

Kleine Spiele – große Ziele... Aber welche?

Eine themenspezifische Synopse der Lehr- und Bildungspläne der Grundschulen

Einleitung

Kleine Spiele sind ein zentraler Inhalt des Sportunterrichts der Grundschule (Deutscher Sportbund, 2006), bieten zahlreiche Lerngelegenheiten und gehören zum Standardrepertoire von Lehrkräften. Trotzdem gibt es im nationalen sportpädagogischen Diskurs nur eine geringe Anzahl kleinerer wissenschaftlicher Untersuchungen, die sich dem Thema explizit annehmen. Stattdessen existieren eine Vielzahl an Spielesammlungen und in diesen eine diffuse Menge von Begriffsverwendungen für den Gegenstandsbereich, was problematisch erscheint. Die Bedeutsamkeit von Kleinen Spielen wird auch in den verschiedenen Lehr- und Bildungspläne deutlich, da diese unisono Kleine Spiele als zentralen Inhalt akzentuieren. Sie verfolgen dabei jedoch unterschiedliche Zielsetzungen. Einen systematischen Überblick über diese formulierten Ansprüche gibt unsere Studie mit der Fragestellung, welchen Zweck Kleine Spiele erfüllen sollen bzw. welche Kompetenzen mit deren Hilfe ausgebildet werden sollen.

Theoretische Bezüge

Erster Bezugspunkt ist das Standardwerk von Döbler und Döbler (1963/2018). Dort werden Kleine Spiele beschrieben als „eine von einem bestimmten Spielgedanken (...) ausgehende Folge von freudvollen Handlungen, die durch motorische Leistungen und soziale Aktivität bestimmt werden“ (Döbler & Döbler, 2018, S. 15). Die nicht veränderbaren Merkmale eines jeweiligen Spiels, also die Spielidee (Dietrich, 1984), sind bei dieser Art Spiele möglichst wenig komplex, damit sie auch bei großer Heterogenität und Variabilität der Lerngruppe so angepasst werden können, dass alle mitspielen können (Döbler & Döbler, 2018). Im Gegensatz zum wettkampforientierten Sportspiel wird Konkurrenz in Kleinen Spielen als eher kooperativ geprägter Prozess erfahren. Seit den 1990er Jahren ist im Kontext der Spielvermittlung in der Schule das mehrperspektivische Konzept der Spielfähigkeit als Lernziel etabliert (König & Memmert, 2012). Für die Grundschule gibt es jedoch verschiedene Auslegungen des Begriffs, welche meist auf Dietrichs Unterscheidung in spezielle und allgemeine Spielfähigkeit fußen. Allgemeine Spielfähigkeit wird dabei verstanden als „die Fähigkeit, Spiele initiieren, aufrechterhalten und bei Störungen wiederherstellen zu können“, spezielle Spielfähigkeit umfasst das „motorische Können im Umgang mit dem Ball und bei der Bewältigung des Spielraumes sowie [taktische] Erfahrungen in den wichtigsten Situationen des Spiels“ (Dietrich, 1984, S. 19).

Methodisches Vorgehen

Die Bildungspläne wurden mit dem Fokus untersucht, wie sie die Begrifflichkeit der Kleinen Spiele und das Bewegungsfeld „Spielen“ (als begrifflich nahen Bereich) füllen. Im Sinne der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) wurde dazu herausgearbeitet, welche Formulierungen, Inhalte und Zielsetzungen in den Bildungsplänen verfasst sind, die sich mit Kleinen Spielen in Verbindung bringen lassen. Im Sinne der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring wurden die in den Bildungsplänen formulierten Passagen zum Bereich der Spiele anschließend kategorisiert, um die inhaltliche Breite systematisch und thematisch zu ordnen.

Ergebnisse

Curriculare Verankerung und Konzeptualisierung:

In allen Curricula kommt Spielen als Inhaltsbereich vor. Während die meisten Bundesländer diesen Bereich auch als „Spielen“ bezeichnen, konkretisieren andere den Inhalt stärker, indem sie durch die Bezeichnung bereits eine inhaltliche Richtung festlegen (z.B. Bayern: „Spielen und Wetteifern mit und ohne Ball – Kleine Spiele und Sportspiele“). Der Terminus Kleinen Spiele taucht jedoch in einigen Bildungsplänen nicht explizit als Inhaltsbereich auf oder wird als querschnittliche Inszenierungsform für verschiedenen Inhalten gesehen (z.B. im Schwimmen oder im Laufen, Springen, Werfen).

Personale und soziale Dimension:

Spielen wird grundsätzlich als soziales Handeln konzipiert, sodass nicht nur Spielideen nachvollzogen, sondern auch unterschiedliche Spielrollen verstanden werden müssen. Gleichzeitig verweisen einzelne Bildungspläne darauf, dass im Spiel Konfliktsituationen auftreten können, die es wahrzunehmen und zu lösen gilt. Hierbei sind der Umgang mit Sieg und Niederlage und die Fairnesserziehung zentrale Ziele in den Curricula.

