

Sensible Phasen – die Herausforderung in den Übergängen

Thomas Wörz

Einführung – sensible Übergänge

Der Mensch pendelt Zeit seines Lebens zwischen den Polen Geborgenheit („Wurzeln“) und Freiheit („Flügel“) und strebt permanent danach, das dynamische Gleichgewicht dieser beiden Ebenen herzustellen. Gelingt es, diesen Balanceakt erfolgreich zu meistern, wird eine tiefe innerer Zufriedenheit erlebt.

Geborgenheit, Zugehörigkeit und Sicherheit auf der einen Seite sowie Freiheit, Unabhängigkeit, Autonomie, Abenteuer, Risiko auf der anderen. Dieses „Homöostasestreben“, der fluide Übergang von Geborgenheit zur Freiheit, wird in jeder Entwicklungsstufe, ja, in jeder Phase der Veränderung des Menschen zum zentralen Thema. Zuviel Geborgenheit in der Form von Überbehütung macht unselbständig und behindert die Entwicklung genauso wie das Streben nach Freiheit ohne Grenzen und ohne Halt. Wir sind daher gefordert, Jugendliche auf Veränderungen vorzubereiten und ihnen beide Ebenen zu ermöglichen.

Der größte Stress entsteht also dann, wenn Jugendliche aus dem vertrauten Umfeld „herausgerissen“ und in den neuen Lebensabschnitt „hineingeworfen“ werden. In diesem Wechsel liegt der „sensible Übergang“ und dieser sollte sehr genau geplant, vorbereitet und begleitet werden.

Das Spannungsfeld der Veränderung

Eine günstige Dynamik sollte bereits in den „sensiblen Übergängen“ entstehen, um den Verlauf im neuen Entwicklungsabschnitt günstig beeinflussen zu können. Es handelt sich dabei um den nicht definierten Raum zwischen dem Abschießen des Vergangenen (Stadium A) und dem Ankommen im Neuen (Stadium B).

Übergänge, wie Schulwechsel, neues Betreuungs- und Trainingsumfeld, wechselnde Bezugspersonen oder biologische Veränderungen werden in diesem Zusammenhang als sensible Phasen bezeichnet. Jugendliche verlassen ihre Komfort- und Sicherheitszone wie Familie, Freunde, Vertrauenspersonen, Schule oder gewohntes Trainingsumfeld oft mit Unbehagen und begeben sich mit Ängsten und Sorgen in die sogenannte „weiterführende Entwicklungszone“, wie beispielsweise ein neues weitgehend unbekanntes Betreuungsumfeld. Wenn dieser Übergang nicht entsprechend vorbereitet und begleitet wird und aus der „vertrauten“ Sicherheit

heraus agiert werden kann, erleben Jugendliche eine Leere, die mit dem Verlangen („Heimweh“) und dem Wunsch zurück in die vertraute Zone zu „flüchten“, einhergehen kann. Dies würde sich dann für die psychosoziale und physische Weiterentwicklung kontraproduktiv auswirken. Ein Spannungsfeld, das in Ansätzen der Pädagogik und Psychologie mit Phasen der Labilität beschrieben wird. Wenn sich das Kind sowohl eigenständig auf den Weg zur Loslösung aus dem Elternhaus aufmacht und dennoch besonders auf Schutz und Geborgenheit angewiesen ist. Auch hier wird das Streben nach Balance zwischen Sicherheit und Abenteuer, „Behütung und Autonomie“ zum zentralen Thema. Als Rüstzeug für diesen Weg werden ein starkes Selbstwertgefühl und die Faktoren der Resilienz, wie Selbststeuerung, realistischer Optimismus, Lösungsorientierung, Selbstwirksamkeit, Beziehung gestalten können... bedeutungsvoll. (vgl. Welensiek, 2011; Seldin, 2015; Potreck-Rose, 2009; Wörz, 2016)

Herausforderung des Trainingsumfeldbetreuungssystems

Um diese sensiblen Übergänge zu erleichtern sind wir besonders gefordert, diese nicht definierten Räume zu füllen und Talente behutsam auf kommende Herausforderungen vorzubereiten. Der Vorbereitung und Begleitung eines Talents auf neue psychophysische und soziale Veränderungen sowie pädagogische Herausforderungen kommt dabei eine besondere Bedeutung zu. Insbesondere der Weg vom sportlichen Talent zur Weltklasse kann sich als sehr hürdenreich erweisen und endet häufig damit, dass die Karrieren „schulisch oder sportlich“ vorzeitig beendet werden.

Sensible Übergänge und Gründe für Drop-outs

Die Drop-out-Gründe im Spitzensport wurden vielfach analysiert und diskutiert. Spannend ist jedoch der Ansatz, dass diese in einem direkten Zusammenhang mit der Problematik der sensiblen Übergänge stehen. Die Entstehungsgeschichte der Drop-out-Problematik liegt vor allem in der mangelhaften Vorbereitung und der unzureichenden Begleitung der Talente auf die weiterführenden Entwicklungsstadien.

Um die Bedeutung der sensiblen Übergänge im Zusammenhang mit der Ausstiegssproblematik nachvollziehen zu können, sollen an dieser Stelle die wesentlichen Drop-out-Gründe und -Faktoren dargestellt werden.

Wir halten zunächst fest, dass die Drop-out-Thematik im Nachwuchsleistungssport weltweit ein massives Problem darstellt. Internationale Studien haben ergeben, dass bis zu 90% der Mädchen und 75% der Jungen innerhalb von fünf Jahren nach Beginn des Trainings ausscheiden (vgl. Enoksen, 2011).

Uneinigkeit und Diskrepanzen bestehen auch in der Definition des Begriffs „Drop-out“. In den österreichischen Nachwuchsleistungssportmodellen wird zwischen

schulischen und sportlichen Drop-outs unterschieden. Talente werden als sportliche Drop-outs bezeichnet, wenn sie entweder ihre Leistungssportkarriere beenden oder die Kader- bzw. Betreuungskriterien des Nachwuchsleistungssportmodells in Abstimmung mit dem Bundes- und Landesfachverband nicht mehr erfüllen und somit aus dem Trainingsbetrieb ausscheiden. Die Leistungsvorgabe in den Modellen ist das Erreichen der nationalen bzw. internationalen Spitze (vgl. VÖN, 2016).

Als „Drop-out“-Gründe werden dann u.a. folgende Faktoren (vgl. Enoksen, 2011; Wörz, 2012; VÖN, 2016) genannt:

1. Gesamtbelastung
 - Zu hohe Gesamtbelastung
 - Konflikte zwischen Schule und Sport
 - Zu wenig Freizeit, Erholungsphasen
 - Kaum Kompetenzen im Umgang mit Stress
2. Schule
 - Zu hohe schulische Belastung
3. Motivation
 - Mangel an intrinsischer Motivation (Spaß, Freude am Ausüben der Sportart)
 - Fehlende, transparente Ziele
4. Training und Leistung
 - Stagnation in der Leistung
 - Beziehung zur Trainerin/zum Trainer
 - Verletzungen (kaum Defizitbehebung)
 - Frühe Spezialisierung
 - Zu rigoroses Training und zu früh hohe Wettkampfbelastungen
5. Das soziale Umfeld
 - Fehlende oder unbefriedigende Unterstützung von wichtigen Bezugspersonen
 - Kaum Rückzugsmöglichkeiten (Familie, Freizeit)
 - Andere sportliche Aktivitäten oder Interessen
 - Wunsch, sich nicht auf eine Sportart zu spezialisieren
 - Wunsch, anderen Interessen nachzugehen (mehr Zeit mit Freunden usw.)

