
Bibliographische Beschreibung und Referat

Zschätzsch, Daniel

Duale Unterstützungsleistungen an den Berliner Eliteschulen des Sports. Eine athletenorientierte Evaluation.

Dissertation, Universität Leipzig, Sportwissenschaftliche Fakultät

Erscheinungsjahr:	2014	Abbildungen:	13
Blattzahl:	88, doppelseitig	Literaturangaben:	153
Anlagen:	7	Tabellen:	23

Referat

Das Verbundsystem „Eliteschulen des Sports“ (EdS) wurde geschaffen, um schulpflichtige Nachwuchssportler bei der Bewältigung ihrer „dualen Karrieren“ zu unterstützen. In aktuellen Evaluationsstudien wird den EdS diese duale Wirksamkeit jedoch teilweise abgesprochen. Festgemacht wird dies maßgeblich an outputorientierten Ergebniskriterien, wie der Anzahl an Schulabschlüssen oder Medaillen, die in erster Linie die Sichtweise von Geldgebern und Eigentümern repräsentieren. Dies hat zur Folge, dass die Strukturen und Prozesse, auf denen ein erfolgreicher Output basiert, genauso wenig berücksichtigt werden wie die subjektiven Anforderungen, die Nachwuchssportler an dieses Fördersystem stellen.

In der vorliegenden Arbeit wird daher im Rahmen dreier Untersuchungsabschnitte die subjektiv empfundene Zufriedenheit der jugendlichen Athleten mit den EdS in den Fokus der Betrachtung gerückt. Zur Analyse dualer Karrierebedingungen an den EdS wurden zunächst auf der Basis einer expertengestützten Delphi-Untersuchung ($N = 40$) 20 Qualitätskriterien dualer Unterstützungsleistungen an den EdS identifiziert. Darauf aufbauend wurde ein Erhebungsinstrument (AZ-EdS; $N = 445$) entwickelt und faktoranalytisch überprüft, das die individuellen Ansprüche der Athleten an die EdS in standardisierter Form erfasst. Dieses diente abschließend als Grundlage für eine Zufriedenheitsanalyse ($N = 445$) mit Sportschülern, in der die Schwachstellen des Fördersystems EdS aus der subjektiven Athletensicht identifiziert wurden.

Es zeigte sich, dass die Athleten das Fördersystem insgesamt positiv beurteilen. Hierbei wird vor allem den Strukturen und Prozessen, die dem Ergebnis vorgelagert sind, erhöhte Wichtigkeit beigemessen. Es offenbart sich allerdings auch eine hohe Subjektivität bei der Zufriedenheitsbeurteilung, so dass durch die Athleteneinschätzung zwar kritische Handlungsfelder aufgedeckt werden können, weitergehende Analysen anhand objektiver Maßstäbe jedoch unumgänglich sind.

Abstract

The German Elite Sport Schools (ESS) have been established to support the “dual career“ of junior athletes by offering school education and optimal training conditions. However, present evaluations of ESS argue that the aimed dual efficacy is not achieved. This efficacy is mainly determined by analysing output-based criteria out of a shareholder-perspective, such as completed graduations or medals won. Thus, the structures and processes, on which a high output is based, are not taken into account nor the individual demands of junior athletes regarding the dual promotional system.

The present work is reacting on this situation by performing three empirical studies, which focus on the individual satisfaction of junior athletes in a holistic approach. At first, a Delphi-analysis was performed ($N = 40$) to identify 20 quality criteria of dual support at the ESS. These criteria were used to develop and validate a standardized questionnaire (AZ-EdS; $N = 445$) assessing the individual demands of junior athletes regarding the ESS. The questionnaire was used as a base to determine the athlete satisfaction with the ESS and, furthermore, to reveal the weak spots of that support system out of an athlete point of view ($N = 445$).

The results show, that the athletes judge the support system as overall positive. An elevated importance is ascribed to the structures and processes that are a precondition for the results. However, the results also show a high subjectivity of athlete ratings. Thus, the athlete opinions can be used to reveal weak spots concerning the ESS, but further analyses using objective facts are inevitable.

Inhaltsverzeichnis

BIBLIOGRAPHISCHE BESCHREIBUNG UND REFERAT	III
TABELLENVERZEICHNIS.....	IX
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	XI
ANHANGSVERZEICHNIS	XII
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	XIII
1 EINLEITUNG UND PROBLEMSTELLUNG	1
2 DIE EDS ZUR KOORDINATION VON SCHULE UND LEISTUNGSSPORT	5
2.1 DAS BERLINER SYSTEM DER EDS	5
2.2 DUALE ZEITLICHE BELASTUNG VON NACHWUCHSATHLETEN.....	7
2.3 UNTERSTÜTZUNGSLEISTUNGEN AN DEN BERLINER EDS	9
3 FORSCHUNGSSTAND.....	13
3.1 PLANBARKEIT VON DUALEN SPORTKARRIEREN.....	13
3.2 EVALUATION VON EDS	15
3.3 FOLGERUNGEN.....	18
4 STAKEHOLDER-ANSATZ AN DEN EDS	20
4.1 IDENTIFIKATION DER STAKEHOLDER	20
4.2 INTERESSEN DER STAKEHOLDER	23
4.2.1 <i>Interne Stakeholder</i>	23
4.2.2 <i>Externe Stakeholder</i>	24
5 THEORETISCHE ÜBERLEGUNGEN ZUR EVALUATION DUALER UNTERSTÜTZUNGSLEISTUNGEN AN DEN EDS	26
5.1 DIE EDS ALS DIENSTLEISTUNGSANBIETER.....	26
5.2 KUNDENORIENTIERUNG BEI DER EVALUATION VON DIENSTLEISTUNGEN	29
5.2.1 <i>Das Konstrukt der Zufriedenheit</i>	29
5.2.2 <i>Zufriedenheit der Athleten mit den EdS</i>	31
5.3 QUALITÄTSVERSTÄNDNIS IM RAHMEN EINES QM-SYSTEMS AN DEN EDS: EIN DREIDIMENSIONALES KONZEPT	34

6	SYSTEMATIK VON QUALITÄTSMESSVERFAHREN.....	38
6.1	ÜBERBLICK.....	38
6.2	MERKMALSORIENTIERTE VERFAHREN.....	39
6.3	EREIGNISORIENTIERTE VERFAHREN.....	42
6.4	KRITERIENIDENTIFIKATION.....	45
6.4.1	<i>Prinzipien der Kriterienidentifikation</i>	45
6.4.2	<i>Identifikation der möglichen Qualitätskriterien</i>	46
6.4.3	<i>Reduktion der Qualitätskriterien mit Hilfe der Delphi-Methode</i>	47
6.4.4	<i>Bestimmung der Wichtigkeit der Kriterien</i>	48
7	AUFBAU DER UNTERSUCHUNG	50
7.1	METHODISCHES VORGEHEN.....	50
7.2	FORSCHUNGSHYPOTHESEN.....	53
8	IDENTIFIKATION DER QUALITÄTSKRITERIEN ZUR EVALUATION DER DUALEN UNTERSTÜTZUNGSLEISTUNGEN AN DEN EDS.....	54
8.1	ANLAGE DES ERSTEN UNTERSUCHUNGSABSCHNITTES.....	54
8.2	METHODE.....	54
8.2.1	<i>Stichprobe</i>	54
8.2.2	<i>Entwicklung des Delphi-Fragebogens</i>	56
8.2.3	<i>Untersuchungsdesign</i>	59
8.3	ERGEBNISSE.....	61
8.3.1	<i>Erste Delphi-Runde</i>	61
8.3.2	<i>Zweite Delphi-Runde</i>	65
8.3.3	<i>Beurteilerübereinstimmung</i>	68
8.4	DISKUSSION ZUR IDENTIFIKATION DER QUALITÄTSKRITERIEN.....	69
9	KONSTRUKTION UND VALIDIERUNG EINES MESSINSTRUMENTS ZUR ERFASSUNG DER ATHLETENZUFRIEDENHEIT MIT DEN UNTERSTÜTZUNGSLEISTUNGEN AN DEN EDS	72
9.1	ANLAGE DES ZWEITEN UNTERSUCHUNGSABSCHNITTES.....	72
9.2	VORSTUDIEN.....	73
9.2.1	<i>Konstruktion des Messinstruments</i>	73
9.2.2	<i>Zufriedenheit versus Unzufriedenheit</i>	74

9.3	KRITERIEN- UND DIMENSIONSANALYSE DER ATHLETENZUFRIEDENHEIT	75
9.3.1	<i>Stichprobe und Erhebungsinstrument</i>	75
9.3.2	<i>Untersuchungsdesign</i>	76
9.4	ERGEBNISSE DER KRITERIEN- UND DIMENSIONSANALYSE	76
9.5	KREUZVALIDIERUNG DES SUBJEKTIVEN ZUFRIEDENHEITSMODELLS.....	80
9.5.1	<i>Stichprobe und Erhebungsinstrument</i>	80
9.5.2	<i>Untersuchungsdesign</i>	80
9.6	ERGEBNISSE DER KREUZVALIDIERUNG	81
9.7	ERGEBNISSE DER ITEM- UND RELIABILITÄTSANALYSEN	83
9.8	DISKUSSION DES ENTWICKLUNGS- UND VALIDIERUNGSPROZESSES.....	84
10	ANALYSE DER ATHLETENZUFRIEDENHEIT MIT DEN UNTERSTÜTZUNGSLEISTUNGEN AN DEN BERLINER EDS.....	87
10.1	ANLAGE DES DRITTEN UNTERSUCHUNGSABSCHNITTES	87
10.2	STICHPROBE, UNTERSUCHUNGSABLAUF UND BEFRAGUNGSINSTRUMENT.....	87
10.3	ERGEBNISSE	89
10.3.1	<i>Relative Wichtigkeit der Kriterien</i>	89
10.3.2	<i>Einfluss von Schulstandort und Klassenstufe</i>	95
10.3.3	<i>Deskriptive Ergebnisse</i>	99
10.4	DISKUSSION DER ZUFRIEDENHEITSWAHRNEHMUNG.....	102
11	GESAMTDISKUSSION.....	106
11.1	ZUSAMMENFASSUNG DER THEORETISCHEN BASIS.....	106
11.2	INTERPRETATION DER ZENTRALEN EMPIRISCHEN ERGEBNISSE	107
11.2.1	<i>Qualitätskriterien zur Evaluation von EdS</i>	107
11.2.2	<i>Fragebogen zur Erfassung der Athletenzufriedenheit mit EdS</i>	109
11.2.3	<i>Zufriedenheit der Athleten mit den Berliner EdS</i>	111
11.3	MAßNAHMEN ZUR VERBESSERUNG DER UNTERSTÜTZUNGSLEISTUNGEN AN DEN BERLINER EDS	112
11.4	LIMITATIONEN	114
11.4.1	<i>Identifikation und Reduktion der Qualitätskriterien</i>	114
11.4.2	<i>Fragebogenentwicklung und -validierung</i>	116
11.4.3	<i>Deskriptive Analyse der Athletenzufriedenheit mit den EdS</i>	117
11.5	EIN ERWEITERTES MODELL ZUR EVALUATION DER EDS	120
11.6	ERWEITERTE PERSPEKTIVEN FÜR FORSCHUNG UND PRAXIS.....	121

VIII Inhaltsverzeichnis

12	LITERATURVERZEICHNIS	125
13	ANHANG	135

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	<i>Unterschiede zwischen Sachgütern und Dienstleistungen</i>	28
Tabelle 2:	<i>Methodenmix zur Messung der Qualität der Unterstützungsleistungen an den EdS</i>	51
Tabelle 3:	<i>Bereiche des Ausgangsfragebogens für die Delphi-Untersuchung, zugeordnet zu den Teilqualitäten Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität</i>	58
Tabelle 4:	<i>Gemittelte deskriptive Statistiken für die Urteile zur schulischen und sportlichen Entwicklung der ersten Delphi-Runde</i>	62
Tabelle 5:	<i>Kriterienliste für die schulische Entwicklung nach der ersten Delphi-Runde, einschließlich statistischer Kennwerte</i>	63
Tabelle 6:	<i>Kriterienliste für die sportliche Entwicklung nach der ersten Delphi-Runde, einschließlich statistischer Kennwerte</i>	64
Tabelle 7:	<i>Kriterienliste für die schulische Entwicklung nach zwei Delphi-Runden, einschließlich statistischer Kennwerte</i>	66
Tabelle 8:	<i>Kriterienliste für die sportliche Entwicklung nach zwei Delphi-Runden, einschließlich statistischer Kennwerte</i>	67
Tabelle 9:	<i>Faktorladungen des 4-Dimensionenmodells zur Erfassung der Athletenzufriedenheit mit den Unterstützungsleistungen an den EdS auf der Basis einer exploratorischen Faktorenanalyse</i>	78
Tabelle 10:	<i>Berechnete Modelle der konfirmatorischen Faktorenanalyse</i>	82
Tabelle 11:	<i>Statistische Kennwerte für die Gesamtstichprobe</i>	84
Tabelle 12:	<i>Stichprobenstruktur der befragten Athleten an den Berliner EdS</i>	88

Tabelle 13:	<i>Korrelationen zwischen den Globalitems und den Summenwerten der Dimensionen des Zufriedenheitsmodells sowie die relative Wichtigkeit der einzelnen Dimensionen</i>	89
Tabelle 14:	<i>Relative Wichtigkeit der einzelnen Dimensionen des Zufriedenheitsmodells in Bezug auf die Globalitems</i>	90
Tabelle 15:	<i>Regressionsanalytisch bestimmte Rangreihe der Kriterien auf Basis der relativen Wichtigkeit in Bezug auf die Gesamtzufriedenheit</i>	92
Tabelle 16:	<i>Rangreihe der Kriterien des Zufriedenheitsmodells in Bezug auf die Gesamtzufriedenheit, getrennt für die vier Dimensionen</i>	94
Tabelle 17:	<i>Einfluss von Schulstandort und Klassenstufe auf die Zufriedenheitsbeurteilung</i>	95
Tabelle 18:	<i>Grenzwerte der Übereinstimmung des r_{wg}</i>	96
Tabelle 19:	<i>Nullverteilungen und empirische Vergabewahrscheinlichkeit für einen Wert auf einer 5-stufigen Skala</i>	97
Tabelle 20:	<i>$r_{wg(J)}$ Indizes zur Beurteilerübereinstimmung für die vier EdS-Standorte und die vier Dimensionen bei Verwendung einer gleichverteilten Nullverteilung</i> ...	98
Tabelle 21:	<i>$r_{wg(J)}$ Indizes zur Beurteilerübereinstimmung für die vier EdS-Standorte und die vier Dimensionen bei Verwendung einer leicht rechtsschiefen Verteilung</i> ...	99
Tabelle 22:	<i>Mittelwerte, Standardabweichungen, Minimal- und Maximalwerte der Athletenzufriedenheit mit den EdS für die Gesamtstichprobe auf Dimensions- und Itemebene</i>	100
Tabelle 23:	<i>Mittelwerte und Standardabweichungen der Athletenzufriedenheit mit den EdS für die einzelnen EdS-Standorte auf Dimensionsebene</i>	101

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: <i>Interne und externe Stakeholder des Berliner EdS-Systems</i>	21
Abbildung 2: <i>Das Confirmation-/Disconfirmation-Paradigma</i>	30
Abbildung 3: <i>Kausalkette des dreidimensionalen Qualitätsmanagement-Modells inklusive Rückkopplungsschleife zur Qualitätsverbesserung</i>	36
Abbildung 4: <i>Ansätze zur Messung der Dienstleistungsqualität</i>	38
Abbildung 5: <i>Systematisierung der multiattributiven Messansätze der Dienstleistungsqualität</i>	40
Abbildung 6: <i>Aufbau eines Blueprints für Dienstleistungen</i>	43
Abbildung 7: <i>Ablaufdiagramm des methodischen Vorgehens</i>	52
Abbildung 8: <i>Expertenebenen und –gruppen der Delphi Studie</i>	55
Abbildung 9: <i>Blueprint der Kontaktpunkte des Athleten mit dem EdS-System</i>	57
Abbildung 10: <i>Doppelskala zur Itembeurteilung des ersten Delphi-Fragebogens</i>	59
Abbildung 11: <i>Auszug aus dem Fragebogen zur Athletenzufriedenheit mit den Unterstützungsleistungen an den EdS</i>	74
Abbildung 12: <i>Eigenwertdiagramm (Screeplot) der exploratorischen Faktorenanalyse</i>	77
Abbildung 13: <i>Modell zur Evaluation der EdS</i>	120

Anhangsverzeichnis

Anhang 1:	<i>Fragebogen der ersten Delphi-Runde</i>	135
Anhang 2:	<i>Fragebogen der zweiten Delphi-Runde</i>	143
Anhang 3:	<i>Ergebnisse der ersten und zweiten Delphi-Runde zur Ermittlung der Qualitätskriterien dualer Unterstützungsleistungen an den EdS</i>	148
Anhang 4:	<i>Ausgangsfragebogen zur Ermittlung der Athletenzufriedenheit mit den EdS (primary scale)</i>	154
Anhang 5:	<i>Finaler Fragebogen zur Ermittlung der Athletenzufriedenheit mit den EdS (final scale)</i>	157
Anhang 6:	<i>Standardisierte Regressionskoeffizienten der Kriterien des Zufriedenheitsmodells in Bezug auf die Gesamtqualität sowie die relative Wichtigkeit der einzelnen Kriterien</i>	159
Anhang 7:	<i>Rangreihe der Kriterien des Zufriedenheitsmodells in Bezug auf die Gesamtqualität, getrennt für die vier Dimensionen</i>	160

Abkürzungsverzeichnis

AD _M	=	Average Deviation Index
ALL	=	Dimension <i>Dualer Schulalltag</i>
AZ-EdS	=	Fragebogen zur Erfassung der Athletenzufriedenheit mit den Unterstützungsleistungen an den Eliteschulen des Sports
BEST-QM	=	Berliner Eliteschul-Standards im Qualitätsmanagement
C/D-Paradigma	=	Confirmation- / Disconfirmation-Paradigma
CFA	=	Konfirmatorische Faktorenanalyse
CFI	=	Comparative Fit Index
DOSB	=	Deutscher Olympischer Sportbund
EdS	=	Eliteschule des Sports
EFA	=	Exploratorische Faktorenanalyse
GFI	=	Goodness of Fit Index
ICC	=	Intra-Klassen-Korrelation
LSB	=	Landessportbund
LSU	=	Dimension <i>Leistungssportliche Unterstützung</i>
(M)ANOVA	=	(Multivariate) Varianzanalyse
MV-Anteil	=	Missing Value-Anteil
OSP	=	Olympiastützpunkt
QM	=	Qualitätsmanagement
RMSEA	=	Root Mean Square Error of Approximation
r _{wg}	=	reliability within group, Maß zur Beurteilerübereinstimmung
ScE / SpE	=	Antwortkategorie <i>Schulische Entwicklung / Sportliche Entwicklung</i>
SL	=	Dimension <i>Sonderleistungen</i>
SLZB	=	Schul- und Leistungssportzentrum Berlin
SRMR	=	Standardized Root Mean Square Residual
TR	=	Dimension <i>Trainingsstruktur</i>
χ^2/df	=	Chi ² in Abhängigkeit von den Freiheitsgraden

1 Einleitung und Problemstellung

Das Verbundsystem *Eliteschulen des Sports* (EdS) wurde Anfang des Jahrtausends geschaffen, um der Doppelbelastung von Schule und Leistungssport zu begegnen und eine duale Karriere zu ermöglichen: Die 41 bundesweit existierenden Eliteschulen sollen talentierte Nachwuchsathleten in die Lage versetzen, ihre leistungssportliche Karriere zu verfolgen und gleichzeitig den angestrebten Schulabschluss zu absolvieren (Deutscher Olympischer Sportbund [DOSB], 2010).

Die institutionelle Etablierung eines solchen dualen Fördersystems geht auf Untersuchungen zurück, wonach immer weniger Jugendliche im Leistungssport aktiv sind und folglich auch weniger Athleten¹ für spätere Spitzenleistungen infrage kommen (vgl. Cachay, 2001; Deutscher Sportbund, 2006; Rütten, Ziemainz & Röger, 2005). Damit geht einher, dass den deutschen Medaillen Chancen bei internationalen Wettkämpfen ein genereller Negativtrend vorausgesagt wird (vgl. u. a. Pfützner, Reiss, Rost & Tünnemann, 2001; Rost, Pfeiffer & Ostrowski, 2001; Spitz & Ebeling, 2000). Einer der wesentlichen Gründe für die sinkende Anzahl von Nachwuchsleistungssportlern liegt in einer stetig steigenden Professionalisierung des Spitzensports, die bereits im jugendlichen Alter Einzug erhält. Professionalisierung bedeutet in diesem Zusammenhang, dass nur jene Sportler internationale Medaillen Chancen haben, die sich nahezu ausschließlich auf den Sport konzentrieren. Allerdings führt eine solche Entscheidung im Jugendalter dazu, dass es den Nachwuchsathleten immer schwerer fällt, sportliche und außersportliche Belange zusammenzubringen (Borggreffe, 2013).

Im außersportlichen Bereich ist hier vor allem die Schule zu nennen. Durch den in vielen Fällen verpflichtenden schulischen Ganztagesbetrieb ist das Zeitfenster für die sportlichen Aufgaben wie Training und Wettkampf sehr beschränkt. Entscheiden sich die Jugendlichen für eine Leistungssportkarriere entsteht daher eine Doppelbelastung: Um einerseits professionell trainieren und andererseits schulische Anforderungen bewältigen zu

¹ Zur besseren Lesbarkeit wird im Folgenden auf die Aufzählung beider Geschlechter (z.B. Schüler und Schülerinnen) sowie die Verbindung beider Geschlechter in einem Wort (z.B. SchülerInnen) verzichtet. Sämtliche männliche Bezeichnungen schließen daher auch die weibliche Form mit ein.

können, müssen die Athleten einen Großteil der ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen einsetzen (Borggreffe, 2013; Emrich, Fröhlich, Klein & Pitsch, 2007). Nur so kann es gelingen, leistungssportliche Erfolge zu erreichen und eine gelungene schulische Ausbildung zu absolvieren. Viel beachtete Studien belegen, dass diese unter dem Stichwort „*duale Karriere*“ bekannt gewordene Problematik schwierig zu lösen ist (vgl. u.a. Richartz, 2000; Richartz & Brettschneider, 1996; Teubert, 2009). Eine erfolgreiche duale Karriere ist für einen Athleten aber notwendig, weil in den seltensten Fällen mit Hilfe von sportbedingten Einnahmen das Leben nach dem Sport finanziert werden kann (Borggreffe, 2013). Daher gilt es, den Sport und die schulische sowie die nachschulische Ausbildung erfolgreich zu verbinden, damit über die sportliche Karriere hinaus die Aussicht auf einen gesicherten Lebensunterhalt besteht.

Das operative Bewältigen der dualen Anforderungen soll an den EdS mithilfe von Unterstützungsleistungen (beispielsweise besondere Sportstätten oder die spezifische Verzahnung von Training und Schulunterricht) realisiert werden, die so an Regelschulen nicht vorhanden oder nicht üblich sind. Naturgemäß erfordern das zusätzliche Angebot und die Koordination entsprechender Unterstützungsleistungen höhere Investitionen als ein Regelschulangebot. Daher wurden in neueren wissenschaftlichen Analysen die Effektivität dieser Spezialschulen und deren Fördermaßnahmen untersucht, um festzustellen, ob die duale Förderung an den EdS vor dem Hintergrund des erhöhten Kostenaufwandes erfolgreich ist. Hierfür wurden die von den Eliteschülern errungenen Medaillen bei internationalen Wettkämpfen sowie die erworbenen Schulabschlüsse analysiert (z. B. Emrich & Güllich, 2005). Entsprechende Studien orientieren sich am erzielten Output, also an objektiv feststellbaren Ergebniskriterien und nehmen eine Art Shareholder-Perspektive ein. Diese Perspektive ist im betriebswirtschaftlichen Sinne eine Sicht von Eigentümern und Investoren, im Falle der EdS beispielsweise das Land oder der DOSB, die für ihre Investitionen zählbare Ergebnisse erwarten. Die Studien zeigen, dass der von den Shareholdern geforderte Output in Form von Schulabschlüssen bei gleichzeitigen sportlichen Höchstleistungen vielfach nicht erreicht werden kann. Verschiedene Autorengruppen haben den EdS anhand dieses Analyseansatzes daher ihre duale Wirksamkeit teilweise abgesprochen (Emrich, Fröhlich, Klein & Pitsch, 2009; Emrich & Güllich, 2005; Emrich et al., 2008).

Neben dieser Shareholder-Sicht gibt es weitere Perspektiven, die zur Analyse der EdS geeignet sind. Zur Identifikation dieser Perspektiven muss der Shareholder- auf einen

Stakeholder-Ansatz erweitert werden. Unter Stakeholdern sind zusätzlich alle Gruppen zu verstehen, die ein Interesse am Erfolg dieser Institutionen haben und deren Bedürfnisse für den Erfolg der EdS von Belang sind. Hierzu zählen beispielsweise die Trainer, Lehrer und Athleten. Letztgenannte sind neben den Lehrern jener Personenkreis, der in täglicher Routine an den EdS präsent ist, dort die Bedingungen und Angebote in Anspruch nimmt und zusätzlich eine systemrelevante Leistung erbringt. Die jugendlichen Athleten sind sowohl die primären Leistungsempfänger der dualen Unterstützung als auch die primären Leistungserbringer für sportliche und schulische Erfolge (vgl. Bebetos, Theodorakis & Tsigilis, 2007; Chelladurai & Riemer, 1997). Zur Analyse der EdS sind daher insbesondere die Anforderungen der schulpflichtigen Athleten von Interesse.

Gelungene duale Karrieren und somit ein effektives schulisches Fördersystem können aus der Athletensicht nur erreicht werden, wenn den Jugendlichen passende Unterstützungsleistungen angeboten werden, die ihnen helfen, die duale Doppelbelastung zu bewältigen. Um zu überprüfen, ob die an den EdS existierenden Bedingungen und die angebotenen Unterstützungsleistungen den Anforderungen der Athleten entsprechen, muss die subjektive Wahrnehmung der Athleten festgestellt werden. Informationen zur Athletensicht auf das System der dualen Förderung finden sich bisher in qualitativen Analysen von Lebenswegen von Leistungssportlern (Richartz, 2000; Richartz & Brettschneider, 1996), in Analysen zur psychischen Belastung von Nachwuchsathleten im Rahmen der dualen Karriere (Brand, 2011) und bezüglich möglicher Störfaktoren individueller Belastung (Emrich et al., 2007). Diese Studien liefern jedoch noch nicht ausreichend Informationen, wie die Athleten die etablierten Strukturen (z. B. die baulichen Anlagen), die ablaufenden Prozesse (z. B. die individuelle Zeitplanung) und die Ergebnisse (z. B. die Güte der Betreuung) wahrnehmen. Es mangelt an empirisch abgesicherten Kriterien, die diese individuelle Sichtweise der dualen Förderung messbar machen (Zschätzsch & Lohse-Bossenz, i. V.). Dementsprechend konnte bisher noch kein athletenorientiertes Evaluationsmodell für die EdS etabliert werden, das Anhaltspunkte zur Verbesserung des Systems bietet, um so die Unterstützungsleistungen an die Bedürfnisse der Athleten anzupassen und regelmäßig zu überprüfen.

Ein Ansatz, der eine individuelle Sichtweise zur kontinuierlichen Evaluation von Angeboten und Leistungen messbar macht, ist das im betriebswirtschaftlichen Kontext entwickelte Qualitätsmanagement (QM) von Dienstleistungen. Es ist in diesem Zusammenhang zur Entwicklung eines Qualitätsmodells geeignet, weil es die subjektive Wahrnehmung

in Form der Kundenzufriedenheit als Indikator im Rahmen der Qualitätsevaluation berücksichtigt. Durch die Entwicklung und Etablierung eines QM an den EdS ist es möglich, die Athletenperspektive in Form der Zufriedenheit mit den Unterstützungsleistungen einzu beziehen und so kritische Bereiche an den EdS zu identifizieren. Gleichsam ist ein QM als zyklisches System gedacht, welches in regelmäßigen Abständen Veränderungen erfasst und so eingeleitete Verbesserungsmaßnahmen auf ihre Wirksamkeit überprüft. Eine direkte Übertragung der QM-Theorien und Modelle auf den Sektor der EdS ist allerdings wenig empfehlenswert. Hierzu bedarf es einer Anpassung in dem betreffenden Feld, um ein valides QM-System zu etablieren, das den Besonderheiten der dualen Karriereförderung Rechnung trägt. Da im Kontext der EdS noch keine standardisierten QM- bzw. Evaluationsverfahren zur evidenzbasierten Analyse dualer Unterstützungsleistungen existieren, schlägt sich die notwendige Forschungsarbeit vor allem in der gezielten Entwicklung von Qualitätskriterien und zugehörigen Erhebungsinstrumenten nieder (Alexandris, Zahariadis, Tsorbatzoudis & Grouios, 2004).

Diesem Forschungsdesiderat widmet sich die vorliegende Arbeit. Angesiedelt im Rahmen der von der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft geförderten „Berliner Eliteschul-Standards im Qualitätsmanagement“ (BEST-QM; Zschätzsch & Däbritz, 2012b²; Zschätzsch, Däbritz & Strang, 2011b; Zschätzsch, Däbritz & Strang, 2011c), verfolgt die vorliegende Untersuchung das Ziel, ein *Erhebungsinstrument zu entwickeln, mithilfe dessen die Qualität der dualen Unterstützungsleistungen an den Berliner EdS auf Basis von Athletenurteilen* festgestellt werden kann. Darüber hinaus sollen zusätzliche Erkenntnisse aus den Analysen gewonnen werden, anhand derer *notwendige Maßnahmen für die Verbesserung der Unterstützungsleistungen an den Berliner EdS* festgelegt werden können.

Im Folgenden wird es zunächst darum gehen, den Untersuchungsgegenstand Berliner EdS-System sowie den Forschungsstand zur Evaluation der EdS zu erfassen (Kapitel 2 und 3). Im zweiten Abschnitt (Kapitel 4 bis 7) folgt die Festlegung des theoretischen und methodischen Begriffsrahmens vor dessen Hintergrund die Anlage der Untersuchung entwickelt wird. Anschließend (Kapitel 8 bis 11) werden die im Rahmen der Untersuchung durchgeführten Untersuchungsabschnitte dargestellt und diskutiert.

² Teile dieser Dissertation sind in den unveröffentlichten Abschlussbericht des Forschungsprojekts eingegangen. Auf eine weitere Nennung dieser Quelle wird im Folgenden verzichtet.

2 Die EdS zur Koordination von Schule und Leistungssport

2.1 Das Berliner System der EdS

Zur Förderung von leistungssportlich talentierten Schülern existieren in Berlin vier Schulstandorte mit dem Status Eliteschulen des Sports (EdS)³: das Sport und Leistungszentrum Berlin (SLZB) mit den Standorten Sportforum und Europasportpark⁴, die Flatow-Oberschule und die Poelchau-Oberschule. Durch diese werden „im kooperativen Verbund von Leistungssport, Schule und Wohnen Bedingungen gewährleistet, [dass sich] [...] talentierte Nachwuchssportler [...] auf künftige Spitzenleistungen im Sport bei Wahrung ihrer schulischen Bildungschancen vorbereiten können“ (Deutscher Olympischer Sportbund [DOSB], 2010, S. 5). Das Prädikat EdS wird durch den DOSB für einen Olympiazzyklus vergeben⁵. Die Berliner EdS werden als Schulen mit besonderer pädagogischer Prägung und dem Schwerpunkt Sport geführt. Die Stadt Berlin ist sowohl in der Dichte als auch der Menge an EdS deutschlandweit einzigartig vertreten. Denn man sieht es als „eine große Aufgabe der Verantwortlichen für Bildung und Sport in Berlin, den leistungssportlich talentierten Schülerinnen und Schülern die Entwicklungsmöglichkeiten zu geben, dass sie gleichzeitig sowohl im Leistungssport als auch in der Schule sehr gute Leistungen erbringen können.“ (Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin, o.J., S. 2).

Geschichtlich betrachtet wurden sportliche Talente in Berlin bis zum Jahre 1990 an den Kinder- und Jugendsportschulen der DDR unterrichtet, welche anschließend in drei Schulen mit sportlichem Schwerpunkt umgewandelt wurden. Die weitergehende Entwicklung führte zur Überführung der zwei oben erstgenannten sportbetonten Schulen in die EdS. Aufbauend auf einem abgestimmten Plan zur Profilierung aller drei Schulen wurde ein Konzept zur Weiterentwicklung der EdS in Berlin beschlossen. Im Schulversuch SLZB fusionierten im

³ Seit der Fusion des Coubertin-Gymnasiums und der Werner-Seelenbinder-Schule zum Sport- und Leistungszentrum Berlin (SLZB) existieren offiziell nur noch drei EdS in Berlin. Im weiteren Verlauf werden der Standort Europasportpark und der Standort Sportforum aufgrund der räumlichen und personellen Trennung weiterhin als zwei eigenständige EdS betrachtet.

⁴ Teilweise wird auch die Flatow-Oberschule dem SLZB zugeordnet (Landessportbund Berlin, 2010; Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin, o.J.).

⁵ Aktuell werden laut Website des Deutschen Olympischen Sportbundes (DOSB)⁵ „an 41 Eliteschulen des Sports mit zirka 105 Haupt-, Real- und Gesamtschulen sowie Gymnasien [...] derzeit mehr als 11.535 Talente gefördert“ (Zugriff am 15.05.2014).

Zeitraum 2006 bis 2009/10 die Werner-Seelenbinder-Schule und das Coubertin-Gymnasium. Die Poelchau-Oberschule erhielt 2006 den Status EdS und die Flatow-Oberschule wurde 2007 in den Schulversuch SLZB integriert. Im Jahre 2009 wurden schließlich alle vier Standorte in den modifizierten Schulversuch „Eliteschulen des Sports“ einbezogen. Dieser modifizierte Schulversuch legte auch erstmals eine Gesamtschülerzahl von 2.000 Schülern fest. Davon entfallen 200 auf die Primarstufe, 1.200 auf die Sekundarstufe I und die restlichen 600 Schüler auf die Sekundarstufe II (Poller, o. J.). Je nach EdS-Standort werden Athleten aus sogenannten Profil- und Projektsportarten gefördert, die im Folgenden beschrieben werden. Zusätzlich können aufgrund von Einzelentscheidungen Athleten aus anderen olympischen Sportarten aufgenommen werden (Landessportbund Berlin, 2010).

Im Bezirk Lichtenberg befindet sich mit dem Standort Sportforum des SLZB der größte EdS-Standort Berlins. Es handelt sich um eine integrierte Sekundarschule, welche die Profilsportarten Bogenschießen, Eiskunstlauf, Eisschnelllauf, Judo, Leichtathletik, Schwimmen, Turnen, Boxen, Fechten und Gewichtheben fördert. Darüber hinaus werden Athleten in den Sportarten Eishockey und Fußball aufgenommen. Die Aufnahme von Sportlern erfolgt zur 5. und 7. Klasse, wobei als Besonderheit im Eiskunstlaufen und Turnen (männlich) die Aufnahme in der 1. Klasse möglich ist (Landessportbund Berlin, 2010).

Der Standort Europasportpark des SLZB im Bezirk Berlin-Pankow ist ein Gymnasium, an dem ab der 5. bzw. 7. Klasse Athleten der Profilsportarten Basketball (männlich), Schwimmen, Volleyball, Wasserspringen und Eiskunstlauf aufgenommen werden. Ergänzend werden Athleten der Projektsportart Handball gefördert (Landessportbund Berlin, 2010).

Der Standort der Flatow-Oberschule im Berliner Bezirk Treptow-Köpenick fördert aufgrund seiner geographischen Lage nahe der Regattastrecke in Grünau die Profilsportarten Kanurennsport, Rudern, Segeln/Surfen und Radsport. Außerdem wird Fußball in Kooperation mit dem 1.FC Union Berlin als Projektsportart gefördert (Landessportbund Berlin, 2010). Der Flatow-Oberschule wurde im Juli 2009 der Titel „Eliteschule des Fußballs“ zugesprochen⁶. Auch die Außenstelle des Olympiastützpunktes (OSP) Berlin ist in Grünau angesiedelt, so dass vor Ort bei allen trainingsspezifischen Belangen die Betreuung gewährleistet sein soll.

⁶ Vgl. Website der Flatow-Oberschule: Zugriff am 15.05.2014 unter <http://flatow-os.de/sport/erfolge/2009/07/18/flatow-oberschule-eliteschule-des-fusballs/#more-518>.

An der Poelchau-Oberschule sind die Profilsportarten Hockey, Leichtathletik, Moderner Fünfkampf, Rudern, Schwimmen und Wasserball angesiedelt. Darüber hinaus werden Athleten der Projektsportarten Eishockey und Fußball gefördert (Landessportbund Berlin, 2010). Zudem ist die Poelchau-Oberschule durch den Titel „Eliteschule des Fußballs“ ausgezeichnet⁷. Bei dieser EdS handelt es sich um eine integrierte Sekundarschule mit einem Ganztagsbetrieb in offener Form. Besonderheit bei dieser Schule ist, dass sie erst seit 1998 sportlich orientiert ist, im Jahr 2000 zur Sportoberschule und 2006 zur EdS wurde. Es ist die einzige EdS in Berlin, die ihren Ursprung nicht in den Kinder- und Jugendsportschulen der DDR hat. Für das Jahr 2015 ist ein Umzug in den Olympiapark geplant.

Die beschriebenen EdS sollen den Athleten die Möglichkeit geben, leistungssportlich zu trainieren und gleichzeitig ihre schulischen Bildungschancen zu wahren. Aus dieser Aufgabe entstehen für die schulpflichtigen Athleten hohe – insbesondere zeitliche – Belastungen. Diese sollen nachfolgend beleuchtet werden.

2.2 Duale zeitliche Belastung von Nachwuchsathleten

Sportlicher Erfolg ist das Resultat aus regelmäßigem und intensivem Training. Entsprechend einer Hauptthese der Expertiseforschung braucht ein Sportler mindestens zehn Jahre intensives Training um von einem Talent zu einem Experten heranzureifen (Elbe & Seidel, 2003; Ericsson & Charness, 1994; Ericsson, Krampe & Tesch-Römer, 1993; Hohmann, 2009). Die notwendige Ausrichtung des eigenen Lebens auf den Leistungssport wird auch als Professionalisierung bezeichnet und beginnt in der Regel im schulpflichtigen Kindes- und Jugendalter (Borggreffe, 2013). Das heißt, dass Nachwuchsathleten neben dem kontinuierlichen und systematischen Training zusätzlich die Schule besuchen müssen. Dies führt dazu, dass die jugendlichen Leistungssportler die notwendigen Ressourcen für die sportlichen *und* schulischen Aufgaben erbringen müssen. In diesem Zusammenhang steht in beiden Systemen vor allem die Ressource Zeit im Vordergrund.

⁷ Vgl. Website der Poelchau-Oberschule: Zugriff am 15.05.2014 unter <http://www.poelchau-oberschule.de>.

Die hohen zeitlichen Anforderungen im Leistungssport werden durch verschiedene empirische Untersuchungen bestätigt, die sich der Thematik der dualen Karriere im Nachwuchsleistungssport widmen. Richartz und Brettschneider (1996) haben in ihren Forschungsarbeiten zur dualen Karriere bereits in den 90er Jahren den Begriff der „Doppelbelastung“ (S. 14) geprägt. In ihren qualitativen Untersuchungen beleuchten sie aus der Sportlerperspektive die umfangreichen Anforderungen, die an Nachwuchsathleten gestellt werden. Bezogen auf die wöchentlichen Trainingsumfänge – so die Autoren – zeigt sich ein Spektrum von 5 bis 36 Stunden pro Woche je nach Sportart. Dieser Zeitrahmen reicht somit bereits „bei einem Drittel der Befragten [...] an die schulischen Anforderungen“ (S. 81) heran. Ähnlich äußern sich Rost und Martin (1997), die von einem Trainingsumfang von bis zu 25 Stunden pro Woche für fortgeschrittene Kaderathleten ausgehen. In Kombination mit den schulischen Verpflichtungen steigen die zeitlichen Belastungen auf 40 bis 90 Stunden pro Woche (Emrich et al., 2007). So berichten Emrich et al. (2007) unter Einbezug der schulischen Anforderungen „von durchschnittlich 55 Stunden zeitlicher Belastung bei C-Kaderathleten in der 12. Jahrgangsstufe“ (S. 228).

Die zeitliche Beanspruchung der Sportler steigt zudem seit geraumer Zeit kontinuierlich an: Fessler, Frommknecht, Kaiser, Renna, Schorer und Binder (2002) konnten zeigen, dass sich der Gesamtaufwand für das Training von D-Kader Athleten in den meisten Sportarten stark erhöht hat. In den Jahren 1979 bis 2000 zeigte sich beispielsweise für die Sportart Fechten eine deutliche Zunahme an Nettotrainingszeit (+ 113%). Aber auch die Wegezeiten nehmen deutlich zu (Fechten: + 165%). Andere Sportarten wie Rudern zeigen lediglich moderate Erhöhungen (+ 9% bzw. + 39%), während nur in wenigen Sportarten (z.B. Fußball oder Tennis) der Zeitaufwand konstant geblieben ist.

Die vorangegangenen Ausführungen zeigen, dass junge Athleten für sportlichen Erfolg einen hohen zeitlichen Ressourceneinsatz bringen und ihren Lebensweg auf den Spitzensport ausrichten müssen (Bette & Schimank, 1995). Die eingesetzten Ressourcen stehen dann an anderer Stelle nicht mehr zur Verfügung. Betroffen sind hiervon Bereiche wie Familie, Freunde und Freizeit genauso wie die Schule (Cachay, 1999). Während für die erstgenannten Bereiche die eingesetzten Ressourcen nach individuellem Ermessen variiert werden können, konkurriert die Schule um die zeitlichen Ressourcen der Jugendlichen aufgrund der in Deutschland vorherrschenden Schulpflicht in besonderem Maße. Denn auch die Schule verlangt von den jugendlichen Athleten einen hohen zeitlichen Ressourceneinsatz.

Mit der Einführung der Ganztagschule in Berlin gilt für die Schüler eine Anwesenheitspflicht in der Schule von 8 bis 16 Uhr an vier Tagen in der Woche. Dies ergibt bereits 32 Stunden pro Woche ohne die Berücksichtigung des fünften Schultages⁸. Das bedeutet, dass durch die Schule ein Großteil des Tages bereits fest verplant ist und somit nicht für sportliches Training oder Wettkämpfe zur Verfügung steht. Prüfungs- und Klausurvorbereitung sowie die erforderliche Vor- und Nachbereitung des Unterrichts vereinnahmen die Nachwuchsathleten zusätzlich auf unbestimmte Zeit. Hinzu kommen die Anfahrtswege zur Schule bzw. von der Schule nach Hause. Aufgrund der Schulpflicht in Deutschland ist die regelmäßige Anwesenheit vorgeschrieben und besteht in Berlin für mindestens zehn Schuljahre (vgl. § 42 in Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin, 2004). Darüber hinaus erweist sich das System Schule als hochgradig unflexibel, denn die Schul- und Ferienzeiten stehen zum großen Teil fest und lassen sich kaum an die individuellen Anforderungen des Athleten anpassen.

Dem leistungssportlich trainierenden Schüler obliegt folglich die Aufgabe, seine zur Verfügung stehenden zeitlichen Ressourcen in angemessener Weise auf die Systeme Leistungssport und Schule zu verteilen, um so auf einen qualifizierten Bildungsabschluss hinzuarbeiten und gleichzeitig sportliche Erfolge zu erzielen (Brettschneider & Klimek, 2009). Zur Bewältigung dieser Aufgabe können talentierte Nachwuchsathleten an den EdS Unterstützungsleistungen wahrnehmen, die eine Verzahnung von Stundenplan und Trainingszeiten vorsehen und schulische und sportliche Anforderungen aufeinander abstimmen (Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin, 2009).

2.3 Unterstützungsleistungen an den Berliner EdS

Um den enormen zeitlichen Belastungen im Kindes- und Jugendalter zu begegnen, werden an den EdS verschiedene Unterstützungsleistungen angeboten. Die folgenden Seiten beschreiben die formal vorgesehenen dualen Unterstützungsleistungen an den Berliner EdS, die in dieser Art an Regelschulen nicht üblich sind. Gesetzliche Grundlage hierfür ist der

⁸ Vgl. Website der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin: Zugriff am 15.05.2014 unter http://www.berlin.de/sen/bildung/berlin_macht_ganztags_schule/.

Schulversuch „Eliteschulen des Sports“ vom 27. Oktober 2009 (Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin, 2009)⁹.

Formale Rahmenbedingungen

Die EdS werden als Ganztagschulen von 8 bis 16 Uhr geführt. Dieser Betrieb umfasst sowohl den Unterricht als auch die außerunterrichtliche Förderung sowie Trainings-, Erholungs- und Betreuungsphasen. Die Klassen werden sportartspezifisch zusammengesetzt, sofern sich eine Mindestklassenstärke von 15 Schülern ergibt. Ansonsten werden hauptsächlich Athleten in einer Klasse zusammengefasst, die ähnliche zeitliche Trainingsanforderungen aufweisen. Die Richtfrequenz für die Klassengröße beträgt 20 Schüler.

Die Aufnahme auf die EdS erfolgt nach der sportfachlichen Befürwortung durch den Landessportbund (LSB) in einer der angebotenen Profil- oder Projektsportarten. Die Einschulung in andere olympische Sportarten ist möglich, sofern das leistungssportliche Training sichergestellt ist. Eine weitere Aufnahmevoraussetzung ist das Gutachten des Zentrums für Sportmedizin Berlin über die uneingeschränkte gesundheitliche Eignung.

Unterricht

Sport ist an den EdS obligatorisches Wahlpflichtfach. Im Gegensatz zu Regelschulen wird hier sportartspezifisch unterrichtet und der Sportunterricht im Sinne von Training individuell auf den sportlichen Schwerpunkt ausgerichtet. Der Inhalt orientiert sich an den Rahmentrainingsplänen der jeweiligen Sportart. Zusätzliche Trainingszeiten außerhalb des Sportunterrichts sind zwischen dem LSB und der Schule abzustimmen. Zur Verfügung stehende Profilstunden können auf zweierlei Wegen genutzt werden: Erstens stehen diese für zusätzliches sportartspezifisches Training zur Verfügung. Zweitens können sie fächer-spezifisch zum Ausgleich individueller Schwächen einzelner Schüler verwendet werden. Um die Bedingung von hochwertigem Training im Unterricht zu gewährleisten, werden in der Regel Lehrertrainer eingesetzt. Diese sind im Besitz einer gültigen Trainerlizenz für die jeweilige Sportart.

⁹ Die im Folgenden dargestellten Unterstützungsleistungen sind alle aus dem Schulversuch ersichtlich. Auf eine weitere Nennung dieser Quellenangabe wird in diesem Abschnitt zur besseren Lesbarkeit verzichtet.

Verweildauer, Beleg- und Prüfungsverpflichtungen

Im Normalfall werden Schüler ab der siebten Klasse an einer EdS aufgenommen¹⁰. Der Besuch der Jahrgangsstufe sieben erfolgt zunächst auf Probe. Neben der Berücksichtigung der Schulnoten wird auch die weitere sportfachliche Empfehlung des LSB für eine Entscheidung zugrunde gelegt. Die schulische und sportliche Überprüfung erfolgt während der Jahrgangsstufen 8 und 10¹¹. Werden die sportartspezifischen Leistungskriterien nicht erfüllt, müssen die Schüler die EdS verlassen. Für diesen Fall ist die Aufnahme durch eine kooperierende Partnerschule vorgesehen.

In den Jahrgangsstufen sieben bis neun können die Unterrichtsverpflichtungen von drei auf vier Jahre verteilt werden. Alternativ kann die Jahrgangsstufe 10 auf zwei Jahre gestreckt werden. Die Schulzeitstreckung kann einmalig auf Antrag erfolgen. Gleiches gilt für die gymnasiale Oberstufe (Klasse 11 und 12), die auf Antrag von zwei auf drei Schuljahre gestreckt werden kann. Das Fach Sport ist obligatorisches Leistungskursfach in der gymnasialen Oberstufe mit insgesamt 20 Wochenstunden. Zudem kann die Belegverpflichtung der musischen Fächer durch zusätzliche Kurse in Sporttheorie erfüllt werden.

Für alle Schüler ist die Teilnahme an der Prüfung zum mittleren Schulabschluss Pflicht, wobei für die Prüfung auf eine Verknüpfung von Theorie und Praxis im Fach Sport zurückgegriffen werden kann. Bei der Abiturprüfung besteht die Fachprüfung im Fach Sport aus einem praktischen und einem theoretischen Teil. Beides zusammen genommen entspricht einer schriftlichen Prüfung.

Individuelle Sonderregelungen

Für jeden Schüler wird ein persönlicher Förderplan erstellt und sowohl die Lehrkräfte als auch die Trainer sind dazu verpflichtet, regelmäßig die schulische und sportliche Entwicklung zu dokumentieren. So sollen vor allem die leistungssportliche Entwicklung und die Perspektiven der Nachwuchsathleten deutlich werden. Mindestens einmal im Halbjahr sind die Eltern über den schulischen und sportlichen Entwicklungsstand zu informieren.

¹⁰ In einigen vorrangig technisch-kompositorischen Sportarten (z.B. Eiskunstlauf) kann die Aufnahme an den EdS bereits früher erfolgen (vgl. hierzu Landessportbund Berlin, 2010).

¹¹ Sofern früher als in der siebten Klasse eingeschult wird, erfolgt eine sportliche Überprüfung zusätzlich in den Klassen vier und sechs.

Sofern ersichtlich wird, dass Schüler den mittleren Schulabschluss nicht erreichen, werden sie in Kleingruppen oder Einzelunterricht zusätzlich in den Mängelfächern gefördert. Wenn ein Schüler vorübergehend nicht in der Lage ist, Sport zu treiben (z. B. aufgrund von Verletzungen), wird der freiwerdende Zeitraum für zusätzliche unterrichtliche Angebote genutzt. Im umgekehrten Fall, also wenn sportbedingt Unterricht ausfällt (z. B. bei Trainingslagern oder Wettkämpfen), sind Teilungs- oder Förderstunden für die Aufarbeitung des Unterrichtsinhalts zu verwenden. Sofern nötig kann auf Antrag auch zusätzlicher Einzelunterricht gewährt werden. Projektwochen können für zusätzliches Training oder Trainingslager genutzt werden.

Prüfung des erfolgreichen Verlaufs

Im Rahmen des Schulversuchs wird gefordert, den erfolgreichen Verlauf der oben genannten dualen Unterstützungsleistungen zu überprüfen und den Erfolg der EdS festzustellen. Zum aktuellen Zeitpunkt liegen, abgesehen von der vorliegenden Untersuchung und dem zugehörigen Forschungsprojekt, keine spezifischen Evaluationen für die Berliner EdS vor. Für das bundesweite EdS-System gibt es hingegen bereits verschiedene Evaluationsstudien, die im Folgenden in den Blick genommen werden sollen, wobei zwischen zwei Forschungsschwerpunkten unterschieden wird: Erstens werden Studien betrachtet, die sich der Planbarkeit von dualen Sportkarrieren an den EdS widmen. Zweitens werden Studien dargestellt, die bereits konkrete Evaluationen des EdS-Systems durchgeführt haben.

3 Forschungsstand

3.1 Planbarkeit von dualen Sportkarrieren

Der dualen Förderung liegt die Idee zugrunde, dass die Athleten sowohl schulisch als auch sportlich zu langfristigem Erfolg geführt werden können. Borggrefe und Cachay (2011) betonen, dass bezüglich der Vereinbarkeit von spitzensportlicher und schulischer Karriere eine „Lösung nur über eine spitzensportliche Funktionalisierung von Schulen gelingen kann“ (S. 67). Hierzu sei eine strukturelle Kopplung notwendig, um das System Leistungssport im System Schule zu verankern. Die Autoren führen jedoch an, dass die Umwandlung von Sportunterricht in Trainingseinheiten teilweise auf erhebliche Barrieren stößt. Diese Tatsache führe dazu, dass eine strukturelle Kopplung nur möglich sei, wenn den betreffenden Schulen ein „schulrechtlicher Sonderstatus für die Spitzensportförderung gewährt wird“ (S. 71). Hierzu seien Verbundsysteme wie die EdS notwendig.

Emrich und Güllich (2005) behaupten hingegen, dass „Laufbahnen im Leistungssport [...] kaum geradlinig planbar [sind], was sie für eine bürokratisch geprägte organisationale Steuerung schwer zugänglich macht“ (S. 85). Diese Behauptung führen die Autoren auf ihre Untersuchungen zur Wirksamkeit der deutschen Sportförderung zurück. Anhand einer Befragung von 1.558 Kadermitgliedern in den Jahren 1999 und 2002 über ihren sportlichen Werdegang zeigen sie, dass juvenile Erfolge und Trainingshäufigkeit in der Hauptportart kaum oder gar keine Erklärungskraft für den langfristigen Erfolg der Athleten im Spitzensport besitzen. Selbst Diskontinuitäten im Trainings- oder Karriereverlauf scheinen keine erfolgsmindernden Effekte zu haben. Demgegenüber wirkt eine breitgefächerte Ausbildung in verschiedenen Sportarten aufgrund vielfältiger motorischer Bewegungsreize offenbar erfolgsfördernd. Emrich und Güllich (2005) schließen daraus, dass sich „die Sportkarriere [...] als zutiefst individuelles Projekt [erweist] und [...] im Ergebnis eben nicht planbar [ist]. Die für die Konstruktionsprinzipien langfristiger Trainings- und Fördersysteme zugrunde gelegte Annahme einer ‚produzierbaren‘ Linearität der Trainings- und Förderlaufbahn [...] stellt sich [...] mehrheitlich als langfristig weniger erfolgreich heraus“ (S. 85).

