen. Vorab wird jedoch das bereits angesprochene Erhebungsinstrumentarium genauer vorgestellt.

7.2 Erhebungsinstrumentarium

Im Folgenden werden das Erhebungsinstrumentarium und die Methoden vorgestellt, die den beiden Untersuchungen zugrunde liegen. Neben grundlegenden Fragen²² gilt es hier vor allem vorbereitende Gedanken zur Durchführung anzustellen, um eine möglichst große Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu erzielen. Dabei soll die Aussagekraft der Erkenntnisse hinsichtlich der Thesen (vgl. Kapitel 7) überprüfbar sein, wobei durchgängig eine gewisse Testökonomie in der Durchführung berücksichtigt werden muss. Da es sich in diesem Fall um Forschung im Feld (hier an Grundschulen) handelt und eine besondere Sorgfalt in der Auswahl der Methoden notwendig ist, um den natürlichen Ablauf möglichst wenig zu stören (Bortz & Döring, 2006, S. 337), soll an dieser Stelle auf die für die Durchführung relevanten Instrumente bzw. Punkte eingegangen werden.

7.2.1 Beobachtung

„Beobachtung im engeren Sinne nennen wir das Sammeln von Erfahrungen in einem nichtkommunikativen Prozess mit Hilfe sämtlicher Wahrnehmungsmöglichkeiten. Im Vergleich zur Alltagsbeobachtung ist wissenschaftliche Beobachtung stärker zielgerichtet und methodisch kontrolliert. Sie zeichnet sich durch Verwendung von Instrumenten aus, die die Selbstreflektiertheit, Systematik und Kontrolliertheit der Beobachtung gewährleisten und Grenzen unseres Wahrnehmungsvermögens auszudehnen helfen.“
(Latz, 1993, S. 169)

²² Thierbach und Petschick (2014) nennen hierzu folgende Punkte: „1. Klärung der Forschungsfrage, 2. Theoretisches Interesse, 3. Abstecken des Gegenstandes, 4. Fallauswahl, 5. Vorbereitung der Feldaufenthalte, 6. Forschungsdesign, 7. Verhalten im Feld.“ (S. 857 ff.)

Die wissenschaftliche Beobachtung auf unterschiedliche Weise angewendet werden. In der Literatur finden sich grundlegende Unterscheidungsformen wissenschaftlicher Beobachtung (u. a. Fröhlich et al., 2013; Lamnek, 2010; Kochinka, 2010; Wagner & Willimczik 2003; Bortz & Döring, 2006). An dieser Stelle sollen die Unterteilungsmöglichkeiten genannt werden, um daraufhin die für diese Arbeit getroffene Auswahl zu begründen.

Offene oder verdeckte Beobachtung:

Es kann prinzipiell unterschieden werden, ob die zu beobachtenden Personen von der Beobachtung in Kenntnis gesetzt sind oder nicht. Im Sinne des in Abschnitt 7.2 angesprochenen Ansatzes, die Situation so natürlich wie möglich zu halten, wären verdeckte Beobachtungen von Vorteil. Jedoch sprechen ethische Grundsätze gegen versteckte Beobachtungen. Durch die Schaffung einer unaufgeregten und natürlichen Beobachtungssituation kann versucht werden, das Verhalten der Probanden so wenig wie möglich zu beeinflussen. Die Videokamera (vgl. S. 80) wurde daher bereits vor der Sportstunde aufgestellt, sodass sich die Kinder schnell an die Situation gewöhnen konnten. Die filmende Person verbleibt im Hintergrund. Die Ansprache an die Kinder und die Leitung der Stunde erfolgen durchgängig von der der Gruppe bekannten Lehrperson. Aufgrund dieses Vorgehens wird für die Kinder eine möglichst normale und gewohnte ballstars-Stunde gewährleistet.

Teilnehmende oder nicht teilnehmende Beobachtung:

Wie gerade angesprochen, ist der Beobachter nicht vor Ort; einzig die Gruppenleitung und eine Kamera-Person sind anwesend. Dadurch wird vermieden, dass sich die Kinder zu sehr beobachtet oder gar bewertet fühlen. Wäre der Beobachter anwesend und würde beispielsweise Notizen anfertigen, wäre eine natürliche Spielsituation nicht mehr gegeben. Für eine teilnehmende Beobachtung würde lediglich sprechen, dass der Beobachter bei etwaigen Problemen einschreiten könnte. Aufgrund der hohen Standardisierung, die für die Durchführung angestrebt ist, soll dies hier jedoch ausgeschlossen werden.

Strukturierte oder unstrukturierte Beobachtung:

Aufgrund des Einsatzes des Beobachtungsbogens mit Ratingskalen handelt es sich

um eine strukturierte Beobachtung (vgl. Unterkapitel 7.2.1). Im Gegensatz zur unstrukturierten Beobachtung, in der offen aufgenommen wird, was in den jeweiligen Situationen zu beobachten ist, wird hier das taktische Handeln mithilfe der Items und der Skalen beurteilt.

Technisch vermittelt oder unvermittelt:

Wie bereits erläutert, liegt eine technisch vermittelte Beobachtung vor. Durch den Einsatz einer Videokamera werden Wahrnehmungsgrenzen kompensiert. Würde der Beobachtungsbogen direkt ausgefüllt, könnten nicht alle Probanden gleichzeitig in gleicher Art und Weise bewertet werden. Durch die Nutzung von Zeitlupen und Wiederholungen einzelner Spielsequenzen kann eine hohe Auswertungsqualität erzielt werden. Tuma und Schnettler (2014) merken hierzu an:

„Im Gegensatz zu rekonstruktiven Daten geben Videoaufzeichnungen Forschenden damit einen wiederholten Zugriff auf vergangene Geschehensabläufe in der Gestalt, wie sie sich original entfaltet haben, und lassen sich strikt sequenziell in der komplexen Ordnung ihres Ablaufs analysieren.“ (S. 876)

Videoaufzeichnungen eignen sich insbesondere zur Analyse komplexer Situationen mit hohen interaktiven Anteilen (vgl. Unterkapitel 7.2.1.2).

Kontrollierte oder nicht kontrollierte Beobachtung:

Diesbezüglich kann eine Unterscheidung in Feld- oder Laborforschung erfolgen. Um die zu beobachtende Situation so natürlich wie möglich zu halten und dementsprechend die Ergebnisse interpretieren zu können, wurde sich für die Durchführung im Feld, also im Format der jeweiligen ballstars-Gruppe, entschieden. Die Zeit, der Ort und die vertrauten Personen als Leitung der Gruppe entsprechen denen der gewohnten Situation und die Ergebnisse können demnach auch entsprechend diskutiert werden. Über den klaren Ablauf der jeweiligen Datenaufnahmen (gewohnte Situation, vorgegebene Spielform sowie Spielzeit) und der Beobachtung sollen Störfaktoren weitestgehend ausgeschlossen werden. Störfaktoren im Spiel können ggf. bei der Einschätzung einzelner Beobachtungselemente hilfreich sein.

Bei der in dieser Studie durchgeführten Beobachtung handelt es sich also schlussendlich um eine strukturierte, durch Videographie technisch vermittelte, nicht teilnehmende und offene Beobachtung im Feld. Von entscheidender Bedeutung für vorliegenden Fragen und für die Durchführung sind Erkenntnisse aus der Spielbeobachtung (7.2.1.1). Mithilfe des Beobachtungsbogens (7.2.1.3) kommt es dann zu einer Beurteilung der allgemeinen Spielfähigkeit in einer zielschussspielnahen Spielform (7.2.2). Deshalb soll an dieser Stelle auf die genannten Punkte noch einmal genauer eingegangen werden.

7.2.1.1 Spielbeobachtung

Eine besondere Form der wissenschaftlichen Beobachtung stellt die Spielbeobachtung dar. Diese ist eine der Methoden der Datensauwertung bzw. -gewinnung, die speziell in der Sportwissenschaft angewendet wird (Lames, 1992, S. 135). Die Spielbeobachtung ähnelt der Unterrichtsbeobachtung (Brettschneider, 1980, S. 52). Faktoren wie „Offenheit des Verlaufs, Labilität, Störbarkeit“ und vor allem eine „violdimensionale Faktorenkomplexion“ liegen bei beiden Formen vor (ebd.).

„Sowohl in der Unterrichts- als auch in der Spielforschung geht es letztlich um den Nachweis und die Messung von Verhaltensvariablen als Ausdruck des Zusammenhangs von individuellen Aktionen und sozialen Interaktionen, um das Aufzeigen der Auswirkungen dieser Variablen sowie um die Aufdeckung von Bedingungen, Determinanten und Gesetzmäßigkeiten.“ (ebd., S. 52)

Dabei unterscheidet sich die Spielbeobachtung vom im Sportspiel häufig praktizierten Scouting und von den sportmotorischen Tests und schließt somit eine Lücke zwischen diesen beiden Verfahren (Czwalina, 1976, S. 7). Das Scouting wird hauptsächlich zum Auskundschaften einzelner Spieler oder Mannschaften genutzt, folgt selten vorher festgelegten Beobachtungsdimensionen und bleibt somit häufig unsystematisch (ebd.). Sportmotorische Tests finden immer außerhalb des Spiels statt und zeigen isolierte, meist technische Fertigkeiten, die der Komplexität von Spielleistungen nicht entsprechen (ebd., S. 8). Die Aussage, „[...] daß es prinzipiell möglich ist, sichtbares Spielverhalten in spieltypischen Aktionen und Situationen während des Spiels zu

beobachten und es dem einzelnen Spieler direkt als eigene Spielleistung zuzuschreiben“ (ebd.), gilt somit für alle Spielbeobachtungen.

Weiter unterschieden werden muss zwischen subjektiven Eindrucksanalysen, systematischer Spielbeobachtung (quantitative Spielbeobachtung) und qualitativer Spielbeobachtung (Hansen, 2003; Wagner & Willimczik, 2002). Im sportpraktischen Alltag herrscht die subjektive Eindrucksanalyse durch z. B. Trainer vor. Hier zählen individuelle Eindrücke, die weder systematisch fixiert noch durch Merkmale definiert sind. Schlussendlich hängt die Beurteilung der Leistung von der Kompetenz und dem Einschätzungsvermögen des Beobachters ab. Diese Ergebnisse erfüllen damit nicht wissenschaftliche Ansprüche. Hansen (2003) bezeichnet diese Form gar als „vorwissenschaftlich“ (S. 104). Die systematische Spielbeobachtung zeichnet sich durch eine genaue Definition der zu beobachtenden Merkmale sowie eine systematische Planung, Durchführung und Auswertung aus. Damit stellt dieser quantitative Ansatz das Gegenstück zur subjektiven Eindrucksanalyse dar und soll den subjektiven Anteil des Beobachters sowie Fehlerquellen minimieren (ebd.). So können große Datenmengen entstehen, die durch die Unterstützung technischer Hilfsmittel wie Computerprogramme und Tracking-Methoden empirisch-statistischen bzw. messtheoretischen Ansprüchen genügen. Ein Beispiel hierzu ist das Zählen von erfolgreichen Pässen, Schüssen, Würfen oder anderen vorher definierten Ereignissen. Diese haben jedoch keine eigene Aussagekraft und bedürfen immer einer Interpretation sowie eines Kontextes, der angibt, unter welchen Bedingungen die Daten gewonnen wurden (ebd.).

Diese Schwachstelle existiert bei der qualitativen Spielbeobachtung nicht. Hier werden festgelegte und flexible Merkmale beobachtet und interpretiert, wobei Kontextinformationen einbezogen werden können. Um dabei jedoch nicht Gefahr zu laufen, wie die subjektive Eindrucksanalyse unspezifisch und nicht vergleichbar zu werden, ist die Bildung von Kategoriensystemen notwendig (vgl. Unterkapitel 7.2.1.3) (Wagner & Willimczik, 2002). Gerade bei der Beurteilung von taktischen Verhaltensweisen stoßen andere Verfahren im Gegensatz zur qualitativen Beurteilung an ihre Grenzen. Quantitative Methoden können keine komplexen Spielsituationen oder Handlungen erklären. Lames (1994) bezeichnet die qualitative Beobachtung als das probate Mittel, wenn die Analyse kognitiver Aspekte und taktischen Verhaltens wie des Entscheidungsverhaltens im Vordergrund stehen soll (Lames, 1994, S, 66).

7.2.1.2 Videografie

Im Kontext der technisch vermittelten Beobachtung wurde bereits auf den Einsatz der Videografie eingegangen (vgl. Unterkapitel 7.2.1). Auf Grund vieler unterschiedlicher und auch kostengünstiger Möglichkeiten, Videoaufzeichnungen anzufertigen, hat die Videografie einen Aufschwung erlebt (Knoblauch & Schnettler, 2007, S. 585). Dabei gibt es eine Reihe von verschiedenen methodischen Verfahren aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Gebieten, die auf audiovisuelle Daten zurückgreifen. Tuma und Schnettler (2014) sprechen in diesem Zusammenhang gar von einer „Unübersichtlichkeit“ (S. 876) in der Verbreitung der Methode. Grundsätzlich kann zwischen standardisierenden und interpretativen Videoanalysen unterschieden werden. Im standardisierenden Verfahren wird das Videomaterial unter Berücksichtigung eines festgelegten Kodierplanes ausgewertet. Beim interpretativen Zugang wird demgegenüber eher induktiv gearbeitet, wobei hier auch eine Medienanalyse und weitere wissenschaftliche, eher soziologische Ansätze verfolgt werden. Im vorliegenden Fall handelt es sich um einen Zugang, der es erlaubt, die Aufnahmen im natürlichen Setting über einen standardisierten Beobachtungsbogen auszuwerten. Der Vorteil dieses Verfahrens besteht darin, den komplexen Spielablauf mit vielen simultan stattfindenden Ereignissen trotz dessen auswerten zu können. Über die Konservierung des Erhebungsmaterials besteht die Möglichkeit des Vor- und Zurückspulens sowie des Wiederholens der Szenen. Somit können alle Probanden gleichermaßen beobachtet und ausgewertet werden. Nachteile können in der vom Unterrichtsalltag abweichenden Situation und in einer damit einhergehenden Aufregung der Kinder gesehen werden. Aus diesem Grund können die Leistungen der Kinder von den Leistungen in einer natürlichen Situation abweichen. Darüber hinaus erweisen sich sowohl die Anfertigung als auch die Auswertung des Materials als aufwändig, weshalb immer die Frage nach einem Gleichgewicht die Testökonomie betreffend gestellt werden muss.

Zusammengefasst ist jedoch zu konstatieren, dass das Verfahren der Videografie dem Anspruch der Bearbeitung der Fragestellung dieser Arbeit entspricht. Über die dargelegten Möglichkeiten der Verarbeitung der gewonnenen Daten ist es möglich, die allgemeine Spielfähigkeit einzelner Kinder kompetent einzuschätzen und zu bewerten.

7.2.1.3 Beobachtungsbogen

Auf Grundlage der in Unterkapitel 3.2.3.2 vorgestellten fünf taktischen Handlungsziele wurde ein Beobachtungsbogen zum zielschussspielspezifischen taktischen Handeln von Grundschulkindern entwickelt (vgl. Abb. 9). Zur Operationalisierung wurde im Sinne der Unterscheidung von Wagner und Willimczik (2002, S. 178) das Kategoriensystem über die Differenzierung der taktischen Handlungen (1. Anbieten und Freilaufen, 2. Zusammenspiel, 3. Herausspielen von Zielschussaktionen, 4. Verwerten von Zielschussaktionen und 5. Defensivverhalten) erreicht. Den einzelnen taktischen Verhaltensweisen wurden passende Merkmale der Spielaktionen zugeordnet, die sich an den Inhalten der taktischen Handlungsziele orientieren und beobachtbare Faktoren bilden sollen, die in ihrer Gesamtheit das jeweilige taktische Verhalten definieren, aber einzeln zu bewerten sind.

Die Bewertung erfolgt über eine an Likert (1932) angelehnte fünfstufige Skala mit den Ausprägungen: sehr gute Ausführung (++), gute Ausführung (+), teils/teils (o), schlechte Ausführung (-) und sehr schlechte Ausführung (--). Dabei wurde bedacht, dass eine mittlere Antwort-Kategorie (teils/teils) häufig schlechter zu interpretieren ist und Bewerter dazu neigen, diese Antwortmöglichkeit zu wählen (Bortz & Döring, 2006, S. 224). Durch die Formulierung der einzelnen Items in der Idealform (z. B. Zuspiel durch lange Pässe ist immer präzise) kann jede Abweichung von diesem maximal formulierten Standard eine Auswahl der jeweils schlechteren Kategorie bedeuten. Über die Beurteilung der Items ist es im Anschluss möglich, ein Gesamturteil über das taktische Verhalten zu fällen. Die Beurteilung reicht hierbei von Note 1 (sehr gut) bis Note 5 (mangelhaft). Die Note 6 wird nicht vergeben, weil sie gleichbedeutend mit einer Nichtteilnahme ist und somit keine Bewandnis für die Beurteilung hat.

Name Beobachter:	Name/ Nummer Kind:
Schule:	Klasse:

++= sehr gute Ausführung += gute Ausführung o = teils/ teils - = schlechte Ausführung -- = sehr schlechte Ausführung

Taktisches Verhalten						Merkmale der Spielaktionen
	++	+	o	-	--	
Anbieten und Freilaufen Note (1 – 5) □ □ □ □ □	<input type="checkbox"/>	Bewegt sich stets in den freien Raum / nutzt stets den freien Raum				
	<input type="checkbox"/>	Zeigt sich immer anspielbereit (ruft, gibt Zeichen,...)				
	<input type="checkbox"/>	Löst sich immer aktiv von den Gegenspielern				
	<input type="checkbox"/>	Nutzt stets verschiedene Spielfeldrichtungen, um sich freizulaufen				
	<input type="checkbox"/>	Behält immer das Spielgeschehen im Blick (ballführenden Spieler)				
Zusammenspiel Note (1 – 5) □ □ □ □ □	<input type="checkbox"/>	Zuspiel ist immer präzise / erreicht immer sein Ziel				
	<input type="checkbox"/>	Zuspiel durch kurze Pässe ist immer präzise				
	<input type="checkbox"/>	Zuspiel durch lange Pässe ist immer präzise				
	<input type="checkbox"/>	Zuspiel auch unter Gegnerdruck stets erfolgreich				
	<input type="checkbox"/>	Ballannahme und / oder Mitnahme ist immer erfolgreich				
	<input type="checkbox"/>	Besser positionierter Mitspieler wird stets eingebunden				
	<input type="checkbox"/>	Annahme auch unter Gegnerdruck immer erfolgreich				
	<input type="checkbox"/>	Nach erfolgtem Abspiel stets erneut anspielbereit (Kombinationsspiel)				
Herausspielen von Zielschussaktionen Note (1 – 5) □ □ □ □ □	<input type="checkbox"/>	Aktionen sind immer auf das Ziel (Endzone) ausgerichtet				
	<input type="checkbox"/>	Zielschussaktion wird durch Einzelleistung herausgespielt (Dribbling, Gegenstoß,...)				
	<input type="checkbox"/>	Stets erfolgreiches Fintieren				
	<input type="checkbox"/>	Zielschussaktion erfolgt durch Einbeziehung eines Mitspielers oder mehrerer Mitspieler				
Verwerten von Zielschussaktionen Note (1 – 5) □ □ □ □ □	<input type="checkbox"/>	Zuspiel zu dem Zonenspieler erfolgt immer genau				
	<input type="checkbox"/>	Stets erfolgreiche Assists				
	<input type="checkbox"/>	Immer erfolgreiche Ballannahme (finaler Pass, finales Zuspiel)				
Defensivverhalten Note (1 – 5) □ □ □ □ □	<input type="checkbox"/>	Passweg zum Gegenspieler wird stets zugestellt / zugelaufen				
	<input type="checkbox"/>	Schließt immer Lücken / läuft immer Räume zu				
	<input type="checkbox"/>	Setzt Gegner immer unter Druck (Pressing)				
	<input type="checkbox"/>	Hat stets erfolgreiche Balleroberungen				
	<input type="checkbox"/>	Bei Ballverlust immer sofortiges Umschalten von Angriff auf Abwehr				

Abbildung 9: THT-Beobachtungsbogen zur Erfassung der taktischen Handlungsfähigkeit von Kindern im Grundschulalter

Durch die Orientierung der Items an den Kategorien des taktischen Verhaltens bzw. der taktischen Handlungsziele wird eine thematisch große Nähe zum Kasseler Modell der integrativen Sportspielvermittlung und somit auch zu den Inhalten der ballstars-Gruppen hergestellt. Im Sinne des in Unterkapitel 5.2 vorgestellten Begriffs der allgemeinen Spielfähigkeit können Fähigkeiten und Fertigkeiten aus Kooperation/Kommunikation (Soziales/Kooperation/Kommunikation), Koordination und Basistechniken (Motorik) sowie Taktik (Kognition/Taktik) als Voraussetzungen für das kompetente Spielen gesehen werden. Die Merkmale der Spielaktionen können inhaltlich diesen Inhaltsschwerpunkten des Kasseler Modells zugeordnet werden.