Um die Drop-out-Gründe analysieren zu können, eignet sich eine objektive Einschätzung durch die Verantwortlichen des Nachwuchsleistungssportmodells anhand eines, vom VÖN ausgearbeiteten, Überblicksrasters und die subjektive Einschätzung durch das Talent (Drop-out) mittels Fragebogen (siehe Anhang; vgl. VÖN, 2016).

Hauptfaktor Gesamtbelastung

Der Faktor Gesamtbelastung wird als eine Wurzel der Drop-out-Entstehungsgeschichte betrachtet, da eine (schleichende) Überforderung sich auf alle weiteren Faktoren, wie körperliche Probleme, Motivationsverlust, Stagnation der Leistung, der Wunsch anderen Interessen nachzugehen, auswirken kann. Daher soll dieser komplexe Bereich auch näher beleuchtet werden. Einer hohen Gesamtbelastung (Schule, Ausbildung, Leistungssport) stehen sehr eingeschränkte soziale und zeitliche Ressourcen gegenüber. Beispiele hierfür sind fehlende Rückzugsmöglichkeiten durch desolate Familienverhältnisse – auch aufgrund hoher Scheidungsraten, ungenügende Regenerationsangebote, wenig Zeit für Freunde und Vertrauenspersonen sowie kaum Einfluss auf individuelle Freizeitgestaltung.

Die Anforderungen im schulischen und sportlichen Ausbildungssystem sowie soziale Verpflichtungen und konkurrierende Interessen prallen *oft unkoordiniert* aufeinander und führen zur Resignation bis hin zur Erschöpfung. Die Zunahme dieser Stressoren und die Reizüberflutung im Bereich der Kommunikationstechnologien (hohe Erwartungen und Anforderungen, zeitliche Beschleunigung) sowie fehlende Kompetenzen im Umgang mit Stress, eine Vernachlässigung der regenerativen Maßnahmen (Massagen, Ernährung, Psychohygiene) stellen neue Herausforderungen an den Gesamtorganismus dar.

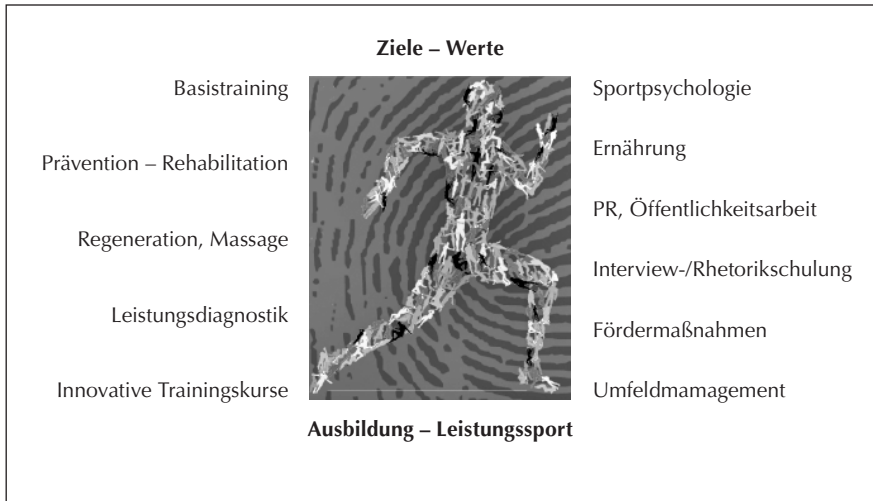
Eine Zunahme von Stressoren aufgrund komplexer Anforderungen und Erwartungen, die erfüllt werden müssen, führt zu einer Dysbalance zwischen den Fähigkeiten des Talents und den Anforderungen, die die jugendlichen Leistungssportlerinnen und Leistungssportler schlichtweg überfordern und Ängste auslösen. Diese können in weiterer Folge zu einem Fluchtverhalten (Rückzug) und schließlich zu einem „Drop-out“ führen.

Hinzu kommt, dass die hohe Beanspruchung in den Zeitraum des psychisch und körperlich labilen Abschnitts der Pubertät fällt, da sich Jugendliche sowohl auf die Ausbildung als auch auf den Leistungssport fokussieren müssen. Für erwachsene Spitzensportlerinnen und Spitzensportler, die psychisch oft gefestigter sind, fällt diese Doppelbelastung meist weg. Bereits Feigley konnte schon 1987 zeigen, dass 80% der „Drop-outs“ im Nachwuchsleistungssport zwischen 14 und 17 Jahren auftreten.

Dies alles führt zu einer negativen Belastungs-Erholungsbilanz, wie auch eine durchgeführte eigene Untersuchung mit Nachwuchsleistungssportlerinnen und -sportlern gezeigt hat (vgl. Wörz & Buchner, 2012). Folgen daraus sind Befindlichkeitsstörungen, Verletzungen, Krankheiten und Burn-out. Wenn die Befindlichkeit langfristig gestört ist, geht das häufig mit dem „Drop-out“ einher. Zu dieser Erkenntnis kommt der Sportwissenschaftler Jens Kleinert (2010). Es gilt daher diesen Mehrfachbelastungen, der überhöhten inneren Beanspruchung und den daraus resultierenden Befindlichkeitsstörungen vorzubeugen.

Verantwortung für unsere Talente übernehmen

Wer ist tatsächlich verantwortlich für die Belastungs-Erholungsbilanz der Talente? Dies kann nur in einem unabhängigen und sehr individuell geführten Talent-Betreuungsmodell im Rahmen eines Nachwuchsleistungssportmodells ermöglicht werden. Das Talent muss im Mittelpunkt stehen und psychophysisch stabilisiert werden und nicht ausschließlich der kurzfristige Erfolg der schulischen oder sportlichen Interessen von Ausbildungsinstitutionen bzw. Sportvereinen und Verbänden.



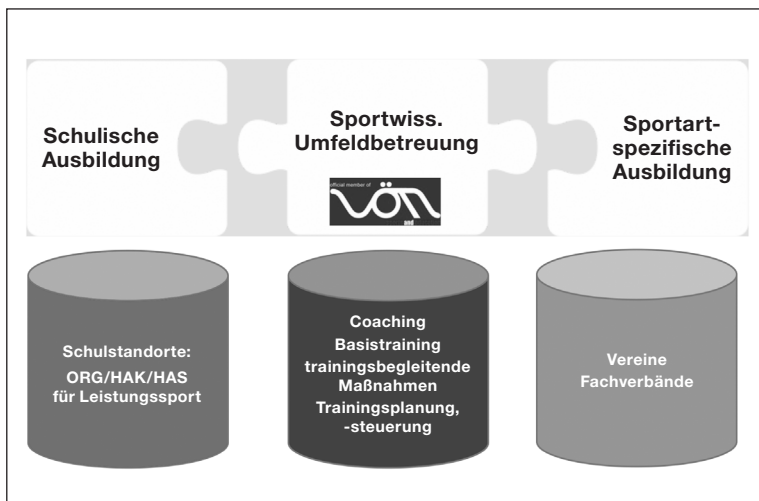
Grafik 1: Das Talent im Mittelpunkt (Quelle: Raiffeisen SSM, 2015)

Kann diesen massiven Belastungen und Beanspruchungen vorgebeugt werden?

Die psychophysische Belastbarkeit des Talents ist ein wichtiges Kriterium um dem Drop-out entgegenzuwirken. Eine aktuelle Zustandsanalyse, welche die Kompetenzen sowie den Entwicklungsstand (Belastungsverträglichkeit, motorisch-technische, physische und psychische, intellektuelle Voraussetzungen) des Talents ausreichend erfasst, ist eine Voraussetzung um Jugendliche auf den kommenden Entwicklungsabschnitt optimal vorzubereiten und begleiten zu können.

