Aus: J. Loibl (2001): Basketball, Genetisches Lehren und Lernen, spielen –erfinden – erleben - verstehen

I Sportspieldidaktische Positionen

Methodische Spielreihen

In der theoretischen Auseinandersetzung um Konzepte der Sportspielvermittlung finden die bisher vorgetragenen Überlegungen Entsprechungen im Zusammenhang mit dem Begriff „Spielgemäße Konzepte“, die in Form verschiedener Methodischer Spielreihen die *Spielidee* und das *Spielerleben* in den Vordergrund stellen (vgl. Dietrich, 1976 a, 1976 b; Landau, 1976; Schaller, 1976), verbunden mit Argumenten wie Kindgemäßheit und Sachgemäßheit. Sie versuchen, das klassische Konzept der Technikvermittlung zu überwinden, mit den zentralen Argumenten, dass
– beim Üben oft die Spielidee des Zielspiels nicht erhalten ist,
– die Übungsaufgabe nicht vom Fachmann Lehrer/Trainer vorgegeben werden, sondern aus dem Spiel heraus entspringen sollte,
– das Üben im Spielzusammenhang unabdingbar ist und insgesamt
– Spielen mehr ist als die Summe von Technik, Taktik und Kondition. „Dieses 'mehr' ist die Spielidee“ (Dietrich, 1976 a, S. 50), deren Realisierung von Beginn des Vermittlungsprozesses an auch dem Anfänger das Erleben des Spiels in würdiger Form ermöglichen soll.
Dabei wird das Üben von Fertigkeiten nicht aufgegeben, sondern es wird der Spielreihe unter- bzw. beigeordnet.

Im Vergleich der verschiedenen Spielreihenkonzepte wird dasjenige der Vereinfachten Sportspiele als das geeignetste gesehen (vgl. Dietrich, 1976 b; Landau, 1976; Schaller, 1976).
Innerhalb der Konzeption der Vereinfachten Sportspiele wird von Dürrwächter (1974) für das Volleyballspiel der Weg der Elementarisierung durch Simplifizierung vorgeschlagen, d. h. der Vereinfachung des komplexen Spiels über Regelveränderungen (Volleyball mit Fangen und Werfen), von Dietrich (1976 a) für das Fußballspiel der Weg der Elementarisierung durch Fundamentalisierung (vgl. Schaller, 1976), d. h. der Vereinfachung durch Rückführung auf „Grundformen“ des Fußballspiels (Zielschussspiele, Kampfspiele auf ein Tor, Kampfspiele auf zwei Tore), wie sie im freien Fußballspiel der Kinder und Jugendlichen beobachtet wurden (vgl. Dietrich & Landau, 1976), entsprechend auch den „Elementarsituationen“ Zielschuss – Schussabwehr, Herausspielen der Schussgelegenheit – Abschirmen des Schusszieles, Aufbauen – Stören des Zielspiels Fußball. Dieser Grundgedanke des Lernens in typischen Spielsituationen ist auch bei den sogenannten Situationsreihen (vgl. Nabbefeld, 1983, 1984) grundlegend, die so als eine Variante der Spielreihen einzuordnen sind (vgl. auch Quitsch, 1986, S. 100).
Hier erscheint der Weg von Dürrwächter der überzeugendere, indem der Grundgedanke des Spielreihenkonzepts, die Erhaltung der Spielidee, klarer eingehalten wird (vgl. Schaller, 1976). Auch bleibt das Spiel in seiner Handlungsstruktur als Ganzes erhalten. Die aus dem „freien Bewegungsleben“ (Dietrich & Landau, 1976, S.57) der Kinder übernommenen Spielformen dürften dort meist aus der „Not“, sprich dem Mangel an weiteren Mitspielern geboren sein – eine Situation, wie sie im Schul- und Vereinssport wohl eher selten ist. Werden sie hier im Zusammenhang mit dem Erlernen eines Sportspiels vom Lehrer/Trainer künstlich hergestellt, so erhalten sie schnell den Charakter spielerischer Übungsformen. Die Lernenden selbst würden wohl eher ein (mehrfaches) „richtiges“ Spielen zwischen (je) zwei Mannschaften organisieren, bei kleiner Spielerzahl pro Mannschaft und überschaubarem Spielfeld (vgl. Dietrich, 1976 a, S. 51).

Genetisches Lehren

Dietrich (1984) hat diese Überlegungen auf der Grundlage praktischer Erfahrungen in der Vermittlung weiterentwickelt in seiner Forderung nach einem Genetischen Vermittlungskonzept zur Entwicklung auch einer *Allgemeinen Spielfähigkeit*, die das Entwickeln, in Gang setzen und in Gang halten eines Spiels umfasst, wie *sie in Spielreihenkonzepten nicht vermittelt werden kann*. Ursache dafür ist der Tatbestand, dass im Spielreihenkonzept der Übergang von einer Spielform zur anderen vom Lehrer/Trainer bestimmt wird im Sinne des Fortschreitens in der Spielreihe auf die Endform des Zielspiels hin, während im freien Spielen der Kinder diese selbst die Spielform bestimmen und dazu Probleme des laufenden Spiels erkennen und Lösungen bzw. neue Spielformen aushandeln müssen. Er stellt damit nicht nur soziale Prozesse in den Vordergrund, sondern auf kognitiver Ebene auch die Einsicht in Strukturen des Spiels: Taktiken und Techniken als Mittel zum Zweck des Lösens einer Spielaufgabe im Rahmen der Spielidee; Regeln als Instrumente der Verwirklichung der Spielidee. Dietrich verweist dabei aber auch auf die Bedeutung des Genetischen Lehrens für die *Spezielle Spielfähigkeit*, d. h. die Fähigkeit mitspielen zu können auf der Basis von Regelkenntnissen, motorischem Können und Spielerfahrungen in einem speziellen Spiel: „Denn wenn im Wechsel von Denken, Sprechen und Handeln Spielsituationen analysiert, neue Spielverläufe vorstrukturiert und Handlungsalternativen erwogen werden, dann werden die für gelingendes Spielen notwendigen kognitiven Muster ausgearbeitet und bewusster verfügbar“ (Dietrich, 1984, S. 19).

Bezogen auf die Vermittlung von Sportspielen meint Genetisches Lehren die Entwicklung, die Re-Konstruktion eines Spiels aus seinem Ursprung heraus, der Spielidee, in der jeder Lernende das Spiel für sich neu er-findet.

Dieses Genetische Lehren wird von Brodtmann und Landau (1982) als eine besondere Form des Problemlösenden Lehrens und Lernens im Sport beschrieben. Im Bereich der Sportspiele sehen sie den Anspruch genetischen Lehrens und Lernens dann eingelöst werden, „wenn die Regelvorgabe eines institutionalisierten Sportspiels als veränderbare begriffen wird, und damit das Problem – in leistungsheterogenen Gruppen möglichst allen Spielern eine sinnvolle Spielbeteiligung zu ermöglichen – von den Spielern selbst bearbeitet werden kann“ (Brodtmann & Landau, 1982, S. 19

Resümee

Diese Übersicht skizziert grob die Entwicklung der sportspieldidaktischen Diskussion der letzten 30 Jahre. Allen Ansätzen gemeinsam ist die Absicht, das klassische technikorientierte Konzept, das Methodische Übungsreihen und Übungsformen zu den Techniken eines Sportspiels als Voraussetzungen zum Spielen an den Anfang der Vermittlung setzt, zu überwinden. Nagel formuliert diese Gegenposition so:

> „Besonders bedenklich erscheint mir die Tendenz, vor dem Volleyballspiel eine scheinbar sachzwanghafte Schranke aufzubauen, die den Zugang zum Spielen quasi vom Nachweis eines bestimmten Fertigkeitsniveaus abhängig macht. Die historischen Belege liefern hier deutliche Gegenargumente: So erwarb sich die Volleyballform „Mintonette“ ja gerade dadurch viele Anhänger, dass sie so einfach und voraussetzungslos spielbar war – und ist“ (Nagel, 1985, S. 147).