Soziales/Kooperation/Kommunikation:

- Zeigt sich immer anspielbereit (ruft, gibt Zeichen, ...)
- Behält immer das Spielgeschehen im Blick (ballführenden Spieler)
- Besser positionierter Mitspieler wird stets eingebunden
- Nach erfolgtem Abspiel stets erneut anspielbereit (Kombinationsspiel)
- Zielschussaktion erfolgt durch Einbeziehung eines Mitspielers oder mehrerer Mitspieler

Motorik:

- Zuspiel ist immer präzise/erreicht immer sein Ziel
- Zuspiel durch kurze Pässe ist immer präzise
- Zuspiel durch lange Pässe ist immer präzise
- Zuspiel auch unter Gegnerdruck stets erfolgreich
- Ballannahme und/oder Mitnahme ist immer erfolgreich
- Annahme auch unter Gegnerdruck immer erfolgreich
- Zielschussaktion wird durch Einzelleistung herausgespielt
- (Dribbling, Gegenstoß...)
- Stets erfolgreiches Fintieren
- Zuspiel zum Zonenspieler erfolgt immer genau
- Stets erfolgreiche Assists
- Immer erfolgreiche Ballannahme (finaler Pass, finales Zuspiel)
- Hat stets erfolgreiche Balleroberungen

Kognition/Taktik:

- Bewegt sich stets in den freien Raum/nutzt stets den freien Raum
- Löst sich immer aktiv von den Gegenspielern
- Nutzt stets verschiedene Spielfeldrichtungen, um sich freizulaufen
- Bei Ballgewinn immer sofortiges Umschalten von Abwehr auf Angriff
- Aktionen sind immer auf das Ziel (Endzone) ausgerichtet
- Passweg zum Gegenspieler wird stets zugestellt/zugelaufen
- Schließt immer Lücken/läuft immer Räume zu
- Setzt Gegner immer unter Druck (Pressing)
- Bei Ballverlust immer sofortiges Umschalten von Angriff auf Abwehr²³

Die von Wagner und Willimczik (2002, S. 183) zusammengefassten Voraussetzungen für die Konstruktion von Kategoriensystemen wurden bei der Konstruktion des Bogens bedacht. So können die Merkmale eindeutig den jeweiligen Kategorien zugeordnet werden und spiegeln diese vollständig wider. Sie sind konkret und positiv formuliert, gleichzeitig aber so begrenzt ausgewählt, dass ein konstruktiver Einsatz gewährleistet ist. Auch Lames (1992, S. 138) nennt Kriterien, die bei der Erstellung der Kategorien bedacht werden müssen. Neben Vollständigkeit und Eindeutigkeit betont er eine operationale Definition, die klare Zuordnungen beinhaltet, welche Indikatoren welchen Merkmalen wie zugeordnet werden sollen. Daneben verweist er auf eine notwendige inhaltliche Relevanz. Es müsse ein sinnvolles Gleichgewicht zwischen Testökonomie und Genauigkeit herrschen. Die Erstellung des Beobachtungsbogens mit Hilfe der Kategoriensysteme erfüllt somit die Ansprüche der Konstruktion dieser Beobachtungsform.

²³ Diese rein inhaltliche Zuordnung wurde durch eine explorative Faktorenanalyse überprüft (Anhang 3). Die Ergebnisse bei den Ladungen auf drei Faktoren (Motorik, Taktik/ Kooperation und Kommunikation/ Sozial) unterstützen die theoretischen Annahmen. So weicht bei den zugeordneten Items beim Faktor Motorik nur eines ab und bei Taktik/ Kooperation sowie Kommunikation/ Sozial jeweils lediglich zwei.

7.2.2 Spielform

Zur Beurteilung der allgemeinen Spielfähigkeit ist es von entscheidender Bedeutung, in welcher Spielsituation sich die zu beurteilenden Kinder befinden. Da es sich um die Überprüfung im Kontext der Zielschusspiele handelt, muss das gewählte Spiel den spezifischen Strukturelementen entsprechen. Dabei muss klar sein, dass es nicht sinnvoll ist, in den Zielspielen Basketball, Fußball und Handball zu spielen. Zum einen würden Kinder, die in entsprechenden Vereinen aktiv sind, einen Erfahrungsvorsprung aufweisen. Zum anderen sind die Rahmenbedingungen für die Testdurchführung, das heißt die Rahmenbedingungen in den Hallen, in denen die Gruppen stattfinden, zum Teil unterschiedlich. Sowohl die Spielfeldgrößen als auch die Tor- oder Korbanlagen können variieren und eine Vergleichbarkeit unter den Gruppen folglich erschweren. Darüber hinaus liegt das Ziel der integrativen Sportspielvermittlung auf der Ebene der Grundschule in erster Linie in der Förderung der allgemeinen und nicht der speziellen Spielfähigkeit, das heißt in der Bildung von sportspielübergreifenden Grundlagen, die dazu befähigen, Spiele in Gang zu halten, im Verlauf zu sichern und bei Störungen wiederherzustellen. Voraussetzungen dafür sind die in Unterkapitel 5.2 ausführlich beschriebenen und in Abschnitt 7.2.2 genannten Fähigkeiten und Fertigkeiten aus sozialem, kooperativem und kommunikativem Handeln, der Motorik sowie aus Kognition und Taktik.

Die im Beobachtungsbogen fixierten Merkmale der Spielaktionen müssen über das Spiel gezeigt werden können. Albert (2017) führt hierzu die sog. spielnahen bzw. spiel-echten Spielformen an, die auf die zentralen und für das Spiel bedeutenden Grundsituationen reduziert sind und die zu erlernenden Taktiken repräsentieren (S. 182). Daneben können auf Grundlage der Simultanität der Spielsituationen aus Angriffs- und Abwehrhandlungen (vgl. Kolb, 2005; Kuhlmann, 2007) drei grundlegende taktische Strukturelemente identifiziert werden (vgl. Tab. 15; Unterkapitel 2.3).

Tabelle 15: Gemeinsame Strukturelemente der Zielschusspiele (nach Albert, 2017, S. 178)

Strukturelement	Angriff	Abwehr
A	Tor- oder Zielschuss	Tor- oder Zielschussabwehr
B	Herauspielen der Tor- oder Zielschussgelegenheit	Abschirmen/ Decken des Tores oder Ziels
C	Aufbau des Angriffs	Stören des Angriffs

Diese strukturellen und taktischen Grundsituationen treten in allen Zielschussspielen auf und müssen somit auch in einer für diese Sportarten repräsentativen Spielform vorhanden sein.

Die Wahl fiel auf das Zonenballspiel, das diese Eigenschaften aufweist und identisch mit der Hand und dem Fuß gespielt werden kann (vgl. Abb. 10). Es wird nach folgenden Regeln gespielt:

Es spielen zwei Teams mit jeweils sechs zufällig ausgewählten Kindern gegeneinander. Das Spielfeld ist 18 m x 9 m (Volleyballfeld) groß und hat zwei Endzonen an den Längsseiten mit 2 m x 9 m. In diesen Endzonen befinden sich immer zwei Kinder aus den jeweiligen Teams, die anderen vier Kinder befinden sich im großen Spielfeld. Es wird mit einem Ball gespielt (Handball Größe 1 oder Fußball Größe 4). Ziel ist es, aus dem Feld einen Pass zu den beiden Personen aus der eigenen Mannschaft in die Zielzone zu spielen. Die Spieler in den Zielzonen dürfen ihren Bereich nicht verlassen und aus dem Hauptfeld darf wiederum diese Zone nicht betreten werden. Wird der Ball bei einem Pass eines Spielers aus dem Hauptfeld kontrolliert von einem Mitspieler aus dem Zielfeld angenommen oder gefangen, erhält diese Mannschaft einen Punkt. Anschließend wird das Spiel von der Linie zur Zielzone von der anderen Mannschaft per Pass fortgesetzt. Beim Spielen mit der Hand dürfen maximal zwei Schritte mit dem Ball ohne zu prellen erfolgen. Die Kinder dürfen sich nicht festhalten, umklammern oder anrempeeln. Gespielt wird 15 Minuten mit der Hand und 15 Minuten mit dem Fuß. Immer nach fünf Minuten werden die Kinder aus den Zielzonen gewechselt, so dass jedes Kind jeweils zehn Minuten im Feld mit der Hand und mit dem Fuß spielt.

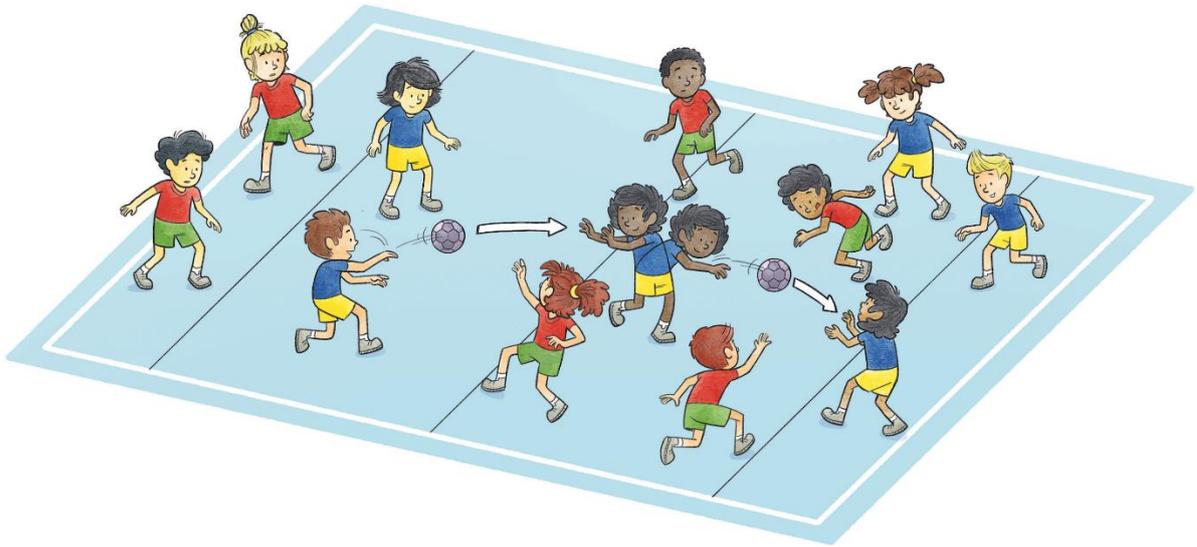


Abbildung 10: Zonenball-Spiel (Scheid, Julius & Albert, 2020, S. 118)

Da für dieses Spiel zum einen kein großer Materialbedarf besteht (Hütchen zur Markierung der Spielfeldbegrenzung, ein Fuß- und Handball und sechs Markierungsleibchen sind erforderlich) und einfache Sporthallen als Spielort ausreichend sind, kann es in vergleichbarer Form überall durchgeführt werden. Gefilmt wird immer statisch von erhöhter Position, sodass ein Überblick über das gesamte Spielfeld möglich ist (vgl. Abb. 11).



Abbildung 11: Standardisierte Beobachtungssituation (Guxhagen, 16.02.2017)

7.3 Anmerkungen zur Datenaufnahme und -auswertung

Sämtliche für die Auswertung benötigten Videoaufnahmen wurden mit dem Camcorder Sony HXR-NX80 gemacht und über das freiverfügbare Videoprogramm VLC-Media Player²⁴ abgespielt. Dadurch wurde eine gleichbleibende Qualität der Aufnahmen sichergestellt. Für die statistische Auswertung ist das Statistikprogramm „IBM SPSS Statistics“ (Version 25) zum Einsatz gekommen. Die Faktorenanalyse wurde mit „IBM SPSS Amos“ (Version 25) zur Strukturgleichungsmodellierung gemacht. An dieser Stelle soll kurz auf die einzelnen Rechenverfahren eingegangen werden.

Um die qualitative Inhaltsvalidierung der Beobachtungsbogens über Zustimmung bzw. Ablehnung in Prozent quantitativ zu überprüfen, wurde ein Chi-Quadrat-Test (auch χ^2 -Test) gerechnet. Über die Kontingenzanalyse sollen systematische Zusammenhänge nachgewiesen werden. Voraussetzungen für die Anwendung des Tests sind nach Backhaus et al. (2018):

1. Die einzelnen Beobachtungen müssen voneinander unabhängig sein.
2. Jede Beobachtung muss eindeutig einer Kombination von Merkmalsausprägungen zugeordnet werden können.
3. Der Anteil der Zellen mit erwarteten Häufigkeiten, die kleiner als fünf sind, darf 20% nicht überschreiten (Faustformel). Keine dieser Häufigkeiten darf kleiner als eins sein. Ein Zusammenfassen mehrerer Merkmalsklassen zu einer, um hierdurch größere zu erwartende Werte zu erreichen, ist nur unter ganz bestimmten Bedingungen zulässig und sollte sorgfältig überlegt sein.
4. Im 4-Felder-Fall bei Stichproben mit einem Umfang von weniger als 60 Einheiten sollte der χ^2 -Test nicht angewandt werden. Bei Stichprobenumfängen zwischen 20 und 60 bietet sich die Yates-Korrektur an, bei noch kleineren Umfängen sollte im 4-Felder-Fall auf den exakten Fisher-Test ausgewichen werden.

Der letzte Punkt ist in dem vorliegenden Fall gegeben weswegen sich für den Fisher-Test entschieden wurde. Dadurch konnten auch über die kleine Stichprobengröße der Experten Aussagen getroffen werden. Unterstützend kam eine konfirmatorische Faktorenanalyse zur Anwendung. So sollten überprüft werden, ob die Variablen (Merkmale der Spielaktionen) den Faktoren (die fünf taktischen Handlungsziele) tatsächlich zuzuordnen sind. Dabei wird die konfirmatorische Faktorenanalyse als „eines der

²⁴ Verfügbar unter [www. https://www.vlc.de/](http://www.vlc.de/), letzter Zugriff: 07.07.2020, 11:45h

zentralen Prüfinstrumente von Messmodellen für hypothetische Konstrukte“ beschrieben (Backhaus et al., 2015, S. 122). Angegeben werden dabei die unstandardisierten Ladungen als Effekte der Faktoren über ein Pfaddiagramm. Die Faktorladungen können dabei als Korrelation zwischen dem Indikator und dem Konstrukt der taktischen Handlungsziele gesehen werden (ebd.) (es gelten die Definitionsbereiche -1.0;1.0).

Für die Überprüfung der Objektivität und Reliabilität wurden Korrelationsberechnungen vorgenommen. Mit diesen sollen linear Zusammenhänge dargestellt werden. Angegeben werden die Werte p für die Signifikanz und r für den Korrelationskoeffizienten. Es gilt (Bös, Hänsel & Schott, 2000, S. 169):

p	≤ 0.05	signifikant *
p	≤ 0.01	hoch signifikant **
p	≤ 0.001	höchst signifikant ***

sowie

r	$= 0.00$	kein Zusammenhang
r	≤ 0.39	niedriger Zusammenhang
r	≤ 0.69	mittlerer Zusammenhang
r	≤ 0.99	hoher Zusammenhang
r	$= 1.00$	perfekter Zusammenhang

Weiter wurden univariate Varianzanalysen angewandt. Über diese werden Wirkungen von unabhängigen auf abhängige Variablen überprüft. Neben den Mittelwerten werden sowohl die Standardabweichung als auch der F-Wert, die Signifikanz und die Effektstärke²⁵ nach Cohen (1988) angegeben, dafür gilt:

$ d $	$= 0.2$	kleiner Effekt
$ d $	$= 0.5$	mittlerer Effekt
$ d $	$= 0.8$	großer Effekt

²⁵ Die Berechnung der Effektstärke erfolgte über <https://www.psychometrica.de/effektstaerke.html>

8 Ergebnisse

In diesem Kapitel erfolgt die Darstellung der Auswertungsergebnisse, jeweils im Kontext der forschungsleitenden Annahmen (vgl. Kapitel 7).

8.1 Ergebnisse der Untersuchung 1 – Konstruktion des Beobachtungsverfahrens zur Erfassung und Darstellung der allgemeinen Spielfähigkeit von Grundschulkindern

Im Folgenden werden die Ergebnisse der ersten Untersuchung zu den Hauptgütekriterien Validität (8.1.2.1), Objektivität (8.1.2.2) und Reliabilität (8.1.2.3) auf Grundlage der in Unterkapitel 7.1.1 beschriebenen Schritte vorgestellt.

8.1.1 Validität

Wie im Sinne von Schnell et al. (1999) und in Abschnitt 7.1.1 ausgeführt, ist die Inhaltsvalidität eine Voraussetzung für eine zuverlässige Testkonstruktion²⁶. Hierzu wurde die Beantwortung zweier Fragen als maßgeblich identifiziert.

1. Frage: Ist es den Kindern entsprechend ihres Entwicklungsstandes möglich, die aufgeführten Merkmale nachzuweisen?

Diese Frage wurde den Expert_innen mit der Bitte gestellt, ihre Antwort näher zu begründen. Es ergibt sich die Forschungshypothese 1.

1. Forschungshypothese U1: Die einzelnen Items der Spielaktion können von Kindern der Klassenstufen eins bis vier gezeigt werden.

Die Antworten wurden den Antwortkategorien *zustimmend*; *neutral bzw. keine Angabe* bzw. *teils/teils*; *ablehnend* inhaltlich zugeordnet.