Erfahrungen und Kenntnisse der Bezugspersonen in der bestehenden Entwicklungsstufe können nun effizient mit dem (sportwissenschaftlichen) Umfeldbetreuungsteam vor Ort der weiterführenden Stufe abgestimmt werden. In diesen Übergangsbereichen dürfen die Talente nicht auf sich alleine gestellt und kommenden unreflektierten Aufgaben und Anforderungen ausgeliefert werden. In diesem Fall würde gerade dieser „Übergangsprävention“ – der individuellen sportwissenschaft-

lichen Umfeldbetreuung durch die Nachwuchsleistungssportmodelle – eine besondere Bedeutung im Gesamtkomplex der Drop-out-Problematik zukommen.



Grafik 2: Sportwissenschaftliche Umfeldbetreuung (Quelle: VÖN, 2016)

Abschließende Betrachtung

Die Nachwuchsleistungssportmodelle des Bundes können diese verantwortungsvolle Aufgabe der Übergangsprävention übernehmen. Talente müssen in den sensiblen Übergangsphasen optimal begleitet und auf die unterschiedlichen Entwicklungsabschnitte vorbereitet werden. Ein vertrautes Zusammenspiel der sportwissenschaftlichen Umfeldbetreuerinnen und -betreuer der Nachwuchsleistungssportmodelle mit den Eltern, Lehrpersonal, Trainerstab, der medizinischen und psychologischen Betreuung, peer groups sowie allen im Umfeld beteiligten Personen hätte eine weitreichende sport- und gesundheitspolitische Bedeutung auf die Entwicklung und Vorbereitung von Talenten im Hinblick auf spätere Hochleistungssportkarrieren. Österreich könnte mit dieser wertvollen präventiven Initiative auch eine Vorreiterrolle auf die internationale Drop-out-Problematik nehmen.



Drop-out Analyse der Österreichischen NWLSM

Name: _____ Geschlecht: _____
Modell: _____ Sportart: _____
Zeitraum: _____ Jahrgang: _____

Anweisungen

Bitte folgende Fragen vollständig beantworten, zutreffendes ankreuzen, Mehrfachantworten sind erlaubt. Vielen Dank für deine Mithilfe und Unterstützung.

Welche der folgenden Kriterien waren für dein Ausscheiden wesentlich?

1) _____ **Gesamtbelastung**

- ☐ a. Zu hohe Gesamtbelastung
- ☐ b. Konflikt zwischen Schule / Sport / Familie und Freunden
- ☐ c. Zu wenig Freizeit (Erholungsphasen)
- ☐ d. Wenig Ideen mit dem Stress umzugehen
- ☐ e. Fehlende Planung und mangelndes Zeitmanagement

2) _____ **Schule**

- ☐ a. Zu hohe schulische Belastung
- ☐ b. Schlechte Leistung

3) _____ **Motivation**

- ☐ a. Mangel an Eigen-Motivation
- ☐ b. Fehlende transparente Ziele
- ☐ c. Wenig Spass im Training und Wettkampf

4) _____ **Training und Leistung**

- ☐ a. Stagnation der Leistung / viele Misserfolge
- ☐ b. Beziehung zum Trainer / zur Trainerin
- ☐ c. Fehlende Herausforderung im Training (Trainer, Trainingsgruppe...)
- ☐ d. Verletzung
- ☐ e. Frühe Spezialisierung
- ☐ f. Zu rigoroses Training durch zu früh hohe Wettkampfbelastung

5) _____ **Das soziale Umfeld**

- ☐ a. Fehlende od. unbefriedigende Unterstützung durch wichtige Bezugspersonen
- ☐ b. Kaum Rückzugsmöglichkeiten (Familie, Freizeit)

6) _____ **Die Wahl anderer sportlicher Interessen / Aktivitäten**

- ☐ a. Wunsch anderen Interessen nachzugehen
- ☐ b. Wunsch, sich nicht nur auf eine Sportart zu spezialisieren

Literatur

- Bauer, J. (2006). *Warum ich fühle was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone*. München: Heyne.
- Enoksen, E. (2011). Drop-out Rate and Drop-out Reasons Among Promising Norwegian Track and Field Athletes – A 25 Year Study. *Scandinavian sport studies forum*, 2, 19-43.
- Feigley, D. A. (1987). Coping with fear in high level gymnastics. In J. H. Salmela, B. Petiot & T. B. Hoshizaki (Eds.), *Psychological nurturing and guidance of gymnastic talent* (pp. 13-27). Montreal: Spot Psyche Editors.
- Frester, R. & Wörz, T. (2002). *Mentale Wettkampfvorbereitung. Ein Handbuch für Trainer, Übungsleiter, Sportlehrer und Sportler*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hüther, G. (2006). *Gebrauchsanleitung für das menschliche Gehirn*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hüther, G. (2016). *Mit Freude lernen – ein Leben lang*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Kleinert J. (2010). Leistungssport im Talentbereich-Stress oder Herausforderung? In T. Wörz, & J. Lecheler, (Hrsg.), *Die Psyche des Leistungssportlers. Die komplexe Herausforderung, ein Talent zu begleiten*. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Potreck-Rose, F. (2007). *Von der Freude, den Selbstwert zu stärken*. Stuttgart: Klett-Kotta.
- Potreck, R. & Jacob, G. (2008). *Selbstzuwendung, Selbstakzeptanz und Selbstvertrauen. Psychotherapeutische Intervention zum Aufbau von Selbstwertgefühl*. 5., aktual. Aufl. Stuttgart: Pfeiffer bei Klett-Kotta.
- Raiffeisen SSM (2015). *Salzburger Schul-Sport-Modell*. Raiffeisen SSM-Tagung am 24.11.2015, Salzburg-Rif. Arbeitsgruppe ssmsalzburg.at
- Seldin, T. (2015). *Kinder fördern nach Montessori*. DK ElternWissen. München, DK-Verlag.
- VÖN (2016). *Verband der österreichischen Nachwuchsleistungssport-Modelle*. VÖN-Tagung am 27.04.2016, St. Pölten. nachwuchsleistungssport.at
- Wellensiek, K. (2011). *Handbuch Resilienz-Training: Widerstandskraft und Flexibilität für Unternehmen und Mitarbeiter*. Landsberg: Beltz.
- Wörz, T. (2016). *Die mentale Einstellung*. Wien: egoth.
- Wörz, T. & Buchner J. (2012). *Belastungs-Erholungsmanagement jugendlicher Leistungssportler. Präsentation*. VÖN-Tagung am 18.4. 2012, Salzburg-Rif.
- Wörz, T. & Lecheler, J. (Hrsg.) (2010). *Die Psyche des Leistungssportlers. Die komplexe Herausforderung ein Talent zu begleiten*. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Wörz, T. & Lecheler, J. (Hrsg.) (2012). *Nachwuchsleistungssport: Heute eine Überforderung?* Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Wörz, T. & Lecheler, J. (Hrsg.) (2014). *Coaching im Nachwuchsleistungssport. Stärken stärken, Defizite beheben und Drop-outs reduzieren*. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Wörz, T. & Schröder-Klementa, T. (Hrsg.) (2005). *Nachwuchsleistungssport als Chance zur Persönlichkeitsentwicklung*. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Wörz, T. & Theiner, E. (2001). *Erfolg durch Selbstmanagement in Leistungssport und Berufsleben*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Besonderheiten in der sportpsychologischen Betreuung von Nachwuchsleistungssportlerinnen und Nachwuchsleistungssportlern – Einblicke in die Sportpsychologie am Olympiastützpunkt Berlin

Monika Liesenfeld

Nachwuchsleistungssport am OSP Berlin

Der Olympiastützpunkt Berlin ist eine Betreuungs- und Serviceeinrichtung für Bundeskaderathletinnen und -athleten der olympischen Disziplinen (Olympia-Top-Team, A- bis C-Kader der Spitzenverbände). Der C-Kader eines Spitzenverbandes umfasst Nachwuchssportlerinnen und -sportler, die einerseits gute Platzierungen an internationalen Wettkampfhöhepunkten im Juniorenbereich, andererseits eine hohe mittel- bis langfristige Erfolgsperspektive für den internationalen Spitzensport erwarten lassen. Zusätzlich werden auch vereinzelte D/C-Kader (Landeskader) vom Olympiastützpunkt betreut, wenn sie vom Spitzenverband aufgrund besonderer Perspektive ausgewählt wurden (vgl. DOSB, 2014).

