

## Das ABC des Spielens: Technik- und Taktiktraining im Anfängerbereich

### 1 Das Problem – ” ... immer geradeaus, kräftig, mit Körpereinsatz, vehement”

”Andere Länder haben deutliche Vorteile in der technisch-taktischen Spielkultur. Deshalb ist die Position des Kreativspielers in vielen Vereinen mit Ausländern besetzt” (Christoph Daum, internationaler Trainerkongreß in Karlsruhe am 21. Juli 1998).

”Was uns in Deutschland fehlt, sind Typen mit Ausstrahlung, das Verrückte. Das zieht sich durch alle Sportarten. Wenn man unseren Fußball betrachtet, dann ist er immer gerade: gib ihm, Flanke, Kopfball ... Es ist selten, daß der Ball fließend rollt, wie bei den Brasilianern, Holländern oder Italienern. Niemand orientiert sich an Ronaldo und Romario. Vorbilder sind Kohler, Wörns oder Matthäus, die halt athletisch und körperbetont spielen. Und bei den Handballern ist es ähnlich: Freiwurf ziehen, Mauer bilden, hochgehen, reinschießen ...” (Horst Bredemeier, eigenes Interview am 18. Dezember 1996).

Die Problemdiskussionen und Klagen haben seit der Fußball-Weltmeisterschaft 1998 in Frankreich Hochkonjunktur: Deutschland hat keine Kreativabteilung mehr, der Klub der Spielmacher scheint vom Aussterben bedroht. Und es gibt erschreckend wenig Talente. Als das größte im Fußball gilt der 22jährige Lars Ricken, im Handball kommt nach Daniel Stephan lange nichts, und in der Basketballbundesliga sucht man deutsche Playmaker nahezu vergebens.

Die Kicker-WM-Nachlese ”32 Nationen nach Noten” spricht – auf den Fußball bezogen – eine unmißverständliche Sprache. Deutschland wird mit einem Gesamtdurchschnitt von 3,13 auf Platz 18 gesetzt. Brasilien, Frankreich, Holland sind leistungsmäßig weit entrückt, und Marokko, Südafrika oder Belgien werden zum Maßstab. Im ”Detail-Notenbild” zeigen sich die Defizite noch klarer. Während die Kondition und der Teamgeist mit 2,0 überdurchschnittlich bewertet werden, verteilt der Kicker für die Technik eine 5,0 (Rang 32) und für die taktische Flexibilität eine 4,5 (Rang 31). Die Analysen anderer Zeitschriften sind keineswegs positiver. Im Zeitmagazin (Nr. 29, 9. Juli 1998) wurde getitelt: ”Weg vom Fenster – Werden wir

nie mehr Weltmeister?“ und der (Ex-)Bundestrainer selbst hat resignierend festgestellt, daß ”die Deutschen nun einmal nicht brasilianisch spielen können. Die Brasilianer sind jetzt aber in der Lage, deutsch zu spielen, ohne ihre Technik und Kreativität zu verlieren!”

Auch wenn derartige Situationsbeschreibungen sicher überzogen wirken und – wie Christoph Daum es ausgedrückt hat – fast so etwas wie eine Massenhysterie ausgebrochen ist, bleibt doch zumindest der Eindruck eines gewissen Nachwuchsproblems im Bereich der Sportspiele. Im folgenden wird zunächst den Ursachen des Phänomens nachgegangen. Das geschieht in 2.1 aus alltagstheoretischer Sicht, indem die allgemein bekannte Straßenspielhypothese vorgestellt wird. Mit dem Abschnitt 2.2 wird der Versuch unternommen, die Hypothese empirisch zu untermauern. Die verbreiteten Praxismeinungen werden mit Befunden zum impliziten Lernen sowie mit Resultaten aus der allgemeinen und der sportspezifischen Kreativitätsforschung verknüpft. Heraus kommt das sogenannte ”Modell der inzidentellen Inkubation” (MII), das als eine theoretische Übersetzung der Straßenspielhypothese anzusehen ist. Im Abschnitt 3 wird schließlich ein Praxisprojekt präsentiert, das auf diesen Überlegungen aufbaut. Die ”Ballsschule” will den Spielanfängern die Straßenspielkultur wieder näher bringen. Ihr wichtigstes Motto lautet: ”Spielen macht den Meister”. Gleichzeitig bezieht sie aber auch weitere aktuelle bewegungswissenschaftliche Erkenntnisse mit ein. Das ABC des Spielens wird über den Umgang mit Taktikbausteinen (A: 3.1) sowie über das Üben von Koordinations- (B: 3.2) und Technikbausteinen (C: 3.3) vermittelt.

## **2 Die Ursache – ” ... der Star ist die Mannschaft statt dribbeln und dribbeln lassen”**

### *2.1 Die Straßenspielhypothese*

Zu den derzeit populärsten Alltagsweisheiten zählt ohne Zweifel die Straßenspielhypothese. Sie besagt im Kern, daß es dem Nachwuchs in Deutschland an der richtigen Schulung mangelt. Während in der Vergangenheit die Technik und die taktische Kreativität durch vielseitiges Spielen auf Straßen, Schulhöfen oder in Parks entwickelt wurden, gibt es heute nur noch wenige Bolzplätze, und in der Schule wird der Sportunterricht zunehmend reduziert. ”Wir kriegen die jungen Leute, die die Gesellschaft erzeugt – und das sind solche, die nicht wie wir als Buben jeden Tag auf der Schulwiese gespielt haben, bis der Hausmeister uns wegschickte” (Uli Hoeneß, 18.11.1995, Süddeutsche Zeitung). Dafür treten Mädchen und Jungen früher

als vor 20 Jahren in die Vereine ein und werden dort vorrangig sportartspezifisch ausgebildet. Sie werden – so könnte man sagen – ”trainiert, bevor sie selbst spielen können” (Schmidt, 1994, S. 3).

In anderen Ländern und Kulturen ist das (noch) nicht so. Von Kindern in Nigeria und Kamerun heißt es, daß sie mit einem Ball an den Füßen geboren werden, und die brasilianischen Jugendlichen spielen immer und überall: Ihre erste Liebe ist rund. An den 8000 km ”Seitenaus Atlantik” sind weder taktische Winkelzüge noch Torerfolge gefragt, sondern Flexibilität, Intuition und auch Eigensinn. Es gilt vor allem der Leitsatz: ”dribbeln und dribbeln lassen”.

Die alltagstheoretischen Begründungen, warum die Straßen- und Strandspielkulturen die geeigneten sportlichen Kinderstuben sein sollen, sind vielfältig. Auffällig ist dabei, daß eigentlich keine direkten Argumente *für* die Wirksamkeit des freien, unangeleiteten Spielens vorgebracht werden, sondern daß primär auf die *Nachteile* der Frühspezialisierung mit der (unterstellten) Kopie von methodischen Vorgehensweisen aus dem Erwachsenenbereich eingegangen wird. Immer wieder genannt werden u.a. mögliche Entwicklungsdisharmonien und Motivationsverluste, die sehr häufig zum vorzeitigen Ausstieg vor dem Erreichen des Höchstleistungsalters führen (drop-out). Johann Cruyff sieht im Kinder- und Jugendtraining der europäischen Vereine gar den ”Töter der Kreativität und Improvisation”. In einer Art von ”kollektivem Wahnsinn” werde Sechs- bis Achtjährigen eingepaukt, daß die Mannschaft alles sei und der einzelne nichts. Und Edson Arantes do Nascimento, genannt Pelé, der seine Künste an den Stränden Brasiliens erworben hat, ergänzt: ”Ich habe mir zuletzt eine U-16-WM angeschaut. Manche Spieler laufen da vor Taktik schon herum wie Maschinen.”

