

Dietrich Kurz

Pädagogische Gesichtspunkte zum Leistungssport im Kindesalter

Dass Training und Wettkampf – besonders mit jungen Sportlern – auch unter pädagogischen Gesichtspunkten zu gestalten seien, scheint anerkannt. Die Ordnungen für die B- und A-Lizenzbildungen fast aller Fachverbände betonen die «pädagogische Aufgabe» des Trainers und setzen auch meistens einige Stunden an, in denen gesondert diese Aspekte angesprochen werden sollen; im Curriculum der Trainerakademie in Köln geht eine entsprechende Veranstaltung über ein ganzes Semester. Es ist jedoch sehr schwer, Ausbildungsordnungen oder Personen zu finden, die Auskunft geben können, was in diesen Stunden gemacht und was gar am Schluss geprüft werden soll.

Lassen Sie mich mit einigen Gedanken dazu beginnen, was eigentlich von diesem letzten Tag des 19. Magglinger Symposiums zu erwarten ist, an dem nun auf die medizinischen und psychologischen Beiträge mit ihren relativ «harten» Aussagen die Pädagogen zu Wort kommen sollen. Gibt es denn überhaupt eigenständige pädagogische Gesichtspunkte zu einem Thema wie dem «Leistungssport der Kinder»? Und wenn: wie lassen sie sich gegenüber anderen – medizinischen, psychologischen, aber auch soziologischen oder trainingswissenschaftlichen – abgrenzen? Durch welche besonderen wissenschaftlichen Verfahren werden sie erschlossen?

Ich kann mir vorstellen, dass diese Fragen manchem unter Ihnen überflüssig vorkommen. Die Verlegenheiten, in die ich geraten bin, als ich bei der Vorbereitung auf dieses Symposium nach einer Abgrenzung meiner «pädagogischen Zuständigkeit» gesucht habe, möchte ich Ihnen jedoch wenigstens andeuten. Denn ich hoffe, dass Sie meinen Beitrag dann angemessener einordnen können und damit zugleich die Möglichkeiten für ein verständnisvolles Gespräch zu unserem Thema über die Grenzen der Disziplinen hinweg zunehmen.

Ich behaupte zunächst, dass die Pädagogik¹ sich anders nicht sinnvoll definieren kann als durch die *Verantwortung für die Entwicklung heranwachsender Menschen*, die noch ein breites Spektrum an Entwicklungsmöglichkeiten vor sich haben. Die Geschichte der Pädagogik kennt zwar zahlreiche Versuche, Pädagogik anders zu bestimmen – mehr so, wie das seriöse, möglichst: exakte Wissenschaften machen² –; doch diese Versuche haben, soweit ich sehe, dazu geführt, dass eine Pädagogik entbehrlich scheint, weil das, was sie ihnen gemäss leisten soll, andere Wissenschaften bereits tun.

Die «Verantwortung für die Entwicklung heranwachsender Menschen» kann dabei nicht darauf beschränkt werden, dass die Pädagogik nur die Auswahl und Art jener intentionalen Entwicklungsanstöße zu bestimmen sucht, die als erzieherlich gemeint sind. Das «hidden curriculum», die Wirkungen der «geheimen» und der ungewollten Erzieher zu analysieren, gehört ebenso zu den Aufgaben der Pädagogik wie

¹ Zwischen Pädagogik und Erziehungswissenschaft unterscheide ich im Folgenden nicht. Die bestehenden Abgrenzungsversuche (zuletzt u.a. Brezinka 1971) haben für die folgenden Aussagen keine Bedeutung.

² Auch dazu vgl. Brezinka 1971.

Massnahmen der gewollten und geplanten Unterrichtung und Erziehung zu begründen und kritisch zu begleiten. Leistungssport im Kindesalter kann daher ein pädagogisches Thema sein, auch wenn diejenigen, die ihn organisieren, betreuen und verantworten, ihn nicht zugleich als ein Mittel der Erziehung auffassen (wie das die herrschende Auffassung in der DDR ist: z.B. Paul 1976) – zum pädagogischen Thema kann und muss alles werden, was die Entwicklung Heranwachsender nachhaltig beeinflusst.

Das Wort «Entwicklung», das ich bis hier gebraucht habe, erfordert für meine Überlegungen zumindest noch eine Präzisierung: Der Pädagogik werden vor allem solche Anstösse und Massnahmen zum Thema, die die Entwicklung der Heranwachsenden nicht nur am Rande, peripher, auf einen begrenzten Aspekt beschränkt beeinflussen, sondern so, dass wir geneigt sind, Attribute wie «zentral», «ganzheitlich», «grundlegend» oder «der ganzen Person» hinzuzufügen. Arbeiten und Überlegungen, die die Bezeichnung «pädagogisch» verdienen, sind daher immer durch die Suche nach Hinweisen für die Entwicklung von Heranwachsenden in ihrer ganzen Person charakterisiert. So problematisch dieser Anspruch in der Beurteilung durch andere Wissenschaften auch sein mag; er ist notwendig, wenn sich die Pädagogik nicht selbst auflösen will.

Diese Vorbemerkungen scheinen mir im Vorfeld unseres Themas «Leistungssport im Kindesalter» aus mindestens drei Gründen notwendig:

1. Sie machen deutlich, dass eine pädagogische Behandlung des Themas nicht darin bestehen kann, dass Fragen der Trainingsplanung mit Begriffen aus Pädagogik und Didaktik behandelt werden. Der trainingswissenschaftliche und der pädagogische Zugang unterscheiden sich grundlegend nach ihrem Erkenntnisinteresse: Dort ist das die entwicklungsgerechte Vorbereitung auf die optimale sportliche Leistung, hier die Verantwortung gegenüber dem heranwachsenden Athleten als Person. Der gute Trainer wird in seiner Praxis diese beiden Interessen zu verbinden suchen – die wissenschaftliche Betrachtung muss sie zunächst unterscheiden.
2. Der Entscheidung, ein Problemfeld wie Leistungssport im Kindesalter unter pädagogischen Gesichtspunkten zu behandeln, ist immer schon eine wichtige inhaltliche Annahme über dies Feld vorausgegangen, nämlich die, dass jenes Gesamt von Training und Wettkampf einschliesslich ihrer Begleiterscheinungen, das wir als Leistungssport bezeichnen, für die Entwicklung des heranwachsenden Sportlers von nachhaltiger Bedeutung sein kann und in der Regel nicht nur eine belanglose Episode ist. Diese Annahme kann die Pädagogik nicht prüfen; sie setzt sie vielmehr, fast im Sinne eines Postulats, voraus und baut auf ihr auf. Denn: Sie in Frage zu stellen hiesse, der gesamten Sportpädagogik ihre Berechtigung zu entziehen. Wenn der im Leben eines Kindes vergleichsweise unbedeutende Schulsport nach pädagogischen Gesichtspunkten zu gestalten ist (und daran zweifelt ja niemand), dann muss das für den Leistungssport, der im Leben der entsprechenden Kinder ein wesentlich höheres Gewicht hat, erst recht gelten.
3. Die beschriebene Vorklärung, was hier als der pädagogische Zugang begriffen werden soll, enthält zugleich Annahmen über sein Verhältnis zu den Zugangsweisen anderer sportwissenschaftlicher Teilgebiete wie der Sportmedizin oder der Sportpsychologie. Die pädagogische Bearbeitung unseres Problemfeldes kann nicht – wie das Schemata zu den Disziplinen der Sportwissenschaft gern so missverständlich darstellen – neben und unabhängig von medizinischen und psychologischen Untersuchungen vor sich gehen. Sie muss vielmehr die Ergebnisse dieser und anderer wissenschaftlicher Disziplinen aufnehmen und – soweit das durch die Vertreter dieser Disziplinen nicht schon selbst geschehen ist – in ihrem besonderen Erkenntnisinteresse, der Verantwortung gegenüber der Gesamtent-

wicklung der Heranwachsenden, interpretieren und zusammensehen³. Die besonders in den 60er Jahren in der Bundesrepublik heiss diskutierte Frage nach der Eigenständigkeit der Pädagogik kann in diesem Sinne nur negativ beantwortet werden.

