



Universität Hamburg
Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft
Fachbereich Erziehungswissenschaft
2011

Dissertation

**Schule und Leistungssport.
Rekonstruktion eines Verbundsystems aus Akteursperspektive**

Betreuer: Prof. Dr. Claus Krieger und Prof. Dr. Ingrid Bähr

NINA NOLDEN

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	II
Vorwort	5
1 Einleitung	7
2 Schule und Leistungssport	16
2.1 Vorgeschichte der Verzahnung von allgemeiner Schulbildung und leistungssportlicher Karriere	17
2.2 Systemperspektive: Verbundsysteme - ein Versuch der Verzahnung von Schule und Leistungssport	21
2.2.1 Theoretische Überlegungen zur Vereinbarkeit von Schule und Leistungssport	22
2.2.2 Schule als Partnersystem des Leistungssports: Möglichkeiten und Probleme in der Praxis	41
2.2.3 Organisationsstrukturen im Verbundsystem „Schule – Leistungssport“	56
2.2.4 Das Untersuchungsfeld „Eliteschule des Sports“ als aktuellste Entwicklungsform der Verbundsysteme „Schule – Leistungssport“	68
2.3 Akteursperspektive: Die „Doppelbelastung“ im Spannungsfeld von Schule und Leistungssport	84
2.4 Allgemeiner Forschungsstand zum Thema „Schule und Leistungssport“ – ein Überblick	90
2.5 Zusammenfassung: Grundannahmen zum empirischen Teil der Arbeit	98
3 Methodische Grundlagen	103
3.1 Qualitative Forschung	104
3.2 Erhebungsmethode	105
3.3 Aufbereitungs- und Auswertungsverfahren	107
3.4 Untersuchungsgang	114
3.5 Auswahl und Vorstellung der Interviewpartner	117
4 Ergebnisse	121
4.1 Kontextwissen: Hintergründe und Entwicklung der untersuchten Schule	122

4.2	Gegenüberstellung der Ergebnisse der beiden Interviewstudien	129
4.2.1	Die zeitliche Abstimmungsproblematik	130
4.2.2	Die Personalproblematik	155
4.2.3	Die Akzeptanzproblematik	170
4.2.4	Die Entwicklungsproblematik der Athleten	184
5	Zusammenfassende Bewertung und Ausblick	209
5.1	Methodenkritik	209
5.2	Inhaltliche Diskussion	213
	Abkürzungsverzeichnis	226
	Abbildungsverzeichnis	227
	Tabellenverzeichnis	227
	Literaturverzeichnis	228
	Quellenverzeichnis/Zitierte Zeitungen und Zeitschriften	237
	Anhang	238

Vorwort

Die Koordination von Schule und Leistungssport erscheint als komplexes Thema. Der Grund dafür liegt womöglich in dem Versuch, zwei autonome Lebenswelten miteinander zu verbinden. Dabei kann man der Überzeugung sein, die schulische Ausbildung, aber auch das Leben des jungen Nachwuchssportlers¹ an sich, würde mit einer leistungssportlichen Belastung zu kurz kommen. Elflein (2004, 195) beschreibt dies mit den Worten „absolute Verplanung der Tageszeit von Kindern für Training und Unterricht, ohne dass entwicklungsbedeutsame freiere Spiel- und Gestaltungsräume gewährt werden“. So findet die extreme Ausübung von Leistungssport im Kindes- und Jugendalter bei dessen Gegnern keine Unterstützung. Dahinter steckt die Meinung, der Athlet versäume einen Großteil seiner Kindheit und Jugend und habe u. U. Schwierigkeiten in Bezug auf soziale Kontakte, was man nicht gutheißen könne.²

Aus den oben genannten Gründen war es zunächst nicht leicht, im erziehungswissenschaftlichen Bereich Unterstützung für die vorliegende Arbeit zu erhalten, die sich mit den Bedingungen in einem Verbundsystem, welches Schule und Leistungssport zu koordinieren versucht, aus der Akteursperspektive befasst.

Für seine Offenheit mir und meinem Thema gegenüber, aber auch seiner tatkräftigen und uneingeschränkten Unterstützung in jeder Hinsicht möchte ich mich bei Prof. Dr. Karlheinz Scherler bedanken. Aufgrund seines vorzeitigen Todes konnte Prof. Karlheinz Scherler die Arbeit nicht weiter betreuen. Deshalb möchte ich mich ebenfalls bei Prof. Dr. Claus Krieger bedanken. Nach jahrelangem „Brachliegen“ der Arbeit war er es, der die nötige Motivation zur Fortführung der Arbeit verschaffte und innerhalb kürzester Zeit bereit war, diese Arbeit mit ihrer langen Geschichte zu unterstützen. Ein weiterer Dank gilt Prof. Dr. Ingrid Bähr für die Bereitschaft, meine Arbeit ebenfalls zu unterstützen.

Die Geschichte der Arbeit ermöglicht jedoch auch, auf Daten aus zwei relativ weit auseinander liegenden Erhebungszeitpunkten zurück zu greifen: Zwischen dem ersten Erhebungszeitpunkt in den Jahren 2003/04 und dem zweiten Erhebungszeitpunkt im Jahr 2010 liegen knapp sieben Jahre.

Nach Abschluss des Studiums entschloss sich die Autorin nach Rücksprache mit ihrem damaligen Professor im Jahr 2005 dazu, auf Grundlage der Examensarbeit eine Dissertation zu schreiben. Dabei sollte der Blick zunächst vom Thema der Vereinbarkeit von Schule und Leistungssport Richtung Hochbegabtenförderung

¹ Aus Gründen der Lesbarkeit wird bei der Verwendung von Gattungsbegriffen auf eine durchgängige Differenzierung zwischen den beiden Geschlechtern verzichtet.

² Die polarisierende Diskussion um den Kinderleistungssport geht zurück in die 80er Jahre (Beckmann, Elbe, Szymanski & Ehrlenspiel 2006). Zu dem Hauptvertreter der Kritiker kann man Funke (1983) zählen, der aus pädagogischer Sicht frühzeitige Nachwuchsförderung als „frühes Kinderleid“ (Funke 1983, S. 72) bezeichnet. Darüber hinaus prognostiziert Franke (1998, 66 ff.) für sportliche Talente fast zwangsläufig einen „biographischen Tunnel“. Meinberg (1984) griff früh in diese Diskussion ein und versuchte, aus verschiedenen Perspektiven heraus differenzierte Analysen vorzunehmen (vgl. Kapitel 2.3).

schweifen. Geschrieben und geforscht wurde in diese Richtung zunächst ohne weitere Befragungen zwei Jahre, bis der Tod des ersten Doktorvaters zu Beginn des Jahres 2007 zu einem Abbruch der Arbeit führte. Es folgte eine Phase der Orientierungslosigkeit, in der sich die Autorin nach dem zweiten Staatsexamen ausschließlich ihrem Beruf widmete. Die Arbeit wurde drei Jahre unterbrochen, bis sie schließlich Ende 2009 mit der großen Unterstützung eines neuen Professors wieder aufgenommen wurde.

Was zunächst also nach einem Abbruch der Arbeit aussah, entwickelte sich rasch zu einer Chance, neue Untersuchungsergebnisse mehrere Jahre später mit alten Ergebnissen vergleichen zu können. Aufgrund der langen Phase der Unterbrechung war es möglich, anhand von Aussagen der befragten Akteure die Entwicklung der Schule bezüglich ihrer Belastungssituation sehr genau zu betrachten und auszuwerten.

Abschließend möchte ich allen Beteiligten der Universität Hamburg, aber auch denjenigen der Gesamtschule am Alten Teichweg (Eliteschule des Sports) und des OSP Hamburg/Schleswig-Holstein für ihre Unterstützung danken sowie allen, die mich in dieser Zeit unterstützt haben. Ein besonderer Dank gilt dem Sportkoordinator der Schule, Holger Herzog, der als Ansprechpartner immer eine Unterstützung darstellte.

Danken möchte ich schließlich auch meiner Familie und meinen Freunden, die mich in dieser Zeit sehr unterstützt haben sowie einem ganz besonderen Menschen, der für den nötigen Antrieb zur Wiederaufnahme der Arbeit sorgte.

Hamburg im September 2011

Nina Nolden

1 Einleitung

Problemstellung

Das Leben eines jungen Leistungssportlers ist geprägt durch tägliches Training, welches mit der Schule koordiniert werden muss und die damit einhergehenden Probleme, eine Balance zwischen den verschiedenen Anforderungen zu finden. Frei nach dem olympischen Motto „citius, altius, fortius“ werden die Leistungsgrenzen im Sport immer weiter hinausgeschoben. Der Sportler ist einem System ausgesetzt, welches besonders in trainingsintensiven Sportarten wie dem Schwimmen den Trainingsumfang ständig erhöht, um international konkurrenzfähig zu bleiben. Zeit wird hier aufgrund der steigenden Anforderungen sowohl in der Schule als auch im Leistungssport zum entscheidenden Faktor.

Dieses Problem ist längst erkannt und wird seit Jahren in der Wissenschaft thematisiert. Dementsprechend steht das Suchen einer Lösung dafür nicht im Mittelpunkt dieser Arbeit. Vielmehr ist hier eine besondere institutionelle Lösungsmöglichkeit von Interesse, die sich über mehrere Jahrzehnte entwickelt hat und den steigenden Anforderungen in beiden Bereichen gerecht zu werden versucht: *Verbundsysteme Schule/Leistungssport* haben sich – wie bereits der Name erkennen lässt - zum Ziel gesetzt, die steigenden Anforderungen des Sports mit den schulischen Belangen zu koordinieren, um dem Akteur eine bestmögliche Entwicklung seiner Fähigkeiten zu ermöglichen. Sie stellen also womöglich eine institutionelle Lösungsform dar, die zwei unterschiedliche Systeme³ (Schule und Leistungssport) zu verknüpfen versucht. Demnach ist ihr Ziel, Lösungsmöglichkeiten für einen effizienten Tagesablauf der Akteure und somit auch für das Erlangen einer fundierten schulischen Ausbildung bei gleichzeitiger leistungssportlicher Förderung anzubieten. Sie stellen Kooperationsprojekte zwischen Sportorganisationen und Schulen dar, die seit 1997 einen zentralen Bestandteil des Nachwuchsleistungssport-Konzepts des Deutschen Sportbundes ausmachen. Das oberste Ziel der Verbundsysteme besteht darin, die Probleme, denen schulpflichtige Nachwuchsathleten ausgesetzt sind, durch die Etablierung struktureller Arrangements zu reduzieren bzw. auszubalancieren. So werden z. B. die Zeitstrukturen von Schule und Sport auf der institutionellen Ebene so miteinander verzahnt, dass Freiräume für zusätzliche Trainingseinheiten in den Vormittagsstunden geschaffen werden. Darüber hinaus werden auch Belastungshöhepunkte des Sports (Wettkämpfe, Trainingslager) mit wichtigen schulischen Ereignissen (Klausuren, Prüfungen, etc.) koordiniert. Dies kann durch Freistellung der Athleten für wichtige sportliche Verpflichtungen bei gleichzeitiger Garantie für Maßnahmen zum Nachholen der Unterrichtsversäumnisse erfolgen. Teubert (2009) be-

³ Der Systembegriff beruht auf der Arbeit von Teubert (2009), die sich in ihrer Arbeit mit den Problemen der Unterschiedlichkeit von Leistungssportsystem und Erziehungs- bzw. Schulsystem auf der Grundlage vom Luhmannschen Systembegriff auseinandersetzt. Diesbezüglich wird ausführlich in Kapitel 2.1 gearbeitet. Im Folgenden wird die Problematik kurz dargestellt.

zeichnet dies als „Funktionalisierung“ der Schule zu Gunsten des Spitzensports⁴, ohne die Bedeutung der Schulkarriere aus dem Blick zu verlieren.

Als neueste Form dieser Verbundsysteme hat sich in den letzten Jahren die *Elite-schule des Sports* u. a. aus Partnerschulen des Leistungssports entwickelt. Der Titel wird vom DOSB⁵ verliehen und die Einhaltung der dafür notwendigen Kriterien wird in regelmäßigen Abständen vom Selbigen überprüft. Diese Kriterien beziehen sich darauf, dass es klare Regelungen zwischen Schule und Leistungssport gibt, die die Sportler sowohl in ihrer Leistungssport- als auch in ihrer Schulkarriere möglichst optimal unterstützen.

Viele Experten sind der Meinung, dass nur in Verbundsystemen die Möglichkeit besteht, den im modernen Hochleistungssport erforderlichen Trainingsaufwand neben allen Anforderungen zu realisieren (vgl. Feldhoff 2002). Bezüglich der Chancen und Risiken eines Lebens im Verbundsystem arbeiten z. B. Beckmann, Elbe, Szymanski und Ehrlenspiel (2006) mit Hilfe einer ausführlichen Längsschnittuntersuchung über einen Zeitraum von sechs Jahren an einem Potsdamer Verbundsystem.

⁴ Die Begriffe „Spitzensport“ und „Leistungssport“ werden in dieser Arbeit synonym verwendet. Einige Autoren sprechen in diesem Zusammenhang von Spitzensport (z. B. Teubert 2009), während andere den Begriff „Leistungssport“ verwenden (z.B. Brettschneider, Richartz). Gemeint ist hier jedoch das gleiche: Es handelt sich um Sport, der auf einem sehr hohen Niveau ausgeübt wird und damit ein Einsatz seitens der Athleten weit über das Normalmaß hinaus erforderlich ist.

⁵ Seit der Fusion des Deutschen Sportbundes (DSB) und des Nationalen Olympischen Komitees (NOK) am 20. Mai 2006 trägt der Dachverband des Deutschen Sports nun den Namen „Deutscher Olympischer Sportbund“ (DOSB). In dieser Arbeit wird der Richtigkeit halber also der neue Name verwendet, bei dem Verweis auf Veröffentlichungen des Deutschen Sportbundes zur Zeit vor der Fusion ist allerdings vom DSB die Rede.



Abb. 1

Wirft man einen Blick auf die obige Karikatur, scheint das Verbundsystem der Eliteschule des Sports möglicherweise eine Lösung des Problems der Vereinbarung von Schule und Leistungssport darzustellen. Der Schüler begibt sich sowohl mit seiner Sporttasche als auch mit dem Schulranzen über tiefe Abgründe und wackelige Wege, die mit vielen Hürden versehen und einem großen Balanceakt verbunden sind. Dies unterstreicht, dass das gleichzeitige Bewältigen von schulischen und sportlichen Anforderungen für einen Leistungssportler außerhalb eines Verbundsystems eine Angelegenheit ist, die mit vielen Problemen verbunden ist.

In der Karikatur steht am Ende dieses schwierigen Weges die „Eliteschule des Sports“. Hier scheinen zumindest auf den ersten Blick die Umstände zur Kopplung von Schule und Sport weniger schwierig zu sein. Zumindest ist zu erkennen, dass sich der Weg der Schule (links) mit dem Weg der Sportstätten (rechts) vereint. Die „Eliteschule des Sports“ scheint also beide Systeme (Leistungssport und Schule) zu vereinen und für den Sportler so attraktiv zu gestalten, dass sich dieser auf den Weg dorthin begibt. Die „Eliteschule des Sports“ steht in der Karikatur erhöht und damit nah am Himmel. Der nun fast erreichbare Himmel bedeutet in diesem Fall für die Aktiven nahender sportlicher und womöglich auch schulischer Erfolg.

Im Gegensatz zur allgemeinen Expertenmeinung sowie zur obigen Karikatur weisen aktuelle Untersuchungen auf Abstimmungsmängel und Interessenskonflikte zwischen den Beteiligten aus Schule und Leistungssport hin, die sich mittelbar und

unmittelbar auf die Leistungsförderung der Athleten auswirken (vgl. u. a. Rost 2004, Teubert et al. 2006).

Nach dieser kurzen Andeutung, was sich hinter dem Begriff der „Verbundsysteme Schule/Leistungssport“ verbirgt, soll nun einführend ein Blick auf die *Systemperspektive* geworfen werden. Dies ist wichtig, da Verbundsysteme als Institution das Erziehungs- bzw. Schulsystem sowie das System des Leistungssports zu koordinieren versuchen.

Es besteht die Vermutung, dass die oben beschriebenen Koordinationsschwierigkeiten im Bereich der Systeme (Schule/Leistungssport) einschließlich ihrer unterschiedlichen Anforderungen und Handlungsorientierungen liegen, die sich auf das Leben der Akteure in Form von einer *Doppelbelastung*⁶ auswirken.

In der vorliegenden Arbeit steht im empirischen Teil jedoch nicht die Systemperspektive, sondern die Akteursperspektive auf die Systeme bzw. konkret auf ein spezifisches Verbundsystem im Zentrum. Um die Situation der Akteure im System zu verstehen, bedarf es allerdings einer Auseinandersetzung mit der Verschiedenheit der Systeme (Schule/Leistungssport) und der daraus resultierenden Problematik der Vereinbarkeit. Die Auswirkung, die diese Verschiedenheit der Systeme auf die Akteure hat, ist in diesem Zusammenhang ebenfalls nicht zu vernachlässigen. Es besteht also eine enge Verbindung, da sich die Akteure in den Systemen „bewegen“ und die Problematik der Koordination im Alltag unmittelbar zu spüren bekommen.

Die Verschiedenheit der Systeme zeigt sich vor allem darin, dass Schule und Leistungssport zwei Systeme sind, die komplett unterschiedliche Zielsetzungen haben: *Schulen* sind pädagogische Einrichtungen, deren Aufgabe in der Erziehung und Ausbildung der nachwachsenden Generationen liegt. Was sich innerhalb der schulischen Einrichtungen abspielt, „ist mehr oder weniger präzise gesetzlich festgelegt und unterliegt staatlicher Kontrolle. [...] Curricula, Lehrpläne und Richtlinien dienen als inhaltliche Steuerungsinstrumente“ (Brettschneider 1994, 45). Demnach sind Schulen hoch formalisierte Einrichtungen (Teubert 2009), die einer „Instrumentalisierung von außen nur schwer zugänglich sein dürften“ (Cachay 2001, 59).

Im *Leistungssport* geht es in erster Linie um das Erbringen wettkampfbezogener, körperlicher Leistungen, mit dem Ziel, die eigene körperliche Leistung zu steigern bzw. den Gegner zu besiegen. Im Gegensatz zu Schulen, die normalerweise „unter staatlicher Trägerschaft stehen und klassische Arbeitsorganisationen darstellen, gelten Organisationen des Sports aus ihrer Tradition heraus als vom Staat unabhängige, solidarische Interessengemeinschaften“ (Teubert 2009).

⁶ Die Thematik der Doppelbelastung soll in dieser Arbeit nicht schwerpunktmäßig behandelt werden. Diesbezüglich arbeiteten z. B. bereits intensiv Richartz & Brettschneider (1996). Die Problematik der Doppelbelastung wird hier zunächst nur beschrieben, um die Situation der Akteure im Verbundsystem besser zu verdeutlichen und die Schwierigkeiten herauszuarbeiten. Diese Grundlage dient dem besseren Verständnis des empirischen Teils der vorliegenden Arbeit (vgl. dazu Kapitel 2.3). Damit unterscheidet sich diese Arbeit von denen, die ausschließlich die Doppelbelastung thematisieren, denn hier geht es im Wesentlichen um die Wahrnehmung der Sportler in einem speziellen Verbundsystem, die allerdings u. a. auch die Doppelbelastung der Athleten beinhaltet.

Nach Teubert (2009) basierend auf Luhmann (1997) unterscheiden sich die Systeme des Sports und der Schule in ihren Codes derart, dass eine Vereinbarkeit kaum möglich erscheint:

Die oberste Handlungsorientierung im *Leistungssport* ist die Leistungsüberbietung. Leistungssport ist geprägt vom Code „Sieg/Niederlage“. Der Code des Erziehungs- bzw. Schulsystems könne hingegen mit den Worten „besser/schlechter“ beschrieben werden. Hier wird deutlich, dass man im System des Leistungssports siegen muss – will man erfolgreich sein, im Erziehungs- bzw. Schulsystem kann man notfalls auch bestehen, wenn man mittelmäßige Leistungen erbringt. Dies macht Probleme in weiteren gesellschaftlichen Zusammenhängen deutlich, wobei an dieser Stelle auch der Akteur im System bzw. der Athlet in den Blick genommen werden sollte: Leistungsmäßiger Fortschritt im Sport führt nach Teubert (2009) auch zu einer vermehrten Aufwendung der Ressourcen im Sport. Je mehr Ressourcen für den Sport aufgewendet werden, desto weniger Ressourcen stehen den Sportlern für Familie, Freunde und eben auch für die Schule zur Verfügung. Die Athleten werden also so stark vom Sport vereinnahmt, dass sie an anderen Gesellschaftsbereichen, vor allem der Schule, kaum teilhaben können. Das Dilemma ist hier schon klar erkennbar.

Betrachtet man das Problem aus der *Systemperspektive*, muss deutlich gemacht werden, dass der zentrale Ansatz der soziologischen Systemtheorie zur Beschreibung der modernen Gesellschaft (Luhmann 1997) aus der Theorie der funktionalen Differenzierung besteht. Hierbei geht man davon aus, dass sich die Gesellschaft in verschiedene Funktionssysteme ausdifferenziert, wobei diese sich darin voneinander unterscheiden, dass sie sich jeweils „auf eine bestimmte Funktion beziehen, diese monopolisieren und auf diese alle systemspezifischen Operatoren ausrichten“ (Teubert 2009, 29). Diese Funktion könne also durch keines der anderen Systeme übernommen werden. Dies bedeute, dass gute Schulleistungen nun einmal keinen Einfluss auf den Ausgang leistungssportlicher Wettkämpfe hätten und umgekehrt würden sportliche Leistungen keinen Beitrag zur Bewältigung schulischer Leistungsanforderungen leisten (Teubert 2009).

Aus *Akteursicht* erscheint die Situation noch schwieriger, wenn man berücksichtigt, dass die Verweildauer im Sport begrenzt ist: Eine leistungssportliche Karriere ist nur auf wenige Jahre beschränkt und sichere Prognosen über ihren Verlauf sind auch nicht möglich, da allein schon eine Verletzung das vorzeitige Aus bedeuten kann. Aus diesem Grund gewinnt die Schule, beziehungsweise der Schulabschluss für das „nachsportliche“ Leben der Athleten besonders an Bedeutung. Nach Luhmann (1986, 163) hält das Erziehungssystem sogar, „ob es will oder nicht, ein Stück Karriere in der Hand“. Erfolge oder Misserfolge hätten nach Teubert (2009) allerdings auch Auswirkungen auf die Karriere im späteren Leben. Wer in der Schule scheitert, dem stünden nur solche Karrieren offen, die von seinem Scheitern nicht tangiert werden.

Das größte Problem für den *Athleten* ist allerdings die Zeit, die aufgrund der Anforderungen des Leistungssports ein knappes Gut darstellt. Dies wird deutlich, wenn

man bedenkt, dass für junge Nachwuchssportler Zwölf-Stunden-(Arbeits-)Tage keine Ausnahme sind. Wie die Studie von Fessler, Fromknecht, Kaiser, Renna, Schorer und Binder (2002) zeigt, hat sich der zeitliche Gesamtaufwand für das Training von jugendlichen Leistungssportlern des D-Kaders von 1979 bis 2000 um fast ein Viertel erhöht. Dabei sind nicht nur die reinen Trainingszeiten gestiegen, sondern auch der zeitliche Aufwand für Wegzeiten und zwar im selben Maße. Dies macht deutlich, dass Zeit eine begrenzte Ressource ist.

Das Problem der Zeitknappheit werde – wie u. a. auch schon Richartz und Brettschneider in einschlägigen Arbeiten feststellten (vgl. z. B. Richartz & Brettschneider 1996) – durch die Schule geradezu potenziert, wolle man gute Noten haben, um sich alle Möglichkeiten für einen späteren Berufsweg offenzuhalten. Denn die Schule verlangt unter dem Duktus der Bildungsgerechtigkeit von allen Schülern die gleichen Leistungen, seien sie Leistungssportler oder keine leistungssportlich aktiven Schüler.

Zusammenfassend kann man also bis jetzt festhalten, dass das zentrale Problem eines jeden Nachwuchsleistungssportlers in dem Meistern der Anforderungen des Spitzen- bzw. Leistungssports und der Schule besteht. Die durch die hohen Trainingspensen, aber auch durch die Zunahme schulischer Anforderungen mit zunehmendem Alter ausgelöste Zeitknappheit (insbesondere G8) stellt die Betroffenen vor Schwierigkeiten, die richtige Balance zu finden. Gerade im Leistungssport mit höchstem Trainingsaufwand stellen sich demnach die zentralen Fragen immer wieder aufs Neue: Sind Leistungssport und Schule überhaupt zu vereinbaren? Was passiert, wenn ein Schüler die gesamte Freizeit in den Sport investiert, die Schule zu kurz kommt und so die schulischen Leistungen sinken? Wie kann man den jugendlichen Athleten helfen, selbst ihren Tagsablauf möglichst optimal zu gestalten, ohne dass die Schule oder der Sport gravierenden Schaden nimmt? Welche institutionellen Lösungen gibt es diesbezüglich? Es gibt mit Sicherheit noch viele Fragen mehr, die man sich diesbezüglich stellen kann. Ebenfalls kann man diese Fragen auch aus verschiedenen Perspektiven betrachten. Die Auseinandersetzung mit diesen Fragen soll in dieser Arbeit ausschließlich aus der Akteursperspektive erfolgen. Die betreffenden Akteure sind diesbezüglich die ersten Ansprechpartner, denn es geht ja um sie, um ihre Karriere und ihre Zukunft und somit kennen sie sich diesbezüglich am besten aus. Mit Hilfe von Akteursaussagen wird ein spezielles Verbundsystem betrachtet. Die zentrale Fragestellung dieser Arbeit lautet demnach:

Wie erleben und deuten die Akteure ein (konkretes) Verbundsystem Schule/Leistungssport „von innen“ und wie gestalten sie es selbst mit?⁷

Um dieser Frage nachzugehen, wurde ein Verbundsystem in Hamburg ausgewählt und zwar die einzige dort ansässige Eliteschule des Sports. Im Rahmen dieser qualitativen Untersuchung wurden leitfadengestützte Interviews mit den Akteuren durchgeführt. Es wurden der Akteursperspektive folgend zunächst nur die Athleten selbst interviewt, aber auch weitere Akteure des Systems wie z. B. der Sportkoordi-

⁷ Erleben und Gestalten wird hier im Sinne des interaktionistischen Modells gesehen: Das betreffende Subjekt steht in Wechselwirkung mit seiner Umwelt und empfängt nicht nur Maßnahmen von außen.

nator oder die Laufbahnberaterin konnten später wertvolle Informationen beisteuern. Es bot es sich zum Zeitpunkt der ersten Erhebung an, die Schwimmer zu befragen, da diese Sportart bereits von Anfang an in starkem Maße im Verbundsystem vertreten war und gerade in einer derart trainings- und damit zeitintensiven Sportart wie dem Schwimmen deutlich zu erkennen sein sollte, wie die Abläufe im Verbundsystem funktionieren.

Die erste Untersuchung im Jahr 2003/04 war eine Vollerhebung unter den Schwimmern, mit deren Hilfe man sich einen Überblick über die Situation der Athleten im bestehenden Verbundsystem bezüglich der Kooperation von Schule und Leistungssport aus der Akteursperspektive verschaffen konnte, während in der zweiten Untersuchung im Jahr 2010 aufbauend auf den Erkenntnissen der ersten Befragung und aufgrund der Kenntnis der Gruppe eine Vorauswahl getroffen werden konnte sowie weitere Akteure wie z.B. der Sportkoordinator befragt wurden. Diese weit auseinander liegenden Erhebungszeitpunkte bieten eine gute Grundlage dafür, Bezug auf die Veränderung des Erlebens der Akteure zu nehmen, und zwar auf der einen Seite die Veränderung des Erlebens von 2003/04 bis 2010, also über einen langen Zeitraum hinweg und auf der anderen Seite die Veränderung des Erlebens im Zusammenhang mit der Altersstufe der Athleten. An dieser Stelle muss allerdings deutlich gemacht werden, dass es sich bei den beiden Erhebungszeitpunkten nicht um die gleiche Stichprobe bzw. die gleichen Schüler handelt, die befragt wurden, sondern es wurden unterschiedliche Jugendliche zum gleichen Zeitpunkt ihrer sportlichen Leistung interviewt. Es ist also kein Längsschnitt, sondern es wurde ein Inter-Kohortenvergleich vorgenommen.

Es lassen sich also Detailfragen in Bezug auf die leitende Fragestellung ausdifferenzieren: Stehen für die 2003 (als die Schule noch keine Eliteschule des Sports war) Befragten andere Themen und Situationen im Vordergrund als für die 2010 Befragten? Nehmen Athleten verschiedener Altersstufen das Verbundsystem auch auf unterschiedliche Art und Weise wahr? Dabei nimmt die Wahrnehmung der Doppelbelastung durch Schule und Leistungssport, die im Mittelpunkt von Verbundsystemen steht, einen entscheidenden Stellenwert ein.

Die Frage nach dem Erleben des Verbundsystems soll es ermöglichen, Erkenntnisse über die Belastung der Sportler, die es in Verbundsystemen möglichst gering zu halten gilt, zu gewinnen. Es soll so deutlich gemacht werden, welche Vor-, aber auch welche Nachteile die betreffenden Akteure in diesem System sehen, so dass daraus Hinweise abgeleitet werden können, welche Maßnahmen die Sportler unterstützen und welche ungünstig oder u. U. obsolet zu sein scheinen. Das subjektive Empfinden der Akteure lässt also möglicherweise Rückschlüsse zu, die für die Zukunft des Verbundsystems hilfreich sein könnten.

Um auf möglichst ausführliche Beschreibungen von betreffenden Athleten zurückgreifen zu können, fiel die Entscheidung in dieser Untersuchung zu Gunsten von qualitativen Interviews aus. Die Befragten sollten in ihrer gewohnten Umgebung möglichst ausführlich über ihr Leben sowie ihren Tagesablauf berichten. Die Interviews wurden auf Tonband aufgenommen und anschließend zur Auswertung trans-

kribiert. Um den hohen Umfang an Textmaterial systematisch bearbeiten zu können, erfolgte die Auswertung in Form der Inhaltsanalyse im Mayrischen Sinne. Darüber hinaus wurden der Auswertung vier thematische „*Problematiken*“ in Anlehnung an Teubert et al. (2006) zu Grunde gelegt, die für die Akteure des Verbundsystems im Mittelpunkt stehen und damit die Hauptprobleme der Betroffenen darstellen. Anschließend wurden ihnen die entsprechenden Schüleraussagen zugeordnet. Es handelt sich hierbei um die (zeitliche) Abstimmungsproblematik, die Akzeptanzproblematik, die Personalproblematik sowie die Entwicklungsproblematik⁸.

Mit Hilfe der Akteursaussagen soll es ermöglicht werden, auf systeminterne Missstände hinzuweisen, aber auch positive Abläufe und Entwicklungen können herausgearbeitet werden. Die vorliegende Arbeit kann also gegebenenfalls einen Beitrag zur Weiterentwicklung des Verbundsystems leisten. Sie stellt somit in einem evaluativen Sinne eine wichtige Ergänzung zu den Kontrollen des DOSB bezüglich der Gütekriterien der „Eliteschule des Sports“ dar, welche die Sicht des Sportlers nicht berücksichtigen.

Struktur der Arbeit

Um die institutionellen sowie strukturellen Hintergründe der beiden Interviewstudien zu verstehen, wird zu Beginn der Arbeit die Systemperspektive dargestellt. An dieser Stelle wird die Problematik des Aufeinandertreffens zweier autonomer Systeme wie dem des Leistungssports sowie dem der Schule beschrieben und analysiert (vgl. Kapitel 2.2.1). Die beiden Systeme „Schule“ und „Leistungssport“ und deren Problematik der Kooperation werden ausgiebig mit Hilfe der Systemtheorie Luhmanns und der Arbeit von Teubert (2009) beschrieben, diskutiert und analysiert.

Im Anschluss daran werden die organisatorischen Strukturen in Verbundsystemen von Schule und Leistungssport präsentiert (vgl. Kapitel 2.2.3), außerdem wird auf deren Vorgeschichte Bezug genommen. An dieser Stelle werden die Möglichkeiten und Probleme von Schule als Partnersystem des Leistungssports noch einmal kurz angerissen. Auf die Organisationsform der „Eliteschule des Sports“ wird dabei verstärkt eingegangen (vgl. Kapitel 2.2.4).

Nachdem zunächst zur Systemperspektive im theoretischen Rahmen gearbeitet wird, wird anschließend ein Blick auf die Akteursperspektive geworfen. Die systemischen Hintergründe ermöglichen damit einen differenzierten Blick auf die Athletenperspektive, denn die Doppelbelastung der Athleten besteht ja aufgrund der Tatsache, dass zwei Systeme miteinander mehr oder weniger konkurrieren und schwierig zu vereinen sind. Dementsprechend wird die Problematik der Doppelbelastung im Spannungsfeld von Schule und Leistungssport aus Athletensicht kurz dargestellt (Kapitel 2.3).

⁸ Der Begriff der Entwicklung bezieht sich in diesem Zusammenhang ausschließlich auf die sportliche und schulische (Leistungs-)Entwicklung sowie auf die Entwicklung der Persönlichkeit z. B. in Bezug auf die Selbständigkeit, den Ehrgeiz, etc. Die sportliche Entwicklung wird im Zusammenhang mit dem Dropoutphänomen behandelt, da dies in engem Zusammenhang mit sportlicher Leistungsentwicklung steht und ein ernstzunehmendes Problem der Verbundsysteme Schule/Leistungssport darstellt.

An die Betrachtung der Systeme sowie der Akteure schließt sich ein Überblick über den allgemeinen Forschungsstand zur Thematik der Kooperation von Schule und Leistungssport an (Kapitel 2.4) und anschließend werden Annahmen, die aus der Theorie abgeleitet werden, auf die Praxis in der Eliteschule des Sports in Hamburg bezogen (Kapitel 2.5).

Im dritten Kapitel der Arbeit werden die methodischen Grundlagen für das vierte Kapitel erläutert, welches die Ergebnisse einer Interviewstudie präsentiert, in der die Schwimmer des Hamburger Verbundsystems an zwei Erhebungszeitpunkten befragt wurden. Dabei konnten aus der Auswertung der Interviews des ersten Erhebungszeitpunktes Fragen sowie Foki gewonnen werden, die beim zweiten Erhebungszeitpunkt Berücksichtigung finden konnten. Im dritten Kapitel wird ebenfalls die qualitative Forschung genauer betrachtet sowie die Erhebungsmethode, derer sich hier bedient wurde. Ebenso werden Aufbereitungs- und Auswertungsverfahren sowie der Untersuchungsgang präsentiert. Das dritte Kapitel endet mit der Vorstellung der ausgewählten Interviewpartner (Kapitel 3.5).

Den Ergebnisse der Befragungen, die sich mit der zeitlichen Abstimmungsproblematik, der Personal-, der Akzeptanz- sowie der Entwicklungsproblematik der Athleten (Kapitel 4.2) befassen, geht die Darstellung des Kontextwissens zur untersuchten Schule voraus (Kapitel 4.1).

Das Ende der Dissertation stellt die Bewertung dar (Kapitel 5): Hier werden die Methoden sowie die Ergebnisse der Interviewstudie noch einmal reflektiert und bewertet. Darüber hinaus wird ein Ausblick auf Maßnahmen gegeben, die zukünftig hilfreich für die leistungssportlich Aktiven sein könnten.

2 Schule und Leistungssport

Im Folgenden soll nun in erster Linie aus einer theoretischen Perspektive reflektiert werden, ob und mit welchen Mitteln dem Problem der schulischen und sportlichen Doppelbelastung der Nachwuchsathleten durch die Verbundsysteme „Schule – Leistungssport“ begegnet werden kann, wie also die extreme Inanspruchnahme von Nachwuchssportlern durch den Spitzensport so abgemildert werden kann, dass diesen neben ihrer sportlichen Karriere auch noch eine schulische Ausbildung möglich ist und zwar eine schulische Ausbildung, deren Leistungen nicht aufgrund des Engagements im Sport geschmälert werden (vgl. auch Teubert 2009). Um dies beurteilen zu können, werden zunächst die Systeme von „Schule“ und „Leistungssport“ unter systemtheoretischer Perspektive betrachtet. Dieser Blick auf die Systeme von Schule und Leistungssport mit all ihren Besonderheiten dient dazu, der empirischen Untersuchung am Ende der Arbeit den nötigen theoretischen Rahmen zu bieten, um die Aussagen der Akteure verstehen zu können.

Es wird also zunächst ein Überblick über die Vorgeschichte der Verzahnung von allgemeiner Schulbildung und leistungssportlicher Karriere gegeben, darauf folgt die Betrachtung der Systeme: Im Anschluss an diese systemtheoretische Betrachtung werden die Möglichkeiten und Grenzen der Vereinbarkeit von Schule und Leistungssport in der Praxis mit Hilfe einschlägiger Literatur diskutiert, gefolgt von der Vorstellung der verschiedenen Formen von Verbundsystemen „Schule/Leistungssport“, einschließlich der Grundzüge der Kinder- und Jugendsportschulen der ehemaligen DDR, da sich einige wesentliche Grundzüge auch heute noch in den Verbundsystemen wiederfinden. Diese bieten die Grundlage für die heute entstehenden „Eliteschulen des Sports“, die im Anschluss daran betrachtet werden. Die Struktur dieser Schulen ist von Bedeutung für das Verstehen des abschließenden empirischen Teils der Arbeit.

Anschließend erfolgt ein Perspektivwechsel vom System auf die Akteure (Sportler), die sich mit der Problematik der *Doppelbelastung* im Spannungsfeld von Schule und Leistungssport auseinandersetzen müssen. Auch hier handelt es sich um eine theoretische Aufarbeitung der Erkenntnisse aus einschlägiger Fachliteratur, die als Basis für den letzten empirischen Teil der Arbeit gesehen wird.

In Kapitel 2.4 wird ein Überblick über den allgemeinen Forschungsstand bezüglich der Belastung durch Schule und Leistungssport sowie bezüglich der Kooperation beider Systeme gegeben, wobei verschiedene Arbeiten kurz vorgestellt werden.

Die anschließende Zusammenfassung mit der Formulierung von Grundannahmen, die sich auf Erwartungen an den empirischen Teil der Arbeit richten, soll einen Übergang zum letzten Teil darstellen.

2.1 Vorgeschichte der Verzahnung von allgemeiner Schulbildung und leistungssportlicher Karriere

Ende der 60er Jahre begann in der Bundesrepublik eine breite Diskussion besonders um die Entwicklung und Förderung von sportbegabten Jugendlichen (Drenkow 1995). Anlass zu dieser Diskussion und zur Einrichtung der ersten bundesdeutschen Sportinternate war zum einen das unerwartet schlechte Abschneiden bundesdeutscher Athleten bei den Olympischen Spielen in Tokio (1964) und Mexiko-City (1968), zum anderen die besondere Konkurrenz zu den Sportlern der DDR, die 1968 erstmals mit einer selbstständigen Mannschaft bei Olympischen Spielen antrat (Überhorst 1971) sowie die Vergabe der Olympischen Sommerspiele 1972 nach München (Langenfeld 1967). Kurz gesagt: Die unbefriedigenden Leistungen bundesdeutscher Athleten im internationalen Vergleich und die neuen Herausforderungen, die sich im Vergleich mit den osteuropäischen Ländern in Bezug auf Fördermaßnahmen von Sportlern ableiteten, führten u. a. zu einer vermehrten Diskussion (Drenkow 1995). Dazu kam der erneuerungs- und verbesserungsbedürftige Zustand der schulischen Leibeserziehung (bildungspolitischer, pädagogischer Aspekt).

Schon 1967 forderte der DSB in einer „Resolution zur Förderung des Leistungssports“ von den Kultusbehörden über sportunterrichtliche Maßnahmen hinaus die Einrichtung von Neigungsgruppen in Kooperation von Schule und Verein sowie von Schulsportvereinen und Sportgymnasien. Die KMK signalisierte Unterstützung und versprach außerdem erweiterte Tests zur Findung der Talente in Schule und Hochschule (Elflein 2004). Im folgenden Jahr waren bereits einzelne Internatsschulen mit Sportschwerpunkten, Sportzweige in Schulen und Neigungsgruppen von Schule und Verein in Betrieb. 1971 setzte sich der DSB in einem Rahmenplan flächendeckende Maßnahmen zur Talentfindung in der Schule sowie nahtlose Übergänge zu den Leistungskadern der Fachverbände zum Ziel. 1972 fasste man diese Zielsetzungen in einem gemeinsam mit der KMK und dem Bundesminister für Bildung erlassenen „Aktionsprogramm für den Schulsport“ zusammen.

1983 bekannte sich der DSB in seiner „Grundsatzerklärung des DSB“ ausdrücklich zu einem pädagogischen Auftrag (DSB 1983). Im Jahr 1986 wurden „Grundsätze für die Kooperation zur Förderung des Leistungssports“ verabschiedet. Diese fassen eine bis heute gültige Grundposition der Schule im Verhältnis zum Leistungssport zusammen: Eine Kooperation wurde demnach grundsätzlich begrüßt. Voraussetzung für alles war aber eine entscheidende Verantwortung für den Schüler als Athlet und eine klare Zentrierung auf dessen Wohl sowie die Entwicklung seiner Gesamtpersönlichkeit vor dem Hintergrund der schulischen und beruflichen Ausbildung (vgl. Waschler 1996, 40)

Neuere Tendenzen der Zusammenarbeit von Schule und Sport

In dem Bestreben, auch die Schule in sportliche Fördermaßnahmen einzubeziehen, wurden zunächst Stimmen nach Sportgymnasien, Sportzweigen oder Sportklassen

laut. In der Folgezeit standen daneben unterrichtliche Neigungsgruppen, schulische Arbeitsgruppen und Trainingsgruppen im Blickfeld. Unter bildungspolitischen und sportpädagogischen Zielsetzungen kamen einige praktische Projekte an Schulen in Gang (Drenkow 1995).

Unterschieden wurde von nun an in Allgemeinbildende Schulen mit Sportzweigen, Sportklassen oder integrierten leistungssportlichen Fördergruppen als Einrichtungen des Erziehungs- bzw. Schulwesens und in Sportinternate als „selbständiger“ Zweck oder als Funktionseinrichtungen des Sports. Für die neuen Länder der BRD kamen als dritte spezifische Form die aus den ehemaligen Kinder- und Jugendsportschulen hervorgegangenen und neu profilierten Schulen hinzu, die heute unter den Bezeichnungen Sportbetonte Schulen, Schulen mit sportlichem Schwerpunkt oder Sportgymnasien geführt werden (Drenkow 1995).

Bei den Maßnahmen zur langfristigen Förderung „talentierter“ Kinder und Jugendlicher orientierte man sich sehr stark an den „Kinder- und Jugendsportschulen“ (Böhlmann 1966) und den ab 1966 eingerichteten Schulversuchen mit „schisportlichem Schwerpunkt“ in Österreich (z. B. in Schladming) (vgl. zusammenfassend Klimo 1974).

Überlagert und maßgeblich beeinflusst wurden diese Überlegungen auch von der einsetzenden Diskussion um die Möglichkeiten der Diagnose und Prognose sportlicher Talente und den Bemühungen um einen höheren Stellenwert des Schulsports. Ab 1978 entstanden in jährlicher Folge Sportinternate. Wurden z.B. 1970 rund 150 und 1980 etwa 550 Sportler in Sportinternaten gefördert, hat sich diese Zahl innerhalb von 8 Jahren bis zum 1.9.1988 auf rund 1000 erhöht. Davon besuchten ca. 60 Prozent ein Teilinternat und 40 Prozent ein Vollinternat (Drenkow 1995).

Laut Becker (1990a) werden im Teilinternat wie in Sportbetonten Schulen lediglich Teile des Alltags organisiert. Unabhängig von der Anbindung an die Schule erhalte der Sportler im Teilinternat Mittagessen, erledige unter Aufsicht seine Hausaufgaben, könne bei schulischen Problemen Förderunterricht erhalten und nehme am Training teil. Die Wortschöpfung Teil(zeit)internat bringe zwar zum Ausdruck, dass nur Teilbereiche der in einem Vollinternat üblichen Betreuung realisiert würden, führe aber immer wieder zu Verwechslungen.

Bei Teilinternaten behalte der Sportler die alltägliche Beziehung zu seiner natürlichen Umgebung. Sie stellen Tageseinrichtungen im unmittelbaren Lebensraum der Sportler dar (Bette & Neidhardt 1985).

In Anlehnung an die pädagogische Begrifflichkeit könnten die Bezeichnungen „Tagesheimschule“, „Nachmittagsbetreuung“ oder „Tagesbetreuung“ oder in diesem Fall eben auch „Sportbetonte Schule“ sowie „Partnerschule des Sports“ für mehr Klarheit sorgen.

Da die ersten Sportinternate entstanden, bevor das heutige Fördersystem existierte, war die Integration in die sich entwickelnden Förderstrukturen zum Teil sehr schwierig. Wo diese Integration nicht bzw. erst spät erfolgte (vgl. z.B. Malente, Bad Sooden-Allendorf, Kaiserslautern), gab es erhebliche Probleme bei der Bereitstellung adäquater Trainingsbedingungen. Schon früh sei laut Becker (1990a) die Ten-

denz zu beobachten, Sportinternate an einem Bundes- oder Landesleistungszentrum bzw. einem Bundes- oder Landesleistungsstützpunkt aufzubauen. Eine Optimierung der Trainingsbedingungen, einschließlich der medizinischen, wissenschaftlichen und physiotherapeutischen Unterstützung, dürfte durch die Anbindung an die Olympiastützpunkte (z. B. Frankfurt) eingetreten sein (Becker 1990b).

Im Mittelpunkt einer derartigen Förderung stehen überwiegend Individualsportarten, wobei in der ersten Phase der Internatsgründungen mit den „traditionellen“ Grundsportarten Turnen und Schwimmen solche Sportarten dominierten, bei denen die Fachverbände aufgrund des niedrigen Hochleistungsalters von einem frühen Beginn der Talentförderung ausgehen (Bette & Neidhardt 1985).

Heute noch sei laut Becker (1990a) ein deutliches Süd-Nord-Gefälle mit einem Schwerpunkt im Süden der Bundesrepublik erkennbar.

Eine Herausbildung variantenreicher Organisationsformen zur Verbindung von allgemeiner Schulbildung und Sportkarriere resultierte aus der bildungs- und sportpolitischen Diskussion in den 70er und 80er Jahren (Brettschneider & Klimek 1998).

Spätestens seit den Olympischen Spielen in Atlanta bezeichne man laut Daus, Emrich & Igel (1996) Sportinternate, die bis zur Wiedervereinigung im Abseits des öffentlichen Interesses standen, als unverzichtbaren Bestandteil einer künftigen bundesdeutschen Leistungssportkonzeption, um Jugendliche bei der Integration ihres Sportengagements in ihr gesamtes Leben zu unterstützen (Daus, Emrich & Igel 1996).

Einerseits müssten sich die Betroffenen mit den Vorurteilen auseinandersetzen, sie seien intellektuell verkümmert und sozial verarmt, andererseits würden immer wieder die fördernden Momente des Hochleistungssports für die Persönlichkeitsentwicklung betont. Zur pädagogischen Betreuung der Nachwuchsförderung sei u. a. das Modell der „Partnerschulen des Leistungssports“ konzipiert worden (vgl. Daus, Emrich & Igel 1996).

Brettschneider und Klimek (1998) halten fest, dass es als Folge der bildungs- und sportpolitischen Diskussion in den 70er und 80er Jahren mittlerweile mehrere Lösungsansätze zur leistungssportlichen Begabungsförderung gebe, die sich letztlich auf zwei Grundtypen reduzieren ließen. Auf der einen Seite gebe es allgemeinbildende Schulen mit Sportzügen oder integrierten leistungssportlich orientierten Fördergruppen als Einrichtungen des Bildungswesens. Unabhängig davon gibt es auf der anderen Seite Sportinternate mit Verbindungen zu Schulen, die als Zweckeinrichtungen des Sports angesehen würden.

Diese Begriffe sorgen in der sportwissenschaftlichen Fachdiskussion nicht nur für Verwirrung, z. T. herrscht auch eine inhaltliche Unkenntnis hinsichtlich der strukturellen und funktionellen Merkmale dieser beiden Typen. Dies hat Drenkow (1995) zum Anlass genommen, die Wirklichkeit der Fördereinrichtungen als Rahmenbedingungen für die Verbindung von Schul- und Sportkarriere zu analysieren (Drenkow 1995; Brettschneider, Drenkow, Heim & Hummel 1993). So konnte aufgezeigt werden, warum und inwiefern die verschiedenen Fördereinrichtungen bezogen auf

schulische und leistungssportliche Belange förderlich oder störend wirkten bzw. wirken.

Die beiden Grundtypen („Sportbetonte Schulen“ und „Partnerschulen des Leistungssports“), in denen eine Verbindung von Allgemeinbildung und sportlicher Begabungsförderung angestrebt wird, sollen im Laufe dieses Kapitels im Zuge der aktuellen Entwicklung zunächst in knapper Form vorgestellt werden.

neuere Entwicklung

In den letzten Jahren ist das Verbundsystem Schule und Leistungssport bundesweit ausgebaut worden (vgl. dazu KMK 2000). Die Kooperationsprojekte „Sportbetonte Schulen“ und „Partnerschule des Leistungssports“ bestehen in 15 Ländern, mit Ausnahme von Schleswig-Holstein (Stand 2005). Bundesweit haben sich insgesamt 144 Kooperationsprojekte entwickelt (Stand: 28. Oktober 1999), davon 41 Projekte „Sportbetonte Schule“ und 103 Projekte „Partnerschule des Leistungssports“. Mittlerweile dürfte sich die Zahl der Kooperationsprojekte erhöht haben und auch in Schleswig-Holstein ist die Situation eine andere.

Die Kooperationsprojekte „Sportbetonte Schule“ konzentrieren sich überwiegend auf die neuen Bundesländer, z.B. Berlin (3), Brandenburg (4), Mecklenburg-Vorpommern (3), Sachsen (6), Sachsen-Anhalt (2) und Thüringen (3). Im Westen bilden die Länder Nordrhein-Westfalen (5), Bayern (5) und Hessen (6) einen Schwerpunkt. Daran sieht man deutlich, dass an den nördlichen Bundesländern diese Entwicklung vorüber gegangen zu sein scheint (KMK 2000).

Die Kooperationsprojekte „Partnerschule des Leistungssports“ haben sich vorrangig in den westlichen Ländern entwickelt. Diese sind überwiegend in den Ländern Baden-Württemberg (42), Hessen (21), Nordrhein-Westfalen (21) und Saarland (9) eingerichtet. In diese Kooperationsmaßnahmen von Schule, Sportinternat und Leistungsstützpunkt sind bundesweit insgesamt 235 Schulen, 99 Sportinternate (46 Voll- und 53 Teilinternate), 522 Leistungsstützpunkte (193 Bundes- und 329 Landesstützpunkte) sowie alle Olympiastützpunkte einbezogen. 21 Vollinternate sind in den östlichen Bundesländern eingerichtet, 23 in den westlichen. Die Teilinternate sind hauptsächlich in den westlichen Ländern entstanden (KMK 2000).

Bundesweit erhalten 6.312 jugendliche Kadersportler (Stand 2002), die noch zur Schule gehen, Unterstützung bei der Vereinbarung von Schule, Training und Wettkampf. Die überwiegende Mehrheit (4.867) nutzt die Betreuungsangebote der Sportinternate (KMK 2000).

Die KMK charakterisiert im Jahr 2000 den Nachwuchsleistungssport mit seinen Belastungen wie folgt und rechtfertigt damit die Herausbildung unterschiedlicher Verbundsysteme: „Der Nachwuchsleistungssport ist gekennzeichnet durch kontinuierlich wachsende Umfänge des sportlichen Trainings, den stetigen Anstieg der schulischen Verpflichtungen und die gleichzeitige Zunahme des notwendigen Aufwandes für ergänzende schulische Betreuungsmaßnahmen zur Sicherstellung der Schullaufbahn der jugendlichen Leistungssportler, insbesondere in den Phasen des Aufbau- und Abschlusstrainings. Mit dem Ziel, die bestmögliche ganzheitliche Ent-

wicklung der Sporttalente zu gewährleisten, hat sich bundesweit eine Vielzahl unterschiedlicher Verbundsysteme von Schule und Leistungssport herausgebildet.“ (KMK 2000). Die erfolgreichsten Modelle sind die Kooperationsprojekte „Sportbetonte Schulen“ und „Partnerschule des Leistungssports“.

Mittelfristige Zielstellung ist zu diesem Zeitpunkt (2000) die Etablierung eines bundesweiten Netzes von Kooperationsprojekten „Sportbetonte Schulen“ und „Partnerschule des Leistungssports“ (KMK 2000). Langfristig soll ein weites Netz aus Eliteschulen des Sports entstehen.

Die geschichtliche Entwicklung wird hier zunächst abgebrochen, um den Begriff und die Idee der „Verbundsysteme“ intensiver zu betrachten. Im Anschluss daran wird die neuste Entwicklung dieser Verbundsysteme in Form von Eliteschulen behandelt (zu „Eliteschulen des Sports“ ausführlich in Kapitel II; 3).

2.2 Systemperspektive: Verbundsysteme - ein Versuch der Verzahnung von Schule und Leistungssport

Zwar soll mit dem Begriff „Verbundsystem“ zum Ausdruck gebracht werden, dass alle Beteiligten – Schulen, Internate und Sportorganisationen – „in enger Kooperation und Verzahnung das gesamte Ausbildungs-, Unterstützungs- und Betreuungspotential unter eine gemeinsame Zielsetzung stellen und nicht getrennt nebeneinander arbeiten“ (KMK 2000), in der Wirklichkeit sieht es laut Güllich (1998) zum derzeitigen Zeitpunkt jedoch so aus, dass es sich bei diesen Kooperationseinrichtungen bislang weder auf Bundes- noch auf Landesebene um einen einheitlichen Organisationstypus handelt, dass es sich hierbei eher um eine kaum zu überblickende Vielfalt der Konzepte und Maßnahmen zur Unterstützung und Förderung der Talente handelt. Es handelt sich zum Zeitpunkt der Untersuchung von Güllich (1998) also eher selten um eigenständige Organisationseinheiten, die gekennzeichnet sind durch die systematische Verfolgung bestimmter verbindlich festgelegter Ziele, sondern um mehr oder weniger lose Kooperationen von Organisationsformen höchst gegensätzlicher Sozialsysteme, deren Ansprüche stark divergieren. Einerseits gibt es das staatlich geregelte Schulsystem einschließlich der Berufsgruppe der Lehrer und seinem klar definierten Bildungs- und Erziehungsauftrag, andererseits gibt es die vom Staat unabhängigen, selbstverwalteten Organisationen des Sports, die im Gegensatz zu dem Schulsystem einen hohen Autonomiegrad aufweisen, in den meisten Fällen noch ehrenamtlich organisiert werden und hauptsächlich an sportlichen Erfolgen interessiert sind (Neumaier 1998). Diese Strukturen sind so unterschiedlich, dass eine Verknüpfung auch nach Neumaier (1998) schwer möglich erscheint. Meistens ergeben sich Interessenkonflikte und Schwierigkeiten, die einer optimalen Leistungsförderung der Nachwuchstalente entgegenwirken (vgl. dazu „zur Unvereinbarkeit von Schule und Leistungssport“: Teubert et al. 2006, Teubert 2009, dazu auch ausführlich in Kapitel 2.4).

Die Kooperation von Schulen und Vereinen in Verbundsystemen gestaltet sich also nicht so einfach, wie es die allgemein gehaltenen Konzeptionen zunächst erwarten

lassen könnten. Der Begriff „Verbundsystem“ soll deutlich machen, dass die Funktionsbereiche Schule, Internat und Trainingseinrichtungen eng verzahnt sind und eine gemeinsame Zielsetzung haben, also nicht getrennt nebeneinander arbeiten. Ein Verbundsystem „Schule – Leistungssport“ solle laut Andreas Bieder (DSHS Köln) Lösungsmöglichkeiten schaffen, um bei Wahrung der Bildungschancen im Kinder- und Jugendalter eine leistungssportliche Karriere im erwarteten Höchstalter der jeweiligen Sportart vorzubereiten. Sie stellen also eine Form der Unterstützung für die Athleten dar, damit diese die Belastungen ihres Alltags besser meistern können.

2.2.1 Theoretische Überlegungen zur Vereinbarkeit von Schule und Leistungssport

Da es sich bei „Schule“ und „Leistungssport“ um zwei grundlegend unterschiedliche Systeme handelt, soll nun auf die Systeme an sich sowie auf die spezielle Problematik der Koordination beider Bereiche eingegangen werden. Ausgangspunkt ist dabei das Problem der Vereinbarkeit beider Systeme und einhergehend damit das Problem der Doppelbelastung der schulpflichtigen Athleten. Denn für die Vorbereitung auf eine erfolgreiche leistungssportliche Karriere ist eine optimal auf den Leistungssport zugeschnittene Biographie erforderlich (Bette & Schimank 1995).

Dass aufgrund der hohen Anforderungen in Schule und Leistungssport Probleme für die jungen Leistungssportler entstehen, sollte bis jetzt schon ansatzweise deutlich geworden sein. Welche Rolle die Unterschiedlichkeit der beiden Systeme dabei spielt, soll im Folgenden näher betrachtet werden.

Die Problematik bezüglich der Koordination von Schule und Leistungssport einhergehend mit der Doppelbelastung verdeutlicht, wie sehr betroffene Athleten durch den Sport vereinnahmt sind. Dies wiederum führt zu Problemen in weiteren gesellschaftlichen Zusammenhängen (vgl. Teubert 2009). Leistungsmäßiger Fortschritt im Sport führe nach Teubert (2009) auch zu einer vermehrten Aufwendung der Ressourcen im Sport. Je mehr Ressourcen für den Sport aufgewendet würden, desto weniger Ressourcen stünden den Sportlern für Familie, Freunde und eben auch für die Schule zur Verfügung. Die Athleten würden also so stark vom Sport vereinnahmt, dass sie an anderen Gesellschaftsbereichen, vor allem der Schule, kaum teilhaben könnten. Der Athlet werde allerdings auch von der Schule stark beansprucht. Beispiele dafür stellen Prüfungen, Versetzungen sowie der Schulabschluss dar (Teubert 2009).

Beschäftigt man sich mit der Frage, wie Schule und Leistungssport koordiniert werden können und die Doppelbelastung der Athleten damit gering gehalten werden kann, kommt man allerdings nicht umhin, sich ebenfalls mit der theoretischen Perspektive auseinander zu setzen, die hinter der Problematik steht (Teubert 2009). Dafür ist es sinnvoll, eine Theorie zu wählen, die die Wirkungszusammenhänge dieser Problematik erklären kann und darüber hinaus in der Lage ist, die strukturellen und sozialen Bedingungen der Umwelt einzubeziehen, die für die auftretenden Probleme mitverantwortlich sind (Teubert 2009). Ein Theorieansatz, der dafür in

Frage käme, wäre die soziologische Systemtheorie, die hauptsächlich auf den Arbeiten des Soziologen Niklas Luhmann beruht (Teubert 2009).

Diesbezüglich lehne ich mich an die Arbeit von Teubert (2009) (vgl. auch Teubert et al. 2006) an, die ebenfalls diesen theoretischen Rahmen in Zusammenhang mit der Problematik der Vereinbarkeit von Schule und Leistungssport setzt.

Zieht man die systemtheoretische Annahme einer „funktionalen Gesellschaftsdifferenzierung“ (vgl. Teubert 2009, 27) hinzu, ist es möglich, das Problem schulpflichtiger Leistungssportler als ein „Problem der Teilhabe an verschiedenen gesellschaftlichen Sinnkontexten“ zu konstruieren, die aufgrund ihrer jeweiligen besonderen Funktionsweise nicht miteinander zu verbinden sind. Teubert (2009) geht noch weiter, indem sie der Meinung ist, dass die „divergierenden Handlungslogiken“ (Teubert 2009, 28) darüber hinaus noch die „gleichzeitige Teilhabe der Athleten am jeweils anderen Bereich“ (ebd, 28) gefährdeten.

Sie ist ebenfalls der Auffassung, dass es nicht ausreicht, ausschließlich auf die Gesellschaftsebene zu blicken, da die Teilhabe an gesellschaftlicher Kommunikation (Teubert (2009) nennt dies „Inklusion“) normalerweise organisationsförmig erfolge. Die schulpflichtigen Athleten seien schließlich auch immer Mitglieder konkreter Organisationen wie z. B. bestimmter Sportvereine und –verbände auf der einen Seite und der Schule auf der anderen Seite und sie nähmen dort durch ihre Präsenz in Trainings- und Wettkampfmaßnahmen bzw. dem Unterricht an „spezifischen Interaktionen“ teil (Teubert 2009, 28).

Auch hier ist die Systemtheorie geeignet, da sie erlaubt, neben der Gesellschaftsebene weitere Systemebenen wie Organisationen und Interaktionen in den Blick zu nehmen. Dabei macht Teubert (2009) darauf aufmerksam, dass sich das Problem der hohen zeitlichen Vereinnahmung der Athleten in Schule und Leistungssport auf der Organisationsebene so verschärfe, dass bei dauerhaften Leistungseinbußen die Gefahr des Ausschlusses aus diesen Organisationen bestehe. Die dadurch entstehenden Folgen seien bekannt. Schlimmstenfalls hieße dies: „Wer den Anforderungen des Gymnasiums nicht genügt, dem droht der Wechsel auf eine Real- oder Hauptschule, was für den weiteren Lebensweg durchaus entscheidend ist“ (Teubert 2009, 28).

Die Systemtheorie habe nach Teubert (2009) den Vorteil, dass man nicht nur verschiedene gesellschaftliche Bereiche (Schule, Leistungssport) hinsichtlich ihrer Handlungslogiken und Strukturen untersuchen, sondern darüber hinaus auch die Interdependenzbeziehungen der beiden Systeme analysieren kann, „d.h. die besonderen Interorganisations- und Interaktionsbeziehungen in den Blick zu nehmen“ (Teubert 2009, 28). Dies sei hinsichtlich des Problems der schulpflichtigen Leistungssportler deshalb bedeutsam, weil eine solche Vereinbarkeit immer eine Abstimmung zwischen den beteiligten Akteuren erforderlich mache. Teubert (2009) ergänzt den theoretischen Zugang durch einen netzwerktheoretischen Ansatz, der vor allem auf soziologischen Arbeiten von Michael Bommers und Veronika Tacke beruht (Bommers & Tacke 2006, Tacke 2000, 2005). Dies mache es möglich, „die generativen Mechanismen von Interorganisationsbeziehungen autonom operieren-

der Organisationen zu erfassen“ (vgl. hierzu ausführlich Teubert 2009, 28). Dadurch ermöglichte dieser netzwerktheoretische Ansatz nicht nur eine Anschlussfähigkeit an den systemtheoretischen Zugang Luhmanns, sondern eigne sich auch dazu, Dynamiken netzwerkförmiger Koordination aufzuzeigen.

Teubert (2009) betrachtet die Problematik also hauptsächlich auf der Gesellschafts- und der Organisationsebene. Dabei geht sie zunächst auf die Gesellschaftsebene ein:

Der zentrale Ansatz der soziologischen Systemtheorie zur Beschreibung der modernen Gesellschaft besteht aus der Theorie der funktionalen Differenzierung. Hierbei geht man davon aus, dass sich die Gesellschaft in verschiedene Funktionssysteme ausdifferenziert, wobei diese sich darin voneinander unterscheiden, dass sie sich jeweils „auf eine bestimmte Funktion beziehen, diese monopolisieren und auf diese alle systemspezifischen Operatoren ausrichten“ (Teubert 2009, 29). Diese Funktion könne also durch keines der anderen Systeme übernommen werden. „Die Ausdifferenzierung eines Teilsystems für jeweils eine Funktion bedeutet, dass diese Funktion für dieses (und nur für dieses) System Priorität genießt und allen anderen Funktionen vorgeordnet wird“ (Luhmann 1997, 748f.). Um ein Beispiel zu nennen: So hat das Erziehungssystem die Funktion der Weitergabe gesellschaftsadäquater Kompetenzen. Da diese gesellschaftliche Funktionssysteme durch die spezifische Funktionserfüllung eine eigene Identität erhalten, werden sie einzigartig und unverzichtbar, da die eben nur diese eine Funktion erfüllen können. So konstituieren sich die gesellschaftlichen Funktionssysteme – wie alle Typen sozialer Systeme⁹ - durch „Kommunikationen und deren Zurechnung als Handlungen“ (Luhmann 1984, 240). Offensichtlich sind Kommunikationen die Grundlage aller sozialen Operatoren (Teubert 2009). Vereine die Gesellschaft als übergeordnetes System die Gesamtheit aller Kommunikationen, stelle es damit das System höchster Komplexität dar. In diesem Falle schafften die Funktionssysteme Ordnung und zwar in der Form, dass sie sich nur auf die Kommunikationen bezögen, die unter ihrer speziellen Funktionslogik relevant seien. So grenzten sie sich operativ von ihrer Umwelt ab (Teubert 2009). Von einem Funktionssystem spreche man also dann, „wenn bestimmte Handlungs- bzw. Kommunikationszusammenhänge mit einem speziellen Sinn ausgestattet sind, der erkennbar werden lässt, dass sie eine gesamtgesellschaftliche Funktion erfüllen, die nur und ausschließlich in diesem Funktionssystem erfüllt wird“ (Baecker 1994, 97).

Funktionssysteme sicherten die Anschlussfähigkeit von Kommunikationen durch eine eigene Leitdifferenz, den sogenannten binären Code, „der unter dem Gesichtspunkt der jeweils spezifischen Funktion universelle Geltung beansprucht“ (Luhmann 2004, 75 f.).

Alle Kommunikationen innerhalb des Systems bezögen sich auf diesen Code. Beispielsweise beurteile das Rechtssystem nach „Recht/Unrecht“ (Luhmann 1997, 748 ff.). Mit Hilfe des Codes könne ein System alle Kommunikationen entweder als

⁹ Luhmann (1984, 15 ff.) unterscheidet auf der Ebene sozialer Systeme Funktions-, Organisations- und Interaktionssysteme.

Ausschlusswert für weitere Kommunikationen oder als Reflexionswert auf die Kontingenz der Kommunikationen und damit der Reproduktion des Systems verwenden (Baecker 1994).

So werde über binäre Codes der Kommunikationszusammenhang von Funktionssystemen auf allgemeiner Ebene gestiftet: Es werde also sozialer Sinn hergestellt (Teubert 2009). Daraus folgt, dass Kommunikation und Handeln auch nur dann als typisch für ein System erkannt werden, wenn sie sich am binären Code des Systems ausrichteten, als auf eigene Kommunikation bezögen. Übrigen Kommunikationen würde keine weitere Beachtung geschenkt werden und würde als „Rauschen der Umwelt“ wahrgenommen werden. Soziale Systeme gelten wegen ihrer eigenen Spezialisierung und dem ausnahmslosen Selbstbezug auch als „operativ“ geschlossen (Teubert 2009).

So kann man nach Teubert (2009) den Schluss ziehen, dass soziale Systeme nicht aus Menschen, sondern aus Kommunikationen und deren Zurechnung als Handlung bestehen. Daher gehörten Menschen nach Willke (2000) in der systemtheoretischen Perspektive zur Umwelt jeden Sozialsystems. Sie nehmen zwar an verschiedenen Systemen teil, gehen aber in keinem dieser Systeme vollständig auf, „denn sie gehören nie mit „Haut und Haaren“, sondern nur in bestimmten Hinsichten, mit bestimmten Rollen, Motiven, und Aufmerksamkeiten einem System zu“ (Willke 2000, 53).

Insofern schlussfolgert Teubert (2009), dass es nie um die Inklusion (Teilhabe) von Menschen, sondern um die Inklusion von Personen in systemspezifische Funktionsrollen gehe.

Teubert (2009) geht schließlich der Frage nach, wie sich diese Inklusion, also die Teilhabe an der spezifischen Kommunikation einzelner Funktionssysteme konstituiert. Mit der Ausbildung verschiedener Funktionssysteme gehe zentral die Entstehung und Institutionalisierung spezieller Rollen einher, „deren Definition zugleich als Identifikation des funktionalen Problembezugs dient“ (Stichweh 2005, 13). Diese Rollen haben die Aufgabe, die funktionsspezifische Leistungsproduktion fortzusetzen und werden deshalb auch Leistungsrollen genannt (Stichweh 2005). So bemühen sich zum Beispiel Richter um die Rechtsprechung und Ärzte um die Heilung von Kranken. Zusätzlich zu den Leistungsrollen entstehen Publikumsrollen, „welche die Inklusion der Gesamtbevölkerung in das jeweilige Sozialsystem über komplementär zu den Leistungsrollen definierte Formen der Partizipation sichern“ (Stichweh 2005, 13). Sie empfangen die hauptsächlich von den verberuflichten Leistungsrollen „produzierten“ Leistungen. Sie sind im Rechtssystem zum Beispiel Kläger, Angeklagte oder Strafgefangene (Teubert 2009). Im Gegensatz zu der Leistungsrolle, die hauptsächlich Experten vorbehalten ist, kann die Publikumsrolle von Laien besetzt sein (Teubert 2009). Die Systemtheorie spricht in diesem Zusammenhang auch von einer Experten-Laien-Differenz: „Nicht jeder kann Arzt werden, aber Patient. Nicht jeder kann Lehrer werden, aber jeder Schüler“ (Luhmann & Schorr 1979, 31). Auf diese Weise hat jedes Mitglied der Gesellschaft mittels der Publikumsrolle Zugang zu allen Funktionssystemen (Teubert 2009). Es wird aber

deutlich, dass die Inklusion in die verschiedenen Gesellschaftsbereiche in unterschiedlicher Form in Anspruch genommen wird und so ergebe sich für jedes Gesellschaftsmitglied ein individuelles Inklusionsprofil (Teubert 2009). Burzan und Schimank (2002) unterscheiden dabei zeitliche und soziale Facetten der Inklusion, mit denen sich „die Inklusion über eine bestimmte Rolle näher charakterisieren lässt“ (Burzan & Schimank 2002, 7).

In *zeitlicher* Hinsicht unterscheidet man Inklusionsverhältnisse danach, ob sie *lebenslang* oder auf eine *spezifische Lebensphase* begrenzt sind, häufig in Anspruch genommen wird oder nur sporadisch (z. B. Kläger im Rechtssystem) und ob sie *langwährend* oder *kurzfristig* ist (Teubert 2009).

In sozialer Hinsicht können Inklusionsverhältnisse *formalisiert* oder *nicht formalisiert* sein (Teubert 2009). Eine Formalisierung trete z. B. bei einer Übernahme einer Mitgliedsrolle in einer Organisation ein, beispielsweise wenn jemand in einer Partei politisch aktiv ist. Nicht formalisiert sei die Konsumentenrolle im Wirtschaftssystem. Eine Unterscheidung von Inklusionsverhältnissen kann auch zwischen *obligatorisch* und *optional* vorgenommen werden (Teubert 2009). Viele Inklusionsverhältnisse sind „aufgrund normativer Regelungen oder existenzieller Sachzwänge“ (Burzan & Schimank 2002, 7) obligatorisch (z. B. Konsumentenrolle im Wirtschaftssystem, Rolle des Schülers im Erziehungssystem aufgrund der gesetzlichen Schulpflicht). Des Weiteren unterscheidet man zwischen *symmetrisch* und *asymmetrisch* (Teubert 2009). Ein asymmetrisches Inklusionsverhältnis liegt bei einer Inklusion über professionelle Betreuung vor, also bei einer Experten-Laien-Differenz (z. B. Übernahme der Klägerrolle im Rechtssystem (Teubert 2009). Zuletzt kann nach Teubert (2009) noch zwischen interaktiven und nicht interaktiven Inklusionsverhältnissen gesprochen werden. Interaktiv ist ein Verhältnis dann, wenn eine Interaktion unter Anwesenden stattfindet wie z. B. bei einer medizinischen Behandlung (Teubert 2009).

Zusammenfassend kann man sagen, dass die unterschiedlichen Facetten von Inklusionsverhältnissen auf spezifische Weise den „über sie konstituierten Ausschnitt individueller Lebenschancen und Lebensführung [prägen]“ (Burzan & Schimank 2002, 8). So geben nach Teubert (2009) die zeitlichen Facetten darüber Auskunft, in welchem Ausmaß eine Person dem Inklusionsverhältnis ausgesetzt ist. Die sozialen Facetten informieren über die Gestaltungsmöglichkeiten des Inklusionsverhältnisses, ob es selbst- oder fremdbestimmt ist (Teubert 2009).

Was bedeutet dies alles nun im Zusammenhang mit der Koordination von Schule und Leistungssport inklusive der Doppelbelastung für die Athleten?

Teubert (2009) zeigt auf, dass sich vor dem Ausgangspunkt einer funktional differenzierten Gesellschaft die Situation schulpflichtiger Leistungssportler als Folge gegenwärtiger Inklusion beschreiben lasse. „Denn während in vormodernen Gesellschaften die Inklusion durch den Zugriff auf nur ein zentrales Kriterium (Zugehörigkeit zur Stammesgemeinschaft bzw. zum Stand der Schicht) reguliert wird und damit die Teilhabemöglichkeiten des Einzelnen in toto zugestanden oder eben verwehrt werden, wird in der modernen Gesellschaft der Einzelnen jenseits seiner

Herkunft und Schichtzugehörigkeit in jedes Funktionssystem inkludiert“ (Riedl, Borggrefe & Cachay 2007, 162).

Teubert (2009) interpretiert dies folgendermaßen: Es bedeute, dass unabhängig von familiärer Herkunft etc. grundsätzlich jeder Leistungssportler und Schüler werden könne, sofern er nur die Erwartungen des jeweiligen Systems erfülle. Zwar entstehe dadurch auf der einen Seite ein enormer Gewinn an Freiheitsgraden für den Einzelnen, doch da die unterschiedlichen Rollen und Rollenerwartungen jedoch auch grundsätzlich voneinander unabhängig seien, und auch sein müssten, hat dies auf der anderen Seite den Verlust personaler Integration zur Konsequenz (Riedl, Borggrefe & Cachay 2007). Denn gute Schulleistungen hätten nun einmal keinen Einfluss auf den Ausgang leistungssportlicher Wettkämpfe und umgekehrt leisten sportliche Leistungen keinen Beitrag zur Bewältigung schulischer Leistungsanforderungen (Riedl, Borggrefe & Cachay 2007).

So ergebe sich das Inklusionsproblem schulpflichtiger Athleten aus der zwangsläufig bestehenden „Desintegration der vielen verschiedenen Leistungs- und Publikumsrollen der funktional differenzierten Gesellschaft“ (Riedl, Borggrefe & Cachay 2007, 162).

Im Folgenden werden ebenso wie bei Teubert (2009) die spezifischen Strukturen des Leistungssports (Teubert wählt in diesem Zusammenhang stets den Begriff des Spitzensports) und der Schule in den Blick genommen. Dabei analysiert sie, welche Kriterien der Inklusion zugrunde liegen und welche Rollenerwartungen und – Anforderungen sich daraus für die schulpflichtigen Athleten ergeben.

Beim *Leistungssport* geht es in erster Linie um die Erbringung von wettkampfbezogenen, körperlichen Leistungen. D. h. es ergibt sich hier - wie bereits zu Beginn der Arbeit erläutert – als oberste Handlungsorientierung die Leistungsüberbietung beziehungsweise das Gewinnen. Siege und Niederlagen können demnach als die „maßgeblichen evaluativen Fixpunkte“ (Bette & Schimank 1995, 28) des Handelns in diesem Bereich des Sports gesehen werden. Dadurch bringt man die Akteure des Systems in eine Konkurrenzsituation zueinander. Das Handeln der Leistungssportler ist darauf gerichtet, als Sieger aus dem Wettkampf hervorzugehen (teubert 2009). Die Zuschreibung des Sieges und damit die sozial polarisierende Festlegung von Gewinnern und Verlierern erfolgt auf der Basis systeminterner, also sportlicher Kriterien und auf der Grundlage des Leistungsprinzips (Teubert 2009). Der Siegescode sei nach Teubert (2009, 33) „strikt selbstreferenziell“ angelegt, was bedeutet, dass in die Bewertung sportlicher Leistungen keine außersportlichen Kriterien eingehen. Demnach sei die Orientierung am Code „Sieg/Niederlage“ für das Handeln im Leistungssport von höchster Bedeutung, sie präge das wettkampfbezogene Handeln eines Akteurs am stärksten: Hier geht es um die Steigerung der eigenen sportlichen Leistung oder darum, eine bessere Leistung als der Gegner zu erlangen. Nur über wettkampfbezogene, körperliche Leistung werde nach Teubert (2009) sozialer Status verliehen. Dabei sei das System auf dieser Ebene geschlossen und berücksichtige keine externen Gegebenheiten. Selbst das Wirtschaftssystem mit hohen Sponsorenverträgen habe keinen Einfluss auf den Code. Diesbe-

züglich muss berücksichtigt werden, dass der sportliche Erfolg ein sehr knappes Gut darstellt, da immer nur einer gewinnen kann (Teubert 2009).

Bezüglich des Verhältnisses von Verlierer und Gewinner ist Leistungssport also extrem asymmetrisch strukturiert: Teubert formuliert dabei den sehr passenden Satz: „Der Zweite ist bereits der erste Verlierer“ (2009, 34).

Der Leistungssport inkludiert nach Teubert (2009) seine Akteure normalerweise organisationsförmig über die Mitgliedschaft in Sportvereinen und Sportverbänden und unterliegt dabei formalen Regeln wie z. B. die Einhaltung von Trainingszeiten und die Erfüllung bestimmter Leistungsnormen. Ein Verstoß gegen die Mitgliedschaftsregeln hat nicht selten den Ausschluss aus der jeweiligen Wettkampfeinheit zur Folge (Borggreffe, Riedl & Cachay 2008). Die Athleten nehmen in diesem System die Leistungsrolle ein. Diese Übernahme der Leistungsrolle bezieht sich nur auf wenige, sehr qualifizierte Personen. Dabei wird vorausgesetzt, dass sie über eine außerordentliche körperliche Leistungsfähigkeit verfügen (Teubert 2009).

Die Athleten haben bei der Leistungserbringung allerdings Unterstützung durch sogenannte „sekundäre Leistungsrollen“ (Cachay & Thiel 2000, 145), wie die Trainer, oder „tertiäre Leistungsrollen“ (ebd.) wie Ärzte oder Physiotherapeuten. Diese sorgen dafür, dass die Sportler maximale Leistungen erbringen können, sie können allerdings nicht direkt auf die sportiven Voraussetzungen für die Leistungserbringung einwirken. Trainer können unmittelbar auf die technisch-taktischen Voraussetzungen für die Erbringung sportlicher Leistungen einwirken, deshalb gelten sie als sekundäre Leistungsrollen (Cachay & Thiel 2000).

Das Inklusionsverhältnis von Leistungssportlern gestalte sich in sozialer Hinsicht *symmetrisch* und *interaktiv* (Teubert 2009).

Durch den oben erwähnten Knappheitsstatus an Gewinnern produziere der Leistungssport nach Teubert (2009) strukturell einen Flaschenhalseffekt: „Es sind viele berufen, aber nur wenige auserwählt“ (ebd. 35). „Die Mehrzahl wird vom knappen Gut des Sieges ausgeschlossen und darf es im nächsten Wettkampf noch einmal versuchen“ (Bette & Schimank 1995, 31).

Für heranwachsende Athleten bedeutet dies nach Teubert (2009), dass sie die ganz auf Siegen gerichtete Rationalität in eine extreme Konkurrenzsituation bringt. Um diese Konkurrenzsituation erfolgreich zu bewältigen, müsse ein enormer zeitlicher Aufwand in Training und Regeneration investiert werden. Hinzu kommt, dass in den meisten Sportarten aufgrund körperlicher Grenzen nur in relativ frühen Jahren und auch nur für wenige Jahre Höchstleistungen erbracht werden können (Teubert 2009). Deshalb ist die Athletenrolle im Leistungssport nach Teubert (2009) auch *lebensphasenspezifisch*. Will ein Leistungssportler also erfolgreich sein, muss er in der Regel viel Zeit in häufige und lang dauernde Trainingsmaßnahmen und Wettkämpfe investieren (Teubert 2009).

Die hohen zeitlichen und sachlichen Investitionen der jungen Athleten in den Leistungssport hätten nach Teubert (2009) allerdings zur Folge, dass die Identität immer mehr auf eine Leistungssportidentität fokussiert werde. Das Streben nach Siegen und Höchstleistungen nehme den zentralen Stellenwert im Lebenslauf der Ath-

leten ein. „Die ‚Eskalation des Ressourceneinsatzes‘ (Bette & Schimank 1995, 40) bringt den Athleten in eine ‚Hochkostensituation‘. Dies bedeutet, dass er sich voll auf den Spitzensport einlassen muss, um überhaupt die Chance auf einen Sieg zu haben. Lässt er sich aber darauf ein, dann muss er zwangsläufig alle anderen Lebensziele und Ressourcen, die ihm zur Sicherung der eigenen Existenz im weitesten Sinne dienen können, vernachlässigen“ (Cachay & Thiel 2000, 144)

Nach Teubert (2009) ergebe sich aus dem Leistungsprinzip des Spitzensports eine Fremdbestimmung der Athleten durch das System, obwohl die Inklusion in den Spitzensport freiwillig und selbstbestimmt erfolge. Athleten müssen sich – wollen sie im System bleiben – „auf eine hochgradige Vereinnahmung einlassen, mit der wahrscheinlichen Folge, dass darunter die Inklusionsverhältnisse in anderen gesellschaftlichen Teilsystemen leiden oder gar unmöglich gemacht werden“ (Riedl, Borggrefe & Cacha 2007, 163). Diese über ein gewöhnliches Maß hinausgehende Vereinnahmung der Akteure durch ein System, die die Inklusionsmöglichkeiten in andere Systeme einschränkt, bezeichnet man unter systemtheoretischer Perspektive mit dem Begriff der „Hyperinklusion“ (Göbel & Schmidt 1998, 111), die zur Folge hat, dass sich die Athleten in eine riskante Situation begeben, sollten sie sich vollständig auf den Leistungssport einlassen. Das grundlegende Problem wird dann deutlich, wenn der erhoffte Erfolg ausbleibt oder eine schwerwiegende Verletzung die Karriere abrupt beendet (Teubert 2009).

Es zeigt sich also, dass die Verweildauer im Sport begrenzt ist und aus diesem Grund gewinnt die Schule beziehungsweise der Schulabschluss für das „nachsportliche“ Leben der Athleten besonders an Bedeutung. In diesem Zusammenhang muss man die Handlungsrationalität der Schule in Blick nehmen (Teubert 2009). Dabei wird deutlich, dass auch diese einen hohen Ressourceneinsatz erfordert (Teubert 2009). Dazu sollte man die Inklusionsverhältnisse der Schule bzw. des *Erziehungssystems* betrachten.

Die Bestimmung der zentralen Handlungslogik des Erziehungssystems – und damit auch die der *Schule* - über seinen Code gestaltet sich nach Teubert (2009) schwierig, da sich in der Diskussion auf den ersten Blick keine Einigkeit feststellen lässt. Es gibt zwar seit der ersten großen systemtheoretischen Arbeit von Luhmann und Schorr „Reflexionsprobleme im Erziehungssystem“ (1979) den Vorschlag, den Code des Erziehungssystems als spezifische soziale Selektion im Sinne von „besser/schlechter“ zu bestimmen, doch die nachfolgenden Autoren teilen diese Ansicht nicht¹⁰. Diese Diskussion soll hier allerdings nicht weitergeführt werden. Teubert (2009) wählt in ihrer Arbeit der Einfachheit halber den Code „besser/schlechter“. Denn selbst wenn in der Schule immer auch „erzogen“ und „gebildet“ werde, erfülle das Erziehungssystem seine gesellschaftliche Funktion letztlich nur, wenn es gesellschaftsadäquate Kompetenz an nachfolgende Generationen weiter gibt und der

¹⁰ Es begegnen hier alternative Vorschläge, wie z.B. „gebildet/ungebildet“, „fördernd/nicht fördernd“ und „vermittelbar/nicht vermittelbar“. Außerdem wird davon ausgegangen, dass das Erziehungssystem über eine Erst- und Zweitcodierung verfügt. Zur pädagogischen Diskussion vgl. neben Luhmann und Schorr (1979) u.a. auch Luhmann und Schorr (1986), Lenzen und Luhmann (1997), Kade (2004), Kuper (2004).

Gesellschaft über das hierbei erreichte in Form von „Zeugnissen“ Auskunft erteilt. Dementsprechend geht es in der Schule immer um soziale Selektion (Teubert 2009). Erst durch diese Form der Kommunikation einer Anschlussmöglichkeit für soziale Selektion grenze sich laut Teubert (2009) die Schule als System von anderen Systemen ab. Daher ist ein „befriedigend“ auch weder „wahr noch lieb noch schön noch nützlich noch rechtmäßig oder unrechtmäßig (aber all dies auch, wenn die Operation unter dem Code eines anderen Systems beobachtet wird), sondern besser als ‚ausreichend‘ und schlechter als ‚gut‘“ (Luhmann 1986, 174). So gesehen hält das Erziehungssystem also, „ob es will oder nicht, ein Stück Karriere in der Hand“ (Luhmann 1986, 163): In der Schule erhält man beispielsweise Zensuren, wird versetzt oder nicht versetzt und schließt ab oder schließt nicht ab. Erfolge und Misserfolge hätten nach Teubert (2009) allerdings auch Auswirkungen auf die Karriere im späteren Leben. Wer in der Schule scheitert, dem stünden nur solche Karrieren offen, die von seinem Scheitern nicht tangiert werden.

In der Schule werden Schüler in die Publikumsrolle inkludiert. Die Inklusion erfolge nach Teubert (2009) allerdings in Form von professioneller Betreuung, denn die Lehrer, die hier Leistungsrollenträger sind, unterrichten die Schüler. Zwischen Schülern und Lehrern bestehe eine Experten-Laien-Differenz, also ein *asymmetrisches* Inklusionsverhältnis. Die professionelle Leistung setze sich aus der Vermittlung von Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben und Rechnen sowie Allgemeinwissen zusammen.

Im Unterschied zum Leistungssport, in dem die Teilnahme auf Freiwilligkeit beruht, ist die Inklusion von Schülern aufgrund der allgemein geltenden Schulpflicht bis zu einem bestimmten Alter *obligatorisch*. Dies bedeute nach Teubert (2009) allerdings auch, dass der Zugang viel weniger voraussetzungsvoll ist als der im Spitzensport: Während die Athletenrolle im Leistungssport durch den extremen Knappheitsstatus gekennzeichnet ist (man ist nur einer von wenigen), ist die Schülerrolle ubiquitär (man ist einer von vielen) (Teubert 2009).

Unterscheide sich die Inklusion der Schüler ins Erziehungssystem zwar formal von der ins System des Leistungssports, gebe es bei den Inklusionsprofilen von Leistungssport und Schule in zeitlicher und sozialer Hinsicht deutliche Parallelen (Teubert 2009). Auch im Erziehungssystem sei die Inklusion durch den Besuch einer konkreten Schule *formalisiert* und auch die Schulzeit sei aufgrund der bestehenden Schulpflicht auf eine *bestimmte Lebensphase* begrenzt und danach nur eingeschränkt nach hinten verschiebbar, wolle man möglichst viele Optionen für die nachsportliche Karriere wahren (Teubert 2009). Darüber hinaus könne man auch in der Schule nur gute Noten erzielen, wenn man ausreichend Zeit ins Lernen investiere (Teubert 2009). Außerdem sei die Inklusion von Schülern sehr interaktionsbasiert, ähnlich der Präsenz im spitzensportlichen Training und Wettkampf. Dies setze einen *häufigen* Schulbesuch (fünf Tage in der Woche) und eine *lang währende* Anwesenheit der Schüler voraus (Teubert 2009). Für den Athleten ist Zeit aber aufgrund der Anforderungen des Leistungssports ein knappes Gut. Das Problem der Zeitknappheit werde – wie u. a. auch schon Richartz und Brettschneider in ein-

schlagigen Arbeiten feststellten (vgl. Richartz & Brettshneider 1996) – durch die Schule geradezu potenziert, wolle man gute Noten haben, um sich alle Möglichkeiten für einen späteren Berufsweg offenzuhalten. Denn die Schule verlangt von allen Schülern die gleichen Leistungen, sei er Leistungssportler oder kein leistungssportlich aktiver Schüler – jeder Schüler wird nach systeminternen Kriterien (und zwar entlang des allgemein geltenden Codes besser/schlechter) inkludiert (Teubert 2009).

Teubert (2009) stellt die *Inklusionsverhältnisse* von Leistungssport (bei ihr Spitzensport) und Schule vergleichend gegenüber und zwar in sachlicher, zeitlicher und sozialer Hinsicht (vgl. dazu auch Teubert et al. 2006):

- *Sachlich* findet die Inklusion von Athleten in den Spitzensport über die Leistungsrolle statt. Aufgrund des Knappheitsstatus wird vorausgesetzt, dass die Leistungsrollenträger über eine außergewöhnliche Leistungsfähigkeit verfügen. In der Schule findet die Inklusion von Schülern jedoch in Form der Publikumsrolle statt, welche wegen der allgemein geltenden Schulpflicht im Überfluss vorherrscht. Damit man die Publikumsrolle allerdings erfüllen kann, wird Wissen und eine kognitive Leistungsfähigkeit vorausgesetzt (Teubert 2009).
- In *zeitlicher* Hinsicht sind sowohl im Sport als auch in der Schule hohe Investitionen erforderlich, um die Rollenerwartungen zu erfüllen. Der Spitzensport fordert häufige und lang währende Trainings- und Wettkampfmaßnahmen, die Schule fordert einen häufigen Schulbesuch und lang währenden schulischen Unterricht sowie außerschulische Veranstaltungen. Für beide Bereiche gilt, dass sie auf eine bestimmte Lebensspanne begrenzt sind (Teubert 2009).
- In *sozialer* Hinsicht wird deutlich, dass die Teilnahme im Spitzensport freiwillig ist, also optional, der Besuch der Schule allerdings obligatorisch ist. Dennoch verlangen beide Inklusionsverhältnisse von den Rollenträgern gleichermaßen alles ab, um die besonderen Rollenerwartungen zu erfüllen. Ein „Teilzeitengagement“ ist in beiden Bereichen nicht möglich (Teubert 2009, 39). Beide Inklusionsverhältnisse sind organisationsförmig formalisiert und sind extrem interaktionsbasiert, was eine hohe Anwesenheit in Training und Wettkampf bzw. im Unterricht erfordert. Das Inklusionsverhältnis von Athleten im Spitzensport ist symmetrisch, während jenes in der Schule extrem asymmetrisch gestaltet ist, „weil hier hierarchische Machtbefugnisse auf Seiten der Leistungsrolle bestehen“ (Burzan & Schimank 2002, 7).
- Bezüglich der Inklusionsmodi wird ein grundlegender Unterschied zwischen Leistungssport und Schule deutlich: Der Leistungssport provoziert eine Hyperinklusion, die Schule hingegen eine Regelinklusion (Teubert 2009).

Zusammenfassend hält Teubert (2009) fest, dass das Inklusionsproblem schulpflichtiger Athleten hauptsächlich aus der Simultaneität und Desintegration beider Inklusionsverhältnisse resultiert (vgl. auch Riedl, Borggreffe & Cachay 2007). „Denn in den Inklusionsverhältnissen von Spitzensport und Erziehungssystem offenbart

sich genau die Problematik des in den Codierungen beider Systeme implizierten Steigerungsimperativs. Siegen oder besser zu sein als andere, setzt eben nicht nur Begabung voraus, sondern auch enorme sachliche, zeitliche und soziale Investitionen“ (Teubert 2009, 39). Folglich können Höchstleistungen in dem einen Bereich zu Leistungseinbußen im anderen Bereich führen. Das Problem besteht darin, dass beide Bereiche vom Schüler vollen Einsatz erwarten (Teubert 2009). Beide Rollen, also sowohl die des Athleten als auch die des Schülers fordern eine „nahezu permanente und langfristige Inklusion mit hohem Ressourceneinsatz“ (Riedl, Borggrefe & Cachay 2007, 164).

„Mit der Simultaneität der Rolle geht zugleich die Desintegration in sachlicher und sozialer Hinsicht einher“ (Teubert 2009, 39). Denn beide Gesellschaftsbereiche „behandeln ihre Mitglieder ausschließlich nach Maßgabe der systemeigenen Kriterien und können dabei die in anderen Systemen erbrachten Leistungen nicht verrechnen (Teubert 2009). Das heißt, die gesellschaftlichen Funktionssysteme operieren autonom, erzeugen jeweils spezifische Handlungslogiken und inkludieren Personen über ihre Leistungs- und Publikumsrollen, wobei sie von der Rollenübernahme in anderen Funktionssystemen oder gar den Ansprüchen einer ‚ganzen Person‘ weitgehend absehen“ (Riedl, Borggrefe & Cachay 2007, 164 f.).

Teubert (2009) macht schließlich noch deutlich, dass das Inklusionsproblem der schulpflichtigen Athleten ein Problem für den Spitzensport und seine personale Umwelt darstellt. Es sei auffällig asymmetrisch gelagert. Für den Spitzensport könnte es nämlich durchaus zu einem systembedrohenden Problem werden, wenn talentierte Nachwuchssportler (ein Teil der wenigen Leistungsrollenträger) ihre Sportkarriere zu Gunsten der Schulausbildung aufgeben (Teubert 2009). Aufgrund der Schulpflicht gebe es für das Erziehungssystem kaum die Gefahr des vorzeitigen Ausstiegs. Der Spitzensport stehe damit vor dem Problem, wie er gleichzeitig eine volle Konzentration der Athleten auf den Sport gewährleisten kann, ohne dass diese in anderen gesellschaftlichen Bereichen Nachteile haben (Teubert 2009). Da ihm dies allein nicht gelingen könne, so Teubert (2009), sei er darauf angewiesen, dass das Erziehungssystem durch spezifische „strukturelle Arrangements“ (Cachay 1999, 88) seine Inklusionsbedingungen so verändere, dass eine Vereinbarkeit einer spitzensportlichen Nachwuchsförderung mit gleichzeitiger Schulausbildung erfolgen kann (Teubert 2009).

Wie dies in der Praxis aussehen kann, soll im empirischen Teil der Arbeit ausführlich dargestellt werden. Teubert (2009) sucht in ihrer Arbeit ausgiebig eine Lösung des Inklusionsproblems. Der Schwerpunkt dieser vorliegenden Arbeit liegt allerdings darauf, die Innensicht bzw. Wahrnehmung der Schüler eines Verbundsystems heraus zu arbeiten. Deswegen wird an dieser Stelle nicht ausführlich weiter zur Lösung des Inklusionsproblems gearbeitet, nur wesentliche Aspekte der Arbeit von Teubert (2009) werden kurz präsentiert.

Festzuhalten bleibt, dass eine funktional differenzierte Gesellschaft zunächst nicht „auf eine prinzipielle ‚kooperative‘ Arbeitsteilung zwischen den Funktionssystemen angelegt ist, sondern auf eine sich evolutionär herausbildende intersystemische Dif-

ferenz“ (Schimank 2001b, 32). Dennoch ist nach Teubert (2009) diese teilsystemische Differenz nicht mit Autarkie zu verwechseln. Die exklusive Bearbeitung gesellschaftsrelevanter Funktionen bringe die Systeme auf der anderen Seite in ein wechselseitiges Abhängigkeitsverhältnis. Da kein System die Funktion eines anderen übernehmen könne, sei jedes zur Sicherung des eigenen Fortbestands auf entsprechende Leistungen anderer Funktionssysteme angewiesen. So benötige z. B. das Wissenschaftssystem zur „Produktion“ neuer Erkenntnisse qualifiziertes Personal, das ihm das Erziehungssystem zur Verfügung stellt (Teubert 2009).

Teubert (2009) überdenkt zunächst in ihrer Arbeit, wie Leistungsbeziehungen zwischen verschiedenen Funktionssystemen einer Gesellschaft denkbar sind, wenn man berücksichtigt, dass diese als „operativ geschlossen“ gelten. Dafür nimmt sie eine weitere Systemebene in den Blick und zwar die Programme, die festlegen, wie der Code zur Anwendung gebracht wird, so dass für diejenigen, die am jeweiligen System teilnehmen, klar ist, was von ihnen erwartet wird (vgl. dazu ausführlich Teubert 2009, 42). Dabei kommt Teubert (2009) zu dem Schluss, dass Systeme auf der Ebene des Codes stets „geschlossen“, d. h. für Interventionen von außen prinzipiell unzugänglich agieren, während sie sich auf der Ebene der Programmstrukturen als „umwelftoffen“ erweisen, so dass externe Gegebenheiten in Betracht gezogen werden können. Die Differenzierung von Codierung und Programmierung ermöglicht den Funktionssystemen, gleichermaßen geschlossen und offen zu operieren (Luhmann 2004, 91).

Teubert (2009, 45) geht ebenfalls auf die Programme des Spitzensports ein, die den Code „Sieg/Niederlage“ handhabbar machen sowie auf diejenigen des Erziehungssystems (2009, 46). Dabei nimmt sie Bezug auf die Arbeit von Cachay (1999): Eine, wie von Cachay geforderte, Implementation „struktureller Arrangements“ in Spitzensport und Schule, die eine optimale Vereinbarkeit beider Systemrationalitäten erlaubt, würde Leistungsbeziehungen voraussetzen: „Umweltbeobachtung durch ein System – Irritation – Transformation in Information – Variation eigener Operation, alles unter der Voraussetzung, dass die beobachtete Differenz überhaupt Resonanz erzeugt, also anschlussfähig an die systemeigene Kommunikation ist. Eben hier wird jedoch eine prinzipielle Unvereinbarkeit von Spitzensport und Schule auf der Funktionsebene erkennbar. Denn gerade diese Grundbedingung ist nicht gegeben: Weder erzeugen die ‚Leistungen‘ des Spitzensports Resonanz im Erziehungssystem, noch erzeugen umgekehrt die Leistungen des Erziehungssystems Resonanz im Spitzensport“ (Teubert 2009, 46, zu den „Leistungen des Spitzensports“ vgl. ausführlich Teubert 2009, 46 f.). Teubert (2009) kommt weiterhin zu dem Schluss, dass der Spitzensport mittels der Publikumsrolle bei anderen Systemen wie z. B. Medien, Wirtschaft und Politik durchaus Anschlussfähigkeit an die systemspezifischen Kommunikationen erzeuge. Im Erziehungssystem mit der Schule sei diese Kommunikation jedoch vollkommen folgenlos, weil sie in der zentralen Handlungslogik der Schule keinerlei Anschlussofferten für die Lösung des Selbstreferenzproblems der Schule erzeuge (Teubert 2009). Das „besser/schlechter“ der Schule beziehe sich ausschließlich auf die Prüfungsnoten in den

Schulfächern und auf diese haben sportliche Höchstleistungen keine Auswirkungen (Teubert 2009). Alle Schüler haben die gleichen Anforderungen zu erfüllen.