²⁶ Definition von Validität: „Die Validität (Gültigkeit) ist definiert als der Grad der Genauigkeit, mit dem ein Messverfahren tatsächlich jenes Merkmal erfasst, für dessen Messung es konstruiert worden ist.“ (Höner & Roth, S. 76)

Als *zustimmend* sind folgende Antworten gewertet worden:

Experte 4:

„Ja, Räume sind ausreichend vorhanden“

Experte 5:

„Ja, schließlich erfordert die Erfüllung dieser Kriterien ein erfolgreiches Spiel. Allerdings kann es vorkommen, dass nicht jedes Kind alle Merkmale in einem Spiel zeigt (Bsp. Einzelaktion/Dribbling vs. Doppelpass vor dem finalen Pass oder finales Zuspiel in die Endzone vs. finalen Pass zum „Assist-Geber“)

Experte 6:

„Ich denke, dass hier aufgelistete Merkmale von Kindern der 3./4. Klasse gezeigt werden können. Für die SuS der Klasse 1./2. sind vor allem Merkmale, die nicht nur die individuellen Bereiche, sondern das mannschaftliche Zusammenspiel betreffen (z.B. –besser positionierter Mitspieler wird stets angespielt- oder –ZSA erfolgt durch Einbeziehung eines Mitspielers oder mehreren Mitspielern) vermutlich schwerer zu zeigen. Das Defensivverhalten im Allgemeinen stellt sich z.T. für die jüngeren SuS als eher herausfordernd dar, da hier das Verständnis der Notwendigkeit von Abwehrarbeit nur selten vorhanden ist.“

Experte 7:

„Die Bewertung des Verwertens von ZSA ist durch die Beteiligung des Zonenspielers (Fängers) beim finalen Pass schwierig, da dies in den klassischen Zielschusspielen eine individualtaktische Handlung darstellt. Exakte Zielschüsse/Zielpässe können dennoch erfolglos bleiben, da die kontrollierte Annahme/das kontrollierte Fangen Voraussetzung für einen Punkt ist.“

Experte 8:

„Kindern der Klassen 3./4. traue ich die Merkmale der Spielaktionen zu, da sie bereits besser das Zusammenspiel verstanden haben. Bei Kindern der Klassen 1./2. Kann ich nur aus der Erfahrung heraus sagen, dass die natürliche Knäuelbildung um den Ball immer vorkommt und nur mit taktischem Training der Kinder abgewöhnt werden kann.“

Experte 9:

„Einige Anforderungen insgesamt sicherlich sehr komplex (bspw. nach Anspiel wieder anspielbereit, Fintieren, Umschalten). Beim Test in einer 4. Klasse konnte das

Defensivverhalten hinsichtlich Gegner unter Druck setzen und erfolgreiche Balleroberung gut beobachtet werden. Räume zu laufen kam hingegen kaum vor. Des Weiteren ist aufgefallen, dass immer nur ein Endzonenspieler bedient wurde (egal ob Fuß oder Hand, Mädchen oder Junge, egal wie oft rotiert wurde)“

Experte 10:

„Ja, es stellt eine vereinfachte Form der ZSS dar. Für den Handball ist die Spielfeldgröße optimal, für den Fußball könnte die Spielfeldgröße aufgrund der höheren technischen Anforderungen eventuell zu klein sein.“

Folgende Antworten fielen in die Kategorie *neutral* bzw. *teils/teils*. Eine Nichtbeantwortung wurde ebenfalls dieser Kategorie zugeordnet:

Experte 1:

„Ja, zumindest die mit „Ja“ angekreuzten Merkmale

-Anbieten und Freilaufen: Zeigt sich immer anspielbereit / behält immer das Spielgeschehen im Blick (mit NEIN)

-Zusammenspiel: Besser positionierter Mitspieler wird stets eingebunden / nach erfolgtem Abspiel stets erneut anspielbereit / bei Ballgewinn immer sofortiges Umschalten auf Abwehr und Angriff (mit JA, Rest Nein)

-Verwerten von ZSA: Zuspiel zu dem Zonenspieler immer genau

-Defensivverhalten: Hat stets erfolgreiche Balleroberungen“

Experte 2:

Keine Angabe

Experte 3:

„Nach den Erfahrungen ist die Spielfähigkeit von Kindern in der 1./2. Klasse noch nicht soweit ausgeprägt, um sie so differenziert beurteilen zu können. Hier stehen die anderen Inhalte (Technik, Koordination, allgm. motorische GA) im Vordergrund. Für die 3./4. Klasse sind diese Merkmale gut erkennbar.“

Experte 11:

„Ich denke schon. Per Fuß scheint das Spiel anspruchsvoller als per Hand und erfüllt dann m.E. auch mehr die angeführten Merkmale abbilde. Allgemein würde ich denken,

dass die Altersspanne sehr groß ist und eine weitere Differenzierung (und angepasste Bögen) sicher sinnvoll wäre.“

Folgende Antwort wurde der Kategorie *ablehnend* zugeordnet:

Experte 12:

„Die Anforderungen übersteigen in einigen Fällen die Anforderungen für Kinder besonders der 1./2. Klasse. Individualtaktische Anforderungen sollten im Mittelpunkt stehen. Der Aspekt perfekte Anwendung unter Druck sollte nicht im Mittelpunkt stehen. Der Fokus sollte darauf liegen, dass die Kinder die Spielidee verstanden haben, sie versuchen technisch und taktisch bestmöglich umzusetzen.“

Aus der qualitativen Analyse der Antworten folgt, dass sieben der zwölf Experten der Arbeitshypothese grundsätzlich zustimmten. Dies entspricht 58,33 % der Befragten. Vier Experten äußerten sich eher neutral, relativierten oder machten keine Angabe (33,33 %) und eine Person verneinte die Möglichkeit, dass die Merkmale nachgewiesen werden könnten (8,33 %). Zwei Experten (Experte 4 und 5) bejahten ohne Einschränkung die gestellte Frage. Ein Experte (Experte 10) bejahte die Frage, merkte aber an, dass die Spielfeldgröße für das Spielen mit dem Fuß zu klein sei (Experte 10). Ein weiterer Experte (Experte 9) bejahte ebenfalls die Frage, äußerte aber, dass die Anforderungen zu komplex seien. Drei Experten gaben den Hinweis einer notwendigen Differenzierung zwischen den Klassenstufen (Experten 4, 8, 6). Neutral oder geteilt äußerten sich die Experten aufgrund von Bedenken, dass Erst- oder Zweitklässler noch nicht so weit seien, um die geforderten Merkmale zu zeigen (gerade beim Spielen mit dem Fuß), bzw. sei die Altersspanne zu groß (Experten 3, 11). Ein Experte merkte an, dass es nur einzelne Merkmale gebe, die passend gewählt seien (Experte 1). Experte 12, der die Frage verneinte, gab an, dass es nicht zu leistende Merkmale gebe und dass die Spielidee und Individualtaktiken im Vordergrund stehen sollten (Experte 12).

Ob die Items bzw. Merkmale den einzelnen taktischen Handlungszielen entsprechen, sollte Frage 2 klären: Entsprechen die gewählten Items dem Verständnis der jeweiligen Kategorien?

Hierbei handelt es sich um eine geschlossene Ja-/Nein-Frage, aus der die Forschungshypothese 2 hervorgeht.

2. Forschungshypothese U1: Die einzelnen Items sind klar den spezifischen Kategorien der taktischen Handlungsziele im Beobachtungsbogen zuzuordnen.

Die Auswertung der Antworten der Experten zu den einzelnen Merkmalen erfolgte über eine Kontingenzanalyse mit dem Chi-Quadrat-Test nach Fisher²⁷. Dabei wurde geprüft, wie sich die Gesamtzustimmung in Prozent ausdrückt und inwieweit sich die Urteile der Experten hinsichtlich ihrer Expertise unterscheiden. Hierzu wurde differenziert zwischen Experten aus den Bereichen (1) Basketball und Handball (spielen mit der Hand, n = 9) sowie (2) aus dem Fußball (spielen mit dem Fuß, n = 4) (vgl. Tab. 16).

²⁷ Backhaus et al. (2018, S. 350) empfehlen für Tests mit Stichproben die kleiner als 20 sind den Fisher-Test (exakt).

Tabelle 16: Prozentuale Zustimmung der Experten (gesamt und unterteilt nach Expertise) mit Chi-Quadrat-Test

	Merkmale der Spielaktionen*	Gesamt-zustimmung in %	Gesamt-ablehnung in %	Experten unterteilt nach Expertise aus den Bereichen:				Chi-Quadrat-Test nach Fisher (exakt)
				Hand		Fuß		
				Zustimmung in %	Ablehnung in %	Zustimmung in %	Ablehnung in %	
Anbieten & Freilaufen	Bewegt sich stets in den freien Raum / nutzt stets den freien Raum	100,00%	0,00%	100,00%	0,00%	100,00%	0,00%	/
	Zeigt sich immer anspielbereit (ruft, gibt Zeichen, ...)	84,62%	15,38%	88,89%	11,11%	75,00%	25,00%	1,00
	Löst sich immer aktiv von den Gegenspielern	100,00%	0,00%	100,00%	0,00%	100,00%	0,00%	/
	Nutzt stets verschiedene Spielfeldrichtungen, um sich freizulaufen	100,00%	0,00%	100,00%	0,00%	100,00%	0,00%	/
	Behält immer das Spielgeschehen im Blick (ballführenden Spieler)	92,31%	7,69%	100,00%	0,00%	75,00%	25,00%	0,308
Zusammenspiel	Zuspiel ist immer präzise / erreicht immer sein Ziel	76,92%	15,38%	77,78%	11,11%	75,00%	25,00%	1,00
	Zuspiel durch kurze Pässe ist immer präzise	84,62%	15,38%	88,89%	11,11%	75,00%	25,00%	1,00
	Zuspiel durch lange Pässe ist immer präzise	76,92%	23,08%	77,78%	22,22%	75,00%	25,00%	1,00
	Zuspiel auch unter Gegnerdruck stets erfolgreich	76,92%	23,08%	77,78%	22,22%	75,00%	25,00%	1,00
	Ballannahme und / oder Mitnahme ist immer erfolgreich	84,62%	15,38%	88,89%	11,11%	75,00%	25,00%	1,00
	Besser positionierter Mitspieler wird stets eingebunden	100,00%	0,00%	100,00%	0,00%	100,00%	0,00%	/
	Annahme auch unter Gegnerdruck immer erfolgreich	76,92%	23,08%	77,78%	22,22%	75,00%	25,00%	1,00
	Nach erfolgten Abspiel stets erneut anspielbereit (Kombinationsspiel)	84,62%	7,69%	88,89%	11,11%	75,00%	25,00%	0,33
	Bei Ballgewinn immer sofortiges Umschalten von Abwehr auf Angriff	69,23%	23,08%	77,78%	11,11%	50,00%	50,00%	0,49
Herausspielen von Zielschussaktionen	Aktionen sind immer auf das Ziel (Endzone) ausgerichtet	84,62%	15,38%	88,89%	11,11%	75,00%	25,00%	0,52
	Zielschussaktion wird durch Einzelleistung herausgespielt (Dribbling, Gegenstoß...)	84,62%	15,38%	77,78%	22,22%	100,00%	0,00%	0,54
	Stets Erfolgreiches Fintieren	53,85%	38,46%	44,44%	44,44%	75,00%	25,00%	0,58
	Zielschussaktion erfolgt durch Einbeziehung eines Mitspielers oder mehrerer Mitspieler	100,00%	0,00%	100,00%	0,00%	100,00%	0,00%	/
Verwerten von Zielschuss-	Zuspiel zu dem Zonenspieler erfolgt immer genau	76,92%	23,08%	77,78%	22,22%	75,00%	25,00%	1,00
	Stets erfolgreiche Assists	69,23%	23,08%	55,56%	33,33%	100,00%	0,00%	0,49
	Immer erfolgreiche Ballannahme (finaler Pass, finales Zuspiel)	84,62%	15,38%	88,89%	11,11%	75,00%	25,00%	1,00
Defensivverhalten	Passweg zum Gegenspieler wird stets zugestellt / zugelaufen	92,31%	0,00%	88,89%	0,00%	100,00%	0,00%	/
	Schließt immer Lücken / läuft immer Räume zu	92,31%	0,00%	88,89%	0,00%	100,00%	0,00%	/
	Setzt Gegner immer unter Druck (Pressing)	76,92%	15,38%	77,78%	11,11%	75,00%	25,00%	1,00
	Hat stets erfolgreiche Balleroberungen	69,23%	23,08%	66,67%	22,22%	75,00%	25,00%	1,00
	Bei Ballverlust immer sofortiges Umschalten von Angriff auf Abwehr	92,31%	0,00%	88,89%	0,00%	100,00%	0,00%	/
*Die einzelnen Items sind klar den spezifischen Kategorien des Beobachtungsbogens zuzuordnen								

Zu sehen sind Zustimmungswerte von 53,85 % (*stets erfolgreiches Fintieren*) bis 100 % (bei fünf der insgesamt 26 Merkmale). Insgesamt gibt es vier Merkmale, die unter 70 % Zustimmung liegen (*bei Ballgewinn immer sofortiges Umschalten von*

Abwehr auf Angriff, stets erfolgreiches Fintieren, stets erfolgreiche Assists, hat stets erfolgreiche Balleroberungen) (blau markiert). Bezogen auf die Expertise der Befragten aus den Bereichen des Spielens mit der Hand und des Spielens mit dem Fuß ergeben sich keine signifikanten Unterschiede in den Bewertungen der Zuordnung zu den jeweiligen taktischen Handlungszielen.

Um die Messmethode über eine rein qualitative Einschätzung durch Experten hinaus zu validieren, wurde ein weiteres Prüfinstrument angewendet. Dazu sollte weiterhin der Frage nachgegangen werden, inwieweit die beobachtbaren Merkmale tatsächlich den taktischen Handlungszielen entsprechend zugeordnet werden können. Zur Überprüfung dieser bis dahin auf theoretischen Überlegungen basierenden Zuordnung bietet sich der Einsatz einer konfirmatorischen Faktorenanalyse an (Backhaus et al., 2015, S. 122). Die fünf taktischen Handlungsziele sind hierbei als die latenten theoretischen Variablen anzusehen, die nicht für sich beobachtbar sind und Messvariablen bedürfen, die in diesem Falle durch die Merkmale der Spielaktionen dargestellt sind. Als Ausgangswerte für die Analyse wurden die Beobachtungsbögen von 111 Kindern (vgl. Unterkapitel 7.2.1.3) von den Videoaufzeichnungen aus 2016 genutzt. Die Faktorenanalyse wurde dabei für das Spielen sowohl mit der Hand (vgl. Abb.12) als auch mit dem Fuß (vgl. Abb. 13) gerechnet und die Gütemaße zur Beurteilung der Modelle (vgl. Tab. 17 und Tab. 18) wurden angegeben, um eine verlässliche Aussage für die Korrespondenz der Messwerte mit den Faktoren gleichermaßen treffen zu können.

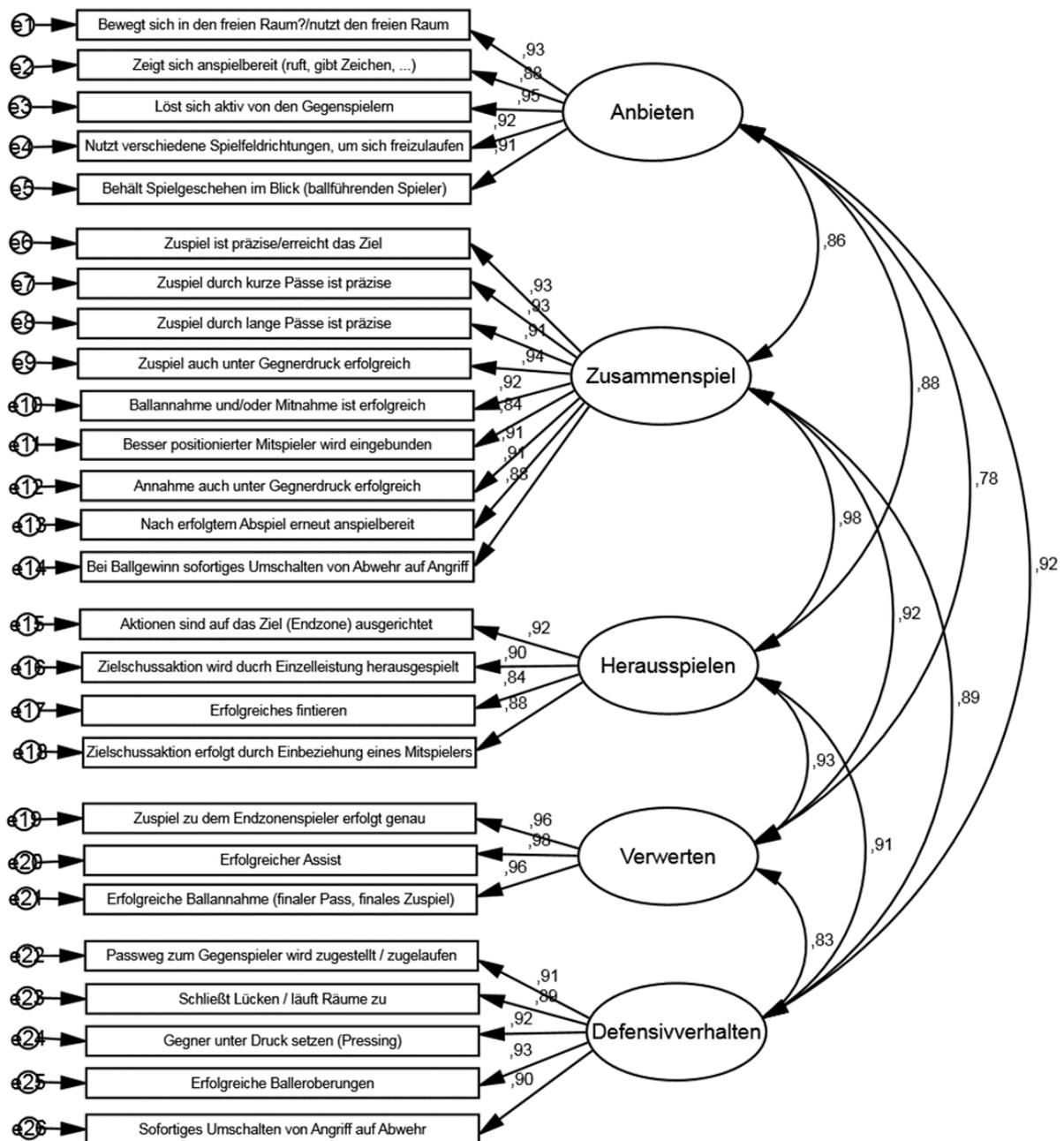


Abbildung 12: Konfirmatorische Faktorenanalyse mit standardisierten Lösungen für das Spielen mit der Hand (N = 111). Chi-square = 673,322; Degrees of freedom = 289; Probability level = ,000

Die Faktorladungen können in diesem Fall als Korrelation zwischen den Faktoren und den Messwerten gesehen werden (ebd., S. 125). Die Ergebnisse für das Spielen mit der Hand zeigen durchgängig als hochsignifikant anzusehende Werte von ,84 bis ,98 für die Korrespondenz zwischen taktischen Handlungszielen und den Merkmalen der Spielaktionen. In der Darstellung der Beziehung zwischen den latenten Variablen, den

fünf taktischen Handlungszielen, ist zu erkennen, dass auch hier eine hohe Korrelation vorliegt.

Tabelle 17: Gütemaße zur Beurteilung des Modells aus Abbildung 11²⁸

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	,110	,099	,121	,000
Independence model	,359	,350	,368	,000

Die Ergebnisse zum Spielen mit dem Fuß (vgl. Abb.13) weisen ähnlich starke Ladungen auf. Auch hier sind alle Beziehungen zwischen Messwerten und Faktoren mit Werten von .82 bis .98 als hochsignifikant anzusehen. Auch die Beziehung zwischen den Faktoren (von .79 bis 1.0) ist hochsignifikant.

²⁸ Der RMSEA Wert bezeichnet den Zusammenhang zwischen den eingehenden Variablen und der Stichgröße. Browne und Cudeck (1993, S. 136f.) geben als Interpretationshilfen folgende Werte an: $RMSEA \leq 0,05$ = gut; $0,05 < RMSEA \leq 0,08$ = akzeptabel; $RMSEA > 0,08$ = inakzeptabel. Da für diese Arbeit ein eher komplexes Modell gerechnet wurde, muss vor Allem der PCLOSE-Wert, der als Überschreitungswahrscheinlichkeit zur Nullhypothese $H_0: RMSEA \leq 0,05$ gilt, herangezogen werden. Beide vorliegenden Modelle weisen einen PCLOSE-Wert von 0,000 auf, was auf einen hervorragenden Modellfit schließen lässt. Darüber hinaus sind die Werte für LO 90 und HI 90 angegeben. Diese zeigen eine untere bzw. obere Schranke für ein 90%iges Vertrauensintervall (Loehlin, 2004).

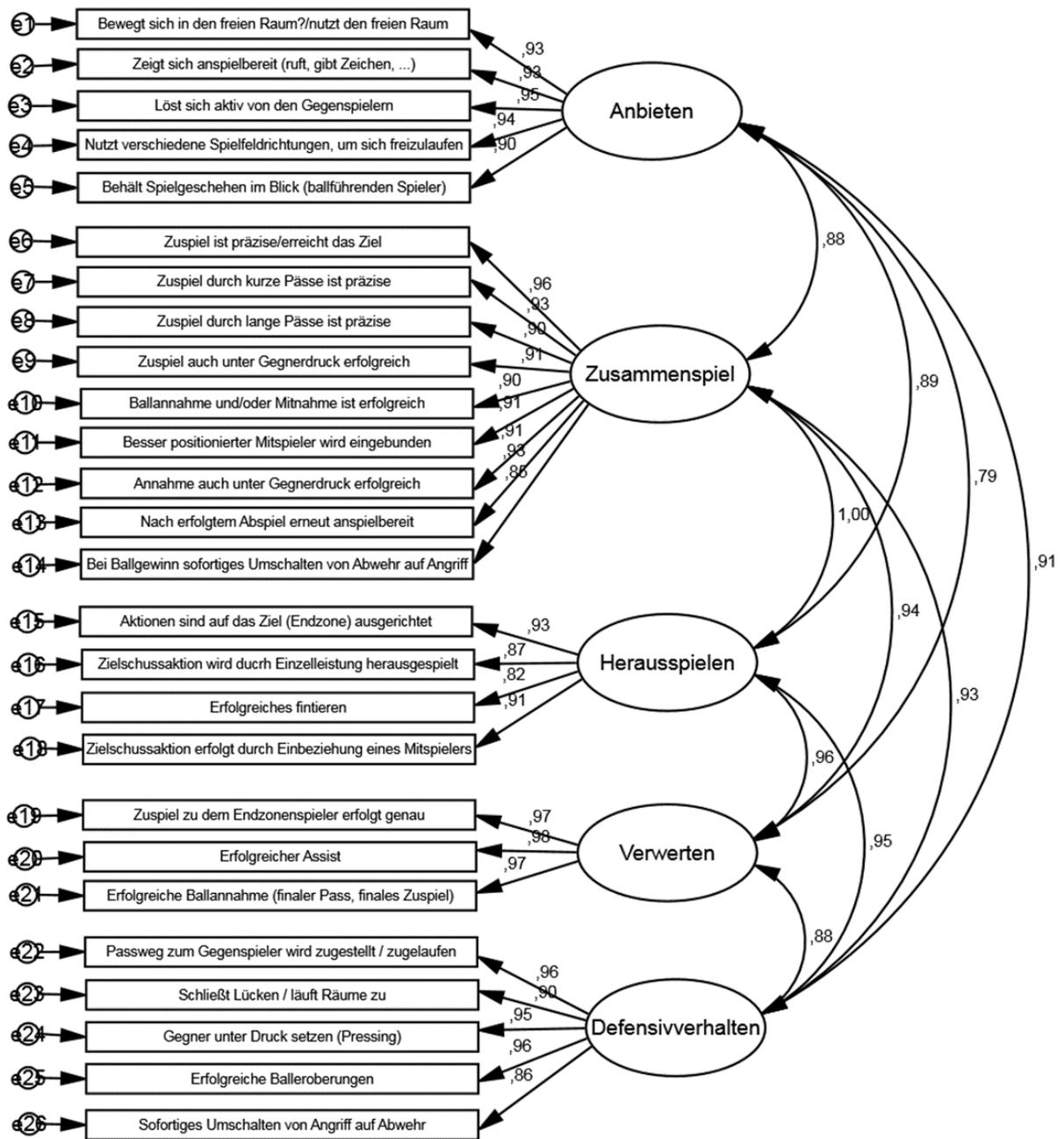


Abbildung 13: Konfirmatorische Faktorenanalyse mit standardisierten Lösungen für das Spielen mit dem Fuß (N = 111). Chi-square = 822,561; Degrees of freedom = 289; Probability level = ,000

Tabelle 18: Gütemaße zur Beurteilung des Modells aus Abbildung 12

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	,130	,119	,140	,000
Independence model	,352	,343	,360	,000

8.1.2 Objektivität

Zur Klärung, inwieweit das Testverfahren als objektiv angesehen werden kann, dienen die Frage 3: Ermöglicht der Beobachtungsbogen Ratern mit Expertise im Bereich der Zielschusspiele, ein objektives Urteil hinsichtlich des Begriffs der allgemeinen Spielfähigkeit zu treffen, mit der 3. Forschungshypothese.²⁹

3. Forschungshypothese U1: Ratern mit Expertise ist es möglich, über den Beobachtungsbogen ein objektives (vergleichbares) Urteil hinsichtlich der allgemeinen Spielfähigkeit von Kindern im Grundschulalter zu treffen.