## 2.2 *Das Modell der inzidentellen Inkubation*

Mit der Straßenspielhypothese wird – theoretisch betrachtet – zweierlei angenommen:

1. Freies, unangeleitetes Spielen führt zu Verbesserungen der technischen und taktischen Leistungsvoraussetzungen. Allgemeiner formuliert: Wir Menschen können etwas erwerben, ohne uns ausdrücklich darum zu bemühen und auch ohne direkt zu wissen, *daß* und *was* wir lernen sollen. Diese Art des Lernens wird mit Begriffen wie intuitiv, unbewußt und spielerisch-beiläufig in Verbindung gebracht.

2. Langjähriges und sehr vielseitiges Spielen ist bewußten, angeleiteten Vermittlungsprozessen sogar überlegen, wenn es um die Entwicklung des technischen und taktischen Kreativitätspotentials geht.

Beide Annahmen der Straßenspielhypothese erscheinen keinesfalls trivial und bedürfen aus sportwissenschaftlicher Sicht einer empirischen Überprüfung. Das Resultat kann vorweg genommen werden: Für die Behauptungen 1 und 2 gibt es mittlerweile tatsächlich eine ganze Reihe von Belegen. Sie entstammen aus Studien zum impliziten oder inzidentellen Lernen sowie aus der Kreativitätsforschung.

Zunächst zum *ersten Punkt*. Die Wirksamkeit *inzidenteller Lernprozesse* konnte in zahlreichen grundlagenwissenschaftlichen Experimenten nachgewiesen werden. Die Tabelle 1 gibt einen Überblick über Untersuchungen dieser Art. Das prinzipielle Vorgehen soll an einem Beispiel erläutert werden: dem Erlernen künstlicher Grammatiken. Es wird evaluiert, ob grammatikalische Regeln durch den bloßen Umgang mit der Sprache erworben werden können. Konkret werden die Versuchspersonen gebeten, sich vorgegebene Buchstabenfolgen zu merken. Diese werden – worüber die Probanden nicht informiert sind – auf der Grundlage einer künstlichen Grammatik gebildet. Sie legt präzise fest, welche Buchstaben und welche Abfolgen zulässig sind und welche nicht. Erst nach einer hohen Anzahl von Testdurchgängen wird den Versuchspersonen, für sie überraschend, mitgeteilt, daß den zuvor dargebotenen Buchstabenfolgen grammatikalische Regeln zugrunde liegen. Danach werden ihnen weitere Abfolgen vorgegeben. Die Aufgabe besteht jetzt darin, jeweils zu entscheiden, ob diese Abfolgen grammatikalisch zulässig sind oder nicht (vgl. zusammenfassend Reber, 1989). Als relativ konsistenter Befund ergibt sich, daß die Probanden die Zulässigkeitsurteile mit hoher Wahrscheinlichkeit richtig treffen. Sie haben also die Regeln irgendwie gelernt, ohne daß sie ursprünglich wußten, daß dies das Ziel des Experiments war. Besonders bemerkenswert ist, daß die Versuchsteilnehmer die in der Anwendung von ihnen beherrschten Regeln nicht benennen können. In einigen Studien wurden sogar negative Korrelationen zwischen der Qualität der Aufgabenlösungen und den Verbalisierungsleistungen gefunden (vgl. Berry & Broadbent, 1988).

Tab.1: Experimentelle Bestätigungen für inzidentelles Lernen

<b>Autoren</b>	<b>Aufgabenbereiche</b>	<b>Lernkriterien</b>
Brooks (1978) Reber (1989) Weinert (1991) Gomez und Schvaneveldt (1994) Knowlton und Squire (1994) Altmann, Dienes und Goode (1995)	Künstliche Grammatik für Buchstaben- sequenzen	Entscheidungszeit Entscheidungs- richtigkeit
Nissen und Bullemer (1987) Cohen, Ivry und Keele (1990) Frensch, Buchner und Lin (1993)	Serielle Reaktionszeitaufgaben	Entscheidungszeit Entscheidungs- richtigkeit
Luer et al. (1989)	Regeln für die Lösung von Anagrammen	Entscheidungszeit Entscheidungs- richtigkeit
Berry und Broadbent (1988) Hayes und Broadbent (1988) Green und Shanks (1993)	Regeln für computersimulierte Systemsteuerungen	Vorhersage und Kontrolle
Posner und Keele (1968) Rosch und Mervis (1975) Homa (1979) Medin, Dewey und Murphy (1983) Kemler und Nelson (1984) Fried und Holyoak (1984) Carlson und Dulany (1985) Estes (1989)	Visuell-räumliche Konzepte	conceptual fluency
Lewicki (1986) Miller (1987) Hill et al. (1989) Kewicki, Hill und Sasaki (1989) Musen und Squire (1993)	Kovariationslernen	conceptual fluency
Hebb (1961) Melton (1963) Schwartz und Bryden (1971) Cunningham, Healy und Williams (1984) McKelvie (1987) Fendrich et al. (1991)	Regeln für das Lösen von Ziffernfolgen	Entscheidungszeit Entscheidungs- richtigkeit
Cohen et al. (1985) Butters et al. (1985) Squire und Frambach (1990) Reber und Kotovsky (1992)	Regeln für Puzzleaufgaben	Entscheidungszeit Entscheidungs- richtigkeit

Summers und Hammond (1966) Deane, Hammond und Summers (1972) Koh und Meyer (1991) Price, Meyer und Koh (1992)	Anpassen von Funktionswerten	Vorhersage und Kontrolle
--	---------------------------------	-----------------------------

Roth und Raab (1998) haben das Design des Erwerbs künstlicher Grammatiken auf die Überprüfung von taktischen Regellernprozessen im Sportspiel übertragen. Es wurden Experimente in den Sportarten Basketball, Handball und Volleyball durchgeführt. Analog zu den Untersuchungen mit den künstlichen Grammatiken erhielten die Probanden die Instruktion, daß sie an einem Gedächtnisexperiment teilnehmen. Ihnen wurden jeweils Blöcke von zehn Spielszenen gezeigt und sie mußten anschließend die Aktionen eines bestimmten Sportlers – z.B. des Handball-Rückraummitte-Spielers – memorieren. Nach etwa 300 solcher Testwiederholungen ist den Versuchspersonen eröffnet worden, daß der beobachtete Spieler strikt nach taktischen "Wenn-dann-Regeln" gehandelt hat. Die Probanden waren in der Folgezeit – den Ergebnissen aus den psychologischen Studien entsprechend – in der Lage, neue Videoszenen gemäß der taktischen Grammatik zu lösen. Die Quoten der angemessenen Entscheidungen lagen in allen Fällen signifikant über der Ratewahrscheinlichkeit. Und auch hier konnten die Untersuchungsteilnehmer die Regeln, die sie berücksichtigen, nicht korrekt beschreiben. Anzumerken ist, daß erstens alle Experimente mit *einfachen* (vier Regeln) und *komplexen* (12-15 Regeln) taktischen Regelsystemen durchgeführt wurden und daß zweitens die *Laborstudien* – mit nahezu identischen Resultatmustern – im *Feld* repliziert worden sind. Zusammengenommen erscheint also die Annahme gleichsam müheloser, beiläufiger, eben inzidenteller Lernprozesse im Bereich der Sportspiele plausibel.

