

Universität der Bundeswehr München

Fakultät für Pädagogik

Institut für Sportwissenschaft und Sport

**EINFÜHRUNG EINES QUALITÄTSMANAGEMENTSYSTEMS
AN EINER
ELITESCHULE DES SPORTS**

Dissertation
zur Erlangung des Grades
Doktor der Philosophie

vorgelegt von

INGO SEIDELMEIER

aus Bad Dürrenberg, Austria

1. Berichterstatter: Prof. Dr. Dieter Hackfort
2. Berichterstatter: Prof. Dr. Arnim Kaiser

Bad Dürrenberg 2005

Vorwort

Bereits während meiner aktiven Dienstzeit bei der Bundeswehr fiel mein Interesse auf Managementsysteme in der freien Wirtschaft. Gerade als Offizier hat man wohl für diese Art von Führungssystemen einen geschärften Blick, da man als Offizier dauerhaft mit Führungstätigkeiten beschäftigt ist. Da die Qualitätsmanagementsysteme zum großen Teil auch eine militärische Vergangenheit in der MIL Q 9858 haben, lag eine weitere Tätigkeit in diesem Bereich nahe. Bei der Deutschen Gesellschaft für Qualität durchlief ich die Ausbildung zum Qualitätsmanager und Auditor. Die dort erworbenen Kenntnisse konnte ich als Sportwissenschaftler und Internatsleiter bestens an der Eliteschule des Sports in Berchtesgaden einsetzen. Des Weiteren interessierte mich in diesem Zusammenhang auch das Projektmanagement, um ein Qualitätsmanagement als Organisationsprojekt einzuführen.

Insofern wurde der Grundstein für diese Arbeit im März 2000 gelegt, als die Geschäftsleitung des Trägers der Eliteschule des Sports in Berchtesgaden den Startschuss für das Qualitätsmanagementprojekt gab.

Mein besonderer Dank gilt an dieser Stelle Herrn Prof. Dr. Dieter Hackfort, der mich während der gesamten Zeit in der Einführungsphase begleitet und unterstützt hat. Auch in der letzten Phase vor der Zertifizierung betreute und förderte Herr Prof. Dr. Hackfort meine Arbeit, obwohl er zu diesem Zeitpunkt schon selbst die Verantwortung für ein großartiges Projekt in Qatar übernommen hatte. Trotz der großen Entfernung war die Kommunikation jederzeit möglich.

Des Weiteren möchte ich mich bei Herrn PD Dr. Andreas Schlattmann bedanken, der mich vor allem bei dem empirischen Teil der Arbeit in statistischen Belangen kritisch konstruktiv unterstützt hat.

Bei Herrn Dr. Ralf Kriegel möchte ich mich für die langen Diskussionen im theoretischen Teil bedanken, in der er sowohl seine Kenntnisse der Handlungstheorie und als Auditor eingebracht hat.

Allen Probanden, die mir die Daten zu dieser Arbeit lieferten, sei mein Dank ausgesprochen.

Mein persönlichster Dank gilt jedoch meiner Frau, Dipl. Päd. Petra Seidelmeier, die mir in den schwierigen Phasen während der Einführung und Zertifizierung der Eliteschule des Sports immer der nötige menschliche Beistand war.

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|-----------|
| ABBILDUNGSVERZEICHNIS | XIII |
| TABELLENVERZEICHNIS | XXV |
| 1 EINLEITUNG | 1 |
| 2 PROBLEMSTELLUNG | 3 |
| 3 SPORTUNTERSTÜTZENDE BILDUNGSEINRICHTUNGEN | 9 |
| 3.1 Entstehung von Sportschulen und Sportinternaten | 9 |
| 3.2 Organisationsstrukturen der Fördereinrichtungen..... | 11 |
| 3.3 CJD Berchtesgaden Eliteschule des Sports..... | 17 |
| 4 THEORIE | 23 |
| 4.1 Qualität..... | 25 |
| 4.1.1 Sprachlicher Begriff der Qualität | 25 |
| 4.1.2 Teleologischer Begriff der Qualität..... | 27 |
| 4.1.3 Partialanalytischer Begriff der Qualität..... | 28 |
| 4.1.4 Produktbezogener Begriff der Qualität | 29 |
| 4.1.5 Dienstleistungsbezogener Begriff der Qualität | 32 |
| 4.1.5.1 Das Modell von Donabedian..... | 32 |
| 4.1.5.2 Das Modell von Grönroos | 34 |
| 4.1.5.3 Das Modell von Berry | 36 |
| 4.1.5.4 Das Modell von Meyer und Mattmüller..... | 36 |
| 4.1.5.5 Das Modell von Parasuraman et al..... | 38 |
| 4.2 Vorläufer des modernen Qualitätsmanagements..... | 41 |
| 4.3 Entwicklung des Qualitätsmanagements..... | 45 |
| 4.3.1 Qualitätskontrolle | 47 |
| 4.3.2 Integrative Qualitätssicherung..... | 52 |
| 4.3.3 Total Quality Management..... | 64 |

| | | |
|-------|--|-----|
| 4.4 | Qualitätsmodelle..... | 86 |
| 4.4.1 | DIN EN ISO Modell | 91 |
| 4.4.2 | EFQM Modell | 97 |
| 4.4.3 | Prozessmanagement | 111 |
| 4.4.4 | Balanced Scorecard | 116 |
| 4.4.5 | Integriertes Qualitätsmanagement..... | 121 |
| 4.5 | Implementierung von QM Systemen | 129 |
| 4.5.1 | Implementierungskonzept von Illi | 132 |
| 4.5.2 | Implementierungskonzept der Balanced Scorecard | 135 |
| 4.5.3 | Implementierungskonzept von Malorny | 140 |
| 4.6 | Grundannahmen der Handlungstheorie..... | 153 |
| 4.7 | Begriff der Handlung | 157 |
| 4.7.1 | Handeln als Systemprozess | 159 |
| 4.7.2 | Handeln als psychisch reguliertes Verhalten | 162 |
| 4.7.3 | Der intentionale Aspekt des Handelns | 171 |
| 4.8 | Handlungssituation..... | 189 |
| 4.8.1 | Komponenten der Handlungssituation..... | 190 |
| 4.8.2 | Grundaspekte subjektiver Situationsdefinitionen..... | 198 |
| 4.8.3 | Situationskonzept und Image | 208 |
| 4.9 | Handlungsraum und Handlungsspielraum | 222 |
| 4.10 | Zusammenfassung..... | 235 |
| 5 | METHODEN..... | 241 |
| 5.1 | Aktionsforschung | 242 |
| 5.1.1 | Moderation | 248 |
| 5.1.2 | Elementare Qualitätstechniken..... | 250 |
| 5.2 | Empirische Sozialforschung..... | 265 |
| 5.2.1 | Interview..... | 267 |
| 5.2.2 | Fragebogen..... | 270 |

| | | |
|---------|--|-----|
| 6 | STUDIE "VIRTUELLES KLASSENZIMMER" | 277 |
| 6.1 | Fragestellungen der Studie | 278 |
| 6.2 | Methode der qualitativen Studie | 282 |
| 6.3 | Darstellung der Ergebnisse der qualitativen Studie | 286 |
| 6.3.1 | Darstellung der Ergebnisse der Personengruppe der Schüler | 288 |
| 6.3.2 | Darstellung der Ergebnisse der Personengruppe der Lehrer | 300 |
| 6.3.3 | Darstellung der Ergebnisse der Personengruppe der Erzieher | 312 |
| 6.3.4 | Darstellung der Ergebnisse der Personengruppe der Trainer | 325 |
| 6.4 | Methodik der quantitativen Studie | 338 |
| 6.5 | Darstellung der Ergebnisse der schriftlichen Befragung..... | 341 |
| 6.5.1 | Soziodemographische Daten | 343 |
| 6.5.2 | Gruppenspezifischer Vergleich der Stichprobe bezüglich der Fragen des Fragebogens | 358 |
| 6.5.3 | Gruppenspezifischer Vergleich der Schüler bezüglich der Fragen des Fragebogens | 407 |
| 6.6 | Diskussion der Ergebnisse | 431 |
| 7 | STUDIE "IMAGEANALYSE" | 437 |
| 7.1 | Fragestellungen der Studie | 441 |
| 7.2 | Methode..... | 444 |
| 7.3 | Darstellung der Ergebnisse aus der internen Befragung | 449 |
| 7.3.1 | Personengruppe | 451 |
| 7.3.2 | Deskriptive Auswertung der am CJD durchgeführten Imageanalyse (Fragebogen 1) | 459 |
| 7.3.2.1 | Deskriptive Auswertung der Fragen zur realen Selbsteinschätzung (Teil A und D) | 459 |
| 7.3.2.2 | Deskriptive Auswertung der vermuteten Fremdeinschätzung (Teil E) | 468 |
| 7.3.3 | Imageeinschätzungen (Teil B und C)..... | 473 |
| 7.3.4 | Gruppenspezifischer Vergleich der realen Selbsteinschätzung (Fragebogen 1, Teil A und D) | 486 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 7.3.5 | Unterschiede bei den Image-Einschätzungen | 513 |
| 7.4 | Darstellung der Ergebnisse der in Berchtesgaden durchgeführten Imageanalyse | 527 |
| 7.4.1 | Beschreibung der Stichprobe | 527 |
| 7.4.2 | Deskriptive Auswertungen der Fragen der in Berchtesgaden durchgeführten Imageanalyse (Fragebogen 2) | 529 |
| 7.4.3 | Gruppenspezifischer Vergleich der vermuteten Fremdeinschätzung (FB 1, Teil E) mit der realen Fremdeinschätzung (FB 2). | 535 |
| 7.5 | Diskussion der Ergebnisse der Imageanalyse | 543 |
| 8 | STUDIE "EHEMALIGENBEFRAGUNG" | 549 |
| 8.1 | Fragestellung der Studie | 551 |
| 8.2 | Methode | 551 |
| 8.3 | Darstellung der Ergebnisse | 554 |
| 8.3.1 | Personengruppe | 554 |
| 8.3.2 | Schulkarriere | 556 |
| 8.3.3 | Aktivitäten im Leistungssport | 557 |
| 8.3.4 | Unterstützung während der Schulzeit | 559 |
| 8.3.5 | Einschätzungen der sportlichen Betätigung und schulischen Belastung | 561 |
| 8.3.6 | Nachschulische Karrierewege | 576 |
| 8.3.7 | Generelle Einschätzungen gegenüber dem Leistungssport | 579 |
| 8.3.8 | Allgemeine Aussagen der ehemaligen Schüler | 586 |
| 8.4 | Diskussion der Ergebnisse | 588 |
| 9 | UMSETZUNG DER ERGEBNISSE | 595 |
| 9.1 | Implementierungskonzept der Eliteschule des Sports in Berchtesgaden | 595 |
| 9.2 | Praktische Umsetzung und Probleme | 601 |
| 9.3 | Theoretische Umsetzung und Probleme | 606 |
| 10 | ZUSAMMENFASSUNG | 611 |
| 11 | LITERATURVERZEICHNIS | 615 |

| | |
|---|-----|
| ANHANG (AUF BEIGEFÜGTER CD ROM)..... | 635 |
| Anhang A: Interviewleitfaden "Virtuelles Klassenzimmer" | 635 |
| Anhang B: Verschriftung der Interviews "Virtuelles Klassenzimmer" | 641 |
| Anhang C: Fragebogen Multimediale Kompetenz..... | 675 |
| Anhang D: Testergebnisse "Virtuelles Klassenzimmer"..... | 681 |
| Anhang E: Fragebogen und Testergebnisse "Imageanalyse" | 705 |
| Anhang F: Fragebogen und Testergebnisse "Ehemaligenbefragung" | 785 |
| Anhang G: Bilder der Eliteschule des Sports in Berchtesgaden: | 829 |

Abbildungsverzeichnis

| | |
|--|----|
| Abb. 2.1: Themenbereiche und Aufbau der Arbeit | 7 |
| Abb. 3.1: Kriterien zur Analyse der Struktur von Sportinternaten (nach Becker, 1990, S. 167). | 12 |
| Abb. 3.2: Grundmodelle der Verbundsysteme von Leistungssport und Schule (nach Deutscher Sportbund/Bereich Leistungssport, 1998, S. 11)..... | 16 |
| Abb. 4.1: Veranschaulichung des Qualitätsbegriffs (nach Geiger, 1988, S. 39)..... | 26 |
| Abb. 4.2: Erweiterter Qualitätsbegriff (nach Kamiske & Brauer, 2004, S. 27)..... | 31 |
| Abb. 4.3: Drei Dimensionen Modell der Dienstleistungsqualität (nach Kamiske & Brauer, 2003, S. 61). | 33 |
| Abb. 4.4: Das Qualitätskonzept von Grönroos (1982, S. 79; zit. n. Meyer & Mattmüller, 1987, S. 191). | 35 |
| Abb. 4.5: Dienstleistungsqualitätsmodell nach Meyer und Mattmüller (zitiert nach Zollondz, 2001, S. 177)..... | 37 |
| Abb. 4.6: Das Modell der Dienstleistungsqualität (nach Zeithaml, Parasuraman, Berry, 1992, S. 62). | 39 |
| Abb. 4.7: Qualitätswissenschaft als interdisziplinäres Fachgebiet (Kamiske & Brauer, 2003, S. 250)..... | 43 |
| Abb. 4.8: Entwicklungsstufen zu TQM – Grundhaltungen zur Qualität (nach Kamiske & Brauer, 2004, S. 11). | 46 |
| Abb. 4.9: Demingsche Reaktionskette (nach Zollondz, 2002, S. 75). | 54 |
| Abb. 4.10: Der Deming Zyklus (nach Tsuda, 2004, S. 5)..... | 56 |
| Abb. 4.11: Modell der Juran Trilogy (nach Juran, 1993, S. 30)..... | 58 |
| Abb. 4.12: Beziehung zwischen Input und Output (Singer, 1985, S. 104). | 61 |
| Abb. 4.13: Das Tripol Diagramm (nach Juran, 1991, S. 330)..... | 62 |
| Abb. 4.14: Funktionale Komponenten (nach Whiting, 1972, S. 266)..... | 62 |
| Abb. 4.15: Konzept der Verschwendung (nach Ohno, 1993, S. 86). | 66 |
| Abb. 4.16: Bausteine des TQC Ansatzes (Feigenbaum, 1997, S. 17)..... | 68 |
| Abb. 4.17: Ursachen-Wirkungsdiagramm (in Anlehnung an Ishikawa, 1990, S. 107)..... | 71 |
| Abb. 4.18: Methodische Einbindung von QFD (Klein, 1999, S. 5)..... | 74 |
| Abb. 4.19: Kano Modell (nach Gogoll, 2004, S. 2). | 76 |
| Abb. 4.20: QFD Ansatz in Anlehnung an ASI (nach DGQ, 2001, S. 20)..... | 77 |
| Abb. 4.21: Querschnitt des ersten QFD Hauses (Saatweber, 2001, S. 783). | 78 |
| Abb. 4.22: Phasenmodell der Service-QFD (nach Gogoll, 2004, S. 1)..... | 80 |

| | |
|---|-----|
| Abb. 4.23: Zielsystem mit Kausalbeziehungen (nach Pfeifer, 2001, S. 9). | 84 |
| Abb. 4.24: Die drei Ebenen des MBNQA Modells (nach Zollondz, 2001, S. 274)..... | 89 |
| Abb. 4.25: Modell eines prozessorientierten Qualitätsmanagementsystems (nach EN ISO 9000:2000, 2000, S. 11)..... | 93 |
| Abb. 4.26: Das EFQM Modell (nach Walgenbach, 2001, S. 8)..... | 98 |
| Abb. 4.27: EFQM Excellence Modell 2000 (nach Zollondz, 2002001, S. 190)..... | 99 |
| Abb. 4.28: Das PDCA-Prinzip durch Einführung der RADAR-Bewertung (in Anlehnung an Zollondz, 2001, S. 191)..... | 106 |
| Abb. 4.29: Angepasstes Modell des Deutschen Herzzentrums (nach www.deutsches-herzzentrum.de, Zugriff 28. 09.2005)..... | 110 |
| Abb. 4.30: Prozesslandkarte der Eliteschule des Sports Berchtesgaden. | 114 |
| Abb. 4.31: Die BSC als Rahmen zur Umsetzung einer Strategie in operative Größen (nach Kaplan & Norton, 1997, S. 9)..... | 118 |
| Abb. 4.32: Zusammenhang von normativem, strategischem und operativem Management in vertikaler Sicht (nach Bleicher, 1997, S. 77). | 123 |
| Abb. 4.33: Konzept Integriertes Qualitätsmanagement (nach Seghezzi, 2004, S. 6). | 125 |
| Abb. 4.34: Integrierte Managementsysteme mit angedeuteten Einsparungsbereichen (nach Zollondz, 2003, S. 307)..... | 127 |
| Abb. 4.35: Qualitätsmanagement und Unternehmenserfolg (McKinsey, 1995; zit. n. Pfeifer et al., 2004, S. 2)..... | 130 |
| Abb. 4.36: Klassische Organisationsmethodik (nach Pfeifer et al., 2004, S. 5). | 131 |
| Abb. 4.37: Rahmenbedingungen und Maßnahmen der Implementierung von QM Systemen (nach Illi, 2001, S. 353)..... | 133 |
| Abb. 4.38: Die BSC als strategischer Handlungsrahmen (nach Kaplan & Norton, 1994, S. 10)..... | 136 |
| Abb. 4.39: Die Umsetzung der Balanced Scorecard (nach Wolter, 2000, S. 23) | 139 |
| Abb. 4.40: Acht Handlungsfelder der TQM Umsetzung (nach Malorny, 2001, S. 73). | 141 |
| Abb. 4.41: Die vier Phasen der TQM Einführung (nach Radtke, 2000, S. 44)..... | 142 |
| Abb. 4.42: Das modulare Berliner TQM Umsetzungsmodell (Kamiske & Brauer, 2003, S. 20)..... | 143 |
| Abb. 4.43: Das Startmodul (nach Radtke, 2000, S. 57). | 145 |
| Abb. 4.44: Die Geisteshaltung zum TQM (nach Radtke, 2000, S. 50)..... | 147 |
| Abb. 4.45: Die Ebenen des Berliner TQM Umsetzungsmodells (nach Radtke, 2004, S. 9). | 149 |
| Abb. 4.46: Ebenen des Berliner TQM-Umsetzungsmodells (in Anlehnung an Radtke, 2004, S. 10). | 150 |

| | |
|---|-----|
| Abb. 4.47: Ablauf der TQM Einführung (nach Radtke, 2004, S. 13). | 151 |
| Abb. 4.48: Bezüge der konstruktivistischen Grundposition (nach Hackfort, 1986, S. 13). | 156 |
| Abb. 4.49: Handlungsorganisations-System (in Anlehnung an Hackfort, 2000, S. 11). | 161 |
| Abb. 4.50: Phasenstruktur der Handlung (nach Nitsch, 2000, S. 112). | 163 |
| Abb. 4.51: Schematische Darstellung einer hierarchisch-sequentiellen Abwicklungsstruktur (nach Nitsch, 2000, S. 143). | 166 |
| Abb. 4.52: Handlungsmanagement-Modell. | 170 |
| Abb. 4.53: Sinn-Zweck-Schichtung von Handlungsintentionen (nach Nitsch, 1986, S. 212). | 172 |
| Abb. 4.54: Modell der Leitbildgenerierung (nach Matje, 1996, S. 140). | 175 |
| Abb. 4.55: Ereignisstadien und intentionale Bezüge (in Anlehnung an Nitsch, 2000, S. 81; Nitsch & Munzert, 1997, S. 122). | 177 |
| Abb. 4.56: Ereignisstadien und intentionale Bezüge aus unternehmerischer Sicht. | 180 |
| Abb. 4.57: Erklärungsmodell der Intentions- und Vorsatzbildung (nach Allmer, 1990, S. 122). | 183 |
| Abb. 4.58: Modell der Intentionsbildung und Intentionsrealisierung (nach Allmer, 2000, S. 98). | 186 |
| Abb. 4.59: Handlung als Beziehungsphänomen (nach Hackfort, Munzert & Seiler, 2000, S. 34). | 192 |
| Abb. 4.60: Doppeldeterminiertheit der Handlung (nach Nitsch, 1986, S. 202). | 195 |
| Abb. 4.61: Situation als Triangulation von Person und Umwelt durch die Aufgabe (nach Birkner, 2001, S. 49). | 196 |
| Abb. 4.62: Subjektive Handlungsdeterminaten/Situationskonzepte (nach Nitsch & Munzert, 1997, S. 119; Nitsch, 2000, S. 99). | 206 |
| Abb. 4.63: Imagearten im Marketing (nach Glogger, 1998, S. 47). | 214 |
| Abb. 4.64: Imagearten bei Organisationen (nach Bentele, 1992, S. 156). | 215 |
| Abb. 4.65: Ist-, Ideal- und Sollimage im Vergleich. | 217 |
| Abb. 4.66: Prozessorientiertes Unternehmensmodell mit Berücksichtigung von Images. ... | 218 |
| Abb. 4.67: Das Verhältnis von Dispositionsraum, Handlungsraum und Konfliktraum (in Anlehnung an Hackfort, 1986, S. 47). | 224 |
| Abb. 4.68: Einordnung der Handlungssituation in das Handlungsraumkonzept (in Anlehnung an Hackfort, 1986, S. 48). | 226 |
| Abb. 4.69: Linienorganisation einer Schule mit Internat. | 227 |

| | |
|---|-----|
| Abb. 4.70: Mögliche Diskrepanzen zwischen objektivem und subjektivem Handlungsspielraum (nach Hacker & Matern, 1980; zit. n. Hackfort, 1986, S. 58)..... | 228 |
| Abb. 4.71: Angestrebte, prozessorientierte Organisationsform. | 230 |
| Abb. 4.72: Netzwerkbasierte schematische Organisationsform..... | 232 |
| Abb. 5.1: Aufbauorganisation der Projektgruppe QM..... | 241 |
| Abb. 5.2: Werkzeuge zur systematischen Problemlösung im Überblick (nach Malorny & Schwarz, 2004, S. 2)..... | 251 |
| Abb. 5.3: Rückkopplung im Regelkreis (nach DGQ, 2001, S. WMQ 1-5). | 253 |
| Abb. 5.4: Übersicht der Qualitätsregelkarten (nach DGQ, 2001, S. WMQ1-6). | 254 |
| Abb. 5.5: Beispiel für ein Histogramm. | 257 |
| Abb. 5.6: Pareto Diagramm..... | 259 |
| Abb. 5.7: Unterschiedliche korrelative Zusammenhänge bei metrischen Daten (nach DGQ, 2001, S. WMQ 1-10). | 261 |
| Abb. 5.8: Ursache-Wirkungs-Diagramm. | 263 |
| Abb. 6.1: Personengruppenverteilung der Untersuchungsteilnehmer (N = 49)..... | 287 |
| Abb. 6.2: Verteilung der schulischen Leistungen der Schüler (n = 19)..... | 288 |
| Abb. 6.3: Verteilung der Schülerantworten in Bezug auf Frage 2 (n = 19)..... | 289 |
| Abb. 6.4: Verteilung der Schülerantworten in Bezug auf Frage 3 (n = 19)..... | 290 |
| Abb. 6.5: Verteilung der Schülerantworten in Bezug auf Frage 4 (n = 19)..... | 291 |
| Abb. 6.6: Verteilung der Schülerantworten in Bezug auf Frage 5 (n = 19)..... | 292 |
| Abb. 6.7: Verteilung der Schülerantworten in Bezug auf Frage 6 (n = 19)..... | 293 |
| Abb. 6.8: Verteilung der Schülerantworten in Bezug auf Frage 7 (n = 19)..... | 294 |
| Abb. 6.9: Verteilung der Schülerantworten in Bezug auf Frage 8 (n = 19)..... | 295 |
| Abb. 6.10: Verteilung der Schülerantworten in Bezug auf Frage 9 (n = 19)..... | 296 |
| Abb. 6.11: Verteilung der Schülerantworten in Bezug auf Frage 10 (n = 19)..... | 297 |
| Abb. 6.12: Verteilung der Schülerantworten in Bezug auf Frage 11 (n = 19)..... | 298 |
| Abb. 6.13: Verteilung der Schülerantworten in Bezug auf Frage 12 (n = 19)..... | 299 |
| Abb. 6.14: Verteilung der Lehrerantworten in Bezug auf Frage 1 (n = 15)..... | 300 |
| Abb. 6.15: Verteilung der Lehrerantworten in Bezug auf Frage 2 (n = 15)..... | 301 |
| Abb. 6.16: Verteilung der Lehrerantworten in Bezug auf Frage 3 (n = 15)..... | 302 |
| Abb. 6.17: Verteilung der Lehrerantworten in Bezug auf Frage 4 (n = 15)..... | 303 |
| Abb. 6.18: Verteilung der Lehrerantworten in Bezug auf Frage 5 (n = 15)..... | 304 |
| Abb. 6.19: Verteilung der Lehrerantworten in Bezug auf Frage 6 (n = 15)..... | 305 |
| Abb. 6.20: Verteilung der Lehrerantworten in Bezug auf Frage 7 (n = 15)..... | 306 |
| Abb. 6.21: Verteilung der Lehrerantworten in Bezug auf Frage 8 (n = 15)..... | 307 |

| | |
|--|-----|
| Abb. 6.22: Verteilung der Lehrerantworten in Bezug auf Frage 9 (n = 15)..... | 308 |
| Abb. 6.23: Verteilung der Lehrerantworten in Bezug auf Frage 10 (n = 15)..... | 309 |
| Abb. 6.24: Verteilung der Lehrerantworten in Bezug auf Frage 11 (n = 15)..... | 310 |
| Abb. 6.25: Verteilung der Lehrerantworten in Bezug auf Frage 12 (n = 15)..... | 311 |
| Abb. 6.26: Verteilung der Erzieherantworten in Bezug auf Frage 1 (n = 9)..... | 312 |
| Abb. 6.27: Verteilung der Erzieherantworten in Bezug auf Frage 2 (n = 9)..... | 313 |
| Abb. 6.28: Verteilung der Erzieherantworten in Bezug auf Frage 3 (n = 9)..... | 314 |
| Abb. 6.29: Verteilung der Erzieherantworten in Bezug auf Frage 4 (n = 9)..... | 315 |
| Abb. 6.30: Verteilung der Erzieherantworten in Bezug auf Frage 5 (n = 9)..... | 316 |
| Abb. 6.31: Verteilung der Erzieherantworten in Bezug auf Frage 6 (n = 9)..... | 317 |
| Abb. 6.32: Verteilung der Erzieherantworten in Bezug auf Frage 7 Teil 1 (n = 9). | 318 |
| Abb. 6.33: Verteilung der Erzieherantworten in Bezug auf Frage 7 Teil 2 (n = 9). | 319 |
| Abb. 6.34: Verteilung der Erzieherantworten in Bezug auf Frage 8 (n = 9)..... | 320 |
| Abb. 6.35: Verteilung der Erzieherantworten in Bezug auf Frage 9 (n = 9)..... | 321 |
| Abb. 6.36: Verteilung der Erzieherantworten in Bezug auf Frage 10 (n = 9)..... | 322 |
| Abb. 6.37: Verteilung der Erzieherantworten in Bezug auf Frage 11 (n = 9)..... | 323 |
| Abb. 6.38: Verteilung der Erzieherantworten in Bezug auf Frage 12 (n = 9)..... | 324 |
| Abb. 6.39: Verteilung der Trainerantworten in Bezug auf Frage 1 (n = 6)..... | 325 |
| Abb. 6.40: Verteilung der Trainerantworten in Bezug auf Frage 2 (n = 6)..... | 326 |
| Abb. 6.41: Verteilung der Trainerantworten in Bezug auf Frage 3 (n = 6)..... | 327 |
| Abb. 6.42: Verteilung der Trainerantworten in Bezug auf Frage 4 (n = 6)..... | 328 |
| Abb. 6.43: Verteilung der Trainerantworten in Bezug auf Frage 5 (n = 6)..... | 329 |
| Abb. 6.44: Verteilung der Trainerantworten in Bezug auf Frage 6 (n = 6)..... | 330 |
| Abb. 6.45: Verteilung der Trainerantworten in Bezug auf Frage 7 (n = 6)..... | 331 |
| Abb. 6.46: Verteilung der Trainerantworten in Bezug auf Frage 8 (n = 6)..... | 332 |
| Abb. 6.47: Verteilung der Trainerantworten in Bezug auf Frage 9 (n = 6)..... | 333 |
| Abb. 6.48: Verteilung der Trainerantworten in Bezug auf Frage 10 (n = 6)..... | 334 |
| Abb. 6.49: Verteilung der Trainerantworten in Bezug auf Frage 11 (n = 6)..... | 335 |
| Abb. 6.50: Verteilung der Trainerantworten in Bezug auf Frage 12 (n = 6)..... | 336 |
| Abb. 6.51: Dichotomisierte Altersverteilung (n = 98). | 344 |
| Abb. 6.52: Geschlechtsspezifische Verteilung in Abhängigkeit vom Alter (n = 98)..... | 345 |
| Abb. 6.53: Personengruppenverteilung (N = 101). | 346 |
| Abb. 6.54: Dichotomisierte Personengruppenverteilung (N = 101). | 346 |
| Abb. 6.55: Personengruppenspezifische Verteilung in Abhängigkeit vom Geschlecht (n = 100). | 347 |
| Abb. 6.56: Verteilung der Schulform in Abhängigkeit von der Klassenstufe (n = 59)..... | 348 |

| | |
|--|-----|
| Abb. 6.57: Verteilung der Klassenzugehörigkeit (n = 59). | 349 |
| Abb. 6.58: Dichotomisierte Verteilung der Klassenzugehörigkeit (n = 59). | 350 |
| Abb. 6.59: Dichotomisierte Verteilung der Klassenzugehörigkeit in Abhängigkeit vom Geschlecht (n = 59). | 351 |
| Abb. 6.60: Dichotomisierte Verteilung der Klassenzugehörigkeit in Abhängigkeit von der Schulform (n = 59). | 352 |
| Abb. 6.61: Verteilung der schulischen Leistungen (n = 59). | 353 |
| Abb. 6.62: Verteilung der schulischen Leistungen in Abhängigkeit von der Klassenstufe (n = 59). | 354 |
| Abb. 6.63: Verteilung der schulischen Leistungen in Abhängigkeit vom Geschlecht (n = 59). | 355 |
| Abb. 6.64: Verteilung der schulischen Leistungen in Abhängigkeit von der Schulform (n = 59). | 356 |
| Abb. 6.65: Verteilung der Personengruppe der Schüler (n = 59). | 357 |
| Abb. 6.66: Verteilung der zeitlichen Belastung der Leistungssportler (N = 101). | 358 |
| Abb. 6.67: Verteilung der zeitlichen Belastung der Leistungssportler in Abhängigkeit vom Alter (n = 93). | 359 |
| Abb. 6.68: Verteilung der zeitlichen Belastung der Leistungssportler in Abhängigkeit vom Geschlecht (n = 95). | 360 |
| Abb. 6.69: Verteilung der zeitlichen Belastung der Leistungssportler in Abhängigkeit von der Personengruppe (n = 96). | 361 |
| Abb. 6.70: Verteilung der ausbleibenden sportlichen Erfolge (N = 101). | 362 |
| Abb. 6.71: Zusammengefasste Verteilung der ausbleibenden sportlichen Erfolge (n = 92). | 363 |
| Abb. 6.72: Zusammengefasste Verteilung der ausbleibenden sportlichen Erfolge in Abhängigkeit vom Alter (n = 89). | 364 |
| Abb. 6.73: Verteilung der ausbleibenden sportlichen Erfolge in Abhängigkeit vom Geschlecht (n = 57). | 365 |
| Abb. 6.74: Verteilung der ausbleibenden sportlichen Erfolge in Abhängigkeit von der Personengruppe (n = 92). | 366 |
| Abb. 6.75: Verteilung der ausbleibenden schulischen Erfolge (N = 101). | 367 |
| Abb. 6.76: Zusammengefasste Verteilung der ausbleibenden schulischen Erfolge (n = 93). | 368 |
| Abb. 6.77: Verteilung der ausbleibenden schulischen Erfolge in Abhängigkeit vom Alter (n = 91). | 369 |

| | |
|--|-----|
| Abb. 6.78: Verteilung der ausbleibenden schulischen Erfolge in Abhängigkeit vom Geschlecht (n = 92). | 370 |
| Abb. 6.79: Verteilung der ausbleibenden schulischen Erfolge in Abhängigkeit von der Personengruppe (n = 93). | 371 |
| Abb. 6.80: Verteilung der auftretenden Probleme bei der Kombination von Schule und Sport (N = 101). | 372 |
| Abb. 6.81: Verteilung der auftretenden Hauptprobleme bei der Kombination von Schule und Sport in Abhängigkeit vom Alter (n = 98). | 373 |
| Abb. 6.82: Verteilung der auftretenden Hauptprobleme bei der Kombination von Schule und Sport in Abhängigkeit vom Geschlecht (n = 100). | 374 |
| Abb. 6.83: Verteilung der auftretenden Hauptprobleme bei der Kombination von Schule und Sport in Abhängigkeit von der Personengruppe (N = 101). | 375 |
| Abb. 6.84: Verteilung der möglichen Lösungsmöglichkeiten (N = 101). | 376 |
| Abb. 6.85: Verteilung der möglichen Hauptlösungsmöglichkeiten in Abhängigkeit vom Alter (n = 100). | 377 |
| Abb. 6.86: Verteilung der möglichen Hauptlösungsmöglichkeiten in Abhängigkeit vom Geschlecht (n = 98). | 378 |
| Abb. 6.87: Verteilung der möglichen Hauptlösungsmöglichkeiten in Abhängigkeit von der Personengruppe (N = 101). | 379 |
| Abb. 6.88: Verteilung der Meinung des verstärkten Einsatzes neuer Medien (N = 101). | 380 |
| Abb. 6.89: Zusammengefasste Verteilung der Meinung des verstärkten Einsatzes neuer Medien (n = 94). | 381 |
| Abb. 6.90: Verteilung der Meinung des verstärkten Einsatzes neuer Medien in Abhängigkeit vom Alter (n = 92). | 382 |
| Abb. 6.91: Verteilung der Meinung des verstärkten Einsatzes neuer Medien in Abhängigkeit vom Geschlecht (n = 94). | 383 |
| Abb. 6.92: Verteilung der Meinung des verstärkten Einsatzes neuer Medien in Abhängigkeit von der Personengruppe (n = 94). | 384 |
| Abb. 6.93: Verteilung der Meinungen über Kenntnisse/Fähigkeiten am PC (n = 100). | 385 |
| Abb. 6.94: Altersspezifisches Kenntnisprofil (n = 97). | 386 |
| Abb. 6.95: Geschlechtsspezifisches Kenntnisprofil (n = 99). | 387 |
| Abb. 6.96: Personengruppenspezifisches Kenntnisprofil (n = 100). | 389 |
| Abb. 6.97: Verteilung der Nutzung eines PC oder Laptop mit Internetanschluss (N = 101). | 390 |
| Abb. 6.98: Verteilung der Nutzung eines PC oder Laptop mit Internetanschluss in Abhängigkeit vom Alter (n = 98). | 391 |

| | |
|--|-----|
| Abb. 6.99: Verteilung der Nutzung eines PC oder Laptop mit Internetanschluss in Abhängigkeit vom Geschlecht (n = 100). | 392 |
| Abb. 6.100: Verteilung der Nutzung eines PC oder Laptop mit Internetanschluss in Abhängigkeit von der Personengruppe (n = 101). | 393 |
| Abb. 6.101: Verteilung der Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen (N = 101). | 394 |
| Abb. 6.102: Verteilung der Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen in Abhängigkeit vom Alter (n = 90). | 395 |
| Abb. 6.103: Verteilung der Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen in Abhängigkeit vom Geschlecht (n = 92). | 396 |
| Abb. 6.104: Verteilung der Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen in Abhängigkeit von der Personengruppe (n = 93). | 397 |
| Abb. 6.105: Verteilung der Interessen an Fortbildungsmaßnahmen (n = 99). | 399 |
| Abb. 6.106: Zusammengefasste Verteilung der Interessen an Fortbildungsmaßnahmen (n = 99). | 400 |
| Abb. 6.107: Verteilung des Interesses an Fortbildungsmaßnahmen in Abhängigkeit vom Alter (n = 96). | 401 |
| Abb. 6.108: Verteilung des Desinteresses an Fortbildungsmaßnahmen in Abhängigkeit vom Alter (n = 96). | 402 |
| Abb. 6.109: Verteilung des Interesses an Fortbildungsmaßnahmen in Abhängigkeit vom Geschlecht (n = 98). | 403 |
| Abb. 6.110: Verteilung des Desinteresses an Fortbildungsmaßnahmen in Abhängigkeit vom Geschlecht (n = 98). | 404 |
| Abb. 6.111: Verteilung des Interesses an Fortbildungsmaßnahmen in Abhängigkeit von der Personengruppe (n = 99). | 405 |
| Abb. 6.112: Verteilung des Desinteresses an Fortbildungsmaßnahmen in Abhängigkeit von der Personengruppe (n = 99). | 406 |
| Abb. 6.113: Verteilung der zeitlichen Belastung der Leistungssportler in Abhängigkeit von der Klassenstufe (n = 56). | 408 |
| Abb. 6.114: Verteilung der zeitlichen Belastung der Leistungssportler in Abhängigkeit vom Geschlecht der Schüler (n = 56). | 409 |
| Abb. 6.115: Zusammengefasste Verteilung der ausbleibenden sportlichen Erfolge in Abhängigkeit von der Klassenstufe (n = 57). | 410 |
| Abb. 6.116: Verteilung der ausbleibenden sportlichen Erfolge in Abhängigkeit vom Geschlecht der Schüler (n = 57). | 411 |
| Abb. 6.117: Verteilung der ausbleibenden schulischen Erfolge in Abhängigkeit von der Klassenstufe (n = 58). | 412 |

| | |
|--|-----|
| Abb. 6.118: Verteilung der ausbleibenden schulischen Erfolge in Abhängigkeit vom Geschlecht der Schüler (n = 58)..... | 413 |
| Abb. 6.119: Verteilung der auftretenden Hauptprobleme bei der Kombination von Schule und Sport in Abhängigkeit von der Klassenstufe (n = 59)..... | 414 |
| Abb. 6.120: Verteilung der auftretenden Hauptprobleme bei der Kombination von Schule und Sport in Abhängigkeit vom Geschlecht der Schüler (n = 59)..... | 415 |
| Abb. 6.121: Verteilung der möglichen Hauptlösungsmöglichkeiten in Abhängigkeit von der Klassenstufe (n = 59)..... | 416 |
| Abb. 6.122: Verteilung der möglichen Hauptlösungsmöglichkeiten in Abhängigkeit vom Geschlecht der Schüler (n = 59)..... | 417 |
| Abb. 6.123: Verteilung der Meinung des verstärkten Einsatzes neuer Medien in Abhängigkeit von der Klassenstufe (n = 54)..... | 418 |
| Abb. 6.124: Verteilung der Meinung des verstärkten Einsatzes neuer Medien in Abhängigkeit vom Geschlecht der Schüler (n = 54)..... | 419 |
| Abb. 6.125: Klassenstufenspezifisches Kenntnisprofil (n = 59)..... | 420 |
| Abb. 6.126: Geschlechtsspezifisches Kenntnisprofil der Schüler(n = 59)..... | 422 |
| Abb. 6.127: Verteilung der Nutzung eines PC oder Laptop mit Internetanschluss in Abhängigkeit von der Klassenstufe (n = 59)..... | 423 |
| Abb. 6.128: Verteilung der Nutzung eines PC oder Laptop mit Internetanschluss in Abhängigkeit vom Geschlecht der Schüler (n = 59).... | 424 |
| Abb. 6.129: Verteilung der Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen in Abhängigkeit von der Klassenstufe (n = 52)..... | 425 |
| Abb. 6.130: Verteilung der Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen in Abhängigkeit vom Geschlecht der Schüler (n = 52)..... | 426 |
| Abb. 6.131: Verteilung des Interesses an Fortbildungsmaßnahmen in Abhängigkeit von der Klassenstufe (n = 59)..... | 427 |
| Abb. 6.132: Verteilung des Desinteresses an Fortbildungsmaßnahmen in Abhängigkeit von der Klassenstufe (n = 59)..... | 428 |
| Abb. 6.133: Verteilung des Interesses an Fortbildungsmaßnahmen in Abhängigkeit vom Geschlecht der Schüler (n = 59)..... | 429 |
| Abb. 6.134: Verteilung des Desinteresses an Fortbildungsmaßnahmen in Abhängigkeit vom Geschlecht der Schüler (n = 59)..... | 430 |
| Abb. 7.1: Konzeption der Imageanalyse am CJD Berchtesgaden..... | 450 |
| Abb. 7.2: Personengruppenverteilung der Untersuchungsteilnehmer (N = 446)..... | 451 |
| Abb. 7.3: Stichprobe eingeteilt in Alterskategorien (n = 446)..... | 452 |
| Abb. 7.4: Zeitraum der Zugehörigkeit zum CJD (N = 446)..... | 453 |

| | |
|---|-----|
| Abb. 7.5: Zeitraum der Zugehörigkeit (seit 1991) zum CJD (n = 324). | 454 |
| Abb. 7.6: Selbsteinschätzung der schulischen Leistungen (n = 310). | 456 |
| Abb. 7.7: Schulische Leistungen in Kategorien zusammengefasst (n = 310). | 457 |
| Abb. 7.8: Personengruppe der Schüler (n = 310). | 458 |
| Abb. 7.9: Abgeschlossenheit des CJD Berchtesgaden (N = 446). | 460 |
| Abb. 7.10: Anbindung des CJD an das öffentliche Nahverkehrsnetz (N = 446). | 461 |
| Abb. 7.11: Einschätzung der Mühe, die sich das CJD bzgl. der Persönlichkeitsförderung des einzelnen Schülers gibt (N = 446). | 462 |
| Abb. 7.12: Schulische Leistungsanforderungen am CJD (N = 446). | 463 |
| Abb. 7.13: Möglichkeit, am CJD einen Schulabschluss zu erreichen, im Vergleich zu anderen Schulen (N = 446). | 464 |
| Abb. 7.14: Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern (N=446). | 465 |
| Abb. 7.15: Verhältnis zwischen Schülern und Erziehern (N = 446). | 466 |
| Abb. 7.16: Alkohol-, Zigaretten- und Drogenprobleme am CJD im Vergleich zu anderen Schulen (N = 446). | 467 |
| Abb. 7.17: Gesamtzufriedenheit mit dem CJD (N = 446). | 468 |
| Abb. 7.18: Vermutetes Fremdimage der Schulabschlussmöglichkeit (N = 446). | 469 |
| Abb. 7.19: Vermutetes Fremdimage der Alkohol, Zigaretten- und Drogenprobleme am CJD (N = 446). | 470 |
| Abb. 7.20: Vermutetes Fremdimage des Engagements der Lehrer, Trainer und Erzieher am CJD (N = 446). | 471 |
| Abb. 7.21: Vermutetes Fremdimage der Bekanntheit des CJD wegen seiner Bemühungen um die Förderung des Leistungssports (N = 446). | 472 |
| Abb. 7.22: Realeinschätzungen bezüglich des CJD Berchtesgaden (Teil 1, N = 446). | 476 |
| Abb. 7.23: Realeinschätzungen bezüglich des CJD Berchtesgaden (Teil 2, N = 446). | 476 |
| Abb. 7.24: Höchste Mittelwerte Realeinschätzung (N = 446). | 477 |
| Abb. 7.25: Niedrigste Mittelwerte Realeinschätzung (N = 446). | 478 |
| Abb. 7.26: Idealeinschätzungen bezüglich des CJD Berchtesgaden (Teil 1, N = 446). | 483 |
| Abb. 7.27: Idealeinschätzungen bezüglich des CJD Berchtesgaden (Teil 2, N = 446). | 483 |
| Abb. 7.28: Höchste Mittelwerte Idealeinschätzung (N = 446). | 484 |
| Abb. 7.29: Niedrigste Mittelwerte Idealeinschätzung (N = 446). | 485 |
| Abb. 7.30: Lage des CJD nach Personengruppen (n = 432). | 487 |
| Abb. 7.31: Abgeschlossenheit des CJD nach Personengruppen (n = 445). | 488 |
| Abb. 7.32: Anbindung des CJD an das öffentliche Nahverkehrsnetz nach Personengruppen (n = 427). | 489 |
| Abb. 7.33: Problem der Anbindung nach Personengruppen (N = 446). | 490 |

| | |
|---|-----|
| Abb. 7.34: Einschätzung der Mühe, die sich das CJD bzgl. der Persönlichkeitsförderung gibt nach Personengruppen (N = 446). | 492 |
| Abb. 7.35: Bevorzugung von Leistungssportlern nach Personengruppen (N = 446). | 493 |
| Abb. 7.36: Bevorzugung von Asthmatikern nach Personengruppen (N = 446)..... | 494 |
| Abb. 7.37: Schulische Leistungsanforderungen am CJD nach Personengruppen (N = 446). | 495 |
| Abb. 7.38: Möglichkeit, am CJD einen Schulabschluss zu erreichen nach Personengruppen (N = 446). | 496 |
| Abb. 7.39: Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern nach Personengruppen (n = 434). .. | 498 |
| Abb. 7.40: Qualität der Mahlzeiten nach Personengruppen (N = 446)..... | 499 |
| Abb. 7.41: Qualität der Mahlzeiten in Abhängigkeit von der Teilnahme am Essen (n = 157)..... | 500 |
| Abb. 7.42: Qualität der Lernzeitenbetreuung nach Personengruppen (N=446)..... | 501 |
| Abb. 7.43: Qualität der Lernzeitenbetreuung in Abhängigkeit von der Internatszugehörigkeit (n = 184). | 503 |
| Abb. 7.44: Qualität der Freizeitbetreuung nach Personengruppen (N = 446)..... | 504 |
| Abb. 7.45: Qualität der Freizeitbetreuung in Abhängigkeit von der Internatszugehörigkeit (n = 184). | 505 |
| Abb. 7.46: Qualität der Unterbringung nach Personengruppen (N = 446). | 506 |
| Abb. 7.47: Qualität der Unterbringung in Abhängigkeit von der Internatszugehörigkeit (n = 151). | 507 |
| Abb. 7.48: Verhältnis zwischen Schülern und Erziehern nach Personengruppen (N = 446). | 508 |
| Abb. 7.49: Verhältnis zwischen Schülern und Erziehern in Abhängigkeit von der Internatszugehörigkeit (n = 139). | 509 |
| Abb. 7.50: Alkohol-, Zigaretten- und Drogenprobleme am CJD im Vergleich zu anderen Schulen nach Personengruppen (N = 446)..... | 510 |
| Abb. 7.51: Gesamtzufriedenheit mit dem CJD nach Personengruppen (N = 446). | 512 |
| Abb. 7.52: Die fünf dominantesten Ist-Images (Schüler, n = 310). | 515 |
| Abb. 7.53: Die fünf dominantesten Soll-Images (Schüler, n = 310)..... | 515 |
| Abb. 7.54: Die fünf dominantesten Ist-Images (Eltern, n = 95)..... | 516 |
| Abb. 7.55: Die fünf dominantesten Soll-Images (Eltern, n = 95). | 517 |
| Abb. 7.56: Die fünf dominantesten Ist-Images (Mitarbeiter, n = 41). | 518 |
| Abb. 7.57: Die fünf dominantesten Soll-Images (Mitarbeiter, n = 41)..... | 518 |
| Abb. 7.58: Altersverteilung (N = 100). | 528 |
| Abb. 7.59: Untersuchungsteilnehmer nach Altersgruppe und Geschlecht (N = 100)..... | 529 |

| | |
|--|-----|
| Abb. 7.60: Möglichkeit am CJD einen Schulabschluss zu erreichen im Vergleich zu anderen Schulen (N = 100). | 530 |
| Abb. 7.61: Alkohol-, Zigaretten- und Drogenprobleme am CJD im Vergleich zu anderen Schulen (N = 100). | 531 |
| Abb. 7.62: Engagement der Lehrer, Erzieher, Trainer am CJD (N = 100). | 532 |
| Abb. 7.63: Bekanntheit des CJD wegen der Förderung des Leistungssports (N = 100). | 533 |
| Abb. 7.64: Bekanntheit des CJD wegen des Einsatzes im Gesundheitsbereich (N = 100). | 533 |
| Abb. 7.65: Stolz auf eine Einrichtung wie das CJD (N = 100). | 534 |
| Abb. 8.1: Altersverteilung der Gesamtstichprobe (N = 30). | 555 |
| Abb. 8.2: Schulabschlussjahr der Gesamtstichprobe (N = 30). | 556 |
| Abb. 8.3: Auswirkungen der Beendigung der sportlichen Karriere (n = 13). | 558 |
| Abb. 8.4: Einschätzung der Unterstützung während der Schulzeit durch die Christophorusschule (n = 28). | 559 |
| Abb. 8.5: Einschätzung der Lehrer-Erzieher Kombination (n = 8). | 560 |
| Abb. 8.6: Beeinträchtigung der schulischen Leistung durch sportliche Betätigung (N = 30). | 561 |
| Abb. 8.7: Veränderung des Aufwands für den Leistungssport bei schulischer Beeinträchtigung (n = 24). | 562 |
| Abb. 8.8: Veränderung des Aufwands für die Schule bei schulischer Beeinträchtigung (n = 24). | 563 |
| Abb. 8.9: Trainingsbelastung während der Schulzeit (n = 24 für Klasse 10, sonst n = 15). | 564 |
| Abb. 8.10: Atmosphäre in der Christophorusschule im Unterrichtsverband (N = 30). | 565 |
| Abb. 8.11: Atmosphäre in der Christophorusschule im Trainingsverband (n = 28). | 566 |
| Abb. 8.12: Atmosphäre in der Christophorusschule im Internat (n = 21). | 567 |
| Abb. 8.13: Unterrichtsbelastung während der Schulzeit (n = 24 für Klasse 10, sonst n = 15). | 568 |
| Abb. 8.14: Einschätzung der persönlichen Leistungsentwicklung im Leistungssport insgesamt (n = 27). | 578 |
| Abb. 8.15: Einschätzung der persönlichen Entwicklung im beruflichen Leben insgesamt (n = 25). | 579 |
| Abb. 9.1: Zeitleiste zur Implementierung von Qualitätssicherung im CJD. | 596 |
| Abb. 9.2: Implementierungskonzept mit DIN EN ISO 9000:2000 Einstieg. | 598 |
| Abb. 9.3: Implementierungskonzept mit EFQM Einstieg. | 600 |
| Abb. 9.4: Managementmodell der Eliteschule des Sports in Berchtesgaden. | 608 |

Tabellenverzeichnis

| | | |
|-----------|---|-----|
| Tab. 4.1: | Unterschiede der ISO 9001:2000 und ISO 9004:2000..... | 94 |
| Tab. 4.2: | Grundaspekte subjektiver Situationsdefinitionen (in Anlehnung an Hackfort, 1986, S. 51; Nitsch, 2000, S. 99; Nitsch & Hackfort, 1981, S. 283; Nitsch & Munzert, 1997, 119). | 199 |
| Tab. 4.3: | Merkmale von Stereotype und Image (nach Johannsen, 1974, S. 814; zit. n. Schlattmann, 2002, S. 15). | 212 |
| Tab. 5.1: | Fehlersammelliste Sonderlernzeiten..... | 255 |
| Tab. 5.2: | Daten Paretdiagramm. | 258 |
| Tab. 6.1: | Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD) und die U-Test-Ergebnisse für die Kenntnisse in Abhängigkeit vom Alter (n = 97)..... | 386 |
| Tab. 6.2: | Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD) und die U-Test-Ergebnisse für die Kenntnisse in Abhängigkeit vom Geschlecht (n = 99)..... | 387 |
| Tab. 6.3: | Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD) und die U-Test-Ergebnisse für die Kenntnisse in Abhängigkeit von der Personengruppe (n = 100). | 389 |
| Tab. 6.4: | Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD) und die U-Test-Ergebnisse für die Kenntnisse in Abhängigkeit von der Klassenstufe (n = 59). | 420 |
| Tab. 6.5: | Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD) und die U-Test-Ergebnisse für die Kenntnisse in Abhängigkeit vom Geschlecht der Schüler (n = 59)..... | 422 |
| Tab. 7.1: | Altersverteilung Schüler (n = 310). | 455 |
| Tab. 7.2: | Klassenzugehörigkeit (n = 310). | 455 |
| Tab. 7.3: | Relative Häufigkeiten je Antwortkategorie der Realeinschätzungen bezüglich des CJD Berchtesgadens (Teil 1; N = 446)..... | 473 |
| Tab. 7.4: | Relative Häufigkeiten je Antwortkategorie der Realeinschätzungen bezüglich des CJD Berchtesgadens (Teil 2; N = 446)..... | 474 |
| Tab. 7.5: | Relative Häufigkeiten je Antwortkategorie der Idealeinschätzungen bezüglich des CJD Berchtesgadens (Teil 1; N = 446)..... | 479 |
| Tab. 7.6: | Relative Häufigkeiten je Antwortkategorie der Idealeinschätzungen bezüglich des CJD Berchtesgadens (Teil 2; N = 446)..... | 480 |
| Tab. 7.7: | Einschätzung der Vorbereitung am CJD auf Studium und Beruf (N = 546). | 536 |
| Tab. 7.8: | Einschätzung der Alkohol-, Zigaretten- und Drogenproblematik am CJD (N = 546). | 537 |
| Tab. 7.9: | Einschätzung des Engagements der Lehrer, Erzieher und Trainer am CJD (N = 546). | 538 |

| | |
|--|-----|
| Tab. 7.10: Einschätzung der Bekanntheit des CJD wegen der pädagogischen Arbeit (N = 546). | 539 |
| Tab. 7.11: Einschätzung der Bekanntheit des CJD wegen des Einsatzes im Gesundheitsbereich (N=546). | 540 |
| Tab. 7.12: Einschätzung des Stolzes auf eine Einrichtung wie das CJD (N=546). | 541 |
| Tab. 7.13: Einschätzung, ob das CJD nur etwas für Kinder reicher Eltern sei (N=546). | 542 |
| Tab. 8.1: Schwierigkeiten bei der Koordination von Leistungssport und Schule (n = 10). | 569 |
| Tab. 8.2: Persönliche Aussagen zum Leistungssport durch ehemalige Leistungssportler an der Eliteschule des Sports in Berchtesgaden (N = 30). | 571 |
| Tab. 8.3: Generelle Aussagen zum Leistungssport durch ehemalige Leistungssportler an der Eliteschule des Sports in Berchtesgaden (N = 30). | 580 |
| Tab. 9.1: QM-Projektplan CJD Berchtesgaden der Jahre 1999 und 2000. | 597 |

1 EINLEITUNG

Die Zeiten, in denen Kunden qualitativ minderwertige Dienstleistungen geduldet haben, gehören immer mehr der Vergangenheit an. Deshalb müssen auch bei Dienstleistungen Leistungsprogramme aufgestellt, Prozesse für die Leistungserbringung beschrieben und Messgrößen für die Überprüfung festgelegt werden. Diese Herausforderungen können oftmals nur noch durch eine systematische Dienstleistungsneu- und weiterentwicklung bewältigt werden. Dies gilt im Übrigen nicht nur für die klassische Produktion und Dienstleister, sondern auch für Schulen, die sich privat oder mit öffentlichen Geldern finanzieren und dabei in einer Konkurrenzsituation zu anderen privaten oder öffentlichen Bildungseinrichtungen stehen. Zwischen den unterschiedlichen Schulen entwickelt sich zur Zeit ein starker Wettbewerb um Profilbildung als Differenzierungskriterium auf dem schulspezifischen Ausbildungsmarkt. Die jährlich durchgeführten Schul- bzw. Universitätsrankings in namhaften deutschen Zeitungen sind ein Beleg für diese Entwicklung (vgl. Thielicke, 2005, S. 106ff.). Letztlich entscheidet aus kaufmännischer Sicht die Zahl der eingeschriebenen Schüler darüber, ob eine private oder öffentliche Bildungseinrichtung als qualitätsfähig eingeschätzt wird. Allerdings ist nicht nur die Einschätzung der Schüler wichtig, sondern ebenso die des Arbeitsmarktes, also der Unternehmen oder auch Universitäten, die diese Absolventen aufnehmen. In der deutschen Hochschullandschaft sind Schlagworte wie Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement Grundlage für hochschulpolitische Diskussionen geworden. Budgets, Personal und Räume werden aufgrund von Auslastungsfaktoren und Drittmittelinwerbungen vergeben (vgl. Tietjens & Strauss, 2002, S. 17). Die beiden Autoren folgern außerdem, dass die Notwendigkeit der Universitäten, Evaluationen durchzuführen oder sich ihnen zu stellen, immer größer wird. Die Evaluationskriterien sollen dabei wissenschaftsintern erstellt und nicht von außen bestimmt werden.

Insbesondere für Schulen und andere Bildungsträger stellt die Einführung von Qualitätsmanagementsystemen eine Herausforderung dar. Seit den Ergebnissen der "Pisa-Studie" und dem daraus resultierenden Boom an Privatschulen ist die Diskussion um die Qualität der Bildung an deutschen Schulen aktueller denn je:

"Denn bei den Schulinspektionen, die wir in diesem Jahr einführen wollen, werden nur diejenigen Schulen gut abschneiden, an denen nicht jeder macht, was er will. Sondern diejenigen, die wie Unternehmen ein Qualitätsmanagement entwickeln und so sicherstellen, dass alle an einem Strang ziehen" (Busemann, 2004, S. 26).

Üblicherweise geht man bei der Einführung solcher Qualitätssysteme über eine Schwachstellenanalyse vor. Hier lokalisieren die Mitarbeiter, die ihre Prozesse am besten kennen, die Defizite in den betrachteten Prozessen und legen gemeinsam Lösungsansätze zur Schwachstellenbeseitigung fest. Die Beziehung zum Kunden ist dabei noch nicht erfasst, oder geht undifferenziert in die Betrachtung ein. Die meisten Unternehmungen und somit auch Bildungseinrichtungen sind im Regelfall in Bereichen organisiert. Es gibt ein Organigramm und das vertikale Denken herrscht zumeist vor, da es die Unternehmensstruktur abbildet. Die Neulegung der ISO Normen in der 2000er-Fassung gibt allerdings einen kunden- und prozessorientierten Ansatz vor. Dazu muss man "seine" Prozesse zunächst einmal kennen bzw. finden. Wählt man nun den Weg der Schwachstellenanalyse, besteht die Gefahr, sich gleich zu Beginn der Einführung eines Qualitätssystems an Schnittstellenproblemen der einzelnen Bereiche aufzureiben.

Die Deutsche Gesellschaft für Qualität (DGQ) schlägt bei der Einführung von Qualitätsmanagementsystemen ein projektorientiertes Vorgehen vor. Der Beginn der projektorientierten Arbeit wird dort vorgeschlagen, wo am meisten Aussicht auf Erfolg (Projektauswahl) besteht (vgl. DGQ, 2001, S. 25). Diesen Weg ist die CJD Christophorusschule Berchtesgaden als Eliteschule des Sports schon mit sichtlichem Erfolg gegangen. Die Projekte "Virtuelles Klassenzimmer", "Imageanalyse", "Ehemaligenbefragung" und Befragung zur "Mitarbeiterzufriedenheit" wurden im Rahmen der Einführung eines Qualitätsmanagementsystems ausgewählt, um über diese Projektarbeit auch in das Qualitätsmanagement einzusteigen. Dabei werden die für Dienstleister erforderlichen Messinstrumente geschaffen und eingesetzt.

Nach der Deutschen Gesellschaft für Projektmanagement (GPM) ist ein exzellentes Projektmanagement für alle an einem Projekt Beteiligten ein essentieller Erfolgsfaktor (vgl. Krubasik, 2005, S. 11). Im Zeitalter eines wachsenden Wettbewerbs im Bildungsbereich ist es notwendig, Lösungen einerseits schnell zu entwickeln und andererseits die geforderte Qualität bei den Kunden nicht zu vernachlässigen.

2 PROBLEMSTELLUNG

Die Einführung eines Qualitätsmanagementsystems an einer Schule ist auf den ersten Blick nicht unbedingt verständlich, denn schließlich sind die meisten Schulen staatlich anerkannt und haben somit im eigentlichen Sinne schon ein Zertifikat. Wozu soll man sich also zusätzliche Arbeit machen? Aussagen wie: "Wir haben immer schon Qualität gehabt. Sieht denn das keiner?" sind am Anfang eines solchen Projekts nicht unüblich. Allerdings hätten sich die deutschen Universitäten noch vor einigen Jahren auch nicht unbedingt gedacht, dass sie sich mit vergleichbaren Kriterien (Benchmarking) einem Markt zu stellen haben. Die Hochschulrektorenkonferenz hat sich diesbezüglich in einem Beschluss vom 06./07. November 2001 in Bonn klar positioniert (vgl. HRK, 2001). Dabei soll die Qualität durch Evaluation nach gewissen Standards (Akkreditierung) und internationale Leistungsvergleiche (Benchmarking) gesichert werden. Die Erweiterung der Wertgemeinschaft um die Gütegemeinschaft ist eine praktische Verantwortung für die Kunden. Diesen Begriff des Kunden an einer Schule wieder zu finden ist in der Tat eine Herausforderung.

"Die Privatschulen sind deshalb so erfolgreich, weil dort Einigkeit über Erziehungsziele und Erziehungsstil herrscht. Das müssen die staatlichen Schulen auch schaffen" (Solzbacher, 2004, S. 25).

In dieser Aussage liegt ein Schlüssel des Erfolgs der privaten Schulen, obgleich sich hier auch erst wenige Einrichtungen auf den Weg zum Qualitätsmanagement gemacht haben. Die Einigkeit der Leitung und der Mitarbeiter über Ziele, klare Prozesse und Abläufe sind Kernthemen des modernen Qualitätsmanagements. Die Schüler, Eltern oder Sportverbände an einer Eliteschule des Sports als Kunden mit ihren Wünschen zu sehen, und diese in die tägliche Praxis einfließen zu lassen, stellt schon an sich eine Verbesserung dar, wenn man den Begriff des Kunden aus der Terminologie des Qualitätsmanagements heraus betrachtet.

Die Kundenorientierung und Nutzung des Schlüsselfaktors Mensch in der Schule ist bei einer theoretischen Betrachtung von Qualitätsmanagementsystemen in den Mittelpunkt gerückt. Während man in Produktionsbetrieben schon lange die Menschen als Leistungsträger erkannt hat, tun sich Dienstleister mit dieser Betrachtung noch schwer. Ein Top Manager von Hewlett Packard beantwortete einmal die Frage, wer denn die wichtigsten Mitarbeiter in der Unternehmung seien, wie folgt: "Es sind die Transportarbeiter, die nachts die fertigen Produkte auf die Lastwagen aufladen. Wenn sie die Geräte fallen lassen, haben unsere Kunden und damit wir ein Problem" (Schröder, 1999, S. 35). An dieser Aussage wird deutlich, dass Institutionen, die auch in Zukunft wettbewerbsfähig bleiben wollen, nicht nur

Führungskräfte und Experten mit guten Ideen im Unternehmen haben müssen, sondern dass das kreative Potenzial und Engagement des gesamten Personals zu nutzen ist. Hier wird klar, dass man dazu ein umfassendes Instrument zur Qualitätssicherung und -entwicklung zur Verfügung haben muss. Denkt man hier an eine Eliteschule des Sports mit Internat, wird schnell deutlich, was hinter der Aussage Schröders steckt. Betrachtet man die Ebene der Küchenmitarbeiter und Reinigungskräfte, kann man sich schnell vorstellen, wie die Schüler auf schlechtes Essen und unsaubere Zimmer reagieren. Wird diese Information an die Eltern und Sportverbände weitergegeben, kann sich jeder die Rückmeldung in Form von Beschwerden vorstellen. Die besten Pädagogen und Trainer können an diesem Umstand nichts zu ändern, wenn sich möglicherweise eine langfristige Kundenunzufriedenheit ergibt. Diese ist aber nicht in den Kernkompetenzen einer Einrichtung oder deren Kernprozesse entstanden, sondern in einer unterstützenden Prozessleistung. Es lohnt sich demnach durchaus, alle Prozesse zu sichten und zu beurteilen. Spätestens an diesem Punkt der Betrachtung wird deutlich, dass dazu ein systematischer Ansatz notwendig wird. Befragungen und Analysen sind sinnvolle Instrumente, die von unseren pädagogisch arbeitenden Einrichtungen bereits eingesetzt werden. Evaluation hingegen bedeutet, Arbeiten, die man selbst oder andere ausführen, systematisch zu bewerten. Es werden Prozesse oder Ergebnisse bewertet, die auf empirischen Daten basieren, durch Befragung oder Beobachtung erhoben werden. Kriterien zur Beurteilung werden hier ausgewiesen und begründet. Insofern scheint alles getan zu werden, was eine Einrichtung braucht, um sich bewerten zu lassen und diese Ergebnisse nach außen darzustellen. Die gängigen Handbücher, Lexika und Einzelmonografien, die als Beraterliteratur erfolgreiche Qualitätsmanagementsysteme beschreiben, bleiben nahe an der Praxis. Wissenschaftlich reflektierte und kritische Veröffentlichungen sind hingegen im deutschsprachigen Raum rar. Daher gilt es, sich zu Fragen der Qualitätswissenschaften, wenn man diese als solche bezeichnen kann, auch aus sozialwissenschaftlicher Sicht zu äußern.

"In den letzten 20 Jahren war es erstaunlich zu beobachten, mit welchem Tempo die Themen Qualität und Qualitätsmanagement sowohl die Unternehmens- als auch die Beraterpraxis durchdrungen haben. Noch erstaunlicher ist die Feststellung, dass dieser Boom in wissenschaftlichen Veröffentlichungen kaum seinen Niederschlag gefunden hat. Das Gros der Literatur zum Qualitätsmanagement stellen bis heute (meist positiv gestimmte) Praxisberichte und praktische Handlungsempfehlungen dar" (Wächter & Vedder, 2001, S. V).

Betrachtet man die Prozessorientierung in der Neulegung der Normen als Handlungen, so beziehen sich diese immer auf Aufgaben. Damit kommt den Handlungsdeterminaten Person, Umwelt und Aufgabe eine entscheidende Bedeutung zu (vgl. Nitsch & Hackfort, 1981). Die

Ausgangsbeziehung jeglichen menschlichen Verhaltens liegt in der Person – Umwelt - Konstellation. Wird diese Grundkonstellation durch eine Aufgabe spezifiziert, konkretisiert sich die Ausgangssituation nach dem Handlungsbezug als Handlungssituation (vgl. Hackfort, 1986, S. 41ff.).

Der handlungstheoretische Ansatz beschreibt für den Menschen charakteristische Prozesse wesentlich deutlicher als andere Theorien. Hierbei geht es primär darum, eine Änderung des Verhaltens beispielsweise zwischen Lernen und Leistung zu beschreiben. Die handlungstheoretische Grundlage erlaubt es ebenfalls, die Qualität einer Einrichtung, die Wissen vermittelt, prozessorientiert darzustellen. Bei einer kritischen Betrachtung der Begriffe "Qualität" und "Qualitätsmanagement" fällt auf, dass eine Wissenschaftsferne der Literatur und Praxis zu diesen Themen besteht. Insofern gilt es in der vorliegenden Arbeit, einen wissenschaftlichen, handlungstheoretischen Ansatz mit der Praxis in Qualitätsmanagementsystemen zu verbinden, so dass eine praxisgeleitete Theorie oder auch theoriegeleitete Praxis in Qualitätswissenschaften deutlich werden. Erfolgreiche Organisationen haben immer ihren eigenen Weg gefunden, die besten Praktiken und Erfahrungen in ihren Strukturen und Prozessen zu verankern. Dabei bleibt es Aufgabe jeder Organisation, sich bewährter Systeme zu bedienen, um sie für sich nutzbar zu machen. Bei den bekannten Systemen des Qualitätsmanagements handelt es sich nicht um Kopfgeburten. Sie basieren zumeist auf jahrzehntelangen Erfahrungen anderer Unternehmen, stammen aus Beratungsleistungen von Experten und aus Untersuchungen und Theoriebildungen angewandter Wissenschaften (vgl. Zollondz, 2002, S. VI).

Das Ziel der vorliegende Arbeit ist es, einen integrativen Weg aus Wissenschaft und Praxis aufzuzeigen, um die Eliteschule des Sports in Berchtesgaden normkonform nach DIN EN ISO 9001 zu zertifizieren. Dabei liegt der theoretische Bezug in der Kombination der praxisorientierten Qualitätsmanagementsysteme und der Weiterentwicklung der Qualitätswissenschaft durch den handlungstheoretischen Ansatz. Für den Methodenbezug liegt der Schwerpunkt sicherlich nicht bei der Entwicklung neuer Werkzeuge für das Qualitätsmanagement, sondern in der Exploration beim Einsatz bekannter und evaluierter Methoden für den konkreten Bezug des Qualitätsmanagements. Der Praxisbezug liegt insofern klar auf der Hand, da die Eliteschule des Sports die Zertifizierung nach der DIN EN ISO Norm 9001 anstrebt. Dabei ist die Arbeit wie folgt aufgebaut.

Für die Entwicklung des hier interessierenden Forschungsgegenstands Qualitätsmanagement ist ein angemessenes Gegenstandsverständnis erforderlich. Somit ist eine grundlegende theoretische Überlegung vonnöten. Auf methodischer Ebene erfordert der

Gegenstand zunächst aufgrund seiner Komplexität, nicht nur aus pragmatischen Gründen, ein Vorgehen aus der Aktionsforschung, sondern aus wissenschaftstheoretischen Gründen ein empirisches Vorgehen im Methodenteil. Die dazu notwendigen Informationen über die Eliteschule des Sports in Berchtesgaden werden im institutionellen Rahmen der Sportunterstützenden Bildungseinrichtungen im Kapitel drei beschrieben.

Die Betrachtung der Gegenstände Qualitätsmanagement und Qualitätswissenschaft erfolgt im Kapitel vier und erfordert des Weiteren ein theoretisches Bezugssystem, welches in der Lage ist, den Gegenstand gleichberechtigt zu integrieren. Handlungstheoretische Konzepte haben in den letzten Jahren insbesondere in unterschiedlichen Anwendungsbezügen sehr ergiebige Bezugssysteme zur Analyse komplexer Sachverhalte zur Verfügung gestellt (vgl. Gehm, 1991, S. 24). Daher wurde einer dieser Ansätze als Bezugssystem für diese Arbeit ausgewählt. Dies ist der Ansatz von Nitsch und Hackfort (1981) und Hackfort (1986) (vgl. Hackfort, 1983; Nitsch, 1986; Nitsch und Munzert, 1997). Er wird im Kapitel vier im Anwendungsbezug auf das Qualitätsmanagement gezeigt. Dabei werden auch Hinweise auf evtl. Modifikationen und Akzentuierungen des Qualitätsmanagements gegeben, die zur Weiterentwicklung einer Qualitätswissenschaft notwendig erscheinen.

Die Beschreibung des methodischen Ansatzes der Arbeit insgesamt erfolgt in Kapitel fünf (Methoden) und jeweils für die durchgeführten Studien "Virtuelles Klassenzimmer", "Imageanalyse" und "Ehemaligenbefragung" in den Kapiteln sechs, sieben und acht.

Nach der Darstellung der Studien mit abschließender theoretischer, methodischer und praxisrelevanter Betrachtung in das Handlungsfeld des Qualitätsmanagements erfolgt die Darstellung der Umsetzung der gewonnenen Ergebnisse im Kapitel neun. Hier wird zunächst das Implementierungskonzept der Eliteschule des Sports in Berchtesgaden vorgestellt. Des Weiteren werden auf die theoretische Umsetzung und deren Probleme, sowie die praktische Umsetzung und deren Probleme eingegangen.

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit werden abschließend im Kapitel zehn zusammenfassend dargestellt.

Die verschiedenen Themenbereiche, der Aufbau und das Ziel der Arbeit lassen sich wie folgt grafisch darstellen:

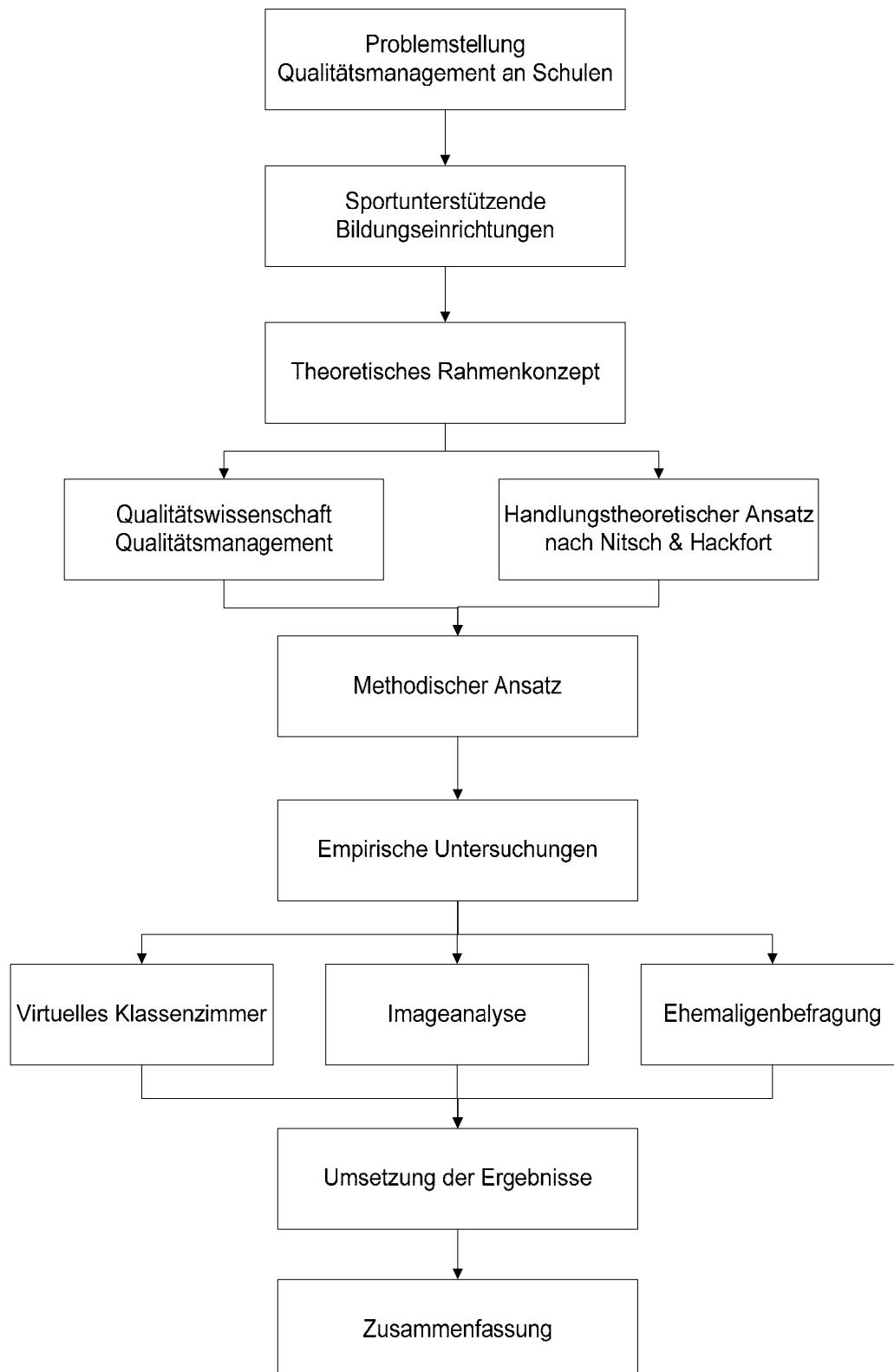


Abb. 2.1: Themenbereiche und Aufbau der Arbeit.

3 SPORTUNTERSTÜTZENDE BILDUNGSEINRICHTUNGEN

Die Bildungslandschaft für Kinder und Jugendliche in Deutschland ist sehr breit gefächert. Nicht nur verschiedene Schultypen, wie z. B. Grundschule, Hauptschule, Mittel- und Realschule, Gesamtschule und Gymnasium werden den Kindern angeboten, sondern auch eine Vielzahl von Sonder- und Privatschulen unterstützen Neigungen und berücksichtigen in besonderer Weise eventuell auftretende Schwächen der Schüler. Vor allem die Neigungen Interessen werden in Deutschland gesondert gefördert. So sind beispielsweise Musik-, Privat- und Sportschulen speziell auf die Förderung junger Talente ausgerichtet. Hier liegt der Fokus der vorliegenden Arbeit, da sich private Anbieter einem Markt zu stellen haben. Allerdings zeigen auch die jüngsten Ergebnisse aus der "PISA-Studie", dass ein Handlungsbedarf im Sinne einer Strukturanpassung vorliegt. Die zuletzt genannten Sportschulen und die damit in Zusammenhang stehenden Sportinternate sollen im Folgenden einer genaueren Betrachtung unterzogen werden. Jedoch ist an dieser Stelle anzumerken, dass genaue Recherchen bzw. aktuelles Datenmaterial in Deutschland schwer zugänglich ist bzw. kaum vorliegt. Somit kann man nur den Worten Beckers zustimmen, der bereits 1990 (S. 166) ausführte: "Jede Beschäftigung mit Sportinternaten in der Bundesrepublik Deutschland steht vor der großen Schwierigkeit, daß umfassende und aktuelle Informationen hierzu in allgemein zugänglicher Form nicht vorliegen." Aus diesem Grund heraus empfiehlt sich die Einführung eines Qualitätsmanagementsystems, da so durch das Mittel der Zertifizierung eine Vergleichbarkeit über die Prozessleistungsfähigkeit und Führungsfähigkeit entsteht. Die Eliteschule des Sports in Berchtesgaden hat sich als erste Einrichtung dieser Art auf den Weg gemacht, ein Qualitätsmanagementsystem einzuführen und wird daher in der Forschungsarbeit als Bezugsrahmen explizit betrachtet.

3.1 Entstehung von Sportschulen und Sportinternaten

Große Erfolge im Sport, besonders auf internationaler Ebene, können nur noch mit hohem Trainingsaufwand und umfassender Rahmenbetreuung erreicht werden.

"Hierin liegt der gesellschaftliche, der politische Bezug zur Frage, inwiefern, woraufhin und wie wir unsere Talente und Spitzensportler unterstützen und fördern. Weiter gefasst geht es darum, wie wir Eliten – hier Sporteliten – ausbilden und in diesem Prozess u. a. die Eliten auf 'Extra-Elite-Bereiche' (außerhalb des Sports, über die Sportkarriere hinaus

und auch für die Zeit nach der Sportkarriere) vorbereiten und diejenigen, die im Sport nicht Elite werden oder bleiben, behandeln" (Hackfort & Birkner, 2004, S. 20f.).

Es stellt sich demnach auch die Frage nach sozialer Verantwortung für die Nachwuchsleistungssportler, falls das große Karriereziel nicht erreicht werden kann. Eine solide Schulausbildung mit Abschluss ist ein notwendiges Kriterium, um am aktuellen Arbeits- und Ausbildungsmarkt eine Chance zu haben. Um ein Optimum an sportlicher Leistungsentwicklung zu erzielen, ist ein hoher Zeitaufwand nötig. Die Grundlagen für Erfolge im internationalen Vergleich werden in den meisten Sportarten bereits im Kindesalter gelegt. So ist es beispielsweise nötig, gewisse technische Grundfertigkeiten bei den Wintersportarten wie z. B. Skispringen oder Ski alpin schon in jungen Jahren zu erlernen und zu festigen. Um nun den hohen Zeitaufwand des Trainings mit der schulischen Bildung in Einklang zu bringen, wurden von den Fachverbänden Sportschulen und –internate errichtet.

Der Startschuss für die Entstehung dieser Einrichtungen fiel nach der Sommerolympiade 1964. Die "... anschließende Diskussion in den Fachverbänden ..." führte "... zu ersten zentralen Maßnahmen in der bis dahin fast ausschließlich über Vereine organisierten Leistungsförderung" (Bette & Neidhardt, 1985, S. 28). Im Zuge dieser Beschlüsse wurden erste Bundesleistungszentren erbaut und hauptamtliche Bundestrainer eingestellt (vgl. Bette & Neidhardt, 1985). Der Deutsche Sportbund (DSB) und die Deutsche Olympische Gesellschaft (DOG) gründeten 1967 die Stiftung Deutsche Sporthilfe (DSH). Das Ziel dieser Initiative war es, erstens die Verhältnisse der deutschen Sportler dem internationalen Sportsystem anzugleichen und zweitens "Sportler zum Ausgleich für ihre Inanspruchnahme durch die Gesellschaft und bei der nationalen Repräsentation ideell und materiell durch alle dazu geeigneten Maßnahmen zu fördern" (Pelshenke, 1972, S. 105). Die mäßigen Ergebnisse der Olympischen Spiele 1968 in Mexiko City und die Vergabe der Olympischen Spiele 1972 nach München entfachten die Diskussionen über Talentsuche und -förderung aufs Neue. Man orientierte sich an den Erfolgen der Sportler aus den Ostblockländern und glaubte, in den "Kinder- und Jugendsportschulen" (KJS) einiger Nationen ein imitierfähiges Konzept gefunden zu haben. Die Idee der Sportinternate war somit geboren und ab 1969 erfolgte schließlich die Umsetzung in die Realität. In Malente wurde Ende 1968 das Erste eröffnet. Mit der Gründung dieser Internate verband man die Hoffnung, die Talentbasis zu erweitern, neue Altersgruppen für leistungssportliches Training zu gewinnen und Abstimmungs-schwierigkeiten zwischen schulischen, beruflichen und leistungssportlichen Interessen zu managen. Diese Internate entwickelten sich teilweise aus bereits bestehenden Bundesleistungszentren und wurden z. T. aber auch neu erbaut. Über die Jahre hinweg haben

sich diese Einrichtungen im Sinne des Sports weiterentwickelt und den jeweiligen gesellschaftlichen Standards angepasst (vgl. Bette & Neidhardt, 1985).

3.2 Organisationsstrukturen der Fördereinrichtungen

Generell sind bei der Organisation dieser Förderungseinrichtungen des Leistungssports zwei wesentliche Institutionen beteiligt. Die Abhängigkeit bzw. Rangfolge dieser beiden stellt Drenkow (1995) sehr deutlich heraus:

"Betrachtet man die betroffenen Institutionen – Schule und Internat – nach der Zugehörigkeit zu sozialen Bereichen und unter funktionell- strukturellen Aspekten, so verdeutlicht sich die unterschiedliche Platzierung der beiden Einrichtungen:

Schule ist eine komplexe Bildungsinstitution der Gesellschaft mit hoher sozialer Relevanz und damit Bestandteil des sozialen Systembereichs Erziehungs- bzw. Schulwesen.

Internat ist eine funktionale Zweckeinrichtung, die einer Schule angegliedert oder eine selbständige Einheit des sozialen Bereichs Sport ist und die gemäß dieser Stellung dem Bereich Sport oder Erziehungs-/Schulwesen angehört" (Drenkow, 1995, S. 37; Herv. i. Orig.).

Diese Definition lässt erkennen, dass bei allen Modellen zur praktischen Verknüpfung von schulischer Bildung und sportlicher Ausbildung die schulische Bildung einen bedeutsameren Stellenwert in der sozialen Entwicklung der Sportler einnimmt. Demnach wurden im Laufe der Zeit mehrere Lösungsmöglichkeiten zur Förderung des Leistungssports gefunden, die vorwiegend der Schule den übergeordneten Stellenwert zuschreiben. Nach Becker muss dem "Sportinternat" sowieso eine gewisse Sonderstellung eingeräumt werden, denn:

"Im Gegensatz zur eindeutigen Bestimmung der Merkmale des Internats durch die Pädagogik ist die Bezeichnung "Sportinternat" ein Sammelbegriff für Einrichtungen, die mit Internaten im herkömmlichen Sinn nur noch wenig gemeinsam haben. Im Idealfall soll das Sportinternat drei Funktionen unter einem Dach erfüllen: Schule (Lernen), Sport (Trainieren) und Wohnen" (Becker, 1990, S. 166).

Dieser Ansatz ist einerseits deckungsgleich mit einer klassischen Sichtweise von Organisationen, die bislang auch in Aufbau- und Ablauforganisation unterschieden wurden, zeigt andererseits aus Sichtweise des Qualitätsmanagements bereits Zusammenhänge von Strukturen und Prozessen. Im klassischen betriebswirtschaftlichen Ansatz wird der Aufbauorganisation eher die Funktion der Gebildestrukturierung mit Aufgabenanalyse und –synthese zugesprochen, während die Ablauforganisation die Arbeitsanalyse und –synthese zum Inhalt hat (vgl. Koschnik, 1995, S. 46f.; Krüger, 1994, S. 119). Dieser Ansatz aus der traditionellen Betriebswirtschaftslehre wird bereits 1964 von Luhmann kritisch in Frage

gestellt. Unvermeidlich kommt es zu Widersprüchen, wenn man nach wie vor Aufbau- und Ablaufgestaltung je für sich aus dem Betriebszweck ableitet und erst nachträglich einen Kompromiss anstrebt. Das Dominieren des Aufgabenbegriffs führt zusammen mit der Trennung von Aufbau und Ablauf notwendig in dieses Dilemma (vgl. Luhmann, 1974). Die Lösung des Dilemmas liegt in der Umorientierung organisatorischen Denkens in Richtung einer prozessorientierten Organisation.

Um den besonderen Stellenwert der Sportinternate nochmals zu charakterisieren, wird im Folgenden genauer auf die in Abbildung 3.1 dargestellten Kriterien zur Differenzierung und Systematisierung der existierenden Internatsformen eingegangen.

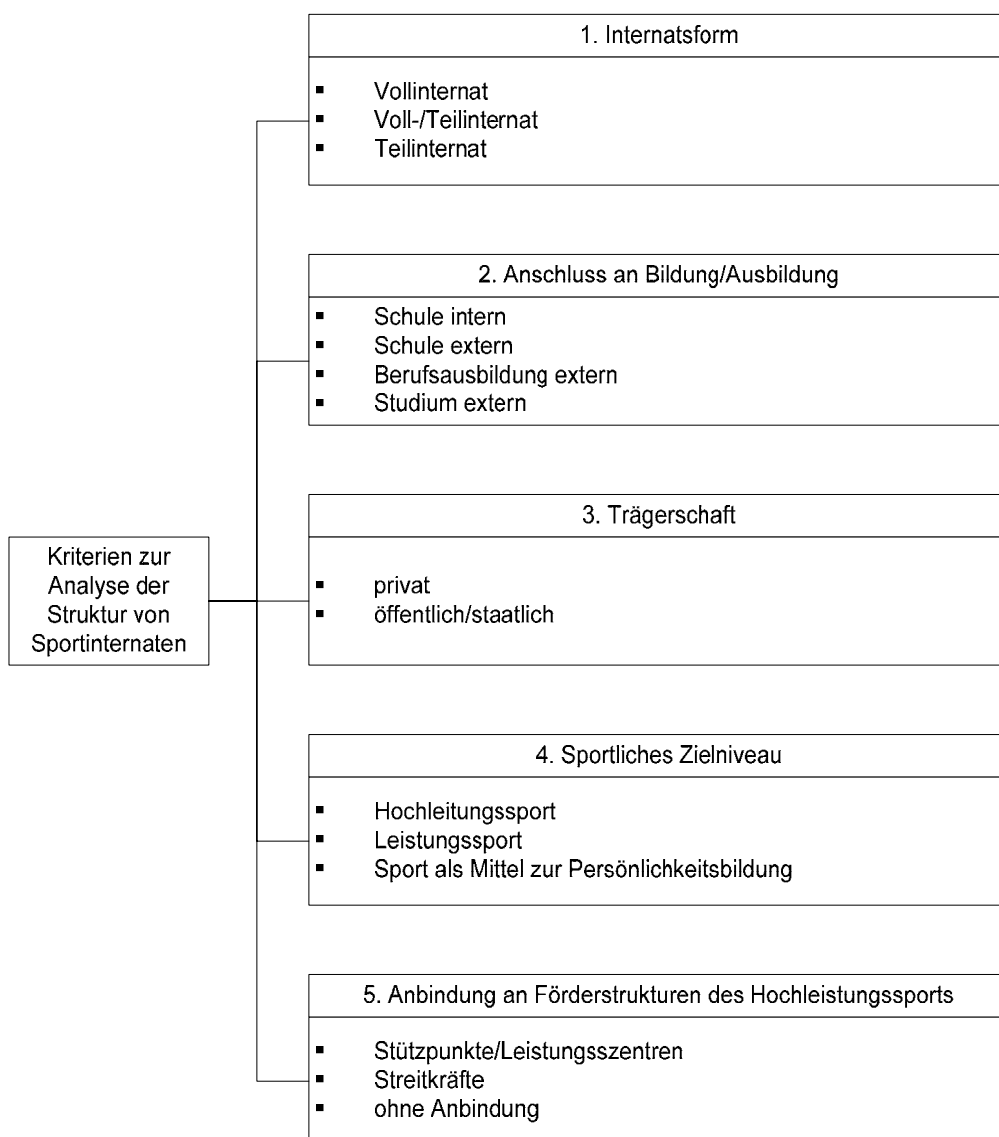


Abb. 3.1: Kriterien zur Analyse der Struktur von Sportinternaten (nach Becker, 1990, S. 167).

Zunächst unterscheiden sich Sportinternate darin, in welchem Umfang sie private, speziell familiäre Aufgabenbereiche verantwortlich übernehmen. In Vollinternaten leben die Sportler getrennt von ihren Herkunftsfamilien und heimatlichen Freundesgruppen. Das bedeutet, dass diese Einrichtungen in sehr starkem Maße elterliche Verpflichtungen ersetzen müssen. Bei Teilinternaten hingegen bleibt die alltägliche Beziehung zu dem gewohnten Umfeld der Sportler grundsätzlich erhalten. Teilinternate sind Tageseinrichtungen im unmittelbaren Lebensraum der Jungen und Mädchen. Während der Begriff des "Vollinternats" dem aus pädagogischer Bestimmung bekannten Internat entspricht, werden im Teilinternat lediglich Ausschnitte des Lebensvollzugs organisiert. Die Wortschöpfung "Teil(zeit)internat" verdeutlicht, dass nur Teilbereiche der Betreuung des Vollinternats realisiert werden. Jugendliche und deren Eltern verstehen zum Teil diesen Begriff auch falsch. Bezeichnungen wie "Tagesheimschule", "Nachmittagsbetreuung" oder "Tagesbetreuung" würden in diesen Fällen in Anlehnung an die pädagogische Begrifflichkeit für wesentlich mehr Klarheit sorgen (vgl. Becker, 1990).

Primär sind Sportinternate für Schüler an allgemeinbildenden Schulen konzipiert. Der Anschluss erfolgt deshalb überwiegend extern. Zur Differenzierung beim Anschluss an Bildung und Ausbildung muss trotzdem unterschieden werden. Zum einen existieren Internate mit internem Schulanschluss. Das heißt, Schule und Internat sind organisatorisch in einer Einrichtung miteinander verbunden. Die Leitung beider Institutionen liegt zum Teil in der gleichen Hand. Im Gegensatz dazu besteht bei Internatsschulen mit externem Schulanschluss eine organisatorische Trennung von Schule und Internat. Die Sportler trainieren und wohnen im Internat und besuchen Schulen außerhalb des Internates. Einige Sportinternate in Deutschland (z. B. Furtwangen, Tauberbischofsheim und Frankfurt-Höchst) haben bereits Möglichkeiten gefunden, um den Trainingsprozess mit einer beruflichen Ausbildung zu verbinden. In diesen Einrichtungen ist auch der Beginn der beruflichen Laufbahn im Interesse einer sozialen Absicherung und Betreuung für die Talente gesichert. Die Verbindung von Hochschul- bzw. universitärer Ausbildung und sportlicher Laufbahn ist in einigen Sportinternaten für die Nachwuchssportler auch möglich gemacht worden. Jedoch werden Universitäten, Hoch- und Berufsschulen wohl immer externer Bestandteil der Förderungseinrichtungen bleiben.

Man unterscheidet in diesem Punkt die Sportinternate zwischen privater und öffentlicher Trägerschaft. Die Unterscheidung zwischen privatem und staatlichem Trägerstatus ist von wichtiger Bedeutung, wenn man die Strukturflexibilität des Schulsystems gegenüber sportlichen Leistungserfordernissen analysiert (vgl. Becker, 1990). Wenn man die

Trägerschaft der Sportinternate genauer beleuchtet, wird das Unterstützungsprinzip des deutschen Sports erkennbar. Die Träger sind vorrangig Sportfachverbände, die Betreiber von Privatschulen oder eigens zu diesem Zweck gegründete Trägervereine. Aber auch Kommunen oder Bundesländer übernehmen die Trägerschaft bei einigen Sportinternaten (vgl. Becker, 1990). Betrachtet man gleich in diesem Zusammenhang die Finanzierung der Fördereinrichtungen, so wird man feststellen, dass in der Regel Mischfinanzierungen vorliegen. Becker fasst die finanziell Beteiligten in einem Satz zusammen:

"Neben Fachverbänden auf nationaler und Landesebene, dem jeweiligen Bundesland, dem Bundesminister des Inneren, Landessportbünden bzw. -verbänden, Kommunen, Fördervereinen, Sponsoren oder privaten Schul-trägern ist bei einem großen Teil der Internate die Stiftung Deutsche Sporthilfe beteiligt" (Becker, 1990, S. 175).

Diese Vielzahl von Geldgebern unterstreicht die Tatsache, dass Sportinternate in der Regel ohne staatliche Hilfe nicht zu finanzieren sind. Die Unterstützung durch öffentliche Mittel beginnt bereits bei der Einbindung hauptamtlicher Bundes- oder Landestrainer sowie von Lehrern mit einem Teil ihres Stundendeputats. Um Sportinternate auf professionelle Art zu führen und den Sportlern eine leistungsunterstützende Umgebung zu schaffen, ist eine hohe Anzahl von Personal erforderlich. Aufgrund der damit verbundenen Personalkosten und der angespannten Lage der öffentlichen Haushalte, ist die verstärkte Einbeziehung privater Geldgeber verständlich und erforderlich (vgl. Becker, 1990). Diese bereits 1990 geführte Diskussion ist aktueller denn je. Die öffentlichen Geldgeber und Kostenträger brauchen klare Rückmeldungen, ob die eingesetzten Gelder auch tatsächlich in die Leistungserbringung einfließen und mit welchem Ergebnis. Hier öffnet sich bereits das Handlungsfeld der Sportinternate hinsichtlich des Qualitätsmanagements. Moderne Qualitätsmanagementsysteme hinterfragen regelmäßig Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität. Gerade bei angespannten wirtschaftlichen Zeiten ist es notwendig, wenn nicht sogar überlebenswichtig für Sportinternate, die geleistete Arbeit im Sinne von Qualität transparent und vergleichbar darzustellen.

Wenn man das angestrebte sportliche Niveau vergleicht, so muss man drei Arten von Sportinternaten unterscheiden. Zur ersten Gruppe zählt man die Internate, die sich ausschließlich auf die Förderung des Hochleistungssports konzentrieren. Hier werden meist sorgfältig und unter strengen Aufnahmekriterien, junge sportliche Talente ausgewählt, die auch unter medizinischen Gesichtspunkten Veranlagungen für eine sportlich erfolgreiche Karriere mitbringen. Zur zweiten Gruppe zählt man Internate, bei denen man eine Aufnahme nicht von derartig hohen Leistungsanforderungen abhängig macht. Die Sportler dieser Internate müssen nicht unbedingt einem Kaderkreis angehören, um hier wohnen zu dürfen.

Jedoch entwickelt sich eine Vielzahl der hier heranwachsenden Sportler trotzdem zu absoluten Spitzenathleten. Die letzte Gruppe der Sportinternate sind Einrichtungen, die ihre Hauptaufgabe weniger in der Ausbildung von Spitzenathleten sehen, sondern sich mehr der Persönlichkeitsentwicklung durch ein vermehrtes Sportangebot verschrieben haben. Diese Förderungseinrichtungen legen Wert auf eine vielseitig sportlich unterstützte Ausbildung der Kinder und Jugendlichen. Aber auch aus dieser Gruppe haben noch einige Sportler den Sprung zum Leistungssport geschafft (vgl. Becker, 1990).

Als letztes Kriterium der Abbildung 3.1 spielt die Unterscheidung der Nähe bzw. Distanz zu anderen Förderungseinrichtungen des Hochleistungssports eine wichtige Rolle. Durch Anbindung an Förderstrukturen des Hochleistungssports werden erforderliche Abstimmungsmaßnahmen und Verhandlungen über die Grenzen des Internats hinaus erst möglich. Es ist hier zu unterscheiden zwischen Sportinternaten, die organisatorisch, räumlich oder personell unmittelbar mit einem Landes- bzw. Bundesleistungszentrum oder einer von der Bundeswehr geförderten Einrichtung verbunden sind und solchen, die losgelöst von solchen Institutionen eine eigene Sportinfrastruktur besitzen bzw. entwickelt haben. Der größte Teil der deutschen Sportinternate ist an einen Olympiastützpunkt oder deren Außenstellen angebunden bzw. kooperieren mit diesen zur Förderung des Hochleistungssports. Aber auch an Bundesleistungszentren bzw. -stützpunkten und Landesleistungszentren bzw. -stützpunkten ist eine große Zahl von Internaten angeschlossen, oder sie arbeiten eng zusammen. Zusätzlich erhöht sich die Zahl der von der Bundeswehr unterstützten Sportinternate auch von Jahr zu Jahr. Es fehlt nur noch ganz wenigen eine institutionalisierte Verzahnung mit Förderstrukturen auf Landes- oder Bundesebene (vgl. Becker, 1990). Nach diesen aufgeschlüsselten bzw. erläuterten Kriterien lassen sich die verschiedenen Sportinternate Deutschlands systematisieren und einordnen.

Es konnten über die Jahre und Jahrzehnte hinweg viele Kombinationsmodelle und Kombinationsmöglichkeiten entwickelt und erprobt werden. Dabei haben sich als wirksame Modelle zur Unterstützung des Nachwuchsleistungssports die so genannten "Verbundsysteme" von Leistungssport, Schule und Internat herausgestellt. In den letzten Jahren bewährten sich in der Bundesrepublik zwei besonders erfolgversprechende Modelle der Verbundsysteme (vgl. Deutscher Sportbund/Bereich Leistungssport, 1998). Sie sind "... im Nachwuchs-Leistungssport-Konzept des Deutschen Sportbundes begrifflich herausgestellt ..." und auch "... in den Förder-, Struktur- und Entwicklungskonzepten der Landessportbünde sowie zahlreicher Spitzen- und Landesfachverbände fest verankert" (Deutscher Sportbund/Bereich Leistungssport, 1998, S. 10). Zum einen sind dies die sportbetonten

Schulen mit eingebundenen Sportinternaten und zum anderen die Sportinternate mit angebotenen Partnerschulen (vgl. Abb. 3.2).

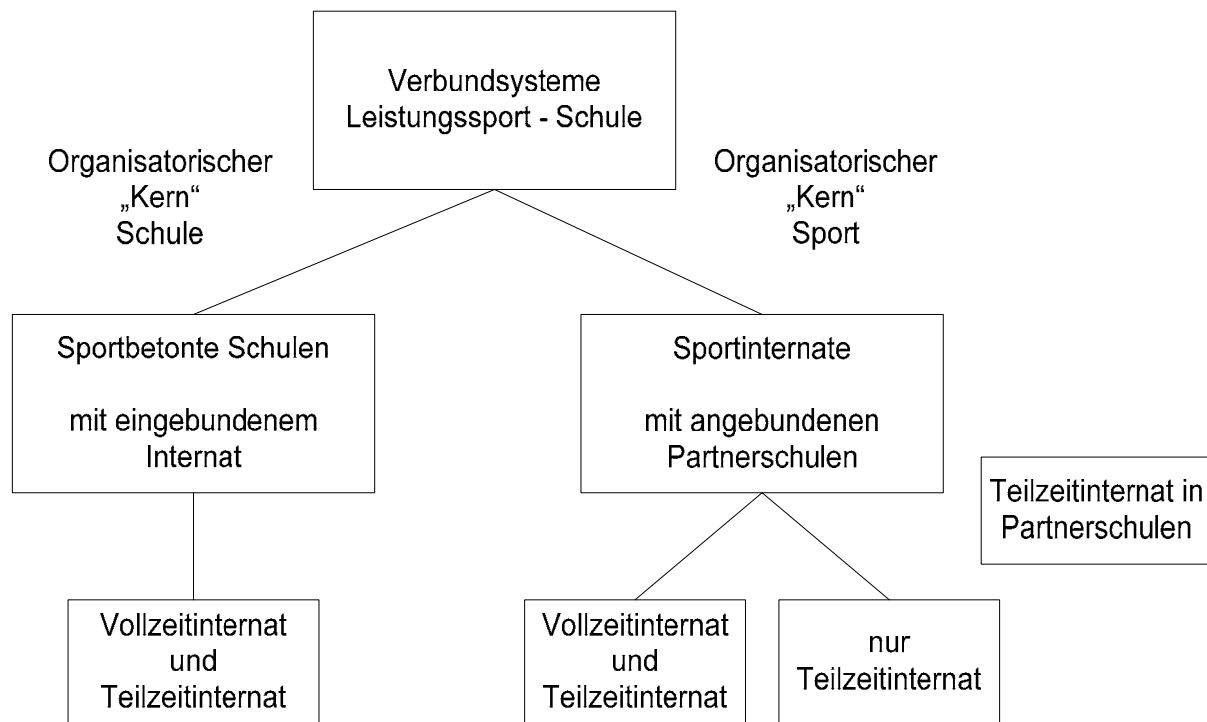


Abb. 3.2: Grundmodelle der Verbundsysteme von Leistungssport und Schule (nach Deutscher Sportbund/Bereich Leistungssport, 1998, S. 11).

Sportbetonte Schulen sind die 21 Nachfolgeeinrichtungen der ehemaligen Kinder- und Jugendsportschulen der DDR. Auf die Bezeichnung "sportbetonte Schulen" einigten sich 1993 die Leiter der KJS Nachfolgeeinrichtungen bei ihrem Treffen. Bei diesem Verbundsystem bildet die Schule den organisatorischen "Kern". Mit Berchtesgaden und Kaiserslautern existieren in den "alten" Bundesländern bisher nur zwei sportbetonte Schulen (vgl. Deutscher Sportbund/Bereich Leistungssport, 1998). Die andere Art des Verbundsystems Leistungssport-Schule entstand in zahlreichen "alten" Bundesländern im Laufe der letzten Jahrzehnte. Die Sportinternate mit angebotenen Partnerschulen wurden zumeist auf Initiative der einzelnen Sportfachverbände aufgebaut. Der organisatorische "Kern" liegt hier, wie aus Abbildung 3.2 erkennbar ist, nach wie vor überwiegend bei den Sportfachverbänden (vgl. Deutscher Sportbund/Bereich Leistungssport, 1998). Jedoch bleibt zu erwähnen, dass die angebotenen Partnerschulen keine Lehrpläne oder andere Bildungsinhalte vernachlässigen oder verändern. Die Schule behält ihren sozialen Stellenwert in der Entwicklung der Kinder und Jugendlichen. Es werden lediglich Abstimmungen und

Vereinbarungen getroffen, die es den jungen Kaderathleten ermöglichen, ihr Trainings- und Wettkampfpensum zu meistern.

Der Deutsche Sportbund (Bereich Leistungssport) schreibt zusammenfassend zum Begriff "Verbundsystem" für beide Modelle Folgendes:

"Der Terminus des 'Verbundsystems' ist als Überbegriff für beide Modelle zu sehen. Beide Modelle verfolgen dieselbe vorrangige Zielstellung, nämlich für die jugendlichen Talente Bewältigungsressourcen für die Mehrfachanforderung zu erschließen. Ihnen ist weiterhin gemein, daß sie für das einzelne Talent in Form des Verbundes der beteiligten Partner zur Wirkung kommen, in dem die Maßnahmen der Partner untereinander abgestimmt und verzahnt sind und sich gegenseitig bedingen" (Deutscher Sportbund/Bereich Leistungssport, 1998, S. 11).

Abschließend kann man zu diesem Punkt zusammenfassen, dass die sportbetonten Schulen und die Sportinternate mit Partnerschulen optimierte Rahmenbedingungen für die reibungslose Verbindung von sportlicher Entwicklung, schulischer Ausbildung und Persönlichkeitsentwicklung gewährleisten können, denn sie richten ihre fördernden und unterstützenden Maßnahmen zielgerecht an den Erfordernissen des leistungssportlichen Engagements der Jugendlichen als wesentliche Stellgröße aus (vgl. Deutscher Sportbund/Bereich Leistungssport, 1998). Gerade für die Sportinternate mit Partnerschulen bieten sich Modelle aus dem Qualitätsmanagement an, die eine Prozessorientierung zum Ziel haben und nicht die Dominanz der Aufbaustruktur zur übergeordneten Maxime erheben. Der Ausgangspunkt für die Gestaltung von Prozessen wird heute verstärkt in der klassischen Ablauforganisation gelegt, da diese den Kunden den größten Nutzen bringt (vgl. Hering et al, 1999, S. 276ff.). Da die Ziele unabhängig von der Struktur der jeweiligen Schulen und Sportinternate gleich sind, gilt es die Schnittstellen zwischen diesen beiden Bereichen im Interesse der Kunden und deren Ziele zu optimieren.

3.3 CJD Berchtesgaden Eliteschule des Sports

Das Christliche Jugenddorfwerk Deutschland (CJD) ist ein Jugend-, Bildungs- und Sozialwerk, das jungen und erwachsenen Menschen Ausbildung, Förderung und Unterstützung in ihrer aktuellen Lebenssituation anbietet. Nach dem pädagogischen Leitgedanken des Trägers "Keiner darf verloren gehen!" orientiert es die Inhalte seiner Arbeit am christlichen Menschenbild. Mehr als 9000 Menschen nutzen jährlich bundesweit an über 150 Orten die Angebote des CJD (vgl. CJD, o. J.). Gegründet wurde das CJD 1947 auf

Initiative von Professor Pastor Arnold Dannenmann. Er war an der Gründung vieler Gremien, die sich mit Jugend- und Sozialfragen beschäftigten, beteiligt. Arnold Dannenmann war erster Präsident des Christlichen Jugenddorfwerkes Deutschland und wünschte sich von Anfang an, in ganz Deutschland Jugenddörfer zu gründen. Noch vor seinem Tode am 1. März 1993 durfte er miterleben, wie sein Traum in Erfüllung ging, denn nach dem Fall der Mauer wurden auch in den neuen Bundesländern Jugenddörfer errichtet. Mit großer Aufmerksamkeit hat er diese Projekte begleitet und trotz seines hohen Alters die Jugenddörfer besucht und mit den Mitarbeitern Gespräche geführt. Das CJD hat die Rechtsform eines Vereins und wird geleitet von einem ehrenamtlichen Präsidium (Vorstand) und einer hauptamtlichen Geschäftsleitung. Die Geschäftsleitung des CJD hat ihren Sitz in Ebersbach an der Fils (Württemberg). Die einzelnen CJD- Standorte sind zusammengefasst in CJD- Landesgruppen. Alle Einrichtungen des CJD verstehen sich als Jugenddörfer. Neben der zentralen Bedeutung dieses Begriffes handelt es sich um "pädagogische Provinzen", wie es Arnold Dannenmann für seine Christophorusschulen formuliert hat: "Eine Jugenddorf Christophorusschule will jedoch eine pädagogische Provinz sein, die sich gegen Machtansprüche des Staates zur Wehr setzt" (Dannenmann, 1961, S. 90). Das CJD ist eingebunden in das Diakonische Werk der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) und die verschiedenen gliedkirchlichen diakonischen Werke. Zusätzlich ist das CJD eine Gliederung des CVJM Deutschlands (Gesamtverband) und die ökumenische Weite des CJD leitet sich ab von der "Pariser Basis", die die Grundlage der weltweiten CVJM- Arbeit bildet. Die Arbeit des CJD finanziert sich vorwiegend aus staatlichen Fördermitteln, die aus den Sozial- und Arbeitsgesetzen abgeleitet sind. Die Verknappung der öffentlichen Mittel in den letzten Jahren hat dazu geführt, dass das CJD immer mehr auf die Hilfe von Firmen und Privatpersonen angewiesen ist. Die Aufgaben des CJD sind breit gefächert. Das Spektrum erstreckt sich heute über folgende Bereiche:

- Schule,
- Rehabilitation,
- Behindertenförderung,
- Berufliche Bildung und Arbeitsmarkt,
- Internationale Arbeit, Migration,
- Seminare, Gastveranstaltungen,
- Kinder- und Jugendhilfe.

Um all diese Aufgabenbereiche bestmöglichst abzudecken, befürwortet das CJD mehr denn je die intensive Zusammenarbeit aller verlässlichen Partner aus dem Bereich des gesellschaftlichen Lebens. Somit stammen die Partner des CJD aus folgenden Bereichen:

- Ministerien und Behörden,
- Schulverbände und Stiftungen,
- Bundesarbeitsgemeinschaften,
- Sport und Gesundheit sowie
- Jugendwerke und -verbände.

Durch diese Partnerschaften ist das CJD in der Lage, jungen und erwachsenen Menschen qualifizierte Unterstützung in vielen Bereichen des Lebens zu geben.

Eine dieser Förderungseinrichtungen sind die CJD Christophorusschulen in Berchtesgaden. Es handelt sich hierbei um Deutschlands höchstgelegene Schule mit Internat in 1160 m Höhe zwischen Kehlstein und Watzmann, hoch über dem Königssee (vgl. Bilder im Anhang F). Das Schulzentrum umfasst folgende, staatlich anerkannte Einrichtungen mit Internat und Tagesheim:

- Grund- und Hauptschule,
- Realschule,
- Berufsfachschule für Kinderpflege und
- Gymnasium.

An dieser Einrichtung ist ein Wechsel zwischen den Schularten bei entsprechenden Voraussetzungen jederzeit möglich. Alle Schulen stehen den auswärtigen und einheimischen Schülern offen. Die bereichsübergreifende Betreuung in Schule, Sport und Pädagogik unter einem Dach ist die wichtigste Zielsetzung der Eliteschule des Sports in Berchtesgaden. Es werden vor allem Kadersportler der Wintersportverbände im schulischen Bereich stark gefördert und Asthmatikern, Neurodermitikern und Legasthenikern wird trotz langwierigen Behandlungszeiträumen der "normale Schulalltag" ermöglicht. Die Ganztagschule ist stark auf sportliche Belange zugeschnitten. Es wurden Hochleistungstraining, Stundenplangestaltung und Hausaufgaben- bzw. Lernzeitbetreuung optimal aufeinander abgestimmt. Im Schuljahr 2004/2005 konnten sogar eigene Sportlerklassen eingerichtet werden. In speziell auf die Erfordernisse der Jugendlichen zugeschnittenen Förderunterrichten

werden sportliche oder krankheitsbedingte Versäumnisse aufgearbeitet und schulische Lücken geschlossen. So haben auch besonders belastete Schüler die Möglichkeit, einen guten und fristgerechten Schulabschluss zu erlangen (vgl. Jugenddorf Christophorusschulen Berchtesgaden, 2000). Die Nachwuchstalente der vertretenen Sportarten (Ski alpin, Skilanglauf, Skispringen, Nordische Kombination, Biathlon, Rodeln, Eisschnelllauf, Snowboard) finden hier optimale Trainingsmöglichkeiten vor. Sportanlagen wie Abfahrtstrecken, Langlaufloipen, Halfpipes, Rodelbahnen und eine Sommersprungschanze befinden sich in nächster Umgebung der Schule. Somit entfallen lange Anfahrtswege zum Training. Das Training wird von den Trainern der jeweiligen Sportverbände durchgeführt. Ein "Sportkoordinator" an der Schule regelt als Schnittstelle die zeitlichen Abläufe der Sportler und gleicht Zeitbelastungen aus. Seine räumliche Nähe zu den verantwortlichen Trainern erlaubt rasche Absprachen vor Ort.

Das Internat umfasst 110 Heimplätze, davon werden derzeit 60 von Sportlern im Internat genutzt. In den verschiedenen Internatsgebäuden bilden jeweils 10 bis 15 Jugendliche eine Wohngemeinschaft, die von Sozialpädagogen betreut wird. Es besteht eine 24 Stunden Betreuung mit dazugehöriger Vollverpflegung. Für die Gruppe der Leistungssportler gibt es in Abstimmung mit den Ernährungsberatern des Olympiastützpunktes Bayern spezielle Zusatznahrung. Im Internat werden täglich Lernzeiten und Sonderlernzeiten durch die Lehrer und Erzieher betreut. Die wesentlichen pädagogischen Ziele der Lernzeitbetreuung nach dem schulischen Unterricht sind die Steigerung der Lernfähigkeit und der Leistungsbereitschaft. Dabei arbeiten Schule und Internat eng zusammen, um schulischen Schwierigkeiten vorzubeugen bzw. diese gezielt abzubauen.

Wenn man nun diese Einrichtung nach den in Kapitel 3.2 angesprochenen Kriterien zur Analyse der Struktur von Sportinternaten analysiert, kommt man zu folgendem Ergebnis: Die Eliteschule des Sports in Berchtesgaden ist eine sportbetonte Schule mit eingebundenem Vollinternat, internen Schulen, öffentlich bzw. staatlicher (kirchlicher) Trägerschaft und Anbindung an Stützpunkte und Leistungszentren. Das sportliche Zielniveau ist differenziert zu betrachten, denn im Vordergrund steht nicht nur die Förderung des Hochleistungssports, sondern man setzt hier in der Komplexität bewusst eine Alternative. Sport im CJD will alternativ sein, denn auch den Schülern ohne leistungssportliche Ambitionen wird neben den etablierten Breitensportarten eine große Palette an Erlebnissportarten angeboten. Somit existiert hier eine Mischform von Hochleistungssport und Sport als Mittel zur Persönlichkeitsbildung. Dieter Oppermann (damaliger Sprecher der Geschäftsleitung des CJD) hat in einer Festschrift zum 25-jährigen Jubiläum 1995 zusammenfassend ausgeführt:

"An der Jugenddorf Christophorusschule Berchtesgaden ist mit dem so genannten Wintersport-Schulzentrum seitens des CJD beispielhaft ein Weg hinaus aus dem angeblichen unvermeidlichen Zwiespalt beschritten worden. Wir haben bewiesen, daß es absolut kein Widerspruch ist, jungen Menschen, die sich mit Leib und Seele dem Leistungssport verschrieben haben, gleichzeitig zu einem ausgezeichneten geistigen Leistungsvermögen zu verhelfen. Hierzu gehört ebenso Schule wie Persönlichkeitsbildung, die durch eine ganzheitliche Begleitung im gemeinsamen Leben eines Jugenddorfes erfolgt" (Deutscher Skiverband, 1995, S. 8).

Das dieses System der Sportförderung an dieser Einrichtung sehr erfolgreich ist, kann man an den bisher herausragenden Absolventen wie z. B. Michael Veith, Marina Kiehl, Michaela Gerg-Leitner, Hilde Gerg, Hermann Weinbuch, Hubert Schwarz, Georg Hackl und Barbara Niedernhuber erkennen. Aber auch aktuelle internationale Erfolge wie z. B. durch Evi Sachenbacher und Maria Riesch (vgl. Jugenddorf Christophorusschulen Berchtesgaden, 2004) verdeutlichen, dass man derzeit immer wieder hervorragende Spitzensportler und Spitzensportlerinnen hervorbringt.

4 THEORIE

Aufgrund des in der Problemstellung beschriebenen Theoriedefizits des Qualitätsmanagements, zeigen die folgenden Kapitel theoretische Ansätze und Modelle aus dem Qualitätsmanagement heraus. Dabei wird der Versuch unternommen, die jeweils aktuellen Ansätze und Modelle mit theoretischen Richtungen aus den Sozialwissenschaften zu vergleichen, um etwaige Übereinstimmungen oder theoretische Anknüpfungspunkte zu zeigen.

In dem ersten Hauptteil werden die grundlegenden Parameter zum Qualitätsmanagement in Organisationen beschrieben und das Qualitätsmanagement als Basiskonzept jeglicher Organisation hervorgehoben. So wie es auch für Produktionsbetriebe möglich ist, Qualitätsmanagement als prozesshaftes Vorgehen systematisch anzuwenden, ist es genauso in der öffentlichen oder privaten Schule sowie jeder anderen Organisation möglich, Maßnahmen oder Systeme des Qualitätsmanagements einzuführen. Dazu wird in einem ersten Schritt die historische Skizze zur Entwicklung von Qualitätsmanagement und Qualitätsentwicklung dargelegt. Anschließend werden die gängigen Qualitätsmodelle gezeigt, der Begriff der Qualität und insbesondere der Dienstleistungsqualität erarbeitet, um über die Möglichkeiten des Prozessmanagements, der Balanced Scorecard und der integrierten Modelle abschließend die Möglichkeiten einer Implementierung zu erarbeiten.

Für die vorliegende Arbeit werden die handlungstheoretischen Grundlagen den zu beschreibenden Modellen und Ansätzen im Qualitätsmanagement der Unternehmungen entsprechend dargestellt. Im zweiten Hauptteil werden die theoretischen Grundlagen und Rahmenbedingungen erläutert, welche auch für das Qualitätsmanagement anwendbar sind. Dazu ist eine Teilung des handlungstheoretischen Rahmenkonzepts in drei Bereiche sinnvoll, um eine deutliche Zuordnung an die hauptsächlichen Fragestellungen erfolgen zu lassen. Zunächst werden die Grundannahmen in der Handlungstheorie und der Begriff der Handlung dargestellt, anschließend wird die Handlungssituation näher definiert und abschließend geht es um die Darstellung des Handlungsraumes bzw. des Handlungsspielraumes.

Bei der Darstellung des handlungstheoretischen Konzepts im Zusammenhang mit QMS kann man zum einen von den grundlegenden Sachverhalten ausgehen, dass zum einen das Praxisfeld das Qualitätsmanagement und dessen Umsetzung in Unternehmen ist. Zum anderen liegt im Handeln die aktive Auseinandersetzung mit Aufgabenstellungen und Umweltgegebenheiten.

Eine gemeinsame theoretische Basis, ein integratives Konzept aller Qualitätsbemühungen, dass die qualitätswissenschaftliche Forschung strukturiert, die Ergebnisse dabei in einen

schlüssigen Zusammenhang bringt und für eine Unternehmensberatung wichtige Gesamtansicht des praktischen Feldes der Qualitätsmanagementsysteme fehlt bislang. Nitsch (1986, S. 189) beschreibt die allgemeine Aufgabe der Sportpsychologie, die man auch für den betrachteten Gegenstand dieser Arbeit abgeändert zur Hilfe nehmen kann wie folgt:

Die allgemeine Aufgabe von handlungstheoretisch orientiertem Qualitätsmanagement in Unternehmen besteht in der Beschreibung, Erklärung und Vorhersage *unternehmensbezogener* (Herv. i. Orig.) Handlungen mit dem praktischen Ziel, wissenschaftlich begründete Möglichkeiten zu deren Beeinflussung zu entwickeln und in ethisch vertretbarer Weise zum Einsatz zu bringen (in Anlehnung an Nitsch, 1986, S. 189). Ziel der Bemühungen muss es sein, das vorliegende handlungstheoretische Wissen zu Vermittlungszwecken so aufzubereiten, dass es auch für Nicht-Fachleute der Handlungstheorie verständlich und handhabbar bleibt. Einen völlig neuen und ausdiskutierten Rahmen für Qualitätsmanagementsysteme wird die vorliegende Arbeit nicht leisten können, aber einen ersten Weg aufzeigen, der machbar, wissenschaftlich begründet, zielführend und praktikabel ist.

Das Konzept der Handlung wird für diese Arbeit als Rahmen genutzt, um hiernach Qualitätsmanagementsysteme unter dieser Perspektive zu integrieren. Diese Integration erfolgt unter Berücksichtigung der im ersten Hauptteil gezeigten Ansätze und Modelle im Qualitätsmanagement. Es wird ausführlich dargestellt, von welchem Menschenbild ausgegangen wird und wie in diesem Zusammenhang Handeln in Organisationen verstanden wird.

4.1 Qualität

Bevor die Systeme, Modelle und Konzepte beschrieben werden, ist es notwendig, den Begriff Qualität näher zu erläutern. Um in der Qualitätsdiskussion nicht aneinander vorbeizureden ist es erforderlich, die verschiedenen Facetten des Begriffes Qualität darzulegen. Zu dem Thema Qualität gibt es verschiedene Sichtweisen, die an dieser Stelle genannt werden können. Allerdings bleiben die im Folgenden gezeigten Definitionen unvollständig angesichts des immensen Umfangs an Quellen zum Thema Qualität.

4.1.1 Sprachlicher Begriff der Qualität

Zunächst kann man einen Definitionsversuch über die Sprache angehen. In der lateinischen Sprache gibt es ausgehend vom Wort *qualis* (wie beschaffen) das Gegensatzpaar Quantität/Qualität. Die Quantität macht eine Aussage zum mengenmäßigen Umfang einer Sache, während die Qualität eher deren Eigenschaften beschreibt. Dabei muss man umgangssprachlich zum Begriff "Sache" noch "Immaterielles" hinzufügen. Die Eigenschaft Qualität lässt sich als Güte oder Beschaffenheit einer Einheit definieren (vgl. Zollondz, 2001, S. 143). Eine umfangreichere Definition gibt Masing (Masing, 1988, S. 3): "Der allgemeine Sprachgebrauch bezeichnet als "Qualitätserzeugnis" ein Produkt, dessen Eigenschaften ein ausgewogenes Maß landläufiger Mindestexpectationen deutlich überschreiten, insbesondere im Hinblick auf die Veränderungen unserer Zeit". Den Definitionen ist gemeinsam, dass beide Produkte oder Dienstleistungen in Attribute aufteilen (vgl. Haller, 1995, S. 5). An weiteren Definitionsvorschlägen mangelt es nicht in der Dokumentation der wissenschaftlichen Literatur zum Thema Qualität. Um den Begriff zu veranschaulichen hat Geiger (1988, S. 39) anhand dem Bild einer Waage den Begriff der Qualität definiert:

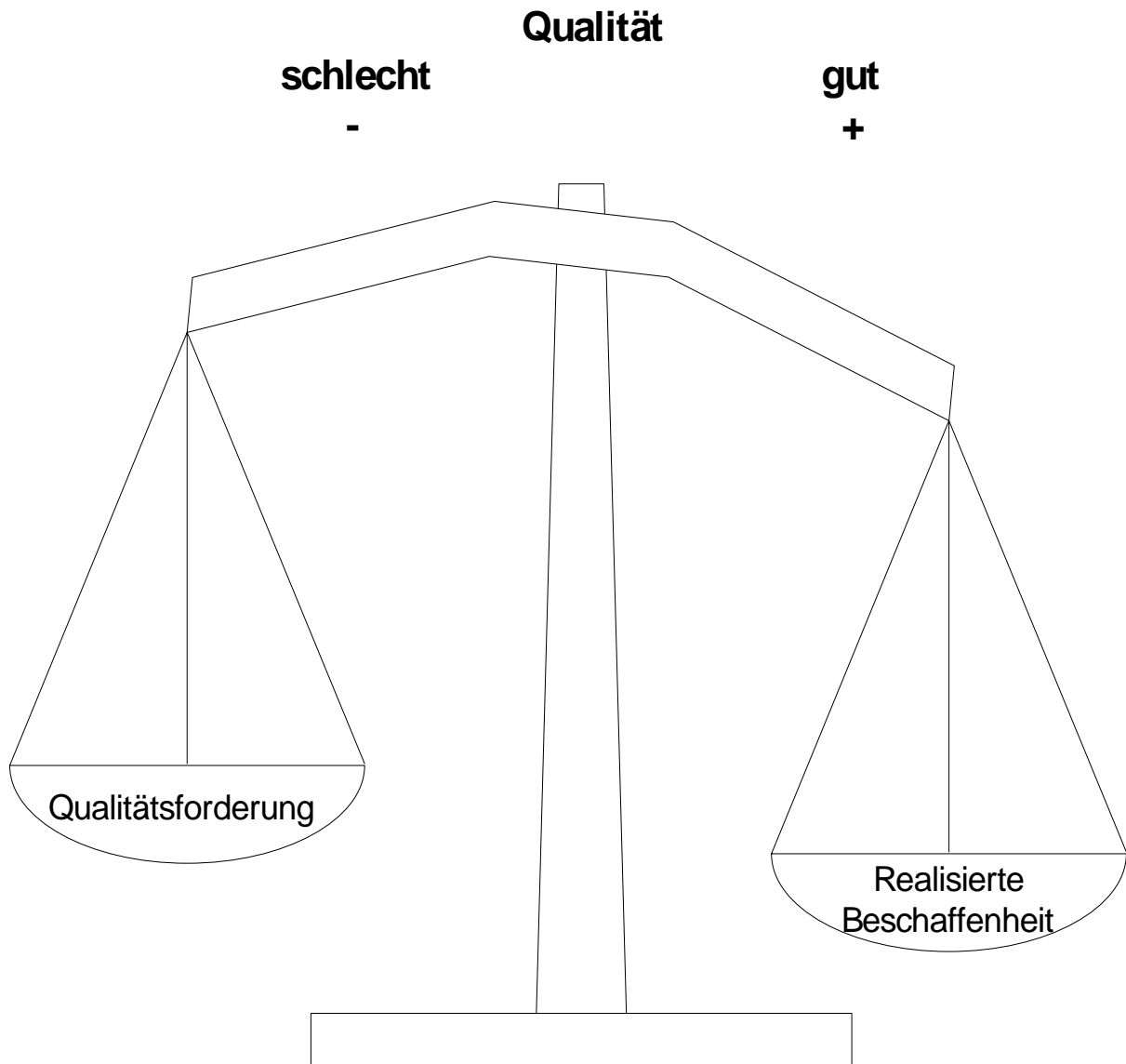


Abb. 4.1: Veranschaulichung des Qualitätsbegriffs (nach Geiger, 1988, S. 39).

Die Abbildung 4.1 zeigt eine Waage mit den beiden Waagschalen der Qualitätsforderungen und der realisierten Beschaffenheit des Produktes oder der Dienstleistung. Damit ist auf der linken Seite die Summe der Einzelforderungen zu verstehen und auf der rechten Seite die Summe der Einzelergebnisse. Wenn die Forderungen zu Lasten der Ergebnisse überwiegen, handelt es sich um eine mindere Qualität. Sind die Ergebnisse schwerwiegender als die Forderungen, so erzielt man eine gute Qualität. Der Qualitätsbegriff wird bei Geiger sehr umfassend hergeleitet und wie folgt definiert:

"Im Qualitätsmanagement ist Qualität ein Maßstab: Sie bezeichnet das Ergebnis des Vergleichs zwischen zwei Beschaffenheiten, die beide zur betrachteten Einheit gehören. Qualität als Fachbegriff ist also nicht diese Beschaffenheit selbst, wie im Lateinischen und großenteils auch in der deutschen Sprache, oder gar eine besonders gute Beschaf-

fenheit. ... Die erste der beiden Beschaffenheiten ist die an der realisierten Einheit festgestellte Beschaffenheit. Sie heißt vereinfacht "realisierte Beschaffenheit". Mit ihr betrachtet man allerdings nur qualitätsbezogen interessierende Merkmale. Diese erste Beschaffenheit ist also die Gesamtheit der betrachteten Qualitätsmerkmale und ihrer Werte, wie sie realisiert wurden. Die zweite Beschaffenheit ist die Bezugsbeschaffenheit für den Vergleich. Es ist die geforderte Beschaffenheit. Sie hat die Begriffsbezeichnung Qualitätsforderung und ist die Gesamtheit der betrachteten Einzelforderungen an die Qualitätsmerkmale und ihre Werte. Die Definition für den Fachbegriff Qualität lautet daher:

Realisierte Beschaffenheit einer Einheit bezüglich Qualitätsforderung an diese" (Geiger, 2001, S. 801).

Was fachlich gemeint ist wird anhand des Schaubildes in der Abbildung 4.1 deutlich. Qualität wird zu einem Maßstabsbegriff. Eine eher technokratische Definition gibt die Norm 9000:2000 in ihrer neusten Fassung: "Grad, in dem ein Satz inhärenter Merkmale Anforderungen erfüllt" (DIN EN ISO 9000:2000, 2000, S. 18). Im Sinne der Deutschen Gesellschaft für Qualität (DGQ, 1995, S. 30) definiert Stauss den Begriff ähnlich: "Qualität ist die Gesamtheit von Eigenschaften und Merkmalen eines Produkts oder einer Tätigkeit, die sich auf deren Eignung zur Erfüllung gegebener Erfordernisse bezieht" (Stauss, 1991, S. 23). Die Definitionen haben sowohl für Produkte als auch für Dienstleistungen Gültigkeit. Die Definitionen der Total Management Konzepte sind aufgrund der Praxisorientierung eher undifferenziert (vgl. Bezold, 1996, S. 38). Zumeist findet man dort wie später noch beschrieben Qualitätspostulate, Qualitätsimperative oder Qualitätsprinzipien (vgl. Crosby, 1990, S. 102; Deming 1982, S. 23; Feigenbaum, 1983, S. 823; Taguchi & Clausing, 1990, S. 66).

4.1.2 Teleologischer Begriff der Qualität

Die bisher gezeigten Definitionen des Begriffes Qualität zeigen recht deutlich, dass Qualität durch einen vom Betrachter vorgenommenen Vergleich entsteht. Die zunächst wertfrei anmutenden Begriffsdefinitionen klären allerdings nicht, wer Anforderungen festlegt (vgl. Haller, 1995, S. 6). Wenn man Güter aus ihrer Fähigkeit heraus definiert, Bedürfnisse aus der vom Menschen gesetzten Zwecksetzung heraus zu erfüllen, erhalten die Eigenschaften der Leistung eine subjektive Bedeutung. Ein solch zweckorientierter Qualitätsbegriff wird als teleologischer Qualitätsbegriff verstanden. Danach sind die Eigenschaften von Bedeutung, die einer Zwecksetzung zugeordnet werden können. Die Qualität einer Leistung liegt also nicht in ihr selbst, sondern definiert sich durch die Zweckeignung auf die menschlichen Bedürfnisse. In der Regel ist der Begriff der Qualität positiv besetzt im Sinne von überdurchschnittlicher Güte. Dennoch bleibt der Grad der Erfüllung offen und kann damit auch eine negative Beurtei-

lung enthalten. "Die Eignung der Eigenschaften im Hinblick auf eine spezifische Zweckerfüllung kann alle Ausprägungen zwischen sehr gut und sehr schlecht annehmen" (Petrick & Reihlen, 1980, S. 31). Qualität steht demnach immer in Bezug zu einem anderen Konstrukt. Petrick und Reihlen folgern weiter, dass der teleologische Qualitätsbegriff auf subjektiven Zwecksetzungen beruht. Individuen nehmen Eigenschaften subjektiv wahr und die Beurteilung erfolgt im Hinblick auf die Brauchbarkeit oder Tauglichkeit. Diese doppelte Subjektivität führt zu einer stark interindividuellen Beurteilung von Qualität. "Hieraus ergibt sich die Frage nach der generellen Existenz eines Konstruktes der objektiven Qualität" (Wimmer, 1975, S. 5). Im wissenschaftlichen Sinne kann diese Frage bejaht werden, da Werturteile von Individuen weitestgehend dazu tendieren, Übereinstimmungen vor dem Hintergrund gleicher Normen zu geben. In besonderem Maße trägt besonders die empirische Vorgehensweise zur Verobjektivierung eines Qualitätsurteils bei. Unter objektiv versteht Popper die intersubjektive Nachprüfbarkeit einer Aussage (vgl. Popper, 1969, S. 19f.; Wimmer, 1975, S. 4).

4.1.3 Partialanalytischer Begriff der Qualität

Bei dieser Begriffsdefinition aus dem Jahr 1984 geht Garvin mit einer Partialanalyse vor und bestimmt fünf Qualitätsdefinitionen (vgl. Garvin, 1984, S. 25f.). Der Ansatz selbst entsteht aus den unterschiedlichen Betrachtungsweisen und Standpunkten der verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen zum Thema Qualität. Philosophen betrachten Qualität eher aus definitivischer Sicht, Volkswirte legen den Schwerpunkt auf das Marktgleichgewicht. Marketing beschäftigt sich mit dem Käuferverhalten und Operation Management legt die Sichtweise der Qualitätsingenieure dar. Kamiske und Brauer (2003, S. 169f.) beschreiben die fünf Teilqualitäten nach Garvin wie folgt:

- Die transzendente Sichtweise
Qualität ist absolut und universell erkennbar, ein Zeichen von kompromisslos hohen Ansprüchen und Leistungen, sie ist nicht präzise zu definieren und wird nur durch Erfahrung empfunden.
- Die produktbezogene Sichtweise
Qualität ist präzise und messbar, Qualitätsunterschiede werden durch bestimmte Eigenschaften oder Bestandteile eines Produkts auch quantitativ widerspiegelt.
- Die anwenderbezogene Sichtweise

Qualität liegt im Auge des Betrachters und weniger im Produkt, individuelle Konsumenten haben unterschiedliche Wünsche und Bedürfnisse, wobei diejenigen Güter, welche diese Bedürfnisse am besten befriedigen, als qualitativ besonders hochstehend betrachtet werden.

- Die prozessbezogene Sichtweise

Qualität ist das Einhalten von Spezifikationen, jede Abweichung impliziert eine Verminderung, hervorragende Qualität entsteht durch eine gut ausgeführte Arbeit, deren Ergebnis die Anforderungen zuverlässig und sicher erfüllt.

- Die Preis-Nutzen-bezogene Sichtweise

Qualität wird durch Kosten und Preise ausgedrückt, ein Qualitätsprodukt erfüllt eine bestimmte Leistung zu einem akzeptablen Preis bzw. in Übereinstimmung mit Spezifikationen zu akzeptablen Kosten.

Die transzendente Sichtweise lässt sich aufgrund ihrer vagen Definition am wenigsten in Qualitätsmessungen einsetzen. Die verbleibenden vier Sichtweisen können alle zu Qualitätsbeurteilungen herangezogen werden und eignen sich besonders für eine umfassende Entwicklung einer Qualitätsstrategie oder auch einer Bewertung wie sie noch im TQM Ansatz deutlich wird. Aus heutiger Sicht müsste das Modell noch um eine weitere Sichtweise ergänzt werden, nämlich die Sichtweise der Mitarbeiter. In den TQM orientierten Ansätzen ist dies erkannt worden und spielt eine wesentliche Rolle bei der Beurteilung von Qualität. Für eine weitergehende Diskussion dieses Ansatzes sei hier auf Haller (1995, S. 14ff.) verwiesen.

4.1.4 Produktbezogener Begriff der Qualität

Kamiske und Brauer (2003, S. 170) beschreiben in Anlehnung an Garvin die acht Dimensionen der Produktqualität, die als Zerlegung des Qualitätsbegriffs in handhabbare Einheiten (Operationalisierung) zu verstehen sind:

- Gebrauchsnutzen
- Ausstattung
- Zuverlässigkeit
- Normgerechtigkeit
- Haltbarkeit
- Kundendienst

- Ästhetik
- Qualitätsimage

In dieser Aufzählung taucht bereits der Begriff des Qualitätsimages auf. Die handlungstheoretisch fundierten Überlegungen aus der Imageforschung heraus werden im zweiten Hauptteil noch dezidiert betrachtet. Eine weitere Überlegung zu diesen Dimensionen von Qualität stellen Kamiske und Brauer in Anlehnung an Prefi (2001) an. Es gibt eine "Protective Quality" wonach rational erkennbare und messbare Merkmale wie Verarbeitung, Zuverlässigkeit und Lebensdauer erfasst werden. Die "End of Life" Tests in produzierenden Unternehmungen sind ein deutlicher Beleg für diese Sichtweise. Im Gegensatz dazu steht die "Perceived Quality" im Sinne einer "Anmutungsqualität", wie sie mit unseren Sinnen aufgenommen werden kann.

- Sehen: schöner Anblick (Form, Oberfläche).
- Hören: guter Klang (Motorgeräusch, Klang beim Schließen einer Türe).
- Fühlen: Anfassempfinden (Kleidung, Handlauf einer Treppe).
- Riechen: Wohlgerüche (Nahrungsmittel, Ledersitze).
- Schmecken: Schmackhaftigkeit (Essen und Trinken).

Kamiske und Brauer kommen zu dem Schluss, dass sich Qualität auch in einer Formel darstellen lässt: $\text{Qualität} = \text{Technik} + \text{Geisteshaltung}$

"Vor diesem Hintergrund ist auch der formelmäßige Ansatz $\text{Qualität} = \text{Technik} + \text{Geisteshaltung}$ zu betrachten. Er bezieht sich vor allem darauf, wie Qualität entsteht, nämlich mit Hilfe der Technik auf der Basis einer entsprechenden Geisteshaltung. Beide Bestandteile sind als gleichwertig zu betrachten. Dies schließt auch eine Betrachtung der Qualität des gesamten Unternehmens (Unternehmensqualität) ein und führt dann in einer konsequenten Weiterentwicklung zu einem multidimensionalen Qualitätsbegriff, der den Anforderungen eines umfassenden Qualitätskonzepts im Sinne von Total Quality Management (TQM) Rechnung trägt" (Kamiske & Brauer, 2004, S. 26).

Dieser umfassende Qualitätsbegriff wird grafisch wie folgt dargestellt:

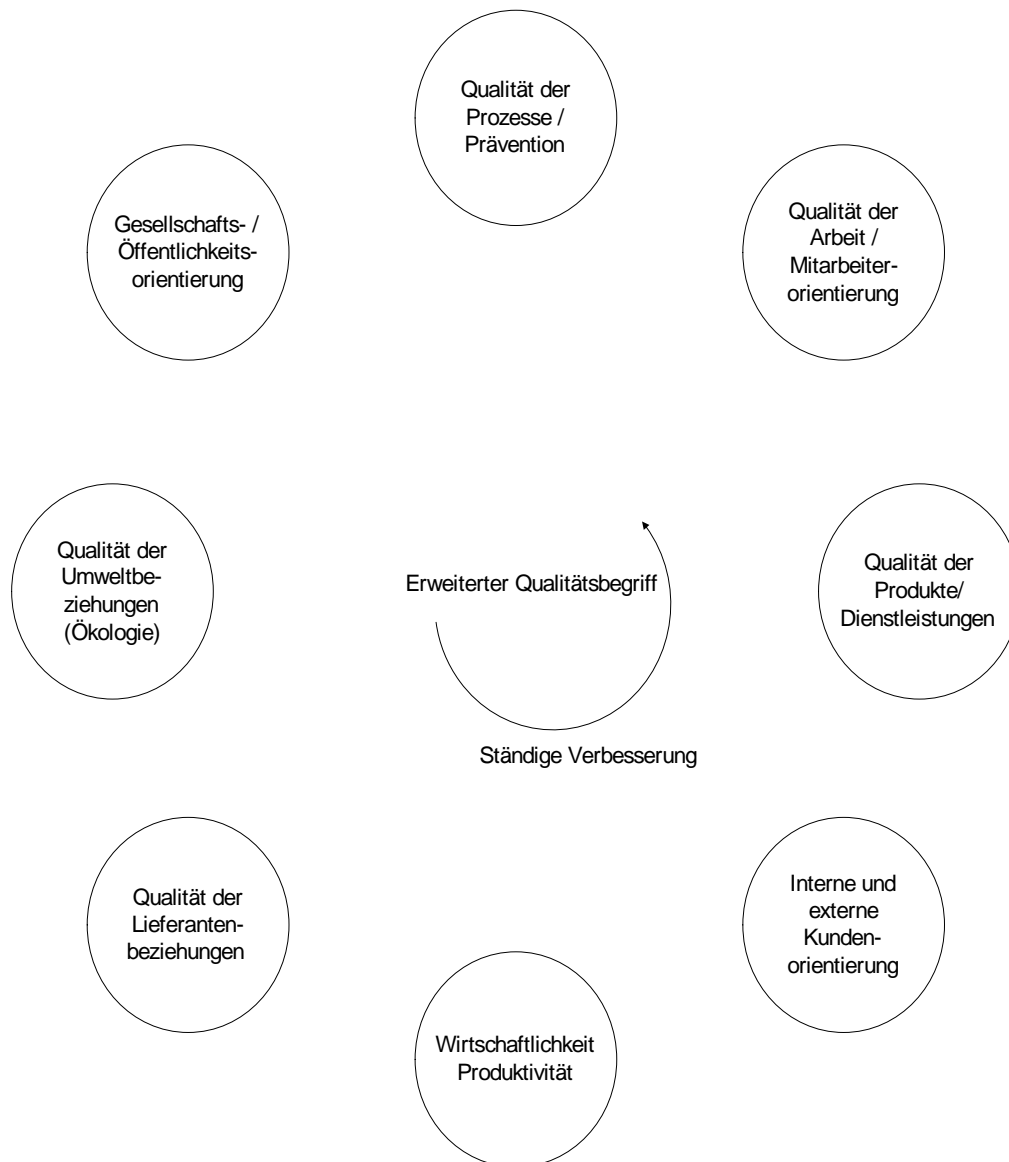


Abb. 4.2: Erweiterter Qualitätsbegriff (nach Kamiske & Brauer, 2004, S. 27).

Die Abbildung 4.2 zeigt die vielfältigen Dimensionen des Qualitätsbegriffes im unternehmerischen Umfeld. Der Qualitätsbegriff hat sich im Laufe seiner Entwicklung ständig erweitert. Vor dem Hintergrund der Total Quality Management Modelle sind hier vor allem die grundsätzliche Kundenorientierung des Qualitätsbegriffs und die Differenzierung in externe und interne Kunden, weiterhin die Berücksichtigung sozialer Belange – auch der Mitarbeiter – sowie die gezielte Analyse von Prozessen und die ständige Verbesserung sämtlicher Tätigkeiten zu nennen. Des Weiteren wird die Qualität der Lieferantenbeziehungen bewertet und im Sinne der Ergebnisqualität die Wirtschaftlichkeit und Produktivität in die ganzheitliche Be-

trachtung einbezogen. Die Qualität der Umweltbeziehungen ist aus ökologischer Sichtweise für produzierende Unternehmungen heute schon eine Selbstverständlichkeit geworden. Zusammenfassend kann man sagen, dass der Begriff der Qualität zur Zeit immer noch eine bedeutende inhaltliche Ausdehnung erfährt (vgl. Kamiske & Brauer, 2004, S. 27f.).

Für die vorliegende Arbeit ist insbesondere der Begriff der Dienstleistungsqualität von Relevanz und wird daher im nächsten Kapitel ausführlich beschrieben.

4.1.5 Dienstleistungsbezogener Begriff der Qualität

Die Einschätzung der Dienstleistungsqualität ist problematischer als bei reinen Sachleistungen. "Aufgrund der enormen Ausdifferenzierung und Heterogenität von Dienstleistungen ist es schwierig, eine allgemein akzeptable Dienstleistungsdefinition zu erarbeiten" (Bezold, 1996, S. 63). Eine anerkannte Lösung dieses Problems liegt in einer Herausarbeitung von konstitutiven Merkmalen, die Dienstleistungen betreffen. Die wichtigsten konstitutiven Merkmale sind Intangibilität und Immaterialität sowie die Kontaktnotwendigkeit. Fassnacht (2001, S. 133) nennt weitere konstitutive Merkmale einer Dienstleistung wie Verderblichkeit, Integration des externen Faktors, wahrgenommenes Kaufrisiko und Individualität. Bruhn (2004, S. 2) beschreibt noch in diesem Zusammenhang die Unteilbarkeit von Dienstleistungen, da Produktion und Konsumption simultan erfolgen. Um einen besseren Überblick von dem Begriff der Dienstleistungsqualität zu bekommen, werden fünf anerkannte Ansätze gezeigt.

4.1.5.1 Das Modell von Donabedian

Bereits 1966 beschäftigte sich Donabedian mit der Beschreibung von Qualität in Serviceleistungen. Sowohl das Gesundheits- als auch das Dienstleistungswesen greifen auf dieses Modell zurück. In diesem Ansatz wird eine Unterscheidung zwischen Potenzial-, Prozess- und Ergebnisdimension vorgenommen. Dabei werden im englischsprachigen Original die Begriffe "structure-process-outcome" verwendet (Donabedian, 1980, S. 26). Der Begriff Struktur ist im Deutschen mit Potenzial übersetzt, da dieser den Sachverhalt besser wiedergibt. Das Modell stellt sich wie folgt dar:

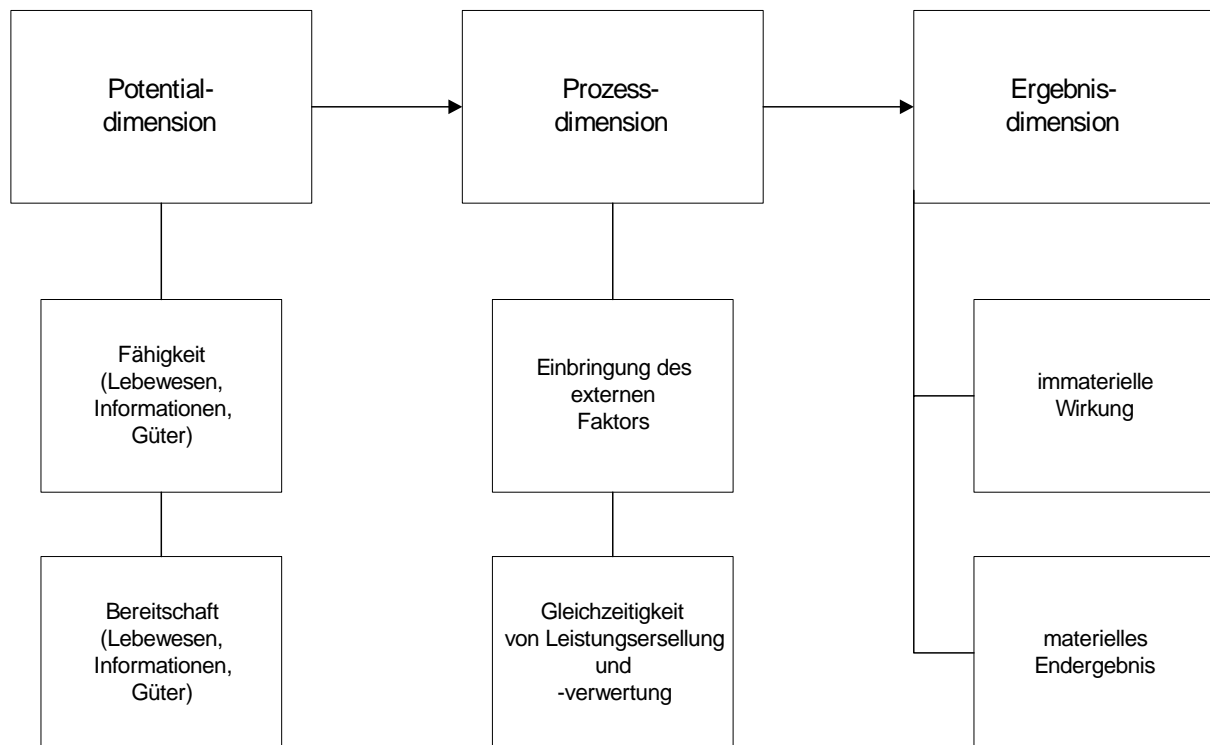


Abb. 4.3: Drei Dimensionen Modell der Dienstleistungsqualität (nach Kamiske & Brauer, 2003, S. 61).

Die Potenzialdimension umfasst die sachlichen, organisatorischen und persönlichen Voraussetzungen des Dienstleistungsanbieters. Hier steht die Wahrnehmung der Strukturen und Potenziale des Dienstleistungsanbieters im Vordergrund. Am Beispiel einer Eliteschule des Sports sind hier Marktstellung, Größe und die Anzahl und Qualifikation der Mitarbeiter zu nennen.

Mit Prozess bezeichnet Donabedian eine Anzahl von interaktionsorientierten Aktivitäten, deren Messung direkt oder indirekt möglich ist. Es handelt sich also um die Maßnahmen des Dienstleisters, die während der Leistungserstellung notwendig sind. An der Eliteschule des Sports sind das z. B. die Qualität der Aufnahmegespräche, die pädagogische Betreuung der Schüler oder auch der Ablauf von Verwaltungsprozessen.

In der Ergebnisdimension wird die Erreichung der Leistungsziele gemessen. Gemeint ist damit die Beurteilung der erfolgten Leistung bzw. des Ergebnisses des Dienstleistungsprozesses. Dies kann z. B. die erfolgte Leistung bei absinkendem Notenstand der Schüler anhand des Umfangs der tatsächlich und zusätzlich erbrachten schulischen Förderungen im Hinblick auf die Zeitspanne bis zur Regulierung des Defizits sein. An diesem Beispiel wird deutlich, dass die Ergebnisqualität einerseits tatsächlich messbar ist, andererseits auch eine immateriel-

le Wirkung beim Kunden entsteht. Die Grafik in der Abbildung 4.3 zeigt diese Unterteilung bei der Ergebnisdimension.

Donabedian unterstellt den drei Komponenten eine funktionale Beziehung. Diese Trichotomie wurde von zahlreichen Wissenschaftlern weiterentwickelt und korrespondiert mit den dimensionsanalytischen Ansätzen (Corsten, 1985; Lehmann, 1989; Meyer & Mattmüller, 1987).

4.1.5.2 Das Modell von Grönroos

Grönroos beschreibt in seinem Ansatz die Qualitätswahrnehmung aus der Sicht des Nachfragers. Dabei unterteilt er die Dienstleistungsqualität in eine technische und funktionale Dimension (vgl. Grönroos, 1982, S. 61). Die Dienstleistungsqualität beruht auf den beiden Variablen der erwarteten und erhaltenen Dienstleistung. Die technische Dimension umfasst dabei, was der Nachfrager vom Dienstleistungsanbieter erhält. Für die Eliteschule des Sports handelt es sich hierbei um die Angebotspalette der Einrichtung.

Wie er es bekommt wird in der Leistungserbringung als funktionale Dimension festgemacht. Am o. g. Beispiel kann das die fachliche Eignung der pädagogischen Mitarbeiter oder die Höflichkeit der übrigen Mitarbeiter sein.

Für die vorliegende Arbeit von Bedeutung ist, dass eine zusätzliche Dimension aufgemacht wird, nämlich das Image des Dienstleistungsanbieters. Dabei kommt dem Image eine Filterfunktion zwischen empfundener technischer und funktionaler Qualität zu (vgl. Bezold, 1996, S. 46).

Das Modell ist wie folgt dargestellt:

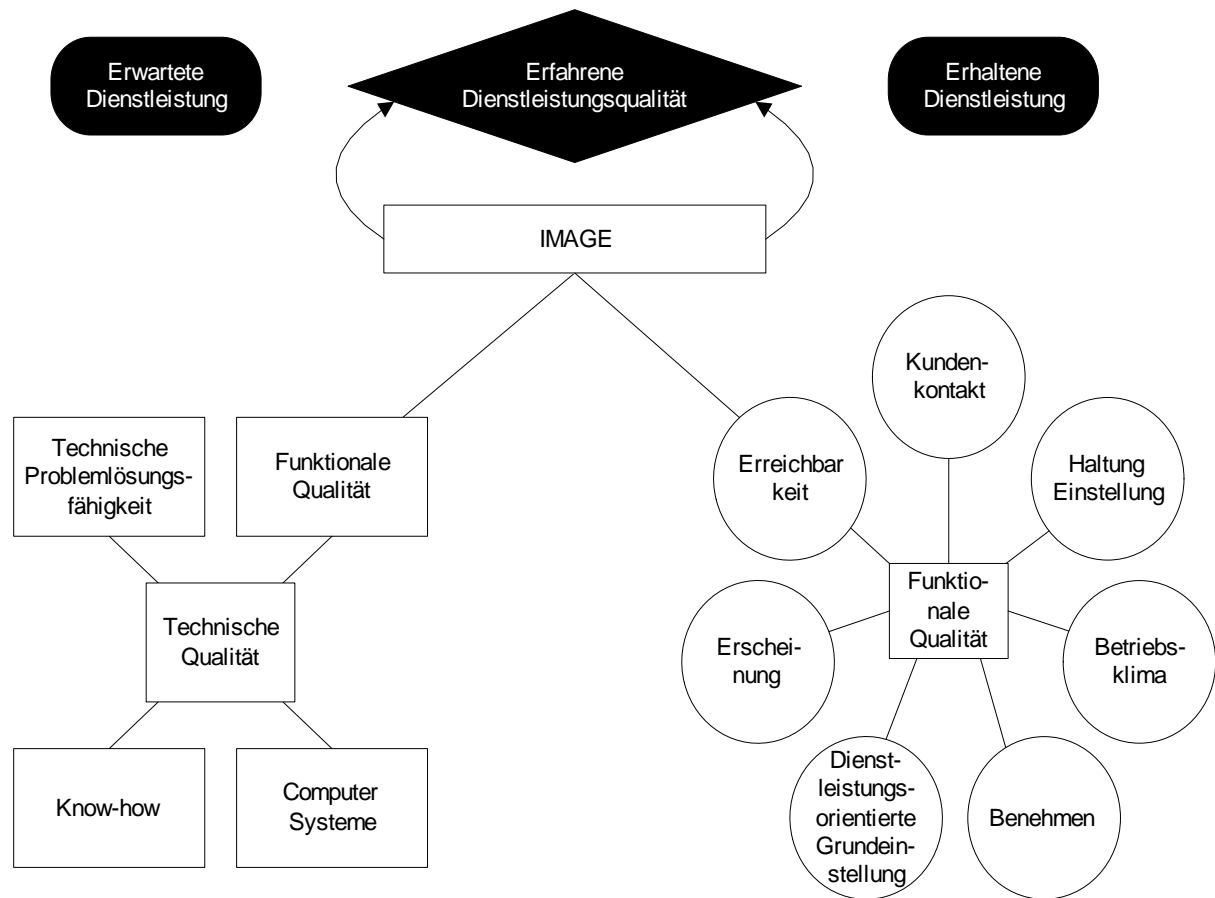


Abb. 4.4: Das Qualitätskonzept von Grönroos (1982, S. 79; zit. n. Meyer & Mattmüller, 1987, S. 191).

In dem o. g. Modell wird der Begriff des Images erstmalig im Zusammenhang mit Qualitätsmanagement in Verbindung gebracht. Für das Gesamtqualitätsurteil des Kunden ist nach Grönroos (1972, S. 79f.) die Zufriedenheit im Sinne der funktionalen Qualität bedeutsamer als die technische Qualität. Unter bestimmten Umständen sind sogar Defizite auszugleichen (vgl. Küpers, 2001, S. 592). Küpers kritisiert an dem Modell vor allem:

"Dienstleistungen erweisen sich als überaus komplexe, ganzheitliche Prozesse, die durch das Modell von Grönroos mit seinen Teilqualitäten nur unzureichend gefasst werden können. Für ein Verstehen des gesamten Dienstleistungsprozesses ist es notwendig, systematisch auf die Interaktion der Dienstleistungspartner abzustellen" (Küpers, 2001, S. 592).

Vor diesem Hintergrund entsteht das Dienstleistungsmodell von Meyer und Mattmüller. Zuvor sei aber noch der Ansatz von Berry gezeigt, der eine weitere fruchtbare Sichtweise in die Diskussion einbringt.

4.1.5.3 Das Modell von Berry

Im Jahr 1986 brachte Berry eine weitere Überlegung zum Begriff der Dienstleistungsqualität ein, indem er in Routine- und Ausnahmedimensionen unterschied. Mit Routine ist das gemeint, was ein Kunde während eines typischen Dienstleistungskaufs erwarten kann. In der Ausnahmedimension kommt das Außergewöhnliche ins Spiel. Hier wird der Dienstleistungsanbieter mit unvorhergesehenen Kundenwünschen konfrontiert (vgl. Bezold, 1996, S. 47). Die Dienstleistungsqualität wird aus Kundensicht maßgeblich beeinflusst. Es handelt sich um Ausnahmezustände, die ein individuelles Vorgehen erfordern. Berry (1986, S. 7) unterstreicht die aufgeschlossene Einstellung gegenüber Problemfällen und fordert: "Service firms should strive for perfect service but be prepared to respond when things go wrong. How firms respond when things go wrong is the acid test for service quality" (Berry, 1986, S. 7). Die Wichtigkeit dieser Aussage ist mittlerweile auch durch die DIN EN ISO Norm 9001:2000 belegt, da diese von zertifizierten Einrichtungen Verfahrensanweisungen zu Vorbeugemaßnahmen (Pkt. 8.5.3), Fehler- und Beschwerdemanagement (Pkte. 8.3; 8.5; 8.5.2) einfordern (vgl. Gietl & Lobinger, 2002, S. 236). Die Ideen Berrys gehen in das nachfolgend gezeigte Modell von Parasuraman et al. ein, so dass hier nicht mehr in ausführlicher Form darauf eingegangen wird.

4.1.5.4 Das Modell von Meyer und Mattmüller

Unter Berücksichtigung der bislang vernachlässigten Komponente des externen Faktors bei der Dienstleistungsbeschreibung, entwickeln Meyer und Mattmüller das Modell von Donabedian weiter und integrieren es in das Modell von Grönroos. "Intention der Verfasser war hierbei vor allem die Darstellung der Entwicklung von Qualität als komplexes Konstrukt im Ablauf des gesamten Dienstleistungsprozesses" (Haller, 1995, S. 73).

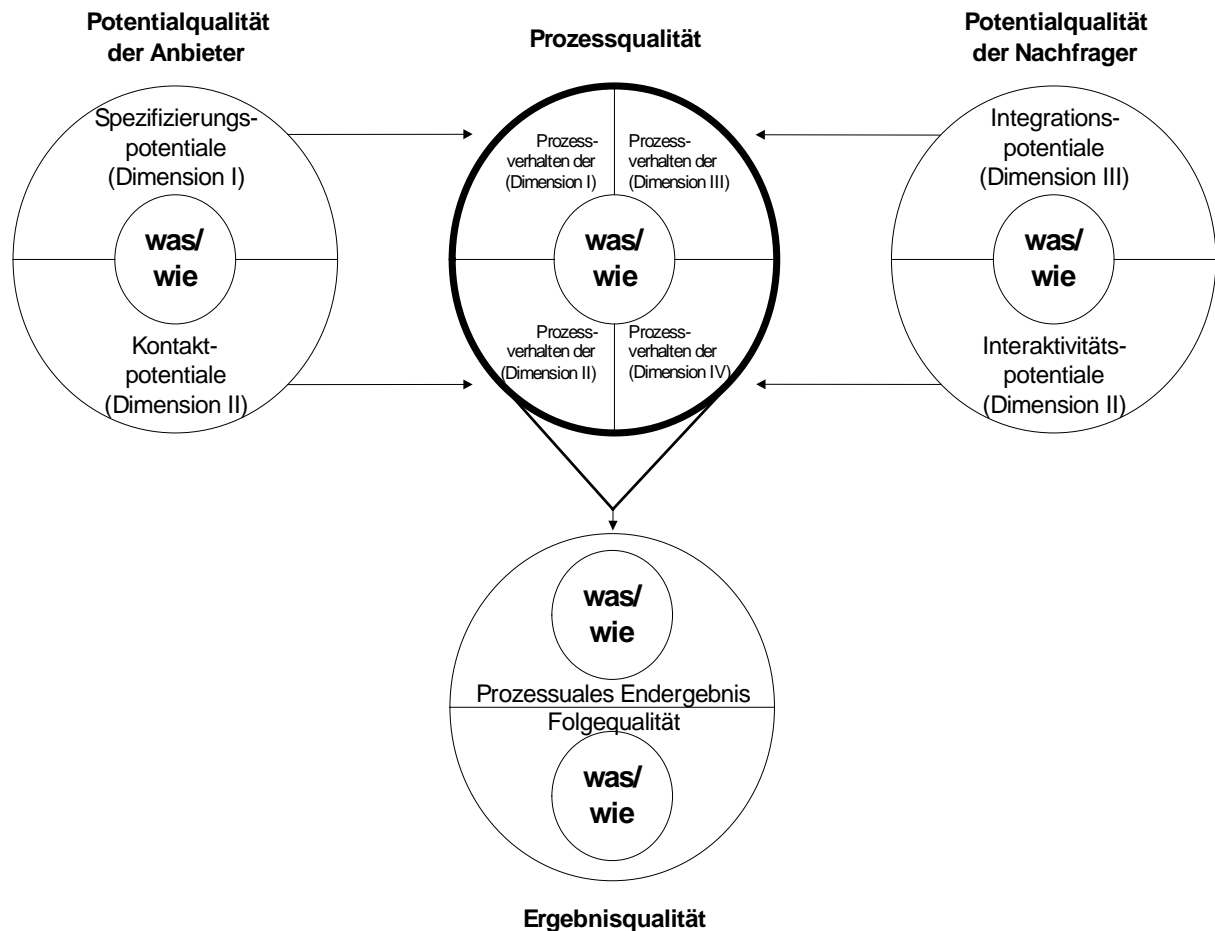


Abb. 4.5: Dienstleistungsqualitätsmodell nach Meyer und Mattmüller (zitiert nach Zolondz, 2001, S. 177).

Im Modell werden die vier Dimensionen als Subqualitäten bezeichnet. In die Prozessqualität fließen die eingebrachten Potenziale des Anbieters und Nachfragers zusammen und werden als spezifisches Prozessverhalten beschrieben. Unter den Potenzialen des Anbieters sind z. B. bei der Eliteschule des Sports die personalen und materialen Ressourcen gemeint. Auf Seiten der Schüler ist dies z. B. deren sportliches oder kognitives Potenzial, welches dann in den Prozess eingebracht wird. Die Ergebnisqualität ist das prozessuale Resultat aus diesem Zusammentreffen. Das Ergebnis ist zeitlich genau zu determinieren und bildet ein Folgeergebnis, welches sich über einen Zeitraum hinweg erstrecken oder auch erst nach Jahren auftreten kann. Die Begriffe der Folgequalität und Qualität der Nachfrager werden erstmals hier verwendet. Der Verdienst des Modells liegt in seinen hilfreichen Ansatzpunkten zur weiteren theoretischen Systematisierung. Das Defizit besteht darin, dass es sich nicht operationalisieren lässt. Der Begriff des Images taucht hier nicht mehr explizit auf, ist aber in allen Subqualitäten gleichermaßen enthalten (vgl. Haller, 1995, S. 75; Küpers, 2001, S. 593; Meyer & Mattmüller, 1987, S. 193f.).

4.1.5.5 Das Modell von Parasuraman et al.

Einen theoretisch fundierten Ansatz legen Parasuraman, Zeithaml und Berry (1985, 1988, 1990) vor. Dabei handelt es sich nicht um umfangreiche explorative Studien. Die Basis bilden Tiefeninterviews mit Managern und Gruppengespräche mit Kunden. Der verwendete Fachbegriff von Qualität ist also jener, der sich durch die von den Kunden wahrgenommenen Dienstleistungsqualität her erschließt. Durch eine Faktorenanalyse erhalten Parasuraman et al. fünf Gruppen von Qualitätsmerkmalen.

- Tangibles
materielle, technische und personelle Ausstattung.
- Reliability
Verlässlichkeit, d. h. die versprochene Leistung zuverlässig und exakt ausführen.
- Responsiveness
die generelle Bereitschaft auf die Kunden und ihre Wünsche angemessen einzugehen.
- Assurance
Glaubwürdigkeit im Sinne von kommunikativ vermittelter Kompetenz und Höflichkeit.
- Emphaty
Einfühlungsvermögen und Bereitschaft auf individuelle Kundenwünsche einzugehen.

Das Modell der Servicequalität wird wie folgt dargestellt:

Kunde

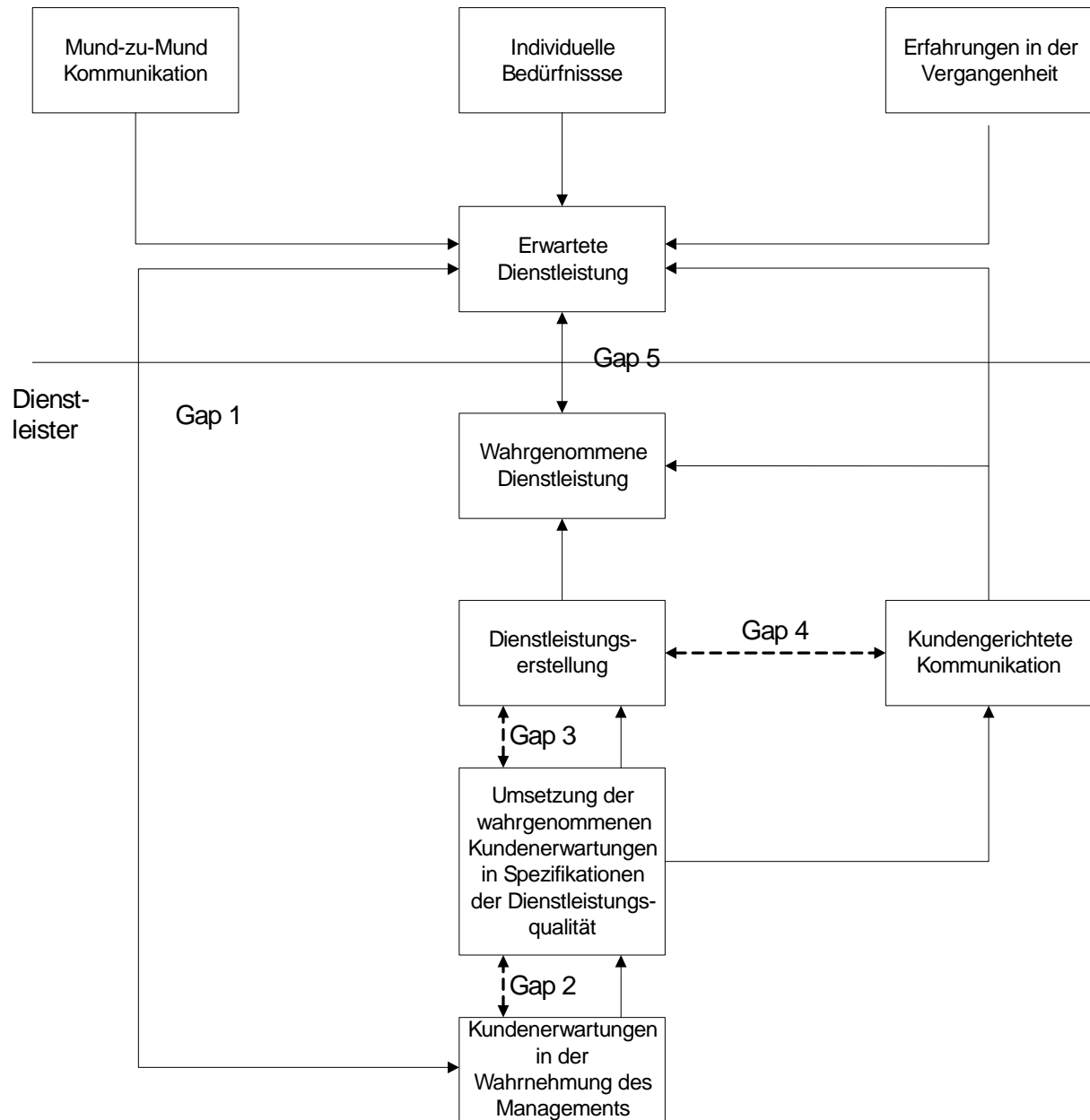


Abb. 4.6: Das Modell der Dienstleistungsqualität (nach Zeithaml, Parasuraman, Berry, 1992, S. 62).

Die Gaps eins bis fünf werden bei Haller (1995, S. 82) und ausführlich bei Bruhn (2004, S. 26ff.) beschrieben. Bei Kamiske und Brauer (2003, S. 65f.) findet man eine kurze Definition der fünf Gaps:

- **Gap 1**

Diskrepanz zwischen den Kundenerwartungen und deren Wahrnehmung durch das Management des Dienstleisters. Hier wird deutlich, dass bereits in der Erfassung der Kundenwünsche Schwierigkeiten bestehen. Eine wesentliche Ursache für diesen Gap sind die unterschiedlichen Auffassungen der Beteiligten über die jeweilige Dimension der (Dienstleistungs-)Qualität.
- **Gap 2**

Diskrepanz zwischen der Wahrnehmung der Kundenerwartungen durch das Management und der Interpretation durch den Dienstleister mit anschließender Umsetzung in Spezifikationen der Dienstleistungsqualität. Dieser Gap zeigt, dass auch die Übertragung der erfassten Kundenwünsche in die unternehmensinternen Vorgaben für die Ausführung der Dienstleistung Probleme bereiten kann. Hierbei spielen auch die Einstellungen der am Prozess der Dienstleistungserstellung beteiligten Mitarbeiter gegenüber den Dienstleistungsprodukten eine wichtige Rolle.
- **Gap 3**

Diskrepanz zwischen den Spezifikationen der Dienstleistungsqualität und der tatsächlich erstellten Leistung. Als Ursache für eine ungenügende Dienstleistung wird oftmals das Unvermögen der Mitarbeiter, eine korrekte Leistung zu erbringen, gesehen. Dabei ist jedoch auch der bedeutende Einfluss von technischen Gegebenheiten, nicht beeinflussbaren Umfeldbedingungen sowie spezifischen Kontrollmechanismen zu berücksichtigen.
- **Gap 4**

Diskrepanz zwischen erstellter Dienstleistung und der an den Kunden gerichteten Kommunikation über diese Dienstleistung. Dieser Gap zeigt, dass dem Kunden oft mehr versprochen wird, als das Unternehmen zu leisten in der Lage ist. Ursachen dafür können in einem ungenügenden Abwägen von Werbebotschaften des Unternehmens an die Kunden, aber auch in einer unklaren horizontalen Kommunikation innerhalb des Unternehmens liegen.
- **Gap 5**

Diskrepanz zwischen den Erwartungen des Kunden an eine Dienstleistung und seiner Wahrnehmung der real erbrachten Dienstleistung. Dieser Gap ist ein Maß für die vom Kunden wahrgenommene Dienstleistungsqualität und damit die entscheidende Lücke, die das Modell aufzeigt. Es besteht jedoch eine weitgehende Abhängigkeit von den vorhergehenden Gaps.

Haller unterzieht das Modell einer eingehenden Betrachtung und resümiert:

"Das Gap Modell fand schnelle Anwendung in Wissenschaft und Praxis. Hervorzuheben ist, dass es unternehmensinterne und –externe Sachverhalte zu Verknüpfen versucht und damit die Trennung zwischen kunden- und herstellerorientierter Qualität aufhebt. Die empirische Überprüfung des Modells steht noch aus. Problematisch erscheint der

Erwartungsbegriff, der nicht ausdrücklich präzisiert wurde und damit etwas diffus erscheint" (Haller, 1995, S. 85).

Das Modell lässt allerdings erahnen, welche hohen Hürden eine Dienstleistungsunternehmung erbringen muss, um eine qualitativ hochwertige Leistung zu erbringen. Letztendlich zeigt sich, dass bei der Beurteilung von Dienstleistungen die Subjektivität zum Ausdruck kommt.

Die gezeigten Modelle sind daher als Orientierung bei der Beseitigung von inner- und überbetrieblichen Schwachstellen zu verstehen.

Einen globalen Zusammenhang zwischen Dienstleistungsqualität und Unternehmenserfolg untersucht Bezold (1996, S. 49ff.) ausführlich. Die gezeigten Modelle zeigen jedoch auch in ihrer verkürzten und unvollständigen Darstellung, dass Diskussionen um Prozess- und Ergebnisdimensionen von größter Wichtigkeit für die Weiterentwicklung von dienstleistungsspezifischen Befragungsinstrumenten sind. Die dimensionsanalytische Betrachtung erlaubt eine Komplexitätsreduzierung bei den Dienstleistungen. Obwohl das gleiche Konstrukt beschrieben werden soll, haben die Verfasser unterschiedliche Auffassungen in ihren Modellen. Das Kapitel kann abschließend mit dem Zitat von Haller beendet werden: "In ihrer Vielzahl geben sie die Komplexität und den Facettenreichtum des Konstruktes Qualität wieder. Dabei scheitert jeder Versuch der Integration der Modelle zu einem Gesamtmodell" (Haller, 1995, S. 87).

4.2 Vorläufer des modernen Qualitätsmanagements

Betrachtet man die Entwicklung von Qualitätsmanagementsystemen fällt auf, dass man sich schon sehr frühzeitig über die Begriffsdefinition von Qualität Gedanken gemacht hat. "Vorstellungen über das, was die Qualität eines Produkts ausmacht, sind deutlich älter als das, was unter Qualitätsmanagement heute verstanden wird" (Pfundtner, 2001, S. 294). Zu einer Genese des Qualitätsbegriffs sei hier weiter auf den Beitrag von Pfundtner, der über Taoismus, Ansätze von Sokrates und Platon referiert, verwiesen (Ebd., S. 294ff.).

Überlegungen zur Qualität gab es auch mit der entstehenden Naturwissenschaft in der Zeit des Rationalismus und Empirismus bei Descartes, Newton, Locke, Berkley und Hume. Dabei ordnet der konsequente Empirismus die Systematisierung der Erfahrung selbst unter. Wenn man dieser Denkrichtung weiter folgt, stammt Qualität direkt aus der Erfahrung ab und ist auch nur aus dieser ableitbar, was nicht ohne methodische Konsequenzen bleiben konnte. Kant entwickelt ein Kategoriensystem im Rahmen seiner Transzendentalphilosophie. Lockes objektive Qualitäten sieht Kant als apriorisch an, die subjektiven als aposteriorisch (vgl. Kü-

per, 2001, S. 851). Kant sieht die bisherigen Ansätze als unsystematisch an und entwickelt eine Kategorientafel. Die von Kant als reine Vernunftidee aufgefasste Kategorie des Qualitativen steht als regulatives Prinzip im Dienst der Erkenntnis und Erfahrung von Qualität. Grundsätzlich lässt sich hier feststellen, dass die bis Kant gewonnenen Erkenntnisse begrenzt sind und sich daher auch nicht ohne weiteres für moderne Qualitätsmanagementsysteme eignen.

Ein philosophisch orientierter Ansatz von der Beschreibung der Qualität der Moderne erfährt mit Philosophen wie Nietzsche, Bergson, Husserl und Merleau-Ponty eine deutliche Wende hin zur Phänomenologie. In diesem Zusammenhang sei nochmals auf Küpers (2001, S. 828ff.) verwiesen. Dieses neue Verständnis von Qualität ist bislang nur ansatzweise in die Diskussion zum Qualitätsmanagement eingegangen. An diesem kurzen Aufriss wird bereits deutlich, wie komplex das Thema Qualität ist und wie vielfältig der Zugang zu dieser Thematik erschlossen werden kann. Für weitreichende theoretische Überlegungen sind solche Erkenntnisse aus als zentral angenommenen philosophischen Positionen zum Begriff der Qualität zu würdigen, um auf diese Weise eine Basis für die Qualitätsdiskussion zu schaffen. Wissenschaftliche Betrachtungsweisen stellen nicht nur ein Aussagen-, sondern in erster Linie ein Handlungs- und Interaktionssystem dar. Während die außerwissenschaftlichen Praxen von den Qualitätswissenschaften von den Wissenschaftlern gestützt werden, ist "die Stützung der Wissenschaften selbst Aufgabe der Wissenschaftsphilosophie" (Hartmann, 1998, S. 13). Die bisherigen Versuche, Qualitätswissenschaft zu rekonstruieren, sind den Ingenieurwissenschaften zuzuordnen. Dies ist insofern verständlich, als dass die Fragestellungen des QM aus speziellen und allgemeinen wirtschaftlichen Zusammenhängen heraus erschlossen wurden. Aufgrund der Entwicklung im 19. Jahrhundert über eine zunehmende Industrialisierung im Sinne der Massenfertigung, die eine Qualitätskontrolle zum Inhalt hatte, ist der ingenieurwissenschaftliche Ansatz verständlich. Kamiske, der die Zeitschrift *Qualität und Zuverlässigkeit* herausgibt, ist emeritierter Professor am Lehrstuhl der Technischen Universität Berlin und ehemaliger Leiter des Qualitätswesens eines führenden Automobilherstellers. Er bezeichnet die Qualitätswissenschaft als Querschnittsdisziplin, indem er sie als "mit der Technik als ihren wesentlichen Bestandteil" bestimmt (Kamiske & Brauer, 2003, S. 249ff.).



Abb. 4.7: Qualitätswissenschaft als interdisziplinäres Fachgebiet (Kamiske & Brauer, 2003, S. 250).

In der Abbildung 4.7 wird deutlich, dass Kamiske die Qualitätswissenschaft als einen Begriff und ein Konzept von Qualität definiert, das aus verschiedenen, interdisziplinären Zusammenhängen heraus bestimmt wird. Die Zahl der Fachdisziplinen ist aus Sichtweise der vorliegenden Arbeit nicht abgeschlossen. Betrachtet man den Einfluss der Rechtswissenschaften, Statistik und Psychologie auf die Qualitätswissenschaft, so wird deutlich, dass ausgehend von den zuvor beschriebenen Zugängen zum Begriff der Qualität, der bisherige Ansatz über die Ingenieurwissenschaften eine thematische Verkürzung des Themas darstellt, die einem umfassenden Begriff der Qualität nicht gerecht wird. Balzer (1997, S. 11ff.) folgert, dass sich zu dieser Herangehensweise bisher weder Qualitätswissenschaftler noch Wissenschaftstheoretiker geäußert haben und eher Fragen und Probleme aufgeworfen, denn beantwortet werden. Balzer definiert zwei Leitfragen, nämlich ob Qualitätswissenschaft über eine eigene Methodologie verfügt und ob eine spezifische Erklärungsstrategie vorliegt. Weiterhin fragt er, wo-

durch sich das Forschungsprogramm der Qualitätswissenschaft auszeichnet. Aktuelle Forschungsergebnisse zu diesen Fragen liegen nach dem derzeitigen Stand nicht umfassend vor. Für die zentralen Wissenschaftskriterien einer Qualitätswissenschaft sei auf die Ergebnisse von Laurig und Schütte verwiesen, die Vergleiche aus den Arbeitswissenschaften heranziehen (Laurig & Schütte, 1997, S. 25ff.). Kuhn hingegen sieht die Qualitätswissenschaft eher als präparadigmatische Disziplin. "Sie ist keine eigenständige wissenschaftliche Disziplin. Sie wartet immer noch auf ihren Kopernikus und ihren Newton" (Kuhn, 1967, S. 149ff.). Sicherlich hat sich seit 1967 einiges in der Diskussion um die Qualitätswissenschaften weiterentwickelt, aber fundierte Erkenntnisse, gerade auch seit der Dienstleistungsneuentwicklung, liegen nur wenige vor. Im Sinne der Kuhnschen Terminologie handelt es sich bei den gewonnenen Erkenntnissen um Extrakte aus den Ingenieur- und Organisationswissenschaften. Kuhn folgert vier Komponenten für Qualitätswissenschaften, die erfüllt sein müssen, um überhaupt von Wissenschaft sprechen zu können. Dabei handelt es sich um eine theoretische, methodologische, empirische und pragmatische Komponente. Zum jetzigen Zeitpunkt verfügt die sogenannte Qualitätswissenschaft weder über einen Theoriekern, noch sind auf der empirischen Ebene erfolgreiche und anerkannte Erklärungsleistungen des Theoriekerns ableitbar. Die wissenschaftlich, methodologische Komponente ist defizitär und bei der pragmatischen Komponente ist kein theoriegeleitetes ausgewiesenes Forschungsprogramm erkennbar.

Deshalb ist der erkenntnisleitende Gedanke von Forschung im eigentlichen Sinne auch für die vorliegende Arbeit von Bedeutung, wenn zu Fragen einer Weiterentwicklung von Qualitätsmanagementsystemen und der Qualitätswissenschaft, wissenschaftlich fundierte Erkenntnisse dazu gewonnen werden können. Bislang kann man im Sinne der Kuhnschen Paradimentheorie noch nicht von Qualitätswissenschaft sprechen. Es dreht sich dabei vielmehr um eine im Entstehen begriffene wissenschaftliche Gegenstandsorientierung, die einen Wissenschaftsstatus anstrebt, ihn aber gegenwärtig noch nicht erreicht hat. Insofern zeigt der zweite Hauptteil der vorliegenden Arbeit eine Betrachtungsweise, die bislang so noch nicht in der Literatur zur Qualitätswissenschaft dokumentiert ist. Auch der Rahmenbezug der vorliegenden Arbeit, die Eliteschule des Sports in Berchtesgaden, stellt aus der Sichtweise des Qualitätsmanagements ein Novum dar. Bislang konnte noch keine Eliteschule des Sports in Deutschland ein vergleichbares oder gar normkonformes Qualitätssystem nachweisen. Mit einer handlungstheoretisch fundierten Betrachtungsweise haben die CJD Christophorusschulen in Berchtesgaden einen neuen Weg eröffnet, der sicherlich auch für andere Einrichtungen gangbar ist.

4.3 Entwicklung des Qualitätsmanagements

Für die vorliegende Arbeit ist einerseits die strukturelle Ebene des Wissens angerissen worden, während die soziale Ebene der handelnden Subjekte bislang noch nicht beschrieben wurde. Ob eine Verwissenschaftlichung prozesshaft die Vorgänge im Qualitätsmanagement begleitet oder die Praxis durch gesellschaftliche Relevanz dazu führt, dass sie legitimer Weise eine Eigenständigkeit bekommen hat, zeigt wie konkret die Fragestellungen verlaufen können.

"Tatsache ist, es vergeht kein Tag ohne Qualitätsmanagementseminare an irgendeinem Ort. In keiner Managementzeitschrift fehlen die Hinweise auf Qualitätsmanagement. Zahllose Berater bieten ihre Kenntnisse an und keine Werbung verzichtet auf den Hinweis, eben dieses Produkt oder jene Dienstleistung sei von allerbesten Qualität" (Hansen, 1997, S. 97).

Sieht man die Entwicklung von Qualitätsmanagement und Qualitätswissenschaft nicht als einen genialen Handstreich zur Erlangung und Sicherung von Geldern im Rahmen von notwendigen Aus-, Fort- und Weiterbildungen oder der Sicherung von Forschungsmitteln an, sondern als Möglichkeit eine Basis aus sozialwissenschaftlicher Sicht zu liefern, macht eine theoriegeleitete Betrachtungsweise Sinn. Insofern werden die drei Phasen der Qualitätsentwicklung ab 1900 dargestellt und mit wissenschaftlichen Strömungen verglichen, die mit der Thematik und Denkweise der Zeit korrespondieren.

"Wissenschaften kommen nicht dadurch in die Welt, dass sich ein Genie dazu entschließt, eine solche zu erfinden und zu etablieren. Wissenschaften entwickeln sich vielmehr aus dem täglichen Leben heraus – und zwar in Situationen, in denen es bereits andere "andere" Wissenschaften gibt, aus einem täglichen Leben heraus, in das andererseits "andere" Wissenschaften durch Popularisierung sprachlicher Unterscheidungen oder Anwendung und Umgestaltung der Lebensverhältnisse eingegangen sind und andererseits diese "anderen" Wissenschaften schon zum täglichen Leben von Wissenschaftlern geworden sind" (Janich, 1997, S. 22).

Welche Zugänge, Denkrichtungen und Konzepte haben nun die heutige Betrachtung von Qualitätsmanagement geprägt? Es sind vornehmlich in den Anfängen Persönlichkeiten, die sich als Praktiker und Experten beschreiben lassen, die jeweils in einer spezifischen wirtschaftlich-organisatorischen Lebenswelt einzuordnen sind. Diese haben wesentlich zur Entwicklung von Qualitätsmanagement beigetragen.

Das Qualitätsmanagement hat sich schematisch wie folgt entwickelt:

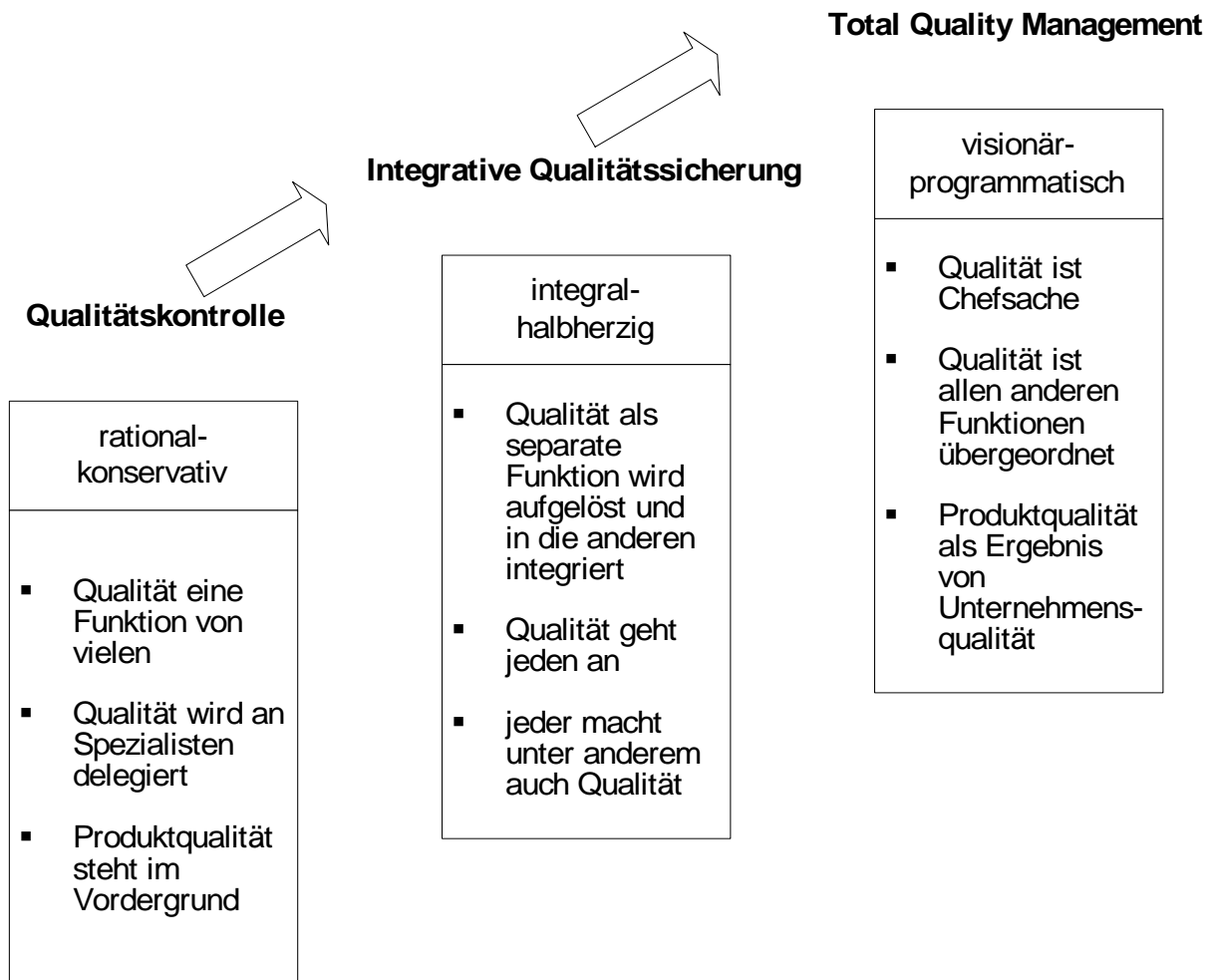


Abb. 4.8: Entwicklungsstufen zu TQM – Grundhaltungen zur Qualität (nach Kamiske & Brauer, 2004, S. 11).

Die Abbildung 4.8 verdeutlicht eine Entwicklung in drei Schritten, welche sich von der reinen Qualitätskontrolle über die integrative Qualitätssicherung zum Total Quality Management hin entwickelt. In den folgenden drei Unterkapiteln werden die jeweiligen Phasen inhaltlich beschrieben und der Versuch unternommen, einen theoretischen Zusammenhang herzustellen, der sozialwissenschaftlich fundiert ist.

4.3.1 Qualitätskontrolle

Bei Qualität, die durch Kontrolle erreicht wird können zunächst die Namen Taylor und Ford genannt werden. Der so genannte Taylorismus setzte einen Meilenstein bei der Entwicklung der kapitalistischen Produktion und bei der Gestaltung der industriellen Arbeit. Taylor entwickelte um die Jahrhundertwende das "scientific management", welches seinen Ansatz der wissenschaftlichen Betriebsführung zum Inhalt hat.

"Die Entwicklung der Taylorschen Lehren im ausgehenden 19. Jahrhundert erfolgte vor dem Hintergrund gravierender sozio-ökonomischer Umwälzungen in den USA. In erster Linie sind in diesem Kontext anzuführen eine rasante Industrialisierung und Verstädterung, ein enormes Anwachsen der Produktion mit dem Trend zur Massenfertigung, das Auftreten großer Massen ungelernter, agrarisch geprägter Arbeitskräfte auf dem Arbeitsmarkt aufgrund mehrerer Einwanderungswellen sowie schwere soziale Unruhen und Arbeitskämpfe, die zu Legitimationskrisen der bis dato bestehenden Formen der Betriebsführung dienten" (Breisig, 2001, S. 1142).

Für weitere Ausführungen zum Taylorismus sei hier auf Volpert (1977, S. XIIIf.) verwiesen.

Die wissenschaftlichen Regeln Taylors lassen sich kurz zusammengefasst so darstellen:

- Wähle für eine bestimmte Arbeit die geeignetste Person,
- Lehre diese Person für diese Arbeit die effizientesten Arbeitsmethoden und Bewegungen,
- Belohne höhere Leistung durch höhere Bezahlung.

Dabei beansprucht das Taylorsche System eine wirkliche Wissenschaft zu sein, die auf klar definierten Regeln, Gesetzen und Grundsätzen basiert. Der Taylorismus ist nicht nur auf Industrieorganisationen anwendbar, sondern auf jeden Anwendungsbereich. In diesem Zusammenhang beschreibt Breisig folgende Punkte zum Wissenschaftsmanagement Taylors (Breisig, 2001, S. 1142f.):

- die Vorstellung, dass es einen wissenschaftlich zu ermittelnden optimalen Weg der Arbeitsorganisation gibt (den so genannten "one best way");
- das "Festprogrammieren" von Arbeitsabläufen, die genaue Fixierung von Art, Ort und Zeit der abgeforderten Leistung, wobei vor allem Zeit- und Bewegungsstudien für die dafür notwendigen Informationen, die zugleich als Grundlage für eine objektive Lohnbestimmung fungieren (als Differential-/Pensumlohn);
- ein detailliertes, bis ins Kleinste gehendes Vorschreiben der Arbeitstätigkeiten und –methoden gegenüber den Arbeiter/innen;

- eine immer weitergehende Zerstückelung von Einzelaufgaben in kleinste Segmente und die Zuweisung der Segmente an einzelne Arbeitsplätze, bis im Extremfall nur noch kleinste, immer wiederkehrende Einzeltätigkeiten übrig bleiben;
- eine rigide Trennung von Hand- und Kopfarbeit: Die Kopfarbeit ist Sache des Managements und der Ingenieure, Konstrukteure usw.; die Tätigkeit der ausführend Arbeitenden ist auf stures Befolgen der vorgesehenen Arbeitsinhalte und –rhythmen beschränkt, ohne eigenständiges Planen und Disponieren.

An diesen Punkten wird deutlich, welches Menschenbild Taylor leitete, und dass man dieses heutzutage wohl nicht mehr obsolet findet. Der Mensch wird von außen gesteuert und kontrolliert wie eine Maschine, erreicht aber nicht deren Zuverlässigkeit und Leistungsfähigkeit. Des Weiteren steht der einzelne Arbeitsplatz im Zentrum der Betrachtung, denn erst wenn die Arbeitsgeräte auf die Leitungsmöglichkeiten des Werkers zugeschnitten sind, lässt sich das volle Potenzial ausschöpfen.

Auch wenn Henry Ford eine Verbindung zu Taylor abstritt, wurde er von den Ideen Taylors beeinflusst. Ford produzierte im Jahre 1908 das legendäre T-Modell, von welchem insgesamt über 15 Millionen Stück hergestellt werden konnten. Am bekanntesten ist sicherlich die Einführung des Fließbandes, mit der Produktionsgeschichte geschrieben wurde. Mit der Methode der Preisfestsetzung kontrollierte Ford die Kosten, die man heute als "target costing" bezeichnen kann. Ford erkannte als Erster, dass die Zeit für die Produktion eines für Jedermann erschwinglichen Automobils gekommen war. "Ich beabsichtige ein Automobil für die Menge zu bauen. Es wird groß genug sein, um die Familie mitzunehmen, aber klein genug, dass ein einzelner Mann es versorgen und lenken kann" (Ford, 1923, S. 84). Aufgrund des Drucks der Mitbewerber, vor allem General Motors, konzentrierte sich Ford auch auf Modellvielfalt, verlor aber Mitte der zwanziger Jahre die Überlegenheit am Markt. Ähnlich wie bei Taylor sind die Arbeiter in hohem Maße als das Projektionsobjekt von Fords eigenen Idealen zu sehen. Er formulierte vier Grundprinzipien, die fast Gebotsartig formuliert sind. Verkürzt lassen sich diese wie folgt darstellen:

- Du sollst die Zukunft nicht fürchten und die Vergangenheit nicht ehren.
- Du sollst die Konkurrenz nicht beachten.
- Du sollst die Dienstleistung über den Gewinn stellen.
- Produzieren heißt nicht billig einkaufen und teuer verkaufen (aus Ford, 1923, S. 23).

So antiquiert wie die vier Grundprinzipien auf den ersten Blick scheinen, sind sie gar nicht. Man könnte sie als Vorläufer heutiger Organisationsleitbilder verstehen, die als Qualitätsleitbilder die basalen Absichten einer Organisation zum Ausdruck bringen. Allerdings darf man davon ausgehen, dass bei einer paternal geführten Organisation wie bei Ford kein Dialog mit den Mitarbeitern stattfand, und sich die Grundprinzipien damit in der Nachfolge verflüchtigen. Ford ging es jedoch um mehr, als eine fließbandgesteuerte Automobilproduktion. Er begründet ähnlich wie Taylor ein System aus ökonomischen, sozialen und politischen Zusammenhängen. Es geht bei der Fertigung um Zergliederung der Arbeitsabläufe, Nutzung von Spezialisierung und Mechanisierung, um den Arbeiter an seinem Platz anzubinden und ihm den Arbeitstakt vorzugeben. Durch die Komplexität der industriellen Produktionsprozesse einerseits und die beschränkte Leistungsfähigkeit der menschlichen Arbeitskräfte andererseits war es notwendig, diese Prozesse in Teilaufgaben zu zerlegen (vgl. May, 1997, S. 187). Ford gab weiterhin vor, "dass unsere Fehlschläge oft erfolgreicher sind als unsere Erfolge" sowie "die eine Abteilung nicht zu wissen braucht, was in der anderen vorgeht" (Ford, 1923, S. 107). Seine Denkweise prägte die industrielle Massenproduktion technischer Gebrauchsgüter unter rationellster Nutzung menschlicher Arbeitskraft. Der Satz "Autos kaufen eben keine Autos" stammt ebenso von Ford und spiegelt das Vorhandensein oder die Schaffung eines Absatzmarkts für die Massenproduktion wider. Was wir heute unter Wirtschaftswunder und Wohlstandsgesellschaft verstehen, ist letztlich nichts anderes als das Streben nach massenhaftem Absatz massenhaft produzierter Güter. Im Rahmen volkswirtschaftlicher Denkrichtungen wie Konjunkturtheorie, Keynesianismus oder Korporatismus werden Fords Überlegungen weiter beleuchtet. Hinsichtlich Qualitätsmanagements interessiert jedoch eine Frage, nämlich die der Qualitätskriterien bei der Massenfertigung. Ford ging davon aus, dass "je weniger kompliziert ein Artikel, um so leichter die Herstellung, um so niedriger der Preis und um so größer die Umsatzmöglichkeit" (Ford, 1923, S. 80). Der Universalwagen Fords, das T-Modell, sollte sieben Kriterien entsprechen:

- Erstklassiges Material,
- Einfachheit,

- Ausreichende Motorkraft,
- Absolute Zuverlässigkeit,
- Leichtigkeit,
- Fahrtsicherheit,
- Geringes Gewicht.

Diese Kriterien lassen sich ohne Zweifel als Qualitätsforderungen bezeichnen, die noch heute gelten. Fords Ideen werden später auch als Fordismus bezeichnet, welcher als Brücke zum Qualitätsmanagement eine Ausdeutung im Toyotismus erfährt. Die Japaner entwickelten 1950 das Toyota Production System (TPS), welches eng mit dem Fordismus verknüpft ist. Auf Tai-ichi Ohno wird später noch bei der Beschreibung der integrativen Qualitätssicherung ausführlicher eingegangen.

Die Beispiele von Taylor und Ford zeigen, dass nicht die Betriebswirte die Kernkonzepte konzipiert haben, sondern vielmehr die Ingenieure. In die Zeit der Qualitätskontrolle fällt auch der Begründer der Industriestatistik, Walter Andrew Shewhart. Shewhart war der Lehrer Demings, welcher später den Deming Zirkel in die Fragen um Qualitätsmanagement einführt. Eigentlich ist der Zirkel eine Erfindung Shewharts (vgl. Deming, 1982, S. 4). Hätte Shewhart nicht 1924 die Qualitätsregelkarte ins Leben gerufen, wäre die Geschichte der Industriestatistik anders verlaufen. Methoden der individuellen Überwachung bei der Fertigung eines Produkts unterliegen bei den damit beauftragten Personen immer gewissen Schwankungen der Leitungsfähigkeit. Mit der Einführung der Qualitätsregelkarte setzt Shewhart einen Meilenstein in der Industriestatistik, vor allem in der Statistischen Prozessregelung (SPC). Diese setzt nicht mehr auf die menschliche Prozessbeobachtung, sondern auf Stichproben.

"Die Grundlage einer statistischen Prüfung ist die Stichprobe. Dabei wird das für die Teilmenge gefundene Ergebnis auf die Grundgesamtheit übertragen. ... Messwerte in der industriellen Fertigung gehorchen hinreichend genau am häufigsten einer Normalverteilung, die vielfach auch unter den Begriffen Gaußsche Verteilung oder Glockenkurve bekannt ist. Dies gilt auch für die Stichprobe, wenn keine systematischen Einflüsse einwirken" (Hering, Triemel & Blank, 1999, S. 204).

Shewhart entwickelt ein Hypothesensystem, um die Qualität von Fertigungslosen zu überprüfen. Damit bekam er die Möglichkeit, zufällige Fehler zu erfassen. Die von ihm eingeführte Qualitätsregelkarte (Quality Chart) führte bei deren ersten Einsatz der Western Electric Corporation dazu, dass das dort arbeitende Prüfpersonal von 5000 Mitarbeitern auf 2000 reduziert werden konnte. Die Funktionsweise einer Qualitätsregelkarte ist im Methodenteil der vorliegenden Arbeit bei den elementaren Qualitätstechniken ausführlich erläutert. Der systematische Einsatz solcher Regelkarten leistet allerdings noch mehr:

"Man kann einen Prozess oder sein(e) Ergebnis(se) zeitabhängig darauf untersuchen, ob das Prozessmerkmal selbst beherrscht ist, oder der Prozess die Einzelforderung (im Rahmen der Qualitätsforderung) an das Qualitätsmerkmal eines Merkmals des Prozessergebnisses, im allgemeinen also eines Produkts, erfüllt, ob er also qualitätsfähig ist" (Geiger, 1998, S. 425).

Durch das Anwenden von statistischen Prozesskontrollen ist das Prüfen jedes einzelnen Teiles überflüssig geworden. "Dies war der Beginn der Qualitätsmanagements, so wie es heute verstanden wird" (DGQ, 2001, S. 1/01). Während des Zweiten Weltkrieges fanden die Anwendungen mit der Qualitätsregelkarte in den USA ihren Höhepunkt im Rahmen der industriellen Massenfertigung.

Vergleicht man parallel zu Beginn des 19. Jahrhunderts die vorherrschenden Forschungsrichtungen der Sozialwissenschaften, so fällt auf, dass sich die Psychologie allmählich aus der Philosophie herauslöst und sich als eigenständige Wissenschaft zu etablieren beginnt. Wissenschaftliche Strömungen sind vor allem in Amerika aus dem Lager der Behavioristen, wo diese Richtung lange führend blieb, zu erkennen. Besonders in den USA war der Behaviorismus Jahrzehnte lang die dominierende Richtung. Der Einfluss des Behaviorismus war besonders groß im Bereich der psychologischen Methodologie, in den Lerntheorien und deren Nutzenanwendung, z. B. in der Verhaltenstherapie.

John Watson (1878-1958) verwendete den Begriff des Behaviorismus als erster in programmatischer Weise (1913), obwohl seine Wurzeln weiter zurück in die Vergangenheit reichen. Die Grundlage dieser Ansätze bilden die experimentelle Tierpsychologie und Reflexologie. Am bekanntesten dürften die Hunderversuche Pawlows sein. Thorndikes Tierexperimente in den USA führten zur Theorie vom Lernen durch Versuch und Irrtum (trial and error). Er geht in seinem Effektgesetz (law of effect) davon aus, dass eine befriedigende Reaktion den Lernerfolg verstärkt. Bei diesen Versuchen ist die Triebkraft das Luststreben, während bei Pawlow die Reflexe das Verhalten auslösen.

Die Grundlage für eine Institutionalisierung behavioristischen Denkens war die leicht erkennbare Nutzenanwendung für Erziehungsfragen und Psychotherapie. Da Köhlers Affen-Experimente (Lernen durch Einsicht) aufgrund der äußeren Umstände (Weltkrieg) den US-Wissenschaftlern erst später zugänglich waren, bauten diese zunächst nur auf den Untersuchungsergebnissen von Pawlow und Thorndike auf. Der Begriff des operanten Konditionierens war geboren. "Thorndike vermehrte den Wissensstand im Bereich des Problemlösens beträchtlich: er formulierte die bekannten Gesetze der Bereitschaft, der Übung und des Effekts" (Singer, 1980, S. 86). Ebenso wie die auf Ausstoß getrimmte amerikanische Wirtschaft zu Beginn des letzten Jahrhunderts, zeigen sich in der Forschung Parallelen, die als outputori-

entiert bezeichnet werden können. Der Fokus des industriell und gesellschaftlich geprägten Amerika liegt in einer möglichst effizienten Erhöhung der Produktion, während sich die Forscher zu dieser Zeit eher mit einer mechanistisch, empiristischen Auffassung des Lernens am Erfolg durch Versuch und Irrtum beschäftigten. Der bereits zitierte Satz Henry Fords " dass unsere Fehlschläge oft erfolgreicher sind als unsere Erfolge" (Ford, 1923, S. 107) zeigt die Geisteshaltung der erfolgreichen Unternehmer dieser Zeit im Einklang mit dem Stand der wissenschaftlichen Forschung nur allzu deutlich. Dennoch scheint auch heute noch einiges für die stimulus-response Theorien zu sprechen, wenngleich sie in großen Teilen widerlegt werden konnten, da das menschliche Verhalten eben doch erheblich komplexer ist, als die abgeleiteten Theorien aus den Tierversuchen:

"So eng dieses S-R-Modell als Theorie und Erklärung auch sein mag, so vieles scheint dafür zu sprechen. Denn immer wieder folgen auf Fragen in der Kriminologie und im Wettkampfsport an die Deliquenten, warum er so gehandelt habe oder wie er dazu gekommen sei, Antworten wie: Ich weiß es nicht. Ich kann es nicht erklären. Es kam einfach über mich" (Hagedorn, 1980, S. 19).

Man kann an dieser Stelle abschließend zusammenfassen, dass die Behavioristen zwar klären können, was gelernt wird, nicht jedoch, wie gelernt wird. Der Wert von behavioristischen Theorien mit ihren verschiedenen Modifikationen liegt darin, dass sie die Basis für nachfolgende Forschungsarbeiten lieferten. Zu Beginn des 19. Jahrhunderts war es eine der großen Leistungen der Sozialforschung, die im Umgang mit der Technik bewährte Modellvorstellung auf den Menschen zu übertragen. Da der Mensch für Watson nichts anderes als eine "zusammengesetzte organische Maschine" (Watson, 1968, S. 266) ist, spricht man auch vom Maschinenmodell. Heute stehen wir einer solchen Denkweise kritisch gegenüber. Dieser Wandel in der sozialwissenschaftlichen Forschung findet seine Auswirkungen auch in der Entwicklung der Qualitätsmanagementsysteme Mitte der fünfziger Jahre wieder.

4.3.2 Integrative Qualitätssicherung

Ein neues Qualitätsdenken wurde von Walter Edward Deming eingeleitet, der seine Theorien zum Qualitätsmanagement vor allem in Japan lehrte. Er arbeitete eng mit Shewhart zusammen und publizierte das Buch "Statistical Methods from the Viewpoint of Quality Control" gemeinsam mit ihm im Jahr 1939. Die dort beschriebenen statistischen Verfahren wurden von Deming auch auf Bereiche außerhalb der Produktion übertragen. Er erzielte vor allem in der Agrarwirtschaft Erfolge durch seine Vorträge in den USA, indem er Wirtschaftsfachleute die Grundlagen und Weiterentwicklung einer industriellen Statistik lehrte. Nach dem 2. Weltkrieg

steuerte er als Mitglied der amerikanischen Besatzungsmacht in Japan den wirtschaftlichen Wiederaufbau. Die japanische Ingenieursvereinigung trat an Deming heran und organisierte Seminare, an denen japanische Manager teilnahmen. Deming führte diese in die Methoden der Qualitätssicherung ein und bei einem Vortrag im Juni 1950 vor 25 Präsidenten japanischer Großkonzerne gelang ihm der Durchbruch. Für dieses Interesse muss man sich die damalige weltwirtschaftliche Situation vor Augen halten, welche stark vom Taylorismus und dem Prinzip der Massenfertigung geprägt war. Angesichts der Knappheit industrieller Güter war der Begriff der Kundenorientierung eher fehl am Platze. Dennoch forderte Deming ein radikales Umdenken in der Produktionsweise, indem er die Unternehmen dazu bringen wollte, sich auf die Kundenbedürfnisse einzustellen. Um diese Vorstellung plakativ verwenden zu können, entwickelte Deming die die später nach ihm benannte Reaktionskette.

Hinter dem Schaubild in Abbildung 4.9 steht die Grundannahme Demings, dass die Kosten langfristig sinken werden, wenn die Unternehmungen ihre Aufmerksamkeit ausschließlich auf die Qualität der Produkte, die Gleichmäßigkeit der Herstellungsprozesse und die Qualifikation der Mitarbeiter lenken. Die neue Erkenntnis der Reaktionskette ist dabei, dass am Anfang und am Ende der Mensch steht. Er trägt durch sein eigenes Bestreben zur Optimierung der Qualität bei und bildet die Basis für eine Verbesserung der Produktivität. Die niedrigeren Kosten werden durch niedrige Preise an den Markt weitergegeben und dienen langfristig somit der Sicherung von Marktanteilen. Die Position der Unternehmung wird gesichert und bietet damit eine solide Ausgangsbasis für sichere Arbeitsplätze. Eine Abkürzung der Reaktionskette ist nach Deming nicht möglich; wer mit sinkenden Kosten beginnt, erzielt nur kurzfristige oder Scheinerfolge.

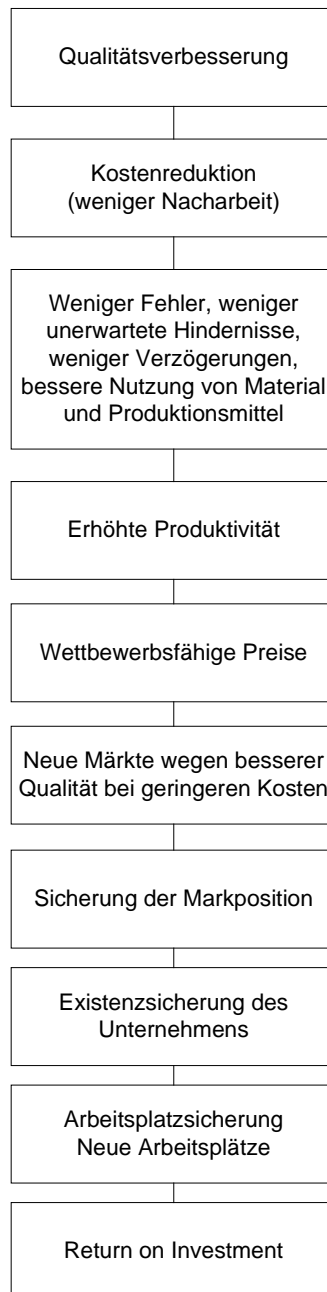


Abb. 4.9: Demingsche Reaktionskette (nach Zollondz, 2002, S. 75).

Vor allem die Japaner sind von den Überlegungen Demings beeindruckt, weil sich seine Bemühungen um das Qualitätsmanagement auf den Menschen konzentriert. Der Mensch wird als Ressource entdeckt, die in unserer Zeit häufig in Unternehmen als Abteilung "human resources" wieder zu finden ist. Darüber hinaus sah Deming auch gesamtwirtschaftliche Zusammenhänge, die sich auf Beschäftigung und Wohlstand bezogen. Deming vermittelte seine Ansichten schier unermüdlich in Japan, wie das folgende Zitat belegt:

"Deming begann damals mit einer unermüdlichen Vortragstätigkeit vor Technikern, denen er in glühender Hitze Tag für Tag von acht Uhr morgens bis fünf Uhr nachmittags

seine Ideen unterbreitete. 'Schon eine halbe Stunde vor Vortragsbeginn war ich völlig durchnässt', erinnerte er sich in der Serie Nippon in BBC2. 'Das schätzten die Japaner. Sie hatten diese schreckliche Angst, dass sie ihren schlechten Ruf nie wieder loswerden würden. Ich versicherte ihnen, es würde überhaupt nicht lange dauern, davon wegzukommen und sich einen neuen Ruf zu erarbeiten'" (Kennedy, 1998, S. 62).

Die einfache und lineare Gedankenführung war jedoch nur ein Teil seiner Sichtweise, vielmehr verknüpfte er mit seiner Argumentation immer wieder Teilkonzepte, die heute zur Standardmethodik des Qualitätswesens gehört. Zwar formulierte er den Qualitätsbegriff nicht aus, aber seine Überlegungen basierten deutlich auf jenen der Statistik. Die statistische Interpretation des Qualitätsphänomens war für ihn das entscheidende Instrument zur Qualitätsverbesserung. Die Beschäftigung mit der Bedeutung von Stichproben und Varianzproblemen und deren Ursachen im Sinne von systematischen und zufälligen Fehlern zeigt dies nur zu deutlich. Deming vertrat vehement die Forderung, die zukünftigen Bedürfnisse der Kunden in messbare Größen umzusetzen. Nur so könne ein Produkt entwickelt und hergestellt werden. "The customer is the most important part of the production line"(Deming, 1995, S. 138). Dabei stellte er sich hier noch nicht die Frage, inwieweit diese Ermittlung der Kundenanforderungen auch auf die Erbringung einer Dienstleistung zutreffen könnte. Basierend auf diesen Überlegungen wird sich die vorliegende Arbeit mit genau dieser Fragestellung beschäftigen. Deming ging es bei seinen Überlegungen darum, die Schärfe der Qualitätsforderungen aus verschiedenen Kundenperspektiven so genau wie möglich zu definieren. Dabei ist eine Problemlösungstechnik entstanden, die man bereits bei Shewart in Ansätzen findet und die bis heute noch Gültigkeit hat. So darf man den Deming Kreis sowohl als Anwendungs-, wie auch Erklärungsmodell zur Qualitätsverbesserung sehen.

Das Modell lässt sich wie folgt darstellen:

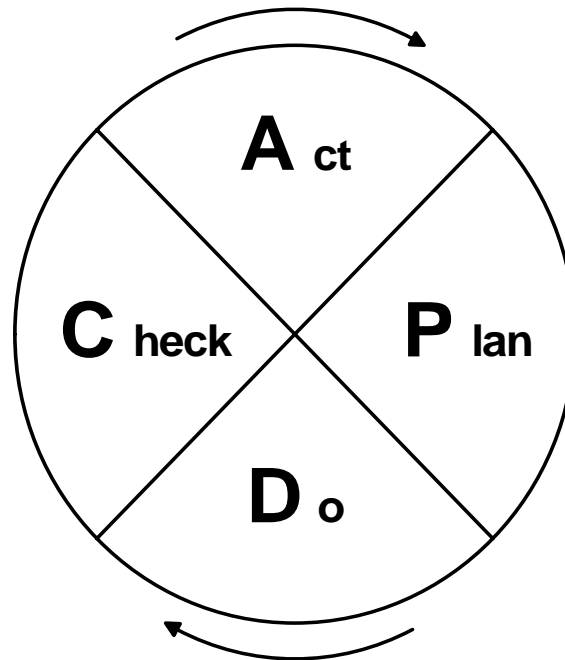


Abb. 4.10: Der Deming Zyklus (nach Tsuda, 2004, S. 5).

Die vier dargestellten Phasen lassen sich mit Planen, Ausführen, Überprüfen und Verbessern übersetzen. Es handelt sich dabei um einen nie endenden Prozess, der weder Anfang noch Ende kennt. Deming geht es nicht nur darum, die individuelle Perspektive zu beachten, sondern unternehmensweit in diesen infiniten P-D-C-A Zyklen zu denken und zu handeln.

Mit Planung ist hier die detaillierte Analyse der Ist-Situation auf Grundlage der zu ermittelnden problemspezifischen Daten gemeint. Die Datenerhebung, -analyse und -auswertung erfolgt mittels spezieller Qualitätstechniken. Abschließend wird hier ein Verbesserungsplan ausgearbeitet und Prüfpunkte festgelegt. Mit Ausführung ist gemeint, betreffende Mitarbeiter mit dem Plan vertraut zu machen und eventuell zu trainieren. Die geplanten Verbesserungen werden hier durchgeführt. In der Prüfphase erfolgt ein Erfassen der Situation, was bedeutet, dass Daten erfasst werden, welche die Grundlage der Prüfung darstellen. Anhand der zuvor festgelegten Prüfpunkte wird festgestellt, ob die Zielsetzung der Planungsphase erreicht wurde. Die Verbesserungsphase ist im wesentlichen durch einen Soll-Ist-Vergleich gekennzeichnet. Bei einer Übereinstimmung werden die Ergebnisse standardisiert und bei einer Abweichung ist eine Entscheidung erforderlich, ob und wie oft die Phasen Planung und Ausführen durchlaufen werden sollen, um eine Übereinstimmung zu erzielen.

Um das Prinzip des P-D-C-A Zyklus erfolgreich anwenden zu können, sind drei Grundannahmen zu bedenken:

- Alle Aktivitäten innerhalb und außerhalb der Unternehmung werden als Prozess verstanden und können dementsprechend auch verbessert werden.
- Problemlösungen alleine genügen nicht; es sind fundamentale Veränderungen erforderlich.
- Die Top Manager müssen vorbildlich handeln, die Übernahme der Verantwortung alleine genügt nicht.

Deming dachte stark prozessorientiert, da nach seiner Auffassung die Prozesse für das Entstehen eines Produktes verantwortlich sind. Der Produktionsablauf ist dabei leitend und nicht die hierarchische Aufbauorganisation einer Unternehmung. Das ist eine Überlegung, die man aktuell in der Neulegung der Normen der 9000-er Reihe wieder findet. Die Forderungen Demings sind in den fünfziger Jahren entstanden, was für diese Zeit als beachtlich und neu gekennzeichnet werden darf. Heute gelten diese Überlegungen als Standard in Qualitätsmanagementsystemen. Das Denken in Prozessen, wenn auch noch im Sinne einer Kybernetik, ist bei Deming grundlegend und voraussetzend. Wenn Prozesse einen Input in einen Output transformieren können und diese Relation nicht absolut fest oder beständig ist, spricht man von Variation und dann ist alles veränderlich und damit auch veränderbar. Die Anwendung seiner Managementüberlegungen bescherte vor allem den Japanern den gewünschten Aufschwung. Die Japaner haben nie die menschlichen Bedürfnisse ihrer Mitarbeiter aus den Augen gelassen, obwohl die technischen Systemvoraussetzungen immer höhere Ansprüche an den Menschen fordern. Auf Shewhart und Deming ist die Statistische Prozessregelung (SPC) zurückzuführen, die auch heute noch in der Produktion ein grundlegender Bestandteil der industriellen Fertigung von Gütern ist (vgl. Osanna, 2001, S. 1101ff.).

Joseph Moses Juran arbeitete während des zweiten Weltkrieges eng mit Shewart zusammen. Als Industrieingenieur beschäftigte er sich vornehmlich mit Beschwerden, Inspektionen und Statistik. Er entwickelte Stichprobenpläne und schuf damit die zum damaligen Zeitpunkt gängige Methode der willkürlichen Inspektion am Ende des Produktionsprozesses ab. Juran erzeugte auf diese Weise Qualität bereits während des Produktionsprozesses. Anfang der fünfziger Jahre ließen sich seine Ansätze in Amerika nicht mehr verwirklichen und Juran wurde auch in Japan als Berater tätig. Dabei setzte er nicht nur auf den Prozess während der Produktion, sondern entwickelt ein Managementkonzept, welches den Kunden wesentlich

stärker einbezieht. Die Prozesse selbst werden unter Einbeziehung der Mitarbeiter geplant und in die Praxis umgesetzt. Dieser Ansatz kann schon als Vorläufer zum Total Quality Management bezeichnet werden, ist aber noch in Teilen kybernetisch organisiert. Die Förderung der Qualität erfolgt in den Schritten

- Qualitätsplanung,
- Qualitätsregelung und
- Qualitätsverbesserung.

Ähnlich zum P-D-C-A Zyklus Demings lässt sich das Modell Jurans wie folgt darstellen:

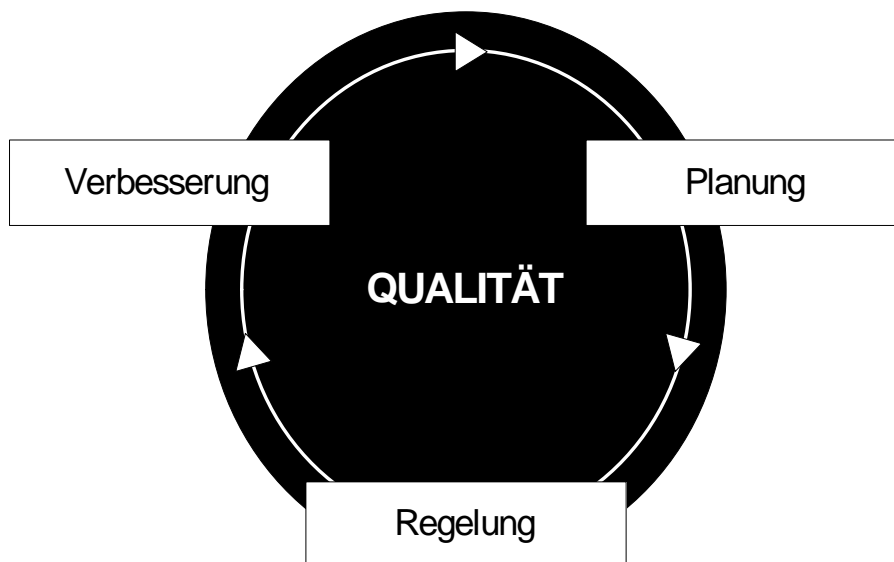


Abb. 4.11: Modell der Juran Trilogie (nach Juran, 1993, S. 30).

Juran ging in seinen Überlegungen davon aus, dass der Großteil des Vermögens eines Volkes in den Händen weniger liegt. Daraus entwickelte Juran die bekannte 80:20 Regel, nach der etwa 20 % der Produkte eines Unternehmens für 80 % seiner Erträge sorgen. Diese Regel wird in den heutigen Managementlehren auf die unterschiedlichsten Phänomene übertragen. Im Vergleich zu Deming spielt aber nicht die Statistik die dominierende Rolle, sondern der Managementaspekt, der sich in seiner kybernetisch angelegten Trilogie äußert.

"Am Anfang steht die Qualitätsplanung. Deren Ziel ist es, die Hersteller eines Produkts mit allem zu versorgen, was notwendig ist, um die Bedürfnisse ihrer Kunden befriedigen zu können. ... Wenn die Qualitätsplanung abgeschlossen ist, geht das Produkt in die Produktion. Hier stellt sich dann heraus, dass der Prozess möglicherweise fehlerbehaftet ist: 20% des Herstelleraufwands werden im Schnitt vergeudet, wenn Produkte wegen Qualitätsmängeln nachgearbeitet werden müssen. Diese Verluste sind chronisch, denn

sie beruhen auf den eigenen Planungen. In konventionellen Unternehmensstrukturen ist die Produktion nicht in der Lage, diese chronischen Verluste zu vermeiden. Was anstelle dessen geschieht, nennt sich Kontrolle oder Qualitätssicherung und besteht aus Prüfungen, die durchgeführt werden, um eine Verschlechterung zu vermeiden. Qualitätsregelung in diesem Sinne besteht darin, die schlimmsten Brände zu löschen, wie die in der Abbildung dargestellten sporadischen Fehlerhäufungen. Die Abbildung zeigt uns darüber hinaus, dass die Kosten für chronische Fehler und deren Folgen weit unter das ursprünglich geplante Niveau abgesenkt werden können. Dieser Gewinn wird durch den dritten Schritt der Trilogie erreicht: Qualitätsverbesserung. Tatsächlich hat man endlich erkannt, dass chronische Verluste infolge von Qualitätsproblemen die Möglich zu erheblichen Verbesserungen und Einsparungen in sich tragen, und man hat die notwendigen Schritte dazu unternommen, diese Chance auch zu nutzen" (Juran, 1991, S. 21f.).

Juran sprach in diesem Zusammenhang auch von kundenbedarfsgerechter Qualitätsplanung. Das bedeutet zunächst, dass man den Kunden identifizieren muss, ihre Bedürfnisse erkennt, um dann ein Produkt zu entwickeln, das genau diesen Bedürfnissen entspricht. Anschließend muss der Prozess entwickelt werden, der in der Lage ist, das Produkt entstehen zu lassen. Die zentrale Fragestellung ist demnach, "Wer sind die Kunden?" (Juran, 1991, S. 27). Dabei geht es Juran vornehmlich um die Produktion, während wir aktuell diese Fragestellung auch in der Dienstleistungsbranche haben und diese ebenfalls nach Jurans Ideen weiterverfolgen können, indem wir nach den Bedürfnissen der Kunden fragen. Diese Fragestellung wird in der vorliegenden Arbeit vor allem im empirischen Teil gestellt und beantwortet.

Juran verstand es bereits in den fünfziger Jahren, ein Managementmodell zu entwickeln, welches kybernetisch orientiert ist, aber schon klare Abgrenzungen zu Deming zeigt, indem kunden-, mitarbeiter- und prozessorientiert gedacht wird. Dahingehend kann der Ansatz Jurons durchaus als Vorläufer des modernen Total Quality Managements gesehen werden. Allerdings darf an dieser Stelle nicht verschwiegen werden, dass sein Ansatz alles andere als sozialverträglich war. Vor allem in seinem zweiten Handbuch wird deutlich, dass es um Reengineering geht, was eine grundlegende Neuorganisation von Unternehmungen zur Folge hat.

Die gezeigten Ansätze sind zwar einzeln betrachtet divergent in ihren Zielen, aber von der Grundstruktur her kybernetisch oder informationstheoretisch orientiert. Zieht man hier eine Parallele zu den beginnenden theoretischen Denkrichtungen der fünfziger und sechziger Jahre, wird sehr schnell deutlich, dass es hier Überschneidungen gibt, obwohl auch diese in der Literatur zum Qualitätsmanagement nicht so deutlich ausgewiesen werden. Es besteht jedoch die Möglichkeit, dass diese beeinflussend auf die Entwicklung des Qualitätsmanagements gewirkt haben. Dabei ist auch in der Theorie die Unterscheidung zwischen kybernetischen und informationstheoretischen Ansätzen eher als fließend zu bezeichnen, denn als klar abgrenzbar.

"Viele Modelle der Informationsverarbeitung sind gleichzeitig auch als kybernetisch zu bezeichnen, weil sie Systeme der Selbststeuerung und Selbstregulierung berücksichtigen. Es ist häufig schwierig, kybernetische und informationsverarbeitende Betrachtungsweisen auseinanderzuhalten, da sie gerade in ihrem Bezug zum Verständnis des Fertigkeitserwerbs beträchtliche Überschneidungen aufweisen" (Singer, 1980, S. 104).

Im Rahmen von mathematischen und statistischen Modellen wurden die Lerntheorien in den fünfziger Jahren beeinflusst. Hull versucht sich als erster in der Erstellung einer formalen Theorie und erarbeitet eine mathematische Transformation bestimmter Lernphänomene. "Später führten die Arbeiten von Estes, Bush und Mosteller sowie Miller und Frick zu Modellen, mit denen erfolgreich der starke Einfluss der Mathematik auf Psychologie und Lernforschung gezeigt werden konnte" (Singer, 1985, S. 92). Die meisten Arbeiten beschäftigen sich mit dem Prozess des Wissenserwerbs, der in erster Linie den Erwerb von verbalem Material zum Forschungsgegenstand hatte, weil hier das Interesse der Psychologie lag. Den informationstheoretischen Modellen sind vor allem die Leistungsmodelle zuzuordnen. Die Entwicklung der Leistungsmodelle wurde vor allem durch Arbeits- und Militärpsychologen einerseits und die revolutionäre Computertechnologie andererseits stark geprägt. Den Leistungsmodellen liegen vor allem Tracking- und Positionierungsaufgaben zugrunde. Ursprünglich baut die Informationstheorie auf der Wahrscheinlichkeitstheorie auf. Shannon und Weaver veröffentlichten als erste eine Abhandlung über die Theoriebildung in diesem Rahmen. Broadbents Filtertheorie untersucht nicht nur wie bei den S-R Theorien, ob ein Reiz vorliegt oder nicht, sondern die Gesamtheit aller Reize und der Verarbeitungsprozess stehen im Mittelpunkt der Betrachtung. Hier kann man schon eine Parallele zu Juran ziehen, der im Rahmen seiner Überlegungen die Prozesse im Rahmen der Erstellung eines Produkts mit einbezieht. Der Versuch, Verhalten zu quantifizieren, vor allem mit Anwendung probabilistischer Modelle, lässt erahnen, welche Ideen vorherrschend in den fünfziger Jahren zu verzeichnen waren. Vor allem Shewarts und Demings statistische Ansätze können dieser Denkweise zugeordnet werden. "Mathematische und statistische Modelle gewannen in den 50er Jahren an Einfluss, als Psychologen versuchten, Verhalten präziser zu untersuchen" (Singer, 1985, S. 96). Obwohl die Bedeutung der mathematischen Modelle mit der Zeit abnahm, sind bestimmte Elemente der mathematischen Prognosen auch heute noch Bestandteil im modernen Qualitätsmanagement wie auch der aktuellen Theorien zur Lerntheorie. Dabei ist die Abgrenzung in neuer oder älter nicht ganz der Sache entsprechend. Auch in der Theorie bestehen viele der älteren Konzepte noch immer in zum Teil modifizierter Version, womit eine konsistentere Argumentation aufgrund neuerer Erkenntnisse möglich wird (vgl. Singer, 1985, S. 96f.). Für die kybernetischen Modelle sind unter anderem die Kommunikationstheorien von Shannon und Weaver von Bedeutung. Ihr Einfluss macht sich deutlich in der Annahme, dass in einem Kommunikations-

system, sei es Mensch oder Maschine, eine beträchtliche Variabilität zwischen dem, was man hineingibt und dem, was herauskommt besteht. Die Überschneidung zwischen Input und Output wird als Varianz oder Betrag ausgedrückt. Die Untersuchungsergebnisse von Shannon und Weaver stützen sich im Wesentlichen auf Nachfahraufgaben, verbales Lernen und visuelle Darbietungen, was den Gebrauchswert für komplexe Vorgänge in Frage stellt.

Ein einfaches Modell der Informationsverarbeitung lässt sich wie folgt darstellen:

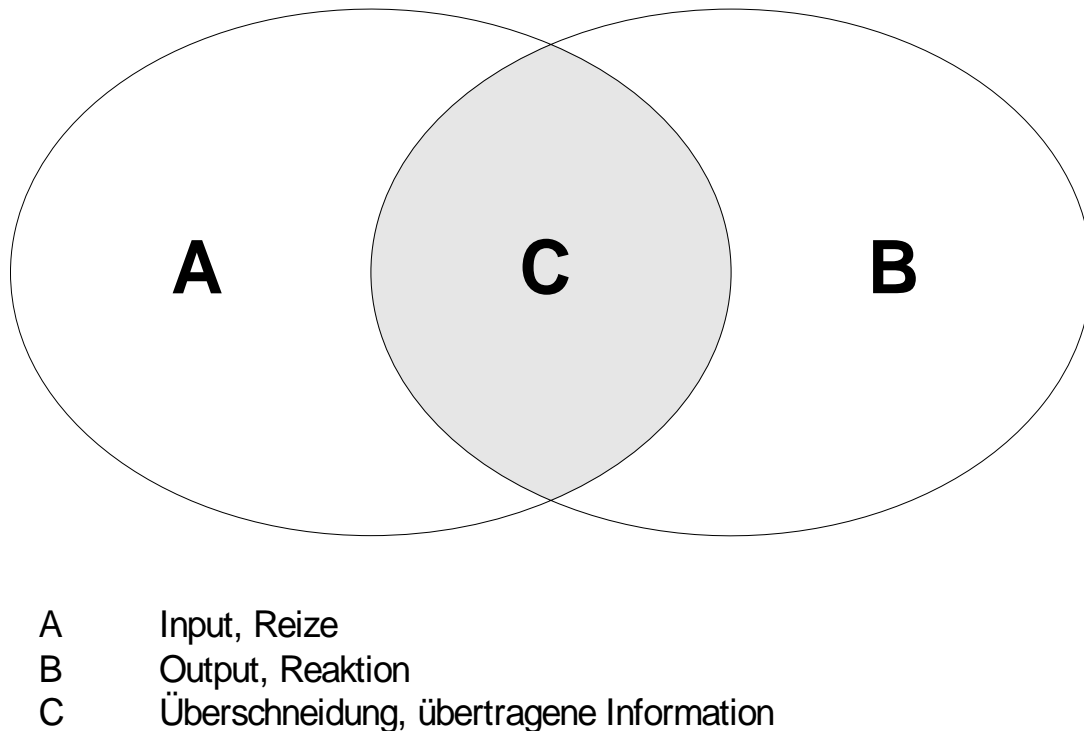


Abb. 4.12: Beziehung zwischen Input und Output (Singer, 1985, S. 104).

Miller (1956) geht in seinem Modell in der Abbildung 4.12 davon aus, dass kein Mechanismus, weder Mensch noch Maschine, perfekt ist, und es deshalb auch Störfaktoren gibt. Diese können in allen Bereichen vom Input über die Überschneidung als Output entstehen. Seiner Auffassung nach besteht eine beträchtliche Variabilität zwischen dem, was man hineingibt und dem, was letztlich dabei heraus kommt. Betriebswirtschaftlich betrachtet, wird das Verhältnis zwischen Input und Output eine gewisse Beziehung aufweisen müssen, um am Markt bestehen zu können. Ein Output für eine Unternehmung wäre nicht bedeutsam, wenn nur eine geringe Überschneidung (C) zwischen A und B besteht. Jene modellhafte Vorstellung findet sich bei Juran wieder, wenn man sein Tripol-Modell heranzieht:

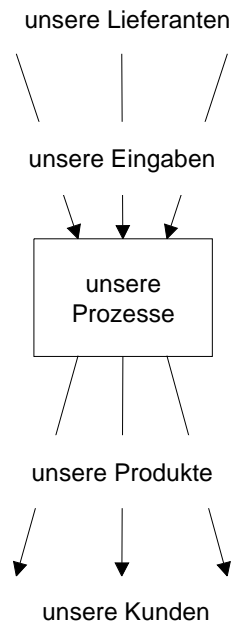


Abb. 4.13: Das Tripol Diagramm (nach Juran, 1991, S. 330).

Bei einer genauen Betrachtung lassen sich die Theorie von Miller und das Modell von Juran nicht verschiedenen theoretischen Ansätzen zuordnen. Die Prozesshaftigkeit liegt beiden Abbildungen zugrunde. Während Miller über die Basis von Forschungsergebnissen zu seinem Modell kommt, handelt es sich bei Juran eher um eine Abbildung von überdauernden und situativen Fakten im Rahmen einer Wertschöpfungskette. Die Abbildung 4.13 zeigt auf funktionaler Ebene den Input über die Eingaben, zentral die Prozesse und den Output des Systems als Produkte. Eines der bekanntesten theoretischen Modelle dieser Zeit stammt von Whiting (1969). Seine Arbeit ist ein herausragendes Beispiel dafür, wie mittels eines einfachen Modells eine größere Einsicht in die Beziehung von Subsystemen gelingen kann. Auszugsweise wird aus der Systemanalyse der sensomotorischen Leistung nur das vereinfachte Modell dargestellt:



Abb. 4.14: Funktionale Komponenten (nach Whiting, 1972, S. 266).

Das von Juran entwickelte Modell zeigt im Vergleich zur Abbildung 4.14 deutliche Übereinstimmungen. Vor allem die Verwendung der Begriffe "Prozess" und "Entscheidungsprozesse" zwischen dem Input und dem Output ist auffällig. Man darf im Übrigen Jurons Tripol Trilogy nicht als originär bezeichnen, weil im damaligen Finanzmanagement auch schon von Planung, Regelung und Verbesserung die Rede war. Whiting geht in seinem erweiterten Modell bereits auf individuelle, interindividuelle Unterschiede sowie Umwelteinflüsse ein. Ein solcher Ansatz ist in der Informationstheorie neu und wird im handlungstheoretischen Teil dieser Arbeit nochmals aufgegriffen. Mit den Begriffen Person, Aufgabe und Umwelt lässt sich ein Teil der Handlungstheorie der jetzigen Zeit abbilden. Vergleicht man diesen theoretischen Ansatz mit einem Modell Demings, welches zur gleichen Zeit entstanden ist, aber den Schwerpunkt in der industriellen Organisation setzt, sind doch erhebliche Parallelen zu finden.

Betrachtet man die Strömungen der kybernetischen Theorien im Zusammenhang mit dem Qualitätsmanagement in der Phase der Integrativen Qualitätssicherung gibt es deutliche Übereinstimmungen. "Kybernetik befasst sich mit Steuerungs-, Regelungs- und Kommunikationsprozessen. ... Kybernetische Ansätze finden sich in vielen Disziplinen: Biologie, Psychologie, Kommunikationswissenschaft, Ingenieurwissenschaft, Mathematik und Physiologie" (Singer, 1985, S. 108). Dabei ist das charakteristische Element die Rückmeldung (Feedback). Von Rückmeldung spricht man immer dann, wenn aus dem vom System erzeugten Output wieder Teile als Input eingebracht werden. Feedback kann sowohl bei Menschen, als auch bei maschinellen Systemen zur Anwendung gebracht werden. Regelkreise als Grundlage von Qualitätsmanagement in den 50-er Jahren sind das Prinzip der später eingeführten Qualitätsregelung. Diese methodisch, systematische Vorgehensweise stammt von den auszugsweise beschriebenen kybernetischen Ansätzen der Verhaltensforschung und Lerntheorien ab. Die sich etablierenden Qualitäts- und Managementlehren versuchten, Erkenntnisse und Begriffe der Kybernetik für die Führung von Unternehmen nutzbar zu machen. Dabei wurden aus der Analogie zwischen Unternehmen und Regelkreismodellen Grundsätze abgeleitet, allerdings ohne zu versuchen, das Unternehmen selbst als Regelkreis zu berechnen. Dieser Ansatz erfolgt erst später in den Total Quality Management Modellen, die im nächsten Kapitel beschrieben werden.

4.3.3 Total Quality Management

Ausgehend von der Überlegung, die bestehenden Qualitätsmanagementsysteme weiterzuentwickeln, kann man die Total Quality Modelle eher als Managementmethode definieren, die seit etwa Mitte der achtziger Jahre weltweit anerkannt ist. Eine Definition von umfassendem Qualitätsmanagement gibt die DGQ:

"Auf die Mitwirkung aller Ihrer Mitglieder gestützte Managementmethode einer Organisation, die Qualität in den Mittelpunkt stellt und durch Zufriedenstellung der Kunden auf langfristigen Geschäftserfolg sowie auf Nutzen für die Mitglieder der Organisation und die Gesellschaft zielt" (DGQ, 2001, S. BG 4-1).

Hier wird bereits deutlich, dass TQM auf eine langfristige Verbesserung des Geschäftserfolges setzt, welcher aber bislang noch nicht empirisch nachgewiesen werden konnte (vgl. DGQ, 2001, S. TQM 1-1).

Seit Beginn der neunziger Jahre halten die umfassenden Modelle des TQM auch in Europa Einzug. Das bekannteste Modell dürfte wohl ohne Zweifel das Modell der European Foundation for Quality Management (EFQM) sein, welches im nächsten Kapitel beschrieben wird. Betrachtet man weiterhin die historische Entwicklung von Managementsystemen wie bislang, können die TQM Konzepte unterteilt werden. Auf eine Zeitschiene gebracht fallen zunächst die Total Quality Konzepte des Total Quality Control (TQC) und des Company Wide Quality Control (CWQC) in den siebziger Jahren auf. In Anlehnung an Zink werden hier unternehmensweite Konzepte, Einbeziehung aller Mitarbeiter und verstärkt präventionsorientierte Maßnahmen thematisiert (vgl. Zink, 2001, S. 362ff.). Die Modelle des Total Quality Systems (TQS) und Total Quality Management (TQM) erweitern den Qualitätsbegriff hinsichtlich der Unternehmensumwelt, integrierter Gesamtkonzepte und einer konsequenten Prozessorientierung. Bei Organisationen, die bereits nach TQM-Konzepten arbeiten, spricht man auch in diesem Zusammenhang von "Business Excellence" oder "Best Practice", wenn entsprechend hohe Standards in die bestehende Praxis umgesetzt sind. Dabei handelt es sich bei dem Modell der European Foundation of Quality Management um ein Referenzmodell, auf das noch näher eingegangen wird. Auch die Erweiterung um die Umwelt- und Prozesskomponenten ist hinsichtlich der Betrachtung unter einer handlungstheoretischen Sichtweise hervorzuheben und wird noch weiter behandelt.

Beginnend in Japan wurden die Ideen des TQC begeistert aufgenommen. Als Vorläufer des TQC kann Taiichi Ohno genannt werden. Bereits 1950 entwickelte er das "Just in time" Konzept und begründete damit das Produktionsmanagement. Bekannt wurde Ohno mit dem Toyota Production System (TPS), obwohl über ihn selbst nur wenig Literatur außerhalb Ja-

pans zur Verfügung steht. "Taiichi Ohno-Father of the Toyota Production System: The principles of production management pioneered by Taiichi Ohno occasioned a global revolution in productivity in the automobile industry" (Zollondz, 2001, S. 639). In der weiteren Beschreibung geht es darum, dass etwas im Betrieb falsch ist, wenn die Mitarbeiter nicht täglich die Augen offen halten, wenn Dinge ermüdend oder langweilig werden und dennoch die Abläufe nicht neu festgelegt werden. In Deutschland wurde Ohno in den siebziger Jahren in Verbindung mit dem Begriff der "fragile lean production" gebracht. Anfang der Neunziger wird das Lean Production Konzept Ohnos flächendeckend bekannt. Eigentlich handelte es sich dabei mehr um ein Organisations- denn um ein Produktionssystem, der Name wurde hier etwas irreführend verwendet. Die Planungsprozesse wurden zunehmend in den organisatorischen Bereich, also in die operative Ebene der Meister und Arbeiter verlegt. Ohno besuchte nach dem zweiten Weltkrieg in den USA die Ford Werke in Detroit, da man zu diesem Zeitpunkt davon überzeugt war, dass Ford über den modernsten Massenproduktionsbetrieb verfügte. Die Ergebnisse seiner Studie veröffentlichte er später in einem Kapitel unter der Überschrift "Die wahre Absicht hinter dem Ford System". Ohno schrieb dazu: "Die Grundlage jeder Autoherstellung in der modernen Industrie ist jedoch das Massenproduktionssystem, das Ford zuerst praktizierte. Darauf bauen alle anderen auf" (Ohno, 1993, S. 121). Das TPS ist allerdings effizienter und kostengünstiger, als die bislang bekannten Produktionsverfahren. Ohno stützt das TPS auf zwei Säulen, nämlich Just in Time (JiT) und Autonomation, als autonome Automation gemeint, was bedeutet, dass ein Fluss in den Fertigungsprozess eingebaut wird. "Früher waren die Drehbänke im Drehbereich und Fräsmaschinen im Fräsbereich aufgestellt. Jetzt stellen wir eine Drehbank, eine Fräsmaschine und eine Bohrmaschine in der tatsächliche Reihenfolge des Fertigungsprozesses auf" (Ohno, 1993, S. 156). Durch diese Maßnahme wird die Verschwendung (jap. Muda) weitgehend verhindert. Nun bedient ein Arbeiter mehrere Maschinen und damit führt der Arbeiter mehrere Arbeitsgänge durch. Daher erhöht sich nach Ohno zwangsläufig die Produktivität. Ohno führt die Verschwendung noch differenzierter aus und nennt dabei sieben Kategorien der Verschwendung:

- Überproduktion,
- Warten,
- Transport,
- zu starke Bearbeitung,
- Lagerbestand,

- Bewegung der Arbeiter,
- Herstellung defekter Teile und Produkte.

Um das Prinzip der Verschwendung besser nachvollziehen zu können bietet sich diese Aussage von Ohno dazu an:

"Wer als Manager durch den Fertigungsbereich geht hat ständig Verschwendungen aufzudecken: die Bewegungen der Arbeiter im Produktionsbereich mit Arbeit oder mit Wertschöpfung verbundene Bewegungen sein müssen. Sich bewegen bedeutet nicht unbedingt arbeiten. Arbeiten heißt, den Prozess in Richtung auf die Vollendung der Arbeit voranbringen" (Ohno, 1993, S. 87).

In diesem Zusammenhang ist es notwendig den Begriff der Wertschöpfung näher zu betrachten, da sich auf diese Weise die Verschwendung besser erklären lässt.

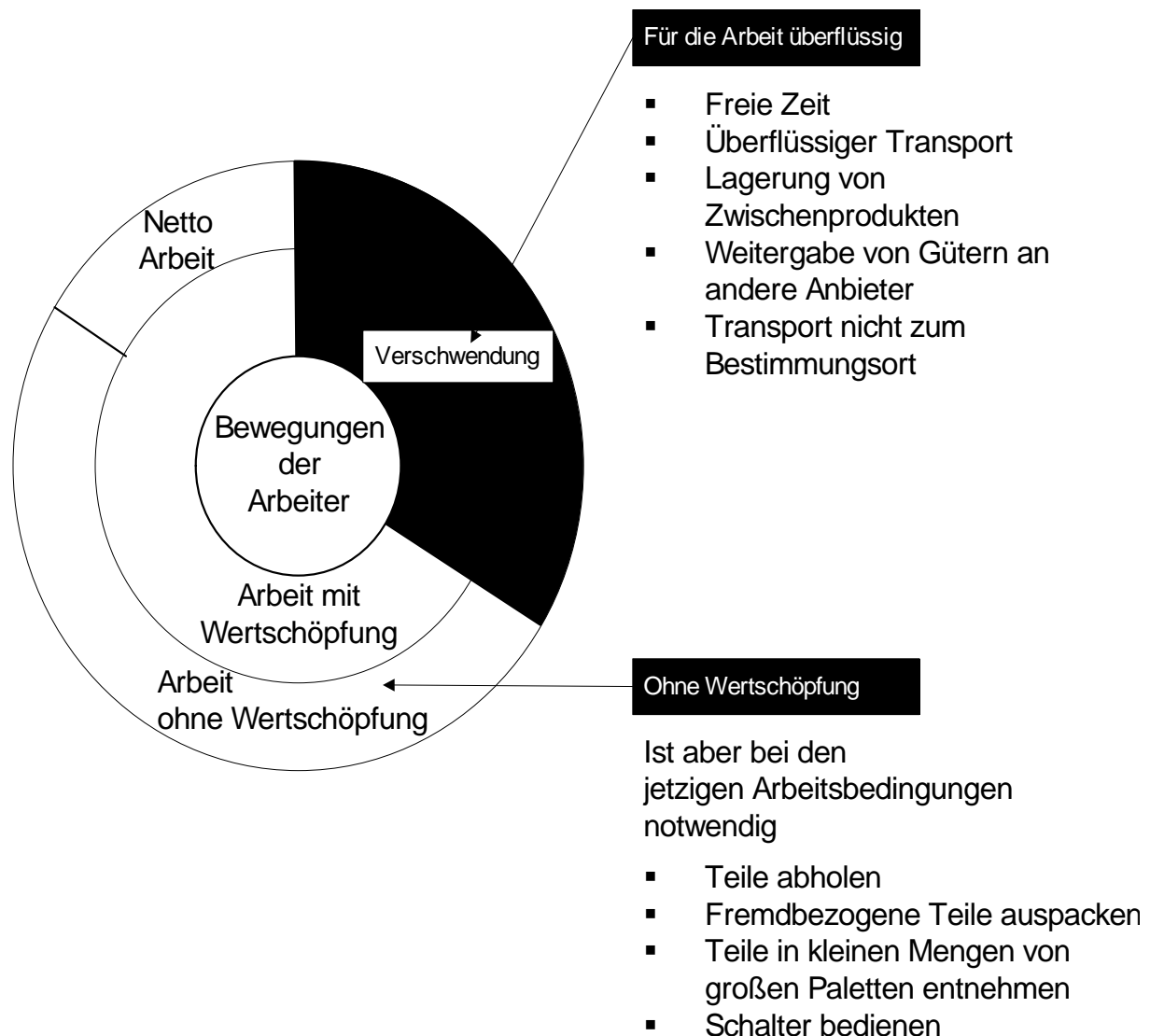


Abb. 4.15: Konzept der Verschwendung (nach Ohno, 1993, S. 86).

Die Abbildung 4.15 zeigt, dass kostensteigernde Elemente zu eliminieren sind und zu einer Kostensenkung führen. Das Aufdecken von Verschwendung schafft Platz für Verbesserungen.

"Arbeit ohne Wertschöpfung kann als Verschwendung im landläufigen Sinn verstanden werden, z.B. Teile holen, Sendungen von Zulieferern öffnen, den Startschalter von Maschinen drücken usw. Unter den gegenwärtigen Arbeitsbedingungen müssen diese Vorrichtungen getan werden. Will man sie beseitigen, müssen die Arbeitsbedingungen zum Teil geändert werden.

Arbeit mit Wertschöpfung bedeutet irgendeine Art der Bearbeitung - die Veränderung der Gestalt oder des Charakters eines Produktes oder Aggregates. Anders ausgedrückt: Durch die Bearbeitung werden Rohstoffe oder Teile in Produkte verwandelt, um Wertschöpfung zu erzeugen. Je größer das Verhältnis, desto höher ist die Arbeitsproduktivität" (Ohno, 1993, S. 86).

In den Ausführungen Shigeo Shingos wird das TPS noch weiter ergänzt und in dreizehn Punkten noch detaillierter vorgestellt. Um das TPS in den Bezug zum bekannteren Lean Production (LP) Konzept zu stellen, sei hier weiter auf die Ausführungen Corstens (2001, 482ff.) verwiesen. Corsten fasst das Ergebnis seiner Betrachtung zu diesem Thema wie folgt zusammen:

"Das Anfang der 90er Jahre aus den USA nach Europa exportierte Managementmodell Lean Production ist keineswegs identisch mit dem TPS, wie es die japanischen Manager selbst darstellen. Vielmehr handelt es sich bei LP um eine eigene Konstruktion, die auf der empirischen Grundlage einer Synopse japanischer, amerikanischer und europäischer Automobilfirmen entstanden ist. Die Folgen sind bekannt: Eine verkürzte Verwendung des Konzepts, in dem dieses unreflektiert und umstandslos mit Lean Management übersetzt wird und in der Praxis und Fachliteratur geradezu eine unübersehbare Schwemme an unverdauten Konzepten erzeugt hat. Noch heute leiden viele Organisationen an diesem konzeptionellen und praktischen Wirrwar an Schlankmacherei. Der Leser sollte also sorgfältig trennen zwischen Lean Production (LP) und dem originären Toyota Produktionssystem (TPS), auch wenn sich inhaltliche Überschneidungen feststellen lassen" (Corsten, 2001, S. 486).

An diesem Beispiel wird erneut deutlich, wie wichtig ein Rahmenbezug für die Qualitätswissenschaft ist. Nur so lassen sich die oben beschriebenen Fehler vermeiden, um gute Praxis-konzepte auch theoretisch zu reflektieren und auf deren Wirksamkeit und Integration in bestehende Systeme zu beleuchten.

Als weiterer Wegbereiter für TQM muss an dieser Stelle Armand Vallin Feigenbaum genannt werden. Er versteht Qualität als einen Prozess der bereits bei der Produktentwicklung beginnt und sich in der Produktion bei Konstruktion, Fertigung, Vertrieb und darüber hinaus beim Kunden endet. Erstmals setzt er sich in seiner Promotion mit dem Thema Qualitätskontrolle auseinander. Zum damaligen Zeitpunkt definiert er TQC wie folgt:

"Total Quality Control is an effective system for intergrating the quality-development, quality maintenance, and quality-improvement efforts of the various groups in an organization so as to enable marketing, engineering production, and service at the most

economical levels which allow for full customer satisfaction" (Feigenbaum, 1956, S. 94).

In diesem Zitat wird offensichtlich, dass bereits die wesentlichen Grundzüge der aktuellen Qualitätsmanagementsysteme erfasst wurden. Drei Grundsätze lassen sich charakteristisch herausarbeiten:

- Qualität wird wesentlich durch die Erwartungen des Verbrauchers (Kunden) bestimmt.
- Jeder Mitarbeiter ist für Qualität verantwortlich, von der Basis bis zum obersten Management.
- Qualität wird von allen Funktionen gemacht.

Das ursprüngliche Konzept wird von Feigenbaum um folgendes Modell erweitert:

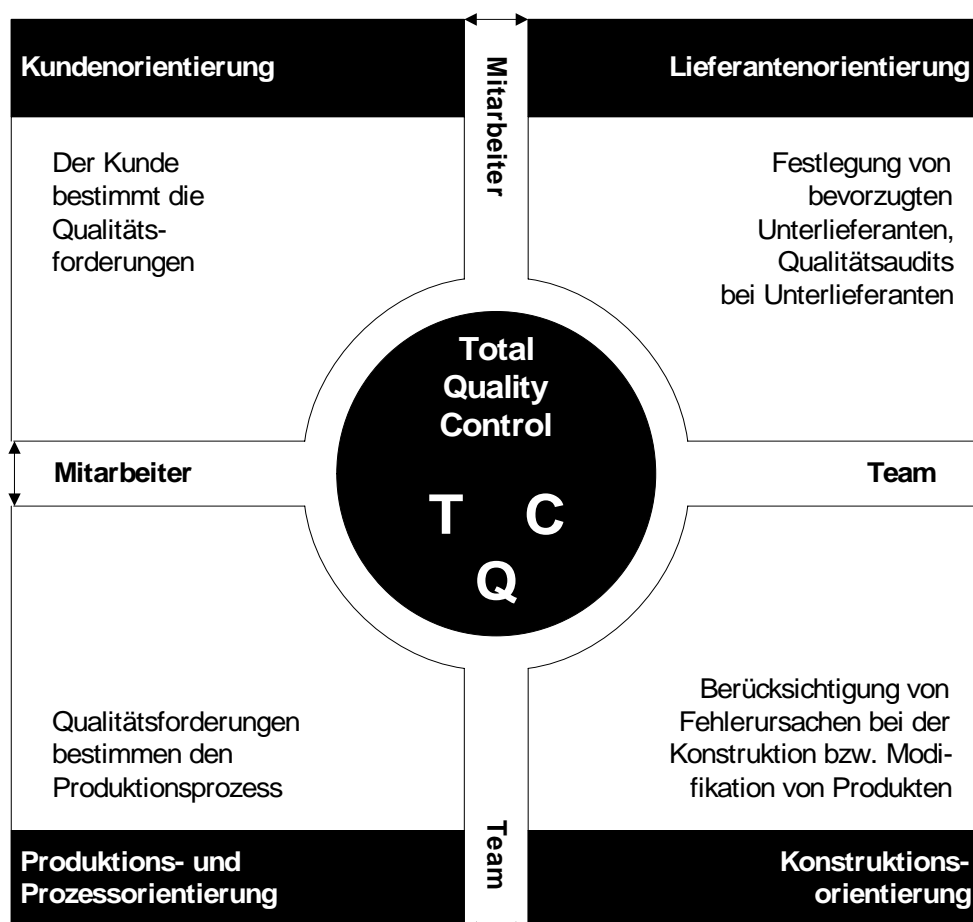


Abb. 4.16: Bausteine des TQC Ansatzes (Feigenbaum, 1997, S. 17).

Im Gegensatz zu den integrativen Qualitätsmodellen wird bei Feigenbaum deutlich, dass jeder Mitarbeiter für Qualität verantwortlich ist (Quality is everybody's job) und damit höher zu

bewerten ist als die Aussage: "jeder macht unter anderem auch Qualität." Feigenbaum fordert als erster spezielle Studien zur Erforschung von Fehlerursachen und weist auf die Bedeutung eines Qualitätskostensystems hin (vgl. DGQ, 2001, S.1ff.).

Die Schnittstellen zwischen technischen und sozialen Systemen werden von Feigenbaum erkannt und deren Bedeutung für das Qualitätsmanagement hervorgehoben. Für genau diesen Bereich stellte Feigenbaum allerdings kein geschlossenes System dar. Dennoch war sein Einfluss vor allem auf die japanische Industrie nicht hoch genug einzuschätzen. Vor allem Kaoru Ishikawa baute auf den Ideen Feigenbaums auf und entwickelte auf dem Weg zum TQM einen weiteren Vorläufer, nämlich das Company Wide Quality Control (CWQC).

Ishikawa war sowohl als Professor in Lehre und Forschung als auch bei Nissan tätig. Auf ihn zurückzuführen sind die Qualitätszirkel (quality circle) in Gruppenarbeitskonzepten. Die Qualitätssicherung auf der operativen Ebene der Meister und Vorarbeiter war für ihn Thema seiner Arbeiten. Ishikawas Verständnis von Qualität kann als Prototyp des japanischen TQM bezeichnet werden. Feigenbaum spricht in diesem Zusammenhang vom "Japanese Style TQC". Hierbei sind sechs zentrale Schlüsselemente zu finden, wie sie bei Oess (1993, S. 83ff.) herausgearbeitet werden:

- Quality first: Eine Unternehmensleitung, die nach dem Grundsatz quality first handelt, gewinnt Schritt für Schritt das Vertrauen der Verbraucher, was zu ständigem Wachstum führt.
- Quality heißt conformance to consumer's requirements: Es gehört zur festen Überzeugung der Japaner, dass Qualität nur vom Verbraucher her definiert werden kann und dass dies auch funktionsübergreifend zu berücksichtigen ist. Neue Techniken wie QFD haben diese Entwicklung unterstützt.
- Die Einbeziehung aller wichtigen Funktionen: Diese Idee hat Ishikawa von Feigenbaum übernommen. Sie besagt, dass für interfunktionales Management entsprechend interfunktionale Teams unabdingbar sind, wenn die Kundenanforderungen erfüllt werden sollen.
- Kontinuierliche Verbesserung: Programme zur Verbesserung der Qualität zielen immer auf Perfektion ab. Alle vor diesem Zustand erreichten Stadien sind noch nicht optimal und müssen weiter verbessert werden.
- Die Einbeziehung aller Ebenen (partizipatives Management): Dieses Element ist eine japanische Entwicklung und eng mit der Quality Circles-Bewegung verbunden sowie

mit den intensiven Bemühungen der Japanese Union of Scientists Engineers (JUSE) für die Durchführung umfassender Aus- und Weiterbildungs-Maßnahmen auf allen Ebenen.

- Die Berücksichtigung des sozialen Systems: Laut Ishikawa existieren Unternehmen in der Gesellschaft mit dem Ziel, die Bedürfnisse der Menschen zu erfüllen. Dies ist ihre einzige Existenzberechtigung und sollte nach dem Credo der Japaner auch ihr primäres Ziel sein. Deshalb muss jeder, der mit einem Unternehmen in irgendeiner Art zusammenarbeitet (Verbraucher, Mitarbeiter, Zulieferer, Anteilseigner), sich wohl und glücklich fühlen. Darüber hinaus muss er in der Lage sein, seine Fähigkeiten voll einzubringen und sein Potenzial zu entwickeln. Es ist deshalb Aufgabe der Organisation, durch Gestaltung von Führungsstil, Kooperation, Information, Klima und Motivation alle Maßnahmen zu ergreifen, um dem Mitarbeiter dabei zu helfen.

Ishikawa sieht im Konzept des CWQC ein durchgängiges Geflecht von Kunden-Lieferanten-Beziehungen und verbindet dabei interne mit externen Strukturen. Die große Bekanntheit Ishikawas auch außerhalb Japans dürfte wohl eher auf eine Qualitätstechnik zurückzuführen sein. Die Technik des Fischgräten Diagramms (fishbone) ist eine von insgesamt sieben Techniken im modernen Qualitätsmanagement, die nicht mehr wegzudenken ist. Es handelt sich um ein Ursachen-Wirkungs-Diagramm oder eben auch Fischgrätendiagramm. Dabei werden die Kategorien Management, Mensch, Methode, Material, Umwelt, Maschine und Messbarkeit betrachtet.

Die folgende Abbildung zeigt das Diagramm mit allen sieben Kategorien und anhand des Beispiels einer Schule anhand von vier ausgewählten Kategorien:

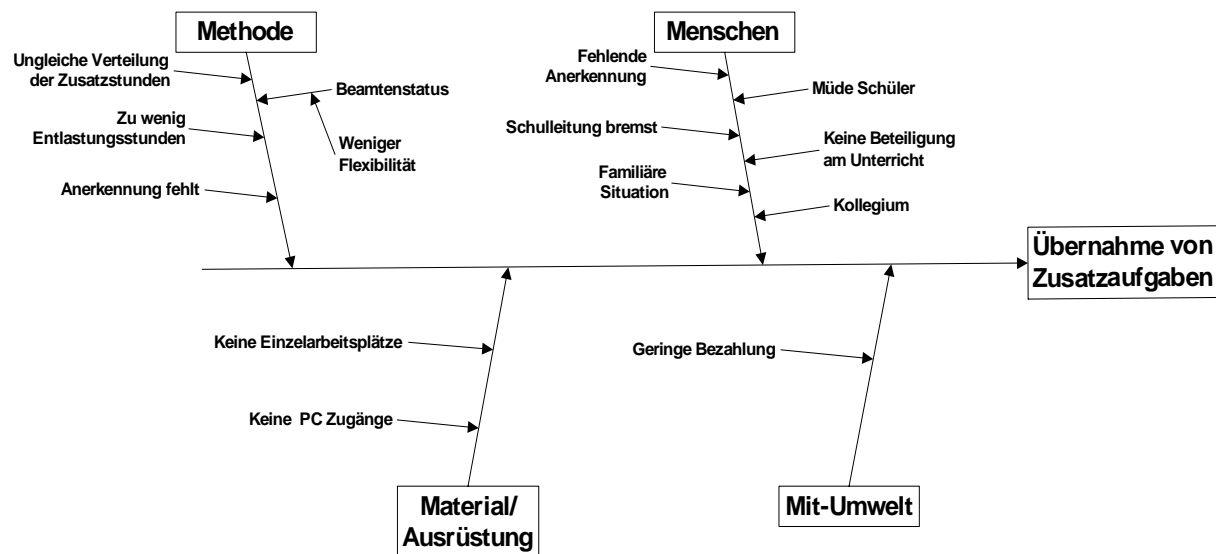


Abb. 4.17: Ursachen-Wirkungsdiagramm (in Anlehnung an Ishikawa, 1990, S. 107).

Wie in der Abbildung 4.17 deutlich wird, sind die Begriffe der Institution oder dem Problem anzupassen. Dabei ist die Zahl von sieben möglichen Ursachen eher metaphorisch zu sehen, da sie in der japanischen Mythologie eine besondere Bedeutung hat. Das Fischgrätendiagramm kann um die Kategorien Messbarkeit, Maschine und Management je nach vorliegendem Problem erweitert werden. In der Praxis werden vier oder fünf Hauptursachen mittels Kartenabfragetechnik gesammelt und zugeordnet. Dabei bedient man sich zunächst der sofort behebbaren Ursachen und markiert diese. Für die restlichen Ursachen wird eine Prioritätenliste erstellt, die dann noch gewichtet wird. Somit lässt sich ein Gruppenprozess im Rahmen einer Moderation entscheidungsorientiert lenken. Für die noch vorzunehmende handlungstheoretische Betrachtung, fällt hier bereits auf, dass die Begriffe Mensch (Person), Mitwelt (Umwelt) und Methode (Aufgabe) im Diagramm eine zentrale Position einnehmen. Für die Vorgehensweise des Problemlösens nach TQM werden demnach elementare Erkenntnisse der Handlungstheorie genutzt.

Um den zeitlichen Abschnitt der Betrachtung des CWQC's zu vervollständigen, sei hier noch auf Genichi Taguchi verwiesen. Er steht in seiner Forschung vor allem Shewart und Deming nahe, die bereits beschrieben wurden und eher eine mathematisch-statistische Sichtweise zugrunde legen. Taguchi aber nur als einen Statistiker zu sehen, käme seiner Sichtweise von Qualität nicht nahe genug. Er beschreibt Qualität als einen Verlust, der entsteht, wenn

ein ausgeliefertes Produkt seine Funktion nicht erfüllt. Um einen solchen Fehler zu vermeiden schlägt er vor, qualitätssichernde Maßnahmen während der Produktkonstruktion und –planung einzuführen. In diesem Zusammenhang spricht man auch von der "Off Line Quality Control" (vgl. hierzu Masing, 1999). Der Prozess selbst wird anschließend in der "On Line Quality Control" beobachtet und in vorher festgelegten Grenzen geregelt. Mit dieser Sichtweise legt Taguchi schon den Grundstein in Richtung Quality Function Deployment (QFD), eine Qualitätstechnik, die in den neunziger Jahren auch in Deutschland seinen Einzug hielt. Für eine historische Entwicklung des QFD sei hier auf Zollondz (2001) verwiesen. Einen ersten Zugang in diese Qualitätstechnik beschreiben Saatweber (1997), Klein (1997) und die DGQ (2001). Für die richtige Anwendung dieses Instrumentes bedarf es nach Aussage von Fachleuten einer eigenen Schulung.

Klein gibt folgende Definition für ein QFD vor: "Frühzeitig die Qualitätsfunktionen und Eigenschaften für eine Produkt- und Dienstleistungsentwicklung zu definieren und deren Umsetzung innerhalb eines Prozesses zu überwachen" (Klein, 1999, S. 1). Als geistiger Vater des QFD ist Yoyi Akao zu nennen, der bereits 1966 das erste Konzept dazu entwickelte und welches außerhalb Japans 1981 in den USA bei den Ford Werken seine Anwendung fand. In Japan wurde QFD bereits seit 1974 durchgeführt und wurde hier zunächst bei den Toyota Werken erprobt. Im Jahr 1996 wurde das QFD Institut in Deutschland gegründet. Das japanische Verständnis von QFD nach Akano lässt sich am ehesten mit einem unternehmensweiten Ansatz vergleichen:

"Langfristig wird das komplette Unternehmen in den QFD Prozess eingebunden. Im Vordergrund stehen Kundenorientierung und die durchgängige Übertragung der Kundenbedürfnisse auf die unternehmerischen Prozesse. Akao setzt auf die Konzepte zur Ermittlung von Markt- und Kundenbedürfnissen wie beispielsweise Voice of Customer auf und leitet daraus die technischen Forderungen für Produkte und Prozesse ab. Das QM-System eines Unternehmens ist somit direkt abhängig von den Markt- und Kundenforderungen. Die Qualitätstafeln sind nach Akao ein Hilfsmittel zur Dokumentation der Kundenbedürfnisse und der Entwicklungsziele eines Unternehmens. Im Rahmen des QFD-Prozesses befasst sich Akao nicht nur mit der Entwicklung von neuen Produkten und deren Qualitätssicherung, sondern auch mit der Planung von Technologie, Kosten und Zuverlässigkeit. Der Ansatz nach Akao koordiniert das technische Deployment mit FMEA, FTA und Wertanalyse. Sein umfassender Ansatz schließt keinen detaillierten Leitfaden für die Anwendung ein, bietet dafür aber dem Anwender eine Vielfalt flexibel aufbaubarer Tabellen und Matrizen an" (DGQ, 2001, S.17f.).

Hier zeigt sich das japanische Verständnis von Qualitätsmanagement sehr deutlich im Sinne eines umfassenden (total) Managements. In den westlichen Industrieländern beschrieb man die japanischen Ideen zum Qualitätsmanagement eher als Qualitätstechniken, wie hier schon am Beispiel Ishikawas gezeigt wurde. Der Ansatz Bob King's stellt das sehr deutlich dar:

"Im Mittelpunkt der Unternehmensaktivität steht der Kunde; alle Anstrengungen sind somit auf die Befriedigung der Wünsche und Forderungen der Zielgruppe zu richten. Dies soll jedoch nicht zufallsbedingt vonstatten gehen, sondern bedarf ein Höchstmaß an Planung, um die Schnittstellen zu definieren und abzusichern. Funktionieren kann das System aber nur, wenn wirkungsvolle Instrumente und Werkzeuge vorhanden sind, die gegebenenfalls auf die Unternehmensgegebenheiten zuzuschneiden sind" (Klein, 1999, S. 16).

Bei King ist eines dieser Instrumente QFD, welchem er einen methodischen Platz zuordnet. Innerhalb Japans hat sich QFD als ein bewährtes Element innerhalb der Qualitätsplanung gezeigt. Klein geht in seinen Ausführungen weiter auf die Schnittstellenproblematik und deren ungeahntes Potenzial ein, welches darin zu finden ist:

"Die Anwendung zeigt dabei immer wieder, dass im Zusammenwirken mit dem kundenorientierten Kano-Modell, dem marktorientierten Target-Costing und dem leistungsorientierten Benchmarking ein ungeahntes Potenzial in der Optimierung von Abläufen und Schnittstellen liegt. Insofern sollten Unternehmen um eine integrative Verknüpfung dieser Ansätze zu einem Gesamtkonzept bemüht sein, da sich so erhebliche Entwicklungskosten einsparen und die Entwicklungszeiten verkürzen lassen" (Ebd., 1999, S. 5).

In diesem Zitat fällt der Begriff "Kano Modell", welcher hier noch weiter erläutert werden muss. Kurz gesagt geht es darum, die Kundenwünsche nicht nur zu erfüllen, sondern zu übertreffen. In dem Modell des Japaners Kano liegen folgende Grund- und Leistungsforderungen, sowie die Begeisterungseigenschaft:

- Grundforderungen: Werden vom Kunden als selbstverständlich angenommen. Sollten diese nicht erfüllt werden, ist der Kunde überdurchschnittlich unzufrieden. Bei Erfüllung wird er in der Regel das dem Produzenten nicht weiter honorieren.
- Leistungsforderungen: Diese Merkmale sind nicht selbstverständlich, werden allerdings erwartet und auch formuliert. Der Kunde ist unzufrieden, wenn seine Erwartungen hier nicht erfüllt werden. Das Produkt wird als austauschbar wahrgenommen, wenn diese Komponenten lediglich erfüllt werden, d. h. der Kunde verhält sich indifferent. Die Zufriedenheit steigt, wenn die Erwartungen übertroffen werden.
- Begeisterungseigenschaften: Diese Merkmale eines Produkts erwartet und fordert der Kunde nicht explizit. Sollten sie vorhanden sein, macht das Produkt für den Kunden einen besonderen Wert aus. Seine Zufriedenheit steigt überdurchschnittlich.

Kano schafft es, sein Konzept in das QFD zu integrieren. Zunächst wird die methodische Einbindung des QFD anhand einer Abbildung gezeigt:

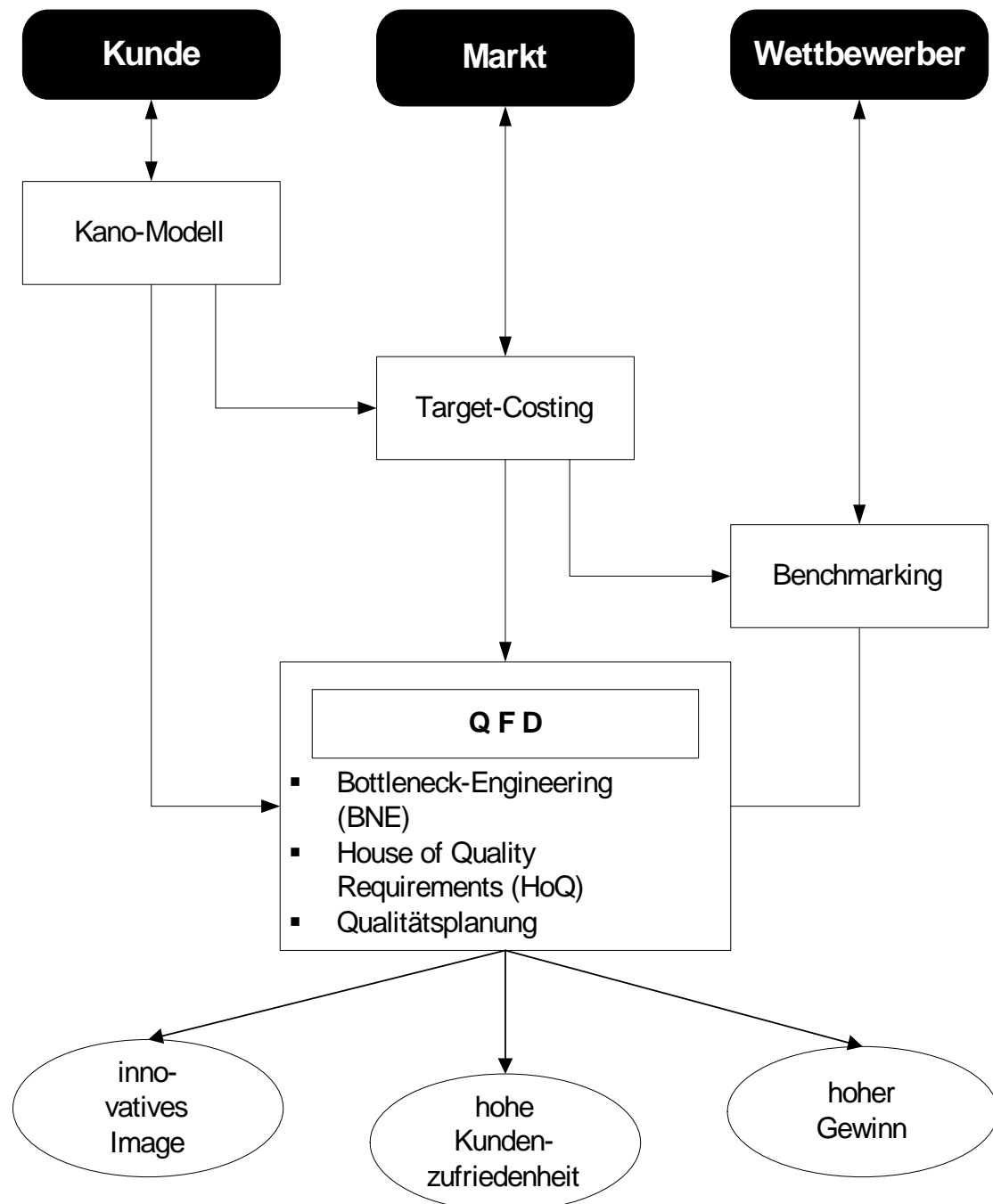


Abb. 4.18: Methodische Einbindung von QFD (Klein, 1999, S. 5).

Die Abbildung 4.18 zeigt die Bereiche Kunde, Markt und Wettbewerber und deren systemischen Zusammenhang. Ohne an dieser Stelle weiter auf die angenommenen Zusammenhänge, an denen sich die Praxis der Managementsysteme zu erweisen hat, einzugehen, ist das Grundmodell für die vorliegende Betrachtung von Qualitätsmanagementsystemen unter einer handlungstheoretischen Perspektive von Relevanz. Als Ergebnisqualität kann man die drei Bereiche bezeichnen, die aus dem im Kasten dargestellten QFD hervorgehen. Neben der hohen Kundenzufriedenheit und dem hohen Gewinn wird der Bereich des innovativen Images

genannt. Demnach spielt das Image eine entscheidende Rolle bei der Bewertung der Ergebnisse. In der vorliegenden Arbeit wird im Rahmen einer Teilstudie der Begriff des Images aus handlungstheoretischer und qualitätsrelevanter Sicht im zweiten Hauptteil ausführlicher dargestellt. Der Zusammenhang zwischen Kundenanforderungen und Kundenzufriedenheit wird im Qualitätsmanagement auch häufig als bewegliches Ziel verstanden. Dieser Zusammenhang ist bei der Bewertung von Dienstleistungsprozessen von entscheidender Bedeutung. Nur wer die Kundenanforderungen kennt, kann diese auch erfüllen oder nach Kano sogar übertreffen. Hinzu kommt, dass ein Qualitätsmerkmal, das gestern noch die Kunden begeistert hat, möglicherweise heute nur noch als Basisforderung wahrgenommen wird. Gerade diesen Zusammenhang hat Kano frühzeitig im Produktionsbereich erkannt und fügt den begeisternden Faktoren eine zeitliche Schiene hinzu.

Die folgende Abbildung zeigt den Zusammenhang der Kundenforderungen in Abhängigkeit von der Zeit:

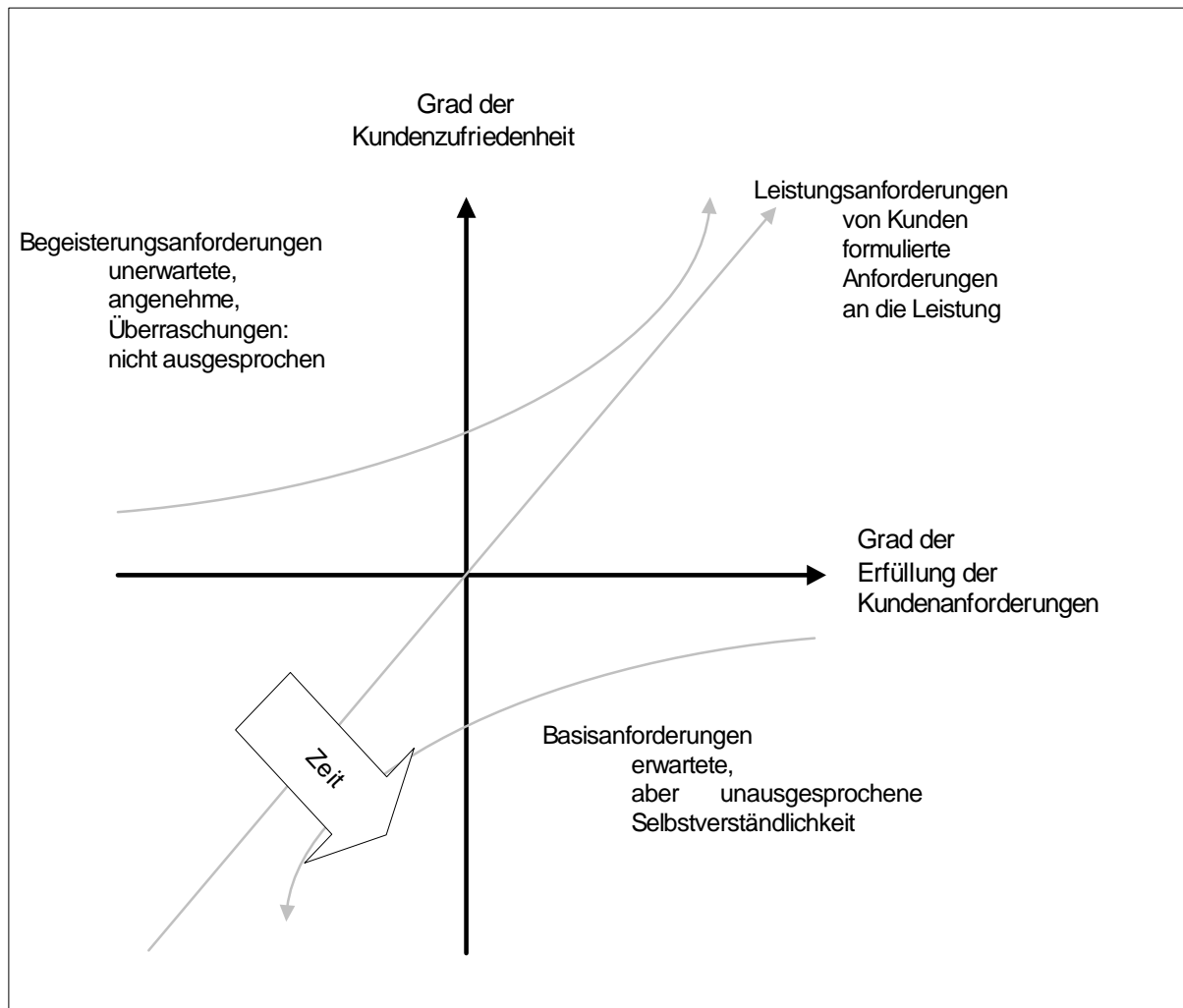


Abb. 4.19: Kano Modell (nach Gogoll, 2004, S. 2).

In Images sind Wahrnehmungen und Meinungen gegenüber Dingen, Personen oder Institutionen verdichtet. Sie bilden wichtige Bezugspunkte für die Bewertung der Kundenforderungen und Kundenzufriedenheit. Dabei können begeisternde Faktoren wie in der Abbildung 4.19 dargestellt, auf einem zeitlichen Kontinuum zu selbstverständlichen Basisfaktoren werden.

Um den Komplex des QFD weiter zu skizzieren, sei noch der Ansatz des American Supplier Institut (ASI) gezeigt.

In deren House of "Quality Requirements" werden vier Phasen des QFD dargestellt:

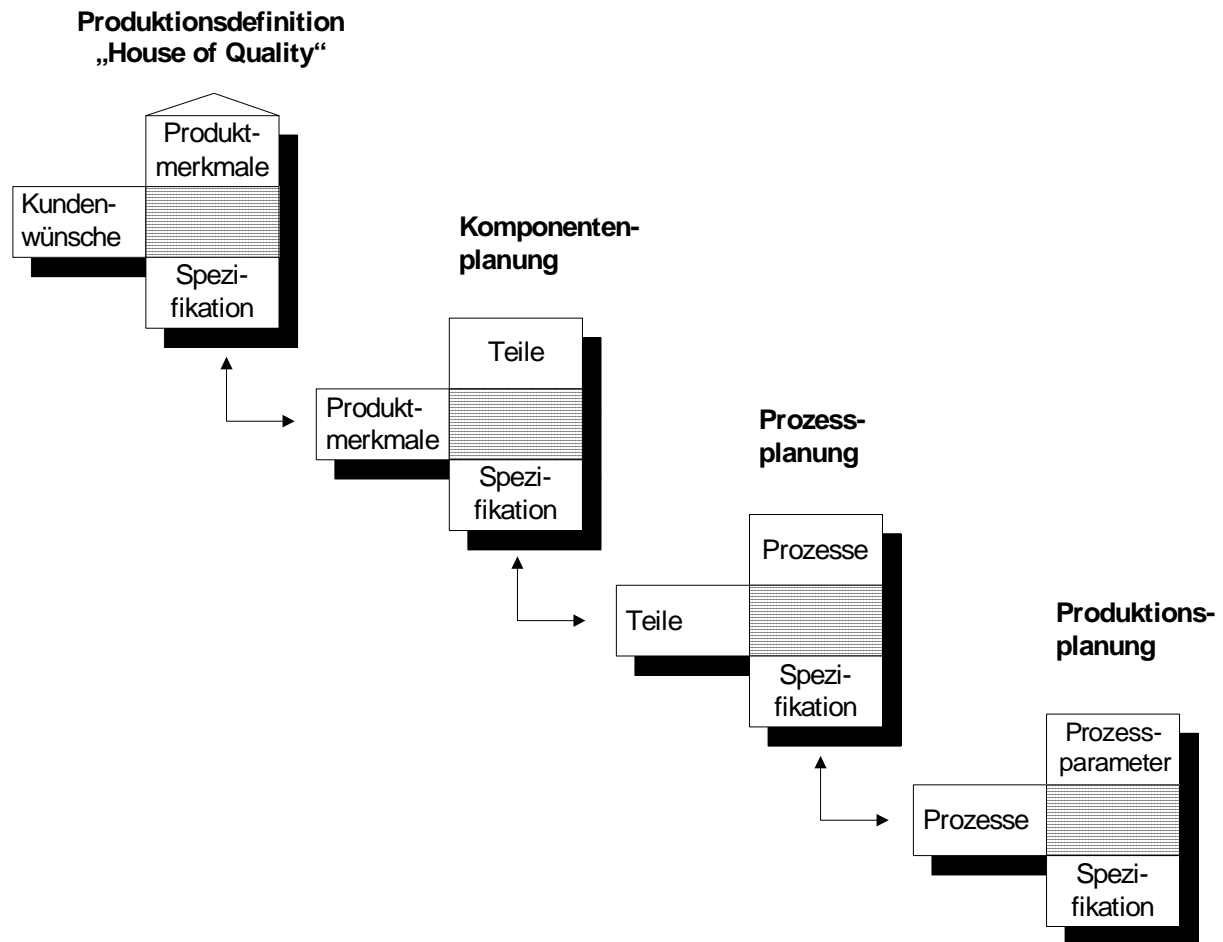


Abb. 4.20: QFD Ansatz in Anlehnung an ASI (nach DGQ, 2001, S. 20).

In speziellen Matrizen und Tabellen werden die Planungs- und Entwicklungsphasen dargestellt. In den einzelnen Entwicklungsstufen werden die Forderungen und die dazugehörige Umsetzung in eine Beziehung gesetzt, wobei die Umsetzung in der nächsten Phase zur Forderung wird (vgl. DGQ, 2001c, S. 18). Die Standardvariante für ein Vorgehen mit QFD zeigt die Abbildung 4.20. Auf die Marktuntersuchung folgen die die Phasen der Produktdefinition, Komponentenplanung, Prozessplanung und Produktionsplanung. Das ASI Konzept ist damit relativ simpel und übersichtlich aufgebaut, muss allerdings für die Dienstleistung angepasst werden (vgl. Abb. 4.22). Damit bietet es auch Einsteigern einen guten Zugang und die DGQ Schrift gibt diesem Konzept den Vorzug zu anderen.

Saatweber (2001, S. 783) zeigt die Phasen des QFD ausführlicher als das vorige Schaubild.

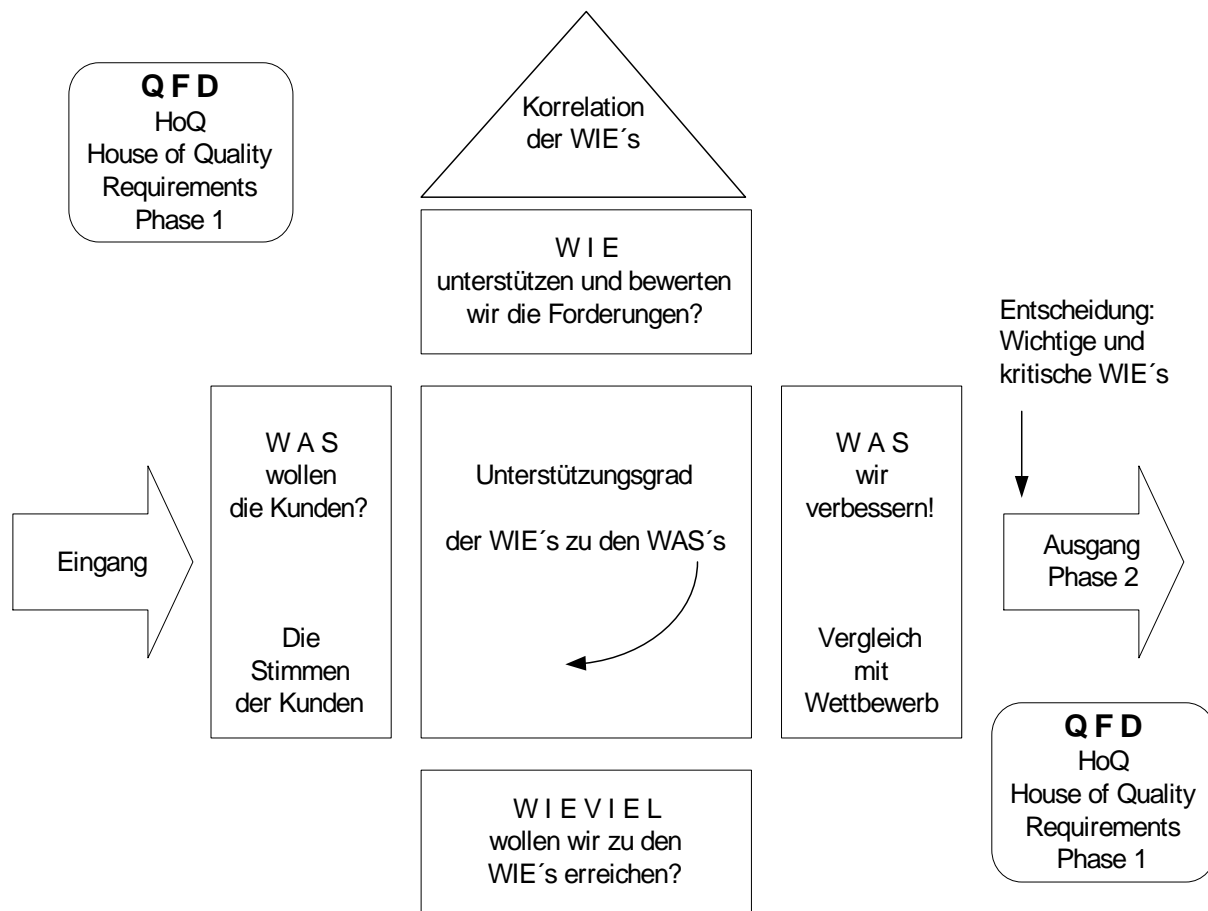


Abb. 4.21: Querschnitt des ersten QFD Hauses (Saatweber, 2001, S. 783).

Die relevanten Informationen werden hier sehr deutlich in der Abbildung gezeigt. Zunächst müssen zwei Fragen geklärt werden: Wer ist der Kunde? Welche Bedeutung hat der Kunde für das Unternehmen? Sind diese beiden Fragen im Vorfeld geklärt, kann man weiterhin nach dem Was, wie in der Abbildung 4.21 dargestellt, fragen. Damit ist gemeint, welche Bedürfnisse, Wünsche und Erwartungen der Kunde hat. Des Weiteren muss gefragt werden, welche Bedeutung diese Wünsche für den Kunden haben. In der DGQ Schrift (2001c) findet sich auf den Seiten 24ff. eine umfangreiche Beschreibung im Sinne einer möglichen Anwendung. Für die vorliegende Arbeit würde eine weitere Behandlung des Themas QFD den hier zur Verfügung stehenden Rahmen sprengen. Zusammenfassend bilden die Idee und deren Umsetzung des QFD einen Meilenstein in der Entwicklung der Qualitätsmanagementsysteme auf dem Weg zum TQM. Es bleibt festzuhalten, dass QFD in den westlichen Industrienationen eher einen Charakter von Qualitätstechnik hat, während in Japan das QFD als Unternehmensphilo-

sophie betrachtet wird. Dabei ist QFD keineswegs auf die Industrie beschränkt, sondern wird erfolgreich in den Bereichen der Dienstleistung eingesetzt (vgl. DGQ, 2001c, S. 62ff.).

Hat man als Dienstleister erkannt, was die Kunden wirklich wollen, kommt es nun darauf an, diese Anforderungen so schnell und sicher wie möglich in Dienstleistungen und Prozesse umzusetzen, die begeistern können. Die stetige Erfassung der Kundenwünsche und die Umsetzung in Angebots- bzw. Leistungsmerkmale erfolgt bis heute vielfach unsystematisch und unvollständig. Die Folge ist: Angebotene und nachgefragte Qualität stimmen nicht überein, die Leistungen der Organisation werden nicht angenommen, womöglich beschweren sich die Kunden oder wechseln kommentarlos zur Konkurrenz. Eine Lösung dieser Problematik bietet sich hier durch den Einsatz von Quality Function Deployment (QFD) an. QFD kann sinngemäß übersetzt werden als Planung und Entwicklung der Qualitätsfunktionen eines Produkts entsprechend der von den Kunden gewünschten Produkteigenschaften.

Die Service-QFD konnte im Rahmen eines vom Bundesministerium für Bildung, Forschung, Wissenschaft und Technologie (BMBF) geförderten Forschungsprojektes an der Technischen Universität Berlin entwickelt werden.

Bei der Qualitätsplanung mit Hilfe der Service-QFD werden schwerpunktmäßig drei Phasen durchlaufen (vgl. Abb. 4.22):

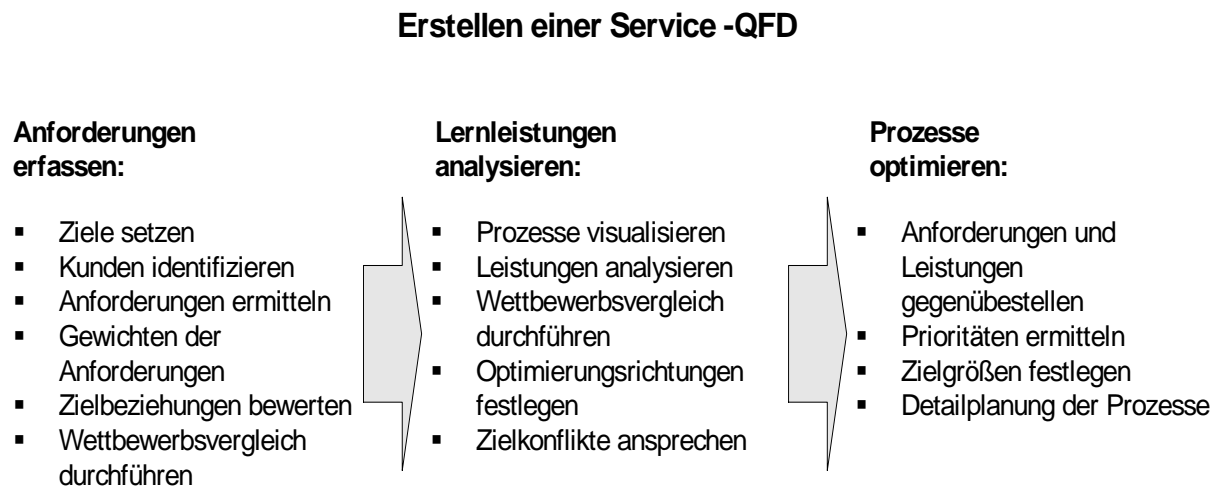


Abb. 4.22: Phasenmodell der Service-QFD (nach Gogoll, 2004, S. 1).

Zunächst werden die Kunden identifiziert (Wer?) und deren Anforderungen ermittelt (Was?), dann werden die kritischen Prozesse, auch als Kern- oder Schlüsselprozesse bezeichnet, abgeleitet (Wie?) und schließlich die an den Vorstellungen der Kunden orientierten Lösungen im Detail geplant (Wieviel?) (vgl. Gogoll, 2004, S. 4ff.).

Als zentrale Darstellung fasst das bereits gezeigte Qualitätstableau (vgl. Abb 4.21) alle für die Konzeption einer exzellenten Leistung erforderlichen Informationen zusammen.

Betrachtet man nun im Folgenden die TQM Modelle muss an dieser Stelle erwähnt werden, dass es sich dabei um ein Konzept handelt, welches aus den USA stammt. Auch wenn bislang eine Vielzahl von japanischen Qualitätsexperten genannt wurden, ist den Japanern die Sichtweise des TQM weitgehend unbekannt (vgl. Zollondz, 2001, S. 138). Das führende japanische Managementbuch von Yamashiro (1997) erwähnt den Begriff TQM mit keinem Wort. Man darf nicht annehmen, dass Qualitätsmanagement ein Reimport ursprünglich westlicher Konzepte nach Japan ist, der dann mit einem zeitlichen Versatz wieder in den Westen gelangt. Allerdings waren westliche Manager in den siebziger und achtziger Jahren in Japan, um das japanische Management zu studieren.

Der Amerikaner Philip B. Crosby hat einen entscheidenden Einfluss auf die TQM Modelle. Crosby ist bekannt für seine Null-Fehler-Programme (Zero Defects), die aber mehr Einfluss auf die TQM Sichtweise haben, als man augenscheinlich sieht. Er fasst sein ursprüngliches

14-Punkte-Programm 1990 in vier wesentliche Punkte, nämlich die "Absolutes of Quality Management" zusammen:

- Quality has to be defined as conformance to requirement, not as goodness or elegance.
- The system for causing quality is prevention, not appraisal.
- The performance standard must be Zero Defects, not "that's close enough".
- The measurement of quality is the Price of Nonconformance, not indices.

Demnach ist Qualität als Erfüllung von Forderungen zu verstehen. Alle Mitglieder der Unternehmung sowie die Lieferanten haben sich darüber im Klaren zu sein, dass das Management Entschlossenheit und die Erfüllung Forderungen erwartet. Abweichungen vom geforderten Soll werden als Mangel an Qualität definiert.

Qualität wird durch Vorbeugung, nicht durch Prüfung erzielt. Das Prüfen ist eine teure und wenig zuverlässige Methode. Die Vorbeugungskultur hebt das intellektuelle Niveau einer Unternehmung und bringt Ideen und Aktivitäten hervor. Langfristig beseitigt sie das Gefühl der Unterdrückung, da sich alles auf die Zukunft ausrichtet.

Das Null Fehler Konzept orientiert sich an der Sichtweise, jede Arbeit von vornherein richtig zu machen. Diese Idee ist nicht unbedingt neu und war schon in den zwanziger Jahren in den USA bekannt. Das "Do it right the first time" Prinzip zielt auf eine langfristige Einstellungsänderung der Mitarbeiter mittels Selbstkontrolle ab. Dieser Aspekt ist gerade für eine handlungstheoretische Betrachtung von Bedeutung, wenn man die Betrachtung Hackforts (1986) zum Handlungsraum näher betrachtet und dabei auf die Person-Umwelt Bezüge achtet. In der Handlungssituation kommt noch der Situationsbegriff hinzu, auf den im zweiten Hauptteil des Theoriekapitels näher eingegangen wird.

Die Qualität wird immer anhand des Preises der Abweichung gemessen, womit der Preis als Maßstab herangezogen wird. Für die Beseitigung fehlerhafter Produkte entstehen Aufwendungen, nämlich qualitätsbezogene Kosten.