Die Bewertung durch einen Rater mit Hilfe des Beobachtungsbogens stellt eine besondere Herausforderung hinsichtlich eines möglichst objektiven Urteils dar. Es ist notwendig, den Beobachtungsbogen und das Verfahren zu standardisieren (Wagner & Willimczik, 2002, S. 191). Hierzu dienen folgende Faktoren:

- Der standardisierte Beobachtungsbogen (vgl. Unterkapitel 7.2.1.2)
- Die Formulierung der Merkmale der Spielaktionen (vgl. Unterkapitel 7.2.1.2)
- Die Skalen zur Beurteilung des taktischen Handelns (vgl. Unterkapitel 7.2.1.2)
- Die gleiche Spielzeit von allen zu beobachtenden Kindern (vgl. Unterkapitel 7.2.2)

²⁹ Definition von Objektivität: „Die Objektivität ist definiert als der Grad der Unabhängigkeit der Ergebnisse eines Messverfahrens von der Person des Versuchsleiters. Man unterscheidet – den Phasen des Messvorgangs entsprechend – zwischen Objektivität der Durchführung, der Auswertung und der Interpretation.“ (Höner & Roth, S. 72)

- Die standardisierte Durchführung der videographierten Spielform (vgl. Unterkapitel 8.2.2)

Darüber hinaus muss eine Schulung der Rater für den Einsatz des Bogens erfolgen (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 272). Eine zielschussspielspezifische Expertise der betreffenden Personen kann hierbei als hilfreich angesehen werden.

Anhand einer Korrelationsberechnung wurden die beiden Urteile der Rater miteinander verglichen. Tabelle 19 zeigt die Signifikanz (p) und den Korrelationskoeffizienten (r) für das Spielen mit der Hand und mit dem Fuß.

Tabelle 19: Korrelationsberechnung zweier Rater für das Spielen mit der Hand und dem Fuß (N = 42) (***) $p \leq 0,001$ sig., ** $p \leq 0,01$ sig., * $p \leq 0,05$ sig.)

Taktisches Handlungsziel	Spiel mit der Hand		Spiel mit dem Fuß	
	p	r	p	r
Anbieten und Freilaufen	.011	.387	.001	.482
Zusammenspiel	.000	.577	.000	.531
Herausspielen	.000	.613	.000	.693
Verwerten	.000	.546	.000	.736
Defensivverhalten	.000	.646	.001	.492

Die Ergebnisse aus den Korrelationsberechnungen verdeutlichen, dass ausschließlich signifikante Zusammenhänge vorhanden sind (p). Mit Ausnahme des taktischen Handlungsziels ‚Anbieten und Freilaufen‘ beim Spielen mit der Hand liegen durchgängig hohe ($p = 0.001$ bis 0.01) bis höchst signifikante ($p \leq 0.001$) Werte vor.

8.1.3 Reliabilität

Grundsätzlich ist die Methode der Wahl zur Überprüfung der Reliabilität die Retest-Methode. Da allerdings in Spielsituationen nicht gewährleistet werden kann, dass eine zweite Messung eine gleichwertige Aussagekraft besitzt, wird die Interrater-Reliabilität

erfasst (vgl. Wagner & Willimczik, 2002, S. 191 ff.)³⁰. Hierzu dienen die vierte Fragestellung: Kommt der Einsatz des Beobachtungsbogens zu einem reliablen Urteil hinsichtlich der Leistungsstände in den einzelnen Kategorien mit der Hypothese 4 U1?

4. Forschungshypothese U1: Ratern mit Expertise ist es möglich, über den Beobachtungsbogen ein reliables (zuverlässiges) Urteil hinsichtlich der allgemeinen Spielfähigkeit von Kindern im Grundschulalter zu treffen.

Nach einer Woche wurden dieselben 30 Kinder (vgl. Tab. 20) von einem Rater mit Expertise erneut mithilfe des Beobachtungsbogens beim Spielen des Zonenballspiels (vgl. Unterkapitel 8.2.1.3) bewertet (Tab. 21). Die Tabellen 22 und 23 zeigen die Ergebnisse zur Gruppe 1/2 sowie 3/4 zum Spielen mit der Hand und mit dem Fuß.

Tabelle 20: Verteilung der Kinder zur Überprüfung der Reliabilität (N=30)

		Geschlecht	
		männlich	weiblich
Gruppe	1/2	8	4
	3/4	11	7

³⁰ Definition der Reliabilität: „Die Reliabilität (Zuverlässigkeit) ist definiert als der Grad der Genauigkeit, mit dem ein Messverfahren ein bestimmtes Merkmal misst, gleichgültig, ob es dieses Merkmal auch zu messen beansprucht.“ (Höner & Roth, S. 73)

Tabelle 21: Korrelationsberechnung zur wiederholten Beobachtung durch einen Rater (N = 30) für die Gesamtgruppe (***) $p \leq 0,001$ sig., ** $p \leq 0,01$ sig., * $p \leq 0,05$ sig.)

	Taktisches Handlungsziel	N	Spiel mit	p	r
Gesamtgruppe	Anbieten und Freilaufen	30	Hand	.000	.902
			Fuß	.000	.735
	Zusammenspiel	30	Hand	.000	.678
			Fuß	.000	.810
	Herauspielen von Zielschussaktionen	30	Hand	.000	.793
			Fuß	.000	.751
	Verwerten von Zielschussaktionen	30	Hand	.000	.815
			Fuß	.000	.843
	Defensivverhalten	30	Hand	.000	.774
			Fuß	.000	.777

Tabelle 22: Korrelationsberechnung zur wiederholten Beobachtung durch einen Rater (N = 12) für die Gruppen der Klasse 1/2 (***) $p \leq 0,001$ sig., ** $p \leq 0,01$ sig., * $p \leq 0,05$ sig.)

	Taktisches Handlungsziel	N	Spiel mit	p	r
1/2 Klasse	Anbieten und Freilaufen	12	Hand	.000	.862
			Fuß	.002	.785
	Zusammenspiel	12	Hand	.009	.713
			Fuß	.055	.566
	Herauspielen von Zielschussaktionen	12	Hand	.005	.746
			Fuß	.007	.734
	Verwerten von Zielschussaktionen	12	Hand	.001	.842
			Fuß	.001	.821
	Defensivverhalten	12	Hand	.005	.746
			Fuß	.001	.827

Tabelle 23: Korrelationsberechnung zur wiederholten Beobachtung durch einen Rater (N = 18) für die Gruppen der Klasse 3/4 (***) $p \leq 0,001$ sig., ** $p \leq 0,01$ sig., * $p \leq 0,05$ sig.)

	Taktisches Handlungsziel	N	Spiel mit	p	r
3/4 Klasse	Anbieten und Freilaufen	18	Hand	.000	.923
			Fuß	.001	.722
	Zusammenspiel	18	Hand	.005	.623
			Fuß	.000	.887
	Herauspielen von Zielschussaktionen	18	Hand	.000	.832
			Fuß	.000	.789
	Verwerten von Zielschussaktionen	18	Hand	.000	.778
			Fuß	.000	.875
	Defensivverhalten	18	Hand	.000	.808
			Fuß	.000	.766

Sowohl bei der Gesamtgruppe als auch bei den einzelnen ballstars-Teilgruppen ergeben sich hochsignifikante ($<.005$) bis höchstsignifikante ($<.001$) Korrelationen. Es liegen durchgängig mittlere bis hohe Zusammenhänge auf der Ebene der Dimensionen vor.

8.2 Interpretation der Ergebnisse zur Untersuchung 1

Da die Ergebnisse aus Untersuchung 1 die Grundlage für die angewandte Methode in Untersuchung 2 bilden, soll bereits an dieser Stelle eine Einordnung erfolgen. Interpretiert wird hierbei bezugnehmend auf die Gütekriterien sowie die Forschungshypothesen. Diskutiert werden die Erkenntnisse aus diesem wie auch aus Unterkapitel 8.5 zu Untersuchung 2 gemeinsam erst in Kapitel 9 (Diskussion der Ergebnisse).

Zur Überprüfung der Validität dienen zwei forschungsleitende Hypothesen. Hypothese 1 geht davon aus, dass die einzelnen Items der Spielaktionen von Kindern der Klassenstufen 1/2 und 3/4 gezeigt werden können. Hypothese 2 besagt, dass die einzelnen

Items klar den spezifischen Kategorien der taktischen Handlungsziele im Beobachtungsbogen zuzuordnen sind.

Über die Expertenbefragung zur Überprüfung der Validität wird gefolgert, dass der Einsatz des gewählten Formats zulässig ist und die Hypothesen somit bestätigt sind. Die qualitative Auswertung der Antworten der Experten legt allerdings nahe, dass die Überprüfung der allgemeinen Spielfähigkeit differenziert zwischen Klasse 1 und 2 sowie Klasse 3 und 4 erfolgen sollte. Diese Einteilung entspricht die der ballstars-Gruppen und soll dem potenziellen Leistungsstand der Kinder Rechnung tragen. Weitere Bedenken der Expert*innen hinsichtlich nicht leistbarer Merkmale der Spielaktionen, insbesondere beim Spielen mit dem Fuß, sollen über die statistische Auswertung der Leistungen der Kinder überprüft werden (vgl. Unterkapitel 8.3.1). Dazu bleiben zuerst alle Merkmale der Spielaktionen als Items bei der Beobachtung enthalten. So kann festgestellt werden, ob die Kinder tatsächlich nicht in der Lage sind, einzelne Merkmale zu zeigen. Die geäußerten Bedenken der Experten werden so im Nachhinein überprüft (vgl. Unterkapitel 9).

Für die Zuordnung der Merkmale der Spielaktionen zu den fünf taktischen Handlungszielen im Beobachtungsbogen wurden zwei Verfahren eingesetzt. Dabei deuten sowohl die Ergebnisse der Expertenbefragung über die Chi-Quadrat-Auswertung als auch die konfirmatorische Faktorenanalyse klar darauf hin, dass die Items den spezifischen Kategorien des Beobachtungsbogens zugeordnet werden können.

Zur Überprüfung der Objektivität mit Forschungshypothese 3 – *Ratern mit Expertise ist es möglich, über den Beobachtungsbogen ein objektives Urteil hinsichtlich der allgemeinen Spielfähigkeit von Kindern im Grundschulalter zu treffen* – weisen die Korrelationsberechnungen durchgängig signifikante Zusammenhänge auf. In Verbindung mit den eindeutigen sowie durchgängig als gleich anzusehenden Voraussetzungen in der Testdurchführung kann das Testverfahren als objektiv gewertet werden. Hypothese 3 wird folglich bestätigt. Als Voraussetzung wird jedoch angenommen, dass eine gewisse Expertise in den Zielschussspielen vorhanden sein muss. Über ein Beobachtungstraining (vgl. Unterkapitel 8.1.2) kann eine notwendige theoretische Bewegungsvorstellung zur Beurteilung über die Items hergestellt werden. So wird der kompetente Einsatz des Beobachtungsbogens geprobt. Die Schulung sollte hierbei an Beispielen der tatsächlichen, zu beurteilenden Spielsituationen erfolgen. Hierdurch erlangen die

Bewerter ein Bild sowohl über das differente Leistungsniveau der Zielgruppe als auch über das Spiel.

Der Nachweis der Reliabilität über Forschungshypothese 4 – Ratern mit Expertise ist es möglich, über den Beobachtungsbogen ein reliables Urteil hinsichtlich der allgemeinen Spielfähigkeit von Kindern im Grundschulalter zu treffen – erfolgte über die wiederholte Bewertung desselben Videos nach einer Woche. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass der Einsatz des Beobachtungsbogens zu reliablen Urteilen führt. Hypothese 4 kann damit bestätigt werden. Die Bewertung der Leistung variiert nicht in dem Maße, als die Ergebnisse nicht interpretierbar wären. Sie sind als stabil anzusehen. Selbstverständlich kann gleichwohl nur der Einsatz des Bogens annähernd reliabel sein. Das Spielen der Probanden kann sich zu zwei verschiedenen Zeitpunkten stark unterscheiden (vgl. Unterkapitel 9).

Die Bestätigungen der Forschungshypothesen 1 bis 4 führen zu der Annahme, dass die vorgestellte Methode eingesetzt werden kann, um die nachfolgenden Hypothesen zu Untersuchung 2 einer Prüfung zu unterziehen. Ob sich über die Methode verlässliche Daten erzielen lassen, kann nur über den umfassenden Einsatz im Feld beantwortet werden. Im Folgenden werden die Ergebnisse aus Untersuchung 2 vorgestellt.

8.3 Ergebnisse der Untersuchung 2 – Erfassung und Darstellung der allgemeinen Spielfähigkeit von Grundschulkindern

Unter Berücksichtigung der Ergebnisse aus Untersuchung 1 wurde die Methode zur Bearbeitung der Forschungshypothesen für die zweite Untersuchung angewandt. Für diese wurden je nach Annahme unterschiedliche Kohorten berücksichtigt, die zu Beginn jedes Unterkapitels aufgeführt werden. Die Ergebnisse werden folgend über Netzdiagramme dargestellt, die als Mischform aus Balken- und Kreisdiagrammen sowie Tabellen angesehen werden können (Stapelkamp, 2013). Sie eignen sich deshalb, da sie gut in der Lage sind, Zustände mit klar erkennbaren Stärken und Schwächen darzustellen. Angegeben werden die fünf taktischen Handlungsziele mit den Mittelwerten der Notenverteilung 1 (sehr gut), 2 (gut), 3 (befriedigend), 4 (ausreichend) bis 5 (mangelhaft) für die entsprechenden Gruppen. Je weiter innen der dargestellte Schnittpunkt für die Handlungsziele liegt, desto besser ist die Note. Darüber hinaus werden die

notwendigen statistischen Kennzahlen für die jeweilige Fragestellung in Tabellen dargestellt.

8.3.1 Vergleich des Spielens mit der Hand und mit dem Fuß

Die Beantwortung der ersten Forschungshypothese erfolgt unter Berücksichtigung von 137 Probandinnen und Probanden. Diese setzen sich aus Kindern aus allen vier Klassenstufen und beider Geschlechter zusammen.

1. Forschungshypothese U2: Auf Grund unterschiedlicher motorischer Anforderungen hinsichtlich des Spielens mit der Hand und dem Fuß, ergeben sich unterschiedliche Leistungsstände im Vergleich der beiden Spielarten.

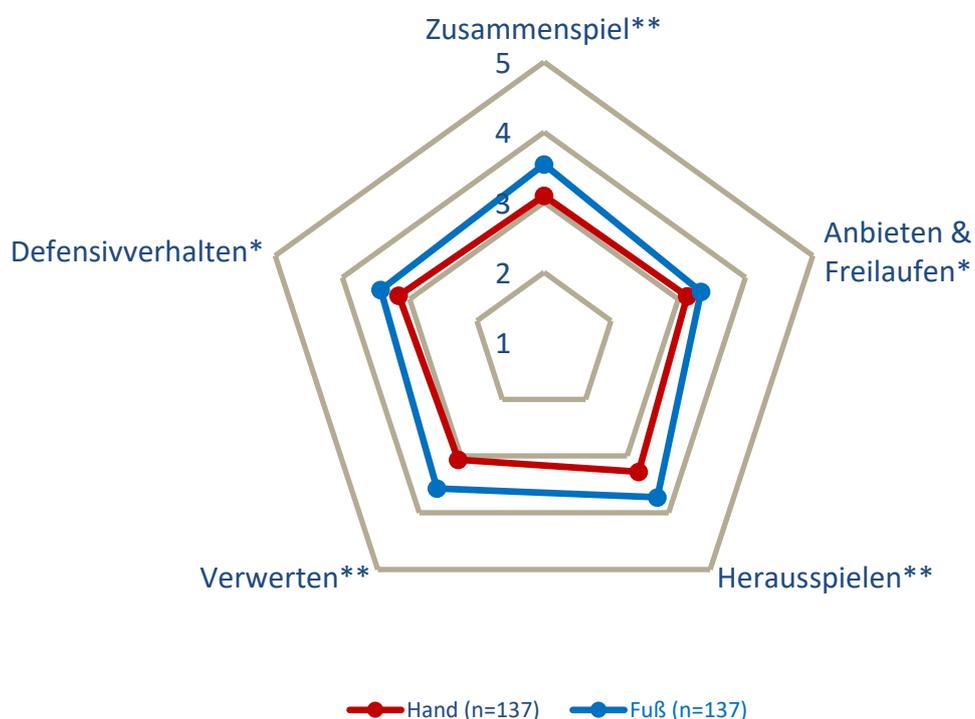


Abbildung 14: Bewertung der taktischen Handlungsziele 1 (sehr gut), 2 (gut), 3 (befriedigend), 4 (ausreichend), 5 (mangelhaft) – Vergleich des Spielens mit Hand und Fuß

Die Ergebnisse der T-Tests für gepaarte Stichproben ($N = 137$) zeigen, dass sich die Mittelwerte zwischen $M = 3,06$ (Verwerten von Zielschussaktionen mit der Hand) und $M = 3,73$ (Herauspielen von Zielschussaktionen mit dem Fuß) befinden (Abb. 14). Dabei sind die Ergebnisse, die beim Spielen mit der Hand erzielt werden, durchweg als etwas besser zu bezeichnen als die mit dem Fuß.

Alle Mittelwerte liegen beim Spielen mit der Hand im unteren Bereich (T1H: $M = 3,09$, $SD = 0,91$; T2H: $M = 3,13$, $SD = 0,93$; T3H: $M = 3,28$, $SD = 0,92$; T4H: $M = 3,06$, $SD = 1,06$; T5H: $M = 3,16$, $SD = 1,02$). Das Verwerten von Zielschussaktionen ist mit $M = 3,06$ das am besten bewertete. Doch auch das am schlechtesten bewertete – das Herauspielen von Zielschussaktionen – weist mit $M = 3,28$ noch einen recht tiefen Wert auf.

Beim Spielen mit dem Fuß liegen ausschließlich Werte im mittleren, befriedigenden Bereich vor (T1F: $M = 3,54$, $SD = 0,94$; T2F: $M = 3,34$, $SD = 0,99$; T3F: $M = 3,73$, $SD = 0,95$; T4F: $M = 3,57$, $SD = 1,02$; T5F: $M = 3,43$, $SD = 0,92$). Hier ist die Aktion ‚Anbieten und Freilaufen‘ am besten bewertet ($M = 3,34$). Mit $M = 3,73$ liegt das Herauspielen von Zielschussaktionen schon nahe an einer Bewertung als mangelhaft. Insgesamt variieren die Werte innerhalb der Spielformen dabei nicht zu stark (Hand Differenz 0,22; Fuß Differenz: 0,39).