In die gleiche Richtung argumentieren Prohl und Emrich (2009). Die Autoren diskutieren insbesondere die Frage nach dem Elitebegriff in einem pädagogischen Kontext¹² und bezweifeln, dass eine „Sportelite gezielt angesteuert oder gar produziert werden kann“ (S. 206). Die Autoren stellen ebenfalls die Frage nach dem Qualitätsbegriff der den EdS zugrunde gelegt wird. Bemängelt wird, dass keine pädagogische Bedeutung mit den Zielstellungen der EdS (*pädagogische Gesamtkonzeption unter leistungssportlichen Gesichtspunkten* oder *sportliche und bildungsbezogene Erfolge*) verbunden wird. Den Autoren zufolge wird die Qualität auf die Frage der „Rationalität der Zweck-Mittel-Wahl“ (S. 197) reduziert. Bezogen auf den Qualitätsbegriff bemängeln die Autoren, dass die Qualität der EdS in den Konzeptpapieren des DOSB (Deutscher Olympischer Sportbund [DOSB], 2003, 2010) vorrangig auf ein sportliches und schulisches Erfolgskriterium reduziert wird.

Hummel und Brand (2010) unterstellen hingegen, dass die Förderung sportlicher Begabung planbar ist. In ihren Thesen zu den Erkenntnissen von Emrich et al (2005; 2008; 2009) behaupten die Autoren, dass „weder die Qualität der Stichprobe [...] noch die real erhobenen Fakten [...] die weitreichenden Schlussfolgerungen und Deutungen“ (S. 39) zur mangelnden Wirksamkeit der EdS rechtfertigen. Weiterhin stellen die Autoren fest, dass der von Prohl & Emrich (2009) geprägte Begriff des „Dreifachauftrags“ (S. 203) des Schulsports sehr wohl realisierbar ist. Dieser sieht neben der allgemeinen Entwicklungsförderung und dem fachspezifischen Beitrag zur körperlichen Entwicklung auch eine „spezielle sportliche Bildung“ (Hummel & Brand, 2010, S. 42) in olympischen Sportarten vor. In Übereinstimmung mit den Argumenten von Borggrefe & Cachay (2011) ist dies über eine Sonderstellung von Schulen möglich, die ihren institutionellen Niederschlag in den EdS findet. Hummel und Brand (2010) empfehlen eine begriffliche und inhaltliche Teilung von „gezielter Ansteuerung“ und „Produktion“. Gemäß den Autoren geht es nicht um die Produktion von Eliten, sondern um die Schaffung von Karrierebedingungen und Spielräumen, innerhalb derer sich hochleistungsfähige Sportler entwickeln können. Diese gezielte Ansteuerung soll im Rahmen der EdS verwirklicht werden, indem duale Unterstützungsleistungen zur Verfügung stehen, die im Zuge eines individuellen Plans für den Athleten abrufbar sind. Auf diese Weise

¹² Die Darstellung dieser Diskussion kann in der vorliegenden Arbeit nicht geleistet werden. Für entsprechende Erörterungen sei auf die Arbeiten von Prohl und Emrich (2009) sowie die Erwiderungen von Hummel und Brand (2010) verwiesen.

wird das Erbringen hoher und höchster Leistungen in einem wissenschaftlichen und betreuten Planungsprozess zu einem „spezifischen Bildungs- und Erziehungsprozess“ (Hummel & Brand, 2010, S. 38).

3.2 Evaluation von EdS

Die wissenschaftliche Kontroverse um die mögliche Planung und Steuerung dualer Karrieren hat dazu geführt, dass das bestehende EdS-System auf seine Wirksamkeit untersucht wurde. Der DOSB evaluiert die verschiedenen EdS-Standorte gemäß der „Qualitätskriterien für das Prädikat ‚Eliteschulen des Sports‘“ (Deutscher Olympischer Sportbund [DOSB], 2010) durch den Arbeitskreis Eliteschulen des Sports. Grundlage ist eine Prüfung auf Anforderungserfüllung verschiedener Qualitätskriterien. Diese Kriterienliste beinhaltet neben sportlichen auch schulische Bedingungen. Seitens des DOSB wurden die folgenden sechs Qualitätskriterien benannt:

1. Bedingungen für die sportliche Ausbildung
2. Koordination und Management des Zeitbudgets
3. Regionale und überregionale Wirkungsmöglichkeiten
4. Abstimmungs- und Organisationsstruktur
5. Pädagogische Gesamtkonzeption unter leistungssportlichen Gesichtspunkten
6. Sportliche und bildungsbezogene Erfolge (Deutscher Olympischer Sportbund [DOSB], 2010; Zschätzsch & Lohse-Bossenz, i. V.).

Zudem soll eine Befragung von Akteuren der EdS zum Gesamturteil beitragen (Deutscher Olympischer Sportbund [DOSB], 2010). Allerdings gibt es seitens des DOSB bisher noch keine systematischen und standardisierten Evaluationsinstrumente bzw. -ergebnisse, die eine nachvollziehbare Prüfung der Kriterienerfüllung ermöglichen.

Entsprechende Ergebnisse wurden bisher maßgeblich durch Forschergruppen außerhalb des DOSB produziert. So haben Emrich et al. (2007, 2008, 2009) die Effektivität des deutschen Nachwuchsleistungssports auf der individuellen und organisatorisch-strukturellen Ebene untersucht. Im Fokus der Analyse stehen die Unterschiede zwischen der Förderung von Nachwuchssportlern durch die EdS und der Förderung an Regelschulen. In der Studie werden Unterschiede hinsichtlich des sportlichen Erfolgsniveaus, der Häufigkeit errungener

olympischer Medaillen sowie der erreichten Bildungsqualifikationen analysiert. Außerdem werden strukturelle Rahmenbedingungen einer Einschätzung und Bewertung durch Eliteschüler und Nicht-Eliteschüler unterzogen.

Die Stichprobe bestand aus 611 Olympiateilnehmern der Jahre 2004 und 2006, die in standardisierter schriftlicher Form befragt wurden. Die Rücklaufquote der Befragung lag bei 32,6 Prozent, so dass die Daten von insgesamt 199 Teilnehmern in die Studie eingeflossen sind. Darunter befanden sich sowohl aktuelle als auch ehemalige Schüler der EdS, die diese Schulen komplett (23%) oder nur phasenweise durchlaufen haben (28%), aber auch ehemalige und derzeitige Schüler von Regelschulen (49%).

Auf der individuellen Ebene ist anhand der Gesamtstichprobe erkennbar, dass die Anteile der Medaillengewinner bei Olympischen Spielen der Jahre 2004 und 2006 zwischen Absolventen oder Schülern von EdS und denen herkömmlicher Regelschulen nicht wesentlich differieren. Die getrennte Betrachtung von Sommer- und Wintersportlern führt hingegen zu einem uneinheitlichen Ergebnis. Während sich bei den Teilnehmern an den Olympischen Sommerspielen 2004 kein signifikanter Unterschied zwischen Eliteschülern und Nicht-Eliteschülern ergibt, besteht ein signifikanter Verteilungsunterschied bei den Teilnehmern an der Winterolympiade 2006. Hier zeigen die Eliteschüler ein signifikant höheres sportliches Erfolgsniveau als Athleten die eine Regelschule besucht haben. Die Autoren nehmen hierfür jedoch strukturelle Unterschiede (z.B. geographische Voraussetzung) als ursächlich an. Daher folgern die Autoren, dass der Effekt der EdS im Hinblick auf die Zielgröße „sportlicher Erfolg“ in seiner Gesamtheit betrachtet als eher gering einzuschätzen ist.

Die gleichen Resultate zeigten sich in Bezug auf den schulischen Bildungsauftrag. Das System der EdS, so die Autoren, bietet in der Qualität der Bildungsabschlüsse keine signifikante Verbesserung gegenüber den Regelschulen. Die Ergebnisse zeigen, so Emrich et al. (2008, 2009), dass für den Bildungsauftrag keine positive Wirkung von den EdS ausgeht. Im Gegenteil, den Autoren zufolge sind sogar negative Effekte für die nachschulische universitäre Ausbildung bei ehemaligen Schülern der EdS zu verzeichnen: Die Studien zeigen, dass unter EdS-Absolventen bevorzugt weitere Sportförderinstitutionen wie Bundeswehr oder Bundespolizei in Anspruch genommen werden. Hierdurch wird zunächst auf ein Studium nach der Schullaufbahn verzichtet.

Auf der organisatorisch-strukturellen Ebene offenbaren sich in der Untersuchung ebenfalls Defizite der EdS gegenüber herkömmlichen Schulen. Es zeigt sich, dass die schulische Beeinträchtigung durch den Sport von Eliteschülern höher wahrgenommen wird als diejenige von Schülern und Absolventen anderer Bildungseinrichtungen. So wird bei den Items „wegen Wettkämpfen Klausuren verpasst“, „wegen Wettkämpfen Unterricht verpasst“ und „musste mich selbst um Koordination kümmern“ ein signifikanter Unterschied festgestellt. Die Eliteschüler berichten häufiger, dass sie wegen Wettkämpfen Klausuren und Unterricht verpassen, sich im Gegenzug aber weniger um die Koordination kümmern müssen. Zusammenfassend bemerken Emrich et al. (2009), dass „the available data suggests that attending an ESS [elite sport school] results in higher individual social costs which are not matched by comparable success in athletic competitions“ (S. 151).

Anhand der gleichen Stichprobe kommen Flatau und Emrich (2011) zu dem Ergebnis, dass die Effektivität der Eliteschulen hinsichtlich der Produktion nationalen sportlichen Erfolges vor allem in kostenintensiven Sportarten sehr hoch ist. Gleiches gilt für Sportarten, die an bestimmte geographische Voraussetzungen gebunden sind. Der Grund hierfür ist in der geringeren Konkurrenzdicke zu sehen, so dass die räumliche Bündelung von Athleten an einem bestimmten Ort sowie die angebotenen Unterstützungsleistungen zu einer höheren Effizienz in diesen Sportarten führen, als dies in Vereinen möglich wäre. Daher empfehlen die Autoren, sich an Eliteschulen den Sportarten mit hoher Faktorspezifität¹³ zu widmen und die Arbeit in den Sportarten mit niedriger Faktorspezifität den Vereinen zu überlassen.

Radtke und Coalter (2007) haben einen internationalen Vergleich von EdS unter Einbeziehung von zehn Ländern durchgeführt. Für Deutschland merken die Autoren an, dass bezogen auf die schulischen Leistungen von Sportschülern keine repräsentativen Daten verfügbar sind. Im Bereich der sportlichen Leistungen, so die Autoren, wurden „82 Prozent aller zwischen 2000 und 2006 errungenen Olympiamedaillen [...] von ehemaligen oder derzeitigen Sportschülern gewonnen“ (2007, S. 48). Gleichzeitig verweisen Radtke und Coalter jedoch auf die oben dargestellten Befunde von Emrich et al. (2008), nach denen die

¹³ Unter Faktorspezifität ist sowohl die Standortspezifität (die Ausübung einer Sportart ist an selten vorkommende Standortbedingungen gebunden, z. B. Skispringen) als auch die Sachkapitalspezifität (kostspieliger Materialbedarf für einige Sportarten, z. B. Bobsport) zu verstehen (Flatau & Emrich, 2011).

Erfolge durch Sportschüler im Vergleich zu Regelschülern nicht wesentlich differieren. Dennoch nehmen die sportlichen Erfolge der Sportschüler im internationalen Vergleich eine Ausnahmestellung ein. Aufgrund der unterschiedlichen Gegebenheiten in den Ländern sei dieser internationale Vergleich jedoch nur eingeschränkt aussagekräftig.

In einer Untersuchung von Brand (2011)¹⁴ werden sowohl das habituelle subjektive Wohlbefinden als auch das Erleben organisatorischer Rahmenbedingungen durch die Athleten an den Sportschulen erfragt. Der Autor kommt zu dem Schluss, dass keine maßgeblichen Beeinträchtigungen im subjektiven Wohlbefinden erlebt werden. Die Studie gibt erste Antworten auf die psychische Belastung, die Nachwuchssportler im Rahmen der dualen Karriere an den EdS erfahren. Weitere Untersuchungen zur subjektiven Wahrnehmung im Bereich der EdS widmen sich dem Lehrpersonal (Pfennig, Borchert, Wolf & Brand, 2011), erfolgen anhand kleiner Stichproben im Zuge qualitativer Befragungen (Richartz & Brettschneider, 1996) oder erfragen lediglich einen Bruchteil aus der Vielzahl möglicher Störfaktoren der individuellen Belastung (Emrich et al., 2007).

3.3 Folgerungen

Insgesamt zeigt sich, dass im letzten Jahrzehnt verschiedene Forschungsbemühungen in Deutschland im Bereich der EdS zu verzeichnen sind. International existieren hingegen kaum Forschungsarbeiten, die sich mit der Thematik von Sportschulen beschäftigen¹⁵. Borggreffe (2013) vermutet die Ursache darin, „dass die Kopplung von Schule und Spitzensport [in Deutschland] mit besonderen Schwierigkeiten verbunden ist, die vor allem darauf zurückzuführen sind, dass es sich bei Schule und Spitzensport um zwei voneinander völlig unabhängige, autonom agierende Systeme handelt“ (S. 39f). In anderen Ländern (z. B. USA) wird der Wettkampfsport oft vom Bildungssystem koordiniert, so dass eine Kopplung leichter fällt und folglich weniger Forschungsinteresse entsteht (Borggreffe, 2013).

¹⁴ Die Ergebnisse liegen bisher lediglich in Form eines Abstracts vor.

¹⁵ Eine Ausnahme bildet die oben angesprochene Studie von Radtke und Coalter (2007).

Bezogen auf die deutschsprachige Forschung ist zu erkennen, dass die Analysen maßgeblich in zwei Forschungsrichtungen gelenkt wurden. Einerseits wurde die Frage nach der Planbarkeit und Steuerung sportlicher Leistung diskutiert; andererseits wurde die Effektivität der EdS über den erreichten Output in Form von Schulabschlüssen und Medaillen fokussiert. Stellt man sich der vorliegenden Aufgabe das bestehende EdS-System zu evaluieren, um es in der Folge verbessern zu können, so ist insbesondere der zweite Ansatz von besonderem Interesse. Die Autoren dieses Analyseansatzes stellen für die EdS teilweise eine mangelnde Effektivität bezogen auf die erreichten schulischen wie sportlichen Erfolge fest. Es fehlen aber bislang Evaluationsstudien, die das Verbundsystem EdS auch internal analysieren, um so die Ursachen der external sichtbaren Schwachstellen der Unterstützungsleistungen zu identifizieren. Sind die Ursachen für die Schwachstellen erst einmal erkannt, können diese in der Folge behoben und schließlich ein erhöhter Output erreicht werden. Außerdem fordert der Schulversuch „Eliteschulen des Sports“ der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2009) nicht primär eine Analyse des Outputs, sondern vielmehr eine Prüfung des erfolgreichen Verlaufs der bereitgestellten schulischen und sportlichen Unterstützungsleistungen.

Um diese beiden Aspekte zu gewährleisten, muss die Analyseperspektive von einer ausschließlich output- hin zu einer kombinierten *in- und outputorientierten* Perspektive erweitert werden. Hierzu ist es notwendig die Shareholder- auf eine Stakeholder-Perspektive zu erweitern. Der entsprechende Ansatz wird im Folgenden vorgestellt.

4 Stakeholder-Ansatz an den EdS

4.1 Identifikation der Stakeholder

Die im vorigen Kapitel beschriebenen Evaluationen stellen die Qualität der EdS in erster Linie auf Basis einer outputorientierten Kosten-Nutzen-Analyse fest. Dieser Analysefokus stellt die Sichtweisen von Eigentümern und Investoren dar und wird als die sogenannte Shareholder-Value-Perspektive bezeichnet (Hill, 1996).

Erst durch Freeman und Reed (1983) wurde das aktuell dominierende Stakeholder-Konzept in der Literatur eingeführt. Diesem Ansatz gemäß ist ein Stakeholder im weiteren Sinne „any identifiable group or individual who can affect the achievement of an organization’s objectives or who is affected by the achievement of an organization’s objectives“ (Freeman & Reed, 1983, S. 91). Im engeren Sinne zählen zu den Stakeholdern alle Gruppen und Individuen, ohne die ein Unternehmen nicht existieren kann. Dieser Definition folgend werden nicht nur vorgenannte Eigentümer oder Kapitalgeber in die Evaluation einbezogen, sondern auch alle anderen Gruppen, die ein Interesse oder einen Anspruch an der Qualitätsentwicklung der angebotenen Leistung haben (Dassler & Pastowski, 2007). Dieser Anspruch kann sowohl materieller als auch immaterieller Natur sein. Dabei ist der Stakeholder nicht ausschließlich ein Leistungsempfänger, vielmehr kann er gleichzeitig Akteur im betreffenden Feld sein. Er ist somit in der Lage, in das Unternehmen einzugreifen und die Abläufe mitzubestimmen und besitzt nach dieser Konzeption einen Anteil am Erfolg bzw. Misserfolg des Unternehmens. Insbesondere bei Unternehmen wie den EdS, die von verschiedenen Anspruchsgruppen beeinflusst werden, aber auch für Dienstleistungsangebote, die per se von verschiedenen Beteiligten abhängig sind, hat sich der Stakeholder-Ansatz bewährt (Hügens, 2004).

Nachfolgend wird eine Stakeholder-Analyse auf der Basis des von Freeman und Reed (1984) postulierten engen Stakeholder-Begriffs für die Berliner EdS durchgeführt. Anhand dieser Analyse werden jene Anspruchsgruppen festgelegt, die als Grundlage für die späteren empirischen Untersuchungen dienen. Bisher wurde das methodische Vorgehen einer Stakeholder-Analyse noch nicht konzeptionell ausdifferenziert. Einigkeit herrscht jedoch über

zwei Ablaufschritte. Im ersten Schritt müssen die vorhandenen internen und externen Stakeholder¹⁶ identifiziert werden. Diese Arbeit sollte für jedes Unternehmen oder Dienstleistungsangebot individuell erfolgen, da jeweils unterschiedliche Stakeholder von Relevanz sein können (Hügens, 2004). Im zweiten Schritt werden die einzelnen Interessen der Stakeholder ermittelt, um dann eine Entscheidung darüber zu treffen, welche Stakeholderperspektiven für die Evaluation von Belang sind (Dassler & Pastowski, 2007).

Im Bereich der Berliner EdS gibt es verschiedene Stakeholder, die am Erfolg der Einrichtungen interessiert sind. Der Übersichtlichkeit halber werden die Stakeholder in Gruppen aggregiert, da schnell eine „Vielzahl von [...] Ansprüchen identifiziert wird“ (Hügens, 2004, S. 5). Man geht davon aus, dass die Mitglieder einer Anspruchsgruppe die gleichen Ziele verfolgen. Auf einer allgemeinen Ebene sind zunächst interne und externe Stakeholder zu unterscheiden (vgl. Abbildung 1), die sich insbesondere aufgrund ihrer Beteiligung am und ihrer Einwirkungsmöglichkeiten auf das System EdS einordnen lassen (vgl. Hügens, 2004).

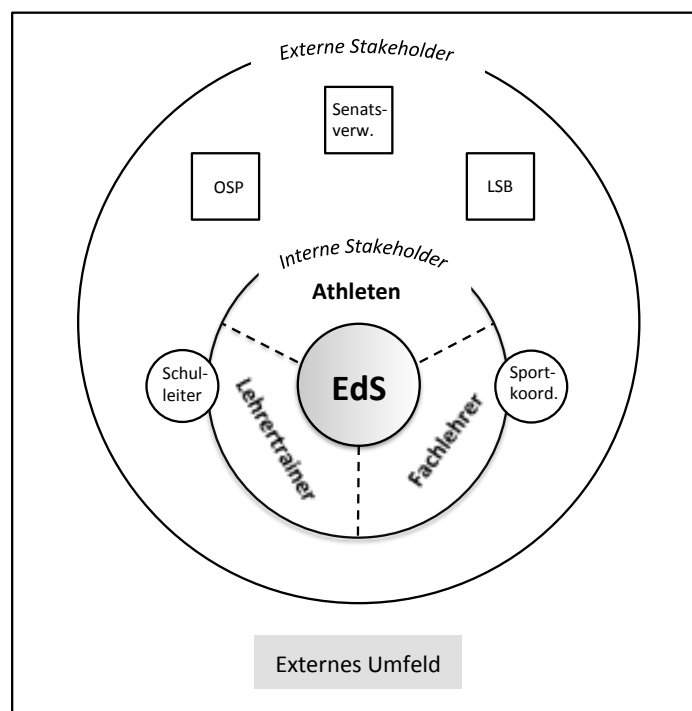


Abbildung 1: *Interne und externe Stakeholder des Berliner EdS-Systems*

¹⁶ Die Unterteilung von Stakeholdern ist in der Literatur nicht einheitlich geregelt. Neben der hier verwendeten Termini (intern und extern) sind auch die Bezeichnungen „Umwelt-Prozess“ sowie „primär-sekundär“ gebräuchlich (vgl. Hügens, 2004).

Abbildung 1 verdeutlicht diese zwei Einflüssebenen. Der vorliegenden Untersuchung liegt dabei das nachfolgende Verständnis von internen und externen Stakeholdern zugrunde: Je näher die Stakeholder am „Kern“ EdS gelegen sind, desto größer ist die Beteiligung am und die kurzfristigen Einwirkungsmöglichkeiten auf das System (interne Stakeholder). Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass weiter entfernt liegende Stakeholder weniger Beteiligung am System EdS aufweisen, gegebenenfalls aber längerfristige und größere Systemänderungen initiieren können (externe Stakeholder).

Im betriebswirtschaftlichen Bereich lassen sich die Stakeholder den Kunden, den Mitarbeitern, dem Management, dem Eigentümer, den Kapitalgebern und der Öffentlichkeit zuordnen (Körnert & Wolf, 2006; Wolf & Körnert, 2004). Übertragen auf die EdS sind auf der internen Ebene zunächst die Schüler („Kunden“) sowie die Fachlehrer und Lehrertrainer („Mitarbeiter“) zu nennen. An der Schnittstelle zwischen interner und externer Ebene sind die Schulleitungen und Sportkoordinatoren („Management“) angesiedelt, diese werden im Folgenden den externen Stakeholdern zugeordnet¹⁷. Dort befinden sich auch der LSB und der OSP (die sich ebenfalls dem „Management“ zuordnen lassen) sowie die Senatsverwaltung („Eigentümer“ bzw. „Kapitalgeber“). Darüber hinaus agieren im externen Umfeld die Eltern, Trainer, Medien („Öffentlichkeit“) und Sponsoren („Kapitalgeber“) als weitere Anspruchsgruppen. Diese sind zwar am System EdS interessiert, wirken aber nicht unmittelbar auf das System ein (vgl. Abbildung 1). Sie fallen nicht in den zugrunde gelegten engen Stakeholder-Begriff und werden folglich nicht weiter betrachtet. Entsprechend des vorgesehenen methodischen Ablaufes werden nachfolgend die Interessen der einzelnen Stakeholder dargestellt. Hierbei wird wiederum vom Kern EdS ausgehend nach außen gearbeitet und somit erst die internen und dann die externen Stakeholderinteressen beschrieben (vgl. Abbildung 1).

¹⁷ In der Literatur zählt die Managementebene in der Regel zu den internen Stakeholdern. Da sowohl die Schulleitungen als auch die Sportkoordinatoren im Bereich der EdS maßgeblich auf der externen Ebene wirken, wurde im vorliegenden Fall diese Abweichung vorgenommen.

4.2 Interessen der Stakeholder

4.2.1 Interne Stakeholder

Interne Stakeholder sind direkt im System tätig und gestalten aktiv den täglichen Ablauf. Dies betrifft zum einen die Schüler, die als primäre Leistungsempfänger und -erbringer vorhanden sein müssen, zum anderen die Lehrkräfte, die den laufenden pädagogischen Betrieb gewährleisten. Die leistungssportlich trainierenden Schüler besuchen die EdS in der Erwartung optimale Bedingungen vorzufinden, um sowohl sportliche Höchstleistungen zu erbringen als auch die Schule erfolgreich abzuschließen. Daher sind die Schüler daran interessiert ein System vorzufinden, welches die sportlichen Bedürfnisse der Athleten berücksichtigt, ohne dabei die schulische Perspektive aus den Augen zu verlieren. Dies bedeutet, dass die Schüler genügend Freiräume haben müssen, um ihr Training zu absolvieren, Wettkämpfe zu besuchen und an länger andauernden Trainingsmaßnahmen (wie z.B. Trainingslagern) teilzunehmen. Es wird erwartet, dass mögliche Fehlzeiten nicht zu Lasten der Schulnoten gehen, sondern dass die Fehlzeiten durch andere schulische Maßnahmen kompensiert und aufgearbeitet werden können.

Diese Dualität in der Ausbildung soll im laufenden Betrieb durch das Lehrpersonal gewährleistet werden. Dieses füllt die systemspezifischen Möglichkeiten und Angebote an den EdS (vgl. Kapitel 2.3) mit Inhalten. Zu unterscheiden ist zwischen Fachlehrern und Lehrertrainern. Die Fachlehrer stehen vor allem für den pädagogischen Auftrag, die Schüler zu bilden und zu erziehen, damit diese berufliche und persönliche Entwicklungsaufgaben bewältigen können (vgl. § 3 in Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin, 2004). Der Fokus von Lehrertrainern gilt vor allem der sportlichen Ausbildung und der Vernetzung von Schulsport und leistungssportlichem Training. Generell unterrichten Lehrertrainer „ausschließlich in der Sportart, für die sie eine Lizenz haben“ (Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin, 2009). Dementsprechend sind die Interessen der Lehrertrainer in erster Linie sportartbedingt.

4.2.2 Externe Stakeholder

Im vorliegenden Fall werden die Sportkoordinatoren und die Schulleitungen der EdS zu den externen Stakeholdern gezählt, wenngleich sie in unterschiedlich hohem Maße an den laufenden Prozessen beteiligt sind. Sie sind somit direkt im System tätig und besetzen hier „Funktionen“. Dies bedeutet, dass sie vor allem planerisch arbeiten und in der Regel eine leitende Funktion ausüben. Innerhalb dieser Ebene gibt es eine hierarchische Zweiteilung: Die Schulleiter besitzen mehr Entscheidungsgewalt als die nachgeordneten Sportkoordinatoren.

Die Schulleitungen sind für den Gesamtbetrieb zuständig. Daher tragen sie primär eine pädagogische Verantwortung, im Falle der EdS aber auch die Verantwortung für die mögliche Ausübung des Leistungssports. Diese zwei Funktionsbezüge sind notwendig, um den Status EdS zu erhalten und weiterzuführen. Dementsprechend liegen die Interessen der Schulleitungen sowohl auf hohen schulischen wie sportlichen Erfolgsquoten, das heißt im Erreichen von Schulabschlüssen und Medaillen. Neben dieser Form der Ergebnisorientierung haben die Schulleitungen aber auch ein Interesse an funktionierenden Prozessabläufen, die einen problemlosen Betrieb ermöglichen.

An dieser letztgenannten Schnittstelle setzen die Sportkoordinatoren an. Im Gegensatz zu den Schulleitungen liegen die Interessen hier vor allem bei den organisatorischen Abläufen, die einen reibungslosen Betrieb kurz-, mittel- und langfristig ermöglichen. Im Falle der EdS bedeutet dies in der Regel eine flexible Verzahnung von Schule und Leistungssport. Kurzfristig müssen beispielsweise Trainings- und Wettkampferschiebungen oder Nachnominierungen für internationale Wettkämpfe in den Schulalltag integriert werden. Mittelfristig liegt der Fokus vor allem auf der Berücksichtigung von Wettkampfhöhepunkten oder Abwesenheiten, z.B. durch Trainingslager. In Bezug auf die langfristige Perspektive gilt es beispielsweise eventuelle Schulzeitverlängerungen zu planen.

Die weiteren externen Stakeholder – OSP, LSB und Senatsverwaltung – arbeiten nicht aktiv innerhalb des laufenden Betriebs der EdS, besitzen aber dennoch Einflussmöglichkeiten in Form von Systemgestaltung und –reglementierung. Der LSB ist für die sportfachliche Organisation zuständig. In Zusammenarbeit mit Bundes-, Landes- und Vereinstrainern ist ihm daran gelegen, dass im Sinne einer optimalen Förderung nur jene Athleten eine EdS besuchen, die langfristig eine hohe sportliche Perspektive besitzen. In ihrem Interesse liegt vor allem, aus den vorhandenen Athleten eine möglichst große Anzahl an Spitzensportlern hervorzubringen, die auf internationaler Ebene erfolgreich sein können.

Der OSP unterstützt mit seinen Laufbahnberatern die Arbeit des LSB, bezieht aber auch die schulische Entwicklungsperspektive mit ein und beleuchtet die Förderempfehlung anhand weiterer „weicher“ Faktoren (z.B. familiäre Situation). Grundsätzlich gilt für den OSP, dass die duale Förderung an den EdS die spätere berufliche Entwicklung nicht deutlich erschweren oder gar verhindern darf. Eine Förderempfehlung an den EdS wird daher nur für diejenigen Athleten ausgesprochen, die trotz der hohen sportbedingten Belastungen die schulischen Anforderungen bewältigen können.

Demgegenüber regelt die Senatsverwaltung vor allem die rechtliche Seite der dualen Förderung. Die EdS werden in Berlin als Schulversuch bezeichnet und „entsprechen keiner bereits definierten Schulart, sondern sind eine spezifische, auf die Bedürfnisse leistungssportlich trainierender Schülerinnen und Schüler ausgerichtete [...] Fördereinrichtung“ (Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin, 2009, S. 2). Daher gilt es seitens der Senatsverwaltung regelmäßig die Einhaltung der pädagogischen Grundsätze zu überprüfen. Darüber hinaus muss gewährleistet sein, dass sich der größere Kostenaufwand für den Betrieb einer EdS auch in einer erhöhten dualen Erfolgsbilanz niederschlägt. Dementsprechend zeigt sich hier eine klare Outputorientierung bezogen auf die Ergebnisse des Schulversuchs.

In bisherigen Evaluationsstudien wurde maßgeblich eine Shareholder-Perspektive eingenommen, die die EdS anhand des erzielten Outputs bewertet. Die Einnahme dieser Perspektive ist notwendig, damit die EdS nachhaltig erfolgreich geführt werden können und somit deren Existenz gesichert ist. Die vorausgehenden Überlegungen zeigen aber, dass es weitere Anspruchsgruppen im Bereich der EdS gibt, deren Interessen ebenfalls von Bedeutung sind, damit nicht nur die Wettbewerbsfähigkeit, sondern auch die Legitimität des Systems erhalten bleibt (vgl. Hill, 1996). Hier sind vor allem die internen Stakeholder zu nennen, die sich sehr nah am Kern des EdS-Systems befinden. Insbesondere sind die Athleten, die eine EdS besuchen, dafür verantwortlich, die von den Shareholdern gewünschten Ergebnisse zu produzieren. Daher ist es notwendig, die Athletenperspektive in die Evaluation einzubeziehen.

5 Theoretische Überlegungen zur Evaluation dualer Unterstützungsleistungen an den EdS

5.1 Die EdS als Dienstleistungsanbieter

Bevor festgelegt werden kann, wie die dualen Unterstützungsleistungen aus Athletensicht evaluiert werden können, müssen diese zunächst eingeordnet werden. Produkttypologisch sind die Unterstützungsleistungen an den EdS den Dienstleistungen zuzuordnen. Diese zeichnen sich nach Bruhn (2011; vgl. auch Corsten & Gössinger, 2007; Haller, 2010) insbesondere aus durch

- eine Immaterialität und Intangibilität sowie
- die Integration des externen Faktors Kunde in den Leistungserstellungsprozess und die dadurch entstehende Inseparabilität.

Der immaterielle Charakter der EdS zeigt sich dadurch, dass die eigentliche Kernleistung nicht greifbar ist. Sie ist intangibel und kann nicht sinnlich wahrgenommen werden. Das Angebot einer Schulzeitstreckung im Rahmen der Schulausbildung an den EdS ist beispielsweise nicht konkret fühl-, riech-, seh- oder hörbar, während dies bei einem herkömmlichen materiellen Sportprodukt (z.B. einem Golfschläger) möglich ist. Der Schüler kann zwar die Unterstützungsleistung erleben (er ist ein Jahr länger an der Schule), aber nicht im physikalischen bzw. sensorischen Sinne beurteilen. Dies hat zur Folge, dass der Kauf von Dienstleistungen für die Kunden oftmals mit einer höheren Unsicherheit behaftet ist als der von Sachgütern (Bruhn, 2011; Haller, 2010). Gleiches gilt in besonderem Maße für sportbezogene Dienstleistungsangebote, da die Ergebnisse sportlicher Aktivitäten oder Wettkämpfe von verschiedenen Faktoren abhängig und nicht im Voraus planbar sind (Krüger, 2004). Allerdings beinhalten die meisten Dienstleistungsangebote sowohl materielle als auch immaterielle Komponenten (so ist die Schulzeitstreckung ohne Klassenräume nicht durchführbar) und auch materielle Produkte beinhalten dienstleistungsorientierte Anteile (Haller, 1999, 2010). Ein weiteres Charakteristikum als Folge der Immaterialität ist die „Nicht-Lagerfähigkeit“ von Dienstleistungen (Corsten & Gössinger, 2007; Haller, 2010). Die Schulzeitstreckung ist zu einem gewissen Zeitpunkt in Anspruch genommen worden und damit „vergangen“.

Die Integration des externen Faktors Kunde drückt die Einbeziehung des Kunden in den Leistungserstellungsprozess aus. Das heißt, dass eine Dienstleistung in der Regel nur dann erbracht werden kann, wenn der Kunde selbst an diesem Prozess mitwirkt. Wie stark der Kunde involviert wird, hängt einerseits von der betreffenden Dienstleistung und andererseits von der Ausrichtung des Angebots ab. Jene Athleten, die ein Nachhilfeangebot an den EdS besuchen, investieren zur Zielerreichung beispielsweise mehr eigene Zeit und Arbeit als der Athlet, der nur zu einer Laufbahnberatung erscheint. Je nach Personen- oder Objektbezug und Grad der Intangibilität der Serviceleistung lassen sich vier Typen von Dienstleistungsprozessen differenzieren:

- ① tangible Prozesse, bei denen der Kunde selbst Empfänger der Dienstleistung ist (z.B. Gesundheitswesen),
- ② intangible Prozesse, bei denen der Kunde selbst Leistungsempfänger ist (z.B. Ausbildungen),
- ③ tangible Prozesse, bei denen ein Objekt des Kunden Empfänger der Dienstleistung ist (z.B. Reparaturservices),
- ④ intangible Prozesse, bei denen ein Objekt des Kunden Leistungsempfänger ist (z.B. Bankwesen; Bruhn, 2011; Lovelock & Wright, 2002).

Innerhalb dieser Einteilung werden die meisten sportlichen Dienstleistungen den Typen ① und ② zugeordnet. Diese Angebote richten sich an den Menschen selbst und erfordern dessen geistige und / oder physische Präsenz. Es wird deutlich, dass gerade im Sportsektor und auch im Bereich der EdS diese Prozesse sowohl körperbezogen und damit tangibler Natur als auch auf seine mentalen Fähigkeiten gerichtet, also intangibel sein können. So ist leistungssportlicher wie schulischer Erfolg immer das Resultat mentaler *und* körperlicher (Dienst-)Leistungen.

Dem Athleten als Leistungsempfänger ist es nicht möglich, das Dienstleistungsangebot vor der eigentlichen Erstellung wahrzunehmen. Die Dienstleistung ist dementsprechend lediglich während des Erstellungsprozesses erlebbar (z.B. während des gezielten Nachhilfeunterrichts aufgrund sportbedingter Fehlzeiten). Eine zentrale Eigenschaft von Dienstleistungen ist daher das „Uno-Actu-Prinzip“ (Bruhn, 2011, S. 21). Dieses besagt, dass die Produktion und der Konsum von Dienstleistungen gleichzeitig erfolgen (Inseparabilität).

Während der Lehrer den Nachhilfeunterricht leitet, „konsumieren“ die Athleten gleichzeitig das Angebot „Extra-Unterricht“. Die gleichzeitige Leistungserbringung als auch deren Inanspruchnahme verhindert eine qualitative Prüfung und Beurteilung des Angebots vor der eigentlichen Nutzung. Das Prinzip impliziert weiterhin die *Unteilbarkeit* und die *Standortgebundenheit* sportlicher Dienstleistungen (Haller, 2010; Meyer & Mattmüller, 1987).

Zu beachten ist, dass diese Gleichzeitigkeit nur auf bestimmte Arten von Dienstleistungen zutrifft (Bruhn, 2011). So wird z.B. das Ticket für eine Sportveranstaltung erworben, bevor sie stattfindet. Auch im oben genannten Nachhilfe-Beispiel fallen durch zusätzliche Vor- bzw. Nacharbeiten von Arbeitsmaterialien Absatz und Produktion zeitlich auseinander, während innerhalb der Nachhilfestunde Leistungserstellung und Inanspruchnahme simultan ablaufen. Tabelle 1 fasst die Charakteristika sportlicher Dienstleistungen tabellarisch zusammen.

Tabelle 1: *Unterschiede zwischen Sachgütern und Dienstleistungen (in Anlehnung an Haller, 2010)*

„Typisches“ Sachgut	„Typische“ Dienstleistung
- Produkt ist gegenständlich	- Dienstleistung ist immateriell/intangibel
- Produkt kann vor dem Kauf begutachtet werden	- Leistung und Ergebnis sind vor dem Kauf weder zeig- noch prüfbar
- Produktionsmenge und -qualität sind messbar	- Leistungsumfang und -qualität sind schwer erfassbar
- Produktion und Konsumtion der Leistung können auseinanderfallen	- Empfänger ist in den Erstellungsprozess involviert
- Produkt ist lagerfähig und transportierbar	- Produktion und Konsumtion der Leistung fallen zeitlich, z.T. räumlich zusammen
- Produkt erhält seine Form im Herstellungsprozess	- Dienstleistung ist weder speicher- noch transportierbar
- Eigentums-/Besitzwechsel durch den Kauf	- Leistung erhält erst in der Servicesituation ihre Form

5.2 Kundenorientierung bei der Evaluation von Dienstleistungen

5.2.1 Das Konstrukt der Zufriedenheit

Durch die im vorigen Abschnitt genannten Charakteristika können Dienstleistungsangebote nicht durch rein objektive Qualitätsmerkmale evaluiert werden, wie dies bei der Produktion von Sachgütern möglich ist. Insbesondere die Interaktion mit dem Leistungsempfänger durch die „Integration des externen Faktors Kunde“ impliziert heterogene, meist erfahrungsbasierte individuell-subjektive Qualitätsurteile. Das Qualitätserleben aus der Kundenperspektive wird primär durch die Wahrnehmung der Leistungsgüte auf der Empfängerseite bestimmt (Bruhn, 2011; Stauss & Hentschel, 1991, 1992). Die Aussage über die Qualität einer Dienstleistung erfolgt nach diesem Verständnis auf der Basis eines subjektiven Urteils über die vom Kunden als wichtig erachteten Eigenschaften.

Dies betont auch Bruhn (2011), der Dienstleistungsqualität definiert als „die Fähigkeit eines Anbieters, die Beschaffenheit einer primär intangiblen und der Kundenbeteiligung bedürftigen Leistung gemäß den Kundenerwartungen auf einem bestimmten Anforderungsniveau zu erstellen. Sie bestimmt sich aus der Summe der Eigenschaften bzw. Merkmale der Dienstleistung, bestimmten Anforderungen gerecht zu werden“ (S. 38). Die dieser Definition impliziten Begriffe der Kundenerwartung und –anforderung geben einen weiteren Hinweis, dass bei der Evaluation von Förderangeboten an den EdS die subjektive Wahrnehmung der Athleten eine besondere Rolle spielt (Bruhn, 2011; Parasuraman, Zeithaml & Berry, 1988; vgl. auch Kapitel 4). Dies steht im Einklang mit dem mehrheitlich vertretenen Ansatz, dass „Dienstleistungsqualität in erster Linie aus der Perspektive der jeweiligen Zielgruppen bzw. Nutzer beurteilt werden sollte, weil die Bewertung dieser Zielgruppe letztendlich für den marktlichen Erfolg der Angebote ausschlaggebend ist“ (Bezold, 2007, S. 17).

Zur Berücksichtigung der Kundenperspektive hat sich bei der Evaluation von Dienstleistungen die Kundenzufriedenheit als Anhaltspunkt herauskristallisiert (vgl. u.a. Bruhn, 2011; Homburg, 2008). Für die Entstehung von Kundenzufriedenheit gibt es verschiedene Erklärungsansätze. In den überwiegenden Fällen wird Kundenzufriedenheit als das Ergebnis eines Soll-Ist-Wert-Vergleichs verstanden, der die Übereinstimmung zwischen Erwartungen und wahrgenommener Leistung des Konsumenten bezüglich einer spezifischen Dienstleistung beschreibt (vgl. u. a. Nerdinger & Neumann, 2007; Oliver, 1980, 1981).

Das zugrunde liegende Confirmation-/Disconfirmation-Paradigma (C/D-Paradigma, vgl. Abbildung 2) dient den meisten Zufriedenheitsmodellen im Dienstleistungsmanagement als theoretische Basis (Giering, 2000; Oliver, 2010). Demnach ergibt sich Kundenzufriedenheit aus einem Vergleich zwischen tatsächlich erfahrener Leistung (Ist-Leistung) und einem Vergleichsstandard des Kunden (Soll-Leistung).

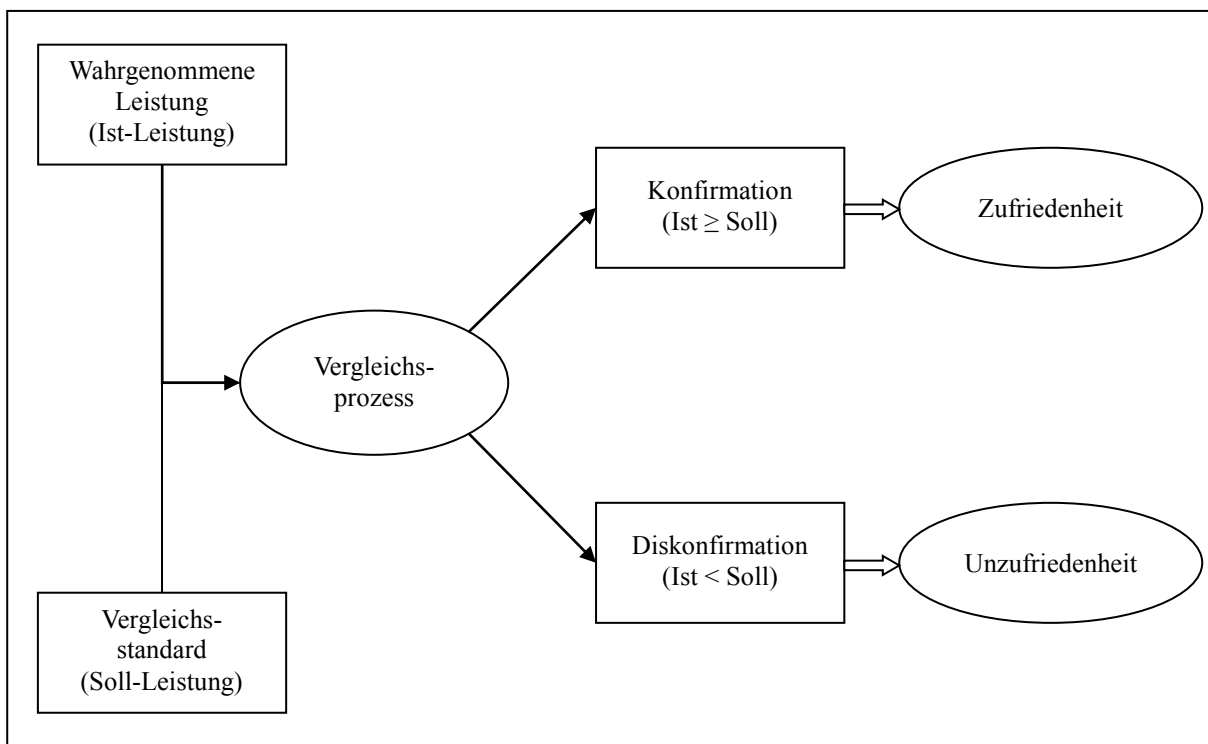


Abbildung 2: *Das Confirmation-/Disconfirmation-Paradigma (C/D-Paradigma, in Anlehnung an Homburg, Giering & Hentschel, 1999)*

Der Vergleichsstandard basiert in beiden Fällen auf den gemachten Erfahrungen beziehungsweise idealtypischen Vorstellungen bezüglich der zu bewertenden Leistung (Homburg, 2008; Oliver, 1977; Parasuraman et al., 1988). Konfirmation besteht, wenn sich die wahrgenommene Leistung und die Kundenerwartung entsprechen bzw. der Soll-Wert erreicht oder im Falle positiver Konfirmation übertroffen wird. Der Kunde ist zufrieden. Wird der Vergleichsstandard nicht erfüllt, spricht man von negativer Diskonfirmation, wodurch sich in der Regel Unzufriedenheit einstellt.

Neben dieser kognitiven Komponente wurde auch eine emotionale Komponente bei der Entstehung von Zufriedenheit nachgewiesen (Giering, 2000). So konnten Wirtz und Bateson (1999) „the hypothesized role of pleasure in the satisfaction process“ (S. 61) bestätigen. Allerdings war es bisher nicht möglich, den relativen Einfluss der kognitiven und der emotionalen Komponente eindeutig zu bestimmen. Aktuell wird davon ausgegangen, dass es sich um einen dynamischen Prozess handelt, dessen jeweiliger Einfluss sich im Laufe der Zeit verändert (Nerdinger & Neumann, 2007; Richins & Bloch, 1991).

Aufbauend auf diesen Überlegungen zeigten Homburg, Koschate und Hoyer (2006) in einer Längsschnittstudie mit 157 Marketing Studenten, dass mit zunehmender Zeitdauer der Einfluss der kognitiven Komponente auf die Kundenzufriedenheit steigt, während der Einfluss der emotionalen Komponente abnimmt¹⁸. Dies deutet darauf hin, dass bei länger anhaltender Inanspruchnahme einer Dienstleistung die Zufriedenheit stärker anhand rationaler Überlegungen beurteilt wird. Dieser Sachverhalt ist insbesondere bei der Wahl des Befragungspanels zu bedenken. In Anbetracht der Entwicklung von emotionaler hin zu kognitiv basierter Bewertung ist es ratsam, nur solche Probanden zu befragen, die bereits Erfahrungen mit der zu bewertenden Leistung gesammelt haben. Vor dem Hintergrund des theoretischen Bezugsrahmens in Form des C/D-Paradigmas gilt dies umso mehr, da sich der zur Bewertung nötige Vergleichsstandard erst im Laufe der Zeit durch die Auseinandersetzung mit den angebotenen Leistungen ergibt.

5.2.2 Zufriedenheit der Athleten mit den EdS

Auch im Leistungssport spielt die Zufriedenheit der Beteiligten eine zentrale Rolle. Auf der einen Seite sollen Sponsoren, Zuschauer und Organisatoren zufrieden gestellt werden, damit die finanziellen und organisatorischen Rahmenbedingungen für eine weitere Entwicklung der jeweiligen Sportart gegeben sind. Auf der anderen Seite fällt den praktisch tätigen Sportwissenschaftlern auf, dass die sportwissenschaftliche Forschung immer wieder den sportlichen Erfolg mit einer hohen Zufriedenheit der Athleten in Zusammenhang stellt. Einen empirischen Nachweis ist sie bislang jedoch schuldig geblieben. Dies liegt unter

¹⁸ Im Rahmen der Studie wurde die Zufriedenheit mit einem CD-ROM Tutorium ermittelt.

anderem daran, dass sich die Athletenzufriedenheit aus zahlreichen Komponenten zusammensetzt. In der sportwissenschaftlichen Literatur erfährt vor allem die Trainer-Athlet-Interaktion verstärkte Aufmerksamkeit, weil der Kontakt von Trainer und Athlet im Leistungssport schon bezogen auf die zeitliche Komponente sehr hoch sein kann (vgl. u.a. Alfermann, 2006; Alfermann & Würth, 2002; Pfeffer & Gallitschke, 2008).

In der Kundenzufriedenheitsforschung wird vor allem auf die Dissonanz- und die Lerntheorie zurückgegriffen, um den Zusammenhang von Leistung und Zufriedenheit darzulegen (vgl. Giering, 2000; Homburg et al., 1999). Diese verhaltenswissenschaftlichen Theorien werden im Folgenden aufgegriffen, um den Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit mit den EdS und einer positiv verlaufenden dualen Karriere zu erklären¹⁹.

Die Theorie der kognitiven Dissonanz von Festinger (1957, 1978) besagt, dass der Athlet ein dauerhaftes kognitives Gleichgewicht anstrebt. Sofern sich dieses Gleichgewicht aufgrund (hoher) Zufriedenheit einstellt, wird der Athlet diesen Zustand beibehalten wollen und weiterhin seine dualen Aufgaben und Ziele verfolgen. Entsteht allerdings eine Diskrepanz zwischen der vom Athleten wahrgenommenen Ist-Leistung und der erwarteten Soll-Leistung, ergeben sich psychische Spannungen. Aufgrund der eintretenden kognitiven Dissonanz gerät der Athlet unter Handlungsdruck und möchte sein psychisches Gleichgewicht wiederherstellen (Schwenkert, 2006). Wenn ihm dies dauerhaft nicht gelingt, er also stetig unzufrieden ist, besteht eine hohe Wahrscheinlichkeit, dass er die duale Karriere abbricht, was vermutlich zum Drop-Out aus dem Leistungssport führt. Auf der anderen Seite ist die Loyalität des Sportlers zur EdS umso größer, je zufriedener er mit den angebotenen Unterstützungsleistungen ist, weil er danach strebt, sein kognitives Gleichgewicht zu wahren. Folgt man der Theorie der kognitiven Dissonanz von Festinger (1957, 1978) so hat eine hohe Zufriedenheit der Athleten also positive Auswirkungen auf die Persistenz beim Verfolgen von leistungssportlichem und schulischem Engagement.

Einen weiteren Anhaltspunkt für die positiven Auswirkungen von Zufriedenheit auf die duale Karriere bietet die Lerntheorie (vgl. dazu Zschätzsch, Däbritz & Strang, 2012). Laut Bower und Hilgard (1983) bezieht sich Lernen „auf die Veränderung im Verhalten oder im

¹⁹ Zur einfacheren Lesbarkeit und Präzisierung findet im Folgenden eine direkte Übertragung dieser Theorien auf den Athleten bzw. die duale Karriere statt.

Verhaltenspotential eines Organismus hinsichtlich einer bestimmten Situation, die auf wiederholte Erfahrungen des Organismus in dieser Situation zurückgeht“ (S.31; vgl. ebf. Gesierich, 2008; Giering, 2000; Vogel, 2006; Zimbardo & Gerrig, 2008). Die lerntheoretische Stimulus-Response Theorie der operanten Konditionierung besagt, dass Individuen ein Verhalten aufgrund positiver oder negativer Verhaltensverstärker beibehalten (Bouten, 2007; Giering, 2000). Nach diesem Verstärkerprinzip kann die durch die Unterstützungsleistungen an den EdS hervorgerufene Zufriedenheit als positiver Verhaltensverstärker wirken. Negative Verstärkung bedeutet in diesem Zusammenhang, dass keine Unzufriedenheit entsteht. Wiederholte Zufriedenheitserlebnisse erhöhen die Wahrscheinlichkeit „dabei“ bzw. loyal zu bleiben (Drengner, Sachse & Thiele, 2007). Wenn hingegen Unzufriedenheit mit den EdS entsteht bzw. vorhanden ist, kann dies zu einer Verhaltensänderung führen, die sich beispielsweise im Verlassen der Schule und somit dem Drop-Out aus der dualen Förderung manifestieren kann (Zschätzsch et al., 2012).

Sowohl die Dissonanz- als auch die Lerntheorie der operanten Konditionierung lassen darauf schließen, dass bei dauerhafter Unzufriedenheit des Athleten die Zielstrebigkeit des Sportlers beim tagtäglichen Verfolgen von hohen Leistungen in Training, Wettkampf und Schule leidet. Folgt man weiterhin der Expertiseforschung, dann braucht ein Sportler mindestens zehn Jahre intensives Training, um sich von einem Talent zu einem Experten zu entwickeln (Elbe & Seidel, 2003; Ericsson & Charness, 1994; Ericsson et al., 1993; Hohmann, 2009). In dieser Zeit ist eine generell hohe Zufriedenheit des Sportlers unabdingbar für den sportlichen und schulischen Erfolg. Gleichzeitig verstärkt eine hohe Zufriedenheit mit den EdS die Bindung der Athleten an das duale Fördersystem, so dass diese dauerhaft gewillt sind, ihre körperlichen und geistigen Ressourcen für den dualen Erfolg einzusetzen.