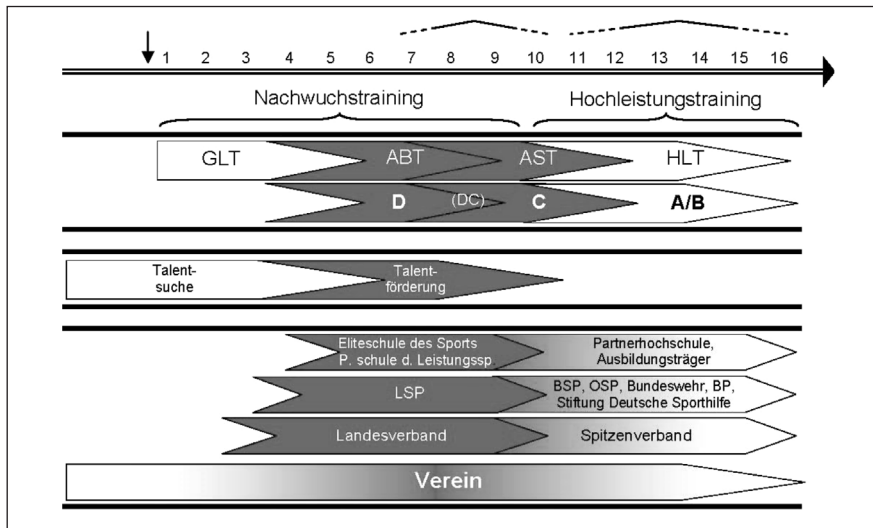


Abbildung 1: Strukturmodell des langfristigen Trainings- und Leistungsaufbaus
(vgl. DSB, 2006)

Im langfristigen Trainings- und Leistungsaufbau umfasst das Nachwuchstraining Grundlagentraining, Aufbautraining und Anschlussstraining (vgl. DOSB, 2014). Dabei liegt der Schwerpunkt der sportpsychologischen Nachwuchsbetreuungsleistung des OSP Berlin hauptsächlich im Anschlussstraining (C-Kader) und teilweise in der Übergangsphase zwischen Aufbautraining und Anschlussstraining (D/C-Kader), d.h. die jüngsten Athletinnen und Athleten, die betreut werden, sind ca. 8-10 Jahre im Trainingsprozess und weisen ein kalendarisches Alter von ca. 13-14 Jahren auf. Die „älteren“ Nachwuchsleistungssportlerinnen und -sportler sind ca. 12-13 Jahre im Trainingsprozess und entsprechend ca. 18-19 Jahre (siehe Abbildung 1; der kleine Pfeil vor der 1 markiert den Beginn des ersten Trainingsjahres).

Die Altersspanne liegt dementsprechend zwischen 13 und 19 Jahren. In diesem Altersbereich verläuft die Entwicklung (anatomisch, motorisch, neuronal, hormonell, etc.) individuell sehr unterschiedlich und unterliegt Schwankungen. Vor diesem Hintergrund verwundert es kaum, dass die Anliegen und Themen der Athletinnen und Athleten dieses Altersbereiches sehr stark variieren und folglich eine sportpsychologische Beratung vielseitig ist.

Anlässe sportpsychologischer Betreuung im Nachwuchsleistungssport am Olympiastützpunkt Berlin

Das Klassifikationssystem von Gardner und Moore (2006) eignet sich, die Inhalte sportpsychologischer Betreuung und Beratung zu strukturieren (siehe Tabelle 1). Auf der Ebene der *Leistungsentwicklung* (LE) suchen Athletinnen und Athleten vor Eintritt einer Krise bzw. eines Problems sportpsychologische Unterstützung auf, um mentale Fertigkeiten aufzubauen und individuelle Strategien zu entwickeln. Diese Ebene kann beispielsweise das Vermitteln von Strategien zur Pausengestaltung und der Belastungssteuerung sowie zur Konzentrationsschulung und Zielsetzung beinhalten. In den meisten Fällen kommen die Athletinnen und Athleten jedoch wegen einer aktuellen *Leistungsbeeinträchtigung* (LB), z.B. einer Diskrepanz zwischen Trainings- und Wettkampfleistung, Konflikten mit den Coaches oder schwierigen Heilungsverläufen bei Verletzungen. Auf der Ebene der *Leistungsstörung* (LS), bei der es sich um die Behandlung von psychischen Erkrankungen wie beispielsweise Essstörungen oder Depressionen handelt, wird psychotherapeutisch gearbeitet und in der Regel werden betroffene Athletinnen und Athleten an fachkundige kooperierende psychologische Psychotherapeuten weitergeleitet. Die letzte Ebene bezieht sich auf das geplante, aber auch unerwartete *Karriereende* (KE). Auch dieser Betreuungsanlass ist ein Thema und bedarf der Begleitung der Athletinnen und Athleten (vgl. Liesenfeld, 2013).

Im Bereich des Nachwuchsleistungssports wird am Olympiastützpunkt Berlin am häufigsten auf den Ebenen der Leistungsentwicklung (LE) und der Leistungsbeeinträchtigung (LB) gearbeitet. Die Trainerinnen und Trainer wünschen meist Einheiten zu psychologischen Grundlagen im Bereich der Leistungsentwicklung (LE), wie Konzentration, Zielsetzung, Regeneration oder Selbstgesprächssteuerung. Die jun-

**Tabelle 1: Mehrdimensionales Klassifikationssystem sportpsychologischen Arbeitens
(Gardner & Moore, 2006)**

Ebene	Betreuungsinhalt	Beschreibung
Leistungsentwicklung (LE)	Leistungssteigerung	Die Athletin/der Athlet befindet sich noch nicht auf seinem Leistungshöhepunkt und möchte dieses Ziel mit psychologischem Training unterstützen.
Aktuelle Leistungsbeeinträchtigung (LB)	Erkennen und Reduzieren der beeinträchtigenden Faktoren	Die Sportlerin/der Sportler zeigte bisher eine Leistungsstabilität und hat bereits ein hohes Leistungsniveau erreicht. Die aktuellen Leistungsprobleme können sowohl durch äußere Bedingungen (z.B. Vereinswechsel) oder interne Gründe (z.B. Furcht vor Misserfolg) hervorgerufen sein. Ziel ist das Wiederherstellen der Leistungsfähigkeit.
Leistungsstörung (LS)	Psychische Probleme und Verhaltensauffälligkeiten	Die Leistungsprobleme sind durch eine psychische Störung (ICD-10-Diagnose z.B. Essstörung, Depression) bedingt. Im Vordergrund steht die Behandlung der Störung. Eine Leistungssteigerung ist zweitrangig!
Karriereende (KE)	Umgang mit dem Karriereende	Die Sportlerin/der Sportler leidet unter dem Karriereende. Dies kann ein planmäßiges Ende der Karriere betreffen oder auch ein unerwartetes, z.B. nach einer Verletzung. Die Symptome können denen von Stress, Trauer oder posttraumatischer Belastungsstörung ähneln.

gen Athletinnen und Athleten, die eigenständig in die Beratung kommen, haben meist ein konkretes Anliegen aus dem Bereich der Leistungsbeeinträchtigung (LB). Es geht um Selbstwertproblematiken, um Misserfolgsverarbeitung, um aktuelle Probleme wie Trennung von Freund oder Freundin, Scheidung der Eltern, Ärger mit Trainerinnen oder Trainern, Eltern, Lehrern oder Freunden. Diese Themen weisen auf wichtige Entwicklungsaufgaben in diesem Altersbereich hin:

Es geht zum einen um den *Aufbau von Identität*, d.h. um die Übernahme der weiblichen/männlichen Geschlechtsrolle und die Akzeptanz der eigenen körperlichen und emotionalen Erscheinung (vgl. Oerter & Dreher, 2002). Häufig wirken die Sportlerinnen und Sportler in dieser Phase (Pubertät), die körperliche, kognitive und emotionale Veränderungen mit sich bringt, verunsichert und zweifeln an ihren Leistungen, woraus Selbstwertfragen und Misserfolgserwartungen entstehen können.