Schließlich betrachtet Teubert (2009, 49) die Leistungsbezüge des Erziehungssystems einschließlich der Schule für andere gesellschaftliche Funktionssysteme. Die Schule besitzt eine *Qualifikationsfunktion* und eine *Sozialisationsfunktion*¹¹ (Vermittlung zentraler Wertorientierungen). Mit letzterer sei sie besonders anschlussfähig an die politische Kommunikation. Die Qualifikationsfunktion der Schule bringt sie in einen engen Leistungsaustausch mit dem Wirtschaftssystem (hier: Beschäftigungssystem) (Teubert 2009). Obwohl andere Funktionssysteme von den Leistungen des Erziehungssystems profitierten, erzeugten sie im Spitzensport keine Resonanz. Schließlich benötige man kein Schulwissen für die Erbringung wettkampfbezogener sportlicher Leistungen (Teubert 2009, 49).

Dies bedeutet nach Teubert (2009, 50) zusammenfassend: „Obschon sowohl der Spitzensport als auch das Erziehungssystem jeweils unterschiedliche Leistungsbeziehungen zu anderen gesellschaftlichen Funktionssystemen unterhalten, ist eine Verbindung zwischen beiden Systemen unmöglich. Und zwar deshalb, weil die ‚Leistungen‘, die sie für die Gesellschaft erbringen, für das je andere System keinen Beitrag zur Aufrechterhaltung der Selbstreferenz leisten und somit auch keinerlei Resonanz erzeugt. Das ‚besser/schlechter‘ der Schule ist nicht kompatibel mit dem ‚Sieg/Niederlage‘-Code des Sports“. Beide Teilsysteme können demnach im Hinblick auf ihre Leistungsanforderungen keinerlei Kompromisse eingehen.

Grundsätzlich schließt Teubert (2009) die Kopplung von Spitzensport und Schule nicht aus. In anderen Ländern wie z.B. in den USA werden auf der gesellschaftlichen Ebene des Erziehungssystems durchaus Zugeständnisse an schulpflichtige Spitzensportler gemacht (vgl. Teubert 2009, 50: z.B. Reduzierung der Studienanforderungen für Spitzensportler). Dies ist darauf zurückzuführen, dass der Spitzensport in den USA direkt in das Bildungssystem integriert ist und ein wichtiges Aushängeschild für Schule darstellt (Teubert 2009).

Aufgrund des schulischen Primats ist ein solches Modell in Deutschland nicht vorstellbar. Um eine Lösung des Problems zu finden, sollte man Zugänge suchen, „die in das deutsche Bildungssystem passen und den Strukturen des organisierten Sports Rechnung tragen“ (Brettschneider & Klimek 1998, 11).

Teubert (2009) macht in ihrer Arbeit ebenfalls deutlich, dass es für schulpflichtige Athleten strukturelle Arrangements zwischen beiden Systemen geben muss. Diesbezüglich vermutet sie, dass es sich hierbei um entsprechende Organisationen des Spitzensports und der Schule handeln muss, „die trotz der strukturbedingten Hyperinklusivität der Athleten in den Spitzensport eine Vereinbarkeit der Handlungslogiken erzeugen können“ (Teubert 2009, 51). Dafür nennt sie drei Gründe (vgl. ausführlich Teubert 2009, 52):

- „Organisationen statt Funktionssysteme mit Entscheidungsfähigkeit aus“:
Organisationen, die unter dem Code des Spitzensports bzw. des Erzie-

¹¹ Auf die Funktionen der Schule wird im folgenden Kapitel noch einmal vertieft eingegangen (vgl. Kapitel 2.2.2:).

hungssysteme operieren, seien in der Lage, die spezifischen Programme so zu gestalten, dass eine Vereinbarkeit der divergierenden Handlungslogiken möglich werde.

- „Organisationen statt Funktionssysteme mit Kommunikationsfähigkeit aus“: Nach Teubert müsse der Spitzensport seine Leistungserwartungen an das Erziehungssystem bezüglich einer Veränderung der Inklusionsverhältnisse schulpflichtiger Athleten auf die Ebene von Organisationen verlagern. Dies bedeute, dass ausschließlich die zentralen Organisationen des Spitzensports wie die Sportvereine und –verbände oder die Olympiastützpunkte in der Lage seien, „im Namen des Sports“ die entsprechenden Leistungserwartungen an die Organisationen des Erziehungssystems, und hier vor allem an die Schulen heranzutragen.
- „Organisationen formulieren die Inklusion in die Gesellschaft“: So sei zwar auf der Ebene gesellschaftlicher Funktionssysteme festgelegt, dass jeder die Schule zu besuchen habe, da es sich bei Schulen jedoch um Organisationen handele, sei erst auf der Ebene von Organisationen zu entscheiden, welche Schulform besucht wird und mit welchem Erfolg. Entsprechend seien die schulpflichtigen Athleten gleichzeitig Mitglied in mindestens je einer Organisation des Erziehungssystems und des Spitzensports. Da Organisationen die Inklusionsverhältnisse in Form von spezifischen Mitgliedschaftsbedingungen formalisierten, sei davon auszugehen, dass erst hier Entscheidungen bezüglich ihrer Veränderung möglich sind.

Dementsprechend identifiziert Teubert (2009, 54) Organisationen als „zentrale Angriffspunkte“ (vgl. auch Riedl, Borggreffe & Cachay 2007, 166) für die Lösung des Inklusionsproblems. Dies bedeutet, wenn die Möglichkeit struktureller Lösungen für dieses Problem gegeben ist, dann ist davon auszugehen, dass diese auf der Ebene von Organisationen zu verorten sind. Nur hier ließen sich nach Teubert (2009) unter Umständen gewisse Freiheitsgrade in der Ausgestaltung und Organisation der jeweiligen Inklusionsverhältnisse entdecken (vgl. auch Riedl, Borggreffe, Cachay 2007, 166).

Dafür betrachtet Teubert (2009) schließlich die Ebene der Organisationen unter der Fragestellung, in welcher Weise sich Offerten zur Lösung des Inklusionsproblems schulpflichtiger (Nachwuchs-)Athleten des Spitzensports finden lassen.

Während Funktionssysteme die Inklusion von Gesellschaftsmitgliedern als Normalfall, also als „Zugang für alle“ behandelten, gelte auf der Ebene von Organisationen das Gegenteil. Sie schlossen mit Ausnahme der hoch selektiv ausgewählten Mitglieder alle aus (vgl. Luhmann 1997, 844). Dies ist auch der Grund, weshalb sie als Systeme mit „Exklusionsbefugnis“ (Luhmann 2000, 190) gelten würden. Daraus folgt, dass sie darüber bestimmten, welche Personen in welcher Weise an den gesellschaftlichen Kommunikationszusammenhängen teilnehmen (Teubert 2009). „So spricht eine Person als Richter in einem Gericht Recht, während die gleiche Person sich als Konsument einer Dienstleistung wirtschaftlich betätigt, sich als Mitglied einer Ortspartei politisch betätigt, oder als Patient im Krankenhaus behandelt wird.“

Hingegen gibt es ohne Gericht keinen Richter, ohne Partei kein politisches Mandat“ (Meier 2003, 125). Ohne Organisationen blieben dementsprechend Personen für gesellschaftliche Funktionssysteme unerreichbar (Teubert 2009). Erst über Organisationen und ihre Entscheidung der In- oder Exklusion ist es möglich, Handlungen einer Person einem spezifischen Sinnzusammenhang zuzurechnen (vgl. Meier 2003, 125).

Wer Mitglied einer Organisation wird, binde sich nach Teubert (2009) an die Mitgliedschaftsnormen. Damit verpflichtete man sich zur Akzeptanz der organisationalen Vorgaben bzw. Regeln, müsse Weisungen befolgen und Verantwortung übernehmen. Geschieht dies nicht, werde man ausgeschlossen. Bestimmte Kriterien legten dabei fest, wer als Mitglied des Systems angesehen wird und in welchen Rollen diese Mitgliedschaft ausgeübt werden kann (z. B. als Trainer, Schüler, etc.).

Teubert (2009, 56) betrachtet nun zunächst die Mitgliedschaftsbedingungen in Organisationen des Spitzensports und der Schule. Dabei wird deutlich, dass hinsichtlich der formalen Inklusionsverhältnisse deutliche Unterschiede bestehen.

Bei den *Organisationen des Spitzensports* (Vereine, Verbände und Olympiastützpunkte) erfolgt die Inklusion nach Teubert (2009) von Athleten meist über die Mitgliedschaft in spitzensportlichen Wettkampfeinheiten, die diesen Organisationen angebunden sind (z. B. Wettkampfeinheiten wie z. B. Vereinsmannschaften, die im Ligabetrieb um die Meisterschaft spielen oder Auswahlmannschaften des Verbands). Je nach Sportart, spezifischen Standortstrukturen und Leistungsniveau der Athleten seien laut Teubert (2009) die Trainingsmaßnahmen spitzensportlicher Wettkampfeinheiten zentral oder dezentral organisiert. Dies habe unterschiedliche Auswirkungen auf das Ausmaß der Inklusion der Athleten. Ein Beispiel dafür ist ein Verein, der zugleich als Landes- und Bundesstützpunkt anerkannt ist. Dort können die inkludierten Athleten weiterhin am Stützpunkt tragenden Verein trainieren und haben keinerlei zusätzliche Belastung durch weitere Fahrtwege (Teubert 2009). Genauso gibt es Wettkampfeinheiten, die zentral am Olympiastützpunkt organisiert sind und dort trainieren (vgl. dazu ausführlich Teubert 2009, 56 f.). Zwischen den verschiedenen Sportarten lassen sich deutliche Unterschiede erkennen: Während einige Sportarten gekennzeichnet sind durch einige wenige, meist mehrtägig und zentral organisierte Lehrgangsmassnahmen zusätzlich zum üblichen Vereinstraining, erfordern andere Sportarten neben dem „Heimtraining“ ein zusätzliches regelmäßiges Training am Stützpunkt (Riedl, Borggreffe & Cachay (2007). Dabei gelten für alle Organisationsformen zentrale Eintritts- und Bleibekriterien (z. B. das Erbringen von Höchstleistungen sowie eine leistungssportliche Perspektive). Der Zugang in die Wettkampfeinheit unterliegt formalen Kriterien wie z. B. vom Verband festgelegte Leistungskriterien und Kadernormen (vgl. Riedl, Borggreffe & Cachay 2007, 166). Die Mitgliedschaftsentscheidungen in Wettkampfeinheiten des Spitzensports sind immer wieder aufs Neue zu demonstrieren, z. B. Wettkampf- oder Trainingsleistungen. Verletzt sich ein Athlet und kann deshalb nicht an wichtigen Sichtungs- und Qualifikationswettkämpfen teilnehmen, kann er u. U. „ausgemustert“ und durch einen anderen ersetzt werden (Teubert 2009). Es wird also deutlich,

dass Athleten so lange Mitglieder in Wettkampfeinheiten sind, wie sie „als relevant erachtet werden, die systemspezifische Kommunikation des Siegercodes aufrecht zu erhalten bzw. fortzusetzen“ (Teubert 2009, 58). Man kann demnach festhalten, dass der Mitgliedsstatus in Organisationen des Spitzensports äußerst labil und unsicher ist (vgl. Riedl, Borggreffe & Cachay 2007, 166).

Formal gesteuert wird der Leistungsaufbau der Athleten durch Rahmentrainingspläne (vgl. dazu ausführlich Teubert 2009, 58). Aus den Umfängen der Trainingspläne wird deutlich, dass mit zunehmendem Leistungsstand höhere zeitliche Investitionen in den Sport erforderlich sind, wobei zwischen den verschiedenen Sportarten große Unterschiede festzustellen sind. In Sportarten, in denen eine frühe Spezialisierung einsetzt wie z. B. im Schwimmen, Eiskunstlaufen und Turnen, sind die wöchentlichen Trainingsumfänge mit 25 bis 35 Stunden bereits relativ hoch (vgl. Baur, 1998).

Determiniert werden die Inklusionsverhältnisse außerdem durch den jeweiligen Wettkampfkalender der Sportarten, der ebenfalls in den verschiedenen Sportarten sehr unterschiedlich ausfällt (z. B. beim Skispringen oder beim Rudern). Es wird nach Teubert (2009) bezüglich der Vereinbarkeit von Schule und Leistungs- bzw. Spitzensport also deutlich, dass die Systemlogik des Spitzensports auch auf organisationaler Ebene keine Zugeständnisse erlaubt. Denn auf der Ebene von Organisationen werde nach Teubert (2009) der Siegescode durch die Formalisierung der Mitgliedschaft und der damit verbundenen Möglichkeit des Ausschlusses von Personen radikal verschärft. Die formalen Mitgliedschaftsbedingungen setzten voraus, dass die Akteure alles auf den Spitzensport ausrichten, um Mitglied zu bleiben, ansonsten droht die Exklusion (Teubert 2009).

Zwar wären aus Sicht der schulpflichtigen Athleten Lösungen wünschenswert wie z. B. die Verschiebung von länger dauernden Trainingslagern oder wichtigen Wettkämpfen in die Ferienzeit, in der Praxis ist dies jedoch nicht realisierbar, da der Wettkampfkalender der jeweiligen Sportarten normalerweise nur ein kleines Zeitfenster für eine optimale sportliche Vorbereitung der Athleten zulässt, aber auch bundeslandspezifische Ferienregelungen lassen dies nicht zu (Teubert 2009).

Die Planung des spitzensportlichen Wettkampfkalenders beruht allerdings nicht nur auf der Basis nationaler Sportereignisse. Hauptsächlich orientiert sich dieser an wichtigen internationalen Wettkämpfen, weshalb eine Anpassung des Spitzensports an die Erfordernisse des deutschen Bildungssystems nahezu ausgeschlossen ist (Teubert 2009).

Teubert (2009) hält fest, dass Organisationen des Spitzensports in enger Beziehung zu gesellschaftlichen Funktionssystemen des Spitzensports stünden, indem sie dessen zentralen Sieg/Niederlage-Code übernahmen und operationalisierten. „Dies hat jedoch zur Folge, dass auch auf organisationaler Ebene keine Zugeständnisse für die schulpflichtigen Athleten möglich sind. Denn die formalen Mitgliedschaftsbedingungen in Wettkampfeinheiten unterliegen der zentralen Handlungslogik des Spitzensports und verbieten damit rigoros Abstriche hinsichtlich der Trainings- und Wettkampfanforderungen. Die Hyperinklusion der Athleten in den

Spitzensport wird also durch die formalen Inklusionsverhältnisse auf organisationaler Ebene geradezu untermauert“ (Teubert 2009, 60). Ein „Teilzeitengagement“ im Spitzensport ist aufgrund der Logik des Siegescodes und der formalen Mitgliedschaftsbedingungen in Wettkampfeinheiten nicht vorgesehen (Borgrefe, Riedl & Cachay 2008, 44).

Auch auf der Organisationsebene werde man die Inklusionsverhältnisse der Athleten in den Spitzensport nicht ändern können.

Deshalb betrachtet Teubert (2009, 60) anschließend die Mitgliedschaft in Schulen, die ebenfalls formalen Kriterien unterliegt, aber sich zu der des Spitzensports höchst gegensätzlich darstellt: Der Zugang zu Wettkampfeinheiten wird nur wenigen Auserwählten gewährt, auf Seiten der Schule besteht jedoch aufgrund der gesetzlichen Schulpflicht eine Art „Zwangs-Inklusion“ aller (Teubert 2009, 60). Welche Schulform für den Schüler in Frage kommt, wird von Experten des Erziehungssystems entschieden. Ähnlich wie im Sport erfolgt auch in der Schule kontinuierlich eine Leistungsüberprüfung, mittels derer die jeweilige Eignung für die entsprechende Jahrgangsstufe oder Schulform festgestellt wird (Teubert 2009). Es kann zwar passieren, dass ein Schüler aus verschiedenen Gründen aus einer bestimmten Schule ausgeschlossen wird, eine Exklusion aus dem „Schulsystem“ insgesamt ist – im Gegensatz zum Spitzensport – aufgrund der geltenden Schulpflicht aber nicht möglich (Teubert 2009).

Formal geregelt sind die Mitgliedschaftsbedingungen in Schulen durch das Schulgesetz sowie durch die Allgemeine Schulordnung und die Ausbildungs- und Prüfungsordnungen des jeweiligen Bundeslandes (vgl. dazu ausführlich Teubert 2009, 61f.).

Teubert (2009) vergleicht schließlich die formalen Mitgliedschaftsbedingungen in Spitzensport und Schule. Der wesentliche Unterschied bestehe in den *Zugangsbedingungen*: Während im Spitzensport der Zugang nur einigen wenigen gewährt werde, sei er in Schulen für alle verpflichtend. Die *Mitgliedschaft* sei also in der Schule wesentlich leichter zu erlangen und längst nicht so voraussetzungsvoll, instabil und unsicher wie im Spitzensport. Bezüglich der Anforderungen an die *Mitgliedsrolle* wird eine grundlegende Gemeinsamkeit deutlich (Teubert 2009): Sowohl die Organisationen des Spitzensports als auch Schulen verlangten von ihren Mitgliedern ein kontinuierliches Erbringen von Leistungen, die mittels formaler Kriterien überprüft werden. Auf der anderen Seite sei die Mitgliedschaft in Schule u. a. wegen der geltenden Schulpflicht längst nicht so gefährdet wie die in den Wettkampfeinheiten des Spitzensports (Teubert 2009). Vergleiche man die *Leistungsanforderungen*, stelle man fest, dass die des Spitzensports in Relation gesehen wesentlich höher seien als die der Schule. Eine Exklusion aus dem Erziehungs- bzw. Schulsystem im schulpflichtigen Alter sei ausgeschlossen, dies sehe im Spitzensport anders aus: die Exklusion kann jederzeit erfolgen (z. B. bei schlechten Leistungen, Verletzungen, etc.).

Es wird also nach Teubert (2009) deutlich, dass – in Bezug auf die formalen Mitgliedschaftsbedingungen in Wettkampfeinheiten des Spitzensports und der Schule

– sich an den Inklusionsverhältnissen des Spitzensports auch auf organisationaler Ebene kaum etwas ändern lasse, da diese aufgrund der nationalen und internationalen Konkurrenz über nur sehr geringe Freiheitsgrade in der Gestaltung verfügten. Daraus folgt, dass der Spitzensport auf Anpassungsleistungen der Schule angewiesen sei, wenn er erreichen möchte, dass seine schulpflichtigen Athleten trotz ihrer formalen Inklusion in die Schule ihrem Trainingspensum in erforderlichem Umfang nachkommen und sportbedingte Abwesenheiten in Anspruch nehmen können, ohne dass dadurch ihr Schulabschluss gefährdet ist (Teubert 2009). Diese Abwesenheiten entstehen hauptsächlich durch Trainingslager und Wettkampfteilnahmen (Teubert 2009).

Teubert (2009, 63) ist der Auffassung, dass – im Gegensatz zum Spitzensport – auf der Ebene von Schulen durchaus Spielräume zur Funktionalisierung der Schulorganisation im Sinne spitzensportlicher Anforderungen zu bestehen scheinen. Daher reflektiert sie im nächsten Schritt, welche Strukturveränderungen und -anpassungen in Schulen möglich sind, um die formalen Mitgliedschaftsbedingungen für Nachwuchsathleten des Leistungs- oder Spitzensports in der Art und Weise zu verändern, dass sich die Anforderungen aus Spitzensport und Schule besser miteinander vereinbaren lassen. Gleichermaßen überprüft sie die Organisationen des Spitzensports, um zu hinterfragen, in welcher Weise sie in der Lage sind, durch Strukturveränderungen die Anpassungsleistungen der Schule zu unterstützen. Um die Möglichkeiten und Grenzen struktureller Anpassungen an die Erfordernisse schulpflichtiger Athleten angemessen erfassen zu können, bedient sich Teubert (2009) der Organisationstheorie Niklas Luhmanns als Analyseinstrument. Diese Theorie begreift Organisationen als einen bestimmten Typus sozialer Systeme, weshalb sich hier der Anschluss an ihre vorherigen Überlegungen anbietet.

Der Theorie folgend gelten auch Organisationen auf der Basis von Kommunikationen als autonom operierende Einheiten, die autopoietische Reproduktion dadurch sichern, indem sie Entscheidungen an vorherige Entscheidungen anschließen (Teubert 2009). Demnach lassen sich Organisationen als „Entscheidungsverbund verstehen, in welchem jede getroffene Entscheidung eine ganz bestimmte Relevanz für eine andere besitzt, so dass Entscheidungen in spezifischer Weise miteinander koordiniert werden“ (Thiel & Meier 2004, 105).

Entscheidungen sind in ihrer Struktur kontingent, sie können also immer in unterschiedlicher Weise entschieden werden (Teubert 2009). Sie sind jedoch nachhaltig durch die spezifischen Organisationsstrukturen geprägt und damit keinesfalls beliebig (Teubert 2009). Diese organisationalen Strukturen nennt Luhmann „Entscheidungsprämissen“. Sie sind „generalisierte, für mehr als eine Entscheidung geltende selektierende Steuerungsmechanismen“ (Martens 1988, 202) oder nach Teubert (2009, 64) „Entscheidungen über Entscheidungen“. Mit Hilfe derartiger Entscheidungsprämissen können Organisationen Regularien herausbilden, denen zukünftiges Verfahren beim Eintreten bestimmter Ereignisse zu entnehmen ist. Dies ermöglicht es, die Distanz von einer Entscheidung zur nächsten zu überbrücken (vgl. Luhmann 1988). So ermöglichen sie einerseits eine Verknüpfbarkeit von Entschei-

dungen und somit den Aufbau von Komplexität und Differenzierungen im System, andererseits reduzieren sie jedoch durch ihre Einschränkungen Unsicherheit und Kontingenz (vgl. Luhmann 2000). Teubert (2009, 64) fasst also zusammen, dass sich im Sinne der systemtheoretischen Organisationstheorie insgesamt vier Strukturaspekte von Entscheidungsprämissen unterscheiden, „die auf unterschiedliche Weise Unsicherheit für Entscheidungen absorbieren, und damit legitimieren, was in der jeweiligen Organisation als Entscheidung zugelassen werden kann und was nicht“. Dies sind *Entscheidungsprogramme, Kommunikationswege, Personalentscheidungen und Organisationskultur*.

Beispielhaft sollen an dieser Stellen die „Entscheidungsprogramme“ kurz erläutert werden (Teubert 2009). Sie lassen sich nach Teubert (2009) beispielsweise als Aufgaben einer Organisation bezeichnen. Sie bestimmen die inhaltliche Ausrichtung von Entscheidungen. Dies geschieht, indem sie die Bedingungen für die sachliche Richtigkeit von Entscheidungen definieren (vgl. Luhmann 2000). Diese organisationalen Programme gelten von Inkraftsetzung bis hin zur Aufhebung (Luhmann 2000): Zweck- und Konditionalprogramme sind zwei generelle Formen von Entscheidungsprogrammen. Zweckprogramme legen die Ziele von Organisationen sowie die Bedingungen zur Zielerreichung fest (Luhmann 2000). Ein solches Zweckprogramm der Schule ist das Schulprogramm, in dem besondere Ziele, Schwerpunkte und Organisationsformen der pädagogischen Arbeit festgelegt werden (Teubert 2009). Will man die Inklusionsverhältnisse schulpflichtiger Athleten an die Erfordernisse des Spitzensports anpassen, dann ist vorauszusetzen, dass die Belange des Spitzensports Eingang in die Strukturen der Schule, also die spezifischen Entscheidungsprämissen finden, und zwar zunächst als Zweckprogramm (Teubert 2009). Die Programmatiken „Partnerschule des Leistungssports“, „Sportbetonte Schule“ oder „Eliteschule des Sports“ stellen für Schulen ein solches Zweckprogramm dar. Sie werden normalerweise formal durch die Schulkonferenz beschlossen und als ausgewiesenes Ziel im Schulprogramm verankert (Teubert 2009). Damit ist allerdings noch nicht gesagt, ob eine Schule wirklich im Sinne des Leistungs- oder Spitzensports handelt. Es muss also sichergestellt werden, dass konkrete Mittel und Maßnahmen zur Zielerreichung eingesetzt werden (Teubert 2009).

Auf die weiteren Strukturaspekte soll an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden, da dies den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen würde. Sie werden ausführlich in der Arbeit von Teubert (2009, 64 ff.) erläutert.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es auf der Ebene gesellschaftlicher Funktionssysteme nach Teubert (2009) eine prinzipielle Unvereinbarkeit von Schule und Spitzen- bzw. Leistungssport gibt, die darin begründet liegt, dass keines der beiden Systeme zur Lösung des Selbstreferenzproblems des jeweils anderen beitragen kann.

Auf organisationaler Ebene zeige sich nach Teubert (2009), dass das Problem der Vereinbarkeit von schulischer und leistungssportlicher Karriere durch die Formalisierung der Mitgliedschaftsverhältnisse sogar noch verschärft werde. Denn auch hier könne der Spitzensport aufgrund seiner spezifischen Systemlogik keine Zuge-

ständnisse im Hinblick auf die Lösung des Inklusionsproblems machen, wolle er gewährleisten, dass sich die Athleten in sportlicher Hinsicht bestmöglich entwickeln und wolle er konkurrenzfähig bleiben.

Auf Seiten der Schule gebe es jedoch gewisse Freiheitsgrade in der Ausgestaltung der formalen Mitgliedschaftsbedingungen an die Schüler, was von Teubert (2009) ausgiebig behandelt wird. So kann man am Ende dieser Ausführungen festhalten, dass eine Zusammenarbeit der beiden Systeme auf struktureller Ebene möglich zu sein scheint.

Teubert (2009, 65 ff.) sowie Teubert et al. (2006) analysieren in ihrer Arbeit ausgiebig die Möglichkeiten und Grenzen organisationaler Strukturanpassungen vor dem Hintergrund der jeweiligen Strukturen von Schulen und Organisationen des Sports. Generell gehen Teubert et al. (2006) und Teubert (2009) von keiner optimalen bzw. einer Unvereinbarkeit von Schule und Leistungssport aus.

Dies soll an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden, da Teubert et al. (2006) sowie Teubert (2009) ausführlich dazu arbeiten. Außerdem dient das folgende Kapitel der Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten und Problemen der Zusammenarbeit von Schule und Leistungssport.

2.2.2 Schule als Partnersystem des Leistungssports: Möglichkeiten und Probleme in der Praxis

Nachdem im vorangegangenen Kapitel ausgiebig mit Hilfe der Systemtheorie Luhmanns und der Arbeiten von Teubert et al. (2006) sowie Teubert (2009) auf die Systeme von Leistungssport und Schule sowie auf die Schwierigkeiten der Zusammenarbeit zwei so unterschiedlicher Systeme eingegangen wurde, soll im Folgenden noch einmal mit Hilfe einschlägiger Literatur auf die Aufgaben und Anforderungen der Systeme Schule und Leistungssport eingegangen werden, die an die Akteure herangetragen werden. Zusätzlich werden die damit einhergehenden Möglichkeiten und Probleme betrachtet.

Viele Jugendliche sehen die *Schule* in erster Linie als Ort von Anforderungen, sie kann und sollte aber auch zur geistigen Anregung dienen. So wecke laut Richartz & Brettschneider (1996) Schule im Idealfall Interessen und fördere sowie stabilisiere die Entwicklung der Kinder. Hier sammeln Kinder und Jugendliche Erfahrungen mit der eigenen intellektuellen Leistungsfähigkeit. Demnach stelle Schule einen Erfahrungsraum dar. Der Lehrer gilt als eine Bezugsperson außerhalb der Familie; er verlangt Leistungen und beurteilt sie (Richartz & Brettschneider 1996).

Die leistungssportliche Situation mit ihren Anforderungen, Erfolgen und Misserfolgen unterscheidet sich von der schulischen Situation in ihrer Struktur. So bestehe für Kinder und Jugendliche ein Zwang, zur Schule zu gehen (Richartz & Brettschneider 1996). Sie sind zur Anwesenheit in der Schule verpflichtet, um u. a. dort ihre Anlagen zu entfalten.

Eine Möglichkeit, dieser Situation auszuweichen, gibt es demnach nicht und darf es auch nicht geben. Es führe nach Richartz & Brettschneider (1996) kein Weg an den schulischen Anforderungen mit ihren möglichen Misserfolgen und Versagenserfah-

rungen vorbei, da die Schule auf Leistungsverweigerung z. B. mit Sanktionen reagiere. Demnach ist die Schule „eine gesellschaftliche Zwangsinstitution“.

Im *Leistungssport* sind Form und Art der Leistungserbringung wie in der Schule weitgehend fremdbestimmt z. B. durch institutionelle Vorgabe oder durch Anweisung von Trainer und Betreuer. Auch hier müssten sich die Kinder und Jugendlichen also mit vielfältigen sozialen Lenkungs- und Sanktionsmechanismen auseinandersetzen (Richartz & Brettschneider 1996). Neben all' den Anforderungen entfalte der Schüler seine Anlagen und die Schule Sorge für Grundlagen in der beruflichen Karriere und damit für Zugänge zu gesellschaftlich angesehenen Positionen. Der enorme Einfluss, den Bildungseinrichtungen auf ihre Schüler mit Blick auf deren beruflichen Werdegang und gesellschaftliche Positionierung ausübten, werde laut Brettschneider & Klimek (1998) auch den Heranwachsenden mit zunehmender Deutlichkeit bewusst.

Die Aufgabe der Lehrer bestehe in der Vermittlung notwendiger Kompetenzen und darin, dem Schüler schließlich zu einem stabilen schulischen Selbstbild zu verhelfen. Die Klassenkameraden stellen eine Art emotionale und soziale Unterstützung dar. Ein enger Zusammenhalt im Klassenverband ver helfe dazu, Belastungssituationen in ihren möglichen Konsequenzen zu entschärfen und das Gefühl von Sicherheit und Geborgenheit zu fördern (Brettschneider & Klimek 1998).

Laut Fend (1994) fühlen sich Schüler den Bildungsanforderungen nur gewachsen, wenn sie nicht nur über ein hinreichendes schulisches Leistungspotential verfügen, sondern auch Vertrauen in ihre diesbezügliche Leistungsfähigkeit entwickelt hätten. Fühlen sich die Schüler den Bildungsanforderungen jedoch nicht gewachsen, sind sie leicht überfordert mit ihrer Situation. Als Indizien anhaltender Überforderung eines (heranwachsenden) Individuums könnten körperliche und seelische Krankheitssymptome, aber auch Destabilisierung des Selbstbildes bzw. Verminderung des Selbstwertgefühls genannt werden (Engel & Hurrelmann 1989) (vgl. Kapitel 4.2.4: Dropout).

Heute ist es alles unpersönlicher in der Schule, die Klassen sind zu groß, Schulstoff wird durchgezogen, Schule steht im Vordergrund. Viele Lehrer interessieren sich gar nicht für den Sport. Es komme nach Richartz & Brettschneider (1996) zum Verlust emotionaler Unterstützung und Nähe zu den Lehrern.

Aufgrund dieser ungünstigen Rahmenbedingungen wird in Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg wie auch in anderen Bundesländern ein immer dichter werdendes Netz von leistungs- und Breitensportlichen Fördermaßnahmen aufgebaut. Von einem Programm-Boom könne laut Fessler (1996) erst in den neunziger Jahren gesprochen werden, hervorgerufen durch das Nachziehen aller anderen Bundesländer zwischen 1992 und 1996.

Trotz aller Bemühungen, eine Verknüpfung von Schule und Leistungssport zu erreichen, findet Kurz (1981) grundsätzlich: „Wenn Schulen sich aus sich heraus entwickeln können (innere Schulreform), gilt auch umgekehrt, dass Schulen alles abstoßen können, was sie unter zu großen ‚Stress‘ setzt.“

Die Schule als Institution müsse allerdings, wenn sie im Fach Sport pädagogisch verantwortlich handeln will, ihren Blick auf ein Umfeld bzw. auf einen Partner richten, dessen Wirkungen nachweisbar sind und mit dem auf Dauer gearbeitet werden könne. Dieser Partner ist nicht nur heute, sondern auch in absehbarer Zeit der organisierte Sport. Nach Kurz (1981) seien fast 80 Prozent aller Kinder und Jugendlichen im Laufe ihres Schülerlebens wenigstens ein Mal Mitglied in einem Sportverein und dort mehrere Jahre sportlich aktiv gewesen. Andere Partner, die in annähernd gleichem Umfang und mit vergleichbarer Wirkung organisierten und auf Kontinuität ausgelegten Sport für Kinder und Jugendliche anbieten, seien nicht in Sicht. Wollte man nach Kurz (1982) pädagogisch verantwortungsvoll handeln, müsse man immer die Sorge im Hinterkopf haben, dass nach der leistungssportlichen Karriere, unabhängig wie positiv oder negativ sie verlaufen ist, ein erfülltes Leben möglich bleibe. Demnach dürfe man nie das Leben neben dem Sport vernachlässigen, um sich seine Zukunftschancen nicht zu verbauen.

Schule kann für sich aber auch nicht den Standpunkt beanspruchen, dass neben ihr nichts mehr existieren darf, denn sie kann auch von dem Engagement profitieren, das die Jugendlichen dem Sport entgegen bringen (Kurz 1982).

So sei nach Kurz (1982) die Brückenfunktion, die der Sport zu den verschiedenen Lebensbereichen besitzt, von doppelter Bedeutung: zum einen hinsichtlich der Förderung der Motivation bei Schüler und Schülern und ihrer Anstrengungen, Sport zu treiben – zum anderen für die Schule und ihre pädagogischen Bemühungen, mit Hilfe des Sports eine möglichst ganzheitliche Persönlichkeitsförderung zu verwirklichen, das Schulgeschehen anregend und lebendig zu gestalten und damit zum Wohlbefinden und zur Gesunderhaltung ihrer Schüler beizutragen. Beständen die Verbindungen über den Sport zum Leben außerhalb der Schule nicht oder nutze man sie nicht, fehlten für viele junge Menschen Anstöße und Anregungen wie auch Bestätigungen ihrer sportlichen Handlungs- und Leistungsfähigkeit (Kurz 1982, Richartz & Brettschneider 1996). Darüber hinaus würden wichtige Ergänzungen zum Schulsport entfallen. Schulen entbehrten dann z. B. der verstärkenden, ihre Aktivitäten im Bereich des Sports unterstützenden Wirkungen des Elternhauses, der Gleichaltrigen-Gruppen und Freundeskreise sowie der Jugendgruppen von Sportvereinen (Kurz 1982, Richartz & Brettschneider 1996).

Wie eingangs schon angedeutet, muss man demnach also auch die Tatsache berücksichtigen, dass die Schule - bei Wahrung des im Grundgesetz verankerten Rechts auf Entfaltung der Persönlichkeit - die Aufgabe hat, den Interessen der Kinder und Jugendlichen gerecht zu werden und ihre Fähigkeiten zur vollen Entfaltung zu bringen (Brettschneider et al. 1993). Demnach steht die Chancengleichheit aller im Mittelpunkt, aber auch besonders begabte Heranwachsende sollen gefördert werden. Ein wesentliches Qualitätsmerkmal moderner Bildung ist dabei die individuell ausgerichtete Differenzierung nach Begabung, Neigung und Leistung. Hochbegabten steht somit - wie auch Minderbegabten - das gleiche Recht auf Entwicklung und Förderung ihrer Fähigkeiten zu wie allen anderen Kindern und Jugendli-

chen auch. Begabtenförderung müsse laut Brettschneider et al. (1993) demnach als integraler Bestandteil schulischer Bildung gelten.

Da das Schulsystem laut Brettschneider et al. (1993) im Bereich der kognitiven Begabungen (Sprachen, Naturwissenschaften), vor allem aber in den Bereichen der kreativ-künstlerischen Begabungen (Musik, Theater, Malerei) und der motorischen Begabungen (Sport, Tanz, Artistik) im Großen und Ganzen noch nicht genügend Förderungsmöglichkeiten bereitstelle, sei die Bildungspolitik aufgefordert, Schulstrukturen zu schaffen und Entwicklungsangebote zu machen, die eine gezielte Förderung besonderer Begabung gewährleisten. Halte man nun den Hochleistungssport für förderungswürdig, dann sei die Schule als Institution gefordert, für die Sicherung einer angemessenen Bildungslaufbahn bei gleichzeitiger Förderung sportlicher Begabung zu sorgen (Brettschneider et al. 1993).

In einer Schülerbefragung Richartz' & Brettschneiders (1996) äußerten 70% der Befragten, dass der Schulerfolg keinesfalls durch das Sporttreiben gefährdet werden dürfe. Dem Schulerfolg wird also generell, auch seitens der Sportler, der Vorzug gegeben (Richartz & Brettschneider 1996). Dementsprechend ist es wichtig, Förderinstitutionen zu haben, die den Schülern sowohl den Schulerfolg ermöglichen, als auch die Aufrechterhaltung ihrer sportlichen Karriere.

Grundsätzlich kann man also festhalten, dass sich bundesweit im Bereich der pädagogischen Betreuung von Sporttalenten zunächst zwei Systeme entwickelt haben, die versuchen, dem Leistungssport möglichst optimal Rechnung zu tragen: Die „Sportbetonten Schulen“ in den neuen und das Kooperationsmodell „Partnerschule des Leistungssports“ in den alten Bundesländern (Stumpe 1998).

Sportbetonte Schulen wie auch Partnerschulen des Leistungssports sind integrale Bestandteile des öffentlichen Schulsystems. Die Begriffe „Sportbetonte Schule“ und „Partnerschule des Leistungssports“ sind – wie bereits erwähnt - in der fachspezifischen Literatur schlecht abgegrenzt und nicht durchgängig gleich definiert. In dieser Arbeit stellen sie speziell zwei Förderinstitutionen von Schule und Leistungssport dar, die sich in ihren wichtigsten Merkmalen kaum voneinander unterscheiden. Sie sind Institutionen, die nicht nur von schulpflichtigen Athleten besucht werden müssen, sondern sie werden auch staatlich kontrolliert und führen zu einem Abschluss, der Berufs- und Studienchancen eröffnet (Brettschneider & Klimek 1998). Die Schule hat hier eine höhere Priorität als der Leistungssport. Demnach werden auch bestimmte gesellschaftliche Anforderungen an die Schule gestellt. An erster Stelle steht z. B. die *Qualifikationsfunktion*. Darunter wird nach Pekrun & Fend (1991) zum einen die „Vermittlung derjenigen Fähigkeiten verstanden, die zur Teilhabe am gesellschaftlichen Alltagsleben notwendig sind. Qualifizierung meint zum anderen die Vorbereitung auf die berufliche Ausbildung mit dem Ziel, die Heranwachsenden in das Beschäftigungssystem zu integrieren.“

Die Vergabe von Zensuren und Zeugnissen ist gleichzusetzen mit sozialer Auslese, somit hat sie auch eine *Selektionsfunktion*. Die Vergabe von guten Zensuren führt u. U. zusätzlich noch zu einer vermehrten Anerkennung des betroffenen Schülers (Pekrun & Fend 1991).

Aufgrund dieser beiden zentralen Funktionen wird die Schule von den Schülern in erster Linie als ein Ort der Anforderungen bezeichnet. Zusätzlich übt die Schule eine wichtige *Erziehungs- und Sozialisationsfunktion* aus (Pekrun & Fend 1991). Damit ist zum einen die Aufgabe der Schule verbunden, die Jugendlichen zu kritischen Bürgern einer demokratischen Gesellschaft zu erziehen, und zum anderen hilft die Schule aber auch den Heranwachsenden auf ihrem Weg zur Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung (Pekrun & Fend 1991).

Laut Brettschneider & Klimek (1998) sei Schule aber nicht nur ein Ort von Anforderungen und eine Quelle der Belastung, sondern auch eine soziale Ressource, die erhebliche Unterstützungsleistungen für die Schüler erbringe, um sie auf ihre Berufsausbildung vorzubereiten.

Dabei stellt sich für Brettschneider & Klimek (1998) die Frage, ob Leistungssportler – wie angesichts des zeitraubenden Trainings vermutet werden kann – aufgrund von Zeitmangel schlechtere Zensuren in Kauf nehmen müssen als ihre sportlich unauffälligen Mitschüler, deren Tagesablauf weniger belastend ist. Außerdem ist weiterhin offen, ob die Schulen eine angemessene Verzahnung zwischen schulischen und trainingsspezifischen Anforderungen ermöglicht.

Brettschneider & Klimek (1998) stellen fest, dass hinsichtlich der schulischen Leistungen und Bildungserfolge die jungen Leistungssportler ihren Altersgenossen zunächst überlegen sind, was sich aber spätestens bis zur Oberstufe ändert. Hier komme es zu Angleichungsprozessen, in denen sich die schulische Leistung der Athleten kaum noch von der ihrer sportlich unauffälligen Altersgefährten abhebe. Je näher das Abitur also rücke, umso mehr bestimmten wohl die schulischen Anforderungen das Bewusstsein der heranwachsenden Topathleten (Brettschneider & Klimek 1998).

Diese Resultate verdeutlichen laut Brettschneider & Klimek (1998) darüber hinaus, dass Sportbetonte Schulen oder Partnerschulen des Leistungssports keinesfalls den „Weg des geringsten Widerstands“ gingen, um sich mit Hilfe milder Zensurenvergabe Anerkennung zu verschaffen. Die großzügigere Bewertung von leistungssportlich Aktiven gegenüber deren sportlich unauffälligen Altersgefährten lasse sich also ausschließen, denn gerade in der Oberstufe werde den jugendlichen Athleten vermittelt, dass schulische Leistungen und Bildungserfolge für ihre weitere Zukunft besonders wichtig seien (Brettschneider & Klimek (1998)).

Schließlich ist auch Drenkow (1995) der Meinung, dass Leistungssport und Schulwesen als relativ autonome soziale Bereiche als eine Einheit verstanden werden müssten, wolle man die schulische, leistungssportliche und soziale Entwicklung von Jugendlichen gewährleisten. Die Sportbetonte Schule oder Partnerschule des Leistungssports sei Bestandteil des sozialen Bereichs Erziehungswesen und habe als Schule aufgrund ihrer bildungspolitischen Stellung einen hohen sozialen Status mit verbindlichen staatlichen Regelungen und stabilem Organisationsrahmen für den inneren Betrieb (Drenkow 1995).

Da die Schule mit sportlichem Schwerpunkt das Lernen, das Trainieren (zumindest in Anteilen) und unter Umständen auch das Wohnen/„Leben“ in eigener Regie hat,

muss sie für eine reibungslose Verzahnung von Schule und Sport sorgen (Drenkow 1995). Dies kann z. B. durch Eingliederung von Trainingszeiten in den Stundenplan und Tagesablauf geschehen, aber auch durch Abstimmung von Schule und Sport bei Freistellungen, Regelungen für Klausuren und Prüfungen, durch individuelle Fördermaßnahmen und Aufgabenbetreuung sowie durch unmittelbare Eingliederung des Internats in die Schule einschließlich pädagogischer Betreuung (Drenkow 1995).

Joch (1992) ist diesbezüglich der Auffassung, dass die Schule, die (mit Recht) den Anspruch erhebe, einen pädagogischen Auftrag zu haben, ihr Pädagogik-Verständnis demnach mit dem Leistungssport in Einklang bringen müsse. Talentförderung sei nämlich Leistungssport bzw. die Vorbereitung darauf. Wer die Ziele und die Praxis des Leistungssports nicht glaube akzeptieren zu können, könne kein Partner leistungssportlicher Zielsetzungen sein (Joch 1992).

Da die Benotung der Schülerleistungen (das Schulzeugnis) durch diese Form der Beurteilung zum staatlichen Berechtigungsnachweis für soziale Privilegien wird, ist eine gute schulische Ausbildung von großer Bedeutung. Laut Gabler (1981) gehöre es demnach zur pädagogischen Aufgabe der Schule, dem Schüler nicht nur die Zuwendung zu Leistungssport offen zu halten, sondern ihn sowohl auf die Ausübung seines Leistungssports als auch auf eine später notwendige Umorientierung vorzubereiten (Gabler 1981). Die Bildung von Sportzugklassen habe sich prinzipiell nicht als nachteilig für die Schule insgesamt, die Struktur der Klasse selbst, ihr Verhältnis zu anderen Klassen usw. ausgewirkt (Gabler 1981).

Die pädagogische Verantwortung für junge Leistungssportler drücke sich also laut Brettschneider & Klimek (1998) nicht in dem Bemühen aus, leistungssportliches Engagement prinzipiell zu verhindern. Vielmehr bestehe sie in der konstruktiven Suche nach Möglichkeiten, um die Athleten bei der Bewältigung der immensen Belastungen zu unterstützen, die mit dem leistungssportlichen Engagement im Jugendalter verbunden sind, und ihnen auf diese Weise den Weg zur Entwicklung einer eigenen Identität zu erleichtern (Brettschneider & Klimek 1998).

Die Konsequenzen dieses grundlegenden pädagogischen Verständnisses seien offensichtlich. Es gelte, die sportlich hochtalentierten Heranwachsenden in ihrer Entwicklung zu unterstützen und ihnen zu helfen, mit der Doppelbelastung fertig zu werden, die sich aus den Anforderungen von Training und Schule ergebe (Brettschneider & Klimek 1998).

Oberstes Ziel ist demnach, die Athleten auf ihrem Weg zu begleiten, eine eigene Identität zu entwickeln und dabei die Spannungen und Widersprüche auszuhalten und produktiv zu nutzen, die sich aus den diversen Anforderungen der Leistungssportkarriere und der Schul- und Berufsausbildung ergeben. Erfolgversprechend ist die gemeinsame Unterstützungsarbeit vor allem, wenn auch die Institutionen Sport und Schule mit ihren Organisationsstrukturen als Ressourcen genutzt werden (Brettschneider & Klimek 1998).

Schulische Bildung und leistungssportliches Engagement für Heranwachsende in Einklang zu bringen, stelle eine sowohl bildungspolitisch wie auch sportpolitisch

höchst bedeutsame Herausforderung dar, die nach Unterstützung auf institutioneller Ebene verlange (Brettschneider & Klimek 1998).

Auf die Arbeiten von Teubert, Borggrefe, Cachay und Thiel (2006) sowie ergänzend von Teubert (2009) soll im Folgenden etwas genauer eingegangen werden, da sie sich ausführlich mit den Möglichkeiten und Grenzen der Zusammenarbeit von Schule und Leistungssport beschäftigen. Diese Auseinandersetzung erfolgt mit Hilfe einer Untersuchung in Nordrhein-Westfalen von Teubert et al. (2006). Wichtig ist diese Arbeit darüber hinaus, da sie für den empirischen Teil von grundlegender Bedeutung bezüglich der Einteilung von Kategorien bzw. Problematiken in den Interviews ist. Außerdem führt diese Auseinandersetzung mit Eliteschulen des Sports in Nordrhein-Westfalen zu Ergebnissen, die als theoretische Grundlage für die Untersuchung am Ende dieser Arbeit von Interesse sind.

Teubert et al. (2006) stellen sich – wie oben bereits angedeutet - zum Zeitpunkt ihrer Arbeit die Frage, wie eine solche Verbindung von Spitzensport und Schule in Verbundsystemen optimal gestaltet werden kann, welche Möglichkeiten hierfür zur Verfügung stehen und mit welchen Problemen man rechnen sollte.

Diese Frage nach der Gestaltung ist umso erstaunlicher, wenn man berücksichtigt, dass sich mittlerweile seit mehreren Jahren eine neue Art der Förderinstitution entwickelt hat: Die „Eliteschule des Sports“: Wie der Name schon erkennen lässt, soll an diesen Schulen eine spezielle Förderung der besonders begabten Leistungssportler neben der Schule erfolgen. Im Grunde ist eine „Eliteschule des Sports“ nichts anderes als eine besser organisierte Partnerschule des Leistungssports, deren Einhaltung der Qualitätskriterien von einer Institution des Sports in regelmäßigen Abständen überprüft wird (dazu später ausführlich in Kapitel 2.3).

Nach Teubert et al. (2006) sowie Teubert (2009) scheint es, wie im vorherigen Kapitel angedeutet, eine Möglichkeit zu geben, beide Systeme (Schule und Leistungssport) in struktureller Hinsicht anzupassen. Bezüglich dieser „strukturellen Koppelung“ von Schule und Leistungssport sind dabei nach Teubert et al. (2006) Anpassungen auf drei Ebenen möglich (vgl. auch Teubert 2009, 65 f.):

Die „*Sachebene*“ beziehe sich hauptsächlich auf Inhalte. Im Sport handele es sich dabei um die verschiedenen Sportarten, in der Schule um die verschiedenen Fächer mit ihren jeweiligen Lerninhalten.

Auf der „*Zeitebene*“ handele es sich um die Periodisierung des Trainings und des Wettkampfkalenders, in der Schule hingegen um die Stunden-, Unterrichtseinheiten- und Jahresplanung.

Schließlich gehe es auf der „*Sozialebene*“ z. B. um die Personalstruktur und Kooperationsformen sowie deren Anpassung.

Folgt man vor dem Hintergrund der in der Systemtheorie gebräuchlichen analytischen Differenzierung der Programmebene in Sach-, Zeit- und Sozialstruktur, dann wird nach Teubert (2009) rasch deutlich, dass Zugeständnisse auf der *Sachebene* kaum möglich sind. Denn die sachbezogenen Programme sind noch stark an den Code gebunden und definieren diesen in hohem Maße mit.

Und auch wenn Entscheidungsprämissen zwar grundsätzlich veränderbar sind, sind sie es nur in dem Maße, als hierdurch die systemspezifische Logik der Organisationen, vor allem die Selektionsfunktion der Schule, nicht außer Kraft gesetzt wird (Teubert 2009). Insofern ist also nach Teubert et al. (2006) und Teubert (2009) davon auszugehen, dass eine strukturelle Kopplung von Schule und Spitzensport auf der Sachebene gar nicht oder nur äußerst begrenzt möglich ist.

Teubert et al. (2006) sowie Teubert (2009) halten diesbezüglich fest, dass es nicht schwierig sei, in der Schule Stundenpläne zu ändern, um sich dem Sport anzunähern. Bei Versetzungsordnungen und der Notengebung verhalte sich dies jedoch anders: Es könnten nicht einfach Inhalte ausgetauscht oder Curricula geändert werden wie z. B. mehr Sport weniger Mathematik, da die Schule für einen adäquaten Abschluss der Schüler sorgen soll. Ein derartiger Schulabschluss wäre nach Teubert et al. (2006) im Vergleich zu dem anderer als minderwertiger zu beurteilen und würde somit die Athleten im Vergleich zu ihren Konkurrenten um einen Ausbildungs- oder Studienplatz benachteiligen. Um Änderungen auf der Sachebene durchzuführen, wäre eine Intervention des politischen Systems notwendig, wie sie z. B. im Falle der Kinder- und Jugendsportschulen der DDR stattgefunden hat. Nach Teubert et al. (2006) sei dies aber nicht wünschenswert¹² und auch nicht gewollt.

Aus diesen Überlegungen wird deutlich, dass eine strukturelle Kopplung von Schule und Spitzensport vornehmlich auf der Zeit- und auf der Sozialebene stattfinden muss. Dies müsse nach Teubert et al. (2006) erfolgen, indem hier eine Angleichung der Zeitstruktur der beteiligten Organisationen erfolge oder entsprechendes Personal ein- und freigestellt werde.

Auf der *Zeitebene* gehe es vorwiegend um die Angleichung der Zeitstruktur der beteiligten Organisationen. Denn nur so könne die zeitliche Belastung der Schüler reduziert werden. Teubert et al. (2006) identifizieren dazu drei Maßnahmen-Schwerpunkte:

Um die hohe zeitliche Belastung der Athleten zu reduzieren, müsse auf der infrastrukturellen Ebene eine möglichst *enge räumliche Verbindung (1.)* der beteiligten Organisationen aus Schule und Sport geschaffen werden (Teubert et al. 2006). Auf diese Weise sei es möglich, lange Wegzeiten zu reduzieren und dementsprechend Zeit einzusparen. Hierbei komme vor allem den Teilinternaten eine besondere Bedeutung zu: Diese haben nämlich das Ziel, Wartezeiten, die zwischen Schulschluss und Trainingsanfang entstehen, sinnvoll zu nutzen (Teubert et al. 2006). Bestehe nun aber eine größere Entfernung zwischen Elternhaus, Schule und Trainingsstät-

¹² Allerdings gibt es Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern: So gibt es vorwiegend in den neuen Bundesländern, z. B. in Sachsen, die so genannten §-4-Spezialschulen, worunter auch Sportschulen fallen. Diese sind rechtlich so verankert, dass sie gegenüber den normalen Regelschulen modifizierte Stundentafeln und Lehrpläne aufweisen können. Dies hieße nach Teubert et al. (2006) allerdings, dass die Schule dem Sport selbst auf der Sachebene in begrenztem Umfang entgegenkommen könne. In Nordrhein-Westfalen werde den kooperierenden Schulen hingegen schulrechtlich lediglich Projekt- und Modellcharakter eingeräumt. Dabei haben sie zwar Gestaltungsspielraum, was das Personal und die Ausgestaltung ihres Profils anbelange, aber keine Möglichkeiten, die verbindlichen Lerninhalte zu ändern.

ten, dann sei es sinnvoller, den entstehenden Zeitaufwand durch eine Vollzeitunterbringung (z. B. Vollinternat, Wohngemeinschaften, Gastfamilien) auszugleichen bzw. zu minimieren. Ebenso sei die Nähe der trainingsbegleitenden Einrichtungen relevant, wie z. B. die Olympiastützpunkte, an denen die Athleten neben der sozialen und pädagogischen Betreuung auch sportmedizinische, physiotherapeutische und trainingswissenschaftliche Leistungen in Anspruch nehmen können (Teubert et al. (2006).

Die Abstimmung von *Trainings- und Unterrichtszeit (2.)* ermögliche ebenfalls eine effektive Kopplung schulischer und sportlicher Zeitstrukturen. Im Idealfall könnten zusätzliche Trainingseinheiten in den Vormittagsstunden stattfinden (Teubert et al. 2006). Eine große organisatorische Hilfe stelle hierzu insbesondere die Zusammenführung von Athleten in Sportklassen und Sportzügen dar. Eine andere Möglichkeit der Flexibilisierung bestehe aber auch in der „Schulzeitstreckung“, d. h., die Verweildauer in den Bildungsgängen wird individuell verlängert (LSB 1999). Ebenfalls seien kompensatorische Maßnahmen wie Förder- und Stützunterricht nicht zu unterschätzen, wobei den Teilinternaten eine besondere Bedeutung zukomme, weil sie hierfür die nötige Infrastruktur bieten.

Ein dritter Schwerpunkt auf der Ebene der Zeitstruktur von Schule und Spitzensport sei gemäß Teubert et al. (2006) schließlich der notwendige *Abgleich der jeweiligen Belastungshöhepunkte (3.)*. Dies bedeutet, dass wichtige sportliche Ereignisse wie Wettkämpfe und Trainingslager mit wichtigen schulischen Ereignissen wie Klausuren, Prüfungen und Klassenfahrten koordiniert werden.

Teubert et al. (2006) machen deutlich, dass alle diese Maßnahmen ein hohes Maß an Abstimmung zwischen den beteiligten Akteuren in Schule, Internat und Sport erfordern. Diese Abstimmung sei sehr komplex und die Absprachen sollten auf Dauer gestellt werden. Als Aufgaben werden die Organisation der Aufnahme von Athleten in regelmäßigem Abstand sowie das Freistellungsverfahren von der Schule für Trainingslager und Wettkämpfe genannt, aber auch individuelles Vormittagstraining sowie Lehrgangs- und Wettkampftermine müssen mit den Belangen des Unterrichts und wichtigen schulischen Terminen koordiniert werden (Teubert et al. 2006). Um diesbezüglich erfolgreicher zu sein, sei es erforderlich, Routinen zu entwickeln, die Informationen in sichere Bahnen lenken. Das bedeutet nach Teubert et al. (2006) auch, dass dauerhafte Gremien etabliert werden müssen, die sich für die Koordinierung der Gesamtmaßnahmen des Verbundsystems verantwortlich zeigen und vermitteln.

Darüber hinaus ist grundsätzlich zu beachten, dass eine Abstimmung von zwei derart ungleichen Systemen wie Schule und Spitzensport auf der Zeitebene nur gelingen kann, wenn hinsichtlich des Informationsflusses drei zentrale Bedingungen erfüllt werden (Uhde 1996):

So muss einerseits gewährleistet sein, dass alle für die Erfüllung der Aufgaben relevanten und verfügbaren Informationen an die Aufgabenträger in den einzelnen Organisationen gelangen, dass sämtliche Informationen den jeweiligen Empfängern in verständlicher Art und Weise mit einem Minimum an Störungen übermittelt wer-

den und dass die benötigten Informationen rechtzeitig zur Verfügung stehen (Uhde 1996).

Generell stellen Teubert et al. (2006) fest, dass das Auftreten von Abstimmungsproblemen umso wahrscheinlicher sei, je höher die Anzahl der beteiligten Akteure in den Verbundsystemen ist, je mehr Schulen und Sportarten also an der Kooperation beteiligt sind und je komplexer die Kooperationsstruktur insgesamt ausgelegt ist.

Die Autoren machen in diesem Zusammenhang deutlich, dass die entstehenden *Abstimmungsprobleme auf der Zeitebene* ohne entsprechendes Personal aber nicht zu leisten seien. Dafür sei die *Sozialebene* von Bedeutung. So sei für die erfolgreiche Etablierung zeitlicher Arrangements nicht nur das „reguläre“ hoch qualifizierte Personal in Schule und Sport sehr wichtig, sondern auch die Einrichtung besonderer Stellen für das Verbundsystem sollte berücksichtigt werden (Teubert et al. 2006). Mit Hilfe dieser Stellen sollte versucht werden, die grundsätzliche Differenz zwischen Spitzensport und Schule zu überbrücken. Dabei komme der Doppelrolle der „Lehrertrainer“ oder der „Erziehertrainer“ eine besondere Bedeutung zu. Personal werde ebenfalls für den Stütz- und Förderunterricht benötigt, aber auch für weitere kompensatorische Leistungen wie Mahlzeiten, Fahrdienste, etc. (Teubert et al. 2006).

Weiterhin verdeutlichen die Autoren die finanziellen und organisatorischen Schwierigkeiten der *Personalebewirtschaftung* in den Verbundsystemen. Bezüglich des Personaleinsatzes beim Stütz- und Förderunterricht entstünden in Nordrhein-Westfalen beispielsweise Probleme, weil dieser nicht in Form von Stellen finanziert werde, sondern über das Programm „Geld statt Stellen“ (Teubert et al. 2006). Dieses Budget stehe jeder Schule als so genannter Ausgleichsbedarf für Vertretungsstunden zur Verfügung, und über diesen können entsprechende Lehrkräfte zeitlich befristet eingestellt werden. Teubert et al. (2006) heben allerdings hervor, dass diese Möglichkeit den Verbundsystemen zwar ein hohes Maß an Flexibilität und Eigenverantwortung eröffne, es aber auch nur geringe Planungssicherheit und Kontinuität gewährleiste. Der zusätzliche Stellenbedarf müsse von Schuljahr zu Schuljahr stets von neuem bei den Bezirksregierungen angemeldet werden.

Ebenfalls entstünden Probleme bei der Einstellung von Personal mit hoher sportlicher Kompetenz wie z. B. die Einstellung von Lehrern mit besonderer Trainerlizenz bzw. so genannten Lehrertrainern (Teubert et al. 2006). Nicht zuletzt liege der Grund dafür in dem formalen Hintergrund der schulischen Einstellungsregelungen. Zwar bestehe z. B. in NRW für Schulen die Möglichkeit, „schulscharfe“ Stellen auszuscheiden und damit Personal eigenständig zu rekrutieren, doch dies sei an besondere Bedingungen geknüpft. So sei eine „schulscharfe“ Stellenausschreibung nur bei personellem Unterhang möglich, wobei allerdings der gesamte Fächerkanon auf Bedarf geprüft werden müsse. Und genau dies führe in vielen Fällen dazu, dass kein Unterhang festgestellt werden könne, obwohl ein Lehrertrainer dringend gebraucht würde (Teubert et al. 2006).

Entsprechende Stellen müssten auch öffentlich ausgeschrieben und für alle Bewerber mit entsprechenden Fächerkombinationen zugänglich gemacht werden (Teubert et al. 2006). Wichtigstes Kriterium der Stellenbesetzung sei dann aber wiederum die Lehrerqualifikation und nur in zweiter Linie die Trainerqualifikation, weshalb eine Stellenbesetzung im Sinne des Sports immer nur bedingt wahrscheinlich sei (Teubert et al. 2006).

Hingegen liege die Finanzierung weiteren Personals für spezifische Maßnahmen wie z. B. solches zur Sicherung des Vormittagstrainings und der Betreuungsmaßnahmen in der Hand des Sports. Dabei können Finanzierungen über Vereine oder Verbände, Stiftungen oder Sponsoren laufen. Problem hierbei sei erneut die mangelnde finanzielle Planungssicherheit (Teubert et al. 2006).

Weitere Probleme entstünden nach Teubert et al. (2006) bei der Rollenauslegung. Sie würden besonders bei denjenigen Funktionsrollenträgern der Verbundsysteme auftreten, die über die Grenzen „ihrer“ Organisation hinweg, also sowohl über die Schule als auch den Sport hinweg tätig sind, wie z. B. die Koordinatoren oder die Lehrer-/Erziehertrainer. Sie stünden aufgrund ihrer Doppelrolle ebenfalls im Spannungsfeld unterschiedlichster Erwartungen und Ansprüche (Teubert et al. 2006).

So müssen sie einerseits die Erwartungen „ihrer“ Organisation an die Partner der Umwelt mitteilen und haben andererseits die Erwartungen der Umwelt den „zentralen Entscheidern“ der eigenen Organisation zu übermitteln. Oftmals können Erwartungen der Kooperationspartner für die eigene Organisation nicht eins zu eins übernommen werden, was oft den Eindruck von „taktlosem Verhalten“ erweckt (Tacke 1997).

Letztlich halten Teubert et al. (2006) sowie Teubert (2009) fest, dass die erfolgreiche Abstimmung der beiden Systeme „Spitzensport“ und „Schule“ zum Großteil vom Engagement der daran beteiligten Personen abhängt. Jedes noch so gut durchdachte Konzept bliebe wirkungslos, wenn es nicht von allen beteiligten Personen mitgetragen werde bzw. gewünscht werde. Eine erfolgreiche Realisation der Verbundsysteme setze deshalb ein hohes Maß an Akzeptanz und Engagement seitens aller Mitglieder im Kooperationsverbund voraus (vgl. dazu auch Kapitel 4.2.2/4.2.3) (Teubert et al. 2006).

Dementsprechend fordern auch der DOSB (früher DSB) und die Kommission „Sport“ der KMK die Sportfreundlichkeit der beteiligten Schulen als Grundvoraussetzung für das Gelingen der Kooperation mit dem Spitzensport. So sollte der Leistungssport in seinem Stellenwert für die Gesellschaft anerkannt werden. Die starken Belastungen der Leistungssportler sollte öffentlich gemacht werden, um diese im Rahmen der Möglichkeiten unterstützen zu können (LSB 1999) (Transparenz). So ist aber auch seitens der Organisationen des Sports zu fordern, dass sie die Schule als Partner akzeptieren müssten. So dürfe die Schule nicht nachrangig oder als Hindernis betrachtet werden (Senf 1998).

Diese beiderseitig notwendige hohe Akzeptanz sei nach Teubert et al. (2006) jedoch in der Realität der Verbundsysteme keineswegs vorauszusetzen. Es könne durchaus auch Lehrer geben, die den Spitzensport nicht unterstützen oder sogar

komplett ablehnen. Denn die Bezeichnung „Sportbetonte Schulen“ oder „Schulen mit sportlichem Schwerpunkt“ garantiert keineswegs, dass die gewünschte Akzeptanz im Kollegium und bei der Schulleitung eintritt. Akzeptanzprobleme sind generell immer bei der Einführung von Neuerungen zu beobachten (Teubert et al. 2006). Teubert et al. (2006) betonen allerdings die Wichtigkeit der Berücksichtigung, dass zwei völlig unterschiedliche Organisationskulturen aufeinander prallen. Die Schule orientiere sich an pädagogisch ausgerichteten Leitbildern einschließlich der Vorstellung von einer vielseitigen und ganzheitlichen Entwicklungsförderung von Kindern und Jugendlichen. Von daher sei es verständlich, dass der Spitzensport mit seiner Betonung des Erfolgs, mit der Problematik, dass der Zweite immer schon der erste Verlierer sei (Teubert 2009, 34) bei bestimmten Lehrern auf eine grundsätzliche Ablehnung treffe. Diese Ablehnung werde bei manchen Lehrern noch verstärkt, wenn Spitzensport mit „Elite“ gleichgesetzt werde (z. B. bei „Eliteschulen des Sports“). Des Weiteren seien *Akzeptanzprobleme* aber auch deshalb zu erwarten, weil das Fach „Sport“ im schulinternen Fächerkanon einen eher nachgeordneten Stellenwert einnehme. Zwar ist bekannt, dass Sport in psychischer Hinsicht auch ausgleichend wirken kann, zur intellektuellen Entwicklung scheine er nach Meinung einiger jedoch weniger zu dienen. Diese Abwehrhaltung versteift sich teilweise bis zu dem Vorurteil, Intelligenz und sportliche Leistungsfähigkeit passten nicht zusammen. Dies sei empirisch allerdings nicht haltbar (Schimank 1988, vgl. dazu auch Kapitel 4.2.4: schulische Leistungen).

Gerade die hier zwischen Spitzensport und Schule aufgezeigten Differenzen auf der Ebene der Organisation machen nach Teubert et al. (2006) deutlich, dass der Leistungssport, wolle man die Schule unter seiner Zielsetzung erfolgreich funktionalisieren, sich nicht nur auf die strukturellen Arrangements konzentrieren dürfe, sondern die Schule als Ganzes sehen müsse. Insbesondere vor diesem Hintergrund müsse der Sport sein Handeln reflektieren, da ansonsten anzunehmen sei, dass Akzeptanzprobleme erzeugt würden, die den dauerhaften Erfolg einer Kooperation von Schule und Spitzensport erheblich gefährden würden.

Teubert et al. (2006) fassen zusammen, dass aufgrund der extremen und dauerhaften Konkurrenzsituation im Spitzensport ein hoher zeitlicher Aufwand in Training und Regeneration nötig sei, um als Sportler erfolgreich sein zu können. Dies erfährt eine besondere Bedeutung, wenn man berücksichtigt, dass Höchstleistungen im Spitzensport in den meisten Sportarten (besonders z. B. Turnen, aber durchaus auch im Schwimmen) aufgrund körperlicher Grenzen nur in relativ frühen Jahren erbracht werden können (Teubert et al 2006).

Die schulische Karriere erfordert allerdings ebenso einen hohen Einsatz. Denn in der Regel lassen sich gute Noten nur dann erzielen, wenn genügend Zeit in das Lernen der Inhalte der Unterrichtsfächer investiert wird (Teubert et al. 2006). Das Problem der Zeitknappheit, möchte man sich alle Möglichkeiten für einen späteren Berufsweg offen halten, werde laut Teubert et al. (2006) sowie Teubert (2009) durch die Schule geradezu potenziert. Es wird also festgestellt, dass der Athlet von zwei Systemen stark beansprucht wird. Dabei sei es vor allem der Spitzensport, der

durch seine hohen Trainingspensen das Lernen für die Schule erschwere. Und deshalb sei er darauf angewiesen, durch strukturelle Arrangements mit der Schule die Bedingungen für den spitzensportlichen Nachwuchs neu zu schaffen (Teubert et al. 2006).

Genau an diesem Punkt setzen die Verbundsysteme „Schule-Leistungssport“ an. Diese Verbundsysteme setzen sich aus einer sportlichen Seite, z. B. in Form des OSP, und einer schulischen Seite zusammen. Dabei arbeiten besondere Schulen mit dem Olympiastützpunkt zusammen, um u. a. Konzepte und Organisationsstrukturen zu schaffen, die den Leistungssportlern eine optimale Verbindung von Spitzensport und Schule ermöglichen und so die Doppelbelastung möglichst gering halten.

Teubert et al. (2006) sind ähnlicher Ansicht wie Pallesen & Schierz (2010,9). Letztere sind der Meinung, Spitzensport „entgrenzt sich (...), indem er versucht, seine Ziele und Zwecke über die Einrichtung von Verbundsystemen „Schule – Leistungssport“ in die Programme der Schule derart einzubringen, dass sich dort das Denken und Handeln, wenn auch nicht gleich aller, so doch im Kern, nämlich an den Erfordernissen des Leistungssport orientiert, verändert“. Nach Teubert et al. (2006) gehe es bei Verbundsystemen in erster Linie um die „Funktionalisierung der Schule“ aus der Sicht des Spitzensports, d. h., es werden Bedingungen in der Schule geschaffen, die es den Athleten erlauben, ihr leistungssportliches Pensum zu erfüllen und dabei gleichzeitig die schulischen Anforderungen zu bewältigen (vgl. Teubert 2009). Demnach könne im Rahmen eines Schulsystems, welches unter staatlicher Aufsicht steht, ein Kopplungsversuch, der hauptsächlich Veränderungen auf schulischer Seite zur Folge hat, nur mit Unterstützung oder Duldung des Staates, also des politischen Systems und des Rechtssystems funktionieren (Teubert et al. 2006).

Wenn dies der Fall ist, hänge laut Teubert et al. (2006) die konkrete Ausgestaltung dieses Kopplungsversuches davon ab, wie groß die Einflussnahme des politischen Systems ist. Die Kommission „Sport“ der Konferenz der Kultusminister (KMK) und der Deutsche Sportbund (DSB) haben bereits Rahmenempfehlungen entwickelt, die sowohl die Entwicklung der Verbundsysteme befürworten als auch ihre konkrete Ausgestaltung steuern wollen.

Demnach sind im Bereich der Nachwuchsförderung und Kaderausbildung neun Merkmalsbereiche richtungweisend, die im Rahmen gemeinsamer Strategien und Maßnahmen von DSB und KMK der Länder, der regionalen Partner im Bereich der Schule und der Sportorganisation sowie der Partner am jeweiligen Standort als vorrangige Ziele angesehen werden sollen (KMK 2000).

Tabelle 1: Umsetzungsziele, Aufgabenverteilung und Merkmale für die Weiterentwicklung der Verbundsysteme in den Ländern (entnommen aus Teubert et al. (2006), in Anlehnung an: KMK 2000)

Nr.	Qualitätskriterien	Ausführliche Beschreibung
1	Aufnahmekriterien	Sportliche Eignung (einschließl. der sportmedizinischen Unbedenklichkeit) und schulische Eignung für den gewählten Bildungsgang.
2	Räumliche Bündelung von Sport, Schule und	Nach Möglichkeit keine Zeitverluste durch Wegstrecken, Konzentration der Sporttalente an Standorten des Leistungssports.

	Betreuungs- /Wohnbereich	
3	Koordination der schulischen und sportlichen Anforderungen	Abstimmung der schulischen und sportlichen Höhepunkte wie Klassenarbeiten, Klausuren und Prüfungen mit Trainings-, Lehrgangs- und Wettkampfmaßnahmen.
4	Möglichkeiten für mehrmaliges tägl. Training	Vormittagstraining in betreffenden Sportarten durch entsprechende Stundenplangestaltung.
5	Flexible Regelung während der Schullaufbahn	Vollständige Ausschöpfung der schulrechtlichen und schulorganisatorischen Möglichkeiten für einen längeren Verbleib in der Sekundarstufe I bzw. II (Schulzeitstreckung).
6	Sportprofile der Schule	Sportklassen, Sportkurse, Sportzüge als Organisationsformen.
7	Einsatz hoch qualifizierter Trainer	Bei Neueinstellung von Lehrkräften Vorrang für Lehrkräfte mit Trainerqualifikation (bei sonst gleichen Qualifikationen).
8	Wissenschaftsorientierte Begleitung	Olympiastützpunkte sichern trainings-wissenschaftliche und sportmedizinisch-physiologische Leistungsdiagnostik und Trainingssteuerung.
9	Regionales Koordinationsgremium	Koordinierungs- und Umsetzungsgremium mit Vertretern der Schulleitung, Athleten, Eltern, Trainer, Schulbehörde, Landesfachverbände und des Landesausschusses Leistungssport sowie des Olympiastützpunktes.

Diese neun genannten Merkmalsbereiche sind laut Teubert et al. (2006) noch sehr allgemein gefasst, wobei die wissenschaftliche Betreuung als eine Art „Qualitätskontrolle“ koordinierter Nachwuchsförderung verstanden werden soll. Der vom DSB (1999) herausgegebene Kriterienkatalog differenziert die Anforderungen an die Verbundsysteme „Schule-Leistungssport“ zu ihrer effizienten Weiterentwicklung genauer aus (vgl. dazu Tabellen im Anhang). Diese Merkmalsbereiche sind auch Grundlage für die alle vier Jahre stattfindende Evaluation der „Eliteschulen des Sports“.

Teubert et al. (2006) begegnen der Problematik der Doppelbelastung – wie oben bereits festgestellt - mit einer grundlegenden Skepsis bezüglich des Gelingens einer Verbindung von Schule und Leistungssport in der Form, dass den Anforderungen beider Seiten vollständig entsprochen werden kann. Denn schließlich sei, wie im vorherigen Kapitel bereits angedeutet, eine solch gelingende Verbindung zweier völlig unterschiedlicher Gesellschaftsbereiche eine höchst unwahrscheinliche Angelegenheit (Teubert et al. 2006). So handele es sich bei Schulen schließlich um pädagogische Einrichtungen, deren Aufgabe in der „gesellschaftsadäquaten Qualifizierung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen“ liegt. Hingegen sei der Sport, in Gestalt von Vereinen und Verbänden, viel spezifischer an der Ausbildung von Kindern und Jugendlichen interessiert, nämlich nahezu ausschließlich mit Blick auf deren zukünftigen sportlichen Erfolg (Teubert et al. 2006). Schon angesichts dieser Unterschiedlichkeit in der Zielstellung war es für Teubert et al. (2006) wichtig zu reflektieren, ob und, wenn ja, wie eine Kopplung von Schule und Spitzensport überhaupt möglich ist und welche Schwierigkeiten und Probleme genereller Art dabei zu erwarten sind. Daher behandeln Teubert et al. (2006) in ihrer Arbeit nicht das Thema „Die Vereinbarkeit von Schule und Leistungssport“, sondern arbeiten bewusst „Zur Unvereinbarkeit von Schule und Leistungssport“. Ihnen reicht es allerdings nicht aus, isoliert in die beiden gesellschaftlichen Teilsysteme und deren Organisationen – also in Schulen auf der einen, in Vereine und Verbände auf der anderen

Seite – hineinzublicken. Vielmehr müsse bei einer derartigen Analyse die jeweils andere Seite als Umwelt der anderen immer mit berücksichtigt werden (Teubert et al. 2006).

Fasst man die Betrachtungen, die bisher bezüglich der Koordination von Schule und Leistungssport durchgeführt wurden, noch einmal zusammen, kann man Folgendes festhalten:

Betrachtet man auf der einen Seite den *Spitzensport und seine Organisationen*, dann geht es ganz klar um die Erbringung von wettkampfbezogenen, körperlichen Leistungen. Das heißt, als wichtigstes grundlegendes Prinzip oder als „oberste Handlungsorientierung“ wie Teubert et al. (2006) sie nennen, steht – wie schon von Richartz & Brettschneider (1996) festgestellt - hier die Leistungsüberbietung bzw. das Gewinnen. Beim Sport handele es sich um ein geschlossenes System, in dem die Sportler in ständiger Konkurrenz zueinander ständen, über Sieg und Niederlage aufgrund systeminterner, also sportlicher Kriterien sowie des Leistungsprinzips entschieden werde. Nur über die wettkampfbezogene, körperliche Leistung werde sozialer Status verliehen. Teubert et al. (2006) sowie Teubert (2009) halten allerdings fest, dass der sportliche Erfolg rar gesät ist, da Sieger immer nur einer sein könne, Verlierer dagegen viele. Dementsprechend hieße dies, dass der Zweite bereits der erste Verlierer sei.

Nimmt man nun das *Erziehungssystem* mit dessen zentraler Organisation – der Schule – in den Blick, stellen Teubert et al. (2006) sowie Teubert (2009) fest, dass das Erziehungssystem nur seine gesellschaftliche Funktion erfüllt: Es gebe die gesellschaftsadäquate Kompetenz an nachfolgende Generationen weiter und erteile der Gesellschaft über das hierbei Erreichte in Form von Zeugnissen Auskunft. Hierbei gehe es natürlich um „soziale Selektion“, wodurch sich die Schule als System von anderen Systemen abgrenze.

Auch Luhmann betont bereits 1986, dass das Erziehungssystem ein Stück Karriere in der Hand halte: In der Schule erhalte man Zensuren, werde versetzt oder nicht versetzt, zugelassen oder nicht zugelassen, schließe ab oder schließe nicht ab. Und all' dies sei nach Luhmann (1986) natürlich nicht unbedeutend für die Startposition nach der Schule. Erfolge sowie Misserfolge hätten in der Schule Konsequenzen auf das spätere Leben und eine mögliche Karriere. Ein Scheitern in der Schule bedeute für den Schüler ein Offenstehen nur solcher Karrieren, die von seinem schulischen Misserfolg unberührt blieben. Man könne z. B. in eine reiche Familie einheiraten oder eine Selfmade-Karriere anstreben (Luhmann 1986).

Nach Teubert et al. (2006) sowie Teubert (2009) seien der Spitzensport und das Erziehungssystem jeglicher Beeinflussung von außen unzugänglich. Dennoch bestehe eine gewisse „Umweltoffenheit“, welche leicht am Beispiel des Einflusses der Medien auf den Sport zu erklären sei. Diese „generelle Umweltoffenheit“ bedeute aber letzten Endes nur, dass die Systeme (Schule, Spitzensport) Umwelteinflüsse nur aufnähmen, sollten sie ein Interesse daran haben, also für sie einen Sinn ergeben (Teubert et al. 2006). Werden also die Ansprüche eines anderen Systems aufgrund von Sinnhaftigkeit aufgenommen, könne von einer „strukturellen Kopplung“

gesprochen werden. Auf die Möglichkeiten der „strukturellen Kopplung“ soll nun im nächsten Kapitel eingegangen werden.

2.2.3 Organisationsstrukturen im Verbundsystem „Schule – Leistungssport“

Wie bereits angedeutet, entsteht durch die hohen schulischen Anforderungen sowie durch das tägliche Training und Wettkampfreisen ein Spannungsfeld. Die betroffenen Schüler haben nur wenig Zeit für Freunde und Familie. Zur Bewältigung dieser Mehrfachbelastungen ist eine reibungslose Verzahnung zwischen leistungssportlicher Entwicklung, schulischer Ausbildung und Persönlichkeitsentfaltung vonnöten. Es soll eine optimale Vorbereitung erreicht werden, um sportliche Erfolge und den angestrebten Bildungsabschluss zu erlangen, nach dem Motto „Schule schaffen und Olympiasieger werden“ (Hamburger Sportbund 2002) bzw. „Weltmeister werden und die Schule schaffen“ (Richartz & Brettschneider 1996).

Als Modelle zur Verknüpfung von Schule und Leistungssport stehen die folgenden Schultypen zur Verfügung, wobei bei den ersten beiden Schulformen die Schule die Federführung übernimmt. Ergänzend hierzu sollen Sportinternate und die KJS der früheren DDR mit einbezogen werden, da letztere in einigen Aspekten als Vorbild für die entwickelten gesamtdeutschen Systeme dient.

- Schulen mit leistungssportlich orientierten Sportzügen oder Fördergruppen (sportlicher Schwerpunkt):
 - * Partnerschulen des Leistungssports (vorwiegend in den westlichen Bundesländern Deutschlands) mit/ohne zugehörigem Internat oder
 - * Sportbetonte Schulen (vorwiegend im Osten Deutschlands)
- Eliteschulen des Sports als besondere Auszeichnung unter den Sportbetonten Schulen/Partnerschulen des Leistungssports (Gütesiegel des DSB)

sowie

- Sportinternate
- Kinder- und Jugendsportschulen (in der früheren DDR)

In den Verbundsystemen „Schule und Leistungssport“ finden sich leistungssportlich aktive Schüler wieder, die an Deutschen Jugendmeisterschaften (JDM) und darüber hinaus teilnehmen. Hier findet eine Zusammenarbeit mit den Verbänden und dem OSP statt. Die Schüler befinden sich in den Klassen 5 bis 12/13.

Aber auch Schüler in Talentprogrammen sind an diesen Schulen angesiedelt. Sie befinden sich auf vor-leistungssportlichem Niveau und besuchen vorwiegend Klasse fünf bis acht. Hier findet die Talentförderung in Zusammenarbeit mit den Verbänden statt.

Zunächst werden nun also drei Modelle vorgestellt, die sich dahingehend unterscheiden, wer die Federführung bei der Kooperation der beiden Systeme übernimmt. Bei *Sportbetonten Schulen*, *Partnerschulen des Leistungssports* sowie den daraus hervorgehenden *Eliteschulen des Sports* hat die Schule die Oberhand, während *Sportinternate* funktionale Zweckeinrichtungen des Sports darstellen. Zunächst werden also die Sportbetonte Schule sowie die Partnerschule des Leistungssports als Verbundsysteme kurz vorgestellt, gefolgt vom Sportinternat. Die

letzte Schulart, die hier kurz dargestellt wird, ist die *Kinder- und Jugendsportschule* der ehemaligen DDR. Zwar existiert sie in dieser Form nicht mehr, doch aus ihr sind in den neuen Bundesländern nach der Wende die Sportbetonten Schulen hervorgegangen und haben somit teilweise noch übereinstimmende Strukturen. Die *Eliteschule des Sports* soll im nachfolgenden Kapitel genauer betrachtet werden, da sie die Hintergründe für den empirischen Teil liefert.

Die folgende Abbildung soll diesen grundlegenden Aufbau von Verbundsystemen und die Zusammenhänge der verschiedenen Begrifflichkeiten noch einmal graphisch verdeutlichen.

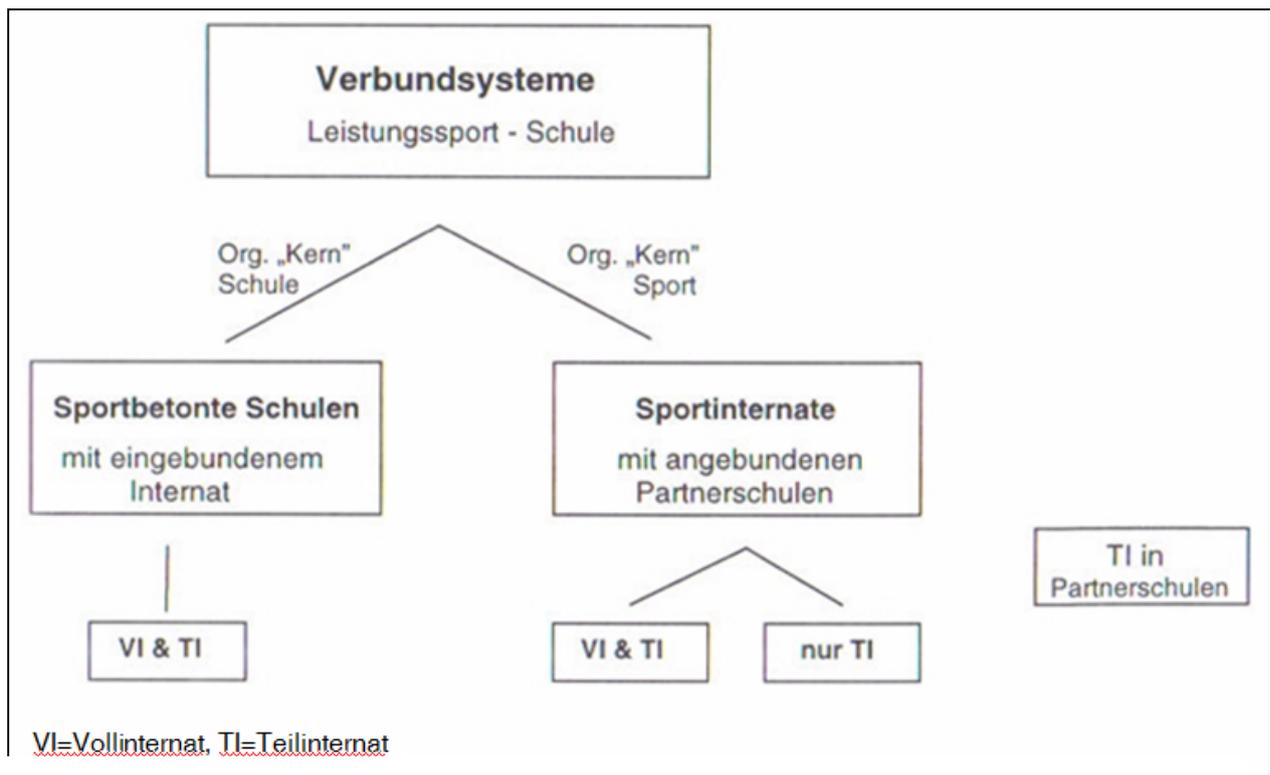


Abb. 2: Grundmodelle der Verbundsysteme von Leistungssport und Schule (entnommen: DSB 1998)

Die Abbildung macht deutlich, dass die Grundpfeiler von Verbundsystemen Sportbetonte Schulen bzw. Partnerschulen des Leistungssports sind. Die Sportbetonten Schulen besitzen eingebundene Internate (Voll- bzw. Teilinternate), befinden sich vorwiegend in den östlichen Bundesländern der BRD und sind aus den ehemaligen Kinder- und Jugendsportschulen hervorgegangen. Die Federführung bei der Organisation übernimmt hier die Schule.

In den westlichen Bundesländern der BRD sind die Partnerschulen des Leistungssports entstanden, teilweise mit angebotenen Sportinternat, bei dem laut Abbildung der Sport den zentralen Stellenwert besitzt, teilweise auch ohne Sportinternat, wie es z. B. auch in Hamburg zu Beginn der Entwicklung der Fall war. In diesem Beispiel besitzt die Schule die Federführung, mittlerweile stehen jedoch Internatsplätze im benachbarten OSP zur Verfügung.

Insgesamt kann man allerdings festhalten, dass sowohl in der Literatur, als auch in der Praxis keine genaue Kenntnis dieser Begrifflichkeiten besteht. Vielmehr werden die Begriffe Sportbetonte Schulen und Partnerschulen des Sports häufig als eine Institution angesehen unabhängig davon, ob die Schule oder der Sport die Federführung übernommen hat. In Deutschland hat immer noch die Schule die Oberhand auch über sportliche Entscheidungen, sollten diese die schulischen Belange ebenfalls betreffen. Ein Grund für die kaum mögliche Begriffsabgrenzung könnte auch sein, dass sich einzelne Standorte selbstständig weiterentwickelt haben, ohne auf offizielle Vorgaben Rücksicht zu nehmen. Man könnte auch sagen, dass in diesen Verbundsystemen eine Verselbstständigung der Entwicklung stattgefunden hat und daher die Grenzen „schwammig“ sind.

Eine neuere Tendenz der institutionellen Verknüpfung von Schule und Leistungssport stellen die „*Eliteschulen des Sports*“ dar. Dieses Gütesiegel wird durch den gleichnamigen Arbeitskreis verliehen und beruft sich auf klare Vorgaben durch den DSB. Im September 2003 besaßen dieses Gütesiegel 38 Eliteschulen in Deutschland. Ende 2005 kamen zwei neue Bewerber hinzu, sechs Eliteschulen drohte zu jener Zeit die Aberkennung ihres Gütesiegels (DSB 2005). Im Jahr 2006 erhielt die Gesamtschule am Alten Teichweg in Hamburg den Titel „Eliteschule des Sports“. Im Jahr 2009 gab es insgesamt 40 Eliteschulen des Sports.

Die Anerkennung des Gütesiegels wird jeweils für einen Olympiazzyklus erteilt (Strukturen des Verbundsystems „Schule - Leistungssport“, Partnerschulen des Leistungssports, Eliteschulen des Sports HSB, Ref. Leistungssport).

Das Thema „Eliteschulen des Sports“ wird momentan noch nicht weiter vertieft, dies erfolgt in Kapitel 2.2.4. Wichtig ist allerdings an dieser Stelle zu wissen, dass „Eliteschulen des Sports“ aus Sportbetonten Schulen oder Partnerschulen des Leistungssports entstehen, die bestimmte, vom DSB festgelegte Kriterien erfüllen, um dem Sportler ein Leben in einem festgelegten Rahmen zu ermöglichen, in dem er sowohl schulischen als auch sportlichen Anforderungen gerecht werden kann.

Zunächst werden nun drei Modelle der institutionellen Förderung sportlich begabter Leistungssportler in ihren Grundzügen präsentiert, die sich bewährt haben bzw. teilweise auch schon über längere Zeit in Deutschland bestehen.

Schulen mit leistungssportlich orientierten Sportzügen oder Fördergruppen (Partnerschulen des Leistungssport und Sportbetonte Schulen)

Bereits in den 60er und 70er Jahren wurden spezifische Organisationsformen bezogen auf die Nachwuchsförderung im Sport untersucht und an ausgewählten Regelschulen erprobt (Brettschneider & Klimek 1998). Charakteristisch für diese Einrichtungen ist zum einen die zeitliche Ausdehnung des traditionellen Sportunterrichts auf fünf bis acht Wochenstunden und zum anderen die inhaltliche Erweiterung des Wahl- und Differenzierungsangebots in den Sekundarstufen I und II. In anderen Schulmodellen wurde eine Kombination von Sportunterricht und zusätzlichen Angeboten außerhalb der unterrichtlichen Kernzeiten vorgenommen, oder

man versuchte den Sportunterricht, der in Neigungsgruppen angeboten wurde, zu intensivieren (Brettschneider & Klimek 1998).

Zudem wurden an manchen Schulen leistungssportliche Fördermaßnahmen trotz mancher Vorbehalte als Sonderformen etabliert. Ende der 80er Jahre existierten in der Bundesrepublik nach einer Erhebung der Kultusministerkonferenz (1989) zehn Schulen mit angeschlossenen Internaten, die etwa 500 jugendliche Leistungssportler aus 20 Sportarten unter schulischen Sonderbedingungen förderten (vgl. Kultusministerkonferenz 1989, Becker 1990b).

Die Trägerschaft der Schulen beschränkt sich vor allem auf freie Träger. Unterstützt werden diese Fördermaßnahmen zudem von den Bundesländern, die entsprechende gesetzliche Regelungen geschaffen haben. In diesem Strukturtyp sind also schulische Bildung und leistungssportliche Förderung eng miteinander verbunden (Brettschneider & Klimek 1998). Diese Schulen fördern die hohe sportliche Leistung, indem sie in der schulischen Ausbildung zum Teil recht weitgehende, spezifische Regelungen der Schulorganisation bieten (Brettschneider & Klimek 1998). Strenge sportliche und schulische Leistungskriterien regulieren die Aufnahme von Talenten in die Schule. Zudem wird eine hohe Qualität des Unterrichts mit differenzierten und individuellen Fördermaßnahmen gewährleistet. Dies setze nach Brettschneider & Klimek (1998) ein überdurchschnittliches Engagement der Schulleitung und des pädagogischen Personals voraus. Dazu zähle auch eine flexible Schulorganisation mit Ganztagsregelungen und unter Umständen eine zeitliche Verlagerung von Lernphasen in die Ferien. Der heranwachsende Sportler werde bei Bedarf am Tag betreut und versorgt. In manchen Fällen gebe es auch die Möglichkeit zu einer Unterbringung im Internat (Brettschneider & Klimek 1998).

Ein weiteres Merkmal ist die enge Kooperation mit Vereinen, Verbänden, Leistungszentren oder Stützpunkten, die unterstützend wirken in der Sichtung und Auswahl von Talenten sowie in der Bereitstellung von Trainern und Sportstätten. Als letzter wichtiger Punkt ist außerdem die finanzielle und materielle Unterstützung durch Fördereinrichtungen wie Banken und die Akzeptanz in der Öffentlichkeit zu nennen (Brettschneider & Klimek 1998).

„*Sportbetonte Schule*“ ist seit 1994 der Begriff für weiterentwickelte Kinder- und Jugendsportschulen, im Westen Deutschlands hat sich der Begriff der „*Partnerschule des Leistungssports*“ durchgesetzt. Die Koordinationsfunktion obliegt hier der Schule. Sportinternate mit externem Schulanschluss unterliegen einer Koordination durch den Sport.

In sportbetonten Schulen oder Partnerschulen des Leistungssports sollte mindestens ein Zug leistungsorientiert mit homogenen Trainingsgruppen arbeiten. Die Schulart richtet sich nach „bildungspolitischen Zielsetzungen des Trägers, dem erkennbaren Bedarf und den örtlichen Gegebenheiten“ (vgl. Essentials Eliteschulen). Wichtig hierbei ist allerdings, dass die Schule qualifizierte Abschlüsse bis zum Abitur ermögliche (DSB 1998).

„Mit Abschluss der jeweiligen Ausbildungsabschnitte sollte auch überprüft werden, ob ein Verbleib der Schüler, die aus der Leistungssportförderung ausgeschieden sind, an der Schule sinnvoll ist, besonders gilt dies für die Nutzung von Internatsplätzen.“ (DSB 1998)

Sportbetonte Schulen bzw. Partnerschulen des Leistungssports mit ihren Sportklassen haben sich mittlerweile in allen Bundesländern mit ihren unterschiedlichen Sportarten etabliert und erfolgreiche Sportler hervorgebracht. Als ein fester Bestandteil der sportlichen Talentförderung zeichnen sie sich hierbei durch die gute Kooperation zwischen den Verbänden, Olympiastützpunkten (OSP), Schulen, Ämtern, Behörden und Ministerien aus. Auf diese Weise würden laut Richartz & Brettschneider (1996) die vorhandenen Möglichkeiten in den verschiedenen Einrichtungen ideal ausgeschöpft und so sei die Talentförderung durch die Sportbetonten Schulen weitgehend abgesichert. Das oberste Ziel einer Sportbetonten Schule liege – neben finanzieller und personeller Absicherung - darin, die Begeisterung für den Sport zu wecken bzw. zu erhalten, aber auch darin, die Lust zur Leistung zu fördern (Richartz & Brettschneider 1996).

Nach der kritischen Auswertung der Olympischen Spiele 2000 ist mittlerweile die Bedeutung dieser Sportschulen für die Nachwuchsförderung unbestritten. Nur Schulen mit diesen Standards ermöglichen es laut Experten demnach, eine optimale Förderung im Leistungssport mit einer hochqualifizierten schulischen Bildung zu verbinden. Solche Schulen in allen Ländern der Bundesrepublik flächendeckend einzuführen, ist das Ziel des DSB (1998). Er hält diese Schulen für ein wirkungsvolles System der Nachwuchsförderung im Leistungssport, oftmals würden diese allerdings häufig von konzeptionellen Mängeln begleitet.

Sportinternate

Bei den *Sportinternaten* handelt es sich nicht um staatlich kontrollierte Bildungseinrichtungen, sondern vielmehr um funktionale Zweckeinrichtungen des Sports. Die Kultusministerkonferenz (1989) gab an, dass Ende der 80er Jahre in der Bundesrepublik 18 selbständige, schulexterne Sportinternate mit etwa 500 jungen Leistungssportlern existierten. Durch die Konzentration von Trainieren, Lernen und Wohnen an einem Ort versuchen die Internate hohe sportliche Leistungen zu ermöglichen. Meistens arbeiten sie mit Leistungszentren bzw. Olympiastützpunkten zusammen und liegen in privater, kommunaler oder gemischter Trägerschaft. Im Gegensatz zum obigen Beispiel sind sie frei von der Zuständigkeit und Aufsicht der Schule. So werden zu allgemeinbildenden Regelschulen Partnerschaften (vgl. Partnerschule des Leistungssports) und mehr oder weniger feste Bindungen hergestellt (Brettschneider et al. 1993, Drenko 1995).

Im Zusammenhang mit einem Überdenken der sportlichen Talentförderung, beobachtete man in der alten Bundesrepublik zunehmend die Sportinternate. Als Grund dafür vermutet Carl (1988) seinerzeit, dass sich die Schule als Institution der sportlichen Begabtenförderung weitgehend verweigert habe oder dass sich der organisierte Sport nicht ernsthaft um eine Zusammenarbeit mit der Schule bemüht habe. Nach Carl (1988), seien die unterschiedlichen Interessen der Sportinternate mit dem Schwerpunkt im sportlichen Bereich und die der Regelschulen mit allgemeinbildendem Schwerpunkt zu sehr auseinander gegangen. Dieser Gegensatz habe zu einer vollständigen Blockierung beider Bereiche im Hinblick auf innovative und wei-

terführende Lösungen zur Förderung sportlich hochbegabter Heranwachsender geführt. Dieser Ansatz soll daher an dieser Stelle nicht weiter verfolgt werden (vgl. dazu auch Drenkow 1995), zumal neue Tendenzen sehr wohl zeigen, dass Sport und Schule beiderseits um eine Zusammenarbeit bemüht sind.

Zusammenfassend muss hier festgehalten werden, dass es in Deutschland vereinzelt Sportinternate gibt, die als dominante Sportinstitutionen mit sportbezogener Ausrichtung zu verstehen sind. Sie gehen keine bzw. nur eine lose Verbindung mit der Schule ein, weshalb die Institution des Sportinternats losgelöst von ihren Partnern in dieser Arbeit zu vernachlässigen ist.

Kinder- und Jugendsportschulen der ehemaligen DDR

Das Beispiel der Kinder- und Jugendsportschulen wird in dieser Arbeit kurz vorgestellt, da diese einen beachtlichen Erfolg auf dem Feld der leistungssportlichen Förderung verbuchen konnten und einige Strukturen bei der Entwicklung anderer Sportförderinstitutionen als Grundlage dienen konnten (vgl. Sportbetonte Schulen im Osten Deutschlands).

Die DDR erzog damals den sportlichen Nachwuchs in *Kinder- und Jugendsportschulen*. In diesen Einrichtungen wurden der schulische und leistungssportliche Bereich strikt voneinander getrennt. Der Sport hatte hier oberste Priorität. Dementsprechend stellte sich in der ehemaligen DDR die Situation der Nachwuchsförderung anders dar (vgl. u. a. Bräuer 1990, Ledig & Wojciechowski 1993, Helefritsch 1997).

Die als sportlich hochbegabt angesehenen Heranwachsenden wurden – nach einer Bewährungszeit in einem der zahlreichen Trainingszentren (TZ) – einer der 25 Kinder- und Jugendsportschulen (KJS) übergeben, in denen im Jahr vor der deutschen Vereinigung (1989) ca. 10.000 junge Athleten lernten, trainierten und teilweise auch wohnten (Brettschneider & Klimek 1998). Die KJS zählten zu den Spezialschulen. Sie waren als allgemeinbildende Schulen etabliert und wurden für leistungsstarke Schüler in Mathematik, Sprachen, Musik, Artistik und Tanz eingerichtet, um die Talente zu fördern (Brettschneider & Klimek 1998).

Ihre Besonderheit bestand laut Brettschneider & Klimek (1998) in der Gleichzeitigkeit von allgemeiner Bildung und spezifischer Ausbildung in den verschiedenen Begabungsbereichen. Keine „normale“ Bildungseinrichtung habe innerhalb des Netzes der 50 Spezialschulen eine solche Sonderstellung eingenommen wie die 25 Kinder- und Jugendsportschulen (Brettschneider & Klimek 1998). Sowohl Bestandteil des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems wie auch des Leistungssportsystems der DDR, unterstanden die KJS formal dem Ministerium für Volksbildung; gesteuert wurden sie durch den Deutschen Turn- und Sportverband und die Sportfachverbände. Durch diese doppelte Abhängigkeit und Einbindung sei es zu Spannungen zwischen dem Ministerium für Volksbildung und den Organen des Leistungssports gekommen (Brettschneider & Klimek 1998).