Aus dieser Charakteristik der besonderen pädagogischen Arbeitsweise erklärt sich manche Verständigungsschwierigkeit mit Vertretern anderer wissenschaftlicher Disziplinen. Das pädagogische Erkenntnisinteresse führt, wenn es verantwortungsvoll aufrechterhalten wird, fast zwangsläufig in einen interdisziplinären Anspruch, der über das hinausgehen muss, was die Vertreter der ausgewerteten Wissenschaften selbst zur Überwindung ihrer Fächergrenzen beigetragen haben. Und nicht nur das: Die Pädagogik muss dort, wo ihr die Aussagen anderer einschlägiger Wissenschaften zu den von ihr als pädagogisch eingeschätzten Themen nicht ausreichend erscheinen, selbst die Lücken zu füllen suchen – und das auch dann, wenn sie damit die Domänen anderer betritt.

Die Pädagogik wird daher im Interesse der Heranwachsenden immer wieder zur Universaldilettantin, die eben doch ihre Herkunft aus der Philosophie nicht verleugnen kann, und es ist nur verständlich, dass Pädagogen besonders gern eine neue wissenschaftliche Sicherheit in Begriffsgebäuden und -theorien suchen, die über allen Einzelwissenschaften zu stehen scheinen, wie zur Zeit den Spielarten besonders der Systemtheorie und der Handlungstheorie⁴.

Diese Vorbemerkungen mögen zunächst genügen, um Anspruch, Eigenart und Schwächen dessen zu kennzeichnen, was in diesem Beitrag gesagt werden kann.

In einer ersten – nun schon unmittelbar auf das Thema bezogenen – Folge von Gedanken möchte ich mich mit einer Argumentationsweise auseinandersetzen, die besonders unter Sportpädagogen verbreitet ist, die ich jedoch für unpädagogisch halte. Aus dieser Auseinandersetzung entwickelt sich für mich eine andere Form pädagogischer Aussagen, die ich dann im zweiten Teil – soweit es der Rahmen dieses Vortrags erlaubt – nach einigen Richtungen ausführen möchte.

Ich will gleich mit einer Behauptung beginnen. Die pädagogische Fragestellung kann nicht sein: Ist Leistungssport im Kindesalter zu verantworten? Wer so fragt (wie z. B. die diesjährige Tagung in der Akademie Bad Segeberg, vgl. Krüger 1980), kann keine hilfreichen Antworten finden. Denn diese Frage setzt einiges voraus, was nicht vorausgesetzt werden kann, vor allem

1. dass der Leistungssport, den Kinder betreiben, ein so einheitliches Phänomen sei, dass man über seine Werte und Gefahren für Kinder zusammenfassende Aussagen machen könne;
2. dass wir eine klare Vorstellung davon hätten, was Kind-Sein bedeutet, was heranwachsende Menschen in dieser Phase ihres Lebens brauchen und was ihnen schadet;
3. dass alle Kinder insofern gleich sind und unter gleichen Bedingungen aufwachsen, dass ein intensives Engagement im Sport, Leistungstraining und Wettkampf, für alle die gleichen Nebenwirkungen haben könnte.

Ich hatte erwartet, dass zu der zuletzt genannten Voraussetzung gestern genug gesagt würde, so dass ich mich darauf nur zu beziehen hätte. Das ist nicht ganz eingetreten; ich kann hier dennoch nicht versuchen, diese Lücke jetzt zu füllen, will mich vielmehr darauf verlassen, dass Folgendes von uns allen als trivial akzeptiert

³ Am Beispiel des Verhältnisses der Sportpädagogik zur Trainingswissenschaft ist diese Position beschrieben in Kurz 1978.

⁴ Vgl. dazu z. B. Meinberg 1980.

wird: Kinder – auch Kinder im Leistungssport – sind Individuen, keines ist wie das andere, und das bleibt auch dann so, wenn über ihre Persönlichkeitsmerkmale und Lebensbedingungen nur Durchschnittswerte erfasst werden. (Es könnte ja sogar sein, dass es dieses durchschnittliche Kind, über das da Aussagen gemacht werden, gar nicht gibt, dass es vielmehr ein fiktiver Mittelwert aus Extremgruppen ist, für die ganz andere Merkmale typisch sind). Ich werde auf dieses Problem, hinter dem für mich die allgemeine Frage nach dem pädagogischen Interesse an empirischen Daten steht, noch einmal zurückkommen. Hier kommt es mir zunächst nur auf folgende Feststellung an: Es ist zu erwarten, dass die individuellen Unterschiede von Kind zu Kind generelle Aussagen über Gewinn oder Schaden des Leistungssports im Kindesalter für viele Aspekte ihrer Entwicklung gar nicht zulassen. Ja, ich sehe sogar eine Gefahr darin, wenn aus solchen Mittelwerten – und mag die Stichprobe noch so gross sein – über den kindlichen Leistungssportler nun etwa praktische Hinweise für den Umgang mit dem einzelnen Kind abgeleitet würden. Ich wende mich nun der zweiten der genannten Voraussetzungen zu, damit zugleich einem Bereich von Fragen, den Ommo Grupe in seinen einleitenden Überlegungen unterstrichen hat, der aber seitdem auf diesem Symposium etwas untergegangen ist:

Was Kind-Sein heisst und was Kinder brauchen.