Nun zum *zweiten Punkt*. Zunächst sind einige – notwendigerweise allerdings stark verkürzte – Vorbemerkungen zum Begriff "Kreativität" erforderlich. In den Experimenten zum inzidentellen Lernen ging es um sogenannte *konvergente* Denkprozesse, also um das Finden der jeweils richtigen Lösung für eine vorgegebene Aufgabenstellung. Konvergentes taktisches Denken wird deshalb gewöhnlich auch mit dem Terminus der Spielintelligenz gekennzeichnet. Demgegenüber ist Kreativität eher mit *divergenten* Denkleistungen verknüpft. Sie charakterisieren das Vermögen, zu einem Problem viele Lösungen zu finden, die gleichzeitig originell, variabel und angemessen sind. Im Rahmen von Kreativitätsuntersuchungen werden vor diesem Hintergrund vorrangig divergente Denkprozesse zu erfassen versucht. Dabei wird im Sinne eines Schwellenmodells davon ausgegangen, daß Intelligenz und Kreativität nicht unabhängig voneinander sind. Intelligenz ist vielmehr als notwendige, jedoch keinesfalls hin-

reichende Voraussetzung für kreative Leistungen anzusehen (vgl. Amelang & Bartussek, 1996, S. 259).

Die Ergebnisse der allgemeinen Kreativitätsforschung liefern einige überzeugende Hinweise auf die positive Wirkung freier, vielseitiger, unangeleiteter Erfahrungssammlungen. Sie kommen u.a. aus:

1. *Quasi-experimentellen Treatmentstudien:* Am bekanntesten ist die Haddon-Lytton-Untersuchung (1970). Die Kinder traditioneller Schulen, in denen Wert auf konvergentes und autoritäres Denken gelegt wird, erreichten bei gleichem mittleren IQ niedrigere Leistungen in Kreativitätstests gegenüber solchen Schülern, die aus progressiven Einrichtungen kamen, mit einem Akzent auf freiem, selbstinitiiertem Lernen. Milgram (1990) konnte darüber hinaus in einer Studie in vier Kulturkreisen – Brasilien, Israel, Japan, USA – ähnliche Kovariationen von Lernerfahrungen und Umwelteinflüssen mit Kreativitätstestleistungen nachweisen.
2. *Entwicklungsstudien:* In einer weiteren Untersuchung hat Milgram (1990) Höhen und Tiefen bei der durchschnittlichen altersbezogenen Entwicklung des Kreativitätspotentials festgestellt. Die Tiefphase zwischen 6 und 16 Jahren deutet er im Sinne einer (negativen) Wirkung des intentional ausgerichtet Lernklimas an Schulen und den dort vorherrschenden restriktiven Normen (z.B. Ordentlichkeit, Akkuratheit).
3. *Berufsgruppenvergleichen:* Im Rahmen der Hamburger Untersuchungen zur Kreativität (vgl. Copley, 1995) wurden Jazzmusiker der Reeperbahn mit Labortechnikern verglichen. Erstere erwiesen sich als deutlich kreativer, was Copley mit der Bedeutung improvisierter, freier Erfahrungssammlungen gegenüber der durch intentional-konvergente Lernprozesse geprägten Berufswelt der Labortechniker erklärt.
4. *Studien zur sozialen Umwelt:* Überprüft wurde u.a. – und vor allem – der Einfluß des Elternhauses. Unter den vielen, bis heute als kreativitätsrelevant identifizierten Faktoren befinden sich die Förderung unabhängiger Lernprozesse, die niedrige elterliche Kontrolle und die Ermutigung zur Suche nach Neuem (vgl. Albert & Runco, 1986; Harrington, Block & Block, 1987).

Sportspielspezifische Untersuchungen gehen auf Roth, Raab und Hamsen (1998) zurück. Da die Straßenspielhypothese von *langjährigen*, natürlichen Erfahrungsbildungen ausgeht, läßt sie sich grundsätzlich nicht über kurzfristig angelegte Experimente mit standardisierten, künstlichen Vermittlungsprogrammen auf den Prüfstand stellen. Es liegt auf der Hand, eher *quasi-experimentell* vorzugehen, also auf Kinder und Jugendliche zurückzugreifen, von denen man annehmen kann, daß sie verschiedene sportbezogene Lerngeschichten bzw. -biographien durchlaufen haben. In diesem Sinne wurden brasilianische und deutsche Handball-Nachwuchsspieler im Alter von 13-18 Jahren hinsichtlich ihres Kreativitätspotentials miteinander verglichen. Abbildung 1 zeigt den differenzierten Versuchsplan der Studie. Erhoben wurden eine Reihe von Kreativitätsmaßen (Spielbeobachtung, divergent-konvergenter Taktiktest, Trainer- und peer-group-Einschätzungen) sowie eine sehr umfangreiche Liste von Vorhersagevariablen, mit denen die Unterschiede im Kreativitätspotential erklärt werden sollen. Die Kulturvergleichsvariable steht dabei für einen eher vielseitigen, inzidentellen (Brasilien) gegenüber einem einseitigen, angeleiteten Sportspielzugang (Deutschland). Ergebnisdetails können nicht vorgestellt werden. Erwähnt sei lediglich, daß sich die Prädiktionen der Straßenspielhypothese in den Daten recht gut wiederfinden. Die brasilianischen Jugendlichen erzielen signifikant bessere Leistungen in den erhobenen Kreativitätskennziffern Originalität, Flexibilität und Flüssigkeit, während die deutschen Spieler in drei von fünf Spielintelligenzmaßen signifikante oder tendenzielle Vorteile besitzen.