Nachdem Konflikte zwischen den Interessen der schulischen Ausbildung und denen des Leistungssports entstanden, entwickelten sich die Kinder- und Jugend-

sportschulen schließlich von ursprünglich allgemeinbildenden Schulen mit erweitertem Sportangebot zu hochselektiven Spezialschulen für den Leistungssport (Brettschneider & Klimek 1998).

Sie entwickelten sich so weit, dass sie als Ganztagschulen mit angeschlossenen Internaten die Koordinierung von Unterrichts- und Trainingszeiten so gestalten konnten, dass Lern-, Trainings- und Erholungsphasen in einer Art und Weise aufeinander abgestimmt wurden, dass die Belastung durch Schule und leistungssportliches Engagement zu bewältigen war (Brettschneider & Klimek 1998). Die enge räumliche Nähe von Schule und Internat, Trainings- und Wettkampfanlagen, medizinischen und physiotherapeutischen Einrichtungen trug zur Reduzierung von Wegzeiten bei. Indem die Zerstückelung des Alltags in Grenzen gehalten wurde, erfüllte man die notwendige Rhythmisierung von Belastung und Erholung (Brettschneider & Klimek 1998). Entsprechend der Trainings- und Wettkampfbelastung, konnte das Stundenvolumen der einzelnen Fächer flexibel auf das Schuljahr verteilt werden. Kam es für Schüler durch ihre Teilnahme an Trainingslehrgängen und Wettkämpfen zu größeren Versäumnissen im regulären Unterricht, waren Fördermaßnahmen vorgesehen, wie z.B. Einzelunterricht. Zu den besonderen Fördermaßnahmen für Schüler, die das Abitur anstrebten, zählte die Verlängerung der Schulzeit um ein Jahr („Schulzeitstreckung“) (Brettschneider & Klimek 1998) (vgl. Rahmenbedingungen an Sportbetonten Schulen und Partnerschulen des Leistungssports).

Ein Schwerpunkt von Richartz' & Brettschneiders Untersuchungen in der DDR lag auf den organisatorischen Rahmenbedingungen für eine optimale Koordination von Sport und Schule. So galt die Aufmerksamkeit z. B. Fragen nach der Effektivierung der Unterrichtsgestaltung, der Optimierung methodisch-didaktischer Eingriffe, etc. In der KJS-Forschung ging es im Wesentlichen um eine Optimierung der Rahmenbedingungen mit dem dominierenden Ziel des internationalen sportlichen Erfolgs (Richartz & Brettschneider 1996).

Richartz & Brettschneider (1996) untersuchten drei Schulen mit sportlichem Schwerpunkt in Berlin: das Coubertin-Gymnasium, die Flatow-Oberschule und die Werner-Seelenbinder-Schule. Wesentliche Elemente werden an dieser Stelle vorgestellt (vgl. dazu ausführlich Richartz & Brettschneider 1996):

Diese Schulen sind aus vier ehemaligen Kinder- und Jugendsportschulen der DDR hervorgegangen. Im Schulwesen der DDR hatten sie den rechtlichen Status von „Spezialschulen“. Sie sollten junge Athleten zur Hochschulreife führen, hauptsächlich (!) aber die optimale Entwicklung ihrer sportlichen Leistungen garantieren. Für diese Aufgabe waren sie in besonderer Weise ausgestattet (Richartz & Brettschneider 1996). Die Schulen wurden als Ganztagschulen mit angeschlossenen Internaten betrieben. Schulgebäude, Internat, Trainingsstätten und sportmedizinische Einrichtungen lagen meist in unmittelbarer Nähe. Der Schulzugang war durch ein flächendeckendes System zur Sichtung und Rekrutierung sportlich begabter Kinder und Jugendlicher geregelt (Richartz & Brettschneider 1996). Aufgenommen wurden nur Jugendliche mit einer vielversprechenden Leistungsprognose. Schüler mussten sportartspezifische Eignungsnormen erfüllen, als sportmedizinisch tauglich

gelten und gute Schulleistungen nachweisen. Selbstverständlich spielte auch politische Unbedenklichkeit eine Rolle. Konnten Schüler im Laufe der Schulzeit die Kriterien nicht mehr erfüllen, mussten sie an eine Regelschule zurückkehren (Richartz & Brettschneider 1996).

Der Leistungssport hatte Priorität vor dem Unterricht (!), welcher gewöhnlich in kleinen, geschlechts- und sportarthomogenen Klassen erfolgte. Die Verteilung des Fachunterrichts konnte so im Tages-, Wochen- und Jahresrhythmus den sportart-spezifischen Trainingsanforderungen und Wettkampfperioden angepasst werden (Richartz & Brettschneider 1996). Weil im Lauf der schulischen Entwicklung immer wieder Sportler die Schule verlassen mussten, die Lerngruppen aber bestehen blieben, konnte es vorkommen, dass fortgeschrittene Klassen aus fünf oder weniger Schülern bestanden. Wenn regulärer Unterricht ausfiel, weil Schüler zu Lehrgängen, Trainingslagern oder Wettkämpfen verreisten, begleitete ein Lehrer die Gruppe (Richartz & Brettschneider 1996). Einzelnen Jugendlichen wurden individuelle Lernaufgaben zugewiesen. Bei schulischen Versäumnissen wurde auch Kleingruppen- oder Einzelunterricht eingerichtet. Schüler, die das Abitur anstrebten, gingen üblicherweise ein Jahr länger zur Schule. Der Lernstoff wurde dabei auf die verlängerte Zeit verteilt („Schulzeitstreckung“) (Richartz & Brettschneider 1996).

Mit dem Zusammenbruch des politischen Systems der DDR gingen die gesellschaftlichen und rechtlichen Grundlagen für diese Schulform verloren. Nach der Vereinigung mussten die Schulen in geeigneter Form in das bundesrepublikanische Schulwesen überführt werden (Brettschneider et al. 1993). In Berlin kam es nach heftiger schulpolitischer Debatte 1991 zur Einrichtung der drei Schulen mit sportlichem Schwerpunkt. Bereits existierende Sportbetonte Schulen bzw. Partnerschulen des Leistungssports aus der alten Bundesrepublik konnten dabei nur eingeschränkt als Vorbild dienen, denn sie arbeiteten in der Regel unter spezifischen Voraussetzungen (Brettschneider et al. 1993). Seit ihrer Gründung werden die drei Einrichtungen als Modellversuchsschulen betrieben und wissenschaftlich begleitet. Ihr Ziel ist weiterhin die Förderung jugendlicher Leistungssportler. Nun sind sie aber gebunden an die Bestimmungen des Berliner Schulrechts. Damit entfielen zunächst wesentliche Charakteristika der KJS-Struktur, wie z. B. die Priorität der leistungssportlichen Entwicklung, die privilegierte Lehrer-Schüler-Relationen und die Schulzeitstreckung um ein Jahr (Richartz & Brettschneider 1996).

In der ehemaligen DDR besaßen die Athleten ebenso wie das im Sportsystem beschäftigte Personal einen hohen sozialen Status. Sie wurden durch Privilegien an das System gebunden und konnten sich einer beruflichen Karriere sicher sein. Das System der Kinder- und Jugendsportschulen (KJS) hatte dabei eine Art „Schleusenfunktion“: Kinder und Jugendliche, die dorthin abgeordnet wurden, konnten sich berechnete Hoffnungen auf große sportliche Erfolge machen – schließlich stellten diese Schulen ihre Leistungsfähigkeit durch die Erfolge ihrer Schüler ständig unter Beweis (Richartz & Brettschneider 1996). Bei schulischem und sportlichem Erfolg stand einer späteren beruflichen Beschäftigung im Sportsystem so gut wie nichts mehr entgegen. Die KJS war demnach laut Richartz & Brettschneider (1996) die

Eintrittsschleuse in ein optimal abgestimmtes System von Institutionen, das die Risiken einer Karriere im Hochleistungssport zu vermindern versuchte (Richartz & Brettschneider 1996).

Institutionelle Problemlösung im Vergleich – Bilanz und Bewertung

Die bisher dargestellten Fördereinrichtungen des Leistungssports weisen spezifische strukturelle Merkmale auf, die die Vorteile, aber auch die Grenzen der jeweiligen Organisationsform deutlich werden lassen (Brettschneider & Klimek 1998).

Bei den Lösungsversuchen zur Verbindung von leistungssportlichem Engagement und schulischer Bildung zeigen sich wesentliche strukturelle und funktionelle Unterschiede.

Die Gemeinsamkeit der verschiedenen Ansätze besteht nach Brettschneider et al. (1993) darin, drei zentrale Lebens- und Anforderungsbereiche für hochbegabte sportliche Talente zu integrieren, nämlich

- das schulische Lernen,
- das leistungssportliche Trainieren,
- die Lebenswelt außerhalb von Schule und Training.

Allerdings erfolgt die Integration aller drei Bereiche recht unterschiedlich (Brettschneider et al. 1993).

Schulen mit leistungssportlicher Förderung/Sportbetonte Schulen/Partnerschulen des Leistungssports

Bei diesem Schultyp lassen sich laut Brettschneider & Klimek (1998) drei Varianten unterscheiden:

Es gibt (1) Schulen, die im Rahmen des allgemeinbildenden Unterrichts ein erweitertes Sportangebot aufweisen. Daneben gibt es (2) Schulen, die Sport in den Sekundarstufen I und II als Wahl- bzw. Differenzierungsformen anbieten. Als weitere Variante kommt (3) die Allgemeinbildende Schule mit leistungssportlich orientierten Fördergruppen oder integrierten Sportzügen/Sportklassen hinzu. In diese Gruppe lässt sich als weitere Variante die Eliteschule des Sports einordnen (vgl. Kapitel 2.2.4) (Brettschneider & Klimek 1998).

In all' diesen Varianten haben die Anforderungen der schulischen Bildung oberste Priorität. Das leistungssportliche Training findet im Schulalltag seinen Platz in schulischen Angeboten, aber auch in kooperativen Verbindungen zu Sporteinrichtungen. Die Verknüpfung schulischer Ausbildung mit sportlicher Förderung sei laut Brettschneider & Klimek (1998) scheinbar in erheblichem Maße von lokalen Gegebenheiten, dem persönlichen Engagement von Einzelpersonen und der Qualität des umgebenden sozialen Netzwerks abhängig.

Gemäß DSB verblieben diese Bildungseinrichtungen bis auf einzelne Ausnahmen eher im Vorfeld sportlicher Begabtenförderung oder seien Zulieferer für Eliteschulen des Sports, denn größere sportliche Erfolge stellten sich erst in Eliteschulen des Sports ein (Brettschneider & Klimek 1998).

Sportinternate

Wohnen und Freizeitgestaltung bilden in Sportinternaten zentrale Punkte. Sportinternate sind eng verbunden mit Regelschulen und leistungssportlichen Trainingseinrichtungen, sie sind diesen allerdings untergeordnet. Die Qualität der sportlichen Förderung in diesen Einrichtungen ist recht unterschiedlich. Die Wirkung auf die Förderung sportlicher Talente wie auch der erhoffte positive Einfluss auf die Stabilität der Sportkarriere scheine nach Becker (1990a) jedoch begrenzt zu sein. Die Internate bieten eher räumliche als strukturelle Lösungen zur Verknüpfung von Schule und Sport – meist geprägt von persönlichem Engagement (Brettschneider & Klimek 1998).

Kinder- und Jugendsportschulen der ehemaligen DDR

Die KJS der ehemaligen DDR stellen nach Brettschneider & Klimek (1998) einen eigenen Schultypus dar.

Hier ist die gesamte Struktur der Schule auf die Verbindung von Schul- und Sportkarriere ausgerichtet, so dass sich andere organisatorische Möglichkeiten ergäben. Das leistungssportliche Trainieren war Hauptbestandteil der Kinder- und Jugendsportschulen, dem das schulische Lernen eindeutig untergeordnet war. Das Trainings- und Wettkampfsystem mit seinem eigenen Rhythmus und seinen eigenen Anforderungen bestimmte die Strukturen und Abläufe im Schullalltag. Pädagogische Kriterien waren entsprechend nachrangig einzustufen (Brettschneider & Klimek 1998).

Aus pädagogischer Sicht werde nach Brettschneider & Klimek (1998) also schnell deutlich, dass diese einseitige Förderung talentierter Sportler ein Konzept darstelle, dass in Frage gestellt werden müsse, um Bildungs- und Sportkarriere pädagogisch verantwortbar zusammenfassen zu können.

Zusammenfassung

In den 80er Jahren wurde der Komplex Leistungssport im Kindes- und Jugendalter vermehrt diskutiert (Hohwald & Hahn 1982). Die Diskussion ist aber nicht zum Abschluss gekommen. Als jedoch die Zukunft der 25 Kinder- und Jugendsportschulen (KJS) der DDR, an denen 1989 ca. 10.000 Schüler lernten, leistungssportlich trainierten und zum überwiegenden Teil auch wohnten, ungewiss wurde, entflamte die Debatte erneut. Mittlerweile ist eine tiefgreifende Diskussion entstanden mit der Frage nach der Rolle der Schule im Rahmen des Leistungssports (Brettschneider et. al. 1993).

Die Erfahrungen, die in der DDR mit der Förderung besonders begabter Kinder und Jugendlicher gemacht wurden, begünstigten die Entwicklung im wiedervereinigten Deutschland, und dementsprechend wurde das Thema der „Eliteförderung“ vorurteilsfreier behandelt. Mit den in den KJS gemachten Erfahrungen sei es laut Brettschneider & Klimek (1998) allen Beteiligten leichter gefallen, nach Lösungen bei dem Problem zu suchen, wie schulische Bildung und Leistungssportkarriere von Heranwachsenden so miteinander verknüpft werden könnten, dass eine „optimale

Entfaltung ihrer Gesamtpersönlichkeit“ gewährleistet sei (Brettschneider et. al. 1993).

Jeder, der sich mit dem Thema „Schule und Leistungssport“ beschäftigt, ist sich darüber bewusst, dass zwei relativ autonome Teilsysteme miteinander konkurrieren. Beide würden laut Richartz & Brettschneider (1996) Ansprüche auf Leistungen des Athleten erheben und damit auch auf einen Teil seiner Lebenszeit, seiner Arbeitskraft und Energie.

In den KJS sei damals diese Konkurrenz eindeutig entschieden gewesen: Die „Dominanz des Sports“ sei so stark gewesen, dass die Schule sich mit ihren Forderungen völlig anpassen musste. Erst, wenn die sportlichen Anforderungen erfüllt waren, konnte sie Ansprüche geltend machen (Richartz & Brettschneider 1996).

„Die Wichtigkeit des Teilsystems Sport hatte gleichzeitig entsprechenden Status und Machtfülle seiner Vertreter, der Trainer, zur Folge. Lehrer wurden als Zuträger von Trainern und ihren Interessen wahrgenommen. Mit der Wende haben sich die Gewichte zwischen beiden Teilsystemen verschoben. Die Machtbalance hat sich zu Gunsten der Schule verändert und damit haben Lehrer an Status und Einfluss gewonnen“ (Richartz & Brettschneider 1996, 137).

Die Rivalität der beiden Teilsysteme „Sport“ und „Schule“ sei nach Richartz & Brettschneider (1996) nicht zu übersehen, und sie stellten sich immer die gleichen Fragen: „Wer darf in welchem Umfang bestimmen, welche Leistungen Schüler zu erbringen haben, welche Zeitemfänge, welche Arbeitsquanten und welches Maß an Energie sie dem jeweiligen Teilsystem zu widmen haben?“ Es gehe also in gewisser Weise um Verfügungsgewalt über Jugendliche. Mit veränderter Machtbalance zwischen Trainern und Lehrern habe sich deshalb im gleichen Zuge auch die Machtbalance zwischen Trainer und Athleten einerseits und zwischen Lehrern und Schülern andererseits verändert. Der Status der Lehrer sei gewachsen, ihre Sanktionsmöglichkeiten hätten ebenfalls zugenommen (Richartz & Brettschneider 1996).

In Schulen mit leistungssportlich orientierten Sportzügen oder Fördergruppen, also Sportbetonte Schulen oder Partnerschulen des Leistungssports, besitzt demnach die schulische Ausbildung Vorrang vor der sportlichen. Neben dem Erreichen hoher sportlicher Leistung wird hier auch versucht, besondere Regelungen der Schulorganisation zu formen. Aus pädagogischer Sicht beeinträchtigt nach Horak, Penz & Peyker (2005) der jugendliche Leistungssport sowohl den regulären Schulbetrieb (z. B. durch zahlreiche Absenzen aufgrund von Wettkämpfen und Trainingslagern) als auch den schulischen Fortschritt der angehenden Athleten.

Trotz der Priorität, die der schulischen Ausbildung eingeräumt wird, bestehe nach Horak et al. (2005) an diesen Schulen die größte Gefahr darin, aufgrund der leistungssportlichen Ambitionen die schulische Grundausbildung zu vernachlässigen, die am Ende der Sportkarriere kaum noch nachgeholt werden könne (Horak et al. 2005).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Verbundsystem, welches sich in der BRD aufgebaut hat, in wesentlichen Strukturen mit denen der KJS der ehemaligen DDR übereinstimmt. Der entscheidende Unterschied liegt allerdings im

Primat der schulischen Ausbildung in der BRD. Mittlerweile haben sich die Verbundsysteme schon so weit entwickelt, dass sich an nun ca. 40 Standorten in Deutschland die Institution der „Eliteschulen des Sports“ durchgesetzt und bewährt hat. Die Anzahl der Eliteschulen kann variieren, da sich die Schulen immer wieder innerhalb eines bestimmten Zyklus neu um den Titel der Eliteschule bewerben müssen. Das gleichnamige Gütesiegel wird in regelmäßigen Abständen vom DOSB geprüft und vergeben.

Viele Trainer und andere Vertreter des Sports, wie z.B. der Sportwissenschaftler Dr. Klaus Rudolph, preisen diese Verknüpfung von Schule und Leistungssport in Verbundsystemen wie die Eliteschule des Sports als optimale Lösung an, um wieder bei der internationalen Weltspitze im sportlichen Bereich mithalten zu können. Nur durch eine solche Organisation könnten enorme Leistungen im Sport erzielt werden und es könne an der Weltspitze mitgehalten werden. „Eliteschulen des Sports“ seien demnach der beste Weg zur Verknüpfung der beiden Lebensbereiche und zur Realisierung der gesetzten Ziele (Rudolph 2003).

Rudolph (2003) erklärt diesbezüglich, dass im Jahr 2002 etwa 10.000 Sportler an 38 „Eliteschulen des Sports“ trainierten, betreut von mehr als 500 Trainern und 200 Internatserziehern. Allein 81 % der Olympia-Medaillengewinner der deutschen Mannschaft von Salt Lake City hätten den Weg über diese Einrichtungen genommen (Rudolph 2003). Rudolph stellt weiterhin fest, dass von den 24 aktuellen deutschen Rekordhaltern im Schwimmen 16 diese Schule durchlaufen hätten.

Nach Rudolph (2003) werden jedoch immer noch starke Unterschiede zwischen Ost und West deutlich: Während 95 Prozent der Eliteschulen „Ost“ Vormittagstraining anbieten würden, seien es nur 52 Prozent der Eliteschulen „West“ (2003). Die Sicherung der zweiten Trainingseinheit am Tag muss aber ein Hauptanliegen dieser Fördereinrichtungen sein, ansonsten rentiere sich der ganze Aufwand nicht (Rudolph 2003).

Die ausführliche Auseinandersetzung mit dieser Förderungsinstitution erfolgt im folgenden Kapitel.

Diese Entwicklung bei Verbundsystemen bestätigt die Äußerung Brettschneiders (1998), dass heute innovative Bemühungen im Bereich der Begabtenförderung eher die Chance hätten, sich zu etablieren, da die Offenheit ihnen gegenüber zugenommen habe. Im Laufe der letzten Jahre hat sich die Diskussion um das Thema Begabtenförderung zunehmend versachlicht. Gemessen am internationalen Vergleich bestehe auf diesem Gebiet allerdings nach wie vor ein erheblicher Nachholbedarf. Historisch belastete Begriffe wie „Elite“ und „Eliteförderung“ seien enttabuisiert worden und auch „Hochbegabung“ und „Spitzenbegabung“ bringe man nicht mehr nur einfach mit Arroganz in Verbindung (Brettschneider et al. 1993).

Wirft man noch einmal einen Blick auf das gesamte Kapitel, ergibt sich das Fazit, dass eine Verknüpfung von Schule und Leistungssport unter pädagogisch verantwortbaren Kriterien nur unter Federführung der Schule gelingen kann (vgl. auch Brettschneider & Klimek 1998). Erst wenn die Schule den integrativen Kern zur Kopplung von Sport, Lernen, Freizeit und Wohnen bildet, bieten sich strukturelle

Lösungsmöglichkeiten, die eine optimale Entfaltung der Persönlichkeit von Schülern fördern. Eine diesbezüglich Erfolg versprechende Möglichkeit der institutionellen Verknüpfung stellen demnach die Schulen mit sportlichem Schwerpunkt (Sportbetonte Schulen, Partnerschulen des Leistungssports, Eliteschulen des Sports) dar (Brettschneider et al. 1993). In diesem Zusammenhang betonen Brettschneider et al. (1993), dass sich die Schule nicht länger allein durch den explizit qualifikatorischen Bezug auf den Erwerb von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten legitimieren könne. Sie müsse sich im Zuge schwindender Bindungskraft der Herkunftsfamilien und anderer sozialer Milieus verstärkt erzieherischen Aufgaben widmen, ihren Schülern als Quelle sozialer Unterstützung dienen und Entfaltungsräume für deren Begabungen und Neigungen eröffnen (Brettschneider et al. 1993).

Dabei darf auch der erzieherische Wert von Trainingsgruppen nicht unberücksichtigt bleiben. Gerade derartige Gruppen regulieren das Verhalten einzelner und wirken so erzieherisch. Viele Jugendliche können auf diese Weise lernen, rücksichtsvoll miteinander umzugehen, was ohne derartige Gruppenprozesse in unserer Gesellschaft heutzutage viel zu wenig berücksichtigt werden kann.

2.2.4 Das Untersuchungsfeld „Eliteschule des Sports“ als aktuellste Entwicklungsform der Verbundsysteme „Schule – Leistungssport“

Nachdem die grundlegenden Organisationsformen der Verzahnung von Schule und Leistungssport ausführlich beschrieben wurden, soll die Aufmerksamkeit nun auf eine aktuelle Entwicklung gelegt werden: die „Eliteschule des Sports“.¹³ Sie ist die neueste Entwicklung von Organisationsstrukturen im Verbundsystem „Schule –

¹³ Der Terminus Elite, so wie wir ihn kennen, (vom lateinischen *eligere* = auswählen) ist nur etwa 200 Jahre alt und französischen Ursprungs (frz. *élite*, zu: *élire* = auslesen). Im 17. Jahrhundert tauchte das Wort erstmalig auf und wurde zur Bezeichnung von hochwertigen und teuren Waren, vor allem von Stoffen („Elitegarn“), verwendet. Innerhalb von zweihundert Jahren begann man erst langsam den Begriff auch auf soziale Zusammenhänge hin auszuweiten (Kluge 1997).

Erst nach dem Zweiten Weltkrieg sei es zur Ausbildung eines Elitebegriffs im heutigen Verständnis gekommen, welches sich auf die gesamte Gesellschaft bezog. In Deutschland war der Elitebegriff durch die Gleichsetzung mit Herrenrasse und Herrenmenschen zusätzlich belastet. (Schäfers 2004).

Im Alltagsleben und in den Massenmedien wird das Wort „Elite“ Personen zugeschrieben, die sich z. B. in politischen, wirtschaftlichen, sportlichen, künstlerischen, akademischen, etc. Spitzenpositionen befinden. Angehörige einer Elite hätten nach Miegel (1994) meist eine besondere Ausbildung und würden sich so in ihrer Leistungsfähigkeit und in ihrer Leistung vom Durchschnitt deutlich abheben.

Im Zusammenhang mit Eliteschulen des Sports und der zugehörigen Talentförderung bedeutet der Begriff Elite nichts Anderes als „Auslese“ aus einer Gruppe. Talentierte Athleten sollen aus einer großen Gruppe heraus entdeckt werden und eine spezielle Ausbildung erhalten, um ihre Begabung fördern zu können.

Auch wenn der Begriff der Elite für viele immer noch ein Reizthema ist, impliziert er heute besonders in Frankreich und England, aber mittlerweile auch in Deutschland eigentlich nur noch die Besonderheit bzw. das Abheben einer Sache von anderen. Bei dem Begriff „Eliteschule des Sports“ handelt es sich schlicht um ein Gütesiegel einer Schule. Dieser Begriff führt nach Aussagen des Sportkoordinators der Hamburger Eliteschule des Sports nur dazu, dass das Interesse an dieser Schule gestiegen ist, sie hat einen ganz anderen Stellenwert bzw. ein ganz anderes Ansehen in der Gesellschaft bekommen, mit der positiven Folge, dass die Anmeldezahlen gestiegen sind. (zur Diskussion um den Elitebegriff vgl. dazu ausführlich z. B.: Woelke 1980, Urban 1989, Gardyan 1998, Heinbokel 2001, Schäfers 2004).

Leistungssport“. Die „Eliteschule des Sports“ ist aus den Verbundsystemen, also z. B. aus Partnerschulen des Leistungssports, hervorgegangen und nimmt sich der Förderung sportlich talentierter Jugendlicher an mittels der Erfüllung besonderer Kriterien, die der DOSB vorgibt und in regelmäßigen Abständen überprüft. So soll den Schülern der Spagat zwischen sportlicher und schulischer Karriere ermöglicht werden. Die „Eliteschule des Sports“ gilt als Aushängeschild unter den Verbundsystemen.

Eine Vertiefung des Themas „Eliteschule des Sports“ fand in den vorherigen Kapiteln beabsichtigter Weise nicht statt, da sie in der Arbeit einen besonderen Stellenwert einnimmt: Das letzte Kapitel dieser Arbeit präsentiert die Ergebnisse zweier Untersuchungen derselben Hamburger Schule innerhalb eines zeitlichen Abstandes von sieben Jahren. Dabei geht es um die Gesamtschule am Alten Teichweg, die zum Zeitpunkt der ersten Befragung gerade den Titel der „Partnerschule des Leistungssports“ erhielt, die allerdings in der zweiten Untersuchungsphase schon den Titel „Eliteschule des Sports“ trug. Bei den beiden Untersuchungen ist besonders gut zu erkennen, welche Entwicklung diese Schule vollzogen hat. Die Entwicklung soll nicht nur auf der organisatorischen Ebene betrachtet werden, sondern vielmehr auch aus der Innensicht der Schule mittels Schülerbefragungen. So konnte man damals - zum Zeitpunkt der ersten Befragung – deutlich erkennen, welche Probleme, aber auch welche Vorteile sich für die Schüler aus diesem Verbundsystem ergaben. Und auch zum Zeitpunkt der zweiten Befragung war es möglich zu sehen, welchen Fortschritt die Schule aus Akteursperspektive gemacht hat, aber auch welche besonderen Vorteile die „Eliteschule des Sports“ für die Schüler bietet und welche Schwierigkeiten sich zu diesem späteren Zeitpunkt ergeben. Im letzten Kapitel der Arbeit wird schließlich die Untersuchung dieser Schule auf der Grundlage der vorherigen theoretischen Kenntnisse präsentiert.

Da es sich in der zweiten Untersuchungsphase um eine „Eliteschule des Sports“ handelt, die aus einer Partnerschule des Leistungssports hervorging, soll im Folgenden nicht nur die Entwicklung dieser Eliteschulen in den letzten Jahren betrachtet, sondern auch deren Charakteristika dargestellt werden.

Entstehung und Entwicklung der Eliteschulen des Sports in Deutschland

Eliteschulen des Sports stellen einen bedeutenden Stützpfeiler im deutschen System der Nachwuchsförderung für den Spitzensport dar (DSB 2005). In keinem anderen Modell gelingt es in gleicher Weise, talentierten Nachwuchsathleten optimierte Bedingungen für Training und Wettkampf im Leistungssport bei ständiger Wahrung ihrer schulischen Bildungschancen zu gewährleisten. Dies gelingt insbesondere durch engstes Zusammenwirken des Leistungssports, der Schulen und der Sportinternate (oder äquivalenter Lösungen) als Verbundsystem vor Ort. Anlässlich der Konferenz der Eliteschulen des Sports 2002 in Leipzig wurden die Qualitätskriterien für die Eliteschulen (www.dsb.de, Zugriff am 27.1.2006) weiterentwickelt und präzisiert. An dem Prozess waren die Vertreter aus den Regionalteams der Eliteschulen des Sports – Schulen, Internate, Spitzenverbände, Olympiastützpunkte,

Landessportbünde und zuständige Landesministerien – beteiligt. Die Kriterien wurden als verbindlicher und transparenter Qualitätsstandard durch den Arbeitskreis Eliteschulen des Sports verabschiedet und veröffentlicht.

Der DSB äußert sich auf seiner Homepage (www.dsb.de, Zugriff am 27.01.2006) über Eliteschulen des Sports folgendermaßen:

„Die Schule bildet als Baustein in dem Verbundsystem ein eigenes Profil aus, das dem Charakter einer Spezialschule für sportlich Hochbegabte entspricht. Die Qualität einer Eliteschule des Sports macht sich daran fest, inwieweit die gewährleisteten Bedingungen den Erfordernissen für die Zielerreichung entsprechen. Für die Anerkennung als Eliteschule des Sports werden die im Jahr 2002 in Leipzig beschlossenen Qualitätskriterien zugrunde gelegt. Die Prüfung und Entscheidung der Anerkennung erfolgt durch den Arbeitskreis „Eliteschulen des Sports“. Der Status „Eliteschule des Sports“ wird für einen Zeitraum von vier Jahren anerkannt und entsprechend im Rhythmus der Olympischen Spiele überprüft. Jede Eliteschule wird für die abgestimmten Schwerpunktsportarten anerkannt. Insgesamt existieren derzeit in Deutschland 40 Eliteschulen des Sports.“

Aufbauend auf den regelmäßigen Bestandserhebungen, die seit 1997 in Kooperation des Arbeitskreises Eliteschulen des Sports und der Ständigen Konferenz der Kultusministerien der Länder durchgeführt wurden, sollte in 2004/05 der Entwicklungsstand der Qualitätskriterien in den Eliteschulen des Sports überprüft werden (DSB 2005).

Die folgende Tabelle 2 zeigt die „Eliteschulen des Sports“ mit ihren jeweiligen Standorten (DSB – Arbeitskreis Eliteschulen des Sports 2005). Kurz danach sind die Standorte Freiburg und Saarbrücken noch hinzugekommen. Hamburg folgte 2006.

Tabelle 2: Standorte der Eliteschulen des Sports (entnommen: DSB 2005)

Land.	Olympiastützpunkt	Standort Eliteschule
Baden-Württemberg	Freiburg/Schwarzwald Rhein-Neckar Stuttgart Tauberbischofsheim	Furtwangen Heidelberg Stuttgart Tauberbischofsheim
Bayern	Bayern	Abensberg Berchtesgaden München Oberstdorf
Berlin	Berlin	B./Coubertin B./Flatow B./Seelenbinder
Brandenburg	Cottbus-Frankfurt/Oder Potsdam	Cottbus Frankfurt/Oder Luckenwalde Potsdam
Hessen	Frankfurt am Main	Frankfurt am Main
Mecklenburg-Vorpommern	Mecklenburg-Vorpommern	Neubrandenburg Rostock Schwerin
Niedersachsen	Niedersachsen	Hannover
Nordrhein-Westfalen	Köln-Bonn-Leverkusen Rhein-Ruhr Westfalen	Bonn Leverkusen Essen Bochum-Wattenscheid

		Winterberg
Rheinland-Pfalz	Rheinland-Pfalz/Saarland	Kaiserslautern Koblenz
Sachsen	Chemnitz/Dresden Leipzig	Altenberg Chemnitz Dresden Klingenthal Oberwiesenthal Leipzig
Sachsen-Anhalt	Magdeburg/Halle	Halle Magdeburg
Thüringen	Thüringen	Erfurt Jena Oberhof

Trainingsintensive Sportarten wie Leichtathletik, Schwimmen und Rudern, aber auch Turnen und Eisschnelllauf sind mit relativ vielen Eliteschulen in Deutschland vertreten. Eliteschulen des Sports, die „Fußball männlich“ ausbilden, fehlen allerdings (DSB 2005). Der Grund dafür liegt in der engen und direkten Zusammenarbeit von großen Fußballvereinen und Schulen bei der Nachwuchsförderung. Die großen Vereine besitzen meist eigene Förderkonzepte.

Zum Zeitpunkt der Bestandsaufnahme des DSB (2005) existierten weder in Hamburg oder Bremen, noch in Schleswig-Holstein Eliteschulen des Sports. Vereinzelt sind allerdings Verbundsysteme bzw. Partnerschulen des Sports zu finden. In Niedersachsen (Hannover) gibt es lediglich eine Eliteschule und ein deutlicher Schwerpunkt ist im Osten der Republik zu erkennen (DSB 2005).

Während sich die Eliteschulen mit Hilfe vorgegebener Kriterien des DSB entwickelten, wurden viele Konferenzen abgehalten, die den Aufbau und die Weiterentwicklung dieses Systems zum Thema hatten. Um den Interessen-Austausch innerhalb aller beteiligten Partner der Eliteschulen des Sports zu gewährleisten, findet diese „Konferenz der Eliteschulen des Sports“ zunächst im Zwei-Jahres-Rhythmus statt. Dabei haben die Teilnehmer neben dem gegenseitigen Austausch die Möglichkeit, sich in Arbeitskreisen mit Schwerpunktthemen rund um die Eliteschulen des Sports auseinanderzusetzen und sich über forschungs- und praxisgeleitete Erkenntnisse zu diesem Thema zu informieren (www.dsb.de, Zugriff am 27.01.2006).

1. Konferenz der Eliteschulen des Sports in Kienbaum

Die erste Konferenz der Eliteschulen des Sports fand vom 26. bis 28. September 2001 in Kienbaum statt unter dem Motto „*Lebenskonzepte für Sporttalente*“. Dieses Motto sollte verdeutlichen, dass nicht ausschließlich Aspekte des sportlichen Trainings thematisiert wurden, sondern dass eine ganzheitliche Sichtweise der jugendlichen Sporttalente im Blickfeld dieser Tagung stand. Zu diesem Zeitpunkt gab es bereits 35 Eliteschulen des Sports. Im Mittelpunkt dieser Konferenz, die durch das Regionalteam Potsdam organisiert und in Zusammenarbeit mit der Universität Potsdam ausgetragen wurde, stand das Verbundsystem in Potsdam. Viele Fachleute äußerten sich zu diesem Thema mit der Absicht, Verbesserungsvorschläge und Forderungen für die Zukunft dieser Schulen auszuarbeiten (DSB 2002).

Zu den sportlichen Entwicklungsmöglichkeiten zeigen zu jenem Zeitpunkt die Auswertungen des DSB (2002), dass es in der Nutzung der Sportbetonten Schulen und der Sportinternate mit Partnerschulen zwar sportartspezifisch unterschiedliche Schattierungen gibt, dass bei der Betrachtung des Gesamtsystems aber die statistische Wahrscheinlichkeit, in eine höhere Kaderstufe nominiert zu werden, in den Verbundsystemen von Leistungssport und Schule etwa doppelt so hoch ist wie bei Sportlern, die nicht einem Verbundsystem angehören (DSB 2002).

Die Strukturvergleiche der letzten Jahre bis 2002 zeigen, dass vor allem die Zahl der Kaderangehörigen in den Verbundsystemen gestiegen ist, und dass mehr hochqualifizierte Trainer in der Betreuung mitwirken. Über 11.000 Sportler, davon über 4.000 aus dem D-Kader und 571 aus dem Bundeskader, werden an diesen Schulen betreut. Das abgestimmte Zusammenwirken von den Partnern in den Olympiastützpunkten, Spitzenverbänden und Landesausschüssen für Leistungssport wird immer positiver und reibungsloser beurteilt (DSB 2002).

Der Deutsche Sportbund und das Nationale Olympische Komitee für Deutschland arbeiten im Arbeitskreis Eliteschulen des Sports eng mit den größten Förderern zusammen, dem Deutschen Sparkassen- und Giroverband, der Kultusministerkonferenz, der Sportministerkonferenz und der Stiftung Deutsche Sporthilfe. Hier werden die Eliteschulen des Sports anhand scharfer Kriterien anerkannt, die jährliche finanzielle Unterstützung durch den Deutschen Sparkassen- und Giroverband wird abgestimmt und mit der Finanzierung der Länder und Kommunen koordiniert. In Zukunft geht es weiterhin darum, die Qualität dieser Institutionen zu verbessern (DSB 2002).

2. Konferenz der Eliteschulen des Sports in Leipzig

Vom 12. bis zum 14. September 2002 fand unter dem Motto „*Schule und Sport – gemeinsam zur Spitze!*“ die zweite Bundeskonferenz der Eliteschulen des Sports in Leipzig statt. Gleichzeitig feierte das Sportgymnasium Leipzig, welches aus einer ehemaligen Kinder- und Jugendsportschule hervorgegangen ist, sein zehnjähriges Bestehen. Durch den Einsatz von rund 25 Millionen Euro wurde diese Schule durch den Freistaat Sachsen umfassend saniert (DSB 2002).

Im Rahmen der Konferenz nutzen Veranstalter somit auch die Gelegenheit, für Leipzig als eine der deutschen Bewerberstädte für die Olympischen Spiele 2012 zu werben. Die Veranstaltung setzte sich das Ziel, Qualitätskriterien für die Eliteschulen des Sports zu formulieren und die Schulen im Erfahrungsaustausch zu unterstützen bzw. diesen weiter zu führen (DSB 2002).

Die Anfänge dieses Erfahrungsaustausches hatten im Rahmen des Modellversuchs „Schulen mit sportlichem Schwerpunkt“ als so genannte „Schulleitertreffen“ regelmäßig in Berlin stattgefunden. Die Durchführung von „Bundeskonferenzen der Eliteschulen des Sports“ unterstreicht, dass diese Schulen inzwischen deutschlandweit anerkannt und fester Bestandteil des Nachwuchsleistungssports in Deutschland sind. Professor Emrich (Universität Frankfurt) machte allerdings deutlich, dass es immer noch starke Unterschiede zwischen den alten und neuen Bundesländern

gebe (DSB 2002). Während in den neuen Ländern 94,7% der Eliteschulen Training am Vormittag anbieten würden, wären dies in den alten Bundesländern bei nur 52,2% der Fall. In 89,5% der Schulen in den neuen Bundesländern werde Hausaufgabenhilfe realisiert, aber lediglich bei 18% der Schulen in den alten Bundesländern. 5,3% der Schüler in der Oberstufe nähmen in den neuen Bundesländern die Möglichkeit zur Schulzeitstreckung wahr, in den alten Ländern seien es gegenwärtig 0% (Stand: 2002) (DSB 2002).

Die Sicherung eines täglichen Trainings am Vormittag sei dringend erforderlich, um notwendige Trainingsumfänge im Wochenverlauf realisieren zu können. An einer Eliteschule des Sports müsse es darüber hinaus möglich sein, individuelle Lösungen für den einzelnen Sportler zu finden (DSB 2002).

Zu folgenden Themen wurden auf dieser zweiten Konferenz Erfahrungen ausgetauscht (DSB 2002):

- Lösungen zur Schulzeitstreckung bei trainingsintensiven Sportarten
- Rhythmisierung schulischer und sportlicher Abläufe im Wochen- und Jahresverlauf
- Schulische Unterstützungsmaßnahmen für trainierende Kinder und Jugendliche
- Erwartungen des Sports an die Weiterentwicklung der Eliteschulen
- Virtuelles Klassenzimmer – Zum Einsatz von Medien bei der schulischen Ausbildung an Eliteschulen des Sports
- Relegation von Leistungssportaussteigern – ein strittiges Thema

Auf dieser Konferenz entwickelten die Teilnehmer die so genannten „Leipziger Thesen“ (2003), nach denen die „Eliteschule des Sports“ eine „Fördereinrichtung [ist], die im kooperativen Verbund von Leistungssport, Schule und Wohnen Bedingungen gewährleistet, damit talentierte Nachwuchssportler sich auf künftige Spitzenleistungen im Sport bei Wahrung ihrer schulischen Bildungschancen vorbereiten können und vom Arbeitskreis ‚Eliteschulen des Sports‘ (Vertreter der Sparkassen-Finanzgruppe, KMK, Sportministerkonferenz, Stiftung Deutsche Sporthilfe, NOK, DSB/BL) mit dem Siegel ausgezeichnet wurde, also ein ‚best practise model‘“ ist. (www.dsb.de, Zugriff am 11.1.2004)

Aus allen Vorschlägen und Vorüberlegungen (Leipziger Thesen 2003) hat der DSB daher Kriterien für „Eliteschulen des Sports“ erstellt, die es zu erfüllen gilt (DSB Essentials Eliteschulen). Diese werden im Folgenden kurz vorgestellt:

- Koordination und Management des Zeitbudgets: „*Grundvoraussetzung ist ein enger räumlicher Verbund mit den Standorten des Leistungssports*“ (DSB). Die zeitliche Belastung der Schüler muss minimalisiert werden. Daher ist die Nähe zu den Trainingsstätten des Leistungssports und den zugehörigen Trainern und Trainerinnen dringend erforderlich. „Optimal ist ein direkter räumlicher Verbund mit einem Olympiastützpunkt (OSP) oder mit Leistungszentren, gegebenenfalls auch mit großen Vereinen.“ Insgesamt ist eine enge

- räumliche Bündelung von Trainingsstätte, Schule und Wohnraum optimal (DSB Essentials Eliteschulen).
- „*Schwerpunkte und Profil der Schule müssen auf dem Bedarf des Leistungssports basieren*“. Die Schwerpunkte des Leistungssports müssen definiert werden und es muss darüber eine Abstimmung mit den für die Schulentwicklungsplanung zuständigen Stellen erfolgen. Dazu müssen sich die Landesausschüsse Leistungssport (LA-L) und der OSP einig sein. „Das sportliche Profil der Schulen muss dem Profil der Stützpunkte entsprechen.“ (...) (DSB Essentials Eliteschulen).
 - „*Die Auswahl der Schüler basiert auf den Empfehlungen des Leistungssports*“. Bevor Schüler in eine Schule aufgenommen werden, ist die Prüfung auf eine Eignung für die leistungssportliche und schulische Förderung unverzichtbar. Dementsprechend können nur gute Schüler aufgenommen werden, ebenso wie Nachwuchstalente, die bereits gute Leistungen erbringen oder die Perspektive dazu aufweisen. Die Schulen erhalten ihre Schüler also auf Empfehlung der Verbände (DSB Essentials Eliteschulen).
 - „*Attraktivität der Eliteschule des Sports*. Die Eliteschule des Sports stellt nach außen (für potentielle Nachfrager einschließlich Förderer) die Verkörperung sportlicher und schulischer Erfolgsperspektive dar. Das heißt: *Schulische und leistungssportliche Förderung müssen organisatorisch und pädagogisch aufeinander abgestimmt sein* (siehe Punkt 1).“ Dem sportlichen Talent muss es möglich sein, sich optimal entwickeln zu können einschließlich einer hochwertigen Schulausbildung (DSB Essentials Eliteschulen). Dafür muss der organisatorische Rahmen in der Schule zur Verfügung stehen (z. B. Einbezug von Training in die Stundenpläne und bei der Organisation von Klassenfahrten, Möglichkeiten der Freistellung für Trainings- und Wettkampfmaßnahmen sowie Verschiebung von Unterricht, Arbeiten/Klausuren/Prüfungen und Möglichkeit der Streckung der Sekundarstufe II (DSB Essentials Eliteschulen), d.h. die Möglichkeit zu einer längeren Verweildauer im Bildungsgang der Sekundarstufe II, u. U. auch in der Sekundarstufe I. Dabei müsse die Gesamtbelastung für die Schüler vertretbar sein. Eine mögliche Schulzeitverlängerung oder besondere schulische Fördermaßnahmen (z.B. Nachholunterricht, Hausaufgabenhilfe) sollten auch ermöglicht werden (DSB Essentials Eliteschulen).
 - „*Effiziente Bedingungen für die sportliche Ausbildung: Die leistungssportliche Förderung wird durch den organisierten Sport durchgeführt*. Die Schule soll die leistungssportliche Förderung unterstützen, z.B. durch Wahlpflichtangebote und Arbeitsgemeinschaften. Die leistungssportliche Förderung sollen die hochqualifizierten und spezialisierten Trainer der Vereine und der Stützpunkte des Sports übernehmen“ (DSB Essentials Eliteschulen). Zu den effizienten Bedingungen zählen „funktionierende leistungsstarke Trainingsgruppen, hochwertige und ausreichend flexibel verfügbare Trainingsstätten, die Betreuung durch qualifizierte Trainer sowie alters- und leistungsbezogen ange-

- messene wissenschaftliche Trainingsbegleitung“ (DSB Essentials Eliteschulen).
- „*Regionale und überregionale Wirkungsmöglichkeit*: Es muss auch für externe Talente die Möglichkeit bestehen, in eine Eliteschule des Sports aufgenommen zu werden. Grundsätzlich sollte diese Möglichkeit Talenten aus allen Bundesländern offen stehen, ohne dass ein Vereinswechsel nötig ist“ (DSB Essentials Eliteschulen). Hierbei wird deutlich, dass Internatsplätze besonders wichtig sind. Daraus folgt das sechste Kriterium: „*Integraler Bestandteil der Schule ist eine ausreichende Anzahl von Wohnheimplätzen (Internat)*“. Die erhebliche zeitliche Belastung der Schüler muss besonders berücksichtigt werden. Dabei darf die finanzielle Belastung der Eltern kein Hindernis darstellen (DSB Essentials Eliteschulen).
 - „*Sportliche und bildungsbezogene Erfolge der Absolventen*“: Die sportlichen Erfolge der Athleten lassen sich u. a. mittels Kader-Qualifizierungen und – Aufstiegen sowie mittels Einsätzen in der Nationalmannschaft messen. Mit Hilfe der Berücksichtigung von erfolgreichen Bildungsabschlüssen äußern sich die bildungsbezogenen Erfolge (DSB Essentials Eliteschulen). Auch wenn man die Fluktuation bezogen auf die jährliche Anzahl von Neuaufnahmen, Quereinsteigern, Absolventen und Aussteigern aus dem sportlichen Förderprozess betrachtet, kann man Rückschlüsse ziehen über die Erfolge der Eliteschule des Sports (DSB Essentials Eliteschulen).

3. Konferenz der Eliteschulen des Sports in Essen:

Unter dem Titel „*Eliten – Wettbewerb – Profile*“ führte der DSB 2003 in Essen die dritte Konferenz der „Eliteschulen des Sports“ durch. Richard Winkels, Präsident des LandesSportBundes in Nordrhein-Westfalen, betonte auf dieser Konferenz: „Der deutsche Sport braucht den erfolgreichen Leistungssport als Vorbild für unsere Kinder und Jugendlichen“. Dafür seien Eliteschulen eine unverzichtbare Basis. Sportminister Dr. Michael Vesper (NRW) machte zudem noch deutlich, dass der deutsche Sport entscheidend davon abhinge, wie es am Anfang der Karriere eines Talents aussehe (www.dsb.de, Zugriff am 27.1.2006).

Folgende Zielsetzungen sowie Ergebnisse entstammen dieser dritten Konferenz: Um dem Nachwuchs landesweit eine wohnortnahe Förderung zu ermöglichen, beabsichtigt die Landesregierung von Nordrhein-Westfalen bis zum Jahr 2010 in allen 54 Kreisen und kreisfreien Städten Verbundsysteme „Schule-Leistungssport“ einzurichten. Neben den Eliteschulen gehören auch die Kooperationsprojekte „Sportbetonte Schulen“ und die „Partnerschulen des Leistungssports“ dazu. DSB-Präsident Manfred von Richthofen stellte dazu klar: „Zu diesem Netzwerk der Talentpflege gibt es keine Alternative. Spitzensportliche Grundlagenarbeit vor allem im Verbund mit den pädagogischen Rahmenbedingungen wird heutzutage nirgendwo effektiver geleistet als in diesen Eliteschulen“ (www.dsb.de, Zugriff am 27.1.2006).

Deutlich wurde bei dieser Tagung allerdings, dass es bis heute nicht gelingt, den talentierten Nachwuchs in akzeptabler Weise in die internationale Spitze bei den Er-

wachsenen zu führen. Insbesondere gebe es Probleme nach Beendigung der Schule. Demnach fehle ein vergleichbar effizientes System für die Hochschulen. In Nordrhein-Westfalen plane die Landesregierung mittlerweile neue Kooperationen mit den Hochschulen, die die Situation der Spitzensportler an den Universitäten verbessern solle. Bezogen auf die internationale Leistungsfähigkeit sieht auch Professor Dr. Klaus Cachay von der Universität Bielefeld alarmierende Tendenzen: „Die Ressource Athlet wird knapp.“ Die Tatsache geburtenschwacher Jahrgänge zeige auch in diesem Kontext Konsequenzen, aber auch die Tatsache, dass Sport relativ unbedeutend sei für den Aufstieg in der Gesellschaft, wirke sich negativ aus (www.dsb.de, Zugriff am 27.1.2006). Vielmehr gelte, dass die Position in unserer Gesellschaft von unserem Schulabschluss abhängt. Seine Untersuchung unterstreiche diese Vermutung: Junge Talente seien nicht bereit, sich ausschließlich auf den Sport zu konzentrieren. Eine Funktionalisierung der Schule aus Sicht des Sports sei daher unbedingt notwendig, so Cachay. Ihre Strukturen müssten verändert werden (www.dsb.de, Zugriff am 27.1.2006). Ein weiteres Problem sei, dass das Verbundsystem „Schule-Leistungssport“ in vielen ehrenamtlich geführten Vereinen unbekannt sei. Selbst der Status des Sports in den Schulen sei noch immer nicht durchgängig gegeben. „1000 Watt links, 1000 Watt rechts und in der Mitte nichts in der Birne“, dieses Vorurteil bestehe laut Cachay nach wie vor (www.dsb.de, Zugriff am 27.1.2006).

Angesichts der knappen Mittel der öffentlichen Haushalte wurde wiederholt deutlich, dass die Kooperation mit der Wirtschaft für den Sportler immer wichtiger werde. Dies gilt auch für die Eliteschulen, bei denen sich das Engagement der Sparkassen-Finanzgruppe bewährt hat. Sie fördert als einziges Wirtschaftsunternehmen seit 1996 die Eliteschulen des Sports (www.dsb.de, Zugriff am 27.1.2006).

Ausblick

2004 gibt es in Deutschland 38 Eliteschulen des Sports mit 85 zugehörigen Schulen und insgesamt über 40.000 Schülern, davon werden ca. 10.000 Sporttalente gefördert. Von diesen 10.000 Talenten sind über 5.000 in ausgewählten Kadern der Landes- und Spitzenverbände und über 600 sind Mitglieder in Jugend- und Juniorennationalmannschaften (DSB 2005). Über 450 Diplom- und A-Lizenztrainer sind zu diesem Zeitpunkt im Einsatz, davon 350 hauptamtliche, 75 Bundes- und 95 OSP-Trainer, die über 300.000 Stunden im Jahr Spezialtraining geben. Über 55.000 Stunden im Jahr gehen auf das Konto von Ablaufkoordination von Schule und Sport, Stütz- und Förderunterricht sowie Hausaufgabenbetreuung. Mehr als 200 Pädagogen leisten in den Sportinternaten über 450.000 Betreuungsstunden im Jahr ab. An 18 von insgesamt 20 Olympiastützpunkten liegen Eliteschulen in unmittelbarer Nähe (DSB, 3. Konferenz der Eliteschulen des Sports 2003).

Der Präsident des Deutschen Sparkassen- und Giroverbandes, Dr. Dietrich H. Hoppenstedt, appellierte seinerzeit an alle staatlichen und sportlichen Institutionen, ein eindeutiges Bekenntnis zur Leistungssportorientierung in unserer Gesellschaft abzulegen. „Wo Eliteschule drauf steht, muss auch Eliteschule drin sein“.

Lücken in der systematischen Trainingseinrichtung sind nicht zu übersehen: Manche verheißungsvollen Sportkarrieren brechen beim Übergang in die Universitäten und Berufe ab. Hier müssen in Zukunft Strukturen und Förderkonzepte entwickelt werden, die es ermöglichen, Talente bereits früh zu erkennen und anschließend lückenlos in ihrer gesamten Entwicklung zu begleiten (www.sportrechturteile.de/News/news3842.html, Zugriff am 07.04.2005). Laut Ulrich Feldhoff, zu jener Zeit DSB – Vizepräsident, müsse die Talentförderung wesentlich besser gestaltet werden, da noch zu viel von Zufällen abhängt. Er bemängelt auch, dass Hauptschüler bei der Talentsichtung und –förderung vernachlässigt würden.

IOC – Mitglied Dr. Thomas Bach machte sich für den nicht unumstrittenen Begriff der „Elite“ stark: „Wir müssen freilich von einer Leistungs- und Funktionselite reden“. Er spricht sich dafür aus, in allen gesellschaftlichen Bereichen die Elite zu fördern und dann auch einen Austausch unter den Elitegruppen vorzunehmen. Die Eliteschulen des Sports bezeichnet er als wichtige Säule neben Bundeswehr, Bundesgrenzschutz und Zoll (www.sportrechturteile.de/News/news3842.html, Zugriff am 07.04.2005).

Im September 2004 hat der Bundesvorstand Leistungssport zwei neue Bewerber als „Eliteschule des Sports“ anerkannt und in das Verbundsystem aufgenommen. Gemäß dem Turnus der Olympischen Spiele vergibt der Arbeitskreis „Eliteschulen des Sports“ die Anerkennungen für die nächsten vier Jahre. Aus dem diesjährigen Kreis (2005) der Bewerber konnte zunächst für zwei Verbundsysteme die Anerkennung ausgesprochen werden (www.dsb.de, Zugriff am 27.01.2006).

Im Saarland können junge Sporttalente zukünftig die Eliteschulen des Sports „Gymnasium am Rotenbühl - Stadtverband Saarbrücken“ besuchen. In Baden-Württemberg bietet sich diese Möglichkeit für sportlich talentierte Schüler an der Eliteschule des Sports Freiburg (www.dsb.de, Zugriff am 27.01.2006).

Damit ist zu dieser Zeit die Anzahl derzeitiger Eliteschulen des Sports in Deutschland auf 40 Standorte gewachsen. Mit der Anerkennung verbindet sich auch eine finanzielle Förderung durch den Sparkassen- und Giroverband, von der die Eliteschulen des Sports seit 1997 profitieren (www.dsb.de, Zugriff am 27.01.2006).

Mit dem Allein-Förderer, der Sparkassen-Finanzgruppe, haben die Eliteschulen des Sports jedes Jahr die Möglichkeit, eine finanzielle Förderung für aktuell anstehende Projekte zu erhalten. Seit 1997 hat die Sparkassen-Finanzgruppe insgesamt mit einem Betrag in Höhe von rund 3 Mio. Euro zur Förderung talentierter Nachwuchsathleten in Deutschland beigetragen (www.dsb.de, Zugriff am 27.01.2006).

Im Jahr 2005 stellte der DSB in seiner Überprüfung der Qualitätskriterien der Eliteschulen des Sports fest, dass sechs der insgesamt 38 Eliteschulen nicht mehr dem Anforderungsprofil entsprachen. Die Defizite und die Mängelliste wurde den Schulen – vier aus den Sommersportarten, zwei aus den Wintersportarten – mitgeteilt. Wenn die Schwachstellen nicht binnen eines Jahres behoben sind, wird den Schulen das Zertifikat "Eliteschulen" entzogen. Derzeit (2005) liegen außerdem neun An-

träge zur Aufnahme in den Kreis der Eliteschulen des Sports vor, unter anderem auch der aus Hamburg (www.dsb.de, Zugriff am 27.01.2006).

Wie die Situation an den Eliteschulen des Sports in Deutschland nun im Jahr 2005 insgesamt aussah, welche Mängel bestanden und welche Kriterien gut erfüllt wurden, soll im Folgenden verdeutlicht werden.

Bestandsaufnahme 2004/05: Die Situation in den Eliteschulen des Sports

Der DSB hat im Jahr 2004/05 in einer internen Evaluation die vorhandenen Eliteschulen des Sports auf der Grundlage der 2002 verabschiedeten Qualitätskriterien überprüft. Die Qualitätskriterien setzen sich gemäß DSB (DSB 2005) u. a. aus sportlichen Erfolgen (z. B. Medaillen, Kaderzugehörigkeit, etc.) einhergehend mit der bundesweiten Bedeutung der Eliteschulen des Sports zusammen, aber auch aus den Förderbedingungen an den Schulen (z. B. Bedingungen zur sportlichen Ausbildung, Trainerqualifikation, überregionalen Wirkungsmöglichkeit, Vorhandensein eines Internats, Flexibilität und Zeitmanagement, Vorhandensein eines Sportkoordinators, Abstimmung von schulischen und sportlichen Belangen, Sportklassen, etc.).

Auffällig bei diesem Kriterienkatalog ist, dass schulische Belange kaum Berücksichtigung erfahren. Dies liegt womöglich zum einen daran, dass diese Evaluation von einer sportlichen Organisation durchgeführt wurde, die in erster Linie kein besonderes Interesse an schulischen Leistungen hat, andererseits kann es auch daran liegen, dass die Schulen im Vorfeld so viel Einfluss auf die Athleten haben, dass bei einer negativen schulischen Entwicklung der Athlet sofort aus dem sportlichen Förderprogramm genommen wird, und zwar solange, bis seine schulischen Leistungen wieder annehmbar sind. Die schulischen Belange könnten also als eine Art Grundvoraussetzung angesehen werden, ohne die es keine sportlichen Kriterien zu ermitteln gäbe.

Auf Nachfrage teilte der DSB mit, dass die Schulleistungen der Sportler gut seien und sie deshalb nicht explizit aufgeführt seien. Es ist also tatsächlich anzunehmen, dass die Schulen im Vorwege bereits regulierend eingreifen, so dass die schulischen Kriterien als erfüllt angesehen werden können.

Im DSB-Papier heißt es dazu lediglich: „Die Vertreter der Eliteschulen werteten die Schulen hinsichtlich der Erfolge der Bildungslaufbahn (erfolgreiche Schulabschlüsse) aus.“ Der DSB führte dies nicht explizit auf, da sämtliche Eliteschulen gleichermaßen hohe bildungsbezogene Erfolge belegen konnten. Auch das Kriterium der (guten) Trainerqualifikation wurde ausnahmslos erfüllt (DSB 2005).

Die Informationen, die aus dem obigen Kriterienkatalog hervorgingen, beschrieb der DSB in einer *Evaluation der Eliteschulen des Sports* für den Zeitraum der Schuljahre 2001/02, 2002/03 und 2003/04 (DSB 2005). Für jeden Standort wurde für jedes einzelne Kriterium jeweils der Erfüllungsgrad im Bundesvergleich ermittelt. Dann wurde festgestellt, in welchem Bereich sich eine Eliteschule des Sports in einem speziellen Kriterium im Bundesvergleich befindet (DSB 2005). Die Qualitätskri-

terien konnten dabei in „herausragender Weise erfüllt“, in „hervorragender Weise erfüllt“, „erfüllt“ und „derzeit nur unzureichend erfüllt“ werden.

Die oberste Qualitätskategorie erreichten laut DSB (2005) zehn Eliteschulen des Sports, die zweite fünf, die dritte 18 Standorte. Fünf Eliteschulen des Sports erfüllten wesentliche Qualitätskriterien derzeit nur unzureichend und wurden vom DSB in 2006 abschließend beurteilt.

Worin allerdings der genaue Unterschied zwischen „herausragend“ und „hervorragend“ besteht, bleibt offen.

Die Standorte der Eliteschulen in der höchsten Qualitätskategorie sind gemäß DSB (2005)

- Berlin (Coubertin-Gymnasium),
- Berchtesgaden,
- Berlin (Seelenbinder-Schule),
- Leverkusen,
- Potsdam,
- Magdeburg,
- Furtwangen,
- Erfurt,
- Tauberbischofsheim,
- Oberhof

Auf die Eliteschulen mit sehr guter Bewertung entfallen z. B. 54 % der von Sport-schülern gewonnenen internationalen Juniorenmedaillen und 60 % der Medaillen aktueller oder ehemaliger Sportschüler bei Olympischen Spielen, Welt- und Europameisterschaften (DSB 2005).

Der DSB (2005) bestätigt für 27 Eliteschulen des Sports in den Sommersportarten die Anerkennung für die „abgestimmten Schwerpunktsportarten“ für den Zeitraum 2005 bis 2008. Drei Eliteschulen des Sports werden in 2006 noch einmal abschließend beurteilt. Die Wintersport-Standorte wurden ebenfalls untersucht: An sechs dieser Standorte seien laut DSB (2005) die Qualitätskriterien gegenwärtig erfüllt, zwei Standorte genügten den Anforderungen derzeit nur unzureichend.

Aus Sicht der Spitzenverbände werde den Eliteschulen des Sports meist eine hohe Bedeutung und positive Wirkung für die Leistungssportentwicklung in der Region zugeschrieben. An den zur Zeit der Untersuchung 38 Standorten der Eliteschulen des Sports würden 11.286 Sportschüler gefördert (DSB 2005). Davon gehörten 1.240 einem DC- oder höheren Kader an, das entspricht 11 % aller Sportschüler. Die Kadermitglieder seien zu 66 % in den abgestimmten Schwerpunktsportarten und zu 34 % in anderen Sportarten. Damit werde gegenwärtig ein Anteil von 31 % aller bundesweiten DC- und C-Kader in den olympischen Sportarten in einer Eliteschule des Sports gefördert (DSB 2005).

Der DSB (2005) stellt weiterhin fest, dass die Sportarten mit der höchsten Anzahl an Sportschülern in Eliteschulen des Sports Leichtathletik, Schwimmen, Fußball,

Handball und Judo seien (Schwerpunktsportarten). Auffällig ist, dass die Sportart Handball mit einer sehr geringen Zahl an Standorten verhältnismäßig viele Sportler ausbildet.

Von 2001 bis 2004 errangen von Mitgliedern der Eliteschulen des Sports und Absolventen ab 1997 insgesamt 683 Medaillen bei Juniorenwelt- und Junioreneuropameisterschaften sowie 327 Medaillen bei Olympischen Spielen, Welt- und Europameisterschaften (DSB 2005).

Darüber hinaus fand der DSB (2005) heraus, dass bisher an einer verhältnismäßig geringen Anzahl an Eliteschulen (5%) der Großteil der international erfolgreichen Spitzensportler anzutreffen ist, während an der überwiegenden Mehrheit aller Standorte nur wenige, erfolgreiche Spitzensportler angesiedelt sind.

In der folgenden *Tabelle 3* ist dargestellt, an wie vielen Eliteschulen des Sports die Förderbedingungen derzeit erfüllt sind (bezogen auf die sportliche Ausbildung, die regionale und überregionale Wirkung durch das Sportinternat sowie auf das Zeitmanagement in Kooperation mit den Schulen) (DSB 2005). Dabei fällt auf, dass speziell im Bereich des schulischen Zeitmanagements ein hervorragender Wert erreicht worden ist. Fast alle Eliteschulen konnten bei diesem Kriterium zufriedenstellend abschneiden. Im Bereich der sportlichen Ausbildung werden allerdings relativ häufig Probleme in der flexiblen Bereitstellung der Trainingsstätten deutlich. Im Bereich der sportlichen Förderbedingungen weisen 11 von 38 Eliteschulen des Sports Defizite auf, während dies für den schulischen Bereich des Zeitmanagements an lediglich zwei Standorten der Fall sei. Ebenfalls stellt der DSB (2005) bei 10 von 38 Eliteschulen Mängel bezüglich des Internats fest, welche dies sind, wird allerdings nicht näher erläutert.

Tabelle 3: Anzahl der Eliteschulen des Sports in den Beurteilungskategorien der Förderbedingungen (entnommen: DSB 2005)

Förderbedingungen	Zeitmanagement - Schule -	Regionale/überreg. Wirkung - Internat -	Sportliche Ausbildung - Sport -
Vollständig erfüllt	36	28	27
Weitestgehend erfüllt	2	7	11
Nur teilweise erfüllt	0	3	0

Der DSB (2005) untersuchte u. a. auch die nachschulische Laufbahn der Olympiateilnehmer. Hier könne allerdings nicht mehr von gleichen Grundbedingungen gesprochen werden: Von den Athleten aus Eliteschulen des Sports hätten sich nach Schulabschluss einige für ein Hochschulstudium, aber ein Großteil für die Förderung durch die Bundeswehr oder die Bundespolizei (früher Bundesgrenzschutz) entschieden, also eine durchgängige Laufbahn in den Strukturen des leistungssportlichen Fördersystems.

Die Gründe dafür könne man nur vermuten: Sicherlich werde einer dieser Gründe in der schlechten Fördersituation nach dem Schulabschluss liegen. Denn laut DSB fehle immer noch ein ausgereiftes System der nachschulischen Talentförderung (DSB 2005).

Ebenso gut wie das Studium (aufgrund zeitlicher Flexibilität) lässt sich die sportliche Karriere also mit einer Ausbildung bei der Bundeswehr oder Bundespolizei vereinbaren. Auffällig viele Schüler, die nicht aus Eliteschulen des Sports kommen, streben ein Hochschulstudium an. Ob dies unter Umständen seine Begründung in einer ausgiebigeren Schulbildung findet, die weniger Kompromisse hinnehmen musste, konnte an dieser Stelle nicht belegt werden (DSB 2005).

Da durch den Deutschen Sportbund/Bereich Leistungssport und die „Ständige Konferenz der Kultusministerien der Länder“ bereits in den 1990er Jahren Bestandserhebungen für die Eliteschulen des Sports durchgeführt wurden, ist dem DSB nun ein Vergleich der gegenwärtigen Situation mit der Ende der 90er Jahre gut möglich. So kann der DSB (2005) aktuelle Entwicklungen aufzeigen:

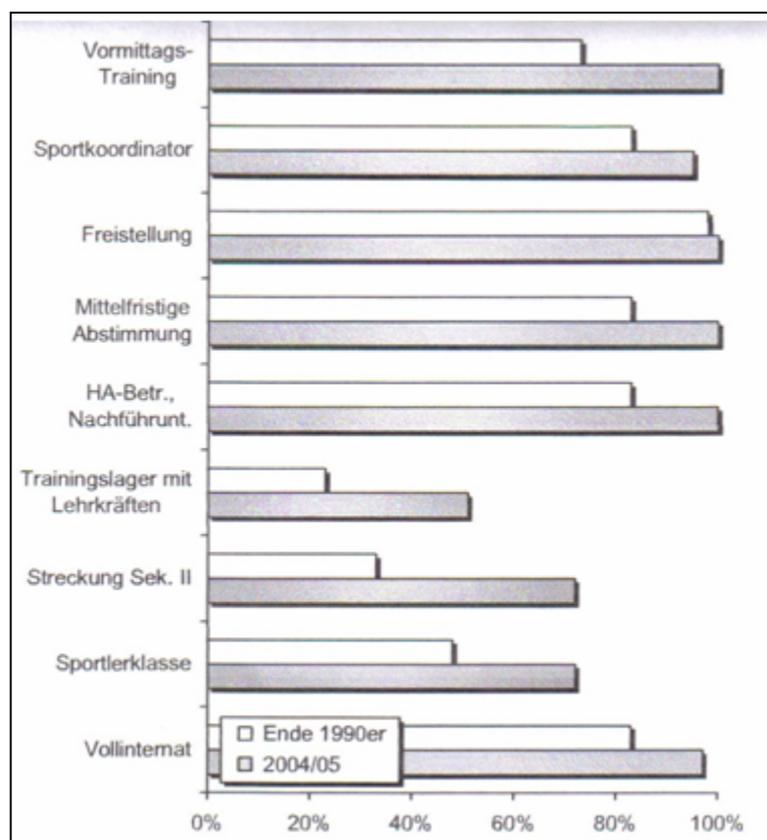


Abb. 3: Gewährleistung von Unterstützungsstrukturen und -maßnahmen zum Zeitmanagement in den Eliteschulen des Sports Ende der 1990er Jahre und 2004/05. Angaben: Anteil der Standorte (entnommen: DSB 2005)

Der DSB (2005) stellt hinsichtlich der vorrangig schulbezogenen Strukturen und Maßnahmen des Zeitmanagements erhebliche Verbesserungen fest (*Abbildung 2*). Maßnahmen, die man bis Ende der 1990er Jahre selbst an Eliteschulen des Sports

nicht häufig habe finden können, seien heute an einer Vielzahl der Standorte bereits fester Teil der Förderprogramme (DSB 2005).

Im selben Zeitraum sei die Anzahl der geförderten Sportschüler erheblich gewachsen, nämlich von 8.845 auf 11.286 (Zunahme um 27 %).

Schlussfolgerungen

Erhebliche Entwicklungen stellt der DSB (2005) über die letzten Jahre im „Zuwachs der Anzahl geförderter Sportschüler“ fest, aber auch bei „schulbezogenen Entlastungs- und Unterstützungsstrukturen und -maßnahmen für das effiziente Zeitmanagement“ sowie in der „Durchlässigkeit des Aufnahmealters“ (DSB 2005). Solche Fortschritte seien offenbar nicht zuletzt das Verdienst des hohen Engagements aller Beteiligten. Bezogen auf den schulischen Bereich sei eine fast vollständige Erfüllung der Qualitätskriterien festzustellen (DSB 2005).

Insofern sei von besonderem Interesse, welche Maßnahmen und Strukturen sich – ggf. sportartspezifisch – auf der individuellen Athletenebene letztlich als ausschlaggebend für den langfristigen Erfolg erweisen (DSB 2005).

Die Sportarten mit den meisten Sportschülern, der Grad der Konzentration auf Schwerpunktsportarten, der Anteil der Sportschüler aus Eliteschulen des Sports am bundesweiten Nachwuchskader und an den Olympiamannschaften hätten sich als äußerst stabil dargestellt (DSB 2005).

Abweichungen von den Qualitätskriterien seien häufiger zum Beispiel im Bereich der flexiblen Verfügbarkeit der Trainingsstätten zu finden, ebenso wie bei der Möglichkeit, Talente aus anderen Bundesländern auch ohne Vereinswechsel zu gleichen Bedingungen (Kosten) in die Eliteschule des Sports aufzunehmen (ab DC-Kader). In diesen Feldern seien Verbesserungen notwendig (DSB 2005).

Des Weiteren stellt der DSB die Tendenz zur höheren Flexibilisierung des Aufnahmealters fest, welche sich positiv auf den langfristigen Erfolg im Spitzensport auswirke. Dies erfordere zum einen schulorganisatorische Lösungen, wie z.B. in den unteren Schulklassen (5., 7.), im Rahmen der schulischen Möglichkeiten reduzierte Klassenfrequenzen sowie klare sportliche Kriterien für die Aufnahme und für den Verbleib im sportlichen Förderprozess, die durch das Regionalteam für alle Beteiligten transparent gemacht würden (DSB 2005).

Ein wichtiger Punkt ist die Erfüllung schulischer Kriterien. Der DSB (2005) äußert sich dazu wie folgt: „Aus den Eliteschulen des Sports geht eine große Anzahl erfolgreicher Junioren und Spitzenathleten hervor, die gleichzeitig überzeugende schulische Abschlüsse erreichten.“

An dieser Stelle wird wieder deutlich, dass der DSB (2005) von überzeugenden schulischen Abschlüssen spricht, diese aber in keiner Weise belegt werden, geschweige denn bei direkter Nachfrage Auskunft darüber gegeben werden kann. Es wird ausschließlich anhand sportlicher Kriterien (einschließlich Koordination und Organisation) festgestellt, dass die Förderung in Eliteschulen des Sports erfolgreich verlaufe. Für eine Evaluation, bei der es sich immer noch vorwiegend um Schulen handelt, die zwar mit dem Sport kooperieren, dieser aber nachrangig behandelt

werden sollte, scheinen die Informationen etwas lückenhaft bezüglich der Erfüllung schulischer Kriterien zu sein: Es fehlen z. B. schulische Kriterien wie individuelle Leistungsentwicklung der Schüler, Erreichen der schulischen Ziele, Umgang mit Phasen, in denen Schwierigkeiten im schulischen Bereich auftreten, etc.

Der DSB kann zwar damit argumentieren, er sei eine Sportorganisation und dies deshalb nachrangig. Doch wenn man sich als Institution des Sports in eine Kooperation mit Schulen begibt, ist es notwendig, die höhere Priorität der schulischen Belange zu akzeptieren und deshalb ebenfalls eine ausreichende Auswertung dieses Bereichs durchführen. Bisher gibt es keine Organisation seitens der Schulen, die eine derartige Evaluation für alle Eliteschulen des Sports durchführt. Oftmals werden Schulen eher zufällig durch Studenten im Rahmen von Abschlussarbeiten ausgewertet. Daher besteht an dieser Stelle Handlungsbedarf.

Nach den intensiven Auswertungen des DSB fand die *4. Konferenz der Eliteschulen des Sports* schließlich im Mai 2006 in Stuttgart statt.

Dort wurden erstmals auch die Eltern der Sportler mit in den Entwicklungsprozess einbezogen sowie neuere schulpolitische Entwicklungen betrachtet. Themen der Arbeitskreise waren z. B. „Die Eliteschulen des Sports aus Sicht der Eltern – Erwartungen und Möglichkeiten“, „Die Eliteschulen des Sports aus Sicht der Spitzenverbände – effektive Koordination von Schule und Training“, „Die Eliteschulen des Sports im Hinblick auf Veränderungen der Schulstruktur – G8 und Ganztagschule“ und „Die Eliteschulen des Sports im Hinblick auf den Übergang Schule – Studium“.

Im Jahr 2007 wurden die Qualitätskriterien der „Eliteschule des Sports“ noch einmal vom DOSB überarbeitet und auf sechs reduziert¹⁴ (www.dosb.de, Zugriff am 07.10.2010):

- *Bedingungen für die sportliche Ausbildung*: Dazu zählen funktionierende leistungsstarke Trainingsgruppen, hochwertige und flexibel verfügbare Trainingsstätten und die Betreuung durch qualifizierte Trainer (www.dosb.de, Zugriff am 07.10.2010).
- *Koordination und Management der Zeitbudgets*: Dazu sind die enge räumliche Bündelung von Trainingsstätte, Schule und Wohnraum sowie die auf den jugendlichen Leistungssportler zugeschnittene zeitliche Flexibilisierung von Schul- und Trainingsabläufen und deren Verzahnung erforderlich (www.dosb.de, Zugriff am 07.10.2010).
- *Regionale und überregionale Wirkungsmöglichkeiten*: Die Aufnahme an die Eliteschulen des Sports wird grundsätzlich sportlichen Talenten aus allen Bundesländern angeboten, ohne dass dafür ein Vereinswechsel notwendig ist (www.dosb.de, Zugriff am 07.10.2010).
- *Abstimmungs- und Organisationsstruktur*: Ein Leistungssport-Koordinator stimmt an der Schule die schulischen und sportlichen Anforderungen miteinander ab und übernimmt die Beratung für Sportler, Eltern sowie Lehr- und Trainingspersonal (www.dosb.de, Zugriff am 07.10.2010).

¹⁴ Vgl. dazu ausführlich: www.dosb.de/fileadmin/Bilder_allgemein/Qualitaetskriterien_EdS_082010.pdf

- *Pädagogische Gesamtkonzeptionen unter leistungssportlichen Gesichtspunkten*: Der Gedanke des Fairplay, die Zielvorstellung des "mündigen Athleten" und Maßnahmen zur Dopingprävention werden in der Leistungsgemeinschaft deutlich nach innen gelebt und nach außen vertreten (www.dosb.de, Zugriff am 07.10.2010).
- *Sportliche und bildungsbezogene Erfolge*: Diese spiegeln sich insbesondere in Kaderqualifizierungen und Erfolgen in den Nationalmannschaften beziehungsweise in erfolgreichen Schulabschlüssen wider (www.dosb.de, Zugriff am 07.10.2010).

Es wird deutlich, dass in den letzten Jahren der pädagogische Gedanke zunehmend in die Qualitätskriterien aufgenommen wurde (s. Punkt 5 und 6). Besonders die moralische Bedeutung von Fairness stehe nach Prohl (2004) beim Leistungssport im Vordergrund.

Nachdem nun zunächst die Systemperspektive betrachtet wurde, also die Verbundsysteme von Schule und Leistungssport hinsichtlich ihrer geschichtlichen Entwicklung und ihrer organisatorischen Ausprägung untersucht wurden, soll im Folgenden nun die Akteursperspektive betrachtet werden. Diesbezüglich wird zunächst der Begriff der Doppelbelastung definiert und die Schwierigkeiten, die Leistungssportler in derartigen Verbundsystemen auf sich nehmen, werden beleuchtet. Hier zeigt sich das Dilemma, in dem sich die Sportler befinden.

2.3 Akteursperspektive: Die „Doppelbelastung“ im Spannungsfeld von Schule und Leistungssport

Es ist keine neue Erkenntnis, dass leistungssportliches Engagement einen erheblichen Teil des Alltags von Jugendlichen in Anspruch nimmt (Holz 1981). Jeder ist sich der Tatsache bewusst, dass Jugendliche nicht ausschließlich Sport treiben können. Der Gesetzgeber verpflichtet Kinder und Jugendliche zum Besuch der Schule. Neben diesem gesetzlichen existiert nach Richartz & Brettschneider (1996) ein gesellschaftlicher „Zwang“ zu Schule und Ausbildung. Nur mit der schwerwiegenden Konsequenz, ihre zukünftigen Lebenschancen besonders in beruflicher Hinsicht zu minimieren, können jugendliche Leistungssportler die schulische Ausbildung vernachlässigen (Richartz & Brettschneider 1996). Dementsprechend äußert sich nach Kurz (1981, 48) „pädagogische Verantwortung (...) auch in der Sorge (äußert), dass nach dem leistungssportlichen Engagement (...) ein erfülltes Leben möglich bleibt“, d. h. „in und neben dem Sport die Bezüge zu dem, was für das Leben danach wichtig sein wird, nicht vernachlässigt werden“.

Der Alltag jugendlicher Hochleistungssportler ist im Vergleich zu dem ihrer Altersgenossen wesentlich bestimmt durch die sportlichen Ziele und die Anstrengungen, die sie auf sich nehmen, um sie zu erreichen. Im Zentrum des Leistungssports steht das Überbieten von Leistungen. Dieses Überbietungsprinzip sorgt laut Richartz & Brettschneider (1996) dafür, dass die Trainingsumfänge mit den Jahren gewachsen sind und auch das Einstiegsalter in die Leistungssportkarriere in manchen Sportar-

ten weit vor verlagert worden ist. Durch die Erhöhung des Trainingsumfangs kann hier wohl kaum noch von einem Hobby oder der „schönsten Nebensache der Welt“ gesprochen werden (Richartz & Brettschneider 1996).

Auch für weitere Autoren ist es keine neue Erkenntnis, dass konsequentes Leistungssportliches Engagement einen erheblichen Teil des Alltags von Jugendlichen in Anspruch nimmt (Holz 1981, Holz 1987, Kaminski, Mayer & Rouff 1984, Richartz & Brettschneider 1996, Pallesen & Schierz 2010). Auch Kaminski, Mayer & Rouff (1984) betonen die gesetzliche Verpflichtung des Schulbesuchs von Kindern und Jugendlichen, so dass alleiniges Sporttreiben nicht in Frage kommt.

Daher liegt es nahe, in diesem Fall von einer „Doppelbelastung“ zu sprechen, die den Alltag der Athleten im Gegensatz zu dem ihrer Altersgenossen kennzeichnet (Richartz & Brettschneider 1996).

Nach einer Untersuchung Richartz' & Brettschneiders (1996) übersteigt im Turnen, aber auch im Schwimmen die Zahl der Trainingseinheiten bereits bei den 13/14-jährigen die Wochentage. Die Jugendlichen trainieren in diesen Sportarten mehrmals täglich. Schwimmer absolvieren zwischen 20 und 29 Trainingsstunden. Ihre wöchentliche Freizeit (einschließlich Hausaufgaben) betrage zwischen 27 und 43 Stunden (Richartz & Brettschneider 1996).

Baur (1998) kommt zu dem Ergebnis, dass die wöchentlichen Trainingsumfänge für Jugendliche in den Sportspielen etwa bei 15 Stunden liegen. In den Sportarten, in denen bereits im Kindesalter eine frühe Spezialisierung einsetzt, z. B. im Turnen, im Eiskunstlauf, in der rhythmischen Sportgymnastik, aber auch beim Schwimmen liegen die Trainingsumfänge mit 25 bis 35 Stunden relativ hoch.

Von morgens früh bis abends spät werden also von den Athleten bestimmte Leistungen gefordert. Geistige Konzentration in der Schule und eine Fülle an Lernstoff stehen dem Training gegenüber, in dem die Steigerung der körperlichen Leistungen und der Erwerb neuer Kompetenzen an erster Stelle stehen (vgl. Richartz & Brettschneider 1996).

Unter dem Begriff „Doppelbelastung“ wird hier das Phänomen verstanden, das aus den schulischen und trainingspezifischen Anforderungen resultiert. Es handelt sich also um „eine von heranwachsenden Athleten wahrgenommene Verdichtung schulischer und trainingsinduzierter Belastungen“ bzw. um ein erhöhtes Arbeitspensum (Brettschneider & Klimek 1998). Mit dem Begriff der „Doppelbelastung“ stehe nach Brettschneider & Klimek (1998) nicht nur die Aufgabe in Verbindung, Bildungs- und Sportkarriere gleichberechtigt in Einklang zu bringen, sondern auch die Möglichkeit zu deren Bewältigung.

Dietrich (1991) sieht das Problem der Doppelbelastung wie folgt:

Belastung diene als Beschreibungsgröße für die im Training gestellten Anforderungen und die beobachtbaren Trainingstätigkeiten, da seiner Meinung nach unter Trainingsbelastung im Allgemeinen das Maß geleisteter Trainingsarbeit verstanden werde. Die Art und Weise der individuellen Verarbeitung von Belastungen bezeichnet er als Beanspruchung, welche gleichzusetzen sei mit einer Störung des inneren Gleichgewichts aufgrund einer Belastung. Folglich könnten zwei Individuen durch

gleiche Belastungen unterschiedlich beansprucht werden. Parallel zum Training im Kinder- und Jugendalter verlaufe aber die Entwicklung einer zweiten und zwar konkurrierenden Karriere, nämlich der schulisch-beruflichen (Dietrich 1991).

Also laufen auch zwei Systeme von Belastungsanforderungen parallel nebeneinander her, die in ihren Anforderungen nicht stagnieren, sondern noch ausgebaut werden müssen. So nähmen zum Beispiel Trainingshäufigkeit und Trainingsdauer im Laufe der Zeit erheblich zu und folgten so einem der grundlegenden Trainingsprinzipien – nämlich dem „Prinzip der ansteigenden Trainingsbelastung“ (Dietrich 1991).

Die in den Osteuropäischen Staaten und der ehemaligen DDR für ein Aufbautraining geforderten 18 bis 20 Trainingsstunden pro Woche seien laut Dietrich (1991) zum damaligen Zeitpunkt in der BRD selbst bei bestmöglicher Unterstützung der Kinder und Jugendlichen kaum zu realisieren. Diese Trainingshäufigkeit und -dauer seien nur zu realisieren, wenn die Nachwuchssportler Spezialschulen besuchten, wie z.B. die damaligen Kinder- und Jugendsportschulen der ehemaligen DDR, in denen die schulische Ausbildung dem sportlichen Training untergeordnet wurde (Dietrich 1991).

Für die Betroffenen gelte weiterhin, dass sehr hohe Trainingshäufigkeit und Trainingsdauer zu ständiger Zeitknappheit führen, so dass die Athleten nicht mehr in der Lage seien, der doppelten Belastung stand zu halten. Die Folge sei in Form einer Überforderung der Kinder festzustellen, weil die für ihre umfassende Persönlichkeitsentwicklung erforderlichen Freiräume verloren gingen. Die zweckmäßige Nutzung des vorhandenen Zeitbudgets sei nach Dietrich (1991) die einzige und grundsätzliche Voraussetzung, um die Zeitkonflikte der Betroffenen zu minimieren. Da demnach die Jugendlichen im Leistungssport außerordentlich großen Belastungen und Anforderungen ausgesetzt sind, besteht die einzige Möglichkeit für diese darin, besondere Schulen mit integrierten Sportklassen zu besuchen, in denen allerdings die schulische Ausbildung nicht wie in den Kinder- und Jugendsportschulen der ehemaligen DDR der sportlichen untergeordnet wird. Hier wird vielmehr auf struktureller Ebene versucht, den Athleten zeitliche Vorteile zu verschaffen. Schüler der sportbetonten Klassen bzw. der Sportklassen haben also zwar manchen Vorteil (z. B. organisatorisch), dennoch müssen sie den gleichen zeitlichen und inhaltlichen Anforderungen gerecht werden wie ihre Altersgenossen an einer Regelschule. Dazu kommt die physische und psychische Anstrengung im leistungssportlichen Training sowie in Wettkämpfen und Lehrgängen, wobei die Anforderungen sehr unterschiedlich verteilt sein können. So können schulische und sportliche Arbeitsphasen an einem Tag gehäuft auftreten, während an anderen Tagen die Belastung deutlich nachlässt. Schule und Training können ineinander übergehen oder durch Pausen getrennt sein.

Als zusätzliche Belastung kommen dann noch die Hausaufgaben hinzu und das tägliche Pendeln zwischen zu Hause und der Schule.

So stellen Richartz & Brettschneider (1996) fest, dass es den betreffenden Schülern nur in ihrer freien Zeit möglich ist, z. B. Hausarbeiten für die Schule zu erledigen,

Freunde zu treffen, kulturelle Aktivitäten zu verfolgen oder anderen Interessen nachzugehen.

Es liege also auf der Hand, dass die freie Zeit der Schüler stark eingeschränkt ist und so stelle sich zwangsläufig die Frage, wie viel (Frei-)Zeit ihnen noch bleibt (Richartz & Brettschneider 1996).

Diese Doppelbelastung wird nach Richartz & Brettschneider (1996) von den Jugendlichen sehr unterschiedlich erlebt. Es gibt Phasen und Situationen, in denen sie die Belastung als sehr drückend empfinden und daran denken, mit dem Sport aufzuhören. Zu anderen Zeiten fühlten sie sich wenig eingeschränkt und nicht genug belastet. Dann träten vor allem die glücklichen Erfahrungen sportlichen Erfolges in den Vordergrund und weitgehende Erfolgshoffnungen dominierten ihre Stimmung (Richartz & Brettschneider 1996).

Doppelbelastung werde also offensichtlich immer in einer persönlichen Weise erfahren. Ihre Bewältigung werde wesentlich bestimmt durch die Gesamtheit von sozialen Beziehungen, psychischer Verfassung und Lebenslage (Richartz & Brettschneider 1996).

Es scheint somit als Fazit niemanden zu überraschen, dass jugendliche Leistungssportler vielfältigen und intensiven Belastungen ausgesetzt sind. Das Entscheidende dabei sei nach Richartz & Brettschneider (1996) allerdings, wie sie diese Situationen bewältigen.

Früher hatte der Leistungssport an sich noch nicht das Ansehen, was er heute vermehrt genießt. Viele waren damals der Meinung, leistungssportliches Engagement im Jugendalter führe zu „emotionaler Verarmung“, „zum Verlust sozialer Beziehungen“ und „zu intellektueller Verkümmern“, kurz: zum Verlust der Kindheit und Jugend (Richartz & Brettschneider 1996).

In Bezug auf jugendliche Leistungssportler mit ihrer Doppelbelastung trifft dies womöglich zu, wenn man ihnen nicht dabei hilft, ihren Tagesablauf so angenehm wie möglich zu gestalten und sie zeitlich zu entlasten, damit sie z. B. auch soziale Kontakte pflegen können.

So standen zumindest noch vor einigen Jahren in den westlichen Bundesländern sportlich Hochtalentierte¹⁵ – wie auch deren Eltern, Trainer und Lehrer – bei dem

¹⁵ Die Begriffe „(Hoch-)Begabung“ und „Talent“ werden in dieser Arbeit synonym verwendet.

In dem Großteil der Literatur zum Thema „(Hoch-)Begabung“ oder „Talent“ wird von „hochbegabten“, von „hochintelligenten“, von „besonders befähigten und talentierten Kindern“ gesprochen. Im Grunde bedeuten aber alle Begriffe das Gleiche: „Mädchen und Jungen, die sich durch früh entwickelte, weit überdurchschnittliche Fähigkeiten und durch ihre Interessen von Gleichaltrigen unterscheiden.“ (BMBF 2003). Dies kann sich auf den mathematisch-naturwissenschaftlichen, den sprachlichen, den musisch-künstlerischen, den handwerklichen und, wie es in dieser Arbeit sehr ausführlich dargestellt wird, auch auf den sportlichen Bereich beziehen.

Man kann also festhalten, dass im Großteil der betreffenden Literatur die Begriffe ebenfalls synonym benutzt werden (siehe Joch 1992 „Talent- und Begabungsförderung“, Borggreve et al. 2005, Heller 2002, Brettschneider, etc.), aber auch im normalen Sprachgebrauch werden sie bedeutungsgleich verwendet. Dies hängt wohl damit zusammen, dass man kaum einen grundlegenden Unterschied in ihrer Bedeutung feststellen kann. Es gibt nur einen minimalen Unterschied, der in ihren etymologischen Ursprüngen begründet liegt: Viele benutzen den Begriff „Hochbegabung“, um z. B. genetische Voraussetzungen zu beschreiben, man sagt in diesem Zusammenhang auch etwas, was „von Gott gegeben“ bzw. noch nicht

Versuch, das leistungssportliche Engagement mit dem der Schule oder der beruflichen Ausbildung zu verknüpfen, zum Großteil vor einem scheinbar nicht lösba- ren Problem. Drei gängige Wege stünden den Betroffenen gemäß Brettschneider & Klimek (1998) prinzipiell offen:

- Entweder die Talente entschlossen sich dazu, der sportlichen Karriere Vor- rang vor der schulischen Ausbildung zu geben. Dabei seien sie im Extremfall sogar bereit, vollständig auf einen ihren Fähigkeiten entsprechenden Schul- abschluss zu verzichten. Folglich würden schlechte schulische Leistungen einschließlich schlechter zukünftiger Perspektive in beruflicher Hinsicht in Kauf genommen und durch sportlichen Erfolg kompensiert (Brettschneider & Klimek 1998).
- Die zweite Möglichkeit wäre, dass die sportlich hochtalentierten Heranwach- senden der Schule und Ausbildung absolute Priorität einräumten. Obwohl die Jugendlichen bei dieser Alternative viel Zeit und Engagement in Training und Sportkarriere investierten, könnten sie ihr Leistungsvermögen nicht vollstän- dig ausschöpfen. Ihre schulischen Leistungen seien oftmals überdurch- schnittlich; die im Sport erbrachten Leistungen seien beachtlich, ohne jedoch dabei Spitzenwerte zu erreichen (Brettschneider & Klimek 1998).
- Als dritte und letzte Alternative könnten die betroffenen Athleten einen folgen- reichen Balanceakt unternehmen: Neben einem starken Engagement in der Schule und folglich dem Erzielen eines qualifizierten Bildungsabschlusses, würden sie sich mit dem gleichen Engagement der Entwicklung ihrer Sport- karriere widmen und auch hier glänzende Ergebnisse aufweisen. Das in bei-

sichtbar ist. Erst durch Training oder äußere Einflüsse werde Begabung in Form des Talents sichtbar. Begabung sei demnach ein noch nicht ausgebildetes Talent und bedeute die Grundlage für letzteres. Da es also Talent ohne Begabung gar nicht geben kann, sind diese Begriffe so eng miteinander ver- bunden, dass sie synonym verwendet werden können. Brettschneider löst dieses begriffliche Problem z. B., indem er sich am angloamerikanischen Raum orientiert, in dem die Begriffe „talented“ und „(highly) gifted“ synonym verwendet würden. „Begriffliches hairsplitting“ sei seiner Meinung nach an dieser Stelle fehl am Platz.

Carl/Hohmann (2002) sprechen im sportlichen Bereich eher vom Talent, obwohl eine konsequente Trennung der Begriffe auch nicht stattfindet. Sie geben folgende Definition für ein „Talent“: „Als *Talent im Spit- zensport* wird eine Person bezeichnet, die unter Berücksichtigung des bereits realisierten Trainings im Vergleich mit Referenzgruppen ähnlichen biologischen Entwicklungsstandes und ähnlicher Lebensge- wohnheiten überdurchschnittlich sportlich leistungsfähig ist und bei der man unter Berücksichtigung personinterner (endogene) Leistungsdispositionen und realisierbarer exogener Leistungsbedingungen begründbar annimmt und insbesondere mathematisch-simultativ ermittelt, dass sie in einem nachfol- genden Entwicklungsabschnitt sportliche Spitzenleistungen erreichen kann (Carl/Hohmann 2002)“.

Sportliches Talent sei demnach spezifisch. Es sei dadurch charakterisiert, dass seine Verwirklichung auf et- wa das erste Drittel des Lebens begrenzt und damit ein Privileg der Kindheit bzw. Jugend sei (Radtke 2002). Hierin bestehe ein Unterschied von Talenten anderer Kultur- und Gesellschaftsbereiche, die auch zu späteren Zeitpunkten außergewöhnliche Leistungen erreichen können.

Nach Carl (1988) bezeichnet das „Sporttalent“ eine Person, „von der man aufgrund ihres Verhaltens oder aufgrund ererbter oder erworbener Verhaltensbedingungen annimmt, dass sie für sportliche Leistungen eine besondere Begabung oder Hochbegabung besitzt“. Es lassen sich allgemeine (nicht auf eine be- stimmte Sportart bezogen) von speziellen (sportart- oder sportdisziplinspezifischen) Talenten unter- scheiden. Hier wird ebenfalls die Vermischung der Begrifflichkeiten sowie die in der Fachliteratur herr- schende Uneinigkeit deutlich.

den Bereichen hohe Leistungsniveau erkaufen sie sich mit einer 60-Stunden-Woche und mit einer Ausrichtung ihrer Lebenswelt ausschließlich auf Unterricht und Training. Die Nebenwirkung sei auf diese Weise allerdings ein so zerstückelter Alltag, dass für Freizeit, Freunde und die Entwicklung anderer Interessen kaum mehr Zeit bleibe (Brettschneider & Klimek 1998). Am Ende steht womöglich ein Drop-out, weil die Belastung als zu hoch empfunden wird.

Lasse sich ein sportliches Talent auf eine Leistungskarriere ein, müsse es demnach unwägbare Risiken eingehen und sei dabei weitgehend auf sich selber gestellt. „Nicht wenige leistungssportliche Karrieren geraten angesichts der Aufgabe, schulische und sportliche Belange ausbalancieren zu müssen, in eine ernsthafte Krise“ (Richartz & Brettschneider 1996).

Brettschneider & Klimek (1998) fahren fort: „Die Aufgabe, Bildungs- und Sportkarriere in Einklang zu bringen, kann nicht einfach als individuelles Problem behandelt werden, denn die dem Individuum zur Verfügung stehenden Lösungsmöglichkeiten haben nur eine begrenzte Reichweite. Sie können letztlich den komplexen Ansprüchen der beiden sozialen Bereiche nicht genügen. Schulische Bildung und leistungssportliches Engagement für Heranwachsende in Einklang zu bringen, stellt eine sowohl bildungspolitisch wie auch sportpolitisch höchst bedeutsame Herausforderung dar, die nach Unterstützung auf institutioneller Ebene verlangt.“ (Brettschneider & Klimek 1998)

Die Doppelbelastung und somit das Risiko einer Karriere im Hochleistungssport liege auch nach Baur (1996) in ihrer lebenszeitlichen Platzierung. Zum einen falle sie üblicherweise in jene Lebensabschnitte, in denen zugleich schulische und berufliche Ausbildungsnachweise mit weitreichenden Folgen für spätere Lebenschancen erworben würden. Wer die Qualifikationschancen wegen des Hochleistungssports nicht wahrnehme, handle sich womöglich unwiederbringliche Nachteile ein. Nachteile auch deshalb, weil die Spitzensportkarriere lebenszeitlich eng begrenzt sei und meist irgendwann im frühen Erwachsenenalter relativ abrupt beendet werde (Baur 1996).

Das Risiko eines Sportlers zeigt sich auch im „Flaschenhalseffekt“ (Teubert 2009, 35), den der Spitzensport produziert. Da nur einer gewinnen kann, ist es offensichtlich, dass zwar womöglich viele Sportler „berufen, aber nur wenige auserwählt“ sind (ebd.). „Die Mehrzahl wird vom knappen Gut des Sieges ausgeschlossen und darf es im nächsten Wettkampf noch einmal versuchen“ (Bette & Schimank 1995, 31).

Die „soziale Nachsorge“ für Athleten, die ihre Karriere beenden, stellt deshalb ein wichtiges sport- und sozialpolitisches Problem dar.

Spitzensportler müssen auch gut in der Schule sein, ansonsten findet ein häufiger Abbruch der Sportkarriere statt, um die fehlenden zeitlichen Kapazitäten auszugleichen und diese für die Schulkarriere zu investieren. Wer nicht überdurchschnittlich intelligent sei, dessen Chancen sänken, im Spitzensport Fuß zu fassen (Baur 1996).

Deshalb ist die oben beschriebene Skepsis von Teubert et al. (2006) durchaus nachvollziehbar und es wird deutlich, warum sie zur „Unvereinbarkeit von Schule und Leistungssport“ arbeiten und nicht wie die meisten anderen Autoren zur „Vereinbarkeit von Schule und Leistungssport“. Die betreffenden Schüler scheinen immer einen Bereich nachteilig behandeln zu müssen, obwohl eigentlich jedem deutlich wird, dass keines der beiden Systeme benachteiligt werden dürfte.

Allerdings soll an dieser Stelle auch nicht verschwiegen werden, dass verschiedene Untersuchungen darauf hinweisen (vgl. Beckmann, Elbe, Szymanski & Ehrlenspiel 2006), dass durch die Doppelbelastung sogar Synergieeffekte entstehen können und dass der schnelle Systemwechsel von Schule zu Leistungssport oder umgekehrt sogar eine Erholungsfunktion haben kann. Eine Doppelbelastung führe also nicht zwangsläufig zu einer Doppelbeanspruchung. Sie kommen sogar zu dem Ergebnis, dass die Doppelbelastung durch leistungssportliches Training und schulische Ausbildung zu einer Reduzierung der Gesamtbelastung führen könne, so lange beide Bereiche vernünftig aufeinander abgestimmt seien. Körperliche Belastung könne erholungswirksam für den geistigen Bereich sein und umgekehrt (vgl. Kellmann 2002).

2.4 Allgemeiner Forschungsstand zum Thema „Schule und Leistungssport“ – ein Überblick

Als Grundlage für dieses Kapitel dienen die Arbeiten von Teubert et al. (2006) sowie Teubert (2009). Sie haben bereits eine ausführliche Analyse verschiedener Arbeiten zum Thema „Verbundsysteme Schule-Leistungssport“ vorgenommen und bieten so einen guten Überblick über die Arbeiten der letzten Jahre. Dieser Überblick wird ergänzt durch neuere oder fehlende Arbeiten.