Deutlich scheint nach den hinter uns liegenden Tagen dieses Symposiums, dass auch medizinische und psychologische Untersuchungen zum Leistungssport im Kindesalter, wenn sie zu praktischen Hinweisen führen sollen, von der Frage nicht absehen können, was eigentlich eine «normale Kindheit» ist und worauf Kinder im Sinne ihrer Entwicklung Anspruch haben, was ihnen guttut und was nicht kindgemäss ist. Verständlicherweise ist das eine alte Frage der Pädagogik, in der Bundesrepublik hat sie gerade in den letzten Jahren – vielleicht als Gegenbewegung gegen zu viel Lernzieloperationalisierung und Unterrichtstechnologie – wieder an Interesse gewonnen⁵. Für unsere Fragestellung scheint mir aus diesem Forschungsbereich zunächst die Einsicht von Bedeutung, dass die Kindheit, ihre zeitliche Abgrenzung, ihr Verlauf und ihre Unterschiede gegenüber dem Nicht-Kindlichen, nicht naturgegeben ist, sondern dass sich die Erwachsenen eine Einstellung gegenüber den Heranwachsenden schaffen und danach mit ihnen umgehen. Um das etwas zu verdeutlichen und für unser Thema auszuwerten, ist ein kleiner historischer Ausflug sinnvoll, da er unseren Blick schärfen kann. Aries (1975) und vor ihm schon Elias (1937) und van den Berg (1960) haben eindrucksvoll belegt, dass erst in der jüngeren Neuzeit das Kind «erfunden» wurde, indem man Heranwachsenden allmählich immer mehr von dem, was Erwachsenenleben ausmacht, vorenthielt und ihnen eigene Inhalte «kindgemässen» Lebens zuwies. Verglichen mit Gleichaltrigen im Mittelalter und der frühen Neuzeit sind für Kinder von heute die Berufstätigkeit des Vaters, Sexualität, Geburt und Tod unsichtbar; an Wissenschaft, Kunst, Literatur und politisches Leben werden sie nur ganz allmählich, kindgerecht, methodisch herangeführt. Erasmus widmete einem Sechsjährigen eine Schrift über Ehe, Enthaltsamkeit und Prostitution, Théodore Agrippa d'Aubigné übersetzte mit acht Jahren Platon ins Französische, Pascal schrieb zwölfjährig seine vielbeachtete Abhandlung über den Schall⁶, Mozart schrieb mit vierzehn seine Oper «Mitridate».

⁵ Symptome sind z.B. das plötzliche Interesse an Aries' «Geschichte der Kindheit» (1960: Aries 1975) und anderen ähnlichen Arbeiten (zusammenfassend Niessen/Seiler 1980), die Übersetzung und grosse Verbreitung von Kellmer Pringles «Was Kinder brauchen» (1975 bzw. 1979), das Themenheft «Erforschung der Kindheit» der Z. f. Pädagogik (1980/1).

⁶ Diese und andere Beispiele bei van den Berg 1960, 28–34.

Erst bei ihm begannen die Zeigenossen am Ende des 18. Jahrhunderts – unter dem Einfluss Rousseaus, Campes u.a. – Bedenken zu äussern, ob damit nicht der natürlichen Entwicklung Gewalt angetan werde. Erst jetzt setzte sich die Auffassung durch, dass Kinder keine kleinen Erwachsenen sind. Dass auch die bildende Kunst erst spät entdeckte, dass Kinder andere Körperproportionen haben als Erwachsene, mag verdeutlichen, wie stark das Bild der Kinder in einer bestimmten Zeit von Einbildungen geprägt sein kann. Heute erscheint es uns allgemein als naturwidrig und nicht kindgemäss, wenn Kinder so früh in Bereiche des Erwachsenenlebens einbezogen und in ihnen gefordert, aber auch ernst genommen werden. Kinder haben – so meinen wir – ein Recht auf eine eigene, vor dem Ernst des Erwachsenenlebens geschützte Welt.

Eine vergleichende Betrachtung – das können wir von Aries, Elias, van den Berg und anderen lernen – zeigt, dass die Wandlung der Einstellung zu heranwachsenden Menschen einerseits notwendig war: je komplexer die Lebensbedingungen, je rascher ihre Veränderung von Generation zu Generation, je weniger vorhersehbar z.B., ob der Sohn noch mit dem handwerklichen Können des Vaters sein Leben wird bestreiten können, desto offener, variabler und damit abstrakter wird das sein müssen, was Heranwachsende lernen, um ihre Zukunft zu bewältigen. An die Stelle der Meisterlehre tritt die Schule. Sutton-Smith (1978) hat in seinen kulturvergleichenden Untersuchungen gerade in diesem Zusammenhang die Tatsache hervorgehoben, dass Bedeutung, zeitlicher Umfang und Vielfalt des Spiels der Kinder mit der Komplexität der Gesellschaft und der Unvorhersehbarkeit ihrer Anforderungen wachsen. Eine der wichtigsten Funktionen des Spiels ist es eben gerade, variable Handlungspotentiale für irgendwann zu entwickeln. Damit das möglich ist, haben Kinder ein Recht auf einen Freiraum, eben die Kindheit.

Der Vergleich lehrt aber auch, dass die Erfindung der Kindheit – so notwendig sie einerseits sein mag – auch ihre problematischen Begleiterscheinungen hat. Durch sie entstehen die Motivationskrisen des schulischen Lernens (weil Lernen und Erfahrung auseinanderfallen und die Lehrer nicht mehr zugleich die Meister sind), durch sie entsteht der immer neue Konflikt zwischen den Generationen und der krisenhafte Umbruch von der Kindheit in die Jugend: die Pubertät. Hartmut von Hentig betont daher in seinem lesenswerten Vorwort zur deutschen Ausgabe von Aries «Geschichte der Kindheit» (Aries 1975, 7–46), dass dies Buch nicht nur als eine Geschichte des Fortschritts der Erziehung gelesen werden dürfe, sondern dass der Umgang früherer Jahrhunderte mit ihren Kindern auch in manchem nachdenklich stimmen müsse.

Was heisst das nun für Training und Wettkampf von Kindern im Sport? Die Antwort kann nicht eindeutig ausfallen. Einerseits gehört der Sport – wie Sutton-Smith ebenfalls gezeigt hat – insofern in den Bereich des Spiels, als er wie dieses freie Handlungspotentiale für irgendwann aufbauen kann (von der biologischen Basis über Umgangserfahrungen mit Materialien bis zu sozialen Handlungsmustern); andererseits erleben Kinder den Sport jedoch nicht als etwas nur Kindern Vorbehaltenes, sondern als einen Teil der Kultur Jugendlicher und Erwachsener, zu dem sie sehr früh zugelassen werden und in dem sie von erwachsenen Meistern ausgebildet werden und diesen sogar relativ schnell ebenbürtig werden können. Dies alles und die Tatsache, dass im Sport Lernen und Erfahrung in der Regel zusammengehen, erklärt auch die auffällige Ausdauer und Beharrlichkeit, mit der schon Kinder im Sport lernen und trainieren. Insofern verbindet sich im Sport unserer Kinder auf eigentümliche Weise moderne Kindheit mit Aspekten jenes mittelalterlichen Verhältnisses von Heranwachsenden zur Welt der Erwachsenen.

Im Sport gibt es daher wieder jene «Wunderkinder», die wir – in der Retrospektive – im Mittelalter für so viele Bereiche der Kultur wahrzunehmen glauben. Und es mag auch nicht zufällig sein, dass für Kinder, die viel Sport treiben, die Pubertät weniger zur Krise wird. Andererseits lässt sich vor diesem Hintergrund auch tiefer verstehen, warum gerade zu den Ansprüchen der Schule, der typischen Erziehungsinstitution «moderner» Kinder, Leistungssport so leicht in Widerspruch gerät.