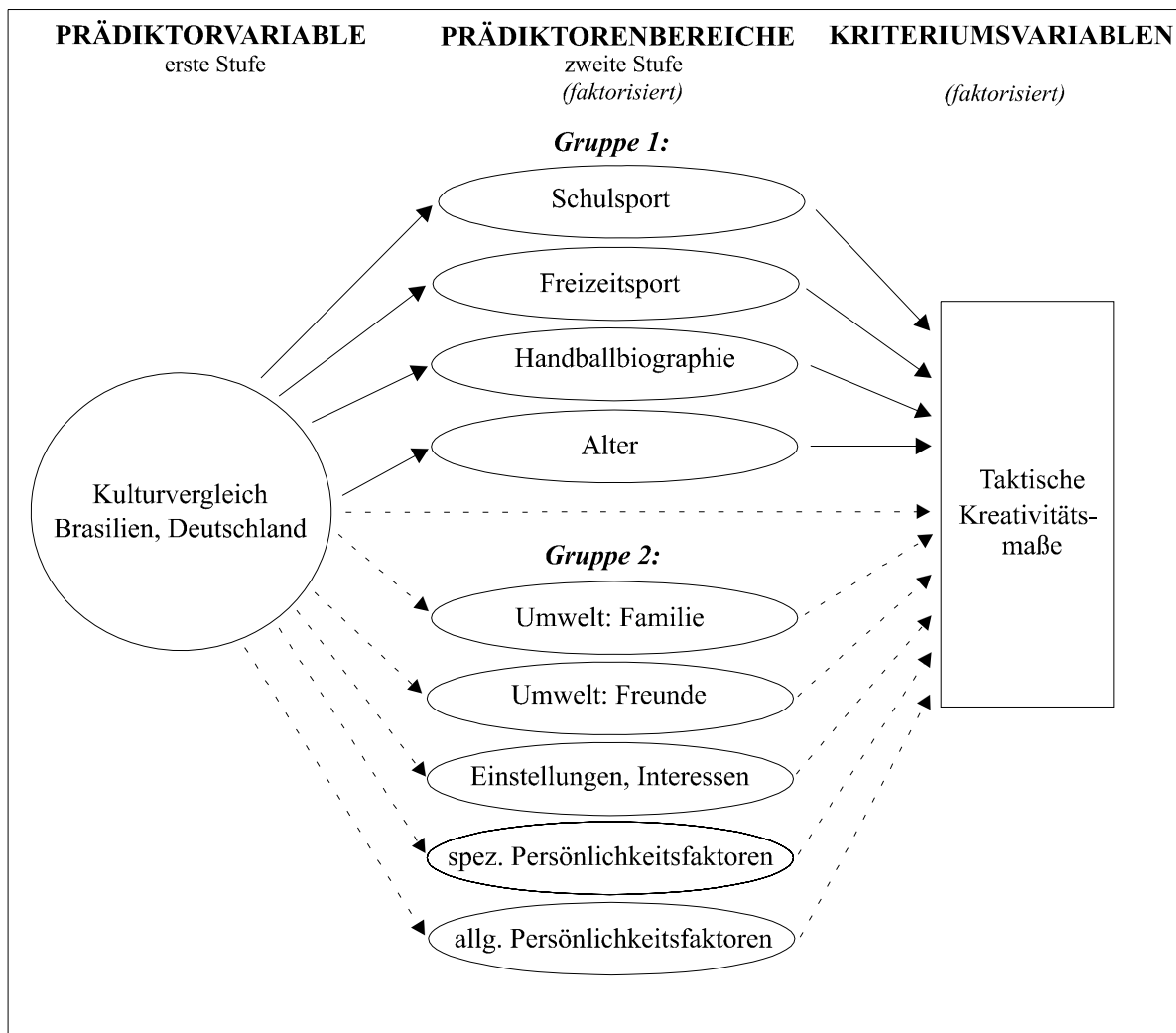


Abb. 1: Design der Untersuchung zum Vergleich brasilianischer und deutscher Nachwuchsspieler

Die Resultate der ersten Studie konnten in einer Nachfolgeuntersuchung weitgehend bestätigt werden. Analysiert wurden Handballspieler von gleichwertigen brasilianischen und deutschen Teams. Es handelte sich um Erwachsenenmannschaften auf brasilianischem Top- und etwa deutschem Zweitliganiveau. Bei nicht-signifikanten Differenzen hinsichtlich der konvergen-ten Entscheidungsqualität resultierten hochsignifikant bessere Gesamtkreativitätswerte für die brasilianischen Handballer.

In einer dritten – noch nicht vollständig abgeschlossenen – Studie wird umgekehrt gedacht. Ausgangspunkt ist jetzt nicht mehr die quasi-experimentelle Annahme unterschiedlicher Lerngeschichten. Statt einer möglichst hohen Varianz in den Vorhersagevariablen wird eine Varianzminimierung auf der Kreativitätsseite angestrebt. Es werden ausschließlich allgemein anerkannte, unumstrittene "Kreativitätseminenzen" aus mehreren Sportsportarten nach ihren

Bewegungsbiographien befragt. Die bisher durchgeführten Interviews bestätigen die Erwartungen. Die Straßen- und Strandspielkultur findet sich – wie die Zitate in Tabelle 2 exemplarisch belegen – sozusagen als eine zentrale Invariante in den sportlichen Kinderstuben der heutigen Stars.

Tab. 2: Lerngeschichten von Kreativspielern

*Mehmet Scholl* (Fußballspieler, eigenes Interview am 2. Februar 1998): ” ... Ich war immer ein bewegliches Kind und wenn ein Ball dabei war, egal was für einer, war ich glücklich. Mittags bin ich aus dem Haus und abends heim, ob Regen oder Schnee war nebensächlich. Ich habe einfach gespielt, wie ich Spaß hatte: mal Tischtennis, dann Basketball oder Handball, also alles was mit Bällen zu tun hatte ...”

*Olaf Thon* (Fußballspieler, eigenes Interview am 27. Januar 1998): ” ... Auf den Kinderbildern bin ich schon immer mit einem Ball zu sehen. Ich bin mit dem Ball umgegangen, seit ich laufen konnte. Ich hatte fortwährend Lust zu spielen, ganz viel Fußball, aber auch andere Spiele haben mich fasziniert ...”

*Jackson Richardson* (Handballspieler, eigenes Interview am 28. Januar 1997): ” ... Ich habe auf Reunion angefangen. Es ging gar nicht darum, in einer Sportart unbedingt weiterzukommen oder etwas dazulernen. Ich wollte einfach Spaß haben und alles ausprobieren. In meinem kleinen Heimatdorf haben wir Kinder uns jeden Tag auf dem Dorfplatz, am Strand oder sonst irgendwo getroffen und irgendetwas gespielt ...”

*Magnus Wislander* (Handballspieler, eigenes Interview am 20. November 1996): ” ... Wichtig in meiner Jugendzeit ist gewesen, daß wir viel Spaß hatten, und es war nicht so wichtig, wie wir trainiert haben. Es war Spaß mit dem Ball. Nach Schulschluß sind wir sofort auf den Sportplatz gegangen, um zu spielen. In meiner Freizeit habe ich nur mit dem Ball gespielt; manchmal Fußball, manchmal Eishockey oder auch Handball ...”

*Daniel Stephan* (Handballspieler, eigenes Interview am 12. November 1996): ” ... Im Jugendalter, in dem man noch sehr viel lernt, habe ich viele verschiedene Positionen ausprobiert und auf der Straße ganz viel Fußball gespielt ... Spielen war wirklich jeden Tag ...”

Roth, Raab und Hamsen (1998) haben die Straßenspielhypothese theoretisch übersetzt und in das "Modell der inzidentellen Inkubation" (MII) umgetauft. Dieser komplizierte Name sollte jetzt verständlich sein: Eine Infizierung mit *inzidentellen* "Spielviren" führt nach langjährigen *Inkubationszeiten* zum Kreativitätsausbruch!