Setzt man sich intensiv mit dem Phänomen der Verbundsysteme „Schule-Leistungssport“ auseinander, fällt zunächst auf, dass es nicht sehr viele Arbeiten bezüglich dieser Thematik gibt. Dies hängt wohl damit zusammen, dass es sich hierbei um einen noch recht „jungen“ Untersuchungsgegenstand „Verbundsystem“ handelt (Teubert 2009). Von offizieller Seite aus gab es zumindest vom DSB mehrere Untersuchungen und Evaluationen (vgl. Literaturverzeichnis: DSB 1998 - 2005), von schulischer Seite wurde dies in Form von KMK-Berichten übernommen (Teubert 2009).

Arbeiten, die bisher zur Kooperation von Schule und Spitzensport im Allgemeinen und den Verbundsystemen der Nachwuchsförderung im Besonderen erstellt wurden, werden nach Teubert et al. (2006) grob in drei Gruppen untergliedert:

- Arbeiten, die sich mit der Einbeziehung („Inklusion“) von Athleten in Verbundsystemen befassen.
- Studien, die die zentralen Strukturmerkmale der Verbundsysteme beschreiben.

- Studien, die schwerpunktmäßig die Athleten in pädagogischer und psychologischer Hinsicht betrachten und dabei die Kompensationsleistung der Verbundsysteme in Bezug auf die bestehende Doppelbelastung untersuchen.
- Teubert (2009) fügt eine vierte Gruppe hinzu: Hier handelt es sich um Arbeiten, die sich aus soziologischer Perspektive mit der Kompensations- und Koordinationsleistung bestehender Kooperationsprojekte von Spitzensport und Schule befassen.

Die *erste Gruppe* von Untersuchungen, die im Zusammenhang mit dieser Arbeit wegen mangelnder Relevanz nur ansatzweise betrachtet wird, allerdings aus Gründen der Vollständigkeit hier kurz vorgestellt werden soll, befasst sich mit der „Inklusion“ von Athleten in Verbundsysteme (Teubert et al. 2006, Teubert 2009).

Diesbezüglich sind insbesondere die Arbeiten von Elbe & Seidel (2003), Stork (2003) und Kugelman, Petsch & Schleinkofer (2002) zu nennen. So beschäftigen sich Elbe & Seidel (2003) und Stork (2003) vor allem mit den Auswahlverfahren und zeigen hierbei, dass vornehmlich die sportliche Leistungsfähigkeit als Auswahlkriterium dient, der Bereich der Psychologie hingegen noch kaum Berücksichtigung findet (Elbe & Seidel 2003). Während Stork (2003) verdeutlicht, dass derzeit über die Hälfte der Athleten, die von den Förderstrukturen der Eliteschulen profitieren, noch keinem Förderkader der Verbände angehört¹⁶, machen Kugelman et al. (2002)¹⁷ mit ihrer Fallstudie unter geschlechtstheoretischer Perspektive deutlich, dass weitaus mehr sportlich aktive und interessierte Jungen als Mädchen die Sportklassen besuchen¹⁸. Gründe für diese geschlechtsbezogenen Differenzen in der Schülerrekrutierung seien in Barrieren sowohl auf individueller und soziokultureller als auch auf organisatorischer Ebene zu finden. So scheinen zwar einerseits generell weitaus mehr Jungen als Mädchen an der Einrichtung interessiert zu sein, andererseits scheine auch der Eingangstest so angelegt zu sein, dass er für die Jungen eine weitaus niedrigere Zugangsbarriere darstelle als für Mädchen (vgl. Teubert et al. 2006, Teubert 2009).

Die *zweite Gruppe* von Arbeiten legt ihren Schwerpunkt auf die Strukturmerkmale der Verbundsysteme (Teubert et al. 2006, Teubert 2009). Sie spielt für diese Arbeit zumindest in grundlegender Hinsicht eine Rolle, da die strukturellen Erkenntnisse als theoretische Basis dienen.

Zur Gruppe dieser Arbeiten zählen Teubert et al. (2006) bereits die Studie von Knopp (1985), die sich mit dem Modellversuch „Talentförderung durch Sportklassen“ am Beispiel des Heinrich-Heine-Gymnasiums in Kaiserslautern beschäftigt. Die Autoren machen hier besonders deutlich, dass für den Erfolg einer solchen Einrichtung vor allem die räumliche Nähe von Schule, Internat und Trainingsstätten

¹⁶ Im Einzelnen gehören 5 % der Athleten dem Bundeskader an, 38 % der Athleten dem Landeskader, und 57 % der Athleten sind ohne Kaderstatus. Festzuhalten bleibt im Übrigen, dass ungeachtet der teils geringen Zahl von Kaderathleten eine Kooperation von Eliteschulen und Olympiastützpunkten, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß, an allen Standorten besteht (Stork 2003).

¹⁷ Untersucht wird der Verbund „Partnerschulen des Leistungssports“ in Nürnberg/Bayern.

¹⁸ Diese Fallstudie bezieht sich auf den Verbund „Partnerschulen des Leistungssports“ in Nürnberg/Bayern.

sowie der Einsatz von Lehrertrainern und Erziehertrainern nötig ist (vgl. Teubert et al. 2006, Teubert 2009).

Güllich, Schulte, & Ziegler (1998) legen eine bundesweit angelegte Fragebogenstudie zum Entwicklungsstand der Verbundsysteme „Schule – Leistungssport“ (vgl. DSB: Informationen zum Leistungssport) vor. Die Autoren setzen sich hierbei mit 45 Verbundsystemen auseinander unter der Fragestellung, ob und in welchem Maße die vom DSB und BAL (Bundesausschuss Leistungssport) aufgestellten Anforderungsmerkmale für Verbundsysteme vor Ort umgesetzt werden und inwieweit dies zum Erfolg der Einrichtungen beiträgt. Sie können im Ergebnis ihrer Untersuchungen eine Reihe von Strukturmerkmalen identifizieren, deren vermehrte Berücksichtigung aufgrund von erheblichen Defiziten einzufordern wäre (z. B. die Festschreibung adäquater Aufnahmekriterien in das Fördersystem, die sowohl die sportliche als auch die schulische Eignung überprüfen, die Sicherstellung einer angemessenen Qualifikation der Trainer, die regelmäßige Durchführung von trainingswissenschaftlichen und sportmedizinischen Leistungsdiagnosen, die Institutionalisierung eines Koordinationsgremiums zur Einrichtung des Vormittagstrainings und zur zeitlichen Abstimmung von schulischen und sportlichen Belastungshöhepunkten sowie die Bereitstellung von Möglichkeiten zur Streckung der Schulzeit in der Sekundarstufe II und zur Vollzeitunterbringung in Internaten) (vgl. Teubert et al. 2006, Teubert 2009).

Teubert et al. (2006) sowie Teubert (2009) machen auf eine weitere, bundesweit durchgeführte Fragebogenuntersuchung aufmerksam, die Sportinternate und Sportbetonte Schulen hinsichtlich ihrer Qualität bzw. ihres Erfolgs überprüfen (DSB 2000, Hug 2001). Hierbei werden verschiedene Merkmalsausprägungen der Einrichtungen (z. B. die Anzahl und Kaderzugehörigkeit der betreuten Talente, deren sportliche Erfolge oder die Umsetzung der wesentlichen Rahmenvorgaben in Schule und Sport) sowohl in ergebnis- als auch in prozessorientierter Weise erfasst. Diese Studie macht vor allem auf die erheblichen Differenzen zwischen den einzelnen Standorten aufmerksam (vgl. Teubert et al. 2006, Teubert 2009).

Außerdem sind die Arbeiten von Helfritsch & Becker (1993) sowie Helfritsch (1997) zu nennen. Diese befassen sich mit den Strukturmerkmalen der Kinder- und Jugendsportschulen der ehemaligen DDR und diskutieren Möglichkeiten und Grenzen der Übertragbarkeit dieser Strukturen auf das deutsche Fördersystem nach der Wiedervereinigung. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass eine Übertragbarkeit (in modifizierter Form) der Strukturen der KJS auf die heutigen Förderstrukturen durch weitere Analysen geprüft werden muss. Bezüglich dieses Themas gibt es weitere Arbeiten wie z. B. Bräuer (1990), Ledig & Wojciechowski (1993) sowie Brettschneider, Drenkow, Heim und Hummel (1993) (vgl. Teubert et al. 2006, Teubert 2009).

Weitere Arbeiten zur Unterschiedlichkeit der Förderstrukturen im internationalen Vergleich sind von Gebauer & Braun (2001) und Braun (2004) zu nennen (Deutschland/Frankreich) sowie von einer Forschergruppe um Helmut Digel (vgl. u. a. Digel 2001 a, Digel 2001 b, Digel 2002, Digel, Burk & Fahrner 2006), die die Besonderheiten acht ausgewählter Nationen (Australien, China, Deutschland, Frankreich,

Großbritannien, Italien, Russland und die USA) verdeutlicht (vgl. Teubert et al. 2006). Die Autoren kommen zu dem Ergebnis, dass sich in den verschiedenen nationalen Systemen höchst unterschiedliche Einrichtungen entwickelt haben, was vor allem in den historischen, kulturellen, politischen und sozialen Differenzen begründet ist. Besonders ausgeprägt ist die schulische Unterstützung in China, Russland und den USA (vgl. Digel 2002, 38), da es in diesen Ländern kein autonomes Sportvereinsystem gibt.

In der *dritten Gruppe* von Studien, wird nach Teubert et al. (2006) die Doppelbelastung der Athleten aus pädagogischer und psychologischer Perspektive betrachtet (vgl. auch Teubert 2009¹⁹). Diese Gruppe ist im Hinblick auf den empirischen Teil dieser Arbeit von besonderem Interesse.

Hier werden die Verbundsysteme im Hinblick auf ihre Kompensationsleistung untersucht. Zu dieser Gruppe sind nach Teubert et al. (2006) die Arbeiten von Holz (1981), Stork, Amelung & Rademacher-Schütte (1982), Emrich & Pitsch (1998), Knoll (1997), Fessler (1999, 2002), Fessler, Frommknecht, Kaiser, Renna, Schorer & Binder (2002), Schneider, Bös & Rieder (1993), Riedl & Cachay (2002), Rost (2002), Richartz & Brettschneider (1996), Brettschneider & Klimek (1998) sowie Beckmann (2002) und Beckmann, Szymanski, Elbe & Ehrlenspiel (2006) zu zählen. In länderbezogenen Studien untersuchen Holz (1981) für Baden-Württemberg und Stork, Amelung & Rademacher-Schütte (1982) für Nordrhein-Westfalen die individuellen (zeitlichen) Belastungen der Athleten im Hinblick auf die strukturellen Bedingungen ihres sozialen Umfelds. Die Arbeiten verdeutlichen die hohen zeitlichen Belastungen der Athleten im schulischen und sportlichen Bereich. Hinzu kommt, dass diese den Ansprüchen ihres sozialen Umfeldes (Familie, Freunde) gerecht werden müssen. All' dies ergibt ein großes Spannungsfeld, dass es auszubalancieren gilt (Teubert et al. 2006).

Außerdem zeigen die Ende der 90er Jahre durchgeführten, länderbezogenen D-Kader-Studien von Emrich & Pitsch (1998) für das Saarland, von Fessler (1999) und Fessler, Frommknecht, Kaiser, Renna, Schorer & Binder (2002) für Baden-Württemberg sowie von Knoll (1997) für Hessen die subjektive Wahrnehmung der Athleten zum Problem der Vereinbarkeit von Schule und Leistungssport. Dabei wird auch ein Zusammenhang zwischen der schulischen und der sportlichen Leistung deutlich. Auch diese Untersuchungen zeigen, dass die Schwierigkeiten der Vereinbarkeit von Schule und Leistungssport auf der Zeitebene liegen. Jedoch werden keine großen Unterschiede zwischen den schulischen Leistungen der Leistungssportler und denen der nicht leistungssportlich aktiven Schüler festgestellt. Zu Problemen bei den schulischen Leistungen scheint es eher bei zunehmendem sportlichen Erfolg zu kommen (vgl. Emrich & Pitsch 1998, Fessler 2002, Fessler, Frommknecht, Kaiser, Renna, Schorer & Binder 2002). Die Arbeit von Schneider, Bös &

¹⁹ Teubert (2009) hat im Vergleich zu Teubert et al (2006) eine andere Reihenfolge der Gruppeneinteilung, ordnet die Arbeiten allerdings den gleichen Gruppen zu, ergänzt durch eine vierte Gruppe von Arbeiten, die sich mit der Frage der Koordination von Spitzensport und Schule aus soziologischer Perspektive befassen.

Rieder (1993) kommt zu ähnlichen Ergebnissen: Hier wurde im Rahmen einer Längsschnittuntersuchung zur Leistungsentwicklung von Tennisspielern festgestellt, dass es nur Talenten gelingt, international erfolgreich zu sein, wenn sie dem Sport Vorrang gegenüber der Schule einräumen. Dies riskieren wohl aber nur die wenigsten. Riedl & Cachay (2002) können dies bestätigen. In ihren Untersuchungen räumen die Nachwuchstalente in den Bundesligen der Sportarten Fußball, Handball, Basketball und Eishockey der Schule eindeutig Priorität ein (Teubert et al. 2006).

Rost (2002) verdeutlicht im Rahmen einer Fallstudie zur zeitlichen Gesamtbelastung von Athleten der Jahrgangsstufen fünf bis zwölf im Verbundsystem „Sportgymnasium Leipzig“, dass sich die Athleten zwar äußerst belastet fühlen, die realisierten Trainingsumfänge aber dennoch deutlich unter den Normen der Fachverbände liegen. Er fordert daher eine deutliche Optimierung, aber auch die Weiterentwicklung allgemeiner Rahmenbedingungen, die die Vereinbarkeit der schulischen und sportlichen Anforderungen sichern. Laut Rost (2002) sei vor allem der Sport selbst gefordert, die Wirkung der Verbundsysteme zu erhöhen, was vor allem hieße, dass die Zuführung der Talente an die zentralen Förderstrukturen der Eliteschulen optimiert und die vorhandenen schulischen Freiräume effektiver genutzt werden müssten (Teubert et al. 2006).

Richartz & Brettschneider (1996) behandeln Fragen zum Umfang der Doppelbelastung sowie zu Verarbeitungs- und Bewältigungsstrategien der Athleten. Als Ergebnis ihrer qualitativen Untersuchung halten sie fest, dass die Athleten zwar oftmals sehr hohen Belastungen ausgesetzt sind – die mit dem Alter und der wachsenden Trainingsintensität zunehmen –, dass diese Belastungen aber immer wieder durch individuelle Ressourcen und Bewältigungsstrategien relativiert werden können (Teubert et al. 2006).

Die Problematik der Doppelbelastung und deren Bewältigung wird auch noch in einer weiteren Untersuchung von Brettschneider & Klimek (1998) in Form einer längsschnittlich angelegten Athleten- und Elternbefragung behandelt. Dabei befassen sich die Autoren mit dem konkreten Umwandlungsprozess der Kinder- und Jugendsportschulen (KJS) der ehemaligen DDR zu Sportbetonten Schulen und setzen die Doppelbelastung der Athleten in Beziehung zu den schulorganisatorischen Rahmenbedingungen und den schulischen Unterstützungsleistungen.

Insgesamt weisen beide Studien darauf hin, dass eine Erweiterung und Intensivierung der unterschiedlichen Maßnahmen nötig ist, um schulische Einbußen infolge leistungssportlicher Anforderung wirksam zu kompensieren. Dies gelte für alle Kooperationspartner (Teubert et al. 2006).

Beckmann (2002), Elbe, Beckmann & Szymanski (2003) sowie Beckmann, Elbe, Szymanski & Ehrlenspiel (2006) informieren schließlich über eine Längsschnittuntersuchung an der Eliteschule des Sports in Potsdam sowie am gesamten Verbundsystem Potsdam. Mit Hilfe dieser Untersuchung werden - aus psychologischer Perspektive - Auslösebedingungen für Fluktuation und Drop-out gefunden und darüber hinaus werden die allgemeinen Entwicklungsmöglichkeiten der Athleten an Eli-

teschulen analysiert. Die bisher vorliegenden Untersuchungsergebnisse zeigen auf der einen Seite, dass die Dropout-Problematik auch an Eliteschulen eine sehr große Rolle spielt, denn hier sind schon 44 % der untersuchten Sportschüler aus dem Spitzensport ausgestiegen. Auf der anderen Seite wird den leistungssportlich aktiven Schülern aber auch eine deutlich positivere Entwicklung ihrer Persönlichkeit im Vergleich zu einer nicht-sportlichen Kontrollgruppe zugeschrieben (Teubert et al. 2006). Darüber hinaus wird sogar gezeigt, dass sich Athleten, die in einem Vollinternat untergebracht sind, weitaus selbständiger entwickeln, als dies bei den anderen Athleten der Fall ist²⁰. Beckmann, Elbe, Szymanski & Ehrlenspiel (2006) untersuchen also in ihrer Potsdamer Längsschnittstudie, ob sich die Verbundsysteme von Schule, Internat und Trainingseinrichtungen von der Umwelt isolieren und sich entsprechend „entfremdete Persönlichkeiten“ (vgl. Kuhl & Beckmann 1994) entwickeln oder aber u. a. die Vorteile der Ressourcenschonung in Verbundsystemen zu einer Entwicklung beitragen, die effiziente Selbstregulation und Eigeninitiative begünstigt. Die Ergebnisse werden mit Vergleichsschülern einer Regelschule außerhalb des Verbundsystems verglichen (Teubert et al 2006). Hierbei zeigten sich zum Beispiel kaum Unterschiede zwischen den Gruppen bezüglich Beanspruchung und Erholung, die Schüler haben keine höheren Beanspruchungswerte als diejenigen der Vergleichsschule. Von einer generellen Überbelastung oder Beanspruchung kann bei den Sportlern nicht gesprochen werden (Beckmann, Elbe, Szymanski & Ehrlenspiel 2006).

Weber (2003) stellt darüber hinaus eine Fallstudie zum Stellenwert des familiären Umfeldes von jugendlichen Nachwuchstalenten vor. Die Autorin beschäftigt sich mit der Frage, ob und in welchem Maße die Athleten Unterstützung durch die Familie erhalten, welche Motive den Unterstützungsleistungen zugrunde liegen und welche Rückwirkungen das leistungssportliche Engagement auf den familiären Alltag hat (Teubert et al. 2006). Aus den Ergebnissen wird deutlich, dass es zwischen Leistungssport und Familie zu einer deutlich „asymmetrischen Austauschbeziehung“ kommt. In vielen Fällen sei eine Anpassung der Familie an die Erwartungen des Sports festzustellen und somit eine „Versportlichung der familialen Lebenswelt“. Umgekehrt lasse sich hieraus schließen, dass sich – im Sinne sozialer Unterstützung – im Kindes- und Jugendalter sportliche Höchstleistungen nur bei Vorliegen eines außerordentlichen Sportengagements der gesamten Familie erreichen lassen (Teubert et al. 2006).

Im Zusammenhang mit soziologischen Arbeiten (*vierte Gruppe*) ist z. B. die Studie von Borggreve, Riedl & Cachay (2008) zu nennen, die sich allerdings mit einer anderen Thematik befasst, nämlich der Frage nach der Vereinbarkeit von Leistungssport und Hochschulstudium (Teubert 2009). Dabei kommen sie zu dem Schluss, dass dem Inklusionsproblem studierender Spitzensportler durch die Bildung netz-

²⁰ Entsprechend äußert sich Beckmann (2002): „Es kann nach diesen Untersuchungsergebnissen nicht aufrecht erhalten werden, dass das Verbundsystem und insbesondere die Internatsunterbringung zu Unselbständigkeit und einseitiger Interessensentwicklung bei den Sportschülern führt.“

werkförmiger Kooperationsbeziehungen zwischen den beteiligten Organisationen begegnet werden kann.

Teubert et al. (2006) untersuchen darüber hinaus die Verbundsysteme in Nordrhein-Westfalen hinsichtlich ihrer Effektivität. Ihre Untersuchung geht auf empirischem Wege der Frage nach, ob und in welchem Maße den Verbundsystemen die strukturelle Kopplung von Spitzensport und Schule tatsächlich gelingt und inwieweit es den Nachwuchssportlern vor dem Hintergrund dieser Bedingungen möglich ist, die Anforderungen der Schule und des Leistungssports gleichermaßen zu bewältigen (Teubert 2009).

Die Ergebnisse der Untersuchung lassen erkennen, dass die Kooperation von Spitzensport und Schule sowie die Umsetzung bestimmter Förderkonzeptionen an den untersuchten Standorten zwar insgesamt gelingen, dass hierbei z. T. aber auch gravierende Probleme auftreten können (Teubert 2009). Diese resultieren vor allem daraus, dass es sich bei den Verbundsystemen entgegen der Bezeichnung eben nicht um eigenständige Organisationsformen handelt, sondern um Verbindungen höchst unterschiedlicher Organisationen autonomer Sozialsysteme – der spitzensportlich orientierten Sportvereine und –verbände auf der einen sowie der Schulen auf der anderen Seite (Teubert 2009).

Die Verbundsysteme seien demnach auf dem richtigen Weg, müssten aber in einzelnen Bereichen noch bessere Lösungen für die Probleme finden.

Teubert et al. (2006), aber auch Teubert (2009) sind der Meinung, dass Leistungssport etwas anderes ist, als Schule es sein kann und leistet anderes, als Schule es zu leisten vermag und umgekehrt. Das Verhältnis von Schule und Leistungssport ist aus ihrer Sicht geprägt von grenzbildenden Differenzen sowie bestimmt durch gegenseitige Anspruchshaltungen, Zuschreibungen, Übergriffe und Dilemmata. Alle Kopplungsversuche können die Differenzen der beiden Bereiche nicht aufheben, sondern setzen ihre Kenntnisnahme voraus, um erfolgreich arbeiten zu können (Teubert 2009).

Teubert (2009) geht in ihrer Dissertation der Frage nach, wie die Koordination von Spitzensport und Schule gelingen kann, um das Inklusionsproblem²¹ schulpflichtiger (Nachwuchs-)Athleten auf organisationaler Ebene nachhaltig zu lösen.

Bette (1984b) sowie Bette & Neidhart (1985) befassen sich aus organisationssoziologischer Sicht mit den Strukturen des bundesdeutschen Fördersystems (Teubert 2009). Die Autoren untersuchen, inwieweit es dem Spitzensport gelingt, eine Vereinbarkeit zwischen den verschiedenen Rollenverpflichtungen der Athleten herzustellen. Bette (1984a) kommt zu dem Schluss, dass bei Sportinternaten Schwierigkeiten bei der Koordination von Leistungssport und Schule entstehen, weil Sportinternate auf Kooperationen mit externen Schulen angewiesen sind. So können Sportinternate keinen direkten Einfluss auf schulische Integrationsleistungen nehmen (Bette 1984b).

Schließlich steht bei Pallesen & Schierz (2010, 12) im Mittelpunkt der Arbeit „die Frage, wie die sportliche Einzelschule als Teil des Erziehungssystems in der Kon-

²¹ Mit „Inklusion“ meint Teubert (2009, 28) die „Teilhabe an gesellschaftlicher Kommunikation“.

struktion ihrer Sinnordnung mit den Entgrenzungen anderer Systeme, insbesondere denen des Sports umgeht“. Ihrer These nach entscheidet die „symbolische Ordnung der Einzelschule (...) darüber, (...), welche Möglichkeiten durch Schule den Talenten eröffnet oder verschlossen wird, die objektive und die subjektive Seite ihres Bildungsgangs produktiv aufeinander zu beziehen“. So liege der Eigenbeitrag der Schule zur Talentförderung gerade nicht darin „zeitliche und räumliche Ressourcen an den Leistungssport abzutreten. Er liegt vielmehr darin, in sinnstiftender Absicht Talentsein in den Rang einer Entwicklungsaufgabe zu heben, zu deren reflexiver Bewältigung Schule beiträgt, weil sie Talentsein als ein Thema biografisch bedeutsamen Lernens konstituiert und in unterschiedlichen Formen mit Schülern behandelt.“ Die Arbeit von Pallesen & Schierz (2010) ist in die Schulforschung sowie in die Schulsportforschung einzuordnen und untersucht drei Schulbeispiele, u.a. die Eliteschule des Sports in Hamburg.

Zusammenfassend wird aus den Untersuchungen zu den Verbundsystemen „Schule-Leistungssport“ deutlich, dass die Inklusion sportlicher Talente in die zentralen Förderstrukturen der Verbundsysteme zurzeit noch nicht optimal verläuft.

Nach Teubert et al. (2006) werde offenbar eine große Zahl von Personen rekrutiert, deren Förderungswürdigkeit aus Sicht der Verbände durchaus fraglich scheine. Darüber hinaus seien in der Zuführung von Talenten auch geschlechtsspezifische Differenzen zu erkennen, die sich nicht notwendigerweise auf das sportliche Leistungspotential zurückführen ließen. Was die Verbindung von Spitzensport und Schule anbelangt, so seien hier bereits etablierte Strukturmerkmale erkennbar, die aber hinsichtlich ihrer Qualität noch zu verbessern wären (Teubert et al. 2006). Hierauf würden auch die Ergebnisse der Untersuchungen zur Wahrnehmung der Doppelbelastung durch die Athleten verweisen. Denn diese werde in den Verbundsystemen weiterhin als durchaus hoch empfunden, auch wenn sich individuelle Bewältigungsstrategien der Athleten ausmachen lassen, die die strukturellen Defizite der Verbundsysteme zu kompensieren scheinen (Teubert et al. 2006).

Bei der Betrachtung der Forschungslage insgesamt halten Teubert et al. (2006) abschließend fest, dass die unterschiedlichen Studien jeweils einzelne bedeutsame Aspekte der schulischen und sportlichen Belastung der Athleten innerhalb der Verbundsysteme hervorheben und hierbei auch wiederholt auf eine Reihe von Strukturdefiziten aufmerksam machen. Teubert et al. (2006) sowie Teubert (2009) vermissen allerdings eine theoretische Erklärung der Möglichkeiten und Grenzen der Koordination von Leistungssport und Schule.

Teubert et al. (2006) versuchen, genau diese Lücke mit ihrer Arbeit zu schließen. Mit Hilfe ihrer umfangreichen Analyse lassen sich dann auch Verbesserungsvorschläge für den Einzelfall unterbreiten, deren Berücksichtigung dauerhaften Gewinn verspricht.

Die vorliegende Arbeit ist im Bereich der dritten Gruppe anzusiedeln, da sie sich aus einer pädagogischen und teils psychologischen Perspektive mit dem Problem der Vereinbarkeit von Schule und Leistungssport befasst.

Nachdem u. a. mit Hilfe der ausführlichen Auseinandersetzung mit der Materie von Teubert et al. (2006) sowie Teubert (2009) ein kurzer Überblick über die verschiedenen einschlägigen Arbeiten der letzten Jahre gegeben wurde, folgt nun der Übergang zum methodischen Teil.

Dazu werden im folgenden Kapitel die wichtigsten theoretischen Erkenntnisse zusammengefasst und der Bezug zur Schülerbefragung hergestellt.

2.5 Zusammenfassung: Grundannahmen zum empirischen Teil der Arbeit

Bis zu diesem Kapitel der Arbeit wurde die Thematik von Schule und Leistungssport mit Fokus auf die Doppelbelastung der Athleten behandelt. Darüber hinaus erfolgte eine Auseinandersetzung mit der Problematik, die die Kooperation zweier Systeme mit gegensätzlichen „Codes“ bzw. so gegensätzlichen Handlungsstrategien mit sich bringt und zwar mit Hilfe der Systemtheorie Luhmanns sowie einer feldbezogenen Anwendung dieses Ansatzes von Teubert (2009). Diese Arbeit einschließlich der Arbeit von Teubert et al. (2006) dient als Grundlage sowohl für den theoretischen Teil als auch für die Grundannahmen zum empirischen Teil. Im Theorieteil stellte sich heraus, dass sich eine Zusammenarbeit der beiden Systeme Schule und Leistungssport äußerst schwierig gestaltet und nur im begrenzten Rahmen auf einer strukturellen Ebene möglich ist. Ebenso wurde die enorme Belastung verdeutlicht, die das Leben der Athleten prägt: Es bleibt ihnen kaum Zeit für freizeitleiche Aktivitäten. Ihr Alltag wird bestimmt durch mindestens zwei Trainingseinheiten am Tag und den regulären Schulbetrieb. Darüber hinaus stehen an Wochenenden häufig Wettkämpfe an, so dass im Leistungssport 60 Stunden-(Arbeits-)Wochen (oder mehr) keine Seltenheit sind (vgl. auch Richartz & Brettschneider 1996).

Außerdem wurden verschiedene Förderinstitutionen einschließlich ihrer geschichtlichen Entwicklungen und ihrer Struktur vorgestellt, die sich durch eine Kooperation zwischen Schule und Leistungssport (u. a. die Partnerschule des Leistungssports und die Sportbetonte Schule) kennzeichnen bzw. Verbundsysteme „Schule – Leistungssport“ darstellen. Diese Institutionen haben sich über Jahre hinweg entwickelt und sich das Ziel gesetzt, spitzensportlich hochbegabten Schülern eine Koppelung von Schul- und Sportkarriere unter möglichst optimalen Bedingungen zu ermöglichen.

Die neuste institutionelle Entwicklung in Form der „Eliteschule des Sports“ wurde einschließlich ihres geschichtlichen Werdegangs in Kapitel 2.2.4 ausführlich vorgestellt. Dazu wurde eine Bestandsaufnahme des DSB (DOSB) im Jahre 2005 vorgestellt, in der die verschiedenen Eliteschulen des Sports evaluiert wurden. Dieses Kapitel diente dem Überblick über die Vielfalt dieser Institutionen, der Einsicht in die Strukturen sowie der Benennung von Vor- und Nachteilen.

Im Folgenden soll nun auf Grundlage der vorangegangenen Theorie antizipiert werden, welche Annahmen sich für das Verbundsystem in Hamburg bzw. die Elite-

schule des Sports in Hamburg machen lassen. Schließlich sollen hier vereinzelt auch Annahmen, die eigenen Erfahrungen entstammen, Berücksichtigung finden. Befasst man sich mit den Arbeiten von Teubert et al. (2006) und Teubert (2009), stellt man fest, dass eine Vereinbarkeit des Schul- sowie des Sportsystems – wenn überhaupt – nur schwer möglich ist. Die grundlegenden Zielsetzungen und Codes divergieren dafür zu stark. Um den Versuch einer Koordination der Systeme Schule und Leistungssport zu fundieren, unterscheiden Teubert et al. (2006) sowie Teubert (2009) drei Ebenen, die sie differenziert betrachten: Eine strukturelle Kopplung von Schule und Leistungssport muss auf die *Sachebene*, die *Zeitebene* und die *Sozialebene* bezogen sein.

Dabei wurde festgestellt, dass es vergleichsweise wenig Schwierigkeiten bereitet, Stundenpläne einander anzupassen. Allerdings ist es bei Unterrichtsinhalten (*Sachebene*) schwieriger. Der Versuch von Anpassungen auf der Sachebene wird demzufolge voraussichtlich auch im Verbundsystem in Hamburg eine Rolle spielen. Stundenpläne wurden z. B. an der Hamburger Schule bereits an die Bedürfnisse der Sportler angepasst. Eine Idee für Anpassungen auf der Sachebene in Hamburg ist die Bildung von Profilen, die zunächst laut Sportkoordinator der Hamburger Schule in der Oberstufe eingeführt und danach auf die Mittelstufe ausgeweitet wurden. Auf diese Weise kann sich der Sport inhaltlich mit der Schule abstimmen, auch wenn es nur in geringem Maße möglich ist.

Demnach wird der Hamburger Schule die Anpassung auf der *Zeitebene* vermutlich die geringsten Schwierigkeiten bereiten. Nach der genauen Betrachtung des Hamburger Verbundsystems lässt sich feststellen, dass es bereits länger einen engen räumlichen Verbund zwischen OSP, Internat und Schule in Hamburg gibt, die Abstimmung von Unterrichts- und Trainingszeit einschließlich des Vormittagstrainings ist auch nur ein organisatorisches Problem, das schnell gelöst werden kann. Gleiches gilt für die Abstimmung der jeweiligen Belastungshöhepunkte. Es ist bei einer „Eliteschule des Sports“ davon auszugehen, dass die genannten Probleme gelöst wurden, da sie bereits die Kriterien des DOSB erfüllen muss, um den Titel zu erhalten. Wie dies allerdings von den Aktiven wahrgenommen wird und ob die Lösungen für die Akteure im System auch zufriedenstellend sind, steht im Mittelpunkt der anschließenden Untersuchung.

Die Annahme von Teubert et al. (2006), je mehr Beteiligte es gebe, desto mehr Koordinationsprobleme gebe es, wird man wohl erfahrungsgemäß auch zunächst an dieser Stelle annehmen. Da es aber in Hamburg eher ein System im kleineren Rahmen ist, welches sich im Aufbau befindet und noch überschaubar ist, wird die Problematik der Koordination wohl nicht im Mittelpunkt stehen, sondern nur am Rande erkennbar sein.

Allerdings steht für Teubert et al. (2006) auch in diesem Zusammenhang fest, dass die Koordination nur funktionieren kann, wenn das entsprechende Personal dafür vorhanden ist. Dies betrifft die *Sozialebene*.

Wenn man das von Teubert et al. (2006) Beschriebene annimmt, könnte die Vermutung naheliegen, dass in Hamburg bei dem Großteil der entscheidenden Stellen

das richtige Personal sitzt, sonst besäße man sicherlich nicht das Prädikat der „Eliteschule“. Allerdings kann man in diesem Zusammenhang auch hinterfragen, wie das weitere Lehrpersonal an der Schule diese Form der Talentförderung annimmt und so womöglich das nötige Verständnis für die Sportler aufbringt, um diese auch entlasten zu können. Gibt es womöglich Lehrer, die sich verweigern und kein Verständnis für die Sportler aufbringen wollen oder können? Dieser Frage wird u. a. im Rahmen der Untersuchung aus Sicht der Akteure nachgegangen: Wie empfinden dies die Befragten und wie gehen sie damit um?

Gemäß der Annahmen von Teubert et al. (2006) bleibt zu vermuten, dass in einem heterogenen Lehrerkollegium sicherlich einige zu finden sind, die den Leistungssport nicht unterstützen, doch es gilt der Frage nachzugehen, wie in der Schule damit umgegangen wird bzw. wie die Akteure mit dieser Situation zurechtkommen. Nach der Auseinandersetzung mit der Arbeit von Teubert et al. (2006), kann man eine Annahme vorweg stellen: In einem derartigen Verbundsystem mit den verschiedensten Anforderungen an die Sportler, werden diese aller Wahrscheinlichkeit nach Schwierigkeiten haben, die an sie gestellten Erwartungen bzw. Anforderungen zu erfüllen. Die Belastungen durch die zwei Systeme Schule und Sport werden mit Sicherheit von einigen Sportlern als extrem empfunden (vgl. dazu auch Richartz & Brettschneider 1996), so dass sie u. U. die Schule vernachlässigen sowie Probleme nicht nur mit den Lehrern bekommen, die den Leistungssport nicht unterstützen (vgl. Teubert et al (2006). Schlimmstenfalls wird dies auch zu ernsthaften (Sinn-)Krisen der Sportler führen und sich im letzten Schritt auch auf die sportlichen Leistungen auswirken. Das würde auch bedeuten, dass die Koordination der Bereiche Schule und Leistungssport nicht allein ausschlaggebend ist für eine erfolgreiche Sportkarriere, sondern auch Faktoren innerhalb des Systems wie Personal einen großen Einfluss z. B. auf die sportliche Leistung haben (Teubert et al. 2006).

Wie nun die Sicht der Akteure auf das System ist, wie sie dieses mit den Maßnahmen auf den verschiedenen Ebenen bewältigen und wahrnehmen, ist Untersuchungsgegenstand der nachfolgenden Befragung. Reflektiert man den bisherigen Teil der Arbeit unter Berücksichtigung der vier verschiedenen Problematiken „zeitliche Abstimmungsproblematik“, „Akzeptanzproblematik“, „Personalproblematik“ und „Entwicklungsproblematik“ (vgl. dazu auch Teubert et al. 2006), die in den Interviewleitfaden hineingearbeitet werden konnten, kommt man zu folgenden Grundannahmen, die hier aus *eigenen Erfahrungen* hergeleitet werden:

Bezüglich der „zeitlichen Abstimmungsproblematik“ wird auf der Grundlage eigener Erfahrungen vermutet, dass die Belastung von den Athleten als sehr hoch angesehen wird: Sie werden das Gefühl haben, sie hätten nicht genug Freizeit und könnten sich nicht um Freunde und Familie kümmern, so wie es Gleichaltrige tun. Außerdem kann man annehmen, dass die Belastung mit zunehmender Alterstufe steigen wird, da die Anforderungen in der Schule, aber auch im Leistungssport zunehmen. Die Athleten werden wohl eigene Strategien entwickeln, um die Belastung so gering wie möglich zu halten und womöglich Charaktereigenschaften besitzen oder ausbilden, die gegenüber Nichtsportlern stärker ausgeprägt sind, wie z. B. Durch-

haltevermögen, Ehrgeiz, Motivation und Selbstdisziplin. Womöglich wird das Belastungsempfinden der befragten Athleten im Jahr 2010 etwas reduzierter ausfallen als jenes der Befragten im Jahr 2003, da die Strukturen im Verbundsystem gefestigter sein und weniger Abstimmungsprobleme bestehen werden. Es wird sicherlich auch Sportler geben, die im Laufe der Zeit ein derartiges Zeitmanagement entwickelt haben, dass sie die Belastung nicht als extrem empfinden. So wird sich vielleicht das Zeitempfinden bei einigen verändert haben.

Des Weiteren wird sich voraussichtlich die Problematik des Personals stellen. Diesbezüglich wird vermutet, dass es zwar viele Lehrer geben wird, die die Akteure in ihrer Situation unterstützen, es wird hingegen aber auch welche geben, die kein Verständnis für die Belastungssituation der Sportler aufbringen wollen oder können und somit ein Hindernis für die Sportler darstellen. Diesbezüglich wird sicherlich die Rolle des Sportkoordinators an der Schule von Bedeutung sein und überhaupt wird voraussichtlich dieser Koordinator für einen reibungsloseren Alltag der Sportler sorgen und sie unterstützen. Hingegen wird es u. U. schwierig sein, qualifizierte Fachkräfte zu finden, die flexibel einsetzbar sind, gemeint ist damit, dass es sicherlich hilfreich wäre, wenn ein Lehrertrainer vormittags das Training der Sportler übernimmt und im Schulalltag ebenso Ansprechpartner ist, in Vertretungsstunden einspringen kann und womöglich dort Training anbieten kann, etc. Die Situation rund um das Personal an der Schule wird sicherlich einen entscheidenden Faktor in der Zusammenarbeit von Schule und Leistungssport darstellen.

Doch was halten die Freunde oder die Familie von dem überdurchschnittlichen Engagement der Leistungssportler („Akzeptanzproblematik“)? Es ist zu vermuten, dass die Familie die Athleten unterstützt, denn ohne die familiäre Unterstützung oder zumindest eine „Duldung“ würden die Sportler sicherlich nicht lange in diesem System verweilen können. Bei Freunden könnte das etwas anders sein. Voraussichtlich werden die Sportler nicht viel Zeit für Freunde haben bzw. Freunde werden wahrscheinlich nicht viel Verständnis aufbringen können, da sie sich größtenteils nicht in die Situation hineinversetzen können.

Das Schwimmen wird mit Sicherheit einen hohen Stellenwert im Leben der befragten Sportler einnehmen, denn sonst wäre wahrscheinlich die Bereitschaft, eine derartige Belastung auf sich zu nehmen, nicht vorhanden. Lediglich die Schulform der Gesamtschule bzw. seit neustem der Stadtteilschule wird vielleicht ein Problem für die Athleten, aber vor allem für die Eltern darstellen. Zwar bietet diese Schulform viele Vorteile für die leistungssportliche Seite, doch es wird möglicherweise Eltern geben, die der Meinung sind, dass nur ein Gymnasium eine optimale Schulausbildung ermöglichen kann. Womöglich wird man allerdings auch bald feststellen, welche Vorteile die Stadtteilschule gerade für die Leistungssportler hat, in der die Schüler ein Jahr länger Zeit haben, um sich auf das Abitur vorzubereiten.

Bezüglich des Motivationsproblems wird man vermuten können, dass die Athleten in der Lage sind, eine überdurchschnittliche Motivation aufzubringen, um das tägliche Training zu absolvieren. Wahrscheinlich werden die Sportler nicht viel darüber nachdenken, was sie auf sich nehmen und ihren Alltag eher automatisiert meistern,

denn so bald man sich die tägliche Belastung vor Augen führt, wird man sicherlich nach dem Sinn dahinter fragen. Schlimmstenfalls könnte es dann zu ernsthaften Krisen kommen.

Bezüglich des Motivationsproblems wird man vermuten können, dass die Athleten in der Lage sind, eine überdurchschnittliche Motivation aufzubringen, um das tägliche Training zu absolvieren. Wahrscheinlich werden die Sportler nicht viel darüber nachdenken, was sie auf sich nehmen und ihren Alltag eher automatisiert meistern, denn so bald man sich die tägliche Belastung vor Augen führt, wird man sicherlich nach dem Sinn dahinter fragen. Schlimmstenfalls könnte es dann zu ernsthaften Krisen kommen.

Wer also diese extremen Belastungen auf sich nimmt, wird wohl ein langfristiges Ziel haben und eine Persönlichkeit, mit der er diese Ziele erreichen könnte. Zu entsprechenden Persönlichkeitsmerkmalen würde man Zielstrebigkeit, Disziplin, Engagement, Effizienz, Selbstständigkeit und Verantwortungsbewusstsein zählen.

Im empirischen Teil dieser Arbeit wird sich zeigen, welche Wahrnehmung die Akteure im System haben und ob die oben genannten Annahmen wieder zu finden sind.

Dafür wird im nun zunächst folgenden Teil die methodische Anlage der Arbeit als Grundlage für den empirischen Teil näher erläutert, um anschließend im letzten Kapitel der Arbeit die Befragung der Schwimmer zu präsentieren. Dabei wird mittels Interviews darauf eingegangen, wie an dieser Eliteschule des Sports aus Akteurs-sicht in der Realität der Spagat zwischen den zwei Teilbereichen Schule und Sport durchgeführt wird, welche Schwierigkeiten sich für die betreffenden Akteure ergeben, wie sie sich diesen stellen, diese bewältigen und sich beiden Karrieren widmen.

3 Methodische Grundlagen

Es besteht nun u. a. die Annahme, dass die Akteure das Verbundsystem sowie die Kopplung von Schule und Leistungssport in Hamburg unterschiedlich empfinden, wahrnehmen und deuten. Sie werden sich dabei wohl unterschiedlich fühlen, und sich entsprechend unterschiedlich verhalten, um den Alltag zu bewältigen. Um dieser zentralen Thematik nachzugehen, sollen die Befragungen der Schüler einen Hinweis darauf geben, wie die Bedingungen und Belastungen von ihnen wahrgenommen und wie sie bewältigt werden. Aus den Ergebnissen kann man gegebenenfalls auch schlussfolgern, welche Maßnahmen an dem Verbundsystem für die Weiterentwicklung getroffen werden könnten oder sollten.

Es soll nun im Folgenden das Herangehen an die Befragung der Schüler bzw. deren Methodik dargestellt werden. Dazu ist es nötig, noch einmal einen kurzen Blick auf die Geschichte der Arbeit zu werfen.

Wie in der Einleitung bereits kurz beschrieben, liegt der folgende Teil der Arbeit Untersuchungsergebnissen zu Grunde, die im Ganzen gesehen über einen Zeitraum von sieben Jahren (2003 bis 2010) bearbeitet wurden. Es wurde qualitativ gearbeitet, wobei der Schwerpunkt der ersten Interviewstudie darauf lag, sich einen Überblick über die Wahrnehmung der Situation am Verbundsystem einschließlich der Probleme aller 14 Schwimmer (Vollerhebung der Schwimmer) zu verschaffen und so Rückschlüsse für die zukünftige Kooperation der Schule mit dem Sport schließen zu können.

In der *zweiten* Interviewstudie (2010) war es möglich, sich aufgrund der bereits 2003 erarbeiteten Vorinformationen einen Überblick zu verschaffen. Mit Hilfe des Sportkoordinators wurden nun auf Grund der Vorkenntnis der Gesamtgruppe nur noch drei Athleten aus verschiedenen Altersstufen²² befragt. Um die Zitate der Schüler besser verstehen und interpretieren zu können, werden die drei äußerst verschiedenen Charaktere extra vorgestellt (vgl. Kapitel 3.5).

Auf Grund des langen Zeitraumes der zwischen den zwei Erhebungszeitpunkten der Untersuchung lag, ist es aber nun möglich, die Entwicklung, die die heutige „Eliteschule des Sports“ in Hamburg vollzogen hat, von innen heraus zu betrachten. In diesem Zusammenhang muss erwähnt werden, dass es sich hierbei um keine „echte“ Längsschnittuntersuchung handelt (vgl. Kapitel 5.1: Gütekriterium qualitativer Forschung nach Steinke (2000): Limitation). Es wurden zwar zu beiden Erhebungs-

²² Unterteilt wird hier in Beobachtungsstufe (Klasse 5, 6), Mittelstufe (Klasse 7-10) und Oberstufe (Klasse 11,12). Beckmann, Elbe, Szymanski & Ehrlenspiel (2006) teilen in ihrer Längsschnittuntersuchung des Potsdamer Verbundsystems die „Entwicklungsphasen“ der Sportler ähnlich ein. Hier gibt es drei Entwicklungsphasen, wobei sich die erste Phase auf die Entwicklung vor Eintritt in das Verbundsystem bezieht, die zweite Phase die Klassenstufen 7 bis 10 umfasst und die dritte Phase die Klassen 10 bis 12. Zu der ersten Phase können keine Vermutungen angestellt werden. Die Phase 2 bringt die Pubertät und besonders für die im Internat Untergebrachten eine tief greifende Veränderung der Lebensumwelt mit sich. In der dritten Phase wird von einer gewissen Konsolidierung ausgegangen, wobei gerade diese Phase auch durch eine Reihe von Unsicherheiten (wie z. B. den Übergang vom Junioren- in den Seniorbereich oder von der Schule in den Beruf) gekennzeichnet ist.

zeitpunkten Schwimmer der Eliteschule des Sports befragt, jedoch handelt es sich bei den 2003/04 Befragten nicht um die gleichen Akteure wie im Jahr 2010, da diese zu jenem Zeitpunkt nicht mehr Mitglieder der Schule waren. Diese Tatsache stellte kein Problem dar, da nicht zur Entwicklung bestimmter Akteure im System geforscht wurde, sondern mit Hilfe verschiedener Wahrnehmungen über die Jahre hinweg ein Verbundsystem rekonstruiert werden sollte. Diese Wahrnehmungen konnten durchaus verschiedenen Ursprungs sein.

Es folgt nun ein kurzer Teil zur qualitativen Forschung, anschließend werden das Vorgehen während der Arbeit sowie die Methodik genauer beschrieben.

3.1 Qualitative Forschung

Die Befragung der Schüler wurde in Form qualitativer Interviews durchgeführt. Um u. a. die Wahl der Methode qualitativer Interviews zu rechtfertigen, wird im Folgenden die „*qualitative Forschung*“ kurz näher erläutert. Auf diese Weise wird eine theoretische Grundlage für die spätere Darstellung der Interviewergebnisse geschaffen.

Erläuterung der „qualitativen Forschung“

Die qualitative Forschung wird in den unterschiedlichsten Fächern und Disziplinen betrieben, wie zum Beispiel der Soziologie, der Psychologie, den Kultur-, Erziehungs- und Wirtschaftswissenschaften, aber auch in den angewandten Fächern wie Sozialarbeit und Pflegewissenschaft. In dem Bereich der Sozialwissenschaft wird die qualitative Forschung in fast jedem Forschungsfeld zumindest mit eingesetzt (Flick, v. Karddorff & Steinke 2004). Die qualitative Sozialforschung knüpft an die Tradition amerikanischer Feldforschung (Chicagoer Schule) an. Diese versucht, sich mit unstrukturierten Beobachtungen und offenen Befragungen in natürlichen und alltäglichen Situationen der sozialen Realität zu nähern (Mayring 1996). Dadurch ist es ihr möglich, die Sichtweisen der beteiligten Subjekte besser zu verstehen als bei anderen Forschungsstrategien, die mit Zahlen und standardisierten Methoden arbeiten. Bei standardisierten Methoden ist eine genaue Vorstellung über den untersuchten Gegenstand unerlässlich für die Entwicklung ihrer Erhebungsinstrumente wie zum Beispiel dem Fragebogen. Die qualitative Forschung kann dagegen für das Neue im Untersuchten offen sein (Flick, v. Karddorff & Steinke 2004). Dies ist auch der Grund, weshalb in dieser Arbeit qualitativ gearbeitet wurde. So sollte sich in natürlichen und alltäglichen Situationen der sozialen Realität angenähert werden. Entsprechend sollte die Befragung aus einer alltäglichen Situation heraus entstehen, um verwertbare Aussagen bzw. Ergebnisse erlangen zu können und die Situation bzw. Sichtweise der Sportler besser nachvollziehen zu können. So konnten die Schüler berichten, was sie bewegt, belastet oder erfreut.

3.2 Erhebungsmethode

Es folgt nach einer kurzen Einleitung ein Abschnitt zur Methode der Datenerhebung in dieser Arbeit. Dabei wird auf die Entstehung, die Beschreibung, den Ablauf und die Anwendungsgebiete des *problemzentrierten Interviews* genauer eingegangen. Darüber hinaus wird erläutert, warum diese Methode für die Untersuchung am besten geeignet ist.

Das problemzentrierte Interview

In der qualitativen Forschung gibt es eine Vielzahl verschiedener Datenerhebungsmethoden. Eine wichtige Rolle spielt bei allen Methoden der verbale Zugang (Mayring 1996), denn „subjektive Bedeutungen lassen sich nur schwer aus Beobachtungen ableiten. Man muss hier die Subjekte selbst zu Sprache kommen lassen; sie selbst sind zunächst die Experten für ihre eigenen Bedeutungsgehalte“ (Mayring 1996). Als unterschiedliche Interviewformen nennt Mayring das problemzentrierte Interview, das qualitative Interview, das offene Interview, das Tiefeninterview, das fokussierte Interview, das Intensivinterview, das unstrukturierte Interview und die Exploration (Mayring 2002). Hopf (2004 in: Flick, v. Karddorff, Steinke 2004) ergänzt außerdem das Struktur- oder Dilemma-Interview, das klinische Interview, das biographische Interview und das narrative Interview. Es gibt demnach also eine große Anzahl unterschiedlicher Typen und Verfahren, die manchmal auch das gleiche meinen, jedoch teilweise andere Bezeichnungen tragen.

Im Folgenden wird nun das problemzentrierte Interview genauer betrachtet, da es Grundlage der Arbeit ist.

Der Begriff problemzentriertes Interview wurde von Witzel (1982) geprägt. Witzel untersuchte die „Bedingungen und Formen des Übergangs jugendlicher Schulabsolventen in die Berufswelt ...“ (Mayring 2002) und entwickelte daraus die Methode des problemzentrierten Interviews. Zu dieser Methode gehören alle Formen der offenen und halbstrukturierten Befragung. Das bedeutet, dass die Befragten frei antworten können, dass das Interview aber auf eine bestimmte Problemstellung zentriert ist, die von dem Interviewer eingeführt wird und auf die er immer wieder zurückführt. Der Interviewer hat die Problemstellung im Vorwege schon analysiert und aus seinen herausgearbeiteten Aspekten einen Interviewleitfaden erstellt. Anhand des Interviewleitfadens werden die Aspekte im Gesprächsverlauf von ihm angesprochen (Mayring 2002).

Bereits 1945 entwickelten Merton/Kendall (1979) eine ähnliche Interviewform, nämlich das fokussierte Interview. Verwendet haben Merton/Kendall (1979) diese Methode für die Analyse der Wirkung von Medien der Massenkommunikation. Cicourel (1974) entwickelte ebenfalls eine ähnliche Interviewform und erprobte sie 1974 an einer Studie über Probleme der Geburtenregelung, an der 252 Familien in Argentinien teilnahmen (Mayring 2002).

Die Grundgedanken des problemzentrierten Interviews sind die Gegenstandsorientierung und die Prozessorientierung. Problemzentrierung heißt, dass an gesell-

schaftlichen Problemstellungen angesetzt werden soll. Die Gegenstandsorientierung bezieht sich auf die Gestaltung des Verfahrens, welche auf den spezifischen Gegenstand bezogen sein muss. Die Prozessorientierung bezeichnet die flexible Analyse des wissenschaftlichen Problemfeldes. Dies bedeutet, dass die Gewinnung und Prüfung der Daten schrittweise erfolgt und der Zusammenhang und die Beschaffenheit der einzelnen Elemente langsam und durch ständiges Rückbesinnen auf die verwendeten Methoden herausgearbeitet wird (Mayring 2002).

Durch das Merkmal der Offenheit ergeben sich entscheidende Vorteile (Kohli 1978):

- Es lässt sich überprüfen, ob der Befragte den Interviewer verstanden hat.
- Der Befragte kann seine subjektiven Perspektiven und Deutungen offen legen.
- Der Befragte kann selbst größere Zusammenhänge erläutern.
- Die genauen Bedingungen der Interviewsituation können angesprochen werden.

Durch diese Vorteile entsteht auch eine stärkere Vertrauensbeziehung zwischen dem Interviewer und dem Befragten. Der Befragte soll sich nicht ausgehorcht fühlen, wodurch das Interview ehrlicher, reflektierter und genauer wird.

Der Ablauf eines problemzentrierten Interviews beginnt, wie bereits erwähnt, mit der Formulierung und Analyse des Problems. Die hieraus gewonnenen Aspekte werden in einem Interviewleitfaden zusammengestellt. Es schließt gegebenenfalls eine Pilotphase an, in der Probeinterviews durchgeführt werden. Die Pilotphase dient zum einen als Test für den Leitfaden, zum anderen als Schulung für den Interviewer. Anschließend beginnt die eigentliche Interviewphase. Das Gespräch wird mit sogenannten Sondierungsfragen begonnen. Diese sind ganz allgemein gehalten und dienen als Einstieg in die Thematik. Hierbei soll herausgefunden werden, welche Bedeutung das Thema für den Befragten hat. Dann folgen die Leitfadenfragen, die die Aspekte des Interviewleitfadens ansprechen. Dabei wird man im Interview auch immer wieder auf Aspekte stoßen, die nicht im Leitfaden vorhanden sind. An dieser Stelle ist es dann die Aufgabe des Interviewers, so genannte Ad-hoc-Fragen zu formulieren. Um das erforschte Material festzuhalten, empfiehlt es sich, mit Einverständnis der Befragten Tonbandaufzeichnungen anzufertigen (Mayring 2002).

Als Anwendungsgebiete für das problemzentrierte Interview eignen sich vor allem theoriegeleitete Forschungen, da dort schon einiges über den Forschungsgegenstand bekannt ist und die spezifischen Fragestellungen im Vordergrund stehen. Außerdem bietet es sich für Forschungen mit etwas größeren Stichproben an, weil die teilweise Standardisierung durch den Leitfaden die Vergleichbarkeit mehrerer Interviews erleichtert (Mayring 2002).

Die behandelte Fragestellung, wie Schüler das Verbundsystem in Hamburg einhergehend mit der Kooperation von Schule und Leistungssport empfinden und wie sie die entstehenden Belastungen meistern setzt an einem gesellschaftlichen Problem an. Über den Gegenstand (Schule und Leistungssport) ist auch schon einiges bekannt. Es gibt bereits eine Vielzahl von Autoren, die sich mit dem Forschungsgebiet

der Vereinbarkeit von Schule und Leistungssport befasst haben wie z. B. Brettschneider, Richartz, Holz, Teubert et al., etc. Daraus ergibt sich, dass eine Befragung notwendig ist, die theoriegeleitet ist, die es dem Befragten aber auch ermöglicht, frei zu antworten. Aufgrund dieser Erfordernisse und aus den oben beschriebenen Vorteilen des problemzentrierten Interviews findet dieses in der später folgenden Befragung Anwendung.

3.3 Aufbereitungs- und Auswertungsverfahren

Im nun folgenden Abschnitt soll zunächst das Aufbereitungsverfahren näher betrachtet werden, das den Interviewstudien zugrunde liegt. Dabei wird auch die wörtliche Transkription als ein *Aufbereitungsverfahren* vorgestellt. Darüber hinaus wird das Auswertungsverfahren anhand von Beispielen erläutert, wobei der Schwerpunkt auf der qualitativen Inhaltsanalyse liegt.

Aufbereitungsverfahren

Vor der Auswertung des Materials steht zunächst die Aufbereitung. Die Umwandlung der gesprochenen Sprache aus den Tonbandaufzeichnungen der Interviews in einen Text nennt man Transkription (Mayring 1996). Dieser Arbeitsschritt ist für die spätere Interpretation sehr wichtig, da dies die Möglichkeit von Randnotizen in den Transkripten bietet und so eine bessere Vergleichbarkeit einzelner Textstellen miteinander.

Es gibt drei Vorgehensweisen für die wörtliche Transkription: das Arbeiten mit dem Internationalen Phonetischen Alphabet, die literarische Umschrift und die Übertragung in das normale Schriftdeutsch. Das Arbeiten mit dem Internationalen Phonetischen Alphabet²³ ist die genaueste Technik. Dieses Alphabet wurde nur für das gesprochene Wort entwickelt, damit alle Dialekte und Sprachfeinheiten festgehalten werden können. In der literarischen Umschrift²⁴ wird der Dialekt mit dem gebräuchlichen Alphabet wiedergegeben. Dieses Vorgehen eignet sich, wenn die sprachliche Färbung für die Forschung nicht relevant ist. Wenn der Inhalt im Vordergrund steht, wie beispielsweise bei Zeugen- oder Expertenbefragungen, eignet sich die Übertragung in das normale Schriftdeutsch am besten. Hierbei wird der Dialekt bereinigt und Satzbaufehler behoben, wodurch eine bessere Lesbarkeit entsteht (Mayring 1996).

Bei den ersten Befragungen 2003/04 stand letztere Aufbereitungstechnik im Vordergrund, da die Schüler als Experten befragt wurden und somit der Schwerpunkt auf dem Inhalt lag. Folgendes Zitat soll dies verdeutlichen:

„Im Moment bin ich so zufrieden. Die Schule sollte aber besser mit dem Schwimmen zusammenarbeiten, da fehlt ein bisschen die Kommunikation. Wie, weiß ich nicht, vielleicht sollte die Schule einfach besser zuhören. Unser Trainer schreibt ihr oft was und das geht dann einfach verloren und keiner weiß was davon.“

²³ Zum Internationalen Phonetischen Alphabet siehe Richter (1973)

²⁴ Zur literarischen Umschrift siehe Zwirner & Bethge (1958)

Dialekt und jugendsprachliche Ausdrücke wurden hier nicht übertragen, da es rein um die inhaltlichen Aspekte ging. Die persönliche Sprache des einzelnen Schülers war zu Interpretationszwecken nicht nötig, da in dieser ersten Untersuchung das Gesamtbild im Vordergrund stand, um einen Überblick über die Situation der Athleten zu bekommen.

Bei der zweiten Interviewphase 2010 lag der Schwerpunkt ebenfalls auf dem Inhalt, jedoch schien hier - mit gedanklichem Abstand zum ersten Erhebungszeitpunkt - eine wörtliche Transkription im gebräuchlichen Alphabet angebracht zu sein, um sprachliche Feinheiten umgangssprachlicher Art und u. U. ironisch-kritische Bemerkungen deutlicher kenntlich machen und so auch besser interpretieren zu können. So wurden auch Satzbaufehler und andere Besonderheiten mit übernommen. Schließlich sollte hier die persönliche Wahrnehmung der Situation der Akteure sowie deren Einstellung zum Leben, zur Schule und zum Sport genauestens betrachtet werden. Folgendes Beispiel soll dies ebenfalls verdeutlichen:

S3: Ja... also wenn, dann schlaf ich halt... naja, wenn ich dann mal n Sonntag... schlaf ich eben aus... und mach halt meistens den ganzen Tag echt... nix. Also auch, wenn jetzt heißt... als Familie, wir gehen ins Schwimmbad... haha, nix Schwimmbad [lacht] Wasser... nix... also... ja oder ich mach echt wenig... ich geh n bisschen raus oder treff mich mit n paar Leuten dann und dann machen wir aber auch nicht viel. Wir spielen... wir kicken vielleicht 'ne Runde oder so aber echt sonst, ganz ganz wenig.

Anhand dieses Beispiels lässt sich erkennen, dass der Schwimmer ganz deutlich zwischen Schwimmen als Pflicht und Schwimmen in der Freizeit unterscheidet. Letzteres kommt für ihn nicht in Frage, er möchte mit seiner Familie lieber Ausflüge machen, die sich von seinem täglichen Leben deutlich abheben. Durch die Umgangssprache, die Ironie und die Ergänzungen in den Klammern wird deutlich, wie widersinnig er den Gedanken überhaupt findet, in seiner Freizeit noch Schwimmen zu gehen. Ohne die Aufnahme der Umgangssprache würde hier diese von ihm empfundene Paradoxie und seine starke Ablehnung nicht in dem Maße deutlich werden, wie er es meint.

Es folgt ein weiteres Beispiel dieses Schülers:

S3: Also die Nicht-Sportler haben gar keine Vorstellung davon, was die Sportler sag ich mal so, machen, weil einfach... die sind das nicht gewohnt. Die kommen um 10 und gehen um 4. Es ist drei Doppelstunden für die, es ist sehr wenig, sag ich mal, 6 Stunden Schule... und dann haben die Ausschlafen morgens und nachmittags pennen sie nochmal 'ne Runde, machen Mittagschlaf, wo ich dann denk: Hallo? Was geht dann mit denen da? Aber so denken halt alle Sportler halt [mhm] über die Nicht-Sportler und die Nicht-Sportler denken halt, wir sind alle verrückt, so. Aber halt auf 'ner lustigen Ebene, natürlich nicht schlimm. (überlagert mit I)

Auch hier wird deutlich, dass der befragte Schüler leicht übertreibt, um seiner Aussage mehr Nachdruck zu verleihen. Dies wird ebenfalls besonders durch seine Umgangssprache deutlich („Hallo, was geht denn mit denen?“), er kann kaum fassen, was für ein einfaches Leben die Nichtsportler an der Schule führen. Man merkt aber auch deutlich, dass er mit Hilfe von Übertreibungen viele Dinge mit Humor betrachtet, was ihm eine gewisse Lockerheit gibt. Dies verdeutlicht ein letztes Beispiel:

I: Ok... mit dem Trainer, kommst du zurecht? Mit der P.? Oder nicht so?

S3: Ja, eigentlich ... schon. Es wird langsam. Also... (hustet) also es dauert halt immer 'ne Zeit lang, bis man so'n gemeinsamen Weg findet und ich denk... [seit wann...] wir sind auf dem richtigen Weg.

I: Hast du sie schon länger oder erst vor kurzem gekriegt?

S3: Die haben wir seit der 12. jetzt, also n halbes Jahr...

I: Und vorher?

S3: Da hat ich zwei Jahre n anderen. Also das wechselt in Hamburg alle ... spätestens alle zwei Jahre.

I: Wer war's denn, vorher?

S3: J.

I: Aber der macht jetzt die Kleinen, oder?

S3: mhm

I: Und wer macht jetzt sozusagen zwischen Klein und Groß?

S3: I..

I: I., kenn ich zum Beispiel nich.

S3: Sportwissenschaftlerin aus ... Wuppertal, glaub ich.

I: Und P. S., ist der auch noch irgendwo?

S3: V., sein Bruder

I: Ach ja, genau, stimmt.

S3: V. hatte erst die Gruppe von J. und J. war bei uns und dann...

I: Hat man alles getauscht.

S3: ... wurde das Trainerkarussell gedreht und J.... ja genau, die haben alle getauscht, und irgendwie, keiner hat so richtig durchgeblickt, sag ich mal. Aber so ist das jetzt. Und jetzt trainiert V.... is jetzt für uns zuständig auch, für die Großen, die größte Gruppe, is aber nur der Co-Trainer von P.. Also P. hat die Gesamtleitung, V. ist der Co-Trainer.

Allein die Wortwahl „Trainerkarussell“ und „keiner hat mehr durchgeblickt“ macht wieder deutlich, dass der Schüler es etwas überflüssig findet, dass die Trainer alle zwei Jahre wechseln. Er macht sich ein wenig lustig darüber, indem er mit seiner leicht ironischen Art berichtet. Auch dies wäre schwierig zu erkennen gewesen, hätte man die Interviews rein auf inhaltliche Aspekte zusammengefasst oder umgeschrieben.

Da die Anzahl der Interviewten deutlich kleiner war als bei der ersten Befragung, war es so möglich, einzelne Aussagen auch sprachlich genauer zu betrachten. Beide Untersuchungen wurden in Standardorthografie und Standardinterpunktion transkribiert, Personenamen wurden dabei anonymisiert.

Auswertungsverfahren

In der qualitativen Forschung gibt es zahlreiche Auswertungsverfahren, wie zum Beispiel die Globalauswertung nach Legewie, die Grounded Theorie nach Glaser & Strauss, sprachwissenschaftliche Auswertungsmethoden und die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring. Auf letztere soll nun genauer eingegangen werden, da sie Gegenstand der vorliegenden Arbeit ist.

Qualitative Inhaltsanalyse

Die Inhaltsanalyse ist im Wesentlichen eine kommunikationswissenschaftliche Analysetechnik, die in den ersten Jahrzehnten dieses Jahrhunderts in den USA entwickelt wurde. Dabei handelt es sich jedoch um eine eher quantitative Auswertung, die den Kontext von Textbestandteilen, latente Sinnstrukturen, markante Einzelfälle und das, was im Text nicht vorkommt, zu wenig berücksichtigt (Mayring 1996). Bei der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring wird das Material in Einheiten zerlegt und nacheinander bearbeitet. Mit Hilfe eines theoriegeleiteten, am Material entwickelten Categoriesystems werden die Aspekte festgelegt, die aus dem Material herausgearbeitet werden sollen. Dadurch unterscheidet sich die qualitative Inhaltsanalyse von der stärker interpretativen, hermeneutischen Bearbeitung von Textmaterial (Mayring 1996).

Für das Vorgehen gibt es im Wesentlichen drei Techniken: die zusammenfassende Inhaltsanalyse, die explizierende Inhaltsanalyse und die strukturierende Inhaltsanalyse (Flick 2004). Bei der zusammenfassenden Inhaltsanalyse wird der Originaltext auf die wichtigsten Inhalte reduziert. Das heißt, durch das Wegstreichen ausschmückender Redewendungen (Paraphrasierung), sowie das Verallgemeinern konkreter Beispiele (Generalisierung) und die Zusammenfassung ähnlicher Paraphrasen (Reduktion) entsteht eine überschaubare Kurzversion des Ausgangstextes (Flick 2004).

In die entgegengesetzte Richtung zielt die explizierende Inhaltsanalyse. Durch das Heranziehen von Kontextmaterial werden mehrdeutige und widersprüchliche Textstellen aufgeklärt (Flick 2004).

Das Ziel der *strukturierenden Inhaltsanalyse* ist es, eine bestimmte Struktur, wie formale oder inhaltliche Aspekte, bestimmte Typen oder eine Skalierung, aus dem Material herauszufiltern. Das Kategoriensystem muss dafür so genau definiert sein, dass eine eindeutige Zuordnung des Textmaterials zu den einzelnen Kategorien immer möglich ist. Im ersten Schritt müssen somit die Kategorien definiert werden, um eine Zuordnung zu ermöglichen (Mayring 1996). Im zweiten Schritt werden konkrete Textstellen als Beispiele für jede Kategorie ausgeführt, sogenannte Ankerbeispiele. In einem dritten Schritt werden dort, wo Abgrenzungsprobleme auftreten, Kodierregeln formuliert, die eine eindeutige Zuordnung ermöglichen. Mit Hilfe dieses Kodierleitfadens wird das Material durchgearbeitet (Mayring 1996).

Um das Vorgehen in dieser Arbeit zu verdeutlichen, folgt ein Beispiel für die Auswertung:

Zunächst wurden Aussagen der Befragten reduziert oder paraphrasiert. Auf diese Weise entstanden *inhaltliche Aspekte*, die zu *Unterkategorien* wie z. B. „Fahrtwege“, „Hausaufgabenbelastung“, „Freizeit“, „Trainingszeiten“, „Koordination Schule und Sport“ etc. zusammengefasst wurden. Diese Unterkategorien ließen sich dann zu einer *großen Oberkategorie* zusammenfassen, die in der Arbeit als „*die zeitliche Abstimmungsproblematik*“ bezeichnet wird. Auf diese Weise wurden die gesamten Interviews durchgearbeitet und kategorisiert, um sie später miteinander vergleichen zu können. Weitere Oberkategorien sind die „*Personalproblematik*“, *die Akzeptanzproblematik*“ sowie die „*Entwicklungsproblematik*“ (vgl. diesbezüglich Teubert et al. 2006).

Zur weiteren Verdeutlichung folgt nun ein Textbeispiel aus den Transkriptionen der Interviews:

...

I: (...) Wie sieht dein Tagesablauf aus? du bist Oberstufe, ist ja bestimmt n bisschen voll, ne?

S3: Also... mit Aufstehen morgens [mhm] also ich hab... morgens steh ich um sechse auf... oder klingelt mein Wecker, sagen wir 's so, ja um 6:30 fahr ich dann los, weil... Montag, Mittwoch, Donnerstag, Freitag ist immer um 7:15 Uhr schon schwimmen. Also Treffen 7:30 geht's dann ins Wasser... ähm... die einzige Ausnahme ist dienstags, da ist Schule halt, von 8 Uhr... so und dann fahr ich halt 6:30 bis ungefähr 7, kurz nach 7 da bin ich Alten Teichweg. Da muss ich ... hingehen... dann gehen wir 7:30 ins Wasser... [mhm] schwimmen meist so 1:45 bis 2 Stunden ungefähr [mhm] und...

=> **Unterkategorie:** Training (-zeiten), **Oberkategorie:** zeitliche Abstimmungsproblematik

(...)

S3: (...) Und ja... danach ist halt Schule um 10 also... meistens bis 9:30 Uhr mit Umgezogen ist so 9:45. Dann Schule um 10 bis... 15:30 manche Tage, außer montags, da ist bis... 16 Uhr. Also eigentlich ist alle Tage bis 16 Uhr...

I: Ich wollt grad sagen, wie kommt das hin, dass da 'ne halbe Stunde...

S3: Herr Hxxx hat das so gedreht für uns, weil wir Sportler halt gesagt haben, manche fangen um 16 Uhr schon mit'm Training an, dass er meinte, dann sollen wir... hat er das mit den Lehrern so abgesprochen, dass irgendwie 'ne halbe Stunde Mittagspause wegfällt und dann... aber im Endeffekt sparen wir dadurch nichts. also es ist immer noch die gleiche Unterrichtszeit von 90 Minuten, aber es ist dann halt n bisschen früher.

I: Danach n bisschen Pause wenigstens, bis zum Training.

S3: Genau, dann ... is halt, 15:30 oder 16 Uhr... und dann 16:30 Uhr oder 17 Uhr wieder Training, direkt. Also ich fahr dann nicht nach Hause, ich geh dann rüber und... dann ist wieder Schwimmen.

=> **Unterkategorie:** Abstimmung Schule/Sport, **Oberkategorie:** zeitliche Abstimmungsproblematik

(...)

I: Was würdest du denn dann sagen, wie viel Zeit nimmt dein Training so in der Woche ein? Ist ja auch am Wochenende bestimmt, ne?

S3: 30 Stunden.

I: 30?

S3: N bisschen... jaaaa

I: Das war konkret...

S3: und für... nee, 40 Stunden. 40 und 30 Stunden Schule.

I: OK

S3: Also insgesamt sind's schon 70 Stunden die Woche... die wir ungefähr so machen. [mhm]

=> **Unterkategorie:** Training (-sbelastung), **Oberkategorie:** zeitliche Abstimmungsproblematik

I: Hast du denn überhaupt Freizeit?

S3: Ja... wenn man keine Hausaufgaben macht, sag ich mal so, dann ist da schon... noch... also das ist immer so relativ. Jemand der nicht schwimmt, für den ist Freizeit vier Stunden am Tag, der macht dann nichts mehr und ich hab halt... mach halt abends ... setzt ich mich 'ne Stunde vor'n PC. Das ist halt dann Freizeit, sag ich mal so. Also... oder guck 'ne Stunde Fernsehen. Aber ansonsten...

I: Hast du denn das Gefühl, es kommt zu kurz?

S3: Äh... an manchen Tagen ja, an manchen Tagen nein. Manche Tage geh ich dann... komm ich nach Hause, ess und geh ins Bett, weil ich so kaputt bin, da ist dann... versuch ich um Viertel nach 9 zu pennen, damit ich ... mal... 9 Stunden schlafen kann oder so. Aber an manchen Tagen bleib ich auch bis 11 wach oder so, weil ich einfach kein Bock hab, schon ins Bett zu gehen, weil ich einfach meinen Tag dann noch n bisschen genießen will. Also...

I: Also würdest du schon sagen, die Freizeit geht entweder zu Lasten der Hausaufgaben, oder zu Lasten des Schlafes.

S3: Ja... also... wenn t...

I: Und sonst hast du vielleicht 'ne Stunde am Tag... frei.

S3: Stunde, ja... also kommt drauf an. Ich bin jetzt in Mittagspause. Ich könnte auch die Mittagspause 20 Minuten hektisch essen... und dann könnt ich mich irgendwo hinlegen... mich 'ne halbe Stunde nich bewegen, einfach so Pause Pause Pause, aber das ist ja nicht...

I: das ist ja nicht der Sinn der Sache, ne?

S3: Sinn und Zweck, genau also ...

I: Unter Freizeit versteht man ja auch, dass man mal sagt, man kann sich vielleicht noch mal mit jemanden treffen oder so...

S3: Genau.

I: ... und 'ne Stunde ist da nich wirklich viel

S3: Ja und abends is bei mir dann auch nicht richtig gut also...

I: Vermisst du das denn?

S3: ich kenn's nich anders, sagen wir so. also ich mach das...

I: Also weißt du nicht genau...

S3: ... ich bin jetzt seit der 5. Klasse hier... und ... da ging's ja schon los, mit diesem System viermal die Woche Schwimmen. Da hat ich zwar in der 5. noch den Freitag frei und den Samstag, aber das hat sich so schnell gelegt, irgendwie, ich weiß gar nicht, was passiert ist. Da... kann ich mich nur noch da dran erinnern... an die letzten Jahre, wo halt jeden Tag Training ist. Also...

=> **Unterkategorie:** Freizeit, **Oberkategorie:** zeitliche Abstimmungsproblematik

I: Hast du denn deine Freunde äh im Schwimmverein dann eher... also in der Schwimmgruppe oder hast du auch noch außerhalb welche...

S3: Also außerhalb n paar nur noch [mhm] die also... die bei mir in der Umgebung echt wohnen. Also zum Beispiel n guter Kumpel wohnt Luftlinie glaub ich 20 Meter oder so von mir. [mhm] Den seh ich halt dann ganz oft am Wochenende oder so. Dann machen wir was, ziehen um die Häuser [mhm] oder ...keine Ahnung. Und... sonst ist schon... viele beim Schwimmen, ja.

I: Ok. Also das ist natürlich auch `n Zeitfaktor ne?

S3: Ja natürlich, also es ist einfach...

I: Akzeptieren die das dann? Also oder der entsprechende jetzt sag ich mal, dass du so viel Zeit [ja] oder ist der auch mal sauer, dass du keine Zeit hast...

S3: Nee, eigentlich nich... weil seitdem... wir uns kennen, war das schon immer so eigentlich, dass ... wenn dann nur am Wochenende... haben wir irgendwas gemacht... und es ist glaub ich au.... weiß ich nicht, das erhält unsere Freundschaft einfach glaub ich viel mehr, dass wir uns nicht jeden Tag sehen. [mhm] Also jeden Tag wär wieder, glaub ich, schlecht für unsere Freundschaft, aber... dann zweimal die Woche, sag ich mal oder einmal nur. Das ist auch ok, und dann, wenn's auch nur alle zwei Wochen dann mal ist, das ist dann völlig in Ordnung, weil... er macht... er spielt glaub ich Fußball zweimal die Woche, dann hat... arbeitet er zweimal die Woche, macht Apothekendienst oder so, also... für ihn ist sein Tagesablauf auch anstrengend, sagt er, und ich glaub, er ist dann auch mal ganz glücklich, wenn er n Tag Pause kriegt und nichts machen muss am Samstag oder Sonntag. Und ich halt, wenn ich vom Wettkampf wiederkomm genauso, also das... gibt sich irgendwie so... ganz gut.

=> **Unterkategorie:** Freunde, **Oberkategorie:** Akzeptanzproblematik

(...)

I: Äh... bist du denn so zufrieden, wie das alles im Moment läuft. Mit der Schule und dem Sport...

S3: Mit mir selber oder [ja] mit dem System oder...

I: Kannst du beides nehmen. Bist du glücklich und zufrieden so wie das läuft?

S3: Also... naja, eigentlich ist das so, dass... das System hier ist schon gar nicht schlecht. Das ist... manchmal, an manchen Stellen vielleicht nicht gut durchdacht oder so, dass echt jetzt Schule, also Schwimmen-Schule-Schwimmen [mhm] Schlafen und dann wieder das Ganze, das ist einfach dann vielleicht wo man denken... dass n normaler Mensch schafft das gar nicht, wenn man ganz ehrlich ist. Nicht mal jemand, der grade Anwalt werden will oder so, arbeitet... arbeitet 70 Stunden die Woche für, sag ich mal, nix. [mhm] Und da muss man schon...

I: Nichts isses ja nich. Eigentlich. Ihr macht das ja für irgendwas.

S3: Ja für... für uns, sag ich mal. Aber geldtechnisch gesehen oder so ist es ja schon für nix, sag ich mal [mhm] und man wird keine Person finden, die 70 Stunden die Woche irgendwas macht, sag ich mal, für... weil sie da dran Spaß hat. Dann stecken die da vielleicht 10 Stunden rein und gehen... dreimal die Woche ins Fitnessstudio 2 Stunden, weil sie da drauf Lust haben, aber... dass sie jetzt sagen, ja ich mach jetzt... so lange, das glaub ich nicht [mhm] Also das ist halt... noch n bisschen nicht durchdacht, das einfach... dass die Belastung sehr hoch ist und grade wenn ... man in 'nem Alter ist, 17, 18, 19... wo man schon überlegt, hm, das hab ich erreicht, das würde ich gern erreichen, ist das realistisch. Ist das nicht realistisch. So dass man sehen kann, hm... so das ist halt das Alter, wo ganz viele mit'm Schwimmen aufhören, weil die Belastungen einfach nochmal höher wird... ja und dann einfach man sagt: Ja... Schule ist mir wichtiger oder ... mir ist wichtig, dass ich n gutes Abi mach halt und das ist vielleicht noch nicht so ganz durchdacht, dass da noch n paar abspringen... die man hätte, durch 'ne andere Förderung... noch mitnehmen können. also...

I: Und wie würdest du die andere Förderung dann sehen, was würde da für dich in Frage kommen?

S3: Ja (lacht)

I: Hast du da n Vorschlag oder würdest du einfach sagen: nee es soll nur anders sein als jetzt?

S3: Ja, es ist halt schwierig, also dieses... Training morgens ist ja schön und gut, dann Schule, das Problem ist, glaub ich, dann einfach, dass man nicht irgendwie so 2, 3 Stunden Zeit hat vor'm nächsten Training, das ist das einfach... Wobei ich aber auch sagen muss, wenn jetzt zwei Stunden Pause wären... und wir abends bis 9 oder 10 trainieren würden, würd ich's auch nicht mehr machen, weil...

I: Dann würde man sich wahrscheinlich nicht mehr aufraffen, ne?

S3: Ja, genau. Dann macht man's glaub ich auch nicht mehr. Also es ist schon.... ist schon einerseits jetzt so gut... aber andererseits, wo man sagen könnte, naja... es hätte auch weniger sein können.

I: Also du bist da schon n bisschen skeptisch mittlerweile

S3: Genau, also...

I: Woran liegt das, dann? Deine Perspektive hat sich n bisschen verschoben... oder bleiben Erfolge aus oder... was was ist das Problem? ...

=> **Unterkategorie:** Zufriedenheit **Oberkategorie:** Motivationsproblematik

3.4 Untersuchungsgang

An dieser Stelle soll nun speziell auf das methodische Vorgehen der gesamten Untersuchung eingegangen werden.

Dazu wird eine Untersuchung an einer Hamburger Schule bzw. einem Hamburger Verbundsystem „Schule/Leistungssport“ vorgestellt, die sich auf zwei Erhebungszeitpunkte bezieht: Die ersten Interviews fanden 2003/04 statt, zu diesem Zeitpunkt war die Gesamtschule Alter Teichweg „Partnerschule des Leistungssports“ und kümmerte sich insbesondere um zwei Hauptsportarten: Fußball und Schwimmen, wobei Fußball einen wesentlich größeren Anteil darstellte. Alle (insgesamt 14)

Schwimmer wurden in Interviews befragt. Es wurden nur Schwimmer befragt, da diese Sportart für die Athleten ähnlich wie z. B. beim Turnen, einen enormen zeitlichen Aufwand bedeutet, der optimal auf die Schule abgestimmt sein sollte. So kann man schnell erkennen, welche Probleme bestehen und welche Abläufe gut funktionieren, kurz: Strukturelle Probleme werden so schneller deutlich. Als Hauptthemen wurden in Anlehnung an die Arbeit von Teubert et al. (2006)²⁵ die zeitliche Belastung, die Personalproblematik, Akzeptanz im Umfeld der Sportler sowie deren Entwicklung²⁶ festgelegt. Die Fragen wurden zu bereits vorher festgelegten Kategorien gestellt (zeitliche Abstimmungsproblematik, Personalproblematik, Akzeptanzproblematik, Entwicklungsproblematik), um eine bessere Vergleichbarkeit der Interviews zu gewährleisten.

Jede Kategorie wurde mit Unterthemen gefüllt, so dass die *zeitliche Abstimmungsproblematik* z. B. Felder wie Hausaufgaben, Freizeit, Hobbies, Wegzeiten und Trainingszeiten enthielt. Die *Akzeptanzproblematik* befasste sich mit folgenden Unterthemen: Anerkennung und Akzeptanz durch Freunde, Familie, Mitschüler, Lehrer und die Gesellschaft im Allgemeinen.

Zufriedenheit, Motivation, Überforderung, Ehrgeiz und die Entwicklung der Sportler waren Unterthemen der *Entwicklungsproblematik*. Die *Personalproblematik* zielte schließlich auf Einstellungsprobleme bei Lehrern ab sowie auf die Arbeit der beteiligten Koordinatoren, Lehrer und Trainer.

Die Interviews zum zweiten Erhebungszeitpunkt wurden ca. sieben Jahre später durchgeführt (2010), mittlerweile ist aus der Schule eine Eliteschule des Sports geworden. Die Methode einschließlich ihrer Kategorisierungen und Unterthemen wurde beibehalten. Da diese beiden Befragungen sehr weit auseinander liegen, kann man anhand der Schüleraussagen sehr gut erkennen, wie sich ihre Wahrnehmung des Verbundsystems über die Jahre verändert hat und welche Perspektiven für sie bestehen. In diesen Jahren hat sich die Schule insbesondere in struktureller Hinsicht extrem weiter entwickelt, darauf wird im Folgenden näher eingegangen.

Es handelt sich also in beiden Fällen um eine qualitative Befragung, die in Form von leitfadengestützten, problemzentrierten Interviews durchgeführt wurde. Dieses Verfahren bietet sich vor allem dann an, wenn in detaillierter Weise Prozesse, Chancen, Voraussetzungen, Schwierigkeiten und Hindernisse in Organisationen erfragt werden sollen. Ziel dieser Interviews war es zu ermitteln, *wie die Akteure das System erleben und wahrnehmen, um u. U. Rückschlüsse daraus ziehen zu können, welche Maßnahmen von den Schülern als positiv und welche als negativ empfunden werden.*

Als weitere Ansprechpartner des Verbundsystems waren für die Ermittlung des Kontextwissens die Schulleitungsmitglieder (z. B. Mittelstufenkoordinator), der

²⁵ Teubert et al. (2006) arbeiteten bereits ausführlich zur Vereinbarkeit bzw. aus ihrer Sicht eher zur Unvereinbarkeit von Schule und Leistungssport. Zu diesem Zweck untersuchten sie diverse Verbundsysteme in Nordrhein-Westfalen, interviewten betroffene Sportler und Beteiligte und ordneten die Aussagen der Akteure ähnlichen Kategorien zu (vgl. ausführlich Teubert et al (2006)).

²⁶ in Bezug auf die sportliche und schulische Leistungsentwicklung sowie auf die Persönlichkeitsentwicklung.

Sportkoordinator der schulischen Seite, die Laufbahnberatung des OSP HH/SH sowie die Klassenlehrer wichtig.

Die einzelnen Interviews der *ersten Befragung (2003/04)* dauerten zwischen 30 und 45 Minuten, alle Interviews wurden mit Tonband aufgezeichnet. Befragt wurden 14 Schüler von der 5. bis zur 10. Klasse, weibliche Teilnehmer konnten nicht befragt werden, weil es keine gab. Die Probanden kamen von einer Gesamtschule, strebten aber alle das Abitur als Abschluss an. Zehn Schüler besuchten die Mittelstufe und vier die Beobachtungsstufe. Probanden aus der Oberstufe waren nicht vertreten, da das Projekt der Sportklassen an dieser Schule erst seit 1998 besteht und eine Oberstufe noch nicht existierte. Aus dem gleichen Grund konnten auch keine Schulabgänger befragt werden.

Die per Tonband aufgenommenen Interviews wurden grundsätzlich unter Wahrung der Anonymität transkribiert und anschließend ausgewertet. Durch die starke Unterstützung seitens der Schule und des OSP konnten die Daten sehr zügig zusammengestellt werden.

Die Interviews der *zweiten Befragung (2010)* dauerten zwischen 45 und 60 Minuten. Dieses Mal wurden nicht alle Schwimmer befragt, sondern es wurde mit Hilfe des Sportkoordinators eine Vorauswahl auf Grund der Kenntnis der Gruppe getroffen. Da mittlerweile eine große Anzahl an Sportschülern in allen Jahrgangsstufen bzw. Entwicklungsphasen zu finden sind, wurde exemplarisch eine Schülerin aus der Beobachtungsstufe (5. Klasse) interviewt, ein Schüler aus der Mittelstufe (9. Klasse) und ein Schüler aus der Oberstufe (12. Klasse). Bei der Auswahl war mir der Sportkoordinator der Schule eine große Hilfe, da er die Hintergründe der Schüler mit ihren unterschiedlichen Erfahrungen und Biografien kannte und so ein breites Spektrum auswählte, welches alle Besonderheiten dieser Schule abdeckte: So wurde die jüngste Sportlerin befragt, die gerade ganz neu an die Schule gekommen und extra mit ihrer Mutter in die Gegend der Schule gezogen ist. An dieser Stelle konnte also eine Sportlerin befragt werden, die noch nicht lange Teil dieses Systems war und ganz unvoreingenommen über ihre Erfahrungen, Einstellungen und Hoffnungen berichten konnte. Ein weiterer Schüler aus der Mittelstufe lebt im Internat der Schule und kann so auch über die Institution besondere Informationen geben und darüber, wie er sein Leben und die schulischen sowie sportlichen Belastungen im Internat empfindet. Der letzte Schüler aus der Oberstufe ist zugleich auch der einzige, der über die Situation in der Oberstufe Auskunft geben kann, weshalb er an den Interviews teilnimmt. So wurden nicht nur alle Alterstufen abgedeckt, sondern auch Besonderheiten, wie neue Mitglieder der Schule und Internatschüler, mit in die Befragung einbezogen. Es stellte sich allerdings im Laufe der Interviews heraus, dass es sich auch um sehr interessante Charaktere handelt, die sich durch Besonderheiten auszeichnen. Weil gerade diese Besonderheit der Charaktere, deren Einstellung zur Arbeit, zum Training und zum Leben von Bedeutung ist bei der Interpretation der Schülerzitate, werden diese drei Schüler extra und ausführlich im folgenden Kapitel charakterisiert. So sollte es dem Leser besser möglich sein, einzelne Aussagen dieser Schüler in den richtigen Zusammenhang einzuord-

nen und richtig zu deuten. Gerade beim Oberstufenschüler, der viel mit Ironie arbeitet, ist die Kenntnis seiner Persönlichkeit bei der Interpretation seiner Aussagen von Vorteil.

Die Interviews bilden den Kern dieser qualitativen Untersuchung. Neben den Interviews wurde ein Kontextwissen mittels einer allgemeinen Literaturrecherche erworben (Quellenarbeit). Hilfreich waren diesbezüglich z. B. verschiedene Papiere zum internen Gebrauch der Partnerschule des Leistungssports (2003/04) sowie der Eliteschule des Sports (2010). So konnten Strukturen und ihre Hintergründe besser erfasst werden. Besonderen Nutzen konnte man diesbezüglich aus den Papieren des organisationsinternen Gebrauchs ziehen, die es einem ermöglichten, Strategien und Strukturen der Umsetzung von Zielvorgaben abzuleiten.

In erster Linie handelt es sich dabei um Selbstbeschreibungen des Verbundsystems, Anträge (z. B. zum Bau einer Dreifeldturnhalle, zur Anerkennung des Prädikats „Partnerschule des Leistungssports“, etc.), Finanzierungskonzepte und Planungspapiere, Sitzungsprotokolle („Runder Tisch“) und sportliche Erfolgsstatistiken. Darüber hinaus wurden auch Papiere zu schulrechtlichen und sportorganisatorischen Rahmenbedingungen herangezogen.

Offene Fragen und Unklarheiten wurden mit Hilfe von Interviews des Koordinators der Sportklassen, des Mittelstufenkoordinators und der Laufbahnberaterin des Olympiastützpunktes beseitigt. So wurde die Schülerperspektive durch die Koordinatorenperspektive erweitert, insgesamt handelt es sich hierbei bei allen um Akteure des Verbundsystems, so dass von der „Akteursperspektive“ gesprochen werden kann.

3.5 Auswahl und Vorstellung der Interviewpartner

Um eine bessere Vorstellung von den drei Schülern zu bekommen, die 2010 im Vordergrund der Untersuchung standen, erfolgt an dieser Stelle eine kurze Persönlichkeits- sowie Verhaltensbeschreibung von ihnen. Diese Charakterisierung soll helfen, die Interviewausschnitte besser einzuordnen, sie zu verstehen und zu interpretieren.

Schülerin Klasse 5:

Die Schülerin ist 11 Jahre alt, geht in die 5. Klasse und wirkt für ihr Alter sehr selbstbewusst, kraftvoll und eigenständig, manchmal aber auch etwas naiv. Sie hat ihr Ziel genau vor Augen, scheint aber noch nicht in der Lage zu sein, Dinge aus einem anderen Blickwinkel (schulische/sportliche Perspektive in ein paar Jahren) zu betrachten. Sie lebt für das Schwimmen, es hat absolute Priorität, weshalb sie auch vor kurzem extra mit ihrer Mutter in die nähere Umgebung der Eliteschule des Sports gezogen ist, aber sie ist ebenfalls sehr gut in der Schule. Darum stellt sich für die Schülerin auch nicht die Frage, welchen der beiden Lebensbereiche sie als wichtiger ansieht. Das wird vermutlich so lange anhalten, bis ihre schulischen Leistungen schlechter werden. Es macht allerdings nicht den Anschein, dass der schu-

lische Bereich Probleme bereiten wird. Sie ist straff organisiert und sehr intelligent. Es wirkt so, als mache ihr der Stress nichts aus, zumindest empfindet sie ihre zeitliche Belastung nicht als Stress, auch, wenn sie „normale“ Freizeitaktivitäten wie z.B. fernsehen nur auf Kosten des Schlafes genießen kann. Ihre Freunde sieht sie alle beim Schwimmen, so dass sie dies nicht als Pflicht, sondern auch als Freizeit empfindet. Neben ihrer sportlich sehr vielseitigen Begabung, scheint sie auch musikalisch und künstlerisch begabt zu sein, zumindest bringt sie sich selbst das Keyboardspielen bei und ihr Großvater lehrt sie viel übers Malen. Das Schwimmen bringt ihr Spaß, ein Leben ohne Schwimmen ist für sie sehr schwer vorstellbar. Insgesamt ist sie sehr positiv eingestellt und scheint zumindest zum jetzigen Zeitpunkt klare Vorstellungen ihrer sportlichen Zukunft zu haben.

Schüler Klasse 9 (Mittelstufe):

Der Schüler macht einen extrem strukturierten, konsequenten, vernünftigen, pflichtbewussten und professionellen Eindruck. Für ihn ist Schwimmen sehr wichtig, denn schließlich sei er deswegen ja auch an dieser Schule. Er steht also hinter seiner Entscheidung, an diese Schule zu gehen. Er wirkt sehr selbständig, intelligent und sehr selbstbewusst, hat sowohl seine sportlichen als auch seine schulischen Ziele sehr hoch gesteckt und geht seinen Weg dorthin. Die Fähigkeit, sich und seine Zeit richtig einzuschätzen, ist bei ihm sehr ausgeprägt, so dass er seine Zeit auch überaus effektiv nutzen kann. Er empfindet sein Leben zwar als stressig, aber das nimmt er in Kauf. Allerdings ist sein Tag so straff strukturiert, dass ihm kaum Zeit für soziale Kontakte bleibt. Darüber denkt er aber nicht nach, sondern er geht seinen Weg so, wie er geplant ist. In seiner knappen Freizeit spielt er gerne Computer oder sieht fern. Manchmal auch mit seinen Freunden aus dem Internat. Er scheint ein Einzelgänger zu sein. Dieser Schüler ist der einzige der befragten Schüler, der im angeschlossenen Internat untergekommen ist, da er ursprünglich nicht aus Hamburg stammt, sondern aus Schwerin. Diese Eigenverantwortung scheint er zu genießen. Das Schwimmen bringt ihm zwar Spaß, aber er hat mittlerweile schon eine gewisse Automatik in seinem Trainingsverhalten entwickelt. Er ist ein „Alles oder Nichts“-Typ: Sollten z. B. Erfolge irgendwann einmal ausbleiben, weiß er, dass er sicher auch keine Lust mehr zum Schwimmen haben wird. Auf diese Schule zu gehen und nur halbherzig zu trainieren, kommt für ihn deshalb auch nicht in Frage. Ihm ist ganz klar, dass er nur für sich trainiert und sonst für niemanden. Er hat sich bereits Gedanken über sein zukünftiges Leben nach der Schule (z. B. Sportfördergruppe Bundeswehr, Journalistik-Studium, etc.) gemacht.

Neben seiner ausgeprägten sportlichen Begabung, kann man auch im künstlerischen Bereich Begabungen erkennen. Er selbst bezeichnet seine Fähigkeit zwar nicht als Begabung, andere bestätigen ihm allerdings sein außerordentliches Können.

Insgesamt ist er extrem belastbar und hat sehr hohe Ansprüche an sich selbst.

Schüler Klasse 12 (Oberstufe):

Der Schüler macht einen schwerfälligen und unmotivierten Eindruck. Sein Blick auf sich, auf seine Leistung und auf seine Zukunft ist ziemlich abgeklärt und es wird eine bemerkenswerte Bequemlichkeit deutlich. Der Schüler befindet sich momentan in einem Leistungstief. Nachdem er im vorletzten Jahr extrem gute sportliche Leistungen erbracht hat, ist er im letzten Jahr nicht mehr an diese Erwartungen herangekommen. Da er lange Zeit erfolgsverwöhnt war, musste er mit dieser neuen Situation erst einmal zurechtkommen und sich neu motivieren. Seine sportlichen Leistungen werden zwar zunehmend wieder besser, aber er weiß immer noch nicht, ob er im Schwimmsport wirklich eine Zukunft für sich sieht. Momentan trainiert er nur noch, um herauszufinden, ob er wirklich noch Spaß am Sport hat. Es bleibt abzuwarten, ob er den Weg des Leistungssportlers in Zukunft weiter geht oder ob er seine Karriere abbricht. Eine Tendenz war kaum zu erkennen. Er macht einen etwas gequälten und frustrierten Eindruck, dennoch kann er über seine Situation humorvoll berichten. Sein Verhalten könnte in einigen Situationen durchaus als lethargisch bezeichnet werden. Der Schüler ist auch nicht bereit, seine schulische Einstellung zu ändern. Er bewegt sich im mittleren Bereich der Noten (3-4), gibt offen zu, dass er zu faul sei, um sich mehr anzustrengen und er ja so ganz gut zurechtkomme. Zwar wären bessere Noten schöner, aber dann müsste er auch etwas dafür tun und die Zeit habe er nicht und er wolle es auch nicht. Lieber mache er seine Hausaufgaben nicht und sage am nächsten Tag in der Schule, dass er es wegen des Trainings nicht geschafft habe. In gewisser Weise hat er einen Weg gefunden, sich die Vorteile aus diesem System zu ziehen und schiebt den Sport ein bisschen vor, damit er seine Ruhephasen nutzen kann. Zumindest weiß er sehr genau, wann er Ruhephasen braucht und wann es in Ordnung ist zu arbeiten.

Insgesamt macht er den Anschein, als hoffe er, dass sich die Situation von allein ändere, denn offensichtlich weiß er nicht, in welche Richtung er gehen soll. Er hat die Fähigkeit, sich und seine Situation sehr gut zu beschreiben und zu erkennen und sucht den Sinn dahinter. Er befindet sich eindeutig in einer Sinnkrise, seine Stimmung kann schnell kippen. Sein Trainingsverhalten ist extrem geprägt von Automatismus. Er steht morgens nicht auf und geht zum Training, weil es Spaß macht, sondern weil er es immer macht.

Zusammenfassend kann man sagen, dass er sehr ehrlich zu sich selbst ist, für ihn ist Schwimmen schon längst nicht mehr alles im Leben und er redet sich alles so zurecht, dass er den einfachsten Weg wählen kann, zumindest im schulischen Bereich. Positiv ist, dass er in den letzten Jahren extrem an Selbständigkeit dazu gewonnen hat und Dinge auch kritisch betrachten kann.

Weitere Begabungen bestehen nicht. Die schulischen Leistungen haben sich zur Oberstufe hin kontinuierlich verschlechtert, obwohl er die Wichtigkeit von Schule erkennt. Man kann durchaus sagen, dass er seine Zeit effektiv und sinnvoll nutzt.