Crosby konzentrierte sich bei seinen Ausführungen auf den Bereich der Unternehmensführung. Ähnlich dem schon gezeigten P-D-C-A-Zyklus entwickelte Crosby eine systematische Checkliste, um die Null Fehler Konzeption zu erreichen. Bei einer konsequenten Anwendung sollen die so genannten "Five Steps" (for Eliminating Nonconformance; Anm. d. Verf.) genauso effektiv sein wie der Deming Zirkel.

Die fünf Schritte umfassen:

- Define the Situation,
- Fix,
- Identify root causet(s),
- Take corrective action,
- Evaluate and follow up.

An diesem Schema erkennt man die Ähnlichkeit zu Demings "Plan-Do-Check-Act", welches einen wesentlich höheren Grad an Popularität erreicht, als Crosbys "Five Steps". Im Prinzip setzen aber beide mit ihrer Qualitätsphilosophie so an, dass man Qualitätsmanagement als Denkweise begreifen muss, nach der Führungskräfte ihre Aufgaben weniger in Richtung der Lösung technischer Probleme ausrichten, sondern die Einführung von Vorbeugungsmaßnahmen in den Vordergrund stellt (vgl. Crosby, 1994, S. 31).

Um erfolgreich ins 21. Jahrhundert zu gehen, setzt Crosby voraus, dass dies nur bei gegenseitigem Vertrauen, Respekt und Anerkennung geprägtem Verhalten zwischen Kunden, Lieferanten, Management und Mitarbeitern möglich ist. Der Completeness liegen drei Prinzipien zugrunde: Mitarbeiter, Kunden und Lieferanten zum Erfolg führen. Weiter führt er dazu an anderer Stelle aus: "Qualität ist das Skelett einer Organisation: Geld ist ihre Nahrung, und die Beziehungen ihre Seele. Alle diese Dinge fließen in etwas zusammen, was ich als Completeness bezeichne" (Crosby, 1994, S. 4). Daran lässt sich zeigen, dass Ansätze die in Richtung TQM ausgerichtet sind, mehr umfassen, als Qualitätskontrolle oder integrative Qualitätssicherung. Hier werden die Beziehungen unterschiedlicher Gruppen in die Überlegung mit einbezogen. Vor allem die Manager sind verantwortlich für vollkommen effektiv laufende Prozesse, die Fehlerquoten nicht tolerieren sondern vermeiden. Menschen halten sich nach Crosbys Auffassung an verständlich formulierte Leistungsstandards. Dieser Standard ist das Instrument, um die innere Einstellung des Mitarbeiters bewerten, korrigieren und ändern zu können. Auch dieser Ansatz ist hinsichtlich der theoretischen Betrachtung von Qualitätsmanagementsystemen zu beachten. Zollondz folgert aus Crosbys Überlegungen heraus: "Indem die Mitarbeiter ihr Handeln selbst korrigieren, können sie dadurch die Fehlerursache, die oft in ungenügender Aufmerksamkeit begründet ist, beseitigen" (Zollondz, 2001, S. 130). Schon weit vor der in den achtziger Jahren beginnenden Debatte um Unternehmenskultur hat Crosby diese in sein Konzept mit einfließen lassen. Hier wird im Übrigen bei Qualitätsexperten vermutet, dass der Grundstein zum TQM in der Diskussion um die Unternehmenskultur in den achtziger jah-

ren liegt (vgl. Kamiske, 2001, S. 1163). Die Qualitätsverbesserung erschöpft sich demnach nicht in Qualitätstechniken sondern in einer qualitätsbezogenen Veränderung der Organisationskultur, die beim Management ansetzt. Nur das Top Management einer Unternehmung kann eine Schlüsselfunktion bei der Schaffung und Lösung der Qualitätsprobleme einnehmen. Dort sieht Crosby auch einen Schwerpunkt bei der Schulung in Trainings. Die Aufgaben des Managements orientieren sich daran, Forderungen für die Mitarbeiter festzulegen, Rahmenbedingungen bereitzustellen und Mitarbeiter moralisch und materiell bei der Erfüllung der Forderungen zu unterstützen. Damit sind nicht Motivationsprogramme gemeint, sondern die Verbesserung der Kommunikation und Information der gesamten Unternehmung, die beim Management beginnen muss. Daher ist Crosbys Modell eine Top Down Konstruktion. Einige Elemente seiner Forderungen finden bereits in der Neulegung der DIN EN ISO Normen (vor allem Norm 9004) Berücksichtigung und werden im folgenden Kapitel ausführlicher behandelt.

Die TQC und TQM Modelle gehen neben den Kundenforderungen schrittweise auch auf die Forderungen der Interessengruppen (Stakeholder-Ansatz) des Unternehmens, wie Kapitalgeber, Mitarbeiter, Lieferanten und die öffentliche Gemeinschaft ein. Diesem Ansatz folgt die Studie "Imageanalyse" im Rahmen der Instrumentenentwicklung, welche Kunden (Schüler), Geldgeber(Eltern), Mitarbeiter und Öffentlichkeit mit einbezieht.

Das Bestreben, vereinzelte Managementansätze und –verfahren in Gesamtkonzepte zu integrieren, trifft den Begriff von umfassenden (total) Managementsystemen am ehesten. Die prozessorientierte Unternehmensführung gewinnt in diesen Konzepten an Bedeutung. TQS und TQM sind Bezeichnungen für eine Stufe im Rahmen der Entwicklung von Managementsystemen. Kennzeichnend für eine zeitliche, geografische und auch inhaltliche Entwicklung der qualitätsorientierten Unternehmensführungen sind die nationalen Qualitätspreise (vgl. DGQ, 2001, S. TQM 1ff.). Im Lexikon Qualitätsmanagement (Zollondz, 2001) werden die deutschsprachigen Qualitätsexperten genannt. Für eine detaillierte Darstellung sei an dieser Stelle auf Zollondz verwiesen. Dabei stellt Zollonds klar, dass sein Beitrag nicht lückenlos ist, da nicht alle Personen, die den state of the art der Disziplin markieren, gewürdigt werden können. Allerdings ist eine Schlussfolgerung beachtenswert, die in einem direkten Zusammenhang zur Entwicklung der TQM Modelle steht. "Zum Qualitätsmanagement in deutschsprachigen Raum fehlen wissenschaftliche Analysen" (Zollondz, 2001, S. 131). Die Schwierigkeit bei der Betrachtung des Phänomens Entwicklung von Qualitätsmanagementsystemen besteht in der unterschiedlichen Zielsetzung der Konzepte. Die Experten, die sich mit dem Gegenstand Qualität befassen, haben unterschiedliche Schwerpunktsetzungen, die bis heute

die Entwicklung beeinflussen. Es ist damit zu rechnen, dass die Ausuferung (Proliferation) weiter stattfinden wird, da nicht nur unterschiedliche Experten unterschiedliche Modelle präferieren, sondern Wirtschaftsbranchen die Meinung vertreten, dass spezielle QM Systeme zu entwickeln sind (vgl. Zollondz, 2001, S. 136). Selbst die begriffliche Einordnung ist mitunter nicht eindeutig.

"Selbst unter Fachleuten sind die Unterschiede zwischen diesen Begriffen (TQC, CWQC, CWQI, TQM etc.) umstritten. Der Autor schlägt vor, nur den Begriff Total Quality Management (TQM) zu verwenden, da dieser die unverzichtbare Führungsrolle des Managements anspricht, ohne die eine erfolgsversprechende Verbesserung der Qualität eines Unternehmens nicht möglich ist" (Frehr, 1994, S. 31).

Das Beispiel der Entwicklung von Qualitätsmanagementsystemen in deutschen Krankenhäusern zeigt dies nur allzu deutlich. Hier wurde ein eigenes Qualitätssystem als Kooperation für Transparenz und Qualität im Krankenhaus (KTQ) implementiert. Trotz der unterschiedlichen Sichtweisen lässt sich im TQM ein Zielsystem definieren, wie man es bei Pfeifer (2001) findet.

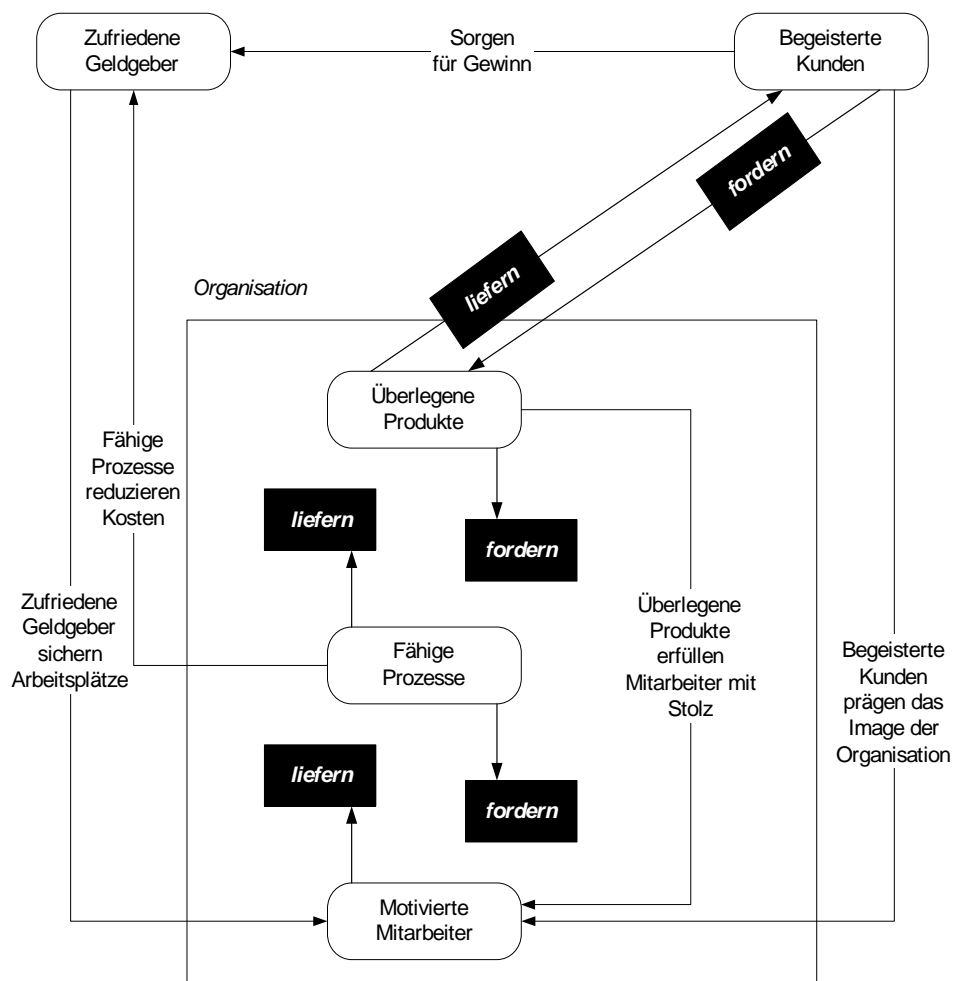


Abb. 4.23: Zielsystem mit Kausalbeziehungen (nach Pfeifer, 2001, S. 9).

Innerhalb der organisationsinternen Wechselwirkungen und Kausalzusammenhänge ist eine intensive Abstimmung der Einzelziele notwendig. Nur so können die übergeordneten Ziele überlegene Produkte, fähige Prozesse und motivierte Mitarbeiter erreicht werden. Diese Ziele bestehen einerseits aus Forderungen und andererseits aus Leistungen. Nur ein fähiger Prozess liefert überlegene Produkte. Es bestehen in diesem Zielsystem auch Schnittstellen zu Kunden und Geldgebern. Dabei muss ein ausgewogenes Zielsystem diese Wechselwirkungen und Kausalzusammenhänge angemessen berücksichtigen (vgl. Pfeifer, 2001, S. 9). Fasst man das von Pfeifer entwickelte Zielsystem als einen hypothetischen Rahmen auf, müsste man es auf Basis eines wissenschaftlichen Fundaments empirisch prüfen (Zollondz, 2001, S. 263). Diese Überprüfung steht derzeit in der gängigen Literatur zum Qualitätsmanagement noch aus.

Bevor die Thematik eines wissenschaftlichen Fundaments weiter vertieft werden kann, sind noch die wesentlichen Elemente des TQM zu beschreiben. Kamiske (2001) fasst diese stichwortartig zusammen:

- Erfüllung der Kundenwünsche als Maßstab für Qualität (Kundenorientierung).
- Aufbau eines Netzwerkes von partnerschaftlichen Kunden-Lieferanten-Beziehungen, wobei jeder nachfolgende Prozess als Kunde zu betrachten ist.
- Integration und Partizipation der Mitarbeiter aller Hierarchieebenen, z. B. durch Einführung von Qualitätszirkeln.
- Arbeitsbedingungen, die Gruppenarbeit und Mitwirkung unterstützen.
- Qualität als übergeordnetes Element in Unternehmenspolitik, Unternehmenskultur und als Aufgabe sämtlicher Mitarbeiter.
- Qualifizierung, Aus- und Weiterbildung der Mitarbeiter.
- Anerkennung guter Leistungen.
- Berücksichtigung von Humanität und sozialer Komponenten.
- Ständige Verbesserung sämtlicher Prozesse als wichtige Grundlage für das Erreichen der Unternehmensziele.
- Konzentration auf die Wertschöpfungskette und Abbau nicht kundenrelevanter Tätigkeiten.
- Quality Engineering: Anwendung moderner Methoden und Techniken des Qualitätsmanagements.
- Betonung vorbeugender, fehlervermeidender Maßnahmen.
- Qualitätsförderung und –verbesserung als ständiger Prozess.
- Top down Ansatz mit missionarischer Einbringung der obersten Unternehmensleitung.

- Partizipatives und zugleich straffes Management.

Die Qualitätsbewegung findet im TQM seine anspruchsvollste Ausführung. Das vorgegebene oberste Ziel ist nicht gerade gering: Gute Geschäftsergebnisse, gemessen an Finanzgrößen wie Gewinn, Umsatz oder Aktienkurs. Die Sicherung der Wettbewerbsfähigkeit und der damit verbundene langfristige Erfolg der Unternehmung werden mit dieser Zielstellung verbunden. Die in den vorigen Kapiteln beschriebenen Modelle leisten ihren Beitrag zu den traditionellen Zielen des Qualitätsmanagements, wie Senkung der Fehlerquoten im Fertigungsprozess oder das Abheben auf die Qualität der Produkte. Im Sinne des Kano Modells treten diese aber in den Hintergrund, da sie vom Kunden als Selbstverständlichkeit betrachtet werden. Nach Zollondz (2001, S. 266) lassen sich diese Ziele mit der ISO 9000 Familie realisieren, wer mehr erreichen möchte als gerade beschrieben, muss sich mit dem Modell des TQM auseinandersetzen. Dennoch ist gerade die DIN EN ISO 9004 eine Norm, die es der Unternehmung ermöglicht vom ISO Modell 9000 in die Qualitätsentwicklung nach TQM einzusteigen.

4.4 Qualitätsmodelle

Die gängigen Qualitätsmodelle orientieren sich an den TQM Ansätzen, die in Preisen ausgelobt werden. Im Folgenden wird ein Überblick über die gängigen Modelle gegeben. Dabei nehmen das ISO Modell und das EFQM Modell als Referenzmodelle einen besonderen Stellenwert ein und werden daher in den folgenden Unterkapiteln ausführlicher beschrieben.

Die Kriterien für umfassende Qualitätsmodelle wurden bereits beschrieben und als weiteres Differenzierungskriterium bieten sich die Qualitätspreise an, die ausgelobt werden. Beginnend in Japan kann der Deming Preis als Wegbereiter des modernen Qualitätsverständnisses und Vorbild der internationalen Qualitätspreise genannt werden. Es ist heute unumstritten, dass der wirtschaftliche Erfolg Japans eng mit dem Deming Preis verbunden werden kann (vgl. DGQ, 2001, S. TQM 1ff.). Man wollte für das Comeback der japanischen Produkte auf dem Weltmarkt ein besonderes Anreizsystem schaffen und das Thema Qualität in breite Kreise kommunizieren. Im Rahmen der TQC wurde das Modell als erstes im Rahmen des Deming Application Prize ausgelobt.

"Dieser sollte jenen Unternehmen verliehen werden, die das Modell des TQC muster-gültig anwenden und beherrschen. Die Verantwortlichen erhofften sich damals einen Schneeballeffekt. Von der JUSE ausgezeichnete Unternehmen sollten durch die Auszeichnung die Möglichkeit erhalten, ihre Reputation bei Kunden und Wettbewerbern

stark zu verbessern, mit der Folge, dass weitere Betriebe angeregt werden sollten, sich mit den Inhalten des TQC zu beschäftigen, um die Auszeichnung letztlich ebenfalls zu erhalten" (Malorny, 1997, S. 121f.).

Das Konzept Demings wurde bereits im vorigen Kapitel dargestellt und zur Verleihung des Preises wird folgender Handlungsrahmen vorgegeben, der bewertet wird:

- Unternehmenspolitik,
- Organisation,
- Informationsmanagement,
- Standardisierung,
- Personalentwicklung und –einsatz,
- Qualitätssichernde Maßnahmen,
- Wartung und Steuerungsmaßnahmen,
- Verbesserungsaktivitäten,
- Ergebnisse,
- Zukunftspläne.

Damit beziehen sich die zehn Hauptkriterien auf ein Ziel, nämlich die prozessorientierte Verbesserung der Produktqualität, die alle Hierarchieebenen mit einbezieht. Daneben existieren noch 64 Unterkategorien, die hier nicht weiter aufgeführt werden (siehe hierzu auch Malorny 1997, S. 139f.) Der "Deming Application Prize" wird an Unternehmen, kleine und mittlere Unternehmen, Divisionen und seit 1986 an ausländische Unternehmen vergeben. Daneben gibt es noch den "Deming Prize" für Einzelpersonen und den "Quality Award" für Fabriken. Es gibt ein genau vorgeschriebenes Bewerbungsverfahren, in welchem sehr hohe Forderungen formuliert sind. Nach Auswahl der Bewerbungsunterlagen kommt es zu einer Vor-Ort-Prüfung, die Bewertungskriterien sind allerdings von der JUSE bis heute nicht veröffentlicht worden (vgl. hierzu Malorny, 1997, S. 131ff.). Eine Implementierung ohne Berater ist daher nicht möglich.

In den USA wurde der "Malcom Baldrige National Quality Award" (MBNQA) im Jahre 1987 geschaffen. Mit diesem Preis sollte der unternehmenskulturelle Wandel in der amerikanischen Wirtschaft beschleunigt werden. Im Vordergrund stehen die Kundenorientierung und die Wettbewerbsfähigkeit. Der Preis selbst entstand aus einer Gesetzesvorlage und hing eng mit der Kränkung der Vereinigten Staaten durch die Japaner zusammen. Bezeichnend ist, dass der Preis durch den Präsidenten der USA verliehen wird. Die Vorgehensweise dazu sind bei

Malorny (1997, S. 151ff.) ausführlich beschrieben. Malorny fasst folgende Ereignisse zusammen:

- Die Führungsrolle der Vereinigten Staaten von Amerika in der Qualität von Produkten und Prozessen ist durch den Wettbewerb mit ausländischen Anbietern stark und zuweilen erfolgreich herausgefordert worden. Das Produktivitätswachstum der U.S. Wirtschaft fiel im Vergleich zu dem der Konkurrenten in den letzten 20 Jahren geringer aus.
- Amerikanische Industrieunternehmen beginnen zu erkennen, dass unzureichende Qualität ein Unternehmen bis zu 20 Prozent der auf dem nationalen Markt zu erzielenden Umsatzerträge kosten kann und dass verbesserte Qualität von Produkten und Dienstleistungen mit verbesserter Produktivität, geringeren Kosten und höheren Gewinnen einhergeht.
- Ein verbessertes Managementverständnis für die Belange der Mitarbeiter, die Einbeziehung der Mitarbeiter in Qualitätsaktivitäten und die stärkere Betonung der statistischen Prozesssteuerung können zu bedeutenden Verbesserungen im Kostenbereich führen.
- Qualitätsverbesserungsprogramme müssen vom Management geführt und an Kundenforderungen ausgerichtet werden, damit sie Erfolg haben. Dies kann grundlegende Änderungen in der Arbeitsweise von Unternehmen und Behörden erfordern.

Der Preis wird seit 1988 in drei Kategorien vergeben. Dabei ist von Bedeutung, dass eine Kategorie für Dienstleistungsunternehmen reserviert wurde. Daneben gibt es produzierende Unternehmen und Zulieferer sowie eine Kategorie für Kleinunternehmen bis 500 Beschäftigte. Dem im MBNQA zugrunde liegenden TQM Modell werden elf grundlegende Dimensionen (Core Values and Concepts) zugeordnet. Diese basieren auf konkreten Kategorien (Criteria Framework), die sieben Hauptkategorien. Darunter stehen 20 Subkategorien, welchen nach einem Bewertungskriterium Punkte zugeordnet werden können. Die Subkategorien sind als operationalisierte Produkte aus den sieben Hauptkategorien abgeleitet. Zum besseren Verständnis sei auf die folgende Abbildung verwiesen:

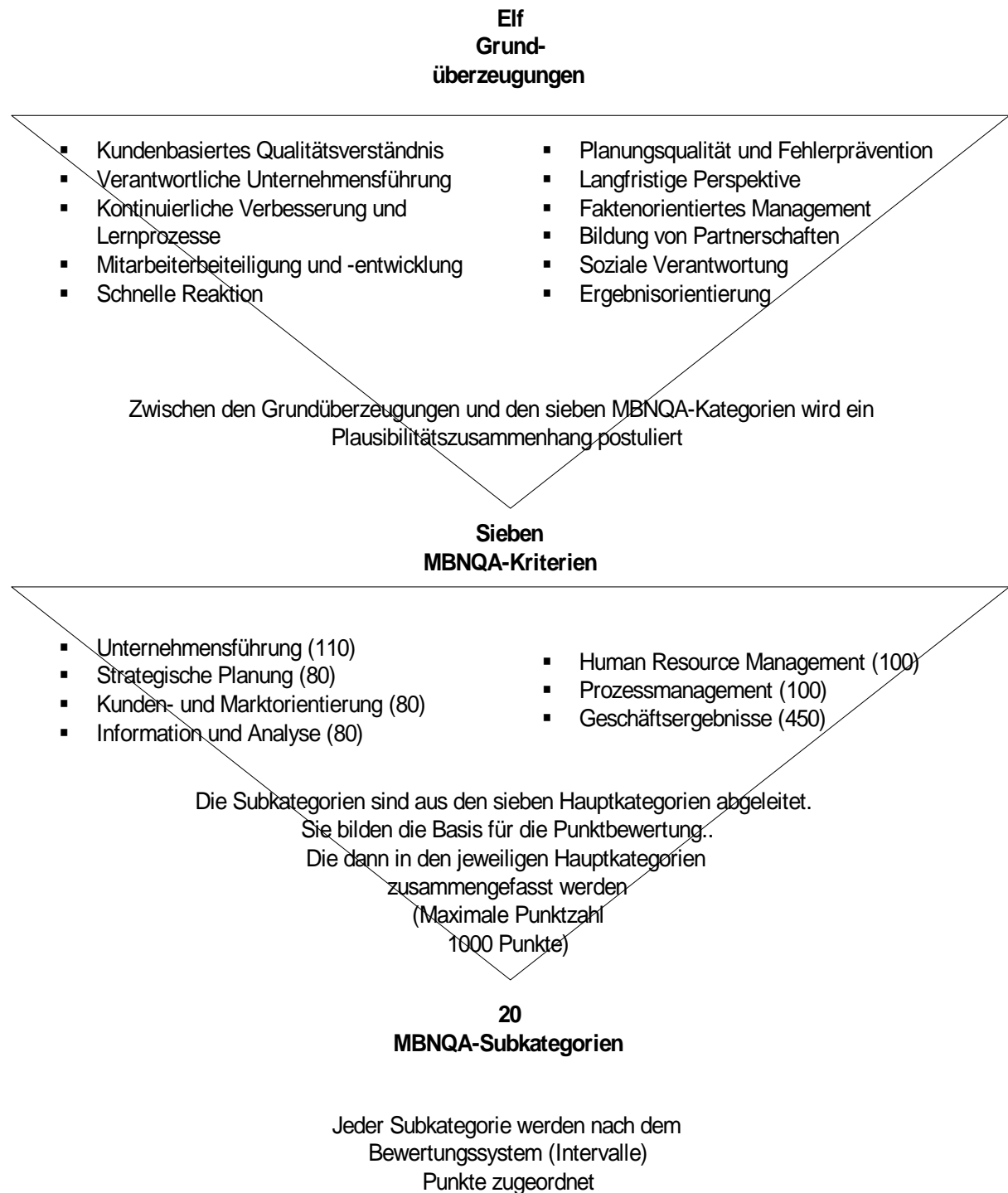


Abb. 4.24: Die drei Ebenen des MBNQA Modells (nach Zollondz, 2001, S. 274).

Auch bei diesem Modell handelt es sich um ein ganzheitliches Qualitätsverständnis. Eine detaillierte Beschreibung des Bewertungssystems des MBNQA findet sich in einer neueren Veröffentlichung bei Malorny (1999, S. 191f.). Dieser wurde 1996 für seine wissenschaftliche Betrachtung und Recherche zum MBNQA mit dem "European Quality Award for Theses on

TQM" ausgezeichnet. In seiner Analyse (Malorny, 1999, S. 214) fasst er den Nutzen für teilnehmende Unternehmungen wie folgt zusammen:

- Feedbackprozess: Alle Teilnehmer erhalten einen Feedback Report.
- Wirtschaftlicher Nutzen: Qualität, Kosten, etc.
- Nutzen für nicht ausgezeichnete Unternehmen: Partizipation an den Ergebnissen der Ausgezeichneten.

Man kann folgern, dass sich der Fokus des MBNQA in einer Partnerschaft von Wirtschaft und Regierung in den USA herauskristallisiert hat. Das Modell und dessen Umsetzung der Ergebnisse führen zu einer Winner-Winner Situation, auch für die Unternehmungen, die den Preis gar nicht gewinnen wollen oder können.

In Europa entwickelt sich eine ähnliche Struktur, die sich im "European Quality Award" (EQA) äußert, der 1992 erstmals verliehen wurde. Das Bewertungsmodell für diesen Qualitätspreis ist das Modell der EFQM, welches im übernächsten Kapitel ausführlich beschrieben wird. Auf nationaler Ebene geht in Deutschland 1997 der "Ludwig Erhard Preis" aus dem EQA hervor. Wenn man bedenkt, dass der "Deming Prize" in Japan 1951, der MBNQA in den USA seit 1988 und der EQA seit 1992 ausgelobt wird, hat es doch erstaunlich lange gedauert, bis es in Deutschland zu einer solchen Auszeichnung kommen konnte. Die Gründe dafür liegen darin begründet, dass die deutschen Qualitätsingenieure ab Mitte der siebziger Jahre schon mehrere Versuche unternommen hatten, Normen zur Dokumentation von Qualitätssicherungssystemen zu entwickeln. Bei der deutschen Industrie trafen diese Versuche jedoch auf Ablehnung (vgl. Walgenbach, 2001, S. 7). Die Industrie bildete sogar eine Art von Gegenbewegung zur Abwendung der Initiative der Qualitätsingenieure. Man befürchtete einen Eingriff in die Organisationsfreiheit der Industrieunternehmen und wollte vor allem keine Standardisierung des Managements. Auf den Druck der Europäischen Union hin, musste man sich Mitte der achtziger Jahre mit der Qualitätsdiskussion auseinandersetzen. Man griff auf die 1987 verabschiedete DIN EN ISO Norm der 9000-er Reihe zurück und Walgenbach spricht von einer "erzwungenen Akzeptanz". Die Qualitätssicherungssysteme verbreiteten sich mit zunehmender Geschwindigkeit. Ende 1988 waren in Deutschland gerade einmal 10 Zertifikate ausgestellt, 1992 waren es 700, 1995 waren es 5000 und derzeit sind es etwa 20000 zertifizierte Unternehmen in Deutschland (vgl. Ebd., S. 7). Vor diesem Hintergrund wird nun folgend das DIN EN ISO Modell der 9000-er Reihe im nächsten Unterkapitel beschrieben.

4.4.1 DIN EN ISO Modell

Die Beschreibung der DIN EN ISO Normenfamilie erfolgt an dieser Stelle nicht aus einem sozialwissenschaftlichen Begriff heraus (vgl. hierzu Lay, 1997, S. 270), sondern aus dem Blickwinkel des Praxisfeldes. Im Folgenden wird auf die DIN EN ISO 9000-er Familie in der 2000-er Fassung eingegangen. Zu beachten ist dabei, dass es sich um einen weltweiten Standard handelt, wenn ISO als internationale Organisation für Normung verstanden wird. Der Europäische Bereich wird durch das EN als europäisches Komitee für Normung und der nationale Bereich durch die DIN als Deutsches Institut für Normung repräsentiert. Die Normen werden weltweit erarbeitet und nur ersatzweise europäisch. Für den Fall, dass das nicht gelingt auch national. "Die so priorisierte Zielstellung geht davon aus, dass die weltweiten bzw. europäischen Normen in der Regel in Deutschland übernommen werden, also den Status einer nationalen Norm bekommen" (Graebig, 2001, S. 628). Die Normen selbst sind in drei Sprachen, nämlich Englisch, Französisch und Deutsch gehalten. Der Vorgang der Normerstellung wird bei Graebig (2001, S. 628ff.) näher beschrieben und an dieser Stelle nicht ausführlicher behandelt. Die ISO 9000-er Familie erscheint erstmals 1987 und ist weltweit zur meist genutzten Basis von QM Systemen geworden (vgl. Zollondz, 2001, S. 246). Zuvor gab es eine Reihe nationaler, regionaler, internationaler, branchenbezogener, branchenübergreifender und firmenbezogener Regelwerke. Inhaltlich waren diese Regelwerke sicherlich ähnlich, aber unterschiedlich strukturiert und harmonisiert. Vor allem in der Automobilindustrie war man bemüht einen einheitlichen Standard zu schaffen. Der Verband der Deutschen Automobilbauer (VDA) ergänzte die ISO Regelwerke um die Fassung VDA 6.x und die USA führten die QS-9000 Standards ein. Mit der neuen ISO/TS 16949 sollte eine Vereinheitlichung erfolgen, so dass sich Unternehmungen nicht mehr dreifach (QS-9000, VDA 6 und ISO 9001) ausrichten, um die Qualitätsfähigkeit zu bescheinigen. Die branchenspezifischen Anforderungen sollten mit der ISO/TS 16949 abgeschafft werden. Einerseits ist dieses Bestreben nachvollziehbar (aus Sicht der Gremien bei der ISO), andererseits wollen die Unternehmungen die Forderungen verschärfen, da die ISO Normen branchenunabhängig sind. Aus Sicht der ISO ist eine weitere Proliferation nicht erstrebenswert. Allerdings wird auch die neueste Fassung der ISO 9000:2000-12 diesen Prozess nicht aufhalten können. Die 1987 erschienene ISO 9000-er Familie wurde 1994 und 2000 in eine Revision gebracht. Dennoch entwickelten sich eigenständige Forderungen wie die "Hazard Analysis and Critical Control Point System" (HACCP) im Bereich Ernährung, die "Kooperation für Transparenz und Qualität im Krankenhaus" (KTQ)

oder die Vorschriften der Kerntechnischen Anlagen (KTA), um hier nur einige Beispiele zu nennen.

Dennoch ist die ISO 9000-er Normenreihe in etwa 80 Ländern der Welt institutionalisiert. Gleich nach dem Erscheinen in englischer Form wurden die ISO Normen Grundlage für den nationalen Bereich. Unter die ISO 9000-er Familie fallen die folgenden Normen:

- ISO 9000 beschreibt Grundlagen für Qualitätsmanagementsysteme und legt die Terminologie für Qualitätsmanagementsysteme fest.
- ISO 9001 legt die Anforderungen an ein Qualitätsmanagementsystem für den Fall fest, dass eine Organisation ihre Fähigkeit darlegen muss, Produkte bereitzustellen, die die Anforderungen der Kunden und die behördlichen Anforderungen erfüllen, und anstrebt, die Kundenzufriedenheit zu erhöhen.
- ISO 9004 stellt einen Leitfaden bereit, der sowohl die Wirksamkeit als auch die Effizienz des Qualitätsmanagementsystems betrachtet. Das Ziel dieser Norm besteht in der Leistungsverbesserung der Organisation sowie der Verbesserung der Zufriedenheit der Kunden und anderer interessierter Parteien.
- ISO 19011 stellt eine Anleitung für das Auditieren von Qualitäts- und Umweltmanagementsystemen bereit.

Gemeinsam bilden diese Normen einen zusammenhängenden Satz von Qualitätsmanagementsystemnormen, um das gegenseitige Verständnis im nationalen und internationalen Handel zu erleichtern" (vgl. EN ISO 9000, 2000, S. 6).

Hier fällt auf, dass die ISO 9004 eine umfassendere Perspektive einnimmt, da sie die Verbesserung der Leistung der relevanten Prozesse betrachtet. Dabei schließt sie die ISO 9001 ein und setzt diese voraus. In diesem Zusammenhang spricht man auch von einem Paar konsistenter Normen. Dies wird an der Synchronizität der Gliederung beider Normen deutlich. Die ISO 9000 bildet dabei eine Begriffsnorm. Die ISO 19011 stellt eine Anleitung bei der Auditierung dar, einem systematischen und unabhängigen Prozess, um zu erfahren inwieweit Kriterien aus der Norm erfüllt sind.

Das Modell der EN ISO 9000:2000 wird als Prozessmodell wie folgt dargestellt:

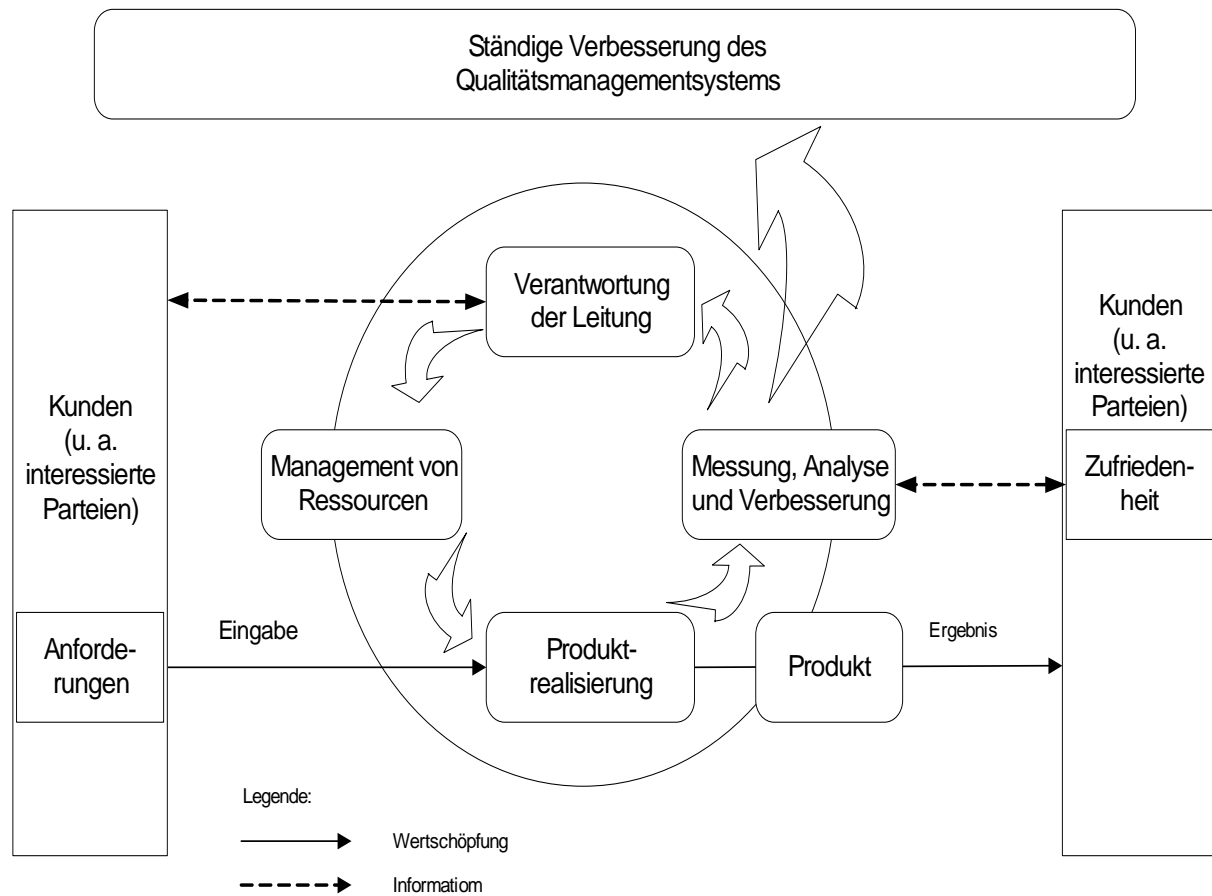


Abb. 4.25: Modell eines prozessorientierten Qualitätsmanagementsystems (nach EN ISO 9000:2000, 2000, S. 11).

Grundlage für dieses Modell ist die Forderung der Norm, ständig fehlerfreie Produkte bereitzustellen und die Kundenzufriedenheit zu erreichen. In dem dargestellten Modell sind die Hauptprozesse skizziert, die in einem QM System mindestens zu definieren sind. Die punktiert dargestellten Linien stellen den Informationsfluss und die durchgezogenen Linien beschreiben das Erzeugen von Mehrwert. Das gesamte QM System versteht sich als Führungssystem und richtet seine Struktur danach aus. In einem QM System nach ISO Norm werden die Verantwortlichkeiten zu den Prozessen geregelt, Verfahren und Mittel dazu einheitlich festgelegt und geführt. Das QM System erfordert einen Abgleich der Prozesskomponenten, Koordination und Definition der Schnittstellen.

"Damit sich Organisationen wirksam betätigen können, müssen sie zahlreiche miteinander verknüpfte und in Wechselwirkung stehende Prozesse erkennen und handhaben. Oft bildet das Ergebnis des einen Prozesses die direkte Eingabe für den nächsten" (DIN EN ISO 9000:2000, 2000, S. 10).

Dabei ist berücksichtigt, dass die Organisationen unterschiedliche Aufbau- und Ablauforganisationen haben. Die Ausgestaltung der Prozesse bleibt den Organisationen überlassen. Dargelegt werden muss allerdings, wie die Prozesse hinsichtlich des Ergebnisses wirken und gewichtet sind. Im Fall der vorliegenden Arbeit wurde eine Unterteilung in wertschöpfende Prozesse, unterstützende Prozesse und Führungsprozesse vorgenommen. Die Eliteschule des Sports in Berchtesgaden hat die Forderungen der Norm erfolgreich umgesetzt. Sie werden im Kapitel Prozessmanagement als Prozesslandkarte dargestellt. Die Normenfamilie ist systematisch auf die Prozesse des Qualitätsmanagements abgestellt. Bei der Planung eines QM Systems nach ISO Norm sollte bereits zu Beginn geplant werden, wo die Hauptprozesse der Wertschöpfung liegen.

Im Vergleich zum Schaubild der ISO 9000 wird an dieser Stelle noch auf die ISO 9004 eingegangen, da diese wie bereits beschrieben Hinweise gibt, die es bei der Leistungsverbesserung eines QM Systems zu beachten gilt. Das Modell in der EN ISO 9004:2000 gleicht dem bereits dargestellten Modell in der Abbildung 4.25, wobei der Begriff Kunde durch den Begriff Interessierte Parteien ersetzt wurde. Beide Modelle folgen dem gleichen prozessorientierten Ansatz. Allerdings gehen die Forderungen der ISO 9004 über die der ISO 9001 hinaus. Wenn eine Organisation ein umfassendes QM System anstrebt, ist es ratsam sich gleich an der ISO 9004 zu orientieren. Der Unterschied zur ISO 9001 liegt in der Ausrichtung an die Partner der Organisation (Stakeholder). Daraus ergeben sich mehr Forderungen an die Organisation, die im Folgenden aufgelistet sind:

Tab. 4.1: Unterschiede der ISO 9001:2000 und ISO 9004:2000.

| Inhalt | ISO 9001:2000-12 | ISO9004:2000-12 |
|---------------------------|--------------------------------|----------------------------------|
| Struktur | Prozessmodell QM Grundsätze | Prozessmodell QM Grundsätze |
| Verantwortung der Leitung | Fokus auf Kunden | Fokus auf interessierte Parteien |

| Inhalt | ISO 9001:2000-12 | ISO9004:2000-12 |
|--|---|--|
| Management der Ressourcen | Mitarbeiter Infrastruktur Arbeitsumfeld | Mitarbeiter Infrastruktur Arbeitsumfeld Informationen Lieferanten und Partner- schaften Natürliche Rohstoffe Finanzielle Mittel |
| Produktrealisierung | Prozessmanagement Kundenbezogene Prozesse | Prozessmanagement Prozesse bezüglich interes- sierter Parteien |
| Messung, Analyse und Ver- besserung | Überwachung und Messung der Kundenzufriedenheit Prozesse Produkte Internes Audit Lenkung fehlerhafter Pro- dukte Datenanalyse Kontinuierliche Verbesse- rung Korrektur und Vorbeugung | Überwachung und Messung der Systemleistung Kundenzufriedenheit Zufriedenheit der interessier- ten Parteien Finanzen Prozesse Produkte Internes Audit Selbstbewertung Lenkung von Fehlleistungen Datenanalyse Kontinuierliche Verbesse- rung Korrektur und Vorbeugung |

Will man sich nach einer Zertifizierung nach dem ISO 9001:2000er Modell in Richtung TQM entwickeln, bietet die ISO 9004:2000 eine Möglichkeit dazu. Die Merkmale eines Weges zum TQM werden von Campbell wie folgt beschrieben:

- "Es ist umfassend, d.h. es spricht alle Tätigkeiten einer Organisation an;
- Es zielt auf die Zufriedenheit aller Interessenpartner einer Organisation;

- Es behandelt auch die Prozesse, die sich in ISO 9001:2000 auf die Konformität der Produkte bzw. Dienstleistungen beziehen, aber aus einem anderen, unternehmerischen Blickwinkel;
- Das Erfolgskriterium ist die Organisationsleistung, gemessen an der Zufriedenheit aller interessierten Parteien;
- Es bezieht sich nicht nur auf Effektivität, sondern auch auf Effizienz;
- Verbesserungsmaßnahmen beziehen sich primär auf die Prozesse in Hinblick auf eine verbesserte Zufriedenheit aller interessierter Parteien;
- Es entwickelt sich kontinuierlich vom einfachen Konformitätsmodell in Richtung TQM und trägt zum Erfolg der Organisation bei" (Campbell, 2000, S. 104).

Mit der Neulegung der ISO Normen ist zweifelsfrei ein QM System entstanden, welches allerdings auf die individuellen Bedürfnisse der Organisationen angepasst werden muss. Die Forderungen, die es stellt, dürfen allerdings nicht mit Forderungen an Produkte oder Dienstleistungen verwechselt werden. Damit ist die Fähigkeit gemeint, ein Produkt oder einer Dienstleistung in einer Einheit zu realisieren, so dass die Forderungen an das Produkt oder die Dienstleistung erfüllt werden. Die Forderungen der Norm sind eher als grundlegende Qualitätsfähigkeit gemeint, die sich in der gezeigten Abbildung 4.25 der Norm herauskristallisiert. Die wesentlichen Kriterien der neuen Qualitätsmanagementnorm 9001:2000 sind:

- Allgemeine Forderungen an das QM System (Kapitel 1-3),
- Qualitätsmanagementsystem (Kapitel 4),
- Verantwortung der Leitung (Kapitel 5),
- Management der Mittel (Kapitel 6) ,
- Produktrealisierung (Kapitel 7),
- Messung, Analyse und Verbesserung (Kapitel 8).

Die Angaben in Klammern beziehen sich auf die Kapitel in der EN ISO Norm 9001:2000. Eine Unternehmung, die eine Zertifizierung nach dieser Norm anstrebt, muss Aussagen zu den aufgezählten Kapiteln machen. Dabei besteht lediglich im Kapitel sieben die Möglichkeit, den Punkt 7.3 "Entwicklung" der Norm auszuschließen, wenn die Unternehmung keine Entwicklung im Sinne der Norm betreibt. Der Ausschluss muss allerdings im QM Handbuch begründet werden.

"QM-System-Normen können QM-Systeme von Organisationen in den unterschiedlichen Branchen und Wirtschaftszweigen nicht normen. Diese sind prozess- und produktbezogen viel zu verschieden, auch abhängig von Firmengröße, rechtlichem Firmenstatus und Firmenorganisation. Genormt worden ist deshalb auch keine einzige Forderung, die sich unmittelbar auf ein Angebotsprodukt beziehen würde. Genormt wurden vielmehr unter internationaler Abstimmung Darlegungsforderungen für - im QM-System angewendete - Verfahren des Qualitätsmanagements. Deren Darlegung soll Vertrauen schaffen, dass mit diesen Verfahren Angebotsprodukte realisiert werden können, welche die an sie gestellten Qualitätsforderungen erfüllen werden, sofern diese Verfahren - wie dargelegt - auch tatsächlich angewendet werden" (Petrick, 2001, 976).

Aus Sicht der International Organization for Standardization sind die Normen in der neuen Darlegungsform als voller Erfolg zu werten. Bereits die vorige Version bewirkte, dass "die ISO auch auf den Vorstandsetagen bekannt und anerkannt wurde und nicht mehr nur technischen Experten bekannt war" (Favre, 1995, S.288).

4.4.2 EFQM Modell

Im Rahmen des Kapitels TQM wurden bereits Ideen und Konzepte im modernen Qualitätsmanagement vorgestellt. Im Rahmen des Europäischen Qualitätswettbewerbs (EQA) wird das EFQM Modell als Referenzmodell genutzt. Das erste EFQM Modell erschien 1989 und ist auch unter dem Begriff Business Excellence bekannt. Das neue Modell der EFQM trägt die Bezeichnung EFQM Excellence Modell. Es unterscheidet sich nur wenig vom Vorgängermodell, da man die Einzelheiten genau betrachten muss, um die Unterschiede herauszuarbeiten. Die Grundstruktur ist auf den Italiener Tino Conti zurückzuführen und stellt einen "Input-Throughput-Output Ansatz" dar (vgl. Conti, 1982, 1999). Das Modell ist nicht mehr branchenspezifisch, sondern universell ausgerichtet. Auch äußerlich ist das Modell nahezu gleich geblieben, allerdings wurden die Begrifflichkeiten variiert. Das Grundschema des EFQM-Modells hat sich seit Beginn nicht verändert, sondern basiert auf den drei fundamentalen Säulen von TQM - nämlich die gleichzeitige Betrachtung von Menschen, Prozessen und Ergebnissen.

Die Hauptkategorien und die Prozentzahlen dazu wurden nicht verändert. Das ältere EFQM Modell wird von Walgenbach (2001) wie folgt dargestellt:

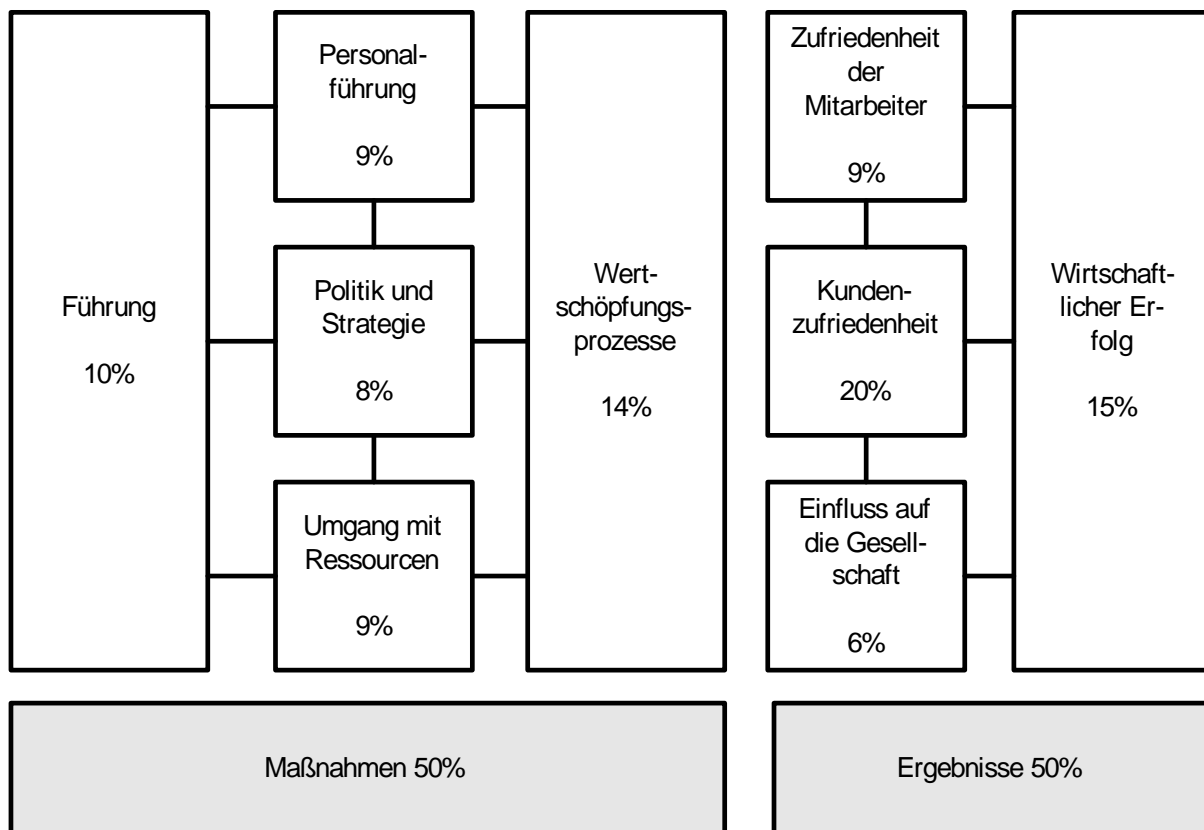


Abb. 4.26: Das EFQM Modell (nach Walgenbach, 2001, S. 8).

Die Abbildung 4.26 zeigt noch in der Unterteilung die Begriffe Maßnahmen und Ergebnisse. Diese wurden später in Befähiger und Ergebnisse umbenannt. Äußerlich unterscheidet sich das Vorgängermodell wenig vom aktuellen Modell in der Abbildung 4.27. Sowohl die Hauptkategorien, als auch die Prozentzahlen sind die gleichen geblieben. In erster Linie ist das EFQM Modell ein Bewertungsmodell und weniger ein allgemeines Managementmodell. Der Anspruch in Richtung TQM ergibt sich erst bei einer näheren Betrachtung der 33 Subkategorien, die sich hinter den gezeigten neun Hauptkategorien verbergen.

Hinzugekommen sind in dem aktuellen EFQM Modell die Kategorien Innovation und Lernen, die in einem kybernetischen Zusammenhang mit den Kategorien Befähiger und Ergebnisse zu sehen sind. Dabei kann die Kategorie Innovation und Lernen als Systembegriff auf alle anderen Kategorien im Modell angewendet werden.

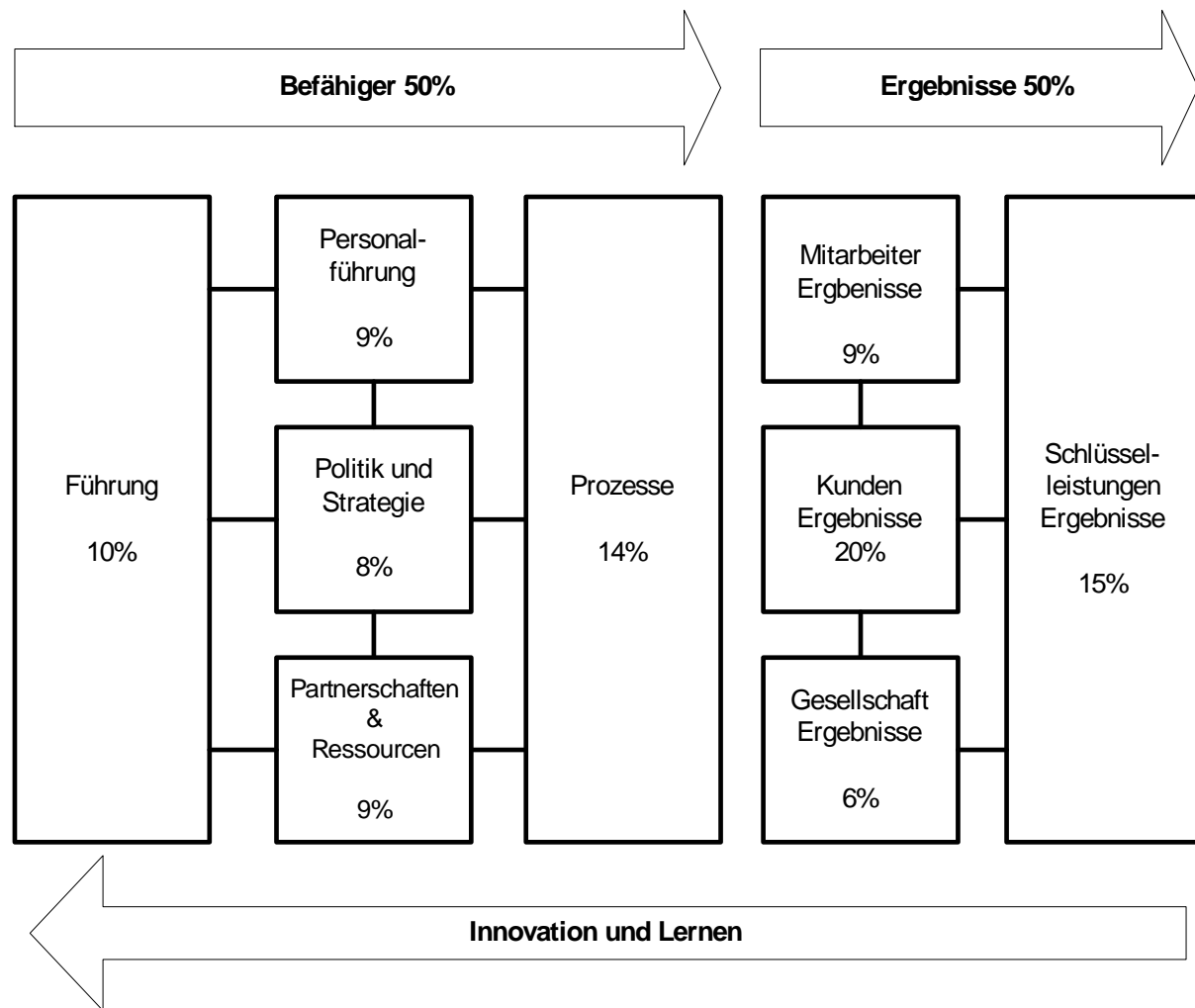


Abb. 4.27: EFQM Excellence Modell 2000 (nach Zollondz, 2002001, S. 190).

In der Abbildung 4.27 sind die drei Hauptsäulen in den senkrechten Kästen zu sehen, die die Grundbestandteile des Modells bilden. Die jeweils dazwischen liegenden, waagerechten Kästen sind eine weitere Unterteilung. Sie beschreiben mit welchen Mitteln die Umsetzung des Modells erreicht werden soll und welche Zwischenergebnisse dafür erforderlich sind. Grundsätzlich erklärt das Modell, dass Kundenzufriedenheit, Mitarbeiterzufriedenheit und der Einfluss auf die Gesellschaft erreicht werden soll. Dies geschieht durch Führung mit Hilfe von Politik und Strategie, Mitarbeiterorientierung und Management von Ressourcen. Schließlich werden geeignete Geschäftsprozesse zu Excellence im Unternehmensergebnis.

Weiter fällt auf, dass das Modell in zwei große Abschnitte eingeteilt ist, nämlich in Befähiger und Ergebnisse. Beide Bereiche machen in der Bewertung jeweils 50 % aus. Hierin liegt die fundamentale Erkenntnis des TQM- Modells, dass es Ergebnisse nicht nur zu managen, sondern die Vorgehensweise dazu einbezogen werden muss. Damit sind die Befähiger im Modell gemeint. Deshalb legt man auch die Hälfte der Gewichtung auf die Vorgehensweise,

obwohl letztlich die Ergebnisse erreicht werden sollen. Die Ergebnisse definieren, was die Organisation erreicht hat und erreichen wollte, die Befähigerseite beschreibt wie die Organisation dabei vorgegangen ist und mit welchen Mitteln und Wegen sie die Ergebnisse erarbeiten will.

Eine weitere Differenzierung erfolgt durch die prozentuale Gewichtung der einzelnen Kriterien, wie sie in den einzelnen Kriterienkästen dargestellt sind. Die Prozentzahlen bilden zusammen die Summe von 100 % und ergeben somit den prozentualen Anteil des Einzelkriteriums am Gesamtmodell an.

Dem EFQM Modell wird sogar eine besonders starke Prozessorientierung attestiert (vgl. Malorny, 1999, S. 270). Neben den beiden bereits beschriebenen Säulen des TQM, der Kunden- und Mitarbeiterorientierung, wird im EFQM Modell die Prozessorientierung zentral dargestellt. Über die Prozesse verbindet man die Mitarbeiter und Kunden.

"Mitarbeiterorientierung soll dazu beitragen, dass das Wollen und Können der Mitarbeiter in die Prozesse einfließt, Die Prozesse sollen dann als "Output" gute Ergebnisse für die Kunden und die Mitarbeiter sowie ein gutes Image in der Gesellschaft produzieren" (Göbel, 2001, S. 226).

Für die eingehendere Betrachtung des Modells, muss der Begriff Befähiger noch erläutert werden, da dieser aus dem Englischen übersetzt wurde und so nicht ganz verständlich ist. Aus der Erkenntnis heraus, dass Ergebnisse nur durch gesteuerte Prozesse erzielt werden können, werden 50 % des Modells für die Befähiger angesetzt, womit "Mittel und Wege" gemeint sind. Die Begriffe Mittel und Wege sind einleuchtender, da sie besser zum Ausdruck bringen, dass es sich um Vorgehensweisen, also um Prozesse handelt. Der größte prozentuale Anteil bei der Befähigerseite hat nicht zufällig die Bezeichnung Prozesse als direkte Kriterienbezeichnung.

Es muss noch einmal darauf hingewiesen werden, dass die Differenzierung in Befähiger und Ergebnisse sehr wichtig ist, da Ergebnisse allein immer nur Informationen über die Vergangenheit liefern. Erst durch die Behandlung von Prozessen erarbeitet man sich Informationen über die Zukunft. Als Beispiel nennt Kirstein (2004) folgende Alltagssituation:

"Kein Autofahrer würde auf die Idee kommen, ein Auto nur mit dem Blick in den Rückspiegel lenken zu wollen; der Blick nach vorne ist unersetzlich. Nur durch den Rückspiegel steuern aber die Unternehmen, die ihre Geschäfte nur an den Ergebnissen orientieren. Erst durch den Blick auf die Befähiger, durch die Windschutzscheibe nach vorne, kann projiziert werden, was das Unternehmen in Zukunft erwarten auf Grund der bisherigen und beabsichtigten Verhaltensweise wird" (Kirstein, 2004, S. 3).

Betrachtet man die einzelnen Bausteine im Detail, lassen sich diese in Kriterien und Unterkriterien gliedern. Die folgende Beschreibung orientiert sich an Radtke und Wilmes (2000, 29ff.):

Enabler oder Befähiger (50 %)

Führung (10 %)

Entscheidend für die Bewertung des Kriteriums Führung ist der Nachweis eines systematischen und präventiven Handelns und die Durchgängigkeit des Engagements durch alle Bereiche und Ebenen der Organisation. Dies ist besonders wichtig, da die Mitarbeiter in der Regel so handeln, wie die Führungskräfte es ihnen vorleben. Durch vier Unterkriterien wird Führung stärker differenziert:

- Die Führungskräfte erarbeiten die Mission, die Vision und die Werte und agieren als Vorbilder für eine Kultur der Excellence.
- Die Führungskräfte stellen durch persönliche Mitwirkung sicher, dass das Managementsystem der Organisation entwickelt, eingeführt und kontinuierlich verbessert wird.
- Die Führungskräfte bemühen sich um Kunden, Partner und Vertreter der Gesellschaft.
- Führungskräfte motivieren und unterstützen die Mitarbeiter der Organisation und erkennen ihre Leistungen an.

Politik und Strategie (8 %)

Die Beurteilung aller Befähiger-Kriterien bezieht sich darauf, wie Führung und Mitarbeiter die Ressourcen und Prozesse entsprechend der Politik und Strategie einsetzen bzw. gestalten. Daher ist diesem Kriterium größte Aufmerksamkeit zu schenken. Die EFQM differenziert fünf Unterkriterien:

- Politik und Strategie beruhen auf den gegenwärtigen und zukünftigen Bedürfnissen und Erwartungen der Interessengruppen.
- Politik und Strategie beruhen auf Informationen und Leistungsmessungen, Marktforschung, sowie den lernorientierten und kreativen Aktivitäten.
- Politik und Strategie werden entwickelt, überprüft und nachgeführt.
- Politik und Strategie werden durch eine Struktur von Schlüsselprozessen umgesetzt.
- Politik und Strategie werden kommuniziert und eingeführt.

Mitarbeiter (9 %)

Es werden alle organisatorischen Aktivitäten betrachtet, um das Potenzial der Mitarbeiter freizusetzen und die Geschäftstätigkeit ständig zu verbessern. Alle Mitarbeiter unternehmensweit in kontinuierliche Verbesserungsprozesse einzubeziehen bedeutet, dass diesen u. a. die entsprechende Aufmerksamkeit entgegengebracht werden muss. Es müssen ganzheitliche Konzepte der Mitarbeiterführung erarbeitet, systematisiert und ständig verbessert werden. Die EFQM differenziert fünf Unterkriterien:

- Mitarbeiterressourcen werden geplant, gemanagt und verbessert.
- Das Wissen und die Kompetenz der Mitarbeiter werden ermittelt, ausgebaut und aufrechterhalten.
- Mitarbeiter sind beteiligt und zu selbständigem Handeln ermächtigt.
- Mitarbeiter und Organisation führen einen Dialog.
- Mitarbeiter werden belohnt und anerkannt.

Partnerschaften und Ressourcen (9 %)

Dieses Kriterium beschreibt das Management, den Einsatz sowie die vorbeugende Erhaltung aller Partnerschaften und Ressourcen. Es muss dargelegt werden, wie die Ressourcen und Partnerschaften eingesetzt werden, um die Politik und Strategie der Organisation umzusetzen. Die EFQM differenziert fünf Unterkriterien:

- Externe Partnerschaften werden gemanagt.
- Finanzen werden gemanagt.
- Gebäude, Einrichtungen und Material werden gemanagt.
- Technologie wird gemanagt.
- Information und Wissen werden gemanagt.

Prozesse (14%)

Prozesse stehen in einer TQM-geführten Organisation im Mittelpunkt und wirken als Katalysator zwischen Input und Output. Im Vordergrund stehen Maßnahmen zur kontinuierlichen Identifikation, Führung und Regelung der kundenorientierten Geschäftsprozesse sowie zur Umsetzung von Kreativität und Innovationen. Die EFQM differenziert fünf Unterkriterien:

Prozesse werden systematisch gestaltet und gemanagt.

- Prozesse werden wenn nötig verbessert, wobei Innovation eingesetzt wird, um Kunden und andere Interessengruppen vollumfänglich zufrieden zu stellen und die Wertschöpfung für diese zu steigern.
- Produkte und Dienstleistungen werden anhand der Bedürfnisse und Erwartungen der Kunden entworfen und entwickelt.
- Produkte und Dienstleistungen werden hergestellt, geliefert und gewartet.
- Kundenbeziehungen werden gemanagt und vertieft.

Results oder Ergebnisse (50 %)

Kundenbezogene Ergebnisse (20 %)

Dieses Kriterium befasst sich mit der Leistung der Organisation bezüglich der Erfüllung der Forderungen seiner externen Kunden. Es wird betrachtet, wie die Leistungen der Organisation vom Kunden bewertet werden. Darüber hinaus werden zusätzliche Messgrößen verlangt, die der Organisation Aufschluss über die Zufriedenheit der Kunden geben können. Die EFQM differenziert zwei Unterkriterien:

- Messergebnisse aus Sicht der Kunden.
- Leistungsindikatoren.

Mitarbeiterbezogene Ergebnisse (9 %)

Dieses Kriterium betrachtet direkte und indirekte Messgrößen, um die Leistungen der Organisation in Hinblick auf die Zufriedenheit der Mitarbeiter zu beurteilen und die Ergebnisse für den Prozess der ständigen Verbesserung zu verwenden. Die EFQM differenziert zwei Unterkriterien:

- Messergebnisse aus Sicht der Mitarbeiter.
- Leistungsindikatoren.

Gesellschaftsbezogene Ergebnisse (6 %)

Im Gegensatz zu japanischen oder amerikanischen Qualitätspreisen beinhaltet das Excellence Modell explizit die Kategorie Gesellschaft. In diesem Kriterium wird beurteilt, inwieweit die Organisation die Bedürfnisse und Erwartungen der Öffentlichkeit erfüllt. Die EFQM differenziert zwei Unterkriterien:

- a Messergebnisse aus Sicht der Gesellschaft
- b Leistungsindikatoren

Wichtige Ergebnisse der Organisation (15 %)

Die Organisation veröffentlicht Informationen zu den geschäftlichen Tätigkeiten in Form von Geschäftsberichten. Die Geschäftsberichte stellen eine hervorragende Basis für dieses Kriterium dar. Aufgrund der Publikationspflicht werden dort jedoch nur sehr hoch aggregierte Daten abgebildet. Zur umfassenden Darstellung der Geschäftstätigkeiten sollten diese gezielt ergänzt werden. Die EFQM differenziert Unterkriterien:

- Wichtige leistungsbezogene Ergebnisse
- Wichtige leistungsbezogene Indikatoren.

Im Gegensatz zu der Norm der ISO 9001 handelt es sich beim Qualitätsmodell der EFQM um ein Konzept zur Umsetzung des TQM-Paradigmas. Das Ziel ist, die Organisation zu einer Weltklasse-Leistung, der so genannten Business Excellence, zu führen.

Neben den Befähiger- und Ergebnis-Kriterien bildet die Innovations- und Lernschleife die dritte Säule im EFQM Modell. Für konkrete Innovations-, Lern- und (Prozess-) Verbesserungsmaßnahmen, hat das Unternehmen zunächst den Status quo seines Leistungslevels zu ermitteln (vgl. Harmeier, 2001, S. 7). Der so genannte RADAR Prozess wird als Methode von der EFQM vorgeschlagen, um ein Instrument vorzugeben, mit dem sich die Unternehmungen selbst bewerten können.

RADAR bedeutet wörtlich:

- Results (Ergebnisse),
 - Die Unternehmung legt diese mit Hilfe ihrer Politik und Strategie fest. Die Ergebnisse decken die Leistung finanziell und operativ ab.
- Approach (Ansatz, Vorgehen),
 - Zielt auf die Planung und Entwicklung ab, um die Ergebnisse aktuell und zukunftsorientiert zu erreichen.
- Deployment (Umsetzung),
 - Systematische Umsetzung der Vorgehensweise, um eine volle Einführung zu erreichen.
- Assessment (Überprüfung) und Review (Bewertung).
 - Basiert auf der Beobachtung und Analyse der erzielten Resultate aufgrund eines fortwährenden Lernvorganges. Die Verbesserungen werden identifiziert, priorisiert, geplant und eingeführt.

Wie schon beim MBNQA Modell in Abbildung 4.24 beschrieben, werden auch bei der von der EFQM entwickelten RADAR-Logik die Aspekte Vorgehen (Approach), Umsetzung (Deployment) und Ergebnisse (Results) berücksichtigt, Bewertung (Assessment) und Überprüfung (Review) werden zusätzlich genannt.

Damit wird bei dem EFQM-Modell ein TQM Prinzip, nämlich die kontinuierliche Verbesserung, noch stärker in den Mittelpunkt der Bewertungsaktivitäten gerückt. Der Bewerbungs- und Bewertungsprozess läuft bei der EFQM ähnlich wie beim MBNQA ab. Die Bewerbungsunterlagen müssen in englischer Sprache verfasst sein und dürfen den Umfang von 75 Seiten nicht überschreiten. Für alle Unterkriterien müssen die TQM-Praktiken hinterlegt sein, die im Unternehmen entwickelt und angewendet werden. Des Weiteren müssen die erreichten Ergebnisse dargelegt werden. In Abgrenzung zum MBNQA wählt bei der EFQM eine Jury aus den Bewerbern denen ein Vor-Ort-Besuch abgestattet wurde, eine Gruppe von Finalisten aus. Aus den Gruppen der Finalisten der verschiedenen Kategorien werden die Gewinner des European Quality Award (EQA) und mehrere Gewinner des European Quality Prize ausgelobt (vgl. Pfeifer, 2001, S. 29).

Die Vorgehensweise bei der RADAR-Bewertung orientiert sich an dem in Abbildung 4.10 gezeigten Deming Kreis und wird im Modell wie folgt dargestellt:

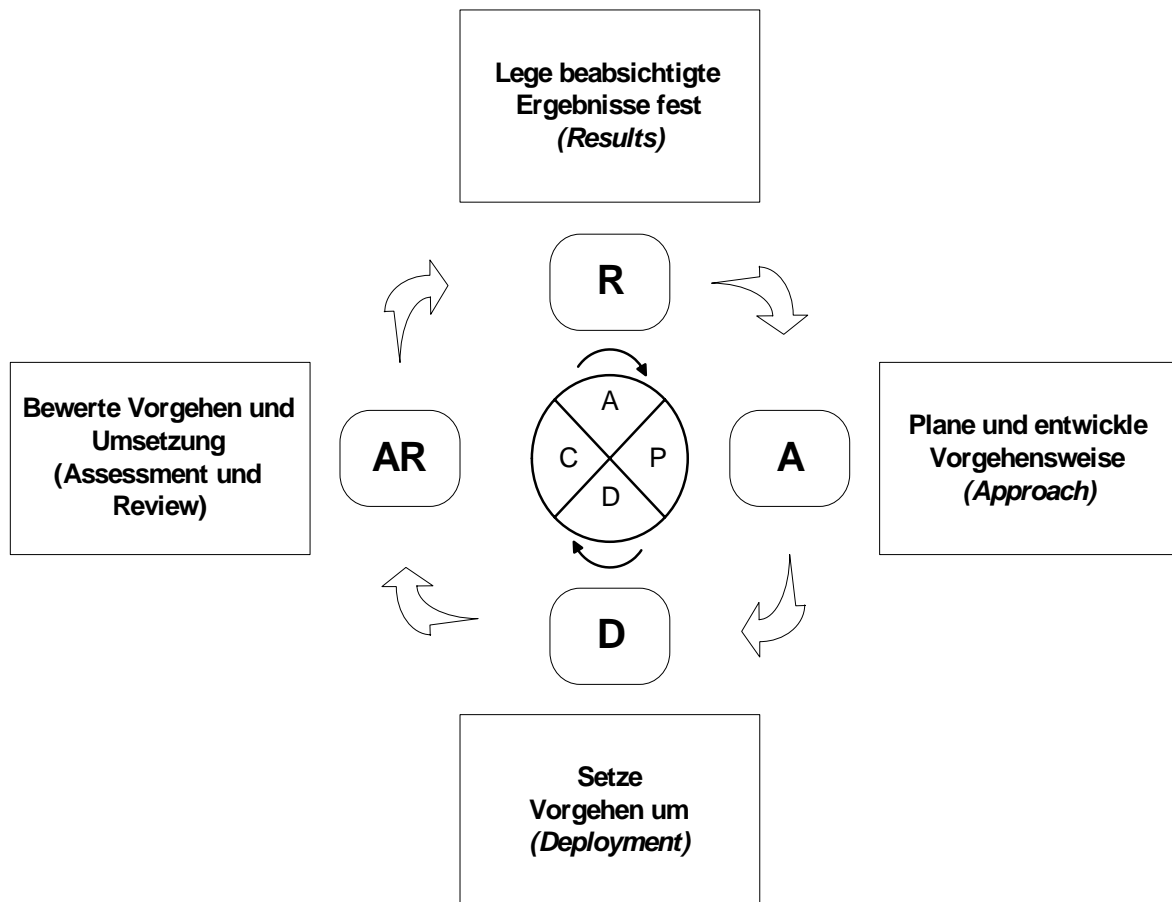


Abb. 4.28: Das PDCA-Prinzip durch Einführung der RADAR-Bewertung (in Anlehnung an Zollondz, 2001, S. 191).

Die Abbildung 4.28 zeigt mittig den Deming Zyklus mit den Phasen Plan, Do, Check und Act. Um diesen Zyklus herum geben die Ergebnisse das Maß für die Excellence der Unternehmung bei der Schaffung von Wert für die Interessengruppen (Stakeholder) an. Die Vorgehensweise bezieht sich auf die strategische Planung der Organisation. In der Umsetzungsphase wird die Vorgehensweise faktisch dargestellt. Die Phase Assessment und Review zeigt das systematische Bewerten, Lernen und Verbessern. Im zweiten Hauptteil wird bei der handlungstheoretischen Betrachtungsweise des Qualitätsmanagements auf den Zusammenhang zu den Aspekten Antizipation, Realisation und Interpretation noch näher eingegangen.

Vergleicht man an dieser Stelle das bereits gezeigte EN ISO Modell mit dem EFQM Modell, fällt auf, dass die ISO Familie einen ersten Schritt in Richtung "Best Practice" leisten

kann. Für eine Verbesserung auf dem hohen Niveau des EFQM Referenzmodells reicht die alleinige Anwendung der ISO Normenreihe nicht aus.

"Bei einem Vergleich der ISO 9001 mit dem EFQM Excellence Modell wird deutlich, dass ein ISO-Zertifikat noch lange keine hinreichende Bedingung zum Erreichen einer Business Excellence ist: Werden die Anforderungen der ISO 9001 an den Kriterien des EFQM Excellence Modells gemessen, so erreichen zertifizierte Unternehmen nur etwa 200 bis 300 Punkte von 1000 möglichen. Die Spitzen-Performer, also jene Unternehmen, die den EQA oder den Ludwig-Erhard-Preis gewonnen haben, bringen es hingegen auf etwa 800 bis 900 Punkte" (Harmeier, 2001, S. 7).

Die Zertifizierung gemäß der ISO 9001 eignet sich damit als Grundlage für eine Weiterentwicklung des prozessorientierten QM in Richtung Excellence-Modell der EFQM oder der eigenen Vorgaben aus der Norm 9004, die als Leitfaden zur Qualitätsverbesserung zu sehen ist. Insofern leistet die Normenreihe in ihrer Neulegung einen wesentlichen Beitrag in Richtung TQM, auch wenn es in der Literatur kritische Äußerungen zu den Normen gibt. Die QM System Normen können natürlich nicht die QM Systeme der einzelnen Unternehmungen mit unterschiedlichen Branchen und Wirtschaftszweigen normen. Petrick folgert, dass "diese prozess- und produktbezogen viel zu verschieden sind, auch abhängig von Firmengröße, rechtlichem Firmenstatus und Firmenorganisation" (Petrick, 2001, S. 976). Ob eine branchenneutrale Garantie der Qualitätsfähigkeit überhaupt leistbar ist, stellt auch Vedder in Frage.

"In die zuletzt genannte Rubrik sind auch die Forderungen der DIN EN ISO 9000ff. – Normen einzuordnen. Sie stellen einen weltweit gültigen, branchenneutralen Metastandard dar, der festlegt, welche Elemente in einem Qualitätsmanagementsystem beschreiben sein müssen, um nach der jeweiligen Norm zertifiziert werden zu können" (Vedder, 2001, S. 60).

Vedder (2000, S. 61) räumt jedoch ein, dass im Mittelpunkt die Prozessqualität steht, um das Potenzial für eine hohe Produktqualität zu schaffen. Durch das Gütesiegel der ISO erhält man einen Eindruck über die Qualitätsfähigkeit des zertifizierten Unternehmens (vgl. Schwickert u. a., 1995, S. 129). Betrachtet man die Produktqualität der Hersteller, lässt das ISO Zertifikat keineswegs einen Rückschluss auf die Beschaffenheit der Ware zu. Auch ein Produzent minderwertiger Wegwerfprodukte wird nach der Meinung Drössers

"... das Zertifikat erhalten, wenn er seine (defizitäre) Güterqualität ohne größere Abweichungen über einen längeren Zeitraum aufrecht erhält und die erforderlichen Maßnahmen in seinem Handbuch dokumentiert sind" (Drösser, 1997, S. 314).

Eine unmittelbare Korrelation zwischen festgelegten Organisationsprozessen und Qualitätseigenschaften von Erzeugnissen kann Drösser nicht feststellen, allerdings bleiben bei seiner Kritik die Bereiche der Dienstleistung und im Besonderen der von Bildungseinrichtungen unberücksichtigt. Zusammenfassend folgert Vedder kritisch konstruktiv:

"Wenn vor zukünftigen Audits die Chancen genutzt werden, Handbücher zu entstauben, in Prozessen zu denken, und die Mitarbeiter aktiver als zuvor zu beteiligen, dann besteht

in Zukunft die Möglichkeit, dass das QM Zertifikat wieder einen besseren Ruf als hochwertiges Qualitätssignal erreicht" (Vedder, 2001, S. 68).

Auch das EFQM Modell wird kritisch betrachtet. Vor allem Wunderers Kritik am alten EFQM Modell ist in der Revision von 1999 nicht berücksichtigt worden. Wunderer sieht das EFQM Modell als zuwenig wissenschaftlich abgeleitetes Konstrukt:

- "Da das Modell ein geschlossenes System darstellt, verleitet es den Benutzer zu einer unreflektierten Anwendung. Der Benutzer beschränkt daher möglicherweise seine Analyse auf die neun Komponenten und die 33 Subkriterien, die jeweils durch drei bis sieben Indikatoren gemessen werden.
- Erstaunlicherweise wird die Unternehmenskultur (Organisationskultur) nur in den Unterkriterien der Komponenten Führung und Politik & Strategie erwähnt, anstatt ihr eine eigene Komponente zuzuweisen.
- Der Faktor Organisation ist nur indirekt über die Prozesse eingeschlossen (Prozessorganisation). Ebenso kann ihm auch eine eigene Komponente zugewiesen werden.
- Das Konzept vernachlässigt die langfristige Beurteilung der Ergebnisse, was besonders für qualitative Veränderungen wichtig wäre. Ihr Assessment könnte einfach in den einzelnen Komponenten ergänzt werden. Das gilt auch für die Beurteilung; der Produkte/Dienstleistungen des Unternehmens, auch wenn sie indirekt über Kundenzufriedenheit und Prozesse bewertet werden.
- Das Punkteverteilungsmodell ist willkürlich und betont die Ergebnisse mit 50 % übergebürlich. Für die Verwendung innerhalb des EQA ist dies akzeptabel, allerdings nicht für ein allgemeines Managementmodell.
- Die Prozessdimension sollte mehr systematisch ausgearbeitet werden, wenn man das zugrundeliegende Input-Throughput-Output-Konzept berücksichtigt. Daher sollte es von dem Befähigerteil klar getrennt werden.
- Die Größe des Assessments kann für kleine Geschäftseinheiten oder kleine und mittlere Unternehmen (KMU) zu komplex werden. Dies gilt auch für die neue Version des Europäischen Modells für KMU, da das KMU-Modell das bisherige Modell nur kondensiert, ohne das Modell selbst zu vereinfachen.
- Während die Empfehlungen für die Bewertung sehr differenziert und detailliert sind, fehlen Vorschläge für die Implementation. Wegen der Wichtigkeit der Implementierungsfragen sollte jedoch ein umfassendes Konzept ausgearbeitet werden, um das organisationale Lernen und den Entwicklungsprozess zu unterstützen" (Wunderer, 2001, S. 192ff.).

Im Zuge der Diskussion um das neue EFQM Modell 1998 kamen eine Reihe von Argumenten auf, die Unternehmen bei selbst angestellten Überlegungen helfen können, das EFQM-Modell auf eigene Belange anzupassen.

Die erklärte Absicht der EFQM ist es, mit dem neuen Modell auch Anregungen für eine eigene, auch geänderte Gestaltung eines TQM-Ansatzes mit zu tragen. Die EFQM selbst hatte einen Vorschlag zur Diskussion gestellt, der über das jetzige Modell hinausging. Die Überlegung ging in Richtung einer Erweiterung von neun auf z. B. elf Kriterien, wobei Partnerschaft bei den Befähigern und Ergebnissen neu hinzugefügt werden sollten. Auch das grundlegende Layout ist verändert und die Unterkriterien fallen weg und werden durch neu gefasste Aufgabengebiete ersetzt. Kirstein (2004) nennt Gründe, warum die grundlegende Änderung des Modells problematisch ist:

- Das EFQM- Modell ist durchaus voll funktionsfähig.
- Viele Unternehmen und Länder arbeiten mit dem Standard- EFQM- Modell, wodurch ein Vergleich in den Kriterien einfacher wird.
- Umsetzungsproblem mit einem unternehmensspezifischen Modell.

Des Weiteren nennt er Gründe, die zu einer Veränderung des EFQM Modells führen können:

- Ein oder mehrere Kriterien des EFQM- Modells treffen für die eigene Organisation nicht zu.
- Wesentliche Gesichtspunkte der eigenen Organisation sind im EFQM- Modell unterrepräsentiert.
- Die Gewichtung unter den Kriterien soll verändert werden.
- Neue Kriterien sollen zugefügt werden.
- Das EFQM- Modell ist zu einfach oder zu komplex im Vergleich zur eigenen Organisation (vgl. Kirstein, 2004, S. 2f.).

Insofern kann die Kritik von Wunderer relativiert werden, da die Möglichkeit zur individuellen Veränderung des Modells gegeben ist. Die nachfolgende Abbildung zeigt das abgewandelte EFQM-Modell des Deutschen Herzzentrums:

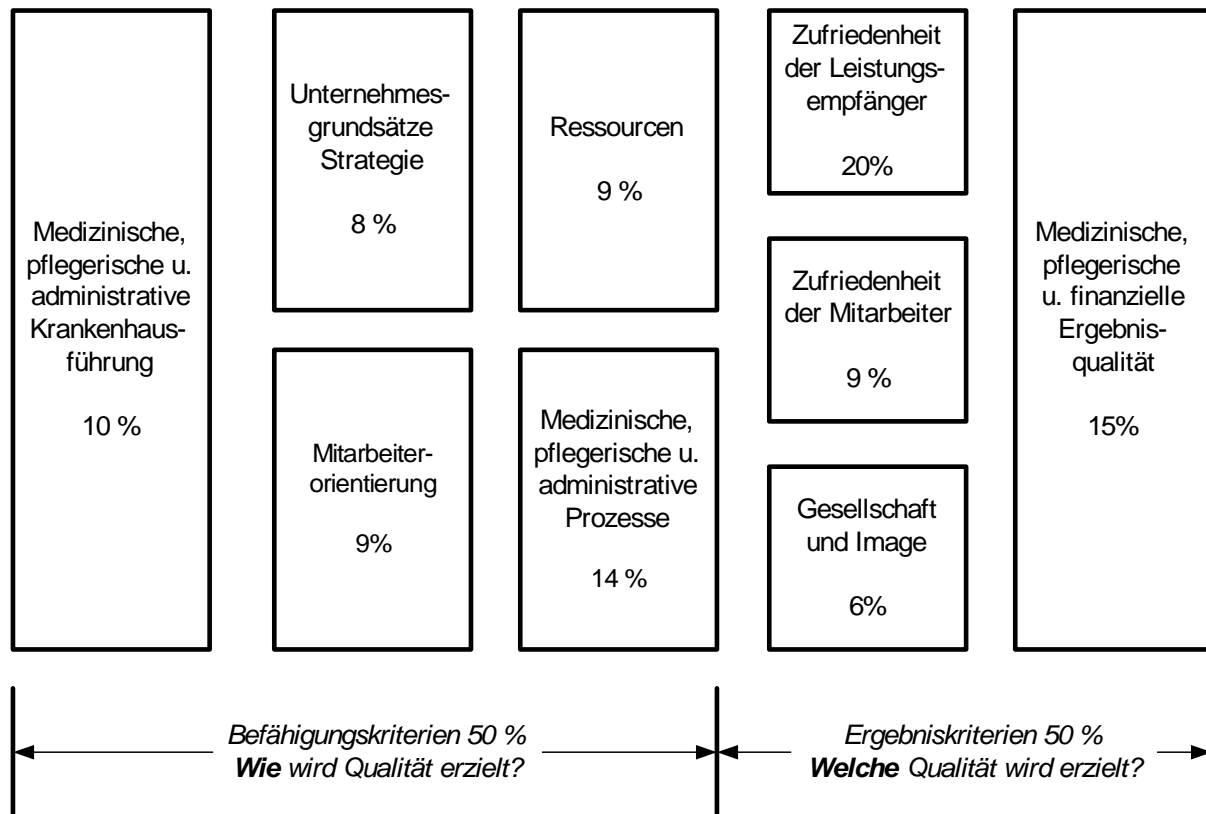


Abb. 4.29: Angepasstes Modell des Deutschen Herzzentrums
(nach www.deutsches-herzzentrum.de, Zugriff 28. 09.2005).

Betrachtet man die Balance zwischen Vergleichbarkeit mit anderen Anwendern und dem Wunsch nach eigener Spezialisierung, sollte bei allen Änderungen beachtet werden, dass die Änderungen nur im erforderlichen Umfang erfolgen sollten. Die Unternehmungen wollen nicht nur eine Selbstbewertung vornehmen, sondern auch ihre Position im Markt erkennen (Benchmarking), was allerdings durch zunehmende Spezialisierung erschwert wird (vgl. Kirstein, 2004, S. 2ff.). Die Eliteschule des Sports geht einen ähnlichen Weg wie das Deutsche Herzzentrum, indem über die Forderungen der ISO Norm hinaus, ein eigener Assessment Katalog über eine Expertengruppe des Trägers installiert wird. Der Funktionenkatalog umfasst ebenfalls neun Aspekte, die auf die Bedürfnisse eines sozialen Dienstleisters hin entwickelt worden sind. Im Kapitel "Praktische Umsetzung" wird auf diesen Funktionenkatalog ausführlich eingegangen.

Kritisch sieht auch Göbel das neue EFQM Modell: Sie setzt ihre Kritik bei den Prozessen an:

"In dem europäischen TQM-Modell nehmen die Prozesse eine zentrale Stellung ein. Sie verbinden die Mitarbeiter und die Kunden. Mitarbeiterorientierung soll dazu beitragen, dass das Wollen und Können der Mitarbeiter in die Prozesse einfließt. Die Prozesse sollen dann als *Output* gute Ergebnisse für die Kunden und die Mitarbeiter sowie ein gutes Image in der Gesellschaft erzeugen. Durch die Qualität der Prozesse wird letztlich die

Qualität der Unternehmensleistung determiniert. *Prozessorientierung* gilt daher auch neben der Mitarbeiter- und Kundenorientierung als dritte Säule des TQM. ... Was bedeutet *Prozessorientierung* eigentlich" (Göbel, 2001, S. 227; Herv. i. Orig.).

Aus ihrer Sicht setzen in den verbleibenden acht Kriterien die Ansatzpunkte des Prozessdenkens zu wenig an und das Potenzial der Verbesserung der Qualität wird demnach zu wenig genutzt. "Vor allem kommt einem prozessorientierten Reengineering zu wenig Bedeutung zu" (Ebd., 2001, S. 243). In diesem Zusammenhang ist auch die bewährte betriebswirtschaftliche Auffassung nach Trennung der Aufbau- und Ablauforganisation kritisch in Richtung "Prozesseigner" hin zu überdenken. Vor diesem Hintergrund werden in den nächsten Unterkapiteln Ansätze im Prozessmanagement näher erläutert. Die folgende Darstellung bezieht sich vor allem auf die Prozessorientierung und einem integrierten Modell, welches auch als St. Gallener-Modell bekannt ist. Vor dem handlungstheoretischen Hintergrund bieten diese Ansätze die Möglichkeit in ein größeres Rahmenkonstrukt eingebettet zu werden. Das handlungstheoretisch fundierte Person-Aufgabe-Umwelt Modell bietet sich an, um eine Brücke zwischen den praktischen und theoretischen Ansätzen zu bilden.

4.4.3 Prozessmanagement

Betrachtet man die QM Systeme aus Sicht des Managements, wird bei den TQM Ansätzen deutlich, dass diese den Anspruch erheben, strategische Führungsinstrumente zu sein (vgl. Töpfer & Mehdorn, 1995, S. 8). Dabei kann man Prozessmanagement wie folgt definieren:

"Das Prozessmanagement beschäftigt sich mit der kontinuierlichen Identifikation, Führung und Regelung der Geschäftsprozesse des Unternehmens. Wesentliche Aufgabe des Prozessmanagements ist die Anregung von Kreativität und Innovation zur ständigen Prozessverbesserung" (Radtke, 2000, S. 108).

Mit dem Begriff Prozess verbindet man häufig Vorstellungen von

- fließend, dynamisch.
- integriert, ganzheitlich.
- Horizontal.
- kundenorientiert (vgl. Göbel, 2001, S. 227).

In der DIN EN ISO 9000 wird ein Prozess wie folgt definiert: "Satz von in Wechselbeziehung oder Wechselwirkung stehenden Tätigkeiten, der Eingaben in Ergebnisse umwandelt" (DIN EN ISO 9000, 2000, S. 23). Damit ist ein Prozess über einen definierten Zeitraum mit Anfang und Ende zu beschreiben. Mangler (2000, S. 194) geht bei seiner Beschreibung von Prozessen noch tiefer auf die Thematik der Prozessdefinition ein. Wenn innerhalb eines Prozesses eine Veränderung stattfindet, ist das Ergebnis am Ende ein anderes als am Anfang. Im Bereich der Produktion wird dies auch mit einer Transformation von Input-Output bezeichnet. In Unternehmen kann jede Aktivität als Prozess aufgefasst und entsprechend verbessert werden. Die Abwicklung von Prozessen sind in der Regel bei größeren Unternehmungen mehrere Abteilungen beteiligt. Bei sehr umfangreichen Prozessen sogar mehrere Unternehmungen. Eine horizontale Koordinierung der Prozessbeteiligten ist eine wesentliche Aufgabe von Prozessmanagement (vgl. Deming, 1986; Mangler, 2000).

"Der Output des Prozesses soll auf die Lösung des Kundenproblems gerichtet sein bzw. für den Kunden ein Ergebnis von Wert erzeugen. Auch innerbetriebliche Stellen, die Vorleistungen und Dienstleistungen empfangen, werden als "Kunden" verstanden" (Bea & Göbel, 1999, 349).

Demnach werden viele Einzelleistungen logisch zu größeren Abläufen zusammengefasst. Größere Prozesse können in kleiner zerschnitten werden und kleinere zu größeren Prozessen zusammengefügt werden. "Aktivitäten bilden Prozesse, mehrere Prozesse addieren sich zu Haupt- oder Geschäftsprozessen, die wiederum zu Makro- oder Unternehmensprozessen vereinigt werden können" (Göbel, 2001, S. 228). Die Bezeichnung der Prozesse wie Kern-, Schlüssel- oder Hauptprozesse ist dabei unterschiedlich (vgl. Sohl, 1996, S. 27). Wichtig bei der Organisation und Beschreibung der Aktivitäten, die in Prozesse übergehen, ist der systematische Aufbau. Nur ein strukturiert aufgebautes Prozessmanagement kann als Basis einer kontinuierlichen Verbesserung dienen. Die Qualität eines Produktes oder einer Dienstleistung kann nicht unabhängig vom dazugehörenden Prozess erzeugt werden, so dass die prozessorientierte Sichtweise notwendig ist. Die Strukturen der Unternehmungen werden zunehmend komplexer und damit auch deren Abläufe, Produkte und Dienstleistungen. Des Weiteren stei-

gen die Kundenanforderungen und ein managen der Prozesse wird immer wichtiger. Das Prozessmanagement ist eine Vorgehensweise, die Übersicht schafft und der wachsenden Komplexität entgegenwirkt (vgl. Fűrermann, 2000, S. 250). In Abgrenzung zu Projekten, die eher auf Innovation ausgerichtet sind, liegt dem Prozessmanagement das Prinzip der kontinuierlichen Verbesserung zugrunde (vgl. Kamiske & Brauer, 2003, S. 156). Fűrermann folgert weiter, dass die Prozesse eines Unternehmens identifiziert, beschrieben und konsequent an den Anforderungen der Kunden ausgerichtet werden müssen. Auf diesem Wege lässt sich die Wertschöpfung erhöhen und die Kundenzufriedenheit steigern. Zuvor müssen allerdings die Kundenanforderungen ermittelt werden und diesem Ansatz folgt auch die vorliegende Arbeit im Aufbau. Nach der Ermittlung der Kundenanforderungen werden die bestehenden Prozesse und Strukturen an die Erfüllung der Anforderungen angepasst. Dieser Vorgang kann sich wiederholen, wenn sich die Kundenanforderungen verändern oder Veränderungen im Unternehmensumfeld anstehen. Für die Messung der Anforderungen bedeutet dies, einen Ansatz zu finden der eine längsschnittliche und stabile Messung der Anforderungen zulässt. Die Einführung von Prozessmanagement zeigt in der ersten Phase deutliche Parallelen zum Reengeneering und läuft in Phasen ab. Bei den bislang betrachteten Modellen der ISO und der EFQM lassen sich zwei Phasen für die Einführung beschreiben:

- Implementierung einer Prozessorganisation und
- Steuerung und Optimierung der Prozesse (vgl. Harmeier, 2004, S. 12).

Bei Kamiske und Brauer werden drei Phasen, nämlich Einführung, kontinuierliche Verbesserung und Beherrschung genannt (vgl. Kamiske & Brauer, 2003, S. 158f.). Fasst man die Beherrschung der Prozesse als Erweiterung des Modells zur Implementierung von Prozessmanagement auf, spricht man auch von Qualitätscontrolling wenn entsprechende Kennzahlen installiert wurden.

In der Phase der Einführung geht es zunächst darum, in einem funktional organisierten Unternehmen eine Prozessorganisation zu implementieren. "Dabei ist insbesondere auf eine hohe Prozessstrukturtransparenz, also auf eine klare und nachvollziehbare Darstellung sämtlicher Unternehmensprozesse zu achten" (Harmeier, 2004, S. 12).

Im ersten Schritt ist eine unternehmensspezifische Prozesslandkarte zu erstellen. Darin werden sämtliche Kern-, Führungs- und unterstützenden Prozesse erfasst und in einem Diagramm dargestellt. Jeder Prozess hat einen messbaren Input und Output.

Die nachfolgende Abbildung zeigt die Prozesslandkarte der Eliteschule des Sports in Berchtesgaden:

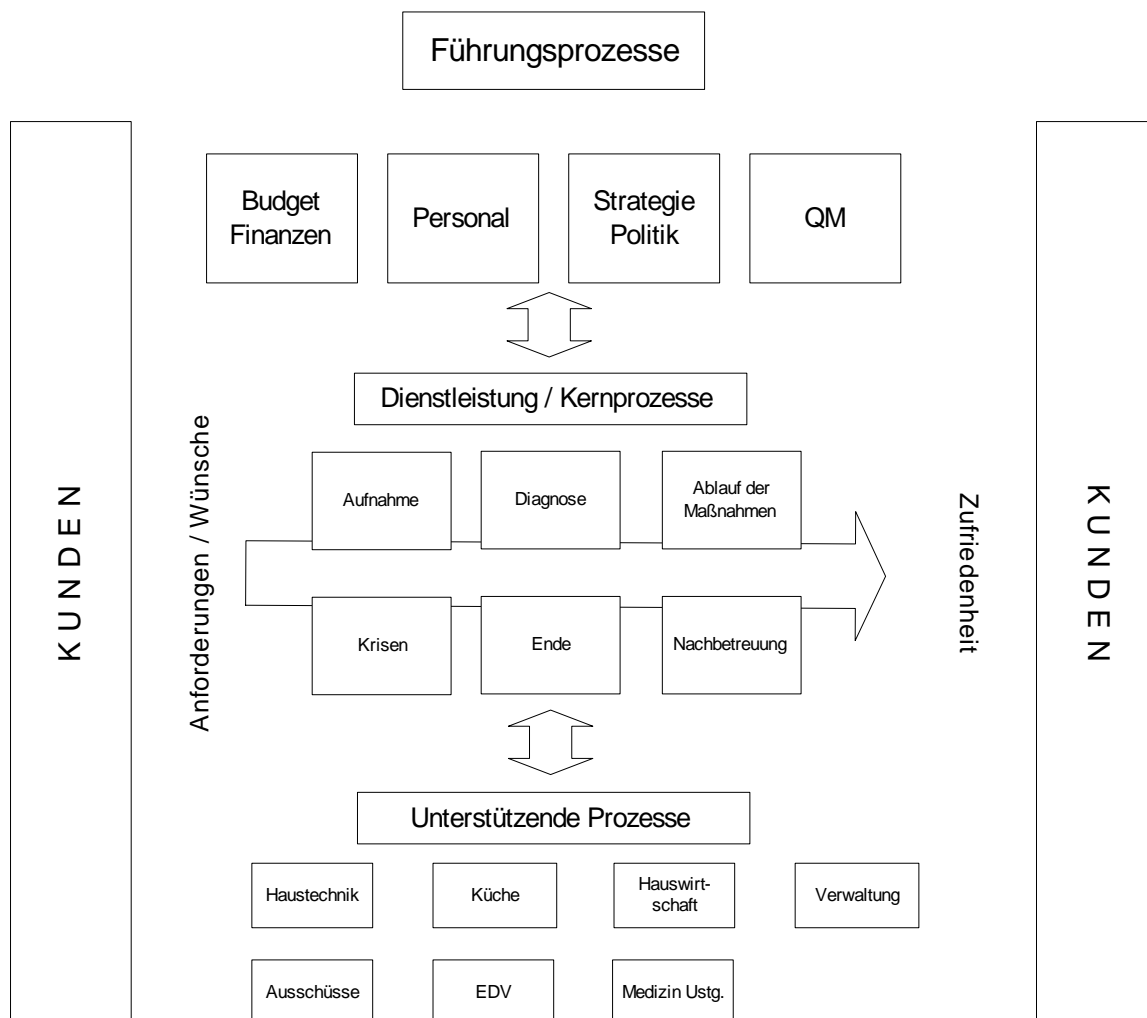


Abb. 4.30: Prozesslandkarte der Eliteschule des Sports Berchtesgaden.

Die Abbildung 4.30 zeigt die Kundenorientierung anhand der Anforderungen und Zufriedenheit zu Beginn und am Ende der Prozesse. Die Wertschöpfung selbst findet in den sechs zentral dargestellten Prozessen statt. Im nächsten Schritt werden die Prozesse modelliert und in einer geeigneten Form gegeneinander abgegrenzt. Grundsätzlich sind bestehende Arbeitspraktiken im Sinne einer möglichen Verbesserung zu überdenken. Vor allem die Schnittstellen zwischen den Prozessen beinhalten das Verbesserungspotenzial. Bei Dienstleistungen ist hier insbesondere auf die Kommunikationsstrukturen der Mitarbeiter an den Schnittstellen zu achten. Jedem Prozess ist ein Prozesseigner zuzuordnen, der die Verantwortung für den Ablauf und das Ergebnis des Prozesses übernimmt. "Für jeden Kerngeschäftsprozess wird damit ein Prozessverantwortlicher mit einem Team eingerichtet" (Corsten, 1997, S. 44). Auf der Ebene

darunter sind den Teilprozessen und Arbeitsschritten Mitarbeiter zuzuordnen. Die Prozessverantwortlichen führen die Erfassung und Beschreibung des Ist Zustandes durch. Dabei sind die Anforderungen der Kunden und Lieferanten zu beachten. Schließlich sind die Prozesse von den Prozessbeteiligten zu beschreiben und zu dokumentieren. Hilfreich dabei ist die Erstellung von Ablaufplänen. Für die Implementierung wurde im Fall der Christophorusschulen Berchtesgaden ein interdisziplinäres und funktionsübergreifendes Prozessmanagement Koordinationsteam zusammengestellt.

"Die Dokumentation kann gegenüber Kunden und der Öffentlichkeit zur Kommunikation genutzt werden. Außerdem hilft sie Mitarbeitern bei deren Einarbeitung. In der Praxis zeigt sich, dass allein durch eine radikale Umgestaltung von Prozessen nicht selten Kosteneinsparungen von 30 Prozent und mehr realisiert werden können" (Harmeier, 2004, S. 13).

Wenn man die Prozessorganisation wie beschrieben eingeführt hat, beginnt die Phase der Steuerung und Optimierung. Um eine Verbesserung herbeizuführen, ist eine sorgfältige Analyse der Prozesse erforderlich (vgl. Kamiske & Brauer, 2003, S. 158). Für die Messbarkeit der Prozesse ist es notwendig, Ziele festzulegen. Auf deren Grundlage lassen sich Kennzahlen entwickeln, die sich dann in den Prozessen messen und analysieren lassen. Schwachstellen bilden die zentralen Ansatzpunkte für Prozessoptimierungen und machen zu diesem Zeitpunkt auch Sinn. Eine Schwachstellenanalyse ohne Prozesslandschaft ist dabei wenig hilfreich. "Wichtige Informationen zur Prozesssteuerung und -verbesserung können aus der Prozesskostenrechnung, dem Target Costing, aus Prozessbenchmarking-Studien und aus Kundenbefragungen und -zufriedenheitsanalysen hergeleitet werden" (Harmeier, 2004, S. 14). Im Sinne einer kontinuierlichen Verbesserung macht der Ansatzpunkt bei den Prozessen durchaus Sinn:

"Wenn die Güte der Prozesse letztlich über die Qualität der Produkte und Leistungen und die Zufriedenheit von Kunden, Mitarbeitern und Gesellschaft entscheidet, ist es unabdingbar sich prozessbezogene Informationen zu beschaffen, mit denen diese Güte beurteilt werden kann. Die strukturelle Bündelung der Aktivitäten zu den kundenorientierten Prozessen erleichtert es, solche Informationen zu beschaffen" (Göbel, 2001, S. 236).

Zur Realisierung von Prozessverbesserungen lassen sich die gezeigten Qualitätstechniken wie die statistische Prozesskontrolle (SPC), die Fehlermöglichkeits- und Einflussanalyse oder das schon in Kapitel 4.3.3 beschriebene Quality Function Deployment (QFD) einsetzen.

Nimmt man bei der Einführung des prozessorientierten Vorgehens noch die dritte Phase der Beherrschung dazu, kann man davon ausgehen, dass eine gewisse Stabilität in der Unternehmung erreicht wurde. Nun ist der weitere Verlauf der Prozesse zu überwachen, um Korrekturmaßnahmen einzuleiten, falls sich die inneren und äußeren Bedingungen für den Prozess ändern. Nur so können die an den Prozess gestellten Anforderungen und die Ziele erreicht werden. Gegenüber den äußeren Störgrößen sollte der Prozess möglichst robust sein.

Kamiske und Brauer folgern, dass Prozessmanagement im Gegensatz zu kostenorientierter Wertanalyse oder prozessorientiertem Reengineering mehr Potenzial zur inkrementalen Verbesserung in sich trägt.

"Sie (Reengineering, Wertanalyse; Anm. d. Verf.) stellen im Gegensatz zum Prozessmanagement kein Instrumentarium zur Verfügung, um einen einmal erreichten Zustand zu stabilisieren und kontinuierlich zu verbessern oder das Unternehmen an veränderte Umweltbedingungen anzupassen" (Gaitanides et al., 1994; zit. n. Kamiske & Brauer, 2003, S. 160).

Prozessmanagement strebt ein Umdenken bei der Betrachtung von Aktivitäten in der Unternehmung an. Das Prozessmanagement legt eine systematische und methodische Basis für die Einführung von TQM und die Ausrichtung des Unternehmens auf Qualität (vgl. Kamiske & Brauer, 2003, S. 160). Sowohl mit dem ISO 9000:2000-er als auch mit dem EFQM Modell kann Prozessmanagement eingeführt werden. Die prozessorientierten Unternehmensentwicklungs- und -gestaltungsansätze in den beiden Modellen gewähren die Ausrichtung des Unternehmens auf die Kundenforderungen. Die Entwicklung zum lernenden Unternehmen wird somit wesentlich unterstützt. "Damit leistet die prozessorientierte TQM-Umsetzung und -Bewertung einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung von integrierten Managementsystemen" (Binner, 2004, S. 27). Bevor die integrierten Managementsysteme vorgestellt werden, sei noch auf die Möglichkeit des Managements mit der Balanced Scorecard hingewiesen, die mehr als nur ein Kennzahlensystem ist.

4.4.4 Balanced Scorecard

Neben einer gewissen Intuition für das zukünftige Marktgeschehen wird vorwiegend auf Kennzahlen zurückgegriffen. Diese Kennzahlen können aber sehr einseitig sein, da sie immer nur aktuelle bzw. vergangene Perioden widerspiegeln und nicht die Potenziale aufzeigen, die in der Zukunft noch wertschöpfend sein können. Eine Reflexion vergangener Ereignisse reichte im Industriezeitalter aus, da Investitionen in langfristige Fähigkeiten und Kundenbeziehungen nicht erfolgskritisch waren. Anders ist dies jedoch im Informations- und Dienstleistungszeitalter. Entscheidungen werden oft aus dem operativen Geschäft heraus getroffen. Strategische Gedanken bleiben vernachlässigt, d. h. langfristige Visionen und Strategien des Unternehmens bleiben auf der Strecke. Betrachtet man die heutige Situation auf dem Markt wird der Einfluss der Global Players durch Mergers und Akquisitions permanent stärker. Umso wichtiger ist es daher, sich auf dem Markt zu positionieren, strategische Allianzen zu schließen, um Economies of Scale zu schaffen und Ressourcen gemeinsam besser zu nutzen. Um Strategien klar zu kommunizieren und umzusetzen, schufen

Um Strategien klar zu kommunizieren und umzusetzen, schufen die beiden Amerikaner Robert S. Kaplan und David P. Norton das Instrument der Balanced Scorecard (BSC). Der Ursprung entstammt der zweijährigen, 1990 begonnenen Studie mit dem Thema "Performance Measurement in Unternehmen der Zukunft" (vgl. Horvarth, 1997, S. VII).

Die BSC ist ein Managementsystem zur strategischen Führung eines Unternehmens mit Kennzahlen. Sie besteht aus harten und weichen Kennzahlen, unterscheidet sich aber in ihrer Anwendung und dem durch ihren Einsatz als Controlling-Instrument verfolgten Ziel von den herkömmlichen Kennzahlensystemen. Die BSC ist mehr als ein Kennzahlen-Tableau, sie ist eine Methode zur Erarbeitung und unternehmensweiten Kommunikation von Mission, Vision und daraus abgeleiteten Strategien des Unternehmens (vgl. Friedag & Schmidt, 2000, S. 13). Balanced Scorecards werden für Unternehmen entwickelt und nicht als reines Management Konzept einfach übernommen. Kernidee des Konzeptes ist die Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven bei der Leistungsbeurteilung eines Unternehmens oder eines Geschäftsbereiches als Grundlage von Planung und Steuerung.

Besonders passend dazu ist ein Satz Henry Fords, dessen Ideen bereits beschrieben wurden. Durch Anwendung neuester wirtschaftlicher und technischer Methoden, äußerster Rationalisierung und Einführung der Fließbandarbeit baute er eine der größten Automobilfabriken der Welt auf. "Ein Geheimnis des Erfolgs ist es, den Standpunkt des anderen zu verstehen" (Ford; zit. N. Arabella Sheraton, 2000, S. 7). Genau dieses Denken ist auch das Herzstück der Balanced Scorecard. Sie versucht neben der finanzwirtschaftlichen Perspektive auch die Kunden-, die Prozess- und die Mitarbeiterperspektive mit einzubeziehen. Die BSC wurde geschaffen, um die Standpunkte und Bedürfnisse aller mit der Unternehmung in Verbindung stehenden Objekte und Subjekte mit einzubeziehen und zu verstehen sowie Strategie und Vision optimal und effizient umzusetzen. Der Name "Scorecard" soll von dem zweiten Begründer, David P. Norton stammen. Nach einer Runde Golf mit dem Vorstandsvorsitzenden von IBM Canada, John Tompson, sagte dieser zu Norton, dass er eine Scorecard (Punktekarte) genau wie die beim Golf benötigen würde, um die Leistung des eigenen Geschäfts messen zu können.

Veröffentlicht wurde das Modell der Balanced Scorecard erstmals 1992 in der Januar/Februar Ausgabe des Harvard Business Review mit dem Titel "The Balanced Scorecard – Measures that drive Performance" (Kaplan & Norton, 1997, S. VII). Die BSC umfasst insgesamt vier verschiedene Kernperspektiven – die finanzielle, die interne, die Kunden- und die Innovationsperspektive. Damit sind die Grundperspektiven Finanzen, Kunden, Prozesse und Mitarbeiter gemeint, die in einem ausgewogenen Verhältnis (balanced) zueinander stehen

sollen (vgl. Kamiske & Brauer, 2003, S. 197). Grafisch wird die BSC für die Umsetzung der Strategie in die operativen Größen wie folgt dargestellt:

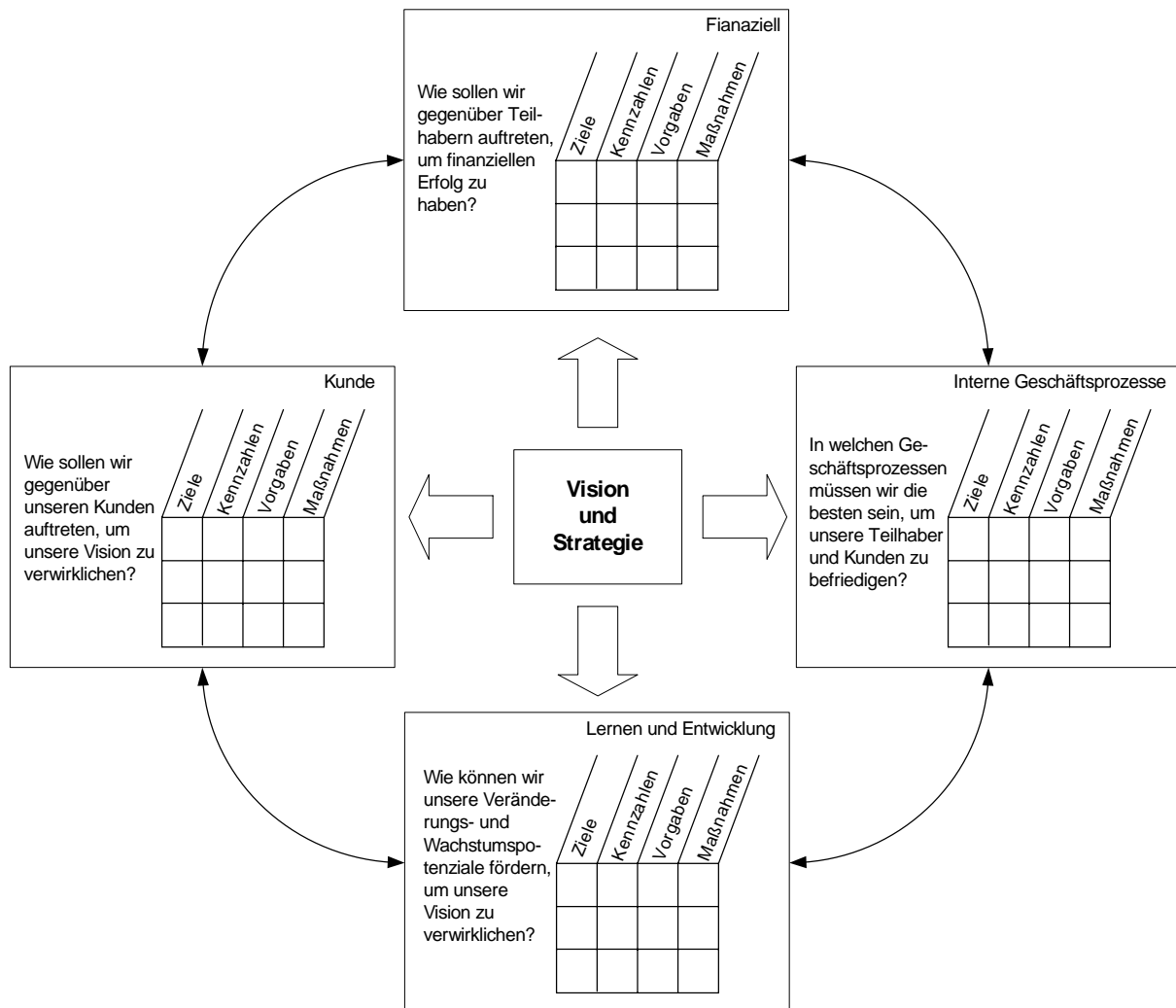


Abb. 4.31: Die BSC als Rahmen zur Umsetzung einer Strategie in operative Größen (nach Kaplan & Norton, 1997, S. 9).

Das eigentliche Potenzial der BSC besteht darin, Möglichkeiten zur Kommunikation strategischer Ziele direkt mit Visionen und strategischen Zielen der täglichen Betriebspraxis zu verknüpfen. Ebenso soll die BSC allen Beteiligten mit Hilfe geeigneter Kennzahlen konkret vermitteln, wie die strategischen Ziele mit der Vision des Unternehmens zusammenhängen und wie sie praktisch umzusetzen sind.

"Alle Kennzahlen müssen dabei so aufbereitet werden, dass sie von allen Beteiligten und Mitarbeitern verstanden werden. Die BSC ist aber nicht nur ein Kennzahlensystem für das Top-Management, sondern sie ist ebenfalls ein Informationssystem für alle Mitarbeiter" (Wolter, 2004, S. 2).

Bei der BSC wird besonders betont, dass finanzielle und nicht finanzielle Kennzahlen ein Teil des Informationssystems für alle Organisationsebenen sein müssen. Ausführende Mitarbeiter müssen mit den finanziellen Konsequenzen ihrer Handlungen und Entscheidungen vertraut sein. Die oberste Leitung muss darüber hinaus die treibenden Faktoren für langfristige finanzielle Erfolge kennen.

Die BSC ist ein Instrumentarium, um strategische Zielerreichung messbar zu machen. Nach Kaplan und Norton spielt, wenn die BSC als Manifestation für eine Strategie verstanden wird, die Anzahl der auf ihr verzeichneten Kennzahlen keine Rolle, weil alle Kennzahlen auf der BSC durch Ursache-Wirkungsbeziehungen miteinander verknüpft sind und so die Strategie der Geschäftseinheit zum Ausdruck bringen (vgl. Kaplan & Norton, 1997, S. 156). Somit wird klar, dass die BSC im Sinne eines Managementsystems eingesetzt werden kann, wobei die Implementierung sehr individuell zu erfolgen hat. Die Balanced Scorecard gilt als ein von Grund auf einfach gestricktes Managementsystem. Dennoch kann eine Implementierung Probleme mit sich bringen. Da die Scorecard so individuell ist, gibt es keine Musterlösungen die einfach übernommen werden können.

"Zur maßgeschneiderten Entwicklung einer BSC hat sich das Vorgehen im Rahmen eines Projektes mit den vier Phasen »Projektbegründung und -vorbereitung«, »Strategieaufbereitung«, »Erarbeitung von Kennzahlen« und »Implementierungskonzept« bewährt" (Wolter, 2004, S. 21).

Festzuhalten bleibt, dass die BSC ein Instrument ist, welches die Stakeholder angemessen an der Entwicklung von Leitbildern und Strategien beteiligt und schnell und umfassend darüber informiert. Sie gibt auch die Chance, dass sich Führung auf ihre wesentlichen Aufgaben, nämlich die Steuerung der strategischen Prozesse, konzentrieren kann. Voraussetzung dafür ist, dass den Mitarbeitern so viel Vertrauen entgegengebracht wird, dass sie ihren Arbeitsbereich mittels Kennzahlen, an deren Entwicklung sie beteiligt waren und über die sie informiert sind, eigenständig und kompetent organisieren (vgl. Schön, 2001, S. 31).

Die BSC ist das in der Praxis meistdiskutierte Controlling-Instrument (vgl. Wolter, 2004, S. 1) und es liegen auch Nachteile in ihr. Eine wirklich erfolgreiche Implementierung setzt voraus, dass man vorhandene Schwächen des Konzeptes von Anfang an kennt und beim Einführungs- und Entwicklungsprozess berücksichtigt. Denn die Erwartungen an ein solches Konzept sind groß und nichts wirkt sich demotivierender auf alle Beteiligten aus, als wenn sich nicht der erwartete Erfolg einstellt. Die fehlende Vorgabe der klaren Vorgehensweise von der Strategie zu den Kennzahlen wird in der Praxis am ehesten bemängelt. Dabei bleibt jedoch festzuhalten, dass jede Unternehmung ihren eigenen Weg zu den für sie relevanten Kennzahlen gehen muss.

"So gibt es kaum Hinweise auf Methoden, mit denen Manager, aber auch Mitarbeiter, Kausalbeziehungen zwischen Ergebnis- und Treibergrößen identifizieren können. Die fehlende methodische Untermauerung führt bei der praktischen Umsetzung häufig dazu, dass die kritischen Erfolgsfaktoren allein aufgrund der Intuition des Managements ausgewählt werden und von aktuellen Problemen geprägt sind. Die Folge ist, dass die BSC häufig geändert werden muss" (Wolter, 2004, S. 20).

Des Weiteren macht das Konzept der BSC keine Aussagen zu geeigneten Planungsträgern. Dabei vernachlässigt es auch wesentliche Elemente der strategischen Führung wie die Gestaltung der Willensbildung und die Konkurrenzbeobachtung. Modifiziert man die Perspektive, lässt sich dieser Kritikpunkt ebenfalls entkräften.

Im Bezug auf die Wechselwirkung und die Ursache-Wirkungsketten geben Kaplan und Norton nur unzureichend Auskunft. Hinzu kommt der Makel, dass das vollständige verbindende Element zwischen den einzelnen Einheiten fehlt (vgl. Müller, 2000, S. 127). Das Management muss sich daher intensiv Gedanken darüber machen, wie die Wechselwirkung der Prozesse dargestellt werden kann und wie sich die Prozesse gegenseitig beeinflussen. Darin verbirgt sich die Gefahr der Undurchschaubarkeit durch zu hohe Komplexität der Zusammenhänge. Durch die starke Fokussierung auf die vier Perspektiven könnten die strategischen Prioritäten des Unternehmens vernachlässigt werden. Aus diesem Grund bietet es sich an, sich im notwendigen Maße zusätzlicher Perspektiven zu bedienen. Darüber hinaus gehende Perspektiven können je nach Bedarf sein: Kommunikationsperspektive, Forschungs- und Entwicklungsperspektive, Finanzierungsperspektive, Lieferantenperspektive, ökologische Perspektive und viele mehr (vgl. Probst, 2001, S. 154ff.).

Ein weiteres Problem bei der Anwendung der BSC besteht darin, dass viele Führungskräfte heute noch nicht bereit sind, das Unternehmensgeschehen regelmäßig in einer Gesamtschau zu überprüfen. Dabei laufen Unternehmungen, die sich mit dem EFQM Modell auf den Weg zum TQM gemacht haben, weniger Gefahr, dass die ständige Betrachtung aller relevanten Kriterien zu einer Art Inflation führt. Nur durch ständiges Messen der Prozesse einer Unternehmung, erlangt das Management die nötigen Informationen, um Entscheidungen treffen zu können die nicht subjektiv begründet sind. Im englischsprachigen Bereich heißt es, if you don't measure it, you can't manage it.

Die Vorteile liegen bei der systematischen Umsetzung von Vision und Strategie in Ziele, Kennzahlen und Maßnahmen durch alle Mitarbeiter. Dabei verknüpft die BSC die strategischen Ziele mit operativen Maßnahmen. Durch die Beteiligung des Managements und der Mitarbeiter beim Aufbau der BSC erkennt jeder seinen individuellen Beitrag zur Strategieerreichung. Dadurch wird die Strategie für jeden Mitarbeiter auf allen Unternehmensebenen transparent (vgl. Wolter, 2004, S. 19). Nicht allen Mitarbeitern muss die gesamte Struktur einer BSC verdeutlicht werden, dennoch sollten sie in ihrer täglichen Arbeit die Vision und Strategie erkennen und erfolgreich umsetzen. Voraussetzung ist eine große Transparenz, die es dem Mitarbeiter ermöglicht, an dieser Vision teil zu haben. Das heißt, eine Scorecard setzt auf Teamarbeit, da alle in irgendeiner Weise Teil einer Perspektive sind und dort Einfluss auf die Kennzahlen haben. Aus gestaltpsychologischer Sicht könnte man auch sagen, das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile und genau dieses "Ganze" müssen die Manager im Auge behalten. Die verwendeten Kennzahlen sollen messen, was das Ziel ist: die Umsetzung der Strategie. Dabei ist nicht entscheidend viele Kennzahlen zu verwenden, sondern möglichst wenige, die dafür aber umso mehr aussagefähig sind und sich auf das Wesentliche beschränken. Das Wesentliche ist in jedem Unternehmen unterschiedlich, aus diesem Grund soll bei jeder Scorecard ein eigener Weg gegangen werden.

Der entscheidende Vorteil einer BSC ist der, dass die nicht in Konkurrenz zu bestehenden Managementmethoden steht. Vielmehr verbindet die BSC Geschäftsplanung, Budgetierung, Zielvereinbarung und Anreizsystem eines Unternehmens. Der Managementprozess "Strategisches Feedback und Lernen" ist ein wichtiger Reviewprozess, der das Lernen auf allen Managementebenen verwirklicht und die Aktualität des Steuerungsinstruments BSC sicherstellt (vgl. Wolter, 2004, S. 19). Insofern stellt die Möglichkeit der BSC ein wertvolles Instrumentarium zur Verfügung, um einen ganzheitlichen Ansatz weiter zu verfolgen.

4.4.5 Integriertes Qualitätsmanagement

Mit dem Begriff des integrierten Managements (IQM) verbindet man auch die "St. Galler Schule". Bei diesem Ansatz geht man von den Erkenntnissen der allgemeinen Managementlehre aus und überträgt diese auf das Qualitätsmanagement. Die reine Prüfung der Produktqualität wie schon zuvor beschrieben, reichte in den achtziger Jahren nicht mehr aus und eine Beherrschung von Prozessketten vom Lieferanten bis zum Kunden war gefragt (vgl. Seghezzi, 2004, S. 2). Die einzelnen Entwicklungsschritte bis hin zum TQM wurden bereits in der

Abbildung 4.8 gezeigt. Die Idee des integrierten Managements unterscheidet sich nicht so stark vom TQM und geht auf Bleicher und Seghezzi zurück, die das St. Galler Managementmodell entworfen haben. Durch die Integration von Qualitätsmanagement in die Managementaufgaben aller unternehmerischen Funktionsträger wird das Qualitätsmanagement als einzelne Aufgabe einer Abteilung aufgehoben (vgl. Kamiske & Brauer, 2003, S. 88). Wenn der Qualität seitens der obersten Leitung erste Priorität beigemessen und dies den nachgeordneten Abteilungen kommuniziert wird, kann man von einem integrierten Ansatz sprechen. Bleicher charakterisiert das erste integrierte Modell durch folgende Merkmale:

- "Unternehmen sind offene Systeme, die in ihrer Verflechtung mit der Umwelt akzeptiert werden;
- Analytisches und synthetisches Denken wird zugleich praktiziert, indem besonders von vernetzten Strukturen ausgegangen wird;
- Zirkuläre Vorstellungen herrschen vor (Denken und Führen in Regelkreisen, z. B. nach dem Verbesserungskreis), die sich vom linearen Denken in Ursache-Wirkungsketten abheben;
- Interdisziplinarität im Denken wie in der Kooperation;
- Vorstellungen von Strukturen und Prozessen zur Erfassung der steigenden Bedeutung der Information für das Handeln von Menschen und sozialen Systemen gewinnen zentrale Bedeutung" (Bleicher, 1992, S. 34f.).

Für Bleicher bedeutet Systemdenken, Gesamtzusammenhänge und die Interdependenz von Entscheidungen zu erkennen und zu beherrschen. Es findet ein Wechsel von der technokratischen Sichtweise des Managements zu einer umfassenderen Sichtweise statt, die einen systemischen Ansatz verfolgt. Des Weiteren sollen Gestaltungs- und Entwicklungsfunktionen gestärkt werden, wobei die Lenkungsfunktion immer weniger Bedeutung hat. Vor diesem Hintergrund weist Bleicher bereits 1992 auf die Zusammenhänge von normativem, strategischem und operativem Management hin.

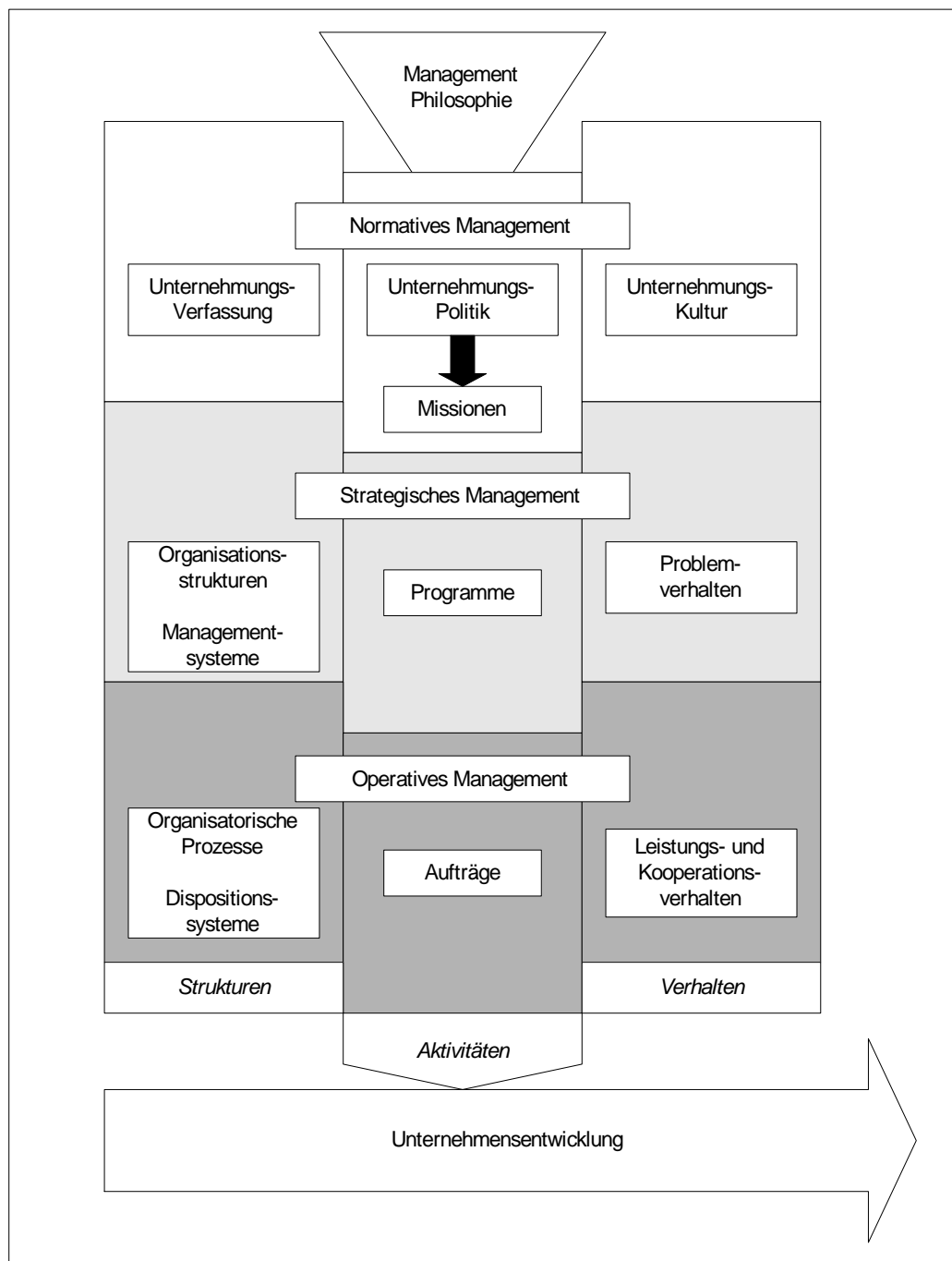


Abb. 4.32: Zusammenhang von normativem, strategischem und operativem Management in vertikaler Sicht (nach Bleicher, 1997, S. 77).

Einerseits bauen die Dimensionen des Managementhandelns aufeinander und andererseits interdependent zueinander auf. Im normativen Management sind die sinngebenden Tätigkeiten des Managements wie Unternehmenspolitik, Unternehmensphilosophie und Unternehmensgrundlagen enthalten. Das strategische Management beinhaltet das Umsetzen der Grundsätze in Programme und stellt die dafür erforderlichen Ressourcen zur Verfügung. Im operativen Management werden die Unternehmensziele konkret realisiert. Bei der Abbildung

handelt es sich um einen dreidimensionalen Ordnungsrahmen. In der ersten Dimension sind die drei Ebenen des Managements enthalten. Die zweite Dimension wird durch die drei Säulen gebildet, wobei die mittlere Säule die Aktivitäten des Unternehmens zeigt und von den Säulen Struktur und Verhalten umgeben ist. Mit Struktur sind eher formale und systemische Gesichtspunkte, mit Verhalten ist der Mensch im Unternehmen gemeint. Bei der dritten Säule wird die Dynamik der Unternehmung betont, indem die Unternehmensentwicklung in das Modell einfließt. Diese Dynamik kann sprunghaft aber auch kontinuierlich zu Veränderungen führen.

"An den Schnittstellen der beiden ersten Dimensionen, also der Säulen und der Ebenen, entstehen Module, in welche das Wissen der Betriebswirtschaftslehre eingebettet ist. So enthält beispielsweise das Modul der strategischen Programme die Inhalte, die Methoden und Werkzeuge der Strategie-Entwicklung und -Umsetzung. Die Module stehen untereinander in Wechselwirkung. Erst dadurch entsteht die ganzheitliche, integrative Wirkung des Konzeptes" (Seghezzi, 2004, S. 3).

Der ganzheitliche Ansatz wird durch die integrative Kraft der gemeinsamen Vision sowie der in der horizontalen und vertikalen Integration der verschiedenen Elemente deutlich. Horizontale Integration bedeutet, dass alle Instrumente und Ansätze und die daraus resultierenden Aktivitäten eine strukturelle und verhaltensbezogene Verankerung haben. Die Unternehmenskultur hängt eng mit der Unternehmenspolitik und der Unternehmensverfassung zusammen. Die vertikale Integration beinhaltet die konsequente Transformation von normativen in strategische und strategischen in operative Inhalte. "Das Führungs- bzw. Kooperationsverhalten wird determiniert durch das strategisch ausgerichtete Führungskonzept; dieses wiederum lässt sich stringent aus normativen Vorgaben (Unternehmenskultur) ableiten" (Zollondz, 2002, S. 299). Bei diesem Ansatz ist es notwendig, die horizontalen und vertikalen Elemente aufeinander abzustimmen. Das gezeigte Modell ist ein neutrales Ordnungsgerüst in das sich universelle Konzepte und Managementsysteme einordnen lassen. Diesem Weg folgte Seghezzi und fügte sein Wissen über Qualitätsmanagement in das Modell ein. Dabei hält er sich eng an die Bezeichnungen des Originalmodells. "Damit lassen sich alle qualitätsspezifischen Aspekte unmittelbar zu allgemeinen Managementaspekten in Beziehung setzen" (Seghezzi, 2004, S. 5). Bestehende Modelle wie ISO oder EFQM stehen nicht im Widerspruch zu dem integrierten Qualitätsmanagement. "Das neue Konzept verdrängt somit nicht bekannte Modelle, sondern bildet einen Integrationsrahmen, durch welchen Qualität und Qualitätsmanagement in die Betriebswirtschaftslehre eingebettet werden können" (Ebd., 2004, S. 7). Die Begrifflichkeiten sind in den Ebenen und Unterebenen gezielt dem Qualitätsmanagement angepasst. Die folgende Abbildung zeigt das Modell Seghezzi:

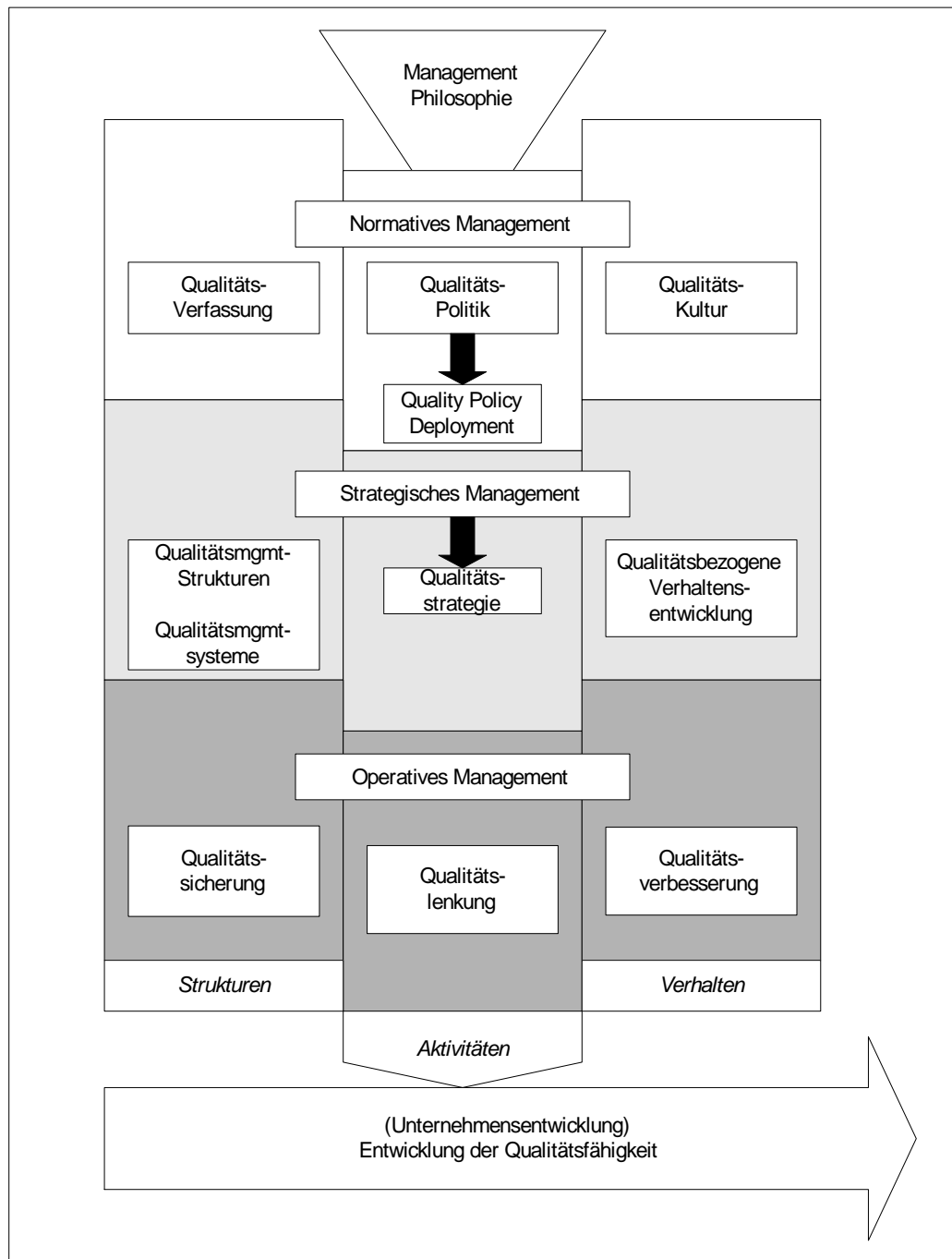


Abb. 4.33: Konzept Integriertes Qualitätsmanagement (nach Seghezzi, 2004, S. 6).

In diesem Modell sind die bekannten Begrifflichkeiten aus dem Qualitätsmanagement heraus enthalten und auch die drei Ebenen des Managements sind nun mit Qualitätsbegriffen belegt:

- "operative Führungs- und Durchführungsaufgaben Qualitätsplanung, Qualitätslenkung, Qualitätssicherung und Qualitätsverbesserung;

- normative und strategische Aufgaben, zusammengefasst unter Politik und Strategie, Unternehmensverfassung, Führungssysteme und Organisation, Unternehmenskultur und Verhaltensentwicklung;
- Unternehmensentwicklung mit Konzepten und Modellen, Entwicklungsprojekten und der Zertifizierung und Auszeichnung von Systemen" (Seghezzi, 2004, S. 7).

Durch IQM tritt das Qualitätsmanagement aus seiner traditionell isolierten Rolle heraus und wird zu einer Teilaufgabe des Managements. Die Verantwortung erfolgt sach- und fachgerecht in der Linie einer Unternehmung und wird von allen Führungs- und Fachkräften wahrgenommen. Inhaltlich weist das QM System keine Abweichungen zum allgemeinen Führungssystem der Unternehmung auf. Seghezzi (2004, S. 8ff.) beschreibt sehr ausführlich, wie die einzelnen Module zu verstehen sind. Er folgert, dass die Integration von Teilsystemen für die Unternehmensentwicklung von entscheidender Rolle ist. Die Zusammenführung von Teilsystemen wie Qualitätsmanagement, Rechnungswesen, Information, Personal, Umweltmanagement, Risikomanagement, Logistik, Arbeitssicherheit, Planung und Budgetierung etc. ist in einem integrierten Ansatz notwendig. In bestehenden Organisationen sind die Teilführungssysteme getrennt voneinander aufgebaut und Kommunikationsprobleme an den Schnittstellen sind häufig die Folge und spiegeln den betrieblichen Alltag wider.

"Um ihre Effektivität und Effizienz zu verbessern, sollten sie (die Teilführungssysteme, Anm. d. Verf.) nicht weiter getrennt bestehen, denn Zusammenführen bringt Vorteile und Synergien, vor allem durch bessere Kommunikation zwischen den verschiedenen Verantwortlichen, durch bessere Kooperation zwischen den funktionalen Abteilungen und durch die Arbeit in Prozessen" (Seghezzi, 2004, S. 31).

Ein integrierter Ansatz bietet auch die Möglichkeit Kosten einzusparen und wird in der nächsten Abbildung gezeigt:

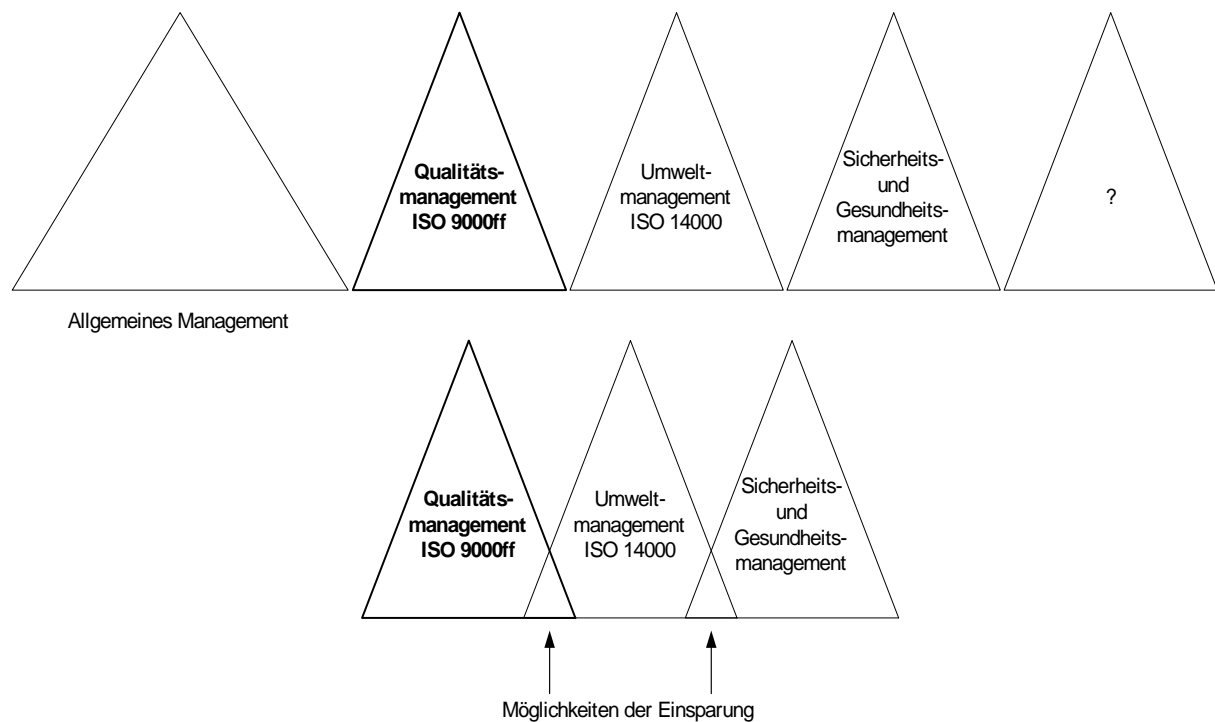


Abb. 4.34: Integrierte Managementsysteme mit angedeuteten Einsparungsbereichen (nach Zollondz, 2003, S. 307).

Während verschiedene Führungssysteme wie in der Abbildung 4.34 gezeigt nebeneinander stehen, verursachen diese regelmäßig auch Kosten in den unterschiedlichen Kostenstellen einer Unternehmung. Ein Integriertes Management bietet den Vorteil, dass bei verschiedenen Führungssystemen auch Überschneidungen in der Praxis existieren, in denen das Einsparpotenzial liegt. Hinter der Abbildung 4.34 steht allerdings auch der Anspruch, mit einem Managementsystem zu führen, da das allgemeine Management nicht mehr aufgeführt wird. Die ISO 9000ff. bieten diese Möglichkeiten an und in diesem Zusammenhang kann man auch vom Führen mit QM sprechen. Das System der ISO 9000-er Serie bietet auf jeden Fall die notwendige Basis dafür. Für den Aus- und Aufbau von Führungssystemen stellt der Aufbau eines Qualitätssystems einen der wichtigsten Schritte in der Unternehmensentwicklung dar.

"Demzufolge kann der Aufbau nur mit einem guten Projektmanagement erfolgen; ein schlechtes Vorgehen würde von vornherein die Gefahr in sich bergen, dass ein schlechtes System entsteht. Selbst wenn ein gutes Konzept oder Modell gewählt wird, so ist es besonders wichtig, dass die Betroffenen, insbesondere die späteren Umsetzer des Systems, in den Entwicklungs-, Gestaltungs- und Einführungsprozess einbezogen sind. Es genügt nicht, sie zu informieren, sie müssen vielmehr im Projektteam mit ihrer Meinung vertreten sein. Erst dann werden sie später bei der Einführung des Systems dieses als "ihr" System betrachten" (Seghezzi, 2004, S. 41).

Die Zielstellung eines IQM Systems fasst Linß (2002, S. 102) wie folgt zusammen:

- Steigerung der Effizienz der Unternehmensorganisation (transparente Ablauf- und Aufbauorganisation).
- Flexibles Managementsystem mit schlanker Prozessdokumentation.
- Kosten- und Zeiteinsparung durch Vermeidung von Doppelarbeit und Redundanz.
- Umfassende Rechtssicherheit.
- Minimierung des Produkthaftungsrisikos.
- Schnellere Akzeptanz und besseres Verständnis der Mitarbeiter für integrierte Managementsysteme.
- Förderung durch Selbstverantwortung.
- Durchsetzung des hohen Qualitätsstandards in allen Bereichen des Unternehmens.
- Reduzierter Aufwand der Dokumentenprüfung.

Die Gründe für die Einführung von IQM sind sicherlich die einheitliche Dokumentation, klare Zuständigkeiten, Schnittstellenoptimierung und Prozessoptimierung. Einen genormten Aufbau für ein integriertes Managementsystem gibt es noch nicht und derzeit folgt man eher dem Trend, zunächst die Organisation in überschaubare Teilsysteme zu gliedern, um diese dann einem integrierten Führungs- und Managementsystem zuzuführen. Dazu ist allerdings eine Verständigung über Begrifflichkeiten und Konzeption im Vorfeld der Bemühungen erforderlich. Ob ein bestehendes Managementsystem ohne weiteres für ein IQM geeignet ist, setzt eine Prüfung auf einem hoch differenzierenden Komplexitätsniveau voraus. Die beste aller Darstellungsformen von Managementsystemen ist eine solche, die Struktur, Geschäftsprozesse und Schnittstellen des betreffenden Unternehmens widerspiegelt und nicht die Form irgendeines Regelwerkes (vgl. Pfeufer et al., 2001, S. 8). Seghezzi sieht den Vorteil von IQM wie folgt:

"In einem banalen Vergleich lässt sich diese Situation mit dem Straßenunterhalt in vielen unserer Städte vergleichen. Dort werden ohne Koordination Straßen aufgerissen und wieder zugeschüttet. Einmal werden die Gasleitungen, beim nächsten Mal Elektrizitätsleitungen, danach die Telefonleitungen verlegt, etc. Die zuständigen Ämter arbeiten unabhängig voneinander, weil das System die Abstimmung nicht vorsieht. In kleinen Gemeinden lässt sich die Situation durch Zusammenlegung der Ämter verbessern, in großen Gemeinden müssen abgestimmte Systeme eingeführt werden. Analog gilt dies für große und kleine Unternehmungen und ihre Führungssysteme" (Seghezzi, 1997, S. 12).

Durch die Berücksichtigung der verschiedenen Management- und Qualitätssysteme ermöglicht der Integrative Ansatz eine intensive Auseinandersetzung mit der Thematik aus verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen. Die Behandlung der Qualitätslehre aus betriebswirtschaftlicher und in deren Sprache ist ein deutlicher Pluspunkt für ein IQM. Die Forschungs-

gruppe um Pfeufer unterscheidet vier Bausteingruppen für ein Integriertes Management System (IMS):

- Unternehmensführung,
- Geschäftsprozesse,
- unterstützende Prozesse,
- Geschäftsprozesssteuerung (Pfeufer et al., 2001, S. 3).

Hier wird deutlich, dass der Integrierte Ansatz ausgehend von Bleicher durch das IQM von Seghezzi erweitert wurde. Neuere Ansätze wie die oben genannten sprechen mittlerweile von prozessorientierten integrierten Managementsystemen. Bislang sind diese Versuche in der Praxis noch nicht flächendeckend zu finden, obwohl diese Ansätze einen guten Boden für bestehende und neu aufzulegende Managementsysteme bieten.

4.5 Implementierung von QM Systemen

Hat sich eine Unternehmung für die Umsetzung von QM Modellen oder anderen Systemen entschieden, ist eine sorgfältige Planung der Einführung notwendig. Es handelt sich dabei um eine von der obersten Leitung getragene und priorisierte Führungsaufgabe (vgl. Zollondz, 2003, S. 321). Dabei ist es unerheblich, ob man sich für ein reines Darlegungsmodell (ISO) oder ein Bewertungsmodell (EFQM) entschieden hat. Soll der Wandel in der Unternehmung gelingen, so muss dieser sorgsam geplant werden. Auch die bewährten Konzepte der Organisationsentwicklung (OE) beruhen auf einer Planung. Eine Methode zur Einführung ist das Projektmanagement. Bei der Umsetzung von TQM Modellen liegt die Quote für die erfolgreiche Implementierung bei gerade einmal 10-20 %.

"In vielen Unternehmen besteht eine große Diskrepanz zwischen der Absicht, TQM zu realisieren, und einer erfolgreichen Implementierung. Untersuchungen haben gezeigt, daß 80 bis 90 Prozent aller TQM-Umsetzungsprojekte scheitern" (Pfeifer et al., 2004, S. 1).

Qualität ist mehr als nur ein Kaufargument für Kunden. Auch Unternehmensintern lassen sich positive Effekte erzielen. Die Korrelation eines systematischen Managements mit der Umsatzrendite und dem Wachstum verdeutlicht diesen Aspekt:

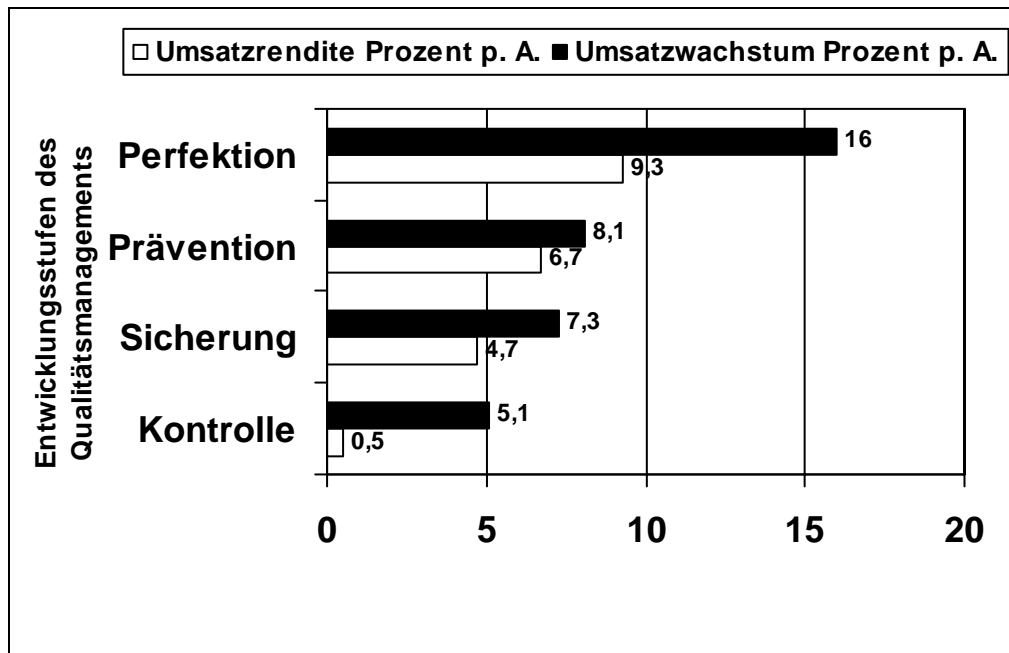


Abb. 4.35: Qualitätsmanagement und Unternehmenserfolg (McKinsey, 1995; zit. n. Pfeifer et al., 2004, S. 2).

Dabei werden die Rendite und das Wachstum auf unterschiedliche Weise vom Qualitätsmanagement beeinflusst. Eine hohe Prozessqualität führt zu einer effizienten Leistungserstellung, welche die Umsatzrendite verbessert. Ein effizientes Prozessdesign reicht aber nicht aus, ein starkes Wachstum zu erreichen (vgl. Pfeifer et al., 2004, S. 2). Langfristig erfolgreiche Unternehmen weisen ein Qualitätsmanagement auf, das sich durch hohe Effizienz und hohe Effektivität auszeichnen lässt. Es gibt eine klare Strategie, die Erfolgsfaktoren sind bekannt und die Prozesse werden so geführt, dass sie die Zielerreichung unterstützen. TQM ist bei diesen Unternehmen kein Schlagwort mehr, sondern im alltäglichen Geschäftsgeschehen präsent. Mit TQM haben sie es zur Business Excellence geschafft und erbringen unternehmerische Spitzenleistungen, obwohl es sich hierbei nur um eine kleine Spitzengruppe von etwa zwei Prozent der Unternehmungen handelt (Ebd., 2004, S. 4). Es ist nicht zu übersehen, dass die Implementierung ein Thema für die oberste Leitung sein muss. In der klassischen Organisationsentwicklung und -beratung findet man ein Vorgehen, welches sich in aller Regel wie folgt darstellt:

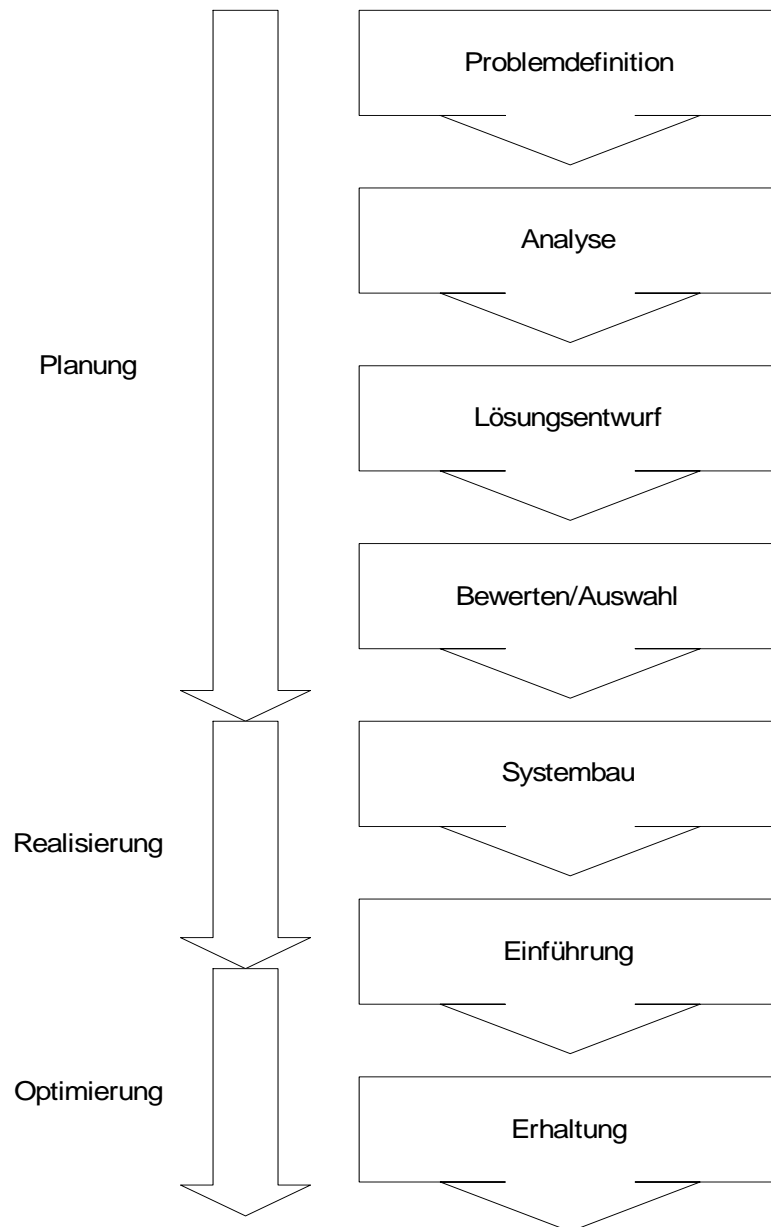


Abb. 4.36: Klassische Organisationsmethodik (nach Pfeifer et al., 2004, S. 5).

Zunächst definiert man wie in der Abbildung 4.36 gezeigt das zu lösende Problem. In der anschließenden Analyse erfolgt eine Zerlegung des Problems in Einzelteile, um Fehler entdecken zu können. Bei den Schwachstellen werden Lösungen entwickelt, bewertet und ausgewählt. Die ausgewählte Lösung wird erarbeitet, anschließend in die Praxis umgesetzt und langfristig erhalten. Diese Methodik verfügt über gute und vor allem praxistaugliche Aspekte, weist jedoch auch Schwachstellen auf, die optimale Ergebnisse verhindern.

"Die größten Schwächen zeigen sich in den frühen Phasen. Die Problemdefinition zu Beginn gibt den Beteiligten das Gefühl, daß sie das Problem im Griff haben und unmittelbar zur Lösung schreiten können. Hierbei werden aber häufig aufgetretene Schwierigkeiten als Problem bezeichnet und nicht als Symptom identifiziert. Ergebnis ist, daß

die Lösung, auch wenn sie noch so gut ausgearbeitet ist, keine Wirkung entfalten kann, da sie nur Symptome und nicht die Ursachen des Problems bekämpft" (Ebd., 2004, S. 5).

Aus diesem Grund werden bei der Umsetzung von QM Systemen die Ansätze der OE weiter nicht berücksichtigt. Vergleicht man die Kriterien des QM und der OE drängt sich aus psychologischer und organisationspsychologischer Sichtweise die Relevanz von OE geradezu auf (vgl. Zollondz, 2003, S. 324). Zollondz stellt die Kategorien von QM und tabellarisch gegenüber und folgert: "Die Abstinenz von OE in Theorie und Praxis des Qualitätsmanagements nimmt deshalb Wunder und lässt sich im Augenblick wohl nur mit der Dominanz der Ingenieurinteressen und der ihnen affine Umsetzungsstrategien erklären" (Zollondz, 2004, S. 324). Auch Bleicher (1996, S. 368f.) weist darauf hin, dass die Umsetzung in der Praxis häufig an der Trennung von strategischem und operativem Management scheitert. Strategien müssen auch im Alltag gelebt werden, sonst leben die Strategien nicht im Unternehmensalltag.

Vor diesem Hintergrund werden nun die Implementierungskonzepte vorgestellt, die bislang relevant in der Literatur dargestellt wurden. Die Analyse erfolgreicher, TQM geführter Unternehmen hat gezeigt, dass eine Vielzahl von aufeinander folgenden Tätigkeiten notwendig sind, die einander in ihrer Wirkung verstärken und so gemeinsam den Weg zur Business Excellence ebnen. Um eine solche Strategie mehrerer miteinander verknüpfter Maßnahmen zu verfolgen, ist das Entwerfen eines vorausschauenden Umsetzungspfades unabdingbar. Dieser darf nicht nur Ansatzpunkte für die Einführung aufzeigen, sondern sollte auch darüber Auskunft geben, welche Maßnahmen den Weg eines Unternehmens in zwei, drei oder fünf Jahren prägen sollen (vgl. Malorny, 2004, S. 1). Solche Pfade zur Umsetzung des TQM werden in den folgenden Unterkapiteln vorgestellt.

4.5.1 Implementierungskonzept von Illi

Das Modell zur Implementierung von QM Systemen von Illi kann als grundlegend bezeichnet werden. Illi beschreibt die zentralen Faktoren und Ebenen von Implementierungsprozessen. Dabei zeigt er nur die Phasen der eigentlichen Implementierung und setzt die strategisch konzeptionelle Phase als abgeschlossen voraus. Ausgangspunkt der Betrachtung ist demnach ein entwickeltes und betriebenes QM System. Der Ansatz von Illi lässt sich dem von Laurig und Schütte (1997, S. 25ff.) aus der Arbeitswissenschaft vergleichen, die ähnliche Anforderungen wie Illi stellen. Ein QM System kann nur dann wirksam werden, wenn es umfassend betrieben wird, also alle Bereiche einer Unternehmung einschließt. Insellösungen sind zu vermeiden, es

sei denn sie stellen Einzellösungen bei einer sequentiellen Einführung dar. Es wird sich immer bei den Unternehmungen die ein TQM einführen wollen, um Einzellösungen handeln. Aufbau und Umfang hängen von den individuellen Zielsetzungen der Unternehmen ab und eine Orientierung an allgemeinen Forderungsprofilen wie der ISO 9000 als Darlegungsmodell oder der TQM Modelle der Awards als Bewertungsmodelle ist zu empfehlen.

"Die Implementierung ist in den meisten Fällen ein schwieriger und langwieriger Prozess. Er erfordert ein Umdenken aller Mitglieder einer Organisation und eine Veränderung der Organisationskultur. Die oberste Leitung muss sich der zu erwartenden Schwierigkeiten bewusst sein und in ihrem Konzept zur Implementierung berücksichtigen" (Zollondz, 2001, S. 326).

Die Rahmenbedingungen für die Implementierung werden von Illi grafisch wie folgt dargestellt:

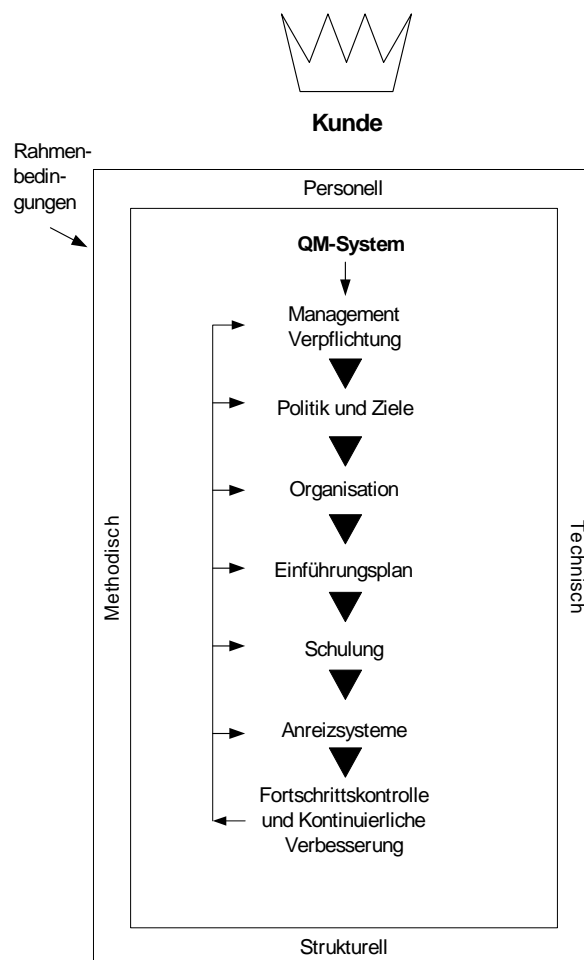


Abb. 4.37: Rahmenbedingungen und Maßnahmen der Implementierung von QM Systemen (nach Illi, 2001, S. 353).

Wie man in der Abbildung 4.37 sieht, werden die Rahmenbedingungen für die Implementierung in vier Faktoren unterteilt:

- Personelle Rahmenbedingungen,
- Strukturelle Rahmenbedingungen,
- Technische Rahmenbedingungen,
- Methodische Rahmenbedingungen.

Betrachtet man die Rahmenbedingungen näher, so fällt der Bezug zu einem übergeordneten Rahmen nicht schwer. Fasst man die technischen und strukturellen Rahmenbedingungen als Umweltkomponenten auf, die methodischen Rahmenbedingungen als Aufgabenstellung und die personellen Bedingungen als handelnde Personen, ist man bei einem handlungstheoretischen Rahmenbezug. Implementierung kann auch unter diesen Bedingungen näher beleuchtet und erarbeitet werden.

Bei Illis Modell erfolgt eine zeitlich und inhaltlich aufeinander abgestimmte Phaseneinteilung:

- Verpflichtung des Managements muss absolut gegeben sein,
- Politik und Ziele sind vom Management vorzugeben,
- Organisatorische Maßnahmen,
- Einführungsplan, in dem die Qualitätspolitik und -ziele kommuniziert werden,
- Trainings / Schulung,
- Anreizsysteme dürfen nicht den Zielen des QM entgegenstehen,
- Fortschrittskontrolle und Kontinuierliche Verbesserung (vgl. Illi, 2001, S. 355).

Auf die folgenden Problemzonen weist Illi (2001, S. 358) hin, die aufgrund seiner Erfahrungen zu erwarten sind:

- Nachhaltige Veränderung der Organisationskultur,
 - Ein langfristiger Prozess (5 bis 10 Jahre), der im Widerspruch zu den kurzfristigen Erfolgserwartungen des Managements steht;
 - Widerstände bei vielen Mitarbeitern, die Angst vor der Veränderung haben.

- Veränderung des Verhaltens des Managements,
 - Fehlende Vorbildfunktion und fehlende Glaubwürdigkeit;
 - Fehlender Wille, traditionelle Strukturen zu verändern;
 - Delegation der Gesamtverantwortung an untere Management-Ebenen;
 - QM wird als Programm oder Projekt mit zeitlicher Begrenzung verstanden;
 - Fehlende Konsequenz bei der Zielsetzung und Zielverfolgung.

- Versäumnis, die notwendigen Mittel zur Verfügung zu stellen.

- Enttäuschung, weil Ergebnisse wenig greifbar und nicht messbar sind,
 - Schwierigkeit, klare messbare Ziele zu setzen.
 - Enttäuschung, weil Einführungsprozess zu lang ist.
 - Versäumnis, Meilensteine zu setzen und für kurzfristige Erfolgserlebnisse zu sorgen.

Die genannten Schwierigkeiten lassen sich zum Teil vermeiden, wenn man diese als Herausforderungen annimmt und sich ihrer bewusst ist und sie bei der Implementierung selbst berücksichtigt. Illi folgert:

"Dennoch ist eine erhebliche Energieleistung des gesamten Unternehmens über einen längeren Zeitraum notwendig. Die berechtigte Erwartung, durch die Implementierung langfristig wettbewerbsfähig und erfolgreich zu sein, lässt den Aufwand gerechtfertigt erscheinen" (Illi, 2001, S. 59).

Immer mehr Führungskräfte haben erkannt, dass dem schärferen Wettbewerb und den geschäftlichen Unsicherheiten mit herkömmlichen Unternehmensführungskonzepten nicht mehr ausreichend begegnet werden kann. Bewährte, in unserem Denken teilweise fest verankerte Grundsätze und Leitbilder unternehmerischen Handelns stehen angesichts neuer Rahmenbedingungen verstärkt auf dem Prüfstand. Insofern ist der Ansatz des Berliner Umsetzungsmodells Malornys von Bedeutung, da es konkret die Phasen der Implementierung beschreibt und damit nicht im Widerspruch zum Konzept von Illi steht.

4.5.2 Implementierungskonzept der Balanced Scorecard

Bevor zielgerichtete Maßnahmen zur Einführung einer Balanced Scorecard (BSC) ergriffen werden, sollten sich alle Beteiligten darüber im Klaren sein, was deren Inhalt und Ziel ist. Die BSC ist zwar ein Performance Measurement-System, aber die Ziele gehen über die eines rei-

nen Kennzahlensystems hinaus. Die Kennzahlen bilden dabei das Rahmenwerk dieses strategischen Managementsystems, welches die Unternehmensleitung dabei unterstützt, Vision und Strategie in die Realität umzusetzen und darüber ein Feedback zu erhalten. Da heute Betriebe in Beziehungen, Technologien und Fähigkeiten investieren, reichen messbare Kennzahlen alleine nicht mehr aus.

Im Sinne von Kaplan und Norton (1997, S. 290ff.) vollzieht sich der Implementierungsprozess in vier Schritten mit insgesamt zehn Aufgaben. Dieser Ablauf stellt einen typischen und systematischen Entwicklungsplan dar, der empfohlen wird, bzw. als Anregung dienen soll, um eine BSC im eigenen Unternehmen zu erstellen. Vorausgesetzt wird, und das ist die Basis, ohne die eine Balanced Scorecard niemals zum Erfolg wird, eine aktive Unterstützung und Teilnahme der obersten Führungsebene. Bei der Einführung einer BSC geht es ja nicht nur um Teilaspekte oder einzelne Organisationseinheiten, sondern um ein ganzheitliches, langfristiges und strategisches Konzept das zukunftsgerichtet ist. Kaplan und Norton sehen darin das größte Hemmnis für einen Erfolg ihres Konzeptes und ein BSC-Projekt sollte unter solchen Voraussetzungen gar nicht erst begonnen werden. Kaplan und Norton entwickeln bereits 1994 einen strategischen Handlungsrahmen, der sich wie folgt darstellen lässt:

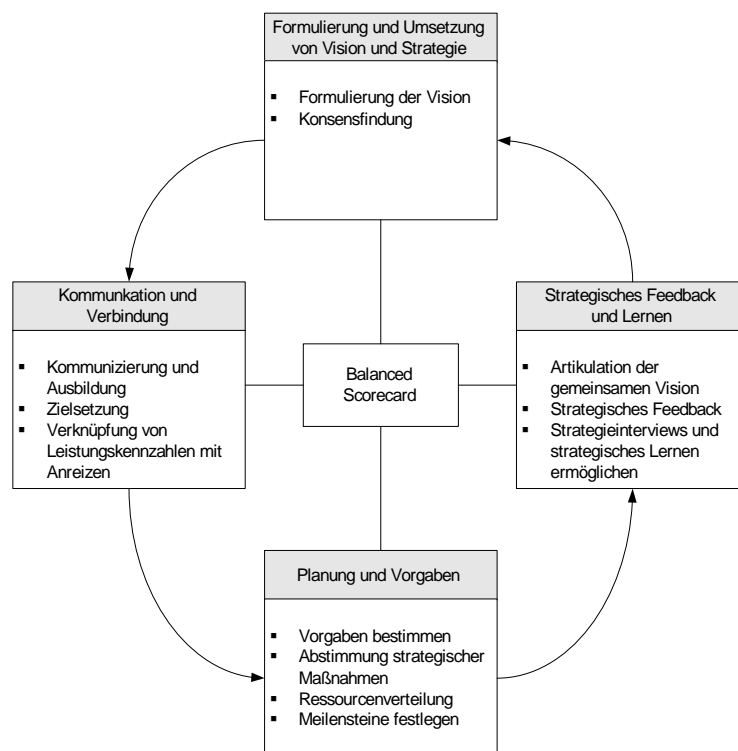


Abb. 4.38: Die BSC als strategischer Handlungsrahmen (nach Kaplan & Norton, 1994, S. 10).

Die folgende Darlegung zur Implementierung einer BSC orientiert sich eng an Kaplan und Norton (1997, 290ff.)

1. Schritt

Der erste Schritt beinhaltet die Definition der passenden Kennzahlenarchitektur. Dazu wird in der ersten Aufgabe in Zusammenarbeit mit dem Architekten festgelegt, für welche Geschäftseinheit eine übergeordnete BSC angemessen ist. Idealerweise erstrecken sich die Aktivitäten dieser SGE über eine vollständige Wertschöpfungskette, von der Innovation, der Produktion über das Marketing, den Vertrieb bis zum Service. Innerhalb dieser Geschäftseinheit sollte es relativ einfach sein, charakteristische finanzielle Leistungskennzahlen zu bilden ohne größere Meinungsverschiedenheiten. Nicht zu unterschätzen ist dabei auch das Commitment und die Reputation des zuständigen Managers der ausgewählten Strategischen Geschäftseinheit (SGE). In diesem Prozess muss er das Projekt vorantreiben, den notwendigen Input geben und dafür sorgen, dass das Konzept professionell kommuniziert wird.

Zweite Aufgabe ist die Identifizierung von Verknüpfungen zwischen SGE's bzw. zwischen Geschäftseinheiten und Zentralabteilungen. Nachdem eine repräsentative Geschäftseinheit ausgewählt wurde, muss herausgefunden werden, in welcher Beziehung sie zu den anderen Geschäftseinheiten steht. Diese Vernetzung ist von großer Bedeutung, um eine zu starke einseitige Orientierung zu vermeiden und eine Gleichberechtigung der SGE's sicherzustellen. Der Architekt führt in diese Phase Interviews mit den Leitern der anderen Einheiten durch, um über die finanziellen Ziele der SGE, übergeordnete Unternehmensziele (z. B. Umwelt, Sicherheit, Personalpolitik) und die Verbindungen zu anderen SGE unterrichtet zu werden.

2. Schritt

Hierbei steht die Schaffung von Konsens über strategische Zielsetzungen im Vordergrund, womit sich die dritte Aufgabe anschließt, die Durchführung einer ersten Interviewrunde. Der Architekt, der sich bereits in die Materie der Balanced Scorecard eingearbeitet hat, sammelt Dokumente über Vision, Mission und Strategie und stellt sie allen Mitgliedern des Top Management (6 bis 12 Führungskräfte) zur Verfügung. Diese sollen sich zwischenzeitlich Gedanken darüber zu machen, welche Umsetzungen in Kennzahlen sich anbieten. In dieser Aufgabe ist es Ziel des Architekten, die Schlüsselfiguren auf eine Linie zu bringen und Konflikte innerhalb der oberen Führungsebene zu schlichten. Die Dauer der Interviews beträgt dabei ca. 90 Minuten. Innerhalb dieser Zeit sollen die Kennzahlen für die vier Perspektiven eingeholt werden.

Die Synthesitzung ist die vierte Aufgabe. Primäres Ziel ist es, den Kennzahlen und den Zielsetzungen Prioritäten zu verleihen. Das Team verknüpft nun die Ziele mit den Ursache-Wirkungsbeziehungen für die vier Perspektiven und muss feststellen, ob die Liste priorisierter Ziele Ausdruck der Unternehmensstrategie ist.

Fünfte Aufgabe ist die erste Runde des Managementworkshops. Das Führungsgremium wird die folgende Frage behandeln: Wenn die Vision und Strategie Erfolg hat, wie wird dann meine Leistung für Aktionär, Kunden, interne Prozessperspektive und für die Lern- und Entwicklungsprozesse aussehen? Nun werden drei bis vier strategische Ziele, eine detaillierte Beschreibung und eine Liste potentieller Kennzahlen für jede Perspektive festgelegt.

3. Schritt

Visionen und Strategien sind bereits ausgewählt und in eine Rangfolge gebracht. So steht im dritten Schritt die Auswahl und Gestaltung der Kennzahlen zur Diskussion. Sechste Aufgabe ist ein Treffen der Untergruppen. Hierbei gilt es, vier Ziele festzulegen. Die Präzisierung des Wortlautes der strategischen Zielsetzung in Übereinstimmung mit den Absichten, die im ersten Managementworkshop ausgedrückt wurden. Identifizierung der Kennzahlen für jede Zielsetzung, welche die Absicht der Zielsetzung am besten zum Ausdruck bringen und vermitteln. Es soll die Identifizierung notwendiger Quellen und Informationen für jede Kennzahl und der Maßnahmen erfolgen, die notwendig werden können, um diese Informationen verfügbar zu machen.

Die siebte Aufgabe beinhaltet den zweiten Management Workshop, der neben den oberen Führungsebene auch die zweite Ebene sowie die mittlere Ebene mit partizipiert. Nun sollen die bislang erarbeiteten Kennzahlen mit all diesen Managern diskutiert werden. Am Ende soll man in der Lage sein, eine Broschüre zur Vermittlung der Absichten und Inhalte der Scorecard an alle Mitarbeiter der Geschäftseinheit zu entwerfen. Ein zweites Ziel wäre es, die Teilnehmer anzuhalten, herausfordernde Ziele für jede vorgeschlagene Kennzahl zu formulieren.

4. Schritt

Der letzte und vierte Schritt, die Erstellung eines Umsetzungsplans, umfasst noch einmal drei Aufgaben. Die achte Aufgabe ist die Entwicklung des Umsetzungsplans, der beinhaltet, wie die Kennzahlen mit den Datenbanken und anderen Informationsquellen, die im Betrieb bereits bestehen, verknüpft werden können, um die Kosten für die Datenerfassung so gering wie möglich zu halten.

Die neunte Aufgabe beinhaltet die dritte Runde des Managementworkshops. Hier steht ein endgültiger Konsens über Visionen, Strategien und Kennzahlen im Vordergrund. Außerdem wird das vorläufige Aktionsprogramm zur Erreichung der Vorgaben festgelegt.

Damit eine BSC auch wertschöpfend wirkt, soll das Management in der zehnten Aufgabe zügig handeln, damit die Organisation die Scorecard bereits innerhalb von 60 Tagen verwenden kann. Dazu muss der Umsetzungsplan schon ziemlich konkret sein und klare zeitliche Vorgaben beinhalten. Von Bedeutung ist vor allem das verfügbar machen von Informationen. Im weiteren Prozess soll dann die Balanced Scorecard das Objekt sein, um benötigte Informationen zu erhalten.

Diese zehn Aufgaben sind eine Vorgabe zur Orientierung bei der Einführung einer Balanced Scorecard. Die Scorecard schlechthin gibt es nicht. Grund dafür ist die Einzigartigkeit eines jeden Unternehmens. Daher gibt es nur beispielhafte Vorlagen für Branchen, die als Anhaltspunkte verwendet werden können. In letzter Konsequenz muss und soll jeder Betrieb, die für ihn maßgeschneiderte Punktekarte erhalten, denn nur so kann individuell auf die Strategie und unternehmenseigene Bedürfnisse Rücksicht genommen werden. Deshalb ist eine jede konkrete Balanced Scorecard ein Unikat.

In der Praxis ist weiter zu berücksichtigen, dass der Zeitplan von Kaplan und Norton von 16 Wochen für die vier Schritte und 10 Aufgaben recht eng bemessen ist. Wolter (2000, S. 23) beschreibt die Implementierung einer BSC etwas verkürzt und stellt diese wie folgt grafisch dar:

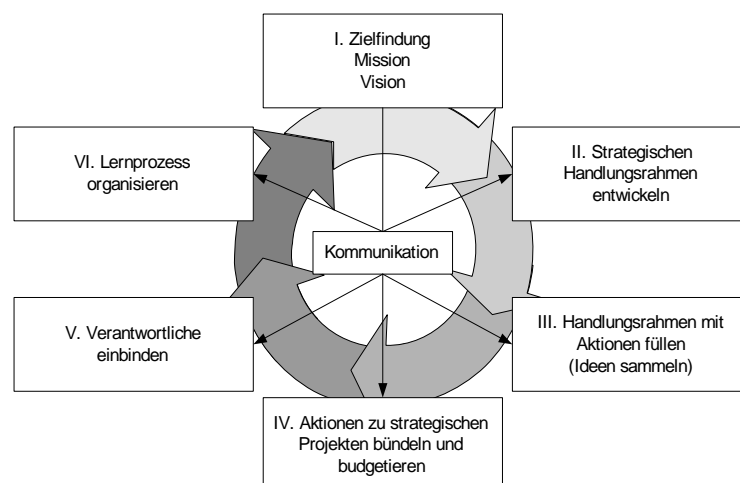


Abb. 4.39: Die Umsetzung der Balanced Scorecard (nach Wolter, 2000, S. 23)

Damit die BSC auch von den Mitarbeitern tatsächlich genutzt werden kann, muss ein Implementierungskonzept aufgestellt werden. Dabei ist zu beschreiben, wie die Mitarbeiter im Vor-

feld informiert, wie sie später am Projekt beteiligt und wie die Scorecards der Mitarbeiter im Zielvereinbarungsprozess genutzt werden. Wolter führt einige Erfolgsfaktoren für die Implementierung einer BSC auf:

- Die Verantwortung liegt beim Top- Management.
- Akzeptanz und Verständnis in der gesamten Einheit fördern.
- Konzentration auf die wesentlichen Sachverhalte.
- Die Scorecard unternehmensspezifisch entwickeln.
- Die Ausgewogenheit sicherstellen.
- Beeinflussbarkeit der Ziele und Kennzahlen sicherstellen.
- Vorhandene Konzepte und Methoden.
- zur Leistungsverbesserung einbeziehen.
- Nicht zu viel auf einmal wollen.
- Regelmäßige Feedback-Runden einführen.
- Scorecard in den Zielvereinbarungsprozess einbeziehen.

Das dargestellte Konzept ist bereits in der Phase der Implementation ein innovatives Performance Measurement Modell, das über die rein monetäre Betrachtung herkömmlicher Kennzahlensysteme hinausgeht. Die BSC unterstützt dabei auch die Führungskräfte in ihrer Arbeit des Führens, indem sie als Managementsystem zu einer unternehmensweiten Kommunikation beiträgt und den Mitarbeitern Ziele verdeutlicht, die jeder einzelne von ihnen in seiner täglichen Arbeit umsetzen kann. Dieses bewusste und gemeinsame hinarbeiten mit einem fernen aber erreichbaren und klaren Ziel vor Augen schafft Motivation und Vertrauen.

Ein weiterer Ansatz zur Implementierung ist aus der Berliner Schule um die Arbeitsgruppe von Kamiske durch Malorny entstanden und wird im folgenden Kapitel skizziert.

4.5.3 Implementierungskonzept von Malorny

Führungskräfte erkennen immer deutlicher, dass wichtige Entscheidungen Zukunftsvisionen voraussetzen, welche die Mitarbeiter und die Kunden gleichermaßen ansprechen. Für Unternehmungen, die sich zum EFQM Modell verpflichtet haben, bietet sich das Berliner Modell an, welches von Malorny entwickelt und 1996 mit dem europäischen Qualitätspreis für hervorragende wissenschaftliche Leitungen gewürdigt wurde. Malorny hat das EFQM Modell

zum Zweck der Umsetzung in Handlungsfelder eingeteilt, die analog zu den EFQM Hauptkriterien stehen. Malorny visualisiert die Handlungsfelder wie folgt:

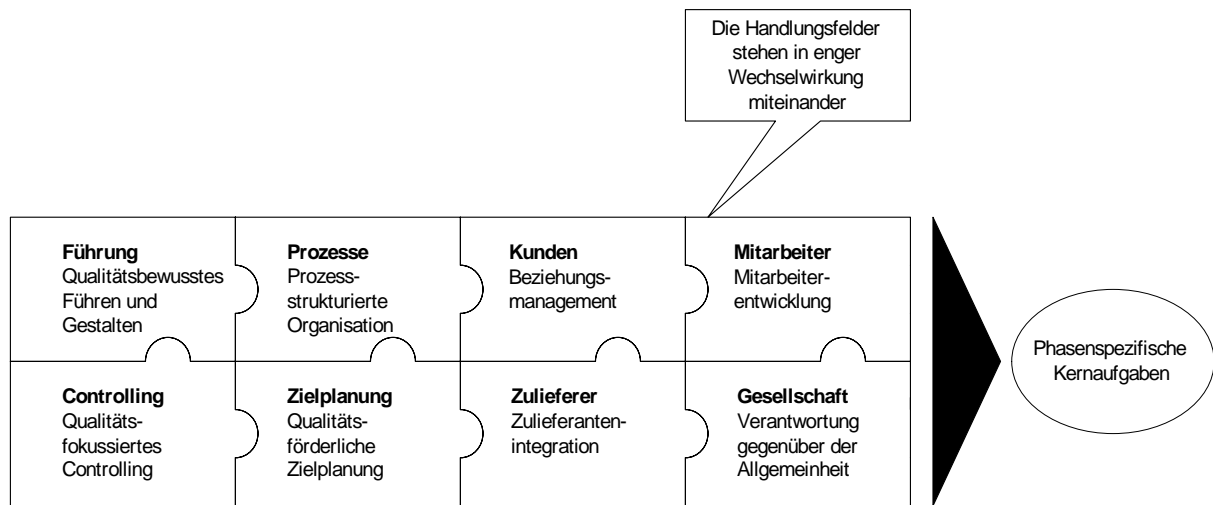


Abb. 4.40: Acht Handlungsfelder der TQM Umsetzung (nach Malorny, 2001, S. 73).

Neben den charakteristischen Merkmalen ermöglichen acht inhaltliche Handlungsfelder, die aus den neun Kriterien des EFQM Modells abgeleitet wurden, eine bewusste und vorausschauende Entwicklung in Richtung TQM. Damit erlangt das europäische TQM-Modell für Unternehmen eine erweiterte Bedeutung (vgl. Malorny, 2004, S. 6).

Um diese Struktur zu dynamisieren, entwirft Malorny ein vierstufiges Phasenmodell mit Kernaufgaben zu den jeweiligen Handlungsfeldern aus dem EFQM Modell.

Die Phasen der TQM Einführung stellen sich wie folgt dar:

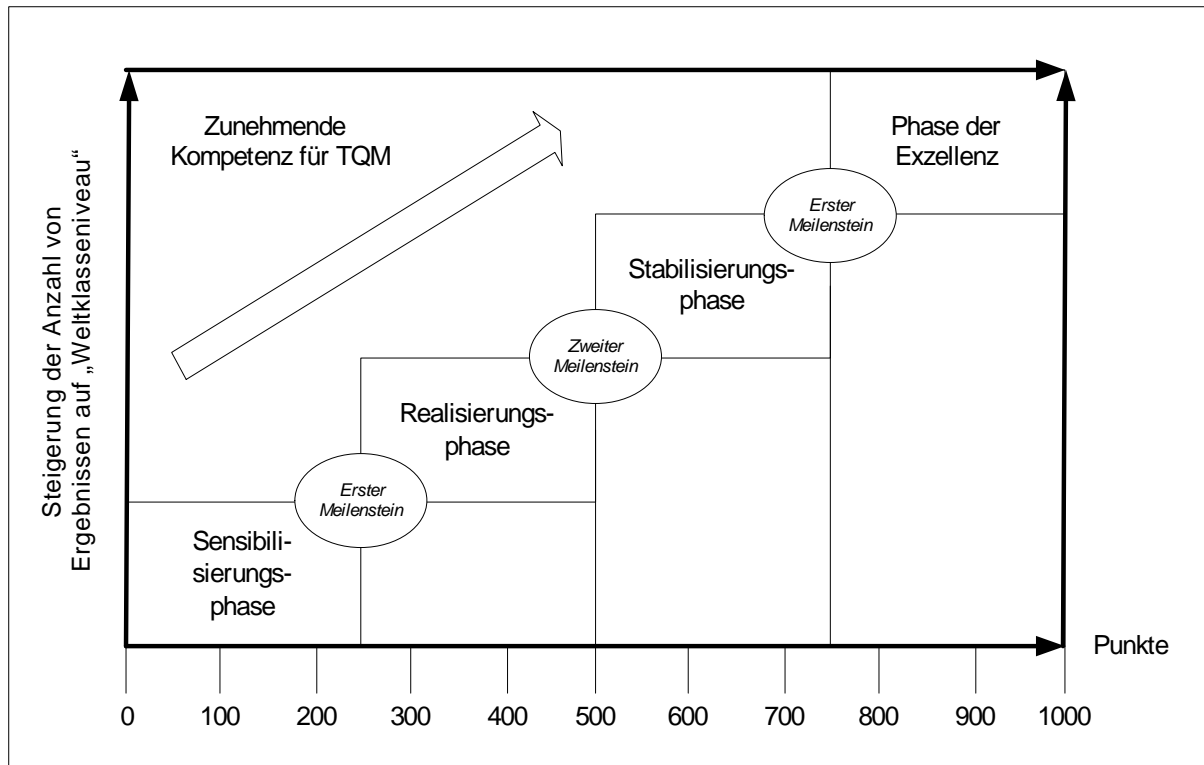


Abb. 4.41: Die vier Phasen der TQM Einführung (nach Radtke, 2000, S. 44).

Um die einzelnen Handlungsfelder abzarbeiten, müssen diese phasenspezifisch ausgerichtet und konkretisiert werden. Es ist sinnvoll für jedes Handlungsfeld in jeder Phase eine Kernaufgabe im Sinne einer grundsätzlichen Zielstellung zu definieren. Bei acht Handlungsfeldern und vier Phasen kommt es zu 32 Kernaufgaben. Zur Bewältigung dieser Aufgaben, werden konkrete Ansatzpunkte als Maßnahmen definiert (vgl. Malorny, 2004, S. 8).

Grafisch wird diese Vorgehensweise von Malorny wie folgt dargestellt:

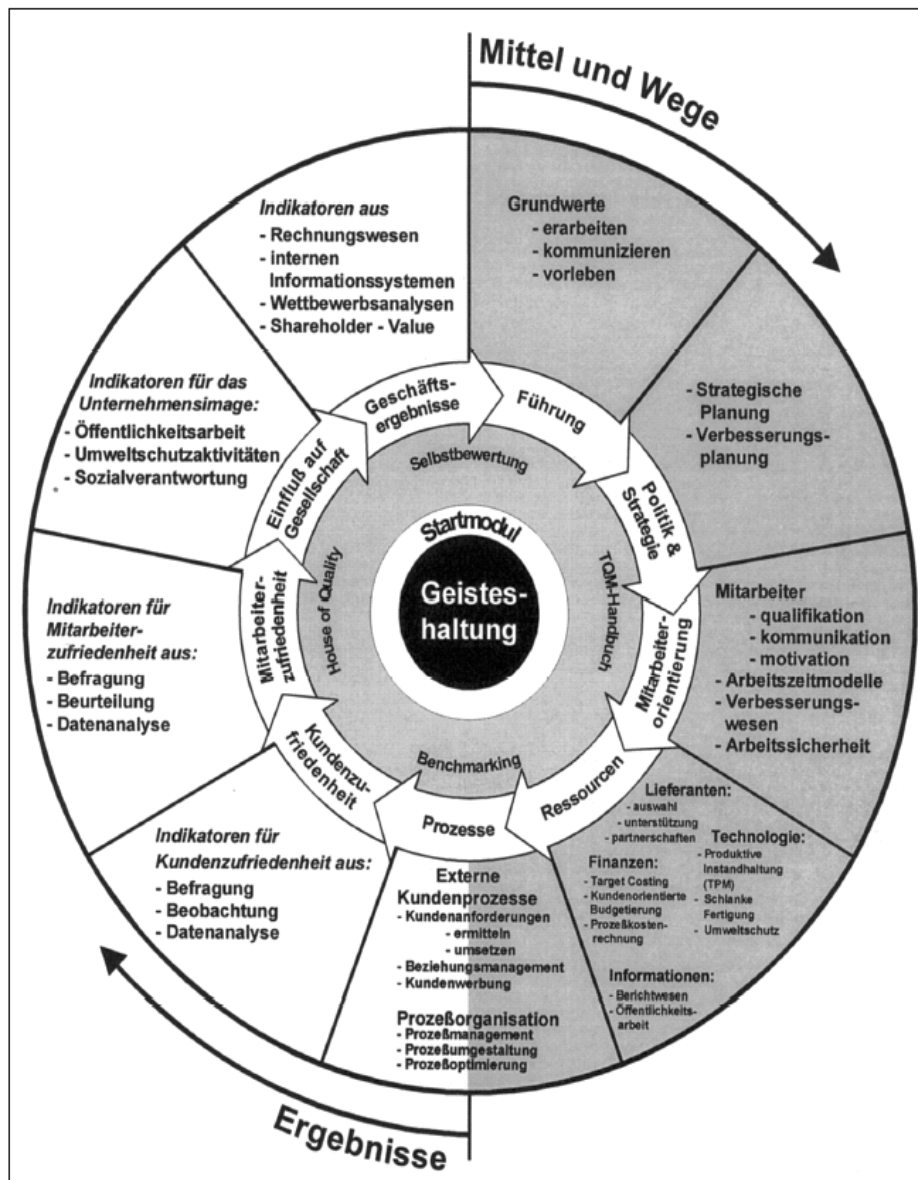


Abb. 4.42: Das modulare Berliner TQM Umsetzungsmodell (Kamiske & Brauer, 2003, S. 20).

Die praktische Hinterlegung der Kriterien mit Maßnahmen wie in der Abbildung gezeigt, erfolgt in Anlehnung an Radtke (2000, S. 48f.). Hier sind bereits alle neun Kriterien aus dem EFQM Modell berücksichtigt, also auch die Ergebnisse in Form von Geschäftsergebnissen. Das Modell muss von innen nach außen gelesen werden, um mit den vier Phasen der Implementierung in Einklang zu stehen.

Der kreisförmige Aufbau weicht absichtlich von der Struktur des EFQM Modells ab. Grund dafür ist die zentrale Darstellung der Geisteshaltung zum TQM in der Mitte des Krei-

ses. Die Verinnerlichung dieser Geisteshaltung muss allen Mitarbeitern der Unternehmung, besonders aber den Führungskräften gelingen. Die Inhalte zum TQM wurden bereits im Kapitel 4.3.3 beschrieben, werden aber in Bezug auf die Implementierung anschließend noch einmal detailliert dargestellt.

"Die TQM Einführung beginnt mit der Meinungsbildung auf der Basis der sich entwickelnden Geisteshaltung, um eine fundierte Entscheidung zur Einführung von TQM treffen zu können. Insbesondere die Führungskräfte des Unternehmens müssen in diesem frühen Stadium von der Notwendigkeit überzeugt und zu einem Bewußtseinswandel bereit sein" (Kamiske & Brauer, 2003, S. 20).

Eine Unternehmung beginnt bei der Einführung von TQM mit der Bearbeitung des Startmoduls. Die ersten Schritte sind von langfristiger Bedeutung und sind daher besonders sorgfältig zu bedenken. Die Mehrzahl der TQM-Modelle beschäftigt sich insbesondere mit der Problematik dieser ersten Schritte auf dem Weg zum TQM (vgl. Radtke, 2004, S. 7). Das Startmodul ist von der Mitte ausgehend mit ersten Hinweisen für die Sensibilisierungsphase versehen. Arbeitspakete des Startmoduls sind vor allem die Information der Führungskräfte sowie die umfassende Vermittlung der TQM-Geisteshaltung. Weiterhin ist die Diskussion fördernder und hemmender Faktoren sinnvoll, um eine spezifische Zielsetzung für das eigene Unternehmen auszuarbeiten. Um aufbau- und ablauforganisatorische Veränderungen zu koordinieren, sollte im Startmodul die Gründung eines Kernteams enthalten sein.

Die nachfolgende Abbildung verdeutlicht die ersten Schritte bei der Implementierung:

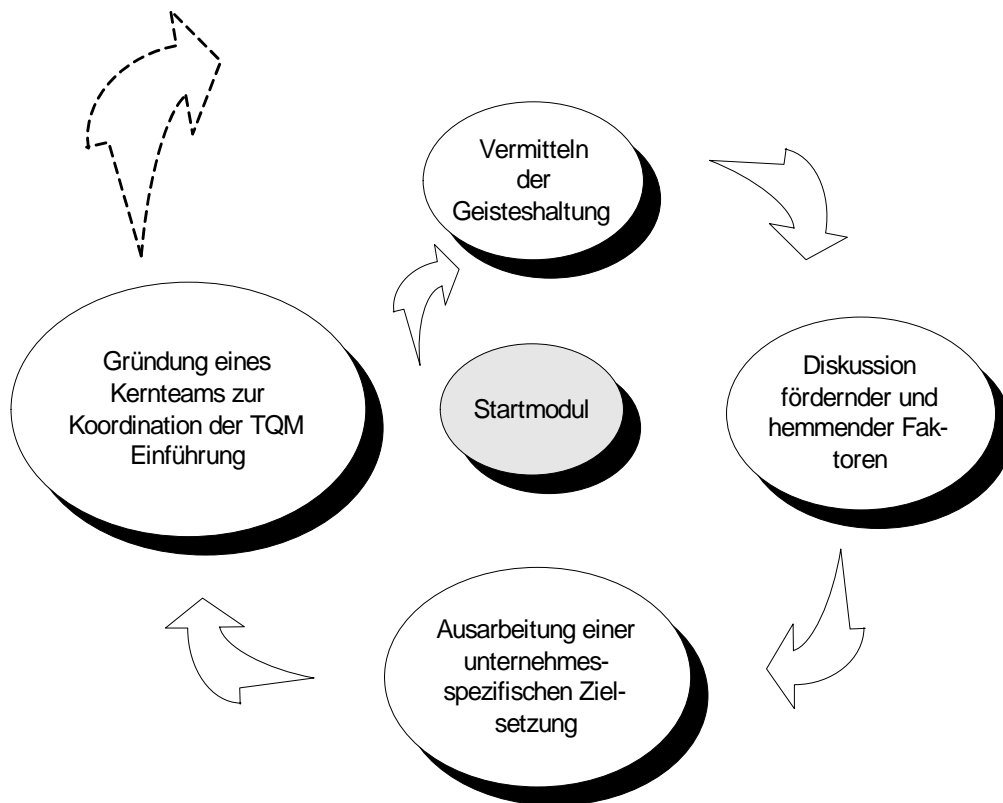


Abb. 4.43: Das Startmodul (nach Radtke, 2000, S. 57).

Für die erfolgreiche Umsetzung der Module ist ein Controlling unerlässlich. Dem Controlling kommt beim TQM die Aufgabe zu, eine Koordinierung zwischen Informationsversorgung und Informationsverwendung vorzunehmen. Dazu werden die Techniken im dritten Kreis, Selbstbewertung, TQM Handbuch, Benchmarking und House of Quality verwendet. Diese Techniken sind ausführlich bei Wilms (2003, S. 147ff.) beschrieben. Radtke fasst diese wie folgt zusammen:

"Zur Positionsbestimmung schließt sich eine Selbstbewertung des Unternehmens an. Diese kann flankierend noch durch Benchmarking unterstützt werden (vgl. Kap. 03.09). Ein Benchmarking auf Unternehmensebene hilft durch einen Vergleich mit Wettbewerbern, klare Zielvorstellungen für den Ablauf der TQM-Einführung zu erhalten. Ein wesentlicher Punkt ist die nachfolgende Auswahl erster Module. Mit Hilfe eines House of Quality (vgl. Kap. 04.06) werden Prioritäten unter den Modulen gebildet, die sich nach den Ergebnissen der Selbstbewertung richten. Nachdem die Arbeitspakete der Module bearbeitet wurden, folgt zur Stabilisierung und zur besseren Integration neuer Strukturen beziehungsweise Methoden in die Tagesarbeit eine Dokumentation im TQM Handbuch" (Radtke, 2004, S. 8f).

Im nächsten Kreis befinden sich die neun Kriterien, die auch im EQA enthalten sind. Sie bilden einen geschlossenen Kreislauf der die Kriterien Führung und Geschäftsergebnisse miteinander verbindet. Hier werden die bereits beschriebenen Interdependenzen des EFQM Modells sichtbar, indem Kunden, Mitarbeiter und Gesellschaft einen Einfluss auf Geschäftsergebnisse haben und diese wiederum auf die Führung Wirkung zeigen. Die dazu notwendigen Prozesse treten als Mittler zwischen den Befähigern und den Ergebnissen auf. "Wie im EQA erhalten sie im Berliner TQM Umsetzungsmodell eine verbindende Stellung zwischen der rechten und linken Seite" (Radtke, 2003, S. 48).

Die Module der rechten Seite des Umsetzungsmodells stellen die Arbeitsgebiete dar, um TQM zu etablieren, die als Mittel und Wege im Modell beschrieben sind. Auf der linken Seite des Modells finden sich die Indikatoren wieder, die der Messung und Analyse zugeordnet werden können. Auf der linken Seite werden mit den Indikatormodulen die Informationen gewonnen, die Aufschluss darüber geben, inwieweit die Module der rechten Seite die gewünschten Effekte auf die Ergebnisse erzielen konnten. Die Auswertung der Ergebnisse ist zugleich Ausgangspunkt für die ständige Verbesserung durch die Bearbeitung weiterer Module. Somit ist ein Kreislauf für Innovation und Lernen gegeben.

"Die TQM Umsetzung wird somit planbar, da nicht nur die ersten Maßnahmen festgelegt werden, sondern auch die Folgeschritte ausgewählt werden können und in ihrem zeitlichen Ablauf, z. B. in einem Netzplan, darstellbar sind. ... Im Rahmen des Berliner TQM Modells wird ein Modul als ein inhaltlich abgegrenztes Teilgebiet auf dem Weg zum TQM bestimmt. Es besitzt keinen zeitlichen Endtermin und steht mit anderen Modulen in mehr oder weniger starken Wechselbeziehungen" (Kamiske & Brauer, 2003, S. 21).

Das Berliner TQM Umsetzungsmodell bietet somit auch individuelle Wege für eine Unternehmung an und ist somit offen für spezielle Lösungen, die dem Zweck der Verbesserung dienen.

Im Zentrum des Berliner Umsetzungsmodells steht wie bereits beschrieben die Geisteshaltung, die als Grundeinstellung im Sinne einer grundlegenden stabilen Disposition zugrunde liegt, TQM in positiver Weise zu bewerten und umzusetzen. Kamiske und Brauer sprechen in diesem Zusammenhang von der Handlungskomponente (vgl. Kamiske & Brauer, 2003, S. 23).

Die Geisteshaltung wird grafisch wie folgt dargestellt:



Abb. 4.44: Die Geisteshaltung zum TQM (nach Radtke, 2000, S. 50).

Brauer und Kamiske (2003, S. 23f.) beschreiben die sechs in Wechselbeziehung zueinander stehenden Aspekte wie folgt:

- **Qualität steht im Mittelpunkt des Denkens und Handelns.**
Die Sichtweise, dass Qualität im Mittelpunkt aller geschäftlichen Tätigkeiten steht, muss im Denken und Handeln aller Mitarbeiter im Unternehmen verankert sein. Produktivität muss als logische Folge von Qualität angesehen werden. Das magische Dreieck aus Qualität, Zeit und Kosten wird zugunsten des mehrdimensionalen Qualitätsbegriffs aufgelöst. Qualität bezieht sich dabei auf das Erreichen aller geschäftlichen Ziele.
- **Kunden nachhaltig zufriedenstellen.**
Alle Mitarbeiter der Organisation müssen in internen und externen Kunden-Lieferanten-Beziehungen denken und auch handeln. Wertschöpfung findet nur dort statt, wo Nutzen für den Kunden entsteht oder erhöht wird. Daher müssen alle Prozesse des Unternehmens auf die Erzielung von Kundennutzen ausgerichtet werden (vgl. Kundenorientierung).

- Potenziale der Mitarbeiter freisetzen.

Die Mitarbeiter benötigen gemeinsame Zielvereinbarungen mit dem Management, um ihre Arbeit ordnungsgemäß ausführen zu können. Darüber hinaus müssen geistige Potenziale gefördert und genutzt werden. In Verbindung mit erhöhter Eigenverantwortlichkeit der Mitarbeiter gewinnt das Unternehmen an innerer Kraft. Auch wird dadurch die Motivation der Mitarbeiter erhöht und die Abwesenheit gesenkt (vgl. Mitarbeiterorientierung).

- Ständige Verbesserung durch das PDCA-Prinzip.

Alle Prozesse und Tätigkeiten im gesamten Unternehmen müssen einer Ständigen Verbesserung unterzogen werden. Dabei ist zunächst mit dem Lösen der täglichen Probleme zu beginnen. Weitere Schritte sind die Verbesserung der Prozesse und schließlich die Optimierung des gesamten Systems. Dabei muss durch ständige Anwendung des PDCA-Prinzips nach W. Edwards Deming aus vorherigen Fehlern gelernt werden.

- Transparentes, nachvollziehbares Handeln.

Durch ein verständliches und systematisches Handeln sollen Entscheidungen rational erfolgen und nachvollziehbar und transparent gemacht werden. Für Entscheidungen müssen die nötigen Informationen und Daten als Entscheidungsgrundlage zur Verfügung stehen. Dies ist eine Voraussetzung für die Ständige Verbesserung im Sinne des PDCA-Zyklus.

- Vorbeugendes Handeln zur Fehlervermeidung.

Das Lösen von täglichen Problemen erfordert einen hohen Zeitaufwand. Werden dagegen Probleme von vornherein vermieden, so können erhebliche Zeiteinsparungen realisiert werden.

Die Potenziale von TQM lassen sich nur durch die verstärkte Einbeziehung der Mitarbeiter heben.

"Zielorientiert und zugleich partizipativ führen zu können ist die hohe Kunst eines erfolgreichen Coaches. Mitarbeiter auch der operativen Ebene dürfen ihre Kreativität einbringen. Mitdenken und Mitgestalten bietet einerseits mehr Erfüllung, andererseits wird das Arbeitsleben weniger bequem, denn Ständige Verbesserung bedeutet auch ständige Veränderung" (Kamiske & Brauer, 2003, S. 24).

Das Berliner Umsetzungsmodell besteht aus drei Ebenen, wobei die oberste Ebene aus den Kriterien des EFQM Modells besteht. In der zweiten Ebene werden die inhaltlichen Bestandteile des EQA dargestellt. Die Ebene drei besteht letztendlich aus den Arbeitspaketen in der operativen Ebene.

Die Ebenen lassen sich grafisch wie folgt darstellen:

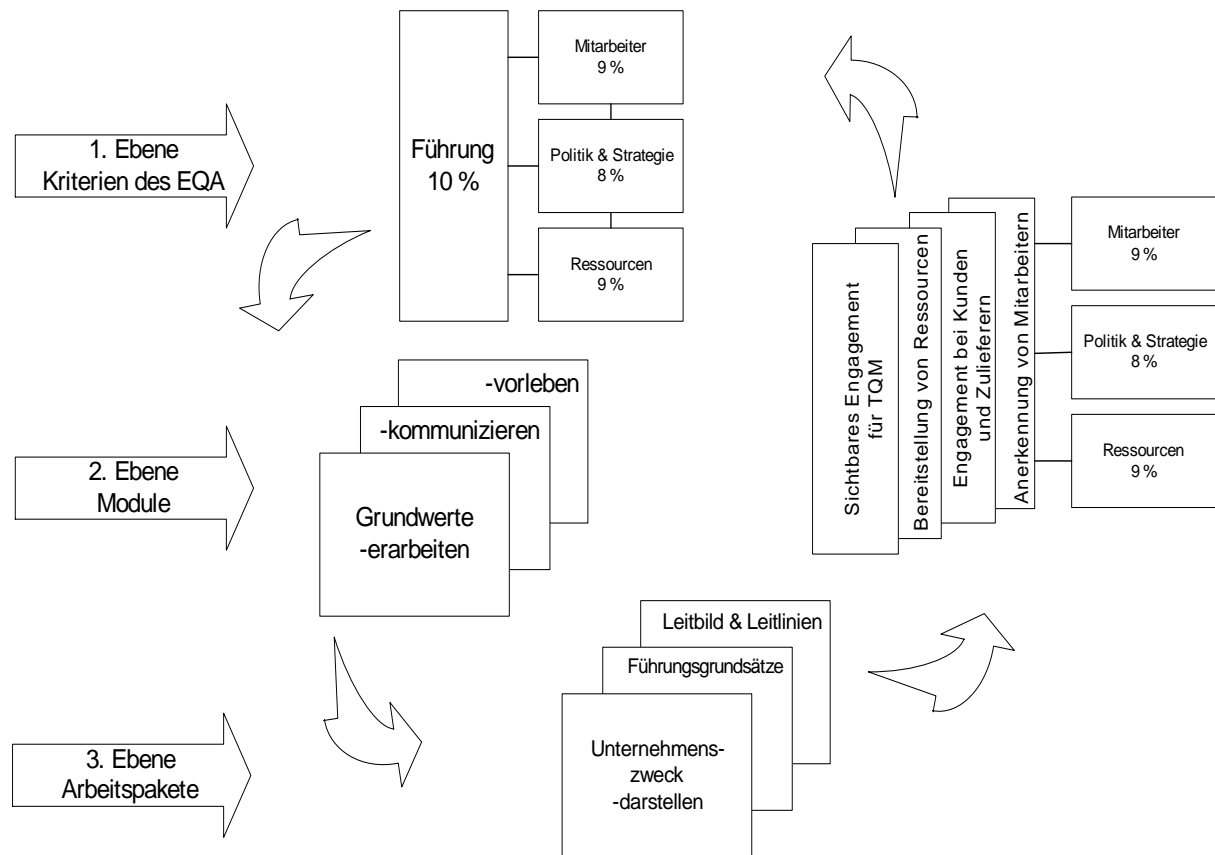


Abb. 4.45: Die Ebenen des Berliner TQM Umsetzungsmodells (nach Radtke, 2004, S. 9).

Ein Modul besteht immer aus drei Abschnitten:

- Modulinhalt – als thematische Abgrenzung.
- Modulzweck – insbesondere als Wirtschaftlichkeit.
- Vorgehensweise – als Ablauf und eingesetzte Werkzeuge.

Beispielsweise unterteilt sich das Kriterium Mitarbeiterorientierung in die sechs Module Mitarbeiterqualifikation, -kommunikation, -motivation, Arbeitszeitmodelle, Verbesserungswesen und Arbeitssicherheit. Das Modul Arbeitszeitmodelle gliedert sich entsprechend der nächsten Abbildung in Inhalt, Zweck und Vorgehensweise. In einem ersten Abschnitt werden die Grundlagen der chronometrischen und chronologischen Arbeitszeit erläutert und Beispiele ihrer einzelnen Ausprägungen gegeben. Der Modulzweck beschreibt den flexiblen und auftragsbezogenen Arbeitseinsatz für die Unternehmen sowie die Optimierung des Verhältnisses von Arbeits- zu Freizeit für die Mitarbeiter (vgl. Radtke, 2004, S. 11).

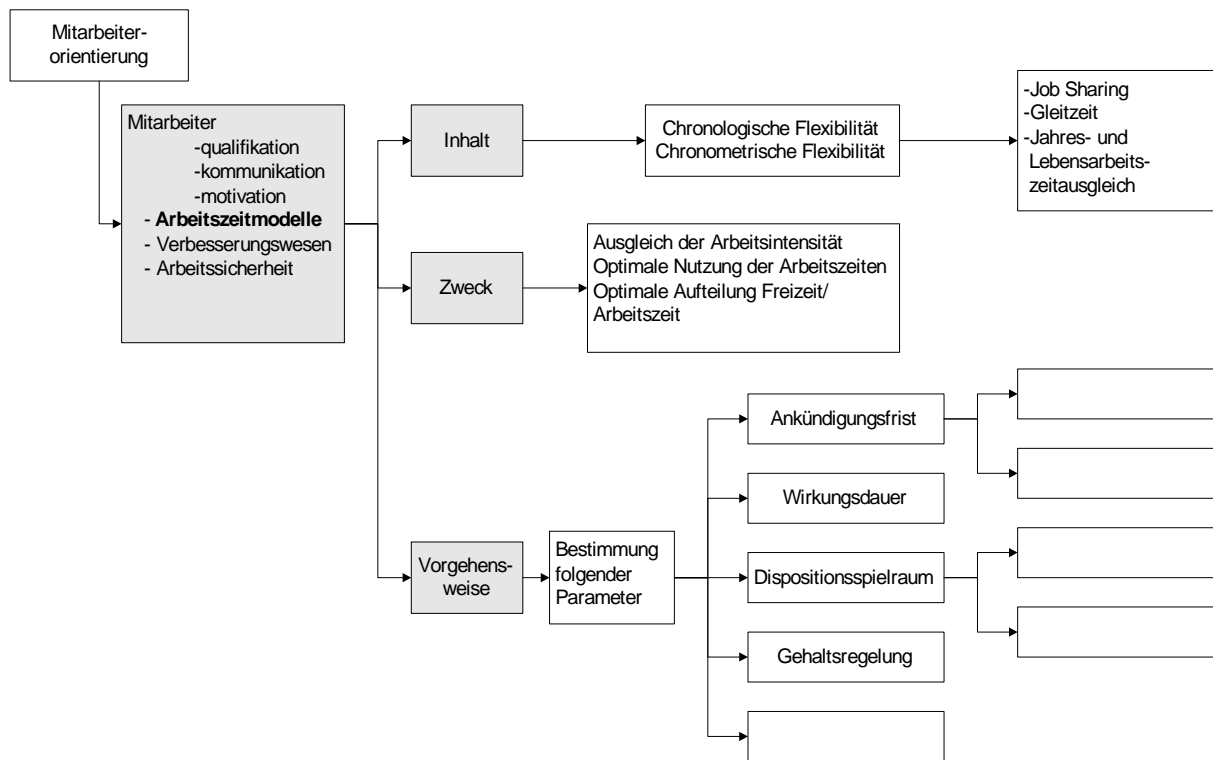


Abb. 4.46: Ebenen des Berliner TQM-Umsetzungsmodells (in Anlehnung an Radtke, 2004, S. 10).

Die Abbildung 4.46 zeigt die drei Abschnitte des Moduls als Inhalt, Zweck und Vorgehensweise. Diese Gliederung trifft für alle Module des Berliner Umsetzungsmodells zu und zeigt am o. g. Beispiel, die Komplexität der einzelnen Module.

Für eine detaillierte Darstellung der einzelnen Module sei aufgrund des dargestellten Umfangs weiter auf Radtke (2000, 58ff.) verwiesen.

Der Ablauf einer Einführung des TQM kann wie folgt dargestellt werden.

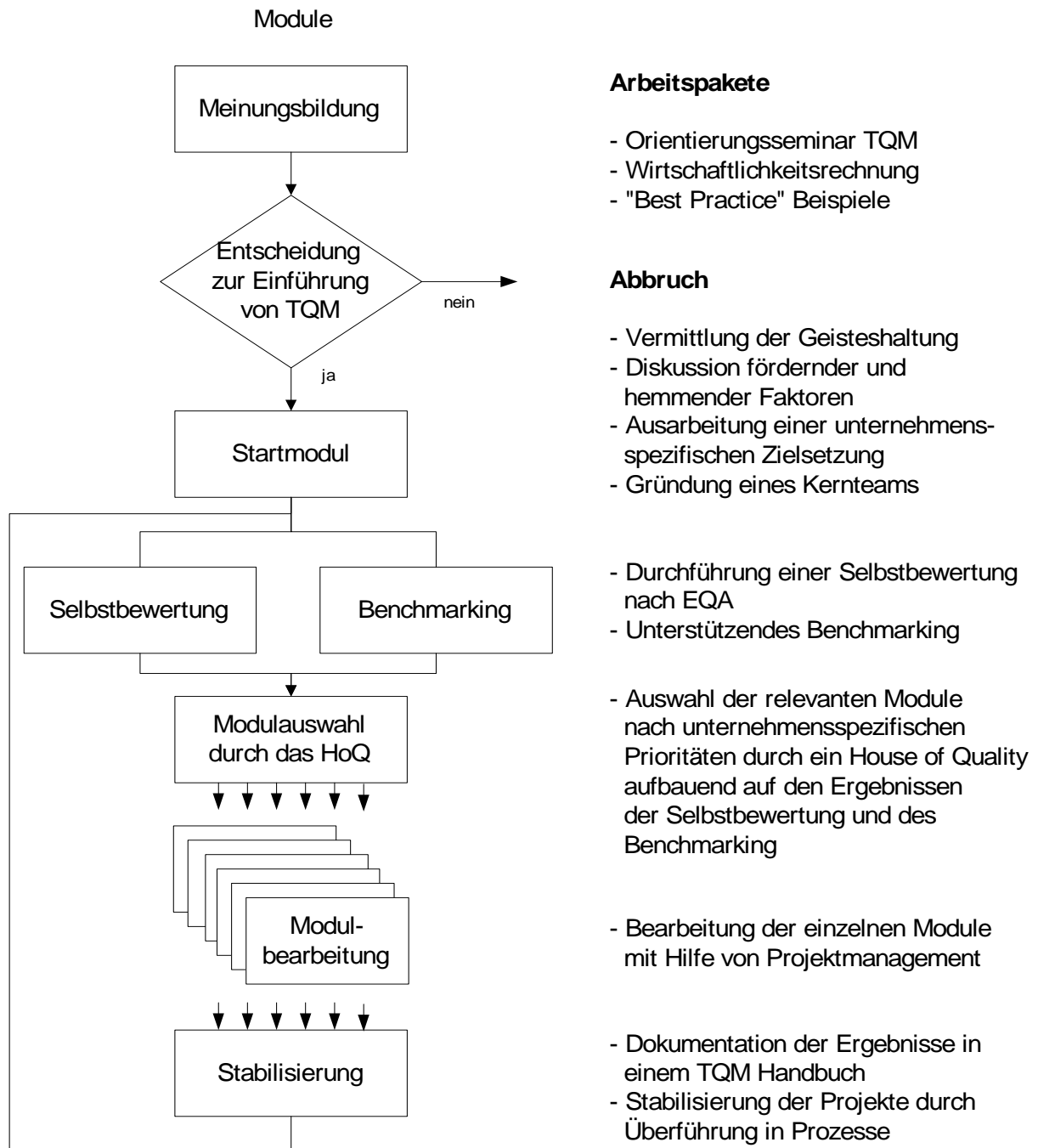


Abb. 4.47: Ablauf der TQM Einführung (nach Radtke, 2004, S. 13).

Zusammenfassend lässt sich aus der Darstellung der Phasen feststellen, dass es im Detail in vielen Bereichen bei der Umsetzung des TQM zu phasenübergreifenden Überlappungen kommen kann. Der phasenspezifische Umsetzungspfad hat dabei den Charakter eines Prozesses. Deshalb spricht Malorny (2004, S. 32) auch von einem "Prozeßstadienmodell". Im Rahmen der Umsetzung des TQM ist es durchaus möglich, dass die Realisierung inhaltlicher

Teilaspekte bereits abgeschlossen ist, während andere Teilaspekte noch im Stadium der Sensibilisierung stecken. Es ist jedoch zwingend darauf zu achten, dass die Realisierung einzelner Teilaspekte die Entwicklung anderer nicht behindern darf. Daher bedarf die Umsetzung des TQM insgesamt eines vernetzten Ansatzes. Betrachtet man ein Unternehmen das dem Umsetzungspfad folgt von außen, ist es trotz denkbarer Überlappung der Phasen möglich, das Unternehmen als Ganzes einer Phase des Umsetzungspfades zuordnen.

"Der Erfahrung nach muß der Sensibilisierungsphase die größte Aufmerksamkeit geschenkt werden, und das, obwohl sie im Vergleich zu den anderen Phasen einfach wirkt. Es läßt sich beobachten, daß besonders in dieser Phase Fehler gemacht werden, die die spätere Umsetzung des TQM erheblich behindern – oder sogar verhindern – können. Teilweise wird unterschätzt, wie schwierig es sein kann, Mitarbeiter aus ihren gewohnten "Pfad" herauszuführen. Allzu leicht kann es passieren, daß es Führungskräften und Mitarbeitern an Geduld mangelt und durch Äußerungen wie 'Genug mit den Vorbereitungen, jetzt wird gearbeitet!' der sich gerade bildende Bewußtseinsprozeß ins Stocken gerät" (Malorny, 2004, S. 33).

Ob es sich bei dem beschriebenen Weg um den einzig machbaren handelt, schließt der Berliner Ansatz von sich aus. Es gibt verschiedene Wege zum Ziel und niemand kann im Voraus prognostizieren, welcher Weg der Beste sein wird. In diesem Licht sollten die gezeigten Ausführungen zu den Umsetzungsmodellen auch beleuchtet werden. Die Unterschiede in den Unternehmungen lassen bei der Einführung von TQM keine einheitliche Vorgehensweise zu. So findet sich zum Beispiel bei Büchner (2000, S. 329ff.) unter dem Begriff "Transformationsmanagement" eine sehr ähnliche Vorgehensweise bei der Einführung von TQM zum Berliner Umsetzungsmodell, obwohl dieses völlig unabhängig davon in der Praxis entwickelt wurde. Insofern sieht man, dass das Berliner Modell durchaus in der Praxis seinen Bestand hat und keineswegs ein reines Theoriekonstrukt ist.

Im folgenden zweiten Hauptteil werden die handlungstheoretischen Komponenten erläutert, um anschließend das Implementierungskonzept mit drei Studien an der Eliteschule des Sports in Berchtesgaden zu zeigen.

4.6 Grundannahmen der Handlungstheorie

Wissenschaften, die sich mit beobachtbarem Verhalten auseinandersetzen, haben gemeinsame Fragen, nämlich wie lässt sich ein Geschehen beschreiben, erklären, vorhersagen und beeinflussen? (vgl. Nitsch, 1986, S. 189). Mit diesen Grundfragen beschäftigen sich nicht nur Psychologen, sondern auch Physiker, Philosophen, Soziologen und Pädagogen.

Vester (2000) betrachtet Systeme jeglicher Art als komplexe Gebilde, die nicht in ihre Einzelteile isoliert und bei situativer Dringlichkeit zusammengefügt werden sollten. Dabei bezieht er sich allgemein auf die Komplexität sämtlicher den Menschen betreffenden Zusammenhänge wie Ökosysteme, Wirtschaftssysteme, Ausbildungs- und Bildungssysteme. Darunter fällt auch das elementarste aller Systeme, nämlich der Mensch selbst, seine ihn umgebende Umwelt und die daraus entstehenden Aufgaben.

Gerade wegen der enormen Komplexität unseres menschlichen Handelns erscheint die integrierende Fähigkeit eines Rahmenkonzeptes angebracht zu sein. Ein solches Konzept stellt die handlungstheoretische Sichtweise zur Verfügung. Wegen des Grundkonzepts der "Handlung" und des häufig darin enthaltenen Regelkreismodells, lassen sich verschiedenste wissenschaftliche und psychologische Ansätze integrieren. Nitsch (1982 und 1983) entwickelte zunächst das Regulations- und Entwicklungstheorem und später das Intentionalitäts- und Integrationstheorem. Ziel dieser Vorgehensweise war es, einen kleinsten gemeinsamen Nenner zu einer Axiomatik des Begriff "Handelns" festzulegen. Nitsch (2000, S. 58) charakterisiert vier Postulate:

- (1) Postulat des Handlungsprimats,
- (2) Systempostulat,
- (3) Intentionpostulat,
- (4) Situationspostulat.

Dabei werden die ersten beiden Postulate als "theoriekonstituierende Grundannahmen" und die Postulate drei und vier als "spezifizierende Postulate" gekennzeichnet. Durch diese Vorgehensweise können Postulate als theoretisch begründete prä-empirische Leitsätze verstanden werden (vgl. Hackfort, Munzert & Seiler, 2000, S. 33).

Das hohe integrative Potential der Handlungstheorie wurde durch zahlreiche Arbeiten in der angewandten Psychologie unter Beweis gestellt (Kaminski, 2000, S. 78; Nitsch 2000, S. 51; Nitsch & Munzert, 1997, S. 156). Für den Bereich des Qualitätsmanagements wurde

bislang kein Versuch unternommen, eine gemeinsame Perspektive zu entwickeln, unter der verschiedene wissenschaftliche Perspektiven integrierend betrachtet werden können. Aufgrund der großen Praxisnähe war eine solche Betrachtung bei der Entwicklung von QMS auch nicht "state of the art". Angesichts der wachsenden Diffusion der verschiedenen Beraterkonzepte und der immer schneller wechselnden Anforderungen an und in Unternehmungen, scheint eine handlungstheoretische Betrachtung angezeigt.

Der handlungstheoretische Ansatz von Nitsch und Hackfort (1981; Hackfort, 1983; Nitsch & Munzert, 1997; Hackfort, Munzert & Seiler, 2000) ist innerhalb der Sportpsychologie ein anerkanntes Konzept und wird sogar als grundlegender Ansatz der Sportpsychologie (vgl. Peuke, 1997) verstanden. Die Sportpsychologie ist ein artverwandtes Feld zu Unternehmen. Ein Teil der Sportpsychologie setzt sich wissenschaftlich mit dem Leistungssport auseinander, dessen Inhalte eine Leistungsverbesserung und Stabilität des Athleten unter besonderen Bedingungen zum Ziel hat. Der Begriff der Gewinnmaximierung einer Unternehmung hat nicht nur augenscheinlich etwas mit dem Begriff der Leistungsmaximierung zu tun. In aller Regel erfolgt diese systematisch und gezielt. Das Einstellen des Athleten für besondere Wettkampfsituationen, in denen Störungen auftreten können, ist nicht weit entfernt vom alltäglichen Geschehen in Unternehmungen. Diese fordern permanent Höchstleistungen der Prozesse und damit auch der Mitarbeiter in einem wettbewerbs- und erfolgsorientierten Markt. Die Manager der Unternehmen fordern sich selbst auch Höchstleistungen ab, wenn man in diesem Zusammenhang auf das Entwickeln von Unternehmensphilosophien als formulierte Vision des Managements denkt:

"Eine Unternehmensphilosophie sollte federführend von den Mitgliedern der obersten Führungsebene erarbeitet, mit den Mitarbeitern diskutiert, weiterentwickelt und vor allem auch fixiert, das heißt ausformuliert werden. Das Erarbeiten der Inhalte stellt für die Einführung des TQM den Kristallisationspunkt aller weiteren Schritte und Maßnahmen dar. ... *Magyar* beschreibt Visionen als innere Bilder, von einer noch ausstehenden, im Prinzip realisierbaren Wirklichkeit, die durch kreative Höchstleistung entstanden sind" (Malorny & Michael, 2004, S. 2; Herv. i. Orig.).

Nicht ohne Grund suchen viele Manager einen Ausgleich zu den kognitiven Höchstleistungen im Handlungsfeld Sport (vgl. Groothuis, 2004; Schlicht, 2004).

Aber auch ohne das Prinzip der Maximierung hat man in Unternehmen erkannt, dass der Mensch als handelndes Subjekt eine wesentliche Säule in Produktion und Dienstleistung ist. Themen wie Motivation oder Emotion zum Selbstkonzept sind Inhalt der handlungstheoretischen Forschung (Huggler & Zuber, 1995; Schlattmann, 1991). In unserer komplexen Unternehmenswelt sind diese Themen immer wieder Inhalt bei Leitungskreissitzungen und anderen Anlässen, zu denen nicht selten Berater herangezogen werden, um Probleme zu lösen oder

neue Potentiale zu eröffnen. Eine Organisation kann als komplexes System verstanden werden, in dem die Mitarbeiter zunächst etwas über sich selbst erfahren. Die Unternehmung stellt die spezifischen Umweltbedingungen und gibt Aufgaben vor, die sich dann in der Arbeit realisieren.

Innerhalb der verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen gibt es unterschiedlichste Perspektiven zum Begriff des "Handelns". Das Handlungsmodell wird in der Pädagogik (Uhle, 1989; Wagner 1989), der allgemeinen Psychologie (Dierstein, 1995; Fuchs, 1995; Groeben, 1986) und der Soziologie (Hollis, 1995; Miebach 1991) weiter entwickelt. Allen gemeinsam ist wohl die Tatsache, dass keine Einzeldisziplin einen umfassenden Definitionsbegriff von Handlung oder Handlungstheorie mit alleinigem Anspruch auf Richtigkeit hat. Auch die Handlungstheorie stellt derzeit keine universelle Theorie des menschlichen Handelns dar und ist keineswegs eine abgeschlossene Konzeption (vgl. Nitsch, 2000, S. 53f.). Nitsch weist allerdings der Theorie im Allgemeinen eine bedeutende Funktion zu:

"Theorien sind notwendige Bezüge unseres Denkens und nützliche Grundlagen unseres Handelns; wir machen uns durch Theorien die Wirklichkeit verständlich und handhabbar" (Nitsch, 2000, S. 44).

Um den handlungstheoretischen Ansatz nach Nitsch und Hackfort als Rahmenkonzept in einen übergeordneten wissenschaftstheoretischen Bezug einzubinden, sei auf die Ausführungen von Grupe, Heinemann, Lenk, Lotz und Weicker, (1986, S. 11ff.) verwiesen. Das Handlungsmodell ist von zwei zentralen Thesen gekennzeichnet:

- Menschen machen sich ein Bild von ihrer Wirklichkeit.
- Menschen handeln in einer Situation aufgrund der Bedeutung, die sie einer Situation geben.

In der Wissenschaftstheorie wird die These, dass sich Menschen ein Bild von ihrer Wirklichkeit machen, unter dem Begriff des Konstruktivismus diskutiert.

Darstellen lässt sich die Einordnung der Handlungstheorie in eine konstruktivistische Position wie folgt:

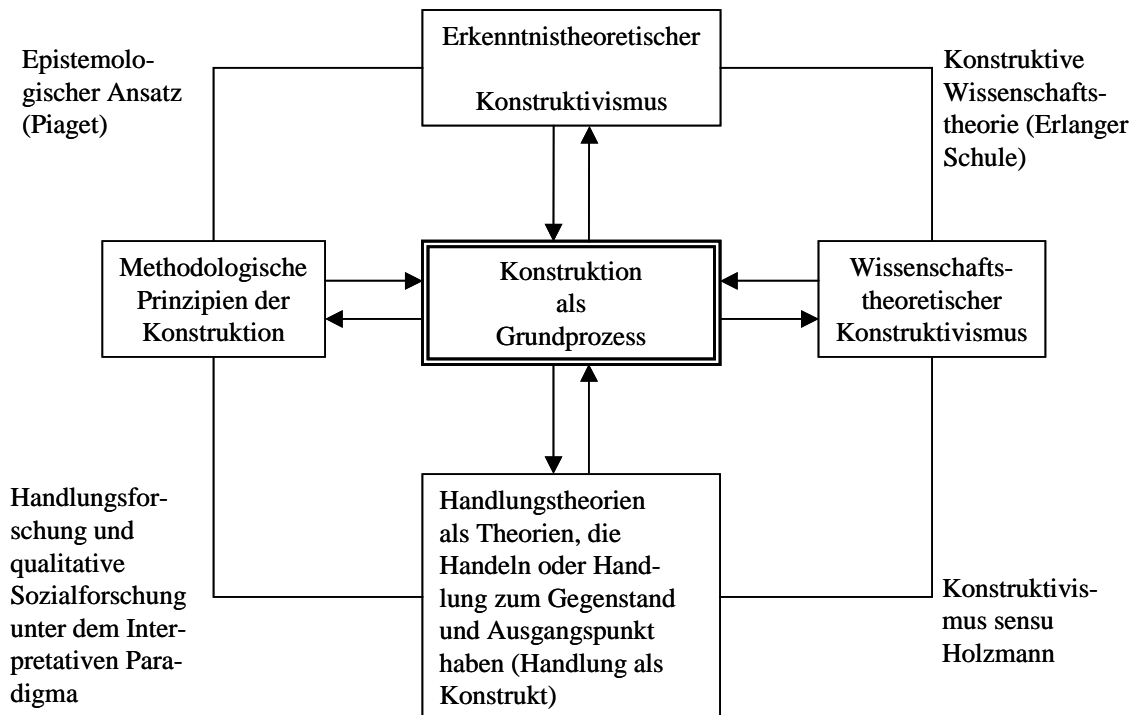


Abb. 4.48: Bezüge der konstruktivistischen Grundposition (nach Hackfort, 1986, S. 13).

Das handlungstheoretische Konzept von Nitsch und Hackfort wird für die vorliegende Arbeit als Bezugsrahmen gewählt, da das bislang untersuchte Forschungsgebiet im Sport deutliche Parallelen zu Organisationen zeigt, die unternehmerisch tätig sind. Zur ausführlichen Abgrenzung von verhaltenstheoretischen Ansätzen sei hier auf Hackfort (1983, S. 31ff.) und Nitsch (2000, S. 58f.) verwiesen. Im konkreten Anwendungsbezug des Qualitätsmanagements bietet das Konzept eine bislang nicht genutzte Perspektive im "Handeln" von Unternehmen oder Organisationen und deren Mitarbeiter.

4.7 Begriff der Handlung

Ausgehend vom Begriff Handlungstheorie ist der Begriff der Handlung so zu erläutern, wie er innerhalb der vorliegenden Arbeit verstanden wird. Dabei wird für eine tiefergehende Definition aus handlungspsychologischer Sichtweise auf Rausch (1992, S. 22ff.) verwiesen. Eine eher allgemeine Definition gibt Kaminski (2000, S. 49ff.), indem er eine Übersicht über die verschiedenen Bedeutungen des Handlungsbegriffs gibt und sie in Gradstufen und Konzepte einordnet. Der Begriff der Handlung erlangt somit einen "gewissen Vollständigkeits- und Allgemeinverwendungs-Anspruch" (vgl. Kamiske, 2000, S. 54). Aus der Perspektive des Qualitätsmanagements für Unternehmen stellt diese Herangehensweise einen verallgemeinerungsfähigen und konzeptionellen Handlungsbegriff dar, der praktikabel für Unternehmungen ist. Der Handlungsbegriff verkörpert ein epistemologisches Menschenbild und in der Handlung selbst drückt sich Rationalität, Reflexivität und Zielgerichtetheit aus (vgl. Groeben, 1986, S. 62; Hackfort, 1986, S. 15; Wahl 1991, S. 15). Damit grenzt sich der Begriff der Handlung von dem Begriff des Verhaltens deutlich ab und wird vor allem bei Hackfort (1981; 1983; 1986) und bei Nitsch (1986; 2000) durch das Kriterium der Zielgerichtetheit unterstrichen. Handlung kann in der vorliegenden Arbeit als Bereitstellung optimal passender Arbeitsbedingungen für ein umfassendes QMS verstanden werden. Dabei sind die Handlungskomponenten von entscheidender Bedeutung und werden noch ausführlich dargestellt. Aus sportpsychologischer Sichtweise wird der Begriff der Handlung von Nitsch wie folgt verstanden:

"Von *Handlung* als gesonderter Form des Verhaltens und *Handeln* als konkretem Vollzug wird dann gesprochen, wenn ein Verhalten unter subjektiven Absichten, d.h. intentional in aktiver Auseinandersetzung mit der Umwelt organisiert wird" (Nitsch, 2000, S. 59; Herv. i. Orig.).

Verhalten bedeutet demnach jegliche Form der Lebensäußerung oder der Herstellung zu einer Beziehung zur Umwelt. Bei Groeben (1986, S. 71) findet man neben der Intentionalität des Handelns auch noch Begriffe wie willkürliches, sinnhaftes, ziel- und normenorientiertes Handeln in Abgrenzung zum Verhaltensbegriff. Der Mensch ist grundsätzlich handlungsfähig und sich selbst bestimmt, selbst reflektiert und selbst verantwortet. Verhalten wird immer dann zum Handeln, wenn die Beziehungen zur Umwelt intentional gestaltet werden (vgl. Nitsch 2000, S. 59). Innere Denkhaltungen wie z. B. das absichtliche Unterlassen von Handlungen sind ebenfalls kennzeichnend für den hier verwendeten Handlungsbegriff (vgl. Hartmann, 1998, S. 75). Bezogen auf die Teilnahme der Mitarbeiter an Qualitätsmanagement in der Einführungsphase ist also die Möglichkeit des Unterlassens unbedingt zu beachten. An welchen Qualitätszirkeln zur Beschreibung von Verfahren ein Mitarbeiter aktiv in Erscheinung tritt, ist

also auch abhängig davon, in wie weit er selbst bestimmt, welche Themen für ihn relevant sind und welche nicht. Das absichtliche Betreiben und Unterlassen von Handlungen ist also kennzeichnend für den hier verwendeten Handlungsbegriff (vgl. Hartmann, 1998, S. 65; Nitsch, 2000, S. 60).

Für die Mitarbeit an Qualitätsworkshops im Sinne der kontinuierlichen Verbesserung von Verfahren und Prozessen ist zu bedenken, dass die Teilnahme der Mitarbeiter nicht durch die Leitung verpflichtend erzwungen werden sollte: "Die Teilnahme an KVP-Workshops muss freiwillig sein, da jede Form von Zwang den Erfolg gefährdet" (Neckel, 2004, S. 31). Dennoch muss vor allem das TQM von allen Mitarbeitern getragen werden, was eine Teilnahme an den entsprechenden Workshops voraussetzt. Insofern muss es der Leitung gelingen, alle Mitarbeiter von der beabsichtigten Einführung eines QMS auch nachhaltig zu überzeugen und vorbildlich in der Umsetzung sein.

"Die Unternehmensleitung ist hier gefordert, die Motivations- wie auch die Ausbildungsprogramme wirksam zu unterstützen, am besten durch das eigene Vorbild" (Kamiske & Brauer, 2004, S. 35)

Es ist zu berücksichtigen, dass Handlungen auch misslingen können, was beim reinen Verhalten so nicht zutrifft. Handeln wird in den nächsten Kapiteln gleichgesetzt mit Betätigung im Arbeitsumfeld der Unternehmung oder Organisation. Hackfort (2000, S. 11) setzt Bewegungshandeln in sich gegenseitig beeinflussende psychische, physisch und soziale Prozesse um. Sowohl in Produktions- wie auch in Dienstleistungsbetrieben und -organisationen finden wir diese Prozesse wieder. "Ein Mitarbeiter reagiert nicht als gleichsam willenlose Maschine, sondern er handelt aktiv aufgrund der Gedanken und Annahmen, die er sich über die Welt macht" (König & Volmer, 2000, S. 17). Dabei ist der einzelne Mitarbeiter ein wichtiger Faktor: Seine Fähigkeiten und Ressourcen können effektiv eingesetzt werden, wenn er sich nicht als "Funktion" zur Erfüllung von bestimmten Aufgaben sieht, sondern als Teil eines komplexen, handlungstheoretisch organisierten Systems. "Jeder quantitativ messbare Erfolg führt auch zu Motivation und Zufriedenheit der unmittelbar Beteiligten. Das sollte niemand geringschätzen" (Hansen, 2004, S. 6). Die psychischen Prozesse sind nach Hackfort (1999, S. 271) und Hackfort, Munzert und Seiler (2000, S. 35) eindeutig als emotionale und kognitive Prozesse definiert. Nitsch (2000, S. 68) beschreibt in diesem Zusammenhang Denk-, Wahrnehmungs-, Entscheidungs-, Planungs- und Gedächtnisprozesse, die in einem funktionalen Zusammenhang regulierend wirken. Betrachtet man Emotionen wie Freude oder Angst, so entstehen diese im Handeln (vgl. Hackfort, 1999, S. 271), wirken regulierend und haben Einfluss auf die Steuerung und Organisation von Handlungen. Eine vertiefende Betrachtung zu Steue-

rungs- und Regulationsmechanismen zeigen Birkner (2001, S. 183ff.) und Hackfort (1999, S. 271).

Durch Motivations- und Volitionsvorgänge ergeben sich weitere Prozesse im Hinblick auf die Regulation (vgl. Allmer, 2000; Gabler, 2000; Gollwitzer, 1987). "Besonders zu betonen ist hier, dass die Qualitätsverantwortung bewusst und gezielt auf den Mitarbeiter übertragen und an den Arbeitsprozess gekoppelt werden muss" (Kamiske & Brauer, 2004, S. 35). Im Hinblick auf ein TQM spielt die Motivation und Volition der Mitarbeiter eine bedeutende Rolle, wenn man die hohen Ziele des TQM leben und verwirklichen will. Den Mitarbeitern müssen Wissen, Kenntnisse, Fertigkeiten und Informationen zur Verfügung gestellt und vermittelt werden, um deren Eigenverantwortung, Engagement und Motivation möglich zu machen. Aus theoretischer Sichtweise kann das Handeln als Systemprozess verstanden werden und wird im folgenden Unterkapitel näher beleuchtet.

4.7.1 Handeln als Systemprozess

Handeln als Systemprozess bedeutet, dass Handlungstheorie mit komplexen dynamischen Systemen zu tun hat, deren Organisationsprinzipien noch zu untersuchen sind (vgl. Nitsch, 2000, S. 64). Im Kontext des Qualitätsmanagements in Unternehmungen bedeutet dies, dass die Prozesse wechselseitig miteinander verbunden sind und in Bezug zur Umwelt *organisiert* werden (vgl. Hackfort, 2000, S. 11; Nitsch, 2000, S. 65; Nitsch & Munzert, 1997, S. 122ff.). Die Einführung eines QMS wird von den Führungskräften einer Einrichtung "absichtsvoll organisiert". Auch in der Eliteschule des Sports möchte man Einfluss nehmen, um die Existenz innerhalb der Internatslandschaft mit Leistungssportbezug zu sichern und auszubauen.

In Anlehnung an Geißler und Hörz (1988) sind die Prozesse physischer, psychischer und sozialer Natur und charakterisieren den Menschen insgesamt als ganzheitliches Wesen. Der Mensch wird als "biopsychosoziale" Einheit beschrieben. Für das Handeln selbst gilt immer eine Auseinandersetzung der Person mit ihrer jeweiligen materiellen oder sozialen Umwelt (vgl. Nitsch, 2000, S. 65). Vor allem die soziale Umwelt in der Unternehmung ist für die vorliegende Arbeit von Bedeutung.

Auf der Ebene der "sozialen Handlungsdispositionen" (Nitsch, 2000, S. 69) wird Handeln in seinem Bezug auf gesellschaftliche Lebensbedingungen als "gesellschaftlich-historisches Phänomen" von Nitsch (2000, S. 65) charakterisiert. Nach Nitsch (2000, S. 65) sind Handlungen sozial geprägt und er verweist in diesem Zusammenhang auf Rubinstein: "Jedes mensch-

liche Handeln ist notwendig in ein System gesellschaftlicher Beziehungen eingebettet" (Rubinstein, 1984, S. 229).

Ein Mitarbeiter kennt die materielle Umwelt wie Arbeitsplatz, vorhandene Geräte, technische Systeme, Gebäude etc. In dem sozialen System der Unternehmung sind möglicherweise andere Bereiche des Unternehmens, Geschäftsführung, Kunden, Berater, Arbeitsgruppe, Team oder Kollegen der Abteilung bekannt. Die Zugehörigkeit zu sozialen Systemen ist dabei dynamisch zu sehen, da sie von der Perspektive des Beobachters abhängig ist. Das soziale System besteht nicht "an sich", sondern ist in Bezug auf die Aufgabe relevant. "Im Unterschied zu technischen Systemen ist jedes soziale System durch soziale Regeln bestimmt, d. h. durch Vorschriften darüber, was die einzelnen Personen in dem sozialen System zu tun haben, tun dürfen oder nicht tun dürfen" (König & Vollmer, 2000, S. 38). Im sozialen Umweltbezug gibt es Werte, Normen und Regeln die das Handeln von Personen beeinflussen. "Im sozialen Bezug ist eine Handlung immer zugleich auch Ausdruck der von einer Person wahrgenommenen Rolle innerhalb eines sozialen Gefüges" (Nitsch, 2000, S. 69). Handlungstheoretisch gehört auch das aktive Unterlassen in Abgrenzung zum Verhalten zur Handlung dazu. Kenntnisse über "geheime" Regeln können in sozialen Systemen von größter Bedeutung sein.

"Diese Regeln können schriftlich (in Organisationsplänen, Aufgabenbeschreibungen, Konstruktionsplänen usw.) fixiert sein. Oder sie können unter der Oberfläche als "inoffizielle" Regeln wirken. So kann es z.B. sein, daß im sozialen System des unmotivierten Mitarbeiters die inoffizielle Regel gilt "immer freundlich sein!". Solche inoffiziellen Regeln bilden sich im Laufe der Zeit heran, ohne daß sie jemals explizit eingeführt wurden. Aber sie sind häufig zumindest ebenso wirksam wie offizielle Regeln: Diese Regel verhindert z.B., daß Mitarbeiter mögliche Konflikte offen ansprechen" (König & Vollmer, 2000, S. 38).

Diese Ausführung zeigt, dass Handeln in sozialen Systemen unter einem Systemprozess gesehen werden kann, der in der alltäglichen Arbeitsumwelt faktisch vorhanden ist und sich in der Unternehmenskultur widerspiegelt. Handlungen sind immer in soziale Beziehungen und Rollen eingebettet und unterliegen dem Sozialisationsprozess (vgl. Kriegel, 2004, S. 27). Regeln, Normen, Einstellungen, Erfahrungen und gesellschaftliche Trends prägen und beeinflussen unser aktuelles und zukünftiges Handeln. In sozialen Umwelten wie einer Unternehmung beeinflussen sich die handelnden Personen gegenseitig. Hackfort (2000, S. 11) zeigt diesen Zusammenhang in einer Abbildung in Bezug auf das Bewegungshandeln. Der Begriff "Bewegung" wurde in der nachstehenden Abbildung weggelassen, um deutlich zu machen, dass dieser Ansatz weitreichender ist als im Bezugsrahmen des Sports.

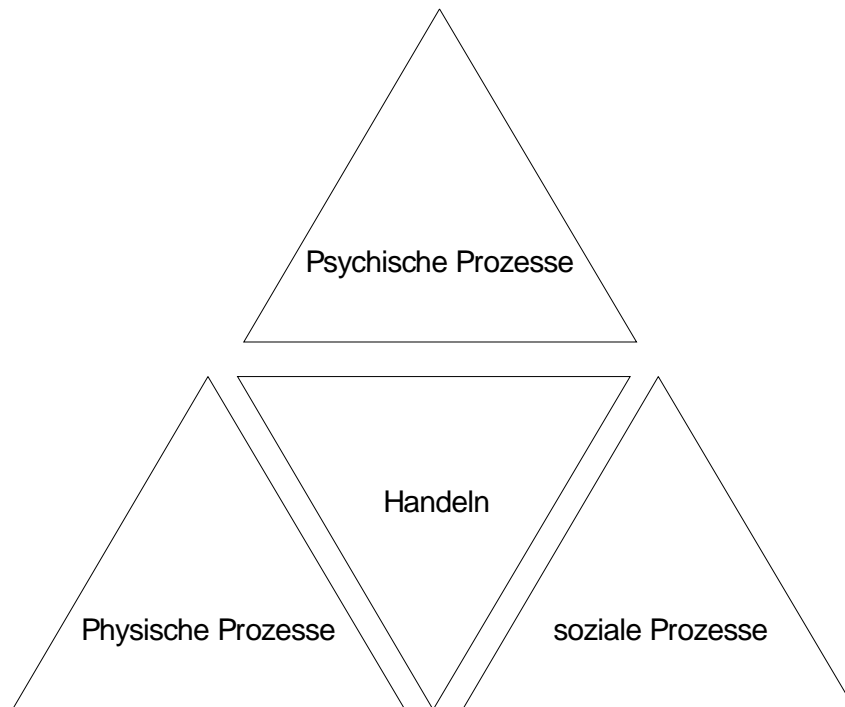


Abb. 4.49: Handlungsorganisations-System (in Anlehnung an Hackfort, 2000, S. 11).

Die prozessuale Beeinflussung des Handelns zeigt sich in der Abbildung und wird zu einer funktionalen Ganzheit. Betrachtet man den Einfluss der psychischen Prozesse auf die sozialen Prozesse, wird deutlich, dass diese sich auch auf physische Prozesse auswirken. Die daraus entstehenden Interaktionsstrukturen findet man auch häufig in Regelkreismodellen oder Rückkopplungsprozessen wieder. Schlattmann (1991) hat die Funktionen von Emotionspräsentation im Sport empirisch gezeigt. Diese lassen sich auch auf das soziale System einer Unternehmung transferieren wenn man bedenkt, welchen Einfluss die unangemeldete oder auch angemeldete Anwesenheit eines Vorstandsmitglieds einer großen Unternehmung bei einer Präsentation haben kann. Biologische bzw. somatische Auswirkungen wie Zittern, unsichere Stimme oder Schweißbildung sind keine Seltenheit aber auch nicht im Sinne "Reiz-Reaktions-Schema" zwingend eintretend. Auch positive Emotionen wie Freude über das Erscheinen einer so wichtigen Person, die evtl. über die Zukunft des Präsentierenden entscheidet, kann die Folge sein und das Handeln maßgeblich im Sinne von hoher Motivation beeinflussen. Analog zu biologischen Systemen entwickeln sich die sozialen Systeme, indem Personen eines solchen Systems ihre subjektiven Deutungen, aber auch die Regeln und Interaktionsstrukturen des Systems im Laufe der Zeit veränderbar sind. Im Sinne von Intersubjektivität kann man Veränderung auch aktiv steuern, indem die subjektive Wahrnehmung von objektiv handelnden Personen über das Instrument der Befragung erhoben wird. Insofern lässt sich

handlungstheoretisch auch die empirische Vorgehensweise dieser Arbeit begründen, indem das Instrument der Befragung hinsichtlich des QMS eingesetzt wird.

Die intentionsbezogene Qualitätsorientierung soll als Einstellung Handlungen (oder Unterlassung von Handlungen) anregen, um direkt oder indirekt die Konzeption des Arbeitsplatzes und die Qualität der eigenen Tätigkeit zu beeinflussen. Daher bilden einzelne Handlungsintentionen der Mitarbeiter im Bereich der Eliteschule des Leistungssports die psychologische Basis für die Umsetzung eines funktionierenden QM-Systems. In diesem Zusammenhang wird vorausgesetzt, dass dieses System grundsätzlich zielgerichtet beeinflussbar ist und der Einzelne aktiv gestaltend auf Strukturen und Prozesse der Praxis einwirken kann.

4.7.2 Handeln als psychisch reguliertes Verhalten

Die triadische Phasenstruktur der Handlung (Nitsch, 2000; Nitsch & Hackfort, 1981) lässt sich mit Antizipation, Realisation und Interpretation kennzeichnen. Im Qualitätsmanagement findet man in der gängigen Literatur (Kamiske, 2000; Kamiske & Brauer, 2003; Masing, 1999; Zollondz, 2001) immer wieder den Qualitätsverbesserungsprozess nach Deming (1982). Dieser ist wie bereits in Abbildung 4.10 gezeigt in die vier Phasen Plan-Do-Check-Act eingeteilt und vielfach weiter entwickelt worden. Geradezu paradigmatisch wird der kontinuierliche Verbesserungsprozess nach Deming durchgeführt. Die weniger bekannte und bereits in Abbildung 4.11 dargestellte Juran Trilogy zeigt beim kontinuierlichen Verbesserungsprozess nur noch drei Phasen, nämlich Planung, Regelung und Verbesserung. Obwohl dieser Ansatz schon als Vorläufer des modernen TQM gesehen werden kann, findet man in den heutigen Ansätzen immer wieder den Deming Zyklus (vgl. Hummel & Schinka, 2004; Kamiske, 2000; Kamiske & Brauer, 2003; Malorny, 2004; Pfeifer, Sommerhäuser & Wundelich, 2004). Betrachtet man das Gesamtgeschehen einer Unternehmung als Handlungsphasen, so kommt man wieder zu einer triadischen Struktur. Die Phasen des Ausführens und Überprüfens lassen sich handlungstheoretisch unter der Phase Realisation zusammenfassen. Die vier Phasen Demings sind wohl eher noch durch den Gegenstandsbereich der Unternehmungen im produzierenden Gewerbe gekennzeichnet. Das Überprüfen kam zur damaligen Zeit eben erst nach der Produktion. Mittlerweile hat man erkannt, dass die Prüfung das teuerste aller Mittel ist, da das Produkt dann schon fehlerhaft ist, wenn es der Prüfung nicht standhält. Insofern gibt es die bereits beschriebenen Methoden der QFD und der FMEA bereits in der Planungs-

phase. Eine handlungstheoretische Sichtweise der Phasen unter einer Zeitperspektive wird im nachfolgenden Modell deutlich:

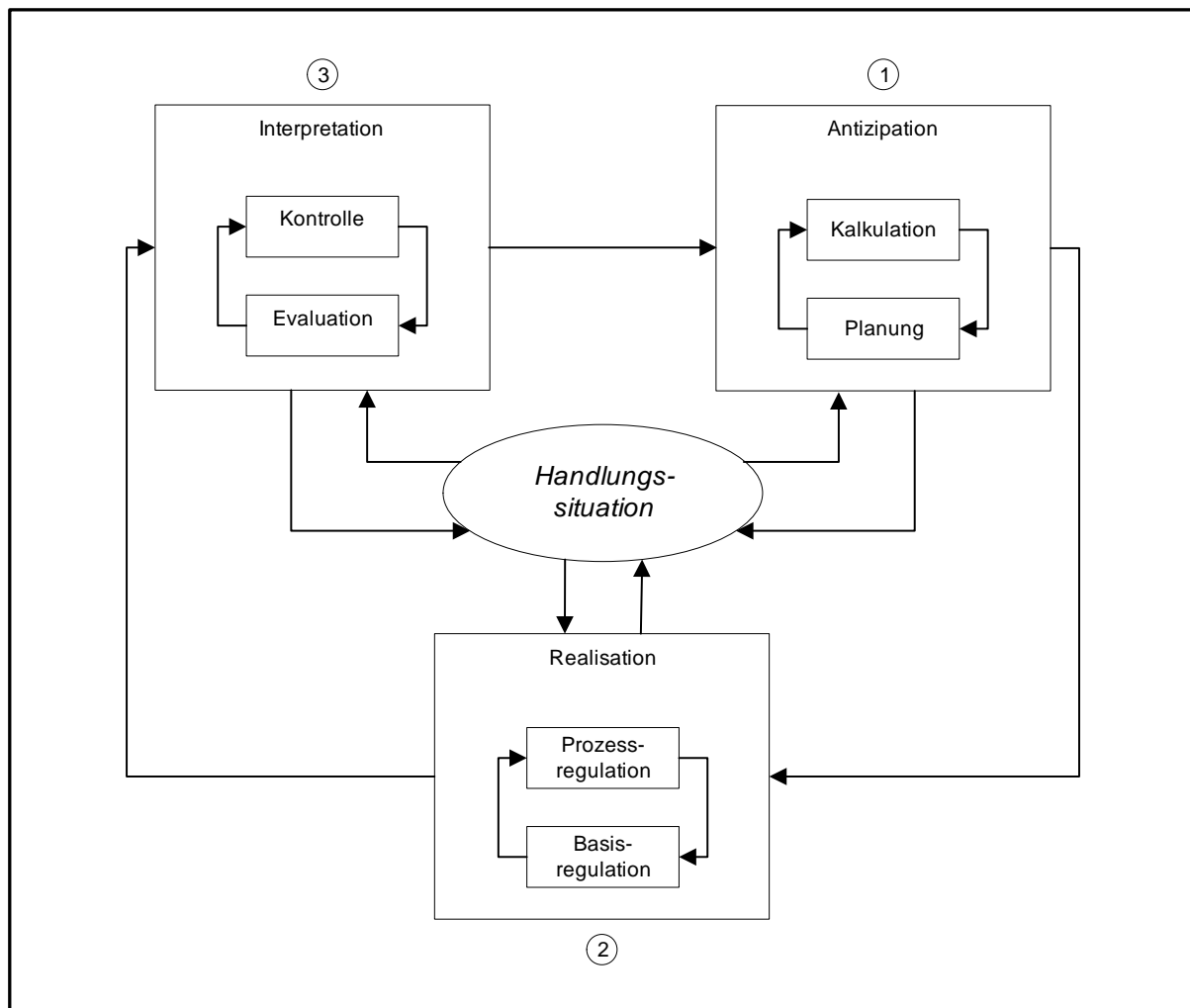


Abb. 4.50: Phasenstruktur der Handlung (nach Nitsch, 2000, S. 112).

Ganzheitliches Handeln als System ist nicht nur von den Prozessen abhängig, sondern auch von einer Zeitperspektive (vgl. Nitsch, 2000, S. 70ff.). Beginnt man die Betrachtung der Abbildung 4.50 im Sinne einer Produkt- oder Dienstleistungsplanung, so wird man sich Gedanken zum zukünftigen Geschehen machen. Nitsch und Hackfort (1981, S. 290) fragen in diesem Zusammenhang, welchen Effekt kann ich erwarten, wenn ich ein bestimmtes Ziel erreiche, und welchen Aufwand muss ich dafür aufbringen? Dabei handelt es sich um einen subjektiven Kalkulationsprozess. Wenn man fragt, welches konkrete Ziel möchte ich auf welche Weise erreichen, ist man im subjektiven Planungsprozess.

"In der Antizipationsphase wird die auszuführende Handlung vorentworfen. Grundlage hierfür sind vorausgegangene Erfahrungen und aktuelle Informationen sowie daraus ab-

geleitete Vorhersagen. Der hier zentrale Prozess der *Antizipation* schließt zweierlei ein, nämlich (a) dass zukünftige Gegebenheiten *vorhergesagt* und (b) diese Vorhersagen in die aktuelle Handlungsregulation funktional *einbezogen* werden" (Nitsch, 2000, S. 112; Herv. i. Orig.).

Die Antizipationsphase wird bei Nitsch und Hackfort (1981, S. 290ff.) und Nitsch (2000, S. 113.) ausführlich dargestellt. Planungsprozesse werden in diesem Zusammenhang als Aufwand- und Effekterwartungen im Sinne von konkreten Ziel-Mittel-Weg-Vorwegnahmen beschrieben. "Auf der Grundlage von *Planungsprozessen* wird die Eigenaktivität im Hinblick auf die Bewältigung zukünftiger Aufgaben oder Probleme strukturiert" (Nitsch, 2000, S. 113; Herv. i. Orig.). Die für die Kalkulationsprozesse wichtigen Handlungsdeterminaten der Person, der Umwelt und der Aufgabe werden im Kapitel Handlungssituation genauer betrachtet. Nitsch charakterisiert die Kalkulationsprozesse wie folgt:

"In *Kalkulationsprozessen* wird zunächst die Situation, in der sich eine Person befindet, von ihr analysiert und bewertet. Die Analyse bezieht sich dabei auf die Grundkomponenten jeder Handlungssituation, nämlich auf die Gegebenheiten der eigenen Person, der Umwelt und der gestellten Aufgabe in ihrer Beziehung zueinander" (Nitsch, 2000, S. 113; Herv. i. Orig.).

Das Planen nach Deming wird ähnlich aber letztlich deutlich undifferenzierter dargestellt:

"Es ist also zunächst ein Plan für eine effektive Verbesserung zu entwickeln (plan), wobei überlegt wird. Welches die wichtigsten Ergebnisse und die größten Hindernisse sind, welche Änderungen und neutralen Beobachtungen erforderlich werden" (Kamiske & Brauer, 2003, S. 296).

In der Realisationsphase tritt der Mensch unmittelbar in Aktion, um sein Handlungsziel zu erreichen. Dabei nimmt er Informationen auf und verarbeitet diese. Es geht in der Realisationsphase um die Verwirklichung von Intentionen durch konkrete Ausführung der Pläne (vgl. Nitsch, 2000, S. 114). Dabei spielt der Begriff der Intentionen noch eine wesentliche Rolle und wird im nächsten Unterkapitel näher beleuchtet. Für die Realisation ist das planmäßige Regeln von Informationsflüssen erforderlich. Nitsch und Hackfort (1981, S. 295) stellen in diesem Zusammenhang die Frage nach der Regulationsproblematik und unterscheiden in Prozess- und Basisregulation.

"In welcher Art und Weise ist der konkrete Funktionsablauf, d. h. der Handlungsprozess, zu regulieren (Problem der Prozessregulation).

Auf welche Art und Weise können die Grundlagen für einen optimalen Funktionsablauf hergestellt werden (Problem der Basisregulation)?" (Nitsch & Hackfort, 1981, S. 295).

Um eine optimale Planabwicklung zu erreichen müssen bei Unternehmen zunächst einmal die Prozessschritte klar beschrieben sein. Geht es um eine rein maschinelle bzw. automatisierte Regelung einer Maschine, gibt es seit langem eine anerkannte Vorgehensweise, nämlich die Statistische Prozessregelung (SPC) nach Shewart (1931). Die Regelkarten geben Toleranz- und Eingriffsgrenzen an, die statistisch nach zufälligen und systematischen Einflüssen ver-

rechnet werden. Bei handelnden Personen in einem Unternehmen wird das Ganze schon komplexer. Menschen lassen sich nicht analog zum Maschinenmodell regeln. Sicherlich treffen immer wieder Annahmen aus der Reiz-Reaktions-Sichtweise zu, sind aber zu kurz gefasst.

"Sicherlich gibt es zahlreiche Situationen, in denen sich dieses Maschinenmodell im Alltag bestätigt. In der Tat kann ein verändertes Verhalten der Führungskraft das Verhalten des Mitarbeiters verändern. Aber andererseits gibt es ebenso Situationen, in denen sich das Maschinenmodell nicht bestätigt, in denen sich z. B. Mitarbeiter nicht so ändern, wie man es aufgrund bestimmter äußerer Verstärker (eines bestimmten Führungsverhaltens oder eines Verhaltenstrainings) erwarten würde" (König & Volmer, 2000, S. 15f.).

Insofern ist die Sichtweise nach Nitsch und Hackfort bezüglich der Prozess- und Basisregulation nachzuvollziehen. Die Realisierungsvorgänge hängen nicht nur von objektiven, sondern auch von subjektiven Handlungsbedingungen ab. Solche können sich in Form von Voreingenommenheiten, Erwartungen oder persönlichen Bewertungen äußern. Die Realisierung darf man sich nicht als reines Abrufen des Plans vorstellen, der anschließend in einen Ablauf psychischer und physischer Aktivitäten gebracht wird. Eine optimale Umsetzung ist nur möglich, wenn die erforderlichen Teilsysteme in eine Art "Betriebsbereitschaft" versetzt wurden und die handelnde Person weder hyper- noch hypoaktiviert ist (vgl. Nitsch, 2000, S. 114). Die Realisationsphase muss sich nicht zwangsläufig gleich an die Antizipationsphase anschließen, wenn sich z. B. die antizipierte "günstige Gelegenheit" nicht einstellt. "Zwischen Antizipations- und Realisationsphase kann eine mehr oder weniger lange Latenzzeit liegen, die entweder mit anderen Handlungen ausgefüllt werden kann oder reine Wartezeit bleibt" (Nitsch, 1986, S. 254). Damit ist die Handlungstheorie weitaus offener als der behavioristische Ansatz, da die Handlung nicht immer das Resultat eines Verstärkers ist. Bei Deming folgt dem Plan die Ausführung und Überprüfung in zwei Schritten, nämlich Do und Check voneinander getrennt.

"Danach ist dieser Plan auszuführen (do), zunächst in kleinerem Maßstab. Alle vorhandenen, relevanten Daten, die Antwort auf die Fragen der Planungsphase geben, sind zu sammeln bzw. die festgelegten Änderungen sind durchzuführen. Anschließend sind die Auswirkungen der Änderungen zu beobachten und die Ergebnisse festzuhalten und zu überprüfen (check)" (Kamiske & Brauer, 2003, S. 296).

Dass die Aktivitäten im Prozess schon durch die handelnde Person beeinflusst werden können, bleibt im Demingkreis zumindest offen. Die Beschreibung im "kleineren Maßstab" spielt wohl auf eine Art Probelauf an und die Denkweise war sicherlich stark auf die Produktionsbetriebe hin bezogen. Deming ging bei seiner Betrachtung davon aus, dass jeder Vorgang als Prozess behandelt werden kann, um so die ständige Verbesserung schrittweise zu erreichen. Auch die handlungstheoretische Sichtweise sieht die Prozessregulation noch nicht abgeschlossen und vollständig geklärt. "Über den Prozess der *Planaktualisierung* weiß man noch

verhältnismäßig wenig" (Nitsch, 2000, S. 115; Herv. i. Orig.). Im Folgenden führt Nitsch Zuordnungs-, Abruf- und Kodierungsprobleme auf. Eine hierarchisch-sequentielle Darstellung nehmen Hacker (1978) und Volpert (1983) vor. Diese Abwicklungsstruktur erinnert stark an Flussdiagramme wie sie zur Beschreibung von Prozessen in Unternehmungen Verwendung finden.

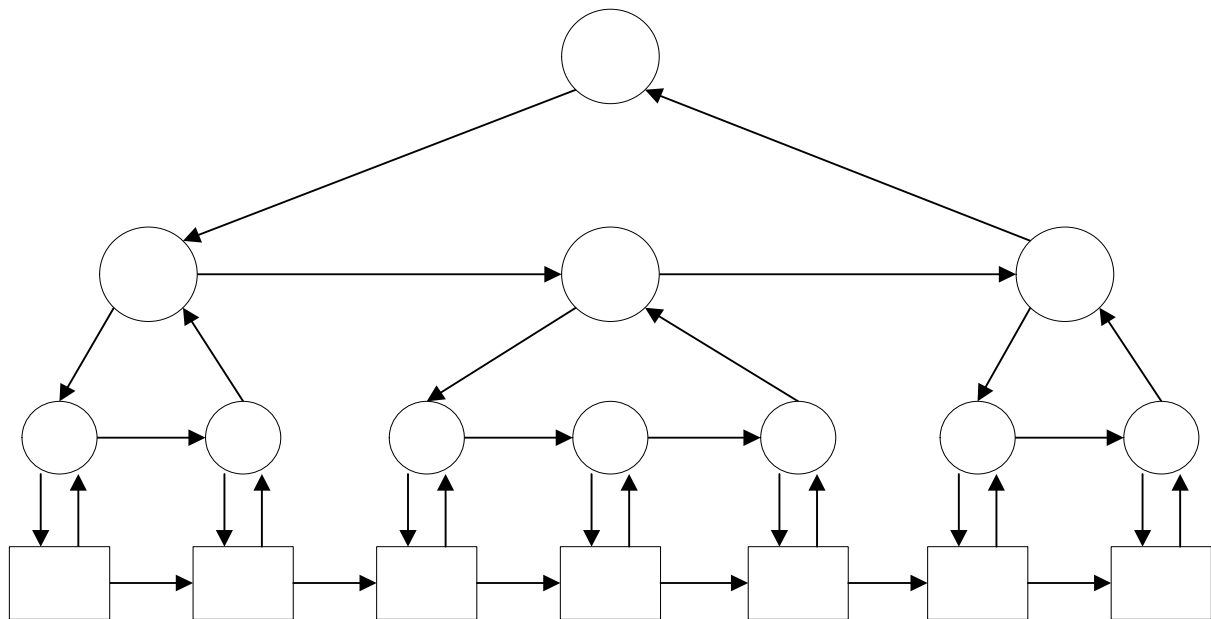


Abb. 4.51: Schematische Darstellung einer hierarchisch-sequentuellen Abwicklungsstruktur (nach Nitsch, 2000, S. 143).

In der Abbildung 4.51 wird deutlich, dass der Prozess in Operationen und Teilhandlungen unterteilt wird. Die von unten und seitlich auf die Operationen treffenden Pfeile stellen innere und äußere Störeinflüsse dar und charakterisieren somit die Konfrontation mit der Realität. Die schrittweise Abarbeitung des hierarchisch dargestellten Plans in der Abbildung 4.51 im Sinne der Einführung von QM als Gesamthandlung, kann sowohl nach dem Prinzip der Steuerung als nach der Regelung ablaufen.

"Bei der Steuerung vollzieht sich der Übergang von einer Teilhandlung zur nächsten nach einem vorher (z. B. zeitlich) festgelegten Schema, bei der Regelung dagegen wird der Erfolg der einzelnen Handlungsschritte über Rückmeldungen kontrolliert und erst dann zur nächsten Planeinheit übergegangen, wenn ein bestimmtes Kriterium erfüllt ist" (Nitsch, 2000, S. 143).

Die kybernetischen Prinzipien die hier zutreffend sind, wurden bereits im Kapitel 4.3.2 bei den integrativen und qualitätssichernden Modellen angesprochen. Im praktisch angewandten QM finden diese Modelle regen Zulauf, wenn man die gängige Darstellungsform der Prozesse betrachtet. Ein Flussdiagramm bietet den Vorteil, dass der Prozess als Ganzes schnell erfasst

werden kann. Dabei ist der Anspruch der Qualitätsmanagementsysteme in der Dienstleistung an die Flussdiagramme nicht ganz so hoch als in der Produktion. Bei Dienstleistungen werden etwa 70 bis 80 Prozent der Fälle in einem Prozess dargestellt, die üblich sind. Für die restlichen Fälle, die eintreten können, gibt es keine exakte Verfahrensanleitung, da diese durch die Kompetenz der Mitarbeiter abzudecken sind. Das Verfahren innerhalb eines gestörten Prozesses wird aber ähnlich sein, wie die Vorgabe selbst oder durch ein eigenes Verfahren geregelt. Nitsch folgert dazu im Rahmen der Realisationsphase:

"Die Verwirklichung von Intentionen hängt nicht nur von ihrer grundsätzlichen Realitätsangemessenheit, der Güte der zugeordneten Pläne und entsprechenden Realisierungsgelegenheiten ab. Eine wesentliche Rolle - über das schon angesprochene Problem der Latenzzeit hinaus - spielt auch, wieweit überhaupt die jeweilige Intention im Ausführungsprozess handlungswirksam bleibt, d. h. gegen verschiedene Einflüsse abgeschirmt werden kann. Möglichkeiten einer solchen 'Intentionsabschirmung' liegen u. a. in der strikten Konzentration auf den Handlungsvollzug ('Stur nach Plan vorgehen!') bzw. der Konzentration auf handlungsrelevante Signale ('Nur das Wichtigste beachten!') sowie in der Interpretation von Widerständen als Intentionsverstärker nach dem Motto 'Jetzt erst recht!' " (Nitsch, 2000, S. 114).

Man wird beide Handlungsweisen in Unternehmungen finden und geeignete Mittel und Wege initiieren müssen, das best mögliche Ergebnis für den Kunden zu erzielen.

Die Interpretationsphase ist dadurch gekennzeichnet, dass Handlungsausführung und Handlungsfolgen unter Bezug auf die anfänglichen Intentionen und Pläne analysiert und subjektiv bewertet werden (vgl. Nitsch, 1986, S. 262). Weiterhin wird berücksichtigt, mit welchem Erfolg eine Handlung als beendet betrachtet werden kann. Daraus leiten Nitsch und Hackfort (1981, S. 298) folgende Fragen ab:

"Habe ich das angestrebte Ziel tatsächlich und in der erwarteten Weise erreicht? Diese Frage ist Gegenstand subjektiver Kontrollprozesse.
Warum habe ich mein Ziel erreicht oder nicht erreicht und wie wichtig ist mir das überhaupt? Diese Frage ist Gegenstand subjektiver Evaluationsprozesse" (Nitsch & Hackfort, 1981, S. 298f.).

Bei den Kontrollprozessen werden die angestrebten mit den tatsächlichen Handlungsabläufen verglichen. In Unternehmungen wird dies häufig als Soll-Ist Vergleich beschrieben. In diesem Zusammenhang ist allerdings mehr gemeint, als der bloße Abgleich. Bei handelnden Personen findet man einen subjektiven Bezugsmaßstab vor, der interindividuell wie intraindividuell für verschiedene Situationen und Tätigkeiten unterschiedlich differenziert sein kann (vgl. Nitsch, 2000, S. 118). Was für den einen Mitarbeiter noch akzeptabel und in Ordnung ist, kann für einen anderen schon eine nicht tolerierbare Planabweichung im Sinne einer Zielverfehlung sein. Bei der Produktion von Gütern unterscheidet man lediglich zwischen in Ordnung und nicht in Ordnung im Sinne von Ausschuss. Wird der Ausschuss zu groß, werden im laufenden Prozess bereits die Warnsignale berücksichtigt und eine Regelung erfolgt. Bei sozialen Sys-

temen ist dieser Vorgang nicht ohne weiteres zu übertragen, da eine subjektive Beurteilung vorliegt. Die Kontrolle ist demnach keineswegs so einfach, wie sie auf den ersten Blick aussieht. Es können weitere Differenzen über das Ergebnis entstehen, wenn sich weitere Personen in die Beurteilung einbringen. Die Diskrepanz zwischen dem Ergebnis der selbst vorgenommenen Kontrolle und dem Urteil anderer Personen sorgt unter Umständen dafür, dass noch mehr Ungewissheit über das Ergebnis entsteht. Hinzu kommt, dass viele Handlungen in unserem beruflichen Alltag Mehrfachhandlungen sind, mit denen mehrere Ziele gleichzeitig angestrebt werden. Dabei können auch unbeabsichtigte Ergebnisse produziert werden. Über Matrizen zwischen Zielen und Ergebniserreichung lässt sich hier Abhilfe verschaffen und das Verfahren wird bei Nitsch (2000, S. 118f.) ausführlicher beschrieben. Nitsch und Hackfort (1981, S. 299) betrachten die Kontrollprozesse im Zusammenhang mit der Entstehung von Stress. Sie beschreiben, dass ein Handlungsziel beispielsweise nur unter günstigen Umständen erreicht werden kann und es aufgrund ungünstiger Umstände auch verfehlt wird. Daher sind die Evaluationsprozesse wichtig, um festzustellen welche Faktoren für den Handlungsablauf und das Handlungsergebnis verantwortlich sind. Nitsch definiert die Evaluationsprozesse wie folgt: "In Evaluationsprozessen wird die Handlungsausführung einschließlich ihrer Grundlagen und Folgen retrospektiv und auch im Hinblick auf zukünftige Handlungen subjektiv bewertet" (Nitsch, 2000, S. 119). In einer Effizienzprüfung werden Aufwand und Effekt in Teilbewertungen verglichen. Zum einen wird in der Intentionsbewertung gefragt, "war das überhaupt erreichbar, was ich erreichen wollte bzw. hätte ich lieber etwas anderes anstreben sollen?" Zum anderen wird in der Planevaluation danach gefragt, "war mein Plan ausreichend bzw. inwieweit ist er noch verbesserungsfähig?" (vgl. Ebd., 2000, S. 119). Bei einer solchen Vorgehensweise ist man im kontinuierlichen Verbesserungsprozess wie er auch von Deming beschrieben wird. "Schließlich werden die Ergebnisse studiert, um zu erkennen, was an dem Vorgang noch zu verbessern (act) und entsprechend als Eingangsgröße in den nächsten Durchlauf von Bedeutung ist" (Kamiske & Brauer, 2003, S. 297). Ein mehrmaliges Durchlaufen des Zyklus führt zur ständigen Verbesserung. Nitsch und Hackfort sehen in der Interpretationsphase die größten Ungewissheiten in Bezug auf das zukünftige Handeln.

"Situationsungewißheit ergibt sich in der Interpretationsphase z. B. dann, wenn das Handlungsergebnis nicht oder nicht unmittelbar feststellbar ist (bei komplexen Leistungen, ausbleibende oder verzögerte externe Rückmeldung) oder die ursprünglichen Sollwerte infrage gestellt werden (erwartete Effekte bei Zielerreichung treten z. B. nicht unmittelbar ein). Situationsungewißheit wird sich auch dann einstellen, wenn Lob und Tadel undifferenziert ausgedrückt (man weiß nicht, ob eine Reaktion als Lob bzw. Tadel gemeint ist) oder generell verabreicht werden (man sieht keinen spezifischen Bezug zur eigenen Handlung). Situationsungewißheit in der Interpretationsphase wirkt sich nicht nur in aktueller Verunsicherung aus, sondern wird gleichzeitig zur Vorbedingung

von antizipatorischem Streß bei zukünftigen Handlungen, da die Handlungserfahrungen nicht eindeutig ausgewertet werden können" (Nitsch & Hackfort, 1981, S. 302).

Hinsichtlich der Ergebnisbewertung geht aus dem Zitat hervor, dass subjektive Deutungen von verschiedenen Personen in einer Unternehmung übereinstimmend oder unterschiedlich sein können. Am deutlichsten wird dieser Umstand wahrscheinlich in Konfliktsituationen zum tragen kommen. Die angesprochene Situationsungewissheit wird hier am ehesten eintreffen, wobei in diesem Zusammenhang noch der Handlungsraum bzw. Handlungsspielraum eine bedeutende Rolle bekommt. Dieser wird später noch unter Berücksichtigung der Unternehmen und ihrer sozialen Systeme näher betrachtet werden.

Insgesamt zeigt sich in der Beschreibung der Handlungsphasen eine deutliche Übereinstimmung mit Unternehmensprozessen, in denen Personen handeln. Die Beschreibungen der Handlungstheorie gehen deutlich weiter und sind weitaus differenzierter als die Ideen Demings im Sinne des ständigen Verbesserungsprozesses. Die komplexe Unternehmensumwelt, die darin handelnden Personen und ihre differenzierten Aufgaben lassen sich mit einem weiter gefassten Ansatz deutlich besser beschreiben als dies bisher der Fall ist. Am weitesten ist die systemische Organisationsberatung mit ihrem Ansatz, der die Personen als Elemente des sozialen Systems mit subjektiven Deutungen, komplexen Interaktionsstrukturen in einer Systemumwelt beschreibt. Die Ingenieurwissenschaftlichen Ansätze sind eher naturwissenschaftlich geprägt und fragen nach Ursache-Wirkungsbeziehungen. Dabei werden im Unternehmensalltag häufig nicht die Ursachen, sondern die Symptome bearbeitet um einen Prozess am laufen zu halten. Das prozessorientierte Modell der DIN EN ISO 9000 wurde bereits im Kapitel 4.4.1 gezeigt und kann aus handlungstheoretischer Sichtweise adaptiert werden. Die folgende Abbildung zeigt den Versuch, die prozessorientierten Komponenten des QM mit dem Grundgedanken der Handlung aus der Handlungstheorie heraus zu kombinieren. Dabei entsteht ein Handlungsmanagement-Modell:

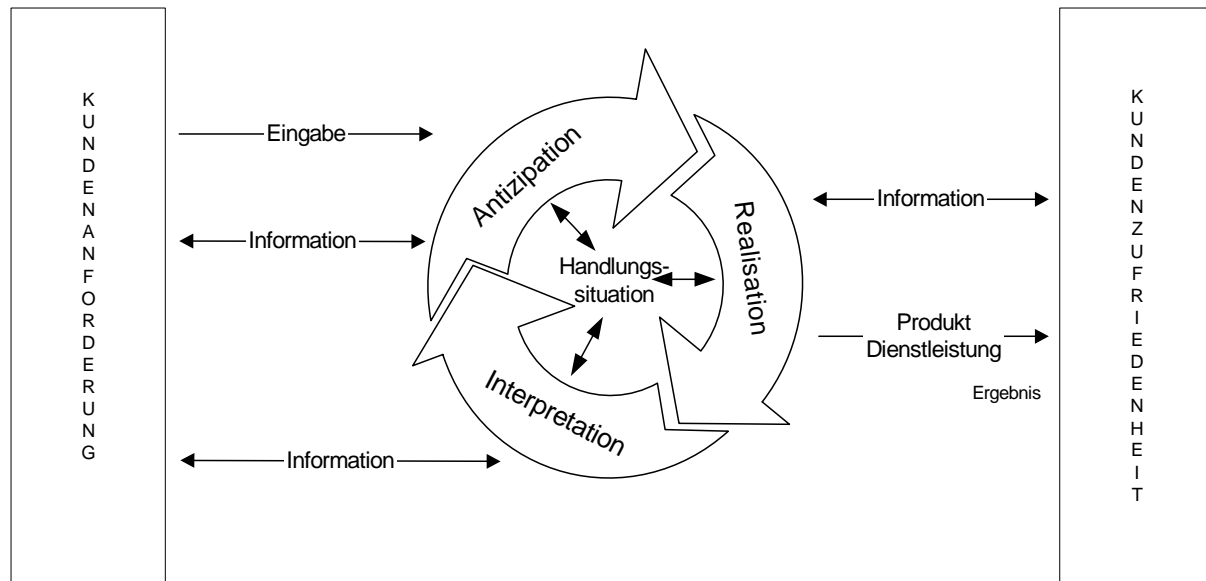


Abb. 4.52: Handlungsmanagement-Modell.

Das Modell der DIN EN ISO 9000 (vgl. Abb. 4.52) basiert auf den Grundannahmen Demings im Sinne einer prozessorientierten Denkweise. Die im ISO Modell mittig vorhandenen Prozesse der ständigen Verbesserung lassen sich auch als Phasenstruktur der Handlung beschreiben. In dieser Phasenstruktur ist die ständige Verbesserung bereits immanent enthalten und muss daher nicht explizit herausgehoben werden. Da es sich ebenfalls um ein Kreismodell handelt, fließen die Erkenntnisse aus den einzelnen Phasen wieder in den Kreislauf ein. In der Phasenstruktur selbst ist bereits die Prozesshaftigkeit integriert, da an jeder Stelle im Phasenmodell Verbesserung im Sinne des angestrebten Ergebnisses möglich ist und Informationen mit dem Kunden ausgetauscht werden. Hier ist die größte Übereinstimmung mit dem Deming-Zyklus zu sehen:

"Trotz der Einteilung in vier Schritte bzw. Phasen bleibt festzuhalten, daß der Deming-Zyklus der ständigen Verbesserung als Kreis im Sinne eines Prozesses ohne Anfangs- und ohne Endpunkt zu verstehen ist. Jeder leistet einen Beitrag, egal an welcher Stelle. Einen festgelegten Beginn gibt es nicht, die Verbesserungen sind ständig und kontinuierlich anzustreben" (Kamiske & Brauer, 2003, S. 297).

Es zeigt sich, dass der handlungstheoretische Ansatz im Sinne des Phasenmodells der Handlung weitreichender in seiner Erklärung ist, als das Modell Demings. Deshalb kann das Handlungsmanagement-Modell als Verbesserung bzw. Weiterentwicklung gesehen werden. Die Verbesserung liegt in einem vermehrten Informationsfluss zwischen dem Kunden und dem Lieferanten in allen drei Phasen, da sich das Handeln selbst in drei Phasen darstellen lässt und empirisch belegt und anerkannt ist. Die Regulationsmöglichkeiten innerhalb der triadischen

Phasenstruktur des Modells im Sinne der inneren Anordnung der Unternehmung (Aufbau-, Ablauforganisation) liegen im Bereich der Prozessregulation und der Basisregulation. Dabei bezieht sich die Prozessregulation "auf die planbezogene Ausführung der Handlung" (Nitsch, 2000, S. 115). Im Sinne der Einführung von QM mit Projektmanagement, Projektplan und zeitlicher Struktur ist hier diese Art von Regulation vorhanden. Sind die Ziele und Informationen von der Leitungsebene nicht deutlich an die Ebene der Mitarbeiter kommuniziert, besteht die Gefahr einer abweichenden Situationsdefinition und damit der Planzuordnung im Sinne der fehlenden Typisierung auf den Plan.

Bei den Möglichkeiten der Basisregulation ist wieder die Leitungsebene angesprochen, da es hier um "die situationsangemessene Herstellung der psychovegetativen Voraussetzungen für eine optimale Leistungsrealisation" (Nitsch, 2000, S. 116) geht. Für die Einführung von QMS ist es unabdingbar, die notwendigen Voraussetzungen zu schaffen, um ein QMS erfolgreich einzuführen. Damit ist vor allem das Wissen über QM der obersten Leitung gefragt. Versteht man die Mitarbeiter einer Unternehmung als "Funktionssysteme" ist eine angemessene (Vor-)Aktivierung und Abstimmung der betroffenen Teilsysteme durch entsprechende Kommunikation der Leitung an die Mitarbeiter zu leisten. In diesem Zusammenhang werden "Kick Off" Veranstaltungen durchgeführt, um die notwendigen Informationen gezielt zu kommunizieren.

4.7.3 Der intentionale Aspekt des Handelns

In Hinsicht auf die Zielgerichtetheit der Handlungen ist es notwendig im Zusammenhang des Anwendungsfeldes des Qualitätsmanagements in Unternehmungen, die Intentionsvoraussetzungen für Handlungen näher zu betrachten. Im Rahmen erster expliziter handlungspsychologischer Entwürfe zur Erklärung menschlichen Verhaltens wurde von Lewis (1946) Folgendes festgehalten:

"All acts have in common the character of being intended or willed. But one act is distinguishable from another by the content of it, the expected result of it, which is here spoken of as its intent. There is no obvious way in which we can say what act it is which is thought of or is done except by specifying this intent of it." (Lewis, 1946, S. 367; zit. n. Miller, Galanter & Pribram, 1960, S. 59)

Wenn man sein Verhalten inhaltlich auf etwas ausrichtet oder bezieht (vgl. Nitsch, 2000, S. 75ff.) kann man von Handeln im hier dargestellten Sinne sprechen. Als Voraussetzung dafür können Intentionen als etwas bezeichnet werden, was sich in einer Ratingskala zwischen Wunsch bis hin zur tatsächlichen Realisierung einordnen lässt. Die Ausrichtung des Hand-

lungsbegriffes auf die Zielgerichtetheit alleine ist zu eng (vgl. Nitsch, 1986, S. 212). In Bezug auf reine Industriearbeit oder Sport mag dieser Begriff noch zutreffend sein, in unserer modernen und komplexen Unternehmenswelt bedarf es einer differenzierten Betrachtung des Intentionsbegriffes. Vor diesem Hintergrund ist Handeln einerseits subjektives absichtlich organisiertes Verhalten (Aspekt der Absichtlichkeit), welches stets den Mittel-, Ziel-, Zweck- und Sinnbezug berücksichtigt (vgl. Allmer, 2000, S. 100; Nitsch, 2000, S. 83). Nitsch stellt diesen Bezug zunächst (1986) wie folgt grafisch dar:

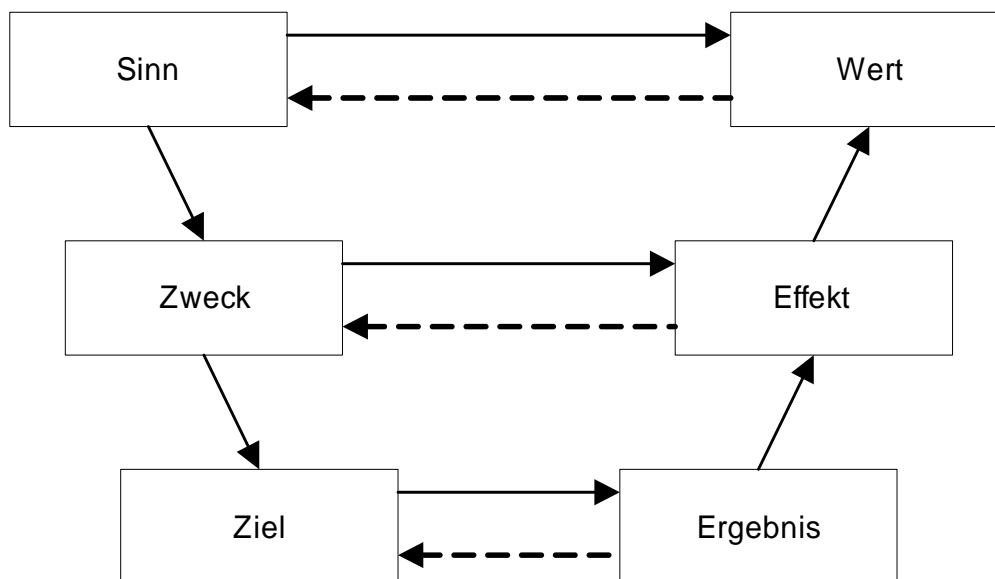


Abb. 4.53: Sinn-Zweck-Schichtung von Handlungsintentionen (nach Nitsch, 1986, S. 212).

Die ältere Darstellung wird zunächst gewählt, da diese im Hinblick auf QM und die Frage der Sinn-Zweckschichtung mit dem Ziel der Einführung eines QMS konkret beantwortet werden kann. Die in der Abbildung 4.53 gestrichelt dargestellten Linien stellen die Antizipationsbezüge dar. Das neuere Modell (Nitsch 2000, S. 81; Nitsch & Munzert, 1997, S. 122) der Ereignisstadien und intentionalen Bezüge im Handlungsgeschehen werden für das QM aus Kunden- und Unternehmenssicht im Anschluss dargestellt.

In der Abbildung wird deutlich, dass jedem Handeln die Ziel-, Zweck- und Sinnfrage vor dem Hintergrund von Ziel-, Motiv- und Wertehierarchien beantwortet werden (vgl. Nitsch, 1986, S. 212; Nitsch, 2000, S. 81f.). Die erste Ebene der Ziele ist auf konkrete Handlungsergebnisse gerichtet, wie man sie in jeder Unternehmung findet. Handlungen werden diesbezüglich oft nicht nur zum Erreichen dieser Ziele ausgeführt, sondern um Effekte zu erzielen. In der Unternehmung ist damit die Umsetzungsorientierung gemeint und damit sehr konkret die Handlungsabläufe bzw. die Verfahren. Damit stehen die Handlungszwecke auf der zweiten

Ebene der Intentionen. Von der Sinndimension hängt weitgehend ab, ob Handlungen überhaupt ausgeführt werden (vgl. Franke, 2000, S. 41). Diese übergeordneten Wertvorstellungen spielen sich in der dritten Ebene ab.

"Das Besondere menschlichen Handelns offenbart sich erst in der Verschränkung dieser drei Bezüge, d. h., es geht nicht nur darum, ein bestimmtes Ziel zu verfolgen und darüber einen bestimmten Zweck zu erreichen, sondern auch darum, einen bestimmten Wert zu verwirklichen. Zielerreichung, Zweckverwirklichung und Sinnerfüllung werden damit zu den wesentlichen Bestandteilen der Handlungsintention. Dies bedeutet jedoch nicht, daß für jede Handlung der Ziel-, Zweck- und Sinnbezug immer auch hergestellt und bewußt wird" (Nitsch, 1986, S. 213).

Wird die intentionsbezogene Qualitätsorientierung als Ausgangspunkt handlungsleitender Intentionen wirksam, kann dies auf den bereits beschriebenen Ziel-, Zweck- und Sinnebenen geschehen:

- Einführung des QMS als Handlungsziel:
Der Zielbezug eines Handelns ist dadurch bestimmt, dass die einzelnen Handlungen von einem antizipierten Ergebnis geleitet werden. Das Ziel gibt vor, was erreicht werden soll. Das Unternehmensziel ist bei qualitätsorientierten Unternehmungen im Leitbild dokumentiert und lenkt im Idealfall die Aufmerksamkeit aller Mitarbeiter auf dieses Ziel. In diesem Zusammenhang hat die Leitung der Eliteschule des Leistungssports Beratung zum Qualitätsmanagement in Anspruch genommen, um die Funktionsfähigkeit einzelner Verfahren zu verbessern bzw. ganz neue Bestandteile im Sinne der Prozessorientierung hinzuzufügen (z. B. den Abgleich von Kundenanforderungen und Kundenzufriedenheit, bzw. die Anforderungen der Kunden (Schüler) an der Einrichtung überhaupt).

- Einführung des QMS als Handlungszweck:
Mit dem Zweckbezug des Handelns ist gemeint, dass mit dem Handlungsergebnis wünschenswerte Effekte angestrebt werden, die allerdings nicht zwangsläufig eintreten müssen. Wenn ein Mitarbeiter im Zuge der Einführung eines QMS an einer Fortbildung teilnimmt, damit seine beruflichen Kompetenzen erhöht werden, kann er damit den Zweck verfolgen, kontinuierlichen beruflichen Stress aufgrund überfordernder Anforderungen durch die Eltern oder Schüler zu vermeiden. Der Zweck aus Sicht der Eliteschule des Sports besteht auch darin, dass einzelne Kostenträger eine Zertifizierung als Beleg für qualitätsorientierte Arbeit einfordern. Die aktuelle Änderung des Sozialgesetz-

buches (Bd. 8) ist ein deutlicher Beweis für die Zweckorientierung bei der Einführung von QM.

- Einführung des QMS als Handlungssinn:

Der Sinn des Handelns bezieht sich darauf, dass Handlungen sich auf übergeordnete, subjektiv als verbindlich erlebte Normen und Werte richten können. Eine qualitativ hochwertige Tätigkeit auszuüben und diese kontinuierlich zu verbessern wird somit zum verinnerlichten gesellschaftlichen Grundwert, dessen Erfüllung unter anderem durch die Einführung eines QMS verwirklicht bzw. unterstützt werden soll. Der Sinn der Unternehmung und für deren Mitarbeiter wird in erster Linie über innere Motivation vermittelt, welche über die Einstellung auf das Handeln des Menschen wirkt. Sie wird durch Überzeugen aufgebaut, d. h., es werden Sinnzusammenhänge vermittelt. Erst wenn ein Mensch eine Aufgabe als sinnvoll ansieht, wird er sich dafür auch verantwortlich fühlen und sich dauerhaft dafür engagieren. Sinn und Nutzen wirklich erleben heißt aber auch, Ergebnisse und Auswirkungen des eigenen Tuns erkennen zu können. Für die Führung zu qualitätsbewusstem Denken und Handeln sind deshalb folgende Faktoren bedeutungsvoll:

- Information,
- Förderung,
- Kommunikation,
- Kooperation – aktives Miteinbeziehen der Mitarbeiter,
- Vorbild der Führungskräfte (vgl. Diemer, 2004, S. 2).

Die intentionsbezogene Qualitätsorientierung ist kennzeichnend für eine mehr oder weniger dauerhafte Arbeits- und Lebenshaltung, die als Leitlinie dem alltäglichen Handeln Sinn verleihen soll.

Die Frage nach Zielen und Werten im Sinne der Vision ist vor allem im TQM evident aber auch bei der Formulierung von Leitbildern den ISO Systemen von entscheidender Bedeutung. Im Sinne von Profilbildung ist die Visions- und Leitbilddiskussion eine der ersten Aufgaben der obersten Leitung von Unternehmen. Die Einbindung der Qualitätsziele in die gesamte Unternehmenspolitik und die Verknüpfung mit der Unternehmenskultur ist entscheidend für den Erfolg (vgl. Kamiske & Brauer, 2003, S. 368). Der Begriff des Leitbildes wird bei Zolondz wie folgt definiert:

"Ein Leitbild enthält die grundsätzlichen und damit allgemeingültigsten, gleichzeitig aber auch abstraktesten Vorstellungen über angestrebte Ziele und Verhaltensweisen der Unternehmung. Es ist ein realistisches Idealbild, ein Leitsystem, an dem sich alle unternehmerischen Tätigkeiten orientieren (oder auch orientieren sollten)" (Zollondz, 2001, S. 488).

Wenn man den Begriff "Verhaltensweisen" im Sinne von zielgerichteten Handlungen versteht, sind kognitive interne Repräsentationsprozesse in Form von Vorstellungen, Wahrnehmungen oder Wünschen beteiligt (vgl. Kriegel, 2004, S. 30f.). Betrachtet man die Leitbildgenerierung nach Matje (1996, S. 140), fällt die gleiche Gliederung in Ebenen auf, wie sie bereits für die Intentionen beschrieben wurden.

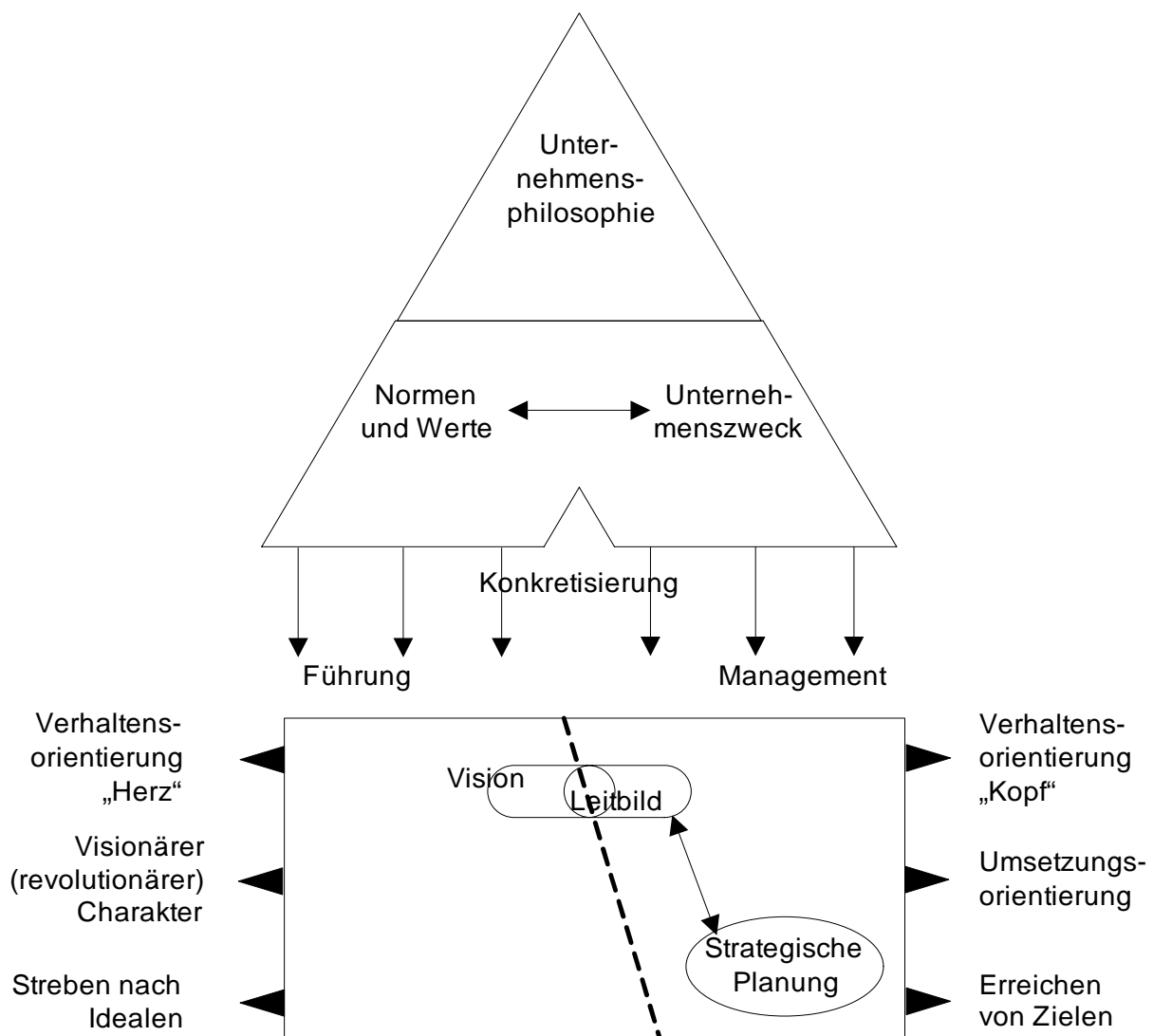


Abb. 4.54: Modell der Leitbildgenerierung (nach Matje, 1996, S. 140).