### 3 Die Ballschule – " ... vom Allrounder zum späteren Köhner"

Mit der Ballschule – einem Kooperationsprojekt des Instituts für Sport und Sportwissenschaft der Universität Heidelberg und der FT Kirchheim – sollen die Grundaussagen des MII in die Praxis umgesetzt werden. Sie wendet sich an Kinder im Alter von 6 bis 7 Jahren und wird von ausgebildeten Sportpädagogen geleitet. Das Logo in Abbildung 2 veranschaulicht, daß die spielerische Vielseitigkeit im Mittelpunkt der Ballschule steht. Die Kinder sollen zunächst mehr oder weniger "nur" frei spielen und beiläufig lernen, Situationen wahrzunehmen und (vor-)taktisch zu verstehen.



Die spielerische Ballschule darf nicht mit den weit verbreiteten Spielreihenkonzepten verwechselt werden. Spielreihen sind in der Regel auf die Einführung eines bestimmten Zielspiels oder einer Gruppe verwandter Sportspieldisziplinen gerichtet (z.B. Rückschlagspiele oder Wurfspiele). Für sie wird im allgemeinen gefordert, daß sie – ähnlich wie methodische Übungsreihen – die Lernanfänger an Lösungen für komplexere Aufgabenstellungen heranzuführen und daß die "Spielidee" im Kern unverändert bleibt (vgl. Kuhlmann, 1998, S. 117).

Bei der Ballschule ist das anders. Sie besteht aus *eigenständigen Spielformen*. Auch innerhalb einer Unterrichts- und Trainingseinheit müssen diese nicht notwendigerweise methodisch aufeinander aufbauen. Dennoch können die Spiele natürlich nicht nach dem Prinzip "Anything goes!" wahllos zusammengestellt und aneinandergereiht werden. Die Kinder sollen ja verallgemeinerbare *Spielfähigkeiten* und *taktische Kompetenzen* erwerben. Die Spiele sind demnach so zu konstruieren, daß sie sportspieltypische Grundkonstellationen bzw. übergreifende *Taktikbausteine* enthalten. Ein solches Vorgehen setzt voraus, daß man derartige Bausteine systematisch ermittelt und benennt. Das ist sicher nicht einfach und problemlos umzusetzen. Es gibt kaum eine Möglichkeit, die basistaktischen Anforderungen der Sportspiele streng theoriegeleitet oder mit Hilfe irgendwie gestalteter empirischer Studien objektiv und allgemein verbindlich herauszufiltern. Hier liegt so gut wie nichts vor. Daher wird im Rahmen der Ballschule – ohne das dies weniger wertvoll wäre – auf praktische Erfahrungen und das Alltagswissen von Experten gesetzt. Die Suche stützt sich im Kern auf die vorhandene fachdidaktische Literatur und eine eigene – gerade begonnene – Befragung von erfolgreichen Trainern sowie Sportspieelforschern. Vorläufig wird – auf der Basis der bisher zusammengetragenen Aussagen und mit losem Bezug zu bewegungswissenschaftlichen Aufgabenanalysen (Göhner, 1992) – von den in Tabelle 3 aufgeführten generellen Taktikbausteinen ausgegangen.

Tab. 3: Taktikbausteine

<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Ins Ziel treffen:</i> Taktische Aufgabenstellungen, bei denen es darauf ankommt, einen Ball in (auf) ein Ziel zu werfen, zu schießen oder zu schlagen</li><li>• <i>Ball zum Ziel bringen:</i> Taktische Aufgabenstellungen, bei denen es darauf ankommt, mit einem Ball einen Zielbereich zu erreichen</li></ul>
---

- *Vorteil herausspielen:* Taktische Aufgabenstellungen, bei denen es darauf ankommt, über ein Zusammenspiel mit Partnern einen Tor- oder Punktgewinn vorzubereiten
- *Zusammenspiel:* Taktische Aufgabenstellungen, bei denen es darauf ankommt, Bälle von Partnern anzunehmen bzw. an Partner weiterzuspielen
- *Lücke erkennen:* Taktische Aufgabenstellungen, bei denen es darauf ankommt, in der Auseinandersetzung mit Gegenspielern (individuell) die Chancen für einen Tor- oder Punktgewinn wahrzunehmen
- *Gegnerbehinderung umgehen:* Taktische Aufgabenstellungen in der Auseinandersetzung mit Gegenspielern (individuell), bei denen es darauf ankommt, einen Ballbesitz (individuell) zu sichern
- *Anbieten und Orientieren:* Taktische Aufgabenstellungen, bei denen es darauf ankommt, zum richtigen Zeitpunkt eine optimale Position auf dem Spielfeld einzunehmen

Die Bausteine sind durchgängig aus "offensiver Sicht" formuliert. Spiele, in denen sie vorkommen, enthalten zumeist – wenn auch nicht zwangsläufig – im Umkehrschluß die jeweils zugehörigen *Defensivbausteine*. In diesem Sinne werden taktische Anforderungen wie "Ins Ziel treffen verhindern", "Zusammenspiel stören" oder "Lücke schließen" mitgeschult. Selbstverständlich wird mit der Taktikbaustein-Liste – auch nach weiteren Forschungen – niemals ein Anspruch auf Vollständigkeit verbunden werden können. Ein solcher Anspruch dürfte aber ohnehin keine besondere Relevanz besitzen. Die allgemeine Ballschule erfordert zwar vielseitige, jedoch keineswegs allumfassende spielerische Erfahrungssammlungen. Der weitere *methodische Weg* ist schließlich mit einem einzigen Satz zu Ende erzählt: Spielen lassen mit Hand, Fuß, Kopf, Schläger ...

In der spielerischen Ballschule geht es um die Vermittlung einer nicht-spezifischen Spielfähigkeit und von taktischen Grundkompetenzen (Ziele). Es werden Spielformen angeboten, die aus allgemeinen Taktikbausteinen zu konstruieren sind (Inhalte). Diese Spiele läßt man die Kinder einfach spielen (Methode).

### 3.2 B: Die fähigkeitsorientierte Ballschule

Beim fähigkeitsorientierten Ansatz (B) wird davon ausgegangen, daß es allgemeine, technikübergreifende Leistungsfaktoren gibt, die eine wesentliche Voraussetzung dafür bilden, motorische Fertigkeiten

- schnell und gut zu *erlernen*,
- zielgerichtet und präzise zu *kontrollieren* sowie
- vielfältig und situationsangemessen zu *variieren*.

Diese allgemeinen Faktoren bezeichnet man üblicherweise als *koordinative Fähigkeiten*. Nach vorherrschender Auffassung stellen diese die entscheidende Grundlage für die "sensorische Intelligenz" dar: Wer ein hohes Koordinationsniveau besitzt, dem fällt bewegungsmäßig alles leicht, wie im kognitiven Bereich Menschen mit überdurchschnittlichem IQ generell lern- und leistungsfähiger sein sollen. Wesentlich ist in diesem Zusammenhang, daß koordinative Fähigkeiten zwar vermutlich nicht unabhängig von Talent und Erbanlagen sind, aber dennoch in beträchtlichem Maße trainiert werden können. Auch die außergewöhnliche Präzision eines Michael Jordan, das goldene Händchen von Jan-Ove Waldner, die Blitzreaktionen des Wayne Gretzky, das Ballgefühl eines Ronaldo und die enorme Geschicklichkeit, die Artisten beim Jonglieren mit drei, vier und mehr Bällen zeigen, sind über viele Jahre hinweg konsequent erarbeitet worden. Die Ballschule setzt das erste Fundament. Verbessert werden sollen die für die Sportspiele relevanten koordinativen Leistungsvoraussetzungen, kurz: die *Ballkoordination*, die Ballgeschicklichkeit, das Ballgefühl oder die Ballgewandtheit.