Bezüglich der Frage nach einem Vermittlungskonzept, das die Probleme der klassischen Praxis vermeiden und die skizzierte pädagogische Position realisieren kann, ist festzustellen, dass im Prinzip das Genetische Konzept mit

seiner Ausrichtung auf spezielle und allgemeine Spielfähigkeit den dort formulierten Anforderungen am besten gerecht werden kann. Es bleibt die Aufgabe, dieses Konzept konkret für das Basketballsiel umzusetzen.

Es stellt sich allerdings auch die Frage, warum die Praxis solche alternativen Vermittlungskonzepte nicht übernommen hat. Schaut man nämlich in den Schul- und Vereinssport, aber auch die Lehrer- und Trainerausbildung, so muss man feststellen, dass alternative Vermittlungskonzepte sich dort keineswegs auf breiter Ebene durchgesetzt haben. Stattdessen herrscht nach wie vor weitgehend das klassische Konzept der Vermittlung von Techniken in Methodischen Übungsreihen, herausgelöst aus dem Spielkontext, vor.

Die Praxis

Techniken als Grundelemente des Spielens

Als Begründung für das Festhalten an der klassischen Technikorientierung wird von Lehrern, Trainern und Ausbildern stets angegeben, dass wohl das Erleben des Spiels das Wesentliche sei – dass die Fertigkeiten, die Techniken eines Sportspiels aber doch notwendige Voraussetzungen seien, die dieses Erleben überhaupt erst ermöglichten. Konsequenterweise dürfte demnach allerdings erst dann gespielt werden, wenn die wesentlichen Techniken so beherrscht werden, dass sie im Spiel angewendet werden können. Der Ablauf vieler Unterrichts- und Trainingseinheiten, bei denen zum Schluss „gezwungenermaßen“ eben noch kurz gespielt wird, findet hier seinen Ausgangspunkt.

Techniken werden dabei als phänographisch oder, exakter und objektiver, biomechanisch beschriebene Bewegungsabläufe verstanden, idealisiert nach dem Vorbild von Spitzenathleten, wie sie als Bewegungsbeschreibungen in den Methodiklehrbüchern zu finden sind. Solche Bewegungsformen, Bewegungsstereotype gilt es zuerst einzuschleifen, sonst drohen Transferprobleme im weiteren Lernverlauf aufgrund eingeschliffener falscher Bewegungsmuster und sonst kann ja nicht richtig gespielt werden. Der Bezug dieser Argumentation zu der Bewegungslehre von Meinel (1961) mit der Reihung von Grobform, Feinform und Feinstform als Lernstadien (in späteren Auflagen wird der Begriff Form durch Koordination ersetzt), wie sie in der Ausbildung der meisten heutigen Lehrer, Trainer und Ausbilder einmal gelehrt wurde, ist offensichtlich.

Damit setzt die Praxis den pädagogisch-didaktischen Argumenten für „Spielgemäße Konzepte“ letztlich eine bewegungstheoretische Argumentation entgegen.

Diese bezieht sich allerdings nicht auf das Erlernen des Spielens, sondern auf das Erlernen von Techniken! Dass Spielen aus der Schulung von Techniken entsteht, wird vorausgesetzt!

Hier soll nun im Folgenden eine bewegungstheoretische Gegenargumentation vorgetragen werden. Diese bleibt zunächst im Rahmen der klassischen Bewegungs- und Motorikforschung, um danach mit dem Hinzuziehen des Erfahrungsbegriffs und der Einbeziehung von Wahrnehmungsprozessen die Perspektive entscheidend zu erweitern (vgl. Kapitel 4).

Probleme der klassischen Vermittlung von Techniken

Vom Leichten zum Schweren

Die Vermittlung von Techniken in Methodischen Übungsreihen folgt dem methodischen Prinzip „vom Leichten zum Schweren“. Dabei scheint die Frage danach, was leicht und was schwer ist, einfach zu beantworten.

So ist etwa beim Putten im Golf ist eine doppelte Aufgabenstellung zu bewältigen: Die Richtung des Schlages muss möglichst genau das Loch treffen und die Stärke des Schlages darf nicht zu klein und nicht zu groß sein. Zur Vereinfachung wäre hier ein Vermittlungsweg naheliegend, der zunächst z. B. durch eine schienenartige Führung dem Lernenden die Kontrolle der Schlagrichtung abnimmt, so dass er sich ganz auf die Dosierung der Schlagstärke konzentrieren kann. Wenn diese zufriedenstellend gelingt, wird die Schienenführung weggelassen und der Lernende muss sich um beide Aufgaben kümmern, von denen er aber jetzt die eine schon beherrscht.
Ebenso sind beim Tennisschlag zwei Aufgaben gestellt: Die richtige Schlagbewegung ausführen und den Ball treffen. Die Vereinfachung könnte hier darin bestehen, den Lernenden zunächst einen ruhenden, etwa an einem Seilpendel aufgehängten, Ball schlagen zu lassen, so dass er sich ganz auf die richtige Schlagbewegung konzentrieren kann. Oder der Tennistrainer lässt den gehaltenen Ball so fallen, dass er den Schläger, den der Lernende mit der richtigen Schlagbewegung zu führen versucht, im richtigen Moment trifft.

Ein einfaches historisches Experiment mit vergleichbarer Aufgabenstellung zitiert Christian:

> „KLEMM konstruierte einen kleinen Wurfapparat und legte den mechanisch günstigsten Wurfwinkel fest, so dass nur die Wurfstärke zu variieren war. Umgekehrt legte er die optimale Wurfstärke fest und ließ den Winkel variieren. Diese mechanisch elementarere und scheinbar günstigere Voraussetzung führte jedoch keineswegs zu besseren Ergebnissen: Die besten Würfe erfolgten, wenn im Apparat sowohl Wurfstärke als auch Wurfwinkel freigegeben wurden. Daraus folgt: Je ungebundener sich ein Wollen und Tun verwirklichen kann, um so exakter gestaltet sich die Leistung, nicht nur hinsichtlich des äußeren Erfolgs (z. B. Trefferzahl), sondern auch in ihrer inneren Regulation (beim Werfen die Zuordnung des optimalen Wurfwinkels zur optimalen Wurfstärke)“ (Christian, 1963, S. 31).

Was leicht und was schwer ist, ist offenbar nicht so leicht festzustellen!

