

Michael Pfitzner und Nils Neuber

Talente im Sport

Neue Perspektiven zur leistungssportlichen Förderung junger Athletinnen und Athleten

1. Einleitung

Die Förderung talentierter junger Sportlerinnen und Sportler folgt in Deutschland einem spezifischen Verständnis. Daran orientiert hat sich ein differenziertes *System der Talenterkennung und -förderung* entwickelt, bei dem Sportvereine und -verbände wesentliche Akteure sind. Sie haben in Deutschland die Zuständigkeit für den Leistungs- und Spitzensport. In den Vereinen trainieren die Sporttalente. Die Verbände organisieren Talentfördermaßnahmen wie Kaderlehrgänge, Vergleichswettkämpfe und -spiele bis zu Jahrgangsmeisterschaften auf nationalem und internationalem Niveau. Dem Prinzip der Subsidiarität folgend werden die Vereine und Verbände vom Staat in ihren Bemühungen unterstützt, sind aber unabhängig von staatlichen Vorgaben (Krüger, 2019, S. 194–198).

In der föderalen Grundstruktur des organisierten Sports haben sich über die Jahre mehr oder weniger komplexe Unterstützungssysteme des Leistungssports mit „Sportbetonten Schulen“, „Eliteschulen des Sports“ oder „Partnerschulen des Leistungssports“ entwickelt (Emrich & Güllich, 2008). Auch ältere Sportlerinnen und Sportler im Übergang in die Berufswelt werden unterstützt. Dieses System wird im ersten Teil dieses Beitrags vorgestellt. Wir klassifizieren die dabei erfolgenden Bemühungen um Sporttalente im Sport als „klassisch“. Aus sportwissenschaftlicher Perspektive sind es insbesondere Vertreterinnen und Vertreter der Bewegungs- und Trainingswissenschaft, die diese Diskussion voranbringen.

Die von uns in diesem Beitrag nach einer Zwischenbilanz entfaltenen Gedanken erfolgen vor dem Hintergrund eigener sportpädagogischer und -didaktischer Arbeiten zur Individuellen Förderung im Sport (Neuber & Pfitzner, 2012) und erster Gedanken zur Potenzialorientierung (Pfitzner, 2019). Auf dieser Grundlage plädieren wir im vierten Abschnitt auf drei Ebenen für eine Erweiterung der Perspektive. Die Unterstützung junger Menschen, die Bewegung, Spiel und Sport in ihrem Leben einen besonderen Platz einräumen, sollte sich nicht nur auf die „klassischen“ Sporttalente und deren Förderung in den Verbundsystemen Schule und Leistungssport beziehen. Ebenso verdient die sportbezogene Expertise dieser Talente eine breitere Berücksichtigung als nur im außerschulischen Wettkampfsport. Diesem Gedanken wenden wir uns im Abschnitt *„Sporttalenten im Unterricht angemessen Raum geben“* zu. Zudem gilt es, den in den Blick zu nehmenden Personenkreis zu erweitern. Darauf gehen wir in den Abschnitten zu „Be-

wegungstalenten“ und „Sozialen Talenten im Sport“ ein. Mit einem Ausblick endet dieser Beitrag.

2. „Klassische“ Sporttalente

Um herauszuarbeiten, wie das etablierte Talentfördersystem im Sport agiert, wird nachfolgend zunächst das *Talentverständnis* verdeutlicht. Es folgen Hinweise zu den Herangehensweisen an die *Talenterkennung* und schließlich Ausführungen zum System der *Talentförderung* im Sport.

2.1 Talentverständnis

Als *sportliches Talent* wird „eine Person aufgefasst, die sich noch in der Entwicklung zu ihrer individuellen Hochleistung in einer Sportart befindet und von der eine künftige Entwicklung besonderes hoher Leistungsfähigkeit und hoher Erfolge im Spitzensport erwartet wird“ (Güllich, 2013, S. 628). Im Gegensatz zum anglo-amerikanischen Raum bezieht sich der deutsche Talentbegriff damit mehr oder weniger ausschließlich auf Heranwachsende. Zudem weist er einen stark transitiven Charakter auf. Talente werden vor dem Hintergrund einer prognostischen Aussicht auf das Kriterium ‚Meisterschaft‘ hin beurteilt. Bleiben erhoffte Titel aus, wird ‚ewiges‘ bzw. ‚ungenutztes‘ Talent attestiert. Dabei herrscht in der Sportwissenschaft alles andere als Einigkeit darüber, was denn genau unter einem Talent zu verstehen ist.

Hohmann und Carl (2002) schlagen eine Systematisierung entlang der Attribute ‚eng vs. weit‘ sowie ‚statisch vs. dynamisch‘ vor. Während sich ein enger Talentbegriff im Wesentlichen an positiven sportmotorischen Leistungen orientiert, bezieht ein weiter Talentbegriff auch übergeordnete Persönlichkeitsmerkmale sowie soziale und materiale Umweltfaktoren ein. Ein statischer Talentbegriff beruht auf einer einmaligen Erhebung, ein dynamischer Talentbegriff dagegen auf mehreren Erhebungen (Seidel, 2011). Ein weites, dynamisches Verständnis von Talent „bedeutet entsprechend, dass jemand nicht ‚ein für alle Mal‘ als Talent angesehen wird oder nicht, sondern dass das künftige Leistungspotenzial veränderbar, also plastisch ist“ (Güllich, 2013, S. 628). Gängige Talentforschungs- und -förderungskonzepte im Sport gehen von einem solchen weitgefassten und dynamischen Begriffsverständnis aus und betonen die Person-Umwelt-Interaktion.

In Anlehnung an das Begabungsmodell von Heller, Perleth und Lim (2005) hat sich ein *Person-Umwelt-Konzept* der Talententwicklung im Sport durchgesetzt, das von mehreren Autoren verwendet wird (u. a. Güllich, 2013; Hohmann, 2009; Seidel, 2011). Ausgehend von dem Potenzial, das ein Talent für sportliche Höchstleistungen mitbringt (Talentfaktoren) entwickelt sich die sportliche Exzellenz in spezifischen, eng umrissenen Feldern (Exzellenzbereiche) über einen Prozess der

Auseinandersetzung mit Umweltfaktoren sowie mit nicht kognitiven und nicht somatischen Persönlichkeitsmerkmalen. Talentfaktoren werden als Prädiktoren, Umwelt- und Persönlichkeitsfaktoren als Moderatoren der sportlichen Höchstleistung verstanden (vgl. Abbildung 1). Die Leistungsentwicklung hängt im Wesentlichen davon ab, inwieweit die verschiedenen Faktoren im Rahmen eines systematischen Trainingsprozesses miteinander in Einklang gebracht werden können (Seidel, 2011).

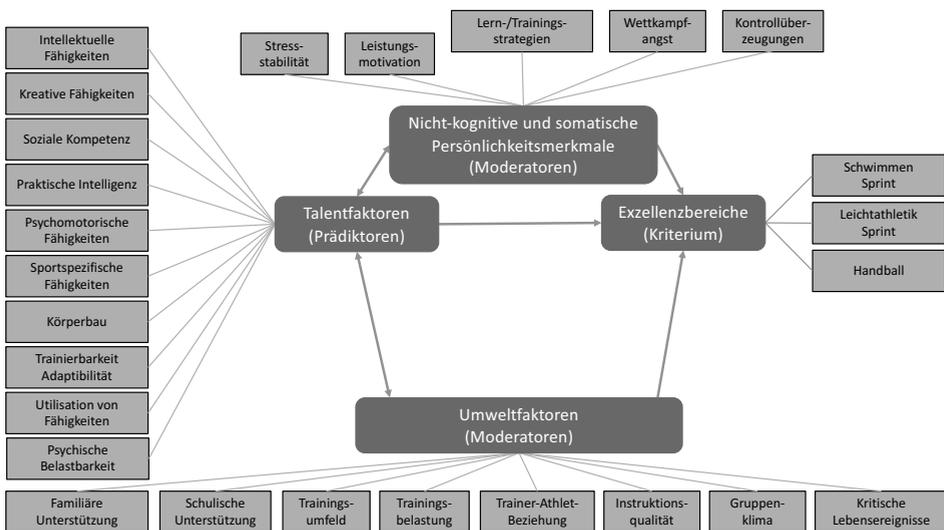


Abbildung 1: Modell des sportlichen Talents (Seidel, 2011, modifiziert nach Hohmann, 2009).