Die verbreitete Behauptung, Leistungssport – auch intensiv und mit hohem zeitlichen Aufwand betriebener Leistungssport – sei prinzipiell nicht kindgemäss, relativiert sich durch solche Überlegungen: Wir können lediglich sagen, dass ein intensives Engagement im Sport sich mit unserem modernen – aber eben auch nicht unproblematischen – Bild der Kindheit nicht verträgt. Wir können damit zugleich schärfer erkennen, dass die Frage nach der Balance zwischen spezialisiertem Engagement im Leistungssport und breiter Orientierung in anderem, was im Leben jetzt und später wichtig sein kann, die pädagogische Kernfrage zum Leistungssport der Kinder ist.

Ich will mich aber noch etwas weiter vorwagen in der Beantwortung der Frage: Was brauchen Kinder?

Mia Kellmer Pringle hat in einer sehr vorsichtigen und differenzierten Darstellung, in der sie – soweit ich das beurteilen kann – vorliegende Untersuchungen und theoretische Überlegungen gründlich verarbeitet hat, jene kindlichen Bedürfnisse beschrieben, die heute als besonders wichtig und zugleich als besonders gefährdet erscheinen müssen und deren Nichterfüllung besonders nachhaltige negative Folgen zu haben scheint. Kellmer Pringle fasst diese Bedürfnisse in vier Gruppen zusammen:

1. *Das Bedürfnis nach Liebe und Geborgenheit*, nach beständigen, von Zuneigung getragenen, sozialen Beziehungen in der Familie, zu gleichaltrigen peers und weiteren Personen.
2. *Das Bedürfnis nach neuen Erfahrungen*, nach Anregungen im Lernen, aber auch im Spiel, die zu denken geben und den Horizont erweitern.
3. *Das Bedürfnis nach Lob und Anerkennung*, nach Anforderungen, die Anstrengungen erfordern, aber erreicht werden können und dann Erfolgserlebnisse begründen und ein Selbstbewusstsein aufbauen können.
4. *Das Bedürfnis nach Verantwortung*, d.h. insbesondere danach, schrittweise immer mehr Ausschnitte des eigenen Lebens selbständig, ohne Bevormundung durch Erwachsene in die Hand zu nehmen.

Ich kann im einzelnen jetzt nicht darauf eingehen, wie diese Bedürfnisse zu begründen und inhaltlich zu füllen sind. Aus sportpädagogischer Sicht könnte man auch anmerken, dass Kellmer Pringle jene spezifischen Werte, aus denen wir die Notwendigkeit von Bewegung, Spiel und Sport im Kindesalter begründen, ein wenig vernachlässigt hat. Mindestens das *Bedürfnis nach einer gesunden körperlichen Entwicklung* vermisste ich in ihrer Liste. Doch dadurch wird ein anderer Eindruck umso nachdrücklicher: Je genauer man sich ansieht, was diese Autorin, die Bewegung und Sport offenbar etwas distanziert gegenübersteht, inhaltlich darüber schreibt, wie diese kindlichen Grundbedürfnisse zu erfüllen sind, desto mehr hat es den Anschein, dass ein leistungssportliches Engagement keinem dieser Bedürfnisse prinzipiell widerspricht; im Gegenteil: manches von dem, was hiernach Kinder brauchen, kann gerade auch im Leistungssport gefunden werden – wenn er entsprechend gestaltet wird.

Ich breche hier zunächst ab und gehe zu der dritten der anfangs genannten Voraussetzungen über:

Was «Leistungssport der Kinder» alles heissen kann.

Auch damit nehme ich eine von Ommo Grupe am Montag genannte Frage wieder auf, verbinde damit aber zugleich auch die Absicht, etwas deutlicher zu machen, warum Mittelwerte pädagogisch nicht so interessant sind.

In der pädagogischen Diskussion ist «Leistungssport im Kindesalter» meistens mit folgenden Vorstellungen verbunden: langfristige Trainingsplanung, hoher zeitlicher Trainingsaufwand, intensive körperliche Belastung (das alles gern zusammenfassend bewertet durch Etiketten wie «Fremdbestimmung» oder «Kinderarbeit»), hochgradige Spezialisierung und Monotonie, psychische Belastung («Superstress», «seelische Strapazen»: Krüger 1980, 161) durch Wettkämpfe mit grossem Öffentlichkeitsinteresse, Vermarktung in den Medien. Bei genauerer Betrachtung ist das jedoch allenfalls ein negativer Idealtyp, in den alle möglichen pädagogischen Bedenken vereinigt sind, nicht jedoch ein getreues Bild der Wirklichkeit. Dazu einige Hinweise:

- Das Höchstleistungsalter differiert in den einzelnen Sportarten stark. Nur in sehr wenigen (Kunstturnen Mädchen, Schwimmen, Eiskunstlauf, Rollkunstlauf) sind schon Kinder oder Jugendliche in der Lage, Weltklasseleistungen zu vollbringen. Im nationalen A-Kader der Bundesrepublik befinden sich z. Zt. 7 Kinder (Fallak nach Krüger 1980). Dagegen steht eine grosse Anzahl von Sportarten, vor allem solche mit komplexen taktischen Anforderungen sowie die typischen Kraft- und Ausdauersportarten, in denen das Höchstleistungsalter erst am Ende der Jugend beginnt (Martin 1980). Dass Kinder im Leistungssport in Wettkampf und Training einem Druck öffentlicher Erwartungen ausgesetzt sind, kann also uneingeschränkt nur für wenige Sportarten aufrechterhalten werden.
- Nun wird natürlich auch in anderen Sportarten schon im Kindesalter trainiert. Nach einer Untersuchung der 1047 Angehörigen des D-Kaders Baden-Württemberg (Holz 1979) hatten die Kader-Mitglieder folgender Sportarten durchschnittlich mit weniger als zehn Jahren das regelmässige Leistungstraining in ihrer Sportart begonnen: Eiskunstlauf, Fechten, Fussball, Hockey, Rollkunstlauf, Schwimmen, alpiner Skilauf, Tennis, Kunstturnen, Wettkampfgymnastik. Aus der Gesamtstichprobe trifft das aber nur für 27,3% - in absoluten Zahlen: 286) - zu. Das Einstiegsalter in die Leistungsgruppe liegt im Durchschnitt nochmals etwa zwei Jahre später.
- Sieht man sich nun bei einer solchen ausgelesenen Gruppe von Kindern, die in einem definierten Sinn (hier: Training in einer Leistungsgruppe, Kader-Mitglied) Leistungssport betreiben, an, was das tatsächlich heisst, dann stösst man nochmals auf grosse Unterschiede⁷.