Wie die Ausführungen zeigen, ist aus theoretischer Sicht der Zufriedenheit der Athleten mit den EdS eine hohe Relevanz zuzuordnen. Vor dem Hintergrund einer langfristigen Leistungsentwicklung und einem nachhaltigen Erfolg der dualen Karriere ist der Analyse der Athletenzufriedenheit mit den EdS besondere Beachtung zu schenken. Folglich gilt es, die dualen Unterstützungsleistungen an diesen Sportfördereinrichtungen zufriedenheitsbezogen zu evaluieren. Es mutet erstaunlich an, dass die Zufriedenheit der Athleten mit den EdS und deren Unterstützungsleistungen bisher nicht weiter untersucht wurde. Es ist insofern geboten, die Zufriedenheit der Athleten mit den Unterstützungsleistungen an den EdS bereichsspezifisch und evidenzbasiert zu analysieren, um in der Folge dieser Analyse die Ergebnisse

als Indikator für die Qualität der Einrichtungen zu nutzen und ihre kritischen Merkmale zu verbessern. Im vorliegenden Fall nimmt die Evaluation daher die Form eines *subjektorientierten Qualitätsmanagements (QM)* an, das die Athleten in die Evaluation integriert, um die Qualität der EdS systematisch und kontinuierlich zu erfassen, Schwachstellen zu identifizieren und in der Folge zu beheben.

5.3 Qualitätsverständnis im Rahmen eines QM-Systems an den EdS: Ein dreidimensionales Konzept

Eine Evaluation der EdS in Form eines subjektorientierten QM führt zu der Frage, was inhaltlich unter Dienstleistungsqualität an den EdS zu verstehen ist. Folgt man dem aktuellen Stand der Forschung, stellt die globale Dienstleistungsqualität eine Funktion verschiedener Teilqualitäten dar. Zur Differenzierung dieser Teilqualitäten in unterschiedliche Qualitätsdimensionen hat sich insbesondere der Ansatz von Donabedian (u. a. 1966, 1982) als geeignet erwiesen.

Das dreidimensionale Qualitätskonzept von Avedis Donabedian bestehend aus Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität geht auf dessen Untersuchungen im Bereich des Gesundheitswesens zurück (vgl. ebenfalls Bruhn, 2011; Cronin & Taylor, 1994; Meffert & Bruhn, 2009; Parasuraman et al., 1988). Obwohl Anzahl und Inhalt der Dimensionen je nach Qualitätsmodell und Messansatz differieren, hat sich die Trias aus Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität testtheoretisch wie praktisch vor allem im Bereich verschiedener Dienstleistungsangebote bewährt. Im Folgenden werden diese Dreidimensionalität für den Bereich der EdS näher erläutert und zur Veranschaulichung verschiedene Unterstützungsleistungen der Berliner EdS (vgl. Kapitel 2.3) in die drei Dimensionen integriert. Anzumerken ist hierzu, dass sich naturgemäß Überschneidungen zwischen Strukturen und Prozessen ergeben können und eine klare Trennung dieser inputorientierten Kriterien bei realen Dienstleistungen nicht immer möglich ist.

Im Kontext der Eliteschulen versteht man unter *Strukturqualität* infrastrukturelle sowie personelle, qualifikatorische oder finanzielle Ressourcen. An den EdS erreicht die Personal-, Sach- und Finanzausstattung im Vergleich mit den normalen Regelschulen in der Regel ein höheres Niveau und ermöglicht so das Ausführen von speziellen Unterstützungsleistungen. Die Schulklassen sind nach Möglichkeit sportartspezifisch zusammengesetzt. Um die

Bedingung von hochwertigem Training in Verbindung mit dem Unterricht zu gewährleisten, werden in der Regel Lehrertrainer eingesetzt. Diese sind im Besitz einer gültigen Trainerlizenz für die jeweilige Sportart. Sportstätten, die ein hohes Trainingsniveau ermöglichen, müssen sich in erreichbarer Nähe befinden. Die Aufnahme an die EdS erfolgt nach der sportfachlichen Befürwortung des Landessportbundes in einer der angebotenen Profil- oder Projektsportarten. Weitere Aufnahmevoraussetzung ist ein Gutachten über die uneingeschränkte gesundheitliche Eignung. Erneute Überprüfungen der schulischen und sportlichen Leistungen sind während der Jahrgangsstufen 8 und 10²⁰ vorgesehen. Werden die sportartspezifischen Leistungskriterien nicht erfüllt, müssen die Schüler die EdS verlassen. Für diesen Fall ist die Aufnahme durch eine kooperierende Partnerschule vorgesehen.

Prozessqualität bezeichnet die Güte aller während der Leistungserstellung relevanten Aktivitäten der EdS. Der Prozess der Leistungsentwicklung von Schülern orientiert sich perspektivisch an dem Erreichen hoher und höchster sportlicher Ziele in Training und Wettkampf, aber auch an dem Erreichen hoher schulischer Ziele beziehungsweise der damit verbundenen Abschlüsse. Hierzu werden die EdS als Ganztagschulen von 8 bis 16 Uhr geführt, die institutionell sowohl den Unterricht als auch die außerunterrichtliche Förderung sowie Trainings-, Erholungs- und Betreuungsphasen koordinieren. Im Gegensatz zu Regelschulen kann sportartspezifisch unterrichtet und der Sportunterricht im Sinne von Training individuell auf den sportlichen Schwerpunkt ausgerichtet werden. Der Inhalt orientiert sich an den Rahmentrainingsplänen der jeweiligen Sportart. Profilstunden können sowohl für zusätzliches sportartspezifisches Training als auch schulspezifisch zum Ausgleich individueller Schwächen der Schüler verwendet werden. In den Jahrgangsstufen 7 bis 9 können die Unterrichtsverpflichtungen von drei auf vier Jahre verteilt werden. Alternativ kann die Jahrgangsstufe 10 auf zwei Jahre gestreckt werden. Gleiches gilt für die gymnasiale Oberstufe (Klasse 11 und 12), die auf Antrag von zwei auf drei Schuljahre gestreckt werden kann.

Die *Ergebnisqualität* bezeichnet die Beurteilung des Outputs anhand zuvor festgelegter Qualitätskriterien. Im Rahmen des Berliner Schulversuchs „Eliteschulen des Sports“ (Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin, 2009) sind allerdings

²⁰ Beziehungsweise in den Klassen 4 und 6, sofern früher als in der 7. Klasse eingeschult wird.

keine diesbezüglichen Kriterien zu finden. Aus ökonomischer Sicht ist das Ergebnis der dualen Förderung an den EdS eine messbar hohe sportliche und schulische Effektivität der Einrichtung, sichtbar beispielsweise an hohen Wettkampfleistungen der Schüler oder an einem vergleichsweise hohen Stand der Kaderzugehörigkeit. Gleichzeitig wird die Lernfähigkeit jedes Schülers umfassend gefördert und entwickelt, was sich zum Beispiel in einem erfolgreichen Schulabschluss widerspiegelt. Außerdem hat sich das individuell und subjektiv geprägte Konstrukt der Zufriedenheit der in den Förderprozess involvierten Person in verschiedenen QM-Studien als Variable der Ergebnisqualität bewährt (Donabedian, 1966, 1982; Erdtel & Finaske, 2005).

Der dargestellte dreidimensionale Ansatz unterstellt eine Wirkungshypothese, wonach die Strukturqualität als Bedingung von Prozessqualität zu verstehen ist. Die Prozessqualität ist wiederum die Voraussetzung für eine hohe Ergebnisqualität (Kleinert & Brand, 2011; Kromrey, 2001; Zschätzsch et al., 2011c). Die postulierte kausale Verknüpfung sieht die Qualität der EdS also nicht als a posteriori zu bewertendes Resultat, sondern als Folge eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses innerhalb des Gesamtsystems – ausgehend von den strukturellen Gegebenheiten über den Förder- und Entwicklungsprozess bis hin zu den feststellbaren Ergebnissen (vgl. Abbildung 3). Dieser Logik folgend, sind die Strukturen und Prozesse an den EdS eine Voraussetzung für das letztendliche Erreichen der gesetzten sportlichen Ziele.

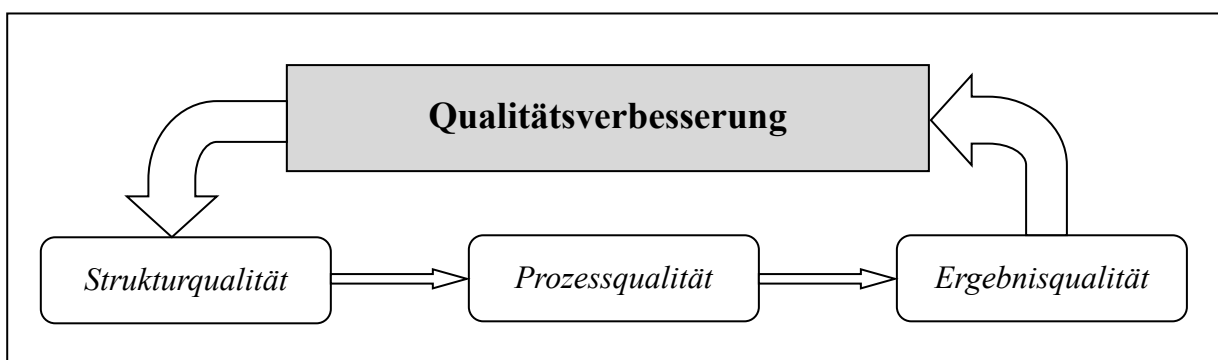


Abbildung 3: *Kausalkette des dreidimensionalen Qualitätsmanagement-Modells inklusive Rückkopplungsschleife zur Qualitätsverbesserung*

Wie aus Abbildung 3 ersichtlich handelt es sich um einen zirkulären Prozess, der sowohl das Produkt als auch das qualitätserzeugende System fortlaufend überprüft und verbessert. Insbesondere die Rückkopplung von Daten und Informationen ist dabei eine grundlegende Voraussetzung für die beabsichtigte Leistungsoptimierung (Brauer, 2009; Gietl & Lobinger, 2010; Kamiske & Brauer, 2008).

Die systematische Entstehung von Qualität wird nach dieser Sichtweise vom Endprodukt her „rückwärts“ gedacht, das heißt als Produktionsprozess verstanden und organisiert, der in hochwertige Erzeugnisse mündet. Damit grenzt sich dieser prozessorientierte Ansatz von einer reinen Prüfung des Endprodukts ab. Akzeptiert man das dreidimensionale zirkuläre Schema, besteht im vorliegenden Fall die grundlegende Aufgabe darin, alle drei Dimensionen zum Gegenstand einer individuellen Zufriedenheitsanalyse von Athleten zu machen.

Bisher haben sich im Kontext der EdS noch keine evidenzbasierten QM-Maßnahmen etabliert, die über die Shareholder-Perspektive als Analyse der Ergebnisqualität hinausgehen und die Athleten als Informationsquelle für die Evaluation berücksichtigen. Eine Analyse der zufriedenheitsbedingenden Strukturen und Prozesse ist noch nicht erfolgt. Dies wiederum führt dazu, dass teilweise eine mangelnde Effektivität der EdS erkannt wurde, die Gründe hierfür jedoch noch nicht empirisch nachgewiesen werden konnten.

6 Systematik von Qualitätsmessverfahren

6.1 Überblick

Die Erfassung der dreidimensionalen Dienstleistungsqualität mit Hilfe von Athletenurteilen erfordert ein geeignetes Erhebungsverfahren. Im Zuge der Messung von Dienstleistungsqualität haben sich hierzu verschiedene Verfahren als geeignet erwiesen. Auf einer ersten Ebene lassen sich kundenorientierte und unternehmensorientierte Verfahren unterscheiden (Bruhn, 2011; Meldau, 2007). Vorliegend soll aufgrund der vorangegangenen Erörterungen die Dienstleistungsqualität aus der Sicht der Athleten erfasst werden. Daher werden nachfolgend die kundenorientierten Verfahren näher beleuchtet. Diese lassen sich in objektive und subjektive Messverfahren unterteilen (vgl. Abbildung 4).

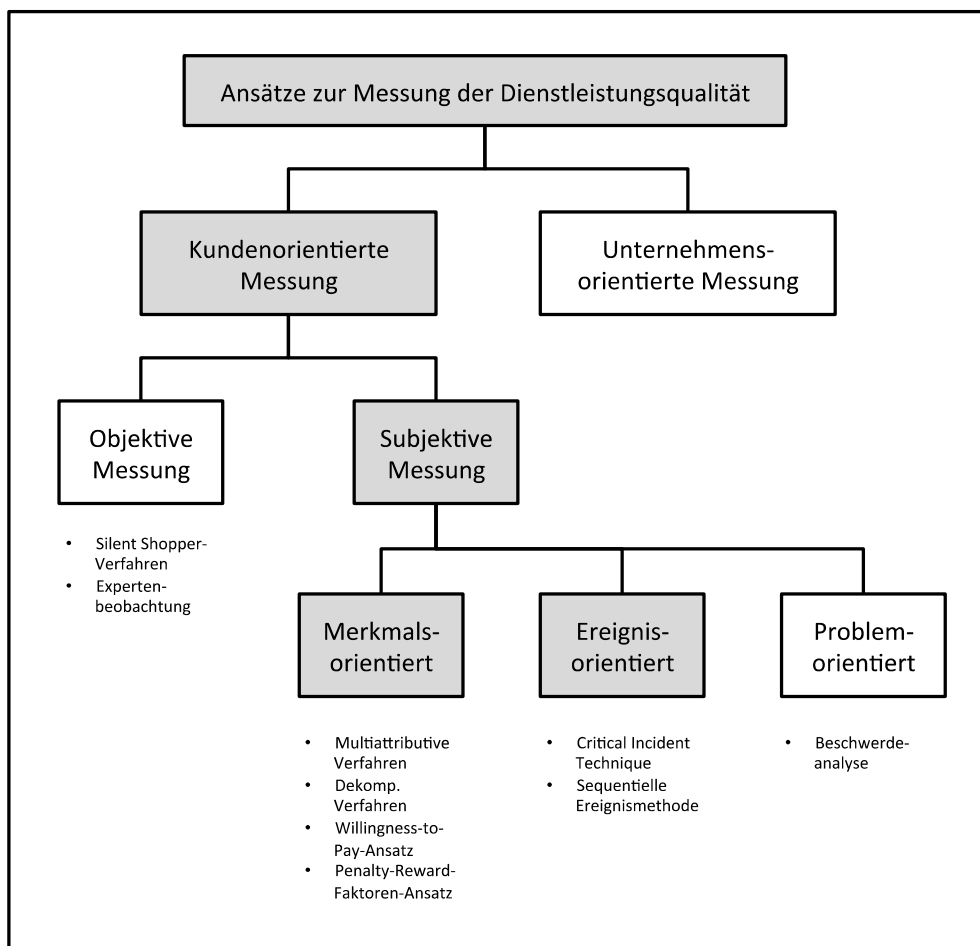


Abbildung 4: *Ansätze zur Messung der Dienstleistungsqualität (in Anlehnung an Meffert & Bruhn, 2009)*

Objektive Messungen wie „Silent Shopper-Verfahren“ oder Expertenbeobachtungen erscheinen im Bereich der EdS wenig geeignet, weil eine verdeckte Qualitätsanalyse wegen des Altersunterschieds zwischen Schülern und Beobachtern nicht erfolgen kann. Zudem ist ungeklärt, ob aufgrund von objektiven Messungen tatsächlich Rückschlüsse auf die Kundensicht gezogen werden können (Bruhn, 2011). Erfolgversprechender scheinen hingegen die subjektiven Messungen, bei denen die Qualität einer Dienstleistung aus der Sicht der Kunden erfasst wird. Die subjektiven Messansätze lassen sich in merkmalsorientierte und ereignisorientierte Verfahren unterteilen²¹ (vgl. Abbildung 4). Beide Verfahren werden nachfolgend beleuchtet, um ein geeignetes methodisches Vorgehen für den Aufbau der eigenen Studien zu begründen.

6.2 Merkmalsorientierte Verfahren

Im Rahmen der kundenorientierten Messungen sind die merkmalsorientierten Verfahren weit verbreitet, da sie die Möglichkeit bieten, Qualitätsveränderungen längsschnittlich zu betrachten. Folgt man diesen Ansätzen, so wird die Qualität einer Dienstleistung anhand verschiedener ausgewählter Qualitätsmerkmale bzw. -kriterien durch die Kunden bewertet. Aus diesen Einzelbewertungen können dann Qualitätsdimensionen und schließlich ein globales Qualitätsurteil gebildet werden. Zur Erfassung dienen laut Bruhn (2011) folgende vier Messansätze:

- Multiattributive Verfahren,
- Dekompositionelle Verfahren,
- Willingness-to-Pay-Ansatz und
- Penalty-Reward-Faktoren-Ansatz.

Die *multiattributiven Verfahren* stellen die größte Gruppe der merkmalsorientierten Verfahren dar. Im Rahmen dieser Verfahren stellt das „Qualitätsurteil die Summe einer Vielzahl (multi) bewerteter Qualitätsmerkmale (Attribute) dar“ (Bruhn, 2011, S. 90).

²¹ Zusätzlich existiert bei der subjektiven Messung der problemorientierte Ansatz, der sich der Analyse von Beschwerden widmet (Meffert & Bruhn, 2009). Dieser ist insbesondere im laufenden Betrieb von Relevanz, für die Entwicklung eines standardisierten Messverfahrens der Dienstleistungsqualität jedoch nicht geeignet.

Multiattributive Ansätze können weiter unterteilt werden, ob sie aus einer einstellungs- oder einer zufriedenheitsorientierten Perspektive verfolgt werden, ob die Merkmale direkt oder indirekt gemessen werden, und ob zusätzlich eine separate Erhebung der Erwartungskomponente bzw. Idealvorstellung erfolgt (vgl. Abbildung 5).

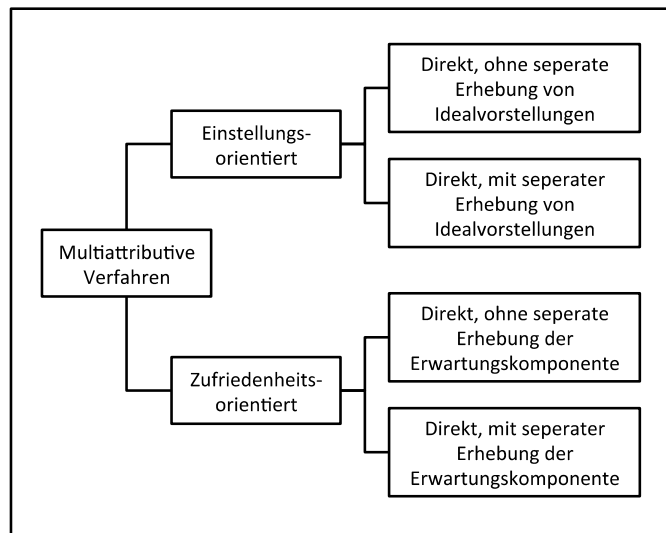


Abbildung 5: *Systematisierung der multiattributiven Messansätze der Dienstleistungsqualität (in Anlehnung an Bruhn, 2011, S. 92)*

Das einstellungsorientierte Konzept geht davon aus, dass die Beurteilung von Qualität auf der Grundlage von längerfristigen und dauerhaften Überzeugungen in Bezug auf das Beurteilungsobjekt erfolgt. Dies resultiert in einer inneren (positiven oder negativen) Haltung gegenüber dem zu beurteilenden Objekt und basiert sowohl auf eigenen Erfahrungen als auch auf indirekt erlangten Informationen, die zu einer Urteilsbildung geführt haben. Problematisch erscheint bei diesem Konzept, dass aktuelle Defizite nicht ausreichend berücksichtigt werden.

Um diesbezügliche Probleme zu vermeiden, orientiert sich die zufriedenheitsorientierte Qualitätsmessung am bereits beschriebenen Confirmation-/Disconfirmation-Paradigma (C/D-Paradigma, vgl. Kapitel 5.2.1), das die erlebte Leistung in Relation zur erwarteten Qualität setzt. Eine Beurteilung kann danach nur erfolgen, wenn es tatsächlich zu einem Kontakt mit der erlebten Leistung gekommen ist. Als Vorteil gilt, dass die real existierende Dienstleistung bewertet wird und somit eine zielgerichtete Untersuchung erfolgen kann. Eine strikte Trennung beider Ansätze ist in der Praxis jedoch kaum möglich, weil mit wachsendem zeitlichem Abstand in der Regel eine eher globale Einstellung zu einem Dienstleistungsanbieter entsteht (vgl. auch Kapitel 5.2.1).

Zusätzlich zu dieser Unterscheidung können Messungen direkt oder indirekt erfolgen. Von der direkten, einstellungsorientierten Messung wird gesprochen, wenn eine einzelne Ratingskala zur Messung zur Verwendung kommt. Indirekte, einstellungsorientierte Messungen erheben zusätzlich zur wahrgenommenen auch die ideale Ausprägung eines Merkmals. Im Falle der direkten, zufriedenheitsorientierten Messung wird der Unterschied zwischen der erwarteten und der erlebten Leistung auf einer Skala erfasst. Bei der indirekten Messung werden die Erwartungen vor und die Wahrnehmung nach der Dienstleistungserstellung beurteilt.

Neben den multiattributiven Verfahren stellen die *dekompositionellen Verfahren* einen weiteren Ansatz zur merkmalsorientierten Messung von Dienstleistungsqualität dar. Hierbei ist in umgekehrter Reihenfolge vorzugehen, das heißt von globalen Qualitätsurteilen wird auf einzelne Leistungen und deren Merkmalsausprägungen geschlossen. Zum Einsatz gelangen häufig die Conjoint-Analyse und die Vignetten-Methode. Bei der Conjoint-Analyse werden von der Gesamtleistung ausgehend die einzelnen Teilqualitäten berechnet, die in diesem Falle bekannt sein müssen. Die Vignetten-Methode unterstellt, dass eine relativ geringe Anzahl von Faktoren ursprünglich für das getroffene Qualitätsurteil ist. Als Vignette bezeichnet man eine fiktive Situation, die anhand bestimmter Charakteristika beschreibbar ist. Die einzelnen Vignetten sind vor der Untersuchung zu erstellen und werden vom Probanden beurteilt. Anhand der Urteile können dann eine Rangfolge sowie die relative Wichtigkeit der einzelnen Merkmale ermittelt werden. Insbesondere bei hohen Fallzahlen entsteht bei dieser Methode ein sehr hoher Erhebungsaufwand, weshalb die dekompositionellen Verfahren in der Regel eher in kleinen Studien zur Anwendung kommen. Weiterhin kann ein Informationsverlust entstehen, da für die Beschreibung einer Dienstleistung nur wenige, kritische Merkmale auf einer Vignette aufgeführt sind.

Der *Willingness-to-Pay-Ansatz* ermittelt den Nutzen einer Leistung über die Messung der Zahlungsbereitschaft von Kunden. Es wird davon ausgegangen, dass sich der Kunde ein Qualitätsurteil bildet, indem er einen Vergleich zwischen der Leistung und den notwendigen „Opfern“ (zumeist in finanzieller Form) zieht. Dabei kann der Ansatz als reines Kosten-Nutzen-Verhältnis verstanden, oder aber der Preis kann als Merkmal in die oben dargestellte Vignette aufgenommen werden. Voraussetzung für den Willingness-to-Pay-Ansatz ist, dass man sich darüber im Klaren ist, welche „Opfer“ tatsächlich vom Kunden zu erbringen sind.

Der *Penalty-Reward-Faktoren-Ansatz* ähnelt den multiattributiven Verfahren und geht davon aus, dass eine Unzufriedenheit beim Kunden entsteht, wenn qualitätsrelevante Faktoren nicht erfüllt werden (Penalty-Faktoren). Im Gegensatz dazu entsteht eine hohe Zufriedenheit, wenn die Faktoren erfüllt oder Zusatzleistungen geboten werden, die der Kunde nicht erwartet hat (Reward-Faktoren). Ziel des Ansatzes ist es, vor allem die Penalty-Faktoren zu identifizieren, um diese abzustellen oder zu verbessern. Zumeist findet dieser Ansatz als Ergänzung zu anderen Ansätzen Verwendung.

6.3 Ereignisorientierte Verfahren

Einen gänzlich anderen, kontaktbasierten Ansatz verfolgen die ereignisorientierten Verfahren zur Messung der Dienstleistungsqualität. Ihnen liegt das Konzept des episodischen Gedächtnisses zu Grunde, in dem kontextgebundene persönliche Erlebnisse die Basiseinheit für Qualitätseinschätzungen bilden (Baddeley, 2009). Somit geht es nach diesem Ansatz nicht um Qualitätsmerkmale bzw. -kriterien, sondern um konkrete Erlebnisse der Kunden mit dem Dienstleistungsanbieter (Bezold, 2007). Hier kann es sich sowohl um einzelne Kontakte, wie z. B. ein Beratungsgespräch, aber auch um verknüpfte oder wiederkehrende Ereignisse handeln, beispielsweise eine regelmäßige Kursteilnahme im Fitnessstudio (Hentschel, 1992). Dabei misst der Kunde nicht allen Ereignissen die gleiche Bedeutung zu: Unbedeutende Ereignisse werden vergessen, relevante Ereignisse hingegen im Gedächtnis gespeichert, die dann in der Summe auch das weitere Verhalten bestimmen. Die bekanntesten Methoden des ereignisorientierten Ansatzes sind die Kritische und die Sequentielle Ereignismethode.

Die *Kritische Ereignismethode* beinhaltet die Identifikation, Analyse und Klassifizierung der erwähnten kritischen Ereignisse im Leistungserstellungsprozess (Flanagan, 1954). Als kritisch wird ein Ereignis bezeichnet, „if it makes ‚significant‘ contribution, either positively or negatively, to the general aim of the activity“ (Flanagan, 1954, S. 338). Analysiert werden Erlebnisse, die als besonders positiv oder negativ im episodischen Gedächtnis gespeichert wurden. Derartigen „Top-of-Mind-Erfahrungen“ wird ein starker Einfluss auf die Kundenzufriedenheit zugesprochen. Üblicherweise werden die kritischen Ereignisse verbal, das heißt in Einzel- oder Gruppeninterviews, erfragt und mittels Mitschrift oder Aufzeichnungstranskription als Berichte festgehalten. Eine Betrachtung ganzheitlicher Leistungsprozesse findet im Rahmen der Kritischen Ereignismethode gewöhnlich nicht statt (Haller, 1999; Hentschel, 1992).

Die *Sequentielle Ereignismethode* basiert auf der Identifikation der Kontaktpunkte des Leistungsempfängers mit dem Leistungsanbieter. Diese werden in einem Ablaufdiagramm des gesamten Erstellungsprozesses festgehalten. Auf der Grundlage dieses sogenannten Blueprints (Shostak, 1987) kann der Kunde Punkt für Punkt nach seinen konkreten Erlebnissen anlässlich der einzelnen Ereignisse befragt werden. Die Struktur des Blueprints unterscheidet die Dimensionen Zeit und Aktivitäten des Kunden sowie Aktivitäten des Anbieters. Durch die Interaktionslinie sind die Prozesse zu trennen, an denen der Kunde aktiv beteiligt ist, von denjenigen, an denen er nicht beteiligt ist. Die letztgenannten Prozesse lassen sich wiederum durch die Sichtbarkeitslinie unterteilen in jene Aktivitäten, die für den Kunden sichtbar sind und jene Aktivitäten, die er nicht direkt wahrnimmt (Engelhardt & Reckenfelderbäumer, 1999; Fließ, 2006; Meffert & Bruhn, 2009). Abbildung 6 veranschaulicht diese Systematik.

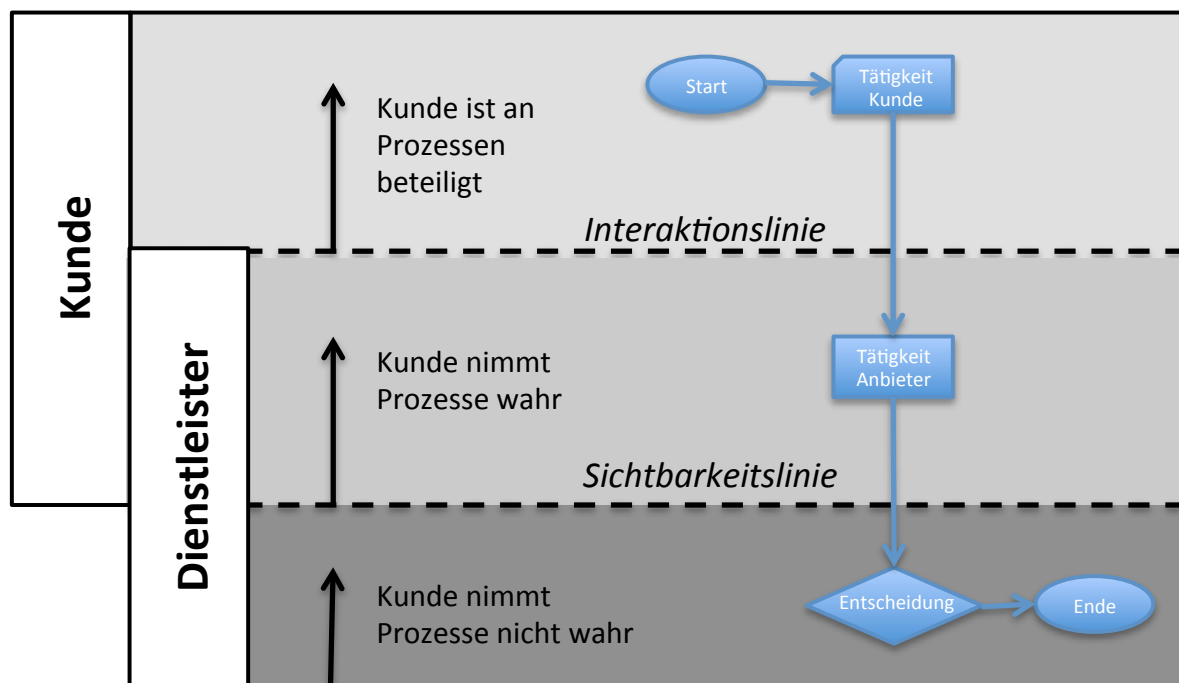


Abbildung 6: *Aufbau eines Blueprints für Dienstleistungen (in Anlehnung an Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule [RWTH] Aachen, 2005)*

Im Zuge der Sequentiellen Ereignismethode unter Verwendung eines Blueprints werden positive wie negative Erfahrungen im Leistungsablauf registriert und systematisch analysiert. Dieser schematische Ablauf orientiert sich am Ablaufcharakter des Erstellungsprozesses und

unterstützt den Befragten mit dem Blueprint bei der Erinnerung und Erlebnisdarstellung (Haller, 1999; Hentschel, 1992; Töpfer, 2008).

Die beschriebenen ereignisorientierten Verfahren sind systematisierte Formen des aktiven Beschwerde- und Lobmanagements, die methodisch auf mehr oder weniger strukturierten qualitativen Befragungen basieren. In Relation zu den merkmalsorientierten Modellen hat der qualitative Ansatz den Vorteil, die subjektiven Erfahrungswelten und individuellen Relevanzsysteme der Befragten nicht über ein formalisiertes Dimensions- und Kriterienschema, sondern in ihrer gesamten Komplexität zu erfassen. Zudem wird durch die Initiative der Leistungsanbieter ein wesentlicher Nachteil der klassischen Beschwerdeanalyse, die ein aktives Beschwerdeverhalten der Kunden voraussetzt, kompensiert, nämlich die fehlende Repräsentativität der individuell empfundenen Leistungsmängel (Homburg, 2008; Matzler & Bailom, 2009).

Andererseits erfordert der qualitative Zugang aufgrund der Heterogenität und Unschärfe der Antworten ein hohes Abstraktionsvermögen der Responder wie auch der Auswerter und eine mehrstufige Analyseprozedur zur Bildung von validen (Qualitäts-) Kategorien (Bohnsack, Marotzki & Meuser, 2006; Mayring, 2010). Somit eignet sich das ereignisorientierte Vorgehen maßgeblich zur Anwendung bei kleinen Stichproben, da der Erhebungs- und Aufwertungsaufwand im Vergleich zu anderen Methoden relativ hoch ist (Hentschel, 1992; Meffert & Bruhn, 2009).

Das der vorliegenden Untersuchung zugrunde gelegte Qualitätsverständnis umfasst die drei Dimensionen der Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität. Das globale Qualitätsurteil wird über die Erfassung dieser Teilqualitäten in Form der Athletenzufriedenheit festgestellt. Wie die vorausgehende Diskussion der Qualitätsmessverfahren zeigt, sind die multiattributiven Verfahren besonders geeignet, um das globale Qualitätsurteil über die Kundenzufriedenheit getrennt nach einzelnen Merkmalen zu ermitteln. Will man die Qualität der dualen Förderung an den EdS mit Hilfe des zufriedenheitsorientierten multiattributiven Ansatzes feststellen und in der Folge steuern, ist es notwendig, sowohl input- als auch outputorientierte Qualitätskriterien zu entwickeln. Bei der Entwicklung der Kriterien gilt es jedoch verschiedene Prinzipien zu befolgen, wenn das QM-System routinemäßig im Setting EdS angewendet werden soll.

6.4 Kriterienidentifikation

6.4.1 Prinzipien der Kriterienidentifikation

Die EdS sollen sowohl auf der sportlichen als auch der schulischen Ebene bestmögliche Unterstützungsleistungen bieten, um so die duale Karriere erfolgreich zu gestalten. Demnach ist das erste Prinzip der Kriterienidentifikation die Berücksichtigung der *Dualität* des Fördersystems. Dies bedeutet, dass sowohl die schulischen als auch die leistungssportlichen Aspekte gleichermaßen analysiert werden müssen. Neben dieser methodischen Aufgabe stellen die pragmatischen Prinzipien der *Akzeptanz* und der *Handhabbarkeit* weitere Kernpunkte der Kriterienidentifikation dar. Vor dem Hintergrund der späteren Anwendung des QM-Systems gilt die Schaffung von *Akzeptanz* bei denjenigen, die die Qualitätskriterien zukünftig umsetzen müssen, als eine der Hauptaufgaben im Rahmen von QM-Entwicklungen (Kleinert & Brand, 2011). Unterstützen die Stakeholder bzw. die späteren Anwender (z.B. Mitarbeiter) die Maßnahmen zur Analyse und Verbesserung der Qualität nicht, ist eine nachhaltige Implementierung von Verbesserungsmaßnahmen erschwert oder unmöglich. Insofern sollten die Forderungen aller relevanten Stakeholder einbezogen werden, indem bereits während des Entwicklungsprozesses die notwendigen Einflussmöglichkeiten auf die Kriterienidentifikation erfolgen. Hierzu muss ein empirischer Prozess eingeleitet werden, der die Meinungen der verschiedenen Stakeholder zu einer Gesamtaussage verdichtet.

Wenn viele Personen und Gruppen in diesen empirischen Prozess der Kriterienentwicklung einbezogen werden, findet bzw. benennt man in der Regel deutlich mehr Qualitätskriterien als tatsächlich umsetzbar sind. Um im laufenden Schulbetrieb routinemäßig zu evaluieren, sind zuerst mögliche Qualitätskriterien zu identifizieren und im Sinne von *Handhabbarkeit* systematisch und empirisch begründet zu reduzieren (Hentschel, 1990; Meffert & Bruhn, 2009; Parasuraman et al., 1988; Parasuraman, Zeithaml & Berry, 1994). Je stärker die Kriterienanzahl reduziert wird, desto handhabbarer ist das System, das potentiell eine zügige und routinemäßige Evaluation der Kriterien ermöglicht. Auf der anderen Seite sind der Reduktion Grenzen gesetzt, weil die Kriterien die betreffende Dienstleistung umfassend und widerspruchsfrei abbilden sollen. Eine generelle Vorgabe für die Kriterienzahl ist praktisch nicht möglich, im Rahmen von Evaluationsmaßnahmen im Dienstleistungssektor hat sich jedoch eine Größenordnung von ca. 20 Qualitätskriterien bewährt (Cronin & Taylor, 1992; Lam, Zhang & Jensen, 2005; Parasuraman et al., 1988). Diese Anzahl erscheint für den Bereich der Evaluation an den EdS plausibel und realistisch. Werden hingegen deutlich mehr

Qualitätskriterien benannt, kann dies zu einer nicht mehr ökonomisch bearbeitbaren Kriterienliste führen. Ein entsprechend großes System erschwert die praktische Anwendung, weil es von den Anwendern, in diesem Falle üblicherweise den Lehrern, im Regelbetrieb nicht einsetzbar ist.

Mit Bezug auf die vorliegend zu optimierende Dienstleistung ist ein unimodaler Zugang zur Kriterienidentifikation nicht zielführend, weil die Erfordernisse und Erwartungen sämtlicher Stakeholder Berücksichtigung finden sollten. Daher muss die Kriterienidentifikation einem integrativen Ansatz folgen, der die Vorstellungen und Ziele der Stakeholder ebenso einbezieht wie die Strukturen, die Prozesse und die Ergebnisse unter denen die Dienstleistung erbracht wird.

6.4.2 Identifikation der möglichen Qualitätskriterien

Bevor der Kriterienkatalog auf eine handhabbare Anzahl reduziert werden kann, sind zunächst die möglichen Qualitätskriterien festzustellen, die im Rahmen der QM-Analyse von Bedeutung sein können. Die Identifikation eines grundlegenden Kriteriensatzes erfolgt üblicherweise durch Recherchen in der themenbezogenen Fachliteratur über bereits existierende leistungsspezifische Qualitätskriterien, -standards oder -normen sowie über Befragungen der jeweils involvierten Personengruppen (Donabedian, 1982; Früh, 2006). Während die Ergebnisse der beiden erstgenannten Vorgehensweisen bereits existieren, gilt es bei der Befragung von Stakeholdern ein geeignetes methodisches Vorgehen auszuwählen. In dem gegebenen Zusammenhang bietet sich ein strukturiertes Vorgehen mit Hilfe der oben genannten ereignisorientierten Verfahren an. Der theoriegeleitet erarbeitete Kriteriensatz kann hierzu in Form eines Blueprints visuell dargestellt als Leitfaden dienen. Mit Hilfe der Sequentiellen Ereignismethode können dann verschiedene Stakeholder befragt werden, um zusätzliche, noch nicht berücksichtigte Kriterien herauszuarbeiten.

Bei dem geplanten multivariaten Zugang zur Bestimmung der Qualität einer Dienstleistung werden aufgrund der Informationsflut und einer möglichen Anspruchsinflation der Beteiligten in der Regel deutlich mehr Qualitätskriterien gefunden und benannt, als in einem QM umsetzbar sind. Dementsprechend muss dem Identifikations- ein Reduktionsprozess folgen, um die wichtigen von den unwichtigen Qualitätskriterien zu unterscheiden und erstere auf eine handhabbare Anzahl zu reduzieren.

6.4.3 Reduktion der Qualitätskriterien mit Hilfe der Delphi-Methode

Zur Ermittlung eines „relevant set“ (Bezold, 2007) der Qualitätskriterien für die EdS in der beschriebenen Dreidimensionalität eignet sich die Delphi-Methode (Clayton, 1997; Häder, 2009), wenn gleichzeitig die oben genannten Prinzipien der Kriterienidentifikation zu gewährleisten sind. Die Delphi-Methode ist ein mehrstufiges anonymes Erhebungsverfahren, das in einem iterativen Prozess versucht, den Kommunikationsprozess zwischen verschiedenen Personen zu strukturieren, die über Expertenwissen in dem untersuchten Feld verfügen. Auf diese Weise kann ein Konsens über einen Kriterienkatalog erzielt werden, der es erlaubt, Prognosen über einen Untersuchungsgegenstand abzuleiten (Cuhls, 1998; Häder, 2009; Häder & Häder, 1998; Seeger, 1979). Durch das Einbringen von Expertise können vor allem Kriterien für neu zu entwickelnde Verfahren ermittelt werden, die durch eine hohe inhaltliche Validität gekennzeichnet sind. Das klassische Delphi-Design sieht laut Häder (2009) folgende Ablaufschritte vor:

1. Die allgemeine Frage- bzw. Problemstellung wird operational beschrieben, um daraus Kriterien abzuleiten.
2. Die Kriterien werden in Form eines Fragebogens dargestellt, um diesen dann den ausgewählten Experten vorzulegen.
3. In einer ersten Delphi-Runde wird den Experten der Fragebogen zur Beantwortung zugesandt und anschließend ausgewertet.
4. Auf der Grundlage der Rückinformationen wird den Experten ein neuer Fragebogen übermittelt inklusive eines Feedbacks über die Ergebnisse der ersten Runde. Es folgen so viele Fragerunden, bis ein vorab festgelegtes Abbruchkriterium erreicht ist (vgl. Aichhölzer, 2002; Häder, 2009).

Nach Häder (2009) ist eine Delphi-Studie auch als Expertenbefragung zu bezeichnen, in der mit Hilfe eines formalisierten Fragebogens anhand von anonymisierten Einzelantworten eine statistische Gruppenantwort gebildet wird. Die gewährte Anonymität und das Ergebnis-Feedback ermöglicht eine „virtuelle Debatte, die von störenden Einflüssen (Status, Gruppenzwänge, Rhetorik etc.) unbeeinflusst eine Konsensannäherung erlaubt“ (Aichhölzer, 2002, S. 135). Die Methode ist als valide einzustufen, weil „erwartbar ist, dass die aggregierten Gruppenantworten eine Aussage repräsentieren, die der Mehrheit der einzelnen

ExpertInnen überlegen ist“ (Parenté & Anderson-Parenté, 1987, S. 140ff zitiert nach Aichhölzer, 2002, S. 135). Bei der Auswahl der Teilnehmer reichen „ein Experte oder wenige Experten (...) aus, um eine bestimmte Perspektive ‚abzudecken‘“ (Häder, 2009, S. 101). Weiterhin sollte die Teilnehmerstruktur „von ihrer professionellen Herkunft her das Spektrum der Betroffenheit mit der Thematik (...) repräsentieren“ (Häder, 2009, S. 102). Generell werden in der Literatur keine expliziten Regeln für die Auswahl der Experten vorgegeben (vgl. Häder, 2009). Neben der Gesamtanzahl ist jedoch die Struktur der Expertengruppe vorab festzulegen.

Das Delphi-Verfahren ermöglicht im vorliegenden Fall eine Selektion von Qualitätskriterien und gewährleistet gleichzeitig die Prinzipien der Akzeptanz und Handhabbarkeit unter Berücksichtigung der Dualität des Fördersystems. Durch eine mehrstufige Befragung unterschiedlicher Stakeholder sowie durch das integrierte Feedbackprinzip können die Kriterien für die Evaluation der dualen Unterstützungsleistungen und deren Ergebnisse an den EdS systematisch identifiziert und auf eine handhabbare Anzahl reduziert werden. Die Einbeziehung von Meinungen aus dem betreffenden Feld sichert die intendierte Akzeptanz, während die Kriterienreduzierung die Handhabbarkeit des Systems unterstützt. Die befragten Stakeholder zeichnen sich durch domänenspezifisches Wissen aus und können so inhaltlich relevante Kriterien sachkompetent beurteilen (Chi, Farr & Glaser, 1988; Gruber & Ziegler, 1996). Auf diese Weise ist davon auszugehen, dass die finale Kriterienliste durch eine hohe inhaltliche Validität gekennzeichnet ist. Konkrete Vorgaben zur Anzahl der Befragungsrunden existieren nicht. Allerdings weist Häder (2009) darauf hin, dass bereits nach der zweiten Runde in der Regel kein weiterer Erkenntnisgewinn zu erwarten ist.

6.4.4 Bestimmung der Wichtigkeit der Kriterien

Über die reine Feststellung der Qualitätsurteile einzelner Dimensionen und Kriterien hinaus ist außerdem von Interesse, welche Kriterien²² von den Kunden als besonders relevant erachtet werden. Die jeweilige Wichtigkeit kann bei den Kunden direkt erfragt werden oder durch eine indirekte Berechnung ermittelt werden. Verschiedene Autoren haben allerdings die

²² Neben den Qualitätskriterien sind auch die Qualitätsdimensionen relevant. Das Vorgehen ist bei ihrer Bestimmung jedoch identisch, weshalb im Folgenden nur die Kriterien genannt werden.

Schwächen einer direkten Erfragung thematisiert (vgl. hierzu Fürst, 2012; Homburg & Klarmann, 2012), weshalb in der Regel eine indirekte Berechnung der Wichtigkeit der Kriterien empfehlenswert ist. Das Prinzip der indirekten Berechnung ist es, den Zusammenhang zwischen der Beurteilung eines einzelnen Kriteriums und der separat erfragten Gesamtzufriedenheit²³ zu ermitteln, um daraus auf die Wichtigkeit von Einzelkriterien zu schließen. Hierbei haben sich statistisch sowohl der quadrierte Korrelationskoeffizient als auch, neben weiteren Verfahren²⁴, die multiple Regressionsanalyse als geeignet erwiesen (Fürst, 2012; Homburg & Klarmann, 2012).

Der quadrierte Korrelationskoeffizient gibt an, wie viel Varianz der Gesamtzufriedenheit durch das jeweilige Kriterium erklärt wird. Bildet man nun das Verhältnis der quadrierten Korrelation eines einzelnen Kriteriums r_j^2 zur Summe der quadrierten Korrelationen aller J Kriterien, erhält man die prozentuale Wichtigkeit w_j des einzelnen Kriteriums:

$$w_j = \frac{r_j^2}{\sum_{j=1}^J r_j^2} \cdot 100\% .$$

Ein Nachteil dieses Verfahrens ist jedoch, dass die Nichtberücksichtigung von Zusammenhängen zwischen den Merkmalen zu Ergebnisverzerrungen führen kann.

Diesen Nachteil kompensiert die multiple Regressionsanalyse, in die die einzelnen Kriterien J als unabhängige Variablen und die Gesamtzufriedenheit als abhängige Variable eingehen. Hierbei ergibt sich die prozentuale Wichtigkeit w_j der Kriterien aus dem Verhältnis des standardisierten Regressionskoeffizienten β_j eines einzelnen Kriteriums und der Summe der standardisierten Regressionskoeffizienten aller J Kriterien:

$$w_j = \frac{\beta_j}{\sum_{j=1}^J \beta_j} \cdot 100\% .$$

Zu bedenken ist bei dem letztgenannten Verfahren, dass durch Multikollinearitäten zwischen den Einzelkriterien eine unzuverlässige Parameterschätzung entstehen kann. Abhilfe schafft der Rückgriff auf die einzelnen Qualitätsdimensionen bzw. die vorab dargestellte Korrelationsanalyse (Homburg & Klarmann, 2012).

²³ Sofern einem zufriedenheitsorientiertem Modell gefolgt wird.

²⁴ Für einen Überblick über weitere Verfahren zur Bestimmung der Wichtigkeit von Kriterien sei auf Homburg und Klarmann (2012) verwiesen.

7 Aufbau der Untersuchung

7.1 Methodisches Vorgehen

Um die dualen Karrierebedingungen an den EdS subjektorientiert und evidenzbasiert festzustellen, gilt es, die zuvor genannten Überlegungen auf das Setting der Nachwuchsförderung an den EdS zu übertragen. Hierbei zeigt sich, dass die basalen Theorien von erfolgreichen QM-Systemen aus anderen Branchen übernommen werden können, allerdings eine spezifische Ausrichtung auf den Bereich der dualen Betreuung nötig ist (Däbritz, Zschätzsch & Strang, 2011; Horch & Breuer, 2007). Für die erfolgreiche Konstruktion und Implementierung eines QM-Systems ist daher eine wissenschaftliche Begleitung bezogen auf die Konzeption, Entwicklung und Einführung empfehlenswert (Kleinert & Brand, 2011).

Wie die vorangegangene Diskussion zeigt, spielen die multiattributiven Ansätze bei der Evaluation von Unterstützungsleistungen an den EdS aus der Athletensicht eine zentrale Rolle. Sie ermöglichen es, relativ hohe Fallzahlen in standardisierter Form zu erheben und ökonomisch auszuwerten. Dies ist eine grundlegende Voraussetzung dafür, dass ein QM-System später regelmäßig angewendet werden kann. Innerhalb der multiattributiven Verfahren haben sich insbesondere die zufriedenheitsorientierten, direkten Messansätze im QM bewährt (Drengner et al., 2007; Fürst, 2012; Giering, 2000). Sie zeichnen sich durch eine vergleichsweise hohe Validität bei relativ geringem Erhebungsaufwand aus.

Dem multiattributiven Ansatz liegt die Annahme zu Grunde, dass sich das globale Zufriedenheitsurteil als Indikator der Dienstleistungsqualität aus verschiedenen Einzelkriterien zusammensetzt. Dies erfordert eine Entwicklung der *relevanten Qualitätskriterien* der Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität sowie der darauf basierenden *standardisierten Evaluationsinstrumente* (Kromrey, 2001). Da bisher noch keine empirisch abgesicherten Qualitätskriterien für die EdS existieren, bieten sich beispielsweise Fokusgruppeninterviews und Expertengespräche an, um mögliche Kriterien empirisch festzustellen (Bezold, 2007). Hierbei kann auf Ansätze der ereignisorientierten Verfahren zurückgegriffen werden, indem vorab ein Blueprint der Dienstleistung auf der Basis von theoriegeleiteten Ansätzen (z.B. Literaturrecherche) erstellt wird. Dieses Blueprint kann anschließend als Struktur für die Interviews dienen. Das „relevant Set“ der Qualitätskriterien wird in einem weiteren Schritt mit Hilfe der Delphi-Methode ermittelt, indem die verschiedenen Stakeholder die Ausgangskriterien nach ihrer Wichtigkeit bewerten.

In der Realität zeigt sich schnell, dass die verschiedenen Verfahren unterschiedliche Möglichkeiten für die Qualitätsmessung bieten und die Messung von Dienstleistungsqualität nicht allein auf multiattributiven Messansätzen beruhen kann. Zur Entwicklung eines QM-Systems für die hier fokussierten dualen Unterstützungsleistungen an den EdS ist eine Kombination aus ereignis- und merkmalsorientierten Verfahren zielführend (Meldau, 2007). Die Kombination der Messmethoden sowie der daraus entstehende Methodenmix ist noch einmal graphisch in Tabelle 2 zusammengefasst.

Tabelle 2: *Methodenmix zur Messung der Qualität der Unterstützungsleistungen an den EdS*

Stufen der Analyse	Primäre Analysemethode	Hilfsmittel
<p><i>1. Kriterienidentifikation</i></p> <p>a) potentielle Qualitätskriterien</p> <p>b) relevante Qualitätskriterien</p>	<p>Literaturrecherche + Fokusgruppen-Befragung</p> <p>Delphi-Methode</p>	<p>Sequentielle Ereignismethode / Blueprint</p> <p>Stakeholder-Analyse</p>
<p><i>2. Messung der Dienstleistungsqualität</i></p>	<p>Direkte merkmals- und zufriedenheitsorientierte Messung</p>	<p>Fragebogenentwicklung</p>

Zur Realisierung der beiden Analysestufen dient im Zuge der Untersuchung ein methodischer Dreischritt, in dem die Qualitätskriterien und ein zugehöriges Evaluationsinstrument entwickelt und auf dieser Grundlage die dualen Karrierebedingungen evidenzbasiert aus der Athletensicht analysiert werden. In Analogie zur Darstellung in Abbildung 7 und in Übereinstimmung mit den methodischen Standards eines QM ergeben sich die folgenden Untersuchungsschritte:

- I. *Delphi-Studie:* Erarbeiten potentieller Qualitätskriterien und Ermitteln relevanter Qualitätskriterien unter Einbezug der Stakeholder durch statistisch-methodische Reduktion
- II. *Fragebogenkonstruktion:* Konstruktion und Validierung eines Fragebogens zur Erfassung der Zufriedenheit der Athleten mit den Unterstützungsleistungen an den EdS
- III. *Athletenzufriedenheitsstudie:* Feststellen der Athletenzufriedenheit mit den Berliner EdS als Indikator der Güte des dualen Betreuungssystems.