Tabellarisch ergibt sich so folgender Überblick über die drei Schüler:

Tabelle 4: Verhaltensmerkmale der unterschiedlichen Lebensphasen der Sportler

Klasse 5/6	Klasse 7-10 (Mittelstufe)	Klasse 11-13 (Oberstufe)
Sport wichtiger als Schule gut in der Schule	Sport wichtiger als Schule gut in der Schule	Schule wichtiger als Sport mittelmäßig/ausreichend in der Schule
etwas naiv, unerfahren	schon sehr erwachsen	abgeklärt
selbstbewusst	selbstbewusst	selbstbewusst
eigenständig	selbständig	braucht Ansporn von außen, selbständig
Ziel vor Augen	Ziel vor Augen	Sinnkrise
konsequent	konsequent, stringent	faul, schwerfällig, bequem
straff organisiert, effektives Zeitmanagement	straff organisiert, effektives Zeitmanagement	effektives Zeitmanagement
zeitl. Belastung wird nicht als Stress empfunden	zeitl. Belastung wird nicht als unangenehm, aber als Stress empfunden	zeitl. Belastung wird als unange- nehm empfunden
belastbar, nimmt sich Ruhe- phasen, wenn nötig	extrem belastbar	belastbar, nimmt sich Ruhepha- sen, wenn nötig
motiviert	motiviert	unmotiviert (Leistungstief)
pflichtbewusst	pflichtbewusst	schiebt den Sport vor (in der Schule)
„professioneller Amateur“	professionell	professionell, aber in Sinnkrise
Freunde in der Schwimm- gruppe	Einzelgänger, wenig Freunde	eher Einzelgänger, wenig Freunde

4 Ergebnisse

Im Folgenden wird das Verbundsystem in Hamburg am Alten Teichweg einschließlich seiner Akteure näher betrachtet. Dabei wird zunächst auf den strukturellen Rahmen des Verbundsystems sowie seine Veränderung über die Jahre hinweg von der Partnerschule des Leistungssports hin zu einer Eliteschule des Sports eingegangen. Anschließend werden die Ergebnisse einer Untersuchung vorgestellt, die zwei weit auseinander liegenden Erhebungszeitpunkten entnommen wurden: Es wurden Leistungsschwimmer bezüglich ihrer Wahrnehmung des Verbundsystems „Schule/Leistungssport“ in Hamburg im Jahr 2003/04 sowie im Jahr 2010 interviewt. Geforscht wurde zu vier verschiedenen Themenschwerpunkten, die als Problematiken (in Anlehnung an Teubert et al. 2006) formuliert wurden. Problematiken deshalb, weil die Vereinbarung zweier so unterschiedlicher Systeme wie Schule und Leistungssport nicht reibungslos ablaufen kann, sondern eher mit Problemen behaftet ist, die es zu lösen gilt, um Athleten zu sportlichen und schulischen Erfolgen zu verhelfen. Dabei handelt es sich um die (zeitliche) *Abstimmungsproblematik*, die sich mit der zeitlichen Belastung der Athleten durch Anforderungen aus Schule und Leistungssport auseinandersetzt sowie um die *Personalproblematik*, die sich mit Themen wie Personal (Lehrer, Trainer, Lehrer-Trainer), der Rolle des Sportkoordinators sowie der Rücksichtnahme bzw. des Verständnisses für Leistungssportler im Kollegium der Schule beschäftigt. Es folgt die *Akzeptanzproblematik*, die hinterfragt wie die Freunde und die Familie mit der Belastung der Sportler zurecht kommen, wie die Besonderheit des Stadtteils, in der sich die Schule befindet, von allen Beteiligten angenommen wird und ebenso geht es hier um die Akzeptanz bezüglich der Schulform einer Gesamtschule. Schließlich wird sich noch mit der *Entwicklungsproblematik* auseinandergesetzt: Hierbei geht es im Wesentlichen um die Entwicklung bezüglich der schulischen und sportlichen Leistungen, allerdings wird auch hinterfragt, wie sich die Athleten bezüglich ihrer Persönlichkeit verändert haben, z. B. wird die Frage nach der Zunahme von Selbst- und Eigenständigkeit sowie Verantwortungsbewusstsein gestellt, aber auch nach einem verbesserten Zeitmanagement. Die Frage nach Persönlichkeitsveränderungen wird also nur oberflächlich behandelt und zwar bezogen auf die Bewältigung der Alltagsprobleme im Verbundsystem.

Diese vier Themenbereiche decken die wichtigsten Bereiche in einem Verbundsystem ab, die es zu hinterfragen gilt, so dass die Athletenaussagen Aufschluss darüber geben können, wie sie ihre Situation empfinden und welche Veränderungen möglicherweise erwünscht wären.

Mittels der Interviewstudie wird nicht nur die Entwicklung der Schule aus Akteursicht deutlich - denn die Athleten sprechen in ihren Interviews über die Struktur des Verbundsystems - vielmehr treten durch die Wahrnehmung bzw. Sichtweise der Athleten Kritikpunkte, aber auch positive Aspekte des Systems in den Vordergrund und zwar über einen Zeitraum von knapp sieben Jahren. Diese positiven und negativen Aspekte sollen näher betrachtet und bewertet werden sowie durch konstruktivi-

ve Vorschläge bzw. Verbesserungsmöglichkeiten ergänzt werden. Durch die Interviewaussagen bzw. insbesondere die Zitate einiger Schüler werden die Vorzüge eines ausgebauten Verbundsystems bzw. auch einer Eliteschule des Sports verständlicher ebenso wie die Belastung, unter der die betroffenen Schüler stehen. Die persönlichen Gespräche mit den Schülern haben verdeutlicht, welche Probleme in einer derartigen Schule bestehen, auf die man durch bloße Literaturrecherche nicht stoßen würde. So konnte in den einzelnen Interviews ein persönlicher Eindruck gewonnen werden von dem, was sonst ein Großteil der Schüler vielleicht nicht öffentlich zu äußern wagt.

Mit Hilfe der Athletenaussagen kann man möglicherweise am Ende auch Rückschlüsse ziehen, ob und in welcher Form Handlungsbedarf für die Zukunft besteht, um die Athleten zufriedener zu stellen und ihnen somit ihren Alltag einschließlich der Doppelbelastung durch Schule und Leistungssport zu erleichtern.

Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass für Hamburg dieses Gebiet der Kooperation von Schule und Leistungsform innerhalb eines Verbundsystems und besonders innerhalb einer Eliteschule des Sports im Vergleich zu z. B. Nordrhein-Westfalen noch Neuland ist. Deshalb sind auch entsprechend viele Veränderungen struktureller Art in diesem Verbundsystem in den letzten Jahren erkennbar. Im Gegensatz dazu ist Nordrhein-Westfalen diesbezüglich das am weitesten entwickelte Bundesland. Die Arbeit von Teubert et al. (2006) liefert diesbezüglich ergänzende Informationen.

Es folgen nun zunächst Hintergründe zu den Rahmenbedingungen des Verbundsystems „Schule/Leistungssport“ in Hamburg.

4.1 Kontextwissen: Hintergründe und Entwicklung der untersuchten Schule

Im Folgenden wird auf die Situation eingegangen, in der sich das Verbundsystem zum ersten Erhebungszeitpunkt befand und zwar in den Jahren 2003/04. Diesbezüglich wird die Entwicklung hin zur Partnerschule des Leistungssports betrachtet sowie zur Eliteschule des Sports, die ab dem Jahr 2006 erfolgte.

Bestandsaufnahme Hamburg 2003/04

In Norddeutschland gibt es zum Zeitpunkt der ersten Befragung (2003/04) wenige Verbundsysteme „Schule und Leistungssport“, sowie „Eliteschulen des Sports“ (Ausnahme: z. B. Hannover). Dies ist erstaunlich, da es doch innerhalb Deutschlands z. B. im Jahre 2005 40 Eliteschulen des Sports gibt und außerdem eine Vielzahl an Verbundsystemen (Stand 1998: 46) und Sportart-Projekten (Stand 1998: 232). Dies soll die Abbildung 3 verdeutlichen, aus der der offensichtliche Mangel an Standorten von Verbundsystemen im Bereich Schleswig-Holstein, Hamburg und Niedersachsen ersichtlich wird. Gerade wegen dieser gesamtdeutschen Vielzahl an Institutionen verwundert die geringe Anzahl solcher Systeme in Norddeutschland.

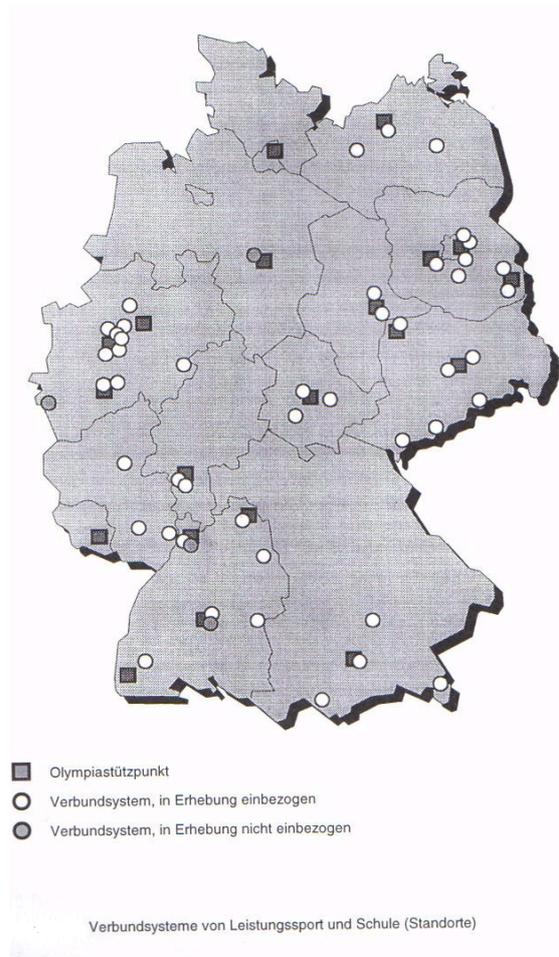


Abb. 4: Verbundsysteme von Leistungssport und Schule (entnommen: DSB 1998)

Interessant ist dabei, dass sich zu jenem Zeitpunkt in Hamburg ein Verbundsystem zu bilden scheint. Die Gesamtschule Alter Teichweg – Partnerschule des Leistungssports – hat diese Problematik vor Jahren erkannt und sich zum Ziel gesetzt, 2006 das Gütesiegel der Eliteschule des Sports zu erhalten.

Da das Beispiel Hamburg einzigartig für sein Bundesland ist, wird im Folgenden eine ausführlichere Beschreibung der dortigen Situation zu beiden Zeitpunkten der Befragung erfolgen. Anhand des Beispiels in Hamburg ist es möglich, die Entwicklung nachzuvollziehen, die eine Schule vollzieht, um über den Weg der Partnerschule des Leistungssports zu einer Eliteschule des Sports zu werden. Deshalb folgt zunächst ein Abschnitt zur Entstehung und Entwicklung der Partnerschule des Leistungssports bis hin zur Eliteschule des Sports, gefolgt von den Schülerbefragungen zu den einzelnen Themenschwerpunkten und unterschiedlichen Zeitpunkten.

Entstehung und Entwicklung der Partnerschule des Leistungssports

Sofern nicht anders kenntlich gemacht, diene der Kooperationsbericht vom Amt für Schule et al. (1998/99) als Quelle für dieses gesamte Unterkapitel.

Mit der Realisierung der Idee einer sportbetonten Klasse am Alten Teichweg wurde begonnen, weil sowohl die Schule Alter Teichweg, als auch das Amt für Schule und Sport in Hamburg großes Interesse zeigten. Dabei ging die Initiative zu diesem Projekt vom Olympiastützpunkt Hamburg/Kiel aus. Das Projekt wurde zunächst nur in den Sportbereichen Fußball und Schwimmen angedacht. Wenig später folgte die Unterstützung des Hamburger Fußball-Verbands. Im Herbst und Winter 1997 folgten erste Sichtungen mit anschließenden Elternabenden. Schließlich fand im Januar 1998 ein gemeinsamer Eltern-Kind-Abend mit Schwimmern und Fußballspielern statt, aus dem einige Zeit später die erste, zukünftige gemeinsame Klasse mit 8 Schwimmern und 16 Fußballspielern resultierte.

Am 1. September 1998 begann das Schuljahr mit der ersten Hamburger sportbetonten Klasse. Neben allgemeinem Unterricht bekamen die Talente von diesem Tag an auch sportartspezifischen Unterricht und zwar dienstags und donnerstags jeweils von 08.00 Uhr bis 10.00 Uhr. Rechtfertigung für diesen Unterricht war die These, dass sich ein Mensch zwischen zehn und zwölf Jahren im optimalen Lernalter für seine sportliche Entwicklung befinde, und es sich daher anbiete, diese Phase für die Entwicklung und Verbesserung des individuellen Leistungsvermögens zu nutzen.

Der HSV konnte durch gezielte Maßnahmen im Bereich Schwimmen Leistungsträger bei einem Verein konzentrieren, der täglich im Landesleistungszentrum (LLZ) des Hamburger Schwimmverbandes unter der Leitung von hauptamtlichen Verbandstrainern trainiert. Das LLZ ist am OSP angesiedelt und wird wissenschaftlich durch ihn betreut. So hat sich eine intensive Zusammenarbeit zwischen dem HSV und dem OSP ergeben.

Bis zum Jahr 1999 waren die Aktiven überwiegend nicht an einer Schule konzentriert. Sie nahmen morgens am Frühtraining teil und besuchten danach ihre jeweili-

ge Schule. Im Elternhaus erledigten sie nach der Schule ihre Hausaufgaben und nahmen danach wieder am Training im LLZ teil. Das Training dauert nachmittags durchschnittlich zwischen zwei und drei Stunden.

Eine Kooperation bestand zu diesem Zeitpunkt, wie es sie auch noch heute gibt, z. B. mit dem Matthias-Claudius-Gymnasium und dem Charlotte-Paulsen-Gymnasium, die ca. drei Kilometer entfernt vom OSP liegen. Diese Kooperation bezieht sich einerseits auf die Zusammenarbeit zwischen den Schulleitungen und Lehrern der Schulen und andererseits auf den OSP mit seinem Bereich der Laufbahnberatung. In beiden Schulen sind die Leistungssportler zunächst in Regelklassen integriert. Auf die leistungssportlich Aktiven wird allerdings Rücksicht genommen, insbesondere durch Freistellungen bei Wettkämpfen.

Seit April 2003 arbeiten Sportamt, Hamburger Sportbund (HSB) und der Olympiastützpunkt Hamburg/Schleswig-Holstein in einer gemeinsamen Projektgruppe, um die Gesamtschule Alter Teichweg zu einer „Eliteschule des Sports“ entwickeln zu können. Insgesamt besteht in Hamburg das Ziel, ein weites Netzwerk zur Förderung und Unterstützung der Bereiche Schule und Leistungssport zu bilden (www.hamburg.de/artikel, Zugriff am 26.04.2005).

Das erste Ergebnis der Arbeitsgruppe war im September 2003 ein „Runder Tisch“ zum Thema „Verbundsystem Schule – Leistungssport“ mit interessierten Schulen. Dabei nahmen 13 Schulen an dem Termin teil, um über Erfahrungen mit den Leistungssportlern an ihren Schulen zu berichten. Es stellte sich heraus, dass bereits mehrere Hamburger Schulen mit verschiedenen Maßnahmen den Bedürfnissen von Leistungssportlern gerecht zu werden versuchen (www.hamburg.de/artikel, Zugriff am 26.04.2005).

Nach diesem ersten wichtigen Schritt des Informationsaustausches folgte die Tagung „Schule und Leistungssport“ im November 2003. Hier sollten Möglichkeiten der interessierten Schulen mit den Wünschen und Erfordernissen der Leistungssport betreibenden Verbände und Vereine abgeglichen werden (www.hamburg.de, Zugriff am 26.04.2005).

Im Februar 2004 wurde die Gesamtschule Alter Teichweg im Beisein des Präsidenten des Deutschen Sportbundes (DSB) von Richthofen das Prädikat „Partnerschule des Leistungssports“ verliehen. Damit war ein wichtiger Schritt in Richtung „Eliteschule des Sports“ getan. Damit weitere interessierte Schulen bzw. Sportverbände wissen, was sie auf einem eventuellen Weg zu einer Partnerschule des Leistungssports erwartet, hat die Projektgruppe ein „Eckwertepapier für Partnerschulen des Leistungssports“ entwickelt. Auch diese Arbeit soll zukünftigen Partnerschulen des Leistungssports sowie Eliteschulen des Sports die Schwierigkeiten, aber auch die Vorzüge dieser Institutionen verdeutlichen.

Insbesondere mit dem weiteren Ausbau des Olympiastützpunktes in der Nähe der Partnerschule des Leistungssports Alter Teichweg ergibt sich eine positive Perspektive für die Entwicklung im Bereich Schule – Leistungssport.

Das Konzept der Sportklassen in der Partnerschule des Leistungssports am Alten Teichweg (in Hamburg) (2003/04)

Die Sportklassen an der Gesamtschule Alter Teichweg bieten den beteiligten Sportverbänden nun die Möglichkeit, eine Verbindung von Schule und Leistungstraining herzustellen, aber auch den Verbleib der Schüler im Elternhaus und in der vertrauten sozialen Umgebung zu sichern. Dafür und für eine optimale Ausnutzung der für alle Aktiven zur Verfügung stehenden Zeit arbeiten die beteiligten Sportverbände eng mit dem Olympiastützpunkt Hamburg/Kiel, dem Hamburger Sportbund und der Gesamtschule Alter Teichweg zusammen. Die Mitglieder der Sportklassen werden in die ihren Altersgruppen entsprechenden Verbandsleistungsgruppen eingegliedert, wobei für sie keinerlei Kosten für die Teilnahme am Training anfallen. Die Auswahl der Mitglieder erfolgt nach Lebensalter, Trainingsbereitschaft, Leistung, individueller Leistungs- und Entwicklungsbeurteilung und Sporttauglichkeit. Dementsprechend erfolgt eine Aufnahme grundsätzlich beim Übergang der vierten in die fünfte Klasse, der Abschluss der Grundschule ist also Pflicht. Ein Quereintritt ist allerdings auch möglich. Dabei ist die Zustimmung der Gesamtschule Alter Teichweg zur Aufnahme in eine Sportklasse Voraussetzung.

Das zweite wichtige Aufnahmekriterium ist die Trainingsbereitschaft. Trainingszeiten finden in den Sportklassen in Abstimmung mit der Stundenplangestaltung auch während der Schulzeit statt. Ab spätestens der siebten Klasse wird das Training im Wahlpflichtfach Sport durchgeführt, ist somit Teil des Schulunterrichts und schlägt sich folglich auch in der Schulnote nieder. Dementsprechend sind die Verbandstrainer, die das Training leiten, in die Notengebung der Schule involviert. Die Richtlinien und Vorschriften der Schule für die Notenfindung sind für sie dabei verbindlich. Die zu erbringenden Leistungen werden durch die beteiligten Sportverbände festgelegt. Für die Aufnahme in die Sportklassen mit der fünften Jahrgangsstufe findet in den meisten Fällen eine Sichtung während des vierten Schuljahres statt. Verbandstrainer haben zudem die Möglichkeit, auf Grundlage von Leistungsbeurteilungen Aktive für die Verbandsgruppen vorzuschlagen, die die erforderlichen Leistungskriterien momentan noch nicht erfüllen. Zuletzt wird durch eine Eingangsuntersuchung die Sporttauglichkeit sichergestellt.

Schon vor Eintritt in die fünfte Klasse werden die Eltern und Aktiven in Elternabenden in Zusammenarbeit mit der Gesamtschule Alter Teichweg auf die Möglichkeiten der Sportklassen hingewiesen. Die Eltern fällen dann via Schulanmeldung die Entscheidung über die Aufnahme in die Sportlerklassen.

Die Teilnehmer gehören diesen Klassen grundsätzlich für die Dauer der Schulzeit an. Der Unterricht ist flexibel gestaltet, die Schüler können ihren Sport in Form eines Wahlpflichtfachkurses auch vormittags betreiben, d.h. reguläre Schulstunden werden zum sportlichen Training genutzt und bezogen auf Klassenarbeiten gibt es flexible Nachschreibetermine. Die Sportler müssen allerdings die geforderten Leistungen und die Trainingsbereitschaft erbringen. Ist dies nicht der Fall und liegen keine speziellen Ausnahmefälle vor oder ist ein Talent überfordert und eine positive sportliche Entwicklung nicht mehr zu erwarten, endet die Zugehörigkeit zu den je-

weiligen Verbandsleistungsgruppen mit Ablauf der Wettkampfsaison. Diese Regelung gilt auch bei einer Missachtung von Anweisungen der Aufsichtspersonen oder für den Fall, wenn eine Weiterführung aus pädagogischer oder medizinischer Sicht nicht zu verantworten ist. Bei schwerwiegendem Fehlverhalten, aber auch bei auffällig schlechten Schulleistungen und einer Verweigerungshaltung müssen die Schüler neben den schulischen Sanktionen auch mit einem Ausschluss von Wettkämpfen etc. und im Extremfall mit einem Ausschluss aus dem Kooperationsprojekt rechnen. Das gleiche gilt bei Fehlverhalten und Stagnation der Leistung im sportlichen Bereich, sofern keine Perspektive mehr für den Sportler zu erkennen ist. Darüber entscheiden der Trainer, der Sportkoordinator und der Klassenlehrer. Das Schulziel kann auch ohne Zugehörigkeit zu einer Verbandsleistungsgruppe erreicht werden. Ein Ausschluss aus dem Trainingsbetrieb zieht also nicht zwangsläufig einen Ausschluss aus dem Klassenverband mit sich. Den betreffenden Aktiven wird in diesem Fall die Gelegenheit zum langsamen Reduzieren ihres Trainingsumfangs („Abtrainieren“) gegeben.

Darüber hinaus bietet die Schule den Schülern der Sportklassen bei Defiziten im Sozialverhalten und in der Ausdrucksweise Hilfestellungen und Trainingsmöglichkeiten an. Ist keine Besserung in Sicht, kann dieses im Einzelfall auch bis zum Ausschluss aus dem Projekt führen.

Sollte das Startrecht für einen Hamburger Verein enden, endet auch die Zugehörigkeit zu den Verbandsleistungsgruppen. Es ist auch jederzeit möglich, selbst aus der Betreuung wieder auszuscheiden.

Um den langfristigen Leistungsaufbau und die Teilnahme an wichtigen Wettkämpfen, aber auch die schulischen Belange nicht zu gefährden, sprechen die Klassenlehrer mit den Sportverbänden schulische Veranstaltungen, die außerhalb der normalen Schulzeit liegen (Jugend trainiert für Olympia, Schulsportwettkämpfe, Klassenfahrten, Projektwochen, etc.), aber auch sportliche Veranstaltungen (Trainingslager, Wettkampfreisen, etc.), die in die Schulzeit fallen, miteinander ab.

Nach Schulschluss bietet der OSP die Teilnahme an einem gemeinsamen Mittagessen an. Anschließend haben die Schüler – je nach Klassenstufe - die Möglichkeit zu einer betreuten Freizeit, zur Beaufsichtigung bei der Erledigung der Schulaufgaben oder zur Förderung in einzelnen Fächern. Im Zuge der Wandlung dieser Schule zu einer Ganztagschule seit dem Schuljahr (2005/06) bietet die Schule nun auch Mittagessen an.

Zu diesem Zeitpunkt (2005/06) gehören der Schule vier Sporthallen, darunter eine Dreifeldhalle, ein Grandplatzfußballfeld, eine gummierte Kleinspielfläche und eine Leichtathletiksportanlage mit Rasenfußballplatz an. So können z. B. die Fußballspieler ihr Verbandstraining auch saisonal unabhängig durchführen. Außerdem gibt es noch wenige Meter entfernt einen modern ausgestatteten Krafraum und die Schwimmhalle des Landesleistungszentrums Schwimmen einschließlich einer Gegenstromanlage, die in Fachkreisen als eine der hochwertigsten gehandelt wird.

Die medizinische Grundversorgung wird sichergestellt durch die allgemeinmedizinische, internistische Abteilung des OSP, Physiotherapie, Krankengymnastik, Rehabilitation, Orthopädie und Psychologie des OSP.

Das Training während der Schulzeit erfüllt die von der Studententafel geforderte Unterrichtsstundenanzahl. Allerdings wird dies erst durch eine besondere Stundenplangestaltung möglich. Die Lehrer der Sportklassen berücksichtigen bei ihrer Unterrichtsplanung die Termine der Verbandswettkämpfe der beteiligten Vereine. Folglich werden wichtige Vergleichs- oder Klassenarbeiten so gelegt, dass die Schüler sich vollständig auf die Wettkämpfe konzentrieren können und auch Hausaufgaben werden so dosiert, dass keine zusätzlichen Belastungen entstehen. Dafür erhält der Klassenlehrer rechtzeitig die Wettkampfplanung der Verbandsschwimmer, um die unterrichtenden Fachlehrer zu informieren. Eine vollständige Befreiung von schulischen Veranstaltungen ist möglich, darf aber in den jüngeren Jahrgängen nur die Ausnahme sein. Die Klassenreisen finden in der Regel im Monat September statt. Aus pädagogischen Gründen ist eine Teilnahme im Jahrgang sechs unerlässlich und im Jahrgang acht für Schwimmer dann möglich, wenn Schwimmtraining während der Klassenreisen durchgeführt werden kann. Im Jahrgang zehn werden alle Beteiligten bei der Entscheidung mit einbezogen. Im Jahrgang neun werden zwei Betriebspraktika durchgeführt, jeweils drei Wochen vor und nach den Sommerferien. Bei all diesen unabdingbaren schulischen Veranstaltungen bemühen sich alle Beteiligten, Betriebe für die Schüler der Sportklassen zu finden, deren Betreuungszeiten ein ordentliches Training ermöglichen.

Um die Belange der beteiligten Sportverbände mit den schulischen Erfordernissen abzustimmen, stellt die Schule einen Koordinator.

Schließlich beteiligt sich die Gesamtschule Alter Teichweg an allen für eine Schule interessanten Wettkämpfen. So ist eine Teilnahme der Schüler einer Sportklasse an den Wettkämpfen „Jugend trainiert für Olympia (Jtfo)“ und den Schulmeisterschaften der Hamburger Schulen unverzichtbar.

Im Laufe der Zeit sind alle Beteiligten (der Hamburger-Fußball-Verband, der Hamburger Schwimmverband, der Olympiastützpunkt und die Gesamtschule Alter Teichweg) an ihre Grenzen gestoßen. Das betrifft insbesondere die personelle Absicherung (Training und Betreuung) (vgl. Gesamtschule Alter Teichweg 2002). Hier ist Unterstützung nötig, wenn weitere Verbände einbezogen werden sollen und die Anforderungen des Nationalen Olympischen Komitees (NOK) und des Deutschen Sportbundes (DSB) an den Standort Hamburg bezüglich des Ausbaus von Strukturen „Schule – Leistungssport“ erfüllt werden sollen. Zu jenem Zeitpunkt (2003/04) sieht selbst die Situation in Bremen und Schleswig-Holstein (Ratzeburg), die inzwischen eine Sportbetonte Schule bzw. ein Sportinternat besitzen, besser aus als die der Stadt Hamburg. Als dringend verbesserungswürdig wurde bzw. wird die personelle Absicherung (Training, Koordination und pädagogische Betreuung) der Sportklassen empfunden, die bis jetzt nur teilweise durch die Einstellung eines Sportkoordinators erfüllt ist. Er ist für die Koordinierung der Unterstützungsmaßnahmen und die Zusammenarbeit mit den Verbänden und Vereinen zuständig sowie für Ab-

sprachen bezüglich individueller Hilfen, regelmäßige Besprechungen und den Trainer-Einsatz im Unterricht. Die Verbesserung der Absicherung pädagogischer Betreuung (Mittagessen, Hausaufgaben, Freistunden) hat immer noch Priorität.

Die Schüler der Sportklassen sind leistungssportlich aktiv, d. h. sie sind Teilnehmer Deutscher oder internationaler Jugendmeisterschaften. Sie werden sowohl durch individuelle Hilfen (z. B. Freistellungen, Verlegung von Klausuren), als auch durch strukturelle Fördermaßnahmen (z. B. Stundenplangestaltung, Sportklassen) unterstützt.

Die Zusammenarbeit der Leistungssportler bzw. die Durchführung der Talentprogramme erfolgt in Zusammenarbeit mit Sportverbänden. Das sind im Moment die Verbände der Sportarten Schwimmen, Fußball, Badminton und Judo, weitere Verbände haben schon Interesse bekundet (Stand 2004).

Die Entwicklung hin zur Eliteschule des Sports (2006 bis 2010)

Seit Dezember 2006 darf die Gesamtschule Alter Teichweg den Titel „Eliteschule des Sports“ tragen.

Die Schule ist eine integrierte Gesamtschule (seit neuestem Stadtteilschule) mit Grundschule und gymnasialer Oberstufe. Parallel zu den Bauten am Sportpark Dulsberg folgte 2005/06 die Gesamtschule als *Ganztagsschule* mit eigener Mensa und einem rhythmisierten Tagesablauf. Die Mittelstufe durchlaufen seitdem pro Jahrgang drei „normale“ Klassen und eine Sportklasse. Im Jahr 2009 befinden sich in der Mittelstufe 137 Schüler und in der Oberstufe 25 Schüler. Im Schuljahr 2009/10 sind es schon zwischen 180 und 190 Schüler insgesamt. Den Vorteil, den die Gesamtschule mittlerweile bietet, wird nicht nur dadurch deutlich, dass man noch in der 13. Klasse Abitur macht, sondern es gibt auch einen speziellen Wahlpflichtbereich in der Mittelstufe, von dem die Sportler profitieren und in der Oberstufe die Sportprofile. Darüber hinaus gibt es nun einen Sportler-Aufenthaltsraum und einen Arbeitsraum. Allerdings gibt es immer noch keinen Besprechungsraum für den Sportkoordinator und die Sportler. Im Jahr 2009 (Quelle: interne Informationen aus der Eliteschule des Sports) gibt es 28 Judoka, 38 Schwimmer, 56 Fußballspieler, 16 Badmintonspieler, 5 Tennisspieler, 11 Basketballspieler, 3 Volleyballspieler und einen Leichtathleten an der Schule.

Wer an der Eliteschule des Sports aufgenommen werden möchte, sollte die entsprechende sportliche Eignung mitbringen, die durch das Ranking im Fachverband entschieden wird, und die schulischen Leistungen in der Grundschule sollten befriedigend oder besser sein. Schließlich entscheidet dann eine Aufnahmekommission bestehend aus Mitgliedern des OSP und der Schule, ob ein Schüler aufgenommen wird oder nicht. Momentan kann nicht jeder Schüler aufgenommen werden, da es insgesamt zu wenig Bewerbungen für zwei Sportklassen sind und zu viele für eine Klasse. So kann momentan nur eine Klasse eingerichtet werden. Deshalb wurden auch sogenannte Orientierungsquoten eingerichtet, damit alle Sportarten gleichmäßig berücksichtigt werden können. Um zumindest auch Schüler aufzufangen, die talentiert sind, aber den Aufnahmekriterien für die Sportklassen noch nicht

entsprechen, plant die Schule „Talentklassen“. Die Schüler dieser Klassen haben dann langfristig auch die Chance, in eine Sportklasse überzugehen.

Um die Leistungssportler in das Gesamtschulsystem zu integrieren, gibt es z. B. ab Klasse 7 gemeinsame Kurse und es finden gemeinsame Wettkämpfe statt wie z. B. Jugend trainiert für Olympia.

Das Training der Sportler kann in unterschiedlicher Weise in den Sportunterricht eingebunden werden. Er kann sowohl im Pflichtunterricht des Faches Sport, im Wahlpflichtunterricht Sport oder anderen Konstruktionen des verpflichtenden Unterrichts stattfinden. Der Unterricht unterliegt grundsätzlich den Vorgaben und Regelungen der Behörde für Bildung und Sport. Das Training im Sportunterricht kann von Lehrern der Schule oder von geeigneten Trainern des Fachverbandes durchgeführt werden. Es wird vielseitig gestaltet, um ein stabiles Leistungsfundament auf eine breite Grundlage („Enrichment“) zu legen. Um dem Training gerecht zu werden, wurde die dritte Sportstunde in den Sportklassen abgeschafft. Klasse 5 bis 7 haben zwei Vormittagstrainingseinheiten à zwei Stunden, ab Klasse 8-10 erhöht es sich schon auf drei Trainingseinheiten am Vormittag und ab der Oberstufe trainieren die Schüler vier Mal zusätzlich am Vormittag, so dass hier eine Stundenplanrückung vorgenommen wurde und der Unterrichtsbeginn an vier Tagen in der Woche auf 10.00 Uhr verlegt wurde.

Momentan gibt es gerade zeitliche Schwierigkeiten, da die Schüler bis vor kurzem ähnlich wie in den Berufsschulen andere Belegauflagen hatten (hier kann man sein Abitur auch ohne Musik, Darstellendes Spiel oder Kunst machen) und so ihre Trainingszeiten aus dem Unterricht generieren konnten: Dies wurde seitens der Behörde zurückgenommen, so dass jetzt neue Konzepte entwickelt werden müssen.

Alle Sportarten, die es an dieser Schule gibt, werden auch in der Oberstufe gefördert. Lediglich beim Fußball gibt es Schulen, die enger mit den wichtigsten Vereinen kooperieren wie z. B. das Gymnasium Heidberg, das mit dem HSV kooperiert und die Julius-Leber-Schule, die mit St. Pauli zusammenarbeitet. Da hier für die entsprechenden Sportler eine bessere Verzahnung mit dem Verein möglich ist, wechseln die meisten Schüler nach der zehnten Klasse auf eine der beiden Schulen oder womöglich ganz woanders hin. In Hamburg gibt es also im Fußball zwei konkurrierende Modelle, der Fußballverband arbeitet mit der Eliteschule des Sports zusammen, aber die Vereine suchen sich für ihre Nachwuchsarbeit nahe gelegene Schulen.

Da bisher nur die äußeren Bedingungen und die Entwicklung der Eliteschule des Sports beschrieben wurden, soll im Folgenden auf die inneren Prozesse und die Sportler genauer eingegangen werden. Dazu werden die Befragungen von 2003/04 und von 2010 ausgewertet und gegenübergestellt.

4.2 Gegenüberstellung der Ergebnisse der beiden Interviewstudien

Nachdem nun die Entwicklung sowie die konzeptionellen Hintergründe der Schule bekannt sind, sollen im folgenden Kapitel die Ergebnisse der beiden Interviewstudi-

en vorgestellt und anschließend miteinander verglichen werden. Die Ergebnisse wurden vier verschiedenen Problematiken (Oberkategorien) zugeordnet und zwar der „zeitlichen Abstimmungsproblematik“, der „Personalproblematik“, der „Akzeptanzproblematik“ sowie der „Entwicklungsproblematik“.

Unter der Kategorie der *zeitlichen Abstimmungsproblematik* werden die Thematiken der schulischen und sportlichen Belastung im zeitlichen Sinne betrachtet, dabei geht es um Belastungen durch z. B. Hausaufgaben, Fahrtwege, Wettkämpfe und Training.

Unter der *Personalproblematik* geht es um das zwischenmenschliche Verhältnis der Schüler zu Lehrern, Trainern, Betreuern (für z. B. Nachführunterricht oder Sozialpädagogen für die Betreuung der Schüler im Internat) und Koordinatoren sowie um deren Einsatz im Verbundsystem.

Das Kapitel zur *Akzeptanzproblematik* behandelt die Einstellung der Sportler zu ihrem Sport, aber auch die Einstellung des sozialen Umfeldes wie z. B. Eltern, Freunden und Klassenkameraden zum Leistungssport. Zudem wird der Stadtteil, also die Umgebung des Verbundsystems, näher betrachtet.

Unter der *Entwicklungsproblematik* wird schließlich die schulische sowie die sportliche Situation der Athleten beleuchtet, einhergehend mit Thematiken wie Drop-out, Motivation, Begabung und Leistungsdruck.

Da die Ergebnisse der Interviews auf den Aussagen der Interviewpartner basieren, werden im gesamten Kapitel Zitate integriert. Diese dienen der besseren Verständlichkeit und sie werden interpretiert, so dass die Ergebnisse besser nachvollzogen werden können. Gelegentlich werden Ergebnisse zur besseren Verständlichkeit durch Aussagen aus ausgewählter Literatur (z. B. Rudolf (2003), Teubert (2006) oder Brettschneider & Richartz) untermauert oder ergänzt.

Zuletzt folgen eine Zusammenfassung der Ergebnisse und ein Ausblick.

4.2.1 Die zeitliche Abstimmungsproblematik

Ob ein Verbundsystem erfolgreich ist oder nicht, hängt besonders davon ab, ob und in welchem Maße es gelingt, durch strukturelle Regelungen das bestehende Zeitproblem zu minimalisieren (vgl. Teubert et al. 2006).

Dies bedeutet konkret, Zeitverluste der Athleten in Form von Fahrzeiten so weit wie möglich zu reduzieren, Vormittagstraining zu ermöglichen sowie sportliche und schulische Belastungshöhepunkte aufeinander abzustimmen (vgl. Teubert et al. 2006). Außerdem müssen alle erforderlichen Maßnahmen systematisch koordiniert und weiterentwickelt werden.

Entscheidend für die Zeitersparnis ist also eine möglichst enge räumliche Nähe zwischen den Bereichen Wohnen, Schule und Trainingsstätte. Für die Mittagsbetreuung gibt es dabei z. B. in Nordrhein-Westfalen zwei Organisationsformen: Teilinternate, professionell betreut durch hauptberufliche Mitarbeiter (z. T. auch Trainer bzw. Erziehertrainer), und den Ganztagsschulbetrieb (vgl. Teubert et al. 2006).

Befunde aus Hamburg 2003/04

Es folgen nun die Ergebnisse der Befragung bezüglich der zeitlichen Abstimmungsproblematik aus den Jahren 2003/04, die in der Thematik von Fahrtwegen, Hausaufgaben, Freizeit und Training bis hin zur Abstimmung und Koordination von Schule und Sport sowie Mittagessen reichen.

Fahrtwege

Der durchschnittliche Fahrtweg zur Schule hat laut Aussage der Athleten eine Spannbreite von fünf Minuten bis 1 ¼ Stunden. Bis auf drei Schüler haben alle einen Fahrtweg zwischen einer halben und einer Stunde. Ein Schüler fährt jeden Tag 1 ¼ Stunden zur Schule. Dabei darf man nicht vergessen, dass er diese Zeit auch wieder für den Rückweg benötigt. Damit beträgt bei gut zwei Dritteln aller Beteiligten die gesamte Fahrzeit (Hin- und Rückweg) zwischen einer und zwei Stunden. Die Problematik wird noch deutlicher, wenn man sich vorstellt, dass man diese Zeit schon durch eine Trainingseinheit ersetzen könnte. Damit stellt sich die Frage, ob es nicht ökonomischer wäre, die Schüler in einem Internat unterzubringen.

Für zwei Schüler beträgt der Weg nur 5 Minuten. Einer davon ist allerdings auf seine Eltern bzw. auf das Auto angewiesen, ebenso ein Schüler, dessen Weg 30 Minuten beträgt.

Im Durchschnitt hat ein Schwimmer in dieser Untersuchung also eine wöchentliche Zeitbelastung mit Fahrtweg, Training und Schule weit über 60 Stunden.

Hausaufgaben

Die Hausaufgabenbelastung empfindet gut die Hälfte der 14 Befragten als zu hoch. Sie geben an, entweder bis spät in die Nacht Hausaufgaben machen zu müssen oder morgens vor oder in der Schule die fehlenden Hausaufgaben nachzutragen. In diesem Fall leidet erneut der Schlaf und folglich die Regeneration der Sportler wie das folgende Zitat verdeutlicht:

„Bei mir leidet die Schule unter dem Schwimmen, besonders dadurch, dass man die Hausaufgaben z. B. manchmal bis so spät in die Nacht machen muss. Da kann es schon mal passieren, dass ich in der Schule ziemlich müde bin. Und gerade jetzt in der neunten Klasse habe ich mich ganz schön verschlechtert. Jetzt bin ich eher so ein mittlerer Schüler.“

Mit Hilfe dieses Zitats wird exemplarisch deutlich, dass die Hausaufgaben für diesen Schüler eine zusätzliche Belastung darstellen. Da der Sportler nicht die Zeit dazu findet, leidet sein Schlaf darunter. Dies wiederum führt dazu, dass er am folgenden Tag müde und unkonzentriert ist. Seine schulische Leistung leidet schon darunter, es scheint nur eine Frage der Zeit zu sein, bis auch die sportliche Leistung darunter leidet. Offensichtlich belastet dies den Schüler auch psychologisch, denn die Aussage „gerade jetzt“ verdeutlicht, dass er merkt, dass die schulischen Leistungen mittlerweile immer wichtiger werden, da die Abschlüsse mit zunehmender Jahrgangsstufe näher rücken. Er selbst scheint nicht zu wissen, wie er damit umgehen soll.

Die betreffenden Schüler, die die Hausaufgabenbelastung als zu hoch empfinden, besuchen alle die Mittelstufe. Die Belastung steigt also offensichtlich mit zunehmender Klassenstufe. Dieses Phänomen bestätigt auch die Studie von Teubert et al. (2006) aus Nordrhein-Westfalen.

Die Schüler der Beobachtungsstufe, also Klasse fünf und sechs, und auch der Klasse sieben waren noch nicht ernsthaft durch die Hausaufgabenproblematik belastet.

Mit dem folgenden Zitat verdeutlicht ein Schüler allerdings auch, dass zwar viele, aber längst noch nicht alle Lehrer Verständnis für die Situation der Sportler aufbringen:

„Manchmal ist es schon schwer. Unsere Lehrer geben manchmal ganz schön viele Hausaufgaben auf und nehmen dann keine Rücksicht. Und wir sind ja auch nur vier Sportler in der Klasse, da ist es dann auch sicherlich schwer für die Lehrer, Rücksicht zu nehmen. Aber da fühle ich mich manchmal unter Druck gesetzt. Eine Lehrerin sagt immer, wenn man die Hausaufgaben nicht hat ‚nachmachen oder 6‘. Sie meint dann, ich wäre faul gewesen und mehr nicht. Aber wir haben auch die Gelegenheit, sie nachzumachen.“

Auf der einen Seite kritisiert der Schüler die rigorose Abwicklung einiger Lehrer bezüglich vergessener Hausaufgaben, auf der anderen Seite hat er auch die Möglichkeit, Hausaufgaben nachzureichen. Da Hausaufgaben aller Erfahrung nach für einen Großteil aller Schüler eine Belastung zumindest zeitlicher Art sind, empfindet er einen gewissen Druck dahinter, der ihn allerdings nicht zu sehr belastet, sonst würde er diese Aussage nicht durch den Satz „Aber wir haben auch Gelegenheit, die nachzumachen.“ relativieren.

Grundsätzlich lässt sich also festhalten, dass bis auf zwei Schüler alle Schüler Hausaufgaben als Belastung empfinden, aber besonders die Schüler der Mittelstufe ab Klasse 8 Schwierigkeiten haben, die Hausaufgaben zu erledigen.

In diesem Zusammenhang muss man aber auch berücksichtigen, dass unter Umständen fast jeder Schüler, ob Sportler oder nicht, sich zu einer derartigen Aussage hinreißen lassen würde, da Hausaufgaben nicht zu der beliebtesten Beschäftigung von Schülern zählen. Wichtig ist, dass trotz dieser enorm hohen Belastung, die Schüler nur in Ausnahmefällen ohne Hausaufgaben zum Unterricht kommen.

Richartz (2000) stellte diesbezüglich in seiner Untersuchung fest, dass Jugendliche zielgerichtet ihre Aufmerksamkeit im Unterricht steuern, um den dargebotenen Stoff nicht zu Hause lernen zu müssen. Einige Probanden verdichten ihren Tagesablauf, in dem sie kleinere Pausen während des Tages zum Lernen nutzen. Besonders wichtig sei dabei die vorausschauende Planung häuslicher Arbeiten (Richartz 2000).

Zum Zeitpunkt der Untersuchung gibt es keine Mittagsbetreuung in dem Sinne, was man heutzutage darunter versteht, nämlich geregeltes Mittagessen mit Betreuern. Die Schüler haben zwar die Möglichkeit, mittags etwas zu essen, ein ausgebildeter Betreuer werde ihnen allerdings nicht an die Seite gestellt. Dieses Problem sollte im Zuge der Ganztagschule angegangen werden, ebenso wie das Problem der Hausaufgabenbetreuung.

Freizeit

Die Befragung ergab, dass alle Schüler zwischen einer und zwei Stunden Freizeit am Tag haben, was nicht viel ist. Mehr Freizeit gehe laut Aussage der Athleten zu Lasten des Schlafes, was aus mehreren Gründen weder Ziel einer Partnerschule des Leistungssports bzw. einer Eliteschule des Sports sein kann noch Ziel des betroffenen Sportlers. Diese Problematik beschreibt auch Rudolph (2003) in seiner Zeitbudgetanalyse sehr anschaulich:

Demnach könne die bestmögliche Trainingsbelastung an der Doppelbelastung von Schule und Training scheitern. Die 70-Stunden-Woche sei keine Seltenheit, was in einer Zeit, in der erwachsene Arbeitnehmer um die 38-Stunden-Woche kämpften schon nachdenklich stimmen sollte. Rudolph (2003) argumentiert weiter, dass so der wesentliche Belastungsfaktor der jungen Schwimmerinnen und Schwimmer sich immer mehr aus dem Training in den „unstimmigen Tagesablauf“ verlagere und somit in den daraus erwachsenden Stress. Außerdem sei die Wegzeit zunehmend ein limitierender Faktor besonders in den großen Städten bei zwei Trainingseinheiten am Tag.

Zeitbudgetanalysen, die Dr. Klaus Rudolph bei Hamburger Schwimmern durchführte, zeigten, dass sich mit der Einführung der zweiten Trainingseinheit das tägliche Zeitbudget um vier bis fünf Stunden erhöhte. Dies war nur möglich auf Kosten des Budgets für Schlaf und Freizeit, das mit acht Stunden nicht mehr vertretbar war. Rudolph (2003) ist der Meinung, dass der Leistungssport viel vermöge, aber den Tag könne auch er nicht über 24 Stunden verlängern. Wenn die Summe der Zeit für „Schule/Beruf + Training + Wegezeit“ zu Einbußen im Schlaf führe, dann gehe es an die Substanz und das gesamte Gerüst gerate ins Wanken. Damit komme es zwangsläufig zu Leistungseinbußen.

Rudolph (2003) geht weiter ins Detail: Als wesentliches Energiesparprogramm des Organismus und als Grundlage der im Leistungssport notwendigen Regeneration gelte der Schlaf. Einsparungen am Unterricht seien im Interesse einer gesicherten Zukunft der Sportler von vornherein auszuschließen. „Schnell aber dumm“ sei keine Alternative. Folglich bliebe als hauptsächliche Reserve die Wegzeit und damit die Konzentration der Schüler an Sportschulen.

Bei der Verteilung der Freizeit in Stunden ist deutlich zu erkennen, dass der Anteil derjenigen Sportler, die mehr als zwei Stunden Freizeit pro Tag besitzen, genauso gering ist wie der Anteil derjenigen, die weniger als eine Stunde Freizeit am Tag haben. Der Großteil der befragten Sportler hat zwischen einer und zwei Stunden Freizeit am Tag. Dieses Ergebnis ist doch erstaunlich, da viele Sportler darüber klagen, sie hätten überhaupt keine Freizeit. Dennoch kann man festhalten, dass ein bis zwei Stunden Freizeit am Tag für die betroffenen Sportler im Vergleich zu gleichaltrigen Nichtsportlern sehr gering ausfällt.

Training/Wettkämpfe

Der zeitliche Umfang des Trainings beträgt nach Schätzung der Schwimmer bei allen um die 20 Stunden pro Woche, nur einer fiel mit 10,5 Stunden aus der Reihe, was auf sein junges Alter zurückzuführen ist. Dieser Schüler hat scheinbar auch „nur“ eine wöchentliche Belastung durch Schule und Schwimmen von ungefähr 40 Stunden, während sich die übrigen Befragten bei einer Wochenstundenzahl von ungefähr 50 Stunden einpendeln. Dazu kommen noch Essenszeiten und Pausen, d. h. insgesamt kommen letztere Schüler geschätzt auf rund 60 Stunden zeitliche Belastung pro Woche. Sie haben ungefähr zehn Stunden mehr pro Woche zu absolvieren als die eben beschriebene Ausnahme. Da ist es nicht überraschend, dass diese Schüler ein höheres Stressempfinden haben als der Schüler des niedrigen Jahrgangs. Das folgende Zitat verdeutlicht den zeitlichen Aufwand der Schwimmer:

„Wir trainieren zehn Mal die Woche, sechs Mal reines Wassertraining à zwei Stunden, vier Mal Landtraining à 90 Minuten. Sonntags ist frei oder eben Wettkampf. Samstags habe ich Frühtraining. Insgesamt also durchschnittlich ca. 3 Stunden am Tag.“

Um es besser zu verdeutlichen, kann man festhalten, dass sich die Belastungsverteilung der Schwimmer ihrer Wahrnehmung entsprechend wie folgt darstellt:

Die Hälfte ihrer zur Verfügung stehenden Zeit verbringen die Schwimmer mit der Schule, ca. drei Viertel der verbleibenden Zeit verbringen sie mit ihrem Training (Land- und Wassertraining) und für ihre Freizeit und Schlaf bleibt nicht mehr viel Spielraum.

Die schulische Belastung sowie die alltägliche Belastung der Jugendlichen soll mit Hilfe der folgenden, ausgewählten Stundenpläne noch einmal veranschaulicht werden.

Tabelle 5: Stundenplan Klasse 9 (Schuljahr 2003)

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
0. Std.: 7.00 – 7.45 Uhr	Training (Schwimmen)				
1. Std.: 8.00 – 8.45 Uhr	Training (Schwimmen)	Sport	Deutsch	Arbeitslehre	Training (Schwimmen)
2. Std.: 8.50 – 9.35 Uhr	Deutsch	Sport	Englisch	Arbeitslehre	Training (Schwimmen)
3. Std.: 9.55 - 10.40 Uhr	Physik	Training (Schwimmen)	Ethik	Englisch	Deutsch
4. Std.: 10.45 – 11.30 Uhr	Latein	Training (Schwimmen)	Physik	Biologie	Mathe
5. Std.: 11.50 – 12.35 Uhr	Chemie	Englisch	Kunst	Chemie	Latein
6. Std.: 12.40 – 13.25 Uhr	Ethik	Politik	Kunst	Mathe	Latein
7. Std.: 13.30 - 14.15 Uhr	Biologie	Mathe	Sport	Latein	Politik

Tabelle 6: Stundenplan Klasse 5d (Schuljahr 2003)

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
0. Std.: 7.00 – 7.45 Uhr					
1. Std.: 8.00 – 8.45 Uhr	Arbeitslehre	Deutsch	Fußball/ Schwimmen		Politik
2. Std.: 8.50 – 9.35 Uhr	Arbeitslehre	Englisch	Fußball/ Schwimmen		Deutsch
3. Std.: 9.55 - 10.40 Uhr	Fußball/ Schwimmen	Biologie	Politik	Deutsch	Tutorenstd./ Religion
4. Std.: 10.45 – 11.30 Uhr	Fußball/ Schwimmen	Kunst	Tutorenstd./ Religion	Mathe	Mathe
5. Std.: 11.50 – 12.35 Uhr	Englisch	Sport	Englisch	Englisch	Englisch
6. Std.: 12.40 – 13.25 Uhr	Deutsch	Sport	Biologie	Sport	
7. Std.: 13.30 - 14.15 Uhr	Mathe	Mathe	Kunst	Politik	

Die Schüler haben, einschließlich Frühtraining, bis um 14.15 Uhr Schule. Da bleibt nicht viel Zeit übrig für Essen und Hausaufgaben, wenn das Training schon wieder um 15.30 beginnt. Früher hat man mit dem Training sogar schon um 15.00 Uhr angefangen. Das Training dauert zwei Stunden, also kommen die Athleten auch nicht vor 18.00 Uhr aus der Schwimmhalle heraus. Bei ungefähr einstündigen Fahrtwegen nach Hause wird deutlich, dass kaum ein Schüler vor 19.00 Uhr zu Hause ist. Doch dann können sich die Schüler immer noch nicht erholen. Meistens stehen jetzt noch die Hausaufgaben an, die man am Nachmittag nicht geschafft hat, vom Lernen für Klassenarbeiten einmal abgesehen.

Die Anzahl der Wettkämpfe im Jahr wurde von fast allen auf ungefähr 20 im Jahr geschätzt nur ein Schüler der fünften Klasse unterbot die Anzahl mit zehn Wettkämpfen im Jahr. Dabei zeigt sich wiederum, dass die jüngeren Jahrgänge noch nicht so stark der zeitlichen Belastung ausgesetzt sind wie die älteren Jahrgänge.

Deutlich wird hierbei, dass der durchschnittliche Schwimmer schätzungsweise an jedem 2,5. Wochenende einen Wettkampf hat. Wettkämpfe bedeuten allerdings auch, dass man am Wochenende keine Zeit hat, schulische Defizite aufzuarbeiten oder gar Freunde zu treffen. An Wochenenden ohne Wettkämpfe haben die betroffenen Schwimmer allerdings auch nicht frei, sondern trainieren, was ebenfalls viel Zeit in Anspruch nimmt. Die Anzahl der Wettkämpfe in einem Jahr ist also ziemlich hoch und natürlich auch kräftezehrend.

Vormittagstraining

Gerade in trainingsintensiven Sportarten - wie z. B. Schwimmen oder Turnen – sind ab einem bestimmten Leistungsniveau weitere Trainingseinheiten in den Vormit-

tagsstunden erforderlich. Da die zeitlichen Ressourcen bei schulpflichtigen Athleten extrem begrenzt sind, sollen Verbundsysteme durch eine effektive Kopplung von Trainings- und Unterrichtszeiten zu einer Ökonomisierung des Zeitbudgets beitragen. Dabei lassen sich nach Teubert et al. (2006) zwei Ansätze unterscheiden:

- *Unterricht als Training*: hier wird im Rahmen von Unterrichtsfächern und weiteren schulischen Angeboten dem Profilsport nachgegangen (Wahlpflichtkurse, AGs, Sport-Leistungskurse). Dies stellt letztlich eine Kopplung von Spitzensport und Schule auf der Inhaltsebene dar, d. h. das Unterrichtsangebot wird zugunsten des Profilsports funktionalisiert. Es wird umso schwieriger, Schulsport und Training aufeinander zu beziehen, je mehr Sportarten am Verbundsystem partizipieren und je heterogener das Anforderungsprofil dieser Sportarten ist.
- *Training statt Unterricht*: Hier werden Unterrichtszeiten zugunsten von Trainingszeiten verschoben. Diese Variante stellt eine Kopplung auf der Zeitebene dar. „Über eine entsprechende Stundenplangestaltung können – erstens – Freiräume für das Training in der Schulzeit geschaffen werden, zweitens kann die Zeit regulärer Unterrichtsstunden für Training genutzt werden, und drittens besteht die Möglichkeit, ausfallende Unterrichts- bzw. so genannte Hohlstunden flexibel zu nutzen“. Teubert et al. (2006) nennen dies auch „Funktionalisierung der Schule mittels Stundenplanorganisation“. Sportklassen stellen zwar eine organisatorische Erleichterung dar, bilden aber nur für den Bereich der Sekundarstufe I eine Lösung, in der Oberstufe besteht ein Kurssystem, was besondere Schwierigkeiten bei der Stundenplangestaltung bereitet.

Die Partnerschule des Leistungssports bedient sich momentan der Methode „Unterricht als Training“, d. h. den Schülern wird die Möglichkeit gegeben, während der Wahlpflichtkurse, die bewusst an die Randstunden am Morgen gelegt wurden, ein Frühtraining durchzuführen. Die betroffenen Sportler wählen wie alle anderen Schüler einen Wahlpflichtkurs, nur in diesem Fall ist der Wahlpflichtkurs ihre Sportart. Gelegentlich kam es dabei schon dazu, dass auf den Wahlpflichtkurs die reguläre Sportstunde folgte, was eindeutig keine sinnvolle Organisation darstellte. Außerdem wird bereits versucht, mittels optimaler Stundenplangestaltung regulierend einzugreifen, um z. B. Freiräume oder Hohlstunden optimal zu nutzen sowie optimale Trainingszeiten für die Schüler zu erlangen. Die „Funktionalisierung der Schule mittels Stundenplanorganisation“ – wie sie Teubert et al. (2006) nennen – ist hier allerdings nur ansatzweise zu erkennen. Diese Möglichkeit des „*Training statt Unterricht*“ wurde bis jetzt von den Beteiligten noch nicht vollständig genutzt. So gab es zumindest schon länger die Diskussion, ob z. B. statt des *regulären Sportunterrichts* das Training stattfinden könne.

Auch in den Interviews der Hamburger Athleten besteht die Frage, wie die Schüler in Anbetracht ihrer ohnehin schon hohen Belastungszeit durch den Schwimmsport zu dem regulären Sportunterricht stünden, der in Hamburg seit dem Schuljahr 2003/04 teilweise dreistündig statt zweistündig unterrichtet wird.

Ca. Zweidrittel der Schwimmer empfinden den Schulsport als guten Ausgleich und freuen sich darüber, dass sie zur Abwechslung mit ihrer gesamten Klasse Sport treiben dürfen. Sie sind begeistert, auch einmal andere Sportarten kennen zu lernen, da sie sonst neben dem Schwimmsport kaum Gelegenheit dazu hätten.

Die übrigen Athleten sind der Meinung, der reguläre Schulsport sei überflüssig. Bei einem Schwimmer findet der reguläre Schwimmunterricht sogar direkt hinter seinem morgendlichen Frühtraining statt. Hier wird eine organisatorische Lücke deutlich, da der Schüler vier Stunden hintereinander in der Schwimmhalle verbringen muss. Es handelt sich dabei allerdings, zumindest aktuell, um einen Einzelfall. In den Interviews wurde jedoch berichtet, dass dies in der Vergangenheit schon des Öfteren passiert sei, was wieder die zeitliche Abstimmungsproblematik betrifft. Von den Schülern, die darüber berichteten, wird diese Situation allerdings nicht als störend empfunden, man arrangiert sich damit.

Diejenigen Schüler, die den Sportunterricht als überflüssig empfinden, bemängeln, sie verbrächten ohnehin schon so viel Zeit mit ihrem Sport, warum sollten sie dann noch an anderem Sport teilnehmen. Außerdem seien sie für andere Sportarten nicht begabt genug, sie könnten nur schwimmen und hätten deshalb auch wenig Spaß an anderen Sportarten. Sie empfinden den Sportunterricht also als zusätzliche Belastung und würden ihre knapp bemessene Zeit lieber mit etwas anderem verbringen als Sport. Auffällig war zudem, dass mit dem Anstieg der Klassenstufe auch die Kritik am regulären Sportunterricht zunimmt.

Einige Äußerungen sollen die Einstellung der Schüler zum regulären Sportunterricht veranschaulichen:

„Früher fand ich das mal gut, andere Sportarten wie Fußball zu machen, aber jetzt finde ich den Sportunterricht überflüssig, aber das liegt vielleicht auch da dran, dass ich keinen anderen Sport außer Schwimmen kann. Eigentlich hätte ich in der Zeit gerne etwas Anderes, aber keinen Sport mehr.“

„Ich kann so gut wie nichts Anderes außer Schwimmen, ich bin 'ne Niete im Schulsport und daher hasse ich ihn auch.“

„Ich finde den gut, z. B. ist Geräteturnen ja nicht überflüssig, das ist mal etwas Anderes, auch, wenn es keinen Spaß bringt. Es ist also eine gute Alternative. Und wenn man mal den Sportunterricht direkt hinter dem Frühtraining hat ist das auch nicht so schlimm. Im Moment haben wir Schwimmen und können in der Halle bleiben und den anderen helfen. Wir haben am Anfang unseren Pflichtteil schnell gemacht, Zeiten schwimmen, etc., und jetzt sind wir freigestellt. Und wenn wir was Anderes haben, z. B. Volleyball, dann ist das auch nicht so schlimm, sondern eine gute Abwechslung und eher auch selten, dass alles hintereinander stattfindet.“

„Ich finde es gut, dass wir dann auch mal mit der gesamten Klasse Sport haben und wir nicht immer nur als Schwimmer untereinander sind. Gut als Ausgleich. Wir haben aber nur eine Stunde Sport, weil wir so viel Training haben. Da spielen wir Basketball, Fußball oder so. Andererseits finde ich ihn auch ein bisschen überflüssig.“

Ganz schlüssig sind sich die Schüler in ihrer Meinung also nicht. Zumindest sind die Sportler gegen den regulären Sportunterricht, die der Meinung sind, sie könnten nur schwimmen und wäre wenig begabt für andere Sportarten, die ihnen folglich auch keinen Spaß bringen würden. Könnten sie allerdings in der Zeit des regulären

Sportunterrichts z. B. ihre Hausaufgaben machen oder etwas Anderes, was ihnen mehr Freizeit am Tag ermöglicht, würden alle das Angebot, nicht am Schulsport teilzunehmen, dankend annehmen. Diejenigen Athleten, denen der reguläre Sportunterricht als sinnvoll erscheint, können allem etwas Positives abgewinnen und haben eine entspannte Einstellung dazu: Neue Bewegungserfahrungen sind willkommen und eine gute Abwechslung zum Alltag.

Schule und Sport: Abstimmung der jeweiligen Belastungshöhepunkte

Die Gesamtschule am Alten Teichweg ist sehr flexibel, was Nachschreibetermine von Klausuren betrifft. Indem Klausuren an bestimmten Tagen (wie z. B. montags morgens oder freitags mittags) nicht geschrieben werden dürfen, versucht die Schule auf die Bedürfnisse der Sportler einzugehen und so auch die Belastungshöhepunkte von Schule und Sport aufeinander abzustimmen. Darüber hinaus wird des Öfteren von der Möglichkeit der schulischen Freistellungen und des Nachholens von verpasstem Unterrichtsstoff Gebrauch gemacht.

Koordination und Sonstiges:

Im weiteren Verlauf der Interviews wurde die Frage gestellt, ob die Schüler alle mit der Schule und der Organisation zufrieden seien oder ob sie Verbesserungsvorschläge hätten. Ca. Zweidrittel der Befragten übten folgende Kritik:

Für zwei Schüler war das Essen nicht so gut, wie es zu Beginn versprochen wurde. Für alle Schüler war die Zeit zwischen dem Essen und dem Training nicht lang genug. Viele klagten über Übelkeit, weil es keine Zeit zum Verdauen gebe. Ein Schüler erklärt zwar, dass die Zeit schon um eine halbe Stunde verlängert worden sei, aber trotzdem klagen viele über Magenprobleme während des Nachmittagstrainings, wie dieser Schüler auch:

„Mich stört, dass wir fast jeden Tag bis 14.15 Uhr Schule haben und wir kaum Zeit haben, etwas zu essen und dann ist einem beim Training immer übel. Und die Organisation ist auch nicht immer die beste. Zum Beispiel, wenn wir Wettkämpfe haben, die länger dauern bis spät in die Nacht und wir müssen trotzdem am nächsten Morgen um 8.00 Uhr in der Schule sein, da ist man ganz schön müde.“

Hier wurde auch der Kritikpunkt Stress angeführt. Das zeitliche Problem mit dem Essen löst sich im Zusammenhang mit der Umstrukturierung zu einer Ganztagschule automatisch. Dennoch scheint der befragte Schüler etwas frustriert und erschöpft zu sein, das mindeste wäre für ihn, dass die Schule nach Wettkämpfen durchaus mehr Rücksicht nehmen könnte.

Außerdem werden die zeitlichen Probleme mit den Hausaufgaben zum Stress gezählt. Nach Meinung der Schüler gäben die Lehrer einfach zu viele Hausaufgaben auf und oft werde einfach zu wenig Rücksicht auf den hohen Zeitaufwand des Schwimmens genommen. Andere beklagen, das Training sei zu viel, sie befürworten also eine Reduzierung des Trainings. Zusätzlich, wie oben schon erwähnt, wurde auch der Trainer kritisiert.

Sehr auffällig war jedoch, dass alle Befragten, die Kritik äußerten, die Zusammenarbeit zwischen der Schule und der Seite des Sports (hier: Schwimmen) bemängelten. Ihrer Meinung nach könne noch einiges an der *Organisation* und der *Kommunikation* zwischen den beiden Bereichen verbessert werden. So würden einige Informationen vom Trainer bei den Fachlehrern gar nicht ankommen. Darüber hinaus habe es schon öfter Probleme gegeben, wenn der Trainer das Training schon angesetzt hat und die Lehrer zum Beispiel einen Ausflug geplant hätten. Es sei schon einige Male vorgekommen, dass beide Seiten von den Plänen der jeweils anderen Seite nichts gewusst hätten, was der folgende Schüler verdeutlicht:

„Mich stört, dass so wenig Zeit ist. Es ist ein bisschen viel Training, aber im Großen und Ganzen ist alles o. k. Manchmal denke ich auch, das bringt gar nichts, wenn ich ganz so viel trainiere. Und irgendwie müssten die Schule und der OSP besser zusammenarbeiten. Die haben zwar schon einen Berater, aber zu dem bin ich auch noch nie hingegangen. Aber oft fehlen die Absprachen und wenn unser Lehrer z. B. einen Ausflug machen will und unser Trainer will das Training mit uns machen, dann sind die sich oft auch nicht sehr einig. Und ich bin dann immer der Überbringer. Ich soll dann zum OSP rennen und fragen, ob ich mitfahren darf. Meistens lasse ich dann das Training ausfallen, um beim Ausflug dabei zu sein, auch, wenn mein Trainer das vielleicht nicht so gerne sieht.“

Dieser Schüler wirkt ein wenig resigniert, für ihn sind dies die Grundlagen, die hier offensichtlich nicht funktionieren und er sieht es nicht als seine Aufgabe an, zwischen der Schule bzw. den Lehrern und dem Sport bzw. dem Trainer zu vermitteln. Seine Resignation zeigt sich besonders in dem Satz „Manchmal denke ich auch, das bringt gar nichts, wenn ich ganz so viel trainiere“. Es scheint ihm alles etwas über den Kopf zu wachsen und er möchte mit organisatorischen Problemen nicht auch noch belastet werden.

Einen ähnlichen Eindruck hat der folgende Schüler, jedoch wirkt dieser nicht so resigniert wie der obige Schüler:

„Im Moment bin ich so zufrieden. Die Schule sollte aber besser mit dem Schwimmen zusammenarbeiten, da fehlt ein bisschen die Kommunikation. Wie, weiß ich nicht, vielleicht sollte die Schule einfach besser zuhören. Unser Trainer schreibt ihr oft was und das geht dann einfach verloren und keiner weiß was davon.“

Noch ein weiterer Schüler bemängelt die fehlende Zusammenarbeit von Schule und Sport und hebt heraus, dass gerade an einer Partnerschule des Leistungssports organisatorische Maßnahmen automatisiert ablaufen sollten und nicht die Sportler damit belastet werden sollten. Zwar stört ihn dabei nicht alles, grundsätzlich findet er es jedoch nicht optimal. Zudem kritisiert er den Umgang mit Hausaufgaben und die Erwartungshaltung einiger Lehrer an der Schule.

„Wenn die Wettkämpfe z. B. nicht vom Verband sind, haben wir schon oft das Problem gehabt, dass die Lehrer gesagt haben, wir können die Hausaufgaben ja im Bus machen, aber ich kenne keinen, der das macht und ich finde das auch nicht optimal. In der Schwimmhalle kann man das auch nicht so gut machen, da nimmt dann ja keiner Rücksicht drauf. Ich mache die dann nicht im Bus, sondern sitze den Freitag davor bis nachts da dran. Und die Kommunikation ist nicht so optimal. Teilweise müssen wir immer noch den Überbringer spielen und dem Trainer sagen, was die Schule für Termine hat. Und wenn wir zu großen Wettkämpfen fahren, dann bekommen wir vom Trainer eine Wettkampfbescheinigung und die müssen wir dann der Schule überbringen. Ich finde aber, dass das in einer Partnerschule des Sports besser geregelt sein sollte und

dass alles automatisch ablaufen sollte. Und alle sollten sich auf die Wettkämpfe einstellen. Es stört mich zwar nicht sehr, aber für so eine Schule finde ich das dann echt schlecht.“

Eine etwas rigorosere Einstellung hat der folgende Schüler, den es offensichtlich zu nerven scheint, dass einige Athleten sich durch das System „mogeln“ und – im Gegensatz zu ihm – scheinbar nicht bereit sind, sich vollständig zu engagieren, eben auch in der Schule.

„Bis auf das Essen ist alles o. k. und wenn der Koordinator alles hält, was er ändern will, ist das auch gut. Dann wird mal härter durchgegriffen und die Leute fliegen schneller aus dem Projekt, wenn sie sich nicht benehmen.“

Ein anderer Schüler fasst noch einmal die häufigsten Kritikpunkte aller Athleten zusammen:

„Wenn wir schon in einer Partnerschule des Sports sind und alles so professionell ablaufen soll, dann sollten doch wenigstens auch die Wettkampfbescheinigungen vom Schwimmen direkt in die Schule gelangen. Im Moment müssen wir Schwimmer die Laufburschen spielen und die Bescheinigungen überbringen. Ich finde es ein bisschen unprofessionell, wenn sich die Schwimmer darum kümmern müssen. Außerdem gibt es immer noch Lehrer, die kein Verständnis für den Sport haben. Das darf an einer Partnerschule des Sports eigentlich auch nicht der Fall sein.“

Offenbar empfindet er die Situation des „Laufburschen“ als unangenehm und vor allem als unprofessionell, was auch durch die provozierende Wortwahl deutlich wird. Diese Kritik wurde nur von Schülern der Klassen sieben bis zehn geäußert. Dass die Schüler der unteren Klassen keine Kritik äußern, liegt wohl an ihrer kurzen Dauer der Zugehörigkeit zur Schule. Sie sind offensichtlich noch nicht lange genug hier, um zu bemerken, was ihnen nicht gefällt. Mängel werden wohl nicht sofort erkannt, sondern erst bei mehrmaligem, differenzierterem Hinsehen und Nachdenken.

Ebenfalls ca. Zweidrittel der befragten Schüler gaben an, dass sie manchmal das Gefühl hätten, alles werde zu viel. Einer von ihnen lässt in dem Fall sein Training ausfallen, um alles zu schaffen. Die übrigen Schüler hatten keine Probleme mit der Belastung, was vielleicht auch wieder daran liegt, dass diese Schüler den unteren Klassen entstammen und sie noch nicht so stark belastet sind.

Zusammenfassend zeigen sich folgende Hauptkritikpunkte der Schüler. Einige wenige fanden das Essen schlecht, Zweidrittel der Schüler empfanden die Zeit zwischen Essen und Training als zu kurz sowie die Kooperation zwischen der Schule und dem Schwimmen als nicht ausreichend.

So wird deutlich, dass die Abstimmung schulischer und sportlicher Termine aus Sicht der Sportler noch nicht optimal gelingt. Auch in Hamburg wird deutlich: Je älter die Schüler, umso schlechter wird die Abstimmung von schulischen und sportlichen Terminen empfunden.

Eine wichtige Stütze der Sportler ist hier ebenfalls die *Schulzeitstreckung*, die momentan allerdings nur theoretisch besteht. Jedoch würde sich diesbezüglich ebenso das Problem des Wechsels in einen neuen Klassenverband und zu einem neuen Lehrer ergeben, der unter Umständen kein Verständnis für den Sport aufbringt.

Genauso ist festzustellen, dass die Koordinationsprobleme in den meisten Fällen daraus resultieren, dass es auf sportlicher Seite keine zentrale Stelle gibt, die für die Organisation zuständig ist. Dementsprechend wäre auch hier eine Formalisierung in Form von Funktionsstellen sowohl auf Seiten des Sports, als auch auf Seiten der Schule als sinnvoll anzusehen.

Zusammenfassung

In der Partnerschule des Leistungssports in Hamburg war eine sehr starke zeitliche Belastung der Schwimmer festzustellen, zumindest empfanden dies die Athleten so. Neben der Schule absolvieren die Athleten noch ihr Training, was schnell zu einer Gesamtbelastung von über 60 Stunden in der Woche, gerade bei den älteren Schülern, führt. Da stellt offensichtlich schon die Erledigung von Hausaufgaben eine Herausforderung dar, Freizeit gibt es für die Sportler definitiv nicht genug, die meisten Sportler haben eine, maximal zwei Stunden am Tag für sich zur Verfügung, oftmals wird die Freizeit aber zur Regeneration genutzt. Zusätzliche Freizeit könnte bei denjenigen Athleten entstehen, die einen Fahrtweg zur Schule haben, der insgesamt (Hin- und Rückweg) über zwei Stunden beträgt. Dies wäre nur auszugleichen, wenn sich entsprechende Schüler bereit erklären würden, ins nebenan liegende Internat zu ziehen. Die zeitlichen Vorteile würden allerdings Nachteile im sozialen Bereich des Schülers ausgleichen, hinzu käme, dass das zugehörige Internat noch nicht vollständig ausgebaut und im Sinne eines Internats zu benutzen ist.

Zwar wird versucht, durch strukturelle Maßnahmen das zeitliche Belastungsempfinden der Athleten zu reduzieren (z. B. „Training als Unterricht“), es wird jedoch noch viel Kritik von den betreffenden Sportlern geäußert, die sich hauptsächlich auf die Organisation zwischen Schule und Sport bezieht. Die Partnerschule des Sports scheint momentan bei einigen Schülern als unprofessionell „entwertet“ zu werden, da - ihrer Meinung nach – grundlegende organisatorische Maßnahmen nicht reibungslos ablaufen würden. Teilweise fühlen sich die Athleten als „Laufburschen“, die die Arbeit anderer übernehmen müssen und sich dabei weniger auf ihre Pflichten konzentrieren können.

Zumindest wird versucht, die Belastungshöhepunkte so abzustimmen, dass man keine Klassenarbeiten direkt vor oder nach Wettkämpfen schreibt. Insgesamt sind die Koordination der Bereiche Schule und Sport sowie die Mittagsbetreuung laut Aussage der Sportler noch ausbaufähig, es wurde viel Kritik seitens der Schüler geübt. Die Mittagsbetreuung könnte, nach Meinung des Sportkoordinators, im Zuge der Einführung der Ganztagschule auf jeden Fall verbessert werden.

Befunde aus 2010

Nachdem die Ergebnisse der Interviews aus den Jahren 2003/04 vorgestellt wurden, werden in gleicher Art und Weise die aktuellen Ergebnisse der Befragung aus dem Jahr 2010 präsentiert. Das bedeutet, dass die Themenbereiche analog abgehandelt werden: Es wird zunächst die Thematik der Fahrzeiten behandelt, gefolgt von der Hausaufgaben-, Freizeit- sowie Trainings- bzw. Wettkampfsthematik. Au-

Berdem werden die Themenbereiche des regulären Sportunterrichts behandelt sowie die der Abstimmung der Belastungshöhepunkte, der Koordination und des Mittagessens. Der Unterschied dieses Abschnitts liegt in der Anzahl der befragten Schüler: Hier werden nur drei Schüler exemplarisch aus jeder Entwicklungsphase (Beobachtungs-, Mittel- und Oberstufe) ausgiebig befragt, während im vorherigen Abschnitt alle damals zur Verfügung stehenden Sportler befragt wurden. Daher wird im Folgenden auch eine stärkere Auseinandersetzung mit jedem Einzelnen erfolgen.

Fahrzeiten

Die drei befragten Schüler haben einen sehr unterschiedlichen Zeitaufwand bezüglich ihrer Fahrtwege: Die jüngste Schülerin (5. Klasse) ist gerade mit ihrer Mutter näher an die Schule heran gezogen, damit der Schulweg kürzer wird. Sie fährt ca. 20 Minuten mit der Bahn. Der Schüler der neunten Klasse hat einen Fußweg von 10 Minuten, da er im Internat wohnt. Und der Oberstufenschüler fährt jeden Tag eine gute halbe Stunde mit der Bahn zur Schule. Hier wird deutlich, dass es der Internatsschüler am einfachsten hat, er spart hier sehr viel Zeit, während der Oberstufenschüler zwar seine Bahnfahrt sinnvoll nutzt, aber pro Tag immerhin eine Stunde (Hin- und Rückfahrt) mit Fahren verloren geht, hochgerechnet auf eine Woche geht es hier um sechs Stunden, da der betreffende Schüler auch am Samstag zum Training geht. Diese Problematik ließe sich nur lösen, wenn der Schüler bereit wäre, ins Internat zu ziehen, welches es mittlerweile gibt. Ansonsten muss dieser Schüler mit sechs Stunden weniger Freizeit leben. Allerdings nutzt der Schüler nach eigenen Angaben diese Fahrzeit intensiv, indem er viel liest, was seine Lieblingsfreizeitbeschäftigung darstellt. So empfindet er seinen Fahrtweg zumindest nicht als lästig oder als Zeitverschwendung.

Hausaufgaben

Beim Thema „Hausaufgaben“ gibt es eine positive Entwicklung zum Jahr 2003/04. Die Schülerin der fünften Klasse befindet sich in einem Reformjahrgang (keine Noten, kleinere Klassen, eigenverantwortliches Lernen). Das bedeutet, dass es keine Hausaufgaben mehr gibt, die Schüler erarbeiten sich den Lernstoff laut Mittelstufenkoordinator in ihrem eigenen Tempo in der Schule und sind dadurch zu Hause zeitlich extrem entlastet.

Dem Schüler der neunten Klasse ergeht es ähnlich, allerdings bekommt er mittlerweile in seltenen Fällen auch schon Hausaufgaben auf.

Der Oberstufenschüler hat natürlich Hausaufgaben zu erledigen, allerdings empfindet er sie zeitlich kaum als Last, da er sie nach eigenen Angaben nur selten macht. Generell gilt aber, dass natürlich in der Oberstufe mit mehr Unterricht als weitere zeitliche Belastung auch noch die Hausaufgaben zu sehen sind. Nicht umsonst macht der Oberstufenschüler die Aufgaben nicht, seiner Meinung nach brauche er die Zeit, um sich zu erholen und etwas Anderes außer seinen Pflichten zu erledigen, da er sonst keine Freizeit mehr habe, wie sein Zitat verdeutlichen soll:

I: Was würdest du denn dann sagen, wie viel Zeit nimmt dein Training so in der Woche ein? Ist ja auch am Wochenende bestimmt, ne?

S3: 30 Stunden.

I: 30?

S3: N bisschen... jaaaa

I: Das war konkret...

S3: und für... nee, 40 Stunden. 40 und 30 Stunden Schule.

I: OK

S3: Also insgesamt sind's schon 70 Stunden die Woche... die wir ungefähr so machen. [mhm]

I: Hast du denn überhaupt Freizeit?

S3: Ja... wenn man keine Hausaufgaben macht, sag ich mal so, dann ist da schon... noch... also das ist immer so relativ. Jemand der nicht schwimmt, für den ist Freizeit vier Stunden am Tag, der macht dann nichts mehr und ich hab halt... mach halt abends ... setzt ich mich 'ne Stunde vor'n PC. Das ist halt dann Freizeit, sag ich mal so. Also... oder guck 'ne Stunde Fernsehen. Aber ansonsten...

I: Hast du denn das Gefühl, es kommt zu kurz?

S3: Äh... an manchen Tagen ja, an manchen Tagen nein. Manche Tage geh ich dann... komm ich nach Hause, ess' und geh ins Bett, weil ich so kaputt bin, da ist dann... versuch ich um Viertel nach 9 zu pennen, damit ich ... mal... 9 Stunden schlafen kann oder so. Aber an manchen Tagen bleib ich auch bis 11 wach oder so, weil ich einfach keinen Bock hab, schon ins Bett zu gehen, weil ich einfach meinen Tag dann noch n bisschen genießen will. Also...

I: Also würdest du schon sagen, die Freizeit geht entweder zu Lasten der Hausaufgaben, oder zu Lasten des Schlafes.

S3: Ja... also... wenn t...

I: Und sonst hast du vielleicht 'ne Stunde am Tag... frei.

S3: Stunde, ja... also kommt drauf an. Ich bin jetzt in Mittagspause. Ich könnte auch die Mittagspause 20 Minuten hektisch essen... und dann könnt ich mich irgendwo hinlegen... mich 'ne halbe Stunde nich bewegen, einfach so Pause Pause Pause, aber das ist ja nicht...

I: das ist ja nicht der Sinn der Sache, ne?

S3: Sinn und Zweck, genau also ...

I: Unter Freizeit versteht man ja auch, dass man mal sagt, man kann sich vielleicht nochmal mit jemanden treffen oder so...

S3: Genau.

I: ... und 'ne Stunde ist da nich wirklich viel

S3: Ja und abends is bei mir dann auch nicht richtig gut also...

Es wird also deutlich, dass dieser Schüler zeitlich extrem belastet zu sein scheint. Er weiß sehr genau um seine zeitliche Belastung, die Antwort auf die Frage kam prompt, ohne zu zögern, auch, wenn man erkennen kann, dass er zunächst die schulische und die sportlich Belastungszeit vertauscht hat. Wie in der vorangegangenen Charakterisierung des Schülers deutlich wurde, ist er sehr pragmatisch veranlagt und sucht sich den Weg des geringsten Widerstandes. So ist es nicht weiter verwunderlich, dass er Hausaufgaben, die er nicht schafft, auch gar nicht versucht zu schaffen, sondern er erledigt sie einfach nicht. Der Schüler hat für sich also eine eigene „Überlebensstrategie“ entwickelt, die ihm dazu verhilft, den für ihn richtigen Rhythmus zwischen Pflicht bzw. Belastung und Freizeit bzw. Entspannung zu finden. Dennoch wäre mehr Freizeit für ihn dringend wünschenswert, vor allen Dingen mehr Freizeit am Stück und am Abend, wie sein letzter Satz verdeutlicht, denn wirklich glücklich scheint er mit der momentanen Situation nicht zu sein, wie sich auch später noch zeigen wird.

Es hat sich offensichtlich im Verlauf der letzten sieben Jahre nichts daran geändert, dass die zeitliche Belastung zur Oberstufe hin nach Wahrnehmung der Sportler immer mehr zunimmt und für die Schüler als extreme Belastung empfunden wird.

Freizeit

Die Befragung 2010 ergab, dass die Schüler immer noch die Wahrnehmung haben, sehr wenig Freizeit genießen zu können: Dies ist allerdings aufgrund ihres leistungssportlichen Engagements auch kaum zu ändern.

Die jüngste Schülerin beschreibt ihre Situation folgendermaßen:

I: Also bist du befreit von Hausaufgaben sozusagen...

S1: Ja.

I: Ist ja auch ganz nett, ne?! Wieviel Freizeit hast du denn am Tag? Was würdest du so schätzen?

S1: Eigentlich sehr wenig (lacht leise).

I: Zu wenig findest du?

S1: Em.... jaa... schooon. Also am Wochenende hab ich schon mal Zeit aber.. sonst auch.. eigentlich in der Woche... nee.

I: Gar nicht? Also du hast auch nicht einmal Zeit abends ne Stunde fern zu gucken oder so?

S1: Abends schon aber dann bleib ich immer schon ein bisschen länger auf, weil sonst em... geht das nich.

I: Also geht auf Kosten des Schlafs dann.

S1: Ja.

I: Wenn du dann nach Hause kommst, wann ist das so, halb 8 abends... ungefähr?

S1: Ja.

I: Ja? Und dann, was machst du dann. Erst mal noch was essen?

S1: Ja, was essen, dann guck ich meistens noch ein bisschen Fernsehen, dann muss ich.... und dann geh ich schlafen.

Es zeigt sich deutlich, mit welcher zeitlichen Belastung diese Fünftklässlerin bereits umgehen muss. Allerdings hat auch sie schon gelernt, ihre Zeit extrem effektiv zu nutzen. Dennoch empfindet sie es als zu wenig Freizeit, was allerdings daran liegen mag, dass sie sich gerne auch mal verabredet, sich auch selbst das Keyboardspielen beibringt und auch gerne mit ihrem Großvater malt. Sie hat ihr Leben noch nicht völlig dem Sport verschrieben und merkt natürlich, dass sie sich mit manchen Dinge in ihrer knappen Freizeit nur wenig beschäftigen kann. Dies zeigt das folgende Zitat:

I: Wenn du dann Freizeit hast, wäre dann jetzt mal eine Frage, wie gestaltest du die denn, was machst du denn da?

S1: Entweder ich verabrede mich oder ich mach irgendwas zuhause...

I: Was denn zum Beispiel?

S1: Em... irgendwas spielen? Oder ich geh raus, weil im Moment liegt ja so viel Schnee (lacht)...

I: Schlitten fahren oder ...

S1: ja, genau...

I: ... oder Schlittschuh laufen.

S1: Weil bei uns ist ja auch 'n Wald in der Nähe.. [Mhm] und... ja.

I: Und mit Freunden treffen hast du gesagt. Hast du viele Freunde?

S1: Ja also wir haben ja... emmm... es gibt ja noch die 6d. Und da sind auch ganz viele in meiner Gruppe [Mhm] vom Schwimmen. Und mit denen treff ich mich meistens auch und vor... Also wir sind ja grade umgezogen... Emm... das ist alles viel dichter dran und die wohnen jetzt alle in meiner Nähe... Em.. ja..

I: Wo hast du denn vorher gewohnt?

S1: In Neugraben, das ist in der Nähe von Hamburg.

I: Ok. Das ist schon ein bisschen weiter weg. Seid ihr wegen des Schwimmens hierher gezogen?

S1: Naja, also meine Mutter ist auch dann dichter an ihrer Arbeit. Ich bin dichter an em... meiner Schule. Beim Schwimmen. Dann muss ich nicht so früh aufstehen.... ja.. das ist dann alles viel besser so. (ausatmen)

I: Also das habt ihr jetzt aber gerade erst gemacht?

S1: Ja.

I: OK. Hast du denn noch Hobbies neben dem Schwimmen? Manche haben ja auch Musik oder spielen 'n Musikinstrument. Oder...

S1: Nee, ich hab... ja ich hab ein Musikinstrument, ein Keyboard, aber... em... ich hab jetzt kein Unterricht oder so, weil ich dazu gar keine Zeit hätte, aber ich spiel ganz oft.

I: Bringst du dir selber bei?

S1: Ja.

Die Schülerin ist also scheinbar nicht nur stark im sozialen Bereich (Freunde) engagiert, sondern sie liebt es auch, sich musikalisch weiterzubilden. Sie hat den Vorteil, dass sie in der Nähe der Schule wohnt und kann so in ihrer knappen Freizeit auch mal kurz Freunde treffen.

Der Mittelstufenschüler empfindet seine freie Zeit anders: Ihm reicht die verbleibende Zeit, obgleich auch er findet, dass es sehr wenig Zeit ist, aber er braucht nicht mehr, weil er auch eigentlich gar nicht weiß, was er mit zusätzlicher Zeit machen soll:

I: Em.. wie viel Freizeit hast du dann in der Woche, wenn ich mir das so anhör, um 8 Uhr bist du zuhause [ja, ja] Am Tag 'ne Stunde oder was...

S2: Ja, würd ich mal so sagen.

I: Aber am Wochenende noch'n bisschen mehr?

S2: Ja, n bisschen. Hängt auch immer davon ab, ob ich denn Wettkämpfe hab oder nicht. [ok] Emmm.. ja.

I: Wie viele hast du durchschnittlich pro Saison? Wettkämpfe? Auch so um die 20? also pro ganz... ganzes Jahr?

S2: Äh... ja, könnt vielleicht hinkommen, ja in etwa.

I: Ok. Also Freizeit sagst du, ne Stunde am Tag, das ist wahrscheinlich 'n bisschen zu wenig, ne, oder kommst du damit klar?

S2: Mir reicht das.

I: Dir reicht das?

S2: Ja.

I: Hast du überhaupt kein Problem mit?

S2: Jjja.. man könnt natürlich viele andere Sachen denn auch lieber machen, anstatt Training, aber ... ich hab mich ja dafür entschieden, das zu machen, also...

I: Konsequent... Ähm.. Was würdest du denn gerne in der Zeit sonst machen? Wenn du sagst andere Sachen.

S2: Ja, ich weiß ja nicht so richtig [lacht] ich... mach ja sonst nie was anderes also (lacht) weiß ich auch gar nicht so richtig, muss ich ehrlich sagen, was ich sonst machen würde. Aber, ja, weiß ich nicht, vielleicht immer auch öfter was mit Freunden machen oder so. So was geht ja dann innerhalb der Woche immer gar nicht.

I: Aber am Wochenende machst du es?

S2: Wenn ich denn Zeit hab schon. Vielleicht, manchmal, ja.

Schon die vorangegangene Charakterisierung der Schüler macht deutlich, wie hart der Schüler mit sich selbst ist und wie konsequent er seinen Weg geht. Er weiß offensichtlich ganz genau, warum er hier an diese Schule geht und welche Pflichten er hat. Deswegen sagt er auch ganz deutlich, dass er den Sport als seine Pflicht ansieht, er sich selbst dafür entschieden hat und warum sollte er sich dann über zu wenig Freizeit beschweren. Dies sei im schon im Vorherein klar gewesen und er kann sich demnach gut mit der Situation arrangieren.

Der Oberstufenschüler hat beim Thema Hausaufgaben schon sehr deutlich gemacht, wie er mit seiner Freizeit umgeht, er nimmt sie sich, wenn er sie braucht, auf Kosten der schulischen Verpflichtungen. Er schafft es trotzdem, sich in der Schule im mittleren Leistungsdrittel zu bewegen, d. h. er hat wohl keine gravierenden schulischen Probleme.

Insgesamt wird deutlich, dass die Schüler einen Dreizehn- bis Vierzehnstudentag absolvieren müssen. Dies ist eindeutig mehr als ein normaler Arbeitnehmer zu leisten hat und die Schüler erhalten keine Entlohnung ihrer Arbeit.

Im Vergleich zur ersten Befragung scheinen die Schüler noch weniger Freizeit zur Verfügung zu haben, dies geht eindeutig in die falsche Richtung.

Da die Strukturen aber insgesamt besser koordiniert erscheinen, bleibt zu vermuten, dass die gewonnene Zeit in Trainings- oder Schulzeit investiert wurde.

Die tägliche schulische Belastung (2010) soll hier ebenfalls noch einmal mit Hilfe der Stundenpläne verdeutlicht werden. Hierbei zeigt sich auch, dass es sich mittlerweile um eine Ganztagschule handelt.

Tabelle 7: Stundenplan Klasse 5d , Schuljahr 2009/10

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
0					
1	Biologie	KWP BK	Deutsch	Training	Gesellschaft
2		(Kunst)			Englisch
3	Deutsch	Training	Kunst	Englisch	Sport
4			Englisch		Mathematik
5	Sport	AZ-So	Mathematik	AZ-So	Mathe
6	Mittags- pause	Mittagspause	Mittagspause	Mittagspause	Mittagspause
7	AZ-Tut	Mathematik	AZ-So	Kunst	
8	Tutor	Gesellschaft	Training	Religion	
9			Neigung		

Tabelle 8: Stundenplan Klasse 8 d, Schuljahr 2009/10

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
0		Training			
1	Deutsch	Training	Musik	Arbeitslehre	Training
2	Biologie	Deutsch		Sport	
3	Sprachen	Mathematik	WP2 und Training	Biologie	Englisch
4				Mathematik	
5	Arbeitslehre	Englisch	Mathematik	Deutsch	AZ-Ges
6	Mittagspause	Mittagspause	Mittagspause	Mittagspause	Mittagspause
7	Deutsch	AZ-Tut	AZ-So	Englisch	WP Sprachen
8	Gesellschaft	Totoren	Training	Physik	
9					

Tabelle 9: Stundenplan Klasse V 6c (Vorsemeester)

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
0					
1	Sprachen	Geographie	Sprachen	Deutsch	Sport
2		Seminarkurs			
3	Englisch	Musik	NW	Methodik	GMK
4					Chemie
5	Mathematik	Deutsch	Chemie	GMK	Informatik
6		Englisch	Sprachen	Philosophie	
7	Deutsch	Mathematik	Geographie	Sprachen	
8		Philosophie			

Training/Wettkämpfe

Die zeitliche Belastung beim *Training* schlägt laut Aussage der Sportler bei der jüngsten Schülerin mit ca. 19 Stunden pro Woche zu Buche, beim Mittelstufenschüler mit 24 Stunden und beim Oberstufenschüler, seinen Angaben zufolge, mit 40 Stunden. Rechnet man rund 30 Stunden für die Schule dazu, ist man zumindest beim Oberstufenschüler schnell bei 70 Stunden! Bei den jüngeren Schülern kommt es demnach zu einer Gesamtbelastung zwischen 50 und 55 Stunden in der Woche. Es ist also deutlich zu erkennen, dass nicht nur die schulische, sondern auch die sportliche Belastung zunimmt, je älter die Schüler werden.

Die Anzahl der *Wettkämpfe* wird bei allen Schülern auf ca. 20 im Jahr geschätzt. Das heißt, zusätzlich zu der wöchentlichen Belastung verbringen die Schwimmer noch ca. 20 Wochenenden im Jahr in der Schwimmhalle. Dass da kaum noch Zeit für andere Freizeitaktivitäten bleibt, sollte jedem klar sein.

Vormittagstraining

Der reguläre Unterrichtsbeginn der Oberstufenschüler ist laut Sportkoordinator um 10.00 Uhr. Das Vormittagstraining beginnt um 7.30 Uhr, es werden ca. 2 Stunden trainiert. Von Frühtraining kann man in diesem Fall kaum noch sprechen, denn so,

wie es früher betrieben wurde, nämlich vor dem normalen Unterrichtsbeginn um 8.00 Uhr, findet es nicht mehr statt, was eine deutliche Entlastung der Schüler darstellt.

Der Mittelstufenschüler beginnt laut Sportkoordinator mit seinem Unterricht zwar um 8.00 Uhr, die drei Trainingszeiten am Vormittag pro Woche sind allerdings ebenfalls fest in den Stundenplan integriert, so dass auch für ihn keine „unmenschlichen Frühtrainingszeiten“ anfallen. Er beginnt sein Training zwischen 7.00 Uhr und 8.00 Uhr.

Für die Fünftklässlerin findet kein Vormittagstraining statt. Sie geht um 8.00 Uhr in die Schule und hat meistens bis 16.00 Uhr Unterricht. Direkt im Anschluss beginnt ihr Training, so dass keine Wartezeiten entstehen und sie ihre Zeit effektiv ausnutzen kann. Ihre Wassertrainingszeit beträgt zwei Stunden, zusätzlich hat sie an vier Nachmittagen auch noch Landtraining, welches eine Stunde dauert. Allerdings hob die Schülerin hervor, dass momentan teilweise Trainingszeiten am Nachmittag ausfallen müssen, in diesem Fall das Krafttraining am Donnerstag. Der Grund dafür war allerdings nicht, wie zuerst vermutet, weil es keine Hallenzeiten gibt, sondern weil sich die jungen Sportler nicht richtig benommen und deshalb ein Kraftraumverbot haben. Aus pädagogischer Sicht ist diese Maßnahme sicherlich sinnvoll. Aus sportlicher Sicht lässt sich darüber streiten. Es findet allerdings ein Alternativprogramm an Land statt.

Außerdem hat sie gerade Schulschwimmen und kann so in dieser Zeit ebenfalls ihr Training absolvieren. In diesem Fall kann sie also ihren „normalen“ schulischen Sportunterricht nutzen, um zu trainieren.

Den *regulären Sportunterricht* empfinden ansonsten alle Schüler als wichtig und sinnvoll. Der Oberstufenschüler findet es gut, dass es noch regulären Sportunterricht gibt. Zwar bemängelt er, dass bei der Themenwahl oft nicht genug Rücksicht (bzgl. Verletzungen) auf den Leistungssport genommen wird; fehlen sollte dieser Unterricht allerdings nicht, da er eine willkommene Abwechslung zum Alltag darstellt und man auch andere Sportarten kennen lernt. Dazu äußert sich der obige Schüler wie folgt:

I: Em... hast du dann auch noch normalen Sportunterricht?

S3: Klar.

I: Und? wie is der so? Sinnlos für dich oder Zeitverschwendung oder eher... toll, mal 'ne Abwechslung.

S3: mmm... is schon gar nicht schlecht. Kommt natürlich drauf an, was wir machen. Wenn jetzt da steht, wir machen heut die Judo-Kampfsportart oder so... Boxen, wo man dann denkt: Hallo? Wenn sich jetzt einer hier was verletzt, dann is hier wieder Trainer und alle anderen auf 180, das ist dann natürlich wieder nicht durchdacht, aber wenn wir so was wie Volleyball oder ... dann sogar in die Beachvolleyballhalle gehen, und so, das macht natürlich trotzdem Spaß.

I: Habt ihr denn keine Kurse, so Halbjahreskurse? In der Oberstufe? Macht ihr immer mal...

S3: Wo wir wählen können, so...

I: ja..

S3: ... ne Sportart zu machen? [mhm] Nee. [Nee?] Also wenn, dann wird das ... Thema, zum Beispiel, was machen wir als nächstes,... sollen wir gerade Judo anfangen, aber wir haben gerade Volleyball gemacht, vier, fünf Wochen lang, dann aber auch richtig, mit Theorie also... die ganze... alles das, was man bei eigentlich bei Sport dann gar nicht will, man will einfach nur n bisschen spielen. Aber der Lehrer will halt Theorie.

Das Zitat verdeutlicht wieder die grundlegenden Charakterzüge des Oberstufenschülers: Er erkennt einen Sinn hinter einer Sache, in diesem Fall dem regulären Sportunterricht, hat auch Freude daran, aber sobald es unbequem wird, in diesem Fall der theorielastige Sportunterricht, zeigt sich, dass er durchaus die Lust am Sportunterricht aufgrund der Theorie komplett verlieren könnte. Er genießt offensichtlich viele Sachen oberflächlich, doch sobald es unbequem wird, Arbeit auf ihn zukommt oder er eine andere Vorstellung von etwas hat, kann es durchaus sein, dass er schnell die Lust an etwas verliert.

Beim Mittelstufenschüler wurden laut Sportkoordinator eine der zwei Sportstunden zu Training umfunktioniert, da dies eine Randstunde am Morgen ist und so sehr gut eine Stunde Training vorgeschaltet werden kann. Er hat also regulär nur noch eine Sportstunde. Generell findet er, dass sich eine Stunde Sport nicht lohnt, da zu viel Zeit mit Umziehen, etc. verloren geht. Er empfindet die Zeit dafür als zu wenig, so dass er wahrscheinlich diese knapp bemessene Zeit lieber für sein Training verwenden würde. Dies zeigt sich in folgendem Interviewausschnitt:

I: Normalen Sportunterricht hast du ja auch hier, ne?

S2: Ja.

I: Wie viel?

S2: Eine Stunde in der Woche. Also eigentlich zwei.

I: (überlagert) ... umfunktioniert, ne?

S2: Die andere ist umfunktioniert. Genau.

I: Eigentlich 3 oder? Habt ihr nicht drei Stunden Sport?

S2: Nee. Wir haben zwei. Also zwei offiziell und eine hab ich dann.

I: OK. Äh... und wie find's du das? Ist das sinnvoll, diese eine Stunde...

S2: Nö, überhaupt nicht, also .. Wiss.. als ich noch in der Grundschule war, da fand ich eine Stunde pro Woche Sport mal noch ok, aber jetzt [mhm] wo ich dann ... eben den Sport mach und immer zwei Stunden, drei Stunden, vier Stunden dann Sport mach, dann einmal 45 Minuten mit vorher umziehen, nachher umziehen und noch wieder zum nächsten Unterricht gehen, ist viel zu wenig. Das lohnt sich überhaupt nicht.

I: Also wenn, dann wäre mehr normal Sport...

S2: Wenn überhaupt, wenn es denn überhaupt nötig ist, dann schon mehr, find ich. Ja. Also...

I: Also findest du es schon sinnvoll, dass du auch mal andere Bewegungserfahrungen machst?