So stellt z. B. auch Bootsma (1988) in einer empirischen Untersuchung fest: „Apparently subjects find it more difficult to indicate when a ball passes a certain point than to try and strike the ball at that particular point“ (S. 53). Zum Techniktraining im Zusammenhang mit Sportspielen legt Szymanski (1991) *(entspricht Text 1a)* Daten zum Tischtennisspielen vor, die zeigen, dass zusätzliche perzeptiv-taktische Aufgaben beim Techniktraining die Ausführung einer Schlagtechnik keineswegs etwa erschweren. „Tendenziell steigt sogar mit höherem Unbekanntheitsgrad während der Übungsphasen die Zielgenauigkeitsleistung in beiden Einzeltests an“ (Szymanski, 1991, S. 25). Eine Versuchsbedingung mit monotonem Üben, ohne taktische Zusatzanforderungen, ergab keine signifikante Verbesserung gegenüber der Kontrollgruppe, im Gegensatz zu allen Übungsbedingungen mit unbekannt variablem Üben, also mit taktischen Zusatzanforderungen. Als praktische Konsequenz fordert Szymanski (1991, S. 27): „Aufgrund der großen Bedeutung eines engen und effektiven Zusammenspiels technisch-taktischer Inhalte im Bereich der Sportspiele und Zweikampfsportarten sollten sie stets kombiniert im Lernprozess vermittelt werden“.

Vor dem Hintergrund dieser Befunde erscheint es für die Sportspielvermittlung notwendig, gängige Vereinfachungen, insbesondere auch Übungen ohne Ball oder ohne Gegenspieler, sorgfältig zu überprüfen. So zeigen z. B. Erfahrungen mit dem Üben von Täuschungsmanövern im Zusammenhang mit dem „Sternschritt“ zu Beginn eines Dribblings im Basketball, dass die so geübten Täuschungen, wenn sie überhaupt ins Spiel übertragen werden, kaum erfolgreich durchgeführt werden können. Gleiches berichtet Bietz (1994) für das Handballspiel.

Die Bewegungskorrektur *(entspricht Text 1b)*

Die Vermittlung von Techniken, verstanden als äußerlich sichtbare Bewegungsabläufe, beinhaltet stets auch die Korrektur. Den Sollwert gibt dabei das idealisierte Vorbild des Spitzensportlers ab. Hier ist zuerst zu fragen, welcher Spitzensportler denn als Vorbild herangezogen werden soll. Ist die Lauftechnik von Ben Johnson oder die von Michael Johnson ideal? Ein Basketball-Allstar und äußerst sicherer Werfer wie Larry Bird hätte für seinen Sprungwurf bei der Techniküberprüfung im Sportstudium höchstens die Note „befriedigend“ erhalten dürfen! Sofern dieser Sollwert als Durchschnittswert mehrerer Spitzenathleten verstanden ist, wäre hier nach der Berücksichtigung der zugehörigen Streuungen zu fragen. Der Durchschnittswert der Lauftechniken von Ben Johnson und Michael Johnson ergibt keineswegs automatisch eine optimale Lauftechnik. Darüber hinaus soll hier nur darauf hingewiesen werden, dass vor etwa dreißig Jahren der „Straddle“ die ideale Hochsprungtechnik, der beidhändige Standwurf die ideale Wurftechnik im Basketballspiel waren. Was ideal, was richtig ist, verändert sich offensichtlich ständig! Die herausragende Leistung des Trainers von Dick Fosbury bestand demnach darin, dass er seinen Athleten eine „falsche“ Technik hat trainieren lassen.
Korrektur setzt an und umfasst in der Regel auch eine Rückmeldung über den tatsächlichen Bewegungsablauf des Lernenden. Dabei galt als gesichert, dass diese Rückmeldungen unter anderem möglichst schnell, möglichst häufig und möglichst genau gegeben werden sollen, um optimales Lernen zu gewährleisten. Neuere empirische Ergebnisse im Rahmen der „knowledge of result“- Forschung um Schmidt, wie sie von Wulf (1992) zusammengefasst werden, zeigen dagegen, dass zwar durch möglichst schnelle, häufige und genaue Rückmeldungen kurzfristig besseres Lernen in der Lernphase bewirkt wird, dass aber die Lernphase *überdauernde* Lernleistungen verschlechtert werden! Über den bloßen Befund hinaus ist die Interpretation dieser Befunde interessant, die dahin geht, dass die externen Rückmeldungen die eigene Suche der Lernenden nach Fehlern und besseren Lösungen zu verhindern scheinen (vgl. Wulf, 1992, S. 14) und damit die selbständige Auseinandersetzung mit der gestellten Aufgabe, wie sie unten im Anschluss an Göhners Argumentation am Beispiel Basketballwurf gefordert wird.

Das Einschleifen von Bewegungsmustern *(entspricht Text 1b)*

Bezüglich des genannten „Einschleifens von Bewegungsmustern“ im sogenannten Technikerwerbstraining zeigen Ergebnisse der Forschung zur sogenannten Kontext-Interferenz, dass ein ständig wiederholendes Üben (geblocktes Üben) im Sinne des „Einschleifens“ zwar bessere Lernfortschritte während der Übungsphase liefert, dass ein ständiger Wechsel der Aufgabe (randomisiertes Üben) jedoch zu besseren *überdauernden* Lernleistungen führt. Wulf (1992) begründet dies mit der geringeren Nutzbarkeit der Rückmeldungen, die bei randomisiertem Üben nicht für die Planung des folgenden Versuchs herangezogen werden können und folgert: „Insgesamt sollten die hier dargestellten Befunde zu einem Umdenken in der Praxis des Sportunterrichts und Trainings anregen, das kurzfristige (Schein-)Erfolge zugunsten längerfristiger Lernerfolge zurückstellt“ (Wulf, 1992, S. 16).

Funktion statt Form

Über diese sozusagen paradigmeninternen Probleme hinaus ist darauf hinzuweisen, dass der bewegungstheoretischen Position von Meinel, die hinter der klassischen Technikvermittlung steht, Göhner bereits eine bewegungstheoretische Gegenposition entgegengestellt hat, aus der heraus er fordert, dass „Lehrer und Schüler auf die Orientierung am „idealtypischen“ Bewegungsablauf endlich verzichten“ sollten (Göhner, 1979, S. 13).
Er betrachtet dabei sportliche Techniken als Lösungen von Aufgaben und setzt an die Stelle der Orientierung an der Form des Bewegungsablaufs den Aspekt der Funktionalität der Bewegungsaktion. Das heißt, dass alle Techniken, alle Bewegungsabläufe richtig sind, die eine im Sport gestellte Aufgabe, in Abhängigkeit von den Gegebenheiten und Gefordertheiten, erfolgreich lösen.
Als Konsequenz für die Vermittlung von Techniken ist daraus abzuleiten, dass Anfängern nicht einfach die Techniken der Weltbesten beizubringen sind (etwa der einhändige Überkopfwurf im Basketball) und dass auch nicht nur verschiedene andere Bewegungsabläufe als Lösungen zugelassen und einzuüben sind (etwa beidhändige Würfe oder Würfe aus Brusthöhe). Im Sinne Genetischen Lehrens und Lernens ist stattdessen zu schließen, dass das ursprüngliche Problem des zielgenauen Werfens von und mit den Lernenden zu lösen ist: Bessere Kraftentwicklung und größere Kontaktfläche Ball-Hand durch beidhändigen Wurf – aber möglicherweise Probleme mit der Zielgenauigkeit durch schwierige Abstimmung des Krafteinsatzes der beiden Hände; bessere Kraftentwicklung durch tieferen Wurfansatz – aber möglicherweise Probleme durch bessere Abwehrmöglichkeiten für den Verteidiger.

Damit ist bezüglich des Verständnisses wie auch der Vermittlung von Techniken eine prinzipiell andere Position als die klassische eingenommen.