2.2 Talenterkennung

Trainingswissenschaftliche Ansätze gehen insbesondere von der leistungsportlichen Förderidee aus und versuchen, die Faktoren zu identifizieren, die zur sportlichen Höchstleistung führen. Das Verständnis von sportwissenschaftlicher Diagnostik bezieht sich zunächst auf die Erfassung biomedizinischer Parameter, wie Körperbau (z. B. Körperhöhe, Körpermasse, Körpergewebe), sportmotorische Leistung (z. B. allgemeine und spezielle motorische Leistungen) oder Merkmale des Trainingsprozesses (z. B. Art und Umfang des absolvierten Trainings). Erst in zweiter Linie werden Moderatoren des Trainings- und Wettkampfprozesses, wie psychische Fähigkeiten, psychophysische Belastbarkeit oder materiales und soziales Umfeld, hinzugezogen (Güllich, 2013, S. 632–633). Das zentrale Instrument im Rahmen der Talenterkennung im Sport ist nach wie vor der *Motorische Test*. Über 300 verschiedene Testverfahren beinhaltet das Handbuch „Motorische Tests“ von Bös (2017), wobei der Blick deutlich über Verfahren, die im Rahmen der Talenterkennung eingesetzt werden, hinausweist. In diesem Kompendium motorischer Tests versammelt sind:

- ‚Klassische‘ motorische Einzeltests,
- Testbatterien, d.h. homogene (eindimensionale) Tests und Testprofile, worunter mehrdimensionale Aufgabensammlungen (heterogene Testbatterien) verstanden werden,
- motorische Funktionstests, die im Gesundheitsbereich in der Prävention und Therapie zum Einsatz kommen,
- Möglichkeiten der Diagnose körperlich-sportlicher Aktivität und
- sportpsychologische Diagnoseverfahren.

Exemplarisch verdeutlicht werden kann die Bedeutung motorischer Testverfahren im Talentkontext des Sports an dem im Verbundsystem Schule und Leistungssport in Nordrhein-Westfalen (vgl. dazu den nächsten Abschnitt) eingesetzten *Motoriktest NRW*. Er wird bereits im Rahmen der Eingangsdiagnose „für die NRW-Sportschulen zur Sichtung von motorisch auffälligen Viertklässlern angewendet“ (Bös, Schlenker & Seidel, 2009, S. 2). Der Test fußt auf einer grundlegenden Systematik motorischer Fähigkeiten, die in energetisch bestimmte konditionelle sowie informationsorientierte koordinative Fähigkeiten unterteilt werden (vgl. Abbildung 2).

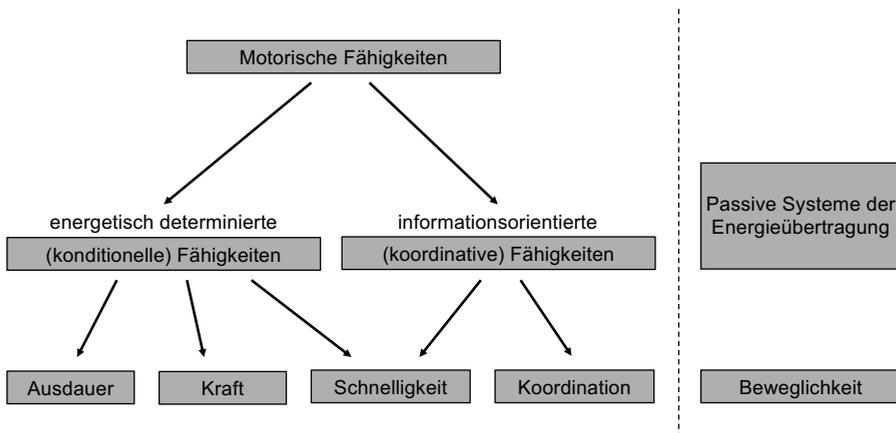


Abbildung 2: Systematik der motorischen Fähigkeiten (modifiziert nach Bös, 1987; Bös, Schlenker & Seidel, 2009, S. 3).

Alle für NRW-Sportschulen (im Schuljahr 2016/17 n=32) in Frage kommenden Schülerinnen und Schüler werden dem Test unterzogen, der acht Einzelaufgaben beinhaltet (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Übersicht der Testaufgaben (Bös et al., 2009, S. 4)

Testaufgabe	Getestete motorische Fähigkeit	Primär beanspruchte Muskulatur
20m-Sprint	Schnelligkeit → Aktionsschnelligkeit	Untere Extremitäten
Standweitsprung	Kraft → Schnellkraft	Untere Extremitäten
Sit-ups	Kraft → Kraftausdauer	Rumpfmuskulatur
Liegestütz	Kraft → Kraftausdauer	Obere Extremitäten
Seitliches Hin- und Herspringen	Koordination → Koordination unter Zeitdruck	Untere Extremitäten
Balancieren rückwärts	Koordination → Koordination bei Präzisionsaufgaben	Ganzkörper
Rumpfbeuge	Beweglichkeit	Rückwärtige Muskulatur
6-Minuten-Lauf	Ausdauer → Aerobe Ausdauer	Untere Extremitäten, Herz-Kreislauf-System

Ergänzend zu den Testergebnissen werden einige soziodemographische Daten erfasst. Die erbrachten Leistungen werden in fünf Leistungsklassen und Prozenträngen bewertet. Referenzwerte zur Einordnung der gezeigten Leistungen liegen von 6.000 Kindern und Jugendlichen aus Deutschland vor, die in zwei Studien getestet wurden. Die über Jahre durchgeführten Testungen sorgen überdies für einen anwachsenden Datenpool zur Einordnung der Ergebnisse.

2.3 Talentförderung

Für die Vereinbarkeit der leistungssportlichen Anforderungen mit denen jenseits des Sports haben sich in Deutschland über die Jahre vielfältige Organisationsformen entwickelt. Dabei sind nicht nur die unterschiedlichen *Phasen der Talententwicklung* (Grundlagen-, Aufbau-, Anschluss- und Hochleistungstraining), sondern auch die unterschiedlichen Rahmenbedingungen der 16 Bundesländer zu berücksichtigen. Das System weist verschiedene „Schule-Verein/Verband-Kooperationsprogramme“, die „Eliteschulen des Sports (EdS)“, die „Partnerschulen des Leistungssports“, im Erwachsenenalter auch die „Partnerhochschulen des Spitzensports“ sowie die Sportförderung z. B. bei der Bundeswehr oder der Polizei auf. Grundlegend in allen Phasen und Modellen ist die Bedeutung der *Sportvereine* für die Talentsichtung und -förderung. Rund 30.000 Vereine in Deutschland engagieren sich stark oder sehr stark in der Förderung sportlicher Talente. Neben individuellen Fördermaßnahmen für einzelne Sportlerinnen und Sportler (z. B. Bereitstellung der Ausrüstung, Bezuschussung von Wettkämpfen und Trainingslagern oder zusätzliche Trainingsangebote) bieten sie strukturelle Maßnahmen, wie einen systematischen Trainings- und Wettkampfbetrieb, qualifizierte Trainerinnen und Trainer oder Trainings- und Wettkampfstätten (Güllich, 2013, S. 626).