Aus der Tübinger Untersuchung lässt sich entnehmen, dass die ausgewählten 10- bis 14jährigen Leistungssportler der Sportarten Eiskunstlauf, Kunstturnen und Schwimmen durchschnittlich jeden Tag zwischen 45 Minuten (Turner an ihrem leichtesten Tag) und 5½ Stunden (Eiskunstläufer am Sonntag) für Training, Wege, Umziehen usw. brauchen. Das dürfte etwa dem entsprechen, was sich in der baden-württembergischen Untersuchung für alle (auch die älteren) D-Kader-Angehörigen dieser drei Sportarten als durchschnittlicher Aufwand ergibt. Aus derselben Untersuchung geht jedoch auch hervor, dass in einigen der Sportarten, in denen Kinder ebenfalls sehr früh mit dem Leistungstraining beginnen, viel weniger trainiert wird:

⁷ Leider sind aus den Untersuchungen des Tübinger Projekts (Kaminski/Ruoff, bes. Ruoff 1979) bisher nur Mittelwerte der Trainings- und Wege-Zeiten veröffentlicht. Da mich hier mehr die Streuungen interessieren, bin ich auf ergänzende Rückschlüsse aus den Daten von Holz 1979 angewiesen, die allerdings nach einem anderen Modus erhoben wurden.

Die Fussballer trainieren z. B. durchschnittlich $3 \times$ in der Woche je $1\frac{1}{2}$ Stunden, die Hockeyspieler nur 2,35 mal - und in diesen und anderen Sportarten ist die individuelle Streuung nochmals sehr gross. Immerhin 16,3% (N=110) aller Kader-Mitglieder trainieren nur ein- oder zweimal in der Woche, 28% dreimal - aber eben auch 15,6% haben sechs bis zwölf Trainingseinheiten in der Woche.

Solche Unterschiede treten noch deutlicher hervor, wenn man auch die inhaltliche Charakteristik des Trainings berücksichtigt: Welchen Anteil hat das - weniger neue Erfahrungen bietende - Konditionstraining? Sind Gegenstand des Trainings wenige (z. B. Leichtathletik) oder viele Techniken (z. B. Turnen) oder ein offener komplexer Handlungszusammenhang (Spiele, Kampfsportarten)? Sind die natürlichen Trainingspartner Gleichaltrige (wie meist in den Mannschaftsspielen) oder eher ältere Jugendliche und Erwachsene gleicher Leistungsstärke (wie möglicherweise in manchen sogenannten Individualsportarten). Berücksichtigt man alle diese quantitativen und qualitativen Unterschiede dessen, was Leistungssport heissen kann, dann verbietet es sich, ihm einheitliche Wirkungen auf die Persönlichkeit der jungen Sportler zu unterstellen. Die vorliegenden Untersuchungen zur Persönlichkeit von Leistungssportlern haben das übrigens immer ergeben (zusammenfassend Singer/Haase 1975), und auch in der Sportpädagogik, besonders der Begründung des Schulsports, gilt es als trivial, dass die Effekte des Unterrichts nicht nur von seinem zeitlichen Umfang, sondern auch von seinen Inhalten und seiner Gestaltung abhängen. Die pädagogische Diskussion des Leistungssports im Kindesalter scheint das oft zu vergessen. Erst der jüngste Resolutionsentwurf der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (1980) zum «Kind im sportlichen Training» beginnt hier zu differenzieren.

Ich kann an dieser Stelle meinen ersten Argumentationsgang abschliessen: Es ist nicht möglich, eine allgemeine pädagogische Bewertung des Leistungssports der Kinder vorzunehmen, dazu

sind erstens Kinder zu unterschiedlich,

ist zweitens zu unsicher, was eine normale Kindheit und kindliche Entwicklung sind,

ist drittens Leistungssport zu vielgestaltig.

Für diese zunächst nur negative Aussage allein wäre freilich meine Argumentation zu aufwendig gewesen. Ich meine aber, dass mit ihr zugleich deutlich geworden ist, welcher Art pädagogische Aussagen zum Leistungssport allenfalls sein können. Zwei Merkmale scheinen mir wesentlich:

1. Es ist der Sportpädagogik aus den beschriebenen Gründen nicht möglich, den Leistungssport der Kinder generell zu bewerten; es ist ihr aber aus anderen einsichtigen Gründen auch nicht möglich, individuelle Fälle einzeln zu würdigen. Was bleibt, ist die Möglichkeit, allgemeine Prüfkriterien zur pädagogischen Bewertung von Einzelfällen anzubieten.
2. Solche pädagogischen Prüfkriterien können und dürfen nicht von der Vorstellung einer idealen kindlichen Entwicklung ausgehen und dann nur auf Abweichungen von dieser Idealnorm verweisen. Das wäre ebenso einseitig wie das bewährte Muster pädagogischer Rechtfertigung des Leistungssports im Kindesalter, in dem die Prüfkriterien aus dem Hintergrund verbreiteter kindlicher Fehlentwicklungen (Bewegungsarmut, Passivität, Unbeständigkeit, mangelndes Selbstvertrauen) abgeleitet werden. (Der Wirbelsäulenschaden der Leistungsturnerin ist nicht durch den Hinweis auf ihre vielfältigen Bewegungserfahrungen zu rechtfertigen).

In diesem Sinne möchte ich jetzt eine Liste von Prüfkriterien zur Diskussion stellen. Sie ist zugegebenermassen mehr eklektisch als systematisch; sie beruht auf einer – sicher sehr subjektiven – Verbindung von Anregungen der allgemeinpädagogischen Literatur (etwa im Sinne von Kellmer Pringles «Was Kinder brauchen»), sportpädagogischen Positionen und Eindrücken aus der vorliegenden, besonders medizinischen und psychologischen Forschung zum Leistungssport im Kindesalter. Sie beansprucht auch nicht, vollständig zu sein, möchte vielmehr einige Schwerpunkte setzen. Zum besseren Verständnis sollte man sich noch einmal in Erinnerung bringen, was unter der pädagogischen Verantwortung zu verstehen ist, auf der sich letztlich solche Kriterien begründen lassen müssen:

Die Karriere eines Leistungssportlers füllt nicht sein ganzes Leben; sie kann es über eine gewisse Strecke bereichern; sie kann jedoch nur in seltenen Fällen, in bestimmten Sportarten, und wenn sie besonders erfolgreich verläuft, die Grundlage auch für die dauerhafte Sicherung der Existenz bieten. In den meisten Fällen wird sie vorzeitig abgebrochen (gerade bei Kindern) oder führt nicht zu den erträumten Marken. Pädagogische Verantwortung äussert sich in der Sorge, dass nach dem leistungssportlichen Engagement (zu welchen sportlichen Ergebnissen es auch immer geführt hat) ein erfülltes Leben möglich bleibt, und das bedeutet zugleich: dass in und neben dem Sport die Bezüge zu dem, was für das Leben danach wichtig sein wird, nicht vernachlässigt werden. Nach solchen Bezügen gliedern sich daher meine Prüfkriterien.

1 Leistungssport und körperliche Entwicklung

Es ist heute keine Frage mehr, dass Kinder für eine gesunde körperliche Entwicklung viel mehr Bewegung brauchen, als der Schulsport ihnen möglich macht. Insofern kann Leistungssport die körperliche Entwicklung fördern. Die Beiträge am ersten Tag dieses Symposions haben deutlich gemacht, dass es kaum einen Umfang körperlicher Belastung gibt, der für gesunde Kinder schädlich wäre. Es gibt allerdings bestimmte Arten körperlicher Belastung (z. B. der Wirbelsäule) und bestimmte Intensitäten (z. B. hohe anaerobe Belastungen), die für Kinder gefährlich sein können. Hier kann es aus pädagogischer Sicht keine Zugeständnisse geben: Belastungen im Kindesalter, die zu Spätschäden führen können, sind nicht vertretbar. Und wenn in bestimmten Sportarten ohne solche Belastungen hohe Leistungen nicht möglich sind, dann gibt es nur eine Lösung: die entsprechenden Übungen müssen abgeschafft oder das Mindestalter der Wettkampfteilnahme so heraufgesetzt werden, dass ein Konflikt zwischen Leistungsziel und pädagogischer Verantwortung nicht entstehen kann.