II Die Bedeutung von Erfahrungen für das Lernen

Weder in fertigkeitsorientierten Vermittlungskonzepten noch in den bisher dargestellten bewegungstheoretischen Konzepten wird der Bereich subjektiver Erfahrungen thematisiert (ausgenommen die Darstellung von Christian zu dem Experiment von Klemm).
Dabei wird offenbar unterstellt, dass sich bei einer an den Techniken eines Sportspiels orientierten Vermittlung selbstverständlich und automatisch die spezifischen Erfahrungen dieses Sportspiels einstellen. Wie problematisch diese Unterstellung ist, soll zunächst an einem auf Tiwald (1983) zurückgehenden Beispiel aus dem Skilauf gezeigt werden:

Beschreibt und vermittelt man einen Skischwung als eine Richtungsänderung, als eine Einheit, die mit einer Schrägfahrt beginnt und nach Überquerung der Falllinie in einer erneuten Schrägfahrt endet, so besteht die Gefahr, beim Lernenden die Erfahrung der Falllinie als „Zone der Angst“ zu befördern, die es so schnell wie möglich zu durchqueren gilt, um von einer als sicher erfahrenen Situation in die nächste zu gelangen.
Beschreibt und vermittelt man dagegen einen Skischwung als Element einer talstrebenden Handlung, eines Vielfachbogens entlang der Falllinie, so ist diese Vermittlung stattdessen auf die Erfahrung der Falllinie als „Leitlinie der Handlung“ ausgerichtet. Dies entspricht dem Erleben des Könners. Er sucht die Falllinie – der Anfänger sucht, sie zu vermeiden.

Ganz ähnlich erlebt der Anfänger das Basketballspiel als ein Spiel, in dem der Verteidiger krass dominiert. Als Angreifer erlebt er den Raum am Korb als „Zone der Angst“ statt als „Leitlinie der Handlung“, die Situation des Ballbesitzes nicht als Chance, sondern viel mehr als Bedrohung.

Und bei dieser Erfahrung, so meine Beobachtung, bleibt es trotz aller Technikschulung für eine Vielzahl der Schülerinnen und Schüler bis an das Ende ihrer Schulzeit und auch für eine Vielzahl der Sportlehrerstudentinnen und -studenten bis zum Abschluss ihrer Grundausbildung. Dies heißt auch, dass sie das Basketballspiel ausschließlich erlebt haben als ein Spiel, bei dem ein komplexes Regelwerk komplizierte Bewegungsabläufe festschreibt, die zwar isoliert als Bewegungskunststücke zu erlernen sind, die im Spiel aber allenfalls dann zur Anwendung kommen können, wenn die verteidigenden Spieler sich freiwillig zurückhalten, damit im Angriff überhaupt ein gewisses Maß an Spielfluss zustande kommen kann.
Insgesamt stehen diese Erfahrungen in krassem Gegensatz zum Könnerspiel.

Diese Beispiele weisen darauf hin, dass sich auch bei rein technikorientierter Vermittlung immer Erfahrungen einstellen – diese sind aber keineswegs automatisch die des Zielspiels, sondern können ganz entgegengesetzte Erfahrungen sein!

Solche grundlegenden Erfahrungen „imprägnieren“ nun auch die Bewegungsaktionen eines Spiels und es besteht die Gefahr, dass diese Erfahrungen auch bei Verbesserungen des äußerlich sichtbaren Bewegungsablaufs weiter wirksam bleiben – so wie man etwa den Korbleger des Basketballspiels als Technik erlernen kann, ohne ihn im Spiel aber jemals anzuwenden. So wie man das Schwimmen in Form seiner vier Grundtechniken erlernen kann, ohne jemals wie „ein Fisch im Wasser“ zu werden.

Als Forderung an die Vermittlung ist hieraus zu schließen, dass solche grundlegenden Erfahrungen des Spiels *von Anfang* an anzustreben sind – Übungen sind *daraufhin* auszuwählen und zu ordnen – und es ist *erst dann* weiterzugehen, wenn diese Erfahrung erreicht ist.

Als Anzeichen dafür, wie wichtig solche Erfahrungen sind, kann auch die Entwicklung neuer Sportarten und -welten angesehen werden: New Games – Spiele ohne Sieger; Tai Chi, Yoga, Meditation; Natur- und Erlebnissportarten wie Klettern und Drachenfliegen. Hier stehen Erfahrungen der materialen und sozialen Umwelt, wie auch des eigenen Ich in der Auseinandersetzung mit dieser Umwelt im Vordergrund.
In Verbindung mit zu beobachtenden Verschiebungen der Nachfrage vom Sportverein zum Fitnessstudio oder von der Schwimmhalle zur Badelandschaft kann argumentiert werden, dass hier ein Bedarf nachgesucht wird, der in den klassischen Sportarten des Vereinsangebots offenbar nicht ausreichend gedeckt wird. Viele solcher Erfahrungen sind aber auch in den klassischen Sportarten enthalten – es gilt nur, sie auch zu thematisieren, sie zu vermitteln.

Solche Erfahrungen haben neben ihrem Eigenwert im Sinne von Spielerlebnis, wie er gerade betont wurde, auch eine instrumentelle Bedeutung für die Spielfähigkeit, wie sie in Begriffen wie Spielübersicht und Spielverständnis zum Ausdruck kommt. Sie haben aber auch eine instrumentelle Bedeutung für jede einzelne Bewegungsausführung. Tholey sagt dazu:
„Die Kenntnis dieser Vorgänge (Erlebnisvorgänge bei sportlichen Bewegungshandlungen; J. L.) ist nicht nur unabdingbare Voraussetzung für das Verständnis sportlicher Bewegungshandlungen, sondern auch Voraussetzung für die optimale Vermittlung sportlicher Fertigkeiten“ (Tholey, 1980, S. 28).

Damit ist neben der in Kapitel 2 geführten pädagogischen Argumentation und den in Kapitel 3 dargelegten Argumenten gegen die traditionelle Technikvermittlung im Rahmen klassischer Bewegungs- und Motorikforschung eine *weitergehende bewegungstheoretische Argumentation* angedeutet für ein *erfahrungsorientiertes* Lehren und Lernen. Diese Argumentation soll im Folgenden ausgehend vom Erfahrungsbegriff geführt werden. So wie zum Bewegungslernen auf eine Bewegungstheorie zurückgegriffen wird, soll also für Erfahrungslernen eine „Erfahrungstheorie“ entworfen werden.

III Erfahrung als Resultat von Wahrnehmung – Grundlagen einer Theorie von Wahrnehmung und Bewegung

Wenn wir Erfahrungen über uns selbst oder unsere Umwelt machen, so spielen dabei Wahrnehmungen eine zentrale Rolle. Entsprechend soll hier der Erfahrungsbegriff vor dem Hintergrund einer Theorie des Wahrnehmens definiert werden (vgl. auch Loibl, 1990). Wenn dabei vorwiegend der Bereich der visuellen Wahrnehmung angesprochen wird, so sind die Aussagen doch als exemplarisch auch für andere Sinnesmodalitäten zu verstehen, die mit dem visuellen Bereich zusammen als ein synmodales Wahrnehmungssystem zu verstehen sind.

Unter Rückgriff auf die Sinnesphysiologie wird der Wahrnehmungsvorgang klassisch beschrieben durch ein lineares Modell der Reiz- bzw. Informationsverarbeitung, wie es Neisser (1979, S. 23) etwas ironisch beschreibt (Abbildung 3). Im visuellen Fall wird hier ein Netzhautbild als physiologisch und damit letztlich klassisch physikalisch definierter Reiz in aufeinanderfolgenden Verarbeitungsstufen unter Zuhilfenahme des Gedächtnis-Speichers in ein bewusstseinsfähiges, bedeutungshaltiges Wahrnehmungsresultat überführt.