Darüber hinaus kommt den *Sportfachverbänden* zentrale Bedeutung zu. Sowohl auf Bundes- als auch auf Landesebene haben alle Sportfachverbände neben ihren

Spitzensportkadern (A und B) Nachwuchskader (C und D) zur Förderung sportlicher Talente. Kaderathletinnen und -athleten werden aufgrund bereits erbrachter oder zukünftig erwarteter sportlicher Leistungen berufen. Der Kaderstatus berechtigt sie zur Teilnahme an besonderen Förderprogrammen der Verbände, aber auch anderer Förderorganisationen, wie Olympiastützpunkte, Stiftung Deutsche Sporthilfe oder Partnerhochschulen des Spitzensports. Nicht zuletzt die *Olympiastützpunkte* haben ihre Arbeit in den vergangenen 20–30 Jahren auf die Förderung von Talenten konzentriert und bieten ihren komplexen Betreuungs- und Beratungsservice, der weit über die sportliche Förderung hinausreicht, für junge Sportlerinnen und Sportler an (Güllich, 2013, S. 626). Wie andere Förderinstitutionen auch arbeiten sie eng mit den Schulen der Heranwachsenden zusammen. Insofern ist die Umsetzung der Talentförderung davon geprägt, dass Akteure mit unterschiedlicher Expertise aus verschiedenen Institutionen kooperieren. Die Zusammenarbeit der Systeme Schule und Leistungssport ist strukturell nicht einfach, weil beide Systeme unterschiedlichen Handlungsrationitäten folgen (Teubert, Borggreffe, Thiel & Cachay, 2005). Vor diesem Hintergrund kommt den schulischen Möglichkeiten der Talentförderung besondere Bedeutung zu.

Während die Zusammenarbeit in früheren Arbeiten wiederholt als nicht reibungslos beschrieben wird (vgl. z. B. Prohl & Stiller, 2011; Schaffrath, 2008; Stiller, 2008; Teubert et al., 2005), fällt das Fazit der Evaluationsstudie von Körner, Bonn, Grajczak, Segets, Steinmann und Symanzik (2017), in der die seit 2011 zertifizierten 18 NRW-Sportschulen im Fokus standen und in der die ersten acht installierten davon nochmals genauer unter die Lupe genommen wurden, recht positiv aus. Körner et al. (2017, S. 180–182) führen in ihrer Bilanz an, dass die untersuchten Schulen gemäß den ihre Arbeit leitenden Rahmenvorgaben agieren. Das Miteinander der Sportschülerinnen und -schüler und der Nicht-Sportschülerinnen und -schüler gelingt insgesamt. Die Sportschülerinnen und -schüler zeigen sich zufrieden mit der Vereinbarkeit von Schule und Leistungssport. Gleiches gilt für die weiteren Akteurinnen und Akteure im System wie die Trainerinnen und Trainer und die Koordinatorinnen und Koordinatoren sowie die außerschulischen Partner. Aus einer nochmals spezifischeren Betrachtung an zwei NRW-Sportschulen resultiert die Erkenntnis, dass sich deren Sportschülerinnen und -schüler auch Zugänge zu anderen kulturellen Feldern wie Musik, Schauspiel usw. eröffnen. Als Leerstelle markieren Körner et al., dass den NRW-Sportschulen ein „einheitliches und systematisch ausgearbeitetes Talentverständnis auf der strategischen Steuerungsebene“ (2017, S. 181) fehle. Hier sei nachzubessern, um ein „Systemgedächtnis“ zu etablieren, in dem vor dem Hintergrund eines geklärten Talentverständnisses Kennziffern der Talentförderung erfasst werden. Damit entstünden Voraussetzungen für systematische Selbstevaluationen, die derzeit fehlen.

3. Zwischenbilanz

Geht es um Talente im Sport, so lässt sich bilanzieren, dann sind bestimmte Talente gemeint. Es sind diejenigen, die eine gewisse Könnerschaft in einer Sportart oder Disziplin im Erwachsenenalter erwarten lassen dürfen. Das Talentverständnis ist vor allem geprägt vom Bild junger Menschen, die schon früh ein besonderes Potenzial (z.B. Körperbau, psychomotorische Fähigkeiten, sportartspezifische Fertigkeiten) erahnen lassen, auch wenn die zugrunde liegenden Modelle darüber hinaus nicht kognitive und nicht somatische Persönlichkeitsmerkmale (z.B. Stresstabilität, Leistungsmotivation, Kontrollüberzeugungen) einschließen und Umweltfaktoren berücksichtigen (z.B. familiäre und schulische Unterstützung, Trainer-Athlet-Beziehung).

Das zuvor dargestellte „klassische Talentfördersystem“ unterliegt insgesamt der Zielsetzung, möglichst flächendeckend talentierte junge Menschen im Sport zu erkennen und so zu fördern, dass sie die Anforderungen des Leistungssports und der Schule, in der Ausbildung oder im Beruf bewältigen können. So mögen sich bei den i.d.R. schon früh erkannten Talenten zu einem späteren Zeitpunkt auf nationaler und internationaler Ebene höchstmögliche sportliche Erfolge einstellen. Gewiss sind diese Erfolge nicht und die Frage nach verlässlichen Prognosen stellt sich zwangsläufig, wenn Aufwand und Ertrag eines Systems betrachtet werden. Die Entwicklungen unter dem Akronym „PotAs“ (Bundesinstitut für Sportwissenschaft, 2019), mit dem die Potenzialanalyse Spitzensport gemeint ist, sind Ausdruck der in Folge der Olympischen Spiele 2014 in Brasilien aufgeworfenen grundlegenden Fragen der Spitzensportförderung in Deutschland. Die „Potenzialanalyse Spitzensport“ möchte „Sportarten und Disziplinen feststellen, die besondere Erfolgsaussichten besitzen. Am Ende werden die Sportverbände in drei unterschiedliche Kategorien eingeteilt und je nach Einstufung Fördergelder erhalten“ (Deutschlandfunk, 2018). Für einzelne Sportarten und -disziplinen wird aus den begonnenen Aktivitäten eine Aufwertung, für andere dagegen eine Abwertung resultieren, was zwangsläufig auch Auswirkungen auf das Talenterkennungs- und -fördersystem hat.

Sporttalente, so eine explizit sportpädagogische Perspektive, benötigen aber auch eine *Haltung* gegenüber dem Leistungssport, die sich durch Unabhängigkeit, Selbstbestimmtheit und Langfristigkeit charakterisieren lässt. In einem System, das stark erfolgsabhängig ist, d.h. in dem sportlicher Erfolg und sportliche Förderung eng miteinander verknüpft sind, erscheint eine gewisse Distanz zum System dringend erforderlich (Lenk, 1979). Dass diese in jungen Jahren noch nicht ausgeprägt sein kann, liegt auf der Hand. Eine systematische Auseinandersetzung damit ist aber hoch bedeutsam. Talente, die eigenen und fremden Ansprüchen im Laufe ihrer Entwicklung nicht mehr gerecht werden können, benötigen auch eine Perspektive für ein Leben ohne den Leistungssport.

Die ergriffenen Maßnahmen zur Identifikation der Talente ergeben den Eindruck einer modellorientierten, stringenten Ableitung und Operationalisierung

von Testaufgaben, sodass gute Prädiktoren gefunden zu sein scheinen. Der prognostische Erfolg der angewendeten Verfahren wird allerdings durchaus kritisch gewürdigt. Seidel (2011, S. 19) formuliert: „Die Frage, anhand welcher personenbezogenen Merkmale ein sportliches Talent möglichst frühzeitig und fehlerfrei erkannt und ausgewählt werden kann, kann (...) bislang nicht zufriedenstellend und zuverlässig beantwortet werden“. Eine gewisse Brisanz erfährt dieser Befund, wenn man berücksichtigt, welchen großen Aufwand einzelne Bundesländer im Bereich der Talenterkennung bereits in Grundschulen betreiben.

Auch die Talentfördermaßnahmen über das Verbundsystem Schule und Leistungssport erfahren kritische Einschätzungen. Und obwohl die Studie von Körner et al. (2017) recht positive Ergebnisse erbracht hat, bleibt festzustellen, dass pädagogische Überlegungen in den Verbundsystemen Schule-Leistungssport nicht an erster Stelle stehen und bisweilen sogar vollkommen vernachlässigt werden.