Die Ebenen Ziel, Zweck und Sinn finden sich links und rechts für die Generierung von Visionen und Leitbildern für die Führung und das Management im Sinne des operativen Geschäfts wieder. Für das Qualitätsmanagement haben Intentionen einen hohen Stellenwert und können handlungstheoretisch abgedeckt werden.

Damit ist die Differenzierung des Intentionsbegriffes in Grundbezüge und vor allem die Intentionsbildung und –realisierung in dem Zusammenhang mit QMS bedeutsam.

Grundbezüge der Intentionen im Handlungsgeschehen

Innerhalb des Anwendungsbereichs Arbeitshandlungen führte die Annahme ständig bewusster Intentionen bisher zu sinnvollen Beschreibungen (vgl. Nitsch, 2000, S. 53), allerdings sind diese Anwendungsbereiche innerhalb der Gesamtheit des Alltagslebens eher als Ausnahmen zu betrachten, da sowohl das Alltagsleben nicht nur aus Alltagshandlungen als auch das Arbeitsleben keinesfalls nur aus Arbeitshandlungen besteht. Ein ständiges, bewusstes und zielgerichtetes Vorgehen ist bei der Betrachtung des menschlichen Alltags mit seinen überwiegend nicht bewussten, und auch nicht immer zielgerichtet erscheinenden Handlungen nicht anzunehmen (vgl. Volpert, 1992, S. 30). Es ist nach Bargh und Gollwitzer (1994) vielmehr davon auszugehen, dass Intentionen auch unbewusst auf das Handeln einwirken können, indem sie durch situative Bedingungen "unterschwellig ausgeformt und aktualisiert werden" (Nitsch, 1997, S. 362).

Das zielgerichtete Handeln wird bei Heckhausen (1989, S. 466 ff.) im "erweiterten Motivationsmodell" dargestellt. Bei Nitsch und Munzert (1997, S. 122) und bei Nitsch (2000, S. 81) wird das Modell auf das Handlungsgeschehen mit den entsprechenden intentionalen Bezügen nach Ziel, Zweck und Sinn adaptiert. Für intentionale Bezüge in Qualitätsmanagementsystemen lässt sich das Modell aus Sicht der Kunden ebenfalls verwenden.

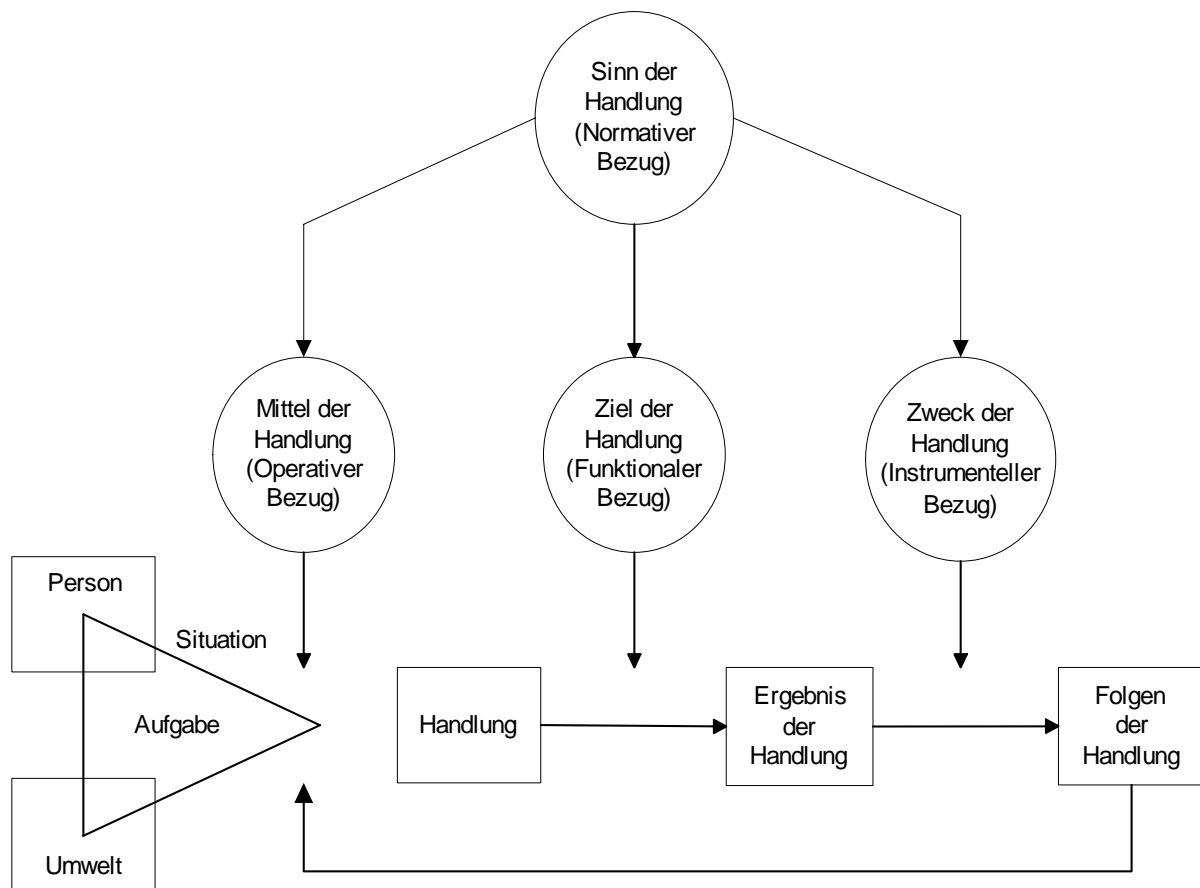


Abb. 4.55: Ereignisstadien und intentionale Bezüge (in Anlehnung an Nitsch, 2000, S. 81; Nitsch & Munzert, 1997, S. 122).

Den Ausgangspunkt des Modells bildet eine Person-Aufgabe-Umwelt Konstellation. Dieser Bezug wird später noch differenziert für Unternehmungen dargestellt. Im Handlungsfeld einer Unternehmung kann diese Situation der Kundenwunsch hinsichtlich eines Produktes oder einer Dienstleistung sein. Das dargestellte Modell kann für den Kunden einerseits als handelnde Person, aber auch für die Unternehmung als Basis für ein funktionales QMS dienen. Der funktionale Handlungsbezug (Hackfort, 2000, S. 34; Nitsch, 2000, S. 95; Nitsch, 1986, S. 202; Nitsch & Hackfort, 1981, S. 278) wird aus dieser Beziehung hergestellt und charakterisiert sich durch die subjektive Handlungssituation, welche durch personale, umweltbezogene und aufgabenspezifische Faktoren bedingt wird. Hier sind die Informationen enthalten, die die Grundlage für ein Produkt oder eine Dienstleistung sein sollen. Bei der Dienstleistung kommen noch weitere immaterielle Faktoren hinzu, die bereits im Kapitel 2.1.5 dargestellt wurden. Für die vorliegende Arbeit geht es ausschließlich um die Erbringung einer Dienstleistung unter der Besonderheit einer Schule für Leistungssport. Der Kundenwunsch als operativer Intentionsbezug kann als intendiertes und antizipiertes Mittel eine konkrete Form hin-

sichtlich der Kundenanforderungen und Dienstleistungserbringung annehmen. Problematisch wird dies, wenn sich die Kundenwünsche als einseitig und nicht erfüllbar herausstellen. Ein Kunde erwartet beispielsweise ausschließliche Unterbringung in Einzelzimmern und täglich vier Stunden Sonderlernzeiten durch Fachlehrer, was die Einrichtung so aber nicht leisten kann. Insofern ist es unbedingt erforderlich, die Kundenanforderungen zu erfassen. Ansonsten erbringt man möglicherweise eine Dienstleistung, die der Kunde so nicht erwartet hat, und zwar im negativen Sinne. Die erlebte Qualität weicht dann von der erwarteten Qualität deutlich ab. Dieser Effekt kann sich allerdings auch im positiven Sinne einstellen und wurde bereits als Kano Effekt beschrieben. Der Begriff des Kunden ist auch insofern zu differenzieren, ob es in unserem Fall um den Schüler mit seinen Intentionen oder die Eltern als Stakeholder mit ganz anderen Intentionen handelt. Dieser Frage geht die Studie der "Imageanalyse" nach, indem sie in verschiedenen Personengruppen (Schüler, Eltern, Mitarbeiter), Daten erhebt.

Individuelle Handlungsfolgen bzw. Handlungseffekte werden wie in der Abbildung 4.55 gezeigt antizipiert und angestrebt. Diese äußern sich in der Kundenzufriedenheit als instrumentellem Bezug des Handlungszwecks, der individuell im positiven oder negativen Sinne gelagert ist. Aus Unternehmenssicht geht es hierbei um die Umsetzungsorientierung der Handlungen, die erforderlich sind um eine hohe Qualität zu erbringen. Aus Sicht des Kunden kann ein übergeordnetes Wohlbefinden (vgl. Abele & Brehm, 1990; Grupe & Krüger, 1997, S. 224) im Zusammenhang mit Schule und Leistungssport der Zweck einer Internatsunterbringung sein. Für die Gruppe der privat zahlenden sportorientierten Schüler, die noch keinem Kader angehören, kann der Zweck einer solchen Internatschule auch der sein, die Kaderzugehörigkeit aufgrund besserer Rahmenbedingung im nächsten Schuljahr zu erreichen. Ein weiterer Zweck kann sich aus Elternsicht so darstellen, dass eine subjektiv sinnvolle und erfüllende Freizeitgestaltung im Sinne von Sport (vgl. Frogner, 1991) gewünscht wird. Ziel der Unternehmung muss also die Befriedigung der individuellen Motivstruktur der Kunden sein, um vorab zu klären, ob die Kundenwünsche mit der möglichen Dienstleistung deckungsgleich oder divergierend sind. Nur so haben die beiden interessierten Parteien Sicherheit in Bezug auf die zu erwartende Dienstleistung. Im Zusammenhang mit kognitiven Verarbeitungstechniken wird dieser Aspekt im nächsten Kapitel noch einmal aufgegriffen.

Die beschriebenen Handlungsfolgen werden nicht unmittelbar aus der Handlung, sondern den Ergebnissen gezogen. Diese Ergebnisse werden von den Kunden subjektiv in quantitativen (Zeugnisnoten, Platzierungen bei Wettkämpfen) oder/und in qualitativen (Wohlbefinden, neue Freunde) Maßstäben bewertet. Diese Handlungsergebnisse werden aus der Handlung heraus durch den funktionalen Bezug operationalisiert (vgl. Nitsch, 2000, S. 81). Allerdings

werden Ergebnisse auch durch Fremdsteuerung vorweggenommen, z. B. durch Aussagen von Mitschülern wie, "die Versetzung (oder Zugehörigkeit im Kader) schaffst du nicht mehr." Solche Aussagen können möglicherweise die eigenen Ziele oder die der Eltern überlagern. Zur speziellen Herausforderung von jugendlichen Leistungssportlern in Internaten sei hier auf Richartz und Brettschneider (1996) und Kaminski, Mayer und Ruoff (1984) verwiesen. Völlige Fehlbesetzungen im Bereich des Leistungssports einer Internatsschule können nahezu ausgeschlossen werden, da sich immer eine Art Schnittmenge aus operativen und funktionalen Bezügen bilden lässt. Die Anforderungen von Schule und Leistungssport sind den meisten Schülern und Eltern aus ihrem bisherigen situativen Umweltbezug bekannt und man kann davon ausgehen, dass zwischen Erreichen des Handlungsergebnisses und der Verwirklichung der Handlungsfolgen deutlich wird, dass sich bei häufigem und intensivem Erleben aktueller Wohlbefindenszustände als Handlungsergebnis auch langfristige und zeitlich stabile Wohlbefindenseffekte als Folge einstellen können (vgl. Schwenkmezger, 2001, S. 252). Den intentionalen Bezügen übergeordnet sind die Fragen nach dem Sinn und damit der antizipierten und angestrebten Werterelevanz der Handlung. Subjektive Verhaltensnormen und Vorstellungen vor allem in Bezug auf soziale und individuelle Werte spielen eine entscheidende Rolle (vgl. Kriegel, 2004, S. 34). So könnte beispielsweise der individuelle Wert der Handlung darin liegen, grundsätzlich einem allgemein gültigen Trend zu entsprechen, sei es der sozial anerkannte, wie beispielsweise "im Internat des Skigymnasiums einen Platz zu haben". Lässt man sich zu stark von solchen sozialen Normen leiten, können allerdings Verschiebungen auf der normativen Bezugsebene eintreten. Der Sinn eines Aufenthaltes in einem Internat mit Leistungssportbezug kann verfehlt werden und hat damit Auswirkungen auf Realisierung von Intentionen.

Zusammenfassend zeigt sich, dass es anhand des praktischen und später zu untersuchenden Gegenstandes Leistungssport an einer Internatsschule unbedingt notwendig ist, sich die genannten intentionalen Bezüge zu vergegenwärtigen und diese auf Realisierbarkeit zu prüfen. Dies trifft sowohl für den Kunden bei der Inanspruchnahme einer Dienstleistung, wie auch auf den Anbieter zu. Bisher standen die Kunden als direkt Betroffene (Schüler) und die Stakeholder (Eltern, Verbände) im Fokus der Ausführungen, da das ursprüngliche Modell von Nitsch (2000) und Nitsch und Munzert (1997) auf die intentionalen Bezüge der handelnden Person aufgebaut ist. Hat man als Unternehmung von diesen Bezügen Kenntnisse, lässt sich das Modell auch aus unternehmerischer Sicht abgewandelt darstellen:

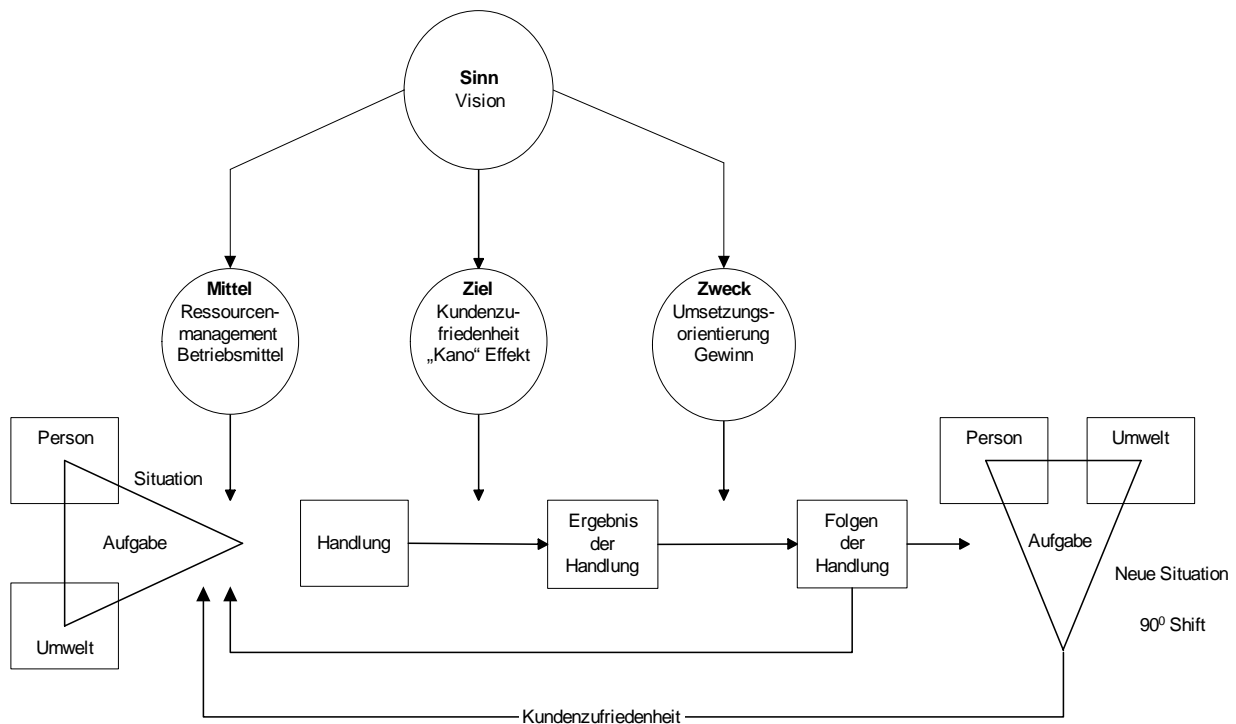


Abb. 4.56: Ereignisstadien und intentionale Bezüge aus unternehmerischer Sicht.

Das abgewandelte Modell verwendet die Terminologie des TQM sowie des Prozessmanagements und lässt sich von den Ebenen her genauso darstellen, wie das ursprüngliche Modell, da es lediglich eine Erweiterung darstellt und kein neues Konstrukt ist. Die übergeordnete Unternehmensphilosophie hat einen maßgeblichen Einfluss auf das Unternehmensziel und bezieht auch die Umwelt des Unternehmens mit ein. Die Mittel, um ein Produkt oder eine Dienstleistung zu erbringen, wird durch die Rahmen- und Arbeitsbedingungen gekennzeichnet. Der Zweck der Handlung ist die Umsetzungsorientierung der Kundenwünsche und darüber hinaus die Konzentration auf die wertschöpfenden Prozesse für den Kunden. Ein weiterer pragmatischer Zweck einer Unternehmung ist es in der Regel auch Gewinn zu erwirtschaften. Nicht kundenrelevante Tätigkeiten werden abgebaut und sind in diesem Modell nicht vorhanden. In der Ebene der Wertschöpfung sind die Handlung, das Ergebnis und deren Folgen von Relevanz und werden als gleichwertige Prozesse im Sinne der Wertschöpfungskette betrachtet. Der Maßstab für hohe Qualität ist die Erfüllung der Kundenwünsche und fließt als Folge wieder in den Prozess ein. Diese Rückkoppelung betrifft im übergeordneten Sinn auch die Umwelt und die Öffentlichkeit der Unternehmung, da die Kundenwünsche aus der Person-Aufgabe-Umwelt Konstellation, welche eine Situation bzw. die Kundenanforderungen definiert.

Es entsteht durch die Erbringung einer Dienstleistung immer eine neue Person Umwelt Aufgabe Konstellation, die eine neue Situation darstellt. Mit dem "90 Grad Shift" wird angedeutet, dass die Informationen aus der neuen Situation wieder als Kundenzufriedenheit (oder Unzufriedenheit) eine Ausgangskonstellation bilden. Bei Zufriedenheit wird die gleiche Unternehmung noch einmal angesprochen, aber mit ggf. veränderten Anforderungen an das Produkt oder die Dienstleistung. Bei Unzufriedenheit wird die Leitung unter Umständen nur bei einem anderen Anbieter als Kundenanforderung eingehen.

Der gesamte Ansatz ist ein Top-Down Modell aus unternehmerischer Sicht, was die die missionarische Einbindung der obersten Unternehmensführung erfordert (vgl. Kamiske & Brauer, 2003, S. 325). Das Management arbeitet straff and zugleich partizipativ, indem Qualität die Aufgabe sämtlicher Mitarbeiter und nicht nur einer speziellen Abteilung ist. Die Betonung dieses weitreichenden Ansatzes liegt bei der Erfüllung der Kundenwünsche als Maßstab für die Qualität. Vor diesem Hintergrund ist es aus handlungstheoretischer Sichtweise notwendig, die Bildung und Realisierung von Handlungen im Sinne von Kundenwünschen und Kundenanforderungen zu betrachten.

Entwicklung und Realisierung von Intentionen zum Handeln

Die hier zu beschreibende Problemstellung aus Qualitätssicht geht schon aus der Überschrift an sich hervor. "Wer kennt nicht die guten Vorsätze, die zum Jahreswechsel gefasst werden, die sich aber alsbald als typische "Neujahrsvorsätze" erweisen, denn die erforderlichen Taten bleiben aus" (Allmer, 2001, S. 12). Der Weg vom Wunsch zur Veränderung bis zum Handeln ist weit (vgl. Selck, 2000, S. 34). Nicht immer werden die gefassten Vorsätze von Personen in konkrete Handlungen umgesetzt. Die Vorsätze sind demnach notwendige, aber keine hinreichenden Bedingungen dafür, dass gehandelt wird (vgl. Heckhausen & Kuhl, 1985). Weiter führt Heckhausen (1987, S. 92) dazu aus, dass es eines eindeutig und konkret intendierten Handlungsziels bedarf, welches sich gegen konkurrierende Ziele durchgesetzt haben muss, damit ein Handeln tatsächlich auch stattfindet. Während es im vorigen Abschnitt darum ging, sowohl die Fragen nach Mittel, Ziel, Effekt bzw. Zweck und nach dem Sinn als intentionales Handeln als auch dessen Kontext zu erläutern, wird nun die grundsätzliche Bildung und Umsetzung der Intention zum Handeln beschrieben (vgl. Allmer, 2000; 2001a; 2002b). Im Modell zur Intentionsbildung und Intentionsrealisierung nach Allmer (1990, S. 122; 2000, S. 96;

2001, S. 14) unterscheidet dieser in Anlehnung an Heckhausen (1986) in drei bzw. vier Phasen. Im ersten Modell (1999) werden drei Phasen genannt:

- Intentionsbildung,
- Vorsatzbildung,
- Handlungsrealisierung.

In den neueren Modellen mit einem engen Bezug zum Sporttreiben werden vier Phasen beschrieben:

- Intentionsbildung,
- Intentionsinitiierung,
- Intentionsbeibehaltung,
- Intentionsbeendigung.

Im Unterschied zum Phasenmodell von Heckhausen (1986) unterscheidet Allmer in den Modellen von 2000 und 2001 nicht mehr in Motivations- und Volitionsphasen, da die motivationalen, emotionalen und volitiven Prozesse gleichermaßen an der Intentionsbildung, Initiierung, Beibehaltung und Beendigung von Handlungen beteiligt sind (vgl. Allmer, 2001, S. 14). Das ursprüngliche Modell ohne den engen Bezug zum Sporttreiben mit drei Phasen wird zunächst vorgestellt, um einen grundsätzlichen Bezug zum QM und dessen Einführung an der Eliteschule des Sports herzustellen. Anschließend wird das neuere Modell für den betrachteten Handlungskontext mit dem engen Bezug zum Sport betrachtet. Das erste Modell von Allmers Intentions- und Vorsatzbildung stellt sich wie folgt dar:

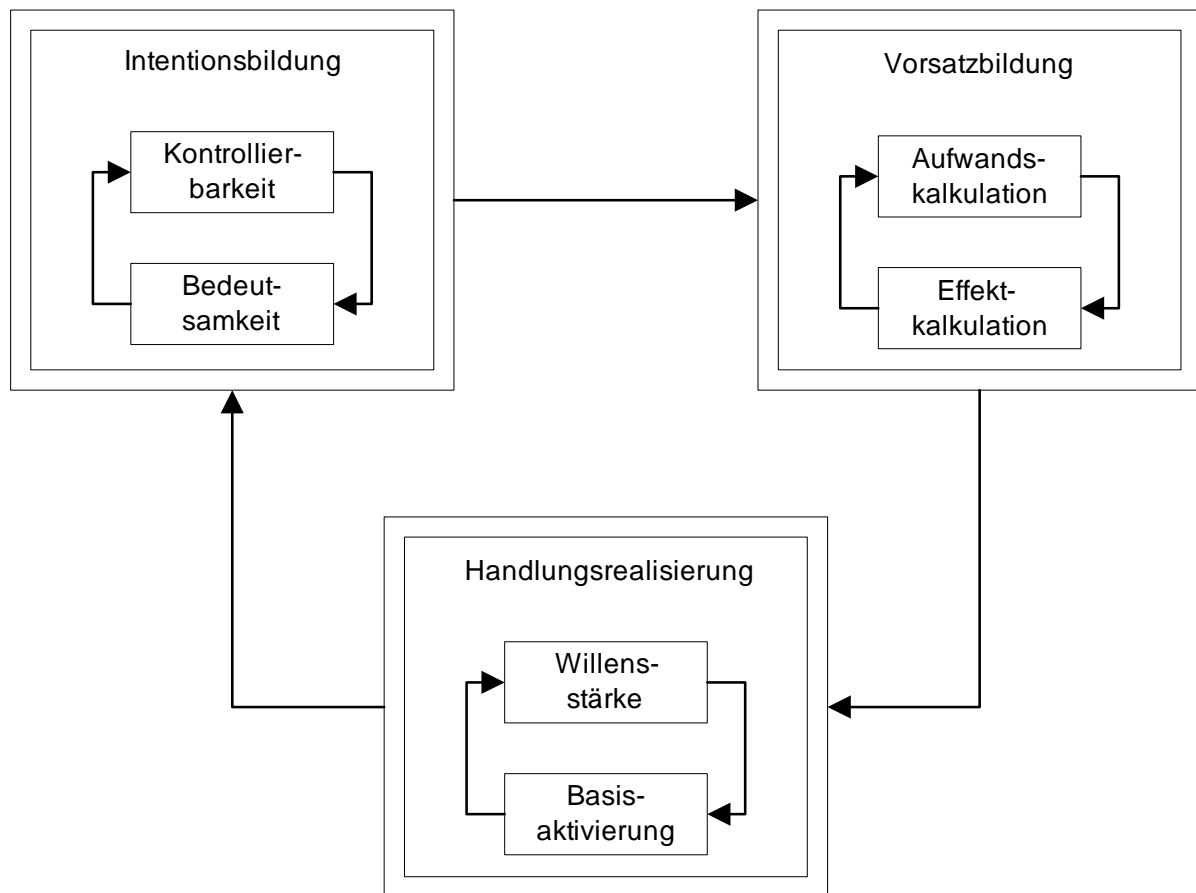


Abb. 4.57: Erklärungsmodell der Intensions- und Vorsatzbildung (nach Allmer, 1990, S. 122).

Bezogen auf die Einführung des QMS stellt sich die Frage, wie die Leitung einer Eliteschule Intentionen bildet, die sich unter Umständen in veränderten Strukturen und Prozessen äußern. Im vorliegenden Fall der Eliteschule des Sports in Berchtesgaden kann davon ausgegangen werden, dass solche Intentionen nicht plötzlich da sind (vgl. Allmer, 2001, S. 13). Sie sind das Ergebnis einer aktiven Auseinandersetzung von den handelnden Personen mit der Umwelt. Will die Leitung etwas für die Qualität und Strukturen der eigenen Einrichtung unternehmen, handelt es sich nach Allmer (1990, S. 120) um einen subjektiven Bewertungsprozess des aktuell gegebenen Person-Umwelt-Bezugs. Solche Anregungen können auch von außen kommen, indem man von einer Entwicklung hört, dass sich andere Einrichtungen bereits auf den Weg gemacht haben oder die Kostenträger (z. B. Deutsche Sporthilfe, Krankenkassen) Sanktionen androhen, falls man die Qualitätsfähigkeit nicht unter Beweis stellt. In diesem konkreten Zusammenhang muss darauf hingewiesen werden, dass an der Eliteschule des Sports auch zu einem nicht unerheblichen Teil Asthmatiker die Schule wegen des Höhenklimas besuchen.

Um das Thema "Qualität" überhaupt für die Entscheidungsträger relevant werden zu lassen, muss es in der "Intentionshierarchie" (Allmer, 1990, S. 121) einen hohen Stellenwert zuge-wiesen bekommen. In diesem Prozess wird die mögliche Intention zunächst hinsichtlich ihrer subjektiven Bedeutsamkeit eingeschätzt, die sich aus der antizipierten Bewertung der mögli-chen positiven und negativen Effekte für den Fall ergibt, dass die bisherige Einschätzung der "Qualitätsintention" geändert bzw. nicht geändert wird.

"Wichtig ist dabei, dass die Einschätzung unabhängig von den Realisierungsmöglich-keiten vorgenommen werden kann, d. h. es geht um die Beurteilung der Intentionen an sich. Die subjektive Bedeutsamkeit einer Intention – ohne dass Realisierungsmöglich-keiten eingeschlossen sind – wird in Anlehnung an Heckhausen und Kuhl (1985) als Wunsch definiert" (Allmer, 1990, S. 121).

Der Wunsch, die Qualität der eigenen Arbeit zu sichern und zu verbessern, basiert dabei unter anderem auf normativen Überzeugungen einer Person (vgl. Ajzen & Fishbein, 1980), die sich danach ausrichten, wie verbindlich die Erwartungen relevanter Stakeholder (u. a. Trainer, Eltern von Schülern) eingehalten werden. Hier ist die Erfüllung, oder sogar Übertreffung wie im TQM, der Kundenwünsche gemeint.

Der Wunsch nach der Einführung eines QMS wird des Weiteren von subjektiven Überzeu-gungen beeinflusst, die sich auf bisherige Erfahrungen (u. a. qualitätsrelevantes Wissen, Mit-arbeit in Arbeitsgruppen, Teilnahme an Qualitätszirkeln) stützt. Hier fließt auch die Einschät-zung einer potentiell persönlichen Bedrohung ein, aufgrund des Fehlens eines adäquaten (zer-tifizierten) QM-Systems in Zukunft Nachteile (finanziell, personell, ...) zu haben. Neben der subjektiven Bedeutsamkeit des Wunsches hängt die Intentionsbildung außerdem noch davon ab, ob die Entscheidungsträger glauben, durch eigenes Handeln die Verfahren und Prozesse nachhaltig verändern zu können (vgl. dazu auch Selbstwirksamkeitserwartung; Bandura, 1977; 1997).

Die angenommene Kontrollierbarkeit ist Voraussetzung dafür, dass Mitverantwortung für die Gestaltung bei den einzelnen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern entsteht (vgl. Selck, 2000, S. 37).

"Auf der Grundlage der Kontrollierbarkeitsannahme werden die subjektiv bedeutsamen Wünsche realitätsorientierter und bekommen den Status von realisierbaren Intentionen der motivationalen Ausprägung ‚ich möchte‘ " (Allmer, 1990, S. 121).

Das Ergebnis dieses Abwägeprozesses ist eine "Selbstverpflichtung" der Entscheider, dem Wunsch nachzukommen und aktiv zu werden. Die Personen haben sich demnach entschieden, etwas für die Qualität der Eliteschule des Sports zu tun. Die "Qualität" einer solchen Selbst-verpflichtung kann an der Einhaltung des Projektplans zur Einführung abgelesen werden. Je konkreter der Wunsch nach der Einführung eines QMS formuliert wird, desto größer wird

dabei die Umsetzungswahrscheinlichkeit. Anschließend müssen sich die Einrichtungsleiter die Frage stellen, wie die gebildeten Intentionen am besten verwirklicht werden können. Für die Umsetzung eines QM-Systems in der Praxis stehen naturgemäß unterschiedliche Möglichkeiten zur Verfügung, die bereits im Kapitel 2 ausführlich beschrieben wurden. Trotzdem können die einzelnen Person ganz unterschiedliche Handlungen zur Umsetzung nutzen. Die Frage: "Womit soll ich beginnen?" lässt eine Reihe von Alternativen erscheinen. DIN EN ISO, EFQM, TQM, Balanced Scorecard oder Berliner Modell sind nur einige mögliche Vorgehensweisen bei der Implementierung von QMS. Das Ergebnis des Abwägebeprozesses der zur Verfügung stehenden Handlungsalternativen führt zu dem Vorsatz, die erstrebenswerte Intention auf einem bestimmten Wege zu verwirklichen. Ein Vorsatz wird als ein "bereits entwickelter, aber noch nicht ausgeführter Plan" bezeichnet (Allmer, 1990, S. 123). Ob es schließlich zur Handlungsrealisierung kommt oder nicht, hängt vom Ergebnis der Aufwand- und Effektkalkulation ab. Durch Aufwand- und Effektkalkulationsprozesse (vgl. Allmer, 2000, S. 98; 2002, S. 109) werden diese Alternativen vor dem Hintergrund der subjektiven Kompetenzen und Valenzen (vgl. Kap 4.8) in Bezug auf die Person, die materiellen und sozialen Umwelt- und Umfeldbedingungen und die Aufgabe beurteilt (vgl. Kap. 4.8; Hackfort, 1986, S. 51; Nitsch, 2000, S. 99; Nitsch & Hackfort, 1981, S. 277 ff).

"Im Fall der Aufwandskalkulation wird abgeschätzt, welchen psychophysischen sowie zeitlichen, finanziellen und organisatorischen Aufwand die Realisierung der einzelnen Handlungsalternativen erfordert. (...). Die Effektkalkulation meint die Einschätzung der mit den Handlungsalternativen jeweils antizipierten positiven und negativen Konsequenzen" (Allmer, 1990, S. 123f.).

Schließlich erfordert die Realisierung von Handlungen eine gewisse "Willensstärke", aversiven Stimulationen wirkungsvoll entgegnetreten zu können. Aus diesem Grund wird auch das ursprüngliche Modell von Allmer (1990) hier ausführlich beschrieben, da es den Bereich der Volition explizit anspricht. Es kann erwartet werden, dass die Einführung eines QM-Systems zu Anfang einen erheblichen Arbeitsmehraufwand mit sich bringt. Vor allem die Führungskräfte und deren Willen sind bei Einführung von TQM gefordert (vgl. Corsten & Will, 1995; Haasters, 1999; Kamiske, 2000; Kamiske & Brauer, 2003; Kolb & Bergmann, 1997). Auch während der Einführungsphase muss individuell dafür gesorgt werden, dass die gewählten Handlungen angesichts situativer Erschwernisse (z. B. organisatorische Probleme, ein Teamgespräch mit allen Beteiligten zu führen) fortgesetzt werden. Schließlich muss eine optimale Basisaktiviertheit vorhanden sein. Eine überhöhte Basisaktiviertheit könnte dazu führen, dass man vorschnell Entscheidungen trifft und in die Umsetzungsplanung geht, ohne Alternativvorschläge zu prüfen ("reiner Aktionismus") (vgl. Selck, 2000, S. 38). Im anderen Fall wer-

den beispielsweise keine Entscheidungen umgesetzt, weil ständig auf bessere Gelegenheiten in der Zukunft gewartet wird.

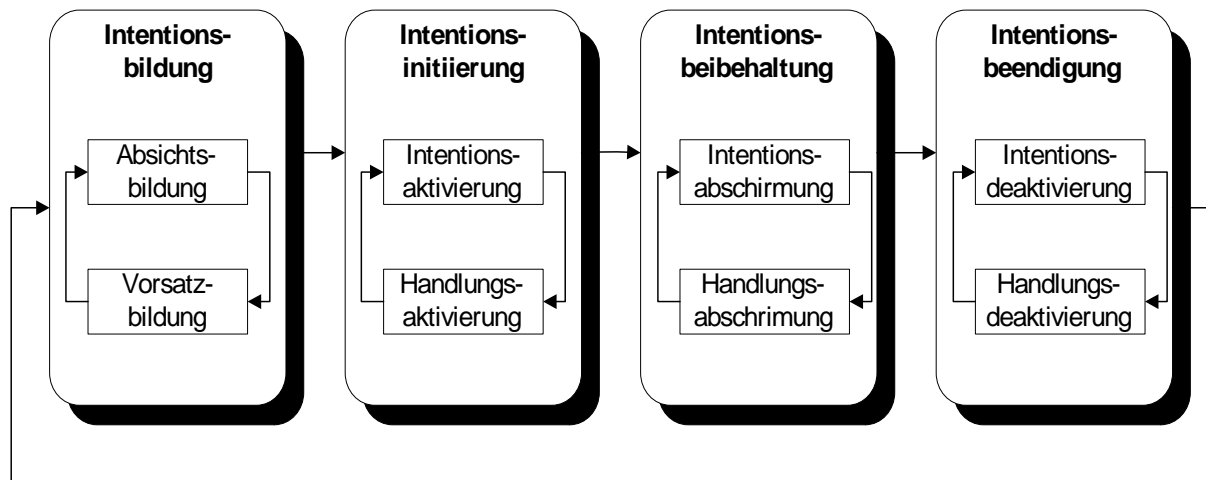


Abb. 4.58: Modell der Intentionenbildung und Intentionenrealisierung (nach Allmer, 2000, S. 98).

Im überarbeiteten Modell sind vier Phasen zu finden. In der Phase der Intentionenbildung sind zwei wesentliche Prozesse von Bedeutung, nämlich die Entwicklung einer Absicht, die davon abhängt, inwieweit im Rahmen allgemeiner Kontrollüberzeugungen ein Wunsch für realisierbar gehalten wird. In diesem Zusammenhang wird die eigene subjektive Handlungskompetenz (vgl. Kap. 4.8) auf die "Realisierungsfähigkeit" hin bewertet. Abhängig von der Bewertung der Kontrollierbarkeit entwickelt sich zu diesem Zeitpunkt aus dem Wunsch die Absicht, über die Einführung von Qualitätsmanagement die bestehenden Strukturen und Prozesse zu verbessern. Allerdings werden in aller Regel mehrere Absichten zur Veränderung der Arbeitssituation gleichzeitig gebildet, die letztlich in Konkurrenz zueinander treten.

Dabei entscheidet sich im zweiten Prozess über die Absichtskalkulationen, welcher Vorgehensweise bei der Einführung von einem QMS schließlich Vorrang gewährt wird. In diesem Kontext führt Kehr (1999, S. 27ff.) an, dass diese Abwägungsprozesse volitiv reguliert werden, das heißt volitionale Strategien die Favorisierung einer Absicht, z. B. Einführung von TQM gegenüber einer anderen, nämlich Einführung eines QMS nach ISO ohne Zertifikat fördern. Letztlich führt die Vorsatzbildung über die Grundlage der Planungsprozesse zum Entschluss, eine intentionsrelevante Handlung durchzuführen (vgl. Allmer, 2001, S. 13).

Der Intentionenbildung wird die grundlegende Funktion der Orientierung zugeschrieben, wobei Absichtsbildung nach Heckhausens Rubikon-Modell (vgl. 1987; 1989, S. 212; Gabler, 2000, S. 225) als motivational und Vorsatzbildung als volitional gesteuert zu charakterisieren

ist. Der Grad der Selbstverpflichtung (commitment der Leitung), d. h. das Ausmaß in dem sich Personen gegenüber dem formulierten Grundsatz (zur Qualität, Anm. d. Verf.) verpflichtet fühlen (vgl. Brehm & Cohen, 1962; Haisch, Osnabrügge & Frey, 1983) steigt im Sinne des "implemental-mind-set" weiter an (vgl. Gollwitzer, 1993; Taylor & Gollwitzer, 1995).

In der Phase der Intentionsinitiierung wird danach gefragt, wovon es abhängt, unter welchen Bedingungen es tatsächlich gelingt, eine Handlung durchzuführen. Steht die Entscheidung fest, ein geeignetes QMS einzuführen, bedarf es der konkreten Handlungsaktivierung, die nach Überprüfung und Einschätzung der subjektiven Gelegenheit und Dringlichkeit zum Handlungsentschluss und zum Überschreiten der sogenannten "Handlungsschwelle" (vgl. Kuhl, 1987, S. 105) führt. Im Rahmen des Situationskonzeptes (Kap. 4.8) und des Handlungsraumes wird dieser Frage noch ausführlicher nachgegangen. Letztlich ist hier die bereits beschriebene Handlungsrealisierung gemeint.

In der Phase der Intentionsbeibehaltung geht es darum, welche Prozesse die Beibehaltung der Wirksamkeit einer Intention und bereits begonnener Handlungsrealisation garantieren, bis die Intentionsrealisierung tatsächlich erreicht ist (vgl. Allmer, 2001, S. 13). Allmer folgert weiter, dass diese Fragestellung für die zeitgenössische Willenspsychologie kennzeichnend ist. Ein Aspekt bezieht sich auf die konsequente Fortführung einmal begonnener Qualitätsaktivitäten. Da laufend neue Intentionen gebildet werden und dementsprechend zu einer Aktivierung führen können, müssen sich aktuelle Qualitätsanstrengungen immer wieder als "Handlungsfavoriten" durchsetzen. Der Phase der Intentionsbeibehaltung kommt insofern eine besondere Rolle zu, da zum einen die bereits begonnenen Qualitätsaktivitäten der Qualitätszirkel unter Umständen noch keine Ziel- und Zweckwirksamkeit im Sinne eines Belohnungsaufschubes entfalten können (vgl. Schwenkmezger, 2001, S. 245) und daher abbruchgefährdet sind. Eine Umsetzung der Ergebnisse aus den Qualitätszirkeln in die Praxis ist daher entscheidend für die Akzeptanz von QM im beruflichen Alltag. Werden Verfahren beschrieben, die dann keine Wirksamkeit entfalten, weil nicht nachhaltig über den Steuerkreis die Gültigkeit kommuniziert wird, besteht die Gefahr, dass die Intentionen der beteiligten Mitarbeiter nicht beibehalten werden. Dabei ist wie bereits beschrieben zu beachten, dass 80-90 Prozent aller TQM Umsetzungsprojekte scheitern (vgl. Pfeifer et al., 2004, S. 1).

Die Intentionsbeendigung beinhaltet zwei Teilprozesse. Zum einen gibt es Prozesse, die zur Beendigung der intentionsrelevanten Handlung beitragen, die mit Handlungsdeaktivierung bezeichnet werden (vgl. Allmer, 2001, S. 13).

Die volitiven Regulationsmechanismen haben in dieser Phase eine Deaktivierungsfunktion und beinhalten die Prozesse der Intentions- und Handlungsdeaktivierung. Individuelle Bedin-

gungen oder Umstände können jedoch auch dazu führen, dass sich ein QMS als schädlich, ungünstig oder unpassend entwickelt. Beispiel hierfür kann möglicherweise neben den im Zusammenhang mit der Intensionsbeibehaltung genannten Gründen, eine Übernahme durch einen Investor sein, der bereits ein Managementsystem betreibt und dieses nun auch in der neu erworbenen Einrichtung einsetzen wird. Bei diesen veränderten Rahmenbedingungen wird die Intention, ein QMS nach eigenen Vorstellungen einzuführen, beendet. Ist das neue QMS nicht kompatibel zum eingeführten oder einzuführenden Modell endet hier die Handlung im Sinne der Einführungsphase. Die Entscheidungsträger sollten in einem solchen Fall für QMS im Sinne von Handlungsalternativen aufgeschlossen bleiben, weshalb wieder eine Beratung innerhalb des Handlungsfeldes Qualitätsmanagement, herauszustellen ist.

Die beschriebenen Phasen und Prozesse der Bildung und Realisierung von Intentionen stellen ein bedeutsames Merkmal menschlichen Handelns, der Intentionalität, heraus. Insbesondere vor dem Hintergrund des in dieser Arbeit angewandten Verfahrens zur Ermittlung der Kundenwünsche in einer Eliteschuleschule des Sports wurde dessen Relevanz verdeutlicht. Das folgende Kapitel beschreibt eine weitere Eigenschaft von menschlichen Handlungen, nämlich dem Handeln als situationsbezogenes menschliches Verhalten.

4.8 Handlungssituation

Die Begriffe Situation und Handeln in einem Konzept zu verbinden, liegt die handlungstheoretische Grundannahme eines situationsdefinierten und handelnden Subjekts zugrunde (vgl. Hackfort, 1983, S. 72). Im vorliegenden Kapitel wurde der Begriff Handeln aus systemischer Sicht betrachtet, vor dessen Hintergrund die Intentionalität von Handlungen eingehend erläutert wurde. Die Verknüpfung von Handlungs- und System(theorie) führt zum Situationskonzept, welches von Hackfort (1986) ausführlich darstellt und gegenüber verhaltenstheoretischen Auffassungen abgrenzt wurde. Verknüpfungen aus Sicht der Systemtheoretiker (vgl. Walkemeyer & Bäumer, 1990) die in der Tradition von Bateson (1969; 1981) stehen, integrieren die Handlungstheorie in die Systemtheorie (vgl. König & Vollmer, 2000, S. 37). Dabei ist die Grundannahme der Systemtheoretiker ähnlich, aber in ihrer Aussage different zu der, der Handlungstheoretiker. "Die Personen des sozialen Systems machen sich Gedanken über ihre Umwelt, sie verfolgen persönliche Ziele und bewerten Situationen" (König & Vollmer, 2000, S. 37). Aus handlungstheoretischer Sichtweise wird die Handlungssituation als eine Konstellation zwischen Aufgabe-, Person- und Umweltfaktoren des Ansatzes von Nitsch und Hackfort (1981) beschrieben.

Betrachtet man den Begriff Situation wie er umgangssprachlich verwendet wird, handelt es sich um Konstellationen, in der Individuen, Gruppen oder ganze Gesellschaften mit anderen Menschen oder Gruppen, Gegenständen oder Umweltgegebenheiten in Beziehung treten. Hackfort (1986, S. 41) unterscheidet verschiedene Situationsebenen, welche sich entsprechend ihrer Verknüpfung voneinander differenzieren und auch hierarchisieren lassen:

- Gesellschaftsebene;
Ebene der gesellschaftlichen Praxis als allgemeine Lebenssituation oder Lebenskonstellation.
- Tätigkeitsebene;
Ebene der Tätigkeitsbereiche, d. h. bereichsspezifische Situationen wie Arbeitssituation, Familiensituation, Freizeitsituation u. a.
- Handlungsebene;
Handlungssituation als Ergebnis der individuellen Situationsdefinition.

Die gezeigten Situationen lassen sich objektiv und subjektiv beurteilen und stehen miteinander in einer Wechselbeziehung.

"Situationen auf diesen drei Ebenen lassen sich objektiv und subjektiv beurteilen. Objektive Situationsbeschreibungen liegen vor, wenn sie von außenstehenden und neutralen Beurteilern vorgenommen werden. Subjektive Situationsbeschreibungen sind demgegenüber an die Sicht involvierter Personen gebunden, d.h. auch, daß sich subjektive Situationsbeschreibungen als kollektive Situationsbeschreibungen ergeben können, etwa auf der gesellschaftlichen Ebene. So mag die gesellschaftliche Situation im kollektiven Urteil einzelner Parteien zwar zu interindividuell gleichen Einschätzungen der Parteilmitglieder führen, diese Urteile werden sich aber in Abhängigkeit von der jeweiligen Gruppe und Gruppenzugehörigkeit unterscheiden" (Hackfort, 1983, S. 73).

Aus Arbeitssituationen ergeben sich verschiedene Tätigkeitsbereiche, woraus wiederum reichsspezifische Situationen erwachsen. Führt eine Unternehmung ein QMS ein, so stellt sich die Arbeitssituation künftig verändert dar, wenn Mitarbeiter in Qualitätszirkel eingebunden werden. Damit haben die Mitarbeiter eine Möglichkeit, auf die Prozesse und Verfahren direkt einzuwirken. Dies verändert die ganz individuelle Handlungssituation der betroffenen Personen, z. B. durch eine direkte oder indirekte Konzeption des Arbeitsplatzes und die Möglichkeit, die Qualität der eigenen Arbeit beeinflussen zu können. Durch diese Situationsänderung ergeben sich auch neue Handlungsspielräume für Mitarbeiter, die noch im Kapitel 4.9 ausführlich angesprochen werden. Aus Sicht der Gesellschaftsebene kann die Einführung von QMS nachhaltig Erfolg beschere, da die kritische Auseinandersetzung der Unternehmung mit seinen Prozessen und Verfahren auch eine Qualitätsverbesserung beinhalten kann, die am Ende dem Kunden zu Gute kommt. Nach Nitsch (2000, S. 91) kann man davon ausgehen, dass Handeln immer "in Situationen gründet, sich in Situationen vollzieht, sie verändert, und neue Situationen schafft." Dabei wirken frühere Handlungen als Retrospektion auf das aktuelle Handeln und zukünftige Handlungen im Sinne der Antizipation ebenfalls auf die aktuellen Handlungen. Damit wird die Zeitperspektive des Handelns angesprochen.

4.8.1 Komponenten der Handlungssituation

Nach Hackfort, Munzert und Seiler (2000, S. 34) ergibt sich menschliches Verhalten aus dem Verhältnis der Person mit der Umwelt und deren Bedingungen. Bereits 1968 beschreibt Barker im "behavior-setting-Konzept" den Verhaltensraum durch einen Person-Umwelt-Bezug, der das menschliche Verhalten kennzeichnet. Zum Handeln als speziell menschliche Verhaltensform wird Verhalten, wenn die Person-Umwelt-Beziehung intentional organisiert, strukturiert und reguliert wird. Wenn die Grundkonstellation durch eine Aufgabe spezifiziert wird,

konkretisiert sich die Ausgangssituation nach dem Handlungsbezug als Handlungssituation (vgl. Hackfort, Munzert & Seiler, 2000, S. 33). Erst wenn sich Person und Umwelt über eine Aufgabe in eine Beziehung gesetzt haben, ergibt sich für das handelnde Subjekt eine Notwendigkeit der Situationsdefinition.

"Situationsdefinitionen initiieren nicht nur Handlungen, sie sind überhaupt nur notwendig und werden nur dann vorgenommen, wenn entweder vorangegangene Handlungen neue An- oder/und Aufforderungen geschaffen haben oder wenn sie antizipiert werden. In diesen Fällen erfolgen Situationsanalysen wie sie für die Handlungsphasen der Antizipation und Interpretation kennzeichnend sind.

Anzumerken ist hier, daß Situationsveränderungen nicht unbedingt Folgen intentionaler Handlungen sein müssen (z.B. ergeben sich Situationsveränderungen durch Nachrichten, Naturereignisse, Unfälle etc.); allerdings werden solche Veränderungen hinsichtlich intendierter Handlungen wahrgenommen und führen zu neuen Situationsdefinitionen" (Hackfort, 1983, S. 41).

Im Handlungskontext von der Einführung eines QMS an der Eliteschule des Sports bedeutet das, dass nicht jeder Mitarbeiter im Sinne einer Reiz-Reaktions-Aktivierung auf die Aufgabe reagiert. Vielmehr gibt es eine Bandbreite von Begeisterung bis Ablehnung zu verzeichnen, die auf einer individuellen Situationsdefinition beruht. Hat man aber das hohe Ziel wie im TQM, alle Mitarbeiter im Sinne der Qualität einzubeziehen, muss die Aufgabenstellung entsprechend definiert werden, um Handeln im Sinne von Qualität zu initiieren. Dabei ist wie bereits wie im vorigen Kapitel beschrieben zu beachten, dass zunächst eine Antizipationsphase stattfindet. Daher schlägt die DGQ wie in der Einleitung beschreiben, zur Einführung von QM ein projektorientiertes Vorgehen mit Aussicht auf Erfolg vor. Ein solches Projekt stellt das "Virtuelle Klassenzimmer" an der Eliteschule des Sports in Berchtesgaden dar, welches im Rahmen der Messung und Analyse von Kundenwünschen zu Beginn der Einführung von QM initiiert wurde. Diese Studie wird im empirischen Teil der Arbeit ausführlich beschrieben.

Das Handeln als Beziehungsphänomen wird bei Hackfort, Munzert und Seiler wie folgt dargestellt:

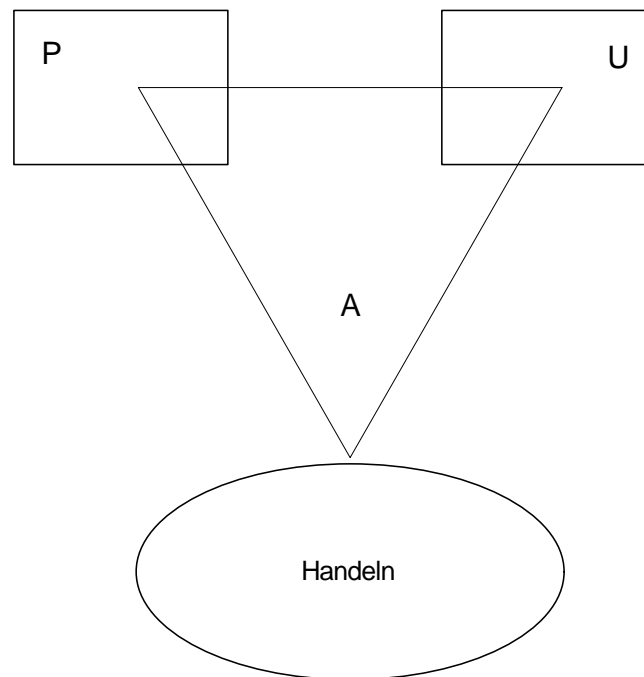


Abb. 4.59: Handlung als Beziehungsphänomen (nach Hackfort, Munzert & Seiler, 2000, S. 34).

Die Handlungssituation wird wesentlich durch die Aufgabe charakterisiert. Die Person-Umwelt-Beziehung wird so über das Handeln organisiert, dass die mit der Aufgabenbewältigung verbundenen Absichten realisiert werden (vgl. Hackfort, Munzert & Seiler, 2000, S. 34). Die Grundkomponenten einer Handlungssituation und deren Konstellation sind für die Einführung und Aufrechterhaltung eines QMS von entscheidender Bedeutung, wenn man eine prozessorientierte Sichtweise einnimmt. Dabei darf nicht außer Acht gelassen werden, dass die Mitarbeiter einer Unternehmung einen Teil ihrer Handlungen weitgehend routinisiert, auf Erfahrung und Einübung basierend, durchführen. Im Sinne von Kaminski (1983, S. 148) muss berücksichtigt werden, dass der Mitarbeiter (Inhabitant) als Individuum in seinem Handeln weitgehend vom Gesamtsystem geprägt wird. Daher werden die einzelnen Grundkomponenten Person, Umwelt und Aufgabe genauer spezifiziert.

Hackfort (1986, S. 32) betrachtet die Aufgabenkomponente als diejenige, durch die der Mensch erst handelnd mit seiner Umwelt in Beziehung tritt näher. Es wird deutlich, dass die Aufgabe eng mit dem Begriff des Handelns verknüpft ist.

In Anlehnung an Miller (1971, S. 11) und Hackman (1970, S. 210) ergeben sich vorgegebene oder selbst veranlasste Handlungsziele, Handlungsanweisungen, Durchführungsbedingungen und Hilfsmittel. Demzufolge können sowohl Arbeitshandlungen in Abhängigkeit von ihrer Spezifität, Aufgabenmerkmale zur Bewältigung vorgeben oder auch umgekehrt von einem Mitarbeiter im Hinblick auf das Betreiben einer qualitätsrelevanten Handlung als Intention selbst auferlegt werden. In diesem Zusammenhang ist betriebliches Vorschlagswesen bzw. Kaizen eine von vielen Möglichkeiten, Verbesserungen in Prozesse einzubringen. Der Erfolg von Kaizen wird bei Kühl (2001, S. 106ff.) kritisch gewürdigt und nicht immer für den Erfolg einer Unternehmung verantwortlich gemacht. Die Handlungssituation wird bei Frese (1985, S. 65) als Gesamtheit der aktuellen Handlungsmöglichkeiten und –wünschbarkeiten verstanden und findet Verwirklichung durch Selektion. Eine solche Selektion findet über den Abgleich objektiver und subjektiv wahrgenommener Situationen statt. Die Unterscheidung in objektive und subjektive Handlungssituationen, die gemeinsam das Handeln determinieren, bekommt innerhalb des hier interessierenden Handlungskontextes des QM eine besondere Bedeutung. Üblicherweise wird der subjektiven Handlungssituation die für die Handlungsorganisation entscheidende Bedeutung beigemessen, weil die subjektive Definition der Situation letztendlich für die Wirklichkeitskonstruktion des Individuums und damit für alle weiteren Handlungen verantwortlich ist (vgl. Hackfort, 1986, S. 25; Nitsch, 1986, S. 203; Nitsch, 2000, S. 97; Nitsch & Hackfort, 1981, S. 278).

Für die Eliteschule des Sports lassen sich die Grundkomponenten der Handlung entsprechend zuordnen. Die Aufgabe besteht im vorliegenden Fall darin, ein QMS einzuführen. Diese Einführung wird lokal begrenzt auf die Eliteschule des Sports, wirkt aber im Sinne der Öffentlichkeitsarbeit der Eliteschule des Sports auch darüber hinaus. Gelingt es, als erste Schule mit Internat zertifiziert zu werden, lässt sich die Umweltkomponente über den Dispositionsraum der Schule hinweg vergrößern. Bezüglich der Personenkomponente muss differenziert werden. Einerseits sind die Schüler direkt betroffen und werden in der Eliteschule als Kunden verstanden. Weitere Kunden im Sinne der Personenkomponente sind die so genannten Stakeholder (Eltern, Verbände, Kostenträger etc.). Beiden Gruppen kommt regelmäßig bei der Einführung von QM keine aktive Rolle zu. Die Kunden nehmen im Sinne eines "blueprint" (vgl. Schögel & Jaczec, 2004, S. 19; Zeithaml & Bitner, 2000, S. 206) die grundlegenden Kundenprozesse wahr. Ein solcher Pfad des Kunden dient der Erkennung und Vermeidung von Fehlerquellen im Erbringungsprozess, der durch die Einführung von QM jedoch in Teilen umgestaltet wird. Insofern sind bei der Personenkomponente als aktiver Teil die Mitarbeiter und die leitenden Mitarbeiter zu definieren. Der Leitung kommt wie bereits mehrfach beschreiben im

Einführungsprozess eine besondere Rolle im strategischen Bereich zu. Die Mitarbeiter setzen letztlich im operativen Bereich der Unternehmung das QMS in die Praxis um. Personengebundene Erläuterungen der Handlungstheorie für die Einführung von QM an der Eliteschule des Sports werden demnach in Kunden, Mitarbeiter und Führungskräfte vorgenommen.

An dieser Stelle macht es Sinn zum bereits ausgeführten Situationsbegriff, den Umweltbegriff näher zu erläutern. Die Umwelt bildet sozusagen die Rahmenbedingung, innerhalb derer Situationen entstehen und Handeln möglich wird (vgl. Hackfort, 1986, S. 54). Danach bilden Person und Umwelt eine funktionale Einheit, aus der sich handlungsgebundene Situationen ergeben. Nun existieren gerade in Unternehmensumwelten objektive situative Gegebenheiten, denen eine Person mehr oder weniger ausgesetzt ist und als gegeben hinnehmen muss. Diese Situationen sind nach Hackfort (1986, S. 44) physikalisch-technischer Natur und betreffen auch klimatische und ökologische Verhältnisse. Diese sind generell "...unabhängig von der subjektiven Wahrnehmung und Bewertung der betroffenen Person wirksam." (vgl. Nitsch, 2000, S. 97). Demnach ist nicht nur die subjektive, sondern auch die objektive Situation als intra- und interindividuell konsistent rekonstruierte Situation handlungsgebunden und somit integrativer Teil von Handlungssituationen (vgl. Hackfort, 1986, S. 44; Hackfort, Munzert & Seiler, 2000, S. 34).

In einem betrieblichen Kontext muss davon ausgegangen werden, dass es klare Vorgaben für Handlungen gibt und die Umweltbedingungen durch den Arbeitsplatz vorgegeben werden. Insofern kann man auch aus handlungstheoretischer Sicht von objektiven Handlungsangeboten sprechen, wenn die Unternehmung den Mitarbeitern genug Freiräume lässt. Im Fall der Eliteschule des Sports kann dieser Fall als zutreffend bezeichnet werden, da die Mitarbeiter in Schule und Internat einen größtmöglichen Einfluss auf die Handlungen haben. Sportorientierte Mitarbeiter machen auch solche Freizeitangebote und Mitarbeiter die ihre Neigungen eher in einem musisch künstlerischen Feld sehen, bieten den Schülern (Kunden) auch solche Alternativen an. Auch die Gestaltung der Arbeitszeiten ist weitgehend an den Bedürfnissen der Schüler und Mitarbeiter orientiert. Für die Abrechnung der zu leistenden Arbeitsstunden gibt es eine wirksame "Vertrauensarbeitszeit", die keiner direkten Kontrolle der Leitungsebene bedarf. In diesem Zusammenhang kann auf Nitsch verwiesen werden, der die Situation aus diesem Grunde auch als "Handlungs-Setting" bezeichnet (Nitsch, 1997, S. 362), um einer allzu einseitig, personalistischen Betrachtungsweise Einhalt zu gebieten und auf den Aufforderungscharakter von nicht nur (naturalistischen) Umweltbedingungen (wie im engen öko-psychologischen Sinne), sondern von der gesamten Aufgabe-Person-Umwelt-Konstellation (eben der Situation) hinzuweisen (vgl. Birkner, 2001, S. 72). Die Analyse von Arbeitsumwel-

ten wäre demnach eine spezielle Thematik, mit der sich allgemein schon länger Fuhrer (1984, S. 101), Munzert (1989, S. 77), Hackfort (1983, S. 141) oder auch Nitsch (1997, S. 361) beschäftigen, und eine stärkere Berücksichtigung der ökologischen Perspektive in den handlungstheoretischen Ansätzen sehen. Konkret heißt dies, dass z. B. bei Arbeitshandlungen die subjektiven Situationsdefinitionen weiterhin grundlegend sind, die objektive Handlungssituation aber durch ihr besonderes Potential an Handlungsangeboten bei TQM geführten Unternehmen unter Umständen stärker zu berücksichtigen ist als bei Unternehmen ohne ein umfassendes QMS. Dadurch gewinnen objektive ökologische Faktoren im Rahmen der Doppeldeterminiertheit der Handlung besondere Bedeutung im Handlungskontext des Qualitätsmanagements in Unternehmen. Modellhaft zeigt Nitsch das Handeln als Situationsoptimierung:

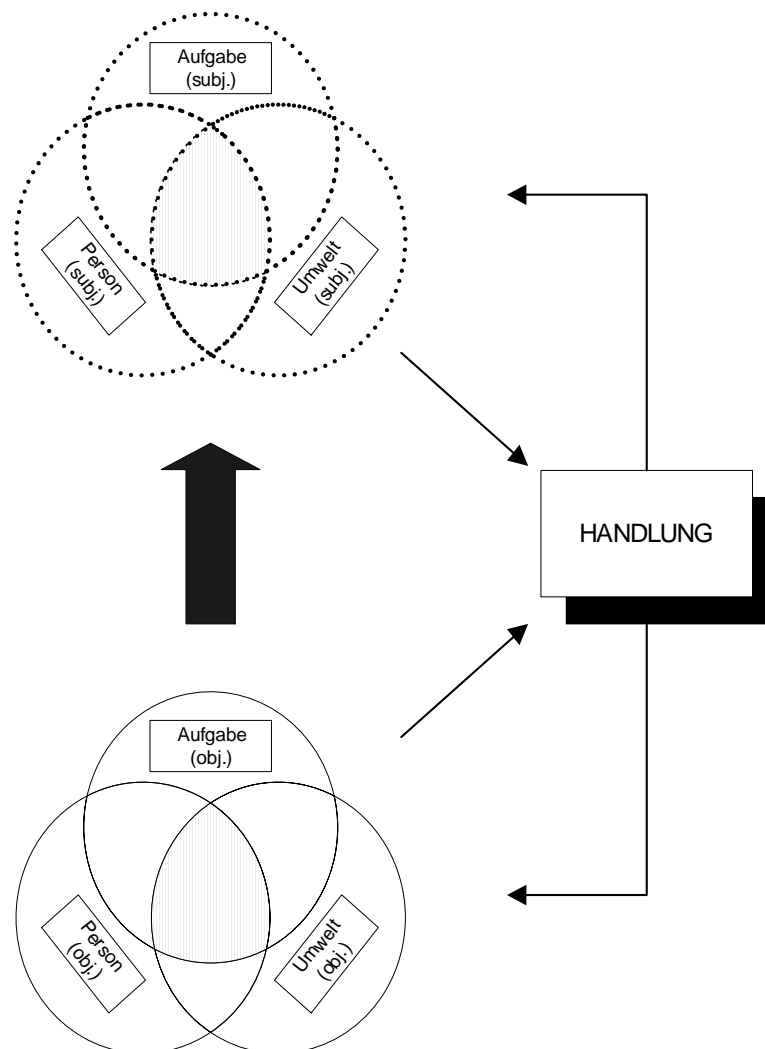


Abb. 4.60: Doppeldeterminiertheit der Handlung (nach Nitsch, 1986, S. 202).

In dem Modell wird deutlich, dass Handlungsanalysen immer auch zugleich Situationsanalysen sind. Nitsch (1986) stellt hier die Frage, welche Aufgabe unter welchen Umweltgegebenheiten von welcher Person zu bewältigen ist, bzw. wie sich die Situationsstruktur durch das Handeln verändert. Für den betrachteten Handlungskontext des QMS an der Eliteschule des Sport ist die Erkenntnis aus dem Modell, dass man die Situationsstrukturen unter den bereits beschriebenen Aspekten so gestaltet, dass ein optimales Handeln im Sinne von Kunden-, Mitarbeiter und Unternehmenszufriedenheit ermöglicht wird.

In Erweiterung zum interaktionalen Verhältnis aus den einzelnen Grundkomponenten Aufgabe, Person und Umwelt entwickeln Birkner (2001) und Hackfort & Birkner (i. Dr.) ein transaktionales Verhältnis durch eine Triangulation. Die Grundkomponenten werden nicht als stabile Entitäten verstanden, da sie sich im Rahmen der Konstellation selbst verändern können (vgl. Hackfort, 1986, S. 21). "Das transaktionale Verständnis erklärt die prinzipielle Situationsabhängigkeit von Handlungen und begründet den situationstheoretischen Forschungsansatz" (Birkner, 2001, S. 49).

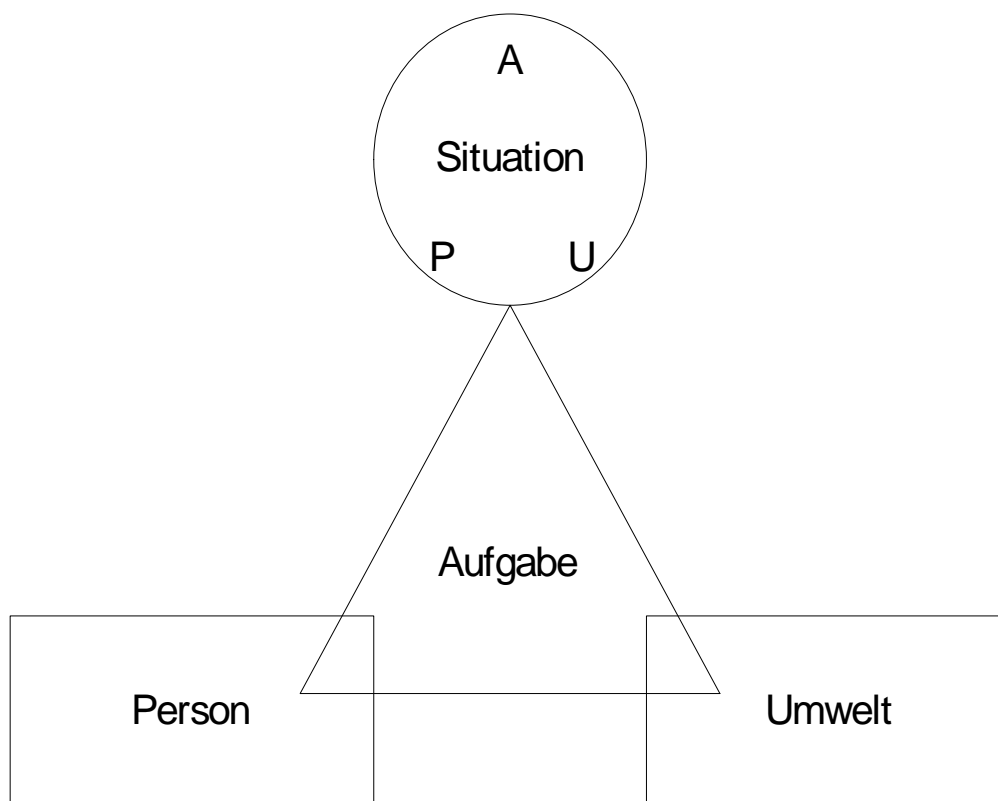


Abb. 4.61: Situation als Triangulation von Person und Umwelt durch die Aufgabe (nach Birkner, 2001, S. 49).

Das Verhältnis zwischen den einzelnen Situationsfaktoren (A(ufgabe), P(erson) und U(mwelt)) wird weiter spezifiziert als ein triangulatives Verhältnis (vgl. Birkner, 2001, S. 49). Der Aufgabe kommt dabei die Funktion des Person und Umwelt miteinander in Beziehung setzenden, also triangulierenden Faktors zu (vgl. Hackfort, Munzert & Seiler, 2000, S. 34).

Der Einführungsprozess des QM an der Eliteschule des Sports ist der triangulierende Faktor im Sinne der Aufgabe. Die Personengruppe der Mitarbeiter und Führungskräfte wird im Rahmen ihrer (Arbeits-)Umwelt in eine neue Situation versetzt, nämlich QM als Prozess zu erkennen, der neue Situationen schafft, in denen wieder alle drei Komponenten der Handlung eine Rolle spielen. Am Ende der Einführungsphase wird das QM Realität sein und alle Mitarbeiter und Führungskräfte werden sich daran ausrichten und messen lassen. Dahingehend wirkt die Aufgabe im Zusammenhang mit den aktiv am Prozess Beteiligten als Triangulation auf eine neue Situation.

Neben der beschriebenen objektiven Sichtweise spielen vor allem subjektive Prozesse zur Organisation und Regulation von Handlungen innerhalb der Handlungssituation eine entscheidende Rolle. Das Ergebnis, wie Situationen (auch jene objektiven Gegebenheiten) subjektiv wahrgenommen und bewertet werden, beeinflusst maßgeblich die Handlungssituation. Da die Person immer Teil der Situation ist, bezieht man die wahrgenommene Umwelt mit ihrer Funktionsbedeutung stets auf sich selbst und somit wiederum auf das eigene Handeln. Soll ein Mitarbeiter des Internats im nächsten Schuljahr wegen einer veränderten Belegungslage in einem anderen Haus seinen Dienst versehen (Entscheidung der Leitung), hängt es von der subjektiven Deutung des Mitarbeiters ab, ob diese Veränderung positiv oder negativ bewertet wird. Diese bedeutungshaltige Information aus der Umwelt als Angebot im Sinne Gibsons (1982) oder im Sinne Fuhrers (1984, S. 124) als Affordanz liegt unmittelbar vor und erfordert oder ermöglicht den ebenfalls unmittelbaren Umgang damit im Sinne einer Aufgabenlösung. Das Wissen und die Erfahrung über gegebene Sachverhalte spielen eine wichtige Rolle. Situationen können nicht gedeutet und bewertet werden, wenn keinerlei Kenntnisse und Erfahrungen vorliegen. Dennoch ist man als Person häufig dazu geneigt, auch nicht bekannte Situationen zu antizipieren. Aus diesem Grund ist eine grundlegendere Beschreibung der subjektiven Situationsdefinition angebracht.

4.8.2 Grundaspekte subjektiver Situationsdefinitionen

Hinsichtlich der Situationskomponenten Person, Aufgabe und Umwelt wird die Gesamtheit von Bewertungsprozessen auf Kompetenz- und Valenzebene nach Nitsch und Hackfort (1981) und Hackfort (1986) als subjektive Situationsdefinition verstanden. Mit dem Aspekt der Subjektivität sind die Grundaspekte der subjektiven Situationsdefinition (vgl. Nitsch, 2000, S. 99; Nitsch & Hackfort, 1981, S. 283) gemeint, welche aus subjektiver Perspektive eigene Handlungsmöglichkeiten strukturieren, eingrenzen und bewerten.

Die Handlungsmöglichkeiten von Personen sind hier nicht räumlich-zeitlich zu sehen wie etwa die Handlungsspielräume (vgl. Hackfort, 1986, S. 45), sondern als die Fähigkeit zur Handlungsausführung. "Qualifizierung für TQM ist immer die Vermittlung von Handlungskompetenz zur Bewältigung von zunehmend komplexer werdenden Arbeitssituationen" (Bullinger & Moll, 2004, S. 11). Diese Ausführung zeigt den bislang vorherrschenden Ansatz im TQM, der eher aus Sichtweise der Ingenieure zutrifft. Aus handlungstheoretischer Perspektive sind die Handlungsvalenzen ebenso entscheidend in einer Situationsdefinition, wie die Handlungskompetenzen. Im folgenden Abschnitt wird darauf noch näher eingegangen.

Für den Handlungskontext des Qualitätsmanagements sei auf einige allgemeine und spezielle Aspekte bei der subjektiven Situationsdefinition besonders hingewiesen. Dabei wird der Versuch unternommen, die einzelnen Handlungsdeterminanten auf die Kunden, Mitarbeiter und die Leitung an der Eliteschule des Sports in Berchtesgaden zu beziehen.

Handlungsmöglichkeiten sind weiterhin für die zu beschreibende Personengruppe, die sich grundsätzlich für die Einführung des QMS interessieren und für diesen Prozess geeignete Empfehlungen in Qualitätszirkeln einbringen, jene, die zum Mitarbeiterprofil passend sind. Mit passend oder geeignet ist gemeint, dass die Aktivitäten im und am Arbeitsprozess, sowie am Geschäftssystem aus Leitungsebene heraus betrachtet, gemäß den jeweiligen subjektiven Kompetenz- und Valenzeinschätzungen auch realisierbar sind.

Die Handlungsdeterminanten werden bei Nitsch (2000, 99) wie folgt dargestellt und werden im Folgenden unter den Begriffen Handlungskompetenz und Handlungsvalenz eingehend beschrieben:

Tab. 4.2: Grundaspekte subjektiver Situationsdefinitionen (in Anlehnung an Hackfort, 1986, S. 51; Nitsch, 2000, S. 99; Nitsch & Hackfort, 1981, S. 283; Nitsch & Munzert, 1997, 119).

| | Handlungskompetenz (Anforderungsstruktur) | Handlungsvalenz (Aufforderungsstruktur) |
|---|---|---|
| Person (Handlungsvoraussetzungen) | Fähigkeiten | Motive |
| | Verfügbare Fähigkeiten | Individuelle Grundanliegen |
| Umwelt (Handlungsbedingungen) | Möglichkeiten | Extrinsische Anreize |
| | Realisierbare Fähigkeiten | Anregungsgehalt der Bedingungen |
| Aufgabe (Handlungserfordernisse) | Anforderungen | Intrinsische Anreize |
| | Geforderte Fähigkeiten | Anregungsgehalt der Aufgabe |

Handlungssituationen werden subjektiv unter dem Aspekt der Kompetenz und Valenz bewertet. Hierbei bezeichnet die Handlungskompetenz bezogen auf die Gruppen Schüler, Mitarbeiter und leitende Mitarbeiter die vorhandenen Fähigkeiten als individuelle Handlungsvoraussetzungen. Da sich das einzuführende QMS im Sinne der Prozesse und dazugehörigen Verfahren an den Schülern in erster Linie orientiert, werden die Stakeholder (Eltern, Skiverbände, Sporthilfe) hier nicht explizit angesprochen.

Handlungskompetenz

Mit der subjektiven Handlungskompetenz ist die Einschätzung der relativen Fähigkeit einer Person, ihrer Situation unter den vorliegenden Gegebenheiten (Umwelt, Aufgabe) erfolgreich beeinflussen zu können gemeint (vgl. Nitsch, 1986, S. 233). Definiert wird die Kompetenz wie folgt:

"Bei Kompetenzeinschätzungen werden die eigenen Fähigkeiten (Fähigkeitskonzept) subjektiv in Beziehung gesetzt zu den Aufgabenanforderungen (Lösbarkeitskonzept) und den Möglichen, die eigenen Fähigkeiten unter bestimmten Umweltbedingungen zu realisieren (Möglichkeitkonzept)" (Nitsch, 1986, S. 233).

Schüler an der Eliteschuleschule des Sports müssen als verfügbare Eigenschaften einem offiziellen Kader angehören und von einer staatlich anerkannten oder staatlichen Schule kommen, ansonsten wäre die Aufnahme in die Schule nur über eine Aufnahmenprüfung aus schulischer Sicht zulässig. Da das Skigymnasium eine staatlich anerkannte Schule ist, gelten die Richtlinien des Kultusministeriums in Bayern. Die Mitarbeiter müssen eine berufliche Qualifikation aus dem Bereich Bildung und Erziehung nachweisen, um in der Einrichtung tätig zu werden. Diese ergeben sich für die Lehrer aus dem Studium und für die Erzieher aus Studium oder Berufsausbildung. Die Art der Qualifikation für bestimmte Tätigkeiten ergibt sich aus dem Stellenplan für die Einrichtung. Die Fähigkeiten der Mitarbeiter in der Leitungsebene sind weniger hart beschrieben und ergeben sich eher aus den persönlichen Eigenschaften heraus, da sich diese zumeist aus Schlüsselqualifikationen und einer Vita in Zusammenhang mit Leitungsfunktionen evident ergeben. Aus Sicht des QM und der handlungstheoretischen Perspektive heraus sind auch alle weiteren Mitarbeiter der Einrichtung in den unterstützenden Prozessen hinsichtlich der geforderten Fähigkeiten hin zu betrachten. Für ein TQM Modell ist vor allem entscheidend, ob die Fähigkeiten auch aktuell verfügbar sind. Ein reines abhaken von Qualifikationen reicht in diesem Fall ggf. noch für die Zertifizierung nach DIN EN ISO Standard aus, nicht aber für den deutlich höheren Anspruch eines umfassenden QMS. Das Zertifikat nach einer Norm besagt nach Crosby folgendes:

"Wenn mich jemand fragt, ob er sich nach solchen "Normen" zertifizieren lassen soll, frage ich immer zurück, was er denn damit zu tun beabsichtigt. Sämtliche Autofahrer der Welt sind "zertifiziert", doch dieses Zertifikat sagt nichts über ihre Fahrtauglichkeit oder ihr Fahrsystem aus" (Crosby, 2000, S. 20).

Die Frage nach vorhandenen Legitimierungen ist sinnvoll, aber die nach den vorhandenen und somit einsetzbaren Fähigkeiten ist deutlich besser platziert.

Die Kompetenz auf Seiten der Umwelt konkretisiert sich in Form von gegebenen Handlungsbedingungen und meint damit jene materiellen und sozialen Möglichkeiten und Rahmenbedingungen zur Verwirklichung eigener Fähigkeiten und Aktivitäten. Hierunter fallen aus Schülersicht die Trainingsbedingungen und deren Erreichbarkeit sowie die Angebote der Schule hinsichtlich von Sonderlernzeiten und Nachführunterricht. Hinsichtlich der sozialen Möglichkeiten sind auch andere Schüler von Bedeutung, die die gleiche oder eine andere Sportart betreiben, sowie die Möglichkeiten der Freizeitgestaltung im Internat. Für die Mitarbeiter gelten in diesem Zusammenhang die Rahmenbedingungen, unter denen sie ihre Arbeit mit den Schülern ausüben können. Darunter fallen z. B. in der Schule die Qualität der Unterrichtsräume, oder im Internat die Qualität der Internatshäuser im Sinne der Strukturqualität von Donabedian. Insgesamt kann in einer Einrichtung oder Unternehmung die Ablauforgani-

sation mit den Handlungsbedingungen unter Realisierbar zusammengefasst werden. Für die Organisation der notwendigen Mittel ist die Leitung im Rahmen des Managements von Ressourcen verantwortlich, z. B. finanzielle Aspekte von Maßnahmen zu berücksichtigen und festzulegen. Inwieweit solche "Handlungsspielräume" für die Person relevant, bzw. eine handlungsdeterminierende oder- regulierende Funktion sind, wird im nächsten Kapitel eingehender betrachtet.

Bezogen auf die Aufgabe als Faktor, die aus der Person-Umwelt-Beziehung erst die intentionale Handlungssituation ergibt, wird die Anforderung und spezifische Charakteristik subjektiv geprüft. Schüler die Leistungssport betreiben, betrachten Aufgaben im Sinne einer Selbsteinschätzung hinsichtlich der eigenen Kompetenz, aus leistungsbezogenen Dispositionen heraus. Eine empirische Studie von Kaminski et al. (1984) untersucht die Folgen der sportbedingten Ressourcenverknappung. In der vorliegenden Arbeit wird einer ähnlichen Fragestellung aus der Perspektive des Lösbarkeitskonzeptes nachgegangen. In den Studien "Virtuelles Klassenzimmer" und "Ehemaligenbefragung" werden Handlungs-erfordernisse aus Schülersicht (Kundensicht) erhoben, um so empirische Ergebnisse für die Ermittlung der Kundenbedürfnisse zu erlangen. Aus Mitarbeitersicht stellt sich das Lösbarkeitskonzept hinsichtlich der Einführung von QM vor allem aus einer Zeitperspektive dar.

"Die psychologische Bedeutung dieser Einschätzungen hängt wiederum wesentlich davon ab, ob die Aufgabe zeitperspektivisch als einmalig auftretend (und damit z.B. als unwiederbringliche Chance bzw. als einmalige Belastung) betrachtet wird oder als sich wiederholt stellendes Problem" (Nitsch, 1986, S. 234).

Sieht man die Einführung eines QMS als Möglichkeit zum Ausgleich früherer Fehler kann sich der QM Beauftragte und seine Leitung eher freuen. Wird die Einführung wie oben beschrieben als sich wiederholendes Problem interpretiert, ist das Handeln der Leitung gefragt. QM Systeme sind keineswegs mit der Erteilung eines Zertifikats oder einer Urkunde "fertig" und als abgeschlossen zu betrachten, sondern ein permanenter Begleiter der Organisationen, die sich auf den Weg gemacht haben. Darin eine "permanente Bedrohung" (vgl. Nitsch, 1986, S. 234) zu sehen, wäre fatal für den Erfolg der Einführung von QM. Es hängt also wesentlich davon ab, wie die Leitung in ihrem Lösbarkeitskonzept die Umsetzung von QM priorisiert. Ist es nur eine weitere Aufgabe von Vielen im Sinne eines integrativen Ansatzes verschärft sich das Problem für die erfolgreiche Einführung. Auch hier spielt der Zeitbezug eine wesentliche Rolle, wenn man die Einführung des QMS als ein Projekt betrachtet. Damit wird der Prozess der Einführung klar mit Anfang und Ende gekennzeichnet und wird damit auch verbindlich für diese Phase.

Die Feststellung der potentiell verfügbaren Fähigkeiten der Person, der Umwelt und der Aufgabe aus Sicht der Kunden, der Mitarbeiter und der Leitung ist vor dem Hintergrund der Einführung von QM außerordentlich wichtig. Den Kompetenzen werden entsprechende Anforderungen seitens klar definierter Handlungssituationen, in Form des QMS gegenübergestellt. Die grundsätzliche Ausgangsfrage bezieht sich hierbei darauf, welche Handlungsmöglichkeiten in der Schule des Leistungssports zur Disposition stehen, wenn die individuellen Fähigkeiten als Voraussetzungen - unter Berücksichtigung umweltbezogener Umstände und Bedingungen - zur Erfüllung geforderter Aufgaben berücksichtigt werden.

Handlungsvalenz

In Abgrenzung zur Handlungskompetenz meint Handlungsvalenz das relative oder bedingte Interesse an einer erfolgreichen Situationsbewältigung (vgl. Nitsch, 1986, S. 235). Definiert wird der Begriff wie folgt:

"Bei Valenzeinschätzungen werden Vorstellungen darüber in Beziehung gesetzt, was für einen persönlich wichtig ist (Interessenkonzept), welche Interessen in der jeweiligen Situation angeregt werden (Anregungskonzept) und wie attraktiv die anstehende Aufgabe selbst ist (Attraktivitätskonzept)" (Nitsch, 1986, S. 235).

Kurz zusammengefasst geht es hierbei um die subjektive Deutung der Handlungsvalenz, die entsprechende personen-, umwelt- und aufgabenbezogene Aufforderungsstrukturen der Handlungssituation beinhaltet. Während bei der bisherigen Betrachtung der Kompetenz sowohl die materiellen als auch sozialen Bedingungen der Umwelt und des Umfeldes bewertet wurden, geht es bei der Valenz darum, ob diese handlungsrelevanten Erfordernisse anregend und subjektiv bedeutsam sind. Für eine Beschreibung tatsächlich geeigneter Aktivitäten zur Einführung von QMS geht es zunächst darum, auf der Seite der Mitarbeiter und der Leitung (Personenseite) potentielle Zuwendungsmotive zum QM zu erfassen. Hier lautet die grundlegende Frage: Welche Aktivitäten sind dazu geeignet, bestimmte individuelle Grundanliegen bzw. Motive zu erfüllen? Für die Betrachtung aus Kundensicht, also die Schüler, sind eher die Grundanliegen hinsichtlich einer optimalen sportlichen und schulischen Betreuung unter Einbeziehung des Internates zu beschreiben. Die Kunden selbst nehmen nur den "Pfad des Kunden" oder englisch den "blueprint" (vgl. Schögel & Jaczec, 2004, S. 19; Zeithaml & Bitner, 2000, S. 206) einer Dienstleistung zur Kenntnis und beurteilen diese danach.

Aus Sicht der Schüler bestehen in dem Handlungskontext der Eliteschule des Leistungssports mit Internat sich personell überlappende Gruppen, wie Klasse, Trainingsgruppe und Internat

(vgl. Richartz & Brettschneider, 1996, S. 191). Hierbei handelt es sich um eine personelle wie institutionelle Überschneidung, so dass für die individuellen Grundanliegen der subjektive Anregungsgehalt der Umwelt- bzw. der Rahmenbedingungen in Schule, Internat und Training zu berücksichtigen ist. Die Entscheidung für eine Eliteschule des Sports hängt also sehr von den individuellen Vorstellungen und Grundanliegen ab, die sich auch aus Beziehungen zu Peers der Trainingsgruppe und zu Trainern, wie auch zu Betreuern und Lehrern determinieren. Das Selbstbild zu sport- und schulbezogenen ist empirisch bei Richartz und Brettschneider (1996, S. 190ff.) untersucht.

Bei den Mitarbeitern können die individuellen Grundanliegen im Sinne der Einführung von QM sehr unterschiedlich ausfallen. Liegen bereits Erfahrungen zu Konzepten aus früheren Zeiten vor, werden diese im Sinne der beschriebenen Phasenstruktur der Handlung mit in die Grundanliegen der Mitarbeiter einfließen. Diese können positiv wie negativ geartet sein.

So kann beispielsweise ein erfolgs- und karriereorientierter Mitarbeiter sein persönliches Grundanliegen befriedigen, wenn er sich in einem neuen Projekt wie der Einführung von QM verwirklichen kann. Somit könnte ein schnelleres Vorankommen als individuelles Anliegen verwirklicht werden können. Jemand der eher auf Erhaltung des bisherigen status quo mit größtmöglichen Freiräumen für sich selbst Wert legt, steht einem neuen Konzept mit viel Transparenz in den Prozessen und Verfahren womöglich skeptisch gegenüber.

Für die Leitung gilt in diesem Zusammenhang, dass sie entscheiden muss, ob sie die Chance ergreifen will, durch die Einführung eines QMS die Abläufe und Strukturen verbessern will. "Gleichzeitig muss sie auch darüber entscheiden, ob sie bereit ist, entsprechendes Engagement aufzubringen und die Einführung aktiv zu unterstützen" (Pfeifer, 2001, S: 77). Bezeichnet man diese Einstellung als Grundanliegen im Sinne der Valenz, stellt sich in diesem Fall die beste individuelle Motivstruktur dar, um QMS einzuführen. Der Motivaspekt wird in dieser Arbeit nicht weiter ausgeführt, da der Schwerpunkt der Arbeit in der Ermittlung der Kundenanforderungen liegt. Im Zusammenhang mit den Valenzen eines potentiell interessierten Menschen werden bei Kuhl (2001, S. 99ff.), Gabler (2000, S. 207) und Heckhausen (1989, S. 10) Zuwendungsmotive genannt, die grundsätzlich als individuelle Anreize betrachtet werden können.

Im Sinne des Anregungskonzeptes stellt sich aus Schülersicht die Frage, welchen objektiven Anregungsgehalt für die Fähigkeitsverwirklichung besitzt die Umwelt der Eliteschule des Leistungssports und wie wird dieser von den Schülern bewertet. Dieser Frage gehen die Studien "Virtuelles Klassenzimmer" und "Ehemaligenbefragung" im Rahmen dieser Arbeit nach. Da die Umwelt der Eliteschule des Sports in Berchtesgaden nicht für alle Schüler der bisheri-

ge Lebensraum ist, ist in Anlehnung an Furtner-Kallmünzer (1983, S. 86) davon auszugehen, dass die Internatsschüler zu "Pendlern zwischen den Lebensbereichen" werden. Ulich (1993, S. 124) spricht in diesem Zusammenhang sogar von "verschiedenen Lebenswelten". Das "Zusammensein mit Freunden" sehr wichtig ist, wird bei Kaminski et al (1984, S. 142) für Jugendliche Hochleistungssportler empirisch nachgewiesen und ist als Motiv eher den individuellen Anreizen zuzuordnen, lässt sich aber von dem Anregungsgehalt der Umwelt nicht abkoppeln. Als Umweltbedingungen können auch soziale Systeme wie sie in einer Eliteschule des Sports vorliegen zählen. Auf das Problem der Trennung von Kompetenz und Valenz wird am Ende des Kapitels noch eingegangen.

Auch die Gruppe der Mitarbeiter ist hinsichtlich der umweltbezogenen Valenz auf ökologische Aspekte hin zu berücksichtigen. So stellt sich die Frage, ob die mit einer Arbeitsleistung verbundenen ökologischen Bedingungen anregend sind oder subjektiv als aversiv empfunden werden. In diesem Fall muss erwähnt werden, dass die Eliteschule des Sports in 1200 m Meereshöhe in einer alpinen Umgebung liegt. Es geht hier um die grundlegende Haltung gegenüber einer bergigen bzw. hügeligen ökologischen Landschaft. Ähnlich verhält es sich mit der Einführung von QM. Definiert man die Umwelt im Sinne von Handlungsbedingungen als extrinsischen Anreiz, kann sich diese auf die Bereitschaft bei Qualitätszirkeln mitzuwirken, positiv wie negativ auswirken. Stellt die Leitung eine Art Belohnungssystem zur Verfügung, kann die Qualitätsarbeit unter einem solchen Aspekt auch beschleunigt werden. Kehrt man dieses Prinzip im Sinne von Sanktionen um, kann daraus auch eine Ablehnung entstehen.

Für die Leitung ergibt sich der Anregungsgehalt für die Einführung von QMS eher durch die Rahmenbedingungen. Im Hinblick auf die finanziellen Aspekte bei der Einführung von QM im Sinne der Qualitätskosten besagt die Bedeutungseinschätzung, inwieweit entstehende einmalige und fortwährende Investitionen sich für eine Struktur- und Prozessverbesserung unter Bezugnahme der antizipierten Handlungsfolgen subjektiv lohnen. Die konkret zu stellende Frage lautet also, ob antizipierte Folgen des QMS in Relation zu den dadurch entstehenden Kosten stehen. Im QM spricht man von der Kosten-Nutzen Analyse (vgl. Bruhn, 1998, S. 113; Stauss, 1992, S. 112; Mayer, 1991, S. 170ff.), die unter folgendem Gesichtspunkt beschrieben wird:

"In zahlreichen Branchen wird der Qualität von Unternehmen und ihren Leistungen die Rolle eines zentralen Wettbewerbsfaktors zugeschrieben. Ein wesentlicher Grund hierfür ist in der möglichen Erzielung von Erlössteigerungen und Kostensenkungen durch Maßnahmen des Qualitätsmanagements zu sehen" (Zollondz, 2001, S. 433).

In empirischen Studien von Fritz (1993) sowie Reichheld und Sasser (1990) werden für die Ebene der Gesamtunternehmung und die Ebene der Kundenbeziehungen positive Zusammenhänge zwischen Qualitätsmanagement und ökonomischem Erfolg nachgewiesen. Dahingehend ist es für die Leitung einer Unternehmung immer ein Anreiz über solche Potentiale nachzudenken. Außerdem muss von der Leitung geprüft werden, inwieweit die Möglichkeit einer Beteiligung sozial relevanter Mitarbeiter, im Sinne der Akzeptanz und als Multiplikatoren, an der Einführung von QMS bedeutsam wird.

Intrinsische Anreize für die Gruppe der Schüler und deren Aufenthalt in der Eliteschule rekrutieren sich aus deren "subjektiven persönlichen Ressourcen" (vgl. Jerusalem, 1990, S. 28f.). Bezogen auf die Aufgabenstruktur die Schule zu schaffen und im Leistungssport gute Ergebnisse zu erzielen, kommt es hier im Sinne Jerusalems dazu, dass subjektive Ressourcen zur Erfüllung der Aufgabe nichts anderes sind, als die objektiven Ressourcen in einer subjektiven Einschätzung. Insofern lässt sich die Handlungsvalenz in diesem Fall nicht eindeutig von der Handlungskompetenz abkoppeln. Bezüglich der Aufgabenstruktur, die unmittelbar mit dem Erleben von Schule und Leistungssport im Internatbereich zusammenhängt, geht es um die Attraktivität und deren Folgen und Effekte, welche sich aus der Aufgabenbewältigung (Schulerfolg, sportlicher Erfolg, soziale Anerkennung) ergeben.

Auch die Mitarbeiter unterliegen diesem Phänomen. In der Phase der Einführung von QM wird sich zeigen, ob die gewählte Strategie der Handlung im Sinne einer aktiven Teilnahme oder des aktiven Unterlassens, der eigenen Aufgabenbewältigung dienlich ist oder nicht. Die Präsentation von Ergebnissen aus der Qualitätsarbeit kann sich als persönlicher Erfolg oder als ein erfolgreiches Team werten lassen. Mitarbeiter die nicht aktiv teilnehmen, werten ihre Handlungsweise womöglich auch als Erfolg, da sich zunächst nichts geändert hat. Die Umsetzung von Ergebnissen aus der Qualitätsarbeit erfolgt zeitverzögert, da neue Verfahren erst in einer Praxisphase erprobt werden und dann relevant für alle Mitarbeiter werden. Ist man dann mit einem neuen Verfahren nicht einverstanden, ist die Änderung einer Verfahrensanleitung immer möglich, wobei dann ein inaktiver Mitarbeiter im Sinne des QM aktiviert wird, da er eine Änderung des Verfahren initiieren muss. Für diesen Fall gibt es in der Eliteschule des Sports eine Verfahrensanleitung zur Erstellung und Änderung von Verfahrensanleitungen, die das Vorgehen genau regelt.

Für die Mitglieder der Leitung kann sich das QMS als Führungsinstrument entwickeln, wenn man es in seiner ganzen Tragweite verinnerlicht hat. Neben der Forderung einer "obersten Leitung" im Sinne eines Vorstandsbeschlusses, zunächst als extrinsischen Anreiz der Umweltbedingungen, kann ein intrinsischer Anreiz werden.

Der integrative Charakter des hier beschriebenen Konzeptes des handlungstheoretischen Ansatzes zeigt sehr deutlich, dass das Konstrukt der Motivation bereits in die Situationsdefinition integriert ist, wenn man Motivation als die Aktualisation von Motiven auf das Handeln versteht (vgl. Schmalt & Heckhausen, 1990, S. 460). Insofern ist die Grenze zwischen den Strukturen der Kompetenz und Valenz wie bereits beschrieben nicht immer ganz eindeutig zu ziehen. Birkner (2001, S. 52) zeigt das Modell mit unschärferen Übergängen wie folgt:

| | | |
|---------|---------------|---------------|
| | Kompetenz | Valenz |
| Person | Fähigkeit | Motiv |
| Aufgabe | Schwierigkeit | Attraktivität |
| Umwelt | Möglichkeit | Anregung |

Abb. 4.62: Subjektive Handlungsdeterminaten/Situationskonzepte (nach Nitsch & Munzert, 1997, S. 119; Nitsch, 2000, S. 99).

In diesem Konzept zeigt sich, dass innerhalb einer konkreten Situation die einzelnen Konzepte untrennbar miteinander verwoben sind (Hackfort, 1983, S. 95).

"Insbesondere die Interpendenz von subjektiver Aufgabenschwierigkeit (Lösbarkeitskonzept bzw. Aufgaben-Einschätzung unter dem Kompetenzaspekt) und subjektiver eigener Fähigkeit (Fähigkeitskonzept bzw. Person-Einschätzung unter dem Kompetenzaspekt) erscheint so stark, dass selbst eine analytische Trennung nur schwer möglich ist. Im Prinzip besteht auch hier ein transaktionales Verhältnis zwischen Fähigkeit und Aufgabe dergestalt, dass die Aufgabenschwierigkeit anhand der eigenen Fähigkeiten und diese wiederum an der antizipierten Aufgabenschwierigkeit definiert wird. Genauso verhält es sich auch mit den Konzepten auf der Valenzebene" (Birkner, 2001, S. 51).

Vom Anregungsgehalt der Aufgabe oder der Umwelt und umgekehrt ist die Motivation nicht unabhängig. Die Valenz- und die Kompetenzebene ist nicht als unabhängig voneinander zu betrachten. Inwieweit die Situation als Anforderung auf der Kompetenzebene eingeschätzt wird ist nicht unabhängig von der Einschätzung der Situation als Aufforderung auf der Valenzebene (vgl. Birkner, 2001, S. 51). So wie das "Wollen" vom "Können" abhängig ist, ist

die Einschätzung des Könnens vom Wollen abhängig (Nitsch & Munzert, 1997, S. 119). Selbst wenn die einzelnen Konzepte nur als Konzentrationspunkte auf bestimmte Aspekte zu verstehen sind, bietet sich die Darstellung mit unscharfen Übergängen nach Birkner an. Zur Veränderung einiger Begrifflichkeiten im Konzept sei hier auf Birkner (2001, S. 51f.) verwiesen. Für die Betrachtung des Handlungskontextes der Eliteschule des Sports als ein soziales System, erscheint die Darstellung nach Birkner am ehesten geeignet, die tatsächlich ablaufenden Prozesse im Sinne der handlungsdeterminierenden Konzepte der Kompetenz und Valenz modellhaft zu zeigen. Die Diskrepanzen zwischen objektiven Gegebenheiten und subjektiven Einschätzungen stellen einen problematischen Zusammenhang dar (vgl. Hackfort, 1986, S. 52). Die Verknüpfung aller sich ergebenden Möglichkeiten aus Schüler-, Mitarbeiter- und Leitungsperspektive würde eine umfassende Darstellung ergeben, die letztlich auch nicht vollständig wäre. Erweitert man den Handlungskontext um die Stakeholder und die Öffentlichkeit wird das Gefüge noch komplexer. Es ergeben sich weitere Ebenen der Betrachtung wie:

- Personen als Elemente der Eliteschule des Sports,
- die individuellen oder gemeinsamen subjektiven und objektiven Deutungen,
- soziale und formale Regeln der Eliteschule des Sports,
- Interaktionsstrukturen,
- Umweltkomponenten,
- Aufgabenkomponenten, hier explizit die Einführung von QM,
- die bisherige Entwicklung der Eliteschule des Sports als Zeitfaktor.

Anhand dieser kurzen und sicherlich problemlos zu erweiternden Liste, zeigt sich die Komplexität unseres Handelns in Situationen.

Subjektive Kompetenz und Valenz werden bei den Studien "Virtuelles Klassenzimmer" und "Ehemaligenbefragung" nicht explizit getrennt voneinander ermittelt, da dies ein nicht zu leistender Aufwand und Umfang des dafür nötigen Instruments bedeuten würde. Für die Zielgruppe der Schüler, Lehrer, Trainer und Erzieher wird eine eigenständige Beurteilungsfähigkeit der Person vorausgesetzt, welche wohl am ehesten bestimmen kann, welcher Aufwand im Zusammenhang mit Leistungssport aufgebracht werden kann (Kompetenz) und möchte (Valenz). Ob sich beispielsweise neue Medien als Lösungsmöglichkeit definieren, wird die Studie in Kapitel sechs zeigen.

Für die Betrachtung der Einführung von Qualitätsmanagement an der Eliteschule des Sports bleibt zunächst festzuhalten, dass eine instrumentelle Beurteilung der Handlungssituation sowie eine motivational-emotionale Beurteilung in Analysen mit einzubeziehen ist (vgl. Hackfort, 1983, S. 52).

4.8.3 Situationskonzept und Image

Das bislang gezeigte Situationskonzept der Handlung geht in erster Linie davon aus, wie ein Individuum eine Situation danach einschätzt, wie schwierig eine bestimmte Aufgabe (Aufgabenfaktor) unter Berücksichtigung der eigenen Fähigkeiten (Personenfaktor) und der gegebenen Möglichkeiten (Umweltfaktor) ist (vgl. Schlattmann, 2000, S. 231). Das vorige Kapitel zeigt mögliche Handlungsdeterminanten der Kompetenz und Valenz für Schüler (Kunden), Mitarbeiter und die Leitungsebene auf. Dieses Konzept beruht eher auf einer "auf das Individuum bezogenen Perspektive" (Ebd., 2000, S. 231). Schlattmann führt des Weiteren aus, dass die Perspektive für eine größere Gruppe von Personen im Hinblick auf sozialbezogene Aspekte von Situationsdefinitionen bislang nicht besonders beachtet wurden.

Im Hinblick auf die Einführung eines QMS in einer Eliteschule des Sports oder einer anderen Unternehmung, sind gerade die Einschätzungen von Gruppen wie der Kunden, Geldgeber, Mitarbeiter und der Gesellschaft im Sinne der beweglichen Ziele des TQM von entscheidender Bedeutung. Wie bei Klein (1999, S. 5) im Quality Function Deployment gezeigt wird, ist die Ergebnisqualität einer Unternehmung im Sinne des TQM abhängig von Gewinn, hoher Kundenzufriedenheit und einem innovativem Image der Unternehmung. Aus handlungstheoretischer Perspektive lässt sich der Begriff des Images am Situationskonzept festmachen:

"Betrachtet man die Überlegungen zum Situationskonzept, dann könnte man unter Image die durchschnittlichen Einschätzungen mehrerer Personen verstehen, wobei sich diese Einschätzungen auf Umwelt- und/oder Aufgabenaspekte unter Einbeziehung der jeweils personspezifischen Fähigkeiten und Interessen beziehen (können)" (Schlattmann, 2000, S. 232).

Im TQM ist die oberste Leitung des Unternehmens dafür verantwortlich, das QMS festzulegen, zu verwirklichen und aufrechtzuerhalten. Dembski und Lorenz (1995, S. 14) beschreiben als ersten Eckpunkt der Qualitätspolitik zur Erlangung der Kundenzufriedenheit die Frage, mit welchem Image das jeweilige Institut am Markt auftreten will. Im Weiteren folgern sie:

"Die Bestimmung der Zielgruppe, die Formulierung des Unternehmensimages (Leitbild) und die Fixierung der Programmstruktur bilden zugleich die Schlüsselaspekte, aus denen sich die weitere Vorgehensweise für die Festlegung der Qualitätspolitik ableitet" (Dembski & Lorenz, 1995, S. 14).

Was verstehen die Autoren unter dem Begriff Image? Wie bereits im Kapitel 4.1.1 gezeigt, ist im Zusammenhang mit dem Begriff der Qualität, eine Herleitung und Begriffsbestimmung sinnvoll, um anschließend inhaltliche Verknüpfungen zur Handlungstheorie und dem Gegenstand des QM herzustellen.

Der Begriff des Image lässt sich nach Johannsen (1971, S. 18ff.) auf verschiedene Wurzeln zurückführen. Der Begriff "eikon" (Ikone) aus dem Griechischen bedeutet so viel wie Bild oder Heiligenbild. Im Lateinischen "imago" ist figürliche Darstellung, Schattenbild, Wertbild oder Vorstellung gemeint.

Aus wissenschaftlicher Perspektive taucht der Imagebegriff in der Philosophie, Pädagogik und Soziologie auf (vgl. Johannsen, 1971, S. 72). Vor allem in der Sozialpsychologie, der Markt- und Absatzforschung gewinnt der Begriff des Images eine besondere Bedeutung (vgl. Johannsen, 1971; Koschnik, 1983; Lilli, 1983). Bereits in den sechziger Jahren wurde der Imagebegriff zu einem "Schlüsselbegriff der Marktpsychologie" (vgl. Peter, 1991, S. 168). In der qualitätswissenschaftlichen Literatur findet man den Begriff des Images zunächst bei der Definition von Dienstleistungsmodellen hinsichtlich der Qualität bei Grönroos (1982) und in den TQM Modellen (Malorny, 1997; Radtke, 2000). In der TQM-Scorecard, die eng an die BSC (vgl. Kap.4.4.4) angelegt ist, wird ein Imageindex definiert, der beurteilt, in welchem Maß durch ein aktives Umweltmanagement und weitere unternehmenspolitische Maßnahmen langfristig ein positives Unternehmensimage aufgebaut werden soll (vgl. Wolter, 2000, S. 223).

"Im Laufe der Zeit wurde der Imagebegriff auch in der Umgangssprache ein gebräuchlicher und von der Gesellschaft vielbenutzter Begriff, der zu einer immer weiteren Verschmelzung und Verallgemeinerung führte" (Schlattmann, 2002, S. 9).

In diesem Zitat wird auch deutlich, dass der Begriff des Images kritisch gesehen wird, da er sehr global gesehen werden kann.

"Vom Image der politischen Persönlichkeit über das Image von Eisschränken bis hin zum Image der Gartenzwerge wird das Gesamtgebiet des sozialen Seins gewissermaßen durch-imaginisiert" (Wolf, 1963, S. 12).

In Anlehnung an Johannsen (1971) wird bei Schlattmann (2002) eine allgemeine Begriffsbestimmung durchgeführt. Das Image wird bei Johannsen definiert als,

"...ein komplexes, anfänglich mehr dynamisches, im Laufe seiner Entwicklung sich (stereotyp) verfestigendes und mehr und mehr zur Stabilität und Inflexibilität neigendes, aber immer beeinflussbares mehrdimensionales System, dessen wahre Grundstrukturen dem betreffenden Imageträger' oft nicht voll bewußt sind" (Johannsen, 1971, S. 35)

In 18 Thesen in Bezug auf den Imagebegriff formuliert Johannsen (1971, S. 36f.) weiter:

- Images resultieren aus der Interaktion des Individuums mit der Gesellschaft und dem Meinungsgegenstand.
- Images sind komplexe und mehrdimensional aufgebaute Systeme von großer Prägnanz und Plastizität.
- Images stellen eine Ganzheit im Sinne der Gestaltpsychologie dar.
- Images durchlaufen verschiedene Entwicklungsstufen.
- Images umfassen objektive und subjektive, richtige und falsche Vorstellungen, Einstellungen und Erfahrungen einer Person oder mehrerer Personen von einem Meinungsgegenstand.
- Images haben Bedeutungs- und Symbolcharakter.
- Images sind mit bestimmten Motivationen und Erwartungen belegt.
- Images stellen Bewertungen und Vereinfachungen dar.
- Images haben kognitive, affektive, soziale und evaluative Komponenten.
- Images erleichtern die psychologische Bewältigung der Umwelt, sie erleichtern die Orientierung und tragen zur Individualisierung sowie zur Bedürfnisbefriedigung bei.
- Images repräsentieren psychische Realität.
- Images sind oft nicht voll bewusst.
- Images sind kommunizierbar und mit wissenschaftlichen Methoden erfassbar.
- Images sind dauerhaft und stabil, bleiben aber korrigier- bzw. manipulierbar.
- Images wirken meinungs- und handlungsmittbestimmend.
- Images stellen eine neuere Konzeption der Orientierung und Kommunikation dar.
- Images weisen auf die psychologischen Aspekte von Märkten, Firmen und Produkten.
- Images sind ein wichtiges Instrument im Rahmen des Marketing.

Trotz der "thesenhaften Umschreibungen des Imagebegriffs" (Schlattmann, 2002, S. 11) bleibt die Beschreibung des Begriffs uneindeutig. In diesem Sinne erweitert Bergler (1974, S. 76f.) den Imagebegriff um weitere Merkmale:

- **Mehrdimensionalität:**
Images umfassen ein ganzes System von Merkmalsausprägungen.
- **Gruppenspezifität:**
Images werden im Rahmen von sozialen Lernprozessen erworben, sind also weniger das Resultat individueller Überlegungen als vielmehr übernommene "gruppenspezifische Schemata". Das bedeutet, dass Images im jeweiligen sozialen Umfeld eine gewisse personenübergreifende Uniformität aufweisen.

- **Polarisation und Abstraktion:**
Dieser Aspekt bedeutet, dass Images in kontrastierende und hierarchische Systeme eingebaut sind, die wiederum verschiedene Abstraktionsstufen aufweisen.
- **Stabilität:**
Images verfestigen sich im Laufe der Zeit und werden auch als relativ stabil erlebt.
- **Prägnanz:**
Damit ist gemeint, dass sich die in Imagesystemen vorgenommenen Einschätzungen in Überverdeutlichungen vollziehen, die weniger die Nuancen, als vielmehr die Extreme berücksichtigen.

Generell lässt sich "Image" definieren als "... das Bild, das sich jemand von einem Gegenstand macht. Ein Image gibt die subjektiven Ansichten und Vorstellungen von einem Gegenstand wieder" (Kroeber-Riehl, 1984, S. 190). In diesem Fall wird der Imagebegriff mit "Einstellung" gleichgesetzt. Die Tendenz des Gleichsetzens der beiden Begriffe "Image" und "Einstellung" ist in der Marketingliteratur zu finden (vgl. Schlattmann, 2002, S. 16). Eine weitere Möglichkeit der Betrachtung lässt sich in Abgrenzung an den Imagebegriff geht über den älteren Begriff des "Stereotype" nach Lippmann (1922) und weiter dazu im Unterschied nach Boulding (1956) vornehmen. Johannsen (1974) nimmt eine Abgrenzung in tabellarischer Form vor.

Tab. 4.3: Merkmale von Stereotype und Image (nach Johannsen, 1974, S. 814; zit. n. Schlattmann, 2002, S. 15).

| Kriterium | Stereotyp (Vorurteil) | Image (Vorstellungsbild) |
|--------------------|--|--|
| Alter | älter (seit 1922; nach Lippmann) | jünger (seit 1955; nach Gardner und Levy) |
| Herkunft | Sozial- und (politische) Meinungsforschung | Markt-, Werbe- und Wirtschaftspsychologie |
| Anwendungsbereich | eher "personal-gruppenorientiert" (z. B. Stereotyp von Minoritäten und Völkern) | eher "dinglich-gegenständlich" (z. B. Image von Produkten und Firmen) |
| Wertgehalt | eher negativer - belastender Wertaspekt; i. S. v. Voreiligkeit, Überverallgemeinerung, Verzerrung, Verfälschung, geringer Wahrheitsgehalt, mangelnde Überprüfung und Wandelbarkeit (auch gewisser ideologischer Hintergrund) | wertneutraler; i. S. v. "legitimer seelischer Komplex"; stärker erfahrungs- und gegenstandsorientiert (z. B. durch das "Warenerlebnis") |
| Realitätsbezug | große "Plastizität", d. h. verminderte Gebundenheit an objektive Beschaffenheit (stärker urteils- und meinungsbezogen) | geringere "Plastizität", dafür größere Prägnanz, d. h. stärkere Gebundenheit an objektive Beschaffenheit, an die "Reizgrundlage" (stärker erfahrungs- und wahrnehmungsbezogen) |
| Begriffsumfeld | älter; undifferenzierter, gewissermaßen "konventioneller"; statischer i. S. v. Erstarrung und Verfestigung; insgesamt eher detailbezogen-enger Begriff | "moderner"; differenzierter; inhaltlich "reicher"; dynamischer i. S. v. Entwicklung, Variabilität, Wandelbarkeit; insgesamt viel stärker ganzheitlich-komplex orientierter Begriff |
| Erhebungstechniken | eher quantitative Methoden (z. B. Interview, geschlossene Fragen, Rangreihen, Skalen) | eher qualitative Methoden (z. B. Exploration, projektive Techniken, offene Fragen, Zuordnungstests) |

Eine letzte kurze Abgrenzung ergibt sich zum Selbstkonzept der Psychologie (vgl. Dorsch, 1976; Filipp, 1979; Filipp, 1988; Filipp & Frey, 1987; Naudascher, 1980; Scheibe, 1985; Schneewind, 1977). Zusammenfassend lautet die Aussage der Selbstdarstellungstheorie:

"Menschen sind (ständig) darum bemüht, den Eindruck, den sie auf andere Personen machen, zu kontrollieren uns zu steuern bzw. sich so zu verhalten, dass die Interaktionspartner in einer vom Individuum erwünschten Weise reagieren" (Mummendy & Bolten, 1985, S. 57).

Der historische Vorläufer dieser Theorie ist der Symbolische Interaktionismus nach Blumer (1981). Hinsichtlich des Produktimage wird das Selbstkonzept detailliert bei Rustemeyer (1992, S. 66ff.) dargestellt.

Die kurzen Ausführungen zum Begriff des Images zeigen, dass eine wesentliche Schwierigkeit darin zu sehen ist, dass vielfach jeder Eindruck oder die Wahrnehmung von irgendwas, von einer Person oder einem Sachverhalt als Image bezeichnet wird (vgl. Bentele, 1992, S. 152f.). Für die wissenschaftliche Fragestellung hält Schlattmann (2002, S. 14) fest,

"...dass es sich beim "Image" um ein Konstrukt handelt, um eine theoretische Konstruktion, die eine Operationalisierung verlangt, will man die Funktionen aufklären und der Lösung pragmatischer Anliegen ein empirisches Fundament liefern" (Schlattmann, 2002, S. 14).

Dabei lassen sich verschiedene Arten von Images unterscheiden. Peter (1991, S. 170) nimmt folgende Unterteilung vor:

- **Product Image:**
Vorstellungen von einem Produkt, einer Produktgruppe, einer Produktart.
- **Brand Image, Marken Image:**
Vorstellungen von einer Marke.
- **Set Image, Linien-Image, Umbrella Image:**
Vorstellungen von einer Produktlinie.
- **Corporate Image:**
Vorstellungen von einem Unternehmen als Ganzes.
- **Selbst-Image, Eigen-Image:**
Vorstellungen des Meinungsträgers von sich selbst.
- **Fremd-Image:**
Vorstellungen außenstehender Meinungsträger von einem Meinungsgegenstand.
- **Ist-Image:**
vorhandenes Image.
- **Soll Image:**
gewünschtes, angestrebtes Image.
- **Ideal-Image:**
Vorstellung der Meinungsträger von einem idealen Meinungsgegenstand (Produkt, Dienstleistung, Partei, Unternehmen, Branche etc.).

Die Imagearten sind zur besseren Übersicht nach Glogger (1998) wie folgt darzustellen:

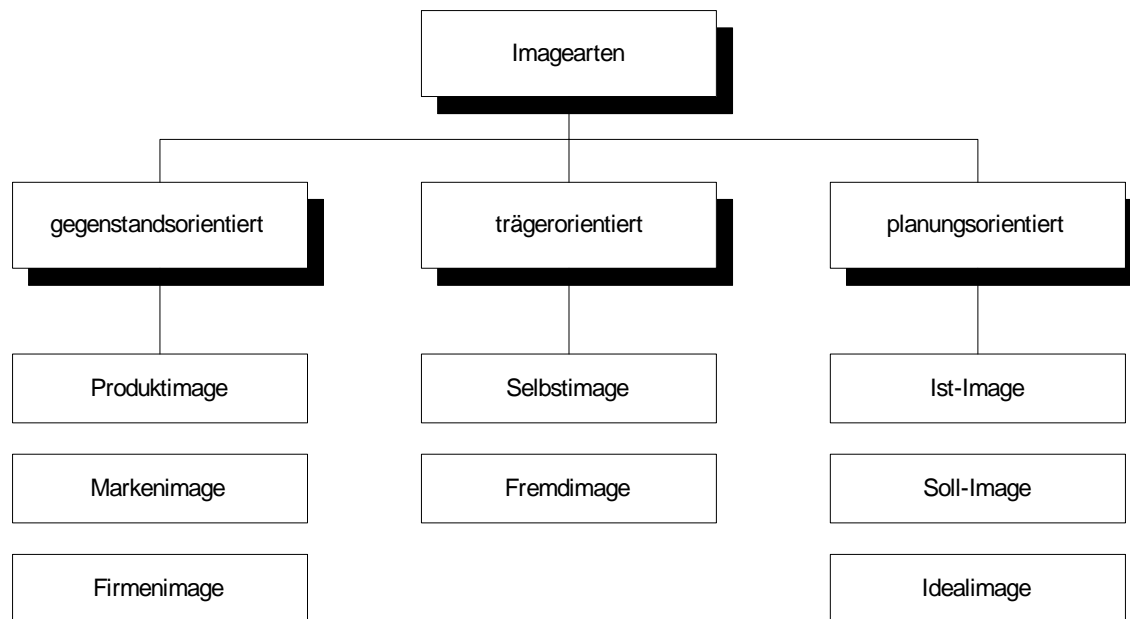


Abb. 4.63: Imagearten im Marketing (nach Glogger, 1998, S. 47).

Die Gruppe der "gegenstandsorientierten" Imagearten beinhaltet die bereits genannten Begriffe Branche-, Marken- und Firmenimage. Im Fall der Eliteschule des Sports in Berchtesgaden sind als Branche die verbleibenden Eliteschulen des Sports in Deutschland bzw. die Internate der sozialen Dienstleister gemeint. Die Marke ist in diesem Falle das Christliche Jugenddortwerk Deutschlands e. V., der als übergeordneter Träger bundesweit agiert. Die Firma ist in dem interessierenden Handlungskontext das Skigymnasium mit Internat, sowie die Bereiche des Asthmazentrums und des Bildungszentrums in Berchtesgaden. In der vorliegenden Arbeit wird allerdings nur auf die Eliteschule des Sports mit Internat eingegangen, obwohl die Einführung von QM alle anderen Bereiche in Berchtesgaden ebenso betreffen.

In der Gruppe der "trägerorientierten" Imagearten sind die Personen gemeint, die ein bestimmtes Image in Bezug auf den Meinungsgegenstand der Eliteschule des Sports haben. Für den betrachteten Handlungskontext der sind hier die Personengruppen der Kunden (Schüler und Eltern) sowie der Mitarbeiter von Relevanz. Damit lässt sich der Bereich des Selbstimage abdecken, da diese Personengruppen Kenntnisse von den Abläufen der Einrichtung haben. Das Fremdimage lässt sich über eine Kontrollgruppe von Personen erheben, die weder selbst Schüler am Skigymnasium waren, noch eigene Kinder in der Einrichtung zur Schule schicken. Damit ist die Gruppe im Sinne Gloggers (1998) ein "Nichtverwender" des Produkts bzw. in Ergänzung dazu der in Anspruch genommenen Dienstleistung. Dabei können die

Gruppen der Schüler bzw. der Eltern kein hundertprozentiges Selbstbild geben, da sie nicht alle Bereiche der Dienstleistung an der Eliteschule des Sports kennen. Als Beispiel dazu dienen die Eltern externer Leistungssportler, die in Berchtesgaden wohnen und den Bereich des Internates auch nur durch die Aussagen anderer Personen kennen. Insofern handelt es sich genau gesehen nach Schlattmann (2002, S. 25) in beiden Fällen um Fremdimages.

"Diese Differenzierung ist ein wenig verwirrend, denn streng genommen handelt es sich in beiden Fällen um Fremdimages, die hier nur unterschiedliche Personen- oder Zielgruppen in Bezug auf den Meinungsgegenstand besitzen" (Schlattmann, 2002, S. 25).

Daher wird bei Bentele (1992) eine weitere Differenzierung der Begriffe Selbst- und Fremdimage vorgenommen und grafisch dargestellt:

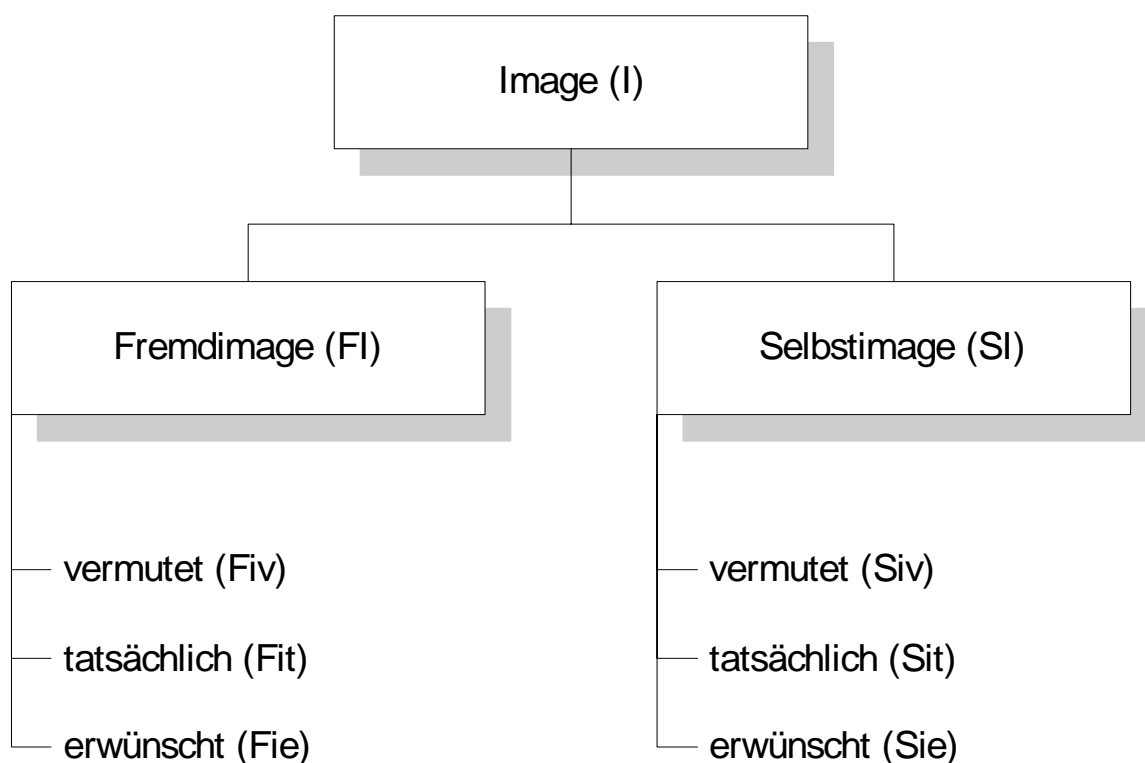


Abb. 4.64: Imagearten bei Organisationen (nach Bentele, 1992, S. 156).

Im Hinblick auf Organisationen wie die der Eliteschule des Sports ist diese Betrachtung weiter zu verfolgen. Die Unterteilung in vermutetes Selbst- und Fremdimage bedeutet, wie eine Person der Organisation, also Schüler/Eltern und Mitarbeiter, die eigene Organisation sehen, bzw. "...wie man glaubt, dass Personen, die sich außerhalb der Organisation befinden, die Organisation einschätzen" (Schlattmann, 2002, S. 26). Dadurch können sich Fehlentscheidungen entwickeln, wenn z. B. potentielle Kunden die Einrichtung aufgrund von Einschätzungen wählen oder auch nicht. Insofern ist es für einen Dienstleistungsanbieter von enormer Bedeu-

tung, möglichst viel über die Kundenwünsche zu erfahren und andererseits möglichst viel Information im Sinne eines positiven Images über die Dienstleistung weiterzugeben. Für den Anbieter von immatriellen Leistungen wie einer Schule mit Internat sind Kenntnisse über das Fremdimage eine wichtige Informationsquelle im Rahmen der Neukundenaquise und Erbringung der Dienstleistung bei vorhandenen Kunden.

Die "planungsorientierten" Imagearten nach Glogger (1998) sind Ist-Image, Soll-Image, Idealimage und Konkurrenzimage. Das Ist-Image gibt Auskunft darüber, wie der Meinungsgegenstand bei einer bestimmten Personengruppe über das Produkt oder die Dienstleistung ist. Beim Konkurrenzimage geht es darum, welches Image die Zielgruppe von einem Mitbewerber hat. Damit sind für den betrachteten Gegenstand beispielsweise die umliegenden Schulen mit deren Schülern gemeint, wenn man das Segment der externen Schüler als Vergleich heranzieht. Als Idealimage werden die Vorstellungen einer Zielgruppe bezeichnet, die der Meinungsgegenstand im Idealfall haben sollte. Aus Qualitätssicht werden hier die Kundenwünsche angesprochen, welche einen immer höheren Stellenwert einnehmen. Vergleicht man die Ist-Images mit den Idealimages ergeben sich die anzustrebenden Imageverbesserungen als Soll Images.

Grafisch lässt sich dieser Vergleich wie folgt zeigen:

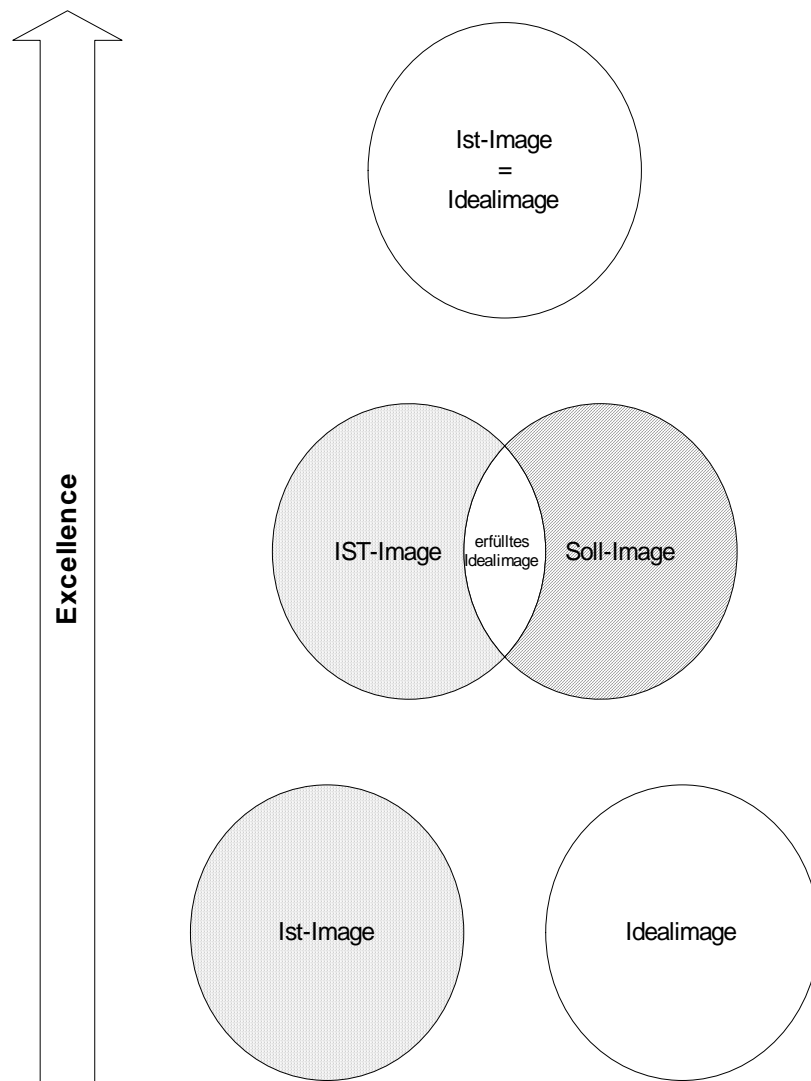


Abb. 4.65: Ist-, Ideal- und Sollimage im Vergleich.

Bilden die Daten aus Erhebungen keinen Überschneidungsbereich, ist das Idealimage weit von der erlebten Qualität der Leistungen oder des Produkts entfernt. Bilden die beiden Kreise eine Schnittmenge, ist ein Teil des Idealbildes des Kunden bereits im Meinungsgegenstand als Ist-Image vorhanden und zeigt in der Restmenge das mögliche Potential der betrachteten Einrichtung. Im besten Fall liegen beide Kreise übereinander. Diese Annahme wäre im Rahmen der Unternehmensphilosophie einer "Best Practice" oder "Excellence Business" anzunehmen.

"Diese Differenzierungen verdeutlichen, dass sich Images auf verschiedene Objekte, Gegenstände und Personen beziehen und unter verschiedenen Perspektiven betrachtet und analysiert werden können" (Schlattmann, 2002, S. 27).

Aus der Perspektive des Qualitätsmanagements heraus können Kenntnisse über Images von Personen oder Organisationen einen bedeutenden Stellenwert hinsichtlich der Messung und Analyse von Kundenwünschen, aber auch indirekt deren Zufriedenheit. Damit lässt sich ein Kennzahlensystem über Images aufbauen, welches Kriterien im Querschnitt vergleicht und im Sinne einer kontinuierlichen Verbesserung die Potentiale aufzeigt, um die Kundenanforderungen langfristig zu erreichen. Nach Schlattmann (2002, S. 33) sind "stimmige" Images zeitstabil und verändern sich auch über einen längeren Zeitraum hinweg nur langsam. Das ist bei einem positiven Image ein großer Vorteil, hingegen müssen bei negativen Marken- und Firmenbildern große Anstrengungen, z. B. durch Werbung, unternommen werden, um dem Image ein neues Profil zu geben (vgl. Boulding, 1959, S. 15). Aus den Kenntnissen einer systematisch erhobenen Imageanalyse lassen sich strategische Schlüsse für eine Unternehmung ziehen, sofern sie sich an einem prozessorientierten Unternehmensmodell orientiert. In Anlehnung an das Prozessmodell der ISO 9000:2000-er Familie sowie dem bereits in Abbildung 4.52 gezeigten Handlungsmanagement Modell, lassen sich Images im Rahmen der Kundenanforderungen und der Kundenzufriedenheit, sowie der Prozesse einer Unternehmung einbinden:

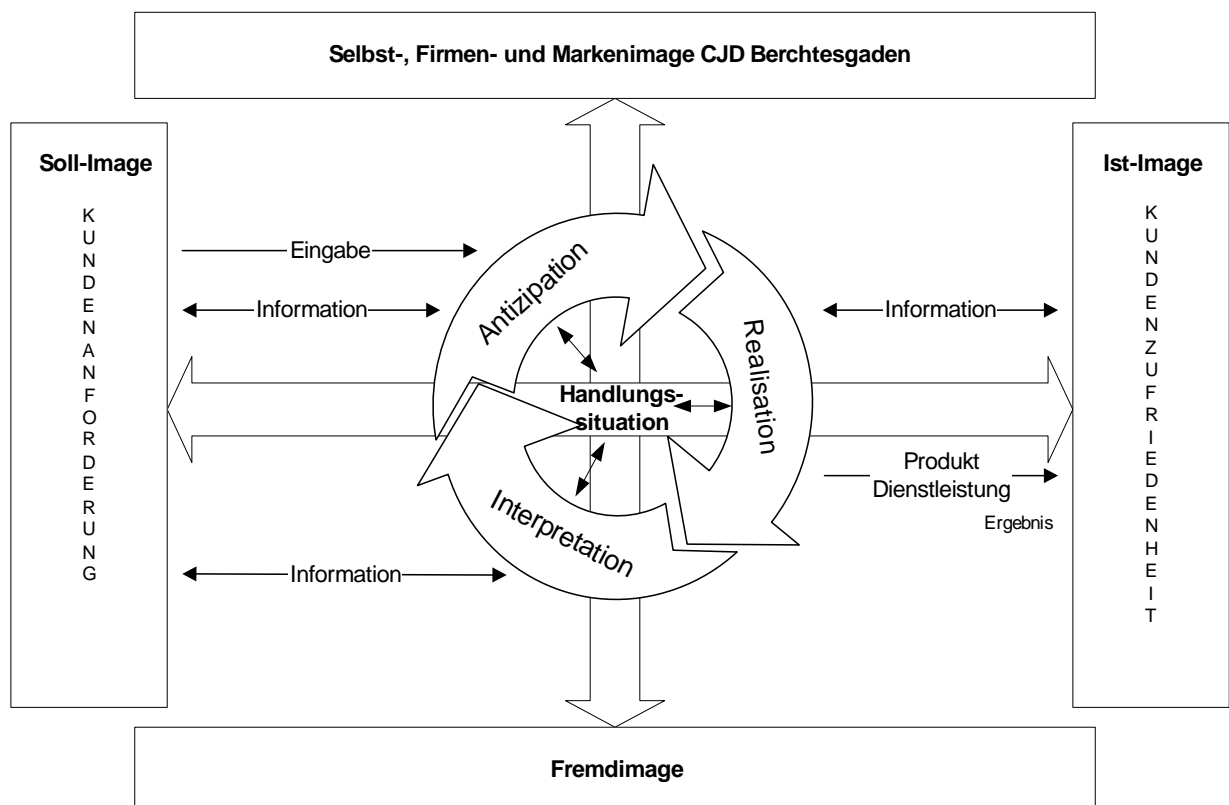


Abb. 4.66: Prozessorientiertes Unternehmensmodell mit Berücksichtigung von Images.

Das Modell zeigt den Zusammenhang zwischen der Prozessorientierung aus dem QM heraus in Verbindung mit den Erkenntnissen aus der Imageforschung. Dabei kann das Soll-Image als Kundenanforderung oder Kundenwunsch verstanden werden. Im Rahmen der Dienstleistungserbringung an der Eliteschule des Sports entsteht das Selbst-Image vor allem bei den Mitarbeitern. Die Kunden, also im vorliegenden Fall die Schüler und Eltern geben der Einrichtung eine Rückmeldung über das Ist-Image im Rahmen der Kundenzufriedenheit. Hier äußert sich die erlebte und wahrgenommene Dienstleistungsqualität. Dabei handelt es sich um Selbst- und Fremd-Images die erhoben werden können. Insgesamt hat die Einrichtung ein Firmen- und Markenimage in Berchtesgaden. Des Weiteren gibt es ein Fremdimage derjenigen Personen, die nicht als Kunden der Eliteschule des Sports in Erscheinung treten, aber ein Image von der Einrichtung haben. Im Rahmen der prozessorientierten Sichtweise wird deutlich, dass Images eine wichtige Hilfestellung für die Unternehmung sein können, wenn man die Daten systematisch erhebt und aufgrund der Ergebnisse Verbesserungen erkennt und in eine Strategie umsetzt.

Die funktionale Bedeutung von Images für das Handeln wird im wesentlichen in vier Funktionen unterteilt (vgl. Andritzky, 1976; Bergler, 1978; Lilli, 1983; Mayer & Mayer, 1987; Thiel, 1991):

- Die Orientierungs- und Umweltbewältigungsfunktion,
- die Selbstbestätigungsfunktion,
- die Selbstdarstellungs- und Wertausdrucksfunktion,
- die Anpassungsfunktion.

Nach Schlattmann (2002, S. 34) weist die Orientierungs- bzw. Umweltfunktion darauf hin, dass wir nach einer Struktur und inneren Ordnung der Welt suchen. Das gesuchte Bild muss dabei weder stimmig noch präzise sein, da Menschen nach Schubladen suchen und diese Schubladenfächer können Images sein. In der komplexen Unternehmensumwelt kommt Images damit eine Art von Filterfunktion zu:

"Erst wenn wir einen Eindruck von etwas haben, Dinge benennen und in irgendeiner Form erklären können, wird die Umwelt subjektiv überschaubar. Wer glaubt, alles objektiv begreifen zu müssen oder gar zu können, scheitert an den Grenzen seiner Kapazität und ist nicht mehr überlebensfähig" (Bergler, 1991, S. 50).

Die Selbstbestätigungsfunktion kennzeichnet das Bestreben, mögliche Spannungen zwischen dem individuellen Selbstbild und dem Idealbild abzubauen (vgl. Schlattmann, 2002, S. 35). Nach Mayer und Mayer (1987) und Rustemeyer (1992) tendieren Menschen dazu Produkte zu

bevorzugen, die das Selbstbild stützen. Die Entscheidung für einen kostenpflichtigen Aufenthalt an der Eliteschule des Sports in Berchtesgaden kann auch damit zusammenhängen, dass diese Einrichtung sportlich, modern gesehen wird und im Vergleich zu anderen Mitbewerbern etwas Besonderes darstellt.

"Im Streben nach Erhaltung und Erhöhung seines Selbst wählt der Konsument jene Produkte aus, von denen er glaubt, daß sie seinem Selbstkonzept am meisten kongruent sind. Durch das Produktimage kommuniziert der Konsument zum einen mit sich selbst und zum anderen mit anderen Personen". (vgl. Behrens, 1984, S. 22; zit. n. Schlattmann, 2002, S. 35).

In der Selbstdarstellungs- und Wertausdrucksfunktion teilt ein Individuum seiner sozialen Umwelt mit, für wen man gehalten werden will. Nach Schlattmann (2002, S. 35) werden bestimmte Einstellungen oder Eigenschaften durch das assoziierte Image auf einen Kommunikationspartner übertragen. Der Schülerstatus als Sportler an der Eliteschule des Sports kann also Eigenschaften wie "fit", "sportlich", leistungsorientiert", "belastbar" oder "elitär" vermitteln. Für das Ausüben bestimmter Sportarten hält Schlattmann fest, dass diese eine mehr oder weniger stark geplante Form der Selbstdarstellung sind. Sportarten und das Wissen darüber sind Informationen, durch die andere beeinflusst werden sollen und auch können.

Für die Abgrenzung gegenüber anderen Personengruppen oder die Integration in Gruppen stellen Images eine weitere wichtige Funktion dar, nämlich die Anpassungsfunktion. Für Jugendliche ist die Zugehörigkeit zu Gruppen von entscheidender Bedeutung. Der Aspekt der sozialen Unterstützung durch Gleichaltrige wird bei Bona (1996, S. 130ff.) gezeigt.

"Die Inanspruchnahme und Realisierung von sozialen Leistungen, die im Rahmen von Austauschprozessen für die Beteiligten mit Kosten und Nutzen verbunden sind, sind für das Lebensgefühl der Sportlerinnen und Sportler wichtig" (Bona, 1996, S. 145).

Die Zugehörigkeit zu einer Gruppe von Sportlern in der Eliteschule des Sports zeigt sich beispielsweise durch das Tragen von gesponserter Trainingsbekleidung in der Schule oder bei den gemeinsamen Mahlzeiten im Speisesaal.

Eine Einordnung der Imageforschung in behavioristische, neobehavioristische und kognitivistische Perspektiven wird ausführlich bei Schlattmann (2002, S. 39ff.) vorgenommen. Im vorliegenden Theorieteil wurde bereits zu Beginn die handlungstheoretische Sichtweise der interessierenden Thematik begründet, so dass nun die Einordnung der Imageforschung unter einer handlungstheoretischen Perspektive erfolgt. Diese Betrachtung ist eng an Schlattmann (2002, S. 44ff.) angelegt. Sie wird allerdings verkürzt dargestellt, da die Handlungstheorie insgesamt für den Bereich des QM beschrieben wird. Die Erkenntnisse aus der Imageforschung sind für die vorliegende Arbeit jedoch von entscheidender Bedeutung und werden in einer Teilstudie der Arbeit umgesetzt. Das Situationskonzept wurde bereits beschrieben. Die

Überlegungen der Handlungstheoretiker gehen davon aus, dass es sich um eine auf das Individuum bezogene Perspektive handelt. Daher wurden auch im vorliegenden Kapitel Beispiele von Schülern im Sinne des Kunden, Mitarbeitern und leitenden Mitarbeitern hinsichtlich des QM eingebracht. Die handlungstheoretische Perspektive deckt demnach den Bereich ab, wie ein einzelnes Individuum eine bestimmte Situation definiert.

"Die Frage danach, wie eine größere Anzahl von Personen eine bestimmte Klasse von Situationen charakterisiert, d. h. der sozialbezogene Aspekt von Situationsdefinitionen, steht bei der Ausarbeitung dieses Konzeptes noch aus" (Schlattmann, 2002, S. 50).

Hinsichtlich der Kundenakquise in Bezug auf Zielgruppen für die Eliteschule des Sports ist es von besonderem Interesse, ob Eltern und Schüler den Aufenthalt in einem Internat attraktiv finden, die Aufgabe im Sinne der Bewältigung von Schule und Leistungssport schwierig finden, oder bereits Personen kennen, die in einer Internatssituation leben und ob es hinsichtlich der Einschätzung der Bedingungen z. B. geschlechtsspezifische Unterschiede aus Kundensicht gibt. Damit werden die Fragen angesprochen, die das "Image" einer Eliteschule des Sports betreffen und für Imageanalysen von Relevanz sind. Schlattmann folgert aus handlungstheoretischer Perspektive:

"Betrachtet man die Überlegungen zum Situationskonzept, dann könnte man unter *Image die durchschnittlichen Einschätzungen mehrerer Personen verstehen, wobei sich diese Einschätzungen auf Umwelt- und / oder Aufgabenaspekte unter Berücksichtigung der jeweils personenspezifischen Fähigkeiten und Interessen beziehen (können)*" (Schlattmann, 2002, S. 50; Herv. i. Orig.)

Wenn eine Person angeben soll, welche Eigenschaften für die Eliteschule des Sports als zutreffend oder nicht zutreffend angesehen werden, werden die Aufgabenaspekte und die Überschneidungsbereiche von Aufgabe/Person bzw. Aufgabe/Umwelt angesprochen (vgl. Hackfort, 1986; 1997). Schlattmann folgert daraufhin, dass sich auf dieser Überlegung beruhend "...Differenzierungen des Imagekonzeptes und vielfältige Anknüpfungspunkte für anwendungsbezogene Anliegen und praktische Maßnahme (z. B. Entwicklung von theoriegeleiteten Messmethoden)" (Schlattmann, 2002, S. 51) ergeben.

Ein solcher Ansatz wird in dieser Arbeit in einer Studie geleistet, indem die Schüler, Eltern und Mitarbeiter der Eliteschule des Sports in Berchtesgaden befragt werden, welche Eigenschaften der Einrichtung zutreffend sind (Ist-Image) und wie die Eigenschaften der Einrichtung ideal sein sollten (Idealimage). Darüber hinaus wird auch eine Gruppe von Personen befragt, wie sie die Eliteschule des Sports sehen, ohne dort Kinder auf der Schule zu haben oder ehemalige Schüler sind (Fremdimage).

Für die Eliteschule des Sports als Unternehmung, die ein QMS einführen will, ist eine Betrachtung aus arbeitspsychologischer Perspektive sinnvoll, wie man sie bei Ulich (1972) in

Zusammenhang mit der Humanisierung von Arbeitsbedingungen findet. Dazu wird im nächsten Kapitel auf den Handlungsraum und Handlungsspielraum näher eingegangen.

4.9 Handlungsraum und Handlungsspielraum

Der Begriff des Handlungsraumes wird hier in enger Anlehnung an Hackfort (1986, S. 45ff.) verwendet und "kennzeichnet daher einen Person-Umwelt-Bezug, der Handlungen für bestimmte Menschen erlaubt" (Hackfort, 1986, S. 45). Somit grenzt sich der hier verwendete Begriff zum Konzept des "behaviour settings" (Barker, 1968) ab. Die Umwelt wird im handlungstheoretischen Konzept als handlungsermöglichendes und handlungs-reglementierendes Moment gesehen (vgl. Hackfort, 1986, S. 45). Weiter führt Hackfort aus, dass Handlungsräume personenbezogene Ausgrenzungen aus dem Dispositionsraum sind. Gesamtheiten von Handlungsräumen bilden einen Dispositionsraum, den verschiedene Personen teilen und aus dem jeder Person ein für die vorgesehener Handlungsbereich zugeteilt wird.

"Ein solcher Handlungsraum kann mehr oder weniger örtlich und zeitlich bestimmt sein, wie dies etwa beim Kinderzimmer der Fall ist, oder an bestimmte Handlungen gebunden sein, wie etwa beim Hobbyraum, oder beide Aspekte integrieren, wie beim Garten, der Küche etc." (Hackfort, 1986, S: 45).

Für eine Unternehmung wie die Eliteschule des Sports können die verschiedenen Arbeitsplätze im Dispositionsraum der Einrichtung geografisch festgelegt werden. Aus diesem Dispositionsraum werden für bestimmte Personen Handlungsräume ausgegrenzt bzw. zugewiesen. Ein Küchenmitarbeiter wird nicht im Klassenzimmer zu finden sein und ein Lehrer mit Fächerkombination Mathematik/Chemie in der Regel auch nicht in der Sporthalle beim Sportunterricht. Von den im Handlungsraum grundsätzlich denkbaren Handlungsmöglichkeiten werden Mitarbeiter gemäß ihrer Ausbildung und beruflichen Qualifikation nur verschiedene Möglichkeiten nutzen. Den individuellen Ausschnitt der potentiell nutzbaren Handlungsmöglichkeiten aus dem prinzipiellen Handlungsraum nennt Hackfort Handlungsspielraum (vgl. Hackfort, 1986, S. 56).

Insofern sind die Arbeitshandlungen an der Eliteschule des Sports von den real ausnutzbaren Handlungsmöglichkeiten abhängig. Auch zeitliche Räume sind in der handlungstheoretischen Raumcharakteristik inkludiert. Das Klassenzimmer im Dispositionsraum der Einrichtung ist am Vormittag durch Schüler und Lehrer im Sinne des Handlungsraumes belegt, nachmittags werden die Räume durch die Reinigungskräfte gesäubert und werden im gleichen Dispositionsraum durch eine zeitliche Verschiebung zu deren Handlungsraum. Daher werden die Rei-

nigungskräfte vormittags im Internat eingesetzt, da die Schüler in der Schule sind und nachmittags in der Schule.

In der Regel sind Handlungen aber nicht als Einzelhandlungen zu verstehen, sondern Handlungsketten bzw. die Folge von Situationen. Hackfort folgert weiter, dass Situationsfolgen in Anlehnung an Boesch (1980, S. 185) "systematische Zwänge" ergeben, die sich in einer Einschränkung des Handlungsspielraumes widerspiegeln. Er zeigt dies am Beispiel der Schulturnhalle als Spielraum im Sinne eines Fachraumes nach Dieckert (1980), der zum Beispiel auch anderen Zwecken als dem Spielen dient, nämlich als Gymnastikraum oder Kraftraum. Für offizielle Anlässe einer Schule ohne Aula kann die Turnhalle auch zu offiziellen Anlässen wie der jährlichen Abiturfeier zweckfremd genutzt werden.

Der Begriff "Spielraum" ist demnach im übertragenen Sinne mit einer Toleranzspanne zu versehen, die zeitlich oder räumlich und in Kombination entstehen kann. Ist die Abgrenzung von Handlungsräumen nicht eindeutig, können Konflikträume entstehen. Das Lehrerzimmer ist beispielsweise ein Ort, an dem die Berufsgruppe der Lehrer anzutreffen ist. Für diesen Zweck handelt es sich um einen Kooperationsraum der Mitarbeiter an der Eliteschule des Sports. In den Pausen sind Schüler immer wieder an der Türe und fragen nach einzelnen Lehrern. So lange diese Handlungen mit dem Lehrer auch besprochen sind, entstehen hier keine Konflikte aufgrund des Raumkonzeptes. Halten sich dauerhaft Schüler im Lehrerzimmer auf, wird dies über einen Zeitraum hinweg gewiss zu Konflikten führen. Die Gruppe der Lehrer, die eher ihre Ruhe haben wollen oder sich kollegial beraten, werden sich auf Dauer mit den Lehrern auseinandersetzen, die ihre Schüler im Lehrerzimmer beraten. Schnell wird der ursprüngliche Kooperationsraum zum Konfliktraum. Gleiches kann aufgrund von Hygienevorschriften auch für den Küchenbereich der Schule gelten. Ist die Grenzziehung im Sinne von Interpretationen uneindeutig (vor, an oder hinter der Theke beginnt der Küchenbereich) sind zum Beispiel Personengruppen die dort arbeiten, schnell im Konflikt mit anderen die im Speisesaal essen und in der Küche einen Nachschlag möchten.

Das Verhältnis der verschiedenen Räume wird bei Hackfort in einem Modell dargestellt:

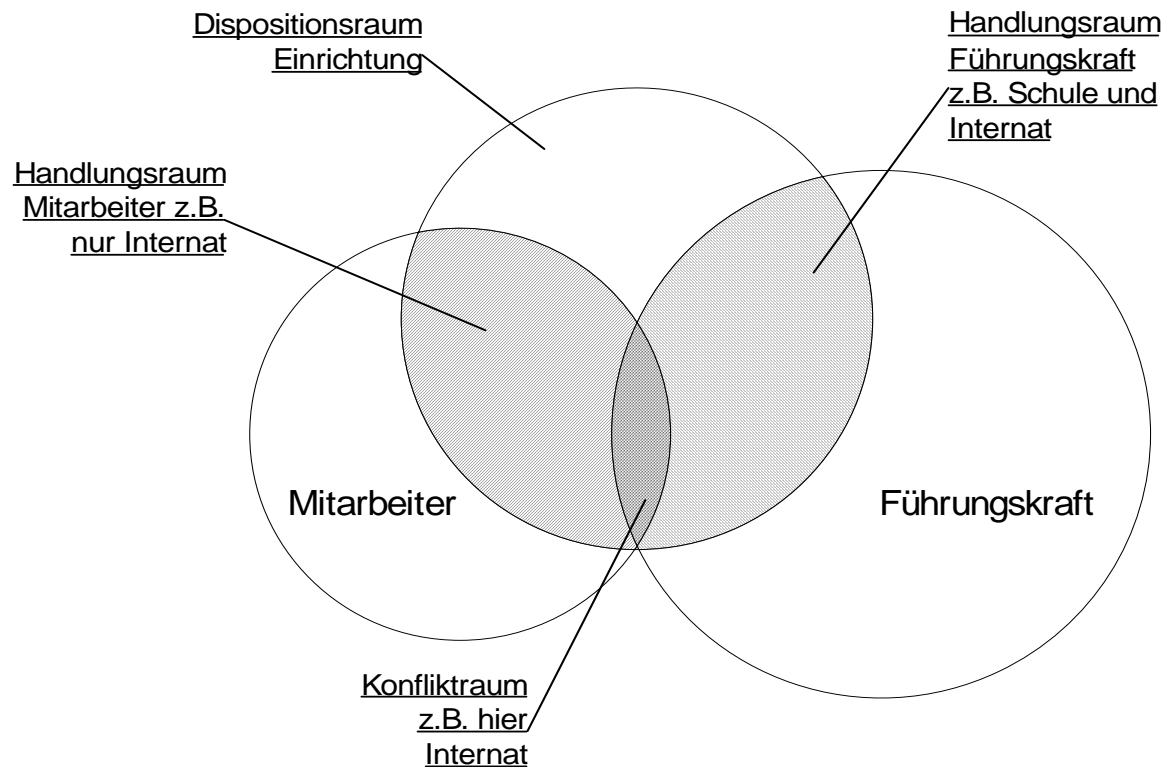


Abb. 4.67: Das Verhältnis von Dispositionsraum, Handlungsraum und Konfliktraum (in Anlehnung an Hackfort, 1986, S. 47).

Das Modell zeigt einen Dispositionsraum, aus dem für zwei Personen Handlungsräume ausgegrenzt sind. Dabei ist der Dispositionsraum nicht vollständig aufgeteilt und damit offen die Erweiterungsmöglichkeiten der Handlungsräume beider Personen. Die beiden dargestellten Handlungsräume sind nicht eindeutig voneinander abgegrenzt und in der Schnittmenge entsteht der Konfliktraum. Nach Hackfort kann ein Konfliktraum durch nicht Festlegen von Kompetenzen und Kompetenzzuschreibungen entstehen (vgl. Hackfort, 1983, S. 48). Der Handlungsraum einer Führungskraft ist gewissermaßen größer als der eines Mitarbeiters in mittlerer oder unterer Ebene. Bei nur einer Führungskraft in einer Einrichtung (z. B. Schulleiter) kann der Handlungsraum sogar den gesamten Dispositionsraum einnehmen. Ein Mitarbeiter (Internatspädagoge) wird hingegen nicht den gesamten Dispositionsraum nutzen, sondern eher in seiner Funktion tätig. Als Pädagoge wird er weniger die Möglichkeiten der Schule nutzen und insofern wird mit dem Schulleiter, der auch pädagogischer Gesamtleiter ist, eher ein Konfliktraum innerhalb des Internates bestehen. Im Zusammenhang mit der Einführung von QM kann sich der Handlungsraum jedoch rasch vergrößern indem der Pädagoge

beispielsweise als interner Auditor tätig wird. Dann rücken immer mehr und vor allem andere Teile des Dispositionsraumes in sein Blickfeld, welches sich aus der Rolle als Auditor ergibt. Spannungen wie sie im Konfliktraum Schule dann auftreten sind eher möglich, als wenn man nur in seiner Funktion und damit im Handlungsraum des Internates bleibt. Gerade durch das Instrument der internen Audits, kann aus dem Konfliktraum auch wieder ein Kooperationsraum werden, wenn mit den Rückmeldungen aus den einzelnen Audits entsprechend gearbeitet wird.

Wenn Handlungen stark von ungeschriebenen Regeln beeinflusst werden, können die Probleme und Aufgaben nicht auf der Ebene gelöst werden, auf der sie in Erscheinung treten. "Die alleinige Existenz eines formalen Modells reicht dann keinesfalls aus, um die Handlungen des einzelnen in der Organisation zu leiten" (Prefi, 2001a, S. 601).

Bislang wurden die Handlungsräume aus einer eher objektiven Perspektive betrachtet. Aus dem bereits beschriebenen Kapitel zuvor ergibt sich, dass die Situationsdefinition der Person die Handlungssituation festlegt, so wie sie diese für sich einschätzt.

"D. h., aus den real für sie bestehenden Handlungsmöglichkeiten (objektiver Handlungsspielraum), die sie wahrnimmt (subjektiver Handlungsspielraum), entscheidet sie sich für diejenige(n), die ihrer aktuellen kognitiv-emotionalen Einschätzung nach relevant ist (sind)" (Hackfort, 1986, S. 48).

Vor diesem Hintergrund nimmt Hackfort eine Einordnung der Handlungssituation in das Handlungsraumkonzept vor und stellt dieses wie folgt dar:

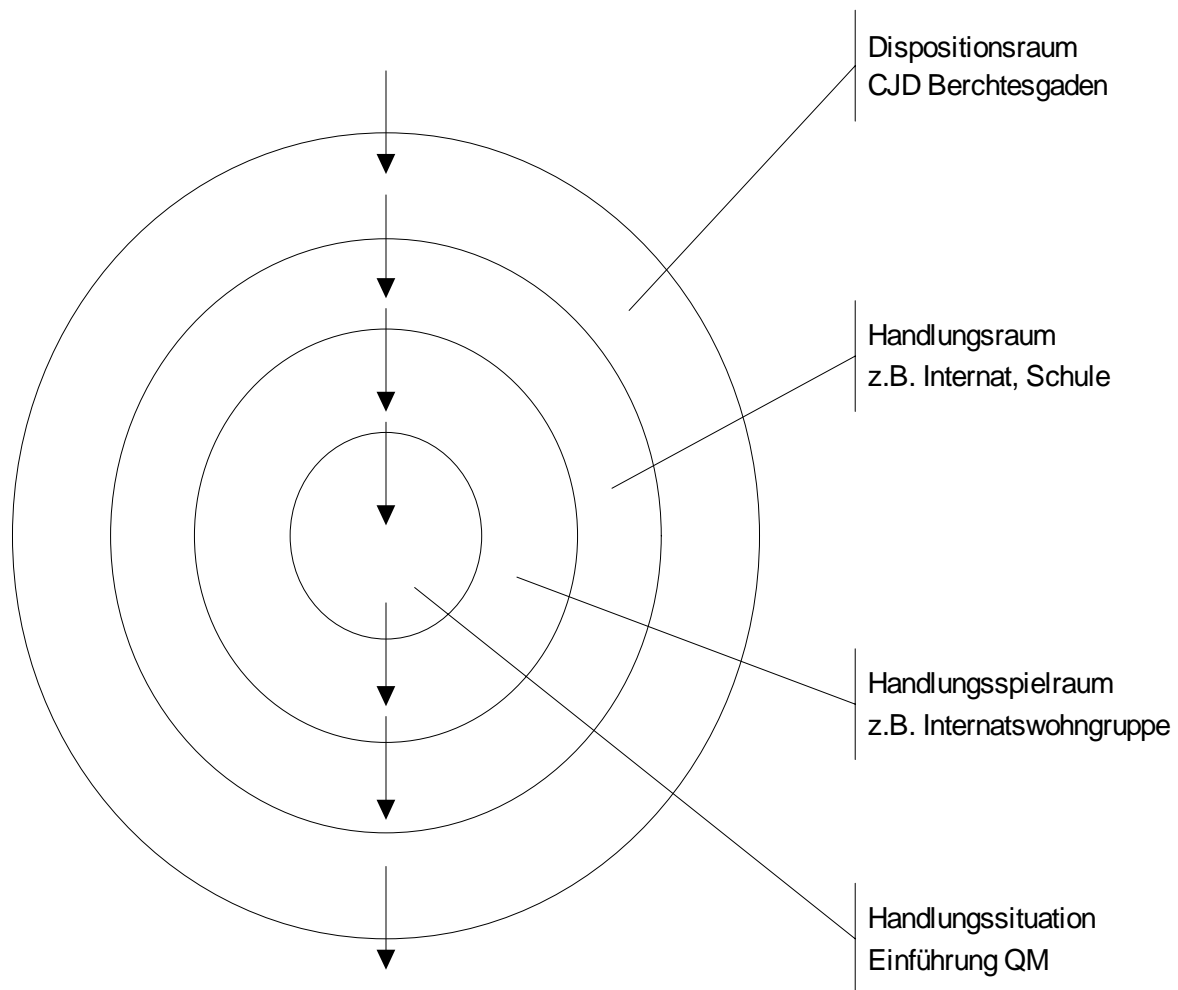


Abb. 4.68: Einordnung der Handlungssituation in das Handlungsraumkonzept (in Anlehnung an Hackfort, 1986, S. 48)

Für die Abbildung gelten die Kreise im Übrigen nicht als Begrenzung, sondern können durch die Pfeile dargestellt ausgeweitet werden. Über die Situation QM einzuführen ergeben sich mitunter größere Überschneidungen für Mitarbeiter. Ein Erzieher im Internat hat seinen Handlungsspielraum beispielsweise in seiner zugeteilten Wohngruppe. Gleichzeitig ist der Erzieher mit einem Drittel Stellenanteil in der Funktion des Teamleiters im Internat und vergrößert damit den Handlungsspielraum in den Handlungsraum des Internates. Damit führt er weitere Mitarbeiter und Teile von Wohngruppen. Wird dieser Mitarbeiter zum Auditor ausgebildet und kommt dieser Funktion in einem internen Audit in der Schule nach, da man die eigenen Bereiche (hier: Internat) nicht selbst auditieren darf, wird der Handlungsspielraum abermals erweitert und stößt in den des Dispositionsraumes der Eliteschule des Sports. Das Beispiel lässt sich noch weiter führen, wenn der betreffende Mitarbeiter die Führungskräfte

(Direktor, stv. Direktor der Schule) auditiert. In diesem Fall werden sicherlich die Grenzen des Dispositionsraumes erreicht.

Anhand der klassischen Linienorganisation einer Unternehmung kann das Modell idealtypisch angewendet werden, ohne dass Mitarbeiter die Handlungsspielräume in der Hierarchie nach oben hin weit verlassen können.

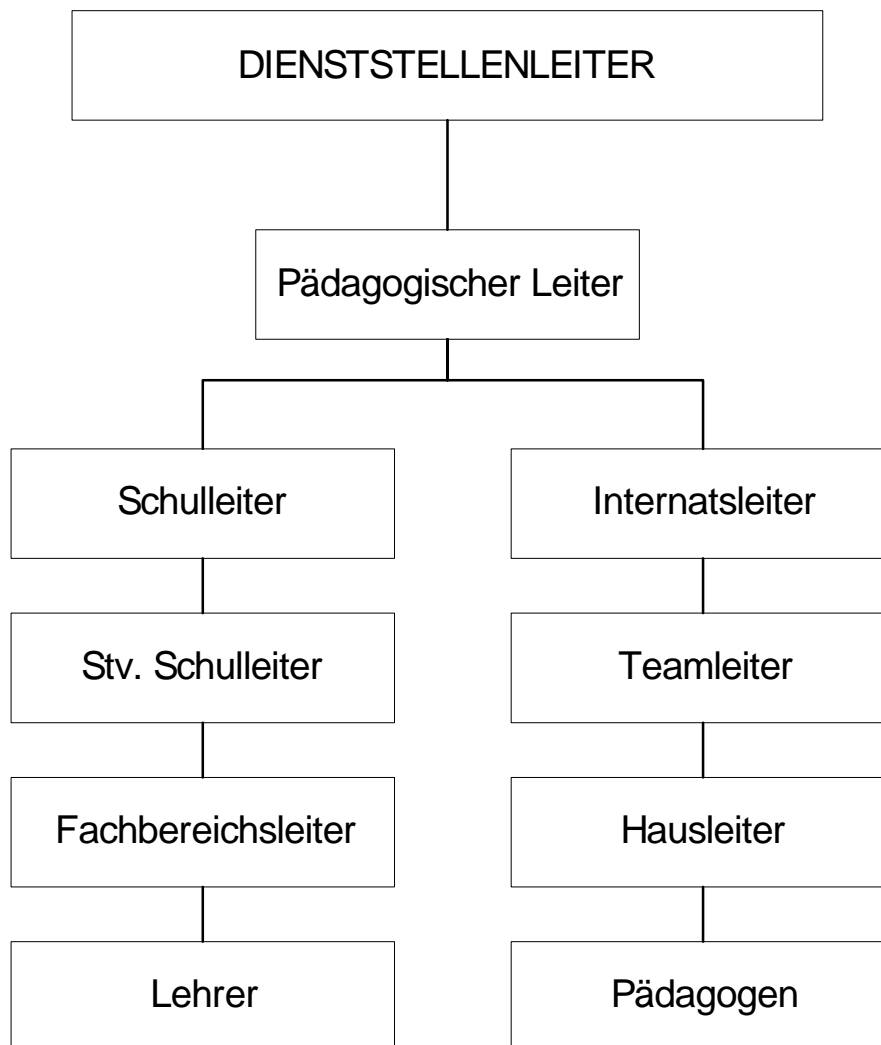


Abb. 4.69: Linienorganisation einer Schule mit Internat.

Diese Form der Unternehmensorganisation ist weit verbreitet und das vertikale Denken herrscht meist vor. Die Handlungsräume und vor allem die subjektiven Handlungsspielräume nehmen nach unten hin in der Linienorganisation ab. Nicht die Summe der Freiheitsgrade, sondern deren Kombination aus dem Zusammenwirken der Handlungsdeterminaten ergibt einen Bezug zum Tätigkeitsbereich "Arbeit". Auf diesen Zusammenhang weist auch Alioth (1978) hin, indem er anführt, dass "durch das Zusammenwirken der unterschiedlichen Dimen-

sionen sind durchaus auch synergetische Effekte zu erwarten, die summativ nicht erfasst werden können" (Alioth, 1978, S. 17).

Seit einiger Zeit streben selbst kleinere Unternehmen andere Formen der Aufbauorganisation an. Die Informationswege sind zu lang und eine Linienorganisation ist wenig flexibel. Im Sinne des Handlungsraumkonzepts und möglicher Konflikträume ergeben sich allerdings wenige Überschneidungen durch die einzelnen Abteilungen und Hierarchieebenen. Nach Hackfort (1986, S. 58) divergieren der objektive und subjektive Handlungsspielraum in verschiedenster Art und Weise. Aus methodisch-didaktischer Perspektive ist das Verhältnis dann als problematisch zu bezeichnen, wenn der objektive Handlungsspielraum den subjektiven Handlungsspielraum umschließt, weil dann bestehende Handlungsmöglichkeiten nicht erkannt werden, die unter Umständen aber gerade zur Bewältigung gestellter Aufgaben notwendig sind.

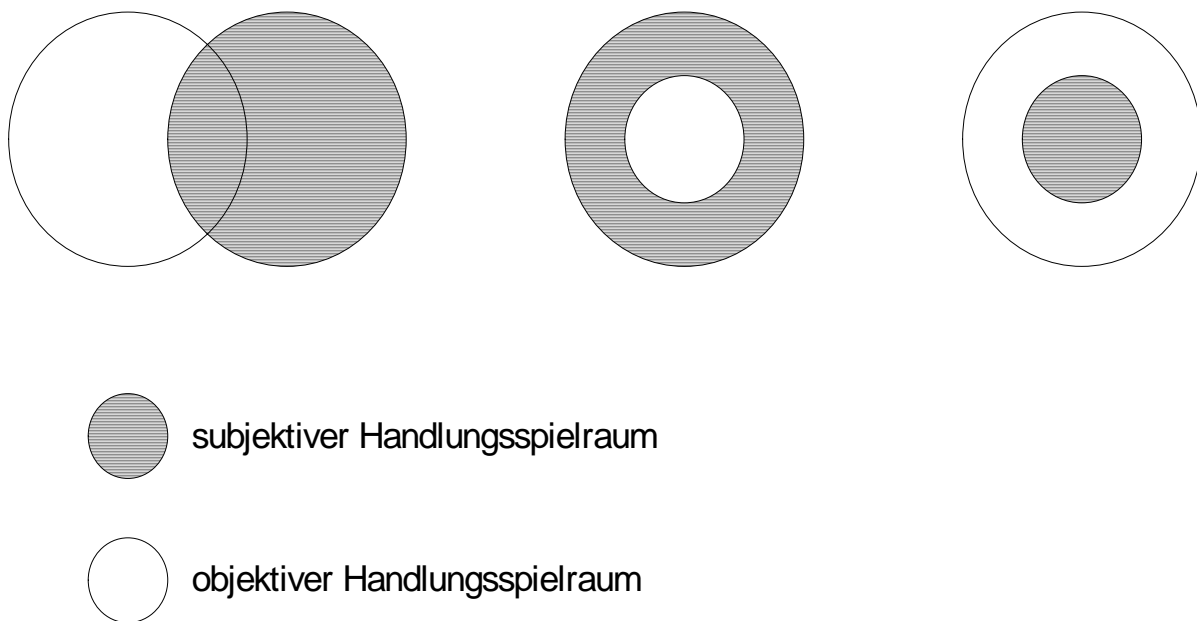


Abb. 4.70: Mögliche Diskrepanzen zwischen objektivem und subjektivem Handlungsspielraum (nach Hacker & Matern, 1980; zit. n. Hackfort, 1986, S. 58).

Die Teilüberschneidung zeigt, dass gegebene Handlungsmöglichkeiten nicht gesehen werden, dafür aber die nicht vorhandenen Freiheitsgrade als existent wahrgenommen werden. Mit der Einführung QM ist dieser Zustand häufiger gegeben, wenn Mitarbeiter die Möglichkeiten aktiv Einfluss auf die Prozesse zu nehmen mit dem Argument nicht gesehen werden, wie es in der Einleitung schon beschrieben wurde. "Wir haben immer schon Qualität gehabt. Sieht denn das keiner?" oder "Was Qualität ist, bestimmen wir", solche Aussagen hört man zu Beginn

einer Einführung von QMS häufiger, da das Beschreiben von Verfahren als Mehrarbeit empfunden wird und diese Arbeit auch tatsächlich geleistet werden muss.

Wenn der subjektive Handlungsspielraum vom objektiven Handlungsspielraum eingeschlossen ist, werden bestehende Handlungsmöglichkeiten nicht gesehen und auch nicht berücksichtigt. Die bereits beschriebene Möglichkeit, Einfluss auf Strukturen und Prozesse nehmen zu können, wird von Mitarbeitern aber auch von Führungskräften häufig nicht gesehen. Wenn in einem Qualitätszirkel ein Verfahren wie beispielsweise die Aufnahme von neuen Schülern in die Eliteschule beschrieben, kann der Steuerkreis sofort Einfluss auf das Verfahren nehmen. Insofern beschreiben die Mitarbeiter in der Regel den Ist Zustand als qualitätssichernde Maßnahme. Eine Veränderung im Sinne von Qualitätsentwicklung kann unmittelbar nach Vorliegen einer Verfahrensanleitung oder Prozessbeschreibung durch die Leitung initiiert werden. Ist man zu sehr von den objektiven Handlungsspielräumen geleitet, werden mögliche Potentiale nicht freigesetzt.

Im entgegengesetzten Fall, ist der subjektive Handlungsspielraum vom objektiven Handlungsspielraum eingeschlossen, können Handlungsmöglichkeiten in Betracht gezogen werden, die nicht gegeben sind. Hat die Leitung wie im Fall der Eliteschule des Sports sechs Kernprozesse vorgegeben, macht es wenig Sinn zu Beginn einen siebten oder achten Kernprozess zu entwerfen. Auch werden bestimmte vorgegebene Hierarchien (z.B. Schulleiterfunktion) nicht sofort durch eine neue Prozessbeschreibung beseitigt, indem man sofort ein "Processownership" beschreibt.

Bei der klassischen Linienorganisation wird das Potential der Mitarbeiter aus handlungstheoretischer Sichtweise zu wenig ausgenutzt. Für Großunternehmen ist diese Form der Aufbauorganisation mit erheblichen Arbeitsbelastungen verbunden. Auch wenn die Unternehmensstrukturen mit geometrischen Kästchen in Organigrammen, die hierarchisch gegliedert und im Unternehmen scharf gegeneinander abgegrenzt sind, gut dargestellt werden können, resultieren daraus mitunter Egoismen und haben im Wesentlichen immer nur zur einer lokalen Optimierung des Ressourceneinsatzes geführt.

Derzeit macht man sich (oder ist bereits) auf den Weg zu prozessorientierten Unternehmensformen. Für eine Schule stellt ein solcher Schritt schon an sich ein Novum dar. Sicherlich wird es im Sinne des Disziplinarrechts immer noch einen Schulleiter geben, aber der Fokus liegt beim Kunden, den Mitarbeitern und der Öffentlichkeit. Die klassischen Handlungsräume liegen in Zukunft eher im Prozess selbst begründet. Die Verantwortung für die einzelnen Prozesse wird bereichsübergreifend organisiert. Die Prozesse laufen in aller Regel hori-

zontal zu den vertikal ausgerichteten Funktionen. Das Schaubild zeigt das anzustrebende geplante prozessorientierte Unternehmensmodell des CJD Berchtesgaden:

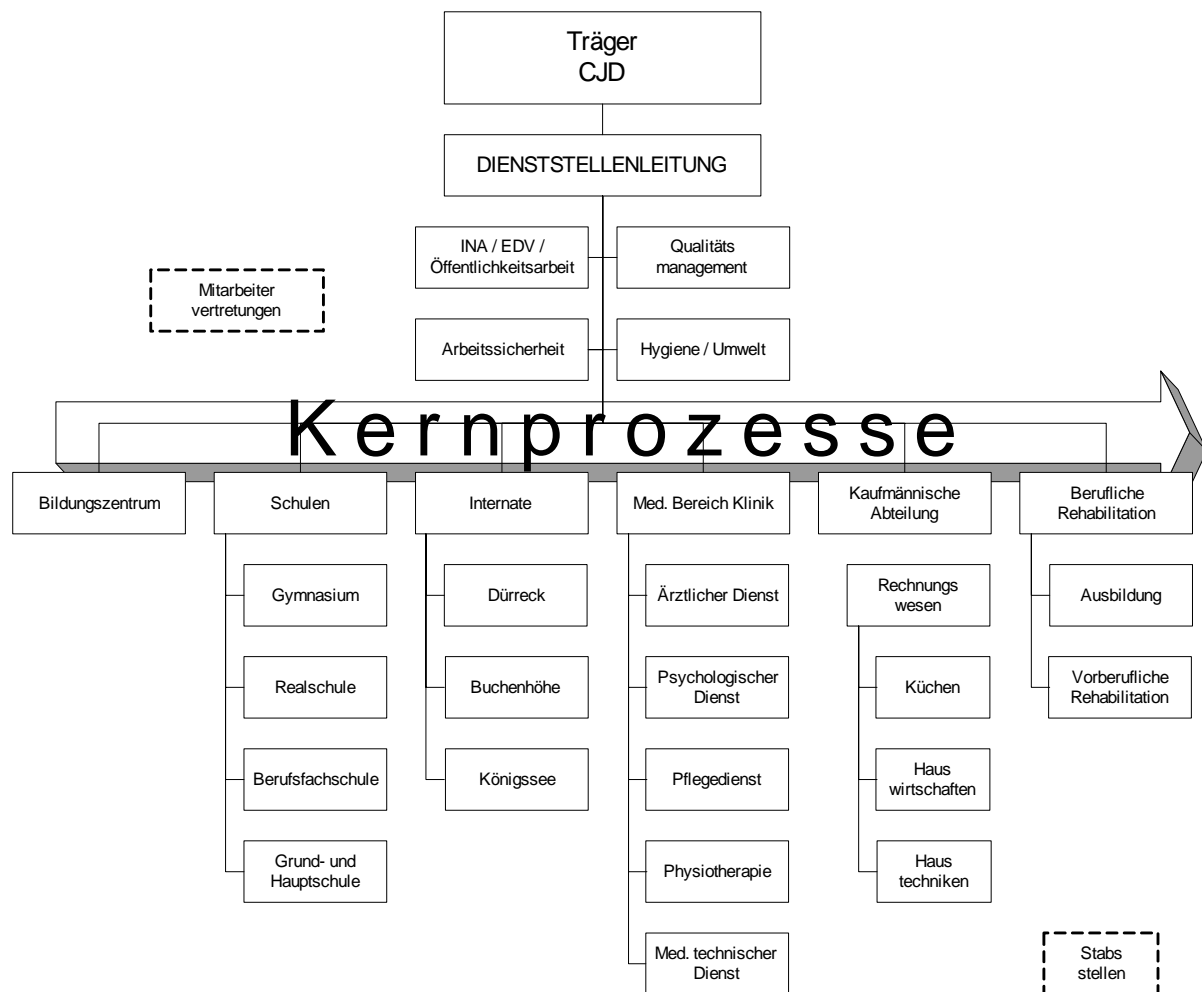


Abb. 4.71: Angestrebte, prozessorientierte Organisationsform.

In großen Unternehmungen sind überwiegend prozessorientierte Organisationsformen vorzufinden. Diesen entspricht in der Rechnerwelt unserer Netzwerke das Client-Serverprinzip, bei dem es im Wesentlichen auf den Abbau von Barrieren ankommt während der Prozesse und wo die Optimierung der zeitlichen Abläufe und der Qualität im Vordergrund steht. Die Funktionseinheiten im Unternehmen werden übergreifend einbezogen. Hinsichtlich der handlungstheoretischen Definition von Dispositions-, Handlungs-, Konflikt- und Handlungsspielräumen ergibt sich für Unternehmungen mit Prozessorientierung eine ganz neue Perspektive im Sinne der kontinuierlichen Verbesserung. Es ergeben sich neue subjektive und objektive Handlungsspielräume über die Bereichsgrenzen hinweg. Insofern fließt das vorhandene Potential aller beteiligten Mitarbeiter des QMS in den Prozess ein und dient damit dem Kunden.

Der Handlungsspielraum von Mitarbeitern kann nicht nur an die Grenze des prinzipiellen Handlungsraumes, sondern darüber hinaus erweitert werden. Er kann sogar bis an die Grenze des Dispositionsraumes im Sinne der Unternehmung im Arbeitsalltag erweitert werden – dies ist der Fall, wenn sich bereichsübergreifende Projektteams mit dem Ziel bilden, Verbesserungspotentiale aufzuspüren. Ein wesentlich banaleres Beispiel lässt sich durch die Situation der Abwesenheit einer Führungskraft konstruieren. Wenn die Chefsekretärin einem möglichen Kunden Informationen gibt, über die sie aus Besprechungen Kenntnisse hat und diese durch ihren (subjektiven) Filter weitergibt, kann ein solches Handeln durchaus Folgen von weitreichender Bedeutung haben. Der Kunde ruft ggf. die Führungskraft nicht mehr an und es gibt keine ausreichende Rückmeldung zu diesem Vorgang über die Chefsekretärin. Aus psychologischer Perspektive wird das Verhältnis dann problematisch, wenn der subjektive Handlungsspielraum den objektiven Handlungsspielraum umschließt, was bei dem eben geschilderten Beispiel leicht der Fall sein kann. Dann werden subjektiv Handlungsmöglichkeiten erkannt und in die Tat umgesetzt, die objektiv gar nicht vorhanden sind. Überall dort, wo die Mitarbeiter der Eliteschule des Sports Kundenkontakt haben, können solche subjektiven Handlungsmöglichkeiten kommuniziert werden, die anschließend aufgrund der aktuellen Rahmenbedingungen nicht leistbar sind.

Zukunftsmodelle im Sinne von Organisationsstrukturen sind Netzwerke, die lösungsorientierte Organisationsformen etablieren, die offen und vernetzt sind mit temporärer Lösungsorientierung. Dies entspricht dem Intranet, dem Extranet und dem Internet. Diese Organisationsteile sind autonom, sich selbstorganisierend und über das einzelne Unternehmen hinaus gehend. Kooperationen entlang der Wertschöpfungsketten sind hier wesentlich bedeutsamer, sowohl intern als auch extern. Modellhaft stellen sich solche Organisationsformen wie folgt dar:

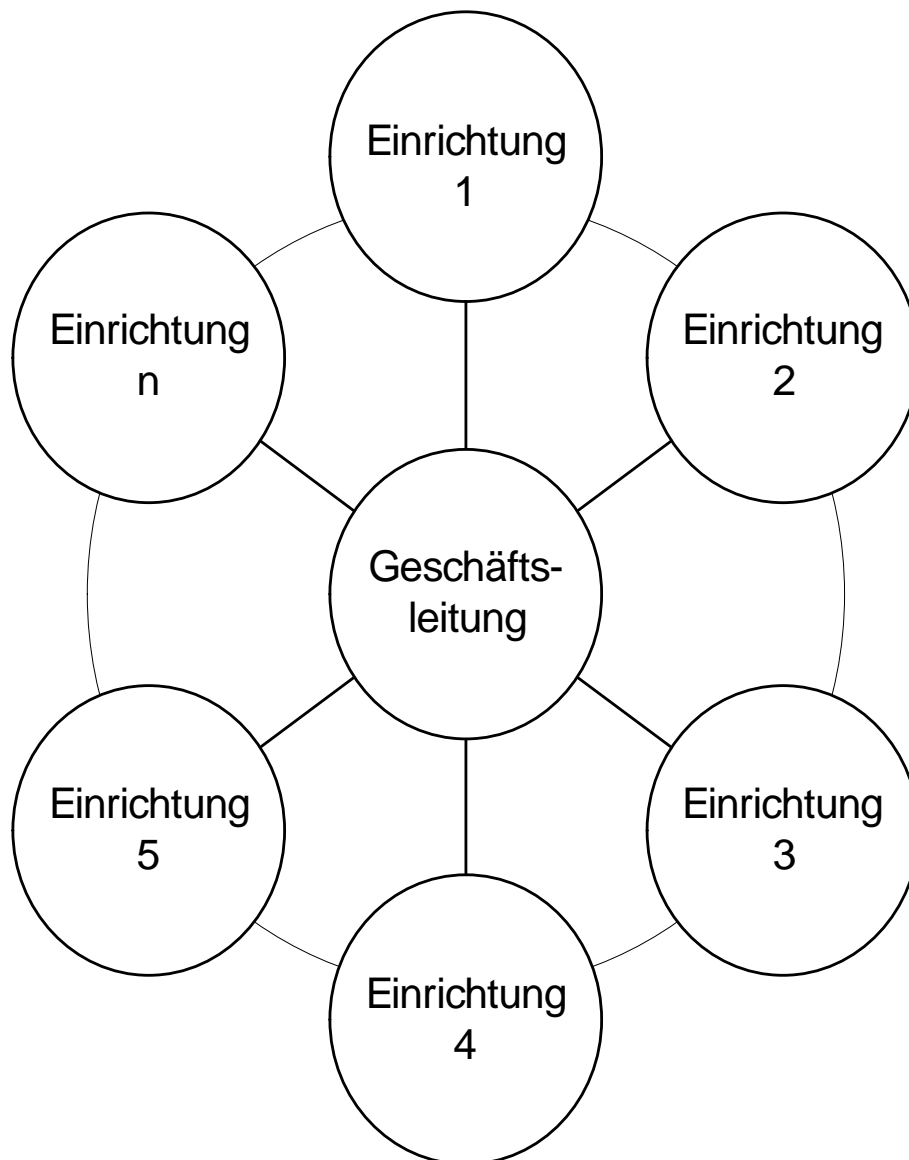


Abb. 4.72: Netzwerkbasierte schematische Organisationsform.

Kennzeichnend für diese Form der Selbstorganisation sind wenig Hierarchie und eine hohe Selbständigkeit der einzelnen Organisationseinheiten. Wichtig hierbei ist, dass die Größe des Dispositionsraumes im Arbeitsalltag größer ist, als die eigene Unternehmung. Innerhalb verschiedener Einheiten werden autonome Interaktionen und Beziehungen zwischen den Einheiten durchgeführt. Im Fall des CJD gibt es 35 Christophorusschulen in Deutschland und etwa 150 Einrichtungen des Trägers. Insofern ergibt sich eine hohe Vielfalt unterschiedlicher Organisationsformen und als Aufgabe für den Gesamtvorstand des Trägers als zentrale Geschäftsleitung die Koordinierung der gemeinsamen Ziele und Strategien der einzelnen Einrichtungen, wie der Eliteschule des Sports. Insofern wird der bisherige Handlungsspielraum der Leitung deutlich größer als bislang und kann bis an die Grenzen des Dispositionsraumes

des Trägers reichen. Unter dem Stichwort "Globalisierung" ist das hier angesprochene Phänomen der Netzwerke als Organisationsform auch aus handlungstheoretischer Perspektive von Bedeutung. Jäger folgert in diesem Zusammenhang:

"Den Sozialwissenschaften ist zwar das Problem der Integration von Handlung und Struktur, Akteur und System seit jeher vertraut, doch das Verhältnis von intentionaler Rationalität und sozialen Mechanismen läßt sich in einer kausalen Theorie (bislang?) nicht darlegen. Während daher verstärkt nach Ansätzen gesucht wird, in denen die Bedeutung von Kultur, Macht, Institutionen, sozialen Strukturen und kognitiver Prozesse für moderne Organisationen und Marktwirtschaften verstanden werden kann, findet vor allem das Konzept der interdisziplinären Systemtheorie mit dem Kerngedanken der Selbstorganisation zunehmende Beachtung. Organisation i. S. v. Ordnungsbildung muß heute jedenfalls als ein sozialer Produktionsprozess betrachtet werden, der seine Antriebe, Träger, Mechanismen und Strukturen in der Geschichte durchaus (selbst) verändern und auch wechseln kann" (Jäger, 2001, S. 1074).

Eine Betrachtung von Unternehmungen unter einer handlungstheoretischen Raumcharakteristik ist angesichts der zunehmenden Dynamik bei den Veränderungsprozessen im Sinne von Handlungen von Vorteil. Handlungen können örtliche Räumlichkeiten und zeitliche Räumlichkeiten (vgl. Birkner, 2001, S. 44) umfassen. Bei der Einführung von QM wird man beide Räumlichkeiten zu berücksichtigen haben. Einerseits handeln die Mitarbeiter in vorgegebenen Handlungsräumen unter der Bedingung, dass subjektive Handlungsspielräume vorhanden sind. Andererseits stellt die Einführung von QM einen zeitlichen Rahmen zur Verfügung, bis zu einer "Deadline", zu der die Einführungsphase beendet wird. Dass die QM Aktivitäten zu diesem Zeitpunkt abgeschlossen sind, oder weniger werden ist ein Trugschluss:

"Geschafft! So warben und werben häufig Unternehmen, wenn sie ihren Mitarbeitern und Kunden mitteilen, dass der eigenen Unternehmung das Qualitätsmanagementzertifikat ausgehändigt wurde" (Walgenbach, 2001, S. 19).

Dieses Zitat lässt sich mit der Frage "Wirklich?" beantworten. Man erreicht zwar einiges, aber lange noch nicht alles wenn die Einführungsphase beendet ist. Damit wird im Sinne der handlungstheoretischen Raumcharakteristik der Bereich der zeitlichen Räume angesprochen. Für den komplexen Vorgang der Einführung eines QMS in einer Eliteschule des Sports sind neben der zeitlichen Vorgabe der Leitung auch in Erweiterung an das Handlungsspielraumkonzept von Ulich (1972) als instrumenteller Rahmen, die handelnden Personen (Mitarbeiter) stark zu berücksichtigen. Die "motivational-emotionalen" Aspekte von handelnden Personen als Verknüpfung von Handlungsraum und Handlungssituation ergeben erst den individuellen Handlungsspielraum. Die Variationsmöglichkeit bei der Aufgabenbewältigung (Prozessbeschreibungen, Verfahrensleitungen) muss von der Leitungsseite für den Handlungskontext der Eliteschule gegeben werden. Neben den Kunden sind die Mitarbeiter im TQM eine wesentliche Säule des Systems (vgl. Kamiske, 2000; Kamiske & Brauer, 2001) und machen eine

Einbeziehung möglichst aller Mitarbeiter in das QMS notwendig. Dabei ist die Einbeziehung eines Motivationsaspektes auf der Basis einer handlungsgenerierenden Funktion von Emotionen hilfreich (vgl. Izard, 1981). Hackfort (1986, S. 61) folgert, dass eine Person als Komponente der Handlungssituation und als Konstrukteur der Handlungssituation durch die Situationsdefinition beachtet wird und somit auch den motivational-emotionalen Aspekt einbringt.

"Mit der Einbeziehung des motivational-emotionalen Aspekts des Handelns in das Konzept der Handlungssituation, wird dem engen Zusammenhang von Situationsdefinition und Emotion mit dem Handeln Rechnung getragen" (Hackfort, 1986, S. 62).

Die Kenntnisse über subjektive und objektive Handlungsspielräume und deren Einbeziehung bei der Einführung von QMS können eine handlungsgenerierende Funktion bekommen. Da sich Handlungssituationen nicht von selbst ergeben (vgl. Ebd., 1986, S. 62), ist das Entstehen an ein handelndes und erlebendes Subjekt gebunden. Bezogen auf die Thematik der Einführung eines QMS, ist es wichtig, wie die Mitarbeiter über dieses Handlungsziel der Leitung informiert werden. Es stellt sich hier nicht in erster Linie die Frage ob die Mitarbeiter informiert werden (das ergibt sich in aller Regel aus dem Betriebsverfassungsgesetz), sondern wie. "Wenn jemand sich in einer Situation erlebt, so hat dies immer Bezug zur Handlung" (Ebd., 1986, S. 62). Durch eine Handlung oder deren aktives Unterlassen wird eine Situation geschaffen, die eine Handlung konstituiert. Die Nicht Teilnahme von Mitarbeitern am QM Prozess hat demnach auch eine Wirkung auf den Prozess der Einführung. Im Rahmen der Führungsprozesse ist unbedingt bei der Einführung darauf zu achten, möglichst alle Mitarbeiter in den QM Prozess einzubinden. Nur so lässt sich ein integriertes und umfassendes QMS aufbauen. Wie nun sind Mitarbeiter zu motivieren, an diesem Veränderungsprozess teilzunehmen. Sicherlich sind Maßnahmen wie bessere Information, aktive Mitwirkung am Geschehen ermöglichen und mehr Aus- und Weiterbildung erforderlich, um die Akzeptanz bei den Mitarbeitern zu erhöhen.

"Fast alle Berater und Autoren zum Thema QMS und Total Quality Management (TQM) betonen die Bedeutung von Beteiligung und Motivation aller Mitarbeiter für den nachhaltigen Erfolg der TQM-Einführung. Sie gehen davon aus, dass zur Nutzung der Mitarbeiterpotenziale nicht nur die Qualifikation – *das Können* – sondern auch die Leistungsbereitschaft – *das Wollen* – und die Leistungserlaubnis, das Delegieren von Verantwortung – *das Dürfen* – gehören" (Beutler & Müller, 2004, S. 1; Herv. i. Orig.).

Das eigene Handeln oder das von Kollegen beeinflusst im handlungstheoretischen Sinne maßgeblich die Situation hinsichtlich einer Veränderung. Daraufhin ergeben sich wieder neue Situationen.

Die bislang gezeigten Ausführungen zum Qualitätsmanagement und zur handlungstheoretischen Grundlage werden im folgenden Kapitel zusammengefasst.

4.10 Zusammenfassung

Das Anliegen des ersten Hauptteils zum Qualitätsmanagement ist es, einen Überblick zu den Themen, Konzepten und Problemstellungen von Qualität und Qualitätsmanagement zu geben. Dabei ist es notwendig, die historische Entwicklung zu skizzieren, da sonst ein verkürzter Begriff zum Thema Qualität und Management entsteht. Vom reinen Produktprüfen bis hin zum Systemdenken hat sich eine Entwicklung eingestellt, die ihresgleichen sucht. Damals wie heute sind es die praktisch denkenden Ingenieure vom Schlage eines Deming oder Juran die das Thema Qualität forcieren. Zunächst eng am Produktionsprozess orientiert entwickelt sich ein Denken in Richtung Qualitätsmanagement. Aus dem Wort heraus bedeutet dies nichts anderes, als denjenigen, die zu leiten und zu führen haben, zu verdeutlichen, dass Qualität eine Managementaufgabe ist. Der Begriff des Total Quality Management gibt sein übriges dazu, obwohl man nicht genau ausmachen kann, wo der Begriff in den neunziger Jahren zum ersten Mal aufgetaucht ist. Mittlerweile ist das TQM zum Business Excellence aufgestiegen und verdichtet sich in den bekannten Qualitätspreisen. Die Darstellungsmodelle, wie die DIN EN ISO 9000-er Familie, werden revidiert und nun in der Neulegung prozessorientiert dargestellt. Bei den Bewertungsmodellen, wie dem der EFQM, liegen die Kriterien einer umfassenden Bewertung aller Tätigkeiten in einer Unternehmung zugrunde. Obwohl die Systeme der DIN EN ISO 9000 wenig gemocht und mehr erzwungen wurden, haben sie sich weltweit durchsetzen können, wie man in der Automobilindustrie sehen kann. Dem Trend „wer nicht zertifiziert ist, bekommt keinen Auftrag“ folgen auch andere Institutionen und mittlerweile auch staatliche und öffentliche Kostenträger. Dienstleistungsorganisationen aller Art machen sich daran eine Zertifizierung anzustreben. Doch wie und mit welchem System anfangen ist die Frage? Es gibt verschiedene Wege und man kann wohl keinen als Standard definieren, den man einfach übernimmt. Die TQM Modelle sehen sich als das bessere Qualitätsmanagement, da man Preise gewinnen und damit sein Image pflegen oder verbessern kann. Doch die Umsetzung und der Weg dorthin sind lang und hart. Nur wenige werden Gewinner der internationalen Awards und manchmal, wie im Jahr 2001, gewinnt keiner der Bewerber den EQA. Die Kapitel zur Implementierung zeigen ansatzweise, was alles zu bedenken und zu tun ist, wenn man sich zur Qualität verpflichtet. Es sind immer der Wille und die Motivation des Managements zur Qualität und zum Qualitätsmanagement unabdingbar, um nicht vom Weg abzukommen. Bei der Vielzahl von Konzepten die derzeit auf dem Markt zu haben sind, fällt es schwer den Überblick zu behalten: QM Systeme, Proliferation, Transformation, ISO, KVP,

TQM, QFD, BSC, FMEA, Six Sigma, Change Management und Reengineering um nur einige Beispiele aus dem sprachlichen Bereich des Managements zu zeigen. Der Verdacht einer Beliebbarkeit zu einem bestimmten System ist nicht von der Hand zu weisen und die beschriebene Wissenschaftsferne der Beraterkonzepte trägt sein übriges dazu bei. Der ansatzweise Vergleich in den ersten beiden Entwicklungsepochen des QM zu wissenschaftlichen Theorien derselben Zeit zeigen, dass es Übereinstimmungen in der Geisteshaltung gegenüber bestimmten Themen gegeben hat. Die Erkenntnisse der S-R Theorien und des Behaviorismus sind heutzutage weitestgehend bekannt und weiterentwickelt worden. Für das komplexe menschliche Verhalten, greifen diese Ansätze nicht weit genug, obwohl sie nach wie vor für bestimmte Bereiche unseres Lebens nach wie vor zutreffend sind. Ähnlich war es auch mit den Ideen Fords und Taylors, die beschrieben wurden. Sie sind nicht gänzlich falsch, wenn man sie aus ihrer Zeit heraus betrachtet aber heutzutage nicht mehr so in ihrer Form anwendbar. Auch die integrativen Qualitätsansätze sind mit der Kybernetik verglichen worden und nicht falsch. Allerdings lehrt die Kybernetik auch, dass es wohl- und schlecht definierte Systeme gibt (vgl. Baecker, 1999, S. 15f.). Einerseits ist ein schlecht definiertes System instabil, sein Verhalten folgt dem Zufall, andererseits ist es sehr stabil, da es auf Eingriffe nicht reagiert. Die funktionale Struktur ist von außen nicht zu erkennen. So ähnlich ist es mit uns Menschen auch, da wir intelligent sind und unseren Zustand ändern können. Wir neigen dazu Entscheidungen aufzuschieben und mehr Informationen zu verlangen, als für die Entscheidung notwendig sind. Das, was zuerst kommt, gilt für uns und entsprechende Vorurteile werden sehr schnell gebildet und halten sich hartnäckig. Wir versuchen Hypothesen zu bestätigen und nicht zu testen im Sinne von verifizieren und falsifizieren. Diese Wissenschaftsferne von einfach gestrickten Beraterkonzepten versucht die vorliegende Arbeit anzugehen, indem sie praktisch, methodisch und theoretisch orientiert ist. Am Ende soll auch ein Managementmodell entstehen, welches aber seine Daten aus einer wissenschaftlichen Betrachtungsweise der Kundenanforderungen und –zufriedenheit zieht. Dabei geht es nicht darum die geltenden Konzepte als richtig oder falsch darzustellen, sondern für die gesammelten Erfahrungen aus der Praxis einen größeren Rahmen zu bieten. Die umfassenden Managementkonzepte haben vieles mit der Handlungstheorie gemeinsam, obwohl diese nirgends explizit erwähnt wird. Zumindest nicht in den gängigen Texten zum Qualitätsmanagement. Die Organisationsentwicklung und systemische Beratung ist in diesem Punkt schon deutlich weiter. König & Volmer (2000, S. 14ff.) gehen in ihrem Beitrag zur systemischen Organisationsberatung auf die Theorien der Reiz-Reaktions-Schemata, des Maschinenmodells und des Handlungsmodells ein um abschließend ein Systemmodell zu zeigen. Allerdings findet sich der der Begriff Qualitätsmana-

gement dort nicht. Sowohl bei der systemischen Organisationsentwicklung als auch bei der Handlungstheorie werden ältere Theorien nicht ausgeschlossen, aber mit unseren erweiterten Erkenntnissen betrachtet und wenn möglich integriert.

Der zweite Hauptteil stellt den theoretischen Rahmenbezug der Arbeit zur Handlungstheorie her und zeigt die Parallelen zu den umfassenden Managementmodellen. Dabei werden auch Vereinfachungen ins Auge gefasst, die in der täglichen Praxis der Führungskräfte erforderlich sind. Um das Ziel der Qualität zu Erreichen, darf das Qualitätsmanagement nicht in seinen Systemen und Konzepten verharren. Zollondz folgert in diesem Zusammenhang: „Das Qualitätsmanagement muss offen sein für alle Entwicklungen in Praxis, Management und Wissenschaft und Technik“ (Zollondz, 2001, S. 355).

Als nicht abgeschlossene Theorie (vgl. Nitsch, 2000, S. 48), sondern als "theoretische Perspektive" ist der handlungstheoretische Ansatz nach Nitsch und Hackfort (1981) gegenüber neuen Erkenntnissen und Entwicklungen bewusst offengehalten (vgl. Nitsch & Munzert, 1997, S. 110). Unter dieser Prämisse sind auch die gängigen QMS zu betrachten. Auch mit einer Zertifizierung ist der QM Prozess nicht abgeschlossen, sondern beginnt erst im Sinne einer kontinuierlichen Verbesserung, die nie wirklich abgeschlossen werden kann. Sowohl ein Produkt als auch eine Dienstleistung lassen sich kontinuierlich verbessern.

Die Ausführungen zur Handlungstheorie im Zusammenhang mit QMS zeigen in den einzelnen Bereichen Überschneidungen, die in dieser Form bislang weder in die Praxis des QM noch in die Theoriebildung der Handlungstheorie eingeflossen sind.

"Der wissenschaftliche Wert einer Theorie ergibt sich aus ihrem integrativen Potential einerseits und ihrem empirischen Gehalt andererseits. Der praktische Wert ergibt sich aus ihrem Bezug zur Alltagswirklichkeit und ihrer Bedeutung für unser alltägliches Handeln" (Nitsch, 2000, S. 45).

Folgt man diesem Gedanken weiter, macht es durchaus Sinn die Praxis des QM unter der Perspektive der Handlungstheorie zu betrachten.

Das handlungstheoretische Modell bietet einen Rahmen, in dem Informationen so eingeordnet werden können, dass der geeignete Ansatzpunkt schnell und sicher gefunden wird, um so die gewünschten Veränderungen im Sinne eines QMS herbeiführen zu können. Im Modell werden die Umwelt, die Person und die Aufgabe durch die Situation gekennzeichnet. Diese können hinsichtlich der Einführung eines QMS weiter spezifiziert und im QMS ausgebaut werden. Der Kontext, in dem etwas stattfindet, das Handeln, die dafür notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die dahinter stehenden Intentionen und wahrgenommenen Rollen, die Identität einer Person und der Sinn einer bestimmten Handlung werden nicht unabhängig voneinander betrachtet, sondern zueinander in Beziehung gesetzt. Daraus ergibt sich, dass sie

nicht unabhängig voneinander verändert werden können. Denn das Aneignen bestimmter Fähigkeiten nützt beispielsweise wenig, wenn weder deren Sinn noch deren Einsatzmöglichkeiten eindeutig sind. Veränderung ist daher bei allen Komponenten der Handlungssituation möglich. Dabei zeigt sich der Systemcharakter des Handelns auch in dessen Zeitperspektive:

"Jede Einzelhandlung ist objektiv zugleich Nachwirkung und Vorbedingung einer anderen Handlung; die Organisation unter subjektiven Absichten beinhaltet zugleich einen Rückgriff (Retrospektion) auf vorangegangene und einen Vorgriff auf zukünftige Handlungen (Antizipation)" (Nitsch, 2000, S. 70).

Für den Phasenablauf der Handlung konnte in Anlehnung an Nitsch und Hackfort (1981) ein handlungstheoretisches Prozessmodell generiert werden. Hier finden sich die Grundprinzipien des Prozessmanagements als auch die kontinuierliche Verbesserung im Sinne eines prozessualen Geschehens wider. Durch die handlungstheoretische Perspektive in Bezug auf das QM ergeben sich in Anlehnung an Nitsch und Munzert (1997, S. 109f.) mehrere entscheidende Vorteile:

- Bezug zum Handeln in alltäglichen Situationen,
- Berücksichtigung der (Innen)Sicht des Handelnden,
- Integrativer Bezugsrahmen,
- Theoretische Perspektive.

Im Rahmen unserer Arbeitswelt finden wir die alltäglichen Situationen auch im beruflichen Umfeld wieder. Damit bietet die Handlungstheorie einen geeigneten Rahmen für die Weiterentwicklung des QM und "bewahrt damit zugleich vor einer ökologisch allzu eingeschränkten, realitätsverkürzenden Auffassung" (Nitsch & Munzert, 1997, S. 109).

Die (Innen)Sicht des handelnden Mitarbeiters ist vor allem bei der Einführung des QMS von entscheidender Bedeutung und wird im Anschluss im Zusammenhang mit den Intentionen noch einmal kurz dargelegt.

Der integrative Bezugsrahmen gewährt bei den recht unterschiedlichen Ansätzen im QM aus praktischer Beraterperspektive und theoretischen Ansätzen im QM einen größeren funktionalen Zusammenhang. Wie im ersten Hauptteil bereits deutlich gezeigt werden konnte, sind vor allem in Bezug auf die Dienstleistungsqualität unterschiedliche, einander aber ergänzende Aspekte in Bezug auf die Definition von Qualität und Kunden, erwarteter und erlebter Dienstleistungsqualität zu verzeichnen.

Wie bereits zuvor angedeutet spielen die Intentionen eine wesentliche Rolle. Die Intentionen für die Unternehmensführung kann damit zusammenfassend dargestellt werden, dass die

prozessorientierte Intention des TQM Modells dadurch gekennzeichnet ist, dass in einem kontinuierlichen Verbesserungsprozess unter Einbindung sämtlicher Mitarbeiter des Unternehmens stetig bessere Ergebnisse erzielt werden (vgl. Harmeier, 2004, S. 6). Die Mitarbeiter stehen im Mittelpunkt der Betrachtung, da sie den QM Prozess letztlich umsetzen. Gerade bei der Einführung von QM als etwas Neues, sind die Intentionen der Mitarbeiter zu berücksichtigen:

"Der sich anbahnende Veränderungsprozeß muß durch das Schaffen eines hohen Maßes an Vertrauen und Sicherheit abgestützt werden. ... In der Sensibilisierungsphase kann Vertrauen vor allem dadurch geschaffen werden, daß sich Führungskräfte mit dem persönlichen Wohlbefinden der Mitarbeiter auseinandersetzen. Dazu gehört die Bandbreite der Werte, Einstellungen, Antriebskräfte und Ideen, die die Mitarbeiter akzeptieren, ertragen oder verarbeiten können. Dahinter steht die Intention, die Mitarbeiter dort "abzuholen", wo sie gedanklich "stehen" (Malorny, 2004, 24).

Auch die Handlungstheorie betont in ihrem Intentionenpostulat die "Willentlichkeit" und "Wisentlichkeit" in ihrer Strukturierung (vgl. Nitsch, 2000, S. 58). Auf der Grundlage der Ereignisstadien und intentionalen Bezüge im Handlungsgeschehen nach Nitsch und Munzert (1997) konnte das Modell auch für das QM adaptiert und erweitert werden.

Die Handlungssituation und deren Komponenten können als "situativer Prozess" (vgl. Nitsch, 2000, S. 91) aufgefasst werden, der auch in Unternehmungen stattfindet. Das Handeln in unserer Arbeitswelt lässt sich nach Nitsch wie folgt beschreiben: "Handeln gründet in Situationen, vollzieht sich in Situationen, verändert sie und schafft neue Situationen" (Nitsch, 2000, 91). Situationen als Person-Umwelt-Aufgaben Konstellationen stellen sich hinsichtlich der Einführung von QM in Unternehmen wie folgt dar:

"Für die Einführung von TQM muß eine zwingende Notwendigkeit im Unternehmen vorliegen. Dies kann sowohl eine krisenhafte Situation, ein risikoreiches Zukunftsszenario, als auch eine vorausschauende Neuausrichtung sein" (Malorny, 2004a, S. 3).

Die Verbreitung von Qualitätssystemen als Führungssystemen hat sich die "Situation des QM" an sich gewandelt. Führungskräfte und Mitarbeiter aus allen Bereichen der Unternehmungen beschäftigen sich immer intensiver mit Qualität und deren Bewirtschaftung. Insofern lässt sich hier ein starker Bezug zur Handlungstheorie als übergeordnetem Rahmen erarbeiten. Der Wandel von QM Systemen in sich, die Situationen in Unternehmungen und die Situationen für die Mitarbeiter in den Unternehmungen hinsichtlich der Einführung von QM zeigen, dass nicht die Umweltbedingungen für sich, sondern die Konstellation von Person-, Umwelt- und Aufgabenfaktoren erst den Situationsbegriff ausmachen. Die Wichtigkeit um das Wissen von Handlungskompetenzen und Handlungsvalenzen der Kunden, Mitarbeiter und Führungskräften konnte an entsprechenden Beispielen gezeigt werden.

Aus den Grundaspekten der subjektiven Handlungsdefinition leitet sich ein Handlungsspielraum ab, der bei Hackfort (1983; 1986) ausführlich in Bezug auf sportliches Handeln ausgearbeitet ist. Die dort dargestellten Strukturen lassen sich allgemein auch für unser Handeln in den Unternehmen anwenden. Am Beispiel der Organisationsformen von Unternehmen konnte das Handlungsraumkonzept in diesem Kontext angewandt werden.

Aus dem Situationskonzept entstanden, kann in Anlehnung an Schlattmann (2002) das Imagekonzept praktisch für die Eliteschule des Sports angewendet werden. Im Zusammenhang mit QM lassen sich Parallelen zeigen, die vor allem für die Fragen nach der Kundenanforderung und der Kundenzufriedenheit Auskunft geben können. In Anlehnung an dieses handlungstheoretisch gestützte Konzept, lassen sich für Unternehmen im Sinne des Abgleichs von Images klare Strategien ableiten.

Insgesamt stellen sich aus dem handlungstheoretischen Ansatz, sowie der Neuorientierung der QM Systeme in Hinblick auf die Kunden und Mitarbeiter, heraus Fragen, die für Unternehmen von Relevanz sind.

Für die vorliegende Arbeit wird dieser Aspekt methodisch untersucht und teilt sich in drei Studien. Zunächst wird das Projekt des "virtuellen Klassenzimmers" im Hinblick auf die Möglichkeiten, Akzeptanz und Durchführbarkeit hin dargestellt.

Im Anschluss daran wird die "Imageanalyse" dargestellt, die für die aktuellen Schüler, Mitarbeiter und Eltern einen Abgleich der Ist- und Idealimages zeigt. Darüber hinaus werden in Anlehnung an die beweglichen Ziele des TQM auch die Öffentlichkeit zu Themen der Eliteschule des Sports in Berchtesgaden befragt.

Abschließend wird eine Studie konzipiert, die die Kundenwünsche von ehemaligen, jugendlichen Leistungssportlern in Bezug auf Schule und Internat hin zeigen. Das folgende Kapitel zeigt den methodischen Ansatz der Arbeit.

5 METHODEN

Das folgende Kapitel gibt einen Überblick über die angewandten Methoden im Rahmen des Handlungskontextes der Einführung von QM an der Eliteschuleschule des Sports.

Die Prozessbegleitende Methode der Aktionsforschung und der Moderation ist eng an die Methoden des QM gebunden und wird in den Kapiteln 5.1 und 5.1.1 beschrieben. Die Werkzeuge des QM für die Moderation werden im Kapitel 5.1.2 erläutert.

Der Beschluss zur Einführung von QM wurde bereits 1999 von der Geschäftsleitung des Trägers gefasst. Als System konnte die ISO Norm 9000:2000 als Einstieg gewählt werden, um später ein umfassendes QMS mit Elementen des EFQM zu implementieren. Wie bereits beschrieben, schlägt die DGQ ein projektorientiertes Vorgehen mit Aussicht auf Erfolg bei der Einführung von QM vor. In Berchtesgaden wurde für den Bereich der Eliteschule des Sports folgende Projektorganisation gewählt:

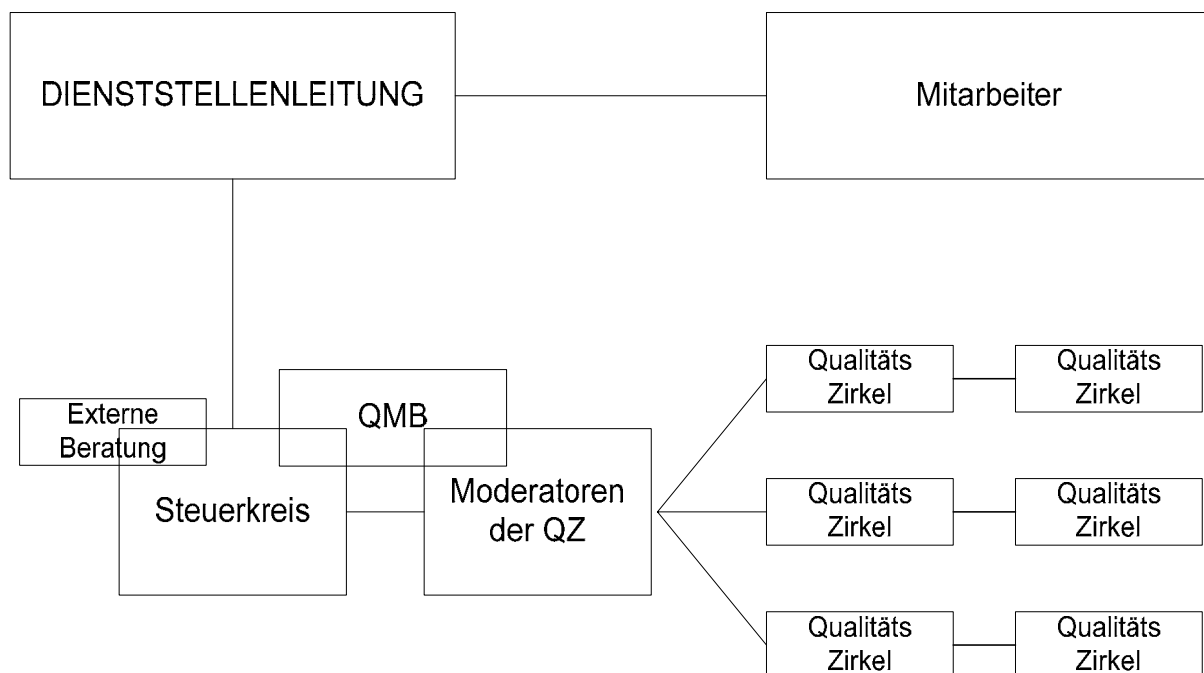


Abb. 5.1: Aufbauorganisation der Projektgruppe QM.

Anhand der Abbildung wird deutlich, dass eine Koordination der Aktivitäten des Steuerkreises, der externen Expertenberatung und der Qualitätszirkel erforderlich ist. Der Qualitätsbeauftragte (QMB) übernimmt die Koordinierung und hat dabei die Rolle eines Moderators.

Im Rahmen der Koordination aller qualitätsbezogenen Aktivitäten werden die Erkenntnisse aus den Arbeitsgruppen in den laufenden Prozess eingepflegt, um gleich eine kontinuierliche Verbesserung zu erreichen. Insofern kommt dem QMB die Rolle des Moderators im Sinne der Aktionsforschung (vgl. Lewin, 1953) zu.

5.1 Aktionsforschung

Das Konzept der Aktionsforschung geht zurück auf die Arbeiten von Kurt Lewin, der vor allem auf eine Methode zur Verbesserung der Kohäsion in sozialen Gruppen zielte. Diese Methode bietet den beteiligten Forschern die Gelegenheit, ihre Erkenntnisse über Gruppenprozesse zu mehren (vgl. Lewin, 1946, S. 35). Das Grundkonzept der Aktionsforschung besteht danach darin, dass ein Kreis von Wissenschaftlern und Praktikern, dessen Größe "Face-to-face-Kommunikation" noch ermöglichen sollte, sich gemeinsam um neue, sinnstiftende Orientierungen sowie deren Umsetzung in Handlungsmuster bemüht (vgl. Frank et al., 1998, S. 2).

Lewin (1968) bezeichnet die auf ihn zurückzuführende Forschungsstrategie als "action research".

"Das Wort 'action' bedeutet hier 'Handlung' oder 'Tat', Begriffe, die den aktiv-verändernden Charakter der Strategie betonen, während das Wort 'research' (Forschung) anzeigt, dass hier Praxis mit analytischem Hintergrund betrieben wird" (Hinte & Karas, 1989, S. 1)

Nach Lewin (1968, S. 278) stellen sich drei wesentliche Fragen in der Aktionsforschung:

- Wie ist die gegenwärtige Lage?
- Wo liegen die Gefahren?
- Was sollen wir tun?

Lewin beschreibt seinen Ansatz wie folgt:

"Die für die soziale Praxis erforderliche Forschung lässt sich am besten als eine Forschung im Dienste sozialer Unternehmungen oder sozialer Technik kennzeichnen. Sie ist eine Art Tat-Forschung ("action research"), eine vergleichende Forschung der Bedingungen und Wirkungen verschiedener Formen des sozialen Handelns und eine zu sozialem Handeln führende Forschung" (Lewin 1968, S. 280).

Bei dieser Aussage wird bereits deutlich, wo Lewin die Kritik an wissenschaftlicher Forschung ansetzt, nämlich bei den Forschern selbst. Lewin (1968, S. 283) ist der Ansicht, "... dass reine Diagnose - und Umfragen sind eine Art Diagnose - nicht genügt".

Eine Diagnose im Sinne von Aktionsforschung ist immer schon so angelegt, dass sie direktes Handeln bewirkt.

"Ein Forscher, der ein Aktionsforschungsprojekt beginnt, darf sich daher nach der Analyse nicht zurückziehen, sondern muss sich den Erwartungen, die er geweckt hat, stellen. Leider sind die meisten Wissenschaftler nicht in der Lage, mehr als eine Analyse zu leisten. Sie sind für praktische Arbeit nicht ausgebildet und entwickeln dementsprechende Ängste vor diesem für sie unbekanntem Gebiet" (Hinte & Karas, 1989, S. 1).

Hauser und Hauser (1971, S. 453) merken Folgendes zu diesem Aspekt von Forschung an:

"Die Unzulänglichkeiten der "modernen" Soziologie liegen genau in der Tatsache begründet, dass Soziologen sich nur selten von sozialen Aktionen beanspruchen lassen, sondern immer hinter den Tatsachen herhinken und, nachdem die Ereignisse stattgefunden haben, das letzte Glied an die Kette hängen" (Hauser & Hauser, 1971, S. 453).

Nach Hauser & Hauser (1971) sollen zwei Extreme durch die Berücksichtigung von der analytischen Ebene und der Handlungsebene vermieden werden:

- "Das des wild draufloshandelnden Praktikers, der sich ohne theoretische Grundlagen in die Arbeit stürzt und glaubt, allein durch Flexibilität und Intuition gute Arbeit leisten zu können.
- Das des rationalen, über den Dingen stehenden Wissenschaftlers, der nur daran interessiert ist, seine Analyse fertig zu stellen, um diese zu veröffentlichen und sein Ansehen durch Publikationen zu steigern. Dieser Typ kennt keine innere Anteilnahme an den von ihm untersuchten Objekten, praktisches Engagement hält er für "unwissenschaftlich" und für die Aufgabe anderer Leute: "ein Musterbeispiel von Rationalisierung" (Hauser & Hauser, 1971, S. 453).

Aktionsforschung bedeutet, dass sich der empirisch arbeitende Forscher in das Untersuchungsfeld begibt, um dieses Feld zusammen mit den betroffenen Akteuren zu verbessern. Bezogen auf die Eliteschuleschule des Sports muss der Wissenschaftler - als externer Qualitätsexperte oder Qualitätsbeauftragter - zusammen mit den Mitarbeitern der Einrichtung an einer Verbesserung der Verfahren und Prozesse des schulischen Umfeldes

wirken. Mit der Leitung wird der QMB vor allem die bestehenden Strukturen kritisch betrachten und aufgrund der Ergebnisse seiner Studien auch Veränderungen herbeiführen.

In Deutschland ist dieser Ansatz der Aktionsforschung von Haag und Krüger (1972) fast ausschließlich im pädagogischen Bereich, wie z. B. der Schulforschung angewandt worden, konnte sich aber nicht im wissenschaftlichen Sinn behaupten.

"In den 80er und 90er Jahren verlor die Aktionsforschung an Bedeutung, teils weil die wissenschaftstheoretische Grundlegung des Ansatzes unklar blieb, teils weil die Anwendungsfelder mit entsprechenden Reformchancen begrenzt sind" (Spöhring, 1989, S. 302).

Der Forschungsprozess fand leider meist nur zwischen den Wissenschaftlern einerseits und den im Feld arbeitenden Pädagogen andererseits statt. "Kooperation zwischen Wissenschaftlern und den in der Hierarchie am niedrigsten Stehenden (z. B. den Schülern) wurde nur in wenigen Projekten versucht" (Hinte & Karas, 1989, S. 1). Aus diesem Grund ist die Vorgehensweise der Aktionsforschung für die Einführung von QM im Sinne einer formativen Evaluation von Bedeutung, bei der Forschung und Veränderung unter Beteiligung der Untersuchungs-"subjekte" (vgl. Bortz & Döring, 2002, S. 343) verläuft. Die Befragung der Schüler als Kunden, um deren Wünsche und Anforderungen zu erfahren, ist ein wesentlicher Aspekt dieser Arbeit.

"Die Aktionsforschung konzentriert sich auf soziale und politische Themen und arbeitet auf konkrete Veränderungen in der Praxis hin; ... Aktionsforschung beteiligt die Betroffenen sehr weitgehend am Forschungsprozeß und behandelt sie als gleichberechtigte Experten bei der Entscheidung von inhaltlichen und methodischen Fragen" (Bortz & Döring, 2002, S. 345).

Da eine Veränderung von Strukturen, Prozessen und Abläufen bei der Einführung von QM unumgänglich ist, müssen allen voran die Führungskräfte zu einem Bewusstseinswandel bereit sein (vgl. Kamiske & Brauer, 2003, S. 20f.). Dahingehend ist die beratende Funktion des QMB zu verstehen, nämlich auf direktem Wege das Potenzial der Einrichtung hinsichtlich der Kundenwünsche und –anforderungen empirisch zu nachzuweisen.

Im Gegensatz zur traditionellen Forschung, in der ein Wissenschaftler versucht, als unbeteiligter Beobachter ein Bild über die Realität zu gewinnen, nimmt der Aktionsforscher bewusst Einfluss auf das Feld (vgl. Argyris et al., 1985, S. 237). Dieser Einfluss kann von der teilnehmenden Beobachtung bis hin zu aktiven Eingriffen in das Handeln der Beteiligten im Rahmen der Einführung von QM reichen. Die teilnehmende Beobachtung als Methode während der Implementierung von QMS und darüber hinaus, wird ebenfalls durch den QMB durchgeführt. Beobachtung im wissenschaftlichen Kontext wird wie folgt beschrieben:

"Beobachtungsverfahren sind in den Sozialwissenschaften oft umstritten gewesen. Stellten manche um exakte Messverfahren bemühte Sozialwissenschaftler die Beobachtungsmethoden in die Nähe feuilletonistisch-unwissenschaftlicher Methoden, so befürworteten andere die Beobachtung als unaufdringliche Alternative zum "Königsweg" der Befragung" (Bortz, 1984, S. 189f.).

Die Beobachtung während der Einführungsphase des QM ist als Abgrenzung zu einer Technik der Datenerhebung zu sehen. Sie dient eher als Ergänzung zu den Ergebnissen aus den Studien "Virtuelles Klassenzimmer", "Imageanalyse" und "Ehemaligenbefragung", deren Ergebnisse aus Interview und Befragung aus Fragebögen stammen.

Bei der Aktionsforschung wird bereits im Forschungsvorgang ein Teil der Aktion geschehen. Theorie und Praxis sind also nicht getrennt, sondern geschehen in einem Vorgang. Die Forschung wird die untersuchte Situation direkt beeinflussen und soll im Sinne der kontinuierlichen Verbesserung des QM verstanden werden.

"Die im untersuchten Feld lebenden Betroffenen werden durch die Konfrontation mit ihrer sozialen Wirklichkeit angeregt, zusammen mit dem Forscher mögliche Lösungen für die Verbesserung der Situation zu entwickeln und durchzuführen" (Hinte & Karas, 1989, S. 1).

Dabei sind zwei Prinzipien von Bedeutung:

- **Aufhebung der Distanz:**

Eine Sozialwissenschaft, die Interesse an der Veränderung gesellschaftlicher Praxis zeigt, kann nicht, wie die traditionelle empirische Sozialforschung, ein Subjekt-Objekt-Verhältnis zwischen Forscher und Erforschten beibehalten.

Der Aktionsforscher dagegen ist nicht der weise Mensch, der über alles Bescheid weiß und dem man blind vertraut. Er ist vielmehr gleichberechtigter Partner im Prozess des Suchens nach Lösungen zur Verbesserung der Lage. Denn der Forscher hat ja in Wirklichkeit keinen Erfahrungsvorsprung vor den Untersuchten, was deren aktuelle Situation angeht. Deshalb müssen Sozialwissenschaftler "diese anderen Menschen als Subjekte mit eigener anderer Erfahrung akzeptieren, weil diese Menschen als Träger praktischer Erfahrung gesellschaftlich selbstbestimmend politisch wirken" (Haag, 1972, S. 43). Aus passiven Objekten, die eine Untersuchung apathisch über sich ergehen lassen, werden im Konzept der Aktionsforschung handelnde Subjekte; sie erhalten Rollen, die gewöhnlich nur der Forscher innehatte.

- **Begleitung des Prozesses durch den Forscher:**

Der Forscher zieht sich nach der gemeinsamen Auswertung der Untersuchungsergebnisse nicht hinter seinen Schreibtisch zurück, sondern begleitet den angestoßenen Prozess und setzt den kontinuierlichen Verbesserungsprozess in Gang. Dabei unterlässt der Forscher es, den natürlichen Führer der Gruppe zu spielen und Dinge zu tun, die die betroffene Gruppe selbst erledigen kann. Statt dessen soll der Forscher mit Hilfe seines wissenschaftlichen Instrumentariums bei der "Entwicklung bestimmter Denkschritte" (Haag, 1972, S. 68) dabei helfen, "Ohne das möglicherweise in der Frage angelegte Denkergebnis vorwegzunehmen [...]" (Haag, 1972, S. 68). Diese Rolle muss von dem Forscher zu Beginn der Arbeit mit der Gruppe geklärt werden, damit diese nicht während des Prozesses die Verantwortung auf den Forscher schiebt oder ihn Dinge machen lässt, die sie selbst erledigen kann (vgl. Hinte & Karas, 1989, S. 1)

Aktionsforschung nach Lewin (1953, 1963) ist demnach keine ausschließlich auf die Überprüfung bzw. Gewinnung theoretischer Erkenntnisse zielende Forschungsrichtung, sondern orientiert sich bei der Problemwahl und Problemlösung an konkreten Bedürfnissen, die im vorliegenden Fall aus dem QM heraus entstehen.

"Die Datensammlung erfolgt v. a. (in den Sozialwissenschaften, Anm. d. Verf.) mit wenig strukturierenden Instrumenten. Typische Datensammlungstechniken sind etwa Gruppendiskussionen, Planspiele, Soziometrie, Inhaltsanalyse von Erfahrungsberichten/Protokollen, nicht- bzw. semi-strukturierte Befragungen u. a. m" (Frank et al., 1998, S. 4).

Die so gewonnenen Daten werden dabei nicht als isolierte, statische Informationen, sondern als dynamische Momente innerhalb eines sozialen und organisatorischen Lern- und Veränderungsprozesses charakterisiert. Im QM hingegen gibt es sieben Techniken der Moderation für QM Workshops und sieben Managementtechniken (vgl. Fiermann, 2000; Kamiske & Brauer, 2003; Pfeifer, 2001; Zollondz, 2001), die vorgegeben sind. Die Datenauswertung aus den QM Workshops zielt darauf ab, Handlungszusammenhänge und Interpretationsmuster von Verfahren und Prozessen deutlich zu machen, und nicht, wie in der traditionellen Forschung, Hypothesen oder Theorien über Beziehungszusammenhänge zwischen unabhängigen und abhängigen Variablen zu prüfen. "Hypothesen im Sinne der Aktionsforschung stellen sich hingegen eher als alternative Handlungsverläufe im Veränderungsprozeß im Hinblick auf bestimmte Gestaltungsziele dar" (Haag, 1972, S. 52).

In den workshopbasierten QM Zirkeln erfolgt die Analyse und Interpretation der bisherigen Verfahren in Form einer moderierten Diskussion mit den betroffenen Mitarbeitern.

Die Ergebnisse der Datenauswertung werden vom QMB wieder in den Diskurs mit den Beforschten eingespielt, um Handlungsorientierungen zu bewerten und neue Orientierungen zu gewinnen. Daher werden die erarbeiteten Ergebnisse in Form von Flussdiagrammen verschriftet und jedem Teilnehmer des Workshops zu Verfügung gestellt. Dabei wird ein zyklischer Prozess durchlaufen: Eine Informationssammlung, häufig durch Befragungen von Kunden und Mitarbeitern, dient der Identifikation möglicher Probleme durch den QM Steuerkreis. Danach wird versucht, diese Probleme diskursiv zu hinterfragen ("survey guided feedback") und schließlich zu überwinden. In diesem Zusammenhang werden Handlungsalternativen entwickelt und in einem Handlungsplan zusammengestellt. Diese prozessorientierten Verfahren im Sinne von Handeln werden dann in einem ersten Probelauf in der Einrichtung erprobt. Dieser Probelauf der im QM entwickelten Verfahren dauert in der Regel acht Wochen.

Anschließend erfolgt wieder eine moderierte Erhebungsphase, die ggf. zur Anpassung des Handlungsplans führt. Dieser Zyklus wird so oft als kontinuierlicher Verbesserungsprozess durchlaufen bis ein befriedigendes Ergebnis erreicht wird. Dazu ist es in einem zweiten Schritt notwendig, den Prozess mit entsprechenden Kennzahlen zu versehen. In der Wirtschaftsinformatik wird die Aktionsforschung bereits erfolgreich eingesetzt, um Softwareprobleme mit den Kunden zu bearbeiten:

"Ein weiteres wichtiges Merkmal der Aktionsforschung ist, daß sie Lernprozesse stattfinden läßt. In diese Eigenschaft unterscheidet sich die Aktionsforschung in einer für die Wirtschaftsinformatik vorteilhaften Weise von traditionellen Forschungsmethoden. Die Anwendung traditioneller Forschungsmethoden setzt voraus, daß Hypothesen über den Forschungsgegenstand vorliegen, die ex ante klar definiert werden können. Der Lernprozeß in der traditionellen Forschung besteht dann in einem Verwerfen, Modifizieren oder Bestätigen solcher Hypothesen. In der Aktionsforschung wird der Forscher demgegenüber in eine spezifische Situation einbezogen und mit konkreten Aufgabenstellungen konfrontiert, an denen er einen Lernprozeß durchläuft" (Frank et al.; 1998, S. 21).

Die Aktionsforschung kann so einen wichtigen Beitrag in den Forschungsfeldern geben, die sich noch in einer Vorstufe der Theoriebildung befinden und damit den Entdeckungszusammenhang und die Exploration fördern. Im Zusammenhang mit der Diskussion des QM als Qualitätswissenschaft ist dieser Ansatz geeignet einen Beitrag zu leisten diesen Weg weiter zu beschreiten. Der Inhalt der traditionellen Methoden liegt dagegen in der Prüfung von Hypothesen und Theorien im Sinne eines Begründungszusammenhang und der Falsifikation. Dieser eher klassische Ansatz wird auch in der vorliegenden Arbeit gegangen, um die Kundenwünsche und –anforderungen empirisch zu ermitteln.

Dahingehend kommt dem QMB an der Eliteschule des Sports die Aufgabe zu, Ergebnisse aus den Studien in den Implementierungsprozess einfließen zu lassen. In Absprache mit dem Steuerkreis werden die Ergebnisse in konkrete Maßnahmen und Ziele umgesetzt. Dabei findet auf allen Ebenen ein Lernprozess statt. Daher ist der QMB nicht nur Koordinator des Einführungsprozesses, sondern auch Moderator für die Qualitätszirkel sowie die Unternehmensleitung.

5.1.1 Moderation

Die Methode der Moderation lässt sich nach Bortz & Döring (2002, S. 319) im Rahmen der Varianten von qualitativer Gruppenbefragung einordnen. Zu dieser Interviewform zählen auch das Brainstorming (vgl. Osborn, 1957), die Feldbefragung und ethnografische Befragung (vgl. Spradley, 1979), die Gruppendiskussion (vgl. Pollock, 1955; Mangold, 1960), das Gruppeninterview (vgl. Abrams, 1949; Thompson & Demerath, 1952) und die Moderation (vgl. Klebert et al., 1984). Moderation im wissenschaftlichen Kontext wird wie folgt definiert:

"Die Moderationsmethode ist eine besondere Form der Organisation von Gruppenprozessen, die darauf achtet, dass sich alle Teilnehmer gleichberechtigt beteiligen, dass alle Arbeitsschritte geplant bzw. strukturiert durchgeführt und dass die Arbeitsergebnisse durch Visualisierungen veranschaulicht werden. ... Typische Einsatzfelder sind Erwachsenenbildung und Unternehmensentwicklung" (Bortz & Döring, 2002, S. 320).

Dabei handelt es sich bei der Moderation um einen zielgerichteten Gruppenprozess, bei dem Befragungen, Diskussionen und Brainstorming integriert sind. Bezeichnend für diese Form der Methode ist die Technik der Visualisierung von Ergebnissen. Vor allem im QM werden prozessorientierte Ergebnisse und Verfahren in Flussdiagrammen visualisiert.

Die Einführung von QM stellt sicherlich einen wesentlichen Schritt bei der Unternehmensentwicklung dar. Nach Bortz und Döring lässt sich die Methode der Moderation vor allem im explorativen Bereich nutzen. Die Qualitätszirkel der Eliteschule des Sports arbeiten ausschließlich mit Moderation durch den QMB und einen Leiter des Qualitätszirkels. Für die erste Einführungsphase werden zunächst bei der Ist- Aufnahme die Prozesse durch folgende Parameter bzw. Daten charakterisiert:

- Wer macht es (durchführende/ verantwortliche Person)?
- Was (Tätigkeiten)?
- Wann (Zuordnung zum Arbeitsablauf)?
- Wo (Ort)?
- Womit (Mittel, Methoden)?
- Wie (festgelegte Weise)?
- Auf Grund welcher Informationen?

Bei der Aufnahme der Ist-Kernprozesse muss durch den QMB und den Steuerkreis darauf geachtet werden, dass die Mitarbeiter der Eliteschule des Sports in dieser Phase kontinuierlich bei der Erstellung der Qualitätsmanagement-Dokumentation mit einbezogen und ständig über Änderungen informiert werden. Das spezifische Wissen und die Akzeptanz der Mitarbeiter gegenüber einer QM-Systemeinführung ist von enormer Wichtigkeit, da ansonsten viele Synergieeffekte, wie z. B. Prozesstransparenz, Mitarbeitermotivation, Verbesserung der Prozessabläufe etc. nicht genutzt werden können. Weiterhin muss in dieser Phase dem Mitarbeiter immer wieder klar gemacht werden, dass es zunächst nur darum geht, eine Dokumentation bestehender Prozessabläufe im Sinne des Ist-Zustandes zu erstellen. "Wunschdenken der Mitarbeiter in Bezug auf die Prozessabläufe darf nicht mit einfließen, dies ist vielmehr nach der Schwachstellenanalyse ein Ansatz für die Sollkonzept-Modellierung" (Binner, 2004, S. 14).

Jeder QM Zirkel dokumentiert und visualisiert mit der Moderationsmethode zunächst "seinen" Kernprozess, damit sich ein übereinstimmendes Verständnis aller am Prozess Beteiligten über den Prozessverlauf entwickeln kann. Die strukturierte und visualisierte Dokumentation der Prozesse durch den QMB erleichtert die Kommunikation zwischen den Mitarbeitern bei der Analyse des Prozesses und dient als Grundlage zur Erarbeitung von Änderungen (zum Beispiel bei der Lokalisierung entbehrlicher oder ineffizienter Schritte im Prozess). Der dokumentierte Ist-Zustand liefert darüber hinaus einen Maßstab zur objektiven Beurteilung von Verbesserungen im Sinne des kontinuierlichen Verbesserungsprozesses sowie eine Argumentationshilfe bei der Realisierung von Verbesserungsmaßnahmen. Die Dokumentation der Schlüsselprozesse ist für die Zukunft auch eine Grundlage für die Einführung von Prozesskennzahlen.

Zusammenfassend stellen Kleber et al. (1984), Langmaak (1994) sowie Schwächer Siems (1977) eine praxisorientierte Einführung in die Moderationsmethode vor, bei denen folgende Richtlinien für den Moderator verbindlich sind:

- fragen statt sagen,
- zwischen Wahrnehmungen, Vermutungen und Bewertungen unterscheiden,
- nicht bewerten und urteilen,
- nicht gegen die Gruppe ankämpfen,
- Störungen haben Vorrang,
- nicht über die Methode diskutieren.

Grundsätzlich gilt für die Moderationsmethode im Zusammenhang von QM folgende Aussage. "Das wichtigste Werkzeug für das Gelingen eines KVP-Workshops ist eine gute Moderation" (Neckel, 2004, S. 24).

Im Rahmen der Moderation werden sieben typische Techniken der Moderation für QM Workshops (vgl. Fiermann, 2000; Kamiske & Brauer, 2003; Pfeifer, 2001; Zollondz, 2001) eingesetzt, die im nächsten Kapitel beschreiben werden.

5.1.2 Elementare Qualitätstechniken

Die Qualitätswerkzeuge können in den übergeordneten Rahmen der Qualitätstechniken eingeordnet werden. Als Werkzeuge zur systematischen Problemlösung werden im QM neben den 7 Qualitätswerkzeugen (Q7) noch 7 Managementwerkzeuge (M7) und 7 Kreativitätswerkzeuge (K7) benannt (vgl. Malorny & Schwarz, 2004, S. 2). Die Definition für Qualitätstechnik fällt bei der DGQ wie folgt aus:

"Anwendung wissenschaftlicher und technischer Kenntnisse sowie von Führungstechniken für das Qualitätsmanagement. Qualitätstechnik ist derjenige Teil der Technik (engineering), dessen Ziel die Erfüllung der Qualitätsanforderungen ist" (DGQ, 1995, S. 49).

Der Terminus Qualitätstechniken setzt sich aus den Begriffen Qualität und Technik zusammen. Zollondz definiert den Begriff wie folgt:

"Werden die Begriffe Qualität und Technik zusammengeführt, so können Qualitätstechniken als eine Bezeichnung für die Gesamtheit der Methoden (Verfahren) und Instrumente (Werkzeuge), die auf dem Gebiet des Qualitätsmanagements eingesetzt werden, verstanden werden. Eine eindeutige Trennung von Methoden und Instrumenten erscheint jedoch nicht immer möglich" (Zollondz, 2001, S. 1004).

Die Abbildung 5.2 zeigt eine Teilung in drei Bereiche. Die Qualitätswerkzeuge dienen dem Erkennen und Verstehen von Problemen. Ist dieser Schritt abgeschlossen, kann man mit

den Kreativitätswerkzeugen innovative Lösungen entwickeln. Zum Realisieren und Umsetzen von Lösungen eignen sich die Managementwerkzeuge. Die Schnittmengen in der Abbildung deuten darauf hin, dass sich der Einsatz der verschiedenen Werkzeuge in der Praxis nicht immer streng voneinander trennen lässt. Hier ist vor allem der Moderator gefragt, der Kenntnisse über diese Werkzeuge haben sollte, um diese gezielt für die unterschiedlichen Fragestellungen anzuwenden.

Einen Versuch der grafischen Darstellung von Qualitätswerkzeugen, Managementwerkzeugen und Kreativitätswerkzeugen geben Malorny und Schwarz:

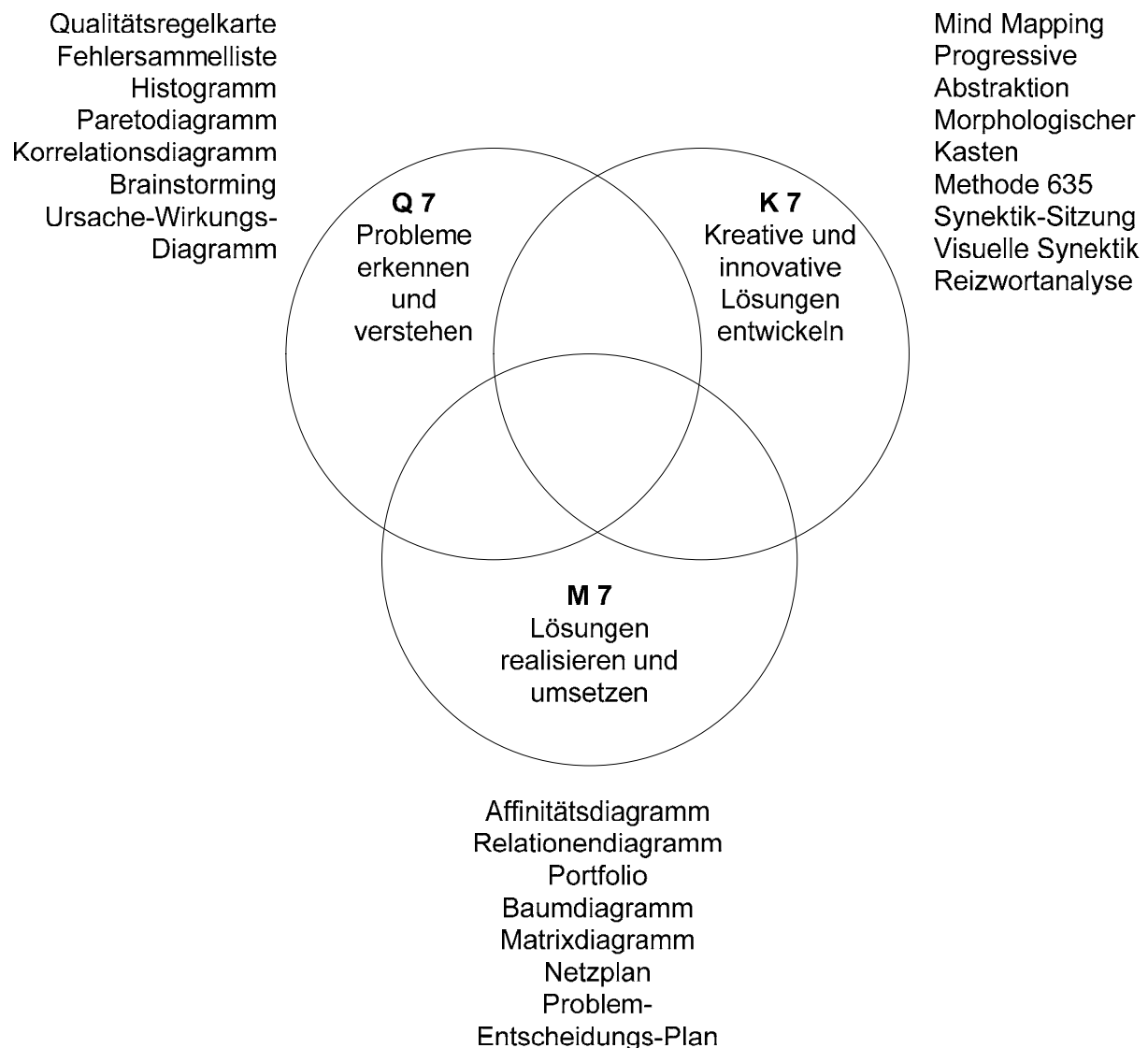


Abb. 5.2: Werkzeuge zur systematischen Problemlösung im Überblick (nach Malorny & Schwarz, 2004, S. 2).

Erfahrungen von Unternehmungen aus verschiedenen Branchen zeigen, dass nach einer anfänglichen Phase des Aufwands in Schulungen, die Faktoren Zeit und Kosten einen langfristigen Nutzen bringen können (vgl. Zollondz, 2001, S. 1005). Für die Einführung von QM sind besonders die 7 Qualitätswerkzeuge von Bedeutung und werden eingehender betrachtet. Für eine ausführliche Beschreibung der verbleibenden Techniken sei auf die einschlägige Literatur zu diesem Thema verwiesen (Haller, 1998; Malorny & Schwarz, 1997; 2004; Radtke, 1998; Theden & Colsman, 1996).

Die Q7 lassen sich noch einmal in zwei Bereiche unterteilen, nämlich in Fehlererfassung und Fehleranalyse (vgl. Kamiske & Brauer, 2003, S. 227ff.). Zur Fehlererfassung dienen Qualitätsregelkarte, Fehlersammelliste und Histogramm. Im Rahmen der Fehleranalyse werden Pareto-Diagramm, Korrelationsdiagramm, Brainstorming und Ursachen-Wirkungs-Diagramme eingesetzt.

Qualitätsregelkarte

Qualitätsregelkarten sind sowohl bei der Prozessanalyse als auch bei der Prozesslenkung in der Serienphase notwendig. Sie werden regelmäßig in der Produktion verwendet. "Als Qualitätsregelkarte gilt ein Diagramm eines bestimmten Prozesses über einen bestimmten Zeitraum hinweg, in dem Sollwert und Grenzwerte (Grenzlinien) eingetragen sind" (Tsuda, 2004, S. 6). Qualitätsregelkarten stellen statistische Tests grafisch dar. Die Idee, die erforderliche Prozesslenkung auf der Basis von Stichprobenergebnissen regelmäßig entnommener und geprüfter Stichproben durchzuführen, wurde bereits im Kapitel 4.3.2 beschrieben und ist auf den Amerikaner Walter Andrew Shewhart zurück zu führen. Das Ziel bei dem Einsatz einer Qualitätsregelkarte ist es, ein erreichtes Qualitätsniveau zu erhalten und signifikante Abweichungen anzuzeigen.

"Eine sinnvolle Wahl für eine geeignete Methode der Prozesslenkung kann nur getroffen werden, wenn die Eigenschaften des Prozesses mit einer Vorlaufanalyse bestimmt wurden. Im Vordergrund steht dabei die Wahl eines geeigneten mathematischen Modells, die Schätzung der unbekannt Parameter der Grundgesamtheit und die Festlegung der Häufigkeit der Stichprobenentnahme sowie der Stichprobenumfang" (DGQ, 2001, S. WMQ 1-5).

Man ist mit Hilfe der geschätzten Parameter der Grundgesamtheit in der Lage, einen Bereich abzustecken, in dem die Kennwerte der zukünftig zu entnehmender Stichproben mit vorgegebener Wahrscheinlichkeit erwartet (Zufallsstrebereich) werden. Liegen diese

Informationen vor, kann die Qualitätslenkung durch Rückkopplung in einem geschlossenen Regelkreis erfolgen.

Die folgende Abbildung zeigt einen solchen Regelkreis im Zusammenhang mit der Rückkopplung durch die Qualitätsregelkarte:

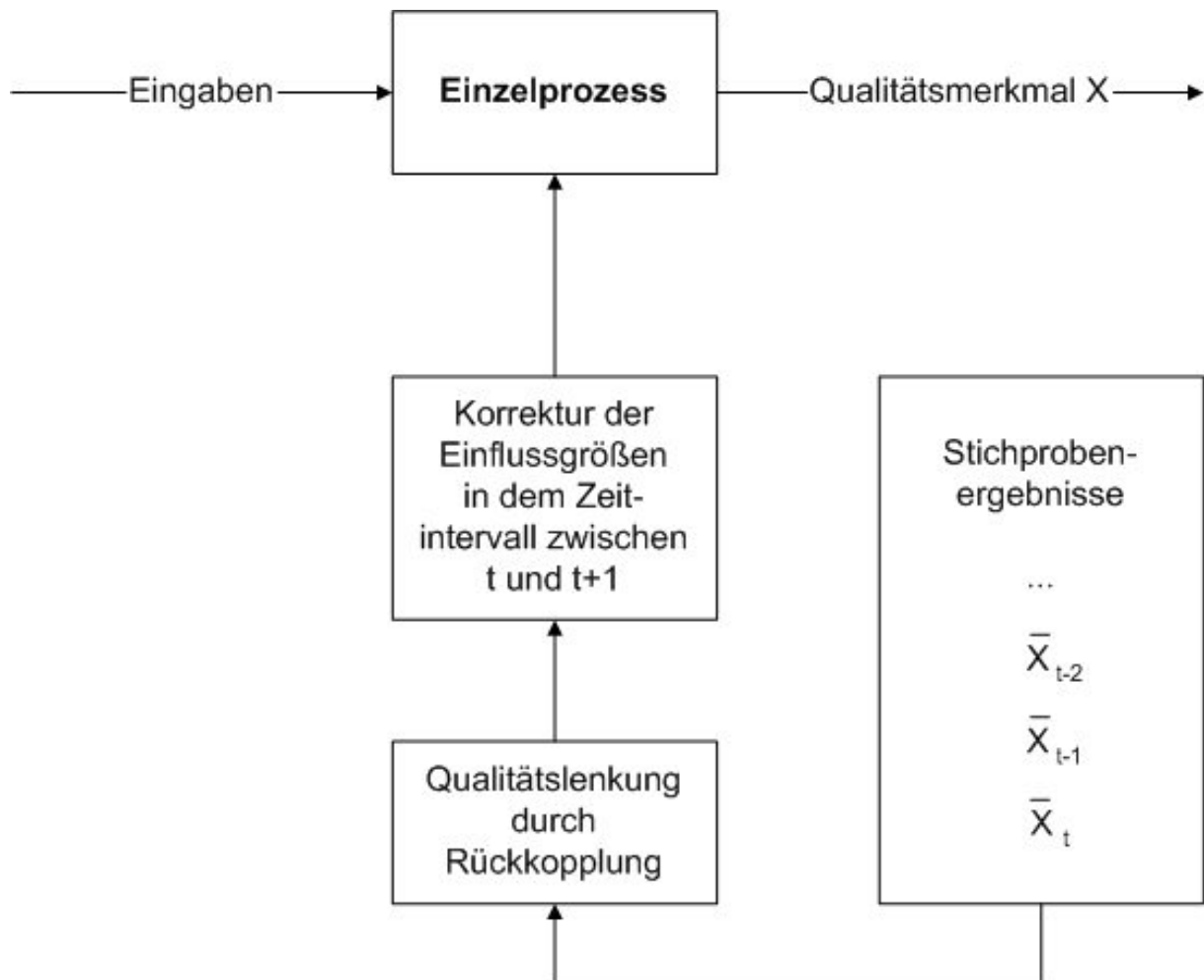


Abb. 5.3: Rückkopplung im Regelkreis (nach DGQ, 2001, S. WMQ 1-5).

Dabei ist die Qualitätsregelkarte ein Formblatt zur grafischen Darstellung von Werten, die bei der Prüfung einer fortlaufenden Reihe von Stichproben anfallen und nach ihrer Eintragung zum Zweck der Qualitätslenkung mit Warn- und/oder Eingriffsgrenzen verglichen werden (vgl. DGQ, 2001, S. 6). In der angewandten Praxis der Produktionsbetriebe gibt es verschiedene Regelkarten, deren Einsatz von der Art der Daten abhängig ist. Während die Shewhart-Regelkarte durch Vorgabe des Soll-Wertes und den daraus abgeleiteten Grenzen zur Steuerung des Fertigungsprozesses dient, wird die Annahme Regelkarte durch Vorgabe der Akzeptanzgrenzen im Zusammenhang mit einer Annahmeprüfung eingesetzt.

Die beiden beschriebenen Regelkarten können grafisch wie folgt dargestellt werden:

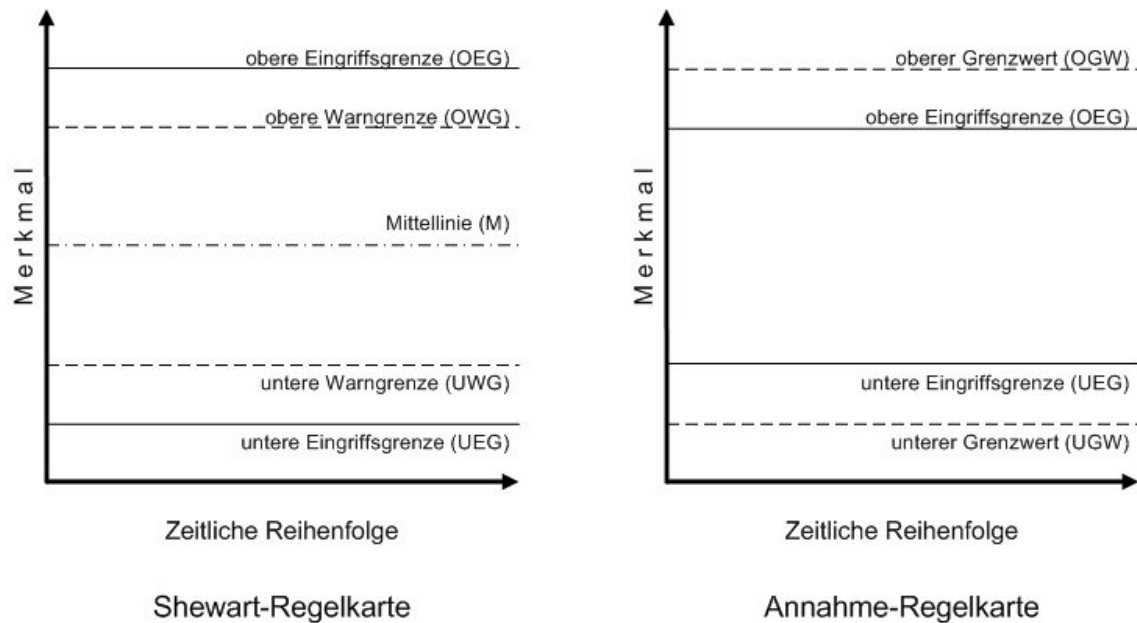


Abb. 5.4: Übersicht der Qualitätsregelkarten (nach DGQ, 2001, S. WMQ1-6).

Eine weitere einfache Möglichkeit der Fehlererfassung ist die Fehlersammelliste.

Fehlersammelliste

Die Fehlersammelliste dient dem tabellarischen Erfassen von Fehlern oder fehlerhaften Einheiten nach Fehlerart und Herkunft. Fehlersammellisten erfüllen im Allgemeinen drei Aufgaben:

- Belegen des Qualitätsstatus von Produkten und Prozessen,
- Ermitteln von Schwachstellen bei Produkten und Prozessen,
- Verfolgen der Wirkung von Verbesserungsmaßnahmen.

Für die Erprobung von Lösungsvorschlägen, den Erfolgsnachweis und die Stabilisierung der Verbesserungen werden Langzeit-Auswertungen gebraucht. Mit dem Datensammelblatt können in Form einer einfachen Strichliste Daten gesammelt werden, um Gesetzmäßigkeiten und Häufungen zu erkennen um so ein klares Bild über die Wirklichkeit zu gewinnen.

"Ein Datensammelblatt erleichtert das systematische Erfassen von Daten, das Erkennen von Gesetzmäßigkeiten bzw. Häufungen, um ein klares Bild der Wirklichkeit zu gewinnen. Es bildet die Grundlage für weitere z.B. grafische Auswertungen und erleichtert die Analyse. Bei dieser einfachen Methode werden Fehlerkategorien eines Produktes festgelegt und das Auftreten dieser Fehler in Form einer Strichliste notiert" (DGQ, 2001, S. WMQ 1-2).

Die nachstehende Tabelle zeigt beispielhaft einen Auszug eines Datensammelblattes und veranschaulicht die prinzipielle Darstellungsweise und die Anwendungsmöglichkeit. Die horizontale Verdichtung zeigt Häufungen pro Fehlerkategorie. In diesem Fall dreht es sich um Verspätetes Eintreffen von Schülern zu den Sonderlernzeiten (SLZ). Die vertikale Verdichtung zeigt zeitliche Entwicklungen im Monat Januar an den Tagen 7 bis 10. Somit ist man in der Lage festzustellen, ob Verspätungen systematischer Natur sind, beispielsweise weil Trainings- oder Therapiezeiten zu eng an den Sonderlernzeiten liegen, oder ob es sich eher um ein unsystematisches Zuspätkommen handelt. Auf diese Weise lassen sich schnell und einfach systematisch Daten erfassen, die somit Grundlage für Entscheidungen sein können.

Tab. 5.1: Fehlersammelliste Sonderlernzeiten.

| Monat Zu Spät zur SLZ | Januar | | | | Sum: |
|--------------------------|--------|---|---|----|------|
| | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| Lstg. Sportler | | | | | 6 |
| Privatzahler | | | | | 1 |
| KJHG | | | | | 2 |
| Asthma | | | | | 4 |
| Legastheniker | | | | | 5 |
| | 6 | 4 | 3 | 5 | 18 |

Eine weitere Möglichkeit der Darstellung bietet sich über Histogramme an.

Histogramm

Histogramme (Häufigkeitsdiagramme) sind Säulendiagramme, die Lage, Streuung und Form einer Messwerte- Verteilung zeigen. Sie ermöglichen den grafischen Vergleich mehrerer Stichproben. Bei einer Prozessanalyse können die wesentlichen Kennwerte des Prozesses

abgeschätzt und aus der Form der Verteilung Rückschlüsse auf das Prozessverhalten gezogen werden. Beim Histogramm handelt es sich um eine klassische grafische Darstellung von Häufigkeitsverteilungen in Form von Säulen.

"Trägt man in einer Grafik die empirische Häufigkeitsverteilung einer *diskreten Variablen* in Form von Balken ab, erhält man ein Histogramm. Die Gesamtfläche des Histogramms repräsentiert die Kollektivgröße (n)" (Bortz, 1999, S. 748, Herv. i. Orig.).

Mit der Darstellung der relativen Häufigkeiten von Merkmalswerten bzw. Messwerten eines Prozesses werden die Streubreite und die Schwerpunkte der Verteilung in Lage und Form verdeutlicht. Um die Verteilungsform zu charakterisieren werden nach Bortz (1999, S. 34) folgende Begriffe verwendet:

- Symmetrisch oder asymmetrisch,
- Unimodal oder bimodal,
- Schmalgipflig oder breitgipflig,
- Linkssteil oder rechtssteil,
- U-förmig oder abfallend.

Um die grafische Darstellung zu erleichtern, werden bei Histogrammen Klassen nach folgenden Regeln gebildet:

"Als Klassenintervalle (class intervall) wählt man möglichst halboffene und gleich lange Intervalle (außer den Randklassen). Die Klassenmitten (midpoints) bzw. Repräsentanten der Klasse sollten möglichst einfachen Zahlen entsprechen (d.h. mit möglichst wenig Ziffern). Werte auf Intervallenden (class limits) sollen einem der benachbarten Intervalle zugerechnet werden. Nach Möglichkeit sollten aber Intervallgrenzen nicht oder wenig besetzt sein" (Pelka, 1992, S. 29).

Als Faustregel kann die Quadratwurzel aus der Datenzahl genommen werden. Ein Histogramm kann beispielhaft wie folgt dargestellt werden:

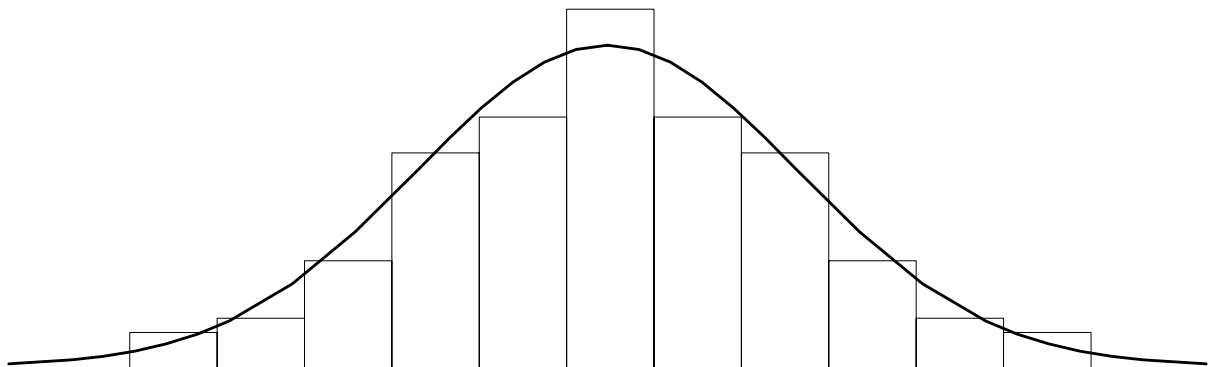


Abb. 5.5: Beispiel für ein Histogramm.

Die Klassenbreite ergibt sich aus der Reichweite der Daten (Maximalwert minus Minimalwert) dividiert durch die Klassenanzahl. Es ist hilfreich, wenn die Klassenbreite um eine Dezimalstelle genauer festgelegt wird als die vorliegenden Daten (vgl. DGQ, 2001, S. WMQ 1-4). Zur Bestimmung der Klassengrenzen wird die unterste Klasse festgelegt und das Vielfache der Klassenbreite hinzu addiert. Die unterste Klasse ergibt sich aus dem Minimalwert, oder dem nächst tieferem Wert.

Für die Fehleranalyse werden vier Werkzeuge im QM angewandt.

Pareto Diagramm

Die Pareto-Analyse geht ursprünglich auf den italienischen Wirtschaftswissenschaftler Pareto zurück und ist eine grafische Darstellung der Ursachen von Problemen, sortiert nach der Bedeutung ihrer Auswirkungen. Die Pareto-Analyse nach Juran (vgl. Kapitel 4.3.2) macht es möglich, die wenigen wesentlichen von den vielen unwichtigen Einflussfaktoren zu trennen. Das Pareto-Prinzip sagt: Nur etwa 20 Prozent der Fehlerarten sind für rund 80 Prozent der Fehler verantwortlich (vgl. DGQ, 2001, S. WMQ 1-7). Damit gibt das Pareto-Diagramm eine wirkungsvolle Entscheidungshilfe, indem es die Ursachen klar herausstellt, die den größten Einfluss ausüben, also z.B. die meisten Kosten verursachen. Das Pareto-Diagramm zeigt die Einflussfaktoren, die vordringlich bearbeitet werden müssen, um die Mehrzahl der Folgen zu bekämpfen.

„Auf der empirischen Regel basierend, dass die Ursachen der Qualitätsmängel sich auf zwei Gruppen „vital few“ und „trivial many“ – verteilen (d.h., dass sich aus wenigen Ursachen Qualitätsdefekte mit hoher Häufigkeit summieren), ist dieses Werkzeug dazu geeignet, die „vital few“ zu entdecken und Gegenmaßnahmen sofort und ökonomisch zu treffen“ (Tsuda, 2004, S. 6).

Für die Erstellung eines Pareto-Diagramms werden zunächst alle beobachteten Phänomene (z.B. Fehlerarten) des zu untersuchenden Problems zusammengetragen und kategorisiert, z. B. Einteilung in Fehlerarten. Als nächstes wird festgelegt, welches Kriterium (Wirkung) im Hinblick auf das zu untersuchende Problem über die Rangfolge der einzelnen Kategorien entscheiden soll. Häufig wird dafür die relative Häufigkeit des Auftretens herangezogen (vgl. DGQ, 2001, S. WMQ 1-7). Weitere Schritte sind:

- für jede Kategorie wird der Anteil an der Gesamtwirkung ermittelt und die Prozentanteile errechnet,
- die Reihenfolge wird den Kategorien nach dem fallenden Wirkungsanteil festgestellt,
- für jede Kategorie wird entsprechend dieser Reihenfolge die Wirkung summiert,
- diese Wirkungssummen werden in der Reihenfolge der Kategorien grafisch dargestellt.

Zur Verdeutlichung können die kumulierten Auswirkungen zusätzlich durch eine Summenkurve dargestellt werden. Ein Beispiel für ein Paretodigramm lässt sich wie folgt berechnen:

Tab. 5.2: Daten Paretodigramm.

| Grund | Anzahl | Prozent | Prozent kum. |
|-------|--------|---------|--------------|
| C | 85 | 38 | 38 |
| E | 70 | 31 | 69 |
| D | 25 | 11 | 80 |
| B | 22 | 10 | 90 |
| A | 10 | 4 | 95 |
| F | 8 | 4 | 98 |
| G | 4 | 2 | 100 |
| | 224 | 100 | |

Die Tabelle zeigt die Grundlage für die Erstellung eines Pareto Diagramms. In der ersten Spalte werden Gründe nach der Häufigkeit ihres Auftretens gelistet. Dabei kann es sich z. B. um Fehlerursachen aus Rückmeldungen der Mitarbeiter handeln, die über einen vorher bestimmten Zeitraum gesammelt werden. In der Spalte rechts davon werden die Häufigkeiten des Auftretens für jeden einzelnen Grund gesammelt und in einer weiteren Spalte als

Prozentwerte berechnet. Die letzte Spalte zeigt die kumulierten Prozentwerte. Aus diesem Datensatz lässt sich nun das Pareto Diagramm anfertigen.

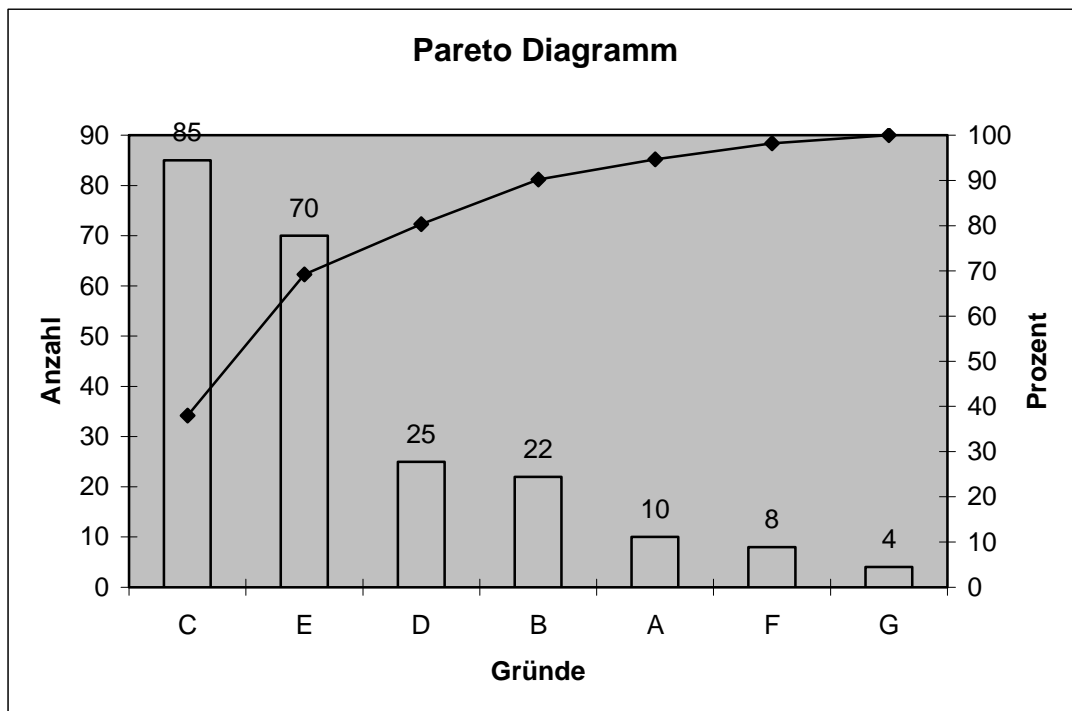


Abb. 5.6: Pareto Diagramm.

Die Abbildung 5.6 zeigt auf der X Achse die Gründe C, D und E in den ersten drei vertikalen Balken. Die Anzahl des Auftretens der Gründe ist auf der linken Y Achse und am Balkenende in absoluten Zahlen dargestellt. Auf der rechten Y Achse sind die kumulierten Prozentwerte abgebildet. Die Gründe C, E und D machen 80 Prozent der Ursachen für einen bestimmten Fehler aus. Die besten Erfolge für die Problembeseitigung bringt die prozentuale Gewichtung. Bei einem Pareto Diagramm entsteht immer eine progressive und eine degressive Kurve.

Korrelationsdiagramm

Das Streu- oder Korrelationsdiagramm zeigt Art und Stärke des Zusammenhanges von zwei messbaren Merkmalen, in der Problemanalyse zeigt es den Zusammenhang von Ursache und Wirkung. Hinter jedem Streudiagramm muss eine sinnvolle Theorie stehen, um der Gefahr unsinniger Zusammenhänge oder Scheinkorrelationen zu begegnen.

"Hauptanliegen in der empirischen Wissenschaft ist die Nachprüfung von theoretisch vermuteten Kausalzusammenhängen zwischen zwei oder mehreren Variablen" (Pelka, 1992, S. 41).

Im Rahmen der Berechnung von Korrelationen unterscheidet man nach Bortz (1999, S. 750) in kanonische und multiple Korrelationen. Während die kanonische Korrelation den Zusammenhang zwischen mehreren Prädiktorvariablen und mehreren Kriteriumsvariablen misst, wird bei der multiplen Korrelation der Zusammenhang zwischen mehreren Prädiktorvariablen und einer Kriteriumsvariablen gemessen. In den Sozialwissenschaften wird die multiple Korrelation neben der Regressionstechnik und der Varianzanalyse am häufigsten eingesetzt (vgl. Bortz, 1999, S. 433). Am besten wiedergeben lässt sich eine Assoziation im Streudiagramm, welches im QM vielfach angewandt wird. In der Regel wird zur Darstellung von Zusammenhängen von zwei Variablen ein rechtwinkliges Koordinatensystem mit zwei Achsen verwendet. So lässt sich für jedes Wertepaar ein Punkt einzeichnen. Die folgende Abbildung zeigt zur Verdeutlichung dieser Vorgehensweise unterschiedliche korrelative Zusammenhänge:

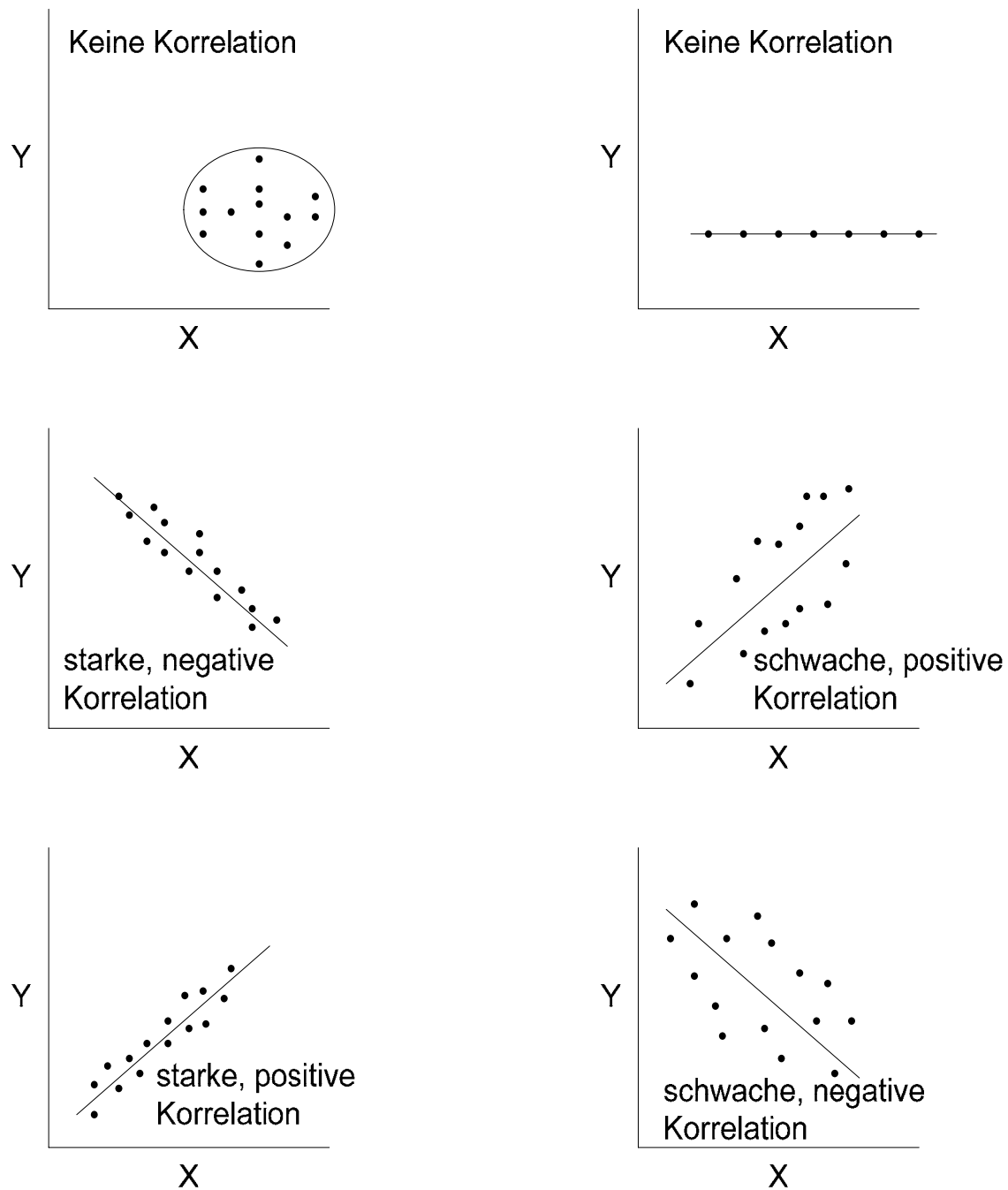


Abb. 5.7: Unterschiedliche korrelative Zusammenhänge bei metrischen Daten (nach DGQ, 2001, S. WMQ 1-10).

Die Stärke des Zusammenhangs wird über den Korrelationskoeffizienten r angegeben. In der Literatur findet man bei intervallskalierten Daten in diesem Zusammenhang auch den Begriff der Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson, auf den sich die Entwicklung des Korrelationskoeffizienten nach Bravais zurückführen lässt. Die Abkürzung r macht deutlich, dass sich das Wort von Regression (engl. regression) herleiten lässt und zeigt die enge Verbindung zur Regressionsrechnung. "Den Korrelationskoeffizienten r erhalten wir, indem

die Kovarianz zweier Variablen durch das Produkt der Standardabweichungen der Variablen ($s_x \cdot s_y$) dividiert wird" (Bortz., 1999, S. 196). In der Praxis wird häufig in Kausalkategorien im Sinne von Ursache und Wirkung gedacht. Mit vermuteten, theoretisch begründeten Ursache-Wirkungs-Beziehungen, z. B. aus einer Problemanalyse gewonnen, lassen sich so mit Korrelationsanalysen überprüfen.

Ursache-Wirkungs-Diagramm

Das Ursache-Wirkungs-Diagramm (UW-Diagramm/Ishikawadiagramm) dient der Problemanalyse im Team. Die fachlichen Meinungen und Erfahrungen der Teammitglieder werden in strukturierter Form bildlich erfasst und in den QM Prozess einbezogen. Es wird in der Regel für zwei unterschiedliche Zielrichtungen eingesetzt, die nicht miteinander vermischt werden dürfen:

"Ein erfolgsorientiertes (oder positives) UW-Diagramm zeigt die Voraussetzungen (Ursachen) für einen erwünschten Zustand (zum Beispiel eine fehlerfreie Oberfläche). Ein fehlerorientiertes (oder negatives) UW-Diagramm wird benutzt, wenn bei einem bestehenden Prozeß ein bestimmter Fehler bekämpft werden soll und man die möglichen Ursachen dafür sucht" (Ebeling, 2004, S. 34).

Bei der Vorgehensweise im QZ ist es notwendig, dass Ziel festzulegen, welches erreicht bzw. vermieden werden soll und eventuell ist eine Vorklärung erforderlich. Soll ein kompletter Prozess (z. B. ein Flussdiagramm) betrachtet werden, wird zunächst ein Prozessschritt-Diagramm erstellt. Dieses zeigt die einzelnen Prozessschritte in ihrer zeitlichen Abfolge.

"Für jeden der Prozeßschritte wird gefragt, welche Fehler sich bis zum Endprodukt fortpflanzen. Die ein bis drei wichtigsten Fehler werden an das zugehörige Kästchen geschrieben. Der Zweck des Prozeßschritt-Diagramms besteht darin, Einigkeit über den kritischsten Arbeitsgang zu erzielen. Dieser wird anschließend zuerst näher untersucht. Später folgen dann die übrigen interessant erscheinenden Prozessschritte" (Ebeling, 2004, S. 34f.).

Die Wirkung wird in den Kopf eines stilisierten Fischskeletts geschrieben. Als Hauptgräten werden einige Ursachen-Gruppen vorgegeben. Häufig werde die aus dem QM bekannten 4M (oder 7M) benutzt, wenn sich nicht andere Ursachen-Gruppen aufgrund der Aufgabe anbieten:

- Mensch,
- Maschine,

- Material,
- Methode,
- Management,
- Messung,
- Mitwelt, Milieu.

In einem Brainstorming nennen die Teilnehmer aus ihrer Erfahrung weitere Ursachen, die entsprechend ihrer Bedeutung als Ober- oder Unterbegriffe in Form von Gräten oder Untergräten an der passenden Hauptgräte angefügt werden. Nach Fertigstellung des Diagramms werden die drei bis fünf wichtigsten Ursachen gekennzeichnet und weiter bearbeitet. "Das UW-Diagramm enthält keine Tatsachen, sondern durch Erfahrung begründete Vermutungen, Ideen und Ansichten. Diese Theorien müssen anschließend stets auf Gültigkeit überprüft werden!" (Ebeling, 2004, S. 35). Eine Überprüfung kann z. B. mit der im vorigen Kapitel gezeigten Korrelationsanalyse durchgeführt werden.

Die weiteren Arbeiten versucht der QMB auf die bekannten und zahlenmäßig bestimmbaren Zusammenhänge von Ursache und Wirkung zu konzentrieren, weil hier wegen der Messbarkeit am ehesten Fortschritte zu festzustellen sind. Exemplarisch wird ein U-W Diagramm wie folgt dargestellt:

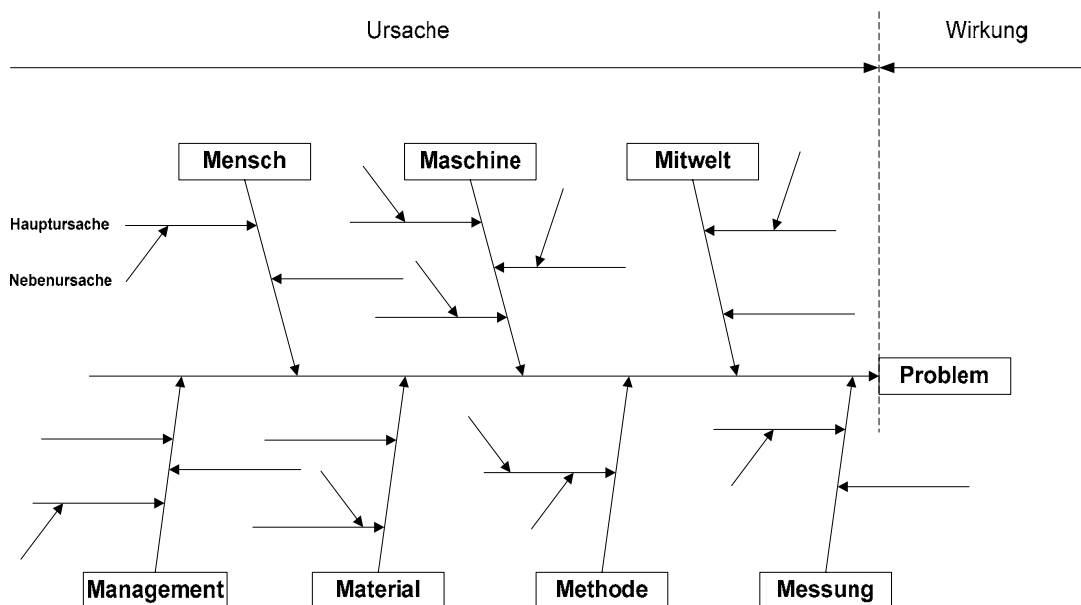


Abb. 5.8: Ursache-Wirkungs-Diagramm.

Brainstorming

Das Brainstorming dient dem Entwickeln neuer, unkonventioneller Ideen im Team unter Leitung eines Moderators und wurde von Osborn (1957) erstmals als Methode erwähnt. Das Brainstorming ist nach Bortz und Döring (2002, S. 319) eine Variante der qualitativen Gruppenbefragung. Im vorliegenden Handlungskontext wird diese Aufgabe vom QMB übernommen. In Unternehmungen wird diese Methode häufig als Gruppenbefragung eingesetzt.

"Will man etwa die Probleme und Störungen im Arbeitsablauf einer Abteilung explorieren, kann mithilfe der Methode des *Brainstorming* zunächst alles gesammelt werden, was die Betroffenen als Probleme identifizieren" (Bortz & Döring, 2002, S. 387; Herv. i. Orig.).

Es sollen möglichst viele Ideen gefunden werden (Quantität vor Qualität) Verständnisfragen sind erlaubt, jeder Vorschlag muss akzeptiert werden und Kritik ist verboten. Anschließend ordnet das Team die Ideen nach Brauchbarkeit und plant die Umsetzung.

"In einem zweiten Arbeitsschritt können nun gemeinsam mit den Befragten eine Strukturierung des Probleminventars nach Wichtigkeit und Lösbarkeit vorgenommen werden. Derartige Informationen spielen im Vorfeld von Interventionsmaßnahmen (Einführung von QM, Anm. d. Verf.) eine große Rolle und verhindern, dass Maßnahmen "an den Beteiligten vorbei" konzipiert werden" (Ebd., 2002, S. 387).

Vor allem während der Einführungsphase ist dieses QM Werkzeug hilfreich, um einerseits Ängste und mögliche Hemmnisse zu erfahren. Andererseits kann diese Methode zu Beginn eines Qualitätszirkels hilfreich eingesetzt werden. "Um Ideen und Kenntnisse der Mitglieder eines Qualitätszirkels zu sammeln und ein gutes Resultat zu erzielen, ist Brainstorming ein effektives Hilfsmittel" (Tsuda, 2004, S. 6). Die Vorgehensweise ist in aller Regel vorgegeben und wird bei Ebeling (2004, S. 7) wie folgt beschrieben:

- "Der Moderator stellt Aufgabe und Vorgehen vor.
- Die Teilnehmer äußern Ideen zum Thema (10 bis 20 Minuten lang), dabei gelten folgende Spielregeln:
 - Es sollen möglichst viele Ideen gefunden werden (Quantität vor Qualität).
 - Verständnisfragen sind erlaubt, Kritik ist verboten.
 - Spinnen und das Aufgreifen und Weiterentwickeln der Ideen von anderen sind erwünscht.
- Der Moderator schreibt die Ideen auf Post-it-Zettel und heftet sie an die Pinnwand.

- Anschließend ordnet das Team die Ideen-Zettel nach
 - A: erscheint sofort brauchbar,
 - B: dürfte nach Überarbeitung brauchbar sein,
 - C: unbrauchbar, unsinnig.
- Diskussion im Team, welche Ideen umgesetzt werden können und welche Kombination mehrerer Ideen aus A und B günstig wäre.
- Aktivitätenplan zur Realisierung" (Ebeling, 2004, S. 7).

Werden diese Regeln im Brainstorming befolgt, trifft der Gedanke Ishikawas zu, mit relativ einfachen Methoden gute Ergebnisse zu erzielen (vgl. Kamiske & Brauer, 2003, S. 244).

Im vorliegenden Kontext der Einführung von QM kamen alle QM Werkzeuge zum Einsatz. Im Rahmen der durchgeführten Studien wird auf bewährte Inventare der empirischen Sozialforschung zurückgegriffen, um aus den gewonnenen Daten konkrete Kundenanforderungen und Strategien ableiten zu können. Das folgende Kapitel zeigt exemplarisch die Methoden Interview und Fragebogen und stellt die allgemeinen Rahmenbedingungen dazu dar. Die exakte Vorgehensweise für die Teilstudien wird jeweils im zugehörigen Kapitel vor der Darstellung der Ergebnisse gezeigt.

5.2 Empirische Sozialforschung

Die Anwendung von Methoden im wissenschaftlichen Sinne dient dem Zweck, Forschungsfragen zu beantworten. Dazu werden in der Praxis und Theorie Messinstrumente entwickelt und validiert, Untersuchungspläne erstellt und die Regeln der Kausalinterpretation angewandt. Versucht man eine Methode zu verstehen und auf ihre Brauchbarkeit hin zu beurteilen, ist dies nicht von der Forschungsfrage abzukoppeln. In der Unternehmenspraxis werden täglich Entscheidungen von Führungskräften getroffen und von den Mitarbeitern erwartet. Die Aufgabe der Führungskraft unterscheidet sich dabei nicht so sehr von der eines theoretisch oder praktisch arbeitenden Forschers:

"Auch ein Praktiker ist ständig in der Situation, sich zur Entscheidung über geeignete Maßnahmen Informationen beschaffen zu müssen, und dies bedeutet eine Lösung von Forschungsproblemen einer bestimmten Art" (Gadenne, 1992, S. 1).

In Fragen der empirischen Sozialforschung gibt es unterschiedliche Ansätze, die an dieser Stelle aber nicht weiter ausdiskutiert werden können. Hierzu sei auf die Fachliteratur zum Thema bei Chalmers (1986), Schnell et al. (1999) und Westermann (2000) verwiesen.

Die vorliegenden Studien orientieren sich am Wissenschaftsverständnis von Bortz und Döring (2002). An Alltagstheorien fehlt es im beruflichen Alltag an der Basis selten und niemand tut sich schwer, ad hoc "Theorien" darüber aufzustellen, warum an einer Schule Jugendliche z. B. aggressiv sind (vgl. Bortz & Döring, 2002, S. 35). Das alltägliche Wissen ist jedoch begrenzt und es entsteht ein Bedarf an wissenschaftlichen Theorien als Ergänzung zum Alltagswissen. Insofern sind auch die dargestellten Methoden dieser Arbeit zu verstehen, indem einerseits mit einfachen Werkzeugen des QM Erkenntnisse gesammelt werden und andererseits wissenschaftlichen Methoden zum Einsatz kommen, um konsensfähige Grundlagen für Maßnahmen auf breitere Ebene zu erlauben. "Alltagstheorien und wissenschaftliche Theorien unterscheiden sich in ihren Fragestellungen und Inhalten, in ihren Erkenntnismethoden und in der Art der getroffenen Aussagen" (Ebd., 2002, S. 35).

Die Besonderheiten wissenschaftlicher Aussagen wird bei Bortz und Döring (2002, S. 7f.) ausführlich erläutert. Zusammenfassend kann gefolgert werden, dass Alltagsthemen im QM nur einen Teilbereich der wissenschaftlichen Untersuchungsgegenstände erfassen. Vor allem in methodischer Sicht unterscheiden sich die Alltagserfahrungen von wissenschaftlichem Erkenntnisgewinn. Hinsichtlich der Systematik und der Dokumentation des Vorgehens, der Terminologie, der Auswertung und Interpretation von Informationen durch statistische Analysen, der Überprüfung von Gültigkeitskriterien im Sinne von interner und externer Validität sowie dem Umgang mit Theorien ergeben sich die deutlichsten Unterschiede. Allerdings sind die Methoden des QM sehr klar in den Bereichen der Dokumentation, Terminologie und statistischen Analysen und grenzen sich somit nochmals von den einfachen Alltagstheorien ab.

Das erste größere durchgeführte Projekt an der Eliteschule des Sports im Zusammenhang mit der Einführung von QM ist das "Virtuelle Klassenzimmer". Bevor das Projekt gestartet werden konnte, war es notwendig die Akzeptanz des Einsatzes eines solchen Mediums zu klären. Dazu wurde in einer ersten Teilstudie ein Interview mit Schülern, Lehrern, Trainern und Erziehern mit einem explorativen Charakter durchgeführt.

5.2.1 Interview

Die regelmäßige Verwendung von wissenschaftlichen Interviews im heutigen Sinne wird auf den Beginn des vorigen Jahrhunderts datiert (vgl. Scheuch, 1967, S. 183). Das Interview ist eine Form der Befragung, die im vorliegenden Fall mündlich stattfindet. "Unabhängig davon, ob die Befragung mündlich oder schriftlich durchgeführt wird, können die Fragen und der Ablauf von "völlig offen" bis "vollständig standardisiert" variieren" (Bortz & Döring, 2002, S. 237). Kromrey (1994) beschreibt die mündliche Befragung und die daraus resultierenden Probleme wie folgt:

"Die Befragung ist (immer noch) das häufigste Instrument in den empirischen Sozialwissenschaften. Die Verwendung von Interviews werfen verschiedene Probleme auf:

Es treten Abweichungen auf zwischen der empirischen Wirklichkeit und dem Ergebnis der Befragung: Der Fragesteller erhält nämlich nie beobachtbare Tatsachen über die Wirklichkeit, sondern immer nur Aussagen darüber. Diese können aus den unterschiedlichsten Gründen falsch sein.

Man sollte nicht vergessen, daß das Interview immer einer Laborsituation, d. h. einer künstlichen Situation, ähnelt" (Kromrey, 1994, Kap. 7.3.1).

Generell gilt, dass bei Fragen nach Motiven von detaillierten Handlungsabläufen oder spezifischen handlungsleitenden Gedanken durch eine kommentierende oder rechtfertigende Funktion verfälscht werden. Fragt der Forscher jedoch nach Meinungen, Fakten und Einstellungen sind dagegen die Antworttendenzen wahrscheinlicher, welche auf die Form der Befragung zurückzuführen sind (vgl. Schlicht, 1994, S. 209). Häufig erkennt der Forscher in den Antworten eine Tendenz zur sozialen Erwünschtheit. Weitere Verzerrungseffekte nach Bortz und Döring sind:

- "das Bemühen, dem Interviewer gefallen zu wollen,
- sog. Hawthorne-Effekte (nach Roethlisberger und Dickson, 1964, hat allein das Bewußtsein, Teilnehmer einer wissenschaftlichen Untersuchung zu sein, Auswirkungen auf die Reaktionen des Befragten),
- geringe Bereitschaft zur Selbstenthüllung ("Self Disclosure"; Chelune et al., 1979)
- spezifische Motive zur Selbstdarstellung und Streben nach Konsistenz (Laux & Weber; 1993, Mummendy, 1990; Tetlock, 1983),
- die Antizipation möglicher negativer Konsequenzen nach bestimmten Antworten (eine Fehlerquelle, die auch bei Zusicherung absoluter Anonymität nicht völlig auszuräumen ist),

- konkrete Vermutungen über den Auftraggeber bzw. dessen Untersuchungsziele ("Sponsorship-Bias", Crespi, 1950)" (Bortz & Döring, 2002, S. 251).

Auch der Interviewer beeinflusst das Ergebnis der Befragung. "Allgemein gültige Ursachen oder Randbedingungen für Interviewfehler lassen sich jedoch kaum benennen" (Ebd., 2002, S. 246). Eine Dimension der Klassifikation von Befragungen ist der Grad der Standardisierung, durch die einige unerwünschte Aspekte der Befragung in den Hintergrund treten, dafür aber andere Nachteile entstehen können. Dabei ist zu beachten, dass ein qualitatives Interview etwas anderes ist, als "Irgendwie-miteinander-Reden".

"Diese Dimension ist für die Differenzierung zwischen qualitativen und quantitativen Formen der Befragung konstitutiv und wird im nachfolgenden Kapitel zum standardisierten Interview ausführlich dargestellt. Hingewiesen sei hier nur auf den Umstand, daß eine wissenschaftliche Befragung durchaus in Form von Alltagskommunikation durchgeführt werden kann, wobei Fragen und Antworten sich gegenseitig bedingen und eine mehr oder weniger symmetrischer Gesprächsverlauf zu verzeichnen ist" (Stangl, 2004, S. 1).

Standardisiertes Interview

Das standardisierte Interview wird häufig im Endstadium einer Untersuchung eingesetzt, in denen die quantitative Messung relevanter Sachverhalte angestrebt wird. Charakteristisch für das standardisierte Interview sind die Festlegung der Formulierung von Fragen, die Reihenfolge und die Antwortmöglichkeiten. Mit der Standardisierung wird eine Bedeutungsäquivalenz der Interviews geschaffen, die es möglich macht, die gesammelten Daten zu vergleichen. Besonders ist bei standardisierten Befragungen die asymmetrische Kommunikationsstruktur hervorzuheben, die den Interviewer dazu zwingt, z. B. auf Nachfragen des Befragten nicht einzugehen. Diese Form des Interviews ist asymmetrisch und damit in seiner äußeren Form eher von einem Alltagsgespräch entfernt (vgl. Stangl, 2004, S. 1).

Mit dieser Vorgehensweise lassen sich viele Daten innerhalb kürzester Zeit erheben. Diese sind dann auch miteinander vergleichbar. Nachteilig ist jedoch, daß durch die festgelegten Antwortmöglichkeiten eventuell wichtige Zusatzinformationen verloren gehen, und es dem Interview an Tiefe fehlt.

Halbstandardisiertes Interview

In dieser Form des Interviews steht vor allem die Exploration von Sachverhalten oder der Ermittlung von Bezugssystemen des Interviewten im Mittelpunkt der Betrachtung und eignet sich daher für den Anfang einer Untersuchung.

"Bei dieser Vorgehensweise gibt es nur mehr einen Fragenkatalog bzw. Gesprächsleitfaden, der eine Struktur in das Gespräch bringen soll. An vorher festgelegten Stellen ist es dem Interviewer erlaubt, den Wortlaut der Fragen zu verändern, Zusatzfragen zu stellen, oder Nachzuhaken wenn etwas nicht verstanden wurde" (Stangl, 2004, S. 2).

Bei dieser Vorgehensweise liegt der Vorteil darin, dass dem Interviewten mehr Raum für eigene Formulierungen gegeben wird. Daher geht das halbstandardisierte Interview mehr in die Tiefe als das standardisierte, und es besteht die Möglichkeit vom vorgegebenen Gesprächsleitfaden abzuweichen. Allerdings ergibt sich so eine eingeschränkte Vergleichbarkeit der einzelnen Interviews, da sie nicht mehr standardisiert sind.

Unstrukturiertes Interview

Diese Form der Befragung zielt darauf ab, sowohl in die Breite als auch in die Tiefe zu gehen. Es wird daher auch als Tiefen- oder Intensivinterview bezeichnet. Dabei steht dem Interviewer methodisch nur ein Gesprächsleitfaden zur Verfügung.

"...in diesem ist das Interviewziel, einige Themengruppen und eventuell ad hoc formulierte Fragen festgehalten. Es ist meist ein sehr freier aber dennoch gesteuerter Gesprächsverlauf, daher ähnelt seine Form am ehesten einem Alltagsgespräch" (Stangl, 2004, S. 2).

Der Vorteil bei unstrukturierten Interviews ist, dass viele Informationen und Detailwissen gewonnen werden können. Somit werden die hinter den Aussagen stehenden Bedeutungsstrukturierungen des Interviewten klar erkennbar. Der Nachteil bei dieser Vorgehensweise ist, dass die in verschiedenen Intensivinterviews gewonnenen Daten nicht standardisierbar sind, und daher auch nicht ohne weiteres verglichen werden können.

In Unternehmen haben sich qualitative Interview Verfahren im Rahmen von Organisationsentwicklungs-Prozessen etabliert (vgl. Heimerl-Wagner, 1992, S. 137; König, 2000, S. 144; Wohlgenut, 1984, S. 137ff.). Bei der Planung von Bildungskonzeptionen sei in

diesem Zusammenhang auf Flick et al. (2000, S. 9f.), Schnell et al. (1999, S. 5f.) und allgemein auch auf Wollnik (1992) verwiesen.

"Für die qualitative empirische Sozialforschung wird als Erhebungsmethode vorwiegend die Vorgehensweise des halbstandardisierten bzw. unstrukturierten Interviews auf der Basis eines Gesprächsleitfadens gewählt. Das sich daraus ergebende qualitative Interview gibt es in einer solchen Fülle von Modifikationen, dass sich keine einheitliche Definition finden läßt" (Stangl, 2004, S. 3).

Aus diesem Grund wird in dieser Arbeit, nach der Vorstellung der nötigen Prämissen für qualitative Interviews, nur ein Überblick über einige ausgewählte qualitative Befragungsarten gegeben. Auch in den Unternehmungen findet sich als Standardform des qualitativen Interviews das so genannte "Leitfaden-Interview" (vgl. König, 2000, S. 145).

Der resultierende Vergleich des aufgezeichneten Interviews mit den daraus gezogenen Interpretationen verleiht dem qualitativen Interview einen hohen methodischen und methodologischen Status. Im Rahmen dieser Arbeit wird mit einem Interviewleitfaden gearbeitet, welcher im Kapitel 5 näher beschrieben wird. Zweck des Interviews ist es, eine Basis für einen zu erstellenden Fragebogen zu bereiten. Allgemeine Prinzipien für die Erstellung eines Fragebogens im Sinne einer schriftlichen Befragung werden im nächsten Kapitel dargestellt.

5.2.2 Fragebogen

Bevor man mit der Sammlung der Elemente des Fragebogens beginnen kann, ist eine Entscheidung über die Form des Fragebogens, d. h. über die Art und Weise, sprachliches Material zur Beantwortung darzubieten, zu treffen. Dabei stellt ein Fragebogen eine Form der schriftlichen Befragung dar. "Wenn Untersuchungsteilnehmer schriftlich vorgelegte Fragen (Fragebögen) selbständig schriftlich beantworten, spricht man von einer schriftlichen Befragung" (Bortz & Döring, 2002, S. 253).

Im Rahmen des QM werden schriftliche Befragungen vor allem seit den 90er Jahren eingesetzt, um die Mitarbeiterbefragungen (vgl. Bungard & Wöns, 1997; Rosenstiel & Bögel, 2001) durchzuführen. Im Bildungs- und Berufsbereich geben Übersichtswerke (vgl. Sweetland & Keyer, 1986) eine gute Orientierung, ehe man einen Fragebogen gänzlich neu konzipiert. Befragungen von Mitarbeitern in Unternehmungen haben sich mittlerweile etabliert.

"Mitarbeiterbefragungen sind in vielen Organisationen selbstverständlich geworden; man schätzt, dass sie in ¼ aller Organisationen zur Alltagsroutine gehören. Sollen sie sich im Rahmen des Qualitätsmanagements bewähren, dann steht die Qualität von Mitarbeiterbefragungen selbst auf dem Prüfstand: Qualitätsstandards für Mitarbeiterbefragungen sind unter praktischen wie wissenschaftlichen Gesichtspunkten zu fordern" (v. Rosenstiel & Bögel, 2001, S. 569).

Die schriftlichen Befragungen werden in der Eliteschule des Sports auch für die Messung der externen Kundenzufriedenheit eingesetzt. Im Unterschied zu den offenen Interviews werden in einem Fragebogen für die einzelnen Items Konstrukte vergeben. Aus diesen Konstrukten ergeben sich in der Praxis häufig Probleme und dahingehend sind für die Fragebogenkonstruktion verschiedene Punkte zu beachten.

Es können z. B. Fragen gestellt werden, wie

- "Halten Sie sich für einen geselligen Menschen?" oder
- "Sollte man allen Asylsuchenden eine Arbeitserlaubnis geben?"

Man kann Feststellungen (Statements) darbieten, wie z. B.

- "Ich bin ein geselliger Mensch" oder
- "Man sollte allen Asylsuchenden eine Arbeitserlaubnis geben"

Des Weiteren können Fragebogen-Items in unterschiedlicher grammatikalischer Form erscheinen, z. B. in der ersten Person Singular,

- "Ich bin ein geselliger Mensch" oder in unpersönlicher Form, wie
- "Man sollte allen Asylsuchenden eine Arbeitserlaubnis geben" (vgl. Stangl, 2004, S. 4).