Zum anderen geht es um die *emotionale Ablösung von den Eltern und den Aufbau von engen Freundschaftskontakten* mit einem kontrollierten und bedürfnisorientierten Umgang von Freizeit- und Konsumangeboten (vgl. Hurrelmann & Quenzel, 2012). Dies kann im Widerstreit zu Anforderungen im sportlichen Training stehen, wenn beispielsweise Athletinnen und Athleten mehr Zeit mit Freunden außerhalb des Sports verbringen möchten oder andere kreative und nach Selbständigkeit strebende Entwicklungsbedürfnisse von Jugendlichen in den Vordergrund rücken.

Der Blick auf die Beratungsanlässe verdeutlicht die Besonderheiten dieses Altersbereiches bezogen auf die sportpsychologische Beratung. Die Sportpsychologin/der Sportpsychologe ist nicht allein für das Training mentaler Fertigkeiten verantwortlich, sondern sollte auch die Gesamtentwicklung der Athletinnen und Athleten im Blick haben. Aufgrund der vielfältigen Entwicklungsaufgaben für Jugendliche in dieser Zeit ist es für Sportpsychologinnen und Sportpsychologen wichtig, u.a. Kenntnisse über die Identitätsentwicklung und Selbststeuerungsfähigkeiten von Jugendlichen zu haben und Trainerinnen und Trainer darin zu unterstützen, vermeintlich abweichendes Verhalten von Sportlerinnen und Sportlern zu beurteilen und zu erklären.

Psychologische Entwicklungsschwerpunkte im Jugendalter

Veränderungen im Gehirn während der Adoleszenz

Jugendliche in der Adoleszenz befinden sich in einer Phase des Übergangs zwischen dem Leben der Kindheit, in dem sie noch auf die Unterstützung von Erwachsenen angewiesen sind, und der Eigenständigkeit eines Erwachsenenlebens (vgl. Reveland & Bastian, 2012). In dieser Phase werden sie mit vielfältigen Aufgaben konfrontiert und es wird ein hohes Maß an Lernfähigkeit von ihnen verlangt (vgl. Liesenfeld, 2013).

In dieser Zeit hat das Gehirn, speziell die Großhirnrinde, einen weiteren Wachstumsschub. Bis zu 30.000 unnötige Nervenverbindungen sterben pro Sekunde ab, gleichzeitig vernetzen sich die übrigen Nervenverbindungen stärker und neue Nervenverbindungen werden aufgebaut (vgl. Reveland & Bastian, 2012). Dieser Umbauprozess im Gehirn betrifft vor allem die Gehirnregion des präfrontalen Cortexes. Dieser Bereich ist zuständig für Entscheidungsfindungen, Planungen, Prioritätensetzung, Abwägen von Konsequenzen, für Motivation und für das Gefühlszentrum. Die Jugendlichen lernen mehr und mehr, ihr Urteilsvermögen auszubilden, logisch zu denken, zu planen und die Fähigkeit, Dinge aus einer anderen Perspektive heraus zu betrachten (vgl. Reveland & Bastian, 2012). Diese neuen Gehirnverbindungen sind zunächst noch labil und benötigen Zeit zum Verfestigen. Dies erklärt, warum Jugendliche während dieser Übergangszeit zum einen besonders empfindlich auf Fremdwahrnehmung reagieren und zum anderen häufig verunsichert sind, da das Reflexionsvermögen gerade erst ausgebildet wird (vgl. Reveland & Bastian, 2012). Dabei ist zu beachten, dass die Veränderungen im Gehirn und die Entwicklung

maßgeblich davon abhängen, womit sich die Jugendlichen beschäftigen und wie sie in ihrem Sozialisationsprozess angeregt werden. Das bedeutet, dass im Jugendalter durch neue Erfahrungen neue Verbindungen im Gehirn aufgebaut werden können und nicht genutzte Verbindungen abgebaut werden, und somit das Jugendalter eine völlig neue Entwicklungsperiode darstellt, die im Umgang mit den Jugendlichen berücksichtigt werden muss (vgl. Reveland & Bastian, 2012; Liesenfeld, 2013).

Die kognitive Entwicklung ist also so weit vorangeschritten, dass Jugendliche immer mehr zur Selbstreflexion und damit zum Hinterfragen in der Lage sind (vgl. Conzelmann & Gabler, 2001). Auch das Sporttreiben wird kritisch hinterfragt. Warum mache ich den Sport? Welche Bedeutung hat der Sport für mich? Ist es sinnvoll, dem Sport so viel Zeit zu opfern? Dies sind wichtige Fragen auf dem Weg zur Identitätsentwicklung der Jugendlichen.

Identitätsentwicklung

Durch die kognitive und emotionale Entwicklung im Jugendalter erleben sich junge Frauen und Männer erstmals als Personen mit bestimmten Merkmalen und Eigenschaften. Identität wird als „Kontinuität des Selbsterlebens“ definiert (vgl. Hurrelmann & Quenzel, 2012). Dabei bildet sich die Identität von zwei Seiten her aus: Die Identität entfaltet sich zum einen in der Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Umwelt und zum anderen in der Auseinandersetzung mit eigenen Bedürfnissen und Fähigkeiten. So entstehen eine *„soziale Identität“*, die den Fragen nachgeht, was erwarten die anderen von mir, welche Einstellungen und Haltungen kann ich von anderen übernehmen, und eine *„persönliche Identität“*, die eigene Wünsche, Gefühle und Vorsätze betont und die Erwartungen und Haltungen der anderen kritisch hinterfragt. Beide Formen der Identität müssen miteinander in Verbindung gesetzt werden und in eine umfassende „Ich-Identität“ einmünden (vgl. Baumann, 2006; Hurrelmann & Quenzel, 2012). Dies ist eine zentrale Entwicklungsaufgabe im Jugendalter. Gelingt dies nicht, entsteht z.B. eine Überbetonung der „sozialen Identität“. Indem sich die Sportlerin/der Sportler nur an die Wünsche und Erwartungen anderer anpasst und eigene Bedürfnisse unterdrückt, kommt es zu Störungen der Persönlichkeitsentwicklung, da wesentliche Bereiche der Realität ausgeblendet werden (vgl. Hurrelmann & Quenzel, 2012). Langfristig kann dies in Unlust münden und, wenn die Athletinnen und Athleten irgendwann lernen, ihre eigenen Bedürfnisse ernst zu nehmen, zu Drop-out-Phänomenen führen. Auch eine Überbetonung der „persönlichen Identität“, was sich beispielsweise in einer Unfähigkeit zeigt, Perspektiven anderer einzunehmen, führt zu Störungen der Persönlichkeitsentwicklung. Es kann zu überhoher Nervosität, zu Minderwertigkeitsgefühlen, zu hoher Aggressivität oder zu schneller Resignation führen (vgl. Baumann, 2006). Entscheidend ist eine *„Identitätsbalance“* zwischen „persönlicher Identität“ und „sozialer Identität“. Dies bedeutet für den Sport, dass z.B. Erwartungen von Trainerinnen/Trainern oder Eltern („soziale Identität“) mit der Entfaltung des eigenen Könnens bzw. der Freiheit, das eigene Verhalten selbständig lenken zu wollen und zu können („persönliche Identität“), in Einklang zu bringen ist. Je stabiler die

Identitätsentwicklung der Sportlerinnen und Sportler ausfällt, umso unabhängiger werden sie in ihrem Selbstvertrauen von Misserfolgen oder schwankenden Leistungen (vgl. Baumann, 2006). Hier kommt die Fähigkeit der Athletinnen und Athleten zur Selbststeuerung ins Spiel.