"Spielen können" als integratives Konzept der Zieldimensionen:

Die Analyse zeigt, dass der Prozess der Spielgestaltung als Leitziel für die Inszenierung von (Kleinen) Spielen herausgestellt werden kann. Einerseits sollen Spiele bzw. Spielideen von den Schüler*innen erfunden, entwickelt, geplant, festgelegt, verwirklicht und erprobt werden. Andererseits sollen Schüler*innen befähigt werden, im Spielprozess selbst ein Spiel zu überdenken und dieses situationsgerecht anzupassen, abzuwandeln, umzusetzen und zu organisieren, wodurch das Spielen und die Spielspannung über längere Zeiträume aufrechterhalten werden kann. Die Veränderungen können beispielsweise im Regelwerk, Spielfeld, Spielobjekt, Team und/oder in den Rollen erfolgen. Je nach Spielidee sind unterschiedliche grundlegende oder spezifische motorische Voraussetzungen zu erfüllen, allerdings bedarf es auch sozialer und kognitiver Prozesse, um interaktiv ein (eigenes) Spiel zu entwickeln und zu vollziehen.

Diskussion

Die Synopse legt unterschiedliche Akzentuierungen zu Zielsetzungen und Ansprüchen in den Lehr- und Bildungsplänen offen, die für Kleine Spiele formuliert sind (Greve, Möhwald & Brandes, 2020). Einige Bundesländer stellen den Erwerb von grundlegenden und spezifischen (Spiel-)Fertigkeiten in motorischer, perceptiver und taktischer Hinsicht in den Vordergrund. Andere Bildungspläne akzentuieren hingegen die Entwicklung einer sozialen Spielbefähigung und Fairnessorientierung und selbstständigen (Weiter-)Entwicklung von Spielen. Grundlegend für diese Unterschiede ist vermutlich eine uneinheitliche Orientierung am Konzept der Allgemeinen Spielfähigkeit sensu Dietrich (1984) bzw. der Allgemeinen Sportspielfähigkeit sensu König und Memmert (2012). Ein Sportunterricht, der den Doppelauftrag (Prohl, 2012) ernst nimmt, sollte im Sinne eines mehrperspektivischen Verständnisses von Spielfähigkeit beide Horizonte in den Blick nehmen. Wie z.B. das in den Bildungsplänen verankerte Ziel der Förderung von Spielerfindungs-, Entwicklungs- und Aushandlungsprozessen der Kinder anhand von Kleinen Spielen im bewegungsorientierten Grundschulsport tatsächlich umgesetzt werden kann, bleibt auf Ebene der Bildungspläne offen. Anschließende empirische Studien könnten daher interessante Einblicke liefern, wie Kleinen Spiele den Weg in die Praxis finden und könnten aufklären, was Sportlehrer*innen unter Kleinen Spielen verstehen und zu welchen Zwecken, bei welchen sportunterrichtlichen Inhalten und mit welchen Erwartungen sie diese im Unterricht inszenieren.

Kontakt



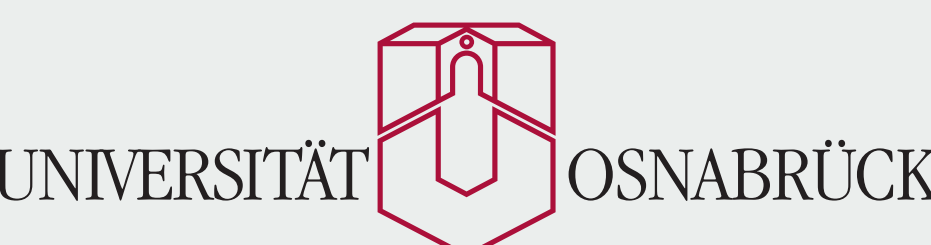
Dr. Steffen Greve
steffen.greve@leuphana.de



Dr. Aiko Möhwald
moehwald@ph-heidelberg.de



Dr. des. Björn Brandes
bjoern.brandes@uni-osnabrueck.de



Literatur

Deutscher Sportbund (Hrsg.). (2006). *DSB-Sport-Studie – Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland*. Aachen: Meyer & Meyer.

Greve, S., Möhwald, A. & Brandes, B. (2020). Kleine Spiele – Große Ziele... Aber welche? Eine themenspezifische Synopse der Lehr- und Bildungspläne der Grundschulen. *Sportunterricht*, 69, 161-165. <https://doi.org/10.30426/SU-2020-04-3>

König, S. & Memmert, D. (2012). Allgemeine und spezielle Spielfähigkeit – Pädagogische und didaktische Überlegungen. In S. König, D. Memmert & K. Moosmann (Hrsg.), *Die große Linpert-Buch der Sportsiele* (S. 12-20). Wiesbaden: Limpert.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. überarb. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.

Prohl, R. (2012). Der Doppelauftrag des Erziehenden Sportunterrichts. In V. Scheid & R. Prohl (Hrsg.), *Sportdidaktik* (S. 70-91). Wiesbaden: Limpert.

<https://www.bildungsserver.de/Lehrplaene-fuer-die-Grundschule-1660-de.html> (letzter Zugriff am 27.11.2020)