Eine kurze Zusammenfassung für die unterschiedliche Funktion von Fragen hinsichtlich des Gesamtfragebogens gibt Kromrey (1994):

- Einleitungsfragen,
 - Übergangsfragen,
 - Filterfragen,
- (Sind Sie Raucher (Ja/Nein)? Wenn ja - Fragen über XXX, wenn nein -> Fragen über ZZZ)

- Folgefragen,
Gegenstück zu Filterfragen. Einzelne Aspekte aus der vorherigen Frage sollen genauer erfaßt werden.
- Sondierungsfragen,
Sonderform der Folgefrage. Nach unklaren Antworten soll die genaue Bedeutung der Antwort ermittelt werden.
- Fragenbatterie,
mehrere Einzelfragen beziehen sich auf ein Thema
- Trichterung/Fragetrichter,
von allgemeinen Fragen zu immer genaueren Fragen
- Kontrollfrage,
Eine Frage, für die man die Verlässlichkeit der Antwort ermitteln will, wird an anderer Stelle des Fragebogens noch einmal gestellt.
Bei der Trichterung arbeitet man mit einem gewollten Ausstrahlungseffekt" (Kromrey, 1994, Kap. 7.3.3).

Grundsätzlich gilt bei der Fragebogenkonstruktion Folgendes:

- "Anordnung der Fragen nach spezifischen Gesichtspunkten (z.B. neutrale Fragen an den Anfang),
- Fragen zu Themengebieten zusammenfassen,
- Überleitungsfragen einflechten" (Kromrey, 1994, Kap. 7.3.3).

In diesem Zusammenhang kann auf sehr unterschiedliche Art und Weise der Antworttypus, d. h. die Art der verlangten sprachlichen Reaktion gestaltet werden. In einfachster Weise wird auf eine Frage oder Statement lediglich ein zweistufiges kategoriales Urteil verlangt: "ja-nein" oder "stimmt-stimmt nicht" und ähnliche Varianten (vgl. Stangl, 2004, S. 4).

Die Einführung einer "mittleren" Antwortkategorie, führt nach Stangl (2004, S. 4) dazu, dass ein Zustimmung oder Ablehnen der mittleren Antwortkategorie nämlich für einzelne Versuchspersonen ganz Unterschiedliches bedeutet:

- "eine mittlere Antwortposition (z. B. jemand hält sich für einen in mittlerem Maße geselligen Menschen),

- eine "Weiß nicht"-Antwort (z. B. jemand kommt zu keinem endgültigen Urteil darüber, ob er nun gesellig ist oder nicht),
- eine "Irrelevanz"-Antwort (z. B. jemand hält die Frage für nicht besonders wichtig usw.),
- eine "Protest"-Antwort (z. B. jemand hat etwas gegen die Frage einzuwenden und drückt seine Unmut oder Widerstand gegen die Frage durch das Ankreuzen der mittleren Kategorie aus)" (Stangl, 2004, S. 4).

Eine mittlere Kategorie wird häufig bewusst weggelassen, indem nur positive und negative Antwortmöglichkeiten vorgegeben werden. Dadurch soll die befragte Person erst gar nicht erst auf eine der genannten Ausweichmöglichkeiten verwiesen werden. Andererseits ist die Berücksichtigung der neutralen Antwortkategorie sinnvoll, wenn man aus der Häufigkeit des Ankreuzens einer mittleren Position auf so etwas wie Interesse bzw. Desinteresse bei der Beantwortung des Fragebogens schließen will.

"Realistische, tatsächlich alltäglich zu hörende Behauptungen sind demgegenüber direkter und veranlassen durch geschickte, ggf. gar provozierende Wortwahl auch zweifelnde, unsichere Befragungspersonen zu eindeutigen Stellungnahmen" (Bortz & Döring, 2002, S. 255).

Vor allem die Untersuchung im Rahmen der Imageanalyse setzt in einem Teil des Fragebogens auf solche Aussagen, um eben zu eindeutigen Stellungnahmen zu gelangen.

Ein gelegentlich gewähltes, jedoch aufwendiges Verfahren der Darbietung von Fragebogen-Items und deren Beantwortung besteht in der so genannten Forced-Choice-Technik (engl. Erzwungene Wahl), wobei nicht jede Frage für sich beurteilt wird, sondern Entscheidungen zwischen mehreren gleichzeitig dargebotenen Fragen oder Aussagen zu treffen sind. Man gibt bei dieser Form Statements vor, die das zu messende Merkmal in unterschiedlichem Grad ausdrücken oder repräsentieren. Dabei wird die zutreffendere der Feststellungen angekreuzt (vgl. Stangl, 2004, S. 4). "Für Mitarbeiter- und Kundenbefragungen eignen sich Forced-Choice-Fragen schon deshalb nicht, weil ihre Interpretation nur mit erheblichem Forschungsaufwand beherrschbar ist" (Berner, 2004, S. 1).

Dabei ist für eine Untersuchung zu berücksichtigen, dass in der Praxis von Befragungen in Unternehmungen in solch einem Fall jeder Befragte wohl die Alternative wählt, die seiner Sichtweise noch am nächsten kommt. Je eher die Frage also auf der Kippe steht, desto eher werden die Antwort zufallsverteilt sein - der eine Mitarbeiter oder Kunde kreuzt eben links an, ein anderer rechts. Das heißt, der Versuch, die Mitarbeiter oder Kunden zu einer Entscheidung zu zwingen, geht letztlich ins Leere: Die fehlende mittlere Stufe entsteht dann

bei der Durchschnittsberechnung. Am Ende dürfte der Effekt daher relativ gering sein. Statistisch gesehen wird nur die Standardabweichung größer.

Der Vorteil dieser Vorgehensweise liegt darin, dass die Forced-Choice-Technik am einfachsten zu quantifizieren ist und die Grundlage für statistische Reihenuntersuchungen darstellt. Für die Sammlung von geeigneten Items im Rahmen der Untersuchung, stellt Mummendey (1987, S. 58ff.) folgende unterschiedliche Quellen auf:

- Vorliegende Theorien,
- Vorhandene Fragebogen,
- Eigenerfahrung und Alltagsbeobachtung,
- Befragungen im Rahmen von Voruntersuchungen Expertenbefragung,
- Literatur zu den jeweiligen Themenbereichen.

Welche Länge des Fragebogens noch akzeptabel ist, hängt von der Bedeutung des Themas für die Zielgruppe ab.

"Bei einer schriftlichen Befragung von Kunden und Lieferanten dürfte eine Bearbeitungsdauer von 10 - 15 Minuten das Maximum sein. Eine Mitarbeiterbefragung darf mehr Zeit in Anspruch nehmen; hier sind auch 45 - 60 Minuten noch in Ordnung, sofern die Befragten die Fragen überwiegend als relevant und sinnvoll ansehen" (Berner, 2004, S. 1).

Sieht man die Studien an der Eliteschule des Sport unter dem Gesichtspunkt des QM und dessen Funktion hinsichtlich einer systemischen Organisationsberatung, liegt eine Schwachstelle von Fragebögen darin, dass der eigentliche Zweck der Befragung verfehlt wird, indem nicht die Sichtweise des befragten Systems, sondern in erster Linie die Sichtweise von Beobachtern erfasst und bestätigt wird (vgl. König & Volmer, 2000, S. 168).

Weiterhin folgern die Autoren:

"Eine mögliche Alternative dazu besteht darin, den Fragebogen enger an die Sicht des sozialen Systems zu binden, indem qualitative Interviews und Fragebogen enger verzahnt werden: Ein qualitatives Interview liefert eine Übersicht über relevante Sichtweisen (Konstrukte, subjektive Deutungen, subjektive Erklärungen usw.) des sozialen Systems. Eine darauf aufbauende Fragebogenuntersuchung kann dann Informationen darüber zur Verfügung stellen, wieweit diese subjektiven Deutungen von den einzelnen Angehörigen des sozialen Systems geteilt werden.

Wenn sich z. B. in Einzelinterviews herausgestellt hat, daß einzelne Gruppenleiter darüber klagen, daß sie im Unternehmen keine Aufstiegschancen haben (d. h. das Konstrukt "Aufstiegschancen" ist ein für diese Personen wichtiges), dann ist es in der Tat hilfreich, im Rahmen eines Fragebogens zu klären, wie viele Gruppenleiter diese Auffassung teilen. Das soziale System erhält damit einen Überblick darüber, wieweit

bestimmte subjektive Deutungen allgemein für das System zutreffen bzw. wieweit die Daten (möglicherweise auch unter den Gruppenleitern selbst) unterschiedlich sind." (König & Volmer, 2000, S. 168).

Diesem Ansatz folgt die Studie des nächsten Kapitels, in denen zunächst ein Interview durchgeführt wird, um anschließend einen Fragebogen mit relevanten Inhalten zu generieren. Die Imageanalyse arbeitet ebenfalls mit einem bereits evaluierten Inventar, welches in einzelnen Adjektiven für die Bedürfnisse der Eliteschule des Sports zugeschnitten wurde. Die Studie "Ehemaligenbefragung" wird mit einem evaluierten Fragebogen durchgeführt, der auf die örtlichen Gegebenheiten angepasst werden konnte. Die methodische Vorgehensweise jeder einzelnen Studie wird vor der Darstellung der Ergebnisse nochmals explizit vorgestellt.

6 STUDIE "VIRTUELLES KLASSENZIMMER"

Die Studie des Virtuellen Klassenzimmers wurde als erstes Projekt im Rahmen der Einführung des QM an der Eliteschule des Sports ausgewählt. Dabei wird in der Studie den Fragen nachgegangen, die aus Kundensicht, d. h. der Schüler im Leistungssportsegment, relevant sind, aber auch der Lehrer, Trainer und Erzieher im Hinblick auf zeitliche Belastungen der jugendlichen Leistungssportler. Insofern werden einerseits die Kunden stark in die Erhebung einbezogen und die Meinung der Mitarbeiter interdisziplinär erfasst. Dabei stammt der Arbeitstitel des Virtuellen Klassenzimmers in einer möglichen Lösung der schulischen Probleme, die durch Leitungssport entstehen können. Betrachtet man eine Unterrichtssituation an einer Schule, könnte diese folgendermaßen aussehen: "Ein Lehrer im 19. Jahrhundert schreibt mit Kreide an die Tafel. Eine Zeitmaschine bringt ihn um 100 Jahre weiter ins 20. Jahrhundert. Er dreht sich um und unterrichtet weiter" (Günther, 1996, S. 111). Das Zitat zeigt, dass in unserer Zeit moderne Technologien in der Aus- und Weiterbildung an Schulen noch nicht überall verbreitet sind. Wichtige Bestandteile der Aus- und Weiterbildung sind nach wie vor Tafel und Kreide. Der Lehrer, normalerweise ein Spezialist in seinem Unterrichtsgebiet möchte sein Wissen dem Lernenden vermitteln. Er weiß, was der Lernende lernen bzw. wissen soll. Normalerweise geht er davon aus, dass es einen optimalen Weg zum Lernziel gibt und versucht, den Stoff so darzubieten, dass das Lernziel vom Lernenden schnell erreicht werden kann. Zusätzlich gibt es technische Hilfsmittel wie Tageslichtprojektoren, Videorecorder, Fernsehgeräte, Stereoanlagen etc. Der Computer allerdings, hat erst in den letzten Jahren seinen Eingang in den Unterricht gefunden. Der Einsatz von Telekommunikations- und multimedialer Technik zur Begleitung und effektiven Unterstützung des herkömmlichen Unterrichts wird vernachlässigt. Der Einsatz multimedialer Technologien findet oft nur in Pilotprojekten Anwendung (vgl. Fassnacht, o. J.).

Bedeutet nun neue Technik auch gleichermaßen neue Qualität im Unterricht? Diese Frage lässt sich nicht plakativ mit ja oder nein beantworten, denn sie muss differenzierter betrachtet werden. Erkenntnisse aus der Kognitionspsychologie zeigen, wie das menschliche Gehirn Informationen verarbeitet und als Wissen speichert. Diese Erkenntnisse sind für eine Didaktik und das Lernen mit Multimedia Technologien äußerst hilfreich. Schulisches Lernen kann als aktiver Prozess der Wissenskonstruktion erfasst, der Reorganisation und Erweiterung der menschlichen Konstrukte gesehen werden. Der Lernende muss beim Wissenserwerb aktiv sein, d. h. er muss Fragen stellen können und sich mit dem Unterrichtsmaterial beschäftigen. Der Lernende braucht eine Gelegenheit, etwas zu tun. Sprache alleine ist keine Möglichkeit,

Wissen zu vermitteln. Die ausgetauschten Informationen werden stets interpretiert. "Die Bedeutung eines Wortes, ist sein Gebrauch in der Sprache" (Wittgenstein, 1986, S. 212). Verstehen heißt demnach, sich eine Interpretation aufzubauen, die in Situationen funktioniert. Damit kann in diesem Zusammenhang auch dem gezeigten Handlungstheoretischen Ansatz nach Nitsch und Hackfort (1986) weiter gefolgt werden. Es werden dabei die Auswirkungen neuer Medien zur Verbesserung der Lernleistung der Sportler während ihrer Abwesenheit (z.B. Lehrgänge, Wettkämpfe usw.) analysiert. Besonderes Augenmerk wird hierbei auf Mittel und Medien gelegt, die es dem Schüler ermöglichen, trotz längerer Abwesenheit den aktuellen Schulstoff präsent zu haben und das Klassenziel zu erreichen. Durch den Einsatz von neuen Medien (z. B. Internet) soll den Schülern die Möglichkeit gegeben werden, diese Probleme der Lernstoffbewältigung trotz hoher Fehlzeiten zu minimieren. Der Lerner verbleibt dabei aber nicht auf der Stufe des passiven Informationskonsums, sondern muss aktiv werden und abhängig von der zu vermittelnden Information handeln.

Der Start des QM Einführungsprozesses über ein Projekt, das sich mit neuen Medien im Unterricht beschäftigt, darf sicherlich als innovativer Weg gewertet werden. Hinsichtlich der qualitätswissenschaftlichen Forschung leistet ein solcher Ansatz ebenfalls einen wertvollen Beitrag, der bereits von Malorny (1999a, S. 257) verlangt wurde. Dieser fordert, dass u. a. Innovation zu einem Hauptschwerpunkt in der Diskussion der Qualitätswissenschaft gemacht werden muss.

6.1 Fragestellungen der Studie

Bevor man mit der Datenerhebung und -analyse beginnt, werden zunächst Fragestellungen formuliert, die durch diese Studie beantwortet werden sollen. Um bestimmte Fragestellungen überprüfen zu können, ist es erforderlich, zunächst weitere, untergeordnete Fragestellungen aufzustellen, die in ihrer Summe zur Überprüfung der übergeordneten Fragestellungen dienen (vgl. Strauß & Möller, 1994, S. 79). Die übergeordneten Fragestellungen dieser Studie sind als Hauptfragestellungen bezeichnet. Untergeordnete Fragestellungen werden im Anschluss an die Hauptfragestellungen formuliert. Generell gilt, dass die jeweiligen Fragestellungen auf der Basis der Gegebenheiten an der Eliteschule des Sports in Berchtesgaden aufgestellt werden.

Athleten und Mitarbeiter am CJD Berchtesgaden sind der Meinung, dass Leistungssportler zeitlich mehr belastet sind als Nicht-Leistungssportler. Nach den von Weinbuch (1990) dargestellten Belastungsprofilen der Kadersportler des Deutschen Skiverbandes sind die Athleten in der Vorbereitungs- und Wettkampfperiode deutlich mehr belastet als "normale" Schüler am CJD Berchtesgaden. Diese Annahme wird zusätzlich gestützt durch Gauer (1990), der eine 70-Stunden-woche der Nordischen feststellt. Daraus ergibt sich folgende Hauptfragestellung:

Hauptfragestellung 1

Welche Probleme treten in der Kombination von Schule und Sport am CJD Berchtesgaden auf?

Als Nebenfragestellung in diesem Zusammenhang bietet sich die Einschätzung der betroffenen Schüler, Mitarbeiter und Trainer zu diesem Segment an. Es ergeben sich durch eine empfundene zeitliche Mehrbelastung der Leistungssportler am CJD Berchtesgaden Nachteile durch den Sport für die Schule. So erwähnt Weinbuch (1990) Angehörige der Nationalmannschaft, die aufgrund ihres sportlichen Erfolges bereits mit Abschluss der zehnten Klasse die Schule verlassen oder schon früher in die Realschule wechseln und somit die allgemeine Hochschulreife nicht erreichen. Außerdem äußern sich Boltz und Schmitt (1973, S. 35) wie folgt:

"Heute gilt es, Not von dem Leistungssport treibenden Schulkind zu wenden, da die psychischen und physischen Belastungen des ins frühe Schulalter vorgelagerten Leistungstrainings so schwerwiegend sind, dass eine konzentrierte und zügige Erledigung der Schulaufgaben kaum mehr möglich ist, weil sie nicht mehr spielend und damit lustbesetzt, sondern gequält gemacht werden."

Die vorliegende Studie geht damit der weiteren Fragestellung nach:

Werden Leistungssportler am CJD Berchtesgaden als zeitlich mehr belastet eingeschätzt als Nicht-Leistungssportler?

Ergeben sich durch eine empfundene zeitliche Mehrbelastung der Leistungssportler am CJD Berchtesgaden Nachteile, zum einen durch den Sport für die Schule und zum anderen durch die Schule für den Sport?

Betrachtet man die Situation der jugendlichen Leistungssportler noch detaillierter, ergeben sich weitere Problemfelder, denen die vorliegende Studie nachgeht.

"Die schulischen Erfolgserlebnisse werden seltener; Aufmerksamkeit und Lernfreude nehmen ab; Minderwertigkeitskomplexe stellen sich ein; die sich fast immer auch auf die sportliche Form übertragen. Nun werden auch die sportlichen Erfolgserlebnisse seltener: der Trainingseifer zerbricht; die kindliche Persönlichkeit ist geschädigt; man steigt früher oder später aus dem Leistungssport aus" (ebd., 1973, S. 35).

Aus diesem Zitat heraus ergibt sich eine weitere Fragestellung:

Welches sind die konkret geäußerten Probleme, die durch die schwierige Koordination von Schule und Sport auftauchen?

Ein weiteres Problem liegt darin, dass die Schüler bei der Verbindung der sportlichen Karriere mit ihrer schulischen Ausbildung Schwierigkeiten durch hohe Fehlzeiten und den damit verbundenen schulischen Aufholbedarf bekommen. Die Schüler der älteren Jahrgänge sind davon stärker betroffen als die der jüngeren Jahrgänge. Dies wird auch in einer Aussage des Deutschen Sportbundes (1998) deutlich:

"Das sportliche Training erfordert mit steigendem Alter in zunehmendem Maße Fleiß, Anstrengung, körperliche Belastung, Willenskraft und nicht zuletzt Zeitaufwand. ...Darüber hinaus wird zunehmende Zeit für die Vor- und Nachbereitung der schulischen Einheiten und insbesondere der Klassenarbeiten, Klausuren oder Prüfungen benötigt" (Deutscher Sportbund/Bereich Leistungssport, 1998, S. 8f.).

Bei der Verbindung von Schule und Sport treten vorwiegend Probleme dabei auf, den schulischen Bereich in die sportlichen Anforderungen einzubinden. In diesem Zusammenhang sprechen Hackfort und Birkner (2004, S. 90ff.) auch von einer Doppelbeanspruchung.

Eine Lösung des Problems der Doppelbeanspruchung oder auch Doppelbelastung von Schule und Sport (vgl. Bette & Neidhard, 1985; Hackfort, Emrich & Papathanassiou, 1997; Richartz & Brettschneider, 1996) könnte die Nutzung neuer Medien sein, um in Zeiten der schulischen Abwesenheit "Lernen" zu ermöglichen. Allerdings gibt es wenige Publikationen zu Projekten im Qualitätsmanagement dieser Art. Im QM beschäftigt man sich eher mit dem Phänomen der lernenden Organisation, allerdings sind die Untersuchungen zu diesem Themenkomplex ebenfalls dünn gesät (vgl. Dierkes & Raske, 1994). "Lernprozesse scheinen anfällig für Verletzungen zu sein; es gibt zahlreiche abgebrochene Lernprozesse, Empirie dazu gibt es wenig, wer berichtet schon gerne über einen Flop" (Dierkes, 1995, S. 501).

Durch die Einführung bzw. die Nutzung neuer Medien lässt sich nach Meinung der betreffenden Personengruppen das Zeitmanagement der Schüler optimieren und die hohen schulischen Fehlzeiten teilweise kompensieren. Dies wird durch die vielfältigen Möglichkeiten der neuen Medien realisierbar. Sie stellen sich wie folgt dar: Es wird Schülern eine hohe zeitliche Flexibilität ermöglicht, da Lerntempo, Lernzeiten und Lerndauer durch die

Schüler selbst bestimmt werden können. Weiterhin kann der Schüler die Reihenfolge seiner Lerninhalte den Erfordernissen angepasst frei wählen, Inhalte beliebig oft wiederholen und somit Wissenslücken zielgenau und nachträglich auffüllen (vgl. Deutscher Bundestag, 1998).

Hauptfragestellung 2

Vermuten die Schüler und die Mitarbeiter am CJD Berchtesgaden, dass sich durch die Einführung bzw. Nutzung neuer Medien auftretende Probleme im Bereich von Schule und Sport lösen lassen?

Aus dieser Hauptfragestellung entstehen weitere Nebenfragestellungen:

Wie kann man nach Meinung der Schüler und Mitarbeiter am CJD Berchtesgaden die konkret auftretenden Probleme im Spannungsfeld Schule-Sport lösen?

Inwieweit sind Voraussetzungen am CJD Berchtesgaden vorhanden, um die Einführung neuer Medien zu realisieren?

Des Weiteren kann man davon ausgehen, dass die Kenntnisse und Fähigkeiten der verschiedenen Personengruppen des CJD Berchtesgaden am PC sind in nicht ausreichendem Maße vorhanden sind. Zusätzlich kann angenommen werden, dass die Kenntnisse und Fähigkeiten der verschiedenen Personengruppen des CJD Berchtesgaden am PC geschlechtsabhängig sind. Somit geht die heutige Gesellschaft davon aus, dass weibliche Personen schlechtere Kenntnisse und Fähigkeiten am PC besitzen als männliche Personen (vgl. Perl, Lames & Miethling, 1997). Es ist davon auszugehen, dass Kenntnisse und Fähigkeiten am PC personengruppenabhängig sind. Somit wird angenommen, dass Erwachsene schlechtere Kenntnisse und Fähigkeiten am PC besitzen als Schüler. Auch Krotz (o. J.) und Turkle (1996) ordnen in ihren Ausführungen diesen beiden Personengruppen diese Kompetenzen zu. "Die heutigen Jugendlichen gehören zur ersten Generation, die in relevanter Weise mit dem Computer sozialisiert sind. Für sie ist das nicht so sehr ein neues, sondern eines von vielen Medien, dessen sie sich bedienen" (Krotz, o. J., S. 244). "Die heutigen Kinder wachsen in der Computerkultur auf; Die Erwachsenen hingegen sind bestenfalls von ihr eingebürgerte Fremdlinge" (Turkle, 1996, S. 119). Daher ergibt sich eine weitere Nebenfragestellung:

Ist am CJD Berchtesgaden überhaupt die Bereitschaft vorhanden, mit neuen Medien zu arbeiten?

Vermuten Schüler und Mitarbeiter am CJD Berchtesgaden, dass sich durch die Einführung bzw. Nutzung neuer Medien auftretende Probleme im Bereich von Schule und Sport lösen lassen?

Um diesen Fragen nachgehen zu können, wird in den folgenden Kapiteln der Versuch unternommen, die Konzeption der ersten Studie zum Thema Einführung von Qualitätsmanagement anhand eines ausgewählten Projektes darzustellen.

6.2 Methode der qualitativen Studie

Die Methode besteht in diesem Kapitel aus zwei getrennten Teilen. Im gesamten Kapitel 6.2 wird das methodische Vorgehen der qualitativen Studie (Interviewstudie) beschrieben. In Kapitel 6.3 erfolgt die Beschreibung der methodischen Vorgehensweise der quantitativen Studie (Fragebogenstudie).

Kapitel 6.2 und Kapitel 6.3 liefern somit die Basis für die Darstellung der Ergebnisse und sind ein wichtiger Bestandteil des erfahrungswissenschaftlichen Forschungsprozesses (vgl. Nitsch, Hoff, Mickler, Moser, Seiler & Teipel, 1994, S. 50). Ziel dieses Abschnittes ist es, die in Kapitel 6.1 aufgestellten Fragestellungen methodisch zu konkretisieren. Insgesamt werden die beiden folgenden Punkte näher betrachtet, nämlich das Untersuchungsverfahren und die Untersuchungsdurchführung.

Zunächst wurde dazu die Frage beantwortet, was Gegenstand dieser Untersuchung ist. Da es in diesem Kapitel hauptsächlich um die auftretenden Schwierigkeiten bei der Koordination von Schule und Sport, sowie die Einführung neuer Medien zur Lösung dieser Probleme geht, ist eine Analyse der auftretenden Spannungen in diesem Handlungskontext sowie eine Analyse der Verbesserungsmöglichkeiten durch den Einsatz neuer Medien an der Eliteschuleschule des Sports in Berchtesgaden Untersuchungsgegenstand. Um diesen genauer zu untersuchen wurde zunächst ein Expertenrating durchgeführt. Diesem gehörten u. a. involvierte leitende Mitarbeiter des CJD Berchtesgaden, der QM Steuerkreis und der OSP Berchtesgaden an. Diese Gruppe hatte sich im Verlauf der Studie mehrfach in Berchtesgaden getroffen, um neue Aufgaben abzustimmen, Ergebnisse auszuwerten und weitere

Untersuchungsschritte und Untersuchungszeitpunkte festzulegen. Der erste Schritt zur bestmöglichen Erfassung der auftretenden Spannungen, Probleme und Verbesserungsmöglichkeiten bei der Kombination von Schule und Sport war eine qualitative Interviewstudie. Dazu wurden im Zusammenhang mit dem Expertenrating Interviewerleitfäden in verschiedenen Versionen erstellt, die im Anhang A ausführlich erläutert sind. Die Durchführung der Interviews sollte innerhalb von zwei bis drei Tagen in der Eliteschule des Sports in Berchtesgaden erfolgen. Anschließend wurden die Interviews verschriftet und ausgewertet. Der Interviewdurchführungstermin war Mitte März 2000.

Untersuchungsverfahren

Das vorliegende Kapitel erläutert das Untersuchungsverfahren für die Interviewstudie. Innerhalb des Verfahrens werden das Auswahlverfahren und die Gestaltung des Interviewerleitfadens berücksichtigt.

Als Betroffene werden zunächst die Schüler, Lehrer, Erzieher und Trainer der Eliteschule des Sports angenommen. Eine Befragung aller betroffenen Personen ist aus zeitlichen, finanziellen und organisatorischen Gründen nahezu undurchführbar und würde den Untersuchungsrahmen sprengen. Des Weiteren dienen die Interviews als Pretest, um aus den gewonnenen Daten einen Fragebogen entwickeln zu können. Aus diesen Gründen werden innerhalb dieser Untersuchung für eine Teilmenge aller möglichen Fälle Daten erhoben. In diesem Zusammenhang spricht man daher auch von einer Teilerhebung im Sinne einer Stichprobenuntersuchung. Dabei bezieht sich die Stichprobenuntersuchung in einem begrenzten Zeitraum auf real existierende Populationen und sind über diese hinaus nicht generalisierbar (vgl. Holzkamp, 1964, S. 102 ff.). Das Ziel einer Teilerhebung ist allerdings, auf der Grundlage der Ergebnisse der aktuellen Untersuchungsfälle Aussagen über die Gesamtheit aller möglichen Fälle treffen zu können. Friedrichs (1982) formuliert vier Voraussetzungen, die erfüllt sein müssen, damit Teilerhebungen auf die Grundgesamtheit verallgemeinert werden dürfen:

- "1. Die Stichprobe muss ein verkleinertes Abbild der Grundgesamtheit hinsichtlich der Heterogenität der Elemente und hinsichtlich der Repräsentativität der für die Hypothesenprüfung relevanten Variablen sein.
2. Die Einheiten oder Elemente der Stichproben müssen definiert sein.
3. Die Grundgesamtheit sollte angebbar und empirisch definierbar sein.
4. Das Auswahlverfahren muss angebbar sein und Forderung (1) erfüllen" (Friedrichs, 1982, S. 125).

Zur Konstruktion einer Stichprobe steht zunächst eine ganze Reihe von Auswahlverfahren zur Verfügung. So unterscheidet z.B. Kromrey (1998, S. 260ff.) in "nicht zufallsgesteuerte Auswahlverfahren" und in "zufallsgesteuerte Auswahlverfahren".

Bei der Stichprobenkonstruktion handelt es sich um eine "Auswahl nach dem Konzentrationsprinzip" – einer Form der bewussten Auswahl. Hier beschränkt man sich auf die für den Untersuchungsgegenstand besonders "ins Gewicht fallenden" Fälle. In diesem Kapitel sind die "ins Gewicht fallenden" Fällen vor allem diejenigen Nachwuchssportler, die sehr viel Zeit außerhalb der Schule verbringen, da sie häufig auf Lehrgängen, Wettkämpfen oder Trainingslagern sind. Des Weiteren werden die Lehrer, Trainer und Erzieher befragt, die direkt mit den betroffenen Sportschülern arbeiten. Andere Personen, die nicht in regelmäßigem Kontakt mit den betroffenen Schülern stehen, werden nicht befragt. So werden insgesamt 49 Interviews durchgeführt, davon sind 19 Schüler, 15 Lehrer, neun Erzieher und sechs Trainer. Mehr Interviews sind aus organisatorischen Gegebenheiten nicht durchführbar. Die Ergebnisse sind aber durchaus dafür geeignet, Meinungstendenzen und Richtungen bezüglich der Zielgruppe aufzuzeigen und zu bestimmen.

Die Interviews werden anhand eines erstellten Interviewerleitfadens durchgeführt (vgl. Anhang A). Alle Interviews werden auf Kassette aufgezeichnet und anschließend verschriftet (vgl. Anhang B), wobei vor allem die Kernaussagen herausgefiltert werden. Es werden vier verschiedene Versionen zur Befragung eingesetzt, nämlich für Schüler, Lehrer, Trainer und Erzieher. Der Leitfaden beinhaltet sowohl Fragen, die an jeden Befragten gestellt werden, wie auch Fragen, die nur dann gestellt werden, wenn der Befragte nicht ausreichend antwortet oder evtl. den Sinn der eigentlichen Frage nicht verstanden hat. In der Schülerversion wird in den Fragen eins bis drei darauf eingegangen, welchen Sport der Proband betreibt, welchem Kader er angehört und was er bisher in sportlicher Hinsicht erreicht hat. Diese Fragen dienen vor allem einer Einführung in die Interviewsituation. Die Fragen vier und fünf beziehen sich auf die schulischen Leistungen und auf evtl. auftretende Probleme in der Schule, während die Fragen sechs bis acht zu klären versuchen, inwieweit die zeitliche Mehrbelastung durch den Sport bzw. durch die Schule Probleme in der Schule bzw. im Sport verursachen, wie man diese Situation verbessern könnte, ob andere der oben angesprochenen Personengruppen (Lehrer, Trainer) mehr Einfluss auf den Schüler während seiner Abwesenheit haben sollten, ob die häufige Abwesenheit Hauptursache für die teilweise schwierigen Lernbedingungen sind und ob der Proband Verbesserungsvorschläge anbringen kann. Frage neun und Frage elf geben Aufschluss darüber, ob der Proband die Begriffe "Schulen ans Netz" sowie "virtuelles Klassenzimmer" bereits kennt. Anschließend folgt eine kurze Situationsbeschreibung, bei der

geprüft werden wird, in wie weit der Proband an einer Projekterprobung teilnehmen würde und wie sich seine persönliche Situation dadurch verbessern könnte. Die abschließenden Interviewfragen beziehen sich auf den Besitz eines PC des Probanden, auf die Fähigkeiten im Umgang mit einem Computer und auf die Bereitschaft zu angebotenen Weiterbildungsveranstaltung im Bereich neuer Medien.

Die anderen drei Versionen des Interviewerleitfadens sind von der Struktur der Fragen gleich aufgebaut, es wird lediglich der Befragte entsprechend seiner Funktion (Lehrer, Trainer, Erzieher) unterschiedlich angesprochen. Frage eins und zwei dienen, genau wie die Fragen in der Schülerversion, einer Einführung in die Interviewsituation. Frage drei beschäftigt sich mit der zeitlichen Belastung der Sportschüler, der der Befragte einschätzen soll, ob die zeitliche Belastung eher hoch oder eher niedrig eingestuft wird. Frage vier dient dazu, Probleme des Probanden bei der Arbeit mit den Schülern zu erfassen, die sich negativ auf die schulische bzw. die sportliche Entwicklung des Schülers auswirken. Diese Frage beinhaltet weiter evtl. gesehene Lösungsmöglichkeiten sowie eine weitere Frage, ob es Probleme beim Informationsaustausch gibt. Frage fünf versucht zu klären, ob sich durch die Sportart, das Alter oder Geschlecht der Schüler unterschiedliche Probleme ergeben können. Die Zusammenarbeit mit anderen Teilbereichen wird in Frage sechs gestellt, die Fragen sieben bis zehn gehen auf evtl. vorhandene "kritische Fälle" und was bzw. warum bei diesen Fällen etwas nicht geklappt hat, ein. Die beiden nächsten Fragen sollen klären, ob die jeweils andere verantwortliche Personengruppe sich zu wenig um die Schüler kümmert und ob die jeweils andere Personengruppe und die Schüler ihre teilweise ausbleibenden sportlichen bzw. schulischen Erfolge auf die hohen Anforderungen in der Schule bzw. im Sport zurückführen. Frage 13 beinhaltet Lösungsmöglichkeiten für die auftretenden Probleme im Spannungsfeld Schule und Sport. Die abschließenden Fragen beziehen sich, genau wie bei den Schülern, auf die neuen Medien. So wird zunächst nach der Bereitschaft der jeweiligen Personengruppe gefragt, den Einsatz dieser Medien zu unterstützen, es wird der Begriff "virtuelles Klassenzimmer" erfragt und ob jeder Schüler für den Einsatz neuer Medien geeignet erscheint, wie dies an einem konkreten Beispiel ablaufen könnte, ob der Proband einem Schüler bei der Bedienung eines PC helfen kann und ob er es im Rahmen seiner zeitlichen Möglichkeiten auch tun würde. Die letzte Frage klärt die Bereitschaft, an Fortbildungsmaßnahmen im Bereich neuer Medien teilzunehmen.

Untersuchungsdurchführung

Die Interviews wurden am 14.03.2000 und am 15.03.2000 durchgeführt. Die Eliteschule des Sports stellt zwei Räume zur Verfügung, die Probanden kommen gemäß eines zuvor erstellten Zeitplanes nach und nach zum Interview. Das Interview selbst beträgt ca. 25 Minuten bis 30 Minuten und wird mittels Interviewerleitfaden (vgl. Anhang A) durchgeführt. Das Interview beginnt nach einer kurzen Einweisung und wird auf Kassette aufgezeichnet.

6.3 Darstellung der Ergebnisse der qualitativen Studie

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Interviewstudie dargestellt. Dabei wird nur auf die wesentlichen Ergebnisse des Interviewerleitfadens eingegangen, da diese für die Erstellung des Fragebogens von zentraler Bedeutung sind. Die Ergebnisse sind deskriptiv und personengruppenspezifisch (zuerst Schüler, dann Lehrer, Erzieher und Trainer) dargestellt, da für das weitere Vorgehen keine gruppenspezifischen Vergleiche notwendig sind. Des Weiteren sind die Fragen der einzelnen Interviewerleitfäden spezifisch auf die jeweilige Personengruppe zugeschnitten, d. h. jede Personengruppe wurde anhand einer anderen Version befragt. Aufgrund der Konstruktion der Interviewerleitfäden sind bei einigen Fragen Mehrfachantworten möglich und auch erwünscht. Somit kann die Anzahl der dargestellten Antworten die jeweilige Personengruppengröße überschreiten. Bei der Darstellung werden pro Personengruppe die 12 für die Entwicklung des Fragebogens am wichtigsten erscheinenden Fragen aufgezeigt. Dabei sind zur besseren Verdeutlichung teilweise Fragen zusammengefasst. Um die Transparenz der Ergebnisse besser zu gewährleisten, sind in allen Abbildungen absolute Häufigkeiten dargestellt.

Zunächst ist die Verteilung der Personengruppen innerhalb der Stichprobe dargestellt. Die Schüler sind mit insgesamt 19 UT am stärksten in der Stichprobe vertreten. Mit 15 UT bilden die Lehrer den zweitgrößten Anteil, gefolgt von der Gruppe der Erzieher (9 UT) und den Trainern mit 6 UT (vgl. Abbildung 6.1).

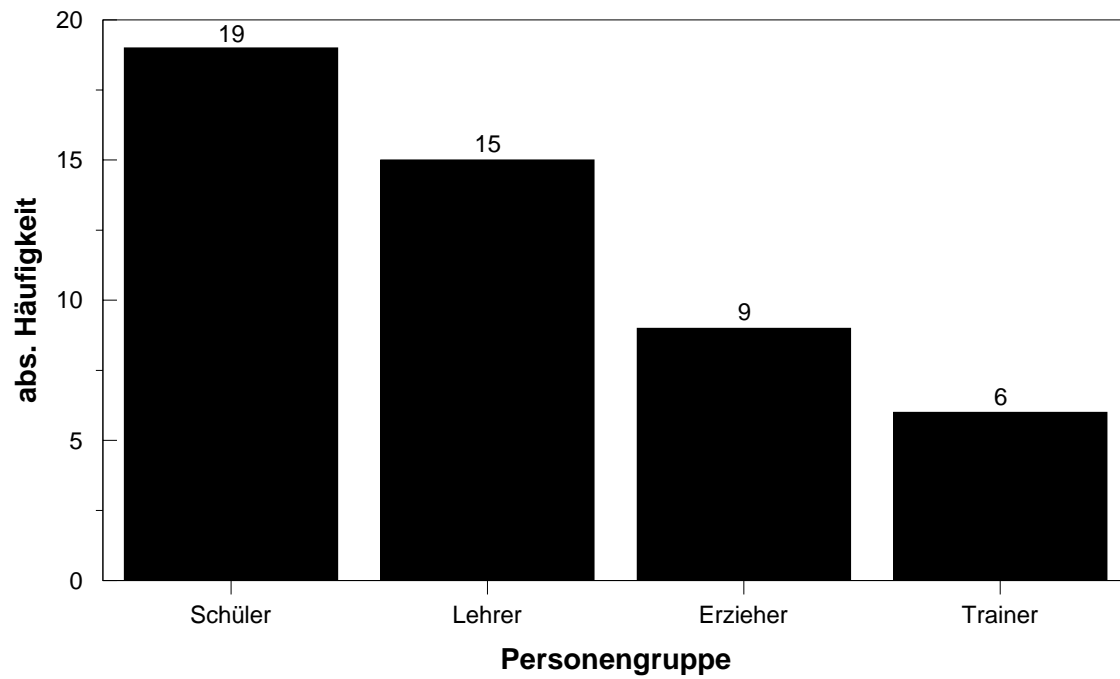


Abb. 6.1: Personengruppenverteilung der Untersuchungsteilnehmer ($N = 49$).

In den folgenden Unterkapiteln werden die einzelnen Personengruppen explizit dargestellt.

6.3.1 Darstellung der Ergebnisse der Personengruppe der Schüler

Es wird die Schülerversion anhand der zwölf kursiv gedruckten Fragestellungen analysiert. Hierzu werden die gegebenen Antworten in Kategorien zusammengefasst und übersichtlich in Graphiken dargestellt.

Frage 1: Wie bist Du in der Schule?

In der Abbildung 6.2 wird deutlich, dass der größte Teil der befragten Schüler (10 UT) seine schulischen Leistungen mit "gut" einschätzt. Der Rest der Probanden verteilt sich auf die Kategorien "sehr gut" (2 UT) und "mittelmässig" (7 UT).

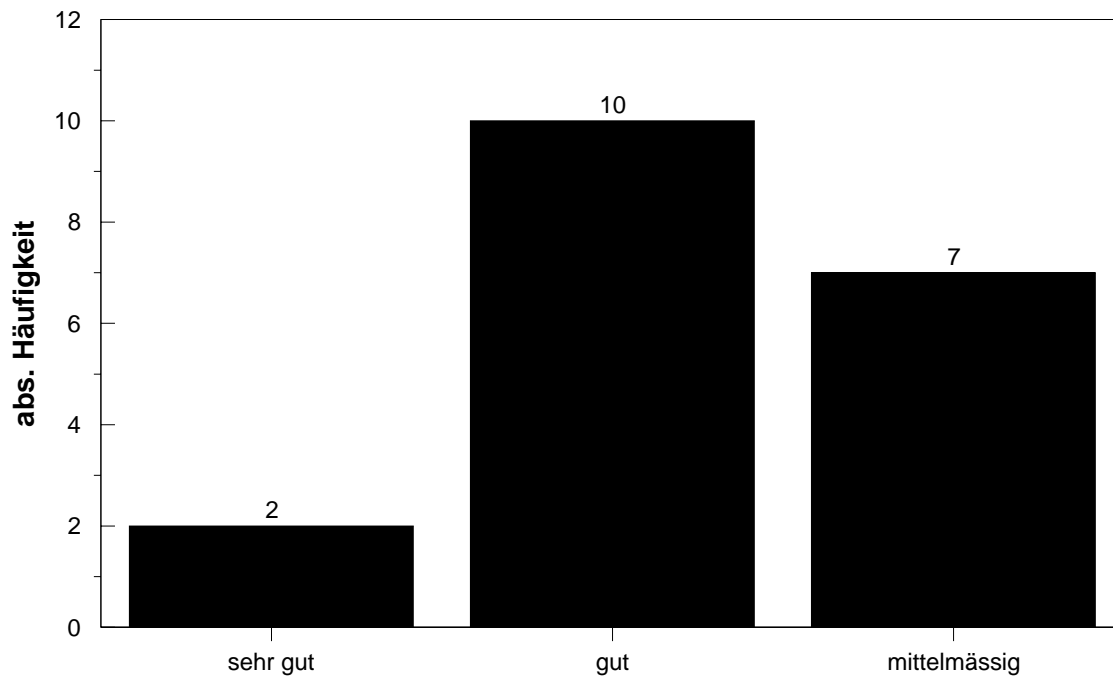


Abb. 6.2: Verteilung der schulischen Leistungen der Schüler ($n = 19$).

Frage 2: Bist Du in der Schule ohne Sport besser?

Bei dieser Fragestellung sollten die Schüler einschätzen, ob sie ohne die zeitliche Belastung des Sports bessere schulische Leistungen erzielen könnten. Mehr als die Hälfte der Schüler meint, ohne Sport in der Schule besser zu sein. Lediglich acht Schüler sind der Meinung, dass der Sport auf die schulischen Leistungen keine negativen Auswirkungen hat.

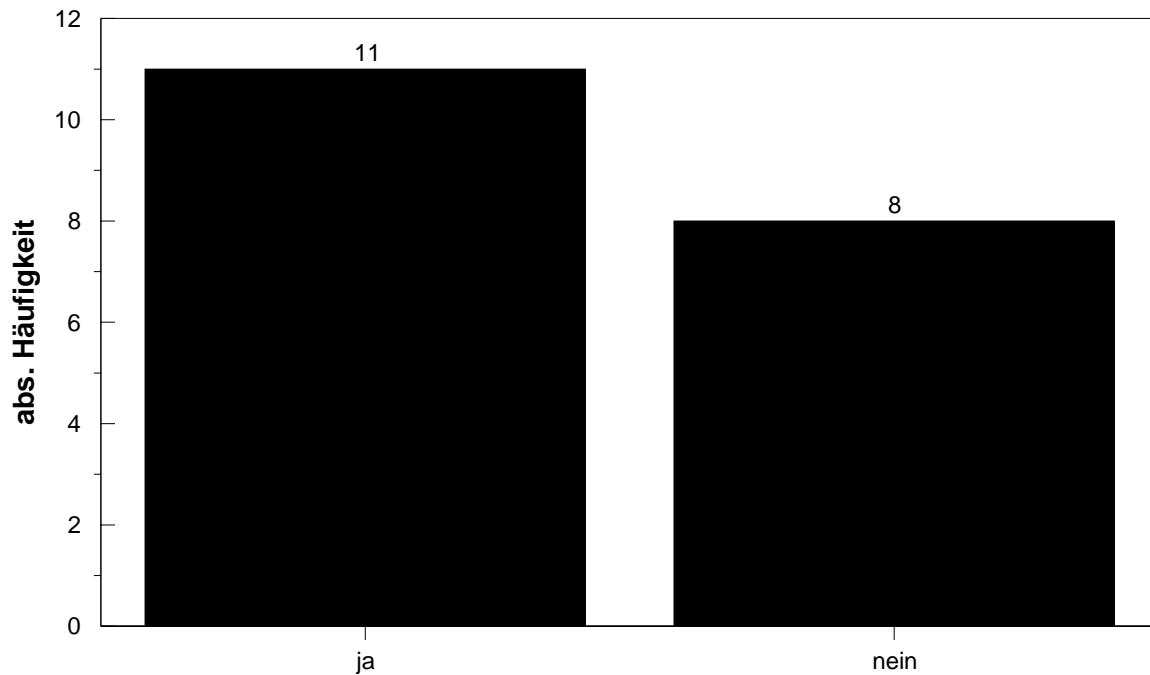


Abb. 6.3: Verteilung der Schülerantworten in Bezug auf Frage 2 ($n = 19$).

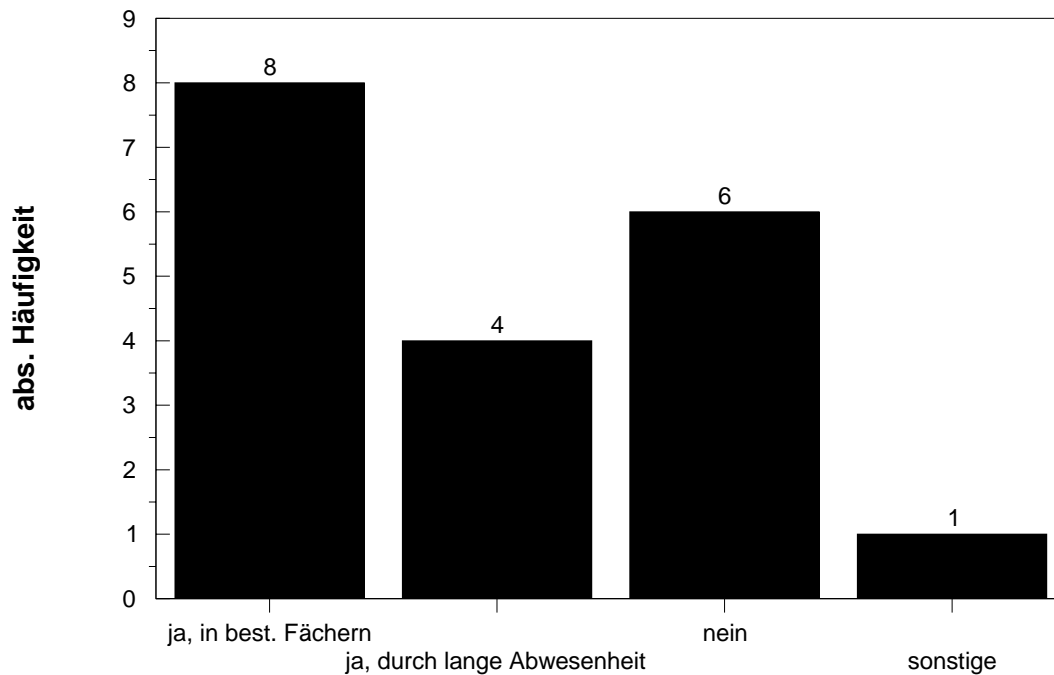
Frage 3: Hast Du Schwierigkeiten in der Schule?

Abb. 6.4: Verteilung der Schülerantworten in Bezug auf Frage 3 ($n = 19$).

Der Großteil der befragten UT hat in bestimmten Schulfächern Schwierigkeiten (8 UT). Weitere schulische Probleme entstehen durch lange Abwesenheit (4 UT). Aber auch sechs Schüler haben keine Schulschwierigkeiten angegeben.

Frage 4: *Ergeben sich aus den Lehrgängen, Wettkämpfen, Trainingslagern Probleme in der Schule bzw. hast Du im Sport Probleme, weil Du zu viel für die Schule machen musst?*

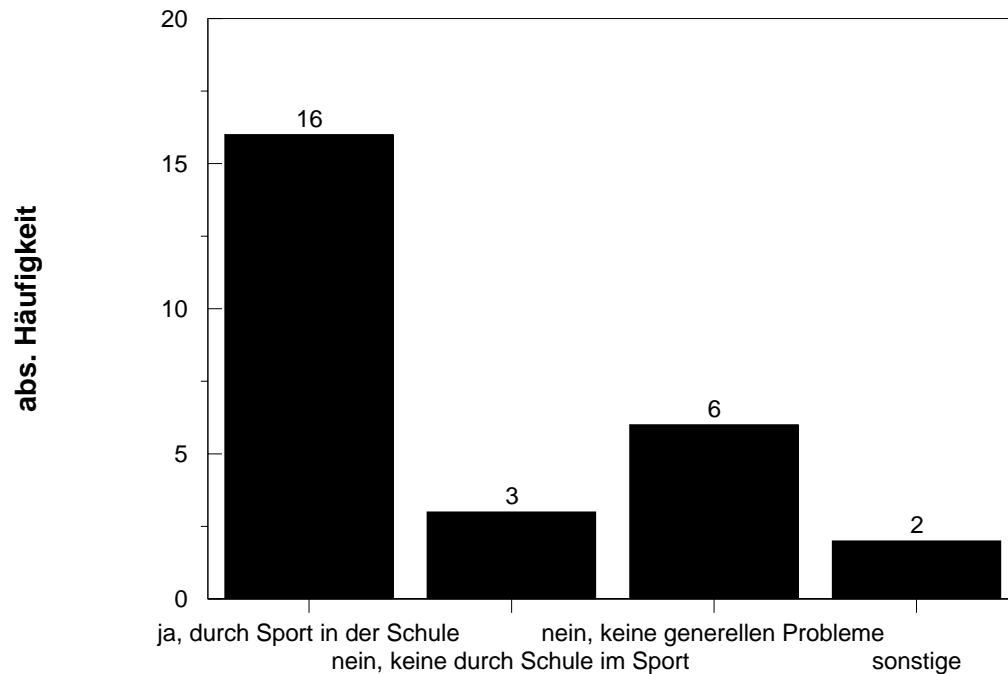


Abb. 6.5: Verteilung der Schülerantworten in Bezug auf Frage 4 ($n = 19$).

Auffallend ist, dass 16 Schüler durch den Sport in der Schule Probleme haben. Dahingegen haben lediglich drei UT Angaben zum zweiten Teil der Frage gemacht und eingeschätzt, dass sie durch die Schule keine Probleme in sportlicher Hinsicht haben. Sechs Kadersportler haben bei der Abstimmung von Schule und Sport keine generellen Probleme.

Frage 5: Wie könnte man diese Situation verbessern?

Der größte Teil der Schüler meint, dass die in Frage vier auftauchenden Probleme durch die Einführung neuer Medien gelöst werden können. Weitere Lösungsmöglichkeiten sehen sie in der Verbesserung der Schulorganisation.

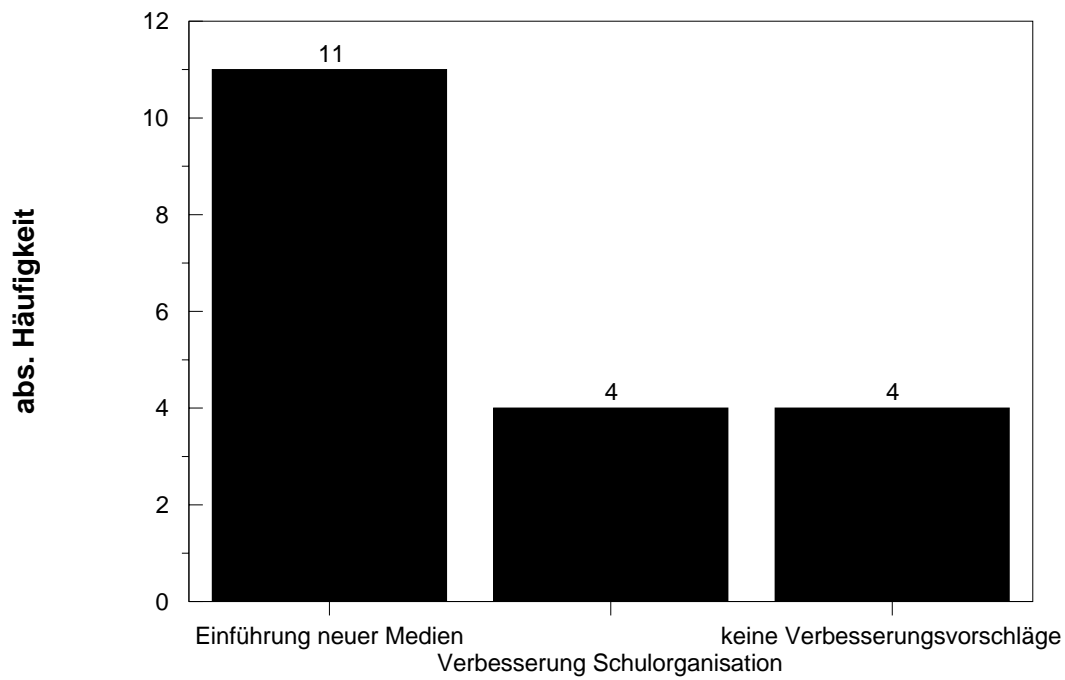


Abb. 6.6: Verteilung der Schülerantworten in Bezug auf Frage 5 ($n = 19$).

Frage 6: Meinst Du, dass die Lehrer zu wenig Einfluss auf dich während deiner Abwesenheit haben (während der Trainingslager etc.)?

Bei dieser Frage gestaltet sich die Verteilung sehr ausgewogen, denn die Antwortkategorien "ja" und "nein" werden fast gleich besetzt. Lediglich zwei Schüler wussten keine Antwort.

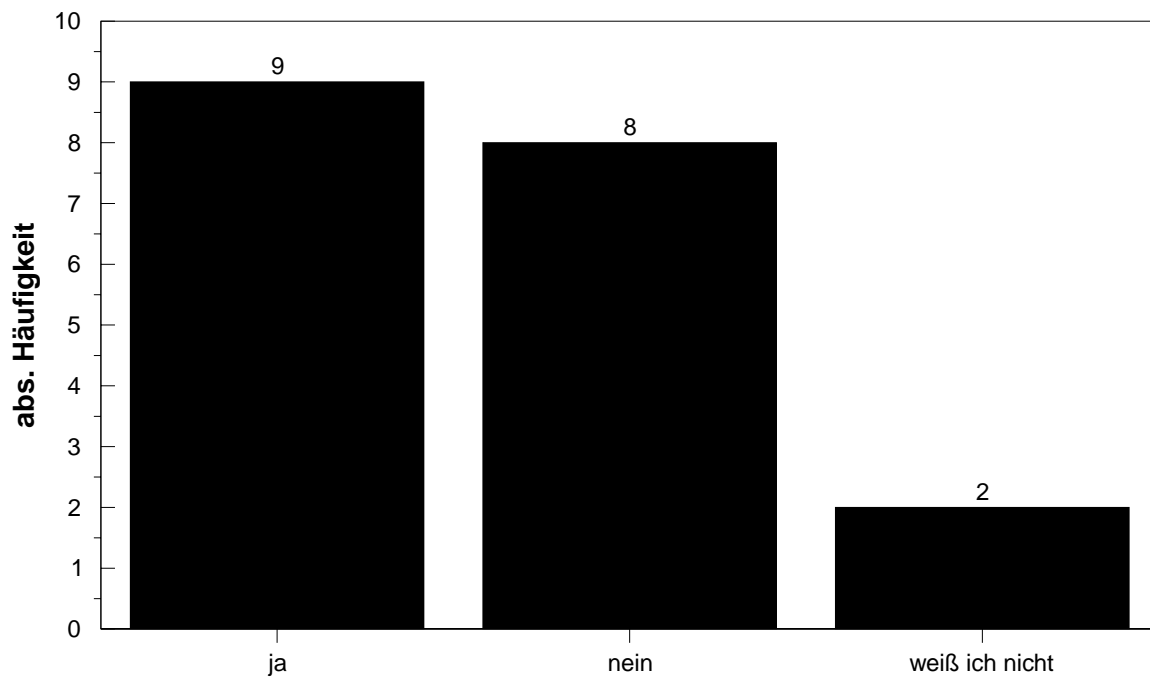


Abb. 6.7: Verteilung der Schülerantworten in Bezug auf Frage 6 ($n = 19$).

Frage 7: Meinst Du, dass die Trainer dich zu wenig bei schulischen Aufgaben unterstützen?
(während der Trainingslager etc.)

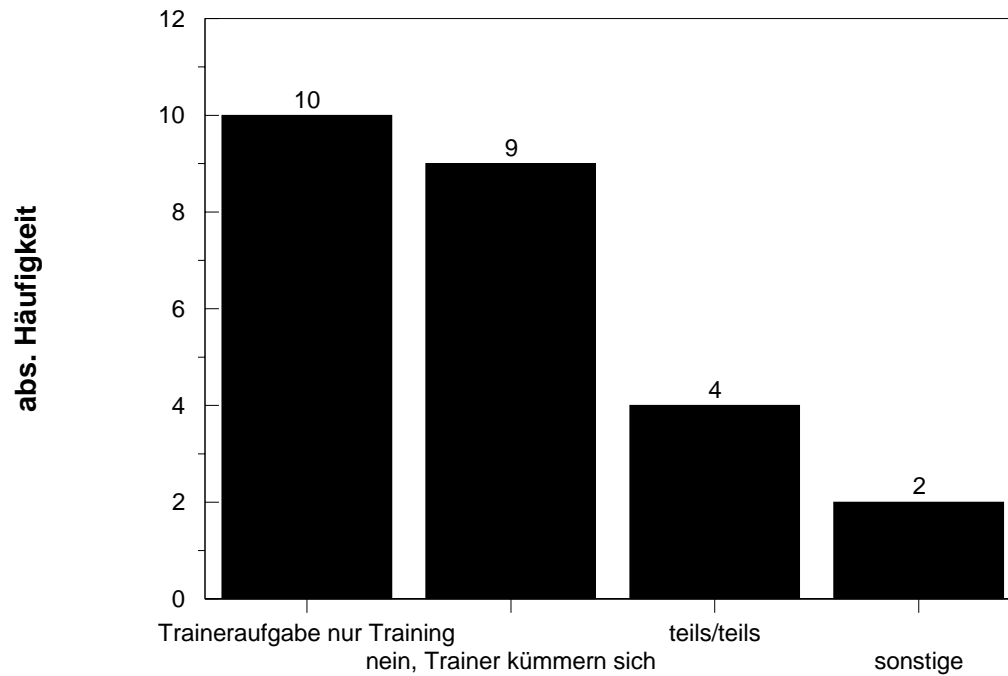


Abb. 6.8: Verteilung der Schülerantworten in Bezug auf Frage 7 ($n = 19$).

Der große Teil der Sportler sieht die Aufgaben des Trainers nur im sportlichen Bereich. Trotzdem schätzen neun UT ein, dass die Trainer sie ausreichend bei schulischen Belangen unterstützen.

Frage 8: Fühst Du die teilweise schwierigen Lernbedingungen auf die häufige Abwesenheit zurück?

Hier ist die Verteilung sehr einseitig, da fast alle Schüler (18 UT) die schwierigen Lernbedingungen auf die häufige Abwesenheit zurückführen. Ein Proband führt die schwierigen Lernbedingungen nicht aufgrund der häufigen Abwesenheit zurück.

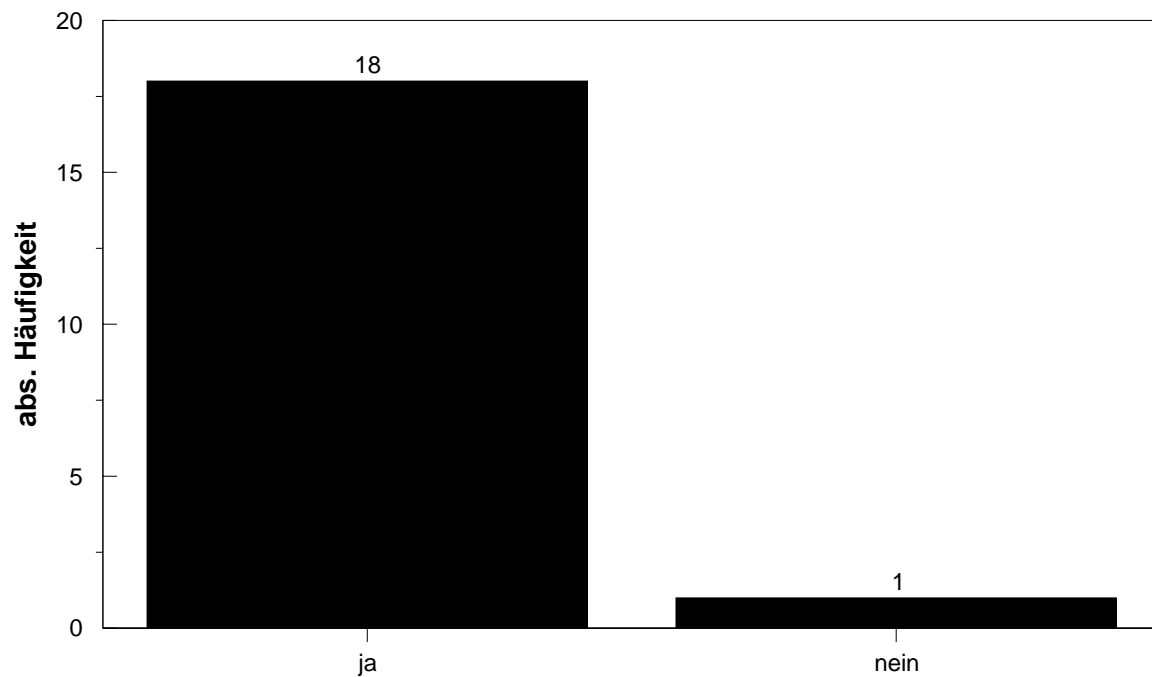


Abb. 6.9: Verteilung der Schülerantworten in Bezug auf Frage 8 ($n = 19$).

Frage 9: Hast Du Verbesserungsvorschläge?

Durch die Kontaktaufnahme per Internet bei Abwesenheit oder eine bessere Schulorganisation ließe sich nach Meinung der Kadersportler die teilweise schwierige Lernsituation verbessern.

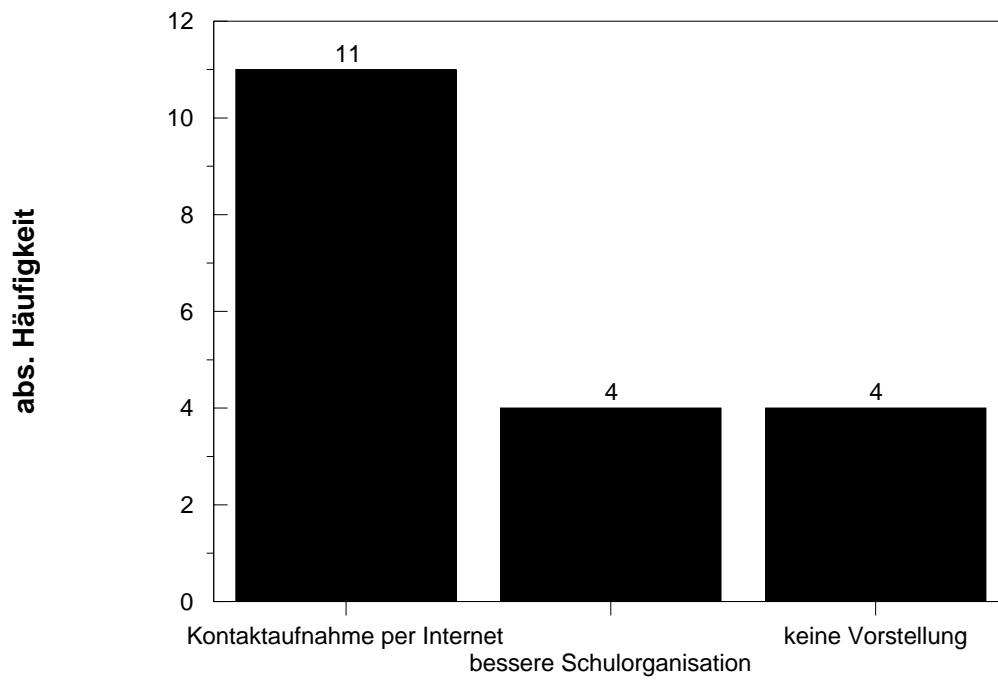


Abb. 6.10: Verteilung der Schülerantworten in Bezug auf Frage 9 ($n = 19$).

Frage 10: Hast Du einen PC?

Nennenswert bei dieser Fragestellung ist, dass keiner der Schüler angibt, in der Schule einen PC zu nutzen. Der überwiegende Teil der Befragten (15 UT) gibt an, den PC zu Hause zu nutzen. Nur zwei jugendliche Leistungssportler verwenden keinen PC.

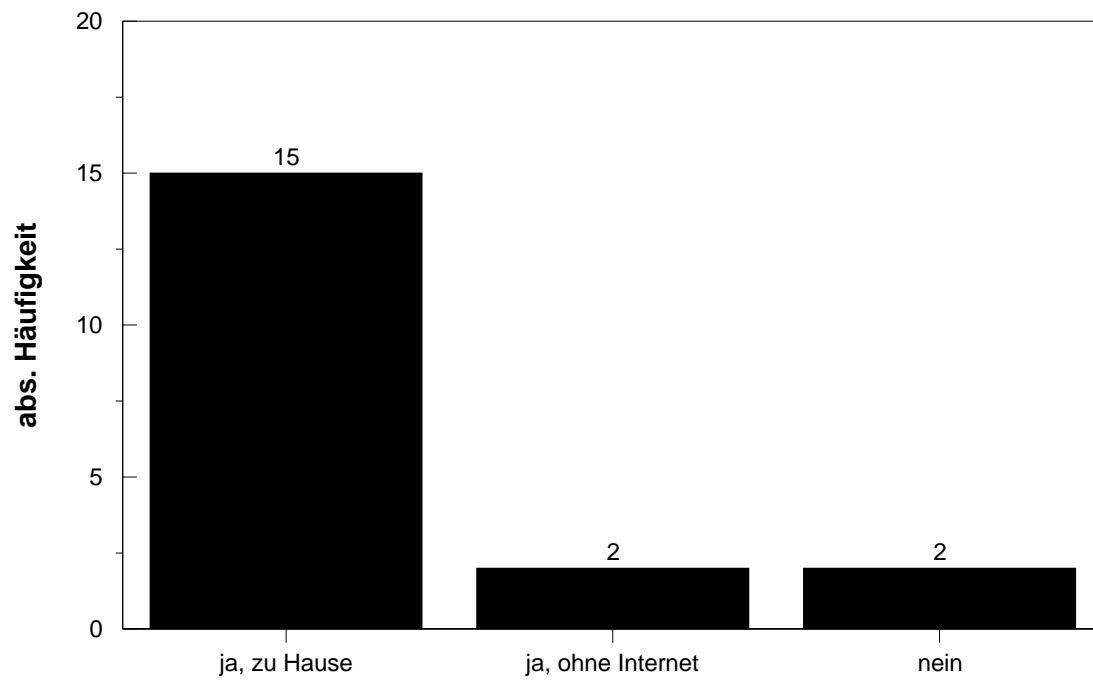


Abb. 6.11: Verteilung der Schülerantworten in Bezug auf Frage 10 ($n = 19$).

Frage 11: Kennst Du dich am PC aus?

In Bezug auf die PC-Kenntnisse geben 12 Probanden an, dass sie sich teilweise am PC auskennen. Zwei UT behaupten von sich, gute Kenntnisse im Umgang mit dem Computer zu haben und fünf Befragte kennen sich am PC nicht aus.

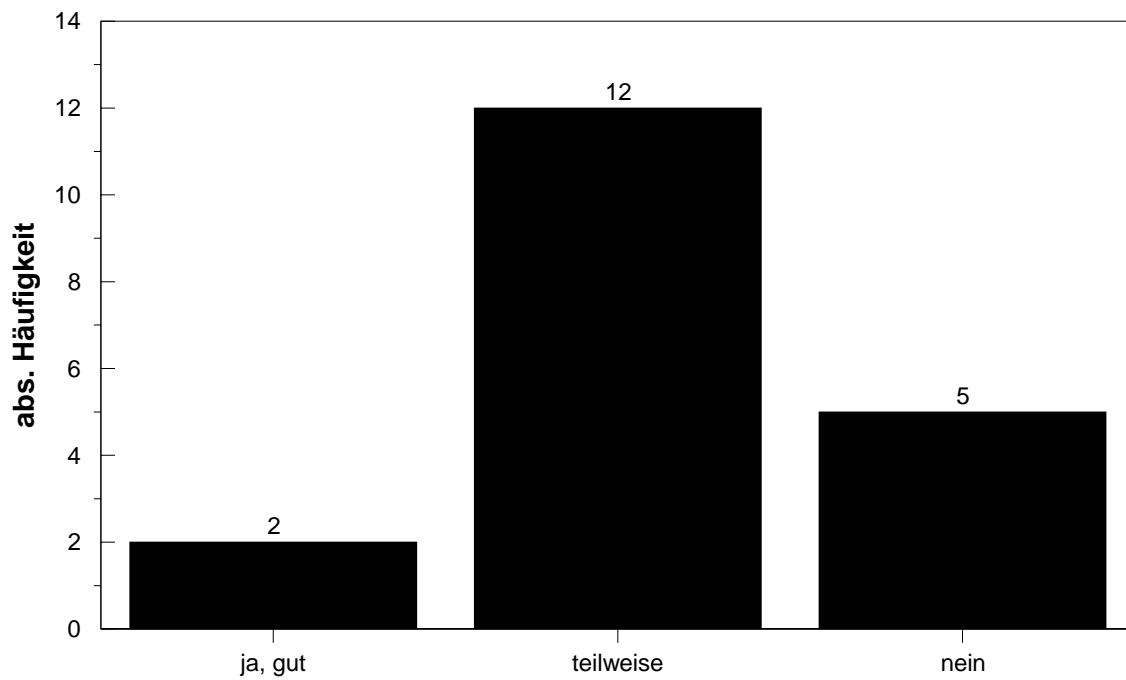


Abb. 6.12: Verteilung der Schülerantworten in Bezug auf Frage 11 ($n = 19$).

Frage 12: Hättest Du ggf. Interesse, an Fortbildungsmaßnahmen teilzunehmen, um deine Kenntnisse und Fähigkeiten bezüglich der neuen Medien zu verbessern?

Für Fortbildungsmaßnahmen am PC sind generell alle Schüler offen, da keiner der UT diese Frage mit "nein" beantwortet hat.

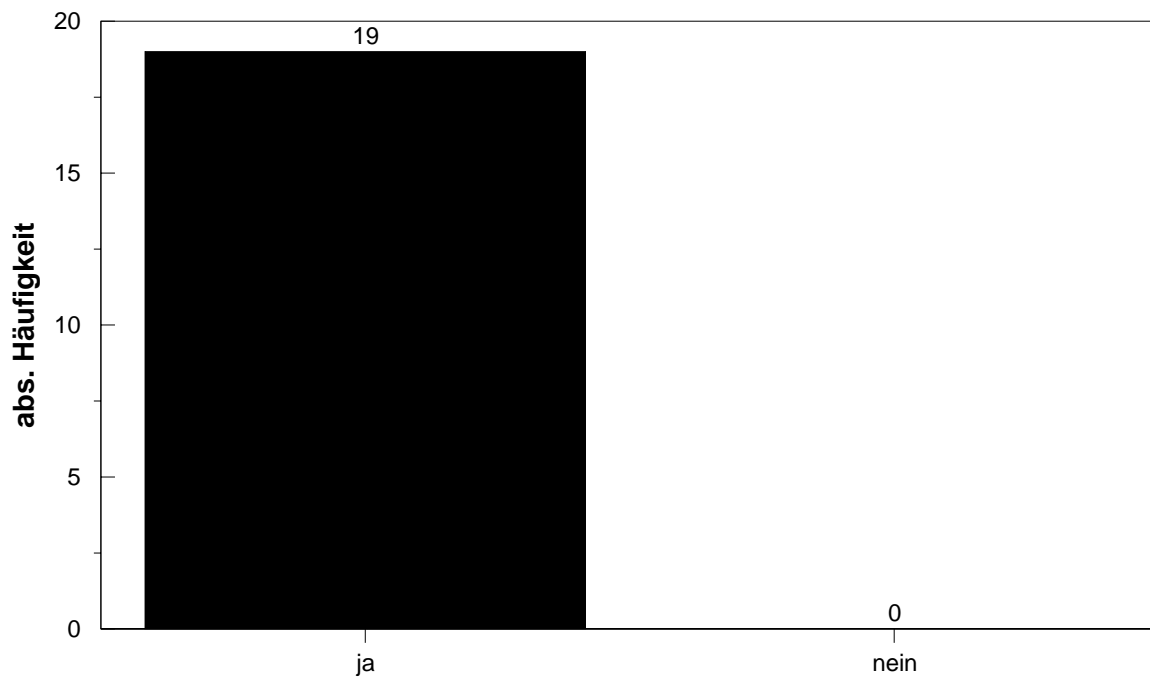


Abb. 6.13: Verteilung der Schülerantworten in Bezug auf Frage 12 ($n = 19$).

6.3.2 Darstellung der Ergebnisse der Personengruppe der Lehrer

Es wird die Lehrerversion anhand der zwölf kursiv gedruckten Fragestellungen analysiert. Hierzu werden wiederum die gegebenen Antworten in Kategorien zusammengefasst und übersichtlich in Grafiken dargestellt.

Frage 1: Wie groß ist die zeitliche Belastung der Schüler (Tag, Woche, Monat, Jahr)?

Die 15 Lehrer schätzen die zeitliche Belastung der Schüler aus mehreren Perspektiven ein. Somit ergeben sich folgende Antwortkategorien mit den dazugehörigen Häufigkeiten. "Die zeitliche Belastung sei höher als bei Normalschülern" wird zehnmal erwähnt. Viermal wird geantwortet, "die zeitliche Belastung sei im Kader hoch" und dreimal wird durch die Lehrer genannt, "die zeitliche Belastung sei sehr hoch". Die restlichen gegebenen Antworten werden in der Kategorie "sonstige" zusammengefasst.

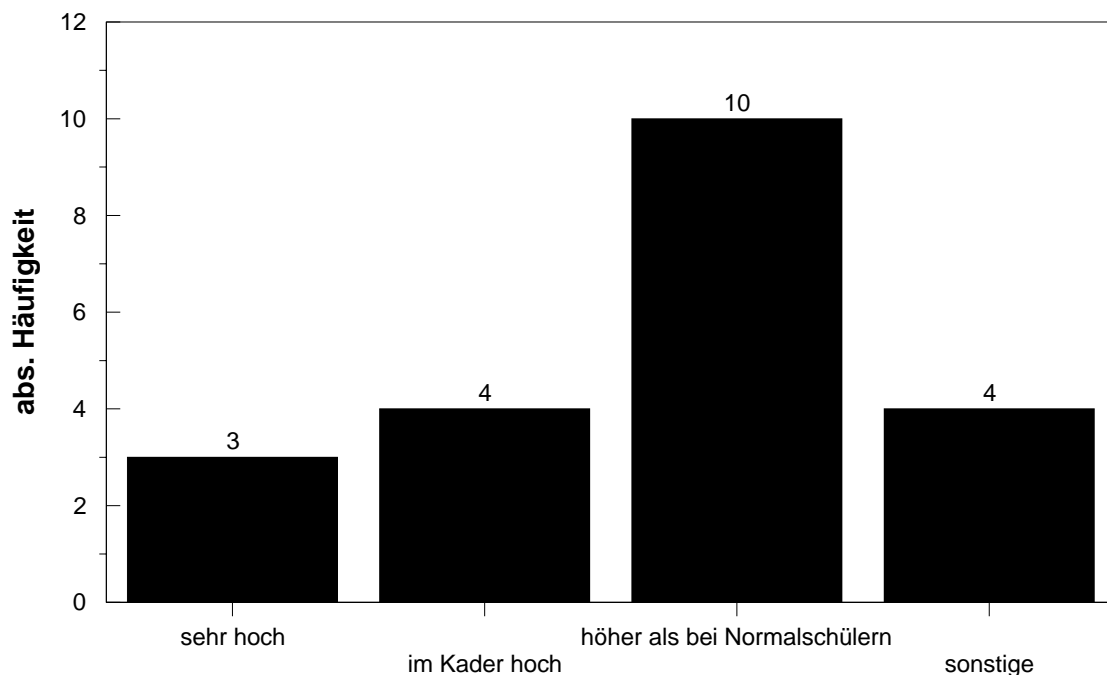


Abb. 6.14: Verteilung der Lehrerantworten in Bezug auf Frage 1 ($n = 15$).

Frage 2: *Ergeben sich bei der Arbeit mit Ihren Schülern Probleme, die sich störend auf die schulische und sportliche Entwicklung der Sportler auswirken?*

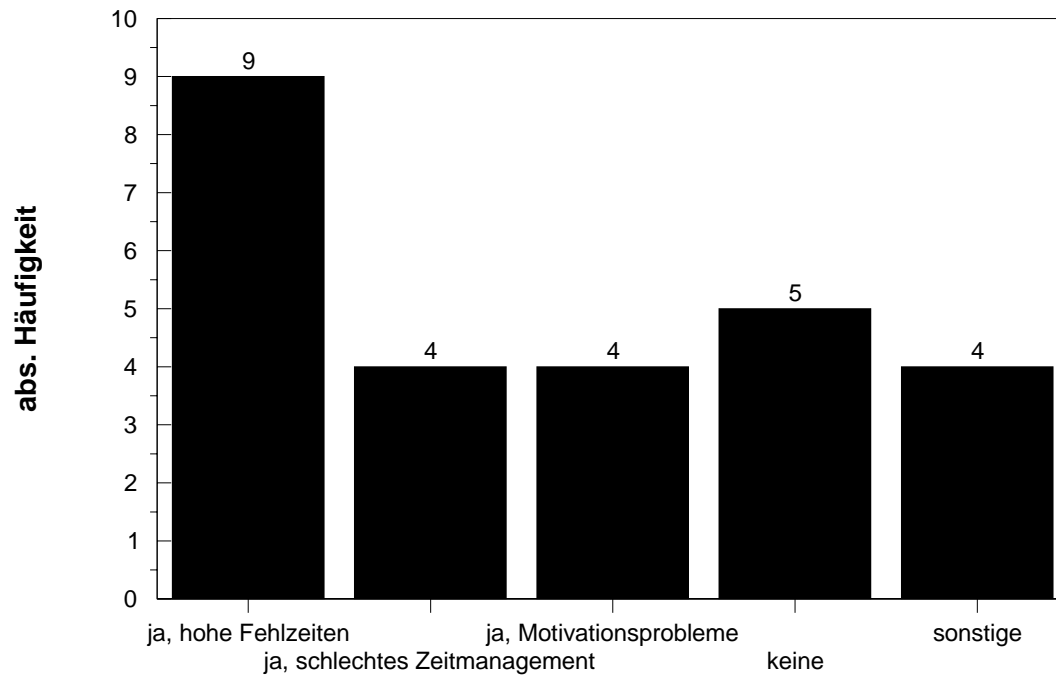


Abb. 6.15: Verteilung der Lehrerantworten in Bezug auf Frage 2 ($n = 15$).

Als Probleme führen die Lehrer hohe Fehlzeiten (9 UT), schlechtes Zeitmanagement (4 UT) und Motivationsprobleme (4 UT) an. Vier Lehrer können keine Probleme nennen.

Frage 3: Welche Lösungsmöglichkeiten sehen Sie?

In der Einführung neuer Medien und der Verbesserung der Schulorganisation sehen die Lehrer Möglichkeiten, bestehende Probleme beheben zu können.

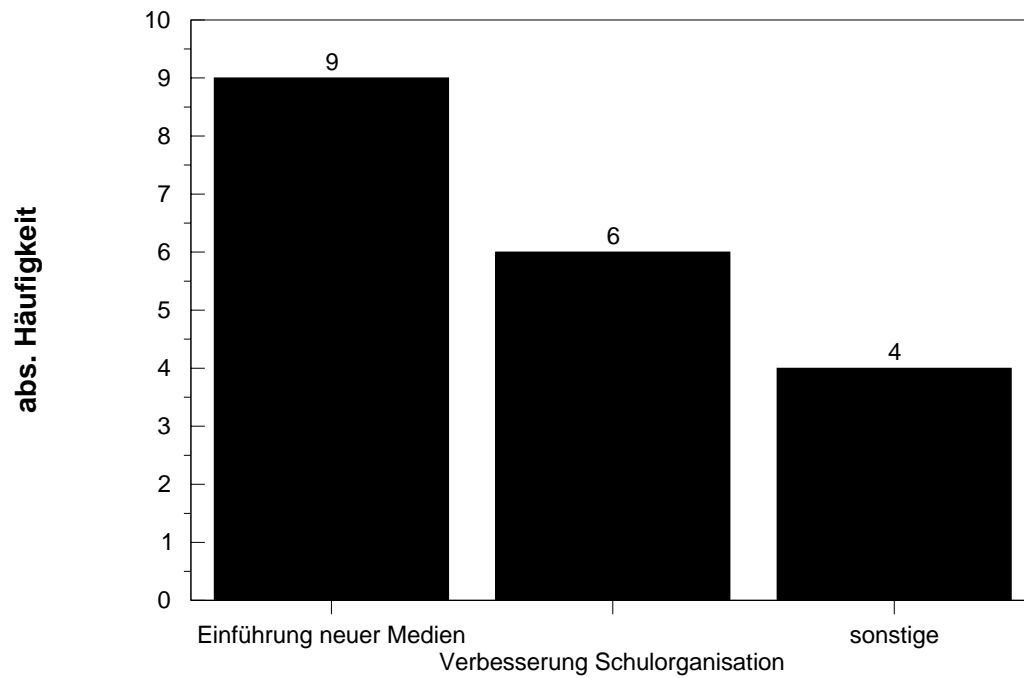


Abb. 6.16: Verteilung der Lehrerantworten in Bezug auf Frage 3 ($n = 15$).

Frage 4: Schaffen die Schüler trotz der zeitlichen Belastung den ihnen vorgegebenen Lernstoff?

Generell meinen die befragten Lehrer, dass die Schüler ihren Lernstoff bewältigen. Sie machen dies aber u. a. von der entsprechenden Motivation der Schüler und der Klassenstufe abhängig.

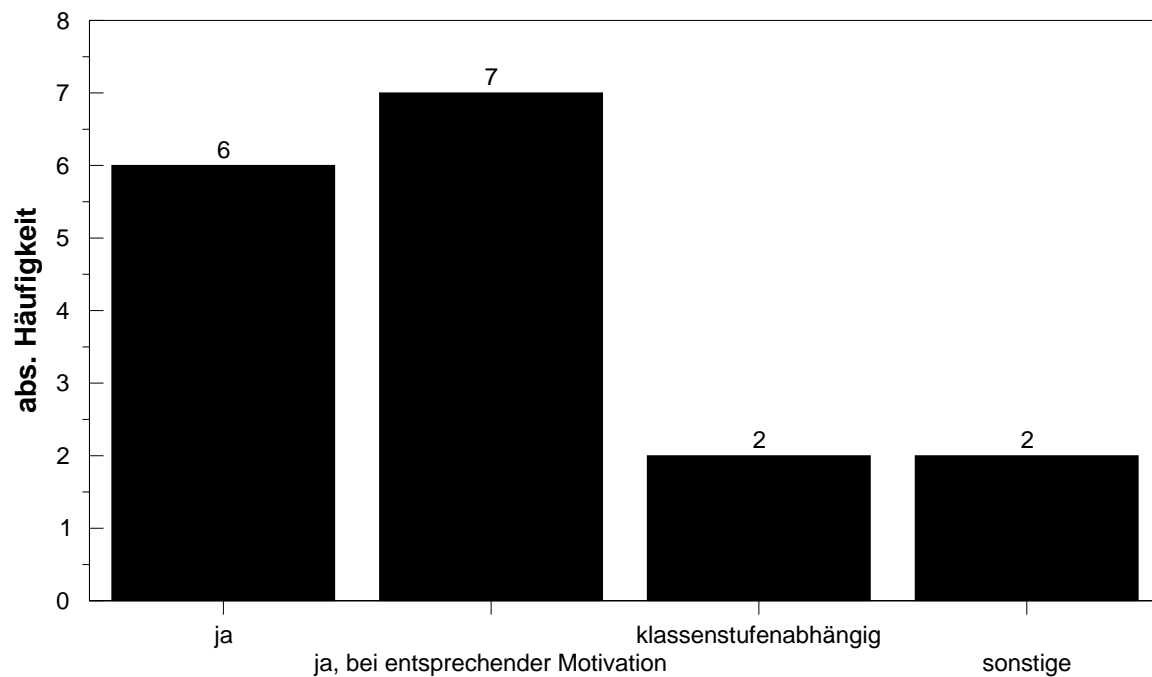


Abb. 6.17: Verteilung der Lehrerantworten in Bezug auf Frage 4 ($n = 15$).

Frage 5: Was hat nicht geklappt? (übergeordnete Frage: Können Sie uns kritische Fälle nennen?)

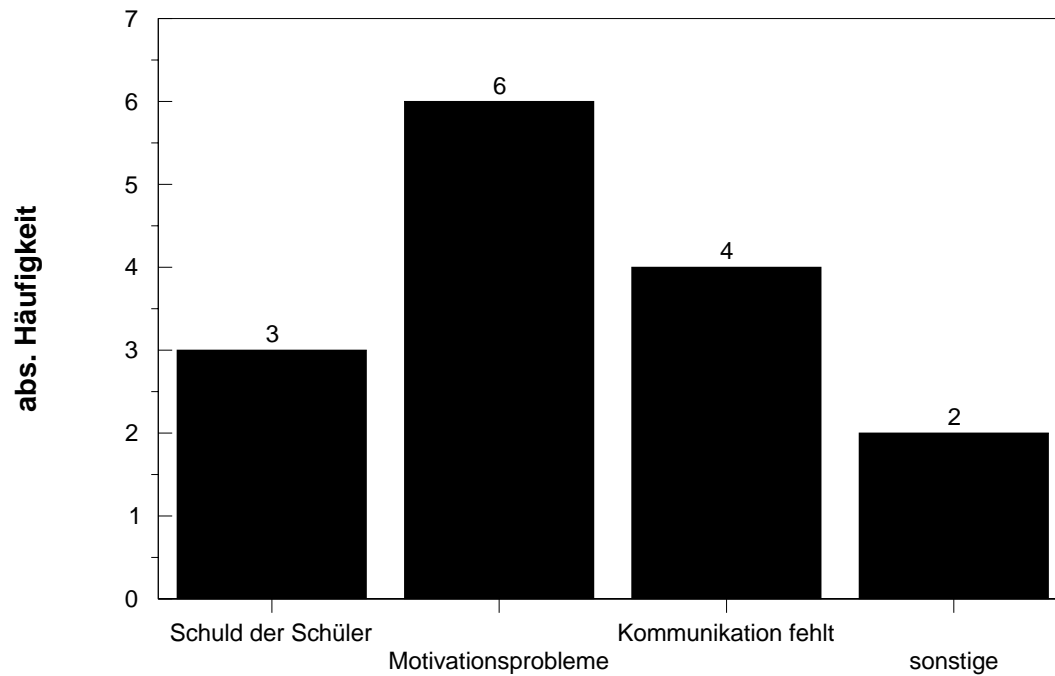


Abb. 6.18: Verteilung der Lehrerantworten in Bezug auf Frage 5 ($n = 15$).

Bei den wenigen kritischen Fällen, die den Lernstoff nicht schaffen, sind nach Meinung der Lehrer überwiegend die Schüler selbst Schuld. Dies liegt zum großen Teil an der fehlenden Motivation der entsprechenden Schüler. Des Weiteren machen die Lehrer die fehlende Kommunikation bei Abwesenheit für die kritischen Fälle verantwortlich.

Frage 6: Meinen Sie, dass sich die Trainer evtl. zu wenig um die Schüler kümmern, wenn diese vom Unterricht längere Zeit fernbleiben (während der Trainingslager etc.?)

Auf diese Frage antworten sieben Lehrer mit "kann ich nicht beurteilen", vier mit "ja", und zwei mit "nein". Zwei Lehrer geben andere Antworten.

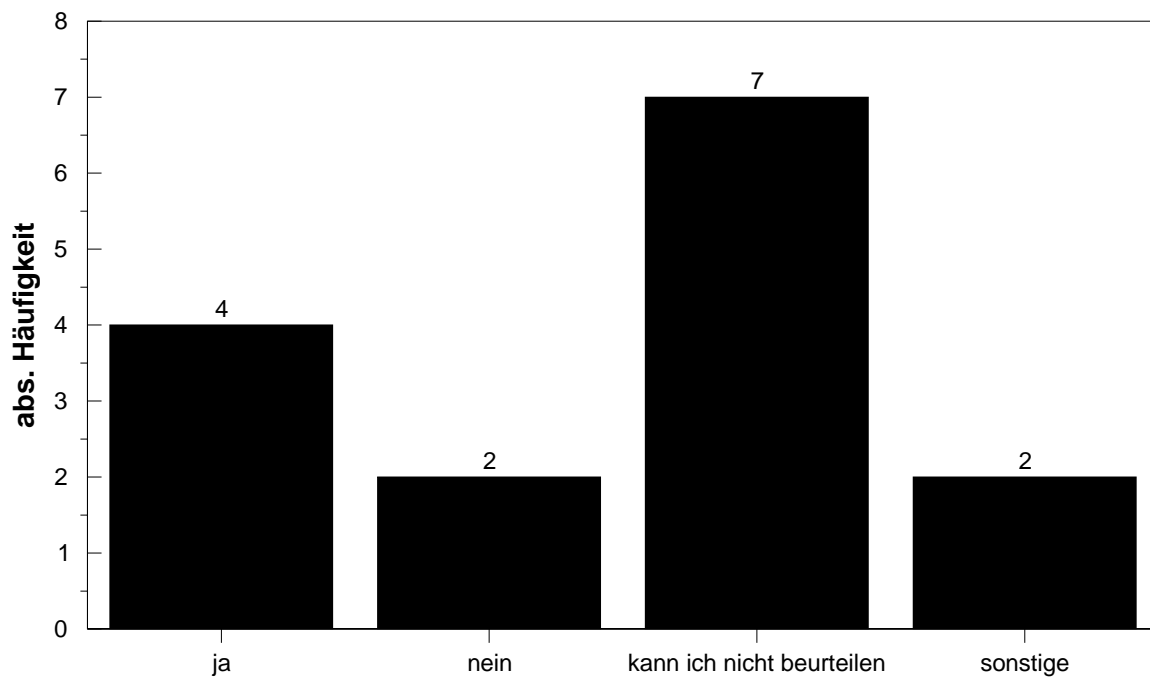


Abb. 6.19: Verteilung der Lehrerantworten in Bezug auf Frage 6 ($n = 15$).

Frage 7: Führen die Trainer und die Schüler ihre teilweise ausbleibenden sportlichen Erfolge auf die hohen Anforderungen in der Schule zurück?

Trainer und Schüler machen nach Meinung der Lehrer in den seltensten Fällen die Schule für ausbleibende sportliche Erfolge verantwortlich. In einigen Fällen ist dies den Lehrern aber auch schon vorgekommen.

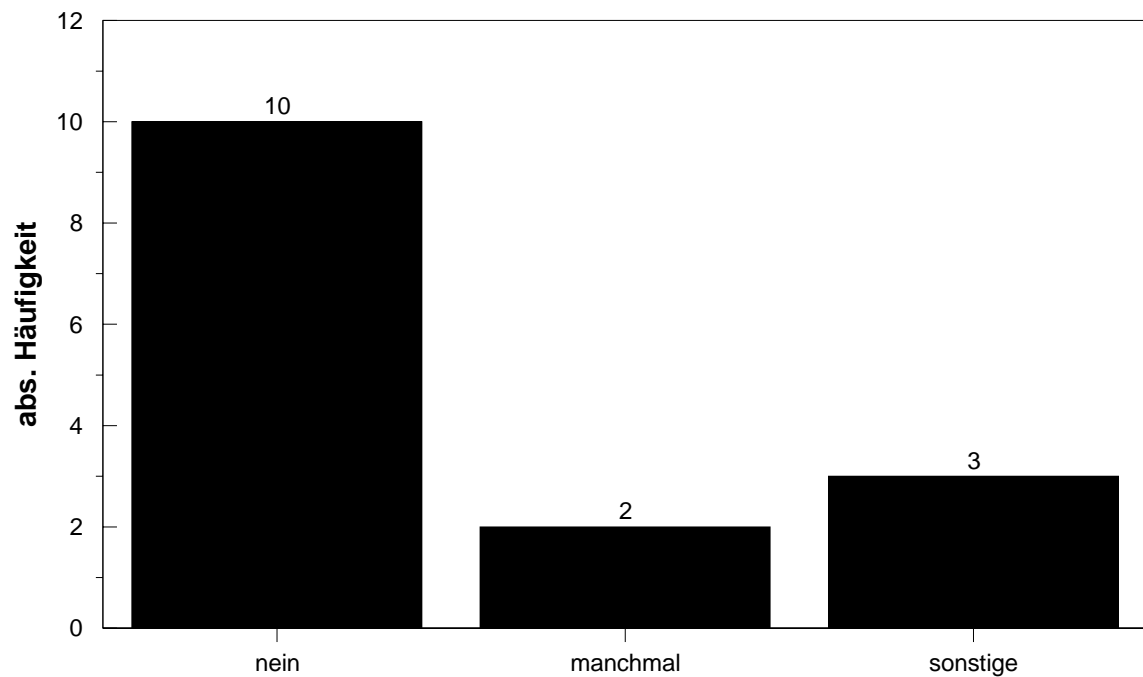


Abb. 6.20: Verteilung der Lehrerantworten in Bezug auf Frage 7 ($n = 15$).

Frage 8: Welche Möglichkeiten sehen Sie, um diese Probleme in den Griff zu kriegen?

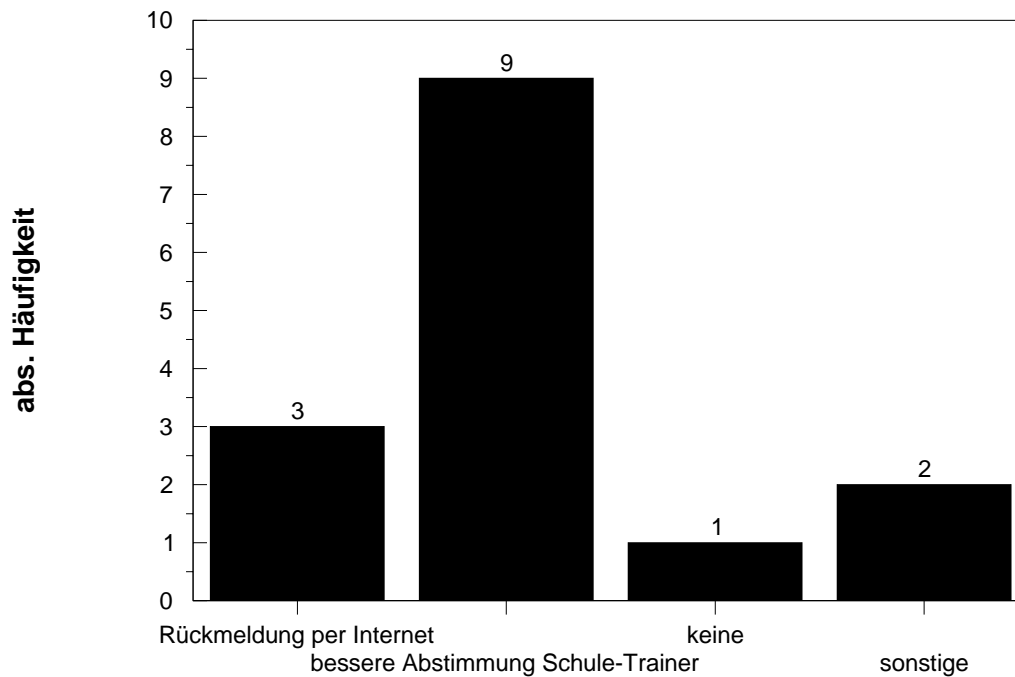


Abb. 6.21: Verteilung der Lehrerantworten in Bezug auf Frage 8 ($n = 15$).

Die wenigen in Frage 7 auftretenden Fälle können nach Einschätzung der Lehrer durch bessere Abstimmung zwischen Schule und Trainer (9 UT) sowie durch Rückmeldung per Internet bei Abwesenheit (3 UT) gelöst werden.

Frage 9: Würden Sie neue Medien unterstützen, wenn sich dadurch die Kommunikation zwischen Lehrer und Sportler, Trainer und Sportler verbessern ließe (Mail, Internet etc.)?

Auch die Gruppe der Lehrer würde fast vollzählig den Einsatz neuer Medien unterstützen, wenn sich dadurch die Kommunikation zwischen Lehrer und Sportler und Trainer und Sportler verbessern ließe.

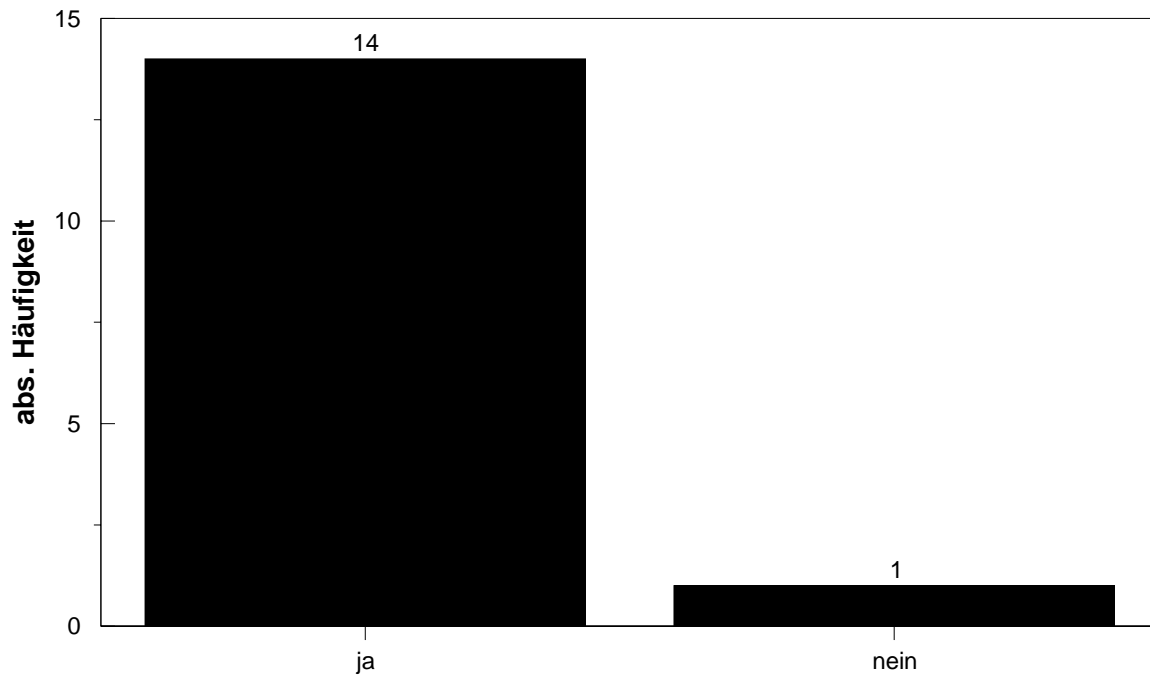


Abb. 6.22: Verteilung der Lehrerantworten in Bezug auf Frage 9 ($n = 15$).

Frage 10: Für welche Schüler würden Sie den Einsatz der neuen Medien als geeignet betrachten?

Den Einsatz neuer Medien befürworten acht Lehrer für die oberen Klassenstufen. Sieben Lehrer sind der Meinung, dass neue Medien für alle Schüler angewandt werden sollen. Jeweils drei Lehrer machen den Einsatz dieser Medien von der Abwesenheitsdauer der Schüler oder anderen Faktoren abhängig.

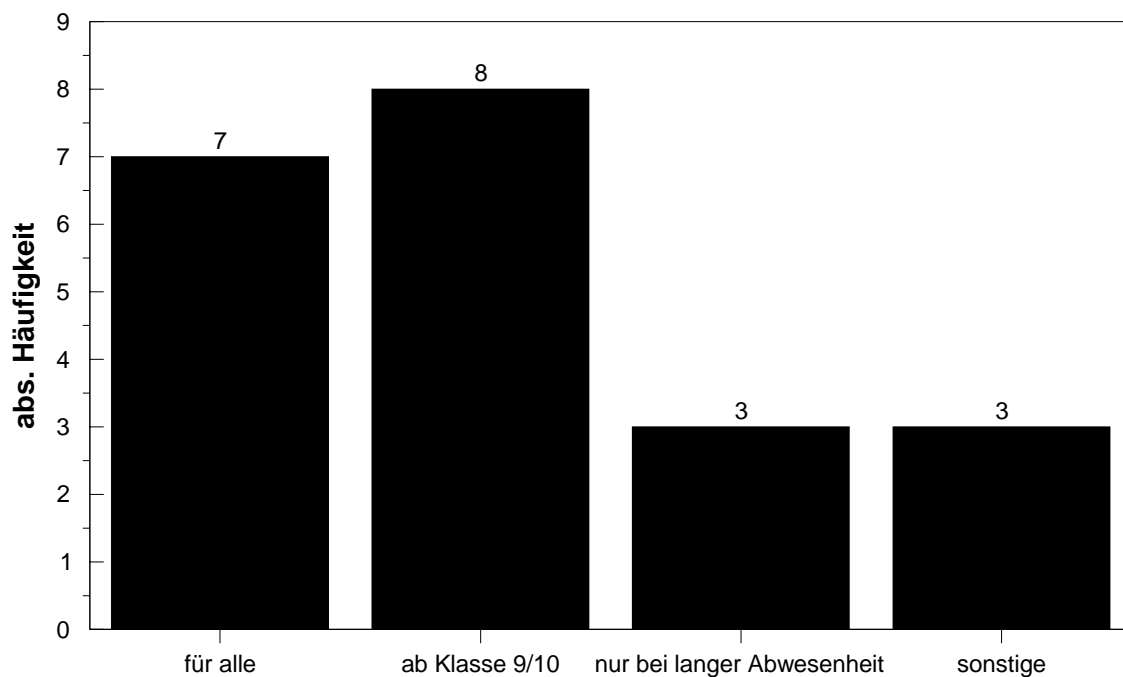


Abb. 6.23: Verteilung der Lehrerantworten in Bezug auf Frage 10 ($n = 15$).

Frage 11: Könnten Sie Schülern bei den Problemen mit der Bedienung eines PC helfen?

Positiv ist bei dieser Frage festzustellen, dass elf Probanden zumindest teilweise den Schülern bei Problemen mit der Bedienung eines PC helfen könnten.

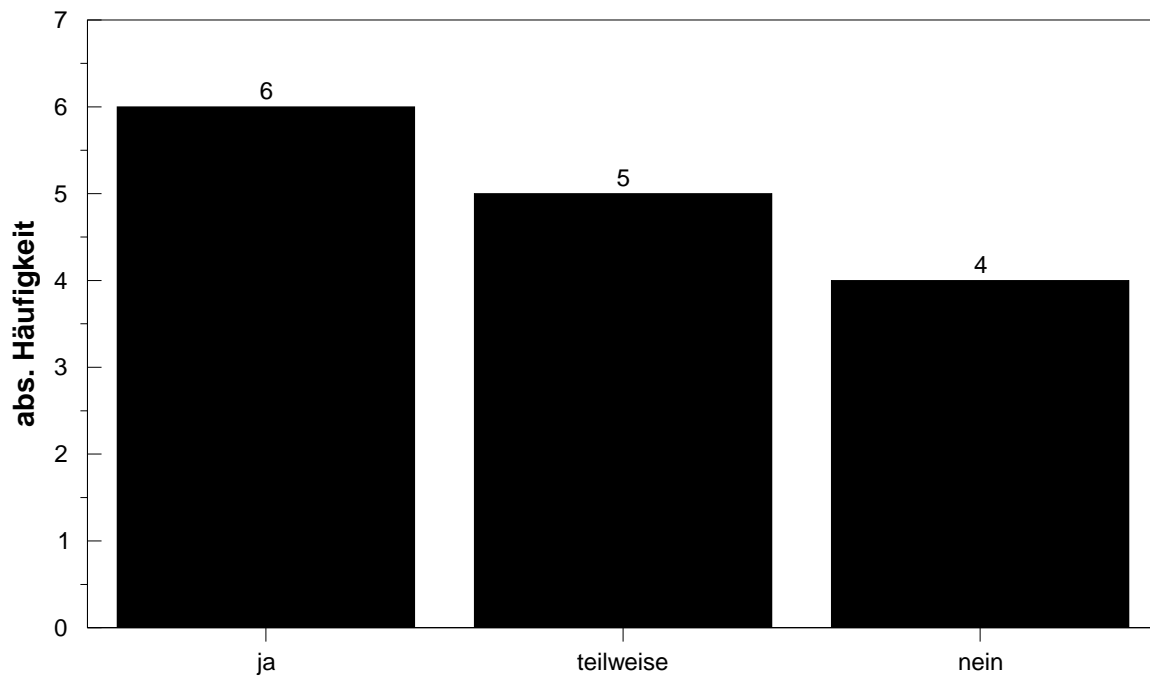


Abb. 6.24: Verteilung der Lehrerantworten in Bezug auf Frage 11 ($n = 15$).

Frage 12: Hätten Sie ggf. Interesse, an Fortbildungsmaßnahmen teilzunehmen, um ihre Kenntnisse und Fähigkeiten bezüglich der neuen Medien zu verbessern?

Auch die Personengruppe der Lehrer ist zum größten Teil offen für Fortbildungsmaßnahmen, um ihre Kenntnisse und Fähigkeiten bezüglich der neuen Medien zu verbessern.

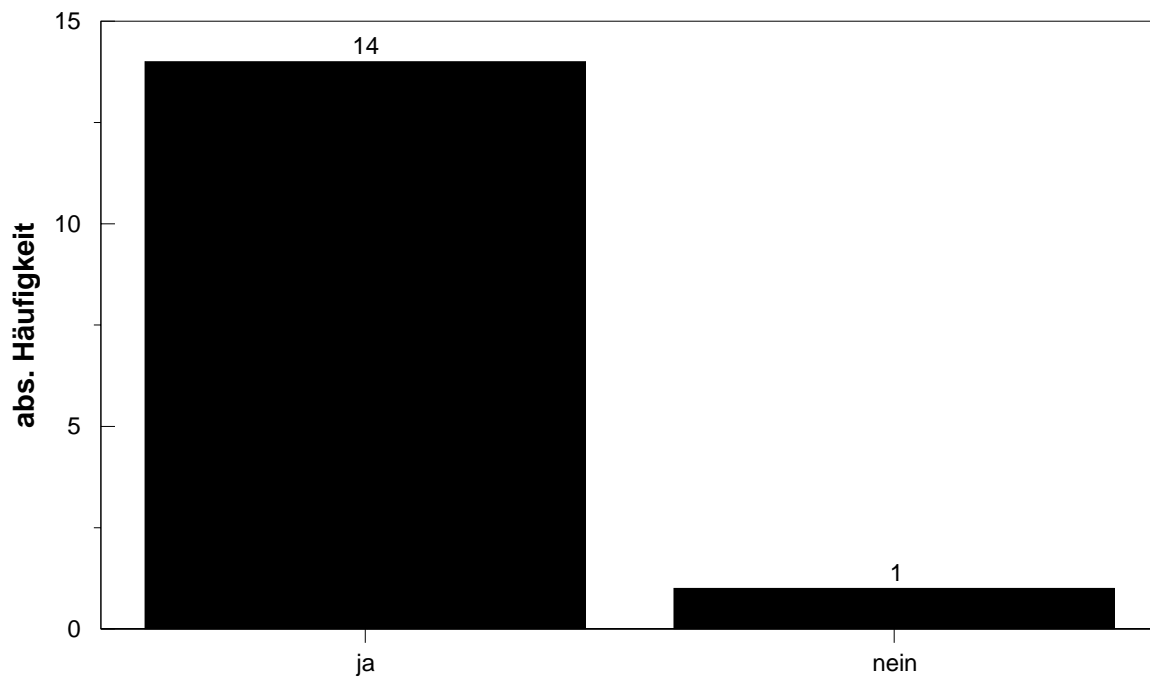


Abb. 6.25: Verteilung der Lehrerantworten in Bezug auf Frage 12 ($n = 15$).

6.3.3 Darstellung der Ergebnisse der Personengruppe der Erzieher

Es wird die Erzieherversion anhand der zwölf kursiv gedruckten Fragestellungen analysiert. Hierzu werden die gegebenen Antworten in Kategorien zusammengefasst und übersichtlich in 13 Graphiken dargestellt. Es kommt diese Anzahl von Graphiken zustande, weil Frage sieben eine zusammengefasste Fragestellung des Interviewerleitfadens ist. Die Gründe für diese Zusammenfassung sind im einleitenden Teil von Kapitel sechs beschrieben.

Frage 1: Wie groß ist die zeitliche Belastung der Schüler (Tag, Woche, Monat, Jahr)?

Alle Erzieher schätzen die zeitliche Belastung der Schüler hoch ein, unterteilt in die Kategorien "sehr hoch" und "relativ hoch".

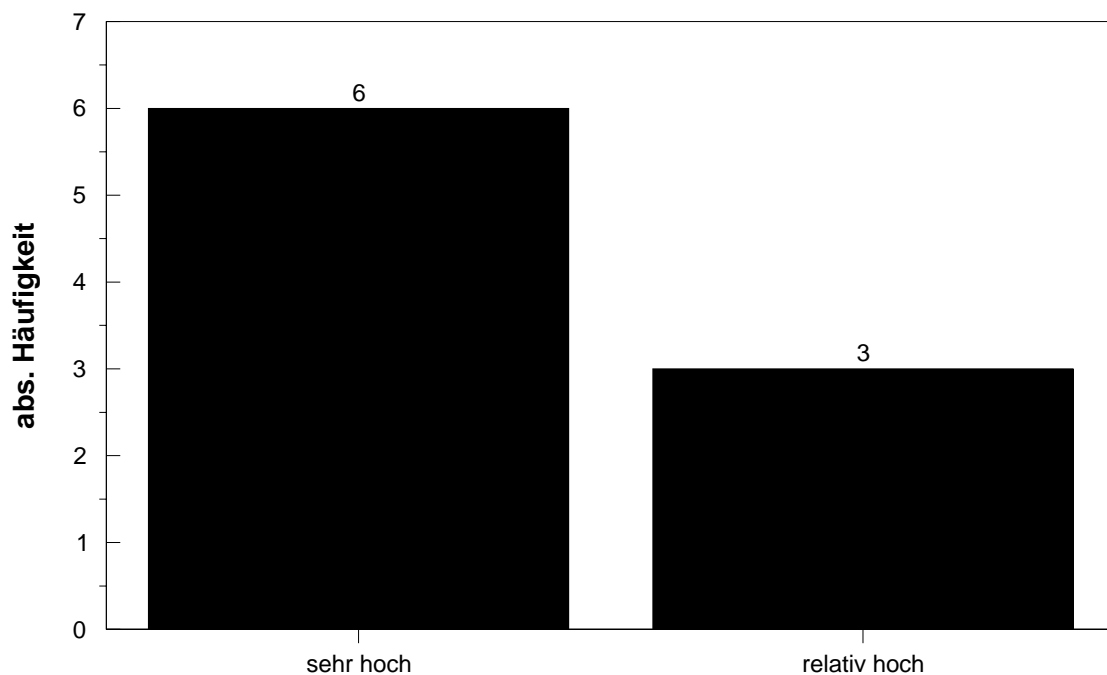


Abb. 6.26: Verteilung der Erzieherantworten in Bezug auf Frage 1 ($n = 9$).

Frage 2: Ergeben sich bei der Arbeit mit Ihren Schülern Probleme, die sich störend auf die schulische und sportliche Entwicklung der Sportler auswirken?

Die Erzieher antworten auf diese Frage durchweg mit "ja" und ihre auftretenden Probleme lassen sich in die Kategorien "Problemen durch hohe Fehlzeiten" (8 UT), "Problemen durch schlechtes Zeitmanagement" (5 UT) und "sonstige Probleme" (4 UT) einteilen.

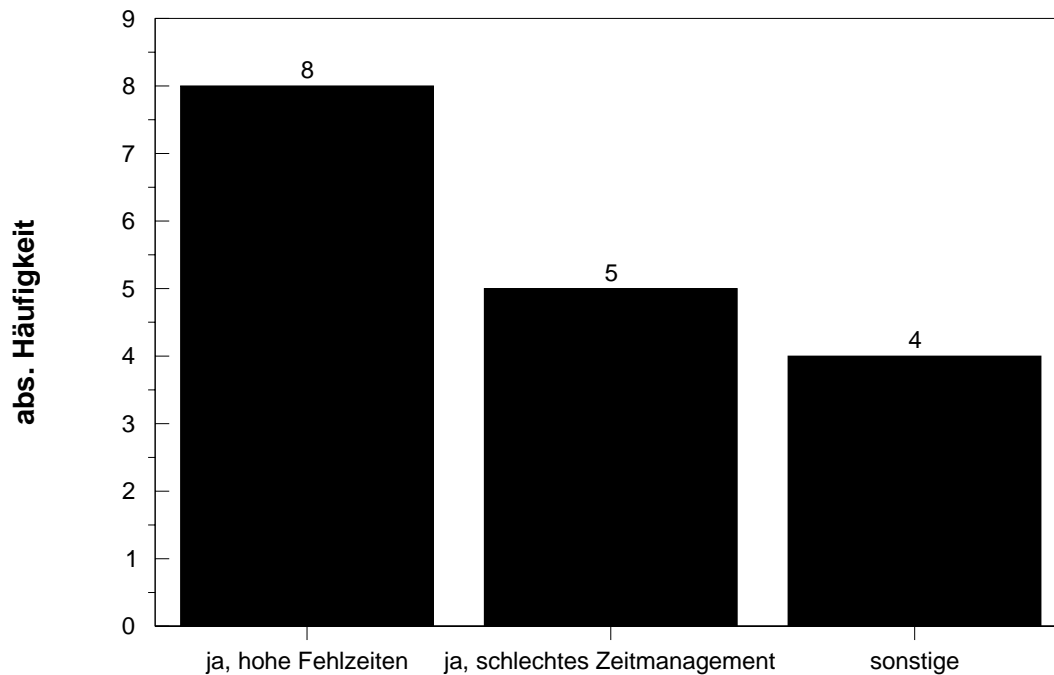


Abb. 6.27: Verteilung der Erzieherantworten in Bezug auf Frage 2 ($n = 9$).

Frage 3: Welche Lösungsmöglichkeiten sehen Sie?

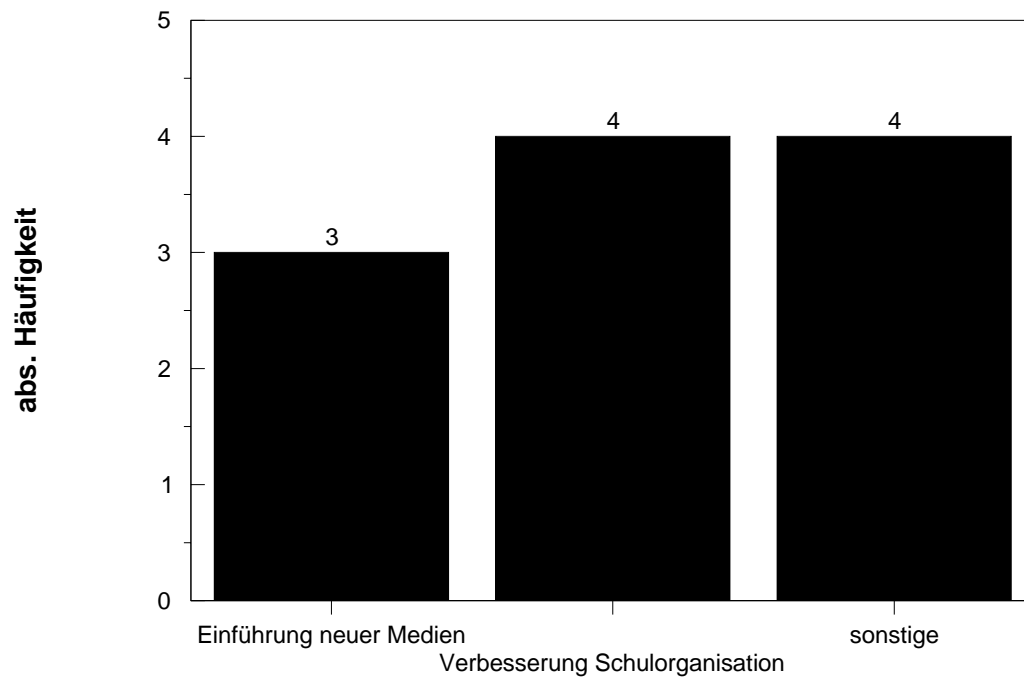


Abb. 6.28: Verteilung der Erzieherantworten in Bezug auf Frage 3 ($n = 9$).

Die Erzieher sehen Lösungsmöglichkeiten in der Einführung neuer Medien sowie in der Verbesserung der Schulorganisation am CJD Berchtesgaden. Die zusätzlich aufgezählten unterschiedlichen Ideen zur Behebung der bestehenden Probleme sind unter der Kategorie "sonstige" zusammengefasst.

Frage 4: Schaffen die Schüler trotz der zeitlichen Belastung den ihnen vorgegebenen Lernstoff?

Alle Erzieher sind der Überzeugung, dass die Schüler bei entsprechender Motivation den Lernstoff schaffen. Die anderen zusätzlich genannten Bedingungen, um den Lernstoff zu bewältigen, sind als "sonstige" aufgeführt.

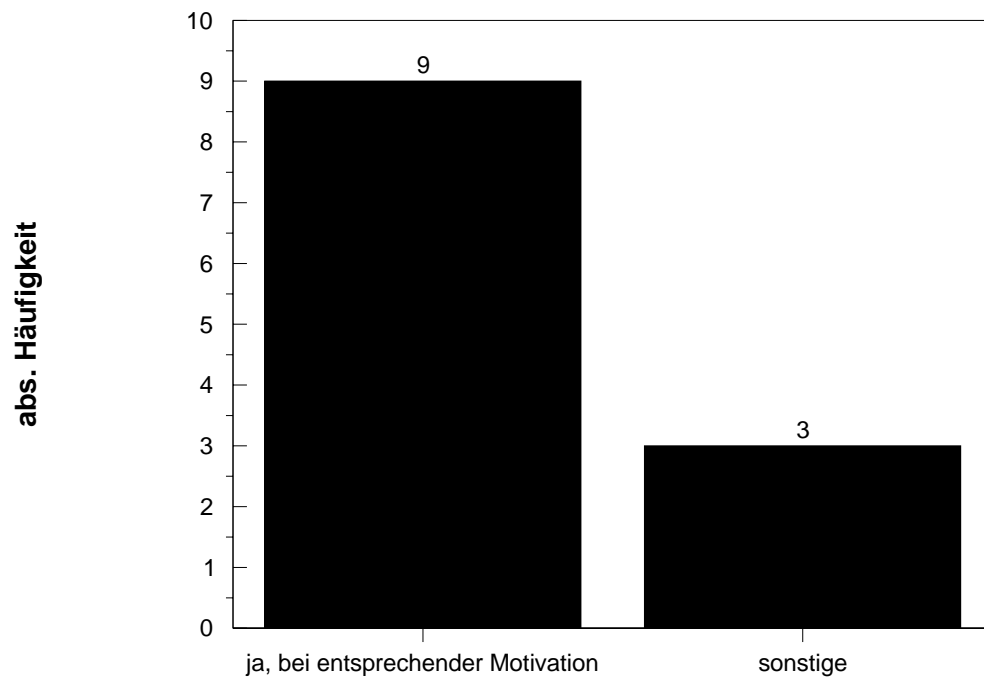


Abb. 6.29: Verteilung der Erzieherantworten in Bezug auf Frage 4 ($n = 9$).

Frage 5: Was hat nicht geklappt? (übergeordnete Frage: Können Sie uns kritische Fälle nennen?)

Von den neun befragten Erziehern geben vier Motivationsprobleme und drei Zeitmangel als Ursache für kritische Fälle bei der Lernstoffbewältigung an.

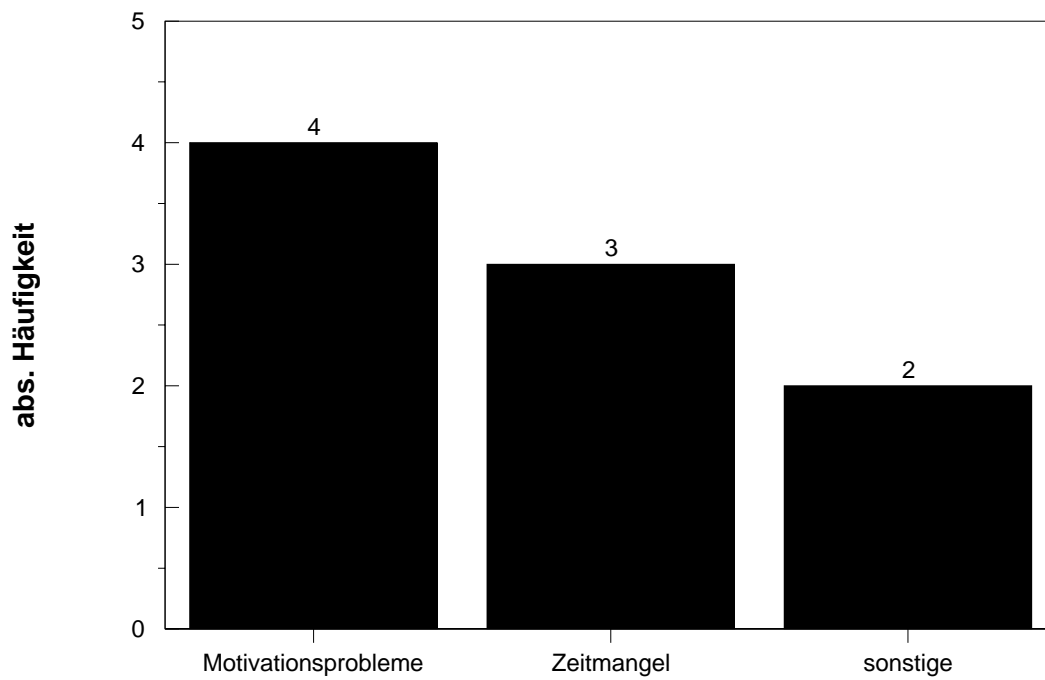


Abb. 6.30: Verteilung der Erzieherantworten in Bezug auf Frage 5 ($n = 9$).

Frage 6: Meinen Sie, dass sich die Trainer evtl. zu wenig um die Schüler kümmern, wenn diese vom Unterricht längere Zeit fernbleiben (während der Trainingslager etc.)?

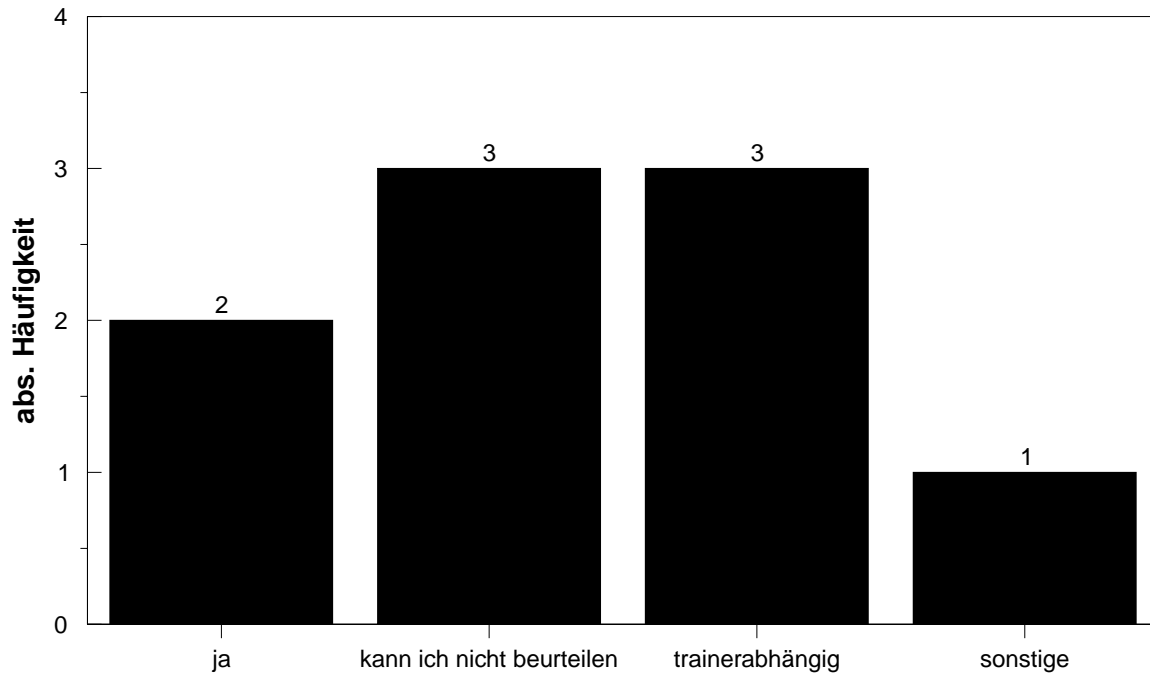


Abb. 6.31: Verteilung der Erzieherantworten in Bezug auf Frage 6 ($n = 9$).

Bei dieser Frage verteilen sich die Antworten bei der Gruppe der Erzieher relativ gleichmäßig, denn drei UT können die beschriebene Situation nicht beurteilen, weitere drei sehen dieses Problem von Trainer zu Trainer unterschiedlich und zwei UT sind der Meinung, dass sich die Trainer evtl. zu wenig um die Schüler kümmern, wenn diese vom Unterricht längere Zeit fernbleiben.

Frage 7: Führen die Trainer und die Schüler ihre teilweise ausbleibenden sportlichen Erfolge auf die hohen Anforderungen in der Schule zurück bzw. führen die Lehrer und die Schüler ihre teilweise ausbleibenden schulischen Erfolge auf die hohen Anforderungen im Sport zurück?

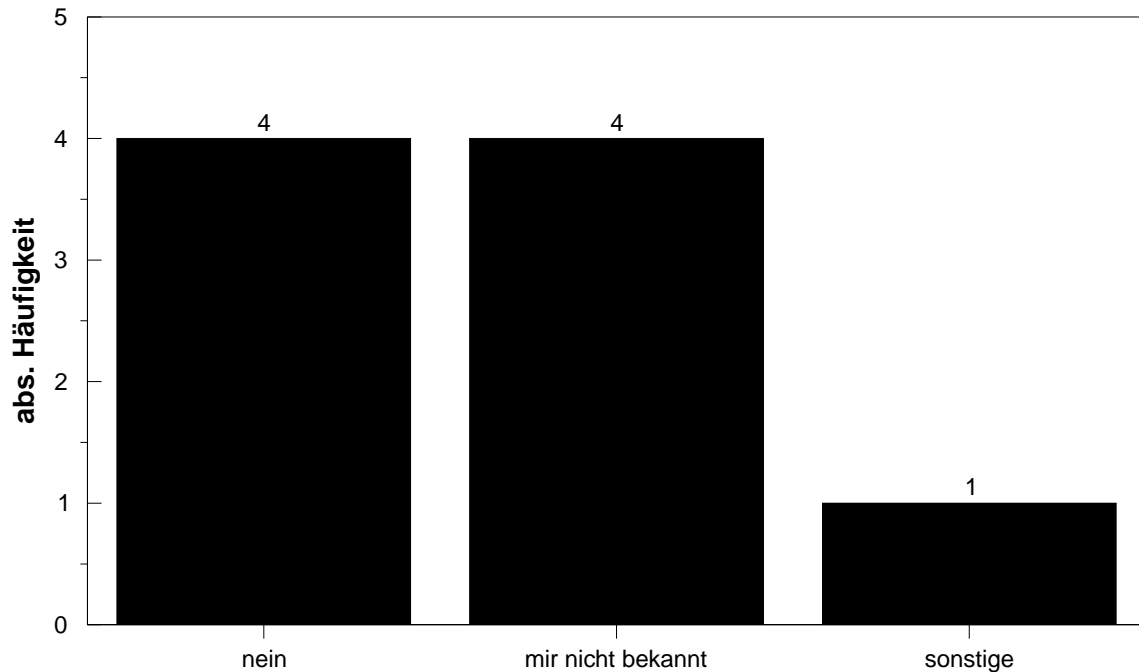


Abb. 6.32: Verteilung der Erzieherantworten in Bezug auf Frage 7 Teil 1 ($n = 9$).

Die Abbildungen 6.32 und 6.33 verdeutlichen die Zusammenhänge, dass die Schule kaum Einfluss auf die sportliche Leistung hat aber umgekehrt der Sport einen wesentlichen Störfaktor bei der schulischen Entwicklung der Schüler darstellt.

Der Einfluss des Trainings auf die schulische Leistung wird von vier Erziehern nicht gesehen und weiteren vier ist ein solcher Einfluss nicht bekannt.

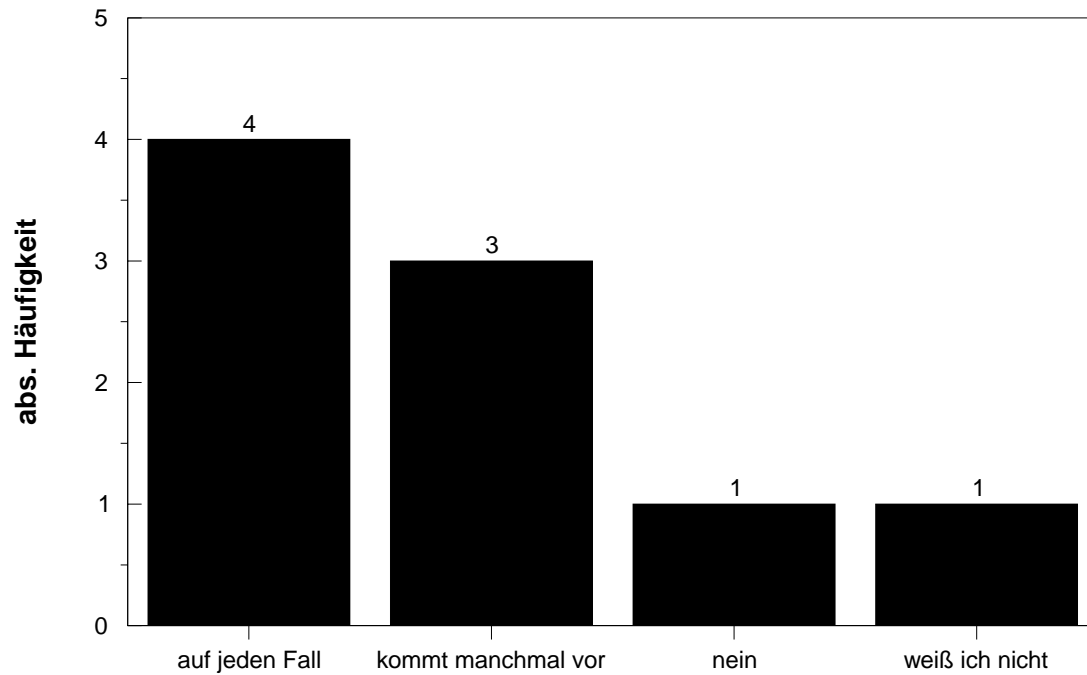


Abb. 6.33: Verteilung der Erzieherantworten in Bezug auf Frage 7 Teil 2 ($n = 9$).

Die Abbildung 6.33 zeigt eine entgegengesetzte Tendenz, bei den Antworten der Erzieher im Vergleich zur Abbildung 6.32. Immerhin sieben Erzieher sehen einen Einfluss des sportlichen Trainings auf die schulischen Leistungen. Ein Erzieher sieht diesen Einfluss nicht und ein weiterer konnte keine Angabe zu dieser Fragestellung machen.

Frage 8: Welche Möglichkeiten sehen Sie, um diese Probleme in den Griff zu kriegen?

Die Personengruppe der Erzieher sieht neben der Einführung neuer Medien auch Lehrer auf Lehrgänge mitzunehmen als praktikable Lösung.

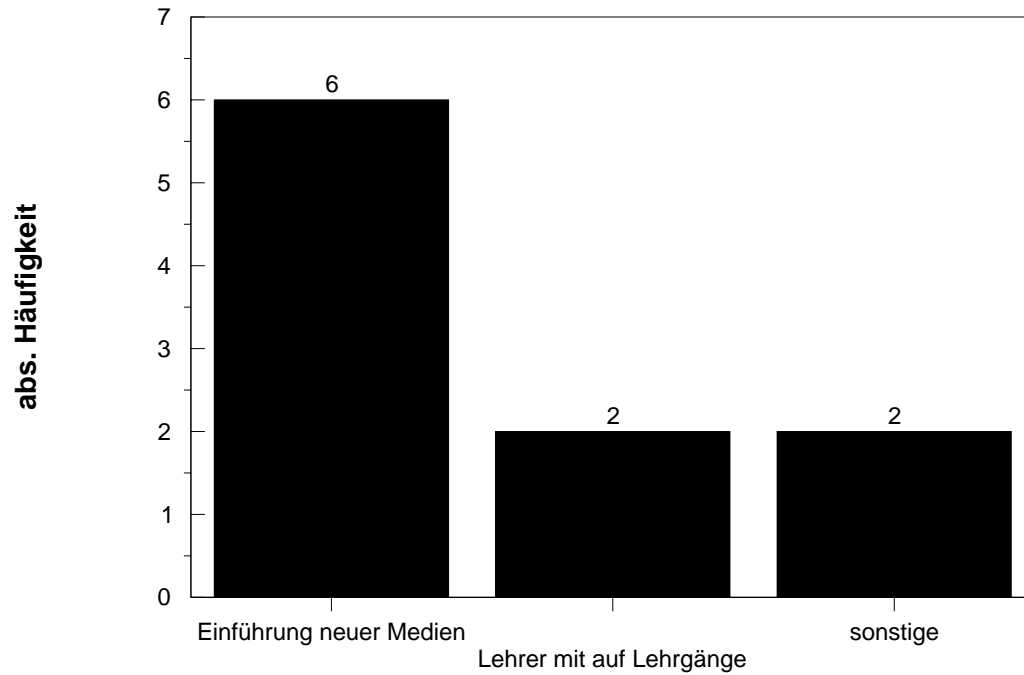


Abb. 6.34: Verteilung der Erzieherantworten in Bezug auf Frage 8 ($n = 9$).

Frage 9: Würden Sie neue Medien unterstützen, wenn Sie dadurch die Kommunikation zwischen Lehrer und Sportler, Trainer und Sportler, Erzieher und Sportler verbessern ließe (Mail, Internet etc.)?

"Auf jeden Fall" würde die Mehrheit der befragten Erzieher neue Medien unterstützen, lediglich ein Proband ist sich nicht schlüssig.

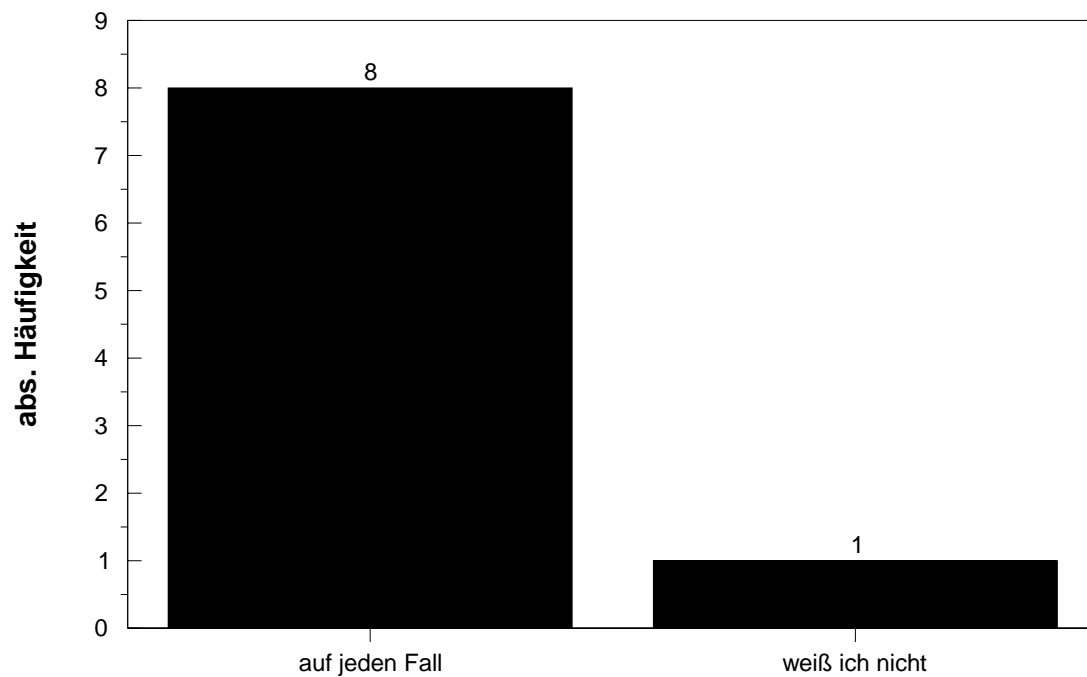


Abb. 6.35: Verteilung der Erzieherantworten in Bezug auf Frage 9 ($n = 9$).

Frage 10: Für welche Schüler würden Sie den Einsatz der neuen Medien als geeignet betrachten?

Vier der Erzieher sehen den Einsatz neuer Medien für alle Schüler uneingeschränkt praktikabel, die restlichen sehen den Einsatz differenziert. Sie meinen, neue Medien sollten nur in der Oberstufe bzw. bei Kadersportlern Anwendung finden. Zusätzlich machen sie den Einsatz von der Motivation und dem Lernverhalten der Schüler abhängig.

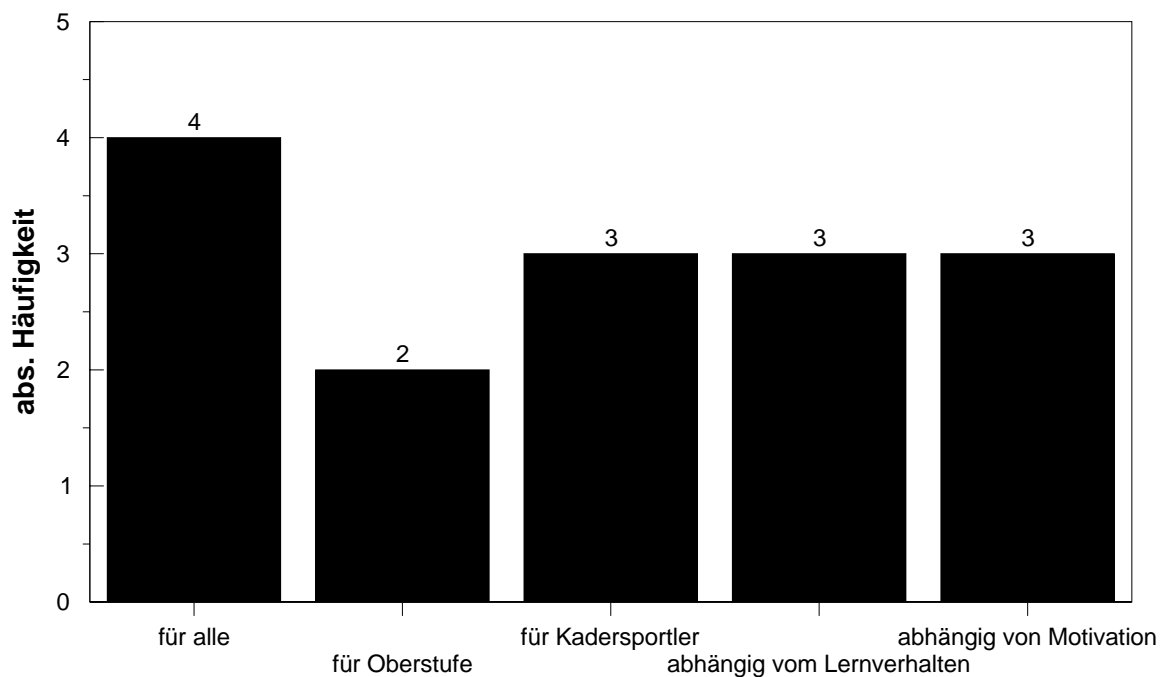


Abb. 6.36: Verteilung der Erzieherantworten in Bezug auf Frage 10 ($n = 9$).

Frage 11: Könnten Sie Schülern bei den Problemen mit der Bedienung eines PC helfen?

Lediglich ein Erzieher gibt an, dass er uneingeschränkt die Schüler bei der Bedienung eines PC unterstützen könnte, die anderen wären dazu nur teilweise oder gar nicht in der Lage.

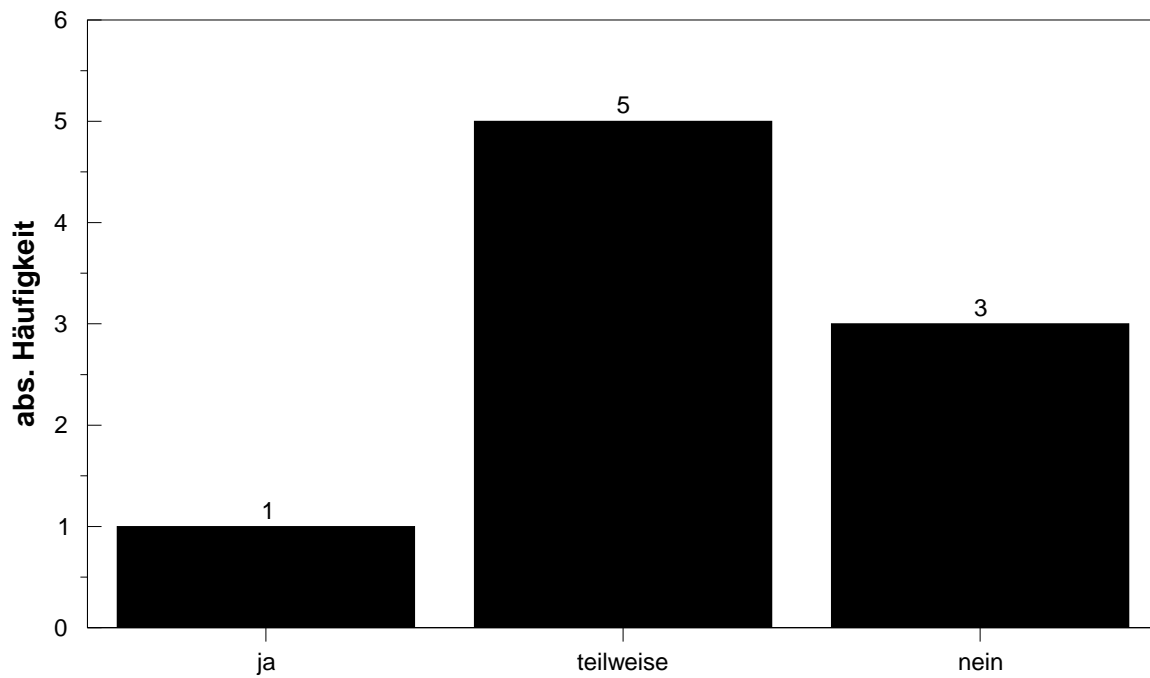


Abb. 6.37: Verteilung der Erzieherantworten in Bezug auf Frage 11 ($n = 9$).

Frage 12: Hätten Sie ggf. Interesse, an Fortbildungsmaßnahmen teilzunehmen, um ihre Kenntnisse und Fähigkeiten bezüglich der neuen Medien zu verbessern?

Alle Erzieher hätten ggf. Interesse, sich im Bereich neuer Medien weiterzubilden.

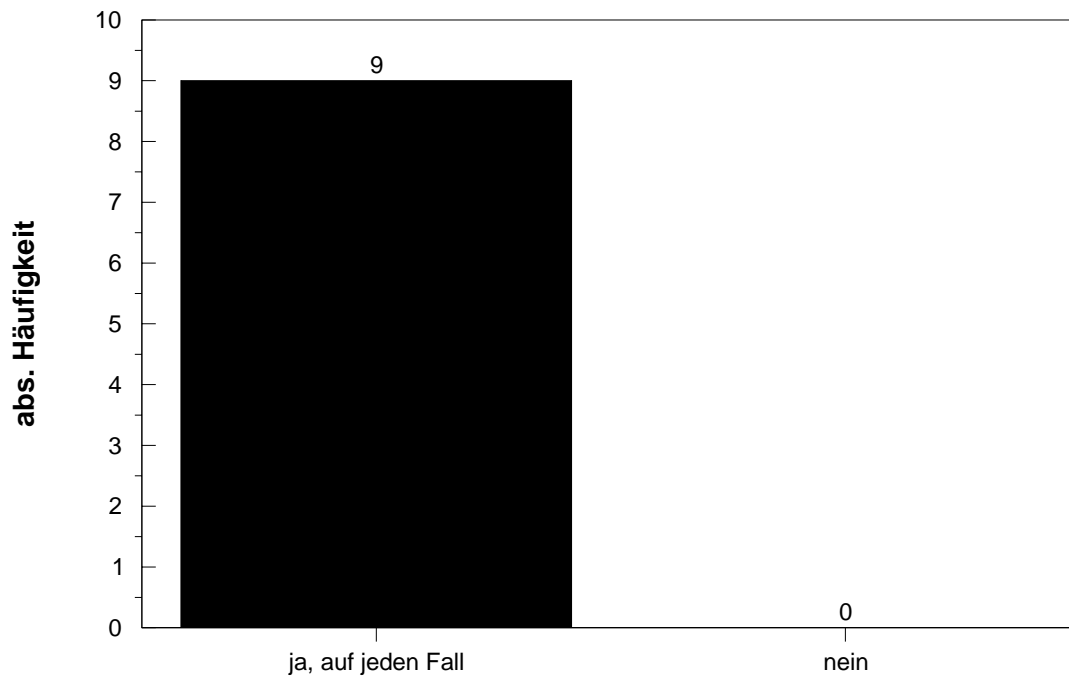


Abb. 6.38: Verteilung der Erzieherantworten in Bezug auf Frage 12 ($n = 9$).

6.3.4 Darstellung der Ergebnisse der Personengruppe der Trainer

Es wird die Trainerversion anhand der 12 kursiv gedruckten Fragestellungen analysiert. Hierzu werden die gegebenen Antworten in Kategorien zusammengefasst und übersichtlich in Graphiken dargestellt.

Frage 1: Wie groß ist die zeitliche Belastung der Sportler (Tag, Woche, Monat, Jahr)?

Insgesamt schätzen fünf Trainer die zeitliche Belastung der Sportler hoch ein und einer hält sie für angemessen. Hoch unterteilt sich hierbei in "gewaltig" und "saisonbedingt hoch".

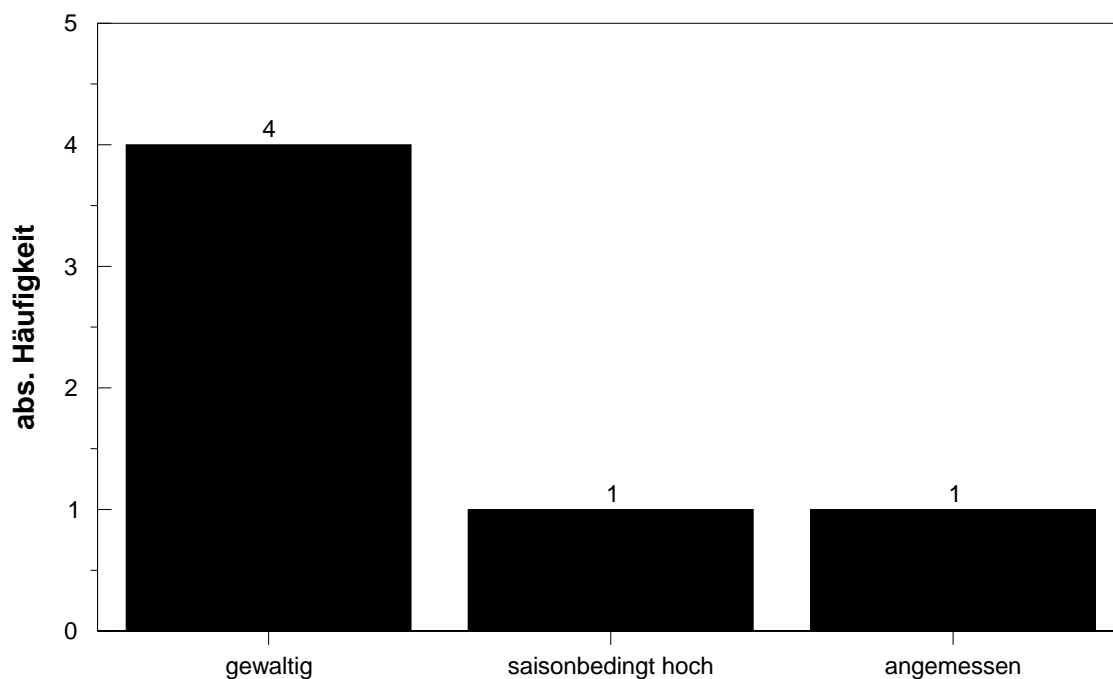


Abb. 6.39: Verteilung der Trainerantworten in Bezug auf Frage 1 ($n = 6$).

Frage 2: Ergeben sich bei der Arbeit mit Ihren Athleten Probleme, die sich störend auf die schulische und sportliche Entwicklung der Sportler auswirken?

Von den Trainern wird als Hauptproblem das schlechte Zeitmanagement angesehen. Für jeweils zwei der befragten Trainer ergeben sich Motivations- oder keine Probleme.

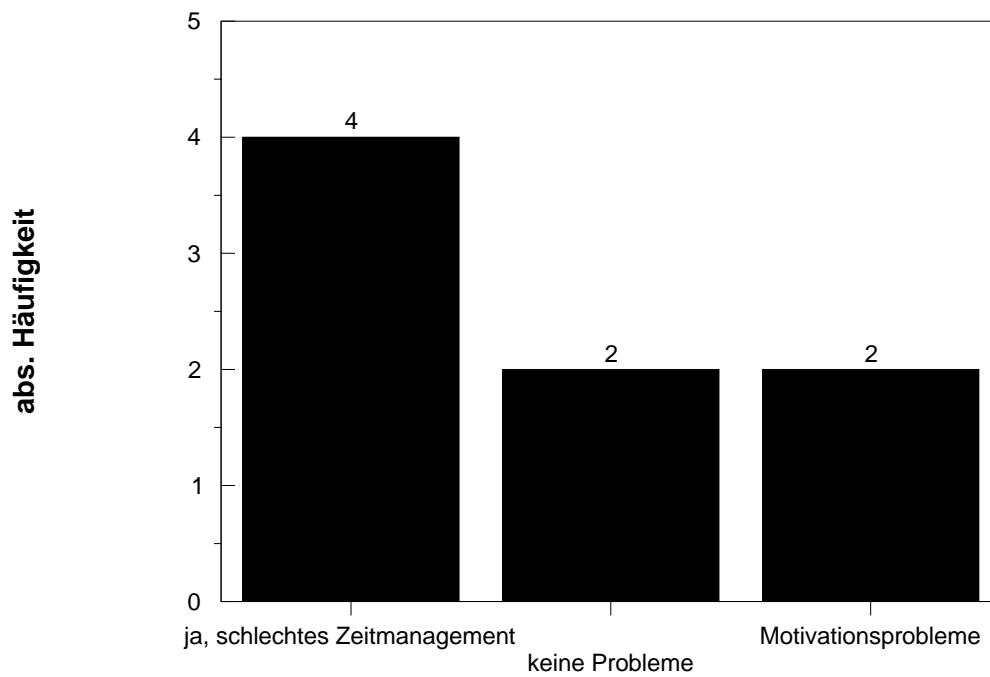


Abb. 6.40: Verteilung der Trainerantworten in Bezug auf Frage 2 ($n = 6$).

Frage 3: Welche Lösungsmöglichkeiten sehen Sie?

Lösungsmöglichkeiten werden von den Trainern hauptsächlich im Bereich der Verbesserung der Schulorganisation gesehen. Zwei der Befragten geben "mehr Kontrolle beim Lernen" als eine weitere Lösungsmöglichkeit an.

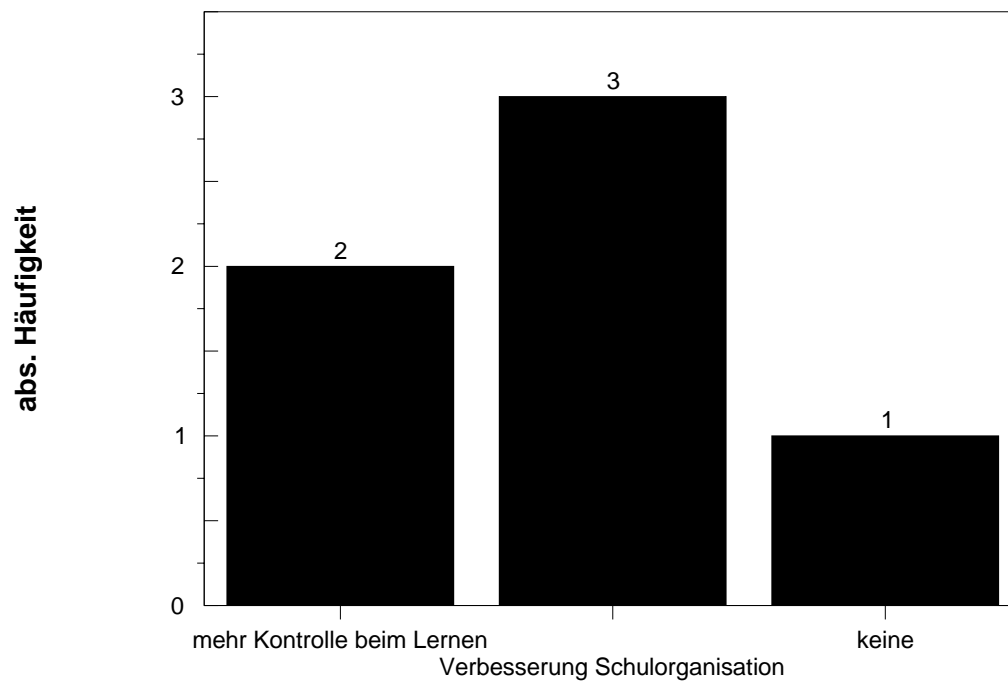


Abb. 6.41: Verteilung der Trainerantworten in Bezug auf Frage 3 ($n = 6$).

Frage 4: Schaffen die Schüler trotz der zeitlichen Belastung den ihnen vorgegebenen Lernstoff?

Im Großen und Ganzen schaffen in den Augen der Trainer die Schüler den ihnen vorgegebenen Lernstoff. Lediglich ein Trainer betrachtet die Sache aus seinen eigenen Erfahrungen differenziert.

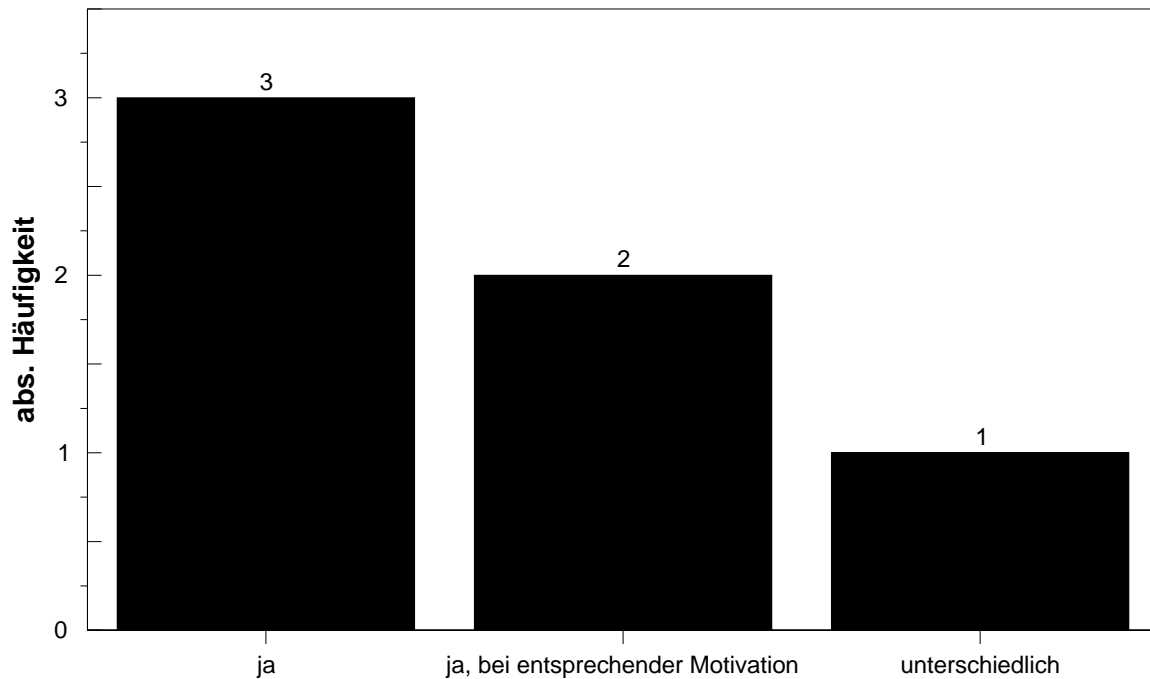


Abb. 6.42: Verteilung der Trainerantworten in Bezug auf Frage 4 ($n = 6$).

Frage 5: Was hat nicht geklappt? (übergeordnete Frage: Können Sie uns kritische Fälle nennen?)

Obwohl die Trainer der Meinung sind, dass die Sportler den Lernstoff in der Regel schaffen (vgl. Abb. 6.43), führen sie doch Probleme für einige kritische Fälle an. Diese sind Motivationsprobleme, Zeitmangel und Probleme beim Informationsaustausch.

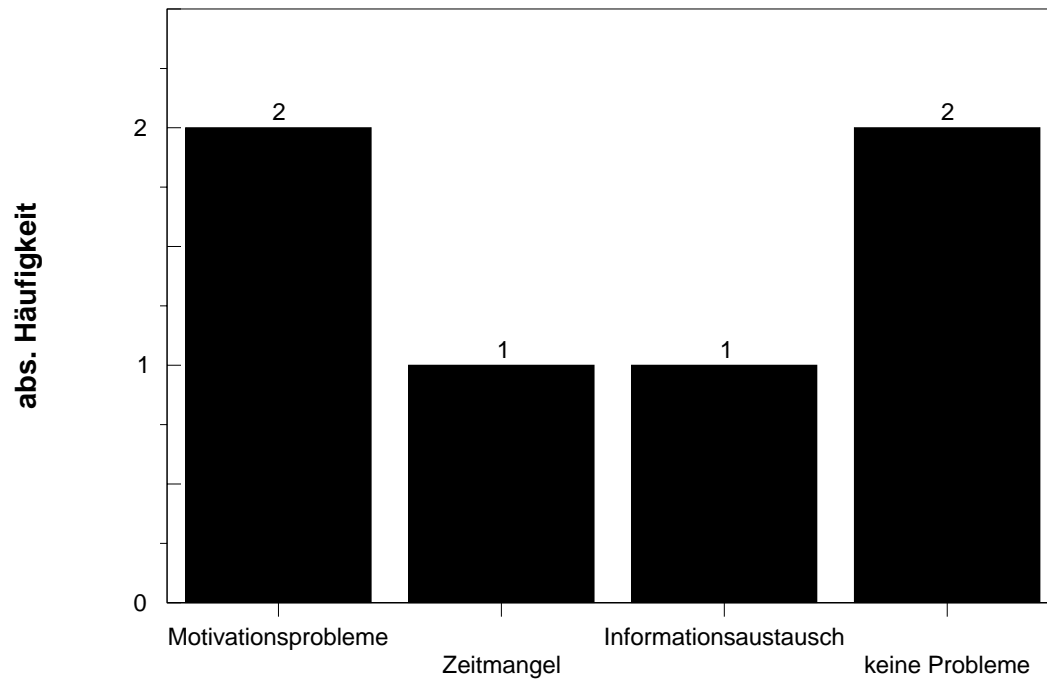


Abb. 6.43: Verteilung der Trainerantworten in Bezug auf Frage 5 ($n = 6$).

Frage 6: Meinen Sie, dass sich die Lehrer evtl. zu wenig um die Schüler kümmern, wenn diese vom Unterricht längere Zeit fernbleiben (während der Trainingslager etc.)?

Vier der befragten Trainer sind der Meinung, dass dies nicht der Fall ist, allerdings stimmen auch zwei dieser Aussage zu.

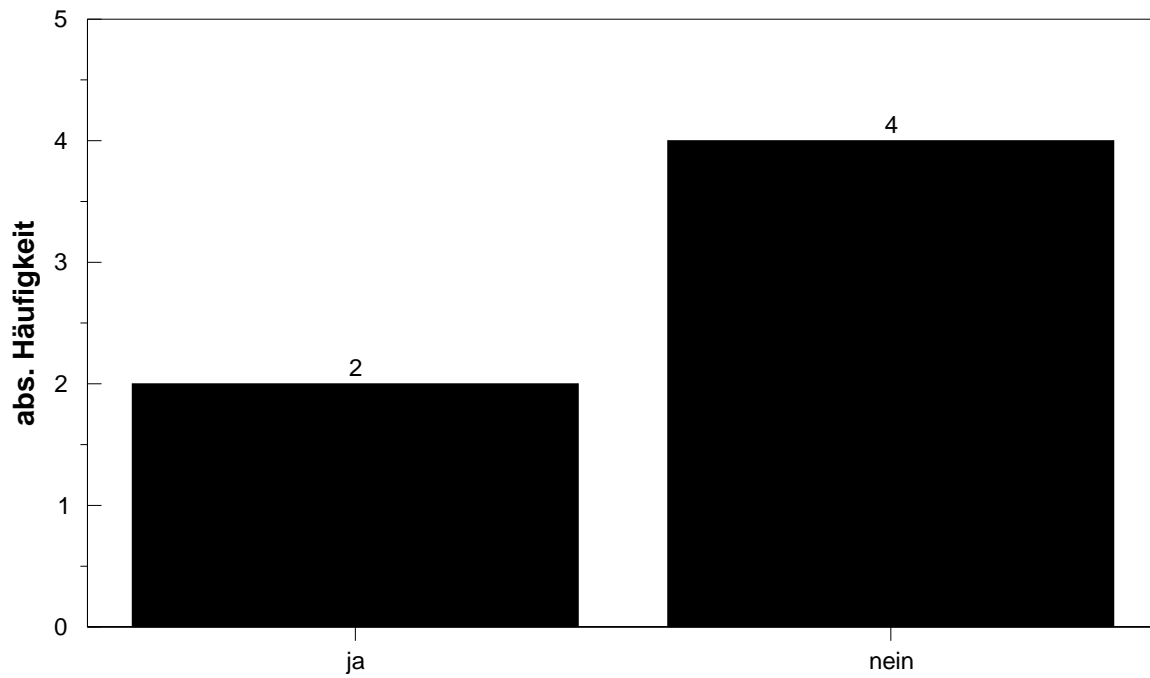


Abb. 6.44: Verteilung der Trainerantworten in Bezug auf Frage 6 ($n = 6$).

Frage 7 Führen die Lehrer und die Schüler ihre teilweise schwierigen Lernbedingungen auf die lange Abwesenheit der Schüler zurück?

Die Abbildung 6.45 verdeutlicht, dass es bei drei Trainern indirekt vorkommt, dass Lehrer und Schüler die schwierigen Lernbedingungen auf die lange Abwesenheit zurückführen. Beim Rest der Trainer ist dies nicht der Fall oder sie können den Sachverhalt nicht beurteilen.

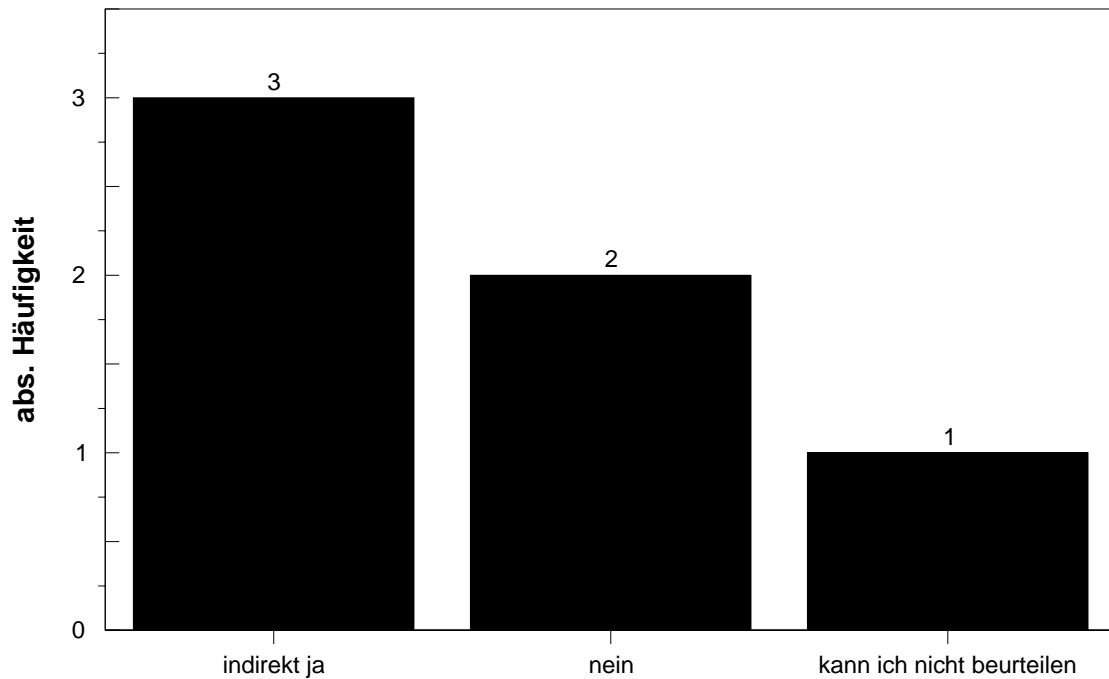


Abb. 6.45: Verteilung der Trainerantworten in Bezug auf Frage 7 ($n = 6$).

Frage 8: Welche Möglichkeiten sehen Sie, um diese Probleme in den Griff zu kriegen?

Durch die Einführung von neuen Medien bzw. durch die Nutzung von Faxgeräten lassen sich aus Sicht der Trainer die bestehenden Probleme durch Fehlzeiten lösen.

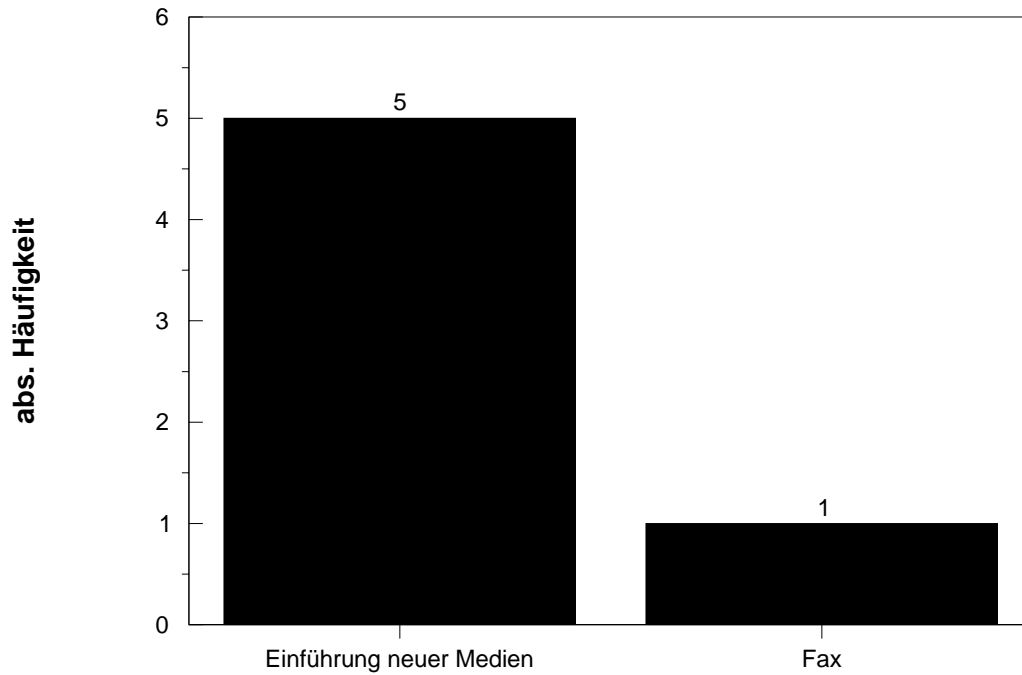


Abb. 6.46: Verteilung der Trainerantworten in Bezug auf Frage 8 ($n = 6$).

Frage 9: Würden Sie neue Medien unterstützen, wenn Sie dadurch die Kommunikation zwischen Lehrer und Sportler, Trainer und Sportler verbessern ließe (Mail, Internet etc.)?

Alle befragten Trainer würden neuen Medien unterstützen.

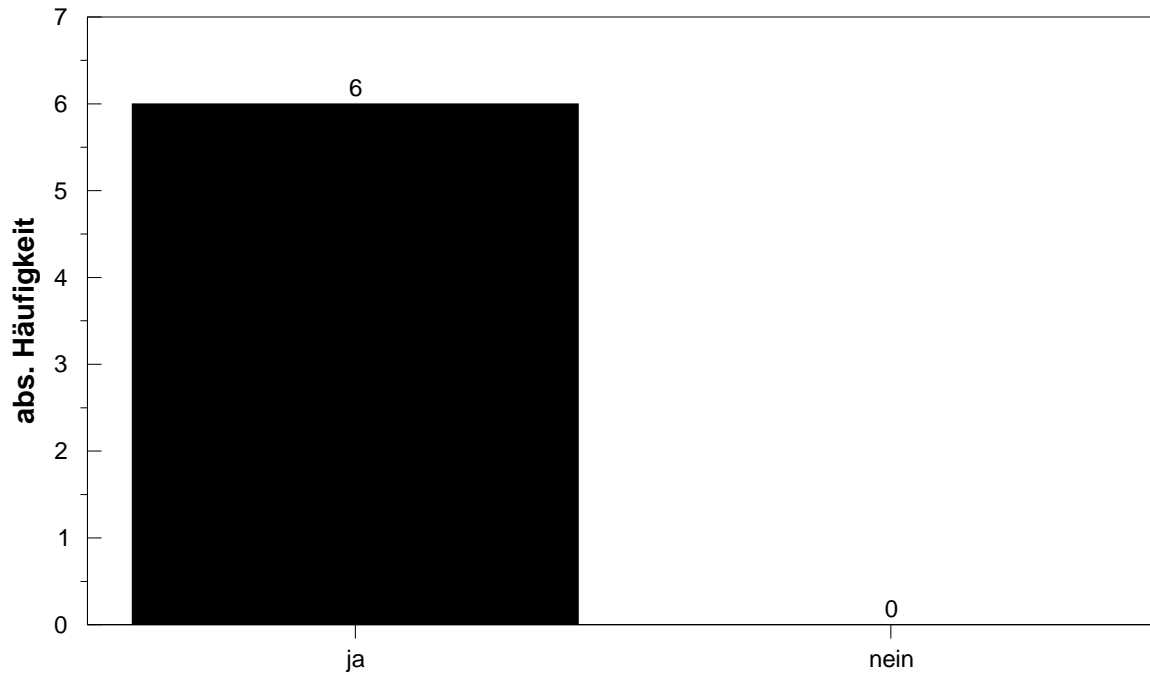


Abb. 6.47: Verteilung der Trainerantworten in Bezug auf Frage 9 ($n = 6$).

Frage 10: Für welche Schüler würden Sie den Einsatz der neuen Medien als geeignet betrachten?

Vier Trainer würden den Einsatz neuer Medien für alle Schüler befürworten. Nur zwei Trainer machen den Einsatz klassenstufen- bzw. motivationsabhängig.

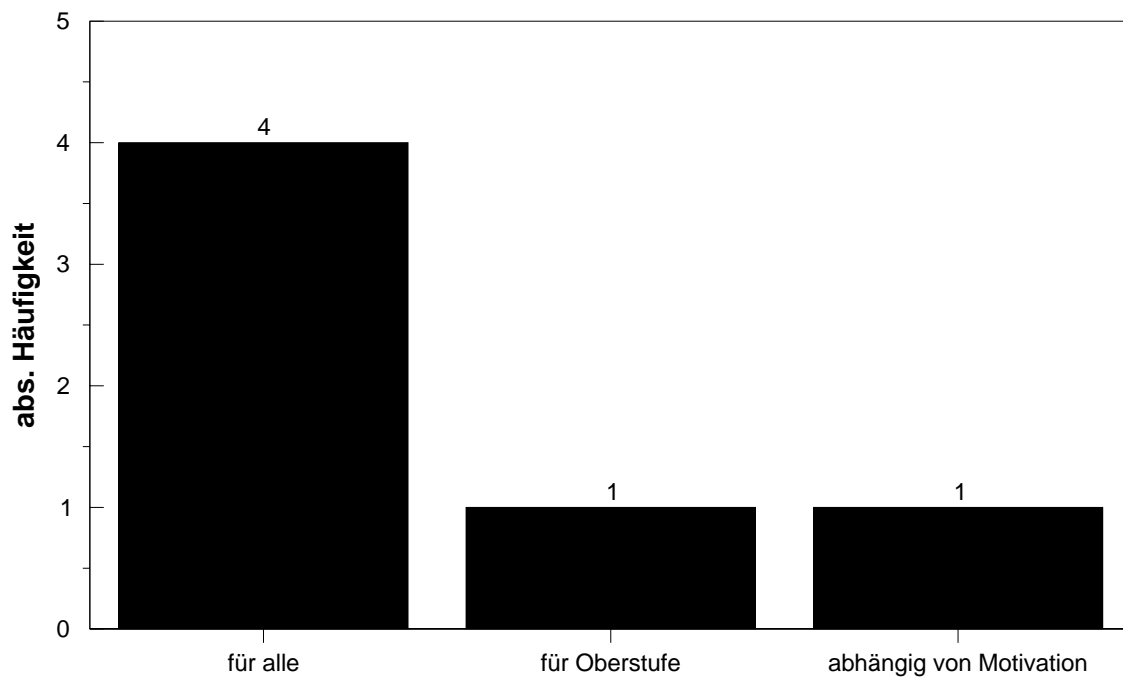


Abb. 6.48: Verteilung der Trainerantworten in Bezug auf Frage 10 ($n = 6$).

Frage 11: Könnten Sie Schülern bei den Problemen mit der Bedienung eines PC helfen?

In der Personengruppe der Trainer sind drei UT fähig, zwei UT bedingt fähig und ein UT derzeit nicht fähig, den Sportlern bei Problemen mit der Bedienung eines PC zu helfen.

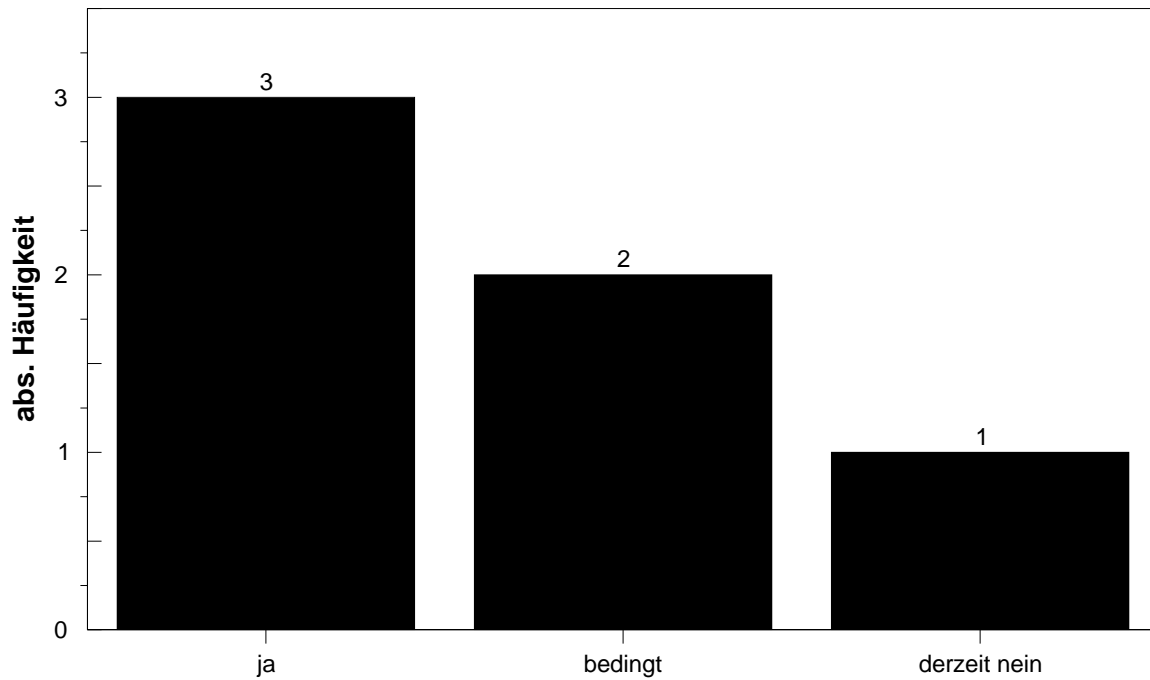


Abb. 6.49: Verteilung der Trainerantworten in Bezug auf Frage 11 ($n = 6$).

Frage 12: Hätten Sie ggf. Interesse, an Fortbildungsmaßnahmen teilzunehmen, um ihre Kenntnisse und Fähigkeiten bezüglich der neuen Medien zu verbessern?

Außer einem Trainer haben alle prinzipiell Interesse an Fortbildungsmaßnahmen teilzunehmen, um die Kenntnisse und Fähigkeiten bezüglich neuer Medien zu verbessern.

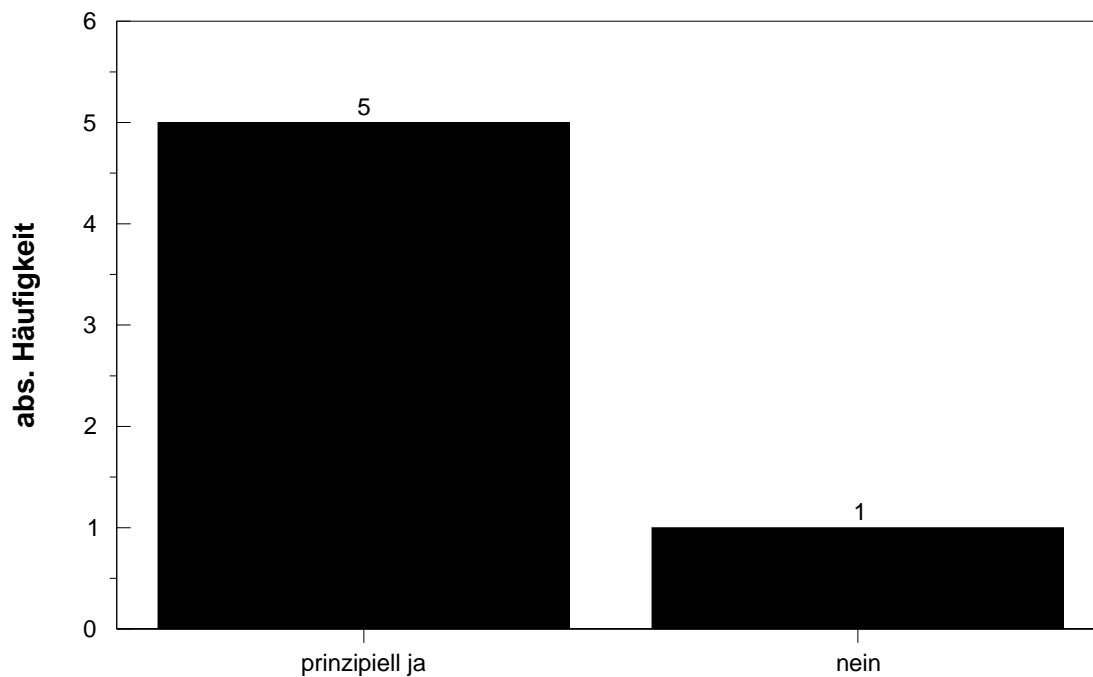


Abb. 6.50: Verteilung der Trainerantworten in Bezug auf Frage 12 ($n = 6$).

Zum Abschluss des Kapitels werden die wichtigsten Erkenntnisse der qualitativen Studie aller Personengruppen kurz zusammengefasst. Hierbei ist zunächst zu erwähnen, dass alle Probandengruppen die zeitliche Belastung der Sportschüler hoch einschätzen. Eine Unterscheidung findet lediglich in verschiedenen Abstufungen (gewaltig, saisonbedingt hoch, höher als bei normalen Schülern, im Kader hoch, relativ hoch, sehr hoch) statt.

Fasst man alle aufgezählten Probleme im Spannungsfeld Schule-Sport zusammen, so kristallisieren sich Probleme durch

- schlechtes Zeitmanagement,
- hohe Fehlzeiten und
- fehlender Motivation

der Schüler als meistgenannte Antworten heraus. Die Einführung neuer Medien und die Verbesserung der Schulorganisation werden nach Meinung aller als die effektivsten Lösungsmöglichkeiten für die bestehenden Probleme gesehen. Als äußerst positiv ist das Ergebnis zu werten, dass fast alle befragten Probanden die Einführung neuer Medien unterstützen und an Fortbildungsmaßnahmen in diesem Bereich teilnehmen würden. Diese kurze Zusammenfassung enthält nur die wichtigsten Ergebnisse der qualitativen Analyse, die in die quantitative Analyse einfließen. Jedoch werden auch die nicht explizit erwähnten Ergebnisse in der schriftlichen Befragung berücksichtigt. In Kapitel 6.5 werden die quantitativ gewonnenen Ergebnisse ausführlich dargestellt.

6.4 Methodik der quantitativen Studie

Die quantitative Studie basiert auf den Erkenntnissen und Ergebnissen der qualitativen Studie und konkretisiert diese. Daher ist die Methodik der quantitativen Studie zugleich eine Weiterführung der Methodik der qualitativen Studie zu verstehen. Ziel dieses Abschnittes ist es, die in Kapitel 6.1 aufgestellten Fragestellungen methodisch weiter zu konkretisieren. Dabei werden wie in der qualitativen Studie folgende Punkte Untersuchungsverfahren und Untersuchungsdurchführung näher betrachtet.

Die quantitative Untersuchung schloss sich zeitlich und methodisch an die Interviewstudie an. Sie basiert auf den gewonnenen Ergebnissen und Erkenntnissen und versucht diese mit genauen Daten zu belegen. Zur Durchführung dieser Studie wurde ein Fragebogen eingesetzt. Für die Erstellung des Fragebogens wurden die verschrifteten Ergebnisse der Interviewerleitfäden kategorisiert und nach Nennungshäufigkeiten analysiert. Zusätzlich flossen in diesen Fragebogen weitere untersuchungsrelevante Fragestellungen mit ein, welche sich bei der Kategorisierung und Analyse der einzelnen Interviews ergaben. Der so entwickelte Fragebogen wurde in der bereits angesprochenen Expertenrunde besprochen und verbessert. Die Datenerhebung mittels des endgültigen Fragebogens fand im Juni 2000 am CJD Berchtesgaden statt.

Untersuchungsverfahren

Bei der Entscheidung für eine Untersuchung mittels eines Fragebogens spielen in einer Unternehmung wie der Eliteschule des Sports vorrangig die Faktoren Zeit und Kosten eine entscheidende Rolle. Die Zielgruppe der Befragung waren hierbei ausgewählte Kaderschüler, alle Lehrer, Trainer und Erzieher. Bei der eingesetzten Befragungsart für die Schüler handelt es sich um eine vollstandardisierte, schriftliche Befragung in einer Gruppensituation, d. h. alle Schüler waren im Klassenzimmer anwesend und füllten in Anwesenheit einer Aufsichtsperson den Bogen aus. Lehrer, Trainer und Erzieher erhielten den Fragebogen zentral von der Schulleitung und wurden gebeten, diesen Bogen schnellstmöglich über die Schulleitung zurückzugeben.

Ziel der quantitativen Studie war es, alle zeitlich belasteten Kaderschüler ab der siebten Klasse der Realschule und des Gymnasiums am CJD Berchtesgaden zu befragen, weiterhin alle anwesenden Lehrer, Trainer und Erzieher. Dies war prinzipiell möglich, klammert man

die Probanden aus, die sich zum Befragungszeitpunkt im Urlaub befanden oder krank waren. Somit waren 120 Befragungen in zwei Tagen durchzuführen. Die Schüler füllten den Fragebogen nach einem kurzen Einführungsgespräch selbständig aus, somit konnten eventuell auftretende Probleme oder Unklarheiten direkt und vor Ort geklärt werden. Der durch die Situation geschaffene, persönliche Kontakt gewährleistete eine relativ hohe Rücklaufquote bei den Kaderschülern. Der Rücklauf bei den anderen Personengruppen war etwas geringer, da deren Bögen zentral von der Schulleitung gesammelt wurden.

Bei der Fragebogengestaltung wurden die im Kapitel 5.2.2 genannten Aspekte berücksichtigt. Bei allen Fragestellungen handelt es sich um geschlossene Antwortkategorien, wodurch die spätere Auswertung erheblich vereinfacht wurde. Der Umfang des Fragebogens (siehe Anhang C) beträgt zwei Seiten mit insgesamt 17 Fragen für die Schüler und 13 Fragen für die anderen Personengruppen, aufgeteilt in drei Teile, die innerhalb von fünf Minuten beantwortet werden können. Die erste Seite beinhaltet eine kurze Einführung, die den Probanden über die Arbeitsanleitungen informiert und einen Dank für das Engagement des Probanden.

Frage eins gibt Auskunft darüber, wie hoch der Proband die zeitliche Belastung der Leistungssportler gegenüber der Gruppe der anderen Schüler einschätzt. Die Fragen zwei und drei beschäftigen sich mit dem Problemfeld Schule und Sport. Dabei wird gefragt, ob eventuell ausbleibende sportliche Erfolge auf zu hohe Anforderungen in der Schule zurückzuführen sind oder ob eventuell ausbleibende schulische Erfolge aus zu hohen Anforderungen im Sport resultieren. Die Antwortkategorien der Fragen vier und fünf bieten die Möglichkeit, Probleme bei der Kombination Schule und Sport sowie gesehene Lösungsmöglichkeiten für diese Probleme, anzugeben. Durch Frage sechs wird der Wunsch nach verstärktem Einsatz neuer Medien im Unterricht abgefragt. Frage sieben verlangt nach einer Bewertung der individuellen Kenntnisse und Fähigkeiten am PC in Bezug auf die folgenden acht Bereiche:

- Textverarbeitung,
- Tabellenkalkulation,
- Terminplanung/Adressenverwaltung,
- Grafik/Präsentationen,
- Datenbanken,
- Internet/Email/Netzwerke,
- Erstellen von Homepages,

- Hardwareumfang.

In Frage acht wird erfragt, ob der Proband einen PC oder ein Laptop mit Internetanschluss nutzt. Die Fragen neun und zehn zielen schließlich auf die Teilnahmebereitschaft und auf das Interesse an vorgegebenen Weiterbildungsmaßnahmen ab. Die Fragen elf bis 17 (bei Lehrern, Trainern und Erziehern elf bis 13) erfassen die zur Auswertung benötigten soziodemographischen Daten wie Alter, Geschlecht, Personengruppe etc.

Für die Untersuchung ist es notwendig auf statistisch bedeutsame Unterschiede zwischen einzelnen Gruppen hinweisen zu können. Daher sind verschiedene statistische Testverfahren notwendig. In dieser Untersuchung werden die beiden folgenden Verfahren eingesetzt:

- Chi-Quadrat-Test,
- Mann-Whitney U-Test.

Der Chi-Quadrat-Test wird bei allen Fragen eingesetzt, außer bei den Fragen eins und sieben. Durch diesen Test wird überprüft, ob die Unterschiede, die innerhalb der jeweiligen Fragestellung zwischen bestimmten Gruppen auftreten, zufällig oder statistisch signifikant sind. Bei den Fragen eins und sieben wird der Mann-Whitney U-Test angewandt. Dieser Test prüft, ob zwei unabhängige Stichproben aus der gleichen Grundgesamtheit stammen und ob zwei unabhängige Gruppen sich bezüglich eines bestimmten Merkmals unterscheiden oder nicht. Dazu werden die beiden Stichproben zusammengelegt und dann der Größe nach geordnet. Bei Frage 7 können aus den Antworten der Probanden Mittelwerte berechnet werden. Um nun zu überprüfen, ob sich die errechneten Mittelwerte der einzelnen Gruppen statistisch bedeutsam voneinander unterscheiden, wird hier ebenfalls der Mann-Whitney U-Test eingesetzt.

Untersuchungsdurchführung

Die schriftliche Befragung fand am 07.06.2000 und am 08.06.2000 in der Eliteschule des Sports in Berchtesgaden statt. Die zu befragenden Kaderschüler wurden in einen Klassenraum gebeten, erhielten eine kurze Einführung und füllten anschließend den Fragebogen (siehe Anhang C) aus. Direkt im Anschluss wurden die Bögen wieder eingesammelt. Die Fragebögen der anderen Personengruppen wurden zentral durch die Schulleitung an die

jeweiligen Probanden mit der Bitte, diese Bögen schnellstmöglich an die Schulleitung zurückzugeben, verteilt.

6.5 Darstellung der Ergebnisse der schriftlichen Befragung

In dem folgenden Kapitel wird ein alters-, geschlechts- und personengruppenspezifischer Vergleich durchgeführt. Des Weiteren wird bei der Gruppe der Schüler ein schulform-, klassen- und schulleistungsspezifischer Vergleich angestellt. Somit können Unterschiede zwischen bestimmten Gruppierungen der Stichprobe aufgezeigt werden. Zunächst werden dazu die Untersuchungsteilnehmer (UT) in folgende Gruppen aufgeteilt:

- Lebensalter: UT bis einschließlich 17 Jahre; UT über 17 Jahre
- Geschlecht: weiblich; männlich
- Personengruppen: Schüler; Mitarbeiter am CJD (Lehrer; Erzieher; Trainer; sonstige Mitarbeiter)
- Schulformen: Gymnasium; Realschule
- Klassen: untere Klassenstufen (Klasse 7; Klasse 8; Klasse 9);
obere Klassenstufen (Klasse 10; Klasse 11; Klasse 12)
- Schulische Leistungen: gute Schüler (sehr gut; gut);
schlechtere Schüler (befriedigend; ausreichend;
nicht ausreichend)

In der Kategorie Lebensalter werden die Befragten in zwei Altersgruppen zusammengefasst (UT bis einschließlich 17 Jahre; UT über 17 Jahre). Diese Einteilung wird getroffen, um die jüngere der älteren Personengruppe gegenüberzustellen. Es wird davon ausgegangen, dass Personen mit Erreichen des 18. Lebensjahres umgangssprachlich zum Kreis der Erwachsenen zu zählen sind. Weiterhin wird die Altersgrenze nicht höher angesetzt, um nicht Schüler den anderen Personen am CJD Berchtesgaden gegenüberzustellen, denn diese Aufteilung wird im Folgenden schon bei den Personengruppen vorgenommen. Zusätzlich ist anzunehmen, dass sich durch diese Einteilung zwei annähernd gleichgroße Teilstichproben gegenüber stehen.

Im Bereich Personengruppen werden hier zwei Personengruppen (Schüler; Mitarbeiter am CJD) gebildet. Es wird die Gruppe der Schüler der der Mitarbeiter am CJD gegenübergestellt, weil die Schüler die "Nutzer" bzw. die "Kunden" der institutionell vorhandenen Bedingungen

sind und die Mitarbeiter des CJD u. a. die Aufgabe haben, diese Bedingungen optimal zu gestalten. Im Sinne des QM ist diese Unterteilung in Kunden und Mitarbeiter sogar unbedingt erforderlich. Während die Kunden auf einem so genannten "blue print" (Pfad des Kunden, Anm. d. Verf., vgl. Kap. 4) die erwarteten Dienstleistungen mit den erlebten Dienstleistungen vergleichen können, nehmen sie im Gegensatz zu den Mitarbeitern immer noch eine Außensicht ein, während die Mitarbeiter immer die Innenansicht mit allen notwendigen Prozessschritten zur Dienstleistungserbringung kennen.

Es werden lediglich die beiden Schulformen Gymnasium und Realschule verglichen, da sich in diesen beiden die Kaderathleten befinden. Zum heutigen Zeitpunkt sind auch Kadersportler in der Hauptschule des CJD Berchtesgaden, allerdings nicht zum damaligen Untersuchungszeitpunkt. Die anderen am CJD Berchtesgaden vorhandenen Schulformen sind für die Studie zum damaligen Zeitpunkt nicht von Bedeutung.

Im Bereich der Schulklassen werden die unteren Klassenstufen (Klasse sieben bis Klasse neun) den oberen Klassenstufen (Klasse zehn bis Klasse zwölf) gegenübergestellt. Noch jüngere Klassenstufen (Klasse fünf und Klasse sechs) werden nicht berücksichtigt, da deren zeitliche Belastung in sportlicher Hinsicht als relativ gering einzustufen ist. In diesem Zusammenhang muss auch darauf hingewiesen werden, dass Schüler in den Klassenstufen 5 und 6 offiziell auch noch keinem Kader im Juniorenbereich des Deutschen Skiverbandes angehören können. Diese Gruppeneinteilung ist gewählt, weil dadurch in jeder Gruppe drei Klassenstufen zusammengefasst werden können. Außerdem lassen sich die einzelnen Klassenstufen als Indikator für das Alter der Schüler verwenden. Somit wird die Kategorisierung "jüngere" und "ältere Schüler" der "unteren" und "oberen Klassenstufen" gleichgesetzt und sämtliche altersspezifischen Vergleiche in der Personengruppe der Schüler gemäß dieser Einteilung durchgeführt.

Die Schüler werden bei der Einschätzung ihrer schulischen Leistungen in zwei Gruppen geteilt. Es werden gute mit schlechteren Schülern verglichen. Dabei wird angenommen, dass die guten Schüler jene sind, die sich mit sehr gut und gut einschätzen. Im Gegensatz dazu bewerten die schlechteren Schüler ihre schulischen Leistungen befriedigend, ausreichend bzw. nicht ausreichend.

Die Ergebnisdarstellung ist insgesamt in drei Abschnitte aufgeteilt. Am Anfang steht die Darstellung der soziodemographischen Daten, durch die die Stichprobe bezüglich Alter, Geschlecht, Personengruppe und für Schüler zusätzlich bezüglich Schulform, Klassenzugehörigkeit und schulische Leistungen vorgestellt wird. Anschließend werden die

Fragestellungen des Fragebogens für die unterschiedlichen Gruppen der Stichprobe untersucht. Konkret handelt es sich dabei um:

- unterschiedliche Altersgruppen
- unterschiedliche Geschlechtsgruppen
- unterschiedliche Personengruppen
- unterschiedliche Gruppen bezüglich der Schulform (für Schüler)
- unterschiedliche Gruppen bezüglich der Klassenzugehörigkeit (für Schüler)
- unterschiedliche Gruppen bezüglich der schulischen Leistungen (für Schüler)

Im dritten Teil werden gruppenspezifische Vergleiche in Bezug auf die Personengruppe der Schüler dargestellt.

6.5.1 Soziodemographische Daten

In diesem Abschnitt wird die Stichprobe eingehend dargestellt. Die jeweiligen Angaben über Alter, Geschlecht und Personengruppe lassen einen ersten Eindruck über die Verteilung der 101 UT entstehen. Zusätzlich erhält man bei den 59 Schülern einen ersten Eindruck über die Verteilung in Bezug auf die Schulform, Klassenzugehörigkeit und die schulischen Leistungen. Dargestellt werden die genauen sowie die zusammengefassten Verteilungen. Bei den angegebenen Häufigkeiten handelt es sich sowohl um absolute Häufigkeiten (nur bei der Darstellung der Verteilung der Gesamtstichprobe in Bezug auf das Alter und die Personengruppe) und um relative Häufigkeiten, wobei jeweils eine Dezimalstelle angegeben wird. Die Ergebnisse der Verteilungen des Alters, des Geschlechts, der Personengruppen, der Schulform, der Klassenzugehörigkeit, der schulischen Leistungen sowie die Ergebnisse der daraus resultierenden Kombinationsmöglichkeiten werden durch Grafiken veranschaulicht. Zu jeder Verteilung werden prinzipiell die wichtigsten Ergebnisse explizit erläutert und die relevanten Ergebnisse der dazugehörigen Tests aufgezeigt.

Alter

Die genaue Altersverteilung der Stichprobe ist im Anhang C in der Tabelle C.1 dargestellt. In der Tabelle C.1 wird deutlich, dass die 16- und 17-jährigen mit 15 UT (15,3 %) und 16 UT (16,3 %) den größten Anteil an der Stichprobe tragen. Für eine übersichtlichere Darstellung bietet sich eine dichotomisierte Altersverteilung der Befragten an.

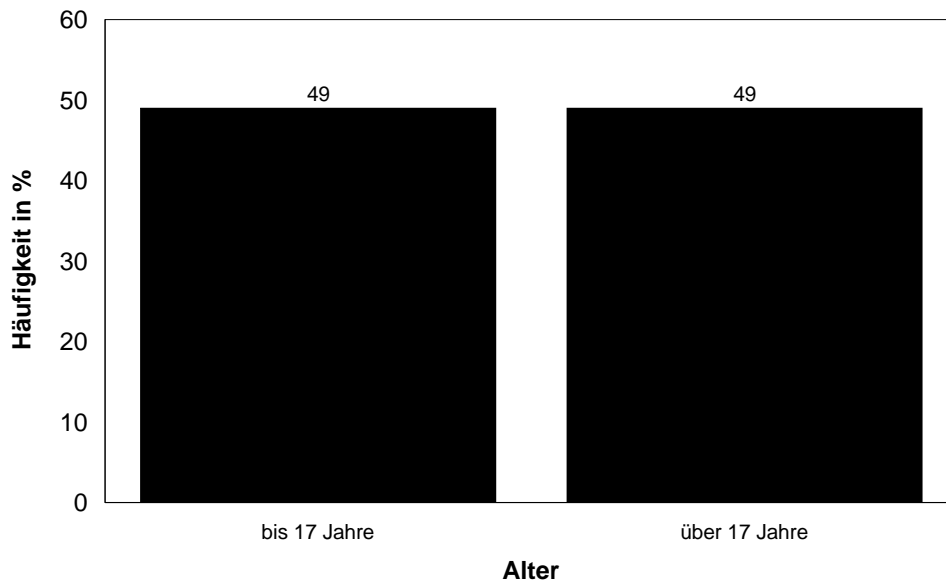


Abb. 6.51: Dichotomisierte Altersverteilung ($n = 98$).

Die Abbildung 6.51 zeigt deutlich, dass die Altersgruppe der bis 17-jährigen innerhalb der Stichprobe genau so groß ist wie die Altersgruppe der über 17-jährigen. Durch die vorgenommene Kategorisierung werden gleichgroße Gruppen verglichen. Dabei handelt es sich um einen positiven Effekt für die weitere Auswertung der Ergebnisse. Die zusammengefasste Verteilung der Altersgruppen gestaltet sich nicht signifikant ($Chi^2 = ,00$; $df = 1$; $p = 1.000$). Drei UT haben keine Angaben zum Alter gemacht, somit werden alle weiteren in Abhängigkeit vom Alter erstellten Vergleiche sich auf die Stichprobengröße $n = 98$ beziehen.

Geschlecht

Dargestellt werden die allgemeine Geschlechtsverteilung der Stichprobe und die Geschlechtsverteilung in Abhängigkeit vom Alter. 33 (32,7 %) weibliche UT stehen 67 (66,3 %) männlichen UT gegenüber (vgl. Anhang C, Abb. C.1). Dieser Unterschied ist hoch signifikant ($Chi^2 = 11,56$; $df = 1$; $p = .001$). Auch hier hat ein UT keine Angaben zum Geschlecht gemacht, somit werden alle weiteren in Abhängigkeit vom Geschlecht erstellten Vergleiche sich auf die Stichprobengröße $n = 100$ beziehen.

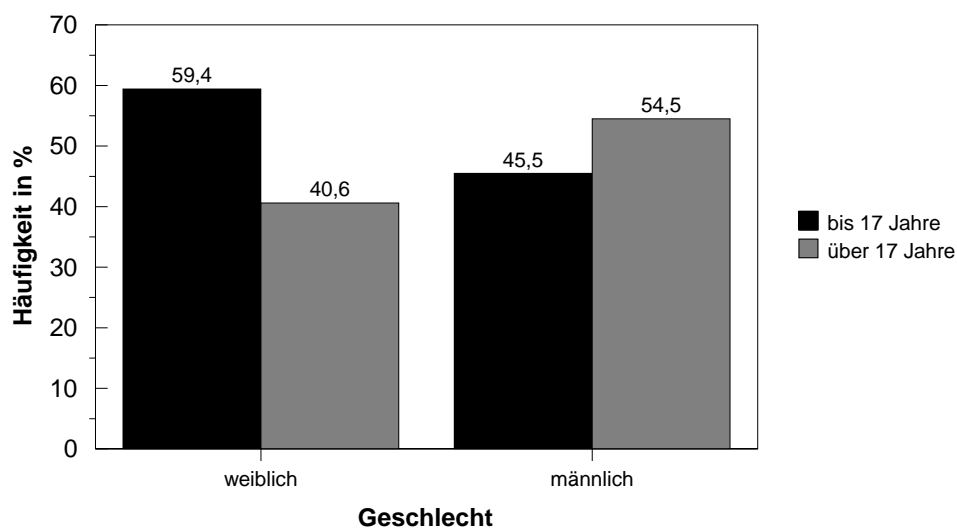


Abb. 6.52: Geschlechtsspezifische Verteilung in Abhängigkeit vom Alter ($n = 98$).

Bei den weiblichen UT ist der Anteil der bis 17-jährigen größer als der der über 17-jährigen. In der Gruppe der männlichen UT dominiert im Gegensatz dazu der Anteil der über 17-jährigen (vgl. Abb. 6.52). Dieser Verteilungsunterschied ist mit $Chi^2 = 1,67$; $df = 1$ und $p = .196$ nicht signifikant und durch institutionelle Gegebenheiten und durch die Stichprobenkonstruktion bedingt.

Personengruppe

Im Folgenden werden neben der genauen Verteilung der Personengruppen (in absoluten Häufigkeiten) und der dichotomisierten Verteilung der Personengruppen innerhalb der Stichprobe auch die geschlechtsspezifische Verteilung (relative Häufigkeiten) dargestellt.

Den größten Anteil an der Stichprobe bilden die Schüler mit 59 UT. Auf den Rängen zwei und drei folgen die Lehrer mit 20 UT und die Erzieher mit 9 UT. 8 UT sind Trainer, 3 UT sind sonstige Mitarbeiter am CJD Berchtesgaden. Zusätzlich üben zwei Personen eine Doppelfunktion als Lehrer und Erzieher aus (vgl. Abb. 6.53).

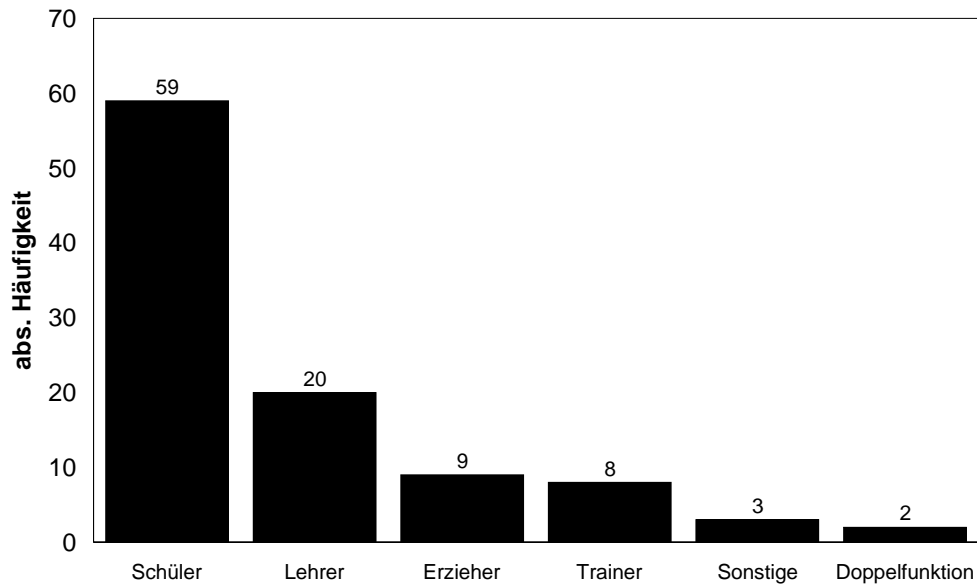


Abb. 6.53: Personengruppenverteilung ($N = 101$).

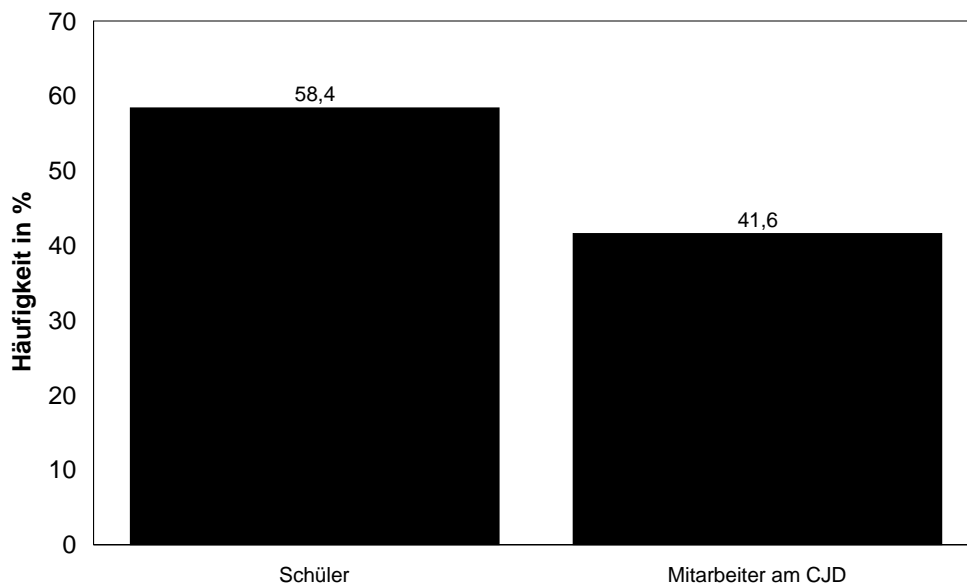


Abb. 6.54: Dichotomisierte Personengruppenverteilung ($N = 101$).

Auch bei der dichotomisierten Verteilung der Personengruppen innerhalb der Stichprobe sind die Schüler mit 58,4 % stärker vertreten als die Mitarbeiter am CJD (41,6 %). Die

dichotomisierten Verteilungsunterschiede sind mit $Chi^2 = 2,86$; $df = 1$ und $p = .091$ nicht signifikant.

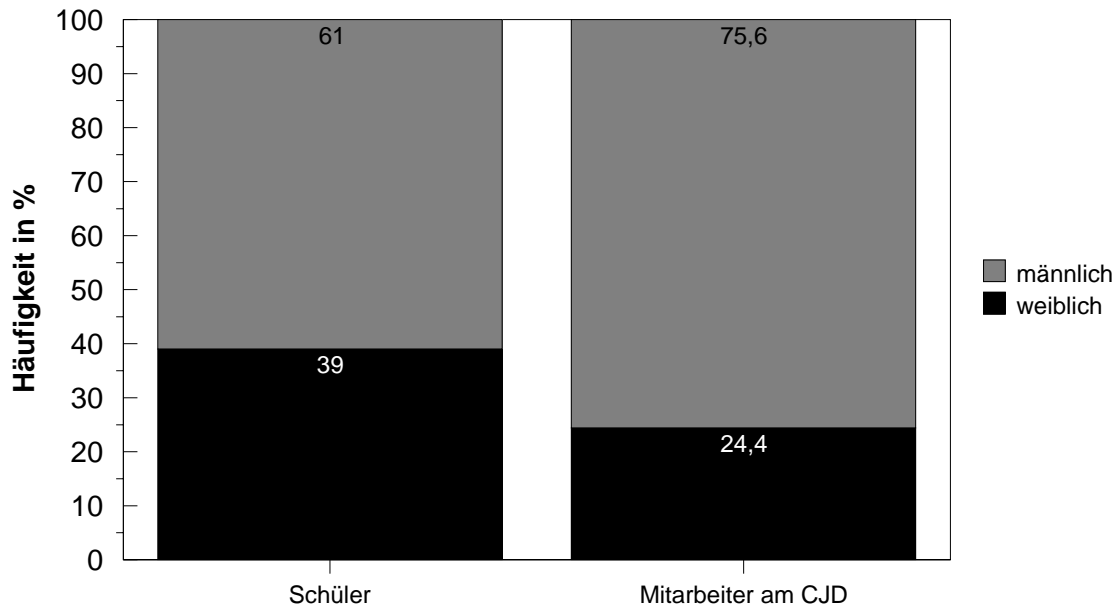


Abb. 6.55: Personengruppenspezifische Verteilung in Abh8ngigkeit vom Geschlecht ($n = 100$).

Bei beiden Personengruppen (Sch8ler und Mitarbeiter am CJD) ist der Anteil der m8nnlichen UT h8her als der der weiblichen. (vgl. Abb. 6.55). Dieser Unterschied ist mit $Chi^2 = 2,33$; $df = 1$ und $p = .127$ nicht signifikant.

Schulform

Dargestellt wird ab hier im Bereich der soziodemographischen Daten nur noch die Probandengruppe der Sch8ler ($n = 59$). Es wird die Verteilung der Schulform innerhalb der Stichprobe dargestellt sowie die klassenstufen- und geschlechtsspezifische Verteilung. An dieser Stelle wird, wie im einleitenden Teil von Kapitel sechs begr8ndet, anstatt der altersspezifischen Verteilung die klassenstufenspezifische Verteilung angewandt.

Innerhalb der Teilstichprobe der Sch8ler dominiert die Gruppe der UT, die am Gymnasium unterrichtet werden mit 69,5 % gegen8ber der, die die Realschule besuchen (30,5 %) (vgl. Anhang C, Abb. c.2). Dieser Verteilungsunterschied ist signifikant ($Chi^2 = 8,97$; $df = 1$; $p = .003$).

Der klassenstufenspezifische Vergleich (vgl. Abb. 6.56) offenbart signifikante Unterschiede ($Chi^2 = 11,94$; $df = 1$; $p = .001$). In der Abbildung ist ersichtlich, dass der Anteil der oberen Klassenstufen am Gymnasium deutlich dominiert. Dies liegt an den zusätzlich vertretenen höheren Klassenstufen elf und zwölf. Im Gegensatz dazu sind an der Realschule mit 53,8 % die unteren Schulklassen stärker vertreten, da hier der Schulabschluss nach der zehnten Klasse erworben wird.

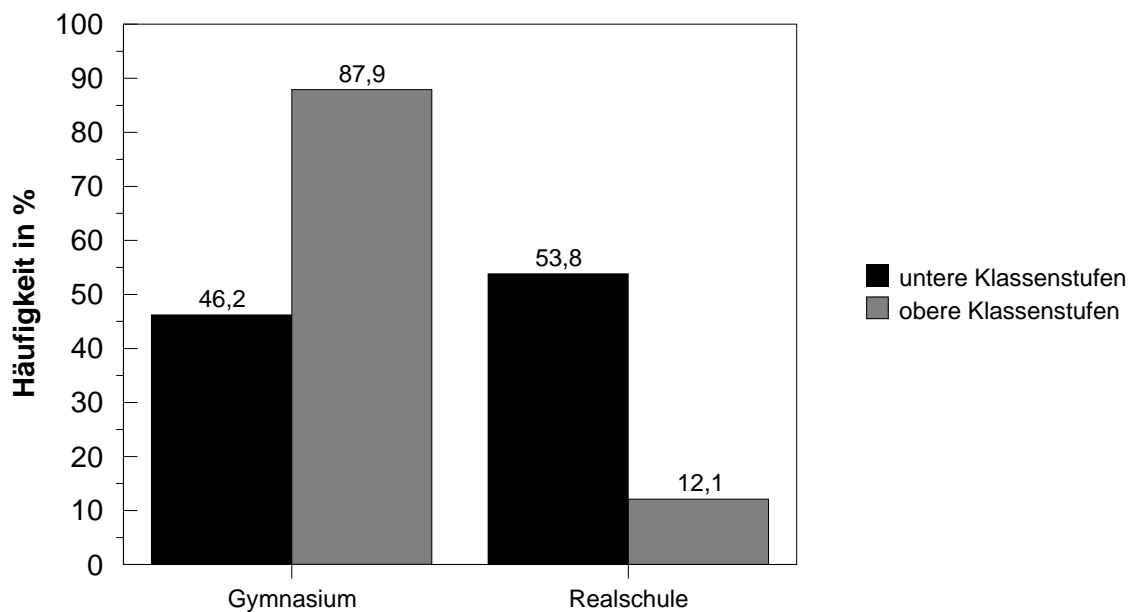


Abb. 6.56: Verteilung der Schulform in Abhängigkeit von der Klassenstufe ($n = 59$).

Eine detaillierte Betrachtung zeigt, dass sowohl der Großteil der weiblichen als auch der männlichen UT am Gymnasium unterrichtet werden. Dieses Übergewicht ist nicht signifikant ($Chi^2 = 1,37$; $df = 1$; $p = .242$) ausgeprägt (vgl. Anhang C, Abb. C.3).

Schulklassenzugehörigkeit

Neben der genauen Verteilung der Schulklassenzugehörigkeit innerhalb der Teilstichprobe werden auch die dichotomisierte Verteilung der Schulklassenzugehörigkeit sowie die geschlechts- und schulformspezifische Verteilung dargestellt.

Die Verteilung der Klassenzugehörigkeit innerhalb der Teilstichprobe gestaltet sich nicht signifikant ($Chi^2 = 5,37$; $df = 5$; $p = .372$). Die 10. Klasse ist mit 27,1 % innerhalb dieser Verteilung am stärksten vertreten, am wenigsten ist die zwölfte Klasse mit 11,9 % in dieser Verteilung repräsentiert (vgl. Abb. 6.57).

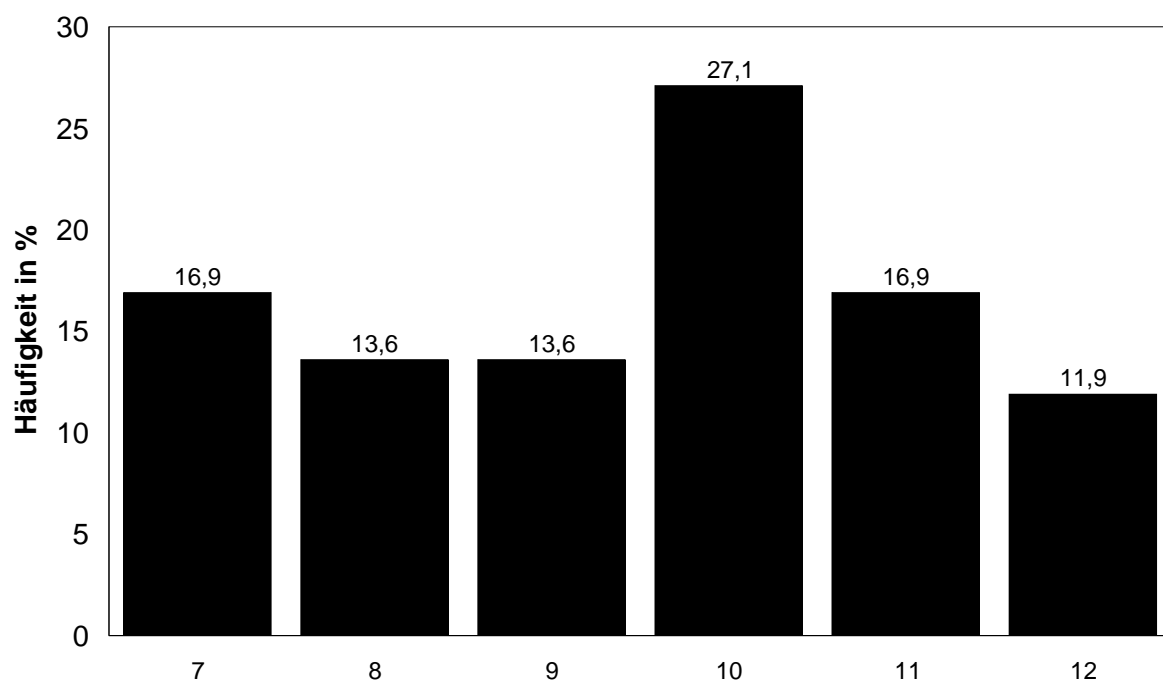


Abb. 6.57: Verteilung der Klassenzugehörigkeit (n = 59).

Bei der dichotomisierten klassenstufenspezifischen Verteilung überwiegt der Anteil der Gruppe der oberen Klassenstufen mit 55,9 %. Somit enthält die Probandengruppe der Schüler mehr ältere als jüngere Schüler. Dieser Verteilungsunterschied ist mit $Chi^2 = ,83$; $df = 1$ und $p = .362$ nicht signifikant (vgl. Abb. 6.58).

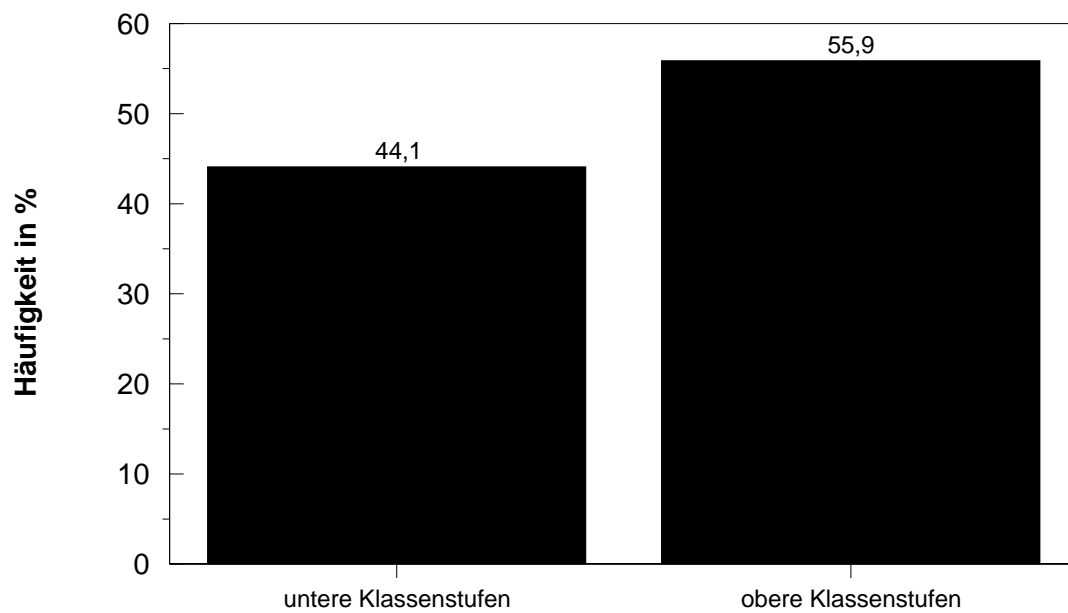


Abb. 6.58: Dichotomisierte Verteilung der Klassenzugehörigkeit ($n = 59$).

Unterscheidet man jetzt nach dem Geschlecht (vgl. Abb. 6.59) zeigt sich, dass sowohl mehr weibliche als auch männliche Schüler in den oberen Klassenstufen vertreten sind. Diese Unterschiede sind nicht signifikant ($Chi^2 = ,38$; $df = 1$; $p = .541$).

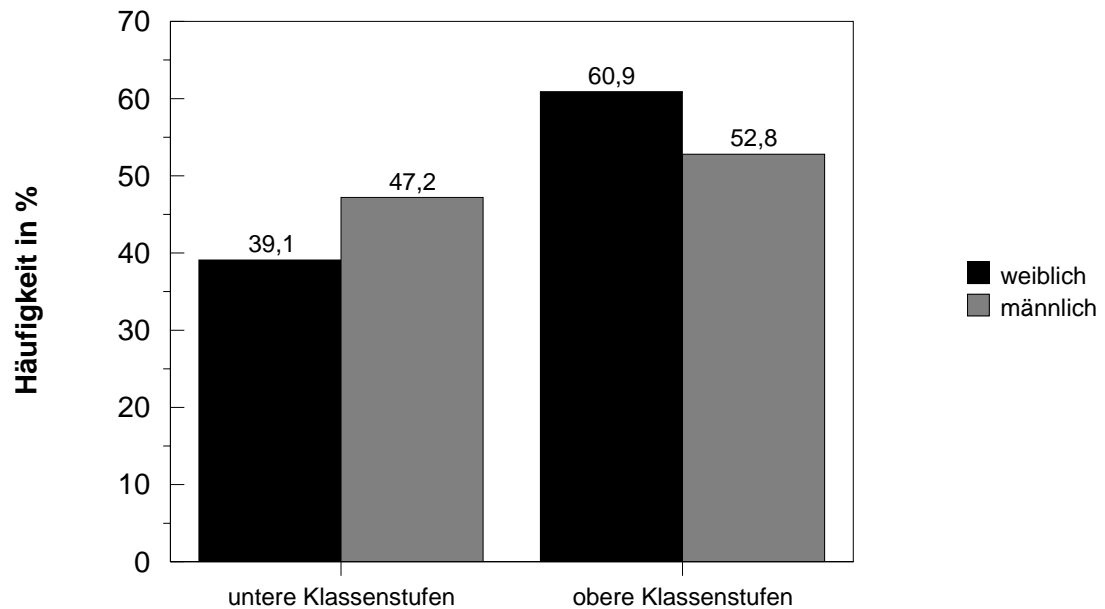


Abb. 6.59: Dichotomisierte Verteilung der Klassenzugehörigkeit in Abhängigkeit vom Geschlecht ($n = 59$).

Trifft man die Unterscheidung der dichotomisierten Verteilung der Klassenzugehörigkeit nach der Schulform (vgl. Abb. 6.60) so ist zu erkennen, dass in den oberen Klassenstufen deutlich mehr Schüler des Gymnasiums zu finden sind, in den unteren Klassenstufen überwiegt der Anteil der Realschüler. Diese Unterschiede sind signifikant ($Chi^2 = 11,94$; $df = 1$; $p = .001$).

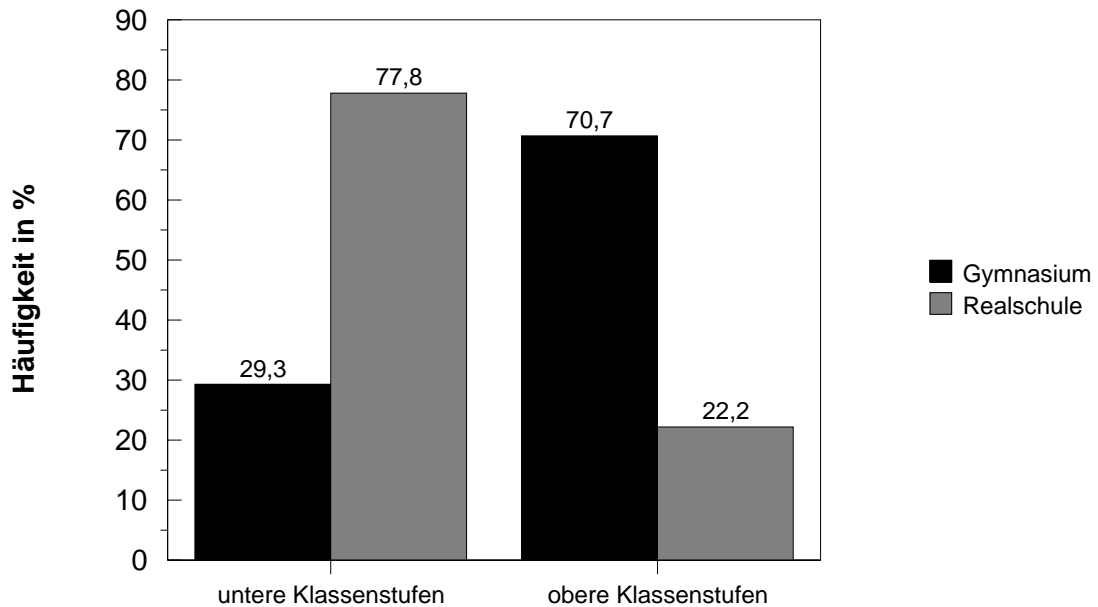


Abb. 6.60: Dichotomisierte Verteilung der Klassenzugehörigkeit in Abhängigkeit von der Schulform ($n = 59$).

Schulische Leistungen

Neben der genauen Verteilung der schulischen Leistungen innerhalb der Teilstichprobe wird auch die dichotomisierte Verteilung der schulischen Leistungen sowie die klassenstufen-, geschlechts- und schulformspezifische Verteilung dargestellt. Hierbei ist anzumerken, dass die Schüler im Fragebogen ihre schulischen Leistungen selbst einschätzen und nicht schulische Noten zur Bewertung dieser Frage herangezogen werden.

Den größten Anteil an der Teilstichprobe haben die Schüler mit befriedigenden Leistungen (57,6 %), gefolgt von Schülern mit guten Leistungen (27,1 %) und Schülern mit ausreichenden (8,5 %) bzw. sehr guten Leistungen (6,8 %). Nicht ausreichende Leistungen wurden von keinem der Schüler angegeben (vgl. Abb. 6.61). Die Verteilungsunterschiede der Teilstichprobe sind hoch signifikant ($Chi^2 = 39,51$; $df = 3$; $p = .000$).

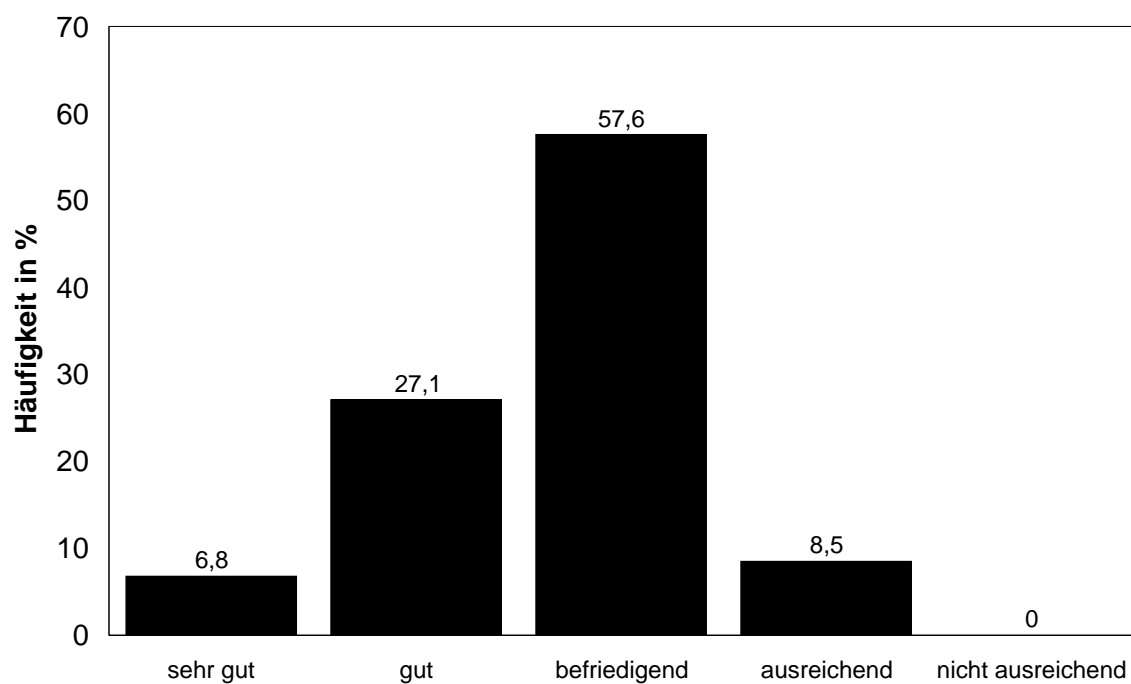


Abb. 6.61: Verteilung der schulischen Leistungen ($n = 59$).

Fasst man nun die Verteilung der schulischen Leistungen innerhalb der Teilstichprobe zusammen, so stehen sich 33,9 % gute und 66,1 % schlechtere Schüler gegenüber (vgl. Anhang C, Abb. C4). Mit $Chi^2 = 6,12$; $df = 1$ und $p = .013$ sind diese Verteilungsunterschiede signifikant.

Betrachtet man die zusammengefasste Verteilung der schulischen Leistungen in Abhängigkeit von der Klassenstufe (vgl. Abb. 6.62), so ist zu erkennen, dass sich die Mehrzahl der Schüler der unteren und oberen Klassenstufen als schlechtere Schüler einschätzen. Diese Unterschiede sind mit $Chi^2 = 7,11$; $df = 1$ und $p = .008$ signifikant.

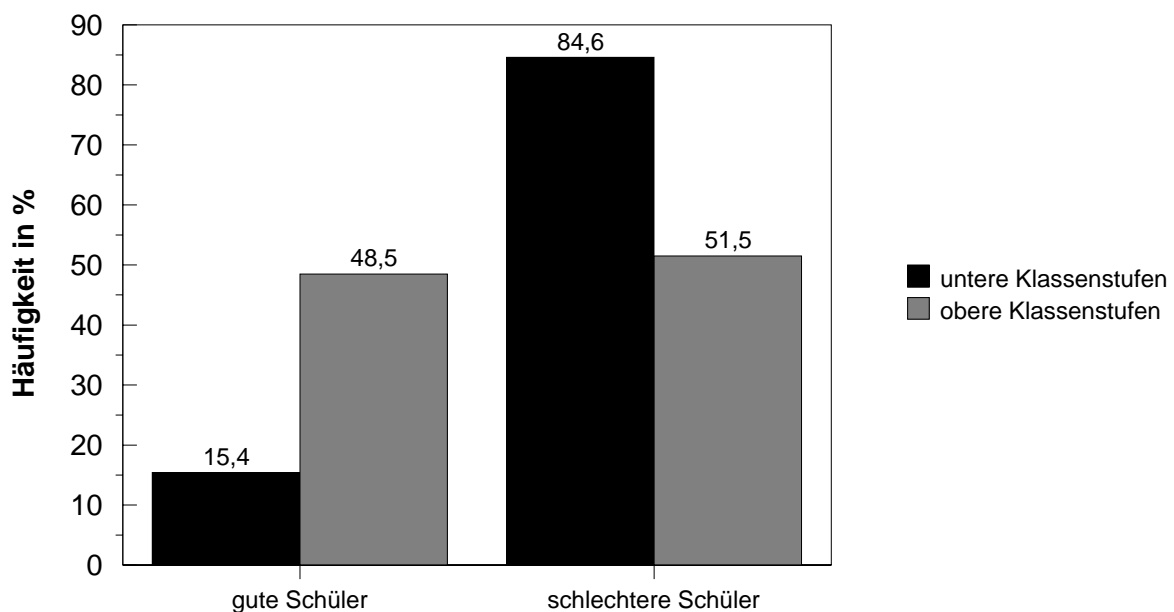


Abb. 6.62: Verteilung der schulischen Leistungen in Abhängigkeit von der Klassenstufe ($n = 59$).

Wenn man die Einschätzungen der schulischen Leistungen geschlechtsspezifisch untersucht, so schätzen sich sowohl der Großteil der Mädchen als auch der Jungen als schlechtere Schüler ein (vgl. Abb. 6.63). Hier liegen jedoch keine signifikanten Verteilungsunterschiede mit $\chi^2 = ,46$; $df = 1$ und $p = ,497$ vor.

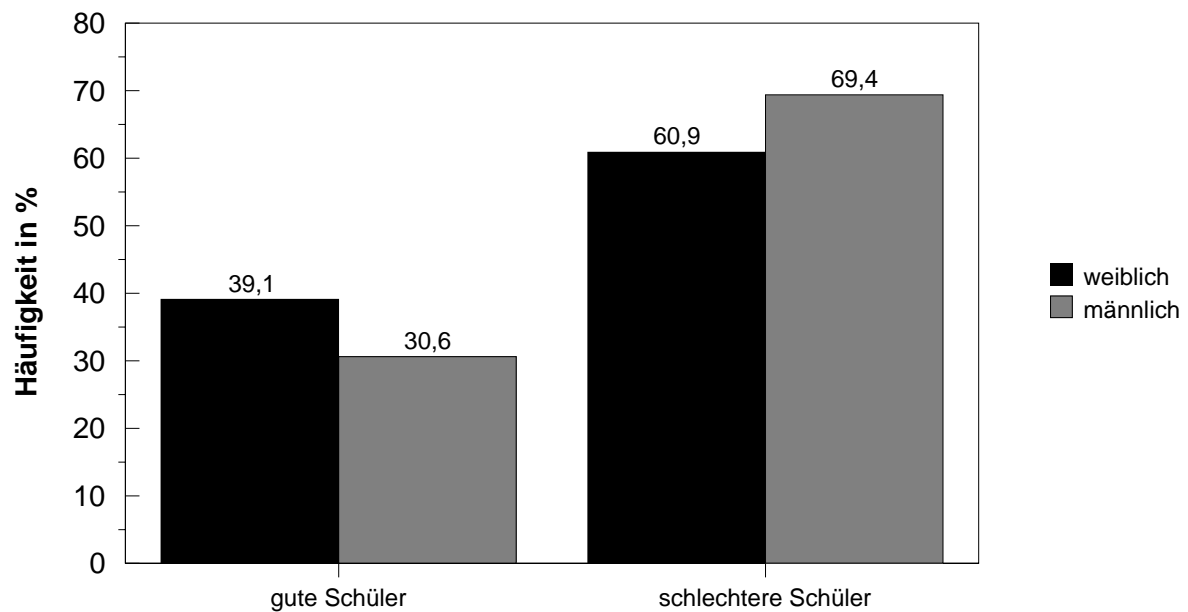


Abb. 6.63: Verteilung der schulischen Leistungen in Abhängigkeit vom Geschlecht ($n = 59$).

Beim schulformspezifischen Vergleich der schulischen Leistungen ergeben sich ebenfalls keine signifikanten Ergebnisse ($Chi^2 = ,29$; $df = 1$; $p = .592$). Die meisten der Gymnasiasten und Realschüler bewerten ihre schulischen Leistungen als schlechter (vgl. Abb. 6.64).

Bei dieser Fragestellung wird bei allen gruppenspezifischen Untersuchungen deutlich, dass die Schüler ihre schulischen Leistungen immer schlechter einschätzen.

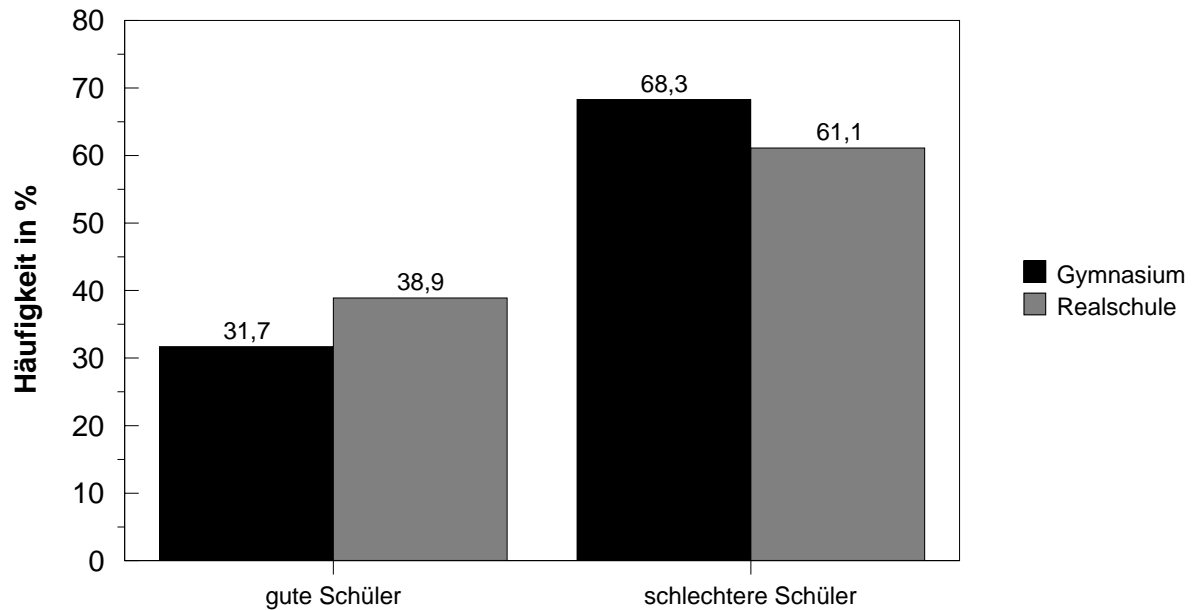


Abb. 6.64: Verteilung der schulischen Leistungen in Abhängigkeit von der Schulform ($n = 59$).

Personengruppe (Schüler)

Dargestellt wird die genaue Verteilung der Personengruppe der Schüler innerhalb der Teilstichprobe in absoluten Häufigkeiten. Mehrfachantworten sind bei dieser Frage möglich. So sind von den befragten Schülern 23 Internatsschüler, 59 Leistungssportler, keine Asthmatiker und keine Neurodermitiker (vgl. Abb. 6.65). Wichtig hierbei ist festzustellen, dass von den insgesamt 59 befragten UT alle Leistungssport betreiben und 23 dieser Leistungssportler gleichzeitig im Internat wohnen. Aufgrund dieser Tatsache ist es nicht notwendig, die Abhängigkeiten dieser Personengruppe von anderen soziodemographischen Daten darzustellen, da sie für die Studie keine weitere Relevanz haben. Des Weiteren sind die festgestellten Verteilungsunterschiede nicht signifikant ($Chi^2 = 2,86$; $df = 1$ und $p = .091$).

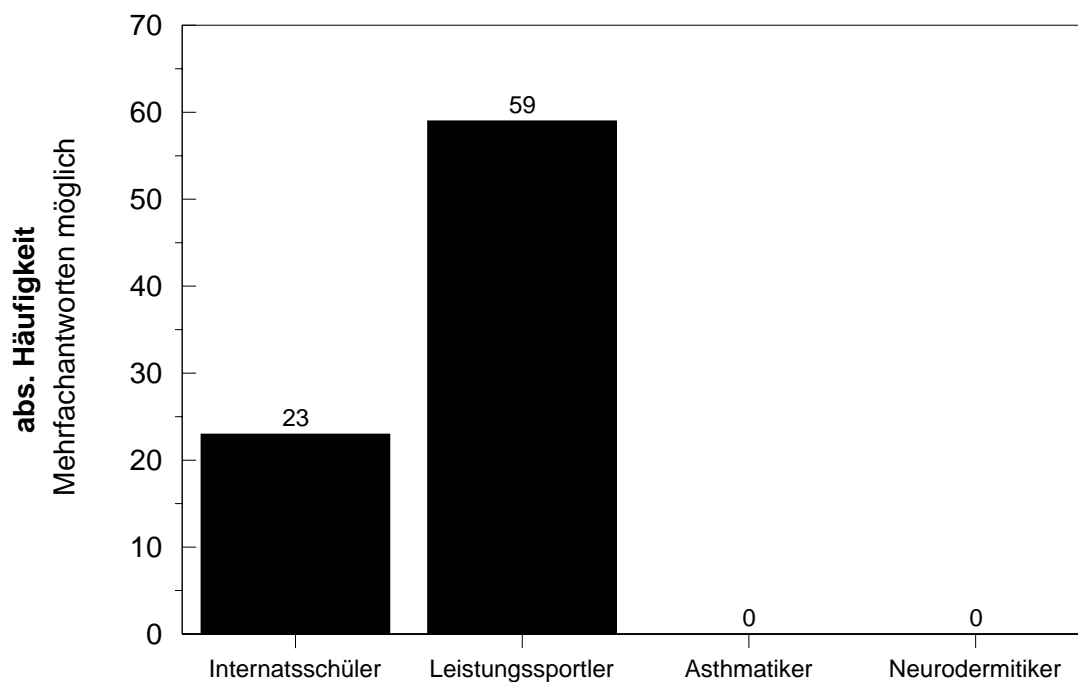


Abb. 6.65: Verteilung der Personengruppe der Schüler ($n = 59$).

6.5.2 Gruppenspezifischer Vergleich der Stichprobe bezüglich der Fragen des Fragebogens

In diesem Kapitel werden die Fragestellungen des Fragebogens auf alters-, geschlechts- und personengruppenspezifische Unterschiede untersucht. Am Anfang jeder Fragestellung steht dabei immer das Gesamtergebnis der Stichprobe. Anschließend werden dann gruppenspezifische Unterschiede dargestellt. Dieses Verfahren wird bei den Fragen eins bis zehn angewendet. Die Fragen elf bis 17 wurden bereits in Kapitel 6.5.1 berücksichtigt.

Wie hoch schätzen Sie die zeitliche Belastung der Leistungssportler am CJD ein?

Von den 101 befragten UT schätzen 74,3 % die zeitliche Belastung der Leistungssportler am CJD Berchtesgaden als größer im Vergleich zu der zeitlichen Belastung der anderen Schüler ein. Dies entspricht einer Anzahl von 75 Personen innerhalb der Stichprobe. Somit schätzt mehr als jeder zweite der Befragten die zeitliche Belastung der Leistungssportler als größer ein. Im Gegensatz dazu geben 19,8 % (20 Personen) der Probanden an, die zeitliche Belastung der Athleten sei ausgeglichen. An dritter Stelle folgt die Antwort "weiß ich nicht" mit 5 % und lediglich ein Proband meint, die zeitliche Belastung der Leistungssportler sei geringer (vgl. Abb. 6.66).

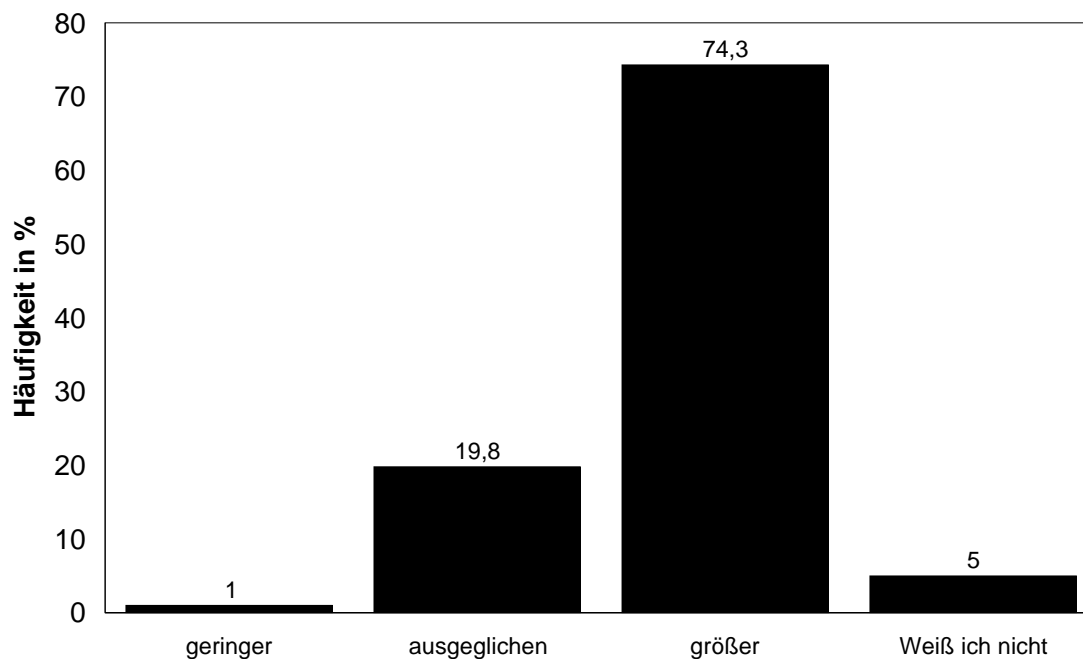


Abb. 6.66: Verteilung der zeitlichen Belastung der Leistungssportler ($N = 101$).

Bei den folgenden gruppenspezifischen Untersuchungen werden nur die auf die Fragestellung bezugnehmenden Antworten weiter berücksichtigt, da nur diese für die Studie relevant sind. Somit wird die Kategorie "weiß ich nicht" außer Acht gelassen.

Betrachtet man die zeitliche Belastung der Leistungssportler innerhalb der Stichprobe in Abhängigkeit vom Alter, lässt sich Folgendes feststellen. Von den insgesamt 74,3 % der UT, die die zeitliche Belastung der Sportler größer einschätzen, sind 91,5 % bis 17 Jahre alt und 63,0 % über 17 Jahre. Zusätzlich ist erwähnenswert, dass 34,8 % der bis 17-jährigen ihre zeitliche Belastung als ausgeglichen einschätzen (vgl. Abb. 6.67). Diese Verteilungsunterschiede sind nach dem Mann-Whitney U-Test mit $Z = -3,28$ und $p = .001$ signifikant.

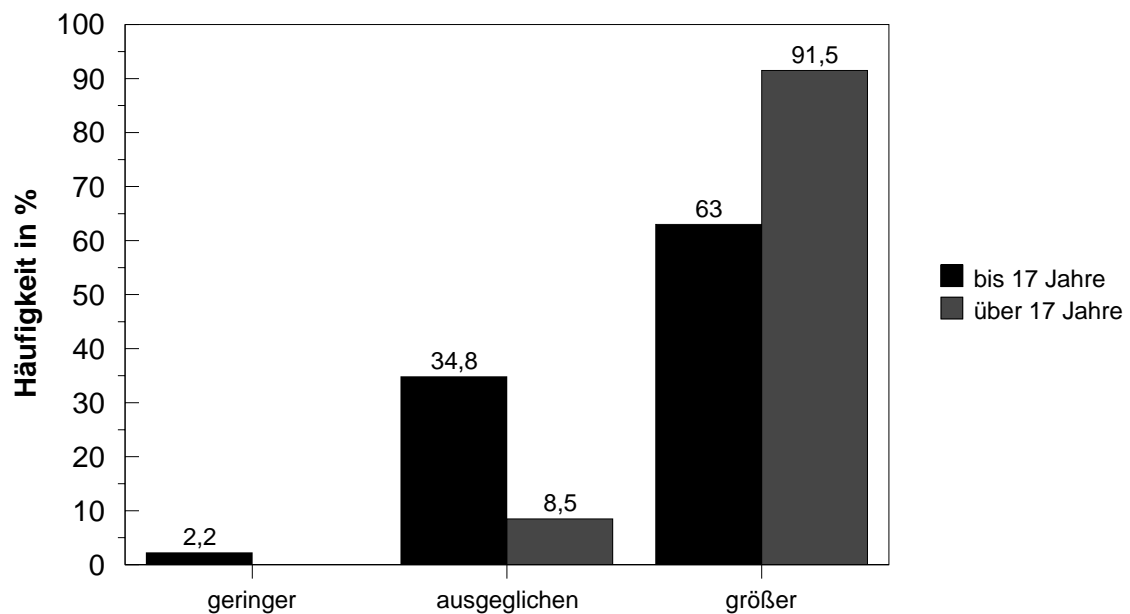


Abb. 6.67: Verteilung der zeitlichen Belastung der Leistungssportler in Abhängigkeit vom Alter ($n = 93$).

Geschlechtsspezifisch gesehen schätzen 80,6 % der männlichen UT die zeitliche Belastung als größer im Vergleich zu anderen Schülern ein. Dies ist mehr als $\frac{3}{4}$ aller männlichen Probanden. Mit 72,7 % bewertet auch der größte Anteil der weiblichen Probanden die zeitliche Belastung der Sportler als größer (vgl. Abb. 6.68). Auffällig hierbei ist, dass nur weibliche Probanden diese Frage mit "gering" beantworten. Nach dem Mann-Whitney U-Test sind diese Verteilungsunterschiede mit $Z = -0,95$ und $p = 0,345$ nicht signifikant.

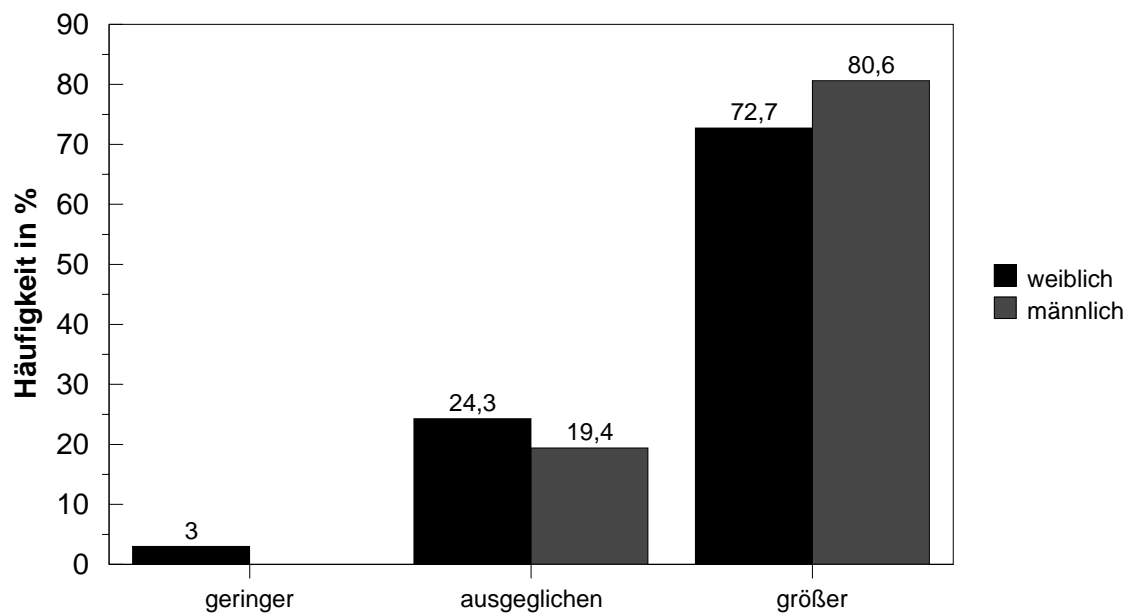


Abb. 6.68: Verteilung der zeitlichen Belastung der Leistungssportler in Abhängigkeit vom Geschlecht ($n = 95$).

Stellt man nun den personengruppenspezifischen Vergleich an, lässt sich erkennen, dass 66,1 % der Schüler und 95 % der Mitarbeiter am CJD die zeitliche Belastung als größer empfinden. Dies ist mehr als jeder zweite Schüler und fast jeder Mitarbeiter (vgl. Abb. 6.69). Die auftretenden Verteilungsunterschiede dieser Verteilung sind mit $Z = -3,37$ und $p = .001$ signifikant.

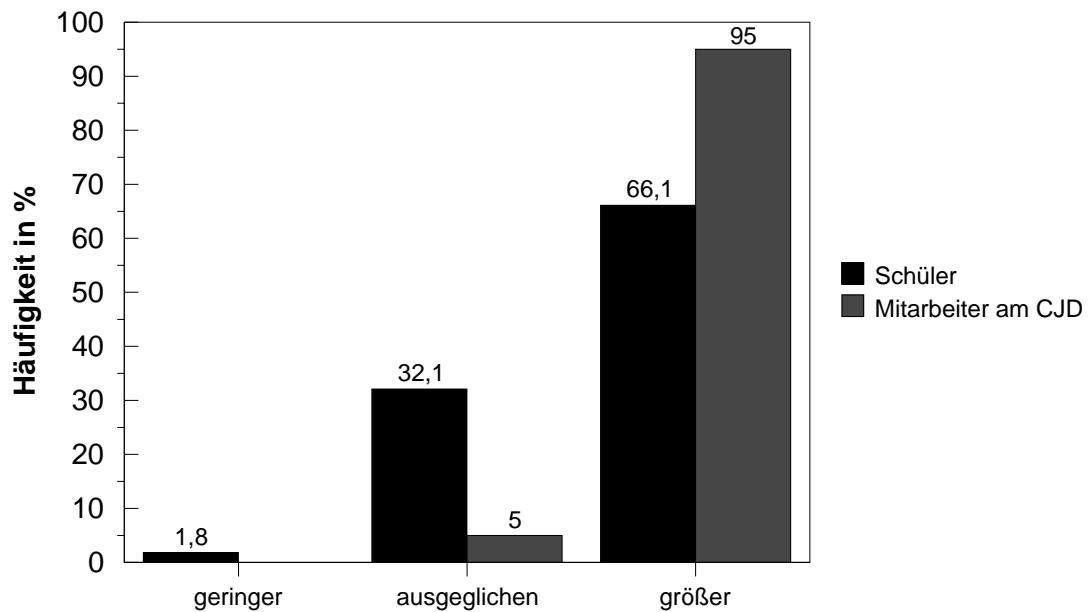


Abb. 6.69: Verteilung der zeitlichen Belastung der Leistungssportler in Abhängigkeit von der Personengruppe ($n = 96$).

Sind eventuell ausbleibende sportliche Erfolge auf zu hohe Anforderungen in der Schule zurückzuführen?

In der folgenden Abbildung wird deutlich, dass für 45,5 % der Probanden sportliche Erfolge aufgrund zu hoher Anforderungen in der Schule teilweise ausbleiben. Zusätzlich bleiben für 5,0 Prozent durch zu hohe Anforderungen in der Schule eindeutig die sportlichen Erfolge aus. Im Gegensatz dazu beantworten diese Frage 40,6 % mit "nein". 8,9 % der Probanden können zu dieser Frage keine Position beziehen.

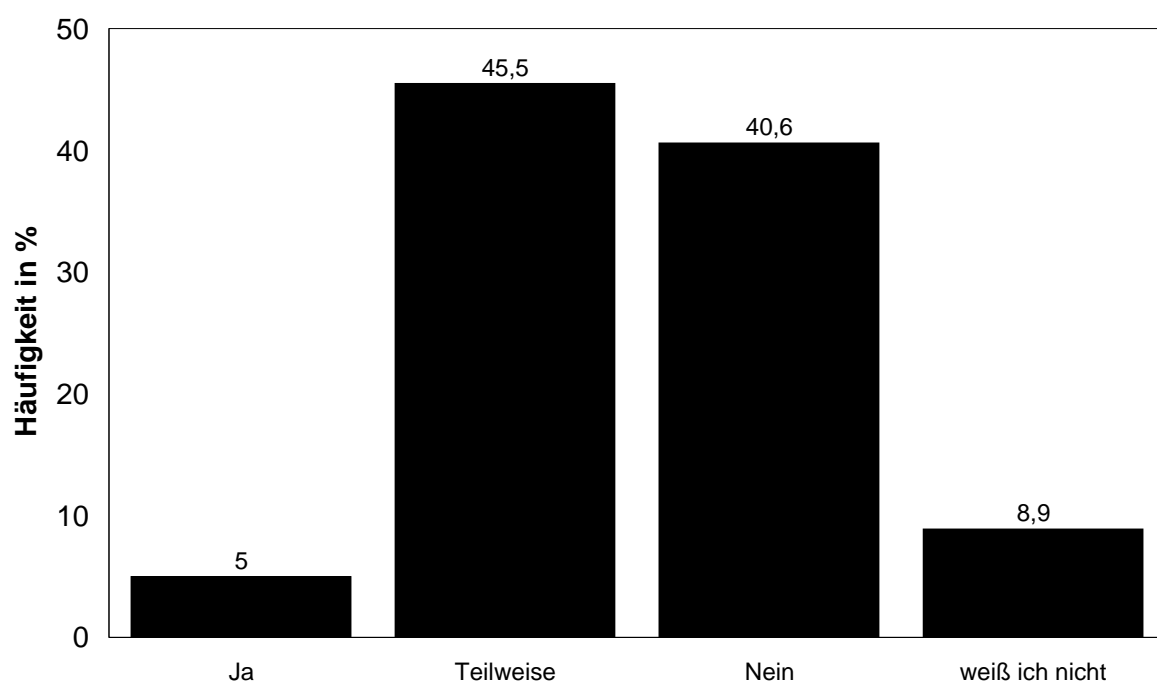


Abb. 6.70: Verteilung der ausbleibenden sportlichen Erfolge ($N = 101$).

In der Abbildung 6.71 werden die Antwortkategorien "ja" und "teilweise" zusammengefasst und der Kategorie "nein" gegenübergestellt. Die Antwortmöglichkeit "weiß ich nicht" wird nicht weiter untersucht und bleibt bei weiteren gruppenspezifischen Vergleichen unberücksichtigt, da diese wiederum keine Relevanz für die Auswertung der Studie hat. Durch diese Zusammenfassung ist eine bessere Vergleichbarkeit unter den so gewonnen, neuen Gruppen gegeben. Man kann nun erkennen, dass mehr als die Hälfte der befragten UT "ja" bzw. "teilweise" angibt und 44,6 % geben die Kategorie "nein" an. Mit $Chi^2 = 1,09$; $df = 1$ und $p = .300$ sind diese Verteilungsunterschiede nicht signifikant.

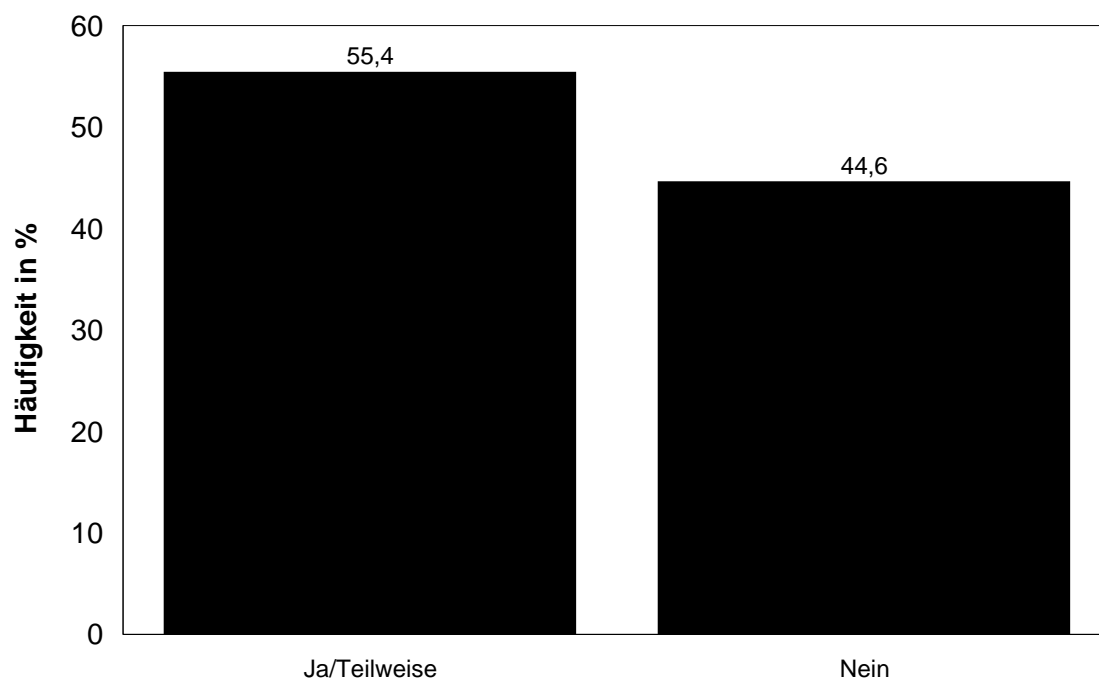


Abb. 6.71: Zusammengefasste Verteilung der ausbleibenden sportlichen Erfolge ($n = 92$).

Untersucht man dieses Ergebnis altersspezifisch, ergibt sich folgende Verteilung: Beim Hauptanteil der bis 17-jährigen (76,6 %) kommt es vor bzw. teilweise vor, dass zu hohe Anforderungen in der Schule Grund für sportlichen Misserfolg sind. Die älteren Personen hingegen sind eher der Meinung, dass zu hohe Anforderungen in der Schule nicht der Grund für sportlichen Misserfolg sind (66,7 %) (vgl. Abb. 6.72). Diese Verteilungsunterschiede sind mit $Chi^2 = 16,87$; $df = 1$ und $p = .000$ hochsignifikant.

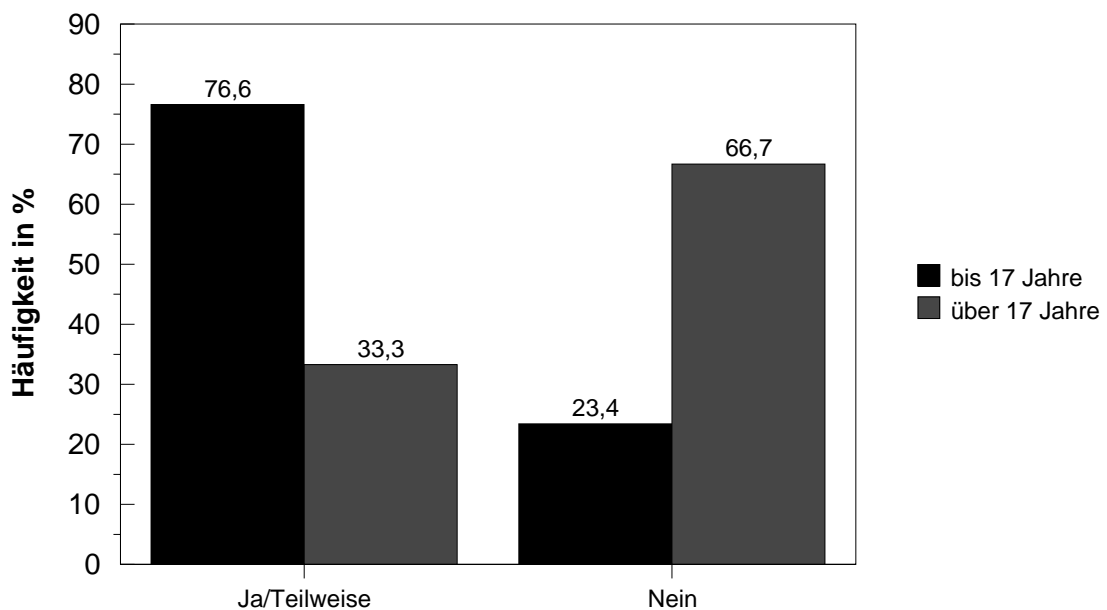


Abb. 6.72: Zusammengefasste Verteilung der ausbleibenden sportlichen Erfolge in Abhängigkeit vom Alter ($n = 89$).

Bei der Unterscheidung zwischen Männern und Frauen ergeben sich keine signifikanten Verteilungsunterschiede ($Chi^2 = 1,27$; $df = 1$; $p = .259$). 63,3 % der Frauen antworten auf diese Frage mit "ja/teilweise" und 36,7 % mit "nein". Der größere Teil der Männer (50,8 %) antwortet mit "ja/teilweise" und 49,2 % mit "nein" (vgl. Abb. 6.73).

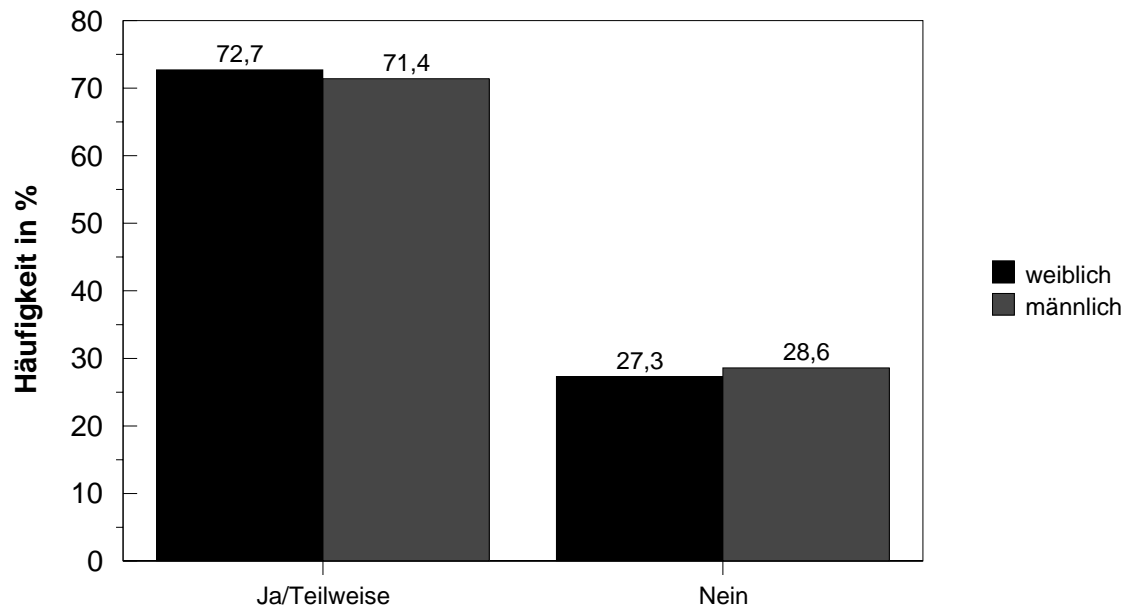


Abb. 6.73: Verteilung der ausbleibenden sportlichen Erfolge in Abhängigkeit vom Geschlecht ($n = 57$).

Beim personengruppenspezifischen Vergleich hingegen ergeben sich hochsignifikante Verteilungsunterschiede ($Chi^2 = 16,50$; $df = 1$; $p = .000$). 71,9 % der Schüler sind der Meinung, dass ausbleibende sportliche Erfolge eindeutig oder teilweise auf zu hohe Anforderungen in der Schule zurückzuführen sind, 71,4 % der Mitarbeiter am CJD widersprechen dem.

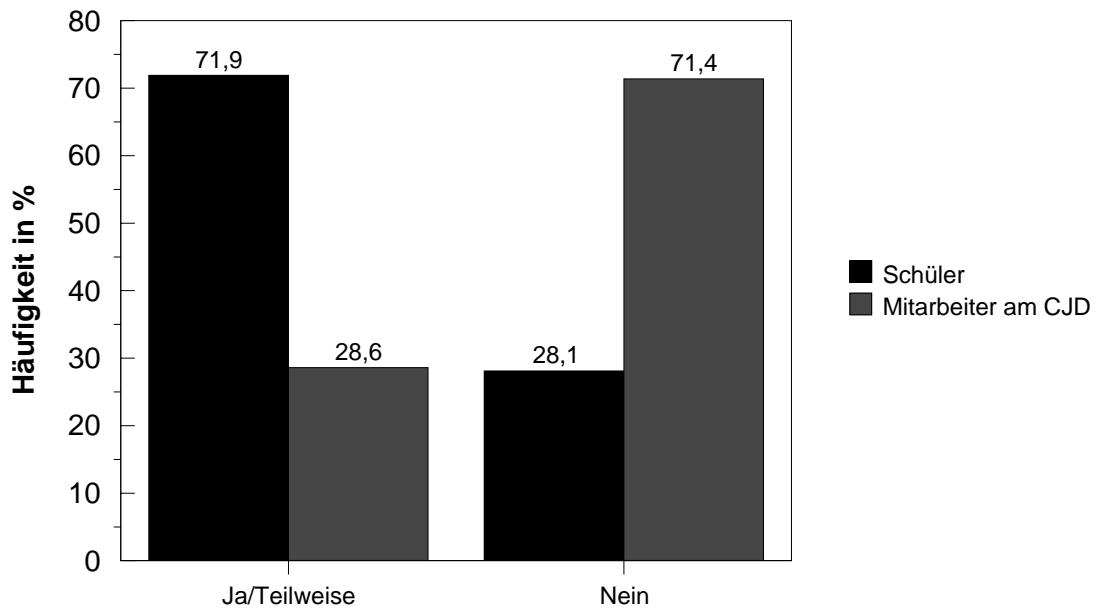


Abb. 6.74: Verteilung der ausbleibenden sportlichen Erfolge in Abhängigkeit von der Personengruppe ($n = 92$).

Sind eventuell ausbleibende schulische Erfolge auf zu hohe Anforderungen im Sport zurückzuführen?

Abbildung 6.75 zeigt, dass für mehr als die Hälfte (56,4 %) der Probanden schulische Erfolge aufgrund zu hoher Anforderungen im Sport teilweise ausbleiben. Zusätzlich bleiben für fast ein Fünftel der UT durch zu hohe Anforderungen im Sport eindeutig die schulischen Erfolge aus. Dahingegen beantworten nur weniger als ein Fünftel (16,8 %) diese Frage mit nein. 7,9 % der Stichprobe können auch zu dieser Frage keine Stellung beziehen.

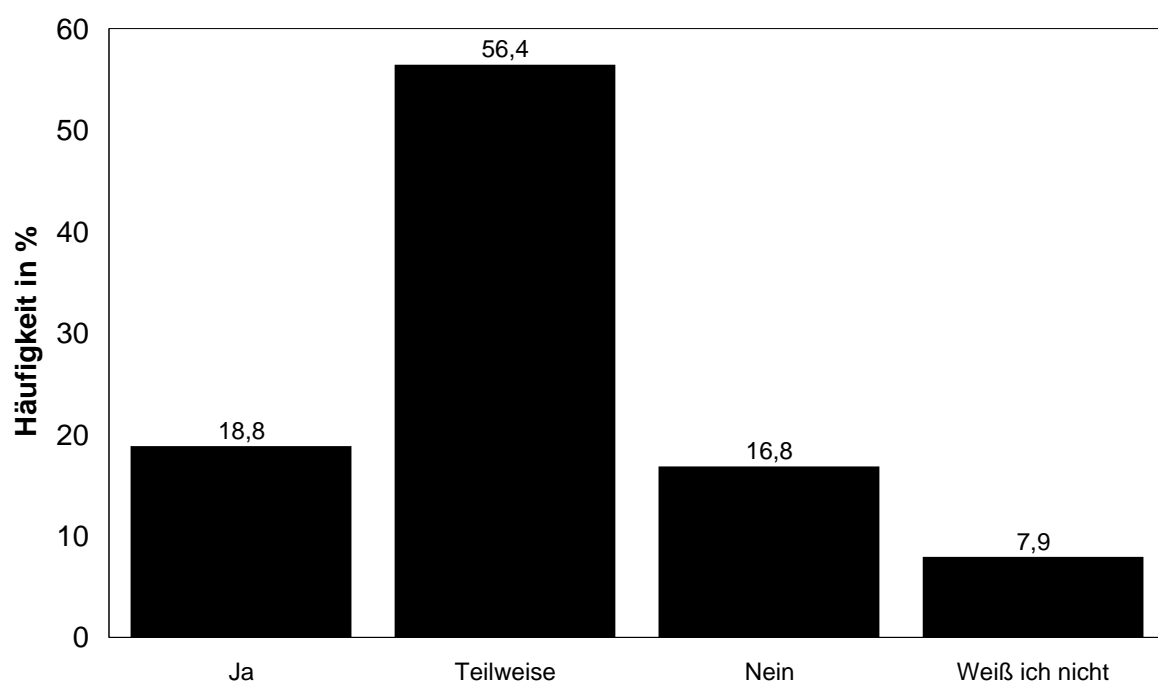


Abb. 6.75: Verteilung der ausbleibenden schulischen Erfolge ($N = 101$).

In der folgenden Abbildung werden wiederum die Antwortkategorien "ja" und "teilweise" zusammengefasst und der Kategorie "nein" gegenübergestellt. Bei den gruppenspezifischen Untersuchungen werden nur die auf die Fragestellung Bezug nehmenden Antworten weiter berücksichtigt, da nur diese für die Studie relevant sind. Somit wird die Kategorie "weiß ich nicht" außer Acht gelassen.

Durch diese Zusammenfassung ist wiederum eine bessere Vergleichbarkeit unter den so gewonnen, neuen Gruppen gegeben. Man kann nun erkennen, dass 81,7 % der befragten UT "ja" bzw. "teilweise" angibt und 18,3 % geben die Kategorie "nein" an. Mit $Chi^2 = 37,43$; $df = 1$ und $p = .000$ sind diese Verteilungsunterschiede hochsignifikant.

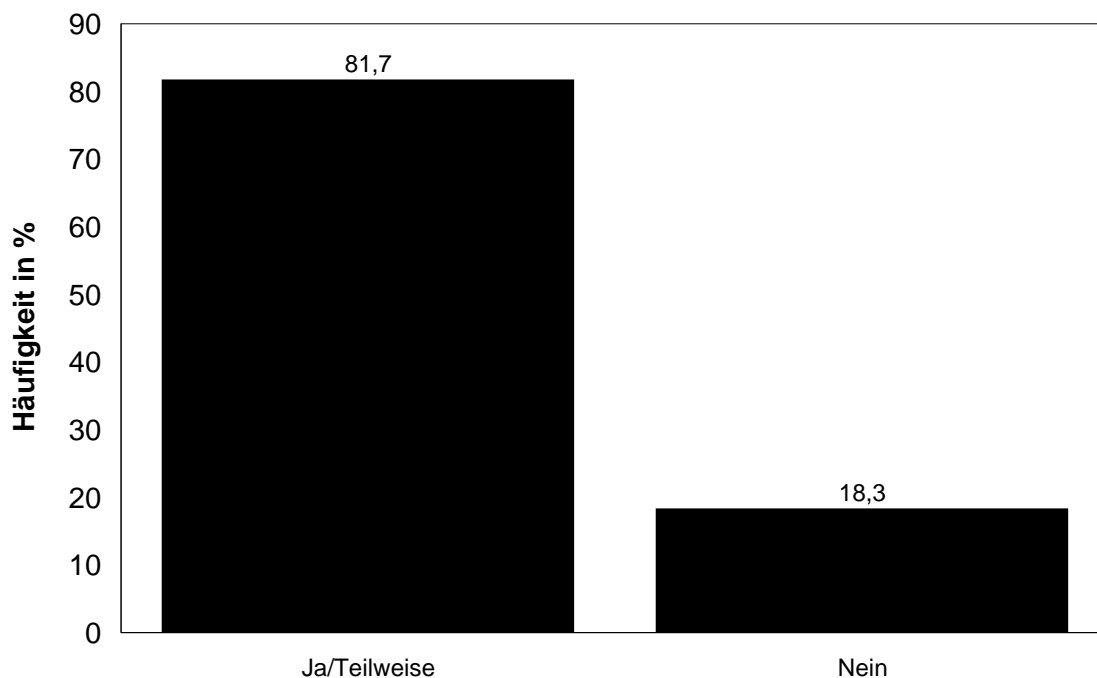


Abb. 6.76: Zusammengefasste Verteilung der ausbleibenden schulischen Erfolge ($n = 93$).

Dieses Ergebnis altersspezifisch betrachtet ergibt folgende Verteilung: Sowohl der Hauptanteil der jüngeren als auch der älteren Probanden verbindet schulischen Misserfolg teilweise bzw. eindeutig mit sportlicher Überforderung. Eine wesentlich geringere Anzahl der Personen beider Altersgruppen ist gegensätzlicher Meinung und beantwortet diese Frage mit "nein" (vgl. Abb. 6.77). Somit sind die altersspezifischen Verteilungen beider Altersgruppen ähnlich und es ergeben sich mit $Chi^2 = ,31$; $df = 1$ und $p = .578$ keine signifikanten Verteilungsunterschiede.

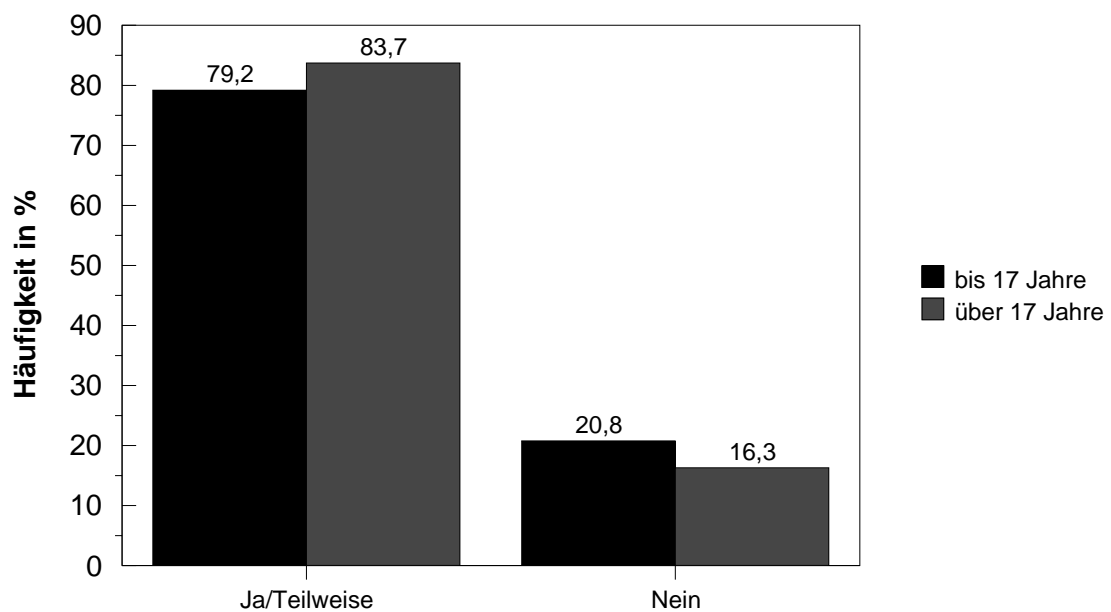


Abb. 6.77: Verteilung der ausbleibenden schulischen Erfolge in Abhängigkeit vom Alter ($n = 91$).

Der geschlechtsspezifische Vergleich bringt eine ähnliche Verteilung hervor. 87,5 % der weiblichen UT und mehr als drei Viertel der männlichen UT (78,3 %) gibt an, dass teilweise bzw. eindeutig zu hohe Anforderungen im Sport Grund für ausbleibende schulische Leistungen sind. (vgl. Abb. 6.78). Es ergeben sich daher mit $Chi^2 = 1,16$; $df = 1$ und $p = .281$ keine signifikanten Verteilungsunterschiede.

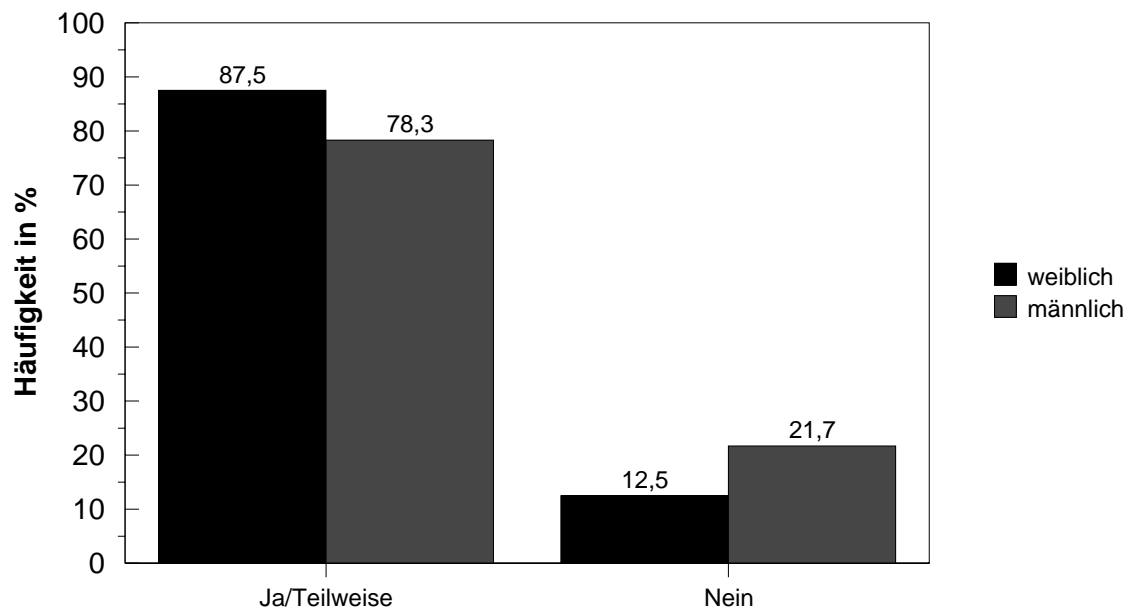


Abb. 6.78: Verteilung der ausbleibenden schulischen Erfolge in Abhängigkeit vom Geschlecht ($n = 92$).

Beim personengruppenspezifischen Vergleich (vgl. Abb. 6.79) fällt auf, dass es keinen signifikanten Unterschied ($Chi^2 = ,60$; $df = 1$; $p = ,439$) zwischen den Personengruppen am CJD bezüglich dieser Frage gibt. Der größte Teil beider Gruppen antwortet hier mit "ja/teilweise" (79,3 % Schüler und 85,7 % Mitarbeiter am CJD).

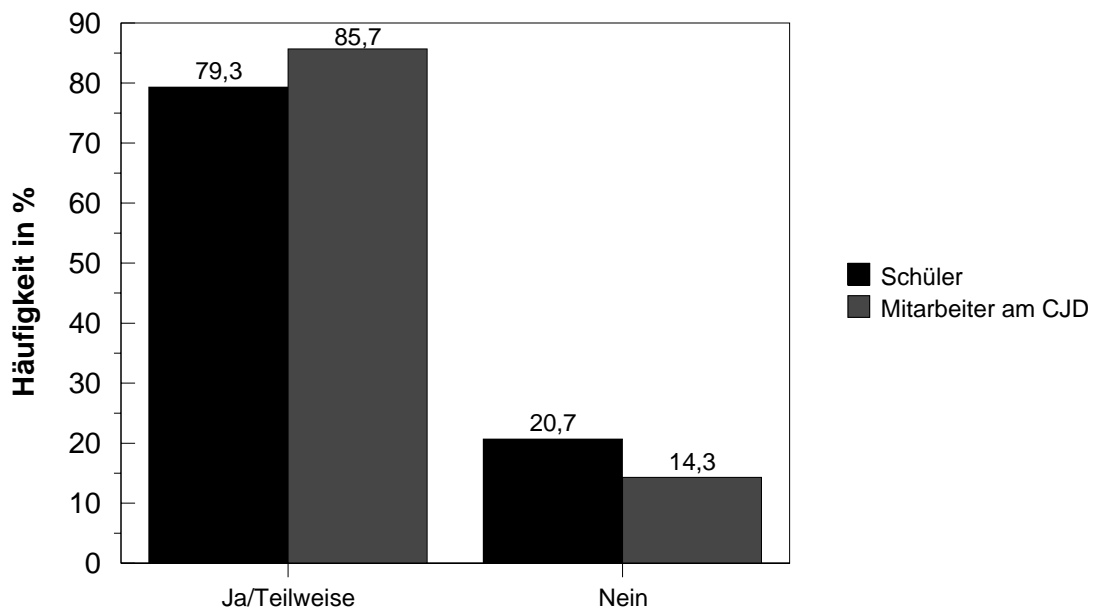


Abb. 6.79: Verteilung der ausbleibenden schulischen Erfolge in Abhängigkeit von der Personengruppe ($n = 93$).

Welche Probleme treten Ihrer Meinung nach bei der Kombination von Schule und Sport auf?

Bei dieser Fragestellung sollen die Probanden aus einer ihnen vorgegebenen Antwortensammlung diejenigen nennen, die ihrer Meinung nach am ehesten zutreffen. Hierbei sind Mehrfachantworten möglich. Deshalb ergibt die Aufsummierung der relativen Häufigkeiten teilweise Werte über 100 %. Alters-, geschlechts- und personengruppenspezifisch werden nur die drei am häufigsten genannten Probleme weiter analysiert.

In der Abbildung 6.80 ist zu sehen, dass mit 55,4 % Nennungshäufigkeit der Zeitdruck beim Aufholen von versäumtem Stoff nach Meinung der Probanden das größte Problem am CJD Berchtesgaden darstellt. Somit sieht mehr als jeder zweite den Zeitdruck der Sportschüler beim Aufholen von versäumtem Lernstoff als Hauptproblem an. Für fast jeden

zweiten UT (49,5 %) ist die fehlende Möglichkeit der Lehrerkontrolle während der Abwesenheitszeiten der Schüler ein weiteres Problem. An dritter Stelle der Probleme bei der Kombination von Schule und Sport folgt mit 39,6 % Nennungshäufigkeit die lange Abwesenheit der Leistungssportler im Block. Die im Weiteren aufgelisteten Schwierigkeiten der Antwortsammlung treffen nach Meinung der UT in folgender Abstufung zu: viele Fehlstunden unter der Woche (35,6 %); falsche Prioritätensetzung der Trainer (33,7 %); kein Informationsaustausch zwischen Lehrern und Leistungssportlern (27,7 %); schlechtes Zeitmanagement (22,8 %); schlechte Motivation bzw. Einstellung der Schüler (17,8 %); sowie zu wenig Zeit der Sportler für den Sport (16,8 %). Jedoch sehen auch einige Probanden diesbezüglich keine Probleme (11,9 %).

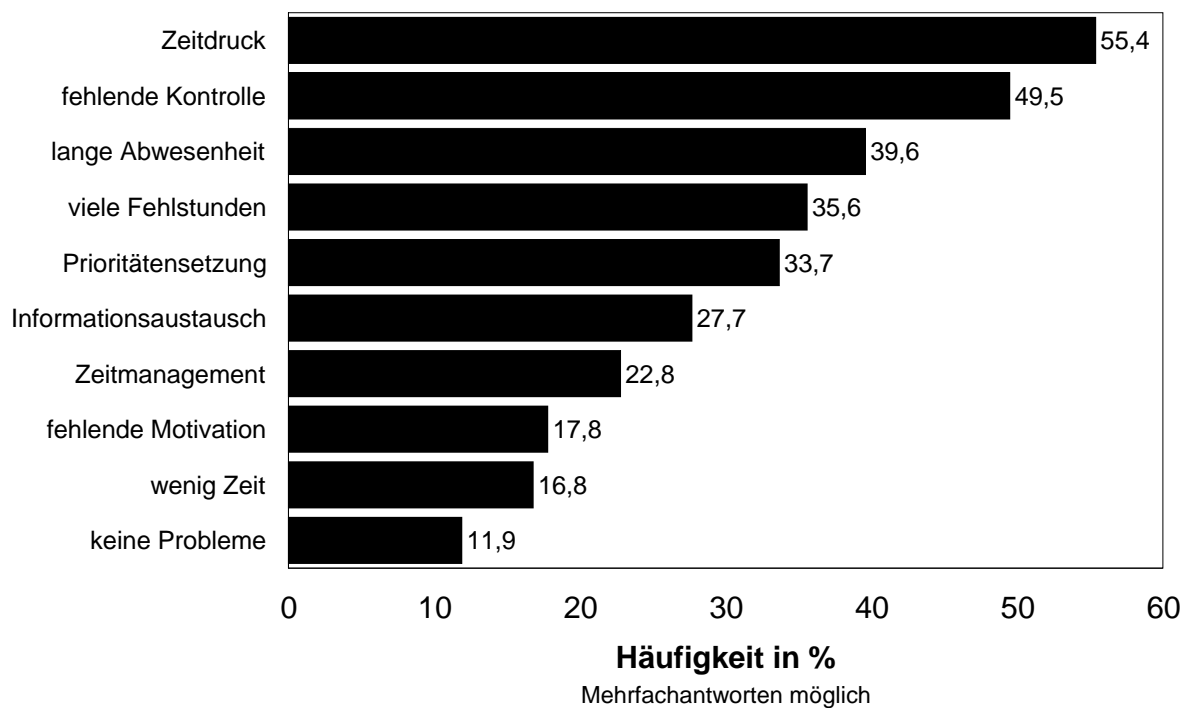


Abb. 6.80: Verteilung der auftretenden Probleme bei der Kombination von Schule und Sport ($N = 101$).

Bei den folgenden gruppenspezifischen Vergleichen werden die Top-Drei-Probleme spezifischer analysiert und dargestellt. Hierbei wird untersucht, wie sich die Nennungshäufigkeiten der drei Hauptprobleme (Zeitdruck: 55,4 %; fehlende Kontrolle: 49,5 %; lange Abwesenheit: 39,6 %) bei der Kombination von Schule und Sport gruppenspezifisch zusammensetzen.

Beim altersspezifischen Vergleich der UT in Bezug auf die Top-Drei-Probleme zeigt sich, dass die fehlende Kontrollmöglichkeit der Lehrer während langer Abwesenheitszeiten der Schüler und die lange Abwesenheit der Sportler im Block öfter von den über 17-jährigen genannt wird. Dagegen sehen die bis 17-jährigen eher die Schwierigkeiten im Zeitdruck beim Aufholen von versäumtem Stoff. (vgl. Abb 6.81). Die altersspezifischen Unterschiede in Bezug auf den Zeitdruck beim Aufholen von versäumtem Stoff sind mit $Chi^2 = 1,5$; $df = 1$ und $p = .221$ nicht signifikant, in Bezug auf die fehlende Kontrollmöglichkeit der Lehrer während der Abwesenheitszeit der Schüler mit $Chi^2 = ,37$; $df = 1$ und $p = .544$ ebenfalls nicht signifikant. Betrachtet man die zu lange Abwesenheit der Leistungssportler im Block so ergeben sich auch hier keine signifikanten Verteilungsunterschiede ($Chi^2 = ,68$; $df = 1$; $p = .411$).

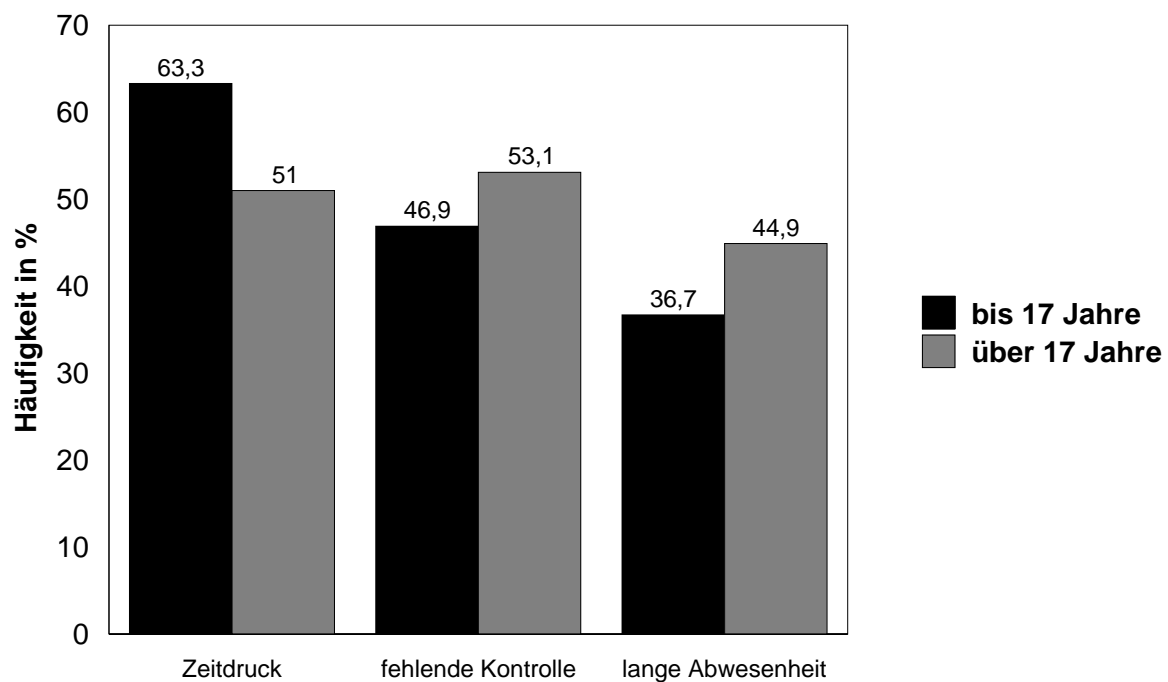


Abb. 6.81: Verteilung der auftretenden Hauptprobleme bei der Kombination von Schule und Sport in Abhängigkeit vom Alter ($n = 98$).

Der geschlechtsspezifische Vergleich verdeutlicht, dass sowohl die meisten Frauen als auch mit die meisten Männer den Zeitdruck beim Aufholen von versäumtem Stoff als Hauptproblem ansehen. Die weiblichen Probanden sehen die lange Abwesenheit im Block als zweithäufigstes Problem, gefolgt von der fehlenden Kontrolle der Lehrer während langer Abwesenheitszeiten. Männliche UT sehen die fehlende Kontrolle der Lehrer während langer Abwesenheitszeiten als gleichproblematisch wie den Zeitdruck beim Aufholen von versäumtem Stoff. An dritter Stelle folgt bei den Männern die lange Abwesenheit der Schüler im Block (vgl. Abb. 6.82). Es ergeben sich lediglich bei der zu langen Abwesenheit der Sportler im Block geschlechtsspezifisch signifikante Unterschiede ($Chi^2 = 6,34$; $df = 1$; $p = .012$). Betrachtet man im Gegensatz dazu den Zeitdruck der Schüler beim Aufholen von versäumtem Stoff ($Chi^2 = 3,75$; $df = 2$; $p = .053$) oder die fehlende Kontrollmöglichkeit der Lehrer bei Abwesenheit der Schüler ($Chi^2 = ,01$; $df = 1$; $p = .942$), so treten hier keine signifikanten Verteilungsunterschiede auf.

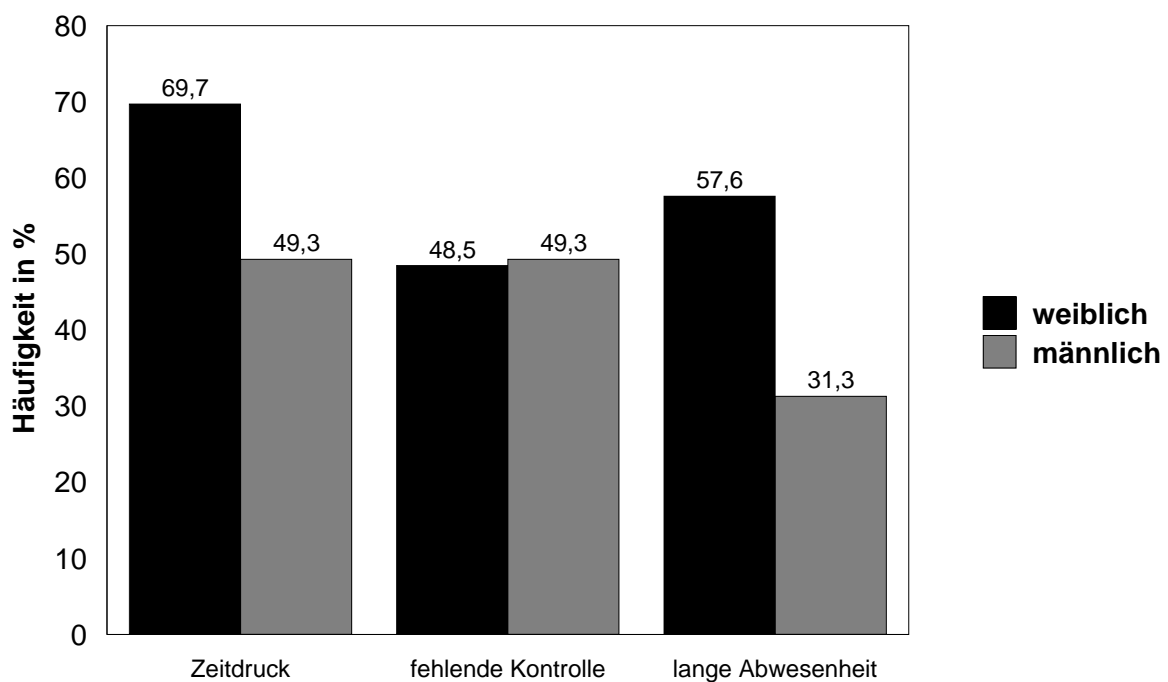


Abb. 6.82: Verteilung der auftretenden Hauptprobleme bei der Kombination von Schule und Sport in Abhängigkeit vom Geschlecht ($n = 100$).