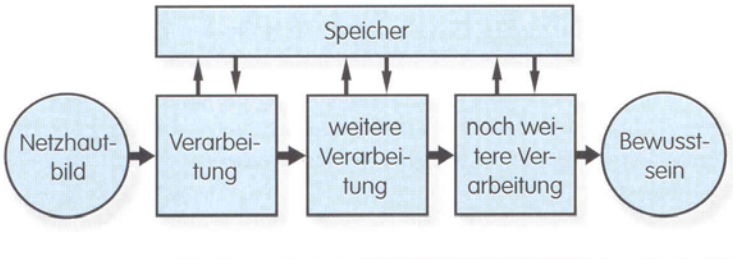

Abb. 3: Das klassische Modell der Wahrnehmung (Neisser, 1979, S. 23)

Dieses Modell stellt eine interessante Parallele zu der oben dargestellten technikorientierten Betrachtung von Bewegungshandlungen dar: Auch hier findet eine Reduktion von Erfahrungs- bzw. Wahrnehmungswelt auf die klassische physikalische Welt statt!
Im Zusammenhang mit dem Wahrnehmungsprozess sind die Probleme dieser Reduktion allerdings bereits erkannt worden. Diese sollen hier nur knapp skizziert werden, um aufzuzeigen, warum es notwendig erscheint, mit einem anderen Modell von Wahrnehmung zu arbeiten:

Im Bereich der Wahrnehmungs*psychologie* zeigen die vorliegenden empirischen Befunde, dass mit diesem linearen Reizverarbeitungsmodell zwar elementare Wahrnehmungsleistungen im Zusammenhang mit Farbe, Form und Bewegung erklärt werden konnten, nicht jedoch komplexe aber dennoch alltägliche Leistungen wie das Schlagen eines Tennisballes oder das Überqueren einer befahrenen Autostraße (vgl. Ritter, 1986).

Im Bereich der *Physiologie* sagt Varela:

„So hören wir z. B. bei der optischen Wahrnehmung, mit der ich mich besonders beschäftigt habe, dass die Retina die erste Stufe der Reizverarbeitung sei und die Nervenimpulse an das Gehirn gehen, wo die Repräsentation dann tatsächlich gemacht wird. *Aber so funktioniert es nicht.* [....] Da hat man dann ein nettes, computerartiges Modell: *[...] Nur ist es leider nicht so*“(Varela, 1984, S. 164, Hervorhebungen J.L.).

Er bezieht sich dabei auf die Beobachtung, dass die „Verkabelungen“ zwischen Gehirn und Sinnesorganen keinesfalls diesem linearen „Einbahnstraßen“-Modell entsprechen.
Weiterhin zeigen empirische Befunde, dass in manchen Testsituationen ein Reiz gar nicht immer wahrgenommen wird, sondern nur dann, wenn er mit einer bestimmten Wahrscheinlichkeit erwartet wird (vgl. Hohnsbein, 1986). Im Fall der akustischen Wahrnehmung zeigte sich, dass das Ohr selbst aktiv Schallimpulse aussendet, die in einem Verstärkungsprozess mit Rückkopplung die hohe Empfindlichkeit und Frequenzselektivität des ungeschädigten Ohres ermöglichen (vgl. Zwicker, 1990).

Von *wissenschaftstheoretischer* Seite ist auf den grundsätzlichen Kategoriefehler hinzuweisen, der diesem Modell anhaftet in der Form, dass ein im Kategoriensystem der klassischen Physik definierter Reiz die Ursache für eine im Kategoriensystem der Psychologie definierte Wirkung in Form von Bedeutung sein soll; wo doch die Physik gerade von Bedeutungen abstrahiert: Von gesprochener Sprache etwa bleibt nichts anderes übrig als bloße Druckschwankungen und sowohl das Gesprochene als auch seine Bedeutung existiert in der Physik einfach nicht, kann also auch nicht aus den Druckschwankungen entstehen (vgl. Laucken, 1989).

Ansätze, die zwischen den Reiz und die Verarbeitungskette eine Kodierungsstufe einschieben, wo aus dem Reiz *Information* gemacht wird, verdoppeln diesen Kategoriefehler gar: „Aus Energie wird Information, (obgleich doch gerade die Informatik den kategorialen Unterschied zwischen Hardware und Software betont), und aus Information wird Bewusstsein, (obgleich auch hier wieder Informatiker betonen, dass in ihrer Sprache „mysterious experiences“ nichts zu suchen haben)“ (Laucken, 1989, S. 126). Weiterhin ist zu beachten, dass der umgangssprachliche Informationsbegriff Bedeutungen im Sinne von Pragmatischer Information (vgl. v. Weizsäcker, 1985, S. 168, 200) meint, das Ergebnis der Kodierung aber nur Zeichen bzw. Signale im Sinne bloßer Syntaktischer Information sein können. Angesichts all dieser Unstimmigkeiten spricht Leist von „Informationsverarbeitung ohne Information“ (Leist, 1993, S. 88).

Die moderne Physik selbst relativiert schließlich den Vorzug einer physikalischen Reizdefinition dadurch, dass sie den Anspruch, die wirkliche, objektive Welt zu beschreiben aufgegeben hat vor dem Hintergrund von Phänomenen wie etwa dem Welle-Korpuskel-Dualismus des Lichtes (vgl. z. B. Zukav, 1993, S. 33-59).

Von diesem veränderten ontologischen Standpunkt aus (vgl. Runeson, 1977), sind komplexe Eigenschaften der Ich-Umwelt-Konstellation genauso real in phänomenaler psychologischer Betrachtung von Wahrnehmung wie Lichtenergie in physikalischer und Nervenimpulse in physiologischer Betrachtung. Die phänomenale Welt ist ebenso real, wie wir es gewohnt sind, es der physikalischen Welt vorzubehalten.
Unser Ausgangspunkt, eine „ökologische Wahrnehmungstheorie“, wie sie von Gibson (1982) entwickelt worden ist, geht von diesem veränderten ontologischen Standpunkt aus. Sie unterscheidet sich von obigem Modell unter anderem in zwei wesentlichen Punkten:
1. Wahrnehmung wird als aktiver Vorgang verstanden, als Zugriff: „Sehen bedeutet aktives Hinschauen – und nicht ein bloßes Haben von Wahrnehmungen, die dem Sinnessystem durch äußere physikalische Reize passiv aufgeprägt werden. Die visuelle Aufmerksamkeit ist ein zentrales Merkmal der Wahrnehmung“ (Ritter, 1986, S. 9).

Nach Gibson ist dieser aktive Zugriff auf handlungsrelevante Informationen gerichtet, sogenannte „affordances“, Handlungsangebote in der Umwelt.
2. Dieser aktive Zugriff führt dazu, dass Bedeutungen unmittelbar wahrgenommen werden und nicht am Ende einer von physikalischen Reizen ausgehenden Verarbeitungskette. Die Umweltangebote sind also als phänomenale Gegebenheiten zu verstehen. So wird etwa ein Fußboden als walk-on-able, tragfähig bzw. begehbar, wahrgenommen, ein Stuhl als Sitzgelegenheit, ein Ball als Spielgerät – und diese Eigenschaften werden nicht aus den physikalischen Eigenschaften wie Masse, Volumen oder Elastizitätskoeffizient erschlossen.