S2: Das finde ich gut, das macht Spaß und... ja es ist eben wieder so 'ne Sache, Sportklasse oder Nicht-Sportklasse... Bei den Nicht-Sportlern ist natürlich dann ... besonders wichtig, find ich [ja] aber... also für mein persönliches Empfinden ist es einfach... zu wenig, dann.

Es wird deutlich, dass es dem Schüler in ökonomischer Hinsicht widerstrebt, an nur einer Stunde Sportunterricht teilzunehmen, das scheint für ihn nichts Halbes und nichts Ganzes zu sein und steht zeitlich gesehen mit dem Umziehen wohl in keinem Verhältnis. Es zeigt sich, wie klar zeitlich er strukturieren kann und wie schnell er zwischen ineffektiv und sinnvoll bezüglich seines Zeitmanagements unterscheiden kann.

Die jüngste Schülerin hat normalen Sportunterricht, dieses Halbjahr sogar vom Verband aus (Athletik). Daran nimmt aber die gesamte Klasse teil. Dazu kommt der Schwimmunterricht, den sie durch ihr Training mit ihren Klassenkameraden ersetzen kann.

Schule und Sport: Abstimmung der jeweiligen Belastungshöhepunkte

Da die Abstimmung der Belastungshöhepunkte schon zufriedenstellend im Jahr 2003/04 erfolgte, kommen für die Befragung 2010 keine neuen Erkenntnisse hinzu. Insgesamt wird aber laut Wahrnehmung der Athleten etwas mehr Rücksicht von den Lehrern genommen, da mittlerweile ein Großteil sehr viel Verständnis für die Sportler hat. Die Regelung bezüglich Klassenarbeiten und Nachschreibeterminen gelten laut Sportkoordinator nach wie vor. Sollte es in seltenen Fällen Schwierigkeiten mit Klausuren oder Klassenarbeiten geben, gibt es nicht nur die Möglichkeit, den Klassenarbeitstermin zu verschieben, sondern in einigen Fällen gab es eine gute Zusammenarbeit mit Bundestrainern, so dass Klassenarbeiten zum Ort des Trainingslagers oder Wettkampfes gefaxt werden konnten und so die Arbeit regulär unter Aufsicht des Trainers geschrieben werden konnte.

Das Problem mit den Laufzetteln, die jeder Schüler ausfüllen muss, um sich für einen Wettkampf beurlauben lassen zu können, wurde nach Aussagen des Sportkoordinators gerade aufgehoben. Oft war es wohl so, dass manche Schüler sich nicht bei allen Lehrern entschuldigten und die Zettel nicht den Weg zum Sportkoordinator zurück fanden. In seltenen Fällen, bei denen es nie funktionierte, sanktionierte man die Schüler und sie durften nicht mit zu dem entsprechenden Lehrgang oder Wettkampf. Nun gibt es einen neuen Laufzettel, der am Ende vom Sportkoordinator abgezeichnet werden muss, so kann dieser überprüfen, ob alles richtig abläuft.

Koordination und Sonstiges

Bei der Frage nach der Zufriedenheit mit der *Koordination* zwischen Schule und Sport, gab es keine negativen Urteile. Die Schüler waren durchweg zufrieden mit der Art und Weise, wie sie durch die Koordinatoren, insbesondere den Sportkoordinator und die Laufbahnberatung des OSP, unterstützt werden und äußerten keine Kritik.

Was das *Essen* in der Kantine anbelangt, waren alle Schüler zufrieden, zumindest seit kurzem, seitdem es einen neuen Anbieter gibt. Sie haben kaum Verbesse-

rungsvorschläge abgesehen von der Vielfalt des Angebots. Insgesamt scheinen alle zufrieden zu sein, dass es jetzt Essen gibt, dass auf ihre sportlichen Bedürfnisse abgestimmt ist und dass sie sich so viel davon holen dürfen, wie sie wollen. Außerdem ist das Essen problemlos gegen Vorlage ihrer Karte zu bekommen. Positiv hervorzuheben ist, dass es laut Sportkoordinator ein HAW-Projekt gab und die Mensa-/Kantinenverpflegung wissenschaftlich ausgewertet und begleitet wurde.

Keiner der Schüler hob besonders hervor, dass es alles zu stressig wird und Training wegen der schulischen Belastung ausfallen muss.

Lediglich der Oberstufenschüler empfindet es als stressig, doch dieser befindet sich auch in einer Sinnkrise und zweifelt alles an, man merkt deutlich, dass ihm Einiges zu viel wird. Außerdem ist er ein sehr kritisch eingestellter Mensch.

Die *Schulzeitstreckung* gibt es leider nicht in Hamburg. Der Sportkoordinator berichtete, dass es seitens der Behörde Zweifel gibt, wie es zu rechtfertigen sei, dass Gymnasialschüler in acht Jahren ihr Abitur schaffen müssten und sich Gesamtschüler nicht nur neun Jahre, sondern sogar noch länger Zeit lassen dürfen. Dieses Thema ist wohl in Zukunft erst einmal nicht mehr umsetzbar, obwohl es gerade für die Oberstufenschüler, wie das aktuelle Schülerbeispiel zeigt, sinnvoll ist, diese Möglichkeit zumindest anzubieten, um den Druck zu nehmen.

Zwischenfazit

Trainings- und Wettkampfzeit, Hausaufgabenbelastung, Fahrzeit und Freizeit sind alles Komponenten, die es optimal zu verbinden gilt. Um den Sportlern optimale Entwicklungsmöglichkeiten zu garantieren, sollte eine Eliteschule des Sports die Belastungszeit der Sportler durch optimale Organisation möglichst gering halten, um den Schülern lange Regenerationsphasen zu bieten. Sicher sind sich alle darüber einig, dass die zeitliche Belastung der Sportler automatisch höher ist als die ihrer Mitschüler, allerdings kann man auch versuchen, die Belastung möglichst gering zu halten.

Insgesamt kann man u. a. mit Hilfe der Aussagen des Sportkoordinators festhalten, dass sich 2010 die schulische Struktur zu Gunsten der Sportler verändert hat. Fahrzeiten können mittlerweile minimiert werden, indem entsprechende Schüler im angrenzenden Internat wohnen können. Auf diese Weise könnten nicht nur mehr Schüler aus Hamburg und dem direktem Umland die Fahrwege minimieren, sondern alle Schüler, auch aus anderen Bundesländern, die sich sportlich spezialisieren wollen, haben nun die Chance, sich an dieser Schule anzumelden. Je mehr Schüler sich anmelden, umso mehr steigt die Wahrscheinlichkeit, zwei Sportklassen oder mehr pro Jahrgang einzurichten.

Darüber hinaus gibt es keine Hausaufgaben mehr in der Beobachtungs- und Mittelstufe, was für die Schüler auf jeden Fall eine zeitliche Entlastung darstellt. Lediglich in der Oberstufe scheint es diesbezüglich noch Schwierigkeiten zu geben, so dass jeder Schüler eigene Strategien entwickeln muss, um sich zeitlich mit Hausaufgaben zu organisieren.

Die Unterrichtszeit wird laut Sportkoordinator und Athleten teilweise zum sportlichen Training genutzt, oder der Unterricht beginnt in der Oberstufe so spät, dass ein Training zu „unmenschlichen Zeiten“ nicht mehr von Nöten ist. Die gefühlte zeitliche Belastung ist zwar bei den Sportlern immer noch sehr hoch, objektiv betrachtet haben sie durch die veränderte Struktur deutlich mehr Freiräume. Scheinbar fiel der Zeitgewinn direkt zu Gunsten des Schlafes aus, so dass er nicht entsprechend von den Schülern wahrgenommen werden kann.

Eine Schulzeitstreckung gibt es zum Leidwesen des Sportkoordinators aus oben genannten (politischen) Gründen nicht.

Der reguläre Sportunterricht wird als wichtig angesehen und sollte weiterhin bestehen bleiben. Er scheint eine gute Abwechslung zum Alltag darzustellen und größtenteils Freude zu bereiten.

Sportliche und schulische Ereignisse werden nach Wahrnehmung der Athleten optimal aufeinander abgestimmt, so dass sich niemand mehr mit zusätzlichen organisatorischen Maßnahmen belastet fühlen muss. Allerdings müssen sich die Schüler trotzdem selbst um ihre Abmeldung vor Wettkämpfen bemühen. Die Abwicklung wurde jedoch nach Aussage des Sportkoordinators vereinfacht und so deutlich übersichtlicher für alle Beteiligten.

Das Essen in der Mittagspause scheint sehr viel besser zu sein als zu Beginn der ersten Untersuchung, da ein Projekt an der Schule durchgeführt wurde, welches die Entwicklung wissenschaftlich begleitet hat.

Wenn man beide Befragungen vergleicht, stellt man schnell fest, dass sich bezüglich der Wahrnehmung der *zeitlichen Belastung* kaum etwas geändert hat. Die Ergebnisse sind ähnlich, allerdings wird deutlich, dass die Schüler 2010 scheinbar noch etwas weniger Freizeit zur Verfügung haben als noch im Jahr 2003/04. Die Trainingsbelastung (zeitlich) ist aber ungefähr so wie vor sieben Jahren. Es könnte theoretisch also nur sein, dass die schulische Belastung zugenommen hat, dies wäre zumindest in sportlicher Hinsicht nicht wünschenswert und scheint auch nicht der Fall zu sein: Bei der jüngsten Schülerin stellt man zwar fest, dass sie relativ lange (bis 16.00 Uhr) in der Schule bleiben muss, allerdings ist ihre Trainingsbelastung noch nicht so hoch wie bei den anderen Sportlern. Die Wahrnehmung der schulischen Belastung in der Oberstufe hat sich ebenfalls positiv entwickelt, da die betreffenden Schüler das Sportprofil wählen können, so dass ihr Training in den Unterricht integriert ist. Hamburg fungiert laut Sportkoordinator mit diesem Modell sogar als Vorreiter. Die Oberstufenschüler haben 3x2 Stunden Unterricht am Tag, der Unterricht beginnt erst um 10.00 Uhr und das Training findet vor und nach der Schule statt. Es scheint also weder die schulische noch die sportliche Belastung zugenommen zu haben, im Gegenteil, es findet eine wesentlich effizientere Koordination statt, so dass die Schüler eigentlich mehr Freiräume haben sollten.

Dennoch kommt kaum ein Schüler vor 20.00 Uhr nach Hause, die jüngste Schülerin hat einen Dreizehnstundentag, der Mittelstufenschüler beziffert seinen Tag mit 13,5 Stunden und der Oberstufenschüler kommt erst nach einem Vierzehnstundentag wieder nach Hause.

Da das Frühtraining nicht mehr vor 8.00 Uhr beendet sein muss, sondern vor 10.00 Uhr, kann dies der Grund sein, warum die Schüler trotzdem etwas weniger Freizeit haben als früher. Sie merken in diesem Fall nicht, dass sie auch Zeit dadurch gewonnen haben, dass sie länger schlafen können als dies früher der Fall war.

Auch bei der Anzahl der Wettkämpfe hat sich zur letzten Befragung nichts verändert, die Wahrnehmung der Belastung ist die gleiche. Die Schüler beziffern die Anzahl der Wettkämpfe mit 20 im Jahr, aber keiner hat sich explizit über die hohe Anzahl beschwert.

Offensichtlich wurde, dass die Ergebnisse der beiden Untersuchungen in vielen Bereichen übereinstimmen, besonders was die *Koordination der schulischen und der sportlichen Belange* betrifft. Es wird immer schwierig sein, beide Systeme aufgrund der hohen zeitlichen Anforderung zu koordinieren. Allerdings kommt es mittlerweile laut Athleten nicht mehr zu vermeidbaren Fehlplanungen wie z. B. die Überlagerung eines Klassenausflugs und einer Trainingseinheit, da die Trainingseinheiten mittlerweile einen viel festeren zeitlichen Rahmen haben. Mit dem Sportkoordinator in der Schule und der Laufbahnberaterin des OSP gibt es außerdem zwei direkte Ansprechpartner für die Schüler, sollten Probleme entstehen.

Die Belastung bei der Fahrzeit wird es immer geben und sie wird auch immer für jeden Schüler unterschiedlich sein, daran kann das neu ausgebaute Internat nur in gewissen Grenzen etwas ändern.

Die *Hausaufgabenbelastung* in der Beobachtungs- und Mittelstufe wurde mittlerweile aufgehoben. Leider ist es immer noch so, dass gerade in der Oberstufe, in der aufgrund einer noch höheren Schulstundenzahl die Schüler ohnehin schon weniger Zeit haben, die Hausaufgaben dennoch als Problem wahrgenommen werden. In der Oberstufe wäre es für den entsprechenden Schüler wünschenswert, die Hausaufgabenbelastung weiter zu reduzieren, ansonsten wird wahrscheinlich jeder Schüler dies in Eigenregie tun, wie das Beispiel des befragten Oberstufenschülers zeigt. Um die Frustration wegen nicht gemachter Hausaufgaben sowohl seitens des Schülers als auch seitens der Lehrer zu reduzieren, könnte man überlegen, welche Hausaufgaben wirklich aufgegeben werden sollten und in welcher Form die Überprüfung durch die Lehrkraft erfolgt. Neben der Reduzierung der Hausaufgaben könnte eine Form der Hausaufgabenüberprüfung die Benotung derselbigen sein, um den Schülern weitere Reize zu setzen.

Der *reguläre Sportunterricht* wird im Vergleich zu früher von allen als sinnvoll und wichtig erachtet, teilweise auch als zeitlich zu knapp bemessen. Er stellt einen guten Ausgleich zum Alltag dar und sollte nur inhaltlich mehr Rücksicht auf den Leistungssport nehmen, so dass das Verletzungsrisiko und damit einhergehend ein Ausfall im Leistungssport minimiert werden kann.

Das *Essen in der Mensa* wurde offensichtlich in den letzten Jahren mit Hilfe wissenschaftlicher Begleitung optimiert, sowohl qualitativ als auch quantitativ. Das Verkaufssystem wurde verbessert, jeder Schüler besitzt eine Karte und kann sich so viel Essen holen wie er möchte und auch die Zeit, in der die Mittagspause stattfindet, wurde optimiert. Das Essen findet nun zwischen 12.30 Uhr und 13.30 Uhr

statt. Die Schüler haben danach noch Unterricht und heute gibt es niemanden mehr, der direkt nach dem Essen zum Training gehen und sich mit Bauchschmerzen plagen muss. Die Vermutung aus 2003/04, die Mensa-Problematik würde sich im Zuge der Einführung der Ganztagschule auflösen, hat sich nun bestätigt.

Insgesamt kann man feststellen, dass sich in den letzten sieben Jahren viel getan hat, um die zeitliche Belastung der Sportler zu optimieren, die Einführung der Ganztagschule im Jahr 2006 hat sicher den größten Beitrag dazu geleistet, weil man nun einfach einen größeren zeitlichen Spielraum hat.

4.2.2 Die Personalproblematik

Damit ein Verbundsystem erfolgreich arbeiten kann, benötigt es entsprechend hoch qualifiziertes Personal.

Eine adäquate Durchführung der flankierenden schulischen Maßnahmen (Stütz- und Fördermaßnahmen) erfordert laut Teubert et al. (2006) „Lehrkräfte mit entsprechender Fachkompetenz, die Durchführung von Vormittagstraining, Personal mit entsprechender sportfachlicher Qualifikation und für die Gesamtkoordination der Maßnahmen Personal, das über entsprechende kommunikative und organisatorische Kompetenzen verfügt“. Diesbezüglich wurden in Hamburg folgende Ergebnisse festgestellt.

Befunde aus Hamburg 2003/04

Zunächst folgen nun die Ergebnisse, die in den Jahren 2003/04 in Hamburg bezogen auf die Personalproblematik erarbeitet wurden. Dabei geht es im Speziellen um Personal für das (Vormittags-)Training, Personal zur Betreuung der Sportler sowie Personal für koordinative Aufgaben.

Personal für Vormittagstraining/Training allgemein

Wie oben bereits erwähnt, ist ab einem bestimmten Leistungsniveau in Sportarten mit hohen Trainingsumfängen (z. B. Turnen, Schwimmen) eine zweite Einheit in den Vormittagsstunden unverzichtbar. Dieses Vormittagstraining lässt sich nur dann effektiv gestalten, wenn es von entsprechend qualifizierten Fachkräften geleitet wird. Dafür müsste dieses Personal in den Vormittagsstunden auch über entsprechende Zeit verfügen.

Die Interviewaussagen lassen zu diesem Zeitpunkt erkennen, dass das Vormittagstraining als gut organisiert und personell gut ausgestattet wahrgenommen wird. Zumindest gibt es einen hauptamtlichen Trainer. Dennoch muss beachtet werden, dass das Verbundsystem die angestrebte maximale Komplexität noch nicht erreicht hat, da sich der Sportzug noch im Aufbau befindet.

Die *Flexibilität des Trainers* scheint zu diesem Zeitpunkt an der Partnerschule des Leistungssports kein Problem darzustellen. Der hauptamtliche Trainer gibt das Training sowohl vormittags als auch nachmittags/abends. Zeitliche Probleme diesbezüglich konnten nicht festgestellt werden, dafür stand zur Zeit der Befragung ein anderes Problem im Vordergrund:

Auffällig war in der Befragung die (fast) einmütige *Meinung* der Schüler über den *Trainer*. Ein Großteil der Schwimmer bemängelte seine soziale Kompetenz, seine Fähigkeiten als Trainer wurden aber keinesfalls in Frage gestellt. Allerdings muss ein Trainer auch in der Lage sein, seine Schwimmer zu motivieren und mit ihnen umzugehen. Zumindest äußerten dies auch die entsprechenden Schwimmer.

Fachlich kompetente Trainer sind notwendig, doch darf man die menschliche Beziehung zwischen Trainer und Sportler nicht unterschätzen. Das zeigt sich daran, dass sogar für mindestens drei Schüler das Verhalten des Trainers ein Grund war bzw. ist, mit dem Sport aufzuhören. In Anbetracht der Situation, dass die Gesamtschule Alter Teichweg zu diesem Zeitpunkt das Gütesiegel einer „Eliteschule des Sports“ zu erhalten beabsichtigt, ist es durchaus überlegenswert, ob ein Trainer, der zwar fachlich qualifiziert ist, aber scheinbar mit der Mehrzahl aller Schwimmer nicht angemessen umgeht, tragbar ist. Dieser Problematik nahm sich der OSP in Einvernehmen mit der Schule im Jahr 2004 an und kümmerte sich für das Schuljahr 2004/05 um einen neuen Trainer. Dies zeigt, wie wichtig der Schule ein Trainer ist, der im Sinne des Ehrenkodex des Deutschen Sportbundes handelt und so auch pädagogische Werte verkörpert. Außerdem zeigt die Schule, dass die Bereitschaft zu konstruktiven Veränderungen durchaus besteht und diese unverzüglich umgesetzt werden, was ebenfalls Voraussetzung ist, um im Konkurrenzkampf um das Gütesiegel der Eliteschule des Sports zu bestehen. Bezüglich der Qualifikation eines Trainers auch in pädagogischer Hinsicht spricht Lange (2004) von Begrifflichkeiten wie „Trainerintuition“ oder „Trainerhändchen“ (Lange 2004, 42). Dem eben beschriebenen Trainer scheint dieses „Trainerhändchen“ wohl zu fehlen. Diese pädagogischen Kompetenzen werden zwar in der Trainerausbildung nicht vermittelt (vgl. Prohl 2004), sollten aber dennoch einen Trainer auszeichnen. Darüber hinaus sollte ein guter Trainer seinen Sportler zu einem „mündigen Athleten“ (vgl. dazu Adam 1984) erziehen, der seinen Trainingsprozess verantwortungsbewusst und selbständig mitgestaltet.

Nicht wenige Schwimmer erwähnten, dass sie kaum noch Freude am Training hätten. Motivationsprobleme sind hier also schon deutlich zu erkennen, und dieses Problem sollte in jedem Fall angegangen werden.

Die Möglichkeit der Einstellung eines Lehrertrainers ist in Hamburg leider nicht gegeben. Laut Behörde für Bildung und Sport hätte man jahrelang versucht, geeignete Bewerber zu finden, allerdings hätte es nie Bewerbungen auf diese Stellen gegeben. Daher sei diese Möglichkeit wieder gestrichen worden. Dennoch wäre eine derartige Bezugsperson für die Schüler ungemein wichtig und würde eine gute Verbindung zwischen der schulischen und der sportlichen Seite darstellen.

Personal zur Betreuung der Sportler

Mit der *Betreuung durch die Tutoren und Lehrer* an der Schule sind alle Schüler durchweg zufrieden, Kritik wird diesbezüglich also nicht geäußert. Ein Großteil der Kadersportler in Hamburg beklagt allerdings einen Mangel an *Rücksichtnahme* und Einfühlungsvermögen durch ihre Lehrer.

Die *Anstellung von Lehrern* an einer Partnerschule des Leistungssports, die die leistungssportliche Situation der Schüler nicht verstehen und - noch schlimmer - nicht akzeptieren oder sich dem Leistungssport komplett verweigern, ist nicht sinnvoll. An einer Partnerschule des Leistungssports und erst recht an einer zu jenem Zeitpunkt zukünftigen Eliteschule des Sports sollten möglichst alle Beteiligten mit den Sportlern zusammenarbeiten. Mit einer gereizten Atmosphäre ist niemandem geholfen, diese muss den Perspektiven der Schule zwangsläufig entgegenarbeiten. Eine Schule kann es sich also wohl kaum erlauben, die Mehrheit der Schwimmer schlimmstenfalls zu verlieren aufgrund von zwischenmenschlichen Unstimmigkeiten. Es wird also zukünftiger Handlungsbedarf sichtbar. Allerdings wird sich dieses Problem wahrscheinlich mit der Zeit automatisch lösen, wenn die Schule ihr Sportprofil komplett ausgebildet bzw. verbreitet hat und ein Großteil der eingestellten Lehrer mit diesem Profil übereinstimmt und nicht erst davon überzeugt werden muss. Auch der eigens für die Sportler eingestellte Sportkoordinator trägt zur Lösung dieses Problems bei.

Trotz der zum Teil enormen zeitlichen Belastungen durch das Training scheinen wohl in erster Linie *schulische Belange* die größere Belastung darzustellen. Immerhin signalisieren laut Aussage der Athleten viele Lehrer zumindest ansatzweise Verständnis für die Belastungen durch das sportliche Training und reagieren auch entsprechend.

Zum Zeitpunkt 2003/04 gab es nach Angaben des Sportkoordinators kein speziell ausgebildetes *Personal für flankierende schulische Maßnahmen*, was sicher auch darin begründet ist, dass das System der flankierenden schulischen Maßnahmen sich erst im Aufbau befindet. Es stellen sich entweder Kollegen bereit, die für andere Bereiche zuständig sind oder „Hilfslehrer“.

Für die Kollegen, die sich zur Unterstützung des Leistungssports bereit erklären, bedeute dies laut Sportkoordinator mehr Arbeit, weniger Freizeit und keinen finanziellen Ausgleich – also kein lukratives Angebot. Hier tritt zukünftig dann sicher das Problem der Kontinuität auf, denn Hilfskräfte wechseln häufig, so dass sich die Schüler nicht auf eine kontinuierliche Betreuung einstellen können.

Die von der Schule organisierte Hausaufgabenhilfe werde laut OSP im Moment durch einen Zivildienstleistenden wahrgenommen. Diese Hilfe nehmen allerdings nur zwei Schwimmer in Anspruch und das auch eher selten. Private Nachhilfestunden nimmt nur ein Schüler in Anspruch.

Personal für koordinative Aufgaben

Die notwendige Abstimmung zwischen dem schulischen und spitzensportlichen Bereich sowie zwischen den verschiedenen Akteuren des Verbundsystems macht das professionelle Handeln qualifizierten Personals notwendig, und dies umso mehr, je komplexer das jeweilige Verbundsystem ist.

Das *Amt des Sportkoordinators* ist an Schulen mit sportlichem Schwerpunkt eingerichtet worden, um die vielfältigen Abstimmungsprobleme im Spannungsfeld zwischen Schule und Training verantwortlich zu bearbeiten.

„Sportkoordinatoren sollen als feste Ansprechpartner in der Zusammenarbeit zwischen Schulleitung und Lehrern, Schülern und Eltern sowie Landessportbund, Sportfachverbänden und Vereinen fungieren.“ (Richartz & Brettschneider 1996)

Die primäre Aufgabe eines Koordinators ist es demnach, den Schülern einer Sportklasse bei der Bewältigung der Doppelbelastung durch Schule und Sport helfend beiseite zu stehen. Sein Ziel muss sein, schulische Defizite aufgrund der Doppelbelastung rechtzeitig zu erkennen und präventive Maßnahmen in Absprache mit den zuständigen Personen einzuleiten. Die dazu notwendigen Kommunikationswege baut der Koordinator auf, pflegt sie und weitet sie gegebenenfalls aus.

So wurde auch zu Beginn des Schuljahres 03/04 extra für die Sportklassen von Seiten der Schule ein Koordinator eingestellt. Probleme bei der Einstellung gab es allerdings auch hier: So wurde die Stelle des Koordinators für die Sekundarstufe I und II ausgeschrieben. Der jetzige Koordinator war aber nur ausgebildeter Lehrer für die Sekundarstufe I und musste, um diese Stelle annehmen und ausführen zu können, das komplette Referendariat für den Bereich der Sekundarstufe II noch einmal absolvieren.

An der *Gesamtschule bzw. Stadtteilschule Alter Teichweg* stimmt der Koordinator also schulische und sportliche Termine jeweils zu Schulhalbjahresbeginn mit den Fachkoordinatoren der jeweiligen Jahrgänge und den Verbandstrainern ab.

Auch der Kontakt zu den Fachverbänden der am Projekt beteiligten Verbände, dem Hamburger Sportbund – Abteilung Leistungssport -, dem OSP und der Schulbehörde (Fachreferat Sport) unterliegt dem Aufgabenbereich des Koordinators. Außerdem betreibt er schulinterne Eltern- und Informationsarbeit und er plant die Darstellung des Projekts „Sportklassen“ mit zu benennenden Verantwortlichen der einzelnen Verbände in der Öffentlichkeit.

Zum Zeitpunkt der Befragung äußern allerdings auch alle Schüler, den Koordinator noch nicht wirklich registriert zu haben. Sie wüssten zwar, dass er da sei, mehr aber auch nicht. Einer der Schüler bemerkte wohl überlegt, dass man ihn auch nur nicht bemerkt haben könnte, da alles gut laufe und er vielleicht nur in Aktion treten müsse, sollte etwas nicht optimal ablaufen.

Leider muss auch an der Partnerschule des Leistungssports in Hamburg bemängelt werden, dass es keinen *konkreten Ansprechpartner auf der Seite des Sports* gibt, mit dem sich der Koordinator der Schule abstimmen könnte. Dies läuft alles über den Trainer, manchmal über die Laufbahnberaterin des OSP wodurch es des Öfteren – wie oben bereits beschrieben - zu Abstimmungsproblemen gekommen ist. Dabei wäre es auch in diesem Fall sinnvoll, einen konkreten Koordinator auf beiden Seiten zu haben. Dies zumindest zeigen die Ergebnisse der Schülerbefragungen bezüglich der Abstimmungsproblematik.

Zusammenfassung

In der Untersuchung bezüglich der Personalproblematik wurde deutlich, dass Rahmenbedingungen und Vorgaben die Einstellung des Personals erschweren und dass die Einstellung eines konkreten Koordinators sowohl auf der Seite des Sports

als auch auf der Seite der Schule (bereits erfolgt) eine große Bereicherung für alle Beteiligten wäre. So entstünden weniger Unstimmigkeiten zwischen der Schule und dem Sport und die Athleten könnten sich vollständig auf ihre Aufgaben konzentrieren. Lehrertrainer wären zudem wünschenswert, da diese bestenfalls sowohl die Belange des Sports als auch die der Schule nachvollziehen könnten. Auf diese Weise könnte unter Umständen auch die Flexibilität im Einsatz des Lehrertrainers gesteigert werden und die Schüler hätten eine konkrete Bezugsperson. Insgesamt scheinen die Schüler zufrieden mit der Betreuung durch das schulische Personal zu sein. Lediglich Kritik geäußert wurde an der mangelnden Rücksichtnahme durch einzelne Lehrer und der sozialen Kompetenz des damaligen Trainers. Letzterer Problematik hat sich die Schule unverzüglich angenommen und einen neuen Trainer eingestellt, mit dem die Schüler wesentlich besser zurechtkommen. Die von den Schülern wahrgenommene Problematik der fehlenden Akzeptanz im Lehrerkollegium ist ein langwieriger Prozess, die Lehrer müssen sich, nach Aussagen des Sportkoordinators langsam mit der neuen Situation auseinandersetzen und Verständnis für die Situation aufbauen. Es sei einigen nicht einmal zu verübeln, dass sie dieses Verständnis nicht hätten, da es für jemanden, der sich nicht täglich mit der Belastung der Athleten auseinandersetzt, unmöglich zu sein scheint, dies nachzuvollziehen.

Befunde aus Hamburg 2010

Nach der Präsentation der Ergebnisse aus den Jahren 2003/04 folgen nun wieder die Ergebnisse zur Personalproblematik aus dem Jahr 2010. Analog zu dem obigen Abschnitt werden zunächst die Ergebnisse zum Personal für das (Vormittags-) Training vorgestellt, gefolgt von denen zum Personal zur Betreuung der Sportler. Abschließend werden die Ergebnisse zum Personal für koordinative Aufgaben betrachtet.

Personal für Vormittagstraining/Training allgemein

Die Interviewaussagen der befragten Schüler lassen erkennen, dass das Vormittagstraining, aber auch das Training als allgemein gut organisiert und personell gut ausgestattet empfunden wird. Die beiden älteren Schüler berichteten, dass sie dieses Jahr neue Trainer bekommen hätten. Allerdings konnte man beim Oberstufenschüler einen etwas belächelnden/kritischen Unterton in folgendem Zitat feststellen:

I: Ok... mit dem Trainer, kommst du zurecht? Mit der Pxxx? Oder nicht so?

S3: Ja, eigentlich ... schon. Es wird langsam. Also... (hustet) also es dauert halt immer 'ne Zeit lang, bis man so'n gemeinsamen Weg findet und ich denk... [seit wann...] wir sind auf dem richtigen Weg.

I: Hast du sie schon länger oder erst vor kurzem gekriegt?

S3: Die haben wir seit der 12. jetzt, also n halbes Jahr...

I: Und vorher?

S3: Da hat ich zwei Jahre n anderen. Also das wechselt in Hamburg alle ... spätestens alle zwei Jahre.

I: Wer war's denn, vorher?

S3: Jxxx.

I: Aber der macht jetzt die Kleinen, oder?

S3: mhm

I: Und wer macht jetzt sozusagen zwischen Klein und Groß?

S3: lxxx.

I: Ilka, kenn ich zum Beispiel nich.

S3: Sportwissenschaftlerin aus ... Wuppertal, glaub ich.

I: Und Pxxx, ist der auch noch irgendwo?

S3: Vxxx, sein Bruder

I: Ach ja, genau, stimmt.

S3: Vxxx hatte erst die Gruppe von Jxxx und Jxxx war bei uns und dann...

I: Hat man alles getauscht.

S3: ... wurde das Trainerkarussell gedreht und Jxxx... ja genau, die haben alle getauscht, und irgendwie, keiner hat so richtig durchgeblickt, sag ich mal. Aber so ist das jetzt. Und jetzt trainiert Vxxx... is jetzt für uns zuständig auch, für die Großen, die größte Gruppe, is aber nur der Co-Trainer von Pxxx. Also Pxxx hat die Gesamtleitung, Vxxx ist der Co-Trainer.

Er redet davon, dass die Trainer alle zwei Jahre wechseln, was sicher genauso viele Vor- (Wechsel bei zwischenmenschlichen Problemen) wie Nachteile (z. B. keine Kontinuität) hat. Außerdem redet er vom „Trainerkarussell“ und „keiner hat so richtig durchgeblickt“. Nicht nur an seiner Stimmlage, sondern auch an seiner Wortwahl lässt sich erkennen, dass er den Zweijahresrhythmus nicht besonders sinnvoll findet und der Meinung ist, dass keiner der Trainer mehr wisse, was richtig ist. Ihm persönlich scheint das Ganze zu anstrengend zu sein und seiner Tonlage ist zu entnehmen, dass er sich ein wenig darüber lustig macht. Scheinbar wünscht er sich in diesem Fall etwas mehr Ruhe und Kontinuität. Auch hier ist entsprechend seiner vorher dargelegten Charakterzüge eindeutig wieder sein kritischer Blick zu erkennen sowie seine Trägheit, die dazu führt, dass er Schwierigkeiten hat, mit zu viel Dynamik umzugehen.

Die Fünftklässlerin berichtet lediglich, dass sie manchmal „Strafe schwimmen müssen“, wenn die Jungen sich nicht benehmen können. Dies findet sie allerdings eher lustig und akzeptiert diese Sanktionen durch den Trainer auch.

Insgesamt wird sonst keine Kritik an den Trainern geäußert. Die zeitliche Flexibilität scheint vorhanden zu sein, da es sich um drei hauptamtliche Trainer handelt. Die soziale Kompetenz wird nicht in Frage gestellt.

Leider besteht immer noch die Problematik, dass es kaum Lehrertrainer gibt und neue Lehrer mit entsprechender Qualifikation nur schwer eingestellt werden können. Dies liegt aber – nach Aussagen der befragten Koordinatoren - an der Inflexibilität des Schulsystems. Die Schulen handeln mittlerweile als „selbstverantwortete“ Schulen: Sie können zwar ihr Personal selbständig auswählen, müssen aber vorrangig dafür sorgen, dass ihr Bedarf gedeckt werden kann. Erst zweitrangig ist eine Auswahl nach leistungssportlichen Kriterien möglich, die bisher nur in seltenen Fällen gegriffen hat.

Personal zur Betreuung der Sportler

Mit der Betreuung durch die Tutoren und Lehrer an der Schule sind alle Schüler durchweg zufrieden, Kritik wird diesbezüglich also nicht geäußert. Die beiden älteren Schüler äußern allerdings den Wunsch, dass einige Lehrer mehr Rücksicht auf ihre Situation nehmen könnten. Bei vielen Lehrern sei das schon so, aber es gebe Fälle, in denen besonders der Mittelstufenschüler nur den Kopf schütteln könne, wie folgendes Beispiel zeigt.

I: Äh... die Lehrer hier, insgesamt, die du hast, sind die verständnisvoll oder gibt's da viele, die ... das alles gar nicht toll finden.

S2: Es gibt viele, die das überhaupt nicht verstehen. Aber auch viele die das... vielleicht sogar manchmal n bisschen überbewerten noch, find ich (lacht) [Ja?]. Die dann... ganz, das ganz groß ansehen, und dann ...

I: Findest du denn, dass die hier richtig sind, die Lehrer, die das gar nicht verstehen?

S2: Ob die richtig sind?

I: Ja. Ob sie an dieser Schule am richtigen Ort...

S2: Find ich dann nicht, nee.

I: Wie würdest du es denn lieber haben? so n Mittelding?

S2: Ja. ein Lehrer, der's versteht, aber trotzdem sag ich mal, auch... bedenkt, dass man immer noch zur Schule gehen muss und trotzdem den Stoff durchziehen muss.

I: Und wie äußerst sich das, dass die das nicht verstehen? ich mein, du sagst, du bist gut in der Schule, passiert das mal, dass du die Hausaufgaben doch nicht hast?

S2: ja, wenn ich dann ... Ich mein, manchmal... es gibt 'n Abgabetermin und dann bin ich im Trainingslager, bin am Abgabetermin nicht da... und komm am nächsten Tag dann wieder zur Schule, und dann hab ich dann... was weiß ich, das Plakat, was ich machen sollte, nicht gleich dabei. [mhm] Denn find ich, kann man... das ist doch... dann ne Sache, wo man mal sagen kann, [mhm] ja is ok, und dann... das wird von manchen Lehrern überhaupt nicht verstanden. Hat man gleich Pech gehabt und Pech gehabt hier und dann hätt ich's ja auch mitgeben können am Abgabetermin, weil ich ja im Internat wohne und sonst was... und... das find ich manchmal 'n bisschen übertrieben. [OK] Weil es ist ja nicht so, dass ich's nich mach, weil ich das nicht kann oder nich machen will oder sonst wie, sondern weil ich's einfach mal... einfach mal verdüst hab oder so.

I: Also mehr Verständnis wär nicht schlecht, von den Lehrern.

S2: Ja.

Dieser Schüler hat erstaunlich klare Vorstellungen davon, wie er sich die Arbeit der Lehrer wünscht. Es sollte ein Lehrer sein, der ihn zwar fordert, aber auch in manchen Momenten Verständnis aufbringt. Mit Lehrern, die nie Verständnis aufbrächten und Lehrern die immer (zu viel) Verständnis zeigten, sei niemandem geholfen. Erstaunlich ist, dass dieser Schüler sehr belastbar und auch ein sehr guter Schüler ist. Man würde normalerweise vermuten, dass er keine Probleme mit Lehrern hat, da er sehr pflichtbewusst ist. Allerdings scheint auch er zeittechnisch manchmal an seine Grenzen zu stoßen und kann nicht an alles denken. In derartigen Fällen ist es durchaus berechtigt zu fordern, dass die Lehrer mehr Rücksicht auf seine Situation individuell nehmen könnten. Im Übrigen geht es hier um denselben Schüler, der an anderer Stelle fordert, das schulische Niveau etwas anzuheben, da es ihn offenbar unterfordere. Dies spiegelt die Charakterzüge wieder, die eingangs vorgestellt wurden: Dieser Schüler ist sehr ehrgeizig, pflichtbewusst, belastbar und hat realistische und klare Vorstellungen davon, wie man miteinander umgehen sollte.

Während die jüngste Schülerin noch keine Erfahrung mit Lehrern machen konnte, die ihr kein Verständnis entgegen bringen, zeigt sich beim Oberstufenschüler wieder eine etwas andere Sichtweise, wie folgender Interviewausschnitt deutlich macht:

I: Lehrer hast du gesagt, sind eigentlich verständnisvoll. gibt's auch Lehrer, die überhaupt kein Verständnis haben.

S3: Oft, ja.

I: Oft? Immer noch so oft?

S3: Die dann so... ja schon... die halt sehr sehr lang an dieser Schule sind, und es einfach leid sind, dieses Ganze, weil die hören das natürlich von jedem Jahrgang, von jedem Sportlerjahrgang... hören sie die, sag ich mal, die gleiche Leier: Wir waren weg, wir konnten nicht, wir haben Training, dies, das... und natürlich, wenn man hier dann, seitdem man ... irgendwie, weiß ich nicht, seit 30 Jahren... [mhm] das hört, bin ich auch ganz ehrlich, würd ich glaub ich auch ... kein Bock mehr drauf haben.

I: Aber prinzipiell sind das trotzdem Lehrer, die mit dem Leistungssport eigentlich so... naja, das is ok für die...

S3: Ja, das akzeptieren die schon...

I: ... aber diese ewig gleiche Ausrede... die wollen sie nicht hören, ne?

S3: Nee, glaub ich irgendwie nicht.

Es wird in diesem Ausschnitt deutlich, dass er diejenigen Lehrer kritisiert, die schon sehr lange an der Schule sind, d. h. es handelt sich wahrscheinlich um die gleichen Lehrer, die schon vor 7 Jahren wenig Verständnis aufbringen konnten oder wollten. Er selbst hat zwar Verständnis dafür, dass Lehrer nicht gern immer die gleichen Ausreden hören und das über Jahre hinweg und auch er zählt sich an anderer Stelle ja zu diesen Schülern, die oft den Sport vorschieben, wenn sie ihre schulischen

Pflichten nicht erfüllt haben. Für den Schüler macht es aber den Anschein, als würden diese Lehrer prinzipiell nichts gegen den Leistungssport haben, aber sie scheinen schon sehr genau zu hinterfragen, ob der Sport als Ausrede dienen kann oder eben nicht. Dies ist prinzipiell auch nicht unbedingt schlecht, es bedeutet allerdings für diesen Schüler wieder einige Unannehmlichkeiten, er kann sich nicht „durchschummeln“ und den Weg des geringsten Widerstandes gehen, sondern muss etwas leisten und sich mit der Situation auseinandersetzen.

Insgesamt scheint sich die Situation schon etwas verbessert zu haben, aber ganz reibungslos läuft der Schulbetrieb wohl noch nicht. Man kann nur hoffen, dass sich dieses Problem auch mit der Zeit weiter löst, diejenigen Lehrer die die Schule verlassen, die sich diese Schule nicht explizit wegen des sportlichen Profils ausgesucht haben und neue dazu kommen, die dem Leistungssport positiv zugewandt sind.

Personal für flankierende schulische Maßnahmen gibt es laut Sportkoordinator aus zweierlei Gründen momentan nicht: Auf der einen Seite gibt es durch den Reformjahrgang in Klasse 5 und aufgrund neuerer Beschlüsse keine Hausaufgaben mehr in der Mittelstufe, so dass Hausaufgabenhilfe grundsätzlich bis Klasse 10 wenig Sinn machen würde. Nichtsdestotrotz würden nach Aussagen der Koordinatoren u. U. Lernkompetenzkurse oder Förderkurse gerade bei den leistungssportlich so stark eingespannten Schülern Sinn machen, sollten sie gezielt Versäumnisse aufarbeiten müssen.

Leider gibt es nach Aussagen des Sportkoordinators keine Deputatstunden für Nachführunterricht seitens der Behörde. Frei nach dem Motto: „Es gibt kein Geld, seht zu, wie ihr das selbst regelt!“

Dies ist ziemlich erschreckend, denn die Schule hat unglaublich viel in Eigenregie aufgebaut und ist immer wieder an Grenzen gestoßen, wenn es um die Unterstützung durch die Behörde ging. Zumindest wird dies von den Befragten bestätigt. Es wird sogar angemerkt, dass die Stadt Hamburg ihre Vorteile aus dem Ansehen einer Eliteschule des Sports zwar gerne zieht, aber nicht voll und ganz hinter der Schule steht und oft ein Hindernis bei der Umsetzung von Ideen darstellt.

Momentan wird zwar weiter versucht, dieser misslichen Lage bezüglich des Förderunterrichts zu entkommen, ohne finanzielle Mittel ist dies allerdings schwierig. Die Schule sieht im Moment die einzige Lösung in der Mobilisierung und Einbindung der Eltern.

Ein drittes Problem kommt diesbezüglich in organisatorischer Hinsicht auf die Schule zu: Da die Gesamtschule mittlerweile eine Ganztagschule ist, findet der Unterricht bis 16.00 Uhr statt. Aufgrund dieser Tatsache ist es schwierig, den Nachführunterricht im Tagesablauf zu positionieren. Dies dürfte allerdings eine zu überwindende Schwierigkeit sein, Beispiele dafür finden sich in genügend Hamburger Schulen, die ebenfalls Ganztagschulen sind und trotzdem ein breit gefächertes Angebot an Förder- und Nachmittagskursen haben (z. B. Kurt-Körper-Gymnasium). Der befragte Oberstufenschüler gibt zum Beispiel an, dass er zwar nicht zu einer Hausaufgabenhilfe gehen würde, weil er zu faul sei, aber er hätte sie mit Sicherheit

nötig. Das zeigt, dass mit Sicherheit bei einigen Schülern zumindest theoretisch der Bedarf daran besteht. Hier besteht also Handlungsbedarf.

Personal für koordinative Aufgaben

Der Sportkoordinator der Schule ist zuständig für die Koordination von schulischen und sportlichen Terminen und den reibungslosen Ablauf des Systems. Er hat unglaublich viel seiner Zeit in den Aufbau eines gut funktionierenden Systems gesteckt und arbeitet Hand in Hand mit der Laufbahnberaterin des OSP, die die Koordinatorin der sportlichen Seite ist.

Erschreckend ist hierbei allerdings auch wieder, dass die Zeit, die der Sportkoordinator für den reibungslosen Ablauf benötigt in keiner Relation zu der Zeit steht, für die er an der Schule bezahlt wird. Hinzu kommt noch die Zeit, die er mit seinen Kollegen für die Entwicklung des Sportkonzepts aufbringen musste.

Nach eigenen Angaben hat der Sportkoordinator eine Viertel-Lehrerstelle bekommen, um dieses gesamte Konzept zu bearbeiten, umzusetzen und weiterzuentwickeln. Es handelt sich hierbei um 11,25 Stunden in der Woche, wobei sich das Tätigkeitsfeld auf die Betreuung von 180 bis 190 Sportler erstreckt. Man kann sich mit Sicherheit besser vorstellen, was dies bedeutet, wenn man sich überlegt, wie viel Zeit der Koordinator noch zur Weiterentwicklung seines Konzeptes hätte, wenn jeder dieser 190 Schüler nur 5 Minuten in der Woche von ihm in Anspruch nehmen würde... Schnell wird jedem klar, dass man selbst mit der nötigen Menge an Engagement und Enthusiasmus hier nicht weit kommt. Der Koordinator selbst schätzt, dass eine halbe Stelle mit 22,5 Stunden in der Woche realistisch sei, um die Aufgaben entsprechend angemessen zu bearbeiten.

Alle befragten Schüler bestätigen, dass die Kommunikation zwischen Schule und Sport problemlos laufe und auch die Laufzettelregelung (Wettkampfbescheinigung), die zur Entschuldigung des Fehlens aufgrund eines Sportereignisses eingesetzt wird, funktioniere mittlerweile gut.

Die Laufbahnberaterin (LBB) des OSP ist zuständig für die Belange des Sports und koordiniert insbesondere auch die sportlichen Karrieren nach Beendigung der Schullaufbahn. Dafür gibt es Betriebe, die mit dem Sport zusammen arbeiten (z. B. die Haspa), bei denen die Sportler je nach Belastung ihre Ausbildung z. B. verlängern können. Auch die Universität Hamburg sorgt z. B. für flexible Klausur- und Prüfungstermine. Um ihr Betätigungsfeld im nachschulischen Bereich besser nachvollziehen zu können, bietet sich folgender Interviewauszug an:

I: Ja, ok. Dann wär eigentlich meine letzte Frage schon, em ... ob sie da perspektivisch auch was haben, wie's nach der Schule weitergeht. Die Betreuung geht ja, glaub ich, auch noch nach der Schule ... weiter so'n bisschen, ne? Was gibt's da für Perspektiven? Em.. gibt's da Zusammenarbeit zwischen z.B. Ausbildungsstätte, und em...

LBB: Ja, das muss man komplett trennen. Em.. in zwei wesentliche Punkte: Ja, ich betreue Athleten aber ich betreue nur Bundeskaderathleten [mhm] Das ist eben die Voraussetzung, dafür sind die ...sind die Olympiastützpunkte da und dann eben auch noch olympische Sportarten, wobei das ist ja auch nur die, die wir hier an der Schule haben. [mhm] Em... für die gibt es Kooperationen, diverse. Wir haben Kooperationen mit allen Universitäten in Hamburg, wir haben äh... Kooperationen mit der Handelskammer, da wo wir... dass eben wenn ne Ausbildung ge-

wünscht ist, dass wir da Ausbildungsbetriebe bekommen, die sich bereit erklären, eben dementsprechend dann auf den Sport Rücksicht zu nehmen und natürlich hab ich auch em... 'n großes persönliches Netzwerk [mhm], also muss ich eigentlich, wenn ich irgend'n Ausbildungsplatz suche, muss ich gar nicht immer... erst auf die auf die em... Handelskammer zurückgreifen, [mhm] sondern hab eben auch mittlerweile 'nen Pool von Firmen, wo ich einfach dann den Personaler anrufen kann und sagen kann, pass auf, ich hab hier jemanden [mhm] und... ähm... braucht ihr jemanden.

I: Ok, und wie sieht da die Unterstützung also von der Uni hab ich schon mal 'n bisschen gehört [mhm] also da gibt's ja dann auch Möglichkeiten, seine Arbeit zu verschieben, Klausuren zu verschieben [ja] der Hausarbeiten statt Klausuren und wie auch immer...

LBB: Nee, darum geht es auch. Der Vertrag regelt die Flexibilisierung des Studiums für Spitzensportler

I: Ok. Aber in der Ausbildung ist das ja alles auch schon 'n bisschen gestraffter, auch mit Schule wieder usw. [mhm], wie sieht denn dann da die Förderung wieder aus?

LBB: Muss man sich jeden Einzelfall angucken. Da gibt's halt keine...

I: Was für ein Einzelfall, z.B.?

LBB: Ja, da gibt es halt keine systemische Betreuung, [ja] sondern man muss eben genau gucken, was... was ist die Ausbildungs... em... äh... ja... was ist das Ausbildungsziel... [mhm] also welchen Ausbildungsberuf macht derjenige Sportler? Wie und wo ist der Ausbildungsbetrieb? Und was sind die Rahmenbedingungen. In der Regel ... ist es so, haben Sie eben schon selber angesprochen, dass die Berufsschulen eben äh eher am Block unterrichtet werden, das ist schon ähm... herausfordernder als zu dem Zeitpunkt, als die Berufsschulen alle noch so einmal [mhm] zweimal in der Woche liefen. Weil einfach jetzt jemand, wenn er drei Woche ins Trainingslager muss und so'n Block in der Berufsschulzeit liegt, der hat natürlich total viel verpasst, [mhm] als wenn er für drei Wochen weg wäre und die Berufsschule ist einmal, zweimal in der Woche. [mhm] Em... ich weiß jetzt auch nicht, wie ich ...

I: Also gibt's vielleicht 'n Betrieb, den man öfter mal vermittelt oder ...

LBB: ja, die Haspa zum Beispiel.

I: Ja.

LBB: Die Haspa ist z.B. ein Betrieb, die... em... immer wieder Sportler unterstützen, die haben's natürlich auch als sehr großer Betrieb, ich sag jetzt mal, relativ einfach... [mhm] weil die stellen, glaub ich, jedes Jahr um die 100 Auszubildende ein. Und da fällt jetzt der eine, für den dann irgendwie mal flexible Lösungen geschaffen werden müssen, im Prinzip vielleicht gar nicht so sehr auf. Natürlich muss man dafür werben, dass auch da... klar ist, in der Geschäftsstelle, da kommt jemand halt nicht morgens um 8, sondern der kommt vielleicht erst um halb 10, nachdem er sein erstes Training gemacht hat und ... der bleibt dann auch nicht bis... 18 Uhr am langen Donnerstag, [mhm] sondern geht dann um 16:30 Uhr ... aber das ist halt wirklich dann eben alles in Absprache. Und das richtet sich ja auch, das hat ja auch mit der Sportart zu tun. Wenn jetzt das 'n Hockeyspieler z.B. ist, die trainieren in der Regel nicht vormittags. Der kann dann um 8 Uhr morgens da sein, ne...

I: Gesetz den Fall, es ist ganz schlimm und es ist ein Schwimmer [ja] oder 'n Turner, Turner nicht unbedingt, aber Schwimmer und dann muss er halt viel trainieren, dann ist das aber auch alles strukturell eigentlich. Was dann geregelt wird, ne?

LBB: Genau. genau. also äh... das Wesentliche ist, dass eben von vorneherein klar ist, dass schon das Ziel sozusagen 'n bisschen flexibler bleibt. Normalerweise sind Abiturienten ja oder haben zumindest bei der Haspa die Möglichkeit, nach zwei Jahren schon die Ausbildung abzu-

schließen. Äh.. in der Regel sagt man dann schon vor vornerein... also beim Sportler machen wir es dann mal auf zweieinhalb Jahre, wobei auch das nicht fest gefasst wird im Vertrag, sondern man den Sportlern dann auch immer die Möglichkeit gibt, wenn Eventualitäten passieren, mit Quali für ne internationale Meisterschaft, also dass dann doch noch auf [mhm] drei oder sogar dreieinhalb zu strecken. Das ist erst mal so, das was von vornherein eben passiert [mhm]. Und dann ist eben immer das Wichtige, dass man sehr sehr eng kommuniziert und abspricht. Und das Wesentliche ist einfach, das man den Sportterminplan, sowohl Wochenpläne als auch ne langfristige Planung, wann sind Abwesenheitszeiten für Trainingslager usw. eben immer gut versucht mit dem jeweiligen Ausbildungsleiter oder Personalleiter... äh... dann eben abzustimmen und um von vornherein schon gleich zu wissen, wo gib't's mögliche Haken [mhm] und den... die kann's ja durchaus geben, wenn z.B. Zwischenprüfung absolviert werden muss und da sind Deutsche Meisterschaften oder so [mhm]. Ne. So ... aber äh... auch da... haben wir schon... haben wir, haben wir schon mehrere Möglichkeiten da gehabt [mhm] also... em... und... Also es ist sowohl möglich, wer sich dann da dann die Kammer quer stellt oder so weiter, dann im Prinzip em... die em ...das dann hier der Athlet zurückkommen muss, wobei das die schlechteste Lösung ist... em... In der Regel gib't's immer auch noch 'n Nachschreibetermin für die, die sich krank gemeldet haben. Dann fällt halt der Sportler dann in den Termin...[mhm] dann eben als Erstversuch noch rein und eben nicht als Zweitversuch... Em.. Im Studium, das haben wir jetzt bei so 'ner IHK-Prüfung noch nicht gehabt, wär's noch mal ne Herausforderung, das auszuprobieren [mhm], aber im Studium sind wir jetzt gerade auch wieder dabei, für ein paar Ruderer, die in Frankreich im Trainingslager sind, in der Deutschen Botschaft in Bordeaux was zu organisieren, dass die dann zeitgleich mit ihrem kompletten Kurs da unter Aufsicht eines Botschafts.. äh...bediensteten ihre Klausur schreiben können[mhm] und genau darum geht's. Aber das ist jetzt wirklich auch noch 'n Fall, das gilt dann nur für die beiden Ruderer, die beide den gleichen Studiengang machen und für den Schwimmer, der vielleicht zeitgleich im Trainingslager auch in Frankreich ist, ist das aber das dann wiederum [ja] eben nicht möglich. sondern da muss man dann versuchen, wieder was für den Einzelfall zu schauen.

I: Z.B. in der Haspa, da gib't's keinen direkten Ansprechpartner für Sch... für Sport oder so... sondern sind dann die Ausbildungsleiter oder...

LBB: Genau. Dafür... dafür ist das dann wirklich ... in dem Sinne, ne zu verschwindende Zahl ... bei der Haspa [mhm], ne. Wenn die sich insgesamt um 500 Auszubildende oder so kümmern und davon sind 4 Sportler, dann ist das ne verschwindend geringe Zahl und man versucht dann eben wirklich mit so 'nem Ausbildungsleiter da zu kommunizieren, der dann eben auch von sich aus sagt, ok, er übernimmt da so'n bisschen die Schirmherrschaft, und zeichnet sich verantwortlich dafür.

I: Und bei den Universitäten ist dann die Proportion natürlich auf Hamburg oder ist sie auch bundesweit dann?

LBB: Em... ne, das ist insofern 'n regionales Netzwerk, weil natürlich vor Ort ja ne regionale... seine regionalen Zuständigkeiten dann klären muss. Es gibt dieses Konstruktum... das nennt sich Paten des Spitzensports, gibt es bundesweit, aber wie das sozusagen regional ausgeprägt ist, äm... das ist halt unterschiedlich. Wir in Hamburg haben halt alle Universitäten drin, bis auf jetzt so'n paar private, die in letzter Zeit [mhm] so 'n bisschen aus'm Boden geschossen sind. Em... weil es durchaus sein kann [mhm] in so 'nem Stadtstaat, [mhm] dass man überall mal jemanden hat um... und betreuen muss, ne. Und das ist hier die OSP Hamburg- Schleswig-Holstein, dann haben wir natürlich auch in Kiel Kooperationen [ja]... aber äm... Die jetzt zum Beispiel in Köln... die arbeiten sicherlich mit der Deutschen Sporthochschule und mit der Uni Köln zusammen. Ich glaub nicht, dass die mit allen anderen Fachhochschulen in Köln direkt dann auch irgendwie äh... Verträge haben, wobei da, NRW als Flächenstaat, gib't's eher im Umland ja [mhm] noch ne Universität, die die interessanter ist dann auch für den jeweiligen Standort.

I: Und an den Universitäten an sich, gib't's da direkte Ansprechpartner oder weiß man, da gibt es 'n Professor, der kümmern sich hauptsächlich um die Sportler, [mhm] hat aber ... in diesem Sinn ...

LBB: Also das System Hochschule is... ist 'n schwieriges System, weil... em... das halt eben nich so ist, wie bei der Handelskammer, dass man im Zweifel weiß, ok, da sitzt einer und der bleibt da auch, sondern das System Hochschule, grade mit Dozenten, Professoren und Prüfungsleitern äh.. Rektoren an einzelnen Fachbereichen, ist halt einfach was, was ständig auch im Wandel ist, wo halt niemand weiß, er sitzt da 30 Jahre an der [mhm] gleichen Stelle im Zweifel. Insofern ist es eigentlich auch schlecht, sich nur auf Professoren zu verlassen. ich weiß, das ist das ... bei den meisten meiner Kollegen an den OSPs ist es so, dass es auch 'n persönliches Netzwerk is, und die wirklich dann schon seit längerem enge Kontakte zu Professoren pflegen. Wir in Hamburg haben ein anderes System. Wir haben halt beim Hochschulsport, der Hochschulsport finanziert eine halbe Stelle für jemanden, der sich Spitzensportreferent nennt [mhm]... Der... ja, ich weiß, es gibt ja ne Studie von äh von Prof. Cachay aus Bielefeld, [mhm] ich weiß nicht, ob Sie den kennen [ja] em... der tituliert das ...oder formuliert das als als Brückenkopf sozusagen, eben das Hochschulsport rein, empfiehlt es auch und da sind wir glaub ich auch als sehr gutes System weggekommen. Em.. was ich sozusagen alles das von der sportlichen Seite filter... em... eben Kontakt im.. beim Hochschulsport.. em... die notwendigen Informationen zukommen lasse, was ist das Problem, für wen ist das Problem, wie wollen wir's lösen. [mhm] Wo sind Ausweichtermine? Und sich dann der Kollege kümmert, em... das auf Hochschuleiten zu machen. Das hat halt... einfach schon dadurch Vorteile, dass jemand mit 'ner internen Telefonnummer im Zweifel [mhm] jemanden anruft und nicht jemand von außen kommt. Und em... dadurch dass derjenige natürlich auch dann die notw... die Rückendeckung des Dekanats hat em... können wir da wirklich erst mal dann an jeden Dozenten ranreten und äh... im Zweifel dann eben auch mit dem Vertrag auch einfach wedeln und sagen, Moment mal, der... Präsident der Universität ist also auch dafür und im Zweifel schreibt der dir noch mal ne e-Mail. Em... ansonsten ist der Vertrag halt, wie so Kooperationsverträge sind... ich meine, im Prinzip sind die Professoren autark und und [mhm] ne wirkliche handhabe, dass man jemand rauschmeißen kann, wenn er sich nicht daran hält, hat man halt einfach nicht [mhm] und... das sollte halt auch nicht nach außen erweckt werden, an bestimmten Stellen. Und ich glaub, das ist manchmal noch 'n bisschen schwierig, ähm... dass man aus dem Kooperationsvertrag eben nicht wirklich ne... rechtliche Verbindlichkeit ableiten kann.

Das Zitat macht deutlich, dass die Stelle der Laufbahnberatung offensichtlich sehr kompetent besetzt wurde. Die Laufbahnberaterin macht einen sehr sicheren Eindruck und kennt sich bestens mit allen Möglichkeiten aus, die ein Bundeskaderathlet nach Beendigung seiner Schullaufbahn einschlagen kann und scheint diese auch sehr verlässlich und flexibel umzusetzen. Sie unterstützt also alle Kaderathleten bei der Ausübung ihres Sports, indem sie die Rahmenbedingungen so verlässlich und so optimal wie möglich mit den jeweiligen Ansprechpartnern der beruflichen Seite aushandelt, sei es in einem Ausbildungsberuf oder auch im Studium. So ist im Laufe der Zeit ein enormes soziales Netzwerk entstanden, von dem die Sportler in jeder Hinsicht profitieren. Auf diese Weise kann die Arbeit während der Schulzeit der Athleten fortgeführt werden.

Zwischenfazit

Bezüglich der Personalproblematik konnte festgestellt werden, dass sich das *Personal für das Training* im Vergleich zu den Jahren 2003/04 verdreifacht hat. Mittlerweile gibt es drei hauptamtliche Trainer, die sich um die leistungssportlichen Gruppen kümmern. Sie geben sowohl vormittags als auch nachmittags/abends das Training. Alle zwei Jahre scheinen die Trainer die Gruppen zu wechseln, was nicht bei allen auf Zustimmung stößt. Die Problematik der Sozialkompetenz des Trainers im Jahr 2003/04 besteht 2010 nicht mehr. Der Trainer wurde sofort ausgewechselt und die soziale Kompetenz der jetzigen Trainer wird nicht in Frage gestellt.

Erzieher- bzw. Lehrertrainer konnten früher nicht eingestellt werden, weil es nach Angaben der Behörde keine entsprechend qualifizierten Kandidaten gab. Heute scheitert die Einstellung an der so genannten „selbstverantworteten“ Schule. Die Schulen können zwar in Eigenverantwortung das Personal einstellen, aber vorrangig gilt es personellen Bedarf abzudecken. Da bedeutet: Wenn sich ein Lehrer mit der „falschen“ Fächerkombination bewirbt, hat er wenig Chancen, auch wenn er z. B. einen Trainerschein, etc. besitzt. Der folgende Interviewausschnitt mit dem Sportkoordinator (SK) beschreibt dies noch einmal genauer:

I: Da häuft sich einiges an, ja. Wie ist denn das mit den Lehrern mittlerweile, sind... werden die gezielt auch ausgesucht? Oder sind das wirklich ganz normal, wie es bisher immer lief äh... Bewerbung bei der Behörde und dann, wo Platz ist, kommen sie hin. Oder gibt's ... hat sich schon ne... ist die Schule wirklich jetzt mal eigenverantwortete Schule

SK: Das ist anders als früher. D.h. also früher, sag ich mal, ... war die Steuerung von Seiten der Behörde sogar stärker möglich als sie jetzt ist. D.h. also früher konnte ja wenn da ... weiß ich jemand mit ner sportlichen Vita kam oder äh ähnliches, konnte dann ja zielgerichtet hierher geschoben werden. Im Moment ist es ja ne absolut freiwillige Bewerbung, wenn du hier an die Schule kommst, weil au... wir selbstverantwortet sind... und es wird natürlich in erster Linie geguckt, wo haben wir Bedarfe. Und das ist jetzt so, wenn jemand kommt, der zusätzlich gerne Sport macht, haben wir Glück gehabt, [mhm] aber zielgerichtet haben wir da im Moment... fast keine Möglichkeit, Einfluss darauf zu nehmen.

I: Ja, das ist wirklich genau wie überall das Problem, wenn Bedarf woanders ist, dann kann man nur das gebrauchen, aber wenn dann ein Sportlehrer kommt, den man gerne hätte... naja, und wenn voll ist, ist voll, ne. Super. (lacht) So läuft das. Aber die ... die meisten Lehrer unterstützen das bisher, ne.

Es wird deutlich, dass die selbstverantwortete Schule nicht so selbstverantwortlich handeln kann, wie der Name es vielleicht vermuten lässt. Mit Hilfe von schulscharfen Stellenausschreibungen könnte man nach Angaben des Sportkoordinators entsprechendes Personal suchen, dies ist allerdings nur dann möglich, wenn an einer Schule personeller Unterhang besteht. Privatschulen genießen in der Hinsicht einen Vorteil, sie könnten grundsätzlich selbst über die jeweiligen Lehrereinstellungen entscheiden.

Diese Situation ist eindeutig sehr ungünstig. Wie dieses Problem behoben werden kann, bleibt offen, da es mit schulpolitischen Rahmenbedingungen zusammenhängt. Wichtig wären Lehrertrainer allemal, da so auch noch ausfallende Stunden flexibel mit Trainingsstunden durch entsprechende Lehrer vertreten werden könnten.

Es könnte durchaus sinnvoll sein, den Eliteschulen des Sports eine *rechtliche Sonderstellung* einzuräumen wie dies heute noch in den östlichen Bundesländern der Fall ist. Man könnte so nicht nur diesem Einstellungsproblem entgegenwirken und gezielt Lehrer mit spitzensportlichen Kompetenzen rekrutieren. Gerade die Möglichkeit der Einstellung von Lehrertrainern und Erziehertrainern sollte bestehen und in der Praxis auch nutzbar sein.

Um die oben genannten „Lösungen“ und ein dauerhaftes Engagement aller Beteiligten zu gewährleisten, muss nach Aussagen der Beteiligten von der Politik gefordert

werden, dass sie die Rahmenbedingungen diesbezüglich optimiert und einen Sonderstatus für Verbundsysteme möglich macht. Dies gilt auch bezogen auf die Möglichkeit der „Schulzeitstreckung“, die bereits im vorherigen Kapitel angesprochen wurde.

Die *Betreuung der Sportler durch z. B. Tutoren oder Klassenlehrer* funktioniert gut, die Schüler fühlen sich gut aufgehoben und haben einen festen Ansprechpartner. Allerdings wünschen sich zwei der drei Schüler mehr Verständnis seitens aller Lehrer für ihre Belastungssituation.

2003/04 gab es so wie 2010 keine *flankierenden schulischen Maßnahmen*. Damals wie heute stehen finanzielle Gründe dafür im Vordergrund, aber auch die Positionierung im Tagesablauf der Ganztagschule ist ein Problem. Letzteres wird sich sicherlich einfacher beheben lassen als das finanzielle Problem. Seitens der Behörde gibt es keine finanzielle Mittel, um diesen Nachführunterricht oder Förderkurse vernünftig durchführen zu können. Dies ist erstaunlich, da gerade an dieser Schule zumindest die Möglichkeit dazu bestehen sollte, damit die Sportler eventuelle Defizite ausgleichen können und nicht aufgrund ihrer sportlichen Belastung benachteiligt gegenüber anderen sind. Wenn die Behörde in dieser Hinsicht zukünftig nicht einlenkt, ist die Schule nach eigenen Angaben darauf angewiesen, auf die freiwillige Mitarbeit der Eltern zurück zu greifen oder die finanziellen Mittel müssen anders beschafft werden. Wie dies erfolgen kann, bleibt zunächst erst einmal offen. Vielleicht gibt es tatsächlich Sponsoren, die bereitwilliger als die Behörde ihr Geld in die Ausbildung der jugendlichen Athleten investieren.

Mittlerweile gibt es einen *Sportkoordinator* auf Seiten der Schule und einen Koordinatorin auf Seiten des Sports (*Laufbahnberaterin des OSP*), die sehr engagiert und kompetent die Athleten in ihrer Entwicklung unterstützen. Die Zusammenarbeit zwischen der Schule und dem Sport hat sich mittlerweile also sehr positiv entwickelt, die Laufbahnberaterin am OSP und der Sportkoordinator arbeiten Hand in Hand und 2003/04 bestehende Probleme, wie die zeitliche Überschneidung von sportlichen und schulischen Ereignissen konnten ausgemerzt werden. Der Sportkoordinator der Schule ist mittlerweile auch bei allen bekannt und seine Arbeit wird ebenfalls geschätzt.

Ein Problem besteht nach wie vor: Wie von den Schülern beschrieben, gibt es immer noch einige Lehrer, die nicht das nötige *Verständnis* für die leistungssportlichen Belange aufbringen. Es wird zwar bestätigt, dass der Großteil der Lehrer Rücksicht auf die Sportler nimmt, manche Lehrer allerdings nicht angemessen reagieren. Damals wurde das Problem zwar stärker als heute wahrgenommen, dennoch gilt es hier manchmal regulierend einzugreifen. In Fällen wie beim oben skizzierten Mittelstufenschüler könnte auch ein Gespräch des Sportkoordinators mit der entsprechenden Lehrkraft helfen, um die Situation aufzuklären. Generell bleibt zu hoffen, dass zukünftig mehr Lehrer das Leistungssportsystem akzeptieren und jeder Verständnis aufbringen kann.

4.2.3 Die Akzeptanzproblematik

Autoren wie z. B. Teubert et al. (2006) sind der Auffassung, dass die Akzeptanz der Nachwuchsförderung und die Sportfreundlichkeit der Kooperationschulen aus sportlicher Sicht ein entscheidendes Erfolgskriterium der Verbundsysteme darstellen. Ohne eine solche Akzeptanz sowohl in der Gesellschaft als auch im direkten Umfeld (durch z. B. Eltern, Lehrer, Mitschüler, etc.) ist es schwierig von den Schulen bzw. Lehrern, das hohe Maß an Unterstützungsleistungen zu erbringen.

Deshalb wird nun im Folgenden die Akzeptanzproblematik betrachtet, die den Sportlern und ihrem Umfeld entgegengebracht wird. Dazu wird ein Blick auf die Hindernisse geworfen, die im Alltag für Probleme sorgen und untersucht, welchen Stellenwert die Sportler in ihrem sozialen Umfeld haben. Vorwegnehmen kann man allerdings schon, dass es gilt, eventuelle Akzeptanzbarrieren abzubauen und zu überwinden.

Befunde aus Hamburg 2003/04

Barrieren, die den Aufbau des Verbundsystems in den Jahren 2003/04 komplett verhindern, konnten nicht festgestellt werden. Vielmehr gibt es seit dieser Einrichtung Barrieren unterschiedlichster Art, die z. B. die Eltern daran hindern, ihre sportlich hochbegabten Kinder an diese Schule zu schicken. Auf diese Problematik der Entwicklung von Akzeptanz anderer, nicht beteiligter Menschen wird im Folgenden näher eingegangen. Dabei wird auf die Probleme anschließend an die Einrichtung des Verbundsystems eingegangen. Außerdem wird die Akzeptanz näher betrachtet, die das soziale Umfeld den Sportlern (Eltern, Freunde, Klassenkameraden) entgegenbringt und der Stellenwert, den der Sport für die Sportler hat.

Entwicklung und Probleme nach der Einrichtung/Talentsichtung

Auch in der Partnerschule des Leistungssports in Hamburg ist festzustellen, dass wenige Jahre nach ihrer Einrichtung das Verhalten der Lehrer sehr unterschiedlich ist. Es reicht – wie bei der Personalproblematik ausführlich erläutert - von sehr hohem Engagement für die Spitzensportförderung über Gleichgültigkeit und Duldung bis hin zu völliger Ablehnung und fehlender Einsatzbereitschaft.

Daher fällt in jedem Fall der Schulleitung eine große Bedeutung zu. Diese sollte daher für ein leistungssportliches Profil unbedingt bei der Stellenbesetzung Einfluss nehmen.

Die Hälfte der Schwimmer ist auf diese Schule aufmerksam geworden, weil sie im Verein angesprochen wurden bzw. „gesichtet“ wurden. Die Übrigen haben von der Partnerschule des Leistungssports durch die Eltern erfahren, die darüber etwas in der Zeitung gelesen haben. Das macht deutlich, dass die Talentsichtung durchaus verbesserungswürdig ist und immer noch nicht alle Talente erreicht werden.

Akzeptanz und Stellenwert des Sports im familiären und sozialen Umfeld der Sportler

Bei fast allen Schülern haben die Eltern die Entscheidung zu dieser Schule unterstützt bzw. es dem Kind überlassen, welchen Weg es einschlagen wollte. Nur ein Schüler berichtet, dass die Eltern ihn lieber an einem Gymnasium sehen würden. Aber auch er hat sich in der Hinsicht durchgesetzt. Also scheinen alle Eltern die Entscheidung der Kinder zu akzeptieren. Dies macht aber deutlich, dass es sehr wohl Eltern gibt, die eine Abneigung gegenüber der Schulform einer Gesamtschule/Stadtteilschule haben und ihre Kinder lieber auf ein Gymnasium schicken. Dies hätte man bei der Wahl der Schulform für ein Verbundsystem vielleicht berücksichtigen sollen. Allerdings stellt sich bei Gymnasien in Hamburg das Problem, dass diese nur noch auf 12 Schuljahre angelegt sind. Die ohnehin schon knapp bemessene Zeit der Schüler würde daher noch knapper werden. Die Gesamtschule/Stadtteilschule bietet hier eindeutig den Vorteil, dass sie noch auf 13 Schuljahre angelegt ist und somit weniger Stress bei der Vermittlung des Lernstoffes entsteht. Zukünftig sollte man sich also überlegen, auch Gymnasien in das Verbundsystem aufzunehmen, um jene Schüler in das Fördersystem mit einzubeziehen, die sich für ein Gymnasium entscheiden würden. Es ist wichtig, dass die Eltern und Schüler nicht das Gefühl haben, ihre Schulbildung leide unter dem Leistungssport. Wenn man ihnen dann auch noch nur eine Schulart zur Verfügung stellt, werden sie sich sicherlich unter Druck gesetzt fühlen. Sie werden sich wohl schon in dem Moment ihrer Entscheidung für oder gegen den Leistungssport bzw. für oder gegen die Schulbildung entscheiden.

Die *Eltern* der betreffenden Sportler haben also offensichtlich alle die Entscheidung ihrer Kinder, auf eine Partnerschule des Leistungssports zu gehen, akzeptiert und somit auch das Verbundsystem als Ganzes. Bei der Erfassung der Zugehörigkeit zu einer sozialen Schicht der Eltern bzw. der Familie der Schwimmer zeigte sich, dass keines der Elternpaare einen Studienabschluss besitzt. Rückschlüsse auf die Bereitschaft zur Akzeptanz seitens der Eltern oder auf die schulische oder sportliche Leistung der Schüler sind hieraus allerdings nicht möglich. Es gibt keine weiteren Auffälligkeiten, mit Ausnahme der Tatsache, dass alle Eltern Ausbildungsberufe erlernt haben, was allerdings für diese Untersuchung keinerlei Aussagekraft besitzt. Es bleibt nur zu vermuten, dass Kinder von „Akademikern“ vorwiegend ein Gymnasium anstatt einer Gesamtschule besuchen (wollen), aber das bleibt reine Spekulation.

Bei den ehemaligen *Klassenkameraden und Freunden* aus der Grundschule zeigt sich jedoch nicht zwangsläufig die Bereitschaft zur Akzeptanz. Ein Schüler berichtet, dass seine Freunde ihn für verrückt erklärt hätten und dass sie das, was er mache, nie machen würden. Der Schüler dazu wörtlich:

„Manche Freunde sagen, ich wäre verrückt, weil ich das mache und sie würden das nie machen, aber sie nehmen es eben hin und respektieren es auch. Meine Eltern akzeptieren es.“

Ein anderer Schüler erzählt:

„Meine Freunde wollen eigentlich lieber, dass ich mit ihnen aufs Gymnasium gehe. Die meisten aus meiner alten Klasse sind da hingegangen. Die fanden das schade, dass ich auf eine andere Schule gegangen bin.“

Zwar zeigt sich, dass die ehemaligen Klassenkameraden die Entscheidung der Sportler scheinbar nicht nachvollziehen können, sie nehmen diese allerdings hin und haben sich schließlich alle damit abgefunden. Die Hälfte aller Befragten hat noch Freunde unter den ehemaligen Klassenkameraden aus der Grundschule, aber bemängelt, dass man leider kaum Zeit für sie habe. Die andere Hälfte muss aus Zeitgründen auf diese Kontakte ganz verzichten. Es ist ihnen nicht mehr möglich, sich um diese Freunde zu kümmern, wie folgende Schüler berichten:

„Ich habe leider nicht so viel Zeit für meine Freunde und sehe sie eigentlich selten. Wenn ich dann mal ein Wochenende frei hab, dann denke ich immer, dass ich erst mal wieder ein bisschen Ruhe haben möchte, nach so einer anstrengenden Woche. Da kommen die Freunde dann auch zu kurz.“

„Zu meinen ehemaligen Klassenkameraden und Freunden aus der Grundschule habe ich aus zeitlichen Gründen keinen Kontakt mehr.“

Zumindest in der ersten Aussage ist deutlich zu erkennen, dass der Schüler es bedauert, seine Freunde aufgrund des Zeitmangels nichts mehr so oft sehen zu können. Sein Verlangen nach Erholung und Regeneration ist nach einem anstrengenden Tag allerdings höher als das Bedürfnis, seine Freunde zu sehen und so findet auch er sich mit seiner Situation ab.

Allerdings berichten alle Befragten, dass die ehemaligen Klassenkameraden schon des Öfteren danach gefragt hätten, warum sie nicht mit ihnen auf die gleiche Schule gehen wollten. Aber sie hätten sich letzten Endes auch mit der Entscheidung abgefunden bzw. akzeptierten sie. Ansonsten erstreckt sich bei allen Interviewpartnern der Freundeskreis auf die Mitschüler und Schwimmkameraden aus der Trainingsgruppe wie folgende Aussage bestätigt:

„Hauptsächlich habe ich meine Freunde in meiner Klasse und beim Schwimmen. Außerhalb der Schule eher weniger, weil man aus Zeitgründen eben einfach weniger kennenlernt.“

Nur zwei Schüler haben unter den Schwimmern keine Freunde, was auch hier an dem jungen Alter liegt, da sie noch nicht so viele Schwimmer dieser Schule kennen. *Probleme mit Klassenkameraden*, die den Schwimmsport unter Umständen nicht akzeptieren, gibt es bei niemandem. Nur drei Schüler berichteten, dass es in ihrer Klasse kleinere „Machtspiele“ zwischen den Fußballspielern und den Schwimmern gebe. Auffälligkeiten in der Größe des Freundeskreises können nicht festgestellt werden, alle Schwimmer haben einen normal großen Freundeskreis wie jeder andere Jugendliche in ihrem Alter auch, also ungefähr acht „gute“ Freunde. Ein übermäßig großer Freundeskreis scheidet schon aus Zeitgründen von Anfang an aus, was sich aus obigem Zitat eindeutig erkennen lässt. Trotzdem beklagen sich alle Schwimmer, dass sie zu wenig Zeit für ihre Freunde hätten.

Der *Stadtteil Dulsberg*, in dem sich die Partnerschule des Leistungssports in Hamburg befindet, ist dafür bekannt, dass es eine Vielzahl an Vorurteilen gegen ihn gibt.

Nicht zuletzt leistet der hohe Ausländer- und Migrantenanteil „seinen Beitrag“ dazu. In diesem Stadtteil gibt es eine hohe Zahl an Sozialwohnungen und sozial schwächer gestellter Menschen. Dies ist mit Blick auf die Bewerberzahlen nicht gerade von Vorteil für die Schule und fördert nicht unbedingt die Akzeptanz seitens der Eltern.

Anfang der 90er Jahre waren z. B. die Lebensbedingungen vieler Menschen in Dulsberg geprägt durch Arbeitslosigkeit, knappen Wohnraum, schlechten Ausstattungsstandard und diverse Alltagsprobleme. Außerdem fehlten die bedarfsgerechte Herrichtung der öffentlichen Freiflächen, kulturelle Angebote und entsprechende Räumlichkeiten. Ein Ausbau der sozialen Infrastruktur war dringend nötig. Mittlerweile hat der Stadtteil aber sein Erscheinungsbild verändert (Stadtteilbüro Dulsberg 2003).

Der hohe Ausländer- und Migrantenanteil verstärkt mit Sicherheit die Vorurteile einiger Eltern, daher wird die Gesamtschule Alter Teichweg inoffiziell auch als Schule im sozialen Brennpunkt bezeichnet.

Die Aussagen der Schüler zeigen, dass den Schülern der Stadtteil relativ unwichtig ist. Sie treten im Schulleben nicht wirklich in Kontakt mit der Umgebung, sondern gehen höchstens auf dem Weg zur Schule durch den Stadtteil. Dabei hat bisher keiner der Interviewten irgendwelche negativen Erfahrungen gemacht. Da die Eltern den Kindern die Entscheidung überlassen haben, in diese Schule zu gehen, haben sie wohl auch keine starken Einwände gegen diesen Schulbesuch in diesem Stadtteil. Im Verlauf der Interviews äußerte nur ein Schüler, dass seine Mutter konkrete Einwände gegen die Schule habe und ihn lieber auf ein Gymnasium schicken würde, was die obige These bestätigt. Aber auch dieses Kind hat sich durchgesetzt. Zwei weitere Schüler hatten selbst bereits überlegt, an ein Gymnasium zu gehen, aber da nur diese Gesamtschule mit dem Leistungssport kooperiert, haben sie sich hier angemeldet. Allerdings wurden die Schüler von Bekannten und ehemaligen Lehrern auf die Vorurteile gegenüber diesem Stadtteil hingewiesen. Sie sind offenbar allseits bekannt.

Stellenwert des Schwimmens im Leben der jungen Leistungssportler

Bei den betroffenen Schülern der Partnerschule des Leistungssports wurde ebenfalls der Stellenwert des Schwimmsports erfragt. Bis auf drei Schüler haben alle schon einmal ans Aufhören gedacht, teilweise aber nicht wirklich ernsthaft – dafür ist der Stellenwert dann doch immer noch zu hoch für sie. Für alle bis auf diese drei Schüler ist Schwimmen nicht alles im Leben, sie können sich ein Leben ohne Schwimmen sehr gut vorstellen und wüssten auch sehr gut, was sie mit der vielen freien Zeit anfangen würden. Allerdings empfinden sie ein Aufhören zumindest momentan nicht als sinnvoll, da sie dafür bereits zu viel Zeit in den Schwimmsport investiert hätten.

Auch Kaminski, Mayer, Ruoff (1984) kommen zu der Erkenntnis, dass die Sportler umso mehr das Gefühl hätten, in ihren Körper „investiert“ zu haben, je länger, erfolgreicher und intensiver sie den Leistungssport betrieben hätten. Sie hätten eine

Menge an Zeit, Anstrengungen und Kapital für den Sport aufgebracht. Aufhören würde in diesem Fall bedeuten, das Kapital brachliegen zu lassen. Die Rendite bei dieser Kapitalerstellung bestehe im sportlichen Erfolg, einschließlich Ruhm und Ehre. Alles andere wäre „sinnlos vergeudete Zeit“.

Nachfolgende Zitate sollen diese Einstellung der Sportler verdeutlichen:

„Wenn man so wie ich mit sechs angefangen hat zu trainieren und ich mach das jetzt schon sechs oder sieben Jahre, wieso sollte man dann aufhören, wenn ich schon so lange dabei bin und das alles hinschmeißen? Wieso hab ich das dann so lange gemacht?!“

„Ich kann mir gut ein Leben ohne Schwimmen vorstellen, Anfang der 9. Klasse habe ich auch schon ans Aufhören gedacht. Da war ich mit meinem Trainer im Trainingslager, und da gab es mit ihm einige Unstimmigkeiten. Die haben sich jetzt aber gelegt und wir kommen jetzt miteinander aus.“

„Ja, ich habe schon mal daran gedacht aufzuhören, aber da meine Leistungen ganz gut sind und ich in Deutschland vorne mitschwimme, wäre das ein bisschen schade. Wenn meine Leistungen absinken würden, würde ich mir das schon eher mal überlegen.“

Offensichtlich denken Sportler gelegentlich über den Abbruch ihrer sportlichen Karriere nach, allerdings hauptsächlich, sobald es zwischenmenschliche Probleme mit dem Trainer oder Leistungseinbußen gibt. Es handelt sich dabei allerdings nur um unausgereifte Gedanken, den eigentlichen Schlusstrich wären sie nicht bereit zu ziehen, da sie bereits so lange Zeit in den Sport investiert haben und sie das alles nicht einfach „wegwerfen“ möchten.

Drei Schüler erklärten, dass sie mit der Schulform „Gesamtschule“ nicht ganz zufrieden seien. Offensichtlich scheinen sie sich aber zumindest so wohl an der Schule zu fühlen, dass sie keine konkreten Schritte unternehmen, um ihren Wunsch nach einem Wechsel umzusetzen.

Einer dieser Schüler hat auch schon einmal den Gedanken gehabt, vielleicht aus dem OSP auszusteigen, in einen anderen Verein zu gehen sowie die Schule zu wechseln. Wechseln würde er allerdings dann an ein Gymnasium. Da das aber ein zu großer Aufwand wäre und die Kritik an der Schulform „Gesamtschule“ offensichtlich nicht überzeugend genug für ihn war, hat er bis jetzt keine drastischen Schritte unternommen, um diesen Gedanken zu realisieren.

Dass der Schwimmsport und die Schule einen entsprechend hohen Stellenwert bei den Schülern haben, zeigt auch die Befragung bezüglich der Ziele der Sportler: *Längerfristige Ziele* sind bei allen Schwimmern das Erreichen von Olympia oder von Weltmeisterschaften. Als *kurzfristige Ziele* werden das Erreichen der Deutschen (Jahrgangs-) Meisterschaften sowie eines Deutschen Meisterschaftstitels oder einer Platzierung unter den ersten drei Plätzen genannt. Nur die jungen Jahrgänge wollen erst einmal die Norddeutschen Jahrgangsmeisterschaften erreichen. Logischerweise geben die Sportler, die schon größere Erfolge verzeichnen können, auch höher gesteckte Ziele an. Die Äußerung eines Schülers bezüglich seiner Ziele gibt mir allerdings Rätsel auf:

„Ich glaube nicht, dass ich so ein ganz guter Schwimmer werde. Das hoffe ich zwar, aber ich bin da realistisch, das schaffen ja nur wenige. Durch das Schwimmen bekommt man 'ne bessere Figur, man kann so viel essen wie man will und bleibt dünn. Deutscher Meister würde ich gerne werden oder die Deutschen Meisterschaften erreichen. Zurzeit bin ich noch nicht so gut. Ich trainiere zwar viel und verstehe auch nicht, warum ich nicht besser bin, aber ich gebe die Hoffnung nicht auf.“

Mit so viel Ernüchterung oder Sinn für Realität war nicht zu rechnen, dieser Schwimmer scheint sich schon von vornherein keine Chance zu geben. Dies könnte damit begründet werden, dass sich der Schüler in der Mittelstufe befindet und hier fangen die ersten Zweifel an der sportlichen Leistung bekanntlich an.

Interessant waren die Ergebnisse bei der Frage, ob die Schüler – rein hypothetisch gesehen – lieber an ein Vollzeitinternat gehen würden. Vollzeitinternat meint hier ein Internat, in dem der Schüler wohnt, isst und in dem das Training unter Umständen noch mehr Vorrang hat. Die Hälfte aller Befragten würde gerne in ein Vollzeitinternat gehen, sechs Schüler würden dies aber nur unter der Bedingung machen, dass es ein solches Internat in Hamburg gäbe, wie z.B. folgender Schüler:

„In ein Vollzeitinternat wäre ich auch gerne gegangen, aber nur in Hamburg. Optimal ist die Schule hier meiner Meinung nach nicht, das wäre eher ein Vollzeitinternat. Aber mir gefällt es hier trotzdem.“

Nur ein einziger Schüler wäre bereit dazu, auch weiter weg in ein Internat zu gehen. Der Grund dafür liegt darin, dass die restlichen Schüler „noch“ nicht bereit sind, ihr soziales Umfeld aufzugeben. Die andere Hälfte der Schüler „würde grundsätzlich nicht in einem Vollzeitinternat trainieren wollen“. Diese Schüler sind der Meinung, es würde dann unter Umständen zu viel Druck auf sie ausgeübt werden und der Sport ginge noch mehr zu Lasten ihrer Freizeit. Insgesamt empfinden aber alle Schüler – bis auf eine Ausnahme – diese Partnerschule des Leistungssports als optimale Möglichkeit zur Realisierung ihrer sportlichen Ziele (trotz Kritik), da sie so die sozialen Kontakte mit ihren sportlichen Zielen besonders gut verknüpfen können. Diese einzige Ausnahme sieht ihre sportlichen Ziele professioneller in einem Vollzeitinternat realisiert.

Keiner der Befragten sieht die besuchte Schule nur als Übergangsmöglichkeit an.

Zusammenfassung

In der Hamburger Partnerschule des Leistungssports zeigte sich, dass immer noch nicht alle Lehrer die Förderung des Leistungssports akzeptiert haben.

Darüber hinaus scheint die Bereitschaft zur Akzeptanz des Sports bei den Eltern vorhanden zu sein sowie die entsprechende Unterstützung der Kinder. Bei den ehemaligen Klassenkameraden und Freunden der Schwimmer ist diese Akzeptanz jedoch nicht so konsequent festzustellen. Viele verstehen diese Entscheidung nicht und sind traurig, dass der Sportler nicht weiterhin mit ihnen in die gleiche Klasse oder auf die gleiche Schule geht. Dies kann man ihnen aber auch nicht verübeln, man kann von einem angehenden Fünftklässler auch nicht erwarten, dass er die Motivation hinter dieser Entscheidung versteht. Dazu müsste man zumindest empa-

thisch veranlagt sein, was für Kinder in diesem Alter keine Selbstverständlichkeit ist.

Die aktuellen Klassenkameraden der Schwimmer scheinen die „Sonderrolle“ jedoch voll und ganz akzeptiert zu haben, die Athleten werden nicht ausgegrenzt, sondern sie sind vollständig in das Schulleben integriert.

Als größte Akzeptanzbarrieren sind die Schulform der Gesamtschule/Stadteilschule und der Stadtteil Dulsberg mit seinen Vorurteilen festzuhalten. Dies ist ein besonders gravierender Aspekt, der auch bezogen auf die Zukunftsperspektive überdacht werden sollte. Die Anbindung anderer Schulformen an das Verbundsystem ist sicher nur auf lange Sicht zu realisieren und ist wahrscheinlich auch nicht ganz einfach. Zunächst muss natürlich das Verbundsystem mit der Gesamtschule vollständig ausgereift sein und reibungslos funktionieren, bevor an weitere Schritte gedacht werden kann. Das Problem des Stadtteils kann nur mit ausgiebiger Aufklärungsarbeit gelöst werden.

Für die betroffenen Schüler haben ihr Sport und die Schule einen besonders hohen Stellenwert, nicht zuletzt, weil sie schon sehr viel Zeit in ihren Sport investiert haben, so dass sie ihn nicht ohne weiteres aufgeben würden. Dies äußert sich unter anderem auch in ihren langfristigen Zielen.

Befunde aus Hamburg 2010

Sieben Jahre nach der ersten Untersuchung wird nun immer noch ein ähnliches Akzeptanzverhalten unter den Lehrern der Schule wahrgenommen. Die Spannweite geht laut Aussage der Akteure von sehr hohem Engagement bis hin zu fehlender Einsatzbereitschaft und Rücksichtnahme auf die Sportler. Die Anzahl letzterer Fälle scheint zwar im Vergleich zu früher stark zurückgegangen zu sein und die Anzahl derer, die sich über das normale Maß hinaus für dieses Konzept engagieren oder es unterstützen, überwiegt. Dies wurde allerdings größtenteils im Zuge der Personalproblematik bearbeitet.

Vielmehr soll auch hier analog zum vorherigen Kapitel auf die Rekrutierungsschwierigkeiten (Talentsichtung), aber auch auf die Akzeptanz sowie den Stellenwert des Sports im familiären und sozialen Umfeld der Familie eingegangen werden. Schließlich wird auch der Stellenwert des Schwimmens im Leben der jungen Sportler beleuchtet.

Talentsichtung

Auch heute noch wird der überwiegende Teil der Kinder, die auf die Eliteschule des Sports gehen wollen, durch den Verein gesichtet oder sie haben von ihren Eltern von dieser Schule gehört. Oftmals ist es die „Mund-zu-Mund-Propaganda“, die die Kinder dazu bewegt, sich für diese Schule zu interessieren. In den meisten Fällen schaut man sich dann erst einmal die Homepage der Schule an, die mittlerweile auch sehr übersichtlich ist und auf der alle Informationen leicht zu erhalten sind. Der Sportkoordinator bemängelte allerdings, dass der Schule auch viele Kinder „durch die Lappen gehen“, weil sie es noch nicht schafften, den Sichtungskriterien

gerecht zu werden. Da es sich bei diesen Schülern allerdings auch um talentierte Sportler handelt, ist sein Vorschlag, zukünftig neben den Sportklassen noch Talentklassen einzuführen, um eben auch diese Schüler aufnehmen zu können, sozusagen als eine Übergangsmöglichkeit, bis sie sich weit genug entwickelt haben.

Die *Talentsichtung* scheint aber momentan trotzdem gut zu funktionieren, die Sportklassen entwickeln sich sehr gut und es gibt viele Anfragen auch aus dem Ausland (z. B. USA, Chile). Im Moment sind es allerdings noch zu wenig Sportler für eine zweite Sportklasse, aber zu viele Sportler für eine einzige Klasse.

Akzeptanz und Stellenwert des Sports im familiären und sozialen Umfeld der Sportler

Bei allen Schülern haben die Eltern die Entscheidung des Kindes unterstützt oder es dem Kind selbst überlassen, welchen Weg es geht. Allerdings berichtet ein Schüler, dass er schon etwas überlegen musste, ob er an diese Schule möchte, da es sich um eine Gesamtschule/Stadtteilschule handele. Er hatte die Angst, sollte es mit seiner leistungssportlichen Karriere nicht klappen, dass er dann deswegen „nur“ eine Gesamtschule/Stadtteilschule besucht hätte. Es handelt sich hierbei auch um den gleichen Schüler, der als Verbesserungsvorschlag angab, das schulische Leistungsniveau etwas anzuheben. Momentan scheint er zumindest schulisch etwas unterfordert zu sein.

Die Abneigung gegenüber der Schulform einer Gesamtschule/Stadtteilschule besteht also nach wie vor und lässt sich auch nicht ändern. Allerdings sollte man den großen Vorteil, den die Gesamtschule/Stadtteilschule vor dem Gymnasium hat, stärker hervorheben (13 statt 12 Jahre bis zum Abitur, mehr Zeit für den Sport). Der Schüler, der dies kritisierte, erzählte, dass er auch Eliteschulen kenne, in denen Haupt-, Realschulen und Gymnasien angesiedelt sind und man eben auch die Möglichkeit hat, aufs Gymnasium zu gehen. Kurzfristig wird dies in Hamburg mit Sicherheit nicht umsetzbar sein, aber auf lange Sicht sollte man schon überlegen, ob man sich nicht noch kooperierende Gymnasien sucht. Denn nach wie vor ist es wichtig, dass Eltern und ihre Kinder nicht den Eindruck haben, dass ihre schulische Ausbildung unter dieser Entscheidung leidet. Ein Großteil wird sich nämlich im Zweifelsfall lieber für ein Gymnasium entscheiden.

Bei den anderen beiden Schülern scheint dies nicht von Bedeutung zu sein. Im Gegenteil: Die jüngste Schwimmerin hat für sich schon analysiert, dass sogar bessere Bedingungen an der Gesamtschule/Stadtteilschule vorherrschen, weil man hier noch innerhalb von 13 Jahren das Abitur erzielen könne und man deshalb mehr Zeit als am 12-jährigen bzw. 8-jährigen Gymnasium habe.

Wie oben bereits beschrieben, haben die *Eltern* der Schüler die Entscheidung ihrer Kinder akzeptiert und unterstützt und das, obwohl zumindest die Eltern des Mittelstufenschülers in Kauf genommen haben, dass sie ihren Sohn kaum noch sehen, da er es nur äußerst selten schafft, nach Schwerin am Wochenende zu fahren, da er entweder immer Training hat oder einen Wettkampf.

Die Eltern der befragten Kinder haben zum Großteil kein Abitur, es lassen sich aus diesen Informationen allerdings auch keine Rückschlüsse daraus ziehen, ob Eltern, die einen akademischen Abschluss besitzen, sich überwiegend anders entscheiden würden. Dies bleibt weiterhin reine Spekulation.

Die *ehemaligen Klassenkameraden und Freunde* der befragten Sportler scheinen die Entscheidung der Jugendlichen auch zu akzeptieren. Zumindest berichten die Sportler, dass keiner etwas gegen die Entscheidung einzuwenden hatte und einige auch heute noch in Kontakt stehen. Während die jüngste Schülerin ihre Freunde schon vorher in der Schwimmgruppe hatte und die größtenteils bestehen blieb, gab es in diesem Fall überhaupt keine Probleme. Der Mittelstufenschüler ist extra aus Schwerin an diese Schule gekommen, weil er hier weitaus bessere Möglichkeiten hat, sich sportlich zu entwickeln. Das ist sehr erstaunlich, dass jemand aus einem östlichen Bundesland in den Westen von Deutschland zieht, um optimal gefördert zu werden. Offensichtlich scheinen die Fördersysteme im Westen mittlerweile an Ansehen gewonnen zu haben. Dieser Schüler hat natürlich seine gesamten Freunde und seine Familie in Schwerin und sieht sie nur noch sehr selten. Aber auch diese Tatsache hat niemanden dazu bewegt, Einwände zu erheben. Der Kontakt zu den alten Freunden ist allerdings auf ein Mindestmaß beschränkt.

Der Oberstufenschüler hat noch einen Freund aus seiner Kindheit, der in seiner Nähe wohnt und deshalb sehen sie sich auch gelegentlich. Auch dieser hat nichts gegen die Entscheidung des Schülers vorgebracht.

Insgesamt hat allerdings keiner der Befragten geäußert, dass er es bedauere, so wenig Zeit für die alten Freunde zu haben. Im Gegenteil, der Oberstufenschüler unterstrich sogar die Vorteile, die für ihn dadurch entstehen: So sehe man sich eben nicht zu oft und dann gehe man sich auch nicht auf die Nerven. Das sei ganz gut für eine Freundschaft.

Schwierigkeiten mit *Klassenkameraden* gab es bei keinem der Befragten. Mit den Mitschülern, die ebenfalls in der Sportklasse sind, verstehen sich alle ganz gut. Es gibt keinen verschärften Konkurrenzkampf, wer mehr Zeit für seinen Sport aufwendet oder wer die besseren Leistungen erbringt. Jeder weiß den Einsatz des anderen zu würdigen. Lediglich bei der jüngsten Schülerin hörte man, dass die Mädchen von den Jungen manchmal geärgert werden, was sich durchaus auch auf die Leistungen bezieht. Allerdings geschieht dies in einem vernünftigen Rahmen und jeder weiß in der Klasse wohl, wie man damit umgehen muss. Die Fünftklässerin kommt zu dem Schluss, dass es die Jungen ganz besonders ärgere, wenn sie schneller sei, als diese und das finde sie wiederum lustig. Dieses Verhalten ist allerdings altersgemäß und durchaus gesund.

Die Mitschüler, die nichts mit dem Leistungssport gemein haben, bringen den Sportlern zwar Respekt entgegen, wissen aber in den meisten Fällen nicht einzuordnen, mit was für einem Arbeitsaufwand und mit welcher Disziplin diese Leistungen erreicht wurden. Aber auch dies ist durchaus menschlich und kein Grund zur Besorgnis.

Der *Stadtteil Dulsberg*, in dem sich die Schule befindet, ist immer noch Gesprächsthema. Wie bereits beschrieben, wohnt hier eine hohe Anzahl an sozial schwächeren Menschen und unter Hamburger Bürgern ist dieser Stadtteil durchaus bekannt für seine hohe Kriminalitätsrate.

Die befragten Schüler haben den Vorurteilen nicht besonders viel Bedeutung beigemessen. Allerdings sind diese sogar bis nach Schwerin zu dem Mittelstufenschüler durchgedrungen. In seiner Entscheidung wollte er sich dadurch auf keinen Fall beeinflussen lassen, er wolle ja schließlich hauptsächlich trainieren.

Der jüngsten Schülerin ist weder etwas im Stadtteil aufgefallen, noch hat sie Schlechtes über ihn gehört.