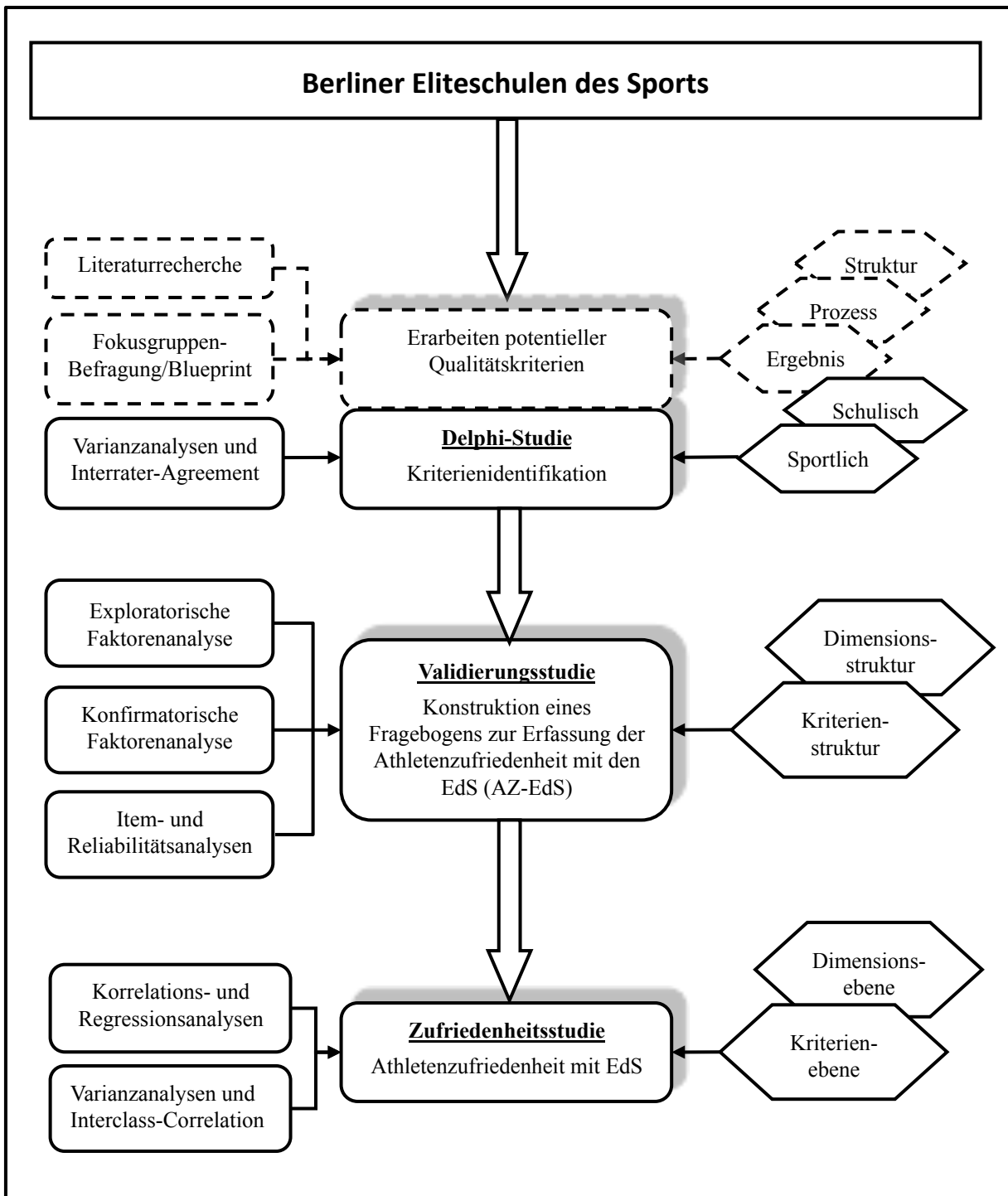


Abbildung 7: Ablaufdiagramm des methodischen Vorgehens

7.2 Forschungshypothesen

Die vorangegangenen theoretischen Überlegungen zeigen, dass insbesondere die Strukturen und Prozesse für hohe Ergebnisse ausschlaggebend sind. Daher wird postuliert, dass die Struktur- und die Prozessqualität eine besondere Bedeutung für die Qualitätsevaluation von EdS haben. Um diese Input-Hypothese zu prüfen, werden im ersten Schritt Stakeholder der EdS im Rahmen einer Delphi-Untersuchung befragt. Das Ziel ist die Identifikation der relevanten Qualitätskriterien der Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität für die duale Entwicklung der Athleten an den EdS. Anhand der Relevanzurteile der Experten sowie der quantitativen Verteilung der einzelnen Kriterien kann dann die jeweilige Wichtigkeit der einzelnen Dimensionen geprüft werden.

Des Weiteren ist festzustellen, ob die bisherigen Ergebnisse der Evaluation von EdS mit den subjektiven Zufriedenheitsurteilen der Berliner Eliteschüler konvergieren. Geprüft wird diese Ergebnis-Hypothese, indem im zweiten Untersuchungsabschnitt das subjektive Zufriedenheitsmodell der Athleten und dessen Dimensions- und Kriterienstruktur auf der Basis der zuvor erarbeiteten Qualitätskriterien entwickelt wird. Dieses Zufriedenheitsmodell dient zur Validierung eines standardisierten Fragebogens zur Athletenzufriedenheit mit den EdS, dessen Ergebnisse im dritten Untersuchungsabschnitt eine deskriptive Bewertung der dualen Unterstützungsleistungen an den EdS auf Dimensions- und Kriterienebene ermöglicht.

8 Identifikation der Qualitätskriterien zur Evaluation der dualen Unterstützungsleistungen an den EdS

8.1 Anlage des ersten Untersuchungsabschnittes

Im Rahmen des ersten Untersuchungsabschnittes besteht die Aufgabe darin, Qualitätskriterien zu entwickeln, anhand derer die EdS evaluiert werden können und die somit den Ausgangspunkt für ein spezifisches QM – System darstellen. Zur Erarbeitung der Qualitätskriterien wird ein empirischer Zugang gewählt, bei dem sowohl Vertreter des Schul- als auch des Leistungssportsystems hinsichtlich einer Vielzahl möglicher input- und outputorientierter Kriterien befragt werden. So sollen diejenigen Qualitätskriterien für schulische und leistungssportliche Aspekte der dualen Förderung an den EdS identifiziert werden, die von allen ausgewählten Stakeholdern als qualitätsrelevant betrachtet werden.

In der nachfolgenden Untersuchung werden zunächst die potentiellen Qualitätskriterien anhand einer Literaturrecherche sowie einer Fokusgruppenbefragung ermittelt. Diese dienen als Grundlage für die Konstruktion des Fragebogens, der im Rahmen einer mehrstufigen Delphi-Studie den ausgewählten Stakeholdern der EdS vorgelegt wird. Ziel ist es, die relevanten Qualitätskriterien der Struktur-, Prozess- und Ergebnisdimension für eine hochwertige schulische und sportliche Entwicklung der Nachwuchsathleten an den EdS festzustellen. Aufgrund der vorangestellten theoretischen Überlegungen wird eine maximale Kriterienzahl von 20 angestrebt (vgl. Kapitel 6.4).

8.2 Methode

8.2.1 Stichprobe

Für die Kriterienreduktion wurde die Stichprobe nach den von Häder (2009) genannten Prinzipien einer Delphi-Befragung ausgewählt. Um eine Akzeptanz für das QM-System zu schaffen, wurden in Anlehnung an Aichhölzer (2002) nicht ausschließlich sportwissenschaftliche Experten, sondern auch Fachleute aus der sportlichen Praxis bzw. sportorganisatorischen Bereichen ausgewählt (vgl. ebenfalls Häder, 2000). Es haben sich jene Untersuchungen als erfolgversprechender gezeigt, bei denen sich die Expertenstichprobe durch Interdisziplinarität auszeichnet (Häder, 2009). Dennoch wurde darauf geachtet, dass die

Teilnehmer den verschiedenen Stakeholder-Gruppen zugeordnet werden können oder sich aufgrund der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit den EdS durch besonderes Fachwissen auszeichnen. Somit stehen die Auswahlkriterien – Zugehörigkeit zum Fachgebiet, Herkunft aus verschiedenen Bereichen und hinreichender Grad an Fachkenntnis – im Einklang mit methodisch bewährten Delphi-Befragungen (vgl. Häder, 2000).

Die ausgewählten Teilnehmer rekrutieren sich aus internen Stakeholdern (Fachlehrer, Lehrertrainer und Athleten) und aus externen Stakeholdern des Verbundsystems EdS (Schulleitung, Sportkoordinatoren, OSP und LSB). Zusätzlich werden Vertreter verschiedener Teildisziplinen aus der Sportwissenschaft einbezogen. Nachfolgend sind diese Teilnehmer im Einklang mit der üblichen Terminologie als „Experten“ bezeichnet. Um die Perspektiven möglichst vieler Akteure zu berücksichtigen, wird ein vergleichsweise großes Expertenraster verwendet. Konkret setzt sich die Stichprobe aus insgesamt 40 Experten zusammen (vgl. Abbildung 8).

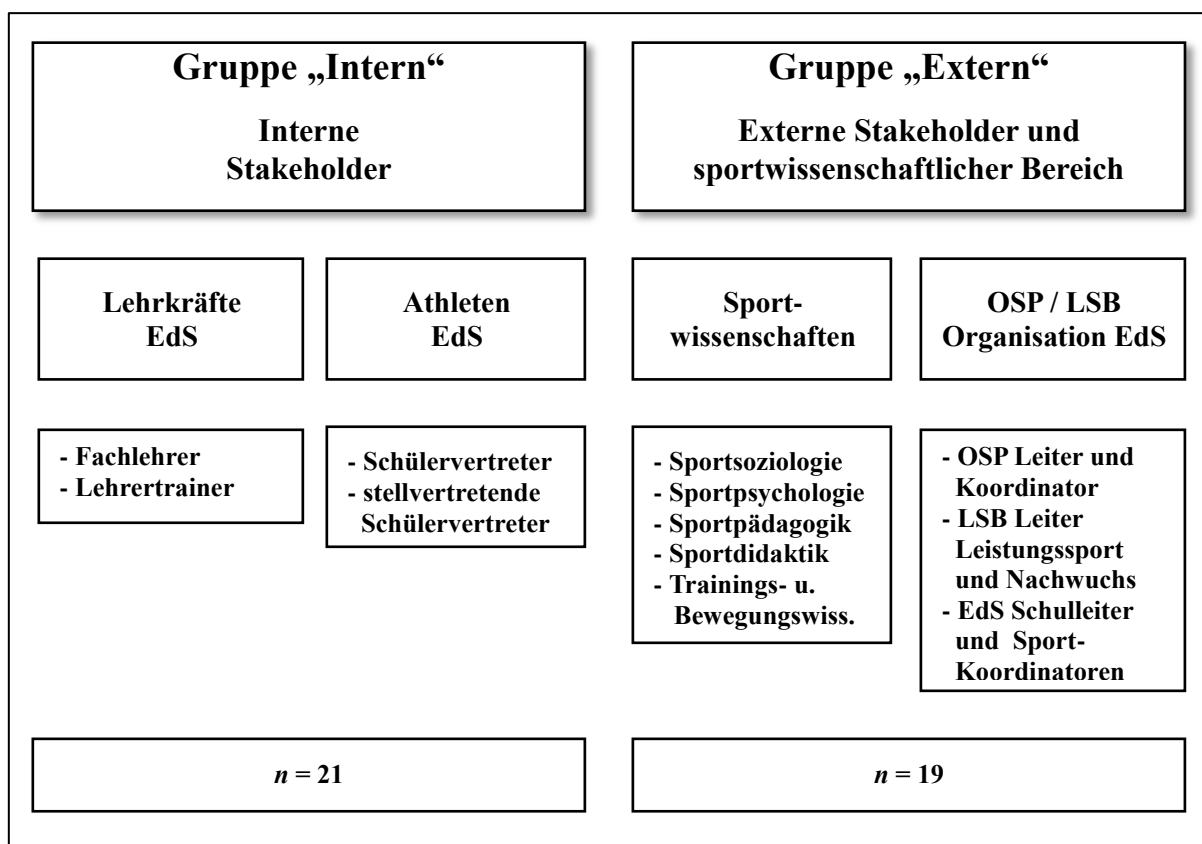


Abbildung 8: *Expertenebenen und –gruppen der Delphi Studie*

Die Experten lassen sich gemäß der Stakeholderanalyse den zwei Gruppen „interne“ und „externe“ Stakeholder zuordnen²⁵. Die internen Stakeholder ($n_{intern} = 21$) sind verantwortlich für die konkrete inhaltliche Ausgestaltung des dualen Schulalltags. Die externen Stakeholder ($n_{extern} = 19$) sind auf wissenschaftlicher und organisatorischer Ebene maßgeblich an der Gestaltung des Systems EdS beteiligt und können in diesem Bereich auch für Veränderungen und Umgestaltung sorgen. In der zweiten Delphi-Runde nahmen 37 Befragte erneut teil ($n_{intern} = 19$; $n_{extern} = 18$). Die Teilnahme erfolgte freiwillig und ohne Bezahlung.

8.2.2 Entwicklung des Delphi-Fragebogens

Als Ausgangspunkt für die Konstruktion eines Satzes potentieller Kriterien wurden sowohl ein theoriegeleiteter Zugang in Form einer Literaturrecherche als auch eine qualitativ-empirische Form der Gruppenbefragung gewählt. Im Rahmen der Literaturrecherche wurden zunächst die Qualitätskriterien des DOSB herangezogen (Deutscher Olympischer Sportbund [DOSB], 2003, 2006; 2010; vgl. ebf. Kapitel 2.2). Außerdem wurde auf Ergebnisse der Studie von Emrich et al. aus dem Jahre 2007 bezüglich der wahrgenommenen Beeinträchtigung dualer Möglichkeiten zurückgegriffen. Die Recherche in den Dokumenten des DOSB ergab insgesamt 13 Bereiche, die für eine Ausdifferenzierung notwendig sind. Sofern bereits detaillierte Kriterien benannt waren, konnten diese übernommen werden, ansonsten wurden entsprechende Kriterien in Form von Aussagesätzen operationalisiert. Innerhalb der einzelnen Bereiche wurden zudem auf der Basis der bestehenden Regelungen für den Schulversuch „Eliteschulen des Sports“ der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2009) weitere Kriterien benannt. Schließlich erfolgte eine Literaturrecherche im BISp-System der Datenbanken SPOLIT, SPOFOR und SPOMEDIA mittels der Stichworte „Eliteschule“ und „Duale Karriere“.

Zur Berücksichtigung der Schüler- bzw. Lehrerperspektive erfolgte eine Fokusgruppen-Befragung von Lehrern ($N = 15$) und Schülern ($N = 4$) der EdS. Hierzu diente ein Leitfaden, der in Form eines Blueprints die Kontaktpunkte von Athleten mit den Unterstützungsleistungen der EdS darstellt (Abbildung 9).

²⁵ Auf die Senatsverwaltung als Teilnehmer der Untersuchung wurde verzichtet, da diese als Auftraggeber des zugehörigen Drittmittelprojekts diente. Eine Berücksichtigung hätte die Unabhängigkeit der Untersuchung gefährdet.

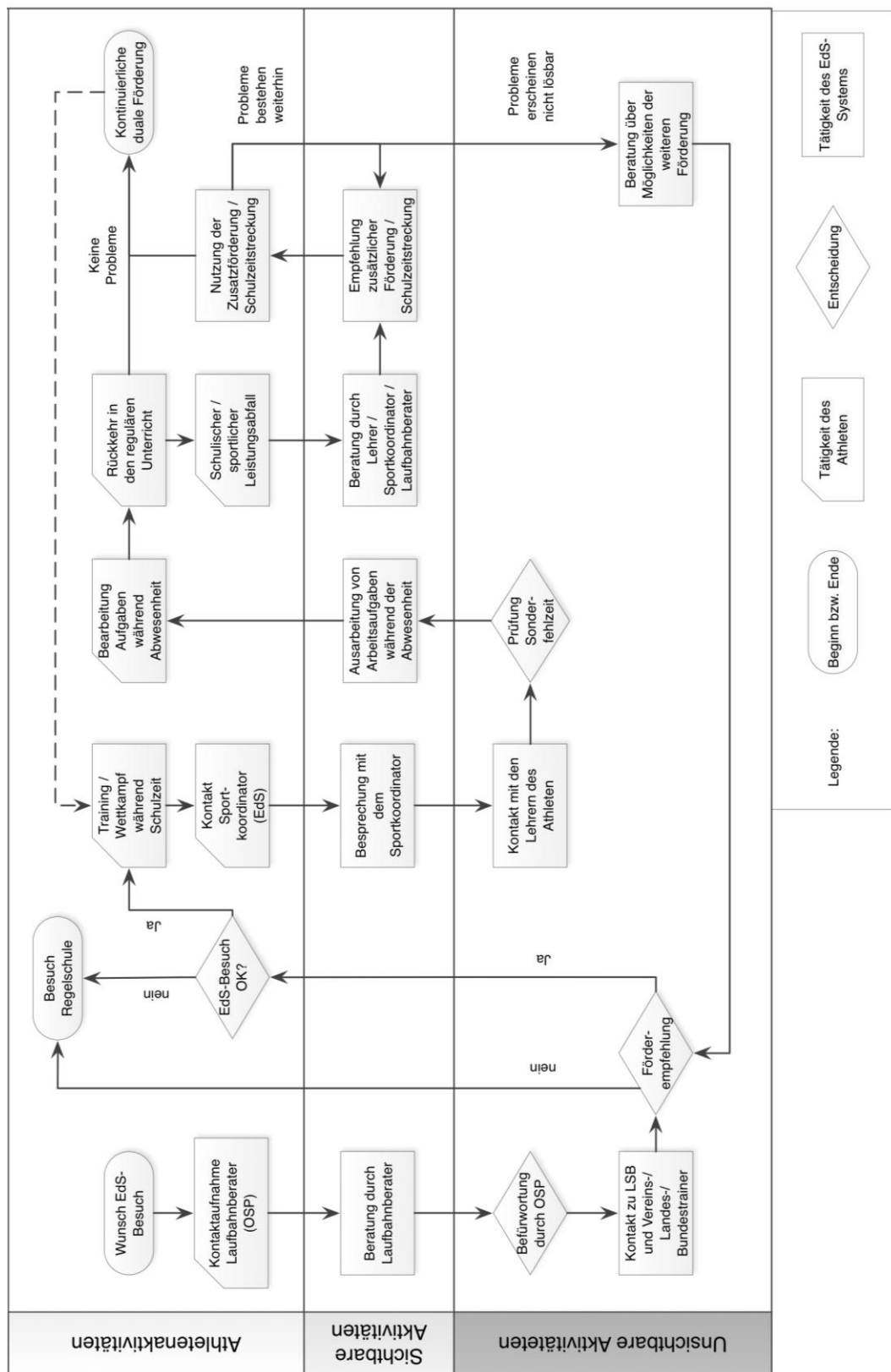


Abbildung 9: *Blueprint der Kontaktpunkte des Athleten mit dem EdS-System*

Dies ermöglichte ein strukturiertes Vorgehen, indem die Befragten gedanklich und emotional den Prozess der Dienstleistung verfolgen konnten (Meffert & Bruhn, 2009). Anhand der Sequentiellen Ereignismethode wurde nach den positiven und negativen Ereignissen und Eindrücken an den Kontaktpunkten im Dienstleistungsprozess gefragt. Die Befragung führte zu 13 weiteren Kriterien, die in die Ausgangsliste eingingen. Sie beziehen sich unter anderem auf die Erreichbarkeit der Schule, die Zusammensetzung von Schulklassen sowie die kommunikative Vernetzung zwischen Lehrern und Trainern.

Durch das beschriebene Vorgehen konnten insgesamt 60 Qualitätskriterien in 13 Bereichen extrahiert werden. Die Kriterien wurden anschließend über eine Intercoder-Analyse ($N = 2$, Cohens $\kappa = .83$, $p < .01$) den Teilqualitäten der Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität zugeordnet (vgl. Tabelle 3). Zur besseren Übersicht sind in Tabelle 3 lediglich die Bereiche und Dimensionen aufgeführt. Eine Liste aller Kriterien ist aus dem Delphi-Fragebogen im Anhang 1 und 2 bzw. der Bewertung der ersten und zweiten Runde im Anhang 3 ersichtlich.

Tabelle 3: *Bereiche des Ausgangsfragebogens für die Delphi-Untersuchung, zugeordnet zu den Teilqualitäten der Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität*

Struktur	Prozess	Ergebnis
Bauliche Anlagen	Individuelle Zeitplanung	Güte der Betreuung
Verbindung von Schule und Training	Konfliktmanagement	Öffentliches Ansehen der Eliteschule
Erreichbarkeit	Karriereplanung	
Qualifikation des Schulpersonals		
Zusammensetzung der Schulklassen		
Bewertungskriterien		
Aufnahme, Lenkung und Ausgliederung von Talenten		
Kommunikative Vernetzung		

Im Verlauf der Delphi-Befragungen werden die Kriterien von den Studienteilnehmern auf einer Doppelskala hinsichtlich ihrer Bedeutung für die *schulische* und die *sportliche Leistungsentwicklung* der Eliteschüler beurteilt. Auf jeder Likert-Skala wurde das Kontinuum der Wichtigkeit in vier Stufen, von 1 (*unwichtig*) bis 4 (*sehr wichtig*) unterteilt (vgl. Abbildung 10).

Wie bedeutsam sind folgende Aspekte für die...	...schulische Entwicklung				...sportliche Entwicklung			
	un- wichtig	...	sehr wichtig		un- wichtig	...	sehr wichtig	
Individuelle Zeitplanung	1	2	3	4	1	2	3	4
Es werden bei Bedarf Hausaufgabenzeiten eingerichtet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Abbildung 10: *Doppelskala zur Itembeurteilung des ersten Delphi-Fragebogens*

8.2.3 Untersuchungsdesign

Im Zuge von Delphi-Untersuchungen soll durch die wiederholte Betrachtung eines Sachverhalts in einem iterativen Gruppenprozess ein Ergebnis ermittelt werden, das dem individuellen Urteil überlegen und durch eine hohe inhaltliche Validität gekennzeichnet ist. Für die nachfolgende Untersuchung sind daher zwei Delphi-Runden vorgesehen, unter der Voraussetzung dass in der zweiten Runde ein ausreichendes Maß an Konsens erreicht wird. Nach Häder (2009) wird davon ausgegangen, dass durch zusätzliche Delphi-Runden kein weiterer Erkenntnisgewinn zu erwarten ist. Außerdem ist es fraglich, ob in weiteren Runden die Größe und Teilnahmebereitschaft des Befragungspanels aufrechtzuerhalten ist.

Um das Prinzip der Handhabbarkeit zu erreichen, gilt es in den zwei avisierten Runden den Kriterienkatalog auf eine Liste von 20 Kriterien zu reduzieren (vgl. Kapitel 6.4). Hierzu werden anhand der Mittelwerte nach der ersten Delphi-Runde zunächst die 40 Items mit den höchsten Wichtigkeitsurteilen ermittelt. Diese gliedern sich in die 20 wichtigsten Items der schulischen und die 20 wichtigsten Items der sportlichen Entwicklung. Es werden somit sowohl für die Skalen der schulischen als auch der sportlichen Entwicklung eine Rangfolge gebildet, anhand derer die jeweils wichtigsten 20 Kriterien gefiltert werden. Den höchsten Rangplatz (= niedrigster Rangwert) erhielt jenes Qualitätskriterium, das auf einer der beiden

Ebenen die höchste Mittelwertausprägung hatte, gefolgt von dem Kriterium mit dem zweithöchsten Mittelwert einer der beiden Entwicklungen, usw. Von einem Ranking nach der durchschnittlichen Gesamtentwicklung, also der Summe aus schulischer und sportlicher Entwicklung, wurde abgesehen, um die beiden Förderebenen dualer Karrieren gleich zu gewichten. Eine doppelte Berücksichtigung einzelner Kriterien ist nicht vorgesehen, sodass gegebenenfalls die bereits auf der anderen Skala berücksichtigten Kriterien übersprungen und das nächste Kriterium in der Rangfolge aufgenommen wird. Auf diese Weise entsteht sukzessive eine Rangfolge der Kriterien nach Maßgabe der Relevanzurteile der Experten, die den dualen Charakter der EdS, das heißt die schulische *und* die sportliche Entwicklung der Eliteschüler, widerspiegelt.

Die nun 40 Kriterien umfassende Liste ist die Grundlage für die zweite Delphi-Runde. In dessen Verlauf werden die Ergebnisse der ersten Runde an die Teilnehmer in tabellarischer Rangfolge zurückgemeldet und die 40 Items erneut beurteilt. Basierend auf den Mittelwerten der zweiten Runde kann anschließend eine empirisch begründete Auswahl der aus Experten-sicht 20 wichtigsten Kriterien erfolgen. Die Berücksichtigung der systemimmanenten Dualität von Schule und Sport führt analog zum Vorgehen in Runde 1 zur Auswahl von zehn schulischen und zehn sportlichen Kriterien.

Grundsätzlich sollte die Selektion von Items nur konsensual erfolgen (Clayton, 1997), das heißt, über die Relevanz der Items für die schulische und sportliche Entwicklung sollte hohe Einigkeit herrschen. Es ist zu bedenken, dass der Einbezug verschiedener Einzelpersonen sowie Subgruppen (Gruppe „Intern“: interne Stakeholder; Gruppe „Extern“: externe Stakeholder und Sportwissenschaftler) im Rahmen der Delphi-Studie zu einer Zunahme der Heterogenität bezüglich subgruppenspezifischer Einstellungen und Wertesystemen innerhalb des Expertenpanels führt. Methodisch stellt sich die Frage, inwiefern es gerechtfertigt ist, die Individualität von Einzelpersonen einerseits und von Subgruppen andererseits zugunsten einer Gruppenaussage zu ignorieren. Es gilt daher in einem dritten Schritt zu prüfen, ob für die im Zuge der Untersuchung festgestellten Kriterien ein zufriedenstellender Konsens sowohl zwischen den internen und externen Stakeholdern als auch interindividuell auf der Personenebene erreicht wurde. Zur Prüfung der Übereinstimmung werden zwischen den Stakeholdergruppen eine multivariate Varianzanalyse (MANOVA) und zur Prüfung der individuellen Urteilsübereinstimmungen der Average Deviation Index AD_M (Burke & Dunlap, 2002; Burke, Finkelstein & Dusig, 1999) berechnet.

Letzterer wird ermittelt, indem die Abweichung der individuellen Beurteilung eines Kriteriums vom Gruppenmittelwert bestimmt und anschließend über alle Teilnehmer und Kriterien generalisiert wird. Der AD_M eines Kriteriums i für eine Gruppe der Größe N beschreibt somit, inwiefern die individuellen Einschätzungen x_i vom Gruppenmittelwert \bar{x} durchschnittlich abweichen:

$$AD_M = \frac{\sum |x_i - \bar{x}|}{N} .$$

Existieren mehrere parallele Messungen J , das heißt Kriterien, die anhand der gleichen Instruktion auf der gleichen Antwortskala beurteilt wurden, kann ein Gesamt- $AD_M(J)$ über den Mittelwert der einzelnen AD_M Indizes berechnet werden:

$$AD_M(J) = \frac{\sum AD_{M_i}}{J} .$$

Auf diese Weise kann geprüft werden, ob bezüglich der final ausgewählten Kriterien ein hoher Konsens in der Bewertung vorherrscht. Kleinere Ausprägungen des AD_M sprechen für geringere Abweichungen und somit für eine höhere Übereinstimmung. Pragmatische Testgröße ist hierbei $c/6$ mit $c =$ Anzahl möglicher Antwortkategorien (im vorliegenden Fall also $ADM < 4/6 = .67$; vgl. Burke & Dunlap, 2002).

8.3 Ergebnisse

8.3.1 Erste Delphi-Runde

Zentrales Selektionskriterium für die Qualitätskriterien ist die Bewertung durch die Experten auf der Doppelskala anhand des Mittelwerts. Dieser wurde innerhalb der Antwortkategorien *Schulische Entwicklung* (ScE) und *Sportliche Entwicklung* (SpE) über alle Kriterien und Personen bestimmt (vgl. Anhang 3). Die deskriptive Analyse der Ratingdaten zeigt, dass die Teilnehmer sowohl bei der ScE als auch bei der SpE die gesamte Spannweite von 3.0 der Skala ausgenutzt haben. Die Mittelwerte der Expertenurteile zur ScE schwanken

zwischen 1.92 („Kennenlernen verschiedener Sportarten“)²⁶ und 3.93 („Nachvollziehbarkeit der Bewertung schulischer Leistungen“). Bei der SpE liegen diese zwischen $M = 2.43$ („Ausbildung Fachlehrer“) und $M = 3.98$ („Unterstützung beim Festlegen sportlicher Ziele“). Zur besseren Übersichtlichkeit werden in Tabelle 4 die gemittelten Lage- und Streuungsparameter der 60 in die Analyse eingegangenen Variablen dargestellt.

Tabelle 4: *Gemittelte deskriptive Statistiken für die Urteile zur schulischen und sportlichen Entwicklung der ersten Delphi-Runde (N = 40)*

	Schulische Entwicklung	Sportliche Entwicklung
M_{\min} / M_{\max}	1.92 / 3.93	2.43 / 3.98
Spannweite	3.0	3.0
Standardabweichung	0.90	0.89
Mittelwert der Items	3.29	3.37

Auf der Basis der Mittelwerte wurden die 60 Qualitätskriterien schließlich in eine Rangfolge für die Bewertung der ScE sowie der SpE gebracht. Anhand dieser Rangfolge wurden die jeweils 20 bestbewerteten Kriterien extrahiert (vgl. Tabelle 5 und Tabelle 6), so dass insgesamt 40 Kriterien in der zweiten Delphi-Runde erneut bewertet werden können. Die letztausgewählten Kriterien der ScE sind die Items „Schulpsychologe / Sozialpädagoge“ und „Elterneinbindung bei Konfliktlösungen“ bzw. „Positive Presse“ mit einem Mittelwert von 3.43. Auf Seiten der SpE wurden die Kriterien „Schulinternat“ und „Kosten-Nutzen-Abwägung“ bei einem Mittelwert von 3.56 als letzte Items in die Liste für die zweite Delphi-Runde aufgenommen. Insgesamt fanden sich neun Kriterien gleichzeitig in beiden Rangfolgen unter den 20 wichtigsten Kriterien. Im Falle dieser Doppelungen wurde das Kriterium derjenigen Skala zugeordnet, in der der höhere Mittelwert verzeichnet wurde. Im Gegenzug

²⁶ Auf die komplette Ausformulierung der Kriterien wurde aus Gründen der besseren Lesbarkeit verzichtet. Diese kann in den Delphi-Fragebögen der ersten und zweiten Runde eingesehen werden (Anhang 1 und 2).

rückte dann bei der anderen Skala das nächstwichtigere Kriterium nach. Dies hatte zur Folge, dass bei der Skala ScE die Ränge 21 bis 25 und bei der SpE die Ränge 21 bis 24 zusätzlich für die zweite Delphi-Runde aufgenommen wurden.

Tabelle 5: *Kriterienliste für die schulische Entwicklung nach der ersten Delphi-Runde, einschließlich statistischer Kennwerte (M, SD)*

Dimensionen und Kriterien	M	SD
<i>Struktur</i>		
Nachvollziehbarkeit der Bewertung schulischer Leistungen	3.93	.35
Möglichkeiten zur Sonderförderung bei mangelhaften schulischen Leistungen	3.90	.30
Schulzeitstreckung.....	3.88	.40
Angebot / Nutzung elektronischer Kommunikationsmittel.....	3.70	.61
Sportkoordinator.....	3.68	.57
Ausbildung Fachlehrer	3.67	.58
Kriterien zur Bewertung des Lehrpersonals	3.59	.76
Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrer	3.59	.79
Klassen- und Arbeitsräume.....	3.58	.75
<i>Prozess</i>		
Planung der dualen Karriere	3.88	.34
Angebote zum Nachholen von Lerninhalten	3.82	.45
Unterstützung beim Finden schulischer Ziele	3.80	.46
Regelungen für Sonderfehlzeiten	3.64	.71
Möglichkeit zu gesonderten Hausaufgabenzeiten	3.62	.54
Schülersprecher	3.48	.72
Schulpsychologe / Sozialpädagoge	3.43	.78
Elterneinbindung bei Konfliktlösungen.....	3.43	.84
<i>Ergebnis</i>		
Hohe Anzahl adäquater Schulabschlüsse	3.78	.42
Zufriedenheit	3.65	.70
Positive Presse	3.43	.78

Tabelle 6: Kriterienliste für die *sportliche* Entwicklung nach der ersten Delphi-Runde, einschließlich statistischer Kennwerte (M, SD)

Dimensionen und Kriterien	M	SD
<i>Struktur</i>		
Essensversorgung	3.95	.22
Zusammenarbeit zwischen EdS und Sportfördereinrichtungen vorhanden	3.93	.27
Sport- und Trainingsstätten an der EdS	3.90	.38
Ausbildung Lehrertrainer	3.90	.50
Trainingsgeräte im Schulsport	3.85	.36
Zeitliche Abstimmung zwischen Schule und Leistungssport	3.85	.43
Kriterien für Schulversetzung bei sportlicher Leistungsminderung	3.85	.43
Kriterien zur Aufnahme auf eine EdS	3.82	.45
Abstimmung zwischen Lehrertrainern und (Vereins-) Trainern	3.82	.56
Konferenzen zwischen Lehrern und (Vereins-) Trainern	3.64	.58
Sportartenwechsel bei Eignung vorgesehen	3.60	.63
Ausbildung Sportlehrer	3.58	.81
Schulinternat	3.56	.72
<i>Prozess</i>		
Unterstützung beim Festlegen sportlicher Ziele	3.98	.16
Möglichkeit zu Sonderfehlzeiten aufgrund sportlicher Verpflichtungen	3.93	.27
Reibungslose Zusammenarbeit zwischen EdS und Sportfördereinrichtungen	3.92	.27
Möglichkeit zur Schulversetzung bei sportlicher Leistungsminderung	3.88	.40
<i>Ergebnis</i>		
Anzahl an Kaderathleten	3.68	.69
Anzahl an erstklassigen Platzierungen	3.63	.74
Kosten-Nutzen Abwägung	3.56	.60

8.3.2 Zweite Delphi-Runde

Anhand der Relevanzurteile für die verbliebenen 40 Items (vgl. Anhang 3) konnten in der zweiten Runde wiederum die 20 wichtigsten Kriterien identifiziert werden. Um den dualen Charakter der EdS abzubilden, wurden für die finale Kriterienliste auf Basis der Mittelwerte die zehn wichtigsten Items der schulischen (vgl. Tabelle 7) sowie die zehn wichtigsten Items der sportlichen Entwicklung berücksichtigt (vgl. Tabelle 8)²⁷. Dies führte zu der anvisierten Gesamtzahl von 20 Kriterien.

Betrachtet man die Kriterienlisten in Tabelle 7 und 8, so zeigt sich, dass die den Strukturen und Prozessen zugeordneten Kriterien von den Experten als am wichtigsten beurteilt werden. Hier liegen die Mittelwerte für die Relevanz der ScE im Bereich zwischen 3.70 (*Struktur*: „Angebot / Nutzung elektronischer Kommunikationsmittel“) und 3.95 (*Struktur*: „Nachvollziehbarkeit der Bewertung schulischer Leistungen“; *Prozess*: „Angebote zum Nachholen von Lerninhalten“ und „Unterstützung beim Finden schulischer Ziele“). Bezogen auf die Relevanz der SpE liegen die Mittelwerte zwischen 3.86 (*Struktur*: „Zeitliche Abstimmung zwischen Schule und Leistungssport“, „Ausbildung Lehrertrainer“ und „Sport- und Trainingsstätten an der EdS“) und 3.95 (*Struktur*: „Kriterien zur Aufnahme auf eine EdS“; *Prozess*: „Reibungslose Zusammenarbeit zwischen EdS und Sportfördereinrichtungen“, „Unterstützung beim Festlegen sportlicher Ziele“). Die Kriterien der Ergebnisqualität erreichen Maximalwerte von $M = 3.84$ (ScE: „Zufriedenheit“) respektive $M = 3.72$ (SpE: „Positive Presse“). Quantitativ betrachtet entfallen 17 der insgesamt 20 Kriterien auf die beiden Teilqualitäten Struktur und Prozess, während die Ergebnisqualität durch drei Kriterien repräsentiert wird.

²⁷ Die Bewertungen aller 40 Kriterien der zweiten Runde sind im Anhang 3 ersichtlich.

Tabelle 7: Kriterienliste für die *schulische* Entwicklung nach zwei Delphi-Runden, einschließlich statistischer Kennwerte (*M*, *SD*, Average Deviation Index [*AD_M*])

Dimensionen und Kriterien	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>AD_M</i>
<i>Struktur</i>			
Nachvollziehbarkeit der Bewertung schulischer Leistungen.....	3.95	.23	.21
Möglichkeiten zur Sonderförderung bei mangelhaften schulischen Leistungen.....	3.92	.28	.25
Sportkoordinator	3.84	.37	.38
Schulzeitstreckung	3.81	.40	.41
Angebot / Nutzung elektronischer Kommunikationsmittel	3.70	.52	.53
<i>Prozess</i>			
Angebote zum Nachholen von Lerninhalten.....	3.95	.23	.21
Unterstützung beim Finden schulischer Ziele.....	3.95	.23	.21
Planung der dualen Karriere.....	3.92	.28	.25
<i>Ergebnis</i>			
Zufriedenheit.....	3.84	.50	.39
Hohe Anzahl adäquater Schulabschlüsse.....	3.81	.40	.41

Tabelle 8: *Kriterienliste für die sportliche Entwicklung nach zwei Delphi-Runden, einschließlich statistischer Kennwerte (M, SD, Average Deviation Index [AD_M])*

Dimensionen und Kriterien	M	SD	AD_M
<i>Struktur</i>			
Kriterien zur Aufnahme auf eine EdS.....	3.95	.23	.21
Essensversorgung	3.89	.31	.30
Trainingsgeräte im Schulsport.....	3.89	.39	.30
Zeitliche Abstimmung zwischen Schule und Leistungssport.....	3.86	.35	.35
Ausbildung Lehrertrainer	3.86	.35	.34
Sport- und Trainingsstätten an der EdS	3.86	.35	.34
<i>Prozess</i>			
Reibungslose Zusammenarbeit zwischen EdS und Sportförderereinrichtungen.....	3.95	.23	.21
Unterstützung beim Festlegen sportlicher Ziele.....	3.95	.23	.21
Möglichkeit zu Sonderfehlzeiten aufgrund sportlicher Verpflichtungen	3.92	.28	.25
<i>Ergebnis</i>			
Positive Presse.....	3.72	.45	.50

Im Folgenden sei noch einmal die Entwicklung der final ausgewählten Kriterien von der ersten zur zweiten Runde betrachtet. Bezogen auf die ScE zeigt sich, dass in der ersten Delphi-Runde bereits neun der zehn final ausgewählten Kriterien unter den zehn wichtigsten Kriterien gelistet wurden. In der zweiten Runde wurde lediglich das Kriterium „Ausbildung Fachlehrer“ zugunsten des Kriteriums „Zufriedenheit“ nicht in die finale Kriterienliste aufgenommen. Im Rahmen der Bewertung zur SpE wurden in der zweiten Runde die Kriterien „Zusammenarbeit zwischen EdS und Sportfördereinrichtungen vorhanden“ und „Kriterien für Schulversetzung bei sportlicher Leistungsminderung“ nicht mehr in der finalen Kriterienliste berücksichtigt. Stattdessen erhielten die Items „Kriterien zur Aufnahme auf eine EdS“ und „Positive Presse“ den Vorrang. Bemerkenswert erscheint in diesem Zusammenhang, dass das Kriterium „Positive Presse“ in der ersten Delphi-Runde lediglich bezogen auf die schulische Entwicklung als qualitätsrelevant betrachtet wurde. In der zweiten Runde gab es diesbezüglich eine Meinungsverschiebung, so dass es dann als qualitätsrelevant für die sportliche Entwicklung angesehen wurde. Dazu sei vorab erwähnt, dass für das Item in der zweiten Runde eine deutlich höhere Beurteilerübereinstimmung als in der ersten Runde erreicht wurde.

8.3.3 Beurteilerübereinstimmung

Anhand der MANOVA kann geprüft werden, inwiefern die Zugehörigkeit zu den internen bzw. externen Stakeholdern des Systems EdS einen Einfluss auf die Beurteilung hat. Die internen Stakeholder (Runde 1: $n = 21$, Runde 2: $n = 19$) zeichnen für die konkrete und inhaltliche Ausgestaltung des dualen Schulalltags verantwortlich, während die externen Stakeholder (Runde 1: $n = 19$, Runde 2: $n = 18$) auf organisatorischer Ebene an der Gestaltung des Systems EdS beteiligt sind. Die varianzanalytischen Berechnungen anhand der beiden Gruppen ergeben für die finale, 20 Kriterien umfassende Liste weder in der ersten Delphi-Runde, $V = 0.40$, $F(20, 19) = 0.64$, $p > .05$ noch in der zweiten Delphi-Runde bei

Benutzung des Pillai-Spur Kriteriums²⁸ einen signifikanten Effekt, $V = 0.53$, $F(18, 18) = 1.12$, $p > .05$.

Die Ergebnisse der MANOVA zeigen, dass die Bewertungen bezüglich der finalen Kriterienliste in keiner der beiden Delphi-Runden durch die verschiedenen Stakeholdergruppen geprägt sind. Dies deutet darauf hin, dass bereits nach der ersten Delphi-Runde ein Konsens bezüglich der funktional wirksamen Kriterien erreicht wurde. Um dies auch auf der Personenebene zu prüfen, wurde zusätzlich der AD_M berechnet. Sowohl in der Beurteilung der ersten als auch der zweiten Delphi-Runde zeigen die befragten Experten bezüglich aller 20 finalen Kriterien zufriedenstellende Übereinstimmungen ($AD_M < .67$). Lediglich in der Beurteilung des Kriteriums „Positive Presse“ wird in der ersten Runde ein $AD_M > .67$ festgestellt ($AD_M = .71$), der sich in der zweiten Runde nicht mehr bemerkbar macht ($AD_M = .50$; vgl. Anhang 3). Es zeigt sich außerdem, dass sich die Mittelwerte der AD_M Indizes von der ersten ($M_{ADM} = .40$, $SE = .034$) zur zweiten Delphi-Runde ($M_{ADM} = .31$, $SE = .022$) über die finale Kriterienliste hinweg signifikant verbessern, $t(19) = 3,22$, $p < .01$, $r = .59$.

8.4 Diskussion zur Identifikation der Qualitätskriterien

Im ersten Untersuchungsabschnitt sollten die Kriterien der Förderqualität an den EdS stakeholder- bzw. expertenbasiert im Rahmen einer Delphi-Studie herausgearbeitet werden, um so einen inhaltlich validen Kriteriensatz zur Evaluation der dualen Unterstützungsleistungen an den EdS zu ermitteln. Um diesen Ansprüchen gerecht zu werden, wurde ein für Delphi-Untersuchungen verhältnismäßig großes Expertenraster konstruiert. Mit Hilfe eines zweistufigen Erhebungsprozesses samt integrierter Rückkopplungsschleife konnten die Einzelmeinungen zu einer Gruppenmeinung aggregiert werden und so die aus Stakeholdersicht relevanten 20 Kriterien der schulischen und sportlichen Unterstützungsleistungen, unterteilt in die Dimensionen Struktur, Prozess und Ergebnis, ermittelt werden.

²⁸ Die MANOVA setzt eine Normalverteilung der Daten voraus. Diese Voraussetzung wurde im vorliegenden Fall nicht erfüllt. Laut Field (2009) sollte daher das Pillai-Spur Kriterium verwendet werden, um valide Ergebnisse zu erhalten.

Für die Herleitung potentieller Qualitätskriterien wurden neben der Literaturrecherche unter Verwendung eines Blueprints Fokusgruppen-Befragungen mit Lehrern und Schülern durchgeführt. Anhand der sequentiellen Ereignismethode konnten so weitere potentielle Kriterien in die Analyse aufgenommen werden. Da das Blueprint aus der Sichtweise des Athleten erstellt wurde, war eine klare Fokussierung auf die inputorientierten Prozesse festzustellen.

Die Ergebnisse der Delphi-Studie bestätigen die Annahme des Blueprintings, wonach die inputorientierten Unterstützungsleistungen von großer Bedeutung sind, wenn es um das Erreichen einer hochwertigen dualen Förderung an den EdS geht. Es wird denjenigen Strukturen große Bedeutung beigemessen, die sich hauptsächlich in Unterstützungsleistungen wie der Koordination des dualen Schulalltags (z.B. zeitliche Abstimmung oder schulische Sonderförderung) oder den infrastrukturellen Ressourcen (z.B. Sportstätten und Trainingsmittel) manifestieren. Weiterhin werden auch die schulinternen Prozesse als relevant erachtet. Diese Inhalts- bzw. Ablaufqualität umfasst im Wesentlichen die während der Leistungserstellung relevanten Unterstützungsleistungen der Schule (z.B. die Karriere- und Zeitplanung). Die outputorientierte Ergebnisqualität wird hingegen durch verhältnismäßig wenige und niedriger bewertete Kriterien repräsentiert.

Bei der Interpretation der Delphi-Ergebnisse ist jedoch zu bedenken, dass der Vorteil einer validen Einschätzung gegebener Sachverhalte durch die Befragung von (Experten-) Gruppen (Clayton, 1997) nur gegeben ist, wenn die Gruppenmeinung auf einem tatsächlichen Konsens basiert und nicht nur einen Kompromiss zwischen verschiedenen Meinungen darstellt oder durch subgruppenspezifische Meinungen beeinflusst wird (Lohse et al., 2011). Die MANOVA Berechnungen zeigen in der vorliegenden Untersuchung, dass für die final festgestellten 20 Qualitätskriterien ein hoher Konsens in der Bewertung zwischen den internen und externen Stakeholdern vorliegt. Auch der AD_M zeigt diesbezüglich hohe Übereinstimmungen; es liegt also für die Bewertungen ein Gruppenkonsens vor.

Durch die Befragung von Experten im Delphi-Verfahren und dem hohen Konsens in der Bewertung weist der ermittelte Kriterienkatalog eine *hohe inhaltliche Validität* auf und ist für weitere Untersuchungen geeignet. Nach erster Prüfung sind die Annahmen der Input-Hypothese bestätigt, dass insbesondere den qualitätserzeugenden Strukturen und Prozessen große Relevanz beizumessen ist, wenn die dualen Karrierebedingungen analysiert werden. Die Ergebnisqualität fällt demgegenüber in ihrer Wichtigkeit zurück. Auch lässt sich die

theoretische Annahme bestätigen, wonach die *Zufriedenheit* eine wichtige Ergebnisvariable der schulischen Entwicklung darstellt und auch für die sportliche Entwicklung eine hohe Relevanz besitzt: Die Variable „Zufriedenheit“ findet sich im ermittelten Kriterienkatalog wieder und wird dabei deutlich höher bewertet als die anderen Ergebnisvariablen. Somit lassen sich die theoretisch angestellten Überlegungen, dass die Zufriedenheit ein wichtiges Qualitätsmerkmal zur Beurteilung der EdS darstellt, auch empirisch bestätigen. Im nächsten Schritt soll hierausfolgend auf Basis der Delphi-Kriterien ein Erhebungsinstrument entwickelt und validiert werden, um die Zufriedenheit der Athleten mit den Unterstützungsleistungen an den EdS zu erfassen.

9 Konstruktion und Validierung eines Messinstruments zur Erfassung der Athletenzufriedenheit mit den Unterstützungsleistungen an den EdS

9.1 Anlage des zweiten Untersuchungsabschnittes

Die Athletenzufriedenheit gilt, so die Annahme, im Rahmen der sportlichen Karriereentwicklung und besonders für das Anstreben langfristig hoher Leistungsziele als ein wichtiges Erfolgsmerkmal (vgl. Kapitel 5.2.2; Riemer & Chelladurai, 1998). Nachdem im ersten Untersuchungsabschnitt auch die Relevanzurteile der Experten die Wichtigkeit der Variable Zufriedenheit angedeutet haben, soll nun das Wahrnehmungsmodell des subjektiven Zufriedenheitserlebens der Athleten mit den Unterstützungsleistungen an den EdS ermittelt werden. Bisher existiert jedoch kein Evaluationsinstrument, anhand dessen die Zufriedenheit der Athleten mit den Unterstützungsleistungen an den EdS bereichsspezifisch ermittelt werden kann.

Um diese Lücke zu schließen, wird im Folgenden ein standardisierter Fragebogen zur Erfassung der Athletenzufriedenheit mit den Unterstützungsleistungen an den EdS (AZ-EdS) entwickelt und validiert. Der AZ-EdS soll eine gezielte Steuerung von QM-Maßnahmen ermöglichen, indem auf Basis der subjektiven Bewertungen kritische Handlungsfelder aufgedeckt und Aussagen über die Zielerreichung getroffen werden können. Nachfolgend wird der Konstruktions- und Validierungsprozess des AZ-EdS in vier konsekutiven Schritten beschrieben. Im ersten Schritt wird der Ausgangsfragebogen entwickelt und in einer Vorstudie angewendet, um eine empirische Aussage über das Ratingverhalten der Eliteschüler zu treffen. Im zweiten und dritten Schritt erfolgt die Prüfung der Dimensions- und Merkmalsstruktur des subjektiven Zufriedenheitserlebens. Item- und Reliabilitätsanalysen liefern abschließend weitere empirische Hinweise für die Güte des Messinstruments. Im Zuge dieser Schrittfolge, bestehend aus Regressions-, Faktoren-, Item- und Reliabilitätsanalysen, soll ein differenziertes Bild der Erlebensstruktur der Athleten erarbeitet werden, das eine Prüfung auf das vorgegebene dreidimensionale Modell (Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität) ermöglicht.

9.2 Vorstudien

9.2.1 Konstruktion des Messinstruments

Während im Zuge des Delphi-Verfahrens Experten befragt wurden, sollen in den weiteren Schritten Athletenbefragungen dazu dienen, einen schülerverständlichen Fragebogen zu entwickeln und zu überprüfen. Als erstes wurde hierzu ein Fragebogen auf Basis der in Items transformierten Delphi-Kriterien erstellt (primary scale, vgl. Anhang 4). Der Item-Pool ist in zwei Bereiche unterteilt: zwei globale und 19 sektorale Items. Über die beiden Globalitems werden die Zufriedenheit und die Qualitätseinschätzung der Athleten bezüglich der Unterstützungsleistungen an den EdS *insgesamt* erfragt. Methodischer Hintergrund dieser Gesamturteile sind die Möglichkeiten, im Rahmen weiterer statistischer Analysen die Beiträge der Kriterien und Dimensionen zur globalen Zufriedenheits- und Qualitätswahrnehmung der Schüler und die potentielle Differenz zwischen den Konstrukten „Gesamtzufriedenheit“ und „Gesamtqualität“ korrelativ zu berechnen (Matzler, Sauerwein & Stark, 2009)²⁹. Da das in der Delphi-Studie festgestellte Kriterium „Zufriedenheit“ als allgemeines Ergebnismerkmal nicht mit aufgenommen wurde, setzte sich der Fragebogen aus insgesamt 21 Items zusammen. Im Anschluss an die Globalitems konnten in einem Textfeld freie Kommentare verfasst werden.

Dieser Fragebogen wurde einem Pretest mit 29 Eliteschülern unterzogen, um ihn auf Verständlichkeit, Handhabbarkeit und insbesondere Zeitaufwand zu prüfen. Da die Befragung im schulischen Kontext erfolgen sollte, wurden zur Skalierung fünf Notenstufen gewählt (*1: sehr gut* bis *5: mangelhaft*). Unterstellt wurde, dass bereits die Note 5 eine ausreichend schlechte Antwortoption bietet und durch den Verzicht auf die Note 6 einer Linksverschiebung bei der Bewertung vorgebeugt werden kann. Beim Pretest ergab sich eine durchschnittliche Bearbeitungsdauer von 12 Minuten, so dass der AZ-EdS im Rahmen des regulären Unterrichts ökonomisch durchgeführt werden kann; Fragen oder Missverständnisse hinsichtlich der Itemformulierungen bzw. des Beantwortungsmodus konnten weder während des Tests noch durch die optionalen Anmerkungen festgestellt werden.

²⁹ Die entsprechenden Analysen erfolgen im dritten Untersuchungsabschnitt (vgl. Kapitel 10.3.1).

Im Rahmen des Pretests zeigte sich, dass verschiedene Items einen hohen Missing Value (MV) Anteil aufweisen, der vermutlich durch die Unkenntnis der betreffenden Unterstützungsleistung hervorgerufen wurde. Dies führte zur Einführung einer *weiß nicht*-Kategorie (vgl. Abbildung 11). Durch diese zusätzliche Kategorie kann festgestellt werden, welche der durch die Experten bestimmten Qualitätskriterien die Schüler nicht kennen oder nicht beurteilen können. Zusätzlich kann nun davon ausgegangen werden, dass die Benotung der Schüler der „wahren“ Zufriedenheit mit dem jeweiligen Kriterium entspricht und nicht im Sinne des Response Sets „Tendenz zur Mitte“ die neutrale Ausprägung (hier die Note 3: *befriedigend*) angekreuzt oder vermieden wird (Bühner, 2011).

Bitte denke einmal über Deine Eliteschule des Sports nach! Welche <i>Schulnote</i> würdest Du vergeben für...	sehr gut	gut	befriedigend	ausreichend	mangelhaft	weiß nicht
... die <i>Essensversorgung</i> an Deiner Eliteschule?	1	2	3	4	5	<input type="radio"/>
... die <i>Sport- und Trainingsstätten</i> Deiner Eliteschule?	1	2	3	4	5	<input type="radio"/>

Abbildung 11: *Auszug aus dem Fragebogen zur Athletenzufriedenheit mit den Unterstützungsleistungen an den EdS*

9.2.2 Zufriedenheit versus Unzufriedenheit

Die fünfstufige Bewertungsskala erlaubt es, die Urteile untereinander zu vergleichen. Um Handlungsempfehlungen aufgrund der Ergebnisse geben zu können, ist im vorliegenden Fall zur Bewertung der Unterstützungsmaßnahmen an den EdS insbesondere die Unterscheidung zwischen *Zufriedenheit* und *Unzufriedenheit* notwendig. Rechnerisch ist anzunehmen, dass das Mittel der Skala (3.0) diese Schwelle darstellt. Um eine eindeutige Aussage treffen zu können, ist es allerdings sinnvoll, die Schwelle zwischen Zufriedenheit und Unzufriedenheit in dem betreffenden Inhaltsbereich evidenzbasiert festzulegen. Hierzu wurde der Ausgangsfragebogen einer weiteren Vorstudie mit 49 Eliteschülern unterzogen. Die Probanden wurden gebeten, zunächst den Fragebogen mit der fünfstufigen Skala auszufüllen und im zweiten Schritt die gleichen Items in veränderter Reihenfolge erneut auf einer

dichotomen Skala (*zufrieden / unzufrieden*) zu bewerten. Der Cut-Off-Wert wurde regressionsanalytisch bestimmt. Die Annahme, dass das arithmetische Mittel der Skala auch die Schwelle zwischen Zufriedenheit und Unzufriedenheit darstellt, bestätigte sich durch die Projektion der dichotomen Skala auf die fünfstufige Bewertungsskala. Die Berechnungen zeigen, dass die Schüler ab einer durchschnittlichen Bewertung von $M = 3.04$ ihre Unzufriedenheit ausdrücken, während durch niedrigere Werte Zufriedenheit ausgedrückt wird.