Wahrnehmen heißt dabei „für wahr nehmen“: Wenn etwa der Stuhl eine Attrappe aus Pappmaché ist, werde ich beim Hinsetzen mit ihm zusammenbrechen. Unser Wahrnehmungssystem macht Fehler. Es liefert nicht die Erkenntnis der wahren, realen Welt. Seinem evolutionären „Auftrag“ nach liefert es lediglich ein zum Überleben taugliches Abbild der Umwelt. Wahrnehmung dient nicht der Erkenntnis, sondern dem Überleben (vgl. Hoffmann, 1993, S. 13; v. Glasersfeld, 1995).

Die Welt in der wir leben ist demnach – durch unser Wahrnehmungssystem vermittelt – eine Bedeutungswelt, eine Umwelt. Deshalb stellen sich immer Bedeutungen, Erfahrungen ein, auch bei vermeintlich rein physikalisch definiertem Reizangebot, auch bei rein auf die Produktion von Bewegungsabläufen gerichteter Vermittlung.
Dass dabei, wie in den Beispielen vom Skifahren und Basketballspiel gezeigt, ganz unterschiedliche Bedeutungen wahrgenommen, ganz unterschiedliche Erfahrungen gemacht werden können, liegt daran, dass die wahrgenommene Bedeutung nicht eindeutig bestimmt, sondern abhängig vom Handlungskontext ist: So kann z. B. das Objekt Stuhl wahrgenommen werden
– als Sitzgelegenheit für die Zuhörer eines Vortrages,
– als Leiterersatz für handwerkliche Tätigkeiten,
– als Tischersatz für eine Kartenspielrunde,
– als Waffe in einer Wirtshausschlägerei.

Die Auswahl zwischen diesen verschiedenen Bedeutungen, den Angeboten des Objekts Stuhl, geschieht nach Neisser (1979) in Weiterführung von Gibsons Ansatz in einem Wahrnehmungszyklus unter der Führung von antizipierenden Schemata (vgl. Abbildung 4). Diese Schemata werden vom Gedächtnis in Abhängigkeit vom jeweiligen Handlungskontext bereitgestellt – daher ist davon auszugehen, dass Wahrnehmung auch enge Bezüge zu Motivationen und Emotionen aufweist – und leiten die aktive Suche nach handlungsrelevanten Angeboten in der Umwelt. Aufgrund der so eingeholten verfügbaren Information können diese Schemata verändert werden, so dass es zu einem erneuten, veränderten Zugriff auf Information kommen kann.

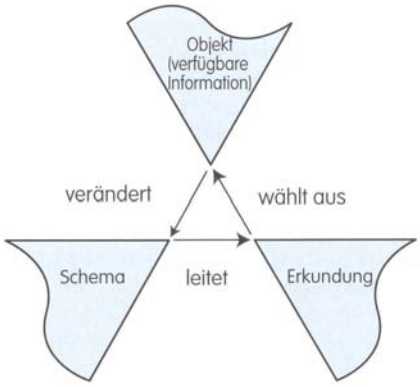

Abb. 4: Wahrnehmungszyklus (Neisser, 1979, S. 27)

Wahrnehmung wird hier als „ein kontinuierlicher Prozess der Erkundung und der Informationsaufnahme“ verstanden (Neisser, 1979, S. 30). Die Wahrnehmungsschemata als kognitive Strukturen haben dabei den Status einer zunächst hypothetischen Wahrnehmung, die im Wahrnehmungszyklus zunehmend präzisiert wird durch die tatsächlich vorhandene Information. Als vom Gedächtnis bereitgestellte frühere Wahrnehmungen repräsentieren sie gerade das, was wir Erfahrungen nennen. Im Wahrnehmungszyklus verändert, werden sie zu neuen Gedächtnisinhalten. Der Wahrnehmungszyklus enthält also einen Lernmechanismus. Dieser Grundgedanke findet sich auch in Hoffmanns (1993) Konzept der „Antizipativen Verhaltenssteuerung“ wieder, das auch Neissers Ansatz integriert. Hoffmann betont dabei, dass es sich „um eine das Verhalten kontinuierlich begleitende Form des Lernens“ handelt, „die einfach darin besteht, dass die erfahrungsgemäß antizipierten den tatsächlich eintretenden Konsequenzen kontinuierlich angepasst werden“ (Hoffmann, 1993, S. 47). Damit handelt es sich um einen Vorgang, „der keiner externen Belehrung bedarf“, „einen *selbstbelehrenden* Vorgang“ (Hoffmann, 1993, S. 48). Roth und Raab haben unter dem Stichwort „Inzidentelles Lernen“ die Übertragbarkeit dieses Gedankens auf das Lernen im Bereich Sportspiele in einer Reihe empirischer Untersuchungen überprüft und dabei festgestellt, dass es „auch im Taktiktraining spezifischer Sportarten (Basketball, Handball, Volleyball) zu deutlichen Leistungsverbesserungen führt“ (Roth & Raab, 1999, S. 18).

Die Rolle der Wahrnehmungsschemata betont Neisser, wenn er feststellt: „Weil wir nur sehen können, was wir zu suchen vermögen, bestimmen die Schemata (zusammen mit der wirklich verfügbaren Information), was wahrgenommen wird“ (Neisser, 1979, S. 26).
Dabei bedingen sich im Wahrnehmungszyklus Zugriff und Wahrnehmungsinhalt gegenseitig. Zwischen Reiz und Reaktion ist damit nicht mehr eindeutig zu unterscheiden.

Diese für den Fall der visuellen Wahrnehmung zumindest ungewohnte Auffassung ist uns im Falle taktiler Wahrnehmung vertrauter.
Buytendijk und Christian (1963) beschreiben diesen Vorgang wie folgt:

> „Beim Abtasten eines Gegenstandes bin ich durch die Art des eigenen Zugriffs bei der Auswahl der Sinnreize beteiligt. Tasten wir einen Gegenstand hin und her, lösen keineswegs alle Empfindungen motorische Reaktionen aus – das Ergebnis wäre ein Chaos – sondern nur solche, die den Fortgang der Wahrnehmung eines Gegenstandes anregen. Es wird also schon vorweg eine gegenständliche Auswahl der Empfindungen getroffen. [...] Daraus folgt: 'Reiz' ist nicht 'Reiz', sofern dadurch eine Reaktion notwendig und immer verbunden ist (dies wäre das Schema des Reflexes), sondern der Reiz wird nur dann wirksam, wenn er zur Anreicherung einer Objektbildung beiträgt. Vom Objekt kann also gar nicht getrennt vom Subjekt gesprochen werden, und deswegen ist der Begriff 'Reiz' folgerichtig nicht etwas objektiv Neutrales, sondern immer schon bedeutsamer, sinnvoller Gegenstand für ein Subjekt. Ein Subjekt reagiert auf die Bedeutung eines 'Reizes' “ (S. 101).

Wahrnehmungen und damit Erfahrungen werden demnach gemacht, werden im Zugriff auf die Umwelt hergestellt. Dabei sind Bewegung und Wahrnehmung eng verzahnte Prozesse: Man muss hinschauen, um zu sehen, zufassen, um zu fühlen.
Neben der gängigen Auffassung, dass Wahrnehmung die Voraussetzung für Bewegung ist – wir müssen einen Ball sehen, um ihn zu fangen – wird die zweite Seite der Medaille, die Bedeutung von aktiver Bewegung für die Wahrnehmung, in den Experimenten von Kohler (1951) und Held und Hein (1961) besonders deutlich: Dort normalisierte sich die durch Umkehrbrillen auf den Kopf gestellte Wahrnehmung nur bei den Probanden wieder, die sich *aktiv* in der Umwelt bewegen konnten, nicht jedoch bei passiv bewegten Probanden. Und junge Katzen entwickelten nur dann eine normale sensorisch-motorische Koordination, wenn sie sich nach der Geburt aktiv bewegen konnten, nicht jedoch, wenn sie passiv bewegt wurden!