Mit der alleinigen Zielvorgabe "Verbesserung der Ballkoordination" ist allerdings noch nicht sehr viel gewonnen. Bei der konkreten Bestimmung der *Unterrichts-* und *Trainingsinhalte* stößt man auf ein ähnliches Problem wie bei der Festlegung der Taktikbausteine. Es ist ja die

nicht ganz einfache Frage zu beantworten, welche allgemeinen Fähigkeiten zur Ballkoordination gehören und wie sie zu definieren sind. Der Blick in die Fachliteratur ist auch an dieser Stelle nur begrenzt hilfreich. Die Zahl der unterschiedlichen Systematiken ist kaum geringer als die Zahl der themenrelevanten Fachveröffentlichungen.

Im Ballschulkonzept werden die Auffassungsdifferenzen nicht als Nachteil, sondern als eine Chance zur Vielfalt begriffen. Die Zusammenstellungen der koordinativen Fähigkeiten werden nebeneinander gestellt und gemeinsam eingebunden. Das Motto heißt: Viele Wege führen nach Rom! Die Abbildung 3 illustriert das zugrunde gelegte "Vereinigungsmodell". Es enthält anstelle einer Liste von Fähigkeiten ein umfassendes Raster für allgemeine *koordinative Anforderungen* im Sportspiel. Warum das so ist bzw. so sein muß, ist bei Neumaier und Mechling (1995) sowie Roth (1998) nachzulesen.

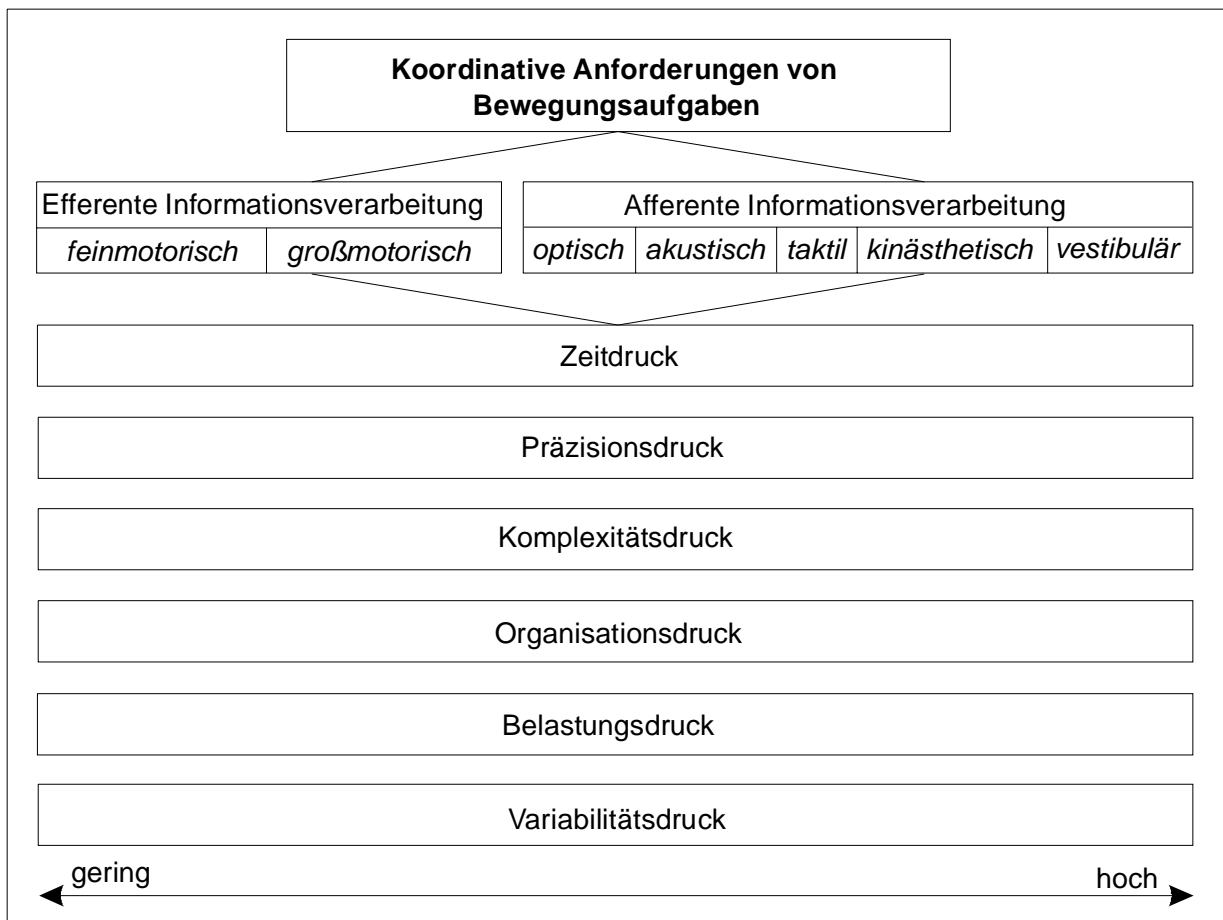


Abb.3: Anforderungsbausteine der Ballkoordination (modifiziert nach Neumaier & Mechling, 1995)

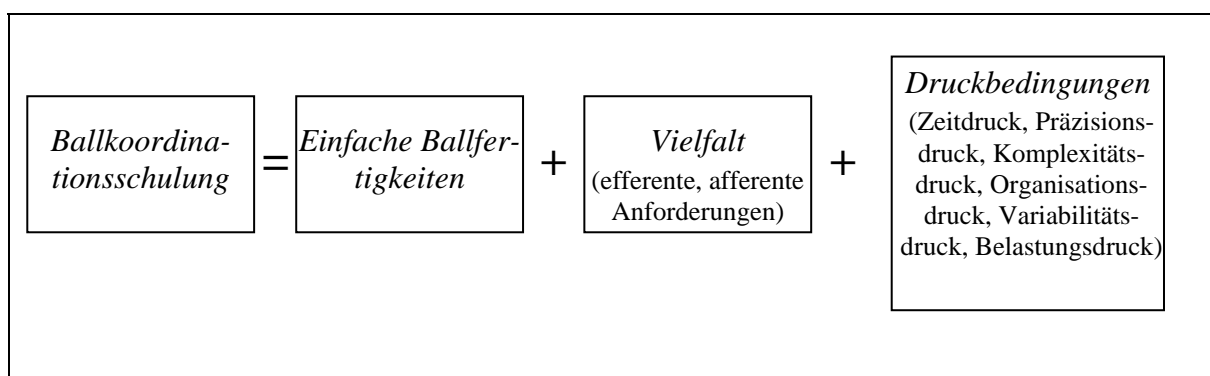
Im oberen Teil der Abbildung 3 werden die typischen *Informationsverarbeitungsanforderungen* der Sportspiele beschrieben. Auf der efferenten Seite ist zwischen feinmotorischen und großmotorischen Aufgabenstellungen zu trennen. Hinsichtlich der Afferenzen werden die für die motorische Kontrolle führenden Sinnesorgane voneinander abgegrenzt (optisch, akustisch, taktil, kinästhetisch, vestibulär). Hieraus resultieren zahlreiche koordinative Aufgabenstellungen, z.B. feinmotorisch-visuell akzentuierte (Zielwürfe, Jonglieren usw.) oder großmotorisch-vestibulär akzentuierte Anforderungen (Finten, Drehbewegungen usw.). Der untere Teil verdeutlicht die typischen *Druckbedingungen*, unter denen Koordinationsleistungen im Sportspiel zu erbringen sind. Sie werden in Tabelle 4 erläutert.