Im ersten Entwicklungsschritt sind die Delphi-Kriterien des ersten Untersuchungsabschnittes in einen schülergerechten Fragebogen mit fünf Bewertungsstufen überführt worden (vgl. Abbildung 11). Außerdem wurde eine empirisch begründete Aussage darüber getroffen, ab welcher Bewertung die Eliteschüler ihre Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit äußern. Bisher war jedoch noch nicht feststellbar, ob die von den Experten bestimmten Qualitätskriterien auch das Zufriedenheitserleben der Athleten widerspiegeln. Außerdem ist unklar, ob die Zufriedenheit der Athleten ebenfalls in dem theoretisch begründeten dreidimensionalen Schema der Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität (vgl. Kapitel 5.3) wahrgenommen wird. Diese Kriterien- und Dimensionsanalyse wird im nächsten Entwicklungsschritt durchgeführt.

9.3 Kriterien- und Dimensionsanalyse der Athletenzufriedenheit

9.3.1 Stichprobe und Erhebungsinstrument

Im Zuge der Kriterien- und Dimensionsanalyse wurden 221 Schüler der achten ($n = 94$) und zehnten ($n = 127$) Klassen der zwei Berliner EdS-Standorte A und D³⁰ mit Hilfe des AZ-EdS (primary scale) befragt. Die Stichprobenwahl stellt eine (Mindest-) Erfahrung in Bezug auf das Fördersystem der EdS sicher, so dass die Schüler über den notwendigen Vergleichsstandard bei der Bewertung der Diskrepanz zwischen erwarteter Soll- und tatsächlich erlebter Ist-Leistung verfügen.

³⁰ Die vier Berliner EdS-Standorte werden im Folgenden mit den Buchstaben A bis D betitelt.

9.3.2 Untersuchungsdesign

In der nachfolgenden Analyse werden zunächst die MV-Anteile analysiert, die sich in der Wahl der *weiß nicht*-Kategorie manifestieren. Die MV-Analyse ist notwendig, da nicht vorausgesetzt werden kann, dass die Schüler die durch die Experten bestimmten Qualitätskriterien kennen bzw. beurteilen können. Auf die Berücksichtigung von Kriterien mit MV-Anteilen, die einen Schwellenwert von 20% übersteigen, wird in weiteren Analysen verzichtet, weil ansonsten die Gefahr von Ergebnisverzerrungen und Fehlinterpretationen besteht (Rässler & Riphahn, 2006; Scheffer, 2002).

Die wahrgenommene Dimensionalität von Zufriedenheit wird anschließend auf der Grundlage einer exploratorischen Faktorenanalyse (EFA: Hauptkomponentenanalyse) ermittelt. Da davon auszugehen ist, dass die einzelnen Dimensionen³¹ miteinander korrelieren, wird eine oblique Rotation (Promax) gewählt (Bortz, 2005; Field, 2009). Zur Prüfung der Voraussetzungen werden das Kaiser-Meyer-Olkin Kriterium und der Bartlett-Test auf Sphärizität herangezogen. Zur Extraktion der Dimensionenanzahl kommen sowohl das Kaiser-Guttman Kriterium als auch der Scree-Test zum Einsatz.

9.4 Ergebnisse der Kriterien- und Dimensionsanalyse

Insgesamt weisen vier der 19 Kriterien einen relativ hohen Anteil an Fehlwerten auf (MV > 20%). Bei den Kriterien³² „Sportkoordinator“, „Hohe Anzahl adäquater Schulabschlüsse“, „Schulzeitstreckung“ und „Positive Presse“ wurde von den Befragten häufig die *weiß nicht*-Kategorie angekreuzt. Diese Merkmale werden aus den oben genannten Gründen nicht in die Analyse einbezogen. Der Ausschluss der vier Kriterien führt zum Verlust der theoretisch angenommenen Ergebnisdimension. Die dreidimensionale Struktur der expertengestützten Delphi-Kriterien scheint insofern aus der subjektiven Sicht der Athleten nicht replizierbar zu sein.

Bestätigung findet dieser Sachverhalt in den Ergebnissen der exploratorischen Faktorenanalyse (EFA) auf der Basis der verbliebenen Items. Danach lässt sich die

³¹ Im Rahmen der EFA werden die Dimensionen auch als Faktoren bezeichnet.

³² Auf die komplette Ausformulierung der Kriterien wurde aus Gründen der besseren Lesbarkeit verzichtet. Diese kann im Anhang 4 eingesehen werden.

Förderqualität über 15 Kriterien erfassen. Das Kaiser-Meyer-Olkin Kriterium zeigt eine sehr gute Stichprobeneignung, $KMO = .82$ und alle KMO Werte für die individuellen Kriterien sind $> .62$ und liegen somit über der Grenze von $.50$ (Field, 2009). Der Bartlett-Test auf Sphärizität $\chi^2 (105) = 532.19$, $p < .001$ weist darauf hin, dass die Korrelationen zwischen den Kriterien ausreichend groß für die Hauptkomponentenanalyse sind. Im Rahmen der EFA sind nach dem Kaiser-Guttman Kriterium in einem ersten Durchgang vier Dimensionen bei einer Varianzaufklärung von 53,43% extrahierbar. Allerdings kann das Kaiser-Guttman Kriterium bei Stichproben kleiner 250 dazu führen, dass zu viele Dimensionen extrahiert werden (Bortz, 2005; Field, 2009). Daher wurde ergänzend mit dem Scree-Test ein Eigenwertdiagramm erstellt. Dieses lässt entweder auf die vierdimensionale oder auf eine zweidimensionale Struktur schließen (vgl. Abbildung 12).

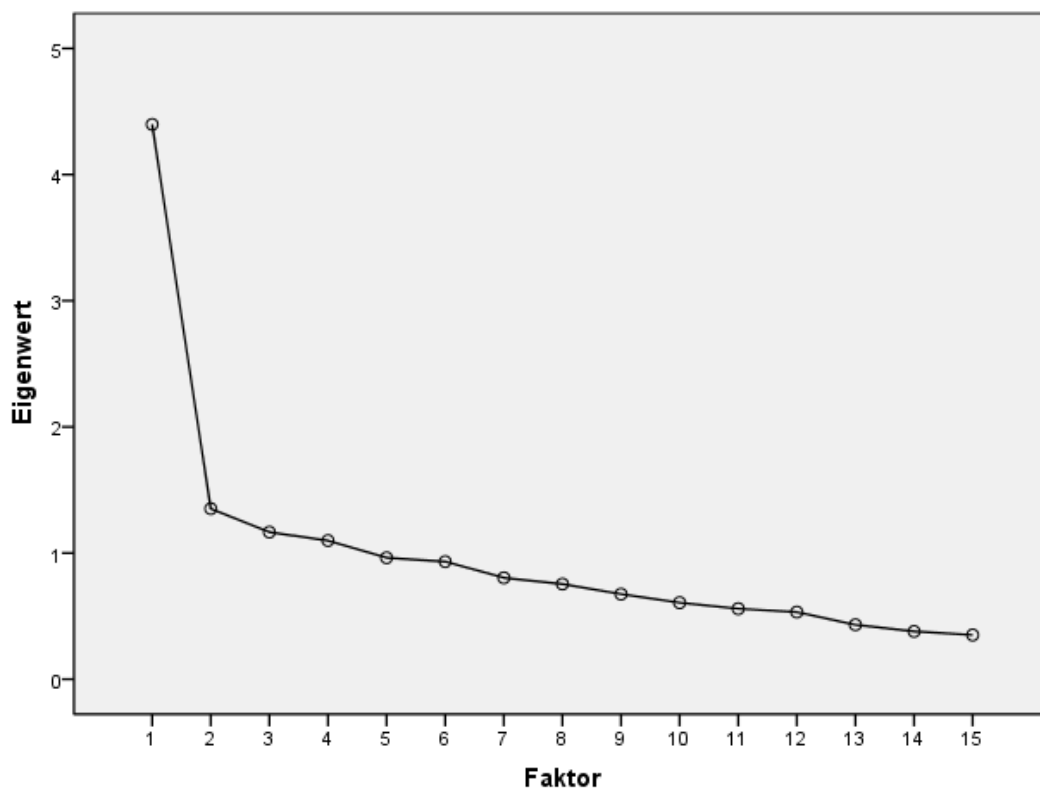


Abbildung 12: *Eigenwertdiagramm (Screeplot) der exploratorischen Faktorenanalyse (N= 221)*

Die zweidimensionale Lösung ergibt keine sinnvoll interpretierbaren Faktoren. Bei vier Faktoren lassen sich hingegen entsprechend der inhaltlichen Gemeinsamkeiten die Dimensionen *Leistungssportliche Unterstützung* (LSU), *Dualer Schulalltag* (ALL), *Trainingsstruktur* (TR) und *Sonderleistungen* (SL) benennen und interpretieren (vgl. Tabelle 9).

Tabelle 9: *Faktorladungen des 4-Dimensionenmodells zur Erfassung der Athletenzufriedenheit mit den Unterstützungsleistungen an den EdS auf der Basis einer exploratorischen Faktorenanalyse (N = 221)*

<i>Dimension</i>	<i>Item</i>	<i>Faktorladungen</i>	
Leistungs- sportliche Unterstützung (LSU)	Reibungslose Zusammenarbeit zwischen EdS und Sportförderereinrichtungen	.74	
	Unterstützung beim Festlegen sportlicher Ziele	.71	
	Planung der dualen Karriere	.66	
	Zeitliche Abstimmung zwischen Schule und Leistungssport	.66	
	Ausbildung Lehrertrainer	.54	
	Möglichkeit zu Sonderfehlzeiten aufgrund sportlicher Verpflichtungen	.44	
Dualer Schulalltag (ALL)	Angebot / Nutzung elektronischer Kommunikationsmittel	.76	
	Angebote zum Nachholen von Lerninhalten	.66	-.41
	Unterstützung beim Finden schulischer Ziele	.59	
	Kriterien zur Aufnahme auf eine EdS	.54	
	Nachvollziehbarkeit der Bewertung schulischer Leistungen	.53	
Trainings- Struktur (TR)	Trainingsgeräte im Schulsport	.85	
	Sport- und Trainingsstätten an der EdS	.61	-.47
Sonder- Leistungen (SL)	Essensversorgung		.62
	Möglichkeiten zur Sonderförderung bei mangelhaften schulischen Leistungen	.47	.55

Anmerkungen: Zur besseren Übersichtlichkeit werden lediglich Faktorladungen > .40 dargestellt.

Die erste Dimension (LSU) bezeichnet jene speziellen Fördermaßnahmen an den EdS, die den sportlich bedingten Belastungen durch die duale Karriere geschuldet und in dieser Form oder Ausprägung an Regelschulen unüblich sind (z.B. „Ausbildung Lehrertrainer“). Die Dimension ALL bezieht sich auf die schulische Seite der dualen Förderung. Dies beinhaltet zum einen von Seiten der Schüler kaum beeinflussbare Abläufe und Vorgaben (z.B. „Kriterien zur Aufnahme auf eine EdS“), aber auch besondere Unterstützungsleistungen zur besseren Bewältigung der Doppelbelastung von Sport und Schule (z.B. „Angebote zum Nachholen von Lerninhalten“). Die dritte Dimension (TR) befasst sich mit jenem Bereich, der eindeutig dem Leistungssport zuzuordnen ist. Die „Trainingsgeräte im Schulsport“ sowie die „Sport- und Trainingsstätten an der EdS“ werden zwar im Schulbetrieb von den Nachwuchssportlern genutzt, existieren aber primär ohne Schulbezug. Problematisch ist die Auslegung der vierten Dimension, da sie zwei vergleichsweise heterogene Kriterien zusammenfasst. Hierunter fallen die Kriterien „Essensversorgung“ und „Möglichkeiten zur Sonderförderung“. Im Abwägungsprozess ergab sich hier die Bezeichnung *Sonderleistungen* (SL). Die Dimension beinhaltet dementsprechend Kriterien, die darauf schließen lassen, dass die Athleten Unterstützungsleistungen erwarten, die über das übliche Maß an Regelschulen hinausgehen.

Sämtliche Kriterien laden signifikant auf den vier Dimensionen (vgl. Bühner, 2011; Stevens, 2002). Eine positive bedeutende Nebenladung³³ liegt für das Kriterium „Möglichkeiten zur Sonderförderung bei mangelhaften schulischen Leistungen“ auf der Dimension ALL vor ($\lambda = .47$), während die Kriterien „Angebote zum Nachholen von Lerninhalten“ ($\lambda_3 = -.41$) und „Sport- und Trainingsstätten an der EdS“ ($\lambda = -.47$) bedeutende negative Nebenladungen auf den Dimensionen TR respektive SL aufweisen (Bühner, 2011; Guagdagnoli & Velicer, 1988; vgl. Tabelle 9). Aus der Athletenperspektive sind die Angebote zum Nachholen von Lerninhalten also wenig förderlich für die Trainingsstruktur. Die Sport- und Trainingsstätten werden nicht als Sonderleistungen aufgefasst, sondern sind nach Ansicht der Athleten für eine EdS selbstverständlich vorhanden.

³³ Eine Nebenladung wird nach Stevens (2002) bei Werten > 0.4 als bedeutsam angenommen.

Die Ergebnisse zeigen, dass das der Delphi-Studie zugrunde gelegte dreidimensionale Qualitätsmodell nicht bestätigt wird. Das erfahrungsgebundene Zufriedenheitserleben bedient sich anderer Maßstäbe als die theoriegeleitete Qualitätsanalyse. Das vorgefundene subjektive Zufriedenheitsmodell, bestehend aus 15 Kriterien in vier Dimensionen, soll daher im folgenden Schritt überprüft bzw. kreuzvalidiert werden, um Stichprobeneinflüsse auf die Ergebnisbildung möglichst auszuschließen.

9.5 Kreuzvalidierung des subjektiven Zufriedenheitsmodells

9.5.1 Stichprobe und Erhebungsinstrument.

Zur Kreuzvalidierung des subjektiven Zufriedenheitsmodells wurden 224 Schüler (116 Acht- und 108 Zehntklässler) der anderen zwei Berliner EdS-Standorte (B und C) befragt. Es wurde auf den gleichen Fragebogen wie im Rahmen der Kriterien- und Dimensionsanalyse (AZ-EdS, primary scale) inklusive der ausgeschlossenen Items aus dem ersten Entwicklungsschritt zurückgegriffen.

9.5.2 Untersuchungsdesign

Im vorausgehenden Untersuchungsschritt hat sich gezeigt, dass das angenommene dreidimensionale Qualitätsmodell nicht bestätigt werden kann. Stattdessen ist eine vierdimensionale Struktur, repräsentiert durch 15 Kriterien, anzunehmen. Anhand einer neuen Stichprobe wird dieses Zufriedenheitsmodell mittels einer konfirmatorischen Faktorenanalyse (CFA: Maximum-Likelihood) kreuzvalidiert und auf seinen Modell-Fit getestet. Das Vier-Dimensionen-Modell wird anschließend mit dem ursprünglich zugrunde gelegten dreidimensionalen Qualitätsmodell (Struktur, Prozess und Ergebnis) verglichen, indem die ausgeschlossenen Kriterien des ersten Entwicklungsschrittes erneut berücksichtigt werden, um zu prüfen, ob die beobachteten Antwortschwierigkeiten in Form hoher MV-Anteile erneut auftreten. Kriterien mit MV-Anteilen $> 20\%$ werden erneut aus der Analyse ausgeschlossen. Bei Kriterien mit MV-Anteilen $< 20\%$ werden die Fehlwerte durch eine multiple Imputation

mit Hilfe der von Joseph Schafer entwickelten Software NORM nach dem Expectation-Maximization-Algorithmus ersetzt³⁴. Dies ist notwendig, da die konfirmatorische Faktorenanalyse nur mit Hilfe eines vollständigen Datensatzes ausgeführt werden kann. Ein ansonsten notwendiger listenweiser Fallausschluss führt zu einem deutlich verkleinerten Datensatz, womit relevante Informationen aus der Befragung verloren gehen können (Homburg & Klarmann, 2012; Lüdtke, Trautwein, Kunter & Baumert, 2006).

Basierend auf den Ergebnissen des explorativen Schritts wird angenommen, dass das vierdimensionale Modell die Wahrnehmungsstruktur der Schüler besser repräsentiert und somit zu einem besseren Modell-Fit führt. Der Fit wird zunächst mittels globaler Gütekriterien überprüft. Berücksichtigt werden hierbei die Ergebnisse des χ^2 -Tests in Abhängigkeit von den Freiheitsgraden (χ^2/df), des Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), des Standardized Root Mean Square Residual (SRMR) sowie des Goodness of Fit Indexes (GFI) und des Comparative Fit Indexes (CFI). Anhand der gleichen Kriterien erfolgt die Prüfung des dreidimensionalen Expertenmodells. Ein direkter Modellvergleich erfolgt anschließend über den χ^2 -Differenztest (Hu & Bentler, 1998; Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003).

9.6 Ergebnisse der Kreuzvalidierung

Auch im zweiten Validierungsschritt zeigt sich analog zur EFA, dass die gleichen vier Kriterien einen MV-Anteil größer 20% aufweisen („Sportkoordinator“, „Hohe Anzahl adäquater Schulabschlüsse“, „Schulzeitstreckung“ und „Positive Presse“). Dementsprechend wird bei der Modellkonfirmation ebenfalls auf einen Einbezug dieser Kriterien in die Analysen verzichtet. Damit ist auch in diesem Untersuchungsschritt die Ergebnisdimension von der Analyse ausgeschlossen. Für die Überprüfung der Fit-Indizes wird folglich das vierdimensionale EFA-Modell sowie das zweidimensionale Qualitätsmodell (Struktur und Prozess) herangezogen.

³⁴ Die häufig verwendeten singulären Imputationen (z.B. über Mittelwerte) liefern meist unzureichende Resultate (Homburg & Klarmann, 2012) und kamen daher nicht in Betracht.

Der Modell-Fit des aus der EFA abgeleiteten vierdimensionalen Modells zeigt eine akzeptable Passung ($\chi^2/df = 2.04$, RMSEA = .07, SRMR = .07 und GFI = .90). Lediglich der CFI = .84 weist einen Wert unterhalb eines akzeptablen Fits auf (vgl. Tabelle 10). Auch das zweidimensionale Qualitätsmodell zeigt mit $\chi^2/df = 2.10$, RMSEA = .07, SRMR = .07 und GFI = .90 akzeptable Werte. Der CFI = .82 liegt erneut unterhalb des geforderten Grenzwertes (vgl. Tabelle 10). Der schlechtere Wert für χ^2/df bezogen auf das zweidimensionale Modell deutet darauf hin, dass das in der EFA ermittelte vierdimensionale Modell tendenziell besser geeignet ist, die Qualitätswahrnehmung der Athleten abzubilden. Durch den χ^2 -Differenztest wird diese Annahme bestätigt. Der Wechsel vom zweidimensionalen- zum vierdimensionalen Modell führt zu einer statistisch bedeutsamen Verbesserung ($\Delta\chi^2 = 15.37$, $\Delta df = 5$, $p < .01$).

Tabelle 10: *Berechnete Modelle der konfirmatorischen Faktorenanalyse*

Modell	N	χ^2/df	RMSEA	SRMR	CFI	GFI	χ^2_{diff}
Guter Modellfit ^a		≤ 2	$\leq .05$	$\leq .05$	$\geq .97$	$\geq .95$	
Akzeptabler Modellfit ^a		≤ 3	$\leq .08$	$\leq .10$	$\geq .95$	$\geq .90$	
1. Zwei Dimensionen ^b	224	2.10	.07	.07	.82	.90	
2. Vier Dimensionen ^c	224	2.04	.07	.07	.84	.90	
Unterschied Modell 1 & 2							15.37**
3. Zwei Dimensionen ^b (Gesamtstichprobe)	445	2.36	.06	.05	.89	.94	
4. Vier Dimensionen ^c (Gesamtstichprobe)	445	1.92	.05	.04	.93	.96	
Unterschied Modell 3 & 4							48.80**

Anmerkungen: χ^2/df = Chi²/Freiheitsgrade; RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation; SRMR = Standardized Root Mean Square Residual; GFI = Goodness of Fit Index; CFI = Comparative Fit Index; * Die χ^2 -Differenz ist auf dem .01 Niveau signifikant.

^a Die Modellfit-Grenzwerte basieren auf den Angaben von Schermelleh-Engel, Moosbrugger und Müller (2003).

^b Dimensionen: Struktur- und Prozessqualität.

^c Dimensionen: Leistungssportliche Unterstützung, Dualer Schulalltag, Trainingsstruktur und Sonderleistungen.

Die Gründe für einen nicht optimalen Fit können in der Vielzahl der zu schätzenden Parameter liegen. Eine Vergrößerung der Stichprobe kann somit die Genauigkeit der Parameterschätzung und damit die Aussage über den Model-Fit verbessern (Bortz & Döring, 2009). Daher wurden die Stichproben des exploratorischen und konfirmatorischen Schrittes zusammengefasst. Da beide Stichproben mit dem exakt gleichen Instrument befragt wurden, konnte so die Stichprobe auf $N = 445$ erhöht werden. Dies entspricht einer Vollerhebung der Schüler der achten und zehnten Klassen an den Berliner EdS³⁵. Mit der vergrößerten Probandenzahl wird geprüft, ob sich ein besserer Modell-Fit für das vierdimensionale Modell ergibt. Aus Tabelle 10 ist ersichtlich, dass die Fit-Indizes des vierdimensionalen Modells, $\chi^2/df = 1.92$, RMSEA = .05, SRMR = .42 und GFI = 0.95 für die Gesamtstichprobe ($N = 445$) die Anforderungen einer guten Modellpassung erfüllen. Lediglich der CFI bleibt mit .93 knapp unterhalb des akzeptablen Fits, lässt aber dennoch eine deutliche Steigerung erkennen (vgl. Tabelle 10). Auch hier zeigt der χ^2 -Differenztest eine signifikante Verbesserung beim Wechsel vom zweidimensionalen zum vierdimensionalen Modell ($\Delta\chi^2 = 48.80$, $\Delta df = 5$, $p < .01$).

9.7 Ergebnisse der Item- und Reliabilitätsanalysen

In einem abschließenden Schritt werden Item- und Reliabilitätsanalysen zur weiteren empirischen Überprüfung des Fragebogenentwurfs anhand der Gesamtschülerstichprobe an den vier Berliner EdS-Standorten durchgeführt. Auch hier wurde auf den imputierten Datensatz zurückgegriffen, um eine listenweise Löschung der Kriterien im Rahmen der Reliabilitätsanalyse zu vermeiden.

Die Item- und Skalenstatistiken (vgl. Tabelle 11) für die 445 Athleten zeigen für die Dimensionen LSU ($\alpha = .73$) sowie ALL ($\alpha = .65$) zufriedenstellende interne Konsistenzen. Die Dimensionen TR und SL zeigen geringe interne Konsistenzen von $\alpha = .38$ und $\alpha = .31$. Der Gesamtfragebogen weist eine hohe interne Konsistenz auf ($\alpha = .80$).

³⁵ Zum Zeitpunkt der Erhebung waren vereinzelt Athleten krank oder aufgrund sportlicher Verpflichtungen nicht anwesend. Deren Urteile sind nicht in die Analyse eingeflossen.

Bei der Betrachtung der Trennschärfe (r_{it}) fällt auf, dass in den ersten beiden Dimensionen (LSU und ALL) ein mittleres Niveau ($r_{it} = .31$ bis $.58$) erreicht wird, während sich die Items der zwei anderen Dimensionen als wenig trennscharf erweisen ($r_{it} = .23$ und $.18$, vgl. Tabelle 11). Eine Aussonderung nicht trennscharfer Items würde die interne Konsistenz jedoch nicht verbessern. Zusätzlich sprechen die inhaltlichen Gründe für die Beibehaltung dieser Kriterien. Über sämtliche Kriterien hinweg wurde die gesamte Spannweite der Bewertungsmöglichkeiten von Note 1 bis Note 5 ausgenutzt. Die Itemschwierigkeiten (M) weisen in der Dimension TR einen niedrigeren Mittelwert ($M = 1.92$ bis 2.19) auf als in den übrigen drei Dimensionen ($M = 2.21$ bis 3.43). Bei der Itemstreuung ($SD = 0.69$ bis 0.84) finden sich keine extremen Ausprägungen. Die Korrelationen schwanken zwischen $r = .12$ für SL mit TR und $r = .58$ für LSU mit ALL.

Tabelle 11: *Statistische Kennwerte für die Gesamtstichprobe (N=445)*

Fragebogen	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min	Max	r_{it}	α
Leistungssportliche Unterstützung (6 Items)	2.50	0.71	1.17	5.00	.31 – .58	.73
Dualer Schulalltag (5 Items)	2.83	0.67	1.20	5.00	.33 – .52	.65
Trainingsstruktur (2 Items)	2.06	0.79	1.00	5.00	.23	.38
Sonderleistungen (2 Items)	3.08	0.85	1.00	5.00	.18	.31

Anmerkungen: *M* = Skalenmittelwert; *SD* = Streuung Skalenmittelwert, Min = Minimalwert der Skala; Max = Maximalwert der Skala; r_{it} = Trennschärfe; α = interne Konsistenz nach Cronbach's Alpha

9.8 Diskussion des Entwicklungs- und Validierungsprozesses

Da bisher noch kein standardisierter Fragebogen zur Ermittlung der Zufriedenheit der Athleten mit den Unterstützungsleistungen an den EdS existiert, wurde der AZ-EdS auf Basis der im ersten Untersuchungsabschnitt festgestellten Delphi-Kriterien konstruiert und validiert. Im Rahmen dieses Entwicklungs- und Validierungsprozesses wurde zum einen der

entwickelte Fragebogen auf seine teststatistische Güte überprüft und zum anderen ein Zufriedenheitsmodell der Athleten entworfen, das eine gezielte Steuerung von Verbesserungsmaßnahmen an den EdS ermöglicht. Hierzu wurde eine mehrstufige Schrittfolge initiiert, um den AZ-EdS sowie das Zufriedenheitsmodell empirisch abzusichern.

Im ersten Analyseschritt konnte die Schwelle zwischen Zufriedenheit und Unzufriedenheit regressionsanalytisch ermittelt werden. Der Übergang liegt nach diesen Ergebnissen auf dem arithmetischen Mittel (3.0) der fünfstufigen Skala. Da die Befragung ausschließlich im Bereich der Schule erfolgt, wurde die Ratingskala an die Notenbewertung in der Schule angepasst. Zusätzlich wurde eine *weiß nicht*-Kategorie eingesetzt, da sich in der Vorstudie gezeigt hat, dass verschiedene Kriterien einen hohen Anteil an Fehlwerten aufgewiesen haben.

Die teilweise sehr hohen Fehlwerte führten im zweiten Schritt zur Nichtberücksichtigung von vier Kriterien im Rahmen der exploratorischen Faktorenanalyse. Die Zufriedenheit der Athleten mit den Unterstützungsleistungen an den EdS lässt sich demnach in einem vierdimensionalen Gefüge über 15 Kriterien abbilden. Aufgrund der inhaltlichen Gemeinsamkeiten der Kriterien werden sie als *Leistungssportliche Unterstützung*, *Dualer Schulalltag*, *Trainingsstruktur* und *Sonderleistungen* benannt.

Über die konfirmatorische Faktorenanalyse konnte die dargelegte vierdimensionale Struktur der Zufriedenheitswahrnehmung im dritten Entwicklungsschritt bestätigt werden. Sowohl bezogen auf die unabhängige Stichprobe als auch auf die Gesamtstichprobe ergibt sich ein signifikant besserer Fit im Vergleich zum drei- bzw. zweidimensionalen Qualitätsmodell. Auch in diesem Entwicklungsschritt weisen die gleichen Kriterien wie im exploratorischen Schritt einen hohen Missing-Value-Anteil auf. Die Erfassung der Zufriedenheit der Athleten mit den Unterstützungsleistungen an den EdS mit Hilfe des AZ-EdS ist daher über 15 Kriterien in vier Dimensionen möglich (final scale, vgl. Anhang 5).

Dieser Sachverhalt führt jedoch zu einer vergleichsweise geringen Kriterienzahl in den Dimensionen *Trainingsstruktur* und *Sonderleistungen* mit mangelhaften internen Konsistenzen. Aufgrund ihrer großen Bedeutung für die duale Förderung (vgl. Deutscher Olympischer Sportbund [DOSB], 2006; Zschätzsch & Lohse-Bossenz, i. V.) ist jedoch von einem Ausschluss dieser Dimensionen abzuraten. Zudem ist anzunehmen, dass eine Testverlängerung zu deutlich besseren Testkennwerten führt. Die niedrigen Trennschärfen im

Bereich *Sonderleistungen* sind als unproblematisch anzusehen, da mit dem Test die Erfassung eines heterogenen Merkmals angestrebt wird. Bezogen auf die Dimension *Trainingsstruktur* wären allerdings höher trennscharfe Items wünschenswert. Trotz der genannten Mängel auf der Dimensionsebene ist die interne Konsistenz des Gesamtinstruments als gut zu bewerten.

Berücksichtigt man den gesamten Entwicklungsprozess (Delphi-Studie und Konstruktions- / Validierungsstudie) erfasst der AZ-EdS die Athletenzufriedenheit mit den Unterstützungsleistungen *inhalts- und konstruktvalide*. Trotz der genannten methodischen Schwierigkeiten in den Dimensionen *Trainingsstruktur* und *Sonderleistungen* kann von einer insgesamt *reliablen* Erfassung der Athletenzufriedenheit mit den Unterstützungsleistungen an den EdS ausgegangen werden. Der AZ-EdS ist somit geeignet, als Erhebungsinstrument zur Feststellung der Athletenzufriedenheit mit den Unterstützungsleistungen an den EdS zu dienen. Für die Praxis bieten die Ergebnisse eine Möglichkeit, qualitätsrelevante Bereiche an den EdS zu prüfen und so Schwachstellen in der Qualitätsstruktur aufzudecken. Ungeachtet der Relevanz objektiver Qualitätsmerkmale kann so das subjektive Zufriedenheitsempfinden der Athleten als Indikator für die Güte der angebotenen Unterstützungsleistungen an den EdS multidimensional erfasst werden. Dies kennzeichnet die Ausgangslage für den abschließenden Untersuchungsabschnitt, innerhalb dessen eine deskriptive Analyse der Zufriedenheit der Athleten mit den Unterstützungsleistungen an den Berliner EdS mit Hilfe des AZ-EdS erfolgt.

10 Analyse der Athletenzufriedenheit mit den Unterstützungsleistungen an den Berliner EdS

10.1 Anlage des dritten Untersuchungsabschnittes

Der vorangegangene Untersuchungsabschnitt diente zur Entwicklung und Validierung des AZ-EdS, einem bereichsspezifischen Fragebogen zur Erfassung der Athletenzufriedenheit mit den Unterstützungsleistungen an den EdS. In dem im Folgenden dargestellten abschließenden Untersuchungsabschnitt wurde mithilfe des AZ-EdS geprüft, ob sich die in verschiedenen Evaluationsstudien festgestellte mangelnde Qualität der dualen Förderung an den EdS durch die subjektiven Zufriedenheitsurteile der Athleten bestätigen lässt.

Ziel des dritten und finalen Untersuchungsabschnittes ist der Nachweis jener Bereiche bzw. Merkmale der dualen Förderung an den Berliner EdS, die weiterer Optimierung bedürfen, um die Zufriedenheit der Eliteschüler und dadurch mittelbar der dualen Leistungsaspekte zu erhöhen. Im Rahmen einer differenzierten Analyse ist nachfolgend die Wichtigkeit der einzelnen Kriterien für das Zufriedenheitserleben der Athleten zu ermitteln, damit eine Prioritätenabfolge für weitere Evaluations- und Verbesserungsmaßnahmen erstellt werden kann. Weiterhin ist zu prüfen inwieweit der spezielle Schulstandort und die Klassenstufe Einfluss auf die Zufriedenheitsbeurteilung ausüben. Beides ermöglicht, qualitätskritische Betreuungsbedingungen anhand subjektiver Maßstäbe der Athleten zu erkennen und in der Folge die entsprechenden Förder- und Unterstützungsmaßnahmen athletenzentriert zu erhöhen.

10.2 Stichprobe, Untersuchungsablauf und Befragungsinstrument

Im Rahmen dieser Studie wurde auf die Item- und Skalenstatistiken der Gesamtstichprobe ($N = 445$) aus dem zweiten Untersuchungsabschnitt zurückgegriffen, in diesem Falle jedoch auf eine Imputation fehlender Daten verzichtet. Die deskriptive Analyse basiert daher auf dem Prinzip des paarweisen Ausschlusses fehlender Werte. Diese Vorgehensweise führt zu einer Totalerhebung der achten und zehnten Klassen der vier

Berliner EdS-Standorte (vgl. Tabelle 12)³⁶. Die Stichprobenstruktur gewährleistet, dass die Probanden über eine hinreichende Erfahrung bzw. Urteilskompetenz in Bezug auf das Fördersystem der EdS verfügen. Bezogen auf das zugrunde gelegte C/D-Paradigma (vgl. Kapitel 5.2.1) sind die Schüler in der Lage, den notwendigen Vergleichsstandard bei der Bewertung der Diskrepanz zwischen Soll- und Ist-Leistung anzulegen.

Tabelle 12: *Stichprobenstruktur der befragten Athleten an den Berliner EdS*

Eliteschule des Sports	8. Klasse	10. Klasse	Summe
Standort A	52	46	98
Standort B	76	62	138
Standort C	40	46	86
Standort D	42	81	123
Gesamt:	210	235	445

Das subjektive Zufriedenheitserleben soll anhand von deskriptiven Kennwerten auf Basis der Rückläufe des AZ-EdS ermittelt werden, um daraus Empfehlungen zur gezielten Überprüfung defizitärer Unterstützungsleistungen an den Berliner EdS zu geben. Zunächst wird hierzu die relative Wichtigkeit der einzelnen Dimensionen und Kriterien mittels des quadrierten Korrelationskoeffizienten sowie multipler Regressionsanalysen berechnet. Dies ermöglicht es, eine Prioritätenfolge für die Überprüfung und Verbesserung der Kriterien zu erstellen. Anschließend wird mittels Varianz- und Intra-Klassen-Korrelationsanalysen (ICC) geprüft, inwiefern die Zufriedenheitsurteile von Standort- oder Klassenzugehörigkeit beeinflusst werden, und ob an den einzelnen Standorten hohe Übereinstimmungen bei der Beurteilung vorherrschen. Abschließend wird anhand des im zweiten Untersuchungsabschnittes festgestellten Schwellenwertes zwischen Zufriedenheit und Unzufriedenheit (3.0) ein differenziertes Bild der subjektiven Zufriedenheit der Athleten mit den Unterstützungsleistungen an den EdS gezeichnet. Dies erfolgt sowohl auf Kriterienebene als

³⁶ Zum Zeitpunkt der Erhebung waren vereinzelt Athleten krank oder aufgrund sportlicher Verpflichtungen nicht anwesend. Deren Urteile sind nicht in die Analyse eingeflossen.

auch in Bezug auf die Dimensionen *Leistungssportliche Unterstützung* (LSU), *Dualer Schulalltag* (ALL), *Trainingsstruktur* (TR) und *Sonderleistungen* (SL).

10.3 Ergebnisse

10.3.1 Relative Wichtigkeit der Kriterien

Die korrelative Analyse der Summenwerte³⁷ der vier Dimensionen gegen die beiden Globalitems „Gesamtzufriedenheit“ und „Gesamtqualität“ offenbaren signifikante Zusammenhänge aller Dimensionen mit dem Kriterium „Gesamtzufriedenheit“ auf dem 1%-Niveau. Auch die Korrelationen mit der „Gesamtqualität“ sind für alle Dimensionen signifikant mit 1%-iger Irrtumswahrscheinlichkeit abgesichert. Die Korrelationskoeffizienten und Signifikanzangaben sowie die relativen Wichtigkeiten der einzelnen Dimensionen w_j (vgl. Kapitel 6.4.4) sind in Tabelle 13 zusammengefasst. Der Zusammenhang zwischen den beiden Globalitems ist mit $r = .57$ ebenfalls signifikant mit $p < .01$.

Tabelle 13: *Korrelationen zwischen den Globalitems und den Summenwerten der Dimensionen des Zufriedenheitsmodells sowie die relative Wichtigkeit der einzelnen Dimensionen w ($N = 445$)*

Dimensionen		Leistungs- sportliche Unterstützung	Dualer Schulalltag	Trainings- struktur	Sonder- leistungen
Gesamt- zufriedenheit	<i>r</i>	.48**	.48**	.27**	.39**
	Sig.	.00	.00	.00	.00
	<i>w</i>	34%	33%	11%	22%
Gesamt- qualität	<i>r</i>	.42**	.41**	.30**	.20**
	Sig.	.00	.00	.00	.00
	<i>w</i>	38%	35%	19%	8%

Anmerkungen: *r* = Korrelation nach Pearson, Sig. = Signifikanz (2-seitig), ** die Korrelation ist auf dem .01 Niveau signifikant.

³⁷ Alternativ zu den Summenwerten können auch die Faktorwerte verwendet werden. In diese gehen jedoch auch jene Items ein, die nur gering auf der Dimension laden, dieser aber nicht zugeordnet sind (Bühner, 2011). Um den Beitrag der einzelnen, abgegrenzten Dimensionen zu den Globalitems zu messen, wird daher der Summenwert verwendet.

Die relativen Wichtigkeiten bezogen auf die Gesamtzufriedenheit zeigen mit 34% bzw. 33% eine höhere Relevanz für die Dimensionen LSU und ALL als für die Dimensionen SL (22%) und TR (11%). In Bezug auf die Gesamtqualität weisen die Dimensionen LSU und ALL wiederum relativ eine höhere Wichtigkeit (38% und 35%) als die beiden anderen Dimensionen auf. Bei diesen erfährt nun die Dimension TR mit 19% im Gegensatz zu SL mit 8% eine höhere Wichtigkeit.

Die berechneten standardisierten Regressionskoeffizienten³⁸ bestätigen das Bild der Korrelationsanalyse. Auf der Dimensionsebene zeigen sich in Analogie zur Korrelationsanalyse für die *Gesamtzufriedenheit* als abhängige Variable relative Wichtigkeiten von 34% (LSU) bis 9% (TR; vgl. Tabelle 14). Ersichtlich wird in diesem Zusammenhang auch, dass durch die gleichzeitige Berücksichtigung der unabhängigen Variablen im Berechnungsmodell die Dimension SL an relativer Wichtigkeit im Vergleich zur Korrelationsanalyse gewinnt. Alle unabhängigen Variablen werden in diesem Modell signifikant und tragen zur Erklärung der Gesamtzufriedenheit bei.

Tabelle 14: *Relative Wichtigkeit der einzelnen Dimensionen des Zufriedenheitsmodells in Bezug auf die Globalitems (N = 445)*

Dimensionen		Leistungs- sportliche Unterstützung	Dualer Schulalltag	Trainings- struktur	Sonder- leistungen
Globalitems					
Gesamt- zufriedenheit	β	.25**	.23**	.12**	.22**
	Sig.	.00	.00	.00	.00
	w	34%	30%	9%	27%
Gesamt- qualität	β	.23**	.23**	.18**	.03
	Sig.	.00	.00	.00	.52
	w	39%	37%	23%	1%

Anmerkungen: β = standardisierter Regressionskoeffizient, Sig. = Signifikanz, w = relative Wichtigkeit des Kriteriums, ** die Korrelation ist auf dem .01 Niveau signifikant.

³⁸ Im Rahmen der Regressionsanalysen haben sich keine Multikollinearitäten zwischen den erklärenden Variablen ergeben, womit die Voraussetzung für die Ermittlung der Regressionskoeffizienten erfüllt ist.

Betrachtet man die relativen Wichtigkeiten für die Beurteilung der *Gesamtqualität* als abhängige Variable, fällt die Dimension SL in ihrer Wichtigkeit niedriger aus und besitzt mit 1% nahezu keine Relevanz für das globale Qualitätsurteil. In diesem Fall leistet die Dimension SL auch keinen signifikanten Beitrag zur Vorhersage der abhängigen Variable ($p = .52$). Für die anderen drei Dimensionen ist die Wichtigkeitsverteilung mit der Korrelationsanalyse vergleichbar bei signifikanten Vorhersagebeiträgen ($p < .01$; vgl. Tabelle 14).

Zusätzlich zur Betrachtung auf Dimensionsebene wurden die regressionsanalytischen Berechnungen auch auf Kriterienebene durchgeführt. Hier wurden zunächst alle Kriterien in die Analyse einbezogen, bevor diese jeweils getrennt für die einzelnen Dimensionen analysiert wurden. Dies hat den Vorteil, dass so die relative Wichtigkeit der gesamten Kriterien untereinander als auch innerhalb der Dimensionen dargelegt werden können. Da in der vorliegenden Untersuchung die Zufriedenheit als zentraler Indikator für die Qualität angesehen wird, werden im Folgenden aus Übersichtsgründen nur noch die relativen Wichtigkeiten der Kriterien in Bezug auf die Gesamtzufriedenheit dargestellt. Für die Berechnungen bezüglich der Gesamtqualität sei auf Anhang 6 verwiesen.

Tabelle 15 zeigt den Vergleich aller Kriterien³⁹ und deren Wichtigkeit in Bezug auf die Beurteilung der *Gesamtzufriedenheit*. Hierbei leisten sieben Kriterien einen signifikanten Beitrag zur Vorhersage der abhängigen Variable ($p \leq .05$), die zusammen 85% der relativen Wichtigkeit für die Gesamtzufriedenheit ausmachen. Jede der vier Dimensionen ist zwei Mal bzw. ein Mal (TR) vertreten. Besondere Relevanz haben die Kriterien „Essensversorgung“ (20%), „Angebote zum Nachholen von Lerninhalten“ (17%) und „Möglichkeit zu Sonderfehlzeiten aufgrund sportlicher Verpflichtungen“ (14%).

³⁹ Auf die komplette Ausformulierung der Kriterien wurde aus Gründen der besseren Lesbarkeit verzichtet. Diese kann im Anhang 5 eingesehen werden.

Tabelle 15: *Regressionsanalytisch bestimmte Rangreihe der Kriterien auf Basis der relativen Wichtigkeit in Bezug auf die Gesamtzufriedenheit (N = 445)*

Rang	Kriterium	Dimension	β	Sig	w
1	Essensversorgung	SL	.18**	.00	20%
2	Angebote zum Nachholen von Lerninhalten	ALL	.17**	.00	17%
3	Möglichkeit zu Sonderfehlzeiten aufgrund sportlicher Verpflichtungen	LSU	.15**	.00	14%
4	Möglichkeiten zur Sonderförderung bei mangelhaften schulischen Leistungen	SL	.13**	.00	10%
5	Sport- und Trainingsstätten an der EdS	TR	.13**	.00	10%
6	Kriterien zur Aufnahme auf eine EdS	ALL	.12*	.01	9%
7	Reibungslose Zusammenarbeit zwischen EdS und Sportförderereinrichtungen	LSU	.09*	.05	5%
8	Planung der dualen Karriere	LSU	.09	.07	5%
9	Zeitliche Abstimmung zwischen Schule und Leistungssport	LSU	.08	.08	4%
10	Unterstützung beim Finden schulischer Ziele	ALL	.08	.11	4%
11	Trainingsgeräte im Schulsport	TR	.05	.27	1%
12	Unterstützung beim Festlegen sportlicher Ziele	LSU	-.04	.38	1%
13	Ausbildung Lehrertrainer	LSU	-.03	.53	0%
14	Angebot / Nutzung elektronischer Kommunikationsmittel	ALL	-.01	.77	0%
15	Nachvollziehbarkeit der Bewertung schulischer Leistungen	ALL	.00	.97	0%

Anmerkungen: β = standardisierter Regressionskoeffizient, Sig. = Signifikanz, w = relative Wichtigkeit des Kriteriums, ** die Korrelation ist auf dem .01 Niveau signifikant, * die Korrelation ist auf dem .05 Niveau signifikant. Die gestrichelte Linie trennt die signifikanten von den nicht signifikanten Kriterien. Die relativen Wichtigkeiten der Items sind auf ganze Zahlen gerundet, so dass sich in der Summe keine vollständigen 100% ergeben.

Neben dieser Gesamtbetrachtung sind im vorliegenden Fall vor allem die relativen Wichtigkeiten *innerhalb der einzelnen* Dimensionen von Interesse, da die Analysen auf Dimensionsebene gezeigt haben, dass alle Dimensionen signifikant die Ausprägung der

Globalitems beeinflussen⁴⁰. Dargestellt sind in Tabelle 16 die regressionsanalytischen Ergebnisse für das Globalitem Gesamtzufriedenheit⁴¹, die getrennt für jede Dimension berechnet wurden. Demnach gehen in diese Berechnungen immer nur jene Kriterien ein, die in den vorhergehenden Faktorenanalysen den jeweiligen Dimensionen zugeordnet wurden. Die einzelnen Dimensionen wurden in die oben bestimmte Rangreihe der relativen Wichtigkeit für die Gesamtzufriedenheit gebracht. Somit ist die zuerst genannte Dimension LSU sehr wichtig, während die letztgenannte Dimension TR weniger wichtig ist.

In der Dimension LSU leisten die Kriterien „Ausbildung Lehrertrainer“ und „Unterstützung beim Festlegen sportlicher Ziele“ keinen signifikanten Beitrag zur Vorhersage der Gesamtzufriedenheit ($p > .05$) was sich auch in der relativen Wichtigkeit zeigt (1% bzw. 0%). Als besonders wichtig werden die Kriterien „Möglichkeit zu Sonderfehlzeiten aufgrund sportlicher Verpflichtungen“ ($w = 42\%$) und „Planung der dualen Karriere“ ($w = 30\%$) betrachtet.

In der Dimension ALL ist lediglich das „Angebot / Nutzung elektronischer Kommunikationsmittel“ als unwichtig einzustufen ($p > .05$; $w = 1\%$). Am wichtigsten wird das Kriterium „Angebote zum Nachholen von Lerninhalten“ ($p < .01$; $w = 47\%$) durch die Berechnungen ausgewiesen.

In den durch jeweils zwei Kriterien definierten Dimensionen TR und SL werden alle Kriterien signifikant ($p \leq .01$), wenngleich sich in der relativen Wichtigkeit zwischen den jeweiligen Kriterien deutliche Unterschiede ergeben. In der Dimension SL ergibt sich eine höhere Relevanz bei den „Möglichkeiten zur Sonderförderung bei mangelhaften schulischen Leistungen“ ($w = 62\%$) im Gegensatz zur „Essensversorgung“ ($w = 38\%$). In der Dimension TR fällt die relative Wichtigkeit der „Sport- und Trainingsstätten an der EdS“ ($w = 77\%$) deutlich höher aus als bei den „Trainingsgeräten im Schulsport“ ($w = 23\%$).

⁴⁰ Einschränkung muss festgehalten werden, dass sich bei der relativen Wichtigkeit bezüglich der Gesamtqualität widersprüchliche Befunde ergeben haben: Während in den regressionsanalytischen Berechnungen die Dimension SL keinen signifikanten Beitrag zur Erklärung der Gesamtqualität leistet, ergibt sich hier ein signifikantes Ergebnis in der Korrelationsanalyse.

⁴¹ Die Regressionsanalysen mit der Gesamtqualität als abhängige Variable sind aus Anhang 6 und 7 ersichtlich.

Tabelle 16: Rangreihe der Kriterien des Zufriedenheitsmodells in Bezug auf die Gesamtzufriedenheit, getrennt für die vier Dimensionen (N = 445)

Rang / Dimension	Rang	Kriterium	β	Sig	w
<i>Leistungssportliche Unterstützung (LSU)</i>	1	Möglichkeit zu Sonderfehlzeiten aufgrund sportlicher Verpflichtungen	.23	.00**	42%
	2	Planung der dualen Karriere	.20	.00**	30%
	3	Zeitliche Abstimmung zwischen Schule und Leistungssport	.16	.00**	20%
	4	Reibungslose Zusammenarbeit zwischen EdS und Sportförderereinrichtungen	.09	.05*	7%
	5	Ausbildung Lehrertrainer	.03	.48	1%
	6	Unterstützung beim Festlegen sportlicher Ziele	.00	.95	0%
<i>Dualer Schulalltag (ALL)</i>	1	Angebote zum Nachholen von Lerninhalten	.25	.00**	47%
	2	Unterstützung beim Finden schulischer Ziele	.18	.00**	23%
	3	Kriterien zur Aufnahme auf eine EdS	.17	.00**	22%
	4	Nachvollziehbarkeit der Bewertung schulischer Leistungen	.10	.03*	7%
	5	Angebot / Nutzung elektronischer Kommunikationsmittel	.04	.36	1%
<i>Sonderleistungen (SL)</i>	1	Möglichkeiten zur Sonderförderung bei mangelhaften schulischen Leistungen	.28	.00**	62%
	2	Essensversorgung	.22	.00**	38%
<i>Trainingsstruktur (TR)</i>	1	Sport- und Trainingsstätten an der EdS	.22	.00**	77%
	2	Trainingsgeräte im Schulsport	.12	.01*	23%

Anmerkungen: β = standardisierter Regressionskoeffizient, Sig. = Signifikanz, w = relative Wichtigkeit des Kriteriums, ** die Korrelation ist auf dem .01 Niveau signifikant, * die Korrelation ist auf dem .05 Niveau signifikant. Die relative Wichtigkeit der Dimensionen ergibt sich aus der gewählten Auflistung von oben (sehr wichtig) nach unten (weniger wichtig).

10.3.2 Einfluss von Schulstandort und Klassenstufe

Der Einfluss des jeweiligen Schulstandortes sowie der besuchten Klassenstufe (8 oder 10) auf die Zufriedenheitsbeurteilung wird mittels einfaktorieller Varianzanalyse (ANOVA) sowie der Intra-Klassen-Korrelationen ICC(1) und ICC(2) berechnet. Mit Hilfe der ANOVA wird überprüft, ob verschiedene Schulstandorte bzw. Klassenstufen einen Effekt auf die Zufriedenheitsbeurteilung haben. Um diesen Effekt zu spezifizieren, kann mittels der ICC(1) der proportionale Anteil der durch die Gruppenzugehörigkeit erklärten Varianz bestimmt werden. So zeigt eine ICC(1) von .10 bei der Variable Klassenstufe beispielsweise, dass 10% der Varianz des individuellen Urteils durch die besuchte Klassenstufe erklärt werden können. Kleine Effekte liegen bereits ab $ICC(1) = .01$ vor, ab .10 wird von mittleren und ab .25 von großen Effekten ausgegangen. Die ICC(2) dient hingegen als Schätzer dafür, wie reliabel die Gruppenmittelwerte zwischen den Gruppen unterscheiden. Übersteigt die ICC(2) einen Wert von .80, so können die Gruppenmittelwerte als reliabel angenommen werden (LeBreton & Senter, 2008; Zschätzsch et al., 2012).

Auf der Standortebene (vgl. Tabelle 17) zeigen sich signifikante Mittelwertdifferenzen zwischen den verschiedenen EdS-Standorten bei den Dimensionen ALL, TR und SL, $F = 2.93$ bis 22.55 , $p < .05$. Analog dazu weisen die ICC(1) einen kleinen bis mittleren Effekt auf ($ICC[1] = .02$ bis $.17$), während sich für LSU keine schulspezifischen Effekte ergeben. Die ICC(2)-Werte bestätigen diesen Eindruck und zeigen, mit Ausnahme der Dimension LSU ($ICC[2] = .30$), zufriedenstellende bis hohe Reliabilitäten ($ICC[2] = .68$ bis $.96$) für die Gruppenmittelwerte (Zschätzsch et al., 2012).

Tabelle 17: *Einfluss von Schulstandort und Klassenstufe auf die Zufriedenheitsbeurteilung (Zschätzsch et al., 2012)*

Dimension	Schulebene			Klassenebene		
	<i>F</i>	ICC(1)	ICC(2)	<i>F</i>	ICC(1)	ICC(2)
Leistungssportliche Unterstützung	1.35	.004	.30	19.61**	.13	.97
Dualer Schulalltag	2.93*	.02	.68	10.85**	.07	.95
Trainingsstruktur	22.55**	.17	.96	10.99**	.08	.95
Sonderleistungen	8.88**	.09	.91	4.06*	.03	.87

Anmerkungen: * $p < .05$; ** $p < .01$.