Es gibt jedoch auch noch einen anderen Aspekt, unter dem Leistungssport im Kindesalter und die pädagogische Sorge um eine gesunde körperliche Entwicklung in Konflikt geraten können: Keine Sportart enthält, wenn man spezialisiert für sie trainiert, alle für eine gesunde Entwicklung notwendigen Bewegungsreize. Zum Turnen braucht man nicht unbedingt eine gute aerobe Ausdauer, zum Fussball keinen entwickelten Oberkörper, zum Schwimmen kein kräftiges Fussgewölbe. Das Mehr im Spezialgebiet kann die notwendige Breite nicht ersetzen. Jedes noch so ausgiebige Spezialtraining braucht die sportliche Ergänzung (Feige 1973, Martin 1980).

2 Leistungssport und Schulsport

Was eben unter dem Blickwinkel einer gesunden körperlichen Entwicklung gesagt wurde, gilt allgemein für die Beiträge des Sports zur Entwicklung von Kindern. Keine einzelne Sportart enthält in sich alle Möglichkeiten der Förderung. Keine enthält auch nur jene unverzichtbaren Anstöße, um derentwillen wir den Schulsport als pädagogisch notwendig betrachten. In der Sportdidaktik deutet sich ein Konsens darüber an, in welcher Breite Kinder im Sinne ihrer Entwicklung und ihrer Zukunft in Bewegung, Spiel und Sport eingeführt werden sollen (Kurz 1979). Ich kann diesen Konsens, der sich etwa in neueren Lehrplänen für den Schulsport und der Beschreibung der für alle verpflichtenden Unterrichtsinhalte konkretisiert, hier jetzt nicht ausführen. Wenn die Voraussetzungen, auf denen solche Lehrpläne beruhen, jedoch richtig sind, darf ein Kind, das Leistungssport in einer Sportart betreibt, im Sinne seiner Entwicklung vom vielseitigen Sportprogramm der Schule nicht dispensiert werden. Dies ist – pädagogisch gesehen – die Pflicht, der Leistungssport die Kür. Es ist bereits ein alarmierendes Symptom für eine beginnende Fehlentwicklung, wenn ein Kind neben dem Leistungssport keine Lust mehr zum Schulsport hat. Das leitet zum nächsten Prüfkriterium über.

3 Leistungssport und soziale Bezüge

Das leistungssportliche Engagement im Kindesalter kann wertvolle soziale Erfahrungen erschliessen; die Beziehungen zu Trainingspartnern und älteren sportlichen Vorbildern, zu Trainern und Betreuern können zusammen ein soziales Klima entstehen lassen, das vielen Kindern heute fehlt. Die Tatsache, dass oft Eltern und Geschwister ebenfalls in diesen sozialen Verbund einbezogen sind, darf sicher nicht nur negativ beurteilt werden. So kann ja auch eine Brücke entstehen, die dem Kind seine allmähliche Ablösung von der Familie erleichtert. Es besteht jedoch auch die Gefahr, dass soziale Beziehungen über diesen «Sportverbund» hinaus vernachlässigt werden und dass dieser Sportverbund selbst so zusammengesetzt ist, dass wichtige, vielleicht unverzichtbare soziale Erfahrungen im Kindesalter ganz fehlen. Eine Trainingsorganisation z. B., bei der Kinder nur mit Jugendlichen und Erwachsenen, aber nicht mit Gleichaltrigen zusammenkommen, ist aus diesem Grund abzulehnen. Doch auch wenn kindliche Leistungssportler in ihrer Schulklasse einen unauffälligen sozialen Status haben (Ruoff 1979), muss das angesichts des hohen Prestiges, das sportliche Leistungen sonst unter Kindern und Jugendlichen begründen, bedenklich stimmen. Denn das ist in diesen Fällen ja kaum anders zu interpretieren, als dass die sportliche Leistungsfähigkeit im Schulsport nicht zum Ausdruck kommt oder sich mit sozialen Verhaltensweisen gegenüber den Mitschülern verbindet, die die Anerkennung der sportlichen Leistung aufheben.

Als pädagogisch bedenklich muss daher aber auch eine Organisation der Leistungsförderung angesehen werden, in der die jungen Leistungssportler nun auch im Schulsport nur noch mit ihresgleichen zusammentreffen. Die Entwicklung der Fähigkeit, mit wesentlich Leistungsschwächeren zusammen Sport zu treiben, deren Leistungsfortschritte anzuerkennen und vielleicht sogar zu fördern, gehört zu den unverzichtbaren Aufgaben jedes Schulsports. Vielleicht ist darüber hinaus die Fähigkeit, situativ auch Distanz zur eigenen Sportlerrolle einzunehmen, ein notwendiges Element einer ständigen kritischen Selbstüberprüfung des eigenen Engagements. Wer nur unter Leistungssportlern lebt, sieht bald keine Alternativen zur – vielleicht auch aussichtslosen – Sportkarriere mehr⁸.

⁸ Vgl. dazu auch B. Crums Hinweise auf den Begriff der «totalen Institution» im Sinne Goffmans (in diesem Band S. 204ff.).

4 Leistungssport und schulische Leistung

Leistungssport und gute Leistungen in der Schule schliessen sich nicht aus. Die hohe erfolgszuversichtliche Leistungsmotivation, die gute Leistungssportler haben, kann sich auch auf die Gebiete schulischen Lernens beziehen. Zeitbudget-Untersuchungen (Albrecht 1977, Holz 1979, Ruoff 1979, vgl. Neidhardt 1978) scheinen zudem darauf hinzuweisen, dass auch bei hohem Trainingsumfang die Zeit für Hausaufgaben sich in der Regel nicht verringert. Doch seit den Untersuchungen von Linde und Heinemann (Heinemann 1971) wissen wir, dass es auch jenen Typ junger Sportler gibt, die schulisches Versagen durch sportliche Leistungen kompensieren wollen. Und es gibt leider auch jene Schwelle, von der ab das Trainingsprogramm eine konzentrierte Arbeit in der Schule nicht mehr zulässt. Hier sollte man in der Bewertung freilich nicht kleinlich sein: auch andere Leidenschaften beeinträchtigen zeitweilig die Konzentration auf die Schule. Mancher ist wegen seiner ersten Liebe schon sitzengeblieben - und doch wird man daraufhin die Gründe dieser Ablenkung nicht gleich abschaffen wollen. Doch wo Training und Wettkampf vorhersehbar für längere Zeit auf Kosten der Aufmerksamkeit im Unterricht und der Hausaufgaben gehen, ist nicht die Schule, sondern der Sport zu ändern. Ich bin noch nicht einmal sicher, ob nicht schon dort die kritische Grenze überschritten ist, wo nur zusätzliche Nachhilfestunden (Holz 1979) wieder ausgleichen können, was der Sport genommen hat. Auch die Anrechnung ausserschulisch erbrachter Leistungen auf die Sportnote oder ein Bonussystem für Leistungssportler sollte es m. E. grundsätzlich nicht geben: Durch solche Massnahmen werden Fehler nachträglich notdürftig ausgeglichen, die im Interesse des Sportlers besser nicht gemacht worden wären. Kinder dürfen zu keinem Zeitpunkt ihrer schulischen Karriere das Gefühl bekommen, dass sie durch Leistungen im Sport unmittelbar ihre schulische und berufliche Karriere fördern können.