Der Oberstufenschüler weiß ebenfalls von den Vorurteilen und bedauert auch ein wenig, dass die Schule ausgerechnet in diesem Stadtteil stehen muss, aber sein Problem besteht hauptsächlich darin, dass er es vorteilhafter fände, wenn die Schule zentraler in der Stadt liegen würde, damit sie von allen besser zu erreichen wäre. Dies lässt sich allerdings in naher Zukunft nicht ändern.

Es konnte also festgestellt werden, dass etwaige Vorurteile gegenüber dem Stadtteil bei den befragten Athleten zwar existieren und bekannt sind, sie die Entscheidung der Sportler allerdings so gut wie gar nicht beeinflussen.

Stellenwert des Schwimmens im Leben der jungen Leistungssportler

Auf die Frage, wie wichtig ihnen der Schwimmsport ist, äußerten sich die Sportler sehr unterschiedlich. Zwar waren sich alle einig, dass er eine sehr große Bedeutung in ihrem Leben einnimmt, allerdings war sich der Oberstufenschüler nicht sicher, ob dies auch für die Zukunft gelten könne. Die zwei jüngeren Schüler haben noch nie ans Aufhören gedacht, dafür seien sie viel zu ehrgeizig und motiviert. Der älteste Schüler steckt allerdings zurzeit in einer Sinnkrise und weiß nicht, ob ihm das Schwimmen noch genug Spaß bringt, um weiterhin so viel Lebenszeit dafür zu investieren. Es wurde ganz deutlich, dass die beiden jüngeren auch noch nicht einmal ansatzweise über ein Leben ohne das Schwimmen nachgedacht haben, denn die Beantwortung der Frage fiel etwas spärlich und unbeholfen aus. Der älteste Schüler hingegen hat schon sehr konkrete Vorstellungen davon, wie man sich in der Zeit beschäftigen könnte, in der er nicht mehr zum Schwimmen gehen würde. Er hört nach eigenen Angaben momentan nur nicht sofort mit dem Schwimmen auf, weil er sich nicht hundertprozentig sicher ist, ob das die richtige Entscheidung wäre und er bisher einfach zu viel investiert hat. Sollte sich nach ein paar Monaten herausstellen, er hätte die falsche Entscheidung getroffen, wäre das leistungssportliche Defizit bereits so groß, dass er den Anschluss verloren hätte und wohl nicht mehr an seine Leistungen anknüpfen könnte.

Bei der Aussage „*Schule vor Sport*“ oder „*Sport vor Schule*“ entscheiden sich die beiden jüngeren Athleten für letztere. Ob das im Zusammenhang damit steht, dass beide Schüler auch kontinuierlich gute bis sehr gute Leistungen in der Schule erbringen, bleibt hier nur zu vermuten. Der Zusammenhang ist allerdings frappierend, denn der Oberstufenschüler, dem Schule zwar nicht ganz so wichtig ist, weil

er sich mit mittelmäßigen Leistungen „durchschummeln“ kann, wäre bereit, beim Sport kürzer zu treten, um sein Ziel, das Abitur, auch erreichen zu können. Neben den unterschiedlichen Leistungen kann natürlich auch ein Grund für die unterschiedliche Auffassung sein, dass die beiden jüngeren Schüler auch viel weiter entfernt von ihrem schulischen Ziel sind und die Frage beim Oberstufenschüler aufgrund der höheren Aktualität schon wesentlich länger und genauer analysiert wurde. Dies bestätigt auch folgender Interviewausschnitt:

I: Ok. Was würdest du denn sagen: Schule vor Sport oder Sport vor Schule.

S2: Sport vor Schule (lacht)

I: Sport vor Schule. Obwohl du ja nun ein guter Schüler bist, offensichtlich...

S2: Ja.

I: Also... wahrscheinlich eher so den Mittelweg, ne?

S2: Ja schon, aber... [Schule...] wenn's drum geht, würde ich ... noch auf jeden Fall sagen, Sport vor Schule. Wenn's dann nachher an die Oberstufe geht, und wichtig wird, dann würd ich das vielleicht schon wieder n bisschen...

I: Aber du würdest jetzt nicht sagen, äh ich verzichte auf mein Abitur, um im Sport... weiter zu...

S2: Das auf jeden Fall nicht, nee.

Der Mittelstufenschüler gibt also von selbst zu, dass er u. U. in der Oberstufe anders darüber denken würde. Zum jetzigen Zeitpunkt sei Schwimmen allerdings das wichtigste, Schulnoten seien jedoch auch nicht unwichtig. Zudem haben bzw. hätten beide keine Schwierigkeiten damit, den Wohnort zu wechseln, um dem Sport konsequent nachgehen zu können.

Erstaunlich ist das Zitat der jüngsten Sportlerin:

I: Was würdest du sagen, Schule ist wichtiger als Sport oder Sport ist wichtiger als Schule.

B1: Sport ist wichtiger als Schule (lacht)

I: Ja? Aber das kannst du auch nur sagen, weil du gut in der Schule bist?

B1: Jo... (lacht)

I: Und wenn du dadurch das Abitur nicht schaffen würdest, wäre dir Sport trotzdem wichtiger?

B1: mmmm... jaaa

I: Ja? Ok.. aber ich nehme an, deinen Eltern wäre das nicht wichtiger, oder?

B1: Weiß ich nicht (lacht leise)

I: Hast sie auch noch nicht gefragt.

B1: Nee.

Man merkt sehr gut, dass sie sich noch keine ernsthaften Gedanken zu diesem Thema gemacht hat, weil ihr diese Problematik aufgrund ihrer guten schulischen Leistungen bisher nicht bekannt war. Deshalb äußert sie auch spontan, sie würde auch für den Sport auf ihr Abitur verzichten. Es ist anzunehmen, dass sie ihre Einstellung im Laufe der Jahre ebenfalls relativieren wird. Das Lachen der Schülerin zeigt deutlich, dass sie die Einstellung ihrer Eltern diesbezüglich zu kennen scheint. Auch die *sportlichen Ziele* sind sehr hoch gesteckt: Die jüngste Schwimmerin versucht momentan die Qualifikation für die Deutschen Jahrgangsmesterschaften zu erlangen. Auf lange Sicht möchte sie irgendwann einmal in der Bundesliga schwimmen. Der Neuntklässler hat sich seine Ziele etwas höher gesetzt: er möchte in diesem Jahr auf jeden Fall an den Jugendeuropameisterschaften teilnehmen. Für das nächste Jahr möchte er dann nicht nur daran teilnehmen, sondern auch noch gut abschneiden. Kurzfristig gesehen muss er dafür nun auf jeden Fall Deutscher Meister werden. Momentan denkt er sehr perspektivisch und möchte nach seinem Schulabschluss u. U. auch zur Sportfördergruppe der Bundeswehr, um seinen Leistungssport weiter verfolgen zu können.

Der älteste unter den Schülern versucht momentan, seine Motivation wiederzuerlangen und an seine Erfolge aus dem Jahr 2008 anzuknüpfen (5 Mal Deutscher Meister). Im letzten Jahr ist ihm das aufgrund der hohen Erwartungshaltung nicht gelungen, was ihn in seine Krise stürzte. Zusätzlich möchte er dieses Jahr wieder an der Jugendeuropameisterschaft teilnehmen.

Zwischenfazit

Offensichtlich wird sowohl 2003/04 als auch 2010 das Problem wahrgenommen, dass nicht alle *Lehrer* der Schule hinter dem Leistungssportprojekt stehen. Dies ist das größte Problem, da diese Lehrkräfte, sollten sie sich verweigern, das ganze System boykottieren könnten. Die entscheidende Grundvoraussetzung für die Akzeptanz in den Schulen ist vor allem die *Beachtung und Wahrung pädagogischer Grundsätze und Kriterien*. Wichtig ist dabei, dass die schulischen Anforderungen für alle Schüler gleich sein sollen und dass keine Vorteile für die Athleten entstehen (vgl. auch Teubert et al. 2006). Des Weiteren sollte der pädagogische Grundsatz des *Primats der schulischen Ausbildung*, verankert sein. Darüber hinaus wäre es wichtig, dass die Sportförderung kompatibel mit der jeweiligen pädagogischen Ausrichtung, den Zielen und Grundsätzen der Schule ist. Für eine Gesamtschule/Stadtteilschule hieße dies z. B., die Spitzensportförderung mit ihrem „ganzheitlichen Erziehungsansatz“ zu vereinbaren, was an der Eliteschule des Sports dazu führte, dass ein Modell der „integrierten Sportklasse“ entwickelt wurde.

Um den Stellenwert des Sports zu erhöhen, wäre es sicher auch sinnvoll, eine zusätzliche Stelle für die sportliche Hochbegabtenförderung einzurichten. Dies scheint nicht ganz abwegig zu sein, plante doch die Stadt Hamburg einmal, in einigen Jahren an jeder Schule eine Funktionsstelle zur Förderung Hochbegabter einzurichten. Dies könnte die Akzeptanz an Schulen des Verbundsystems deutlich erhöhen. Doch diesbezüglich wurden die Ergebnisse schon ausgiebig im Kapitel der Perso-

nalproblematik erörtert. Da die Akzeptanz der Lehrkräfte sich allerdings auch mit dem Inhalt des Kapitels der Akzeptanzproblematik überschneidet, sollte es zumindest noch einmal kurz aufgegriffen werden.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass auch 2010 die meisten Schüler von der Eliteschule des Sports durch „Mund-zu-Mund-Propaganda“ erfahren, ihre Eltern ihnen die Informationen geben oder der Verein seinen Beitrag dazu leistet. Die Sportklassen der Schule sollen zukünftig auch durch Talentklassen ergänzt werden, in denen sich Sportler befinden, die Potential haben, aber noch nicht weit genug entwickelt sind.

Die *Eltern* unterstützten ihre Kinder alle bei der Entscheidung für diese Schule. Allerdings bestehen bei einem Schüler Bedenken bezüglich der Schulform. Er hätte lieber ein Gymnasium als eine Gesamtschule/Stadtteilschule besucht. Die jüngste Schülerin sieht hingegen in der Gesamtschule/Stadtteilschule große Vorteile für die Realisierung ihrer sportlichen Karriere.

Alle Freunde und Klassenkameraden unterstützen die Sportler und ihre Leistung wird von ihnen respektiert und wertgeschätzt.

Den *Stadtteil Dulsberg* als Standort für die Schule empfindet keiner als Belastung. Lediglich der älteste Schüler gibt zu bedenken, dass manche Schüler die Schule besser erreichen könnten, wenn sie zentraler in der Stadt liege.

Für die beiden jüngeren Sportler ist momentan der *Sport wichtiger als die Schule*, während der Oberstufenschüler im Zweifelsfall für die Schule und sein Abitur entscheiden würde. Diese unterschiedliche Sichtweise erklärt sich durch das Alter der Schüler. Alle Schüler haben sehr hohe sportliche Ziele, die sie erreichen wollen, was für einen gesunden Ehrgeiz spricht.

Um die *Akzeptanzbarriere „Schulform“* zu beseitigen, die laut Akteursausagen auch 2010 immer noch ansatzweise besteht, wäre es nicht nur sinnvoll, ein Verbundsystem zu schaffen, in dem Partnerschulen des Leistungssports der Eliteschule hochtalentierete Sportler vermitteln. Vielmehr sollte ein Verbundsystem aufgebaut werden, dass auf alle Schularten (Gymnasium, Stadtteilschule) zurückgreifen kann, um möglichst alle Talente zu erfassen. Besonders dem Gymnasium kommt dabei eine gehobene Stellung zu, damit auch Eltern angesprochen werden, die ihr Kind nicht in eine Gesamtschule gehen lassen wollen. Dazu wären sicher Schulen wie das Charlotte-Paulsen-Gymnasium oder das Matthias-Claudius-Gymnasium geeignet, mit denen die Partnerschule des Leistungssports auch schon von Beginn an zusammengearbeitet hat. Ein solches Verbundsystem muss aber über Jahre hinweg wachsen.

Zudem sollte man die Vorteile der Gesamtschule/Stadtteilschule im Hinblick auf die Sportförderung deutlicher publik machen.

Die *Barriere „Stadtteil“* lässt sich eher schwer beseitigen. 2003/04 bestand die Vermutung, dass sich im Zuge der Ernennung zur Eliteschule des Sports die Klientel ändern wird. Dies kann man 2010 bestätigen, die Anzahl der Sportschüler von außerhalb nimmt laut Sportkoordinator stetig zu. Durch das Gütesiegel der „Eliteschule“ hat die Schule nach Angaben des Sportkoordinators einen besseren Ruf

bekommen, auch wenn immer noch Vorurteile grassierten. Als wichtig wäre immer noch anzusehen, die Eltern durch Werbekampagnen und Veranstaltungen aufzuklären, um so den Ruf des Stadtteils zu verbessern. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich auch 2010 kein Schüler wegen des Stadtteils davon abhalten lassen würde, an die Eliteschule des Sports zu wechseln.

Sowohl die Barriere Stadtteil als auch die Barriere der Schulform lassen sich durch einen guten „Internet-Auftritt“ einschließlich guter Werbung für die Schule ein wenig beseitigen. Zumindest für die junge Generation der Sportler ist der Weg der Informationsbeschaffung über das Internet der am meisten gewählte. In dieser Hinsicht ist nach Aussagen des Sportkoordinators schon viel passiert:

Sah man noch im Jahr 2005 auf die Homepage der Gesamtschule Alter Teichweg, konnte man auf den ersten Blick keinen Hinweis darauf feststellen, dass diese Schule auch Sportler fördert und eine Partnerschule des Leistungssports ist. Nur wenn man genau wusste, an welcher Stelle man suchen musste, nämlich auf der Homepage des Olympiastützpunktes, erfuhr man Näheres. Das hat sich im Laufe der Zeit geändert. Nun wird man schon auf der ersten Seite über die Sportförderung dieser Schule bzw. die Eliteschule des Sports aufgeklärt und erhält wichtige Kontaktadressen für Interessierte. Vergleicht man diesen Internetauftritt mit dem der Schulen der Verbundsysteme aus Nordrhein-Westfalen zum Beispiel, wird man sehr schnell feststellen, dass derjenige in Hamburg dennoch ausbaufähig ist.

Eltern, Freunde und Mitschüler scheinen die Entscheidung der Schüler für ein Leben als Leistungssportler zu tragen, unterstützen diese und wissen ihre Leistung auch zu schätzen. Dies hat sich im Laufe der Jahre sogar ein wenig verbessert. Der Vorschlag, der sich in den Jahren 2003/04 aus den Ergebnissen der Interviews ergab, bestehende Akzeptanzbarrieren durch eine Repräsentation der betreffenden Schüler in der Öffentlichkeit abzubauen, z. B. durch Schulwettkämpfe, um für Mitschüler, Lehrer und Eltern deutlich und transparent zu machen, was diese Schüler leisten und um den Eindruck ungerechtfertigter Vorteile für das Sportprofil und die Athleten zu vermeiden, wurde mittlerweile aus den gleichen Gründen umgesetzt: Der Sportkoordinator hat eine Art Schulradio eingerichtet, mit dessen Hilfe Montag morgens die besten Leistungen der Sportler für alle veröffentlicht werden. Auf diese Weise erfahren die Leistungen der Sportler nicht nur offiziell Anerkennung, sondern auch alle Mitschüler werden darüber in Kenntnis gesetzt und können die Leistung so besser ein- und wertschätzen.

In beiden Untersuchungen wurde außerdem deutlich, dass keiner der Schwimmer so ernsthaft über die Beendigung seiner Karriere nachdenkt, dass er sie sofort beenden würde. Dafür hätten sie alle bisher zu viel in den Sport investiert. Diejenigen, die Zweifel an ihrer sportlichen Zukunft haben, belaufen sich nicht nur auf eine geringe Anzahl, sondern sie nehmen sich auch genug Zeit, um die Alternativen abzuwägen.

Im Großen und Ganzen lässt sich also erkennen, dass für fast alle der Sport den größten Stellenwert im Leben hat. Die oben bereits beschriebenen Ergebnisse von Kaminski, Mayer & Rouff (1984) werden somit auch hier bestätigt.

4.2.4 Die Entwicklungsproblematik der Athleten

In diesem Kapitel, das die Entwicklung der Athleten bezüglich der Leistung in Schule und Sport sowie bestimmter Persönlichkeitsmerkmale der Athleten zum Thema hat, wird sowohl die schulische als auch die sportliche Leistungsentwicklung einhergehend mit der Persönlichkeitsentwicklung sowie der Motivationsproblematik, vor der die Athleten stehen, beschrieben. Dabei rückt insbesondere der schwierige Balanceakt, beide Karrieren miteinander zu vereinbaren, in den Mittelpunkt.

Kommt es über einen längeren Zeitraum zu einer starken physischen und psychischen Belastung eines Sportlers, ist nicht selten ein „Dropout“ die Folge, weshalb auch dieses Phänomen mit in das Kapitel einbezogen wird. Im Falle eines Dropouts müssen Maßnahmen ergriffen werden, die den Sportler „auffangen“. Diese sollen ebenfalls betrachtet werden. Vorab soll jedoch der Begriff des Dropouts einschließlich der Situation der Sportler näher erläutert und durch Beispiele ergänzt werden, um der nachfolgenden Präsentation der Ergebnisse die nötige theoretische Grundlage zu liefern.

Da die Athleten schulische und sportliche Anforderungen in Anbetracht knapper Zeitressourcen ständig vereinbaren müssen, muss geklärt werden, inwieweit es allen Beteiligten tatsächlich gelingt, die Athleten im gleichzeitigen Erreichen ihrer schulischen und sportlichen Ziele zu unterstützen und wie hoch der Druck ist, unter dem die Athleten stehen.

In Einzelfällen kann der aus dem Doppelengagement resultierende Belastungsdruck zu ernsthaften Krisen und sogar zu einem Ausstieg der Athleten aus dem Spitzensport (Dropout) führen.

So stellt den Ergebnissen von Elbe, Beckmann & Szymanski (2003) zufolge der Dropout von Athleten ein zentrales Problem für Eliteschulen des Sports und daher vermutlich auch für Verbundsysteme dar. Denn trotz Konzentration auf den Leistungssport schafft ein großer Teil der Nachwuchssportler den Sprung in die Spitze nicht. Daher ist die verantwortungsvolle Entwicklung von Lebenskonzepten für Sporttalente notwendig (vgl. Elbe & Beckmann 2002).

Unter *Dropout* versteht man im Zusammenhang dieser Arbeit den „Ausstieg aus dem Leistungssport vor dem Erreichen des sportlichen Höhepunkts“ (vgl. Elbe, Beckmann & Szymanski 2003). Dies ist ein bekanntes und viel diskutiertes Phänomen, welches vorwiegend beim Übergang vom Jugend- ins Erwachsenenalter zu sehen ist (Sack 1980, Tschiene 1979).

Dafür wurden bisher unterschiedliche Ursachen diskutiert (vgl. Bußmann 1997, Bußmann & Alfermann 1994). Laut Bußmann (1997) seien dies zum Beispiel Verletzungen, schulische und berufliche Belastungen, fehlende Freizeit, mangelnde Motivation, fehlende soziale Unterstützung bzw. soziale Konflikte.

Die Tagesorganisation eines Athleten erfordert dementsprechend ein gutes Zeitmanagement. Nach Richartz & Brettschneider (1996) müsse der Sportler diszipliniert auf einiges verzichten und gut organisieren. Da kaum zeitliche Lücken entstünden, komme das Einschränken von sozialen Kontakten, die den leistungssportlichen Rahmen sprengen würden, hinzu. Auch wenn sich der Schüler an seine Be-

lastung gewöhnt habe, die Anforderungen seien eben doch teilweise so hoch, dass ein Gefühl der chronischen Überlastung bleibe. Zusätzlich konkurrierten Lernprozesse in Sport und Schule miteinander; beide würden eigentlich mehr Zeit und Raum brauchen. Das charakteristische Gefühl der Anspannung entstehe gezwungenermaßen (Richartz & Brettschneider 1996).

Für das Dropout-Phänomen scheint es allerdings keine alleinige Ursache zu geben (Bußmann 1997). Meistens spielten mehrere Faktoren eine Rolle, die ihren Ursprung in Persönlichkeitseigenschaften (Motivation), dem sozialen Umfeld (z.B. mangelnde Unterstützung durch Eltern oder Freunde) sowie strukturellen Rahmenbedingungen haben können. „Rahmenbedingungen, die sich negativ auf eine jugendliche Sportkarriere auswirken können, scheinen insbesondere Probleme der Vereinbarkeit von schulischer bzw. beruflicher Ausbildung und Leistungssport zu sein.“ (vgl. Gabler 1981, Kellmann 2000, Sack 1980)

Daher ist es nicht verwunderlich, dass diesem Thema in den letzten Jahren vermehrt Aufmerksamkeit gewidmet wurde und versucht wurde, Lösungen für dieses akute Problem zu finden.

Raisner & Kellmann (2002) machten in ihren Untersuchungen bei Ruderern die erstaunliche Feststellung, dass mangelnde sportliche Leistungen nicht verantwortlich waren für einen Ausstieg aus dem Leistungssport beim Übergang vom Junioren- zum Seniorenbereich. Kellmann (2002) vermutet, dass mangelnde Vereinbarkeit von Leistungssport und beruflicher Ausbildung sowie Kommunikationsprobleme nach einem Trainerwechsel im Vordergrund stünden (vgl. auch Brettschneider 1996).

Gerade bei Oberstufenschülern ist die „Doppelbelastung“ von Schule und Sport, die jugendliche Sporttalente bewältigen müssen, ein bekanntes und vielfach diskutiertes Problem (Richartz & Brettschneider 1996). „Oberstufenschüler scheinen den Stress anders zu empfinden oder zu bewältigen als Mittelstufenschüler, was eng zusammenhängt mit alters- und geschlechtsspezifischen Erfahrungs- und Verarbeitungsweisen“ (Richartz & Brettschneider 1996).

Verbundsysteme von Schule, Internat und Trainingseinrichtung, wie sie bei den Eliteschulen des Sports vorherrschen, werden unter dem Gesichtspunkt der Verringerung dieser Doppelbelastung diskutiert. Durch die Reduzierung von Wegzeiten und die Abstimmung von Training und Schule solle laut Elbe & Beckmann (2002) eine Ressourcenschonung bei den jugendlichen Sporttalenten erreicht werden. Dies solle zu einer Verminderung des Drucks bzw. der Doppelbelastung führen. Athleten hätten in Verbundsystemen die Möglichkeit, Leistungssport und schulische Ausbildung optimal aufeinander abzustimmen und so in beiden Bereichen erfolgreich zu sein. Zielsetzung dieser Einrichtungen sei unter anderem natürlich auch, dem frühzeitigen Dropout entgegenzuwirken. Trotz der günstigen strukturellen Rahmenbedingungen für die sportliche Karriere sei „Dropout“ jedoch auch an Eliteschulen des Sports ein Thema (Elbe & Beckmann 2002, Ziemer 2002).

Hier scheint es wenig sinnvoll, die Ursachen des Dropouts in institutionellen oder strukturellen Faktoren zu suchen. Vielmehr werden die Ursachen in der Persönlich-

keit der Athleten, d.h. internal, oder auch im sozialen Umfeld vermutet (Kreim & Mayer 1993, Sack 1980). In diesem Zusammenhang wird die These aufgeworfen, dass die Dropouts mit dem neuen sozialen Umfeld an der Eliteschule des Sports Schwierigkeiten hätten. Einig sind sich die Autoren bei ihrer Ursachenfindung allerdings nicht, genauso wenig wie sie eine Lösung des Problems parat haben.

Fakt ist, dass sich das gesellschaftliche Ansehen des Sporterfolgs verändert hat. Ein breiter öffentlicher Konsens gibt dem schulisch-beruflichen Erfolg den Vorrang vor dem sportlichen. Eine dünne Schicht von Ausnahme-Athleten habe laut Richartz (2000) zwar dem Leistungssport eine „einträgliche Berufskarriere“ abgewinnen können. Dies ändere aber wenig an der grundsätzlichen Bewertung, zumal wirklich lang anhaltende Profi-Karrieren auf einen begrenzten Radius von Sportarten beschränkt geblieben seien. Richartz (2000) empfindet es diesbezüglich in seiner Untersuchung als bemerkenswert, dass kein einziger Proband den Leistungssport verlassen hat, weil ihm alles zu „stressig“ war. Die Doppelbelastung als Stressfaktor hat in dieser Untersuchung wohl keine Rolle gespielt.

Nach Elbe et al. (2003) zeigen „Dropouts und Leistungssportler [...] eine unterschiedliche Entwicklung bezüglich des Faktors ‚Selbstblockierung‘. Die Sub-Skalen ‚Energienmangel‘, ‚Konzentrationsschwäche‘ und ‚Nichtumsetzen von Vorsätzen‘ gehören zur ‚Selbstblockierung‘ und steigen bei den Dropouts über die Zeit an, wohingegen sich bei den Leistungssportlern keine Entwicklung zeigt. Als Ursache für die negative Entwicklung bei den Dropouts werden Schwierigkeiten in der Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt vermutet.“

Das Dropout-Phänomen stellt das größte, bis jetzt noch nicht gelöste Problem im Leistungssport dar. Deshalb liegt es im Interesse aller, dem Dropout, entgegenzuwirken bzw. vorzubeugen. Diesem Problem kann man allerdings nur begegnen, wenn man sich der Belastungen und Probleme der jungen Leistungssportler annimmt und versucht, sie möglichst gering zu halten.

Vor diesem Hintergrund stellen sich einige Autoren die Frage nach der Anzahl des Ausstiegs von Athleten aus den einzelnen Verbundformen. Des Weiteren interessiert, welche Maßnahmen die Akteure in den Verbundsystemen ergreifen, um einen Ausstieg der Athleten zu vermeiden bzw. dessen Folgen abzufedern. Teubert et al. (2006) können in ihrer Untersuchung zum Beispiel die von Elbe et al. (2003) aufgezeigte Dropout-Rate von 44% nicht bestätigen. Entsprechend der Untersuchungsergebnisse (Teubert et al. 2006) scheinen weniger schulische, sondern eher sportliche Gründe ausschlaggebend für einen Ausstieg aus dem Sport zu sein. Im Falle von schulischen Problemen scheinen den Autoren zufolge also die flankierenden Unterstützungsmaßnahmen weitgehend zu greifen. Und selbst in extremen Fällen würde auch eher ein Wechsel auf eine andere Schule als ein Ausstieg aus dem Sport in Erwägung gezogen. Optimal erfolge ein solcher Wechsel dann, wenn die Athleten auch nach dem Schulwechsel alle Maßnahmen des Verbundsystems uneingeschränkt in Anspruch nehmen können (Teubert et al. 2006).

Ein solcher Ausstieg könne gerade dann zum Problem für die Athleten werden, wenn die Familie nicht im Umkreis des Verbundsystems lebt, sondern wegen der

Sportkarriere lange Fahrtwege zum Standort oder gar ein Umzug in standortnahe Unterbringungsformen in Kauf genommen wurden. In diesen Fällen bedeute der Ausstieg nämlich nicht nur die Beendigung der Sportkarriere, sondern ziehe unter Umständen einen erneuten Schul- und Ortswechsel nach sich. Gerade in diesen Fällen seien die Verbundsysteme gefordert, Maßnahmen zu ergreifen, um die Konsequenzen eines Ausstiegs der Athleten entsprechend abzumildern (Teubert et al. 2006).

Nach Teubert et al. (2006) dürfe dabei allerdings nie vergessen werden, dass die Athleten die Doppelbelastung durch Sport und Schule grundsätzlich freiwillig auf sich nehmen und ihre Zeit zumindest in den Sport meist gerne investieren.

Befunde aus Hamburg 2003/04

Es folgen nun die Ergebnisse der Interviews zur Entwicklungsproblematik aus den Jahren 2003/04. Dazu werden zunächst die schulische und anschließend die sportliche Entwicklung der Athleten sowie zuletzt die Motivationsproblematik betrachtet.

Die schulische Entwicklung

Als ein Erfolgskriterium der Verbundsysteme im Hinblick auf die schulische Entwicklung der Athleten kann man den jeweils erreichten Schulabschluss nennen.

Zum Zeitpunkt der Befragung befanden sich die Athleten noch in der schulischen Ausbildung, keiner von ihnen konnte bisher einen Abschluss vorweisen. So war es den Athleten nur möglich anzugeben, welchen *Schulabschluss* sie anstreben bzw. voraussichtlich erreichen und sie konnten von ihren schulischen Leistungen berichten.

Auffällig war jedoch, dass bis auf einen Schüler alle Athleten einen höheren Schulabschluss anstrebten, der ihnen die Möglichkeit zu einem späteren Hochschulstudium gibt. Dies ist schon verwunderlich, da in einer Gesamtschule/Stadtteilschule nicht zwangsläufig das Abitur am Ende der Schulkarriere steht.

Bei der Frage nach ihren *Schulnoten* konnte festgestellt werden, dass trotz des hohen zeitlichen Engagements im Sport kein Schüler besonders schlecht war. Vielmehr hatten alle Schüler durchschnittliche bis gute Schulnoten.

Daten zu schulischen Leistungen in der Oberstufe konnten leider nicht erhoben werden, da zum Zeitpunkt der Befragung noch kein Schüler die Oberstufe besuchte.

Eine *Abhängigkeit der schulischen von der sportlichen Leistung* und umgekehrt stellten nur gut ein Drittel der Befragten fest. Diese bemerkten, dass bei einer guten sportlichen Leistung die schulische Leistung – entgegen der Erwartungen – absinke, wie folgender Schüler darlegt:

„Das wechselt bei mir immer, wenn ich gut in der Schule bin, dann bin ich meistens gerade schlecht beim Schwimmen und umgekehrt. Abgesunken ist die schulische Leistung im letzten Halbjahr, weil ich einen so hohen Trainingsumfang hatte.“

Der Schüler erklärt sich am Ende selbst, bei hohem Trainingsumfang leide die Arbeit für die Schule, wahrscheinlich wird der Schüler dann versuchen, die schulischen Leistungen wieder zu verbessern, investiert mehr Zeit in die Schulbildung und merkt erst zu spät, dass er den Sport vernachlässigt und so die sportlichen Leistungen leiden. Auf lange Sicht ist dies ein Teufelskreis.

Wie das nächste Beispiel zeigt, gibt es aber doch Schüler, die trotz der erheblichen Belastung den schulischen und sportlichen Anforderungen gerecht werden können:

„Eine Abhängigkeit? Eher nicht, bei mir läuft es eigentlich beides gut. Hat sich die Waage gehalten. Es gab mal 'ne Zeit, auch in der neunten Klasse, da habe ich das Training schleifen lassen, da habe ich die Quittung gleich bekommen. Das lag auch am Trainer, ich finde den Trainer nicht optimal, vor allem menschlich gesehen. Aber er hat bestimmt Ahnung, trotzdem hat er drastische Mängel. Wenn ich mal zu viele Hausaufgaben habe, lasse ich auch mal Training ausfallen. Aber ich habe ja kaum Probleme mit Hausaufgaben. Die Schule geht aber auf jeden Fall vor.“

Es wird deutlich, dass der Schüler sich um seine beiden Karrieren gleichermaßen sorgt. Dass er in der neunten Klasse das Training mal hat „schleifen“ lassen, hat ihn gelehrt, regelmäßig mitzuarbeiten, sowohl in der Schule als auch im Sport.

Als Grund für eine negative Entwicklung in der Schule bei gleichzeitigem positiven Trend im Schwimmen geben die Schüler die vermehrte Trainingszeit an: Je mehr sie trainierten, umso besser würden sie im Schwimmen, aber umso weniger Zeit hätten sie auch, sich den schulischen Aufgaben zu widmen.

Zwangsläufig muss die schulische Leistung absinken. Zusätzlich geben diese Befragten an, in der neunten Klasse ihren schulischen Tiefpunkt gehabt zu haben bzw. ihn gerade zu erleben.

Während die Schüler der fünften und sechsten Klasse angeben, gute Schüler zu sein bzw. sich in der oberen Hälfte der Klasse mit ihren Leistungen zu bewegen, fielen die Schulleistungen nach subjektiver Meinung der Schüler mit zunehmender Klassenstufe auffällig ab. Während die Schüler der siebten und achten Klasse sich noch im Mittelfeld bzw. im mittleren Drittel der Klasse halten können, zeigt sich schließlich in der neunten Klasse ein deutlicher Tiefpunkt der schulischen Leistung. Die betroffenen Schüler befinden sich hier im unteren Drittel ihrer Klasse. Richtung zehnter Klasse beginnt die Leistung scheinbar wieder zu steigen.

Offensichtlich scheint die neunte Klasse eine erhöhte Belastung für die Schüler darzustellen. Da sich die wöchentliche Schul- und Trainingszeit von der achten auf die neunte Klasse nicht erhöht, könnte man annehmen, dass sich die Schüler in der neunten Klasse wohl auf dem Höhepunkt ihrer Pubertät befinden und sich für sie hier vermehrt die Frage nach dem Sinn des Trainings stellt. Dies zeigt sich auch in den Schüleräußerungen bezüglich ihrer Motivation.

In dieser Zeit mangelt es generell an der Motivation zum Training, andere Dinge wie zwischenmenschliche Kontakte treten in den Vordergrund und die Sportler sind genau in dem Alter, in dem man sich fragt, ob man mit seinem derzeitigen Leistungsstand eigentlich noch Erfolge in der Zukunft erzielen kann oder ob es nicht sinnvoller wäre, sich vom Schwimmsport abzuwenden und sich vermehrt der Schulkarriere oder auch Freunden zu widmen. Hier treten auch erste Stagnationen in der sportlichen Leistung auf, die man aus den jungen Jahren bisher nicht kannte. Diese Pha-

se beginnt offensichtlich im Übergangszeitraum von der achten zur neunten Klasse. Wie aus den Interviews zu erfahren war, haben auch mindestens zwei Schwimmer (die aber nicht mehr an den Interviews teilgenommen haben) genau in dieser Zeit mit dem Sport aufgehört und alle Interviewteilnehmer ab der 8. Klasse berichteten, vermehrt mit dem Gedanken zu spielen, ihre Schwimmkarriere zu beenden. Dass die zeitliche Belastung in der Schule mit steigender Klassenstufe zunimmt, wagt auch dieser Schüler zu behaupten und bestätigt damit die Aussagen der anderen:

„Tiefpunkte hatte ich noch nie, ich war nur mal kurzfristig schlecht. Zusammenhänge habe ich noch nicht festgestellt. Aber je höher die Klassenstufe, umso schlechter wird man wohl.“

Bei der Frage, ob sich die Schwimmer in irgendeiner Weise von jemandem unter Druck gesetzt fühlten (z. B. in der Schule von den Lehrern) fiel auf, dass keiner der Schüler empfindet, von den Eltern unter Druck gesetzt zu werden. Genau die Hälfte aller Befragten verspürte von niemandem Druck. Die anderen Schüler fühlen sich alle ein wenig vom Trainer unter Druck gesetzt und erklären, er verlange manchmal zu viel Leistung und habe kein Verständnis dafür, wenn man nicht in guter Form sei. Allerdings geben auch fünf der sieben Sportler an, in ihrem Sport zumindest ein wenig Druck zu benötigen, um voran zu kommen. Zwei Schüler fühlen sich von den Fachlehrern mit den Hausaufgaben unter Druck gesetzt und einer von ihnen berichtet Folgendes:

„In der Schule ist halt der Druck mit den Hausaufgaben. Einige Lehrer akzeptieren den Sport immer noch nicht, obwohl es eine Partnerschule des Sports ist. Die sagen dann, das ist unsere Freizeit und wir sollten sehen, wie wir das schaffen.“

Mit dieser Aussage zeigt der Schüler, dass er sich von den entsprechenden Lehrern allein gelassen und zu wenig verstanden fühlt. Offensichtlich empfindet er es auch als ungerecht, da man sich ja schließlich an einer Partnerschule des Leistungssports befinde und man dann auch erwarten könne, dass Rücksicht auf einen genommen werde. Hier zeigt sich auch wieder die zuvor behandelte Problematik beim Personal oder auch bei der Akzeptanz.

Alle Schüler geben also an, dass es ihre freie Entscheidung gewesen sei, an diese Schule zu gehen. Der Grund dafür sei ausschließlich die Möglichkeit gewesen, das Training in den Schulalltag zu integrieren, also mehr zu trainieren und somit die sportliche Leistung zu steigern.

Nur einer der Schüler fühlt sich durch das viele Training allein gelassen, weil er zu wenig Zeit für soziale Kontakte hat. Die restlichen Befragten geben an, dass sie sich so wohl fühlten, weil sie auch viele Freunde um sich hätten. Gegen das Alleinfühlen gebe es allerdings auch kein Mittel, da müsse man genauso durch, wie man jeden Tag zum Training müsse.

Dass sie sich verändert hätten (persönliche Entwicklung), seitdem sie an der Gesamtschule Alter Teichweg seien, bestätigen mehr als Zweidrittel der Schüler. Sie hätten zumindest ihre sportliche Leistung gesteigert, wohingegen einige wenige Schüler momentan ihre schulische Leistung offensichtlich verschlechtert hätten.

Folgender Schüler verdeutlicht, dass er sich schulisch verbessert habe, weil er mittlerweile gelernt habe, seinen Tag optimal zu strukturieren und zu organisieren:

„Ja, in der Leistung habe ich mich auf jeden Fall verbessert. Auch organisierter und selbstbewusster. Aber das hatte ich auch schon vorher gelernt, dadurch, dass meine Eltern mich z. B. früher auch schon nicht vom Training abgeholt haben, etc. Da war ich auch oft auf mich allein gestellt.“

Der nächste Schüler versucht aus seiner Situation die Vorteile herauszuziehen und erkennt schon jetzt, dass ihm dieser straffe Arbeitstag, den er zu bewältigen hat, sicher später Vorteile in seinem Beruf bringt. Zumindest fiele ihm die Umgewöhnung auf einen langen Arbeitstag nicht so schwer. Er sieht sich selbst als sehr strukturiert und gut organisiert, weshalb er seinen Mitschülern gegenüber vielleicht einen Vorteil hat und sich auf diese Weise auch seine besseren schulischen Leistungen erklären lassen.

„Ja, in der Leistung bin ich wirklich besser geworden. Ich glaube, durch diesen langen Tag habe ich weniger Probleme, später mit den langen Arbeitstagen zurecht zu kommen. Vielleicht bekomme ich aber auch mal das Bedürfnis nach mehr Ruhe, keine Ahnung. Viele aus anderen Klassen haben mehr Zeit und sind schlechter in der Schule, deshalb denke ich, meine Tage sind besser organisiert. Aber wenn ich mehr Zeit hätte, würde ich nicht mehr Zeit für die Schule investieren. Eher für andere Hobbys.“

Auch der folgende Schüler kann bestätigen, dass er sich schulisch so weit entwickelt hat, dass er mehr Arbeit am Tag schafft als seine Klassenkameraden, die nicht leistungssportlich aktiv sind. Das hängt damit zusammen, dass er aufgrund seines straffen Tagesablaufs keine Möglichkeit hat, der anliegenden Arbeit aus dem Weg zu gehen und sie deshalb sofort erledigt.

„In der Leistung habe ich mich auf jeden Fall gesteigert. Aber man merkt das schon. Man verändert sich und passt sich mehr an den Stress an. Man ist den Druck und Stress eher gewohnt und ich schaffe mehr am Tag, alles ist organisierter, als bei den Mitschülern, die keinen straffen Tagesablauf haben.“

Zweidrittel der Schüler gaben insgesamt an, selbstbewusster und selbständiger geworden zu sein, was sie damit begründeten, dass sie auf sich gestellt seien auf ihrem Weg zur Schule. Alle vier waren der Meinung, ihr Tag sei mit den Jahren organisierter geworden und sie hätten sich besser an den Stress angepasst. Ein Schüler bemerkte noch, er habe sich mittlerweile sogar so weit entwickelt, dass er sich vermehrt für die Gruppe eingesetzt habe.

Kaminski, Mayer & Rouff (1984) stellten ebenfalls in ihren Untersuchungen fest, dass Sporttalente meistens auch ausgesprochene Organisationstalente seien. Ihre persönliche Entwicklung verlaufe in zahlreichen Aspekten deutlich positiver als bei ihren Altersgenossen.

Zur sportlichen Entwicklung der Athleten

Der sportliche Erfolg der Athleten ist nicht wie der schulische Erfolg beispielsweise in Form von Schulabschlüssen oder Zeugnisnoten messbar. Vielmehr kann man den Erfolg einzelner Athleten während ihrer Zeit im Verbundsystem mit Hilfe der

Kaderstufenzugehörigkeit ermitteln, mitunter auch mit erreichten Platzierungen bei nationalen oder internationalen Wettkämpfen. Allerdings muss man dabei auch das Alter der Sportler berücksichtigen.

Bei den Schwimmern der Hamburger Partnerschule des Leistungssports konnte zum Zeitpunkt der ersten Befragung noch kein verlässlicher Aussagewert diesbezüglich heraus kristallisiert werden. Aufgrund des jungen Alters der Sportler sind noch keine Erfolge auf internationaler Ebene errungen worden und nur in wenigen Fällen bestand eine Kaderzugehörigkeit. Es konnte aufgrund von Einstellung, Motivation und bis jetzt erbrachter Leistung höchstens eine Prognose erstellt werden, die in diesem Zusammenhang allerdings keinerlei Aussagekraft besitzt. Zumindest kann man festhalten, dass sich alle Schüler, seitdem sie an dieser Schule sind, insgesamt sportlich (bezogen auf ihre Zeiten) verbessert haben. Dies ist aufgrund des geringen Alters der Schüler nur logisch. Allerdings ist die Entwicklung auch ganz stark abhängig von der Sympathie zum Trainer. Da dieser die Athleten, wie oben bereits beschrieben, teilweise unter Druck setzt und einige der Sportler sich nicht gut mit ihm verstehen, kann diese Tatsache durchaus einen negativen Einfluss auf die sportliche Entwicklung der Jugendlichen nehmen.

Die Motivationsproblematik

Es konnte mit Hilfe der Befragung festgestellt werden, dass die Athleten die Doppelbelastung mit zunehmendem Alter als stärker empfinden, was wohl an der Zunahme der schulischen Belastung einhergehend mit der Zunahme der Trainingsumfänge liegt (ähnliche Ergebnisse liegen auch bei Teubert et al. (2006) vor). Diese Tatsache verringert bei einigen Schülern die Motivation, ihren Weg im Leistungssport weiterzugehen. Erste Zweifel an der Richtigkeit ihrer Entscheidung zum Sport entstehen. Dabei wird nicht darüber nachgedacht, die Schulkarriere zu beenden.

Horak et al. (2005) stellen diesbezüglich ebenfalls in ihren Untersuchungen fest, dass das Wettkampftraining die schulischen Leistungen nur in Ausnahmefällen beeinträchtigt, was jedoch nicht zum Abbruch der Schulausbildung führt (Horak et al. 2005).

In Hamburg könnte jedoch in Einzelfällen der aus dem Doppelengagement resultierende Belastungsdruck zu ernsthaften Krisen und als Konsequenz auch zu einem Ausstieg der Athleten aus dem Spitzensport führen.

Die Gründe für ein Dropout, die Bußmann (1997) nennt (z. B. Verletzungen, schulische und berufliche Belastungen, fehlende Freizeit, mangelnde Motivation, fehlende soziale Unterstützung bzw. soziale Konflikte), zeigen sich schon vermehrt bei den befragten Schwimmern und sollten als ein Alarmzeichen gewertet werden. So sind ein bis zwei Stunden Freizeit am Tag für zwei Drittel der Schüler eindeutig zu wenig, um soziale Kontakte zu pflegen und die Freizeit zu genießen.

Hätten die Schüler mehr Zeit am Tag für sich zur Verfügung, würde aber entsprechend den Befragungsergebnissen niemand noch mehr für die Schule lernen, auch wenn es nötig wäre. Die neu zur Verfügung stehende Zeit würden die Schüler vielmehr nutzen, um soziale Kontakte zu pflegen.

Aber auch die Motivationsprobleme, die die Athleten im *Training* haben, zeigen deutlich an, dass sie an ihrer Belastungsgrenze arbeiten.

Knapp über die Hälfte aller Schwimmer geben an, dass ihnen das Training nicht mehr so viel Spaß mache wie früher, es sei langweilig und man frage sich, warum man das überhaupt alles mache. Die restlichen Athleten geben an, dass ihnen das Training ohne Einschränkung Freude bereite. Diejenigen Schwimmer, die keinen Spaß am Training haben, schwimmen aber gerne auf Wettkämpfen, was zeigt, dass die Grundüberzeugung, den Sport gern zu betreiben, noch vorhanden ist.

Ein Schüler der Mittelstufe äußerte sich dazu wie folgt:

„Also, man will immer besser werden, aber irgendwann wird man es dann eben nicht mehr. Das Training so macht nicht so viel Spaß, aber man muss es ja machen, um auf den Wettkämpfen gut zu bleiben. Die Wettkämpfe mache ich dann gerne. Das bringt Spaß. Das Landtraining macht vielleicht auch noch Spaß, aber das Wassertraining nicht so.“

Es zeigt sich, dass der Schüler sofort Zweifel und Motivationsprobleme bekommt, sobald seine sportlichen Leistungen stagnieren oder nicht seinen Anforderungen gerecht werden. Dies scheint momentan nur im Training der Fall zu sein, in Wettkämpfen scheint er die von sich selbst geforderten Leistungen noch zu erbringen, weshalb ihm diese auch mehr Spaß bringen als das Training.

Die Schüler motivieren sich also damit, dass sie sich auf den Spaß bei Wettkämpfen freuen und da besonders gute Leistungen erbringen wollen. Durchweg alle Schwimmer äußerten allerdings, dass sie sich normalerweise nicht besonders zum Training motivierten. Sie gingen einfach, ohne darüber nachzudenken, zum Training und zögen ihre Bahnen, was folgende Antworten der Mittelstufenschüler auf die Frage „Wie motivierst du dich?“ bestätigen:

„Gar nicht, ich merke das nicht, ob ich Lust habe oder nicht, ich mach' das einfach. Wenn ich schon da bin, dann kann ich das auch ordentlich machen. Ich will ja gut bleiben.“

Bei dieser Aussage zeigt sich sehr deutlich der Automatismus, der bei dem Schüler bereits entstanden ist. Er ist auf der einen Seite erschreckend, auf der anderen Seite ist es in einem relativ monotonen Sport wie dem Schwimmen die einzige Chance, regelmäßig zum Training zu gehen. Sobald man anfängt, über den Sinn des Sports nachzudenken und ob man Lust zum Training hat, gerät man in einen Strudel, an dessen Ende schlimmstenfalls ein Dropout stehen kann.

Dies bestätigen auch die folgenden Aussagen von Schülern. Bei allen ist zu erkennen, dass sie sich nicht stark motivieren müssen, um zum Training zu gehen, sondern sie machen es einfach, ganz automatisch. Die Motivation besteht hauptsächlich darin, nach dem Training Effekte zu erzielen wie z. B. ein gutes Gefühl direkt nach dem Training oder gute Leistungen später auf einem Wettkampf. Diese Effekte oder gelegentlich auch das Training selbst sorgen offensichtlich dafür, dass den Schwimmern der Sport immer noch Spaß bringt.

„Ja, das ist eigentlich schon so automatisiert. Aber ich versuche auch hart zu trainieren, auch wenn es keinen Spaß macht, um wenigstens den Spaß aufm Wettkampf zu haben.“

„Ich weiß nicht, ich mach das einfach. Man freut sich auf das Gefühl nach dem Schwimmen, etwas getan zu haben. Ich freu mich aufs Wochenende.“

„Der Tagesablauf ist auch schon automatisiert, ich denke kaum darüber nach, was ich da eigentlich mache, deshalb muss ich mich auch nicht großartig motivieren. Nur manchmal, wenn man wirklich einen schlechten Tag hat, dann kostet das echt Überwindung. Im Großen und Ganzen macht mir das Schwimmen auch Spaß, sonst würde ich es auch nicht machen.“

Für alle Schwimmer ist das Training also offensichtlich schon so automatisiert, dass es ihnen gar nicht in den Sinn kommt, aufgrund von Lustlosigkeit nicht hinzugehen. Es sei „ein innerer Zwang“, man müsse da durch und man mache es einfach, waren – wie man oben unschwer erkennen kann – die Äußerungen in diesem Zusammenhang. Schließlich wolle man ja auch nicht an Leistungsfähigkeit einbüßen und so trainierten sie einfach weiter, ohne sich Gedanken darüber zu machen. Sobald man einen Gedanken daran verschwende, sinke die Motivation. Nur ein Schwimmer erwähnte noch, dass er auch im Training sehr ehrgeizig sei, weil er immer seinen direkten Konkurrenten vor dem geistigen Auge habe. Zusätzlich antwortet er auf die Frage nach seiner Motivation zielstrebig:

„Ich will Erfolg im Wettkampf. Ich kenne viele Schwimmer aus ganz Deutschland, die trainieren mehr und liefern dementsprechend auch bessere Leistungen ab. Deshalb weiß ich, dass ich mehr trainieren muss und das motiviert mich. Ich habe das Training auch eine Zeit lang schleifen lassen und da habe ich gesehen, was dabei rauskommt. Ich war mal einer der schnellsten, jetzt muss ich mich wieder hocharbeiten.“

Diese Einstellung steht wohl stellvertretend für alle Schwimmer, denn hätten sie wirklich gar keine Motivation zum Trainieren, hätten sie damit schon längst aufgehört. Alle haben das Ziel im Auge, sich im Wettkampf immer weiter zu verbessern. Dies ist allerdings die langfristige Motivation, kurzfristig erscheint eine konkrete Motivation offensichtlich schwierig. Damit lassen sich die folgenden Einstellungen leichter erklären.

„Es bringt mir halt Spaß, Erfolge auf Wettkämpfen zu haben. Das reicht. Wenn ich keine Lust habe, gehe ich trotzdem hin, ohne darüber nachzudenken.“

„Ich denke an die Erfolge auf Wettkämpfen, die ich haben könnte. Das reicht mir. Wenn ich keine Lust habe, gehe ich trotzdem hin, ohne darüber nachzudenken. Außerdem bringt es Spaß und ich treffe meine Freunde. Und wenn es einen Tag vorm Wochenende ist, ist das auch ein Ansporn, nur noch eine Einheit.“

Dennoch ist es wichtig zu beobachten, ob die langfristige Motivation, in Wettkämpfen gut zu schwimmen, auch bestehen bleibt, oder ob die Schwierigkeit, sich kurzfristig zu motivieren, auf die langfristigen Ziele abfärbt. Sollte dies geschehen, ist ein „Dropout“ nicht mehr weit und dies sollte möglichst verhindert werden.

Im Falle einer Entscheidung der Athleten für die Schul- oder Sportkarriere war auffällig, dass sich alle für die Schulkarriere entschieden. Die Athleten wissen alle, dass nur über einen adäquaten Schulabschluss eine berufliche Karriere möglich ist und haben offensichtlich verstanden, mit wie viel Risiko eine sportliche Karriere behaftet ist.

Zusammenfassung

Es wurde deutlich, dass der Dropout-Problematik eine hohe Wichtigkeit zukommt, dass das Stressempfinden der Jugendlichen je nach Altersklassenzugehörigkeit unterschiedlich ist und dass die Schüler eher aus sportlichen (Unzufriedenheit, Erfolglosigkeit) als aus schulischen Gründen die Sportkarriere beenden würden.

Alle befragten Schwimmer der Partnerschule des Leistungssports in Hamburg räumen 2003/04 der schulischen Ausbildung einen hohen Stellenwert ein und würden ihr bei Entscheidungen immer Vorrang gewähren. Ebenso setzen sich alle das Ziel, einen Schulabschluss zu erlangen, der sie zu einem Hochschulstudium befähigt.

Eine Korrelation der schulischen und sportlichen Karriere kann insofern festgestellt werden, als laut befragten Schülern bei einer guten sportlichen Leistung die schulische Leistung – entgegen der Erwartungen – absinke. Denn: Je mehr die Athleten trainierten, umso besser würden sie im Schwimmen, aber umso weniger Zeit hätten sie auch, sich den schulischen Aufgaben zu widmen.

Darüber hinaus konnten aufgrund des jungen Alters der Athleten keine aussagekräftigen und verlässlichen Werte bezüglich ihrer sportlichen Entwicklung herausgearbeitet werden. Insgesamt haben sich alle verbessert, was auf das junge Alter der Sportler einhergehend mit dem hohen sportlichen Entwicklungspotential zurückzuführen ist.

Schließlich wurde deutlich, dass die Athleten die Doppelbelastung mit zunehmendem Alter als stärker empfinden, was wohl an der Zunahme der schulischen Belastung und der Trainingsumfänge liegt. Oberstufenschüler konnten zu diesem Zeitpunkt nicht befragt werden, es bleibt zu diesem Zeitpunkt nur zu vermuten, dass das Stressempfinden dieser Schüler aufgrund der Zunahme sportlicher und schulischer Anforderungen wohl noch höher sein wird.

Bei einigen Athleten kann dieser Belastungsdruck zu ernsthaften Krisen und schließlich zu einem Ausstieg der Athleten aus dem Spitzensport führen (Dropout). In einigen Äußerungen der befragten Athleten, gerade bezüglich ihrer Motivation, sind schon Ansätze für eine mögliche Überforderung zu erkennen, was den Blick aller Beteiligten schärfen sollte. Die Motivation zu trainieren hing nicht direkt mit dem Training zusammen, sondern die Sportler sehen das Training als „notwendiges Übel“ an, was es zu absolvieren gilt, um auf Wettkämpfen gute Leistungen zu erzielen, welche die Sportler dann wiederum motivieren würden. Sobald diese Erfolge ausbleiben, kann es u. U. passieren, dass die Athleten ihre sportliche Karriere in Frage stellen und womöglich ernsthafte Krisen entstehen.

Befunde aus Hamburg 2010

Im Folgenden wird nun ein Überblick gegeben über die Ergebnisse der Untersuchung aus dem Jahr 2010 bezüglich der Entwicklung der Athleten. Dabei wird analog zu den Ergebnissen aus den Jahren 2003/04 zunächst die schulische Entwicklung der befragten betrachtet, gefolgt von der sportlichen Entwicklung sowie der Motivationsproblematik. Abschließend werden noch kurz Ergebnisse zur Begabungsthematik vorgestellt.

Die schulische Entwicklung

Um die schulische Entwicklung begutachten zu können, wird auch an dieser Stelle wieder nach den Zielen bzw. Schulabschlüssen, die die Athleten anstreben, gefragt. Darüber hinaus erzählen die Athleten von ihren Zeugnissen und aktuellen schulischen Leistungen.

Auch hier stellt sich heraus, dass alle Schüler das Abitur als Abschluss anstreben, was bei einer Gesamtschule nicht unbedingt vorausgesetzt sein muss. Zusätzlich kann festgestellt werden, dass keiner der Befragten, trotz der hohen zeitlichen Belastung, extrem schlechte Leistungen in der Schule erbringt. Im Gegenteil, die Fünftklässlerin und der Neuntklässler können gute bis sehr gute Leistungen vorweisen, während der Oberstufenschüler sich im mittleren Bereich der Noten befindet. Letzterer ist allerdings auch nicht besonders ehrgeizig, was seine Schulnoten betrifft, er nutzt die wenige Zeit, die ihm zu Hause bleibt, lieber zur Regeneration als zum Anfertigen der Hausaufgaben bzw. zum Lernen. Umso erstaunlicher ist es, dass er keine ernsthaften Probleme im schulischen Bereich hat, was für seinen Intellekt oder seine Effizienz spricht. Insgesamt ist seine zeitliche Belastung auch wesentlich höher, als die der jüngeren Schüler, aber natürlich leistet auch die Krisensituation, in der er sich befindet (Sinnkrise), einen nicht unbedingt positiven Beitrag zu seinen schulischen Leistungen, ebenso wie seine Persönlichkeit, die gekennzeichnet ist durch einen gesunden Pragmatismus. Er arbeitet zumindest im schulischen Bereich gerade so viel, dass es ihn zufrieden stellt und er keine Schwierigkeiten bekommt.

Erstaunlich ist die Aussage des Sportkoordinators, dass beim Abitur in der Regel immer ein Leistungssportler das beste Abitur habe. Zwar gebe es sonst auch viele Athleten, die nicht so herausragende Schulleistungen erbrächten, aber oft gebe es eben gerade unter den Sportlern auch welche mit besonderen intellektuellen Fähigkeiten oder auch Begabungen. Einen direkten Zusammenhang zu bestimmten Sportarten gebe es allerdings nicht.

Den Vorwurf, die Sportler würden ein zweitklassiges Abitur machen, da sie zu viele Zugeständnisse bekämen, kann der Sportkoordinator zukünftig entkräften, da es in Hamburg das Zentralabitur gibt und von den Leistungssportlern das gleiche erwartet wird wie von den anderen Schülern.

Eine *Abhängigkeit der schulischen von der sportlichen Leistung* bzw. umgekehrt kann keiner der Sportler feststellen.

Beim Oberstufenschüler ist allerdings auffällig, dass er mit zunehmendem Alter einhergehend mit zunehmendem Trainingsumfang, immer schlechtere Schulleistungen erbringt. Einen direkten Zusammenhang sieht der betreffende Schüler allerdings nicht, er schiebt dies lediglich auf seine Einstellung, denn wenn er wolle, könne er mehr, das habe er schon bewiesen. Aber er sei so zufrieden.

Der Neuntklässler sowie die jüngste Schülerin sehen beide nur den Zusammenhang, dass sie sowohl gut bis sehr gut in der Schule sind als auch sehr gute Leistungen im Sport erreichen.

Damit wurde die Vermutung, dass Schüler, die sportlich sehr gute Leistungen erbringen, auch in der Schule gute Leistungen zeigen, zu diesem Erhebungszeitpunkt (2010) zumindest durch die Wahrnehmung der Sportler bestätigt. Dies kann allerdings mit Persönlichkeitsstrukturen (z. B. stark ausgebildeter Ehrgeiz, starke Persönlichkeit) zusammenhängen. Bestätigen würde dies die Persönlichkeitsstruktur des Oberstufenschülers, der bei Widerstand schnell demotiviert ist, den Belastungen dann ausweicht und beginnt, an sich zu zweifeln. Eine derartige Persönlichkeitsstruktur sorgt dann nicht nur für einen Leistungsabfall im sportlichen Bereich, sondern auch für fehlenden Ehrgeiz und Gleichgültigkeit in der Schule, wie folgendes Zitat verdeutlicht:

I: Gut, schulische Ziele hast du gesagt, ist Abitur. [mhm] Noten, sind die dir wichtig?

S3: Eigentlich schon... aber irgendwie, wenn ich jetzt 'ne 4 schreib, is mir das wirklich voll egal.

I: (lacht leise) Aber es wär schon schöner, wenn du besser sein würdest.

S3: Ja irgendwie schon... Irgendwo denk ich dann, ja Mensch, wieso lernst du dann nicht. Aber das wird dann gleich erstickt mit: Das ist doch egal, das ist doch ... am Ende kriegst du 'ne 3- im Zeugnis und dann ist auch ok.

I: Also machst du's durchs Mündliche dann wieder so'n bisschen wett oder...

S3: Wenn ich ja... also ich mach sch... ja, also auf 3, 3- ... passt schon, dann Schwimmen ne 1 und ... Sport ne 1, oder durch Theorie halt 'ne zwei... und dann...

I: Ist aber auch ärgerlich, ne?

S3: Ja natürlich. Aber... Und dann kommt das so auf 3 ungefähr hin und dann passt das schon.

Die Gleichgültigkeit, die dieser Schüler im schulischen Bereich zeigt, wird ergänzt durch große Enttäuschungen im sportlichen Bereich, da er nicht an die Erfolge des letzten Jahres anknüpfen konnte. Bei diesem Schüler sollte man extrem aufpassen. Wie bereits Krein & Mayer (1993) in ihren Untersuchungen festgestellt haben, liegt die Ursache für Dropout gerade bei Oberstufenschülern in der Persönlichkeit (internal) oder im sozialen Umfeld und existiert auch an Eliteschulen des Sports. Wie ebenfalls oben bereits erwähnt, stellten Richartz & Brettschneider (1996) fest, dass Oberstufenschüler Stress anders wahrnehmen als Mittelstufenschüler. Teubert et al. (2006) kamen zu dem Ergebnis, dass meistens sportliche Gründe ausschlaggebend sind für den Ausstieg aus dem Spitzensport und nicht schulische.

Betrachtet man jetzt diesen Schüler, wird man schnell merken, dass er wahrscheinlich nicht weit entfernt ist von einem Dropout. Auf die Frage, was er zukünftig zu tun gedenkt, wusste er noch nichts Genaues. Er wolle erst einmal abwarten und schauen, wie sich seine sportliche Leistung entwickle, ans Aufhören habe er schon gedacht, aber dann wäre seine ganze Vorarbeit aus Jahren unnötig gewesen und so wolle er keine vorschnellen Entscheidungen treffen. Seine Trainer hätten deshalb mit ihm besprochen, dass er so lange weitertrainiere, bis er sich wirklich sicher sei, was genau er machen möchte.

Die Frage, ob die Schüler von jemandem unter Druck gesetzt werden, verneinten alle. Weder Eltern noch Trainer würden sie zu etwas drängen, gelegentlich verlangten allerdings die Lehrer zu viel von ihnen (vgl. Aussagen der Mittelstufenschüler/Fünftklässlerin bzgl. Personal-/Akzeptanzproblematik). Der Oberstufenschüler äußert sich diesbezüglich folgendermaßen:

S3: Also Lehrer nicht, die üben nicht so 'nen großen Druck aus (lacht leise)... Trainer...

I: Wär vielleicht gar nicht so schlecht, was? (lacht)

S3: Ja wahrscheinlich ... Trainer... eigentlich auch nicht... Wahrscheinlich, wenn jemand sich Druck aussetzt, dann wieder ich mir selber [mhm] aber ansonsten, ansonsten nicht. Also... Eltern... nö.

I: Und kommst du mit dem Druck, den du dir setzt, zurecht?

S3: Noch ja.

Obwohl der Schüler so starke Entscheidungsschwierigkeiten bezüglich seiner zukünftigen sportlichen Karriere hat, scheint er mit dieser Aussage zu zeigen, dass er noch genug Kraft besitzt, um dem Druck standzuhalten und weiter zu trainieren. Allerdings beschränkt er diese Aussage mit den Worten „noch ja“ auf einen überschaubaren Zeitraum.

Alle Schüler geben an, dass es ausschließlich ihre Idee gewesen sei, an diese Schule zu kommen. Der Oberstufenschüler hat sich sogar gegen seine Eltern durchgesetzt, die einige Bedenken hatten wie z. B. der lange Fahrtweg für einen damaligen Fünftklässler sowie die Gegend und Belastung. Der Mittelstufenschüler hat die Schule und sogar seinen Wohnort gewechselt, weil er darin die einzige Möglichkeit sah, seinen Sport professionell auszuüben. Auch die Fünftklässlerin wollte die Schule gern wechseln, trainiert hat sie vorher schon auf dem OSP-Gelände, deswegen fiel die Entscheidung nicht schwer, aber auch ihre Familie zog deshalb extra in die Nähe, damit der Fahrtweg minimiert wird.

Keiner der befragten Schüler fühlt sich allein gelassen, sie haben jederzeit einen Ansprechpartner und fühlen sich sehr wohl. Die jüngste Sportlerin kann ihr Training mit ihren Freunden verbringen, d. h. sie fühlt sich nicht eingeschränkt bezüglich ihrer sozialen Kontakte. Den Mittelstufenschüler scheint es auch nicht zu stören, dass er seine Freunde in Schwerin zurück lassen musste, im Gegenteil, er bezeichnet mittlerweile seine Internatsmitbewohner als Freunde, mit denen er ausreichend Zeit verbringen kann und genießt seine neue Selbständigkeit. Bei diesen beiden Schülern besteht zumindest momentan keine Besorgnis, dass sie kurz vor einem Dropout stehen.

Der älteste Sportler fühlt sich durch sein Training und seine hohe zeitliche Belastung eingeschränkt, wenn er mehr Zeit hätte, würde er wohl aber auch nicht mehr Zeit mit seinem besten Freund verbringen, denn er findet es gerade gut, dass man sich nicht zu häufig sieht, da es der Beziehung gut tue.

Eine (persönliche) *Veränderung* ihrerseits konnten ebenfalls alle Sportler feststellen. So wurde nicht nur eine Verbesserung der sportlichen Leistung konstatiert, sondern auch eine Zunahme der Selbständigkeit. Die Aussage zur Selbständigkeit bezieht sich beim Oberstufenschüler nach eigenen Angaben auf Organisation im Allgemeinen (Fahrwege planen, Tagesablauf planen, Tasche packen, etc.) und auf Pünktlichkeit, d. h. er ist auch in der Lage, für sein Verhalten Verantwortung zu übernehmen. Der Mittelstufenschüler beschreibt seine Entwicklung folgendermaßen:

S2: Ich denk schon. Ich denk, ich bin n bisschen erwachsener geworden, dadurch, dass ich eben alleine wohne, jetzt meinen ganzen Kram allein machen muss und [mhm] merk, dass Mami nicht mehr alles macht für mich und so [lacht]. Aber ansonsten... nicht großartig würd ich sagen.

Die jüngste Schülerin konnte feststellen, dass sie nicht mehr so schüchtern ist wie früher und macht dies an der Anzahl ihrer Meldungen im Unterricht fest.

Insgesamt wird also deutlich, dass sich nach Aussage der Athleten neben der Verbesserung der sportlichen Leistungen auch Verhaltensänderungen vollzogen haben: Die Schüler werden wesentlich schneller zur Selbständigkeit erzogen als gleichaltrige Nichtsportler. Dies funktioniert auch nur, da die Sportler ein klares Ziel vor Augen haben und bei einem unpassenden oder unselbständigen Verhalten eine direkte Konsequenz erfahren, schlimmstenfalls z. B. in Form von Leistungsabfällen. So lernen die Sportler relativ schnell durch „Versuch und Irrtum“, mit welchem Verhalten sie erfolgreich sein können. Dieser Ehrgeiz ist unter Umständen bei gleichaltrigen „Nichtsportlern“ noch nicht ausgereift und wird manchmal auch nie erlangt.

Zur sportlichen Entwicklung der Athleten

Zur Bewertung der sportlichen Entwicklung werden auch hier wieder zwei Faktoren herangezogen: Kaderstufenzugehörigkeit und Ergebnisse bei nationalen und internationalen Wettkämpfen. Auch dabei muss wieder das Alter der Sportler berücksichtigt werden. Die jüngste Sportlerin ist mit ihren 11 Jahren kurz davor, die Qualifikation für die Deutschen Jahrgangsmesterschaften zu schaffen, ihr größter Erfolg war bisher die Teilnahme an den Norddeutschen Jahrgangsmesterschaften. Dies ist für ihr Alter eine sehr gute Leistung. Leistungseinbußen konnten bisher noch nicht festgestellt werden.

Der Mittelstufenschüler ist im Jahr 2008 zwei Mal Deutscher (Jahrgangs-)Meister geworden und hat einige Altersklassenrekorde aufgestellt. Das ist eine beachtliche Leistung, die in diesem Jahr u. U. mit der Teilnahme an der Jugendeuropameisterschaft fortgesetzt wird. Auch dieser Schüler konnte bisher keinen gravierenden Leistungsabfall feststellen.

Der Oberstufenschüler war 2007 fünf Mal Deutscher Meister, hat aber im Jahr 2008 den Titel nur noch zwei Mal geholt und sich auch nicht für die Jugendeuropameisterschaften qualifizieren können. Das hat ihn in eine echte Krise gestürzt und er überlegt aufzuhören. Sollte er diese Krise gut überwinden, wird er sicherlich noch sehr viel mehr erreichen können.

Die Motivationsproblematik

Das *Belastungsempfinden* der Schüler nimmt mit zunehmendem Alter ebenfalls zu. Der Mittelstufenschüler merkt schon jetzt manchmal, dass die Schule ihn mehr fordert und das Trainingspensum zunimmt, während der Oberstufenschüler sehr deutlich merkt, dass er den schulischen Anforderungen wie z. B. Hausaufgaben aufgrund von Zeitmangel nicht mehr gerecht werden kann. Zudem braucht er vermehrte Ruhephasen, da auch die Trainingsbelastung zugenommen hat.

Beim Oberstufenschüler zeigen sich, wie oben bereits angedeutet, auch schon erste Hinweise auf ein *Dropout*, die ernst genommen werden müssen (vgl. Bußmann 1997: Gründe für ein Dropout: Verletzungen, schulische und berufliche Belastungen, fehlende Freizeit, mangelnde Motivation, fehlende soziale Unterstützung bzw. soziale Konflikte). In seinem Fall kann man schon vier bis fünf Gründe für ein Dropout wieder erkennen, denen es schleunigst entgegenzuwirken gilt, da es sich bei dem Schüler um einen sehr begabten Sportler handelt, der u. U. noch viel erreichen kann. Doch auch dieser Schüler ist sich nicht sicher, ob er Zeit, die ihm mehr zur Verfügung stehen würde, auch wirklich in schulische Aufgaben investieren würde. Vielmehr würde er auch seine Zeit für soziale Kontakte oder Freizeitbeschäftigungen nutzen.

Allen befragten Schülern macht das Training allerdings noch Spaß, bei den beiden jüngeren Schülern trifft dies jedoch stärker zu als bei dem Oberstufenschüler. Letzterer redet sehr nüchtern über seine zeitliche Belastung durch das Schwimmen, wie der folgende Interviewauszug zeigt:

S3: Also... naja, eigentlich ist das so, dass... das System hier ist schon gar nicht schlecht. Das ist... manchmal, an manchen Stellen vielleicht nicht gut durchdacht oder so, dass echt jetzt Schule, also Schwimmen-Schule-Schwimmen [mhm] Schlafen und dann wieder das Ganze, das ist einfach dann vielleicht wo man denken... dass n normaler Mensch schafft das gar nicht, wenn man ganz ehrlich ist. Nicht mal jemand, der grade Anwalt werden will oder so, arbeitet... arbeitet 70 Stunden die Woche für, sag ich mal, nix. [mhm] Und da muss man schon...

I: Nichts isses ja nich. Eigentlich. Ihr macht das ja für irgendwas.

S3: Ja für... für uns, sag ich mal. Aber geldtechnisch gesehen oder so ist es ja schon für nix, sag ich mal [mhm] und man wird keine Person finden, die 70 Stunden die Woche irgendwas macht, sag ich mal, für.... weil sie da dran Spaß hat. Dann stecken die da vielleicht 10 Stunden rein und gehen... dreimal die Woche ins Fitnessstudio 2 Stunden, weil sie da drauf Lust haben, aber... dass sie jetzt sagen, ja ich mach jetzt... so lange, das glaub ich nicht [mhm] Also das ist halt... noch n bisschen nicht durchdacht, das einfach... dass die Belastung sehr hoch ist und grade wenn ... man in 'nem Alter ist, 17, 18, 19... wo man schon überlegt, hm, das hab ich erreicht, das würde ich gern erreichen, ist das realistisch. Ist das nicht realistisch. So dass man sehen kann, hm... so das ist halt das Alter, wo ganz viele mit'm Schwimmen aufhören, weil die Belastungen einfach nochmal höher wird... ja und dann einfach man sagt: Ja... Schule ist mir wichtiger oder ... mir ist wichtig, dass ich n gutes Abi mach halt und das ist vielleicht noch nicht so ganz durchdacht, dass da noch n paar abspringen... die man hätte, durch 'ne andere Förderung... noch mitnehmen können. also...

I: Und wie würdest du die andere Förderung dann sehen, was würde da für dich in Frage kommen? S3: Ja (lacht)

I: Hast du da n Vorschlag oder würdest du einfach sagen: nee es soll nur anders sein als jetzt?

S3: Ja, es ist halt schwierig, also dieses... Training morgens ist ja schön und gut, dann Schule, das Problem ist, glaub ich, dann einfach, dass man nicht irgendwie so 2, 3 Stunden Zeit hat vor'm nächsten Training, das ist das einfach... Wobei ich aber auch sagen muss, wenn jetzt zwei Stunden Pause wären... und wir abends bis 9 oder 10 trainieren würden, würd ich's auch nicht mehr machen, weil...

I: Dann würde man sich wahrscheinlich nicht mehr aufraffen, ne?

S3: Ja, genau. Dann macht man's glaub ich auch nicht mehr. Also es ist schon.... ist schon einerseits jetzt so gut... aber andererseits, wo man sagen könnte, naja... es hätte auch weniger sein können.

I: Also du bist da schon n bisschen skeptisch mittlerweile

S3: Genau, also...

Es lässt sich deutlich erkennen, wie sehr der Schwimmer daran zweifelt, ob der Leistungssport noch das Richtige für ihn ist, allerdings hat er noch keine konkrete Meinung dazu. Er merkt, dass etwas nicht stimmt, dass man etwas ändern muss. Er hat es aber noch nicht so weit durchdenken können, dass er konkret vor Augen hat, was man ändern oder wie er sich besser fühlen könne. Das hängt allerdings auch damit zusammen, dass seine Stimmung sehr schwankend ist, je nach dem, wie seine Leistungen gerade sind. Dies bestätigt er in folgendem Zitat:

I: Merkst du denn, dass deine Leistungen jetzt wieder n bisschen besser werden oder ist das so wie so'n Langzeittief, was Du gerade hast.

S3: Also im Moment ist es so, dass die letzten zwei Wochen gehen bergauf, davor war nich so. Also das merk ich jetzt deutlich, das... weiß ich nicht, womit das zusammenhängt im Moment, aber...

I: Hast du denn ein Ziel vor Augen?

S3: Schon, ja, also ... eigentlich ja. Und...

I: Eigentlich (lacht)

S3: Ja... ich ... das Problem, das kann sich halt immer sehr schnell kippen bei mir, im Moment noch, sag ich mal so. Das kann sein, dass ich... nächste Woche, wenn's nicht so gut losgeht, wie die Woche davor, sag ich mal, das sei... mein Ziel ist wieder in weite Ferne gerutscht oder so. Also...

I: Also du gehst schon sehr sehr kritisch um mit dir selbst und deinen Leistungen.

S3: Ja natürlich.

I: Und wenn du dann nicht zufrieden bist, dann überlegst du dir auch, ob du aufhörst.

S3: Neee... naja.. ich ... also in dieser Hinsicht meistens schon sehr realistisch. Also wenn ich weiß, das ist der erste Wettkampf im Jahr und wir haben nicht trainiert und dann ist klar, dass ich keine Bestzeit jetzt schwimmen muss, das ist mir klar, das ist nicht wichtig. Aber wenn ich dann am Ende der Saison, keine Bestzeit geschwommen bin oder so, oder bei meinem Hauptwettkampf mein Trainer es nicht geschafft hat, mich da top vorzubereiten, dann denkt man schon, ja macht das Schwimmen noch Sinn [mhm] oder macht das Schwimmen mit diesem Trainer noch Sinn, also da gibt's dann mehrere Faktoren, wo man halt sich dann Gedanken macht. Also ich zumindest. Weiß nicht, wie die anderen das machen.

Der Schwimmer geht sehr kritisch mit sich um und hat sehr hohe Ansprüche an sich, aber auch an seine Mitmenschen wie z. B. seinen Trainer. Erfüllen er oder der Trainer diese auch nur kurzfristig nicht, kann dies dazu führen, dass er sich und seine gesamte Karriere anzweifelt, bis er wieder erste Erfolge verbuchen kann. Er war natürlich auch lange Zeit erfolgsverwöhnt und muss dann auch erst lernen, mit Niederlagen umzugehen. In diesem Zusammenhang ist auch interessant, dass er früher für sich entschieden hat, dass er lieber zum Schwimmen als zum Fußballspielen gehen möchte, weil man dort mehr gewinnen kann. Er ist also extrem auf die Außenwirkung und den Erfolg fixiert, was folgendes Zitat deutlich macht. Eine intrinsische Motivation aus Überzeugung würde in diesem Fall sicherlich eine wesentlich konstantere Motivation darstellen.

I: Also bist du auch 'n bisschen erfolgsverwöhnt.

S3: Ja, das war damals, das war glaub ich der Grund... da hab ich... es war halt so... wir haben halt Fußball gespielt, da konnte man am Ende der Saison einen Pokal gewinnen, sag ich mal, ganz ehrlich. Bei Schwimmen konnte man auf jedem Wettkampf 8 Medaillen holen [mhm] und das sieht natürlich ... toll aus, wenn man 'ne Kiste voller Medaillen zuhause hat... Damals... jetzt denk ich damit... was soll ich mit diesen [ja]... weiß ich nicht... Schrott da machen, wenn ich ehrlich bin, aber...

I: Ok, also wenn ich jetzt fragen würde: Was motiviert dich oder was hat dich motiviert, war's damals definitiv der Erfolg und die Medaillen und das, was vorweisen zu können...

S3: Ja, ich denk mal schon...

I: Und jetzt?

S3: Jetzt... jetzt is schwierig.

I: Jetzt ist gar keine Motivation mehr...

S3: Ja, das müsste jetzt glaub ich von den... oder ich erwarte immer so 'n bisschen, dass das von den Trainer kommt, dass die jetzt sagen, dass die das schaffen, mich zu motivieren. Aber da... das in Hamburg noch 'ne ganz große Lücke ist ...

I: Ist natürlich auch schwierig, jemand zu motivieren, der selber sooo... hart mit sich ins Gericht geht, oder?

S3: Genau. Also das ist alles so... n bisschen im Moment... schwierig...

I: ... und dass dann vielleicht ... dass diese Motivationsprobleme ein bisschen damit zusammenhängen, dass es wirklich alles n bisschen viel is... Schule und Sport und dass das so'n bisschen über einem zusammenbricht?

S3: Wahrscheinlich ist das so... also ich... das ist... ähm hab ich mir auch selber schon eingestanden, dass es sehr viel is... dass wahrscheinlich weniger besser wär für mich ...grade auch wegen Schule und allem ... aber es geht halt nicht, das ist das Problem. Man kann nicht sagen ... man fährt zwei Einheiten die Woche runter, das ist... ja...

I: Ja, klar, das ist dann ein Rückstand den man hat, den kann man nicht so schnell wieder aufholen, ne.

S3: Wahrscheinlich, ja.

I: Obwohl es ja auch viele Sportler gibt, die mal 'ne Auszeit genommen haben und danach wieder gekommen sind, ne.

S3: Das Problem... das kann ich mir bei mir null vorstellen. Das war das Problem... (Tiefes Einatmen) Ich hatte jetzt... wenn die jetzt... jetzt hab ich n bisschen, ehrlich gesagt, nicht richtig Angst aber... Ich weiß, wenn jetzt die Sommerferien kommen und ich vier Wochen lang gar nichts mach... dann ist die Gefahr, dass ich wieder ... dass ich wieder komm und weiter mach... dann ist poah... klein.

I: Ja. Konsequenz daraus is?

S3: Ja, durchtrainieren [lacht] am besten (lacht leise) aber, das will man irgendwo auch nicht, das ist ja diese...

Interessant ist, dass der Schüler, sobald er keinen Erfolg mehr für sich verbuchen kann und ihm seine Motivation fehlt, er die Schuld dafür beim Trainer sucht. Aber er macht auch äußere Umstände dafür verantwortlich. Sich einen Misserfolg selbst einzugestehen, würde für ihn wahrscheinlich wirklich bedeuten, dem Schwimmen den Rücken zuzukehren. Auf diese Weise kann er sich zu- bzw. eingestehen, dass es nicht wirklich seine Schuld ist, er gibt also die Verantwortung ab. Nur so kann er offensichtlich vor sich verantworten, weiter zu schwimmen. Er hat noch nicht erkannt, dass nur er in der Lage ist, sich so zu motivieren, dass er wieder seine gewünschten Erfolge erzielt. Das bedeutet, dass er wirklich am Scheideweg steht: Erkennt er dies nicht, wird es für ihn im Schwimmsport keine Zukunft geben. Auf der anderen Seite ist es erstaunlich, dass er über sich selbst sagt, dass er nach Niederlagen schnell wieder aufsteht:

I: Mit Niederlagen umgehen, hast du gesagt, ja das ist im Moment deine große Krise, ne? Also Niederlagen an sich, wenn du jetzt 'nen direkten Konkurrenten hast.... wie gehst du damit um? ... Motiviert dich das noch mehr, dass du sagst, beim nächsten Mal richtig?

S3: Ja, eigentlich schon. [mhm] Also wenn ich jetzt... ich weiß ja, dass ich's kann und eigentlich ist es ja so, dass er denken muss, beim nächsten Mal versucht er's wieder [mhm] ... also eigentlich sollte es so rum sein aber... naja, ich bin jetzt auch nicht der Mensch, wenn ich jetzt 'ne richtige Niederlage einsteck... dann dass ich jetzt ... vier Wochen darüber grübel und sag: Oh Gott, was hätt ich anders machen müssen, sondern dann versuch ich wenigstens, für den nächsten Wettkampf aufzustehen. Also...

Diesen Kampfgeist scheint er jedoch nur kurzfristig umsetzen zu können. Eine sehr heftige Niederlage oder eine lang anhaltende Krise kann er so nicht bewältigen. Sowohl der Mittelstufen- als auch der Oberstufenschüler äußerten, dass der Erfolg das wichtigste Kriterium sei für die Motivation und den Willen, weiter zu schwimmen. Bleibt der Erfolg aus, beginne man an sich und seinen Investitionen in den Sport zu zweifeln. Deutlich wird dies an folgendem Auszug aus dem Interview mit dem Mittelstufenschüler:

I: Und sonst keine andere Motivation? Nur die Leistung an sich? Gar nicht... manche sagen: Oh, das gibt mir ein tolles Körpergefühl, ich fühl mich danach einfach besser oder ... ich esse so viel, ich brauch'n Ausgleich...

S2: Nee, dafür mach ich das eigentlich nicht ... [also rein...] Das kommt vielleicht noch dazu, ja (lacht) Aber.....

I: Rein der Leistung wegen.

S2: Ja.

Alle Schwimmer sind sich allerdings einig, dass sie neben Spaß auch aus einem gewissen Automatismus zum *Training* gingen. Sie denken nicht mehr darüber nach, sondern gehen einfach zum Training. In dem Moment, wo sie anfangen darüber nachzudenken, entstünden erste Zweifel, was sich bereits beim ältesten Schüler im nachstehenden Interviewausschnitt zeigt. Darüber hinaus zeigen sich Zweifel und Demotivation bei ihm auch in seinen Äußerungen bezüglich seiner Zukunft:

I: Hast du denn generell schon mal drüber nachgedacht, nach der Schule weiter zu machen mit dem Sport oder em... dann zu sagen, nö, da will ich was ganz anderes machen?

S3: Ja... ehrlich gesagt ...

I: ... außer den Baustellen...

S3: ... Zukunft, keine Ahnung, weil ich einfach...

I: ... das hängt wahrscheinlich auch n bisschen davon ab, wie's in diesem Schuljahr läuft...

S3: Ja, genau... wie es sich entwickelt... also... so richtig Lust, Sport zu studieren, so wie alle sagen, ich mach erst Leistungssport und dann studier ich Sport, da hab ich irgendwie gar kein Interesse dran...

I: ... obwohl 's nettes Studium ist (lacht)

S3: Ja... ja dann... ja, vielleicht, später, ich weiß nicht. Also ... oder ich hab ehrlich gesagt noch gar keine Idee für meine Zukunft, obwohl ich jetzt in 12 schon bin... weiß ich gar nicht, was ich mal werden will ... wozu ich Lust hab... ich bin da noch so am...

I: Das kommt irgendwann.

S3: ... Überlegen, ja. Ich warte noch so auf diesen Geistes...blitz.

I: Oder du musst dich mal informieren so zwischendurch. [ja] so was es für Möglichkeiten überhaupt im Sportbereich gibt. Das wär ja vielleicht was, das machen ja wirklich viele [mhm] und das nicht ohne Grund.

S3: Mm ja.

I: Äh.. wenn du jetzt so skeptisch klingst, bringt dir das Schwimmen an sich eigentlich noch Spaß?

S3: Ja, das ist das ja. Das ist... ich weiß nicht, wenn ich... Ich steh morgens auf... und das erste was ich denk: Nein, jetzt zum Schwimmen. [lacht] Aber ich kann mich nicht zurücklegen und sagen, ich schlaf jetzt, ich geh nicht. Das ist... irgendwas treibt mich immer noch dahin und das macht immer dann noch irgendwann 'n bisschen Spaß und wenn ich dann fertig bin, dann freu ich mich auch, dass ich was gemacht hab und dass ich's wieder heute geschafft habt oder mich wieder selber besiegt hab und ... also irgendwie anscheinend macht es mir doch noch Spaß. Aber wenn's jetzt echt gar kein Spaß mehr machen würde, bin ich ... ganz ehrlich... bin ich den nächsten Tag nicht mehr da, hör ich komplett auf.

I: Ok. Also den inneren Schweinehund, den schaffst du immer noch ...

S3: Ja, obwohl, manchmal is echt knapp... Aber dann bin ich schon Alter Teichweg oder so und dann ...

I: Aber das ist ja auch typisch für Leistungssportler em... dieser Automatismus im Tagesablauf, ne. Man denkt offensichtlich nicht drüber nach, was man jetzt tut. Je länger man drüber nachdenkt äh, um so eher würde man sagen, ich bleib doch liegen [ja] nur... man macht es halt wie jeden Tag, man steht auf und geht los.

S3: Ja genau.

I: Und dann läuft's auch. Also, da denkst du dann nicht großartig drüber nach...

S3: Nö, also wenn ich ... s.sch.. geschafft hab, aufzustehen, dann ... dann ist wieder ein neuer Tag (lacht)

I: Also kannst du mir wahrscheinlich auch nicht sagen, warum du schwimmst oder?

S3: Nee.

I: Welche Motivation dahinter steht... Oder früher vielleicht? Aus welchem Grund bist du zum Schwimmen gekommen? Ist da... Das Element Wasser, das so fasziniert?

S3: Nö, ich hatte früher irgendwie halt ... Talent dafür, sag ich mal. Dass ich...

Er scheint im Moment nicht nur im Sport zu schwimmen, sondern in seinem ganzen Leben tut er dies auch. Er weiß offensichtlich gerade nicht, in welche Richtung er denken, geschweige denn gehen soll. Dies bezieht sich auf seine aktuelle Situation, aber auch auf seine Gedanken bezüglich seiner Zukunft. Er weiß im Moment schlicht nicht, was er machen soll, dies kann auch daran liegen, dass er viele Alternativen hat und von keiner richtig überzeugt ist.

In einem anderen Interviewausschnitt gibt er noch weitere Einblicke in seine Vorstellungen über seine Zukunft:

I: Na, dann wär das ja der perfekte Job für dich oder?

S3: Ja, hab ich mir überlegt, Beamter... erst mal, nicht kündbar, oft Ferien...wieso nicht.

I: Na, dann musst du Sport studieren.

S3: Ja, und dann mach ich Sportlehrer, Grundschulsportlehrer, die sind noch so'n bisschen einfacher.

I: Ah, ich würde dir eher das höhere Lehramt empfehlen, da ist die Sportausbildung n bisschen breiter gefächert.

S3: mmja, guck ich mal.

I: Aber das wär schon mal in die richtige Richtung gedacht.

S3: Mhm.

Auch daran erkennt man, dass er mit einem Mindestmaß an Aufwand ein möglichst angenehmes Leben haben möchte. Wenn es etwas unbequemer wird oder nicht nach seinen Vorstellungen läuft, ergeben sich für ihn Probleme. Zumindest hat er

sich schon einmal Gedanken darüber gemacht, wie er in seinem späteren Leben den Sport einbinden kann.

Der Mittelstufenschüler wirkt noch wesentlich konsequenter, wenngleich auch er automatisiert zum Training geht. Zumindest hat er erkannt, dass er nur für sich trainiert und auch nur er dafür sorgen kann, dass er gute Leistungen erzielt.

I: Ja, wie motivierst du dich denn... zum Training zu gehen, morgens um 7?

S2: Ja, meistens ist es einfach nur die... die... ja, wie soll ich sagen, so... dass man's einfach immer so macht, die Gewohnheit... Aber... ja an sich mach ich's ja ... für mich und nicht für den Trainer oder für die Eltern oder sonst was, ich geh ja für mich da hin, bin auch für mich hier...

I: Das ist schon mal gut.

S2: ... um meine Leistung zu verbessern und... ja, so stehen ich dann eben morgens auf und geh dahin, für mich. Was ich wichtig finde, dass ich das für mich mach. Daran zu denken.

Für die jüngste Schwimmerin ergeben sich keine Motivationsprobleme, sie geht gerne zum Schwimmen, weil sie dort ihre Freunde trifft und besonders im Sommer freut sie sich auf das Wasser und die Bewegung. Dennoch ist auch bei ihr schon ein Automatismus zu erkennen. Sie ist mit ihrer jetzigen Situation zufrieden. Aber auch der Erfolg treibt sie voran: Ans Aufhören würde sie nicht denken, da sie schon zu gut ist und zu viel in den Sport investiert hat. Sie hat sich noch viele und hohe Ziele gesteckt und besitzt dabei einen gesunden Ehrgeiz.

Zwischenfazit

Zu beiden vorgestellten Erhebungszeitpunkten wurde auf einige Persönlichkeitsmerkmale der Befragten näher eingegangen und es wurden die Probleme betrachtet, die mit der Entwicklung der Sportler einhergehen, dabei ging es insbesondere um die sportliche und die schulische Entwicklung der Schüler. Eng verbunden mit der Entwicklungsproblematik ist das Thema des Dropouts (Ausstieg der Athleten aus dem Spitzensport aufgrund zu hoher Belastungen), welches eingangs erläutert und mit Hilfe verschiedener Autoren aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet wurde.

Es wurde deutlich, dass sich die Athleten sowohl damals als auch heute der Bedeutung einer *schulischen Ausbildung* sehr wohl bewusst sind und sie alle hohe Ziele bezüglich des *Schulabschlusses* haben: Im Jahr 2003/04 hat lediglich ein Schüler nicht das Abitur zum Ziel, 2010 wollen alle befragten Schüler ihre Schulkarriere mit dem Abitur beenden. Ein Großteil würde sowohl damals als auch heute der schulischen Ausbildung immer Vorrang vor der sportlichen geben. Nur einzelne Ausnahmen sehen dies anders. In der aktuellen Befragung 2010 wurde deutlich, dass nur die jüngste Schülerin auf jeden Fall dem Sport den Vorrang vor der Schule gibt. Das liegt aber mit Sicherheit daran, dass sie ohnehin gute bis sehr gute Leistungen in der Schule erbringt und ihr aufgrund ihres jungen Alters womöglich auch die Vorstellungskraft fehlt, um sich eine derartige Situation vorzustellen. Das Fazit aus dieser Beobachtung ist heute das gleiche wie damals: Es liegt in der Hand des Sports,

dafür zu sorgen, dass keine Überlastungserscheinungen auftreten, damit weiterhin mit den Athleten gearbeitet werden kann.

Während 2003/04 die Schüler durchschnittliche *Schulleistungen* vorweisen, sind 2010 die Fünftklässlerin, aber auch der Neuntklässler eindeutig besser: Sie befinden sich im guten bis sehr guten Leistungsbereich und scheinen auch keine zeitlichen Probleme zu haben. Der Oberstufenschüler findet sich im mittleren Leistungsbereich wieder, da er in der Oberstufe kaum noch Zeit für die Schule hat. Es bestehen aber keine gravierenden Probleme. Die befragten Schüler 2010 weisen also bessere schulische Leistungen vor als die befragten Schüler im Jahr 2003/04. Die Beobachtung aus dem Jahr 2003/04, dass Schüler, je mehr sie trainierten und je mehr sie ihre sportliche Leistung verbessern würden, umso schlechter in der Schule würde, kann in diesem Fall 2010 nicht bestätigt werden. Vielmehr wird 2010 festgestellt, dass Schüler, die sportlich sehr gute Leistungen erbringen, auch in der Schule gute Leistungen zeigen, was auf die Persönlichkeitsstruktur (z. B. Ehrgeiz, intellektuelle Fähigkeiten) der einzelnen Sportler zurückzuführen ist.

Zudem gibt damals (2003/04) ungefähr ein Drittel der Schüler an, dass sie ihr schulisches Leistungstief in der neunten Klasse, also in der Mittelstufe gehabt haben. Mit zunehmender Klassenstufe werden die schulischen Leistungen offensichtlich schlechter. Oberstufenschüler können 2003/04 nicht befragt werden.

Dies kann man 2010 nicht vollständig bestätigen. Im Gegenteil, der Neuntklässler ist ein sehr guter Schüler. Ein Grund dafür, dass womöglich mittlerweile die neunte Klasse nicht mehr als schulischer Leistungstiefpunkt gesehen wird und zwar sowohl vom Oberstufen- als auch vom Mittelstufenschüler, könnte sein, dass es für die 5. bis 10. Klassen keine Hausaufgaben mehr gibt und somit eine erheblich zeitliche Belastung entfällt. Dafür ist die Umgewöhnung in der Oberstufe etwas schwieriger, in der *Hausaufgaben* aufgegeben werden und sich zudem die Leistungsanforderungen erhöhen.

Auf diese Weise ist es gelungen, den Athleten den zeitlichen *Druck* in der Mittelstufe zu nehmen, so dass sie keine schwerwiegenden Probleme in der Schule mehr haben.

Allerdings fällt auch dem Oberstufenschüler auf, dass seine schulischen Leistungen langsam schlechter werden, je älter er wird. Er ist allerdings auch so ehrlich und schreibt dies nicht nur der Zunahme der schulischen und sportlichen Anforderungen zu, sondern zum Großteil sich selbst und seiner Faulheit.

Entgegen der Ergebnisse des ersten Erhebungszeitpunktes, in der die Mittelstufenschüler ihre kleineren Sinnkrisen haben, zeigt sich 2010, dass sich nur der Oberstufenschüler in einem Leistungstief befindet. Er ist der einzige der drei Befragten, der gelegentlich Motivationsprobleme beim Training hat und überlegt, aufgrund fehlender Erfolge aufzuhören. Die beiden jüngeren Schüler sind allerdings höchst motiviert.

Weder damals noch heute fühlen sich die Schüler von jemandem unter Druck gesetzt, in seltenen Fällen geben sie zu, dass sie sich höchstens selbst unter Druck setzen würden (z. B. Oberstufenschüler).

Durchweg alle Schüler der beiden Befragungen bestätigen, dass es ihre eigene und freie Entscheidung war, sich an dieser Schule anzumelden und sie auch nichts bereuen. Der Grund ist damals der gleiche wie heute: Die Möglichkeit, das Training optimal mit der Schule abzustimmen und so die sportliche Leistung steigern zu können.

Eine positive *Veränderung* ihrer Person und ihres Verhaltens bemerken 2003/04 gut Dreiviertel der Schüler, 2010 stellen alle Schüler fest, dass sie selbstbewusster, selbständiger und organisierter geworden sind.

Die *sportlichen Leistungen* haben sich wie damals auch bei allen verbessert. Mittlerweile qualifizieren sich die Schwimmer schon für Jugendeuropameisterschaften. Dass mittlerweile derartige Erfolge vorliegen, hängt allerdings damit zusammen, dass die Strukturen der Schule „hochgewachsen“ sind. Das bedeutet, dass die Schule jetzt Schüler von der fünften Klasse bis zur Oberstufe hat und je älter (zunehmendes Trainingsalter) die Schüler sind, umso größer sind die Erfolge, die sie vorweisen können.

In den Jahren 2003/04 wurde bei mehreren Schülern schon deutlich, dass erste Ansätze eines Dropouts zu erkennen sind. Die bereits genannten Gründe für ein *Dropout*, die Bußmann (1997) nennt (z. B. Verletzungen, schulische und berufliche Belastungen, fehlende Freizeit, mangelnde Motivation, fehlende soziale Unterstützung bzw. soziale Konflikte), sind auch bei den befragten Schülern zu erkennen. Hauptkritikpunkt der Schüler ist damals die mangelnde Freizeit.

Auch heute (2010) zeigt sich, dass die Schüler nur sehr wenig Freizeit haben, obwohl das Training wesentlich besser in den Unterrichtsalltag integriert ist. Dass die Schüler dennoch angeben, zu wenig Freizeit zu haben, hängt damit zusammen, dass die dazu gewonnene Zeit hauptsächlich dem Schlaf zu Gute kommt und die Schüler diese freie Zeit so nicht eindeutig realisieren bzw. fassen können. Heute müssen die Sportler nicht mehr zu unmenschlichen Zeiten das Frühtraining auf sich nehmen, da es entweder in dem Schulvormittag integriert ist oder auf die 0./1. Stunde bzw. 1./2. Stunde gelegt wird. Dies würde auch erklären, warum die 2010 befragten Schüler trotz der knappen Freizeit einen körperlich stabileren Eindruck hinterlassen und sie auch wesentlich motivierter sind, auch wenn der Oberstufenschüler dieses Bild zumindest auf den ersten Blick nicht bestätigt. Dabei scheint gerade dieser Schüler am meisten Freizeit zu haben, da er seine Schulpflichten absichtlich etwas vernachlässigt. Dennoch merkt man, dass ein schlechtes Gewissen deshalb bleibt. Seine geringe Motivation rührt in erster Linie auch nicht von fehlender Freizeit her, sondern sie ist Ursache eines plötzlichen Leistungsabfalls ausgerechnet bei einem sportlichen Saisonhöhepunkt.

Die Gefahr eines Dropouts aufgrund von schulischen Belastungen, mangelnder Freizeit, fehlender sozialer Unterstützung oder sozialer Konflikte konnte mittlerweile durch strukturelle Maßnahmen reduziert werden, dennoch gibt es immer Ausnahmen.

Hätten die Schüler mehr Zeit am Tag zur Verfügung, würde damals wie heute keiner mehr Zeit in die Schule investieren.

Während 2003/04 auffällig viele Schüler der Mittelstufe schon hinterfragten, warum sie trainieren und welchen Sinn das macht, zeigt 2010 nur der älteste Schüler diese Auffälligkeit. Besonders die beiden jüngeren Schüler hinterfragen dies gar nicht, sondern sehen ganz klar, dass sie hauptsächlich wegen des Schwimmens an dieser Schule sind. Jedoch gab es eine eindeutige Übereinstimmung bei beiden Befragungen: Alle Schwimmer gaben an, dass sie einfach zum Training gingen, ohne darüber nachzudenken, wie anstrengend es wird, wie früh es ist oder ob sie nicht lieber weiter schlafen sollten. Es wird ganz deutlich, dass hier bei allen wohl ein Automatismus entstanden ist, der womöglich auch nötig ist, um dieser sportlichen Belastung standzuhalten bzw. die Motivation aufrecht zu erhalten. Eine ganz wichtige Zielsetzung und damit Motivation der Sportler ist dabei der Erfolg im Wettkampf.

Insgesamt kann man festhalten, dass die Sportler zwar die Wahrnehmung haben, zeitlich extrem belastet zu sein, sie aber alle eine Strategie entwickelt haben, wie sie ihre Zeit möglichst effektiv nutzen. Wenn man selbst Leistungsschwimmer ist oder war, weiß man, dass gerade Wettkämpfe im Schwimmsport sehr in die Länge gezogen werden. Der einzelne Schwimmer hat sehr viel Zeit zwischen seinen Starts, je nach dem, wie oft er startet. Dies dient natürlich der Erholung. Diese Wartezeit ist aber auch relativ ineffektiv und man könnte sie teilweise besser nutzen. Sicher werden ehrgeizige Sportler die Zeit auch schon von allein nutzen, um u. U. für Arbeiten zu lernen. Hat ein Athlet aber schon schulische Defizite, wird es ihm sicher schwer fallen, sich selbständig zum Lernen zu motivieren. Optimal wäre für diese Schüler auf jeden Fall ein Lehrer, der mit zu Wettkämpfen fährt und den Schülern zur Verfügung steht. Allerdings wird dies – nach jetzigen Erkenntnissen – wohl kaum finanzierbar sein. Des Weiteren besteht im Zeitalter des Internets auch noch die Möglichkeit des *E-Learnings*, d. h. die Schüler lernen selbständig mit Hilfe des Internets oder bekommen Aufgaben von ihren Lehrern gestellt, die sie bearbeiten müssen (vgl. Becker (2002), Hackfort & Schlattmann 2000: „*virtuelles Klassenzimmer*“).