Auf der Klassenstufenebene (vgl. Tabelle 17) unterscheiden sich alle Dimensionen signifikant hinsichtlich der Mittelwerte, $F = 4.06$ bis 19.61 , $p < .05$. Die ICC(1) legt ebenfalls geringe bis mittlere Effekte aufgrund von Klassenzugehörigkeit für alle Dimensionen nahe (ICC(1) = .03 bis .13). Der Reliabilitätsindex ICC(2) zeigt durchweg sehr gute Reliabilitäten (ICC(2) = .87 bis .97; Zschätzsch et al., 2012).

Da insbesondere für die Dimensionen TR und SL hohe Standorteffekte nachgewiesen wurden, erscheinen weitere Analysen zur Beurteilerübereinstimmung auf der Dimensionsebene ratsam. Es bietet sich in diesem Zusammenhang an, die Übereinstimmung der Athleten bei der Zufriedenheitsbewertung über das verbreitete Maß des r_{wg} ⁴² von James, Demaree und Wolf (1984, 1993) zu ermitteln. Dies kann Aufschluss darüber geben, ob die Übereinstimmungen auf der Schulebene hoch genug sind, um daraus entsprechende Verbesserungsmaßnahmen ableiten oder strukturelle und organisationale Veränderungen an den einzelnen Schulstandorten zu initiieren. Der r_{wg} wird durch die proportionale Reduktion der Fehlervarianz berechnet mit

$$r_{WG} = 1 - \frac{S_X^2}{\sigma_E^2} ,$$

wobei S_X^2 die beobachtete Fehlervarianz der Variable X über K verschiedene Rater darstellt und σ_E^2 die erwartete Varianz bei nicht vorhandener Übereinstimmung repräsentiert. Wenn alle Beurteiler voll übereinstimmen und somit alle das Item gleich bewerten, ist die Varianz zwischen den Ratern 0 und der $r_{wg} = 1.0$. Wenn hingegen keine Übereinstimmung vorherrscht, nimmt der r_{wg} einen Wert von 0 an. Aus Tabelle 18 wird der Grad der Übereinstimmung ersichtlich. So sollte für eine mittlere Übereinstimmung ein r_{wg} von mindestens .51 und für eine hohe Übereinstimmung mindestens ein Wert von .71 erreicht werden.

Tabelle 18: Grenzwerte der Übereinstimmung des r_{wg}

	Übereinstimmung				
	keine	niedrig	mittel	hoch	sehr hoch
r_{wg}	< .30	.31 bis .50	.51 bis .70	.71 bis .90	.91 bis 1.00

Anmerkungen: Die Werte basieren auf den Angaben von LeBreton und Senter (2008).

⁴² Insbesondere in der organisationspsychologischen Literatur wird der r_{wg} häufig zur Berechnung der Beurteilerübereinstimmung herangezogen (vgl. Burke et al., 1999; Lüdtke et al., 2006).

Werden wie im vorliegenden Fall verschiedene Kriterien J bewertet, so kann ein $r_{wg(J)}$ berechnet werden durch

$$r_{WG(J)} = \frac{J\left(1 - \frac{\bar{S}_{X_j}^2}{\sigma_E^2}\right)}{J\left(1 - \frac{\bar{S}_{X_j}^2}{\sigma_E^2}\right) + \left(\frac{\bar{S}_{X_j}^2}{\sigma_E^2}\right)},$$

wobei $\bar{S}_{X_j}^2$ das arithmetische Mittel der beobachteten Varianz für J verschiedene Kriterien darstellt und σ_E^2 erneut die erwartete Varianz bei keiner Übereinstimmung ist. Die erwartete Varianz erhält man durch die Festlegung einer theoretischen Nullverteilung. Dieser Schritt wird als ein kritischer Punkt im Rahmen der Prüfung von Beurteilerübereinstimmungen gewertet (LeBreton & Senter, 2008). In den meisten Fällen wird bei der Prüfung der Beurteilerübereinstimmung anhand des r_{wg} auf eine gleichverteilte Nullverteilung zurückgegriffen (LeBreton & Senter, 2008). Wenn jedoch ein Antwortbias vorliegen könnte, wird angeraten alternative Verteilungen zu wählen, da ansonsten eine Überschätzung des r_{wg} entstehen kann. Eine entsprechende alternative Verteilung sollte jedoch immer theoretisch begründet werden.

Im vorliegenden Fall wird von einer gleichverteilten Bewertungsvergabe ausgegangen, was auch durch den Cut-Off Wert zwischen Unzufriedenheit und Zufriedenheit gestützt wird (vgl. Kapitel 9.2.2). Bezogen auf die verwendete fünfstufige Likert-Skala würde also jede Antwortmöglichkeit mit einer Wahrscheinlichkeit von 20% gewählt werden und σ_E^2 einen Wert von 2.00 annehmen (vgl. Tabelle 19).

Tabelle 19: *Nullverteilungen und empirische Vergabewahrscheinlichkeit für einen Wert auf einer 5-stufigen Skala*

Nullverteilung	Vergabewahrscheinlichkeit für jeden Wert der Skala					σ_E^2
	1	2	3	4	5	
gleichverteilt	.20	.20	.20	.20	.20	2.00
leicht rechtsschief	.05	.15	.20	.35	.25	1.34

Anmerkungen: Die Werte basieren auf den Angaben von LeBreton und Senter (2008).

Da der Bewertungsmodus explizit an die Notenvergabe angelehnt wurde, könnte jedoch eine andere Nullverteilung angenommen werden und eine leicht rechtsschiefe Verteilung infrage kommen. Dies lässt sich dadurch begründen, dass die Vergabe von Noten an den „Extrempolen“ seltener vorkommt als eine mittlere Bewertung. Dennoch ist anzunehmen, dass aufgrund der Hemmnisse schlechte Noten zu vergeben, tendenziell besser bewertet wird. Für σ_E^2 wird dann ein Wert von 1.34 festgelegt (vgl. Tabelle 19). Auch wenn bei der Konstruktion des AZ-EdS versucht wurde, diesem Effekt durch die Reduzierung auf eine fünfstufige Notenskala entgegenzuwirken, soll diese Möglichkeit betrachtet und die entsprechenden Indizes zusätzlich zu den Werten der gleichverteilten Nullverteilung berechnet und angegeben werden.

Legt man eine gleichverteilte Nullverteilung zugrunde, zeigen die Ergebnisse überwiegend mittlere Übereinstimmungen bei der Zufriedenheitsbewertung durch Schüler des gleichen Schulstandortes ($r_{wg(J)} = .51$ bis $.70$). Nur im Bereich der *Trainingsstruktur* wird an den EdS-Standorten A und B ($r_{wg(J)} = .78$ und $.81$) bzw. beim *Dualen Schulalltag* am Standort B eine hohe Übereinstimmung erreicht ($r_{wg(J)} = .74$; vgl. Tabelle 20; Zschätzsch, 2012).

Tabelle 20: $r_{wg(J)}$ Indizes zur Beurteilerübereinstimmung für die vier EdS-Standorte und die vier Dimensionen bei Verwendung einer gleichverteilten Nullverteilung

Eliteschule des Sports	r_{wg}			
	Leistungssportliche Unterstützung	Dualer Schulalltag	Trainingsstruktur	Sonderleistungen
Standort A	.51	.56	.81	.58
Standort B	.68	.74	.78	.66
Standort C	.56	.53	.64	.70
Standort D	.61	.65	.54	.61

Nimmt man nach den vorangegangenen Überlegungen eine leicht rechtsschiefe Verteilung als Ausgangspunkt für die Berechnung des r_{wg} , zeigen sich nur bei der Dimension TR an den Standorten A und B mittlere Übereinstimmung ($r_{wg} = .68$ und $.63$) sowie am Standort B für die Dimension ALL ($r_{wg} = .55$). Alle anderen Dimensionen erreichen an den jeweiligen Standorten maximal eine mittlere Übereinstimmung (vgl. Tabelle 21).

Tabelle 21: $r_{wg(j)}$ Indizes zur Beurteilerübereinstimmung für die vier EdS-Standorte und die vier Dimensionen bei Verwendung einer leicht rechtsschiefen Verteilung

Eliteschule des Sports	r_{wg}			
	Leistungssportliche Unterstützung	Dualer Schulalltag	Trainingsstruktur	Sonderleistungen
Standort A	.02	.16	.68	.22
Standort B	.44	.55	.63	.38
Standort C	.16	.08	.36	.48
Standort D	.28	.37	.11	.29

10.3.3 Deskriptive Ergebnisse

Nachfolgend werden die deskriptiven Gesamtstatistiken für die 445 befragten Athleten der achten und zehnten Klasse auf der Dimensions- und Itemebene für das EdS-System in Berlin dargestellt. Zusätzlich sind die Dimensionswerte auf der Schulebene dargestellt, um ein differenziertes Bild der Zufriedenheit mit den Berliner EdS zu ermitteln. Aus den Ergebnissen der Varianz- und Übereinstimmungsanalysen ist zu schließen, dass das Zufriedenheitserleben zu großen Teilen von der Wahl des Schulstandortes bzw. der besuchten Klassenstufen abhängig ist. Eine entsprechende Darstellung auf Schulebene erscheint notwendig, da die Übereinstimmungsindizes auf der Schulebene unter der Annahme einer Gleichverteilung mittlere bis hohe Übereinstimmungen aufweisen.

Tabelle 22 zeigt zusammenfassend die Item- und Skalenstatistiken für die Gesamtstichprobe über alle Schulstandorte und Klassenstufen hinweg. Erkennbar ist, dass die Eliteschüler die gesamte Spannweite der Skala von 1 bis 5 ausgenutzt haben. Auf der Dimensionsebene wird für TR der niedrigste Mittelwert von $M = 2.05$ errechnet. Die Dimension LSU wird im Mittel mit $M = 2.49$ und ALL mit $M = 2.83$ bewertet. Die Athleten sind demzufolge mit den Angeboten im Durchschnitt zufrieden ($M < 3.0$). Für die Dimension SL wird ein vergleichsweise hoher Wert von $M = 3.10$ vergeben und somit Unzufriedenheit geäußert.

Tabelle 22: Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD), Minimal- (Min) und Maximalwerte (Max) der Athletenzufriedenheit mit den EdS für die Gesamtstichprobe auf Dimensions- und Itemebene (N = 445; Zschätzsch et al., 2012)

Rang	Kriterien	M	SD	Min	Max
	Leistungssportliche Unterstützung (LSU)	2.49	0.72		
1	Möglichkeit zu Sonderfehlzeiten aufgrund sportlicher Verpflichtungen	2.34	1.11	1	5
2	Planung der dualen Karriere	2.76	1.03	1	5
3	Zeitliche Abstimmung zwischen Schule und Leistungssport	2.69	1.07	1	5
4	Reibungslose Zusammenarbeit zwischen EdS und Sportförderereinrichtungen	2.47	1.14	1	5
5	Ausbildung Lehrertrainer	2.20	1.11	1	5
6	Unterstützung beim Festlegen sportlicher Ziele	2.51	1.04	1	5
	Dualer Schulalltag (ALL)	2.83	0.69		
1	Angebote zum Nachholen von Lerninhalten	3.17	1.08	1	5
2	Unterstützung beim Finden schulischer Ziele	2.65	0.99	1	5
3	Kriterien zur Aufnahme auf eine EdS	2.43	0.97	1	5
4	Nachvollziehbarkeit der Bewertung schulischer Leistungen	2.96	0.91	1	5
5	Angebot / Nutzung elektronischer Kommunikationsmittel	2.91	1.21	1	5
	Sonderleistungen (SL)	3.10	0.84		
1	Möglichkeiten zur Sonderförderung bei mangelhaften schulischen Leistungen	2.71	1.06	1	5
2	Essensversorgung	3.43	1.13	1	5
	Trainingsstruktur (TR)	2.05	0.79		
1	Sport- und Trainingsstätten an der EdS	1.91	1.01	1	5
2	Trainingsgeräte im Schulsport	2.19	1.00	1	5

Anmerkungen: Die Ränge ergeben sich aus der regressionsanalytischen Bestimmung der relativen Wichtigkeit. Die relative Wichtigkeit der Dimensionen ist aus der gewählten Reihenfolge der Auflistung von oben (sehr wichtig) nach unten (weniger wichtig) ersichtlich.

Die Mittelwerte der Urteile auf der Kriterienebene reichen von $M = 1.91$ für die „Sport- und Trainingsstätten“ bis hin zu einer Bewertung von $M = 3.17$ für die „Angebote zum Nachholen von Lerninhalten“ und $M = 3.43$ für die „Essensversorgung“. Die zwei letztgenannten sind jene Kriterien, die bei den Athleten Unzufriedenheit erzeugen. Die übrigen 12 Kriterien liegen im Zufriedenheitsbereich zwischen $M = 2.19$ („Trainingsgeräte im Schulsport“) und $M = 2.96$ („Nachvollziehbarkeit der Bewertung schulischer Leistungen“).

Betrachtet man die Dimensionsmittelwerte auf der Standortebene (vgl. Tabelle 23) zeigen sich entsprechend der Varianz- und Übereinstimmungsanalysen für die Dimension LSU einheitliche Bewertungen im Bereich von $M = 2.40$ bis 2.58. Auch für die Dimension ALL waren nur leichte Standorteffekte zu verzeichnen. Hier zeigt sich insbesondere für den Standort C ein Wert, der auf Unzufriedenheit hindeutet ($M = 3.00$), während die anderen Standorte bessere Werte zeigen ($M = 2.72$ bzw. 2.83). Bei den Dimensionen TR und SL zeigen sich erwartungsgemäß starke Unterschiede in der Beurteilung der einzelnen Standorte. Bei der Dimension TR ist an allen Standorten ausschließlich Zufriedenheit festzustellen. Dennoch gibt es hier deutliche Unterschiede in der Bewertung. Insbesondere für den Standort A wird ein hoher Wert von $M = 1.63$ verzeichnet, während für den Standort D von den dortigen Athleten ein Wert von $M = 2.45$ vergeben wird. Anders gestaltet sich die Bewertung für die Dimension SL, bei der lediglich die Standorte B und C mit einem Mittelwert ≤ 3.0 bewertet werden. Bei den beiden anderen Standorten wird Unzufriedenheit geäußert ($M = 3.17$ bzw. 3.49; Zschätzsch et al., 2012).

Tabelle 23: Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) der Athletenzufriedenheit mit den EdS für die einzelnen EdS-Standorte auf Dimensionsebene ($N=445$)

Eliteschule des Sports	$M / (SD)$			
	Leistungssportliche Unterstützung	Dualer Schulalltag	Sonderleistungen	Trainingsstruktur
Standort A	2.49 (0.82)	2.83 (0.77)	3.17 (0.83)	1.63 (0.65)
Standort B	2.40 (0.65)	2.72 (0.58)	3.00 (0.81)	1.97 (0.67)
Standort C	2.52 (0.72)	3.00 (0.75)	3.49 (0.79)	2.06 (0.77)
Standort D	2.58 (0.69)	2.83 (0.67)	2.88 (0.83)	2.45 (0.85)

Anmerkungen: Die relative Wichtigkeit der Dimensionen ist aus der gewählten Reihenfolge der Auflistung von links (sehr wichtig) nach rechts (weniger wichtig) ersichtlich.

10.4 Diskussion der Zufriedenheitswahrnehmung

Die deskriptiven Kennwerte aus der Konstruktions- und Validierungsstudie wurden im dritten Untersuchungsabschnitt genutzt, um zu prüfen, wie zufrieden die Athleten mit den Unterstützungsleistungen an den EdS sind. Angenommen wird, dass die Zufriedenheit der Athleten in hohem Maße die wahrgenommene Qualität aus Athletensicht bestimmt. Aus den Korrelationsanalysen zwischen den Globalitems und den vier ermittelten Dimensionen lässt sich schließen, dass zwischen der Gesamtzufriedenheit und der Qualitätswahrnehmung der Eliteschüler bezüglich der Förderangebote insgesamt ein starker Zusammenhang existiert, die Konstrukte jedoch nicht identisch sind. Gleichzeitig zeigt sich, dass insbesondere die Dimensionen *Leistungssportliche Unterstützung* und *Dualer Schulalltag* in einem bedeutsamen Zusammenhang mit dem Zufriedenheits- und Qualitätserleben der Athleten stehen. Dies ist auch in geringerem Maße für die Dimensionen *Sonderleistungen* und *Trainingsstruktur* feststellbar. Hier zeigt sich, dass die *Sonderleistungen* höheren Einfluss auf die Zufriedenheit haben als die bereitgestellte *Trainingsstruktur*, sich dieses Verhältnis jedoch bezüglich der Qualitätswahrnehmung umkehrt.

Da alle vier Dimensionen eine relative Wichtigkeit für das Zufriedenheitserleben der Athleten besitzen, ist von besonderem Interesse, welche Relevanz die einzelnen Kriterien innerhalb der Dimensionen besitzen. Hier zeigt sich, dass lediglich drei Kriterien keinen signifikanten Beitrag zur Erklärung der Gesamtzufriedenheit leisten. Demnach scheinen sich die theoretischen Annahmen der merkmalsorientierten Messverfahren zu bestätigen, dass sich die globale Dienstleistungsqualität aus verschiedenen Qualitätsdimensionen zusammensetzt, die wiederum durch einzelne Kriterien repräsentiert werden. Die gebildete Rangfolge dient in der weiteren Analyse als Vorgabe, welchen Kriterien besondere Beachtung zu schenken ist.

Im vorliegenden Untersuchungsabschnitt wurden Athleten zu ihrer Zufriedenheit mit den Unterstützungsleistungen an den EdS befragt, um daraus merkmalsbasiert Rückschlüsse auf die Qualität der Fördermaßnahmen zu ziehen. Hierzu wurde eine Aggregation der Individualurteile vorgenommen und daraus ein Gruppenurteil gebildet. Dieses Verfahren wird in der Unterrichtsforschung häufig angewandt, um generalisierte Informationen zu gewinnen (Gruehn, 2000; Lüdtke et al., 2006). Obwohl dieses Vorgehen sehr verbreitet ist, wird selten erfasst, wie reliabel und valide die Erfassung mittels der Gruppenurteile ist. Vor allem in der Organisationspsychologie zeigen sich in diesem Bereich jedoch zahlreiche Forschungsbemühungen, da aktuell davon ausgegangen wird, dass eine Aggregation von individuellen

Urteilen nur dann zulässig ist, wenn auch ein ausreichendes Maß an Beobachter-übereinstimmung gegeben ist (Bliese, 2000; James et al., 1984, 1993; Lohse et al., 2011; Zschätzsch, 2012). Während diese Erkenntnis dem im ersten Untersuchungsabschnitt angewandten Delphi-Verfahren bereits immanent ist, das heißt, eine Auswahl an Kriterien nur bei ausreichendem Konsens gerechtfertigt ist (vgl. Zschätzsch & Lohse-Bossenz, i. V.), sollte eine entsprechende Prüfung auch bei der hier gewählten Zufriedenheitsanalyse durchgeführt werden. Im Rahmen von Mehrebenenanalysen haben sich die Intra-Klassen-Korrelationen ICC(1) und ICC(2) zur Erfassung der Effekte und Reliabilitäten durchgesetzt (Bliese, 2000; Lüdtke et al., 2006). Das von James, Demaree und Wolf (James et al., 1984) entwickelte Maß r_{wg} wird meist zur Erfassung der Beurteilerübereinstimmung herangezogen (LeBreton & Senter, 2008). Im vorliegenden Fall wurden die ICC(1) und ICC(2) sowohl für die Ebene des Schulstandortes als auch für die besuchte Klassenstufe berechnet. Der r_{wg} wurde zusätzlich auf Schulebene für die verschiedenen Dimensionen ermittelt.

Führt man die ICC-Analysen auf der Ebene des besuchten Schulstandortes durch, ist die Interpretation je nach Dimension uneinheitlich. Sowohl die Gruppenmittelwerte der *Trainingsstruktur* als auch der *Sonderleistungen* deuten auf Standorteffekte aufgrund der hohen ICC(1)-Indizes hin und zeigen hohe Reliabilitäten (vgl. ICC[2]). Daher ist es für die Dimensionen *Trainingsstruktur* und *Sonderleistungen* dringend geboten, die Gruppenmittelwerte zusätzlich auf Standortebene zu analysieren. Für die Dimension *Dualer Schulalltag* liegt nur ein kleiner Effekt vor, während für die Dimension *Leistungssportliche Unterstützung* keinerlei Effekte nachzuweisen waren. Dies bedeutet, dass insbesondere für die Dimensionen *Dualer Schulalltag* und *Leistungssportliche Unterstützung* eine Aggregation der Urteile über alle Schüler unterschiedlicher EdS hinweg möglich ist.

Unterstützt wird dies durch die Analysen mittels des r_{WG} . Dieser weist mittlere bis hohe Übereinstimmungen für die einzelnen Standorte auf. Allerdings können die Werte nur angenommen werden, sofern man eine gleichverteilte Nullverteilung bei der Beurteilung voraussetzt. Wie bereits diskutiert, könnte aufgrund eines Antwortbias auch eine leicht rechtsschiefe Verteilung angenommen werden. Unter dieser theoretischen Annahme sinken die Übereinstimmungsindizes deutlich auf ein nicht ausreichendes Niveau, um daraus verlässliche Aussagen ableiten zu können. Daher sollten die Ergebnisse mit Vorsicht betrachtet werden und in jedem Falle auch eine qualitative, standortgebundene Analyse vorgesehen werden.

Ein weiterer Hinweis darauf findet sich in den Ergebnissen der Intra-Klassen-Korrelationsanalyse bezüglich der besuchten Klassenstufe. Diese offenbaren für die vier Dimensionen hohe Effekte zwischen 3% und 13%. Folglich unterliegt die Athletenzufriedenheit auch relativ starken Alterseffekten, was sowohl auf die größere Erfahrung mit dem Fördersystem als auch auf die adoleszente Entwicklung der Zehntklässler zurückzuführen sein könnte. Dies geht konform mit den Annahmen des C/D-Paradigmas, dass die Zufriedenheit im Zeitablauf an Bedeutung verliert und in eher globalen Einstellungen gegenüber dem Dienstleistungsanbieter aufgeht (Bruhn, 2011; Oliver, 1980).

Betrachtet man unter Berücksichtigung der vorangegangenen Überlegungen die deskriptiven Statistiken zunächst für das gesamte Berliner EdS-System, offenbaren sich gute Bewertungen in den Bereichen der *Leistungssportlichen Unterstützung* sowie *Trainingsstruktur* und belegen die Zufriedenheit der Athleten mit den Unterstützungsmaßnahmen der EdS. Diese zwei Dimensionen beziehen sich auf die leistungssportliche Komponente und werden zum großen Teil von nicht-schulischen Organisationen (Verein, Olympiastützpunkt etc.) beeinflusst. Besonders auffällig sind die Bestbewertungen der „Trainingsgeräte im Schulsport“ und der „Sport- und Trainingsstätten“. Beides sind Merkmale, die in der Regel von Institutionen außerhalb der EdS bereitgestellt werden. Je stärker der Einfluss der EdS auf die Merkmale wird, desto schlechter fallen hingegen die Zufriedenheitsurteile aus.

Dieser Feststellung entsprechend weisen die Dimensionen *Dualer Schulalltag* und *Sonderleistungen* deutlich schlechtere Werte auf. Während über den *Dualen Schulalltag* im Mittelwert noch Zufriedenheit geäußert wird, postuliert das Schülerurteil für die *Sonderleistungen* Unzufriedenheit. Hier besteht offenbar dringender Verbesserungsbedarf. Innerhalb der Dimension *Dualer Schulalltag* sind die Athleten vor allem mit den „Angeboten zum Nachholen von Lerninhalten“ unzufrieden. Scheinbar gehen hier die Unterstützungsleistungen noch nicht weit genug. Da dieses Kriterium eine sehr hohe Wichtigkeit für das Zufriedenheitserleben der Athleten hat, sollten in diesem Bereich die Defizite aufgearbeitet werden. Ebenso wird das Angebot der elektronischen Kommunikationsmittel als vergleichsweise schlecht bewertet. Zwar ist dieses Kriterium im Vergleich zu den anderen Kriterien der Dimension als weniger wichtig einzustufen. Da hierzu aber auch Lernplattformen (z.B. Moodle) zählen, bietet ein Ausbau dieser zusätzlichen Lernmöglichkeiten Chancen, das Nachholen von Lerninhalten zu optimieren. Durch die Nutzung von Lernplattformen während sportlich bedingter Abwesenheiten könnten Defizite in der

Wissensvermittlung ausgeglichen und somit der Nachholbedarf an Lernstoff minimiert werden. Das Item zur „Nachvollziehbarkeit der Bewertung schulischer Leistungen“ liegt auf der Grenze zwischen Zufriedenheit und Unzufriedenheit. Hier gilt es zu klären, inwiefern dies tatsächlich auf die Begründung der Schulnoten zurückzuführen ist oder eine teilweise Unzufriedenheit mit den eigenen schulischen Leistungen geäußert wird. Im Bereich der Dimension *Sonderleistungen* zeigt sich die „Essensversorgung“ defizitär. Der Deutsche Olympische Sportbund hat hierzu den „Leistungskatalog und Qualitätskriterien für das Verpflegungsangebot in Einrichtungen des deutschen Spitzensports“ (2006) erarbeitet. Aufgrund der negativen Schülerrückmeldung und der damit zusammenhängenden Unzufriedenheit ist anhand dieses Leistungskatalogs das Essensangebot an den Berliner EdS zu prüfen.

Die Stadt Berlin verfügt über vier EdS-Standorte. Die varianzanalytischen Berechnungen innerhalb Berlins haben ergeben, dass bei den Dimensionen *Trainingsstruktur* und *Sonderleistungen* deutliche Standorteffekte vorhanden sind. In diesen Bereichen ist also eine gezielte, standortspezifische Zufriedenheitsanalyse unerlässlich. Die Mittelwertanalysen zeigen für den Standort A in der Dimension *Trainingsstruktur* eine sehr gute Bewertung, die sich deutlich von den anderen Standorten abhebt. Die anderen Standorte zeigen zwar ebenfalls gute Bewertungen, allerdings ist der Unterschied vom Standort A zum Standort D bereits sehr groß. Vermutlich lässt sich dies auf die jeweiligen Schwerpunktsportarten sowie die geographische Lage zurückführen. Am Standort A ist eine direkte Anbindung an das dortige Trainingsgelände und den Olympiastützpunkt gegeben. Der Schule ist es möglich, die hier vorhandenen Trainingsstätten und –geräte zu nutzen. Dies wird scheinbar von den Athleten honoriert. Für den Standort D hingegen gibt es teilweise lange Fahrwege zu den Trainingsstätten und keine Anbindung an ein vorhandenes Leistungszentrum. Dem soll aber Rechnung getragen werden, indem der Standort D auf ein Gelände mit besserer sportlicher Anbindung umzieht. Es ist zu erwarten, dass die Anbindung an die dortigen Trainingsmöglichkeiten erhebliche Verbesserungen in den Zufriedenheitsbewertungen mit sich bringt.

Bezogen auf die Dimension *Sonderleistungen* zeigt sich ein anderes Bild. Hier hebt sich Standort D im positiven Sinne ab: Es ist der einzige Standort, an dem die Athleten Zufriedenheit mit den *Sonderleistungen* äußern. Dennoch sollte nicht vergessen werden, dass die Bewertungen in dieser Dimension insgesamt unzureichend für eine Eliteschule sind. Dementsprechend sollten in dieser Dimension weitere Analysen an allen Standorten geführt werden, um die Ursachen der Unzufriedenheit zu spezifizieren und abzustellen.

11 Gesamtdiskussion

11.1 Zusammenfassung der theoretischen Basis

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung sollten die dualen Karrierebedingungen im Nachwuchsfördersystem der EdS einer athletenorientierten Analyse zugänglich gemacht werden. Diese dualen Karrierebedingungen manifestieren sich in Unterstützungsleistungen, um seitens der Athleten die Koordination von schulischen und leistungssportlichen Anforderungen zu ermöglichen und bewältigen zu können. Die EdS unterstützen die duale Karriere auf struktureller und prozessualer Ebene, um in der Folge verbesserte Leistungsergebnisse in beiden Bereichen zu ermöglichen. Diese Sichtweise verdeutlicht auf theoretischer Ebene, dass vor dem faktisch feststellbaren dualen Karriereerfolg zunächst die Strukturen und Prozesse derart gestaltet sein müssen, dass das Erreichen sichtbarer Ergebnisse überhaupt möglich wird. Diese Argumentation folgt den Theorien des QM von Dienstleistungen, die sich bereits im betriebswirtschaftlichen Kontext bewährt haben.

Zur Verbesserung der Strukturen und Prozesse sind diese einem fortlaufenden Analyseprozess zu unterwerfen. Die in existierenden Evaluationsstudien erkennbare Konzentration auf die Shareholder-Perspektive, also die Interessen von Eigentümern und Investoren, lässt andere beteiligte Stakeholder weitestgehend unberücksichtigt. Zu nennen sind hier vor allem die Athleten und deren subjektive Anforderungen. Und dies, obwohl die Athleten die primären Leistungsempfänger *und* –erbringer sowohl im System Schule als auch im System Sport sind. Dem Verständnis des QM von Dienstleistungen folgend sollte der Athlet in den Evaluationsprozess einbezogen werden, indem dessen Zufriedenheit mit dem jeweiligen Angebot erfragt wird. Dies basiert auf der Annahme, dass die dualen Unterstützungsleistungen vornehmlich an die Anforderungen der Athleten angepasst sein sollten und die Qualität der dualen Betreuung durch ein merkmalsorientiertes Verfahren feststellbar ist.

Um neben den Strukturen, Prozessen und Ergebnissen auch die subjektive Zufriedenheitswahrnehmung der Athleten in die Analysen einzubeziehen, wurde ein dreistufiger Untersuchungsaufbau gewählt. Der erste Untersuchungsabschnitt bestand aus einer Delphi-Studie, innerhalb derer die relevanten Kriterien der schulischen und sportlichen Förderung an den EdS ermittelt wurden. Im zweiten Untersuchungsabschnitt konnte auf der

Basis dieses Kriterienkatalogs ein standardisierter Fragebogen zur Ermittlung der Athletenzufriedenheit mit den Unterstützungsleistungen an den EdS (AZ-EdS) entwickelt und validiert werden. Im finalen Untersuchungsabschnitt diente die Anwendung des AZ-EdS im Rahmen einer Athletenzufriedenheitsstudie zur Prüfung der Frage, wie die Athleten die Unterstützungsleistungen an den Berliner EdS bewerten.

Nachfolgend werden die zentralen empirischen Befunde reflektiert. Anhand der Ergebnisse wird ein Maßnahmenplan zur weiteren Analyse der erkannten Defizite vorgeschlagen. Unter anderem aufgrund der starken Praxisorientierung des entwickelten Modells ergeben sich verschiedene Limitationen, die zusätzlich im Rahmen einer Methodendiskussion erörtert werden. Die Ergebnisse führen zu einem erweiterten zufriedenheits- und merkmalsorientierten Qualitätsmodell zur Evaluation von EdS. Abschließend werden erweiterte Perspektiven für die Praxis dargelegt und die Ergebnisse in den Gesamtzusammenhang der „Berliner Eliteschul-Standards im Qualitätsmanagement“ (BESSt-QM) eingebettet.

11.2 Interpretation der zentralen empirischen Ergebnisse

11.2.1 Qualitätskriterien zur Evaluation von EdS

Im Rahmen des ersten Untersuchungsabschnittes wurde ein Kriterienkatalog der schulischen und sportlichen Förderung an den EdS mit Hilfe einer Expertenbefragung ermittelt. Es wurde angenommen, dass vor allem die Strukturen und Prozesse als Basis für das Erreichen sichtbarer Ergebnisse fungieren. Dies steht im Gegensatz zur Vorgehensweise bisheriger Evaluationsstudien im Bereich der EdS, die hauptsächlich den produzierten Output in Form von Schulabschlüssen und Medaillen betrachten. Eine solche Ergebnisform bewertet zwar die Institution EdS auf der Basis einer Kosten-Nutzen-Abwägung, bietet aber wenig Möglichkeit zur kontinuierlichen Verbesserung der Einrichtung, um gegebenenfalls vorhandene Ergebnisdefizite zu beheben.

Die Delphi-Befragung im ersten Untersuchungsabschnitt führte zu einem Kriterienkatalog bestehend aus zehn Kriterien der Strukturqualität, neun Kriterien der Prozessqualität und nur drei Kriterien der Ergebnisqualität. Die finale Gesamtkriterienanzahl wurde auch nach pragmatischen Gründen ausgewählt, um die spätere Umsetzung zu gewährleisten.

Dieses Vorgehen führt einerseits zu einem praxisorientierten und handhabbaren Katalog von Qualitätskriterien, andererseits besteht die Gefahr, weitere wichtige Merkmale nicht zu beachten. Erstaunlicherweise finden sich die Ergebniskriterien zum sportlichen Erfolg nicht im Rahmen der finalen Kriterienliste. Und dies obwohl der sportliche Erfolg im Nachwuchsleistungssportkonzept des Deutschen Sportbundes (2006) als „*übergeordnetes* Qualitätskriterium“ (S. 26, Hervorhebung v. Verfasser) für die EdS bezeichnet wird. Zu vermuten sind verschiedene Beweggründe. Einmal setzen die Experten möglicherweise das Erreichen sportlichen Erfolges als zentrales Ziel voraus. Sie sind sich also sicher, dass bei einer Spezialschule zur Förderung von sportlichen Talenten der sportliche Erfolg das zentrale Ziel ist, während dies beim schulischen Erfolg nicht vorausgesetzt werden kann. Zum anderen nehmen die Experten eventuell eine implizite Kausalkette an, die dem eingangs skizzierten QM-Gedanken entspricht. Sie schließen die Inputorientierung, die dem Ergebnis vorgelagert ist, in die bestehende Outputorientierung ein. Diese Annahme bestätigt sich auch durch die Verteilung der Kriterien auf die einzelnen Dimensionen, wonach quantitativ mehr Kriterien auf die Strukturen und Prozesse entfallen und diese zusätzlich höher bewertet werden.

Ungeachtet der genannten Überlegungen können die empirischen Ergebnisse der Delphi-Studie in erster Instanz die Input-Hypothese bestätigen, dass insbesondere den Strukturen und Prozessen große Relevanz beizumessen ist, wenn die dualen Karrierebedingungen analysiert werden. Die Ergebnisqualität fällt demgegenüber in ihrer Wichtigkeit zurück. Durch die Ergebnisse der Befragung von Stakeholdern bzw. von Experten weist der Kriteriensatz eine *hohe inhaltliche Validität* auf und ist geeignet, als Grundlage für die Entwicklung spezifischer Evaluationsinstrumente für die EdS zu dienen.

Zu beachten ist, dass die Übereinstimmungsindizes für einzelne, als weniger wichtig erachtete Kriterien sinken (z.B. „Kriterien zur Bewertung des Lehrpersonals“). Somit gehen hier die Expertenmeinungen stärker auseinander. Zwar wurde im Rahmen der vorliegenden Untersuchung auf den weiteren Einbezug dieser Kriterien aufgrund der niedrigen Mittelwerte und der Beschränkung auf 20 Kriterien verzichtet. In weiteren Studien sollten diese Kriterien jedoch erneut auf ihre Konsensfähigkeit überprüft werden.

Entgegen den bisherigen Evaluationsstudien, die das System EdS anhand des „zählbaren“ Outputs bewerten, verfolgt die hier dargestellte Untersuchung einen anderen Weg und bezieht den „Kunden“ in den Evaluationsprozess ein, indem es in den nächsten Schritten dessen Zufriedenheit mit dem jeweiligen Angebot erfragt. Eine empirische Bestätigung findet

dieser Ansatz in der Expertenbeurteilung des ersten Untersuchungsabschnittes: Das Kriterium „Zufriedenheit“ findet sich im ermittelten Kriterienkatalog wieder und wurde dabei deutlich höher bewertet als die anderen Ergebniskriterien. Um die Zufriedenheit der Athleten mit den Unterstützungsleistungen an den EdS zu erfassen, wurde im zweiten Untersuchungsabschnitt ein standardisierter Fragebogen auf Basis der Delphi-Kriterien entwickelt und validiert.

11.2.2 Fragebogen zur Erfassung der Athletenzufriedenheit mit den Unterstützungsleistungen an den EdS

Die Konstruktion und Validierung des Fragebogens zur Erfassung der Athletenzufriedenheit mit den Unterstützungsleistungen an den EdS (AZ-EdS) erfolgte in vier konsekutiven Schritten. Im ersten Schritt wurde regressionsanalytisch bestimmt, ab welcher Bewertung die Athleten Unzufriedenheit äußern. Der ermittelte Wert von 3.0 entspricht dem arithmetischen Mittel der fünfstufigen Skala. Dies ermöglicht eine schnelle und praxisorientierte Analyse vorhandener Daten. Außerdem bietet die verwendete Likert-Skala die Möglichkeit, die geäußerte Zufriedenheit differenziert abzulesen und auszuwerten. Zusätzlich wurde eine *weiß nicht*-Kategorie in die Antwortskala integriert. Damit wird den Athleten die Möglichkeit gegeben, ihre Unwissenheit über einzelne Kriterien darzustellen.

Im zweiten und dritten Schritt wurde das dem Fragebogen zugrunde liegende subjektive Zufriedenheitsmodell faktoranalytisch bestimmt. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Athletenzufriedenheit mit den EdS in den vier Dimensionen *Leistungssportliche Unterstützung*, *Dualer Schulalltag*, *Trainingsstruktur* und *Sonderleistungen* manifestiert. Hierbei wiesen vier Items einen relativ hohen Missing Value-Anteil $> 20\%$ auf, weshalb auf deren Einbezug in den Fragebogen verzichtet wurde. Es kann jedoch nicht mit Gewissheit gesagt werden, dass diese Merkmale tatsächlich ohne Bedeutung für das subjektive Zufriedenheits-erleben sind. Kritisch anzumerken ist, dass die *weiß nicht*-Kategorie keine Aussage über die Gründe der Wahl dieser Kategorie gibt. Vorstellbar ist zum einen, dass die Schüler nicht über die entsprechenden Unterstützungsleistungen informiert sind und somit nicht darüber urteilen können. Zum anderen kann es daran liegen, dass die Schüler das Angebot zwar kennen, bisher aber noch nicht in Anspruch genommen haben und somit den notwendigen Vergleichsstandard noch nicht ausbilden konnten. Eine dritte Möglichkeit besteht in der Tatsache, dass die Schüler sich nicht zwischen zwei Bewertungen entscheiden konnten und daher die

weiß nicht-Kategorie als Ausweichmöglichkeit gesehen haben. Letztgenannte Option erscheint aufgrund der Einleitung zum Fragebogen eher unwahrscheinlich. Zudem deuten die hohen Fehlwerte, die sich insbesondere bei den Kriterien der Ergebnisdimension manifestiert haben, tatsächlich auf die ersten beiden Optionen hin. Daher kann der Fehlwertanteil als zusätzlicher Informationsgewinn angesehen werden. Bei weiteren Studien in höheren Schulklassen sollte geprüft werden, ob die Fehlwerte erneut auftreten, oder ob aufgrund der zusätzlichen Erfahrungen die Fehlwerte sinken.

Die berücksichtigten 15 Items wurden im Rahmen der Kriterienentwicklung der Struktur- und Prozessqualität zugeordnet. Dies zeigt, dass es den Athleten schwer fällt bzw. sie nicht in der Lage sind, Kriterien der Ergebnisqualität zu beurteilen. Diese Ergebnisse geben einen weiteren empirischen Hinweis für die aufgestellte Input-Hypothese der erhöhten Wichtigkeit der Strukturen und Prozesse bei der dualen Karriereförderung an den EdS. Es bleibt jedoch festzuhalten, dass auch die festgelegte Dimensionalität der Struktur- und Prozessqualität durch die subjektive Athletensicht nicht bestätigt werden kann. Die Zufriedenheit der Athleten wird stattdessen im oben dargestellten vierdimensionalen Gefüge wahrgenommen.

Nachdem für den Delphi-Kriteriensatz bereits von einer hohen inhaltlichen Validität ausgegangen werden kann, zeigt sich im Rahmen der AZ-EdS Entwicklung zusätzlich eine *gute Konstruktvalidität* des vier Dimensionen umfassenden Erhebungsinstruments. Problematisch ist indes, dass sich die 15 im Modell verbliebenen Kriterien ungleichmäßig auf die vier Dimensionen verteilen: Die Dimensionen *Trainingsstruktur* und *Sonderleistungen* werden nur durch jeweils zwei Items repräsentiert. Dies hat zur Folge, dass im Rahmen der Reliabilitätsanalyse mangelnde interne Konsistenzen in diesen beiden Dimensionen festgestellt wurden. Trotz dieser Problematik wurden die Kriterien im Fragebogen aus inhaltlichen Gründen beibehalten. Dies geht zum einen auf die Ergebnisse der Delphi-Studie zurück, wo sich eine hohe Relevanz dieser Kriterien zeigte (vgl. ersten Untersuchungsabschnitt; Zschätzsch & Lohse-Bossenz, i. V.). Zum anderen wird seitens des DOSB immer wieder auf die Wichtigkeit der den Trainingsstrukturen und Sonderleistungen immanenten Qualitätskriterien hingewiesen (Deutscher Olympischer Sportbund [DOSB], 2006, 2010). Bezogen auf den gesamten Entwicklungsprozess erfasst der AZ-EdS die Zufriedenheit der Athleten mit den dualen Unterstützungsleistungen an den EdS *inhalts- und konstruktvalid*. Unter Beachtung der zuletzt besprochenen methodischen Schwierigkeiten kann zusätzlich von einer *reliablen* Erfassung ausgegangen werden.

11.2.3 Zufriedenheit der Athleten mit den Berliner EdS

Mithilfe des AZ-EdS wurde im dritten Untersuchungsabschnitt geprüft, wie die Athleten die Unterstützungsleistungen an den EdS beurteilen. Zusätzlich wurde die Wichtigkeit der einzelnen Dimensionen und Kriterien berechnet, um eine Prioritätenabfolge bei der Bearbeitung etwaiger Defizite zu erstellen.

Die Korrelations- und Regressionsanalysen zur indirekten Berechnung der relativen Wichtigkeit der einzelnen Kriterien in Bezug zur globalen Zufriedenheit haben gezeigt, dass alle vier Dimensionen im Zufriedenheitsmodell Berücksichtigung finden sollten. Dabei wird aber auch ersichtlich, dass das Zufriedenheitserleben und die globale Qualitätswahrnehmung zwar im engen Zusammenhang stehen, aber nicht identisch sind. Durch die Bestimmung der Relevanz der einzelnen Kriterien und Dimensionen über einen linearen Zusammenhang wird unterstellt, dass die Wichtigkeit eines Einzelkriteriums unabhängig von der Höhe des jeweiligen Zufriedenheitsurteils ist. Mehrfach wurde dies kritisch hinterfragt, da einzelne Kriterien summativ die Gesamtzufriedenheit beeinflussen können, während andere nur bei Nicht-Vorhandensein eine Veränderung der Gesamtzufriedenheit bewirken (Homburg & Klarmann, 2012). Möglicherweise könnte daher ein Mehr-Faktoren-Modell der Kundenzufriedenheit wie das Kano-Modell (Kano, Seraku, Takashi & Tsuji, 1984) besser zur Erklärung geeignet sein. Dieses unterscheidet Basis-, Leistungs- und Begeisterungsfaktoren. Die vorliegenden Ergebnisse können in diesem Zusammenhang als Hinweis darauf dienen. Beispielsweise erzeugen die Sonderleistungen Zufriedenheit bei den Athleten, werden jedoch nicht als qualitätsrelevant betrachtet. Möglicherweise liegt dies darin begründet, dass diese Dimensionen als Begeisterungsfaktoren, sozusagen als zusätzliches Benefit wirken. Nachfolgende Studien könnten sich dieses Ansatzes bedienen, um die entwickelten Kriterien noch weiter zu spezifizieren und zu überprüfen, um welche Art von Faktoren es sich konkret handelt.

Die Ergebnisse zur Zufriedenheit der Athleten mit den Unterstützungsleistungen an den EdS haben für das Gesamtsystem in Berlin zu Erkenntnissen auf drei Ebenen geführt. Betrachtet man zunächst die gemittelten Gesamturteile über alle Dimensionen und Kriterien, so ist von einer *generellen Zufriedenheit* der Athleten mit den Unterstützungsleistungen an den EdS auszugehen. Damit kann die aufgestellte Ergebnis-Hypothese für das Gesamturteil beantwortet werden: Anhand der Zufriedenheitsurteile der Athleten mit den EdS lassen sich die kritischen Einwände gegenüber diesen Spezialschulen nicht bestätigen.

Begibt man sich auf die Dimensionsebene, so sind die Athleten insbesondere mit den leistungssportlichen Aspekten der dualen Unterstützungsmaßnahmen zufrieden. Hier zeigen die Zufriedenheitsurteile auf den Dimensionen *Leistungssportliche Unterstützung* und *Trainingsstruktur* ein positives Bild. Bezogen auf die schulischen Aspekte in den Dimensionen *Dualer Schulalltag* und *Sonderleistungen* fallen die Zufriedenheitsurteile schlechter aus. In diesem Zusammenhang zeigt sich auf Kriterienebene, dass bei zwei Items Unzufriedenheit mit den Unterstützungsleistungen an den EdS geäußert wird. Auf Basis der Dimensions- und Kriterienebene kann eine *insgesamt positive Bewertung* durch die Eliteschüler festgestellt werden, so dass die Kritik verschiedener Forschergruppen auf der subjektiven Ebene keine Bestätigung findet. Dies bedeutet, dass die Athleten zwar insgesamt mit den Unterstützungsleistungen zufrieden sind, sich aber dennoch *vereinzelte Schwächen* in der subjektiven Wahrnehmung zeigen.

11.3 Maßnahmen zur Verbesserung der Unterstützungsleistungen an den Berliner EdS

Aus den ermittelten relativen Wichtigkeiten der Kriterien und Dimensionen für das subjektive Zufriedenheitserleben der Athleten sowie den erfassten Zufriedenheitsurteilen lassen sich Maßnahmen zur Optimierung der Strukturen und Prozesse an den EdS in Berlin ableiten. Die nachfolgend empfohlenen Aktivitäten sind nach den berechneten Wichtigkeiten geordnet und gelten trotz der teilweise unterschiedlichen Bewertungen für alle Standorte.

1. Es wird empfohlen, im Rahmen der Unterstützungsleistungen zur Bewältigung der schulischen Seite des dualen Schulalltags die „Angebote zum Nachholen von Lerninhalten“ zu evaluieren. Folgende Fragen können dabei unterstützend wirken:
 - Werden die Lerninhalte des Unterrichts dauerhaft vom Lehrer dokumentiert?
 - Werden die Dokumentationen den Schülern bei Bedarf zur Verfügung gestellt?
 - Stehen den Schülern die Unterrichtsmaterialien zur Nacharbeit jederzeit zur Verfügung?
 - Wie wird im Vorfeld sportlich bedingter Fehlzeiten die Aufarbeitung der entsprechenden Unterrichtsinhalte organisiert?

- Gibt es spezielle „Nachhilfestunden“, in denen der Athlet beim Nachholen von Lerninhalten fachlich betreut wird?
 - Gibt es bei Fehlzeiten eine Verpflichtung des Lehrers den Schüler über Nachholmöglichkeiten zu informieren bzw. gibt es eine entsprechende Verpflichtung für den Schüler sich selbständig zu informieren?
 - Ist bei verminderten Schulleistungen eine entsprechende Sonderförderung vorgesehen?
2. In einem zweiten Schritt wird empfohlen die Essensversorgung an den EdS einer kritischen Prüfung zu unterziehen. Hierbei sollte auf den „Leistungskatalog und die Qualitätskriterien für das Verpflegungsangebot in Einrichtungen des deutschen Spitzensports“ des Deutschen Olympischen Sportbundes (Deutscher Olympischer Sportbund [DOSB], 2006) zurückgegriffen werden.
3. Außerdem sollte die „Nachvollziehbarkeit der Bewertung schulischer Leistungen“ untersucht werden. Folgende Leitfragen können Aufschluss bieten:
- Gibt es Bewertungskriterien für die schulische Leistung?
 - Können die Bewertungen von den Schülern anhand der Kriterien nachvollzogen werden?
 - Werden die schulischen Leistungen regelmäßig von den Lehrern bewertet und dokumentiert?
 - Findet eine regelmäßige Rückmeldung über die Bewertungsvergabe statt?
4. Abschließend wird angeraten, das „Angebot an elektronischen Kommunikationsmitteln“ zu prüfen. Hier können verschiedene Leitfragen erste Anhaltspunkte liefern:
- Ist die Schulleitung / der Sportkoordinator / der Lehrer per E-Mail erreichbar?
 - Gibt es Regelungen dafür, in welchem Zeitraum elektronische Anfragen beantwortet werden müssen?
 - Existiert eine Lernplattform für E-Learning und zu Diskussionszwecken?
 - Werden die Mitarbeiter / Schülerschaft im Umgang mit den neuen Medien geschult?
 - Werden Unterrichtsinhalte auch digital erfasst und zur Verfügung gestellt?
 - Ist eine Homepage vorhanden und wird diese kontinuierlich gepflegt?

Diese Maßnahmenschritte sollten aufgrund der aktuellen Evaluationsergebnisse eingeleitet werden. Zusätzlich zu den empfohlenen Auditfragen (vgl. Zschätzsch & Däbritz, 2012a) empfiehlt es sich, problemzentrierte Interviews mit den Athleten zu führen, um weitere Schwachstellen aufzudecken. Grundlage hierbei können zu erstellende Blueprints und ereignis- oder problemorientierte Verfahren sein.

11.4 Limitationen

11.4.1 Identifikation und Reduktion der Qualitätskriterien

Im ersten Untersuchungsabschnitt wurden die relevanten Kriterien der schulischen und sportlichen Förderung an den EdS mit Hilfe der Delphi-Methode ermittelt. Diese Methode bietet mehrere Vorteile. Der Einbezug verschiedener Funktionsgruppen im Verbundsystem der EdS (z.B. Lehrer, Schulleitung, Vertreter des Olympiastützpunktes etc.) führt zu einer erhöhten Akzeptanz im Feld, was insbesondere bei der späteren Prüfung der Kriterien bzw. aus den Ergebnissen abgeleiteter Maßnahmen von großer Bedeutung ist. Das mehrstufige Vorgehen innerhalb der Delphi-Studie ermöglicht es weiterhin, einen Selektionsprozess zu initiieren, so dass ein Kriteriensatz auf eine vorgegebene maximale Anzahl reduziert werden kann, um so eine praktische Anwendbarkeit zu gewährleisten.

Die Stichprobenzusammensetzung ist bei Delphi-Befragungen jedoch ein schwierig zu lösendes Unterfangen. Im vorliegenden Fall wurde vorab eine Stakeholderanalyse durchgeführt und auf einer engen Stakeholderdefinition aufgebaut. Dies hatte insbesondere zur Folge, dass die Eltern und auch die Trainer nicht in den Prozess der Kriterienfindung einbezogen wurden. Es zeigte sich allerdings im Laufe des Projekts, dass gerade die Eltern mittelbar an der Meinungsgestaltung über die EdS beteiligt sind. Ein Einbezug verschiedener Elternteile und gegebenenfalls auch Trainer sollte daher in weiteren Studien erfolgen. Zu klären wird dann sein, wie eine Auswahl innerhalb dieser Stakeholdergruppen erfolgen kann, um hier eine sinnvolle Aufteilung zu finden.

Im Rahmen der durchgeführten Delphi-Studie wurden auf der Basis eines zweistufigen Erhebungsprozesses mit integrierter Rückkopplungsschleife die Einzelmeinungen zu einer Gruppenmeinung aggregiert und so die aus Expertensicht relevantesten 20 Kriterien der schulischen und sportlichen Unterstützungsmaßnahmen, unterteilt in die Dimensionen

Struktur, Prozess und Ergebnis, gefiltert. Die finale Kriterienanzahl wurde nach pragmatischen Gründen ausgewählt, um die spätere Umsetzung zu gewährleisten. Dieses Vorgehen führt einerseits zu einem praxisorientierten und handhabbaren Katalog, andererseits besteht die Gefahr, weitere wichtige Merkmale nicht zu beachten. Dies zeigt sich beispielsweise in der Tatsache, dass die Ergebnisqualität durch drei Kriterien repräsentiert wird, hierbei jedoch das Kriterium der errungenen Spitzenplatzierungen durch die Eliteschüler keine Berücksichtigung findet. Aufgrund der dualen Zielsetzung von schulischem wie sportlichem Erfolg ist anzunehmen, dass dieses Kriterium bei einer Qualitätsbeurteilung der EdS berücksichtigt werden sollte.

Die vorliegende Untersuchung fokussiert auf die Unterstützungsleistungen, die an den EdS zur Förderung der dualen Karriere angeboten werden und kann somit keine empirischen Evidenzen für eine pädagogische Qualitätsevaluation bieten. Aufgrund der dargestellten Sachlage ist es zusätzlich ratsam, dieser Fragestellung in weiteren Untersuchungen nachzugehen und den Beitrag zur individuellen Persönlichkeitsentwicklung der Athleten zu untersuchen.