Tab. 4: Koordinative Druckbedingungen



<i>Zeitdruck</i>	=	Koordinative Aufgabenstellungen, bei denen es auf Zeitminimierung/Geschwindigkeitsmaximierung ankommt
<i>Präzisionsdruck</i>	=	Koordinative Aufgabenstellungen, bei denen es auf höchstmögliche Genauigkeit ankommt
<i>Komplexitätsdruck</i>	=	Koordinative Aufgabenstellungen, bei denen es auf eine Bewältigung vieler hintereinandergeschalteter (sukzessiver) Anforderungen ankommt
<i>Organisationsdruck</i>	=	Koordinative Aufgabenstellungen, bei denen es auf eine Bewältigung vieler gleichzeitiger (simultaner) Anforderungen ankommt
<i>Variabilitätsdruck</i>	=	Koordinative Aufgabenstellungen, bei denen es auf die Bewältigung von Anforderungen unter wechselnden Umgebungs-/Situationsbedingungen ankommt
<i>Belastungsdruck</i>	=	Koordinative Aufgabenstellungen, bei denen es auf die Bewältigung von Anforderungen unter physisch-konditionellen Belastungsbedingungen ankommt

Aus den Darstellungen der Aufgaben/Inhalte des Koordinationstrainings in Abbildung 3 und Tabelle 4 läßt sich direkt das *methodische Grundrezept* für den Bereich B der Ballschule ableiten. Es lautet:



Die entscheidenden "Zutaten" sind von den Kindern stabil beherrschte Ballfertigkeiten, die informationell variabel mit Druckbedingungen "gewürzt" werden. Daß die Fertigkeiten einfach sein müssen, ist logisch; denn: Nicht sicher verfügbare Bewegungsabläufe würden bei den einbezogenen Zusatzforderungen häufig mißlingen. Auch die Organisationsformen sollten vielfältig und abwechslungsreich gewählt werden. Denkbar sind z.B. Gruppenaufgaben,

koordinative Bahnen, Koordinationszirkel, Parcours, Hindernisläufe, Staffeln, Zirkusformen, Animationen und Ballartistenproben.

In der fähigkeitsorientierten Ballschule geht es um die Verbesserung der allgemeinen Ballkoordination (Ziel). Es wird das Bewältigen von informationell-motorischen Anforderungsbausteinen geübt (Inhalte). Das Üben folgt der Grundformel "Einfache Ballfertigkeiten + Vielfalt + Druckbedingungen" (Methode).

### 3.3 C: Fertigkeitenorientierte Ballschule

Das dritte Standbein der ballbezogenen sportlichen Kinderstube folgt als praktische Konsequenz aus aktuellen bewegungstheoretischen Überlegungen von Hossner (1995). Sie gründen auf der in den Kognitionswissenschaften einflußreichen Modularitätshypothese (Fodor, 1983). Diese Denkrichtung läßt es angeraten erscheinen, auch einen eher fertigkeitenorientierten Zugang in die Anfängerausbildung aufzunehmen. Einem möglichen Mißverständnis muß jedoch gleich vorgebeugt werden: es geht keineswegs primär um das konkrete Erlernen spezifischer Sportspieltechniken. Der entscheidende Grundgedanke besteht vielmehr darin, daß von einem abgrenzbaren und ableitbaren Pool sensomotorischer "Puzzleteile" ausgegangen wird, aus dem sich viele, vielleicht sogar mehr oder weniger alle Spielfertigkeiten zusammenfügen lassen. Kortmann und Hossner (1995, S. 53) sprechen von einem Fertigkeitenbaukasten, "a box of bricks", der das Baumaterial für "Bewegungsgebäude" bereitstellt. In der fertigkeitenorientierten Ballschule werden – diesen Überlegungen entsprechend – *unspezifische Technikbausteine* vermittelt. An die Stelle eines Denkens in fähigkeitsorientierten motorischen Intelligenzkategorien (3.2) tritt ein strukturbezogenes Transferdenken. Das, was über unterschiedliche Bewegungsformen hinweg identisch ist, müßte eigentlich zu positiven Übertragungseffekten führen, und es dürfte letztlich egal sein, im Rahmen welcher Technikgebäude und situativer Kontexte die ausgewählten und anvisierten Fertigkeitenbausteine geübt werden.

Das Vorgehen ist damit vorgezeichnet. Zu suchen und zu schulen sind verallgemeinerbare sensomotorische "Baumaterialien". Genau hier stellt sich wieder die schwierige *Inhaltsfrage*.

Und es würde fast schon verwundern, wenn ausgerechnet bei dem noch jungen Ansatz im Bereich C das Problem der eindeutigen Identifikation gelöst wäre.

Wie aber kann der Sportspiel-Fertigkeitsbaukasten gefüllt werden? Die Veröffentlichungen von Hossner (1995), Kortmann und Hossner (1995) weisen einen gangbaren, pragmatischen Weg. Die Autoren konzentrieren sich auf die Sportart Volleyball und vertrauen massiv auf das subjektive Erfahrungswissen von langjährigen und erfolgreichen Trainern (vgl. das Vorgehen in 3.1). Aus einer Zusammenfassung der Expertentheorien entwickeln sie eine Matrix mit 16 volleyballspezifischen Situationsklassengruppen, die durch jeweils spezifische Kombinationen von insgesamt 21 Technikbausteinen zu lösen sind. Eine derartige Matrix kann empirisch geprüft werden. Kortmann und Hossner (1995) haben das getan, und es ist ihnen gelungen, Teile ihres Baukastens zu validieren.

Eine Übertragung des Vorgehens auf den Gesamtbereich der Sportspiele ist nur "im groben" und ganz vorläufig möglich. Nimmt man die in 3.1 dargestellten, hochabstrakten und sportspielübergreifenden Situationstypen oder Taktikbausteine als Ausgangspunkt, dann wäre es vorstellbar, in einer allgemeinen Ballschule "fürs Erste" die in Tabelle 5 zusammengestellten acht Technikbausteine zu berücksichtigen.