Insbesondere die hohen Potenziale von Sportschülerinnen und -schülern in sportmotorischer Hinsicht werden im unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Bereich oft ausgeblendet. Sie verdienen eine vertiefte Auseinandersetzung, damit die leistungssportlich talentierten Schülerinnen und Schüler ihre Potenziale nicht nur in den außerschulischen Wettkampfsport, sondern auch in die Schule einbringen können. Diesbezüglich weiterführende Gedanken folgen im nachfolgenden Abschnitt.

Überdies dürften auch diejenigen jungen Menschen ein Anrecht auf Förderung haben, die weniger disziplinspezifische Talente sind, sondern sich als *Bewegungstalente* zeigen, etwa im Bereich zirkensischer Künste wie Jonglage oder Einradfahren. Hier fehlt es gerade in der frühen Phase einer Begabung an außerschulischen Angeboten zur Förderung, da Sportvereine i.d.R. für Kinder auch jüngeren Alters spezialisierte sportart- oder disziplinbezogene Angebote bereithalten (Bohn, Brach, Krüger & Pfitzner, 2010). Als wenig beachtet im Talentkontext sehen wir des Weiteren diejenigen jungen Menschen, die sich in einem erweiterten Verständnis von Sport mit der Sache identifizieren und bisweilen enorme Zeiten in den Sport investieren, wenn sie als *soziale Talente* ehrenamtlich als Schiedsrichter agieren, in der Schule als Schülersporthelfer die bewegte Pause mit organisieren oder im Verein als Jungtrainer erste Erfahrungen mit der Anleitung anderer machen. Zu diesen Facetten eines erweiterten Talentverständnisses eröffnen wir nachfolgend erste Gedanken und plädieren für eine zukünftig intensivere Auseinandersetzung.

4. Erweitertes Talentverständnis in individuell förderlicher Absicht

Unsere Zwischenbilanz weist auf bislang wenig berücksichtigte, sportpädagogisch geprägten Facetten des Talendiskurses im Sport hin. (Sport-)Pädagogische Ansätze fokussieren das Subjekt und fragen nach den Bedingungen, die erforderlich sind, um ein befriedigendes und gesundes Aufwachsen von Kindern und Jugend-

lichen zu ermöglichen. In dieser Perspektive sollten Talentförderprogramme alle Heranwachsenden im Blick haben, nicht nur die erfolgreichen, sondern auch diejenigen, die die gesetzten Leistungsstandards nicht erreichen und aus dem Fördersystem herausfallen (Dropout) (Scheid & Creutzberg, 2010, S. 404–406). Zudem sollten sie dem *Idealbild des ‚mündigen Athleten‘* folgen, der sein Recht auf Selbstbestimmung ausübt, der aktiv an der Gestaltung des Trainings- und Wettkampfpfplans mitwirkt, der sich der Endlichkeit der sportlichen Karriere bewusst ist und sich nicht von kurzfristigen finanziellen Reizen oder anderen Verlockungen unter Druck setzen lässt (vgl. Lenk, 1979; Stibbe, 2005; Prohl, 2006, S. 325–326).

Das aktuelle Talentfördersystem ist vergleichsweise klassisch ausgeprägt. Agiert man nicht in den im olympischen Geist als förderungsrelevant erachteten Sportarten oder in denen, die wie z.B. der Fußball auf umfangreiche finanzielle Ressourcen zurückgreifen können, bleibt eine Förderung aus. Aber auch Sporttalente erfahren bisweilen eine wenig potenzialorientierte Förderung, wenn die bei ihnen vorhandene sportart- bzw. -disziplinerorientierte Expertise nicht für die sich stellenden Anforderungen in der Schule genutzt werden können.

Für diese Facetten des Talentbegriffs gibt es bislang noch keine ausgearbeitete konzeptionelle „Klammer“. Die entfalteten Gedanken schließen an unsere Arbeiten zur „Individuellen Förderung im Sport“ (Neuber & Pfitzner, 2012) an. Vorliegende Förderansätze unterscheiden wir dabei in Ansätze, in denen die Förderung *von* Bewegung, Spiel und Sport im Vordergrund steht und anderen, bei denen *durch* Bewegung, Spiel und Sport gefördert wird (vgl. Abbildung 3). Das etablierte Talentfördersystem lässt sich als Ansatz der Förderung von Bewegung, Spiel und Sport mit kompetenzorientierter Ausrichtung kennzeichnen. Es geht darum, die Entwicklung und den Ausbau individueller Stärken und Begabungen im Sport zu unterstützen. Ist die Perspektive eher defizitorientiert, zielt die Intervention auf die Kompensation individueller Schwächen und Störungen. Konzepte des *Sportförderunterrichts* (vgl. Cwierzdzinski, 2010; Dordel, 2007) sind insbesondere im Primarbereich implementiert und nehmen in der Regel Defizite als Ausgangspunkt ihrer Förderüberlegungen.

	Individuelle Förderung <i>von</i> Bewegung, Spiel und Sport	Individuelle Förderung <i>durch</i> Bewegung, Spiel und Sport
Individuelle Kompetenzen als Ausgangspunkt	Talentförderung	Entwicklungsförderung
Individuelle Defizite als Ausgangspunkt	Sportförderunterricht	Lernförderung

Abbildung 3: Fachdidaktische Ansatzpunkte zur individuellen Förderung von und durch Bewegung, Spiel und Sport (modifiziert nach Pfitzner & Neuber, 2012, S. 78).

Einem anderen Schwerpunkt widmen sich Ansätze der *Entwicklungs-* und *Lernförderung*. Sie zeichnen sich durch ihre Absicht aus, *durch* Bewegung, Spiel und Sport zu fördern. Hierbei liegen Ansätze der Entwicklungsförderung (Neuber, 2007) vor, die kompetenzorientiert geprägt sind. Andere Arbeiten wie z. B. zur Lernförderung durch Bewegung greifen stärker an den Defiziten der Schülerinnen und Schüler an. Dass die Orientierung dabei auch auf die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler gerichtet werden können, stellt Boriss (2015) heraus.

Mit unserem in diesem Beitrag entfalteten Plädoyer für eine Öffnung des Talentediskurses möchten wir im Bereich der Förderung *von* Bewegungstalenteden Anregungen zur Förderung von Bewegung, Spiel und Sport geben. Hier benötigt es eine Erweiterung, die wir unter den Forderungen „*Sporttalenten im Unterricht angemessen Raum geben*“ und Gedanken zur Förderung von „*Bewegungstalenteden*“ darlegen. Vorliegende Ansätze der Förderung *durch* Bewegung, Spiel und Sport sollten u.E. um die Förderung *Sozialer Talente im Sport* ergänzt werden.

Unseren nachfolgenden Ausführungen liegen zwei Prämissen zugrunde:

1. Alle Kinder und Jugendlichen verfügen grundsätzlich über Potenziale, die in vielfältigster Weise zu Expertisen führen können (Veber, Benölken & Pfitzner, 2019). Diese sind es in jedem Falle Wert unterstützt zu werden, da wir hierbei noch zu viele Facetten in einer bewegungs-, spiel- und sportbezogenen Hinsicht ungenutzt lassen.
2. Außerdem gehen wir mit Kunze und Solzbacher (2009, S. 9) davon aus, dass „[...] engagierte Lehrerinnen und Lehrer bemüht [sind], sich dem einzelnen Schüler, der einzelnen Schülerin zuzuwenden, sie als autonome, einzigartige und eigenwillige Persönlichkeiten anzunehmen, sie auf ihrem nicht immer leichten Weg durch die Schule hin zum Erwachsensein zu begleiten und zu unterstützen“.