Selbststeuerung

Sportlerinnen und Sportler sind letztendlich am Wettkampftag auf sich selbst gestellt und können nur für sich allein Leistung erbringen. In der Regel werden sie ihre sportlichen Ziele nur durch Anstrengung, dauerhaftes Üben und durch Überwinden innerer Schwierigkeiten und äußerer Hindernisse erreichen können (vgl. Baumann, 2006). Sie müssen lernen, ihre Handlungen selbständig zu kontrollieren. Dazu benötigen sie die Fähigkeit der *Selbststeuerung*. Selbststeuerung meint die Fähigkeit, Entscheidungen zu treffen, eigene Ziele zu bilden und sie gegen innere und äußere Widerstände umzusetzen (vgl. Kuhl, 2001). Die Selbststeuerung wird in mehrere Komponenten unterteilt. Die beiden wichtigsten Komponenten sind die Selbstregulation und die Selbstkontrolle.

Selbstregulation bezieht sich auf das Bilden und Aufrechterhalten selbstkongruenter Ziele, d.h. bei der Zielbildung werden möglichst viele eigene Bedürfnisse, Interessen und Gefühle berücksichtigt, so dass eine Identifikation mit den Zielen erfolgen kann. Unangenehme Aufgaben werden im Modus der Selbstregulation durch positive Selbstmotivierung im Sinne, dem Unangenehmen auch etwas Positives abzugewinnen zu können, unterstützt (vgl. Baumann & Kuhl, 2013).

Bei der *Selbstkontrolle* geht es um den Umgang mit Schwierigkeiten und Hindernissen bei der Zielerreichung. Dabei wird versucht, durch zeitweilige Unterdrückung der eigenen Bedürfnisse, Interessen und Gefühle, das Ziel gegen mögliche attraktivere Alternativziele mit Selbstdisziplin durchzusetzen. Es ist eine Form der willentlichen Steuerung, bei der Motivation durch ängstliche Selbstmotivierung, d.h. durch Vorstellen der negativen Konsequenzen bei Handlungsunterlassung, erreicht wird. Somit ist Selbstkontrolle einerseits eine starke Ressource für die konsequente Zielverfolgung, andererseits ist jedoch eine disziplinierte und ängstliche Herangehensweise an Ziele auf Dauer anstrengend und ermüdend (vgl. Baumann & Kuhl, 2013).

Eine gute Selbststeuerung zeichnet sich dadurch aus, dass situations- und zielangemessen zwischen selbstregulativen und selbstkontrollierenden Maßnahmen gewechselt werden kann. Dabei geht es um Entscheidungsfindungen und Zielsetzungen, Planungen, Prioritätensetzung oder das Abwägen von Konsequenzen. Dies wird aber in der Phase der Adoleszenz (s.o.) erst ausgebildet. Die Jugendlichen lernen nach und nach ihr Urteilsvermögen auszubilden, logisch zu denken und zu planen. Kommen jetzt Stress- und Drucksituationen z.B. durch Wettkämpfe hinzu, wird die Fähigkeit der Selbststeuerung besonders herausgefordert.

Druck und Stress kann zu einem Verlust der Selbstregulation führen, besonders wenn es um Stressfaktoren geht, die mit negativem Gefühl und Bedrohung einhergehen, z.B. schmerzhaftes Erlebnisse, Zeitdruck oder Unvorhersagbarkeit. In diesem Zustand sind Wünsche und Bedürfnisse für die Athletinnen und Athleten nur noch schlecht zugänglich und werden nicht mehr für die Zielbildung und Handlungssteuerung herangezogen. Das Verhalten wird unflexibel und stimmt nicht mehr mit dem eigentlich Gewollten überein. Fremde Ziele und Überzeugungen werden leicht übernommen und über die eigenen Ziele und Werte gestellt. Dieser Verlust der Selbstregulation wird *Selbsthemmung* genannt (vgl. Baumann & Kuhl, 2013).

Druck und Stress können auch zu einem Verlust der Selbstkontrolle führen und wird als *Willenshemmung* bezeichnet. Willenshemmung tritt besonders durch Lebensereignisse ein, die positiven Affekt reduzieren, d.h. wenn sich die Athletinnen und Athleten mit unrealistischen Zielen, unlösbaren Aufgaben, persönlichen Verlusten oder Frustration konfrontiert sehen. Dies führt dann zu Lustlosigkeit, geringerer Initiative, Konzentrationsschwäche oder zu einem Nicht-Umsetzen von Vorsätzen (vgl. Baumann & Kuhl, 2013).

Die Entwicklung von Selbststeuerungskompetenzen beginnt nach Kuhl & Kazén (2003) schon ab dem ersten Lebensjahr. Die weitere Ausbildung findet aber erst im Altersbereich der frühen Adoleszenz, wie bereits oben erwähnt, statt. In dieser Phase ist es wichtig, durch Rückmeldungen und Erklärungen den Athletinnen und Athleten zu helfen, sich selbst besser kennen und verstehen zu lernen, damit sie selbst herausfinden, wie sie entsprechend in Drucksituationen handlungsfähig bleiben können. Sie müssen darin unterstützt werden, Strategien auszubilden, die für sie individuell passend sind, um der Selbst- und Willenshemmung entgegensteuern zu können. Dabei sollte die individuelle Entwicklung, die bei den Athletinnen und Athleten sehr unterschiedlich verlaufen kann, im Fokus der sportpsychologischen Betreuung stehen und berücksichtigt werden. Dies hat dann auch positive Auswirkungen auf die innere Einstellung und auf die sich in dem Alter aufbauenden Werte der Sportlerinnen und Sportler.

Was kann die Trainerin, der Trainer tun?

Eine hilfreiche Haltung und hilfreiches Verhalten

Wie eingangs erwähnt, führen Veränderungen im Gehirn während der Adoleszenz dazu, dass sich die Jugendlichen mehr hinterfragen und besonders empfindlich auf Fremdwahrnehmung reagieren. Viele Athletinnen und Athleten fokussieren dann weniger ihre Stärken und Fähigkeiten, sondern berichten mehr und detaillierter über ihre Defizite. Sehr schnell befinden sich diese Sportler und Sportlerinnen dann in einer sogenannten „Problem-Trance“. Sie sehen nur, was alles nicht funktioniert, und erschweren sich durch diese Haltung, Lösungsmöglichkeiten zu finden. Misserfolge werden oft überbewertet und erlangen eine hohe Bedeutung, während die Gründe für Erfolge weniger analysiert werden (vgl. Liesenfeld, 2013). Kratzer (2012,

S. 6) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass *„der Athlet mit seinen Stärken gewinnt, nicht mit seinen Defiziten. Folglich sollte er sich auch mit den Faktoren befassen, die eine Zielerreichung ermöglichen.“* Je mehr Fähigkeiten und Ressourcen Sportlerinnen und Sportler für sich entdecken und weiterentwickeln und damit das Vertrauen auf den Erfolg erhöhen, umso mehr Selbstvertrauen können Sportlerinnen und Sportler aufbauen.