Tabelle 24: Statistische Ergebnisse für das Spielen mit der Hand und dem Fuß

	Hand (n=137)		Fuß (n=137)		t-Wert	Signifikanz	Cohens d
	Mittelwert	Standardabweichung	Mittelwert	Standardabweichung			
Zusammenspiel**	3,09	0,91	3,54	0,94	6,43	0,000	0,49
Anbieten & Freilaufen*	3,13	0,93	3,34	0,99	2,90	0,004	0,22
Herauspielen**	3,28	0,92	3,73	0,95	6,78	0,000	0,48
Verwerten**	3,06	1,06	3,57	1,02	7,03	0,000	0,49
Defensivverhalten*	3,16	1,02	3,43	0,92	3,55	0,001	0,28

Im Vergleich der einzelnen Handlungsziele zeigt sich, dass in drei von fünf taktischen Handlungszielen die Unterschiede als höchst signifikant bezeichnet werden (T1: $t(136) = -6.427$, $p < .001$; T3: $t(136) = -6.776$, $p < .001$; T4: $t(136) = -7.027$, $p < .001$), wobei die beiden weiteren hoch signifikant sind (T2: $t(136) = -2.899$, $p = .004$; T5: $t(136) = -3.551$, $p = .001$). Bei einem Blick auf die Effektstärken zeigt sich jedoch, dass ausschließlich kleine Effekte nach Cohen (1988) vorliegen³¹ (T1: $d = 0,49$; T2: $d = 0,22$; T3: $d = 0,48$; T4: $d = 0,49$; T5: $d = 0,28$) (Tab. 24).

³¹ Für die Interpretation der Höhe der Effektstärken nach Cohen (1988) (vgl. Tabellen 24 bis 28) gilt: $d > 0,1$ kein Effekt; $d > 0,5$ kleiner Effekt; $d > 0,8$ mittlerer Effekt; $d > 2$ hoher Effekt.

8.3.2 Vergleich der Altersgruppen der Klassen 1/2 und 3/4

Für die Bearbeitung der zweiten Forschungshypothese aus Untersuchung 2 ergeben sich zwei Teile. Folgend werden die Ergebnisse für die Gruppen 1/2 und 3/4 für das Spielen mit der Hand und mit dem Fuß dargestellt.

2. Forschungshypothese U2: Es ergeben sich auf Grund unterschiedlicher motorischer Entwicklungsverläufe unterschiedliche Leistungsstände zwischen den Gruppen 1/2 und 3/4 beim Spielen mit der Hand und dem Fuß.

8.3.2.1 Spielen mit der Hand

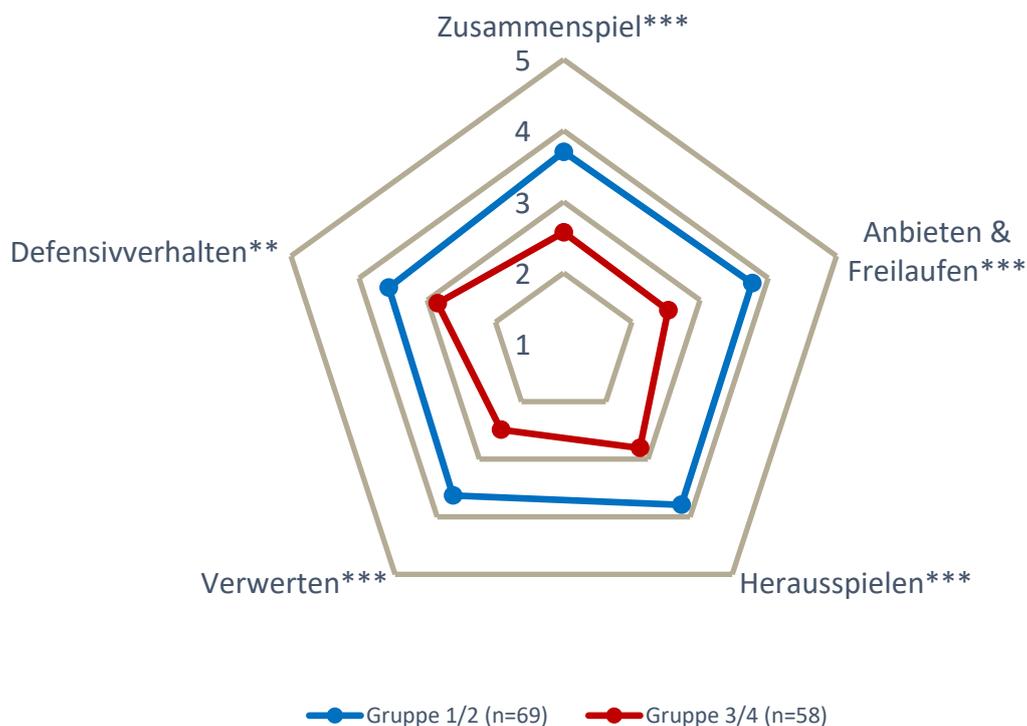


Abbildung 15: Bewertung der taktischen Handlungsziele 1 (sehr gut), 2 (gut), 3 (befriedigend), 4 (ausreichend), 5 (mangelhaft) – Vergleich der Gruppen 1/2 und 3/4 beim Spielen mit der Hand

Die Varianzanalyse für das Spielen mit der Hand im Vergleich der Gruppen 1/2 und 3/4 weist Werte im guten Bereich ($M = 2,49$ Verwerten von Zielschussaktionen 3/4) bis zum schlechteren befriedigenden Bereich ($M = 3,79$ Herausspielen von Zielschussaktionen 1/2) aus (Abb. 15). Durchweg besser sind dabei die Ergebnisse, die von den Kindern der Gruppe 3/4 erzielt werden. Die Mittelwerte der Gruppe 1/2 liegen alle im

mittleren bzw. oberen befriedigenden Bereich (T1: M = 3,70, SD = 0,95; T2: M = 3,76, SD = 0,74; T3: M = 3,79, SD = 0,97; T4: M = 3,63, SD = 1,09; T5: M = 3,57, SD = 0,99). Die Ergebnisse für die Gruppe 3/4 sind demgegenüber fast durchgängig um einen Notenpunkt besser (T1: M = 2,57, SD = 0,60; T2: M = 2,53, SD = 0,76; T3: M = 2,81, SD = 0,69; T4: M = 2,49, SD = 0,80; T5: M = 2,85, SD = 1,05). Hier befinden sich alle Werte im mittleren und oberen guten Bereich. Für die Klassen 1/2 wurden mit M = 3,57 die besten Noten im Defensivverhalten verteilt. Dieses ist wiederum für die Klassen 3/4 das schlechteste mit M = 2,85. Das beste Ergebnis für 3/4 erzielt mit M = 2,49 das Verwerten von Zielschussaktionen, wohingegen das schlechteste Ergebnis für 1/2 mit dem Herausspielen von Zielschussaktionen vorliegt. Die Variation der Werte innerhalb der Gruppen ist mit einem maximalen Abstand von 0,22 für 1/2 und mit 0,36 für 3/4 nicht groß, die Noten gehen also nicht weit auseinander. Beim Vergleich der Gruppen fällt allerdings auf, dass die Werte sehr different sind. Dies sagt auch der Signifikanztest aus, der mit einer Ausnahme (Defensivverhalten) durchweg alle Vergleiche als höchst signifikant ausweist (T1: $F(1, 123) = 58,33$, $p < .001$; T2: $F(1, 123) = 54,33$, $p < .001$; T3: $F(1, 123) = 27,78$, $p < .001$; T4: $F(1, 123) = 38,30$, $p < .001$; T5: $F(1, 123) = 12,23$, $p = .010$). Dem folgend, sind auch die Effektstärken mit Ausnahme des Effekts für das Defensivverhalten als hoch einzustufen (T1: $d = 1,39$; T2: $d = 1,33$; T3: $d = 0,95$; T4: $d = 1,11$; T5: $d = 0,63$) (vgl. Tab. 25).

Tabelle 25: Statistische Ergebnisse für das Spielen mit der Hand für die Gruppen 1/2 und 3/4

	Gruppe 1/2 (n=69)		Gruppe 3/4 (n=58)		F-Wert	Signifikanz	Cohens d
	Mittelwert	Standardabweichung	Mittelwert	Standardabweichung			
Zusammenspiel	3,70	0,95	2,57	0,60	58,33	0,000	1,38
Anbieten und Freilaufen	3,76	0,74	2,53	0,76	54,33	0,000	1,33
Herausspielen	3,79	0,97	2,81	0,69	27,78	0,000	0,95
Verwerten	3,63	1,09	2,49	0,80	38,30	0,000	1,11
Defensivverhalten	3,57	0,99	2,85	1,05	12,23	0,010	0,63

8.3.2.2 Spielen mit dem Fuß

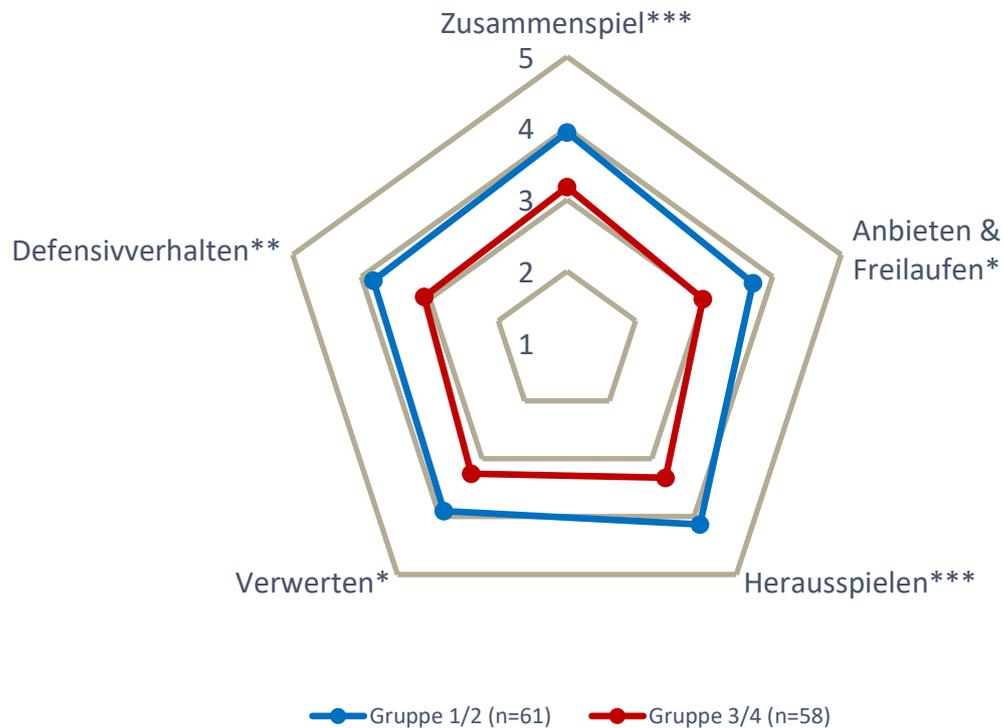


Abbildung 16: Bewertung der taktischen Handlungsziele 1 (sehr gut), 2 (gut), 3 (befriedigend), 4 (ausreichend), 5 (mangelhaft) – Vergleich der Gruppen 1/2 und 3/4 beim Spielen mit dem Fuß.

Die Ergebnisse für das Spielen mit dem Fuß zeigen indes ein anderes Bild. Hier bewegen sich alle Noten für die Klassen 1/2 im schlechteren befriedigenden oder sogar im ausreichenden Bereich (T1: $M = 3,94$, $SD = 0,96$; T2: $M = 3,71$, $SD = 0,86$; T3: $M = 4,14$, $SD = 0,83$; T4: $M = 3,90$, $SD = 0,92$; T5: $M = 3,82$, $SD = 0,77$) (Abb. 16). In den Klassen 3/4 sind sie bis auf eine Ausnahme befriedigend (T1: $M = 3,18$, $SD = 0,86$; t2: $M = 2,98$, $SD = 1,06$; T3: $M = 3,33$, $SD = 0,99$; T4: $M = 3,26$, $SD = 1,08$; T5: $M = 3,08$, $SD = 0,98$). Insgesamt sind die Bewertungen für die Gruppe 3/4 damit klar besser. Sowohl für die erste als auch für die zweite Gruppe sind dabei die besten und die schlechtesten Noten in den gleichen taktischen Handlungszielen zu finden. Mit $M = 3,71$ bzw. $M = 2,98$ haben die Kinder im Anbieten und Freilaufen die besten Ergebnisse erzielt. Die schlechtesten sind im dritten taktischen Handlungsziel – dem Herausspielen von Zielschussaktionen – zu finden ($M = 4,14$ Gruppe 1/2, $M = 3,33$ Gruppe 3/4). Dies entspricht Differenzen innerhalb der Gruppen von 0,43 zwischen dem besten und dem schlechtesten Mittelwert für 1/2 sowie 0,35 für 3/4. Die Unterschiede im Vergleich der beiden Gruppen fallen damit allgemein etwas geringer aus

(T1: $F(1, 115) = 13,39$, $p < .001$; T2: $F(1, 115) = 5,46$, $p = .021$; T3: $F(1, 115) = 11,29$, $p < .001$; T4: $F(1, 115) = 4,64$, $p = .033$; T5: $F(1, 115) = 7,04$, $p = .009$). Für die Effektstärken bedeutet dies, dass von kleinen (T1: $d = 0,68$, T4: $d = 0,40$; T5: $d = 0,50$) bis mittleren Effekten (T2: $d = 0,43$; T3: $d = 0,63$) die Rede ist (vgl. Tab. 26).

Tabelle 26: Statistische Ergebnisse für das Spielen mit dem Fuß für die Gruppen 1/2 und 3/4

	Gruppe 1/2 (n=61)		Gruppe 3/4 (n=58)		F-Wert	Signifikanz	Cohens d
	Mittelwert	Standardabweichung	Mittelwert	Standardabweichung			
Zusammenspiel	3,94	0,96	3,18	0,86	13,39	0,000	0,68
Anbieten und Freilaufen	3,71	0,86	2,98	1,06	5,46	0,021	0,43
Herausspielen	4,14	0,83	3,33	0,99	11,29	0,000	0,63
Verwerten	3,90	0,92	3,26	1,08	4,64	0,033	0,40
Defensivverhalten	3,82	0,77	3,08	0,98	7,04	0,009	0,50

8.3.3 Vergleich der männlichen und weiblichen Probanden

Der Forschungshypothese 3 der zweiten Untersuchung folgend, werden an dieser Stelle die Ergebnisse unterteilt zwischen dem Spielen mit der Hand und dem Spielen mit dem Fuß dargestellt.

3. Forschungshypothese U2: Zwischen den Geschlechtern bestehen unterschiedliche Leistungsstände im Spielen mit der Hand und dem Fuß.

8.3.3.1 Spielen mit der Hand

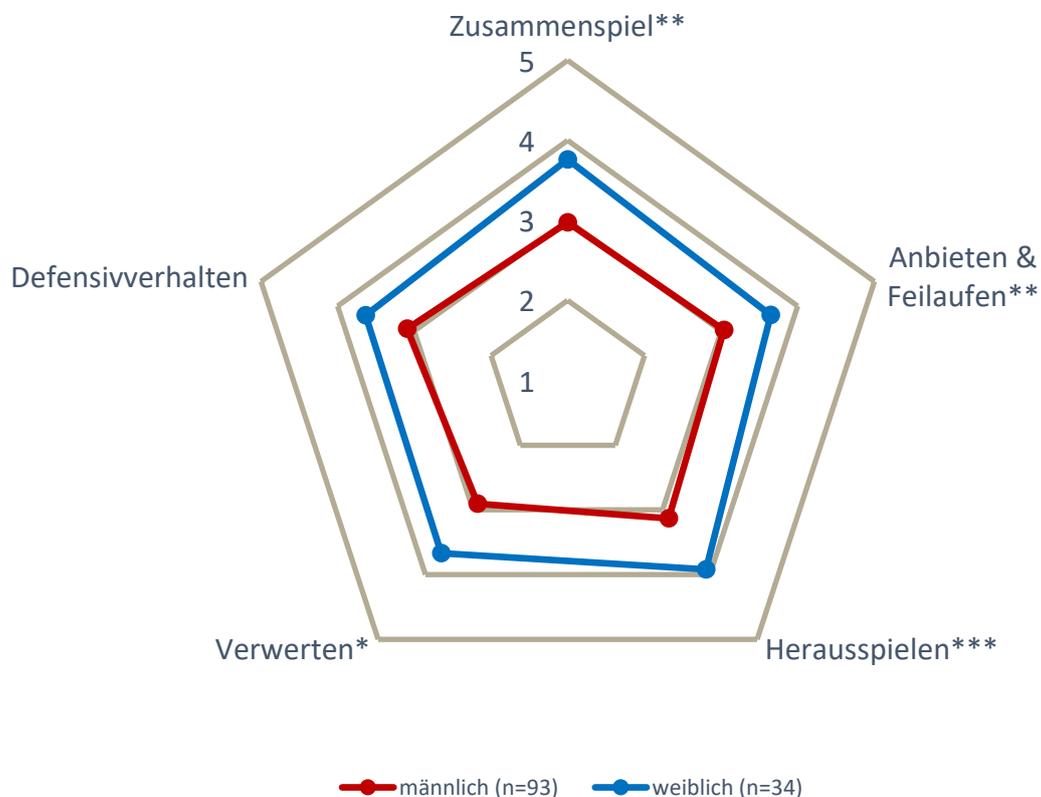


Abbildung 17: Bewertung der taktischen Handlungsziele 1 (sehr gut), 2 (gut), 3 (befriedigend), 4 (ausreichend), 5 (mangelhaft) – Vergleich von männlichen und weiblichen Kindern beim Spielen mit der Hand

Die Varianzanalysen für das Spielen mit der Hand im Vergleich zwischen männlichen (N = 93) und weiblichen (N = 34) Kindern zeigen Mittelwerte von im besten Fall $M = 2,90$ (T4 Jungen) bis $M = 3,92$ (T3 Mädchen) (vgl. Abb. 17). Die erzielten Ergebnisse der Jungen sind dabei ausnahmslos besser. Für die einzelnen taktischen Handlungsziele bedeutet dies, dass die männlichen Teilnehmer Werte im oberen guten und

unteren befriedigenden Bereich aufweisen (T1: $M = 2,97$, $SD = 0,86$; T2: $M = 3,04$, $SD = 0,95$; T3: $M = 3,13$, $SD = 0,97$; T4: $M = 2,90$, $SD = 1,04$; T5: $M = 3,09$, $SD = 1,06$). Am schlechtesten ist dabei das taktische Handlungsziel ‚Herauspielen von Zielschussaktionen‘ bewertet ($M = 3,13$), was mit einer Differenz von 0,23 immer noch sehr nah am besten Wert, dem angesprochenen Handlungsziel 4 ‚Verwerten von Zielschussaktionen‘, liegt. Bei den Mädchen bewegen sich die Werte im mittleren und schlechten befriedigenden Bereich (T1: $M = 3,76$, $SD = 1,06$; T2: $M = 3,65$, $SD = 0,87$; T3: $M = 3,92$, $SD = 0,79$; T4: $M = 3,67$, $SD = 1,16$; T5: $M = 3,64$, $SD = 1,03$). Hier ist das Defensivverhalten das am besten bewertete ($M = 3,64$). Auch hier variieren die Ergebnisse nicht besonders. Mit einer Differenz von 0,28 zum schlechtesten Handlungsziel (Herauspielen von Zielschussaktionen; $M = 3,92$) ist der Abstand nicht groß. Dabei liegt nur ein höchst signifikanter Unterschied im Vergleich der beiden Gruppen vor (T3: $F(1, 123) = 13,01$, $p < .001$). Die anderen Differenzen sind als sehr unterschiedlich zu bezeichnen (T1: $F(1, 123) = 10,25$, $p = .002$; T2: $F(1, 123) = 7,28$, $p = .008$; T4: $F(1, 123) = 6,22$, $p = .014$; T5: $F(1, 123) = 3,16$, $p = .078$). Die Effektstärken zeigen daher auch nur mittlere (T1: $d = 0,58$; T3: $d = 0,65$) bis kleine Effekte (T2: $d = 0,49$; T4: $d = 0,45$; T5: $d = 0,32$) (vgl. Tab. 27).