4.1 Sporttalenteden im Unterricht angemessen Raum geben

Eigene Studien deuten darauf hin, dass die Förderung „klassisch“ sporttalenteder Schülerinnen und Schüler im Regelunterricht nicht immer gelingt und bisweilen sogar kontraproduktiv ausfällt. Lehrkräften scheint der Umgang mit diesen Heranwachsenden nicht immer leicht zu fallen. So äußern vereins-sportlich aktive Schülerinnen und Schüler, von denen einzelne sogar bis auf Bundesniveau in ihren Sportarten agieren, dass ihre Sportlehrkräfte sie wiederholt ohne Vorankündigung zur Demonstration sportlicher Fertigkeiten heranziehen, wobei ihnen die herausgehobene Rolle als „Sportler bzw. Sportlerin“ nicht immer recht ist und sie sich selber vielfältiger wahrnehmen als es die gespürte „Reduktion“ auf „Leistungssportler“ bzw. „Leistungssportlerin“ für sie darstellt. Noch stärker lehnen sie es ab, punktuell in die Rolle der Lehrkraft schlüpfen zu müssen, wenn sie ihren Mitschü-

lerinnen und -schülern Feedback zur Bewegungsausführung geben sollen oder gar in die Notenfindung eingebunden werden (Pfitzner, 2018).

Schulische Möglichkeiten z. B. zur Wahl von Neigungsfächern im Differenzierungsbereich oder in der gymnasialen Oberstufe bieten Chancen für die sportlich erfolgreichen Schülerinnen und Schüler. Auch mit didaktischen Konzepten, wie denen der „Schüler als Experten“ (Alefsen, Gebken & Schönberg, 1999) oder anderen, die sich noch stärker an Konzepten des „Lernen durch Lehren“ orientieren, verbinden sich gute Möglichkeiten des systematischen Anschlusses an unterrichtliche Strukturen in der Schule.

Es gibt durchaus eine hohe Anzahl an Konzepten, die Schülerinnen und Schüler als Lehrende begreifen. Sie firmieren unter ganz unterschiedlichen Titeln wie „Lernen durch Lehren“ (Krüger, 1975; Martin, 1994), „Schüler helfen Schülern“ (Feldmann, 1980) oder „SchülerInnen als Lehrende“ (Bastian, 1997). Im internationalen Sprachgebrauch sind „Peer tutoring“ (Goodlad & Hirst, 1989; Topping, 2005), „Cross-Age Tutoring“ (Roscoe & Chi, 2008), „Peer Teaching“ (Wagner, 1982), „Children teach Children“ (Gartner, Kohler & Riessman, 1971) oder auch „Children as Teachers“ (Allen, 1976) geläufig. Sie alle weisen mit der Orientierung an der Übernahme von Lehrfunktionen durch Schülerinnen und Schüler eine Gemeinsamkeit auf. Goodlad und Hirst (1989, S. 13) betonen: „Peer tutoring is the system of instruction in which learners help each other and learn by teaching“. Unter Peer-Tutoring fassen sie alle Lernformen, in denen Nicht-Professionelle Lehraufgaben übernehmen, d.h. auch wenn Erwachsene Kinder unterrichten, unter der Bedingung, dass sie dies nicht professionell tun. „Peer“ steht für die Zugehörigkeit zu einer Gruppe der Nicht-Professionellen (Goodlad & Hirst, 1989).

Die sportpädagogische und -didaktische Diskussion in diesem Themenbereich wird vor allem durch die von Gebken mit verschiedenen Kollegen durchgeführten Arbeiten zu „Schülern als Experten“ geprägt (Gebken & Kuhlmann, 2011). Schülerinnen und Schüler sind Experten, da sie gewisse schulsportbezogen relevante Vorerfahrungen haben. Diese beziehen sich i.d.R. auf eine gewisse, im außerschulischen Wettkampfsport erworbene sportliche Könnerschaft. Der Expertenbegriff wird damit recht breit ausgelegt. Ganz unabhängig davon, wie die Könnerschaft ausfällt, geht es aber auch in den sportbezogenen Arbeiten darum, dass Schülerinnen und Schüler Lehrfunktionen übernehmen. Den besonderen Chancen des Faches Sport geht auch Erhorn (2012) nach. Ihm geht es um das Hinein- und Hinaustragen von Wissen und Können der Schülerinnen und Schüler in und aus dem Sportunterricht der Grundschule.

Gebken und Kuhlmann (2011) räumen derartigen Ansätzen zudem Möglichkeiten einer schülerseitigen Partizipation ein. Wiederum mit Verweis auf Feldmann (1980) betonen Gebken und Kuhlmann (2011, S. 5) die Chancen für ein positives soziales Selbstbildnis:

„Sie [die Schüler, Einfügung MP + NN] fühlen sich durch Situationen, in denen sie ihr Können und ihr Wissen einbringen, ernstgenommen und erfahren den ersehnten Stolz sowie soziale Wertschätzung. [...] Schüler, die als Experten im Schulsport Verantwortung übernehmen, erfahren die Aufmerksamkeit der anderen, die positive Bewertung durch andere, als Stärkung ihrer Persönlichkeit.“ (Gebken & Kuhlmann, 2011, S. 5)

Die nachfolgende bei Gegner zu findende Äußerung (1994, S. 224) weist aber auch die Ambivalenz derartiger Verfahren aus:

„Ich hatte bis jetzt mit LdL positive und negative Erfahrungen. Wenn ich ein Thema vorstelle und darüber Bescheid weiß, bin ich mir sicher und kann auch Fragen beantworten. Aber wenn ich zu einem Thema erst alles erarbeiten muss, und der Lehrer oder die Schüler auch noch ‚unmögliche‘ Fragen stellen, die ich dann, weil ich das Thema sowieso nicht verstehe, nicht beantworten kann, komme ich mit dieser Methode doch ganz schön ins Schwitzen.“

Dies deckt sich mit Renkls Annahme (1997, S. 249), nach der eine angemessene fachliche Vorbereitung zwingend ist, weil der bzw. die Lehrende sonst „kein adäquates mentales Modell über die folgende Erklärsituation konstruieren“ kann.

Resümierend lässt sich festhalten, dass es ein deutliches Plädoyer dafür gibt, Schülerinnen und Schüler als Lehrende im Sportunterricht einzusetzen, wobei aber auch die Begrenzungen des Ansatzes im Blick zu behalten sind. Empirische Einblicke, wie die Lehrkräfte und die Schülerinnen und Schüler die veränderten Rollenkonstellationen für ihr Lernen im Sportunterricht einschätzen, lagen bislang kaum vor. In der Studie von Krieger (2005) zeigt sich ein tendenziell negatives Erleben bei einer Schülerin, die als „Expertin“ im Turnen eingesetzt wird. Erhorn (2012) betont dagegen die mit diesem Ansatz verfolgten lernförderlichen Effekte schülerseitiger Lehrprozesse im Sportunterricht. Er plädiert dafür (2012, S. 230–236), an den in außerschulischen Sportkontexten erworbenen Kompetenzen anzusetzen und Schülerinnen und Schüler Lehraufgaben übernehmen zu lassen. Dies käme auch den Mitschülerinnen und Mitschülern mit weniger Können zugute, indem sie mehr Unterstützung erfahren.

4.2 Bewegungstalente

Vom etablierten Talentbegriff ausgeblendet bleiben bislang diejenigen Kinder und Jugendlichen, die Begabungen aufweisen, die sich nicht im leistungssportlichen, hochstandardisierten Wettkampfsystem des organisierten Sports abbilden lassen. Solche, von uns als *Bewegungstalente* bezeichnet, zeigen sich oft koordinativ sehr geschickt und weisen eine große Bewegungsfreude auf. Sie lassen sich bspw. in Bewegungsfeldern wie Trendsportarten, Zirkuskünste oder Tanz- und Bewegungstheater finden. Dabei verfügen sie nicht selten über ein erhebliches motorisches

Potenzial, profitieren jedoch auch im Hinblick auf ihr schulisches Lernen und ihre Persönlichkeitsentwicklung von ihrem Talent (u. a. Boriss, 2015; Neuber, 2007).