Zu fragen wäre weiterhin, ob die Aggregation von Einzelmeinungen zu einer Gesamtaussage zulässig und somit die valide Einschätzung des Sachverhalts gegeben ist. Der Einbezug verschiedener Stakeholder im Rahmen der Delphi-Studie führt zu einer Zunahme der Heterogenität, insbesondere von subgruppenspezifischen Einstellungen und Wertsystemen. Methodisch ergibt sich die Frage, inwiefern es gerechtfertigt ist, die Individualität von Subgruppen statistisch zu „verwischen“. Nimmt man eine Reduktion von Items vor, sollte dies nur konsensual geschehen. Aus inhaltlicher Sicht wäre es fahrlässig, Items zu eliminieren, über deren Relevanz für die schulische und sportliche Entwicklung eingeschränkte Einigkeit herrscht. Eine Möglichkeit dies sicher zu stellen, bietet die durchgeführte Berechnung zur Übereinstimmung der Expertenratings. Die Ergebnisse zeigen zufriedenstellende Übereinstimmungen in der Kriterienbewertung des finalen Kriterienkatalogs. Somit ist eine Gruppenaussage unkritisch. Zu prüfen ist trotzdem, ob die Zuteilung der Schulleitungen und Sportkoordinatoren zu der Gruppe der externen Stakeholder im Rahmen der MANOVA ratsam ist, oder ob hier nicht die Zuteilung zu den internen Stakeholdern geboten erscheint (vgl. Kapitel 4).

Zudem stellt sich die Frage, ob eine heterogene Aufteilung der Stichprobenstruktur vor dem Hintergrund der nachfolgenden Athletenbefragung ratsam ist. Im vorliegenden Fall wurde dieses Vorgehen gewählt, weil ein praxisorientiertes und mehrheitlich akzeptiertes System entwickelt werden sollte. Aus methodischer Sicht ist es jedoch möglich, dass die Reduktion auf 20 Kriterien durch verschiedene Stakeholder zur Eliminierung von Kriterien geführt hat, die aus Athletensicht bedeutsam gewesen wären.

11.4.2 Fragebogenentwicklung und -validierung

Im Rahmen des Konstruktions- und Validierungsprozesses im zweiten Untersuchungsabschnitt sollte zum einen der entwickelte Fragebogen auf seine teststatistische Güte überprüft und zum anderen ein Zufriedenheitsmodell der Athleten entworfen werden, das eine gezielte Steuerung von Verbesserungsmaßnahmen an den EdS ermöglicht. Hierzu wurde eine mehrstufige Schrittfolge initiiert, um den AZ-EdS sowie das Zufriedenheitsmodell empirisch abzusichern.

Da die Befragung ausschließlich im Bereich der Schule erfolgt, wurde die Ratingskala an die Notenbewertung angepasst, aber bewusst auf die Note 6 verzichtet. Bei dieser Vorgehensweise kann jedoch die Notenskala in der Wahrnehmung der Athleten verzerrt werden. Zudem verleitet die Einführung der „*weiß nicht*“-Kategorie zu einer Ausweichmöglichkeit, deren Informationsgehalt nicht eindeutig interpretiert werden kann. Die teilweise sehr hohen Fehlwerte in dieser Kategorie führten dann im zweiten und dritten Schritt zur Nichtberücksichtigung dieser Kriterien im Rahmen der exploratorischen und konfirmatorischen Faktorenanalyse. Hier verstärkt sich das im ersten Untersuchungsabschnitt genannte Problem fehlender relevanter Qualitätskriterien, da nicht unmittelbar davon ausgegangen werden kann, dass diese Kriterien tatsächlich ohne Bedeutung für das subjektive Zufriedenheitserleben sind. In weiteren Studien müssen gegebenenfalls neue Kriterien in den Fragebogen aufgenommen werden.

Die eingangs aufgestellten Überlegungen zur Qualität von Dienstleistungen und den ausgewählten Verfahren der Qualitätsmessung führten zu einem multiattributiven Ansatz, der die globale Qualität als ein mehrdimensionales, merkmalsorientiertes Konzept auffasst. Aufgrund der mittleren Korrelationen zwischen den Dimensionen kann aber auch angenommen werden, dass die Zufriedenheit der Athleten mit den EdS als eindimensionales

Konstrukt konzeptualisiert werden kann. Daher muss in weiteren Validierungsstudien gezeigt werden, welchen Beitrag die einzelnen Dimensionen zur Erklärung der Athletenzufriedenheit gegenüber dem Gesamtwert leisten.

Die Konzentration auf 15 Items in vier Dimensionen führt zu lediglich zwei Items in den Dimensionen Trainingsstruktur und Sonderleistungen. Da Cronbachs α durch die Anzahl der Items beeinflusst wird, sind hier mangelnde interne Konsistenzen zu verzeichnen. Zudem werden in der Dimension Sonderleistungen sehr heterogene Merkmale erfasst. Die Indizes in dieser Dimension sind erwartungsgemäß niedrig, weil Cronbachs α auch einen Homogenitätsindex darstellt (Bortz & Döring, 2009). Dies bedeutet aber, dass für die Dimension Trainingsstruktur und dessen homogene Kriterien bei entsprechender Testverlängerung höhere Indizes zu erwarten sind. Dies gilt es in weiteren Studien empirisch zu belegen, indem der Fragebogen um weitere Kriterien der Dimensionen Trainingsstruktur und Sonderleistungen ergänzt wird. Es ist in diesem Zusammenhang sinnvoll auf die Delphi-Ausgangskriterien aus dem ersten Untersuchungsabschnitt zurückzugreifen.

11.4.3 Deskriptive Analyse der Athletenzufriedenheit mit den EdS

Mit Hilfe des AZ-EdS wurde im dritten Untersuchungsabschnitt die Athletenzufriedenheit mit den EdS erfasst, um zu prüfen, wie die Sportler das duale Talentunterstützungssystem beurteilen. Es gilt jedoch vorab zu erörtern, ob die subjektiven Urteile zur Evaluation der EdS geeignet sind.

Zu fragen ist, ob analog zur wirtschaftswissenschaftlichen Dienstleistungswissenschaft die EdS als Dienstleister und die Schüler bzw. die Athleten als Kunden angesehen werden können. Einige Unterschiede zwischen den Bedingungen unter denen Kinder und Jugendliche Bildung erfahren und dem klassischen Prozess des Konsums von Dienstleistungen sind offensichtlich. So ist beispielsweise die Teilnahme am Schulunterricht per Gesetz vorgeschrieben, Fächer und Wissensinhalte an Schulen sind nur begrenzt frei wählbar, Schüler öffentlicher Schulen müssen ihre Schulausbildung in der Regel nicht bezahlen usw. Die wenigen Gründe verdeutlichen, dass weder Schulen Dienstleistungsanbieter noch die Schüler Kunden im rein ökonomischen Sinne sind. Dennoch kann ein schüler- bzw. kundenorientiertes QM auch für Schulen sinnvoll und zweckmäßig sein, denn Schulen stehen durchaus in Konkurrenz und benötigen qualitätsbezogene Vergleichsmaßstäbe. Außerdem

gelten die oben genannten Besonderheiten auch für außerschulische Organisationsformen (z.B. Non-Profit-Organisationen, Vereine, Stiftungen etc.) sowie für Dienstleistungen (z.B. akademische Lehre, psychologische Beratung/Therapie, berufliche Fort- und Weiterbildung). Diese unterwerfen sich heute bereits systematischen und kundenorientierten QM-Systemen und -normen. Ein systematisches QM impliziert zudem nicht zwangsläufig einen Vergleich zwischen schulpädagogischen Angeboten und kommerziellen Dienstleistungen. Im Gegenteil: Für eine spezifische Qualitätsanalyse sollten die Anforderungen, Qualitätsurteile und Maßnahmen streng auf die schulbezogenen Strukturen und Bedingungen beschränkt bleiben. Ein derartiges auf den Schulsektor ausgerichtetes QM ist mittlerweile anerkannt und praxisbewährt, wie diverse schulspezifische Qualitätskonzepte, -systeme und -siegel zeigen, z.B. das Gütesiegel „Sportfreundliche Schule“ in Sachsen, das Qualitätssiegel „Schule – Beruf“ in Nordrhein-Westfalen oder der Schulversuch „Berufsbildende Schulen in Niedersachsen als regionale Kompetenzzentren“ (ProReKo). Daher ist es vertretbar und sinnvoll, Schüler im übertragenen Sinne als Kunden einer Bildungsdienstleistung zu verstehen und somit die Athletenzufriedenheit mit den EdS als Mittel einer Qualitätsevaluation heranzuziehen.

Kritisch zu hinterfragen ist die Wahl der Berechnungsmethode für die Wichtigkeit der einzelnen Kriterien. Die gewählten linearen Zusammenhangsmaße sind zwar intuitiv verständlich, bergen aber verschiedene methodische Schwierigkeiten. Die Korrelationsanalyse berücksichtigt keine Zusammenhänge zwischen den Merkmalen, was zur Folge hat, dass unwichtige Kriterien überschätzt werden (Homburg & Klarmann, 2012). Dies zeigt sich im Vergleich zur multiplen Regressionsanalyse: Die Dimension *Sonderleistung* hat bei der Berechnung über den quadrierten Korrelationskoeffizienten eine relativ hohe Wichtigkeit für die Gesamtqualität. Bei der regressionsanalytischen Bestimmung – unter Berücksichtigung von Zusammenhängen zwischen den Kriterien – besitzt die Dimension *Sonderleistung* keine Relevanz mehr.

Bei der multiplen Regression ergibt sich allerdings oft das Problem, dass durch eine vorhandene Multikollinearität kontraintuitive Ergebnisse entstehen. Dies manifestiert sich in der Regel in negativen Regressionskoeffizienten, wonach sich die Kriterien scheinbar negativ auf die Zufriedenheit auswirken (Gustafsson & Johnson, 2004; Homburg & Klarmann, 2012). Dies erschwert die Interpretation der Ergebnisse in hohem Maße. Auch im vorliegenden Fall ergeben sich teilweise negative Regressionskoeffizienten auf der Kriterienebene. Hier ist

allerdings die Interpretation unproblematisch, da zum einen keine Multikollinearität besteht und zum anderen lediglich die nicht signifikanten Koeffizienten negative Werte annehmen. Es wurde daher nur der Betrag und nicht die Richtung des Zusammenhangs verwendet, um die relativen Wichtigkeiten zu bestimmen. Dieses Vorgehen ist zwar nicht unumstritten, kann aber Anwendung finden, da die Wichtigkeiten dieser Kriterien bei 0% bzw. 1% liegen. Eine Fehlinterpretation hat dementsprechend kaum Auswirkungen. Grundsätzlich sollte jedoch geprüft werden, ob die linearen Zusammenhangsmaße anwendbar sind.

Allerdings stößt die Zufriedenheitsanalyse auch auf Grenzen, da die Subjektivität der Athletenbewertung und deren Aggregation zu einem Gesamturteil zu einer geringeren Beurteilerübereinstimmung führen. Es ist offensichtlich, dass eine Aggregation von individuellen Urteilen zu einem Gesamturteil nur dann sinnvoll ist, wenn auch ein ausreichendes Maß an Beobachterübereinstimmung gegeben ist (Bliese, 2000; James et al., 1984, 1993; Lohse et al., 2011; Zschätzsch, 2012). Problematisch kann dies sein, wenn wie im aktuellen Fall subjektive Bewertungen zur Anwendung kommen, die anhand eines individuell ausgeprägten Vergleichsmaßstabs gebildet werden (vgl. Kapitel 5.2.1, C/D-Paradigma). Um zu prüfen, ob die Athletenurteile ein ausreichendes Maß an Übereinstimmung aufweisen und die Ergebnisse über die Klassenstufen und Schulstandorte hinweg aggregiert werden können, wurden die ICC(1) und ICC(2) berechnet. Die Korrelationsindizes weisen für die einzelnen Dimensionen unterschiedliche Ergebnisse auf, die bereits diskutiert wurden. Weiterführende Analysen anhand des r_{wg} bestätigen die Befunde und zeigen, dass die Indizes für Entscheidungen auf personaler oder organisationaler Ebene (z.B. bei Kündigungen oder Aberkennung des Eliteschulstatus) als deutlich zu niedrig anzusehen sind (Zschätzsch, 2012). Sie zeigen lediglich ein ausreichendes Maß an Übereinstimmung, um daraus kritische Handlungsfelder abzuleiten (vgl. Kapitel 11.2; vgl. diesbezüglich auch LeBreton & Senter, 2008). Dementsprechend sind Untersuchungen anhand von outputorientierten Kriterien weiterhin notwendig, um den Erfolg des Systems bzw. die auf Basis der subjektiven Urteile initiierten Veränderungen zu überprüfen. Im Folgenden wird ein Modell vorgeschlagen, das beide Untersuchungsperspektiven vereint.

11.5 Ein erweitertes Modell zur Evaluation der EdS

Anhand der Erkenntnisse aus den drei durchgeführten Untersuchungsabschnitten wird ein erweitertes Modell zur Evaluation der EdS vorgeschlagen (vgl. Abbildung 13), das sowohl die inputorientierte Athletensicht als auch die outputorientierte Shareholder-Perspektive integriert. Das Modell basiert auf der eingangs dargestellten Kausalkette des QM von Dienstleistungen und wurde an die empirischen Befunde der dargestellten Untersuchung angepasst. Das Modell ist als ein erster Entwurf zu verstehen, der mit Hilfe weiterer empirischer Daten bestätigt, bzw. an die nachfolgenden Ergebnisse angepasst werden sollte.

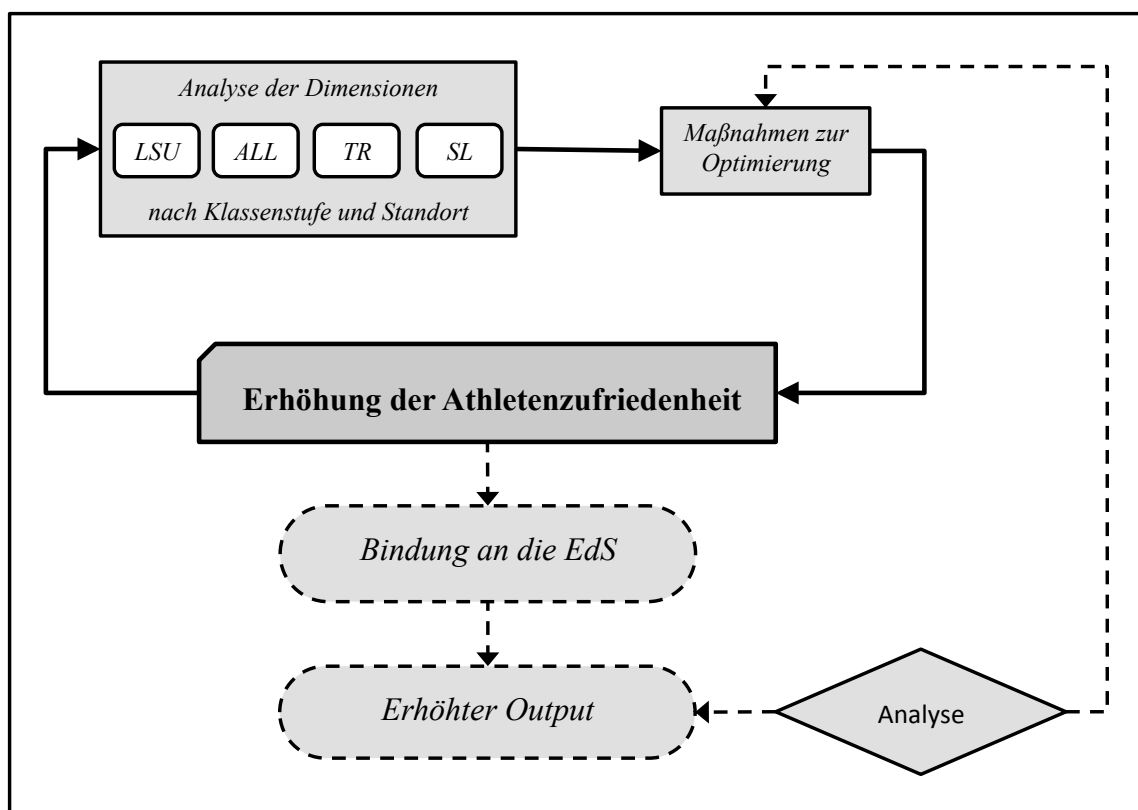


Abbildung 13: Modell zur Evaluation der EdS

Das Modell sieht vor, dass durch die gezielte Analyse der Zufriedenheit von Athleten mit den Dimensionen *Leistungssportliche Unterstützung* (LSU), *Dualer Schulalltag* (ALL), *Trainingsstruktur* (TR) und *Sonderleistungen* (SL; [vgl. Kapitel 11.3]) Schwachstellen im

dualen Schulbetrieb aufgedeckt werden können. Daraufhin werden Maßnahmen zur Optimierung eingeleitet, in deren Folge Mängel abgestellt und eine erhöhte Athletenzufriedenheit bezüglich der dualen Förderung an den EdS entsteht. Zu beachten sind jedoch Einflussfaktoren auf die subjektive Zufriedenheitsbeurteilung: Im vorliegenden Modell sind dies der Schulstandort bzw. die Klassenstufe. Die zyklische Anwendung dieser Analyse-schleife bewirkt eine stetige Erhöhung der Athletenzufriedenheit, indem nach jedem Evaluations- und Verbesserungsdurchgang der Zyklus erneut beginnt.

Dem Modell folgend wirkt sich eine hohe Zufriedenheit positiv auf die Bindung des Athleten an die EdS und somit auf die Bereitschaft zum dualen Ressourceneinsatz aus. Erwartet wird, dass dies auf Dauer zu einem erhöhten messbaren Output der dualen Förderung an den EdS führt. Um den erzielten Output festzustellen, wird empfohlen, auf die methodische Vorgehensweise bisheriger Evaluationsstudien zurückzugreifen und die erworbenen Schulabschlüsse sowie errungene Spitzenplatzierungen bei internationalen Wettkämpfen einzubeziehen. Dies hat den Vorteil, dass Veränderungen aufgrund der input-orientierten Evaluationsschleife längsschnittlich verfolgt und mit bisherigen Ergebnissen in Relation gesetzt werden können.

Das hier vorgestellte erweiterte Modell der Evaluation von EdS ist als Ausgangspunkt eines dauerhaften Prozesses zu sehen. Die Offenheit des Modells gewährleistet, dass Veränderungen aufgrund von strukturellen Gegebenheiten oder neuer empirischer wie theoretischer Befunde integriert werden können. Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund noch ungelöster methodischer Schwierigkeiten aufgrund der starken Praxisorientierung des Modells notwendig. Nachfolgend soll abschließend noch einmal auf weitere Entwicklungen und Möglichkeiten der Evaluation von EdS eingegangen werden.

11.6 Erweiterte Perspektiven für Forschung und Praxis

In der vorliegenden Untersuchung wurde eine Liste an Qualitätskriterien identifiziert, die eine subjektorientierte Evaluation der dualen Karrierebedingungen an den EdS ermöglichen kann. Die Erfassung der subjektiven Zufriedenheitswahrnehmung der Athleten ergibt ein dezidiertes athletenzentriertes Bild des qualitativen Status Quo der Unterstützungsleistungen an den Berliner EdS. Die Vorzüge dieses Evaluationsmodells wurden bereits dargelegt. Allerdings zeigen die diskutierten Limitationen und theoretischen Überlegungen

ebenfalls, dass die inputorientierte Zufriedenheitsanalyse kein alleiniges Analyse- und Entscheidungsmerkmal sein kann. Vielmehr scheint es geboten, weiterhin anhand objektiver Prüfprozeduren auch die outputorientierten Analyseansätze zu verfolgen.

Aufgrund der Erkenntnisse dieser Untersuchung wurde im Rahmen des von der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin geförderten Projekts BEST-QM ein weiterer Analysezeitweig integriert. Neben der Erfassung der subjektiv empfundenen Zufriedenheit wird auch eine (quasi-)objektive Prüfung Teil des Evaluationsprozesses sein. Dies geschieht ebenfalls auf der Basis der ermittelten Delphi-Kriterien in Form so genannter Auditlisten, anhand derer mittels einfacher Abfragen – vergleichbar mit dem oben dargestellten Maßnahmenplan – Fehler und Versäumnisse innerhalb des EdS-Systems aufgedeckt werden sollen. Dieser (quasi-) objektive Zweig entzieht sich aktuell einer strengen empirischen Prüfung. Somit wird das Gesamtsystem der BEST-QM analog zu anderen praktischen QM-Maßnahmen auch weniger geprüfte Inhalte zulassen, die im laufenden Evaluationsprozess bestätigt werden müssen (vgl. Däbritz, Zschätzsch, Lohse, Kunze & Zacharias, 2010).

Die operationalen Kernelemente der BEST-QM bestehen dann aus dem AZ-EdS sowie den Auditlisten. Dabei sind die Auditlisten zunächst im Rahmen eines Selbstaudits (internes Audit) von den Verantwortlichen der EdS (Schulleitung bzw. benannter QM-Beauftragter) zu bearbeiten, um anschließend von den externen Auditoren evaluiert zu werden (Fremdaudit). Der zeitversetzt einzusetzende AZ-EdS richtet sich an die Eliteschüler und erfragt flankierend deren Zufriedenheit mit den Förderleistungen. Der Ablauf, die Bewertungssystematik, die Verantwortlichkeiten und die Dokumentationspflichten der EdS werden im BEST-QM-Handbuch und seinen mitgeltenden Unterlagen festgeschrieben beziehungsweise verbindlich geregelt (Zschätzsch & Däbritz, 2012a).

Damit beinhaltet das Gesamtsystem der BEST-QM (Zschätzsch & Däbritz, 2012b; Zschätzsch et al., 2011c) jene Elemente und Perspektiven, die ein QM insbesondere im schwer messbaren Dienstleistungsbereich ausmachen. Allerdings kann ein langfristig orientiertes QM-System nicht statisch und damit faktisch nie vollendet sein. Es sollte adaptiv, das heißt in der Lage sein, Defizite zu beheben und sich veränderten Rahmenbedingungen anpassen.

Erste Limitationen wurden bereits thematisiert. Aktuell festzuhalten und kritisch zu betrachten ist, dass das Fokussieren auf die Handhabbarkeit und Praxistauglichkeit zwangsweise eine Selektion von Qualitätskriterien bedingt hat. Während dies natürlich von Seiten der Praxis begrüßt und honoriert wird, stellt sich inhaltlich die Frage, ob die reduzierte Kriterienzahl für eine umfassende Analyse ausreicht. Im Zuge der späteren Anwendung bleibt zu prüfen, inwiefern weitere Kriterien in die Prüfprozedur aufgenommen werden können oder müssen. Des Weiteren zeigte sich, dass die angebotenen Unterstützungsleistungen von den Schülern weitestgehend positiv beurteilt werden. Insbesondere bezüglich der leistungssportlichen Unterstützung widersprechen die Befunde den bisherigen, gesamtdeutschen Qualitätsevaluationen dieser Nachwuchsfördersysteme. Es sollte daher weitergehend analysiert werden, ob die subjektiv gewonnenen Ergebnisse mit der Qualitätsevaluation aus anderen Stakeholderperspektiven konform gehen und somit die Athletenzufriedenheit eine hinreichend valide Aussage über die Qualität der dualen Karrierebedingungen bietet.

Es offenbarten sich darüber hinaus auch hohe Standort- und Alterseffekte bei den Zufriedenheitsbewertungen durch die Athleten. Dies deutet darauf hin, dass eine Gesamtbewertung des Berliner Eliteschulsystems nur eingeschränkt möglich ist und dies auch auf Bundesebene kritisch erscheint. Zur Überprüfung dieser Effekte ist es daher dringend angeraten, an anderen Standorten bzw. in anderen Bundesländern und in weiteren Klassenstufen entsprechende Zufriedenheitsanalysen durchzuführen. Im Rahmen dessen können auch bereits diskutierte Änderungen am Fragebogen AZ-EdS vorgenommen werden. Im Speziellen sollten die Dimensionen *Trainingsstruktur* und *Sonderleistungen* durch zusätzliche Kriterien unterfüttert werden. Dies könnte die mangelhaften Reliabilitätsindizes beheben. Außerdem ist die längsschnittliche Evaluation des Zufriedenheitserlebens der Athleten an den EdS in Berlin im Rahmen der BEST-QM anzuraten. Der regelmäßige Einsatz des AZ-EdS ermöglicht eine Überprüfung des QM-Systems an sich: Die einzuleitenden Verbesserungen in den Einrichtungen sollten auch signifikante Auswirkungen auf die Qualitätswahrnehmung der Schüler haben (Zschätzsch, Däbritz & Strang, 2011a). Im Kern beantwortet dies die Frage, ob die Schüler aufgrund der eingeleiteten Qualitätsmaßnahmen an den EdS mit ihren Angeboten zufriedener sind als im Vorfeld der Einführung des QM.

Zum Abschluss dieser Arbeit sei noch einmal darauf hingewiesen, dass es bisher keine empirischen Evidenzen für den Zusammenhang zwischen der Athletenzufriedenheit mit den EdS, der Qualität der Eliteschulen und dadurch entstehender positiver schulischer wie

sportlicher Leistung gibt. Daher kann die Erfassung der Athletenzufriedenheit nicht die EdS in ihrer Gesamtheit bewerten, sondern nur aus einer subjektorientierten Sicht Hinweise auf Defizite geben. Die Athletensicht ist nur eine von verschiedenen qualitätsrelevanten Sichtweisen auf das System EdS. Weitere Forschungsarbeit sollte in diesem Feld in zwei Richtungen betrieben werden. Zum einen gilt es, wie bereits angesprochen, die Effektivität der EdS auch weiterhin outputorientiert an Daten, Zahlen und Fakten zu beurteilen und weitere Stakeholder- und Shareholderperspektiven zu berücksichtigen. Die parallele Erfassung der Zufriedenheit sollte in engem Zusammenhang mit dieser Entwicklung stehen. Das heißt durch das Einleiten von Verbesserungsmaßnahmen müssten die Zufriedenheit der Athleten und die Wirksamkeit der EdS im längsschnittlichen Verlauf steigen. Zum anderen gilt es in weiteren Forschungsbemühungen den Zusammenhang zwischen der Athletenzufriedenheit und sportlichem Erfolg empirisch herauszuarbeiten. Dies ist insbesondere auch auf außerschulische Bereiche auszuweiten. Erste Ansätze, die sich maßgeblich auf die Trainer-Athlet-Interaktion beziehen, können in diesem Zusammenhang als Basis für differenzierte Analysen dienen. Diese sollten dann auf alle Facetten und Teilnehmer der Systeme Schule und Leistungssport ausgedehnt werden.

12 Literaturverzeichnis

- Aichhölzer, G. (2002). Das ExpertInnen-Delphi: methodische Grundlagen und Anwendungsfeld Technology Foresight. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung* (S. 133 - 155). Opladen: Leske + Budrich.
- Alexandris, K., Zahariadis, P., Tsozbatzoudis, C. & Grouios, G. (2004). An empirical investigation of the relationships among service quality, customer satisfaction and psychological commitment in a health club context. *European Sport Management Quarterly*, 4(1), 36-52.
- Alfermann, D. (2006). Führung im Sport. In H. Haag & B. Strauß (Hrsg.), *Themenfelder der Sportwissenschaft* (S. 79-90). Schorndorf: Hofmann.
- Alfermann, D. & Würth, S. (2002). Sozialkompetenz von Trainerinnen und Trainern im Nachwuchsleistungssport. Einfluss auf Zufriedenheit und Leistungsentwicklung. In Bundesinstitut für Sportwissenschaft (Hrsg.), *BISp-Jahrbuch 2002* (S. 209-213). o. O.: Herausgeber.
- Baddeley, A.D. (2009). Episodic memory. In A.D. Baddeley, M.W. Eysenck & M.C. Anderson (Hrsg.), *Memory* (S. 93-112). Hove: Psychology Press.
- Bebetsos, E., Theodorakis, N.D. & Tsigilis, N. (2007). Relations between role ambiguity and athletes' satisfaction among team handball players. *The Sport Journal [online journal]* 10(4), Zugriff am 25.03.2011 unter <http://www.thesportjournal.org/article/relations-between-role-ambiguity-and-athletes-satisfaction-among-team-handball-players>.
- Bette, K.-H. & Schimank, U. (1995). *Doping im Hochleistungssport*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bezold, T. (2007). Eventqualität im Sport - Methodische Überlegungen für ein Verfahren zur zielgruppenspezifischen Bestimmung der Qualität von Sportveranstaltungen. In H.-D. Horch, C. Breuer, G. Hovemann, S. Kaiser & V. Römisch (Hrsg.), *Qualitätsmanagement im Sport* (S. 11-23). Köln: QuickPrinter.
- Bliese, P.D. (2000). Within-group agreement, non-independence, and reliability: Implications for data aggregation and analysis. In K.J. Klein & S.W.J. Kozlowski (Hrsg.), *Multilevel theory, research, and methods in organizations: Foundations, extensions, and new directions* (S. 349-381). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bohnsack, R., Marotzki, W. & Meuser, M. (2006). *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (2. Aufl.). Opladen: Budrich.
- Borggrefe, C. (2013). *Spitzensport und Beruf. Eine qualitative Studie zur dualen Karriere in funktional differenzierter Gesellschaft*. Schorndorf: Hofmann.
- Borggrefe, C. & Cachay, K. (2011). Möglichkeiten und Grenzen der spitzensportlichen Funktionalisierung von Schulen in Verbundsystemen. *sportunterricht*, 60(3), 67-72.
- Bortz, J. (2005). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (6., vollst. überarb. und akt. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Bortz, J. & Döring, N. (2009). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4., überarb. Aufl.). Heidelberg: Springer.

- Bouten, M.E. (2007). *Learning and behaviour. A contemporary synthesis*. Sunderland: Sinauer.
- Bower, G.H. & Hilgard, E.R. (1983). *Theorien des Lernens* (5., veränderte. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brand, R. (2011). Psychische Gesundheit, subjektives Wohlbefinden und Belastungserleben von Schülerinnen und Schülern an Eliteschulen des Sports [Abstract]. In K. Hottenrott, O. Stoll & R. Wollny (Hrsg.), *Kreativität - Innovation - Leistung. Wissenschaft bewegt SPORT bewegt Wissenschaft. 20. Sportwissenschaftlicher Hochschultag Halle (Saale) 2011* (S. 244). Hamburg: Czwalina.
- Brauer, J.P. (2009). *DIN EN ISO 9000:2000 ff. umsetzen : Gestaltungshilfen zum Aufbau Ihres Qualitätsmanagementsystems* (5. Aufl.). München: Hanser.
- Brettschneider, W.-D. & Klimek, G. (2009). *Sportbetonte Schulen - Ein Königsweg zur Förderung sportlicher Talente?* Aachen: Meyer & Meyer.
- Bruhn, M. (2011). *Qualitätsmanagement für Dienstleistungen. Grundlagen, Konzepte, Methoden* (8., überarb. und erw. Aufl.). Berlin: Springer.
- Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (3. akt. Aufl.). München: Pearson Studium.
- Burke, M.J. & Dunlap, W.P. (2002). Estimating interrater agreement with the average deviation index: A user's guide. *Organizational Research Methods*, 5(2), 159-172.
- Burke, M.J., Finkelstein, L.M. & Dusig, M.S. (1999). On average deviation indices for estimating interrater agreement. *Organizational Research Methods*, 2(1), 49-68.
- Cachay, K. (1999). Spitze ohne Basis? Soziologische Reflexionen zur Nachwuchsrekrutierung im Spitzensport. In N. Fessler, V. Scheid, G. Trosien, F. Simen & F. Brückel (Hrsg.), *Gemeinsam etwas bewegen! Sportverein und Schule - Schule und Sportverein in Kooperation. Dokumentation der Fachtagung vom 1. bis 2. Oktober 1998 in Freiburg / Breisgau* (S. 88-95). Schorndorf: Hofmann.
- Cachay, K. (2001). Verbundsysteme im Leistungssport aus systemtheoretischer Sicht. In K. Collmann, O. Held & S. Starischka (Hrsg.), *Sport ist Spitze. Vernetzt für Athen 2004: Verbundsysteme im Nachwuchsleistungssport* (S. 53-64). Aachen: Meyer & Meyer.
- Chelladurai, P. & Riemer, H.A. (1997). A classification of facets of athlete satisfaction. *Journal of Sport Management*, 11(2), 133-159.
- Chi, M.T.H., Farr, M.J. & Glaser, R. (1988). *The nature of expertise*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Clayton, M.J. (1997). Delphi: a technique to harness expert opinion for critical decision-making tasks in education. *Educational Psychology*, 17(4), 373-386.
- Corsten, H. & Gössinger, R. (2007). *Dienstleistungsmanagement* (5., vollst. überarb. u. erw. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Cronin, J. & Taylor, S. (1992). Measuring service quality: A reexamination and extension. *Journal of Marketing*, 56(3), 55-68.
- Cronin, J. & Taylor, S. (1994). SERVPERF versus SERVQUAL: Reconciling performance based and perception minus expectations measurement of service quality. *Journal of Marketing*, 58(7), 55-68.
- Cuhls, K. (1998). *Technikvorausschau in Japan : ein Rückblick auf 30 Jahre Delphi-Expertenbefragungen*. München: Oldenbourg.

-
- Däbritz, J., Zschätzsch, D., Lohse, H., Kunze, D. & Zacharias, L. (2010). *Forschungsprojekt Qualitätsmanagement an den Berliner Eliteschulen des Sports"- 1. Zwischenbericht [unveröffentlicht]*. Berlin: Humboldt-Universität, Abteilung für Sportpsychologie.
- Däbritz, J., Zschätzsch, D. & Strang, H. (2011). Qualitätsmanagement in der Sportpsychologie [Abstract zum Arbeitskreis]. In J. Ohlert & J. Kleinert (Hrsg.), *SPORT VEREINT. Psychologie und Bewegung in Gesellschaft: 43. Jahrestagung der Arbeitsgemeinschaft für Sportpsychologie (asp) vom 2.-4. Juni 2011 in Köln* (S. 184). Hamburg: Feldhaus.
- Dassler, F.A. & Pastowski, S. (2007). Das Management von Risiko, Qualität und Reputation in der Sportartikelindustrie - Qualitätsmanagement als Pflicht oder Kür? In H.-D. Horch, C. Breuer, G. Hovemann, S. Kaiser & V. Römisch (Hrsg.), *Qualitätsmanagement im Sport* (S. 45 - 58). Köln: QuickPrinter.
- Deutscher Olympischer Sportbund (DOSB). (2003). *Qualitätskriterien der Eliteschulen des Sports*. Zugriff am 17. Juni 2010 unter http://www.dosb.de/fileadmin/fm-dosb/arbeitsfelder/leistungssport/Materialien/Eliteschulen/EdS_Kriterien_220408.pdf
- Deutscher Olympischer Sportbund (DOSB). (2006). *Leistungskatalog und Qualitätskriterien für das Verpflegungsangebot in Einrichtungen des deutschen Spitzensports*. Zugriff am 28. Oktober 2010 unter <http://www.dosb.de/fileadmin/fm-dosb/arbeitsfelder/leistungssport/Ernaehrungsberatung/Leistungskatalog-Verpflegung.pdf>
- Deutscher Olympischer Sportbund (DOSB). (2010). *Qualitätskriterien für das Prädikat „Eliteschule des Sports“*. Zugriff am 02. September 2010 unter http://www.dosb.de/fileadmin/Bilder_allgemein/Qualitaetskriterien_EdS_082010.pdf
- Deutscher Sportbund. (2006). *Nachwuchsleistungssport-Konzept 2012. Leitlinien zur Weiterentwicklung des Nachwuchsleistungssports*. Frankfurt am Main: Autor.
- Donabedian, A. (1966). Evaluating the quality of medical care. *The Milbank Memorial Fund Quarterly*, 44(3), 166-203.
- Donabedian, A. (1982). An exploration of structure, process and outcome as approaches to quality assessment. In H.K. Selbmann & K.K. Überla (Hrsg.), *Quality assessment of medical care* (S. 69-82). Gerlingen: Bleicher Verlag.
- Drengner, J., Sachse, M. & Thiele, J. (2007). Die Zufriedenheit der Zielgruppen von Sportvereinen als Grundlage eines erfolgreichen Qualitätsmanagements. In H.-D. Horch, C. Breuer, G. Hovemann, S. Kaiser & V. Römisch (Hrsg.), *Qualitätsmanagement im Sport* (S. 69-79). Köln: QuickPrinter.
- Elbe, A.-M. & Seidel, I. (2003). Die Bedeutung von psychologischen Faktoren bei der Auswahl von Sporttalenten an Eliteschulen des Sports. *Leistungssport*, 33(3), 59-62.
- Emrich, E., Fröhlich, M., Klein, M. & Pitsch, W. (2007). Eliteschulen des Sports - Erste Ergebnisse einer Pilotstudie. *Zeitschrift für Evaluation*, 6(2), 223-246.
- Emrich, E., Fröhlich, M., Klein, M. & Pitsch, W. (2009). Evaluation of the elite schools of sport: Empirical findings from an individual and collective point of view. *International Review for the Sociology of Sport*, 44(2-3), 151-171.
- Emrich, E. & Güllich, A. (2005). Zur Evaluation des deutschen Fördersystems im Nachwuchsleistungssport. *Leistungssport*, 35(1), 79-86.

- Emrich, E., Pitsch, W., Güllich, A., Klein, M., Fröhlich, M., Flatau, J., et al. (2008). Spitzensportförderung in Deutschland - Bestandsaufnahme und Perspektiven. *Leistungssport*, 38(1), 1-20.
- Engelhardt, W.H. & Reckenfelderbäumer, M. (1999). Industrielles Service-Management. In M. Kleinaltenkamp & W. Plinke (Hrsg.), *Markt und Produktmanagement. Die Instrumente des Technischen Vertriebs* (S. 181-280). Berlin: Springer.
- Erdtel, M. & Finaske, G. (2005). *Entwicklung von Unterrichtsqualität im Sportunterricht – Ein triadischer Ansatz zum Qualitätsmanagement im Sportunterricht. Teil 1: Grundlagen der Strukturqualität*. TU Chemnitz. Zugriff am 17 Juni 2010 unter <http://www.tu-chemnitz.de/hsw/sportwissenschaft/sportpaedagogik/aktuelles/unterrichtsqualitaet.pdf>.
- Ericsson, K.A. & Charness, N. (1994). Expert performance: Its structure an acquisition. *American Psychologist*, 49(8), 725-747.
- Ericsson, K.A., Krampe, R.T. & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363-403.
- Fessler, N., Frommknecht, R., Kaiser, R., Maximilian, R., Schorer, J. & Binder, M. (2002). *Förderung des leistungssportlichen Nachwuchses: Ergebnisse der Athletenbefragung in der D-Kader-Studie Baden-Württemberg 1999/2000*. Schorndorf: Karl Hofmann.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford: Stanford University Press.
- Festinger, L. (1978). *Theorie der kognitiven Dissonanz*. Bern: Huber.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS, third edition*. London: Sage.
- Flanagan, J.C. (1954). The Critical Incident Technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327-358.
- Flatau, J. & Emrich, E. (2011). Die Organisation sportlichen Erfolges. Zur Frage nach Markt oder Hierarchie im Spitzensport am Beispiel der Eliteschulen des Sports. *Sportwissenschaft*, 41(2), 100-111.
- Fließ, S. (2006). *Prozessorganisation in Dienstleistungsunternehmen*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Freeman, R.E. & Reed, D.L. (1983). Stockholders and stakeholders: A new perspective on corporate governance. *California Management Review*, 25(3), 88-106.
- Früh, C. (2006). *Qualitätswahrnehmung von Dienstleistungsprozessen: Verstehen - Messen - Lenken*. Saarbrücken: Vdm Verlag Dr. Müller.
- Fürst, A. (2012). Verfahren zur Messung der Kundenzufriedenheit im Überblick. In C. Homburg (Hrsg.), *Kundenzufriedenheit. Konzepte - Methoden - Erfahrungen* (8., überarb. Aufl., S. 124-153). Wiesbaden: Gabler.
- Gesierich, T. (2008). *Kundenzufriedenheit im Sport - Drop-Out und Bindung in Fitness-Studios*. [Diplomarbeit]. München: Grin.
- Giering, A. (2000). *Der Zusammenhang zwischen Kundenzufriedenheit und Kundenloyalität. Eine Untersuchung moderierender Effekte*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Gietl, G. & Lobinger, W. (2010). *Qualitätsaudit: Planung und Durchführung von Audits nach DIN EN ISO 9001: 2008* (2. Aufl.). München: Hanser.
- Gruber, H. & Ziegler, A. (1996). *Expertiseforschung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Gruehn, S. (2000). *Unterricht und schulisches Lernen: Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung*. Münster: Waxmann.

-
- Guadagnoli, E. & Velicer, W.F. (1988). Relationship of sample size to the stability of component patterns. *Psychological Bulletin*, 103(2), 265-275.
- Gustafsson, A. & Johnson, M.D. (2004). Determining attribute importance in a service satisfaction model. *Journal of Service Research*, 7(2), 124-141.
- Häder, M. (2000). *Die Expertenauswahl bei Delphi-Befragungen*. Zugriff am 20.12.2012 unter http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/zuma_how_to5mh.pdf
- Häder, M. (2009). *Delphi-Befragungen: ein Arbeitsbuch*. (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Häder, M. & Häder, S. (1998). *Neuere Entwicklungen bei der Delphi-Methode. Literaturbericht II*. Mannheim: ZUMA.
- Haller, S. (1999). *Beurteilung von Dienstleistungsqualität : dynamische Betrachtung des Qualitätsurteils im Weiterbildungsbereich* (2., akt. Aufl.). Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Haller, S. (2010). *Dienstleistungsmanagement: Grundlagen - Konzepte - Instrumente* (4. akt. Aufl.). Wiesbaden: Gabler.
- Hentschel, B. (1990). Die Messung wahrgenommener Dienstleistungsqualität mit SERVQUAL - Eine kritische Auseinandersetzung. *Marketing ZFP*, 12(4), 230-240.
- Hentschel, B. (1992). *Dienstleistungsqualität aus Kundensicht: Vom merkmals- zum ereignisorientierten Ansatz*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Hill, W. (1996). Die Shareholder Value und die Stakeholder. *Die Unterehmung*, 50(6), 411-420.
- Hohmann, A. (2009). *Entwicklung sportlicher Talente an sportbetonten Schulen*. Petersberg: Michael Imhof.
- Homburg, C. (2008). *Kundenzufriedenheit : Konzepte - Methoden - Erfahrungen* (7., überarb. Aufl.). Wiesbaden: Gabler.
- Homburg, C., Giering, A. & Hentschel, F. (1999). Der Zusammenhang zwischen Kundenzufriedenheit und Kundenbindung. *Die Betriebswirtschaft*, 59(2), 174-195.
- Homburg, C. & Klarmann, M. (2012). Die indirekte Wichtigkeitsbestimmung im Rahmen von Kundenzufriedenheitsuntersuchungen: Probleme und Lösungsansätze. In C. Homburg (Hrsg.), *Kundenzufriedenheit. Konzepte - Methoden - Erfahrungen* (8., überarb. Aufl., S. 190-225). Wiesbaden: Gabler.
- Homburg, C., Koschate, N. & Hoyer, W.D. (2006). The role of cognition and affect in the formation of customer satisfaction: A dynamic perspective. *Journal of Marketing*, 70(3), 21-31.
- Horch, H.-D. & Breuer, C. (2007). Besonderheiten des Qualitätsmanagements im Sport. In H.-D. Horch, C. Breuer, G. Hovemann, S. Kaiser & V. Römisch (Hrsg.), *Qualitätsmanagement im Sport. Beiträge des 5. Deutschen Sportökonomie-Kongresses* (S. 107-116). Köln: QuickPrinter.
- Hu, L. & Bentler, P.M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological Methods*, 3(4), 424-453.

- Hügens, T. (2004). *Identifikation der relevanten Stakeholder für die Perspektiven der Relationship Management Balanced Scorecard*. Zugriff am 20.3.2013 unter http://www.pim.wiwi.uni-due.de/uploads/tx_itochairt3/publications/Projekbericht_nr_14_Perspektivenauswahl_k.pdf
- Hummel, A. & Brand, R. (2010). Eliteschulen des Sports als Bildungsorganisationen in einer modernen, offenen Zivilgesellschaft. Thesen und Erwiderung. *Leistungssport*, 40(1), 37-42.
- James, D.L., Demaree, R.G. & Wolf, G. (1984). Estimating within-group interrater reliability with and without response bias. *Journal of Applied Psychology*, 69(1), 85-98.
- James, D.L., Demaree, R.G. & Wolf, G. (1993). rwg: an assessment of within-group interrater agreement. *Journal of Applied Psychology*, 78(2), 306-309.
- Kamiske, G.F. & Brauer, J.P. (2008). *ABC des Qualitätsmanagements* (3. Aufl.). München: Hanser.
- Kano, N., Seraku, N., Takashi, F. & Tsuji, S. (1984). Attractive quality and must be quality. *Journal of the Japanese Society for Quality Control*, 14(2), 39-48.
- Kleinert, J. & Brand, R. (2011). Qualitätsmanagement in der sportpsychologischen Betreuung im Leistungssport – (k)ein Effekt ohne Akzeptanz?! *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 18(2), 60-72.
- Körnert, J. & Wolf, C. (2006). Theoretisch-konzeptionelle Grundlagen zur Balanced Scorecard. *Wirtschaftswissenschaftliche Diskussionspapiere der Universität Greifswald*, Zugriff am 02.04.2013 unter http://www.rsf.uni-greifswald.de/fileadmin/mediapool/Fakult_t/Dokumente/2002_2006.pdf.
- Kromrey, H. (2001). Evaluation von Lehre und Studium - Anforderungen an Methodik und Design. In C. Spiel (Hrsg.), *Evaluation universitärer Lehre - zwischen Qualitätsmanagement und Selbstzweck* (S. 21-59). Münster: Waxmann.
- Krüger, A. (2004). Einführung. In A. Krüger & A. Dreyer (Hrsg.), *Sportmanagement. Eine themenbezogene Einführung* (S. 5-22). München: Oldenbourg.
- Lam, E.T.C., Zhang, J.J. & Jensen, B.E. (2005). Service Quality Assessment Scale (SQAS): An instrument for evaluating service quality of health-fitness clubs. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 9(2), 79-111.
- Landessportbund Berlin. (2010). *Allgemeine und sportliche Kriterien zur Aufnahme und Weiterführung von leistungssportorientierten Schülerinnen und Schülern zur Förderung an den Berliner Eliteschulen des Sports*. (erhältlich vom Landessportbund Berlin, Referat Leistungssport, Jesse-Owens-Allee 2, 14053 Berlin).
- LeBreton, J.M. & Senter, J.L. (2008). Answers to 20 questions about interrater reliability and interrater agreement. *Organizational Research Methods*, 11(4), 815-852.
- Lohse, H., Kunter, M., Kunina-Habenicht, O., Däbritz, J., Zschätzsch, D. & Strang, H. (2011). To agree or not to agree: Establishing evaluation criteria for expert decisions using the resampling technique [Extended Abstract], *Book of Abstracts and extended summaries. 14th biennial EARLI conference - Education for a Global Networked Society*. (S. 1891 - 1893). Zugriff am 16.09.2011 unter http://www.earli2011.org/media/Documents_EARLI2011/BookofAbstractsandSummaries.pdf.

-
- Lovelock, C.H. & Wright, L. (2002). *Principles of Service Marketing and Management* (2. Aufl.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Lüdtke, O., Trautwein, U., Kunter, M. & Baumert, J. (2006). Analyse von Lernumwelten. Ansätze zur Bestimmung der Reliabilität und Übereinstimmung von Schülerwahrnehmungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20(1/2), 85-96.
- Matzler, K. & Bailom, F. (2009). Messung von Kundenzufriedenheit. In H.H. Hinterhuber & K. Matzler (Hrsg.), *Kundenorientierte Unternehmensführung: Kundenorientierung - Kundenzufriedenheit - Kundenbindung* (S. 268-297). Wiesbaden: Gabler.
- Matzler, K., Sauerwein, E. & Stark, C. (2009). Methoden zur Identifikation von Basis-, Leistungs- und Begeisterungsfaktoren. In H.H. Hinterhuber & K. Matzler (Hrsg.), *Kundenorientierte Unternehmensführung. Kundenorientierung, Kundenzufriedenheit, Kundenbindung* (S. 319-343). Wiesbaden: Gabler.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse : Grundlagen und Techniken* (11., aktualisierte und überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Meffert, H. & Bruhn, M. (2009). *Dienstleistungsmarketing: Grundlagen, Konzepte, Methoden* (6., vollst. neubearb. Aufl.). Wiesbaden: Gabler.
- Meldau, S. (2007). *Qualitätsmessung in Dienstleistungszentren. Konzeptionierung und empirische Überprüfung am Beispiel eines Verkehrsflughafens*. Wiesbaden: Gabler.
- Meyer, A. & Mattmüller, R. (1987). Qualität von Dienstleistungen: Entwurf eines praxisorientierten Qualitätsmodells. *Marketing ZFP*, 9(3), 187-195.
- Nerdinger, F.W. & Neumann, C. (2007). Kundenzufriedenheit und Kundenbindung. In K. Moser (Hrsg.), *Wirtschaftspsychologie* (S. 127-146): Springer Berlin Heidelberg.
- Oliver, R.L. (1977). Effect of expectation and disconfirmation on post-expense product evaluations: An alternative interpretation. *Journal of Applied Psychology*, 62(4), 480-486.
- Oliver, R.L. (1980). A cognitive model of the antecedents and consequences of satisfaction decisions. *Journal of Marketing Research*, 17(4), 460-469.
- Oliver, R.L. (1981). Measurement and evaluation of satisfaction processes in retail settings. *Journal of Retailing*, 57(3), 25-48.
- Oliver, R.L. (2010). *Satisfaction: A behavioral perspective on the consumer* (2. Aufl.). New York: M. E. Sharpe.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V.A. & Berry, L.L. (1988). SERVQUAL: A multiple-item scale for measuring consumer perceptions of service quality. *Journal of Retailing*, 64(1), 12-40.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V.A. & Berry, L.L. (1994). Reassessments of expectations as a comparison standard in measuring service quality: Implications for further research. *Journal of Marketing*, 58, 111-124.
- Pfeffer, I. & Gallitschke, M. (2008). Trainerinnen und Trainer im Frauenfußball aus Sicht der Athletinnen. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 15(3), 88-95.
- Pfennig, T., Borchert, T., Wolf, I. & Brand, R. (2011). Berufliche Beanspruchung und Zufriedenheit von Lehrenden an Eliteschulen des Sports im Land Brandenburg. *sportunterricht*, 60(3), 79-84.

- Pfützner, A., Reiss, M., Rost, K. & Tünnemann, H. (2001). Internationale und nationale Entwicklungstendenzen auf der Grundlage der Ergebnisse der Olympischen Sommerspiele in Sydney mit Folgerungen für den Olympiazzyklus 2004. *Leistungssport*, 31(1), 20-25.
- Poller, T. (o. J.). *Eliteschulen des Sports - Basis für olympische Medaillen. Weiterentwicklung der Berliner Eliteschulen des Sports [Präsentation]*. Zugriff am 29.12.2012 unter http://www.dosb.de/fileadmin/fm-eliteschulen/Dokumente/Poller_Tagung_Eliteschulen_16_12_09_Frankfurt.pdf
- Prohl, R. & Emrich, E. (2009). Eliteschulen des Sports als Bildungsorganisationen einer Zivilgesellschaft. *Sportwissenschaft*, 39(3), 197-209.
- Radtke, S. & Coalter, F. (2007). *Sports schools - Eliteschulen des Sports. Ein internationaler Vergleich unter Einbeziehung von zehn Ländern* (1. Aufl.). Köln: Sportverl. Strauß.
- Rässler, S. & Riphahn, R. (2006). Survey item nonresponse and its treatment. *Allgemeines Statistisches Archiv*, 90(1), 217-232.
- Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule (RWTH) Aachen (Lehrstuhl und Institut für Arbeitswissenschaft). (2005). *Konzeption von Dienstleistungen mit Service Blueprinting*. Zugriff am 01.04.2013 unter http://www.iaw.rwth-aachen.de/download/lehre/vorlesungen/2005-ss-aw4/06_uebung_aw4.pdf
- Richartz, A. (2000). *Lebenswege von Leistungssportlern: Anforderungen und Bewältigungsprozesse der Adoleszenz; eine qualitative Längsschnittstudie*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Richartz, A. & Brettschneider, W.-D. (1996). *Weltmeister werden und die Schule schaffen: zur Doppelbelastung von Schule und Leistungstraining* (1. Aufl.). Schorndorf: Hofmann.
- Richins, M.L. & Bloch, P.H. (1991). Post-purchase product satisfaction: Incorporating the effects of involvement and time. *Journal of Business Research*, 23(2), 145-158.
- Riemer, H.A. & Chelladurai, P. (1998). Development of the Athlete Satisfaction Questionnaire (ASQ). *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 20(2), 127-156.
- Rost, K. & Martin, D. (1997). Ansätze zur Weiterentwicklung des Nachwuchstrainingssystems im deutschen Spitzensport. *Leistungssport* 27(1), 32-33.
- Rost, K., Pfeiffer, M. & Ostrowski, C. (2001). Wo stehen wir in der Nachwuchsförderung? Eine Betrachtung zur Leistungssituation im deutschen Nachwuchssport. *Leistungssport*, 31(4), 5-13.
- Rütten, A., Ziemainz, H. & Röger, U. (2005). *Qualitätsgesichertes System der Talentsuche, -auswahl und -förderung*. Köln: Sport und Buch Strauß.
- Scheffer, J. (2002). Dealing with missing data. *Res. Lett. Inf. Math. Sci.*, 3, 153-160.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schwenkert, F.E. (2006). *Käuferverhalten bei legalen Musikdownloads: Auswahlverfahren, Qualitätsbeurteilung und Kundenbindung*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Seeger, T. (1979). *Die Delphi-Methode: Expertenbefragung zwischen Prognose und Gruppenmeinungsbildungsprozessen; überprüft am Beispiel von Delphi-Befragungen im Gegenstandsbereich Information und Dokumentation*. Freiburg i.Br.: Hochschulverlag.