Tab. 5: Technikbausteine

- *Sich verfügbar machen:* Sensomotorische Aufgabenstellungen, bei denen es darauf ankommt, eine Bewegungsausführung zur richtigen Zeit vorzubereiten bzw. einzuleiten
- *Zuspielrichtung und -weite vorwegnehmen:* Sensomotorische Aufgabenstellungen, bei denen es darauf ankommt, die tatsächliche Richtung und Weite eines zugespielten Balles korrekt zu antizipieren
- *Abwehrposition vorwegnehmen:* Sensomotorische Aufgabenstellungen, bei denen es darauf ankommt, die tatsächliche Abwehrposition eines oder mehrerer Gegenspieler korrekt zu antizipieren
- *Laufwege beobachten:* Sensomotorische Aufgabenstellungen, bei denen es darauf ankommt, die Laufbewegungen eines oder mehrerer Mit-/Gegenspieler(s) korrekt wahrzunehmen

Das klingt in der Tat noch ausgesprochen vage – und ist es auch. Es gilt sicher – noch mehr als im spielorientierten und im fähigkeitsgerichteten Teilbereich – der (sport-)wissenschaftliche Allgemeinplatz: "Further research is needed".

Zwei Bemerkungen müssen zur Inhaltsauswahl angefügt werden. Erstens orientieren sich die Fertigungsbausteine in Tabelle 5 an den Analysen von Hossner und Kortmann. Herausgegriffen und z.T. etwas verändert wurden die Bausteine mit dem vermutlich höchsten sportspielbezogenen Generalisierungsgrad. Zweitens ist – wie bereits in 3.1 und 3.2 – trotz der fehlenden empirischen Absicherungen tendenzieller Optimismus angezeigt. Die fertigungsorientierte Ballschule erscheint praktikabel und gewinnbringend. Ihre Inhalte werden natürlich in naher Zukunft zu präzisieren und zu ergänzen sein. Und auch hier zählt der Leitsatz: Wenn die prinzipielle Wegrichtung stimmt, dann muß nicht unbedingt gewartet werden, bis theoretisch und empirisch alles geklärt ist.

Im *methodischen Vorgehen* vermischen sich zwei Analogien zu den Bereichen A und B. Statt Spielenlassen heißt es jetzt vorrangig Übenlassen und die Bausteine sollten konzeptionell unabhängig von spezifischen Technikgebäuden trainiert werden.

In der fertigungsorientierten Ballschule geht es um das Herausbilden des übergreifenden "Baumaterials" für Sportspielbewegungen (Ziel). Es werden einzelne Technikbausteine geschult (Inhalte). Diese Bausteine läßt man je für sich oder – in einfacher Form – miteinander kombiniert üben (Methode).

#### **4 Zusammenfassung**

- Kreativität, Intuition und Poesie gehören disziplinübergreifend nicht unbedingt zu den Stärken deutscher Sportspieler. Nur wenige Talente sind in Sichtweite. Für die nahe Zukunft wird wohl die Schlagzeile einer großen deutschen Zeitung zutreffend sein: "Hurra, wir treten auf der Stelle!"
- Zur Erklärung der Nachwuchsprobleme gibt es eine weithin akzeptierte Alltagstheorie: die Straßenspielhypothese. Empirische Befunde zum inzidentellen Lernen sowie aus der allgemeinen und sportspielbezogenen Kreativitätsforschung stützen diese Auffassung der Praktiker. Theoretisch übersetzt heißt die Straßenspielhypothese "Modell der inzidentellen Inkubation".
- Die Ballschule will den Kindern das vielseitige Spielenlernen wieder näher bringen und die weitgehend fehlenden Straßenspielerfahrungen ersetzen. Vereinfacht ausgedrückt, lernen die Kinder in der Ballschule "Spiele zu lesen" (Taktikbausteine) und "sensomotorisch zu schreiben" (Koordinationsbausteine, Technikbausteine).
- Die Bedeutung der ersten Schritte ins Ballspielleben erscheint unstrittig. Wie sagt schon ein altes arabisches Sprichwort: "Die Zweige geben Kunde von der Wurzel".

## 5 Literatur

- Albert, R.S. & Runco, M.A. (1986). The achievement of eminence: A model based on a longitudinal study of exceptionally gifted boys and their families. In R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Hrsg.), *Conceptions of Giftedness* (S. 332-357). New York: Cambridge University Press.
- Amelang, M. & Bartussek, D. (1996<sup>3</sup>). *Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Berry, D.C. & Broadbent, D.E. (1988). Interactive tasks and the implicit-explicit distinction. *British Journal of Psychology*, 79, 251-272.
- Cropley, A. (1995). Kreativität. In M. Amelang (Hrsg.), *Verhaltens- und Leistungsunterschiede, Themenbereich C, Serie VIII, Bd. 2* (S. 329-379). Göttingen: Hogrefe.
- Fodor, J.A. (1983). *The Modularity of Mind*. Cambridge: MIT.
- Göhner, U. (1992). *Einführung in die Bewegungslehre des Sports. Teil 1: Die sportlichen Bewegungen*. Schorndorf: Hofmann.
- Haddon, F.A. & Lytton, H. (1970). Teaching approach and divergent thinking abilities. In P.E. Vernon (Hrsg.), *Creativity* (S. 371-385). Middlesex: Penguin.
- Harrington, D.M., Block, J. & Block, J.H. (1987). Testing aspects of Carl Rogers' s theory of creative environments: Child-rearing. Antecedence of creative potential in young adolescents. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 851-856.
- Hossner, E.J. (1995). *Module der Motorik*. Schorndorf: Hofmann.
- Kortmann, O. & Hossner, E.J. (1995). Ein Baukasten mit Volleyball-Steinen – Belastung im Volleyball und ein modulares Konzept des Techniktrainings. In F. Dannenmann (Red.), *Belastung im Volleyball* (S. 53-72). Bremen: DVV.
- Kröger, Ch. & Roth, K. (1998). *Ballschule. Ein "ABC" für Spielanfänger*. Schorndorf: Hofmann.
- Kuhlmann, D. (1998<sup>3</sup>). Wie führt man Spiele ein? In Bielefelder Sportpädagogen (Hrsg.), *Methoden im Sportunterricht* (S. 135-148). Schorndorf: Hofmann.
- Milgram, R.M. (1990). Creativity: An idea whose time has come and gone. In M.A. Runco & R.S. Albert (Hrsg.), *Theory of Creativity* (S. 215-233). Newbury Park: Sage.
- Neumaier, A. & Mechling, H. (1995). Taugt das Konzept koordinativer Fähigkeiten als Grundlage für sportartspezifisches Koordinationstraining? In P. Blaser, K. Witte & Ch.

- Stucke (Hrsg.), *Steuer- und Regelvorgänge der menschlichen Motorik* (S. 207-212). St. Augustin: Academia.
- Reber, A.S. (1989). Implicit learning and tacit knowledge. *Journal of Experimental Psychology: General*, 118, 219-235.
- Roth, K. (1998<sup>3</sup>). Wie verbessert man die koordinativen Fähigkeiten? In Bielefelder Sportpädagogen (Hrsg.), *Methoden im Sportunterricht* (S. 84-101). Schorndorf: Hofmann.
- Roth, K. & Raab, M. (1998). Intentionale und inzidentelle Regelbildungsprozesse im Sportspiel. Köln: BISp.
- Roth, K., Raab, M. & Hamsen, G. (1998). *Das Modell der inzidentellen Inkubation: Eine Überprüfung der Kreativitätsentwicklung brasilianischer und deutscher Sportspieler*. Unveröffentlichter Projektbericht. Heidelberg: ISSW.
- Schmidt, W. (1994). Kinder werden trainiert, bevor sie selbst spielen können. *fußballtraining*, 13, 3-14.