Der personengruppenspezifische Vergleich zeigt, dass der Zeitdruck beim Aufholen von versäumtem Stoff für die Personengruppe der Schüler das größte Problem darstellt (66,1%). Mit 45,2 % Nennungshäufigkeit sind die meisten der Mitarbeiter am CJD Berchtesgaden der Ansicht, die fehlende Kontrollmöglichkeit der Lehrer bei langer Abwesenheit bereite den Schülern die meisten Schwierigkeiten (vgl. Abb 6.83). Hierbei erhält man mit $Chi^2 = 6,52$; $df = 1$ und $p = .011$ ein signifikantes Ergebnis in Bezug auf den zu großen Zeitdruck der Schüler beim Aufholen von versäumtem Stoff. Die Bereiche "keine Kontrollmöglichkeit der Lehrer bei längerer Abwesenheit" ($Chi^2 = ,52$; $df = 1$; $p = .469$) sowie "zu lange Abwesenheit der Schüler im Block" ($Chi^2 = ,07$; $df = 1$; $p = .794$) liefern keine signifikanten Verteilungsunterschiede.

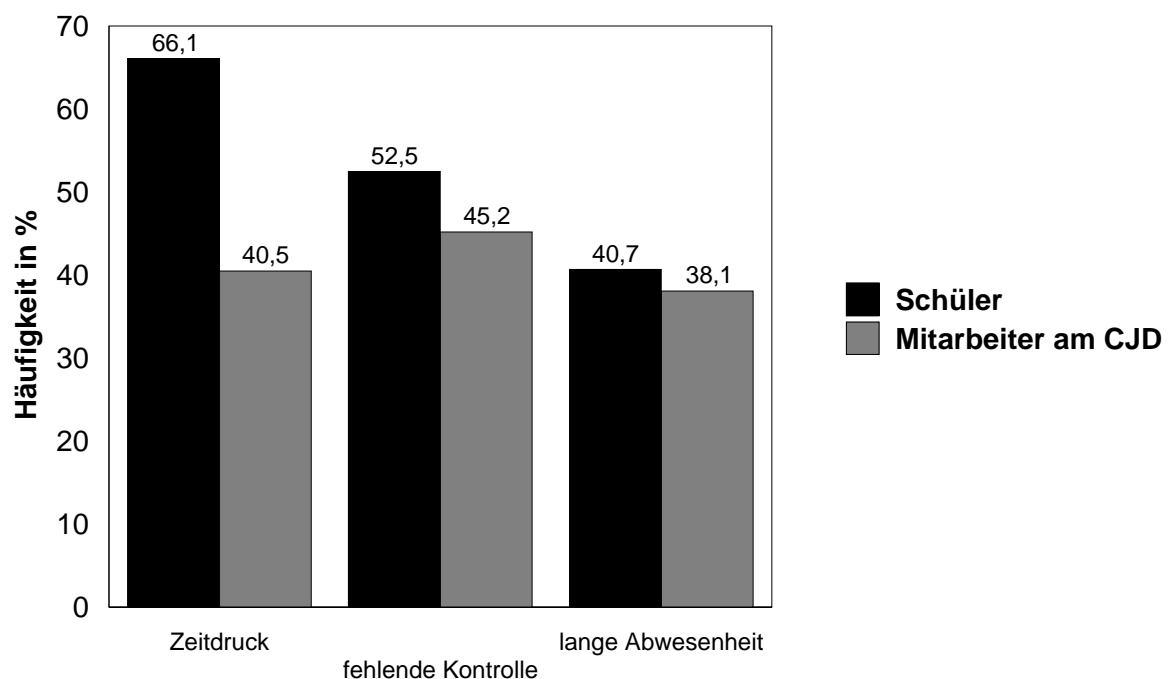


Abb. 6.83: Verteilung der auftretenden Hauptprobleme bei der Kombination von Schule und Sport in Abhängigkeit von der Personengruppe ($N = 101$).

Welche Lösungsmöglichkeiten sehen Sie für die in Frage vier angesprochenen Problembereiche?

Als Hauptlösungsmöglichkeiten für die in Frage vier angesprochenen Problembereiche werden die Kontaktaufnahme bei Abwesenheit der Schüler über neue Medien (Internet, Email), die bessere Abstimmung der Schul- und Trainingszeiten (Schulorganisation), die

Kontaktaufnahme bei Abwesenheit der Schüler über Telefon oder Faxgerät und die bessere Versorgung mit Unterrichtsmaterialien vor Abwesenheit der Sportschüler, gesehen. Mit 71,3 % dominieren an erster Stelle die neuen Medien. Dies sind fast drei Viertel aller Probanden. Immer noch mehr als die Hälfte aller UT sieht in der besseren Abstimmung der Schul- und Trainingszeiten eine weitere Verbesserungsmöglichkeit. 43,6 % der UT wünschen sich bei Abwesenheit der Schüler eine bessere Kontaktaufnahme über Telefon oder Fax sowie eine bessere Versorgung mit Unterrichtsmaterialien vor Abwesenheit der Sportschüler.

Als weitere Aspekte wurden angekreuzt: Mehr Interesse der Trainer an einem guten Schulabschluss der Athleten (34,7 %), bessere Abstimmung der Verteilung der Unterrichtsinhalte auf die Trainingslager bzw. Wettkampfperioden (31,7 %), mehr Interesse der Lehrer an den sportlichen Erfolgen der Schüler (28,7 %), 5 % der Probanden sehen keine Lösungsmöglichkeiten für die bestehenden Probleme bei der Kombination von Schule und Sport (vgl. Abb. 6.84). Im Folgenden wird, wie in Frage vier bereits erläutert und durchgeführt, auf die drei Hauptlösungsmöglichkeiten bzw. deren Nennungshäufigkeiten weiter eingegangen.

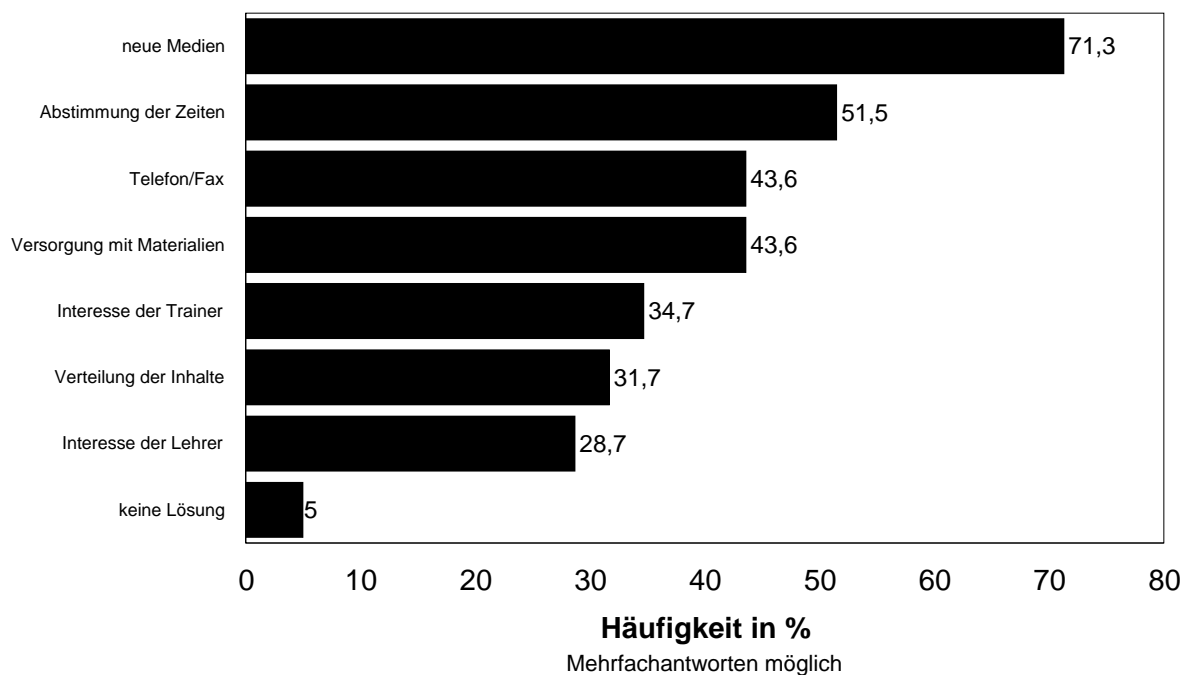


Abb. 6.84: Verteilung der möglichen Lösungsmöglichkeiten ($N = 101$).

Bei dem altersspezifischen Vergleich wird deutlich, dass sowohl die jüngeren als auch die älteren den neuen Medien die größten Chancen zur Problembewältigung einräumen. Auf den Rängen zwei und drei folgen bei beiden Altersgruppen die bessere Abstimmung der Schul- und Trainingszeiten und die Kontaktaufnahme bei Abwesenheit der Schüler per Telefon oder Fax. Somit ergeben sich keine altersspezifischen Unterschiede in der Nennungsreihenfolge (vgl. Abb. 6.85). In Bezug auf alle drei genannten Hauptlösungsmöglichkeiten ergeben sich keine signifikanten Unterschiede. Folgende Werte werden bei den Lösungsmöglichkeiten erreicht: neue Medien ($Chi^2 = ,46$; $df = 1$; $p = .498$), Abstimmung der Zeiten ($Chi^2 = ,16$; $df = 1$; $p = .686$), Telefon/Fax ($Chi^2 = ,37$; $df = 1$; $p = .541$).

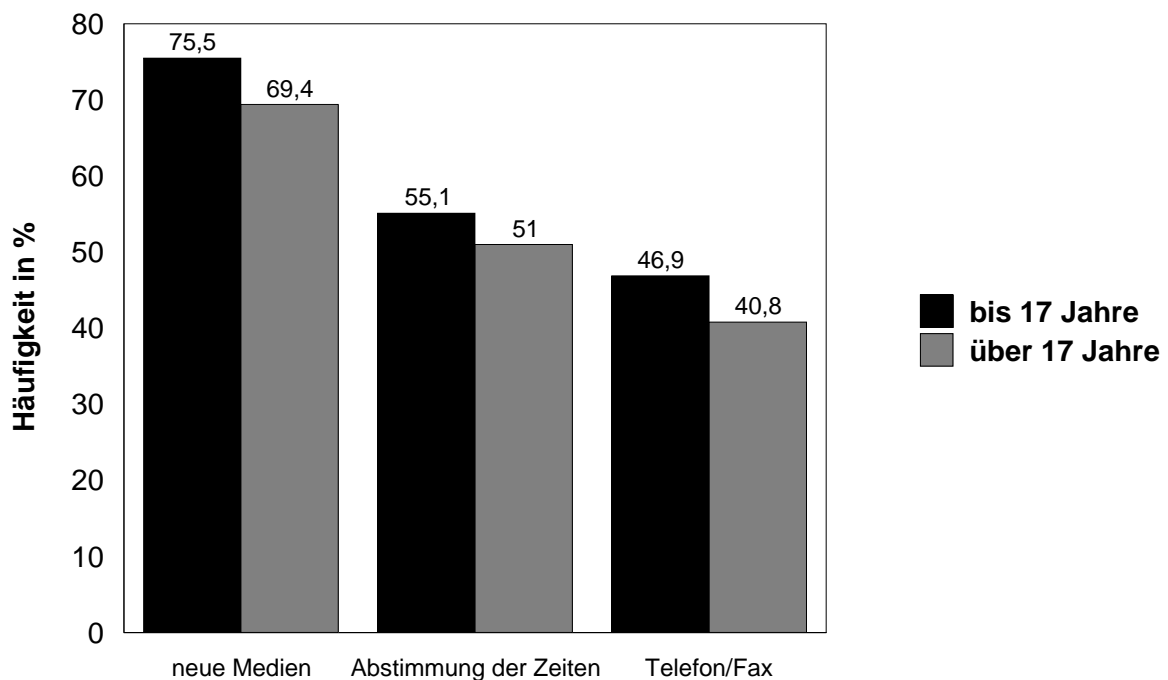


Abb. 6.85: Verteilung der möglichen Hauptlösungsmöglichkeiten in Abhängigkeit vom Alter ($n = 100$).

Beim geschlechtsspezifischen Vergleich (vgl. Abb. 6.86) nennen Frauen und Männer die neuen Medien als Hauptlösungsmöglichkeit. In der Gruppe der Frauen werden Telefon und Fax gegenüber der besseren Abstimmung der Zeiten favorisiert. Männer dagegen würden eher die Schulorganisation (Abstimmung der Schul- und Trainingszeiten) verbessern. Man erhält bei der Lösungsmöglichkeit "Kontaktaufnahme bei Abwesenheit über Telefon oder Fax" ein signifikantes Ergebnis mit $Chi^2 = 8,56$; $df = 1$ und $p = .003$. Nichtsignifikante gruppenspezifische Verteilungsunterschiede ergeben sich bei den neuen Medien ($Chi^2 = ,54$; $df = 1$; $p = .462$) und bei der Abstimmung der Zeiten ($Chi^2 = ,01$; $df = 1$; $p = .946$).

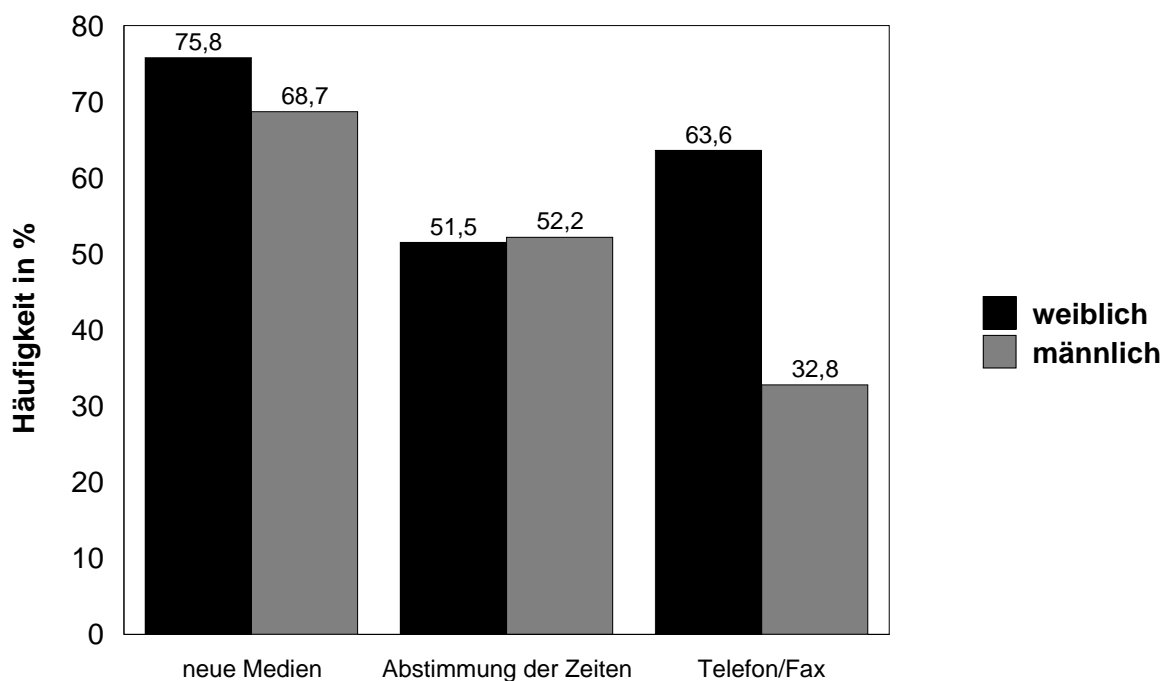


Abb. 6.86: Verteilung der möglichen Hauptlösungsmöglichkeiten in Abhängigkeit vom Geschlecht ($n = 98$).

Homogen in Bezug auf die Reihenfolge der Nennungshäufigkeiten gestaltet sich der personengruppenspezifische Vergleich, denn beide Personengruppen nennen an erster Stelle die Kontaktaufnahme über neue Medien als Lösungsmöglichkeit. An zweiter Stelle steht die bessere Abstimmung der Schul- und Trainingszeiten, gefolgt von der Kontaktaufnahme bei Abwesenheit der Schüler über Telefon/Fax (vgl. Abb. 6.87). Es ergeben sich bei allen drei Hauptlösungsmöglichkeiten keine signifikanten gruppenspezifischen Unterschiede: neue Medien ($Chi^2 = 3,09$; $df = 1$; $p = .079$), Abstimmung der Zeiten ($Chi^2 = ,06$; $df = 1$; $p = .801$), Telefon/Fax ($Chi^2 = 3,06$; $df = 1$; $p = .080$).

Insgesamt ist auffällig, dass bei allen gruppenspezifischen Vergleichen die Kontaktaufnahme über neue Medien als Hauptlösungsmöglichkeit für die bestehenden Probleme bei der Kombination von Schule und Sport von allen Gruppen gesehen wird.

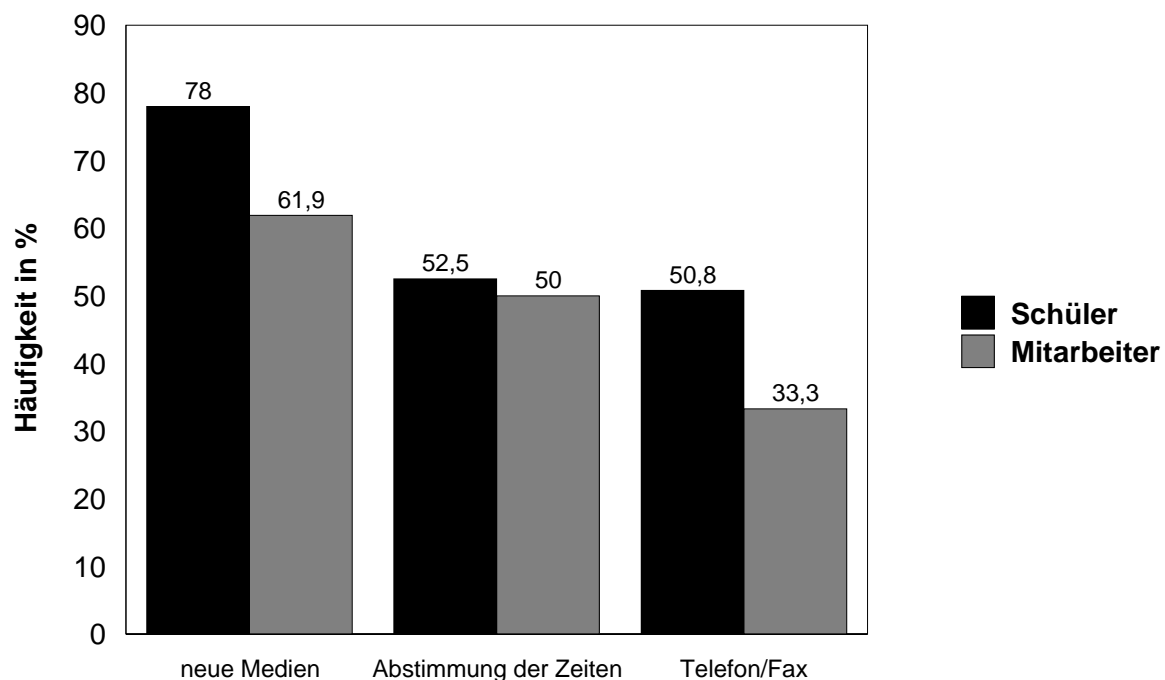


Abb. 6.87: Verteilung der möglichen Hauptlösungsmöglichkeiten in Abhängigkeit von der Personengruppe ($N = 101$).

Würden Sie den verstärkten Einsatz neuer Medien als Unterstützung des jetzigen Schulunterrichts begrüßen?

Den verstärkten Einsatz neuer Medien würden 72,3 % der Befragten ausdrücklich begrüßen. 20,8 % unterstützen diesen Einsatz nur teilweise und lediglich drei Prozent lehnen ihn ab. Somit ist nahezu jeder Proband für den verstärkten Einsatz neuer Medien als Unterstützung des jetzigen Schulunterrichts offen (vgl. Abb. 6.88). Für die Folgenden alters-, geschlechts- und personengruppenspezifischen Vergleiche werden im Weiteren nur die beiden Kategorien "ja" und "teilweise" analysiert. Die Kategorien "nein" und "weiß ich nicht" sind in der Verteilung der Stichprobe so gering vertreten, dass sie für die Studie vernachlässigt werden können. Nur drei von 101 Probanden antworten mit "nein" und vier der 101 Befragten mit "weiß ich nicht".

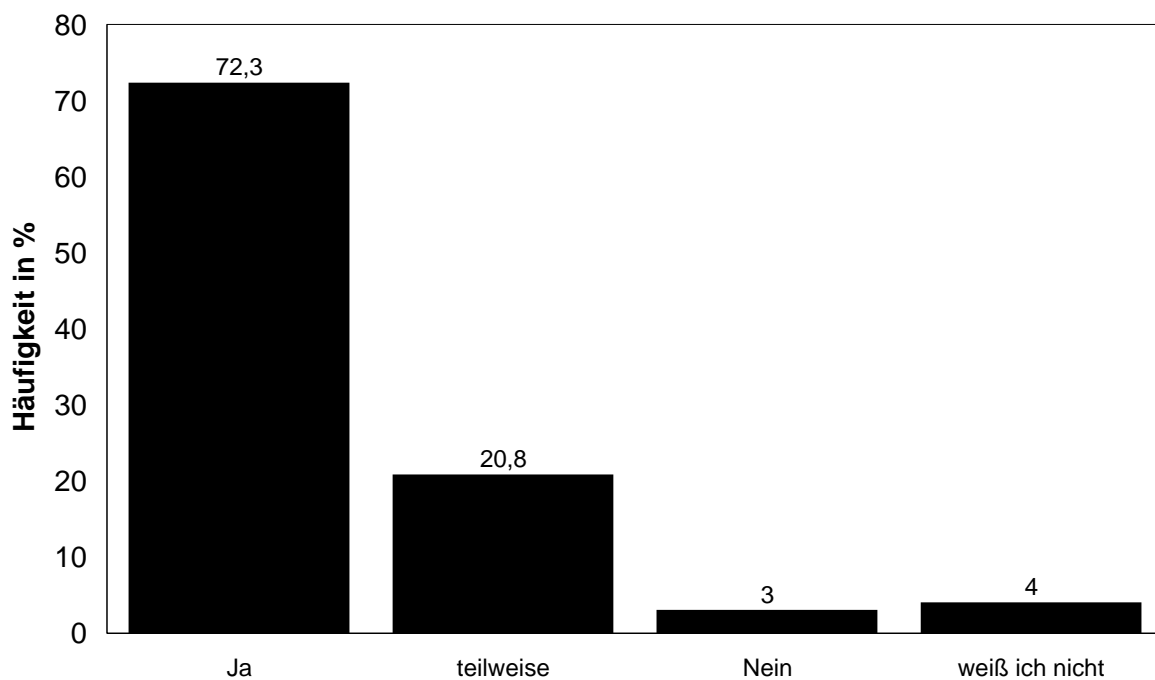


Abb. 6.88: Verteilung der Meinung des verstärkten Einsatzes neuer Medien ($N = 101$).

In der folgenden Abbildung ist die zusammengefasste Verteilung des verstärkten Einsatzes neuer Medien zur Unterstützung des jetzigen Schulunterrichtes dargestellt. 77,7 % der Befragten sprechen sich ausdrücklich für einen solchen Einsatz aus, 22,3 % der Befragten wünschen sich teilweise einen solchen Einsatz.

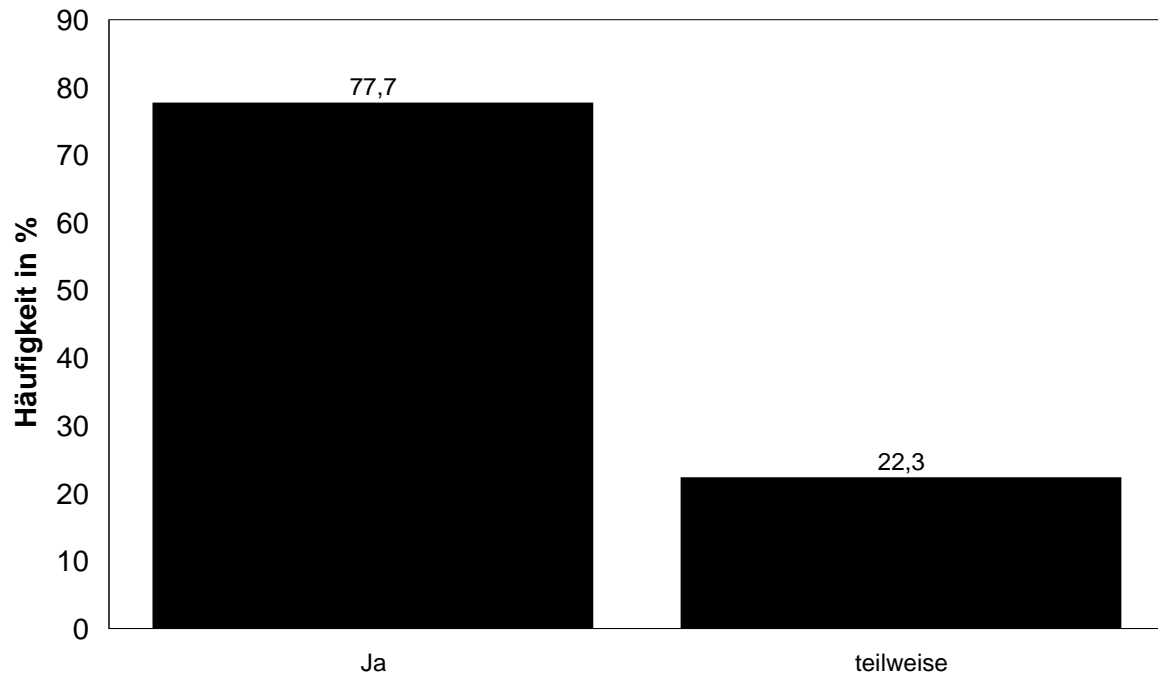


Abb. 6.89: Zusammengefasste Verteilung der Meinung des verstärkten Einsatzes neuer Medien ($n = 94$).

Analysiert man die Verteilung altersspezifisch, stellt man fest, dass sich die in Abbildung 6.90 festgestellten 72,3 %, die den Einsatz neuer Medien ausdrücklich begrüßen würden, aus 86,4 % von den bis 17-jährigen UT und aus 72,9 % von den über 17-jährigen UT zusammensetzen. Die Kategorie "teilweise" kreuzen somit 27,1 % der Älteren und 13,6 % der Jüngeren an (vgl. Abb. 6.90). Diese Verteilungsunterschiede sind mit $Chi^2 = 2,53$; $df = 1$ und $p = .111$ nicht signifikant

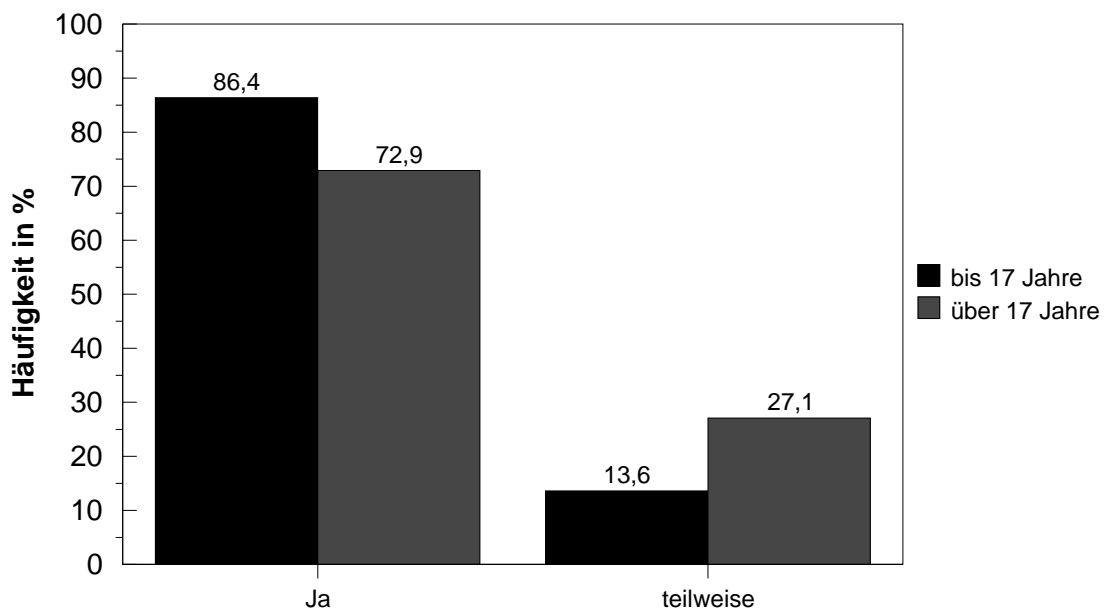


Abb. 6.90: Verteilung der Meinung des verstärkten Einsatzes neuer Medien in Abhängigkeit vom Alter ($n = 92$).

Stellt man nun den geschlechtsspezifischen Vergleich an, so wird deutlich, dass ca. drei Viertel der Frauen (75,8 %) und etwa drei Viertel der Männer (78,7 %) die Einführung neuer Medien bejahen. "Teilweise" begrüßen somit ca. ein Viertel der Frauen und Männer den verstärkten Einsatz neuer Medien als Unterstützung des jetzigen Schulunterrichts. Es ergeben sich keine geschlechtsspezifischen signifikanten Verteilungsunterschiede ($Chi^2 = ,11$; $df = 1$; $p = .745$).

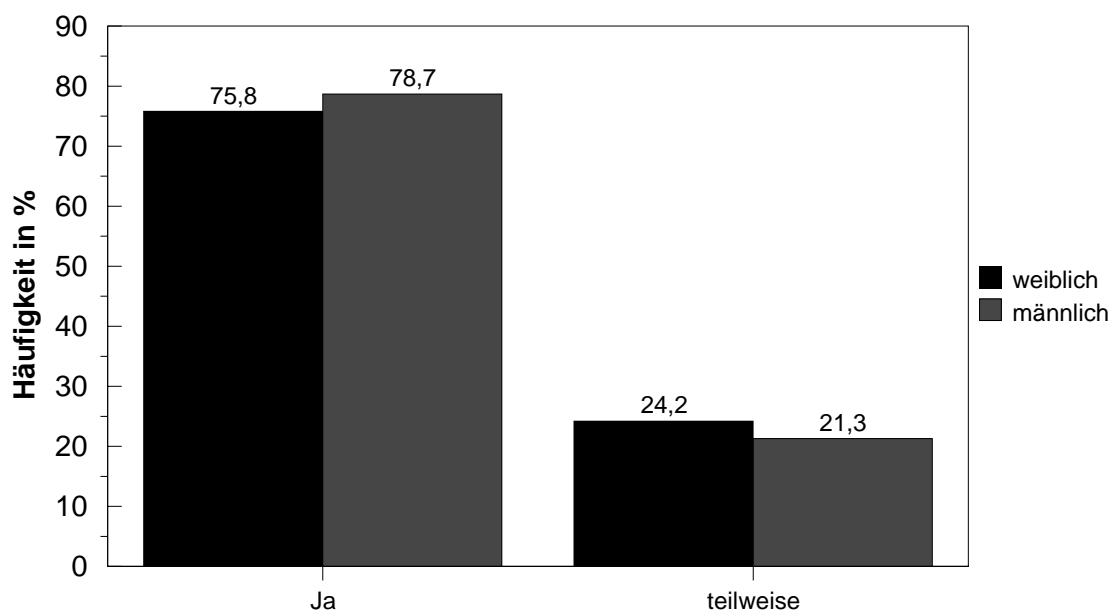


Abb. 6.91: Verteilung der Meinung des verstärkten Einsatzes neuer Medien in Abhängigkeit vom Geschlecht ($n = 94$).

Der Vergleich zwischen Schülern und Mitarbeitern am CJD Berchtesgaden zeigt jedoch signifikante Verteilungsunterschiede ($Chi^2 = 4,14$; $df = 1$; $p = .042$). Dabei geben 85,2 % der Schüler und 67,5 % der Mitarbeiter am CJD an, dass sie den Einsatz neuer Medien als positiv empfinden würden (vgl. Abb. 6.92).

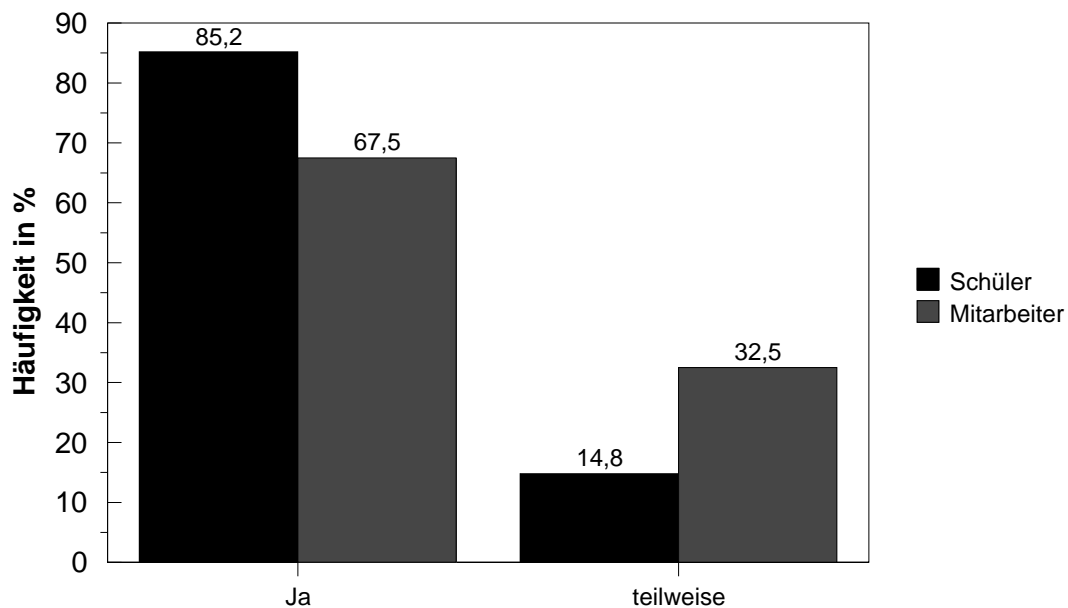


Abb. 6.92: Verteilung der Meinung des verstärkten Einsatzes neuer Medien in Abhängigkeit von der Personengruppe ($n = 94$).

Wie beurteilen Sie Ihre Kenntnisse/Fähigkeiten am PC (auf bestimmte Bereiche)?

Bei dieser Fragestellung sollen die Untersuchungsteilnehmer ihre Kenntnisse und Fähigkeiten am PC in Bezug auf bestimmte Bereiche angeben. Ihre eigene Einschätzung können sie anhand einer dreistufigen Skala (1 = gut, 2 = zufriedenstellend, 3 = unzureichend) bestimmen. Die Auswertung der Ergebnisse erfolgt zunächst in einer Häufigkeitsdarstellung für alle Personen, die Angaben gemacht haben. Anschließend werden zum alters-, geschlechts- und personengruppenspezifischen Vergleich die Mittelwerte der jeweiligen Gruppen herangezogen und ins Verhältnis gesetzt. Zusätzlich werden die relevanten Testergebnisse des Mann-Whitney U-Test angegeben. Ein Proband machte zu dieser Fragestellung keine Angaben.

Bei der Verteilung der Meinungen über Kenntnisse und Fähigkeiten am PC (vgl. Abb. 6.93) treten eindeutige Ergebnisse auf. Außer in den Bereichen Textverarbeitung, Terminplanung/Adressverwaltung, Internet/Email/Netzwerke und Hardwareumgang geben mehr als die Hälfte der Probanden unzureichende Kenntnisse an. Der Bereich Textverarbeitung ist die einzige Fähigkeit, in der fast jeder zweite Proband einschätzt, gute Kenntnisse zu haben (45 %). Die Internet/Email/Netzwerk-Kenntnisse werden mit 47 % als zufriedenstellend eingestuft. Im Bereich des Hardwareumgangs überwiegen zwar immer noch die unzureichenden Kenntnisse (48 %), sie sind aber anteilmäßig nicht so stark gewichtet als bei den Fähigkeiten in Bezug auf Tabellenkalkulation, Terminplanung/Adressverwaltung, Grafik/Präsentationen, Datenbanken und Erstellen von Homepages. Anzuführen ist, dass mehr als drei Viertel aller Probanden unzureichende Kenntnisse beim Erstellen von Homepages haben.

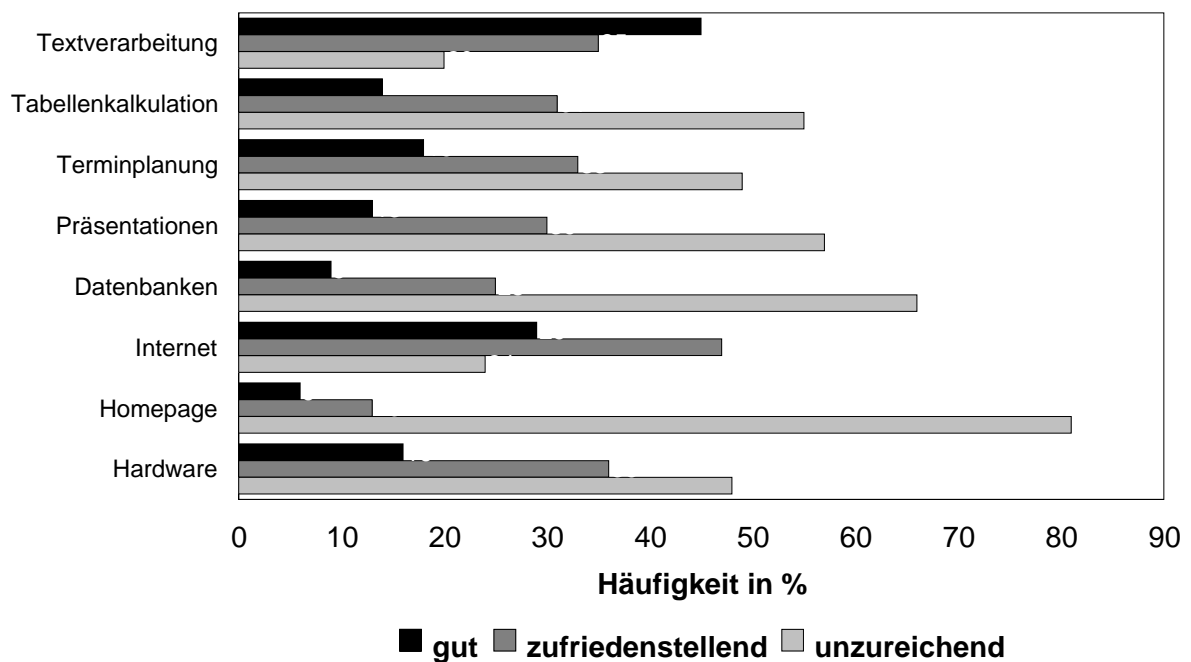


Abb. 6.93: Verteilung der Meinungen über Kenntnisse/Fähigkeiten am PC ($n = 100$).

Vergleicht man die Mittelwerte der Kenntniseinschätzungen beim altersspezifischen Vergleich, so wird deutlich, dass die bis 17-jährigen ihre Kenntnisse in allen Bereichen bis auf "Textverarbeitung" besser einschätzen als die über 17-jährigen. Dies drückt sich in den niedrigeren Mittelwerten aus (vgl. Tab. 6.1 und Abb. 6.94). Die größten Mittelwertunterschiede bzw. Kenntniseinschätzungsunterschiede treten in den Bereichen Hardwareumgang, Datenbanken, Grafik/Präsentationen und Tabellenkalkulation auf. Hierbei

ist der Mittelwertunterschied in Bezug auf Hardwareumgang signifikant, alle anderen Unterschiede sind nicht signifikant (vgl. Tab. 6.1).

Tab. 6.1: Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD) und die U-Test-Ergebnisse für die Kenntnisse in Abhängigkeit vom Alter ($n = 97$).

| Kenntnisse in Bezug auf: | Alterskategorien | | | | U-Test | |
|-----------------------------|------------------|-----|---------------|-----|--------|------|
| | bis 17 Jahre | | über 17 Jahre | | Z | p |
| | M | SD | M | SD | | |
| Textverarbeitung | 1,76 | ,80 | 1,67 | ,69 | -,41 | .684 |
| Tabellenkalkulation | 2,29 | ,71 | 2,50 | ,74 | -1,74 | .082 |
| Terminplanung | 2,20 | ,82 | 2,38 | ,70 | -,96 | .335 |
| Grafik | 2,33 | ,75 | 2,52 | ,68 | -1,36 | .137 |
| Datenbanken | 2,45 | ,74 | 2,67 | ,56 | -1,42 | .155 |
| Internet | 1,82 | ,75 | 2,02 | ,67 | -1,46 | .145 |
| Homepages | 2,67 | ,63 | 2,81 | ,49 | -1,24 | .216 |
| Hardware | 2,14 | ,79 | 2,46 | ,65 | -1,99 | .047 |

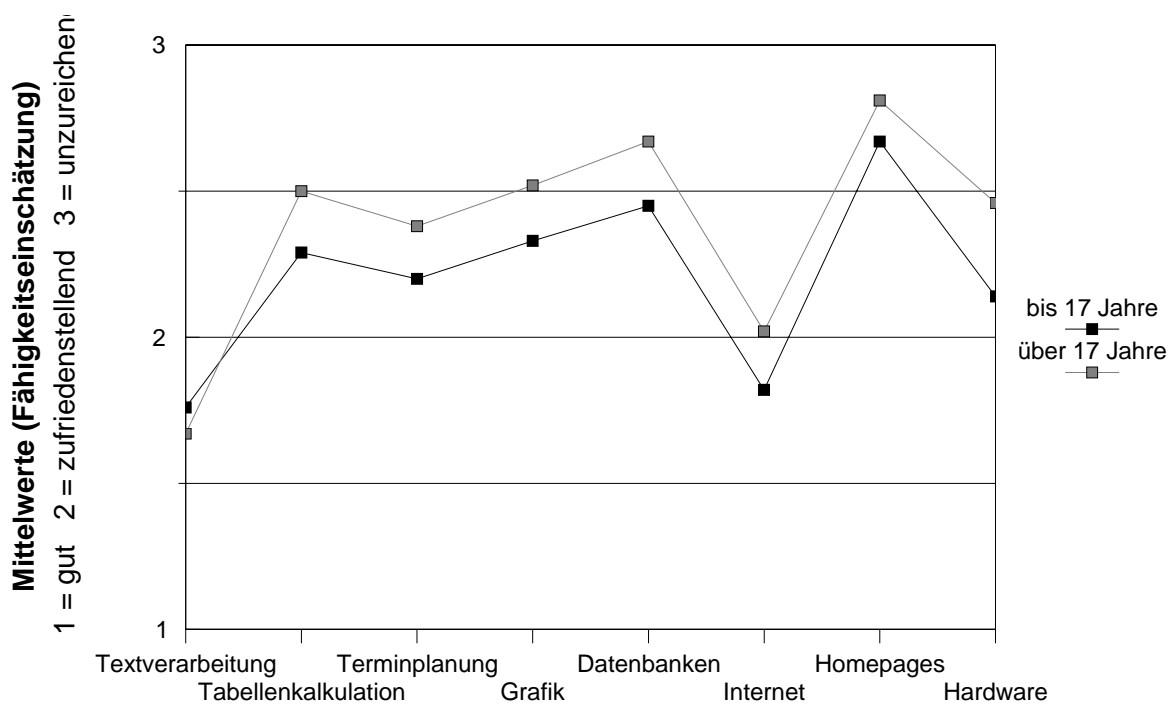


Abb. 6.94: Altersspezifisches Kenntnisprofil ($n = 97$).

Tab. 6.2: Mittelwerte (*M*), Standardabweichungen (*SD*) und die U-Test-Ergebnisse für die Kenntnisse in Abhängigkeit vom Geschlecht (*n* = 99).

| Kenntnisse in Bezug auf: | Geschlecht | | | | U-Test | |
|-----------------------------|------------|-----|----------|-----|--------|------|
| | weiblich | | männlich | | Z | p |
| | M | SD | M | SD | | |
| Textverarbeitung | 1,88 | ,78 | 1,67 | ,75 | -1,33 | .185 |
| Tabellenkalkulation | 2,48 | ,67 | 2,36 | ,76 | -,66 | .508 |
| Terminplanung | 2,42 | ,79 | 2,24 | ,75 | -1,31 | .190 |
| Grafik | 2,61 | ,66 | 2,35 | ,73 | -1,80 | .072 |
| Datenbanken | 2,76 | ,50 | 2,47 | ,71 | -2,03 | .042 |
| Internet | 1,97 | ,68 | 1,92 | ,75 | -,32 | .748 |
| Homepages | 2,88 | ,33 | 2,68 | ,62 | -1,38 | .167 |
| Hardware | 2,61 | ,66 | 2,17 | ,74 | -2,96 | .003 |

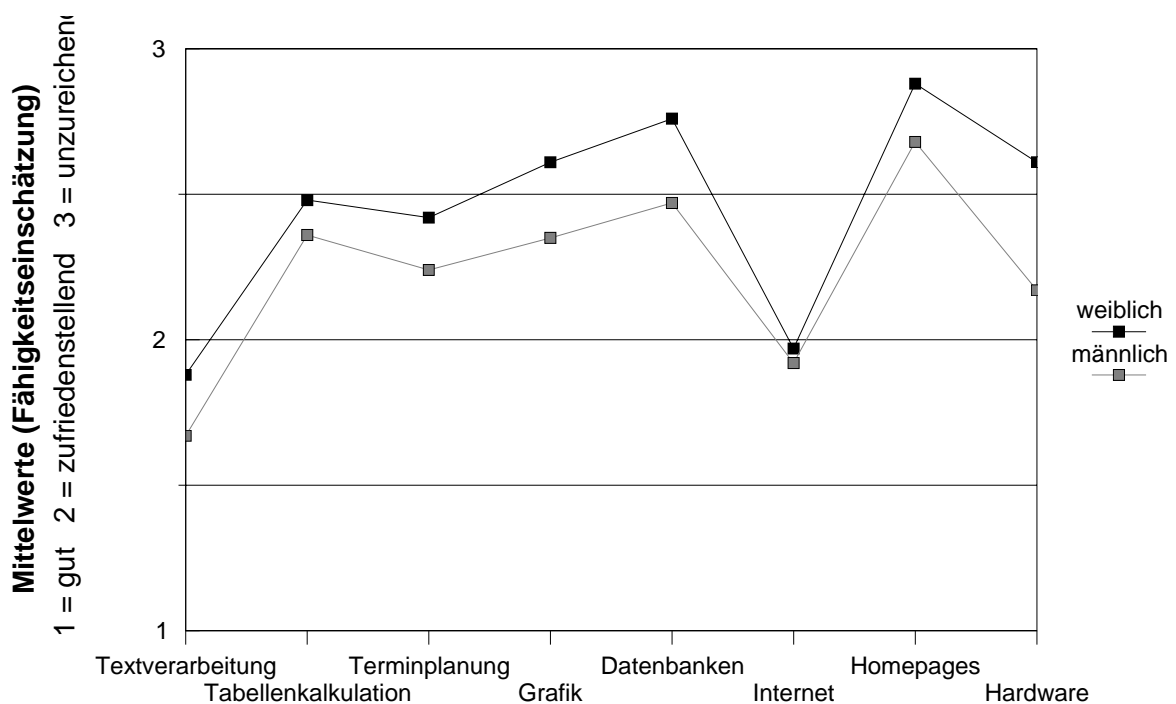


Abb. 6.95: Geschlechtsspezifisches Kenntnisprofil (*n* = 99).

Beim Vergleich der Mittelwerte der Kenntniseinschätzungen im geschlechtsspezifischen Vergleich, wird deutlich, dass Männer ihre Kenntnisse in allen Bereichen besser einschätzen

als Frauen. Dies drückt sich wiederum in den niedrigeren Mittelwerten aus (vgl. Tab. 6.2 und Abb. 6.95). Die deutlichsten Mittelwertunterschiede bzw. Kenntniseinschätzungsunterschiede zwischen Männern und Frauen treten in den Bereichen Hardwareumgang, Datenbanken, Grafik/Präsentationen und Textverarbeitung auf. Hierbei sind die Mittelwertunterschiede in Bezug auf Hardwareumgang und Datenbanken signifikant, alle anderen Unterschiede sind nicht signifikant (vgl. Tab 6.2.).

Der personengruppenspezifische Vergleich der Mittelwerte der Kenntniseinschätzungen zeigt, dass auch die Schüler ihre Kenntnisse in allen Bereichen bis auf "Textverarbeitung" besser einschätzen als die Mitarbeiter. Auch hier sieht man dies an den niedrigeren Mittelwerten. (vgl. Tab. 6.3 und Abb. 6.96). Es treten in den Bereichen Hardwareumgang, Erstellen von Homepages, Internet/ Email/ Netzwerke, Grafik/ Präsentationen und Textverarbeitung die größten Mittelwert- bzw. Kenntniseinschätzungsunterschiede auf. Die Mittelwertunterschiede in Bezug auf Hardwareumgang und Erstellen von Homepages sind signifikant, alle anderen Unterschiede sind nicht signifikant (vgl. Tab. 6.3) ausgeprägt.

Tab. 6.3: Mittelwerte (*M*), Standardabweichungen (*SD*) und die U-Test-Ergebnisse für die Kenntnisse in Abhängigkeit von der Personengruppe (*n* = 100).

| Kenntnisse in Bezug auf: | Personengruppen | | | | U-Test | |
|-----------------------------|-----------------|-----|--------------------|-----|--------|------|
| | Schüler | | Mitarbeiter am CJD | | Z | p |
| | M | SD | M | SD | | |
| Textverarbeitung | 1,81 | ,82 | 1,66 | ,69 | -,83 | .405 |
| Tabellenkalkulation | 2,36 | ,71 | 2,49 | ,75 | -1,12 | .265 |
| Terminplanung | 2,29 | ,79 | 2,34 | ,73 | -,24 | .810 |
| Grafik | 2,37 | ,74 | 2,54 | ,67 | -1,13 | .258 |
| Datenbanken | 2,53 | ,70 | 2,63 | ,58 | -,60 | .548 |
| Internet | 1,86 | ,73 | 2,07 | ,72 | -1,41 | .158 |
| Homepages | 2,64 | ,66 | 2,90 | ,30 | -2,07 | .039 |
| Hardware | 2,19 | ,78 | 2,51 | ,64 | -2,10 | .036 |

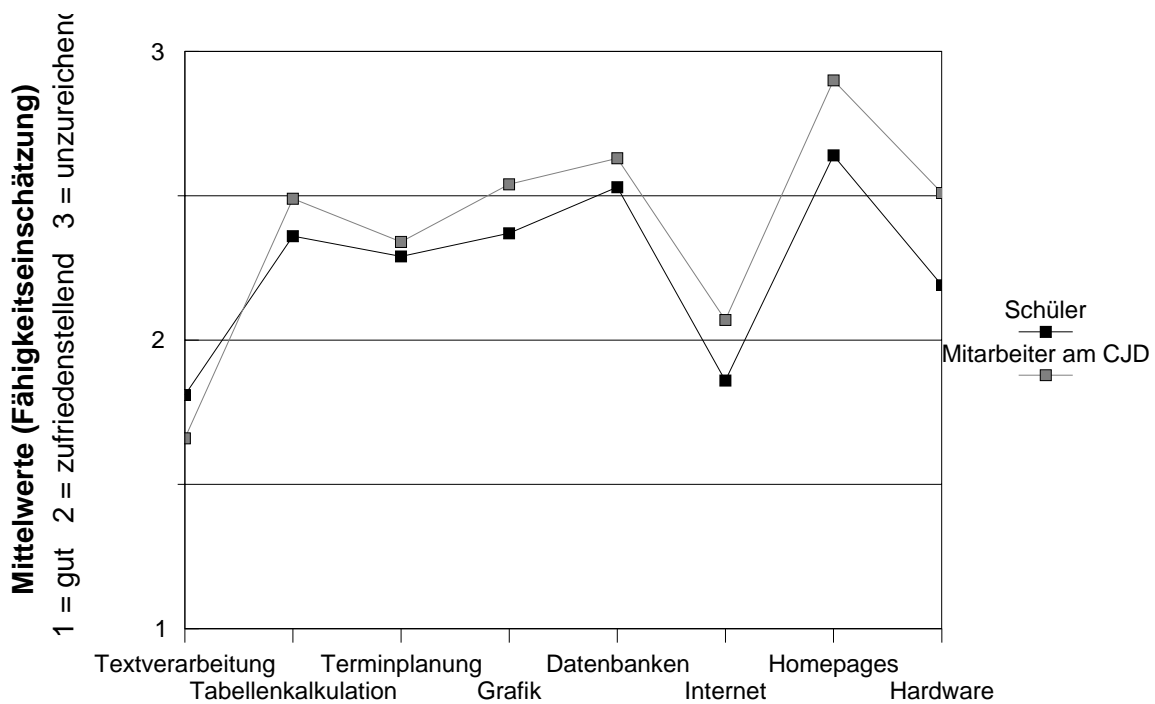


Abb. 6.96: Personengruppenspezifisches Kenntnisprofil (*n* = 100).

Nutzen Sie einen PC oder Laptop mit Internetanschluss?

Bei dieser Fragestellung waren wiederum Mehrfachantworten möglich. Um diese Mehrfachantworten richtig bei der Verteilung der Stichprobe darstellen zu können, wird in den folgenden Abbildungen eine weitere Kategorie eingeführt.

Bei den dargestellten Ergebnissen der Nutzung eines PC oder Laptop mit Internetanschluss innerhalb der Stichprobe ergibt sich folgende Verteilung. Privat nutzen 38,6 % aller Probanden einen PC, 15,8 % am Arbeitsplatz/in der Schule und 19,8 % privat und am Arbeitsplatz. Noch immer nutzen 25,7 % der UT keinen PC oder Laptop mit Internetanschluss. Dies ist mehr als ein Viertel aller Befragten (vgl. Abb. 6.97).

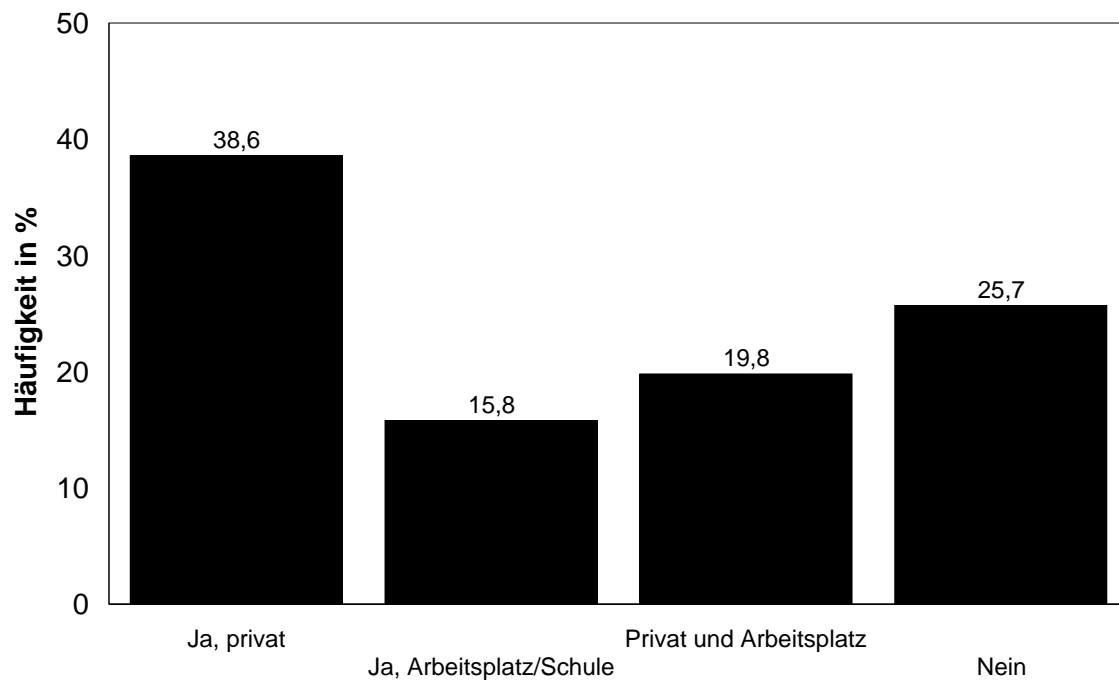


Abb. 6.97: Verteilung der Nutzung eines PC oder Laptop mit Internetanschluss ($N = 101$).

Beim altersspezifischen Vergleich (vgl. Abb. 6.98) sind die Verteilungsunterschiede zwischen den bis 17-jährigen und den über 17-jährigen bezüglich der PC/Laptop-Nutzung mit Internetanschluss nicht signifikant ($Chi^2 = 4,51$; $df = 3$; $p = .212$). Jüngere UT nutzen einen PC mehr privat, jedoch ein Großteil von ihnen auch gar nicht. Ältere UT verwenden einen Computer ebenfalls mehr privat, jedoch auch viele von ihnen privat und am Arbeitsplatz.

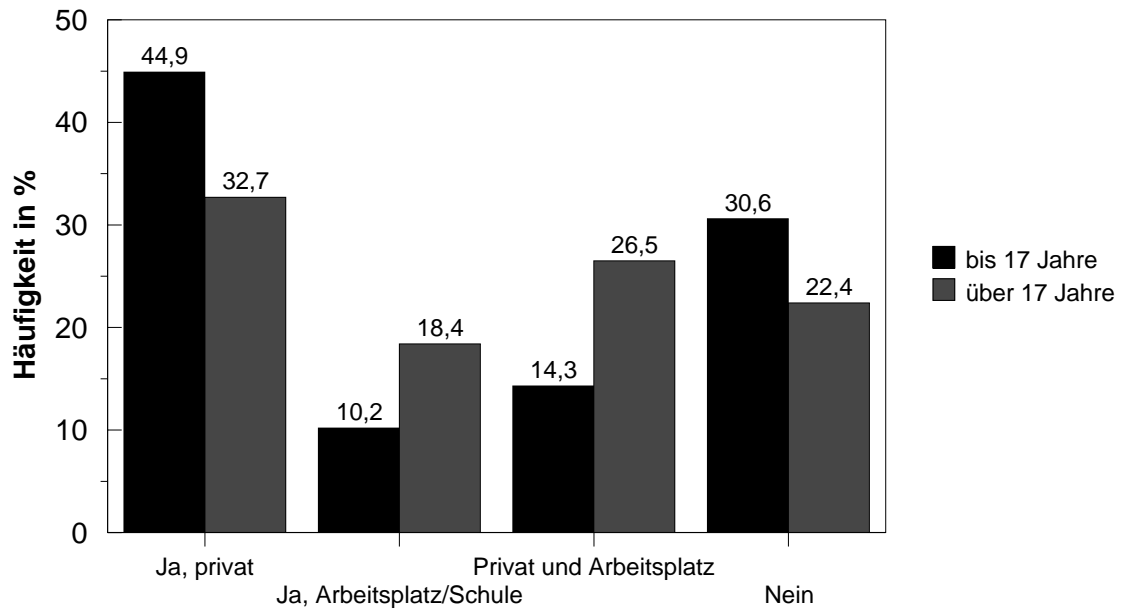


Abb. 6.98: Verteilung der Nutzung eines PC oder Laptop mit Internetanschluss in Abhängigkeit vom Alter ($n = 98$).

Bezüglich des geschlechtsspezifischen Vergleiches (vgl. Abb. 6.99) ergeben sich statistisch keine signifikanten Unterschiede zwischen Männern und Frauen ($Chi^2 = 3,11$; $df = 3$; $p = .375$). Männliche UT arbeiten mit dem PC vorwiegend privat (38,8 %). Bei den weiblichen Probanden nutzen jeweils 36,4 % einen PC/Laptop nur privat oder gar nicht. Am Arbeitsplatz/in der Schule und privat/am Arbeitsplatz arbeiten nur wenige Frauen mit einem Computer. Insgesamt bleibt festzuhalten, dass 20,9 % der Männer und 36,4 % der Frauen noch immer keinen PC/Laptop mit Internetanschluss nutzen.

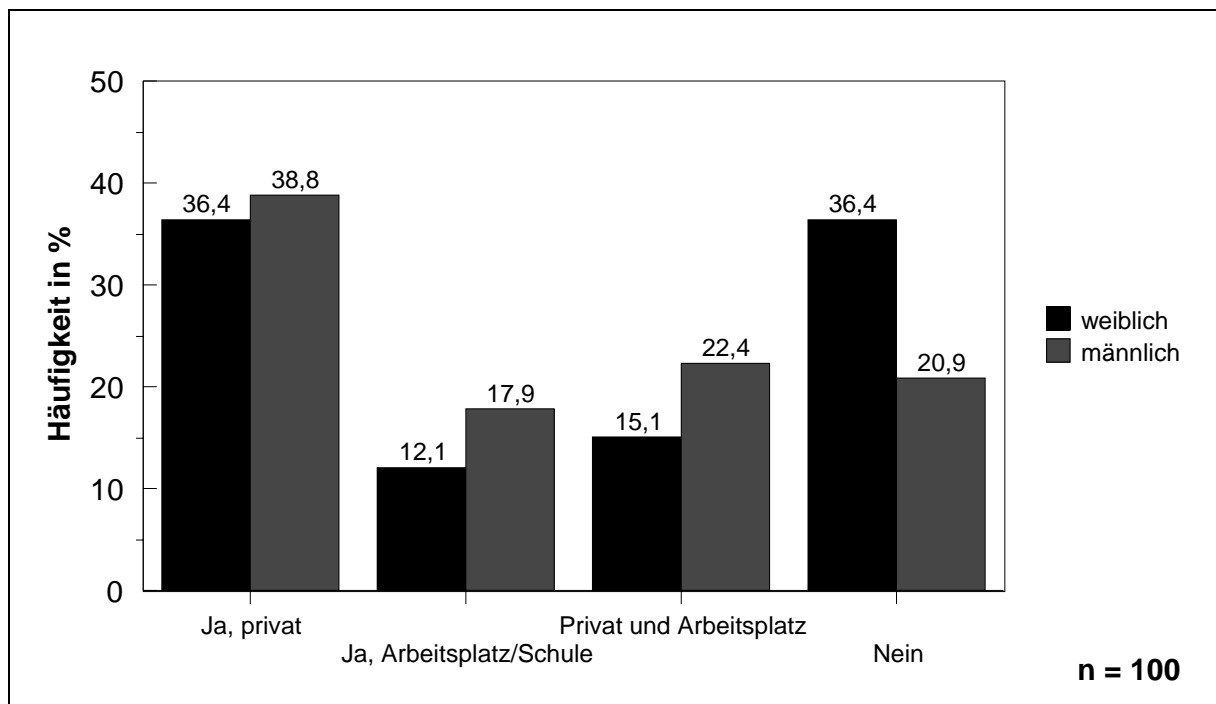


Abb. 6.99: Verteilung der Nutzung eines PC oder Laptop mit Internetanschluss in Abhängigkeit vom Geschlecht ($n = 100$).

Vergleicht man nun die Schüler mit den Mitarbeitern, so stellt sich die Verteilung bei beiden Gruppen sehr unterschiedlich dar. 44,1 % der Schüler nutzen einen PC ausschließlich privat, 10,1 % nur in der Schule, 13,6 % privat und in der Schule und immer noch 32,2 % nutzen keinen PC. Von den Mitarbeitern am CJD Berchtesgaden arbeiten 31,0 % privat, 23,8 % am Arbeitsplatz, 28,6 % privat und am Arbeitsplatz sowie 16,6 % gar nicht mit einem Computer (vgl. Abb. 6.100). Diese personengruppenspezifischen Verteilungsunterschiede sind mit $\chi^2 = 9,07$; $df = 3$ und $p = .028$ signifikant ausgeprägt.

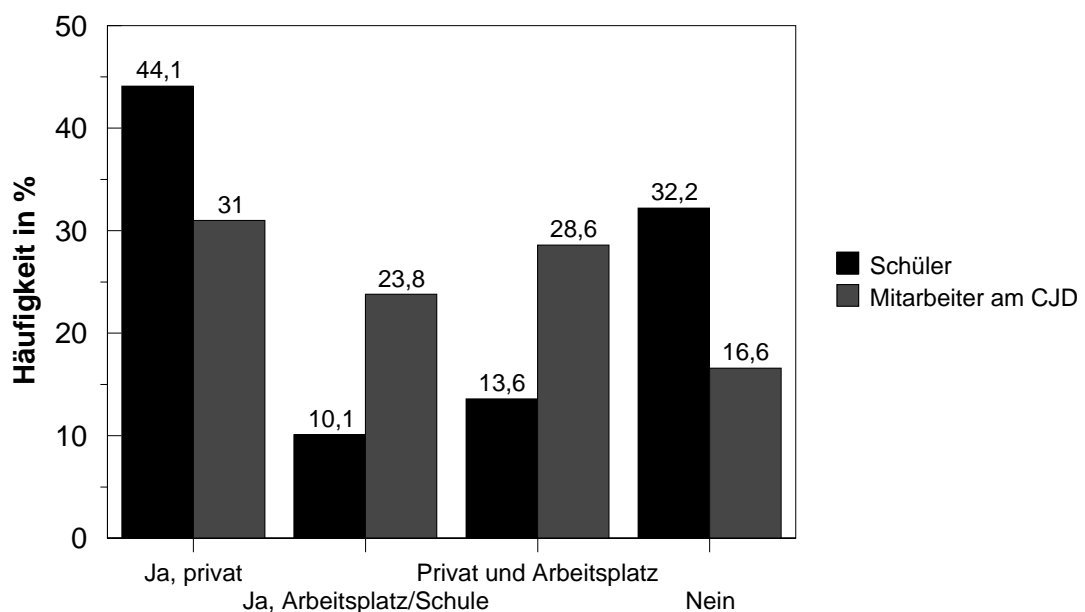


Abb. 6.100: Verteilung der Nutzung eines PC oder Laptop mit Internetanschluss in Abhängigkeit von der Personengruppe ($n = 101$).

Wenn das CJD Berchtesgaden Fortbildungsmaßnahmen bezüglich der neuen Medien organisiert, würden Sie daran teilnehmen wollen?

Bei dem Interesse an Fortbildungsmaßnahmen bezüglich neuer Medien am CJD Berchtesgaden ist positiv zu werten, dass mehr als jeder zweite UT (65,3 %) an Fortbildungsmaßnahmen teilnehmen würde. Weiterhin wäre mehr als jeder vierte UT (26,7 %) eventuell dazu bereit. Vom Rest der befragten Probanden sind 3 % gänzlich abgeneigt und 5 % unentschlossen (vgl. Abb. 6.101).

Da die Kategorien "Nein" und "Weiß ich nicht" in nur sehr kleiner Anzahl in der Verteilung vertreten sind, werden auch hier diese in den alters-, geschlechts- und personengruppenspezifischen Vergleichen nicht weiter berücksichtigt. Sie werden vernachlässigt und haben keine weitere Relevanz für die Auswertung der Studie. Im Folgenden werden lediglich die Kategorien "Ja" und "Vielleicht" weiter berücksichtigt.

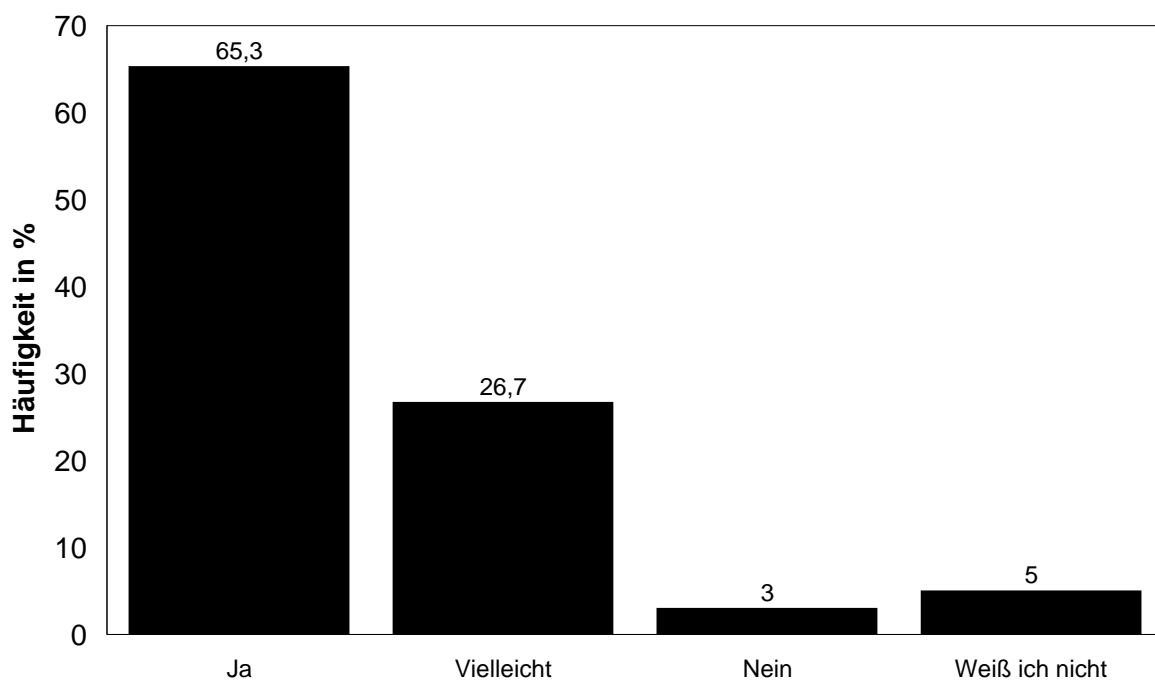


Abb. 6.101: Verteilung der Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen ($N = 101$).

Beim altersspezifischen Vergleich wird deutlich, dass die über 17-jährigen UT Fortbildungsmaßnahmen bezüglich neuer Medien eher offen gegenüberstehen als die bis 17-jährigen. Sie verteilen sich mit 79,2 % und 20,8 % auf die Kategorien "ja" bzw. "vielleicht". Trotzdem würden auch mehr als die Hälfte der bis 17-jährigen an Fortbildungsmaßnahmen bezüglich der neuen Medien teilnehmen (64,3 %) und immer noch mehr als ein Drittel (35,7 %) vielleicht teilnehmen (vgl. Abb. 6.102). Diese Verteilungsunterschiede sind mit $Chi^2 = 2,47$; $df = 1$ und $p = .116$ nicht signifikant.

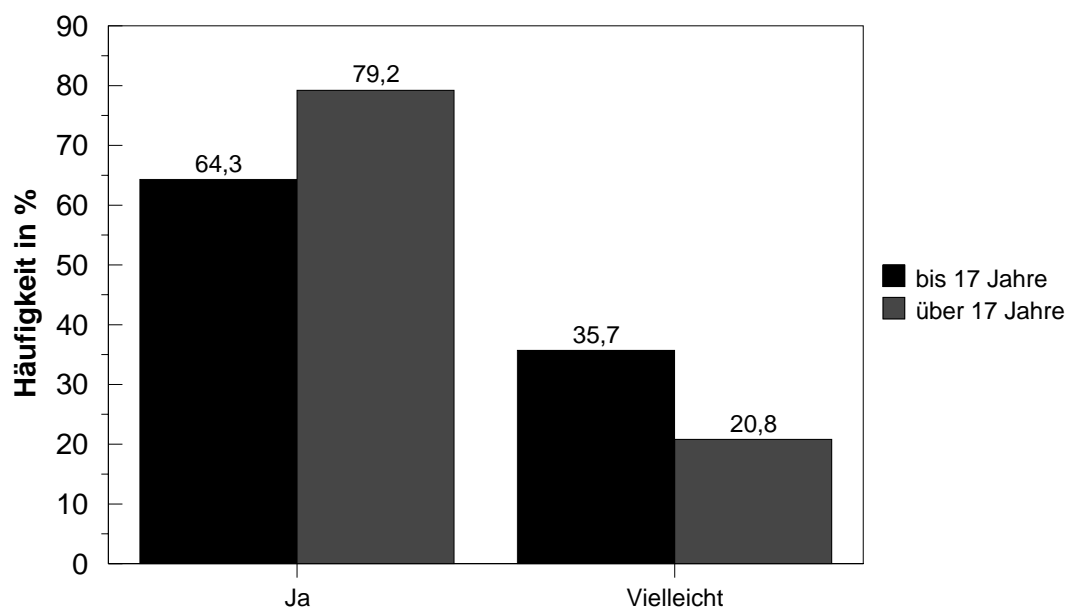


Abb. 6.102: Verteilung der Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen in Abhängigkeit vom Alter ($n = 90$).

Die folgende Abbildung verdeutlicht eindeutige, signifikante Verteilungsunterschiede ($Chi^2 = 5,64$; $df = 1$; $p = .018$) zwischen Männern und Frauen. Mit 78,7 % sind wesentlich mehr Männer offen für Fortbildungsmaßnahmen in Bezug auf neue Medien als Frauen (54,8 %). Vielleicht dazu bereit wären mehr weibliche UT als männliche UT mit einem Verhältnis von 45,2% zu 21,3 %.

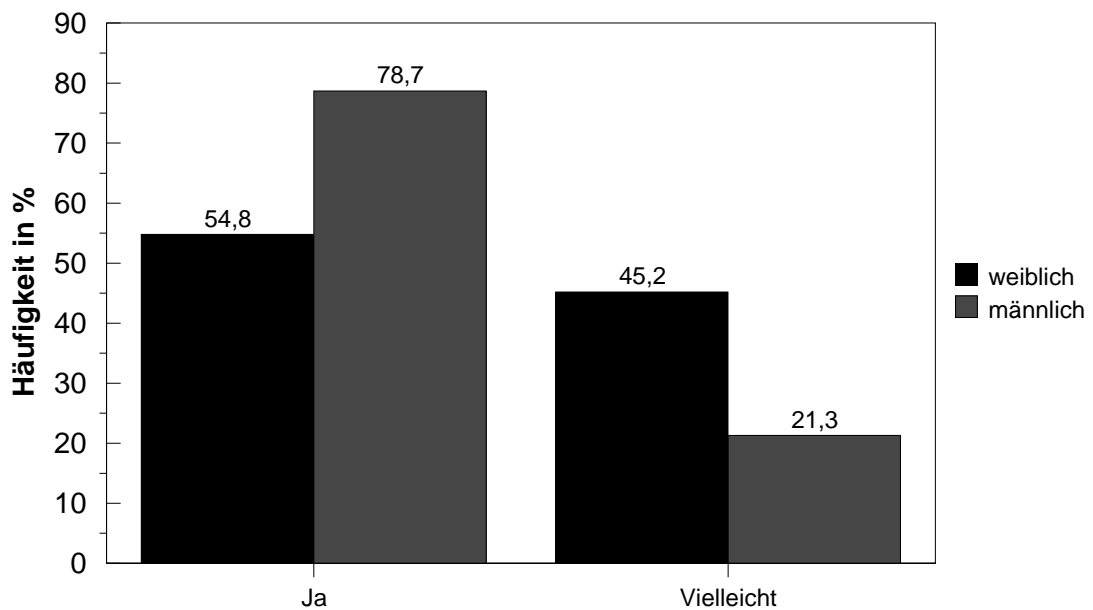


Abb. 6.103: Verteilung der Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen in Abhängigkeit vom Geschlecht ($n = 92$).

Die Abbildung des personengruppenspezifischen Vergleichs (vgl. Abb. 6.104) offenbart, dass sowohl die meisten der Schüler (65,4 %) als auch die meisten der Mitarbeiter am CJD (78,0 %) an Fortbildungsmaßnahmen bezüglich neuer Medien teilnehmen würden. Unter gewissen Umständen wären die übrigen Mitarbeiter am CJD (22,0 %) sowie ein weiterer großer Teil der Schüler (34,6 %) ebenfalls dazu bereit. Diese Verteilungsunterschiede sind allerdings mit $Chi^2 = 1,78$; $df = 1$ und $p = .182$ nicht signifikant.

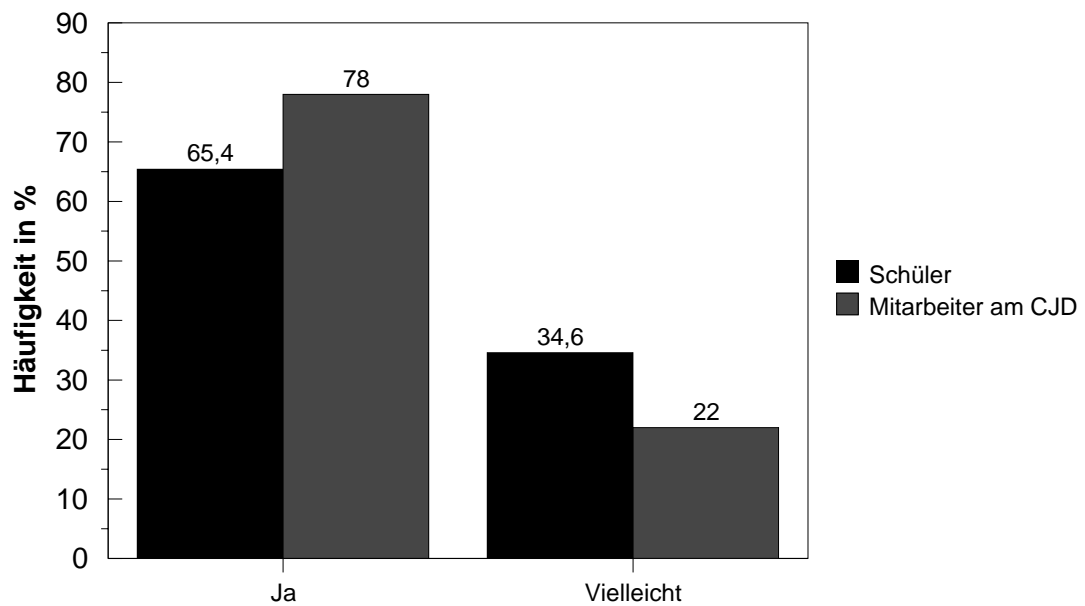


Abb. 6.104: Verteilung der Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen in Abhängigkeit von der Personengruppe ($n = 93$).

Für welche Fortbildungsmaßnahmen würden Sie sich besonders interessieren?

Bei dieser Fragestellung sollen die Untersuchungsteilnehmer ihr Interesse für ihnen vorgegebene Fortbildungsmaßnahmen angeben. Dieses können sie anhand einer dreistufigen Skala (Anfängerkurs, Fortgeschrittenenkurs und kein Interesse) bewerten. Die Auswertung der Ergebnisse erfolgt zunächst in einer Häufigkeitsdarstellung für die gesamte Stichprobe. Anschließend werden zum alters-, geschlechts- und personen-gruppenspezifischen Vergleich die Kategorien "Anfänger"- und "Fortgeschrittenenkurs" zu "Interesse an Fortbildung" zusammengefasst. Bei der Darstellung der gruppenspezifischen Vergleiche wird immer zuerst das Interesse spezifisch analysiert und anschließend das Desinteresse. Da bei der Auswertung dieser Fragestellung zu jeder einzelnen Fortbildungsmaßnahme ein Chi-Quadrat-Test durchgeführt werden muss, sind die dazugehörigen Tabellen mit den absoluten- und relativen Häufigkeiten sowie den Ergebnissen der Chi-Quadrat-Tests in Anhang D dargestellt. Auch bei dieser Frage machten zwei Probanden keine Angaben.

Die Häufigkeitsverteilung in Abbildung 6.105 zeigt folgende Interessengewichtung bei den Probanden. Anfängerkurse werden am meisten in den Bereichen "Erstellen von Homepages" (60,6 %), "Hardwareumfang" (43,4 %), "Grafik/Präsentationen" (42,4 %), "Datenbanken" (42,4 %) und "Terminplanung" (40,4 %) gewünscht. In Bezug auf die Anwendungen "Internet/Email/Netzwerke" (49,4 %), "Grafik/Präsentationen" (30,3 %) und "Tabellenkalkulationen" (29,3 %) werden am häufigsten Fortgeschrittenenkurse erwünscht. Am wenigsten Interesse an Fortbildungen besteht in den Bereichen "Datenbanken" (38,4 %), "Terminplanung/Adressenverwaltung" (37,4 %), "Hardwareumfang" (36,4 %) und "Textverarbeitung" (35,4 %).

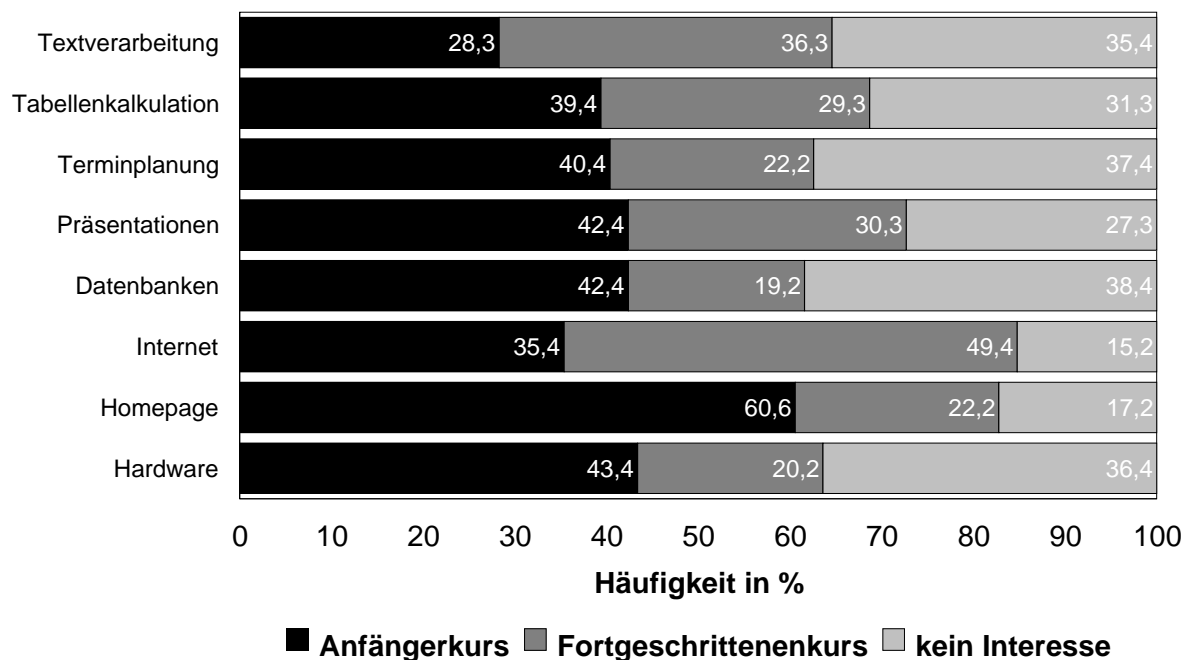


Abb. 6.105: Verteilung der Interessen an Fortbildungsmaßnahmen ($n = 99$).

Die zusammengefasste Häufigkeitsverteilung (vgl. Abb. 6.106) offenbart das meiste Interesse in den Bereichen "Internet/Email/Netzwerke" (84,4 %), "Erstellen von Homepages" (82,8 %) und "Grafik/Präsentationen" (72,7 %). Dagegen wird das meiste Desinteresse bekundet, wenn es um die Anwendungsbereiche "Datenbanken" (38,4 %), "Terminplanung/ Adressverwaltung" (37,4 %) und "Hardwareumfang" (36,4 %) geht. Die aufgetretenen Unterschiede bei der Verteilung der Interessenlage an Fortbildungsmaßnahmen sind in den Bereichen "Internet", "Homepages", "Grafik/Präsentationen" und "Tabellenkalkulation" hochsignifikant. Weiterhin sind die Unterschiede in den restlichen Anwendungsbereichen signifikant (vgl. Anhang D, Tab. D.2).

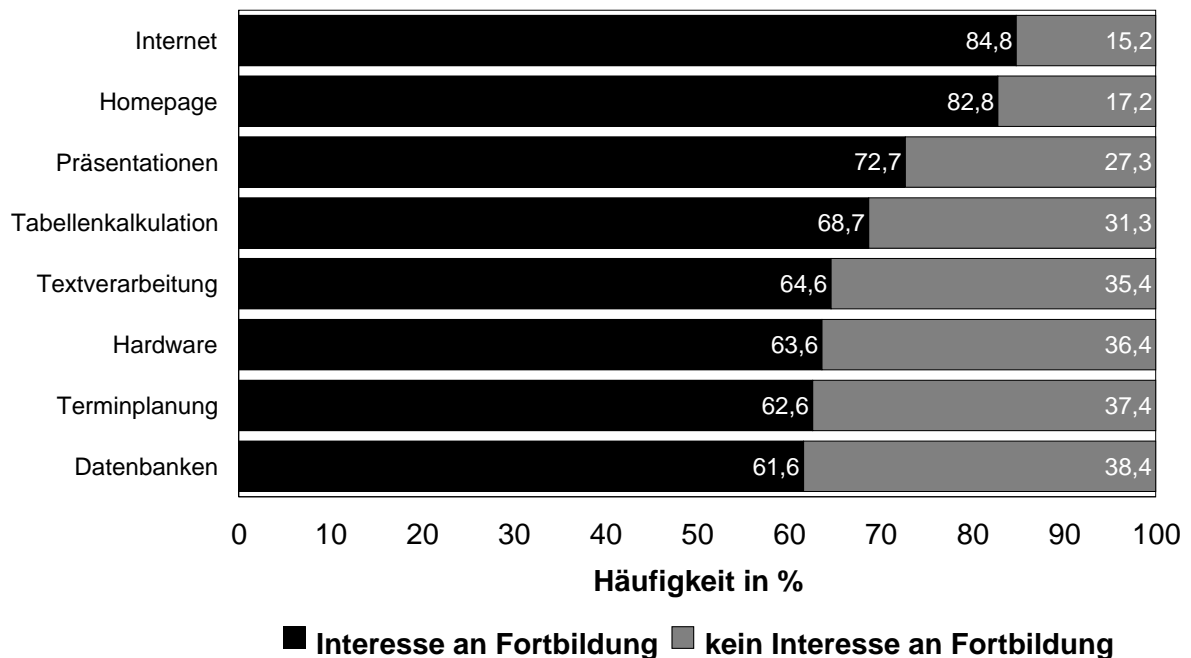


Abb. 6.106: Zusammengefasste Verteilung der Interessen an Fortbildungsmaßnahmen ($n = 99$).

Beim Vergleich der bis 17-jährigen mit den über 17-jährigen kann man folgende Interessenunterschiede feststellen. Die bis 17-jährigen sind am meisten an Fortbildungen für das Erstellen von Homepages mit 87,8 %, für Internet/Email/Netzwerke mit 79,6 % und Grafik/Präsentationen mit 71,4 % interessiert. Dagegen ändert sich bei den über 17-jährigen nur die Reihenfolge der drei am meisten gewünschten Fortbildungsmaßnahmen. An erster Stelle steht Internet/Email/Netzwerke (89,4 %), an zweiter Stelle das Erstellen von Homepages (76,6 %) und an dritter Stelle Grafik/Präsentationen (72,3 %) (vgl. Abb. 6.107)).

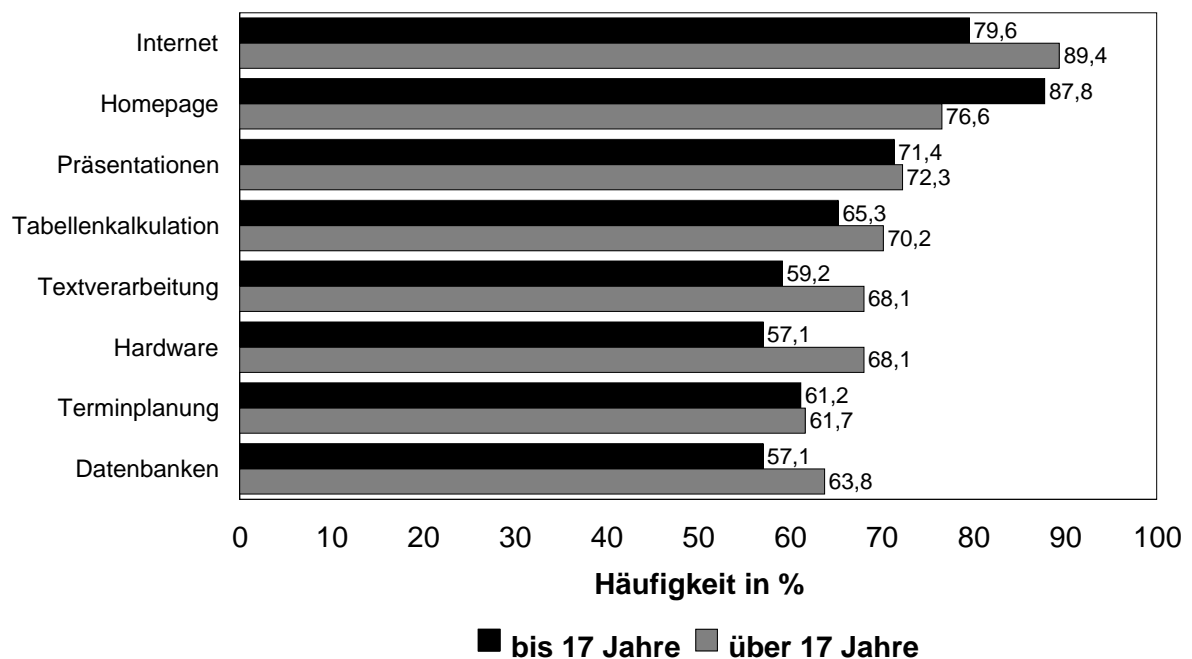


Abb. 6.107: Verteilung des Interesses an Fortbildungsmaßnahmen in Abhängigkeit vom Alter ($n = 96$).

Bei beiden Gruppen sind folgende Fortbildungen am wenigsten erwünscht: Datenbanken, Hardwareumgang, Textverarbeitung und Terminplanung/Adressenverwaltung (vgl. Abb. 6.108). Alle auftretenden, altersspezifischen Verteilungsunterschiede der verschiedenen Bereiche sind nicht signifikant (vgl. Anhang D, Tab. D.3 – D.10).

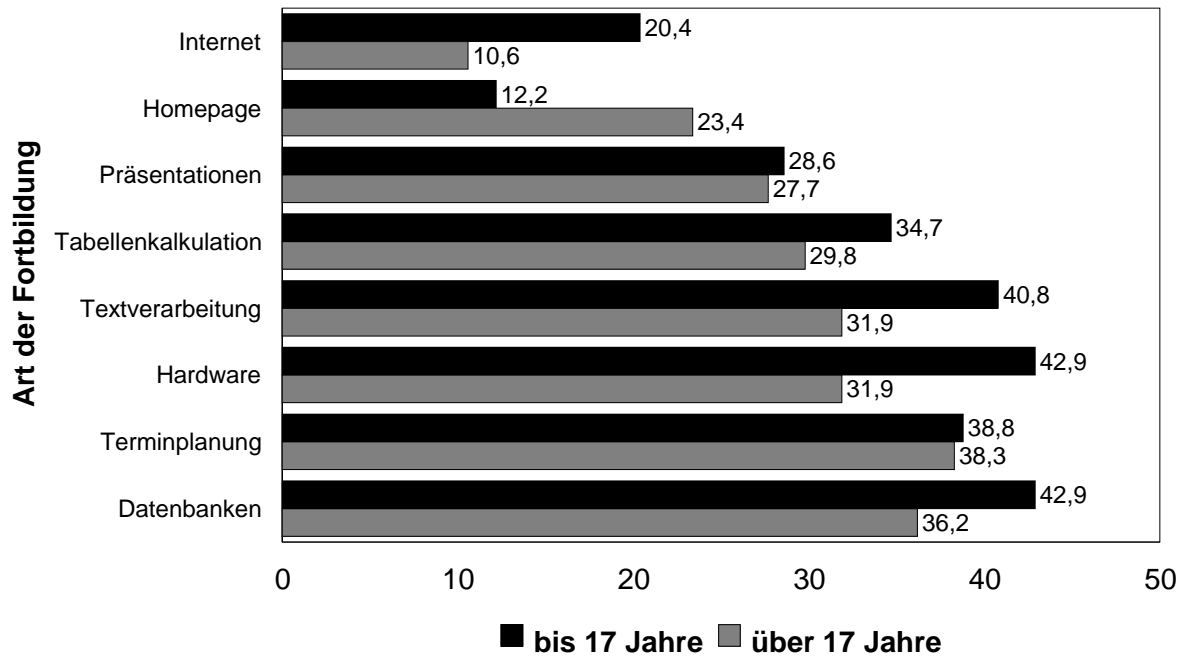


Abb. 6.108: Verteilung des Desinteresses an Fortbildungsmaßnahmen in Abhängigkeit vom Alter ($n = 96$).

Beim geschlechtsspezifischen Vergleich wird in den Bereichen Internet/Email/ Netzwerke und Erstellen von Homepages bei Frauen und Männern am meisten Fortbildung gewünscht. Erst an dritter Stelle unterscheiden sich die Geschlechter, denn die Frauen wollen mehr Fortbildungsmaßnahmen im Bereich Grafik/Präsentationen (69,7 %) und die Männer im Bereich Tabellenkalkulation (76,9 %). Beide Personengruppen zeigen kaum Gemeinsamkeiten, wenn es um das nicht vorhandene Interesse an Fortbildung geht.

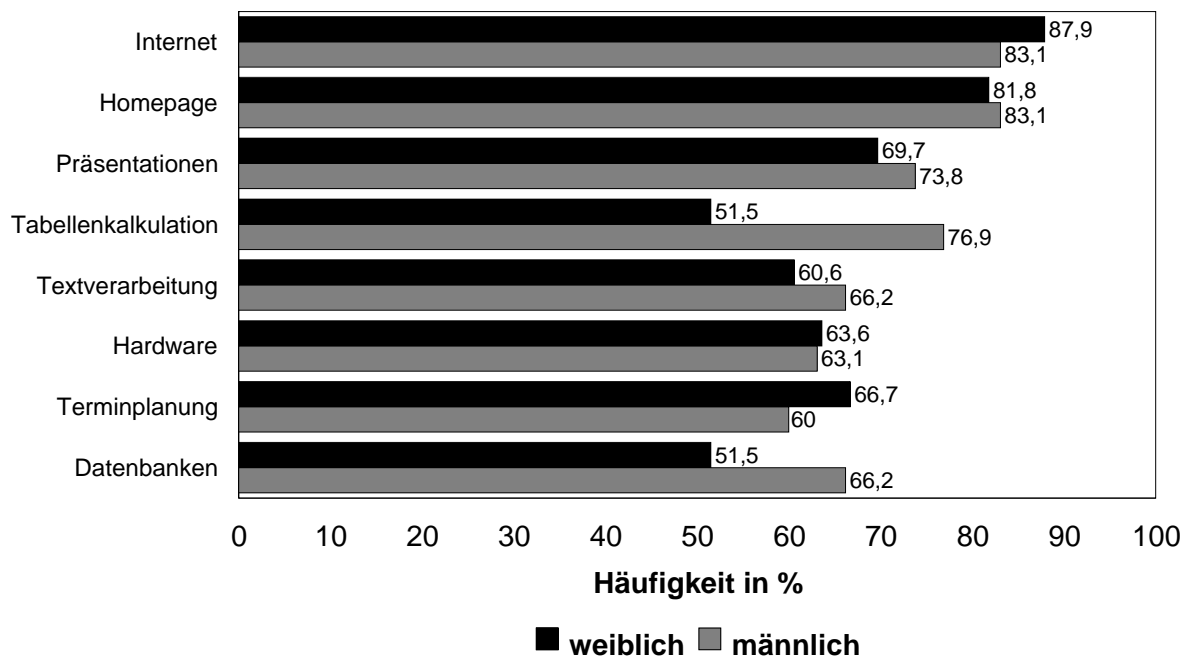


Abb. 6.109: Verteilung des Interesses an Fortbildungsmaßnahmen in Abhängigkeit vom Geschlecht ($n = 98$).

Die Frauen haben am wenigsten Interesse an Fortbildungen über Datenbanken und Tabellenkalkulation mit jeweils 48,5 %. Die Männer sind am wenigsten an Fortbildungen über Terminplanung/Adressenverwaltung (40 %) und Hardwareumfang (36,9 %) interessiert (vgl. Abb. 6.109 und Abb. 6.110). Lediglich die festgestellten, geschlechtsspezifischen Verteilungsunterschiede im Bereich "Tabellenkalkulation" sind signifikant ausgeprägt. Dagegen sind alle anderen Verteilungsunterschiede nicht signifikant (vgl. Anhang D, Tab. D.11 – D.18).

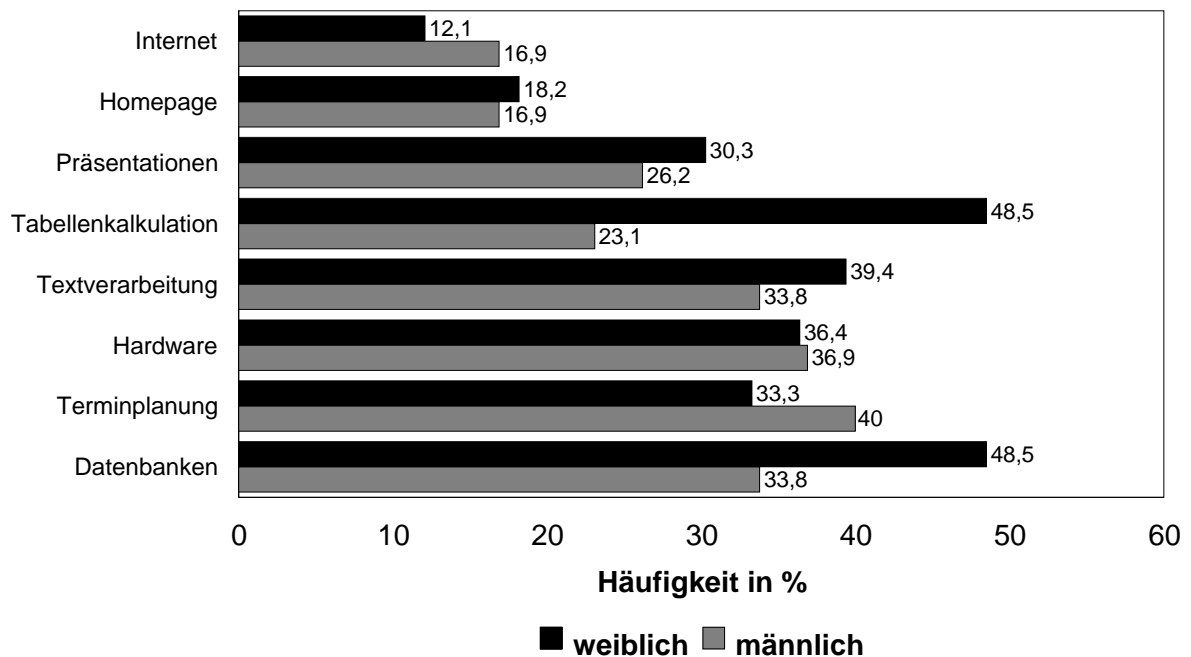


Abb. 6.110: Verteilung des Desinteresses an Fortbildungsmaßnahmen in Abhängigkeit vom Geschlecht ($n = 98$).

Vergleicht man die verschiedenen Personengruppen am CJD Berchtesgaden bezüglich dieser Fragestellung (vgl. Abb. 6.111 und Abb. 6.112), so kann man sehen, dass wiederum bei beiden Gruppen die größte Nachfrage nach Fortbildung über Internet/Email/Netzwerke und Erstellen von Homepages besteht. Die Schülergruppe hat zusätzlich großes Interesse an Fortbildungsmaßnahmen bezüglich Präsentationen (72,9 %). Dagegen interessieren sie sich weniger für den Hardwareumfang und die Erstellung von Datenbanken mit jeweils 45,8 %. Die Gruppe der Mitarbeiter am CJD zeigt weiteres Interesse im Bereich Hardwareumfang (77,5 %). Ihr Desinteresse liegt in den Bereichen Terminplanung/Adressenverwaltung (37,5 %) und Textverarbeitung (32,5 %). Beim Vergleich der Personengruppen ergibt sich für die Kategorie "Hardware" ein signifikantes Ergebnis, alle anderen aufgetretenen Verteilungsunterschiede sind nicht signifikant (vgl. Anhang D, Tab. D.19 – D. 26).

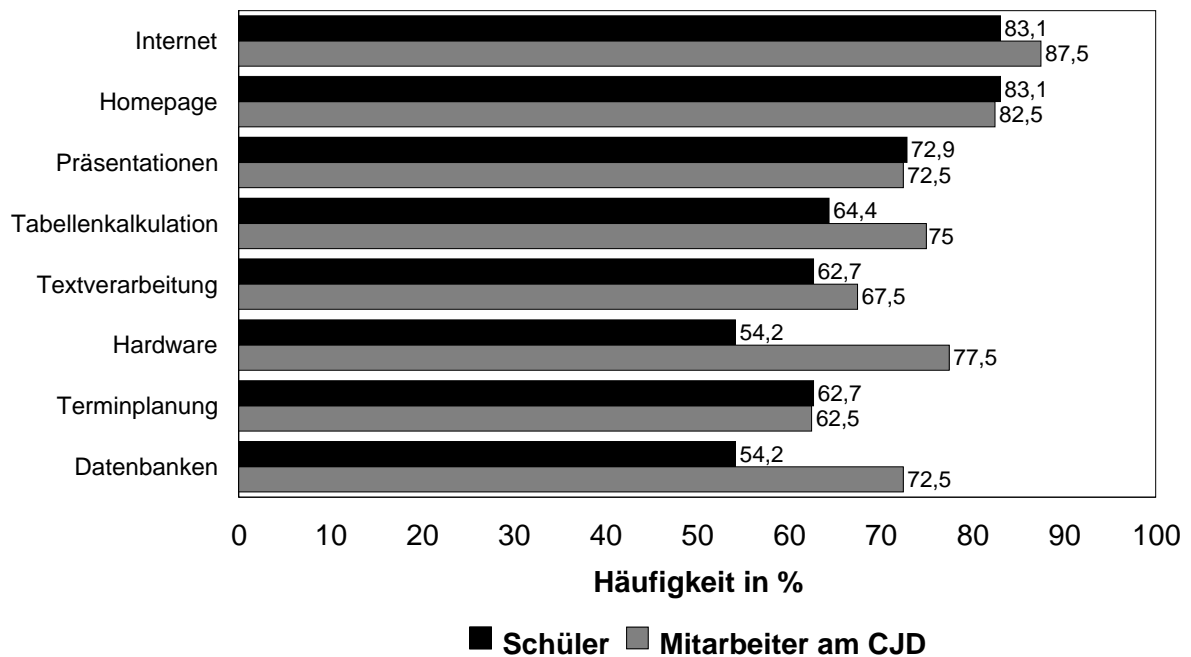


Abb. 6.111: Verteilung des Interesses an Fortbildungsmaßnahmen in Abhängigkeit von der Personengruppe ($n = 99$).

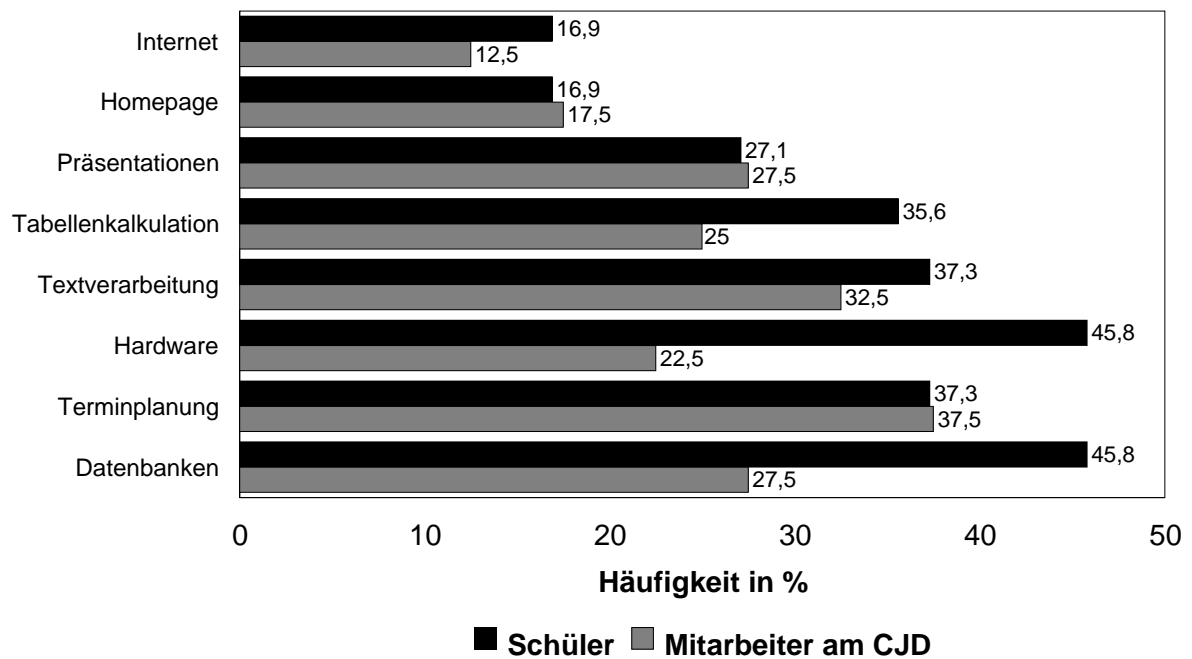


Abb. 6.112: Verteilung des Desinteresses an Fortbildungsmaßnahmen in Abhängigkeit von der Personengruppe (n = 99).

Insgesamt ist bei allen dargestellten gruppenspezifischen Vergleichen eine herausragende Gemeinsamkeit festzustellen. Alle unterschiedenen Gruppen haben das größte Interesse an Fortbildungsmaßnahmen in Bezug auf Internet/Email/Netzwerke und Erstellen von Homepages.

6.5.3 Gruppenspezifischer Vergleich der Schüler bezüglich der Fragen des Fragebogens

Da der Personengruppe der Schüler eine besondere Bedeutung in dieser Studie hinsichtlich der Fragestellung des QM als Kunden zukommt, wird im Folgenden noch einmal spezifischer auf die Schüler als Kundengruppe eingegangen werden. Die Studie versucht, hinsichtlich der Erfassung von Kundenanforderungen im Sinne der Norm DIN EN ISO 9001 Ergebnisse zu liefern. Schule und Sport effektiv zu verbinden und in beiden Bereichen optimale Ergebnisse zu erzielen, stellt für die Athleten das größte Problem dar. Somit wird nun ihre Sichtweise hinsichtlich dieses Problemfeldes gesondert herausgestellt. Hierbei ist es im Wesentlichen von Interesse, die Fragestellungen des Fragebogens auf alters- und geschlechtsspezifische Unterschiede der Sportler zu analysieren. Das Gesamtergebnis der Schülergruppe wurde bereits in Kapitel 6.5 der Personengruppe der Mitarbeiter gegenübergestellt. Jetzt werden speziell noch die schülergruppenspezifischen Unterschiede aufgezeigt. Dieses Verfahren wird bei den Fragen eins bis zehn angewendet. Dazu werden, wie bereits bei der Auswertung der Fragestellungen in Kapitel 6.5, die dort verwandten Zusammenfassungen der Antwortkategorien benutzt. Weiterhin wird bei Frage vier und fünf wiederum nur auf die "Top- Drei-Antworten" näher eingegangen.

Wie schon begründet wurde, kann man die einzelnen Klassenstufen als Indikator für das Alter der Schüler verwenden. Somit wird die Kategorisierung "jüngere" und "ältere Schüler" der der "unteren" und "oberen Klassenstufen" gleichgesetzt und sämtliche altersspezifischen Vergleiche in der Personengruppe der Schüler gemäß dieser Einteilung durchgeführt. Im Bereich der Schulklassen werden somit die unteren Klassenstufen (Klasse sieben bis Klasse neun) den oberen Klassenstufen (Klasse zehn bis Klasse zwölf) gegenübergestellt.

Wie hoch schätzen Sie die zeitliche Belastung der Leistungssportler am CJD Berchtesgaden ein?

Betrachtet man die zeitliche Belastung der Leistungssportler innerhalb der Teilstichprobe der Schüler in Abhängigkeit von der Klassenstufe, so kann man folgende Auffälligkeit feststellen. Sowohl die meisten Probanden der unteren (73,9 %) bzw. oberen (60,6 %) Klassenstufen schätzen ihre zeitliche Belastung größer ein im Vergleich zu den Normalschülern. Außerdem schätzt nur ein Proband die zeitliche Belastung geringer ein (vgl. Abb. 6.113). Diese Verteilungsunterschiede sind nach dem Mann-Whitney U-Test mit $Z = -,89$ und $p = .374$ nicht signifikant ausgeprägt.

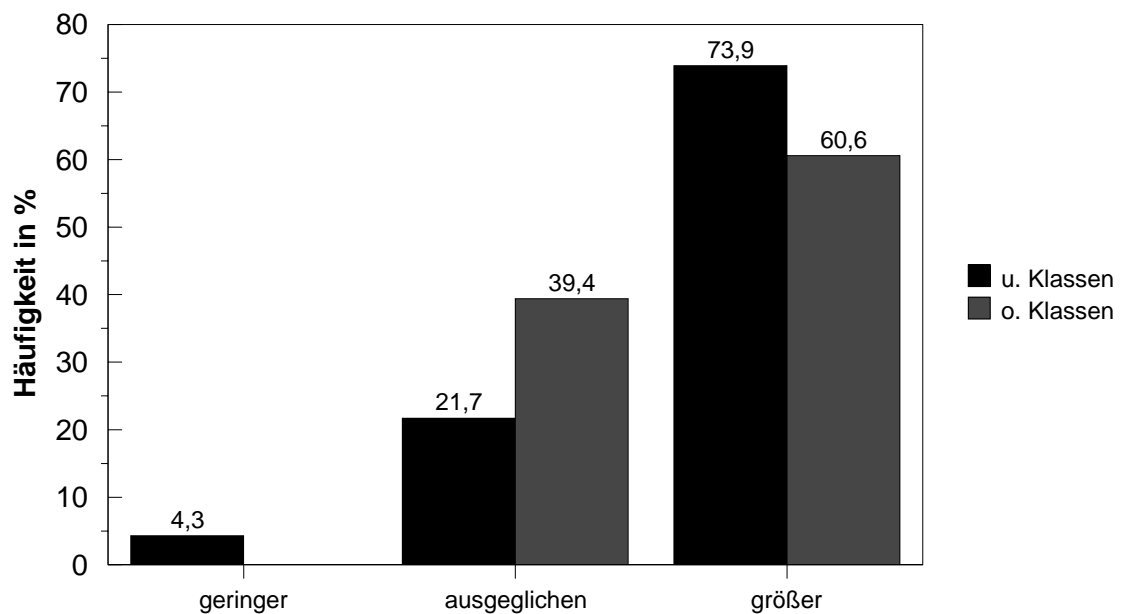


Abb. 6.113: Verteilung der zeitlichen Belastung der Leistungssportler in Abhängigkeit von der Klassenstufe ($n = 56$).

Auch geschlechtsspezifisch schätzt der Großteil der weiblichen und männlichen Schüler die tägliche zeitliche Belastung als größer im Vergleich zu anderen Schülern ein. Auch hier schätzt nur ein Mädchen die zeitliche Belastung als geringer ein (vgl. Abb. 6.114). Nach dem Mann-Whitney U-Test sind diese Verteilungsunterschiede mit $Z = -.22$ und $p = .824$ nicht signifikant ausgeprägt.

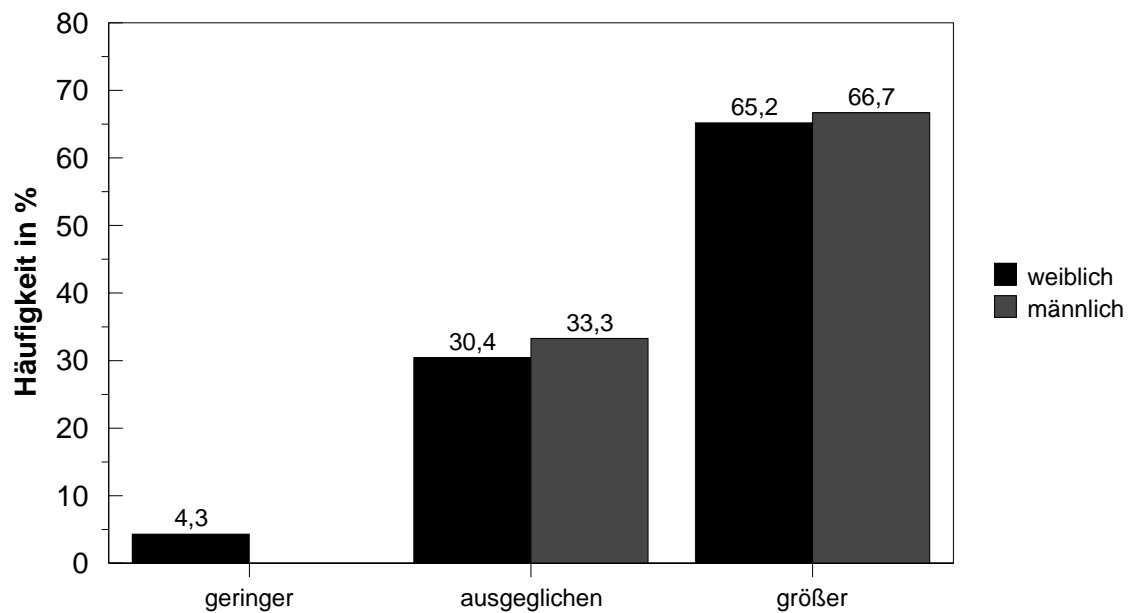


Abb. 6.114: Verteilung der zeitlichen Belastung der Leistungssportler in Abhängigkeit vom Geschlecht der Schüler ($n = 56$).

Sind eventuell ausbleibende sportliche Erfolge auf zu hohe Anforderungen in der Schule zurückzuführen?

Untersucht man die Fragestellung 2 klassenstufenspezifisch, so ist eine eindeutige Verteilung zu erkennen: Bei fast drei Viertel der unteren und oberen Klassenstufen kommt es vor bzw. teilweise vor, dass zu hohe Anforderungen in der Schule Grund für sportlichen Misserfolg sind. Etwas mehr als ein Viertel beider Gruppen hingegen sind eher der Meinung, dass zu hohe Anforderungen in der Schule nicht der Grund für sportlichen Misserfolg sind (vgl. Abb. 6.115). Dieser Verteilungsunterschied ist mit $Chi^2 = ,00$; $df = 1$ und $p = ,992$ nicht signifikant.

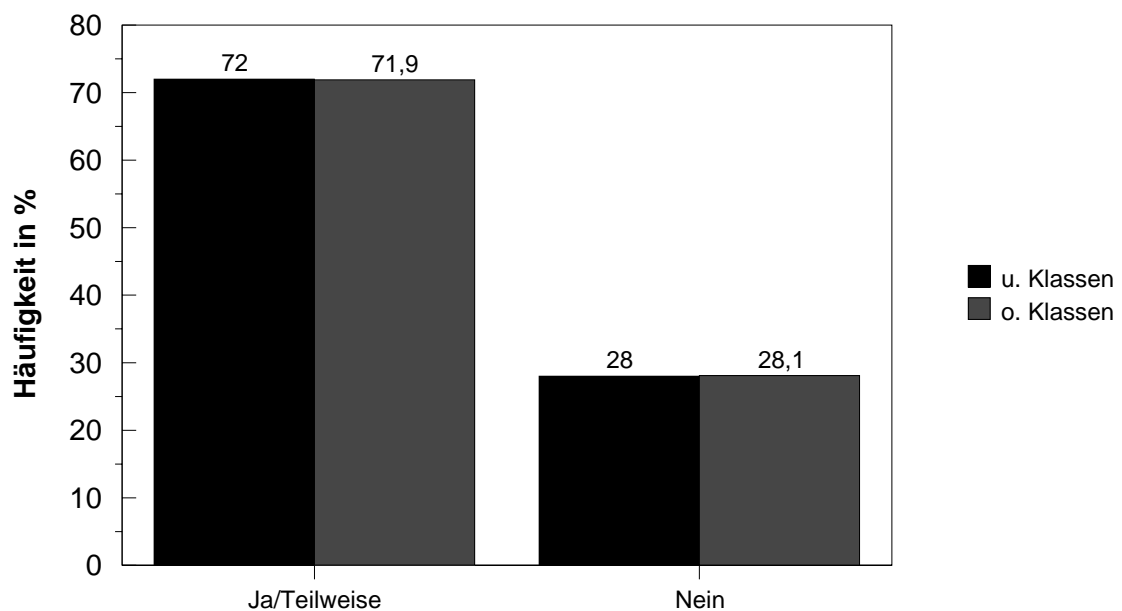


Abb. 6.115: Zusammengefasste Verteilung der ausbleibenden sportlichen Erfolge in Abhängigkeit von der Klassenstufe ($n = 57$).

Auch bei der Unterscheidung zwischen Mädchen und Jungen ergeben sich keine signifikanten Unterschiede ($Chi^2 = ,01$; $df = 1$; $p = .915$). Die meisten Probanden der beiden Gruppen führen eventuell ausbleibende sportliche Erfolge eindeutig oder teilweise auf zu hohe Anforderungen in der Schule zurück (vgl. Abb. 6.116).

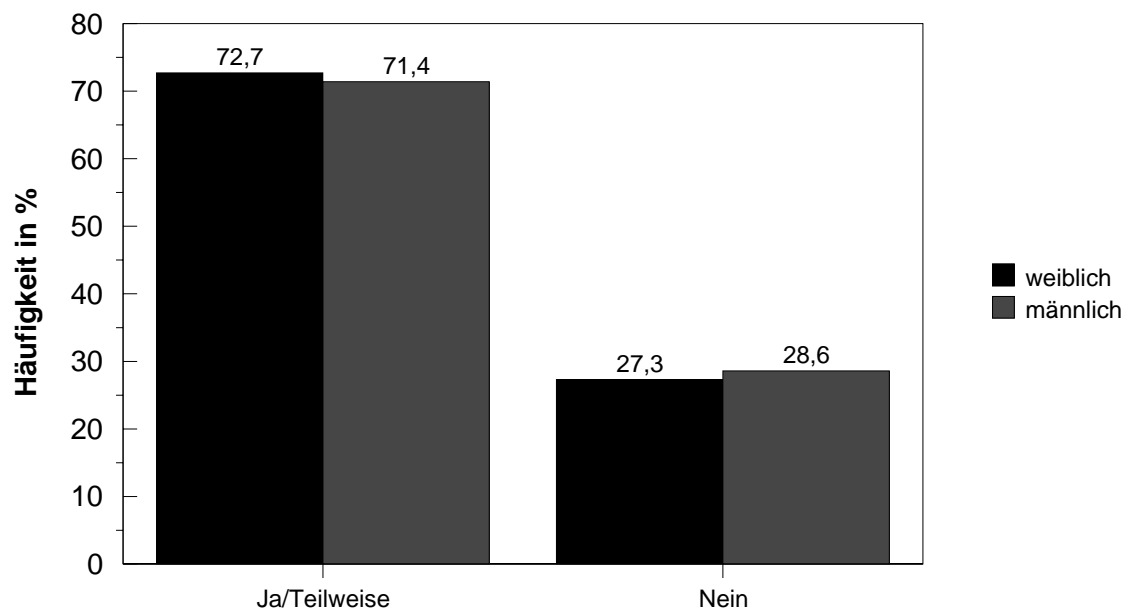


Abb. 6.116: Verteilung der ausbleibenden sportlichen Erfolge in Abhängigkeit vom Geschlecht der Schüler ($n = 57$).

Sind eventuell ausbleibende schulische Erfolge auf zu hohe Anforderungen im Sport zurückzuführen?

Klassenstufenspezifisch betrachtet ist zu erkennen, dass sowohl der Hauptanteil der unteren als auch der oberen Klassenstufen schulischen Misserfolg teilweise bzw. eindeutig mit sportlicher Überforderung verbindet. Eine wesentlich geringere Anzahl der Schüler beider Klassenstufen ist gegensätzlicher Meinung und beantwortet diese Frage mit "nein" (vgl. Abb. 6.117)). Somit sind die klassenstufenspezifischen Verteilungen beider Gruppen ähnlich und es ergeben sich mit $Chi^2 = 3,43$; $df = 1$ und $p = .064$ keine signifikanten Verteilungsunterschiede.

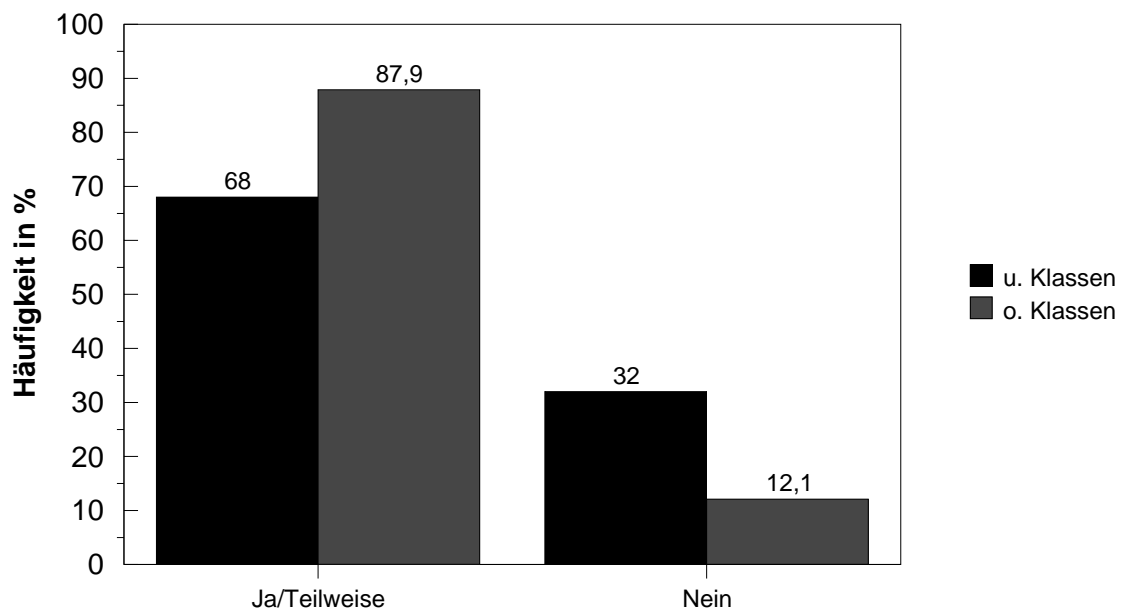


Abb. 6.117: Verteilung der ausbleibenden schulischen Erfolge in Abhängigkeit von der Klassenstufe ($n = 58$).

Der geschlechtsspezifische Vergleich bringt eine ähnliche Verteilung hervor. 87,0 % der Schülerinnen und fast drei Viertel der Schüler (74,3 %) gibt an, dass teilweise bzw. eindeutig zu hohe Anforderungen im Sport Grund für ausbleibende schulische Leistungen sind. (vgl. Abb. 6.118). Es ergeben sich somit mit $Chi^2 = 1,36$; $df = 1$ und $p = .244$ keine signifikanten Verteilungsunterschiede.

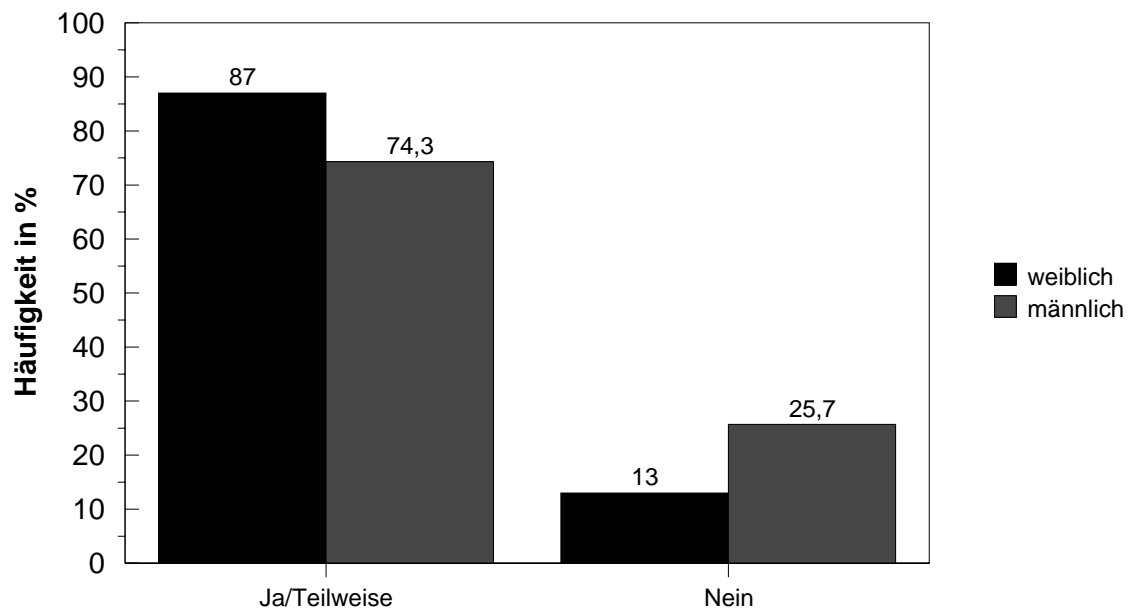


Abb. 6.118: Verteilung der ausbleibenden schulischen Erfolge in Abhängigkeit vom Geschlecht der Schüler ($n = 58$).

Welche Probleme treten Ihrer Meinung nach bei der Kombination von Schule und Sport auf?

Beim klassenstufenspezifischen Vergleich der Schüler in Bezug auf die "Top-Drei-Probleme" zeigt sich, dass die lange Abwesenheit der Sportler im Block und die fehlende Kontrollmöglichkeit der Lehrer während langer Abwesenheitszeiten der Schüler öfter von den älteren Schülern genannt wird. Dagegen sehen die jüngeren Schüler eher die Schwierigkeiten im Zeitdruck beim Aufholen von versäumtem Stoff. (vgl. Abb. 6.119). Die klassenstufenspezifischen Unterschiede in Bezug auf den Zeitdruck beim Aufholen von versäumtem Stoff sind mit $Chi^2 = 2,43$; $df = 1$ und $p = .119$ nicht signifikant, in Bezug auf die fehlende Kontrollmöglichkeit der Lehrer während der Abwesenheitszeit der Schüler sind die Verteilungsunterschiede mit $Chi^2 = ,12$; $df = 1$ und $p = .728$ ebenfalls nicht signifikant. Betrachtet man die zu lange Abwesenheit der Leistungssportler im Block so ergeben sich jedoch hier hochsignifikante Verteilungsunterschiede ($Chi^2 = 12,32$; $df = 1$; $p = .000$).

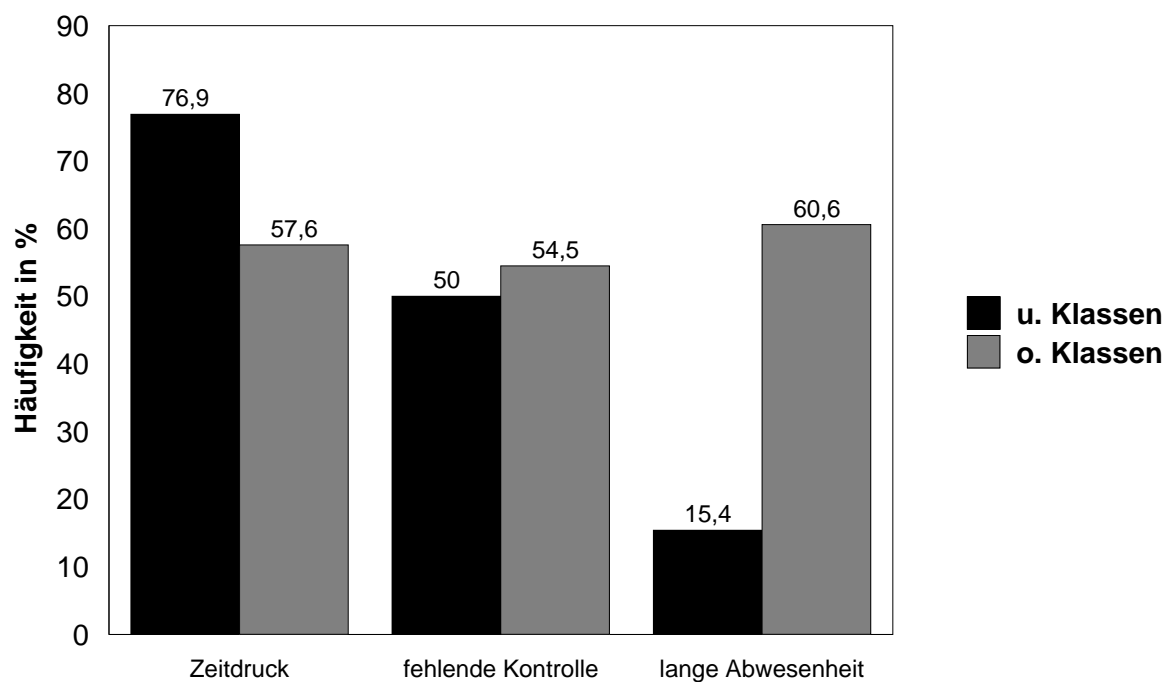


Abb. 6.119: Verteilung der auftretenden Hauptprobleme bei der Kombination von Schule und Sport in Abhängigkeit von der Klassenstufe ($n = 59$).

Der geschlechtsspezifische Vergleich verdeutlicht, dass sowohl die meisten Schülerinnen als auch mit die meisten Schüler den Zeitdruck beim Aufholen von versäumtem Stoff als Hauptproblem ansehen. Die Mädchen sehen die lange Abwesenheit im Block als zweithäufigstes Problem, gefolgt von der fehlenden Kontrolle der Lehrer während langer Abwesenheitszeiten. Die Jungen sehen die fehlende Kontrolle der Lehrer während langer Abwesenheitszeiten als problematischer als die lange Abwesenheit der Schüler im Block an (vgl. Abb. 6.120). Es ergeben sich lediglich bei der zu langen Abwesenheit der Sportler im Block geschlechtsspezifisch signifikante Unterschiede ($Chi^2 = 6,37$; $df = 1$; $p = .012$). Betrachtet man im Gegensatz dazu den Zeitdruck der Schüler beim Aufholen von versäumtem Stoff ($Chi^2 = 2,49$; $df = 2$; $p = .115$) oder die fehlende Kontrollmöglichkeit der Lehrer bei Abwesenheit der Schüler ($Chi^2 = ,00$; $df = 1$; $p = .964$) so treten hier keine signifikanten Verteilungsunterschiede auf.

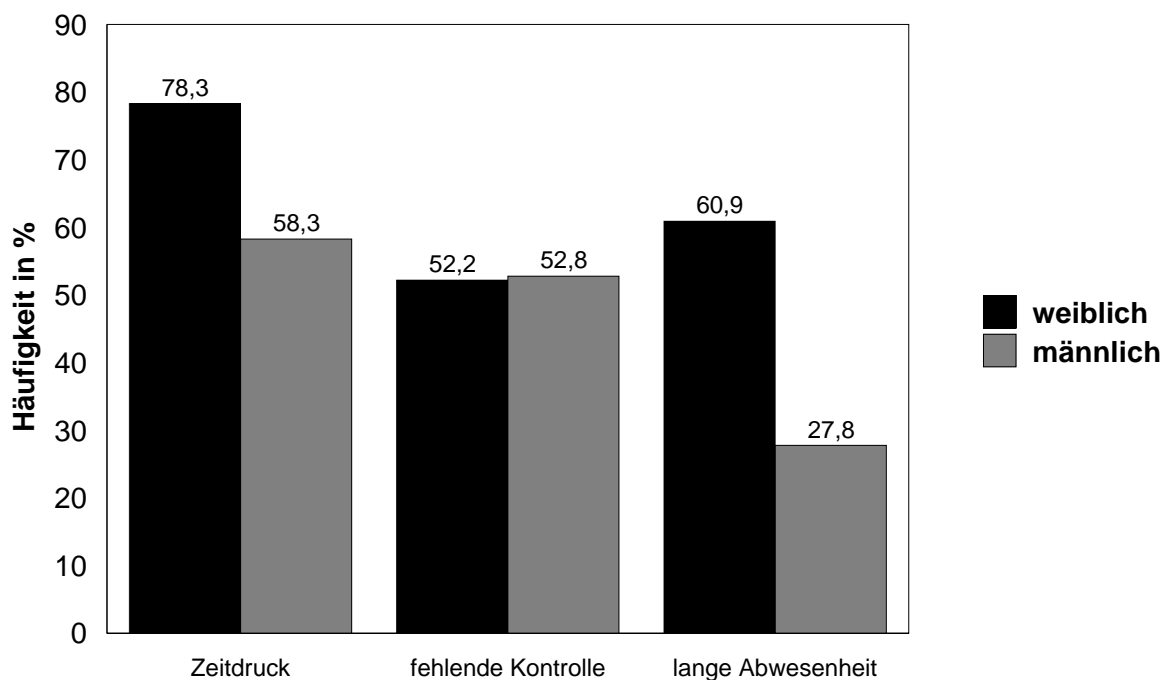


Abb. 6.120: Verteilung der auftretenden Hauptprobleme bei der Kombination von Schule und Sport in Abhängigkeit vom Geschlecht der Schüler ($n = 59$).

Welche Lösungsmöglichkeiten sehen Sie für die in Frage vier angesprochenen Problembereiche?

Die klassenstufenspezifische Analyse macht ebenfalls deutlich, dass sowohl die jüngeren als auch die älteren Schüler den neuen Medien die größten Chancen zur Problembewältigung einräumen. Auf den Rängen zwei und drei folgen bei den unteren Klassenstufen die bessere Abstimmung der Schul- und Trainingszeiten und die Kontaktaufnahme bei Abwesenheit der Schüler per Telefon oder Fax. Bei den oberen Klassenstufen allerdings ist die Rangfolge umgekehrt (vgl. Abb. 6.121). In Bezug auf Hauptlösungsmöglichkeiten "neue Medien" ($Chi^2 = 2,07$; $df = 1$; $p = .151$) und "bessere Abstimmung der Schul- und Trainingszeiten" ($Chi^2 = ,49$; $df = 1$; $p = .482$) ergeben sich keine signifikanten Verteilungsunterschiede. Die auftretenden Unterschiede bei der "Kontaktaufnahme über Telefon oder Fax" sind dagegen mit $Chi^2 = 4,90$; $df = 1$ und $p = .027$ signifikant ausgeprägt.

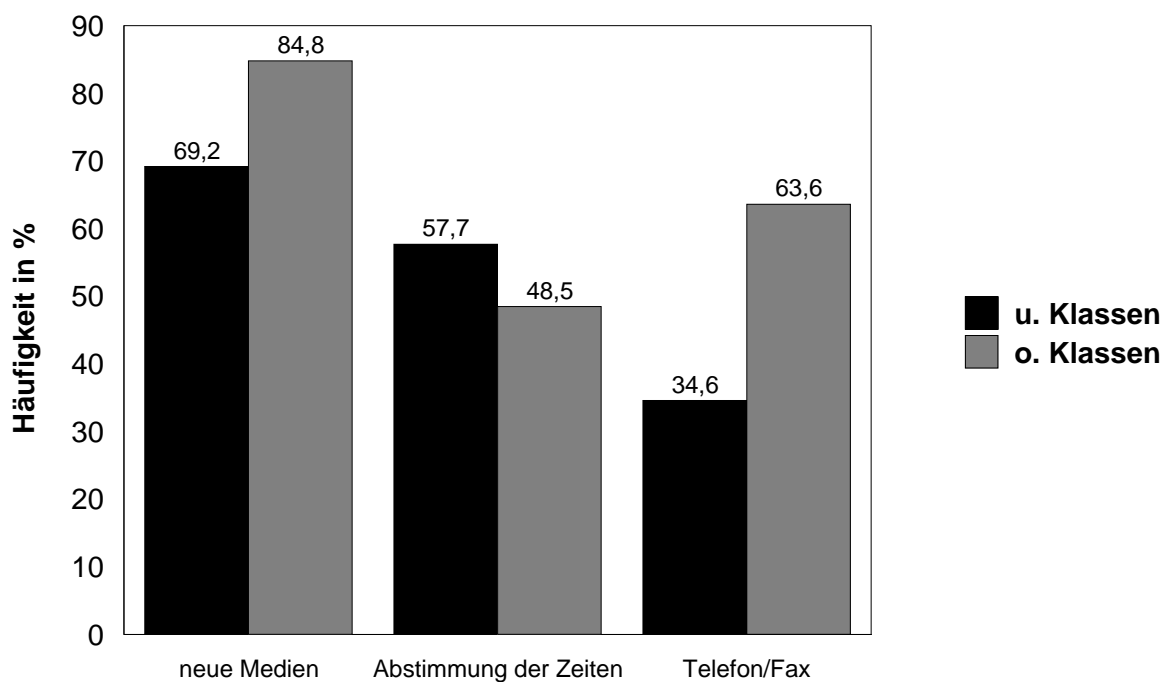


Abb. 6.121: Verteilung der möglichen Hauptlösungsmöglichkeiten in Abhängigkeit von der Klassenstufe ($n = 59$).

Beim geschlechtsspezifischen Vergleich (vgl. Abb. 6.122) nennen Schülerinnen und Schüler die neuen Medien als Hauptlösungsmöglichkeit. In der Gruppe der Mädchen werden Telefon und Fax gegenüber der besseren Abstimmung der Zeiten favorisiert. Jungen dagegen würden eher die Schulorganisation (Abstimmung der Schul- und Trainingszeiten) verbessern. Man erhält bei der Lösungsmöglichkeit "Kontaktaufnahme bei Abwesenheit über Telefon oder Fax" ein signifikantes Ergebnis mit $Chi^2 = 5,28$; $df = 1$ und $p = .022$. Nichtsignifikante gruppenspezifische Verteilungsunterschiede ergeben sich bei den neuen Medien ($Chi^2 = ,47$; $df = 1$; $p = .492$) und bei der Abstimmung der Zeiten ($Chi^2 = ,00$; $df = 1$; $p = .964$).

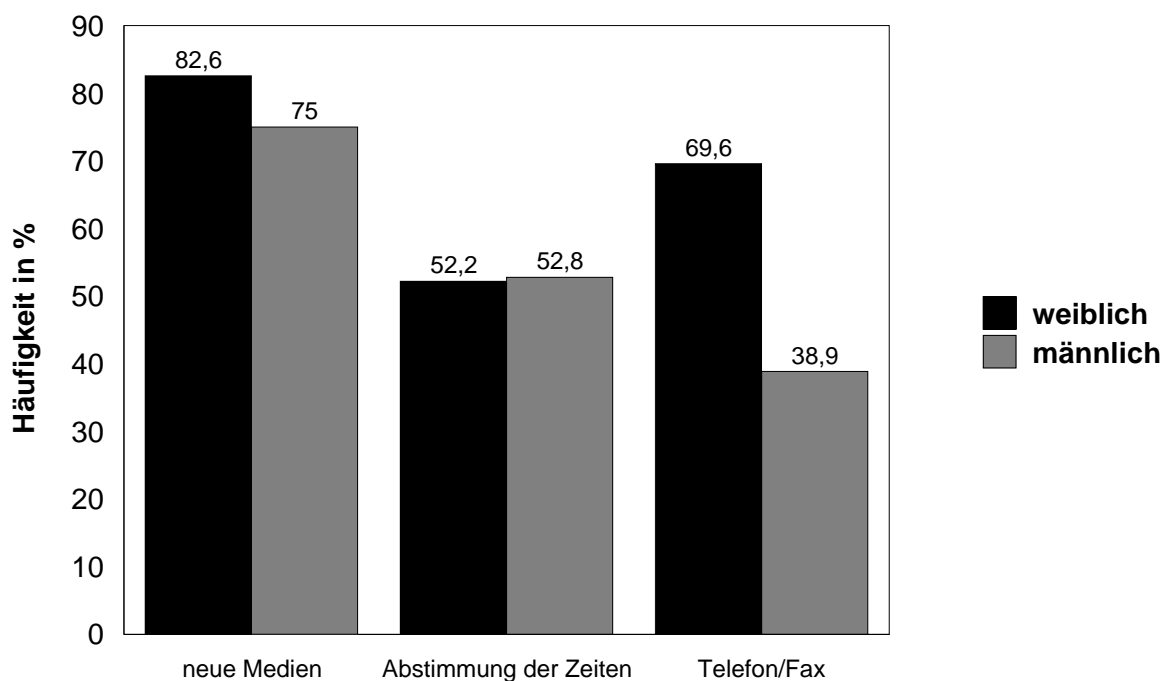


Abb. 6.122: Verteilung der möglichen Hauptlösungsmöglichkeiten in Abhängigkeit vom Geschlecht der Schüler ($n = 59$).

Würden Sie den verstärkten Einsatz neuer Medien als Unterstützung des jetzigen Schulunterrichts begrüßen?

Den verstärkten Einsatz neuer Medien als Unterstützung des neuen Schulunterrichts begrüßen eindeutig 87,5 % der unteren und 83,3 % der oberen Klassenstufen (vgl. Abb. 6.123). Nur wenige Schüler beider Gruppen würden diesen verstärkten Einsatz nur teilweise unterstützen.

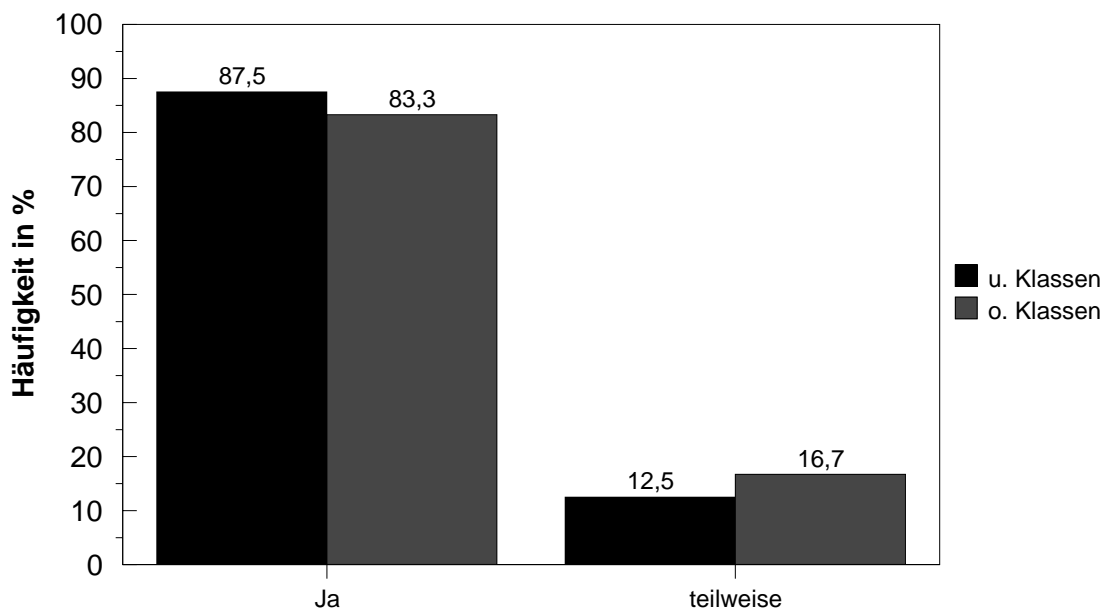


Abb. 6.123: Verteilung der Meinung des verstärkten Einsatzes neuer Medien in Abhängigkeit von der Klassenstufe ($n = 54$).

Stellt man nun den geschlechtsspezifischen Vergleich an, so wird deutlich, dass sowohl mehr als drei Viertel (87,0 %) der Mädchen und der Jungen (83,9 %) die Einführung neuer Medien bejahen (vgl. Abb. 6.124).

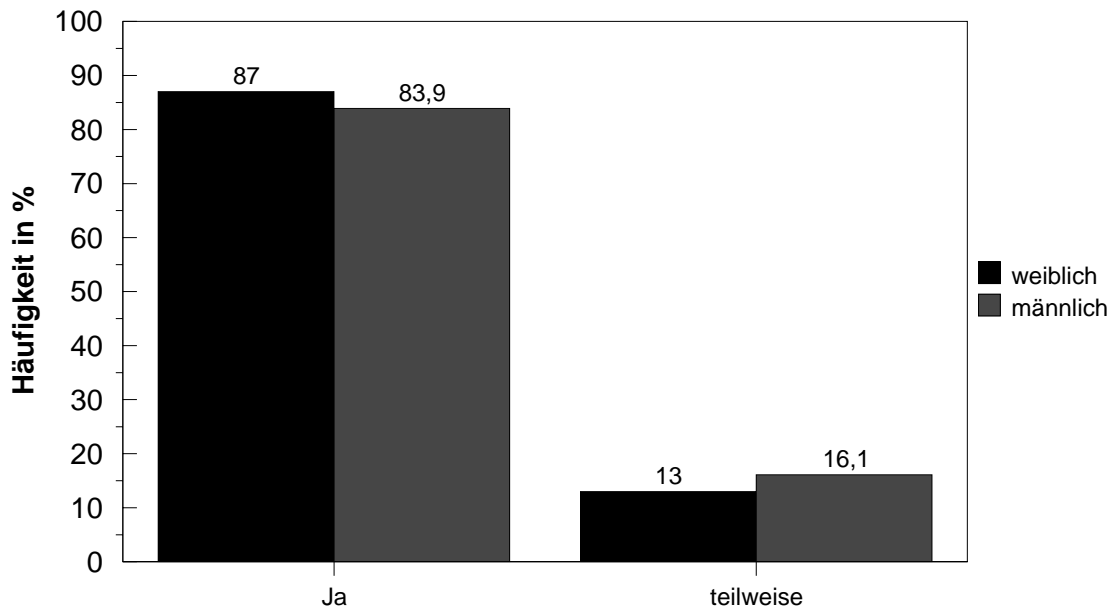


Abb. 6.124: Verteilung der Meinung des verstärkten Einsatzes neuer Medien in Abhängigkeit vom Geschlecht der Schüler ($n = 54$).

Wie beurteilen Sie Ihre Kenntnisse/Fähigkeiten am PC (auf bestimmte Bereiche)?

Vergleicht man die Mittelwerte der Kenntniseinschätzungen beim klassenstufen-spezifischen Vergleich, so wird deutlich, dass die jüngeren Schüler ihre Kenntnisse in allen Bereichen bis auf "Erstellen von Homepages", "Hardwareumfang" und "Datenbanken" besser einschätzen als die älteren Schüler. Dies drückt sich in den niedrigeren Mittelwerten aus (vgl. Tab. 6.4 und Abb. 6.125). Die größten Mittelwertunterschiede bzw. Kenntniseinschätzungsunterschiede treten in den Bereichen Homepages, Hardwareumfang und Textverarbeitung auf. Hierbei sind die aufgetretenen Mittelwertunterschiede nicht signifikant (vgl. Tab. 6.4).

Tab. 6.4: Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD) und die U-Test-Ergebnisse für die Kenntnisse in Abhängigkeit von der Klassenstufe ($n = 59$).

| Kenntnisse in Bezug auf: | Klassenstufe | | | | U-Test | |
|-----------------------------|----------------|-----|---------------|-----|--------|------|
| | untere Klassen | | obere Klassen | | | |
| | M | SD | M | SD | Z | p |
| Textverarbeitung | 1,73 | ,83 | 1,88 | ,82 | -,72 | .471 |
| Tabellenkalkulation | 2,31 | ,62 | 2,39 | ,79 | -,81 | .420 |
| Terminplanung | 2,27 | ,78 | 2,30 | ,81 | -,23 | .816 |
| Grafik | 2,35 | ,80 | 2,39 | ,70 | -,10 | .919 |
| Datenbanken | 2,54 | ,71 | 2,52 | ,71 | -,14 | .893 |
| Internet | 1,85 | ,78 | 1,88 | ,70 | -,23 | .817 |
| Homepages | 2,81 | ,49 | 2,52 | ,76 | -1,63 | .103 |
| Hardware | 2,27 | ,78 | 2,12 | ,78 | -,75 | .457 |

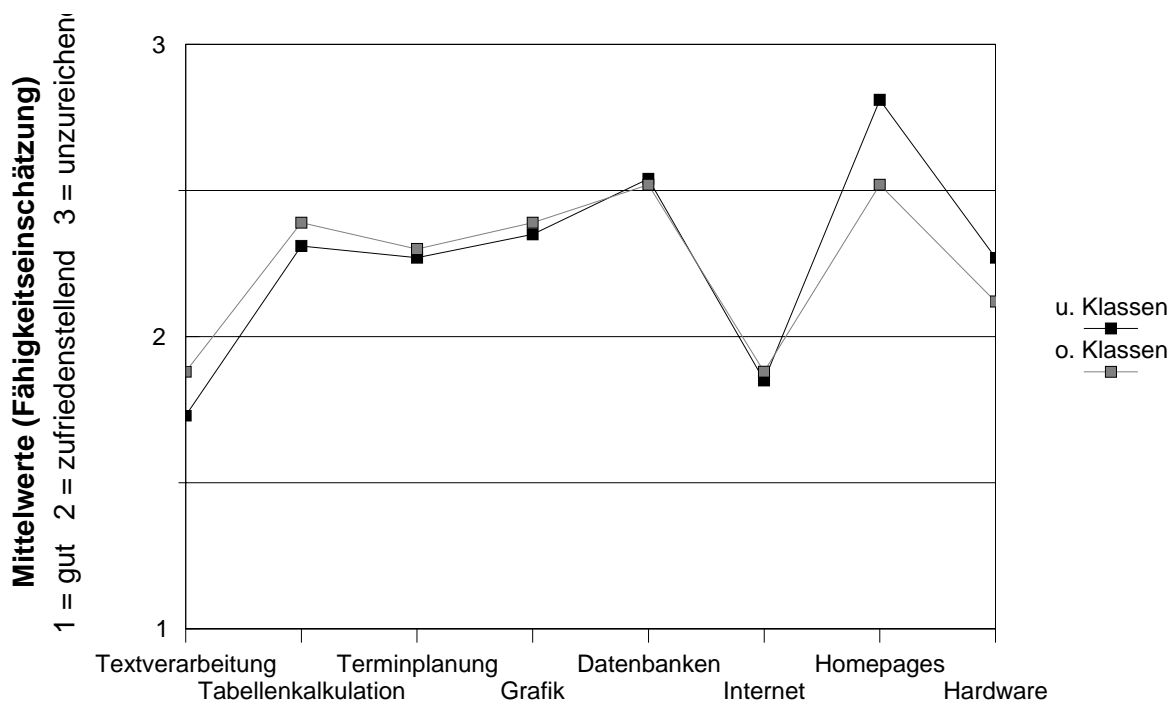


Abb. 6.125: Klassenstufenspezifisches Kenntnisprofil ($n = 59$).

Vergleicht man nun aber die Mittelwerte der Kenntniseinschätzungen beim geschlechtsspezifischen Vergleich, so wird deutlich, dass Schüler ihre Kenntnisse in allen Bereichen außer "Internet" besser einschätzen als Schülerinnen. Dies drückt sich wiederum in den niedrigeren Mittelwerten aus (vgl. Tab. 6.5 und Abb. 6.126). Die größten Mittelwertunterschiede bzw. Kenntniseinschätzungsunterschiede zwischen Jungen und Mädchen treten in den Bereichen Hardwareumgang, Grafik/Präsentationen, Homepages und Datenbanken auf. Hierbei sind die Mittelwertunterschiede in Bezug auf Hardwareumgang signifikant, alle anderen Unterschiede sind nicht signifikant (vgl. Tab. 6.5).

Tab. 6.5: Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD) und die U-Test-Ergebnisse für die Kenntnisse in Abhängigkeit vom Geschlecht der Schüler ($n = 59$).

| Kenntnisse in Bezug auf: | Geschlecht der Schüler | | | | U-Test | |
|-----------------------------|------------------------|-----|----------|-----|--------|------|
| | weiblich | | männlich | | Z | p |
| | M | SD | M | SD | | |
| Textverarbeitung | 1,87 | ,81 | 1,78 | ,83 | -,46 | .647 |
| Tabellenkalkulation | 2,39 | ,72 | 2,33 | ,72 | -,33 | .739 |
| Terminplanung | 2,39 | ,78 | 2,22 | ,80 | -,85 | .398 |
| Grafik | 2,61 | ,58 | 2,22 | ,80 | -1,86 | .064 |
| Datenbanken | 2,70 | ,56 | 2,42 | ,77 | -1,38 | .169 |
| Internet | 1,83 | ,58 | 1,89 | ,82 | -,17 | .867 |
| Homepages | 2,87 | ,34 | 2,50 | ,77 | -1,90 | .058 |
| Hardware | 2,52 | ,73 | 1,97 | ,74 | -2,77 | .006 |

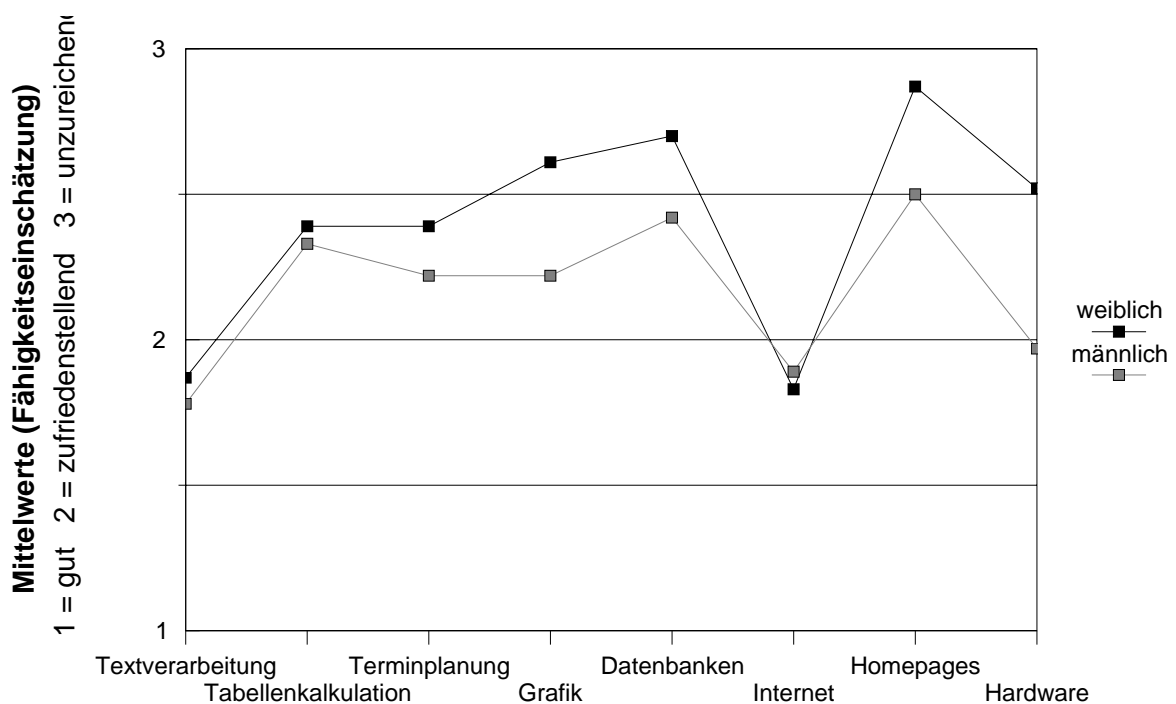


Abb. 6.126: Geschlechtsspezifisches Kenntnisprofil der Schüler ($n = 59$).

Nutzen Sie einen PC oder Laptop mit Internetanschluss?

Beim klassenstufenspezifischen Vergleich (vgl. Abb. 6.127) sind die Unterschiede anhand eines Chi-Quadrat-Tests statistisch nicht seriös zu überprüfen. Dies liegt wiederum an der zu geringen Anzahl der UT, die ihre Antworten in der Antwortkategorie "Ja, Arbeit/Schule" geben. Jüngere und ältere Schüler nutzen einen PC vorwiegend privat, jedoch ein Großteil von ihnen auch gar nicht.

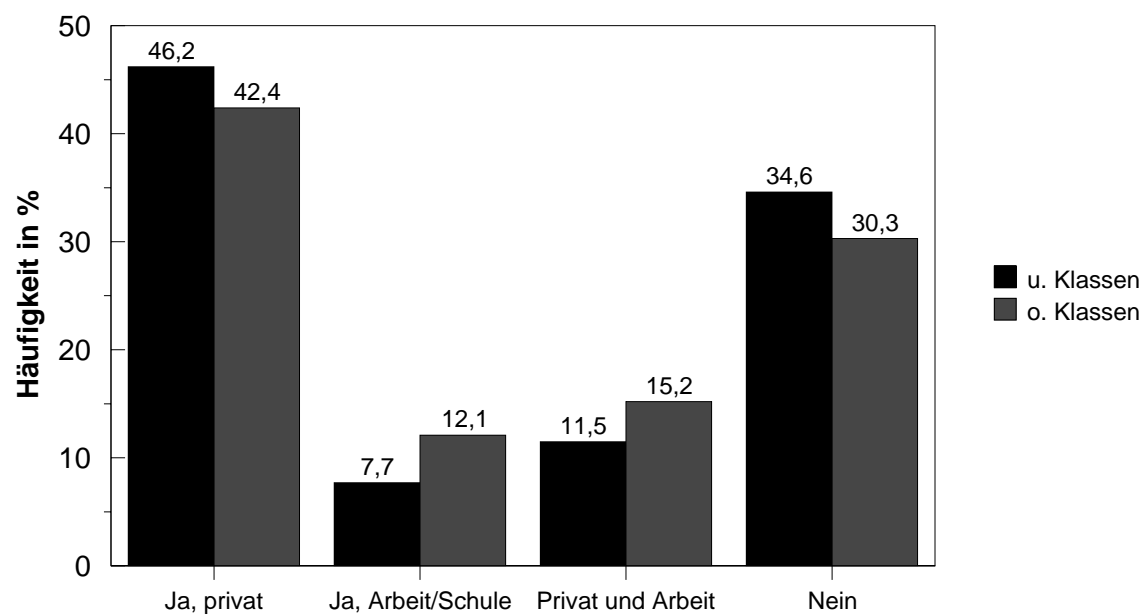


Abb. 6.127: Verteilung der Nutzung eines PC oder Laptop mit Internetanschluss in Abhängigkeit von der Klassenstufe ($n = 59$).

Jungen arbeiten mit dem PC vorwiegend privat (44,4 %) oder gar nicht (27,8 %). Bei den Mädchen nutzen 43,5 % einen PC/Laptop nur privat und 39,1 % gar nicht. Auch hier wiederum ist, aufgrund der nicht besetzten Zellen einer Antwortkategorie, ein Chi-Quadrat-Test nicht durchführbar.

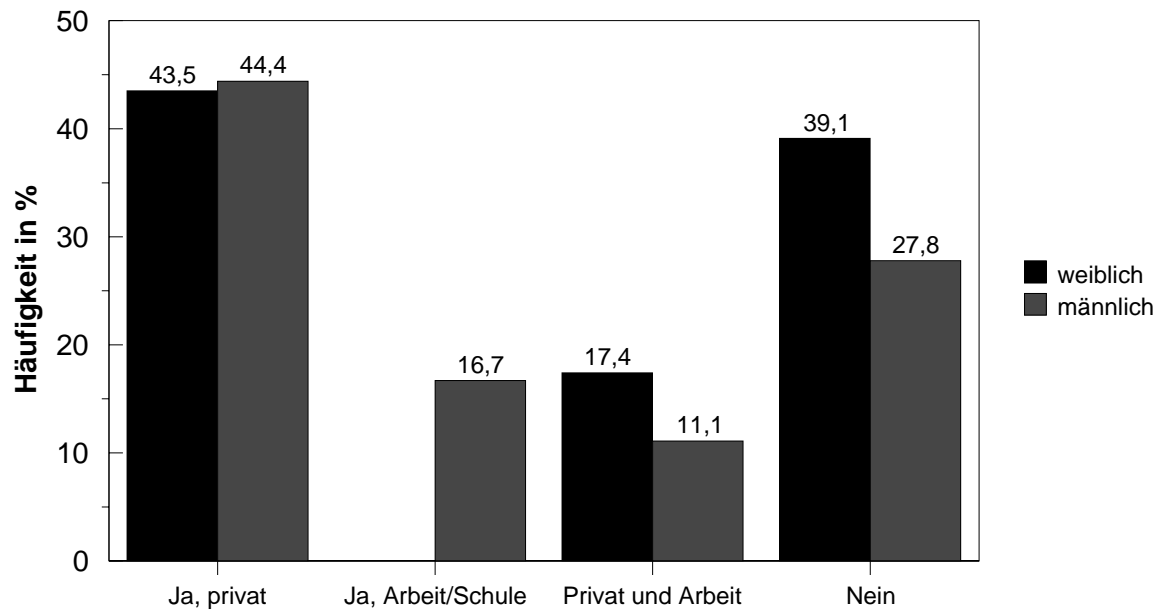


Abb. 6.128: Verteilung der Nutzung eines PC oder Laptop mit Internetanschluss in Abhängigkeit vom Geschlecht der Schüler ($n = 59$).

Wenn das CJD Berchtesgaden Fortbildungsmaßnahmen bezüglich der neuen Medien organisiert, würden Sie daran teilnehmen wollen?

Beim klassenstufenspezifischen Vergleich wird deutlich, dass sowohl der große Teil der unteren wie auch der oberen Klassenstufen die Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen bezüglich neuer Medien eindeutig bejahen. Jeweils der kleinere Teil beider Gruppen würde daran vielleicht teilnehmen wollen (vgl. Abb 6.129). Diese Verteilungsunterschiede sind mit $Chi^2 = 1,55$; $df = 1$ und $p = .213$ nicht signifikant.

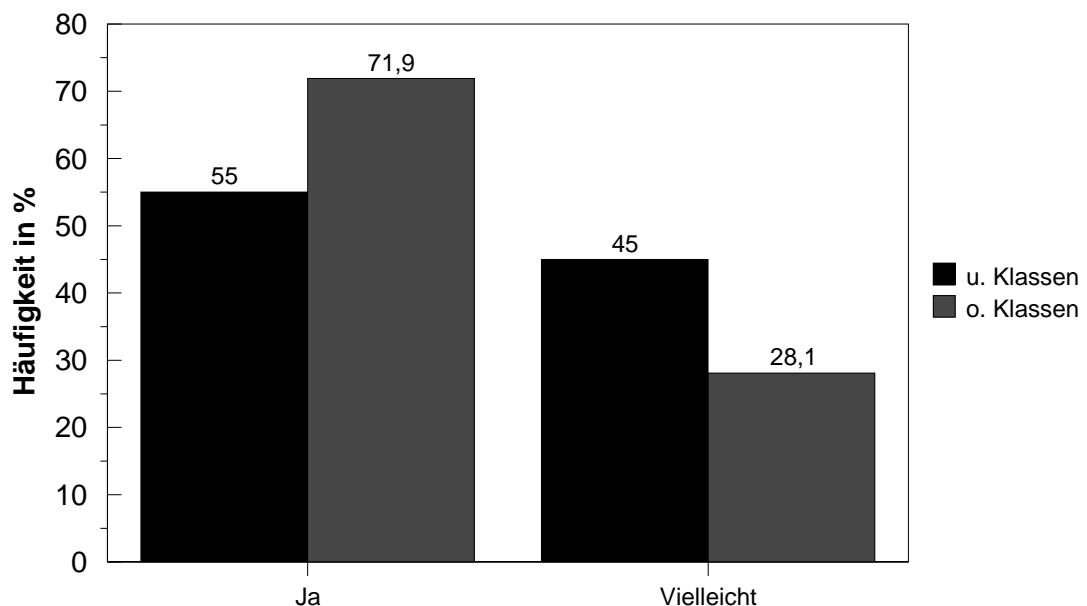


Abb. 6.129: Verteilung der Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen in Abhängigkeit von der Klassenstufe ($n = 52$).

Abbildung 6.130 zeigt ebenfalls keine signifikanten Verteilungsunterschiede ($Chi^2 = 2,63$; $df = 1$; $p = .105$) zwischen Schülern und Schülerinnen. Der Großteil beider Gruppen würde an Fortbildungsmaßnahmen teilnehmen wollen. Fast die Hälfte (47,6 %) der Mädchen und etwas mehr als $\frac{1}{4}$ (25,8 %) der Jungen würden vielleicht an Fortbildungsmaßnahmen bezüglich neuer Medien teilnehmen.

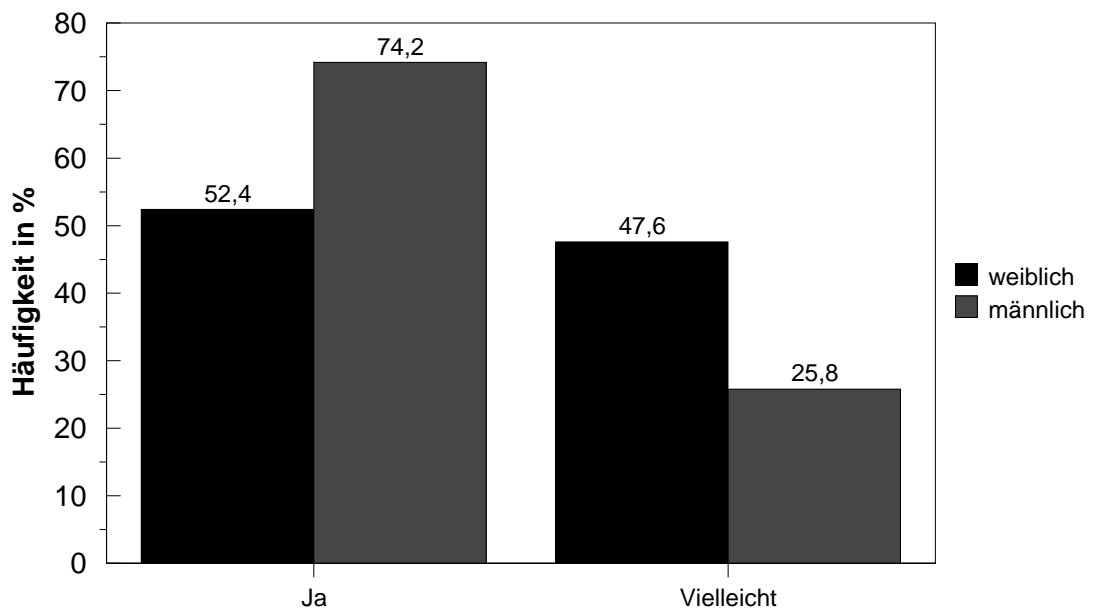


Abb. 6.130: Verteilung der Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen in Abhängigkeit vom Geschlecht der Schüler ($n = 52$).

Für welche Fortbildungsmaßnahmen würden Sie sich besonders interessieren?

Da bei der Auswertung dieser Fragestellung wieder zu jeder einzelnen Fortbildungsmaßnahme ein Chi-Quadrat-Test durchgeführt werden muss, sind die dazugehörigen Tabellen mit den absoluten- und relativen Häufigkeiten sowie den Ergebnissen der Chi-Quadrat-Tests wiederum in Anhang D dargestellt.

Beim Vergleich der jüngeren Schüler mit den älteren Schülern kann man folgende Interessenunterschiede feststellen. Die unteren Klassenstufen sind am meisten an Fortbildungen für das Erstellen von Homepages mit 84,6 %, für Internet/Email/Netzwerke mit 69,2 % und Textverarbeitung mit 61,5 % interessiert. Dagegen sind die oberen Klassenstufen am meisten an Fortbildungen bezüglich Internet/Email/Netzwerke (93,9 %), Präsentationen (84,8 %) und für das Erstellen von Homepages (81,8 %) interessiert (vgl.).

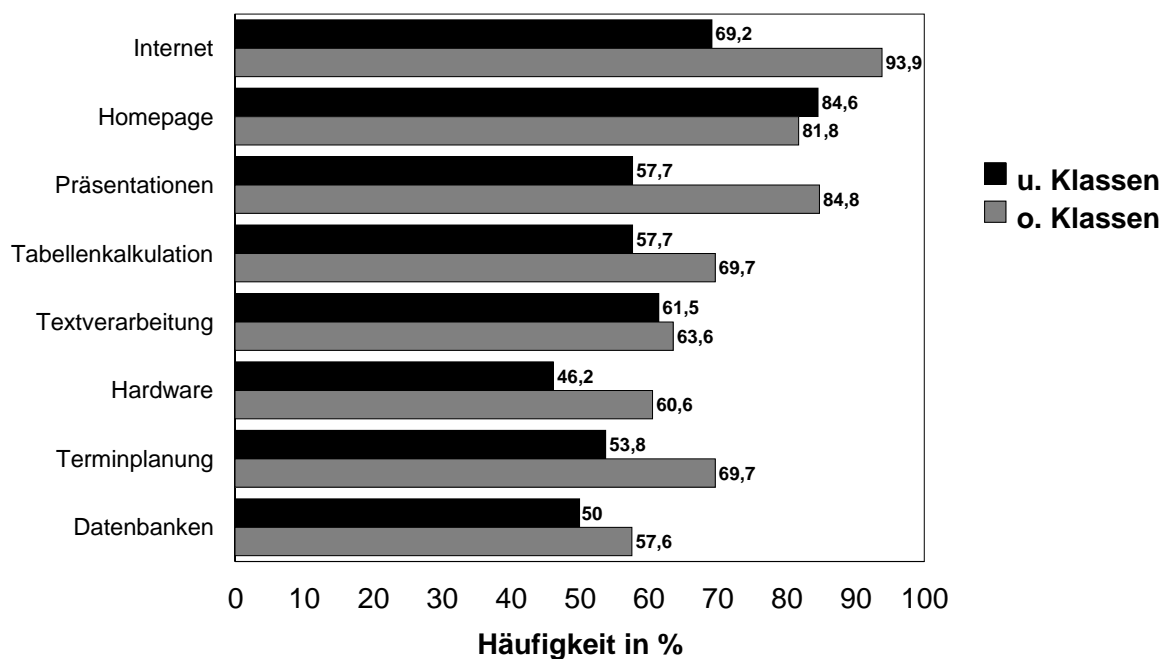


Abb. 6.131: Verteilung des Interesses an Fortbildungsmaßnahmen in Abhängigkeit von der Klassenstufe ($n = 59$).

Bei beiden Gruppen sind Fortbildungen für Datenbanken und Hardwareumgang am wenigsten erwünscht (vgl. Abb. 6.132). Die auftretenden, klassenstufenspezifischen Unterschiede sind nur in den Bereichen Grafik/Präsentationen und Internet signifikant (vgl. Anhang D, Tab. D.27 – D.34) ausgeprägt.

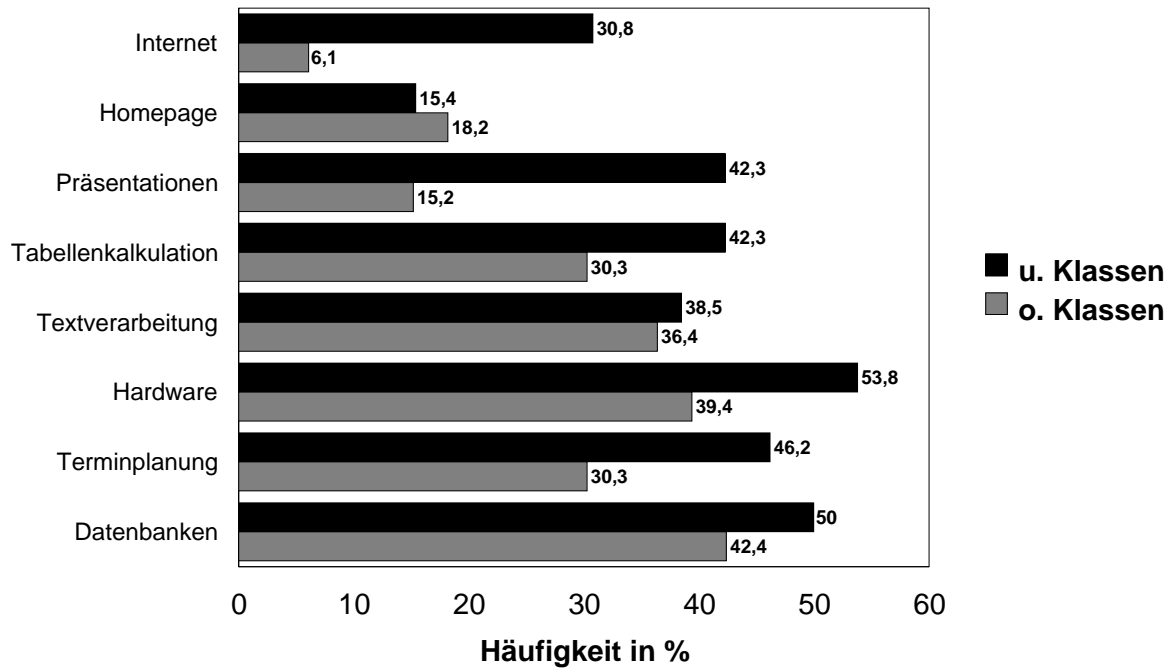


Abb. 6.132: Verteilung des Desinteresses an Fortbildungsmaßnahmen in Abhängigkeit von der Klassenstufe ($n = 59$).

Beim geschlechtsspezifischen Vergleich wird in den Bereichen Internet/Email/ Netzwerke, Erstellen von Homepages und Grafik/Präsentationen bei Mädchen am meisten Fortbildung gewünscht. Die Jungen wollen mehr Fortbildung in den Bereichen Erstellen von Homepages, Internet/Email/Netzwerke und Tabellenkalkulation.

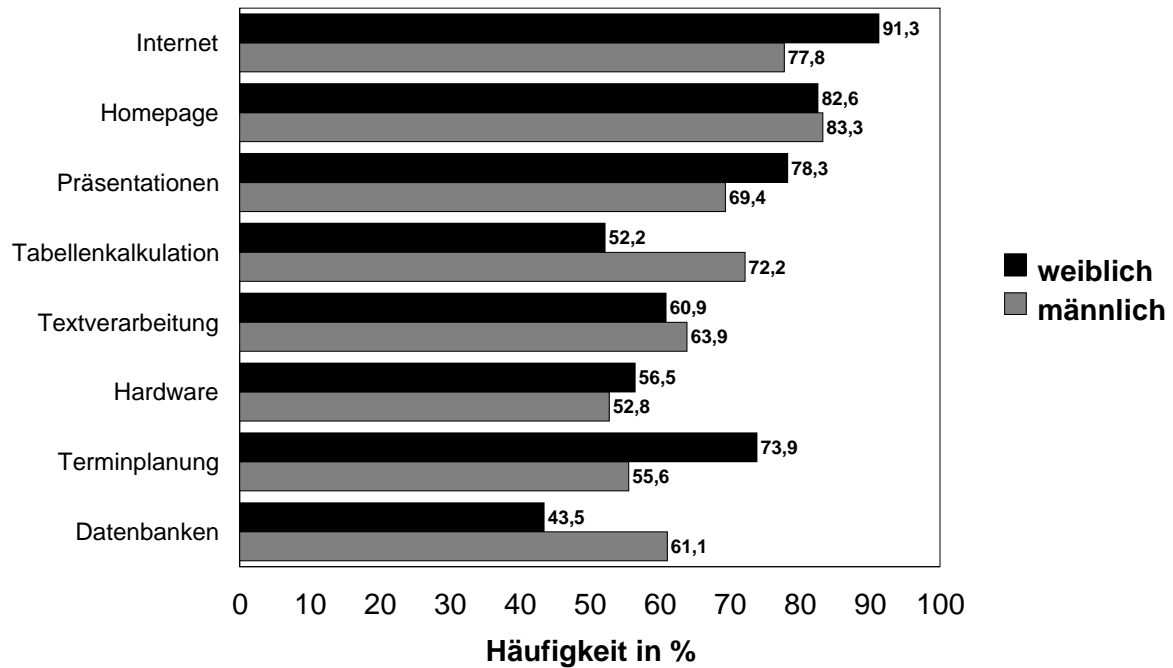


Abb. 6.133: Verteilung des Interesses an Fortbildungsmaßnahmen in Abhängigkeit vom Geschlecht der Schüler ($n = 59$).

Beide Personengruppen zeigen wenige Gemeinsamkeiten, wenn es um das nicht vorhandene Interesse an Fortbildung geht. Die Schülerinnen haben am wenigsten Interesse an Fortbildungen über Datenbanken, Tabellenkalkulation und Hardwareumfang. Die Schüler sind am wenigsten an Fortbildungen über Hardwareumfang, Terminplanung/Adressenverwaltung und Datenbanken interessiert (vgl. Abb. 6.133 und Abb. 6.134). Alle in sämtlichen Bereichen auftretenden Unterschiede sind statistisch nicht signifikant (vgl. Anhang D, Tab. D.35 – D.42).

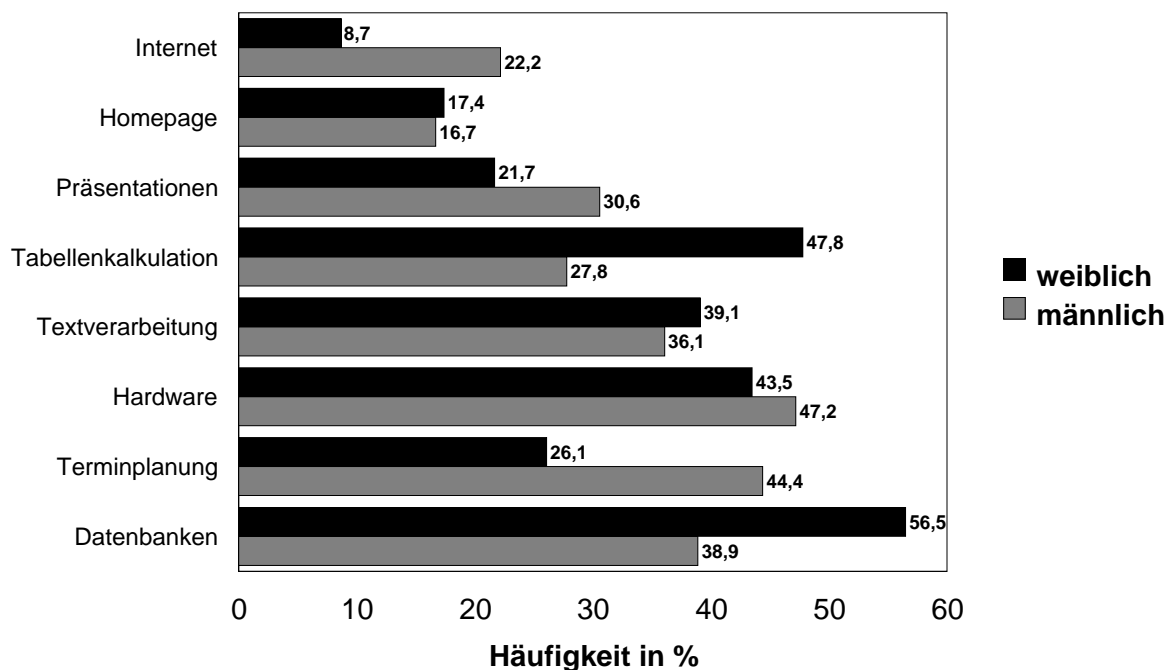


Abb. 6.134: Verteilung des Desinteresses an Fortbildungsmaßnahmen in Abhängigkeit vom Geschlecht der Schüler ($n = 59$).

6.6 Diskussion der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die dargestellten Ergebnisse interpretiert und diskutiert. Dazu werden unter anderem die aufgestellten Fragestellungen Kapitel 6.1 überprüft. Am Anfang dieses Kapitels steht die Diskussion des Theorie und Erkenntnisbezugs im Vordergrund. Anschließend werden die in Kapitel 6.2 und 6.4 aufgezeigten Methoden daraufhin diskutiert und überprüft, ob diese die angestrebte Zielsetzung erfüllen konnten. Zum Schluss des Kapitels wird der Praxisbezug der beiden Studien dargestellt.

Theorie- und Erkenntnisbezug

Hinsichtlich der Erkenntnisse aus den Studien zur Belastungssituation von Schülern an Eliteschulen des Sports von Brettschneider, Drenkow, Heim und Hummel (1993), Gauer (1990) und Weinbuch (1990), lassen sich auch in der vorliegende Studie ähnliche Ergebnisse zeigen. Bei der Frage nach der Einschätzung der zeitlichen Belastung der Leistungssportler an der Eliteschule des Sports in Berchtesgaden stellt sich heraus, dass die große Mehrheit der UT (74,3 %) die zeitliche Belastung als "größer" einschätzt. Nur 19,8 % der UT bewerten diese als "ausgeglichen". Bei der genaueren Untersuchung dieser Fragestellung fällt besonders auf, dass fast alle der über 17-jährigen (91,5 %) und der größte Teil der Mitarbeiter (95,0 %) diese Belastung als "größer" einschätzen. Geschlechtsspezifisch gestaltet sich der Unterschied innerhalb der Kategorie "größer" weniger ausgeprägt. Die dezidierte Schülersauswertung zeigt des Weiteren, dass bei der Mehrzahl der Schüler die anfallende Belastung als "größer" empfunden wird. Die gewonnenen Ergebnisse im alters- und gruppenspezifischen Vergleich sind signifikant. Damit werden auch die Untersuchungsergebnisse ähnlich gelagerter Studien (Kaminski, Mayer & Ruoff, 1984; Richartz & Brettschneider, 1996; Rost, 2002) sowie einer allgemeinen Fragestellung in Bezug auf die Belastungssituation an Schulen (Bueler et al., 2001; Oelkers, 2003; Maag-Merki, 2001; McNeal 2002; Sacks, 1999) durch die vorliegenden Ergebnisse bestätigt.

Auch die von Weinbuch (1990) festgestellten Schwierigkeiten von Nationalmannschaftsangehörigen in Bezug auf deren Schulabschluss, werden durch die Ergebnisse der vorliegenden Studie erklärbar. Die im Anschluss folgenden Untersuchungsaspekte klären umfassender diesen hier aufgedeckten negativen Zusammenhang zwischen Sport und Schule.

Als Hauptproblem bei der Kombination von Schule und Sport geben die Probanden an, dass der Zeitdruck beim Aufholen von versäumtem Stoff zu groß ist. Des Weiteren stellen sich die fehlende Kontrolle der Lehrer während der Abwesenheitszeiten der Schüler und die lange Abwesenheit der Leistungssportler im Block als weitere, schwerwiegende Problembereiche dar. Damit werden die erste Hauptfragestellung und die dazugehörigen Nebenfragestellungen der Studie umfassend beantwortet.

Als Lösungsmöglichkeit von fast drei Viertel der Probanden die Kontaktaufnahme über neue Medien bei Abwesenheit der Schüler genannt wird. Ebenfalls favorisieren alle untersuchten Teilgruppen den Einsatz neuer Medien als Hauptlösungsmöglichkeit. Weitere Lösungsmöglichkeiten sind die bessere Abstimmung der Schul- und Trainingszeiten, die Kontaktaufnahme bei Abwesenheit der Schüler über Telefon oder Fax sowie die bessere Versorgung der Sportschüler mit Unterrichtsmaterialien vor deren Abwesenheit. Die Ergebnisse spiegeln im Prinzip die Erkenntnisse der Enquete-Kommission in Bezug auf den Einsatz und die vielfältigen Möglichkeiten der neuen Medien wider (vgl. Deutscher Bundestag, 1998). Man kann davon ausgehen, dass der Großteil der Probanden bereits erkannt hat, wie die neuen Medien einen wichtigen Beitrag zum Abbau des Spannungsfeldes zwischen Schule und Leistungssport leisten können. daher werden auch zur zweiten Hauptfragestellung mit ihren Nebenfragestellungen verwertbare Ergebnisse durch die vorliegende Studie geliefert.

Eine wichtige Voraussetzung für den sinnvollen Einsatz neuer Medien ist zum einen die Bereitschaft der betreffenden Personen, mit diesen Medien zu arbeiten und zum anderen die Kenntnisse bzw. Fähigkeiten der entsprechenden Personen beim Umgang mit den neuen Medien. Die Bereitschaft, neue Medien als Unterstützung des jetzigen Schulunterrichts verstärkt einzusetzen, wurde anhand von Frage sechs untersucht. Positiv ist hierbei festzuhalten, dass fast alle UT den verstärkten Einsatz neuer Medien ausdrücklich oder teilweise begrüßen. Besonders der Großteil der bis 17-jährigen (86,4 %), der männlichen UT (78,7 %) und der Schüler (85,2 %) ist für den Umgang mit den neuen Medien offen. Somit lässt sich folgern, dass an der hier untersuchten Institution aufgrund der auftretenden Probleme im Bereich Schule und Sport die Bereitschaft vorhanden ist, mit neuen Medien zu arbeiten. Dadurch können die Nebenfragestellungen aus der zweiten Hauptfragestellung ebenfalls beantwortet werden. Für die Untersuchung der Kenntnisse und Fähigkeiten am PC der verschiedenen Personengruppen des CJD Berchtesgaden lassen sich die Ergebnisse wie folgt zusammenfassen. Alle Personengruppen schätzen ihre Kenntnisse und Fähigkeiten im Bezug auf die im Fragebogen aufgeführten Bereiche maximal als "zufrieden stellend", jedoch

überwiegend als "unzureichend" ein. Lediglich in den beiden Bereichen "Textverarbeitung" und "Internet" geben die UT zufrieden stellende bis gute Kenntnisse/Fähigkeiten an. Unterstützend dazu ist aus der anschließenden Fragestellung festzuhalten, dass immer noch 25,7 % aller UT keinen PC oder Laptop mit Internetanschluss nutzen. Bei der in diesem Zusammenhang wichtigen Personengruppe der Schüler besteht das gleiche Problem, denn immer noch etwa ein Drittel der jüngeren und älteren Schüler sowie fast 40 % der weiblichen und fast 28 % der männlichen Schüler nutzen noch immer keinen PC/Laptop mit Internetanschluss. Bereits an dieser Stelle ist zu erkennen, dass Fortbildungsmaßnahmen für den besseren Umgang mit den neuen Medien, am CJD Berchtesgaden angeboten werden müssten. Des Weiteren ist die Anschaffung von Laptops mit Internetanschluss vordringlich in den Investitionsplan der Eliteschule des Sports aufzunehmen. Auffällig bei den durchgeführten personen-gruppenspezifischen Vergleichen sind besonders die immer gleichmäßig auftretenden Kenntnis- und Fähigkeitsunterschiede zwischen den Teilstichproben. So schätzt sich immer eine Probandenteilgruppe in fast allen Bereichen besser ein als die zum Vergleich herangezogene. Die bis 17-jährigen schätzen sich in allen erfassten Bereichen außer "Textverarbeitung" besser ein als die über 17-jährigen. Männliche UT haben ihrer Meinung nach in komplett allen Bereichen bessere Kenntnisse und Fähigkeiten als weibliche UT. Das eingeschätzte Kenntnisniveau der männlichen Schüler ist bis auf den Bereich "Internet" ebenfalls besser als das der Weiblichen und außer im Bereich "Textverarbeitung" meinen auch alle Schüler, besser im Umgang mit dem Computer zu sein, als die Erwachsenen. Die Kompetenzen, die Krotz (o. J.) und Turkle (1996) den Jugendlichen attestieren, sind auf die vorliegende Studie bzw. auf die Eliteschule des Sports in Berchtesgaden übertragbar.

Eine weitere wichtige Nebenfragestellung ging der Fortbildungsbereitschaft der UT in Bezug auf neue Medien nach. Die vorliegende Studie zeigt, dass fast jeder Befragte (92,0 %) eindeutig bzw. eventuell dazu bereit wäre, an Fortbildungsmaßnahmen in diesem Kontext teilzunehmen. Besonders die Älteren, die Männer, die Mitarbeiter am CJD, die Schüler der oberen Klassenstufen und die männlichen Schüler äußerten ihre Bereitschaft diesbezüglich. In Frage 10 des Fragebogens wurde abschließend auf die Art und Richtung der Fortbildungsmaßnahmen näher eingegangen. Dabei bekundete eine Vielzahl der Probanden besonderes Interesse an Fortbildungsangeboten in den Bereichen "Internet/E-Mail/Netzwerke", "Erstellen von Homepages", "Grafik/Präsentationen" und "Tabellenkalkulation".

Insgesamt kann man zusammenfassend sagen, dass bei der Verbindung von Schule und Sport vorwiegend Probleme auftreten, den schulischen Bereich in die sportlichen Anforderungen einzubinden. Die Schüler und Mitarbeiter am CJD Berchtesgaden vermuten deshalb, durch die Einführung bzw. Nutzung neuer Medien auftretende Probleme im Bereich von Schule und Sport lösen zu können. Insofern könnte auch die Fragestellung von Hackfort und Birkner (2004) hinsichtlich der Doppelbeanspruchung von Schule und Sport sowie der grundsätzlichen Sichtweise im Handlungsfeld des Kinder- und Jugendlichen – Hochleistungssports (vgl. Hackfort, Emrich & Papathanassiou, 1997; Kaminski, Mayer & Ruoff, 1984; Richartz & Brettschneider, 1996; Rost, 2002) durch den Einsatz neuer Medien als Lösungsmöglichkeit gesehen werden. Daher leistet die Studie auch einen Beitrag hinsichtlich einer weiteren theoretischen Betrachtung in einem übergeordneten Bezugssystem, wie beispielsweise den Erhebungen durch den Deutschen Sportbund. Die gewonnenen Daten können hier auch für weitere Studien herangezogen und ausgewertet werden.

Methodenbezug

In diesem Abschnitt werden die Aspekte Untersuchungsverfahren und Untersuchungsdurchführung kritisch hinterfragt und diskutiert.

In Bezug auf das Untersuchungsverfahren wurde für die Personengruppe der Schüler eine vollstandardisierte, schriftliche Befragung in einer Gruppensituation angewandt. Dadurch wurde gewährleistet, dass möglichst alle zu diesem Zeitpunkt anwesenden Kaderathleten befragt werden und gleichzeitig die Rücklaufquote sehr hoch gehalten wurde. In diesem Zusammenhang darf darauf hingewiesen werden, dass die Entscheidung für dieses Verfahren als sinnvoll angesehen werden kann, da mit relativ geringem Aufwand ein Maximum an Zielen verwirklicht werden konnte. Die Personengruppe der Mitarbeiter am CJD Berchtesgaden erhielt den Fragebogen zentral von der Schulleitung im Rahmen des QM Projekts und wurde gebeten, diesen schnellstmöglich zurückzugeben.

Die vorliegende Studie hatte zum Ziel, alle zeitlich belasteten Kaderschüler ab Klasse sieben der Realschule und des Gymnasiums an der Eliteschule des Sports in Berchtesgaden zu erfassen, weiterhin alle anwesenden Trainer, Lehrer und Erzieher. Dieses Ziel wurde bei den Schülern durch den persönlichen Kontakt der Internatsleitung und bei der Personengruppe der Mitarbeiter am CJD durch die Unterstützung des QM Steuerkreises, letztendlich erreicht.

Innerhalb der Gesamtkonzeption der Studie machte sich die Vorgehensweise bezahlt, zunächst über ein Interview die relevanten Kriterien für die nachfolgende schriftliche Befragung zu erfassen. Es konnten nur drei Probanden nicht alle Fragen vollständig beantworten. Dies kann man als Indiz für eine zweckmäßige Erstellung und Anordnung der Fragen werten. Die Tatsache, dass weitere drei Probanden soziodemographische Daten nicht vollständig angaben, liegt weniger an der Konzeption des Fragebogens, sondern vermutlich an persönlichen Gründen. Auch die persönliche Präsenz der Interviewer an der Institution während der Befragung erwies sich als Vorteil gegenüber z. B. einer Verschickung von Fragebögen per Post. Durch die Koordination der QM Projektgruppe zu allen UT an den Schulen wurde gewährleistet, dass jeder ausgefüllte Fragebogen auch in die Untersuchungsauswertung gelangen konnte.

Der Zeitraum für die Untersuchungsdurchführung wurde angemessen gewählt, so dass die gestellten Ziele erreicht werden konnten. Allerdings wäre es besser gewesen, auch die Personengruppe der Mitarbeiter am CJD persönlich und geschlossen zu befragen, um zügigere Rücklaufquoten zu erzielen, wobei dieses Ziel für künftige Befragungen an praktischen Rahmenbedingungen ausgerichtet werden muss.

Praxisbezug

Der Praxisbezug der vorliegenden Studie kann aus zwei Perspektiven betrachtet werden. Zum einen aus einer internen Sichtweise der Studie heraus und deren Bedeutung für die Fragestellungen hinsichtlich der Doppelbeanspruchung jugendlicher Leistungssportler in der Schule. Die zweite Ebene der Betrachtung bietet sich bei dieser Studie aus dem QM heraus an, da die Studie als erstes Projekt bei der Einführung des QM Systems eingesetzt wurde. Damit ist die Eliteschule des Sports dem Vorschlag der DGQ (2001, S. 25) gefolgt, ein Projekt mit Aussicht auf Erfolg als Start für die Einführung von QM zu wählen. Über das Projekt konnten Mitarbeiter aus den verschiedensten Bereichen interdisziplinär zusammenarbeiten. Lehrer, Sozialpädagogen, Psychologen, Trainer, Mediziner und nicht zuletzt die Dienststellenleitung der Eliteschule des Sports arbeiteten moderiert durch den QMB im Projekt. Es gab regelmäßige Workshops und Treffen mit dem Steuerkreis als oberstem QM Gremium an der Eliteschule des Sports in Berchtesgaden. Phänomenologisch betrachtet war sicherlich jedem Mitarbeiter die Situation der jugendlichen Leistungssportler klar und der Begriff der Doppelbelastung durch Schule und Sport prägte auch die Situation.

Das Neue an der Betrachtung dieser Umstände war sicherlich, die Schüler als Kunden zu betrachten und deren Meinung als mögliches Verbesserungspotenzial zu entdecken. Insofern wurde hier sicherlich ein großer Erfolg im Projekt erzielt, der die Unternehmenskultur nachhaltig geprägt hat. Unter den Vorgaben und Eingaben in die Prozesse ist allen voran die im Unternehmen herrschende Unternehmenskultur zu betrachten. Die Art der Einführung neuer Prozesse, ihre Wartung, Auditierung und die Ausnutzung vorhandener Verbesserungspotentiale hängt ganz entscheidend davon ab, wie gut das Arbeiten im Team funktioniert, ob nach Schuldigen gesucht wird anstatt nach den Ursachen von Fehlern und welchen Grad an eigener Entscheidungskompetenz die oberste Leitung den Mitarbeitern zubilligt (vgl. Hansen, 2004, S. 5). Tatsächlich bedeutet die konsequente Durchsetzung von Prozessmanagement nach den Prinzipien zeitgemäßen Qualitätsmanagements nach DIN EN ISO 9001 in den meisten Organisationen einen Wandel der Unternehmenskultur (vgl. Masing, 1999). Dieser Wandel ist sicherlich nicht durch kurzfristige Management Entscheidungen herbeizuführen, sondern entwickelt sich in einem langwierigen Prozess, der durch die vorliegende Studie in Gang gebracht wurde. Die Einführung von QM hat langfristig nur dann Aussicht auf Erfolg, wenn die Einstellung aller Mitglieder der Organisation nachhaltig auf diese Geisteshaltung ausgerichtet wird. Der Wandel einer Unternehmenskultur führt über die Veränderung von Methoden und Organisationsstrukturen zu einem langfristigen Verhaltens- und Einstellungswechsel (vgl. Radtke, 2004, S. 6).

Der praktische Bezug der Studie lässt sich allerdings auch quantitativ belegen. Während des Projektes wurden die Teilergebnisse der Studie Hewlett Packard[®] sowie Microsoft[®] Deutschland zur Verfügung gestellt. Die Eliteschule des Sports wurde daraufhin Microsoft[®] Partnerschule und konnte deren Software kostenlos nutzen. Auch Hewlett Packard[®] unterstützte die Eliteschule des Sports großzügig mit 25 Laptops sowie zehn portablen Druckern. Dadurch wurde im Rahmen der Strukturqualität sichergestellt, dass die jugendlichen Leistungssportler mit Hardware ausgestattet werden konnten, während sie auf Trainingslehrgängen oder Wettkämpfen zugegen waren. Im Projekt wurde eine virtuelle Lernumgebung mit externer Unterstützung entwickelt, deren erste Nutzerin Evi Sachenbacher war. Die damalige Juniorenweltmeisterin und spätere Goldmedaillengewinnerin konnte trotz hoher Fehlzeiten an der Eliteschule des Sports das Abitur als Jahrgangsbeste ablegen. Dahingehend darf das Projekt in vielerlei Hinsicht als Erfolg gewertet werden.

7 STUDIE "IMAGEANALYSE"

Wie bereits im Kapitel 4.8.3 gezeigt, spielen Images auch im Qualitätsmanagement eine wichtige Rolle. Als Leistungsindikatoren der kundenbezogenen Ergebnisse sind objektive Maße erforderlich, deren Interpretation Aussagen über das Image der Eliteschule des Sports und über die Wahrnehmung ihrer Dienstleistungen ermöglichen. Es geht bei der Messung von Images um die Faktoren, die den eigentlichen Wert für den Kunden schaffen und die es der Eliteschule des Sports in Berchtesgaden ermöglichen, sich von der Konkurrenz zu differenzieren. Dabei sind die Faktoren Image und Reputation von den Bedürfnissen der Kunden und des Unternehmens abhängig und damit individuell unterschiedlich. Images umfassen alle immateriellen Faktoren, die die Attraktivität für den Kunden ausmachen. Für die Teilnahme am Bayerischen Qualitätspreis ist es notwendig, Kenntnisse über das eigene Image zu haben. Unter dem Aspekt "Qualität im Markt" werden Images über Gutachten von neutralen Stellen, veröffentlichten Berichten und Studien bewertet. Unabhängig vom Bayerischen Qualitätspreis hat die Expertengruppe in Berchtesgaden beschlossen, das Image der Einrichtung zu erheben. Die Studie wurde in den Gesamtkontext der Einführung von Qualitätsmanagement eingebunden. Darüber hinaus hat die Studie einen explorativen Charakter für den Träger der Eliteschule des Sports. Im Rahmen der Erstellung eines Fragebogens zur Messung der Kundenzufriedenheit in allen Einrichtungen Deutschlands, sollen die Erkenntnisse der Imageanalyse über die ständige Teilnahme an der Expertengruppe "Kundenzufriedenheit" des CJD's eingebunden werden.

"Qualität im Käufermarkt betrifft daher keineswegs nur ein einzelnes Produkt oder seinen Herstellvorgang, sondern viel mehr auch das Image der Marke und die Erfahrungen, die Kunden mit dem Auftreten, dem Angebot, dem Vertragsabschluß, der Auftragsabwicklung und der weiteren Betreuung machen. Sie betrifft das ganze Unternehmen und sein Management" (Danzner, 2004, S. 4).

Mit der Aussage Danzers wird die Wichtigkeit über Kenntnisse des Images noch einmal unterstrichen. Auch hier gilt, dass der Begriff Produkt für die Dienstleistung synonym verwendet wird. Die gesamte Unternehmung und deren Management sind von Imagewerten abhängig.

Betrachtet man den Themenkomplex Image näher, so wird deutlich, dass sich viele Untersuchungen in der empirischen Forschung mit dieser Thematik beschäftigen. Dabei kommen nicht nur Studien unabhängiger Institute zur Geltung, vielmehr gibt es auch im Auftrag von Unternehmen Erhebungen privater Einrichtungen (vgl. Herzig, 1991). Spezifische Untersuchungen, die in Unternehmen oder Organisationen durchgeführt werden und vorliegen, sind in den meisten Fällen nicht frei zugänglich.

In Deutschland werden seit einigen Jahren vergleichende Analysen über das Image von Hochschulen durchgeführt, da sich seit geraumer Zeit die Diskussion auch auf die Qualität der Lehre konzentriert (siehe auch Diskussion um leistungsbezogene Gehälter der Professoren). Im Lehrstuhl für Marketing an der Universität Siegen sind Lehrveranstaltungen im Fachbereich Wirtschaftswissenschaft durch Studenten beurteilt worden. Dies setzt eine grundsätzliche Auseinandersetzung mit Imageanalysen voraus. Dabei liegt im universitären Bereich der Schwerpunkt auf dem Image von Lehrveranstaltungen und Professoren. Das Konstrukt der Qualität der Lehre ist in die Indikatoren Praxisrelevanz, Verständlichkeit, Vorbereitung des Dozenten, etc. unterteilt worden (vgl. Freter, 1992, S. 24). Nicht ist jedoch z. B. das Gesamtimage der Universität oder einzelner Fachbereiche untersucht worden. Hieraus könnten Imagevergleiche zu anderen Hochschulen angestellt werden.

Nach Freter (1992, S. 31) spielt die Relativierbarkeit qualitativer Urteile bei Imageanalysen von Unternehmen eine noch größere Rolle, da im freien Wettbewerb das bessere Abschneiden gegenüber einem konkurrierenden Unternehmen entscheidend ist. Das CJD Berchtesgaden, als eine Eliteschule des Sports, befindet sich ebenfalls in Konkurrenz zu anderen sportbetonten Schulen (z. B. Garmisch-Partenkirchen) und ist gerade deshalb auf ein gutes Image angewiesen. Eine Analyse des Gesamtimages mit seinen verschiedenen Ausprägungen (reales Fremdimage, vermutetes Fremdimage sowie einem Soll-Ist-Vergleich) scheint also sinnvoll. Somit gibt es gute Gründe, sich mit dem Schulimage in der Gegenwart auseinanderzusetzen und zu prüfen, ob nicht Aktivitäten in diese Richtung dazu beitragen, Probleme der Schulen zu lösen (vgl. Sander, 1998, S. 46).

Untersuchungen über das Schulimage haben z. B. Sander, Fiegehenn und Ossege (1998) durchgeführt. Bei Sander wurde untersucht, wie das reale Selbstimage und das reale Fremdimage (Schüler und Lehrer einer anderen Schule sowie Außenstehende) der Schule bezüglich der Leistungsanforderungen und der Erlangung der Hochschulreife ausgeprägt ist.

Hypothesen, die sich mit den Leistungsanforderungen an der Schule beschäftigen, sind dahingehend bestätigt worden, dass sowohl Schüler als auch Lehrer die Anforderungen an ihrer eigenen Schule höher einschätzen als dies die Schüler und Lehrer einer anderen Schule sowie Außenstehende sehen. 75,4 Prozent der schuleigenen Schüler halten die Anforderungen für "gerade richtig" oder "etwas zu hoch", während 55,2 Prozent der Schüler einer anderen Schule und 67,7 Prozent der Außenstehenden diese Anforderungen für "etwas zu niedrig" oder "viel zu niedrig" halten (vgl. Sander, 1998, S. 50f.).

Betreffend der Hypothese zur eingeschätzten Schwierigkeit der Erlangung der allgemeinen Hochschulreife an diesem Gymnasium urteilen zwölf Prozent der internen Schüler und

Lehrer, dass die Hochschulreife "vergleichsweise leicht" zu erlangen ist. Im Gegensatz dazu befinden 61,9 Prozent der schulfremden Schüler und 70,8 Prozent der Außenstehenden diese Aussage als "weitgehend zutreffend" (vgl. ebd., 1998, S. 52f.).

Des Weiteren wurden Unterschiede leistungsschwächerer und leistungsstärkerer Schüler im Kontext Leistungsanforderungen des Gymnasiums, sowie das Interesse von Außenstehenden an dieser Schule untersucht. In Bezug auf das Interesse an dieser Schule wurde deutlich, dass sich Interne wesentlich stärker für die Schule interessieren als Externe. Betrachtet man diese Untersuchung, so wäre angesichts der bereits erhobenen realen Fremdeinschätzung (durch Schüler und Lehrer von einer anderen Schule und von Außenstehenden) sowie der realen Selbsteinschätzung (Schüler und Lehrer der eigenen Schule) auch eine Analyse der vermuteten Fremdeinschätzung der Schüler und Lehrer von Interesse.

In weiteren Analysen haben Fiegehehn und Ossege (1998) an ihrer Schule eine Eltern- und Schülerbefragung zur Entwicklung eines Schulprogramms durchgeführt. Das Ziel der Elternbefragung lag darin, die Einstellungen, Beurteilungen, Wünsche und Bedürfnisse der Eltern festzustellen, um auf dieser Grundlage die Diskussion zum Schulprogramm auf eine erweiterte Basis zu stellen. Mit der Befragung sind die Hälfte der Eltern angesprochen worden ($N = 206$). Das Elternurteil über die Schule ergibt ein positives Ergebnis. Nur ein Prozent vergeben die Note "mangelhaft", sechs Prozent die Note "ausreichend". 126 mal ist die Note "gut" und "sehr gut" verteilt worden. Auch geht es um die Einschätzung des Bemühens der Lehrkräfte, die Kinder zu fördern. Je höher das Bemühen der Lehrpersonen, die Kinder zu fördern, eingeschätzt wird, desto besser wird auch die Schule eingeschätzt. Andersherum gilt diese Korrelation auch (niedriges Bemühen – schlechteres Schulimage). Es besteht also ein Zusammenhang zwischen dem Bemühen der Lehrpersonen und dem Image der Schule. Das Engagement des Lehrpersonals scheint somit ein wichtiger Punkt für die Schule zu sein, und ist mit Sicherheit eine Kategorie, die es gilt, weiterhin zu überprüfen. Zum Image der Schule ist das "Bild der Schule in der Öffentlichkeit" und "der Hauptgrund, sich für die Schule zu entscheiden" untersucht worden. Das Bild der Schule stützt sich vor allem auf den "besonderen Ruf der Leistungen im gesellschaftlichen Bereich". Hier gibt es 150 Nennungen. Betrachtet man den Hauptgrund, die Schule zu wählen, so liegt die gute Erreichbarkeit (30 %) an erster Stelle, danach folgt die Nennung "Geschwister an der Schule" (18 %) und auf dem dritten Platz das positive Image (15 %). Weitere Aspekte der Untersuchung sind das Bild vom Lehrpersonal, das Wohlfühlen der Schüler und Schülerinnen, die Leistungsanforderungen und die zukünftigen Anforderungen an die Schule. Ähnliche Bereiche werden auch bei der

Schülerbefragung angesprochen. Zusätzlich müssen die Schüler Fragen zur Lehrerschaft, zur Schulmotivation, zur Erfüllung der Erwartungen an die Schule und zu möglichen Änderungen beantworten. Solche Fragen sind auch für eine Eliteschule des Sports, wie das CJD Berchtesgaden von Bedeutung, um das Image der Schule zu erfassen. Man sollte aber dabei nicht nur Eltern, Schüler und Schülerinnen, sowie das Lehrpersonal befragen, sondern auch Außenstehende, um ein reales Fremdbild der Schule zu bekommen. Somit kann man Vergleiche zwischen dem realen Selbstbild und dem realen Fremdbild ziehen. Die Imageentwicklung einer sportbetonten Schule könnte sich wie folgt darstellen:

- Öffentlichkeitsarbeit betreiben, die das vielfältige Angebot und deren speziellen Vorzüge (Sport) betont und darauf aufmerksam macht, dass sich die Schule ständig weiterentwickelt und um eine gutes Profil bemüht ist.
- Koordination der Öffentlichkeitsarbeit.
- Überprüfung von Image und Wirklichkeit und wenn nötig, Pflege der imagebildenden Aspekte der Schule (z. B. Förderung des Leistungssports oder der Gesundheit).

Unter Einbeziehung dieser Faktoren werden die Fragebögen für die Imageanalyse am CJD Berchtesgaden entwickelt. Vorrangiges Ziel ist es Daten zu erhalten, die im Rahmen einer Exploration zu verstehen sind und in einem deskriptiven Ansatz ausgewertet werden können. Damit können die Ergebnisse zunächst für das Zertifizierungsverfahren genutzt werden, um den Forderungen nach Messung und Analyse im Kapitel acht der DIN EN ISO Norm nachzukommen. Es handelt sich bei der vorliegenden Studie weniger um ein klassisches Experiment mit Hypothesenprüfendem Vorgehen. Vielmehr wird ein praxisorientiertes Vorgehen mit einem Hypothesengenerierenden Ansatz gewählt. Daher wird zunächst mit Hauptfragestellungen aus dem Qualitätsmanagement heraus gearbeitet die durch Annahmen aus dem handlungstheoretischen Ansatz (Hackfort, 1986; Nitsch & Hackfort 1981, 1984) gestützt werden.

7.1 Fragestellungen der Studie

Der gewählte QM Ansatz über das DIN EN ISO Modell ist wie bereits in Kapitel 3.3.1 beschrieben maßgeblich Kunden- und Prozessorientiert. Wie im Modell bereits dargestellt, nimmt die Erfassung der Kundenanforderungen und der Kundenzufriedenheit einen zentralen Punkt im QM System ein. Das Kapitel acht der DIN EN ISO Norm fordert von den zertifizierten Unternehmungen einen Nachweis über die Messung und Analyse der Kundenanforderungen und der Kundenzufriedenheit. Wenn im Dienstleistungskonzept die tatsächlichen Forderungen und Erwartungen der Kunden bzw. potenziellen Auftraggeber weitestgehend berücksichtigt werden, dann wird nicht nur die Attraktivität des Angebotes gegenüber dem Wettbewerb wesentlich konkurrenzfähiger, es werden auch die Aufwendungen zur nachträglichen Adaptierung der Dienstleistung am Markt entsprechend den Kundenbeanstandungen wesentlich verringert (vgl. Danzer, 2004, S. 6). Es gibt in großen Unternehmungen kaum mehr Topmanager, die sich nicht in öffentlichen Erklärungen zu Kundenorientierung als strategischer Ausrichtung und zu Kundenzufriedenheit als oberstes unternehmerisches Ziel bekennen. Die Proklamierung einer solchen Zielsetzung bleibt aber ein unverbindliches Lippenbekenntnis, wenn sie nicht vor allem im unternehmerischen Umgang mit dem sich beschwerenden Kunden zum Ausdruck kommt (vgl. Seidel & Stauss, 2004, S. 2). In der gängigen Unternehmenspraxis findet man häufig fehlerbasierte Ansätze, die Beschwerden von Kunden messen (vgl. Bruhn, 2004, S. 4ff.) und daraus indirekt die Zufriedenheit ableiten. Dieser Ansatz ist jedoch wenig innovativ und bezieht den Kunden nur im Fall von Fehlern oder direkten Beschwerden im Ablauf ein. Insofern hat sich der Steuerkreis in Berchtesgaden zum Ziel gesetzt, die Kundenanforderungen und Kundenzufriedenheit über das Instrument der Befragung zu erheben. Dazu werden zunächst mit Unterstützung des QMB in den Qualitätszirkeln verschiedene Aspekte zusammengetragen, die für die Kunden von Relevanz sein können. Es werden Kriterien der Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität gesammelt, die durch den Fragebogen erhoben werden sollen und mit dem Modell der Dienstleistungsqualität von Donabedian (1980) korrespondieren. Daraus leitet sich die erste Hauptfragestellung wie folgt ab:

Hauptfragestellung 1

Wie wird die Struktur- und Prozessqualität der Eliteschule des Sports durch unsere Kunden bzw. die Mitarbeiter der Einrichtung eingeschätzt?

Aus dieser Hauptfragestellung lassen sich weitere Fragestellungen bezüglich der Struktur- und Prozessqualität ableiten.

Weitere Fragestellungen

Bestehen gruppenspezifische Unterschiede in Bezug auf die Aspekte Lage, Infrastruktur, individuelle Förderung, Bevorzugung von Leistungssportlern und Asthmatikern, Leistungsanforderungen, Schwierigkeit des Schulabschlusses, Beziehung zwischen Schülern und Lehrern, Qualität der Mahlzeiten, Qualität der Lernzeitenbetreuung, Qualität der Freizeitbetreuung, Qualität der Unterbringung, Beziehung zwischen Schülern und Erziehern, Alkohol /Zigaretten- und Drogenprobleme und Gesamtzufriedenheit?

Wie bereits bei dem EFQM Ansatz im Kapitel 3.3.2 beschrieben, ist die Ergebnisseite von besonderer Relevanz in diesem Modell. Im Rahmen der Interaktionsorientierten Systembetrachtung (vgl. Kostka, 2004, S. 8ff.) werden im Ergebnisteil drei Faktoren gemessen, nämlich der Gewinn, das Image und die Kundenzufriedenheit. Da zum Zeitpunkt der Einführung des QM Systems noch keine Erkenntnisse über das Image der Eliteschule des Sports in Berchtesgaden vorlagen, sollte die vorliegende Studie erste Erkenntnisse hinsichtlich des Images der Einrichtung hervorbringen. Darüber hinaus ergibt sich für das Kennzahlensystem der Eliteschule des Sports über die Balanced Scorecard (vgl. Kap. 3.4.4 und 3.5.2) die Notwendigkeit, eine quantitative Messung für den Bereich der Kundenperspektive (vgl. Harmeier, 2004, S. 20) durchzuführen. Die Messung der Kundenzufriedenheit stellt an einer Eliteschule des Sports eine Herausforderung dar, weil die Nutzer des Angebots zufrieden sein können, also keine oder nur schwache Diskrepanzen zwischen erwarteter und erlebter Dienstleistungsqualität bestehen, die zudem über die Zeit verringert werden können, insgesamt aber nur eingeschränkt als Nachweis für hohe erbrachte Qualität gewertet werden können (vgl. Emrich, 2002, S. 51). Das EFQM Modell bewertet das Image einer Unternehmung im Feld "Gesellschaftsbezogene Ergebnisse" mit 60 Punkten im Gesamtmodell (vgl. Radtke & Wilmes, 2000, S. 2). Hier bietet sich unabhängig von der zuvor beschriebenen Problematik der Messung von Dienstleistungsqualität an einer Eliteschule des Sports, eine Möglichkeit empirisch abgesichert Daten zu erheben. Diese Ergebnisse dienen der Messung im Sinne der Ergebnisqualität und können langfristig als Verbesserungspotenzial genutzt werden. Da das DIN EN ISO Modell der Eliteschule des Sports an das EFQM Modell

von Beginn an kompatibel konstruiert wurde, konnte die zweite Hauptfragestellung für diese Studie konzipiert werden:

Hauptfragestellung 2

Wie schätzen Kunden und Mitarbeiter das Image der Eliteschule des Sports real (Ist Zustand) und ideal (Sollzustand) ein?

Aus dieser Hauptfragestellung ergeben sich weitere Anknüpfungspunkte hinsichtlich des Images der Einrichtung:

Bestehen Unterschiede zwischen den Bezugsgruppen (Schüler, Eltern, Lehrer, Erzieher und Trainer, jüngere und ältere Schüler) in Bezug auf die Einschätzung der Image Aspekte?

Bei der Betrachtung der Fragestellung eins und zwei fällt auf, dass es sich um Erhebungen von Daten handelt, die quasi aus der Innenansicht der Eliteschule des Sports gewonnen wurden. In QM geführten Unternehmungen ist es üblich, diese Innenansicht auch mit einer Außensicht zu vergleichen (Benchmarking). Insofern war es notwendig einen Weg zu finden ein Fremdbild für die Eliteschule des Sports zu erheben. Beides, interne und externe Bewertung, sollen bewirken, dass ein möglichst großer Lerneffekt erzielt wird. Die externe Bewertung durch außenstehende Personen in Berchtesgaden sollte zudem dazu beitragen, die Selbsteinschätzung oder das Selbstbild mit der Fremdeinschätzung oder dem Fremdbild zu vergleichen und dadurch zu einer realistischen Bewertung des eigenen Tuns zu gelangen (vgl. Greif, Hagen & Kern, 2004, S. 11).

Hauptfragestellung 3

Bestehen Diskrepanzen zwischen dem Bild der Außenstehenden und der Innenansicht in Bezug auf das CJD Berchtesgaden (Fremdimage)?

Hinsichtlich der dritten Hauptfragestellung lässt sich weiter danach fragen, wie die internen Personen das vermutete Bild der externen Personen über die Eliteschuleschule des Sports einschätzen.

Wie schätzen die CJD-internen Bezugsgruppen das Bild ein, das Außenstehende vom CJD Berchtesgaden besitzen (vermutetes Fremdimage)?

Inwieweit ergeben sich Übereinstimmungen bzw. Diskrepanzen beim Vergleich von Fremdimage und vermutetem Fremdimage?

Hieraus ergeben sich Hinweise auf das Realbild, wie es über das CJD in der Öffentlichkeit besteht und das vermutete Realbild. Dieses kann dann zum einen auf Richtigkeit überprüft werden (Diskrepanzen/Übereinstimmungen) und zum anderen Anknüpfungspunkte für korrigierende Maßnahmen (z. B. Öffentlichkeitsarbeit) aufzeigen.

7.2 Methode

In diesem Kapitel wird zunächst die Konstruktion der Studie am CJD Berchtesgaden anhand von adjektivisch formulierten Images gezeigt. In einem weiteren Schritt werden diese Images daraufhin analysiert, wie die Eliteschule des Sports in Berchtesgaden sein sollte. Dabei wird das Idealbild bei den internen Untersuchungsteilnehmern abgefragt. Im Anschluss daran lässt sich ein Vergleich der Bezugsgruppen hinsichtlich des Real- und Idealbildes anstellen. Der erste Hauptteil der Studie endet mit einem Imagespezifischen Vergleich sowie der eingehenden Betrachtung der Differenzen zwischen Real- und Idealbild.

Um auch Kenntnisse über das Fremdbild der Einrichtung zu erhalten, wurden 100 Personen aus dem Berchtesgadener Land zu bestimmten Aussagen auf die Eliteschule des Sports hin befragt. Diese Fragen wurden auch im ersten Teil der Studie den Internen Untersuchungsteilnehmern hinsichtlich der Realeinschätzung an der Eliteschule des Sports gestellt. Darüber hinaus soll hier erfasst werden, ob die Personen, die das CJD besser kennen (Schüler, Eltern, Mitarbeiter) das Bild, das andere Personen vom CJD haben, in etwa einschätzen können.

Untersuchungsverfahren

Da es das Ziel der Untersuchung war, das Image des CJD aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten, mussten hierzu auch unterschiedlicher Personenkreise befragt werden. Dafür wurden zwei verschiedene Fragebögen konstruiert, da für eine Imageuntersuchung sportbetonter Schulen entsprechende Fragebögen noch nicht vorliegen. Die beiden ersten

Hauptfragestellungen werden mit dem Fragebogen eins (Innenperspektive) abgedeckt und der Fragebogen zwei wird für die Hauptfragestellung drei (Außenperspektive) verwendet. Die beiden eingesetzten Fragebögen sind auf Basis des handlungstheoretischen Ansatzes (Hackfort, 1986; Nitsch & Hackfort 1981, 1984) entwickelt worden. Für die Umwelt, die auf die Probanden wirkt, ergeben sich z. B. die Einflussfaktoren Lage des CJD, Internatsbetreuung, Verpflegung, Drogen- und Alkoholmissbrauch. Als Personenkomponente werden das Lehrer-Schüler- bzw. Erzieher-Schüler-Verhältnis betrachtet. Zu den Einflussfaktoren, die auf den Aufgabenbereich der Probanden wirken, zählt z. B. die Schwierigkeit der schulischen Anforderungen am CJD, oder bei den Sportschülern die Aufgabenbewältigung Schule und Sport. Für die Befragung der Schüler, Eltern und Mitarbeiter an der Eliteschule des Sports wurde ein standardisierter Fragebogen (siehe Anhang E) eingesetzt. Der Fragebogen besteht aus den Teilen A bis F und ist wie folgt aufgebaut:

- Teil A: Lage und Infrastruktur in Bezug auf das CJD.
- Teil B: Ist-Bild anhand von 43 Adjektiven, die durch ein Expertenrating ausgewählt wurden.
- Teil C: Soll-Bild entsprechend dem Teil B.
- Teil D: Aspekte, die den Schul- und Internatsbetrieb des CJD betreffen.
- Teil E: Vermutetes Fremdbild in Bezug auf das CJD.
- Teil F: Soziodemographische Daten.

Teil A besteht aus vier Fragen zur Lage und zur Anbindung des der Christophorusschule in Berchtesgaden. Da die Schule auch externe Schüler als Klientel hat, ist es wichtig über die exponierte Lage und die Anbindung mit öffentlichen Verkehrsmitteln eine Rückmeldung der Kunden zu erfragen.

Teil B des Fragebogens beschäftigt sich mit dem Realimage des CJD Berchtesgaden. Vorrangig geht es in diesem Teil des Fragebogens um die Erhebung eines Ist-Zustandes an der Eliteschule des Sports im Zusammenhang mit der Ermittlung von Kundenzufriedenheit. Hierzu bietet sich ein ähnliches Verfahren an, wie es schon von Zeithaml, Parasuraman und Berry (1992) zur Messung der Dienstleistungsqualität verwendet wurde. Über die Sammlung einer Statement Batterie wurden Items gebildet, die für die Messung der Kundenzufriedenheit verdichtet wurden. Für den vorliegenden Fragebogen wurde ein Design erstellt, welches für die Messung des Images auf einzelne Adjektive zurückgreift. Dabei wurden die Adjektive, die

für die CJD Christophorusschulen in Berchtesgaden relevant sind, in zwei Workshops von der Expertengruppe interdisziplinär erarbeitet. Dazu wurden die bereits im Kapitel 4.1.2 beschriebenen Qualitätswerkzeuge eingesetzt. Im ersten Workshop kamen Brainstorming, Brainwriting und Kartenabfragetechnik zum Einsatz. Zur Umsetzung der Ergebnisse in einen Pool von Images wurde das Managementwerkzeug "Priorisierungsmatrix" eingesetzt. Die Expertengruppe bestand aus insgesamt zwölf Personen, nämlich dem Steuerkreis des CJD Berchtesgaden, sowie vier Lehrern, zwei Erziehern und zwei Trainern des OSP. Ein langfristiges Ziel ist es, die Studie regelmäßig zu wiederholen, um Erkenntnisse über das Image vor der QM Systemeinführung und danach zu erhalten. Dazu wurden 43 Adjektive von a wie altmodisch bis z wie zielgerichtet erhoben. Die Untersuchungsteilnehmer konnten auf einer fünfstufigen Skala eine Einschätzung von "überhaupt nicht zutreffend" bis "völlig zutreffend" vornehmen.

Teil C besteht aus den identischen 43 adjektivischen Images, wie im Teil B. Allerdings ist die Fragestellung hinsichtlich des Idealbildes formuliert. Somit lassen sich die Kundenwünsche erfassen und mit dem Realbild vergleichen. Diese Vorgehensweise ermöglicht eine strategische Ausrichtung der Eliteschule des Sports nach der Datenauswertung.

Im Teil D des Fragebogens wurden 13 Aussagen zur Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität des CJD Berchtesgaden erfasst. Der Schwerpunkt lag hier bei der Prozessqualität mit zehn Fragen. Weitere zwei Fragen erhoben die Strukturqualität und eine die Ergebnisqualität. Dieser Teil des Fragebogens bezog grundsätzliche Überlegungen der Strukturqualität (z. B. Mahlzeiten, Unterbringung) und Prozessqualität (z. B. Lernzeiten, Freizeitangebot) ein. Weiterhin ging es darum, den zweiten Teil der Imageanalyse vorzubereiten, indem Wertungen zu Statements (vgl. Zeithaml, Parasuraman & Berry, 1997) wie die Einschätzung der Möglichkeiten, einen Schulabschluss am CJD Berchtesgaden im Vergleich zu umliegenden Schulen zu bewerten. Auch sensible Fragen zum Alkohol-, Zigaretten- und Drogenkonsum wurden gestellt, um diese später mit einer Fremdeinschätzung durch eine Gruppe Außenstehender zu vergleichen. Diese sind in einem engen Zusammenhang zum Teil E des Fragebogens und zur Kontrollgruppe angelegt.

Der Teil E geht der Fragestellung nach, wie das vermutete Fremdbild der Bürgerinnen und Bürger in Berchtesgaden über das CJD Berchtesgaden gewesen ist. Aussagen über das vermutete Fremdbild eignen sich besonders, um diese mit einer Kontrollgruppe mit der gleichen Fragestellung zu vergleichen um so ein Benchmarking zu ermöglichen. Kontinuierliches Lernen, Adaption und Einsatz neuer Methoden mit dem Ziel der eigenen

Leistungssteigerung auf das Niveau des Leistungsvorbilds ist Benchmarking, nämlich der Prozess, selbst die Spitze zu erreichen (vgl. Burckhardt, 2004, S. 1). Dazu wurden die Statements aus dem Teil C des Fragebogens verwendet und bezüglich des vermuteten Fremdbildes formuliert.

Im Teil F wurden soziodemografische Daten erhoben. Schüler beantworteten zusätzlich vier Fragen zur besuchten Schulform, der Klassenstufe, einer Einschätzung der schulischen Leistungen und Zugehörigkeit zu einer Personengruppe der Schule.

Vergleichsstudie mit 100 außenstehenden Personen

Der Vergleich mit dieser Gruppe (N=100) zeigt den Versuch, einen Einblick darüber zu bekommen, wie das Umfeld der Eliteschule des Sports die Einrichtung sieht (Fremdimage). Der Fragebogen für die Untersuchung in Berchtesgaden (vgl. Abb. 7.1) beinhaltet den Teil E des Fragebogens 1, jedoch als reales Fremdbild sowie die soziodemographischen Daten. Dazu werden die Einschätzungen der "internen Sichtweise" mit dem vermuteten Fremdimage und dem erhobenen Fremdimage der Einrichtung verglichen. Der Abgleich von einem Realimage im Sinne des Selbstbildes mit einem Fremdbild dient dazu, die Meinung der Öffentlichkeit in die Datenauswertung mit einzubeziehen. Insofern werden alle Interessengruppen des TQM (vgl. Kap. 4.3.3) des Unternehmens, wie Kapitalgeber, Mitarbeiter, Lieferanten und die öffentliche Gemeinschaft einbezogen. Diesem Ansatz folgt der vorliegende Teil der Studie im Rahmen der explorativen Instrumentenentwicklung, welche Kunden (Schüler), Geldgeber(Eltern), Mitarbeiter und Öffentlichkeit mit einbeziehen. Die Auswahl von 100 Personen ist nicht zur Ermittlung von generalisierbaren Aussagen geeignet (vgl. Bortz & Döring, 2002, S. 74). Für den explorativen Charakter der Studie ist es weitgehend unerheblich, wie viele Untersuchungsteilnehmer aus der interessierenden Population ausgewählt wurden (vgl. ebd., 2002, S. 74).

Da das Untersuchungsverfahren mit zwei Fragebögen und drei Hauptfragestellungen eine komplexe Struktur aufweist, wird im Anschluss der Versuch unternommen, das Untersuchungsverfahren der in einer Abbildung darzustellen.

Untersuchungsdurchführung

Die Studie wurde im Juni 2000 in Berchtesgaden durchgeführt. Die Schüler wurden in der Schule befragt und die ausgefüllten Fragebögen konnten sofort wieder eingesammelt werden. Die Untersuchungsgruppe umfasst für den Fragebogen eins hinsichtlich des Selbstbildes 446 Untersuchungsteilnehmer (UT) und setzt sich aus 310 Schülern, 95 Elternteilen, und 41 Mitarbeitern zusammen. Bei den 310 befragten Schülern handelt es sich um eine Vollerhebung, da die fünften und sechsten Klassenstufen aufgrund ihres Alters nicht mit dem Imagefragebogen erfasst wurden. Ebenso konnte die Jahrgangsstufe 13 nicht mehr befragt werden, da die Schüler das Abitur zum Befragungszeitpunkt bereits abgelegt hatten.

Den Schülern wurden Fragebögen mit nach Hause gegeben, um diesen den Eltern vorzulegen. Anschließend konnten diese Bögen im Sekretariat abgegeben werden. In der Schule und im Internat wurden die Bögen an die Mitarbeiter verteilt. Im Sekretariat wurde eine verschlossene Box zur Verfügung gestellt, damit die Fragebögen anonym ausgewertet werden konnten. Das Vorgehen wurde mit der örtlichen Mitarbeitervertretung (MAV) abgestimmt, der Fragebogen wurde der MAV vor der Untersuchungsdurchführung zur Verfügung gestellt.

Für die Vergleichsstudie mit 100 UT wurden en Ausschlusskriterien festgelegt, damit tatsächlich ein Fremdbild entstehen konnte. Zunächst wurde nach dem Wohnort gefragt, der innerhalb des Landkreises liegen sollte. Die befragten Personen in Berchtesgaden durften aktuell nicht selbst Schüler oder ehemaliger Schüler an der Christophorusschule sein. Des Weiteren wurde gefragt, ob es sich um Eltern handelt die zum Untersuchungszeitpunkt oder davor Kinder an den Christophorusschulen in Berchtesgaden hatten.

7.3 Darstellung der Ergebnisse aus der internen Befragung

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der "Imageanalysen des CJD" dargestellt. Dabei stehen die Ergebnisse der Imageanalyse am CJD am Anfang des Kapitels. Anschließend werden die Ergebnisse der Imageanalyse in Berchtesgaden aufgezeigt. Auf dieser Basis werden die in Kapitel 7.1 aufgestellten Fragestellungen untersucht und überprüft. Dies geschieht mittels Inferenzstatistik, die eine Überprüfung der theoretischen Aussagen angesichts der beobachtbaren Realität ermöglicht. In den jeweiligen Tabellen wird das Signifikanzniveau zur Kennzeichnung statistisch relevanter Unterschiede angegeben. Ein Signifikanzniveau von $p \leq 0,05$ sagt aus, dass sich die Mittelwerte der jeweiligen Stichprobe mit 95 %iger Wahrscheinlichkeit unterscheiden. Ein hochsignifikanter Unterschied besteht ab einer 1 %igen ($p \leq 0,01$) Irrtumswahrscheinlichkeit.

Aufgrund des Umfangs und der Komplexität der Studie werden im vorliegenden Kapitel die Teile B und C des Fragebogens verdichtet dargestellt. Die 43 als Adjektive formulierten Items werden tabellarisch als relative Häufigkeiten abgebildet. Für den Vergleich von Real- und Idealeinschätzung über alle Personengruppen hinweg werden jeweils zwei Abbildungen eingefügt. Die führende Abbildung zeigt immer einen Vergleich der Mittelwerte hinsichtlich Real- und Idealeinschätzung, die folgende Abbildung eine detaillierte Ansicht aufgeteilt in die Untersuchungsgruppen Schüler, Eltern und Mitarbeiter. Alle weiteren Daten diesbezüglich werden im Anhang F gezeigt.

Im ersten Teil wird die Studie hinsichtlich der 446 befragten Personen der Eliteschule des Sports vorgestellt. Der zweite Teil zeigt im Kapitel 7.4 die Fremdeinschätzung durch 100 Personen aus dem Berchtesgadener Land und stellt einen Vergleich mit der vermuteten Fremdeinschätzung den 446 am CJD befragten Untersuchungsteilnehmern an.

Bei der Darstellung der Ergebnisse findet zunächst eine Beschreibung der Stichprobe statt, die eine genaue Betrachtung der soziodemographischen Daten beinhaltet. Es folgen die deskriptiven Auswertungen der einzelnen Fragen. Im Anschluss daran wird das Realbildimage und das Idealbildimage dargestellt. Danach wird die Stichprobe auf gruppenspezifische Unterschiede untersucht. Konkret handelt es sich dabei um folgende unterschiedliche Bezugsgruppen:

- Schüler, Eltern, Lehrer, Trainer, Erzieher und sonstige Mitarbeiter
- Altersgruppen der Schüler (Klasse 7 bis 9, Klasse 10 bis 12)
- Geschlechtsgruppen der Schüler

Für die Darstellung der Ergebnisse der Bezugsgruppen, werden zunächst alle 43 Items hinsichtlich der Mittelwerte gezeigt. Anschließend wird eine Rangfolge der fünf höchsten und niedrigsten Werte gebildet. Insofern werden 10 ausgewählte Images gezeigt, die verbleibenden 33 Images werden im Anhang F dargestellt.

Da das Untersuchungsverfahren mit zwei Fragebögen und drei Hauptfragestellungen eine komplexe Struktur aufweist, wird im Anschluss der Versuch unternommen, das Untersuchungsverfahren in einer Abbildung darzustellen.

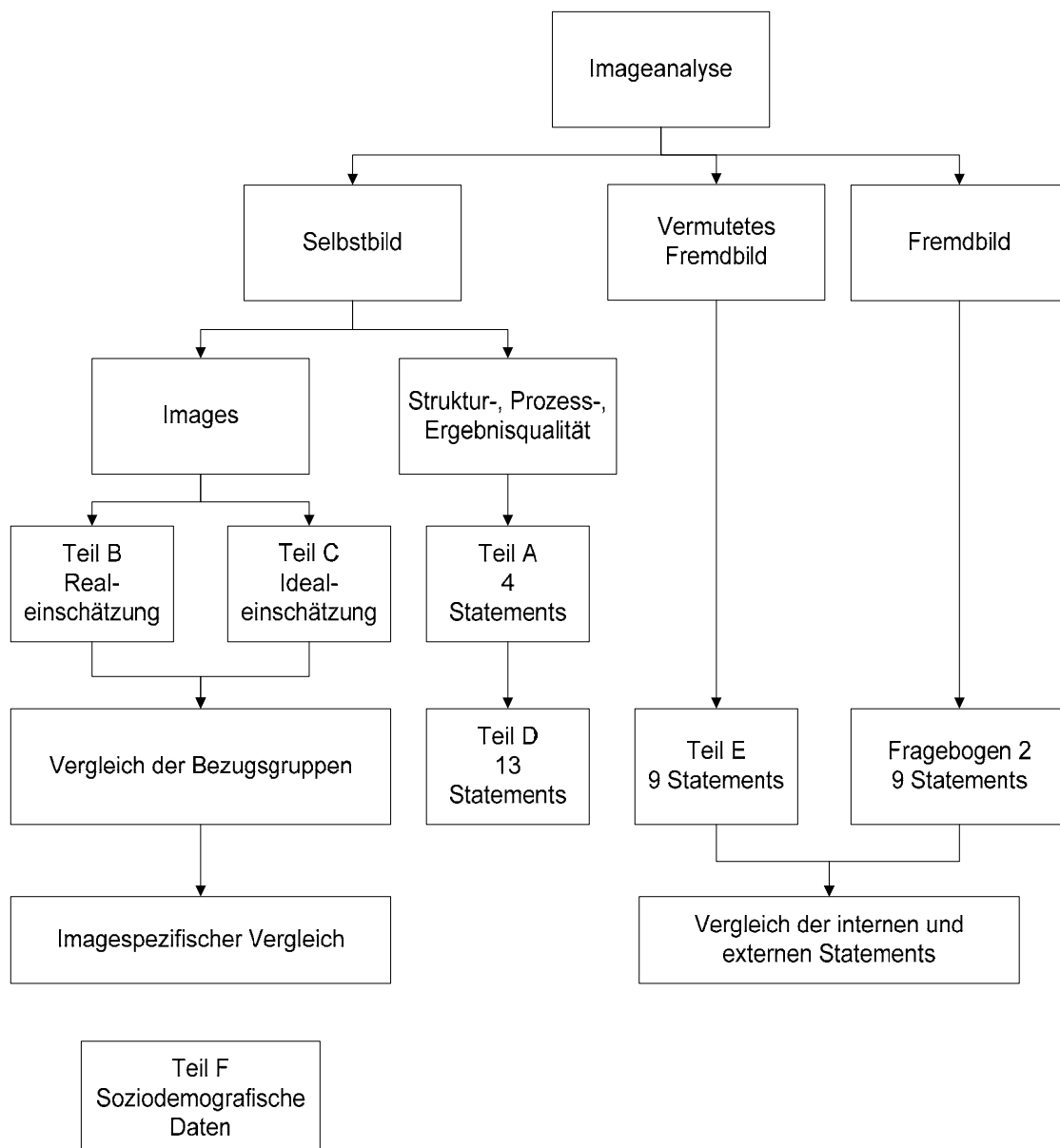


Abb. 7.1: Konzeption der Imageanalyse am CJD Berchtesgaden.

7.3.1 Personengruppe

Insgesamt wurden 446 Personen an der Eliteschule des Sports in Berchtesgaden befragt. Die Gruppe setzt sich wie folgt zusammen:

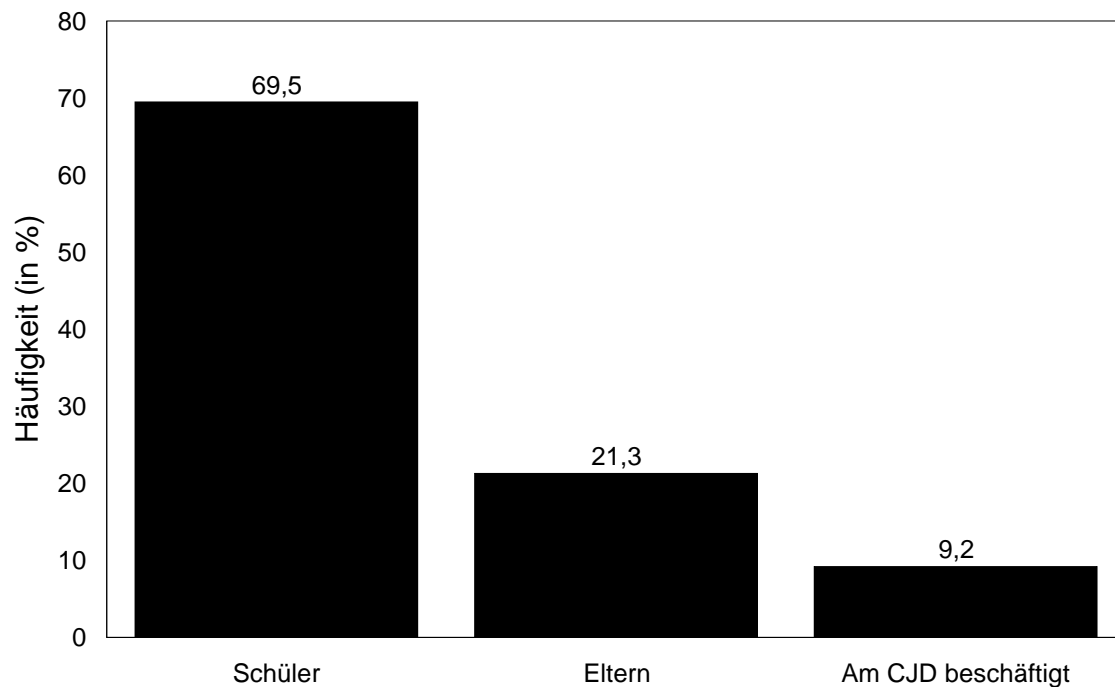


Abb. 7.2: Personengruppenverteilung der Untersuchungsteilnehmer ($N = 446$).

Die Abbildung zeigt, dass der überwiegende Teil der Befragten durch die Gruppe der Schüler mit 310 Untersuchungsteilnehmern (69,5 %) abgedeckt wird. Des Weiteren wurden 93 Elternteile (21,3 %) und 43 Mitarbeiter (9,2 %) befragt.

Im Mittel sind die befragten Personen 24 Jahre ($M = 23,93$; $SD = 13,6$) alt. Dabei ist zu berücksichtigen, dass ein Großteil ($n = 310$) der Stichprobe aus Schülern besteht und somit die Standardabweichung hoch ausfällt. Die detaillierte Altersverteilung in absoluten und relativen Werten ist in der Tabelle im Anhang E abgebildet.

Die Altersverteilung wird aus Gründen der Übersichtlichkeit in Kategorien aufgeteilt. Dabei kommen die bis einschließlich 20jährigen UT in eine Kategorie, da da von auszugehen ist, dass die Gruppe der befragten Schüler nicht älter als 20 Jahre ist. Die Untersuchungsteilnehmer der über 20jährigen werden am Median gesplittet und in zwei Kategorien dargestellt. Der Median liegt bei 40 Jahren. Aufgrund dieser Einteilung sind alle Schüler in der ersten Kategorie vertreten, was eine bessere Analyse der Daten ermöglicht. Bei der Altersverteilung ergibt sich somit folgendes Bild: 310 Personen (69,5 %) sind bis 20 Jahre alt, 62 Personen (13,9 %) sind unter 43 Jahren und 69 Personen (15,5 %) zählen zu den 43jährigen und älter (vgl. Abb. 7.3). Betrachtet man die Altersverteilung in diesen drei Kategorien, so gestaltet sich die Verteilung hoch signifikant ($\chi^2 = 271,28$; $df = 2$; $p = 0,00$). Die folgende Grafik zeigt die kategorisierte Alterverteilung.

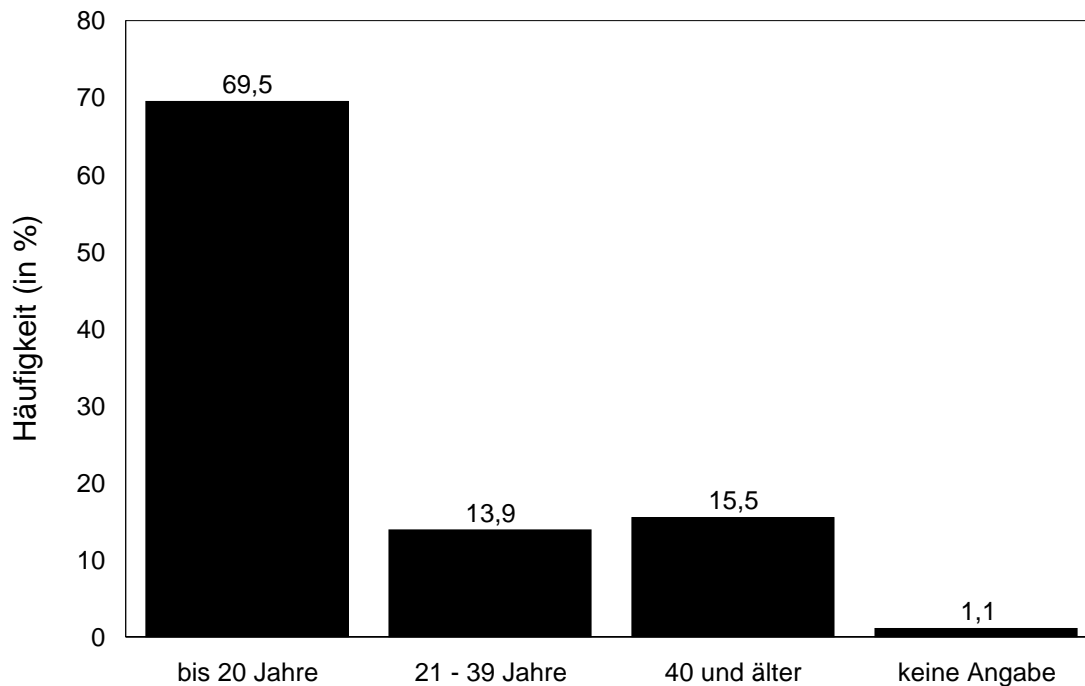


Abb. 7.3: Stichprobe eingeteilt in Alterskategorien ($n = 446$).

Bei der Geschlechtsverteilung der Stichprobe ergibt sich folgendes Bild, 191 (42,83 %) weibliche Untersuchungsteilnehmer stehen 254 (56,95 %) männlichen Befragten gegenüber. Dieser Unterschied ist sehr signifikant ($\chi^2 = 8,91$; $df = 1$; $p = .003$). Ein Teilnehmer (0,22 %) der Untersuchung hat keine Angabe zum Geschlecht gemacht. Somit werden alle weiteren in Abhängigkeit zum Geschlecht gemachten Vergleiche sich damit auf die

Stichprobengröße $n = 445$ beziehen. Die detaillierte Ansicht der Geschlechtsverteilung ist im Anhang E in den Abbildungen E.1 bis E.4 dargestellt.

Bei der Betrachtung der Frage 32 (Teilnahme an Mahlzeiten), fällt auf, dass 42,8 % (191 UT) nicht an den Mahlzeiten teilnehmen. Dies ist der größte Anteil an der Stichprobe. Die kleinste Gruppe bilden die Probanden, die regelmäßig an den Mahlzeiten teilnehmen mit 16,4 % (73 UT). 18,8 % (84 UT) nehmen unregelmäßig an den Mahlzeiten teil. 22 % (98 UT) machen zur Frage nach der Verpflegungseinnahme am CJD keine Angabe. Die genaue Verteilung gestaltet sich hoch signifikant ($Chi^2 = 73,26$; $df = 2$; $p = 0,00$). Da 93 Elternteile befragt wurden, können hier die fehlenden Angaben zu dieser Frage erklärt werden, da die Fragen 32 und 33 nicht von den Eltern beantwortet werden sollten.

Für die Frage nach der Zugehörigkeit wird aus Gründen der Übersichtlichkeit die Darstellung der Ergebnisse in Bezug auf die Verweildauer in vier Kategorien zusammengefasst.

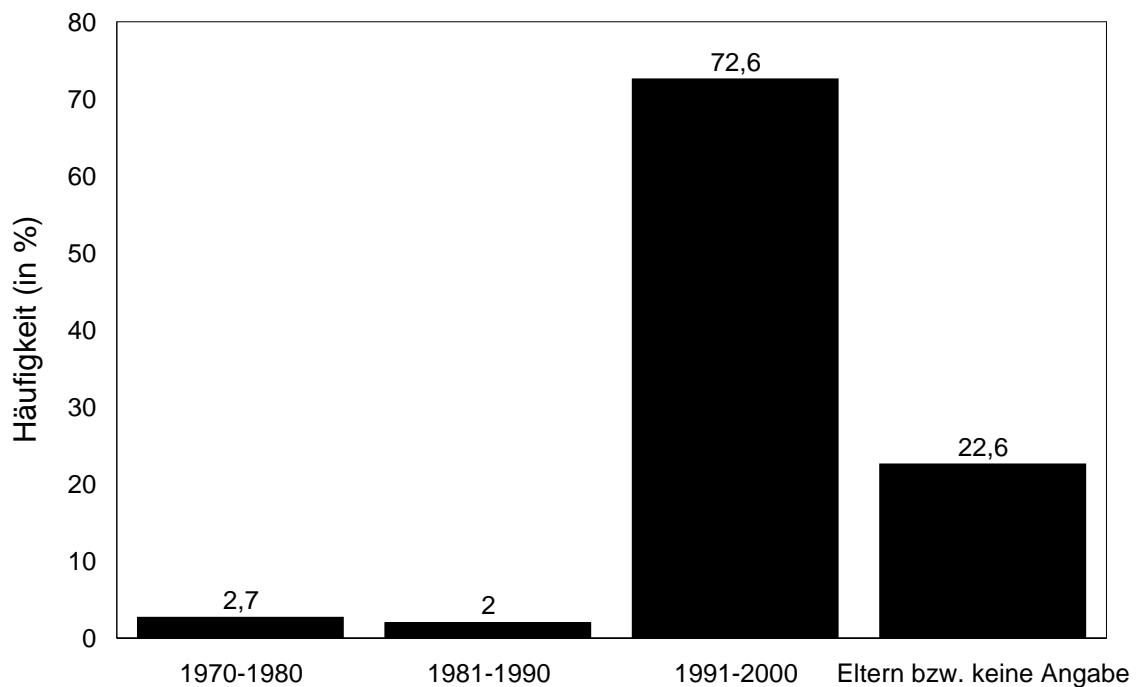


Abb. 7.4: Zeitraum der Zugehörigkeit zum CJD ($N = 446$).

Die Abbildung 7.4 zeigt, dass fast drei Viertel (72,6 %) der Befragten sind nicht länger als 10 Jahre am CJD. Den kleinsten Anteil bilden mit 9 UT (2 %) die Personen, die im Zeitraum zwischen 1981 bis 1990 liegen. Diese Verteilung ist hoch signifikant ($Chi^2 = 589,00$; $df = 3$; $p = 0,00$).

Um die Verweildauer noch expliziter darstellen zu können, wird sie weiterhin vom Jahr 1991 an in fünf Kategorien unterteilt, wobei jeweils zwei Jahre einer Kategorie zugeordnet sind. Daraus wird deutlich, dass der größte Anteil der Befragten (40,1 %) seit 1999 am CJD verweilt. Fast ein Drittel der Befragten befindet sich seit 1997 an der Einrichtung (vgl. Abb. 7.5).

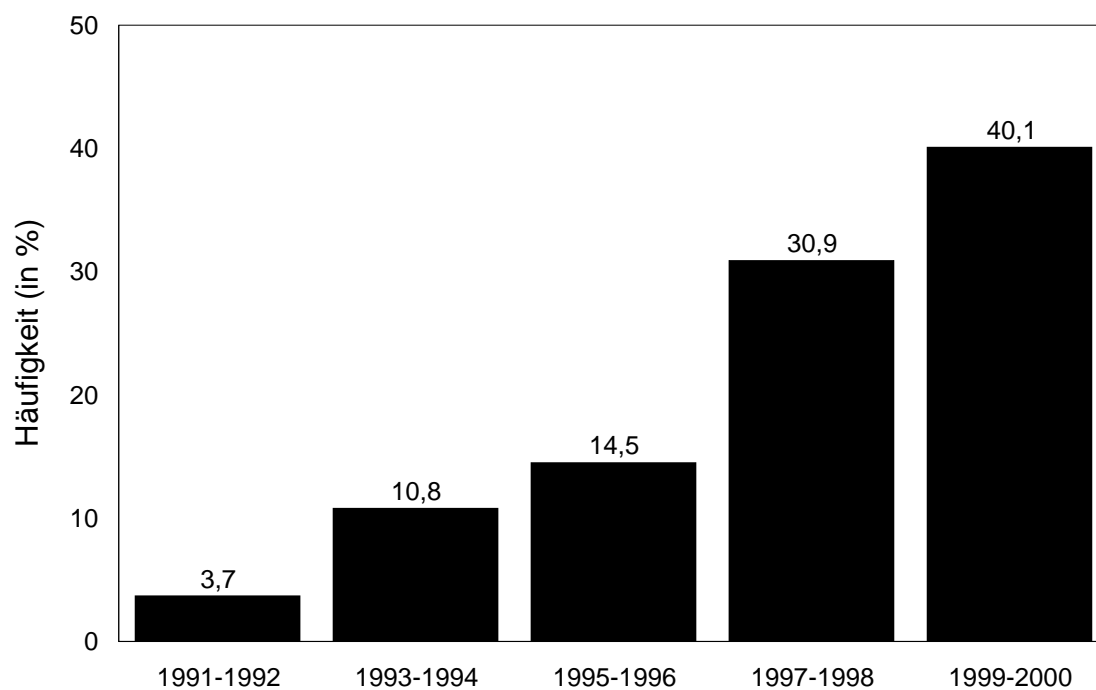


Abb. 7.5: Zeitraum der Zugehörigkeit (seit 1991) zum CJD ($n = 324$).

Da die größte Gruppe der Befragten ($n = 310$) aus den Schülern besteht, wird diese Teilstichprobe detailliert dargestellt. Das Alter der Schüler wird in der folgenden Tabelle gezeigt.

Tab. 7.1: Altersverteilung Schüler ($n = 310$).

| Alter | abs. Häufigkeit | rel. Häufigkeit |
|--------------|-----------------|-----------------|
| 13 | 53 | 17,1 |
| 14 | 44 | 14,2 |
| 15 | 63 | 20,3 |
| 16 | 54 | 17,4 |
| 17 | 41 | 13,2 |
| 18 | 41 | 13,2 |
| 19 | 8 | 2,6 |
| 20 | 6 | 1,9 |
| Gesamt (n) | 310 | 100,00 |
| keine Angabe | 0 | 0,00 |
| Gesamt (N) | 310 | 100 |

Die Altersverteilung zeigt, dass die Schüler im Mittel 15 bis 16 Jahre alt sind ($M = 15,55$; $SD = 1,82$). Aus der Altersverteilung lässt sich schließen, dass keine Schüler der fünften und sechsten Klassen befragt wurden, da der Fragebogen von der Expertengruppe für die Unterstufenschüler zu komplex eingestuft wurde. Die Schulklassenverteilung wird in der nächsten Tabelle dargestellt.

Tab. 7.2: Klassenzugehörigkeit ($n = 310$).

| Klasse | abs. Häufigkeit | rel. Häufigkeit |
|--------------|-----------------|-----------------|
| 7 | 66 | 21,3 |
| 8 | 62 | 20,0 |
| 9 | 73 | 23,5 |
| 10 | 43 | 13,9 |
| 11 | 38 | 12,3 |
| 12 | 28 | 9,0 |
| Gesamt (n) | 310 | 100,00 |
| keine Angabe | 0 | 0,00 |
| Gesamt (N) | 310 | 100 |

Die Tabelle 7.2 zeigt, dass die meisten Schüler (23,5 %) die neunte Klasse besuchen. Es folgen die siebte Klasse (21,3 %), die achte Klasse (20,0 %), die zehnte Klasse (13,9 %), die

elfte Klasse (12,3 %) und mit den wenigsten Schülern die zwölfte Klasse mit 28 Schülern (9,0 %). Die Klasse 13 konnte wegen des Abiturs zum damaligen Zeitpunkt nicht mehr befragt werden. Aus Gründen der Übersichtlichkeit und besseren Auswertbarkeit wird die Klassenverteilung der Schüler in zwei Gruppen vorgenommen. Die erste Gruppe (Klassengruppe I) bilden die Klassen 7 bis 9, die zweite Gruppe (Klassengruppe II) die Klassen 10 bis 12. In der Klassengruppe I befinden sich 201 Probanden (64,8 %), in der Klassengruppe II 109 Probanden (35,2 %). Auch diese zusammengefasste Verteilung ist hoch signifikant ($Chi^2 = 27,30$; $df = 1$; $p = 0,00$). Innerhalb der Stichprobe dominieren somit die Schüler der Klassengruppe I.

Die Gruppe der Schüler teilt sich in folgende Schularten auf. Etwas weniger als die Hälfte der Befragten (45,6 %) besuchen die Realschule, während 54,4 % der befragten Schüler Gymnasiasten sind. Diese Verteilung in die verschiedenen Schulformen ist nicht signifikant ($Chi^2 = 2,36$; $df = 1$; $p = .125$). Die Verteilung des Geschlechts bei den Schülern stellt sich so dar, dass 111 (35,8 %) weibliche Untersuchungsteilnehmerinnen 199 (64,2 %) männlichen Befragten gegenüber stehen. Dieser Unterschied ist hoch signifikant ($Chi^2 = 24,98$; $df = 1$; $p = .000$). Da es sich um eine Vollerhebung aller Schüler handelt, sind die dargestellten Ergebnisse als repräsentativ für die CJD Christophorusschule zu betrachten.

Des Weiteren interessiert die Selbsteinschätzung der Personengruppe der Schüler hinsichtlich ihrer schulischen Leistungen. Die folgende Abbildung zeigt diese Einschätzung.

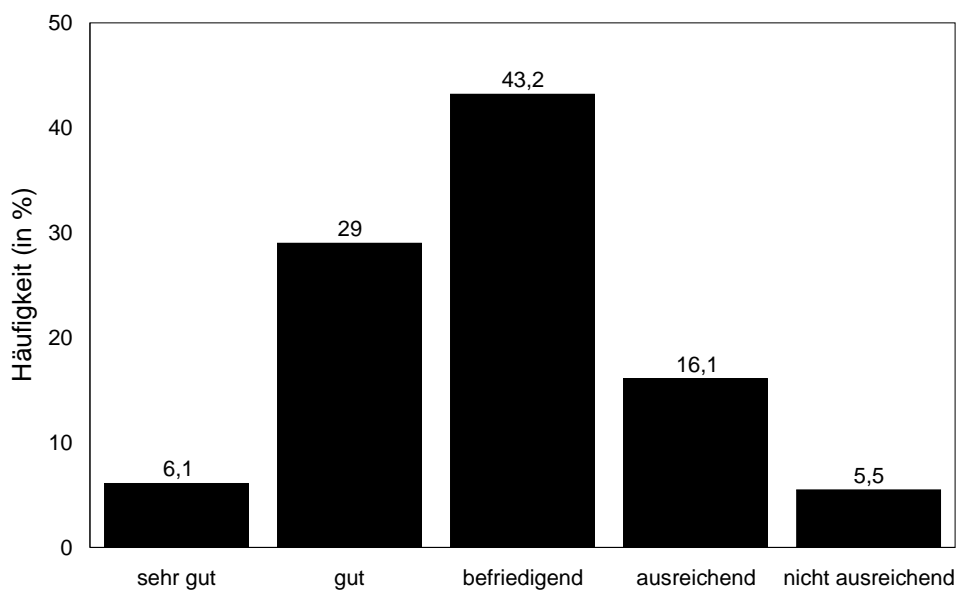


Abb. 7.6: Selbsteinschätzung der schulischen Leistungen ($n = 310$).

Die Abbildung 7.6 zeigt, dass die meisten Schüler der Meinung sind, ihre Leistungen seien befriedigend. Fasst man die guten und sehr guten Schüler zusammen, dann sind gut ein Drittel der Schüler im oberen Leistungssegment zu finden. 50 Schüler sehen ihre Leistungen ausreichend, was 16,1 % der Befragten entspricht. Nur 17 Schüler (5,5 %) denken, dass die schulischen Leistungen nicht ausreichend sind. Die Verteilung ist hoch signifikant ($Chi^2 = 161,07$; $df = 4$; $p = 0,00$) Zur besseren Auswertbarkeit wird die Verteilung in drei Kategorien zusammengefasst (vgl. Abb. 7.7).

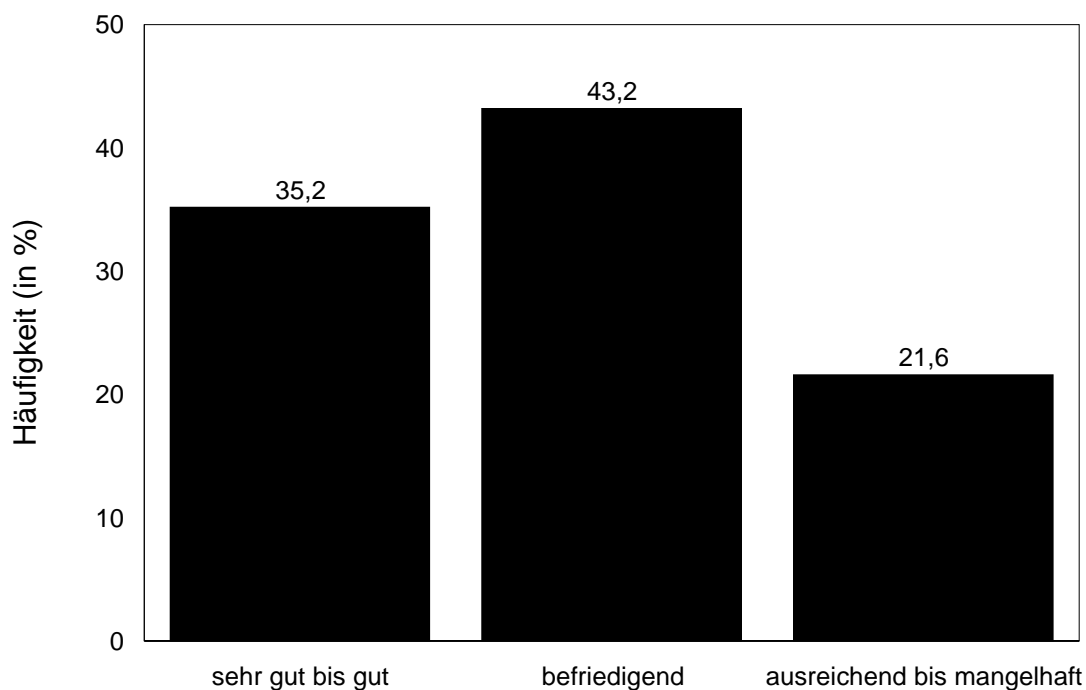


Abb. 7.7: Schulische Leistungen in Kategorien zusammengefasst ($n = 310$).

Dabei bilden die Noten "sehr gut" und "gut" eine Kategorie (K I), die Note "befriedigend" eine Kategorie (K II) und die Note "ausreichend" und "nicht ausreichend" eine Kategorie (K III). Es dominiert weiterhin die Note "befriedigend" mit 43,2 % (134 UT). K I fasst 35,2 % (109 UT) und K III 21,6 % (67 UT). Diese Verteilung ist ebenfalls hoch signifikant ($Chi^2 = 22,19$; $df = 2$; $p = 0,00$).

Bei der Frage 37 hinsichtlich der Zugehörigkeit zu einer Personengruppe sind Mehrfachantworten möglich. Die Probanden können wählen zwischen Internatsschüler, Leistungssportler, Asthmatiker, Neurodermitiker und Normalschüler. Dargestellt wird die allgemeine Verteilung innerhalb der Stichprobe, sowie spezielle Verteilungen, um später in der Auswertung und Bearbeitung der Fragestellungen bessere Vergleiche ziehen zu können.

Die Abbildung 7.8 zeigt die schülerspezifischen Personengruppen, die innerhalb der Stichprobe aufgetreten sind. Den größten Anteil tragen die Normalschüler mit 58,1 % (180 UT). Den kleinsten Anteil bildet die Gruppe der Asthmatiker und/oder Neurodermitiker mit 2,6 % (8 UT). Der Anteil der Leistungssportler liegt bei 18,1 % (56 UT). Die genaue Verteilung der Personengruppe gestaltet sich hoch signifikant ($Chi^2 = 411,47$; $df = 5$; $p = 0,00$).

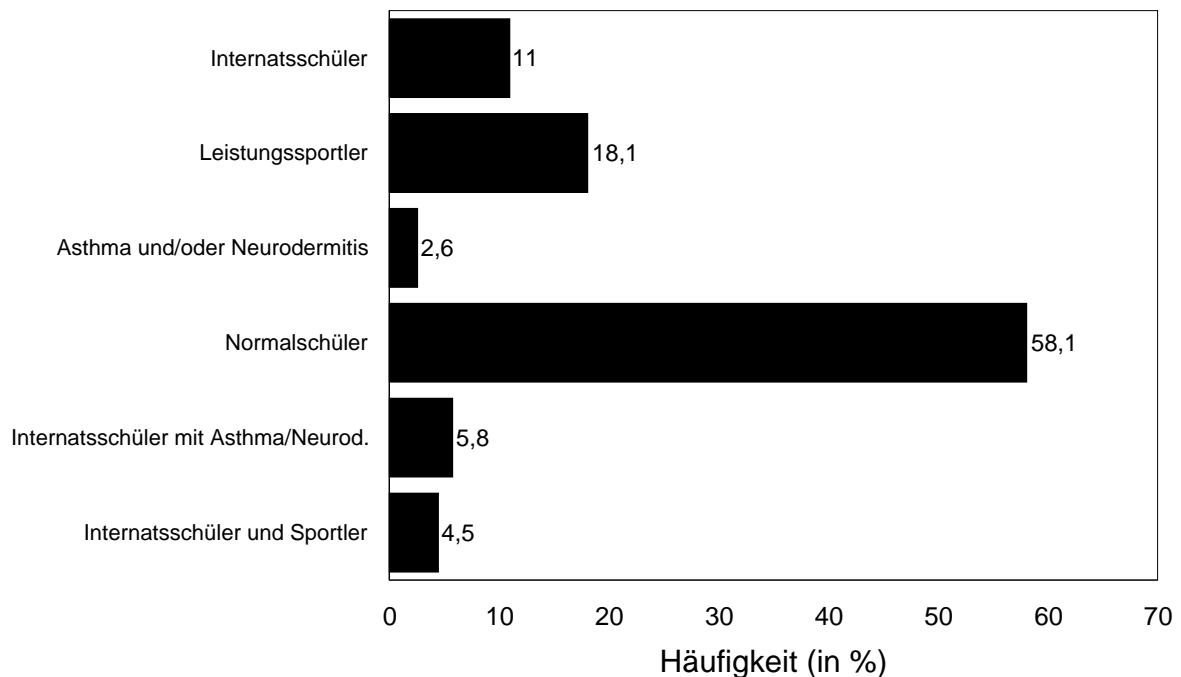


Abb. 7.8: Personengruppe der Schüler ($n = 310$).

Im Folgenden werden die Anteile der Internatsschüler, der Sportschüler, Asthmatiker und/oder Neurodermitiker an der Gesamtstichprobe Schüler ($n = 310$) näher erläutert. Der Anteil der Internatsschüler an der Stichprobe beträgt 21,3 % (66 UT). Asthmatiker und/oder Neurodermitiker sind mit 8,4 % (26 UT) vertreten. Die Sportschüler tragen einen Anteil von 22,6 % (70 UT) an der Stichprobe (vgl. Anhang E, Abb. E.5 bis E.7).

7.3.2 Deskriptive Auswertung der am CJD durchgeführten Imageanalyse (Fragebogen 1)

Hier werden die Häufigkeitsverteilungen der im Teil A, D und E des Fragebogens 1 gestellten Fragen dargestellt. Das erhobene Material wird in quantitativer Form so aufbereitet, dass man sich schnell einen Überblick über die in der untersuchten Stichprobe angetroffenen Verteilungen verschaffen kann.

7.3.2.1 Deskriptive Auswertung der Fragen zur realen Selbsteinschätzung (Teil A und D)

In diesen beiden Teilen des Fragebogens sollen die Probanden angeben, was sie persönlich mit dem CJD Berchtesgaden verbinden. Dabei ist wichtig, dass die Probanden das angeben, was am ehesten ihrer persönlichen Einschätzung entspricht.

Lage und Abgeschlossenheit

Die Auswertung dieser Frage zeigt deutlich, dass fast alle UT (87,7 %) die Lage des CJD "traumhaft" finden. 14 UT (3,1 %) beantworten diese Frage mit "weiß ich nicht" (vgl. Anhang E. Abb. E.8). Die genaue Verteilung gestaltet sich hoch signifikant ($Chi^2 = 594,97$; $df = 2$; $p = 0,00$).

Betrachtet man die Frage nach der Abgeschlossenheit des CJD, so wird deutlich, dass ungefähr die Hälfte der UT (55,8 %) dies für "teils gut und teils nicht gut" ansehen. 32,7 % sind der Meinung, dass die Abgeschlossenheit nicht gut ist (vgl. Abb. 7.9). Die Verteilung ist hoch signifikant ($Chi^2 = 323,67$; $df = 3$; $p = 0,00$).

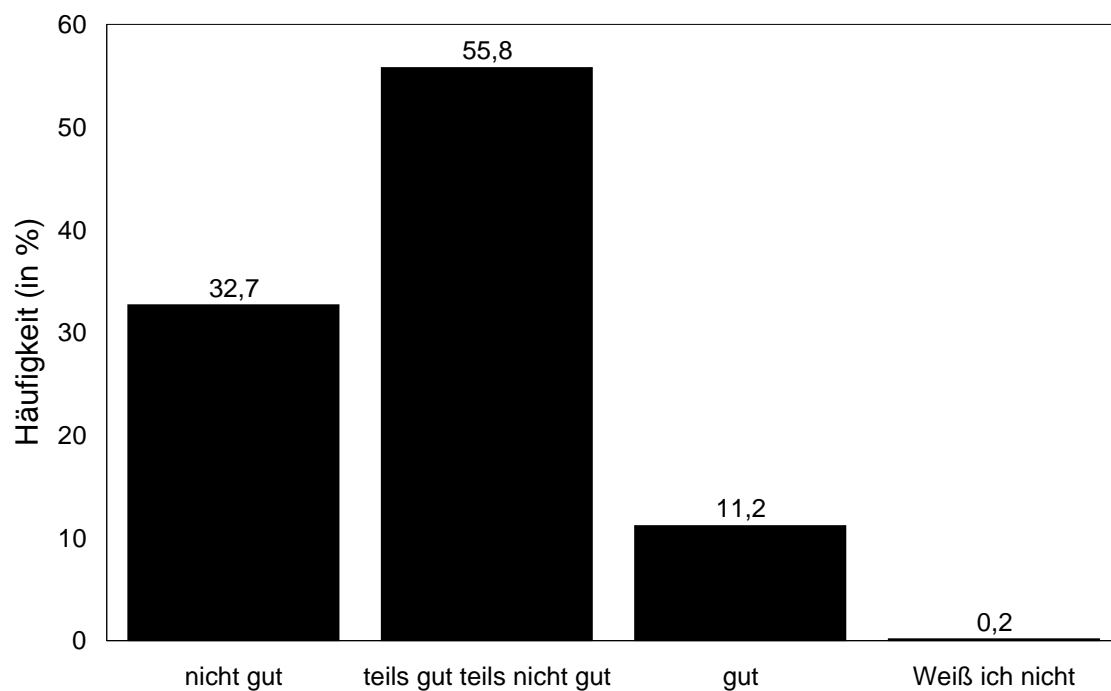


Abb. 7.9: Abgeschlossenheit des CJD Berchtesgaden ($N = 446$).

Öffentliches Nahverkehrsnetz

Die Frage nach dem öffentlichen Nahverkehrsnetz ist unterteilt in die allgemeine Frage nach der Qualität des Nahverkehrsnetzes und in eine persönliche Frage bezüglich der Problematik des Nahverkehrsnetzes. Betrachtet man die Qualität des Nahverkehrsnetzes, so wird aus Abbildung 7.10 deutlich, dass ungefähr die Hälfte der UT (50,4 %) dies mit "mangelhaft" beantwortet. Nur 8,3 % sehen die Qualität des Nahverkehrsnetzes als "gut" an. 36,8 % beantworten diese Frage mit "zufriedenstellend", 4,5 % mit "weiß ich nicht". Die Verteilungsunterschiede sind hoch signifikant ($Chi^2 = 265,12$; $df = 3$; $p = 0,00$).

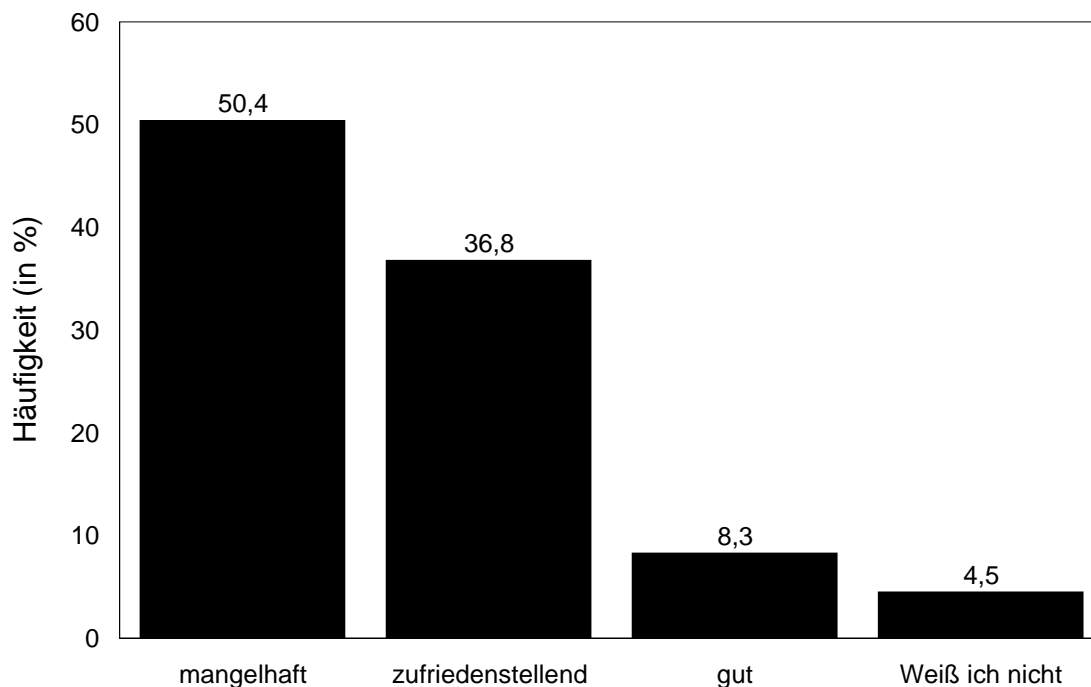


Abb. 7.10: Anbindung des CJD an das öffentliche Nahverkehrsnetz ($N = 446$).

Auf die Frage, ob das Nahverkehrsnetz für den Probanden persönlich ein Problem darstellt, antworten 290 UT (65 %) mit "nein". 127 UT (28,5 %) sehen dies persönlich als Problem an und 29 UT (6,5 %) sagen, dass sie es nicht wissen (vgl. Abb. Anhang E, Abb. E.9). Auch diese Verteilung ist hoch signifikant ($Chi^2 = 233,84$; $df = 2$; $p = 0,00$).

Individuelle Förderung

In Bezug auf die individuelle Förderung der einzelnen Schüler ergibt sich folgendes Bild: Etwa die Hälfte (49,6 %) sagt, dass sich das CJD "einigermaßen Mühe" gibt. 15 % der UT sind der Meinung, dass sich das CJD "kaum Mühe" gibt, 29,8 % sagen, dass sich das CJD "große Mühe" gibt und 5,6 % der UT beantworten diese Frage mit "weiß ich nicht" (vgl. Abb. 7.11). Die Verteilung ist hoch signifikant ($Chi^2 = 196,54$; $df = 3$; $p = 0,00$).

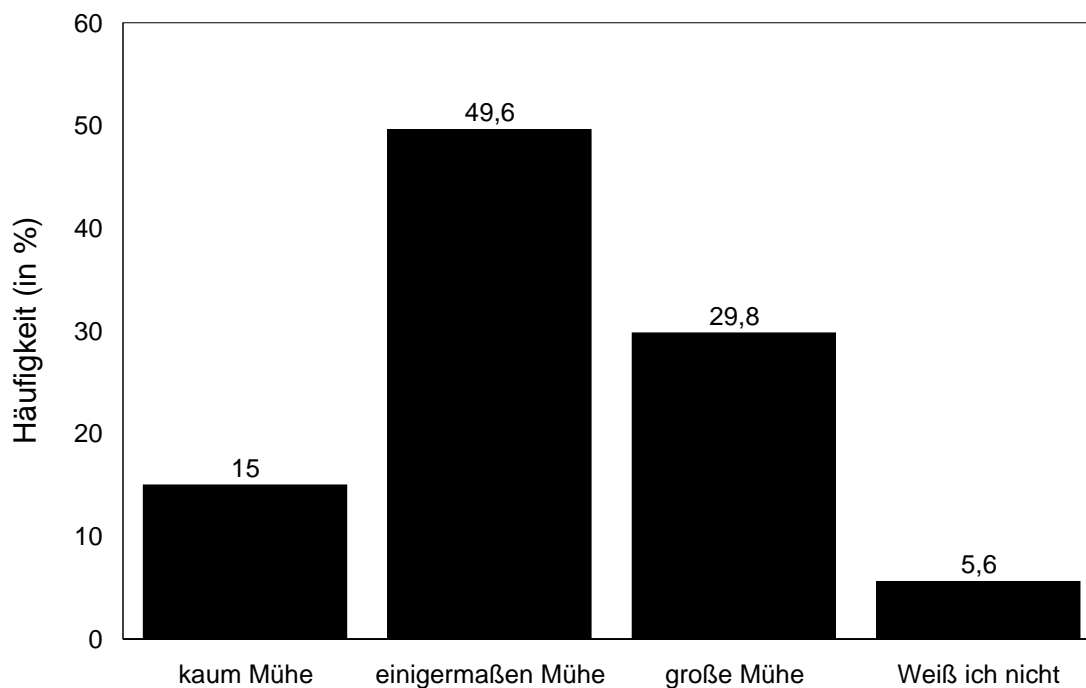


Abb. 7.11: Einschätzung der Mühe, die sich das CJD bzgl. der Persönlichkeitsförderung des einzelnen Schülers gibt ($N = 446$).

Bevorzugung von Leistungssportlern und Asthmatikern

Etwa die Hälfte (50,9 %) der 446 UT der Meinung sind, dass die Leistungssportler am CJD bevorzugt werden. 38,6 % (172 UT) sind der Meinung, dass dies nicht der Fall ist. Die Verteilung ist hoch signifikant ($Chi^2 = 114,46$; $df = 2$; $p = 0,00$). Bei den Asthmatikern ergibt sich ein umgekehrtes Bild. Hier ist etwa die Hälfte (50,4 %) der Meinung, dass die Asthmatiker am CJD nicht bevorzugt werden. Dass sie bevorzugt werden, sagen 24,9 % (111 UT). 24,7 % (110 UT) antworten auf diese Frage mit "weiß ich nicht" (vgl. Anhang E, Abb.

E.10 und E.11). Auch diese Verteilungsunterschiede sind hoch signifikant ($Chi^2 = 58,79$; $df = 2$; $p = 0,00$).

Leistungsanforderungen

Abbildung 7.12 zeigt, dass etwa drei Viertel (78,3 %) die Leistungsanforderungen am CJD als "gerade richtig" einstufen. 10,5 % (47 UT) sehen die Anforderungen als "zu hoch" und 5,2 % (23 UT) als zu niedrig an. 6,1 % (27 UT) Antworten auf diese Frage mit "weiß ich nicht". Die Verteilungsunterschiede gestalten sich hoch signifikant ($Chi^2 = 677,48$; $df = 3$; $p = 0,00$).

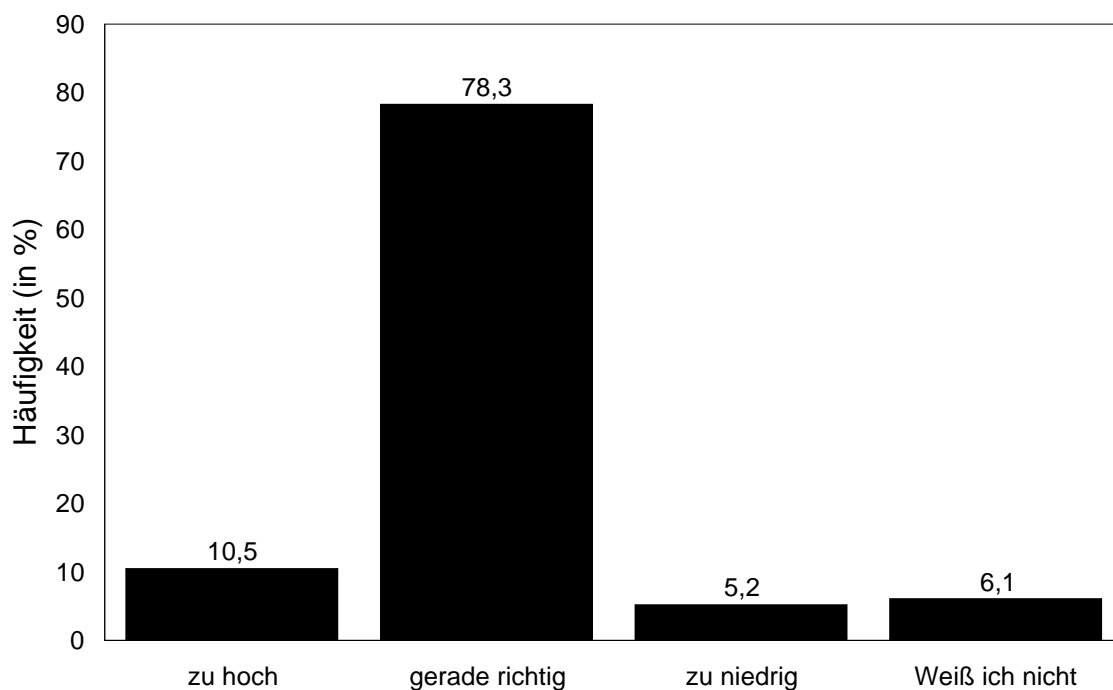


Abb. 7.12: Schulische Leistungsanforderungen am CJD ($N = 446$).

Schwierigkeit des Schulabschlusses

Die Antwort auf die Frage nach der Schwierigkeit des Schulabschlusses ist durch vier Antwortmöglichkeiten vorgegeben. 161 UT beantworteten diese Frage mit "größer", 213 UT mit "weder größer noch geringer", 29 UT mit "geringer" und 33 UT mit "weiß ich nicht" (vgl. Abb. 7.13). Die Verteilungsunterschiede sind hoch signifikant ($Chi^2 = 240,45$; $df = 3$; $p = 0,00$). In der Stichprobe bilden somit die UT den größten Anteil, die der Meinung sind, dass die Schwierigkeit des Schulabschlusses "weder größer noch geringer" ist.

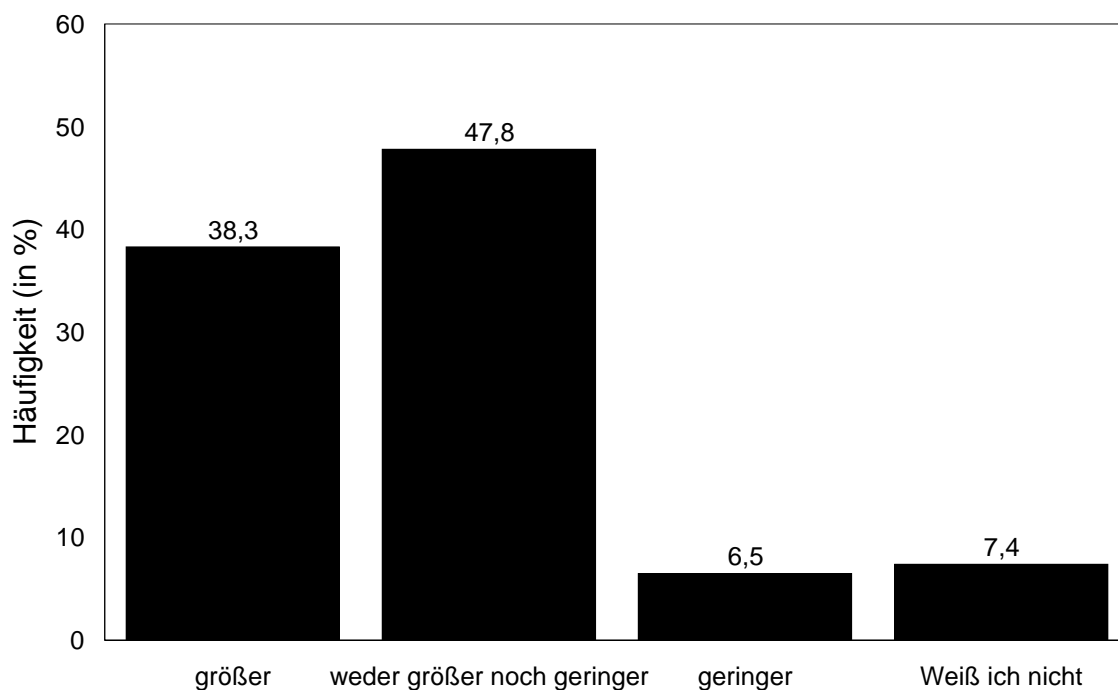


Abb. 7.13: Möglichkeit, am CJD einen Schulabschluss zu erreichen, im Vergleich zu anderen Schulen ($N = 446$).

Beziehung zwischen Schülern und Lehrern

Betrachtet man die Beziehung zwischen Schülern und Lehrern so wird aus Abbildung 7.14 deutlich, dass insgesamt 383 UT (85,9 %) der Meinung sind, dass das Verhältnis "gut" bzw. zumindest "zufriedenstellend" ist. Nur 51 UT (11,4 %) sind der Meinung, dass die Beziehung zwischen Schülern und Lehrern "schlecht" ist. Auch diese Verteilungsunterschiede sind hoch signifikant ($Chi^2 = 242,56$; $df = 3$; $p = 0,00$).

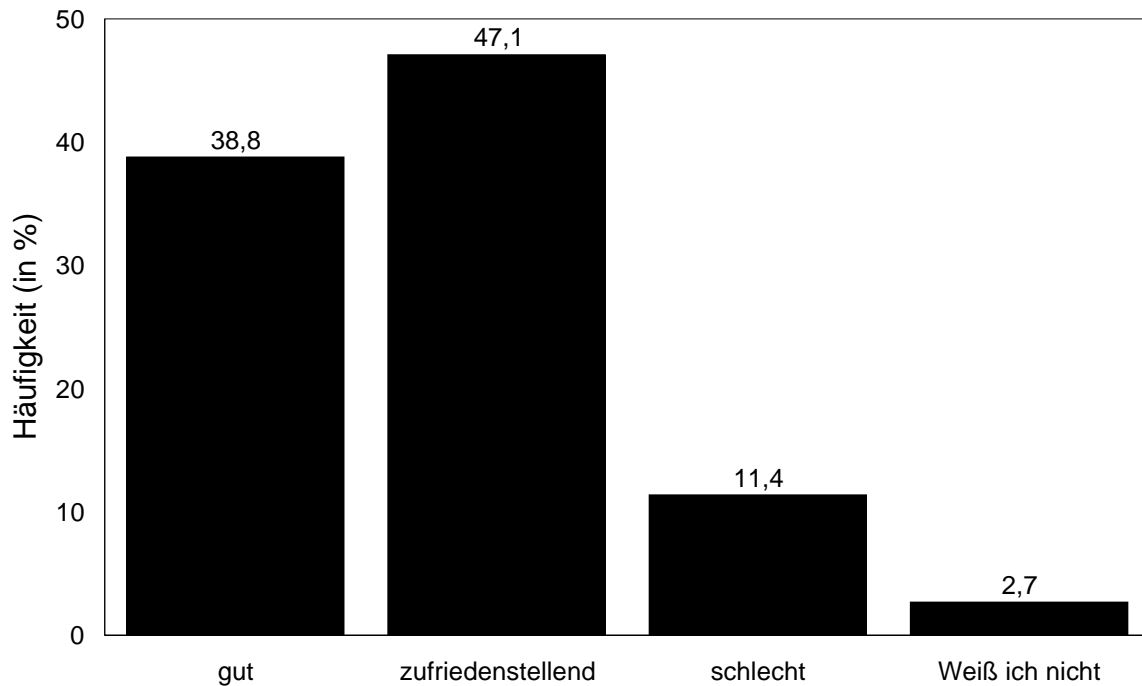


Abb. 7.14: Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern ($N=446$).

Qualität der Mahlzeiten, der Lernzeitenbetreuung, der Freizeitbetreuung und der Unterbringung

Mit Hilfe dieser Fragen soll der Gesamteindruck erhoben werden, den die 446 UT vom Service des CJD haben. Dabei ergibt sich folgendes Bild: 148 UT (33,2 %) sehen die Qualität der Mahlzeiten als "schlecht" an. 65 UT (14,6 %) sind der Meinung, dass die Qualität "gut" ist, 94 UT (21,1 %) dass sie "zufriedenstellend" ist und 139 UT (31,2 %) antworten mit "weiß ich nicht" (vgl. Anhang E, Abb. E. 12). Die Verteilungsunterschiede sind hoch signifikant ($Chi^2 = 40,87$; $df = 3$; $p = 0,00$). Die Qualität der Lernzeitenbetreuung betrachten insgesamt 192 UT (43,0 %) für "gut bis zufriedenstellend". 70 UT (15,7 %) sehen sie als "schlecht" an und 184 UT (41,3 %) sagen, dass sie es nicht wissen (vgl. Anhang E, Abb. E.12 und E.13). Diese Verteilungsunterschiede gestalten sich ebenso hoch signifikant ($Chi^2 = 92,80$; $df = 3$; $p = 0,00$).

In Bezug auf die Qualität der Freizeitbetreuung ergibt sich folgendes Bild: der größte Anteil an der Stichprobe (44,8 %) kann in Bezug auf die Qualität der Freizeitbetreuung keine Aussage machen. 20,4 % finden sie "schlecht", 25,1 % "zufriedenstellend" und 9,6 % "gut" (vgl. Anhang E, Abb. E.14). Auch diese Verteilung ist hoch signifikant ($Chi^2 = 116,10$; $df = 3$;

$p = 0,00$). Mehr als die Hälfte der UT (54,5 %) können über die Qualität der Unterbringung keine Aussage machen (vgl. Anhang E, Abb. E. 15). 11,4 % sehen sie als "schlecht", 24,2 % als "zufriedenstellend" und 9,9 % als "gut" an. Die Verteilungsunterschiede sind hoch signifikant ($Chi^2 = 228,89$; $df = 3$; $p = 0,00$).

Beziehung zwischen Schülern und Erziehern

Mehr als die Hälfte (250 UT) der 446 UT können über die Beziehung zwischen Schülern und Erziehern keine Aussage machen. 46 UT (10,3 %) schätzen die Beziehung als "gut", 111 UT (24,9 %) als "zufriedenstellend" und 39 UT (8,7 %) als "schlecht" ein (vgl. Abb. 7.15). Die Verteilung ist hoch signifikant ($Chi^2 = 257,66$; $df = 3$; $p = 0,00$).

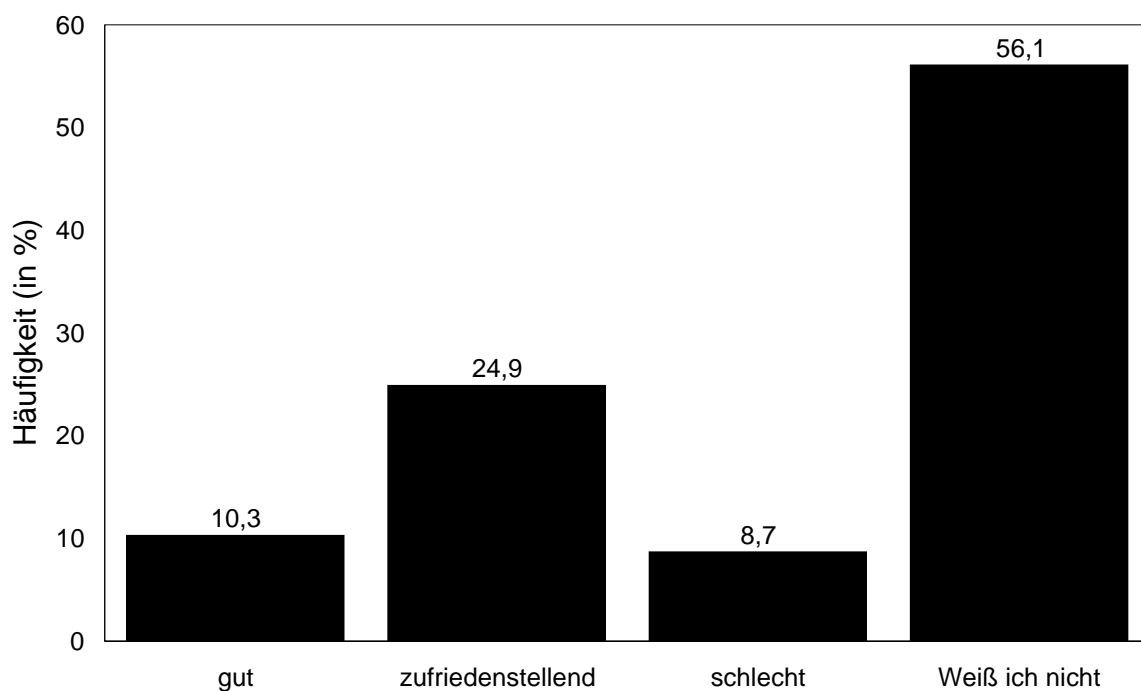


Abb. 7.15: Verhältnis zwischen Schülern und Erziehern ($N = 446$).

Alkohol-, Zigaretten- und Drogenprobleme

Fast die Hälfte (47,1 %) der UT ist der Meinung, dass solche Probleme "weder weniger noch häufiger" im Vergleich zu anderen Schulen auftreten. Die weitere Verteilung sieht wie folgt aus: 17,3 % sind der Meinung, dass solche Probleme "weniger" auftreten. Hingegen sagen 20,4 %, dass solche Probleme "häufiger" auftreten. 15,2 % geben an, dass sie es nicht wissen (vgl. Abb. 7.16). Die Verteilungsunterschiede sind hoch signifikant ($Chi^2 = 118,43$; $df = 3$; $p = 0,00$).

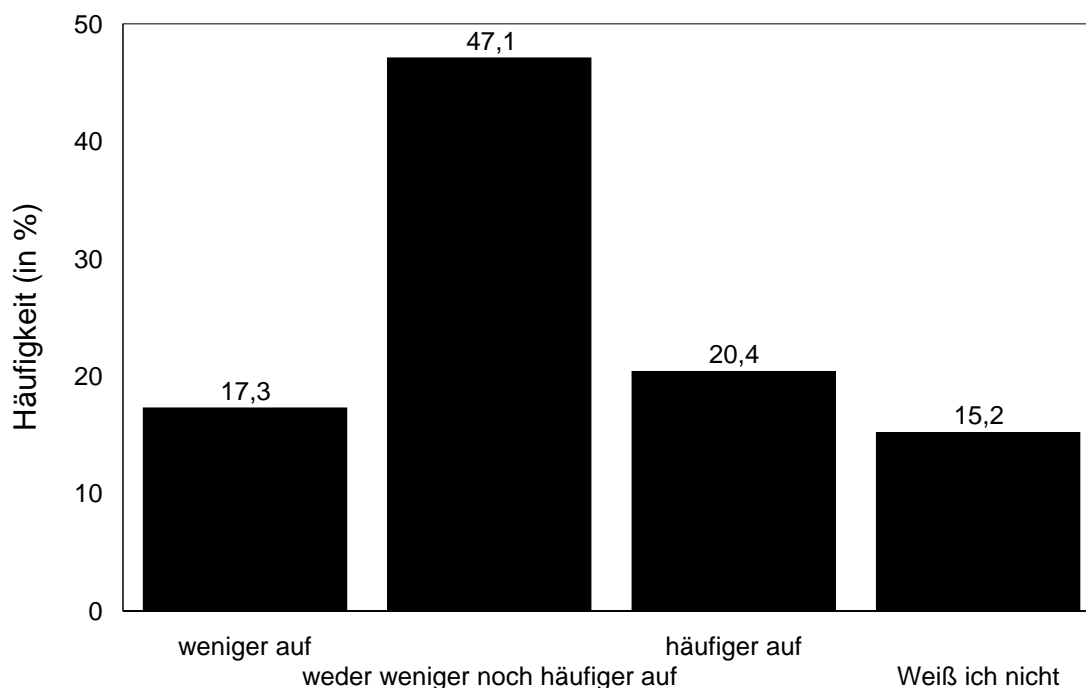


Abb. 7.16: Alkohol-, Zigaretten- und Drogenprobleme am CJD im Vergleich zu anderen Schulen ($N = 446$).