Wenn es den Trainern in dieser Phase gelingt, eine innere Haltung zu entwickeln, die weniger misserfolgsorientiert ist und mehr die Erfolge der Athleten in den Mittelpunkt stellt, werden die Jugendlichen darin unterstützt, ihre Ressourcen und Fähigkeiten wahrzunehmen und auszubauen. Dabei geht es nicht darum, Fehler zu ignorieren, sondern mit den Fehlern zu arbeiten und zu schauen, was Athleten beim nächsten Mal anders machen können, um Fehler zu vermeiden (vgl. Liesenfeld, 2013). Dies fördert die Entwicklung von Selbststeuerungskompetenzen, die Jugendliche in der Phase der Identitätsbildung auf- und ausbauen müssen und die sich positiv auf die sportliche Leistung auswirken (vgl. Kluge, Engbert & Beckmann-Waldenmayer, 2012). Dazu kommt, dass für Jugendliche der Gedanke, eine Fähigkeit zu entwickeln, viel attraktiver und motivierender ist als die Vorstellung, Schwierigkeiten und Probleme überwinden zu müssen (vgl. Furman, 2005). Fragen wie *„Was muss ich verändern, um mein Ziel zu erreichen?“*, *„Welche Hindernisse muss ich überwinden?“*, *„Welche Fähigkeiten brauche ich noch, um eventuelle Schwierigkeiten zu überwinden?“* führen dazu, sich differenziert mit möglichen Störgrößen auseinanderzusetzen. Dadurch können Bewältigungsstrategien für schwierige Situationen vorbereitet, aufgebaut und geübt werden. Die Sportler und Sportlerinnen bekommen Fähigkeiten an die Hand, schwierige Situationen eigenständig zu meistern und zu steuern und damit die Erwartung, erfolgreich aus der Situation hervorzugehen und ihre Ziele erreichen zu können. Somit wird die Zuversicht in die eigenen Fähigkeiten und Ressourcen entfaltet und die Persönlichkeit gestärkt (vgl. Liesenfeld, 2013). Handlungskontrolle und Handlungskompetenz werden als entscheidende Faktoren zur Leistungserbringung aufgebaut und gefestigt (vgl. Wetzel, 2011).

Vor diesem Hintergrund ist es wichtig, das Streben nach Selbständigkeit der Sportlerinnen und Sportler von Anfang an ernst zu nehmen, sie gut zu informieren und ihnen freie Entscheidungsräume, beispielsweise bei Übungsauswahlen, anzubieten. So können eigene Erfahrungen gesammelt und die eigene Wirksamkeit bei der Handlungsausführung gespürt werden (vgl. Kluge, Engbert & Beckmann-Waldenmayer, 2012). Durch Feedbackübungen und Übungen, die zum Perspektivwechsel anregen, kann die sich erst ausbildende Fähigkeit zur Reflexion der jugendlichen Sportlerinnen und Sportler weiter gefördert werden (vgl. Reveland & Bastian, 2012).

Die kurzen Anregungen verdeutlichen die durchaus herausfordernde Aufgabe, die Trainerinnen und Trainer haben. Einerseits müssen sie in der Phase der Adoleszenz Halt und Orientierung geben, andererseits aber auch Freiräume schaffen, dass die jungen Athletinnen und Athleten die Möglichkeit bekommen, sich selbst zu erfahren und weiterzuentwickeln.

Literatur

- Baumann, N. & Kuhl, J. (2013). Selbstregulation und Selbstkontrolle. In W. Sarges (Hrsg.), *Management-Diagnostik*. 4. Aufl. (S. 263-270). Göttingen: Hogrefe.
- Baumann, S. (2006). *Psychologie im Sport*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Conzelmann, A. & Gabler, H. (2001). Entwicklungstheoretische Konzepte und ihre Anwendung in der Sportwissenschaft. In: H. Gabler, J. R. Nitsch & R. Singer (Hrsg.), *Einführung in die Sportpsychologie. Teil 2: Anwendungsfelder* (S. 29-71). Schorndorf: Hofmann.
- DOSB Deutscher Olympischer Sportbund (2014). *Nachwuchsleistungssport-Konzept 2020*. Frankfurt am Main: Deutscher Sportbund. Bereich Leistungssport.
- DSB Deutscher Sportbund (2006). *Nachwuchsleistungssport-Konzept 2012. Leitlinien zur Weiterentwicklung des Nachwuchsleistungssports*. Frankfurt am Main: Deutscher Sportbund. Bereich Leistungssport.
- Furman, B. (2005). *Ich schaffs! Spielerisch und praktisch Lösungen mit Kindern finden – Das 15-Schritte-Programm für Eltern, Erzieher und Therapeuten*. Heidelberg: Carl Auer.
- Gardner, F. & Moore, Z. (2006). *Clinical Sport Psychology*. Champaign: Human Kinetics.
- Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2012). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kluge, L., Engbert, K. & Beckmann-Waldenmayer, D. (2012). Sportpsychologisches Arbeiten mit Kindern und Jugendlichen. In D. Beckmann-Waldenmayer & J. Beckmann (Hrsg.), *Handbuch sportpsychologischer Praxis. Mentales Training in den olympischen Sportarten* (S. 82-94). Balingen: Spitta.
- Kratzer, H. (2012). Psychologische Vorbereitung auf Wettkampfhöhepunkte. *Leistungssport*, 42 (5), 5-11.
- Kuhl, J. (2001). *Motivation und Persönlichkeit*. Göttingen: Hogrefe.
- Kuhl, J. & Kazèn, M. (2003). Handlungs- und Lageorientierung: Wie lernt man seine Gefühle zu steuern? In: J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), *Diagnostik von Selbstkonzept und Motivation und Selbstregulation* (S. 201-219). Göttingen: Hogrefe.
- Liesenfeld, M. (2013). Sportpsychologie im Nachwuchsleistungssport – psychologische Aspekte der Karriereentwicklung. In A. Hoffmann & A. Pfützner (Hrsg.), *Wege an die Spitze. Herausforderungen und Schwerpunkte im deutschen Nachwuchsleistungssport. Tagungsband zum Nachwuchsleistungssport-Symposium vom 6. bis 8. Mai 2013 in Leipzig* (S. 124-131). Aachen: Meyer & Meyer.
- Oerter, R. & Dreher, E. (2002). Jugendalter. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 258-318). Weinheim: Beltz PVU.
- Reveland, D. & Bastian, J. (2012). *Tricky Teens. Ressourcenorientiertes Gruppentraining für Jugendliche mit ADHS*. Dortmund: Borgmann Media.
- Wetzel, J. (2011). *Gold. Mental stark zur Bestleistung*. Zürich: Orell Füssli.

Life Coaching zur nachhaltigen Entwicklung von Talenten

Jürgen Beckmann

Ericssons (Ericsson, Krampe & Tesch-Römer, 1993) Ansatz des „Deliberate Practice“ mit seinen Postulaten der Notwendigkeit von zehn Jahren bzw. 10.000 Stunden des Übens und früher Spezialisierung, um Expertenstatus zu erlangen, scheint immer noch ein dominantes Paradigma auch für den Nachwuchsbereich zu sein (z.B. Mujika & Castagna, 2016). Nach Ericsson & Charness (1994) erfordern die 10.000 Stunden Übens maximale Konzentration. Dieses konzentrierte Üben sei zwar immer anstrengend, aber nicht unbedingt mit einem Erleben von Freude verbunden.

In den letzten Jahren mehrte sich die Kritik am Deliberate Practice. Bereits 1990 stellte Christina in einer Studie ein Erreichen von Expertenniveau bei bestimmten Fertigkeiten bereits nach nur 640 Übungseinheiten fest. Eine Studie von Elbe et al. (2015) zeigte, dass diejenigen, die es nicht in den Elitesport schafften, in den Jugendjahren (vor dem 18. Lebensjahr) mehr Stunden trainierten als die späteren Topathletinnen und -athleten. Bei Letzteren fanden Elbe et al., dass sich sogar eine späte Spezialisierung positiv auswirkte, u.a. im Hinblick auf die Dauer der Karriere auf Spitzenniveau (vgl. auch Güllich & Emrich, 2012).