Tabelle 27: Statistische Ergebnisse für das Spielen mit der Hand für männliche und weibliche Probanden

	männlich (n=93)		weiblich (n=34)		F-Wert	Signifikanz	Cohens d
	Mittelwert	Standardabweichung	Mittelwert	Standardabweichung			
Zusammenspiel	2,97	0,86	3,76	1,06	10,25	0,002	0,58
Anbieten und Freilaufen	3,04	0,95	3,65	0,87	7,284	0,008	0,49
Herauspielen	3,13	0,97	3,92	0,79	13,01	0,0001	0,65
Verwerten	2,90	1,04	3,67	1,16	6,22	0,014	0,45
Defensivverhalten	3,09	1,06	3,64	1,03	3,16	0,078	0,32

8.3.3.2 Spielen mit dem Fuß

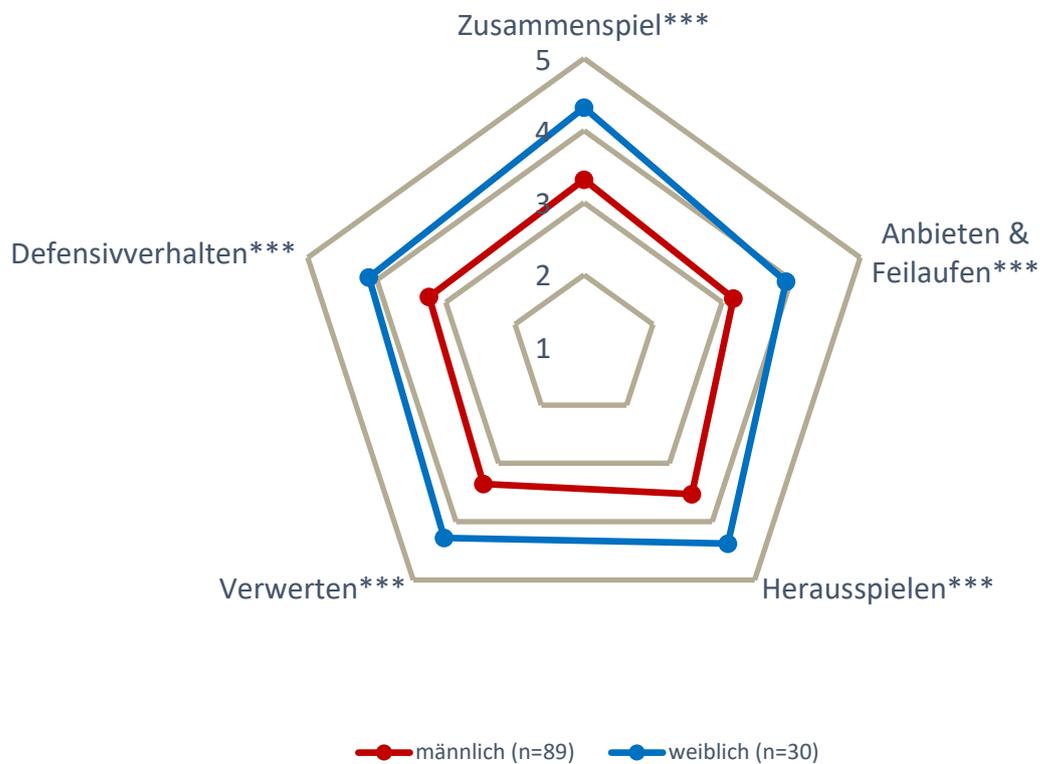


Abbildung 18: Bewertung der taktischen Handlungsziele 1 (sehr gut), 2 (gut), 3 (befriedigend), 4 (ausreichend), 5 (mangelhaft) – Vergleich von männlichen und weiblichen Kindern beim Spielen mit dem Fuß

Auch für das Spielen mit dem Fuß sind die Ergebnisse bei den Jungen (N = 89) allgemein besser als bei den Mädchen (N = 30). So bewegen sich die Mittelwerte der männlichen Teilnehmer zwischen einem guten und einem mittleren befriedigenden Bereich (T1: M = 3,32, SD = 0,86; T2: M = 3,16, SD = 0,99; T3: M = 3,53, SD = 1,01; T4: M = 3,36, SD = 1,06; T5: M = 3,24, SD = 0,93) (Abb. 18). Das beste Ergebnis wurde beim Anbieten und Freilaufen erzielt, das schlechteste beim Herausspielen von Zielschussaktionen. Die Differenz der beiden Mittelwerte beträgt 0,37. Für die Mädchen liegen mit einer Ausnahme nur Werte im unteren ausreichenden Bereich vor (T1: M = 4,32, SD = 0,97; T2: M = 3,93, SD = 0,93; T3: M = 4,38, SD = 0,61; T4: M = 4,28, SD = 0,67; T5: M = 4,11, SD = 0,70). Auch hier ist mit dem Handlungsziel 2 ‚Anbieten und Freilaufen‘ der beste und mit dem Handlungsziel 3 ‚Herausspielen von Zielschussaktionen‘ mit einer Differenz von 0,45 der schlechteste Wert erzielt worden. Im Vergleich der beiden Gruppe zeigen sich ausschließlich höchst signifikante Unterschiede

(T1: $F(1, 123) = 24,53$, $p < .001$; T2: $F(1, 123) = 13,25$, $p < .001$; T3: $F(1, 123) = 16,83$, $p < .001$; T4: $F(1, 123) = 18,15$, $p < .001$; T5: $F(1, 123) = 22,35$, $p < .001$). Auch die Effektstärken reichen von mittleren bis hohen Effekten nach Cohen (1988) (T1: $d = 0,92$; T2: $d = 0,69$; T3: $d = 0,77$; T4: $d = 0,79$; T5: $d = 0,88$) (vgl. Tab. 28).

Tabelle 28: Statistische Ergebnisse für das Spielen mit dem Fuß für männliche und weibliche Probanden

	männlich (n=89)		weiblich (n=30)		F-Wert	Signifi- kanz	Cohen s d
	Mittel- wert	Standard- abwei- chung	Mittel- wert	Standard- abwei- chung			
Zusammen- spiel	3,32	0,86	4,32	0,97	24,53	0,0001	0,92
Anbieten und Freilaufen	3,16	0,99	3,93	0,93	13,245	0,0001	0,68
Herauspielen	3,53	1,01	4,38	0,61	16,833	0,0001	0,77
Verwerten	3,36	1,06	4,28	0,67	18,15	0,0001	0,79
Defensiv- verhalten	3,24	0,93	4,11	0,70	22,354	0,0001	0,88

8.4 Interpretation der Ergebnisse zur Untersuchung 2

Die zweite Untersuchung (U2) dient dazu, die allgemeine Spielfähigkeit von Grundschulkindern über den Einsatz des Beobachtungsbogens zu beurteilen. Hierzu hat das Erhebungsinstrumentarium (vgl. Unterkapitel 7.2, Ergebnisse Unterkapitel 8.1) unter Berücksichtigung der Ergebnisse aus Untersuchung 1 umfassende Anwendung gefunden. Über die Mittelwerte der Notenbeurteilung der Leistung der jeweiligen Kohorten in Verbindung mit der weiteren statistischen Auswertung lassen sich Schlüsse für die Beantwortung der Forschungshypothesen ableiten.

Die erste Hypothese, dass sich auf Grund unterschiedlicher motorischer Anforderungen des Spielens mit der Hand und dem Fuß unterschiedliche Leistungsstände im Vergleich der beiden Spielarten ergeben, kann relativierend bestätigt werden. Zwar liegen durchgängig bessere Ergebnisse beim Spielen mit der Hand vor, jedoch weichen diese nicht in dem Maße ab, als dass für das Spielen mit dem Fuß gar keine aussagekräftigen und vergleichbaren Werte erzielt werden. Darüber hinaus zeigen die Werte ein recht homogenes Bild hinsichtlich des Leistungsvermögens (Gesamtdifferenz des besten und des schlechtesten Mittelwertes innerhalb der Noten beim Spielen mit der Hand: 0,22; Gesamtdifferenz beim Spielen mit dem Fuß: 0,39). So befinden sich beim Spielen mit der Hand alle Werte im unteren befriedigenden Notenbereich (\emptyset 3,14), beim Spielen mit dem Fuß eher im mittleren Bereich der Schulnote 3 (\emptyset 3,52). Diese Werte sind unter Berücksichtigung der Tatsache, dass alle Klassenstufen und beide Geschlechter in die Rechnungen miteingehen, durchaus so erwartbar gewesen und spiegeln auch die Verteilung im Mittel der Klassen wider (vgl. Unterkapitel 8.3.2).

Diese Ergebnisse dürfen auch als Bestätigung für die Wahl der Spielform gesehen werden. So liefert das taktische Handlungsziel ‚Anbieten und Freilaufen‘, das keine direkte Interaktion mit dem Ball aufweist, das beste Ergebnis. An dieser Stelle sind sich die beiden Spielformen in der Bewertung auch am nächsten (Hand: $M = 3,13$ und Fuß: $M = 3,34$). Am schwierigsten scheint beim Spielen mit dem Fuß das Verwerten von Zielschussaktionen zu sein ($M = 3,57$). Dieses Handlungsziel zeichnet sich zum einen durch einen hohen technischen Anspruch aus, zum anderen durch einen großen situativen Druck. Dennoch scheint insgesamt den Kindern das Spielen mit der Hand leichter zu fallen.

Die zweite Forschungshypothese, wonach sich auf Grund unterschiedlicher motorischer Entwicklungsverläufe unterschiedliche Leistungsstände zwischen den Gruppen

1/2 und 3/4 beim Spielen mit der Hand und dem Fuß ergeben, kann für beide Spielvarianten bestätigt werden.

Beim Spielen mit der Hand beträgt der Notenschnitt der Mittelwerte der fünf taktischen Handlungsziele für die Gruppen 1/2 $M\bar{O} = 3,69$, während er für die Klassen 3/4 bei $M\bar{O} = 2,65$ liegt. Somit sind die Ergebnisse der älteren Gruppe über einen Notenpunkt besser. Nur beim taktischen Handlungsziel Defensivverhalten (hoch signifikant) liegt kein höchst signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen vor. Dieses ist auch das am besten bewertete Handlungsziel und gleichzeitig das einzige, das keine direkten Aktionen mit dem Ball umfasst. Interessant ist dahingehend, dass dieses Handlungsziel bei der Gruppe 3/4 das schlechteste ist, wobei das äquivalente Handlungsziel ‚Verwerten von Zielschussaktionen‘ das Beste ist. Ein Grund hierfür könnte im Interesse der Kinder und dem Fokus auf das Offensive und Punkteerzielen liegen. Insgesamt sind die Werte bei den einzelnen Gruppen jedoch recht homogen verteilt. Lediglich das Verwerten in Gruppe 3/4 kann als ein positiver Ausreißer gesehen werden.

Für das Spielen mit dem Fuß ergibt sich indes ein anderes Bild. Hier ist, wie über die Hypothese 1 für U2 zu erwarten, zu erkennen, dass die erzielten Noten um einiges schlechter ausfallen ($M\bar{O} = 3,90$ für die Gruppe 1/2 und $M\bar{O} = 3,17$ für 3/4). Mit dem Handlungsziel ‚Anbieten und Freilaufen‘ ist das am besten bewertete eines, das vor allem taktische Items besitzt. ‚Herauspielen von Zielschussaktionen‘ ist das schlechteste Handlungsziel und weist hauptsächlich technische Merkmale auf.

Die Überprüfung der dritten Forschungshypothese – zwischen den Geschlechtern bestehen unterschiedliche Leistungsstände im Spielen mit der Hand und dem Fuß – offenbart ebenfalls ein klares Bild und kann für das Spielen mit der Hand wie auch für das Spielen mit dem Fuß bestätigt werden: Mädchen schneiden durchgehend schlechter ab als Jungen (Jungen Hand $M\bar{O} = 3,03$, Fuß $M\bar{O} = 3,32$; Mädchen Hand $M\bar{O} = 3,69$, Fuß $M\bar{O} = 4,20$).

Beim Spielen mit der Hand sind die Leistungsabstände zwischen den Geschlechtern durchaus vorhanden (nur ein höchst signifikanter Unterschied (Herauspielen von Zielschussaktionen, Jungs $M = 3,13$ und Mädchen $M = 3,92$), jedoch nicht so stark wie beim Spielen mit dem Fuß, bei dem ausschließlich höchst signifikante Unterschiede vorliegen. ‚Defensivverhalten‘ (Hand $M = 3,64$) sowie ‚Anbieten und Freilaufen‘ (Fuß $M = 3,93$) der Mädchen sind die am besten bewerteten Handlungsziele. Auch hier liegt

der Anspruch nicht im technischen Bereich. Die Verteilung innerhalb der Geschlechter kann als sehr homogen gesehen werden.

Um genauer auf die einzelnen Erkenntnisse in Verbindung der beiden Untersuchungen eingehen zu können, erfolgt eine übergreifende Diskussion.

9 Diskussion der Ergebnisse

In den Unterkapiteln 8.2 und 8.5 wurden die Ergebnisse der beiden Untersuchungen eingeordnet und interpretiert. An dieser Stelle sollen nun einige untersuchungs- und annahmenübergreifende Aspekte dargestellt und ausgewählte Punkte diskutiert werden.

Zunächst sollen hierbei relativierende und einschränkende Gedanken ihren Platz finden. Der Grad der Generalisierbarkeit der Ergebnisse muss vor dem Hintergrund des wissenschaftlichen Settings betrachtet werden.

Die Expertenbefragung wurde als notwendige Voraussetzung gesehen, um im Anschluss aussagekräftige Ergebnisse zur allgemeinen Spielfähigkeit von Grundschulkindern treffen zu können. Vor diesem Hintergrund war es wichtig, über das Mixed Methods Verfahren die Erfüllung der Gütekriterien zu überprüfen. Gerade die qualitative Befragung der Experten hat dahingehend wertvolle Erkenntnisse geliefert. Wie in Unterkapitel 8.2 dargestellt, wurden lediglich Bedenken hinsichtlich der Leistbarkeit der Items bei Kindern der Klasse 1 und beim Spielen der Spielform mit dem Fuß gesehen. Beide Bedenken konnten über die Ergebnisse der Untersuchung 2 relativiert oder sogar ausgeräumt werden. Insgesamt sprechen die Ergebnisse zur Gewährleistung der Einhaltung der Hauptgütekriterien für den Einsatz der in Untersuchung 1 zur Diskussion gestellten Methode. Nähere Erkenntnisse liefern jedoch vor allem die Ergebnisse zur Untersuchung 2.

So finden sich in den Untersuchungen ausschließlich Kinder wieder, die bereits über Interesse an den Spilsportarten verfügen und sich freiwillig für die ballstars-Gruppen angemeldet haben. Dies hat zwar nicht zu einer ungewöhnlichen Verteilung des Leistungsniveaus geführt, jedoch ist davon auszugehen, dass Kinder, die keinerlei Bezug zum Ballspielen haben, die Gesamtergebnisse verändert hätten. In diesem Umstand ist auch der Grund zu verorten, weshalb Mädchen im ballstars-Projekt und damit auch in der Studie unterrepräsentiert sind. Noch immer zählen die Ballspiele bei Mädchen nicht zu den beliebtesten Freizeitbeschäftigungen (vgl. Unterkapitel 4.1.3; Deutscher Olympischer Sportbund, 2019; Sinning, 2008). Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die Leistung der Teilgruppen der Mädchen und Jungen weit auseinandergeht. Auf Grund der Geschlechterverteilung auf die Klassen war es jedoch nicht möglich, verlässliche Aussage hinsichtlich der Leistungsunterschiede zwischen Geschlecht und Klasse zu treffen. Vor allem zu Klasse vier ist der Anteil an Mädchen die an dem

Projekt teilnehmen sehr gering. Es müssten folglich weitere Schritte eingeleitet werden, um die Anzahl der teilnehmenden Mädchen so zu erhöhen, dass von der ersten bis zur vierten Klasse belastbare Werte über die Leistungsfähigkeit erzielt werden können. Prinzipiell erlaubt die vorliegende Studie ausschließlich Aussagen über den querschnittlichen Stand der Leistungen, nicht aber über die Entwicklung der Kinder. Auch hier könnte eine Erhöhung der Stichprobe über einen echten Längsschnitt Aussagen über die Entwicklung der allgemeinen Spielfähigkeit ermöglichen.

Die angesprochene Erhöhung der Stichprobe würde jedoch zu einer großen Belastung der ohnehin bereits kritisch anzumerkenden Testökonomie führen (vgl. Unterkapitel 7.2; Bortz & Döring, 2006, S. 337). Problematisch ist dabei nicht die Durchführung des Tests, also die Punkte, die über Untersuchung 1 dargestellt sind; vielmehr erweist sich die Auswertung über die Beobachtungsbögen als äußerst zeitintensiv und ist ausschließlich mit Hilfe der Videographie möglich. Eine Anwendung im Feld – also während des Spiels – ist für eine Einzelperson nicht leistbar. Dazu sind eine Expertise und eine genaue Bewegungsvorstellung sowie Erfahrung im Bereich der Zielschusspiele und der Zielschusspielvermittlung von enormem Vorteil. Bei der Verteilung der Items ist zu bedenken, dass es pro taktischem Handlungsziel eine unterschiedliche Anzahl gibt. Dadurch haben einzelne Merkmale bei wenigen Items eines Handlungsziels insgesamt eine höhere Gewichtung. Positiv festgehalten werden muss, dass bis zu diesem Punkt keine Methode vorlag, die eine Aussage über den Grad der Ausprägung einer allgemeinen Spielfähigkeit ermöglichen würde. Zwar arbeiten die einzelnen Fachverbände mit Beobachtungsverfahren, diese sind jedoch selbstverständlich sportartspezifisch und nicht übergreifend aussagekräftig hinsichtlich des technischen, taktischen und sozial-kommunikativen Bereichs. An dieser Stelle sei gleichwohl angemerkt, dass der Anteil an kooperativ-sozialen Merkmalen weiter erhöht werden müsste. Durch die Fortführung des Forschungsprojekts der ballstars wäre es demnach sinnvoll, Quervergleiche über weitere Erhebungsmethoden anzustellen. So wären Aussagen dahingehend interessant, ob die Leistungen in anderen Bereichen des sportspielerischen Handelns ähnlich ausgeprägt sind.

Insgesamt stellt sich die Frage, wie mit den Ergebnissen der Studie weiter verfahren werden kann. Gerade die schlechter bewerteten Leistungen können aus der Perspektive des Vermittlungsansatzes als ungenutztes Potential interpretiert werden. So könnten sie zum Anlass genommen werden, um den Fokus gerade auf diesen Bereich zu setzen. Es würden die technisch anspruchsvollen und unter hohen Druckbedingungen

stattfindenden Bereiche des Sportspiel-Handelns gerade bei jüngeren Kindern eine stärkere Beachtung finden. Dies unterstreicht den Ansatz des Kasseler Modells, die technische Vermittlung von Ball-Grundfertigkeiten an den Anfang der Ausbildung zu setzen und diese bei Bedarf auch vermehrt isoliert zu üben.

Die taktischen Handlungsziele ohne vermehrte Ballinteraktion – also das Anbieten und Freilaufen sowie das Defensivverhalten – sind bereits früh stark ausgeprägt. Diese Bereiche könnten durchaus schon über das Miteinander im Gegeneinander in der ersten Klasse vermehrt thematisiert werden. Gleichwohl entspricht auch dies dem Kasseler Modell insofern, als die ersten beiden Handlungsziele (Zusammenspiel, Anbieten und Freilaufen) eine frühzeitige Betonung erhalten. Herausgestellt werden muss, dass die Ergebnisse unter spielnahen Bedingungen erzielt worden sind. Über die sich aus dem Spiel heraus ergebenden Druckbedingungen sind die Ergebnisse auch genau unter diesen zu betrachten. Auch hier wäre es interessant, ob sich beispielsweise die technisch anspruchsvollen Handlungsziele auf Grund des technischen Anspruchs so darstellen, oder ob es die Druckbedingungen sind, die bei den Kindern zu Schwierigkeiten führen.

10 Zusammenfassung und Fazit

Im Rahmen dieser Arbeit sollte ein Verfahren zur Erfassung der allgemeinen Spielfähigkeit von Grundschulkindern entwickelt und erprobt werden. Im Kontext des ballstars-Projekts, das die Zielschussspiele Basketball, Fußball und Handball integrativ vermittelt, wurde ein Beobachtungsbogen eingesetzt, um die teilnehmenden Grundschul Kinder hinsichtlich ihrer Leistung aus Taktik, Technik und sozial-kommunikativen Kompetenzen einzuschätzen. Hierzu wurden Spiele des spielnahen Zonenballspiels mit der Hand und dem Fuß videographiert.