Gesamtzufriedenheit

Betrachtet man die Gesamtzufriedenheit, so wird deutlich, dass fast die Hälfte (48,7 %) der UT mit der Einrichtung "überwiegend" zufrieden ist. "Völlig" zufrieden sind 8,5 %. "Etwas" zufrieden sind 11,7 % und "einigermaßen" zufrieden 27,6 %. "Überhaupt nicht" zufrieden sind 3,6 %, was absolut 16 UT entspricht. Von diesen 16 Personen handelt es sich in 15 Fällen um Schüler und in einem Fall um Eltern (vgl. Anhang E, Tab. E. 2 bis E. 7). Die

Verteilungsunterschiede gestalten sich ebenfalls hoch signifikant ($Chi^2 = 300,88$; $df = 4$; $p = 0,00$) und sind für die weitere Betrachtung der Fragestellung nach dem Zusammenhang zwischen den Diskrepanzen der Ist- und Sollimages von Bedeutung. Grafisch lässt sich die Gesamtzufriedenheit wie folgt darstellen:

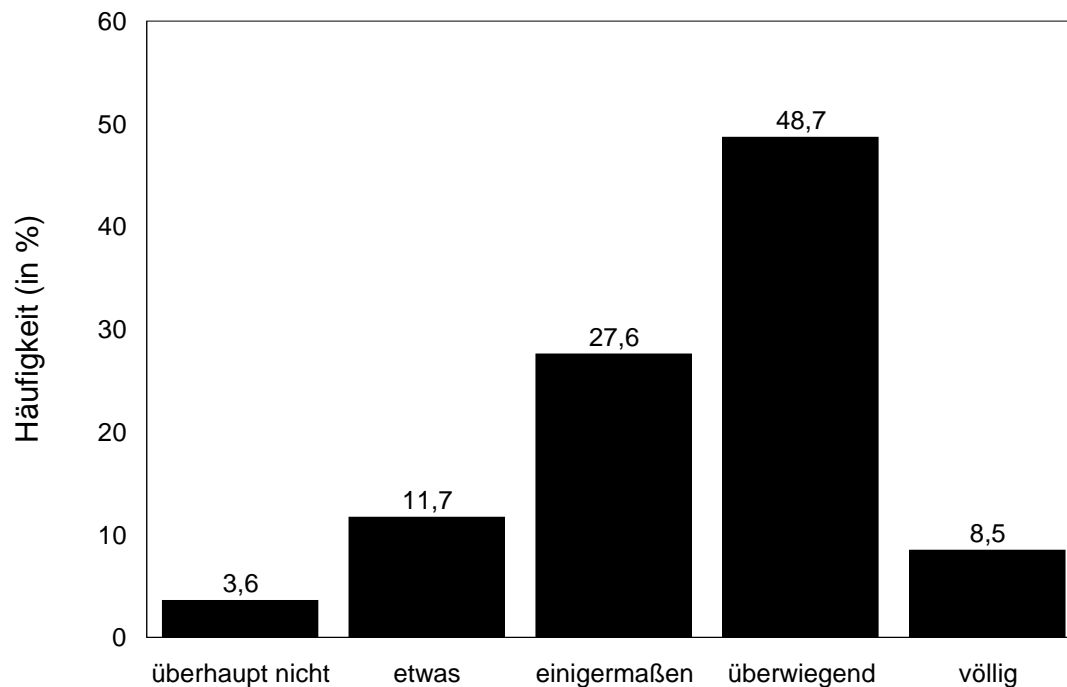


Abb. 7.17: Gesamtzufriedenheit mit dem CJD ($N = 446$).

7.3.2.2 Deskriptive Auswertung der vermuteten Fremdeinschätzung (Teil E)

In diesem Teil sollen die Probanden angeben, wie die Bürgerinnen und Bürger in Berchtesgaden und Umgebung die CJD Christophorusschulen wohl sehen.

Möglichkeit einen Schulabschluss zu erreichen und Vorbereitung auf das Berufsleben

Die Antworten auf die beiden Fragen sind durch vier Möglichkeiten vorgegeben. Die "Möglichkeit einen Schulabschluss" zu erreichen beantworten 237 UT (53,1 %) mit "größer". Dies ist zugleich der größte Anteil an der Stichprobe. 19 UT (4,3 %) schätzen die Möglichkeit

des Schulabschlusses als "geringer" ein (vgl. Anhang E, Abb. E. 16). Die Verteilung ist hoch signifikant ($\chi^2 = 287,45$; $df = 3$; $p = 0,00$).

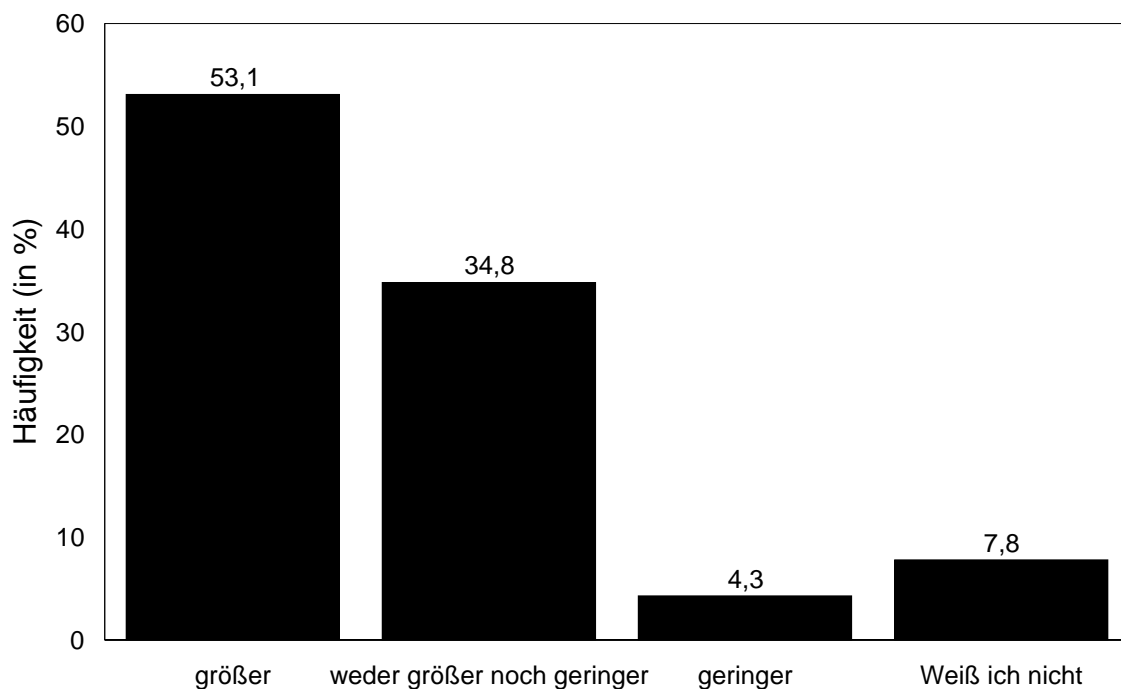


Abb. 7.18: Vermutetes Fremdimage der Schulabschlussmöglichkeit ($N = 446$).

Betrachtet man die Vorbereitung auf das Berufsleben, so antworten 108 UT (24,2 %) mit "besser", 236 UT (52,9 %) mit "weder besser noch schlechter", 50 UT (11,2 %) mit "schlechter" und 52 UT (11,7 %) mit "weiß ich nicht". Auch diese Verteilungsunterschiede sind hoch signifikant ($\chi^2 = 204,80$; $df = 3$; $p = 0,00$). Ungefähr die Hälfte der Befragten (52,9 %) ist der Meinung, dass es keine bessere, aber auch keine schlechtere Vorbereitung am CJD im Vergleich zu anderen Schulen gibt (vgl. Anhang E, Abb. E. 16).

Alkohol-, Zigaretten- und Drogenprobleme

Die Antwort auf diese Frage ist durch vier Möglichkeiten vorgegeben. Dabei antworten 166 UT (37,2 %) mit "treten häufiger auf". Dies ist der größte Anteil an der Stichprobe (vgl. Abb. 7.19). 133 UT (29,8 %) sagen, dass solche Probleme "weder weniger noch häufiger" auftreten. Die restlichen Antworten verteilen sich auf "weiß ich nicht" (12,8 %) und

"weniger" (20,2 %). Die Verteilungsunterschiede sind hoch signifikant ($Chi^2 = 61,57$; $df = 3$; $p = 0,00$).

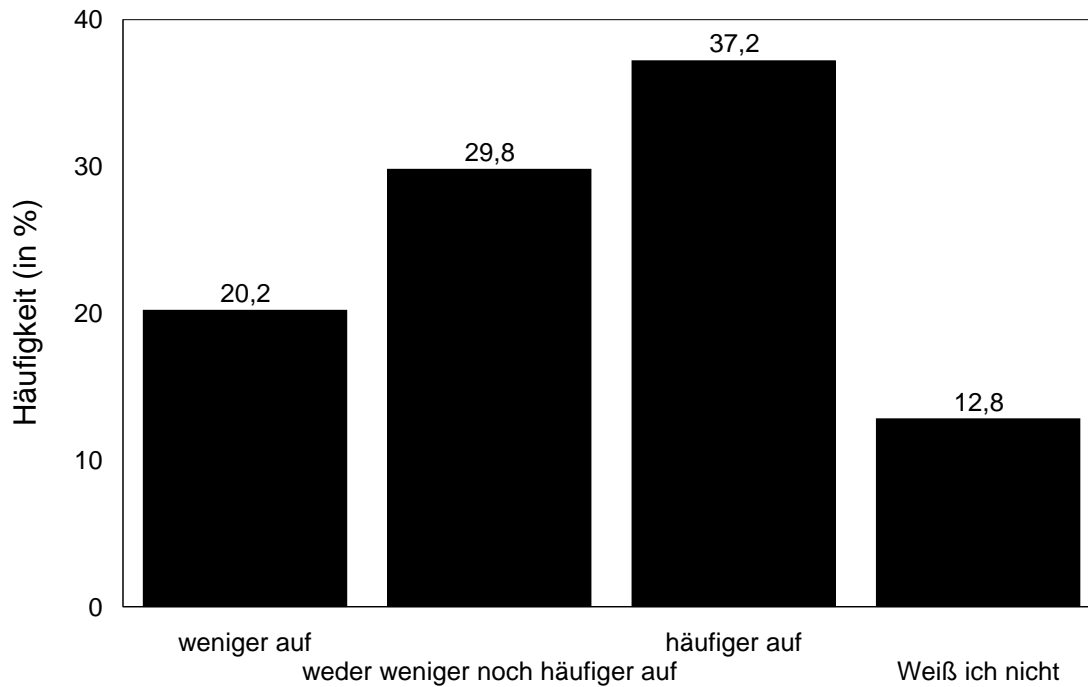


Abb. 7.19: Vermutetes Fremdimage der Alkohol, Zigaretten- und Drogenprobleme am CJD ($N = 446$).

Engagement der Lehrer, Erzieher und Trainer

Abbildung 7.20 zeigt, dass 194 UT (43,5 %) das Engagement der Lehrer, Erzieher und Trainer als "eher hoch", 141 UT (31,6 %) als "weder hoch noch niedrig", 50 UT (11,2 %) als "eher niedrig" und 61 UT (13,7 %) mit "weiß ich nicht" angeben. Auch diese Verteilung ist hoch signifikant ($Chi^2 = 125,64$; $df = 3$; $p = 0,00$). Auffallend ist bei dieser Verteilung, dass von 446 UT nur 50 UT das Engagement als "eher niedrig" einschätzen.

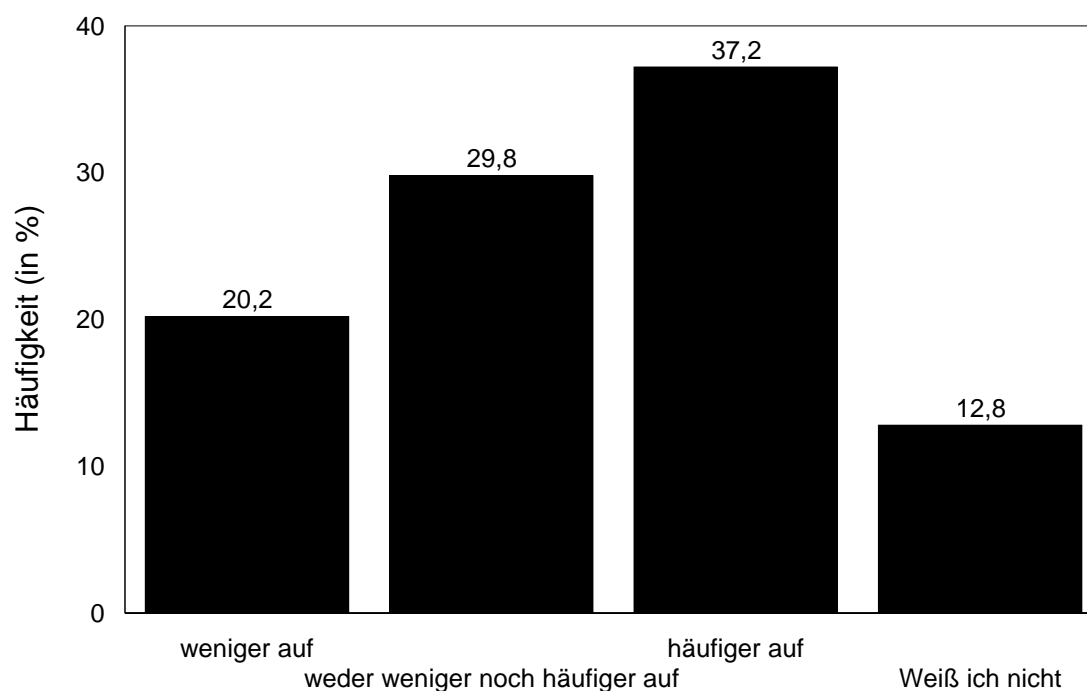


Abb. 7.20: Vermutetes Fremdimage des Engagements der Lehrer, Trainer und Erzieher am CJD ($N = 446$).

Bekanntheit des CJD aufgrund pädagogischer Arbeit, Leistungssportförderung und Gesundheitsförderung

Die Antworten auf diese Fragen sind durch drei Möglichkeiten vorgegeben. In Bezug auf die pädagogische Arbeit sind die Ergebnisse der Stichprobe hoch signifikant ($Chi^2 = 105,54$; $df = 2$; $p = 0,00$). 250 UT (56,1 %) antworten mit "ja". Dies ist mehr als die Hälfte der befragten Probanden. 86 UT (19,3 %) beantworten diese Frage mit "nein" und 110 UT (24,7 %) mit "weiß ich nicht" (vgl. Anhang E, Abb. E. 17). Betrachtet man die Bekanntheit aufgrund der Förderung des Leistungssports, so antworten 395 UT (88,6 %) von 446 UT mit "ja" und bilden somit den größten Anteil an der Stichprobe (vgl. Abb. 7.21). Die Verteilungsunterschiede sind hoch signifikant ($Chi^2 = 612,81$; $df = 2$; $p = 0,00$). Bei mehr als zwei Drittel der Befragten (317 UT; 71,1 %) ist das CJD aufgrund der Gesundheitsförderung bekannt (vgl. Anhang E, Abb. E. 18). Die Verteilungsunterschiede fallen hoch signifikant ($Chi^2 = 286,87$; $df = 2$; $p = 0,00$) aus.

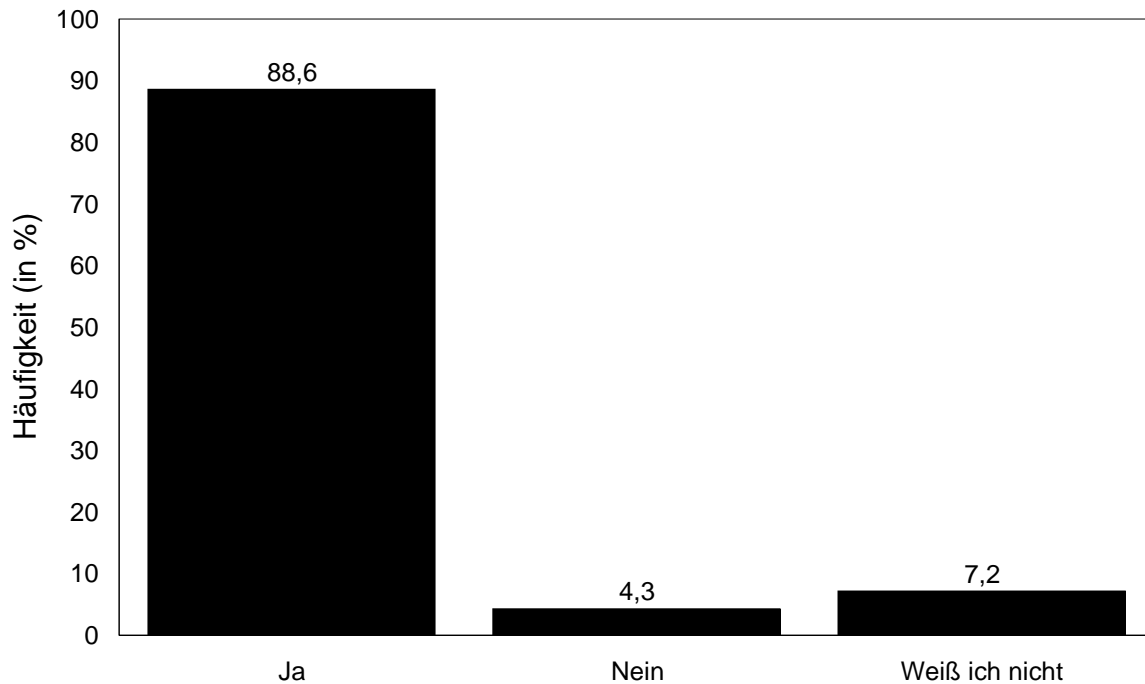


Abb. 7.21: Vermutetes Fremdimage der Bekanntheit des CJD wegen seiner Bemühungen um die Förderung des Leistungssports ($N = 446$).

Ansehen in der Stadt und Exklusivität

Das "Ansehen der Stadt" verteilt sich bei den 446 Befragten wie folgt: 212 UT (47,5%) antworten auf die Frage, dass sie "stolz auf eine solche Einrichtung" sind mit "ja", 56 UT (12,6 %) mit "nein", 178 UT (39,9 %) mit "weiß ich nicht" (vgl. Anhang E, Abb. E. 19). Die Verteilungsunterschiede sind hoch signifikant ($Chi^2 = 90,53$; $df = 2$; $p = 0,00$). Bei der Frage nach der Exklusivität gestaltet sich die Verteilung ebenfalls hoch signifikant ($Chi^2 = 56,25$; $df = 2$; $p = 0,00$). 138 UT (30,9 %) sagen, dass das CJD nur etwas für Kinder reicher Eltern sei. Fast die Hälfte der UT (218 UT; 48,9 %) verneinen diese Aussage. 90 UT (20,2 %) antworten mit "weiß ich nicht" (vgl. Anhang E, Abb. E. 20).

7.3.3 Imageeinschätzungen (Teil B und C)

Im nächsten Analyseschritt werden für die 43 Images die relativen Häufigkeiten je Antwortkategorie dargestellt (vgl. Tab. 7.4). Anschließend werden die Soll Imageeinschätzungen gezeigt.

Realeinschätzungen

Die folgende Tabelle zeigt die Realeinschätzungen der 446 Untersuchungsteilnehmer in Bezug auf die 43 Images.

Tab. 7.3: Relative Häufigkeiten je Antwortkategorie der Realeinschätzungen bezüglich des CJD Berchtesgadens (Teil 1; $N = 446$).

| | Grad des Zutreffens | | | | |
|------------------|-------------------------|------------|------------------------|-----------------------|-------------|
| | überhaupt nicht 1 | etwas 2 | einiger- maßen 3 | über- wiegend 4 | völlig 5 |
| altmodisch | 18,7 | 29,9 | 28,5 | 14,6 | 8,3 |
| anspruchsvoll | 8,1 | 26,2 | 38,6 | 23,3 | 3,8 |
| aufgeschlossen | 7,4 | 21,3 | 33,2 | 29,4 | 8,7 |
| autoritär | 14,2 | 20,4 | 38,4 | 17,3 | 9,7 |
| christlich | 9,4 | 23,3 | 22,9 | 23,5 | 20,9 |
| elitär | 25,2 | 22,2 | 34,8 | 12,4 | 5,4 |
| erfolgreich | 4,0 | 15,0 | 28,3 | 36,8 | 15,9 |
| exklusiv | 24,0 | 24,0 | 32,4 | 14,8 | 4,8 |
| fördernd | 4,2 | 12,8 | 23,1 | 35,2 | 24,7 |
| freundlich | 9,4 | 13,5 | 19,3 | 38,9 | 18,9 |
| gleichmacherisch | 23,8 | 20,2 | 39,8 | 12,2 | 4,0 |
| großzügig | 18,7 | 21,1 | 29,4 | 23,6 | 7,2 |
| human | 6,5 | 14,2 | 37,1 | 27,6 | 14,6 |
| innovativ | 9,0 | 20,0 | 51,5 | 16,0 | 3,5 |
| international | 12,2 | 26,5 | 22,9 | 23,6 | 14,8 |
| kleinkariert | 26,1 | 24,3 | 24,7 | 13,3 | 11,6 |
| kompetent | 5,6 | 15,1 | 43,1 | 30,3 | 5,9 |

Tab. 7.4: Relative Häufigkeiten je Antwortkategorie der Realeinschätzungen bezüglich des CJD Berchtesgadens (Teil 2; $N = 446$).

| | Grad des Zutreffens | | | | |
|-----------------------|-------------------------|------------|------------------------|-----------------------|-------------|
| | überhaupt nicht 1 | etwas 2 | einiger- maßen 3 | über- wiegend 4 | völlig 5 |
| konservativ | 8,1 | 23,1 | 42,5 | 17,5 | 8,8 |
| kooperativ | 6,5 | 13,9 | 37,1 | 30,6 | 11,9 |
| langweilig | 20,7 | 28,8 | 20,7 | 16,2 | 13,6 |
| lebhaft | 10,6 | 20,2 | 29,7 | 28,1 | 11,4 |
| leistungsorientiert | 3,3 | 13,3 | 33,5 | 34,6 | 15,3 |
| liberal | 6,3 | 18,0 | 50,1 | 20,4 | 5,2 |
| modern | 21,3 | 22,7 | 33,7 | 18,9 | 3,4 |
| motivierend | 10,1 | 21,3 | 35,1 | 26,1 | 7,4 |
| provinziell | 13,0 | 20,4 | 41,8 | 15,7 | 9,1 |
| reaktionär | 18,2 | 19,1 | 50,1 | 10,1 | 2,5 |
| ruhig | 10,1 | 20,9 | 28,8 | 24,2 | 16,0 |
| schülerfreundlich | 7,4 | 12,6 | 27,4 | 37,1 | 15,5 |
| sportfreundlich | 3,8 | 4,5 | 7,6 | 27,2 | 56,9 |
| streng | 16,8 | 22,5 | 39,1 | 16,4 | 11,2 |
| technologiefreundlich | 31,0 | 25,8 | 24,0 | 10,6 | 8,6 |
| teuer | 18,0 | 18,0 | 22,7 | 18,7 | 22,6 |
| tolerant | 9,4 | 15,5 | 40,0 | 27,0 | 8,1 |
| traditionell | 9,4 | 25,2 | 34,4 | 20,4 | 10,6 |
| überfordernd | 32,6 | 29,2 | 26,5 | 8,1 | 3,6 |
| unattraktiv | 29,4 | 22,9 | 25,4 | 14,2 | 8,1 |
| unflexibel | 26,3 | 25,2 | 25,8 | 13,5 | 9,2 |
| ungerecht | 32,6 | 23,8 | 22,2 | 12,1 | 9,3 |
| unterfordernd | 47,0 | 22,0 | 20,7 | 7,0 | 3,3 |
| visionär | 15,1 | 23,6 | 47,4 | 12,6 | 1,3 |
| widersprüchlich | 21,1 | 22,5 | 31,7 | 17,3 | 7,4 |
| zielgerichtet | 4,7 | 12,6 | 29,9 | 36,4 | 16,4 |

Fasst man in einem ersten Analyseschritt die Kategorien "überhaupt nicht zutreffend" und "etwas zutreffend" zusammen (vgl. Tab. 7.4 und 7.5), so wird deutlich, dass mindestens die Hälfte der Befragten der Meinung ist, dass das CJD Berchtesgaden nichts mit "unterfordernd"

(69,0 %), "überfordernd" (61,8 %), "technologiefreundlich" (56,8 %), "ungerecht" (56,4 %), "unattraktiv" (52,3 %), "unflexibel" (51,5 %) und "kleinkariert" (50,4 %) zu tun hat. Analysiert man nun noch die weiteren Images, bei denen eine Zusammenfassung der Kategorien "überhaupt nicht zutreffend" und "etwas zutreffend" annähernd die Hälfte der Befragten ausmacht, dann zeigt sich, dass auch die Images "elitär" (47,4 %), "exklusiv" (48,0 %), "altmodisch" (48,6 %) und "langweilig" (49,5 %) eher wenig mit dem CJD Berchtesgaden in Verbindung gebracht werden.

Von besonderem Interesse ist natürlich, welche Images mit dem CJD Berchtesgaden assoziiert werden. Dazu sind zunächst diejenigen Angaben hervorzuheben, bei denen sich mehr als die Hälfte der Antworten allein auf die Kategorie "völlig zutreffend" beziehen. Dies trifft lediglich für "sportfreundlich" (56,7 %) zu. Fasst man in einem weiteren Schritt die Kategorien "völlig zutreffend" und "überwiegend zutreffend" zusammen, so ergibt sich aber folgendes Bild: Mehr als die Hälfte der Befragten verbinden mit dem CJD Berchtesgaden die Images "sportfreundlich" (84,1 %), "fördernd" (59,9 %), "freundlich" (57,8 %), "erfolgreich" (52,7 %) und "schülerfreundlich" (52,6 %). Fast die Hälfte der Befragten sehen das CJD Berchtesgaden zudem als "leistungsorientiert" (49,9 %) an. Darüber hinaus ergeben sich weitere Images, die von fast genau der Hälfte der Befragten als "einigermaßen zutreffend" für das CJD Berchtesgaden angesehen werden. Dies sind die Images "innovativ" (51,5 %), "liberal" (50,1 %) und "reaktionär" (50,1 %).

Die beiden folgenden Abbildungen zeigen das arithmetische Mittel für alle 43 Items.

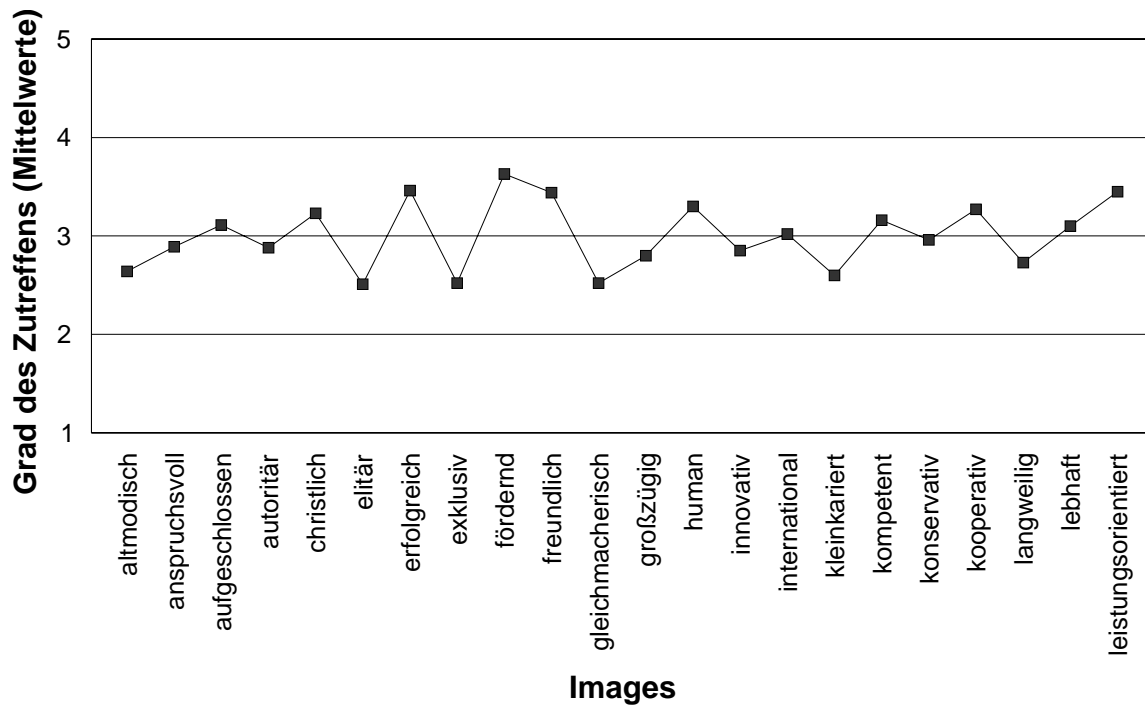


Abb. 7.22: Realeinschätzungen bezüglich des CJD Berchtesgaden (Teil 1, $N = 446$).

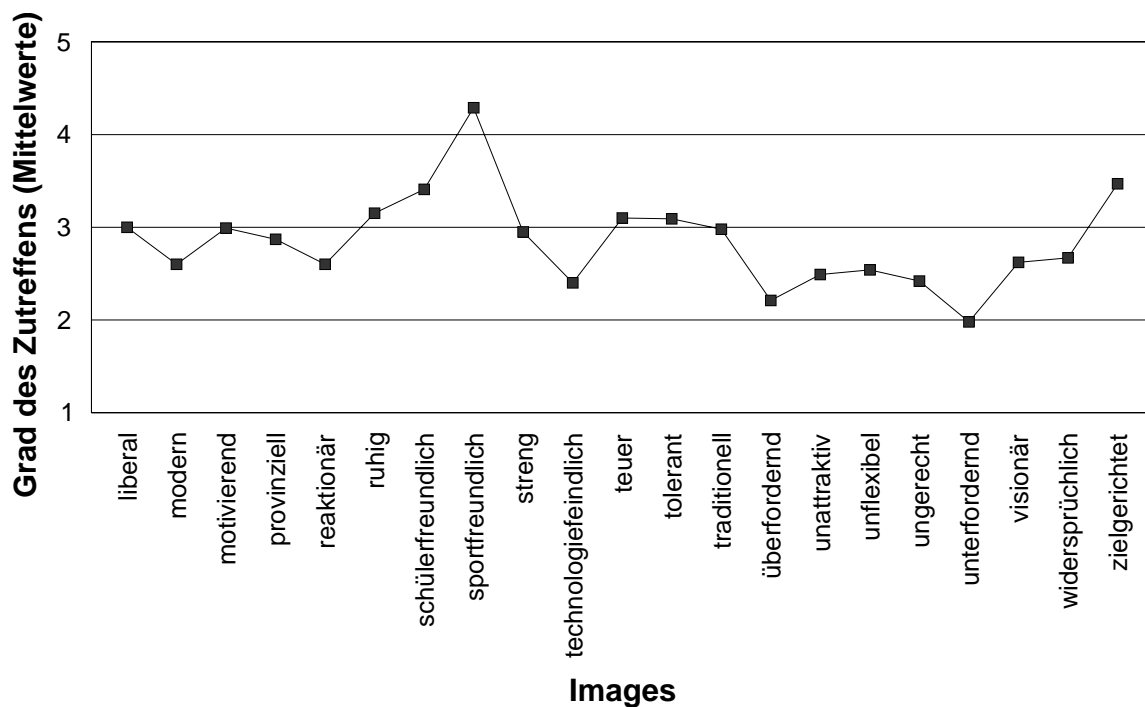


Abb. 7.23: Realeinschätzungen bezüglich des CJD Berchtesgaden (Teil 2, $N = 446$).

Die Mittelwerte und Standardabweichungen des Datensatzes sind im Anhang E in der Tabelle E. 8 dargestellt. Diese Tabelle zeigt die Images von "altmodisch" bis "zielgerichtet"

mit Mittelwerten und Standardabweichungen. Die weitere Analyse konzentriert sich nur auf die Items mit den höchsten und niedrigsten Einschätzungen. Die folgende Abbildung zeigt die zehn Images, die von den Untersuchungsteilnehmern am höchsten bewertet werden.

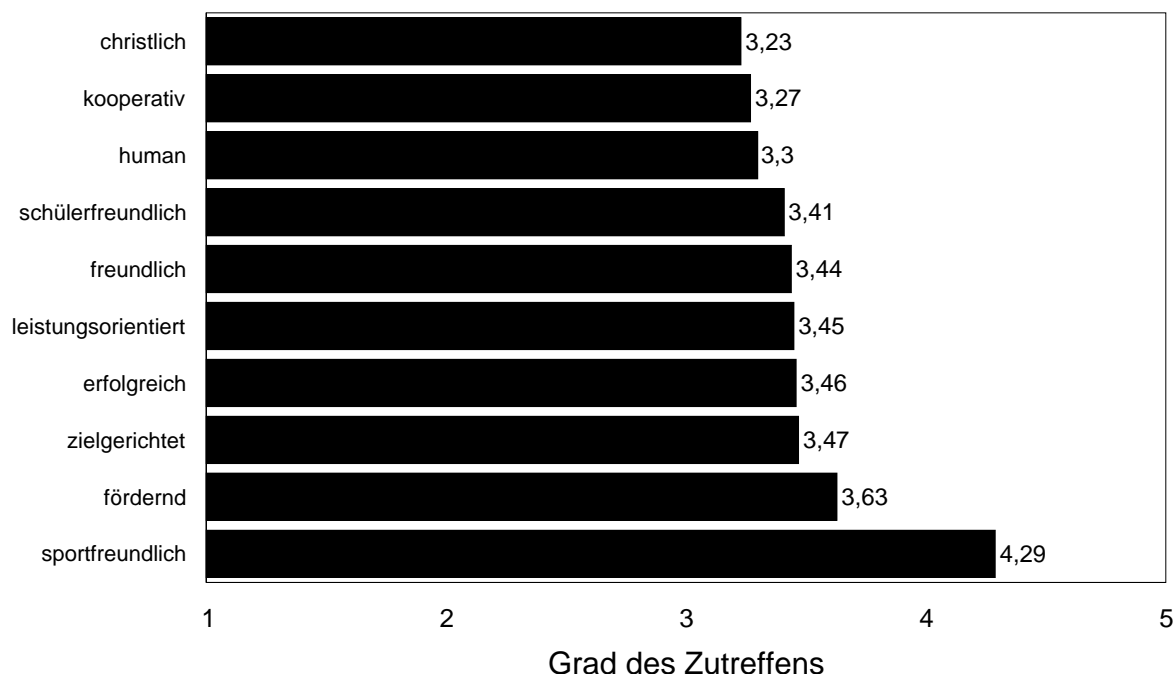


Abb. 7.24: Höchste Mittelwerte Realeinschätzung ($N = 446$).

Betrachtet man die zehn Images mit den höchsten Mittelwerten, dann steht "sportfreundlich" ganz vorne, gefolgt von "fördernd", "zielgerichtet", "erfolgreich" und "leistungsorientiert". Während hier eher der Leistungsaspekt betont wird, sind in der zweiten Gruppe vor allem Images angesprochen, die den Beziehungsaspekt betonen, d. h. das CJD Berchtesgaden wird auch mit den Eigenschaften "freundlich", "schülerfreundlich", "human", "kooperativ" und "christlich" assoziiert (vgl. Abb. 7.24).

Die nächste Abbildung zeigt die Images mit den geringsten Mittelwerten.

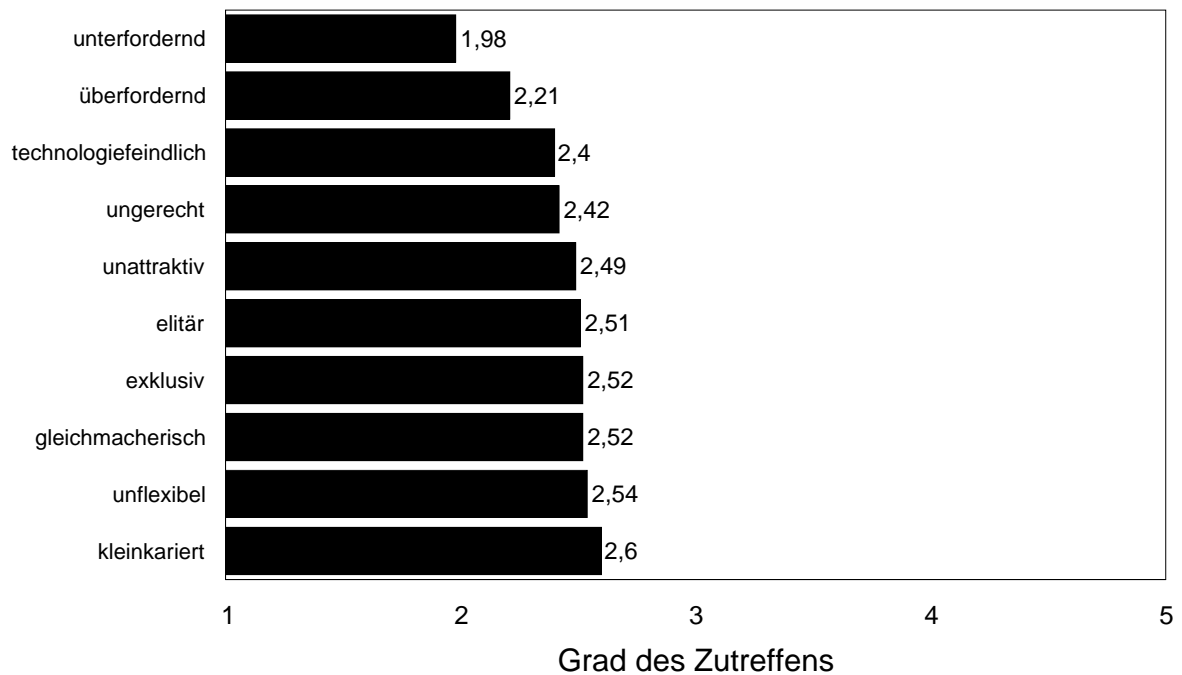


Abb. 7.25: Niedrigste Mittelwerte Realeinschätzung ($N = 446$).

Auf das CJD Berchtesgaden trifft der Begriff "unterfordernd" überwiegend nur etwas zu. Des Weiteren wird die Einrichtung etwas zutreffend mit den Images "überfordernd", "technologiefeindlich", "ungerecht" und "unattraktiv" in Verbindung gebracht. Hier ist zu beachten, dass diese Images negativ formuliert sind und somit wenig zutreffend für die Eliteschule des Sports sind. Obwohl die Christophorusschulen in Berchtesgaden als Privatschule Leistungssport in besonderem Maße fördert und Schulgeld bzw. Internatsbeiträge erheben, werden die Images "elitär" und "exklusiv" nur als tendenziell einigermaßen zutreffend gesehen. Mit dieser Tendenz sind auch die Images "gleichmacherisch", "unflexibel" und "kleinkariert" von den Untersuchungsteilnehmern bewertet worden.

Idealeinschätzungen

In diesem Kapitel werden die Einschätzungen der Untersuchungsteilnehmer dargestellt, wie das CJD Berchtesgaden sein sollte. Auf diesem Weg werden die Kundenanforderungen bzw. die Kundenwünsche erfasst. Die nachfolgende Tabelle zeigt die Realeinschätzungen der 446 Untersuchungsteilnehmer in Bezug auf die 43 Images.

Tab. 7.5: Relative Häufigkeiten je Antwortkategorie der Idealeinschätzungen bezüglich des CJD Berchtesgadens (Teil 1; $N = 446$).

| | Grad des Zutreffens | | | | |
|---------------------|-------------------------|------------|------------------------|-----------------------|-------------|
| | überhaupt nicht 1 | etwas 2 | einiger- maßen 3 | über- wiegend 4 | völlig 5 |
| altmodisch | 82,7 | 7,9 | 4,3 | 1,8 | 3,3 |
| anspruchsvoll | 7,4 | 12,6 | 31,2 | 28,1 | 20,7 |
| aufgeschlossen | 2,9 | 4,3 | 13,7 | 26,5 | 52,6 |
| autoritär | 13,7 | 19,3 | 37,8 | 15,1 | 14,1 |
| christlich | 18,7 | 20,2 | 24,7 | 17,3 | 19,1 |
| elitär | 24,3 | 15,7 | 36,6 | 14,8 | 8,6 |
| erfolgreich | 1,1 | 1,6 | 9,0 | 28,5 | 59,8 |
| exklusiv | 13,3 | 10,3 | 23,4 | 22,9 | 30,1 |
| fördernd | 1,6 | 1,1 | 7,0 | 21,3 | 69,0 |
| freundlich | 1,6 | 2,0 | 4,3 | 12,1 | 80,0 |
| gleichmacherisch | 31,7 | 14,8 | 29,9 | 8,3 | 15,3 |
| großzügig | 1,1 | 5,4 | 18,0 | 27,6 | 47,9 |
| human | 0,9 | 4,0 | 18,7 | 18,0 | 58,4 |
| innovativ | 0,9 | 4,7 | 32,8 | 24,5 | 37,1 |
| international | 3,5 | 4,9 | 24,0 | 24,9 | 42,7 |
| kleinkariert | 75,3 | 13,3 | 7,2 | 2,9 | 1,3 |
| kompetent | 3,6 | 6,3 | 21,6 | 21,8 | 46,7 |
| konservativ | 33,3 | 17,5 | 32,6 | 10,6 | 6,0 |
| kooperativ | 2,2 | 4,5 | 14,2 | 26,1 | 53,0 |
| langweilig | 87,2 | 5,4 | 3,6 | 2,2 | 1,6 |
| lebhaft | 1,1 | 3,4 | 14,8 | 29,9 | 50,8 |
| leistungsorientiert | 2,8 | 5,6 | 22,0 | 34,8 | 34,8 |

Tab. 7.6: Relative Häufigkeiten je Antwortkategorie der Idealeinschätzungen bezüglich des CJD Berchtesgadens (Teil 2; $N = 446$).

| | Grad des Zutreffens | | | | |
|----------------------|-------------------------|------------|------------------------|-----------------------|-------------|
| | überhaupt nicht 1 | etwas 2 | einiger- maßen 3 | über- wiegend 4 | völlig 5 |
| liberal | 3,2 | 8,5 | 35,3 | 26,5 | 26,5 |
| modern | 0,9 | 2,5 | 6,7 | 21,8 | 68,1 |
| motivierend | 1,4 | 3,4 | 7,6 | 20,9 | 66,7 |
| provinziell | 31,5 | 17,1 | 33,0 | 9,9 | 8,5 |
| reaktionär | 22,2 | 10,1 | 40,4 | 16,6 | 10,7 |
| ruhig | 21,1 | 22,0 | 28,3 | 14,2 | 14,4 |
| schülerfreundlich | 0,9 | 0,9 | 4,5 | 12,6 | 81,1 |
| sportfreundlich | 2,7 | 2,7 | 7,9 | 14,6 | 72,1 |
| streng | 33,0 | 23,4 | 30,6 | 9,2 | 3,8 |
| technologiefeindlich | 64,7 | 9,2 | 13,0 | 5,2 | 7,9 |
| teuer | 66,1 | 15,7 | 13,7 | 2,5 | 2,0 |
| tolerant | 5,2 | 4,7 | 20,0 | 19,3 | 50,8 |
| traditionell | 15,1 | 19,1 | 39,8 | 12,1 | 13,9 |
| überfordernd | 57,3 | 24,3 | 12,8 | 3,8 | 1,8 |
| unattraktiv | 78,4 | 8,8 | 6,7 | 3,2 | 2,9 |
| unflexibel | 75,7 | 11,2 | 8,8 | 2,9 | 1,4 |
| ungerecht | 84,7 | 6,1 | 5,8 | 1,6 | 1,8 |
| unterfordernd | 63,8 | 16,4 | 12,8 | 4,1 | 2,9 |
| visionär | 11,5 | 13,5 | 36,6 | 18,0 | 20,4 |
| widersprüchlich | 65,2 | 15,7 | 13,0 | 2,5 | 3,6 |
| zielgerichtet | 2,2 | 2,7 | 14,4 | 22,7 | 58,0 |

Betrachtet man die in der Tabelle 7.5 und 7.6 gemachten Einschätzungen zu der Frage, wie das CJD Berchtesgadens sein sollte, dann wird zunächst deutlich, dass mindestens die Hälfte der Befragten der Meinung ist, dass das CJD Berchtesgadens "überhaupt nicht"

- "langweilig" (87,2 %),
- "ungerecht" (84,7 %),
- "altmodisch" (82,7 %),

- "unattraktiv" (78,4 %),
- "unflexibel" (75,7 %),
- "kleinkariert" (75,3 %),
- "teuer" (66,1 %),
- "widersprüchlich" (65,2 %),
- "technologiefreundlich" (64,7 %),
- "unterfordernd" (63,8 %),
- "überfordernd" (57,3 %),

sein sollte. Fasst man dann die Kategorien "überhaupt nicht zutreffend" und "etwas zutreffend" zusammen, dann sind sogar über 90 % der Befragten der Meinung, dass das CJD Berchtesgaden mit den Images "altmodisch" (90,6 %), "ungerecht" (90,8 %) und "langweilig" (92,6 %) nichts zu tun haben soll.

Bei der Idealeinschätzung ist natürlich von besonderem Interesse, welche Eigenschaften nach Ansicht der Befragten auf das CJD Berchtesgaden zutreffen sollten. Dazu sind zunächst diejenigen Angaben hervorzuheben, bei denen sich schon mehr als die Hälfte der Antworten allein auf die Kategorie "völlig zutreffend" beziehen. Als "völlig zutreffend" werden besonders häufig die Images

- "schülerfreundlich" (81,1 %),
- "freundlich" (80,0 %),
- "sportfreundlich" (72,1 %),
- "fördernd" (69,0 %),
- "modern" (68,1 %),
- "motivierend" (66,7 %),
- "erfolgreich" (59,8 %),
- "human" (58,4 %),
- "zielgerichtet" (58,0 %),
- "kooperativ" (53,0 %),
- "aufgeschlossen" (52,6 %),
- "lebhaft" (50,8 %),
- "tolerant" (50,8 %),

von den Befragten angegeben. Fasst man in einem nächsten Schritt die Kategorien "völlig zutreffend" und "überwiegend zutreffend" zusammen, dann sind sogar über 90 % der Befragten der Meinung, dass das CJD Berchtesgaden mit "fördernd" (90,3 %), "freundlich" (92,1 %) und "schülerfreundlich" (93,7 %) in Verbindung gebracht werden soll. Darüber hinaus ergeben sich weitere Images, die von mehr als der Hälfte der Befragten in den zusammengefassten Kategorien "völlig zutreffend" und "überwiegend zutreffend" für das CJD Berchtesgaden als wichtig angesehen werden:

- "exklusiv" (53,0 %),
- "liberal" (53,0 %),
- "innovativ" (61,6 %),
- "international" (67,6 %),
- "kompetent" (68,5 %),
- "leistungsorientiert" (69,6 %),
- "großzügig" (75,5 %).

Insgesamt verweisen die Ergebnisse der Idealeinschätzungen auf ein sehr spezifisches und ausgeprägtes Profil einer sportbetonten Schule. Weitere Hinweise hierzu sind auch aus den nachfolgenden Abbildungen zu entnehmen, in denen für jede der 43 Images der arithmetische Mittelwert dargestellt wird.

Die folgenden Abbildungen zeigen das arithmetische Mittel für alle 43 Items.

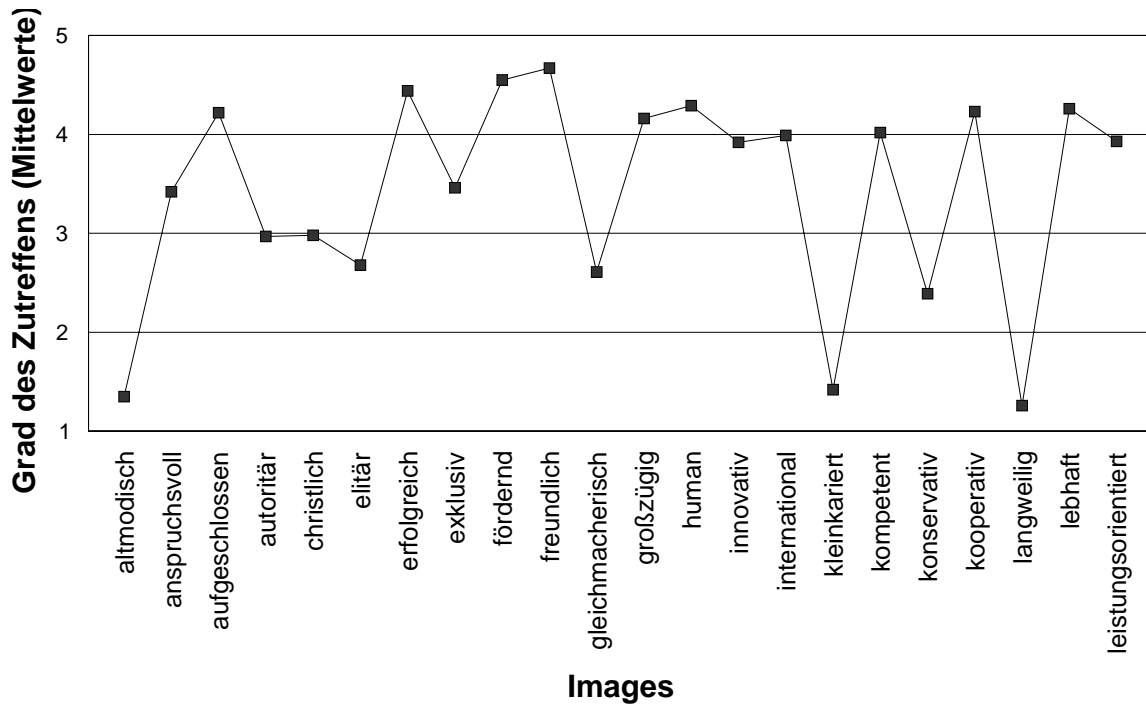


Abb. 7.26: Idealeinschätzungen bezüglich des CJD Berchtesgaden (Teil 1, $N = 446$).

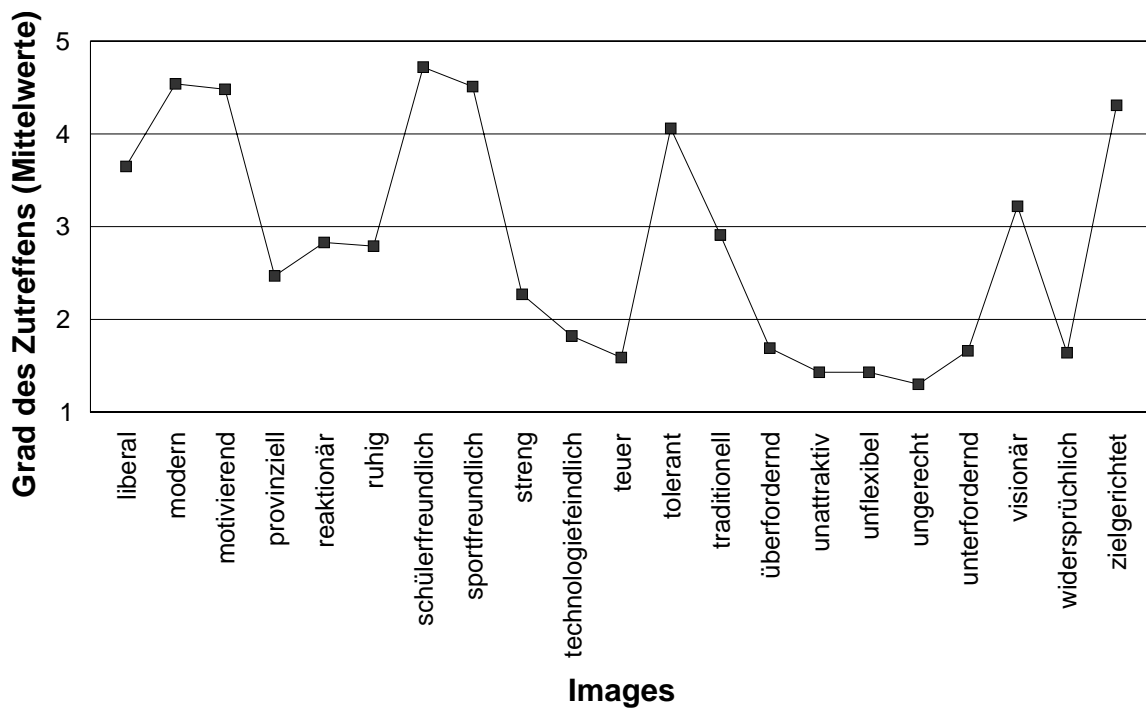


Abb. 7.27: Idealeinschätzungen bezüglich des CJD Berchtesgaden (Teil 2, $N = 446$).

Die Mittelwerte und Standardabweichungen des Datensatzes für die Soll-Images sind im Anhang E in der Tabelle E. 8 dargestellt. Wie schon bei den Realeinschätzungen werden im Anschluss die Images mit den 10 höchsten und niedrigsten Werten dargestellt.

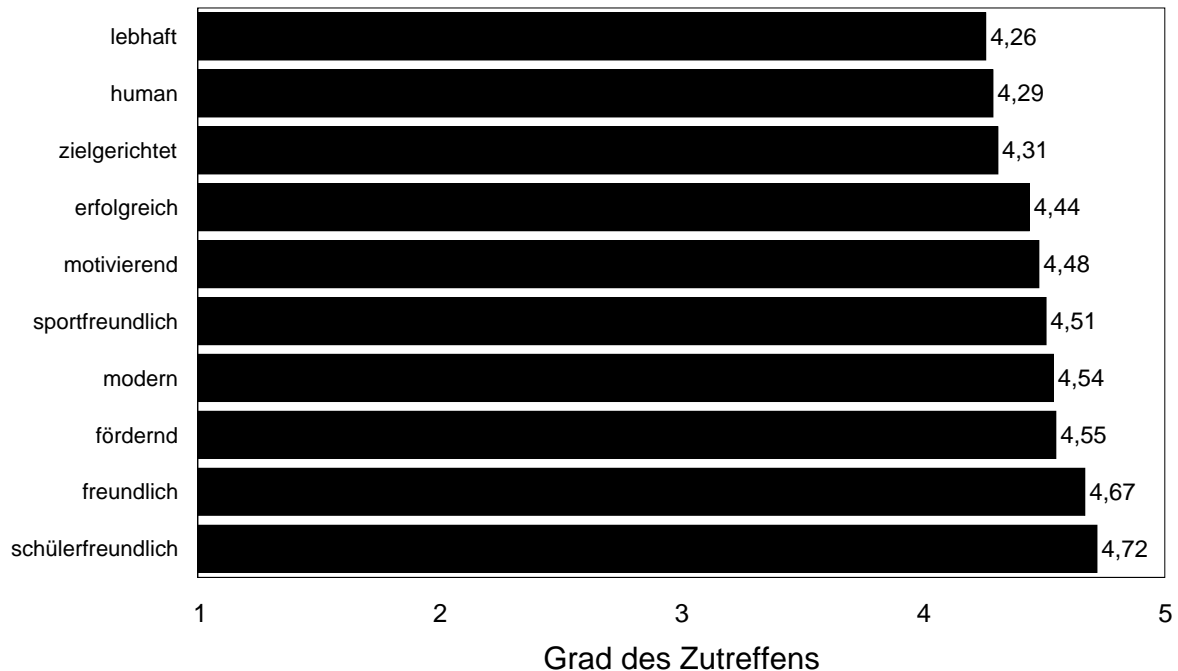


Abb. 7.28: Höchste Mittelwerte Idealeinschätzung ($N = 446$).

Betrachtet man die zehn Images mit den höchsten Mittelwerten, dann steht "schülerfreundlich" ganz vorne, gefolgt von "freundlich", "fördernd", "modern" und "sportfreundlich" über einem Mittelwert von 4,5. Eigenschaften wie "motivierend", "erfolgreich", "zielgerichtet", "human" und "lebhaft" werden immerhin noch im Segment von 4,26 bis 4,48 benannt (vgl. Abb. 7.28).

Die nächste Abbildung zeigt die Images mit den geringsten Mittelwerten.

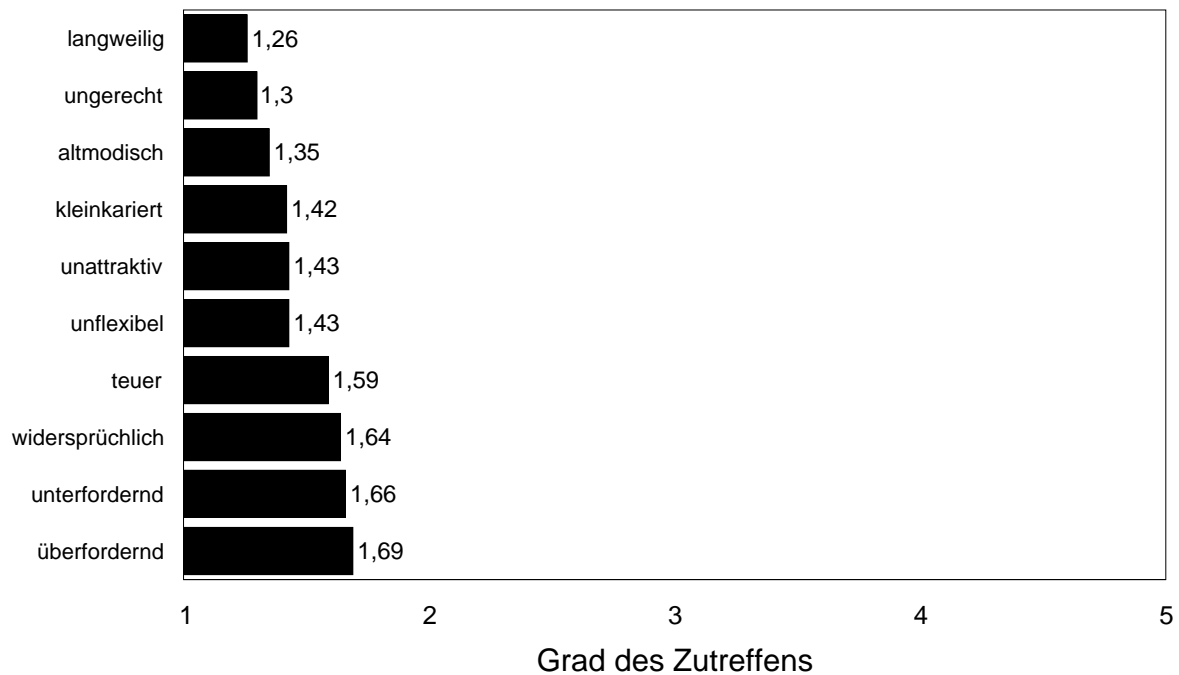


Abb. 7.29: Niedrigste Mittelwerte Idealeinschätzung ($N = 446$).

Auf das CJD Berchtesgaden sollen die Begriffe "langweilig", "ungerecht", "altmodisch", "kleinkariert", "unattraktiv" und "unflexibel" mit Mittelwerten unterhalb von 1,5 möglichst überhaupt nicht zutreffen. Auch hier ist wie bei den Realeinschätzungen zu beachten, dass diese Images eher negativ formuliert sind und somit wenig zutreffend für die Eliteschule des Sports sein sollen. Tendenziell nur etwas zutreffend soll das CJD Berchtesgaden hinsichtlich "teuer", "widersprüchlich", "unterfordernd" und "überfordernd" sein (vgl. Abb. 7.29).

Bereits hier werden die Kundenanforderungen im Sinne des Qualitätsmanagements deutlich. In einem weiteren Analyseschritt werden die Real- und Idealeinschätzungen einem personenspezifischen Vergleich unterzogen, um weitere Hinweise auf die Kundenanforderungen und deren Zufriedenheit zu gewinnen.

Im nächsten Schritt werden zunächst die gruppenspezifischen Unterschiede der Teile A und D des Fragebogens gezeigt.

7.3.4 Gruppenspezifischer Vergleich der realen Selbsteinschätzung (Fragebogen 1, Teil A und D)

In diesem Abschnitt werden nun die Fragestellungen der Teile A und D des Fragebogens eins auf gruppenspezifische Unterschiede untersucht. Hierbei handelt es sich um die Personengruppen der Schüler, Eltern und CJD-Beschäftigten. Bei der Gruppe der Schüler, die den größten Anteil an der Stichprobe trägt, werden auch noch Unterschiede bezüglich des Alters und des Geschlechts dargestellt. In Bezug auf das Alter repräsentieren die Schüler der Klassen sieben bis neun die Jüngeren und die der Klassen zehn bis zwölf die Älteren.

Lage des CJD

Diese Frage wurde von allen 446 UT beantwortet. Da bei dieser Frage die Antwortkategorie "weiß ich nicht" nur von 14 Probanden angegeben wurde, werden in der Abbildung nur die Probanden berücksichtigt, die eine Einschätzung abgegeben haben. Beim gruppenspezifischen Vergleich (vgl. Abb. 7.30) geben 87,2 % der Schüler, 97,9 % der Eltern und 97,6 % der CJD-Beschäftigten an, dass die Lage des CJD traumhaft sei. Nur 12,8 % der Schüler und jeweils 2,1 % der Eltern und CJD-Beschäftigten sind der Meinung, dass dies nicht zutrifft. Bezüglich des gruppenspezifischen Vergleiches ergibt sich ein hoch signifikanter Unterschied ($Chi^2 = 12,09$; $df = 2$; $p = 0,00$). Somit steht die große Mehrheit der UT der Lage des CJD sehr positiv gegenüber.

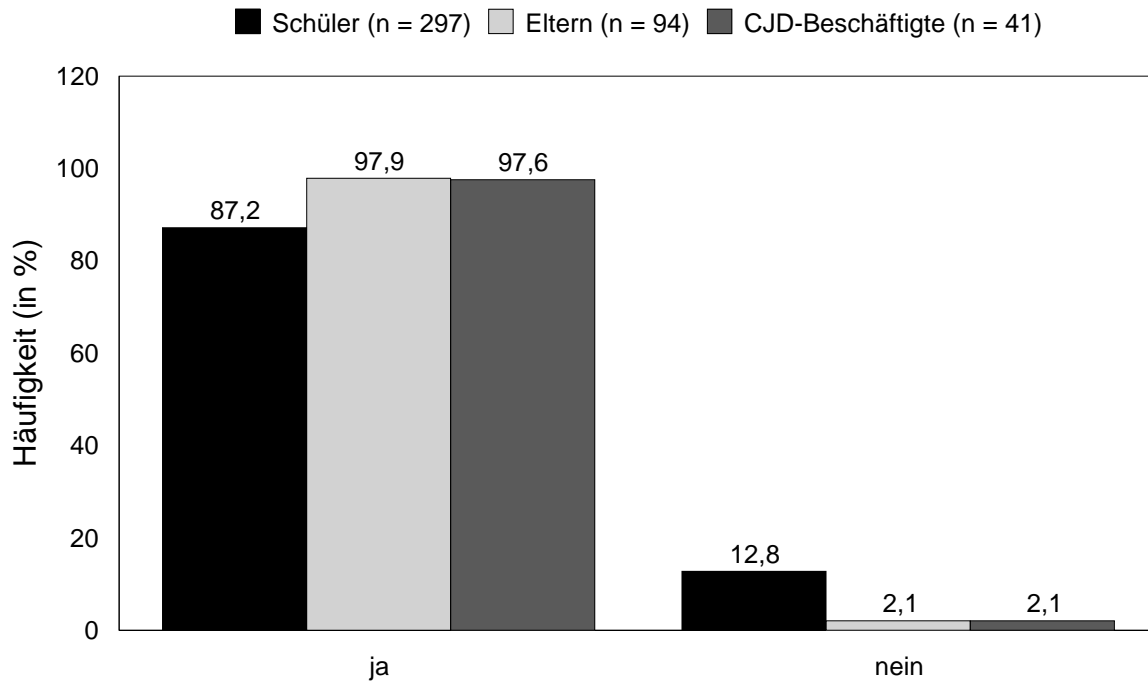


Abb. 7.30: Lage des CJD nach Personengruppen ($n = 432$).

Betrachtet man nun die Gruppe der Schüler, so sagen 87,9 % der Jüngeren und 86 % der Älteren, dass die Lage traumhaft sei. 12,1 % der Jüngeren und 14 % der Älteren behaupten das Gegenteil (vgl. Anhang E, Abb. E. 21). Diese Unterschiede sind statistisch unbedeutend. Die Verteilungsunterschiede sind nicht signifikant ($Chi^2 = 0,225$; $df = 1$; $p = 0,64$).

Auch der geschlechtsspezifische Vergleich lässt keine signifikanten Unterschiede zwischen Schülern und Schülerinnen erkennen ($Chi^2 = 0,025$; $df = 1$; $p = 0,88$). Die Verteilung ist nahezu identisch mit dem Vergleich der jüngeren und älteren Schülern (vgl. Anhang E, Abb. E. 22).

Abgeschlossenheit

Beim gruppenspezifischen Vergleich in Bezug auf die Abgeschlossenheit werden nur die UT berücksichtigt, die eine Einschätzung abgegeben haben. 41,3 % der Schüler, 13,8 % der Eltern und 12,2 % der CJD-Beschäftigten finden die Abgeschlossenheit "nicht gut". Mehr als die Hälfte der Schüler und der CJD-Beschäftigten, sowie fast drei Viertel der Eltern sehen dies "als teils gut und teils nicht gut" an. "Gut" finden es nur 7,7 % der Schüler und 13,8 % der Eltern. Auffallend ist, dass mehr als ein Viertel der CJD-Beschäftigten die

Abgeschiedenheit "gut" findet (vgl. Abb. 7.31). Diese Verteilungsunterschiede sind hoch signifikant ($Chi^2 = 47,54$; $df = 4$; $p = 0,00$).

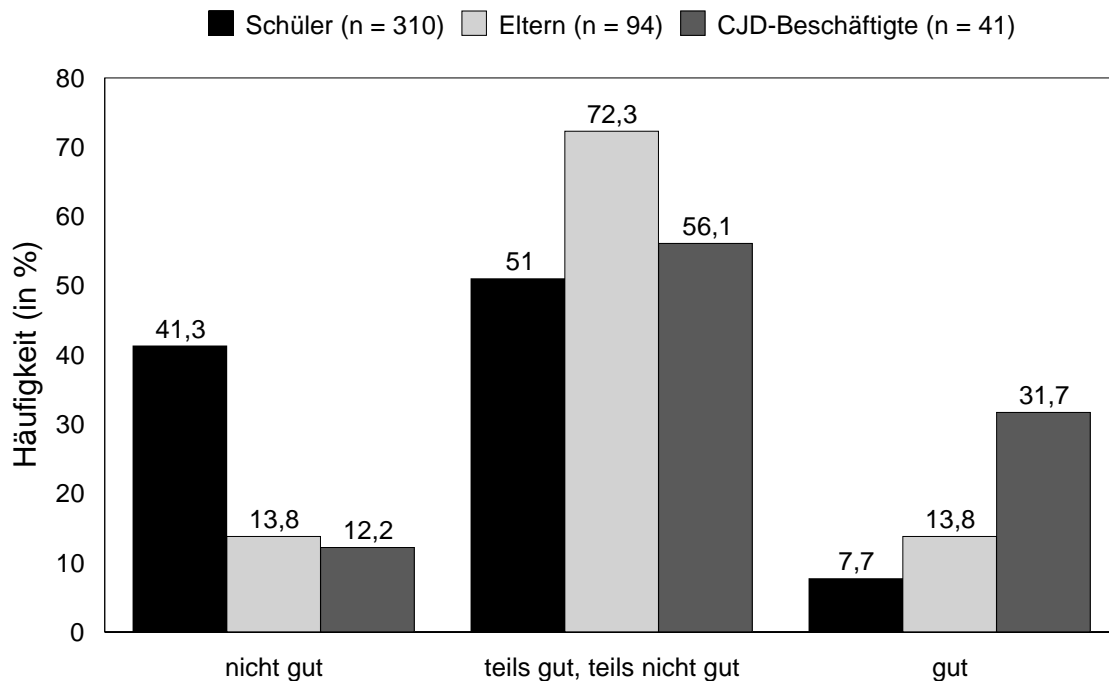


Abb. 7.31: Abgeschiedenheit des CJD nach Personengruppen ($n = 445$).

Auch der altersspezifische Vergleich bei der Gruppe der Schüler gestaltet sich hoch signifikant ($Chi^2 = 30,32$; $df = 2$; $p = 0,00$). Hier finden fast ein Drittel der Jüngeren und fast zwei Drittel der Älteren die Abgeschiedenheit "nicht gut". Nur 11,4 % der Jüngeren und sogar nur 0,9 % der Älteren schätzen die Abgeschiedenheit als "gut" ein. Mehr als die Hälfte der Jüngeren sind der Meinung, dass dies "teils gut und teils nicht gut" ist. Dies sagen auch mehr als ein Drittel der Älteren (vgl. Anhang E, Abb. E. 23).

Nahezu gleich gestaltet sich der geschlechtsspezifische Unterschied bei den Schülern und Schülerinnen in den Kategorien "nicht gut" und "teils gut, teils nicht gut". 42,3 % der Schülerinnen und 40,7 % der Schüler finden die Abgeschiedenheit "nicht gut". Circa die Hälfte beider sind der Meinung, dass die Abgeschiedenheit "teils gut, teils nicht gut" ist. 4,5 % der Schülerinnen finden Sie "gut". Dies bejahen ungefähr doppelt so viel Schüler (vgl. Anhang E, Abb. E. 24). Bezüglich des geschlechtsspezifischen Vergleichs sind keine signifikanten Unterschiede zu verzeichnen ($Chi^2 = 2,55$; $df = 2$; $p = 0,28$).

Öffentliches Nahverkehrsnetz

Die Frage nach dem öffentlichen Nahverkehrsnetz ist unterteilt in die allgemeine Frage nach der Qualität des Nahverkehrsnetzes und in eine persönliche Frage bezüglich der Problematik des Nahverkehrsnetzes.

Zunächst einmal wird die Qualität des Nahverkehrsnetzes betrachtet. Auch bei dieser Fragestellung werden nur die Probanden einbezogen, die eine Einschätzung abgegeben haben. Die UT, die mit "weiß ich nicht" geantwortet haben, werden nicht berücksichtigt. Der gruppenspezifische Vergleich ergibt folgendes Bild: mehr als die Hälfte der Schüler, über 40 % der Eltern und mehr als ein Drittel der CJD-Beschäftigten sehen die Anbindung als "mangelhaft" an. "Zufriedenstellend" finden es ungefähr ein Drittel der Schüler und fast genau die Hälfte der Eltern und CJD-Beschäftigten. Als "gut" bezeichnen nur 8,4 % der Schüler, 8 % der Eltern und 12,5 % der CJD-Beschäftigten die Qualität des Nahverkehrsnetzes (vgl. Abb. 7.32). Es sind signifikante Unterschiede zu verzeichnen ($Chi^2 = 12,97$; $df = 4$; $p = 0,011$).

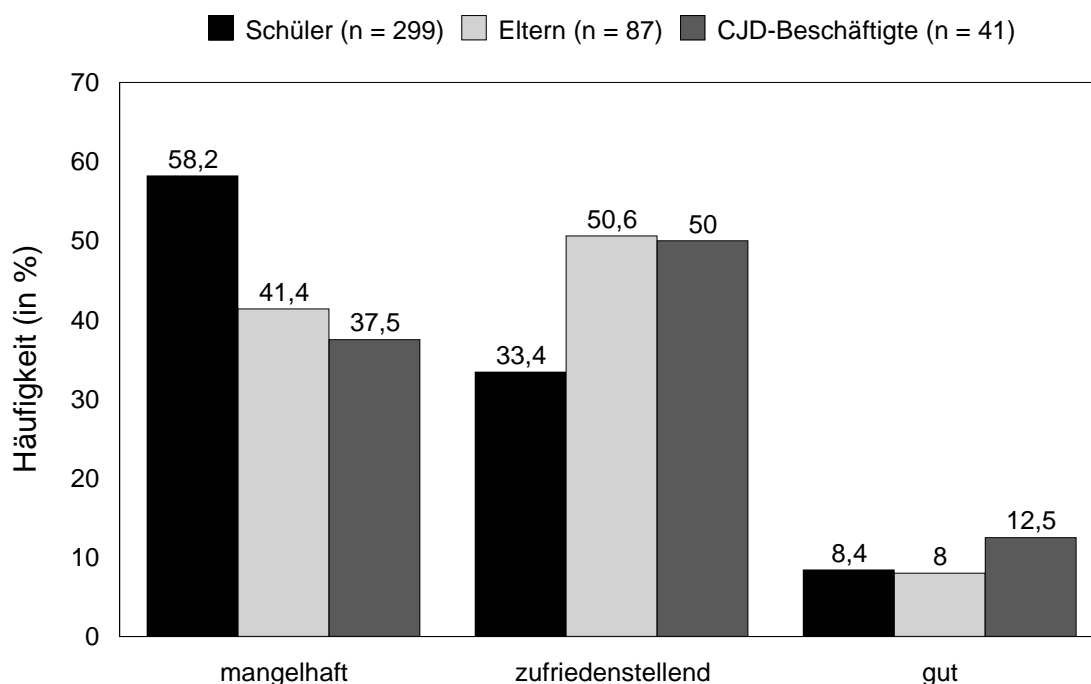


Abb. 7.32: Anbindung des CJD an das öffentliche Nahverkehrsnetz nach Personengruppen ($n = 427$).

Die altersspezifische Analyse der Gruppe Schüler ergibt hoch signifikante Unterschiede ($Chi^2 = 34,67$; $df = 2$; $p = 0,00$). Fast die Hälfte der Jüngeren und mehr als drei Viertel der Älteren sind der Meinung, dass die Anbindung des CJD an das öffentliche Nahverkehrsnetz "mangelhaft" sei. 42,8 % der jüngeren Schüler und 16,2 % der älteren Schüler sehen dies als "zufriedenstellend" an. "Gut" finden die Anbindung nur 11,3 % der Jüngeren und 2,9 % der Älteren (vgl. Anhang E, Abb. E. 25).

Der geschlechtsspezifische Vergleich der Schüler lässt keine signifikanten Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen UT erkennen ($Chi^2 = 3,08$; $df = 2$; $p = 0,21$). Fast zwei Drittel der weiblichen UT bezeichnen die Anbindung der Schule an das öffentliche Nahverkehrsnetz als "mangelhaft". Dieser Meinung sind auch mehr als die Hälfte der männlichen UT. "Zufriedenstellend" finden es 27,8 % der Schülerinnen und 36,6 % der Schüler. Als "gut" wird es nur von 7,4 % der Schülerinnen und 8,9 % der Schüler angesehen (vgl. Anhang E, Abb. E. 26).

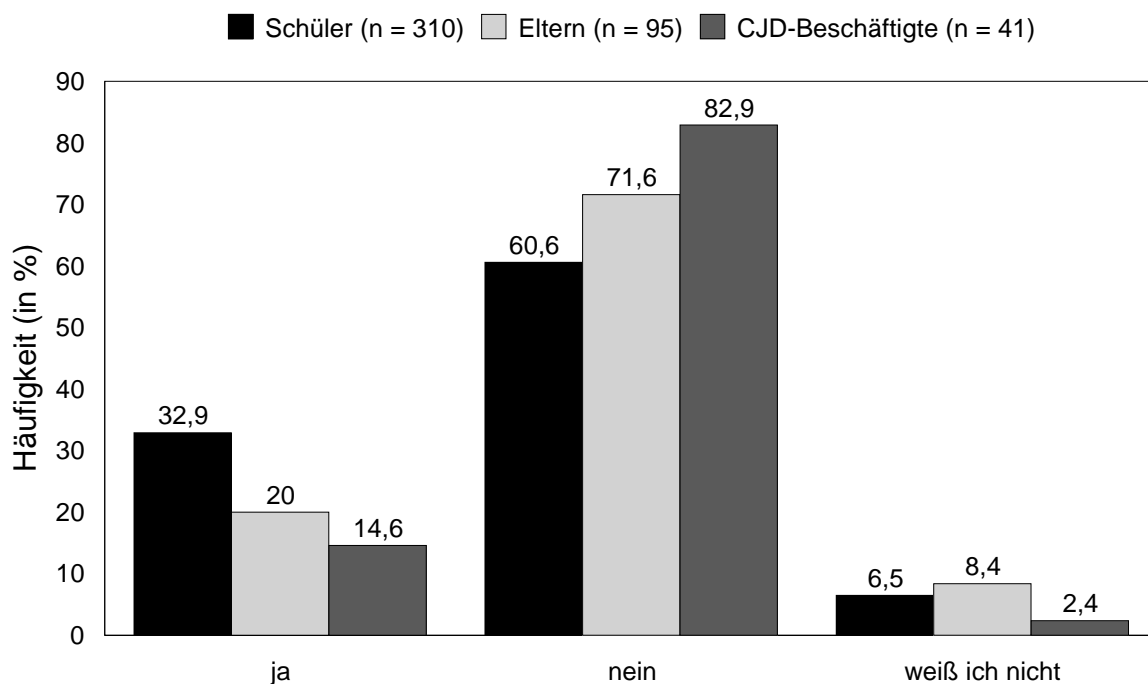


Abb. 7.33: Problem der Anbindung nach Personengruppen ($N = 446$).

Abbildung 7.33 zeigt die gruppenspezifische Verteilung bezüglich der Problematik des Nahverkehrsnetzes. Zu dieser Frage machen 446 UT eine Angabe. Für fast ein Drittel der Schüler stellt die Nahverkehrsverbindung persönlich ein Problem da. Dies sehen auch 20 % der Eltern und 14,6 % der CJD-Beschäftigten so. Für fast zwei Drittel der Schüler, fast drei

Viertel der Eltern und mehr als drei Viertel der CJD-Beschäftigten ist dies kein Problem. Unentschlossen zeigen sich 6,5 % der Schüler, 8,4 % der Eltern und 2,4 % der CJD-Beschäftigten. Die Verteilung ist signifikant ($Chi^2 = 12,43$; $df = 4$; $p = 0,014$).

Der altersspezifische Vergleich der Schüler (vgl. Anhang E, Abb. E. 27) ist hoch signifikant ($Chi^2 = 27,00$; $df = 2$; $p = 0,00$). Hier bejahen ca. ein Viertel der Jüngeren und ungefähr die Hälfte der Älteren die Problematik. Verneint wird dies von ungefähr drei Viertel der Jüngeren und mehr als einem Drittel der Älteren. 4 % der jüngeren Schüler und 11 % der älteren Schüler sind unentschlossen.

Bezüglich des geschlechtsspezifischen Vergleichs sind keine signifikanten Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern zu verzeichnen ($Chi^2 = 1,33$; $df = 2$; $p = 0,51$). Hier verneinen 62,2 % der Schülerinnen und 59,8 % die Problematik. Für 25,7 % der Schülerinnen und 34,7 % der Schüler stellt die Anbindung ein Problem dar. Unentschlossen sind 8,1 % der weiblichen UT und 5,5 % der männlichen UT (vgl. Anhang E, Abb. E. 28).

Individuelle Förderung

In Bezug auf die individuelle Förderung geben 4,2 % der Schüler, 11,6 % der Eltern und 2,4 % der CJD-Beschäftigten keine Einschätzung ab. Fast 30 % der Schüler, 21,1 % der Eltern und mehr als die Hälfte der CJD-Beschäftigten sind der Meinung, dass sich das CJD "große Mühe" in diesem Bereich macht. Mit der Kategorie "einigermaßen Mühe" beantworten immerhin fast die Hälfte der Schüler, mehr als die Hälfte der Eltern und über ein Drittel der CJD-Beschäftigten diese Frage. Dass sich das CJD "kaum Mühe" gibt, meinen weniger als 20 % der Befragten (vgl. Abb. 72). Der gruppenspezifische Vergleich ist hoch signifikant ($Chi^2 = 37,03$; $df = 6$; $p = 0,00$).

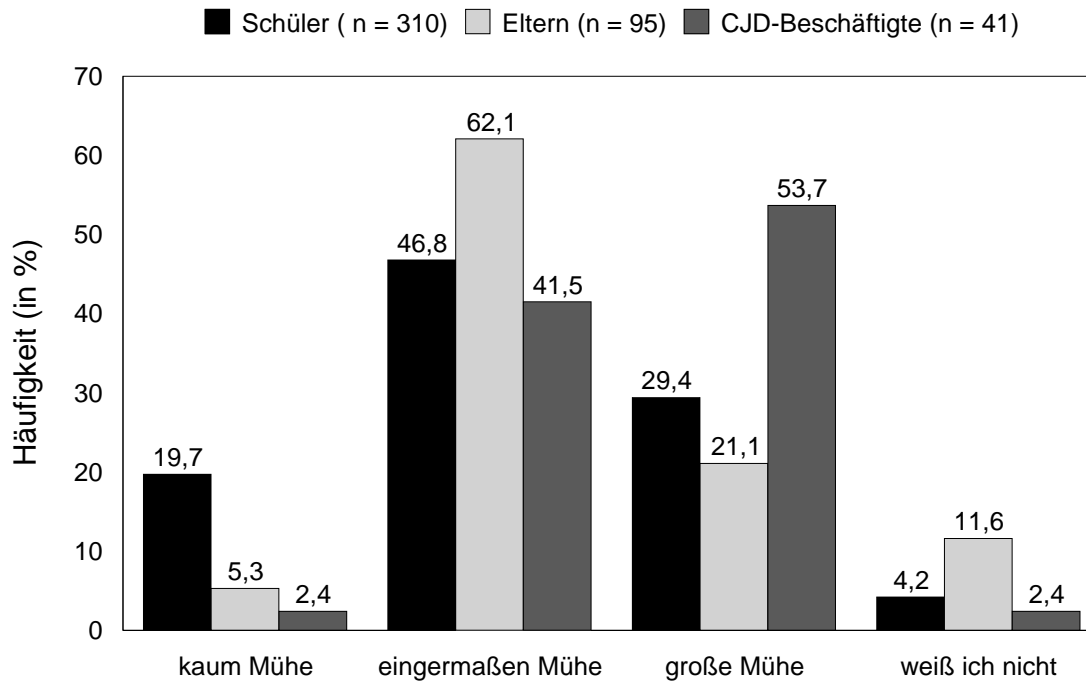


Abb. 7.34: Einschätzung der Mühe, die sich das CJD bzgl. der Persönlichkeitsförderung gibt nach Personengruppen ($N = 446$).

Die Verteilungsunterschiede zwischen den beiden Altersgruppen der Schüler sind signifikant ($Chi^2 = 8,10$; $df = 3$; $p = 0,04$). Hier sind mehr als drei Viertel der jüngeren Schüler und fasst drei Viertel der älteren Schüler der Meinung, dass sich das CJD "einigermaßen bzw. große Mühe" bei der Förderung der Persönlichkeit gibt. Insgesamt geben 7,3 % der Schüler zu dieser Frage keine Einschätzung ab. Nur 15,3 % der Jüngeren und 26,6 % der Älteren sind der Ansicht, dass sich das CJD "kaum Mühe" gibt (vgl. Anhang E, Abb. E. 29).

Der geschlechtsspezifische Vergleich ist ebenfalls signifikant ($Chi^2 = 10,00$; $df = 3$; $p = 0,02$). Hier gestalten sich die Ergebnisse der weiblichen und männlichen Schüler in der Kategorie "einigermaßen Mühe" sehr homogen. Jeweils fast die Hälfte der Schülerinnen und Schüler geben an, dass sich das CJD "einigermaßen Mühe" gibt. Dass es sich "große Mühe" gibt, sagen 37,8 % der Schülerinnen und 24,6 % der Schüler. Der kleinste Anteil, 3,6 % der Schülerinnen und 4,5 % der Schüler geben keine Einschätzung ab. Dass sich das CJD "kaum Mühe" gibt, sagen immerhin noch fast genau ein Viertel der Schüler und 11,7 % der Schülerinnen (vgl. Anhang E, Abb. E. 30).

Bevorzugung von Leistungssportlern und Asthmatikern

Betrachtet man den Aspekt der Bevorzugung, so wird deutlich, dass die Bevorzugung von Leistungssportlern von den drei Personengruppen wesentlich höher eingeschätzt wird, als die der Asthmatiker (vgl. Abb. 7.35 und Abb. 7.36). Die Bevorzugung von Leistungssportlern bejahen mehr als die Hälfte der Schüler und über 40 % der Eltern und CJD-Beschäftigten. Bei den Asthmatikern sieht dies wie folgt aus: ca. ein Viertel der Schüler und CJD-Beschäftigten, sowie weniger als 20 % der Eltern antworten mit "ja". Auffallend ist weiterhin, dass bei der Bevorzugung von Leistungssportlern 21,1 % der Eltern und bei Asthmatikern 40 % der Eltern keine Einschätzung abgeben. Sowohl der gruppenspezifische Vergleich zur Bevorzugung der Leistungssportler ($Chi^2 = 17,66$; $df = 4$; $p = 0,00$), als auch der der Asthmatiker ($Chi^2 = 16,66$; $df = 4$; $p = 0,00$) ist hoch signifikant.

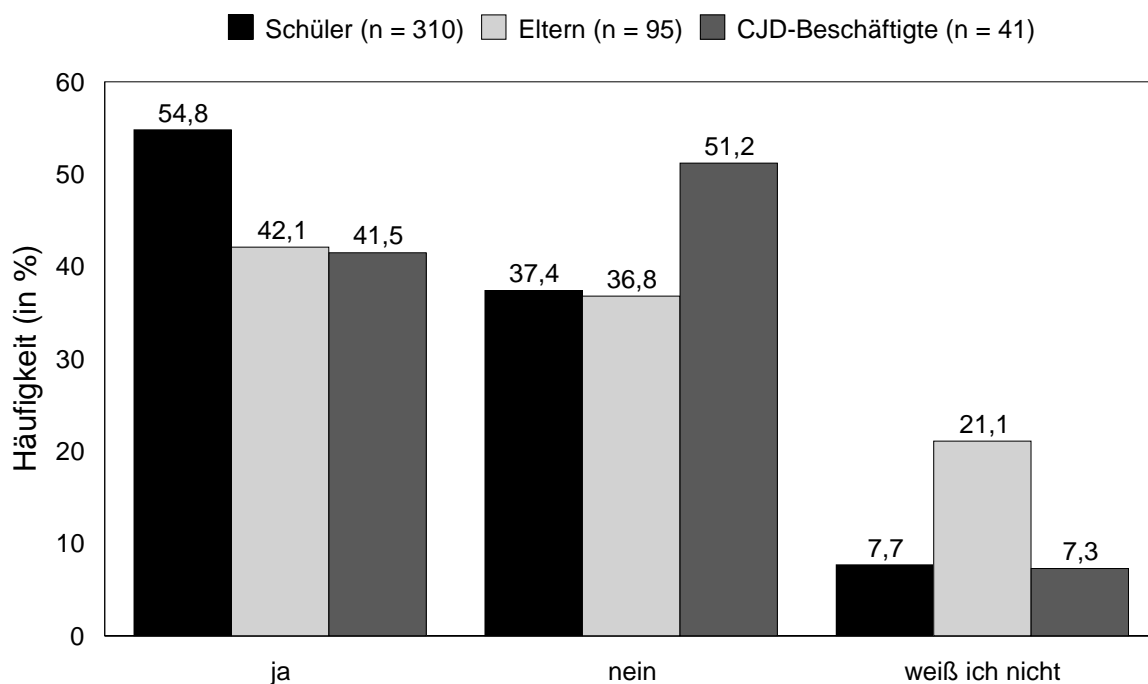


Abb. 7.35: Bevorzugung von Leistungssportlern nach Personengruppen ($N = 446$).

Der altersspezifische Vergleich bei der Frage nach der Bevorzugung von Leistungssportlern und der Asthmatiker ergibt folgendes Bild: dass Leistungssportler bevorzugt werden, bejahen fast die Hälfte der jüngeren Schüler und ungefähr zwei Drittel der älteren Schüler (vgl. Anhang E, Abb. E. 31). Bei den Asthmatikern sind es hingegen nur fast genau ein Viertel der Jüngeren und weniger als ein Drittel der Älteren. Auffallend ist weiterhin, dass sowohl fast

die Hälfte der Jüngeren und Ältern eine Bevorzugung der Asthmatiker verneint. Weiterhin sieht man, dass doppelt so viele Jüngere (45,8 %) wie Ältere (22 %) die Bevorzugung von Leistungssportlern verneinen. Aus den Abbildungen im Anhang E, Abb. E. 30 und E. 31 wird ersichtlich, dass sich beim geschlechtsspezifischen Vergleich ein ähnliches Bild zeigt. Die Verteilungsunterschiede bei den Leistungssportlern in Bezug auf das Alter sind hoch signifikant ($Chi^2 = 17,08$; $df = 2$; $p = 0,00$) und auf das Geschlecht signifikant ($Chi^2 = 6,16$; $df = 2$; $p = 0,05$). Bei den Asthmatikern sind beide Verteilungen nicht signifikant (Alter: $Chi^2 = 2,38$; $df = 2$; $p = 0,31$; Geschlecht: $Chi^2 = 0,98$; $df = 2$; $p = 0,61$).

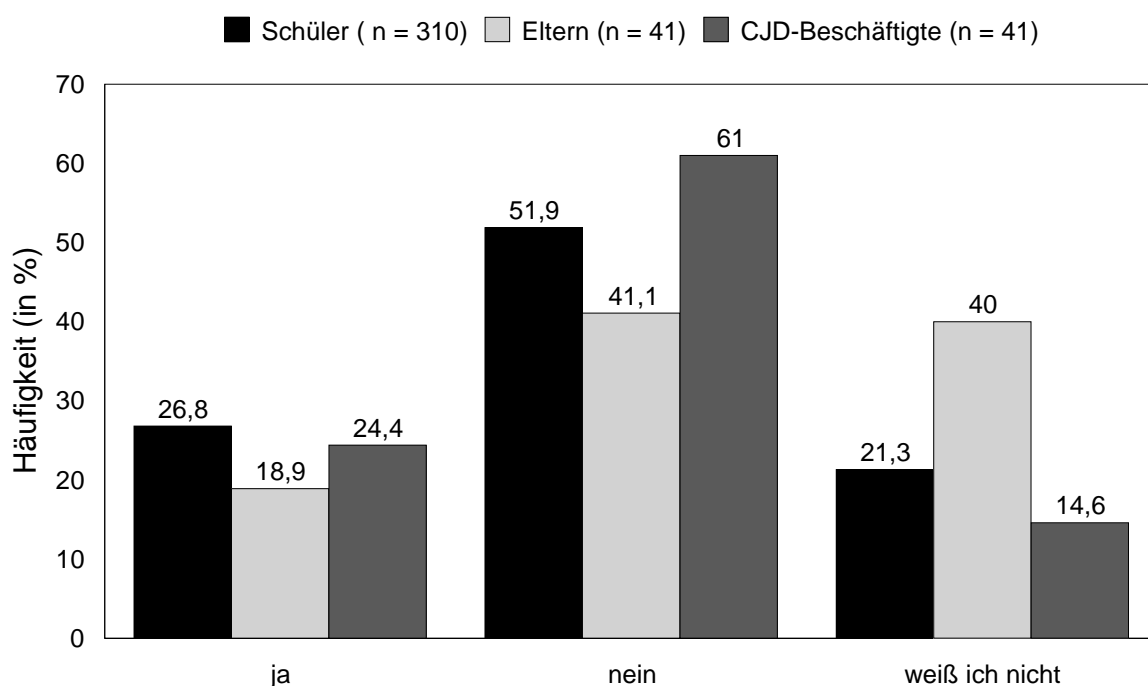


Abb. 7.36: Bevorzugung von Asthmatikern nach Personengruppen ($N = 446$).

Leistungsanforderungen

Aus dem Vergleich der Personengruppen geht hervor, dass die meisten der 446 UT die Leistungsanforderungen für "gerade richtig" ansehen. Drei Viertel der Schüler und mehr als drei Viertel der Eltern und CJD-Beschäftigten schätzen dies so ein. Für "zu hoch" halten nur 13,9 % der Schüler, 4,2 % der Eltern und kein einziger der CJD-Beschäftigten die Anforderungen. "Zu niedrig" befinden es ebenfalls nur 4,8 % der Schüler, 5,3 % der Eltern und 7,3 % der CJD-Beschäftigten. Keine Einschätzung geben 5,8 % der Schüler, 7,4 % der

Eltern und 4,9 % der CJD-Beschäftigten ab (vgl. Abb. 7.37). Hier wird auf den Kruskal-Wallis-Test zurückgegriffen. Demnach sind die Unterschiede zwischen den Personengruppen signifikant ($\chi^2 = 7,17$; $df = 2$; $p = 0,03$).

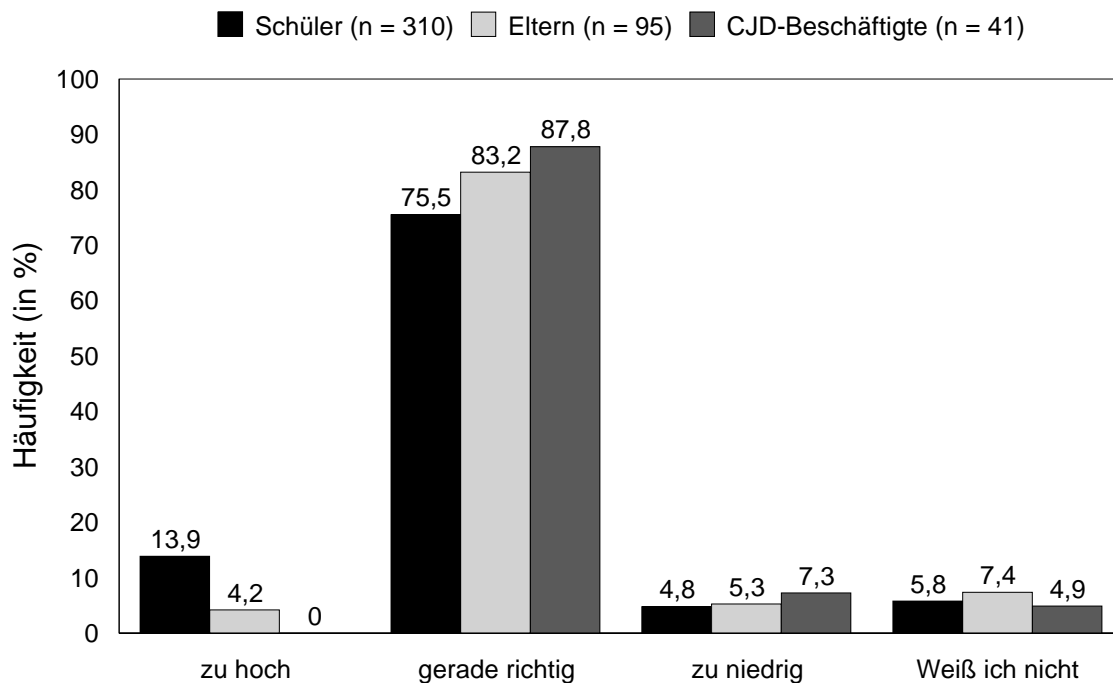


Abb. 7.37: Schulische Leistungsanforderungen am CJD nach Personengruppen ($N = 446$).

Unterscheidet man die Leistungsanforderungen nach den Altersgruppen der Schüler (vgl. Anhang E, Abb. E. 35), so unterscheiden sich die Jüngeren von den Älteren in der Kategorie "gerade richtig" nur geringfügig. Nahezu drei Viertel der Jüngeren und Älteren beurteilen die Anforderungen als "gerade richtig". Für "zu niedrig" halten es nur 2 % der Jüngeren, aber 10,1 % der Älteren. Insgesamt 18 Schüler geben zu dieser Frage keine Einschätzung ab. Für "zu hoch" empfinden 16,4 % der Jüngeren und 9,2 % der Älteren die Anforderungen. Auch der altersspezifische Verteilungsunterschiede der Schüler sind hoch signifikant ($\chi^2 = 13,04$; $df = 3$; $p = 0,01$).

Beim geschlechtsspezifischen Vergleich der Schüler ist ebenfalls die Kategorie "gerade richtig" die am meisten genannte. Auch hier betrachten mehr als drei Viertel der weiblichen Schüler und fast drei Viertel der männlichen Schüler die Anforderungen als "gerade richtig". Für "zu hoch" halten es nur 8,1 % der Schülerinnen und 17,1 % der Schüler. Insgesamt 13 % der Schüler geben keine Einschätzung ab.

Als "zu niedrig" sehen nur 4,5 % der Schülerinnen und 5 % der Schüler die Anforderungen an (vgl. Anhang E, Abb. E. 36). Diese Verteilungsunterschiede zeigen eine Tendenz zur Signifikanz ($Chi^2 = 7,43$; $df = 3$; $p = 0,06$).

Schwierigkeit des Schulabschlusses

Aus Abbildung 7.38 geht hervor, dass der größte Anteil der Schüler (48,7 %) und Eltern (52,6 %) die Möglichkeit des Schulabschlusses als "weder größer noch geringer ansehen". Demgegenüber stehen die CJD-Beschäftigten. Von Ihnen ist der größte Anteil (65,9 %) der Meinung, dass die Möglichkeit des Abschlusses "größer" ist. Für "geringer" halten nur 8,7 % der Schüler, 2,1 % der Eltern und keiner der CJD-Beschäftigten die Möglichkeit, einen Schulabschluss zu erreichen. 6,8 % der Schüler, 10,5 % der Eltern und 4,9 % der CJD-Beschäftigten geben zu dieser Frage keine Einschätzung ab. Die Verteilungsunterschiede der Personengruppen gestalten sich hoch signifikant ($Chi^2 = 21,99$; $df = 6$; $p = 0,00$).

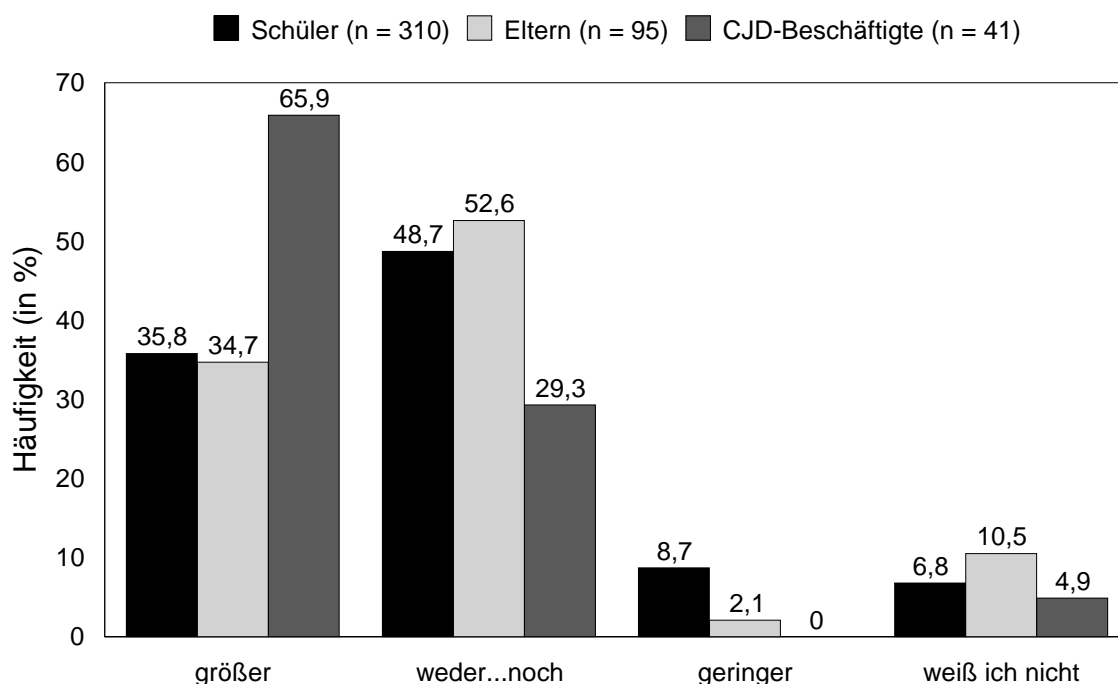


Abb. 7.38: Möglichkeit, am CJD einen Schulabschluss zu erreichen nach Personengruppen ($N = 446$).

Bezüglich des altersspezifischen Vergleiches der Schüler ergibt sich ein signifikanter Verteilungsunterschied ($Chi^2 = 10,15$; $df = 3$; $p = 0,02$). Knapp die Hälfte der Jüngeren und der Älteren sind der Meinung, dass die Möglichkeit des Schulabschlusses im Vergleich zu anderen Schulen "weder größer noch geringer" ist. Für "größer" halten es fast ein Drittel der jüngeren und fast die Hälfte der älteren Schüler. Nur 23 jüngere Schüler und 4 ältere Schüler schätzen die Möglichkeit des Schulabschlusses "geringer" ein. Keine Einschätzung geben 8 % der Jüngeren und 4,6 % der Älteren ab (vgl. Anhang E, Abb. E. 37)

Ähnlich gestaltet sich die geschlechtsspezifische Verteilung der Schüler in der Kategorie "weder größer noch geringer". Auch hier sehen knapp die Hälfte der Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit des Schulabschlusses für "weder größer noch geringer" an (vgl. Anhang E, Abb. E. 38). Der geschlechtsspezifische Vergleich gestaltet sich nicht signifikant ($Chi^2 = 3,98$; $df = 3$; $p = 0,26$).

Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern

Diese Frage wurde von 434 UT beantwortet. Betrachtet man lediglich die abgegebenen Einschätzungen (ohne "weiß ich nicht"), so wird deutlich, dass fast die Hälfte der Schüler, mehr als die Hälfte der Eltern und mehr als ein Drittel der CJD-Beschäftigten das Verhältnis als "zufriedenstellend" ansehen. Auffallend ist, dass 60 % der CJD-Beschäftigten das Verhältnis als "gut" befinden. Bei den Eltern sind dies immerhin noch ca. 40 % und bei den Schülern mehr als ein Drittel. Der geringste Anteil der Schüler (14,8 %), der Eltern (4,5 %) und der CJD-Beschäftigten (5 %) schätzt das Verhältnis als "schlecht" ein (vgl. Abb. 7.39). Die Verteilungsunterschiede zwischen den Personengruppen sind hoch signifikant ($Chi^2 = 14,87$; $df = 4$; $p = 0,01$).

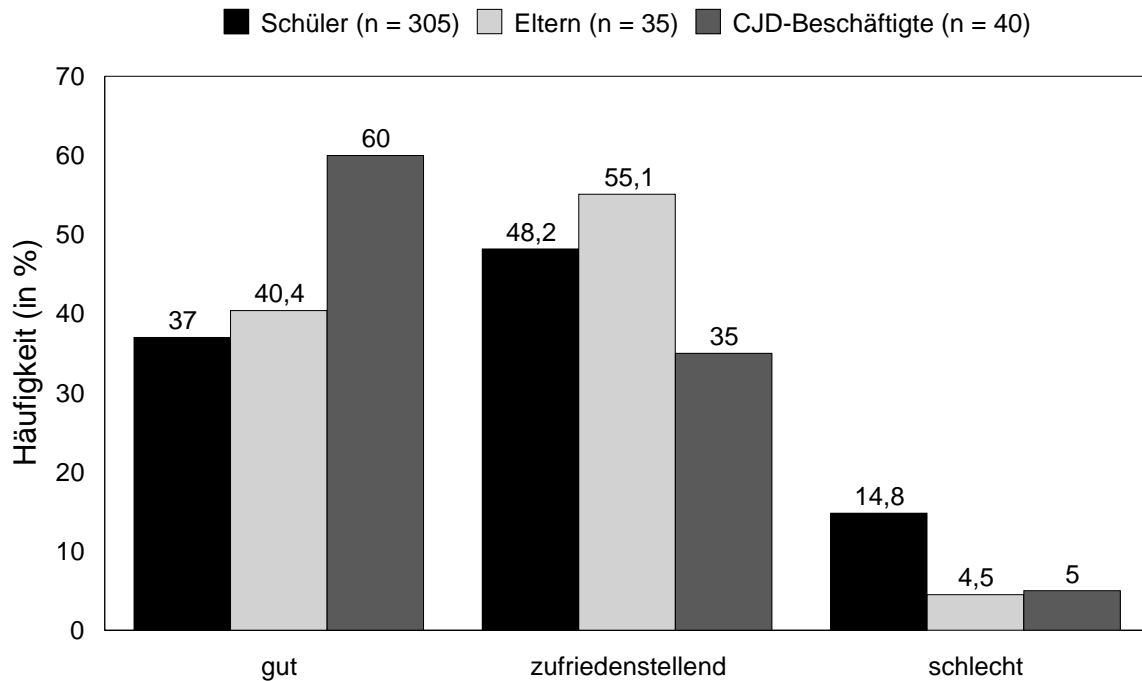


Abb. 7.39: Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern nach Personengruppen ($n = 434$).

Die Verteilungsunterschiede zwischen den beiden Altersgruppen der Schüler (Klasse 7 bis 9 und 10 bis 12) sind hoch signifikant ($Chi^2 = 25,20$; $df = 2$; $p = 0,00$). "Gut" schätzen ungefähr ein Viertel der Jüngeren und über die Hälfte der Älteren die Beziehung zwischen Schülern und Lehrern ein. Von den Jüngeren sind mehr als die Hälfte der Meinung, dass die Beziehung "zufriedenstellend" ist. Bei den Älteren ist dies über ein Drittel. Dass die Beziehung "schlecht" ist, meinen nur 18,3 % der Jüngeren und 8,3 % der Älteren (vgl. Anhang E, Abb. E. 39).

Der geschlechtsspezifische Vergleich lässt keine signifikanten Verteilungsunterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern erkennen ($Chi^2 = 5,24$; $df = 2$; $p = 0,07$). Hier sehen genau gleich viele Schülerinnen und Schüler (48,2 %) die Beziehung als "zufriedenstellend" an. Mehr als 40 % der Schülerinnen und fast genau ein Drittel der Schüler sind der Meinung, dass die Beziehung "gut" ist. "Schlecht" finden die Beziehung 9,1 % der Schülerinnen und 17,9 % der Schüler (vgl. Anhang E, Abb. E. 40).

Qualität der Mahlzeiten

Diese Frage gehört zu einem der Aspekte, in denen die Serviceleistungen im Sinne der Strukturqualität des CJD überprüft werden. Weiterhin wird auch noch die Qualität der Lernzeitenbetreuung, der Freizeitbetreuung und der Unterbringung für die Prozessqualität dargestellt. Bezüglich der Qualität der Mahlzeiten ergibt sich bei den Personengruppen folgendes Bild: nur 11,3 % der Schüler und 9,5 % der Eltern sehen die Qualität als "gut" an. Dieser Meinung sind aber fast genau die Hälfte der CJD-Beschäftigten. Der größte Anteil der Schüler (43,5 %) sieht die Qualität als "schlecht" an. Die meisten Eltern (61,1 %) geben zu dieser Frage keine Einschätzung ab. "Zufriedenstellend" findet knapp ein Viertel der Schüler, weniger als ein Viertel der Eltern und fast genau ein Viertel der CJD-Beschäftigten die Qualität der Mahlzeiten (vgl. Abb. 7.40). Die Verteilung der Personengruppen ist hoch signifikant ($Chi^2 = 111,32$; $df = 6$; $p = 0,00$).

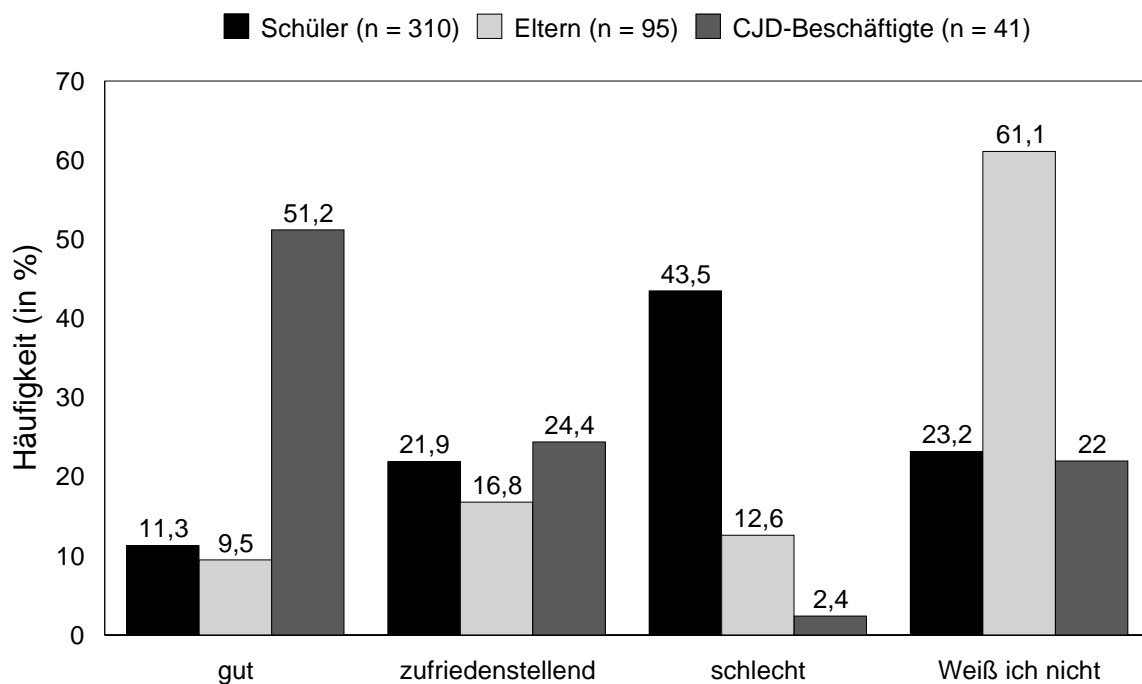


Abb. 7.40: Qualität der Mahlzeiten nach Personengruppen ($N = 446$).

Bezüglich der Unterschiede zwischen den Altersgruppen der Schüler ist die Verteilung ebenfalls hoch signifikant ($Chi^2 = 20,26$; $df = 3$; $p = 0,00$). Mehr als ein Drittel der Jüngeren und über die Hälfte der Älteren finden die Qualität der Mahlzeiten "schlecht". Lediglich 14,4 % der Jüngeren und 5,5 % der Älteren geben die Kategorie "gut" an. Für

"zufriedenstellend" halten weniger als ein Viertel der Jüngeren und knapp ein Viertel der Älteren die Mahlzeiten. Keine Einschätzung geben 28,9 % der Jüngeren und 12,8 % der Älteren ab (vgl. Anhang E, Abb. E. 40).

Der geschlechtsspezifische Vergleich der Schüler verzeichnet signifikante Verteilungsunterschiede ($Chi^2 = 8,83$; $df = 3$; $p = 0,03$). Als "schlecht" beurteilen hier mehr als ein Drittel der weiblichen Schüler und fast die Hälfte der männlichen Schüler die Mahlzeiten. Lediglich 11,7 % der Schülerinnen und 11,1 % der Schüler bezeichnen die Mahlzeiten als "gut". "Zufriedenstellend" finden es immerhin fast ein Drittel der weiblichen Schüler. Kein Urteil geben sowohl fast ein Viertel der Schülerinnen, als auch fast ein Viertel der Schüler ab (vgl. Anhang E, Abb. E. 42).

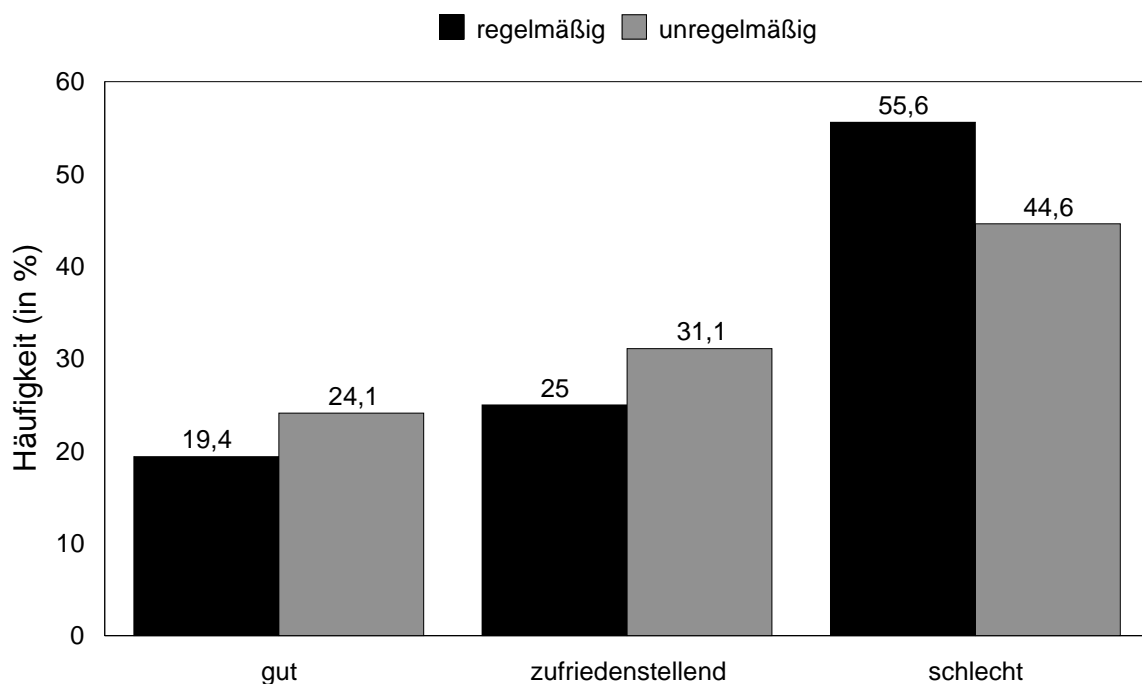


Abb. 7.41: Qualität der Mahlzeiten in Abhängigkeit von der Teilnahme am Essen ($n = 157$).

In Abbildung 7.41 wird die Qualität der Mahlzeiten hinsichtlich der Teilnahme an der Verpflegung analysiert. Es werden also nur die Probanden berücksichtigt, die regelmäßig bzw. unregelmäßig an den Mahlzeiten teilnehmen. Diese Verteilung zeigt keine signifikanten Unterschiede ($Chi^2 = 1,86$; $df = 2$; $p = 0,40$). Von den Probanden, die regelmäßig an den Mahlzeiten teilnehmen, finden mehr als die Hälfte die Mahlzeiten "schlecht". Bei denen, die unregelmäßig teilnehmen, sind dies auch fast die Hälfte der Befragten. "Zufrieden" mit dem Essen sind ein Viertel derer, die regelmäßig teilnehmen und fast ein Drittel derer, die

unregelmäßig zum Essen gehen. Für "gut" halten weniger als ein Viertel der Probanden, die regelmäßig teilnehmen das Essen und fast genau ein Viertel derer, die unregelmäßig teilnehmen.

Qualität der Lernzeitenbetreuung

Aus Abbildung 7.42 geht der personengruppenspezifische Vergleich in Bezug auf die Lernzeitenbetreuung hervor. Hier ergibt sich folgendes Bild: 40,6 % der Schüler und über die Hälfte der Eltern geben zu dieser Frage keine Einschätzung ab. Dies ist der größte Anteil. Bei den CJD-Beschäftigten sind es nur 14,6 %. Nur 11,6 % der Schüler, 8,4 % der Eltern, aber mehr als ein Drittel der CJD-Beschäftigten betrachten die Qualität der Lernzeitenbetreuung als "gut". "Zufriedenstellend" beurteilen immerhin 30 % der Schüler, 27,4 % der Eltern und 36,6 % der CJD-Beschäftigten die Qualität. Als "schlecht" sehen 17,7 % der Schüler, 9,5 % der Eltern und 14,6 % der CJD-Beschäftigten die Qualität an. Die Durchführung des Signifikanztests ergibt einen hoch signifikanten Unterschied ($Chi^2 = 31,36$; $df = 6$; $p = 0,00$).

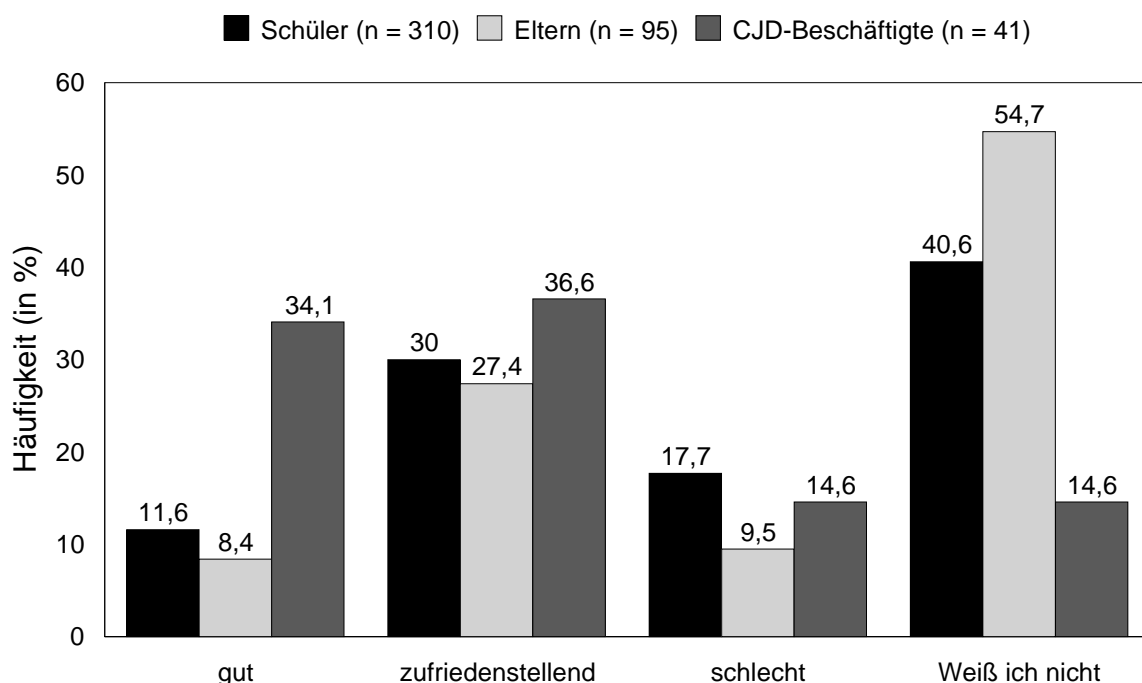


Abb. 7.42: Qualität der Lernzeitenbetreuung nach Personengruppen (N=446).

Auch der altersspezifische Vergleich der Schüler (vgl. Anhang E, Abb. E. 43) ergibt hoch signifikante Verteilungsunterschiede ($Chi^2 = 11,81$; $df = 3$; $p = 0,01$). Der größte Anteil der Jüngeren (43,3 %) und der Ältern (35,8 %) antwortet mit "weiß ich nicht". Fast ein Drittel der Jüngeren und mehr als ein Viertel der Älteren beurteilt die Qualität mit "zufriedenstellend". Auffallend ist weiterhin, dass mehr als ein Viertel der Älteren die Qualität der Lernzeitenbetreuung als "schlecht" ansieht. Nur 13,4 % der jüngeren Schüler und 8,3 % der älteren Schüler finden die Lernzeitenbetreuung "gut".

Der geschlechtsspezifische Vergleich der Schüler ist in den Kategorien "weiß ich nicht" und "zufriedenstellend" fast identisch mit dem altersspezifischen Vergleich. Auch hier antwortet die Mehrheit mit "weiß ich nicht". 42,3 % der weiblichen und 39,7 % der männlichen Schüler sehen dies so. Fast ein Drittel der Schülerinnen und mehr als ein Viertel der Schüler beurteilen die Qualität mit "zufriedenstellend". Auffallend ist, dass genauso viele Schülerinnen wie Schüler die Qualität der Lernzeitenbetreuung für "gut" ansehen. Schlecht beurteilen die Lernzeitenbetreuung 13,5 % der Schülerinnen und 20,1 % der Schüler (vgl. Anhang E, Abb. E. 44). Dieser Vergleich lässt keine signifikanten Unterschiede erkennen ($Chi^2 = 2,21$; $df = 3$; $p = 0,53$).

Betrachtet man diese Fragestellung hinsichtlich der Internatszugehörigkeit, so stellen sich die Ergebnisse wie folgt dar. Mehr als ein Drittel der Internatsschüler und fast genau ein Viertel der Externen bewerten die Lernzeitenbetreuung als "schlecht". "Zufriedenstellend" finden 45 % der Internatsschüler und über die Hälfte der Externen die Lernzeitenbetreuung. "Gut" schätzen nur 16,7 % der Internatsschüler und 21 % der Externen die Betreuung ein (vgl. Abb. 7.43). Die Verteilung zeigt keine signifikanten Unterschiede ($Chi^2 = 3,05$; $df = 2$; $p = 0,22$). Bei dieser Frage wurden nur die gegebenen Einschätzungen (ohne "weiß ich nicht") berücksichtigt.

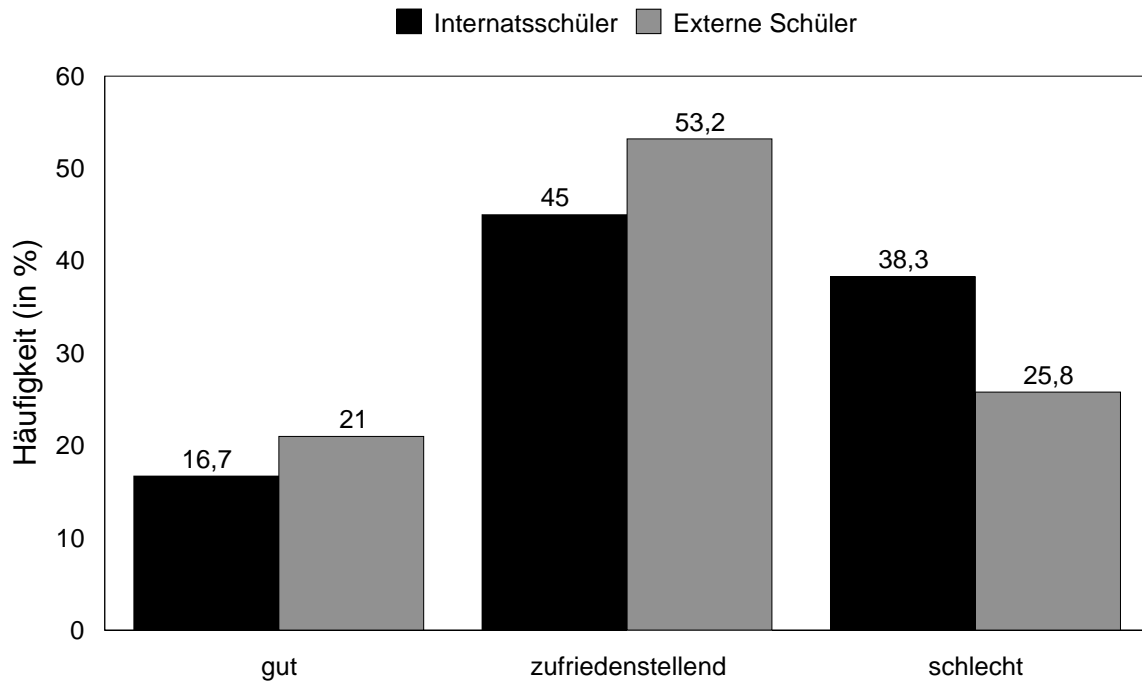


Abb. 7.43: Qualität der Lernzeitenbetreuung in Abhängigkeit von der Internatszugehörigkeit ($n = 184$).

Qualität der Freizeitbetreuung

Aus Abbildung 7.44 wird deutlich, dass die Mehrheit der Schüler (40,6 %) und der Eltern (65,3 %) die Qualität der Freizeitbetreuung nicht einschätzen. Bei den CJD-Beschäftigten ist es annähernd ein Drittel. "Gut" beurteilen nur 7,1 % der Schüler, 12,6 % der Eltern, aber fast ein Viertel der CJD-Beschäftigten diese Serviceleistung. Fast genau ein Viertel der Schüler, 15,8 % der Eltern und sogar 41,5 % der CJD-Beschäftigten sind der Meinung, dass die Betreuung in der Freizeit "zufriedenstellend" ist. Über ein Viertel der Schüler, aber nur 6,3 % der Eltern und 7,3 % der CJD-Beschäftigten sehen die Qualität der Freizeitbetreuung als "schlecht" an. Der personengruppenspezifische Unterschied ist hoch signifikant ($Chi^2 = 47,63$; $df = 6$; $p = 0,00$).

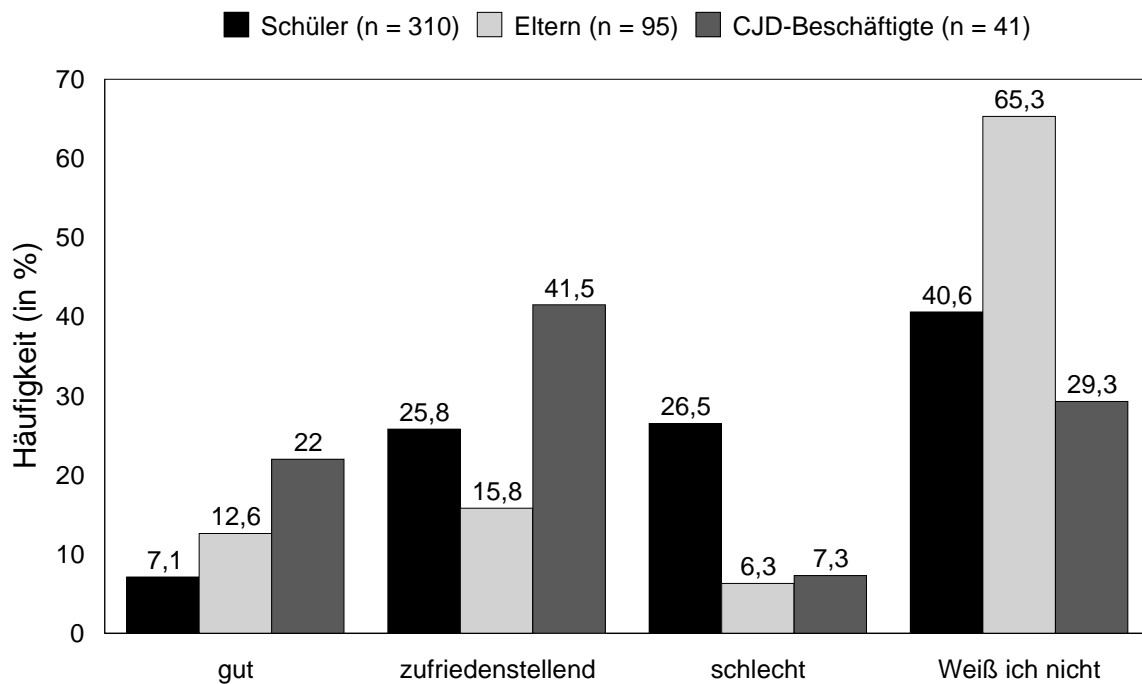


Abb. 7.44: Qualität der Freizeitbetreuung nach Personengruppen ($N = 446$).

Betrachtet man die Qualität der Freizeitbetreuung nach dem Alter der Schüler (vgl. Anhang E, Abb. E. 45), so unterscheiden sich die Jüngeren von den Älteren nur geringfügig in den Kategorien "gut" und "zufriedenstellend". 7,5 % der Jüngeren und 6,4 % der Älteren finden die Freizeitbetreuung "gut". "Zufriedenstellend" beurteilen ungefähr ein Viertel der Jüngeren und Älteren die Qualität der Freizeitbetreuung. Dass die Betreuung "schlecht" ist, sagen weniger als ein Viertel der Jüngeren und fast genau ein Drittel der Älteren. Den größten Anteil bilden die Schüler, die keine Einschätzung abgeben. Bei den Jüngeren sind es 44,3 %, bei den Älteren nahezu ein Drittel. Der altersspezifische Vergleich der Schüler lässt keine signifikanten Unterschiede zwischen der Gruppe Jüngeren und Älteren erkennen ($Chi^2 = 4,75$; $df = 3$; $p = 0,19$).

Die geschlechtsspezifischen Verteilungsunterschiede bei der Gruppe der Schüler sind hoch signifikant ($Chi^2 = 13,38$; $df = 3$; $p = 0,00$). Auch hier gibt die Mehrheit der weiblichen und männlichen Schüler keine Einschätzung ab. Für "gut" halten nur 9 % der Schülerinnen und 6 % der Schüler die Serviceleistung Freizeitbetreuung. "Zufriedenstellend" finden es immerhin fast ein Drittel der Schülerinnen und fast ein Viertel der Schüler. Annähernd genau ein Drittel der männlichen Schüler beurteilt die Qualität der Freizeitbetreuung mit "schlecht". Bei den Schülerinnen sind dies nur 14,4 % (vgl. Anhang E, Abb. E. 46).

Betrachtet man die Freizeitbetreuung in Abhängigkeit von der Internatszugehörigkeit (abgegebene Einschätzungen) so ergibt sich folgendes Bild: über die Hälfte der Internatsschüler und mehr als ein Drittel der Externen schätzen die Qualität der Freizeitbetreuung "schlecht" ein. "Zufriedenstellend" bewerten mehr als ein Drittel der Internatsschüler und fast die Hälfte der externen Schüler die Qualität der Freizeitbetreuung. Nur 3,3 % der Internatsschüler und 16,3 % der Externen finden die Freizeitbetreuung "gut" (vgl. Abb. 7.45). Dieser Unterschied ist hoch signifikant ($Chi^2 = 10,72$; $df = 2$; $p = 0,01$).

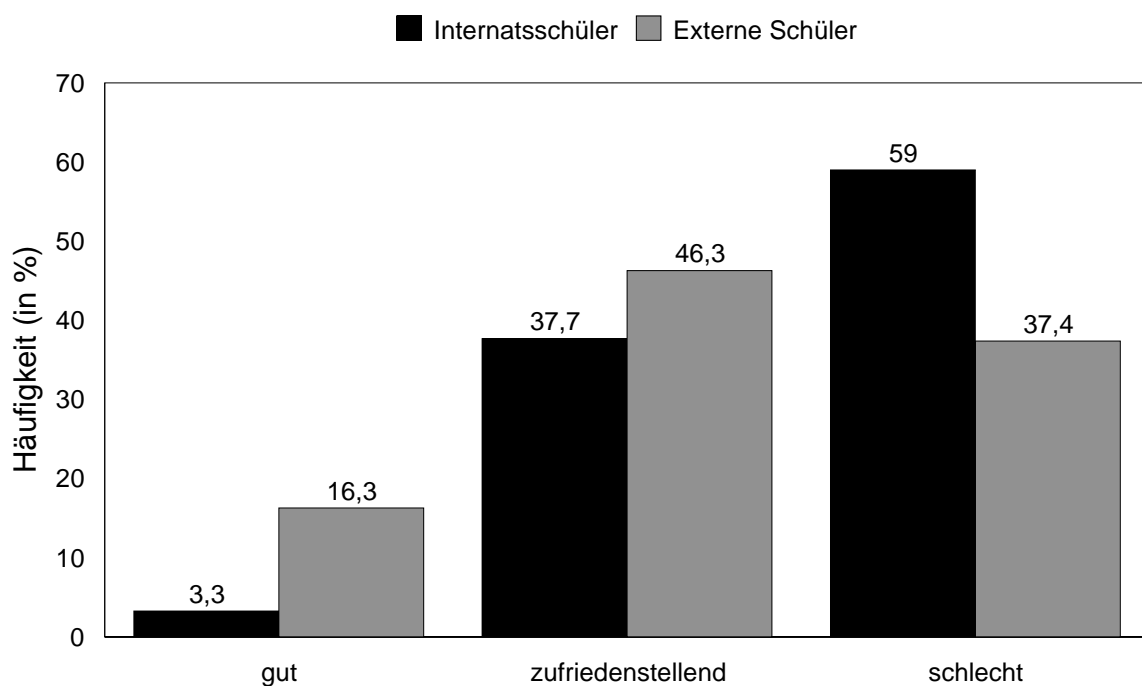


Abb. 7.45: Qualität der Freizeitbetreuung in Abhängigkeit von der Internatszugehörigkeit ($n = 184$).

Qualität der Unterbringung

Vergleicht man die Personengruppen, so wird deutlich, dass ungefähr die Hälfte der Schüler, 80 % der Eltern, aber nur 19,5 % der CJD-Beschäftigten zu der Frage nach der Qualität der Unterbringung keine Einschätzung abgeben. "Gut" beurteilen nur 7,7 % der Schüler und 9,5 % der Eltern die Unterbringung. Bei den CJD-Beschäftigten ist dies immerhin über ein Viertel. Über ein Viertel der Schüler, nur 8,4 % der Eltern und über ein Drittel der CJD-Beschäftigten sind der Meinung, dass die Unterbringung "zufriedenstellend" ist. Für

"schlecht" halten 14,5 % der Schüler, 2,1 % der Eltern und 9,8 % der CJD-Beschäftigten die Qualität der Unterbringung (vgl. Abb. 7.46). Bezüglich der Personengruppen sind die Verteilungsunterschiede hoch signifikant ($Chi^2 = 61,42$; $df = 6$; $p = 0,00$).

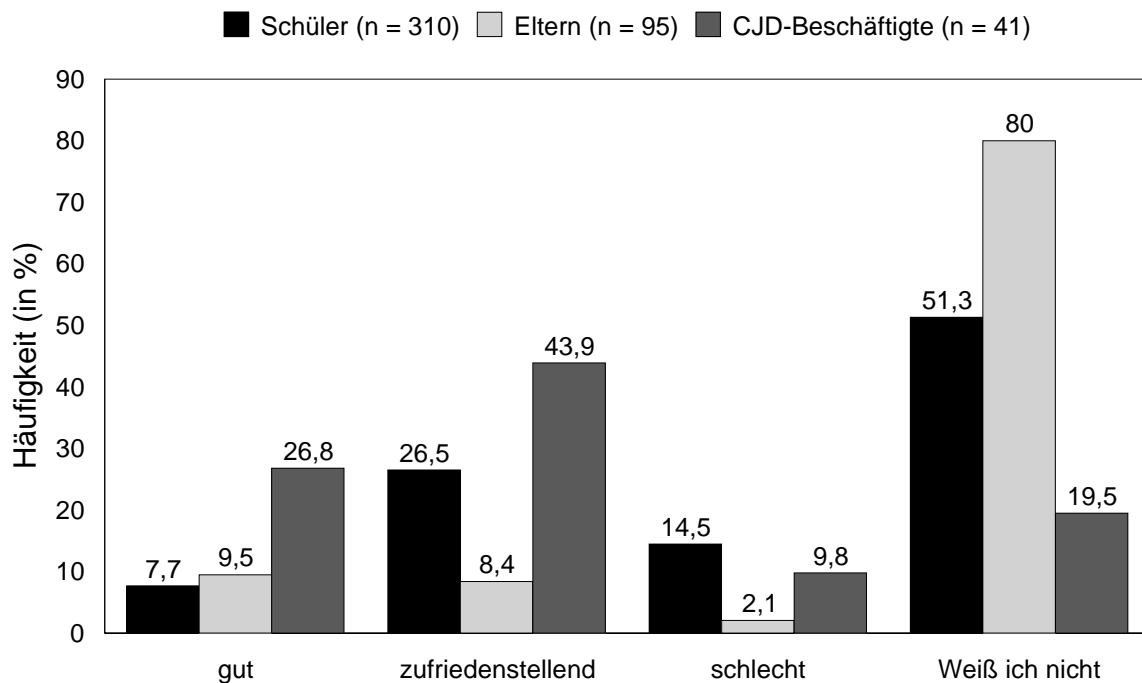


Abb. 7.46: Qualität der Unterbringung nach Personengruppen ($N = 446$).

Auch beim Vergleich zwischen den beiden Altersgruppen der Schüler ergeben sich hoch signifikante Verteilungsunterschiede ($Chi^2 = 25,50$; $df = 3$; $p = 0,00$). Weniger als ein Viertel der Jüngeren und mehr als ein Drittel der Älteren beurteilen die Qualität mit "zufriedenstellend". "Gut" finden nur 7 % der Jüngeren und 9,2 % der Älteren die Unterbringung. Der größte Anteil der Jüngeren (61,7 %) beantwortet diese Frage mit "weiß ich nicht". Bei den Älteren ist dies immerhin auch noch annähernd ein Drittel. Für 11,4 % der jüngeren und 20,2 % der älteren Schüler ist die Qualität "schlecht" (vgl. Anhang E, Abb. E. 47).

Der geschlechtsspezifische Vergleich der Schüler zeigt signifikante Verteilungsunterschiede ($Chi^2 = 8,55$; $df = 3$; $p = 0,04$). Sowohl die Mehrheit der weiblichen Schüler (über die Hälfte), als auch die Mehrheit der männlichen Schüler (fast genau die Hälfte) geben keine Einschätzung ab. Mehr als ein Viertel der weiblichen und männlichen Schüler bewertet die Unterbringung "zufriedenstellend". "Gut" finden 11,7 % der Schülerinnen und nur halb so viel der Schüler (5,5 %) die Unterbringung. 9 Schülerinnen

(8,1 %) und 36 Schüler (18,1 %) halten die Qualität der Unterbringung für "schlecht" (vgl. Anhang E, Abb. E. 48).

Wird diese Fragestellung noch hinsichtlich der Internatszugehörigkeit betrachtet (abgegebene Einschätzungen), so ergibt sich folgendes Bild: die Qualität der Unterbringung schätzen weniger als ein Drittel der Internatsschüler und weniger als ein Drittel der Externen "schlecht" ein. "Zufrieden" ist mehr als die Hälfte der Internatsschüler und mehr als die Hälfte der externen Schüler mit der Unterbringung. Mit "gut" bewerten nur 18,5 % der Internatsschüler und 14 % der Externen die Unterbringung (vgl. Abb. 7.47). Diese Verteilung verzeichnet keine signifikanten Unterschiede ($Chi^2 = 0,57$; $df = 2$; $p = 0,75$).

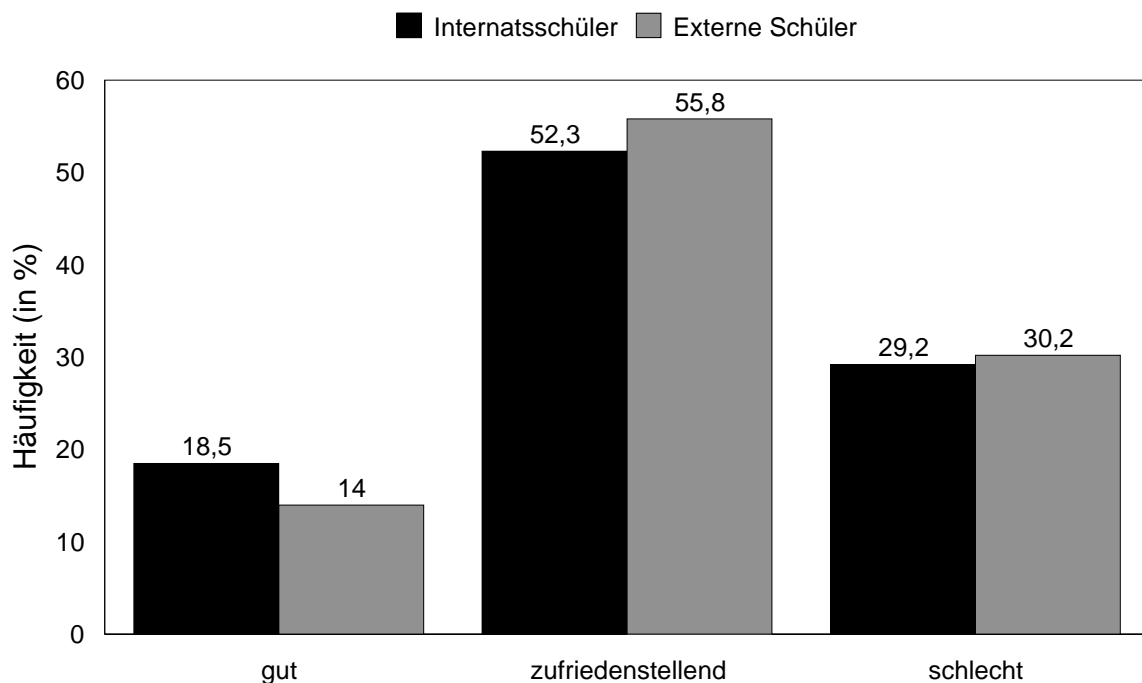


Abb. 7.47: Qualität der Unterbringung in Abhängigkeit von der Internatszugehörigkeit ($n = 151$).

Verhältnis zwischen Schülern und Erziehern

In Abbildung 7.48 wird das Schüler-Erzieher-Verhältnis in Abhängigkeit von den Personengruppen dargestellt. Dabei ergibt sich folgendes Bild: "schlecht" bewerten nur die Schüler dieses Verhältnis mit 12,6 %. Fast ein Viertel der Schüler und der Eltern finden das Verhältnis "zufriedenstellend". Demgegenüber steht fast die Hälfte der CJD-Beschäftigten.

Eine gute Beziehung wird nur von 9,7 % der Schüler und 7,4 % der Eltern angegeben. Bei den CJD-Beschäftigten sind dies immerhin 22 %. Auffallend ist die hohe Anzahl der Personen, die keine Einschätzung abgeben. Dies sind bei den Schülern über die Hälfte, bei den Eltern sogar mehr als zwei Drittel und bei den CJD-Beschäftigten auch noch über ein Viertel der Befragten. Die Verteilungsunterschiede sind hoch signifikant ($Chi^2 = 42,62$; $df = 6$; $p = 0,00$).

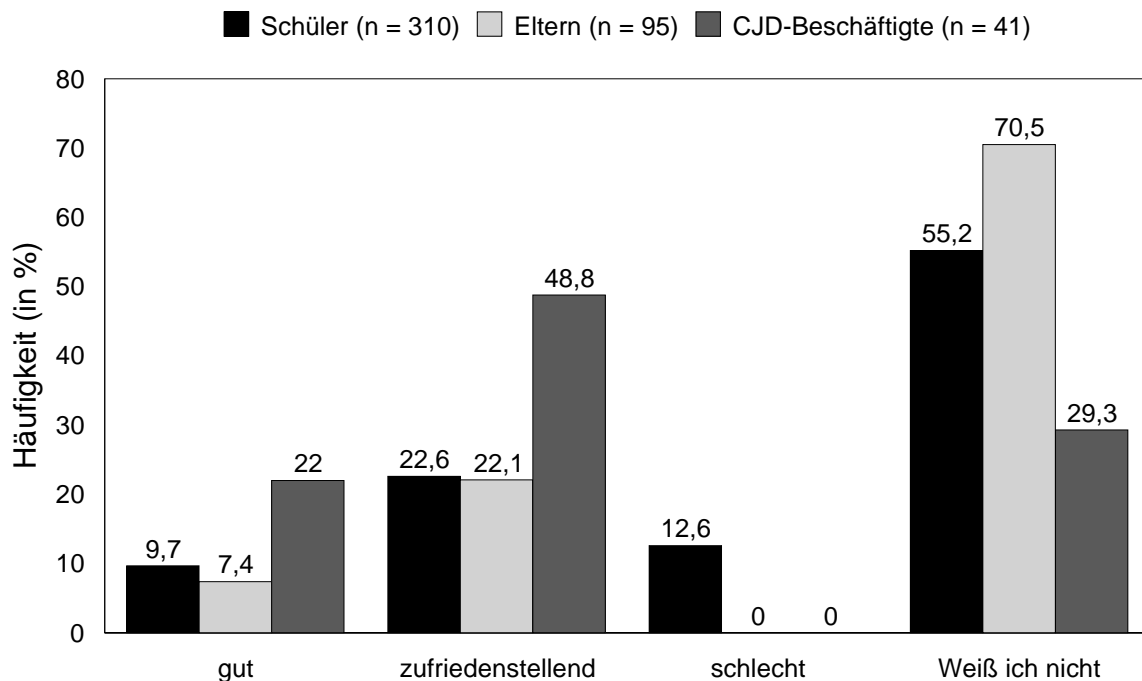


Abb. 7.48: Verhältnis zwischen Schülern und Erziehern nach Personengruppen ($N = 446$).

Betrachtet man den altersspezifischen Vergleich der Schüler, so sieht man, dass die Mehrheit der Jüngeren (63,7 %) und der Älteren (39,4 %) die Frage mit "weiß ich nicht" beantwortet. 10 % der Jüngeren und 9,2 % der Älteren finden das Verhältnis zwischen Schülern und Erziehern "gut". "Zufriedenstellend" bewerten es 17,9 % der jüngeren Schüler und fast ein Drittel der älteren Schüler. Ein schlechtes Verhältnis sehen nur 8,5 % der Jüngeren, aber doch 20,2 % der Älteren (vgl. Anhang E, Abb. E. 49). Ein Chi^2 Test kommt wegen der nicht besetzten Zellen in der Kategorie "schlecht" durch die Eltern und Mitarbeiter nicht zur Anwendung.

Der geschlechtsspezifische Vergleich der Schüler lässt keine signifikanten Verteilungsunterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern erkennen ($Chi^2 = 1,78$; $df = 3$; $p = 0,62$). Hier sind 10,8 % der Schülerinnen und 9 % der Schüler der Meinung, dass das

Verhältnis zwischen Schülern und Erziehern "gut" ist. "Zufriedenstellend" beurteilen fast genau ein Viertel der weiblichen und weniger als ein Viertel der männlichen Schüler das Verhältnis. 9,9 % der Schülerinnen und 14,1 % der Schüler finden die Beziehung zwischen beiden Gruppen "schlecht". Auch bei dieser Verteilung gibt die Mehrheit keine Einschätzung ab. Bei den Schülerinnen und Schülern sind dies mehr als die Hälfte (vgl. Anhang E, Abb. E. 50).

Nun wird noch das Schüler-Erzieher-Verhältnis in Abhängigkeit von den beiden Gruppen Internatsschüler und externe Schüler näher analysiert. Hierbei werden nur die abgegebenen Einschätzungen berücksichtigt. Dies ergibt folgendes Bild: Fast ein Drittel der Internatsschüler und ungefähr ein Viertel der externen Schüler schätzen das Verhältnis "schlecht" ein. "Zufriedenstellend" finden fast die Hälfte der Internatsschüler und über die Hälfte der Externen das Verhältnis zu den Erziehern. Dass ein "gutes" Verhältnis besteht, meinen weniger als ein Viertel der Internatsschüler und weniger als ein Viertel der Externen (vgl. Abb. 7.49). Dieser Vergleich zeigt ebenfalls keine signifikanten Verteilungsunterschiede ($Chi^2 = 0,88$; $df = 2$; $p = 0,65$).

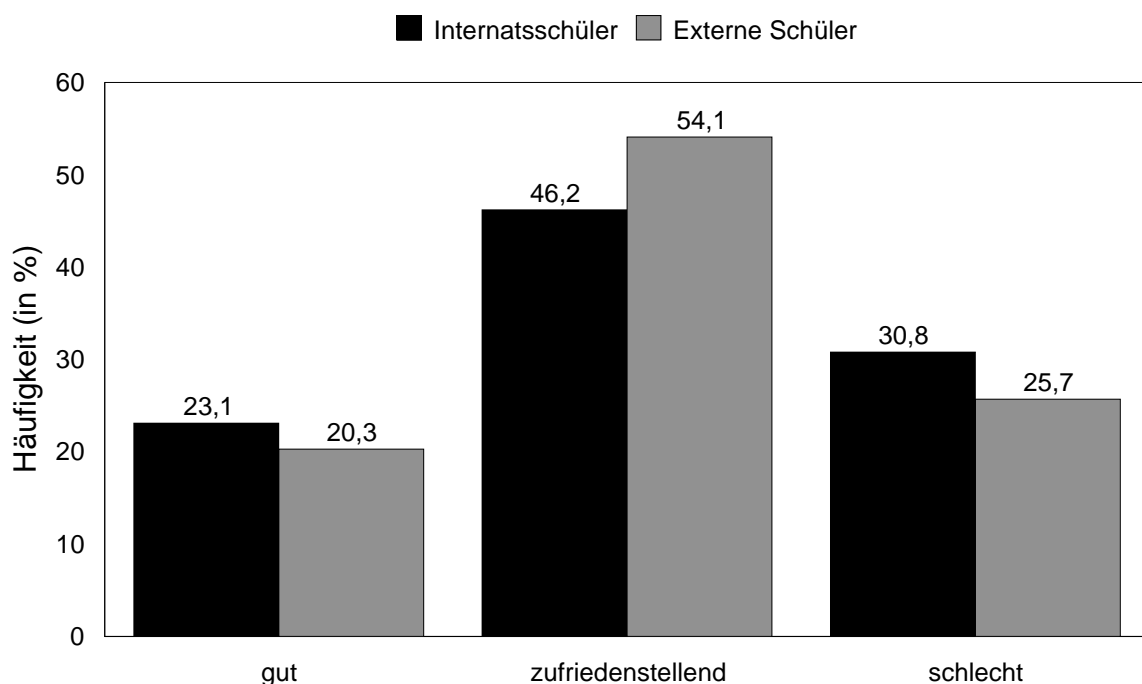


Abb. 7.49: Verhältnis zwischen Schülern und Erziehern in Abhängigkeit von der Internatszugehörigkeit ($n = 139$).

Alkohol-, Zigaretten- und Drogenprobleme

Die Frage nach den Alkohol-, Zigaretten- und Drogenproblemen wird von allen 446 UT beantwortet. Auffallend ist hierbei, dass die Mehrheit der Schüler (46,1 %), Eltern (42,1 %) und CJD-Beschäftigten (65,9 %) angeben, dass diese Probleme "weder weniger noch häufiger" auftreten. Dass solche Probleme "häufiger" auftreten, sagen immerhin fast ein Viertel der Schüler. Bei den Eltern sind dies noch 12,6 %, bei den CJD-Beschäftigten lediglich 4,9 %. Dass es "weniger" Drogenprobleme im Vergleich zu anderen Schulen am CJD gibt, meinen 19,7 % der Schüler, 10,5 % der Eltern und 14,6 % der CJD-Beschäftigten. Keine Einschätzung zu diesem Thema geben 9,4 % der Schüler, fast genau ein Drittel der Eltern und 14,6 % der CJD-Beschäftigten ab (vgl. Abb. 7.50). Die personengruppenspezifische Verteilung ist hoch signifikant ($Chi^2 = 48,72$; $df = 6$; $p = 0,00$).

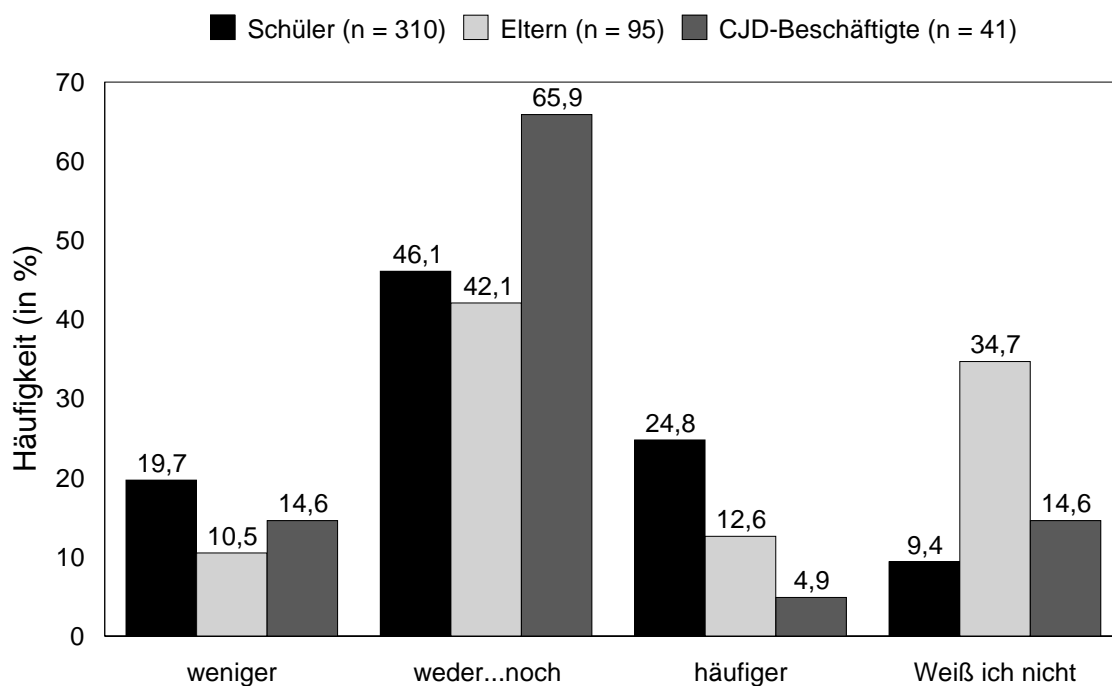


Abb. 7.50: Alkohol-, Zigaretten- und Drogenprobleme am CJD im Vergleich zu anderen Schulen nach Personengruppen ($N = 446$).

Betrachtet man die altersspezifische (vgl. Anhang E, Abb. E. 51) und die geschlechtsspezifische (vgl. Anhang E, Abb. E. 52) Verteilung der Schüler, so wird deutlich, dass der größte Anteil der Schüler in beiden Verteilungen diese Probleme mit der Kategorie "weder weniger noch häufiger" bewertet. Auffallend ist weiterhin, dass sowohl fast genau ein Viertel

der Jüngeren, als auch fast genau ein Viertel der Älteren der Meinung sind, derartige Probleme treten "häufiger" auf. Dies sagen auch mehr als ein Viertel der männlichen Schüler. Dass sie "weniger" vorkommen als an anderen Schulen, schätzen 21,9 % der Jüngeren und 15,6 % der Älteren ein. Weiterhin sehen fast ein Viertel der weiblichen Schüler, dass solche Probleme am CJD "weniger" auftreten. Mit "weiß ich nicht" antworten sowohl nahezu 10 % der jüngeren Schüler, als auch ungefähr 10 % der älteren Schüler. Bei den Schülerinnen und Schülern sieht dies ähnlich aus. Die Ergebnisse der Verteilungen gestalten sich sehr homogen. Die Unterschiede zwischen den beiden Altersgruppen und den beiden Geschlechtsgruppen verzeichnen keine signifikanten Verteilungsunterschiede (Alter: $Chi^2 = 2,11$; $df = 3$; $p = 0,55$; Geschlecht: $Chi^2 = 3,11$; $df = 3$; $p = 0,38$).

Gesamtzufriedenheit

Unterscheidet man die Gesamtzufriedenheit nach Personengruppen, so geht hervor, dass fast genau die Hälfte der Schüler, über zwei Drittel der Eltern und fast drei Viertel der CJD-Beschäftigten mit dem CJD "überwiegend" oder "völlig" zufrieden sind. "Überhaupt nicht" bzw. "etwas" zufrieden sind nur 19 % der Schüler, 7,4 % der Eltern und 4,9 % der CJD-Beschäftigten. 30 % der Schüler, 22,1 % der Eltern und 22 % der CJD-Beschäftigten bewerten die Gesamtzufriedenheit mit "einigermaßen" (vgl. Abb. 7.51). Diese Verteilungsunterschiede sind hoch signifikant ($Chi^2 = 18,72$; $df = 4$; $p = 0,00$).

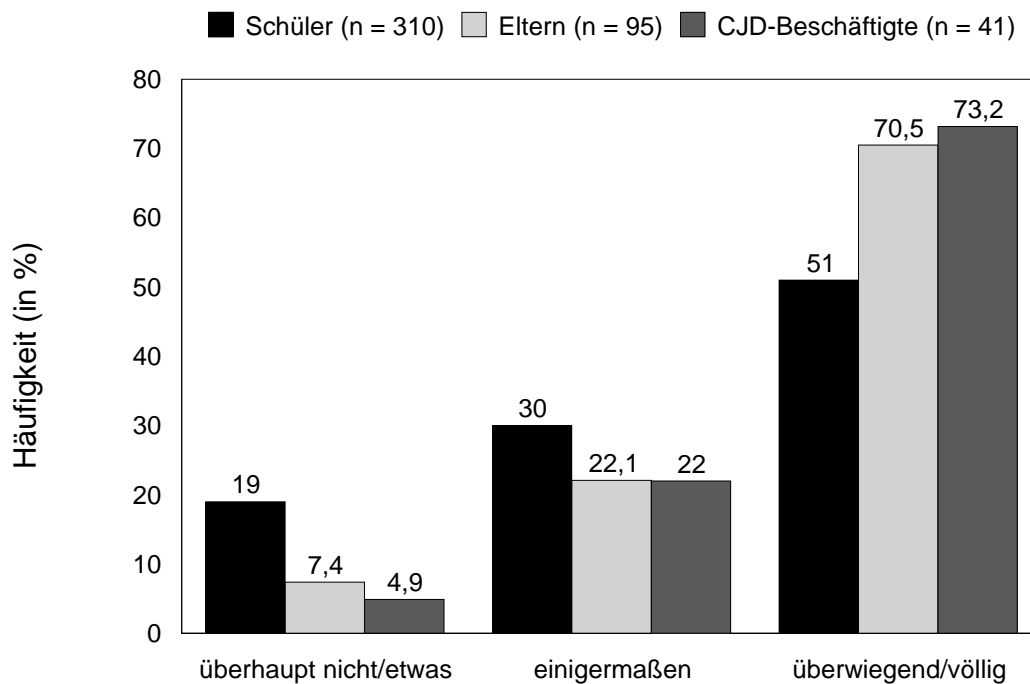


Abb. 7.51: Gesamtzufriedenheit mit dem CJD nach Personengruppen ($N = 446$).

Bezüglich des altersspezifischen Vergleichs sind keine signifikanten Unterschiede zu verzeichnen ($Chi^2 = 0,15$; $df = 2$; $p = 0,38$). Hier ergibt sich folgendes Bild: fast genau die Hälfte der Jüngeren und auch der Älteren sind "überwiegend" bzw. "völlig" zufrieden mit der Einrichtung. Mit "einigermaßen" bewertet immerhin noch fast ein Drittel der Jüngeren und über ein Viertel der Älteren die Gesamtzufriedenheit. 18,4 % der Jüngeren und 20,2 % der Älteren sind "überhaupt nicht" bzw. "etwas" zufrieden (vgl. Anhang E, Abb. E. 53).

Auch beim geschlechtsspezifischen Vergleich der Schüler (vgl. Anhang E, Abb. E. 54) sieht die Verteilung ähnlich aus. Über zwei Drittel der Schülerinnen und fast die Hälfte der Schüler sind mit dem CJD "überwiegend" bzw. "völlig" zufrieden. "Einigermaßen" zufrieden sind über ein Viertel der weiblichen Schüler und fast ein Drittel der männlichen Schüler. Nur 8,1 % der Schülerinnen, aber annähernd ein Viertel der Schüler beurteilen die Gesamtzufriedenheit mit "überhaupt nicht" bzw. "etwas" zufrieden. Diese Verteilungsunterschiede sind hoch signifikant ($Chi^2 = 16,82$; $df = 2$; $p = 0,00$).

7.3.5 Unterschiede bei den Image-Einschätzungen

In den folgenden Untersuchungen wird das Image des CJD in Abhängigkeit von den Bezugsgruppen Schüler, Eltern und CJD-Beschäftigte betrachtet. Des Weiteren wird die Gruppe der Schüler in Abhängigkeit von Alter und Geschlecht näher untersucht. Dies geschieht sowohl für das Ist-Bild (Teil B, Fragebogen 1), als auch für das Soll-Bild (Teil C, Fragebogen 1). Zu diesem Zweck werden die Einschätzungsunterschiede dargestellt und auf Signifikanz getestet. Weiterhin wird die Ist-Soll-Diskrepanz dargestellt.

Imageanalyse in Abhängigkeit von den Bezugsgruppen

In dem folgenden Teil der Darstellung wird das Image des CJD auf bezugsgruppenspezifische Unterschiede geprüft. Dies geschieht sowohl mit dem Ist-Image, als auch mit dem Soll-Image. Des Weiteren werden in der Tabelle E. 10 die Mittelwerte und Standardabweichungen der jeweiligen Ist-Images und in der Tabellen E. 11 die der jeweiligen Soll-Images dargestellt. Dies verdeutlicht die Einschätzungen innerhalb der Bezugsgruppen. Zu diesem Zweck werden die Einschätzungsunterschiede zwischen den Bezugsgruppen dargestellt und auf Signifikanz getestet. Die Tabelle E. 12 zeigt das Signifikanzniveau der jeweiligen Ist- und Soll-Images im Anhang E.

Betrachtet man die Ist-Images, so wird deutlich, dass signifikante Unterschiede zwischen den drei Bezugsgruppen bei den Images *autoritär*, *christlich*, *erfolgreich*, *gleichmacherisch*, *human*, *innovativ*, *kompetent*, *technologiefeindlich*, *tolerant*, *unflexibel*, *unterfordernd* und *zielgerichtet* bestehen. Sehr signifikante Unterschiede ergeben sich bei den Images *fördernd*, *freundlich*, *großzügig*, *kleinkariert*, *langweilig*, *lebhaft*, *liberal*, *motivierend*, *schülerfreundlich*, *streng*, *ungerecht* und *widersprüchlich*. Des Weiteren weisen die Images *konservativ*, *kooperativ* und *modern* ein tendenzielles Signifikanzniveau auf. Bei den Soll-Einschätzungen bestehen bei weitaus weniger Images signifikante und hoch signifikante Unterschiede zwischen den Bezugsgruppen. Lediglich die Images *human*, *leistungsorientiert* und *visionär* weisen signifikante Unterschiede auf. Sehr signifikante Unterschiede bestehen nur bei dem Image *überfordernd*. Ein tendenzielles Signifikanzniveau zeigen die Images *liberal* und *sportfördernd*.

Die fünf dominantesten Images innerhalb der einzelnen Bezugsgruppen (Ist und Soll)

In einem weiteren Analyseschritt wird herausgestellt, welche Images mit dem CJD Berchtesgaden von den Bezugsgruppen wie assoziiert werden. Dabei wird zunächst betrachtet, wie das CJD von den Bezugsgruppen gesehen wird (Ist-Image). Weiterhin wird analysiert, welche Images auf das CJD zutreffen sollen (Soll-Image). Dazu werden in den Tabellen E. 10 und E. 11 im Anhang E zunächst einmal die Mittelwerte und Standardabweichungen aller 43 Images dargestellt, um sich einen vollständigen Gesamteindruck zu verschaffen. Die Standardabweichungen vermitteln, wie stark die Messwerte vom Mittelwert abweichen. Ein hoher Wert bedeutet, dass die einzelnen Messungen deutlich vom Mittelwert abweichen, d. h., es zeigen sich viel größere Abweichungen nach oben und unten. Ein niedriger Wert weist darauf hin, dass sich die einzelnen Messwerte nur wenig vom Mittelwert unterscheiden.

Die graphischen Abbildungen für alle Images in Abhängigkeit von den Bezugsgruppen sind im Anhang E in den Abbildungen E. 55 bis E. 97 dargestellt. Von besonderem Interesse ist nun weiter, welche Images eindeutig mit dem CJD von den verschiedenen Bezugsgruppen assoziiert werden und welche Images eindeutig auf das CJD zutreffen sollen. Dazu werden für jede einzelne Personengruppe die fünf Images dargestellt, die am stärksten mit dem CJD verbunden werden bzw. verbunden werden sollen (vgl. Abb. 7.52 bis 7.57).

Für die Personengruppe der Schülern kann herausgestellt werden, dass hauptsächlich die Images *christlich, erfolgreich, fördernd, freundlich, kooperativ, leistungsorientiert, schülerfreundlich, sportfreundlich, teuer* und *zielgerichtet* mit dem CJD assoziiert werden. Dabei sieht man, dass gerade das Image *sportfreundlich* einen hohen Stellenwert besitzt (vgl. Abb. 7.52). Die Images *altmodisch, elitär, exklusiv, gleichmacherisch, großzügig, technologiefeindlich, überfordernd, unattraktiv, ungerecht* und *unterfordernd* werden nur schwach mit dem CJD verbunden (vgl. Anhang E, Tab. E. 10).

In Abbildung 7.53 sind die zehn dominantesten Soll-Images dargestellt. Nach Meinung der Schüler soll das CJD hauptsächlich *erfolgreich, fördernd, freundlich, großzügig, human, lebhaft, modern, motivierend, schülerfreundlich* und *sportfreundlich* sein. Dabei bilden die Images *freundlich, modern* und *schülerfreundlich* die Spitze. Nach Meinung der Schüler soll das CJD Berchtesgaden nicht mit den Images *technologiefeindlich, teuer, überfordernd, unattraktiv, unflexibel, ungerecht, unterfordernd, widersprüchlich, altmodisch, kleinkariert* und *langweilig* assoziiert werden (vgl. Anhang E, Tab. E. 11).

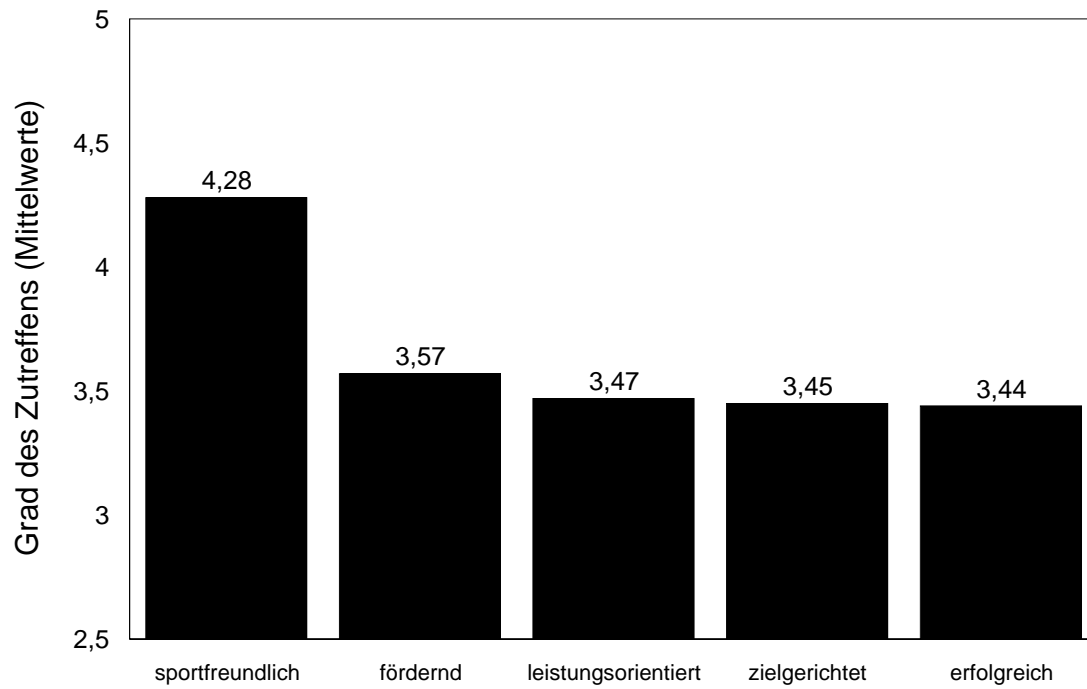


Abb. 7.52: Die fünf dominantesten Ist-Images (Schüler, $n = 310$).

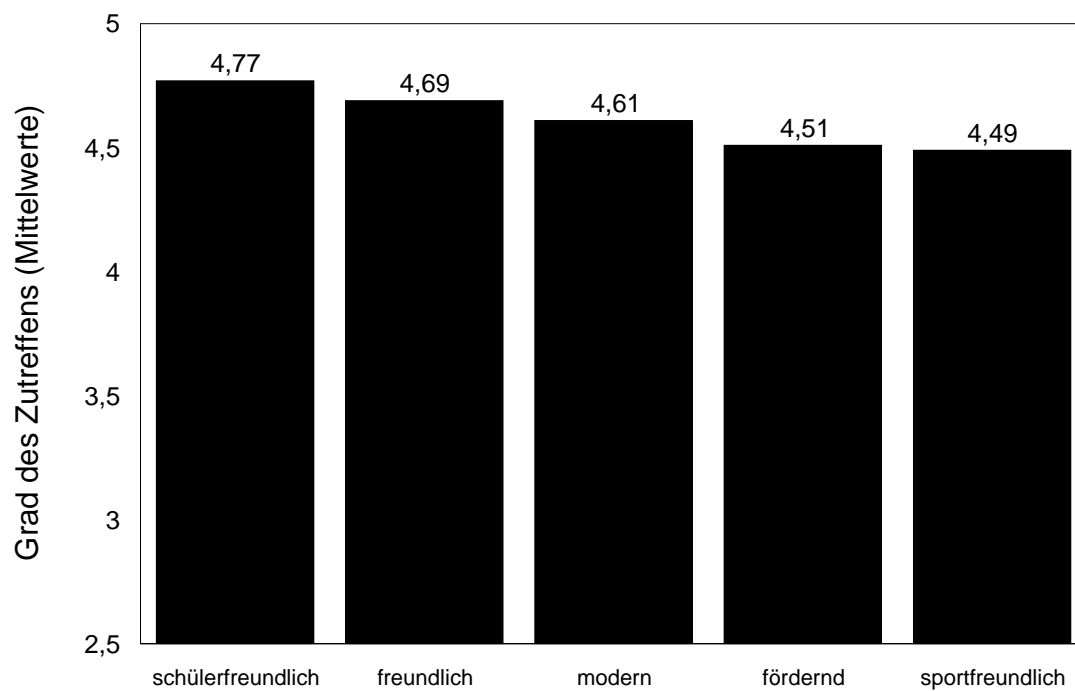


Abb. 7.53: Die fünf dominantesten Soll-Images (Schüler, $n = 310$).

Bei der Gruppe der Eltern ergibt sich bei den zehn wichtigsten Assoziationen sowohl im Ist-Image, als auch im Soll-Image ein ähnliches Bild. Das CJD wird auch bei den Eltern mit den Images *erfolgreich, fördernd, freundlich, kooperativ, leistungsorientiert, schülerfreundlich, sportfreundlich* und *zielgerichtet* verbunden. Auch für sie ist das Image *sportfreundlich* ein sehr wichtiger Faktor für die Identität der Schule. Die Eltern verbinden mit der Einrichtung aber auch die Begriffe *human* und *tolerant* (vgl. Abb. 7.54). Gering werden die Images *altmodisch, exklusiv, kleinkariert, reaktionär, technologiefeindlich, überfordernd, unattraktiv, unflexibel, ungerecht, unterfordernd* und *widersprüchlich* mit der Einrichtung assoziiert (vgl. Anhang E, Tab. E. 10 und E. 11).

Auch die fünf wichtigsten Soll-Images (vgl. Abb. 7.55) gestalten sich nahezu gleich mit denen der Schülern. Für die Gruppe der Eltern ist es noch wichtig, dass das CJD *aufgeschlossen, kooperativ* und *zielgerichtet* sein soll. Alle fünf Images liegen bei einem Mittelwert über vier. Überhaupt nicht soll das CJD die Eigenschaften *altmodisch, kleinkariert, konservativ, langweilig, technologiefeindlich, teuer, überfordernd, unattraktiv, unflexibel, ungerecht, unterfordernd* und *widersprüchlich* innehaben. Viele dieser Images stimmen mit den genannten Images der Schüler überein (vgl. Anhang E, Tab. E. 10 und E. 11).

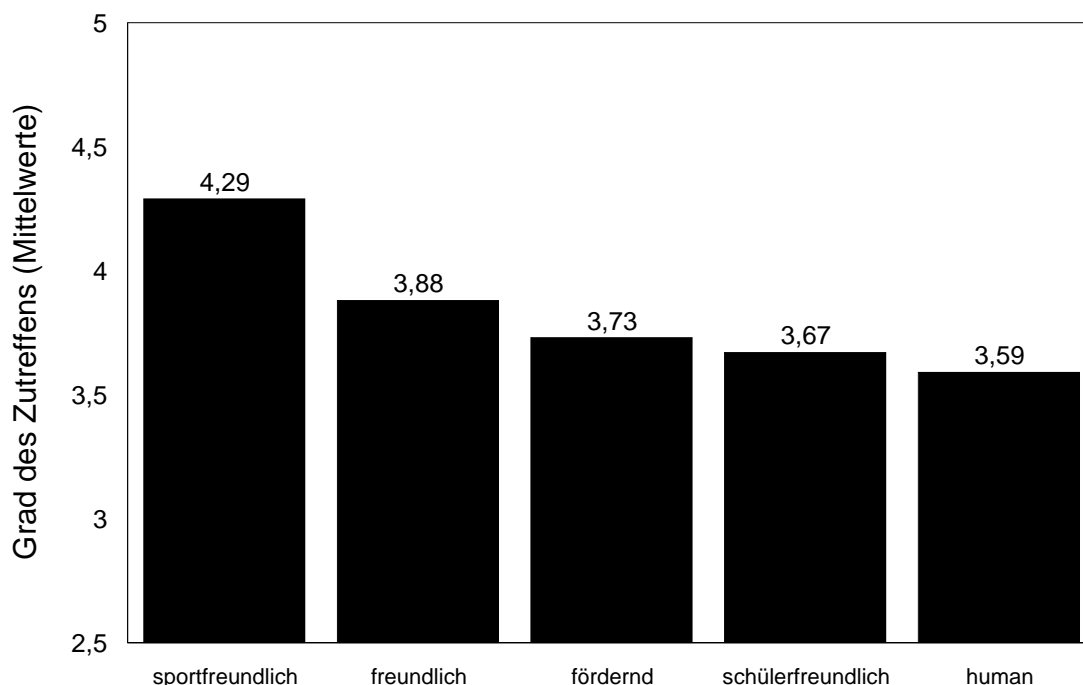


Abb. 7.54: Die fünf dominantesten Ist-Images (Eltern, $n = 95$).

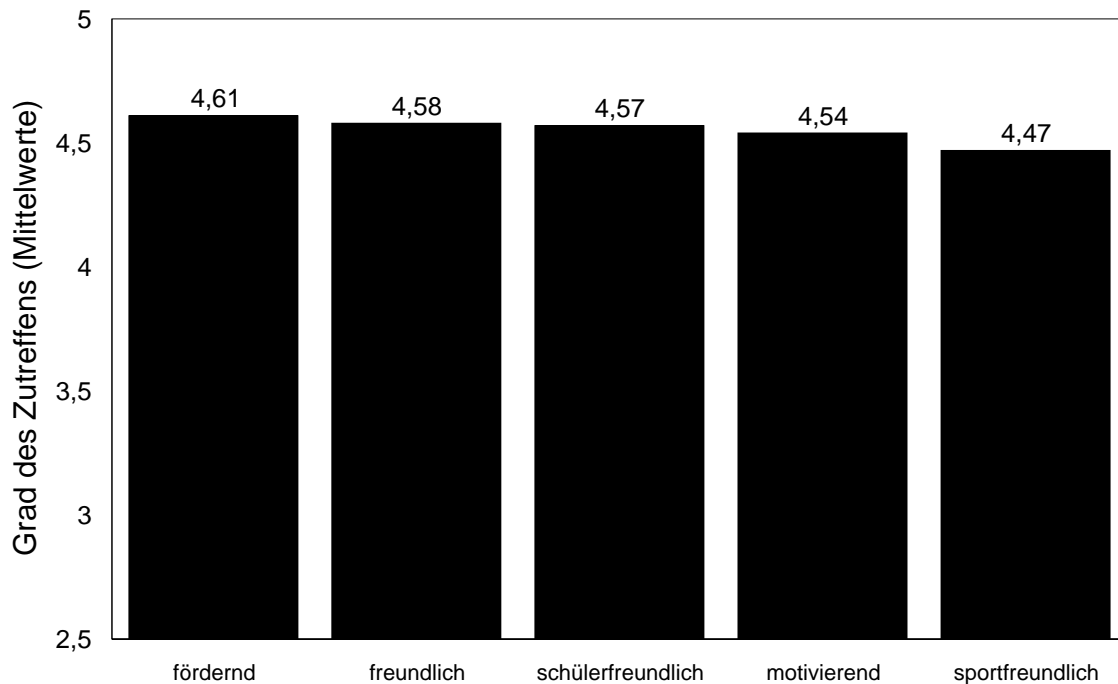


Abb. 7.55: Die fünf dominantesten Soll-Images (Eltern, $n = 95$).

Auch die CJD-Beschäftigten haben beim Ist-Zustand ein ähnliches Bild abgegeben, wie die Schüler und Eltern. Bei den CJD-Beschäftigten sind ebenfalls die Images *erfolgreich*, *fördernd*, *freundlich*, *kooperativ*, *leistungsorientiert*, *schülerfreundlich*, *sportfreundlich* und *zielgerichtet* sehr dominant (vgl. Abb. 7.56). Auch bei den weniger zutreffenden Eigenschaften bestehen Ähnlichkeiten zu den anderen zwei Bezugsgruppen. Weniger in Verbindung mit dem CJD werden die Images *gleichmacherisch*, *kleinkariert*, *langweilig*, *reaktionär*, *technologiefeindlich*, *teuer*, *überfordernd*, *unattraktiv*, *unflexibel*, *ungerecht* und *unterfordernd* gesetzt (vgl. Anhang E, Tab. E. 10).

Anhand der Soll-Einschätzungen der CJD-Beschäftigten wird deutlich, dass sie von ihrer Schule Eigenschaften wie *aufgeschlossen*, *erfolgreich*, *fördernd*, *freundlich*, *kompetent*, *motivierend*, *schülerfreundlich*, *sportfreundlich*, *tolerant* und *zielgerichtet* verlangen. Die Images *tolerant* und *motivierend* werden als nicht so bedeutend angesehen. Auch diese Einschätzung ist ähnlich der anderen Bezugsgruppen. Von absolut großer Bedeutung sind die Images *schülerfreundlich* und *sportfreundlich* (vgl. Abb. 7.57). Sehr wenig sollen die Images *gleichmacherisch*, *kleinkariert*, *langweilig*, *technologiefeindlich*, *überfordernd*, *unattraktiv*, *unflexibel*, *ungerecht*, *unterfordernd* und *widersprüchlich* mit der Einrichtung assoziiert werden (vgl. Anhang E, Tab. E. 11).

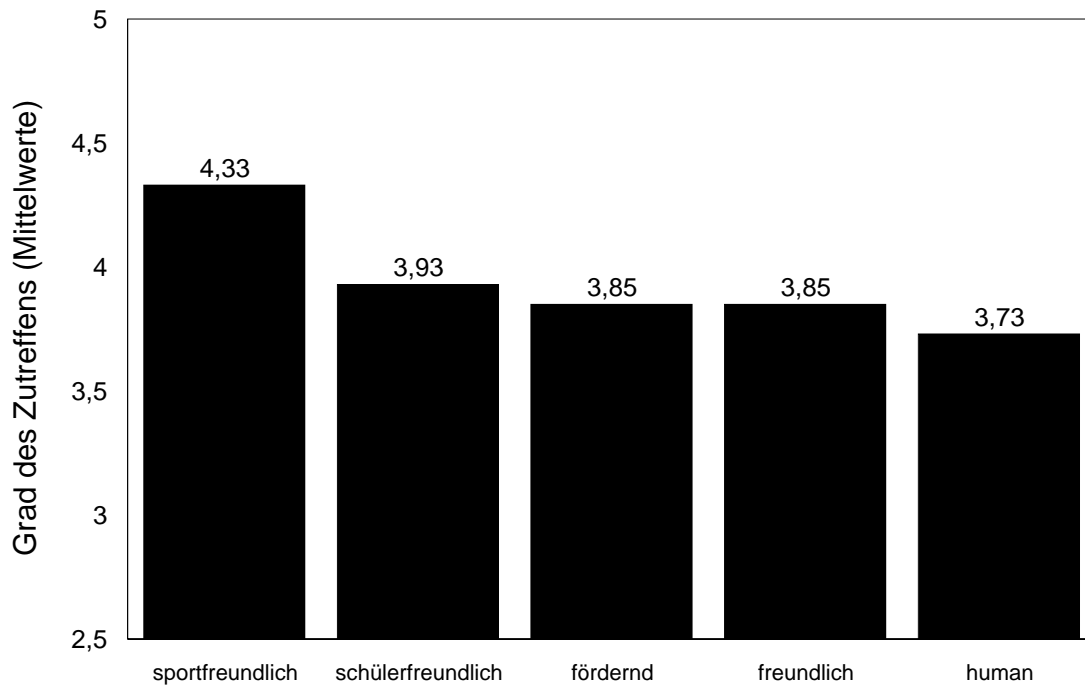


Abb. 7.56: Die fünf dominantesten Ist-Images (Mitarbeiter, $n = 41$).

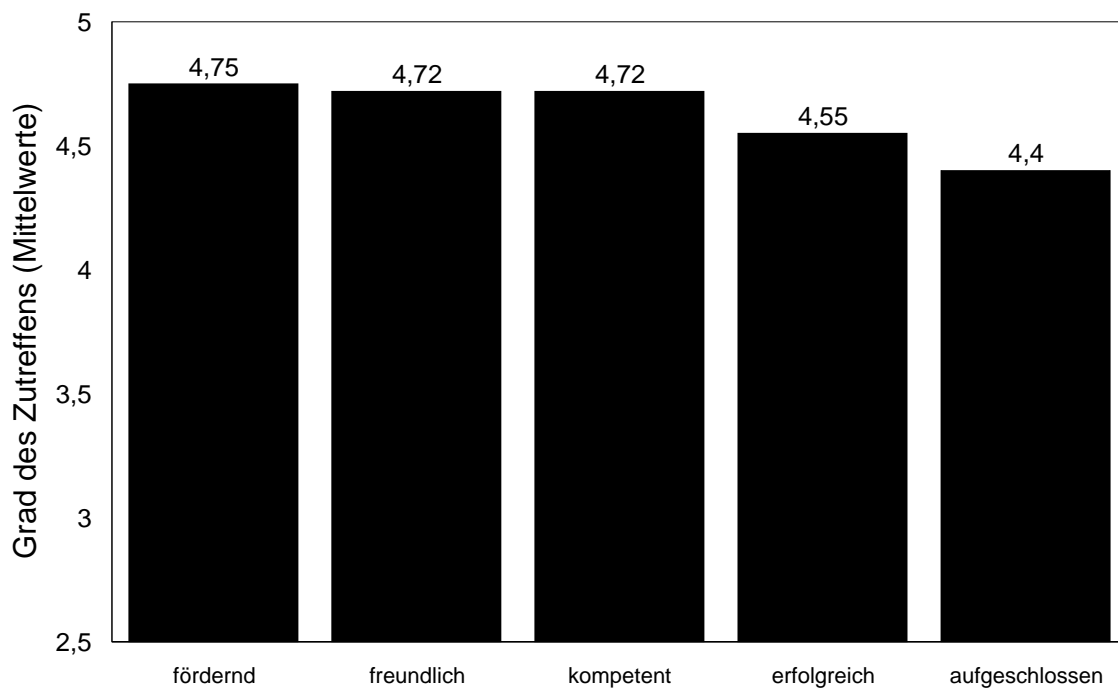


Abb. 7.57: Die fünf dominantesten Soll-Images (Mitarbeiter, $n = 41$).

Imagevergleich zwischen den Bezugsgruppen Schüler und Eltern (Ist und Soll)

Im Folgenden wird das Ist- und Soll-Imageprofil der Schüler und Eltern näher betrachtet, um differenziertere Ergebnisse herausstellen zu können. Bei der vorherigen Betrachtung ist aufgefallen, dass das Imageprofil des CJD bei allen drei Bezugsgruppen generell sehr ähnlich ist. Dies gilt auch für das gewünschte Image. Zur Überprüfung der Einschätzungsunterschiede wird der U-Test angewandt. Mögliche signifikante Ergebnisse geben einen Hinweis auf generelle Einschätzungsunterschiede des Images zwischen den Schülern und Eltern in der Stichprobe. Weiterhin sind die Diskrepanzen der Mittelwerte in den Images dargestellt. Zur Berechnung der Diskrepanzen zwischen den Ist-Images wird die jeweils zweitgenannte Gruppe von der erstgenannten Gruppe subtrahiert. Im weiteren Verlauf wird die Diskrepanz der Ist-Soll-Werte ebenfalls durch Subtraktion des Soll-Wertes vom Ist-Wert ermittelt.

Betrachtet man nun die Ist-Images, so ergeben sich signifikante Differenzen für die Images *aufgeschlossen*, *gleichmacherisch*, *kooperativ*, *lebhaft* und *technologiefreundlich*. Nicht signifikant sind die Eigenschaften *anspruchsvoll*, *christlich*, *elitär*, *erfolgreich*, *fördernd*, *innovativ*, *international*, *konservativ*, *leistungsorientiert*, *ruhig*, *sportfreundlich*, *traditionell* und *zielgerichtet*. Insgesamt besteht bei den meisten Imagekomponenten ein sehr signifikanter Einfluss zwischen den beiden Bezugsgruppen (vgl. Anhang E, Tab. E.13).

In den Abbildungen E. 98 und E. 99 im Anhang E sind die Diskrepanzen der Mittelwerte in den Images der beiden Bezugsgruppen dargestellt. Die ermittelten Unterschiede beziehen sich auf die Einschätzungsunterschiede der beiden Gruppen Schüler und Eltern. Insgesamt fällt auf, dass sich die Diskrepanzen maximal in einem Bereich von 1,05 auf der fünfstelligen Skala bewegen. Dies zeigt, dass die Einschätzungsunterschiede bei den Schülern und Eltern sehr gering sind. Deutlichere Unterscheidungen sind bei den Images der beiden Gruppen in den Images *kleinkariert*, *widersprüchlich*, *langweilig*, *ungerecht* und *reaktionär* zu erkennen. Diese Images werden von den Schülern höher bewertet als von den Eltern. Die genauen Mittelwerte sind in den Tabellen 14 und 15 ersichtlich. Die geringsten Unterschiede sind bei den Images *leistungsorientiert*, *ruhig*, *sportfreundlich*, *innovativ* und *erfolgreich* zu verzeichnen. Dies deutet auf eine sehr einheitliche Meinung im Bereich dieser Images hin. Dabei hat gerade das Image *sportfreundlich* auf der fünfstelligen Skala einen Wert über vier.

Bei den Soll-Images ergibt sich folgendes Bild: auch hier sind die Diskrepanzen nicht sehr hoch und bewegen sich maximal in einem Bereich von 1,18 auf der fünfstelligen Skala. Die größten Differenzen innerhalb der Einschätzungen gibt es bei den Images *reaktionär*, *exklusiv*, *provinziell*, *streng* und *traditionell* (vgl. Anhang E, Abb. E. 100 und E. 101). Bei diesen Images bestehen auch sehr signifikante Unterschiede zwischen den beiden Personengruppen (vgl. Anhang E, Tab. E. 13). Dabei werden die Images *streng* und *traditionell* von den Eltern unwesentlich höher eingeschätzt. Fast gar keine Unterschiede weisen die Images *visionär*, *langweilig*, *teuer*, *erfolgreich* und *sportfreundlich* auf (vgl. Anhang E, Tab. E. 13). Bei diesen Images bestehen keine statistisch signifikanten Unterschiede (vgl. Anhang E, Tab. E. 10 und E. 11). *Sportfreundlich* und *erfolgreich* wird von den Eltern und Schülern mit einem Wert über vier als sehr hoch eingeschätzt (vgl. Anhang E, Tab. E. 14).

Nicht signifikant sind weiterhin noch die Images *altmodisch*, *aufgeschlossen*, *fördernd*, *human*, *international*, *leistungsorientiert*, *motivierend*, *tolerant*, *ungerecht* und *zielgerichtet*. Signifikante Unterschiede bestehen noch bei den Images *autoritär*, *freundlich*, *gleichmacherisch*, *kooperativ*, *überfordernd* und *unattraktiv*. Insgesamt weisen 28 der 43 Images signifikante bzw. hoch signifikante Verteilungsunterschiede auf (vgl. Anhang E, Tab. E. 14).

Imagevergleich zwischen den Bezugsgruppen Schüler und CJD-Beschäftigte (Ist und Soll)

Vergleicht man die Schüler mit den CJD-Beschäftigten, so fällt auf, dass ein ähnlich maximaler Diskrepanzwert (1,27) bei den Ist-Images als maximaler Ausschlag vorkommt, wie bei dem Vergleich der Schüler mit den Eltern (vgl. Anhang E, Abb. E. 102 und E. 103 mit Abb. E. 98 und E. 99). Auch hier werden die Images *langweilig* und *ungerecht* von den Schülern höher eingeschätzt. Weiterhin weisen noch die Images *gleichmacherisch*, *reaktionär* und *teuer* eine etwas höhere Diskrepanz in Richtung der Schüler auf. Fast gar nicht unterscheiden sich die Images *leistungsorientiert*, *anspruchsvoll*, *konservativ*, *innovativ*, *erfolgreich* und *sportfreundlich* (vgl. Anhang E, Abb. E. 102 und E. 103). Außer den Images *konservativ* und *anspruchsvoll* entsprechen die Images denen des Vergleiches der Schüler und Eltern, was auf ein einheitliches Bild zwischen allen Bezugsgruppen hindeutet. Die Mehrzahl der 43 Items zeigen sehr signifikante Einschätzungsunterschiede zwischen beiden Bezugsgruppen. Signifikant sind die Images *aufgeschlossen* und *motivierend*. Ein

tendenzielles Signifikanzniveau zeigen die Images *modern* und *tolerant*. Immerhin 16 Imagekomponenten weisen keine signifikanten Verteilungsunterschiede auf (vgl. Anhang E, Tab. E. 15).

Die Soll-Diskrepanzen der Schüler und CJD-Beschäftigten zeigen bei den einzelnen Imagekomponenten im Vergleich zu den Ist-Diskrepanzen Unterschiede. Weist das Image *langweilig* beim Ist-Zustand noch eine Diskrepanz von $D = 0,99$ auf, so ist der Wert im Soll-Zustand nur noch $D = 0,08$. Die größten Unterschiede sind bei dem Image *reaktionär* festzustellen. Die Schüler sind stärker der Meinung, dass das CJD mit den Images *gleichmacherisch*, *exklusiv* und *reaktionär* in Verbindung gebracht werden soll. Die Images *streng* und *christlich* sind für die Schüler weniger wichtig. Beide werden von den CJD-Beschäftigten höher eingeschätzt. Sehr gering sind die Unterschiede bei den Imagekomponenten *erfolgreich*, *motivierend*, *freundlich* und *schülerfreundlich*. Dies gibt Hinweise darauf, dass beide Gruppen eine ähnliche Vorstellung von der Schule haben (vgl. Anhang E, Abb. E. 104 und E. 105).

Bei den Soll-Einschätzungen sind wie bei den Ist-Einschätzungen die Images *ruhig*, *sportfreundlich*, *zielgerichtet*, *erfolgreich*, *international*, *konservativ*, *kooperativ* und *leistungsorientiert* nicht signifikant. Ebenfalls weisen die Images *langweilig*, *human*, *freundlich*, *elitär*, *aufgeschlossen*, *altmodisch*, *ungerecht*, *unattraktiv*, *schülerfreundlich*) und *motivierend* keine signifikanten Unterschiede auf. Bei *liberal*, *überfordernd*, *unflexibel*, *fördernd* und *großzügig* ergeben sich signifikante Einschätzungsunterschiede der Images. Alle restlichen Images sind hoch signifikant (vgl. Anhang E, Tab. E. 16).

Imagevergleich zwischen den Bezugsgruppen Eltern und CJD-Beschäftigte (Ist und Soll)

Im Anhang E sind in der Tabelle E. 17 die Mittelwertdiskrepanzen, sowie die Z und p-Werte nach dem U-Test von Mann und Whitney zur Ermittlung signifikanter Verteilungsunterschiede der Ist-Images dargestellt. Die ermittelten Unterschiede beziehen sich auf die Einschätzungsunterschiede zwischen den beiden Bezugsgruppen Eltern und CJD-Beschäftigte. Signifikante Unterschiede bestehen nur bei den Images *reaktionär* und *technologiefreundlich*. Hoch signifikante Unterschiede bei den Images *teuer* und *gleichmacherisch*. Eine Tendenz zur Signifikanz weisen die Images *schülerfreundlich*, *überfordernd*, *ungerecht*, *elitär* und *international* auf. Alle anderen Imagekomponenten zeigen keine signifikanten Einschätzungsunterschiede zwischen den beiden Bezugsgruppen.

Im Anhang E ist aus den Abbildungen E. 106 und E. 107 ersichtlich, dass die Mittelwertdiskrepanzen zwischen den Eltern und CJD-Beschäftigten äußerst gering sind. Den größten Einschätzungsunterschied zeigen die Images *teuer* und *gleichmacherisch*. Beide Komponenten werden von den CJD-Beschäftigten weniger stark eingeschätzt als von den Eltern. Auffallend ist weiterhin, dass das Image *erfolgreich* von beiden Gruppen gleich eingeschätzt wird. Das Image *innovativ*, sowie die Images *unattraktiv*, *leistungsorientiert*, *visionär* und *streng* weisen eine sehr geringe Diskrepanz auf. Die eher geringen Einschätzungsunterschiede zeigen, dass beide Bezugsgruppen die Ist-Komponenten fast gleich bewertet haben und somit das Ist-Bild zwischen Eltern und CJD-Beschäftigten wenig differiert.

Auch die Sollwertdiskrepanzen der Eltern und CJD-Beschäftigten (vgl. Anhang E, Tab. E. 18) sind gering, aber bei einigen Images höher als die Istwertdiskrepanzen. Hier besteht ebenfalls der größte Einschätzungsunterschied zwischen den Images *gleichmacherisch*, *teuer*, *streng* und *visionär*, wobei hier *gleichmacherisch* von den Eltern stärker eingeschätzt wird. Im Gegensatz dazu werden die Images *teuer*, *streng* und *visionär* von den CJD-Beschäftigten höher bewertet. Eine sehr geringe Diskrepanz zeigt sich bei dem Image *traditionell* (vgl. Anhang E, Abb. E. 108 und E. 109). Bei 34 der 43 Images bestehen keine signifikanten Einschätzungsunterschiede zwischen den beiden Bezugsgruppen Eltern und CJD-Beschäftigte. Signifikante Verteilungsunterschiede ergeben sich bei den Images *altmodisch*, *anspruchsvoll*, *kompetent* und *freundlich*. Ein sehr signifikanter Unterschied von den Bezugsgruppen Eltern und CJD-Beschäftigten besteht bei den Images *streng*, *teuer*, *visionär* und *gleichmacherisch*.

Mittelwertdiskrepanzen zwischen Ist- und Soll-Imageeinschätzungen in Abhängigkeit von den verschiedenen Bezugsgruppen

Es werden nun noch die Mittelwertunterschiede der einzelnen Bezugsgruppen Eltern, Schüler und CJD-Beschäftigte zwischen den Soll-Einschätzungen und Ist-Einschätzungen dargestellt. Die Tabelle dazu befinden sich in Anhang E, Tabelle E. 19.

Im Anhang E werden in der Abbildung E. 110 zunächst einmal die Diskrepanzen der Mittelwerte zwischen dem Ist- und Soll-Image der Schüler graphisch dargestellt. Insgesamt fällt dort auf, dass die ermittelten Unterschiede bei einigen Images auf der fünfstelligen Skala hoch ausfallen. Die Images *teuer* und *langweilig* werden von den Schülern im Ist-Zustand höher eingeschätzt, als im Soll-Zustand. Das heißt, dass das CJD in diesen Bereichen eher negativ eingeschätzt wird. Besonders deutlich unterscheiden sich auch die Images *modern*, *großzügig* und *motivierend*. Hier ist die Ist-Einschätzung der Schüler schlechter als die Soll-Einschätzung. Eine nahezu gleiche Bewertung für das Ist-Bild und Soll-Bild geben die Schüler bei den Images *sportfreundlich*, *elitär*, *gleichmacherisch*, *autoritär*, *traditionell*, *unterfordernd* und *provinziell* an.

Betrachtet man nun die Eltern, so wird deutlich, dass die Unterschiede der Mittelwerte zwischen beiden Einschätzungen weitaus geringer sind als bei den Schülern. Auch hier werden die Images *langweilig* und *teuer* im Ist höher eingeschätzt als im Soll. Einen relativ hohen Diskrepanzwert besitzt auch das Image *altmodisch* in Richtung der Ist-Einschätzung. Auch die Images *modern*, *motivierend* und *innovativ* weisen eine höhere Diskrepanz auf. Die Ist-Einschätzung der Eltern ist schlechter als die Soll-Einschätzung in Bezug auf diese drei Images. Gar keinen Unterschied weist das Image *ruhig* auf. Geringfügig unterscheiden sich die Images *reaktionär*, *elitär*, *gleichmacherisch*, *christlich*, *streng*, *sportfreundlich* und *autoritär* (vgl. Anhang E, Abb. E. 111). Dies ist bei den Schülern ähnlich. Auch da werden, wie oben schon erwähnt, die Images *autoritär*, *sportfreundlich*, *gleichmacherisch* und *elitär* nahezu gleich eingeschätzt.

Bei den CJD-Beschäftigten ergibt sich ein etwas anderes Bild. Hier bewegen sich die Soll-Ist-Diskrepanzen in einem Bereich von maximal 1,45 innerhalb der fünfstelligen Skala. Dabei weisen die Images *visionär*, *modern*, *innovativ*, *anspruchsvoll*, *kompetent*, *motivierend*, *tolerant*, *erfolgreich*, *international* und *aufgeschlossen* eine Diskrepanz über eins auf. Der Ist-Zustand wird bei diesen genannten Komponenten schlechter eingeschätzt, als der Soll-Zustand. Gar keinen Einschätzungsunterschied gibt es bei dem Image *reaktionär*. Die Images *teuer*, *ruhig*, *autoritär* und *überfordernd* besitzen eine Diskrepanz der Mittelwerte von

höchstens 0,10. Dieser geringfügige Unterschied zeigt eine nahezu einheitliche Meinung im Ist und Soll (vgl. Anhang E; Abb. E 112).

Mittelwertdiskrepanzen zwischen Ist- und Solleinschätzungen aller Bezugsgruppen

In diesem Teil der Untersuchung geht es darum zu prüfen, ob sich die Mittelwertdiskrepanzen der Ist- und Solleinschätzungen innerhalb der verschiedenen Bezugsgruppen unterscheiden. Dabei wird für jeden Untersuchungsteilnehmer ein Diskrepanzwert zwischen Ist- und Solleinschätzung gebildet. Die inferenzstatistische Prüfung für alle drei Bezugsgruppen wird mittels des H-Tests nach Kruskal-Wallis durchgeführt. Dieser Test stellt eine Ausweitung des bereits U-Tests von Mann und Whitney dar, der im Anschluss für jeweils zwei Bezugsgruppen Anwendung findet. Die dazugehörige Tabelle ist im Anhang E mit Mittelwert, Standardabweichung, Mittelwertdiskrepanzen und den Ergebnissen der U-Tests in der Tabelle E. 20 dargestellt. Die Ist- und Solleinschätzungen hinsichtlich der Mittelwertdiskrepanzen aller drei Bezugsgruppen ist im Anhang E in der Tabelle E. 19 abgebildet.

Die Berechnung mittels des H-Tests für alle drei Bezugsgruppen ergibt höchst signifikante ($Chi^2 = 35,722$; $df = 2$; $p = 0,00$) Ergebnisse in Bezug auf die Mittelwertdiskrepanzen. Im Einzelnen sind die Ergebnisse für alle 43 Mittelwertdiskrepanzen im Anhang E in der Tabelle E. 19 dargestellt. Höchst signifikante Verteilungsunterschiede ergeben sich für die Items *streng*, *teuer*, *christlich*, *langweilig*, *ungerecht*, *modern*, *exklusiv*, *visionär*, *freundlich*, *großzügig*, *schülerfreundlich*, *kleinkariert*, *anspruchsvoll*, *altmodisch*, *lebhaft*, *unattraktiv*, *provinziell* und *ruhig*. Bei den Items *reaktionär*, *traditionell*, *widersprüchlich* und *überfordernd* sind die Unterschiede sehr signifikant ausgeprägt. Die Verteilungsunterschiede für die Items *leistungsorientiert*, *unflexibel* und *innovativ* sind in den drei Bezugsgruppen signifikant. Nicht signifikante Verteilungsunterschiede bei den Gruppen finden sich bei den Items *motivierend*, *human*, *gleichmacherisch*, *elitär*, *kompetent*, *sportfreundlich*, *international*, *konservativ*, *liberal*, *technologiefreundlich*, *aufgeschlossen*, *zielgerichtet*, *unterfordernd*, *tolerant*, *autoritär*, *kooperativ*, *erfolgreich* und *fördernd*.

Die einfaktorielle Varianzanalyse ergibt folgende Ergebnisse. Höchst signifikant unterscheiden sich die Verteilungen für die Items *schülerfreundlich*, *langweilig*, *motivierend*, *ungerecht*, *freundlich*, *lebhaft*, *modern*, *fördernd*, *unattraktiv*, *unflexibel*, *tolerant*, *kooperativ*, *großzügig*, *human*, *kleinkariert*, *zielgerichtet*, *widersprüchlich*, *aufgeschlossen*, *erfolgreich*,

exklusiv, altmodisch, kompetent, liberal, technologiefeindlich, elitär, streng, reaktionär und teuer. Bei dem Item *sportfreundlich* ist der Unterschied zwischen den Gruppen sehr signifikant ausgeprägt. Für die Items *autoritär, innovativ, visionär* und *überfordernd* lassen sich signifikante Verteilungsunterschiede zeigen. Es lassen sich keine signifikanten Unterschiede für die Images *ruhig, unterfordernd, konservativ, anspruchsvoll, gleichmacherisch, provinziell, christlich, leistungsorientiert* und *traditionell* feststellen.

Im Folgenden werden die Mittelwertdiskrepanzen für die einzelnen Bezugsgruppen dargestellt.

Mittelwertdiskrepanzen zwischen Ist- und Solleinschätzungen bei Schülern und Eltern

Im Vergleich der Bezugsgruppen Schüler und Eltern ergeben sich höchst signifikante Unterschiede bei den Items *streng, modern, langweilig, exklusiv, freundlich, kleinkariert, großzügig, ungerecht, schülerfreundlich, unattraktiv, teuer, christlich, altmodisch, lebhaft, visionär, anspruchsvoll, provinziell, reaktionär* und *ruhig*. Sehr signifikant sind die Verteilungsunterschiede bei den Merkmalen *traditionell* und *widersprüchlich* ausgeprägt. Die Items *leistungsorientiert, unflexibel, innovativ* und *überfordernd* unterscheiden sich signifikant bei den beiden Gruppen. Das Item *elitär* weist immerhin noch ein tendenzielles Signifikanzniveau auf. Nicht signifikant unterscheiden sich die Items *motivierend, human, international, konservativ, kompetent, sportfreundlich, aufgeschlossen, technologiefeindlich, zielgerichtet, unterfordernd, autoritär, erfolgreich, liberal, kooperativ, tolerant, fördernd* und *gleichmacherisch*. Die Berechnungen sind in der Tabelle E. 21 im Anhang E dargestellt.

Mittelwertdiskrepanzen zwischen Ist- und Solleinschätzungen bei Schülern und Mitarbeitern

Im Vergleich der Bezugsgruppen Schüler und Mitarbeitern ergeben sich höchst signifikante Verteilungsunterschiede bei den Items *streng, teuer, christlich, ungerecht, langweilig, visionär, anspruchsvoll, exklusiv, modern, schülerfreundlich, altmodisch* und *lebhaft*. Sehr signifikant sind die Unterschiede bei den Merkmalen *großzügig* und *freundlich* ausgeprägt. Für die Items *unattraktiv* ($p = 0,02$), *überfordernd* ($p = 0,02$), *ruhig* ($p = 0,03$), *provinziell* ($p = 0,04$), *traditionell* ($p = 0,04$), *gleichmacherisch* ($p = 0,04$), *motivierend* ($p = 0,05$) und *innovativ* ($p = 0,05$) lassen sich signifikante Verteilungsunterschiede zeigen. Ein tendenzielles

Signifikanzniveau besteht bei dem Item *leistungsorientiert*. Bei den Items *kleinkariert*, *unflexibel*, *human*, *reaktionär*, *widersprüchlich*, *kompetent*, *liberal*, *sportfreundlich*, *aufgeschlossen*, *zielgerichtet*, *technologiefreundlich*, *unterfordernd*, *konservativ*, *tolerant*, *elitär*, *kooperativ*, *international*, *autoritär*, *fördernd* und *erfolgreich* lassen sich keine signifikanten Verteilungsunterschiede der beiden untersuchten Gruppen zeigen. Im Anhang E ist die Berechnung in der Tabelle E. 22 enthalten.

Mittelwertdiskrepanzen zwischen Ist- und Sollschätzungen bei Eltern und Mitarbeitern

Vergleicht man die Bezugsgruppen Eltern und Mitarbeiter ergeben sich nur bei den Items *teuer* und *christlich* höchst signifikante Verteilungsunterschiede. Ein signifikanter Unterschied in der Verteilung lässt sich beim Item *streng* feststellen und für das Image *gleichmacherisch* ergibt sich noch ein tendenzielles Signifikanzniveau. Für die Items *visionär*, *elitär*, *sportfreundlich*, *kleinkariert*, *international*, *anspruchsvoll*, *technologiefreundlich*, *ungerecht*, *überfordernd*, *liberal*, *human*, *motivierend*, *schülerfreundlich*, *freundlich*, *autoritär*, *langweilig*, *tolerant*, *kooperativ*, *kompetent*, *altmodisch*, *lebhaft*, *unattraktiv*, *aufgeschlossen*, *unterfordernd*, *reaktionär*, *innovativ*, *zielgerichtet*, *erfolgreich*, *konservativ*, *provinziell*, *leistungsorientiert*, *widersprüchlich*, *modern*, *großzügig*, *ruhig*, *traditionell*, *unflexibel*, *fördernd* und *exklusiv* ergeben sich keine signifikanten Verteilungsunterschiede (vgl. Anhang E, Tabelle E. 23).

Insofern unterscheiden sich diese beiden Gruppen am wenigsten voneinander, wenn man die Mittelwertdiskrepanzen miteinander vergleicht.

7.4 Darstellung der Ergebnisse der in Berchtesgaden durchgeführten Imageanalyse

Bei der Darstellung der Ergebnisse findet zunächst eine Beschreibung der Stichprobe statt. Diese beinhaltet eine Betrachtung der soziodemographischen Daten. Es folgen die deskriptiven Auswertungen der einzelnen Fragen. Abschließend werden gruppenspezifische Unterschiede dargestellt. Konkret handelt es sich dabei um einen Vergleich zwischen dem Teil E des Fragebogens 1 (vermutetes Fremdimage Schüler, Lehrer, CJD-Beschäftigte) und des Fragebogens 2 (reales Fremdimage, Externe; vgl. Abbildung 7.1).

7.4.1 Beschreibung der Stichprobe

Der Beschreibung der Stichprobe bildet die Grundlage zur Analyse der Ergebnisse. Die jeweiligen Angaben über Alter, Geschlecht und Wohnort lassen einen ersten Eindruck über die Verteilung der 100 UT entstehen.

Alter und Geschlecht

An der Befragung haben 100 Personen im Alter von 14 bis 88 Jahren teilgenommen. Da die Anzahl der befragten Personen genau 100 beträgt, werden bei der Darstellung dieser Stichprobe Prozentangaben verwendet. Bei der statistischen Analyse der Altersverteilung ergibt sich ein arithmetischer Mittelwert von 38,96 Jahren und ein Median von 36 Jahren. Die Modalwerte, das sind die Altersangaben, die am häufigsten genannt werden, sind 31 sowie 33 Jahre. Aufgrund dieser Kennwerte lässt sich die Verteilung als unimodal und linkssteil beschreiben (Modalwerte < Median < Mittelwert).

Da die Variationsbreite des Alters sehr groß ist, werden zum Zwecke der Übersichtlichkeit und besseren Auswertbarkeit die Kategorien wie folgt gebildet: 9 Personen sind unter 20 Jahre, 21 Personen befinden sich zwischen dem 20. und 29. Lebensjahr, 26 Personen sind zwischen 30 und 39 Jahre alt, 17 Personen sind zwischen 40 und 49 Jahre alt, 14 Personen sind zwischen 50 und 59 Jahre alt und 13 Personen sind älter als 59. Aus Abbildung 164 wird deutlich, dass die Altersgruppe der 30 bis 39jährigen mit insgesamt 26 UT den größten Anteil

an der Stichprobe trägt. Die genaue Verteilung der Altersgruppen gestaltet sich signifikant. ($Chi^2 = 11,12$; $df = 5$; $p = 0,05$).

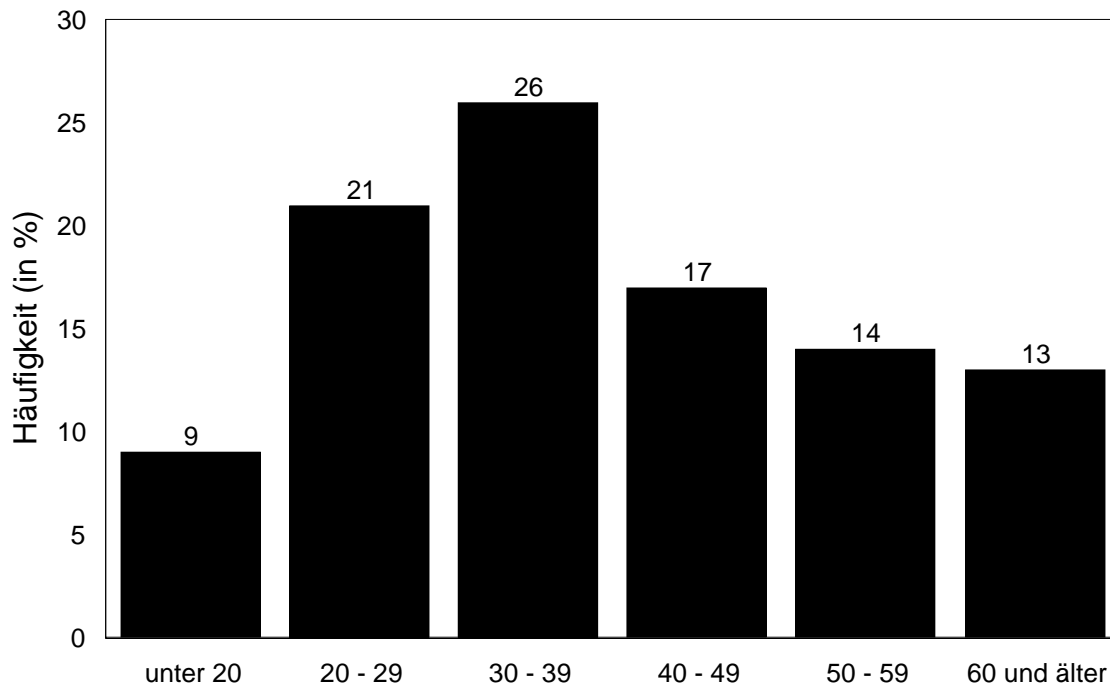


Abb. 7.58: Altersverteilung ($N = 100$).

Bei der Betrachtung der Geschlechtsverteilung der Stichprobe stehen 46 weibliche UT, 54 männlichen UT gegenüber. Dieser geringe Verteilungsunterschied ist nicht signifikant ($Chi^2 = 0,36$; $df = 1$; $p = 0,55$).

Aus Gründen der Übersichtlichkeit wird die Altersverteilung der Untersuchungsteilnehmer zweigeteilt. Das bedeutet, dass die Stichprobe anhand des Medians (36 Jahre) geteilt wird. Aufgrund dieser Teilung ergeben sich zwei Alterskategorien: die Gruppe der 14 bis 35 jährigen (Altergruppe I) mit 46 Personen und die Gruppe der 36 bis 88jährigen (Altergruppe II) mit 54 Personen. Diese Altersverteilung nach zwei Kategorien weist keine signifikanten Verteilungsunterschiede auf ($Chi^2 = 0,64$; $df = 1$; $p = 0,42$).

Eine weitere Einteilung kann bezüglich der Altersgruppen und der Geschlechtsverteilung vorgenommen werden. In Abbildung 7.59 wird der Anteil von Frauen und Männern in den Altersgruppen dargestellt. Zu den Befragten zählen 54 Männer und 46 Frauen. In der Altersgruppe I befinden sich 26 Frauen (57 %) und 20 Männer (43 %). Die Altersgruppe II besteht aus 21 Frauen (39 %) und 33 Männern (61 %). Der Chi²-Test nach Pearson zeigt keine signifikanten Unterschiede innerhalb der Verteilung ($Chi^2 = 3,10$; $df = 1$; $p = 0,08$).

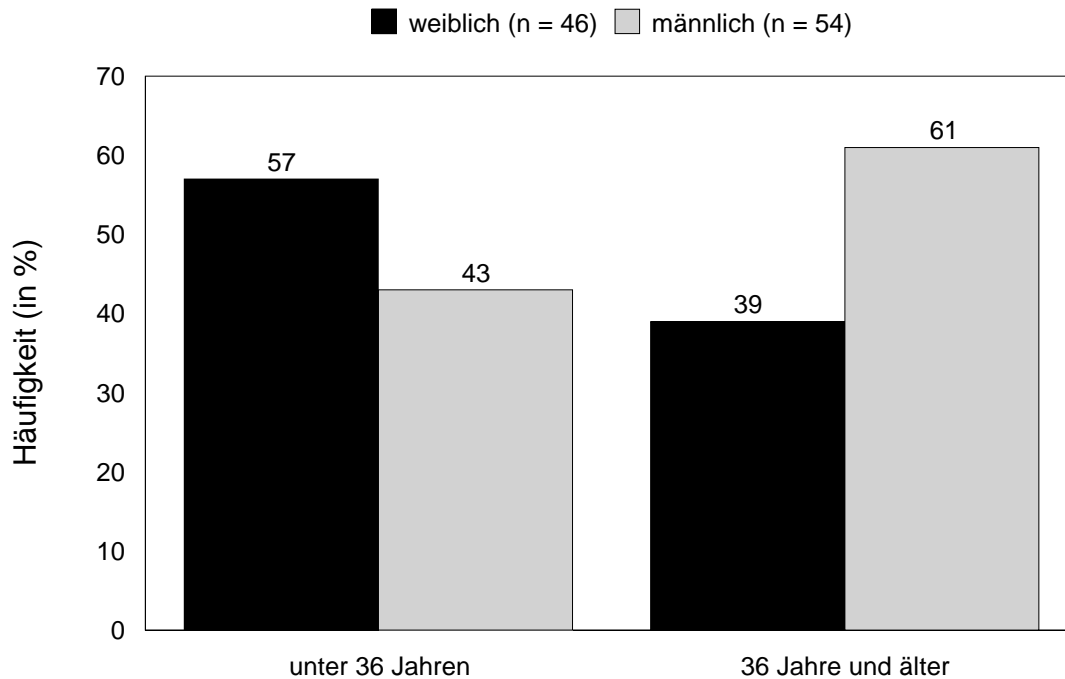


Abb. 7.59: Untersuchungsteilnehmer nach Altersgruppe und Geschlecht ($N = 100$).

Wohnort

Die Frage nach dem Wohnort haben alle 100 Personen beantwortet. Dabei geben 73 Personen die Stadt Berchtesgaden als Wohnort an. Die restlichen 27 Personen verteilen sich auf sechs Stadtteile (vgl. Anhang E, Abb. E. 113). Unterschiede in Bezug auf den Wohnort der Probanden werden nicht dargestellt, da sich die Stadt- bzw. Ortsteile alle im Umkreis von drei Kilometern befinden. Eine solche Darstellung wäre erst interessant, wenn Personen aus Gemeinden befragt würden, die in einer größeren Entfernung zu Berchtesgaden liegen (z. B. Bad Reichenhall).

7.4.2 Deskriptive Auswertungen der Fragen der in Berchtesgaden durchgeführten Imageanalyse (Fragebogen 2)

Die deskriptive Statistik dient der übersichtlichen und anschaulichen Informationsaufbereitung. Das erhobene Material wird in quantitativer Form so aufbereitet, dass man sich

schnell einen Überblick über die in der untersuchten Stichprobe angetroffenen Merkmalsverteilungen schaffen kann.

Möglichkeit einen Schulabschluss zu erreichen und Vorbereitung auf das Berufsleben

Die Antwort auf die Frage nach der Möglichkeit einen Schulabschluss zu erreichen und der Vorbereitung auf das Berufsleben ist durch vier Möglichkeiten vorgegeben. Die "Möglichkeit einen Schulabschluss zu erreichen" beantworten 62 Personen mit "größer", 33 Personen mit "weder größer noch geringer", eine Person mit "gering" und vier Personen mit "weiß ich nicht" (vgl. Abb. 7.60). Diese Verteilungsunterschiede sind hoch signifikant ($Chi^2 = 98,00$; $df = 3$; $p = 0,00$). In der Stichprobe dominieren somit die Personen (62), die der Meinung sind, dass die Wahrscheinlichkeit des Schulabschlusses am CJD größer ist.

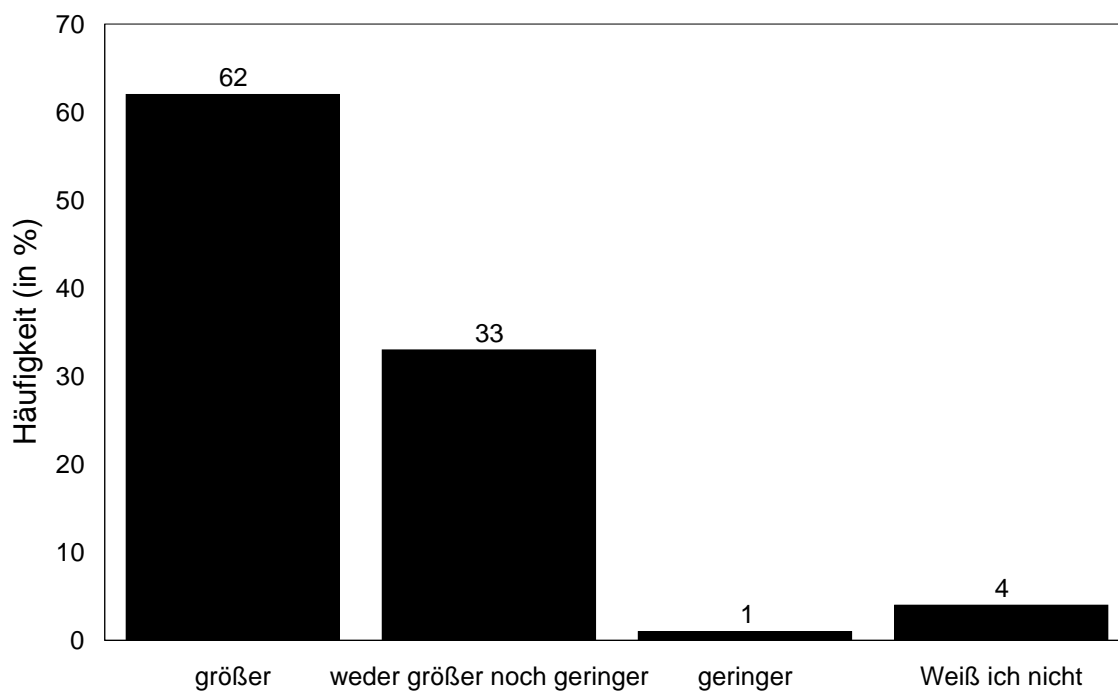


Abb. 7.60: Möglichkeit am CJD einen Schulabschluss zu erreichen im Vergleich zu anderen Schulen ($N = 100$).

Betrachtet man in diesem Zusammenhang auch die Frage nach der "Vorbereitung auf das Berufsleben", so antworteten 18 Personen mit "besser", 56 Personen mit "weder besser noch schlechter", 12 Personen mit "schlechter" und 14 Personen mit "weiß ich nicht". Auch diese

Verteilungsunterschiede sind hoch signifikant ($Chi^2 = 52,00$; $df = 3$; $p = 0,00$). Ungefähr die Hälfte der Befragten (56) ist der Meinung, dass es keine "bessere", aber auch keine "schlechtere" Vorbereitung am CJD im Vergleich zu anderen Schulen gibt (vgl. Anhang E, Abb. 114).

Alkohol-, Zigaretten- und Drogenprobleme

Die Antwort auf diese Frage ist durch vier Möglichkeiten vorgegeben. Dabei antworteten 56 Personen mit "treten häufiger auf". Dies ist der größte Anteil an der Stichprobe (vgl. Abb. 7.61). 35 Personen sind der Meinung, dass solche Probleme "weder weniger noch häufiger" auftreten. Die restlichen Antworten verteilen sich auf "weiß ich nicht" (7 Personen) und "weniger" (2 Personen). Die Unterschiede in der Verteilung gestalten sich hoch signifikant ($Chi^2 = 76,56$; $df = 3$; $p = 0,00$).

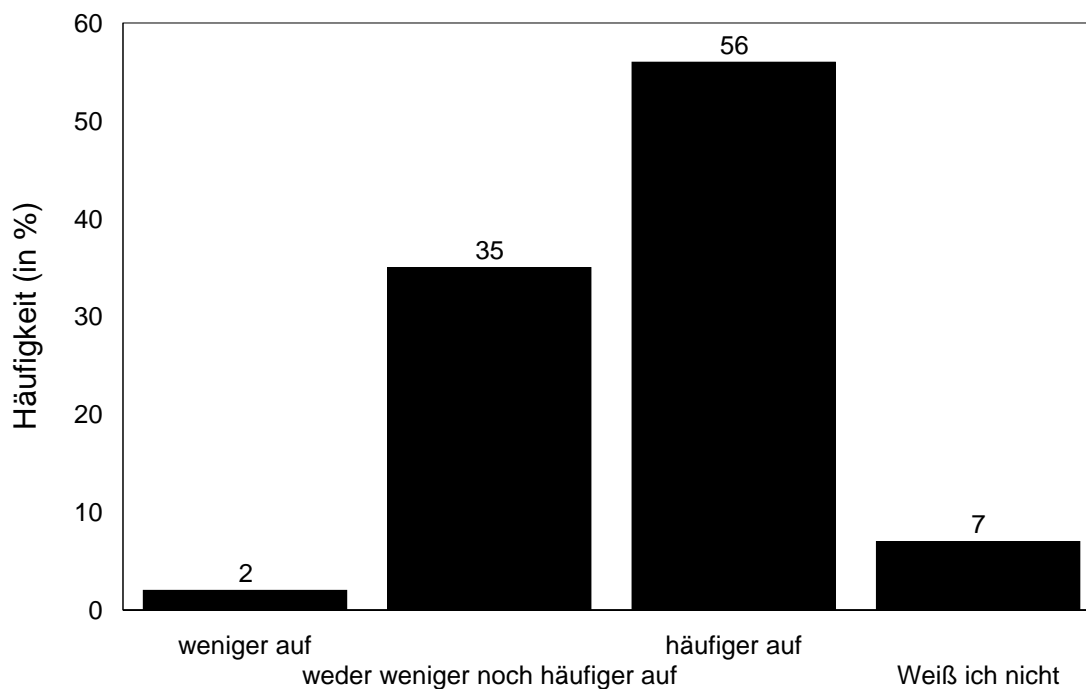


Abb. 7.61: Alkohol-, Zigaretten- und Drogenprobleme am CJD im Vergleich zu anderen Schulen ($N = 100$).

Engagement der Lehrer, Erzieher und Trainer

Abbildung 7.62 zeigt, dass 42 Personen das Engagement der Lehrer, Erzieher und Trainer als "eher hoch", 34 Personen als "weder hoch noch niedrig", 3 Personen als "eher niedrig" und 21 Personen als "weiß ich nicht" angeben. Auch diese Verteilungsunterschiede sind hoch signifikant ($Chi^2 = 34,80$; $df = 3$; $p = 0,00$). Auffallend ist bei dieser Verteilung, dass von 100 Personen nur 3 Personen das Engagement als "eher niedrig" einschätzen.

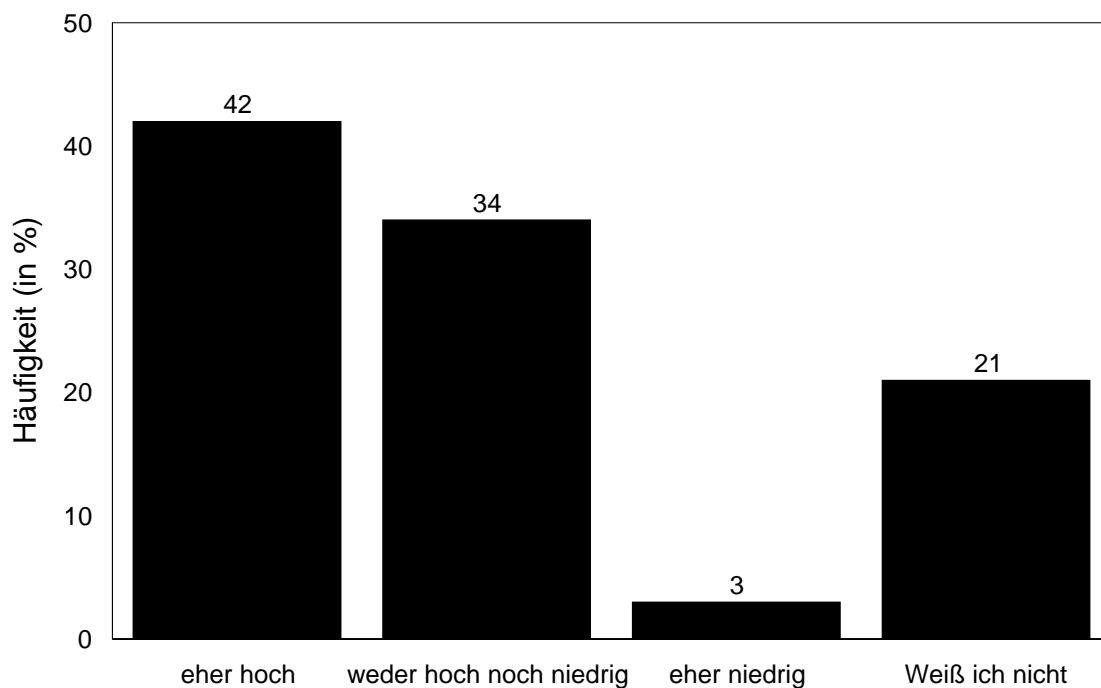


Abb. 7.62: Engagement der Lehrer, Erzieher, Trainer am CJD ($N = 100$).

Bekanntheit des CJD aufgrund pädagogischer Arbeit, Leistungssportförderung und Gesundheitsförderung

Die Antworten auf diese Fragen sind durch drei Möglichkeiten vorgegeben. In Bezug auf die pädagogische Arbeit sind die Verteilungsunterschiede der Stichprobe nicht signifikant ($Chi^2 = 4,58$; $df = 2$; $p = 0,10$). 43 Personen antworten mit "ja", 31 mit "nein" und 26 mit "weiß ich nicht" (vgl. Anhang E, Abb. E.115). Betrachtet man die Bekanntheit aufgrund der Förderung des Leistungssports, so antworten 97 von 100 Personen mit "ja" und bilden somit

den größten Anteil (vgl. Abb. 7.63). Die Verteilungsunterschiede sind hoch signifikant ($Chi^2 = 182,42$; $df = 2$; $p = 0,00$).

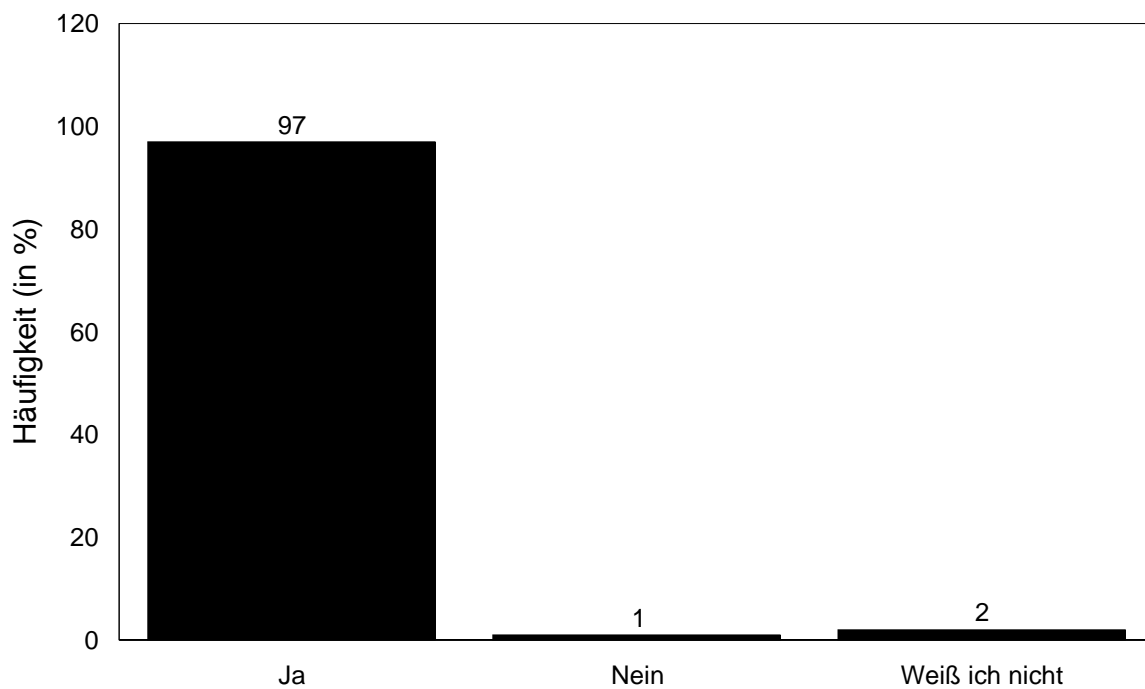


Abb. 7.63: Bekanntheit des CJD wegen der Förderung des Leistungssports ($N = 100$).

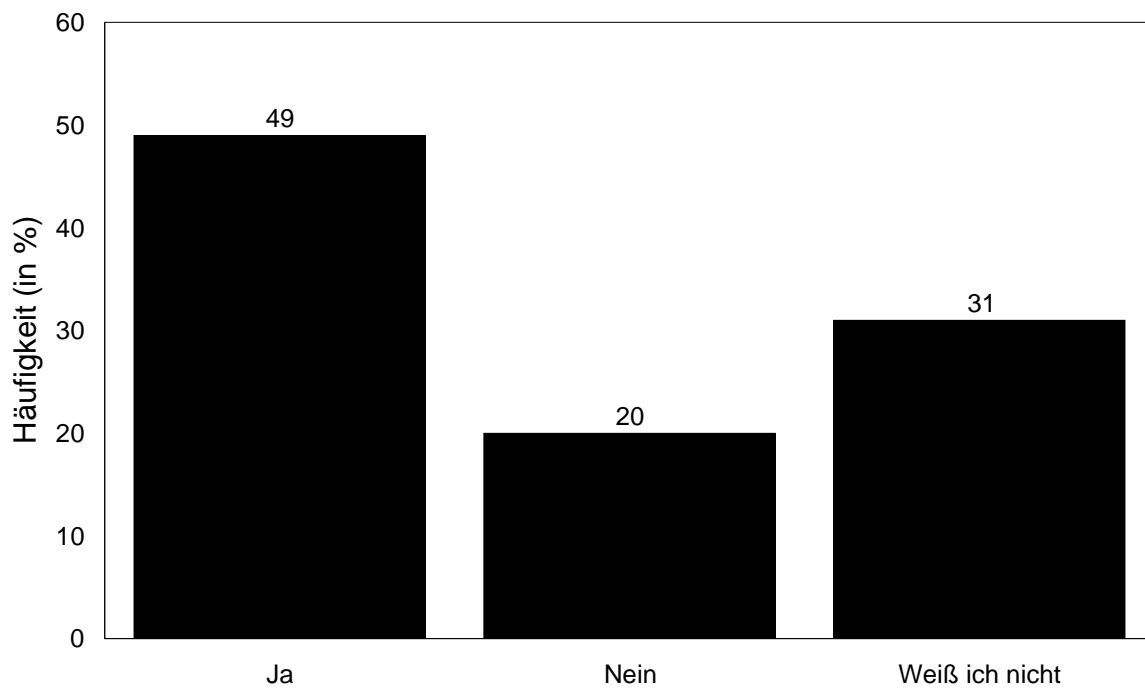


Abb. 7.64: Bekanntheit des CJD wegen des Einsatzes im Gesundheitsbereich ($N = 100$).

In Abbildung 7.64 wird die Bekanntheit aufgrund der Gesundheitsförderung dargestellt. Fast genau der Hälfte der Befragten (49 Personen) ist das CJD aufgrund der Gesundheitsförderung bekannt. Die Verteilungsunterschiede gestalten sich hoch signifikant ($Chi^2 = 12,86$; $df = 2$; $p = 0,00$).

Ansehen in der Stadt und Exklusivität

Diese Fragen sind in drei Antwortkategorien unterteilt. Das "Ansehen der Stadt" verteilt sich bei den 100 Befragten aus Berchtesgaden wie folgt: 37 Personen antworten auf die Frage, dass sie stolz auf eine Einrichtung wie das CJD sind mit "ja", 20 Personen mit "nein" und 43 Personen mit "weiß ich nicht" (vgl. Abb. 7.65). Die Verteilungsunterschiede sind signifikant ($Chi^2 = 8,54$; $df = 2$; $p = 0,014$). Die Frage nach der Exklusivität gestaltet sich nicht signifikant ($Chi^2 = 2,48$; $df = 2$; $p = 0,29$) hinsichtlich der Verteilung. 36 Personen sagen, dass das CJD nur etwas für Kinder reicher Eltern sei. 38 Personen verneinen diese Aussage. 26 Personen antworten mit "weiß ich nicht" (vgl. Anhang E, Abb. E. 116).

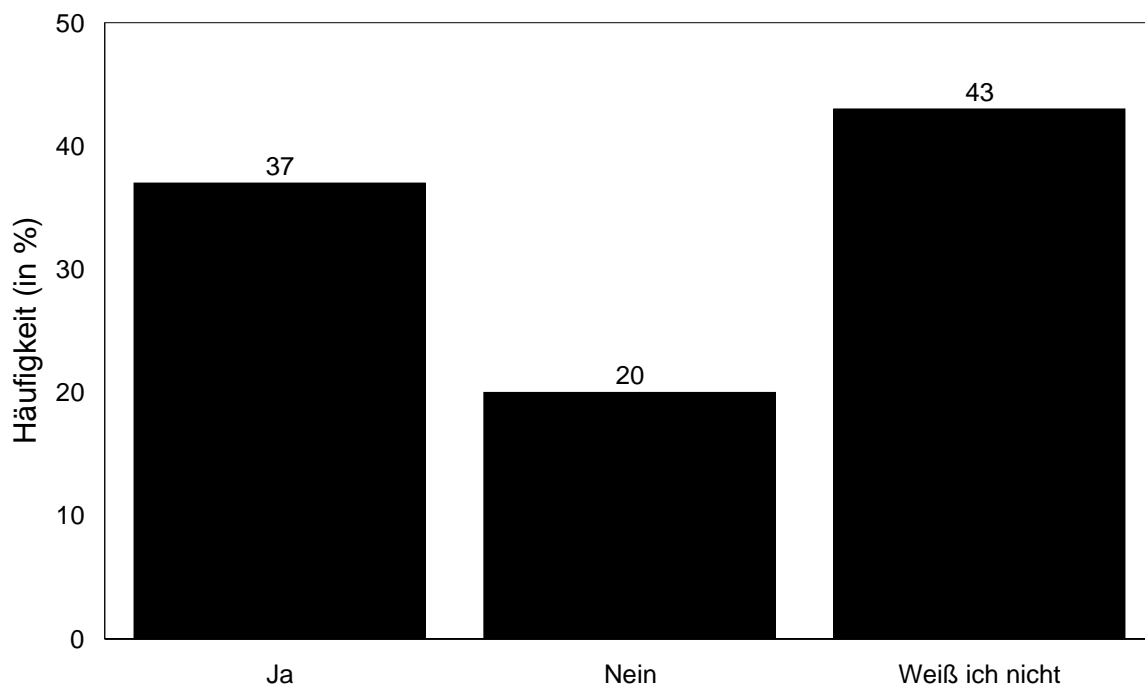


Abb. 7.65: Stolz auf eine Einrichtung wie das CJD ($N = 100$).

7.4.3 Gruppenspezifischer Vergleich der vermuteten Fremdeinschätzung (FB 1, Teil E) mit der realen Fremdeinschätzung (FB 2).

In diesem Abschnitt werden nun die Fragestellungen des Teils E des Fragebogens 1 mit denen des Fragebogens 2 verglichen. Hier wird untersucht, ob es Unterschiede zwischen der vermuteten Fremdeinschätzung und der realen Fremdeinschätzung gibt. Dazu werden die CJD-internen Personengruppen (Schüler, Eltern, CJD-Beschäftigte) mit den externen Personen, die in keiner Verbindung zum CJD stehen untersucht und miteinander verglichen.

Möglichkeit einen Schulabschluss zu erreichen und Vorbereitung auf das Berufsleben

Bei der Frage nach der Möglichkeit des Schulabschlusses werden nur die UT berücksichtigt, die eine Einschätzung abgegeben haben. Betrachtet man nun die Frage nach der Möglichkeit einen Schulabschluss zu erreichen, so wird deutlich, dass fast zwei Drittel der externen Personen der Meinung sind, dass die Möglichkeit des Schulabschlusses "größer" ist. Dass die Berchtesgadener so denken, sagen aber auch mehr als die Hälfte der Schüler und auch Eltern, sowie 80 % der CJD-Beschäftigten. Dass sie die Möglichkeit des Abschlusses "geringer" einschätzen, meinen nur 5,9 % der Schüler, 2,4 % der Eltern und keiner der CJD-Beschäftigten. Nur 1 % der Außenstehenden bewertet dies so. Dass die Externen die Möglichkeit des Schulabschlusses im Vergleich zu anderen Schulen für "weder größer noch geringer" ansehen, sagen über ein Drittel der Schüler, fast die Hälfte der Eltern und weniger als ein Viertel der CJD-Beschäftigten. Fast genau ein Drittel der externen Personen sind dieser Meinung (vgl. Anhang E, Tab. E. 24). Der Kruskal-Wallis-Test kann nicht durchgeführt werden, da eine Zelle nicht besetzt ist. Niemand der Mitarbeiter schätzt die Möglichkeit geringer ein, einen Schulabschluss am CJD in Berchtesgaden zu erwerben.

Die Frage nach der Vorbereitung auf das Berufsleben wird von allen 546 UT beantwortet. Der größte Anteil der Schüler, Eltern und CJD-Beschäftigte glaubt, dass die Vorbereitung von Außenstehenden mit "weder besser noch schlechter" bewertet wird. Dies ist fast die Hälfte der Schüler, annähernd zwei Drittel der Eltern und über die Hälfte der CJD-Beschäftigten. In Wirklichkeit sind es über die Hälfte der Außenstehenden. Somit gestaltet sich dieser Vergleich sehr homogen. Dass die Berchtesgadener die Vorbereitung auf das Berufsleben "besser" einschätzen, meinen immerhin ungefähr ein Viertel der Schüler, 16,8 % der Eltern und ungefähr ein Viertel der CJD-Beschäftigten. Tatsächlich sind es 18 % der Externen. 12 %

der Bürgerinnen und Bürger aus Berchtesgaden finden die Vorbereitung "schlechter". Dass dies die Externen so sehen, glauben auch 12,9 % der Schüler, 6,3 % der Eltern und 9,8 % der CJD-Beschäftigten. Keine Einschätzung zu diesem Thema geben 11,9 % der Schüler, 11,6 % der Eltern, 9,8 % der CJD-Beschäftigten und 14 % der Außenstehenden ab (vgl. Tab. 7.7). Die Verteilung lässt keine signifikanten Unterschiede erkennen ($Chi^2 = 11,37$; $df = 9$; $p = 0,25$).

Tab. 7.7: Einschätzung der Vorbereitung am CJD auf Studium und Beruf ($N = 546$).

| Vorbereitung ist... | Schüler | Eltern | Mit- arbeiter | Externe Personen |
|--|---------------|--------------|------------------|---------------------|
| ...besser. | 81 26,10% | 16 16,80% | 11 26,80% | 18 18,00% |
| ...weder besser noch schlechter. | 152 49,00% | 62 65,30% | 22 53,70% | 56 56,00% |
| ...schlechter. | 40 12,90% | 6 6,30% | 4 9,80% | 12 12,00% |
| Weiß ich nicht. | 37 11,90% | 11 11,60% | 4 9,80% | 14 14,00% |
| Gesamt | 310 100% | 95 100% | 41 100% | 100 100% |

Alkohol-, Zigaretten- und Drogenprobleme

Betrachtet man diese Fragestellung, so offenbart der gruppenspezifische Vergleich sehr signifikante Unterschiede ($Chi^2 = 52,03$; $df = 9$; $p = 0,00$). Keine Einschätzung geben 9,7 % der Schüler, 20 % der Eltern, 19,5 % der CJD-Beschäftigten und 7 % der Außenstehenden ab. Dass die Außenstehenden denken, dass die genannten Probleme "weniger" auftreten, sehen fast ein Viertel der Schüler, nur 9,5 % der Eltern und 14,6 % der CJD-Beschäftigten so. Tatsächlich schätzen aber nur 2 % der Bürgerinnen und Bürger aus Berchtesgaden dies so ein. Dass die Berchtesgadener die Probleme mit "weder weniger noch häufiger" einschätzen, denken mehr als ein Viertel der Schüler, fast die Hälfte der Eltern und 14,6 % der CJD-

Beschäftigten. Über ein Drittel der externen Personen sind der Meinung, dass Alkohol-, Zigaretten- und Drogenprobleme "weder weniger noch häufiger" auftreten. Über die Hälfte der Bürgerinnen und Bürger aus Berchtesgaden sind der Ansicht, dass solche Probleme "häufiger" auftreten. Dass sie dies so sehen, glauben auch über ein Drittel der Schüler, über ein Viertel der Eltern und annähernd die Hälfte der CJD-Beschäftigten (vgl. Tab. 7.8).

Tab. 7.8: Einschätzung der Alkohol-, Zigaretten- und Drogenproblematik am CJD (N = 546).

| Am CJD treten solche Probleme... | Schüler | Eltern | Mit- arbeiter | Externe Personen |
|---|---------------|--------------|------------------|---------------------|
| ...weniger auf. | 75 4,20% | 9 9,50% | 6 14,60% | 2 2% |
| ...weder weniger noch häufiger auf. | 86 27,70% | 41 43,20% | 6 14,60% | 35 35,00% |
| ...häufiger auf. | 119 38,40% | 26 27,40% | 21 51,20% | 56 56,00% |
| Weiß ich nicht. | 30 9,70% | 19 20,00% | 8 19,50% | 7 7,00% |
| Gesamt | 310 100% | 95 100% | 41 100% | 100 100% |

Engagement der Lehrer, Erzieher und Trainer

Sowohl das vermutete Fremdbild der Schüler, Eltern und CJD-Beschäftigten, als auch das reale Fremdbild ist im Bereich Engagement der Lehrer, Erzieher und Trainer "eher hoch". Über ein Drittel der Schüler, fast die Hälfte der Eltern, sowie sogar fast drei Viertel der CJD-Beschäftigten vermuten, dass die Bürgerinnen und Bürger aus Berchtesgaden diese Meinung vertreten. Tatsächlich sind es 42 % der Berchtesgadener, die das Engagement so einschätzen. Die Anzahl derer, die keine Einschätzung abgeben, gestaltet sich relativ ausgewogen. Der geringste Anteil der Schüler (12,9 %), der Eltern (10,5 %) und der CJD-Beschäftigten (0 %) denken, dass die Außenstehenden das Engagement "eher niedrig" einschätzen. Real sind es sogar nur 3 % der Bürgerinnen und Bürger aus Berchtesgaden. Für "weder hoch, noch

niedrig" bewerten fast genau ein Drittel der externen Personen das Engagement der Lehrer, Erzieher und CJD-Beschäftigten. Dass dies so ist, glauben auch ungefähr ein Drittel der Schüler, weniger als ein Drittel der Eltern und 14,6 % der CJD-Beschäftigten (vgl. Tab. 7.9). Diese Verteilungsunterschiede sind hoch signifikant ($Chi^2 = 29,66$; $df = 9$; $p = 0,00$).

Tab. 7.9: Einschätzung des Engagements der Lehrer, Erzieher und Trainer am CJD ($N = 546$).

| Das Engagement der Trainer, Erzieher, Betreuer, Trainer ist... | Schüler | Eltern | Mit- arbeiter | Externe Personen |
|---|---------------|--------------|------------------|---------------------|
| ...eher hoch. | 122 39,40% | 42 44,20% | 30 73,20% | 42 42,00% |
| ...weder hoch noch niedrig. | 107 34,50% | 28 29,50% | 6 14,60% | 34 34,00% |
| ...eher niedrig. | 40 12,90% | 10 10,50% | 0 0% | 3 3,00% |
| Weiß ich nicht. | 41 13,20% | 15 15,80% | 5 12,20% | 21 21,00% |
| Gesamt | 310 100% | 95 100% | 41 100% | 100 100% |

Bekanntheit des CJD aufgrund pädagogischer Arbeit, Leistungssportförderung und Gesundheitsförderung

Betrachtet man den Aspekt der pädagogischen Arbeit, so wird deutlich, dass fast die Hälfte der Schüler, 61,1 % der Eltern und sogar über drei Viertel der CJD-Beschäftigten vermuten, dass das CJD aufgrund der Pädagogik bekannt ist. In Wirklichkeit sehen dies weniger Außenstehende (43 %) so. Fast ein Drittel der Bürgerinnen und Bürger aus Berchtesgaden verneint diese Frage. Dies glauben auch fast ein Viertel der Schüler, 16,8 % der Eltern und 7,3 % der CJD-Beschäftigten. Insgesamt geben 136 UT zu dieser Frage keine Einschätzung ab (vgl. Tab. 7.10). Bezüglich des Aspektes der pädagogischen Arbeit gestalten sich die Verteilungsunterschiede hoch signifikant ($Chi^2 = 23,98$; $df = 6$; $p = 0,00$).

Tab. 7.10: Einschätzung der Bekanntheit des CJD wegen der pädagogischen Arbeit ($N = 546$).

| Bekanntheit wegen pädagogischer Arbeit | Schüler | Eltern | Mit- arbeiter | Externe Personen |
|---|---------------|--------------|------------------|---------------------|
| Ja. | 158 51,00% | 58 61,10% | 34 82,90% | 43 43,00% |
| Nein. | 67 21,60% | 16 16,80% | 3 7,30% | 31 31,00% |
| Weiß ich nicht. | 85 27,40% | 21 22,10% | 4 9,80% | 26 26,00% |
| Gesamt | 310 100% | 95 100% | 41 100% | 100 100% |

Bei der Frage nach der Bekanntheit aufgrund der Förderung des Leistungssports werden nur die UT berücksichtigt, die eine Einschätzung abgegeben haben. Dies sind 512 UT. Die Ergebnisse dieses Vergleiches gestalten sich sehr homogen. Sowohl in der vermuteten Fremdeinschätzung, als auch bei der realen Fremdeinschätzung bejaht der größte Anteil diese Frage. Das genaue Bild sieht folgendermaßen aus: dass die Bürgerinnen und Bürger aus Berchtesgaden der Meinung sind, dass CJD sei durch die Förderung des Leistungssports

bekannt, sehen 94,7 % der Schüler, 95,6 % der Eltern und sogar alle CJD-Beschäftigten so. Von den Berchtesgadenern schätzen dies 99 % so ein. Somit ist gerade der Leistungssport ein entscheidender Faktor für das CJD. Nur 5,3 % der Schüler, 4,4 % der Eltern und keiner der CJD-Beschäftigten vermuten, dass das CJD bei Außenstehenden nicht durch die Förderung des Leistungssports bekannt ist. Noch weniger (1 %) der externen Personen schätzen dies so ein (vgl. Anhang E, Tab. E. 25). Auch hier kann der Kruskal-Wallis-Test nicht durchgeführt werden. Alle Mitarbeiter geben an, dass das CJD Berchtesgaden wegen der Förderung des Leistungssports bekannt ist, daher bleibt eine Zelle unbesetzt.

Aus Tabelle 7.11 wird ersichtlich, dass fast genau die Hälfte der Bürgerinnen und Bürger aus Berchtesgaden das CJD aufgrund des Einsatzes im Gesundheitsbereich kennen. Dass die Berchtesgadener diese Meinung haben, schätzen auch mehr als zwei Drittel der Schüler, fast drei Viertel der Eltern und sogar 82,9 % der CJD-Beschäftigten so ein. Dass die Außenstehenden das CJD wegen des Einsatzes im Gesundheitsbereich nicht kennen, vermuten 13,5 % der Schüler, 12,6 % der Eltern und nur 4,9 % der CJD-Beschäftigten. Tatsächlich sind es genau 20 % der externen Personen. Auffallend ist, dass fast ein Drittel der Bürgerinnen und Bürger aus Berchtesgaden keine Einschätzung zu dieser Frage abgibt. Die Unterschiede zwischen den Personengruppen sind hoch signifikant ($Chi^2 = 21,81$; $df = 6$; $p = 0,00$).

Tab. 7.11: Einschätzung der Bekanntheit des CJD wegen des Einsatzes im Gesundheitsbereich ($N=546$).

| Bekanntheit wegen Einsatz im Gesundheitsbereich | Schüler | Eltern | Mitarbeiter | Externe Personen |
|--|---------------|--------------|--------------|------------------|
| Ja. | 215 69,40% | 68 71,60% | 34 82,90% | 49 49,00% |
| Nein. | 42 13,50% | 12 12,60% | 2 4,90% | 20 20,00% |
| Weiß ich nicht. | 53 17,10% | 15 15,80% | 5 12,20% | 31 31,00% |
| Gesamt | 310 100% | 95 100% | 41 100% | 100 100% |

Ansehen in der Stadt und Exklusivität

Die Frage über das "Ansehen in der Stadt" beantworten insgesamt 546 UT. Dabei ist auffallend, dass 40,5 % (221 UT) aller Personen zu dieser Frage keine Einschätzung abgeben. Immerhin über ein Drittel der Bürgerinnen und Bürger sind stolz auf diese Einrichtung in Berchtesgaden. Dass dies die Berchtesgadener so sehen, vermuten auch 41,9 % der Schüler, fast zwei Drittel der Eltern und über die Hälfte der CJD-Beschäftigten. Nicht stolz auf das CJD sind 20 % der Außenstehenden. Dies vermuten aber nur 15,2 % der Schüler, 5,3 % der Eltern und 9,8 % der CJD-Beschäftigten (vgl. Tab. 7.12). Bezüglich dieses Vergleiches ergibt sich ein sehr signifikanter Unterschied ($Chi^2 = 20,78$; $df = 6$; $p = 0,00$) in der Verteilung.

Tab. 7.12: Einschätzung des Stolzes auf eine Einrichtung wie das CJD ($N=546$).

| Stolz auf das CJD | Schüler | Eltern | Mit- arbeiter | Externe Personen |
|--------------------------|---------------|--------------|------------------|---------------------|
| Ja. | 130 41,90% | 60 63,20% | 22 53,70% | 37 37,00% |
| Nein. | 47 15,20% | 5 5,30% | 4 9,80% | 20 20,00% |
| Weiß ich nicht. | 133 42,90% | 30 31,60% | 15 36,60% | 43 43,00% |
| Gesamt | 310 100% | 95 100% | 41 100% | 100 100% |

Homogen gestalten sich die Ergebnisse des Vergleiches bezüglich der Exklusivität. Über ein Drittel der Bürgerinnen und Bürger aus Berchtesgaden bejahen diese Frage. Vermutet wird dies auch von über einem Drittel der Schüler, 18,9 % der Eltern und fast einem Drittel der CJD-Beschäftigten. Dass das CJD nur etwas für Kinder reicher Eltern sei, verneinen über ein Drittel der Außenstehenden. Dass die Bürgerinnen und Bürger aus Berchtesgaden dies so sehen, glauben auch fast die Hälfte der Schüler, über die Hälfte der Eltern und 43,9 % der CJD-Beschäftigten. Mit "weiß ich nicht" antworten auf diese Frage 19 % der Schüler, 22,1 %

der Eltern, fast ein Viertel der CJD-Beschäftigten und 26 % der externen Personen (vgl. Tab. 7.13). Dieser Verteilungsunterschied ist signifikant ($Chi^2 = 12,92$; $df = 6$; $p = 0,04$).

Tab. 7.13: Einschätzung, ob das CJD nur etwas für Kinder reicher Eltern sei ($N=546$).

| CJD für Kinder reicher Eltern. | Schüler | Eltern | Mit- arbeiter | Externe Personen |
|---------------------------------------|---------------|--------------|------------------|---------------------|
| Ja. | 107 34,50% | 18 18,90% | 13 31,70% | 36 36,00% |
| Nein. | 144 46,50% | 56 58,90% | 18 43,90% | 38 38,00% |
| Weiß ich nicht. | 59 19,00% | 21 22,10% | 10 24,40% | 26 26,00% |
| Gesamt | 310 100% | 95 100% | 41 100% | 100 100% |

7.5 Diskussion der Ergebnisse der Imageanalyse

In diesem Kapitel werden die dargestellten Ergebnisse der Imageanalyse des CJD Berchtesgaden interpretiert und diskutiert. Dazu werden unter anderem die aufgestellten Fragestellungen aus Kapitel 7.1 nachgegangen, indem die Frage nach dem Theorie- bzw. Erkenntnisbezug diskutiert wird. Des Weiteren wird der Methodenbezug aufgegriffen, indem der verwendete Fragebogen kritisch betrachtet wird. Abschließend wird der Praxisbezug der Studie diskutiert.

Theorie- und Erkenntnisbezug

Die Notwendigkeit, sich verstärkt mit Fragen der Qualität und des Qualitätsmanagements auseinander zu setzen, ist von Anbietern im Bereich von Weiterbildungsdienstleistungen erkannt worden (vgl. Moll, 2005, S. 19). Auch Schulen beschäftigen sich seit einiger Zeit mit der Thematik der Qualität und Qualitätskriterien (vgl. Emrich, 2003; Hackfort & Schlattmann, 2003; Maag-Merki, 2001; Rost, 2003). Die Leistungsindikatoren der kundenbezogenen Ergebnisse sind objektive Maße, deren Interpretation Aussagen über das Image, über die Wahrnehmung der Produkte und Dienstleistungen sowie die Loyalität der Kunden ermöglichen. Im Automotivbereich sind Studien hinsichtlich des Images einer Marke bereits gängige Praxis. "Kundenzufriedenheit im Automobilbereich wird über fünf hauptsächliche Treiber erzeugt: Produktqualität, Betreuungsqualität, Preisempfindung, Image und persönliche Beziehungsqualität (wenn vorhanden)" (Stein, 2005, S. 10). Insofern stellt die vorliegende Studie eine Erweiterung des Anwendungsspektrums von Imageanalysen dar. Auch im Bildungsbereich wirkt sich aus, dass Märkte durch sinkende Bildungsbudgets, sowohl auf der privatwirtschaftlichen als auch auf der öffentlichen Seite, enger werden und dennoch gleichzeitig die Anforderungen an die Leistungsfähigkeit der Bildungssysteme gestiegen sind. Dies zieht wachsende Ansprüche an die Qualität der Bildungsangebote nach sich und erfordert eine regelmäßige Messung und Analyse der erbrachten Dienstleistungen wie es in der vorliegenden Studie der Fall ist. Über den Ansatz mit 43 Adjektiven zu arbeiten, lassen sich brauchbare Ergebnisse hinsichtlich des Images der Einrichtung im Ist- und Sollzustand zeigen. Durch die Differenzierung nach den Personengruppen der Schüler, Eltern und Mitarbeitern lassen sich gruppenspezifische Ergebnisse für wesentliche Erfolgsfaktoren einer TQM geführten Unternehmung, nämlich Kunden, Mitarbeiter und Öffentlichkeit (vgl.

Feigenbaum, 1983; Geiger, 1998; Hummel & Malorny, 1997; Zink, 1995) gewinnen. Bei den Imageeinschätzungen mittels der 43 Adjektive lässt sich generell sagen, dass die den zehn dominantesten Images zeigen, dass das CJD von allen drei Bezugsgruppen mit ähnlichen Images beschrieben wird und ein klares Ist-Bild der Schule entsteht, sowie ein klares Soll-Bild der Schule gewünscht wird. Die Images *erfolgreich*, *freundlich*, *kooperativ*, *leistungsorientiert*, *schülerfreundlich*, *sportfreundlich* und *zielgerichtet* werden von den Schülern, Eltern und CJD-Beschäftigten im Ist-Zustand als dominant angesehen. Im Soll-Zustand sind dies die Images *erfolgreich*, *fördernd*, *freundlich*, *motivierend*, *schülerfreundlich* und *sportfreundlich*. Bei den Ist-Images weisen 24 Items signifikante Verteilungsunterschiede auf. Ein tendenzielles Signifikanzniveau zeigen drei Ist-Images. Bei den Soll-Images sind dies weitaus weniger. Hier liegen nur bei drei Images signifikante bzw. sehr signifikante Verteilungsunterschiede vor. Natürlich bestehen Unterschiede zwischen den einzelnen Bezugsgruppen. Diese sind aber in vielen Bereichen sehr gering. Insofern konnte die zweite Hauptfragestellung umfassend beantwortet werden. Hinsichtlich der weiteren Fragestellung bezüglich der Unterschiede bei Ist- und Solleinschätzungen, sind die Unterschiede eher gering.

Die dargestellten bestätigen die Untersuchungsergebnisse ebenfalls die Ergebnisse von Fiegehenn und Ossege (1998) sowie von Sander (1998). Die eigenen Schüler und Mitarbeiter schätzen die Anforderungen an der Eliteschule des Sports durchweg höher ein, als die extern befragten Personen. Damit werden in der vorliegenden Studie diesbezüglich keine neuen Erkenntnisse erzielt. Die vorliegende Studie stellt allerdings eine Erweiterung der vorherigen Studien zu diesem Thema dar, weil nicht nur die Leistungsanforderungen untersucht wurden, sondern auch andere Aspekte, wie Serviceleistungen, Lage und die Strukturqualität. Damit folgt die vorliegende Studie dem dienstleistungsorientierten Ansatz von Donabedian (1980) sowie dem "Gap-Modell" von Zeithaml et al. (1992). Insofern wurden auch zur Hauptfragestellung eins Daten erhoben, die für die Eliteschule des Sports von Bedeutung sind. Betrachtet man die Aspekte Lage, Infrastruktur, individuelle Förderung, Bevorzugung von Leistungssportlern/Asthmatikern, Leistungsanforderungen, Schwierigkeit des Schulabschlusses, Beziehung zwischen Schülern und Lehrern, Qualität der Mahlzeiten, Qualität der Lernzeiten und Freizeitbetreuung, Qualität der Unterbringung, Beziehung zwischen Schülern und Erziehern, Alkohol-/Zigaretten- und Drogenprobleme und Gesamtzufriedenheit, so lassen sich Unterschiede zwischen den Personengruppen, sowie zwischen dem Geschlecht und dem Alter der Schüler feststellen. Auffallend ist hierbei, dass die Unterschiede bei einigen Aspekten sehr gering sind. Der Vergleich der Bezugsgruppen

Schüler, Eltern und CJD-Beschäftigte zeigt bei allen Aspekten signifikante bzw. hoch signifikante Verteilungsunterschiede. Betrachtet man die Gruppe der Schüler, so wird deutlich, dass beim geschlechtsspezifischen Vergleich zwar Unterschiede vorhanden sind, diese jedoch in vielen Fällen sehr gering ausfallen. Außer bei den Aspekten der individuellen Förderung, der Bevorzugung von Leistungssportlern, der Qualität der Mahlzeiten, der Qualität der Freizeitbetreuung, der Qualität der Unterbringung und der Gesamtzufriedenheit sind die Ergebnisse des geschlechtsspezifischen Vergleiches der Schüler statistisch nicht signifikant. Der altersspezifische Vergleich der Schüler weist bei den Aspekten Lage, Bevorzugung von Asthmatikern, Qualität der Freizeitbetreuung, Alkohol-/ Zigaretten- und Drogenprobleme und bei der Gesamtzufriedenheit keine statistisch signifikanten Unterschiede auf.

Die Serviceleistungen des CJD (Qualität der Mahlzeiten, Lernzeitenbetreuung, Freizeitbetreuung, Unterbringung) und das Schüler-Erzieher-Verhältnis wurden detaillierter betrachtet. Dabei zeigte sich lediglich bei der Qualität der Freizeitbetreuung ein hoch signifikanter Unterschied. Insofern wurden in der vorliegenden Studie wichtige Erkenntnisse für die Eliteschule des Sports gewonnen.

Die vorgestellte Untersuchung gibt auch Auskünfte über die Prozessleistung der Einrichtung. Somit werden die wesentlichen Merkmale im Sinne des TQM (vgl. Feigenbaum, 1983; Geiger, 1998; Hummel & Malorny, 1997; Zink, 1995) erfasst und können in das Kennzahlensystem der Einrichtung einfließen.

Methodenbezug

Die Erfassung der Kundenerwartungen von Dienstleistungsabläufen ist in QM geführten Unternehmungen üblich und in der DIN EN ISO Norm im Kapitel acht vorgesehen. Der erste Schritt bei der Planung ist in der Regel ein Workshop zum Thema Kundenerwartungen und Kundenzufriedenheit. "Es hilft nicht, Vermutungen darüber anzustellen, was die Kunden wünschen könnten; sie müssen persönlich befragt werden. Dazu werden verschiedene Methoden aus dem Bereich der Marktforschung angewandt, z.B. schriftliche oder mündliche Erhebungen, also Fragebogen oder Interview" (vgl. Gogoll, 2004, S. S. 7). Die Kunden werden gefragt, wie sie sich die Ausprägung einzelner Elemente der Dienstleistung erleben bzw. sich vorstellen. In diesem Zusammenhang spricht man auch von erwarteter und erlebter Dienstleistungsqualität (vgl. Grönroos, 1982, S. 61). Insofern spiegeln die Teile B und C des

Fragebogens diesen Ansatz aus dem Qualitätsmanagement dar. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass der Aufwand für die befragten Personen in diesem Teil des Fragebogens recht hoch, da immerhin 43 Images einzuschätzen waren. Insofern ist hier über eine Itemselektion nachzudenken, die diesen Teil des Fragebogens verkürzen könnte. Die Teile A und D des Fragebogens gehen eher der Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität nach, die in QM geführten Unternehmungen wichtige Kennzahlen bilden (vgl. Donabedian, 1980). Hier wurden verwertbare Ergebnisse für die Einrichtung erzielt, welche auch für die Balanced Scorecard (vgl. Kaplan & Norton, 1992, 1997) der Eliteschule des Sports in den Sektoren Kunden-, Potential-, Finanz- und Prozessperspektive verwendet werden konnten. Das erweiterte Modell der Balanced Scorecard sieht weiterhin eine Öffentliche Perspektive vor, die in der vorliegenden Studie durch die Befragung von 100 außenstehenden Personen abgedeckt wurde. Diese Ergebnisse der in Berchtesgaden durchgeführten Imageanalyse wurden dargestellt. Es ging gemäß der dritten Hauptfragestellung der Studie darum, zu untersuchen, ob es Unterschiede zwischen der vermuteten Fremdeinschätzung und der realen Fremdeinschätzung zwischen den Bezugsgruppen gibt. Die Ergebnisse zeigen, dass es nur bei der Frage nach der Vorbereitung auf das Berufsleben und bei der Frage nach der Bekanntheit aufgrund des Leistungssports keine signifikanten Unterschiede gibt. Beide Aspekte werden von den Internen fast gleich eingeschätzt, wie von den Externen, was bedeutet, dass die Hauptfragestellung für diese beiden Aspekte als nicht zutreffend beantwortet werden muss. Die anderen sieben Aspekte zeigen signifikante bzw. hoch signifikante Verteilungsunterschiede zwischen den Bezugsgruppen, was bedeutet, dass es zwischen dem Bild der Außenstehenden und der Innenansicht in Bezug auf das CJD Berchtesgaden Diskrepanzen gibt. Auch in diesem Fall werden die Ergebnisse von Fiegehenn und Ossege (1998) sowie von Sander (1998) bestätigt, in dem Verteilungsunterschiede gezeigt werden.

Die Untersuchungsmethode kann zusammenfassend als zielführend für die vorliegenden Fragestellungen bewertet werden, da zu allen Hauptfragestellungen verwertbare Ergebnisse für das Kennzahlensystem der Eliteschule des Sports gewonnen werden konnten. Es wurden zwei Fragebögen konstruiert, mit denen das Image des CJD eingeschätzt werden sollte. Dazu wurde der Fragebogen eins in sechs Teile gegliedert. Der Fragebogen zwei enthielt einen Teil des Fragebogens eins. Hierbei zeigte sich, dass die Auswahl und Aufstellung von Bereichen von Vorteil war, um bei der Studie eine sinnvolle Reihenfolge der Fragen zu ermöglichen. Die endgültigen, in Abstimmung mit dem Steuerkreis erstellten Fragebögen erleichterten die weiteren Untersuchungsschritte erheblich.

In Bezug auf das Untersuchungsverfahren wurde für die Personengruppe der Schüler, Eltern, CJD-Beschäftigte und Außenstehende eine vollstandardisierte, schriftliche Befragung durchgeführt. Die Gruppe der Schüler konnte als Vollerhebung durchgeführt werden. Dazu wurde bei den Schülern eine Gruppensituation angewandt. Sie wurden in ihren Klassen befragt. Dadurch sollte gewährleistet werden, dass möglichst viele richtig ausgefüllte Fragebögen schnell wieder zurückerhalten wurden. Man kann sagen, dass diese Entscheidung richtig war, da mit relativ geringem Aufwand ein Maximum an Zielen verwirklicht werden konnte. Die Eltern der Schüler erhielten die Fragebögen über die Schüler. Der Rücklauf erfolgte auf dem gleichen Weg, scheiterte allerdings in einigen Fällen. Trotzdem war die Rücklaufquote in diesem Fall zufriedenstellend. Die CJD-Beschäftigten erhielten den Fragebogen zentral über die Schulleitung und wurden gebeten, diesen schnellstmöglich zurückzugeben. Auch hier war der Rücklauf ein wenig problematisch, hat aber seinen Zweck erfüllt. Die Befragung der außenstehenden Personen mit dem Fragebogen zwei wurde in Berchtesgaden über persönliche Interviews durchgeführt. Dies war nicht ganz unproblematisch, da die zu befragenden Probanden in keinem Kontakt zum CJD stehen durften. Diese Form der Befragung war sehr zeitaufwendig, hat aber ihren Zweck erfüllt. Innerhalb der Imageanalyse kann die Konzeption der Fragebögen als geeignet betrachtet werden, denn es gab nur wenige Probanden, die nicht alle Fragen beantworteten. Dies waren zumeist soziodemographische Daten, was wohl nicht an der Konzeption der Fragebögen lag, sondern vielmehr an persönlichen Gründen. Die persönliche Präsenz bei der Beantwortung der Fragebögen erwies sich als Vorteil z. B. gegenüber einer Verschickung der Fragebögen per Post, da man auf Probleme bei der Beantwortung sofort reagieren konnte. Durch den persönlichen Kontakt zu fast allen UT wurde gewährleistet, dass jeder ausgefüllte Fragebogen in die Untersuchungsauswertung gelangen konnte.

Kritisch ist anzumerken, dass der Fragebogen ein sehr umfangreich ist und somit bei den befragten Personen auch schnell eine Resignation hätte eintreten können. Dies war gerade im Teil B und C des Fragebogens problematisch, da dort die Probanden das Image des CJD anhand von 43 ausgewählten Adjektiven, einschätzen sollten. Hier hat der Träger CJD bereits reagiert und eine weitere Expertengruppe zum Thema Kundenzufriedenheit gebildet, die sich in einem Teil des Instrumentariums ebenfalls mit dem Begriff des Images auseinandersetzt. An dieser Stelle bleibt festzuhalten, dass es im Rahmen der Einführung von Qualitätsmanagement nicht vorrangig um die Erstellung eines perfekten Erhebungsinstrumentes (Fragebogen) ging, sondern um eine erste Einschätzung, wie das Image des CJD Berchtesgaden wohl aussehen kann.

Praxisbezug

Während der Zertifizierung im Dezember 2004 konnte die Imageanalyse im Rahmen des Kapitels acht "Messung und Analyse" der DIN EN ISO Norm als Instrument zur Erfassung der Kundenwünsche und deren Zufriedenheit gewertet werden. Dies zeigt sowohl den hohen praktischen Nutzen der Studie, als auch deren Akzeptanz bei den akkreditierten Auditoren der TÜV-Süd Management Services.

Als weiteres Ergebnis für die Praxis lässt sich festhalten, dass der Träger CJD die Ergebnisse der Studie erhalten hat und in seiner Expertenrunde thematisiert. Für die mehr als 80 Einrichtungen im trägerweiten Verbund, die bereits QM Systeme eingeführt haben, stellt die Messung der Kundenanforderungen und Kundenzufriedenheit ein wesentliches Erfolgskriterium im QM Prozess dar. Insofern konnte das QM Modul Messung der Kundenzufriedenheit um das Segment "Image" erweitert werden. Alle QM geführten Einrichtungen des Trägers werden in Zukunft bei der Messung der Kundenzufriedenheit auf ein zentrales Instrument zurückgreifen können, welches auch das Image der jeweiligen Einrichtung erhebt. Daher ergibt sich langfristig auch die Möglichkeit für ein Benchmarking (vgl. Greif, Hagen & Kern, 2004, S. 11).

Die Ergebnisse aus der Fremdeinschätzung und dem vermuteten Fremdbild zeigen, dass die Einrichtung durchaus kritisch betrachtet wird. Aspekte wie individuelle Förderung, Bevorzugung von Leistungssportlern, Bevorzugung von Asthmatikern, Qualität der Freizeitbetreuung, Qualität der Unterbringung, Lage und vor allem Alkohol-/ Zigaretten- und Drogenprobleme zeigen, dass die Einrichtung ihre positiven Ergebnisse in der Jugendarbeit auch öffentlich postulieren muss. daher wurde im Steuerkreis der CJD Christophorusschulen in Berchtesgaden beschlossen, einen hauptamtlichen Presse- und Öffentlichkeitsmitarbeiter zu installieren. Dieser Mitarbeiter konnte im Dezember 2001 gewonnen werden.

8 STUDIE "EHMALIGENBEFRAGUNG"

Die Studie der Ehemaligenbefragung ist im Hinblick auf das Kapitel 8.2.1 der DIN EN ISO 9001:2000 von Relevanz. Im Rahmen der Messung und Analyse ist die Ermittlung der Kundenzufriedenheit durch das Normenwerk gefordert. Damit ist die Studie in den Kontext der Normanforderungen klar einzuordnen und nimmt auch im Zusammenhang des Kontinuierlichen Verbesserungsprozesses (KVP) seinen Platz im QMS ein.

Die Schlagwörter "Schulqualität" und "Evaluation" (vgl. Müller, 2002, S. 5) sind bereits seit einigen Schuljahren in den Lehrerzimmern und Klassenräumen der Schulen bekannt. Sicherlich kann man zu dem Schluss kommen, dass die Leistungen der Schulen doch schon immer bewertet wurden und die dienstliche Beurteilung von Lehrkräften stellt auch kein Novum dar. Das Neue bei der Entwicklung eines Qualitätsmanagementsystems besteht darin, dass es nicht darum geht, die schulischen Prozesse von außen zu überwachen und zu kontrollieren, sondern von innen heraus zu entwickeln und zu steuern. In einer weiteren Studie wird versucht die Zufriedenheit ihrer ehemaligen Schülerinnen und Schüler mit der geleisteten Erziehungs- und Bildungsarbeit der CJD Christophorusschulen zu erfassen.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit spielt die Studie auch für den bereits dargestellten handlungstheoretischen Bezugsrahmen eine wichtige Rolle. Betrachtet man zum Themenkomplex ähnlich gelagerter Studien der sozialen Unterstützung im Sport, den Analysen zur Laufbahnberatung (Hackfort, 1994; Schlattmann & Hackfort, 1994) und vor allem zur nachsportlichen Karriereforschung (Hackfort, Emrich & Papathanassiou, 1997), hat sich der handlungstheoretische Ansatz (Hackfort, 1986; Nitsch & Hackfort 1981, 1984) durch sein integratives Potential in den Sozialwissenschaften bewährt. Der Ansatz zeigt die Passungen zwischen einer Person, ihrer Umwelt und den sie verbindenden Aufgaben sowie die Analyse dieses Beziehungsgeflechtes (vgl. Hackfort & Birkner, 2004, S. 6).

Gerade die Befragung der Personengruppe ehemaliger Leistungssportler an der Eliteschule des Sports in Berchtesgaden ist sowohl aus der Sichtweise des Qualitätsmanagements als auch der reinen Forschung ein weiterer Schritt in Richtung des Kontinuierlichen Verbesserungsprozesses. Für das QMS ist der Zweck der Befragung nach Parasuraman (1998, S. 82 ff.), die Servicequalität und andere Fragen hinsichtlich der Kundengunst zu ermitteln. Es geht bei dieser Art der Befragung darum, wie einzelne Kunden den Service der Unternehmung in Anspruch nehmen. Dabei sind Daten zum laufenden Betrieb der Organisation für die Wahrnehmung der Kunden womöglich überhaupt nicht relevant. Kunden interessiert, was vorgefallen ist, und nicht die Frage, warum. Was Kunden als Basis-,

Leistungs- oder Begeisterungsmerkmal einstufen, hängt im Wesentlichen von persönlichen Präferenzen ab und variiert daher häufig von Kunde zu Kunde. Zudem verändert sich die Klassifizierung in Abhängigkeit von der Zeit; was einen Kunden heute noch begeistern kann, erwartet er morgen und sieht es übermorgen als Grundanforderung im Sinne des Kano Effektes (vgl. Kap. 4, Abb. 4.22) an. Insofern ist es nötig, auch Stimmen einzelner Kunden zu hören und entsprechend auszuwerten.

Im Sinne einer nachschulischen Karriereforschung ergeben sich verschiedene Problemstellungen und Anliegen dieser Studie. In einem Spitzensportsystem nimmt ein Leistungssportler in der Regel eine zeitlich limitierte und nahezu ausschließlich auf den Leistungssport fixierte Rolle ein, die nicht nur andere bedeutsame Rollenausführungen überformt, sondern damit auch die Lebensbiografie des Leistungssportlers in hohem Maße determiniert (vgl. Bette & Neidhardt, 1985; Hackfort, Emrich & Papathanassiou, 1997; Bette, Schimank, Wahlig & Weber, 2002). Betrachtet man weitere Studien an Schulen mit ehemaligen Schülern (Bueler et al., 2001; Maag-Merki, 2001; McNeal 2002; Oelkers, 2003; Sacks, 1999), so ist an dieser Stelle das systematische Vorgehen der Schweiz im Kanton Zürich besonders zu erwähnen. Hier werden ehemalige Schüler ebenfalls zum Zweck der Qualitätssicherung und -entwicklung seit 2001 regelmäßig befragt.

"Zum Erfahrungsfeld Schule gehören nicht nur die Lehrkräfte und ihre Belastungen, sondern auch die Eltern und die Schüler, die in der Forschungslandschaft zumeist eine ähnliche "terra incognita" darstellen, wie die Schweiz aus deutscher Sicht. In der dritten Ehemaligenbefragung des Kantons Zürich, die insgesamt eine hohe Zufriedenheit ergeben hat, wird die "zeitliche Belastung "durch die Schule zentral gewichtet, die kaum Raum lasse für die Entwicklung persönlicher Interessen" (Oelker, 2003, S. 14).

Auch in der vorliegenden Studie wird der Frage hinsichtlich der zeitlichen Belastung während der Schulzeit nachgegangen. Darüber hinaus ist von Interesse, wie die ehemaligen Schüler den Einsatz für den Leistungssport im Nachhinein beurteilen.

8.1 Fragestellung der Studie

Die Fragestellung der Studie ist im Gesamtkontext des Qualitätsmanagements zu betrachten. Hier fordert die ISO Norm Aussagen zu Verfahren der Ermittlung der Kundenzufriedenheit und der kontinuierlichen Verbesserung. Bei der Betrachtung der Gruppe der Leistungssportler im Internat wird schnell deutlich, dass sich die Gestaltung einer schulischen und sportlichen Karriere schnell als "Doppelprojekt" (vgl. Hackfort & Birkner, 2004, S. 19) bezeichnen lässt. Für die Schule und den Internatsbereich ist es daher von Nutzen zu erfahren, wie die jugendlichen Leistungssportler dieses Projekt koordinieren und bewältigen. Vor diesem Hintergrund wird der Verlauf der schulischen Karriere erfragt. Des Weiteren ist in diesem Zusammenhang auch der erreichte sportliche Erfolg von Interesse und wird erhoben.

Bei der Betrachtung der Wechselwirkungen im Hinblick auf zeitliche Belastungen während der Schulzeit ist von Interesse, ob die schulischen Leistungen von den sportlichen Belastungen und umgekehrt beeinflusst waren. Dazu müssen sportbetonte Schulen strukturelle Lösungen finden, um grundsätzlich die Belange von Unterricht und Training auszugleichen.

Des Weiteren wird der Fragestellung nachgegangen, ob durch den Leistungssport überfachliche Kompetenzen erworben werden, die sich auf die spätere Ausbildung positiv auswirken. In der großen Schweizer Ehemaligenstudie (vgl. Maag-Merki, 2001) wurden für nicht sportbetonte Schulen vor allem in den Bereichen "psychologische Strategien des Lernens und Arbeitens" sowie die "Pflege der Gesundheit" größere Defizite erhoben. Insofern wird in der vorliegenden Studie danach gefragt, ob der Leistungssport die spätere berufliche Tätigkeit beeinflusst hat.

8.2 Methode

Gemäß der Fragestellung der Studie und deren explorativen Charakter für die Eliteschule des Sports wurde ein bereits evaluierter und in der Praxis bewährter Fragebogen (Hackfort, Emrich & Papathanassiou, 1997) eingesetzt. Hinsichtlich der Brauchbarkeit dieses Fragebogens für die Belange des Qualitätsmanagements findet eine Betrachtung statt, die klären soll, ob dieser Fragebogen weiter genutzt werden kann, oder ob eine Modifikation für das Qualitätsmanagement notwendig ist.

Um möglichst aktuelle Informationen zu erhalten, wurde der Teilnehmerkreis auf diejenigen Absolventen begrenzt, die ab dem Jahr 1995 einen Abschluss an der Eliteschule des Sports erworben hatten. Diese Vorgehensweise wurde im Steuerkreis beschlossen, aufgrund der mittel- bis langfristigen Strategie der Einrichtung, langfristig die Zahl der Leistungssportler in Berchtesgaden deutlich zu erhöhen.

Untersuchungsverfahren

Für die quantitative Befragung wurde auf ein empirisch bewährtes Instrument für die Statusbestimmung von Sportlern zurückgegriffen (vgl. Hackfort, Emrich & Papathanassiou, 1997). Der Fragebogen wurde für die vorliegenden Bedürfnisse der Leistungssportler an einer Schule modifiziert und ist im Anhang F abgebildet.

Der Fragebogen enthält offene, halboffene und geschlossene Items mit dichotomen und mehrstufigen Antwortvorgaben. Die 27 Fragen repräsentieren die verschiedenen Bereiche:

- Demografische Daten (Fragen 1, 2, 3),
- Schulischer Werdegang (Fragen 4, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16),
- Sportliche Karriere (Fragen 7, 8, 22),
- Berufliche Karriere (Fragen 17 A, B, C, 18, 19, 20),
- Konflikte während und nach der sportlichen Karriere (Fragen 12, 17, 21),
- Zufriedenheit mit dem Erreichten in Sport und Beruf (Fragen 18, 23, 24, 25).

Die Fragen sind jeweils so gestellt, dass sie die Schulzeit und den Zeitraum danach abdecken. Der Bereich der Fragestellungen, die Bewertung der Unterstützung während der Schulzeit, die Beurteilungen von Funktionen, die Beurteilungen der eigenen Betätigung und Entwicklung, Einschätzungen von Belastungen, atmosphärische Gegebenheiten, Häufigkeitsangaben bezüglich von Schwierigkeiten oder die Zustimmung oder Ablehnung von vorgegeben Aussagen erfordern, werden jeweils fünfstufige Antwortkategorien auf einem semantischen Differential vorgegeben. Zeiträume sind jeweils in vorgegebene Felder einzutragen. Offene Fragen können in der Regel durch einzelne Worte oder Stichpunkte beantwortet werden und im Fragebogen sind jeweils zwei Leerzeilen für diese Antwortmöglichkeiten vorgesehen. Für persönliche Anmerkungen und Verbesserungsvorschläge ist am Ende des Fragebogens ein freies Feld eingefügt.

Die Untersuchungsgruppe umfasst 30 Untersuchungsteilnehmer, die ihre Bögen im vorgegeben Zeitraum zurück gesendet haben. Insgesamt wurden für die Teilnahme an der Untersuchung 50 ehemalige Schüler ausgewählt, die in den Jahren 1995 bis 2000 einen Schulabschluss an der Eliteschule des Sports in Berchtesgaden (Realschule und Gymnasium) hätten erwerben können. Der Zeitraum wurde auf das Abschlussjahr 1995 begrenzt, da man davon ausging, dass die Rücklaufquote bei früheren Absolventen eher gering sein würde.

Untersuchungsdurchführung

Die Studie wurde im Juni 2000 durchgeführt. Insgesamt wurden 50 Personen ausgewählt, die während der Jahre 1995 bis 1999 einen Schulabschluss an den CJD Christophorusschulen erworben und das Kriterium Leistungssportler mit Kaderzugehörigkeit erfüllten. Insofern handelt es sich um eine Vollerhebung aller in Frage kommenden Personen für den festgelegten Zeitraum. Die Fragebögen wurden im Juni mit der Post versendet und mit einem Anschreiben durch den Gesamtleiter des CJD Berchtesgaden versehen (vgl. Anhang F). Der letzte Rücklauf der Fragebögen war im August 2000. Den Fragebögen wurde ein frankierter Umschlag beigelegt, so dass den Untersuchungsteilnehmern keine Portokosten entstanden. Die Fragebögen wurden im Sekretariat gesammelt und mit einem Eingabedatum versehen. Die ersten Fragebögen kamen am 13. Juni an, die meisten Fragebögen im Zeitraum vom 14. bis 26. Juni, nämlich 26 Stück. Bis zum 11. August kamen noch vereinzelt Fragebögen an, so dass die Gesamtzahl 30 erreicht wurde.

8.3 Darstellung der Ergebnisse

Zunächst werden die soziodemografischen Daten und der Verlauf der Schulkarriere dargestellt, anschließend wird gezeigt, welche Sportler noch aktiv sind und wie die Unterstützung während der Schulzeit bewertet wird. Im nächsten Darstellungsteil geht es um die Frage, inwieweit die schulischen Leistungen unter der sportlichen Betätigung, bzw. das Engagement für den Leistungssport Auswirkungen auf die Noten einen Einfluss gehabt haben. In diesem Zusammenhang geht es auch um die Einschätzung der Trainingsbelastung und der Atmosphäre an der Eliteschule des Sports in Berchtesgaden. Des Weiteren wird dargestellt, ob die ehemaligen Schüler im Internat gewohnt haben. Der nächste Fragenblock beschäftigt sich mit den Schwierigkeiten, die bei der Koordination von Leistungssport und Schule auftreten können. Im Anschluss daran geht es um die verschiedenen Wege, welche die Sportler in ihrer nachschulischen Karriere eingeschlagen haben. Abschließend sollen eine Beurteilung der persönlichen Leistungsentwicklung im Sport und im beruflichen Leben, sowie generelle Einschätzungen gegenüber dem Leistungssport abgegeben werden.

8.3.1 Personengruppe

Insgesamt haben 30 Personen die Fragebögen ausgefüllt. Die Gruppe setzt sich wie folgt zusammen. Acht weiblichen Untersuchungsteilnehmern (UT) stehen 22 männliche Befragte gegenüber. Damit ergibt sich ein ungefähres Verhältnis von einem Drittel der weiblichen Befragten zu etwa zwei Dritteln männlicher UT. Dies entspricht auch in etwa der Relation der angeschriebenen Personen und der Geschlechterverteilung an der Eliteschule des Sports in Berchtesgaden. Die Altersverteilung lässt sich wie folgt darstellen:

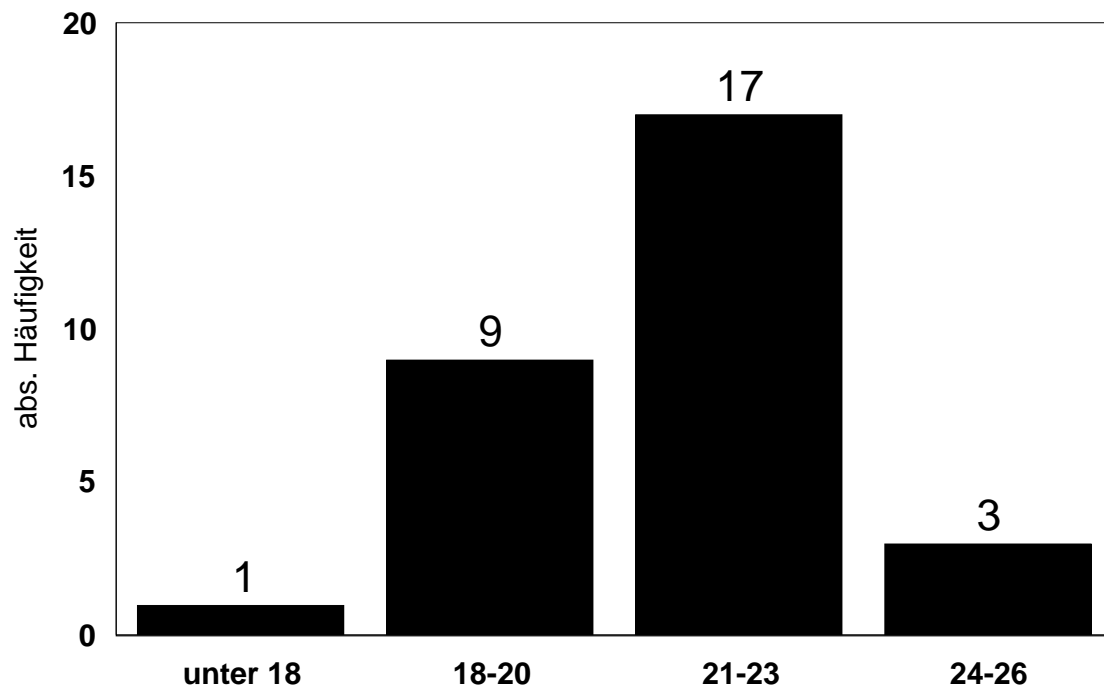


Abb. 8.1: Altersverteilung der Gesamtstichprobe ($N = 30$).

Die befragten Personen sind im Mittel 21 Jahre alt ($M = 21,17$; $SMD = 2,23$). Der Modus liegt bei 21. Die exakte Altersverteilung ist im Anhang F in der Tabelle F. 1 dargestellt. Aus Gründen der Übersichtlichkeit sind die einzelnen Altersangaben in Klassen unter 18 Jahren, 18 bis 20 Jahre, 21 bis 23 Jahre und 24 bis 26 Jahre zusammengefasst. Bei der Betrachtung des Alters in Abhängigkeit zum Geschlecht ergibt sich folgende Verteilung. Die weiblichen Beragten sind zwischen 19 und 24 Jahre alt, der Modalwert liegt bei 23 Jahren. Die männlichen UT sind zwischen 17 und 26 Jahre alt, hier liegt der Modus bei 21 Jahren. Die Altersverteilung in Abhängigkeit vom Geschlecht ist im Anhang F in der Tabelle F. 2 dargestellt.

8.3.2 Schulkarriere

Die Abbildung 8.2 zeigt das Abschlussjahr an den CJD Christophorusschulen der Untersuchungsteilnehmer.

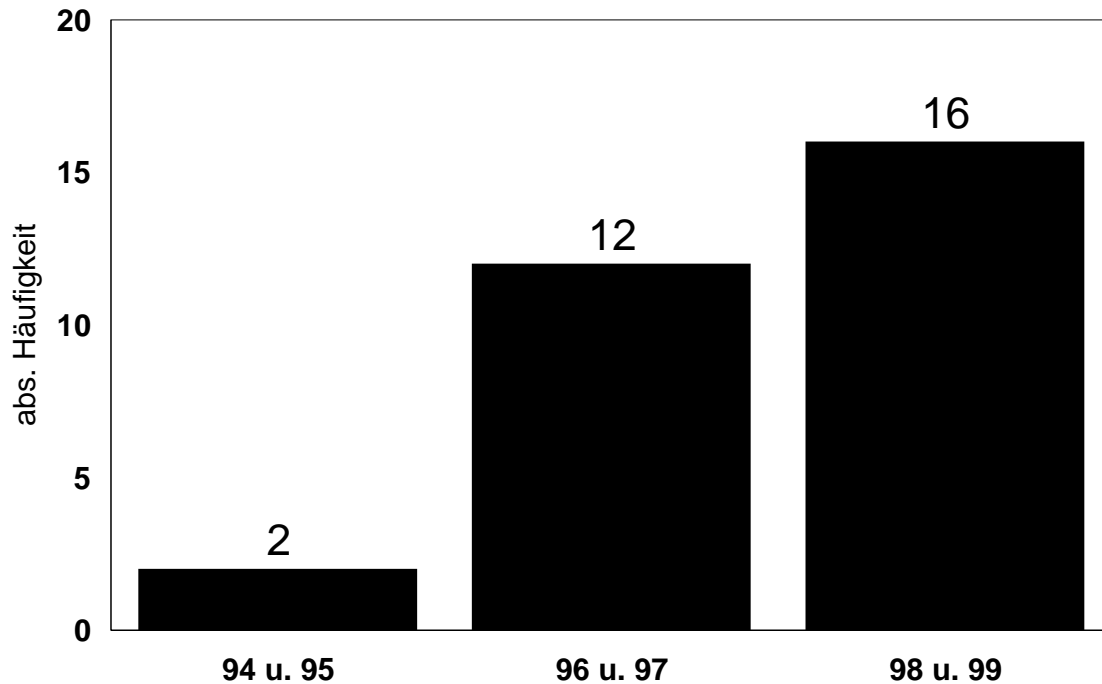


Abb. 8.2: Schulabschlussjahr der Gesamtstichprobe ($N = 30$).

Die meisten Befragten (16 UT) haben in den Jahren 1998 und 1999 die CJD Christophorusschulen verlassen. Hier liegt auch der Modalwert beim Abschlussjahr 1998. In den Jahren 1996 und 1997 haben zwölf UT die Schule verlassen und in den Jahren 1994 und 1995 waren es zwei der Befragten. Die exakte Verteilung der Abschlussjahre ist im Anhang F in der Tabelle F. 3 zusammengefasst.

Kein Befragter hat die CJD Christophorusschulen auf Empfehlung der Schule hin verlassen. Von allen Befragten haben 25 UT einen Schulabschluss an der Eliteschule des Sports erwerben können. Fünf Befragte haben den Schulabschluss an einer anderen Schule absolviert. Dabei wechselte ein Proband in eine andere sportbetonte Schule, zwei UT in ein anderes Sportinternat und ein UT in eine normale Schule. Ein UT macht keine Angaben zur weiteren Schulkarriere. Von den 25 Absolventen an der Eliteschule des Sports haben 15 Befragte das Abitur und 10 UT die mittlere Reife erworben (vgl. Anhang F; Tab. F. 4). Die fünf Befragten, die ihren Schulabschluss extern erworben haben, machen keine Aussage zum

Schulabschluss. Zur Frage nach weiteren Schulabschlüssen, hat nur eine Teilnehmerin eine Antwort gegeben, die als weiteren Schulabschluss das Abitur angibt.

8.3.3 Aktivitäten im Leistungssport

Von den 30 befragten UT sind zum Zeitpunkt der Untersuchung 17 noch im Leistungssport aktiv. Die restlichen 13 UT geben an, noch immer im Freizeitsport aktiv zu sein. Niemand der Befragten ist sportlich nicht mehr aktiv.

Bei den 17 Aktiven handelt es sich um vier weibliche und 13 männliche UT. Damit ist in etwa auch das gleiche Verhältnis erreicht, wie bei der Geschlechtsverteilung der Gesamtgruppe. Das sportliche Niveau der UT ist in der Tabelle F.5 im Anhang F dargestellt. Zwei Befragte sind in einem A-Kader und neun UT in einem B-Kader geführt. Vier Teilnehmer gehören einem C-Kader an und ein Sportler startet für den BSV-Kader. Zur Kaderzugehörigkeit macht ein UT keine Angabe. Dabei ist an dieser Stelle herauszuheben, dass ein Befragter bei den Junioren immerhin Weltmeister und Gesamtweltcupsieger im Jahr 2000 werden konnte. Die einzelnen Erfolge sind im Anhang F in der Tabelle F. 5 dargestellt.

Bei den 13 nicht mehr leistungssportlich aktiven UT wird nachgefragt, welche Auswirkungen die Beendigung der sportlichen Karriere auf verschiedene Lebensbereiche hat.

Die Ergebnisse sind in der folgenden Abbildung verdeutlicht:

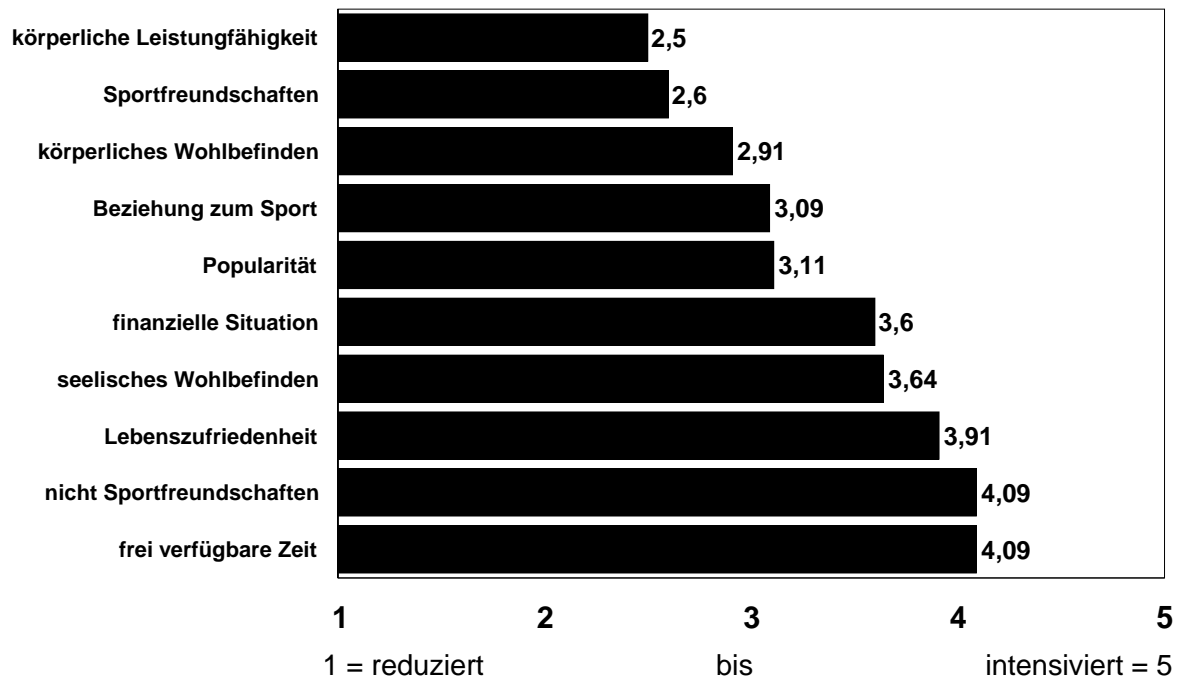


Abb. 8.3: Auswirkungen der Beendigung der sportlichen Karriere ($n = 13$).