Côté (1998) zeigte in mehreren Untersuchungen, dass eine frühe Spezialisierung mit erheblichen Kosten einhergeht: Verletzungen, Motivationsverlust und Drop-out (vgl. auch Fraser-Thomas, Côté & Deakin, 2008). Beckmann et al. (2006) fanden in einer 6-jährigen Längsschnittstudie eine Drop-out-Rate von 44% bei den als talentiert eingestuften Nachwuchssportlerinnen und -sportlern. Der Trainingsansatz des verantwortlichen Betreuerstabs stand in Einklang mit dem Deliberate Practice-Ansatz.

Die neueren Erkenntnisse, insbesondere um die Arbeitsgruppe von Jean Côté (Côté & Hancock, 2014) haben 2016 zu einer Konsensausgabe der American Orthopaedic Society of Sports Medicine (AOSSM) geführt (LaPrade et al., 2016). Nach einer Durchsicht der relevanten Forschungsbefunde konstatieren die Autoren, dass eine frühe Spezialisierung keine Voraussetzung für Erfolg auf höchstem Niveau ist, sondern für junge Talente eher physisch und psychisch ungesund. Sie betonen ferner, dass unter früher Spezialisierung eines Deliberate Practice unstrukturiertes freies Spiel mit seinen förderlichen Wirkungen reduziert wird (vgl. auch Beckmann et al., 2006; Côté, Lidor & Hackfort, 2011).

Das kanadische Modell der langfristigen Entwicklung von Talenten

In Kanada hat man unter dem Einfluss der Erkenntnisse von Jean Côté ab dem Jahr 2005 zunächst insbesondere im Wasserball das Modell der langfristigen Entwicklung von Athletinnen und Athleten (Long-Term Athletic Development – LTAD) eingeführt (Balyi et al., 2005; Balyi, Way & Higgs, 2013). Das Modell hat seine Grundlage in Côtés Modell, bezieht aber auch Annahmen des Deliberate Practice ein. Grundsätze sind eine Differenzierung von chronologischem und Entwicklungsalter, die Berücksichtigung sensibler Perioden in der Entwicklung junger Talente und eine Flexibilität in ihrer Betreuung (Training, Wettkampf). Das Modell ist grundsätzlich ganzheitlich orientiert. Es werden physische, mentale, kognitive und emotionale Entwicklungsmerkmale des einzelnen Individuums berücksichtigt. Daraus werden die Anforderungen an das Coaching der Athletinnen und Athleten (Athlete Centered Coaching) abgeleitet.

Eine Spezialisierung auf eine Sportart nach dem 12. Lebensjahr (im Sinne Côtés) sowie eine relativ späte Festlegung auf eine Spielposition innerhalb einer (Wasserball)-Mannschaft ist ebenso wichtiger Bestandteil. Ab dem 12. Lebensjahr gibt es wie im Modell von Côté die Spezialisierungsjahre (12-14) und danach die Investmentjahre (15+), in denen Deliberate Practice im Vordergrund steht.

Bei diesem Modell steht letztendlich die physische Ausbildung (physical literacy) im Zentrum, d.h. die Entwicklung grundlegender motorischer und darauf aufbauend, sportlicher Fertigkeiten. Diese grundlegenden Fertigkeiten sollten vor dem 12. Lebensjahr erworben werden, den „sampling years“ bei Côté. Dabei wird im Gegensatz zum „Deliberate Practice“-Modell von Ericsson darauf gesetzt, dass dieser Fertigkeitserwerb im Sinne Côtés spielerisch und mit viel Freude erfolgt. Großer Wert wird auch darauf gelegt, dass die Kinder lernen, ihre Umgebung zu „lesen“ und auf die jeweiligen Situationen angemessen zu reagieren. Dies hat viel mit der Entwicklung emotionaler Intelligenz, der Fähigkeit, eigene und fremde Gefühle (korrekt) wahrzunehmen, zu verstehen und zu beeinflussen (Salovey & Mayer, 1990) zu tun. In Deutschland ist diesbezüglich der Ansatz der Ballschule von Klaus Roth (Kröger & Roth, 1999) vergleichbar.

Die Ballschule von Klaus Roth

Die Grundidee der Ballschule ist: Kinder sollen durch selbstbestimmtes Spielen Freude am Ballspielen entwickeln. Dafür gilt es, die frühere Straßenspielkultur wiederzubeleben. So lernen sie beim ABC des Spielens ganz nebenbei – auf implizitem Weg – „Spiele zu lesen und sensomotorisch zu schreiben“.

Die Kernpunkte des Konzeptes der Ballschule sind:

- die ganzheitliche Ausbildung der Kinder in ihrer geistigen, emotionalen und motorischen Entwicklung,

- das vielseitige Erleben und Wahrnehmen von Sportspielsituationen,
- die Vermittlung spielübergreifender Fähigkeiten mit dem Ball,
- die soziale Einbindung in Sportspielgruppen.

Bewertung des kanadischen Modells langfristiger Entwicklung von Talenten

Eine Vielzahl von Faktoren im Modell einer langfristigen Entwicklung von Talenten sind protektiv für die Entwicklung des Nachwuchses: Vielseitigkeit im Kindesalter, spielerisches Lernen, bei dem die Freude an der Bewegung betont wird, wie auch die Einbeziehung verschiedener sozialer Systeme (Gemeinden, Grund- und weiterführende Schulen, Sportvereine etc.). Letztendlich ist aber vor allem die sportliche Leistungsentwicklung zentrale Leitidee (im Coté-Modell ist nach den Sampling Years eine parallele Freizeitlinie ab dem 12. Lebensjahr für die nicht Leistungssportorientierten vorgesehen). Es wird angenommen, dass sich die günstigen Entwicklungen im Sport auch positiv auf den Bereich außerhalb des Sports auswirken („active for life“; Balyi, Way & Higgins, 2013).

Viele der oben angesprochenen Probleme im Nachwuchsleistungssport (Drop-out, etc.) können durch diesen Ansatz reduziert werden. Er greift aber immer noch zu kurz, wenn man an die im Folgenden angesprochenen Probleme denkt, für die im Nachwuchsbereich die Grundlage gelegt wird.

Weitergehende Probleme im Nachwuchsleistungssport

Eine Reihe von weiteren Problemen des Nachwuchsleistungssports veranlassen zu veränderten Denkansätzen:

- hohe Drop-out-Quote, insbesondere Verlust der Besten (Elbe, Beckmann & Szymanski, 2003),
- steigende Probleme mit körperlichen und psychischen Erkrankungen (Schubring & Thiel, 2014),
- reduzierte Kreativität (nach Meinung vieler deutscher Fußballtrainer: Memmert, 2011; in allen Lebensbereichen: Kim, 2011),
- mangelnde Entscheidungsfähigkeit und Verantwortungsübernahme, mangelnde Führungsqualität von Athletinnen und Athleten (Tippenhauer, 2010).

Ein Problem ist auch, dass Spielerinnen und Spieler im Spiel Verantwortung übernehmen müssen, z.B. wenn es zu einem sogenannten Teamkollaps kommt. Dafür ist aber eine entsprechende Persönlichkeit Voraussetzung. Wenn das Ausbildungssystem auf Konformität und Standardisierung setzt und dabei Differenzierung, Kreativität und Imagination unterdrückt werden, kann sich keine Führungspersönlichkeit entwickeln. Kuhl (2001) hält für ganz entscheidend, dass der Zugang zum eigenen (impliziten) Selbst mit den eigenen Potenzialen gebahnt und nicht blockiert wird.