So wie Objekte, z. B. der Stuhl, bedeutungshaltig, z. B. *als* Sitzgelegenheit wahrgenommen werden, so werden auch Bewegungsaktionen immer *als* etwas gemacht:
Einen Vorhandschlag im Tennis kann ich ausführen
– als Angriffsschlag, um den Punkt zu machen,
– als Sicherheitsschlag, um abzuwarten,
– als Abwehrschlag, um den Ball überhaupt im Spiel zu halten,
– als Angebot an einen Anfänger, einen bestimmten Schlag zu wagen, in der Rolle des Tennistrainers.
Auch hier ist offensichtlich der Handlungskontext das Bezugssystem, unter dem die Aktion als solche durchgeführt wird.
Der Handlungskontext selbst entspricht dabei der Situation, in der eine Person in ihrer Umwelt eine bestimmte Aufgabe wahrnimmt:
– Jetzt einen Angriffsschlag machen,
– jetzt einen Sicherheitsschlag...

Damit eine Person also eine bestimmte Bewegungshandlung ausführt, muss sie zuerst eine Situation so wahrnehmen, dass sie in ihr eine Aufgabe gestellt sieht, die sie mit dieser Handlung meint lösen zu können.
Für erfahrungsorientiertes und somit wahrnehmungsorientiertes Lehren und Lernen ist damit die oben gestellte Forderung jetzt so zu konkretisieren:

Es sind Lernsituationen so zu gestalten, Lernaufgaben so zu stellen, dass
1. situationsadäquate Aufgaben überhaupt wahrgenommen werden können und
2. die so wahrgenommenen Aufgaben mit entsprechenden Bewegungshandlungen gelöst werden können, damit situations- und aufgabenrelevante Wahrnehmungs- und Aktionsschemata entwickelt werden können.

Im Zusammenhang mit Erfahrungslernen ist hier mit Landau allerdings zu ergänzen, dass nach Dewey zwei Formen des Erfahrens als des Aufspürens von regelhaften Bezügen zwischen Aktionen und Wahrnehmungen zu unterscheiden sind:

> „1. Erfahrung entsteht als Resultat geglückten Handelns, d. h. die Regeln werden auf gut Glück aufgespürt, ohne im einzelnen die Regeln genau zu kennen. (Ich weiß zwar nicht, wie das im einzelnen funktioniert, aber wenn ich es wieder so mache, gelingt es mir wieder. So habe ich herausgefunden, meine Skier auf glatter Piste zu drehen – aber im schweren Schnee weiß ich es nicht).
> 2. Erfahrung basiert gerade auf dem Erkennen der einzelnen Regeln und darauf, wie diese zusammenspielen. (Ich habe herausgefunden, dass Wasser beim Hineinspringen umso widerständlicher ist, je mehr ich an Fläche meines Körpers dem Wasserspiegel entgegensetze, weiß aber auch, dass ein nötiges Maß an Spannung notwendig ist, um in den Wasserspiegel ohne größeren Schmerz erzeugenden Rückschlag eindringen zu können)“ (Landau, 1991, S. 122).

Daraus leitet er einen wichtigen Hinweis für die Inszenierung von erfahrungsgeleitetem Unterricht ab:

> „Während in einer sogenannten 'freien' Auseinandersetzung mit Dingen und Situationen, Erfahrungen 'auf gut Glück' gemacht, ihren eigenständigen Wert für weiteres erfolgreiches Handeln haben, so kann gerade die besondere Leistung erfahrungsgeleiteten Unterrichts darin gesehen werden, dass er im Sinne der zweiten Form DEWEYs den Lernenden gleichsam hinter Dinge zu schauen lehrt, dass also Erfahrungslernen als einsichtiges Lernen zu arrangieren versucht wird. Dabei geht es um eine kommunikative Verständigung über die Erfahrungen, die im unmittelbaren Prozess der Auseinandersetzung mit den Dingen, den Situationen gemacht werden. Herauszubekommen und zu beschreiben in einer 'Spürsprache', wie LEIST einmal ausgedrückt hat, wie das Pedalo, das Skateboard, das Einrad funktionieren, wovon ein

geglückter Handlungsvollzug wohl abhängt. Bei einem solchen Diskurs scheint es besonders wichtig, sich als Lehrer vor Augen zu führen, dass man gerade nicht den *Schüler* auf die 'richtige' Lösung hindrängt, schon gar nicht belehrt, sondern ihm *Zeit* lässt, neu erkunden lässt, wie der Gegenstand auf ihn selbst zurückwirkt“ (Landau, 1991, S. 123).

IV Konsequenzen für die Vermittlung

---------- * im angegebenen Buch nicht enthalten ! *** ----------**

Das Erlernen von Bewegungsfertigkeiten

Nach den bisherigen Ausführungen sind Wahrnehmung und Bewegung eng verzahnte Prozesse.
Daraus folgt, dass Wahrnehmen eine wichtige Leistung bei jeder Bewegungshandlung ist. Damit ist Wahrnehmen immer auch als ein Teil der Lernaufgabe beim Bewegungslernen zu berücksichtigen.
Daraus folgt zweitens auch, dass Analysen von sportlichen Bewegungen als bloße Bewegungsabläufe, wie sie auch in Kapitel 3 vorwiegend herangezogen wurden, um schon auf dieser Ebene die Probleme klassischer Technikvermittlung aufzuzeigen, prinzipiell zu kurz greifen. Es wird nämlich die jeweilige Wahrnehmungsaufgabe übersehen. Dabei würde ihre Berücksichtigung einen entscheidenden Gewinn an ökologischer Validität bedeuten, der sich auch in der Nutzbarkeit der Untersuchungsergebnisse für die Vermittlung niederschlagen würde.
Trotzdem werden diesem Anspruch in der Vielzahl der Untersuchungen sportlicher Bewegungen nur äußerst wenige gerecht. Dies liegt vielleicht daran, dass unser Wahrnehmungssystem so gut funktioniert, dass die Wahrnehmungsaufgaben scheinbar völlig problemlos erledigt werden.

So erscheint es etwa trivial, dass ein Basketballspieler, der einen ihm von der Seite zugespielten Ball nach einer Drehung in den Korb werfen soll, beim Wurf den Korb anschaut.
Nun zeigt aber eine Untersuchung von Paillard und Rippoll (1981), dass sich Anfänger, Fortgeschrittene und Könner im Basketball darin unterscheiden, wie sie ihren Blick und den Kopf in dieser Aufgabenstellung zum Korb drehen: Die Gruppe der Könner unterscheidet sich von der Gruppe der Fortgeschrittenen dadurch, dass die Könner ihren Blick und den Kopf früher und damit auch länger auf den Korb fixieren. Gleichermaßen unterscheiden sich die Fortgeschrittenen wiederum von den Anfängern. Die Könner richteten dabei den Blick oft schon auf den Korb, bevor sie den zugespielten Ball gefangen hatten. Auch innerhalb jeder der drei Gruppen ergab sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Zeitpunkt und damit der Dauer der Fixierung von Augen und Kopf auf den Korb und der Trefferleistung.