Die Frage neun im Fragebogen wird auf einer fünfstufigen Skala bewertet. Dabei reicht die Skala von 1 = *gesunken, schwächer, schlechter* oder *abgeschwächt* bis 5 = *getsiegen, stärker, besser, intensiviert* oder *größer*. Um die Ergebnisse der Befragung darstellen zu können, werden Mittelwerte für die 13 nicht mehr sportlich Aktiven im Sinne des Leistungssports gebildet. Die Abbildung 8.3 zeigt, dass sich der Grad des Zutreffens nach der Beendigung der sportlichen Karriere vor allem die *frei verfügbare Zeit* ($M = 4,09$; $SMD = 1,30$) vergrößert und die *nicht Sportfreundschaften* ($M = 4,09$; $SMD = 0,83$) intensiviert werden konnten. Die subjektive Beurteilung der Lebenszufriedenheit ($M = 3,91$; $SMD = 1,04$) steigt an und das *seelische Wohlbefinden* ($M = 3,64$; $SMD = 1,12$) verbessert sich nach dem Ende der sportlichen Karriere. Auch die Beurteilung der *finanzielle Situation* ($M = 3,6$; $SMD = 0,97$) intensiviert sich. Aus Sicht der Befragten steigt die *Popularität* ($M = 3,11$; $SMD = 0,78$) leicht an und die *Beziehung zum Sport* ($M = 3,09$; $SMD = 0,94$) weist keine große Veränderung im Sinne einer Reduktion auf. Bei den folgenden Aussagen ist es gemessen an der zentralen Mitte mit dem Faktor drei tendenziell zu reduzierenden Auswirkungen gekommen. Das *körperliche Wohlbefinden* ($M = 2,91$; $SMD = 1,22$) wird aus Sicht der UT eher reduziert. Die

Intensität der *Sportfreundschaften* ($M = 2,6$; $SMD = 1,17$) schwächt ab und die *körperliche Leistungsfähigkeit* ($M = 2,5$; $SMD = 1,08$) sinkt.

8.3.4 Unterstützung während der Schulzeit

Die folgende Frage beschäftigt sich mit der Einschätzung, wie die Unterstützung während der Schulzeit durch die Christophorusschulen zu bewerten ist. Dabei können die UT auf einer fünfstufigen Skala eine Einschätzung von *viel zu gering* bis *viel zu hoch* vornehmen. Die Frage wird von 28 UT beantwortet und wird in der folgenden Abbildung dargestellt.

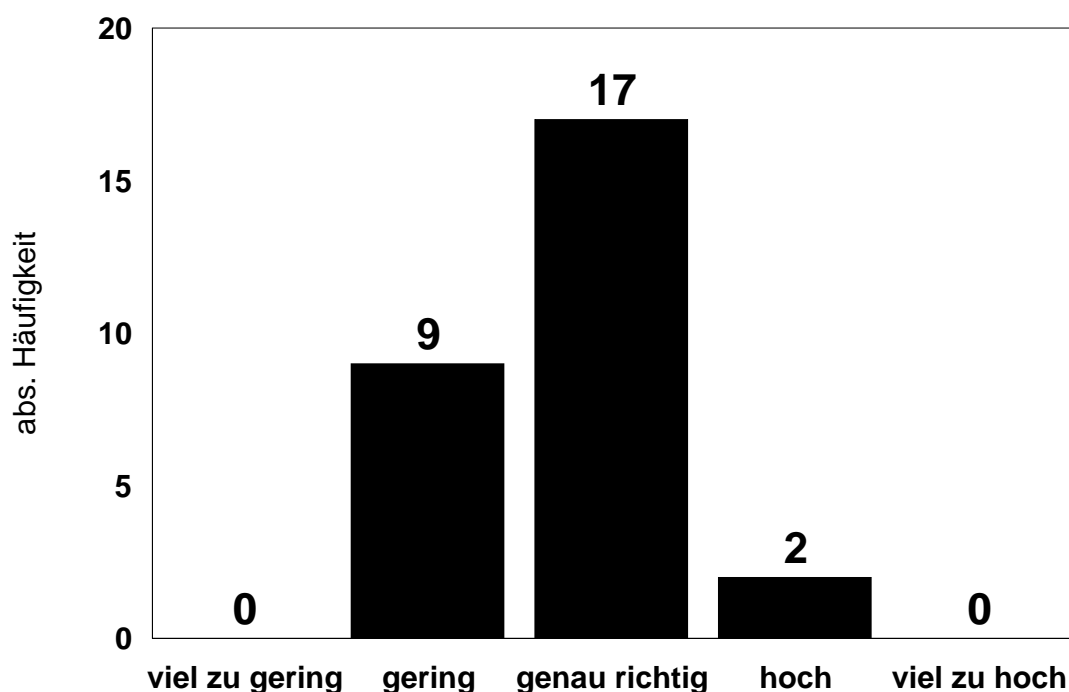


Abb. 8.4: Einschätzung der Unterstützung während der Schulzeit durch die Christophorusschule ($n = 28$).

Die Abbildung 8.4 zeigt, dass die Unterstützung von den meisten UT als *genau richtig* eingestuft wird. Hier liegt auch der Modalwert ($Md = 3$). Immerhin neun Befragte stufen die Unterstützung *gering* ein, was ca. ein Drittel der Stichprobe ausmacht, während zwei UT der Meinung sind die Unterstützung sei *hoch*. Als *viel zu gering* oder *viel zu hoch* stuft niemand der Befragten die Unterstützung während seiner Schulzeit ein.

Bei der nächsten Frage ging es darum zu klären, ob die ehemaligen Schüler von einem Lehrer betreut wurden, der gleichzeitig auch als Erzieher im Internat tätig war. Diese Frage wird von 28 UT beantwortet, wobei 20 Personen die Frage verneinen (vgl. Anhang F, Abb. F. 1). Insgesamt acht der Befragten haben Erfahrung mit einem Mitarbeiter in dieser Kombination. Als nächstes geht es darum, zu bewerten, ob es sich bei dieser Lehrer-Erzieher Kombination eindeutig um einen Nachteil oder eindeutig um einen Vorteil handelt. Die Einstufung konnte ebenfalls auf einer fünfstufigen Skala vorgenommen werden. Die Ergebnisse sind in der folgenden Abbildung dargestellt:

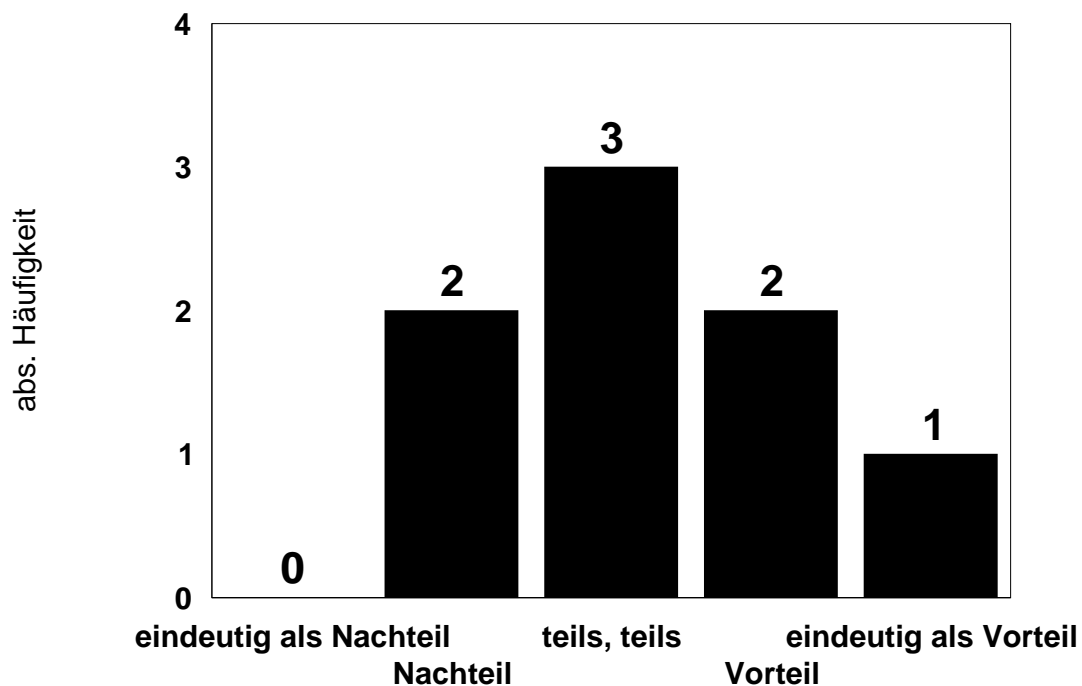


Abb. 8.5: Einschätzung der Lehrer-Erzieher Kombination ($n = 8$).

Keiner der Befragten sieht in dieser Kombination einen *eindeutigen Nachteil*, allerdings sind zwei Personen der Meinung, dass es sich dabei um einen *Nachteil* handelt. Eher unentschieden mit *teils, teils* bewerten drei Befragte die Lehrer-Erzieher Kombination. Als *Vorteil* sehen zwei UT diese Kombination und ein Befragter sieht darin *eindeutig einen Vorteil*. Die offenen Einschätzungen zu dieser Frage sind im Kapitel 8.3.8 beschrieben.

8.3.5 Einschätzungen der sportlichen Betätigung und schulischen Belastung

Zunächst wird der Frage nachgegangen, welche sportliche Betätigung während der Schulzeit ausgeübt wurde. Die Angaben über die sportlichen Erfolge sind im Anhang F in der Tabelle F. 5 angeführt. Dabei ist bemerkenswert, dass ein Befragter in der Sportart Skispringen und weiterer UT im Rennrodeln international besonders erfolgreich waren. Als größte Erfolge des Skispringers werden dabei die Teilnahme an der Vierschanzentournee und der Weltmeistertitel bei den Junioren herausgestellt. Der Rennrodler konnte in den Jahren 1999 und 2000 ebenfalls Juniorenweltmeister, im Jahr 2000 Europameister und Gesamtweltcup Gewinner werden.

In diesem Zusammenhang ist es notwendig, der Frage nachzugehen, ob die schulischen Leistungen unter der sportlichen Betätigung gelitten haben. Hier konnten die UT auf einer fünfstufigen Skala von überhaupt nicht bis sehr stark eine Einschätzung abgeben. Die Ergebnisse lassen sich wie folgt darstellen:

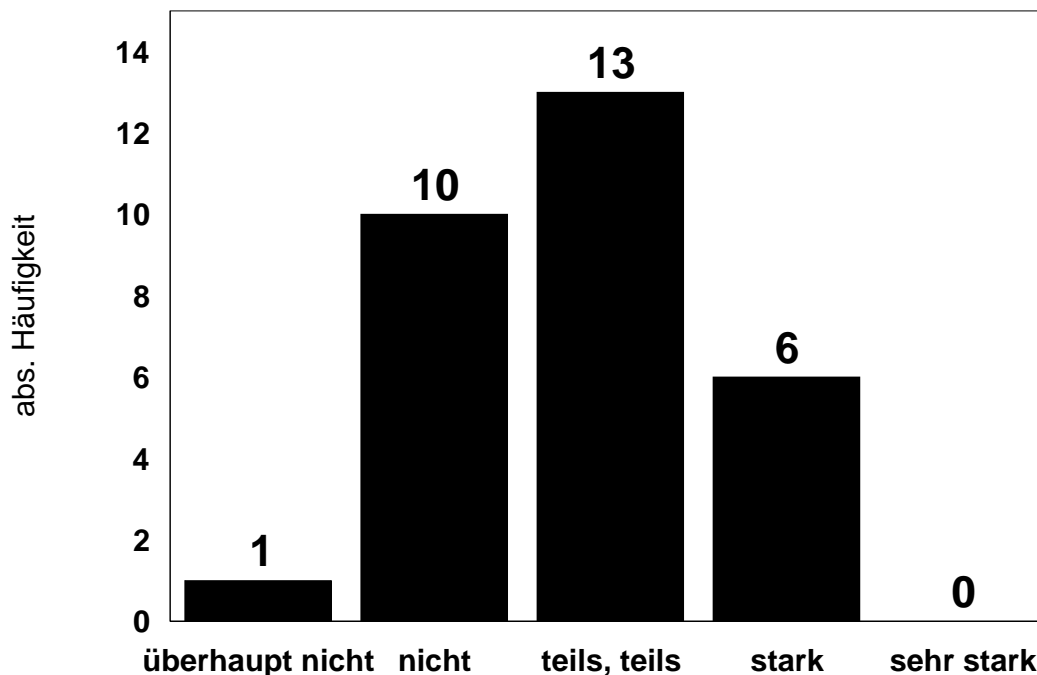


Abb. 8.6: Beeinträchtigung der schulischen Leistung durch sportliche Betätigung ($N = 30$).

Die Frage wird von allen UT beantwortet. Keiner der Befragten sieht eine *sehr starke* Beeinträchtigung der schulischen Leistung durch den Sport. Ein Fünftel der Probanden (6 UT) geben an, dass die sportliche Betätigung einen *starken* Einfluss auf die

schulische Leistung hat. Mehr als ein Drittel (13 UT) der Befragten sind der Meinung, dass es sich *teils, teils* um Effekte hinsichtlich der Beeinträchtigung der Schule handelt. Genau ein Drittel (10 UT) der ehemaligen Leistungssportler sieht diesen Effekt *nicht*. Ein UT gibt an, dass die schulische Leistung *überhaupt nicht* unter der sportlichen Betätigung gelitten hat.

Beim Vorliegen einer Beeinträchtigung der schulischen Leistungen durch die sportliche Aktivität sollten die UT angeben, ob sich der Aufwand für den Leistungssport daraufhin verringert oder gesteigert hat. Hier wird auf einer fünfstufigen Skala eine Einschätzung von verringert bis gesteigert abgegeben. Dabei ergibt sich folgendes Bild.

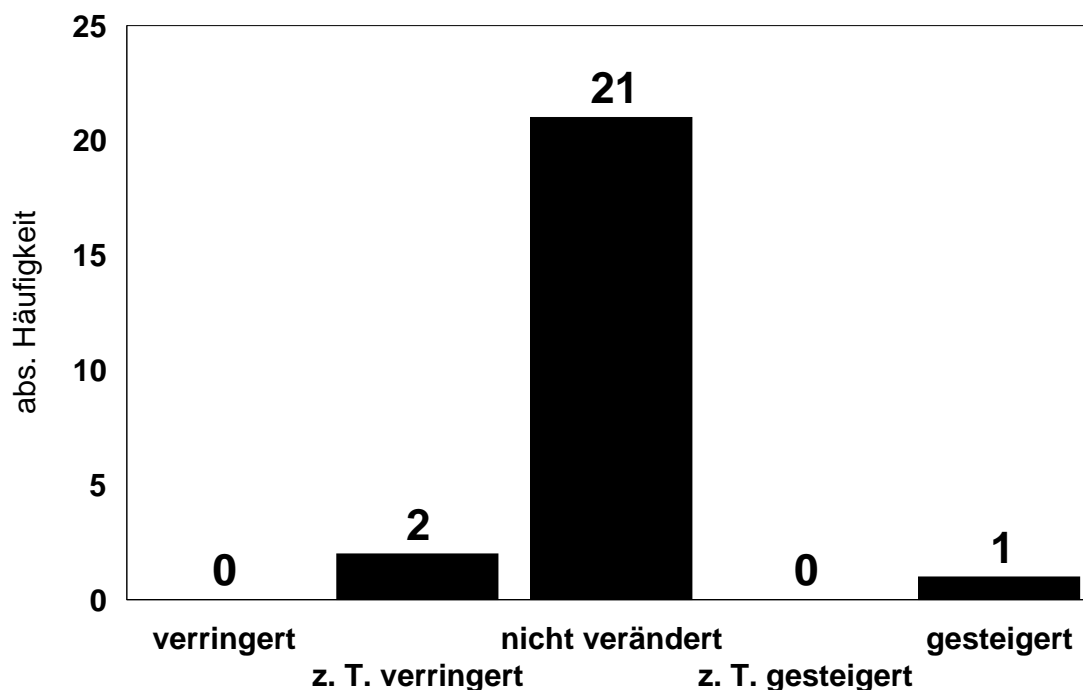


Abb. 8.7: Veränderung des Aufwands für den Leistungssport bei schulischer Beeinträchtigung ($n = 24$).

Die Frage wird von 24 UT beantwortet. Dabei haben mehr als zwei Drittel (21 UT) der Befragten den Aufwand für den Leistungssport *nicht verändert*. Zwei ehemalige Leistungssportler *verringern zum Teil* den Aufwand für den Sport, als sich die schulische Leistung verschlechtert. Ein UT hat sogar den Aufwand für den Leistungssport *gesteigert*, obwohl es schulische Probleme gibt.

In diesem Zusammenhang wird auch die Frage gestellt, ob sich der Aufwand für die Schule bei einer Notenverschlechterung verändert. Die folgende Abbildung zeigt, wie sich der Aufwand für die Schule verändert.

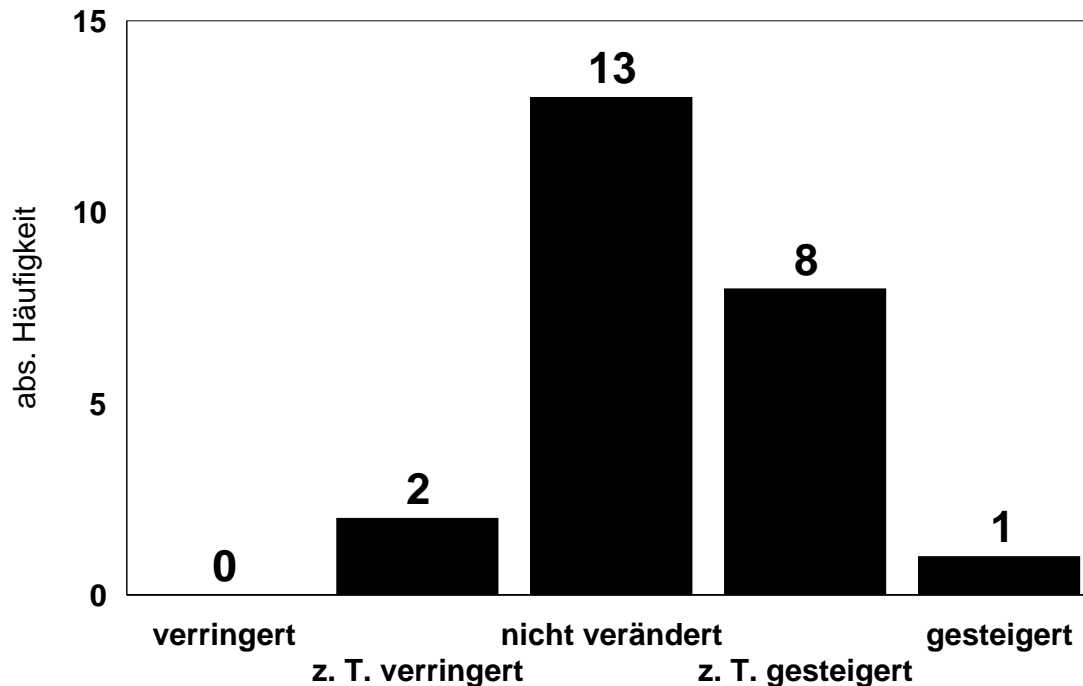


Abb. 8.8: Veränderung des Aufwands für die Schule bei schulischer Beeinträchtigung ($n = 24$).

Auch diese Frage wird von 24 UT beantwortet. Hierbei geben etwas mehr als die Hälfte (13 UT) der Befragten an, dass sie den Aufwand für die Schule *nicht verändern*. Acht UT haben daraufhin den Aufwand für die Schule *zum Teil gesteigert* und ein UT *gesteigert*. Trotz schulischer Verschlechterung haben zwei ehemalige Leistungssportler den Aufwand für die Schule *zum Teil verringert*.

Während sich der Aufwand für den Leistungssport eher nicht verändert, lässt sich bei dem Aufwand für die Schule tendenziell bei mehr als einem Drittel der Betroffenen (9 UT) eine Steigerung des Aufwands für die Schule erkennen. Die beiden Befragten, die den Aufwand für den Leistungssport zum Teil verringern, geben an, dass sie den Aufwand für die Schule zum Teil oder ganz steigern. Der UT, der den Aufwand für die Schule steigert, gibt ebenfalls an auch den Aufwand für den Leistungssport zum Teil zu steigern.

Die Beeinträchtigung der schulischen Leistungen durch den Leistungssport, stellt sich bei einem UT so dar, dass er die Klasse wiederholen muss. Bei vier Befragten kommt es immerhin noch zu Versetzungsproblemen, die allerdings nicht in der Wiederholung einer Klassenstufe enden. Ein UT verlässt aufgrund der schulischen Probleme die Eliteschule des Sports in Berchtesgaden. Dabei handelt es sich um einen Skispringer, der die Realschule besucht. Zum damaligen Zeitpunkt gab es noch nicht die Möglichkeit auf die Hauptschule des

CJD Berchtesgaden zu wechseln, da dort nur Asthmatiker beschult wurden. Trotz der Steigerung des schulischen Aufwandes, hat der UT die Schule gewechselt. Allerdings kann der Befragte dennoch die mittlere Reife als Schulabschluss erwerben. Die Ergebnisse der Beeinträchtigungen sind im Anhang F in der Abbildung F. 2 zusammengefasst.

Die Trainingsbelastungen während der Schulzeit können fünfstufig von viel zu gering bis viel zu hoch eingeschätzt werden. Dabei wird eine verdichtete Darstellung vorgenommen, indem die Belastungen in den Klassenstufen zehn, elf, zwölf und 13 zusammengefasst werden. Die folgende Abbildung zeigen die Ergebnisse im Überblick. Eine weitere Differenzierung in die einzelnen Klassenstufen wird im Anhang F in den Abbildungen F. 4 bis F. 7 vorgenommen.

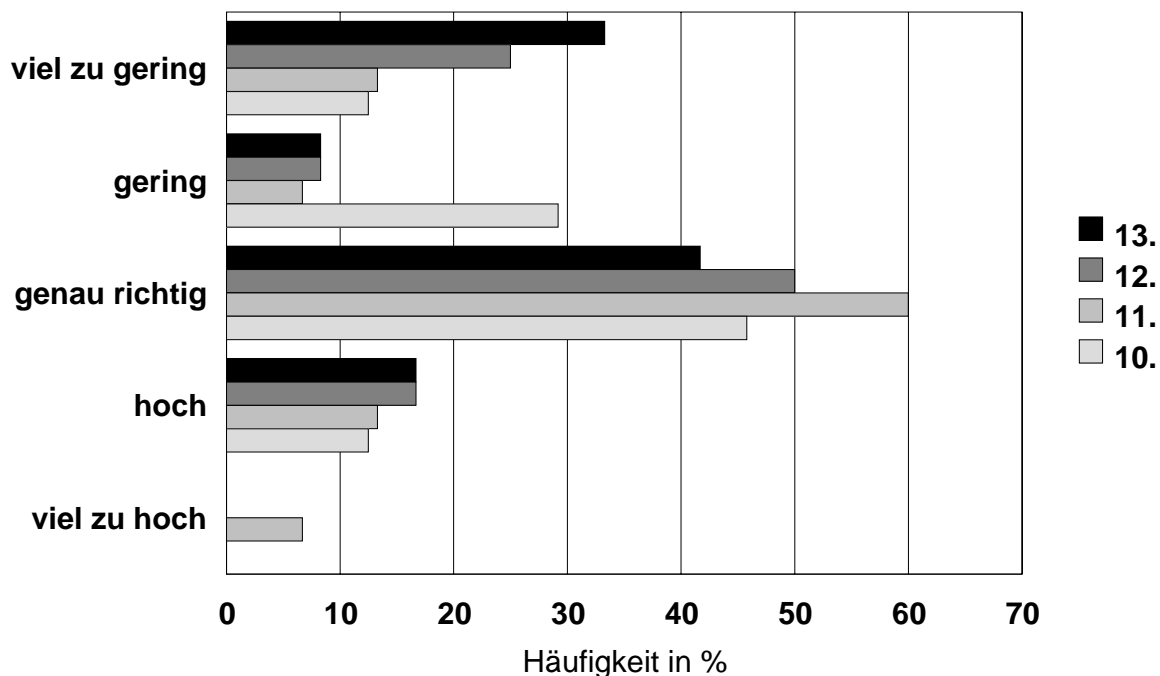


Abb. 8.9: Trainingsbelastung während der Schulzeit ($n = 24$ für Klasse 10, sonst $n = 15$).

Die Abbildung 8.9 zeigt, dass die Belastung durch das Training während der Schulzeit von wenigstens mehr als 40 Prozent der UT als *genau richtig* angesehen wird. In der Jahrgangsstufe elf sind sogar 60 Prozent der Befragten der Ansicht, die Trainingsbelastung sei *genau richtig* gewesen. Als *viel zu hoch* stuft eine weibliche Abiturientin das Trainingspensum in der 11. Jahrgangsstufe ein. Diese Befragte übt die Sportart Ski Alpin aus und gibt B-Kader Niveau an. Im Gegensatz dazu wird die Trainingsbelastung in der

13. Klasse von etwa einem Drittel der Abiturienten (33,3 % der UT) als *viel zu gering* eingestuft. Weiterhin ist in diesem Zusammenhang auffällig, dass in der Klassenstufe 10 die Trainingsbelastung von knapp 30 Prozent (29,2 % der UT) immer noch *gering* gesehen wird.

Des Weiteren wird danach gefragt, wie die Ehemaligen Schüler die Atmosphäre im Unterrichtsverband in der Eliteschule des Sports in Berchtesgaden im Nachhinein einschätzen. Auch hier steht eine fünfstufige Antwortmöglichkeit von sehr angenehm bis sehr unangenehm zur Verfügung. Die Frage wird von allen UT beantwortet. Dabei sind etwas weniger als die Hälfte der Befragten (12 UT) der Meinung, dass die Atmosphäre in der CJD Christophorusschule in Berchtesgaden genau richtig ist. Fasst man die Antwortkategorien angenehm und sehr angenehm zusammen, sind hier nochmals 14 Untersuchungsteilnehmer dieser Meinung. Immerhin vier Personen empfinden die Atmosphäre unangenehm. Dabei handelt es sich um drei männliche Realschüler und eine Abiturientin.

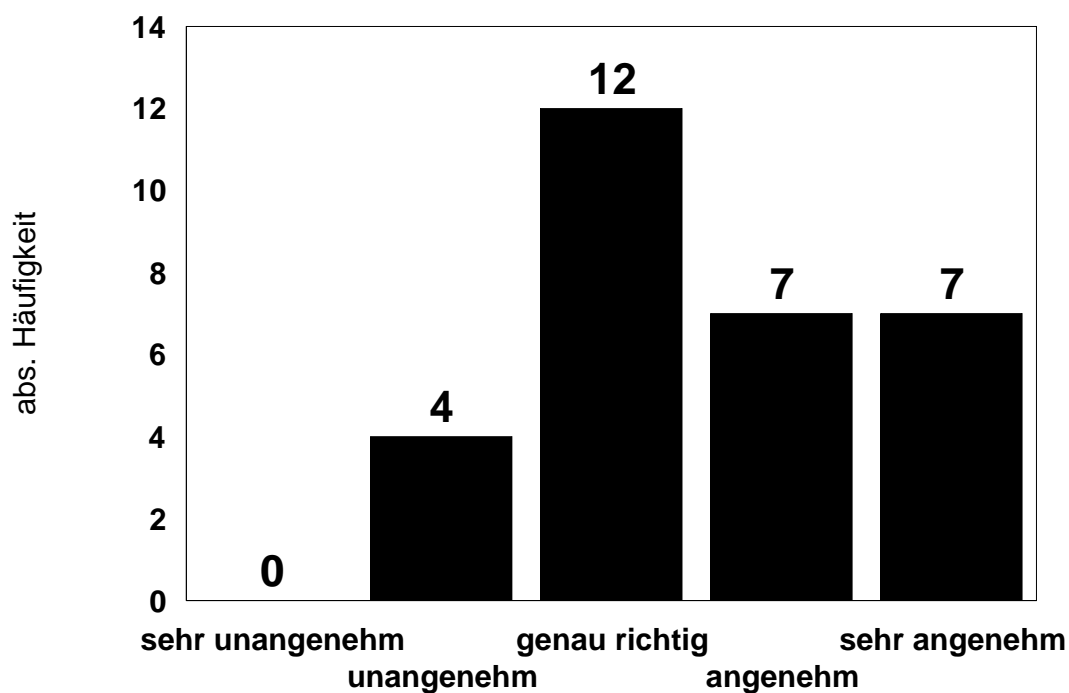


Abb. 8.10: Atmosphäre in der Christophorusschule im Unterrichtsverband ($N = 30$).

Die gleiche Frage wird auch für den Trainingsverband gestellt. Hierbei ergibt sich folgendes Bild:

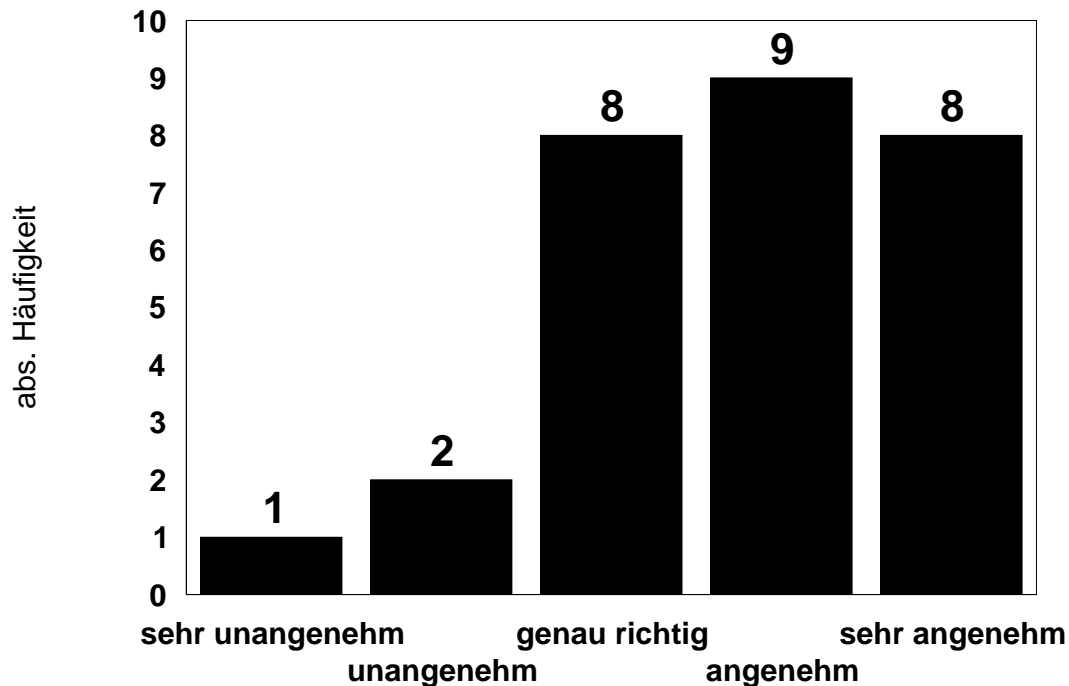


Abb. 8.11: Atmosphäre in der Christophorusschule im Trainingsverband ($n = 28$).

Verglichen zum Unterrichtverband liegen 17 UT im Bereich von *angenehm* bis *sehr angenehm*. Dies entspricht mehr als der Hälfte der Befragten ($n = 28$). Von den ehemaligen Leistungssportlern an der Eliteschule des Sports in Berchtesgaden sind acht Befragte der Ansicht, dass die Atmosphäre im Trainingsverband *genau richtig* ist. Als *unangenehm* schätzen zwei UT die Atmosphäre im Training ein. Dabei handelt es sich um einen männlichen Realschüler und eine weibliche Gymnasiastin. Der männliche Realschüler hat auf dem Fragebogen zusätzlich vermerkt, dass er vor allem den Konkurrenzkampf im Trainingsverband als *unangenehm* empfindet. Ein männlicher Realschüler des Internates aus der Sportart Skispringen empfindet die Atmosphäre im Trainingsverband als *sehr unangenehm*. Im Gegensatz dazu sieht dieser UT die Atmosphäre in der Schule als *sehr angenehm* und im Internat als *angenehm*.

Die Atmosphäre im Internat wird von 21 UT bewertet, die alle auch im Internat wohnten. Insofern beantworten alle ehemaligen Internatsschüler diese Frage. Die Ergebnisse stellen sich wie folgt dar.

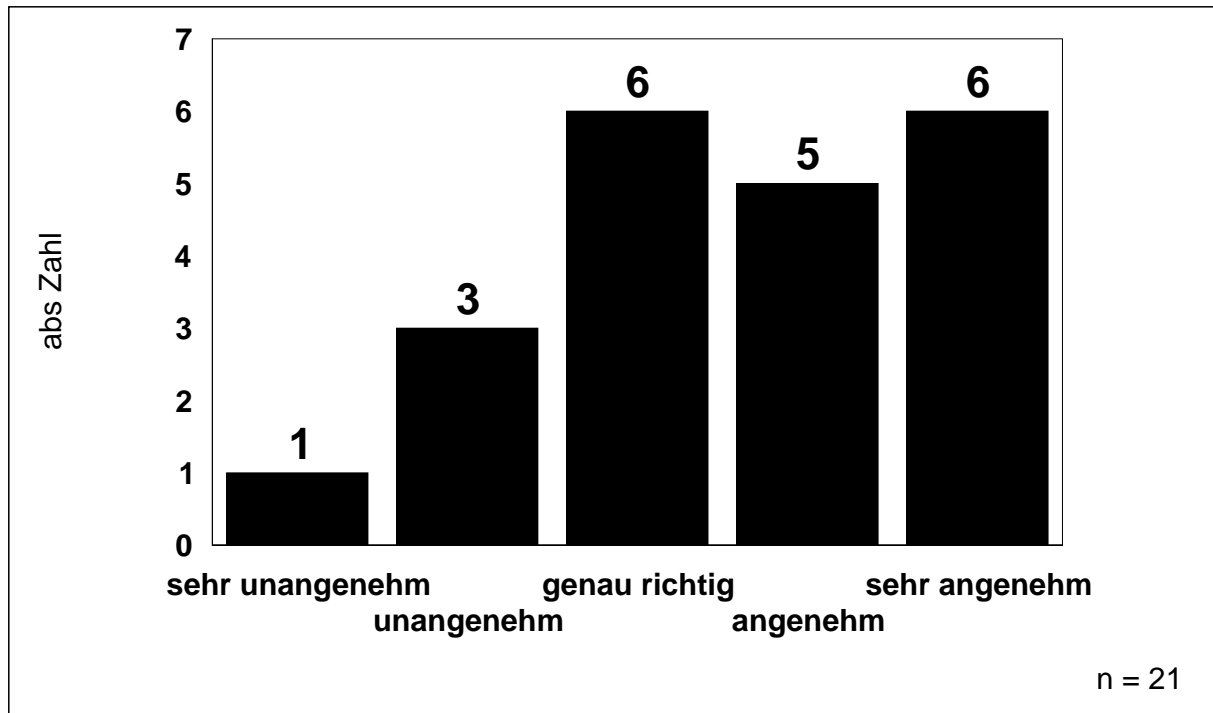


Abb. 8.12: Atmosphäre in der Christophorusschule im Internat ($n = 21$).

Etwa die Hälfte (11 UT) der Befragten empfinden die Atmosphäre im Internat der CJD Christophorusschulen *angenehm* oder *sehr angenehm*. Ungefähr ein Drittel der ehemaligen Leistungssportler (6 UT) sind der Meinung, dass die Atmosphäre im Internat *genau richtig* ist. Immerhin drei UT bewerten die Atmosphäre als *unangenehm*. Dabei handelt es sich um einen männlichen Abiturienten und zwei Realschüler. Eine weibliche Realschülerin aus der Sportart Skilanglauf ist der Ansicht, dass die Atmosphäre im Internat *sehr unangenehm* sei. Die Befragte gibt auf dem Fragebogen an, dass sie in einem Haus wohne, in dem sie die einzige Leistungssportlerin sei und somit wenig Akzeptanz bei den anderen Mitbewohnerinnen hat. Die Atmosphäre in der Schule hingegen wird von dieser ehemaligen Schülerin mit *sehr angenehm* und im Trainingsverband mit *unangenehm* bewertet.

Die Gruppe der internen Schüler setzt sich wie folgt zusammen. Von den 21 Internatsschülern sind fünf UT weiblichen und 16 UT männlichen Geschlechts. Davon erwerben neun Befragte das Abitur und elf ehemalige Leistungssportler eine mittlere Reife. Zum Schulabschluss macht ein Befragter aus der Gruppe der Internatsschüler keine Angabe (vgl. Anhang F, Tab. F 7 und F 8).

Ähnlich zur Frage 14 hinsichtlich der Trainingsbelastung während der Schulzeit wird auch nach der Unterrichtsbelastung gefragt. Auch hier können die UT wieder auf einer fünfstufigen

Antwortskala von viel zu gering bis viel zu hoch eine Einschätzung abgeben. Die Frage wird wie schon zuvor verdichtet dargestellt. Das Ergebnis lässt sich wie folgt darstellen.

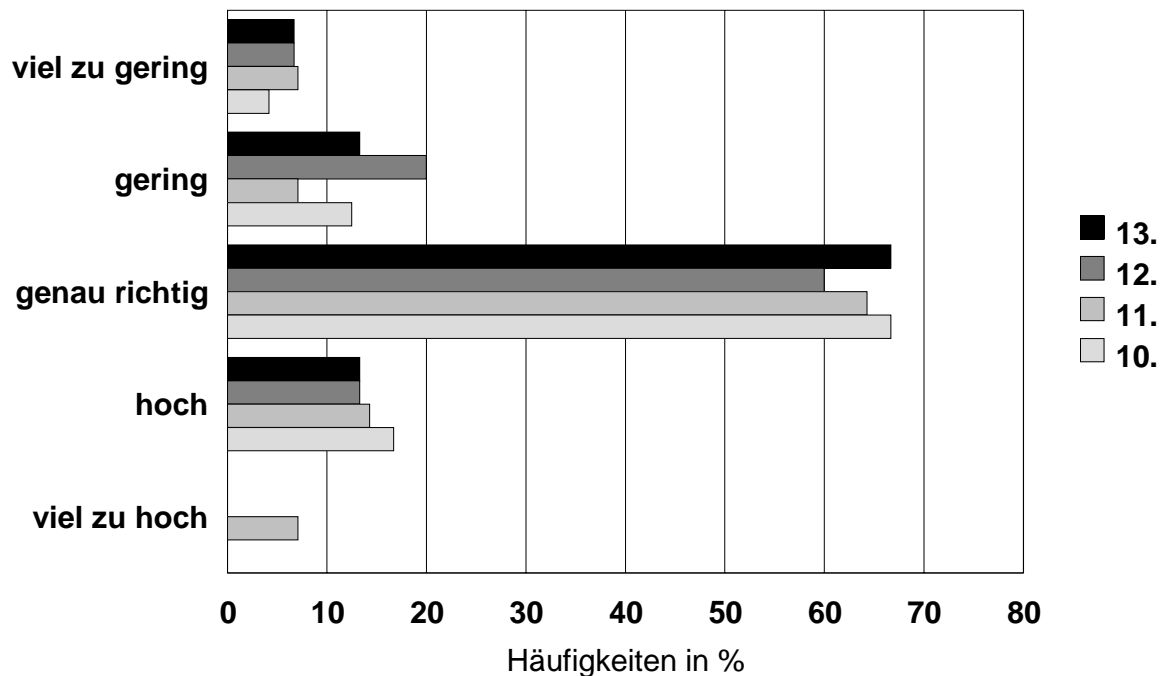


Abb. 8.13: Unterrichtsbelastung während der Schulzeit ($n = 24$ für Klasse 10, sonst $n = 15$).

Die Unterrichtsbelastung wird wenigstens von mehr als der Hälfte der Befragten (60 % der UT) als *genau richtig* eingestuft. Nur ein UT schätzt in der elften Klasse die Unterrichtsbelastung als *viel zu hoch* ein. Ansonsten wird die Unterrichtsbelastung von etwas mehr als zehn Prozent der Befragten mit *hoch* eingeschätzt. Eine ähnlich gelagerte Zahl von Befragten schätzt im Gegensatz dazu die Unterrichtsbelastung eher *gering* ein. Eine Ausnahme bildet hier die zwölfte Klasse, in der immerhin 20 Prozent der Befragten dieser Meinung sind. Der Anteil derjenigen, die der Ansicht sind, die Unterrichtsbelastung sei viel zu gering, liegt bei weniger als zehn Prozent der Befragten. Insgesamt lässt sich ab der Jahrgangsstufe elf eine leichte Linksverschiebung feststellen, so dass die Belastung durch den Unterricht eher genau richtig bzw. geringer wird (vgl. Abb. F. 7 bis F. 10 im Anhang F).

Des Weiteren sollten die UT eine globale Aussage hinsichtlich der Schwierigkeit angeben, den Leistungssport mit der Schule zu koordinieren. Diese Frage wird von allen ehemaligen Leistungssportlern an der Eliteschule des Sports in Berchtesgaden beantwortet. Mit zehn Probanden geben genau ein Drittel aller Befragten an, dass sie Schwierigkeiten bei der Koordination der Handlungsfelder Schule und Leistungssport haben. Es handelt sich dabei um

acht männliche und zwei weibliche UT. Die größere Zahl der Befragten (20 UT) macht genau zwei Drittel der Gesamtstichprobe aus, die keine Schwierigkeiten bei der Koordination des Leistungssports mit der Schule gehabt haben (vgl. Anhang F, Abb. F. 3). Beim Auftreten von Schwierigkeiten wird in der nächsten Frage möglichen Ursachen dafür nachgegangen. Hier können die UT eine fünfstufige Wertung bezüglich der Häufigkeiten des Auftretens von $1 = immer$ über $2 = fast immer$, $3 = zuweilen$, $4 = fast nie$ bis $5 = nie$ für acht vorgegebene Aussagen treffen. Die Einschätzungen werden von allen zehn UT vorgenommen, die zuvor Schwierigkeiten bei der Koordination von Leistungssport und Schule angeben. Zur Beschreibung der Einschätzungen wird bei insgesamt zehn UT hier der Modus angegeben, um die Darstellung zu verdeutlichen. Die nachfolgende Tabelle zeigt aus Gründen der Vollständigkeit auch die Mittelwerte und die Standardabweichungen zu den jeweiligen Aussagen.

Tab. 8.1: Schwierigkeiten bei der Koordination von Leistungssport und Schule ($n = 10$).

| | n | Md | M | SD |
|---|-----|------|------|------|
| wenig Zeit für Hausaufgaben | 10 | 3 | 2,60 | 0,52 |
| wenig Zeit zum Lernen | 10 | 2 | 2,30 | 0,67 |
| Konflikte mit Lehrern | 10 | 3 | 3,10 | 1,10 |
| Konflikte mit Mitschülern | 10 | 5 | 4,70 | 0,95 |
| wenig Zeit für das Training | 10 | 3 | 3,20 | 1,32 |
| Schwierigkeiten bei Freistellung Wettkämpfe | 10 | 5 | 4,60 | 0,70 |
| Schwierigkeiten bei Freistellung Trainingslager oder zentrale Maßnahmen | 10 | 5 | 4,20 | 0,92 |
| ungünstige Stundenplangestaltung | 10 | 3 | 3,00 | 1,63 |

Zu wenig Zeit für die Erledigung von Hausaufgaben gibt der überwiegende Teil mit sechs der befragten Personen an. Hier liegt auch der Modalwert ($Md = 3$), während der Mittelwert ($M = 2,6$; $S = 0,52$) etwas geringer ausfällt. Insofern geben vier UT an, *fast immer* zu wenig Zeit für die Erledigung von Hausaufgaben zu haben. *Fast immer* zu wenig Zeit zum Lernen hat bei einem Modalwert von zwei ($Md = 2$) die Mehrheit der Befragten mit fünf UT. Ein ehemaliger Leistungssportler gibt an, dass *immer zu wenig* Zeit zum Lernen ist. Dabei handelt es sich um einen männlichen Realschüler, der die Sportart Skilanglauf ausübt. *Zuweilen* zu wenig Zeit zum Lernen geben vier Probanden an. Konflikte mit den Lehrern gibt es bei der Hälfte der Befragten mit fünf UT. Hier liegt auch der Modalwert ($Md = 3$). *Fast immer* haben drei UT Konflikte mit den Lehrern. Dabei handelt es sich um zwei männliche Realschüler und

einen Gymnasiasten, welche die Sportarten Ski alpin, Skilanglauf und Biathlon ausüben. Probleme mit den Lehrern gibt es bei zwei Befragten *nie*. Dabei handelt es sich um zwei weibliche UT, die als Schulabschluss mittlere Reife und Abitur angeben. Konflikte gibt es bei der großen Mehrzahl der Befragten *nie* mit Mitschülern. Diese Einschätzung spiegelt der Modalwert ($Md = 5$) bei neun Antworten in dieser Kategorie wider. Ein männlicher Realschüler gibt an, *fast immer* Konflikte mit Mitschülern zu haben. Wenig Zeit für das Training haben *zuweilen* drei UT. Jeweils zwei der ehemaligen Leistungssportler geben an, *fast immer* oder *fast nie* zu wenig Zeit für das Training zu haben. *Immer* zu wenig Zeit für das sportliche Training hat ein männlicher Abiturient, der die Sportart nordische Kombination ausübt. *Nie* zu wenig Zeit für das Training haben zwei männliche Abiturienten aus den Sportarten Ski alpin und Skilanglauf. Da hier alle Antwortkategorien annähernd genutzt wurden, fällt die berechnete Standardabweichung ($SD = 1,32$) hier hoch aus. Der Modalwert ($Md = 3$) ist insofern nicht so aussagekräftig, da die Antwortkategorien alle genutzt werden und die Zahl der Antworten insgesamt bei zehn liegt. Schwierigkeiten bei der Freistellung für Wettkämpfe hat die überwiegende Zahl der Befragten *nie*. Hier liegt der Modalwert ($Md = 5$), der von sieben UT gewählt wird. Von den ehemaligen Leistungssportlern haben zwei *fast nie* und nur ein nordischer Kombinierer mit Abitur, Schwierigkeiten bei der Freistellung vom Unterricht. Bei der Freistellung vom Unterricht für Trainingslager oder zentrale Maßnahmen durch die Sportverbände haben die Hälfte der Befragten *nie* Schwierigkeiten. Auch hier liegt der Modalwert ($Md = 5$) am äußeren Ende der Antwortmöglichkeiten. Zwei ehemalige Leistungssportler haben *fast nie* Schwierigkeiten mit der Freistellung und drei UT *zuweilen*. Hierbei handelt es sich um drei männliche Abiturienten aus den Sportarten Ski alpin, nordische Kombination und Skispringen. Eine ungünstige Stundenplanung gibt es *zuweilen* bei vier UT. Hier liegt auch der Modalwert ($Md = 3$), allerdings ist dieser hier ebenso wenig aussagekräftig, wie schon einmal zuvor. Bei Einschätzung der Stundenplangestaltung fällt die Standardabweichung ($SD = 1,63$) hier am höchsten aus. Immerhin drei Probanden sehen *immer* Schwierigkeiten bei den Stundenplänen, während auf der anderen Seite drei UT *nie* diese Probleme haben. Bei den Befragten, die immer Probleme haben, handelt es sich um zwei Realschüler und einen Abiturienten aus den Sportarten Skispringen und nordische Kombination. Dagegen handelt es um eine weibliche und zwei männliche Abiturienten aus den Sportarten Skilanglauf und Ski alpin, die *nie* dieses Problem sehen. Aufgrund der geringen Zahlen, lassen sich allerdings keine zuverlässigen Tendenzen oder Trends aufklären, die zuverlässig sind.

Des Weiteren werden zwölf Aussagen zur Einschätzung durch die ehemaligen Leistungssportler in der Frage 19 formuliert. Diese Aussagen werden von allen UT auf einer fünfstufigen Skala von *1 = stimmt genau, 2 = stimmt, 3 stimmt nicht bis 4 stimmt überhaupt nicht* beantwortet. Probanden, die keine Einschätzung vornehmen können, wählen die Kategorie *0 = weiß ich nicht*. Die Ergebnisse lassen sich tabellarisch wie folgt darstellen.

Tab. 8.2: Persönliche Aussagen zum Leistungssport durch ehemalige Leistungssportler an der Eliteschule des Sports in Berchtesgaden ($N = 30$).

| | <i>n</i> | <i>Md</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> |
|--|----------|-----------|----------|-----------|
| Leistungssport war für meine schulische und berufliche Qualifikation eher hinderlich | 30 | 4 | 3,19 | 0,90 |
| Ohne den Leistungssport wäre meine Karriere geradliniger verlaufen | 30 | 4 | 3,04 | 1,22 |
| Ich kann die im Leistungssport erlernten Fähigkeiten in Ausbildung bzw. Beruf gut anwenden | 30 | 2 | 1,83 | 0,81 |
| Mein Leistungssport hat mir vieles erleichtert | 30 | 1 | 1,58 | 0,65 |
| Im Leistungssport erworbene Kontakte nutzen mir in Ausbildung bzw. Beruf | 30 | 2 | 2,28 | 1,21 |
| Manchmal wurde bzw. wird der Leistungssport zum Job | 30 | 1 | 1,64 | 0,95 |
| Ich möchte beruflich nichts mit Sport zu tun haben | 30 | 4 | 3,67 | 0,92 |
| Meinen Kindern würde ich vom Leistungssport abraten | 30 | 4 | 3,63 | 0,82 |
| Ich habe die Bedeutung des Leistungssport überschätzt | 29 | 4 | 3,36 | 0,85 |
| Um meine Berufsaussichten hat sich noch nie ein Funktionär gesorgt | 30 | 1 | 1,76 | 1,09 |
| Mein Sportverein hat mich in meiner Ausbildungs- und Berufskarriere gefördert | 30 | 4 | 2,95 | 1,29 |
| Mein Sportverband hat mich in meiner Ausbildungs- und Berufskarriere gefördert | 30 | 4 | 3,47 | 1,00 |

Bei der Einschätzung der Aussagen zum Leistungssport fällt auf, dass der Modalwert bei insgesamt zehn Aussagen, immer bei den Einschätzungen 1 = *stimmt genau* oder 4 = *stimmt überhaupt nicht* liegt.

Leistungssport war für meine schulische bzw. berufliche Qualifikation eher hinderlich

Für die schulische und berufliche Qualifikation ist der Leistungssport *überhaupt nicht* hinderlich. Hier liegt auch der Modalwert ($Md = 4$). Bei der genaueren Betrachtung der Antworten stellt sich folgendes Bild dar. Zwölf UT stimmen dieser Aussage *überhaupt nicht zu* und acht Befragte *stimmen nicht zu*. Fasst man diese beiden Einschätzungen zusammen, macht diese Gruppe zwei Drittel aller UT aus. Die Antwortmöglichkeit *weiß ich nicht* wird von vier Probanden gewählt. Eher hinderlich für die schulische und berufliche Qualifikation empfinden fünf Personen den Leistungssport. Ein UT gibt dieser Aussage Recht, indem er die Antwortmöglichkeit *stimmt genau* wählt. Es handelt sich hierbei um einen männlichen Realschüler aus der Sportart Skilanglauf, welcher im Internat wohnt. Während seiner aktiven Zeit wird er Deutscher Meister im Sprint und erringt einen 16. Platz bei der Juniorenweltmeisterschaft. Zu den weiteren Erfolgen zählen der Deutsche Meistertitel in der Staffel sowie der Bayerische Meistertitel im Einzel. Zum Zeitpunkt der Befragung, verrichtet der UT seine Wehrdienstzeit bei der Bundeswehr (vgl. Anhang F, Abb. F. 12).

Ohne den Leistungssport wäre meine Berufskarriere geradliniger verlaufen

Mehr als ein Drittel der Befragten (13 UT) stimmen dieser Aussage *überhaupt nicht zu*. Hier liegt auch der Modalwert ($Md = 4$). Zwei weitere UT stimmen dieser Aussage nicht zu, so dass die Hälfte der Befragten hier eine klare Positionierung bezüglich des Einflusses des Leistungssports auf die Berufskarriere vornimmt, wenn man beide Kategorien zusammenfasst. Eine Einschätzung kann von sieben UT nicht vorgenommen werden, welche die Kategorie *weiß ich nicht* wählen. Fasst man die Antwortmöglichkeiten *stimmt* und *stimmt genau* zusammen, sind acht UT dieser Meinung. Es handelt sich um drei weibliche und fünf männliche UT. Als Schulabschluss wird jeweils von vier UT das Abitur bzw. die mittlere Reife angegeben. Bei der Betrachtung der Sportarten ergibt sich keine Verdichtung, hinsichtlich einer bestimmten Sportart (vgl. Anhang F, Abb. F. 13).

Ich kann die im Leistungssport erlernten Fähigkeiten in Ausbildung bzw. Beruf gut anwenden

Fasst man hier die Antwortkategorien *stimmt* und *stimmt genau* zusammen, ergibt sich ein eindeutiges Bild. Insgesamt 26 UT geben hier ihre Zustimmung zu dieser Aussage. Ein UT kann zu dieser Aussage keine Angaben machen und wählt die Kategorie *weiß ich nicht*. Ein Befragter ist der Ansicht, dass diese Aussage *nicht stimmt* und zwei UT sind der Meinung dass dies *überhaupt nicht stimmt*. Dabei handelt es sich um drei männliche Befragte, die alle die mittlere Reife als Schulabschluss angeben. Sie sind in den Sportarten Rennrodeln und Skispringen aktiv (vgl. Anhang F, Abb. F. 14).

Mein Leistungssport hat mir vieles erleichtert

Auch hier ergibt sich eineindeutiges Bild der ehemaligen Leistungssportler an der Eliteschule des Sports in Berchtesgaden, wenn man die Antwortkategorien *stimmt* und *stimmt genau* zusammenfasst. Zwölf Befragte sind der Ansicht, die Aussage *stimmt genau* und zehn UT sind der Meinung, die Aussage *stimmt*. Mehr als zwei Drittel der UT sehen demnach im Leistungssport eher einen Vorteil durch die Ausübung von Leistungssport, hinsichtlich von persönlicher Erleichterung für bestimmte Vorhaben. Zu dieser Aussage können sechs Probanden keine Einschätzung abgeben, so dass sich diese für die Kategorie *weiß ich nicht* entscheiden. Zwei UT sind der Meinung, dass diese Aussage *nicht stimmt*. Dabei handelt es sich um zwei männliche Realschüler aus den Sportarten Biathlon und Nordische Kombination (vgl. Anhang F, Abb. F. 15).

Im Leistungssport erworbene Kontakte nutzen mir in Ausbildung bzw. Beruf

Diese Aussage wird von 17 ehemaligen Leistungssportlern bestätigt, welche die Kategorien *stimmt genau* und *stimmt* auswählen. Dies macht mehr als zwei Drittel der Probanden aus, die eine Meinung zu dieser Aussage haben da fünf Befragte die Kategorie *weiß ich nicht* nutzen. Ein männlicher Realschüler aus der Sportart Skispringen *stimmt nicht zu*. Sieben UT sind der Ansicht, dass die Aussage *überhaupt nicht stimmt*. Es handelt sich dabei um zwei weibliche und fünf männliche UT. Als Schulabschluss wird überwiegend das Abitur angegeben(vgl. Anhang F, Abb. F. 16).

Manchmal wurde bzw. wird der Leistungssport zum Job

Mehr als zwei Drittel der Befragten sind hier der Ansicht, dass diese Aussage *stimmt* oder *genau stimmt*. Dabei handelt es sich um 15 Personen, die dieser Aussage *genau zustimmen* und um sechs UT, die zustimmen. Von den befragten ehemaligen Leistungssportlern können fünf UT keine Aussage treffen und wählen die Antwortmöglichkeit *weiß ich nicht*. Zwei der Befragten *stimmen nicht zu* und weitere zwei stimmen der Aussage *überhaupt nicht zu*. Dabei handelt es sich um eine weibliche Realschülerin und drei männliche Abiturienten (vgl. Anhang F, Abb. F. 17).

Ich möchte beruflich nichts mit Sport zu tun haben

Bei dieser Aussage sind 21 Befragte der Meinung, dass diese *überhaupt nicht stimmt*. Damit macht diese Gruppe mehr als zwei Drittel der Befragten aus. Dabei können sechs Personen keine Meinung zu dieser Aussage abgeben und wählen die Kategorie *weiß ich nicht*. Eine weibliche Realschülerin aus der Sportart Ski alpin *stimmt zu*, und zwei ehemalige Leistungssportler wählen die Antwortmöglichkeit *stimmt genau*. Es handelt sich dabei um zwei männliche Realschüler aus den Sportarten Skilanglauf und Rennrodeln (vgl. Anhang F, Abb. F. 18).

Meinen Kindern würde ich vom Leistungssport abraten

Auch bei dieser Aussage ergibt sich annähernd das gleiche Bild, wie zuvor. 19 Befragte sind der Meinung, die Aussage *stimmt überhaupt nicht* und zwei Personen sind der Ansicht *stimmt nicht*. Auch hier können sechs Personen keine Aussage treffen und wählen die Kategorie *weiß ich nicht*. Eine weibliche Abiturientin aus der Sportart Ski alpin und ein männlicher Realschüler *stimmen* der Aussage *zu*. Ein männlicher Realschüler aus der Sportart Skilanglauf ist der Ansicht, diese Aussage *stimmt genau* (vgl. Anhang F, Abb. F. 19).

Ich habe die Bedeutung des Leistungssports überschätzt

Fasst man bei dieser Aussage die Antwortkategorien *stimmt überhaupt nicht* und *stimmt nicht* zusammen, so sind hier mit 19 Befragten knapp zwei Drittel dieser Ansicht. Immerhin acht UT können hier keine Aussage treffen und wählten die Kategorie *weiß ich nicht*. Zwei weibliche Abiturientinnen und ein männlicher Realschüler sind der Meinung diese Aussage *stimmt* bzw. *stimmt genau* (vgl. Anhang F, Abb. F. 20).

Um meine Berufsaussichten hat sich noch nie ein Funktionär gekümmert

Genau die Hälfte der Befragten ist mit 15 UT der Meinung, diese Aussage *stimmt genau*. Weitere vier UT sind der Ansicht, die Aussage *stimmt* und fünf Personen können keine Angabe machen. Bei drei Befragten *stimmt* die Aussage *nicht* und bei weiteren drei ehemaligen Leistungssportlern kommt das Ergebnis heraus, dass diese Aussage *überhaupt nicht stimmt*. Bei allen 6 Personen handelt es sich um Realschüler. Als Sportarten üben die Befragten Ski alpin, Skilanglauf und Skispringen aus (vgl. Anhang F, Abb. F. 21).

Mein Sportverein hat mich in meiner Ausbildungs- und Berufskarriere gefördert

Mit 14 Befragten bildet die Gruppe der ehemaligen Leistungssportler etwa die Hälfte der Befragten, die dieser Aussage *nicht* oder *überhaupt nicht zustimmen*. Weitere acht Personen können diese Aussage nicht bewerten und wählen die Antwortmöglichkeit *weiß ich nicht*. Die Möglichkeit *stimmt*, wählen drei Personen. Bei fünf ehemaligen Leistungssportlern ergibt sich sogar eine völlige Zustimmung zu dieser Aussage, indem die Kategorie *stimmt genau* gewählt wird. Es handelte sich um eine weibliche und vier männliche Befragte. Als Sportarten werden Ski alpin, Skilanglauf und Skispringen angegeben (vgl. Anhang F, Abb. F. 22).

Mein Sportverband hat mich in meiner Ausbildungs- und Berufskarriere gefördert

Während zuvor noch insgesamt acht Personen eine Förderung durch ihren Verein erfahren, reduziert sich bei den Verbänden die Zahl auf fünf Befragte, wenn man die Kategorien *stimmt* und *stimmt genau* zusammenfasst. Mit zehn Personen bildet die Gruppe ein Drittel der Befragten, die keine Einschätzung vornehmen können und die Kategorie *weiß ich nicht* wählen. Im gesamten Aussagenblock ist dies die höchste Anzahl an Befragten in dieser Antwortkategorie. Ein männlicher Abiturient aus der Sportart Biathlon *stimmt* der Aussage *nicht zu*. Fast die Hälfte aller Befragten stimmt mit 14 Antworten dieser Aussage *überhaupt nicht zu* (vgl. Anhang F, Abb. F. 23).

8.3.6 Nachschulische Karrierewege

Ein weiterer Teil des Fragebogens beschäftigt sich mit dem Verbleib der ehemaligen Leistungssportler nach ihrer schulischen Karriere an den CJD Christophorusschulen. Ein Großteil der Antworten kann hier frei gegeben werden und diese sind im Anhang F sowie im Kapitel 8.3.8 verschriftet. In diesem Kapitel werden die eingeschlagenen Berufswege verdichtet dargestellt, da sie im Hinblick auf das interne Qualitätsmanagementsystem der CJD Christophorusschulen nur bedingt eine Auswirkung haben. Hier wird vor allem im Kennzahlensystem danach gefragt, ob eine berufliche, schulische oder universitäre Ausbildung begonnen werden kann.

Von den 30 befragten ehemaligen Leistungssportlern leisten gleich nach der Schule zwei Zivildienst und 14 gingen zur Bundeswehr. Hier können alle 14 in einer Sportfördergruppe einen Platz finden. Niemand absolviert ein freiwilliges soziales Jahr oder leistet Wehrdienst in der Truppe ohne einen Bezug zum Leistungssport.

Eine Ausbildung beginnen zehn Personen, die sie zum Zeitpunkt der Befragung noch fortsetzen. Einen Studienplatz an einer Fachhochschule bekommen drei ehemalige Christophorusschüler. An einer Universität studieren fünf ehemalige Leistungssportler, von denen das Studium zum Zeitpunkt der Befragung noch vier UT fortsetzen. Ein Proband bricht das Studium des Bauingenieurwesens wieder ab, macht aber keine weiteren Angaben zum beruflichen Werdegang.

Nach der Ausbildung bewerben sich drei UT um eine Arbeitsstelle in einem nicht erlernten Beruf und einer im erlernten Beruf. Zur beruflichen Tätigkeit machen fünf Personen eine

Aussage. Dabei handelt es sich um einen Arbeiter, einen leitenden Angestellten, einen Beamten des einfachen Dienstes und zwei Beamte des mittleren Dienstes.

Des Weiteren wird danach gefragt, ob sich das leistungssportliche Engagement während der Ausbildung im Vergleich zur Schulzeit verändert. Hier machen 16 Personen eine Aussage. Immerhin 13 Personen haben das leistungssportliche Engagement intensiviert, während es bei drei Personen weniger intensiviert werden konnte. Leider gibt keiner der Befragten an, in welcher Sportart bzw. auf welchem Niveau die Sportarten betrieben werden. Auch die Fragen nach den größten sportlichen Erfolgen bzw. Gründe für ausbleibende sportliche Erfolge werden nicht angegeben.

Die Frage nach dem Weiterkommen in der Ausbildung und im Beruf wird wieder von 11 UT beantwortet. Davon bewerteten knapp die Hälfte (5 UT) der Probanden ihr Weiterkommen als sehr positiv bzw. vier UT als positiv (vgl. Anhang F, Abb. F 24). Zum Zeitpunkt der Befragung haben 20 Personen kein Amt im Sport. Als Trainer arbeiten zwei ehemalige Leistungssportler (vgl. Anhang F, Abb. F 25).

Abschließend konnten die Befragten ihre persönliche Leistungsentwicklung im Leistungssport insgesamt von 1 = *sehr positiv* bis 5 = *sehr negativ* einschätzen. Insgesamt fällt die Einschätzung der Probanden in Richtung sehr positiv aus. Immerhin 19 Personen sind dieser Meinung. Weder positiv noch negativ sehen sechs Befragte ihre persönliche Entwicklung im Leistungssport. Eine Person ist der Meinung, dass die Leistungsentwicklung sehr negativ ausgefallen sei. Dabei handelt es sich um einen männlichen Abiturienten, der die Sportart Nordische Kombination betreibt. Als größte sportliche Erfolge gibt der UT in der 10. und 11. Klasse jeweils den Deutschen Juniorenmeistertitel an. Das Studium bricht der UT wieder ab. Die tendenziell negative Einschätzung gibt ein männlicher Abiturient aus der Sportart Ski alpin ab. Als größte sportliche Erfolge während der Schulzeit wird die Teilnahme an FIS-Rennen genannt. Die Gesamteinschätzung wird von 27 UT vorgenommen und lässt sich wie folgt darstellen.

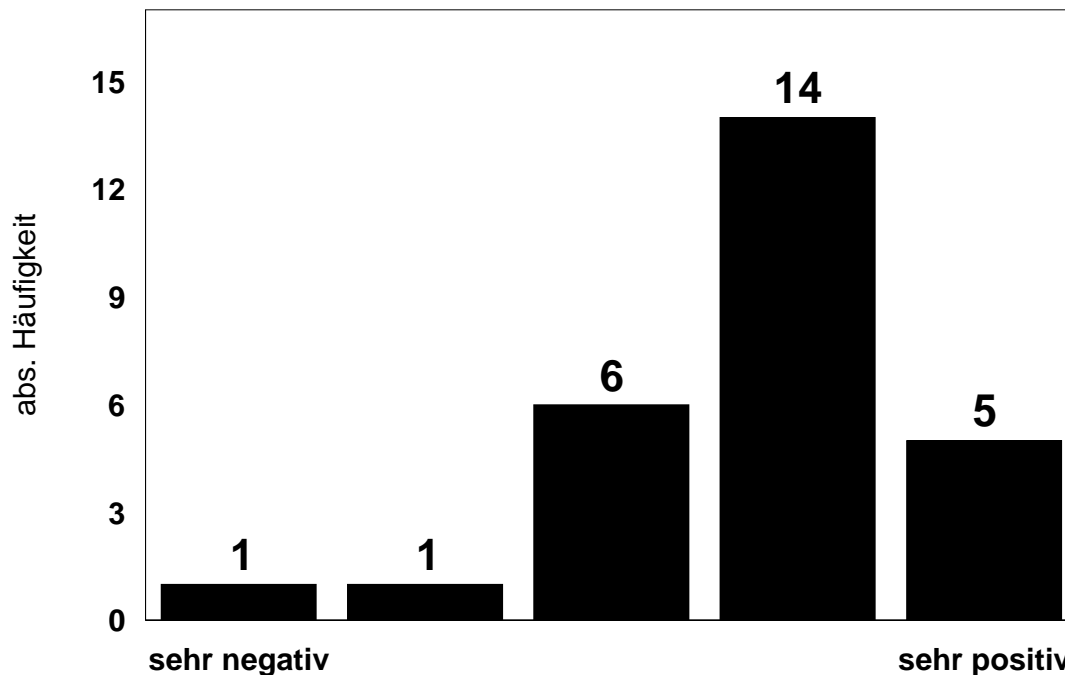


Abb. 8.14: Einschätzung der persönlichen Leistungsentwicklung im Leistungssport insgesamt ($n = 27$).

In diesem Zusammenhang wird auch nach der persönlichen Entwicklung im beruflichen Leben insgesamt gefragt. Diese Einschätzung wird von 25 ehemaligen Leistungssportlern an der Eliteschule des Sports in Berchtesgaden vorgenommen. Dabei zeigt sich ein ähnliches Bild wie zuvor. Insgesamt 17 UT sehen ihre Entwicklung *sehr positiv* oder tendenziell positiv. Sieben Befragte schätzen ihre berufliche Entwicklung weder *positiv* noch *negativ* ein. Eher *negativ* sieht ein Befragter seine berufliche Entwicklung, der zuvor die persönliche Leistungsentwicklung im Leistungssport *sehr negativ* einschätzt. Da der Proband das Studium abbricht und keine weitere Aussage zu diesem Bereich macht, kann hier nicht weiter nach Ursachen geforscht werden.

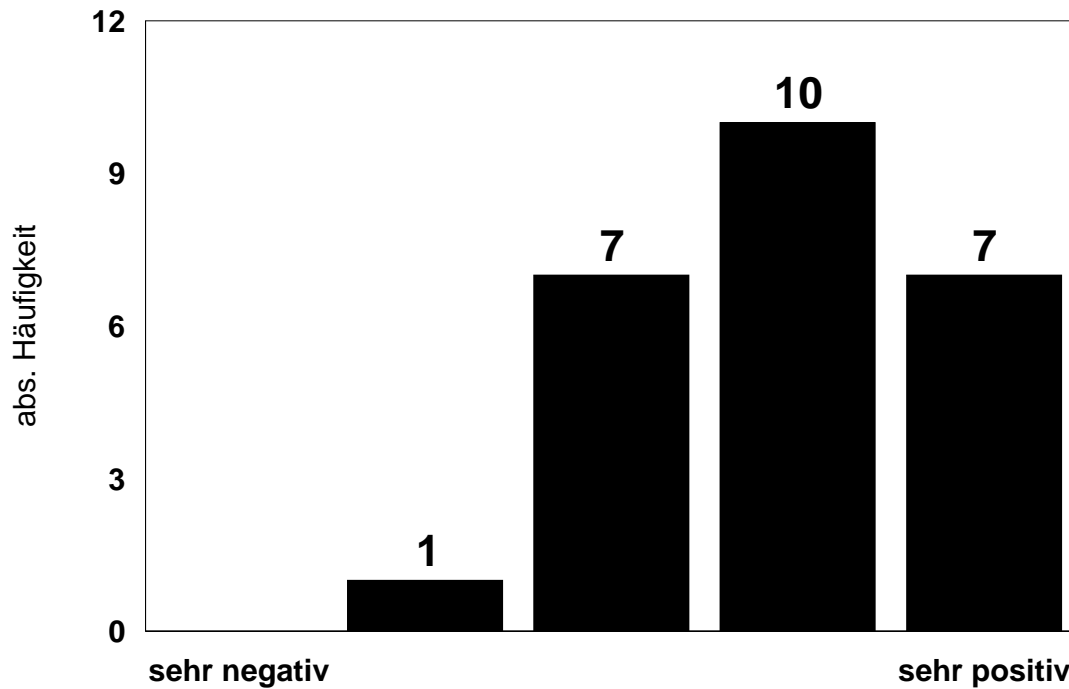


Abb. 8.15: Einschätzung der persönlichen Entwicklung im beruflichen Leben insgesamt ($n = 25$).

8.3.7 Generelle Einschätzungen gegenüber dem Leistungssport

Zum Schluss des Fragebogens werden unter der Frage 26 nochmals Aussagen dargestellt, die durch die Probanden einzuschätzen sind. Dabei handelt es sich prinzipiell um Kernaussagen, die auch schon in der Frage 19 für die eigene Person zu beantworten sind. Abschließend geht es hierbei jedoch um generelle Aussagen hinsichtlich des Leistungssports, so dass keine Einzelanalysen für jedes Item vorgenommen werden können, was auf bestimmte Gruppenzugehörigkeiten schließen lassen würde. Allerdings wird in diesem Fall, wie auch schon bei der Frage 19 neben dem Modalwert auch ein Mittelwert mit Standardabweichung berechnet, um ggf. Vergleiche zwischen dem Antwortverhalten von Frage 19 und Frage 26 anzustellen. Die Ergebnisse werden wie schon zuvor tabellarisch gezeigt und im Anhang für jede der zwölf Aussagen grafisch aufbereitet. Die Ergebnisse lassen sich wie folgt darstellen.

Tab. 8.3: Generelle Aussagen zum Leistungssport durch ehemalige Leistungssportler an der Eliteschule des Sports in Berchtesgaden ($N = 30$).

| | <i>n</i> | <i>Md</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> |
|--|----------|-----------|----------|-----------|
| Qualifikationen in Schule Sport werden eher behindert | 30 | 2 | 2,39 | 0,94 |
| Geradlinige Berufskarrieren werden durch Leistungssport behindert | 30 | 2 | 2,44 | 0,97 |
| Im Leistungssport erlernte Fähigkeiten lassen sich im Beruf gut anwenden | 30 | 2 | 1,56 | 0,51 |
| Erfolgreiche Leistungssportler haben es im Leben leichter | 30 | 2 | 1,77 | 0,81 |
| Leistungssportler haben häufig Kontakte die sie in Ausbildung und Beruf gut nutzen können | 30 | 1 | 1,57 | 0,75 |
| Für viele Leistungssportler artet der Leistungssport zum Job aus | 30 | 1 | 1,36 | 0,70 |
| Viele Leistungssportler wollen beruflich nichts mit Sport zu tun haben | 30 | 4 | 3,08 | 1,00 |
| Viele ehemalige Leistungssportler raten ihren Kindern vom Leistungssport ab | 30 | 3 u. 4 | 2,69 | 0,20 |
| Die Bedeutung des Leistungssports wird von vielen Sportlern überschätzt | 29 | 1 | 1,84 | 0,96 |
| Den Funktionären ist es egal, was später beruflich aus den Sportlern wird | 30 | 1 | 1,71 | 0,86 |
| Viele Leistungssportler werden von ihrem Sportverein in ihrer Ausbildungs- und Berufskarriere gefördert | 30 | 4 | 2,83 | 1,20 |
| Viele Leistungssportler werden von ihrem Sportverband in ihrer Ausbildungs- und Berufskarriere gefördert | 30 | 4 | 3,06 | 1,21 |

Bei der ersten Betrachtung der zwölf generellen Aussagen fällt auf, dass der Modalwert nicht mehr so häufig bei den Maximalwerten 1 = *stimmt genau* oder 4 = *stimmt überhaupt nicht* liegt, als noch bei der Frage 19. Während bei der Frage 19 noch zehnmals ein Wert von eins oder vier genannt wird, ist dies bei der Frage 26 nur noch dreimal der Fall. Am häufigsten wird die Kategorie 0 = *weiß ich nicht* gewählt, was zeigt dass ein großer Teil der UT noch

keine Aussage genereller Art gegenüber dem Sport tätigen kann. Die Frage 26 wird von allen 30 Befragten beantwortet. Im Einzelnen stellen sich die Ergebnisse wie folgt dar.

Qualifikationen in Schule und Sport werden durch den Leistungssport eher behindert

Fasst man die Kategorien *stimmt genau* und *stimmt* zusammen sind etwas mehr als ein Drittel (13 UT) und damit die Größte Gruppe der Befragten der Meinung, dass Qualifikationen in Schule und Beruf durch den Leistungssport eher behindert werden. Der Modus ($Md = 2$) liegt mit insgesamt neun Antworten in der Kategorie *stimmt*. Sieben Befragte können zu dieser Aussage keine Stellung beziehen und wählen die Kategorie *weiß ich nicht*. Die Aussage wird von genau einem Drittel der UT nicht geteilt und zehn Personen wählen die Kategorien *stimmt nicht* oder *stimmt überhaupt nicht*. Damit lässt sich diese Aussage nicht eindeutig zuordnen, was die Zustimmung oder Ablehnung der Befragten betrifft (vgl. Anhang F, Abb. F. 26).

Geradlinige Berufskarrieren werden durch den Leistungssport behindert

Diese Aussage wird von etwas mehr als der Hälfte der Befragten bestätigt. Zwölf Personen *stimmen zu* und vier UT sind der Ansicht, das Statement *stimmt genau*. Der Modalwert ($Md = 2$) liegt mit insgesamt zwölf Antworten in der Kategorie *stimmt*. Drei UT können zu dieser Aussage keine Meinung abgeben und wählen die Antwortmöglichkeit, *weiß ich nicht*. Etwas mehr als ein Drittel der Befragten können sich dieser Aussage nicht anschließen. Fünf ehemalige Leistungssportler wählen die Antwortkategorie *stimmt nicht* und sechs UT sind der Ansicht, die Aussage *stimmt überhaupt nicht* (vgl. Anhang F, Abb. F. 27).

Im Leistungssport erlernte Fähigkeiten lassen sich im Beruf gut anwenden

Für diese Aussage wird ein eindeutiges Stimmungsbild abgegeben. Zwölf ehemalige Leistungssportler der Eliteschule des Sports in Berchtesgaden sind der Meinung, dieses Statement *stimmt genau*. Die Antwortkategorie *stimmt* wird von 15 UT gewählt, so dass hier auch der Modalwert ($Md = 2$) liegt. Fasst man die Kategorien *stimmt* und *stimmt genau*

zusammen, sind insgesamt 27 UT der Ansicht, dass im Leistungssport erworbene Fähigkeiten auch im Beruf gut angewendet werden können. Nur drei UT können diese Aussage nicht beantworten und wählen die Kategorie *weiß ich nicht*. Bei dieser Aussage handelt es sich um die Einzige in diesem Fragenblock, bei der die Kategorien *stimmt nicht* und *stimmt überhaupt nicht* von keinem UT gewählt wurden. Insofern wird das Statement von den ehemaligen Leistungssportlern eindeutig angenommen, oder kann von drei UT nicht beurteilt werden (vgl. Anhang F, Abb. F. 28).

Erfolgreiche Leistungssportler haben es im Leben leichter

Auch bei diesem Statement ergibt sich ein eindeutiges Ergebnis. Genau ein Drittel der Befragten (10 UT) *stimmen genau zu*. Insgesamt 14 Personen, also knapp die Hälfte der ehemaligen Leistungssportler, sind der Ansicht, die Aussage *stimmt* und damit liegt hier der Modalwert ($Md = 2$). Fasst man auch hier die Kategorien *stimmt* und *stimmt genau* zusammen, sind 24 Befragte der Ansicht, dass es erfolgreiche Leistungssportler im Leben leichter haben. Von den Befragten können vier UT die Aussage nicht beurteilen und wählten die Kategorie *weiß ich nicht*. Die Kategorie *stimmt nicht* wird von keinem UT gewählt. Zwei Personen sind der Meinung, diese Aussage *stimmt überhaupt nicht*. Trotz dieser beiden Stimmen, wird die Aussage vom Großteil der Befragten bestätigt (vgl. Anhang F, Abb. F. 29).

Leistungssportler haben häufig Kontakte die sie in Ausbildung bzw. Beruf gut nutzen können

Dieser Aussage stimmen genau zwei Drittel (20 UT) der Befragten zu, wenn man die Kategorien *stimmt* und *stimmt genau* zusammenfasst. Elf UT sind der Ansicht, dass die Aussage *genau stimmt* und zehn Personen *stimmen ebenfalls zu*. Der Modus ($Md = 1$) liegt in der Kategorie *stimmt genau*. Neun UT können diese Aussage nicht beantworten und wählen die Kategorie *weiß ich nicht*. Lediglich eine Person kann der Aussage nicht zustimmen und wählte die Kategorie *stimmt überhaupt nicht*. Damit wird das Statement, dass Leistungssportler ihre Kontakte häufig in der Ausbildung bzw. im Beruf gut nutzen können, vom überwiegenden Teil der Befragten bestätigt (vgl. Anhang F, Abb. F. 30).

Für viele Leistungssportler artet der Leistungssport zum Job aus

Diese Aussage wird von knapp zwei Drittel der Befragten bestätigt, indem 18 Personen die Kategorie *stimmt genau* wählen. Bei dieser Einschätzung liegt auch der Modus ($Md = 1$). Sechs UT sind der Ansicht, dass die Aussage *stimmt*. Fünf UT können diese Aussage nicht beantworten und wählen die Kategorie *weiß ich nicht*. Nur eine Person kann der Aussage nicht zustimmen und wählt die Kategorie *stimmt überhaupt nicht*. Damit wird das Statement, dass für viele Leistungssportler der Leistungssport zum Job ausarten kann, vom überwiegenden Teil der Befragten voll bestätigt (vgl. Anhang F, Abb. F. 31).

Viele Leistungssportler wollen beruflich nichts mit Sport zu tun haben

Für diese Aussage lässt sich kein eindeutiges Bild zeichnen. Eine Person *stimmt genau zu* und drei UT wählen die Kategorie *stimmt*. Von den befragten ehemaligen Leistungssportlern sind vier UT der Ansicht, das Statement *stimmt nicht* und fünf Befragte *stimmten überhaupt nicht* zu. Der Modus ($Md = 4$) liegt in der Kategorie *stimmt überhaupt nicht*. Immerhin können 18 ehemalige Leistungssportler zu diesem Statement keine Einschätzung abgeben. Tendenziell wird die Aussage allerdings von neun UT abgelehnt, wenn man die Kategorien *stimmt nicht* und *stimmt überhaupt nicht* zusammenfasst. Dabei handelt es sich in etwa um ein Drittel der Befragten (vgl. Anhang F, Abb. F. 32).

Viele ehemalige Leistungssportler raten ihren Kindern vom Leistungssport ab

Bei diesem Statement sind vier UT der Meinung, die Aussage *stimmt genau zu*. Weitere zwei Personen *stimmen zu* und der Großteil der Befragten kann die Aussage nicht einschätzen. Mit jeweils fünf Antworten liegen in der Kategorien *stimmt nicht* und *stimmt überhaupt nicht* auch die modi ($Md = 3$ u. 4). Fasst man die Kategorien *stimmt nicht* und *stimmt überhaupt nicht* zusammen, sind insgesamt genau ein Drittel (10 UT) der ehemaligen Leistungssportler dieser Ansicht. Zu berücksichtigen ist bei diesem Statement, dass 14 UT die Kategorie *weiß ich nicht* wählen. Tendenziell wird das Statement damit eher abgelehnt, kann aber vom größten Teil der Befragten nicht beantwortet werden (vgl. Anhang F, Abb. F. 33).

Die Bedeutung des Leistungssports wird von vielen Sportlern überschätzt

Etwa ein Drittel der Befragten kann mit neun Antworten in der Kategorie *stimmt genau* dieser Aussage voll zustimmen. Hier liegt auch der Modalwert ($Md = 1$). Weitere fünf UT sehen diese Aussage ähnlich und wählen die Antwortmöglichkeit *stimmt*. Etwas mehr als ein Drittel der ehemaligen Leistungssportler kann zu dieser Aussage keine Einschätzung abgeben. Damit wählen 11 Personen die Kategorie *weiß ich nicht*. Vier UT sind nicht der Ansicht, dass die Bedeutung des Leistungssports von vielen Sportlern überschätzt wird und wählen die Kategorie *stimmt nicht*. Ein Befragter ist der Meinung, die Aussage *stimmt überhaupt nicht*. Damit kann auch diese Aussage von etwa einem Drittel Teil der Befragten nicht eingeschätzt werden. Fasst man allerdings die Kategorien *stimmt* und *stimmt genau* zusammen, dann sind insgesamt knapp die Hälfte der UT mit 14 Personen der Ansicht, dass diese Aussage stimmt (vgl. Anhang F, Abb. F. 34).

Den Funktionären ist egal, was später beruflich aus den Sportlern wird

Diese Aussage wird von genau zwei Drittel der Befragten bestätigt, wenn man die Kategorien *stimmt* und *stimmt genau* zusammenfasst. Genau betrachtet stimmt der größte Teil der Befragten voll zu, indem zwölf UT die Antwortmöglichkeit *stimmt genau* wählen. Das waren mehr als ein Drittel der Befragten und daher liegt auch in dieser Kategorie der Modalwert ($Md = 1$). Acht Personen geben ihre Zustimmung zu dieser Aussage, indem sie die Kategorie *stimmt* auswählten. Mit sechs UT sind genau ein Fünftel der Befragten nicht in der Lage die Aussage einzuschätzen und wählen die Kategorie *weiß ich nicht*. Dass es den Funktionären egal sei, was später beruflich aus den Leistungssportlern wird, kann von drei UT nicht bestätigt werden, welche die Kategorie *stimmt nicht* wählen. Ein ehemaliger Leistungssportler ist der Ansicht, diese Aussage *stimmt überhaupt nicht*. Somit wird dieses Statement vom größten Teil der Befragten voll bestätigt und die völlige Ablehnung ist eher marginal (vgl. Anhang F, Abb. F. 35).

Viele Leistungssportler werden von ihrem Sportverein in ihrer Ausbildungs- und Berufskarriere gefördert

Bei dieser Aussage können drei ehemalige Leistungssportler ihre volle Zustimmung geben, indem sie die Kategorie *stimmt genau* wählen. Weitere fünf UT sind der Ansicht, diese Aussage *stimmt*. Der größte Teil der Befragten ist allerdings nicht in der Lage eine Einschätzung abzugeben und daher wählen zwölf ehemalige Leistungssportler die Kategorie *weiß ich nicht*. Eher ablehnend sehen zwei UT diese Aussage und wählen die Antwortmöglichkeit *stimmt nicht*. Eine deutliche Ablehnung gibt es bei acht Befragten, welche die Kategorie *stimmt überhaupt nicht* auswählen. Hier liegt auch der Modalwert ($Md = 4$). Fasst man diese beiden Kategorien zusammen, dann sind genau ein Drittel der ehemaligen Leistungssportler nicht der Meinung, dass Sportvereine die Ausbildungs- und Berufskarriere fördern können. Die Aussage kann daher mit einer geringen Tendenz zur Ablehnung hin eingestuft werden (vgl. Anhang F, Abb. F. 36).

Viele Leistungssportler werden von ihrem Sportverband in ihrer Ausbildungs- und Berufskarriere gefördert

Dieser Ansicht sind drei UT, die ihre volle Zustimmung geben und die Kategorie *stimmt genau* wählen. Weitere drei Personen sehen diese Aussage ähnlich und entscheiden sich für die Antwortmöglichkeit *stimmt*. Wie schon zuvor kann etwas mehr als ein Drittel der Befragten diese Aussage nicht einschätzen. Zwölf Personen wählen die Kategorie *weiß ich nicht* und daher liegt hier der Modalwert ($Md = 3$). Eher nicht zutreffend schätzen zwei UT diese Aussage ein und entscheiden sich für die Kategorie *stimmt nicht*. Genau ein Drittel der Befragten (10 UT) sind überhaupt nicht der Meinung, dass der Sportverband die Ausbildungs- und Berufskarriere fördern könne. Somit lässt sich diese Aussage auch tendenziell nicht bestätigen (vgl. Anhang F, Abb. F. 37).

8.3.8 Allgemeine Aussagen der ehemaligen Schüler

Der eingesetzte Fragebogen bietet die Möglichkeit, zu verschiedenen Aspekten offene Antworten zu geben. Die Möglichkeit, eine eigene Aussage neben den geschlossenen Fragen zu treffen wird nur zum Teil genutzt. Die sportlichen Erfolge können nicht standardisiert erfasst werden und daher geben die UT die größten sportlichen Erfolge während und nach ihrer Schulzeit an. Hier muss angemerkt werden, dass diese Möglichkeit für die zurückliegende Saison von immerhin 18 Befragten genutzt wird. Vor dem Hintergrund, dass zum Untersuchungszeitpunkt bereits 13 Personen keinen Leistungssport ausüben, kann man davon ausgehen, dass die Möglichkeit von freien Antworten in der Frage neun von allen Aktiven genutzt wird. Bei den Fragen nach den größten sportlichen Erfolgen während der Schulzeit, differenziert nach Schulklassen, sinkt die Bereitschaft deutlich, Erfolge anzuführen. Diese sind im Anhang F in der Tabelle F. 6 gelistet. Dabei fällt auf, dass die Erfolge in der zehnten Klasse von 19 UT gelistet werden, während sich das Bild ab der elften Klasse ändert, da in der Abiturklasse nur noch fünf Befragte eine Angabe zu den sportlichen Erfolgen machen. Dies könnte daran liegen, dass die sportlichen Erfolge mit Annäherung an das Abitur schlichtweg ausblieben. Bei der hohen Übernahme in die Sportfördergruppen der Bundeswehr, dem BGS und auch der Polizei ist allerdings nicht davon auszugehen, dass der sportliche Erfolg ausgeblieben ist. Hier ist zu überlegen, ob eine weniger differenzierte Abfrage möglich wäre, um die sportlichen Erfolge während der Schulzeit von mehr UT zu erfassen.

In Bezug auf die Frage, ob die Lehrer Erzieher Kombination an der Eliteschule des Sports ein Vorteil oder ein Nachteil ist, wird die Möglichkeit einer freien Begründung gut von den Betroffenen genutzt (vgl. Anhang F, Frage 10). Exemplarisch lassen sich folgende Aussagen zeigen:

"Betreuung durch Lehrer wäre besser gewesen (Fachlehrer)" (ID 1)

"Es wäre in Bezug auf Nachführunterricht von Vorteil" (ID 21)

"War wie jeder andere Lehrer" (ID 25)

Bei der Betrachtung der freien Antworten lässt sich kein eindeutiges Meinungsbild darstellen. Damit werden die Ergebnisse aus der Frage elf gestützt, da auch hier kein eindeutiger Vor- oder Nachteil angegeben wurde.

Die Möglichkeiten für freie Antworten hinsichtlich der nachschulischen Karriere (Frage 19 A, B, C, D) wird von den UT überhaupt nicht genutzt. Hier sind aus Sicht der Befragten die vorgegebenen Antwortmöglichkeiten offensichtlich ausreichend. Wie schon während der Schulzeit geben auch hier die UT ihre sportlichen Erfolge nicht in den dafür vorgesehenen Feldern an. Das mag daran liegen, dass die Erfolge in der letzten Saison bereits genannt werden und daher hier nicht noch einmal angegeben worden sind. Insofern könnte sich bei einem Teil der UT, deren Schulabschluss nahe am Untersuchungszeitpunkt liegt, eine Dublette hinsichtlich der Frage nach dem sportlichen Erfolg ergeben haben. Immerhin nimmt dieser Teil des Fragebogens zum Ende hin mehr als vier Seiten ein, was auch zu einer gewissen Ermüdung beim ausfüllen des Bogens geführt haben kann, zumal die sportlichen Erfolge bereits Thema gewesen sind. Im Rahmen des Einsatzes dieses Fragebogens für das QM System ist die Frage nach dem sportlichen Erfolg bei einer Eliteschule des Sports sicherlich angebracht und liefert hier wichtige Kennzahlen. Allerdings ist zu prüfen, ob man die sportlichen Erfolge verdichtet erheben kann.

Am Ende des Fragebogens besteht noch einmal die Möglichkeit, Verbesserungsvorschläge einzubringen. Die Aussagen sind im Anhang F, Frage 26 abgebildet und an dieser Stelle lassen sich die Ergebnisse wie folgt zusammenfassen:

Kritik wird vor allem an den Sportverbänden und den Trainern geübt. Offensichtlich spielen hier in erster Linie schlechte persönliche Erfahrungen eine Rolle, die nicht systembedingt für die Schule aufzuklären sind. Allerdings ergeben sich wichtige Hinweise für den Sportkoordinator, der die Schnittstelle mit den Trainern und Verbänden regelt. Indes sind solche Aussagen auch zu erwarten, da zwischenmenschliche Probleme innerhalb der Trainer-Athlet-Beziehung auch in der Studie von Hackfort und Birkner (2004, S. 138) nachgewiesen werden. Vor allem die Sozialkompetenzen der Trainer werden bemängelt. Bezüglich der schulischen Unterstützung gehen Hinweise aus den Fragebögen mit den ID Nummern 1, 10, 15 und 20 ein. Teilweise wird kritisiert, dass das Verständnis der Lehrer für die Belange des Leistungssports fehlt. Obwohl es sich hier um eine einzelne Stimmen handelt, dürfen diese aus Sicht des QM Systems nicht vernachlässigt werden. Die Identifikation mit dem Kunden und seinen Wünschen und Anforderungen sind ein wesentliches Merkmal für QM geführte Unternehmungen. Im Rahmen des Fehler- und Beschwerdemanagements ist eine solche Aussage von einem Teilnehmer unbedingt mit den dafür vorgegebenen Verfahren zu bearbeiten. Im Sinne einer Verbesserung wird angeregt die Lernzeiten mehr an die Bedürfnisse der Aktiven anzupassen. Die Lernzeiten werden als zu lang bemessen und auch der Zeitpunkt in den Abendstunden scheint hier einem UT nicht günstig zu liegen.

Insgesamt lassen sich systemische Veränderungen sicherlich nicht aufgrund einzelner Meinungen für die große Zahl der Sportler an der Eliteschule des Sports umsetzen, sind allerdings für ein QM System von großer Bedeutung. Jeder Kunde, der eine Kritik äußert oder sogar schon einen Verbesserungsvorschlag einbringt, ist eine Chance zur weiteren langfristigen Kundenbindung. Dahingehend sind Kritik und Anregungen der Schüler, Eltern und Sportverbände vorrangig zu bearbeiten und hinsichtlich einer Umsetzung zu prüfen und den Kunden gegenüber auch zu erläutern.

8.4 Diskussion der Ergebnisse

Die Schulqualität ist keine statische Größe, die mit starren Kriterien hervorgebracht werden könnte, vielmehr ist die Qualität abhängig vom Prozess, sie ist fließend und bezogen auf das System und nicht lediglich auf die einzelne Schule. Dahingehend wurden Ehemalige der Realschule und des Gymnasiums befragt. Die Beschulung an der Hauptschule ist erst im Nachhinein ermöglicht worden, so dass hierzu noch keine Ergebnisse vorliegen. Insgesamt zielen die Fragestellungen in Richtung Prozess- und Ergebnisqualität. Ohne genaue Beobachtung der Prozesse ist die Qualitätsentwicklung ebenso sporadisch wie individuell (vgl. Kamiske & Brauer, 2003, S. 324). Jede Reform sollte vor ihrer Generalisierung gründlich getestet und evaluiert worden sein, wobei immer noch genügend Risiken übrig bleiben, die sich erst zeigen, wenn eine breite und langfristige Anwendung gegeben ist. Auch diese Risiken sind nur mit ständiger Selbstkorrektur aufzufangen. Zu unterstreichen ist an dieser Stelle nochmals der Anspruch der erstmalig durchgeführten Befragung von ehemaligen Schülern, mit einem explorativen Charakter.

In diesem Kapitel werden die dargestellten Ergebnisse der Ehemaligenbefragung des CJD Berchtesgaden interpretiert und diskutiert. Dazu wird vor allem der Fragestellungen aus dem Kapitel 8.1 nachgegangen, indem die Frage nach dem Theorie- bzw. Erkenntnisbezug diskutiert wird. Des Weiteren wird der Methodenbezug aufgegriffen, indem der verwendete Fragebogen kritisch betrachtet wird. Abschließend wird der Praxisbezug der Studie diskutiert.

Theorie- und Erkenntnisbezug

Hinsichtlich der Erkenntnisse aus den Studien zur Doppelbelastung von Schule und Leistungssport (Kaminski, Mayer & Ruoff, 1984; Richartz & Brettschneider, 1996; Rost, 2002) sowie der allgemeinen Fragestellungen in Bezug auf die Belastungssituation an Schulen (Bueler et al., 2001; Oelkers, 2003; Maag-Merki, 2001; McNeal 2002; Sacks, 1999) lassen sich auch in der durchgeführten Ehemaligenbefragung ähnliche Ergebnisse zeigen. Grundsätzlich gilt, dass Aussagen über "den" jugendlichen Leistungssportler nur sehr bedingt möglich und sinnvoll sind. Innerhalb der Gesamtstichprobe von 30 ehemaligen Leistungssportlern zeigen sich bereits erhebliche Unterschiedlichkeiten bei der Beantwortung der Fragen oder der einzelnen Einschätzungen zum Gegenstandsbereich des Leistungssports. Allerdings sind die Ergebnisse der durchgeführten Untersuchung, abgesehen von der grundsätzlichen Problematik einer normativ-praktischen Verwertung von Tatsachenfeststellungen (vgl. Kaminski, Mayer & Ruoff, 1984, S. 304), nicht besorgniserregend. Es finden sich in den Aussagen der ehemaligen Leistungssportler keine Hinweise auf deutlich schädliche Auswirkungen durch das Betreiben von Leistungssport im Schülerbereich, durch die man zu dem Schluss kommen müsste, dass man Hochleistungssport im Schüleralter abschaffen müsste weil die Schulabschlussnoten darunter leiden und sich daraus in der Folge schlechtere Chancen im Berufsleben ergeben könnten. Inspiziert man die Fragenblöcke zur Unterrichts- und Trainingsbelastung genauer, findet man ähnliche Ergebnisse wie in der Studie von Kaminski, Mayer & Ruoff (1984). Die Belastung wird von der großen Mehrzahl der Befragten als genau richtig eingestuft und deckt sich daher mit den Erkenntnissen der o. g. Studie. Diese halten als wesentliches Ergebnis fest:

" Nach ihrem eigenen Bekunden sehen die jugendlichen Sportler es als nicht schwierig an, schulische und leistungssportliche Belange miteinander zu verbinden...[] Nach Defiziten in ihren freizeithlichen Möglichkeiten befragt, wünsche sich die meisten von ihnen mehr Gelegenheiten zum Zusammensein mit Freunden, viele aber auch noch mehr Gelegenheiten für sportliche Aktivitäten" (Kaminski, Mayer & Ruoff, 1984, S. 283)

Auch in Bezug auf das Freizeitverhalten wurden in der vorliegenden Studie vergleichbare Ergebnisse erzielt, wenn man betrachtet welche Aktivitäten nach Beendigung der Sportlerkarriere intensiviert wurden. Aufgrund der dargestellten Ergebnisse kann man eher die Bezeichnung "Doppelprojekt" für Schule und Leistungssport verwenden, wie sie schon bei Hackfort & Birkner (2004, S. 19) verwendet wird. Eine Doppelbelastung lässt sich in der durchgeführten Studie aufgrund der Einschätzungen der Befragten Personen nicht zeigen. Dass der Leistungssport manchmal "zum Job" werden kann, wird allerdings von der Mehrheit

der Befragten bejaht. In diesem Zusammenhang wird die persönliche Entwicklung von der großen Mehrheit als positiv und sehr positiv empfunden. Die Ergebnisse bezüglich der im Nachhinein empfundenen Beanspruchung der jugendlichen Leistungssportler zeigt auch im Detail kaum Neues. Vermutlich hat seinen Grund darin, dass in dieser Untersuchung kaum ein Ergebnis auftreten kann, was nicht schon potenziell durch bereits publizierte Studien und Argumentationsstränge vorweggenommen wurde. Aufgrund der Problemsicht der erfahrenen Praktiker im Handlungsfeld des Kinder- und Jugendlichen – Hochleistungssports (Hackfort, Emrich & Papathanassiou, 1997; Kaminski, Mayer & Ruoff, 1984; Richartz & Brettschneider, 1996; Rost, 2002), sind die Möglichkeiten einer neuen Diskussion hinsichtlich der Doppelbelastung durch Schule und Sport eher begrenzt. Auch die Aussagen zur nachsportlichen Karriere bringen keine neuen Ergebnisse im Vergleich zu den Studien (Hackfort, 1994; Schlattmann & Hackfort, 1994; Hackfort, Emrich & Papathanassiou, 1997), die bereits publiziert wurden. Erfreulich ist es, dass der Schulabschluss als Einstieg in die berufliche Karriere eine äußerst geringe Misserfolgsquote aufweist. Alle Befragten, die bis zum Schulabschluss an der Eliteschule des Sports waren, haben auch dort einen Schulabschluss erworben. Lediglich bei dem Wechsel in eine andere Schule bleibt offen, ob dort auch immer ein Schulabschluss erworben werden konnte. Das Ergebnis für die ehemaligen Schüler an der Eliteschule ist aus einer Außensicht ein Hinweis auf die hohe Funktionalität des Modells an der Eliteschule des Sports in Berchtesgaden. Aus einer psychologisch – handlungstheoretischen Perspektive ist dies ein Anhaltspunkt für eine zumindest mittelfristige für den Zeitraum der parallelen sportlichen und schulischen Anforderungen gute Bewältigung dieser Kombination (vgl. Hackfort & Birkner, 2004, S. 192).

Durch eine tiefergehende Analyse des vorliegenden Datenmaterials ließen sich sicherlich weitere Ergebnisdarstellungen generieren, die bislang offen bleibende Fragen, Unklarheiten oder Informationslücken schließen könnte. Das Datenmaterial könnte statistisch weiter durchgearbeitet und teils mehr explorativer korrelationaler Analysen im Hinblick auf spezielle Fragestellungen neu gruppiert und detaillierter analysiert werden. Bevor allerdings auf den im Mittelpunkt stehenden Praxisbezug der Studie eingegangen wird, erfolgt eine kritische Betrachtung der angewandten Methode.

Methodenbezug

In der durchgeführten Studie wurden nicht alle Athleten der Grundgesamtheit der ehemaligen Leistungssportler an der Eliteschule erfasst und es wurden auch nicht alle Fragebögen der erreichten Leistungssportler zurückgesendet. Daher ist grundsätzlich mit der Eventualität verschiedener Selektionsbias' zu rechnen (vgl. Hackfort & Birkner, 2004, S. 186). Die Art eines solchen Selektionsbias könnte zum Beispiel darin bestehen, dass nur ganz bestimmte ehemalige Leistungssportler den Fragebogen zurückgesandt haben. Grundsätzlich gibt es bekannte Merkmalsausprägungen von Personen, die einen Fragebogen zurücksenden, wie zum Beispiel ein höherer Bildungsstatus und höhere Intelligenz (vgl. Binder, Siebel & Angst, 1979; Bortz & Döring, 2003 S. 75f.). Im Rahmen der durchgeführten Untersuchung wären insbesondere solche Personen als "Antworte" anzunehmen, die besonders zufrieden oder besonders unzufrieden mit dem Modell der Eliteschule des Sports waren. Relativ betrachtet würde das eindeutige Antworttendenzen ohne Mittelmaß zur Folge haben. Da die Fragebogenrücklaufquote von über 50 Prozent als hoch zu beurteilen ist, kann man davon ausgehen, dass der Fragebogen nicht nur von einer bestimmten Klientel (z. B. besonders zufriedene oder besonders unzufriedene ehemalige Leistungssportler) zurückgesandt wurde.

Der bereits in der Praxis der nachsportlichen Karriereforschung (vgl. Hackfort, Emrich & Papathanassiou, 1997) erprobte Fragebogen, liefert auch für die Fragestellungen der vorliegenden Studie brauchbare Ergebnisse. Die Fragen zum schulischen Werdegang und die Unterstützung durch die Eliteschule des Sports liefern wertvolle Hinweise bezüglich der Prozess- und Ergebnisqualität an den CJD Christophorusschulen in Berchtesgaden. Der schulische Erfolg ist ein wesentliches Qualitätsmerkmal für Schüler, Eltern und Verbände. Da es sich um ehemalige Leistungssportler handelt, ist auch die Frage nach den sportlichen Erfolgen während der Schulzeit für die Erhebung der Ergebnisqualität geeignet. Da der Fragebogen ursprünglich für nachsportliche Karriereverläufe eingesetzt wurde, ist hier kritisch zu bemerken, dass diese detaillierte Erfassung der Karriereverläufe für das Kennzahlensystem des Qualitätsmanagements nicht erforderlich ist. Vor dem Hintergrund, dass der Fragebogen immerhin zehn Seiten umfasst, ist hier eine Kürzung um etwa fünf Seiten möglich. Auch das Antwortverhalten der Untersuchungsteilnehmer spricht für eine Kürzung in diesem Bereich, da beispielsweise die Fragen nach den größten sportlichen Erfolgen nach der Schulzeit in den verschiedenen Ausbildungsabschnitten nur noch sporadisch beantwortet wurden. Die Balanced Scorecard (Kaplan & Norton, 1992; 1997) der Eliteschule des Sports endet derzeit mit der Erfassung von Kennzahlen bei Erreichen des

Schulabschlusses. Insofern bietet sich eine Überarbeitung des Fragebogens durch die QM Expertengruppe in diesem Teil an. Für die durchgeführte Querschnittsuntersuchung war der Einsatz eines erprobten Fragebogens sinnvoll und angemessen. Hinsichtlich der kontinuierlichen Verbesserung sollte allerdings eine längsschnittliche Befragung ehemaliger Leistungssportler nach dem Schweizer Modell angestrebt werden (vgl. Maag-Merki, 2001). Hiermit ließen sich Daten von ehemaligen Leistungssportlern regelmäßig erfassen, die dann verdichtet in den kontinuierlichen Verbesserungsprozess im Sinne des QM Modells einfließen können. Dazu wird es allerdings notwendig sein, den Fragebogen ebenfalls kontinuierlich zu verbessern und an die Bedürfnisse des Kennzahlensystems der Eliteschule des Sports anzupassen. Für eine systematische Erfassung der ehemaligen Leistungssportler mit einem standardisierten Befragungsinstrument wäre zunächst die Bildung eines Koordinationsausschusses notwendig, der die Konzeption, die Untersuchungseinheiten, den zeitlichen Ablauf, die Art der Rückmeldung der Ergebnisse und weitere Verfahren festlegt. Dazu bietet sich in Berchtesgaden der Steuerkreis als oberstes Gremium an. Die erfolgreiche Anwendung eines QM Systems steht und fällt mit dem Engagement der Führungskräfte (vgl. Pfeifer, 2001, S. 52). Aus der Perspektive des QM sind die Fragen nach der Bewertung der vorhandenen Strukturqualität (vgl. Donabedian, 1980) notwendig. Im Rahmen des Qualitätsmanagements sind Befragungen dann sinnvoll, wenn sie an Qualitätskriterien gemessen werden (vgl. Zollondz, 2001, S. 577). Dazu zählen grundsätzlich die Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität. Allerdings muss beachtet werden, dass neben einer Reihe von Kriterien, die den Ablaufprozess betreffen, insbesondere die empirischen Standards und eine theoretische Konzeption beachtet werden müssen. Insofern ist der handlungstheoretische Ansatz (vgl. Hackfort, 1986; Nitsch & Hackfort 1981, 1984) durch sein integratives Potential auch für Befragungen im Qualitätsmanagement geeignet und liefert zuverlässige Ergebnisse durch den eingesetzten Fragebogen.

Praxisbezug

Die Ergebnisse der Studie werden vor allem vor dem Hintergrund der Erfassung der Kundenzufriedenheit für das Qualitätsmanagementsystem betrachtet. Diese Zielvorgabe wurde erreicht, da die Ergebnisse der Studie für das Zertifizierungsverfahren von Relevanz waren. Die Studie konnte als Mittel zur quantitativen Erhebung der Kundenzufriedenheit gewertet werden, allerdings mit dem Hinweis regelmäßig die Entlassungsjahrgänge zu

erfassen. Wie bereits beschrieben fordert die DIN EN ISO Norm den Nachweis darüber, wie die Kundenzufriedenheit durch eine Unternehmung ermittelt wird. Eine Befragung der Kunden bot sich in diesem Kontext an (vgl. Pfeifer, 2001, S. 13 ff.; Zollondz, 2001, S. 464 ff.). Allerdings darf man diese ersten Ergebnisse nicht überbewerten und in einen Aktionismus aufgrund der Aussagen von 30 ehemaligen Leistungssportlern fallen. Vielmehr ist es notwendig, die theoretisch fundierte Vorgehensweise der Befragung für das Qualitätsmanagement systematisch zu nutzen und in das Kennzahlensystem der Balanced Scorecard einfließen zu lassen. Der Ansatz, die Schüler als Kunden zu betrachten und systematisch zu befragen, darf für eine Schule in Deutschland schon als Innovation gewertet werden. Der Ansatz über einen "SERVQUAL-Approach" (Service and Quality) Tool zu arbeiten, bietet sich bei Dienstleistungen an (vgl. Zeithaml, Parasuraman & Berry, 1992). Auch hier wurden über eine Statement Batterie insgesamt 22 Items gebildet, die dann wiederum zu fünf Dimensionen der Servicequalität, und Kundenzufriedenheit verdichtet wurden. Für die Praxis an der Eliteschule des Sports bedeutet das konkret, dass die Kundenzufriedenheit ein entscheidender Einflussfaktor ist. Durch sie wird eine langfristige Kundenbindung erreicht, die über den Schulabschluss hinaus in der Ehemaligenarbeit genutzt werden kann. Dahingehend ist die Nachbetreuung durch die Eliteschule des Sports in Berchtesgaden als Kernprozess in der Wertschöpfungskette der Einrichtung definiert. Zufriedene Kunden bleiben dem Unternehmen treu und geben ihre guten Erfahrungen weiter. Somit erhält die Kundenzufriedenheit eine gewisse Eigendynamik, die ein Unternehmen zur Rentabilitätssteigerung nutzen kann (vgl. Wolter, 2004a, S. 5). Für das QM-System der Eliteschule des Sports in Berchtesgaden ist es daher notwendig, ehemalige Schüler hinsichtlich der Kundenzufriedenheit zu befragen, da ansonsten keine Aussage über die Prozessleistung des Kernprozesses Nachbetreuung aus der Kundenperspektive erfolgen kann.

9 UMSETZUNG DER ERGEBNISSE

Bevor auf die konkreten praktischen und theoretischen Ergebnisse näher eingegangen wird, ist es an dieser Stelle notwendig das Implementierungskonzept der Eliteschule des Sports zu zeigen. Dazu wird zunächst auf den Projektplan des Trägers eingegangen um dann den Ablauf während der frühen Einführungsphase in Berchtesgaden zu beschreiben. Anschließend wird das Implementierungskonzept nach DIN EN ISO 9000:2000 des CJD Berchtesgaden gezeigt, sowie die Alternative über das EFQM Modell den Einstieg zu wählen.

Des Weiteren werden die praktischen Umsetzungen aus den Ergebnissen der Studien zusammenfassend vorgestellt. Dabei wird auch auf die Probleme bei der Umsetzung der Einführung des QM Systems eingegangen.

Abschließend werden die theoretischen Erkenntnisse beschrieben, die durch die Implementierung mit dem handlungstheoretischen Konzept (Hackfort, 1986; Nitsch & Hackfort 1981, 1984) gewonnen werden konnten. Auch hier werden Problemfelder angesprochen, die durch die vorliegende Arbeit im Sinne der Diskussion um die Qualitätswissenschaft entstanden sind.

9.1 Implementierungskonzept der Eliteschule des Sports in Berchtesgaden

Das Implementierungskonzept der Eliteschuleschule des Sports wird an dieser Stelle um das Asthmazentrum in Berchtesgaden erweitert. Der Beschluss des Trägers im August 2000 war so formuliert, dass alle Einrichtungen des CJD bundesweit Qualitätssicherungssysteme aufbauen. Wie bereits im Kapitel 3.3 beschrieben, besteht das CJD Berchtesgaden neben der Eliteschule des Sports noch aus dem CJD Asthmazentrum sowie dem CJD Bildungszentrum in Berchtesgaden. Die Einführung mehrerer Qualitätssysteme für die einzelnen Fachbereiche wurde zunächst aus der Einrichtung heraus gefordert. Bei der näheren Betrachtung der verschiedenen QM Systeme bot sich jedoch ein prozessorientierter Ansatz für das CJD Berchtesgaden an. Sowohl das DIN EN ISO Modell 9001 als auch das EFQM Modell kamen für die Einführung des QM in Frage. Grundsätzlich hat der Träger für die Qualitätssicherung in seinem Projektplan festgelegt, dass ein TQM Modell bis 2008 eingeführt und verstetigt werden soll. Die nachfolgende Abbildung zeigt die Vor-, Haupt- und Nachprojektphasen für alle 150 Einrichtungen des Trägers CJD. Dabei wurde für September 2001 eine "Deadline" gesetzt, zu der jede Einrichtung spätestens in die Hauptprojektphase eingestiegen sein musste.

Für Dezember 2002 wurde die Präsenz einer Internetdokumentation festgelegt, da die QM Dokumentation für alle Einrichtungen elektronisch erfolgen sollte. Ein erster Auditbericht war für den Oktober 2003 verbindlich für alle Einrichtungen festgelegt. Seit 2004 müssen die Einrichtungen mindestens ein Audit pro Jahr durchführen. Ein übergeordnetes Ziel des Trägers ist es, bis 2008 die QM Systeme in den verschiedenen Einrichtungen zu verstetigen und in die Alltagsroutinen einfließen zu lassen.

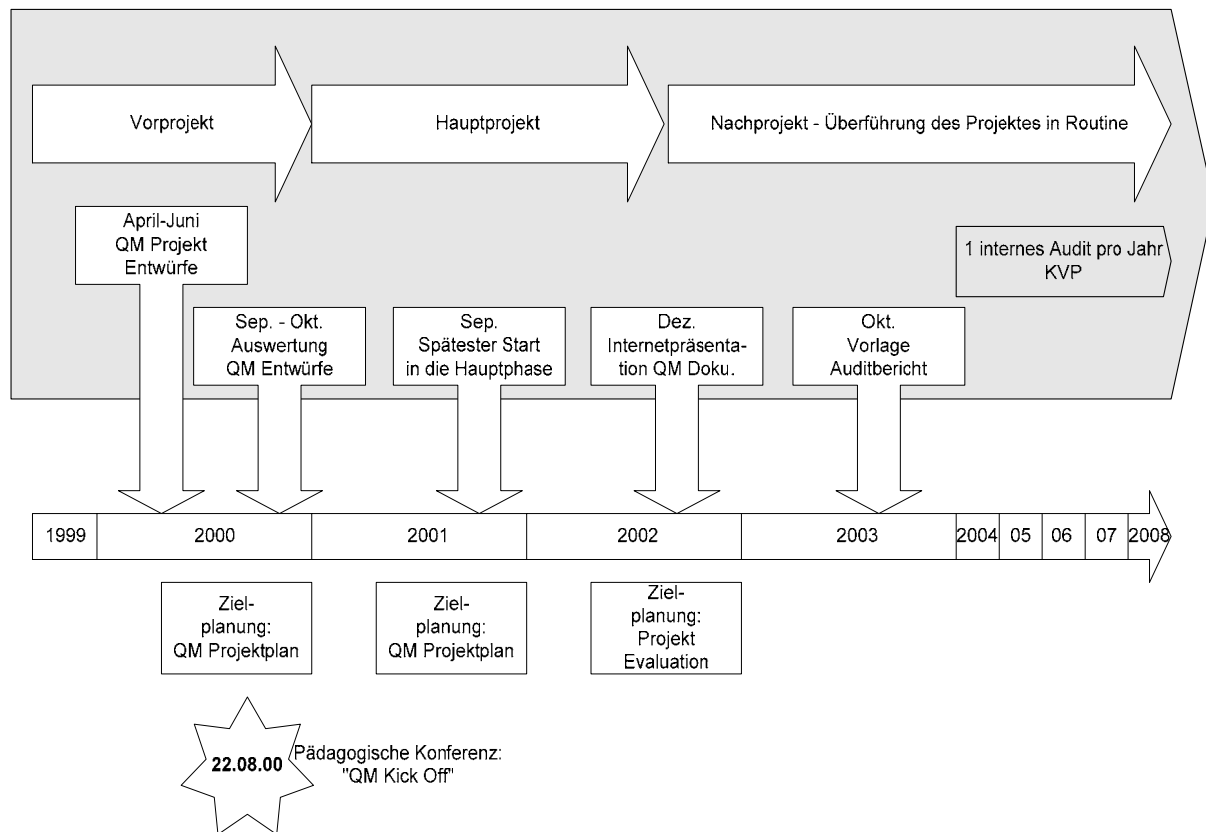


Abb. 9.1: Zeitleiste zur Implementierung von Qualitätssicherung im CJD.

Die Abbildung 9.1 zeigt einen Zeitstrahl mit drei Projektphasen bis zum Jahr 2008. Zu diesem Zeitpunkt müssen alle Einrichtungen ein Qualitätssicherungssystem dargelegt und implementiert haben. Im August 2000 wurde auf der Pädagogischen Konferenz des Trägers die "Kick Off" Veranstaltung zum QM durchgeführt. Berchtesgaden nahm bei der Einführung der Qualitätssicherung einen Sonderstatus als Modellprojekt ein, so dass bereits im März 2000 das erste QM Projekt gestartet werden konnte. Die "Kick Off" Veranstaltung wurde vom 18. bis 20. 07. 2000 in Berchtesgaden noch vor dem offiziellen Start des Trägers am 22. 08. 2000 durchgeführt. Im Rahmen dieser Arbeit wurden drei Studien dargestellt, die

während der Vorprojektphase durchgeführt wurden. Die nachfolgende Tabelle 9.1 zeigt einen Auszug der ersten zwei Jahre aus dem Projektplan des CJD Berchtesgaden:

Tab. 9.1: QM-Projektplan CJD Berchtesgaden der Jahre 1999 und 2000.

| QM-Projektplan CJD Berchtesgaden | | | | 1999 | 2000 | | |
|---|--|--|--|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| Aktion / Meilenstein | Akteur / Verant- wortlicher | Modus | Inhalt | Sep Okt Nov Dez | Jan Feb Mrz Apr | Mai Jun Jul Aug | Sep Okt Nov Dez |
| Vorstudie | GL; DSTL | Sitzung | Auswahl des Systems | <input checked="" type="checkbox"/> | | | |
| Vorarbeit | DSTL | Sitzung leitende MA | Festlegen der Aufbauorganisation, der QM-Steuerungsgruppe, der QM-Beauftragten, der Projektgruppen | | <input checked="" type="checkbox"/> | | |
| Studie 1 | QMB | Interview | Interviews zur multimedialen Handlungskompetenz im Rahmen des VKZ Projekts | | | 14.3. 15.3. | |
| Studie 2 | QMB | Fragebogen | Fragebogen zur multimedialen Handlungskompetenz im Rahmen des VKZ Projekts | | | 7.6. 8.6. | |
| Vorarbeit | DSTL | Info Veranstaltung Sitzung | Treffen des externen Beraters mit den leitenden MA | | | 7.7. | |
| Studie | QMB | Fragebogen | Imageanalyse CJD BGD | | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | |
| Information der MA Kick-Off | QM-Steuerkreis und Projekt- gruppe | Vollversamm- lung in BGD, 3 mal für 2 Std. | 1. Q-Politik/Ziele (DSTL) 2. QM-Projektorganisation 3. QM-Projektplan 4. Prozesskonzept 5. Call for action | | | 18.7 19.7 20.7 | |
| Studie 3 | QMB | Fragebogen | Sportler Ehemaligenbefragung | | | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Sammeln der mitgeltenden Unterlagen | QMB, leitende MA | | | | | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Schulung | QMB QM Moderatoren | Workshop | Schulung Moderation | | | | 15.12. |

Wie die Tabelle 9.1 zeigt, sind die Phasen für die Studien im Rahmen der Projekte grau hinterlegt. Im Rahmen der ersten Vorstudie wurde das QM System ausgewählt. In den folgenden beiden Abbildungen wird der Einstieg über die DIN EN ISO 9001, sowie das EFQM Modell für das CJD Berchtesgaden erläutert.

Es wurde noch eine weitere Studie durch einen externen Berater durchgeführt, deren Ergebnisse allerdings an dieser Stelle nicht publiziert werden können. Es handelt sich dabei um die Mitarbeiterbefragung zur Mitarbeiterzufriedenheit durch die Frey Akademie. Da in diesem Fall sensible und interne Daten von Relevanz sind, werden diese hier nicht dargestellt. Die Studie leistete ebenfalls einen wichtigen Beitrag zur Implementierung des QM Systems an der Eliteschule des Sports in Berchtesgaden. Neben der Betrachtung der Kundenanforderungen und Kundenzufriedenheit spielen die Mitarbeiter eine wesentliche Rolle in den gängigen QM Systemen.

Die nachfolgende Abbildung zeigt den Implementierungsweg, den die Eliteschule des Sports in Berchtesgaden gewählt hat:

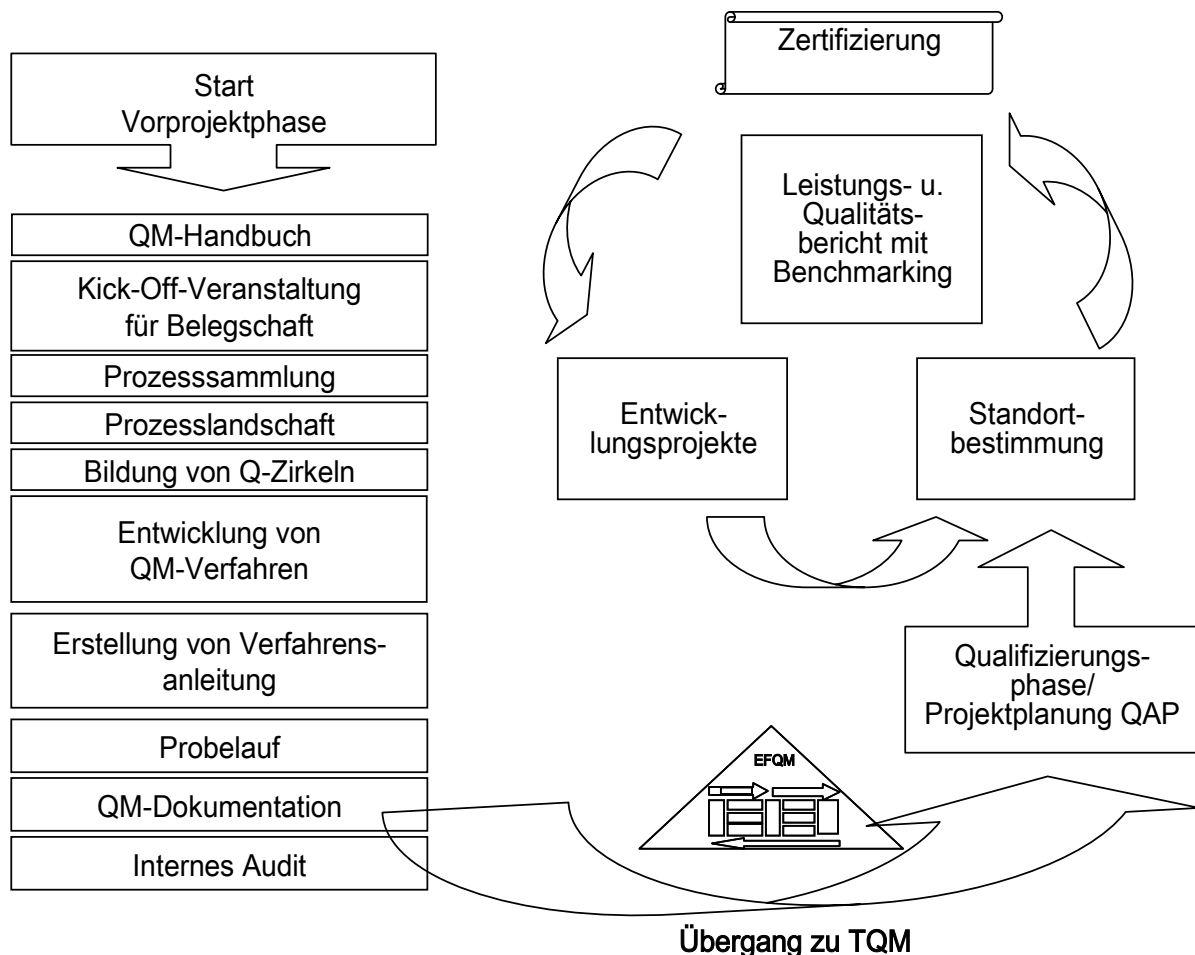


Abb. 9.2: Implementierungskonzept mit DIN EN ISO 9000:2000 Einstieg.

Die Abbildung 9.2 zeigt das angewandte Implementierungskonzept der Eliteschule des Sports in Berchtesgaden. Während der Vorprojektphase wurde bereits festgelegt, dass der Einstieg über das DIN EN ISO 9000:2000 Modell erfolgen sollte. Da die Einrichtung aus den

verschiedensten Teilbereichen mit etlichen interdisziplinären Schnittstellen besteht, wurde festgelegt, den Einstieg über Projekte zu wählen. Diese Projekte sind wie in der Tabelle 9.1 dargelegt und in den Kapiteln sechs, sieben und acht ausführlich dargestellt. Vor allem die interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen den Bereichen Schule, Internat, Sport, Medizin und Verwaltung sollte als Nebeneffekt durch die verschiedenen Projekte verbessert werden. Ein entsprechendes Schnittstellenmanagement konnte auf diese Weise durch die Projekte organisiert und mittlerweile verstetigt werden.

Für das QM-Handbuch und dessen Gliederung wurde das entsprechende Raster entworfen. Der Teil I des QM Handbuches beschreibt die Bereiche Führung, QM-System, Ressourcen und Infrastruktur, Kernprozesse und den Bereich der Messung und Analyse. Damit sind die Normvorgaben aus der DIN EN ISO 9000:2000 erfasst.

Nach den Festlegungen auf das QM System sowie das Handbuch erfolgte die Kick-Off-Veranstaltung für die Mitarbeiter. Da in der Einrichtung mehr als 300 Mitarbeiter beschäftigt sind, wurde die Kick-Off Veranstaltung auf drei aufeinander folgende Tage gelegt. Somit hatte jeder Mitarbeiter die Möglichkeit, eine umfassende Information über die geplanten Aktivitäten der Einrichtung hinsichtlich des QM Systems zu bekommen. Der Steuerkreis hatte zuvor schon eine Entscheidung getroffen, welche sich auf die Anzahl der Kernprozesse bezog. Während in vergleichbaren sozialen Einrichtungen bis zu 70 Kernprozesse beschrieben sind, wurden für die Einrichtung in Berchtesgaden sechs Kernprozesse ausgewählt. Nach der Kick-Off Veranstaltung hatten die Mitarbeiter die Möglichkeit, sich für Arbeitsgruppen in den jeweiligen Kernprozessen einzutragen. Mit diesen Mitarbeitern wurden zunächst Arbeitsgruppen gebildet, die eine Prozesssammlung durchführen sollten. Neben den Kernprozessen war es notwendig, weitere wichtige Prozesse zu identifizieren. Vor allem der Bereich der Unterstützungsprozesse wurde hier mit Inhalten gefüllt. Aufgrund dieser Sammlung konnte die Prozesslandkarte für das CJD Berchtesgaden erstellt werden. Diese wurde bereits im Kapitel vier in der Abbildung 4.30 beschrieben. Auf der Basis der Prozesslandkarte konnten anschließend die Qualitätszirkel gebildet werden. Die Mitarbeiter entwickelten mit Hilfe des Qualitätsbeauftragten zunächst die notwendigen QM Verfahren und anschließend die Verfahrensanleitungen. Im Anschluss daran wurden die entsprechenden Verfahren zunächst zur Probe freigegeben und die Mitarbeiter konnten die Verfahren in der Praxis anwenden.

Als nächster Schritt wurden die Verfahren im elektronischen System dokumentiert und freigegeben. In internen Audits wurden die Mitarbeiter hinsichtlich des Umsetzungsgrades der Verfahren in der Praxis befragt. Im Rahmen des geplanten Überganges zum TQM wurde

in der Qualifizierungsphase eine Standortbestimmung mittels eines Assessments durchgeführt. Der Funktionenkatalog wurde in der CJD Expertengruppe mit neun Funktionen festgelegt. Der Qualitätsbeauftragte des CJD Berchtesgaden ist Mitglied der Expertengruppe des Trägers und konnte somit die Erfahrungen der Piloteinrichtung in Berchtesgaden mit einbringen. Der Leistungs- und Qualitätsbericht mit Benchmarking wurde für das erste Assessment mit dem Thema "Prozesse" und im Rahmen der Befragung zur Mitarbeiterzufriedenheit durchgeführt und ergab zwei konkrete Aufgaben für die Dienststellenleitung. Diese wurden in den Entwicklungsprojekten abgearbeitet und über das Projektmanagement kontrolliert. Die Übergabe der Zertifikate durch den TÜV Süd erfolgte im April 2005 und daher darf die Umsetzung der Strategie des Implementierungskonzeptes an der Eliteschule des Sports in Berchtesgaden als Erfolg gewertet werden.

Neben dieser gewählten Vorgehensweise gab es noch eine weitere Möglichkeit für ein Implementierungskonzept, welches der Vollständigkeit halber kurz erläutert wird.

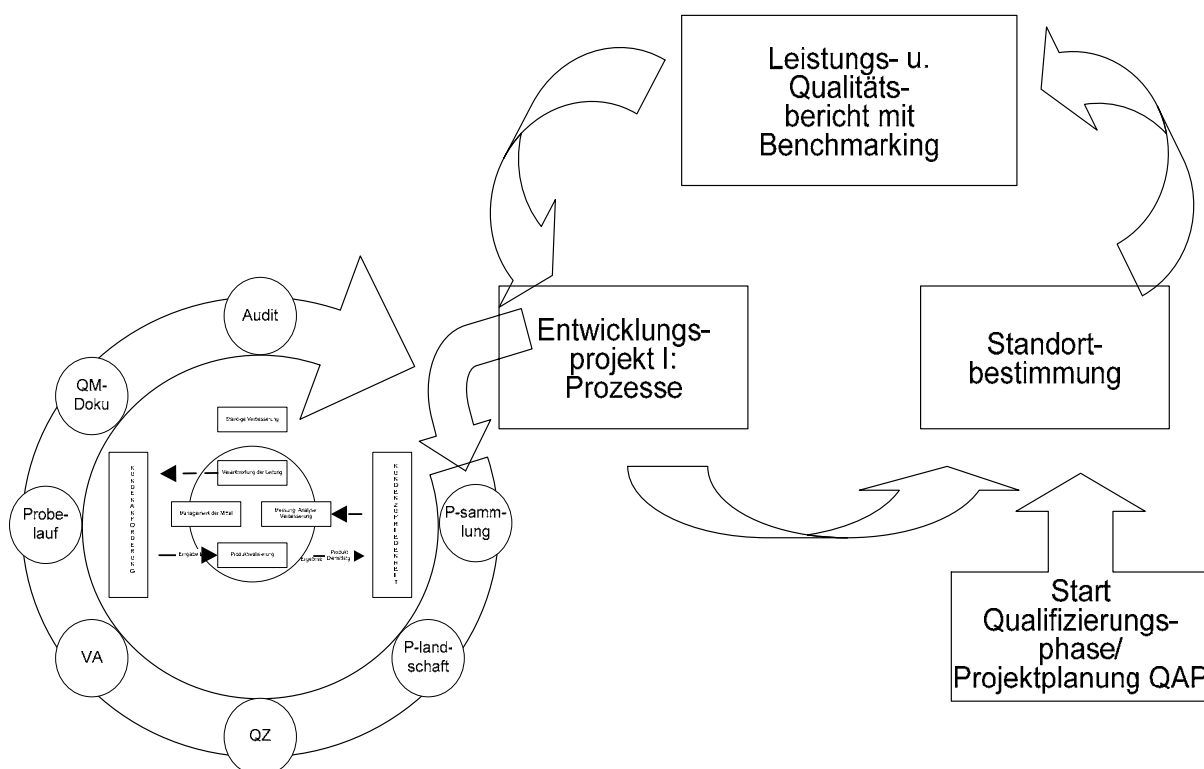


Abb. 9.3: Implementierungskonzept mit EFQM Einstieg.

Die Abbildung 9.3 zeigt den Einstieg eines Implementierungskonzeptes mit dem EFQM Modell. Dabei wird es in der Regel auch eine Projektplanung vor der eigentlichen Startphase geben. Durch den EFQM Fragenkatalog wird man zu den neun Feldern des

EFQM Modells eigene Angaben zu deren aktuellen Stand der Umsetzung ausführen. Diese Ergebnisse werden anschließend von einer externen Organisation, die zum Thema EFQM akkreditiert ist, ausgewertet und mit einem Leistungs- und Qualitätsbericht versehen. An dieser Stelle ist aus der Praxis heraus zu bemerken, dass eine DIN EN ISO zertifizierte Einrichtung in aller Regel zwischen 160 und 180 Punkte von 1000 erreichbaren Punkten erzielt, wenn kein anderes QM-System angewendet wird. Eine Einrichtung, die mit dem EFQM Modell als Einstieg beginnt, wird nach dem Bericht ein erstes Entwicklungsprojekt durchführen. Hier bietet sich die Prozessorientierte Sichtweise ebenso an, wie im DIN EN ISO Modell. Insofern folgen wie in der Abbildung 9.3 gezeigt die Schritte Prozesssammlung, Erstellen einer Prozesslandkarte, Bildung von Qualitätszirkeln auf allen Arbeitsebenen, Beschreiben von Verfahrensanleitungen, Probeweise Freigabe der Verfahren, Dokumentation des QM-Systems und ein internes Audit im Sinne eines eigenen Assessments zum Thema Prozesse. Dieser verkürzt dargestellte Überblick zeigt die wesentlichen Meilensteine, wenn man das EFQM Modell als Einstieg nutzt. Die Unterschiede zum Einstieg mit dem DIN EN ISO Modell sind eher gering, da die prozessorientierte Sichtweise ebenso eingenommen wird. Der Bereich der Prozesse ist im EFQM Modell genauso ausgeprägt, wie in der Betrachtung aus der DIN EN ISO Sichtweise. Die Prozesse werden im Übrigen mit 140 Punkten im EFQM Modell am höchsten bewertet und in keiner anderen Kategorie gibt es so viele Punkte wie in dieser.

Für das Implementierungskonzept des CJD Berchtesgaden bleibt festzuhalten, dass beide gezeigten Wege möglich gewesen wären, da die beiden gängigen Qualitätsmodelle immer anschlussfähig sind. Der Einstieg über das DIN EN ISO Modell wurde vor allem deswegen gewählt, weil es eine akkreditierte Zertifizierung ermöglicht. Ein TÜV Siegel verfügt über eine hohe Bekanntheit, da man es aus der eigenen Praxis als Autofahrer kennt, obwohl man das TÜV Oktagon mittlerweile auch bei anderen akkreditierten Anbietern erhält.

9.2 Praktische Umsetzung und Probleme

Zertifizierte Qualität ist sicherlich in Schulen derzeit noch ein wenig betrachtetes Feld für QM Experten. Sicher stellt die Einführung eines QM Systems nach DIN EN ISO Standard eine Herausforderung für die Akteure dar. Daher ist der Weg über ein projektorientiertes Vorgehen, wie ihn auch die DGQ vorschlägt (vgl. DGQ, 2001, S. 15) sehr empfehlenswert. Tatsächlich bedeutet die konsequente Durchsetzung von Prozessmanagement nach den

Prinzipien zeitgemäßen Qualitätsmanagements in den meisten Unternehmen einen Wandel der Unternehmenskultur. Abteilungsegoismen haben sofort Probleme an den Schnittstellen der Prozesse zur Folge, die auch in Berchtesgaden festgestellt wurden. "Horizontal ausgerichtete Prozesse müssen bei kompromisslosem Hierarchiedenken zu Kollisionen führen, weil das Einbeziehen mehrerer Geschäftsbereiche unerlässlich ist und das darf dann nicht unablässig zu "Genehmigungsprozeduren" führen" (Hansen, 2004, S. 14). Auch an der Eliteschule des Sports fiel es vielen Mitarbeitern begrifflicherweise schwer einzusehen, dass eine direkte und ungehinderte Zusammenarbeit mit anderen Vorgesetzten als dem eigenen und anderen Kollegen als denen des eigenen Bereiches schlichtweg unabdingbar wird. Gerade in einer Schule mit ihren gesetzlichen Vorgaben findet man vertikale Strukturen vor. Auch die neue Dynamik der Prozesse mag manchen Mitarbeiter beunruhigen, aber Veränderungen sind nun einmal ein Schlüssel zum Erfolg! Vor allem bei den Arbeitspaketen, die ohne Moderation prozessbegleitend angesetzt waren, gab es die größten Probleme. Hier wurden Zeiten nicht eingehalten und fehlende Ergebnisse mit der zu hohen Arbeitsbelastung im Alltag begründet. Dies mag zwar in der subjektiven Einschätzung der Betroffenen richtig gewesen sein, im Einführungsprozess des QM allerdings wenig zielführend. Hier gelang es durch die Leitung nicht, die entsprechende Geisteshaltung bei allen Mitarbeitern - vor allen Dingen in mittleren Führungspositionen - zu vermitteln. Als Lösung des Problems wurden Workshops zu festen Terminen fixiert, die auch durch einen QMB moderiert wurden. Daher war es notwendig einzelne Mitarbeiter von Alltagsarbeiten freizustellen, was an der Schule Unterrichtsausfall bedeutete, aber in der Praxis einen verstärkten Einsatz aller Kollegen im Vertretungsplan zur Folge hatte. An einer Privatschule ist ein Unterrichtsausfall wie an staatlichen Schulen nicht die gängige Praxis, da die Eltern Schulgeld entrichten müssen. Durch die Einführung von Workshops zum Thema QM konnte die Problematik weitgehend gelöst werden.

An dieser Stelle sei nochmals darauf hingewiesen, wie wichtig die Vorbildfunktion der obersten Leitung bei der Einführung eines QM Systems ist.

"Allerdings ist gerade auch die Unternehmensleitung aufgerufen, ihre möglicherweise unbewusst gehandhabte hierarchische Führung zu überdenken. Nichts wirkt nachhaltiger als Vorbilder und das sollten Chefs allemal sein und zum Beispiel die Teamarbeit durch 'Sich-ins-Glied-stellen' zur Selbstverständlichkeit werden lassen" (Hansen, 2004, S.14).

Man darf sich allerdings hier nicht täuschen. Solche Wandlungen sind nicht in wenigen Monaten zu erreichen, sie sind ein Langzeitproblem. Aber es lohnt sich, und letztendlich führen eben nur verbessert geführte Prozesse zu besseren Dienstleistungen für die Schüler.

Ein weiteres nicht zu vernachlässigendes Problem war die Zuordnung der QMB's. Von Beginn an waren die Qualitätsbeauftragten nicht hauptamtlich in dieser Funktion, sondern aus der mittleren Leitungsebene der Einrichtung. Dies führte sicherlich auch zu Konflikten in den eigenen Bereichen, die zu führen waren. Darüber hinaus gab es einen dreimaligen Wechsel des QMB im Asthmazentrum. An der Eliteschule des Sports wechselte der QMB einmal, der ursprüngliche QMB verblieb allerdings in der Einrichtung in einer neuen Leitungsposition und war für das Gesamtprojekt zuständig, so dass hier Kontinuität erreicht werden konnte. Allerdings schied der Nachfolger an der Eliteschule des Sports kurzfristig drei Monate vor der Zertifizierung aus, so dass hier abermals ein Personalproblem entstand. Die Aufwendungen nach Abschluss der Einführung werden für jedes Unternehmen anders ausfallen; sie hängen sicherlich von der jeweiligen Organisationsform ab. Als Lösung dieses Problemfeldes wurde die Qualitätsverantwortung – da die Arbeitsweise mittlerweile sehr stark projektbezogen ist – in die Projektteams der beiden großen Einrichtungsteile delegiert. Es empfiehlt sich, diesen Mitarbeiterkreis, zusätzlich zur Projektarbeit, mit besonderen Verantwortlichkeiten und Befugnissen auszustatten. Die Tätigkeitsbeschreibung enthält eine Schutzklausel, damit diese Mitarbeiter, sollten sie eine "Out of line-Situation" im Projekt an das Management oder den Unternehmensbeauftragten berichten, keine persönlichen Nachteile erfahren (vgl. Wagner, 2004, S. 15). Eine solche Vorgehensweise bietet sich an, da sie prozessorientiert zu verankern ist, setzt allerdings ein hohes Kenntnisniveau der Mitarbeiter voraus. Bei einer Einrichtung wie der Eliteschule des Sports in Berchtesgaden, deren Akademikerrate insgesamt bei über 70 Prozent liegt, kann diese Vorgehensweise Erfolg versprechend sein.

Ein weiteres Erfolgskriterium bei der Einführung des QM Systems lag sicherlich an der Konzeption des Projekts in Richtung EFQM, mit einer Zertifizierung nach DIN EN ISO Norm als bedeutendem Meilenstein im Gesamtprojekt. Noch vor der Zertifizierung und der Durchführung interner Audits wurde damit begonnen, einen Funktionenkatalog zu erstellen, der an das EFQM Modell anschlussfähig ist. Das Q-Controlling zeigt Handlungsfelder, auf denen sich alle QM-Systeme bewähren müssen. Dies leistet der Funktionenkatalog. Er benennt die neun Erfolgsfaktoren, die für alle soziale Einrichtungen relevant sind, unabhängig von der Region und Angebotsstruktur. Es wurden in Anlehnung zu den neun Kategorien des EFQM Modells die folgenden Erfolgsfaktoren erarbeitet:

- Werte,
- Angebotsentwicklung,
- Individuelle Förderung,
- Mitarbeiter,
- Vernetzung,
- Kontinuierliche Verbesserung,
- Zahlen, Daten, Fakten,
- Benchmarking und
- Prozesse.

Bislang wurden die Kriterien "Prozesse", "Individuelle Förderung" und "Mitarbeiter" bereits in Assessments bewertet und trägerweit verglichen. Hierbei können die Mitarbeiter anhand eines Kriterienkataloges bewerten, welches Reifestadium in der eigenen Einrichtung erreicht wurde. Im Funktionen-Assessment bewerten ausgewählte MitarbeiterInnen der Einrichtung, wie bzw. in welchem Umfang bestimmte Funktionen im QM-System aktuell ausgebildet sind. Die Grundlage für eine solche Selbstbewertung bildet der Funktionenkatalog bzw. die Spezifikationen. Die konkrete Vorgehensweise für die Workshops ist eigens durch ein QM Regularium beschrieben. Im Zuge der Selbstbewertung zeigt das Q-Controlling den Teilnehmern des Assessment Workshops nicht nur klar auf, wo sie stehen, es liefert auch konkrete Informationen darüber, was getan werden könnte, um sich weiter zu entwickeln. In der Organisation vorhandenes Wissen (individuelles und kollektives Wissen) wird ausfindig und nutzbar gemacht. Im Zuge der Anwendung bewirkt das Q-Controlling bei den beteiligten Personen Folgendes:

- ein gemeinsames Verständnis für die Wirkungs-Zusammenhänge in der eigenen Einrichtung und
- das Gefühl, selbst wirksam werden zu können.

Das Q-Controlling regt die Anwender an, selbst aktiv zu werden. Im Verfahren werden konkrete Maßnahmenvorschläge entwickelt. Damit wird eine wichtige Voraussetzung für eine nachhaltige Umsetzung geschaffen. Wenn diese Maßnahmen zur Umsetzung freigegeben werden, erfolgt die Umsetzung unter konsequenter Anwendung, der in der Einrichtung vorhandenen Management-Instrumente (z. B. Zielvereinbarung oder Projektmanagement).

Neben der praktischen Umsetzung aus dem QM Projekt heraus gibt es an dieser Stelle auch praktische Ergebnisse aus den einzelnen Studien darzustellen. Da bereits nach jeder Darstellung der Studien ein Teil mit einem Praxisbezug ausführlich beschrieben wurde, können die wichtigsten praktischen Ergebnisse hier zusammenfassend dargestellt werden:

Studie Virtuelles Klassenzimmer

Aus den Ergebnissen dieser Studie entstand ein sehr gut messbarer "Output", da die Eliteschule des Sports in Berchtesgaden großzügig von zwei bedeutenden Wirtschaftsunternehmen unterstützt wurde:

- 25 Laptops gesponsert durch die Unternehmung Hewlett Packard[®],
- Microsoft[®] Partnerschule,
- Nutzung der Lernplattform auch für das CJD Eppingen (Jugendleiterschule).

Studie Image

Durch die Ergebnisse der Studie wurde klar, dass die Eliteschule des Sports einen professionelleren Umgang mit der Presse- und Öffentlichkeitsarbeit benötigt, um das Image der Einrichtung in einzelnen Bereichen langfristig zu verbessern. Diese Pilotstudie führte dazu, dass der Träger nun bundesweit im Rahmen der Messung von Kundenzufriedenheit das Image erheben lässt.

- Einstellung eines hauptamtlichen Presse- und Öffentlichkeitsmitarbeiters,
- Fragebogenmodul Kundenzufriedenheit mit Image für alle CJD Einrichtungen.

Studie Ehemaligenbefragung

Der Stellenwert der Ehemaligenarbeit spiegelt sich nicht zuletzt in der Prozesslandkarte der Eliteschule des Sports wider, da Nachbetreuung als Kernprozess definiert wurde. Daher ist die Messung und Analyse gemäß DIN EN ISO Norm 9001 vorgeschrieben und findet hier auch seine praktische Anwendung. Allerdings muss der verwendete Fragebogen für die Belange des QM überarbeitet werden. Darüber hinaus wurde die Zusammenarbeit mit dem OSP institutionalisiert und es wurden bereits zwei Trainings für aktuelle und ehemalige Leistungssportler im Rahmen der Presse- und Öffentlichkeitsarbeit durchgeführt.

- Regelmäßige Evaluation nach Schweizer Vorbild (vgl. Maag-Merki, 2001),
- Verbesserung der Zusammenarbeit durch Schnittstellenmanagement mit dem OSP,
- Trainings für Presse- und Öffentlichkeitsarbeit am CJD mit Leistungssportlern.

Neben diesen praktischen Ergebnissen werden im Anschluss noch die theoretischen Erkenntnisse und deren Probleme zusammenfassend dargestellt.

9.3 Theoretische Umsetzung und Probleme

Bei der theoretischen Umsetzung stellt sich zu Beginn wieder die Frage nach den Qualitätswissenschaften. Wissenschaft ist ein durch methodisch- systematische Forschung gebildetes, geordnetes und begründetes, für gesichert erachtetes Wissen seiner Zeit (vgl. Kamiske & Brauer, 2003, S. 248). Das Hauptziel von Wissenschaft liegt in der rational nachvollziehbaren Erkenntnis von Zusammenhängen und Abläufen, Ursachen und Gesetzmäßigkeiten in der Wirklichkeit. Dabei strebt die Wissenschaft methodisch nach Erweiterung und die Lehre vermittelt das Wissen. Die Qualitätswissenschaft ist nach wie vor weitestgehend technisch etabliert und findet ihren Ursprung etwa Mitte der 80-er Jahre (vgl. Materne, 1993). Mittlerweile haben auch Arbeits-, Umwelt- und Wirtschaftswissenschaften Schnittstellen zur Qualitätswissenschaft gebildet (vgl. Abb. 4.7). Der bislang eher thematisch verkürzte Ansatz der Qualitätswissenschaften wird um die Erkenntnisse des handlungstheoretischen Ansatzes erweitert. Der handlungstheoretische Ansatz von Nitsch und Hackfort (1981; Hackfort, 1983; Nitsch & Munzert, 1997; Hackfort, Munzert & Seiler, 2000) stellt eine Perspektive zur Verfügung, die bereits bei den Vordenkern der

Qualitätswissenschaft ansetzen. Der bereits beschriebene Deming Zyklus (vgl. Abb. 4.10) findet sich in nahezu jedem Handbuch zum Qualitätsmanagement, da er als Ursprung für die kontinuierliche Verbesserung dient. Dabei handelt es sich um ein Anwendungs- wie auch Erklärungsmodell (vgl. Zollondz, 2001, S. 148), welches als universelles Modell zur Qualitätsverbesserung nach wie vor von zentraler Bedeutung ist. Hierbei folgen die Phasen Planen, Ausführen, Überprüfen und Verbessern aufeinander und sind als nie endender Prozess zu verstehen. Insofern müssen auch die einzelnen Phasen abgearbeitet werden, um zum nächsten Schritt zu gelangen. Vor allem in diesem Punkt bietet sich eine Erweiterung der Perspektive um den handlungstheoretischen Ansatz von Nitsch und Hackfort (1981; Hackfort, 1983; Nitsch & Munzert, 1997; Hackfort, Munzert & Seiler, 2000) an. Betrachtet man die Handlung selbst als zentrales Ereignis, so wird diese von drei Phasen determiniert. Nitsch beschreibt diese Phasenstruktur (2000, S. 112) mit der Antizipation, Realisation und Interpretation (vgl. Abb. 4.50). Dabei kann die Handlungssituation bereits in der Antizipationsphase während der Kalkulation und Planung eintreten, ohne dass es tatsächlich zu einer Realisation kommt. Das Modell ist in allen drei Phasen deutlich offener hinsichtlich einer Handlungssituation, als das Modell von Deming. Bei Deming handelt es sich im Modell um einen vorgegeben Phasenablauf, während das Modell von Nitsch eine Phasenstruktur hervorbringt. Diesen Ansatz findet man auch im Qualitätsmanagement, allerdings fehlt hier der Bezug auf den handlungstheoretischen Ansatz. Juran (1993, S. 30) legt in der nach ihm benannten "Juran Trilogy" einen Ansatz mit drei Phasen dar, nämlich der Planung, Regelung und Verbesserung vor dem Hintergrund der Qualität an sich (vgl. Abb. 4.11). Der Fokus liegt bei Juran aus Sicht des Qualitätsmanagements bereits bei den Kunden, Mitarbeitern und Prozessen der Unternehmung. Wie bereits im Kapitel vier beschrieben, lässt sich aus den Erkenntnissen des Qualitätsmanagements und dem handlungstheoretischen Ansatz eine erweiterte Perspektive im Sinne einer Qualitätswissenschaft einnehmen. Aus den praxisorientierten Erfahrungen des QM und den theoretischen Erkenntnissen lässt sich ein Handlungsmanagement-Modell (vgl. Abb. 4.25) konstruieren. Dieses Modell bildet sogleich die Grundlage der Eliteschule des Sports in Berchtesgaden als Managementmodell. Das handlungstheoretisch orientierte Managementmodell lässt sich wie folgt darstellen:

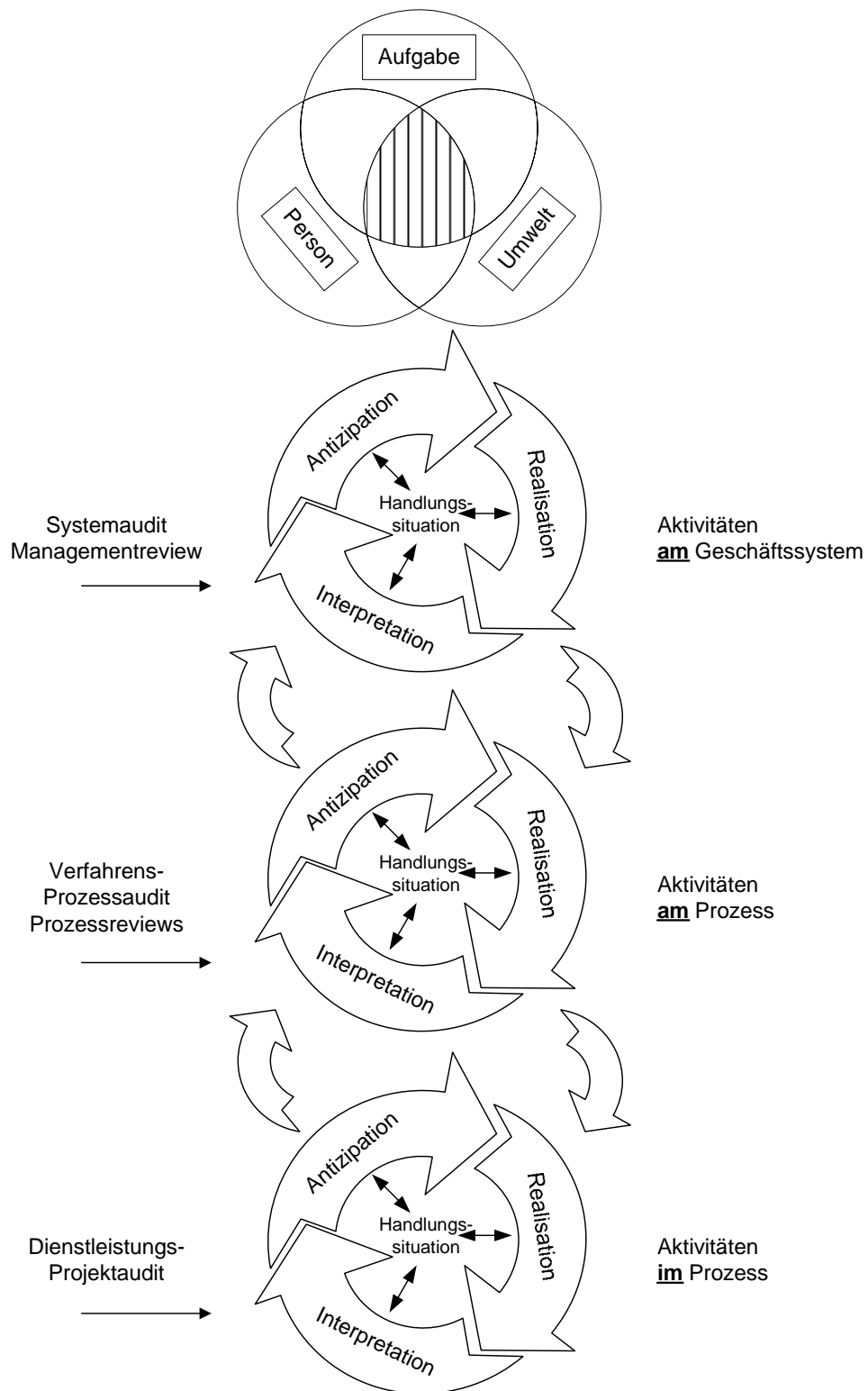


Abb. 9.4: Managementmodell der Eliteschule des Sports in Berchtesgaden.

Die Abbildung 9.4 zeigt mittig drei Prozessebenen, welche die Handlung als Beziehungsphänomen unter den Begriff der Aufgabe stellen. Dabei wird in allen Ebenen die Phasenstruktur der Handlung (vgl. Nitsch, 2000, S. 112) berücksichtigt, die im Ablauf effizienter zu werten ist als der Deming Zyklus. Die Personenkomponente findet in der Prozessstruktur ihre Berücksichtigung, wird im Modell allerdings im linken Teil der Abbildung repräsentiert. Aus Sichtweise des QM geht es darum, die Informationen aus den jeweiligen Prozessebenen systematisch abzuholen und zu dokumentieren. Dies erfolgt in erster Linie über die internen und externen Audits, bei deren prozessorientierten Betrachtung der Mensch im Mittelpunkt steht (vgl. Zollondz, 2001, S. 33). Auf der Ebene der Aktivitäten im Prozess, die auf der rechten Seite der Abbildung dargestellt sind, werden regelmäßig Dienstleistungsaudits durchgeführt. In diesem Qualitätsaudit geht es darum, die Dienstleistung hinsichtlich ihrer Fehlerschwerpunkte, systematische Fehler oder Entwicklungstrends von Fehlern ihre Ausprägung gefunden haben. Noch wichtiger in diesem Zusammenhang ist die Erforschung möglicher Ursachen für die Fehler. In einem Dienstleistungsaudit geht es darum systematisch und unabhängig festzustellen, ob die qualitätsbezogenen Tätigkeiten und damit zusammenhängende Ereignisse den geplanten Anordnungen entsprechen und ob diese Anordnungen tatsächlich verwirklicht und geeignet sind, die Ziele zu erreichen (vgl. DIN EN ISO 8402, 2000, P. 08.95). Qualitätsmerkmale wie die Prozessabläufe werden in der Regel über die Messung der Kundenzufriedenheit im Rahmen der "Balanced Scorecard" der Einrichtung systematisch erhoben.

Die mittlere Ebene der Abbildung zeigt die Prozess- bzw. Verfahrensaudits (vgl. Pfeifer, 2001, S. 106). In dieser Auditart geht es um die Untersuchung der Kenntnisse der Mitarbeiter und der Einhaltung und Zweckmäßigkeit bestimmter Verfahren. Die Ergebnisse eines solchen Audits sind regelmäßig an die Adresse der zuständigen Führungskräfte bzw. Prozessverantwortlichen gerichtet und sind daher den Aktivitäten am Prozess zuzuordnen.

"Diese Bewertungsmethode ist besonders vorteilhaft, wenn das Verfahren die Grenzen von unterschiedlichen Verantwortungsbereichen überschreitet, denn es werden nicht nur einzelne Abläufe analysiert, sondern auch eventuelle Reibungsverluste an den Schnittstellen berücksichtigt" (ebd., 2001, S. 108).

Im Gegensatz zu den Dienstleistungs- und Prozessaudits werden bei einem Systemaudit das gesamte QM System oder wesentliche Systemkomplexe auf die Wirksamkeit und Zweckmäßigkeit untersucht (vgl. Zollondz, 2001, S. 31). Ziel eines solchen Audits ist die Einleitung oder Überwachung von Verbesserungsmaßnahmen. Die Zielgruppe ist hierbei im CJD Berchtesgaden die Ebene der Prozesseigner und damit die oberste Leitungsebene. Bei den Systemaudits wird vorrangig die QM Dokumentation betrachtet und es handelt sich um

Aktivitäten am Geschäftssystem der Einrichtung. Die mittlere Ebene beschreibt wie dargestellt die Aktivitäten am Prozess der Eliteschule des Sports.

Ziel des handlungstheoretisch geleiteten Managementmodells ist die schrittweise Überprüfung des QM Systems mit der Möglichkeit, das Potential der Qualitätsmanagementmaßnahmen in den betrieblichen Abläufen herauszufinden und für die Eliteschule des Sports nutzbar zu machen. Dabei stellt der handlungstheoretische Ansatz von Nitsch und Hackfort (1981; Hackfort, 1983; Nitsch & Munzert, 1997; Hackfort, Munzert & Seiler, 2000) das Fundament dar, indem die Komponenten Person, Aufgabe und Umwelt in Anlehnung an Deming zu Handlungssituationen führen.

Im Rahmen einer solchen gleichermaßen prozess- und handlungstheoretischen Betrachtung ist die Einbeziehung der Mitarbeiter aller Hierarchieebenen von besonderer Bedeutung. "Eine optimale prozessorientierte Ablauforganisation muss von allen und dabei insbesondere von den Mitarbeitern getragen werden, die die Prozesse durchführen (vgl. Zollondz, 2001, S. 33), also Aktivitäten im und am Prozess leisten. Die erfolgreiche Umsetzung von einem prozessorientierten Qualitätsmanagement bzw. Handlungsmanagements erfordert ein hohes Maß an Flexibilität einerseits, andererseits eine sichere Unternehmensumwelt und verlässliche Rahmenbedingungen für die handelnden Personen, die von der Unternehmensleitung zu gewährleisten sind.

10 ZUSAMMENFASSUNG

Nicht erst seit der "PISA-Studie" stürmt es im Bildungs- und Erziehungswesen der Bundesrepublik Deutschland gewaltig. Ein Tief mit Namen "Kostenexplosion" löste diesen Sturm aus, rüttelt seither an bestehenden Gesetzen und unter anderem an der Erziehungspraxis der Schulen. Man kann aber die Finanzknappheit auch als Verbündeten der Qualitätssicherung in Schulen und Internaten sehen. Dieses Handlungsfeld zeigt eine Reihe von Parallelen einer sich ausweitenden Qualitätsdiskussion, die seit etwa fünf Jahren im sozialen Dienstleistungsbereich stattfindet. Diese öffentliche Qualitätsdiskussion ist nach wie vor geprägt von Missverständnissen und Fehldeutungen, die auch dadurch zustande kommen, dass bei Dienstleistern, egal welcher Art, eine globale Außenorientierung angenommen bzw. gefordert wird ("der Markt", "der Wettbewerb"), ohne auf den einzelnen Mitarbeiter oder den konkreten Kunden Bezug zu nehmen. Insofern war der Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit geprägt von der Beobachtung, dass im Handlungsfeld der Schulen und Internate eine Vernachlässigung des qualitätsorientierten Ansatzes zu verzeichnen war und immer noch ist. Insofern stellte sich die Frage, ob und wie man einen qualitätsorientierten Ansatz in einer solchen Einrichtung überhaupt etablieren kann.

Das projektorientierte Vorgehen mit einem handlungstheoretischen Rahmenkonzept sensu Nitsch und Hackfort (1981; Hackfort, 1983; Nitsch & Munzert, 1997; Hackfort, Munzert & Seiler, 2000) bei der Einführung von Qualitätsmanagement an der Eliteschule des Sports in Berchtesgaden kann als Teilerfolg auf dem Weg zum TQM gewertet werden. Die Elemente des Projektmanagements Komplexität, Außergewöhnlichkeit, Neuartigkeit und Interdisziplinarität der Aufgabenstellung konnten in diesem Organisationsprojekt verwirklicht werden (vgl. Ottmann, Schelle & Pfeiffer, 2005, S. 27).

Als Voraussetzung für einen solchen Ansatz wurden zunächst die umfangreichen Erkenntnisse des Qualitätsmanagements dargelegt und kritisch hinterfragt, ob überhaupt von "Qualitätswissenschaft" die Rede sein kann. Bei der historischen Entwicklung von Qualitätsmanagementsystemen fiel auf, dass es zu bestimmten Zeitpunkten deutliche Überschneidungen mit etablierten sozialwissenschaftlichen Strömungen gab. Daraufhin wurde der Versuch unternommen, eine theoretische Einordnung für die aktuellen Qualitätsmanagementsysteme mit dem handlungstheoretischen Rahmenkonzept von Nitsch und Hackfort (1981; Hackfort, 1983; Nitsch & Munzert, 1997; Hackfort, Munzert & Seiler, 2000) vorzunehmen. Die Handlung als Beziehungsphänomen über die Grundkomponenten Person, Aufgabe und Umwelt wird im Wesentlichen über die Aufgabe als Handlungssituation

charakterisiert. Die zentrale Aufgabe des Projekts bestand darin, ein Qualitätsmanagementsystem an der Eliteschule des Sports in Berchtesgaden einzuführen. Jede beteiligte Person des Systems ist ebenfalls Gestalter und als solcher in Systemveränderungen einzubeziehen. Offene Systeme unterliegen einer dynamischen Ordnung. Diese umfasst nicht nur die Struktur des Systems, sondern auch dessen Handlungen. So führt die optimale Ausgestaltung der Teilbereiche eines Systems nicht zwingend zur Optimierung des Ganzen. Schon die Theoretiker des Gestaltkreises wussten, "... das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile" (Ennenbach, 1991). Nur unter Berücksichtigung aller Vernetzungen kann die erfolgreiche Planung, Gestaltung und langfristige Verbesserung eines komplexen Systems gewährleistet werden.

Insofern wurde im empirischen Teil der Arbeit der Ansatz der Aktionsforschung gewählt, da die Phase der Implementierung des QM-Systems insgesamt über fünf Jahre lief. Dabei wurden zu Beginn einzelne Projekte definiert, die Aussicht auf Erfolg haben sollten. Zunächst wurde die Studie "Virtuelles Klassenzimmer" durchgeführt. Anschließend folgten die Studien "Imageanalyse" und "Ehemaligenbefragung". Als wesentliche Ergebnisse dieser Untersuchungen lassen sich in Bezug auf die in der Problemstellung aufgestellten Fragen folgende Punkte festhalten:

- Die Studie "Virtuelles Klassenzimmer" lieferte als quantitatives Ergebnis eine Zuwendung seitens Hewlett Packards[®] in Form von 25 Laptops.
- Die Ergebnisse der "Imageanalyse" konnten als Innovationsprojekt für den bundesweit agierenden Träger genutzt werden.
- Die Studie "Ehemaligenbefragung" diente mit ihren Ergebnissen als Exploration für die Eliteschule des Sports und konnte im Rahmen der Zertifizierung als Instrument zur Erfassung der Kundenanforderungen gewertet werden.

Innerhalb der Diskussion der Ergebnisse wurden detailliert die theoretischen Erkenntnisse, die Methodenbezüge und die praktischen Bezüge für jede einzelne Studie dargestellt.

Im nächsten Schritt wurde aufgrund der gesammelten Erkenntnisse während der gesamten Implementierung der Versuch unternommen, das Implementierungsmodell an der Eliteschule des Sports als modellhaftes Vorgehen zu beschreiben. Dabei wird im Anschluss das handlungstheoretischen Rahmenkonzept von Nitsch und Hackfort (1981; Hackfort, 1983; Nitsch & Munzert, 1997; Hackfort, Munzert & Seiler, 2000) als Basis genutzt, um das Managementmodell der Eliteschule des Sports zu generieren. Dieses Managementmodell zeigt

den prozessorientierten Ansatz in einer klassischen Linienorganisation in die Praxis umgesetzt.

Auch die aktuellsten Ausführungen zum Thema Erziehung durch die Medien, Erziehungsberater und Pädagogen zeigen deutlich, dass die Eliteschule des Sports in Berchtesgaden einen innovativen Weg zur Qualitätssicherung und –entwicklung gegangen ist.

"Es darf kein Tabu mehr sein, was in unseren vier Wänden passiert. Alle Eltern müssten in der Lage sein, ihre Philosophie zu erläutern. Am liebsten würde man einen Qualitätsstandard etablieren, so eine Art ISO 9000 für Kindererziehung" (Gorris, 2005, S. 136).

Diese aktuelle Aussage zum Thema Erziehung ist ein weiterer Beleg dafür, dass sich Institutionen, die das Handlungsfeld Erziehung zum Gegenstand haben, künftig mit der Messung ihrer geleisteten Qualität, auch im Sinne eines Bildungscontrollings, auseinandersetzen müssen. Dabei sind vor allem innovative Lösungen für Schulen gefragt, schließlich finden wir dort als Kunden überwiegend junge Menschen. Dabei ist der Weg in Berchtesgaden auch aufgrund der genutzten Zeit eher gemäßigt, in Industrieunternehmen gab es genügend Beispiele für deutlich schnellere Innovationen. Der damalige Chefdesigner der bekannten Apple[®] Computer beschrieb Innovation wie folgt:

"Es gibt einen großen Unterschied zwischen dem, was die meisten Leute erwarten und dem, was richtig ist. Was Leute erwarten ist das, was immer schon da war. ... Wir gehen bewusst den schwierigeren Weg, weil wir uns gegen vermeintlich Bewährtes entscheiden" (Ive, 1999, S. 26).

Damit ist sicherlich die Haltung vieler Top Managements gemeint, die langwierige Zielgruppentests durchführen, um in ihrer Entscheidung beruhigt zu werden. Bei einer Dienstleistung die sich vornehmlich mit Bildung und Erziehung auseinandersetzt, werden entsprechende Zielgruppenanalysen wie im "Virtuellen Klassenzimmer" gezeigt, notwendig sein. Auch aus den vorliegenden Erfahrungen in der Schweiz lassen sich allgemeine Schlüsse ziehen. Qualitätssicherung und –entwicklung wird nur mit sehr weitgehender Veränderung der Organisation und so mit fortlaufender Systementwicklung zu haben sein. "*More of the same* ist keine Perspektive mehr. Es genügt nicht, kleine Teile zu verändern, möglichst nur dort, wo wenig Aufwand erforderlich ist" (Maag-Merki, 2001, S. 4, Herv. i. Orig.). Gemeint ist hier tatsächlich die Entwicklung eines Systems oder einer Organisation, wobei die bisherigen Erfahrungswerte eine bestimmte Maxime bestätigt haben. Erst wenn die Organisation verändert ist, kann mit der Neubestimmung der Inhalte begonnen werden. Wobei "Veränderung" immer Entwicklung heißt und nicht Verordnung des Wandels. Ohne aufwändige Kommunikation mit der Basis ist nachhaltiger Wandel an einer Schule nicht zu haben. Das System einer Schule selbst ist eigensinnig genug, ohne wirkliche Einsicht und

Beteiligung der Mitarbeiter, Eltern und vor allem Schüler wird es sich nicht bewegen lassen, schon gar nicht in eine neue Richtung des TQM.

Die herkömmlichen Schul-Organisationsmodelle warten mit einem weiteren Denkfehler auf: Sie suggerieren uns, ein Unternehmen sei so etwas wie eine Maschine. Die müsse man nur richtig steuern, dann würde sie "wie am Schnürchen" laufen (vgl. Webers, 2004, S. 4). Damit reduziert man aber auch die Mitarbeiter auf Maschinen. Sie sind aber Personen im handlungstheoretischen Sinne, deren Vertrauen und Leistungsbereitschaft zunächst gewonnen werden will. Schulen und auch Internatsschulen sind in erster Linie soziale Systeme. Deren Unternehmenskultur ist nicht bloß eine Software, sondern Ausdruck deren Selbstorganisation.

Die heterogenen und diffusen Auffassungen über "Qualität", die vielfach sowohl für Sach- als auch für Dienstleistungen gültig sind, machen mehr denn je deutlich, dass es bis heute nicht gelungen ist, ein tragfähiges und allgemein akzeptiertes Qualitätsverständnis zu entwickeln. Die Ausführungen zum Verständnis der Qualität reichen von umgangssprachlichen Wortbedeutungen bis hin zu sehr abstrakten Definitionen des Qualitätsbegriffes für die Praxis. Immerhin konnte die Eliteschule des Sports in Berchtesgaden als einzige Schule dieser Art in der Bundesrepublik nach DIN EN ISO 9001 zertifiziert werden und weist daher schon ein Alleinstellungsmerkmal in Bezug auf die Qualitätsdiskussion auf. Auch die bereits durchgeführten EFQM Assessments zeigen, dass sich diese Einrichtung weiterhin in Richtung Qualitätsverbesserung entwickeln wird.

Die vorliegende Arbeit zeigt am Beispiel der Einführung von Qualitätsmanagement an einer Eliteschule des Sports das große Forschungspotenzial des Handlungskontextes der heranwachsenden Disziplin der Qualitätswissenschaft. Vor allem aber zeigt der gewählte projektorientierte Ansatz das hohe Analyse- und Anwendungspotenzial des handlungstheoretischen Rahmenkonzeptes im schulischen und unternehmerischen Umfeld. Dabei sorgt auch die prozessorientierte Sichtweise des Qualitätsmanagements für eine Weiterentwicklung des handlungstheoretischen Ansatzes.

11 LITERATURVERZEICHNIS

- Abele, A. & Brehm, W. (1985). Einstellungen zum Sport, Präferenzen für das eigene Sporttreiben und Befindlichkeitsveränderungen nach sportlicher Aktivität. In: *Psychologie, Erziehung, Unterricht*, 32 (S. 263-270). München; Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Abrams, M. (1949). *Possibilities and Problems of Group Interviewing*. o. O.: Public Opinion Quaterly, XIII, P. 502 – 506.
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Allmer, H. (2000). Volition und Handlung. In: D. Hackfort, J. Munzert & R. Seiler (Hrsg.), *Handeln im Sport als handlungspsychologisches Modell*. (91-114). Heidelberg: Asanger-Verlag.
- Allmer, H. (2001). Zur Kluft zwischen Vorsatz und Handeln - Bedingungen der Vorsatzbildung und Vorsatzrealisierung. In: D. Hackfort (Hrsg.), *Handlungspsychologische Forschung für die Theorie und Praxis der Sportpsychologie* (S. 11-34). Köln: bps-Verlag.
- Allmer, H. (2002a). Sportengagement im Lebenslauf - Forschungsstand und Forschungsperspektiven. In: H. Allmer (Hrsg.), *Sportengagement im Lebenslauf*. Reihe: Brennpunkte der Sportwissenschaft, 23, S. 7-20. Sankt. Augustin: Academia-Verlag.
- Allmer, H. (2002b). „Soll ich oder soll ich nicht?“ - Sportengagement als Aktivitäts-Inaktivitätszyklus. In: H. Allmer (Hrsg.), *Sportengagement im Lebenslauf*. Reihe: Brennpunkte der Sportwissenschaft, 23, S. 103-122. Sankt. Augustin: Academia-Verlag.
- Allmer, H. (1990). Gesundheitsverhalten als intentionales und volitives Geschehen. In R. Schwarzer (Hrsg.), *Gesundheitspsychologie – ein Lehrbuch*, S. 117-130. Göttingen: Hogrefe.
- Argyris, C., Putnam, R. & Smith, D. (1985). *Action Science: Concepts, Methods and Skills for Research and Intervention*. San Francisco: o.V.
- Baecker, D. (1999). *Organisation als System*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Balzer, W. (1997). *Die Wissenschaft und ihre Methoden. Grundsätze der Wissenschaftstheorie*. Freiburg-München: Alber.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, P. 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Bargh, J. A. & Gollwitzer, P. M. (1994). Environmental control of goal-directed action: Automatic strategic contingencies between situations and behavior. *Nebraska Symposium on Motivation*, 41, P. 71-124.
- Barker, R. G. (1968). *Ecological Psychology. Concepts and methods for studying the environment of human behaviour*. Stanford: Stanford University Press.

- Behrens, J. (2001). Erfolgsfaktor Qualitätsmanagement. BW Verlag: Neudrossenfeld.
- Berner, W. (2004) URL: <http://www.umsetzungsberatung.de/methoden/fragebogen-tipps.php?layout=druck> am 23. 06. 04
- Bette, K. H. & Neidhardt, F. (1985). Förderungseinrichtungen im Hochleistungssport. Strukturen und Probleme. Schorndorf: Hofmann.
- Bette, K. H., Schimank, U., Wahlig, D. & Weber, U. (2002). Biografische Dynamiken im Leistungssport – Möglichkeiten der Dopingprävention im Jugendalter. Köln: Sport und Buch Strauß.
- Beutler, K. & Müller, K. (2004). Mitarbeiter-Beteiligung an QM Systemen – eine arbeitnehmerorientierte Perspektive. In W. Hansen & G. F. Kamiske (Hrsg.), Digitale Fachbibliothek Qualitätsmanagement. Düsseldorf: Symposion.
- Bezold, T. (1996). Zur Messung der Dienstleistungsqualität. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Binder, J., Siebel, M. & Angst, J. (1979). Verzerrungen bei postalischen Befragungen: Das Problem der Nichtbeantworter. Zeitschrift für Experimentelle und angewandte Psychologie, 26, S. 53 – 71.
- Binner, H. F. (2004). Prozessorientiertes QM. In: W. Hansen & G. F. Kamiske (2004). Digitale Fachbibliothek Qualitätsmanagement. Düsseldorf: Symposion.
- Birkner, H.-A. (2001). Handeln und Emotionen im Erlebnissport. Theorie, didaktische Konzeption und empirische Analysen des Tauchsports. Unveröffentlichte Dissertation. Universität der Bw München, Neubiberg.
- Bleicher, K. (1992). Das Konzept Integriertes Management. Frankfurt a. M.: Campus.
- Blumer, H. (1981). Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.), Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit (5. Aufl.) (S. 80-146). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Boesch, E. E. (1980). Kultur und Handlung. Einführung in die Kulturpsychologie. Bern: Huber.
- Boltz, W. & Schmitt, S. (1973). Schulsport am Scheideweg. Olympisches Feuer, 23 (6), 33-36.
- Bona, I. (1996). Soziale Unterstützung durch Gleichaltrige. In A. Richartz & W. D. Brettschneider (Hrsg.), Weltmeister werden und die Schule schaffen. Schorndorf: Hofmann.
- Bortz, J. & Döring, N. (2002). Forschungsmethoden und Evaluation (3. überarb. Aufl.). Berlin-Heidelberg: Springer-Verlag.
- Brehm, J. W. & Cohen, A. R. (1962). Explorations in cognitive dissonance. New York: Wiley.

- Bueler, X., Stebler, R., Stöckli, G. & Stotz, D. (2001). Schulprojekt 21. Lernen für das 21. Jahrhundert? Externe wissenschaftliche Evaluation. Schlussbericht der Bildungsdirektion. Zürich: Eigendruck.
- Bullinger, H. J. & Moll, K. (2004). Qualifizierung der Mitarbeiter für das Total Quality management. In W. Hansen & G. F. Kamiske (Hrsg.), *Digitale Fachbibliothek Qualitätsmanagement*. Düsseldorf: Symposion.
- Bungard, W. & Jöns, I. (1997). Mitarbeiterbefragung. Ein Instrument des Innovations- und Qualitätsmanagements. Weinheim: PVU.
- Busemann, B. (2004). Schulen transparent machen. In *Capital*, 43. Jg., Nr. 19, S. 26
- Campbell, I. (2000). *Mit Qualität zu Profit*. Berlin: Beuth.
- Chalmers, A. F. (1986). *Wege der Wissenschaft*. Berlin: Springer.
- Chelune, G. J. & Associates (1979). *Self Disclosure*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Conti, T. (1982). *Building Total Quality Management*. London: Chapman.
- Conti, T. (1999). *Self Assesment. Ein Werkzeug zur Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit*. München: Hanser.
- Corsten, H. & Will, T. (1995). *Handbuch Unternehmensführung. Konzepte-Instrumente-Schnittstellen*. Wiesbaden: Gabler.
- Corsten, H. (1985). *Die Produktion von Dienstleistungen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Corsten, H. (1997). *Management von Geschäftsprozessen. Grundlagen-Beschaffung-Produktion-Marketing-Qualität*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Corsten, H. (2001). *Lean Production*. In H. D. Zollondz (Hrsg.), *Lexikon Qualitätsmanagement. Handbuch des modernen Managements auf Basis des Qualitätsmanagements*. München-Wien: Oldenbourg.
- Crespi, L. P. (1950). The Influence of Military Government Sponsoship in German Opinion Polling. In *International Journal of Opinion and Attitude Research*, 4, P. 824–842.
- Crosby, P. B. (1990). *Qualität ist machbar*. Hamburg: Mc Graw Hill.
- Crosby, P. B. (1994). *Qualität 2000: kundennah, teamorientiert, umfassend*. München: Hanser.
- Crosby, P. B. (2000). *Qualitätsmanagement (S. Gebauer, Übers.)*. Wien: Ueberreuter.
- Dannenmann, A. (1961). Die Jugenddorf Christophorusschulen. In *CJD (Hrsg.), Keiner darf verloren gehen. Das Christliche Jugenddorfwerk Deutschland*. Bonn: Eigendruck.
- Danzer, H. H. (2004). Von der Produktprüfung zum Systemdenken. In W. Hansen & G. F. Kamiske (Hrsg.), *Digitale Fachbibliothek Qualitätsmanagement*. Düsseldorf: Symposion.
- Dembski, M. & Lorenz, T. (1995). *Zertifizierung von Qualitätsmanagementsystemen bei Bildungsträgern*. Renningen-Malmsheim: Expert-Verlag.

- Deming, W. E. (1982). *Quality, Productivity and Competitive Position*. Cambridge: MIT Press.
- Deming, W. E. (1982a). *Out of the Crisis* (8. Auflage). Cambridge: MIT Press.
- Deming, W. E. (1986) (2. Aufl.). *Out of the Crisis*. Cambridge: MIT Press.
- Deutsche Gesellschaft für Qualität, (1995). *Begriffe zum Qualitätsmanagement*. Berlin: Beuth.
- Deutsche Gesellschaft für Qualität, (2001). (10. Ausg.). *Qualitätsmanagementsysteme und internes Audit*. Frankfurt a. M. : Eigendruck.
- Deutsche Gesellschaft für Qualität, (2001a). (3. Ausg.). *TQM-Verbesserung von Unternehmensprozessen*. Frankfurt a. M. : Eigendruck.
- Deutsche Gesellschaft für Qualität, (2001b). *QFD – Quality Function Deployment*. Berlin: Beuth.
- Deutscher Bundestag (Hrsg.). (1998). *Schlussbericht der Enquete-Kommission „Zukunft der Medien in Wirtschaft und Gesellschaft - Deutschlands Weg in die Informationsgesellschaft“*. Drucksache 13/11004 vom 22. Juni 1998. Bonn.
- Deutscher Sportbund/Bereich Leistungssport. (Hrsg.). (1998). *Informationen zum Leistungssport*, Bd. 16. *Verbundsysteme Leistungssport-Schule Bestandserhebung*. Frankfurt/Main: o. V.
- Dieckert, J. (1980). *Spielraum Schule*. In R. Dieckmann (Hrsg.), *Sportpraxis und Sportwissenschaft* (S. 52-66). Schorndorf: Hofmann.
- Diemer, R. von (2004). *Mitarbeitermotivation durch richtige Führung*. In W. Hansen & G. F. Kamiske (Hrsg.), *Digitale Fachbibliothek Qualitätsmanagement*. Düsseldorf: Symposion.
- Dierkes, M. & Raske, B. (1994). *Wie Unternehmen lernen*. In *Manager Magazin*, 7, S. 142 – 154.
- Dierkes, M. (1995). *Transforming Organizations for the 21 first century*. Vancouver: Annual Meeting of Academy of Management.
- Dierstein, J. M. (1995). *Erklären oder Verstehen?* Münster: o.V
- Donabedian, A. (1980). *The Definition of Quality and Approaches to its Assessment and Monitoring*. Michigan: Ann Arbor.
- Drösser, A. (1997). *Wettbewerbsvorteile durch Qualitätskommunikation*. Wiesbaden: o.V.
- Ennenbach, W. (1991). *Bild und Mitbewegung*. Köln: bps.
- Europäische Norm ISO 8402. (2000). *Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung; Begriffe*. Brüssel: CEN.
- Europäische Norm ISO 9000. (2000). *Qualitätsmanagementsysteme. Grundlagen und Begriffe*. Brüssel: CEN.

- Europäische Norm ISO 9001. (2000). Qualitätsmanagementsysteme. Anforderungen. Brüssel: CEN.
- Europäische Norm ISO 9004. (2000). Qualitätsmanagementsysteme. Leitfaden zur Leistungsverbesserung. Brüssel: CEN.
- Fassnacht, K. (o. J.). Videokonferenzen und Teleteaching. Neue Technologien in der Aus- und Weiterbildung. o.O. o.V.
- Fassnacht, M. (2001). Begriff der Dienstleistung. In M. Bruhn & C. Homburg (Hrsg.), Marketing Lexikon. Wiesbaden: Gabler.
- Favre, C. J. (1995). Neue Strukturen und Arbeitsverfahren zur Verbesserung der Erarbeitung von ISO Normen. In: DIN Mitteilungen 74, S. 162-169.
- Feigenbaum, A. V. (1956). Total Quality Control. In: Harvard Business Review. 11, S. 93-191.
- Feigenbaum, A. V. (1983). Total Quality Control. New York: Mc Graw.
- Fiegehenn A. & Ossege, M. (1998). Ein Beispiel aus der Schulpraxis. Auf dem Weg zu einem Schulprogramm. In R. Thünenkötter (Hrsg.), Schule und ihr Image (S. 60-81). Münster: o. V.
- Flick, U., v. Kardoff, E. & Keupp, H. (2000). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Enzyklopädie.
- Ford, H. (1923). Mein Leben und Werk. Leipzig: List.
- Frank, U., Klein, S., Krcmar, H & Teubner, A. (1998). Aktionsforschung in der Wirtschaftsinformatik – Einsatzpotentiale und –probleme. In R. Schütte, J. Siedentopf & S. Zelewski (Hrsg.), Wirtschaftsinformatik und Wissenschaftstheorie. Grundpositionen und Theoriekerne (S. 71-90). Essen: Arbeitsberichte des Instituts für Produktion und Industrielles Informationsmanagement Nr. 4.
- Franke, E. (2000). Sportliche Handlungen-Anmerkungen aus handlungsphilosophischer Sicht. In: D. Hackfort, J. Munzert & R. Seiler (Hrsg.), Handeln im Sport als handlungstheoretisches Modell (S. 49-90). Heidelberg: Asanger-Verlag.
- Frehr, H. U. (1994). In W. Masing (1999). (Hrsg.). Handbuch Qualitätsmanagement. München-Wien: Hanser.
- Frese, J. (1985). Prozesse im Handlungsfeld. München: o. V.
- Freter, H. (1992). Das Image von Lehrveranstaltungen und Professoren. Ergebnisse und Methodenproblem aus Marketing-Sicht. In W. Faulstich (Hrsg.), Image – Imageanalyse – Imagegestaltung/2. Lüneburger Kolloquium zur Medienwissenschaft (S. 13–53). Bardowick: Wissenschaftler-Verlag.
- Friedag H. R. & Schmidt, W. (2000). Balanced Scorecard – Mehr als ein Kennzahlensystem. München: Haufe Verlagsgruppe.

- Fritz, W. (1993). Marktorientierte Unternehmensführung und Unternehmenserfolg. In Marketing ZFP, 15. Jg., Nr. 4, S. 243.
- Frogner, E. (1991). Sport im Lebenslauf. Eine Verhaltensanalyse zum Breiten- und Freizeitsport. In: H. Baier, H. Klages, B. Schäfers & F.H. Tenbruck (Hrsg.), Soziologische Gegenwartsfragen. Stuttgart: Enke-Verlag.
- Fuchs, J. (1992). Das biokybernetische Modell. Wiesbaden: o.V
- Füermann, T. (2000). Prozesse managen - Der Weg zu höherer Wertschöpfung und größerer Wirtschaftlichkeit. In: G. F. Kamiske (2000) (Hrsg.). Der Weg zur Spitze. München Wien: Hanser.
- Fuhrer, U. (1984). Mehrfachhandel in dynamischen Umfeldern. Göttingen: Hofgrefe.
- Furtner-Kallmünzer, M. (1983). Wenn du später was werden willst... Berufsbezug und Sinn der Schule. München: o.V.
- Gabler, H. (2000). Motivationale Aspekte sportlicher Handlungen. In: Gabler, H., Nitsch, J. R. & Singer, R. (Hrsg.), Einführung in die Sportpsychologie. Teil 1: Grundthemen. 3. erweiterte und überarbeitete Auflage (S. 197-244). Schorndorf: Hofmann-Verlag.
- Gadenne, V. (1992). Begleittext: Wissenschaftstheorie zur Lehrveranstaltung Methoden der Empirischen Sozialforschung. München: Universität der Bundeswehr.
- Garvin, D. A. (1984). What does Product Quality Really Mean? In Sloan Management Review, Vol. 26, Nr. 1, S. 25-34.
- Gauer, S. (1990). 20 Jahre Ski-Internats-Zweig in der Jugenddorf Christophorusschule Berchtesgaden - aus der Sicht der Schule. In Deutscher Sportbund/Bundesausschuss Leistungssport (Hrsg.), Informationen zum Leistungssport, Bd. 7. Sportinternate (S. 13-17). Frankfurt/Main: Redaktion Leistungssport.
- Gehm, T. (1991). Emotionale Verhaltensregulierung. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Geiger, W. (1988). Begriffe. In W. Masing (Hrsg.), Handbuch der Qualitätssicherung. München-Wien: Hanser.
- Geiger, W. (2001). Qualität als Fachbegriff des Qualitätsmanagement. In H. D. Zollondz (Hrsg.), Lexikon Qualitätsmanagement. Handbuch des modernen Managements auf Basis des Qualitätsmanagements. München-Wien: Oldenbourg.
- Geiger, W. (2001). Qualitätslehre. Einführung-Systematik-Terminologie. Braunschweig-Wiesbaden: o. V.
- Geißler, E. & Hörz, H. (1988). Vom Gen zum Verhalten. Der Mensch als biopsychosoziale Einheit. Berlin: Akademie-Verlag.
- Gietl, G. & Lobinger, W. (2002). Leitfaden für Qualitätsauditoren. Planung und Durchführung von Audits nach ISO Norm 9001:2000. München: Hanser.
- Glauser, E. C. (1999). Qualität Quo Vadis? Aus: <http://www.deming.ch> vom 24.08.2004.

- Göbel, E. (2001). Prozessorientierung. In H. Wächter & G. Vedder (Hrsg.), *Qualitätsmanagement in Organisationen*. Wiesbaden: Gabler.
- Gollwitzer, P.M. (1987). The implementation of identity intentions: A motivational-volitional perspective on symbolic self-completion. In: F. Halisch & J. Kuhl (Hrsg.), *Motivation, intention and volition* (S. 349-369). Berlin: Springer-Verlag.
- Gollwitzer, P.M. (1993). Goal achievement. The role of intentions. *European Review of Social Psychology*, 4, P. 141-185.
- Graebig, K. (2001). Normungsverfahren. In H. D. Zollondz (Hrsg.), *Lexikon Qualitätsmanagement. Handbuch des modernen Managements auf Basis des Qualitätsmanagements*. München-Wien: Oldenbourg.
- Groeben, N. (1986). Handeln, Tun, Verhalten als Einheiten einer verstehend-erklärenden Psychologie. *Wissenschaftstheoretischer Überblick und Programmentwurf zur Integration von Hermeneutik und Empirismus*. Tübingen: Francke-Verlag.
- Grönroos, C. (1984). *Strategic Management and Marketing in the Service Sector*. Helsingfors: Swedish School of Economics and Business Administration.
- Groothuis, U. (2004). Fliegende Fäuste. Neue Lust auf körperliche Leistung: Wie sich Manager heute in Form halten. In *Wirtschaftswoche*, Nr. 18, S.135- 137.
- Grupe, O. & Krüger, M. (1997). *Einführung in die Sportpädagogik*. Schorndorf: Hofmann-Verlag.
- Günther, J. (1996). *Teleteaching mittels Videokonferenz*. Wien: Braumüller.
- Güthoff, J. (1995). *Qualität komplexer Dienstleistungen. Konzeption und empirische Analyse der Wahrnehmungsdimensionen*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts Verlag.
- Haag, F. & Krüger, H. (1972). *Aktionsforschung, Forschungsstrategien, Forschungsfelder und Forschungspläne*. München: Juventa.
- Haasters, K. (1999). *Innovative Instrumente der prozeßorientierten Personalarbeit. Konzeptionelle Grundlagen und empirische Erhebungen*. Frankfurt a. M.-Berlin-Bern: Lang.
- Hackfort, D. (1983). *Theorie und Diagnostik sportbezogener Ängstlichkeit*. Unveröffentl. Dissertation. Köln: Eigendruck.
- Hackfort, D. (1986). *Theorie und Analyse sportbezogener Ängstlichkeit. Ein situationsanalytischer Ansatz*. Schorndorf: Hofmann-Verlag.
- Hackfort, D. (1993). *Psychologie im Freizeitsport*. In: Gabler, H., Nitsch, J. R. & Singer, R. (Hrsg.), *Einführung in die Sportpsychologie. Teil 2: Anwendungsfelder* (S. 188-203). Schorndorf: Hofmann-Verlag.
- Hackfort, D. (1994). *Psycho-social issues and interventions in elite sports*. Frankfurt a. M: Lang.

- Hackfort, D. (1999). Emotion und sportliches Handeln. In: M. Jerusalem & R. Pekrun (Hrsg.), Emotion, Motivation und Leistung (S. 269-289). Göttingen: Hogrefe-Verlag.
- Hackfort, D. (2000). Didaktik der Sportvermittlung - psychodidaktische Grundlagen für das erlebnis-, gesundheits- und leistungsorientierte Bewegungshandeln. In: Grundlagen der Weiterbildung GdW-Ph 37, Feb. 2000, Sonderdruck Landwied: Luchterhand.
- Hackfort, D. (2001). Psychologische Aspekte des Freizeitsports. In: H. Gabler, J.R. Nitsch & R. Singer (Hrsg.), Einführung in die Sportpsychologie. Teil 2: Anwendungsfelder. 2., erweiterte und überarbeitete Auflage (S. 207-236). Schorndorf: Hofmann-Verlag.
- Hackfort, D. & Birkner, H. A. (2004). Förderung von Hochleistungssportlern durch Berufsausbildung. Köln: Sport und Strauß.
- Hackfort, D. & Schlattmann, A. (2001). Das Image des CJD Berchtesgaden. Unveröffentlichter Projektbericht. Neubiberg: Universität der Bundeswehr.
- Hackfort, D., Emrich, E. & Papathanassiou, V. (1997). Nachsportliche Karriereverläufe. Schorndorf: Hofmann.
- Hackfort, D., Munzert, J. & Seiler, R. (2000). Handeln im Sport als handlungspsychologisches Modell. Heidelberg: Asanger.
- Hackfort, D., Munzert, J. & Seiler, R. (2000). Handlungstheoretische Perspektiven für die Ausarbeitung eines handlungspsychologischen Ansatzes. In D. Hackfort, J. Munzert & R. Seiler (Hrsg.), Handeln im Sport als handlungstheoretisches Modell (S. 31-46). Heidelberg: Asanger-Verlag.
- Haisch, J., Osnabrügge, E. & Frey, D. (1983). Dissonanztheorie-Dissonanztherapie. Zur Bestimmung therapeutischer Techniken aus der Dissonanztheorie. In J. Haisch (Hrsg.), Angewandte Sozialpsychologie (S. 39-56). Bern: Huber.
- Haller, S. (1995). Beurteilung von Dienstleistungsqualität. Wiesbaden: Gabler.
- Hansen, W. (2004). Geschäftsprozesse und Qualitätsmanagement. In W. Hansen & G. F. Kamiske (Hrsg.), Digitale Fachbibliothek Qualitätsmanagement. Düsseldorf: Symposion.
- Harmeier, J. (2004). Prozessorientiertes QM. ISO Normenreihe und EFQM Excellence Modell In: W. Hansen & G. F. Kamiske (2004), Digitale Fachbibliothek Qualitätsmanagement. Düsseldorf: Symposion.
- Hartmann, D. (1998). Die Kulturalistische Wende. Zur Orientierung des philosophischen Selbstverständnisses. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hartmann, D. (1998). Philosophische Grundlagen der Psychologie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Heckhausen, H. & Kuhl, J. (1985). From wishes to action: The dead ends and short cuts on the long way to action. In: M. Frese & J. Sabini (Hrsg.), Goal directed behavior: The concept of action in psychology (S. 134-159). Hillsdale, New York: Lawrence Erlbaum.
- Heckhausen, H. (1986). Wiederaufbereitung des Wollens: Eine kurze Einführung. In H. Heckhausen, J. Beckmann, P. M. Gollwitzer, F. Halisch, P. Lütkenhaus & M. Schütt

- (Hrsg.), Wiederaufbereitung des Wollens (S: 1-19). München: Max Planck Institut für Psychologische Forschung.
- Heckhausen, H. (1987). Vorsatz, Wille, Bedürfnis. In: H. Heckhausen, P.M. Gollwitzer & F.E. Weinert (Hrsg.), *Jenseits des Rubikon: Der Wille in den Humanwissenschaften* (S. 3-9). Berlin: Springer-Verlag.
- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln*. 2., überarbeitete Auflage. Berlin; Heidelberg; New York; London; Paris; Tokyo; Hong Kong: Springer-Verlag.
- Heimerl-Wagner, P. (1992). *Strategische Organisationsentwicklung*. Heidelberg: o.V.
- Hentschel, B. (1992). *Dienstleistungsqualität aus Kundensicht: vom merkmals- zum ereignisorientierten Ansatz*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Herzig, O. A. (1991). *Markenbild, Markenwelten*. Wien: Service-Fachverlag.
- Hochschulrektorenkonferenz (2001). *HRK Plenum bekennt sich zur Qualitätssicherung durch Akkreditierung und wundert sich über die Innenministerkonferenz*. Pressemitteilung der HRK vom 07. 11. 2001, In Archiv der HRK. Bonn: Eigendruck.
- Hollis, M. (1995). *Soziales Handeln*. Berlin: Akademie Verlag.
- Holzkamp, K. (1964). *Theorie und Experiment in der Psychologie*. Berlin: de Gruyter.
- Horvath, P. (1997). *Controlling*. München: Vahlen.
- Hummel, T. & Malorny, C. (1997). *Total Quality management*. München-Wien: Pocket-Power.
- Illi, M. (2001). *Implementierung von QM-Systemen*. In H. D. Zollondz (Hrsg.), *Lexikon Qualitätsmanagement. Handbuch des modernen Managements auf Basis des Qualitätsmanagements*. München-Wien: Oldenbourg.
- Ishikawa, K. (1990). *Introduction to Quality Control*. Milwaukee: o. V.
- Izard, C. E. (1981). *Die Emotionen des Menschen*. Weinheim: Beltz.
- Jäger, W. (2001). *Selbstorganisation*. In H. D. Zollondz (Hrsg.), *Lexikon Qualitätsmanagement. Handbuch des modernen Managements auf Basis des Qualitätsmanagements*. München-Wien: Oldenbourg.
- Janich, P. (1997). *Kleine Philosophie der Naturwissenschaften*. München: Beck.
- Jerusalem, M. (1990). *Persönliche Ressourcen, Vulnerabilität und Stresserleben*. Göttingen-Toronto-Zürich:
- Johannsen, U. (1971). *Das Marken- und Firmenimage*. Berlin: Duncker & Humboldt.
- Juran, J. M. (1991). *Handbuch der Qualitätsplanung*. Landsberg am Lech: Mi.(first american edition 1988:Juran on Planning for Quality.)
- Juran, J. M. (1993). *Der neue Juran. Qualität von Anfang an*. Landsberg am Lech: Mi.

- Kaminski, G. (1983). Potentielle Beiträge handlungstheoretischer Konzeptionen zur Neuorientierung motivationspsychologischer Perspektiven im Sport. In J. P. Janssen & E. Hahn (Hrsg.), *Aktivierung, Motivation, Handlung und Coaching im Sport*. Schorndorf: Hofmann.
- Kaminski, G. (2000). Handlung und Sport - Eindrücke, Reflexionen, Folgerungen. In: D. Hackfort, J. Munzert & R. Seiler (Hrsg.), *Handeln im Sport als handlungstheoretisches Modell* (S. 49-90). Heidelberg: Asanger-Verlag.
- Kaminski, G., Mayer, R. & Ruoff, B. A. (1984). *Kinder und Jugendliche im Hochleistungssport*. Schorndorf: Hofmann.
- Kamiske, G. F. & Brauer, J. P. (2003). *Qualitätsmanagement von A bis Z*. München-Wien: Hanser.
- Kamiske, G. F. & Brauer, J. P. (2004). *Modernes Qualitätsmanagement*. In W. Hansen & G. F. Kamiske (2004), *Digitale Fachbibliothek Qualitätsmanagement*. Düsseldorf: Symposion.
- Kamiske, G. F. (2001). TQM. In H. D. Zollondz (Hrsg.), *Lexikon Qualitätsmanagement. Handbuch des modernen Managements auf Basis des Qualitätsmanagements*. München-Wien: Oldenbourg.
- Kaplan, R. S. & Norton, D. P. (1992). The Balanced Scorecard – Measures that Drive Performance. In: *Harvard Business Review*, January/February, P. 71-79.
- Kaplan, R. S. & Norton, D. P. (1997). *Balanced Scorecard*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Kehr, H. M. (1999). Entwurf eines konfliktorientierten Prozessmodells von Motivation und Volition. In: *Psychologische Beiträge*, Band 41, S. 20-43.
- Kempf, W. (1987). *Psychologische Forschung als Begegnung*. In J. Brandatätter (Hrsg.), *Struktur und Erfahrung in der psychologischen Forschung*. Berlin: DeGruyter.
- Kennedy, C. (1998). *Management Gurus. 40 Vordenker und ihre Ideen*. Wiesbaden: Gabler.
- Kirstein, H. (1994). *Der Einfluss Demings auf die Entwicklung des Total Quality Managements*. München: Hanser.
- Klebert, K., Schrader, E. & Straub, W. (1984). *Moderations-Methode. Gestaltung der Meinungs- und Willensbildung in Gruppen, die miteinander lernen und leben, arbeiten und spielen*. Rimsting: Centaurus.
- Klein, B. (1999). *QFD – Quality Function Deployment. Konzept, Anwendung und Umsetzung für Produkte und Dienstleistungen*. Renningen-Malmsheim: Expert.
- Kolb, M. & Bergmann, G. (1997). *Qualitätsmanagement im Personalbereich. Konzepte für Personalwirtschaft, Personalführung und Personalentwicklung*. Landsberg am Lech: Moderne Industrie.
- König, E. & Volmer, G. (2000). *Systemische Organisationsberatung. Grundlagen und Methoden*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

- Kostka, C. (2004). Führungsqualitäten im Total Quality Management. In W. Hansen & G. F. Kamiske (Hrsg.), *Digitale Fachbibliothek Qualitätsmanagement*. Düsseldorf: Symposion.
- Kriegel, R. (2004). Eine am Situationskonzept orientierte Sportartenempfehlung. Unveröffentlichte Dissertation. Universität der Bundeswehr: Neubiberg.
- Kroeber-Riehl, W. (1984). *Konsumentenverhalten* (3. Auflage). München: Vahlen.
- Kromrey, H. (1986). *Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung* (3. Aufl.). Opladen: Leske und Budrich.
- Kromrey, H. (1994). *Empirische Sozialforschung* (6., rev. Aufl.). Opladen: Leske & Budrich.
- Krotz, F. (o. J.). Thesen zur Kompetenz Jugendlicher im Umgang mit (neuen) Medien. In F. Schell, E. Stolzenburg & H. Theunert (Eds.), *Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln* (S. 244-247). München: KoPäd-Verl.
- Krubasik, E. G. (2005). Grusswort. In H. Schelle, R. Ottmann & A. Pfeifer (Hrsg.), *Projektmanager*. Nürnberg: Peter Design.
- Kuhl, J. (1987). Motivation und Handlungskontrolle: One guten Willen geht es nicht. In H. Heckhausen, P.M. Gollwitzer & F.E. Weinert (Hrsg.), *Jenseits des Rubikon: Der Wille in den Humanwissenschaften* (S. 101-120). Berlin: Springer-Verlag.
- Kühl, S. (2001). Paradoxe Effekte und ungewollte Nebenfolgen des Qualitätsmanagements. In H. Wächter & G. Vedder (Hrsg.), *Qualitätsmanagement in Organisationen*. Wiesbaden: Gabler.
- Kuhn, T. (1967). *Die Struktur der wissenschaftlichen Revolution*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Küpers, W. (2001). Qualität als philosophischer Begriff. In H. D. Zollondz (Hrsg.), *Lexikon Qualitätsmanagement. Handbuch des modernen Managements auf Basis des Qualitätsmanagements*. München-Wien: Oldenbourg.
- Langmaack, B. (1974). *Themenzentrierte Interaktion* (2. Aufl.). Beltz: Psychologie-Verlags Union.
- Langmaack, B. (1994). *Themenzentrierte Interaktion* (2. Aufl.). Beltz: Psychologie Verlags Union.
- Laurig, W. & Schütte, M. (1997). Wissenschaftstheoretische Grundlagen arbeitsbezogener Wissenschaftsdisziplinen. In: H. Luczak & W. Volpert (1997). *Handbuch Arbeitswissenschaft*. Stuttgart: Schäffer Poeschel.
- Laux, L. & Weber, H. (1993). *Emotionsbewältigung und Selbstdarstellung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lehmann, A. (1989). Marketingqualität im Dienstleistungsmanagement. In *Thesis*, Heft 6, S. 46-50.
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. In *Journal of Social Issues*. o. Jg., Nr. 4, P. 34-46.

- Lewin, K. (1953). Tat-Forschung und Minderheitenprobleme. In K. Lewin (Hrsg.), Die Lösung sozialer Konflikte. S. 278-298. Bad Nauheim: Christian-Verlag.
- Lewin, K. (1963). Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Bern: o.V.
- Linß, G. (2002). Qualitätsmanagement für Ingenieure. München-Wien: Fachbuchverlag Leipzig.
- Maag-Merki, K. (2001). Evaluation Mittelschulen - Überfachliche Kompetenzen. Schlussbericht der ersten Erhebung 2001. Universität Zürich, Pädagogisches Institut, Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung. Zürich: Eigendruck.
- Malorny, C. (1997). TQM umsetzen. Weltklasse neu definieren, Leistungsoffensive einleiten, Business Excellence erreichen. Stuttgart: Schäffer-Pöschel.
- Malorny, C. (1999). (2. Aufl.). TQM umsetzen. Weltklasse neu definieren, Leistungsoffensive einleiten, Business Excellence erreichen. Stuttgart: Schäffer-Pöschel.
- Malorny, C. (1999a). Qualitätsmanagement vor neuen Herausforderungen. In Qualität und Zuverlässigkeit, 3, S. 257.
- Malorny, C. (2004). Die Umsetzung des Total Quality Management gestalten-in vier Phasen zur Business Excellence. In W. Hansen & G. F. Kamiske (Hrsg.), Digitale Fachbibliothek Qualitätsmanagement. Düsseldorf: Symposion.
- Malorny, C. (2004a). Was macht die Umsetzung des Total Quality Management erfolgreich?. In W. Hansen & G. F. Kamiske (Hrsg.), Digitale Fachbibliothek Qualitätsmanagement. Düsseldorf: Symposion.
- Malorny, C & Schwarz, W. (1997). Kreativitätstechniken. München-Wien: Hanser.
- Malorny, C., Hummel, T. & Schinkel, R. (2004). Strategische und operative Ziele im Konsens entwickeln – der qualitätsförderliche Zielplanungsprozess. In W. Hansen & G. F. Kamiske (Hrsg.), Digitale Fachbibliothek Qualitätsmanagement. Düsseldorf: Symposion.
- Mangold, W. (1960). Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Masing, W. (1988). Qualitätspolitik des Unternehmens. In: W. Masing: Handbuch der Qualitätssicherung. München-Wien: Hanser.
- Masing, W. (1994). Geschafft! Wirklich? In Qualität und Zuverlässigkeit, 31, S. 11.
- Masing, W. (1999). Handbuch Qualitätsmanagement. München-Wien: Hanser.
- Materne, J. (1993). Prognoseverfahren und Ergebnisse zur Technikentwicklung in der Produktionswissenschaft. München: Hanser.
- May, H. (1997). Wirtschaftsbürger Taschenbuch: wirtschaftliches und rechtliches Grundwissen. München: Oldenbourg.
- McKinsey & Company (1994). Qualität gewinnt: mit Hochleistungskultur und Kundennutzen an die Weltspitze. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

- McNeil, L. M. (2002). *Contradictions of School Reform. Educational Costs of Standardized Testing*. New York/London: Routledge.
- Meyer, A. & Mattmüller, R. (1987). Qualität von Dienstleistungen. In *Marketing*, Heft 3, S. 187-195).
- Miebach, B. (1991). *Soziologische Handlungstheorie*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Moll, K. (2005). Ein Qualitätsmodell für einen Bildungsverbund. In W. Hansen & G. F. Kamiske (Hrsg.), *Digitale Fachbibliothek Qualitätsmanagement*. Düsseldorf: Symposion.
- Müller, A. (2000). *Strategisches Management mit der Balanced Scorecard*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Müller, P. (2002). Geleitwort. In K. H. Kotter & H. W. Thum (Hrsg.), *Unser Gymnasium auf dem Weg in die Zukunft. Schulentwicklung nach dem EFQM Modell*. Wolnzach: Kastner.
- Mummendey, H. D. (1987). *Die Fragebogenmethode*. Göttingen: Hogrefe.
- Mummendey, H. D. & Bolten, H. G. (1985). Die Impression-Management-Theorie. In D. Frey (Hrsg.), *Theorien der Sozialpsychologie; Motivations- und Informationsverarbeitungstheorien* (S. 57-77). Bern: Huber.
- Mummendey, H. D. (1990). *Psychologie der Selbstdarstellung*. Göttingen: Hogrefe.
- Munzert, J. (1989). *Flexibilität des Handelns*. Köln: bps.
- Neckel, H. (2004). Qualitätssteigerung durch Partizipation der Mitarbeiter. In W. Hansen & G. F. Kamiske (Hrsg.), *Digitale Fachbibliothek Qualitätsmanagement*. Düsseldorf: Symposion.
- Nitsch, J. R. (1986). Zur handlungstheoretischen Grundlegung der Sportpsychologie. In: H. Gabler, J.R. Nitsch & R. Singer (Hrsg.), *Einführung in die Sportpsychologie, Teil 1: Grundthemen* (S. 188-270). Schorndorf: Hofmann-Verlag.
- Nitsch, J. R. (1997). Situative Handlungsorganisation. In H. Ilg (Hrsg.), *Gesundheitsförderung, Konzepte, Erfahrungen, Ergebnisse aus sportpsychologischer und sportpädagogischer Sicht* (S.351-363). Köln: bps.
- Nitsch, J. R. (2000). Zur handlungstheoretischen Grundlegung der Sportpsychologie. In H. Gabler, J. R. Nitsch & R. Singer (Hrsg.), *Einführung in die Sportpsychologie* (3. Aufl.). Schorndorf: Hofmann.
- Nitsch, J. R. & Hackfort, D. (1981). Stress in Schule und Hochschule - Eine handlungspsychologische Funktionsanalyse. In: J.R. Nitsch (Hrsg.), *Stress. Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen* (S. 263-311). Bern: Huber-Verlag.
- Nitsch, J. R. & Munzert, J. (1997). Handlungstheoretische Aspekte des Techniktrainings. Ansätze zu einem integrativen Modell. In: J.R. Nitsch A. Neumaier H. de Marées & J. Mester (Hrsg.), *Techniktraining* (S. 109-172). Schorndorf: Hofmann-Verlag.
- Oelkers, J. (2003). *Internationale Perspektiven der Qualitätsentwicklung*. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kunst: Eigendruck.

- Oess, A. (1993). Total Quality Management. Die ganzheitliche Qualitätsstrategie. Wiesbaden: Gabler.
- Ohno, T. (1993). Das Toyota Produktions System. Frankfurt a. M.: Campus.
- Osanna, P. H. (2001). SPC-Statistical Process Control. In H. D. Zollondz (Hrsg.), Lexikon Qualitätsmanagement. Handbuch des modernen Managements auf Basis des Qualitätsmanagements. München-Wien: Oldenbourg.
- Osborn, A. F. (1957). Applied Imagination (2nd Edition). New York: Scibner.
- Parasuraman, A., Berry, L. L. & Zeithaml, V. A. (1988). Kommunikations- und Kontrollprozesse bei der Estellung von Dienstleistungsqualität. In M. Bruhn & B. Stauss (Hrsg.), Dienstleistungsqualität. Wiesbaden: Gabler.
- Pelka, R. B. (1992). Statistik I. Skriptum zur gleichnamigen Vorlesung. München: Universität der Bundeswehr.
- Perl, J., Lames, M. & Miethling, W. D. (1997). Informatik im Sport. Schorndorf: Hofmann.
- Petrick, K & Reihlen, H. (1980). Begriffe und Normen. In W. Masing (Hrsg.), Handbuch der Qualitätssicherung. München-Wien: Hanser.
- Petrick, K. (2001). QM Systeme nach DIN EN ISO 9000ff. In H. D. Zollondz (Hrsg.), Lexikon Qualitätsmanagement. Handbuch des modernen Managements auf Basis des Qualitätsmanagements. München-Wien. Oldenbourg.
- Peuke, R. (1997). Jürgen R. Nitsch -Bock oder Gärtner der Sportpsychologie? In dvs-Nachrichten, 13 (1), S. 34-38.
- Pfeifer, T. (2001). Qualitätsmanagement. Strategien-Methoden-Techniken (3., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage). München-Wien: Hanser.
- Pfeifer, T., Sommerhäuser, L. & Wunderlich, M. (2004). Prozessorientierte Managementsysteme. In W. Hansen & G. F. Kamiske (Hrsg.), Digitale Fachbibliothek Qualitätsmanagement. Düsseldorf: Symposion.
- Pfeifer, H. J., Schreiber, F. & Rau, W. (2001). Das Integrierte Managementsystem. Für Qualitätsmanagement, Arbeitssicherheit, Umweltschutz. München-Wien: Hanser.
- Pfundtner, R. (2001). Geschichte des Qualitätsmanagements. In H. D. Zollondz (Hrsg.), Lexikon Qualitätsmanagement. Handbuch des modernen Managements auf Basis des Qualitätsmanagements. München-Wien: Oldenbourg.
- Pollock, F. (1955). Gruppenexperiment. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Popper, K. R. (1969). Logik der Forschung. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Prefi, T. (2001). Qualitätsorientierte Unternehmensführung. Unveröffentlichte Habilitationsschrift Aachen: Rheinisch Technische Universität Aachen.

- Prefi, T. (2001a). Modellentwicklung im QM. In H. D. Zollondz (Hrsg.), *Lexikon Qualitätsmanagement. Handbuch des modernen Managements auf Basis des Qualitätsmanagements*. München-Wien: Oldenbourg.
- Probst, H. J. (2001). *Controlling leicht gemacht*. Wien: Ueberreuter.
- Radtke, P. (1998). *Umfassendes Qualitätsmanagement als Lösungsansatz – Das Berliner Modell*. München Wien: Hanser.
- Radtke, P. (2000). Das Berliner Modell zur Umsetzung von TQM. In: G. F. Kamiske (2000) (Hrsg.). *Der Weg zur Spitze*. München Wien: Hanser.
- Radtke, P. (2004). Das Berliner TQM Umsetzungsmodell. In W. Hansen & G. F. Kamiske (Hrsg.), *Digitale Fachbibliothek Qualitätsmanagement*. Düsseldorf: Symposion.
- Radtke, P. & Wilmes, D. (2000). *European Quality Award. Die Kriterien des EQA umsetzen*. München-Wien: Hanser.
- Rausch, A. (1992). *Kritische Analyse des handlungstheoretischen Ansatzes in der Psychologie*. Regensburg: Roderer.
- Reichheld, F. F., Jones, T. O., Loveman, G. W., Sasser, W. E. & Schlesinger, L. A. (1990). Zero Defections. Quality comes to Services. In *Harvard Business Review*, Vol. 68, No. 5, P. 106.
- Richartz, A. & Brettschneider, W. D. (1996). *Weltmeister werden und die Schule schaffen*. Schorndorf: Hofmann.
- Roethlisberger, F. J. & Dickson, W. J. (1964). *Management and the Worker*. Cambridge Mass.: Harvard University Press.
- Rubinstein, S. L. (1984). *Grundlagen der allgemeinen Psychologie* (10. Aufl.). Berlin: Volk und Wissen.
- Rustemeyer, R. (1992). Die Wechselwirkung von Produktimage und Selbstdarstellung der Konsumenten. In W. Faustlich (Hrsg.), *Image, Imageanalyse, Imagegestaltung* (S. 64-81). Bardowick: Wissenschaftler-Verlag.
- Sacks, P. (1999). *Standardized Mind. The High Prize of America's Testing Culture and What Can We Do to Change It*. Cambridge/Mass.: Perseus Publishing.
- Sander, W. (1998). Anmerkungen zur Untersuchung des Schulimages. In R. Thünenkötter (Hrsg.), *Schule und ihr Image* (S. 46-49). Münster: o. V.
- Scheuch, E. K. (1967). Das Interview in der Sozialforschung. In R. König (Hrsg.), *Handbuch der empirischen Sozialforschung*, Band 1 (S: 136-196). Stuttgart: Enke.
- Schlattmann, A. (1991). *Funktionen der Emotionspräsentation im Sport - unter besonderer Berücksichtigung sogenannter „positiver“ Emotionen*. Unveröffentlichte Dissertation. Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg.
- Schlattmann, A. (2000). Eine am Situationskonzept orientierte Sportartenklassifikation und deren Bedeutung für Imageanalysen im Sport. In D. Hackfort, J. Munzert & R. Seiler

- (Hrsg.), Handeln im Sport als handlungstheoretisches Modell (S. 31-46). Heidelberg: Asanger-Verlag.
- Schlattmann, A. (2002). Imageanalysen im Sport. Habilitation, Universität der Bundeswehr München.
- Schlattmann, A. & Hackfort, D. (1994). Laufbahnberatung und Umfeldmanagement an Olympiastützpunkten – eine quantitative Anforderungs- und Tätigkeitsanalyse. Köln: Sport und Buch Strauß.
- Schlattmann, A. & Seidelmeier, I. (2000). Implementation eines Virtuellen Klassenzimmers am CJD Berchtesgaden. In T. Wörz & H. W. von Schleinitz (Hrsg.), Neue Tendenzen zur Leistungsoptimierung. Lengerich-Berlin-Riga-Rom-Wien-Zagreb: Pabst Science Publishers.
- Schlicht, W. (1994). Befragen. In B. Strauß & Herbert Haag (Hrsg.), Forschungsmethoden-Untersuchungspläne-Techniken der Datenerhebung in der Sportwissenschaft. Schorndorf: Hofmann.
- Schlicht, W. (2004). Lust auf Angst. In Manager Magazin, Jg. 34, Nr. 5, S. 208-209.
- Schnabel, G. (Hrsg.). (1995). Bewegungsregulation im Sport. Sankt Augustin: Academia.
- Schnell, R., Hill, P. & Esser, E. (1999). Methoden der empirischen Sozialforschung. München: Oldenbourg.
- Schnell, R., Hill, P. & Esser, E. (1999). Methoden der empirischen Sozialforschung. München: Oldenbourg.
- Schögel, M. & Jazbec, M. (2004). Qualitätsmanagement im E-Commerce – einen kunden- und prozessorientierte Betrachtung. In W. Hansen & G. F. Kamiske (Hrsg.), Digitale Fachbibliothek Qualitätsmanagement. Düsseldorf: Symposion.
- Schön, F. K. (2001). Die Balanced Scorecard in der Jugendarbeit. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2001). Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe. QS 34. Düsseldorf: 4D Design.
- Schröder, W. (1999). Performance Management. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (Hrsg.). Zielorientierte Zusammenarbeit von Zuwendungsgebern und Zuwendungsnehmern. Vereinigte Verlagsanstalten: Düsseldorf.
- Schwäbisch, L. und Siems, M. (1977). Anleitung zum sozialen Lernen für Paare, Gruppen und Erzieher. Reinbeck: Rowohlt.
- Schwenkmezger, P. (2001). Psychologische Aspekte des Gesundheitssports. In: H. Gabler, J.R. Nitsch & R. Singer (Hrsg.), Einführung in die Sportpsychologie. Teil 2: Anwendungsfelder. 2., erweiterte und überarbeitete Auflage (S. 237-262). Schorndorf: Hofmann-Verlag.
- Schwickert, A. C., Beemermann, T, Kargl, H. (1995). ISO 9000- Normung für Qualitätssicherungssystem. In: Wirtschaftsstudium, Heft 2, S. 127-132.

- Seghezzi, H. D. (1997). Notwendigkeit und Realität ganzheitlicher Unternehmensführung. In: H. D. Seghezzi (1997). *Ganzheitliche Unternehmensführung. Gestaltung, Konzepte und Instrumente*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Seghezzi, H. D. (2004). Integriertes Qualitätsmanagement. In: W. Hansen & G. F. Kamiske (2004). *Digitale Fachbibliothek Qualitätsmanagement*. Düsseldorf: Symposion.
- Selck, A. (2000). Die internationale Qualitätsorientierung als Ausgangspunkt zur Einführung eines Qualitätsmanagementsystems bei Dienstleistern im Gesundheitswesen. Unveröffentlichte Dissertation. Braunschweig: Technische Universität Carolo-Wilhelmina.
- Shewart, W. A. (1931). *Economic Control of Quality of Manufactured Products*. New York: Van Nostrand.
- Singer, R. N. (1985). *Motorisches Lernen und menschliche Leistung*. Bad Homburg: Limpert.
- Sohl, H. M. (1996). *Wettbewerbsorientierte Gestaltung der Prozessorganisation*. Passau: o.V.
- Spöhring, W. (1989). *Qualitative Sozialforschung*. Stuttgart: Teubner.
- Spradley, J. (1979). *The Ethnographic Interview*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Stauss, B. (1991). Augenblicke der Wahrheit in der Dienstleistungserstellung. In M. Bruhn & B. Stauss, *Dienstleistungsqualität*. Wiesbaden: Gabler.
- Sweetland, R. C. & Keyer, D. J. (1986). *Tests. A Comprehensive Reference for Assessment in Personality, Education and Business*. Kansas City: Test Corporation of America.
- Taylor, S. E. & Gollwitzer, P. M. (1995). Effectes of mindeset on positive illusions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, P. 213-226.
- Tetlock, P. E. (1983). Accountability and Complexity of Thought. In *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, P. 74-83.
- Tguchi, G & Clausing, D. (1990). Radikale Ideen zur Qualitätssicherung. In *Harvard Manager*, 12. Jg., Nr. 4. S. 35-48.
- Theden, P. & Colsmann, H. (1996). *Qualitätstechniken*. München Wien: Hanser.
- Thielicke, R. (2005). Globalisierte Geister. In *Focus*, 39, S. 104 – 112.
- Thompson, J. D. & Demerath, N. J. (1952). Some Experiences with the Group Interview. In *Social Forces*, 31, P. 148 – 154.
- Tietjens, M. & Strauss, B. (2001). Produktivitätskriterien in der Sportwissenschaft. In: *DVS Informationen*, 2001, 4, 17-21.
- Töpfer, A. & Mehdorn, H. (1995). *Total Quality Management Anforderungen und Umsetzung im Unternehmen*. Neuwied: Luchterhand.
- Tsuda, Y. (2004). QM in Japan. In: W. Hansen & G. F. Kamiske (2004). *Digitale Fachbibliothek Qualitätsmanagement*. Düsseldorf: Symposion.
- Turkle, S. (1996). *Leben im Netz*. Reinbek: o. V.

- Uhle, R. (1989). *Verstehen und Pädagogik*. Weinheim: Juventa Verlag.
- Ulich, E. (1972). Arbeitswechsel und Aufgabenerweiterung. In REFA Nachrichten, 25, S. 265-275.
- Ulich, K. (1993). *Schule als Familienproblem. Konfliktfelder zwischen Schülern, Eltern und Lehrern*. Frankfurt a. M.: o.V.
- v. Rosenstiel, L. & Bögel, R. (2001). Mitarbeiterbefragung (MAB). In H. D. Zollondz (Hrsg.), *Lexikon Qualitätsmanagement. Handbuch des modernen Managements auf Basis des Qualitätsmanagements*. München-Wien: Oldenbourg.
- Vedder, G. (2001). Informationsökonomische Analyse der Wirkung von QM Zertifikaten. In H. Wächter & G. Vedder (2001), *Qualitätsmanagement in Organisationen*. Wiesbaden: Gabler.
- Vester, F. (2000). *Die Kunst vernetzt zu denken. Ideen und Werkzeuge für einen neuen Umgang mit Komplexität*. Stuttgart: DVA-Verlag.
- Volpert, W. (1977). Von der Aktualität des Taylorismus. In: Taylor, F.W. (1977). *Die Grundsätze wissenschaftlicher Betriebsführung*. (1. Auflage, Nachdruck der autorisierten Ausgabe von 1913). Weinheim-Basel: Beltz.
- Volpert, W. (1992). *Wie wir handeln - was wir können. Ein Disput als Einführung in die Handlungspsychologie*. Heidelberg: Asanger.
- Wächter, H. & Vedder, G. (2001). Vorwort. In H. Wächter & G. Vedder (Hrsg.), *Qualitätsmanagement in Organisationen*. Gabler: Wiesbaden.
- Wagner, F. (2004). Erfahrung bei der Einführung, Zertifizierung und Umsetzung eines Qualitätsmanagementsystems bei einem Software- (Dienstleistungs-) Produzenten. In W. Hansen & G. F. Kamiske (Hrsg.), *Digitale Fachbibliothek Qualitätsmanagement*. Düsseldorf: Symposion.
- Wagner, H. J. (1989). *Handlung und Erziehung*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Wahl, D. (1991). Zur Methodologie qualitativer Forschung in der (Sport-)Psychologie. In R. Singer (Hrsg.), *Sportpsychologische Forschungsmethodik - Grundlagen, Probleme, Ansätze* (S. 11-25). Köln: bps.
- Walgenbach, P. (2001). Historisch-Institutionalistische Analyse der QM Entwicklung. In: H. Wächter & G. Vedder (Hrsg.), *Qualitätsmanagement in Organisationen*. Wiesbaden: Gabler.
- Watson, D. (1968). *Behaviorismus*. Köln: Kiepenheuer und Witsch.
- Weinbuch, H. (1990). 20 Jahre Ski-Internats-Zweig in der Jugenddorf Christophorusschule Berchtesgaden - aus Sicht des DSV. In *Deutscher Sportbund/Bundesausschuss Leistungssport* (Hrsg.), *Informationen zum Leistungssport, Bd. 7. Sportinternate* (S. 9-12). Frankfurt/Main: Redaktion Leistungssport.
- Westermann, R. (2000). *Wissenschaftstheorie und Experimentalmethodik. Ein Lehrbuch der Psychologischen Methodenlehre und Wissenschaftstheorie*. Göttingen: Hogrefe.

- Whiting, H. T. A. (1969). *Aquiring ball skill. A psychological interpretation.* London: Bell.
- Wimmer, F. (1975). *Das Qualitätsurteil des Konsumenten.* Frankfurt a. M.: o.V.
- Winter, L. (1997). *Qualitätssicherung in der medizinischen Rehabilitation.* Neuwied: Luchterhand.
- Wohlgemut, A. C. (1984). *Das Beratungskonzept der Organisationsentwicklung.* Stuttgart: o.V.
- Wollnik, M. (1992). *Organisationstheorie.* In E. Frese (Hrsg.), *Handwörterbuch der Organisation*(3. Aufl.). S. 1778-1797. Stuttgart: o. V.
- Wolter, O. (2000). *Mit der TQM Scorecard zur erfolgreichen Unternehmensnavigation.* In G. F. Kamiske (Hrsg.), *Der Weg zur Spitze.* München-Wien: Hanser.
- Wolter, O. (2004). *Balanced Scorecard.* In W. Hansen & G. F. Kamiske (Hrsg.), *Digitale Fachbibliothek Qualitätsmanagement.* Düsseldorf: Symposion.
- Wolter, O. (2004a). *Ein TQM Kennzahlensystem.* In W. Hansen & G. F. Kamiske (Hrsg.), *Digitale Fachbibliothek Qualitätsmanagement.* Düsseldorf: Symposion.
- Yamashiro, A. (1997). *Japanische Managementlehre-Keigaku, Japanisch-Deutsch mit Transkription.* München-Wien: Oldenbourg.
- Zeithaml, V. A. & Bitner, M. (2000). *Services Marketing (2nd Edition).* Boston: McGraw-Hill.
- Zeithaml, V. A., Parasuraman, A. & Berry, L. L. (1992). *Qualitätsservice.* Frankfurt a. M.: Campus.
- Zink, K. J. (1995). *TQM als integratives Managementkonzept.* München-Wien: Oldenbourg.
- Zink, K. J. (2001). *Integratives Qualitätsmanagement.* In H. D. Zollondz (Hrsg.), *Lexikon Qualitätsmanagement. Handbuch des modernen Managements auf Basis des Qualitätsmanagements.* München-Wien: Oldenbourg.
- Zollondz, H. D. (2001). (Hg.). *Lexikon Qualitätsmanagement. Handbuch des modernen Managements auf Basis des Qualitätsmanagements.* München-Wien: Oldenbourg.
- Zollondz, H. D. (2002). *Grundlagen Qualitätsmanagement.* München-Wien: Oldenbourg.

ANHANG A: INTERVIEWLEITFÄDEN

Schüler:

Welchen Sport betreibst du?

Welchem Kader gehörst du an?

Was hast Du bisher in sportlicher Hinsicht erreicht?

Wie bist du in der Schule?

- Bist du in der Schule ohne Sport besser?

Hast Du Schwierigkeiten in der Schule?

Ergeben sich aus den Lehrgängen, Wettkämpfen, Trainingslagern Probleme in der Schule bzw. hast Du im Sport Probleme, weil Du zuviel für die Schule machen musst?

- Wenn ja, beschreibe eine konkrete Situation?

- Wie könnte man diese Situation verbessern?

Meinst du, dass die Lehrer zu wenig Einfluss auf dich während deiner Abwesenheit haben (während der Trainingslager etc.)?

Meinst du, dass die Trainer dich zu wenig bei schulischen Aufgaben unterstützen? (während der Trainingslager etc.)

Führst du die teilweise schwierigen Lernbedingungen auf die häufige Abwesenheit zurück?

- Hast du Verbesserungsvorschläge?

Kennst Du den Begriff „Schulen ans Netz“?

Kennst Du den Begriff „virtuelles Klassenzimmer“?

- Was weißt du darüber?

- Wenn nicht, kurze Erläuterung!

- Folgende Situation: Norwegen; Laptop; Arbeitsplan

- Würdest du an einer Erprobung teilnehmen?

Wie könnte sich Deine persönliche Situation verbessern?

Hast Du einen PC?

Kennst Du dich am PC aus?

Hättest Du ggf. Interesse, an Fortbildungsmaßnahmen teilzunehmen, um Deine Kenntnisse und Fähigkeiten bezüglich der neuen Medien zu verbessern?

- Bsp.: 5-stündiger Einführungskurs in das Internet.

Lehrer:

Wofür sind Sie als Lehrer zuständig?

Welche Schüler unterrichten Sie?

Wie groß ist die zeitliche Belastung der Schüler (Tag, Woche, Monat, Jahr)?

Ergeben sich bei der Arbeit mit ihren Schülern Probleme, die sich störend auf die schulische und sportliche Entwicklung der Sportler auswirken?

- Welche Probleme sind das?

- Welche Lösungsmöglichkeiten sehen Sie?

- Gibt es Probleme beim Informationsaustausch?

Ergeben sich je nach Sportart, Alter oder Geschlecht der Schüler unterschiedliche Probleme?

Gibt es Probleme bei der Zusammenarbeit mit anderen verantwortlichen Teilbereichen (z.B. Sport, Internat, Eltern)?

Schaffen die Schüler trotz der zeitlichen Belastung den ihnen vorgegebenen Lernstoff?

Können Sie uns kritische Fälle nennen?

Was hat nicht geklappt?

Warum hat dies nicht geklappt?

Meinen Sie, dass sich die Trainer evtl. zu wenig um die Schüler kümmern, wenn diese vom Unterricht längere Zeit fernbleiben (während der Trainingslager etc.)?

Führen die Trainer und die Schüler ihre teilweise ausbleibenden sportlichen Erfolge auf die hohen Anforderungen in der Schule zurück?

Welche Möglichkeiten sehen Sie, um diese Probleme in den Griff zu kriegen?

Würden Sie neue Medien unterstützen, wenn sich dadurch die Kommunikation zwischen Lehrer und Sportler, Trainer und Sportler verbessern ließe (Mail, Internet etc.)?

Was wissen Sie über ein „virtuelles Klassenzimmer“?

Für welche Schüler würden sie den Einsatz der neuen Medien als geeignet betrachten?

Alter, Intelligenz, Lernverhalten etc.

Wie könnte dies Ihrer Meinung nach für einen bestimmten Schüler konkret ablaufen?

Bsp.: Schüler X hat Probleme in Mathematik

Könnten Sie Schüler bei den Problemen mit der Bedienung eines PC helfen?

Würden Sie dies auch im Rahmen Ihrer zeitlichen Möglichkeiten tun?

Hätten Sie ggf. Interesse, an Fortbildungsmaßnahmen teilzunehmen, um Ihre Kenntnisse und Fähigkeiten bezüglich der neuen Medien zu verbessern?

Bsp.: 5-stündiger Einführungskurs in das Internet.

Erzieher:

Wofür sind Sie als Erzieher zuständig?

Welche Schüler betreuen Sie?

Wie groß ist die zeitliche Belastung der Schüler (Tag, Woche, Monat, Jahr)?

Ergeben sich bei der Arbeit mit ihren Schülern Probleme, die sich störend auf die schulische und sportliche Entwicklung der Sportler auswirken?

- Welche Probleme sind das?

- Welche Lösungsmöglichkeiten sehen Sie?

- Gibt es Probleme beim Informationsaustausch?

Ergeben sich je nach Sportart, Alter oder Geschlecht der Schüler unterschiedliche Probleme?

Gibt es Probleme bei der Zusammenarbeit mit anderen verantwortlichen Teilbereichen (z.B. Sport, Schule, Eltern)?

Schaffen die Schüler trotz der zeitlichen Belastung den ihnen vorgegebenen Lernstoff?

Können Sie uns kritische Fälle nennen?

Was hat nicht geklappt?

Warum hat dies nicht geklappt?

Meinen Sie, dass sich die Trainer evtl. zu wenig um die Schüler kümmern, wenn diese vom Unterricht längere Zeit fernbleiben (während der Trainingslager etc.)?

Führen die Trainer und die Schüler ihre teilweise ausbleibenden sportlichen Erfolge auf die hohen Anforderungen in der Schule zurück?

Führen die Lehrer oder die Schüler ihre teilweise ausbleibenden schulischen Erfolge auf die hohen Anforderungen im Sport zurück?

Welche Möglichkeiten sehen Sie, um diese Probleme in den Griff zu kriegen?

Würden Sie neue Medien unterstützen, wenn sich dadurch die Kommunikation zwischen Lehrer und Sportler, Trainer und Sportler, Erzieher und Sportler verbessern ließe (Mail, Internet etc.)?

Was wissen Sie über ein „virtuelles Klassenzimmer“?

Für welche Schüler würden sie den Einsatz der neuen Medien als geeignet betrachten?

Alter, Intelligenz, Lernverhalten etc.

Wie könnte dies Ihrer Meinung nach für einen bestimmten Schüler konkret ablaufen?

Bsp.: Schüler X hat Probleme in Mathematik.

Könnten Sie Schüler bei den Problemen mit der Bedienung eines PC helfen?

Würden Sie dies auch im Rahmen Ihrer zeitlichen Möglichkeiten tun?

Hätten Sie ggf. Interesse, an Fortbildungsmaßnahmen teilzunehmen, um Ihre Kenntnisse und Fähigkeiten bezüglich der neuen Medien zu verbessern?

Bsp.: 5-stündiger Einführungskurs in das Internet.

Hinweis: Die Interviewdaten werden anonymisiert und streng vertraulich behandelt.

Trainer:

Wofür sind Sie als Trainer zuständig?

Welche Sportler (Anzahl, Disziplinen, Kader) betreuen Sie?

Wie groß ist die zeitliche Belastung der Sportler (Tag, Woche, Monat, Jahr)?

Ergeben sich bei der Arbeit mit Ihren Athleten Probleme, die sich störend auf die schulische und sportliche Entwicklung der Sportler auswirken?

- Welche Probleme sind das?
- Welche Lösungsmöglichkeiten sehen Sie?
- Gibt es Probleme beim Informationsaustausch?

Ergeben sich je nach Sportart, Alter oder Geschlecht der Athleten unterschiedliche Probleme?

Gibt es Probleme bei der Zusammenarbeit mit anderen verantwortlichen Teilbereichen (z.B. Schule, Internat, Eltern)?

Schaffen die Schüler trotz der zeitlichen Belastung den ihnen vorgegebenen Lernstoff?

Können Sie uns kritische Fälle nennen?

Was hat nicht geklappt?

Warum hat dies nicht geklappt?

Meinen Sie, dass sich die Lehrer evtl. zu wenig um die Schüler kümmern, wenn diese vom Unterricht längere Zeit fernbleiben (während der Trainingslager etc.)?

Führen die Lehrer und die Schüler ihre teilweise schwierigen Lernbedingungen auf die lange Abwesenheit der Schüler zurück?

Welche Möglichkeiten sehen Sie, um diese Probleme in den Griff zu kriegen?

Würden Sie neue Medien unterstützen, wenn sich dadurch die Kommunikation zwischen Lehrer und Sportler, Trainer und Sportler verbessern ließe (Mail, Internet etc.)?

Was wissen Sie über ein „virtuelles Klassenzimmer“?

Für welche Schüler würden Sie den Einsatz der neuen Medien als geeignet betrachten?

Alter, Intelligenz, Lernverhalten etc.

Wie könnte dies Ihrer Meinung nach für einen bestimmten Schüler konkret ablaufen?

Bsp.: Schüler X hat Probleme in Mathematik

Könnten Sie Schüler bei den Problemen mit der Bedienung eines PC helfen?

Würden Sie dies auch im Rahmen Ihrer zeitlichen Möglichkeiten tun?

Hätten Sie ggf. Interesse, an Fortbildungsmaßnahmen teilzunehmen, um Ihre Kenntnisse und Fähigkeiten bezüglich der neuen Medien zu verbessern?

Bsp.: 5-stündiger Einführungskurs in das Internet.

Hinweis: Die Interviewdaten werden anonymisiert und streng vertraulich behandelt.

ANHANG B: VERSCHRIFTUNG DER INTERVIEWS

Schüler:

Welchen Sport betreibst Du?

Ski-Alpin.(5)

Langlauf.(4)

Biathlon.(2)

Rodeln.(6)

Snowboard alpin.(2)

Welchem Kader gehörst Du an?

C-Kader Nationalmannschaft.(4)

C/D-Kader.(6)

Landeskader.

D- Kader.(3)

A-Kader.

C2-Kader.(3)

OSP.

Was hast Du bisher in sportlicher Hinsicht erreicht?

Deutsche Meisterin Abfahrt und Super-G, 1. Weltcupteilnahme.

Teilnahme Jugend-WM.

5. Platz der Weltrangliste in meinem Jahrgang.

3. Platz bei den Deutschen Meisterschaften.

Zweimal bayr. Vizemeister.

6. Platz Deutsche Meisterschaften.

2. Platz Juniorencup.

Deutscher Meister.

Vizeweltmeister mit der Mannschaft (Junioren).

5. Platz Jugend-WM.

8. der DM.

8. beim Jugendcup.

3. Platz Staffel bei der WM.

Alle Medaillen bei der JWM.

Europacup top 15 / top 10.

Juniorenweltmeisterin.

2. in der Mannschaft.

1./2./3. Platz bei DM.

Deutschlandpokal Gesamtwertung 2. Platz.

Int. FIS- Punktrennen.

Juniorcup.

German Snowboard- Cups.

Europacups.

3 Platz DM.

Juniorenweltcup Oberhof:3 ; Königsee:1.

6. Platz WM in Innsbruck.

7. Platz Junioren2gesamtweltcup.

2. Platz Junioren1gesamtweltcup.

Deutscher Meister im Doppel.

International in Oberhof mal 3.

Mehrere kleinere Titel, 3. Platz bei den deutschen Meisterschaften.

3. Platz bei den bayr. Meisterschaften (sen.), 4. Platz im Slalom bei den deutschen Jugendmeisterschaften, 6. Platz im Riesenslalom bei der Jugend, Teilnahme an der Jugend-WM.

5. Platz bei den deutschen Meisterschaften, Gewinn des deutschen Pokals, Bayerischer Meister.

Super-G: 2.Platz bei den deutschen Meisterschaften; war im Riesentorlauf vorne dabei; betreibe jetzt nur noch hobbymäßiges Skilaufen (nach Verletzung).

Sieg dt. Meisterschaft, International 6. Platz, letztes Jahr in der FIS-Rangliste Nummer 1.

Wie bist Du in der Schule?

Gut.(9)

Sehr gut.(2)

Mittelmäßig.(6)

Ganz gut.

Eher schlecht.

Bist Du in der Schule ohne Sport besser?

Fächerabhängig, in den Hauptfächern wäre ich vielleicht etwas besser.

Sicher.

Leichter wäre es ohne Sport.

Ja, kann ich mir vorstellen.(6)

Nicht viel.

Schwer zu sagen, glaub ich aber nicht.

Wohl schon etwas, wenn man vom Training zurückkommt, hat man meist keine Lust mehr zu lernen.

Nein.(6)

Jetzt besser in der Schule (nach dem Aufhören).

Hast Du Schwierigkeiten in der Schule?

Nur durch die lange Abwesenheit.

Man hat Probleme, nach Fehlzeiten wieder reinzukommen.

Nein.(5)

Mathematik.(2)

Mathematik und Latein.

Probleme beim Nachholen des Stoffes, durch die vielen Fehlzeiten (bisher noch geschafft).

Ja, Probleme beim Nachholen von Schulstoff nach Trainingslagern.

Latein.

In Französisch.

Sonst klappt es ganz gut. Man bekommt alles auf die Reihe.

Mathe und Französisch.

Probleme in Englisch und Latein.

Bin mittelmäßig.

In Englisch habe ich eine schwache drei - das könnte besser sein.

Ergeben sich aus den Lehrgängen, Wettkämpfen, Trainingslagern Probleme in der Schule bzw. hast Du im Sport Probleme, weil Du zu viel für die Schule machen musst?

Nein.(4)

Auf Lehrgang wenig Zeit; man muss die Pausen nutzen.

Es werden Unterrichtstage versäumt, die dann nicht extra nachgeholt werden.

Im Sport gibt es aufgrund der Schule keine Probleme.

Ja, durch Sport weniger Zeit.

Ja, bei viel Abwesenheit.

Bevor ich hier war, war es noch nicht so gut. Seit ich hier bin brauche ich mir beim Sport keine Gedanken mehr über die Schule zu machen.

Wenn ja, beschreibe eine konkrete Situation?

Wenn wir im Trainingslager sind, dann habe ich keine Zeit für die Schule (höchstens 1 Stunde, dies ist aber wenig effektiv).

Auf Lehrgängen ist die Schule im Hintergrund, man schaut die Aufgabenzettel nur oberflächlich an.

Es gibt Nachholprobleme, da der anfallende Stoff sehr viel ist.

Die kurzfristige Planung der Lehrgänge führt dazu, dass man sich keine Lernunterlagen mehr organisieren kann.

Wenn man weg ist, lernt man eh nichts, da die Tage vollgepackt sind.

Wenn ich auf Lehrgängen bin, schaffe ich das nicht mit der Schule. Wir kriegen Aufgaben mit, aber können sie meist nicht ausführen, denn der Tag ist zu vollgestopft.

Auf Sport hat Schule keine Auswirkungen, auch nicht das viele Nachholen.

Im Winter so gut wie gar nicht in der Schule, ich bekomme zwar Aufgaben mit aber meistens kommt man nicht dazu.

Dieses Jahr in Schweden Laptop mit, aber es hat nicht funktioniert, weil in Schweden nicht ins Netz gekommen. Somit wieder alles verlaufen, wenn keiner die Aufgaben kontrolliert, fehlt die Motivation.

Es gibt keine konkreten Aufgaben vom Lehrer.

Es heißt oft lies das, lies das.

Im September geht schon durch ein Trainingslager viel Schulzeit verloren.

Man nimmt Rücksicht auf Fehlzeiten (es werden z.B. direkt nach Wettkämpfen oder Trainingslagern keine Arbeiten geschrieben).

Erschwerte Lernbedingungen durch Abwesenheit.

Im Sport keine Probleme wegen der Schule.

Man braucht viel Zeit, Training vormittags und nachmittags, zusätzlich noch der Schlittenbau.

Probleme in der Schule wegen vielem Training, umgekehrt nicht (nur im Sommer kein Vormittagstraining möglich).

Bei Lehrgängen mache ich für die Schule nichts.

Habe ich den ganzen Tag Training und Schlittenbau.

1 h Zeit für Schule.

Vom Wettkampf zurück, dann ist die Klasse schon weiter. Der Stoff muss innerhalb kürzester Zeit aufgeholt werden = Stress.

Jetzt 2 Wochen Kanada, da gibt es viel nachzulernen.

Durch Lehrgänge usw. gab es Probleme in der Schule. Es war auch so, dass es im Sport Probleme gab, wenn man in der Schule Probleme hatte. Sport gut = Schule gut, und umgekehrt.

Vor allem in den naturwissenschaftliche Fächern wie Mathe fällt es nach z.B. 2 Monaten Trainingslager in Norwegen schwer - man kapiert gar nichts mehr und braucht Woche bis man wieder auf dem Laufenden ist.

Wie könnte man diese Situation verbessern?

Aktuellen Stoff könnte man durch neue Medien verbessern. Tägliche Information wäre gut, nicht der schubweise Stoff bei der Rückkehr aus dem Trainingslager.

Durch das Lernen mit einem Laptop wäre die Motivation höher, das Lernen wäre leichter, man wäre eher dazu gezwungen, etwas für die Schule zu tun.(3)

Wenn man sich den Stoff von den anderen Schülern oder von den Lehrern mitteilen lassen könnte, wären die Lernbedingungen auf Lehrgängen besser.

Mann könnte per Internet die neu behandelten Themen abfragen.(3)

Wenn Kommunikation übers Internet besser, hat man etwas worauf man sich verlassen kann. Man weiß jemand kontrolliert die Aufgaben, der Kontakt ist da. Durch Kontrolle über Computer ist man gezwungen etwas zu machen. Also neue Medien (Internet) wäre eine gute Möglichkeit.

Am CJD läuft das durch die Nachhilfe recht gut.

Weiß nicht wie man die Situation verbessern könnte.(3)

Die große Distanz ist ein Problem, Arbeitszettel sind schön und gut, sie werden aber nicht kontrolliert.

Internet wäre gigantisch, man muss aber alle Sportler unter einen Hut bekommen.

Schule muss sich ändern.

Für ein Sportgymnasium ganz schlecht organisiert.

Kontakt mit Lehrern über Internet aufrechterhalten.(2)

Bessere Zusammenarbeit mit Trainern. Trainer sollten mehr auf die Schule eingehen.

In Oberhof wurde beispielsweise abends immer etwas gemacht. Zu Trainingsspitzen-zeiten kann jedoch kaum etwas gemacht werden.

Meinst Du, dass die Lehrer zu wenig Einfluss auf Dich während deiner Abwesenheit haben (während der Trainingslager etc.)?

Ja. Der Informationsfluss ist nur dann gewährleistet, wenn der Schüler sich darum kümmert.(3)

Für die schulische Entwicklung wäre mehr Einfluss nicht schlecht.

Die Einflussnahme ist eigentlich in Ordnung.

Es wäre gut, wenn es während der Lehrgänge eine Aufgabenkontrolle geben würde, da die Lehrer nach der Rückkehr nicht kontrollieren, ob Aufgaben gemacht wurden.

Die Kontrolle des Aufgabenstoffes könnte besser sein.

Es wäre vielleicht mehr Kontakt und Kontrolle nötig.

Nein.(5)

Aber mit Internet besserer Kontakt.

Es geht eigentlich, hatte nur Kontakt mit Mathelehrer, weil in den anderen Fächern nicht so nötig (Lernfächer).

Manche Lehrer geben keine Aufgaben mit.

Ansonsten nicht, da man Bücher mitnehmen kann; E- Mail wäre gut.

Man muss ein gutes Mittelmaß finden, 2 Tage vor dem Wettkampf kann ich keinen Lehrer gebrauchen.

Lehrer interessieren sich weniger dafür, ob man da ist oder nicht.

Ich vermisse auch nicht die Kontaktaufnahme.

Blockunterricht z.B. an Ostern war gut; während den Trainingslagern lief gar nichts; Aufgaben hat man mitgenommen, es wurde aber nicht kontrolliert und also oft auch nicht gemacht.

Weiß ich nicht.

Meinst Du, dass die Trainer Dich zu wenig bei schulischen Aufgaben unterstützen? (während der Trainingslager etc.)

Der Trainer sagt nicht, dass der Schüler etwas tun muss. Der Trainer fragt nur wie es in der Schule läuft und was zu tun ist, meist hält er sich aber raus.

Die Kommunikation zwischen Trainer und Sportkoordinator ist vorhanden.

Die Trainer haben sich nur um das Training zu kümmern.(6)

Der Trainer lässt viel Freizeit, er fragt in der Schule nach den schulischen Leistungen.

Im Trainingslager kümmern sich die Trainer nicht um schulische Aufgaben.

Wenn wir Schulaufgaben machen müssen, tun wir das selbst.

Die Unterstützung ist gut.

Nein, nur Zeit zu wenig.

Trainer kümmern sich.

Eigenständige Arbeit von mir.

Nein, Kontrolle und Lernzeit durch Trainer ist vorhanden.

Trainer sagen schon ab und zu, dass man was machen soll, kontrollieren es aber nicht.

Trainer kontrollieren keine Aufgaben, fragen nur nach, ob Aufgaben gemacht werden.

Trainer unterstützt nicht direkt bei den Schularbeiten.

Trainer sorgt für ruhiges Zimmer, dass man seine Aufgaben erledigen kann.

Sagen schon, dass man was machen soll.

Kontrollen werden aber keine gemacht.

Er ist schon hinterher, dass wir in die Schule gehen. Wir kommen vom Lehrgang zurück und müssen Mo um 8 Uhr zur Schule.

Trainer kann uns in schulischen Sachen nicht richtig helfen, er schaut aber auf uns.

Im Sommer könnten sie sich mehr in die Schule einmischen, damit wir mehr Nachhilfe bekommen.

Der Trainer schaut schon auf die Noten - passt so.

Trainer haben Vertrauen in uns; sie geben uns genügend Zeit zum Lernen, haben aber mit der Schule selbst nichts am Hut.

Führst Du die teilweise schwierigen Lernbedingungen auf die häufige Abwesenheit zurück?

Ja.(13)

Lehrer geben meist zu wenig Zeit zum Nacharbeiten.

Nein, wir sind max. 10 Tage weg- nicht schwer zum Aufholen.

Hauptgrund: lange Abwesenheit.

Wenn man Sonntag vom Wettkampf zurückkommt, hat man abends keine Lust mehr für die Schule zu arbeiten.

Kontinuierliches Lernen würde schon leichter fallen.

Auch bei Wettkämpfen sind die Bedingungen schwierig, weil man nur drei Tage pro Woche da ist. Hier kriegt man auch nur Teile mit, das bringt genauso wenig wie wenn man gar nicht da ist.

Hast Du Verbesserungsvorschläge?

Direkte Kontaktaufnahme per Internet wäre schön, da somit aktueller Stoff jederzeit abgerufen werden kann und Hilfe gleich realisiert werden kann.(9)

In der Schule sollte man mehr in Brücken lernen, man sollte den Stoff nicht auf einmal nachholen müssen.

Keine Vorstellungen.

Das liegt nur am Lehrer.

Nein.(2)

Man sollte öfter direkt Fragen an den Lehrer stellen können.(2)

Lehrer sollten darauf Rücksicht nehmen, dass Montags dann nicht gleich ein Test etc. geschrieben wird.

Unterrichtsplanung verbessern.

Mir fällt nichts ein.

Kennst Du den Begriff „Schulen ans Netz“?

Ja, alle Schulen können das Internet kostenlos nutzen.(10)

Mehr Internetanschlüsse.

Nein.(6)

Wäre gut, wenn man vom Lehrer Aufgaben bekommt und sie per E-Mail schicken kann.

Zur Zeit nur Arbeitsblätter.

Sollen alle Schule kostenlos mit Internet ausgerüstet werden.

Kennst Du den Begriff „virtuelles Klassenzimmer“?

Ja.

Was weißt Du darüber?

Habe keine Vorstellung.(11)

Ein Klassenzimmer mit Computern, wie im Sprachlabor.

Schüler kommunizieren per PC miteinander.

Computer, mehr nicht.

Ja, lernen über das Netz.

Wenn der Schüler nicht da ist, kann er über das Internet die nötigen Daten abrufen und den Stoff sehen.

Klassenzimmer mit Computerzugang.

Kontakt mit dem Lehrer über Internet/Handy/Laptop; ist aber sehr teuer.

Wenn nicht, kurze Erläuterung!

Folgende Situation: Norwegen; Laptop; Arbeitsplan

Ich fände dies gut, habe aber Bedenken wegen der Umständlichkeit.

Wenn Fehler am Laptop auftreten würden, dann wären Probleme da, sonst könnte ich es mir so vorstellen.

Das ist nur für Ältere geeignet, kann ich mir prinzipiell vorstellen, wenn die Zeit da wäre, würde ich was machen.

Kann ich mir vorstellen.

Ja, wäre schon gut.

Kann ich mir vorstellen.

Kann ich mir vorstellen, habe ich ja schon versucht.

Ich würde damit arbeiten.

Die Arbeit würde mir leichter fallen, weil das "Neue" interessanter ist.

z.B. Über das Internet . Lehrer gibt einem den aktuellen Stoff z.B. auf mein Laptop;

Telefonanschluß nötig. Aufgaben, Vokabeln usw. Würden reichen + Fragen.

Persönlicher Kontakt wäre nicht notwendig.

Am einfachsten: Faxgerät zur Verfügung oder per Email.

Mit Laptop und Email wäre man flexibler.

Fragen stellen, usw. wäre gut.

technischer Aufwand ist aber sehr hoch.

Hausaufgaben und eine Korrektur würde mir genügen; das wäre mit Fax auch ganz o.k..

Wäre gut, aber wenig Zeit

Wenn der Lehrer am anderen Ende der Leitung wäre, wäre man auch gezwungen, etwas zu tun.

Ja, kann ich mir vorstellen, der Lehrer muss aber mitspielen.

Würdest Du an einer Erprobung teilnehmen?

Ja.(18)

Wie könnte sich Deine persönliche Situation verbessern?

Ich könnte gut damit arbeiten, den Stoff besser lernen.

Lernleistungen würden sich durch höhere Eigenmotivation verbessern.

Noten würden besser werden, die neue Technik wäre interessanter, dadurch wäre die Motivation höher.

Nachholen wäre leichter.

Ja, man bleibt auf dem Laufenden.

Durch Internet, weil man dann auf dem gleichen Level ist.

Durch diese Maßnahme auf jeden Fall.

Wenn ich fachbezogen arbeiten könnte, also in den Fächern, wo ich schlecht bin.

Hast Du einen PC?

Zu Hause, nicht an der Schule.(15)

Nein.(2)

Ja, aber ohne Internetanschluss.(2)

Kennst Du dich am PC aus?

Nicht so gut, das Einschalten geht, ich war auch schon im Internet. Ich schreibe wenig Texte auf PC.

Nein.(3)

Mit dem Internet nicht, sonst einigermaßen.

Mit dem Internet nicht, sonst gut.

Ein bisschen.

Ein wenig.

Etwas.

Einigermassen, auch im Internet.

Keine Kenntnisse.

Im Textschreiben.

Manchmal bin ich im Internet, richtig auskennen allerdings nicht.

Grundkenntnisse.

Ja.

Schwere Sachen nicht.

Eher weniger.

Ich mache wenig am PC, hauptsächlich Textverarbeitung; daheim arbeite ich auch mit dem Internet.

Ich mache Textverarbeitung und Spiele; mit dem Internet kenne ich mich nicht aus.

Ja, ich mache daran meine Trainingsanalyse und habe ein bisschen Internet (surf) erfahrung.

Hättest Du ggf. Interesse, an Fortbildungsmaßnahmen teilzunehmen, um Deine Kenntnisse und Fähigkeiten bezüglich der neuen Medien zu verbessern?

Bsp.: 5-stündiger Einführungskurs in das Internet.

Ja.(18)

Wenn dadurch gesichert ist, dass wir einen Laptop bekommen und mit der Schule etwas machen, dann auf jeden Fall. Das bringt mir was. Sonst nicht.

Hinweis: Die Interviewdaten werden anonymisiert und streng vertraulich behandelt.

Lehrer:

Wofür sind Sie als Lehrer zuständig?

Mathematik, Physik.(6)

Deutsch, Englisch.

Chemie und Biologie.(4)

Beratungslehrer.

Für Stoffvermittlung und Erziehung.

Deutsch, Französisch.

Englisch, Erdkunde.

Realschule 8,9,10 Klasse.

Latein, Französisch, Deutsch.

Fachbetreuer Physik.

Englisch, Geschichte.

Englisch, Geschichte, Fachleitung Geschichte.

Klassenleiter 10. Klasse; Latein, Französisch, Deutsch.

Welche Schüler unterrichten Sie?

Alle Gymnasialklassen.(2)

Gemischt.(5)

Im Alter von 13-16/17 Jahre.

Sportler und Asthmatiker.(2)

Alle Klassen (nicht jedes Jahr natürlich).(3)

Momentan Schüler der 6., 7. Und 12. Klasse, mit Sportlern.

Sportler in der 11. Klasse.

Real- und Gymnasialschüler.

Kollegstufe.

Sportler und Normalschüler.(5)

6., 10., 13. Klasse.

Hauptsächlich Oberstufe und eine 5. Klasse.

Mittelstufe, Schüler mit Französisch als dritte Fremdsprache.

Latein Klasse 8 und 9; Französisch 11. Klasse.

Vor allem in der 11. Klasse sind viele Sportschüler.

Wie groß ist die zeitliche Belastung der Schüler (Tag, Woche, Monat, Jahr)?

Unterschiedlich; teilweise sehr hoch, teilweise steigerungsfähig.(2)

Sportler muss jedoch auch eine gewisse Belastbarkeit haben.

Wegen vieler Fehlzeiten der Sportschüler ist deren zeitliche Belastung wesentlich größer.

Ich habe Sportler, die im Winter teilweise 8-10 Wochen abwesend sind (abhängig von der Sportart).

Abhängig vom Alter und der Sportart. Bis zur 9. Klasse ist die zeitliche Belastung noch nicht so groß. Im Kader dann wird es schwierig.(4)

Wenn sie die Sache ernst nehmen sind sie mehr belastet.

Sie haben Früh und Nachmittags Training, also eine deutliche Mehrbelastung.

Mit sportlichem Zusatzprogramm bzw. Gesundheitsprogrammen (für Asthmatiker) ist die zeitliche Belastung natürlich wesentlich größer.

Z.T. So belastet, dass ich dachte man kann dies gar nicht schaffen.

Training + gutes Abitur fast nicht mehr machbar, denn sportliche Anforderungen sind sehr hoch.

Hängt vom Typ ab.

Sportler kann sich Zeit einteilen und sich in kurzer Zeit viel aneignen.

Sehr hoch.(3)

Sportliche Belastung hat in den letzten Jahren zugenommen.

Es wird immer schwieriger Sport und Schule zu schaffen.

Sport geht immer mehr auf Kosten der Schule.

Bezogen auf den Unterricht ist die zeitliche Belastung nur höher, wenn die Schüler nicht da sind.

Ergeben sich bei der Arbeit mit ihren Schülern Probleme, die sich störend auf die schulische und sportliche Entwicklung der Sportler auswirken?

Nein, da meine Schüler meist nur eine Woche weg sind und den Stoff auch nacharbeiten.

Welche Probleme sind das?

Keine generellen Probleme, sondern Probleme, die nur bestimmte Schüler haben.

Sind die Sportler auf Lehrgängen im Ausland, so ergeben sich größere Schulstofflücken. Sie haben dann die ersten Stunden Verständnisprobleme.

Ich habe damit keine Erfahrungen.

Sport wird manchmal als Ausrede für schlechte Schulleistung benutzt.

Ja in der Schule gibt es Probleme, weil die Fristen fürs nachholen der Sportler vorwiegend in den Osterferien stattfinden. D. h. Der Sportler muss den Stoff selbständig nachholen.

Sie sind meist ab Oktober nicht da, und das Nachholen geht nur durch zusätzliche Förderstunden und die Hauptarbeit in den Osterferien im Unterricht.

Eigentlich nein, weil wir das gut aufeinander abstimmen. Es gibt Osterferienunterricht und vorher auch Sportlerstunden.

Aber über neue Medien könnte man es effektiver machen, so mehr Material und bessere Rückkopplung.

Also Probleme in der Kommunikation und im Zeitmanagement (sinnvolle Nutzung der freien Zeit der Schüler).

Dass ich keine Ahnung habe wie stark einige Schüler sportlich belastet sind. (mein Problem).
Kaderzugehörigkeit.

Trainingsgestaltung könnte besser sein.

Dann könnte man den Unterricht darauf abstimmen.

Hohe Fehlzeiten, was sich aber nicht ändern lässt.(4)

Keine speziellen Probleme.

Manche Trainer schauen nur auf den Sport.

Manche Schüler erledigen trotz vorgegebenen Aufgaben nichts.

Kontrollmöglichkeiten fehlen.

Bsp. Konkreter Fall: Schüler, 13. Klasse, Mai Abi, mehrere Monate nicht da gewesen, war vor einer Woche kurz da und ist jetzt schon wieder weg. Schüler schafft das Abi nur, wenn er mit erheblichem Lernaufwand das Versäumte nachholt.

Wer im Sport gut ist (professionell) ist dies auch meist in der Schule. Wer sportlich weniger Perspektiven hat, hat oft schulische Probleme. Diese Probleme sind weniger auf die schulischen Leistungen als auf die Zusammenarbeit und Verlässlichkeit bezogen.(2)

Nicht störend, Probleme werden erkannt und gelöst.

Probleme treten nur auf, wenn nichts nachgeschrieben wurde.

Welche Lösungsmöglichkeiten sehen Sie?

Ein Trainer der weiterdenkt, schaut, dass seine Sportler in der Schule gut sind. (schulische Absicherung als Element des Trainings).

Die Sportler sollten auf den Lehrgängen den Stoff gleich beigebracht bekommen.

Die Lehrer mitzuschicken wäre zu kostenintensiv.

Neue Medien (Laptop, Internet) für die Schüler, die länger weg sind.(7)

Aber hier liegt noch viel im Argen.

Sportlersprecher wählen.

Terminkalender für Lehrer, damit Lehrer weiß, wie stark er welchen Schüler wann belasten kann.

Müssen immer auf dem laufenden gehalten werden, was im Unterricht läuft.

Häufigere Anwesenheit.

NFÜ, Osterunterricht, Arbeitsblätter.

Problem = Kommunikation; Schüler hat keinen Kontakt; Kontaktaufbau wäre wichtig. Über Fax ging bereits ein Verbindungsaufbau vonstatten ist aber eher die Ausnahme.

z.B. Osterunterricht; Leistungssportler haben über Ostern Unterricht.

Der Lehrer verzichtet ebenfalls auf die zwei Wochen Ferien.

Schüler haben ebenfalls die Möglichkeit, außerhalb des Unterrichts Termine mit dem Lehrer abzusprechen.

Gibt es Probleme beim Informationsaustausch?

Ja. Der Schüler muss jederzeit die Möglichkeit haben, sich zu informieren, was in der Schule läuft.

Die Zahl der Abwesenheitsstunden nimmt stetig zu. Durch die Nutzung des Internets wäre eine Rückmeldung besser möglich.(2)

Es gibt Sportler mit unterschiedlichen Einstellungen.

Die Schüler, die freiwillig kommen, werden bestens versorgt, den anderen laufe ich nicht hinterher.(4)

Ich stehe Schülern auch nach meiner Arbeitszeit selbstverständlich zur Verfügung.

Eigentlich nicht, es läuft mit Aufgabenzetteln.

Größtes Problem: Informationsaustausch zwischen Trainer und Lehrer, klappt nicht immer über Schüler.(4)

Sportler bekommen ein Skript mit.

Austausch geschieht über Telefon und Fax.

Ja, Trainer-Lehrer-Schüler.

Infoaustausch ist vorhanden, muss nur genutzt werden.

Über Herrn Schröder können Kontakte aufgebaut werden.

Ergeben sich je nach Sportart, Alter oder Geschlecht der Schüler unterschiedliche Probleme?

Nordische Kombinierer wollen auch vormittags trainieren.

Ausdauersportler sind im Lernverhalten solider als z.B. Alpinisten, da kontinuierliche Arbeit contra 2 min Abfahrt.(4)

Mädchen sind pflegeleichter/strebsamer als Jungs.

Pubertäre Schwierigkeiten.

Gute Sportler sind auch gute Schüler. Sonst ergeben sich keine unterschiedliche Probleme.(4)

Beim Alter und der Sportart gibt es keine Unterschiede.

Ja, Ende der Mittelstufe und die Oberstufe kümmern sich um Wissenslücken selbst, Jüngere nicht.

Auch sportartabhängig.

Kaderabhängig, d.h. wie stark sie zeitlich in ihrer Sportart gefordert sind.

Ganz individuell, keine Generalisierung möglich.

Abhängig von allen drei Faktoren.

Typenabhängig.

Es gibt Sportler, die entweder die Schule oder den Sport vernachlässigen.

Keine Erfahrungswerte.

Individuell unterschiedlich, keine Verallgemeinerung möglich.

Ja, bei den Älteren wird je schneller sie auf das Abi zugehen die Zeit immer knapper. Bsp. Wintersportsaison im März zu Ende; Mai Abi. Klausuren nachzuschreiben im letzten Semester ist problematisch. Für 10er weniger problematisch, da er bis Juni/Juli Zeit hat, etwas nachzuholen.

Weder sportart- noch geschlechtsabhängig.

Kommt auf den Charakter an.

Alpinski ist der Gegensatz dazu: "Nur" herunterfahren, egal wie. Das ist das Gleiche, wie nur in der Schule sitzen, egal was dabei rauskommt.

Keine Unterschiede.(3)

Rodler haben etwas mehr Zeit.

Gibt es Probleme bei der Zusammenarbeit mit anderen verantwortlichen Teilbereichen (z.B. Sport, Internat, Eltern)?

Eigentlich nicht.(3)

In ganz seltenen Fällen.(2)

Im Internat Verbesserungen möglich (Förderungsmaßnahmen durch Jugendleiter; Beaufsichtigung Tag und Nacht verbesserungswürdig).

Schule (Lehrer) - Trainer, dieser Kontakt müsste mehr über die Schüler laufen.

Mit Trainern nicht.

Die Kommunikation zwischen Trainern und Lehrern ist stark unterschiedlich. Die Trainer wollen die Schule immer an den Rand schieben. Es gibt Unterschiede aufgrund der Disziplinen. Man muss auf die Leute zugehen, dann kann man alles lösen.

Arbeitsblätter werden oftmals nicht weitergegeben.

Manche Trainer sehen nur den Sport.

Mangelhafte Kommunikation zwischen Lehrer und Trainer.

Zusammenarbeit mit Sportkoordinator klappt recht gut. Mehr Rückmeldung der sportl. Betreuer wäre wünschenswert. Mehr Rückmeldung vom Sportler selbst wäre wünschenswert. Engere Zusammenarbeit wäre wünschenswert.

Im Internat gibt es große Unterschiede zwischen den einzelnen Häusern. Schröder und Seidelmeyer arbeiten hervorragend.

Keine Probleme.(2)

Schaffen die Schüler trotz der zeitlichen Belastung den ihnen vorgegebenen Lernstoff?

Wenn alle Förderungsmöglichkeiten für die Sportschüler ausgenutzt werden, können diese Schüler durchaus besser sein.

Alles ist jedoch vom Schüler abhängig.

Ab 16 Jahren eigenverantwortliches Handeln.

Eigentlich schon. Grenzen sind allerdings erreicht, dies hängt von der Sportart ab (Nordische Kombinierer sind an der Grenze der Fehlzeiten).

Es stellt sich die Frage, ob Sportschüler überhaupt noch ausreichend zu betreuen sind, da im Vergleich zu früher, die Zeit der Abwesenheit immer länger wird.

Ja, zum größten Teil.(6)

In den Oberstufen nur in geraffter Form.

Die Kleinen schaffen den Stoff.

Osterunterricht wird gezielt eingesetzt.

Abhängig vom Lehrer.

Muss sich auf die wesentlichen Dinge konzentrieren.

Faktenwissen sollte nicht verlangt werden.

Motivations- und Leistungsbewusste haben keine Probleme.

Einige sind überfordert mit Schule und Sport.

Gute Sportler schaffen auch die Schule.

Sie können es schaffen. Der Stoffumfang ist der gleiche wie früher, der Trainingsumfang ist größer - die Grenze ist jedoch erreicht. Wenn der Schüler den Kontakt hält, klappt es.

Nur wenige Ausnahmen, die es nicht geschafft haben.

Wird meist geschafft, da den Schülern die Möglichkeit gegeben wird, zu jeder Zeit den Stoff nachzuholen.

Können Sie uns kritische Fälle nennen?

Ein 13-jähriger kam wahrscheinlich altersmäßig zu spät zur Christopherusschule, um in diesen Prozess hineinzuwachsen.

Immer mal wieder.

Ein Schüler hat sich durch vorgetäushtes Training vor einer Schularbeit gedrückt. Die Arbeit wurde mit 6 bewertet. Daraufhin gab es Probleme mit der Schulleitung. Ich habe mich aber durchgesetzt, da der Schüler als Drückeberger bekannt war.

Zwei Schüler aus der 13. Klasse, die hohe Fehlzeiten haben, tun sich schon schwer, sie schaffen es aber trotzdem ganz gut, da sie fleißig sind.

Ja gibt es, aber in langen Jahren mit Namen nicht zu merken.

Die in Wettkämpfen absacken, sacken auch in der Schule ab.

Ja natürlich.

Kommt auf Sportlerpersönlichkeit an.

Sie müssen sich selber um Aufgaben kümmern.

Außer mal ein Skispringer, der hatte aber auch im Sport Rückschläge.

Hat aber Abitur trotzdem gepackt, indem er Prioritäten gesetzt hat.

Ein Sportler in der Klasse 10, der eigentlich in die Hauptschule muss.

Nein, kann nicht an Einzelfällen festgemacht werden.(3)

Keine krassen Fälle.

Probleme wurden meist über den Sportkoordinator geregelt.

Einige Schüler wissen nicht, wie Lernen / Sport funktioniert. Bsp.: Eine Trainingspause kann zur Erholung des Körpers aber auch zum Lernen von Vokabeln genutzt werden.

Bsp. Klasse 11: Ein nordischer Kombiniierer will ein Referat halten und hat einen Termin dazu, kommt aber unter fadenscheiniger Begründung nicht.

Evi Sachenbacher; war von Oktober bis April weg; kann nie alles nacharbeiten, nur oberflächlich - muss 25 Schulaufgaben nacharbeiten.

Lösung: Spitzensportler in Einzelunterricht.

Was hat nicht geklappt?

Dies liegt in den meisten Fällen an den Schülern.(3)

Stimulanz der sportlichen Misserfolg und dann auch schulischer Misserfolg.

Sie, die Sportler haben nicht den Biss nach dem Winter, nach dem ausgiebigen sportlichen Tätigsein, die sportliche Aktivität und Intensität auf die Schule zu übertragen.

Geht nur kurz, dann abflauen.

Freiwillig machen die Schüler zu wenig, weil sie auch zu wenig Zeit haben.

Kommunikation.(2)

Fehlender Leistungswille und fehlende Motivation.

In den Intensivsportmonaten reißt die Kommunikation ab.

Kontrolle fehlt.

Arbeitspensum kann selbständig gar nicht erreicht werden.

Wer seine Leistung bringen will, bringt sie auch. Wenn es einer nicht schafft, dann deshalb, weil er die Leistung nicht mehr bringen will.

Warum hat dies nicht geklappt?

Die Motivation der Schüler, kontinuierlich zu arbeiten, hat gefehlt. Die Aufgaben werden meist schnell vor Wiederbeginn in der Schule gemacht.(3)

Die Punktequalifikationen für die jeweiligen Kader setzen manche Sportler unter Druck. Daraus resultiert die enorme zeitliche Belastung, da möglichst viele Rennen absolviert werden.

Vielleicht auch Begründung, weil sie während sportlicher Zeit zu wenig Zeit für die Schule haben, der Faden reißt ab.

Sportliche Belastung zu hoch; keine Zeit.

Durch den Sportler selbst verschuldet.

Probleme, die auftauchen, sind meist vielschichtig, das heißt, Probleme zu Hause, mit der Umwelt oder auch mangelnde Begabung.

Meinen Sie, dass sich die Trainer evtl. zu wenig um die Schüler kümmern, wenn diese vom Unterricht längere Zeit fernbleiben (während der Trainingslager etc.)?

Die Tatsache, dass schulischer Erfolg zum sportlichen Erfolg beiträgt, wird nicht von allen Trainern gesehen.

Die Trainer besitzen meist nicht die Kompetenz, zu helfen.

Die Beaufsichtigung der Sportler läuft wahrscheinlich.

Kann ich nicht beurteilen, kein Einblick.(6)

Vielleicht gibt es da Defizite, aber genaues kann ich nicht sagen.

Nein, dass klappt prima.

Bildungsabhängig von den Trainern.

Trainer müssen Schule mehr unterstützen.

Ja, der Trainer muss sich mehr um schulische Belange kümmern.(2)

Ich habe bisher schon Rückmeldungen, dass die Sportler angehalten werden, etwas für die Schule zu tun.

Unterschiedlich; manche Trainer sagen, die Schule hat Vorrang (die Mehrheit) und halten Kontakt. Andere Trainer interessieren sich überhaupt nicht für die Schule - Sport über alles. Ist der Sportler erfolgreich, hat der Trainer auch Erfolg - jegliche Aktivität des Schülers wird vom Trainer gedeckt.

Führen die Trainer und die Schüler ihre teilweise ausbleibenden sportlichen Erfolge auf die hohen Anforderungen in der Schule zurück?

Nein.(8)

Ich wünsche mir mehr Einfluss auf die Schüler.

Ja, Mischung; manche Sportler.

Nein, Sportler sieht primär den Sport.

Bei ausbleibenden Erfolgen hängt es nicht mit der Schule zusammen, sondern andere Faktoren.

Nur ein Fall: Schüler trat nicht zum Wettkampf an, weil ihm gute Noten wichtiger waren (Fiel dann, glaube ich, auch aus dem Kader.).

Manchmal, hängt ab von jedem einzelnen.

Für die Schüler ist der Sport sowieso wichtiger.

Das ist eher umgekehrt - Defizite auf schulischem Gebiet werden zunächst analysiert.

Welche Möglichkeiten sehen Sie, um diese Probleme in den Griff zu kriegen?

Die Zusammenarbeit von Schule und Trainer könnte verbessert werden. Bessere Rückmeldung der Trainer wäre erwünscht.(7)

Rückmeldungen per Internet könnten die Sache verbessern.(3)

Die Schüler, die länger weg sind, sollten sich häufiger melden, um den Stoff besser koordinieren zu können.

Man muss skeptisch gegenüber neuen Medien sein. Bezogen auf Mathematik, kann sich der Schüler den Stoff nicht selbst erarbeiten. Er sollte in persönlichem Kontext mit dem Lehrer stehen.

Keine.

Sportfremde Lehrer sollten mit dem Sport konfrontiert werden (z.B. Trainingspläne) - Sport gleich harter Job.

Trainern sollte klar gemacht werden, wie Schule funktioniert. Es herrscht Aufklärungsbedarf.

Individualunterricht.

Würden Sie neue Medien unterstützen, wenn sich dadurch die Kommunikation zwischen Lehrer und Sportler, Trainer und Sportler verbessern ließe (Mail, Internet etc.)?

Ja, aber Schritt für Schritt.(11)

Bin Medienbeauftragter, bei allen Kollegen ist die Akzeptanz groß.

Zusatz zum Osterunterricht.

Bin bereits online. Ist mein Hobby.

Ich bin 60, habe den Anschluss verpasst, werde mir keinen Computer anschaffen.

Was wissen Sie über ein „virtuelles Klassenzimmer“?

Der Lehrer sitzt z.B. nachmittags von 3-4 Uhr am Rechner, mehrere Schüler sind im Chat mit ihm.

Ausweitung zur elektronischen Pin-Wand möglich, wo jeder seine Fragen/Antworten anheftet (also nicht ununterbrochen online ist).

Aufgaben werden per Email ausgetauscht, über Computer.(5)

Der Idealzustand. In jedem Klassenzimmer müsste ein PC zur Verfügung stehen. Im Deutschunterricht könnte jeder Schüler direkt auf PC schreiben.

Ziel der Videokonferenz.

Darstellen des Wissensstoffes in verschiedenen Fächern über moderne Medien (z.B. Computer).

Stoffgebietsabhängiges gestalten der Pages.

Optimale Kenntnisse darüber.

Headset, Brille, Klasse vorstellen, über Computer kommunizieren.

Keine Räumlichkeiten mehr, sondern Medium, um den Kontakt zu halten und den Stoff zu vermitteln.

Nichts.

Extremer Fall, Schüler wie Lehrer sitzen am Computer, Arbeitsaufträge werden per E-Mail versandt.

Der Sportler ist in Skandinavien und bekommt Mails und schickt sie wieder ab.

Der Lehrer sitzt vor einer Klasse, die weit verstreut ist, und tritt in Kommunikation mit ihnen.

Mit allen Medien, die es gibt, arbeiten.

Für welche Schüler würden Sie den Einsatz der neuen Medien als geeignet betrachten?

Alter, Intelligenz, Lernverhalten etc.

Für alle geeignet, auch für Kleine.(7)

Notwendigkeit für die Kleinen noch nicht gegeben, da sie noch keine längeren Abwesenheiten zu verzeichnen haben.

Eher ab der 9./10. Klasse.(7)

Hauptsächlich für Sportler, die länger weg sind und prinzipiell für alle Altersklassen.

Vorher nur Spielerei.

Schüler müssen genug Eigenmotivation für Nutzung mitbringen.

Einsatz ab bestimmter Zahl von Fehlzeiten (Kaderabhängig).

Buben eher bereit mit PC zu arbeiten als Mädchen.

Nicht vom Alter.

Ältere schon besser geeignet. Sportartspezifisch keine Unterschiede. Bei höheren Jahrgängen Bereitschaft eher vorhanden. Aber auch jüngere geeignet. Bei jüngeren Jahrgängen geht es um Grundlagen. Gespräche sind wichtig. Bei 13ern genügt meist Korrektur und Aufgabe.

Jüngere haben weniger Probleme, als z.B. Ältere wie ich, sich mit dem Internet anzufreunden.

Wie könnte dies Ihrer Meinung nach für einen bestimmten Schüler konkret ablaufen?

Bsp.: Schüler X hat Probleme in Mathematik

In Mathe recht gut zu realisieren, Voraussetzung wäre ein Scanner.

Lösungsansätze zukommen lassen, Korrekturen geben usw.

Die Sache ist bereits mit dem Telefon gelaufen, ist allerdings recht schwierig.

Ein Buch soll mitgenommen werden, der Lehrer steht dann für Fragen zur Verfügung.

Feste Zeiten für Rückfragen sollten geschaffen werden. Ein Fundus an Aufgaben sollte per Internet bereitgestellt werden.

Ich gebe dem Sportler Themen mit, die er bearbeiten soll. Der Schüler schickt dies dann per Email zurück, ich korrigiere alles, der Schüler erhält Rückmeldung.

Das Einscannen hat bisher zu lange gedauert, das Faxen war zu teuer.

Man könnte mit entsprechender Ausbildung da alles machen, sowohl Aufgaben als auch den Stoff könnte man den Schülern übermitteln.

Mit Laptop für jedes Fach uneingeschränkt möglich.(6)

Problem: mündliches Gegenüber nicht durch Computer ersetzbar aber Computer Verbesserung weil schnellere Rückkopplung.

Vorstellung: Zeit vereinbaren, wo Schüler den Lehrer erreichen.

Wie oben schon gesagt.

Material ist auch für Mathe auf CD-Rom vorhanden.

Verschiedene Möglichkeiten müssen ausprobiert werden.

Text wird geschickt; Korrektur, Analyse und Verbesserungsmöglichkeit wird zurückgeschickt. Man würde auch schnell sehen, ob ähnliche Fehler öfter gemacht werden.

Schüler bekommt private E-Mail-Adresse des Lehrers; Der Lehrer braucht dazu im Lehrerzimmer eine geeignete Ausstattung.

Der Lehrer muss abrufbereit sein.

Fragen wie im Unterricht stellen.

Aufgaben stellen, die dann im Buch gelernt werden.

Ansprechpartner muss da sein.

Lehrer sollte auch privat erreichbar sein.

Schüler kann sich im Internet oder mit Disketten den Stoff erarbeiten.

Könnten Sie Schüler bei den Problemen mit der Bedienung eines PC helfen?

Ja.(5)

Ich hoffe, dass ich in einiger Zeit soweit bin.

Nein im Augenblick nicht besonders.(3)

PC allgemein ja, aber mit E-Mail noch keine Erfahrungen.

Kann damit umgehen, bin lernfähig.

Schwierige Dinge nicht.

Jein, ich kann mit dem PC umgehen, technische Problemlösungen jedoch nicht beheben.

Ich weiß wie es geht, aber nicht wie es funktioniert. In Textverarbeitung bin ich fit.

Anwendungen beherrsche ich, auch Internet. Basiswissen ist vorhanden.

Würden Sie dies auch im Rahmen Ihrer zeitlichen Möglichkeiten tun?

Zeitfrage, aber prinzipiell schon.(5)

Natürlich.(9)

Im Rahmen des Sportlerförderunterrichtes könnte dies Teil des Unterrichts sein.

Hätten Sie ggf. Interesse, an Fortbildungsmaßnahmen teilzunehmen, um Ihre Kenntnisse und Fähigkeiten bezüglich der neuen Medien zu verbessern?

Bsp.: 5-stündiger Einführungskurs in das Internet.

Ja.(14)

Schülerinterne Kurse sind eingeleitet.

Würde ich auch rein an persönlichem Interesse tun, da ich oft auch persönlich manchmal nicht weiß, wie ich ein bestimmtes Problem beheben kann.

Kein Interesse.

Hinweis: Die Interviewdaten werden anonymisiert und streng vertraulich behandelt.

Erzieher:

Wofür sind Sie als Erzieher zuständig?

Betreuung und Beobachtung der Anwesenheitspflicht der Sportler.(3)

Überwachung der Lernzeiten mit dem Sportkoordinator.

Für eine Wohngruppe mit 15 Schülern von 13-17 Jahren.

Für die Lernzeitbetreuung.

Mama- Ersatz: für persönliche Probleme, für Ordnung sorgen, Kontrolle der Lernzeiten, Krankenpflege.

Kontakt; persönliche Probleme der Schüler.

Kontrolle über: Ordnung, Pünktlichkeit, Lernzeiten, soziale Entwicklung.

Krankenpflege.

Asthmabereich.(2)

Sportkoordinator.

Asthmatiker, Sportler, Normalschüler.

1 Haus, 10 Leistungssportler.

Welche Schüler betreuen Sie?

Einen Langläufer, einem Snowboarder, ansonsten interne Nichtsportschüler.

Normalschüler und ein Sportschüler.

Sportlerinnen und Normalschülerinnen.(2)

12 Schüler im Asthmabereich.

Gemischt (7- 11. Klasse).

Sämtliche Klassen, nur Sportler.

Alle Schüler.

Sportler aller Klassen.

Wie groß ist die zeitliche Belastung der Schüler (Tag, Woche, Monat, Jahr)?

Im Winter hoch, sie sind dann häufig abwesend.

Relativ hoch. Sie haben Schule bis 13 Uhr, dann Lernzeit bis 15 Uhr 30, dann bis 18 Uhr frei, dann ist Lernzeit für schwache Schüler.

Sehr groß, wobei gegebene Zeit nicht immer effektiv genutzt wird.

Tag gut ausgelastet.

Sehr hoch.(3)

10 h am Tag+ 5h Training.

Freizeit vom Sportler ist der Sport.

Je nach Disziplin unterschiedlich, aber sehr hoch.

Ergeben sich bei der Arbeit mit Ihren Schülern Probleme, die sich störend auf die schulische und sportliche Entwicklung der Sportler auswirken?

Es gibt Probleme beim Nacharbeiten des Stoffes aufgrund der Zeit.

Rhythmusfindung in Bezug auf das Lernen ist für die Sportschüler schwieriger als für andere, sie "managen" vieles lieber selbst.

Fehlzeiten der Sportler sind problematisch.(2)

Pubertäre Probleme.

Leistungssport nicht gut genug.

Sportler sind wesentlich leistungsfähiger und motivierter.

Welche Probleme sind das?

Auf Wettkämpfen und Trainingslagern meist keine Zeit zum Lernen, also erst Lernen nach Rückkehr.

Probleme Lücken im Stoff aufzuholen.(2)

Motivation nach hartem Training.

Training zu spät (Rodlerinnen).

Austausch mit Trainern.

Hohe Fehlzeiten.(2)

Zeitfaktor.

Transportprobleme.

Sportliche Entwicklungsprobleme.

Leistungsschwankungen in Schule und Sport.

Welche Lösungsmöglichkeiten sehen Sie?

Absprachen mit dem Sportkoordinator müssen getroffen werden.

Einführung neuer Medien.(2)

Speziellere Förderung (auf spezifische Fächer ausgerichtet).

Mehr Zeit bei Wettkämpfen und Trainingslagern geben, damit sie in Ruhe lernen können.

Effektive Nutzung des NFÜ und der LZ.

Schwer zu beantworten, da fehlt mir der Einblick.

Bei Abwesenheit müssen aber Möglichkeiten gegeben sein, um am Unterricht teilzunehmen.

Wird gelöst durch NFÜ, der äußerst flexibel gestaltet wird.

Persönliche Hilfe.

Gibt es Probleme beim Informationsaustausch?

Man muss den Sportkoordinator einfach nur ansprechen.

Kontakt zu Schülerinnen im Trainingslager fehlt, habe zwar Stoff kopiert aber sie kommen erst nach Rückkehr heran.

Anfragen an die Lehrer müssten möglich sein.

Nein, klappt ganz gut über Herrn Schröder bzw. Frau Hausmann.

Trainer informieren sich über Schüler.

Ja, in allen Bereichen.(3)

Da hat sich schon viel getan, wir haben geteilte Stellen, d.h. Leute als Erzieher und Lehrer.

Schule und Internat gut, Trainer schlecht.

Verbesserungswürdig.

Es gibt extra ein Sportlerzettel, der aber nicht richtig gehandhabt wird.

Ergeben sich je nach Sportart, Alter oder Geschlecht der Schüler unterschiedliche Probleme?

Ich bin erst seit 2,5 Monaten hier.

Jüngere Alpinsportler sind temperamentvoller als ältere Langläufer.(2)

Es gibt Unterschiede. Diese lassen sich nicht pauschalisieren.

Jüngere Schüler sind zeitaufwendiger.

Mädchen ehrgeiziger als Jungs.(3)

Kann ich nichts zu sagen, zu wenig Einblick.

Altersabhängig.

Sportart keine unterschiede.

Im Großen und Ganzen sind im Leistungssport die Probleme ähnlich gelagert.

Ja, sportartspezifische Probleme.(2)

Gibt es Probleme bei der Zusammenarbeit mit anderen verantwortlichen Teilbereichen (z.B. Sport, Schule, Eltern)?

Keine.(3)

Eltern wollen informiert sein, sie wollen Nachhilfelehrer.

Konflikte sind lediglich Interessenkonflikte zwischen Lehrern, Schülern und Sozialpädagogen.

Manchmal schwierig, weil jeder nur seinen Bereich sieht.

Ja, Informationsmangel.(5)

Schaffen die Schüler trotz der zeitlichen Belastung den ihnen vorgegebenen Lernstoff?

Es ist für die Schüler eine Doppelbelastung. Die Masse hat Schwierigkeiten damit.

Durch gezielte Betreuung könnte man die Problemschüler auf den rechten Weg bringen.

Schüler sind nicht überfordert. Der Lernstoff ist für alle Schüler zu schaffen, die entsprechende Voraussetzungen mitbringen.

Zum Teil; typbedingt

Würden es locker schaffen können, aber manche verschlumpfern zusätzliche Zeit.

Ehrgeizige Schüler schaffen es.

Machbar, aber abhängig vom Schüler.(4)

Erfolgreiche Sportler machen auch die besten Abschlüsse.

Hängt vom Potential ab.

Können Sie uns kritische Fälle nennen?

Habe noch keine persönliche Erfahrung.

Bis zur 10. Klasse gibt es kaum Noten besser als 2,5. In der Oberstufe wird dies besser.

Ski alpin müssen in viele Skigebiete reisen, somit Ausfall sehr hoch.

Langlauf: Fall Evi Sachenbacher letztes Schulhalbjahr nur 12 Tage anwesend.

Jüngere haben nicht soviel Ergeiz Stoff nachzuarbeiten.

Mädchen auch fleißiger als Jungs.

Zeitfaktor beim Gymnasium.

Abhängig von der Leistungsfähigkeit des Schülers.

Keine homogene Gruppe im Jugenddorf (Sportler und Normalschüler).

Ausbleiben von sportlichen Erfolgen.

Hängen dann auch in der Schule durch.

Was hat nicht geklappt?

Arbeit staut sich zu Hause an.

Zwischen Wettkämpfen keine Zeit zum Lernen.(2)

Enge Kontakt zu den Normalschülern.

Negativer Einfluss auf die Sportler.

Warum hat dies nicht geklappt?

Wenn Laptop mit wäre (bzw. wie bei Evi funktioniert hätte), wäre die Möglichkeit Stoff aufzuarbeiten.

Aber zusätzlich ist ihre Zeit zu kurz.

Aufgrund fehlender psychischer Stärke.(2)

Umwelt stimmt nicht.

Meinen Sie, dass sich die Trainer evtl. zu wenig um die Schüler kümmern, wenn diese vom Unterricht längere Zeit fernbleiben (während der Trainingslager etc.)?

Kann sein, dies ist aber auch nicht seine unmittelbare Aufgabe. Er kann den Stoff nicht vorgeben.

Kann ich nicht beurteilen.(2)

Trainerbedingt (der eine kümmert sich mehr der andere weniger).(2)

Teilweise kommt schulische Seite zu kurz.

Ja, Trainer denkt nur an Training.(2)

Saubere Trennung zwischen Schule und Sport.

Führen die Trainer und die Schüler ihre teilweise ausbleibenden sportlichen Erfolge auf die hohen Anforderungen in der Schule zurück?

Mir nicht bekannt.(4)

Unterschiedlich: manche geben Sport auf und konzentrieren sich dann auf die schulische Seite; andere sagen: dann wiederhole ich halt' dieses Jahr, aber ich bin dabei.

Nein.(2)

Weniger.

Führen die Lehrer oder die Schüler ihre teilweise ausbleibenden schulischen Erfolge auf die hohen Anforderungen im Sport zurück?

Eher der Fall.

Kommt vor; Lehrer geben sich Mühe.

Fachbedingt.

Weiß ich nicht (keine Fälle in meinem Haus).

Auf jeden Fall.(3)

Sieht man an Noten.

Nein.(3)

Lehrer kümmern sich super um die Leute.

Sportler führen dies oft als Entschuldigung an.

Welche Möglichkeiten sehen Sie, um diese Probleme in den Griff zu kriegen?

Die Freizeit der Schüler muss angepackt werden, da ansonsten keine Zeit dazu da ist.

Lehrer auf Lehrgänge mitgeben wäre das Beste; aber Stoff zu breit gefächert (1 Lehrer reicht nicht).(2)

Mit neuen Medien möglich, aber nur wenn es der Schüler will.(6)

Stärkere Kontakt.

Würden Sie neue Medien unterstützen, wenn sich dadurch die Kommunikation zwischen Lehrer und Sportler, Trainer und Sportler, Erzieher und Sportler verbessern ließe (Mail, Internet etc.)?

Ja, auf jeden Fall.(8)

Weiß ich nicht.

Was wissen Sie über ein „virtuelles Klassenzimmer“?

Kommunikation zwischen Schüler und Schule per Internet.

Internetseiten sind kreativ erstellt, somit ist es für den Schüler motivierend, damit zu arbeiten. Dass ich über alles informiert bin, was mit best. Schülern vonstatten geht. Auch in Bezug auf das Lernen etc.

Chat- Raum trifft und dort Aufgaben und Arbeiten austauschen bzw. kontrollieren. Nichts.

Möglichkeit des Schülers sich Infos zu holen, ohne aktiv in der schule zu sein Unterricht kann dann aber nicht erfolgen.

Reiner Informationsaustausch.

Per Computer in den Unterricht einklicken, aus allen Ländern der Welt.

Wenig.

Bestimmte Lehrer können mit bestimmten Schülern über Laptop in Kontakt treten.

Kennt sich gut aus.

Austausch über Internet.

Für welche Schüler würden Sie den Einsatz der neuen Medien als geeignet betrachten?

Alter, Intelligenz, Lernverhalten etc.

Optimal für Sportschüler. Für Allgemeenschüler nur in Verbindung mit persönlicher Betreuung.

Für jeden geeignet.(3)

Fehlzeitenabhängig.

Ausschlaggebend: Lernverhalten der Schüler.(3)

Nur die, die Willen und Interesse haben, da ist Intelligenz nicht ausschlaggebend.(3)

Oberstufe, Abschlussklassen.

Kaderzugehörigkeit.

Oberstufe.

Wie könnte dies Ihrer Meinung nach für einen bestimmten Schüler konkret ablaufen?

Bsp.: Schüler X hat Probleme in Mathematik.

Chat mit dem Lehrer zu bestimmten Sprechstundenzeiten. Lehrer soll bestimmte Übungsaufgaben stellen können, die der Schüler bearbeitet und auch zurückschicken kann. Der Lehrer sollte auch den Schüler korrigieren können.

Im Bereich des Internats weniger geeignet. Zur Kommunikation zwischen Sportler, Asthmatiker und Schule geeignet.

Schwierig aber für alle Fächer möglich mit Laptop.

Gute Texte, gute Erklärungen, gut audio-didaktisch gestaltet sein, damit der Schüler es versteht.

Schickt Aufgaben und bekommt direkt Hilfe, ohne zeitliche Verzögerung.

Kenne mich zu wenig aus.

Chatten vielleicht.

Könnten Sie Schüler bei den Problemen mit der Bedienung eines PC helfen?

Wenn ich mich damit beschäftige, könnte ich dies in kürzester Zeit.

Ja und nein (nur Grundkenntnisse).(2)

Kann mit meinem Laptop umgehen, kann aber nichts im Internet.

Kommt auf das Problem an.

Schlecht.

Nein.(2)

Ja.

Würden Sie dies auch im Rahmen Ihrer zeitlichen Möglichkeiten tun?

Habe ich schon.

Ja.(6)

Medium, an dem kein Weg vorbeiführt.

Rund um die Uhr.

Hätten Sie ggf. Interesse, an Fortbildungsmaßnahmen teilzunehmen, um Ihre Kenntnisse und Fähigkeiten bezüglich der neuen Medien zu verbessern?

Bsp.: 5-stündiger Einführungskurs in das Internet.

Ja, auf jeden Fall.(8)

Muss ich, um Mädchen und Jungs helfen zu können.

Hinweis: Die Interviewdaten werden anonymisiert und streng vertraulich behandelt.

Trainer:

Wofür sind Sie als Trainer zuständig?

Biathlon im bayrischen Skiverband für das Alter 16 bis Junioren.

Für die Sportler am CJD.(2)

Rodeln, D-Kader, C-Kader, Sommer u. Winter.

Ski alpin.

Skilanglauf.

Nordische Kombinierer.

Snowboardtrainer für den Stützpunkt Berchtesgaden.

Kaderathleten sowie Nachwuchssportler aus Berchtesgaden.

Welche Sportler (Anzahl, Disziplinen, Kader) betreuen Sie?

Jungen u. Mädchen ; Sommer: 26 ; Winter: ca. 70 Aktive.

Kadersportler.(6)

5 Aktive (davon 3 Realschüler, 2 Gymnasiasten).

Wie groß ist die zeitliche Belastung der Sportler (Tag, Woche, Monat, Jahr)?

Belastungen der Sportler gewaltig, Sportartspezifisch.(4)

Angemessen.

Im Winter ist für Schule kaum noch Zeit; Angehörige der Nationalmannschaft haben kaum die Möglichkeit die Schule zu besuchen; Angehörige des Landesverbandes können 3 Tage pro Woche die Schule besuchen.

Ergeben sich bei der Arbeit mit Ihren Athleten Probleme, die sich störend auf die schulische und sportliche Entwicklung der Sportler auswirken?

ja.

Welche Probleme sind das?

Die Aufgaben werden zu den unmöglichsten Zeiten nachgeholt.(2)

Nachmittagsschule ; Fehlen in der Aufwärmphase, da das Training um 16 Uhr beginnt.

Eigentlich keine; 20 Jahre schon dabei; hat sich eingespielt; von Disziplin zu Disziplin unterschiedlich; versuchen sie so lange wie möglich in der Schule zu halten.

Zeitprobleme. Die Schule ist am wichtigsten, der Sport muss dann zurückstecken. Der Schulbetrieb muss besser organisiert werden. Im Trainingslager gibt es keine Probleme. Das ist immer abhängig von der Motivation des Sportlers. Im Langlauf gibt es nach dem Training aufgrund der hohen Belastung Konzentrationsmängel.(2)

Mit den Athleten ergeben sich weniger Probleme, außer dass sie in Wettkampfphasen keine Zeit für Schule haben.

Welche Lösungsmöglichkeiten sehen Sie?

Man muss versuchen, Sportklassen zu bilden.

Andere Schulzeiten.

Bei Lehrgängen Stoffvermittlung vom Schüler abhängig; Zeitfaktor spielt eine wichtige Rolle; der Tag ist komplett ausgelastet; brauchen keinen Kontakt zum Lehrer; Erziehen zur Selbständigkeit.