In die gleiche Richtung geht die Forderung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (1980), Leistungssport dürfe besonders im Kindesalter keine Aktivität werden, die vorwiegend extrinsisch motiviert ist. Nach der Untersuchung von Lehnertz (1979) zeichnen sich die Hochleistungssportler der letzten Generation durch eine überdurchschnittliche berufliche Mobilität nach Abschluss ihrer Sportkarriere aus. Wir müssen uns davor hüten, durch ein zu dichtes Netz sozialer Absicherungen, das wir schon im Kindes- und frühen Jugendalter für sportliche Talente aufspannen, in guter Absicht die sozialen «Härtefälle» zu schaffen, die wir eigentlich verhindern wollten.

5 Leistungssport und (sonstige) Freizeit

Leistungssport im Kindesalter ist Freizeit und nicht Arbeit. Er kann viele der positiven Werte haben, um derentwillen wir heute die Fähigkeit zu sinnvoller Freizeitgestaltung für pädagogisch so wichtig halten, dass wir Freizeiterziehung sogar zunehmend auch als Aufgabe der Schule begreifen. Doch Leistungssport ist eine Freizeitaktivität neben vielen anderen. Die Freizeitpädagogik ist zwar nicht in der Lage, einen Kanon notwendiger Freizeitinteressen und «Freizeitkompetenzen» zu benennen: So wie wir nicht von jedem Leistungsmusiker im Kindesalter erwarten können, dass er auch noch gern Fussball spielt, muss nicht jeder Leistungssportler den Umgang mit der Flöte beherrschen. Aber es spricht doch viel dafür, dass neben dem Leistungssport wenigstens für ein oder zwei andere Muster von Freizeitaktivi-

täten Interesse aufgebracht wird und etwas Zeit vorhanden ist. Kinder, die nur noch lesen, was sie in der Schule aufbekommen, die sich für aktuelle Popgruppen nicht interessieren, nie Lust zum Basteln, Fahrradfahren, durch Wälder streifen und auf Bäume klettern haben, deren Motto ist: «Ich habe nie Langeweile, ich weiss immer, was ich tun kann: trainieren»⁹ - solche Kinder sind arm, und die Gefahr, dass sie nach dem Ende ihrer Sportkarriere den Zugang zu anderen Formen sinnvoller, erfüllter Freizeitgestaltung nicht mehr finden, ist gross.

Ich fasse meine fünf Prüfkriterien noch einmal in kurzen Sätzen zusammen:

1. Das sportliche Training im Kindesalter muss vielseitig genug sein, dass es die körperliche Entwicklung umfassend fördert; es darf keine gesundheitlichen Risiken, besonders im Sinne von Spätschäden enthalten.
2. Das sportliche Training im Spezialgebiet darf den Schulsport nicht ersetzen wollen oder ihn auch nur in den Augen des Kindes unwichtig erscheinen lassen.
3. Training und Wettkampf in der Leistungssportart sollen in einem sozialen Klima vor sich gehen, das Kindern Geborgenheit und Liebe bietet. Hier darf jedoch keine eigene Welt entstehen, die alle Kontakte zu anderen, nicht in diesem Leistungssport engagierten Menschen in den Hintergrund treten lässt.
4. Das Engagement und die Erfolge im Leistungssport dürfen nicht gegen Abwesenheit von der Schule oder Schulversagen aufgerechnet werden.
5. Der Leistungssport muss für Kinder Freizeit bleiben - mit allen Werten, die wir an sinnvoller Freizeitaktivität schätzen; neben ihm dürfen aber andere Freizeitinteressen, die sich im Kindes- und Jugendalter entwickeln, nicht ganz verschwinden.

Diese Kriterien könnten sicher präzisiert, vielleicht müssten sie auch durch weitere ergänzt werden¹⁰. Wie arbeitet man mit solchen Prüfkriterien? Es ist nicht möglich, für jedes einzelne von ihnen genau den «kritischen Wert» anzugeben, bis zu dem ein leistungssportliches Engagement im Kindesalter noch vertretbar ist. Eine pädagogische Bewertung ist vielmehr nur durch eine Verbindung aller Punkte möglich. In diesem Sinne mit den Gesichtspunkten und dem Verfahren pädagogischer Bewertung des Leistungssports im Kindesalter vertraut zu machen, schiene mir eine sinnvolle Aufgabe, mit der die bisher leeren Stunden für Pädagogik in der Trainerausbildung gefüllt werden könnten.

Man könnte jedoch - selbst bei pädagogisch derart aufgeklärten Trainern - Zweifel daran haben, ob es überhaupt realistisch ist, die Entscheidung über Leistungssport im Kindesalter in dieser Weise an die Basis zu verlagern. Denn oft würde es ja auch erfordern, dass individuelle Leistungsziele gesenkt werden müssen; zumindest in einigen Sportarten kann vielleicht, wer diese Kriterien beachtet, die Weltspitze nicht mehr erreichen. Es könnte sein, dass Trainer und Betreuer, besonders aber die Eltern, überfordert sind, wenn man von ihnen einzeln verlangt, das ihnen anvertraute Kind aus einer pädagogisch nicht mehr vertretbaren, aber eben doch so attraktiven Situation herauszunehmen. Dort beginnt die pädagogische Verantwortung der übergeordneten Stellen, an denen über Wettkampffreglements und Zulassungsvorschriften entschieden wird.

⁹ Ausspruch einer fünfzehnjährigen Leistungssportlerin (in Kunkel 1979).

¹⁰ Eine mögliche Ergänzung ist der von B. Crum und G. Hecker (in diesem Band) angeführte Gesichtspunkt der Entwicklung von Leistungsmotivation, Anspruchsniveau und Selbstbewusstsein.