Die Identifikation dieser Schülerinnen und Schüler bleibt bisher dem geschulten Blick von Sportlehrkräften vorbehalten, wobei gerade in der Primarstufe, in der diese Talente besonders gut zu erkennen sind, zu großen Anteilen fachfremd Sportunterricht erteilende Lehrkräfte anzutreffen sind, von denen dieser professionelle Blick nicht erwartet werden kann (Bohn et al., 2010). Alternative sportmotorische Tests, die sich weniger auf Sporttalente für den Spitzensport beziehen, könnten die Perspektive in dieser Hinsicht erweitern. So können bspw. Arbeiten zu Motorischen Basisqualifikationen (MOBAQ) Beiträge leisten, diesen Bewegungstalente auf die Spur zu kommen. Die MOBAQ-Idee hatte ihren Ausgangspunkt in Nordrhein-Westfalen (Fritz & Kurz, 2007; Kurz, Fritz & Tscherpel, 2008) und wurde dann in Luxemburg (Kurz, Lindemann, Rethorst & Scheuer, 2012) und in der Schweiz (Herrmann, Leyener, Pühse & Gerlach, 2013; Herrmann, Gerlach & Seelig, 2016; Leyener, Herrmann, Pühse & Gerlach, 2013) fortgesetzt.

Auch bei MOBAQ handelt es sich um Motorische Tests. Ziel der Testungen ist allerdings, anders als bei der „Bestenauslese“, die Identifikation von Kindern und Jugendlichen, die *nicht* kompetent an der außerschulischen Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur partizipieren können, also nicht über ein ausreichendes Rüstzeug verfügen, um an den Aktivitäten ihrer Altersgruppe teilhaben zu können. U. a. zu hohe Anteile von Schülerinnen und Schülern, die nicht in ausreichendem Maße schwimmen können, hatten dazu aufgefordert, Mindeststandards zu entwickeln, die Kinder und Jugendliche erfüllen müssen, um als schwimmfähig eingestuft werden zu können. Im Zuge der Arbeiten zu den MOBAQ wurde Tests entwickelt, die versprechen valide zu prüfen, ob Schwimmfähigkeit attestiert werden kann oder nicht. Nicht nur für das Schwimmen erfolgten Bemühungen, motorische Mindeststandards zur Teilhabe an der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur festzulegen und in Testsituationen zu überführen. Es gibt weitere Vorschläge zu den Bereichen „Laufen, Springen, Werfen“, „Turnen“, „Rhythmische Bewegungen“, „Ballspiel“ und „Fahrrad fahren“ (Kurz, Fritz & Tscherpel, 2007). Forscht man auf diesem Wege nach einem Mindestmaß an bewegungs-, spiel- und sportkulturellen Qualifikationen, so werden sich dabei auch Schülerinnen und Schüler zeigen, die in diesen Tests über viele Bereiche gute und sehr gute Punktergebnisse aufweisen und sich daraus Hinweise auf ein motorisches Talent ablesen lassen.

Noch bedeutsamer scheint allerdings zu sein, dass für die Bewegungstalente adäquate Angebote vorgehalten werden. Hierbei erscheint der (außerunterrichtliche) Schulsport als adäquates Setting, da in den Sportvereinen wenige Anreize bestehen dürften, die wettkampfsportliche Ausrichtung insbesondere im Bereich der Großen Sportspiele mit einem herausragenden Schwerpunkt beim Fußball zu erweitern.

4.3 Soziale Talente im Sport

Bewegungs-, spiel- und sportkulturell interessierte Menschen, die nicht als Athletin bzw. Athlet hervortreten, sondern sich auf den Weg begeben, andere Sportlerinnen und Sportler anzuleiten oder sich für die Herrichtung, Durchführung und Aufrechterhaltung von Bewegungs-, Spiel- und Sportsituationen engagieren, verstehen wir als *Soziale Talente* im Sport.

Im Sportverein gibt es die Gruppenhelfer*innen oder Trainerassistent*innen. Braun und Hansen (2010, S. 227) haben sich in einer Studie in Nordrhein-Westfalen genauer angesehen, inwieweit es mit der ca. 100 Unterrichtsstunden umfassenden, dreiteiligen Gruppenhelfer*innenausbildung der Sportjugend NRW gelingt, „15 bis 17-jährige Sportvereinsmitglieder auf die Interessenvertretung von Kindern und Jugendlichen im Sportverein vorzubereiten“ (Braun & Hansen, 2010, S. 227). Mit dem erhofften bürgerschaftlichen Engagement der Jugendlichen im Sportverein sind Transfererwartungen dahingehend verbunden, dass die Jugendlichen sich außerhalb des Sportvereins engagieren (Braun & Hansen, 2010, S. 227–228).

Die durchgeführte Studie setzte zum einen (Teilstudie I) auf eine quantitative Befragung von 118 Gruppenhelfer*innen (Rücklaufquote 27,2 %). Zum anderen (Teilstudie II) wurden 18 Gruppenhelfer im Rahmen qualitativer Interviews näher befragt.

Braun und Hansen (2010, S. 237) resümieren,

„dass eine Mehrzahl der GH III-Absolventen nach der Ausbildung neue Aufgaben und Funktionen im organisierten Sport übernimmt bzw. diese ausweitet. Hierfür können die Jugendlichen die in der GH III-Ausbildung vermittelten Inhalte anwenden. Allerdings werden sie hierbei nur sehr wenig von ihren Vereinen unterstützt. Oder anders formuliert: Die Sportvereine greifen nicht aktiv auf die ihnen zur Verfügung stehenden, spezifisch qualifizierten und engagierten Jugendlichen zurück.“

Das Pendant der Gruppenhelferausbildung in NRW bildet die so genannte Sporthelferausbildung in der Schule. In anderen Bundesländern gibt es entsprechende Ausbildungen zu Schulsportassistent*innen oder Schülermentor*innen (Wienkamp, 2009). Die Sporthelferausbildung in Nordrhein-Westfalen wird in Kooperation von Landessportbund und Schulministerium angeboten. Sie bietet Schülerinnen und Schülern im Alter von 13 bis 18 Jahren die Möglichkeit, den außerunterrichtlichen Schulsport in Kooperation mit Sportlehrkräften verantwortlich mitzugestalten (Sportjugend NRW, 2003). Ausgehend von der Idee der Partizipation kann dabei von einem situationsgebundenen, informellen Kompetenzerwerb ausgegangen werden, der sich u. a. in der Durchführung von Sportprojekten und der Leitung von Arbeitsgemeinschaften zeigt. Dabei berichten die Jugendlichen insbesondere von sozialen und organisatorischen Kompetenzen, die sich in konkreten ‚Ernstsituationen‘ herausbilden (Neuber & Wienkamp, 2010, S. 182–184).

Neben den Gruppen- und Sporthelfer*innen gibt es die Kampf- und Schiedsrichter*innen, die sich im außerschulischen und schulischen Feld für den Sport und die sportlich Aktiven einsetzen. Auch diese sozialen Talente im Sport gilt es zu entdecken und zu fördern. Insgesamt bietet der Sport damit ein erhebliches Potenzial für bürgerschaftliches Engagement, dass bislang noch zu wenig beachtet ist und im Kontext der Talentthematik keine Rolle spielt.