Bezugnehmend auf die forschungsleitenden Annahmen lassen sich anhand der vorliegenden Befunde folgende Punkte festhalten:

1. Die entwickelte Methode zur Darstellung der allgemeinen Spielfähigkeit von Grundschulkindern ist praktikabel einsetzbar und liefert verlässliche Ergebnisse.
2. Grundschul Kinder sind in der Lage, die Faktoren der allgemeinen Spielfähigkeit aus Technik, Taktik und sozial-kooperativen Merkmalen zu zeigen.
3. Das Kasseler Modell der integrativen Sportspielvermittlung ist gut handhabbar und inhaltlich sinnvoll im Grundschulalter einsetzbar.
4. Grundschulkindern gelingt das Spielen mit der Hand besser als mit dem Fuß, wobei die Leistung im Laufe der Grundschulzeit zunimmt.
5. Die allgemeine Spielfähigkeit von Mädchen ist weniger ausgeprägt als die der Jungen.

Die Möglichkeit, das Spiel pädagogisch zu nutzen, um elementare und für die kindliche Entwicklung bedeutsame Fähigkeiten und Fertigkeiten anzusprechen, wurde dargestellt (vgl. Kapitel 2). Entscheidend sind hierbei die Fragen nach dem Zeitpunkt sowie nach der passenden Vermittlungsmethode (vgl. Unterkapitel 3.1). Es herrscht dahingehend Konsens, dass die Sportspiele integrativ eingeführt werden sollten (vgl. Unterkapitel 3.2). Ab dem Grundschulalter verfügen Kinder zunehmend über die anzusprechenden Voraussetzungen im kognitiven, motorischen und sozial-kommunikativen Bereich (vgl. Unterkapitel 4.1). Das Interesse an den Spielsportarten bei Kindern dieses Alters ist anhaltend ungebrochen. Es bietet sich folglich an, diese Umstände aufzunehmen und die Zielschussspiele mit dem Beginn der Grundschulzeit in den

pädagogisch-schulischen Fokus zu nehmen. Die Schaffung umfassender spielnaher Lerngelegenheiten im Gegensatz zum isolierten Trainieren ist somit das Mittel der Wahl einer am Lernenden orientierten Didaktik der Sportspiele. Ist hierbei die allgemeine Spielfähigkeit als Ziel der Vermittlung identifiziert, muss sich die Vermittlungsmethode am Doppelauftrag des erziehenden Sportunterrichts (Prohl, 2017, S.81f.) und den Kerncurricula orientieren. Das an die Grundschule angepasste Kasseler Modell der Integrativen Sportspielvermittlung (Scheid, Julius & Albert, 2020) hat sich als geeignet erwiesen, um der komplexen Verflechtung aus motorischen, kognitiven sowie sozialen Fähigkeiten und Fertigkeiten gerecht zu werden.

Bei Fragen nach der Vermittlung einer allgemeinen Spielfähigkeit muss eben diese Komplexität mit bedacht werden. Ein Instrumentarium zur Darstellung lag dahingehend vor dieser Arbeit bisher nicht vor. Über die videographierte Erfassung sowie die anschließende Beurteilung der allgemeinen Spielfähigkeit der teilnehmenden Kinder über den erstellten Beobachtungsbogen konnten Erkenntnisse hinsichtlich der Leistung der allgemeinen Spielfähigkeit erzielt werden (vgl. Unterkapitel 8.3). Die entwickelte Methode entspricht den angesprochenen wissenschaftlichen Gütekriterien (vgl. Unterkapitel 8.1) und die erzielten Ergebnisse bilden den Leistungsstand der Kinder ab. Hierbei kann festgehalten werden, dass die Kinder in der Lage sind, die im Beobachtungsbogen festgehaltenen Merkmale umzusetzen. Diese Merkmale entsprechen wiederum umfänglich den fünf taktischen Handlungszielen des angepassten Kasseler Modells und spiegeln somit die für die allgemeine Spielfähigkeit determinierenden Fähigkeiten und Fertigkeiten wider.

Die Auswertungen und Darstellungen, die über den Einsatz des Beobachtungsbogens getroffen werden, sind folglich als aussagekräftig anzusehen. So kann festgehalten werden, dass beim Spielen des gleichen Spiels einmal mit der Hand und einmal mit dem Fuß die Leistung mit der Hand als besser zu bewerten ist (vgl. Unterkapitel 8.3.1). Gerade im Bereich der motorischen Fertigkeiten scheint das Spielen mit dem Fuß das anspruchsvollere zu sein. Dennoch zeigen die Ergebnisse, dass die Kinder in der Lage sind, die komplexe Spielform kompetent auszuführen. Hierbei muss indes festgehalten werden, dass die Kinder mit zunehmendem Alter besser abschneiden. Das Spielniveau nimmt von der Gruppe 1/2 zur Gruppe 3/4 klar zu – besonders beim Spielen mit der Hand (vgl. Unterkapitel 8.3.2). Beim Spielen mit dem Fuß ist ein klarer Unterschied zwischen der Gruppe 1/2 und 3/4 zu erkennen. Gleichwohl fällt dieser im Vergleich moderater aus, wobei der Ausgangswert der Leistung schlechter ist als beim Spielen

mit der Hand. Im Vergleich zwischen Jungen und Mädchen wird offensichtlich, dass Jungen bei beiden Spielformen klar besser abschneiden als Mädchen (vgl. Unterkapitel 8.3.3). Dieses Ergebnis war vor dem Hintergrund des abweichenden freizeitsportlichen Verhaltens von Mädchen und Jungen und der daraus resultierenden Vorerfahrungen sowie Übungsvorteile der Jungen allerdings zu erwarten.

Abschließend kann trotz der Relativierungen und Optimierungsmöglichkeiten der Studie festgehalten werden, dass mit der vorliegenden Methode ein standardisiertes und verlässliches Instrumentarium zur Erfassung sowie Darstellung der allgemeinen Spielfähigkeit von Grundschulkindern vorliegt, das den Gütekriterien entspricht. Die Ergebnisse ergänzen die bisherigen Erkenntnisse zum taktischen Sportspielhandeln von Kindern und zeigen klar, dass bereits in diesem Alter eine integrative Förderung und Forderung erfolgen kann. Die vorliegende Studie trägt damit dazu bei, das ballstars-Projekt auf der einen Seite und das Kasseler Modell der integrativen Sportspielvermittlung auf der anderen Seite fundiert argumentatorisch als didaktischen Einstieg in die Zielschussspiele zu betrachten.

Ausblickend empfiehlt es sich, weitere Studien hinsichtlich der Leistungsfähigkeit aus den Bereichen Technik und soziale Schlüsselkompetenzen zu initiieren, um der Gesamtkomplexität der Sportspiele weiter gerecht zu werden. Längsschnittstudien wären für die Beantwortung von Fragestellungen zur Entwicklung der allgemeinen Spielfähigkeit von Kindern wünschenswert. Auch die Einrichtung von Vergleichsgruppen kann hinsichtlich weiterführender Fragestellungen sinnvoll sein. Um diese Bereiche darstellen zu können, bedarf es einer großen Anzahl an Kindern, die am Projekt ballstars teilnehmen. Die vorliegende Arbeit kann als wichtiger Beitrag der theoretischen Fundierung gesehen werden, um das ballstars-Projekt wissenschaftlich gestützt, nachhaltig und weitreichend an Grundschulen fortzuführen.

11 Literaturverzeichnis

- Adolph, H., & Hönl, M. (1993). Integrative Sportspielvermittlung. Universität Gesamthochschule Kassel.
- Adolph, H., Hönl, M., & Wolf, T. (2008). *Integrative Sportspielvermittlung (6., überarbeitete und erweiterte Aufl.)*. Universitäts-Bibliothek Kassel.
- Albert, A. (2017). Spielen in und mit Regelstrukturen - Zielschussspiele. In V. Scheid & R. Prohl (Hrsg.), *Sportdidaktik (2., neu bearbeitete Aufl.)* (S. 175-188). Limpert.
- Backhaus, K., Erichson, B., & Weiber, R. (2015). *Fortgeschrittene Multivariate Analysemethoden*. Springer.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W., & Weiber, R. (2018). *Multivariate Analysemethoden (15., vollständig überarbeitete Aufl.)*. Springer.
- Blume, D.-D. (1978a). Grundsätze und methodische Maßnahmen zur Schulung koordinativen Fähigkeiten. *Theorie und Praxis der Körperkultur, 27*, 141-144.
- Blume, D.-D. (1978b). Zu einigen wesentlichen theoretischen Grundpositionen für die Untersuchung der koordinativen Fähigkeiten. *Theorie und Praxis der Körperkultur, 29-36*.
- Bortz, J., & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation (4., überarbeitete Aufl.)*. Springer.
- Bös, K., Hänsel, F., & Schott, N. (2000). *Empirische Untersuchung in der Sportwissenschaft*. Czwalina.
- Brack, R. (2002). *Sportspielspezifische Trainingslehre*. Czwalina.
- Bremer, D., Pfister, J., & Weinberg, P. (1981). *Gemeinsame Strukturen großer Spiele*. Putty.
- Brettschneider, W.-D. (1980). Entwicklung und Anwendung eines Instruments zur Spielbeobachtung. Probleme, Erfahrungen, Ergebnisse. In R. Andresen, & G. Hagedorn (Hrsg.), *Beobachten und Messen im Sportspiel* (S. 52-63). Bartels & Wernitz.
- Brown, M., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing equation model fit. In K. A. Bollen, & J. S. Scott (Ed.), *Testing structural equation models* (S. 136-162). Newbury Park. Sage.
- Bühler, K. (1918). *Die gesitige Entwicklung des Kindes*. G. Fischer.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education, 18(1)*, 5-8.
- Buytendijk, F. (1970). *Mensch und Tier*. Rowohlt.
- Caillois, R. (1960). *Die Spiele und die Menschen. Maske und Rausch*. Matthes & Seitz.

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Lawrence Erlbaum.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.)*. Hillsdale. Erlbaum Associates.
- Czwalina, C. (1976). *Systematische Spielbeobachtung in den Sportspielen*. Hofmann.
- Czwalina, C. (1988). *Methodisches Handeln im Sportunterricht: Analysen und Reflexionen zur Methodik in der Sportdidaktik*. Hofmann.
- Deutscher Olympischer Sportbund. (2019). *Bestandserhebung 2019*. Deutscher Olympischer Sportbund e.V.
- Deutscher Sportbund. (2006). *DSB-SPRINT-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland*. Meyer & Meyer.
- Dietrich, K. (1974a). Die Kontroverse über die Lehrweise der Sports Spiele. In K. Dietrich, & G. Landau (Hrsg.), *Beiträge zur Didaktik der Sports Spiele* (S. 89-97). Hofmann.
- Dietrich, K. (1974b). Zur Methodik der Sports Spiele. In K. Dietrich, & G. Landau (Hrsg.), *Beiträge zur Didaktik der Sports Spiele* (S. 74-82). Hofmann.
- Dietrich, K. (1978). Fußball. In K. Dietrich, G. Dürrwächter, & H.-J. Schaller (Hrsg.), *Die großen Spiele* (2. Aufl.) (S. 87-121). Putty.
- Döbler, H. (1964). Die Systematik der Spiele als Grundlage einer vergleichenden sportpädagogischen Betrachtung. *Theorie und Praxis der Körperkultur*, 13(3), 217-231.
- Döbler, H., Mainka, H., & Witt, A. (1989). Zur Spielfähigkeit und zu den Aspekten eines leistungswirksamen Spielverhaltens. *Theorie und Praxis der Körperkultur*, 38(5), 323-333.
- Ehni, H. (1977). *Sport und Schulsport*. Hofmann.
- Einsiedler, W. (1999). *Das Spiel der Kinder*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Freud, S. (2000 (1920)). Jenseits des Lustprinzips. In S. Freud (Hrsg.), *Studienausgabe Bd. 3: Psychologie des Unbewußten* (S. S. 251). Fischer.
- Fröhlich, M., Klein, M., & Emrich, E. (2013). Forschendes Lernen im und nach dem Studium - Theorien, Forschungsmethoden und wissenschaftliches Arbeiten. In A. Güllich, & M. Krüger (Hrsg.), *Sport* (S. 26-44). Springer.
- Gogoll, A. (2013). Handlungsfähigkeit, Sinn und Kompetenz im Sportunterricht. In E. Balz, & P. Neumann (Hrsg.), *Sportdidaktik. Pragmatische Fachdidaktik für die Sekundarstufe I und II* (S. 53-62). Cornelsen.
- Gogoll, A., & Kurz, D. (2013). Kompetenzorientierter Sportunterricht - das Ende der Bildung? In H. Aschebrock, & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (S. 79-97). Meyer & Meyer.

- Griesmeier, J. (2002). Zur Leitidee der Spielfähigkeit. In S. König, & A. Eisele (Hrsg.), *Handball unterrichten: Unterrichtseinheiten, Trainingsformen und Stundenbeispiele für Schulen und Verein* (S. 11-17). Hofmann.
- Griffin, L. L., & Butler, J. I. (2005). *Teaching Games for Understanding*. Human Kinetics.
- Griffin, L. L., Mitchell, S. A., & Oslin, J. L. (1997). *Teaching Sport Concepts and Skills - A Tactical Games Approach*. Human Kinetics.
- Groos, K. (1899). *Die Spiele der Menschen*. Hansebooks (Nachdruck der Originalausgabe 2016).
- Groth, K., & Kuhlmann, D. (1989). Integrative Sportspielvermittlung in Theorie und Praxis. *sportunterricht*, 38(10), 386-393.
- Grupe, O. (1982). Das Spiel und das Spielen. In O. Gruppe (Hrsg.), *Bewegung, Spiel und Leistung im Sport. Grundthemen der Anthropologie* (S. 108-157). Hofmann.
- Grupe, O. (2000). *Vom Sinn des Sports*. Hofmann.
- Hagemann, N., & Loffing, F. (2013). Antizipation. In A. Güllich, & M. Krüger (Hrsg.), *Sport* (S. 562-564). Springer.
- Hansen, G. (2003). *Qualitative Spielbeobachtung - Methodologie, Konzeption und Implementation einer alternativen Spielbeobachtungsmethode am Beispiel Beachvolleyball*. Sport und Buch Strauß.
- Haubenstricker, J. L., Seefeldt, V. D., & Branta, C. (1983). *Standards of performance for throwing and catching*. Paper presented at the Annual Conference of North America Society for Psychology of Sport and Physical Activity. Asilomar.
- Haywood, K. M., & Getchell, N. (2001). *Life span motor development*. Human Kinetics.
- Heckhausen, H. (1973). Entwurf einer Psychologie des Spielens. In A. Flitner (Hrsg.), *Das Kinderspiel* (S. 133-149). R. Piper & Co. Verlag.
- Heinzel, F. (2002). Kindheit und Grundschule. In H.-H. Krüger, & C. Grunert (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (S. 595-618). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helfferich, C. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur, & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 559-574). Springer.
- Hirtz, P. (1985). *Koordinative Fähigkeiten im Sportspiel*. Sportverlag.
- Hirtz, P. (1997). Vielfalt und Reichtum der Individualentwicklung - die motorische Ontogenese. In P. Hirtz, G. Kirchner, & R. Pöhlmann (Hrsg.), *Sportmotorik. Grundlagen, Anwendungen und Grenzgebiete* (S. 207-231). GHK-Bibliothek.
- Hohmann, A., & Lames, M. (2005). Sportspiel aus trainingswissenschaftlicher Sicht. In A. Hohmann, M. Kolb, & K. Roth (Hrsg.), *Handbuch Sportspiel* (S. 290-308). Hofmann.

- Höner, O., & Roth, K. (2002). Klassische Testtheorie: Die Gütekriterien sportwissenschaftlicher Erhebungsmethoden. In R. Singer, & K. Willimczik (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden in der Sportwissenschaft* (S. 67-97). Czwalina.
- Hossner, E. J., & Roth, K. (2002). Sportspiele vermitteln. In K. Ferger, N. Gissel, & J. Schwier (Hrsg.), *Sportspiele erleben, vermitteln, trainieren* (S. 111-124). Czwalina.
- Hossner, E.-J., Müller, H., & Voelcker-Rehage, C. (2013). Koordination sportlicher Bewegungen - Sportmotorik. In A. Güllich, & M. Krüger (Hrsg.), *Sport* (S. 211-267). Springer.
- Huizinga, J. (1981 (erstmalig niederländisch 1938)). *Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur um Spiel*. Rowohlt.
- Kibele, A. (2003). Implizites Lernen. In H. Mechling, & J. Munzert (Hrsg.), *Handbuch Bewegungswissenschaften - Bewegungslehre* (S. 243-261). Hofmann.
- Kibele, A. (2006). Einführung zum Thema. In A. Kibele (Hrsg.), *Nicht-bewusste Handlungssteuerung im Sport* (S. 9-24). Schorndorf: Hofmann.
- Klupsch-Sahmann, R. (1991). Bewegungserleben und Sportunterricht - Chancen für sportübergreifende Angebote in der Grundschule. *Sportunterricht*, 40(11), S. 425-432.
- Knoblauch, H., & Schnettler, B. (2007). Videographie - Erhebung und Analyse qualitativer Videodaten. In R. Buber, & H. H. Holzmüller (Hrsg.), *Qualitative Marktforschung. Konzepte - Methoden - Analysen* (S. 583-599). Springer.
- Kochinka, A. (2010). Beobachtung. In G. Mey, & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 449-461). Springer.
- Koeber, S. (2011). Entwicklungspsychologie des Kindes. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert, & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (S. 154-160). Verlag Julius Klinkhardt.
- Kolb, M. (2005). Sportspiel aus sportpädagogischer Sicht. In A. Hohmann, M. Kolb, & K. Roth (Hrsg.), *Handbuch Sportspiel* (S. 65-83). Hofmann.
- Kolb, M. (2005). Strukturen von Sport und Sportspiel. In A. Hohmann, M. Kolb, & K. Roth (Hrsg.), *Handbuch Sportspiel* (S. 17-30). Hofmann.
- König, S. (1997). Zur Vermittlung von Spielfähigkeit in der Schule. *sportunterricht*, 46(11), S. 476-486.
- König, S. (2013). Spiel, Spielen, Sport. In A. Güllich, & M. Krüger (Hrsg.), *Sport* (S. 551-557). Springer.
- Kröger, C., & Roth, K. (1999). *Ballschule - ein ABC für Spielanfänger*. Hofmann.

- Kröger, C., & Roth, K. (2006). Ballschule - ein ABC für Spielanfänger. *sportunterricht (Lehrhilfen)*, 55(9), 9-14.
- Kroh, O. (1964). *Entwicklungspsychologie des Grundschulkindes*. Beltz.
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods - Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Springer.
- Kuhlmann, D. (1999). Zur Vermittlung von Sportspielen. In W. Günzel, & R. Laging (Hrsg.), *Neues Taschenbuch des Sportunterrichts, Bd. II. Didaktische Konzepte und Unterrichtspraxis* (S. 110-128). Schneider.
- Kuhlmann, D. (2007). Wie führt man Spiele ein? In Bielefelder Sportpädagogen (Hrsg.), *Methoden im Sportunterricht* (S. 135-147). Hofmann.
- Kultusministerium, H. (2011). *Bildungsstandards und Inhaltsfelder - Das neue Kerncurriculum für Hessen Primarstufe Sport*. Hessisches Kultusministerium.
- Kurz, D. (1977). *Elemente des Schulsports. Grundlagen einer pragmatischen Fachdidaktik*. Hofmann.
- Laatz, W. (1993). *Empirische Methoden*. Deutsch.
- Lames, M. (1992). Probleme von Beobachtungssystemen in den Sportspielen am Beispiel Fußball. *Analyse und Beobachtung in Training und Wettkampf. Beiträge und Analysen zum Fußballsport* (S. 135-153). Academia.
- Lames, M. (1994). *Systematische Spielbeobachtung*. Philippka.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung* (5., Aufl.). Beltz.
- Lamnek, S. (1998). *Gruppendiskussion. Theorie und Praxis*. Beltz.
- Likert, R. A. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 140, 1-55.
- Loehlin, J. C. (2004). *Latent variable models (4th ed.)*. Lawrence Erlbaum.
- Loibl, J. (2006). *Basketball - genetisches Lehren und Lernen*. Hofmann-Verlag.
- Medler, M., & Schuster, A. (1996). *Ballspiele. Ein integrativer Ansatz für die Grundschule, Orientierungsstufe, Sportverein*. Sportbuch.
- Meinel, K., & Schnabel, G. (2007). *Bewegungslehre Sportmotorik*. Meyer & Meyer.
- Memmer, D., & Schwab, S. (2013). Integrative Sportspielvermittlung. In A. Güllich, & M. Krüger (Hrsg.), *Sport* (S. 557-561). Springer.
- Memmert, D. (2004). *Kognition im Sportspiel*. Sport und Buch Strauß.
- Mitchell, S., Oslin, J., & Griffin, L. L. (2003). *Sport foundations for elementary physical education: A tactical games approach*. Human Kinetics.