Dieser Vorschlag könnte u. U. auch dazu beitragen, dass gerade ältere Schüler sich nicht mehr so stark belastet fühlen, wenn oben genannte Hohlräume auf Wettkämpfen sinnvoll genutzt würden. Laut Aussagen der Laufbahnberaterin bestehe hier noch Handlungsbedarf.

Für den Sport muss es oberstes Ziel sein, das Belastungsempfinden der Athleten zu reduzieren, um die Sportler nicht auf dem Weg zum Höhepunkt ihrer Karriere zu verlieren. Dies kann dem Sport aber nur in Zusammenarbeit mit der Schule gelingen. So sollte auf jeden Fall nicht nur auf Wettkämpfen, sondern auch in der Schulzeit versucht werden, zeitliche Hohl- und Freiräume sinnvoll zu nutzen oder zu minimieren, um den Schülern mehr Regenerations- und Freizeit im Block und zu Hause zugestehen zu können.

5 Zusammenfassende Bewertung und Ausblick

Im Folgenden werden die Ergebnisse abschließend betrachtet und bewertet. Diesbezüglich erfolgt zunächst eine Erläuterung der Methodenwahl einhergehend mit einer kritischen Auseinandersetzung. Anschließend werden die Ergebnisse noch einmal kurz zusammengefasst dargestellt sowie diskutiert und abschließend wird ein Ausblick gegeben, wie die Koordination von Schule und Leistungssport optimiert werden könnte.

5.1 Methodenkritik

Im empirischen Teil dieser Arbeit wurde *qualitativ* gearbeitet. Die Entscheidung zu Gunsten qualitativer Forschungsmethoden fiel, da die Berücksichtigung von Interviewaussagen als Ganzes in sprachlicher Hinsicht bzw. im Gesamtzusammenhang von Bedeutung war: Die Akteure wurden in ihrer Alltagssituation in der Schule befragt, so dass die Schüler während der Interviews Vertrauen zum Interviewer aufbauen konnten und so ausgiebig über ihre Situation im Verbundsystem berichten konnten. In diesen Interviews war jedes Wort der Befragten wichtig, um die Aussagen so gut wie möglich interpretieren zu können. Auch Stimmungen und unterschwellige Kritik konnten so aufgefangen werden, die z. B. in Fragebögen nicht zur Geltung gekommen wären (vgl. Interviewaussagen des Oberstufenschülers).

So wurde versucht, sich in natürlichen und alltäglichen Situationen der sozialen Realität zu nähern. Dementsprechend ist es möglich, die Sichtweisen der Akteure besser zu verstehen, als es in anderen Forschungsstrategien, die mit Zahlen und standardisierten Methoden arbeiten, der Fall ist (vgl. dazu u. a. Steinke 2000). Auf diese Weise war es ebenfalls möglich, für das Neue offen zu sein. Es bestand zwar eine Idee davon, wie die Akteure das Verbundsystem wahrnehmen und wie sie ihren Alltag bewältigen, doch es gab keine genaue Vorstellung davon, so dass letzten Endes der Arbeit mit Hilfe qualitativer (problemzentrierter) Interviews für die Untersuchung der Vorrang gegeben wurde. Den Schülern war es auf diese Weise möglich, zu berichten, was sie bewegt, belastet, erfreut oder allgemein beschäftigt.

Nimmt man Bezug auf die Gütekriterien qualitativer Forschung nach Steinke (2000), lässt sich folgendes festhalten:

Da es nach Steinke (2000) in qualitativer Forschung nicht um Überprüfbarkeit gehen kann, wie es in quantitativer Forschung der Fall ist, stellt sie neben weiteren als ein wichtiges Kriterium die „*intersubjektive Nachvollziehbarkeit*“ heraus, die gewährleistet sein muss: der Forschungsprozess muss auf jeden Fall dokumentiert werden. Dies erfolgte ausführlich im vorherigen Kapitel. Mindestens genauso wichtig sind die folgenden Kriterien, die kurz vorgestellt und anschließend auf die vorliegende Arbeit bezogen werden. Es handelt sich dabei um das Kriterium der „*Limitation*“: Die Grenzen der entwickelten Theorie sollen bestimmt werden, um unzulässige Verallgemeinerungen zu vermeiden. Diesbezüglich wird z. B. als Technik die

Suche und Analyse abweichender, negativer und extremer Fälle genannt. Und auch das Kriterium der „*Indikation des Forschungsprozesses*“ ist von Bedeutung, bei dem u. a. hinterfragt wird, ob die Untersuchungsfälle und -situationen sinnvoll ausgewählt sind. Schließlich wird das Gütekriterium der „*empirischen Verankerung*“ betrachtet. „Die Bildung und Überprüfung von Hypothesen bzw. Theorien sollte in der qualitativen Forschung empirisch, d.h. in den Daten, begründet [verankert] sein“ (Steinke 2000, 328). Demnach eigneten sich zur Prüfung der empirischen Verankerung z. B. *kodifizierte Verfahren* (vgl. dazu ausführlich Steinke 2000).

Im Weiteren erfolgt u. a. auf Grundlage der oben genannten Kriterien eine kritische Auseinandersetzung mit den Methoden der Arbeit:

Als Erhebungsmethode steht das *problemzentrierte Interview* im Mittelpunkt der Arbeit. Es war möglich, diese Methode zu wählen, da die Autorin selbst leistungssportlich im Schwimmen aktiv war und zumindest die Probleme der Koordination von Schule und Sport bekannt sind, auch wenn nicht in Verbindung mit einem Verbundsystem. So konnte im Vorwege schon in einem gewissen Rahmen analysiert werden, welche Anforderungen an die Athleten gestellt werden, welchen Belastungen die Sportler ausgesetzt sind und wie sie damit umgehen, aber auch wie die Akteure das Verbundsystem wahrnehmen und welche Schwierigkeiten in einem Verbundsystem von Schule und Leistungssport entstehen könnten. Es bleibt also festzuhalten, dass es bei dieser Fragestellung mit Hilfe von einschlägiger Literatur und eigenen Erfahrungen als Leistungsschwimmerin gut möglich ist, die entsprechenden Sichtweisen und Probleme der Akteure zu antizipieren.

Zum Zeitpunkt der ersten Erhebung wurden die Interviews so transkribiert, dass sie in das normale Schriftdeutsch übertragen wurden, um eine bessere Lesbarkeit zu garantieren. Beim zweiten Erhebungszeitpunkt der Befragung fiel die Entscheidung auf die wörtliche Transkription, damit sprachliche Feinheiten umgangssprachlicher Art und u. U. ironisch-kritische Bemerkungen deutlicher kenntlich gemacht werden konnten. Dies führte dazu, dass darüber hinaus auch mehr Ansatzpunkte beim Interpretieren zu finden waren und die Akteursaussagen intensiver betrachtet werden konnten. Außerdem war es so möglich, inhaltliche und sprachliche Aspekte zu berücksichtigen („*intersubjektive Nachvollziehbarkeit*“).

Um das Interviewmaterial am Ende möglichst effizient und vollständig auswerten und vergleichen zu können, wurden die Aussagen mit Hilfe eines festgelegten Kategoriensystems herausgearbeitet (*Gütekriterium der „empirischen Verankerung“*). Die entsprechenden Unter- und Oberkategorien ermöglichten eine übersichtliche Verarbeitung bzw. Auswertung des Interviewmaterials. Die Oberkategorien wurden ähnlich den Themenkomplexen (Problematiken) der Arbeit von Teubert et al. (2006) ausgewählt, da diese Arbeit ein ähnliches Themenfeld behandelt und die Einteilung nach diesen Kategorien eine optimale Voraussetzung zur Auswertung dieser Arbeit bot. Allerdings sorgt die Auswahl dieser Kriterien auch für einen engen Rahmen der Arbeit. Was also im Rahmen des hier gewählten Vorgehens nicht in den Blick gerät, sind andere Themenkomplexe wie z. B. die ausführliche Auseinandersetzung mit dem Selbstkonzept der Sportler sowie weitere psychologische Aspekte wie z. B. die

Entwicklung der Athleten einschließlich der Berücksichtigung von Entwicklungstheorien (vgl. dazu Beckmann, Elbe, Szymanski & Ehrlenspiel 2006). Bezüglich der Entwicklungsproblematik wurden in der vorliegenden Arbeit nur die schulische und sportliche Entwicklung näher betrachtet sowie vereinzelte Persönlichkeitsmerkmale. Da die zeitliche Problematik die größte zu lösende ist, bezieht sich ein Großteil der Fragen bzw. Antworten darauf. Dieser enge Rahmen von Themen lässt also zu, dass weitere Themen in der Befragung nicht zur Sprache kommen können. Auf diese Weise wurden möglicherweise wertvolle Informationen z. B. bezüglich der Entwicklung der Athleten nicht berücksichtigt.

Als weitere Schwierigkeit kann angesehen werden, dass die Autorin einen *leistungssportlichen Hintergrund* hat und so der Blickwinkel der Befragung festgelegt war. Dies bietet Vor- und Nachteile. Auf der einen Seite konnte so direkt ins Thema eingestiegen werden, da z. B. die Hauptproblematik der zeitliche Abstimmung bereits bekannt war, auf der anderen Seite gehen auch an dieser Stelle womöglich Themen verloren, die jemand ohne Vorwissen vielleicht beleuchtet hätte. Für den Rahmen dieser Arbeit war der leistungssportliche Hintergrund eine Voraussetzung, die nicht geändert werden konnte und auch durchaus hilfreich war. Außerdem war eine Beschränkung auf vier Themenbereiche nötig, um den Rahmen der Arbeit nicht zu sprengen (Kriterium der „intersubjektiven Nachvollziehbarkeit“).

Bezieht man das Kriterium der Limitation auf die Erhebungsmethode, wird schnell eine Grenze deutlich: Die Erhebungszeitpunkte liegen ca. sieben Jahre auseinander. Dies hatte zur Folge, dass von den Schülern, die 2003/04 befragt wurden, im Jahr 2010 keiner mehr Mitglied der Schule war, es konnte also *nicht mit derselben Stichprobe* gearbeitet werden: Es handelt sich in dieser Arbeit zwar um eine Längsschnittstudie, allerdings konnten nicht die gleichen Sportler erneut befragt werden, so dass sich die Frage nach der Gültigkeit bzw. der Vergleichbarkeit stellt. Dieses Problem scheint aber nicht vordergründig zu sein, da die Belastungen von Schule und Sport immer unterschiedlich wahrgenommen werden. Es ging in der Arbeit nicht schwerpunktmäßig um die Entwicklung bestimmter Schüler über sieben Jahre, sondern u. a. auch um die Entwicklung von Förderstrukturen in einem System, die mit Hilfe von Wahrnehmungen der Akteure rekonstruiert werden sollte. Auf diese Weise war es möglich, die Befragung mit unterschiedlichen Akteuren fortzusetzen. Dabei wurde grundsätzlich davon ausgegangen, dass eine Veränderung stattgefunden haben muss (Kriterium der „intersubjektiven Nachvollziehbarkeit“).

Hinzu kommt die *Veränderung der Auswahl von Interviewpartnern*: Im Jahr 2003 wurden nur Schwimmer befragt und es floss Kontextwissen über Gespräche mit z. B. dem Sportkoordinator ein. 2010 wurden neben drei Schwimmern (also einer wesentlich kleineren Auswahl) auch andere Akteure ausführlich interviewt wie die Laufbahnberaterin, der Sportkoordinator und auch der Mittelstufenkoordinator, der sich um die Sportler kümmert. Diese Veränderung der Interviewpartner hängt auch mit pragmatischen Gründen zusammen, denn 2003 war der Hauptansprechpartner der Sportkoordinator, welcher immer noch der gleiche ist. 2010 wurde die Zuständigkeit, wenn auch nicht zu gleichen Teilen, auf die drei Akteure (Laufbahnberater-

rin, Mittelstufenkoordinator und Sportkoordinator) im System verteilt. Da sich das Verbundsystem stark vergrößert hat, war es wichtig, auch mehrere Stimmen zu berücksichtigen, denn auch diese Personen zählen zum Akteurskreis. Zusätzlich rechtfertigt sich diese Vorgehensweise schon allein unter der Berücksichtigung des Titels.

Im Rahmen des hier gewählten Vorgehens wurden nicht alle *Schwimmer* des Verbundsystems zum *zweiten Erhebungszeitpunkt* befragt. Dies hängt damit zusammen, dass eine Vorauswahl auf Grundlage der Vorkenntnisse getroffen wurde, welche gleichermaßen vernünftige Aussagen gewährleistet. Es wurden „extreme“ Fälle unter den Schwimmern als Interviewpartner zur besseren Kontrastierung ausgewählt, die auf Grund ihrer „Extreme“ zusätzlich noch charakterisiert wurden (vgl. Kriterium der „Limitation“). So konnten den Interviews alle nötigen Informationen entnommen werden.

Die Entscheidung, die Interviews mit Akteuren im Verbundsystem durchzuführen und so von innen heraus ein System zu rekonstruieren, geschah aus dem Grund, dass die Akteure die zentralen Figuren sind: Deren Situation (Koordination von Schule und Leistungssport) soll angenehmer gestaltet werden, um langfristig international erfolgreich und konkurrenzfähig zu sein – dies betrifft die Schwimmer. Weitere Akteure im System sorgen dafür, dass die Schwimmer sich möglichst vollständig um ihre Karrieren kümmern können, d. h. sie halten die organisatorischen Schwierigkeiten von den Aktiven fern. Außerdem ist auch die Situation der Koordinatoren geprägt durch übermäßige Arbeitsbelastung, die es zu optimieren gilt. So handelt es sich um Akteure, deren Situation von zusätzlicher Belastung geprägt ist. Hinzu kommt, dass Beteiligte zentraler Stellen, wie z. B. der Sportkoordinator der Schule, ebenfalls spezielle Einblicke in das Verbundsystem bieten können, die nicht unterschlagen werden sollten. Sie dienen teilweise erläuternd zu den Aussagen der Athleten und bieten manchmal ganz neue Erkenntnisse aus einer anderen, reflektierteren Sicht. Auf diese Weise war es möglich, einen umfassenderen Blick in das Verbundsystem zu erhalten.

Sicherlich hätte man auch andere Perspektiven wählen können, wie z. B. die der Schüler, die nicht leistungssportlich aktiv sind oder eine politische Perspektive. Doch dies hätte nicht zu den gewünschten Ergebnissen geführt, denn Personen, die keinen direkten Bezug zum Leben im Verbundsystem haben und damit die Möglichkeiten und Probleme nicht direkt wahrnehmen, können mit ihren Interviewaussagen keinen Beitrag zu einer Rekonstruktion des Verbundsystems leisten.

Die Methodenwahl einschließlich ihrer modifizierten Formen der zweiten Erhebungsphase waren also wichtig, um zu obigen inhaltlichen Ergebnissen gelangen zu können. Sie wurde ausgiebig diskutiert und kritisiert, so dass nun zur inhaltlichen Diskussion übergegangen werden kann.

5.2 Inhaltliche Diskussion

Im Zentrum dieser Arbeit stand die Frage, wie die Akteure des Verbundsystems, insbesondere die leistungssportlich aktiven Schwimmer der Eliteschule des Sports in Hamburg, die Belastung von Schule und Leistungssport empfinden und deuten, welche Probleme sich ihnen stellen, aber auch welche Möglichkeiten sie bezüglich ihrer Sport- und Schulkarriere an der Eliteschule des Sports haben. Dabei wurde auch deutlich, welche strukturellen Veränderungen sich über einen Zeitraum von ca. sieben Jahren ergeben haben und wie sich diese auf das allgemeine Empfinden der Akteure auswirken. Auch wenn nicht die gleichen Akteure befragt wurden, konnte man mit Hilfe der Aussagen auf mögliche Fortschritte im System schließen. Mit Hilfe der Aussagen *aller* Beteiligten, also z. B. auch der Aussagen von Koordinatoren, wurde aus deren Perspektive ein konkretes Verbundsystem „Schule-Leistungssport“ beleuchtet: Dabei konnte u. a. herausgearbeitet werden, welche Strukturen und Vorgaben für eine optimale spitzensportliche Förderung bei gleichzeitiger Sicherung der Schullaufbahn erwünscht sind.

Im Rahmen dieser Wahrnehmungen wurde deutlich, dass der Großteil der befragten Akteure prinzipiell zufrieden ist mit den Förderstrukturen im Verbundsystem, obwohl Kritikpunkte genannt wurden. Somit könnte man schlussfolgern, dass die Förderung der Athleten und das Leben im Verbundsystem auf der Grundlage spezieller Strukturen zufriedenstellend erfolgen, Vor- und Nachteile aber auch benannt werden.

Auf die Art und Weise der Förderung sowie die Vor- und Nachteile aus Akteurssicht wird später noch genauer eingegangen. Zunächst folgt eine kurze Rückbesinnung auf den bereits behandelten Theorieteil, der den Übergang zur Auseinandersetzung mit den Ergebnissen des empirischen Teils bilden soll.

Um die Ergebnisse der Befragungen besser verstehen zu können und dafür eine fundierte *theoretische Grundlage* zu liefern, wurde zu Beginn der Arbeit das institutionelle Basiswissen aufbereitet: Dabei wurden die zwei sehr unterschiedlichen Systeme um Schule und Leistungssport anhand der Systemtheorie Luhmanns und einer feldbezogenen Anwendung dieser Arbeit von Teubert (2009) vorgestellt und analysiert. Anschließend wurden die verschiedenen Organisationsstrukturen im Verbundsystem „Schule/Leistungssport“ einschließlich ihrer Vorgeschichte betrachtet. Diesbezüglich wurde deutlich, dass die Entwicklung sowie die Organisationsstruktur der Kinder- und Jugendsportschulen (KJS) der ehemaligen DDR eine bedeutende Rolle für die Entwicklung der heutigen Sport- und Talentförderung in Deutschland spielte, denn auch heute finden sich in den Verbundsystemen einschließlich der Eliteschulen in ihren Grundzügen Aspekte der Talentförderung der ehemaligen DDR wieder.

Es folgte die Betrachtung der Akteursperspektive, in Zuge dessen die Problematik der Doppelbelastung durch simultane leistungssportliche und schulische Anforderungen vorgestellt wurde, gefolgt von einer Aufbereitung des allgemeinen For-

schungsstandes der Thematik „Schule und Leistungssport“ mit Hilfe der Arbeiten von Teubert et al. (2006) und Teubert (2009).

Schließlich wurden vor der Auseinandersetzung mit dem empirischen Teil Grundannahmen bezüglich der Wahrnehmung der Akteure des Verbundsystems formuliert.

Nachdem die Methodik der empirischen Untersuchung erläutert wurde, folgt die Vorstellung und Auswertung der Interviewstudie bezogen auf zwei Erhebungszeitpunkte. Diese Untersuchung stellt den Schwerpunkt der Dissertation dar.

Auf einige Details dieser Interviews, die während der Untersuchung ins Auge sprangen, soll im Folgenden nun noch einmal eingegangen werden, wobei auch der Bezug zur einschlägigen Literatur, die im Theorieteil vorgestellt wurde, hergestellt wird. Bei besonderen Aspekten werden auch - zumindest ansatzweise - Handlungsempfehlungen für die Zukunft gegeben.

Wie im zweiten Kapitel, aber auch in den Befragungen deutlich wurde, bedarf es – um für die Akteure einen reibungslosen Ablauf zweier Systeme (Schule/Leistungssport) zu gewährleisten, die verschiedener nicht sein können - nicht nur *übermäßigen Engagements* aller Beteiligten, sondern auch *eingefahrene, aufeinander abgestimmte Strukturen und Anforderungen*, die jedes Mitglied beider Systeme trägt (vgl. Teubert et al. 2006). Es wurde deutlich, dass auch Probleme insbesondere für die betroffenen Athleten entstehen können, da in beiden Systemen viele Menschen zusammenarbeiten und deshalb eine *wechselseitige Akzeptanz* von Nöten ist. Letzten Endes ist jedoch *Zeit* und der Umgang mit selbiger das alles entscheidende Kriterium, insbesondere für die Zufriedenheit der Akteure im System.

Wie auch schon Brettschneider & Klimek (1998) und Teubert et al. (2006) in ihren Untersuchungen festgestellt hatten, kann die in den obigen Befragungen festgestellte zeitliche Trainingsbelastung der Schüler mit einem „half-time-job“ gleichgestellt werden und unterstreicht die Notwendigkeit der Abstimmung von trainingspezifischen Belastungen und schulischen Anforderungen (vgl. auch Brettschneider & Klimek 1998).

Während in den Jahren 2003/04 die erhoffte Flexibilität im Umgang mit *Zeit* in der Praxis noch nicht zu erkennen war, die Schüler über zu wenig Freizeit und schlechte zeitliche Koordination von schulischen und sportlichen Terminen klagten, scheint diese Problematik 2010 etwas in den Hintergrund getreten zu sein.

Die Schüler bewerteten 2003/04 die ergriffenen Unterstützungsmaßnahmen umso schlechter, je älter sie waren bzw. je höher ihr wöchentliches Trainingspensum war. Dieser Umstand ist vor allem deswegen unglücklich, weil es gerade die älteren Athleten z. B. in der Oberstufe bzw. die Athleten mit hohen Trainingspensum sind, die in besonderer Weise auf Unterstützungsleistungen der Verbundsysteme angewiesen sind. Damals wollte man sich dieser Problematik annehmen und heute ist nicht nur mit Hilfe der Interviewaussagen zu erkennen, dass in der Beobachtungsstufe und auch in der Mittelstufe sowohl der sportliche als auch der schulische Zeitumfang keine unzumutbare Belastung für die Athleten darstellen. Selbst für den Ober-

stufenschüler scheint die schulische Belastung neben der sportlichen realisierbar zu sein, wenn er nicht seiner „Faulheit“ unter- bzw. erliege. Sei es Faulheit oder die Fähigkeit zu wissen, wann man seine Grenzen erreicht hat und eine Erholungsphase benötigt, der Schüler gibt zumindest zu, dass er durchaus mehr für die Schule machen könnte, es aber nicht wolle. Die Gründe dafür liegen in seiner Persönlichkeitsstruktur und nicht in der Schule als System an sich. Als höchste Belastung wurden 2003/04 die Hausaufgaben empfunden, die mittlerweile bis zur Klasse 10 entfallen. In der Oberstufe haben die Schüler zwar Hausaufgaben, durch die Schilderungen der Akteure kann vermutet werden, dass verstärkt Rücksicht auf die Sportler genommen wird und sie durch das Sportprofil im Rahmen der Profiloberstufe eindeutig zeitlich entlastet werden. Im Schuljahr 2010/11 gibt es laut Sportkoordinator sogar zwei Sportprofile in der Oberstufe, eins für die Leistungssportler und eins für die „normalen“ Schüler. In diesem Sportprofil haben die Sportler nicht nur vermehrten Sportunterricht, und können ihre Trainingszeiten besser integrieren, sondern es werden auch schwerpunktweise Fächer unterrichtet, die in ein sportliches Profil passen, wie z. B. die Naturwissenschaften (Biologie) oder auch Sporttheorie.

Auch die Einbindung von *Vormittagstraining* in den Unterricht sorgt für einen strukturierten Tagesablauf und scheint die Athleten zu entlasten, gleiches gilt für die Einführung der Ganztagschule mit ihrem rhythmisierten Tagesablauf. So ist es den Sportlern objektiv besser möglich, über die wenige freie Zeit, die sie haben, en bloc zu verfügen. In diesem Zusammenhang hat sich nach Aussagen der Sportler auch die Stundenplangestaltung sehr positiv und damit entlastend entwickelt: So folgt z. B. bei keinem Leistungssportler mehr auf das Vormittagstraining regulärer Sportunterricht.

2003/04 war für die Zukunft allerdings eine zusätzliche zeitliche Entlastung für besondere Fälle angedacht, nämlich die *Möglichkeit der Schulzeitstreckung*. Doch mangels finanzieller und gesetzlicher Möglichkeiten wurde dieses Projekt laut Sportkoordinator nicht weiter entwickelt bzw. gestrichen. Das bedeutet, dass eine Verlängerung der Schulzeit aufgrund extremer Fehlzeiten eines Sportlers nicht möglich ist und dies setzt die Sportler definitiv zeitlich zusätzlich unter Druck. Diese Entlastungsmöglichkeit gab es in der ehemaligen DDR (vgl. Kapitel 2.2.3) und ist noch heute in einigen östlichen Bundesländern aufgrund einer anderen Gesetzeslage existent. In Hamburg haben zwar diese Gesamt- bzw. Stadtteilschüler (G9) ein Jahr mehr Zeit zum Lernen als Gymnasiasten (G8), dennoch wäre die Einführung der Schulzeitstreckung als Möglichkeit für Einzelfälle wünschenswert gewesen und sollte weiterhin gefordert werden.

In beiden Befragungen wurden *personelle sowie personalrechtliche Probleme* deutlich: Früher wurde der Personalbedarf durch die zentrale Einstellung seitens Behörde aufgrund des Bedarfs an den jeweiligen Schulen geregelt. Heute handeln die Schulen zwar eigenverantwortlich, was auf den ersten Blick ein Vorteil zu sein scheint. Dennoch müssen sie Bewerbern Vorrang geben, die deren Bedarf abdecken. So können nicht diejenigen eingestellt werden, die entsprechende sportliche

Qualifikationen mitbringen und die Schule als Ganzes unterstützen würden, sondern – nach Aussage des Sportkoordinators - ungünstigstenfalls diejenigen, die nur die „passenden“ Fächer mitbringen. Der Sportkoordinator greift diesbezüglich die Forderung nach einem gesetzlichen Sonderstatus für Verbundsysteme auf, damit diesen Schulen die Möglichkeit eingeräumt werden kann, das Personal selbständig auch nach sportlichen Gesichtspunkten einzustellen.

Zu beiden Erhebungszeitpunkten wurde eines sehr deutlich: Die Schüler nehmen als schwerwiegendstes Problem die *Akzeptanz* einiger Lehrer gegenüber dem Leistungssport wahr, die scheinbar mit zunehmender Klassenstufe noch abnimmt. Dies war zum Zeitpunkt der ersten Befragung wesentlich stärker ausgeprägt als im Jahr 2010, dennoch wurde durch die Äußerungen der Schüler deutlich, dass auch heute noch einige Lehrer kein Verständnis für die leistungssportliche Situation der Schüler aufbrächten. Dies kann schlimmstenfalls die Umsetzung des gesamten Konzeptes und somit den reibungslosen Tagesablauf der Sportler behindern.

Dieses Problem greift die obige Forderung nach einem Sonderstatus für Eliteschulen des Sports ebenfalls auf: Könnten die Schulen Lehrer nach eigenen Vorstellungen und Bedürfnissen einstellen, würde sich diese Problematik sicherlich schnell relativieren, wenn nicht sogar erledigen. Da dies nicht der Fall ist, muss anderweitig dafür gesorgt werden, dass die Kollegen einer Schule mehr Verständnis für die Leistungssportler aufbringen können. Dies kann auf verschiedene Arten erfolgen, z. B. kann es für das gesamte Kollegium regelmäßig entsprechende Fortbildungsmaßnahmen geben, die ihnen die Einsichten in den belastenden Tagesablauf der Sportler geben. Die Schule kann Gelegenheiten schaffen, in denen sich Sportler und Lehrer regelmäßig austauschen und sich gegenseitig besser verstehen lernen (z. B. monatliche Veranstaltungen). Und der Sportkoordinator sollte den Weg weiterverfolgen, auf dem er sich gerade befindet. Er leistet große Aufklärungs- und Überzeugungsarbeit im Kollegium und macht immer wieder nachdrücklich deutlich, welchen physischen und psychischen Belastungen die Sportler ausgesetzt sind. Dies alles sind Maßnahmen, die die Akzeptanzproblematik nicht ad hoc ändern können, aber im Laufe der Zeit wird sich dieser Aspekt sicherlich verbessern.

Insgesamt muss allerdings noch einmal deutlich gemacht werden (vgl. Kapitel 2), dass Schule und Spitzensport jeweils die Normen und Bedürfnisse der anderen Seite anerkennen (*Primat der schulischen Ausbildung*) und Kompromisse eingehen müssen, um langfristige Erfolge zu erlangen.

Des Weiteren wurde aus den Interviews deutlich, dass ein intensiver Austausch zwischen den Kooperationspartnern stattfinden sollte, um Missverständnissen vorzubeugen und *Transparenz* zu schaffen. Diesbezüglich wurden mittlerweile neben bereits genannten Maßnahmen noch weitere ergriffen: Das Verfahren zur schulischen Befreiung bei Wettkämpfen wurde laut Aussage der Akteure verbessert und transparenter gemacht. Ein Schulradio wurde eingeführt, mit dessen Hilfe die Leistungen und Erfolge der Schüler veröffentlicht und somit allen transparent gemacht werden, was laut Sportkoordinator zur Folge hat, dass die „Nichtsportler“ und auch

alle Lehrer den entsprechenden Sportlern mehr Respekt entgegen bringen können, da sie die Leistungen auf diese Weise besser einordnen können.

Ein homogenes Kollegium, welches die sportliche Seite hundertprozentig anerkennt, wird mit Sicherheit eine Wunschvorstellung bleiben, aber es wird deutlich, dass man gezielt in den Akzeptanzprozess eingreifen kann und dies in erster Linie bei der Einstellung von Personal.

Probleme wurden allerdings immer noch bezüglich der *Schulform* deutlich.

Kaminski, Mayer & Rouff (1984) belegen anhand quantitativer Ergebnisse, dass der Anteil der Schüler, die die Allgemeine Hochschulreife als qualifizierenden Abschluss anstreben, in der Gruppe der leistungssportlich Engagierten am höchsten sei. Diese Untersuchungsergebnisse werden gestützt durch beide durchgeführten Befragungen (2003/04 und 2010): Alle befragten Schwimmer hatten die Allgemeine Hochschulreife zum Ziel. Ein deutliches Zeichen dafür, dass der ursprünglich gymnasiale Abschluss bevorzugt gewählt wird. Dies bestätigten auch diverse Äußerungen der Schüler: Die Gesamtschule bzw. Stadtteilschule als Schulform wurde nicht als optimal zumindest bezüglich der schulischen Bildung angesehen. Es überwiegen jedoch strukturelle sowie zeitliche Vorteile dieser Schulform, zumindest in Hamburg. Dennoch wird in der Befragung mit dem Sportkoordinator der Schule deutlich, dass es wohl einige Eltern gibt, die ihre Kinder erst einmal auf ein Gymnasium schicken, bis ihnen in der siebten Klasse auffällt, dass die Belastung für ihre Kinder zu hoch ist. Meist wechseln die betreffenden Schüler dann in die Gesamtschule/Stadtteilschule (Eliteschule), wodurch Probleme in den Kapazitäten entstehen. Auch aus diesem Grund wird momentan über die Einführung einer „Talentklasse“ nachgedacht, um bei zu großem Bedarf durch Seiteneinsteiger alle Schüler auffangen zu können. Dennoch bleibt die Frage offen, wie man längerfristig mit dieser Problematik an der Eliteschule umgehen sollte, denn dieser Aspekt war in beiden Untersuchungen auffällig und der Sportkoordinator bestätigte, dass auch er sich mit dieser Problematik häufig in Elterngespräche immer wieder auseinandersetzen müsse.

Es bliebe die Möglichkeit, mit einem Gymnasium in der näheren Umgebung zusammenzuarbeiten, wobei man Lösungen finden muss, um dessen strukturelle Nachteile zu umgehen (G8). U. U. könnte man sich für die Gymnasien in Hamburg, die dann Eliteschulen werden oder mit einer zusammenarbeiten, ebenfalls auf gesetzliche Sonderregelungen einigen: Beispielsweise kann sich ein Gymnasium in Schleswig-Holstein nun selbständig aussuchen, ob es innerhalb von acht oder neun Jahren zum Abitur führt. Darüber hinaus besteht dort auch die Idee, zwei verschiedene Zweige an einem Gymnasium anzubieten (G8 und G9) und auf jeden Schüler eingehen zu können. Mittels einer derartigen Flexibilisierung der Schulstrukturen kann man Verbundsysteme ausbauen sowie stärken. Da es in diesem Zusammenhang um grundlegende politische Entscheidungen geht, kann nicht erwartet werden, dass es zu einer schnellen Lösung dieser sehr speziellen Problematik kommt. Eine eher zwangsläufige Zusammenarbeit der Hamburger Eliteschule besteht bereits mit dem Heidberggymnasium, aber auch nur, weil sich die Trainer hier laut

Sportkoordinator geteilt werden müssen: Sportvereine wie der HSV oder St. Pauli arbeiten nicht mit dem Fußballverband zusammen, welcher wiederum mit der Eliteschule zusammenarbeitet. Die Vereine suchen sich ihre eigenen Kooperationspartner in der näheren Umgebung. Eine Kooperation ist in diesem Fall eher schwierig. Aufgrund des in Hamburg eingeführten Zentralabiturs kann für die Eltern und Athleten der Gesamtschule/Stadtteilschule zumindest nicht mehr das Argument gelten, es handele sich hier um ein zweitklassiges Abitur und es müsse weniger gearbeitet werden. Auch an einer Gesamt-/Stadtteilschule müssen die gleichen Pensum erfüllt werden wie an einem Gymnasium, um erfolgreich das Abitur zu absolvieren.

Darüber hinaus wurden die schulischen Anforderungen am Gymnasium, die nun in acht Jahren erfüllt werden müssen, im Wesentlichen nicht verringert, so dass es für entsprechende Schüler zu zusätzlichem Stress kommt, während die Gesamt-/Stadtteilschüler ihr Pensum wie früher auf 9 Jahre verteilen können.

Die Schule hat in jedem Fall einen Auftrag: Sie muss den Schülern die Möglichkeiten bieten, ihre Fähigkeiten und Begabungen zu fördern, darf aber dabei nicht den gesellschaftlichen Auftrag vergessen, die Schüler zu kritischen Bürgern einer demokratischen Gesellschaft zu erziehen. Dabei darf eine allgemeine intellektuelle Leistungsfähigkeit nicht zu Gunsten des Sports vernachlässigt werden.

Der Reiz eines möglichen „Vollzeitinternats“ für die Sportler wurde in der ersten Befragung deutlich: Bei der Hälfte aller Befragten bestand eine positive Resonanz bezogen auf ein Vollzeitinternat. Diese Schüler wären sofort bereit gewesen, in ein Sportinternat zu wechseln, wenn dieses in ihrer Umgebung, also in Hamburg liegen würde. Die Forderung nach einer „Eliteschule des Sports“ mit angeschlossenem Sportinternat in Hamburg war zum damaligen Zeitpunkt (2003/04) also sehr wichtig, weil für den Großteil der Schüler aufgrund sozialer Bindungen ein Wegzug aus Hamburg, nur um ein Vollzeitinternat in einem anderen Bundesland besuchen zu können, nicht in Frage kam. Da es aber hier und im näheren Umkreis keine derartige Institution gab, blieb es den Sportlern auch verwehrt, ein derartiges Internat zu besuchen. Mittlerweile wurde das Internat so weit ausgebaut, dass es genug Plätze (25) gibt, um entsprechende Sportler aufzunehmen. Zukünftig wird auch hier laut Laufbahnberaterin der OSP an einer Erhöhung der Kapazitäten gearbeitet, da man die Wichtigkeit dieser Einrichtung erkannt hat.

Ein Mehrbedarf an *Förderstunden oder Nachführunterricht* für die Sportler war zum Zeitpunkt der ersten Untersuchung nicht unbedingt erforderlich. Keiner der Schüler gab während der Interviews an, die Hausaufgabenhilfe regelmäßig zu besuchen. Allerdings muss man in diesem Zusammenhang ergänzen, dass sich - solange diese Form der Unterstützung auf freiwilliger Basis erfolgt - nichts daran ändern wird, auch dann nicht, wenn die Schüler eigentlich Unterstützung nötig hätten.

Als Mangel ist allerdings zu bezeichnen, dass laut Sportkoordinator bis zum Ende des Schuljahres 2004/05 immer noch keine qualifizierte Hausaufgabenbetreuung angeboten wurde, obwohl eben diese schon seit langem existieren sollte. Im Schuljahr 2005/06 sollte dieser Mangel beseitigt werden, doch dies geschah nicht. Es wurde vielmehr ein Konzept für eine Reformklasse erarbeitet, in dem die Schüler

bis einschließlich zur zehnten Klasse keine Hausaufgaben haben und selbständig mit Hilfe von Kompetenzrastern in ihrem eigenen Tempo lernen sollen, so dass das Problem auf eine andere Art und Weise gelöst wurde.

Allerdings gibt es diesbezüglich einen Kritikpunkt: Selbst, wenn es keine Hausaufgaben mehr gibt, bedeutet dies nicht, dass bei keinem Athleten mehr schulische Probleme oder Defizite auftreten. Für die Fälle, in denen sich bei den Schülern Schwierigkeiten zeigen, sollte es die Möglichkeit geben, Förderunterricht besuchen zu können, der bestenfalls, besonders an einer Ganztagschule, auch in den Schulalltag fest integriert ist. Dies scheitert momentan nach Angaben des Sportkoordinators noch an der finanziellen Unterstützung behördlicherseits: Es werden keine Deputatstunden dafür zur Verfügung gestellt.

Dies kann nur auf Unverständnis stoßen. Momentan sieht sich die Schule in dem Dilemma, diesen Förderunterricht selbständig finanzieren und organisieren zu müssen und ist damit auf die freiwillige Mithilfe der Elternschaft angewiesen oder auf Sponsoren.

Zumindest gibt es mittlerweile schon die Möglichkeit des „*E-learning*“, d. h. Schüler, die z. B. auf Wettkämpfen sind, können via Internet auf Aufgaben zugreifen und diese erledigen. So haben sie die Möglichkeit, dem Unterricht zumindest auf diese Weise zu folgen. Dies setzt allerdings die technischen Voraussetzungen an beiden Orten voraus, sowie das entsprechende technische Verständnis aller Beteiligten, was auch heute noch nicht bei allen Lehrern einer Schule zu finden ist. Ebenfalls mangels finanzieller Unterstützung der Behörde gibt es momentan noch nicht die Möglichkeit, einen Lehrer als Begleitung mit auf Wettkämpfe oder in Trainingslager zu schicken. Auf diese Weise könnten schulische Defizite aufgearbeitet und so schulische Probleme und Belastungen minimiert werden.

Die Möglichkeit des „*virtuellen Klassenzimmers*“ scheint noch in weiter Ferne zu liegen, scheint aber durchaus eine Möglichkeit zu sein, bei Abwesenheit dem Unterricht z. B. mittels Webcam zu folgen.

Die Kritik, die die Schüler 2003/04 am *regulären Sportunterricht* hatten, wurde konstruktiv aufgenommen und umgesetzt. Zwar empfanden damals – entgegen der Erwartungen - nur ein Drittel der Schüler den Sportunterricht als überflüssig und unnötig. Hätte die Möglichkeit bestanden, in der Zeit des Sportunterrichts z. B. Hausaufgaben oder andere schulische Pflichten zu erledigen, hätten alle Befragten dieses Angebot vorgezogen. Zwar gibt es mittlerweile immer noch regulären Sportunterricht, aber es kann freier damit umgegangen werden und er kann auch fest verankert im Stundenplan zu Trainingszwecken genutzt werden. Der körperliche Ausgleich sowie das Erlangen neuer Bewegungserfahrungen durch den regulären Sportunterricht sollte allerdings nicht unterschätzt werden. Dies wird auch von einigen Schülern befürwortet.

Die starke physische und psychische *Belastung* im Schwimmen wurde zwar auch wahrgenommen und immer wieder erwähnt, stellte aber für alle Betroffenen ein nicht allzu großes Problem dar, immerhin sei man ja zum Schwimmen hier.

Durch Gewöhnung, so wird berichtet, werde das Empfinden von derartig hoher Belastung reduziert. Dieser Erkenntnis stimmen Brettschneider et al. (1993) zu und erklären anhand vorläufiger Befunde, dass dieser enorme Belastungsumfang von den Betroffenen selbst subjektiv nicht so wahrgenommen werde, es bestünde also eine Diskrepanz zwischen der objektiv vorhandenen Belastung und der subjektiv wahrgenommenen Beanspruchung (Brettschneider et al. 1993).

Besondere Bewältigungsanstrengungen waren also überflüssig, da aus der Sicht der Schüler die Anforderungen in kleinen Schritten, also praktisch unmerklich angewachsen sind. Auf diese Weise hat sich der Sportler an die Belastung gewöhnt (Richartz & Brettschneider 1996).

Holz (1981) kommt jedoch in seinen Untersuchungen zu dem Schluss, dass bei den Athleten, die sich subjektiv sehr stark überfordert fühlen, vom Trainingsaufbau her auch eine Überforderung vorprogrammiert sei. Daher dürfe die starke Fluktuation in diesen Sportarten nicht verwundern (Holz 1981). So zeigt sich gerade im Schwimmen immer häufiger das Phänomen des Dropouts.

Bei beiden obigen Befragungen (2003/04 und 2010) wurde ebenfalls deutlich, dass ein Großteil der Athleten einen *Automatismus* entwickelt hat, um das Training absolvieren zu können. Sie hätten sich schlicht an ihren Tagesablauf gewöhnt und würden so die hohe Trainingsbelastung auch nicht in Frage stellen. Dies funktioniert so lange, bis die sportlichen Leistungen nicht mehr den Erwartungen entsprechen. Hält eine derartige Phase über einen längeren Zeitraum an, kann es tatsächlich zu einer (Sinn-)Krise kommen, wie es der Oberstufenschüler der Befragung aus dem Jahr 2010 verdeutlicht.

Es zeigt sich, dass die Sportler bezüglich ihrer zusätzlichen Belastung und somit weniger Freizeit niemals mit gleichaltrigen Mitschülern verglichen werden können. Dafür treten die Sportler aber auf jeden Fall und in jeder Hinsicht belastungsfähiger auf als ihre Schulkameraden. Die Schule versucht definitiv alles, um die Schüler so weit es geht zu entlasten. Der Vorteil, der für die Sportler entsteht, ist ein ganz wesentlicher: Sie lernen sehr früh, ihr Leben selbständig zu organisieren und Verantwortung für sich und die Leistungen zu übernehmen. Ihr Zeitmanagement ist offensichtlich sehr ausgeprägt und wird ihnen auch im späteren Leben sowie im Beruf zu Gute kommen.

In verschiedenen anderen Untersuchungen konnten bei Nachwuchs - Leistungssportlern weder in der schulischen noch in der persönlichen Entwicklung Beeinträchtigungen nachgewiesen werden – im Gegenteil: Sporttalente sind meistens auch ausgesprochene Organisationstalente. Ihre persönliche Entwicklung verlaufe laut Brettschneider & Klimek (1998) in zahlreichen Aspekten deutlich positiver als bei ihren Altersgenossen. Die meisten Athleten erreichten hochqualifizierte Bildungsabschlüsse und nach ihrer Wettkampflaufbahn hochqualifizierte Berufe. Diese Ergebnisse hätten natürlich umso mehr Gültigkeit bei einer reibungslosen Bewältigung der Mehrfachbelastung in sportbetonten Schulen und Sportinternaten (Brettschneider & Klimek 1998).

Der Mittelstufen- sowie der Sportkoordinator stellten fest, dass das beste Abitur bisher immer ein Leistungssportler hatte, was u. a. ebenfalls die Erkenntnisse Brettschneiders sowie die anderer Autoren bestätigt.

Fest steht, dass die Schule unter Wahrung der prioritären Bedeutung der schulischen Allgemeinbildung die Förderung der talentierten und leistungssportlich engagierten Schüler anstrebt. Dabei ist ein besonders wichtiges Bindeglied zwischen Schule und Leistungssport der Sportkoordinator.

Es ist nicht nur der Eindruck des Sportkoordinators, dass die Eliteschule des Sports in Hamburg Modellcharakter besitzt und eine optimale Förderung der Sportler garantieren kann. Auch die Ergebnisse der Befragungen lassen diese Rückschlüsse zu. Dennoch fehlt der Schule offensichtlich – wie bereits erwähnt - in einigen Bereichen behördliche Rückendeckung, was nicht zuletzt auch mit einem Wechsel der Schulaufsicht zusammenhängt. Es scheint unmöglich zu sein, konstruktiv an Konzepten für diese Schule zu arbeiten, wenn z. B. eine Schulaufsichtsbeamtin diesen Interessen entgegen arbeitet und wichtige Entscheidungen nicht trägt.

Alle Beteiligten müssen sich aber darüber im Klaren sein, dass das System Eliteschule des Sports nur effektiv für die Sportler funktionieren kann, wenn das gesamte System der Talentauswahl und Talentförderung in Hamburg aufeinander abgestimmt ist. Wenn nicht die besten Athleten einer Sportart diese Einrichtung nutzen, sondern nur die Kinder, deren Eltern man von diesem Schritt überzeugt hat, wird man eines Tages diese Einrichtung wieder in Frage stellen.

Dafür wäre es auch wichtig, dass auf lange Sicht alle Verbände mit der Schule zusammenarbeiten. So kann es nicht sein, dass ein hervorragender Leichtathlet, der gerne in diese Schule wechseln möchte, nicht aufgenommen werden kann, weil es laut Sportkoordinator an der Zusammenarbeit zwischen dem Leichtathletikverband und der Schule mangle. Eine Verbesserung dieser Situation durch einen Kooperationsvertrag mit dem Leichtathletikverband wäre für alle Beteiligten wünschenswert. Dies wäre ein erster Schritt, dem weitere Verbände (z. B. der Handball- oder Judoverband) folgen sollten.

Zumindest hat der anfangs viel kritisierte Titel „Eliteschule“ laut Koordinatoren dafür gesorgt, dass die Schule eine ganz neue Außenwirkung hat, auch, wenn es auf den ersten Blick nicht nachvollziehbar zu sein scheint, dass eine Gesamt-/Stadtteilschule als Eliteschule bezeichnet wird. Mittlerweile ist die Schule laut Sportkoordinator auf breiter Ebene anerkannt und es stellt sich nicht mehr die Frage nach dem „zu der Schule gehen müssen“, sondern hier erhält man nun die Erlaubnis, an diese Schule kommen zu dürfen. So gibt es selbst aus Südamerika Zulauf: Ein Schwimmer aus Chile hat mittlerweile sein Interesse bekundet, an der Eliteschule dem Unterricht und dem Training zu folgen.

Positiv zu bewerten ist die *Zusammenarbeit* zwischen sportlicher Seite durch die Laufbahnberaterin des OSP und der schulischen Seite durch den Sportkoordinator, die viel stärker wahrgenommen wird als noch in den Jahren 2003/04. Sowohl dem

Sportkoordinator als auch der Laufbahnberaterin kann im Wesentlichen der positive Wandel der Situation zugeschrieben werden.

Die *räumliche Ausstattung* im Ganzen ist optimal, nicht zuletzt auch wegen der baulichen Maßnahmen der letzten Jahre. Eine wissenschaftliche Begleitung erfolgt zwar gelegentlich, ist aber grundsätzlich nicht geregelt. Vielmehr entstehen zufällig Situationen, in denen z. B. die HAW eine Untersuchung durchgeführt hat und so positiv zur Entwicklung der Mensa beitragen konnte. Auch Studenten schreiben manchmal ihre Examensarbeit oder andere wissenschaftliche Arbeiten zu einem passenden Thema. Die Qualität des Verbundsystems wird weiterhin regelmäßig überprüft durch die Evaluation des Deutschen Olympischen Sportbundes, in dessen Überprüfungszyklus sich die Schule momentan wieder befindet.

Entwicklungsbedarf sieht der Sportkoordinator allerdings zukünftig noch im Bereich der Kooperation mit Berufsschulen, Berufsfachschulen, Handelsschulen, etc.

Wünschenswert für die Zukunft wäre eine realistische zeitliche Ausstattung der Sportkoordinatorenstelle: Der Sportkoordinator hat für die Koordination des Sports, also die Betreuung der 190 Sportler und die Weiterentwicklung des Konzepts eine Viertel-Lehrerstelle zur Verfügung. Darüber hinaus ist er Klassenlehrer einer Klasse des neuen Reformjahrgangs und betreut parallel zu seinem normalen Unterricht noch um die 30 Tutanden in der Oberstufe. Jeder, der sich mit dem Schulsystem näher auskennt, wird schnell feststellen, dass man mit einer derart knappen Kalkulierung einer Stelle niemanden gerecht werden kann, schon gar nicht den Schülern. So wäre ein spezieller Beratungsdienst für die Sportler sicher im Interesse aller, um womöglich auch früh erkennen zu können, welcher Sportler sich einem unerwünschten Dropout bedrohlich nähert.

Ein weiterer *pädagogischer Knackpunkt* liegt darin begründet, dass Sportler, die scheitern, auch zusätzlich noch ihre Sportklasse verlassen müssen. Eine Lösung gibt es dafür momentan noch nicht, leider wird der Platz in den entsprechenden Klassen benötigt. Die Strukturen sind noch nicht so weit ausgebaut, dass man mehrere Sportklassen anbieten kann, deshalb ist man extrem auf frei werdende Plätze angewiesen. Die Anmeldezahlen zeigen, dass es momentan für zwei Sportklassen zu wenige Schüler sind und für eine Sportklasse zu viele. Deswegen gibt es tatsächlich schon Wartelisten.

Insgesamt wurde mit Hilfe der Interviewergebnisse deutlich, wie die betreffenden Sportler die Umsetzung des Konzeptes der Eliteschule des Sports empfinden und bewerten, welche Stärken und Schwächen es ihrer Meinung nach aufweist sowie welche Vor- und Nachteile daraus für die Athleten entstehen. Dabei wurde auch durch Aussagen der Koordinatoren deutlich, welche Grenzen und Möglichkeiten in der Realisierung bestehen. Diesbezüglich zeigt sich, dass eine erfolgreiche Kooperation zwischen Schule und Spitzensport Zugeständnisse gleichermaßen auf beiden Seiten erfordert, was ebenfalls Autoren wie z. B. Teubert et al. (2006) bestätigen. So könne der Sport nicht von der Schule verlangen, interne Strukturen derart zu ändern, dass sie für die spitzensportlichen Belange besonders funktional sind, wenn er dabei völlig die schulischen Anforderungen und Normen außer Acht lasse

(Teubert et al. 2006). Es wurde allerdings deutlich, dass an der Eliteschule des Sports in Hamburg diesbezüglich eine Ausgewogenheit besteht, wobei nicht inhaltliche, aber durchaus strukturelle und rechtliche Rahmenbedingungen seitens der Schule für Probleme im sportlichen Bereich sorgen (z. B. Personaleinstellung).

Teubert et al. (2006) geht diesbezüglich noch weiter und stellt fest, dass wegen der enormen Zeitknappheit der Athleten die Zugeständnisse der Schule eindeutig größer sein müssen als die der Sportseite. Der Spitzensport könne seine Strukturen nicht beliebig verändern, um die Anforderungen der Schule zu berücksichtigen, indem er z. B. Wettkämpfe und Trainingslager vorwiegend in der Ferienzeit organisiere. Dies wäre zwar aus Sicht der Schule wünschenswert, weil es die Koordination auf organisatorischer Ebene erleichtern würde, für den Spitzensport würde es aber eine Einschränkung hinsichtlich einer optimalen Trainings- und Wettkampfsteuerung bedeuten und sich beispielsweise nachteilig auf die internationale Konkurrenzfähigkeit auswirken. Gleichwohl müsse der Spitzensport aber auch wissen, dass gewisse Zugeständnisse an die Schule unverzichtbar sind. So müsse von beiden Seiten eine starke Kompromissbereitschaft ausgehen.

Die Zugeständnisse liegen hier auf einer strukturellen Ebene, inhaltlich ist es für die Schule nicht möglich, Kompromisse einzugehen. Für die Sportler gelten die gleichen Vorschriften, um das Abitur zu erlangen, wie für jeden anderen Schüler, was durchaus wichtig ist, um nicht nur sportlich, sondern auch im Bildungsbereich international konkurrenzfähig zu bleiben und denjenigen eine berufliche Chance zu bieten, die im Sport nicht mehr ihre Zukunft sehen (vgl. auch Horak et al. (2005)).

Ausblick

Die Diskussion um die Absicherung der Sportler für das zukünftige Leben, sei es in Hinsicht auf (Schul-)Bildung oder in finanzieller Hinsicht, verleitet zu einem Blick über den Tellerrand:

Gerade in Randsportarten müsse durch eine möglichst gute schulische Ausbildung während der Sportkarriere für das spätere Leben vorgesorgt werden (Horak et al. 2005), da es in Deutschland keine finanzielle Nachsorge für „pensionierte“ Leistungssportler oder „Dropouts“ gebe, wie es z. B. in Korea der Fall ist. Der Nutzen des Leistungssports für das spätere Berufsleben außerhalb des Leistungssports bestehe also - wenn überhaupt - einerseits darin, außerordentliche sportliche Erfahrungen gemacht und Kontakte zu einflussreichen Persönlichkeiten in der Sport- bzw. Marketingbranche hergestellt zu haben. Andererseits könne ein, wenn auch bescheidener, Bekanntheitsgrad erlangt werden, so dass am Ende der sportlichen Laufbahn spezielle immaterielle Ressourcen zur Verfügung stünden, die beim verspäteten Berufseinstieg hilfreich sein könnten (Horak et al. 2005). Horak et al. (2005) sind überzeugt davon, dass das sportliche Umfeld den wichtigsten sozialen Bezugsrahmen bilde, und der Sport zumindest den schulischen und beruflichen Werdegang beeinflusse.

In anderen Ländern wie z. B. Frankreich und Südkorea wird die Problematik der Doppelbelastung verringert, indem man besondere *Bildungs- und Berufsprivilegien* für Sportler in Betracht zieht und so den Risikofaktor der schulischen Ausbildung vermindert. Begründet wird dies damit, dass die Sportler, wenn sie erfolgreich sind, das jeweilige Land im Ausland repräsentieren und so dem Staat zu mehr Ansehen im Ausland verhelfen. Sie stehen also dem Grunde nach im Dienst des Staates. Die Betroffenen im Falle des Versagens oder bei krankheitsbedingtem Ausfall sich allein zu überlassen, wäre demnach verantwortungslos. Ein etwas provokanter Einwurf wäre die Forderung einer Sportlerrente, also einer finanziellen Absicherung fürs Alter, wie sie Michael Groß seinerzeit in einem Interview forderte:

Michael Groß beschrieb, dass in Korea der Staat jedem erfolgreichen Athleten eine Rente auf Lebenszeit garantiere. Bereits eine Bronzemedaille bei Olympischen Spielen sichere zum Beispiel umgerechnet damals 430 DM monatlich – und das bis ans Lebensende. Die große Frage sei auch, warum nicht jeder Sportler vom IOC die gleiche Siegprämie bekomme. Vielmehr erhielten Sportler von Randsportarten kaum eine finanzielle Unterstützung. Groß stellte weiterhin die Frage, warum unser Staat seine Olympiasieger nicht entlohne. Als klassischer Amateur sehe man ja ziemlich alt aus. Sein halbes Leben hätte man bis zum Abschluss seiner Laufbahn dieser schönen, aber für die meisten ziemlich brotlosen Nebensache der Welt gewidmet. Außer einem warmen Händedruck eines Politikers und einem kalten Buffet habe man meistens nichts erhalten. Groß fährt fort mit seiner Meinung, dass in unserem Land Goldmedaillen auf eigenes Risiko erkämpft werden müssten, wenn man von der Unterstützung der Sporthilfe absehe. Wenn die Entwicklung so weitergehe, drohe die Entstehung eines Sportler-Proletariats.

„Da ist dann einer mit 25 Jahren Olympiasieger, aber wenn man dann nicht das Glück hatte, von den Medien und der Industrie als ‚Star‘ entdeckt zu werden, steht man plötzlich vor dem Nichts: Beruf vernachlässigt, Schul- oder Studienzeiten mit Training vergeudet, noch nicht richtig Fuß gefasst im Leben. Die Ostblockstaaten wissen deshalb genau, warum sie ihren Athleten eine lebenslange soziale Absicherung garantieren.“

Für Michael Groß stellt sich daher in der Bundesrepublik die berechtigte Frage nach einer lebenslangen Rente für „Verdiente Meister des Sports“ (Interview mit Michael Groß 1987, entnommen Holz 1987).

Die Aussage von Michael Groß verdeutlicht noch einmal eindrucksvoll, vor welcher Problematik jeder Sportler steht und weshalb dieser Belastungsdruck mit Sport und Schule derart groß ist. Die „Sportlerrente“ wäre für ihn dadurch ein zu rechtfertigendes Mittel.

Holz (1987) schließt sich dieser Forderung an und ist der Meinung, dass eine Gesellschaft, die sportliche Leistung umjubelt und olympische Medaillen wünscht (wie es in unserem Land durchaus der Fall sei), sie nicht den Spitzensport als Privatangelegenheit von wenigen definieren könne; wenn sie es dennoch tue, handele sie den Athleten gegenüber inkonsequent, ja sogar verantwortungslos. Siege und Erfolge könnten nicht sozialisiert, also Allgemeingut werden, während die Probleme des Spitzensports aber gleichzeitig privatisiert seien (Holz 1987).

Diese Problematik der Privatisierung von Problemen im Spitzensport gibt es ebenfalls in der Vereinigten Staaten. Zwar besitzen die USA eine wesentlich besser ausgebaute Struktur der Talentsichtung und Talentförderung mittels ihres Schulsystems, welches extrem auf sportliche Bewegung ausgerichtet ist. Auch der Sport an sich hat in der Gesellschaft einen viel größeren Stellenwert als z. B. in Deutschland. Allerdings wird für diejenigen, die im Spitzensport scheitern, genauso wenig gesorgt wie in Deutschland (vgl. dazu auch Czymontkowski 2008).

Solange es staatlicherseits nicht ansatzweise eine Absicherung der Sportler gibt, ist es unerlässlich, jedem Athleten die vollständige Schulausbildung zu gewährleisten. Das mindeste, was ein Verbundsystem allerdings organisieren sollte, ist eine nachschulische Spitzensportförderung. Das Problem der Organisation des Leistungssports in das Leben des Sportlers besteht schließlich auch nach dem Schulabschluss. Diesbezüglich konnte festgestellt werden, dass dies die Hauptaufgabe der Laufbahnberaterin ist. Sie besitzt ein großes Netzwerk mit Firmen und Universitäten, welches es den Bundeskaderathleten ermöglicht, die berufliche Ausbildung oder den Beruf mit dem Sport zu vereinen.

Abkürzungsverzeichnis

BBS	Behörde für Bildung und Sport
DHSH	Deutsche Sporthochschule
DSB	Deutscher Sportbund
DOSB	Deutscher Olympischer Sportbund
EDS	Eliteschule des Sports
GS ATW	Gesamtschule Alter Teichweg
HSB	Hamburger Sportbund
KJS	Kinder- und Jugendsportschulen
KMK	Kultusministerkonferenz
LLZ	Landesleistungszentrum
NOK	Nationales Olympisches Komitee
OSPHH/SH	Olympiastützpunkt Hamburg/Schleswig-Holstein
HAW	Hochschule für Angewandte Wissenschaften
BAL	Bundesausschuss Leistungssport

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Karikatur	9
Abbildung 2: Grundmodelle der Verbundsysteme von Leistungssport und Schule (entnommen: DSB 1998)	57
Abbildung 3: Gewährung von Unterstützungsstrukturen und –maßnahmen zum Zeitmanagement in den Eliteschulen des Sports Ende der 1990er Jahre und 2004/05. Angaben: Anteil der Standorte (entnommen DSB 2005)	81
Abbildung 4: Verbundsysteme von Leistungssport und Schule (entnommen: DSB 1998)	122

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Umsetzungsziele, Aufgabenverteilung und Merkmale für die Weiterentwicklung der Verbundsysteme in den Ländern (entnommen aus Teubert et al. (2006), in Anlehnung an: KMK 2000)	53
Tabelle 2: Standorte der Eliteschulen des Sports (entnommen: DSB 2005)	70
Tabelle 3: Anzahl der Eliteschulen des Sports in den Beurteilungskategorien der Förderbedingungen (entnommen: DSB 2005)	80
Tabelle 4: Verhaltensmerkmale der unterschiedlichen Lebensphasen der Sportler	119
Tabelle 5: Stundenplan Klasse 9 (Schuljahr 2003)	134
Tabelle 6: Stundenplan Klasse 5d (Schuljahr 2003)	135
Tabelle 7: Stundenplan Klasse 5d , Schuljahr 2009/10	147
Tabelle 8: Stundenplan Klasse 8 d, Schuljahr 2009/10	148
Tabelle 9: Stundenplan Klasse V 6c (Vorseмester)	148

Literaturverzeichnis

- Adam, K. (1978). Leistungssport als Denkmodell. Schriften aus dem Nachlaß. H. Lenk (Hrsg.). Fink Wilhelm Verlag, München
- Amt für Schule und Hamburger Schwimmverbandverband (1998/99). Sportbetonte Schulen in Hamburg: Gesamtschule Alter Teichweg – Ein Kooperationsprojekt vom Hamburger Fußball-Verband, Olympiastützpunkt Hamburg/Kiel, Schuljahr 1998/99
- Baur, J. (1996). Leistungssportliche Karrieren von Kindern und Jugendlichen. Vortrag, Symposium Kinder und Hochleistungssport, Saarbrücken.
- Becker, U. (1990a). Entwicklung und Strukturen der Sportinternate in der Bundesrepublik Deutschland von 1968 bis 1990. In: Leistungssport 5/90, 13-19: Vereinbarkeit von Schule und Leistungssport: Ein Widerspruch oder möglich?
- Becker, U. (1990b). Möglichkeiten und Grenzen in einem Sportinternat. Ein sportsoziologischer Beitrag eines Modellversuchs, Mainz.
- Becker, U. (2002). Das virtuelle Klassenzimmer – Grundpositionen und Forderungen der Schulpraxis. In: DSB: „Lebenskonzepte für Sporttalente“. Dokumentation der 1. Tagung der Eliteschulen des Sports. Informationen zum Leistungssport, Band 18/2002, Frankfurt am Main.
- Beckmann, J., Elbe, A.-M., Szymanski, B. & Ehrlenspiel, F. (2006). Chancen und Risiken: Vom Leben im Verbundsystem von Schule und Leistungssport. Psychologische, Soziologische und sportliche Leistungsaspekte. Bundinstitut für Sportwissenschaft (Hrsg.), Wissenschaftliche Berichte und Materialien. Köln: Sportverlag Strauß.
- Beckmann, J. (2002). Entwicklung von Sporttalenten im Potsdamer Verbundsystem von Sport-schule, Internat und Olympiastützpunkt. In A.-M. Elbe & J. Beckmann (Hrsg.), Dokumentation der 1. Tagung der Eliteschulen des Sports „Lebenskonzepte für Sporttalente“. Frankfurt am Main: DSB-Press.
- Bette, K.-H. (1984a). Die Trainerrolle im Hochleistungssport. Sankt Augustin: Richartz.
- Bette, K.-H. (1984b). Strukturelle Aspekte im Hochleistungssport in der Bundesrepublik. Sankt Augustin: Richartz.
- Bette, K.-H. & Neidhardt, F. (1985). Fördereinrichtungen im Hochleistungssport. Strukturen und Probleme. In: Schriftenreihe des Bundesinstituts für Sportwissenschaft. Bd. 57, Schorndorf: Hofmann.
- Bette, K.-H. & Schimank, U. (1995). Doping im Hochleistungssport. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bieder, A.: Anforderungen an ein Verbundsystem Schule-Leistungssport. DSHS Köln 2003
- Böhlmann, D. (1966). Warum kein Sportgymnasium? Analyse der Kinder- und Jugendsportschulen. In: Leibeserziehung 15 (1966). 12, 413-415
- Borggrefe, C., Teubert, H., Cachay, K. & Thiel, A. (2005). Spitzensport als Schulprofil. Sportunterricht, 54 (2005), Heft 10, 297-302.
- Borggrefe, C., Riedl, L. & Cachay, K. (2008). Studium und Spitzensport. Eine Analyse der strukturellen Kopplung von Hochschule und Spitzensport. Unveröffentlichter Forschungsbericht der Universität Bielefeld.

- Bortz, J. & Döring, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation: für Human- und Sozialwissenschaftler*. 3. Auflage Berlin u. a.: Springer.
- Braun, S (2004). Die Sportelite im französischen Nationalstaat. Auswahl- und Rekrutierungsmechanismen im Nachwuchsleistungssport in Frankreich. In K. Cachay, A. Halle, & H. Teubert (Hrsg.), *Nachwuchsleistungssport aktuell – zwischen Computer und Power – Food* (S. 48-63). Aachen: Meyer & Meyer.
- Bräuer, B.: Abschied von den Kinder- und Jugendsportschulen? In: *Sportpädagogik* 14 (1990), 5-9
- Brettschneider, W.-D., Drenkow, E., Heim, R. & Hummel, A. (1993). Schule und Leistungssport – Chancen und Probleme. In: *Sportunterricht* 42 (1993), 372-382
- Brettschneider, W.-D. (1994). Schule und Sportverein: nebeneinander, gegeneinander, miteinander? *Körpererziehung*, 44 (2), 42-49).
- Brettschneider, W.-D. & Richartz, A. (1996). Jugendliche im Leistungssport – Entwicklung im Spannungsfeld von Schule und Sport. In: *Leistungssport*: 26/5 (1996), 6-10
- Brettschneider, W.-D. & Klimek, G. (1998). Sportbetonte Schulen – ein Königsweg zur Förderung sportlicher Talente? Aachen: Meyer und Meyer
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2003). *Begabte Kinder finden und fördern – ein Ratgeber für Elternhaus und Schule*, Bonn. Bußmann, G. (1997). Wie verhindern wir Dropouts? *Leistungssport*, 27 (6), 1997, 49-51
- Bußmann, G. & Alfermann, D. (1994). Drop-out and the female athlete: a study with track and field athletes. In D. Hackfort (ed.), *Psycho-Social Issues and Interventions in Elite Sports* (S.89-128). Frankfurt: Peter Lang.
- Carl, K. (1988). Talentsuche, Talentauswahl und Talentförderung. Studienbrief der Trainerakademie Köln des DSB. Studienbrief 23. Schorndorf: Hofmann.
- Carl, K./Hohmann, A. (2002). Zum Stand der sportwissenschaftlichen Talentforschung. In K. Carl, A. Hohmann & D. Wick (Hrsg.), *Kongressbericht: Talent im Sport* (S. 3-30), Schorndorf: Hofmann.
- Cicourel, A. V. (1974) *Theory and method in a study of Argentine fertility*. New York: Wiley.
- Czymontkowski, R. (2008). *US-(Profi-)Sport – ein System mit Vorbildcharakter!? Analyse der Sportförderung in den USA vom Grundschulalter bis in die großen Profiligen*. Saarbrücken, VDM Verlag Dr. Müller.
- Daug, R., Emrich, E. & Igel, C. (1997). Kinder und Jugendliche im Leistungssport: Auswertung des Symposiums „KinderLeistungen“ vom 7. bis 10. November 1996 – Teil 2, In: *Leistungssport* 6/97, 52-55
- Drenkow, E. (1995). Sportinternate und Schulen. Identifikation oder Differenzierung? In: *Leistungssport* 25, 4/95, S. 37-40
- Deutscher Sportbund (DSB). *Essentials – Eliteschulen*, ohne Jahr.
- Deutscher Sportbund (1983). *Kinder im Leistungssport. Grundsatzerklärung des DSB*. *Sportpädagogik*, 7 (1), 34
- Deutscher Sportbund (1997): *Ehrenkodex für Trainerinnen und Trainer im Sport*. Frankfurt am Main.

- Deutscher Sportbund (DSB) (1998). Verbundsysteme Leistungssport – Schule: Pädagogik, Organisation und Wohnen im Internat. Informationen zum Leistungssport 14/1998, Frankfurt am Main.
- Deutscher Sportbund (DSB) (1998): Verbundsysteme Leistungssport – Schule. Bestandserhebung. Informationen zum Leistungssport 16/1998, Frankfurt/Main.
- Deutscher Sportbund (DSB) (1999). Verbundsysteme im Nachwuchsleistungssport. Frankfurt am Main: DSB-Press.
- Deutscher Sportbund (DSB) (2000). Verbundsysteme im Nachwuchsleistungssport. Frankfurt am Main: DSB-Press.
- Deutscher Sportbund (DSB) (2001). Schule - Leistungssport – Verbundsysteme. Sportbetonte Schulen und Sportinternate in Deutschland. Informationen zum Leistungssport, Band 15/2001. Becker, U. & Hug, O. (Hrsg.).
- Deutscher Sportbund (DSB) (2001). Perspektiven der Nachwuchsförderung. Informationen zum Leistungssport, Band 17/2001, Frankfurt am Main.
- Deutscher Sportbund (DSB) (2002). „Lebenskonzepte für Sporttalente“. Dokumentation der Tagung der Eliteschulen des Sports. Informationen zum Leistungssport, Band 18/2002, Frankfurt am Main 2002. DSB: Tagung des Präsidiums des DSB, Frankfurt am Main 2004
- Deutscher Sportbund (DSB) – Arbeitskreis Eliteschulen des Sports (2005). Eliteschulen des Sports – Überprüfung des Qualitätskriterien 2004/05– Abschlussbericht. Frankfurt am Main.
- Digel, H. (2001a). Leistungssportssysteme im internationalen Vergleich. In H. Digel (Hrsg.), *Spitzensport. Chancen und Probleme* (S. 242-258). Schorndorf: Hofmann.
- Digel, H. (2001b). Talentsuche und Talentförderung im internationalen Vergleich. In A. Güllich (Hrsg.), *Perspektiven der Nachwuchsförderung. Beiträge zur Expertendiskussion am 3.-4. Juli 2000 in Frankfurt-Rodgau* (S. 205-225). Frankfurt am Main: Deutscher Sportbund. Bereich Leistungssport.
- Digel, H. (2002). Ressourcen des olympischen Erfolgs. Vortrag beim 17. Darmstädter Sportforum „Olympische Spiele wieder in Deutschland“ am 25. November 2002.
- Digel, H., Burk, V. & Fahrner, M. (2006). Organisation des Hochleistungssports. Ein Systemvergleich zwischen den erfolgreichsten Sportnationen bei den Olympischen Sommerspielen in Atlanta 1996. *BISp-Jahrbuch 2005/06*, 231-235
- Dietrich, M. (1991). Zum Belastungsproblem im Kinder- und Jugendtraining unter besonderer Berücksichtigung von Vielseitigkeit oder Frühspezialisierung. *Leistungssport 5/91*, 5-8.
- Elbe, A.-M. & Beckmann, J. (2002). Lebenskonzepte für Sporttalente: Schlussfolgerungen und Perspektiven. In A.-M. Elbe & J. Beckmann (Hrsg.), *Dokumentation der 1. Tagung der Eliteschulen des Sports „Lebenskonzepte für Sporttalente“* (S. 97-102). Frankfurt: DSB-Press.
- Elbe, A.-M., Beckmann, J. & Szymanski, B. (2003). Dropout-Phänomen an Eliteschulen des Sports – ein Problem der Selbstregulation? In: *Leistungssport 6/2003*.
- Elbe, A.-M. & Seidel, I. (2003): Die Bedeutung von psychologischen Faktoren bei der Auswahl von Sporttalenten an Eliteschulen des Sports. *Leistungssport, 2/2003*

- Elflein, P. (2004). Schule und Leistungssport – Beziehungen, Entwicklungen und Bestrebungen. In R. Prohl & H. Lange (Hrsg.), Pädagogik des Leistungssports. Grundlagen und Facetten. Schorndorf: Verlag Karl Hofmann.
- Emrich, E. & Pitsch, W. (1998). Die Qualitätserhöhung als entscheidende Größe des modernen Nachwuchsleistungssports. Erste Ergebnisse einer empirischen Untersuchung von D-Kaderathleten in Rheinland-Pfalz und im Saarland. *Leistungssport*, 28 (6), 5-11
- Engel, U. & Hurrelmann, K. (1989). Psychologische Belastungen im Jugendalter. Berlin: de Gruyter.
- Feldhoff, U. (2002): Leistungssportliche Nachwuchsförderung in Eliteschulen des Sports. In: A.-M. Elbe & J. Beckmann (Hrsg.), „Lebenskonzepte für Sporttalente“. Dokumentation der 1. Tagung der Eliteschulen des Sports (S. 9-15), Frankfurt a. M.: DSB
- Fend, H.(1994). Die Entdeckung des Selbst und die Verarbeitung der Pubertät. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne. Bd. III. Bern: Huber.
- Fessler, N. (1996). Der jugendliche Leistungssportler. Hamburg: Czwalina.
- Fessler, N. (1999). Talentsuche und Talentförderung im Sport: Analyse des Systems der Talentfördergruppen in Baden-Württemberg, Schorndorf: Hofmann.
- Fessler, N. (2002). Evaluation von Sportförderprogrammen. Ein differenzierungstheoretischer Ansatz mit empirischen Ausführungen am Beispiel der Kooperationsprogramme Schule & Sportverein. Schorndorf: Hofmann.
- Fessler, N., Frommknecht, R., Kaiser, R., Renna, M., Schorer, J. & Binder, M. (2002). Förderung des leistungssportlichen Nachwuchses. Ergebnisse der Athletenbefragung in der D-Kader-Studie Baden Württemberg 1999/2000. Schorndorf: Hofmann.
- Flick, U., v. Karddorff, E. & Steinke, I. (Hrsg.) (2004). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 3. Auflage Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, U. (2004). Qualitative Forschung. Eine Einführung. 2. Auflage Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flitner, W. (1966). Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. 4. Aufl., Heidelberg.
- Funke, J. (1983). Was sich früh krümmt, wird auf Dauer krumm. Über das falsche und richtige Sporttreiben von Kindern. *Die Zeit*, 41, 72
- Gabler, H (1981): Leistungsmotivation im Hochleistungssport. Schorndorf: Hofmann. Gardyan
- Gebauer, G. & Braun, S. (2001). Spitzensport im Kontext der nationalen Kultur – ein deutsch-französischer Vergleich. In K. Heinemann & M. Schubert (Hrsg.), Sport und Gesellschaften (S 133-157). Schorndorf: Hofmann.
- Gesamtschule Alter Teichweg (2003). Partnerschule des Leistungssports: Das Konzept der sportbetonten Klassen (Flyer), Hamburg.
- Gesamtschule Alter Teichweg (2002). Aktuelle Situation - Absicherung der Sportbetonten Klassen am Alten Teichweg, Februar 2002
- Güllich, A., Schulte, H. & Ziegler, J. (1990). Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung zu Verbundsystemen von Leistungssport und Schule. In A. Neumaier & J. Pasel (Red.): Das strukturelle und soziale Spannungsfeld für Sporttalente auf dem Weg nach Sydney 2000. Mühlheim.

- Güllich, A. (1998). Verbundsysteme Leistungssport – Schule. Bestandserhebung. Frankfurt am Main: DSB-Presse
- Hackfort, D. & Schlattmann, A. (2000). Vernetztes Lernen in Eliteschulen des Sports. Das virtuelle Klassenzimmer. Arbeitspapier. Neubiberg.
- Hamburger Sportbund - Referat Leistungssport (ohne Jahr). Strukturen des Verbundsystems „Schule – Leistungssport“, Partnerschulen des Leistungssports, Eliteschulen des Sports
- Hamburger Sportbund (2002). Schule und Leistungssport in Hamburg, Landesausschuss Leistungssport, Hamburg, Juni 2002
- Heinbokel, Dr. A. (2001). Hochbegabte: Erkennen, Probleme, Lösungswege. Münster: LIT Verlag
- Helfritsch, W. (1997). Die Kinder- und Jugendsportschulen (KJS) – Schulen ohne Schulsport. In J. Hinsching & A. Hummel (Hrsg.): Schulsport und Schulsportforschung in Ostdeutschland 1945-1990. Aachen 1997, 112-128)
- Helfritsch, W. & Becker, U. (1993). Dokumentationsstudie Pädagogische KJS-Forschung. Köln: Sport und Buch Strauß.
- Heller, K. A. (2002) Theoretische Ansätze und empirische Befunde zur Hochbegabungs- und Expertiseforschung unter besonderer Berücksichtigung sportlicher Talente. In A. Hohmann, D. Wick & K. Carl (Hrsg.): Talent im Sport. BISP Band 110, Karl Hofmann Verlag, Schorndorf
- Hohwald, H. & Hahn, E (1982). Kinder im Leistungssport. Basel: Birkhäuser.
- Holz, P. (1981). Nachwuchsathleten im Spannungsfeld sozialer Wirklichkeit. Ansätze einer sozialwissenschaftlichen Studie über D-Kader-Athleten in Baden-Württemberg (Teil I), in: Leistungssport 1/1981, 5-19.
- Holz, P. (1987). Spitzensportler: Rolle auf Zeit – und was kommt dann? In P. Becker (Hrsg.): Sport und Höchstleistung. Reinbek: Rowohlt 1987.
- Hopf, Ch. (2004): Qualitative Interviews – ein Überblick. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke: Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 3. Auflage Reinbek bei Hamburg.
- Horak, R., Penz, O. & Peyker, I. (2005). Soziale Bedingungen des Spitzensports. Sport und Gesellschaft, Band 4, Münster: LIT Verlag.
- Hug, O. (2001). Qualität und Erfolg von Sportinternaten und sportbetonten Schulen. Zur Methodik der Fragebogenerhebung 1999/2000. In A. Güllich (Hrsg.): Perspektiven der Nachwuchsförderung. Frankfurt am Main: DSB-Presse.
- JOCH, W. (1992). Das sportliche Talent. Talenterkennung – Talentförderung – Talentperspektiven. Aachen: Meyer und Meyer.
- Kaina, V. (2004). Deutschlands Eliten zwischen Kontinuität und Wandel. Empirische Befunde zu Rekrutierungswegen, Karrierepfaden und Kommunikationsmustern. In: Aus Politik und Zeitgeschichte – Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament. Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), Bonn.
- Kaminski, G., Mayer, R. & Ruoff, B. (1984). Kinder und Jugendliche im Hochleistungssport. Schorndorf: Hofmann.
- Kellmann, M. (2000). Karriereschub oder Karriereende: Welche Rahmenbedingungen hemmen oder fördern die sportliche Entwicklung nach der JWM im

Rudersport? Leistungssport, 30 (3), 18.19, 2000

- Kellmann, M. (2002). Underrecovery and overtraining: Different concepts – similar impact? In M. Kellmann (Ed.), *Enhancing recovery: Preventing underperformance in athletes* (pp. 3-24). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Klimo, P. (1974). Schulsportversuche in Österreich und der Bundesrepublik Deutschland. (Sportwissenschaft und Sportpraxis, Bd. 21). Ahrensburg bei Hamburg: Czwalina.
- Kluge, F. (1967). Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache, Berlin: Walter de Gruyter & Co
- Knopp, B. (1985). Talentförderung durch Sportklassen. Modell Rheinland-Pfalz am Staatl. Heinrich-Heine-Gymnasium Kaiserslautern. Kaiserslautern: Eigenverl. Staatl. Heinrich-Heine-Gymnasium.
- Knoll, M. (1997). Probleme der Talentsuche und Talentförderung im städtischen Ballungsraum. In W. Brehm, P. Kuhn, K. Lutter & W. Wabel (Hrsg.), *Leistung im Sport – Fitness im Leben: Beiträge zum 13. Sportwissenschaftlichen Hochschultag der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft vom 22. – 24.9.1997 in Bayreuth* (S. 47-48). Hamburg: Czwalina.
- Kohli, M. (1978) „Offenes“ und „geschlossenes“ Interview: Neue Argumente zu einer alten Kontroverse. In: Soziale Welt 29. Jg. 1978
- Kreim, G. & Mayer, R. (1993). Abbruch der sportlichen Karriere im Jugendalter. Sportwissenschaft, 15 (4), 398-409.
- Kugelman, C., Petsch, C. & Schleinkofer, M. (2002). Partnerschulen des Leistungssports. Wo bleiben die Mädchen? In G. Pfister (Hrsg.): *Frauen im Hochleistungssport*. Hamburg: Czwalina.
- Kuhl, J. & Beckmann, J. (1994). Action versus state orientation in the context of personality and volition. In: J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.), *Volition and Personality. Action- and state-oriented modes of control*, (pp. 1-5. Seattle: Hogrefe.
- Kultusministerkonferenz – Kommission „Sport“ (1989). Sportinternationale in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn.
- Kultusministerkonferenz (1999). Folgerungen und Perspektiven, Ziele der pädagogischen Betreuungsmaßnahmen für jugendliche Leistungssportler/-innen.
- Kultusministerkonferenz (2000). Schule und Leistungssport – Verbundsysteme in den Ländern – Bericht über den Entwicklungsstand der pädagogischen Betreuungsmaßnahmen für jugendliche Leistungssportler im Rahmen der Kooperationsprojekte „Sportbetonte Schule“ und „Partnerschule des Leistungssports“ in den Ländern.
- Kurz, D. (1981). Leistungssport im Kindesalter – aus pädagogischer Sicht. Positionsbestimmung aus ethischer Sicht. In DSB (Hrsg.), *Kinder Im Leistungssport* (47-53). Symposium des Wissenschaftlichen Beirats des DSB, des Bundesausschusses für Leistungssport und der Deutschen Sportjugend am 29./30. Oktober 1981 in Frankfurt am Main.
- Kurz, D. (1982). Leistungssport im Kindesalter – aus pädagogischer Sicht. In: DSB (Hrsg.): *Kinder im Leistungssport*. Symposium des DSB am 29./30.10.1981. Frankfurt a. M.
- Landessportbund Nordrhein-Westfalen (LSB NRW) (Hrsg.) (1999). Kooperationsprojekt „Partnerschule des Leistungssports“ in Nordrhein-Westfalen, Hessen und Rheinland-Pfalz. Duisburg: o. V.

- Lange, H. (2004). Didaktische Perspektiven einer Trainings- und Wettkampfpädagogik des Sports. In R. Prohl & H. Lange (Hrsg.), Pädagogik des Leistungssports. Grundlagen und Facetten. Schorndorf: Verlag Karl Hofmann.
- Langenfeld, H. (1967). Zur optimalen Form und pädagogischen Begründung der Förderung des Hochleistungssports. In: Die Leibeserziehung 11 (1967), 369-371
- Ledig, R. & Wojciechowski, K. (1993). Von den Kinder- und Jugendsportschulen zu Schulen mit sportlichem Schwerpunkt. In: Sportunterricht 42 (1993) , 383-389.
- Lenk, H. (1979). „Mündiger Athlet“ und „Demokratisches Training“. In H. Gabler u. a. (Hrsg.), Praxis der Psychologie im Leistungssport (483-503). Berlin u. a.: Bartels & Wernitz.
- Luhmann, N (1986): Codierung und Programmierung. In H.-E. Tenorth (Hrsg.): Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft. Weinheim u.a. 1986: Juventa-Verlag.
- Mayring, Ph. (1996). Einführung in die qualitative Sozialforschung. 3. Auflage Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Mayring, Ph. (2002). Einführung in die qualitative Sozialforschung. 5. Auflage Weinheim u.a.: Psychologie Verlags Union.
- Meinberg, E. (1984). Kinderhochleistungssport: Fremdbestimmung oder Selbsterfahrung? Pädagogische, anthropologische und ethische Orientierung. Köln: bps
- Merton, R. K. & Kendall, P. L. (1979). Das fokussierte Interview. In: C. Hopf & E. Wengarten (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart.
- Miegel, M. (1994). Nachdenken über Eliten. In: Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung: Akademiebericht Nr. 255 "Besonders begabt - besonders begabt", Dillingen a. d. Donau 1994, S. 21-25
- Neumaier, A. (1998). Arbeitskreis1: Schule und Leistungssport. In A. Neumaier & J. Pasel (Red.): Das strukturelle und soziale Spannungsfeld für Sporttalente auf dem Weg nach Sydney 2000. Mühlheim: o. V. 1998
- Pallesen, H. & Schierz, M. (2010). Talent und Bildungsgang. Rekonstruktionen zur Schulkultur in Verbundsystemen „Schule – Leistungssport“. Studien zur Bildungsgangforschung, Band 29. Opladen & Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich
- Pekrun, R. & Fend, H. (1991). Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung. Stuttgart.
- Prohl, R. (2004). Bildungsaspekte des Trainings und Wettkampfs im Sport. In R. Prohl & H. Lange (Hrsg.), Pädagogik des Leistungssports. Grundlagen und Facetten. Schorndorf: Verlag Karl Hofmann.
- Radtke, T. (2002). Talentsuche – Talentförderung: Evaluation des hessischen Landesprogramms mit Hilfe eines trainingswissenschaftlichen Experiments, Hamburg: Kovac
- Raisner, K. & Kellmann, M. (2002). Was machen die Ruderer/innen nach ihrer sportlichen Juniorenkarriere? In A. Hohmann, D. Wieck & K. Carl (Hrsg.) Talent im Sport (s. 233-242). Schorndorf: Hofmann 2002
- Richartz, A. & Brettschneider, W.-D. (1996). Weltmeister werden und die Schule schaffen: Zur Doppelbelastung von Schule und Leistungstraining. 1. Aufl., Schorndorf: Hofmann.

- Richartz, A. (2000) Lebenswege von Leistungssportlern: Anforderungen und Bewältigungsprozesse der Adoleszenz; eine qualitative Längsschnittstudie, Aachen: Meyer und Meyer.
- Richter, H. (1973). Grundsätze und System der Transkription – IPA(G) PHONAI (Bd. 3) Tübingen von Richthofen, M. (2002). Eliteschulen des Sports vor dem Hintergrund der PISA-Studie. DSB (Hrsg.), Frankfurt am Main.
- Riedl, L. & Cachay, K. (2002). Bosmann-Urteil und Nachwuchsförderung. Schorndorf: Hofmann
- Rost, K. (2002). „Verbundsysteme Leistungssport-Schule“ im Zielkonflikt unterschiedlicher Anforderungsprofile. In A. Hohmann, D. Wick & K. Carl (Hrsg.): Talent im Sport. Schorndorf: Hofmann
- Rudolph, Dr. K. (2003). Talentförderung – Eltern – Eliteschulen. In: swim&more, 5/2003, S. 52.
- Rüttgers, J. (Bundesminister für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie) (1998). Die Demokratie braucht Eliten. In: Labyrinth Sonderheft ELITE.
- Sack, H.-G. (1980). Zur Psychologie des jugendlichen Leistungssportlers. Schorndorf: Hofmann
- Schäfers, B. (2004) Elite. In: Aus Politik und Zeitgeschichte – Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament. Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), Bonn.
- Schimank, U. (1988). Projekt Hochbegabtenförderung: Individuelle schulische Förderung von Leistungssportlern am Beispiel der Nationalmannschaft Rhythmische Sportgymnastik. In K. Collmann, O. Held & S. Starischka (Red.): Das strukturelle und soziale Spannungsfeld für Sporttalente auf dem Weg nach Sydney 2000. Mülheim: o. V.
- Schneider, W., Bös, K. & RIEDER, H. (1993). Leistungsprognose bei jugendlichen Spitzensportlern. In J. Beckmann, H. Strang & E. Hahn (Hrsg.): Aufmerksamkeit und Energetisierung. Facetten von Konzentration und Leistung. Göttingen: Hogrefe.
- Schulleitung Gesamtschule Alter Teichweg (2000). Bericht über die sportbetonten Klassen am ATW, Hamburg, 26.10.2000
- Senf, H. (1998). Forderungen seitens der Schule an den Leistungssport im Rahmen einer Partnerschaft. In A. Neumaier & J. R. Pasel (Hrsg.), *Das strukturelle und soziale Spannungsfeld für Sporttalente auf dem Weg nach Sydney 2000. Reader zum Sportgespräch/12. Internationaler Workshop am 26./27. Mai in Herne (S. 153-160). Mülheim: o. V.*
- Stadtteilbüro Dulsberg (2003). Informationen und Angebote, Hamburg.
- Stork, H.-M. (2003). Unterstützung des Verbundsystems „Leistungssport und Schule“. eine besondere Aufgabe der Olympiastützpunkte. Zugriff am 12.12.2004 – unter <http://www.osp-westfalen.de/download/DSBEDS2003.ppt>
- Stork, H.-M., Amelung, B. & Rademacher-Schütte, G. (1982). Befragung der D-Kaderangehörigen der Fachverbände des Landessportbundes Nordrhein-Westfalen 1981. Duisburg: Landessportbund Nordrhein-Westfalen.
- Stumpe, E. (1998). Partnerschulen des Olympiastützpunktes Westfalen/Bochum mit Teilzeitinternat. In R. Daus, E. Emrich, C. Igel (Hrsg.): Kinder und Jugendliche im Leistungssport: Schriftenreihe des BISP: Band 95. Beiträge des interdisziplinären Symposiums „KinderLeistungen“ vom 7. bis 10. November 1996 in Saarbrücken. Schorndorf: Verlag Karl Hoffmann.

- Tacke, V. (1997). Systemrationalisierung an ihren Grenzen – Organisationsgrenzen und Funktion von Grenzstellen in Wirtschaftsorganisationen. In G. Schreyögg & J. Sydow (Hrsg.): Managementforschung 7. Gestaltung von Organisationsgrenzen. Berlin: Walter de Gruyter.
- Teubert, H. (2009). Koordination von Spitzensport und Schule. Zur Lösung des Inklusionsproblems schulpflichtiger Athleten. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Teubert, H., Borggrefe, C., Cachay, K., Thiel, A. (2006): Spitzensport und Schule. Möglichkeiten und Grenzen struktureller Kopplung in der Nachwuchsförderung. Schorndorf: Hofmann.
- Tschiene, P. (1979). Überlegungen zur Talentsuche und Talentförderung. Leistungssport, 9 (3), 158-166.
- Überhorst, H. (1971). Von Athen bis München. Berlin/München/Frankfurt a. M.: Bartels und Wernitz.
- Uhde, O. (1996). Strukturinduzierte Kommunikationskonflikte in Organisation. Wiesbaden: Dt. Univ.-Verl.
- Urban, K. K. (1989). Die Förderung besonders begabter in der BRD. In H. Mehlhorn & K. Urban (Hrsg.): Hochbegabtenförderung international. Köln: Böhlau Verlag.
- Waschler, G. (1996). Zusammenarbeit von Schule und Sportverein in sportpädagogischer Perspektive. Aachen: Meyer & Meyer.
- Weber, U. (2003): Familie und Leistungssport. Schorndorf: Hofmann.
- Witzel, A. (1982). Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt, New York: Campus.
- Woelke, G. (1980) Eliten in der Bundesrepublik Deutschland. Zur Rückkehr eines Begriffes. Köln: Deutscher Instituts-Verlag.
- Ziemer, K.-R. (2002). Das Potsdamer Modell. In: A.-M. Elbe & J. Beckmann (Hrsg.): Dokumentation der 1. Tagung der Eliteschulen des Sports „Lebenskonzepte für Sporttalente“ (S.26-33). Frankfurt: DSB.
- Zwirner, E. & Bethge, W. (1958) Erläuterungen zu den Texten. Lautbibliothek der deutschen Mundarten. Göttingen: Vandenhoeck.

Quellenverzeichnis/Zitierte Zeitungen und Zeitschriften

STORK, H. M.: Unterstützung des Verbundsystems "Leistungssport und Schule" – eine besondere Aufgabe der Olympiastützpunkte. Zugriff am 12.12.2004 – unter <http://www.osp-westfalen.de/download/DSBEDS2003.ppt>

www.sportrechturteile.de/News/news3842.html 07.04.2005

www.dsb.de 27.1.2006

www.hamburg.de/artikel/1,3327,JG10ZW09NDEzOTA4MCRxaWQ9MTEk,00... 26.04.2005

www.osphh-sh.de 20.2.2006

www.dosb.de/de/eliteschulen-des-sports/was-ist-eine-eliteschule/qualitaetskriterien/ 07.10.2010

www.dosb.de/fileadmin/Bilder_allgemein/Qualitaetskriterien_EdS_082010.pdf (Zugriff am

Anhang

Tabelle 10: Anforderungsprofile des Verbundsystems Schule-Leistungssport (entnommen aus TEUBERT et al. (2006), in Anlehnung an: DSB 1999)

Anforderungen an das gesamte Verbundsystem	
Qualitätsmerkmale	Qualitätsanforderungen
Aufbauorganisation	<p>Alle für die Ziele des Verbundsystems erforderlichen Funktionsbereiche sind eingebunden</p> <p>Ein Internat ist dann eingebunden, wenn geographische, klimatische, trainingsinhaltliche und -organisatorische sowie auf die Trainingsstätte bezogene Faktoren diese Konzentration der Talente einfordern</p> <p>Örtliche Nähe zwischen Schule(n), Trainingsstätte(n) und Internat bzw. Teilinternat</p> <p>Auf die Planungsgrößen des regionalen Nachwuchssports abgestimmte Kapazitäten</p>
Leitung und Koordination	<p>Regionales und örtliches Leitungsgremium vorhanden</p> <p>Klare Führungsstruktur</p> <p>Abgestimmte Aufgabenverteilung der Funktionsbereiche (Schule, Sport, Internat, Teilinternat)</p>
Aufnahmekriterien	<p>Sportliche Eignung gemäß den Vorgaben des Landes u./o. Spitzenverbandes, vorhergehende Sichtungsmaßnahmen</p> <p>Schulische Eignung gemäß Bildungsempfehlungen der Schule</p> <p>Leistungssporttauglichkeit aus sportmedizinischer Sicht</p>
Finanzierung	<p>Kosten-Nutzen-Relation</p> <p>Bezahlbarkeit der Kosten für das Talent und seine Eltern (Höhe der Selbstbeteiligung)</p>
Synergieeffekte	<p>Insgesamt gewonnenes Zeitbudget, durch das Verbundsystem eingesparte Rüst- und Wartezeiten, Rhythmisierung und Blockbildung zwischen Schule und Sport im Tagesablauf</p>

Anforderungen an die Schule	
Qualitätsmerkmale	Qualitätsanforderungen
Ziele der Schule	Berücksichtigung der Doppelbelastung des Talents und Motivation der Lehrer
Flexibilität der Schule/ Beitrag der Schule zur Koordination	Angemessene Organisationsmodelle wie die „Sportklasse“ Schulzeitstreckung in der Oberstufe der Gymnasien Möglicher Quereinstieg entsprechend dem Nachwuchskonzept des Verbandes Mitwirkung des Sportkoordinators (Koordinationslehrers) der Schule Abstimmung von Klausur und Prüfungsterminen mit sportlichen Belastungshöhepunkten Freistellung entsprechend der Planung von Trainings- und Wettkampfmaßnahmen des Verbandes
Profilsport	Die Stundenplanorganisation erlaubt zusätzliche Trainingseinheiten im Tagesablauf Nutzung der schultypischen Möglichkeiten für den Profilsport (Wahlpflichtunterricht, zusätzliche Stunden für die Sportbetonung wie Ergänzungssport, Schülerarbeitsstunden, außerunterrichtliche Angebote der Schule)
Schulische Kompensation	Förderunterricht der Schule gleicht die durch zusätzliche Trainingseinheiten entstandenen Fehlzeiten aus.
Lehrerqualifikation und Lehrereinsatz im Sinne der Sportbetonung der Schule	Trainerlizenz, Fortbildung Lehrer-Trainer
Schulische Leistungsentwicklung	Bildungsabschlüsse

Anforderungen an den Sport	
Qualitätsmerkmale	Qualitätsanforderungen
Integration in die regionalen und nationalen Strukturen des Leistungssports	Vorhandene leistungsstarke Vereine, Status des jeweiligen Bundesstützpunktes Elemente des Regionalkonzepts, Elemente des Strukturplans des Landes- bzw. Spitzenverbandes, Einbindung in den Olympiastützpunkt Trainerrekrutierung des Landes- und Bundesverbandes für das Verbundsystem
Orientierung am langfristigen Leistungsaufbau (LLA)	Verweildauer des Talents im Verbundsystem (Anzahl der Trainingsjahre)
Trainerqualifikation und Trainereinsatz	Mindestens A-Lizenz Ausreichender Personalstand im Trainerbereich Effizienter Trainereinsatz
Trainingsgruppe	Homogene Trainingsgruppen, angemessene Gruppengröße
Trainingsstätte	Qualität und Instandhaltung Erreichbarkeit und Verfügbarkeit
Leistungssportliche Entwicklung	Anzahl Bundeskaderathleten In Schwerpunktsportarten der jeweiligen Region In weiteren dynamischen Sportarten

Anforderungen an das Vollinternat bzw. Teilinternat	
Qualitätsmerkmale	Qualitätsanforderungen
Pädagogische Ziele (gilt nur für Vollinternat)	Einigung der Internatspädagogen auf konkrete und angemessene Ziele und ihre Umsetzung in konkrete Maßnahmen
Koordination und Zusammenarbeit in pädagogischen Fragen	regelmäßige Abstimmung zwischen Pädagogen des Teil- bzw. Vollinternats, Klassenlehrer, Lehrer und Trainer, rechtzeitige gegenseitige Information
Bauliche Voraussetzungen	Bei <u>Vollinternat</u> : Bauliche Verhältnisse der Wohnung erlauben die Realisierung der pädagogischen Ziele (flankierende schulische Unterstützungs- und Fördermaßnahmen) Bei <u>Teilinternat</u> : Nähe zur Wohnung des Talents
Mensa	sportgerechte Ernährung im Teil- bzw. Vollinternat
Qualifikation und Einsatz der Internatspädagogen	Pädagogen des Teil- bzw. Vollinternats nehmen regelmäßig an Erfahrungsaustausch und Fortbildung teil Bei Vollinternat: Erzieher-Trainer
Internatsleben (gilt nur für Vollinternat)	angemessene Gruppengröße (ein Pädagoge betreut höchstens zehn Kinder bzw. Jugendliche) Vertrauen zwischen Erzieher und Talent Einbindung der Eltern Das Vollinternat gibt zusätzlich zum sozialen Lernen in der Familie weitere Impulse für die Persönlichkeitsentwicklung des Talents (zweites Zuhause“)
Flankierende schulische Unterstützungs- und Fördermaßnahmen (gilt nur für Teilinternat)	Hausaufgabenbetreuung, Stützunterricht, Nachführunterricht sind auf fächerspezifischen Bedarf des einzelnen Sportschülers abgestimmt Angemessene Anzahl von Lehrerstunden Diese Maßnahmen finden z. T. in einer kooperierenden Schule statt.

Anforderungen an die wissenschaftliche Betreuung	
Qualitätsmerkmale	Qualitätsanforderungen
Trainingswissenschaftliche, biomechanische und leistungsphysiologische Diagnostik und Beratung, Laufbahnberatung	regelmäßig gemäß der Betreuungskonzeption des Verbandes und des individuellen Bedarfs des Talents Offenheit der Talente und Trainer gegenüber der wissenschafts-orientierten Betreuung Integration der wissenschaftsorientierten Betreuung in das Training und in den Tagesablauf
Gesundheitsuntersuchung	Regelmäßig