5. Ausblick

Vor dem Hintergrund eines erweiterten Talentbegriffs bietet nicht zuletzt der Sportunterricht Chancen, über eine ausschließlich wettkampfsportliche Fixierung hinauszugehen. Konzepte wie *Schüler als Experten* oder *Lernen durch Lehren* greifen die hohe Identifikation und Motivation der Schülerinnen und Schüler für den Sport auf und beteiligen sie an der Planung und Durchführung von Sportangeboten in der Schule. Neben ihrer motorischen Expertise werden damit auch kognitive und affektive Fähigkeiten aktualisiert (Pfitzner, 2018). Letztlich wird damit auch eine Brücke zum *Lernen mit Bewegung* in anderen Fächern geschlagen. Der Zusammenhang von Bewegungsaktivitäten und kognitiven Leistungen ist schon seit langem bekannt. Moderiert über die so genannten *Exekutiven Funktionen* des Lernens, insbesondere die Inhibitionsfähigkeit, das Arbeitsgedächtnis und die kognitive Flexibilität, lassen sich auch schulische Lernleistungen signifikant verbessern (Pfitzner & Eckenbach, 2017). Darüber hinaus kann das Engagement von Heranwachsenden für ihre Mitschülerinnen und Mitschüler als *Demokratielernen par excellence* betrachtet werden. Gerade in einem Bereich, der für viele junge Menschen mit einer hohen Identifikation und Begeisterung verbunden ist, bieten sich Partizipationserfahrungen unter ‚Ernstbedingungen‘, d.h. ein Engagement, das auch Scheitern kann, das aber umso selbstwertdienlicher ist, wenn es gelingt (Neuber, 2019). Insgesamt wird der „klassische“ Talentbegriff im Sport durch diese neuen Perspektiven deutlich erweitert.

Literatur

- Alefsen, L., Gebken, U. & Schönberg, A. (1999). *Schülerinnen als Lehrende im Schulsport und Schulleben*. Oldenburg: Didaktisches Zentrum.
- Allen, V. L. (Hrsg.) (1976). *Children as teachers. Theory and research on tutoring*. New York: Acad. Press.
- Bastian, J. (1997). Schülerinnen und Schüler als Lehrende. Oder: Lernen durch Lehren. *Pädagogik*, 49(11), 4–10.
- Bohn, C., Brach, M., Krüger, M. & Pfitzner, M. (2010). Der Beitrag des Sportunterrichtes zur Talenterkennung im Kontext individueller Förderung. *sportunterricht*, 59(10), 297–301.

- Boriss, K. (2015). *Lernen und Bewegung im Kontext der individuellen Förderung. Förderung exekutiver Funktionen in der Sekundarstufe I*. Wiesbaden: Springer VS. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-11372-8>
- Bös, K. (1987). *Handbuch Sportmotorische Tests*. Göttingen: Hogrefe.
- Bös, K. (Hrsg.) (2017). *Handbuch Motorische Tests*. Göttingen: Hogrefe. DOI: <https://doi.org/10.1026/02369-000>
- Bös, K., Schlenker, L. & Seidel, I. (2009). *Motorischer Test für Nordrhein-Westfalen – Testanleitung mit DVD*. Düsseldorf.
- Braun, S. & Hansen, S. (2010). Kompetenzerwerb zum und durch Bürgerengagement – eine Studie zur Gruppenhelfer-Ausbildung im Sport. In N. Neuber (Hrsg.), *Informelles Lernen im Sport. Beiträge zur allgemeinen Bildungsdebatte* (S. 227–243). Wiesbaden: VS-Verl. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-531-92439-7_12
- Bundesinstitut für Sportwissenschaft (2019). *PotAs*. Abgerufen von <https://www.potas.de/startseite.html> [13.05.2019].
- Cwierzdzinski, P. (2010). *Sportförderunterricht in der Sekundarstufe I [2008]*. Dissertation, Universität Wuppertal, 2008. Wuppertal: Universitätsbibliothek.
- Deutschlandfunk (2018). *Potenzialanalyse im Spitzensport „Wo bleibt eigentlich der Athlet in diesem System?“*. Abgerufen von https://www.deutschlandfunk.de/potenzialanalyse-im-spitzensport-wo-bleibt-eigentlich-der.890.de.html?dram:article_id=411342 [23.07.2018].
- Dordel, S. (2007). *Bewegungsförderung in der Schule. Handbuch des Sportförderunterrichtes* (5. Aufl.). Dortmund: Verl. Modernes Lernen.
- Emrich, E. & Güllich, A. (2008). Leistungssport im Kindes- und Jugendalter. In W. Schmidt (Hrsg.), *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schwerpunkt: Kindheit* (S. 409–426). Schorndorf: Hofmann.
- Erhorn, J. (2012). *Dem „Bewegungsmangel“ auf der Spur. Zu den schulischen und außerschulischen Bewegungspraxen von Grundschulkindern; eine pädagogische Ethnographie*. Bielefeld: transcript. DOI: <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839419731>
- Feldmann, K. (1980). *Schüler helfen Schülern. Tutorenprogramme in der Schule*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Fritz, T. & Kurz, D. (2007). *Motorische Basisqualifikationen – Leitfaden*. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Gartner, A., Kohler, M. C. & Riessman, F. (1971). *Children teach children; Learning by teaching*. New York: Harper & Row.
- Gebken, U. & Kuhlmann, B. (2011). Schüler als Experten. *Sportpädagogik*, 35(5), 2–7.
- Gegner, R. (1994). Meinungen von Schülern des Pirkheimer-Gymnasiums in Nürnberg zur Methode Lernen durch Lehren (LdL). In R. Graef & R.-D. Preller (Hrsg.), *Lernen durch Lehren* (S. 223–225). Eichstätt: Univ., Fachdidaktik des Franz.; Verl. im Wald.
- Goodlad, S. & Hirst, B. (1989). *Peer tutoring. A guide to learning by teaching*. London: Kogan Page.
- Güllich, A. (2013). Talente im Sport. In A. Güllich & M. Krüger (Hrsg.), *Sport. Das Lehrbuch für das Sportstudium* (S. 623–653). Springer Spektrum. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-642-37546-0_17
- Heller, K. A., Perleth, C. & Lim, T. K. (2005). The Munich Model of giftedness designed to identify and promote gifted students. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Hrsg.), *Conceptions of giftedness* (2. Aufl., S. 147–170). New York: Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.010>

- Herrmann, C., Gerlach, E. & Seelig, H. (2016). Motorische Basiskompetenzen in der Grundschule: Begründung, Erfassung und empirische Überprüfung eines Messinstruments. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 46(2), 60–73. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12662-015-0378-8>
- Herrmann, C., Leyener, S., Pühse, U. & Gerlach, E. (2013). Empirische Überprüfung der Struktur von motorischen Basisqualifikationen (MOBAQ) im Zuge der Basler IMPEQT-Schulsportstudie. In I. Bähr, C. Krieger & A. Richartz (Hrsg.), *Evaluation in der Sportpädagogik: Nationale und internationale Perspektiven – abstracts* (S. 80). Universität Hamburg.
- Hohmann, A. (2009). *Entwicklung sportlicher Talente an sportbetonten Schulen. Schwimmen, Leichtathletik, Handball*. Petersberg: Imhof.
- Hohmann, A. & Carl, K. (2002). Zum Stand der trainingswissenschaftlichen Talentforschung. In A. Hohmann, M. Lames & M. Letzelter (Hrsg.), *Einführung in die Trainingswissenschaft* (2. Aufl, S. 3–30). Wiebelsheim: Limpert.
- Körner, S., Bonn, B., Grajczak, G., Segets, M., Steinmann, A. & Symanzik, T. (2017). *Evaluation der NRW-Sportschulen. Abschlussbericht*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Krieger, C. (2005). *Wir, ich und die anderen. Gruppen im Sportunterricht*. Aachen: Meyer und Meyer.
- Krüger, M. (2019). *Einführung in die Sportpädagogik* (4., überarbeitete und aktualisierte Neuauflage). Schorndorf: Hofmann.
- Krüger, R. (1975). *Projekt Lernen durch Lehren. Schüler als Tutoren von Mitschülern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kunze, I. & Solzbacher, C. (Hrsg.) (2009). *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kurz, D., Fritz, T. & Tscherpel, R. (2007). *Motorische Basisqualifikationen (MOBAQ) – Testmanual*. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Kurz, D., Fritz, T. & Tscherpel, R. (2008). Der MOBAQ-Ansatz als Konzept für Mindeststandards für den Sportunterricht? In V. Oesterheld, J. Hofmann, M. Schimanski, M. Scholz & H. Altenberger (Hrsg.), *Sportpädagogik im Spannungsfeld gesellschaftlicher Erwartungen, wissenschaftlicher Ansprüche und empirischer Befunde* (S. 97–106). Hamburg: Czwalina.
- Kurz, D., Lindemann, U., Rethorst, S. & Scheuer, C. (2012). Motorische Basisqualifikationen – ein pädagogisch sinnvoller Ansatz. In A. Gogoll & R. Messmer (Hrsg.), *Sportpädagogik zwischen Stillstand und Beliebbarkeit – Abstractband* (S. 13). Magglingen (Schweiz): Selbstverlag.
- Lenk, H. (1979). „Mündiger Athlet“ und „Demokratisches Training“. In H. Gabler, H. Eberspächer, E. Hahn, J. Kern & G. Schilling (Hrsg.), *Praxis der Psychologie im Leistungssport* (S. 483–503). Berlin: Verlag Bartels & Wernitz KG.
- Leyener, S., Herrmann, C., Pühse, U. & Gerlach, E. (2013). *Die Erfassung von motorischen Basisqualifikationen (MOBAQ) zur Analyse sportunterrichtlicher Maßnahmen. Querschnittliche Befunde der Basler IMPEQT-Studie*. Abgerufen von http://www.zeisch.at/sgs-kongress/images/abstracts/50c4a76031ec4-Leyener_MOBAQ_Erfassung.pdf [08.01.2014].
- Martin, J.-P. (1994). Zur Geschichte von „Lernen durch Lehren“. In R. Graef & R.-D. Preller (Hrsg.), *Lernen durch Lehren* (S. 12–18). Eichstätt: Univ., Fachdidaktik des Franz.; Verl. im Wald.