-
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin. (2004). *Schulgesetz für das Land Berlin*. Zugriff am 21.12.2013 unter <http://gesetze.berlin.de/default.aspx?vpath=bibdata%2Fges%2FBlnSchulG%2Fcont%2FBlnSchulG%2Ehtm>
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin. (2009). *Schulversuch "Eliteschulen des Sports"* [Modifizierte Genehmigung für den Schulversuch "Eliteschulen des Sports" in Berlin vom 27. Oktober 2009].
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin (SenBWF) (Hrsg.). (o.J.). *Eliteschulen des Sports in Berlin [Broschüre]*. Berlin: Herausgeber.
- Shostak, G.L. (1987). Service positioning through structural change. *Journal of Marketing*, 51(1), 34-43.
- Spitz, L. & Ebeling, R. (2000). *XXVII. Olympische Sommerspiele 2000: internationale und nationale Sportanalyse*. Frankfurt am Main: Deutscher Sportbund, Bereich Leistungssport.
- Stauss, B. & Hentschel, B. (1991). Dienstleistungsqualität. *Wirtschaftswissenschaftliches Studium [WiSt]*, 20(5), 138-244.
- Stauss, B. & Hentschel, B. (1992). Messung von Kundenzufriedenheit. Merkmals- oder ereignisorientierte Beurteilung. *Marktforschung & Management*, 36(3), 115-122.
- Stevens, J. (2002). *Applied multivariate statistics for the social science* (4. Aufl.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Teubert, H. (2009). *Koordination von Spitzensport und Schule: zur Lösung des Inklusionsproblems schulpflichtiger Athleten*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Töpfer, A. (2008). Konzeptionelle Grundlagen und Messkonzepte für den Kundenzufriedenheitsindex (KZI/CSI) und den Kundenbindungsindex (KBI/CRI). In A. Töpfer (Hrsg.), *Handbuch Kundenmanagement. Anforderungen, Prozesse, Zufriedenheit, Bindung und Wert von Kunden* (3. erw. u. überarb. Aufl., S. 309-382). Berlin: Springer.
- Vogel, V. (2006). *Kundenbindung und Kundenwert. Der Einfluss von Einstellungen auf das Kaufverhalten*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Wirtz, J. & Bateson, J.E.G. (1999). Consumer satisfaction with services: Integrating the environment perspective in services marketing into the traditional disconfirmation paradigm. *Journal of Business Research*, 44(1), 55-66.
- Wolf, C. & Körnert, J. (2004). Stakeholder Scorecard oder Balanced Scorecard? *Das Wirtschaftsstudium*, 33(5), 649-654.
- Zimbardo, P.G. & Gerrig, R.J. (2008). *Psychologie* (18. akt. Aufl.). München: Pearson Studium.
- Zschätzsch, D. (2012). Subjektives Zufriedenheitserleben als Gütemaßstab im Rahmen der Qualitätsevaluation – Individuelles versus Gesamturteil [Abstract]. In M. Wegner, J.-P. Brückner & S. Kratzenstein (Hrsg.), *Sportpsychologische Kompetenz und Verantwortung: 44. Jahrestagung der Arbeitsgemeinschaft für Sportpsychologie (asp) vom 17.-19. Mai in Kiel/Oslo* (S. 149). Hamburg: Feldhaus.

- Zschätzsch, D. & Däbritz, J. (2012a). *Allgemeines Qualitätsmanagement-Handbuch zur Anwendung der Berliner Eliteschul-Standards im Qualitätsmanagement (BEST-QM) [unveröffentlichtes Handbuch]*. Berlin: Humboldt-Universität, Abteilung für Sportpsychologie.
- Zschätzsch, D. & Däbritz, J. (2012b). *Qualitätsmanagement an den Berliner Eliteschulen des Sports - Entwicklung der Berliner Eliteschul-Standards im Qualitätsmanagement" (BEST-QM) [Unveröffentlichter Abschlussbericht]*. Berlin: Humboldt-Universität, Abteilung für Sportpsychologie.
- Zschätzsch, D., Däbritz, J. & Strang, H. (2011a). Berliner Eliteschul-Standards im Qualitätsmanagement: Athletenzufriedenheit als Indikator der Systemwirkung [Abstract]. In J. Ohlert & J. Kleinert (Hrsg.), *SPORT VEREINT. Psychologie und Bewegung in Gesellschaft: 43. Jahrestagung der Arbeitsgemeinschaft für Sportpsychologie (asp) vom 2.-4. Juni 2011 in Köln* (S. 189). Hamburg: Feldhaus.
- Zschätzsch, D., Däbritz, J. & Strang, H. (2011b). Duale Karriere an Eliteschulen des Sports – Ein Modell zur stakeholderorientierten Optimierung der Förderqualität [Abstract]. In K. Hottenrott, O. Stoll & R. Wollny (Hrsg.), *Kreativität - Innovation - Leistung. Wissenschaft bewegt SPORT bewegt Wissenschaft. 20. Sportwissenschaftlicher Hochschultag Halle (Saale) 2011* (S. 247). Hamburg: Czwalina.
- Zschätzsch, D., Däbritz, J. & Strang, H. (2011c). Kommentar zu Kleinert und Brand: "Qualitätsmanagement in der sportpsychologischen Betreuung im Leistungssport - (k)ein Effekt ohne Akzeptanz?!". *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 18 (2), 102-106.
- Zschätzsch, D., Däbritz, J. & Strang, H. (2012). Zur Athletenzufriedenheit mit den Berliner Eliteschulen des Sports. *Sportunterricht*, 61(11), 335-339.
- Zschätzsch, D. & Lohse-Bossenz, H. (i. V.). Evaluation Criteria for the Elite Sport Schools in Germany: A Delphi study.

13 Anhang

Anhang 1: *Fragebogen der ersten Delphi-Runde*

Humboldt-Universität zu Berlin
Institut für Sportwissenschaft

Abteilung für Sportpsychologie und Gesundheitswissenschaften



1. Fragebogen zur Qualitätsermittlung an den Berliner Eliteschulen des Sports

Sehr geehrte Damen und Herren,

vielen Dank für Ihre Bereitschaft, als Experte an der Delphi-Studie über das „Qualitätsmanagement an den Berliner Eliteschulen des Sports“ (s. Anlage 1) mitzuwirken. Eliteschulen des Sports haben die Aufgabe, möglichst günstige Voraussetzungen für individuell erfolgreiche duale Karrieren ihrer SchülerInnen in schulischer Bildung und Leistungssport zu schaffen.

Namensgeber für die Befragungsmethode ist das Orakel von Delphi, das seinen Besuchern wichtige Ratschläge für die Zukunft erteilte. Mit Bezug auf die vorliegende Themenstellung ist zu fragen, welche Faktoren eine erfolgreiche Karriere im Leistungssport fördern und dabei dennoch die notwendige schulische Ausbildung sicherstellen. Die Delphi-Studie wird in drei Runden durchgeführt, wobei nach jeder Runde die Anzahl der Kriterien weiter reduziert wird.

Zu ermitteln sind die **Qualitätskriterien einer „idealen Eliteschule des Sports“**, also diejenigen Merkmale, die eine Eliteschule zu einer besonders leistungsfähigen Fördereinrichtung machen. Im nachfolgenden Fragebogenteil der Delphi-Studie werden wir verschiedene Stellungnahmen zu Qualitätskriterien thesenhaft vorstellen. Die Bedeutsamkeit dieser Kriterien ist unter zwei Aspekten zu prüfen:

1. Können die Eliteschulen mit Hilfe dieses Kriteriums, die **sportliche Leistung** ihrer jungen Athleten fördern und nachhaltig unterstützen?
2. Können die Eliteschulen mit Hilfe dieses Kriteriums, die **schulische Ausbildung** ihrer jungen Athleten fördern?

Für die Beurteilung der jeweiligen Wichtigkeit verwenden Sie bitte die vorgesehenen 4-stufigen Einschätzskalen (von „unwichtig“ [1] bis „sehr wichtig“ [4]). Betrachten Sie dabei jedes Kriterium getrennt für den **sportlichen** und den **schulischen** Bereich, d.h. in jeder Zeile sind 2 Kreuze zu setzen. Ein Beispiel lautet:

Wie bedeutsam sind folgende Aspekte für die...	...schulische				...sportliche Entwicklung			
	un- wichtig	.....	sehr wichtig		un- wichtig	.....	sehr wichtig	
Individuelle Zeitplanung	1	2	3	4	1	2	3	4
Es werden bei Bedarf Hausaufgabenzeiten eingerichtet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Um der Besonderheit der Eliteschulen des Sports Rechnung zu tragen, wurde im Fragebogen teilweise innerhalb der Lehrerschaft nach Funktion unterteilt. In mehreren Fällen ist daher von Fachlehrern, Sportlehrern und Lehrertrainern die Rede. Diese sollen im Folgenden zum besseren Verständnis erläutert werden.

Fachlehrer: Unter Fachlehrer sind diejenigen Lehrer zu verstehen, welche nicht das Fach Sport unterrichten.

Sportlehrer: Mit Sportlehrer sind jene Lehrer gemeint, die das Fach Sport unterrichten.

Lehrertrainer: Die Lehrertrainer sind zum einen reguläre Sportlehrer, zum anderen Trainer, welche die zusätzlichen Sportstunden für die Leistungssportler abdecken.

Nach jedem Themengebiet haben Sie die Möglichkeit, **weitere wichtige Kriterien oder Anmerkungen** zu ergänzen. Außerdem finden Sie am Ende des Fragebogens ein Feld in dem Sie weitere Hinweise hinzufügen können.

Bitte senden Sie den vollständig ausgefüllten Fragebogen per beiliegendem frankierten Rückumschlag, möglichst bis zum 19 Juli 2010, an uns zurück! Für weitere Fragen stehen wir jederzeit gerne zur Verfügung.

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!


Jürgen Däbritz


Daniel Zschätzsch


Daniela Kunze

Humboldt-Universität zu Berlin
Abteilung für Sportpsychologie
Philippstr. 13, Haus 11
10115 Berlin
Tel. 030 / 2093-46023

Bitte beurteilen Sie die folgenden Kriterien hinsichtlich ihrer Bedeutsamkeit für die **Entwicklung von Schülerinnen und Schülern an den Eliteschulen des Sports**. Betrachten Sie dabei jedes Kriterium getrennt für den sportlichen und den schulischen Bereich, d.h. in jeder Zeile sind 2 Kreuze zu setzen.

Strukturqualität

Wie bedeutsam sind folgende Aspekte für die...	...schulische Entwicklung				...sportliche Entwicklung			
	un- wichtig	.....	sehr wichtig		un- wichtig	.....	sehr wichtig	
Bauliche Anlagen	1	2	3	4	1	2	3	4
Die Eliteschule kann auf geeignete Sport- und Trainingsstätten zurückgreifen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es werden alle notwendigen Trainingsgeräte in einwandfreiem Zustand bereitgestellt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Eliteschule unterhält ein angeschlossenes Internat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Eliteschule verfügt über moderne Klassen- und Arbeitsräume.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Eliteschule verfügt über Sozial- und Gemeinschaftsräume.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Eliteschule bietet eine hochwertige Essensversorgung.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>weitere Kriterien und Anmerkungen:</i>								
Verbindung von Schule und Training	1	2	3	4	1	2	3	4
Es gibt einen Koordinator, der das Zusammenwirken von Eliteschule und Sporteinrichtung (z.B. OSP) regelt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die zeitliche Beanspruchung in der Eliteschule wird an die Anforderungen des Leistungssports angepasst.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bei anhaltend hoher sportlicher Belastung kann eine Schulzeitstreckung gewählt werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bei verminderten Schulleistungen ist eine entsprechende Sonderförderung (z.B. Nachhilfe) vorgesehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Trainingsinhalte werden zwischen den Lehrertrainern und Vereinstrainern abgestimmt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>weitere Kriterien und Anmerkungen:</i>								

Wie bedeutsam sind folgende Aspekte für die...	...schulische Entwicklung				...sportliche Entwicklung			
	un- wichtig	.....	sehr wichtig		un- wichtig	.....	sehr wichtig	
Erreichbarkeit	1	2	3	4	1	2	3	4
Zwischen der Eliteschule und den Trainingsstätten gibt es kurze Wege.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zwischen der Eliteschule und dem Internat gibt es kurze Wege.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Eliteschule ist an das öffentliche Verkehrsnetz angeschlossen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es besteht ein Fahrdienst zu den Trainingsstätten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>weitere Kriterien und Anmerkungen:</i>								
Qualifikation des Schulpersonals	1	2	3	4	1	2	3	4
Die Fachlehrer (z.B. Chemie) sind umfassend für ihre besondere Aufgabe ausgebildet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Sportlehrer sind umfassend für ihre besondere Aufgabe ausgebildet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Lehrertrainer sind umfassend für ihre besondere Aufgabe ausgebildet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Lehrer nehmen regelmäßig an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen teil.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>weitere Kriterien und Anmerkungen:</i>								
Zusammensetzung der Schulklassen	1	2	3	4	1	2	3	4
Es gibt getrennte Klassen für „aktive Leistungssportler“ und „Nicht-Sportler“.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Klassenbildung wird möglichst nach der Sportart-zugehörigkeit (z.B. Schwimmen) ausgerichtet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eine Minderung der sportlichen Leistung führt in der Regel zu einer Versetzung in eine andere Schule.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>weitere Kriterien und Anmerkungen:</i>								

Wie bedeutsam sind folgende Aspekte für die...	...schulische Entwicklung				...sportliche Entwicklung			
	un- wichtig	sehr wichtig		un- wichtig	sehr wichtig	
Bewertungskriterien	1	2	3	4	1	2	3	4
Für die Bewertung der <i>schulischen</i> Leistung gibt es klare Kriterien.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Für die Bewertung der <i>sportlichen</i> Leistung gibt es klare Kriterien.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Für die Bewertung des <i>Lehrpersonals</i> gibt es klare Kriterien.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>weitere Kriterien und Anmerkungen:</i>								
Aufnahme, Lenkung und Ausgliederung von Talenten	1	2	3	4	1	2	3	4
Für die <i>Aufnahme</i> auf eine Eliteschule gibt es verbindliche Kriterien.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Für die <i>Ausgliederung</i> aus der Sportförderung an den Eliteschulen gibt es verbindliche Kriterien.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Wechsel in eine andere Sportart ist bei gegebener Eignung vorgesehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Eliteschule gibt ihren Schülern die Gelegenheit, verschiedene Sportarten kennenzulernen und auszuüben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>weitere Kriterien und Anmerkungen:</i>								
Kommunikative Vernetzung	1	2	3	4	1	2	3	4
Es gibt eine enge Zusammenarbeit mit den Grundschulen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Eliteschule betreibt eine intensive Öffentlichkeitsarbeit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es werden elektronische Kommunikationsmittel (z. B. E-Mail, Internet, Lernplattformen) genutzt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es gibt regelmäßige Konferenzen mit Beteiligung von Lehrern <i>und</i> (Vereins-)Trainern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es ist eine rege Zusammenarbeit zwischen Eliteschulen und den Einrichtungen des Leistungssports (LSB und OSP) vorhanden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>weitere Kriterien und Anmerkungen:</i>								

Prozessqualität

Wie bedeutsam sind folgende Aspekte für die...	...schulische Entwicklung				...sportliche Entwicklung			
	un- wichtig	.....	sehr wichtig		un- wichtig	.....	sehr wichtig	
Individuelle Zeitplanung	1	2	3	4	1	2	3	4
Sonderfehlzeiten aufgrund sportlicher Verpflichtungen sind möglich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es gibt klare Regelungen für die Gewährung von Sonderfehlzeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die individuellen Freizeitbedürfnisse des Schülers werden bei der Zeitplanung berücksichtigt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es werden bei Bedarf Hausaufgabenzeiten eingerichtet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bei sportlich bedingten Fehlzeiten ist das Nachholen von schulischen Lerninhalten gesichert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>weitere Kriterien und Anmerkungen:</i>								
Konfliktmanagement	1	2	3	4	1	2	3	4
Die Eliteschule bietet Problemlöseverfahren für <i>inerschulische</i> Konflikte an (z.B. Gesprächszirkel).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Eliteschule bietet Problemlöseverfahren für <i>außerschulische</i> Konflikte an. (z.B. Elternsprechstunden, Trainerberatungen...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eltern werden in die Problem-/Konfliktlösung eingebunden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
An der Eliteschule gibt es einen <i>Vertrauenslehrer</i> .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
An der Eliteschule gibt es einen <i>Schülersprecher</i> .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
An der Eliteschule gibt es einen <i>Schulpsychologen / Sozialpädagogen</i> .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es gibt die Möglichkeit, Beschwerden und Missstände zu äußern (z.B. Kummerkasten).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Zusammenarbeit zwischen den EdS und Sporteinrichtungen funktioniert reibungslos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>weitere Kriterien und Anmerkungen:</i>								

Wie bedeutsam sind folgende Aspekte für die...	...schulische Entwicklung				...sportliche Entwicklung			
	un- wichtig	.....	sehr wichtig		un- wichtig	.....	sehr wichtig	
Karriereplanung	1	2	3	4	1	2	3	4
Die Schüler entwickeln Zielvorstellungen bezüglich ihrer <i>schulischen</i> Laufbahn.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schüler entwickeln Zielvorstellungen bezüglich ihrer <i>sportlichen</i> Laufbahn.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
An den Eliteschulen erfolgt eine altersgerechte Planung der dualen Karriere.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>weitere Kriterien und Anmerkungen:</i>								

Ergebnisqualität

Wie bedeutsam sind folgende Aspekte für die...	...schulische Entwicklung				...sportliche Entwicklung			
	un- wichtig	.....	sehr wichtig		un- wichtig	.....	sehr wichtig	
Güte der Betreuung	1	2	3	4	1	2	3	4
Die Eliteschule bringt eine hohe Anzahl von <i>Kaderathleten</i> hervor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Eliteschule bringt eine hohe Anzahl von Schülern mit <i>erstklassigen Wettkampfplatzierungen</i> (z.B. Junioren-EM) hervor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Eliteschule bringt eine hohe Anzahl von Schülern mit <i>adäquaten Schulabschlüssen</i> (z.B. Abitur) hervor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Eliteschule erzeugt Zufriedenheit bei ihren Schülern und Mitarbeitern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Abbrecher-Rate (Drop-Out) der Eliteschüler aus dem Leistungssport ist gering.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der erhöhte finanzielle Förderaufwand spiegelt sich in den sportlichen Erfolgen der Schüler wider.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>weitere Kriterien und Anmerkungen:</i>								

Wie bedeutsam sind folgende Aspekte für die...	...schulische Entwicklung				...sportliche Entwicklung			
	un- wichtig	.....	sehr wichtig		un- wichtig	.....	sehr wichtig	
Öffentliches Ansehen der Eliteschule	1	2	3	4	1	2	3	4
Die Eliteschule wird positiv in der Presse erwähnt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Öffentlichkeit verknüpft die Eliteschule mit dem sportlichen Erfolg ihrer Schüler.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Viele Eltern haben die Absicht, ihre Kinder auf eine Eliteschule zu schicken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Eliteschule wurde mehrfach mit Preisen ausgezeichnet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>weitere Kriterien und Anmerkungen:</i>								

Hinweise und Anmerkungen zur Studie:

Bitte senden Sie den ausgefüllten Fragebogen per beiliegendem frankierten Rückumschlag an uns zurück!

Anhang 2: Fragebogen der zweiten Delphi-Runde

Humboldt-Universität zu Berlin
Institut für Sportwissenschaft

Abteilung für Sportpsychologie und Gesundheitswissenschaften



2. Fragebogen zur Qualitätsermittlung an den Berliner Eliteschulen des Sports

5. Oktober 2010

Sehr geehrter Herr / Frau ... ,

vielen Dank für die Beantwortung des 1. Fragebogens im Rahmen der Delphi-Studie zur Identifikation von Qualitätskriterien der Eliteschulen des Sports (EdS). Eine **Zusammenfassung der Urteile** aller Teilnehmer dieser ersten Runde finden sie in **Anlage 1**. Auf Basis dieser Ergebnisse wurde der nun vorliegende 2. Fragebogen mit 40 verbleibenden Qualitätskriterien gestaltet. Diese setzen sich zu gleichen Teilen aus den 20 wichtigsten Kriterien der schulischen und der sportlichen Entwicklung zusammen.

Auch in dieser 2. Runde sind die Qualitätskriterien einer „**idealen Eliteschule des Sports**“, also diejenigen Merkmale, die eine Eliteschule zu einer besonders leistungsfähigen Fördereinrichtung machen würden, zu ermitteln. Bitte beachten Sie hierbei, nicht eine spezifische Eliteschule zu bewerten. Vielmehr sollen Sie durch die Beurteilungen Ihre **Idealvorstellung** von einer solchen Fördereinrichtung abbilden.

Die Bedeutsamkeit der verbliebenen Kriterien ist erneut unter den bekannten zwei Aspekten zu prüfen:

1. Können die Eliteschulen mit Hilfe dieses Kriteriums, die **sportliche Leistung** ihrer jungen Athleten fördern und nachhaltig unterstützen?
2. Können die Eliteschulen mit Hilfe dieses Kriteriums, die **schulische Ausbildung** ihrer jungen Athleten fördern?

Am Ende des Fragebogens haben Sie wiederum die Möglichkeit, Anmerkungen hinzuzufügen. **Bitte senden Sie den vollständig ausgefüllten Fragebogen per beiliegendem frankierten Rückumschlag schnellstmöglich an uns zurück!** Für weitere Fragen stehen wir jederzeit gerne zur Verfügung.

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!


 Jürgen Däbritz


 Daniel Zschätzsch

Humboldt-Universität zu Berlin / Abt. f. Sportpsychologie
 Philippstr. 13, Haus 11, 10115 Berlin
 Tel. 030 / 2093-46023
 Daniel.zschaetzsch@hu-berlin.de

Bitte beurteilen Sie die folgenden Kriterien hinsichtlich ihrer Bedeutsamkeit für die **Entwicklung von Schülerinnen und Schülern an den Eliteschulen des Sports**. Betrachten Sie dabei jedes Kriterium getrennt für den sportlichen und den schulischen Bereich, d.h. in jeder Zeile sind **2 Kreuze** zu setzen. Denken Sie bitte daran, von einer **Idealvorstellung** auszugehen.

Strukturqualität

Wie bedeutsam sind folgende Aspekte für die...	...schulische Entwicklung				...sportliche Entwicklung			
	un- wichtig	.....	sehr wichtig		un- wichtig	.....	sehr wichtig	
Bauliche Anlagen	1	2	3	4	1	2	3	4
Die Eliteschule kann auf geeignete Sport- und Trainingsstätten zurückgreifen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es werden alle notwendigen Trainingsgeräte in einwandfreiem Zustand bereitgestellt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Eliteschule unterhält ein angeschlossenes Internat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Eliteschule verfügt über moderne Klassen- und Arbeitsräume.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Eliteschule bietet eine hochwertige Essensversorgung.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verbindung von Schule und Training	1	2	3	4	1	2	3	4
Es gibt einen Koordinator, der das Zusammenwirken von Eliteschule und Sporthalle (z.B. OSP) regelt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die zeitliche Beanspruchung in der Eliteschule wird an die Anforderungen des Leistungssports angepasst.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bei anhaltend hoher sportlicher Belastung kann eine Schulzeitstreckung gewählt werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bei verminderten Schulleistungen ist eine entsprechende Sonderförderung (z.B. Nachhilfe) vorgesehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Trainingsinhalte werden zwischen den Lehrern und Vereinstrainern abgestimmt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Qualifikation des Schulpersonals	1	2	3	4	1	2	3	4
Die <i>Fachlehrer</i> (z.B. Chemie) sind umfassend für ihre besondere Aufgabe ausgebildet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die <i>Sportlehrer</i> sind umfassend für ihre besondere Aufgabe ausgebildet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die <i>Lehrertrainer</i> sind umfassend für ihre besondere Aufgabe ausgebildet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Lehrer nehmen regelmäßig an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen teil.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zusammensetzung der Schulklassen	1	2	3	4	1	2	3	4
Eine Minderung der sportlichen Leistung führt in der Regel zu einer Versetzung in eine andere Schule.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bewertungskriterien	1	2	3	4	1	2	3	4
Für die Bewertung der <i>schulischen</i> Leistung gibt es klare Kriterien.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Für die Bewertung des <i>Lehrpersonals</i> gibt es klare Kriterien.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aufnahme, Lenkung und Ausgliederung von Talenten	1	2	3	4	1	2	3	4
Für die <i>Aufnahme</i> auf eine Eliteschule gibt es verbindliche Kriterien.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Für die <i>Ausgliederung</i> aus der Sportförderung an den Eliteschulen gibt es verbindliche Kriterien.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Wechsel in eine andere Sportart ist bei gegebener Eignung vorgesehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kommunikative Vernetzung	1	2	3	4	1	2	3	4
Es werden elektronische Kommunikationsmittel (z. B. E-Mail, Internet, Lernplattformen) genutzt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es gibt regelmäßige Konferenzen mit Beteiligung von Lehrern <i>und</i> (Vereins-)Trainern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es ist eine rege Zusammenarbeit zwischen Eliteschulen und den Einrichtungen des Leistungssports (LSB und OSP) vorhanden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Prozessqualität

Wie bedeutsam sind folgende Aspekte für die...	...schulische Entwicklung				...sportliche Entwicklung			
	un- wichtig	.....	sehr wichtig		un- wichtig	.....	sehr wichtig	
Individuelle Zeitplanung	1	2	3	4	1	2	3	4
Sonderfehlzeiten aufgrund sportlicher Verpflichtungen sind möglich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es gibt klare Regelungen für die Gewährung von Sonderfehlzeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es werden bei Bedarf Hausaufgabenzeiten eingerichtet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bei sportlich bedingten Fehlzeiten ist das Nachholen von schulischen Lerninhalten gesichert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Konfliktmanagement	1	2	3	4	1	2	3	4
Eltern werden in die Problem-/Konfliktlösung eingebunden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
An der Eliteschule gibt es einen <i>Schülersprecher</i> .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
An der Eliteschule gibt es einen <i>Schulpsychologen / Sozialpädagogen</i> .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Zusammenarbeit zwischen der Eliteschule und den Sporteinrichtungen funktioniert reibungslos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Karriereplanung	1	2	3	4	1	2	3	4
Die Schüler entwickeln Zielvorstellungen bezüglich ihrer <i>schulischen</i> Laufbahn.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schüler entwickeln Zielvorstellungen bezüglich ihrer <i>sportlichen</i> Laufbahn.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
An den Eliteschulen erfolgt eine altersgerechte Planung der dualen Karriere.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ergebnisqualität

Wie bedeutsam sind folgende Aspekte für die...	...schulische Entwicklung				...sportliche Entwicklung			
	un- wichtig	.....	sehr wichtig		un- wichtig	.....	sehr wichtig	
Güte der Betreuung	1	2	3	4	1	2	3	4
Die Eliteschule bringt eine hohe Anzahl von <i>Kaderathleten</i> hervor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Eliteschule bringt eine hohe Anzahl von Schülern mit <i>erstklassigen Wettkampfplatzierungen</i> (z.B. Junioren-EM) hervor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Eliteschule bringt eine hohe Anzahl von Schülern mit <i>adäquaten Schulabschlüssen</i> (z.B. Abitur) hervor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Eliteschule erzeugt Zufriedenheit bei ihren Schülern und Mitarbeitern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der erhöhte finanzielle Förderaufwand spiegelt sich in den sportlichen Erfolgen der Schüler wider.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Öffentliches Ansehen der Eliteschule	1	2	3	4	1	2	3	4
Die Eliteschule wird positiv in der Presse erwähnt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hinweise und Anmerkungen zur Studie:

Bitte senden Sie den ausgefüllten Fragebogen per beiliegendem frankierten Rückumschlag an uns zurück!

Anhang 3: Ergebnisse der ersten (N = 40) und zweiten Delphi-Runde (N = 37) zur Ermittlung der Qualitätskriterien dualer Unterstützungsleistungen an den EdS

Rang	Kriterium	1. Delphi-Runde				2. Delphi-Runde					
		Schulische		Sportliche		Schulische		Sportliche			
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
1	Angebote zum Nachholen von Lerninhalten	3.82	.45	3.21	.95	3.95	.23	.21	3.24	.93	.81
2	Nachvollziehbarkeit der Bewertung schulischer Leistungen	3.93	.35	2.68	1.12	3.95	.23	.21	2.62	1.01	.92
3	Unterstützung beim Finden schulischer Ziele	3.80	.46	3.43	.75	3.95	.23	.21	3.16	.73	.62
4	Planung der dualen Karriere	3.88	.33	3.80	.52	3.92	.28	.25	3.92	.28	.25
5	Möglichkeiten zur Sonderförderung bei mangelhaften schulischen Leistungen	3.90	.30	3.32	.77	3.92	.28	.25	3.22	.82	.76
6	Sportkoordinator	3.68	.57	3.88	.33	3.84	.37	.38	3.81	.40	.41
7	Zufriedenheit	3.65	.70	3.45	.85	3.84	.50	.39	3.61	.64	.64
8	Schulzeitstreckung	3.88	.40	3.85	.43	3.81	.40	.41	3.84	.37	.38
9	Hohe Anzahl adäquater Schulabschlüsse	3.78	.42	3.13	.94	3.81	.40	.41	3.11	.62	.53
10	Angebot / Nutzung von elektronischen Kommunikationsmitteln	3.70	.61	3.28	.88	3.70	.52	.53	3.24	.89	.82

Fortsetzung

Rang	Kriterium	1. Delphi-Runde				2. Delphi-Runde					
		Schulische		Sportliche		Schulische		Sportliche			
		Entwicklung		Entwicklung		Entwicklung		Entwicklung			
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
11	Reibungslose Zusammenarbeit zwischen EdS und Sportfördereinrichtungen	3.63	.59	3.88	.33	3.65	.54	.57	3.95	.23	.21
12	Kriterien zur Aufnahme auf eine EdS	3.31	.69	3.82	.45	3.43	.65	.68	3.95	.23	.21
13	Unterstützung beim Festlegen sportlicher Ziele	3.43	.71	3.98	.16	3.08	.72	.58	3.95	.23	.21
14	Möglichkeit zu Sonderfehlzeiten aufgrund sportl. Verpflichtungen	3.18	.93	3.93	.27	3.24	.86	.81	3.92	.28	.25
15	Essensversorgung	3.55	.64	3.95	.22	3.59	.55	.60	3.89	.31	.30
16	Trainingsgeräte im Schulsport	2.48	1.01	3.85	.36	2.64	.90	.83	3.89	.39	.30
17	Zeitliche Abstimmung zwischen Schule und Leistungssport	3.64	.58	3.85	.43	3.65	.54	.57	3.86	.35	.35
18	Ausbildung Lehrertrainer	3.33	.84	3.90	.50	3.22	.79	.75	3.86	.35	.34
19	Sport- und Trainingsstätten an der EdS	2.93	.97	3.90	.38	3.11	.78	.67	3.86	.35	.34
20	Positive Presse	3.43	.78	3.48	.85	3.65	.54	.57	3.72	.45	.50

Fortsetzung

Rang	Kriterium	1. Delphi-Runde				2. Delphi-Runde					
		Schulische Entwicklung		Sportliche Entwicklung		Schulische Entwicklung		Sportliche Entwicklung			
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
21	Regelungen für Sonderfehlzeiten	3.64	.71	3.59	.75	3.69	.47	.53	3.54	.69	.67
22	Klassen- / Arbeitsräume	3.58	.75	2.62	1.02	3.68	.53	.56	2.62	.92	.87
23	Elterneinbindung bei Konfliktlösungen	3.43	.84	3.33	.83	3.65	.59	.59	3.49	.73	.71
24	Ausbildung Fachlehrer	3.67	.58	2.43	.98	3.62	.64	.63	2.24	.89	.81
25	Schulpsychologe / Sozialpädagoge	3.43	.78	3.10	.98	3.59	.69	.67	3.46	.69	.71
26	Möglichkeit zu gesonderten Hausaufgabenzeiten	3.62	.54	3.26	.72	3.59	.50	.58	3.03	.87	.66
27	Kriterien zur Bewertung des Lehrpersonals	3.59	.76	3.11	1.11	3.58	.81	.72	2.53	1.13	1.07
28	Konferenzen zwischen Lehrern u. (Vereins-) Trainern	3.56	.64	3.64	.58	3.57	.69	.68	3.50	.74	.74
29	Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrer	3.59	.79	3.03	1.01	3.54	.69	.69	2.65	.95	.87
30	Schülersprecher	3.48	.72	2.73	1.06	3.46	.90	.82	2.65	1.06	.97

Fortsetzung

Rang	Kriterium	1. Delphi-Runde				2. Delphi-Runde					
		Schulische		Sportliche		Schulische		Sportliche			
		Entwicklung		Entwicklung		Entwicklung		Entwicklung			
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
31	Ausbildung Sportlehrer	3.56	.75	3.58	.81	3.41	.80	.77	3.49	.77	.73
32	Schulinternat	3.38	.85	3.56	.72	3.38	.92	.81	3.62	.72	.62
33	Zusammenarbeit zwischen EdS und Sportfördereinrichtungen vorhanden	3.33	.89	3.93	.27	3.32	.78	.77	3.65	.63	.61
34	Kosten-Nutzen Abwägung	2.95	.89	3.56	.60	3.22	.82	.71	3.62	.59	.61
35	Kriterien für Schulversetzung bei sportlicher Leistungsminderung	3.38	.85	3.85	.43	3.19	.84	.79	3.69	.58	.56
36	Anzahl an Kaderathleten	2.80	.97	3.68	.69	2.92	.76	.63	3.68	.58	.57
37	Anzahl an erstklassigen Platzierungen	2.75	.93	3.63	.74	2.81	.78	.63	3.51	.77	.70
38	Sportartenwechsel bei Eignung vorgesehen	2.78	1.05	3.60	.63	2.70	.88	.77	3.70	.57	.46
39	Möglichkeit zur Schulversetzung bei sportl. Leistungsminderung	2.92	1.11	3.88	.40	2.70	.88	.80	3.03	1.12	1.03
40	Abstimmung zwischen Lehrertrainern und (Vereins-) Trainern	2.46	1.19	3.82	.56	2.64	1.07	.96	3.71	.57	.51

Fortsetzung

Rang	Kriterium	1. Delphi-Runde				2. Delphi-Runde			
		Schulische		Sportliche		Schulische		Sportliche	
		Entwicklung		Entwicklung		Entwicklung		Entwicklung	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
41	Wege zu den Trainingsstätten	3.41	.72	3.54	.60				
42	Angebot an Problemlöseverfahren für außerschulische Konflikte	3.38	.71	3.28	.72				
43	Sozial- und Gemeinschaftsräume	3.38	.81	2.98	.97				
44	Vertrauenslehrer	3.35	.77	2.70	1.02				
45	Öffentlichkeitsarbeit	3.31	.89	3.26	.85				
46	Anschluss an den ÖPNV	3.28	.79	3.44	.68				
47	Angebot an Problemlöseverfahren für innerschulische Konflikte	3.25	.74	2.58	.90				
48	Wege zum Schulinternat	3.18	.91	3.10	.91				
49	Drop-Out-Rate	3.15	.89	3.50	.75				
50	Beschwerdemanagement	3.13	.88	2.70	.97				
51	Verknüpfung von EdS und sportlichem Erfolg in der Öffentlichkeit	3.10	.81	3.53	.75				

Fortsetzung

Rang	Kriterium	1. Delphi-Runde				2. Delphi-Runde			
		Schulische		Sportliche		Schulische		Sportliche	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
52	Absicht der Eltern, ihre Kinder auf die EdS zu schicken	3.05	1.11	3.25	1.06				
53	Berücksichtigung individueller Freizeitbedürfnisse	3.05	.96	3.10	.98				
54	Getrennte Klassen zwischen Sportlern und "Nicht-Sportlern"	3.00	1.12	3.41	.99				
55	Auszeichnungen und Preise für die EdS	2.90	.84	3.08	.89				
56	Klassenbildung nach Sportart	2.78	1.19	3.38	.95				
57	Nachvollziehbarkeit der Bewertung sportlicher Leistungen	2.76	.97	3.00	1.07				
58	Zusammenarbeit mit den Grundschulen	2.74	1.04	3.10	1.02				
59	Fahrdienst zu den Trainingsstätten	2.43	1.04	2.65	1.11				
60	Kennenlernen verschiedener Sportarten	1.92	.84	2.44	.91				

Anmerkungen. Die Reihenfolge der Kriterien 1 bis 10 (bis zur gestrichelten Linie) richtet sich nach dem Mittelwert der Skala *schulische Entwicklung*, die Reihenfolge der Kriterien 11 bis 20 (bis zur ersten durchgezogenen Linie) nach dem Mittelwert der Skala *sportliche Entwicklung*, jeweils aus der zweiten Delphi-Runde. Anschließend erfolgt die Auflistung geordnet nach dem Mittelwert der Skala *schulische Entwicklung* der zweiten Delphi-Runde (Kriterien 21 bis 40, zweite gestrichelte Linie) bzw. der ersten Delphi-Runde (Kriterien 41 bis 60, diese wurden in der zweiten Delphi-Runde nicht mehr bewertet).

Anhang 4: *Ausgangsfragebogen zur Ermittlung der Athletenzufriedenheit mit den EdS (primary scale)*

Humboldt-Universität zu Berlin
 Institut für Sportwissenschaft
 Abteilung für Sportpsychologie und Gesundheitswissenschaften



**Fragebogen zur Schülerzufriedenheit
 an den Berliner Eliteschulen des Sports**

Liebe Eliteschülerin, lieber Eliteschüler,

Februar 2011


vielen Dank für Deine Bereitschaft, an dieser Untersuchung teilzunehmen. In dem vorliegenden Fragebogen geht es um "Schülerzufriedenheit", d.h. wir möchten herausfinden, **wie zufrieden Du** mit den Angeboten und Leistungen **Deiner Eliteschule des Sports** bist. Die Befragung dient dazu, die Schule noch besser zu machen. Natürlich werden sämtliche Antworten anonym und absolut vertraulich behandelt!

Mit dem folgenden Fragebogen sollst Du Deine Schule benoten! Wir bitten Dich, verschiedenen Bereichen Deiner Eliteschule *Schulnoten zwischen 1 (sehr gut) und 5 (mangelhaft)* zu geben. Sollte es eine Frage geben, zu der Du keine Antwort weißt, *dann kreuze bitte das Feld „weiß nicht“ an*. Dann musst Du auch *keine* Note vergeben. Beispiele für die Beurteilung wären:

Denke einmal über Deine Eliteschule des Sports nach!	sehr gut	gut	befriedigend	ausreichend	mangelhaft	weiß nicht
Welche <i>Schulnote</i> würdest Du vergeben für...						
... die <i>Klassen und Arbeitsräume</i> ?	1	<input checked="" type="checkbox"/>	3	4	5	<input type="checkbox"/>
... die <i>Qualifikation der Fachlehrer</i> ?	1	2	3	4	5	<input checked="" type="checkbox"/>

Die erste Frage zu den *Klassen- und Arbeitsräumen* wird relativ leicht einzuschätzen sein. Wenn Du z.B. die Note 2 ankreuzt, dann bewertest Du Deine Zufriedenheit mit den Räumen als hoch ("gut"). Die zweite Frage ist ein Beispiel für den Fall, dass Du *die Qualifikation der Fachlehrer nicht beurteilen kannst*; dann würdest Du "weiß nicht" ankreuzen. Am Ende des Fragebogens findest Du auch noch ein Textfeld, in dem Du uns Anmerkungen, Hinweise oder Fragen mitteilen bzw. stellen kannst.

Vielen Dank für Deine Unterstützung!


 Jürgen Däbritz


 Daniel Zschätzsch



Ich besuche die ... 8. Klasse 10. Klasse

Zunächst möchten wir wissen, wie Du Deine Eliteschule **insgesamt** beurteilst!

Gib hier jeweils eine **Note** zwischen 1 (sehr gut) und 5 (mangelhaft).

Bitte denke einmal über Deine Eliteschule des Sports nach! Wie würdest Du dann ...	sehr gut	gut	befriedigend	ausreichend	mangelhaft
... Deine Zufriedenheit mit der Eliteschule insgesamt benoten?	1	2	3	4	5
... die Qualität Deiner Eliteschule insgesamt benoten?	1	2	3	4	5

Nun wird es spezieller. Wie **zufrieden** bist Du mit den folgenden Bereichen Deiner Eliteschule?

Bitte gib wieder jedem genannten Bereich eine **Note** zwischen 1 (sehr gut) und 5 (mangelhaft)!

Bitte denke einmal über Deine Eliteschule des Sports nach! Welche Schulnote würdest Du vergeben für...	sehr gut	gut	befriedigend	ausreichend	mangelhaft	weiß nicht
... die <i>Essensversorgung</i> an Deiner Eliteschule?	1	2	3	4	5	<input type="radio"/>
... die Arbeit des <i>Sportkoordinators</i> ?	1	2	3	4	5	<input type="radio"/>
... die Möglichkeit einer <i>Sonderförderung</i> (z.B. Nachhilfe) bei schlechten Schulleistungen?	1	2	3	4	5	<input type="radio"/>
... die <i>Begründung</i> Deiner Schulnoten durch die Lehrer?	1	2	3	4	5	<input type="radio"/>
... das Angebot deiner Eliteschule, verpassten <i>Unterrichtsstoff nachzuholen</i> , wenn Du aus sportlichen Gründen gefehlt hast?	1	2	3	4	5	<input type="radio"/>
... die <i>Zusammenarbeit</i> zwischen Deiner Eliteschule und den sportlichen Fördereinrichtungen (z.B. OSP, LSB, Verein)?	1	2	3	4	5	<input type="radio"/>
... die Angebote an <i>elektronischen Kommunikationsmitteln</i> (z. B. E-Mail, Internet, Lernplattformen)?	1	2	3	4	5	<input type="radio"/>
... die Unterstützung durch Deine Eliteschule beim Finden Deiner <i>schulischen Ziele</i> (z.B. Schulabschluss, Studium, Berufswunsch)?	1	2	3	4	5	<input type="radio"/>
... die <i>Sport- und Trainingsstätten</i> Deiner Eliteschule?	1	2	3	4	5	<input type="radio"/>

Halbzeit!

Bitte vergib auch für die restlichen Fragen eine Note zwischen 1 (sehr gut) und 5 (mangelhaft)!

Bitte denke einmal über Deine Eliteschule des Sports nach! Welche <i>Schulnote</i> würdest Du vergeben für...	sehr gut	gut	befriedigend	ausreichend	mangelhaft	weiß nicht
... die Unterstützung durch Deine Eliteschule beim Festlegen Deiner <i>sportlichen</i> Ziele (z.B. Ranglistenplatzierung, Kaderzugehörigkeit, internationale Erfolge)?	1	2	3	4	5	<input type="radio"/>
... die im Schulsport zur Verfügung gestellten <i>Trainingsgeräte</i> ?	1	2	3	4	5	<input type="radio"/>
... die <i>Regeln zur Aufnahme</i> an Deine Eliteschule?	1	2	3	4	5	<input type="radio"/>
... die Anzahl von <i>guten Schulabschlüssen</i> (z.B. Abitur) an Deiner Eliteschule?	1	2	3	4	5	<input type="radio"/>
... die <i>zeitliche Abstimmung</i> zwischen Schule und Leistungssport?	1	2	3	4	5	<input type="radio"/>
... die Möglichkeit, bei sportlichen Einsätzen <i>Sonderfahrzeiten</i> zu nutzen?	1	2	3	4	5	<input type="radio"/>
... die Möglichkeit der <i>Schulzeitstreckung</i> bei anhaltend hoher sportlicher Belastung?	1	2	3	4	5	<input type="radio"/>
... die Erwähnung Deiner Eliteschule in der <i>Presse</i> ?	1	2	3	4	5	<input type="radio"/>
... die Unterstützung durch Deine Eliteschule bei der <i>Planung</i> Deiner <i>dualen Karriere</i> (Schule und Sport)?	1	2	3	4	5	<input type="radio"/>
... die Arbeit der <i>Lehrertrainer</i> ?	1	2	3	4	5	<input type="radio"/>

Eigene Hinweise und Anmerkungen:

Anhang 5: *Finaler Fragebogen zur Ermittlung der Athletenzufriedenheit mit den EdS (final scale; für den einleitenden Text s. Anhang 3)*

Ich besuche die ... 8. Klasse 10. Klasse

Zunächst möchten wir wissen, wie Du Deine Eliteschule **insgesamt** beurteilst!
Gib hier jeweils eine **Note** zwischen 1 (sehr gut) und 5 (mangelhaft).

Bitte denke einmal über Deine Eliteschule des Sports nach! Wie würdest Du dann ...	sehr gut	gut	befriedigend	ausreichend	mangelhaft
... Deine Zufriedenheit mit der Eliteschule insgesamt benoten?	1	2	3	4	5
... die Qualität Deiner Eliteschule insgesamt benoten?	1	2	3	4	5

Nun wird es spezieller. Wie **zufrieden** bist Du mit den folgenden Bereichen Deiner Eliteschule?
Bitte gib wieder jedem genannten Bereich eine **Note** zwischen 1 (sehr gut) und 5 (mangelhaft)!

Bitte denke einmal über Deine Eliteschule des Sports nach! Welche Schulnote würdest Du vergeben für...	sehr gut	gut	befriedigend	ausreichend	mangelhaft	weiß nicht
... die <i>Essensversorgung</i> an Deiner Eliteschule?	1	2	3	4	5	<input type="radio"/>
... die Möglichkeit einer <i>Sonderförderung</i> (z.B. Nachhilfe) bei schlechten Schulleistungen?	1	2	3	4	5	<input type="radio"/>
... die <i>Begründung</i> Deiner Schulnoten durch die Lehrer?	1	2	3	4	5	<input type="radio"/>
... das Angebot deiner Eliteschule, verpassten <i>Unterrichtsstoff nachzuholen</i> , wenn Du aus sportlichen Gründen gefehlt hast?	1	2	3	4	5	<input type="radio"/>
... die <i>Zusammenarbeit</i> zwischen Deiner Eliteschule und den sportlichen Fördereinrichtungen (z.B. OSP, LSB, Verein)?	1	2	3	4	5	<input type="radio"/>
... die Angebote an <i>elektronischen Kommunikationsmitteln</i> (z. B. E-Mail, Internet, Lernplattformen)?	1	2	3	4	5	<input type="radio"/>
... die Unterstützung durch Deine Eliteschule beim Finden Deiner <i>schulischen Ziele</i> (z.B. Schulabschluss, Studium, Berufswunsch)?	1	2	3	4	5	<input type="radio"/>
... die <i>Sport- und Trainingsstätten</i> Deiner Eliteschule?	1	2	3	4	5	<input type="radio"/>

Halbzeit!

Bitte vergib auch für die restlichen Fragen eine Note zwischen 1 (sehr gut) und 5 (mangelhaft)!

Bitte denke einmal über Deine Eliteschule des Sports nach! Welche <i>Schulnote</i> würdest Du vergeben für...	sehr gut	gut	befriedigend	ausreichend	mangelhaft	weiß nicht
... die Unterstützung durch Deine Eliteschule beim Festlegen Deiner <i>sportlichen</i> Ziele (z.B. Ranglistenplatzierung, Kaderzugehörigkeit, internationale Erfolge)?	1	2	3	4	5	<input type="radio"/>
... die im Schulsport zur Verfügung gestellten <i>Trainingsgeräte</i> ?	1	2	3	4	5	<input type="radio"/>
... die <i>Regeln zur Aufnahme</i> an Deine Eliteschule?	1	2	3	4	5	<input type="radio"/>
... die <i>zeitliche Abstimmung</i> zwischen Schule und Leistungssport?	1	2	3	4	5	<input type="radio"/>
... die Möglichkeit, bei sportlichen Einsätzen <i>Sonderfahrzeiten</i> zu nutzen?	1	2	3	4	5	<input type="radio"/>
... die Möglichkeit der <i>Schulzeitstreckung</i> bei anhaltend hoher sportlicher Belastung?	1	2	3	4	5	<input type="radio"/>
... die Unterstützung durch Deine Eliteschule bei der <i>Planung</i> Deiner <i>dualen Karriere</i> (Schule und Sport)?	1	2	3	4	5	<input type="radio"/>

Eigene Hinweise und Anmerkungen:

Anhang 6: *Standardisierte Regressionskoeffizienten β der Kriterien des Zufriedenheitsmodells in Bezug auf die Gesamtqualität sowie die relative Wichtigkeit der einzelnen Kriterien w ($N = 445$)*

Item	Dimension	β	Sig	w
Angebote zum Nachholen von Lerninhalten	ALL	.20**	.00	32%
Möglichkeit zu Sonderfehlzeiten aufgrund sportlicher Verpflichtungen	LSU	.15**	.00	17%
Sport- und Trainingsstätten an der EdS	TR	.13**	.00	14%
Trainingsgeräte im Schulsport	TR	.11*	.01	10%
Reibungslose Zusammenarbeit zwischen EdS und Sportförderereinrichtungen	LSU	.09	.06	7%
Kriterien zur Aufnahme auf eine EdS	ALL	.08	.09	5%
Zeitliche Abstimmung zwischen Schule und Leistungssport	LSU	.08	.12	5%
Planung der dualen Karriere	LSU	.08	.14	5%
Unterstützung beim Festlegen sportlicher Ziele	LSU	-.05	.29	2%
Nachvollziehbarkeit der Bewertung schulischer Leistungen	ALL	.04	.35	2%
Angebot / Nutzung elektronischer Kommunikationsmittel	ALL	.02	.69	0%
Möglichkeiten zur Sonderförderung bei mangelhaften schulischen Leistungen	SL	.02	.66	0%
Essensversorgung	SL	.02	.66	0%
Ausbildung Lehrertrainer	LSU	.01	.86	0%
Unterstützung beim Finden schulischer Ziele	ALL	.00	.98	0%

Anmerkungen: Sig. = Signifikanz, ** die Korrelation ist auf dem .01 Niveau signifikant, * die Korrelation ist auf dem .05 Niveau signifikant. Die gestrichelte Linie trennt zwischen signifikanten und nicht signifikanten Kriterien. Die relativen Wichtigkeiten der Items sind auf ganze Zahlen gerundet, so dass sich in der Summe keine vollständigen 100% ergeben.

Anhang 7: Rangreihe der Kriterien des Zufriedenheitsmodells in Bezug auf die Gesamtqualität, getrennt für die vier Dimensionen (N = 445)

Rang / Dimension	Rang	Kriterium	β	Sig	w
<i>Leistungssportliche Unterstützung (LSU)</i>	1	Möglichkeit zu Sonderfehlzeiten aufgrund sportlicher Verpflichtungen	.23	.00**	48%
	2	Planung der dualen Karriere	.15	.01*	20%
	3	Zeitliche Abstimmung zwischen Schule und Leistungssport	.14	.01*	20%
	4	Reibungslose Zusammenarbeit zwischen EdS und Sportförderereinrichtungen	.11	.03*	11%
	5	Ausbildung Lehrertrainer	.03	.50	1%
	6	Unterstützung beim Festlegen sportlicher Ziele	.00	.69	0%
<i>Dualer Schulalltag (ALL)</i>	1	Angebote zum Nachholen von Lerninhalten	.24	.00**	56%
	2	Kriterien zur Aufnahme auf eine EdS	.14	.00**	18%
	3	Nachvollziehbarkeit der Bewertung schulischer Leistungen	.12	.01*	14%
	4	Unterstützung beim Finden schulischer Ziele	.10	.04*	10%
	5	Angebot / Nutzung elektronischer Kommunikationsmittel	.04	.42	2%
<i>Sonderleistungen (SL)</i>	1	Möglichkeiten zur Sonderförderung bei mangelhaften schulischen Leistungen	.20	.00**	91%
	2	Essensversorgung	.06	.20	9%
<i>Trainingsstruktur (TR)</i>	1	Sport- und Trainingsstätten an der EdS	.22	.00**	63%
	2	Trainingsgeräte im Schulsport	.17	.00**	37%

Anmerkungen: Sig. = Signifikanz, ** die Korrelation ist auf dem .01 Niveau signifikant, * die Korrelation ist auf dem .05 Niveau signifikant. Die relative Wichtigkeit der Dimensionen ergibt sich aus der gewählten Auflistung von oben (sehr wichtig) nach unten (weniger wichtig).

Versicherung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Arbeit ohne unzulässige Hilfe Dritter und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe; die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Bei der Auswahl und Auswertung des Materials habe ich Unterstützungsleistungen von folgenden Personen erhalten:

Jürgen Däbritz,
Prof. Dr. Hanno Strang.

Weitere Personen waren an der geistigen Herstellung der Arbeit nicht beteiligt. Insbesondere habe ich nicht die Hilfe eines Promotionsberaters in Anspruch genommen. Dritte haben von mir weder unmittelbar noch mittelbar geldwerte Leistungen für Arbeiten erhalten, die im Zusammenhang mit dem Inhalt der vorgelegten Dissertation stehen.

Die Arbeit wurde bisher weder im In- noch im Ausland in gleicher oder ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und ist auch noch nicht veröffentlicht worden.

Leipzig, den 3. Juni 2014

Daniel Zschätzsch