- Müller, R.-A. (1991). *Der (un)teilbare Geist : Modularismus und Holismus in der Kognitionsforschung*. De Gruyter.
- Neumaier, A., & Mechling, H. (1995). Allgemeines oder sportartspezifisches Koordinationstraining? Ein Strukturierungsvorschlag zur Analyse und zum Training spezieller koordinativer Leistungsvoraussetzungen. *Leistungssport*, 25(5), 14-18.
- Neuweg, H. G. (2006). Warum nicht jeder, der weiß, wie es geht, auch weiß, wie es geht - Bewusstseinsphänomenologische Überlegungen zur Instruierbarkeit des Könnens. In A. Kibele (Hrsg.), *Nicht-bewusste Handlungssteuerung im Sport* (S. 93-117). Hofmann.
- Oerter, R. (1987). Kindheit. In R. Oerter, & L. Montanda (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie*. Weinheim.
- Olivier, N., & Rockmann, U. (2003). *Grundlagen der Bewegungswissenschaft und-lehre*. Hofmann.
- Otto, K. (1987). *Zur handlungstheoretischen Analyse des kindlichen Spiels*. Manuskript.
- Piaget, J. (1969). *Nachahmung, Spiel und Traum*. Klett-Cotta.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1972). *Die Psychologie des Kindes*. Walter-Verlag.
- Platon. (2019). *Nomoi*. Reclam.
- Prohl, R. (2017). Der Doppelauftrag des Erziehenden Sportunterrichts . In V. Scheid, & R. Prohl (Hrsg.), *Sportdidaktik* (S. 64-84). Limpert.
- Pühse, U. (2004). *Kindliche Entwicklung und soziales Handeln im Sport*. Hofmann.
- Remmert, H. (2006). *Basketball - Lernen, Spielen und Trainieren*. Hofmann
- Riemann, S. (1987). *Entwicklungsbesonderheiten des Regelspiels im frühen Schulalter*. Dissertation.
- Robertson, M. A. (1978). Longitudinal evidence for development stages in the forceful overarm throw. *Journal of human Movement Studies* 4, 167-175.
- Robertson, M. A., & Halverson, L. (1984). *Developing children - their changing movement*. Lea & Febiger.
- Roth, K. (2005a). Sportspiel-Vermittlung. In A. Hohmann, M. Kolb, & K. Roth (Hrsg.), *Handbuch Sportspiel* (S. 290-308). Hofmann.
- Roth, K. (2005b). Taktiktraining. In A. Hohmann, M. Kolb, & K. Roth (Hrsg.), *Handbuch Sportspiel* (S. 342-349). Hofmann.
- Roth, K., & Hahn, C. (2007). Integrative Spielevermittlung. *Info Fachbereich Sport*, 1(29), 4-8.
- Roth, K., & Kröger, C. (2011). *Ballschule - Ein ABC für Spielanfänger*. Hofmann.

- Roth, K., Memmert, D., & Schubert, R. (2002). *Ballschule Rückschlagspiele*. Hofmann.
- Roth, K., Memmert, D., & Schubert, R. (2006). *Ballschule Wurfspiele*. Hofmann.
- Scheid, V. (2017). Wie entwickelt sich die menschliche Bewegung im Kindes- und Jugendalter? In V. Scheid, & R. Prohl (Hrsg.), *Bewegungslehre* (S. 81-121). Limpert.
- Scheid, V., Julius, P., & Albert, A. (2020). *ballstars - Zielschussspiele im Grundschulalter integrativ vermitteln*. Hofmann.
- Scheuerl, H. (1997). *Das Spiel*. Beltz.
- Schierz, M., & Thiele, J. (2013). Weiter denken - umdenken - neu denken? Argumente zur Fortentwicklung der sportdidaktischen Leitidee der Handlungsfähigkeit. In H. Aschebrock, & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (S. 122-147). Meyer & Meyer.
- Schiller, F. (1795). Ueber die ästhetische Erziehung des menschen in einer Reyhe von Briefen. In F. Schiller (Hrsg.), *Die Horen - Band 1 - 1. Stück* (S. 7-48). J. G. Cotta.
- Schlüppmann, J., & Schock, K. K. (1993). Wahrnehmungs-, Antizipations- und Entscheidungsprozesse als Grundlage taktischer Handlungsfähigkeit in den Sportspielen. In K. K. Schock (Hrsg.), *Beiträge zu einer fähigkeitsorientierten Sporterziehung* (S. 73-136). Universität Bielefeld.
- Schmidt, D. (2004). Das Gleiten gestalten. *sportpädagogik*, 28(6), 49-52.
- Schnabel, G., & Thieß, G. (1993). *Lexikon Sportwissenschaft*. Sport und Gesundheit Verl.
- Schnabel, G., Harre, H. D., & Krug, J. (2014). *Trainingslehre - Trainingswissenschaft*. Meyer & Meyer.
- Schnell, R., Hill, P. B., & Esser, E. (1999). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Oldenbourg.
- Schott, N. (2010a). Entwicklung des Werfens. In N. Schott, & J. Munzert (Hrsg.), *Motorische Entwicklung* (S. 127-148). Hogrefe.
- Schott, N. (2010b). Entwicklung des Fangens. In N. Schott, & J. Munzert (Hrsg.), *Motorische Entwicklung* (S. 149-168). Hogrefe.
- Schreiter, R. (1963). Die Entwicklung der Bewegungsfertigkeiten Fangen und Werfen bei Kindern im vierten bis achten Lebensjahr. *Theorie und Praxis der Körperkultur*, 12(1), 73-77.
- Seefeldt, V., & Haubenstricker, J. (1982). Patterns, phases, or stages: An analytic model for the study of development movement. In J. A. Kelso, & J. E. Clark (Ed.), *The development of movement control and coordination* (S. 309-318). Wiley.

- Selma, R. L. (1984b). Interpersonale Verhandlungen. Eine entwicklungstheoretische Analyse . In W. Edelstein, & J. Habermas (Hrsg.), *Soziale Interaktion und soziales Verstehen* (S. 113-166). Suhrkamp.
- Selman, R. L. (1982). Sozial-kognitives Verständnis: Ein Weg zu pädagogischer und klinischer Praxis. In D. Geulen (Hrsg.), *Perspektiveübernahme und soziales Handeln* (S. 223-256). Suhrkamp.
- Selman, R. L. (1984a). *Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen*. Suhrkamp.
- Sinning, S. (2006). Handball spielen lernen - spieltheoretische Ausgangspunkte und didaktische Grundlagen. *sportpädagogik*, 30(6), 4-9.
- Sinning, S. (2008). Sportspiele vermitteln. Pädagogische Hintergründe und didaktische Perspektiven einer gelungenen Vermittlung. *sportpädagogik*, 32(1), 5-9.
- Sinning, S. (2009). Sportspiele vermitteln - Spielen lehren und lernen. In H. Lange, & S. Sinning, *Handbuch Sportdidaktik (2. Aufl.)* (S. 359-384). Spitta.
- Stapelkamp, T. (2013). *Informationsvisualisierung. Web – Print – Signaletik. Erfolgreiches Informationsdesign: Leitsysteme*. Springer.
- Stolz, S., & Pill, S. (2014). Teaching games and sport for understanding. Exploring and reconsidering its relevance in physical education. *European Physical Education Review*, 20(1), 36-71.
- Stromeyer, H. S., Williams, K., & Schaub-George, D. (1991). Development sequences for catching a small ball: A prelongitudinal screening. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 257-266.
- Sutton-Smith, B. (1978). *Die Dialektik des Spiels*. Hofmann.
- Sutton-Smith, B. (2003). Play as a parody of emotional vulnerability. In D. E. Lytle (Ed.), *Play and educational theory and practice* (S. 3-17). Praeger.
- Tierbach, C., & Petschick, G. (2014). Beobachtung. In N. Baur, & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 855-866). Springer.
- Tuma, R., & Schnettler, B. (2014). Videographie. In N. Baur, & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 875-886). Spinger.
- Wagner, P., & Willimczik, K. (2002). Beobachtung. In R. Singer, & K. Willimczik (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden in der Sportwissenschaft* (S. 171-199). Czwalina.
- Weineck, J. (2019). *Optimales Training (17., Aufl.)*. Spitta.
- Weinert, F. E., & Helmke, A. (1997). *Entwicklung im Grundschulalter*. PVU-Beltz.
- WHO, (2018). *Physical Activity Factsheets*. Copenhagen, Denmark: World Health Organization.

- Willimczik, K., & Singer, R. (2009). Motorische Entwicklung: Gegenstandsbereich. In J. Baur, K. Bös, A. Conzelmann, & R. Singer (Hrsg.), *Handbuch Motorische Entwicklung* (S. 15-24). Hofmann.
- Winter, R., & Hartmann, C. (2015). Die motorische Entwicklung (Ontogenese) des Menschen (Überblick). In K. Meinel, & G. Schnabel (Hrsg.), *Bewegungslehre - Sportmotorik* (12. Aufl.) (S. 243-373). Meyer & Meyer.
- Zimmermann, K. (1982). Wesentliche koordinative Fähigkeiten für Sportspiele. *Theorie und Praxis der Körperkultur*, 31, 439-443.

Anhang

Im folgenden Teil des Anhangs finden sich das Anschreiben (Anhang 1) sowie die Aussagen (Anhang 2) zur Expertenbefragung (vgl. Unterkapitel 7.2.1.3 und 8.1.1). Des Weiteren wird die in Unterkapitel 7.2.1.3 angesprochene explorative Faktorenanalyse zur Überprüfung der Zuordnung der Merkmale der Spielaktionen zu den inhaltlichen Schwerpunkten aus Kooperation/Kommunikation (Soziales/Kooperation/Kommunikation), Koordination und Basistechniken (Motorik) sowie Taktik (Kognition/Taktik) dargestellt (Anhang 3). Abschließend verweist der Anhang 4 auf die gespeicherten statistischen Berechnungen auf dem beiliegenden Datenträger, die die Grundlage des Kapitels 8 dieser Arbeit sind.

Inhaltsverzeichnis

Anhang 1: Anschreiben zur Expertenbeurteilung	138
Anhang 2: Aussagen der Experten und Einschätzung zur 1. Fragestellung	140
Anhang 3: Explorative Faktorenanalyse	143

Anhang 1: Anschreiben zur Expertenbeurteilung



Universität Kassel - D-34109 Kassel

Philip Julius

Universität Kassel
Damaschkestr. 25
34121 Kassel

fon +49-561 804-5236
philip.julius@uni-kassel.de

Sekretariat:
Ilona Knie
fon +49-561 804-5232
ilona.knie@uni-kassel.de

Betreff Expertinnen- und Expertenbefragung ballstars

Seite 1 von 2
09.10.2017

Sehr geehrte Damen und Herren,

wir schreiben Sie mit der Bitte an, sich als Expertin oder Experte im Bereich der Ballsportarten zu einem von uns entwickelten Beobachtungsbogen zum taktischen Handeln von Kindern kritisch zu äußern. Es ist unser Anliegen, die Entwicklung der derzeit rund 450 Kinder, die an unserem Projekt „ballstars“ teilnehmen, zu evaluieren (siehe auch www.ballstars.de). Wie Sie wissen, reicht es im Kontext der Ballsportarten nicht aus, einzig spezifische Fertigkeiten oder einzelne Fähigkeiten zu testen – die Anforderungen sind vielfältiger. Einer der Teilbereiche stellt das taktische Handeln dar, welches wir anhand des beiliegenden Beobachtungsbogens während eines „Zonenballspiels“ mit der Hand und dem Fuß (Spielbeschreibung ebenfalls beiliegend) beurteilen wollen. Hierzu werden die Kinder videografiert und können so im Anschluss einzeln betrachtet werden.

Auf Grundlage der vier taktischen Handlungsziele des Kasseler Modells (beiliegend) ist ein Beobachtungsbogen für Kinder von 6 bis 11 Jahren entstanden. Uns interessieren dazu folgende Fragestellungen:

Sind die Merkmale der Spielaktionen passend zu den jeweiligen taktischen Verhalten? Ist also z.B. „Bewegt sich stets in den freien Raum / nutzt stets den freien Raum“ klar der Kategorie „Anbieten und Freilaufen“ zuzuordnen? Bitte klicken Sie einfach auf *Ja* oder *Nein*.

Lässt sich eine Hierarchie innerhalb der Merkmale der Spielaktionen festlegen? Sind einzelne Merkmale wichtiger für die Beurteilung als andere? Bitte geben Sie den einzelnen Merkmalen eine Nummer, beginnend mit 1 für am Wichtigsten. Sollten Merkmale gleichbedeutend wichtig sein, vergeben Sie bitte die gleiche Nummer. Bsp.:

Taktisches Verhalten					Merkmale der Spielaktionen	Passend?		Hierarchie?
	++	+	0	--		Ja	Nein	
Anbieten und Freilaufen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bewegt sich stets in den freien Raum / nutzt stets den freien Raum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	1
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Zeigt sich immer anspielerbet (ruft, gibt Zeichen,...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	2
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Löst sich immer aktiv von den Gegenspielern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	3
Notiz (1 – 5) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Nutzt stets verschiedene Spielfeldrichtungen, um sich freizulaufen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	4				
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Behält immer das Spielgeschehen im Blick (ballführenden Spieler)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	4

Bitte beantworten Sie bitte die unten aufgelisteten Fragen. Auch für Anmerkungen wäre an dieser Stelle Platz.

Bitte füllen Sie die beiliegende pdf-Datei aus und schicken Sie diese anschließend an uns zurück. Auch für weitere Fragen stehen wir gerne zur Verfügung. Es wäre uns eine große Hilfe, wenn wir Ihre Antwort bis zum 20.10.2017 erhalten würden.

Vielen Dank für Ihre Unterstützung und beste Grüße

Philip Julius

Anlagen:

pdf-Datei THT Beobachtungsbogen Expertenurteil

Skizze Zonenball

Die vier taktischen Handlungsziele

Anhang 2: Aussagen der Experten und Einschätzung zur 1. Fragestellung

Aussage Experte	Wird gewertet als:		
	Zu- stim- mend	Neutral/ keine An- gabe/ teils teils	Ablehnend
1. „Ja, Räume sind ausreichend vorhanden“	X		
2. „Nach den Erfahrungen ist die Spielfähigkeit von Kindern in der 1./2. Klasse noch nicht so weit ausgeprägt, um sie so differenziert beurteilen zu können. Hier stehen die anderen Inhalte (Technik, Koordination, allgm. motorische GA) im Vordergrund. Für die 3./4. Klasse sind diese Merkmale gut erkennbar.“		X	
3. „Ich denke schon. Per Fuß scheint das Spiel anspruchsvoller als per Hand und erfüllt dann m.E. auch mehr die angeführten Merkmale ab. Allgemein würde ich denken, dass die Altersspanne sehr groß ist und eine weitere Differenzierung (und angepasste Bögen) sicher sinnvoll wäre.“		X	
4. „Ja, es stellt eine vereinfachte Form der ZSS dar. Für den Handball ist die Spielfeldgröße optimal, für den Fußball könnte die Spielfeldgröße aufgrund der höheren technischen Anforderungen eventuell zu klein sein.“	X		
5. „Einige Anforderungen insgesamt sicherlich sehr komplex (bspw. nach Anspiel wieder anspielbereit, Fintieren, Umschalten). Beim Test in einer 4. Klasse konnte das Defensivverhalten hinsichtlich Gegner unter Druck setzen und erfolgreiche Balleroberung gut beobachtet werden. Räume zu laufen kam hingegen kaum vor. Des Weiteren ist aufgefallen, das immer nur ein Endzonenspieler bedient wurde (egal ob Fuß oder Hand, Mädchen oder Junge, egal wie oft rotiert wurde)“	X		

<p>6. „Die Bewertung des Verwertens von ZSA ist durch die Beteiligung des Zonenspielers (Fängers) beim finalen Pass schwierig, da dies in den klassischen Zielschussspielen eine individualtaktische Handlung darstellt. Exakte Zielschüsse/Zielpässe können dennoch erfolglos bleiben, da die kontrollierte Annahme/das kontrollierte Fangen Voraussetzung für einen Punkt ist.“</p>	X		
<p>7. „Kindern der Klassen 3./4. traue ich die Merkmale der Spielaktionen zu, da sie bereits besser das Zusammenspiel verstanden haben. Bei Kindern der Klassen 1./2. Kann ich nur aus der Erfahrung heraus sagen, dass die natürliche Knäuelbildung um den Ball immer vorkommt und nur mit taktischem Training der Kinder abgewöhnt werden kann.“</p>	X		
<p>8. „Ich denke, dass hier aufgelistete Merkmale von Kindern der 3./4. Klasse gezeigt werden können. Für die SuS der Klasse 1./2. sind vor allem Merkmale, die nicht nur die individuellen Bereiche, sondern das mannschaftliche Zusammenspiel betreffen (z.B. –besser positionierter Mitspieler wird stets angespielt- oder – ZSA erfolgt durch Einbeziehung eines Mitspielers oder mehreren Mitspielern) vermutlich schwerer zu zeigen. Das Defensivverhalten im Allgemeinen stellt sich z.T. für die jüngeren SuS als eher herausfordernd dar, da hier das Verständnis der Notwendigkeit von Abwehrarbeit nur selten vorhanden ist.“</p>	X		
<p>9. „Ja, zumindest die mit „Ja“ angekreuzten Merkmale</p> <ul style="list-style-type: none"> -Anbieten und Freilaufen: Zeigt sich immer anspielbereit / behält immer das Spielgeschehen im Blick (mit NEIN) -Zusammenspiel: Besser positionierter Mitspieler wird stets eingebunden / nach erfolgtem Abspiel stets erneut anspielbereit / bei Ballgewinn immer sofortiges Umschalten auf Abwehr und Angriff (mit JA, Rest Nein) -Verwerten von ZSA: Zuspiel zu dem Zonenspieler immer genau -Defensivverhalten: Hat stets erfolgreiche 		X	

Balleroberungen“			
10. „Ja, schließlich erfordert die Erfüllung dieser Kriterien ein erfolgreiches Spiel. Allerdings kann es vorkommen, dass nicht jedes Kind alle Merkmale in einem Spiel zeigt (Bsp. Einzelaktion/Dribbling vs. Doppelpass vor dem finalen Pass oder finales Zuspiel in die Endzone vs. finalen Pass zum „Assist-Geber““	X		
11. „Die Anforderungen übersteigen in einigen Fällen die Anforderungen für Kinder besonders der 1./2. Klasse. Individualtaktische Anforderungen sollten im Mittelpunkt stehen. Der Aspekt perfekte Anwendung unter Druck sollte nicht im Mittelpunkt stehen. Der Fokus sollte darauf liegen, dass die Kinder die Spielidee verstanden haben, sie versuchen technisch und taktisch bestmöglich umzusetzen.“			X
12. Kein Kommentar		X	
	= 7	= 4	= 1

Anhang 3: Explorative Faktorenanalyse

Die inhaltliche Zuordnung der einzelnen Merkmale der Spielaktionen für den Beobachtungsbogen, wurde durch eine explorative Faktorenanalyse unterstützend geprüft (vgl. Unterkapitel 7.2.1.3). Es zeigt sich, die Ergebnisse über die Ladungen auf drei Faktoren (Motorik = blau, Taktik/ Kognition = Grün und Kommunikation/ Sozial = Rot) bestärken die theoretischen Annahmen. Für den Inhaltsschwerpunkt Motorik weicht lediglich das Item „*hat stets erfolgreiche Balleroberungen*“ (.62) von der Zuordnung hin zu Taktik/ Kooperation ab. Von diesem Bereich wiederum sind „*Passweg zum Gegenspieler wird stets zugestellt/zugelaufen*“ (.58) und „*schließt immer Lücken/läuft immer Räume zu*“ (.54) eher Kommunikation/ Sozial zuzuordnen. Umgekehrt sind es die beiden Merkmale „*zeigt sich immer anspielbereit (ruft, gibt Zeichen, ...)*“ (.82) und „*behält immer das Spielgeschehen im Blick (ballführenden Spieler)*“ (.72), die von Kommunikation/ Sozial zu Taktik/ Kooperation zugeordnet würden.