Literaturhinweise

- Albrecht, D.: Untersuchung zum Verhältnis von Leistungssport und Freizeitverhalten jugendlicher Spitzensportler. *Leistungssport* 7 (1977), 54-67.
- Andresen, R.: Freude oder Fron. Anmerkungen zum Leistungssport im Kindes- und Jugendalter. *Leistungssport* 9 (1979), 508-510.
- Aries, Ph.: *Geschichte der Kindheit* (1960). München/Wien 1975.
- Ash, M.J.: Die Bedeutung der Forschung im Kinder-Wettkampfsport. *Leistungssport* 10 (1980) 83-92.
- Brezinka, W.: *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft*. Weinheim/Berlin/Basel 1971.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft/Kommission Sportpädagogik: *Resolution zum Thema: Kind im sportlichen Training* (Ms.). Köln 1980.
- Elias, N.: *Über den Prozess der Zivilisation: Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen* (1937). München 1969.
- Feige, K.: *Vergleichende Studien zur Leistungsentwicklung von Spitzensportlern*. Schorndorf 1973.
- Gabler, H.: Schule und Hochleistungssport. Pädagogisch-psychologische Voraussetzungen der Talentförderung. In H. Gabler u. a. (Hrsg.), *Praxis der Psychologie im Leistungssport*. Frankfurt 1979, 237-245.
- Gabler, H.: Zur Entwicklung der Leistungsmotivation von jugendlichen Hochleistungssportlern. In ADL (Hrsg.), *Motivation im Sport*. Schorndorf 1971, 214-220.
- Heinemann, K.: Das Sportengagement von Gymnasialschülern verschiedener Sozialschichten. *Sportwissenschaft* 1 (1971), 214-228.
- Holz, P. (Red.): *D-Kader Baden-Württemberg* (Ms.). Ostfildern 1979.
- Kaminski, G., und Ruoff, B. A.: Kinder im Hochleistungssport. In H. Gabler u. a., *Praxis der Psychologie im Leistungssport*. Frankfurt 1979, 200-224.
- Kellmer Pringle, M.: *Was Kinder brauchen* (1975). Stuttgart 1979.
- Kemper, F.J., und Prenner, K.: Talentförderung und Elternverhalten als Sozialisationsfaktor - Formen aussergewöhnlichen Engagements bei Eltern kindlicher Hochleistungssportler. In ADL (Hrsg.), *Sozialisation im Sport*. Schorndorf 1974, 323-327.
- Kirsch, A., und Servos, C.: Trainings- und Leistungsverhalten der Teilnehmer des 3. Bundestreffens der Deutschen Sportjugend 1970. *Leistungssport* 2 (1972), 10-25.
- Krüger, A.: Kinder im Hochleistungssport. *Leistungssport* 10 (1980), 161-163.
- Kunkel, R.: «Ich habe nie Langeweile, ich weiss immer, was ich tun kann: trainieren». Alltag einer fünfzehnjährigen Leistungssportlerin. *Olympische Jugend* 24 (1979), H. 4, 6-7.
- Kurz, D.: Zur Bedeutung der Trainingswissenschaft für den Sport in der Schule. *Sportwissenschaft* 8 (1978), 125-141.
- Kurz, D.: *Elemente des Schulsports*. Schorndorf 1979².
- Lehnertz, K.: *Berufliche Entwicklung der Amateurspitzenportler in der Bundesrepublik Deutschland*. Schorndorf 1979.
- Martin, D.: *Training im Kindes- und Jugendalter* (Ms.) 1980.
- Meinberg, E.: Das ungelöste Konstitutionsproblem der Sportwissenschaft. *Sportwissenschaft* 11 (1981), 406-419.
- Neidhardt, F.: Zeitknappheit, Umweltspannungen und Anpassungsstrategien im Hochleistungssport. *Sportwissenschaft* 8 (1978), 333-349.
- Niessen, M., und Seiler, H.: Methodologische Konzeptionen in Forschungen zur Sozialgeschichte von Kindheit und Familie. *Zeitschrift für Pädagogik* 26 (1980), 73-92.
- Paul, L.: Zur pädagogischen Führung der Nachwuchsathleten unter dem Aspekt ihrer allseitigen Persönlichkeitsentwicklung. *Wiss. Zs. der DHfK* 17 (1976), 83-88.
- Ruoff, B. A.: Die soziale Position des Hochleistungssportlers in seiner Schulklasse. In G. Bäumler u. a. (Red.) *Aktuelle Probleme der Sportpsychologie*. Schorndorf 1979, 80-87.
- Ruoff, B. A.: *Zum Tagesablauf zehn- bis vierzehnjähriger Hochleistungssportler*. Referat Warna 1979, 1981 (i. D.).

- Ruoff, B.A., und Kaminski, G.: Auswirkungen des Hochleistungssports bei Kindern und Jugendlichen. Sportwissenschaft 10 (1980), 169-184.
- Sack, H.-G.: Zur Psychologie des jugendlichen Leistungssportlers. Schorndorf 1980.
- Singer, R., und Haase, H.: Sport und Persönlichkeit. Sportwissenschaft 5 (1975), 25-38.
- Sutton-Smith, B.: Die Dialektik des Spiels. Schorndorf 1978.
- van den Berg, J. H.: Metabologica. Über die Wandlung des Menschen (1956). Göttingen 1960.

Prof. Dr. Dietrich Kurz
 Fakultät für Psychologie und
 Sportwissenschaft
 Abteilung Sportwissenschaft
 Universität Bielefeld
 Universitätsstrasse
 Postfach 8640
 D-4800 Bielefeld

Dietrich Kayser

Diskussion der Referate Kurz und Crum

Aus inhaltlichen und organisatorischen Gründen wurde ein gemeinsamer Arbeitskreis zu den beiden Referaten von Dietrich Kurz und Bart Crum eingerichtet. Die Diskussion hatte vier Schwerpunkte:

1. *Wie können die von Kurz vorgeschlagenen Prüfkriterien ergänzt bzw. angewandt werden?*

Den Einstieg in das Gespräch bildete die Frage von Stork, inwieweit bei den sehr ausgewogen im Sinne von «sowohl als auch» formulierten Prüfkriterien Grenzwerte benannt werden könnten, die deutlich erkennen liessen, dass mit Überschreiten dieser Werte eine pädagogische Rechtfertigung nicht mehr möglich sei, also die Frage nach den «Kriterien innerhalb der Kriterien».

Kurz räumte ein, eine exakte Grenzbestimmung sei wünschenswert und sicher im Sinne einer Konkretisierung auch möglich, aber als klarer Schwellenwert für jedes einzelne Kriterium, jedenfalls zur Zeit noch, sehr schwer zu ermitteln. Für die pädagogische Bewertung seien jedoch weniger diese schwer zu bestimmenden Schwellen des Einzelkriteriums entscheidend, als die Zusammenschau aller positiv oder negativ einzuschätzenden Gesichtspunkte.

2. *Wie kann die Selbstbestimmung der Kinder besser gefördert werden?*

Angesichts der Gefahr, dass die Wahlmöglichkeiten des bereits in ein Hochleistungstraining einbezogenen Kindes wegen Nichtbeachtung möglicherweise gegebener struktureller Zwänge überschätzt würden, wurde erörtert, wie die Selbstbestimmung des Kindes im Hochleistungssport gefördert werden könne, bzw. sich bewahren lasse und ob dies nicht die Aufgabe der Pädagogik sei. Über die prinzipielle Anerkennung dieser Aufgabe bestand Einigkeit; die konkrete Ausfüllung aber - vor allem im Hinblick auf eine richtige Einschätzung der entwicklungsbedingten Möglichkeiten von Kindern und Jugendlichen - bereitete Schwierigkeiten.