Im Tennisspiel ist es gleichermaßen trivial, dass man den Ball sehen muss, um ihn treffen zu können. Der Trainer betont dabei, dass man „immer den Ball ansehen“ solle.
Nun zeigen aber Untersuchungen von Mester (1988), dass Turnierspieler im Tennis z. B. beim Netzvolley schon vor dem Treffen des Balles durch den Gegner ihren Blick nicht auf den Ball, sondern auf einen Bereich neben dem Spieler richten und ihn danach dort fixiert halten (S. 165). Weitere Untersuchungen (Mester, 1985) zeigen, dass Weltklassespieler beim Aufschlag auch nicht den Ball verfolgen, sondern ihren Blick schon bevor der Aufschläger den Ball trifft auf den erwarteten Auftreffpunkt des Balles im eigenen Aufschlagfeld lenken. Eigene Untersuchungen zeigen, dass nach diesem Auftreffpunkt, in der zweiten Flugphase des Balles, die relevante Information liegt, die zum zielgenauen Schlagen des Balles notwendig ist (Loibl, 1984, 1988).

Die Leistung des Wahrnehmungssystems besteht in diesen beiden Beispielen sicher weniger im bloßen Sehen des Korbes bzw. des Tennisballes, sondern eher in der Herstellung eines stabilen Umweltbezuges. Trotzdem müssen Spieler dies „wissen“ und außerdem lernen, den Blick frühzeitig auf den Korb zu lenken, den Ball ohne direkten Blickkontakt zu fangen und den Auftreffpunkt des Tennisballes beim Aufschlag aus dem Bewegungsablauf des Aufschlägers richtig zu antizipieren. Wo sind die Vermittlungskonzepte, die dies berücksichtigen und nicht den Lernenden mit dieser Lernaufgabe alleine lassen?

Spielen lernen

In den komplexen Situationen eines Sportspiels sind vielfältige Wahrnehmungsaufgaben gestellt, wie sie etwa Konzag und Konzag (1980) aufgezeigt haben. Ihre Bewältigung ist aber nicht nur Voraussetzung für die erfolgreiche Ausführung einer jeden Bewegungsaktion, sondern sie ist darüber hinaus von zentraler Bedeutung für die *Entscheidung zur richtigen Bewegungsaktion* als richtiger, funktionaler Lösung der Spielsituation.
Dieser Gedanke soll im folgenden ausgehend vom „Korbleger“ als einer typischen Technik des Basketballspiels verfolgt werden.

Das Phänomen, von dem in Verbindung mit dieser Technik ausgegangen werden soll, besteht darin, dass diese Technik relativ leicht zu vermitteln ist bis zu einer zufriedenstellenden Form der Demonstrationsfähigkeit – dass aber eine Vielzahl derer, die diese Technik so erlernt haben, sie im Spiel nie anwenden, darüber hinaus sogar den Eindruck erwecken, als dächten sie nicht im Traum daran, dass diese Technik im Spiel zur Anwendung kommen könnte.
Als Erklärung für dieses Phänomen wird in aller Regel auf einen Mangel an Spielfähigkeit bzw. Spielverständnis bei diesen Spielerinnen und Spielern verwiesen. Hier ist allerdings zu fragen, was die Vermittlung zur Abstellung dieses Mangels unternommen hat (vgl. auch Konzag & Konzag, 1991, S. 28)!
Vor dem Hintergrund der obigen Ausführungen besteht die Erklärung darin, dass die Aufgabe, die in der komplexen Handlungssituation des Spiels gestellt ist, eine ganz andere ist als die in der Übungssituation: Hier ist die Frage nach dem, WAS zu tun ist gestellt – Abspiel, Distanzwurf oder Korbleger-Durchbruch? Das Üben eines isolierten Bewegungsablaufs Korbleger vereinfacht diese Frage drastisch; dabei wird eigentlich nur die Frage danach gestellt, WIE der Bewegungsablauf einer der Lösungsmöglichkeiten ausgeführt wird.

Die Konsequenz aus diesen Überlegungen kann nur darin bestehen, dass Spielhandeln zu erlernen ist, das Lösen von Spiel-Aufgaben, nicht Bewegungsabläufe als bloße „Abziehbilder“ davon auf einer phänographischen oder biomechanischen Folie.

Spielhandeln als Lösen von Spielsituationen ist nun aber sicher nicht erlernbar durch bloßes Vor- und Nachmachen und Korrigieren, sondern nur durch das selbsttätige, experimentierende Auseinandersetzen mit der komplexen Spielsituation:
Nur so wird aus dem Abstand zwischen zwei Gegenspielern eine Lücke – indem ich versuche, die potentielle Lücke zu nutzen, wie Anfänger dies auch immer naiv probieren. Die dabei gemachten Wahrnehmungen differenzieren ein antizipierendes Schema „Lücke“ für solche Abstände, bei denen mein Zugriff erfolgreich verlief – andere Abstände werden schlicht nicht als Lücken wahrgenommen!
Wo aber niemals Abstände durch erfolgreichen Zugriff zu Lücken wurden, werden gar keine noch so großen Lücken mehr wahrgenommen, weil gar keine Lücken mehr antizipiert, gar keine Lücken mehr gesucht werden.

Das Erlernen eines korrekten Bewegungsablaufs nützt hier wenig! Es trägt vielmehr eher zum Ver-lernen des naiven Schemas „Lücke“ bei.

Deshalb gilt es, zuerst solche Schemata aufzubauen: Durch die Ermöglichung erfolgreicher Korbleger-Durchbruchaktionen.

Gerade diese Konsequenzen führen nun aber zurück zu der eingangs dargelegten Argumentation: Man kann ja eine Spielsituation nur durch ein Abspiel, einen Distanzwurf oder einen Korbleger lösen, wenn man Abspiel, Wurf oder Korbleger kann – Techniken sind ja doch die Voraussetzungen für erfolgreiches Spielen!
Und da im Sport in der Regel komplizierte Techniken gefordert sind, werden diese zuerst geübt unter Vereinfachung der Situationsbedingungen. Diese *Didaktische Reduktion* bewirkt aber eine Veränderung der Aufgabenstellung: Statt Lösung einer Spielsituation, als Mittel zum Zweck also, wird der Korbleger jetzt zum Selbstzweck, zur Demonstration eines Bewegungskunststücks. Damit gerät Basketball zum Turnen unter den Körben. Denn es ist der Sinn des Turnens, Bewegungsabläufe in ihrer Form als Kunststücke vorzuzeigen.
Die Probleme beim Übergang zur Spielsituation sind damit vorprogrammiert. Die Wirkung der bewegungstheoretischen Grundannahme wird an dieser Stelle deutlich: Nicht die Techniken Abspiel, Wurf, Korbleger als Bewegungsabläufe sind die Voraussetzungen für Spielfähigkeit, sondern die Handlungen Abspiel, Wurf, Korbleger als Lösungsmöglichkeiten einer Spielsituation!

Zur Lösung des Problems, wie nun solche Spielhandlungen zu vermitteln sind, erscheint eine Überlegung offensichtlich: Wenn Spielen heißt, Spielsituationen zu lösen, dann muss Spielen lernen heißen, Spielsituationen lösen zu lernen. Dann kann es nicht sein, dass zum Lernen die Spielsituation eliminiert wird! Die bisherigen wahrnehmungstheoretischen Betrachtungen legen es stattdessen nahe, bei der durchaus notwendigen didaktischen Reduktion gerade ...

Fortsetzung folgt!

Wie würden Sie weiter argumentieren?