- Neuber, N. (2007). *Entwicklungsförderung im Jugendalter. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde aus sportpädagogischer Perspektive*. Schorndorf: Hofmann.
- Neuber, N. (2019). Demokratie und Schulsport – eine vielversprechende Beziehung? *Sportpädagogik*, 43(2), 52–64.
- Neuber, N. & Pfitzner, M. (Hrsg.) (2012). *Individuelle Förderung im Sport. Pädagogische Grundlagen und didaktisch-methodische Konzepte*. Berlin [u.a]: LIT.
- Neuber, N. & Wienkamp, F. (2010). Informelles Lernen im Schulsport – eine Studie zur Partizipation von Sporthelferinnen und Sporthelfern. In N. Neuber (Hrsg.), *Informelles Lernen im Sport. Beiträge zur allgemeinen Bildungsdebatte* (S. 173–187). Wiesbaden: VS-Verl. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-531-92439-7_9
- Pfitzner, M. (2018). *Lernaufgaben im kompetenzförderlichen Sportunterricht. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19776-6>
- Pfitzner, M. (2019). Potenzialorientierte Sportdidaktik. In M. Veber, R. Benölken & M. Pfitzner (Hrsg.), *Potenzialorientierte Förderung in den Fachdidaktiken* (S. 221–234). Münster: Waxmann.
- Pfitzner, M. & Eckenbach, K. (2017). Bewegung und Lernen – Förderung exekutiver Funktionen in der Schulpraxis. In C. Fischer, C. Fischer-Ontrup, F. Käpnick, F.-J. Mönks, N. Neuber & C. Solzbacher (Hrsg.), *Potenzialentwicklung. Begabungsförderung. Bildung der Vielfalt. Beiträge aus der Begabungsforschung* (S. 137–147). Münster: Waxmann.
- Pfitzner, M. & Neuber, N. (2012). Individuelle Förderung im Sport – Didaktisch-methodische Grundlagen. In N. Neuber & M. Pfitzner (Hrsg.), *Individuelle Förderung im Sport. Pädagogische Grundlagen und didaktisch-methodische Konzepte* (S. 75–96). Münster: LIT.
- Prohl, R. (2006). *Grundriss der Sportpädagogik* (2. Aufl). Wiebelsheim: Limpert.
- Prohl, R. & Stiller, T. (2011). Leistungssport als Bildungsprozess – zu Funktion und Gestaltung der Eliteschulen des Sports. *sportunterricht*, 60(3), 73–78.
- Renkl, A. (1997). *Lernen durch Lehren. Zentrale Wirkmechanismen beim kooperativen Lernen* (DUV). Wiesbaden: DUV. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-663-08696-3>
- Roscoe, R. D. & Chi, M. T. H. (2008). Tutor learning: the role of explaining and responding to questions. *Instructional Science*, 36(4), 321–350. Abgerufen von http://download.springer.com/static/pdf/325/art%253A10.1007%252Fs11251-007-9034-5.pdf?auth66=1388483751_35bab6c9861b4f2cf037872bc8e42160&ext=.pdf [29.12.2013].
- Schaffrath, B. (2008). NRW-Sportschule: die doppelte Karriere, Bildungsweg und Leistungssport. *Schulverwaltung Nordrhein-Westfalen*, 19(1), 17–18.
- Scheid, V. & Creutzberg, S. (2010). Talentförderung in der Schule. In N. Fessler, A. Hummel & G. Stibbe (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (S. 402–415). Schorndorf: Hofmann.
- Seidel, I. (2011). Trends in der Talentforschung und Talentförderung. *Leistungssport*, (2), 19–23.
- Sportjugend NRW (Hrsg.) (2003). *Konzeption für die Ausbildung von Schülerinnen und Schülern zu Sporthelferinnen und Sporthelfern in Nordrhein-Westfalen*. Duisburg: Selbstverlag.
- Stibbe, G. (2005). Schule und Leistungssport – Positionen, Probleme, Perspektiven. *sportunterricht*, 54(10), 303–307.

- Stiller, T. (2008). Die NRW-Sportschule – Ein besseres Verbundsystem zur Nachwuchsförderung? *sportunterricht*, 57(12), 379–384.
- Teubert, H., Borggreffe, C., Thiel, A. & Cachay, K. (2005). Spitzensport und Schule – Möglichkeiten der strukturellen Koppelung. *sportunterricht*, 54(10), 292–296.
- Topping, K. J. (2005). Trends in Peer Learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631–645. DOI: <https://doi.org/10.1080/01443410500345172>
- Veber, M., Benölken, R. & Pfitzner, M. (Hrsg.) (2019). *Potenzialorientierte Förderung in den Fachdidaktiken*. Münster: Waxmann.
- Wagner, L. (1982). *Peer teaching. Historical perspectives*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Wienkamp, F. (2009). Sporthelferinnen und Sporthelfer in Nordrhein-Westfalen. Eine qualitative Studie zur Partizipation im Schulsport. In N. Neuber & U. Gebken (Hrsg.), *Anerkennung als sportpädagogischer Begriff* (S. 183–193). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

DuEPublico

Duisburg-Essen Publications online

UNIVERSITÄT
DUISBURG
ESSEN

Offen im Denken

ub | universitäts
bibliothek

Dieser Text wird via DuEPublico, dem Dokumenten- und Publikationsserver der Universität Duisburg-Essen, zur Verfügung gestellt. Die hier veröffentlichte Version der E-Publikation kann von einer eventuell ebenfalls veröffentlichten Verlagsversion abweichen.

DOI: 10.17185/duepublico/77015

URN: urn:nbn:de:hbz:465-20221010-165829-0

Pfitzner, M.; Neuber, N.: Talente im Sport. Neue Perspektiven zur leistungssportlichen Förderung junger Athletinnen und Athleten. In: Fischer, C.; Fischer-Ontrup, C.; Käpnick, F.; Neuber, N.; Solzbacher, C.; Zwitterlood, P. (Hrsg.), *Begabungsförderung, Leistungsentwicklung, Bildungsgerechtigkeit - für alle! Beiträge aus der Begabungsförderung*. Münster ; New York: Waxmann, 2020, S. 155-173.



Dieses Werk kann unter einer Creative Commons Namensnennung - Nicht-kommerziell - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 Lizenz (CC BY-NC-SA 4.0) genutzt werden.