Schwer zu sagen. Vielleicht mehr Druck vom Lehrer.

Einführung von Lernzeiten während Wettkampf-/Trainingsphasen.

Überprüfung, dass Sportler lernen.

Gibt es Probleme beim Informationsaustausch?

Kommunikation zwischen Trainer und Lehrer sollte verbessert werden, der Austausch läuft i.d.R über den Sportkoordinator.

Keine Probleme.

Ja. Der Computer muss mit willigen Schülern über ein Jahr mal getestet werden. Die Bereitschaft vom Lehrer muss da sein. Evi Sachenbacher war sehr lernwillig, hatte aber immer wieder technische Probleme mit dem Laptop über Handy.

Es sollte Koordinatoren geben, die den Informationsaustausch vorantreiben.

Ergeben sich je nach Sportart, Alter oder Geschlecht der Athleten unterschiedliche Probleme?

Unterschiede liegen in der in der Persönlichkeitsstruktur der Sportler.

Mädchen sind etwas schwieriger, da sie nicht immer sagen, was sie denken.

Ja, junge Sportler sind mit Lernstoff sehr belastet; wenig Freizeit für Training.

Keine Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen.

Unterschiedliche Probleme.

Sport gut auch in der Schule gut.(2)

Abhängig vom Talent und der Zielstrebigkeit.

Abhängig vom Ehrgeiz der Schüler.

Mädchen sind grundsätzlich ehrgeiziger.

Hängt allein vom Typ/Charakter des Sportlers ab.

Jungs können härter angefasst werden.

Mädchen sind sensibler--> glückliches Händchen nötig.

Gibt es Probleme bei der Zusammenarbeit mit anderen verantwortlichen Teil-bereichen (z.B. Schule, Internat, Eltern)?

Zu Eltern sollte man immer Distanz halten.

Beim Internat läuft es relativ gut, bis auf den Zeitdruck der Schüler (vgl. Sportklassen).

Kaum, wenn dann nur aufgrund fehlender Information(Bsp: Sportler hat Trainings-lager angegeben, Erzieher hat dies nicht geglaubt).

Kommunikation über den Sportkoordinator sehr gut.

Keine Probleme.(4)

Schaffen die Schüler trotz der zeitlichen Belastung den vorgegebenen Lernstoff?

Ja; wer kein gutes Talent zur Auffassungsgabe besitzt wird keine guten schulischen Leistungen erzielen können, da die Zeit einfach fehlt.

Ja, wenig Probleme; wenn es Probleme gibt erfolgt eine Absprache mit den Eltern. Die Sportler brauchen dann nur 2 mal zu trainieren. Entscheidend ist die Motivation des Schülers.

Unterschiedlich.

Ja.(2)

Auch Spitzensportler mit hoher zeitlicher Belastung können es bei entsprechender Zeiteinteilung schaffen.

Können Sie uns kritische Fälle nennen?

Ein Schüler wird es in der Schule nicht zum Abi schaffen, er hat es aber im Sport geschafft. Er hat die 11. Klasse wiederholt, bricht jetzt ab. Er hat aber einen ordentlichen Realschulabschluss, somit auch eine gute Absicherung.

Nein.(2)

Beim Wechsel von Hessen nach Bayern gab es für einige Schüler Probleme - sie mussten eine Jahrgangsstufe zurückgesetzt werden.

Schwerpunkt war in einigen Fällen der Sport und nicht die Schule.

Was hat nicht geklappt?

Schlechte Schüler haben Motivationsprobleme.

Wenn nicht, aufgrund von Zeitmangel.

Informationsaustausch zwischen Lehrer und Schüler.

Warum hat dies nicht geklappt?

Der Sportler muss eben nur seine Freiräume entsprechend nutzen.

Keine Probleme.(2)

Meinen Sie, dass sich die Lehrer evtl. zu wenig um die Schüler kümmern, wenn diese vom Unterricht längere Zeit fernbleiben (während der Trainingslager etc.)?

In Lehrgängen ja.

Nein.(3)

Keine Schulaufgaben mehr möglich.

Die Trainingslager im Winter sind problematisch.

Computer wäre super, wenn die Lehrer dazu bereit sind.

Es muss eben nur eine Verbindungsperson da sein, die sich um den Kontakt bemüht. Außerdem sollte im Vorfeld abgeklärt werden, wann Schulaufgaben angesetzt werden (entsprechende Terminvergabe).

Nein.

Führen die Lehrer und die Schüler ihre teilweise schwierigen Lernbedingungen auf die lange Abwesenheit der Schüler zurück?

Indirekt ja.(3)

Teile es immer so ein, dass sie nicht zu viel Training haben

Nichts gegenteiliges gehört, keine Probleme, auch auf Landesebene nicht.

Die Schüler sagen nichts darüber.

Welche Möglichkeiten sehen Sie, um diese Probleme in den Griff zu kriegen?

Kommunikation per Fax.

Neue Medien.(5)

Sofortige Kontrolle ist für Trainer und Lehrer interessant.

Muss aber mal ein Jahr praktisch getestet werden.

Würden Sie neue Medien unterstützen, wenn sich dadurch die Kommunikation zwischen Lehrer und Sportler, Trainer und Sportler verbessern ließe (Mail, Internet etc.)?

Ja.(6)

Gut für Übermittlung von Trainingsplänen und Lehrgängen.

Schule und Sport gehört zusammen.

Was wissen Sie über ein „virtuelles Klassenzimmer“?

Schüler kann am Unterricht an der Schule per Laptop teilnehmen, wenn der Schüler selbst nicht anwesend sein kann.(3)

Nichts.(3)

Der Fachlehrer schickt Aufgaben an die Schüler und bekommt sie beantwortet zurück.

Für welche Schüler würden Sie den Einsatz der neuen Medien als geeignet betrachten?

Alter, Intelligenz, Lernverhalten etc.

Nicht für alle. Manche Schüler beschäftigen sich damit lieber als andere.

Nur Kollegstufe.

Darf nicht zu kompliziert sein.

Für alle geeignet. Für Jüngere ist es vielleicht sogar leichter, sich damit zurechtzufinden. Je eher man damit anfängt, umso besser ist es.(4)

Wie könnte dies Ihrer Meinung nach für einen bestimmten Schüler konkret ablaufen?

Bsp.: Schüler X hat Probleme in Mathematik

Zeit zur Kommunikation mit den verantwortlichen Pädagogen muss gefunden werden.

Es muss die Möglichkeit geben, Rückfragen zu stellen.

Laptop, über Modem, tritt mit Lehrer in Verbindung.(4)

1h vom Schlittenbau freigestellt für Schule, muss dies aber dann nachholen.

Muss nach Stoffgebieten eingeteilt sein.

Nur dann sehr sinnvoll.

Überfragt.

Idealfall wäre eine direkte Teilnahme am Unterricht.

Trotzdem kein Verzicht auf das Schulbuch.

Könnten Sie Schüler bei den Problemen mit der Bedienung eines PC helfen?

Derzeit nicht.

Habe selber einen Computer und Email; Schüler lernen dies aber schneller als ich.(2)

Würde es probieren, habe selber einen Computer, ja glaube schon.(3)

Würden Sie dies auch im Rahmen Ihrer zeitlichen Möglichkeiten tun?

Prinzipiell ja.(5)

Nein.

Sportler braucht aber auch mal Abstand von mir.

Hätten Sie ggf. Interesse, an Fortbildungsmaßnahmen teilzunehmen, um Ihre Kenntnisse und Fähigkeiten bezüglich der neuen Medien zu verbessern?

Bsp.: 5-stündiger Einführungskurs in das Internet.

Prinzipiell ja.(5)

Nein.(2)

Hinweis: Die Interviewdaten werden anonymisiert und streng vertraulich behandelt.

ANHANG C:

Bedarfsanalyse "Multimediale
Handlungskompetenz"
CJD Berchtesgaden
2000

Sehr geehrte Untersuchungsteilnehmerin,
sehr geehrter Untersuchungsteilnehmer,

in diesem Fragebogen können Sie angeben, welche Problembereiche sich Ihrer Meinung nach in Zusammenhang mit der Koordination von Schule und Sport am CJD Berchtesgaden ergeben (können). Außerdem werden Sie danach gefragt, wie Sie in diesem Zusammenhang die Einsatzmöglichkeiten neuer Medien einschätzen. Gehen Sie diesen Fragebogen bitte Frage für Frage durch, und geben Sie das an, was am *ehesten* Ihre persönliche Einschätzung wiedergibt.

Überlegen Sie sorgfältig, aber nicht zu lange, und beantworten Sie den Fragebogen bitte vollständig.

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit.

TEIL A

1. Wie hoch schätzen Sie die zeitliche Belastung der Leistungssportler am CJD Berchtesgaden ein. Die Belastung der Leistungssportler ist im Vergleich zu der Belastung der anderen Schüler ...

- ... geringer.
- ... ausgeglichen.
- ... größer.
- Weiß ich nicht.

2. Sind eventuell ausbleibende sportliche Erfolge auf zu hohe Anforderungen in der Schule zurückzuführen?

- Ja.
- Teilweise.
- Nein.
- Weiß ich nicht.

3. Sind eventuell ausbleibende schulische Erfolge auf zu hohe Anforderungen im Sport zurückzuführen?

- Ja.
- Teilweise.
- Nein.
- Weiß ich nicht.

4. Welche Probleme treten Ihrer Meinung nach bei der Kombination von Schule und Sport vor allem auf? (Zutreffendes ankreuzen; Mehrfachantworten möglich)

- Die Leistungssportler sind zu lange im Block abwesend.
- Es ergeben sich auch unter der Woche zu viele Fehlstunden.
- Die Leistungssportler haben zu wenig Zeit für den Sport.
- Der Zeitdruck beim Aufholen von versäumten Stoff ist zu groß.
- Das Zeitmanagement der Schüler ist schlecht.
- Die Motivation bzw. Einstellung der Schüler ist schlecht.
- Der Informationsaustausch zwischen Lehrern und Leistungssportlern ist nicht gewährleistet.
- Den Lehrern fehlt während der Abwesenheitszeiten der Schüler die Möglichkeit der Kontrolle.
- Die Trainer sehen die Priorität zu sehr in der sportlichen Karriere der Schüler.
- Ich sehe diesbezüglich keine Probleme.

5. Welche Lösungsmöglichkeiten sehen Sie für die in Frage 4 angesprochenen Problembereiche? (Zutreffendes ankreuzen; Mehrfachantworten möglich)

| | |
|---|--------------------------|
| Kontakt sollte bei Abwesenheit der Schüler über neue Medien (Internet, Email) aufgebaut werden. | <input type="checkbox"/> |
| Kontakt sollte bei Abwesenheit der Schüler über Telefon oder Fax aufgebaut werden. | <input type="checkbox"/> |
| Die Schul- und Trainingszeiten sollten besser abgestimmt werden. | <input type="checkbox"/> |
| Die Verteilung der Unterrichtsinhalte sollte besser auf die Trainingslager- bzw. Wettkampfperioden abgestimmt werden. | <input type="checkbox"/> |
| Die Lehrer sollten sich mehr für die sportlichen Erfolge der Sportschüler interessieren | <input type="checkbox"/> |
| Vor Abwesenheit der Sportschüler sollten diese besser mit Unterrichtsmaterialien versorgt werden. | <input type="checkbox"/> |
| Die Trainer sollten sich mehr für einen guten Schulabschluss der Sportschüler interessieren. | <input type="checkbox"/> |
| Ich sehe keine Lösungsmöglichkeiten. | <input type="checkbox"/> |

6. Würden Sie den verstärkten Einsatz neuer Medien als Unterstützung des jetzigen Schulunterrichts begrüßen?

| | |
|-----------------|--------------------------|
| Ja. | <input type="checkbox"/> |
| Teilweise. | <input type="checkbox"/> |
| Nein. | <input type="checkbox"/> |
| Weiß ich nicht. | <input type="checkbox"/> |

TEIL B

7. Wie beurteilen Sie Ihre Kenntnisse/Fähigkeiten am PC in Bezug auf folgende Bereiche? Tragen Sie jeweils die für Sie zutreffende Ziffer ein.

- 1 = gut
- 2 = zufriedenstellend
- 3 = unzureichend

| | |
|----------------------------------|--------------------------|
| Textverarbeitung | <input type="checkbox"/> |
| Tabellenkalkulation | <input type="checkbox"/> |
| Terminplanung/Adressenverwaltung | <input type="checkbox"/> |
| Grafik/Präsentationen | <input type="checkbox"/> |
| Datenbanken | <input type="checkbox"/> |
| Internet/eMail/Netzwerke | <input type="checkbox"/> |
| Erstellen von Homepages | <input type="checkbox"/> |
| Hardwareumgang | <input type="checkbox"/> |

8. Nutzen Sie einen PC oder Laptop mit Internetanschluß? (Zutreffendes ankreuzen; Mehrfachantworten möglich)

| | |
|------------------------------------|--------------------------|
| Ja, privat. | <input type="checkbox"/> |
| Ja, am Arbeitsplatz/in der Schule. | <input type="checkbox"/> |
| Nein. | <input type="checkbox"/> |

9. Wenn das CJD Berchtesgaden Fortbildungsmassnahmen bezüglich der neuen Medien organisiert, würden Sie daran teilnehmen wollen?

| | |
|-----------------|--------------------------|
| Ja. | <input type="checkbox"/> |
| Vielleicht. | <input type="checkbox"/> |
| Nein. | <input type="checkbox"/> |
| Weiß ich nicht. | <input type="checkbox"/> |

10. Für welche Fortbildungsmassnahmen würden Sie sich besonders interessieren? Tragen Sie jeweils die für Sie zutreffende Ziffer ein.

- 1 = Anfängerkurs
- 2 = Fortgeschrittenenkurs
- 3 = kein Interesse

| | |
|----------------------------------|--------------------------|
| Textverarbeitung | <input type="checkbox"/> |
| Tabellenkalkulation | <input type="checkbox"/> |
| Terminplanung/Adressenverwaltung | <input type="checkbox"/> |
| Grafik/Präsentationen | <input type="checkbox"/> |
| Datenbanken | <input type="checkbox"/> |
| Internet/eMail/Netzwerke | <input type="checkbox"/> |
| Erstellen von Homepages | <input type="checkbox"/> |
| Hardwareumgang | <input type="checkbox"/> |

TEIL C

11. Geschlecht?

| | |
|----------|--------------------------|
| weiblich | <input type="checkbox"/> |
| männlich | <input type="checkbox"/> |

12. Geben Sie bitte Ihr Alter an.

Jahre

13. Welcher Personengruppe gehören Sie an?

| | | |
|----------------------|--------------------------|-----------------|
| Schüler | <input type="checkbox"/> | weiter Frage 14 |
| Lehrer | <input type="checkbox"/> | |
| Erzieher | <input type="checkbox"/> | |
| Trainer | <input type="checkbox"/> | |
| sonstige Mitarbeiter | <input type="checkbox"/> | |

NUR FÜR SCHÜLER

14. Welche Schulform besuchen Sie?

| | |
|------------|--------------------------|
| Gymnasium | <input type="checkbox"/> |
| Realschule | <input type="checkbox"/> |

15. In welcher Klasse befinden Sie sich?

Klasse

16. Wie sind Ihre schulischen Leistungen?

| | |
|-------------------|--------------------------|
| sehr gut | <input type="checkbox"/> |
| gut | <input type="checkbox"/> |
| befriedigend | <input type="checkbox"/> |
| ausreichend | <input type="checkbox"/> |
| nicht ausreichend | <input type="checkbox"/> |

17. Welcher Personengruppe gehören Sie an? (Zutreffendes ankreuzen; Mehrfachantworten möglich)

| | |
|-------------------|--------------------------|
| Internatsschüler | <input type="checkbox"/> |
| Leistungssportler | <input type="checkbox"/> |
| Asthmatiker | <input type="checkbox"/> |
| Neurodermitiker | <input type="checkbox"/> |

Tab. C.1: Altersverteilung ($N = 101$).

| Alter | abs. Häufigkeit | rel. Häufigkeit (in %) |
|----------------|-----------------|------------------------|
| 13 | 6 | 6,1 |
| 14 | 7 | 7,1 |
| 15 | 5 | 5,1 |
| 16 | 15 | 15,3 |
| 17 | 16 | 16,3 |
| 18 | 9 | 9,2 |
| 19 | 1 | 1 |
| 25 | 1 | 1 |
| 26 | 2 | 2 |
| 28 | 2 | 2 |
| 29 | 1 | 1 |
| 30 | 1 | 1 |
| 31 | 1 | 1 |
| 32 | 1 | 1 |
| 33 | 2 | 2 |
| 35 | 1 | 1 |
| 36 | 1 | 1 |
| 38 | 2 | 2 |
| 39 | 1 | 1 |
| 40 | 2 | 2 |
| 43 | 1 | 1 |
| 44 | 2 | 2 |
| 46 | 2 | 2 |
| 47 | 1 | 1 |
| 48 | 1 | 1 |
| 49 | 3 | 3,1 |
| 50 | 5 | 5,1 |
| 52 | 1 | 1 |
| 53 | 1 | 1 |
| 54 | 1 | 1 |
| 56 | 1 | 1 |
| 60 | 1 | 1 |
| 62 | 1 | 1 |
| Gesamt (n) | 98 | 96,9 |
| Keine Angabe | 3 | 3,1 |
| Gesamt (N) | 101 | 100 |

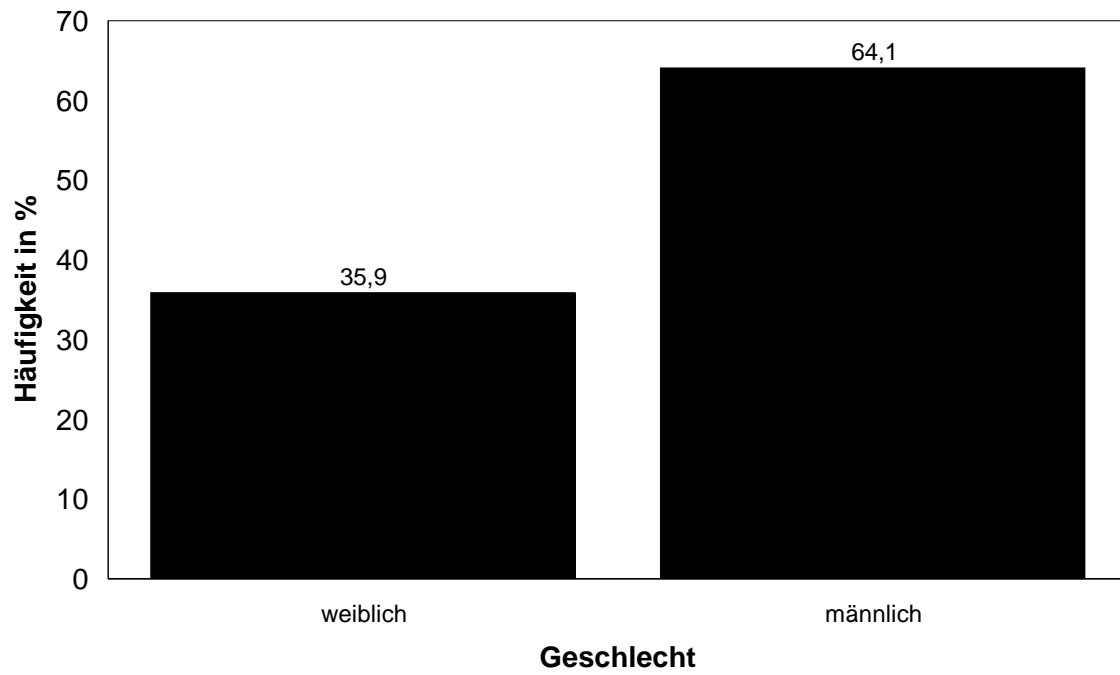


Abb. C.1: Geschlechtsverteilung ($N = 101$).

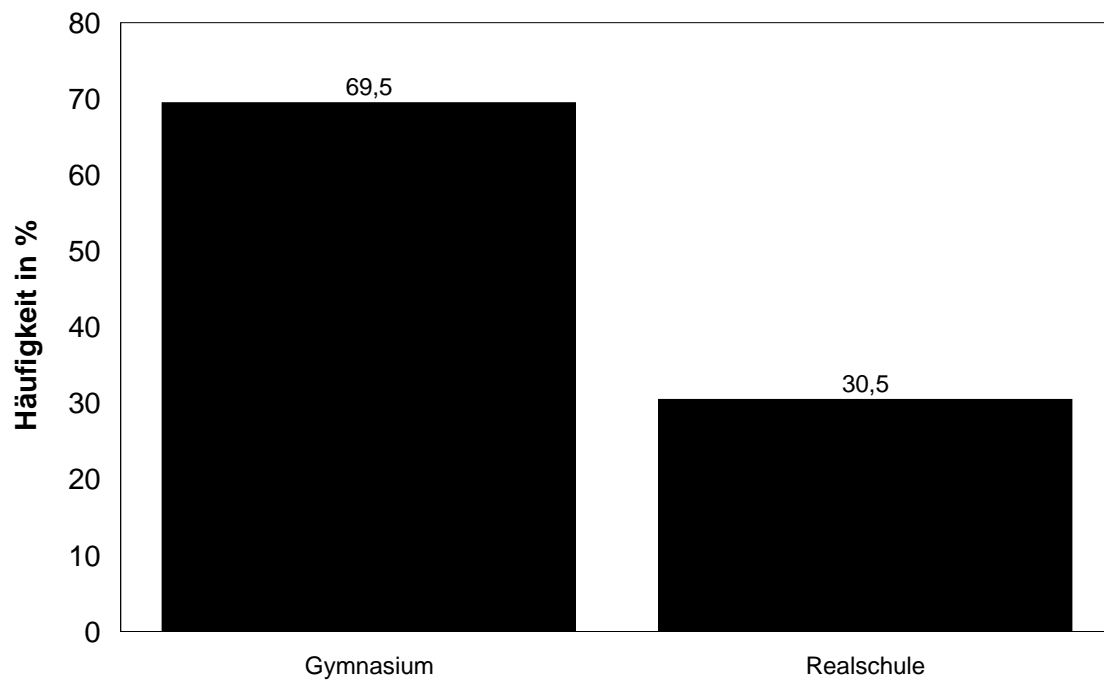


Abb. C.2: Verteilung der Schulform ($n = 59$).

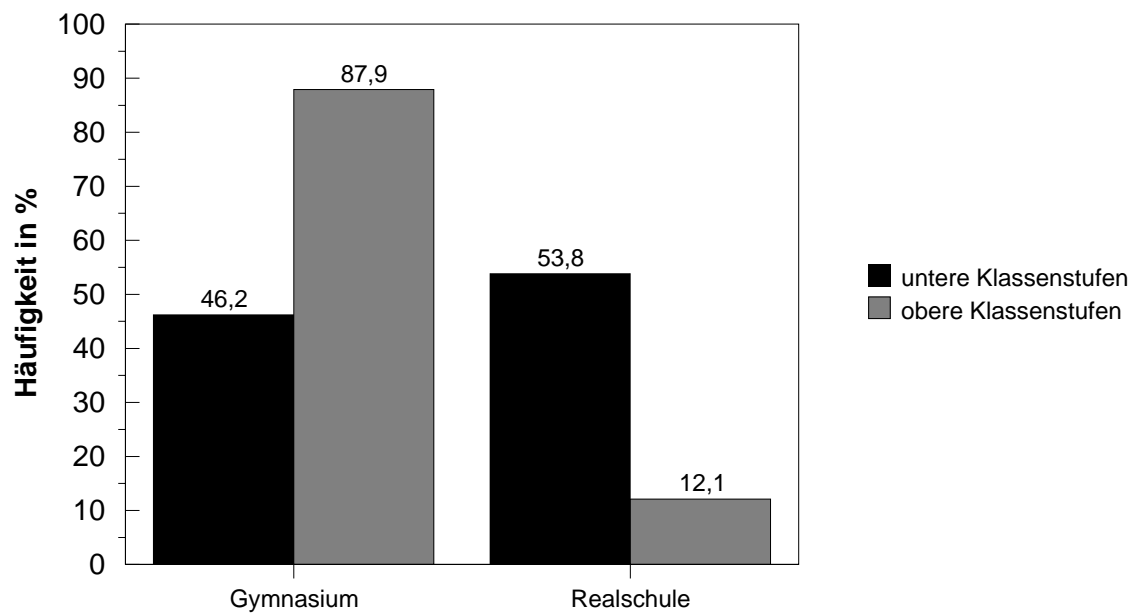


Abb. C.3: Verteilung der Schulform in Abhängigkeit von der Klassenstufe ($n = 59$).

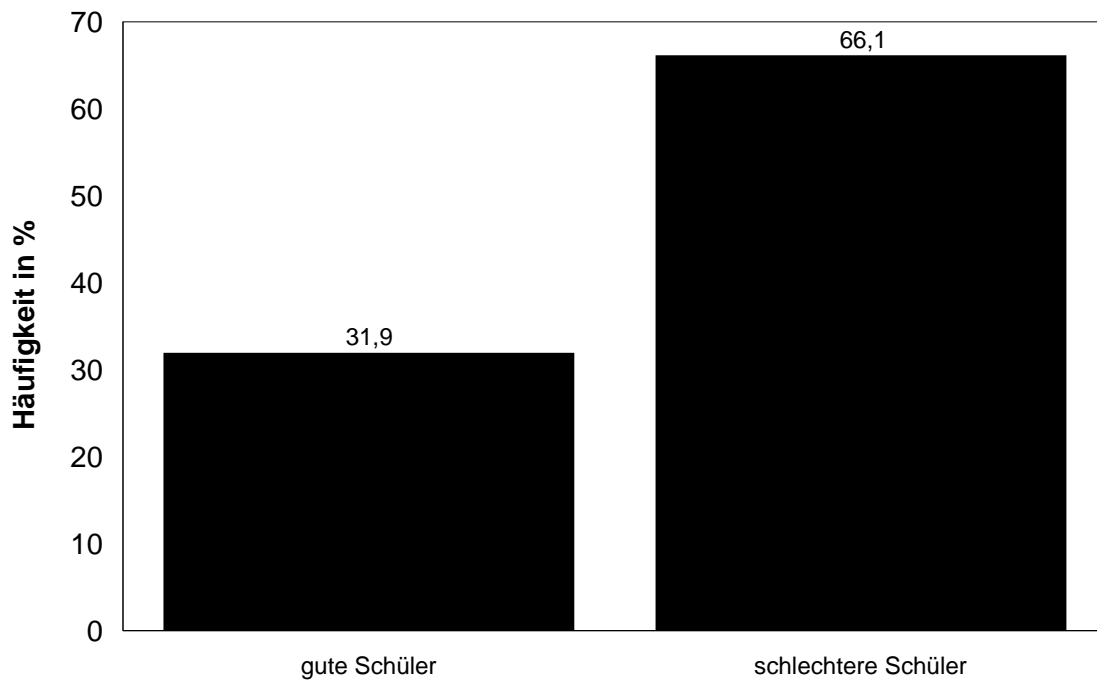


Abb. C.4: Dichotomisierte Verteilung der schulischen Leistungen ($n = 59$).

Tab. D.1: Altersverteilung ($N = 101$).

| Alter | abs. Häufigkeit | rel. Häufigkeit (in %) |
|----------------|-----------------|------------------------|
| 13 | 6 | 6,1 |
| 14 | 7 | 7,1 |
| 15 | 5 | 5,1 |
| 16 | 15 | 15,3 |
| 17 | 16 | 16,3 |
| 18 | 9 | 9,2 |
| 19 | 1 | 1 |
| 25 | 1 | 1 |
| 26 | 2 | 2 |
| 28 | 2 | 2 |
| 29 | 1 | 1 |
| 30 | 1 | 1 |
| 31 | 1 | 1 |
| 32 | 1 | 1 |
| 33 | 2 | 2 |
| 35 | 1 | 1 |
| 36 | 1 | 1 |
| 38 | 2 | 2 |
| 39 | 1 | 1 |
| 40 | 2 | 2 |
| 43 | 1 | 1 |
| 44 | 2 | 2 |
| 46 | 2 | 2 |
| 47 | 1 | 1 |
| 48 | 1 | 1 |
| 49 | 3 | 3,1 |
| 50 | 5 | 5,1 |
| 52 | 1 | 1 |
| 53 | 1 | 1 |
| 54 | 1 | 1 |
| 56 | 1 | 1 |
| 60 | 1 | 1 |
| 62 | 1 | 1 |
| Gesamt (n) | 98 | 96,9 |
| Keine Angabe | 3 | 3,1 |
| Gesamt (N) | 101 | 100 |

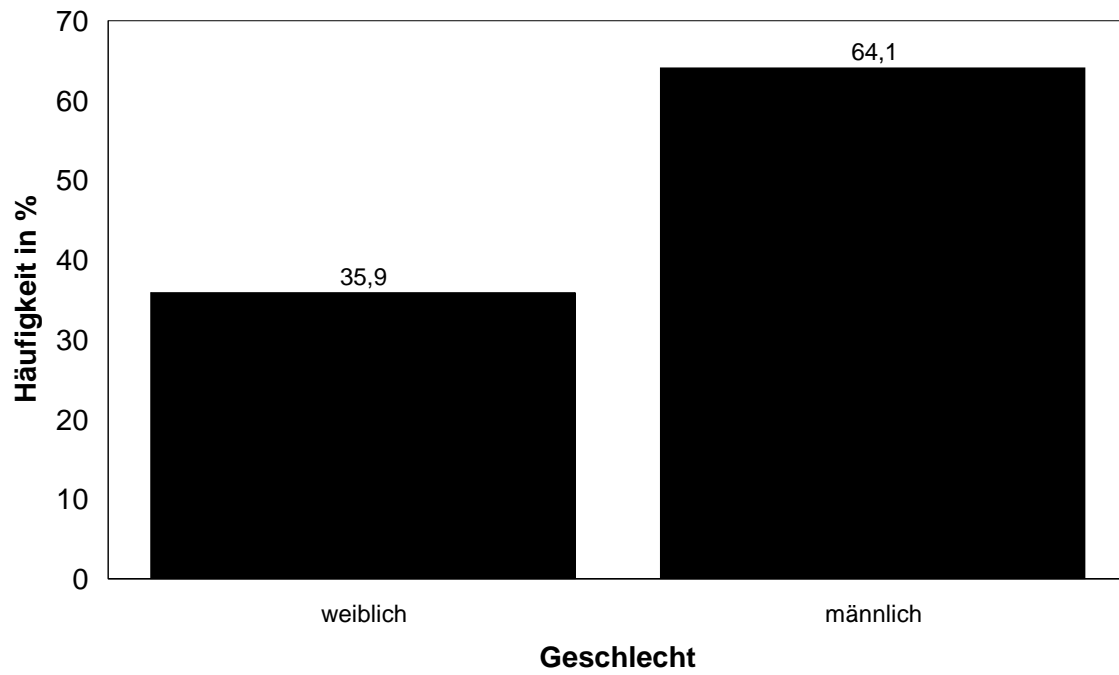


Abb. D.1: Geschlechtsverteilung ($N = 101$).

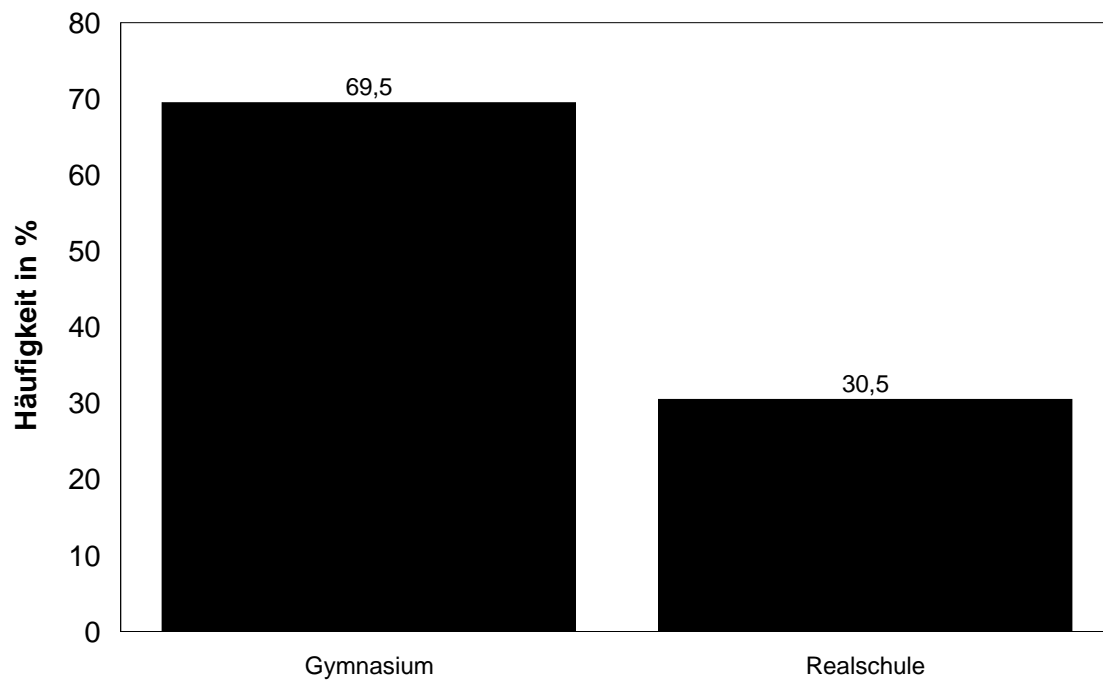


Abb. D.2: Verteilung der Schulform ($n = 59$).

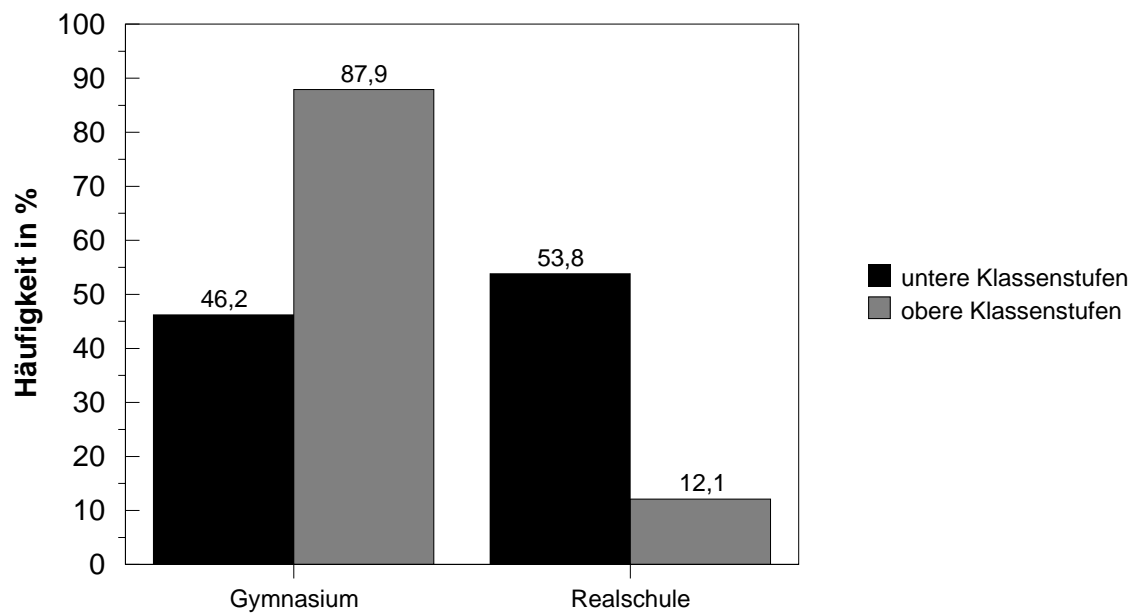


Abb. D.3: Verteilung der Schulform in Abhängigkeit von der Klassenstufe ($n = 59$).

Tab. D.2: Verteilung der Interessenlage an Fortbildungsmaßnahmen mit Chi²-Testergebnissen ($n = 99$).

| Fortbildungs- maßnahmen im Bereich: | Interessenlage | | | | Chi ² -Test | | |
|---|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|------------------------|----|------|
| | Interesse | | kein Interesse | | | | |
| | abs. Häufigkeit | rel. Häufigkeit | abs. Häufigkeit | rel. Häufigkeit | Chi ² | df | p |
| Internet | 84 | 84,8 | 15 | 15,2 | 48,10 | 1 | .000 |
| Homepages | 82 | 82,8 | 17 | 17,2 | 42,68 | 1 | .000 |
| Präsentationen | 72 | 72,7 | 27 | 27,3 | 20,46 | 1 | .000 |
| Tabellenkalkulation | 68 | 68,7 | 31 | 31,3 | 13,83 | 1 | .000 |
| Textverarbeitung | 64 | 64,6 | 35 | 35,4 | 8,50 | 1 | .004 |
| Hardware | 63 | 63,6 | 36 | 36,4 | 7,36 | 1 | .007 |
| Terminplanung | 62 | 62,6 | 37 | 37,4 | 6,31 | 1 | .012 |
| Datenbanken | 61 | 61,6 | 38 | 38,4 | 5,34 | 1 | .021 |

Tab. D.3: Verteilung der Interessenlage an der Fortbildungsmaßnahme Internet mit Chi²-Testergebnissen in Abhängigkeit vom Alter ($n = 96$).

| Fortbildungsmaßnahme Internet | | | | | | | |
|-------------------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|------------------------|----|------|
| Interessenlage | Alterskategorien | | | | Chi ² -Test | | |
| | bis 17 Jahre | | über 17 Jahre | | | | |
| | abs. Häufigkeit | rel. Häufigkeit | abs. Häufigkeit | rel. Häufigkeit | Chi ² | df | p |
| Interesse | 39 | 79,6 | 42 | 89,4 | 1,74 | 1 | .188 |
| Desinteresse | 10 | 20,4 | 5 | 10,6 | | | |
| Gesamt | 49 | 100 | 47 | 100 | | | |

Tab. D.4: Verteilung der Interessenlage an der Fortbildungsmaßnahme Homepages mit Chi²-Testergebnissen in Abhängigkeit vom Alter ($n = 96$).

| Fortbildungsmaßnahme Homepages | | | | | | | |
|--------------------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|------------------------|----|------|
| Interessenlage | Alterskategorien | | | | Chi ² -Test | | |
| | bis 17 Jahre | | über 17 Jahre | | | | |
| | abs. Häufigkeit | rel. Häufigkeit | abs. Häufigkeit | rel. Häufigkeit | Chi ² | df | p |
| Interesse | 43 | 87,8 | 36 | 76,6 | 2,05 | 1 | .152 |
| Desinteresse | 6 | 12,2 | 11 | 23,4 | | | |
| Gesamt | 49 | 100 | 47 | 100 | | | |

Tab. D.5: Verteilung der Interessenlage an der Fortbildungsmaßnahme Präsentationen mit Chi²-Testergebnissen in Abhängigkeit vom Alter ($n = 96$).

| Fortbildungsmaßnahme Präsentationen | | | | | | | |
|-------------------------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|------------------------|----|------|
| Interessenlage | Alterskategorien | | | | Chi ² -Test | | |
| | bis 17 Jahre | | über 17 Jahre | | | | |
| | abs. Häufigkeit | rel. Häufigkeit | abs. Häufigkeit | rel. Häufigkeit | Chi ² | df | p |
| Interesse | 35 | 71,4 | 34 | 72,3 | ,01 | 1 | .921 |
| Desinteresse | 14 | 28,6 | 13 | 27,7 | | | |
| Gesamt | 49 | 100 | 47 | 100 | | | |

Tab. D.6: Verteilung der Interessenlage an der Fortbildungsmaßnahme Tabellenkalkulation mit Chi²-Testergebnissen in Abhängigkeit vom Alter ($n = 96$).

| Fortbildungsmaßnahme Tabellenkalkulation | | | | | | | |
|--|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|------------------------|----|------|
| Interessenlage | Alterskategorien | | | | Chi ² -Test | | |
| | bis 17 Jahre | | über 17 Jahre | | | | |
| | abs. Häufigkeit | rel. Häufigkeit | abs. Häufigkeit | rel. Häufigkeit | Chi ² | df | p |
| Interesse | 32 | 65,3 | 33 | 70,2 | ,26 | 1 | .607 |
| Desinteresse | 17 | 34,7 | 14 | 29,8 | | | |
| Gesamt | 49 | 100 | 47 | 100 | | | |

Tab. D.7: Verteilung der Interessenlage an der Fortbildungsmaßnahme Textverarbeitung mit Chi²-Testergebnissen in Abhängigkeit vom Alter ($n = 96$).

| Fortbildungsmaßnahme Textverarbeitung | | | | | | | |
|---------------------------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|------------------------|----|------|
| Interessenlage | Alterskategorien | | | | Chi ² -Test | | |
| | bis 17 Jahre | | über 17 Jahre | | | | |
| | abs. Häufigkeit | rel. Häufigkeit | abs. Häufigkeit | rel. Häufigkeit | Chi ² | df | p |
| Interesse | 29 | 59,2 | 32 | 68,1 | ,82 | 1 | .365 |
| Desinteresse | 20 | 40,8 | 15 | 31,9 | | | |
| Gesamt | 49 | 100 | 47 | 100 | | | |

Tab. D.8: Verteilung der Interessenlage an der Fortbildungsmaßnahme Hardware mit Chi²-Testergebnissen in Abhängigkeit vom Alter ($n = 96$).

| Fortbildungsmaßnahme Hardware | | | | | | | |
|-------------------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|------------------------|----|------|
| Interessenlage | Alterskategorien | | | | Chi ² -Test | | |
| | bis 17 Jahre | | über 17 Jahre | | | | |
| | abs. Häufigkeit | rel. Häufigkeit | abs. Häufigkeit | rel. Häufigkeit | Chi ² | df | p |
| Interesse | 28 | 57,1 | 32 | 68,1 | 1,23 | 1 | .268 |
| Desinteresse | 21 | 42,9 | 15 | 31,9 | | | |
| Gesamt | 49 | 100 | 47 | 100 | | | |

Tab. D.9: Verteilung der Interessenlage an der Fortbildungsmaßnahme Terminplanung mit Chi²-Testergebnissen in Abhängigkeit vom Alter ($n = 96$).

| Fortbildungsmaßnahme Terminplanung | | | | | | | |
|------------------------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|------------------------|----|------|
| Interessenlage | Alterskategorien | | | | Chi ² -Test | | |
| | bis 17 Jahre | | über 17 Jahre | | | | |
| | abs. Häufigkeit | rel. Häufigkeit | abs. Häufigkeit | rel. Häufigkeit | Chi ² | df | p |
| Interesse | 30 | 61,2 | 29 | 61,7 | ,00 | 1 | .962 |
| Desinteresse | 19 | 38,8 | 18 | 38,3 | | | |
| Gesamt | 49 | 100 | 47 | 100 | | | |

Tab. D.10: Verteilung der Interessenlage an der Fortbildungsmaßnahme Datenbanken mit Chi²-Testergebnissen in Abhängigkeit vom Alter ($n = 96$).

| Fortbildungsmaßnahme Datenbanken | | | | | | | |
|----------------------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|------------------------|----|------|
| Interessenlage | Alterskategorien | | | | Chi ² -Test | | |
| | bis 17 Jahre | | über 17 Jahre | | | | |
| | abs. Häufigkeit | rel. Häufigkeit | abs. Häufigkeit | rel. Häufigkeit | Chi ² | df | p |
| Interesse | 28 | 57,1 | 30 | 63,8 | ,45 | 1 | .503 |
| Desinteresse | 21 | 42,9 | 17 | 36,2 | | | |
| Gesamt | 49 | 100 | 47 | 100 | | | |

Tab. D.11: Verteilung der Interessenlage an der Fortbildungsmaßnahme Internet mit Chi²-Testergebnissen in Abhängigkeit vom Geschlecht ($n = 98$).

| Fortbildungsmaßnahme Internet | | | | | | | |
|-------------------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|------------------------|----|------|
| Interessenlage | Geschlecht | | | | Chi ² -Test | | |
| | weiblich | | männlich | | | | |
| | abs. Häufigkeit | rel. Häufigkeit | abs. Häufigkeit | rel. Häufigkeit | Chi ² | df | p |
| Interesse | 29 | 87,9 | 54 | 83,1 | ,39 | 1 | .533 |
| Desinteresse | 4 | 12,1 | 11 | 16,9 | | | |
| Gesamt | 33 | 100 | 65 | 100 | | | |

Tab. D.12: Verteilung der Interessenlage an der Fortbildungsmaßnahme Homepages mit Chi²-Testergebnissen in Abhängigkeit vom Geschlecht ($n = 98$).

| Fortbildungsmaßnahme Homepages | | | | | | | |
|--------------------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|------------------------|----|------|
| Interessenlage | Geschlecht | | | | Chi ² -Test | | |
| | weiblich | | männlich | | | | |
| | abs. Häufigkeit | rel. Häufigkeit | abs. Häufigkeit | rel. Häufigkeit | Chi ² | df | p |
| Interesse | 27 | 81,8 | 54 | 83,1 | ,02 | 1 | .876 |
| Desinteresse | 6 | 18,2 | 11 | 16,9 | | | |
| Gesamt | 33 | 100 | 65 | 100 | | | |

Tab. D.13: Verteilung der Interessenlage an der Fortbildungsmaßnahme Präsentationen mit Chi²-Testergebnissen in Abhängigkeit vom Geschlecht ($n = 98$).

| Fortbildungsmaßnahme Präsentationen | | | | | | | |
|-------------------------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|------------------------|----|------|
| Interessenlage | Geschlecht | | | | Chi ² -Test | | |
| | weiblich | | männlich | | | | |
| | abs. Häufigkeit | rel. Häufigkeit | abs. Häufigkeit | rel. Häufigkeit | Chi ² | df | p |
| Interesse | 23 | 69,7 | 48 | 73,8 | ,19 | 1 | .664 |
| Desinteresse | 10 | 30,3 | 17 | 26,2 | | | |
| Gesamt | 33 | 100 | 65 | 100 | | | |

Tab. D.14: Verteilung der Interessenlage an der Fortbildungsmaßnahme Tabellenkalkulation mit Chi²-Testergebnissen in Abhängigkeit vom Geschlecht ($n = 98$).

| Fortbildungsmaßnahme Tabellenkalkulation | | | | | | | |
|--|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|------------------------|----|------|
| Interessenlage | Geschlecht | | | | Chi ² -Test | | |
| | weiblich | | männlich | | | | |
| | abs. Häufigkeit | rel. Häufigkeit | abs. Häufigkeit | rel. Häufigkeit | Chi ² | df | p |
| Interesse | 17 | 51,5 | 50 | 76,9 | 6,53 | 1 | .011 |
| Desinteresse | 16 | 48,5 | 15 | 23,1 | | | |
| Gesamt | 33 | 100 | 65 | 100 | | | |

Tab. D.15: Verteilung der Interessenlage an der Fortbildungsmaßnahme Textverarbeitung mit Chi²-Testergebnissen in Abhängigkeit vom Geschlecht ($n = 98$).

| Fortbildungsmaßnahme Textverarbeitung | | | | | | | |
|---------------------------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|------------------------|----|------|
| Interessenlage | Geschlecht | | | | Chi ² -Test | | |
| | weiblich | | männlich | | | | |
| | abs. Häufigkeit | rel. Häufigkeit | abs. Häufigkeit | rel. Häufigkeit | Chi ² | df | p |
| Interesse | 20 | 60,6 | 43 | 66,2 | ,29 | 1 | .588 |
| Desinteresse | 13 | 39,4 | 22 | 33,8 | | | |
| Gesamt | 33 | 100 | 65 | 100 | | | |

Tab. D.16: Verteilung der Interessenlage an der Fortbildungsmaßnahme Hardware mit Chi²-Testergebnissen in Abhängigkeit vom Geschlecht ($n = 98$).

| Fortbildungsmaßnahme Hardware | | | | | | | |
|-------------------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|------------------------|----|------|
| Interessenlage | Geschlecht | | | | Chi ² -Test | | |
| | weiblich | | männlich | | | | |
| | abs. Häufigkeit | rel. Häufigkeit | abs. Häufigkeit | rel. Häufigkeit | Chi ² | df | p |
| Interesse | 21 | 63,6 | 41 | 63,1 | ,00 | 1 | .957 |
| Desinteresse | 12 | 36,4 | 24 | 36,9 | | | |
| Gesamt | 33 | 100 | 65 | 100 | | | |

Tab. D.17: Verteilung der Interessenlage an der Fortbildungsmaßnahme Terminplanung mit Chi²-Testergebnissen in Abhängigkeit vom Geschlecht ($n = 98$).

| Fortbildungsmaßnahme Terminplanung | | | | | | | |
|------------------------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|------------------------|----|------|
| Interessenlage | Geschlecht | | | | Chi ² -Test | | |
| | weiblich | | männlich | | | | |
| | abs. Häufigkeit | rel. Häufigkeit | abs. Häufigkeit | rel. Häufigkeit | Chi ² | df | p |
| Interesse | 22 | 66,7 | 39 | 60,0 | ,41 | 1 | .520 |
| Desinteresse | 11 | 33,3 | 26 | 40,0 | | | |
| Gesamt | 33 | 100 | 65 | 100 | | | |

Tab. D.18: Verteilung der Interessenlage an der Fortbildungsmaßnahme Datenbanken mit Chi²-Testergebnissen in Abhängigkeit vom Geschlecht ($n = 98$).

| Fortbildungsmaßnahme Datenbanken | | | | | | | |
|----------------------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|------------------------|-----------|----------|
| Interessenlage | Geschlecht | | | | Chi ² -Test | | |
| | weiblich | | männlich | | | | |
| | abs. Häufigkeit | rel. Häufigkeit | abs. Häufigkeit | rel. Häufigkeit | <i>Chi²</i> | <i>df</i> | <i>p</i> |
| Interesse | 17 | 51,5 | 43 | 66,2 | 1,98 | 1 | .160 |
| Desinteresse | 16 | 48,5 | 22 | 33,8 | | | |
| Gesamt | 33 | 100 | 65 | 100 | | | |

Tab. D.19: Tab. 24: Verteilung der Interessenlage an der Fortbildungsmaßnahme Internet mit Chi²-Testergebnissen in Abhängigkeit von der Personengruppe ($n = 99$).

| Fortbildungsmaßnahme Internet | | | | | | | |
|-------------------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|------------------------|-----------|----------|
| Interessenlage | Personengruppen | | | | Chi ² -Test | | |
| | Schüler | | Mitarbeiter am CJD | | | | |
| | abs. Häufigkeit | rel. Häufigkeit | abs. Häufigkeit | rel. Häufigkeit | <i>Chi²</i> | <i>df</i> | <i>p</i> |
| Interesse | 49 | 83,1 | 35 | 87,5 | ,37 | 1 | .545 |
| Desinteresse | 10 | 16,9 | 5 | 12,5 | | | |
| Gesamt | 59 | 100 | 40 | 100 | | | |

Tab. D.20: Verteilung der Interessenlage an der Fortbildungsmaßnahme Homepages mit Chi²-Testergebnissen in Abhängigkeit von der Personengruppe ($n = 99$).

| Fortbildungsmaßnahme Homepages | | | | | | | |
|--------------------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|------------------------|----|------|
| Interessenlage | Personengruppen | | | | Chi ² -Test | | |
| | Schüler | | Mitarbeiter am CJD | | | | |
| | abs. Häufigkeit | rel. Häufigkeit | abs. Häufigkeit | rel. Häufigkeit | Chi ² | df | p |
| Interesse | 49 | 83,1 | 33 | 82,5 | ,01 | 1 | .943 |
| Desinteresse | 10 | 16,9 | 7 | 17,5 | | | |
| Gesamt | 59 | 100 | 40 | 100 | | | |

Tab. D.21: Verteilung der Interessenlage an der Fortbildungsmaßnahme Präsentationen mit Chi²-Testergebnissen in Abhängigkeit von der Personengruppe ($n = 99$).

| Fortbildungsmaßnahme Präsentationen | | | | | | | |
|-------------------------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|------------------------|----|------|
| Interessenlage | Personengruppen | | | | Chi ² -Test | | |
| | Schüler | | Mitarbeiter am CJD | | | | |
| | abs. Häufigkeit | rel. Häufigkeit | abs. Häufigkeit | rel. Häufigkeit | Chi ² | df | p |
| Interesse | 43 | 72,9 | 29 | 72,5 | ,00 | 1 | .967 |
| Desinteresse | 16 | 27,1 | 11 | 27,5 | | | |
| Gesamt | 59 | 100 | 40 | 100 | | | |

Tab. D.22: Verteilung der Interessenlage an der Fortbildungsmaßnahme Tabellenkalkulation mit Chi²-Testergebnissen in Abhängigkeit von der Personengruppe ($n = 99$).

| Fortbildungsmaßnahme Tabellenkalkulation | | | | | | | |
|--|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|------------------------|-----------|----------|
| Interessenlage | Personengruppen | | | | Chi ² -Test | | |
| | Schüler | | Mitarbeiter am CJD | | | | |
| | abs. Häufigkeit | rel. Häufigkeit | abs. Häufigkeit | rel. Häufigkeit | <i>Chi²</i> | <i>df</i> | <i>p</i> |
| Interesse | 38 | 64,4 | 30 | 75,0 | 1,24 | 1 | .265 |
| Desinteresse | 21 | 35,6 | 10 | 25,0 | | | |
| Gesamt | 59 | 100 | 40 | 100 | | | |

Tab. D.23: Verteilung der Interessenlage an der Fortbildungsmaßnahme Textverarbeitung mit Chi²-Testergebnissen in Abhängigkeit von der Personengruppe ($n = 99$).

| Fortbildungsmaßnahme Textverarbeitung | | | | | | | |
|---------------------------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|------------------------|-----------|----------|
| Interessenlage | Personengruppen | | | | Chi ² -Test | | |
| | Schüler | | Mitarbeiter am CJD | | | | |
| | abs. Häufigkeit | rel. Häufigkeit | abs. Häufigkeit | rel. Häufigkeit | <i>Chi²</i> | <i>df</i> | <i>p</i> |
| Interesse | 37 | 62,7 | 27 | 67,5 | ,24 | 1 | .625 |
| Desinteresse | 22 | 37,3 | 13 | 32,5 | | | |
| Gesamt | 59 | 100 | 40 | 100 | | | |

Tab. D.24: Verteilung der Interessenlage an der Fortbildungsmaßnahme Hardware mit Chi²-Testergebnissen in Abhängigkeit von der Personengruppe ($n = 99$).

| Fortbildungsmaßnahme Hardware | | | | | | | |
|-------------------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|------------------------|----|------|
| Interessenlage | Personengruppen | | | | Chi ² -Test | | |
| | Schüler | | Mitarbeiter am CJD | | | | |
| | abs. Häufigkeit | rel. Häufigkeit | abs. Häufigkeit | rel. Häufigkeit | Chi ² | df | p |
| Interesse | 32 | 54,2 | 31 | 77,5 | 5,58 | 1 | .018 |
| Desinteresse | 27 | 45,8 | 9 | 22,5 | | | |
| Gesamt | 59 | 100 | 40 | 100 | | | |

Tab. D.25: Verteilung der Interessenlage an der Fortbildungsmaßnahme Terminplanung mit Chi²-Testergebnissen in Abhängigkeit von der Personengruppe ($n = 99$).

| Fortbildungsmaßnahme Terminplanung | | | | | | | |
|------------------------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|------------------------|----|------|
| Interessenlage | Personengruppen | | | | Chi ² -Test | | |
| | Schüler | | Mitarbeiter am CJD | | | | |
| | abs. Häufigkeit | rel. Häufigkeit | abs. Häufigkeit | rel. Häufigkeit | Chi ² | df | p |
| Interesse | 37 | 62,7 | 25 | 62,5 | ,00 | 1 | .983 |
| Desinteresse | 22 | 37,3 | 15 | 37,5 | | | |
| Gesamt | 59 | 100 | 40 | 100 | | | |

Tab. D.26: Verteilung der Interessenlage an der Fortbildungsmaßnahme Datenbanken mit Chi²-Testergebnissen in Abhängigkeit von der Personengruppe ($n = 99$).

| Fortbildungsmaßnahme Datenbanken | | | | | | | |
|----------------------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|------------------------|-----------|----------|
| Interessenlage | Personengruppen | | | | Chi ² -Test | | |
| | Schüler | | Mitarbeiter am CJD | | | | |
| | abs. Häufigkeit | rel. Häufigkeit | abs. Häufigkeit | rel. Häufigkeit | <i>Chi²</i> | <i>df</i> | <i>p</i> |
| Interesse | 32 | 54,2 | 29 | 72,5 | 3,36 | 1 | .067 |
| Desinteresse | 27 | 45,8 | 11 | 27,5 | | | |
| Gesamt | 59 | 100 | 40 | 100 | | | |

Tab. D.27: Verteilung der Interessenlage an der Fortbildungsmaßnahme Internet mit Chi²-Testergebnissen in Abhängigkeit von der Klassenstufe ($n = 59$).

| Fortbildungsmaßnahme Internet | | | | | | | |
|-------------------------------|----------------------|--------------------|---------------------|--------------------|------------------------|-----------|----------|
| Interessenlage | Klassenstufen | | | | Chi ² -Test | | |
| | untere Klassenstufen | | obere Klassenstufen | | | | |
| | abs. Häufigkeit | rel. Häufigkeit | abs. Häufigkeit | rel. Häufigkeit | <i>Chi²</i> | <i>df</i> | <i>p</i> |
| Interesse | 18 | 69,2 | 31 | 93,9 | 6,31 | 1 | .012 |
| Desinteresse | 8 | 30,8 | 2 | 6,1 | | | |
| Gesamt | 26 | 100 | 33 | 100 | | | |

Tab. D.28: Verteilung der Interessenlage an der Fortbildungsmaßnahme Homepages mit Chi²-Testergebnissen in Abhängigkeit von der Klassenstufe ($n = 59$).

| Fortbildungsmaßnahme Homepages | | | | | | | |
|--------------------------------|----------------------|--------------------|---------------------|--------------------|------------------------|----|------|
| Interessenlage | Klassenstufen | | | | Chi ² -Test | | |
| | untere Klassenstufen | | obere Klassenstufen | | | | |
| | abs. Häufigkeit | rel. Häufigkeit | abs. Häufigkeit | rel. Häufigkeit | Chi ² | df | p |
| Interesse | 22 | 84,6 | 27 | 81,8 | ,08 | 1 | .776 |
| Desinteresse | 4 | 15,4 | 6 | 18,2 | | | |
| Gesamt | 26 | 100 | 33 | 100 | | | |

Tab. D.29: Verteilung der Interessenlage an der Fortbildungsmaßnahme Präsentationen mit Chi²-Testergebnissen in Abhängigkeit von der Klassenstufe ($n = 59$).

| Fortbildungsmaßnahme Präsentationen | | | | | | | |
|-------------------------------------|----------------------|--------------------|---------------------|--------------------|------------------------|----|------|
| Interessenlage | Klassenstufen | | | | Chi ² -Test | | |
| | untere Klassenstufen | | obere Klassenstufen | | | | |
| | abs. Häufigkeit | rel. Häufigkeit | abs. Häufigkeit | rel. Häufigkeit | Chi ² | df | p |
| Interesse | 15 | 57,7 | 28 | 84,8 | 5,43 | 1 | .020 |
| Desinteresse | 11 | 42,3 | 5 | 15,2 | | | |
| Gesamt | 26 | 100 | 33 | 100 | | | |

Tab. D.30: Verteilung der Interessenlage an der Fortbildungsmaßnahme Tabellenkalkulation mit Chi²-Testergebnissen in Abhängigkeit von der Klassenstufe ($n = 59$).

| Fortbildungsmaßnahme Tabellenkalkulation | | | | | | | |
|--|----------------------|--------------------|---------------------|--------------------|------------------------|----|------|
| Interessenlage | Klassenstufen | | | | Chi ² -Test | | |
| | untere Klassenstufen | | obere Klassenstufen | | | | |
| | abs. Häufigkeit | rel. Häufigkeit | abs. Häufigkeit | rel. Häufigkeit | Chi ² | df | p |
| Interesse | 15 | 57,7 | 23 | 69,7 | ,91 | 1 | .339 |
| Desinteresse | 11 | 42,3 | 10 | 30,3 | | | |
| Gesamt | 26 | 100 | 33 | 100 | | | |

Tab. D.31: Verteilung der Interessenlage an der Fortbildungsmaßnahme Textverarbeitung mit Chi²-Testergebnissen in Abhängigkeit von der Klassenstufe ($n = 59$).

| Fortbildungsmaßnahme Textverarbeitung | | | | | | | |
|---------------------------------------|----------------------|--------------------|---------------------|--------------------|------------------------|----|------|
| Interessenlage | Klassenstufen | | | | Chi ² -Test | | |
| | untere Klassenstufen | | obere Klassenstufen | | | | |
| | abs. Häufigkeit | rel. Häufigkeit | abs. Häufigkeit | rel. Häufigkeit | Chi ² | df | p |
| Interesse | 16 | 61,5 | 21 | 63,6 | ,03 | 1 | .869 |
| Desinteresse | 10 | 38,5 | 12 | 36,4 | | | |
| Gesamt | 26 | 100 | 33 | 100 | | | |

Tab. D.32: Verteilung der Interessenlage an der Fortbildungsmaßnahme Hardware mit Chi²-Testergebnissen in Abhängigkeit von der Klassenstufe ($n = 59$).

| Fortbildungsmaßnahme Hardware | | | | | | | |
|-------------------------------|----------------------|--------------------|---------------------|--------------------|------------------------|----|------|
| Interessenlage | Klassenstufen | | | | Chi ² -Test | | |
| | untere Klassenstufen | | obere Klassenstufen | | | | |
| | abs. Häufigkeit | rel. Häufigkeit | abs. Häufigkeit | rel. Häufigkeit | Chi ² | df | p |
| Interesse | 12 | 46,2 | 20 | 60,6 | 1,22 | 1 | .269 |
| Desinteresse | 14 | 53,8 | 13 | 39,4 | | | |
| Gesamt | 26 | 100 | 33 | 100 | | | |

Tab. D.33: Verteilung der Interessenlage an der Fortbildungsmaßnahme Terminplanung mit Chi²-Testergebnissen in Abhängigkeit von der Klassenstufe ($n = 59$).

| Fortbildungsmaßnahme Terminplanung | | | | | | | |
|------------------------------------|----------------------|--------------------|---------------------|--------------------|------------------------|----|------|
| Interessenlage | Klassenstufen | | | | Chi ² -Test | | |
| | untere Klassenstufen | | obere Klassenstufen | | | | |
| | abs. Häufigkeit | rel. Häufigkeit | abs. Häufigkeit | rel. Häufigkeit | Chi ² | df | p |
| Interesse | 14 | 53,8 | 23 | 69,7 | 1,56 | 1 | .211 |
| Desinteresse | 12 | 46,2 | 10 | 30,3 | | | |
| Gesamt | 26 | 100 | 33 | 100 | | | |

Tab. D.34: Verteilung der Interessenlage an der Fortbildungsmaßnahme Datenbanken mit Chi²-Testergebnissen in Abhängigkeit von der Klassenstufe ($n = 59$).

| Fortbildungsmaßnahme Datenbanken | | | | | | | |
|----------------------------------|----------------------|--------------------|---------------------|--------------------|------------------------|----|------|
| Interessenlage | Klassenstufen | | | | Chi ² -Test | | |
| | untere Klassenstufen | | obere Klassenstufen | | | | |
| | abs. Häufigkeit | rel. Häufigkeit | abs. Häufigkeit | rel. Häufigkeit | Chi ² | df | p |
| Interesse | 13 | 50,0 | 19 | 57,6 | ,34 | 1 | .562 |
| Desinteresse | 13 | 50,0 | 14 | 42,4 | | | |
| Gesamt | 26 | 100 | 33 | 100 | | | |

Tab. D.35: Verteilung der Interessenlage an der Fortbildungsmaßnahme Internet mit Chi²-Testergebnissen in Abhängigkeit vom Geschlecht der Schüler ($n = 59$).

| Fortbildungsmaßnahme Internet | | | | | | | |
|-------------------------------|------------------------|--------------------|--------------------|--------------------|------------------------|----|------|
| Interessenlage | Geschlecht der Schüler | | | | Chi ² -Test | | |
| | weiblich | | männlich | | | | |
| | abs. Häufigkeit | rel. Häufigkeit | abs. Häufigkeit | rel. Häufigkeit | Chi ² | df | p |
| Interesse | 21 | 91,3 | 28 | 77,8 | 1,82 | 1 | .177 |
| Desinteresse | 2 | 8,7 | 8 | 22,2 | | | |
| Gesamt | 23 | 100 | 36 | 100 | | | |

Tab. D.36: Verteilung der Interessenlage an der Fortbildungsmaßnahme Homepages mit Chi²-Testergebnissen in Abhängigkeit vom Geschlecht der Schüler ($n = 59$).

| Fortbildungsmaßnahme Homepages | | | | | | | |
|--------------------------------|------------------------|--------------------|--------------------|--------------------|------------------------|----|------|
| Interessenlage | Geschlecht der Schüler | | | | Chi ² -Test | | |
| | weiblich | | männlich | | | | |
| | abs. Häufigkeit | rel. Häufigkeit | abs. Häufigkeit | rel. Häufigkeit | Chi ² | df | p |
| Interesse | 19 | 82,6 | 30 | 83,3 | ,01 | 1 | .942 |
| Desinteresse | 4 | 17,4 | 6 | 17,6 | | | |
| Gesamt | 23 | 100 | 36 | 100 | | | |

Tab. D.37: Verteilung der Interessenlage an der Fortbildungsmaßnahme Präsentationen mit Chi²-Testergebnissen in Abhängigkeit vom Geschlecht der Schüler ($n = 59$).

| Fortbildungsmaßnahme Präsentationen | | | | | | | |
|-------------------------------------|------------------------|--------------------|--------------------|--------------------|------------------------|----|------|
| Interessenlage | Geschlecht der Schüler | | | | Chi ² -Test | | |
| | weiblich | | männlich | | | | |
| | abs. Häufigkeit | rel. Häufigkeit | abs. Häufigkeit | rel. Häufigkeit | Chi ² | df | p |
| Interesse | 18 | 78,3 | 25 | 69,4 | ,55 | 1 | .458 |
| Desinteresse | 5 | 21,7 | 11 | 30,6 | | | |
| Gesamt | 23 | 100 | 36 | 100 | | | |

Tab. D.38: Verteilung der Interessenlage an der Fortbildungsmaßnahme Tabellenkalkulation mit Chi²-Testergebnissen in Abhängigkeit vom Geschlecht der Schüler ($n = 59$).

| Fortbildungsmaßnahme Tabellenkalkulation | | | | | | | |
|--|------------------------|--------------------|--------------------|--------------------|------------------------|----|------|
| Interessenlage | Geschlecht der Schüler | | | | Chi ² -Test | | |
| | weiblich | | männlich | | | | |
| | abs. Häufigkeit | rel. Häufigkeit | abs. Häufigkeit | rel. Häufigkeit | Chi ² | df | p |
| Interesse | 12 | 52,2 | 26 | 72,2 | 2,46 | 1 | .117 |
| Desinteresse | 11 | 47,8 | 10 | 27,8 | | | |
| Gesamt | 23 | 100 | 36 | 100 | | | |

Tab. D.39: Verteilung der Interessenlage an der Fortbildungsmaßnahme Textverarbeitung mit Chi²-Testergebnissen in Abhängigkeit vom Geschlecht der Schüler ($n = 59$).

| Fortbildungsmaßnahme Textverarbeitung | | | | | | | |
|---------------------------------------|------------------------|--------------------|--------------------|--------------------|------------------------|----|------|
| Interessenlage | Geschlecht der Schüler | | | | Chi ² -Test | | |
| | weiblich | | männlich | | | | |
| | abs. Häufigkeit | rel. Häufigkeit | abs. Häufigkeit | rel. Häufigkeit | Chi ² | df | p |
| Interesse | 14 | 60,9 | 23 | 63,9 | ,06 | 1 | .815 |
| Desinteresse | 9 | 39,1 | 13 | 36,1 | | | |
| Gesamt | 23 | 100 | 36 | 100 | | | |

Tab. D.40: Verteilung der Interessenlage an der Fortbildungsmaßnahme Hardware mit Chi²-Testergebnissen in Abhängigkeit vom Geschlecht der Schüler ($n = 59$).

| Fortbildungsmaßnahme Hardware | | | | | | | |
|-------------------------------|------------------------|--------------------|--------------------|--------------------|------------------------|----|------|
| Interessenlage | Geschlecht der Schüler | | | | Chi ² -Test | | |
| | weiblich | | männlich | | | | |
| | abs. Häufigkeit | rel. Häufigkeit | abs. Häufigkeit | rel. Häufigkeit | Chi ² | df | p |
| Interesse | 13 | 56,5 | 19 | 52,8 | ,08 | 1 | .778 |
| Desinteresse | 10 | 43,5 | 17 | 47,2 | | | |
| Gesamt | 23 | 100 | 36 | 100 | | | |

Tab. D.41: Verteilung der Interessenlage an der Fortbildungsmaßnahme Terminplanung mit Chi²-Testergebnissen in Abhängigkeit vom Geschlecht der Schüler ($n = 59$).

| Fortbildungsmaßnahme Terminplanung | | | | | | | |
|------------------------------------|------------------------|--------------------|--------------------|--------------------|------------------------|----|------|
| Interessenlage | Geschlecht der Schüler | | | | Chi ² -Test | | |
| | weiblich | | männlich | | | | |
| | abs. Häufigkeit | rel. Häufigkeit | abs. Häufigkeit | rel. Häufigkeit | Chi ² | df | p |
| Interesse | 17 | 73,9 | 20 | 55,6 | 2,02 | 1 | .155 |
| Desinteresse | 6 | 26,1 | 16 | 44,4 | | | |
| Gesamt | 23 | 100 | 36 | 100 | | | |

Tab. D.42: Verteilung der Interessenlage an der Fortbildungsmaßnahme Datenbanken mit Chi²-Testergebnissen in Abhängigkeit vom Geschlecht der Schüler ($n = 59$).

| Fortbildungsmaßnahme Datenbanken | | | | | | | |
|----------------------------------|------------------------|--------------------|--------------------|--------------------|------------------------|-----------|----------|
| Interessenlage | Geschlecht der Schüler | | | | Chi ² -Test | | |
| | weiblich | | männlich | | | | |
| | abs. Häufigkeit | rel. Häufigkeit | abs. Häufigkeit | rel. Häufigkeit | <i>Chi²</i> | <i>df</i> | <i>p</i> |
| Interesse | 10 | 43,5 | 22 | 61,1 | 1,76 | 1 | .185 |
| Desinteresse | 13 | 56,5 | 14 | 38,9 | | | |
| Gesamt | 23 | 100 | 36 | 100 | | | |

ANHANG E: IMAGEANALYSE

Tab. E.1: Altersverteilung Gesamtstichprobe (N = 446).

| Alter | abs. Häufigkeit | rel. Häufigkeit |
|--------------|-----------------|-----------------|
| 13 | 53 | 11,88 |
| 14 | 44 | 9,87 |
| 15 | 63 | 14,13 |
| 16 | 54 | 12,11 |
| 17 | 41 | 9,19 |
| 18 | 41 | 9,19 |
| 19 | 8 | 1,79 |
| 20 | 6 | 1,35 |
| 25 | 1 | 0,22 |
| 26 | 2 | 0,45 |
| 30 | 1 | 0,22 |
| 31 | 1 | 0,22 |
| 32 | 2 | 0,45 |
| 33 | 4 | 0,90 |
| 35 | 2 | 0,45 |
| 36 | 3 | 0,67 |
| 37 | 3 | 0,67 |
| 38 | 8 | 1,79 |
| 39 | 7 | 1,57 |
| 40 | 13 | 2,91 |
| 41 | 6 | 1,35 |
| 42 | 9 | 2,02 |
| 43 | 11 | 2,47 |
| 44 | 5 | 1,12 |
| 45 | 3 | 0,67 |
| 46 | 5 | 1,12 |
| 47 | 5 | 1,12 |
| 48 | 4 | 0,90 |
| 49 | 7 | 1,57 |
| 50 | 9 | 2,02 |
| 51 | 3 | 0,67 |
| 52 | 3 | 0,67 |
| 53 | 1 | 0,22 |
| 54 | 2 | 0,45 |
| 55 | 3 | 0,67 |
| 57 | 2 | 0,45 |
| 58 | 2 | 0,45 |
| 59 | 1 | 0,22 |
| 60 | 1 | 0,22 |
| 62 | 1 | 0,22 |
| 67 | 1 | 0,22 |
| Gesamt (n) | 441 | 98,88 |
| keine Angabe | 5 | 1,12 |
| Gesamt (N) | 446 | 100 |

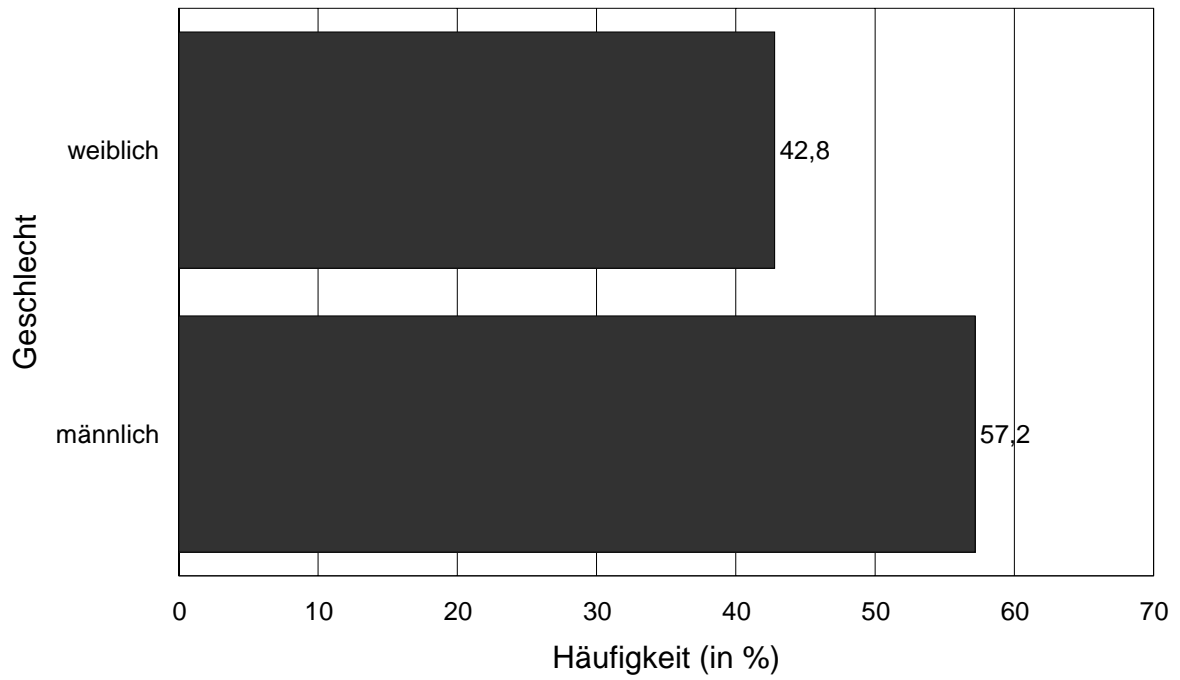


Abb. E.1: Geschlechtsverteilung ($N = 446$).

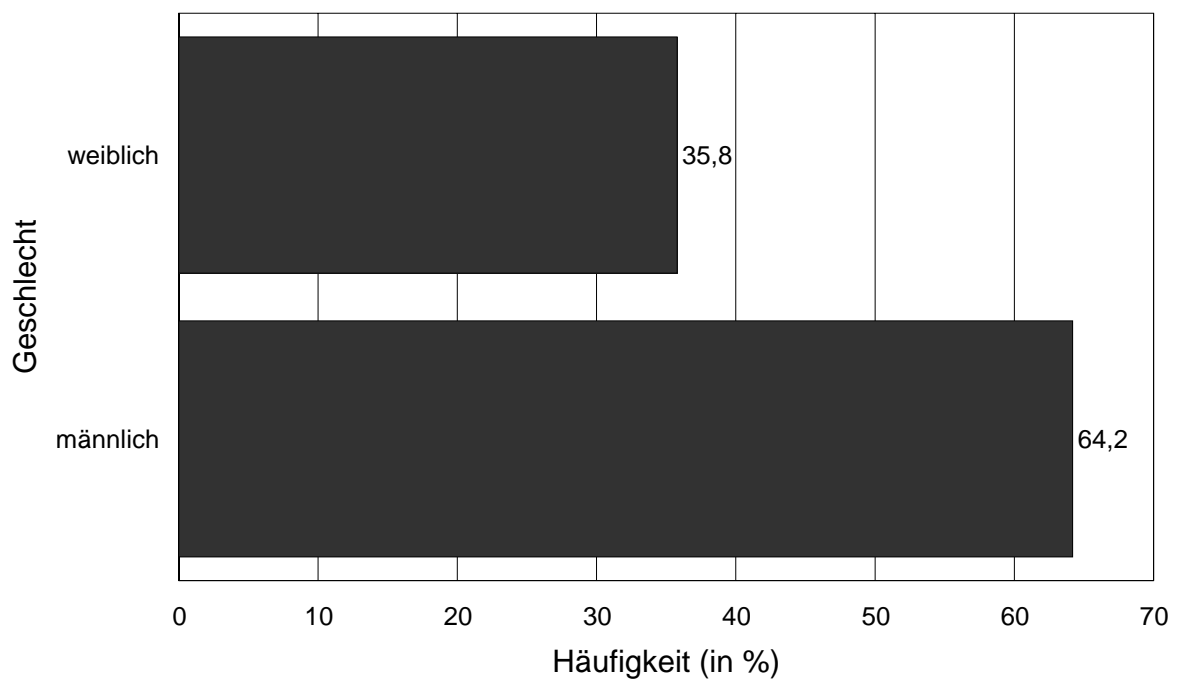


Abb. E.2: Geschlechtsverteilung bei Schülern ($n = 310$).

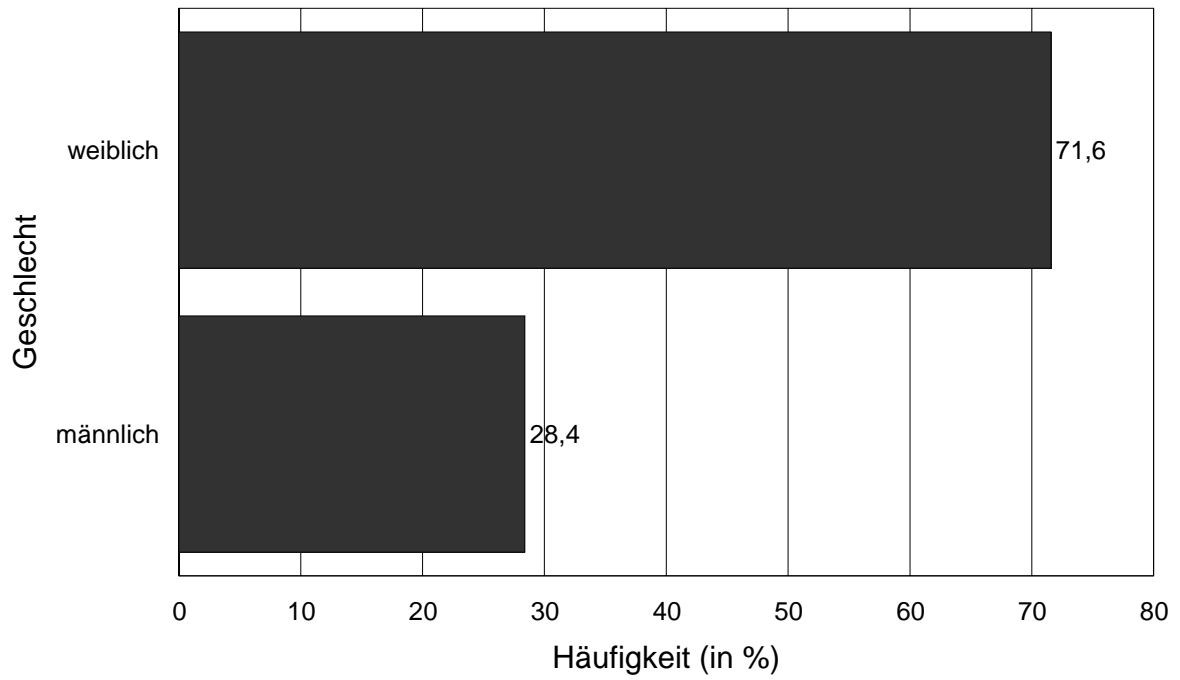


Abb. E.3: Geschlechtsverteilung bei Eltern ($n = 95$).

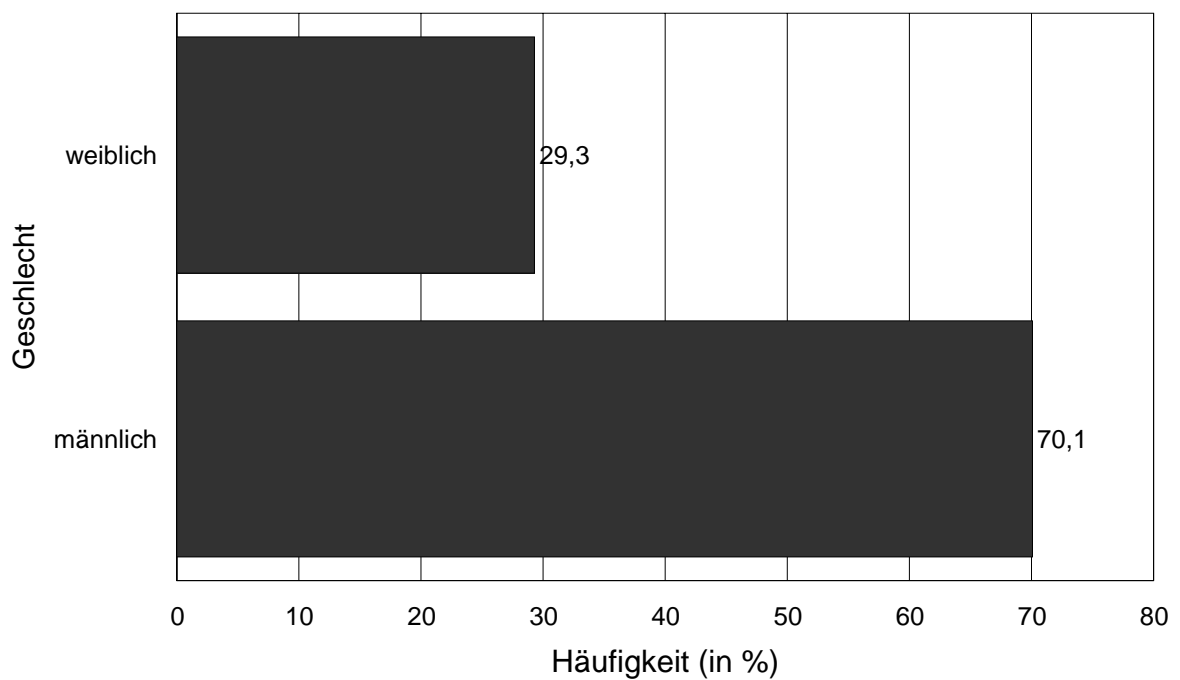


Abb. E.4: Geschlechtsverteilung bei Beschäftigten am CJD ($n = 41$).

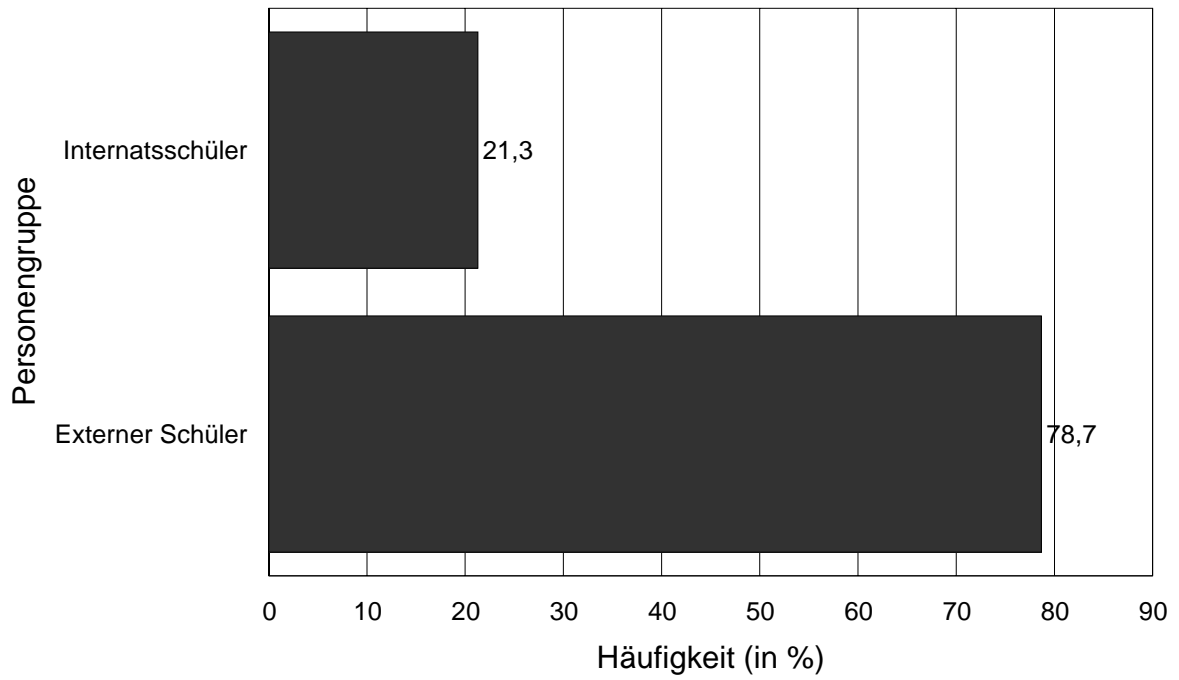


Abb. E.5: Anteile der Internatsschüler ($n = 310$).

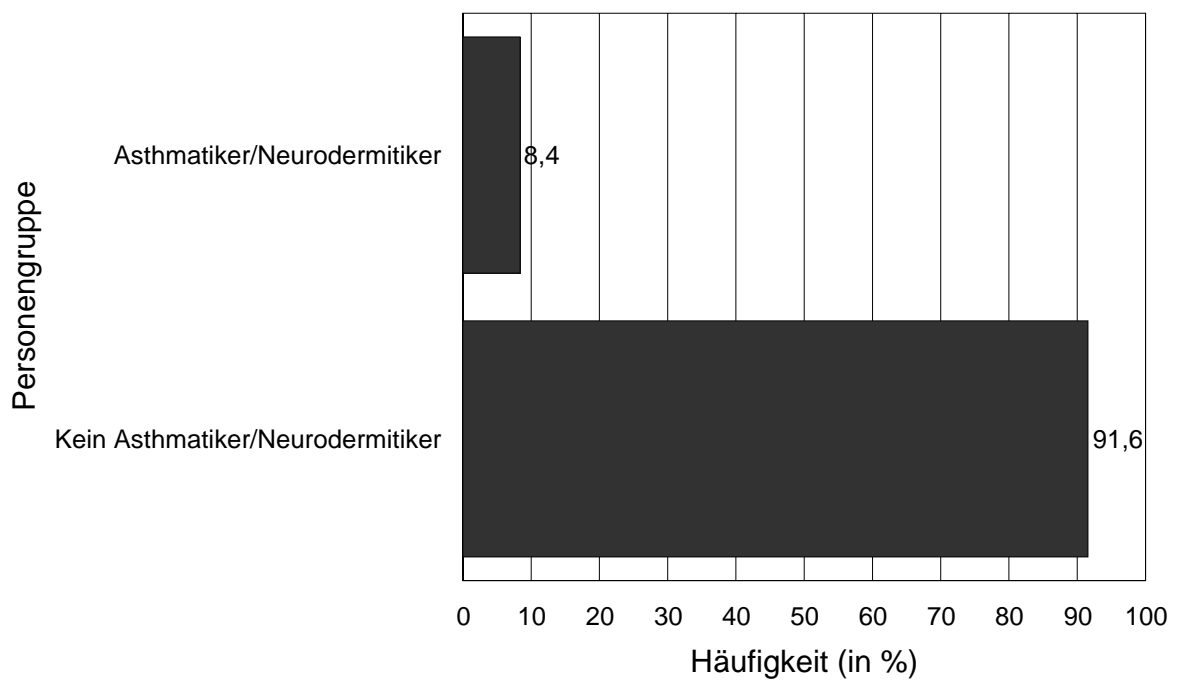


Abb. E.6: Anteil der Asthmatiker bzw. Neurodermitiker ($n = 310$).

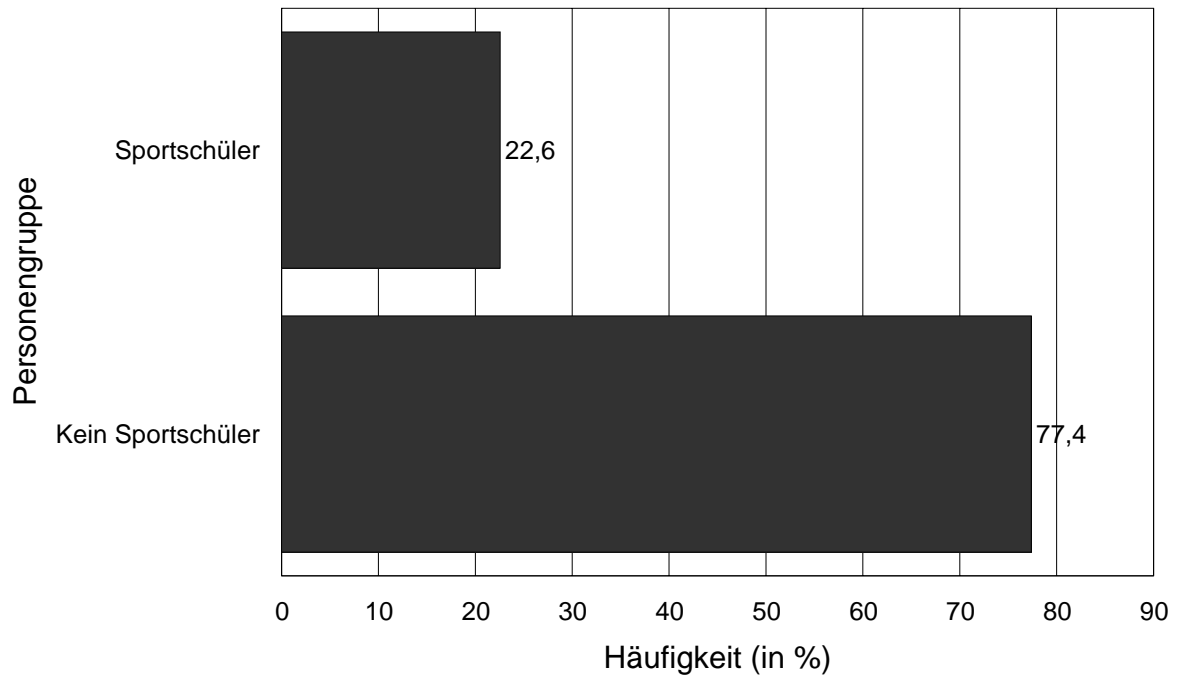


Abb. E.7: Anteil der Sportschüler ($n = 310$).

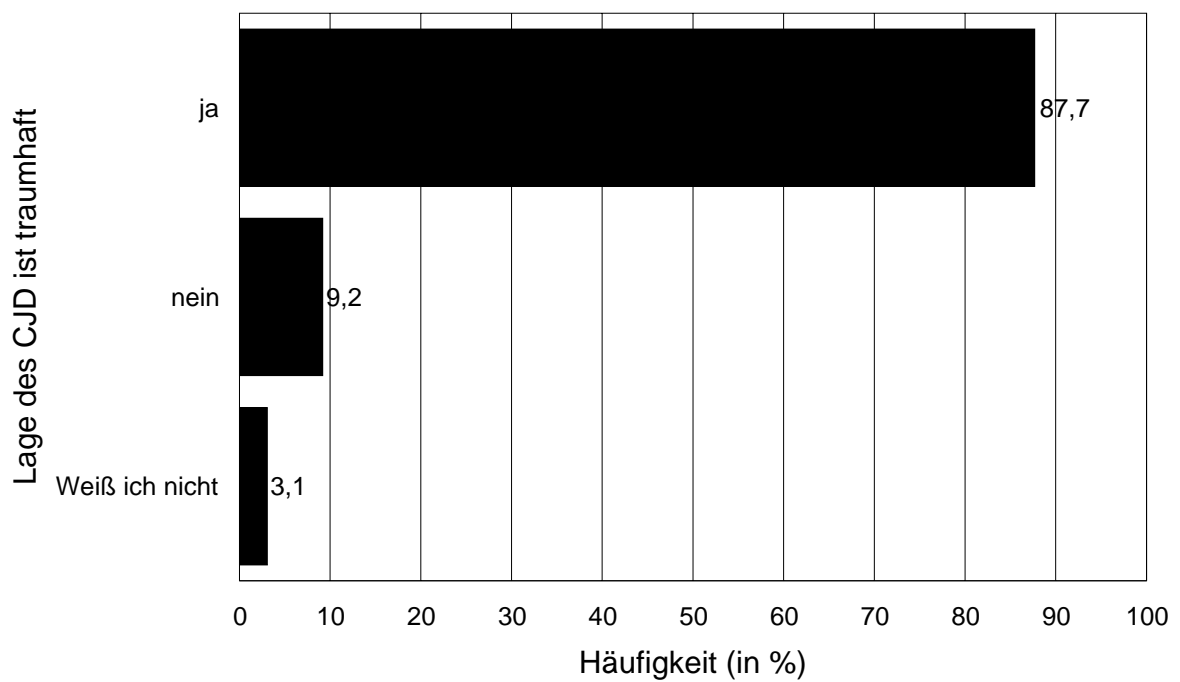


Abb. E.8: Traumhafte Lage des CJD ($N = 446$).

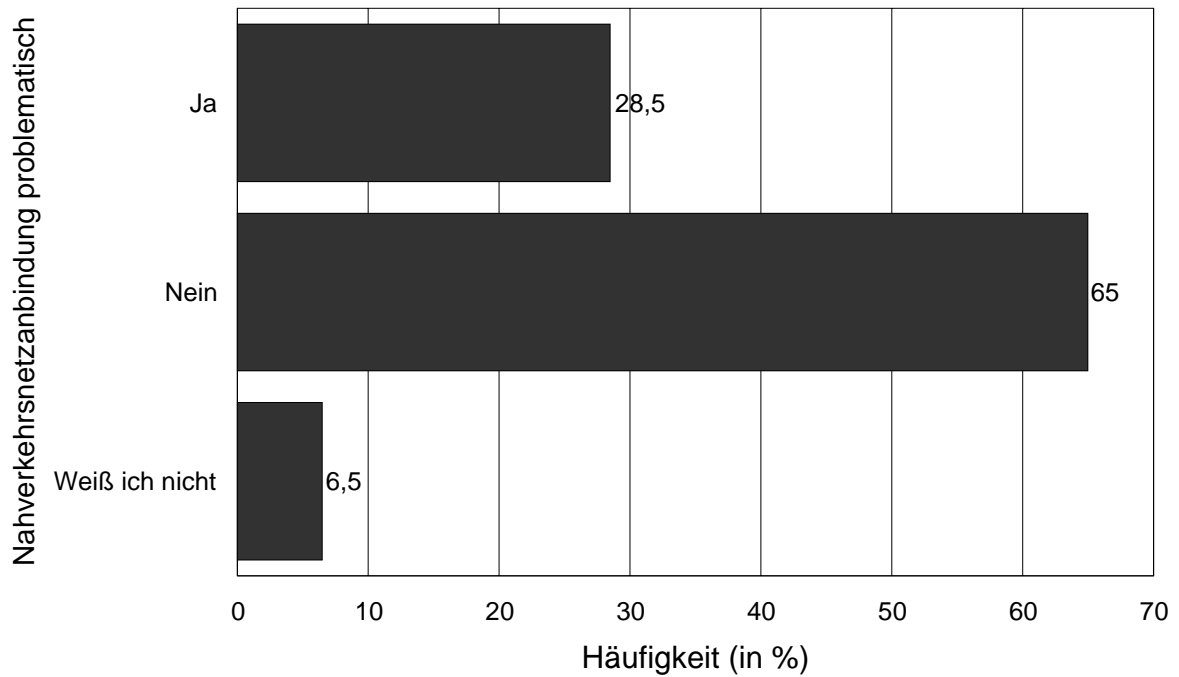


Abb. E.9: Anbindung des CJD an das öffentliche Nahverkehrsnetz stellt für den Probanden persönlich ein Problem dar ($N = 446$).

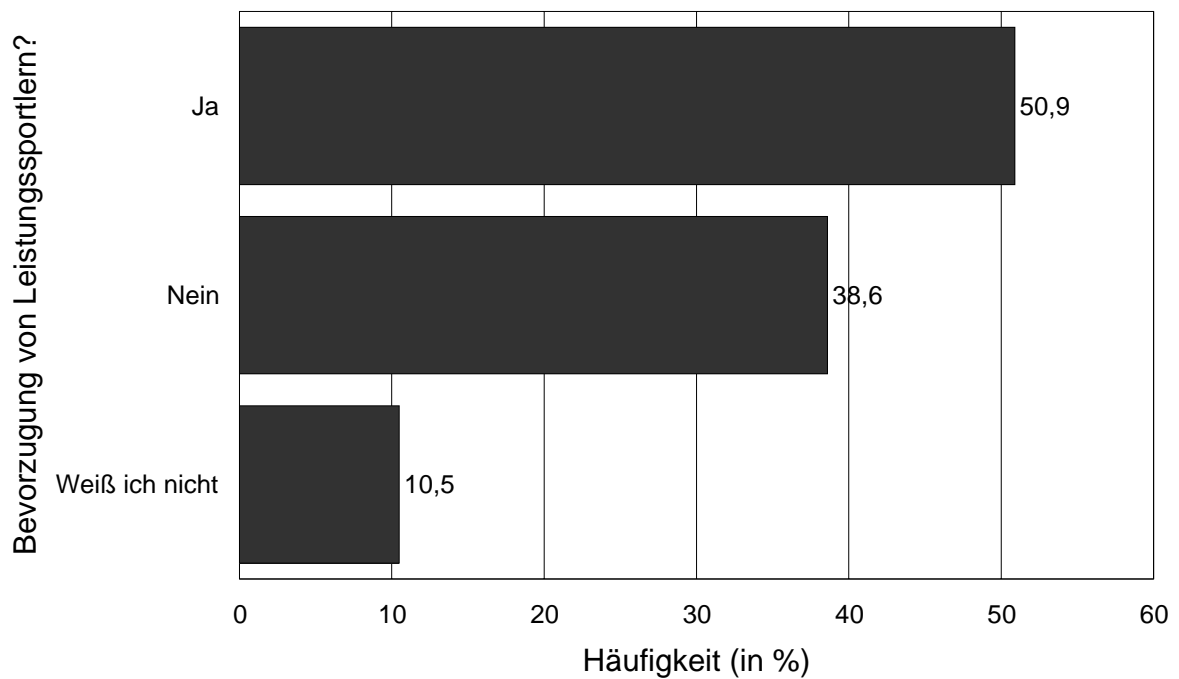


Abb. E.10: Bevorzugung von Leistungssportlern ($N = 446$).

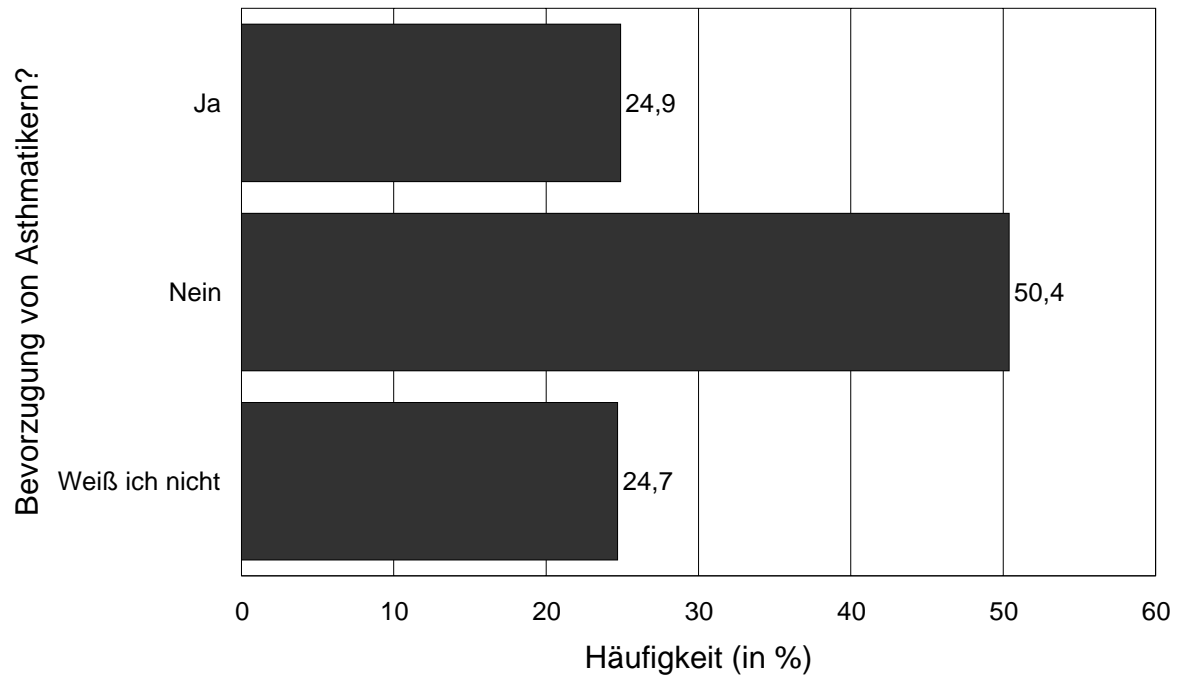


Abb. E.11: Bevorzugung von Asthmatikern ($N = 446$).

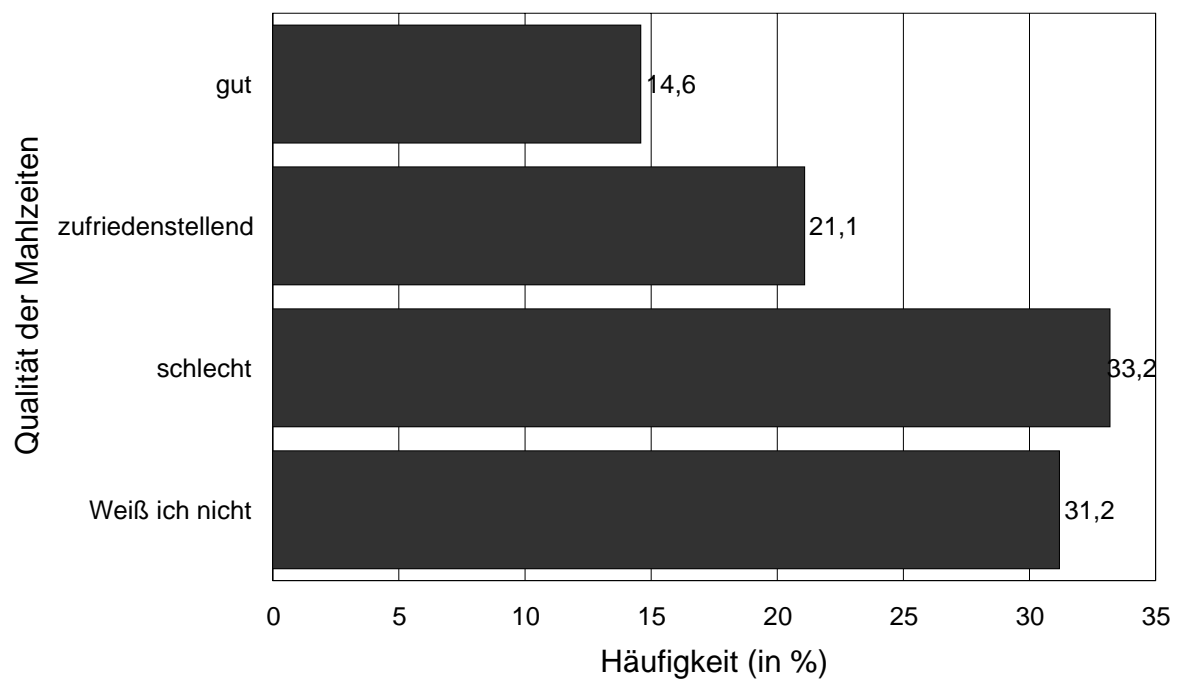


Abb. E.12: Qualität der Mahlzeiten ($N = 446$).

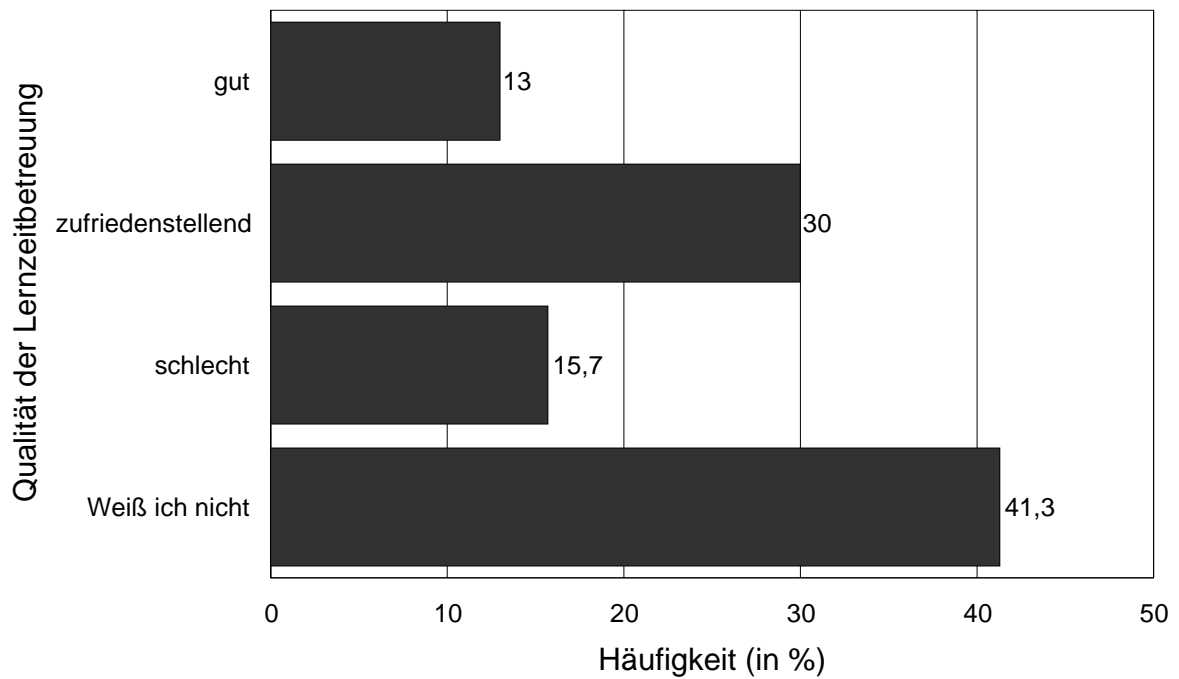


Abb. E.13: Qualität der Lernzeitenbetreuung ($N = 446$).

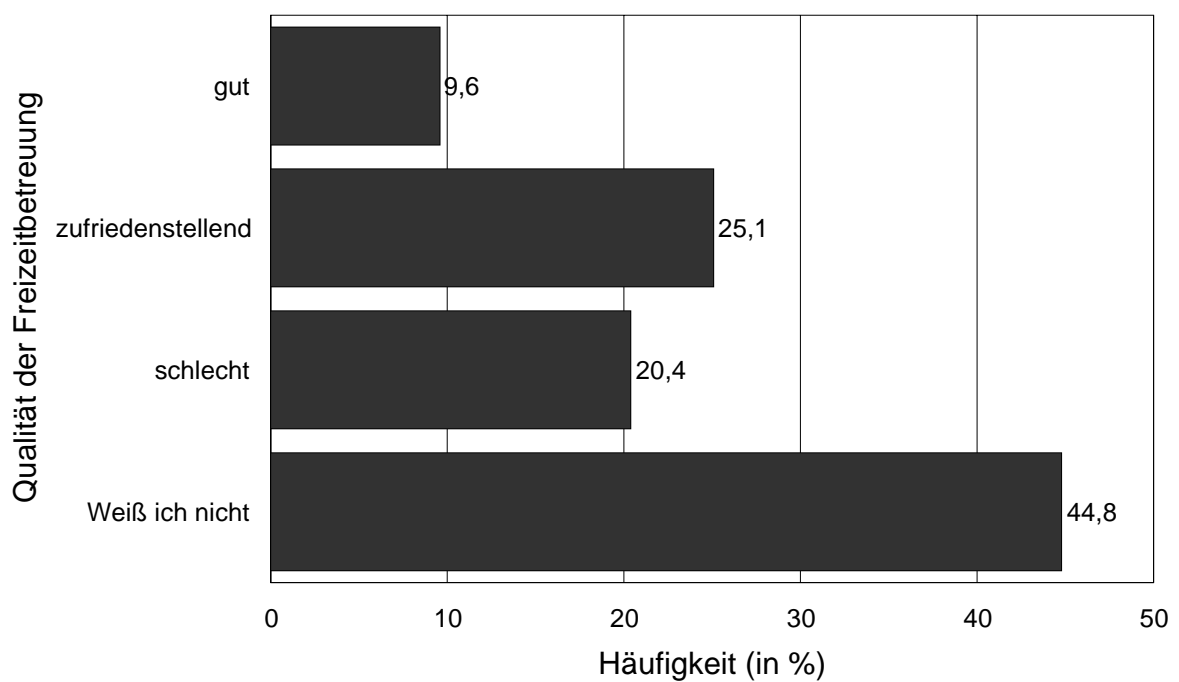


Abb. E.14: Qualität der Freizeitbetreuung ($N = 446$).

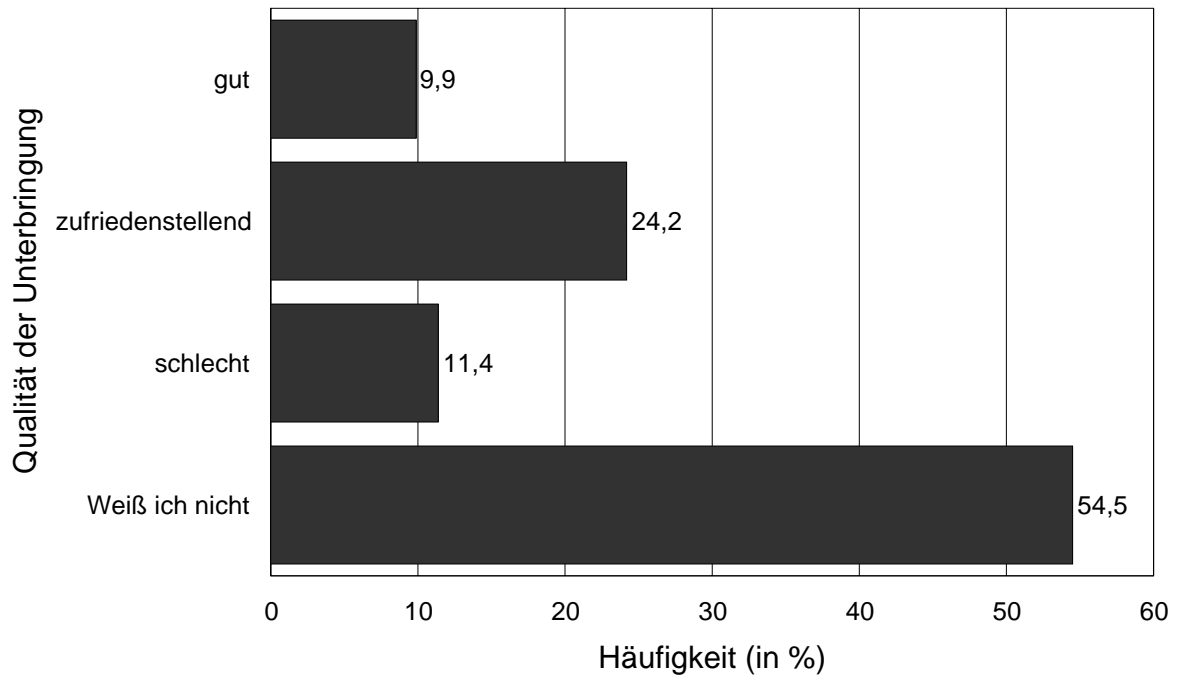


Abb. E.15: Qualität der Unterbringung ($N = 446$).

Tab. E.2: Gesamtzufriedenheit Schüler ($n = 310$).

| Schüler | | f31_1 | Gesamt |
|---------|-----------------|-------|--------|
| | | ja | |
| f19 | überhaupt nicht | 15 | 15 |
| | etwas | 44 | 44 |
| | einigermaßen | 93 | 93 |
| | überwiegend | 137 | 137 |
| | völlig | 21 | 21 |
| Gesamt | | 310 | 310 |

Tab. E.3: Gesamtzufriedenheit Eltern ($n = 95$).

| | | Eltern | | Gesamt |
|--------|-----------------|--------|----|--------|
| | | f31_2 | | |
| | | ja | | |
| f19 | überhaupt nicht | 1 | 1 | 1 |
| | etwas | 6 | 6 | 6 |
| | einigermaßen | 21 | 21 | 21 |
| | überwiegend | 55 | 55 | 55 |
| | völlig | 12 | 12 | 12 |
| Gesamt | | 95 | 95 | 95 |

Tab. E.4: Gesamtzufriedenheit Lehrer ($n = 25$).

| | | Lehrer | | Gesamt |
|--------|--------------|--------|----|--------|
| | | f31_3 | | |
| | | ja | | |
| f19 | etwas | 2 | 2 | 2 |
| | einigermaßen | 5 | 5 | 5 |
| | überwiegend | 16 | 16 | 16 |
| | völlig | 2 | 2 | 2 |
| Gesamt | | 25 | 25 | 25 |

Tab. E.5: Gesamtzufriedenheit Erzieher ($n = 9$).

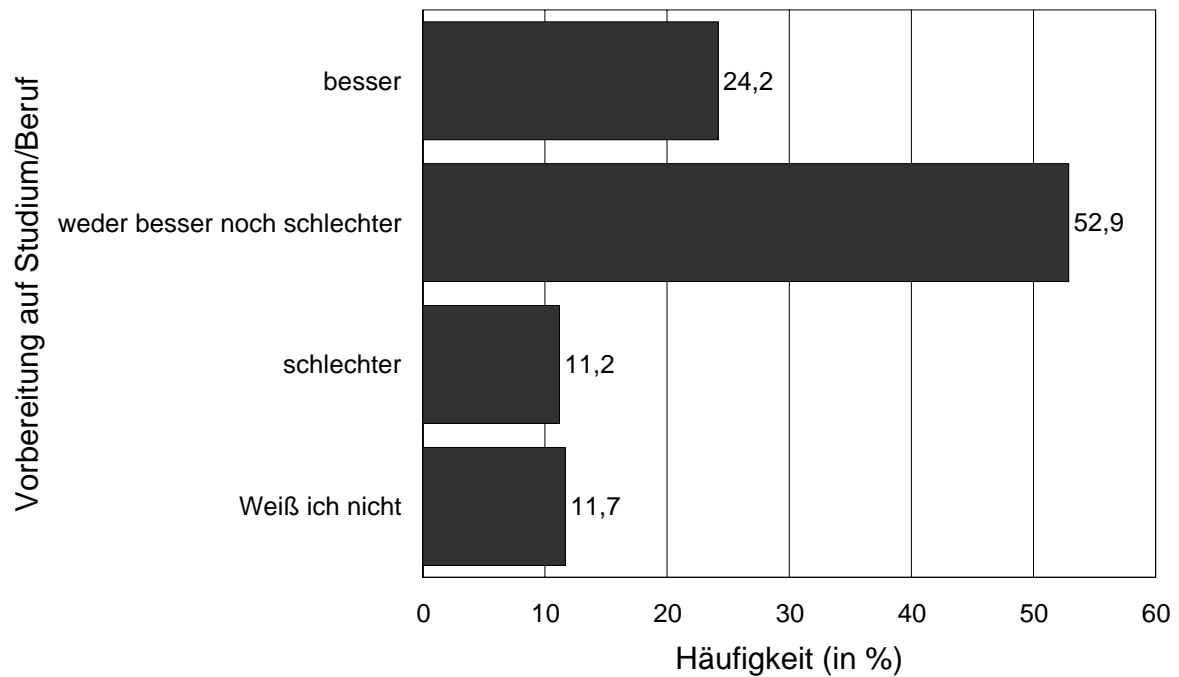
| | | Erzieher | | Gesamt |
|--------|--------------|----------|---|--------|
| | | f31_4 | | |
| | | ja | | |
| f19 | einigermaßen | 4 | 4 | 4 |
| | überwiegend | 4 | 4 | 4 |
| | völlig | 1 | 1 | 1 |
| Gesamt | | 9 | 9 | 9 |

Tab. E.6: Gesamtzufriedenheit Trainer ($n = 3$).

| Trainer | | f31_5 | Gesamt |
|---------|-------------|-------|--------|
| | | ja | |
| f19 | überwiegend | 3 | 3 |
| Gesamt | | 3 | 3 |

Tab. E.7: Gesamtzufriedenheit sonstige Mitarbeiter ($n = 6$).

| sonstige MA | | f31_6 | Gesamt |
|-------------|-------------|-------|--------|
| | | ja | |
| f19 | überwiegend | 4 | 4 |
| | völlig | 2 | 2 |
| Gesamt | | 6 | 6 |

Abb. E.16: Vermutetes Fremdimage der Vorbereitung auf Studium/Berufsleben ($N = 446$).

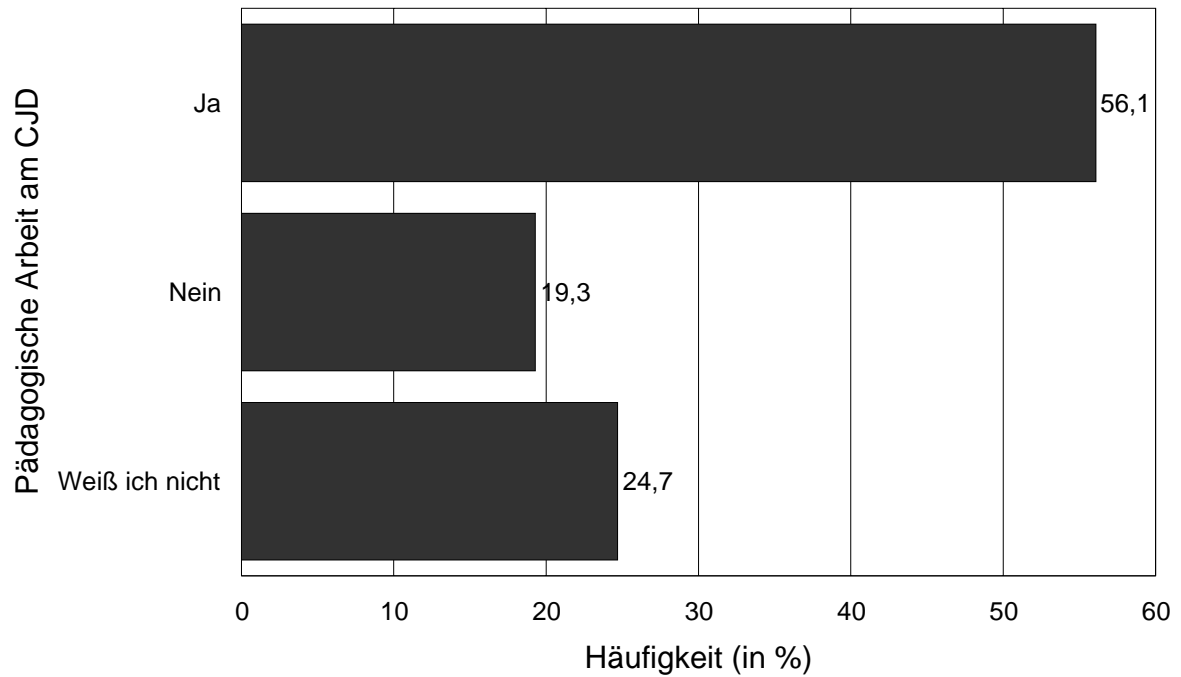


Abb. E.17: Vermutetes Fremdimage der Bekanntheit des CJD wegen seiner pädagogischen Arbeit ($N = 446$).

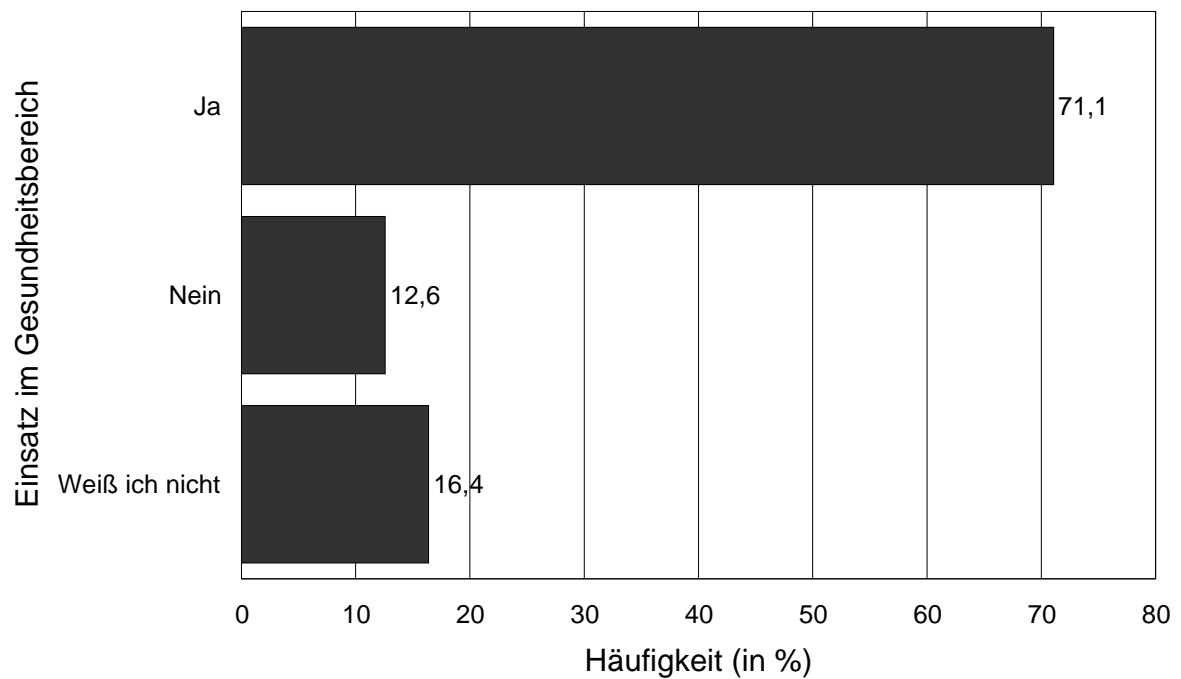


Abb. E.18: Vermutetes Fremdimage der Bekanntheit des CJD wegen des Einsatzes des CJD im Gesundheitsbereich ($N = 446$).

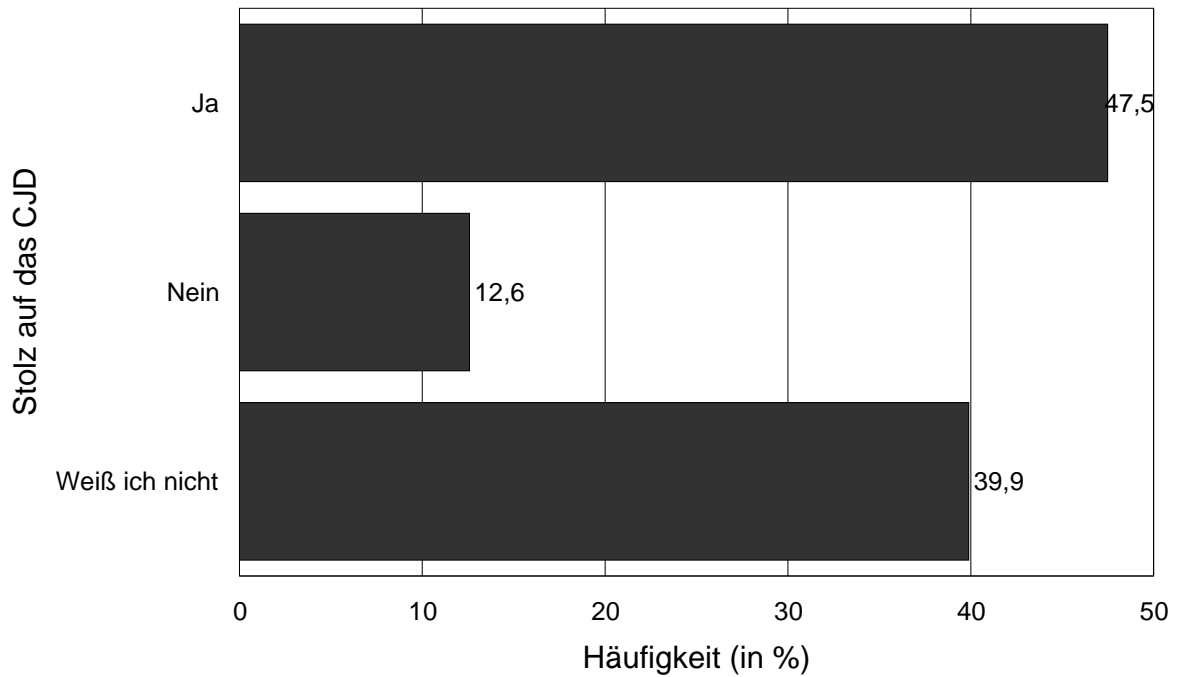


Abb. E.19: Vermutetes Fremdimage des Stolzes auf eine Einrichtung wie das CJD ($N = 446$).

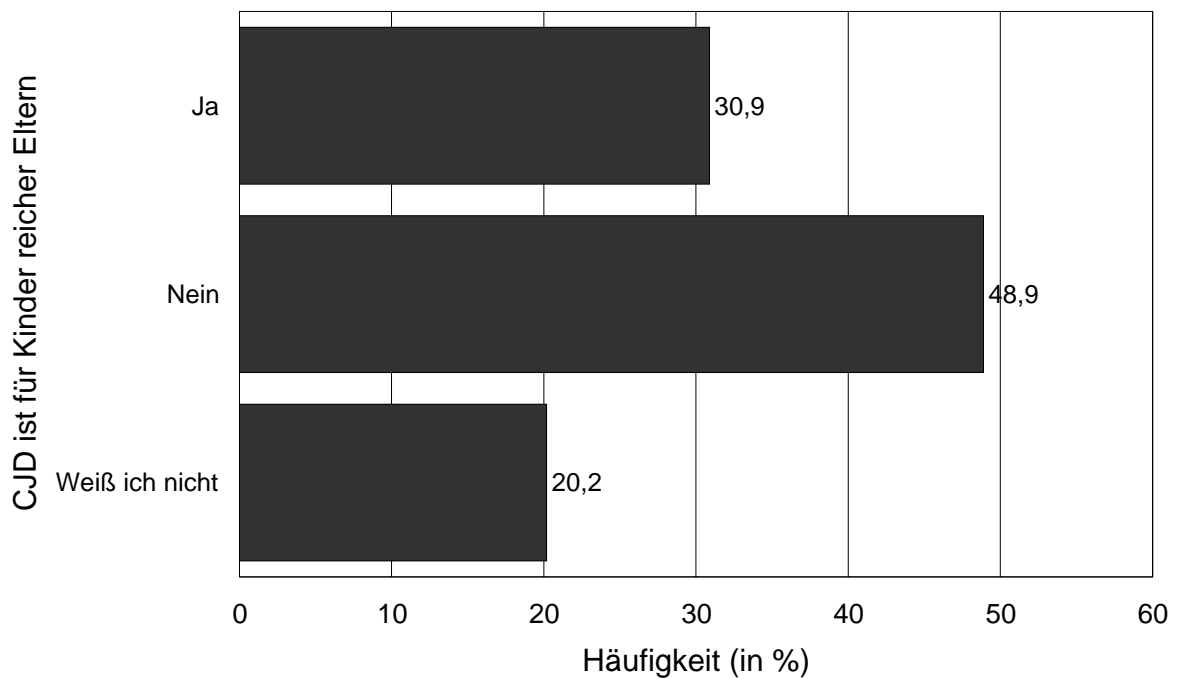


Abb. E.20: Vermutetes Fremdimage der Einschätzung, ob das CJD nur etwas für Kinder reicher Eltern sei ($N = 446$).

Tab. E.8: Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) der Realeinschätzungen bezüglich des CJD Berchtesgaden ($N = 446$).

| Image | M | SD |
|-----------------------|-----------------------|------------------------|
| altmodisch | 2,64 | 1,18 |
| anspruchsvoll | 2,89 | 0,98 |
| aufgeschlossen | 3,11 | 1,07 |
| autoritär | 2,88 | 1,15 |
| christlich | 3,23 | 1,28 |
| elitär | 2,51 | 1,15 |
| erfolgreich | 3,46 | 1,05 |
| exklusiv | 2,52 | 1,15 |
| fördernd | 3,63 | 1,11 |
| freundlich | 3,44 | 1,21 |
| gleichmacherisch | 2,52 | 1,10 |
| großzügig | 2,80 | 1,20 |
| human | 3,30 | 1,09 |
| innovativ | 2,85 | 0,92 |
| international | 3,02 | 1,26 |
| kleinkariert | 2,60 | 1,32 |
| kompetent | 3,16 | 0,94 |
| konservativ | 2,96 | 1,04 |
| kooperativ | 3,27 | 1,05 |
| langweilig | 2,73 | 1,33 |
| lebhaft | 3,10 | 1,17 |
| leistungsorientiert | 3,45 | 1,01 |
| liberal | 3,00 | 0,92 |
| modern | 2,60 | 1,12 |
| motivierend | 2,99 | 1,09 |
| provinziell | 2,87 | 1,11 |
| reaktionär | 2,60 | 0,98 |
| ruhig | 3,15 | 1,21 |
| schülerfreundlich | 3,41 | 1,12 |
| sportfreundlich | 4,29 | 1,04 |
| streng | 2,95 | 1,13 |
| technologiefreundlich | 2,40 | 1,26 |
| teuer | 3,10 | 1,41 |
| tolerant | 3,09 | 1,06 |
| traditionell | 2,98 | 1,12 |
| überfordernd | 2,21 | 1,09 |
| unattraktiv | 2,49 | 1,27 |
| unflexibel | 2,54 | 1,26 |
| ungerecht | 2,42 | 1,30 |
| unterfordernd | 1,98 | 1,12 |
| visionär | 2,62 | 0,93 |
| widersprüchlich | 2,67 | 1,20 |
| zielgerichtet | 3,47 | 1,06 |

Tab. E.9: Mittelwerte (*M*) und Standardabweichungen (*SD*) der Idealeinschätzungen bezüglich des CJD Berchtesgaden (*N* = 446).

| Image | <i>M</i> | <i>SD</i> |
|-----------------------|-----------------|------------------|
| altmodisch | 1,35 | 0,91 |
| anspruchsvoll | 3,42 | 1,16 |
| aufgeschlossen | 4,22 | 1,03 |
| autoritär | 2,97 | 1,21 |
| christlich | 2,98 | 1,37 |
| elitär | 2,68 | 1,23 |
| erfolgreich | 4,44 | 0,81 |
| exklusiv | 3,46 | 1,36 |
| fördernd | 4,55 | 0,80 |
| freundlich | 4,67 | 0,79 |
| gleichmacherisch | 2,61 | 1,40 |
| großzügig | 4,16 | 0,98 |
| human | 4,29 | 0,97 |
| innovativ | 3,92 | 0,98 |
| international | 3,99 | 1,08 |
| kleinkariert | 1,42 | 0,85 |
| kompetent | 4,02 | 1,12 |
| konservativ | 2,39 | 1,22 |
| kooperativ | 4,23 | 1,00 |
| langweilig | 1,26 | 0,77 |
| lebhaft | 4,26 | 0,91 |
| leistungsorientiert | 3,93 | 1,02 |
| liberal | 3,65 | 1,06 |
| modern | 4,54 | 0,80 |
| motivierend | 4,48 | 0,88 |
| provinziell | 2,47 | 1,26 |
| reaktionär | 2,83 | 1,25 |
| ruhig | 2,79 | 1,32 |
| schülerfreundlich | 4,72 | 0,67 |
| sportfreundlich | 4,51 | 0,95 |
| streng | 2,27 | 1,13 |
| technologiefreundlich | 1,82 | 1,29 |
| teuer | 1,59 | 0,95 |
| tolerant | 4,06 | 1,17 |
| traditionell | 2,91 | 1,21 |
| überfordernd | 1,69 | 0,96 |
| unattraktiv | 1,43 | 0,96 |
| unflexibel | 1,43 | 0,87 |
| ungerecht | 1,30 | 0,80 |
| unterfordernd | 1,66 | 1,04 |
| visionär | 3,22 | 1,24 |
| widersprüchlich | 1,64 | 1,04 |
| zielgerichtet | 4,31 | 0,97 |

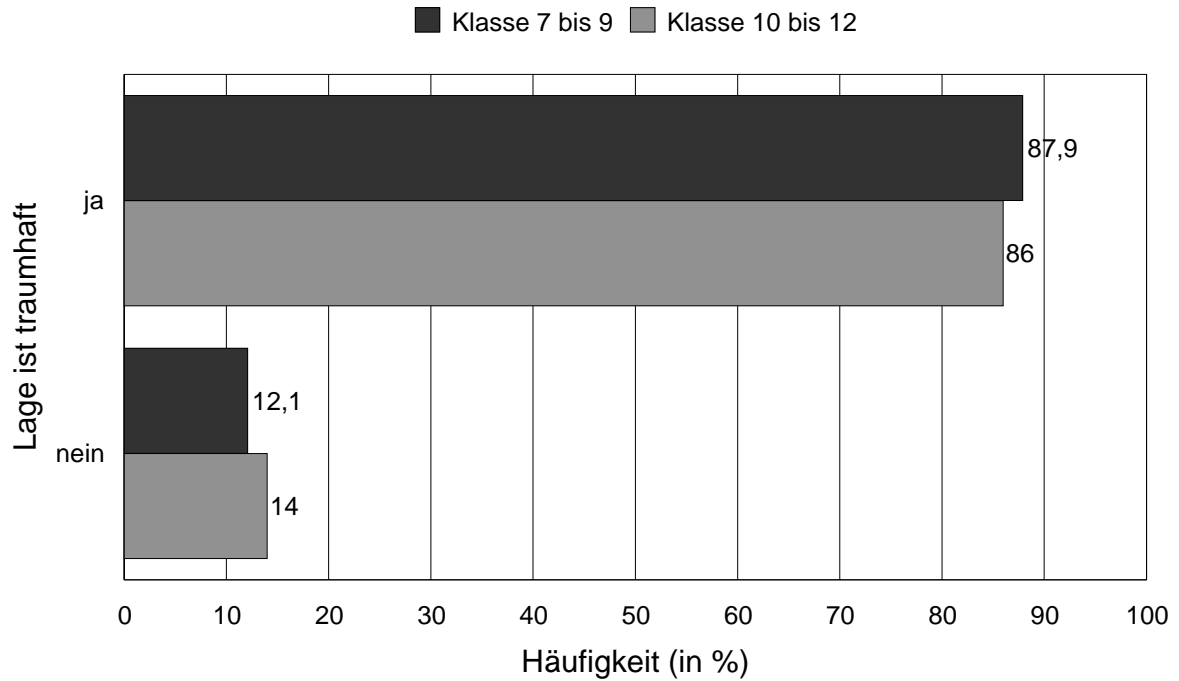


Abb. E.21: Lage des CJD in Abhängigkeit vom Alter der Schüler ($n = 259$).

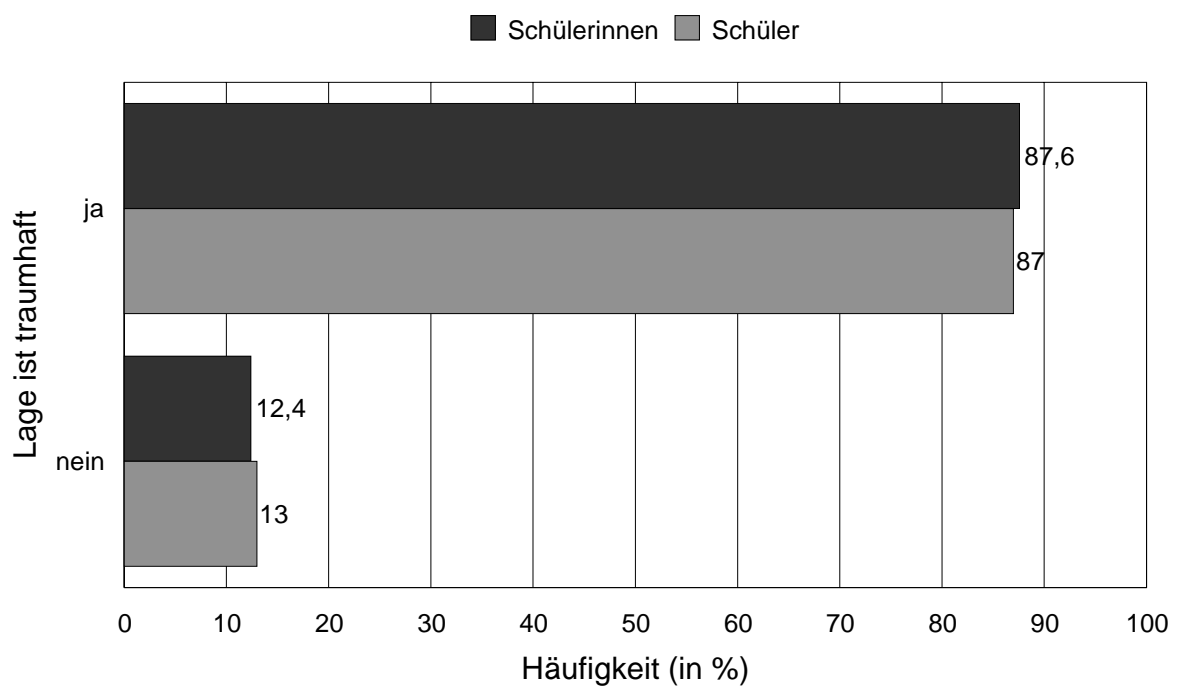


Abb. E.22: Lage des CJD in Abhängigkeit vom Geschlecht der Schüler ($n = 259$).

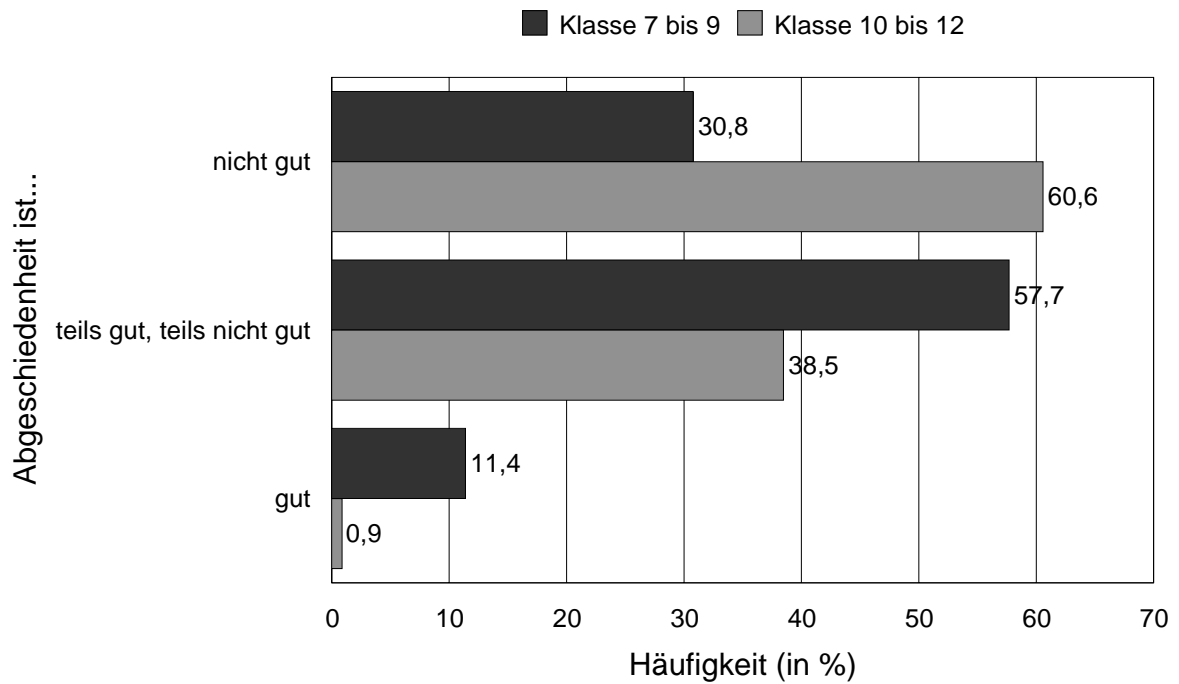


Abb. E.23: Abgeschiedenheit des CJD in Abhängigkeit vom Alter der Schüler ($n = 310$).

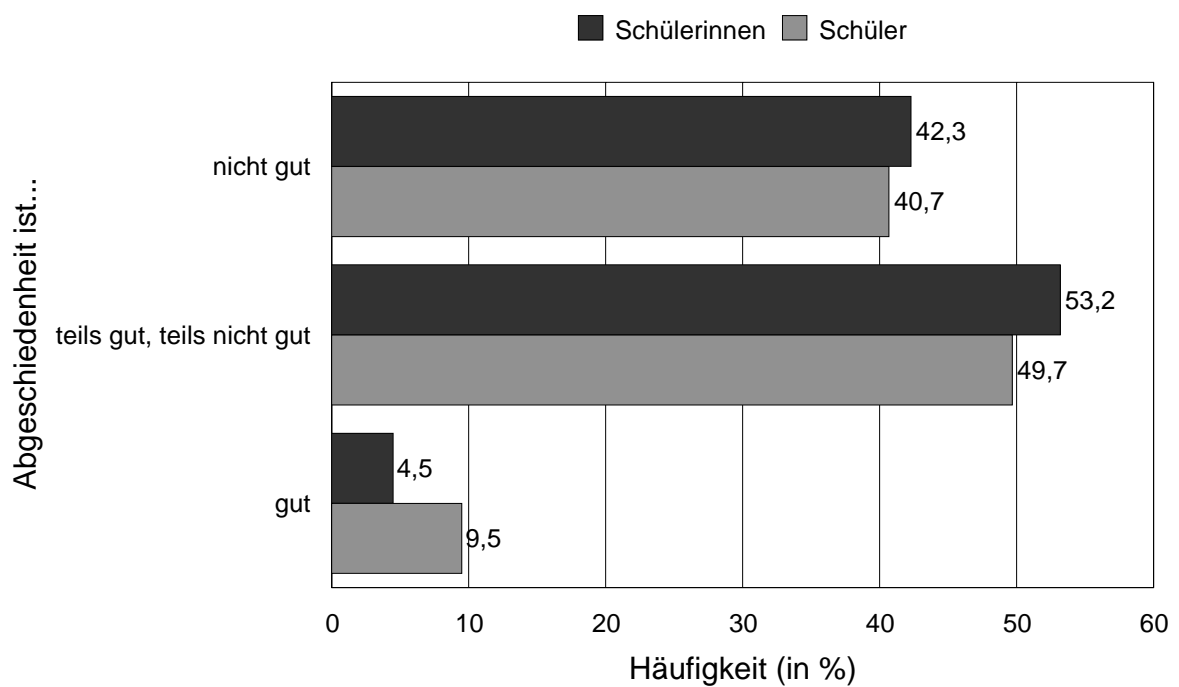


Abb. E.24: Abgeschiedenheit des CJD in Abhängigkeit vom Geschlecht der Schüler ($n = 310$).

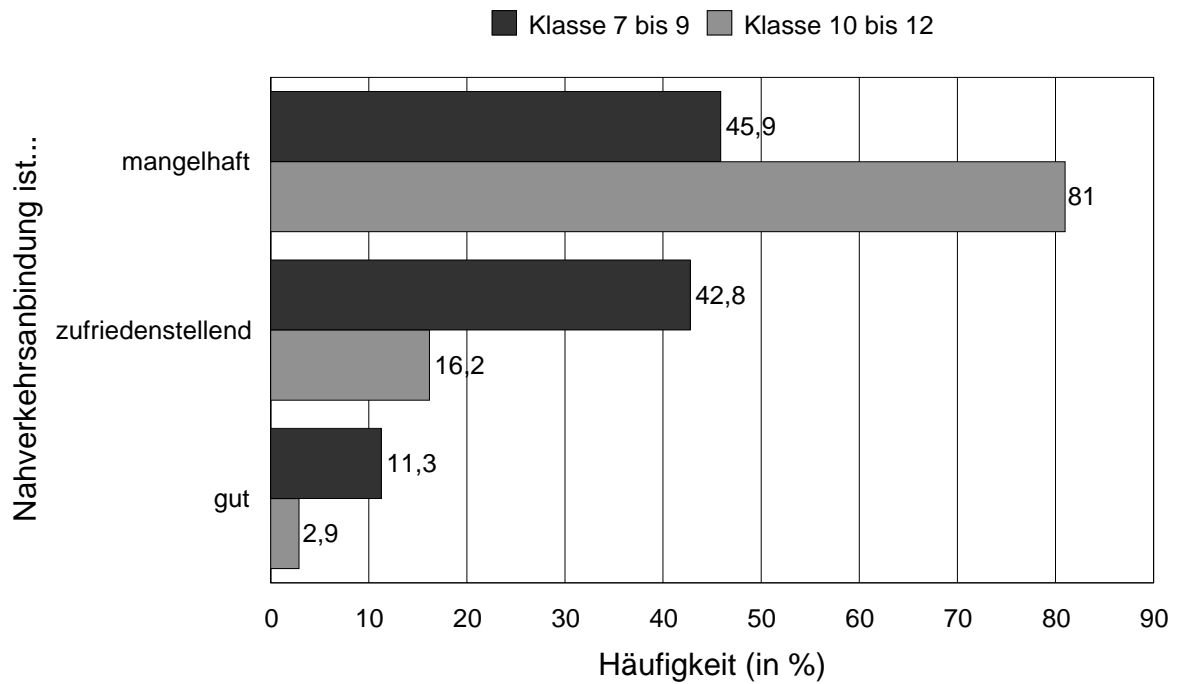


Abb. E.25: Anbindung des CJD an das öffentliche Nahverkehrsnetz in Abhängigkeit vom Alter der Schüler ($n = 299$).

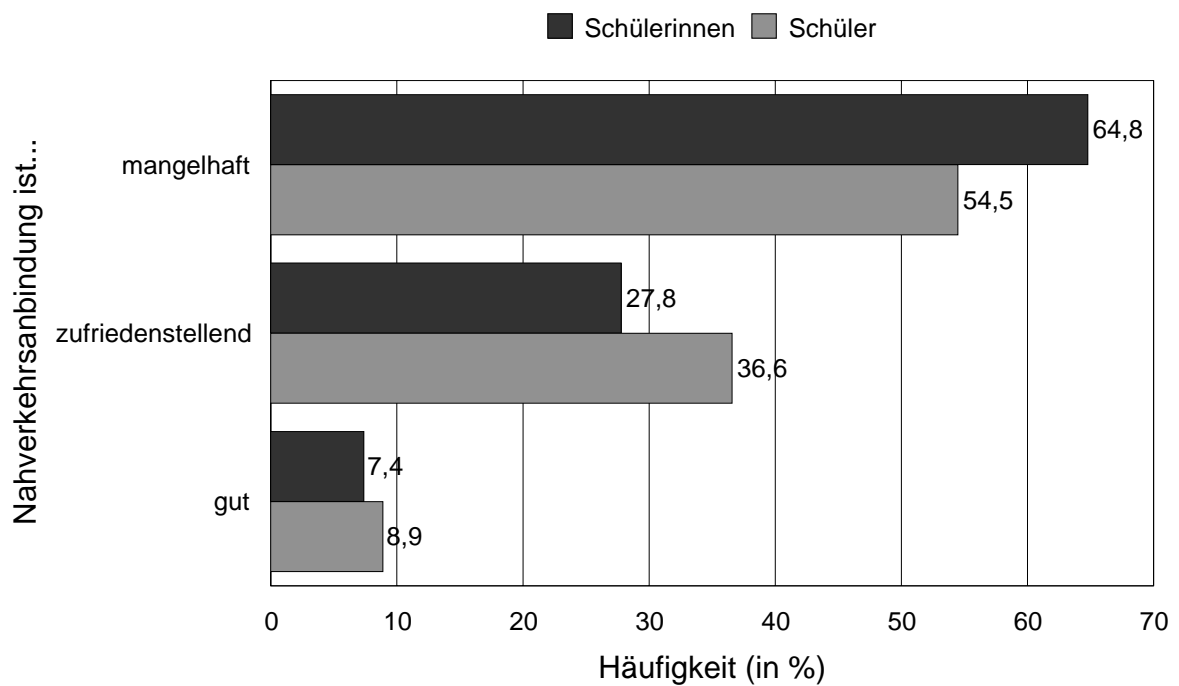


Abb. E.26: Anbindung des CJD an das öffentliche Nahverkehrsnetz in Abhängigkeit vom Geschlecht der Schüler ($n = 299$).

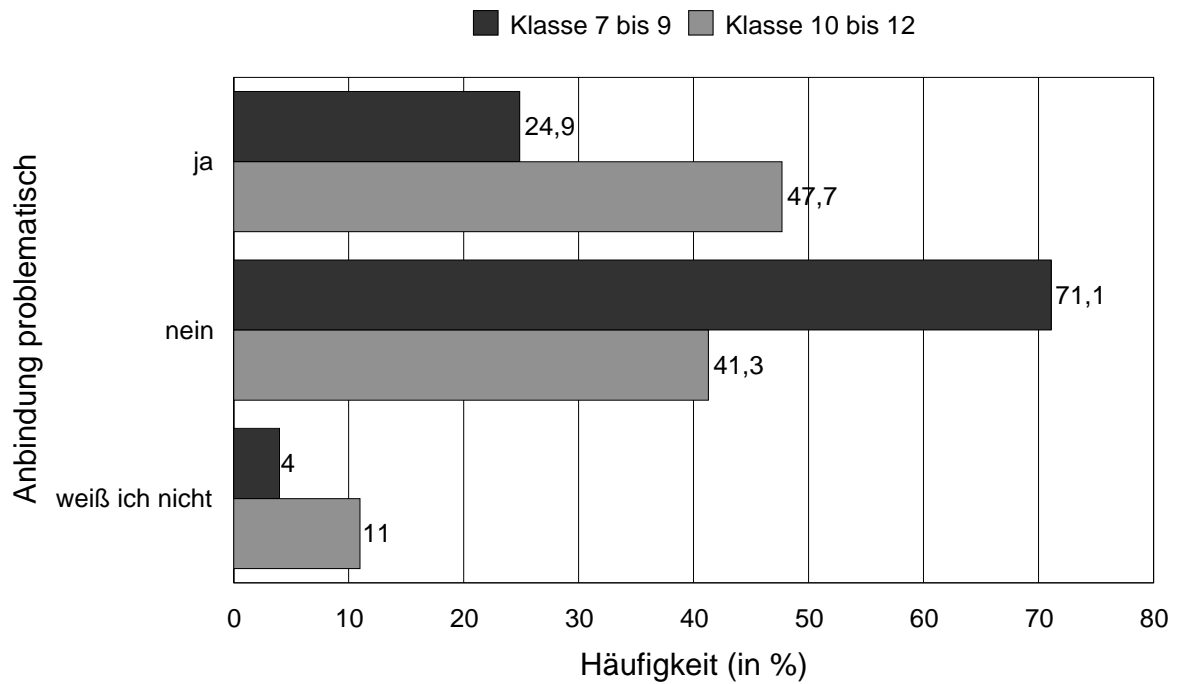


Abb. E.27: Problem der Anbindung in Abhängigkeit vom Alter der Schüler ($n = 310$).

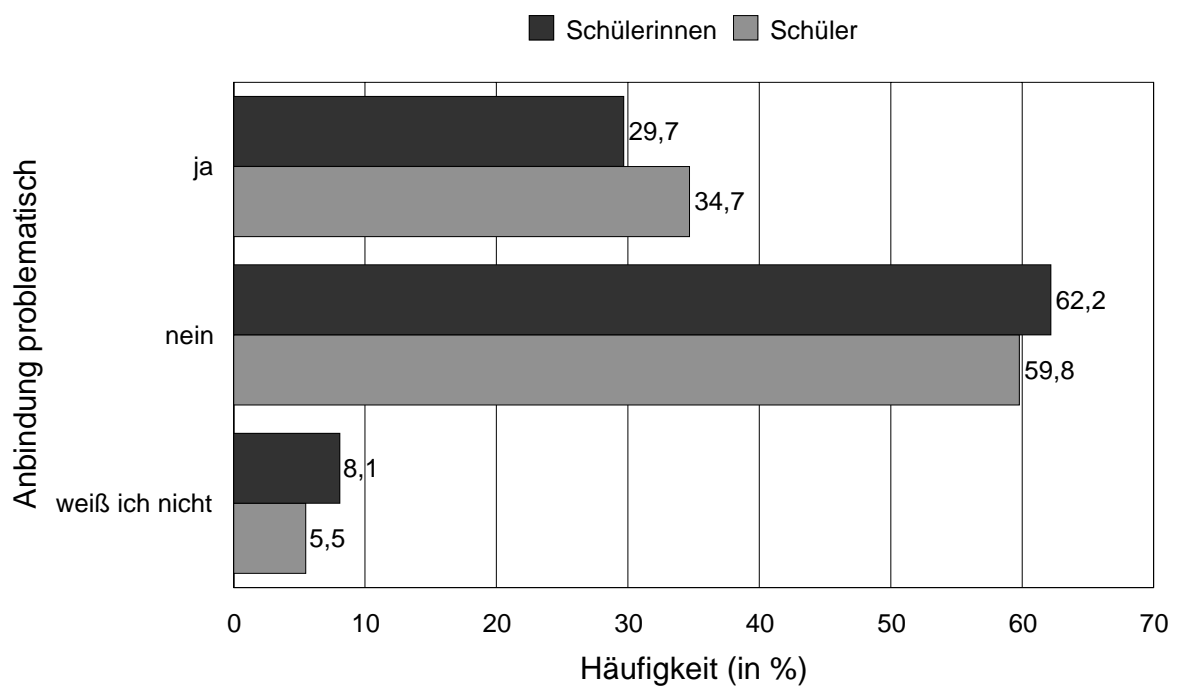


Abb. E.28: Problem der Anbindung in Abhängigkeit vom Geschlecht der Schüler ($n = 310$).

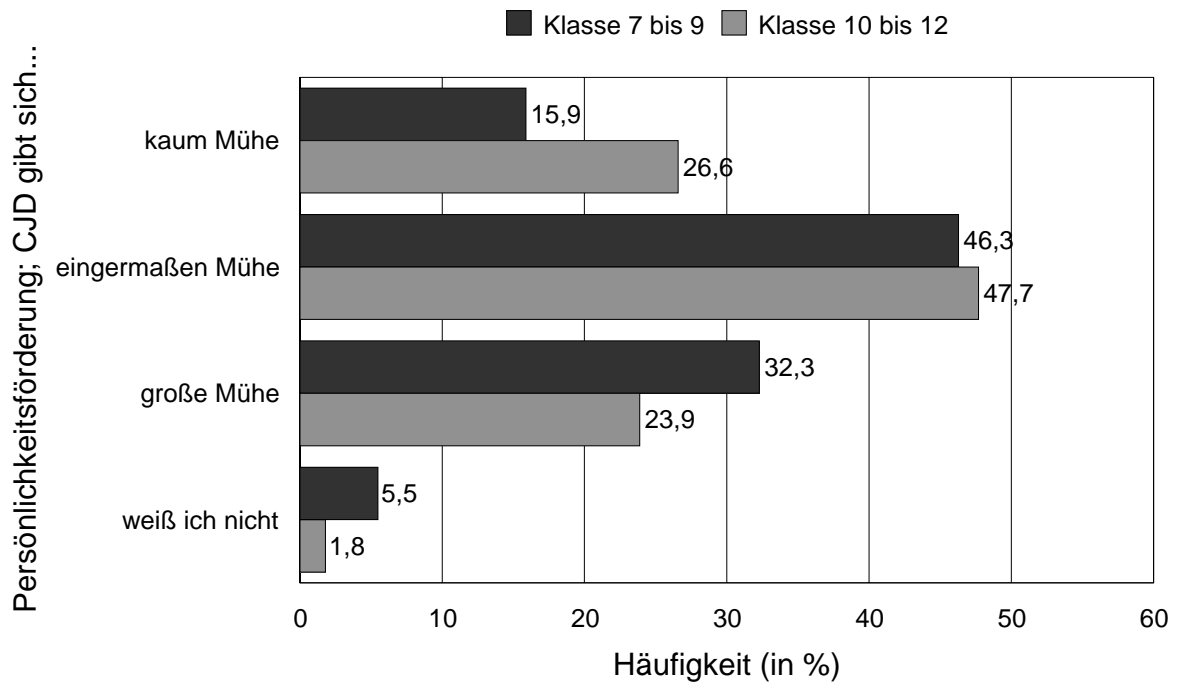


Abb. E.29: Einschätzung der Mühe, die sich das CJD bzgl. der Persönlichkeitsförderung gibt in Abhängigkeit vom Alter der Schüler ($n = 310$).

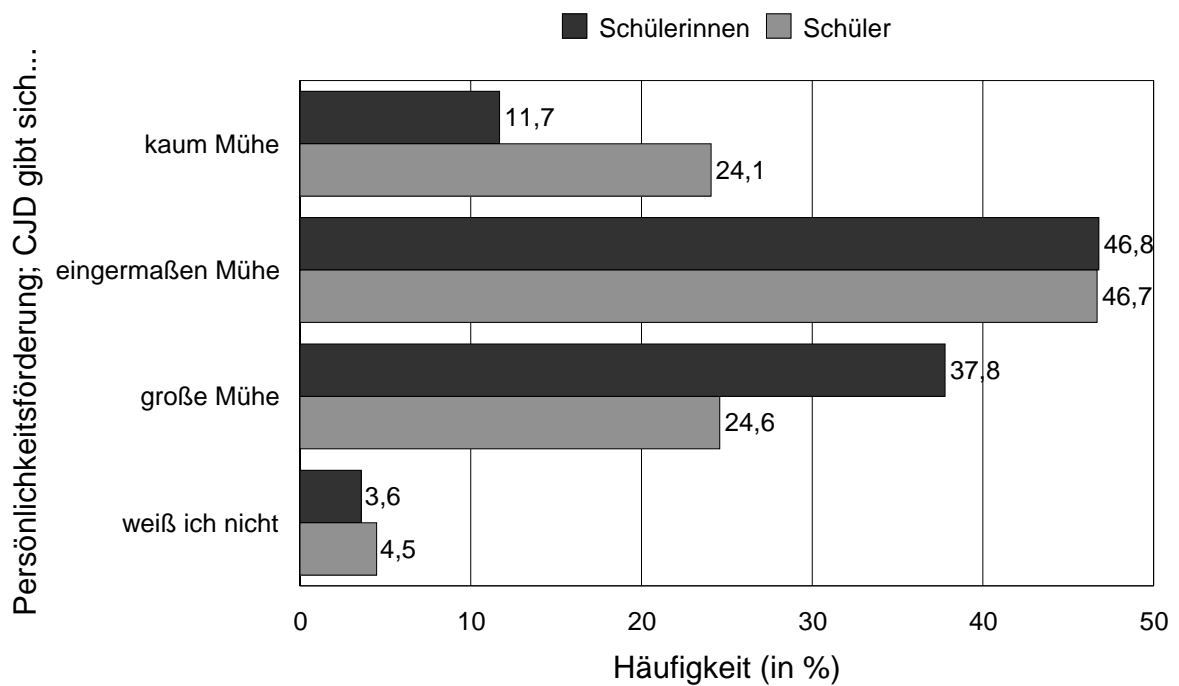


Abb. E.30: Einschätzung der Mühe, die sich das CJD bzgl. der Persönlichkeitsförderung gibt in Abhängigkeit vom Geschlecht der Schüler ($n = 310$).

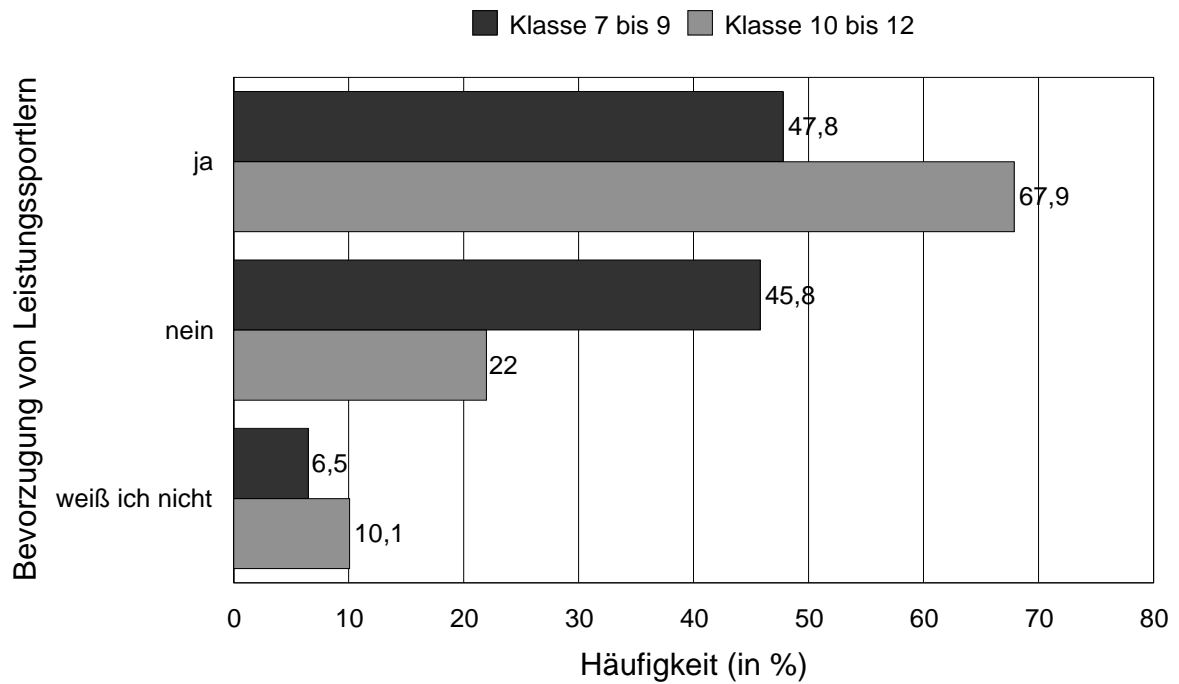


Abb. E.31: Bevorzugung von Leistungssportlern in Abhängigkeit vom Alter der Schüler ($n = 310$).

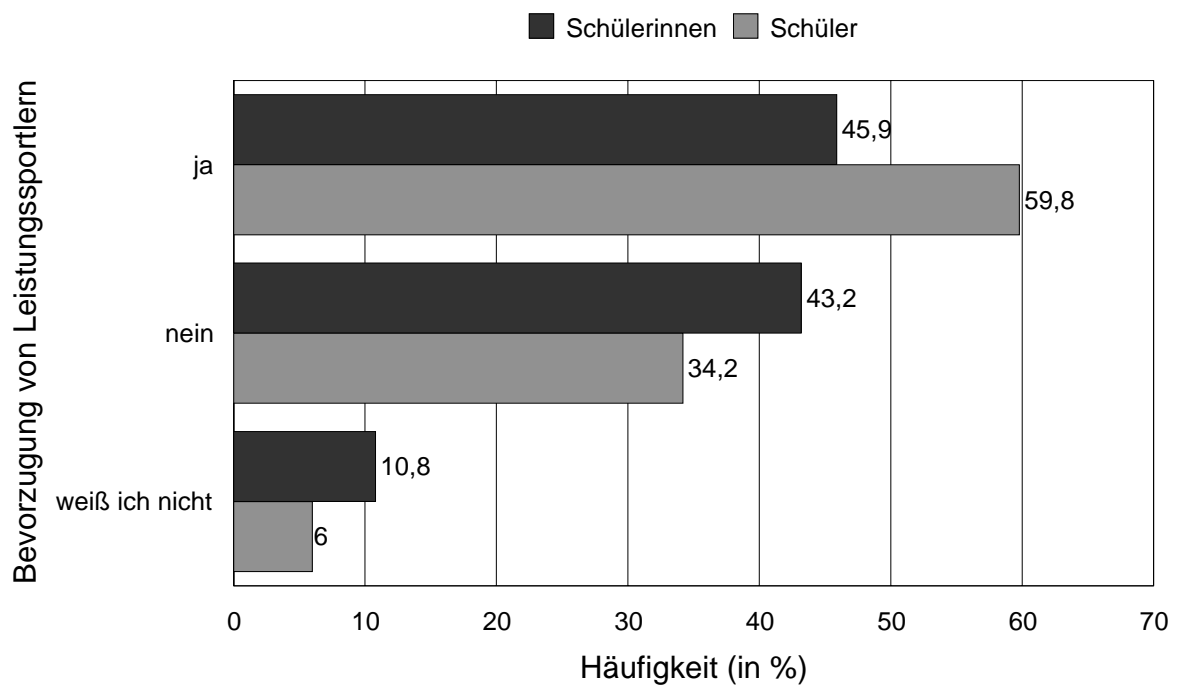


Abb. E.32: Bevorzugung von Leistungssportlern in Abhängigkeit vom Geschlecht der Schüler ($n = 310$).

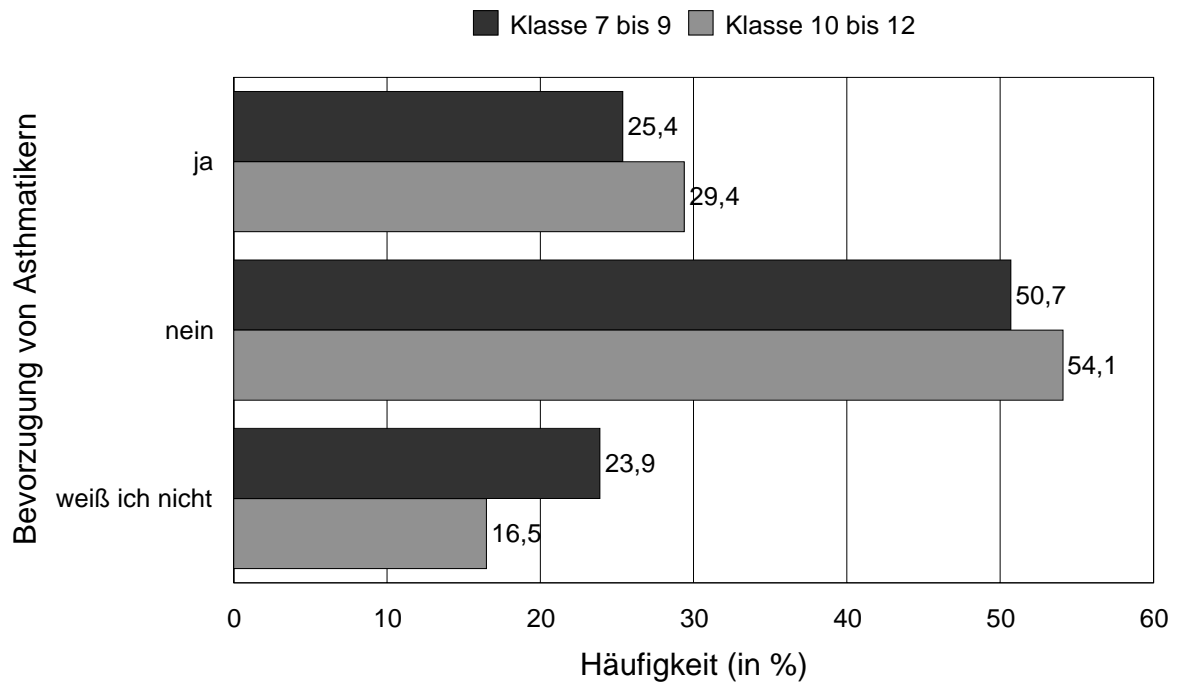


Abb. E.33: Bevorzugung von Asthmatikern in Abhängigkeit vom Alter der Schüler ($n = 310$).

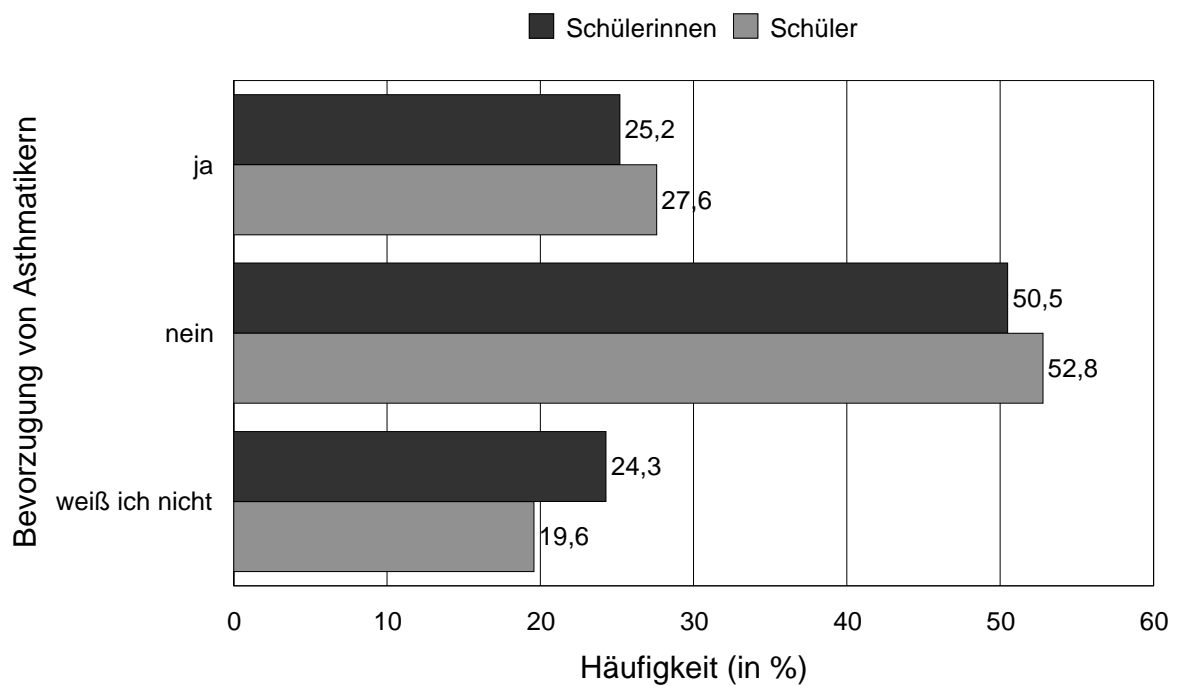


Abb. E.34: Bevorzugung von Asthmatikern in Abhängigkeit vom Geschlecht der Schüler ($n = 310$).

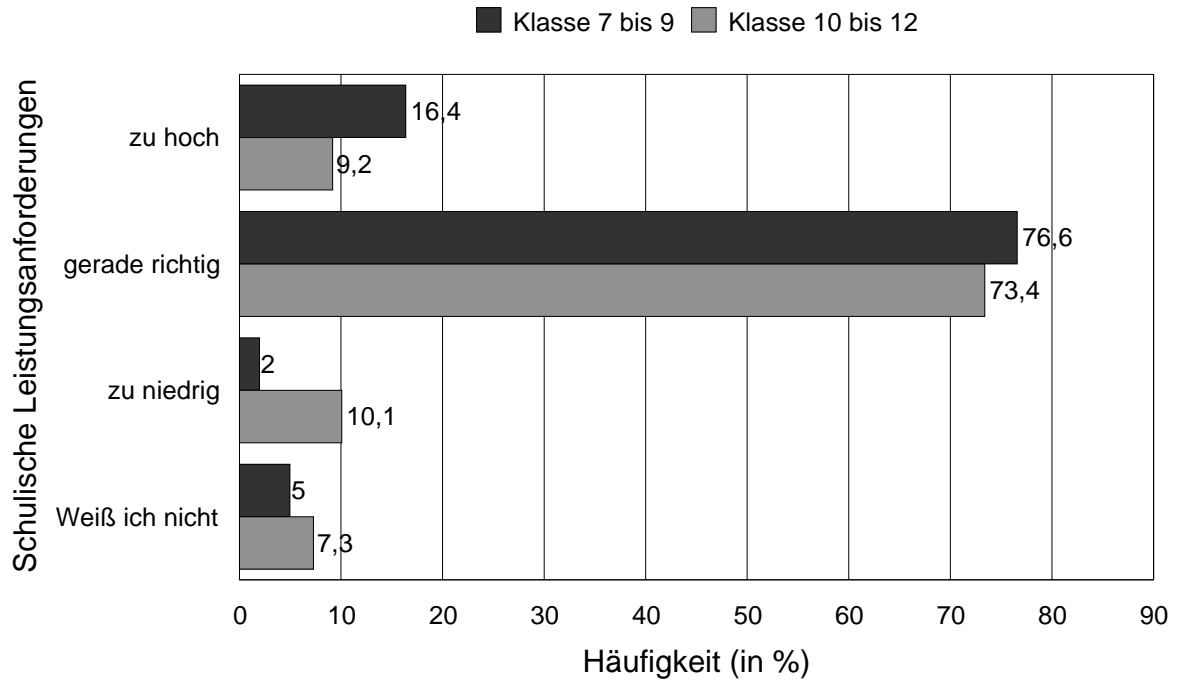


Abb. E.35: Schulische Leistungsanforderungen am CJD in Abhängigkeit vom Alter der Schüler ($n = 310$).

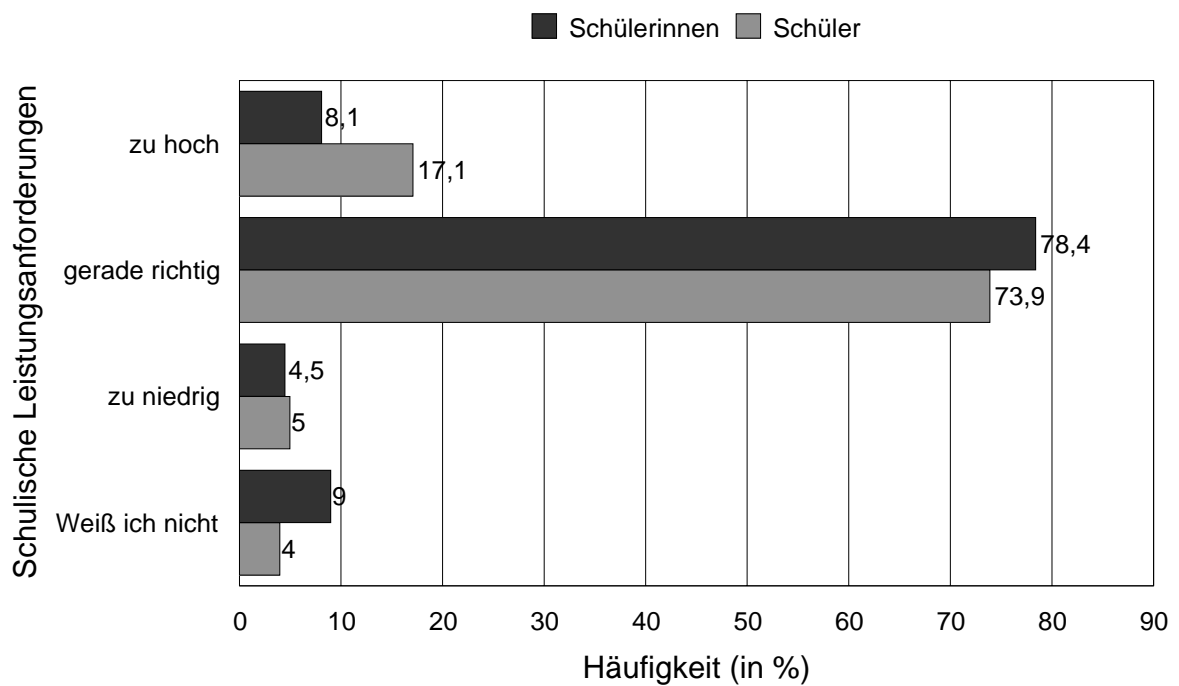


Abb. E.36: Schulische Leistungsanforderungen am CJD in Abhängigkeit vom Geschlecht der Schüler ($n = 310$).

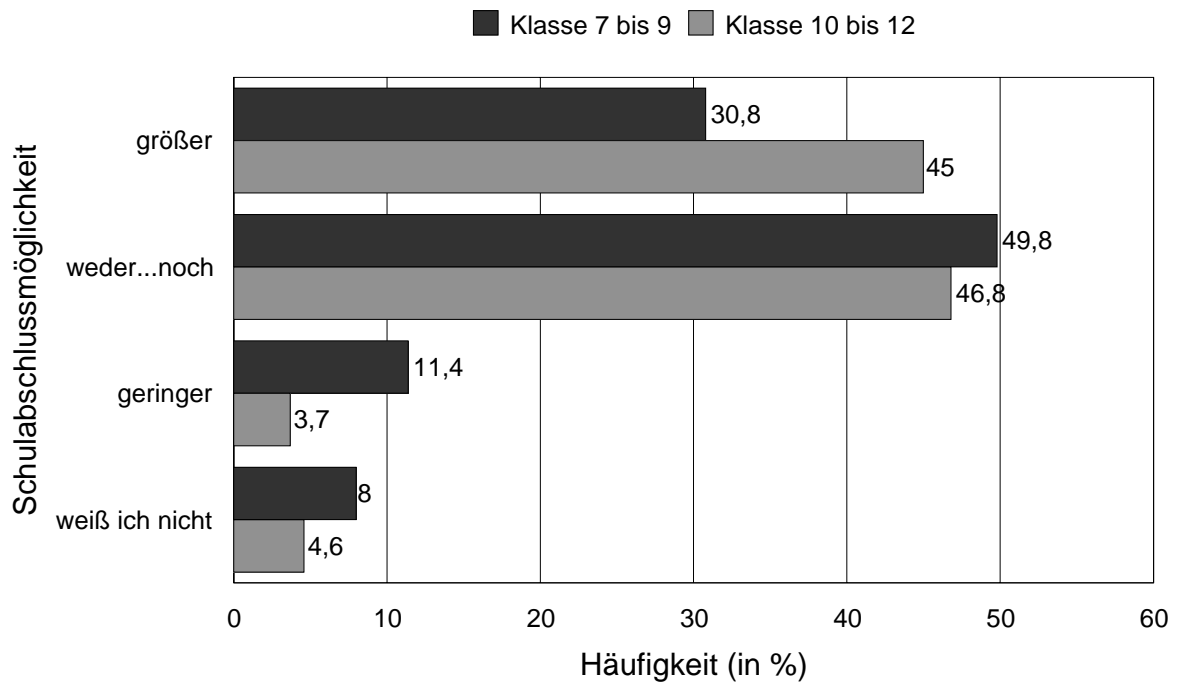


Abb. E.37: Möglichkeit, am CJD einen Schulabschluss zu erreichen in Abhängigkeit vom Alter der Schüler ($n = 310$).

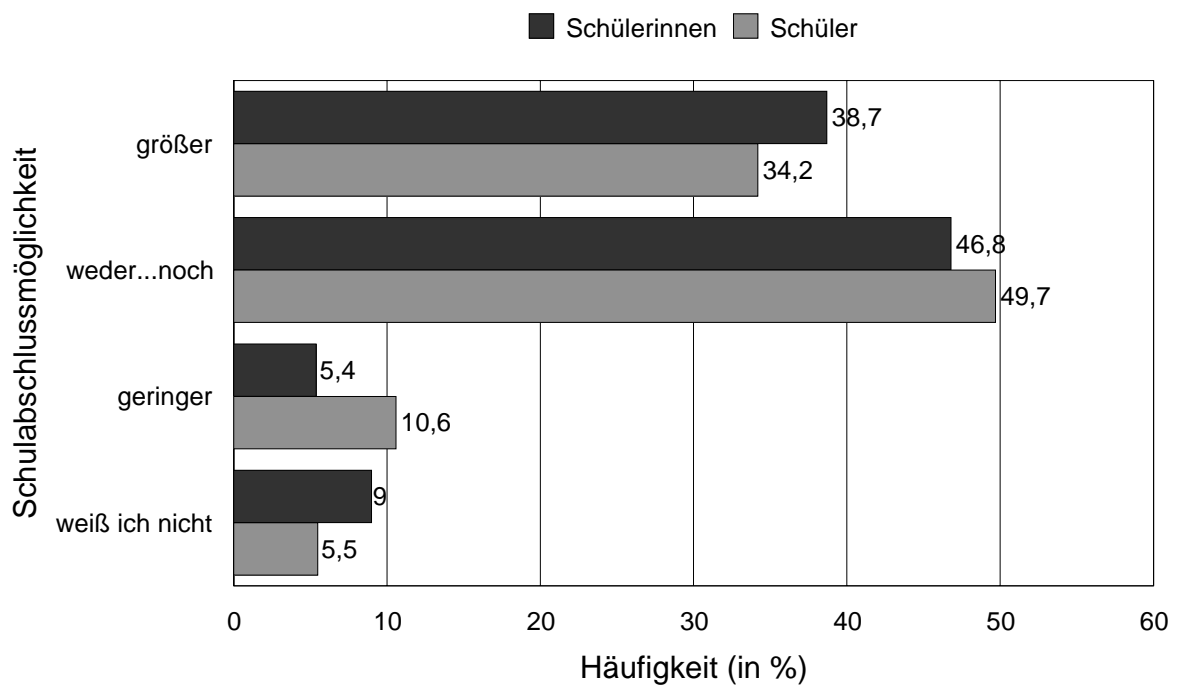


Abb. E.38: Möglichkeit, am CJD einen Schulabschluss zu erreichen in Abhängigkeit vom Geschlecht der Schüler ($n = 310$).

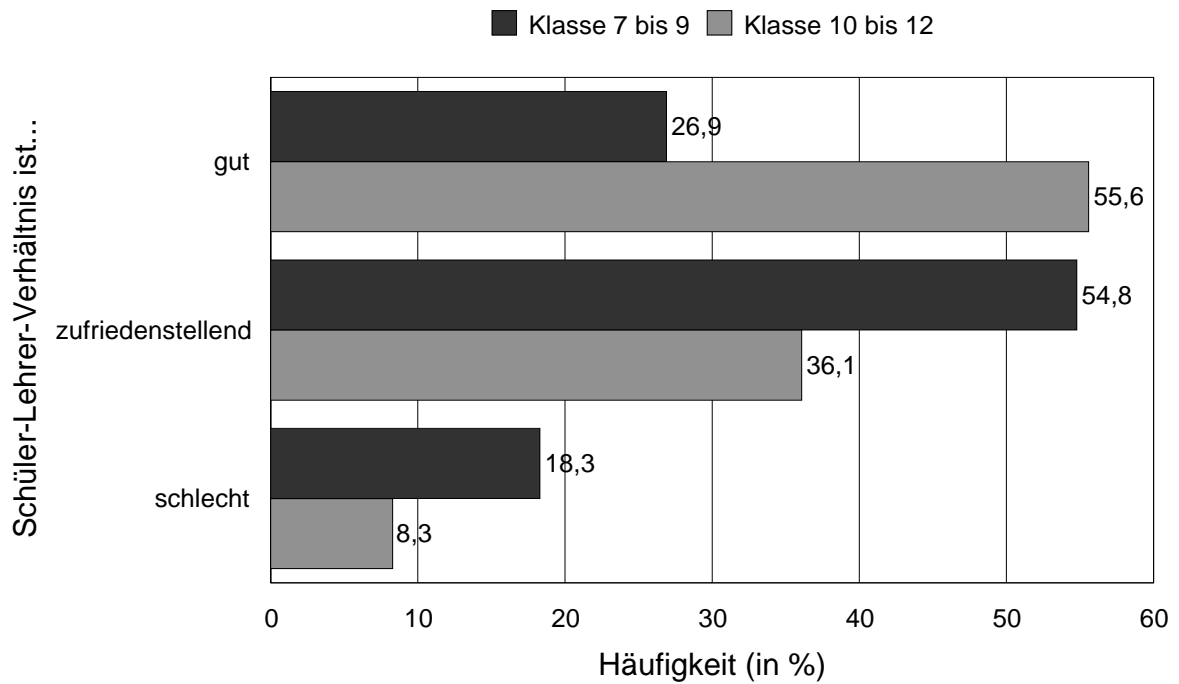


Abb. E.39: Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern in Abhängigkeit vom Alter der Schüler ($n = 305$).

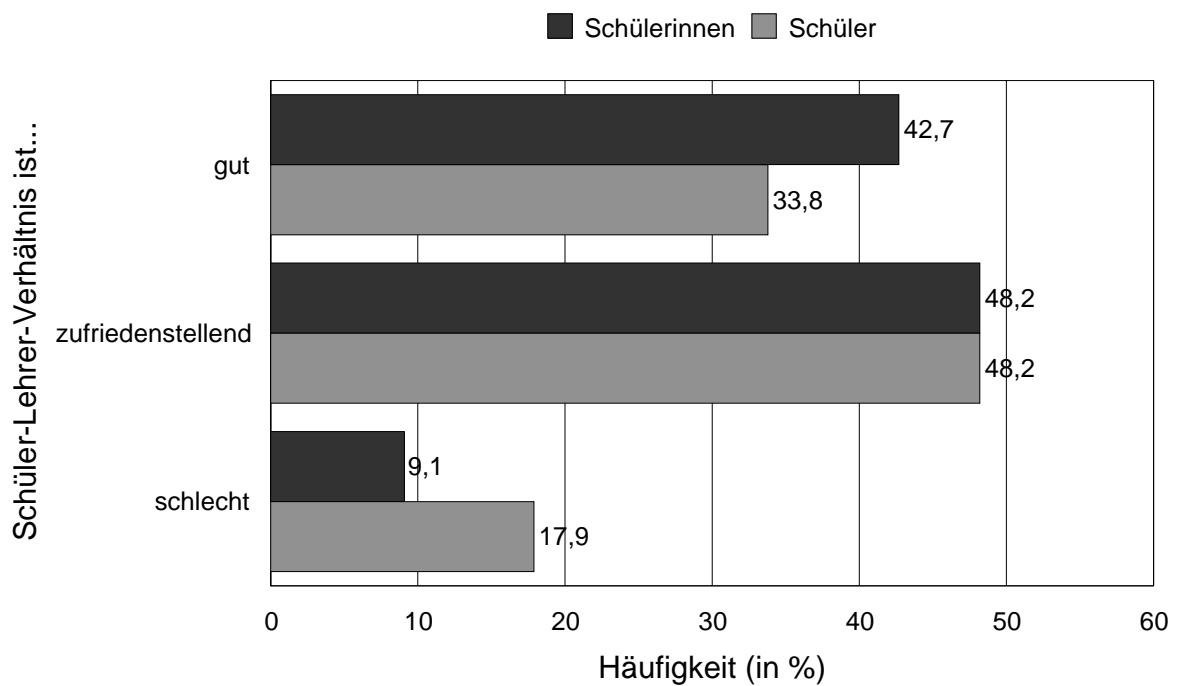


Abb. E.40: Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern in Abhängigkeit vom Geschlecht der Schüler ($n = 305$).

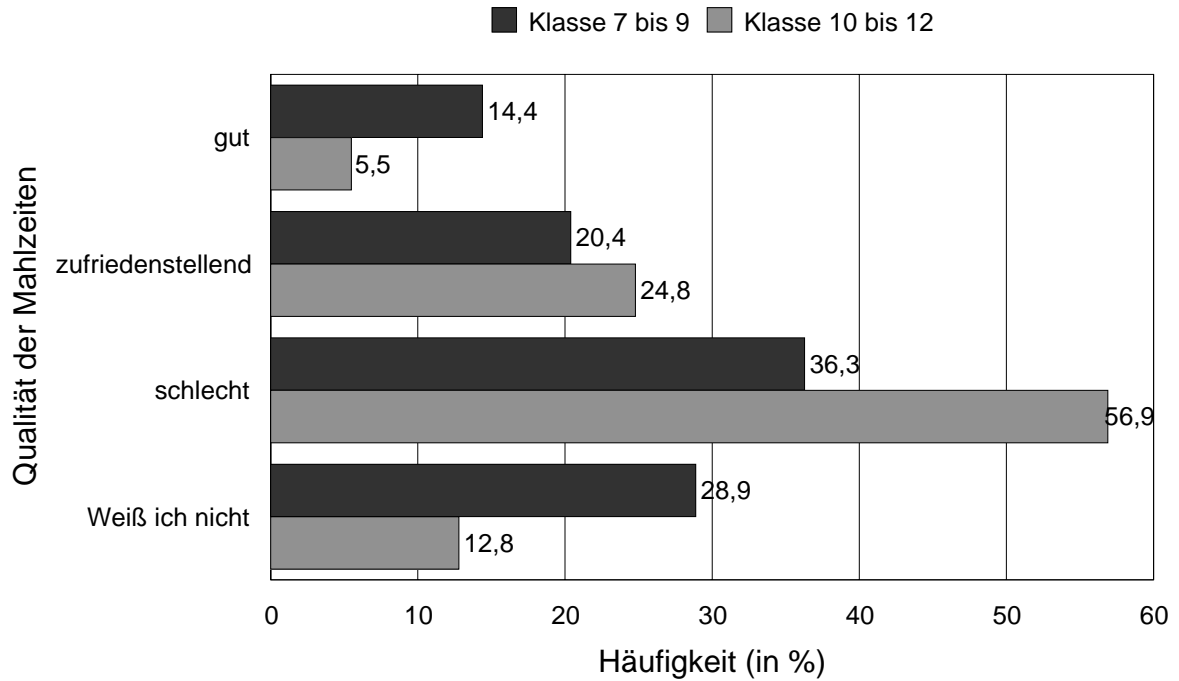


Abb. E.41: Qualität der Mahlzeiten in Abhängigkeit vom Alter der Schüler ($n = 310$).

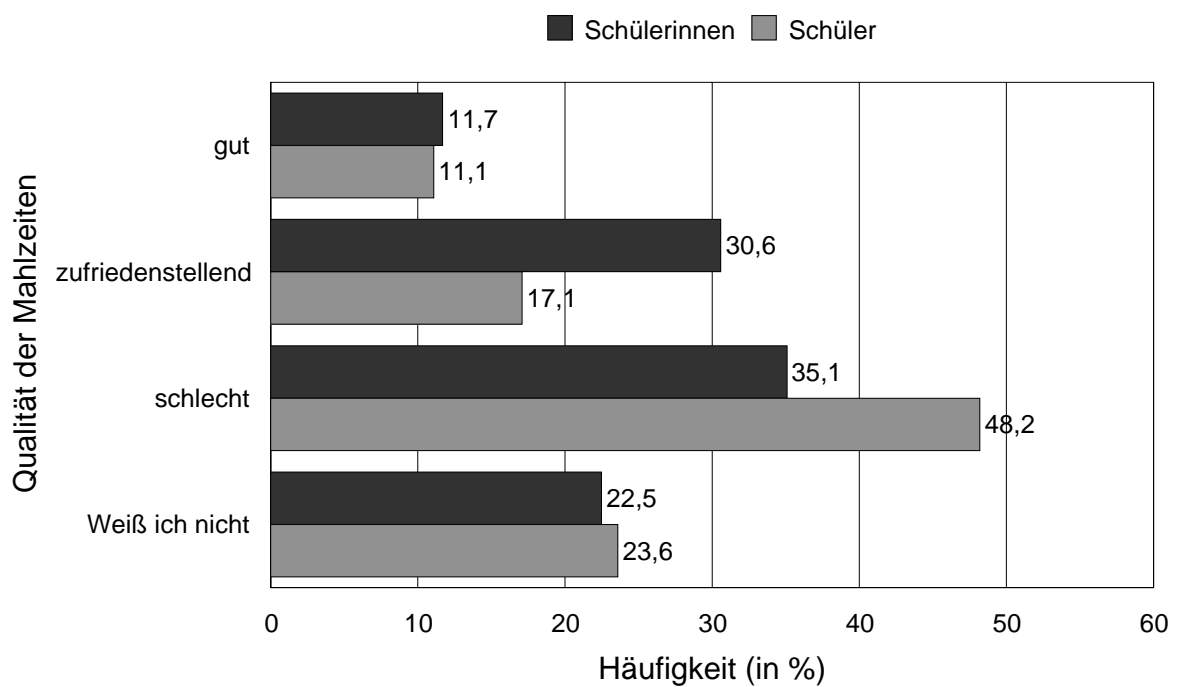


Abb. E.42: Qualität der Mahlzeiten in Abhängigkeit vom Geschlecht der Schüler ($n = 310$).

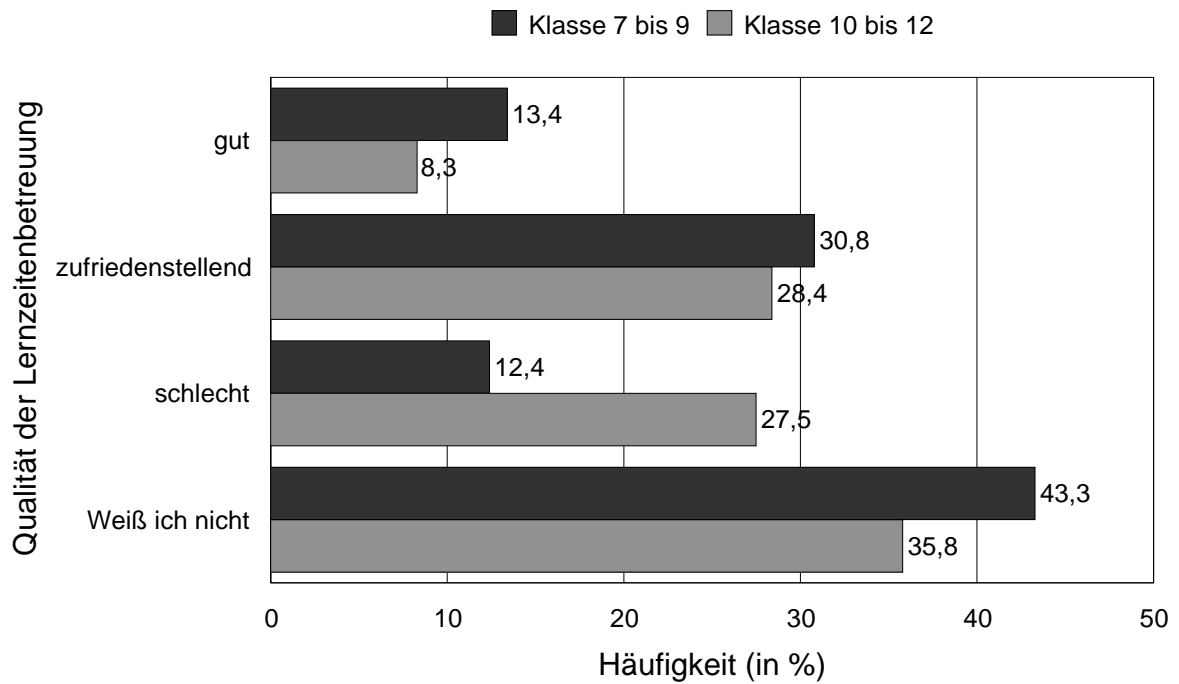


Abb. E.43: Qualität der Lernzeitenbetreuung in Abhängigkeit vom Alter der Schüler ($n = 310$).

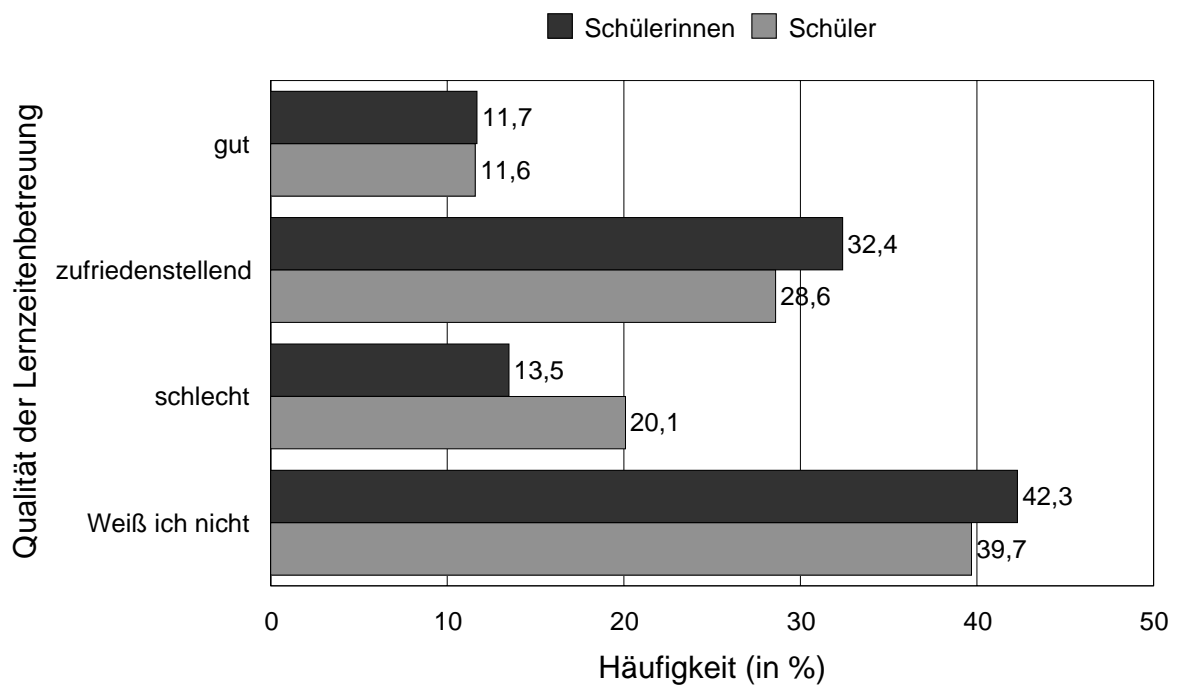


Abb. E.44: Qualität der Lernzeitenbetreuung in Abhängigkeit vom Geschlecht der Schüler ($n = 310$).

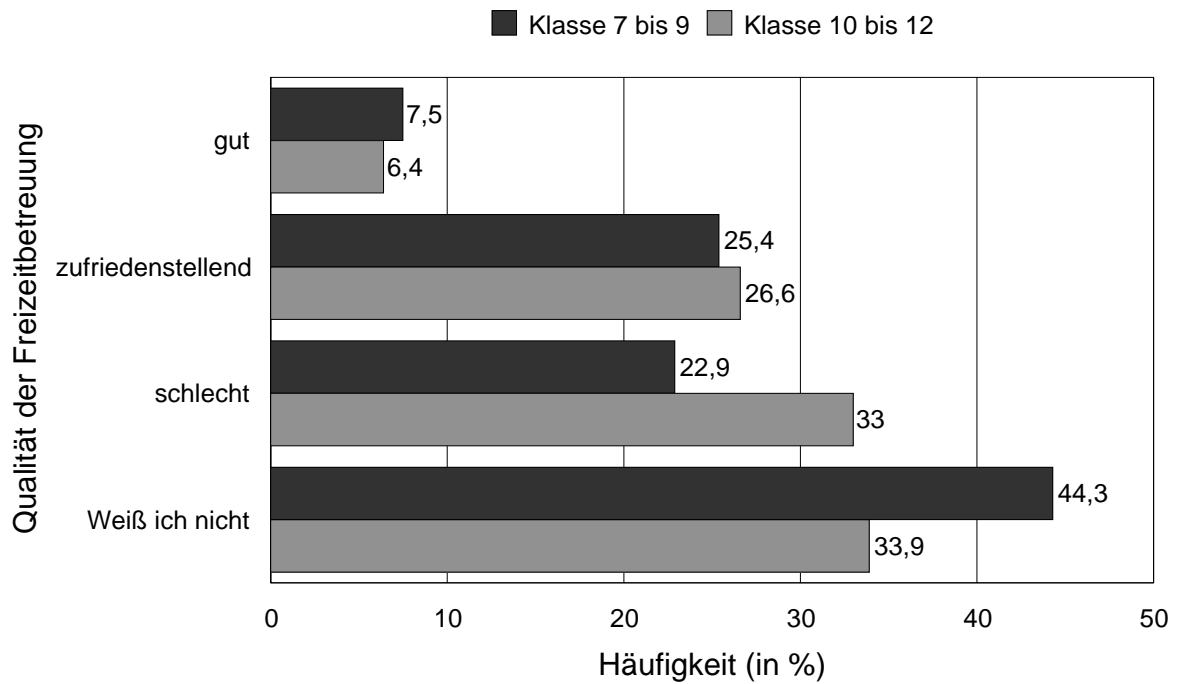


Abb. E.45: Qualität der Freizeitbetreuung in Abhängigkeit vom Alter der Schüler ($n = 310$).

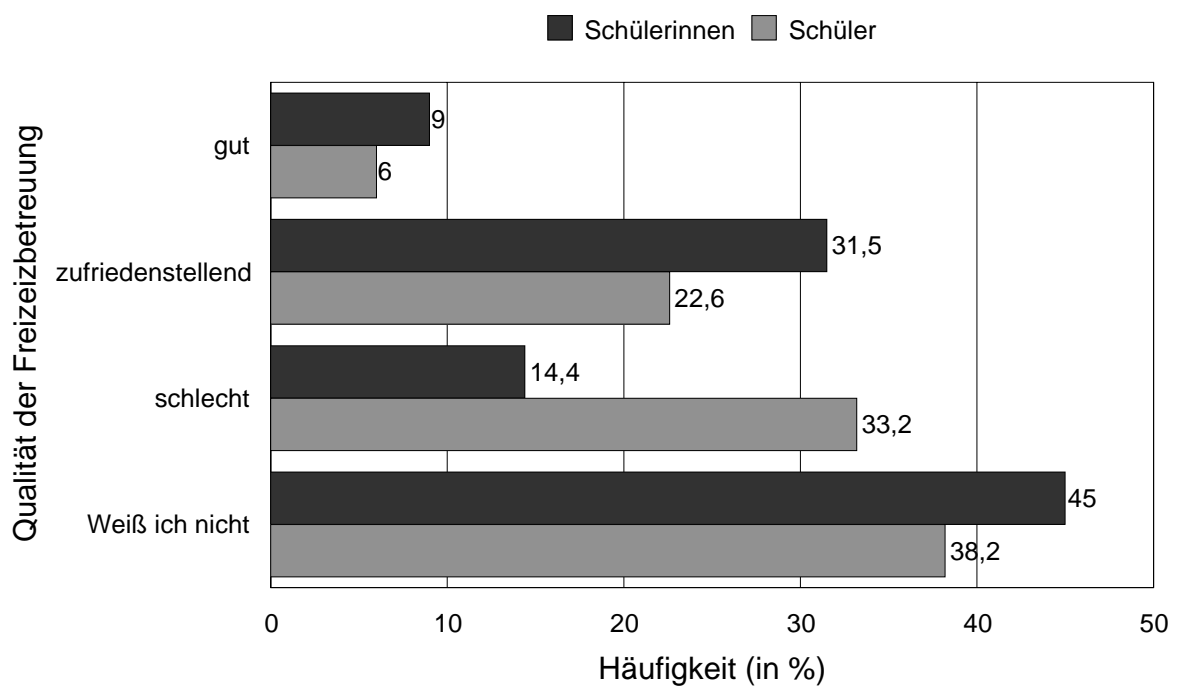


Abb. E.46: Qualität der Freizeitbetreuung in Abhängigkeit vom Geschlecht der Schüler ($n = 310$).

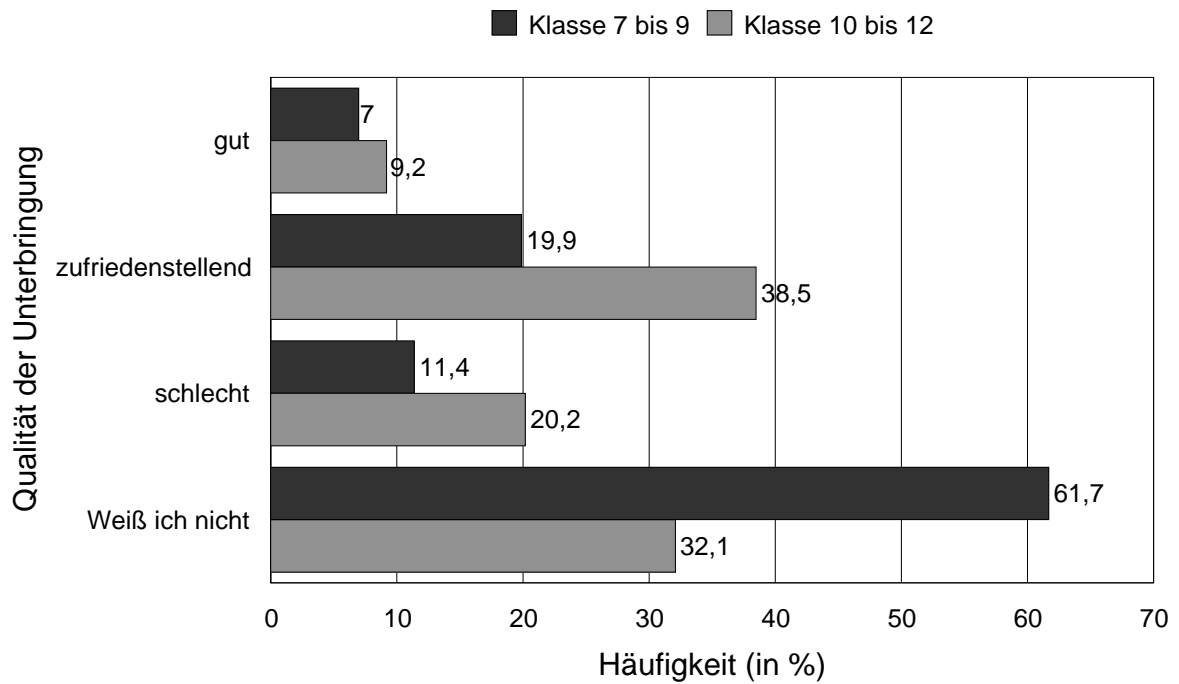


Abb. E.47: Qualität der Unterbringung in Abhängigkeit vom Alter der Schüler ($n = 310$).

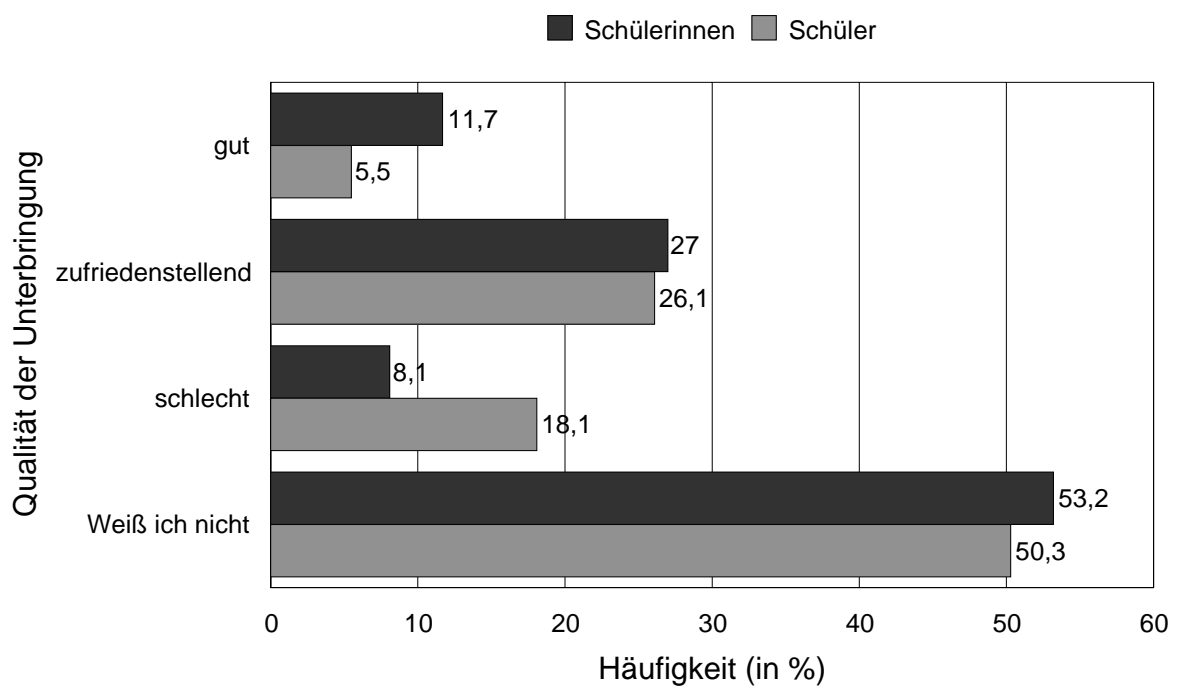


Abb. E.48: Qualität der Unterbringung in Abhängigkeit vom Geschlecht der Schüler ($n = 310$).

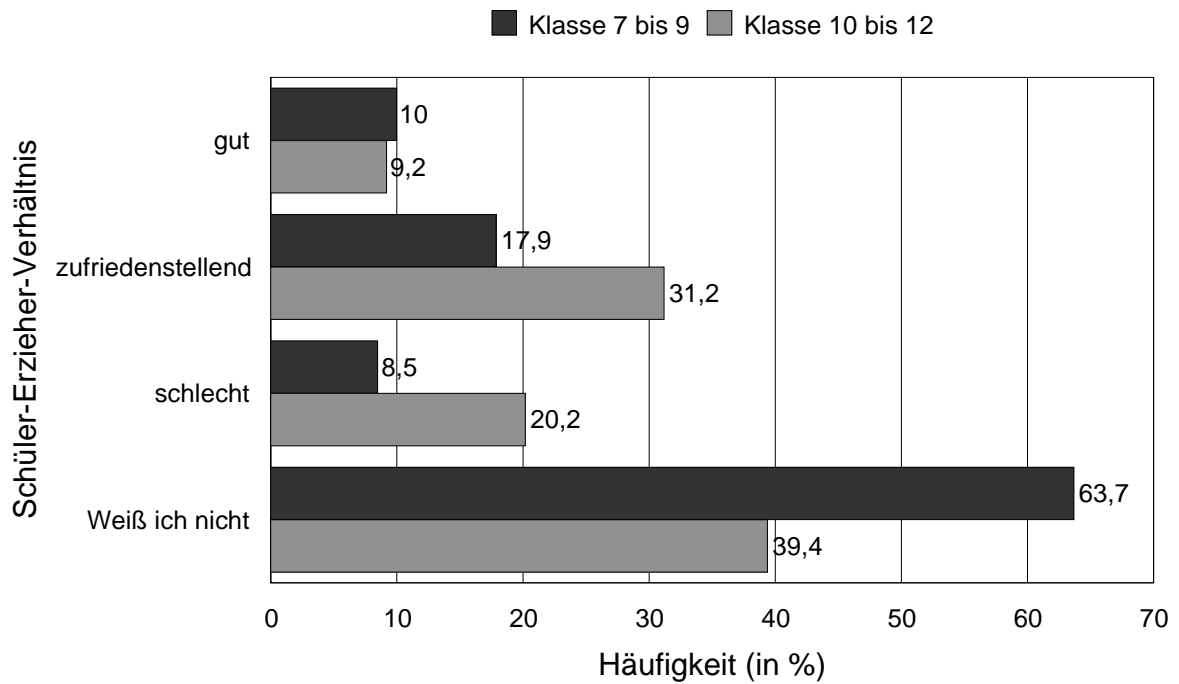


Abb. E.49: Verhältnis zwischen Schülern und Erziehern in Abhängigkeit vom Alter der Schüler ($n = 310$).

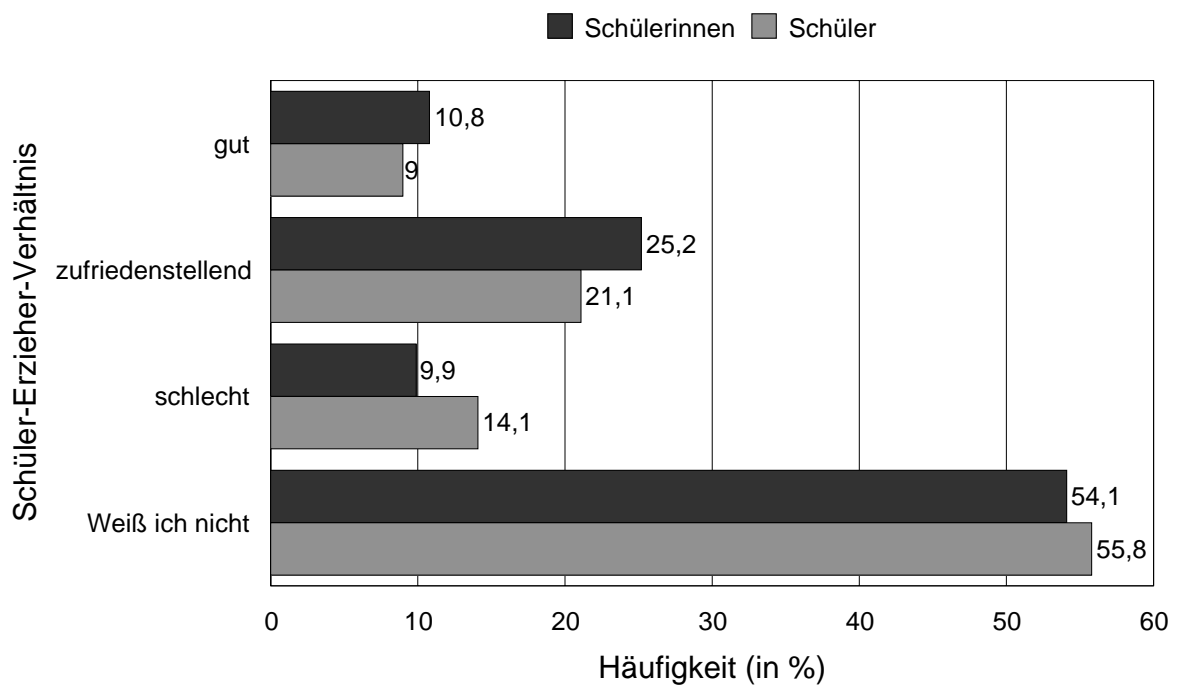


Abb. E.50: Verhältnis zwischen Schülern und Erziehern in Abhängigkeit vom Geschlecht der Schüler ($n = 310$).

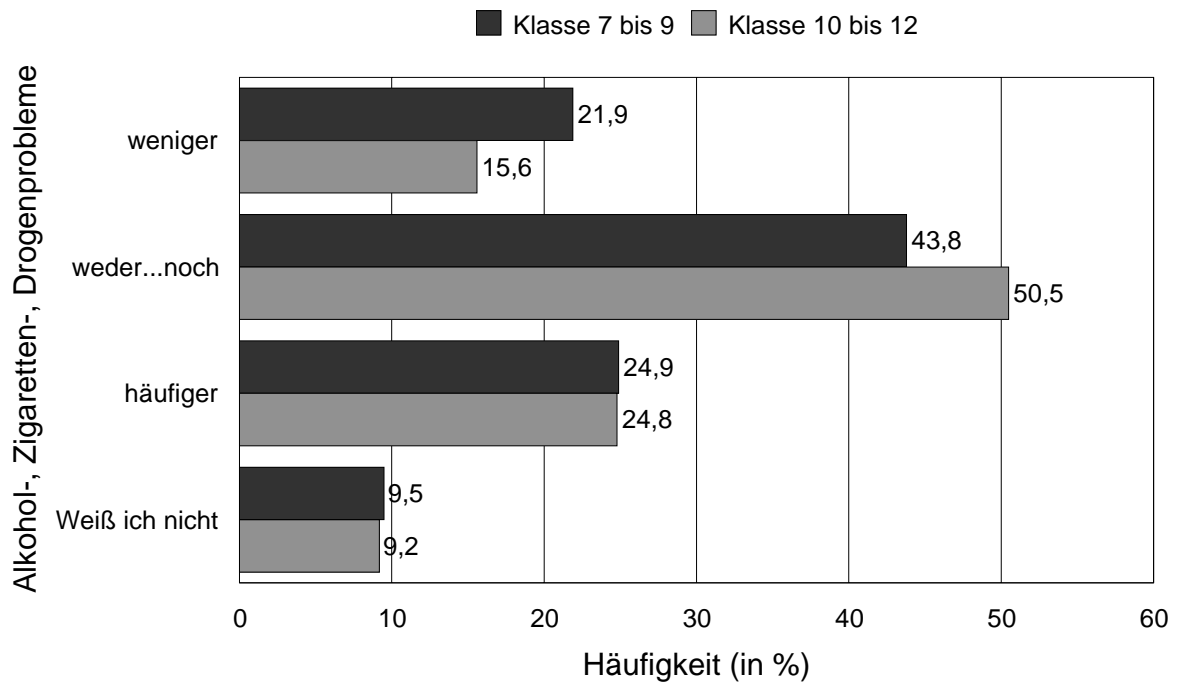


Abb. E.51: Alkohol-, Zigaretten- und Drogenprobleme am CJD im Vergleich zu anderen Schulen in Abhängigkeit vom Alter der Schüler ($n = 310$).

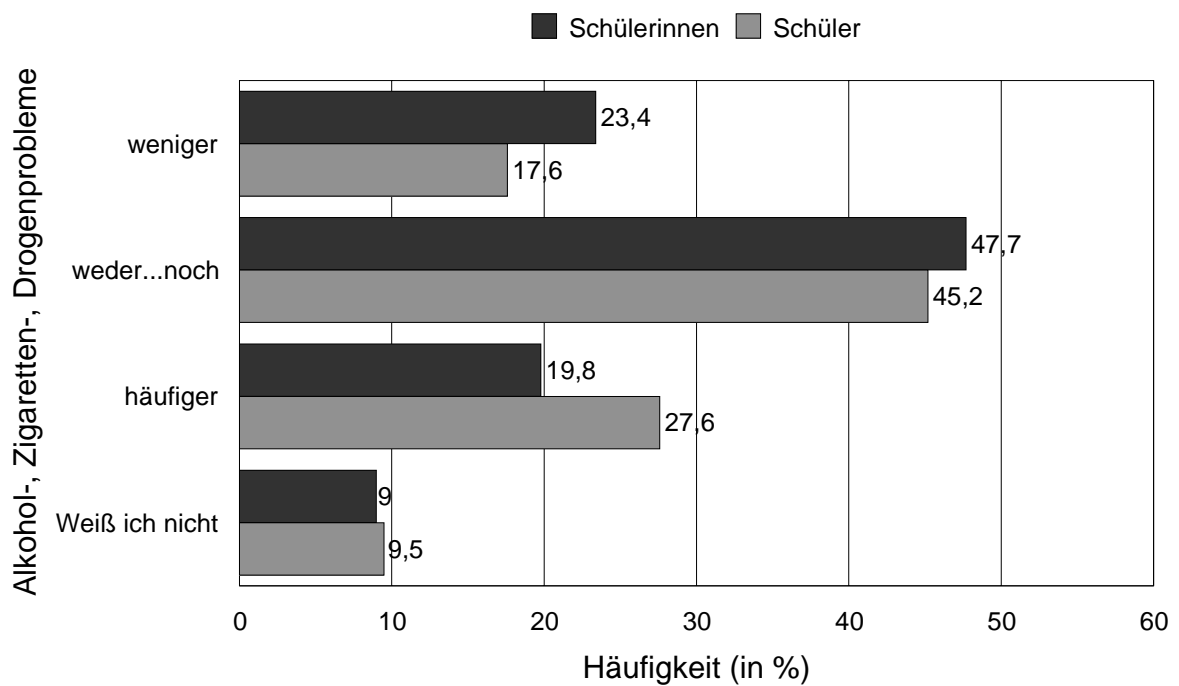


Abb. E.52: Alkohol-, Zigaretten- und Drogenprobleme am CJD im Vergleich zu anderen Schulen in Abhängigkeit vom Geschlecht der Schüler ($n = 310$).

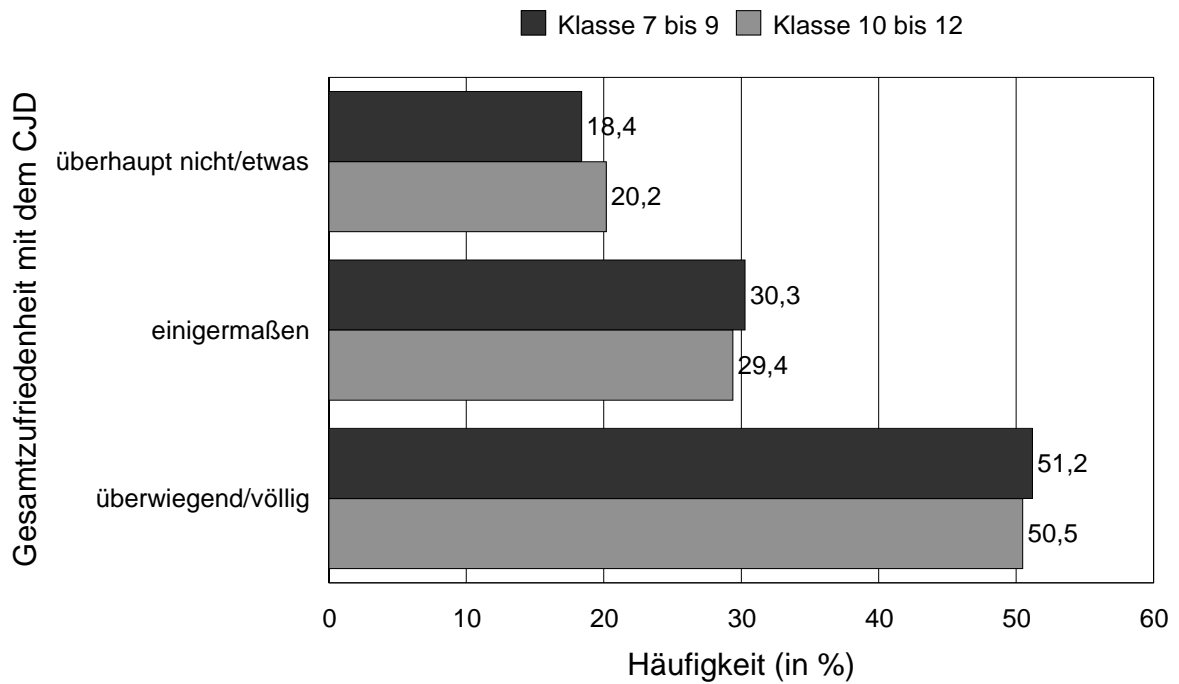


Abb. E.53: Gesamtzufriedenheit mit dem CJD in Abhängigkeit vom Alter der Schüler ($n = 310$).

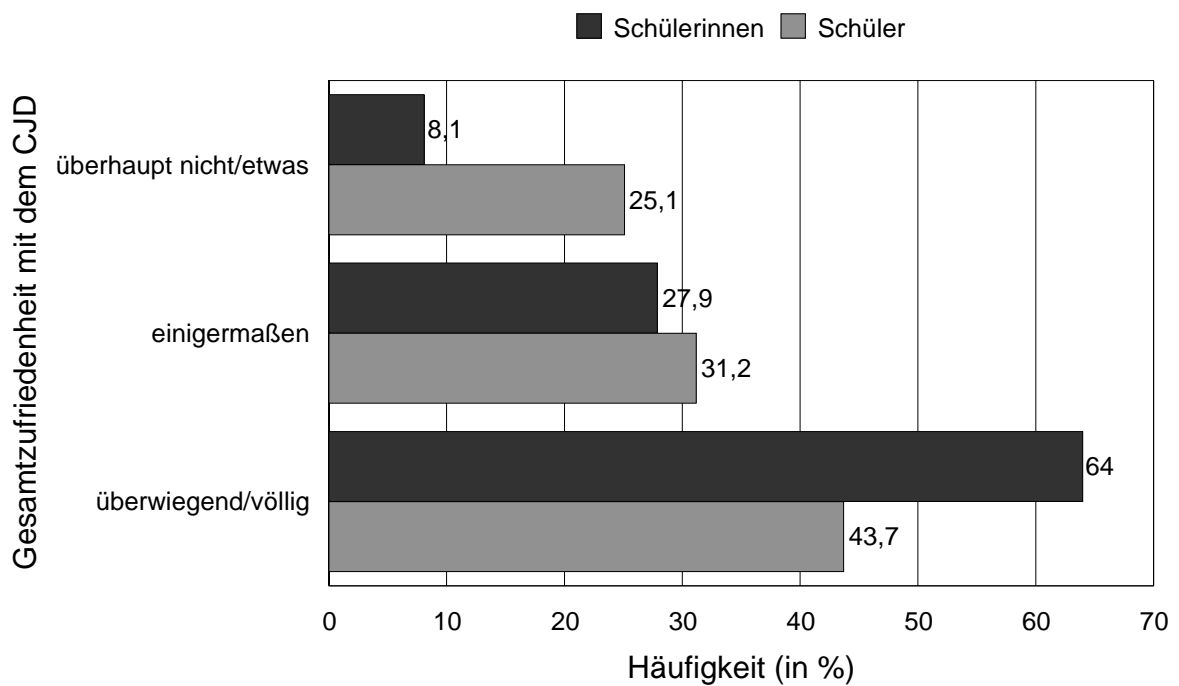


Abb. E.54: Gesamtzufriedenheit mit dem CJD in Abhängigkeit vom Geschlecht der Schüler ($n = 310$).

Tab. E.10: Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) der Imageeinschätzungen (Ist) in Abhängigkeit von den verschiedenen Bezugsgruppen (Grp. 1 = Schüler, $n = 310$; Grp. 2 = Eltern, $n = 95$; Grp. 3 = CJD-Beschäftigte, $n = 41$) ($N = 446$).

| Ist-Image | Grp. 1 | | Grp. 2 | | Grp.3 | |
|----------------------|--------|------|--------|------|-------|------|
| | M | SD | M | SD | M | SD |
| altmodisch | 2,82 | 1,18 | 2,24 | 1,10 | 2,17 | 1,01 |
| anspruchsvoll | 2,91 | 0,99 | 2,80 | 0,92 | 2,90 | 1,04 |
| aufgeschlossen | 3,01 | 1,09 | 3,31 | 0,92 | 3,37 | 1,11 |
| autoritär | 3,02 | 1,14 | 2,57 | 1,04 | 2,50 | 1,28 |
| christlich | 3,32 | 1,33 | 3,12 | 1,16 | 2,80 | 1,03 |
| elitär | 2,59 | 1,15 | 2,41 | 1,08 | 2,10 | 1,30 |
| erfolgreich | 3,44 | 1,11 | 3,49 | 0,91 | 3,49 | 0,95 |
| exklusiv | 2,65 | 1,12 | 2,24 | 1,16 | 2,15 | 1,17 |
| fördernd | 3,57 | 1,13 | 3,73 | 1,06 | 3,85 | 1,09 |
| freundlich | 3,25 | 1,28 | 3,88 | 0,91 | 3,85 | 0,89 |
| gleichmacherisch | 2,66 | 1,02 | 2,38 | 1,20 | 1,83 | 1,17 |
| großzügig | 2,68 | 1,20 | 3,12 | 1,12 | 2,90 | 1,28 |
| human | 3,15 | 1,12 | 3,59 | 0,86 | 3,73 | 1,06 |
| innovativ | 2,84 | 0,91 | 2,87 | 0,95 | 2,88 | 0,94 |
| international | 3,03 | 1,28 | 3,14 | 1,26 | 2,75 | 1,03 |
| kleinkariert | 2,90 | 1,29 | 1,85 | 1,05 | 2,08 | 1,25 |
| kompetent | 3,05 | 0,90 | 3,38 | 0,99 | 3,50 | 0,99 |
| konservativ | 3,00 | 1,06 | 2,80 | 0,89 | 3,03 | 1,17 |
| kooperativ | 3,19 | 1,08 | 3,45 | 0,87 | 3,48 | 1,15 |
| langweilig | 2,99 | 1,31 | 2,21 | 1,18 | 2,00 | 1,18 |
| lebhaft | 3,01 | 1,22 | 3,32 | 1,08 | 3,28 | 0,82 |
| leistungsorientiert | 3,47 | 1,05 | 3,41 | 0,94 | 3,43 | 0,84 |
| liberal | 2,90 | 0,87 | 3,28 | 0,92 | 3,10 | 1,13 |
| modern | 2,45 | 1,14 | 3,01 | 0,98 | 2,78 | 1,00 |
| motivierend | 2,89 | 1,11 | 3,21 | 1,02 | 3,28 | 0,96 |
| provinziell | 2,99 | 1,04 | 2,63 | 1,19 | 2,50 | 1,28 |
| reaktionär | 2,85 | 0,83 | 2,13 | 1,07 | 1,70 | 0,88 |
| ruhig | 3,18 | 1,25 | 3,16 | 1,13 | 2,90 | 1,13 |
| schülerfreundlich | 3,26 | 1,17 | 3,67 | 0,86 | 3,93 | 1,00 |
| sportfreundlich | 4,28 | 1,09 | 4,29 | 0,99 | 4,33 | 0,83 |
| streng | 3,14 | 1,14 | 2,51 | 0,93 | 2,53 | 1,01 |
| technologiefeindlich | 2,54 | 1,29 | 2,20 | 1,15 | 1,75 | 0,98 |
| teuer | 3,35 | 1,42 | 2,72 | 1,22 | 2,08 | 1,10 |
| tolerant | 2,97 | 1,06 | 3,38 | 0,95 | 3,30 | 1,14 |
| traditionell | 2,94 | 1,15 | 3,07 | 1,03 | 3,03 | 1,10 |
| überfordernd | 2,40 | 1,11 | 1,85 | 0,92 | 1,58 | 0,90 |
| unattraktiv | 2,69 | 1,25 | 2,02 | 1,23 | 2,00 | 1,11 |
| unflexibel | 2,75 | 1,26 | 2,08 | 1,19 | 2,05 | 1,06 |
| ungerecht | 2,68 | 1,33 | 1,91 | 1,04 | 1,58 | 0,90 |
| unterfordernd | 2,08 | 1,15 | 1,71 | 0,99 | 1,80 | 1,07 |
| visionär | 2,74 | 0,86 | 2,33 | 0,98 | 2,35 | 1,14 |
| widersprüchlich | 2,96 | 1,10 | 1,96 | 1,05 | 2,17 | 1,41 |
| zielgerichtet | 3,45 | 1,10 | 3,52 | 0,95 | 3,55 | 0,99 |

Tab. E.11: Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) der Imageeinschätzungen (Soll) in Abhängigkeit von den verschiedenen Bezugsgruppen (Grp. 1 = Schüler, $n = 310$; Grp. 2 = Eltern, $n = 95$; Grp. 3 = CJD-Beschäftigte, $n = 41$) ($N = 446$).

| Soll-Image | Grp. 1 | | Grp. 2 | | Grp.3 | |
|----------------------|--------|------|--------|------|-------|------|
| | M | SD | M | SD | M | SD |
| altmodisch | 1,36 | 0,90 | 1,23 | 0,78 | 1,55 | 1,22 |
| anspruchsvoll | 3,24 | 1,17 | 3,71 | 1,07 | 4,13 | 0,94 |
| aufgeschlossen | 4,15 | 1,08 | 4,35 | 0,85 | 4,40 | 0,93 |
| autoritär | 3,10 | 1,19 | 2,77 | 1,17 | 2,42 | 1,22 |
| christlich | 2,80 | 1,37 | 3,25 | 1,33 | 3,75 | 1,15 |
| elitär | 2,80 | 1,18 | 2,37 | 1,23 | 2,48 | 1,48 |
| erfolgreich | 4,44 | 0,83 | 4,42 | 0,77 | 4,55 | 0,75 |
| exklusiv | 3,83 | 1,18 | 2,68 | 1,40 | 2,50 | 1,38 |
| fördernd | 4,51 | 0,83 | 4,61 | 0,75 | 4,75 | 0,67 |
| freundlich | 4,69 | 0,81 | 4,58 | 0,75 | 4,72 | 0,68 |
| gleichmacherisch | 2,80 | 1,35 | 2,47 | 1,52 | 1,40 | 0,71 |
| großzügig | 4,27 | 0,93 | 3,94 | 0,94 | 3,83 | 1,22 |
| human | 4,26 | 0,97 | 4,34 | 0,93 | 4,40 | 1,01 |
| innovativ | 3,81 | 1,00 | 4,13 | 0,90 | 4,30 | 0,88 |
| international | 4,04 | 1,10 | 3,92 | 1,06 | 3,78 | 1,00 |
| kleinkariert | 1,52 | 0,93 | 1,21 | 0,65 | 1,10 | 0,38 |
| kompetent | 3,84 | 1,14 | 4,32 | 1,05 | 4,72 | 0,64 |
| konservativ | 2,48 | 1,25 | 2,09 | 1,10 | 2,35 | 1,14 |
| kooperativ | 4,17 | 1,01 | 4,41 | 0,87 | 4,30 | 1,20 |
| langweilig | 1,26 | 0,75 | 1,27 | 0,87 | 1,18 | 0,59 |
| lebhaft | 4,35 | 0,90 | 4,08 | 0,88 | 3,95 | 0,90 |
| leistungsorientiert | 3,85 | 1,09 | 4,09 | 0,83 | 4,18 | 0,78 |
| liberal | 3,52 | 1,04 | 3,96 | 1,03 | 3,88 | 1,07 |
| modern | 4,61 | 0,79 | 4,42 | 0,75 | 4,22 | 0,89 |
| motivierend | 4,46 | 0,89 | 4,54 | 0,81 | 4,50 | 0,91 |
| provinziell | 2,73 | 1,19 | 1,85 | 1,24 | 1,90 | 1,22 |
| reaktionär | 3,22 | 1,04 | 2,04 | 1,25 | 1,70 | 1,14 |
| ruhig | 2,65 | 1,37 | 3,16 | 1,13 | 2,93 | 1,14 |
| schülerfreundlich | 4,77 | 0,62 | 4,57 | 0,79 | 4,72 | 0,72 |
| sportfreundlich | 4,49 | 0,98 | 4,47 | 0,91 | 4,72 | 0,75 |
| streng | 2,02 | 1,07 | 2,68 | 1,09 | 3,28 | 0,78 |
| technologiefeindlich | 1,98 | 1,38 | 1,53 | 1,06 | 1,33 | 0,73 |
| teuer | 1,54 | 0,94 | 1,53 | 0,90 | 2,13 | 1,02 |
| tolerant | 3,95 | 1,22 | 4,25 | 1,06 | 4,47 | 0,78 |
| traditionell | 2,74 | 1,23 | 3,31 | 1,11 | 3,30 | 1,02 |
| überfordernd | 1,77 | 0,99 | 1,51 | 0,81 | 1,48 | 0,96 |
| unattraktiv | 1,49 | 1,00 | 1,32 | 0,90 | 1,27 | 0,72 |
| unflexibel | 1,53 | 0,93 | 1,20 | 0,68 | 1,23 | 0,66 |
| ungerecht | 1,33 | 0,84 | 1,24 | 0,75 | 1,15 | 0,48 |
| unterfordernd | 1,82 | 1,12 | 1,27 | 0,66 | 1,35 | 0,74 |
| visionär | 3,16 | 1,21 | 3,20 | 1,31 | 3,80 | 1,20 |
| widersprüchlich | 1,81 | 1,12 | 1,22 | 0,60 | 1,30 | 0,79 |
| zielgerichtet | 4,26 | 1,03 | 4,39 | 0,80 | 4,53 | 0,82 |

Tab. E.12: Signifikanzniveau der Imageeinschätzungen (Ist und Soll) in Abhängigkeit von den verschiedenen Bezugsgruppen (Grp. 1 = Schüler, $n = 310$; Grp. 2 = Eltern, $n = 95$; Grp. 3 = CJD-Beschäftigte, $n = 41$) ($N = 446$).

| | Ist | Soll |
|----------------------|----------|----------|
| | <i>p</i> | <i>p</i> |
| altmodisch | 0,24 | 0,34 |
| anspruchsvoll | 0,65 | 0,33 |
| aufgeschlossen | 0,25 | 0,36 |
| autoritär | 0,01 | 0,10 |
| christlich | 0,03 | 0,18 |
| elitär | 0,98 | 0,26 |
| erfolgreich | 0,01 | 0,78 |
| exklusiv | 0,09 | 0,74 |
| fördernd | 0,00 | 0,94 |
| freundlich | 0,00 | 0,28 |
| gleichmacherisch | 0,01 | 0,21 |
| großzügig | 0,00 | 0,89 |
| human | 0,02 | 0,02 |
| innovativ | 0,02 | 0,53 |
| international | 0,08 | 0,91 |
| kleinkariert | 0,00 | 0,99 |
| kompetent | 0,02 | 0,40 |
| konservativ | 0,06 | 0,43 |
| kooperativ | 0,06 | 0,47 |
| langweilig | 0,00 | 0,42 |
| lebhaft | 0,00 | 0,57 |
| leistungsorientiert | 0,09 | 0,01 |
| liberal | 0,00 | 0,06 |
| modern | 0,05 | 0,55 |
| motivierend | 0,00 | 0,44 |
| provinziell | 0,59 | 0,33 |
| reaktionär | 0,80 | 0,17 |
| ruhig | 0,18 | 0,22 |
| schülerfreundlich | 0,00 | 0,18 |
| sportfreundlich | 0,16 | 0,05 |
| streng | 0,00 | 0,54 |
| technologiefeindlich | 0,04 | 0,63 |
| teuer | 0,44 | 0,61 |
| tolerant | 0,02 | 0,19 |
| traditionell | 0,49 | 0,55 |
| überfordernd | 0,31 | 0,00 |
| unattraktiv | 0,11 | 0,93 |
| unflexibel | 0,02 | 0,90 |
| ungerecht | 0,00 | 0,85 |
| unterfordernd | 0,01 | 0,92 |
| visionär | 0,27 | 0,03 |
| widersprüchlich | 0,00 | 0,69 |
| zielgerichtet | 0,01 | 0,99 |

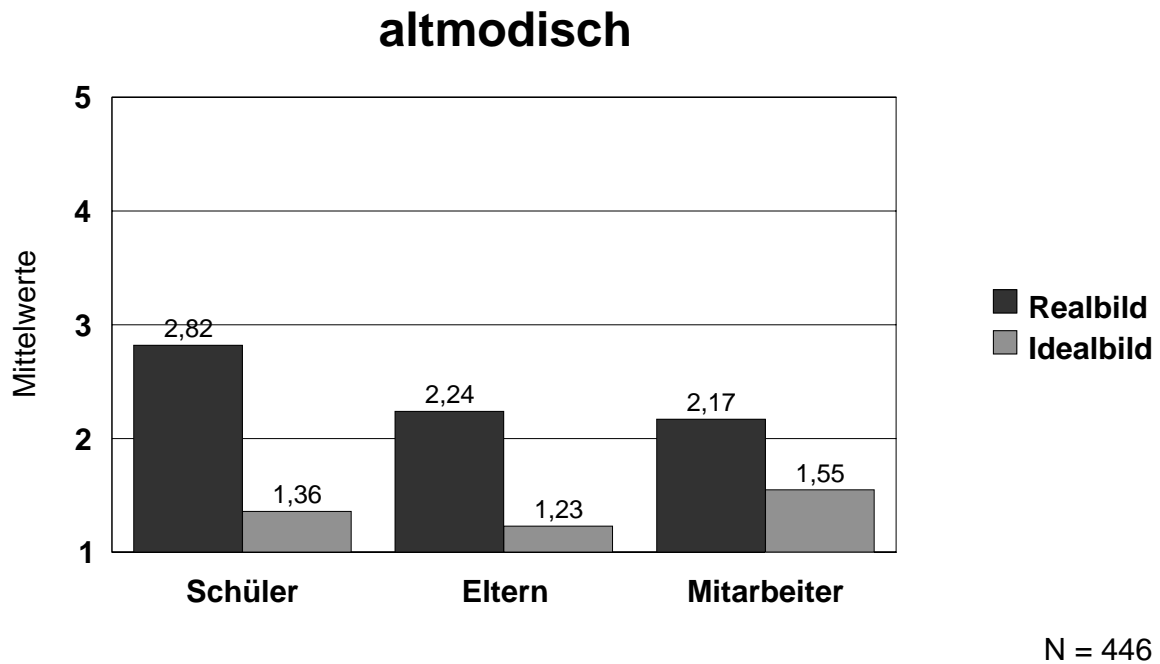


Abb. E.55: Mittelwertvergleich für Real- und Idealeinschätzungen aller Bezugsgruppen für das Image altmodisch ($N = 446$).

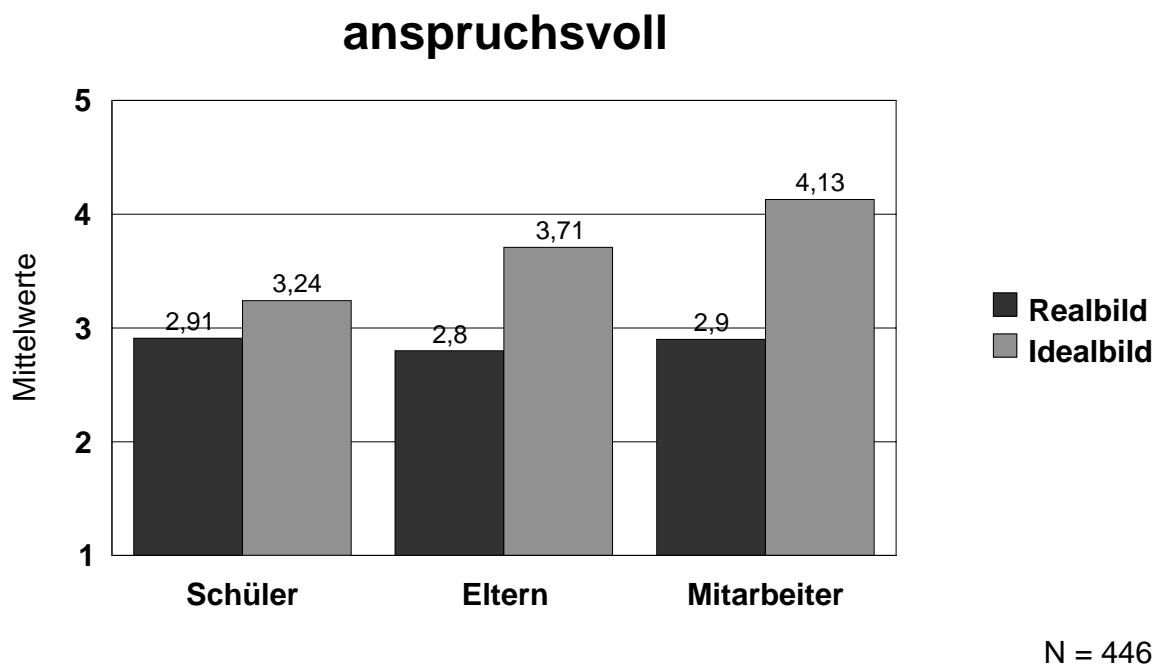


Abb. E.56: Mittelwertvergleich für Real- und Idealeinschätzungen aller Bezugsgruppen für das Image anspruchsvoll ($N = 446$).

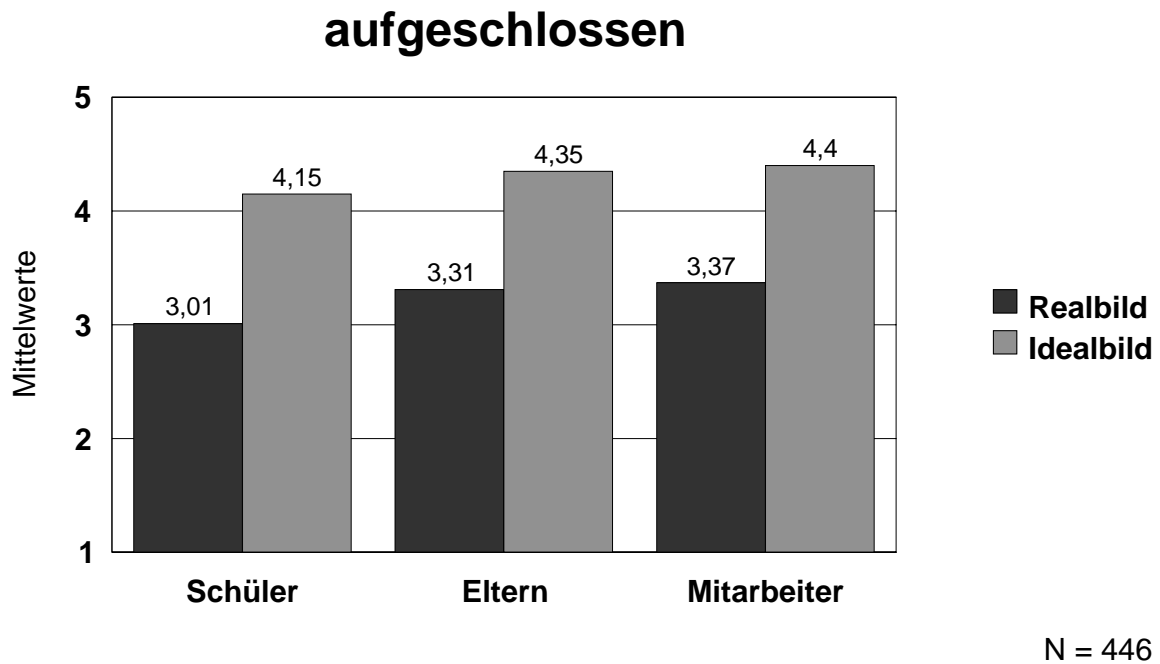


Abb. E.57: Mittelwertvergleich für Real- und Idealeinschätzungen aller Bezugsgruppen für das Image aufgeschlossen ($N = 446$).

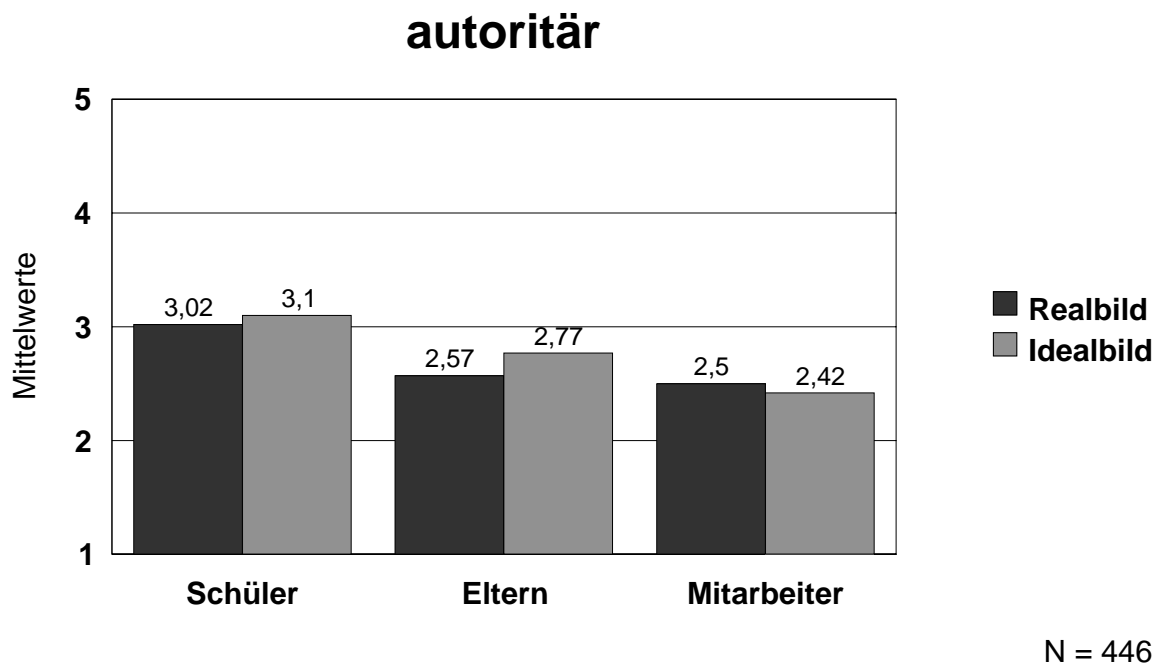


Abb. E.58: Mittelwertvergleich für Real- und Idealeinschätzungen aller Bezugsgruppen für das Image autoritär ($N = 446$).

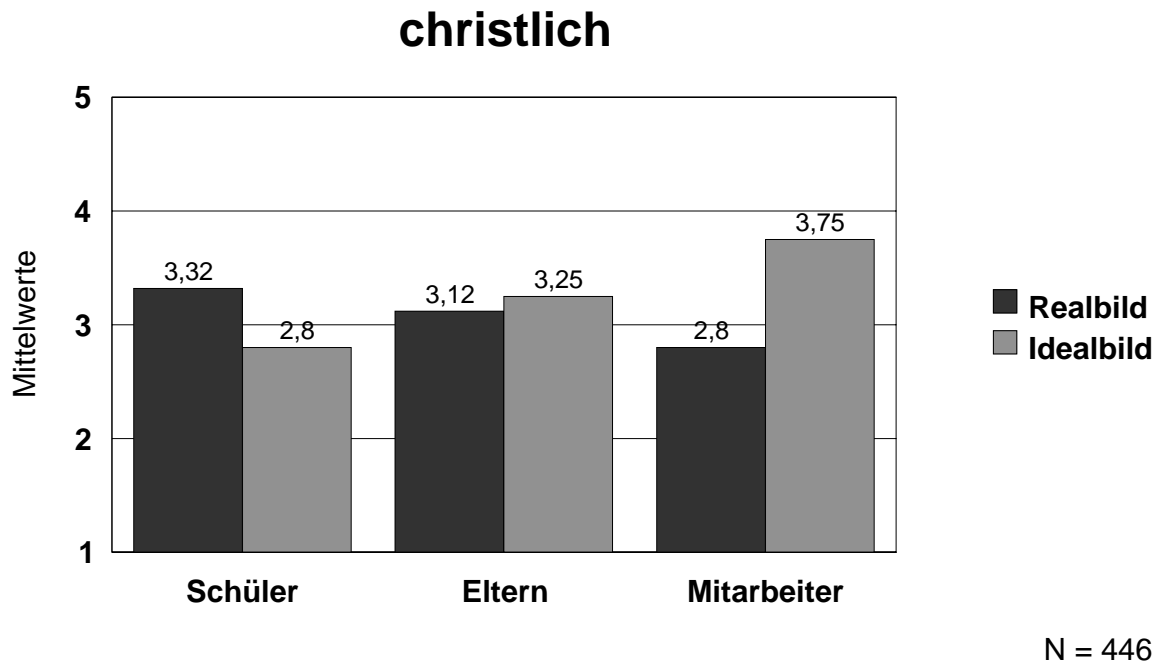


Abb. E.59: Mittelwertvergleich für Real- und Idealeinschätzungen aller Bezugsgruppen für das Image christlich ($N = 446$).

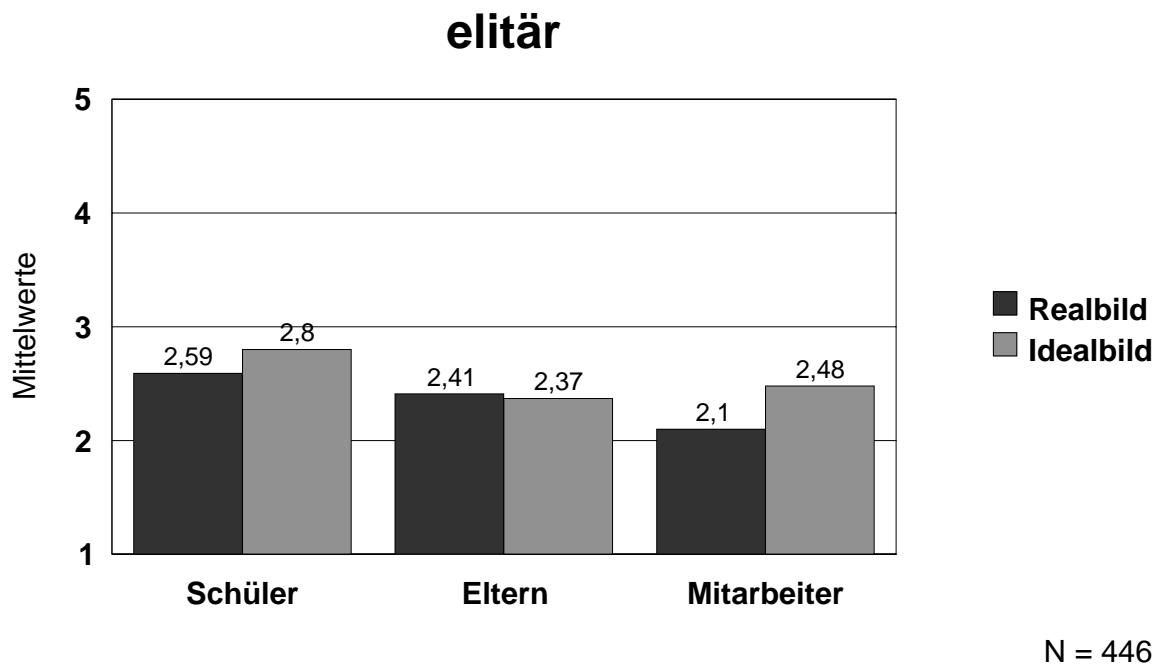


Abb. E.60: Mittelwertvergleich für Real- und Idealeinschätzungen aller Bezugsgruppen für das Image elitär ($N = 446$).

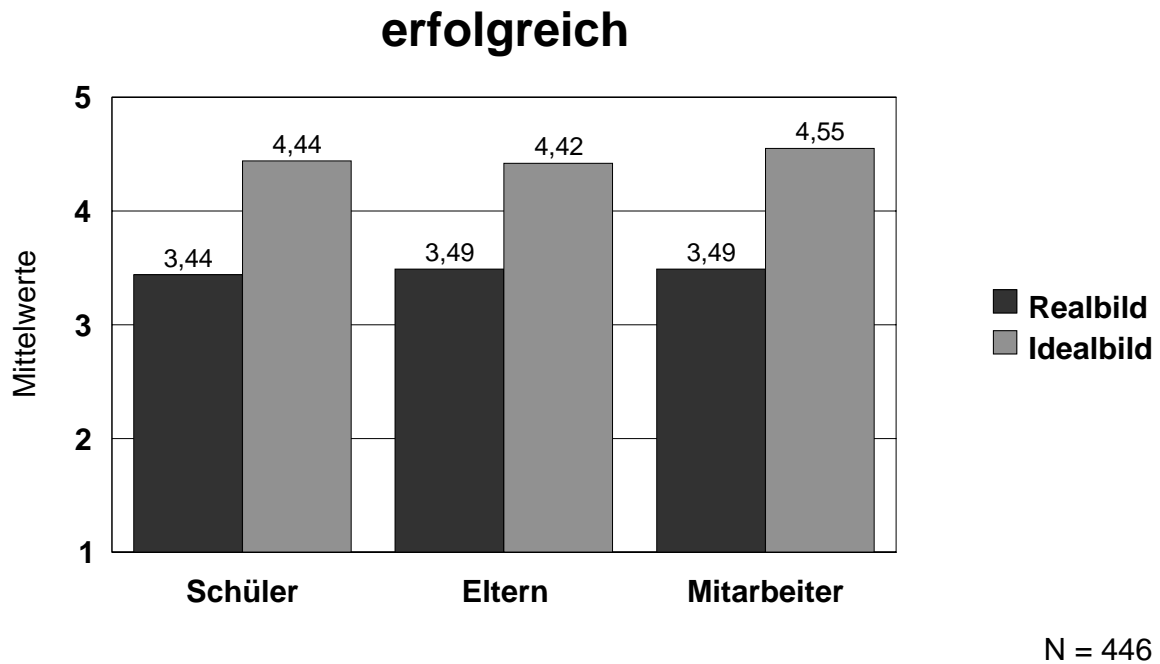


Abb. E.61: Mittelwertvergleich für Real- und Idealeinschätzungen aller Bezugsgruppen für das Image erfolgreich ($N = 446$).

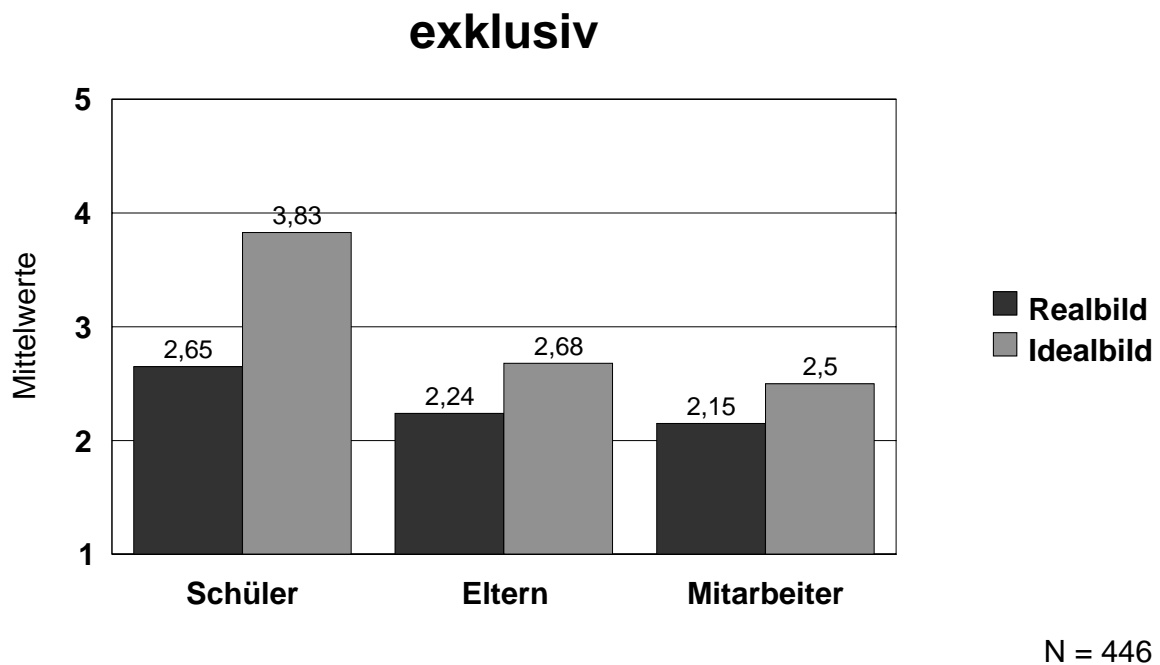


Abb. E.62: Mittelwertvergleich für Real- und Idealeinschätzungen aller Bezugsgruppen für das Image exklusiv ($N = 446$).

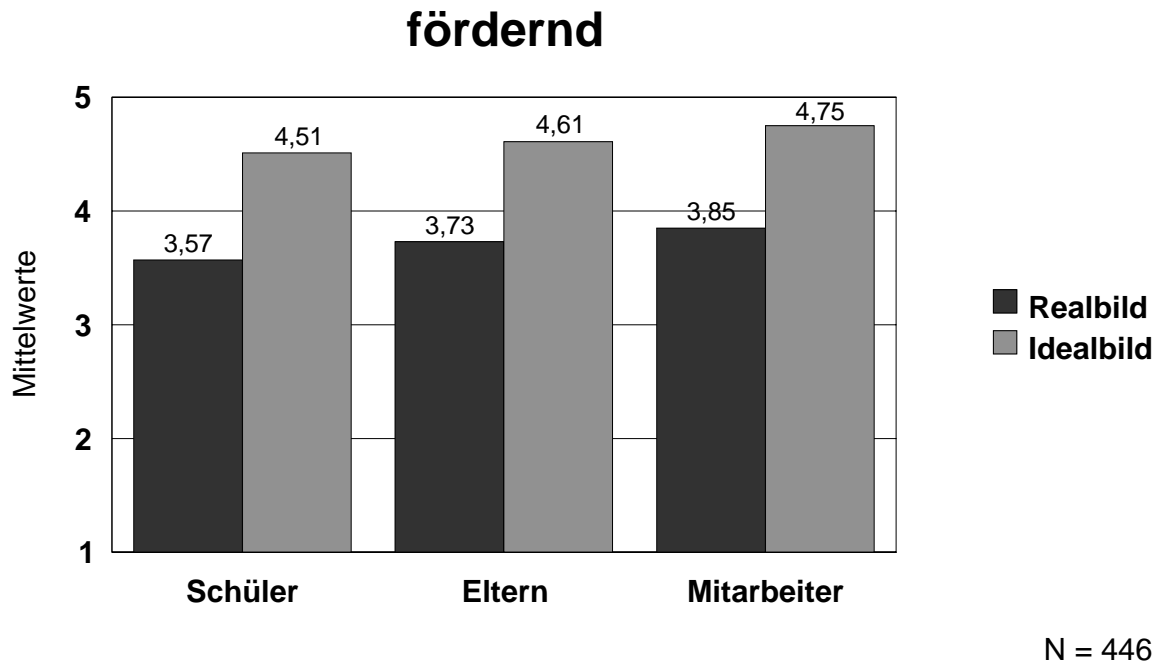


Abb. E.63: Mittelwertvergleich für Real- und Idealeinschätzungen aller Bezugsgruppen für das Image fördernd ($N = 446$).

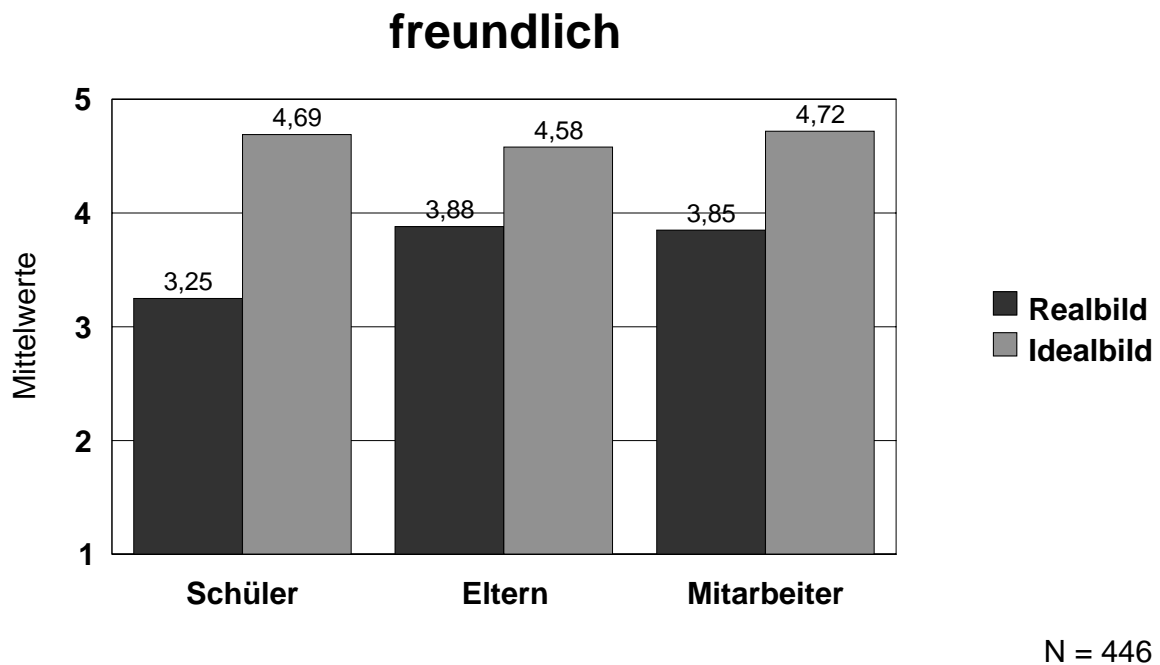


Abb. E.64: Mittelwertvergleich für Real- und Idealeinschätzungen aller Bezugsgruppen für das Image freundlich ($N = 446$).

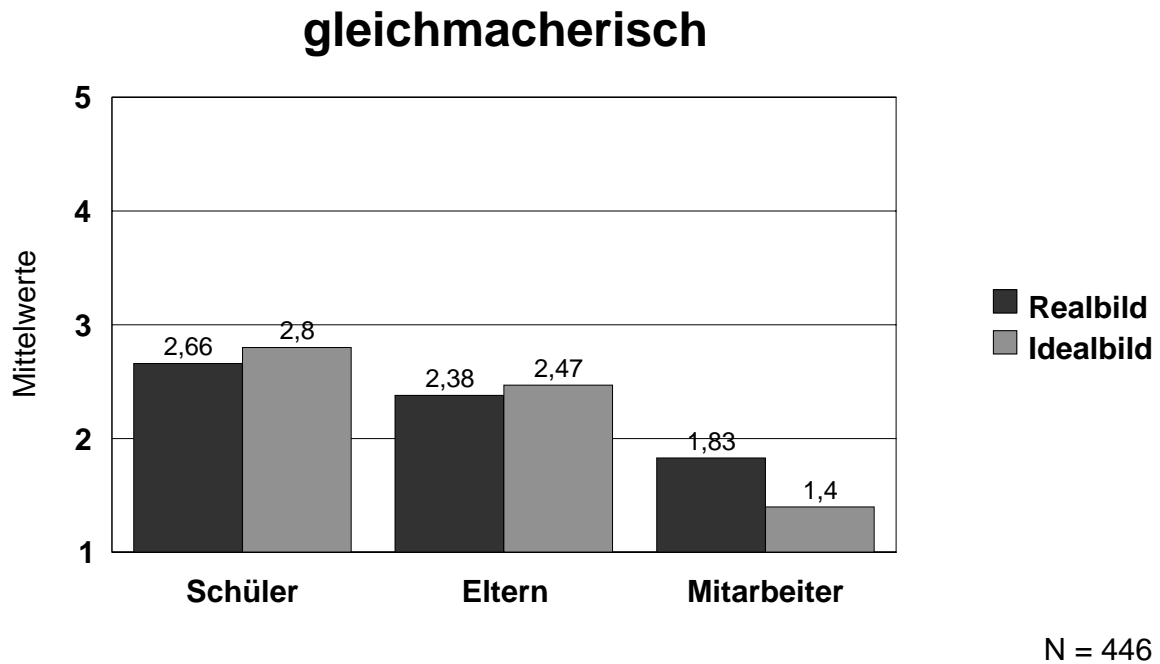


Abb. E.65: Mittelwertvergleich für Real- und Idealeinschätzungen aller Bezugsgruppen für das Image gleichmacherisch ($N = 446$).

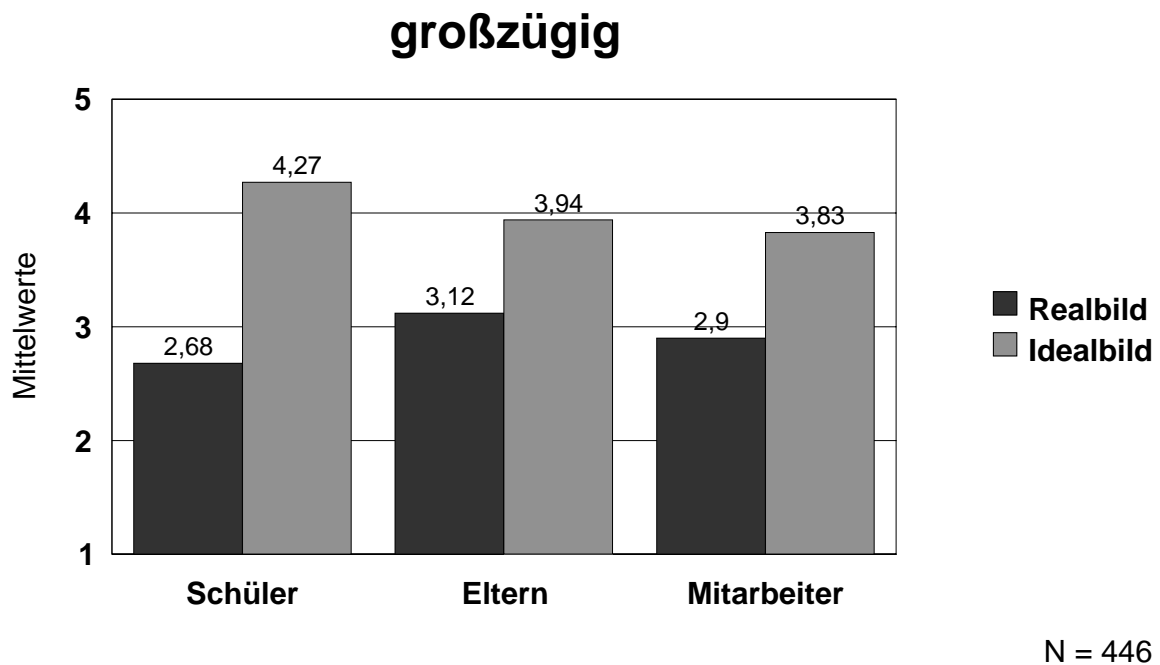


Abb. E.66: Mittelwertvergleich für Real- und Idealeinschätzungen aller Bezugsgruppen für das Image großzügig ($N = 446$).

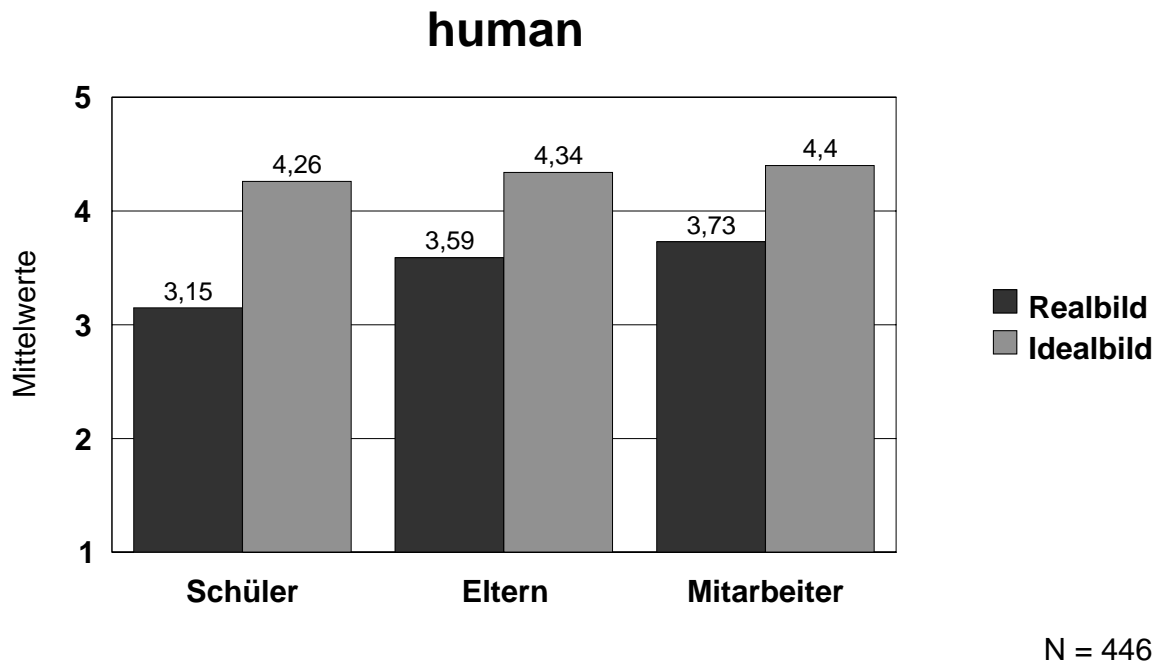


Abb. E.67: Mittelwertvergleich für Real- und Idealeinschätzungen aller Bezugsgruppen für das Image human ($N = 446$).

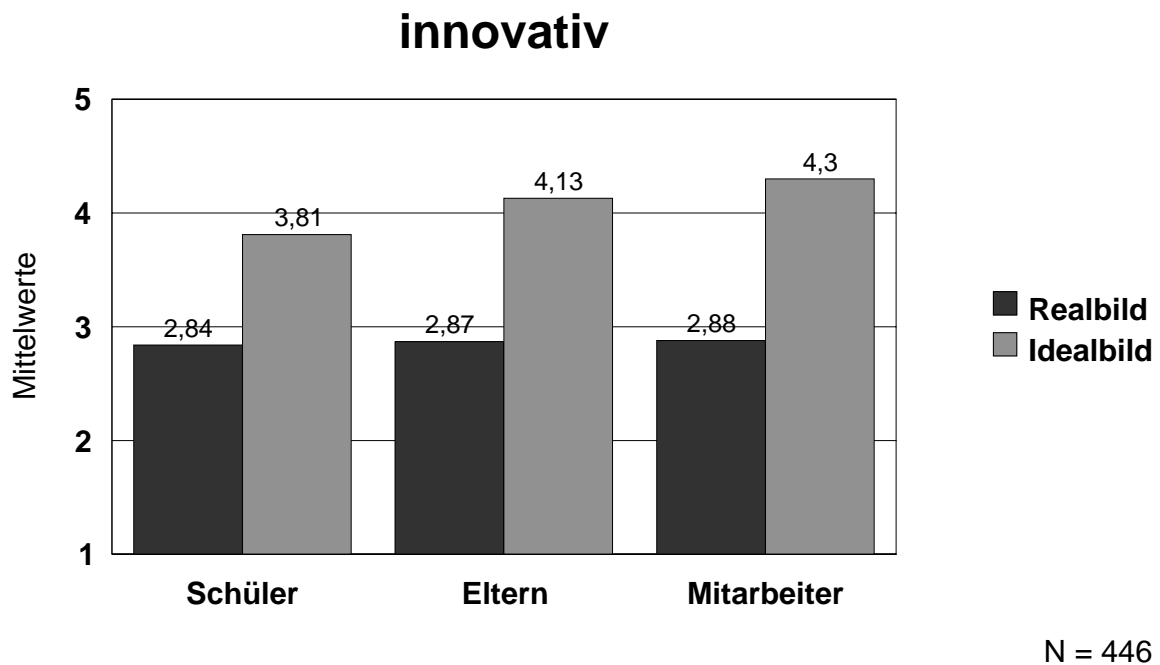


Abb. E.68: Mittelwertvergleich für Real- und Idealeinschätzungen aller Bezugsgruppen für das Image innovativ ($N = 446$).

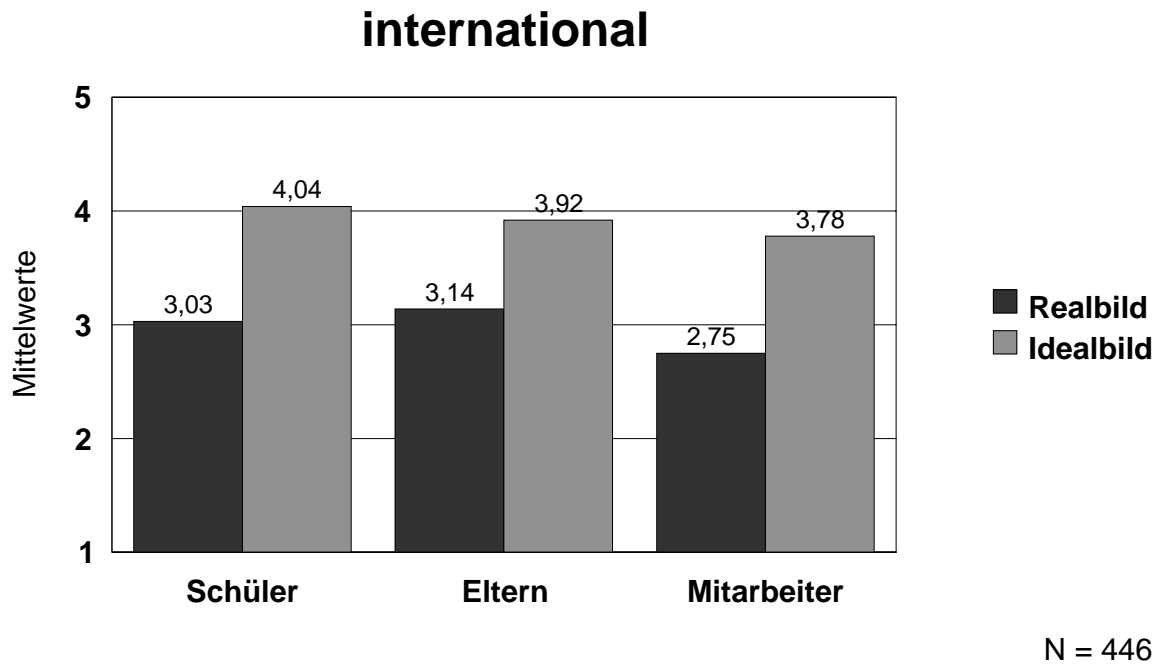


Abb. E.69: Mittelwertvergleich für Real- und Idealeinschätzungen aller Bezugsgruppen für das Image international ($N = 446$).

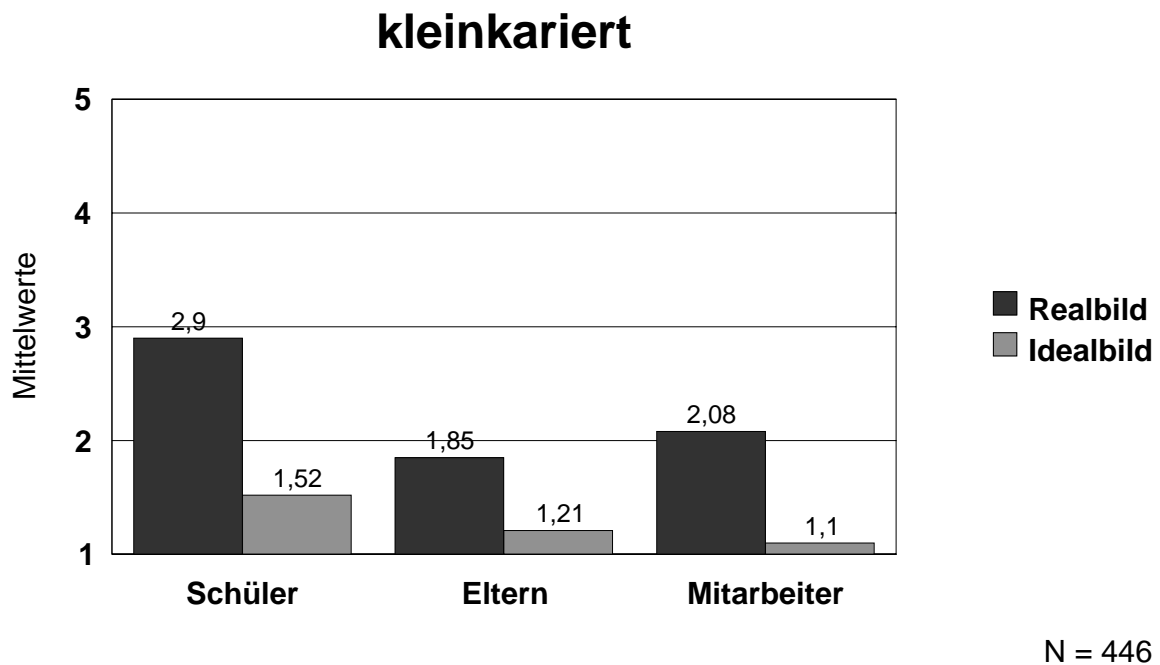


Abb. E.70: Mittelwertvergleich für Real- und Idealeinschätzungen aller Bezugsgruppen für das Image kleinkariert ($N = 446$).

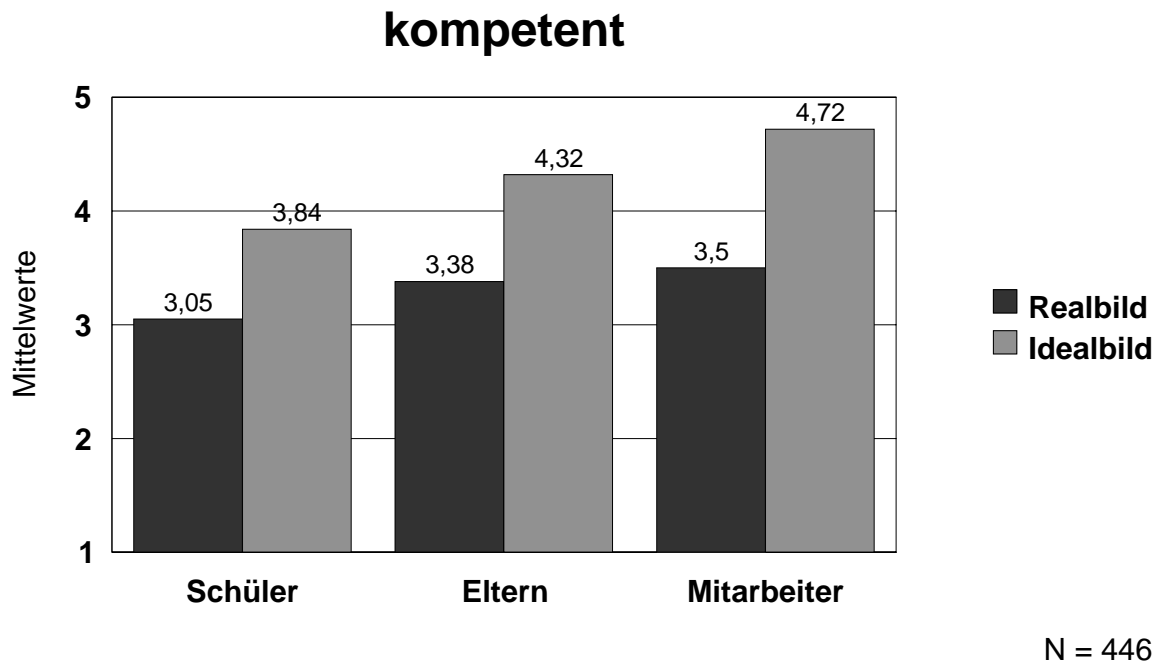


Abb. E.71: Mittelwertvergleich für Real- und Idealeinschätzungen aller Bezugsgruppen für das Image kompetent ($N = 446$).

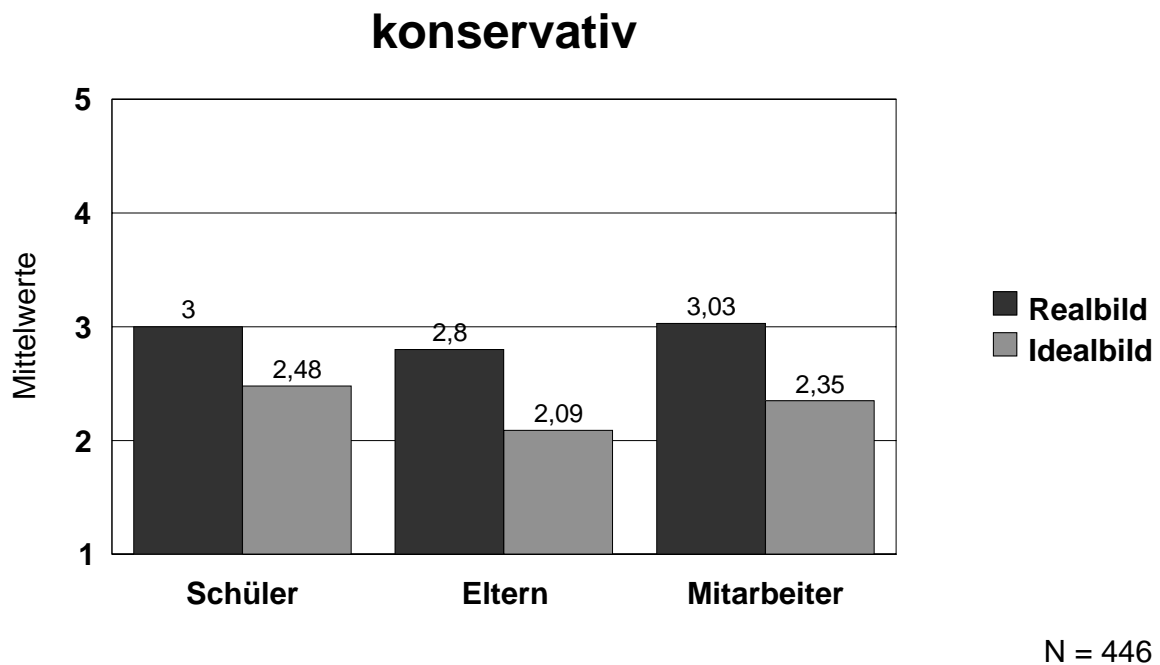


Abb. E.72: Mittelwertvergleich für Real- und Idealeinschätzungen aller Bezugsgruppen für das Image konservativ ($N = 446$).

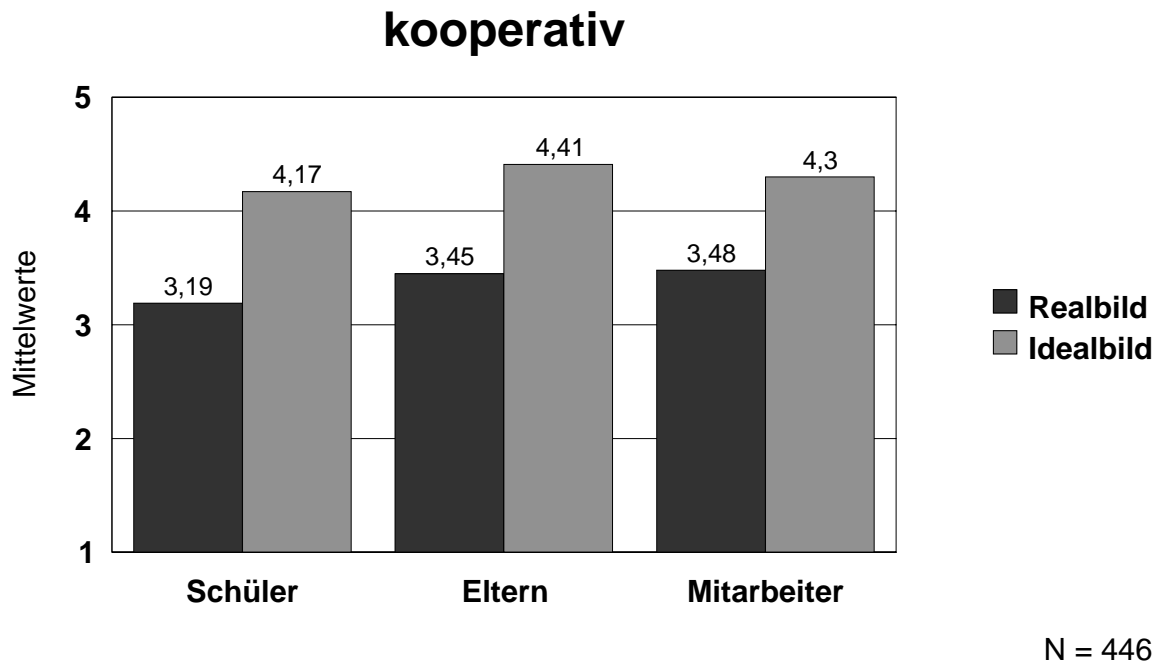


Abb. E.73: Mittelwertvergleich für Real- und Idealeinschätzungen aller Bezugsgruppen für das Image kooperativ ($N = 446$).

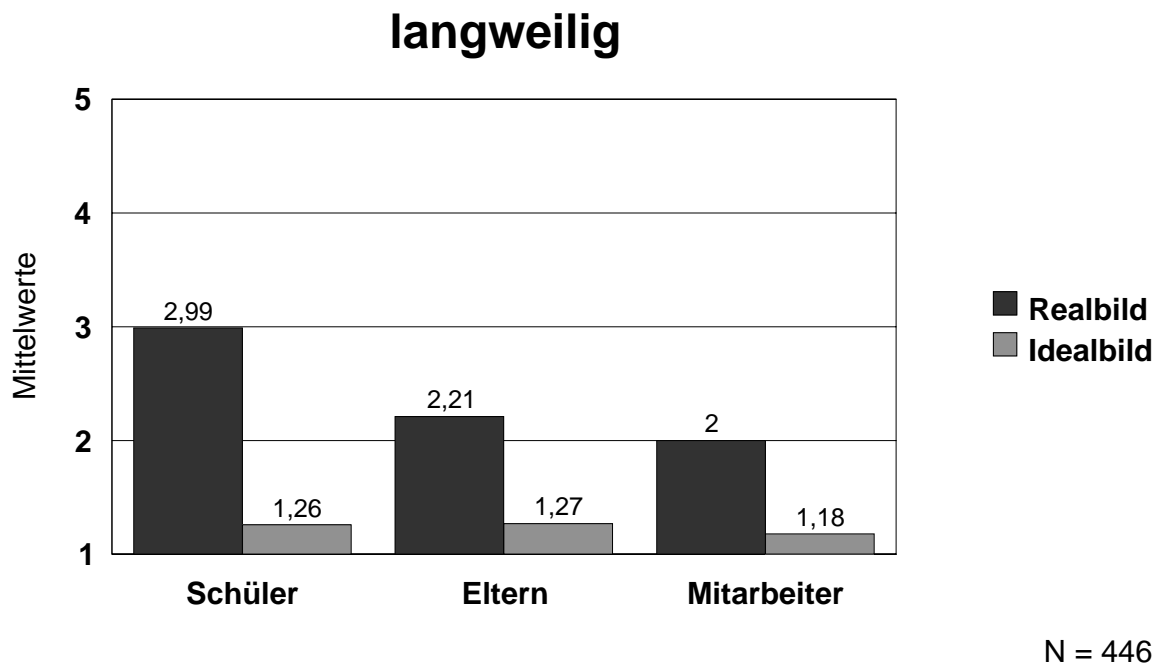


Abb. E.74: Mittelwertvergleich für Real- und Idealeinschätzungen aller Bezugsgruppen für das Image langweilig ($N = 446$).

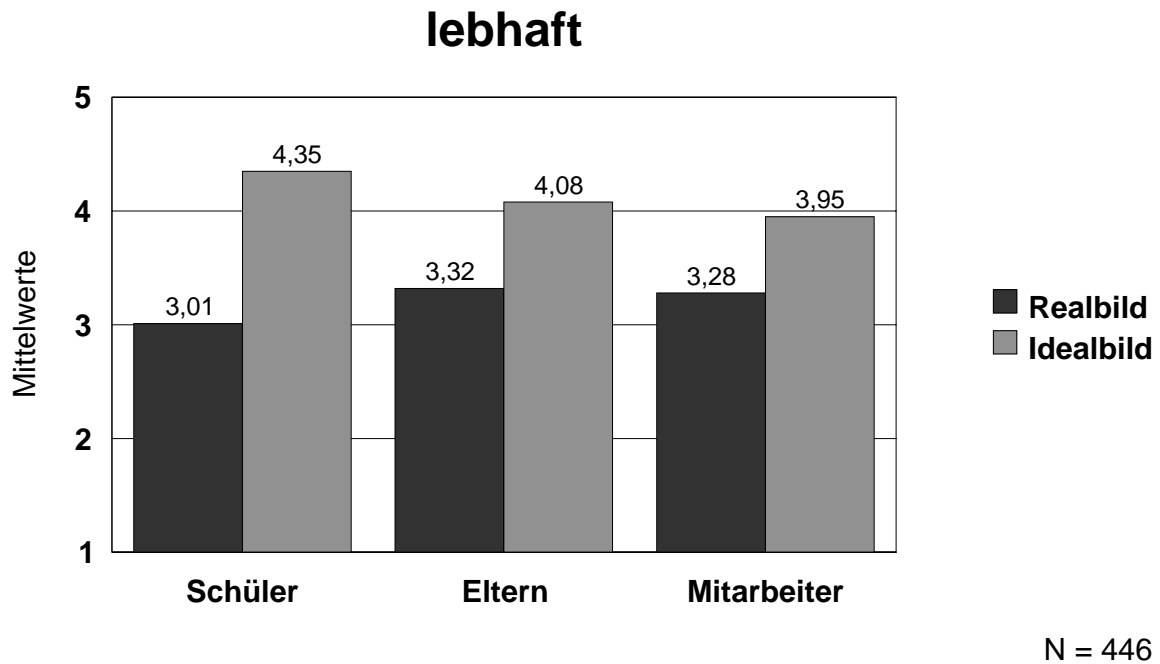


Abb. E.75: Mittelwertvergleich für Real- und Idealeinschätzungen aller Bezugsgruppen für das Image lebhaft ($N = 446$).

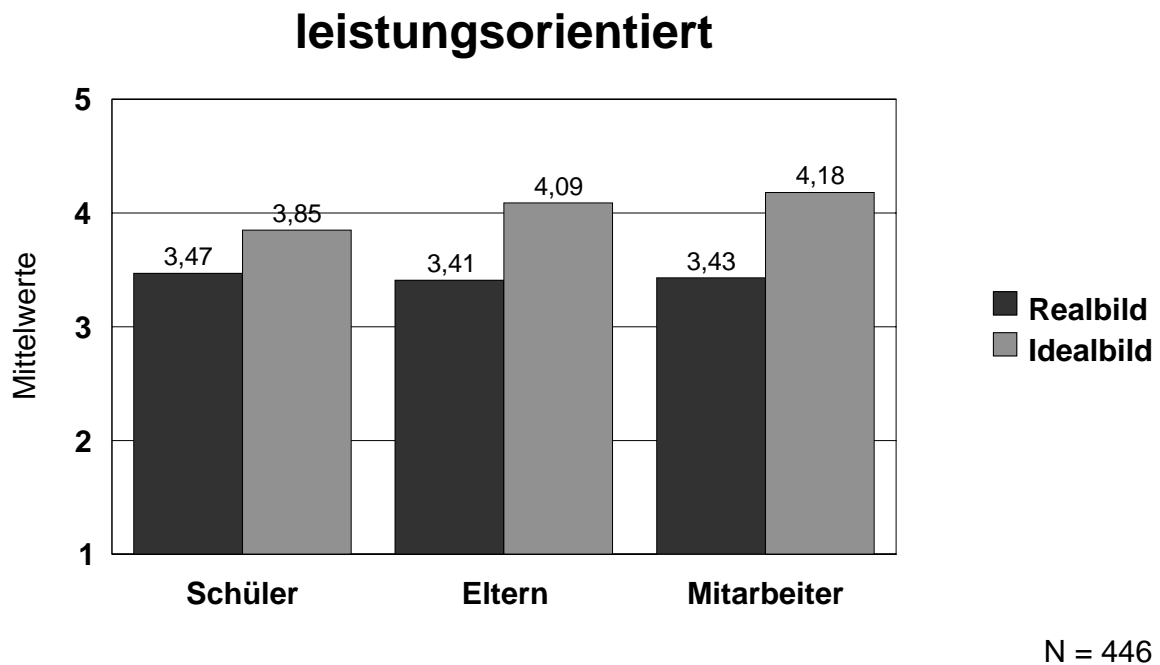


Abb. E.76: Mittelwertvergleich für Real- und Idealeinschätzungen aller Bezugsgruppen für das Image leistungsorientiert ($N = 446$).

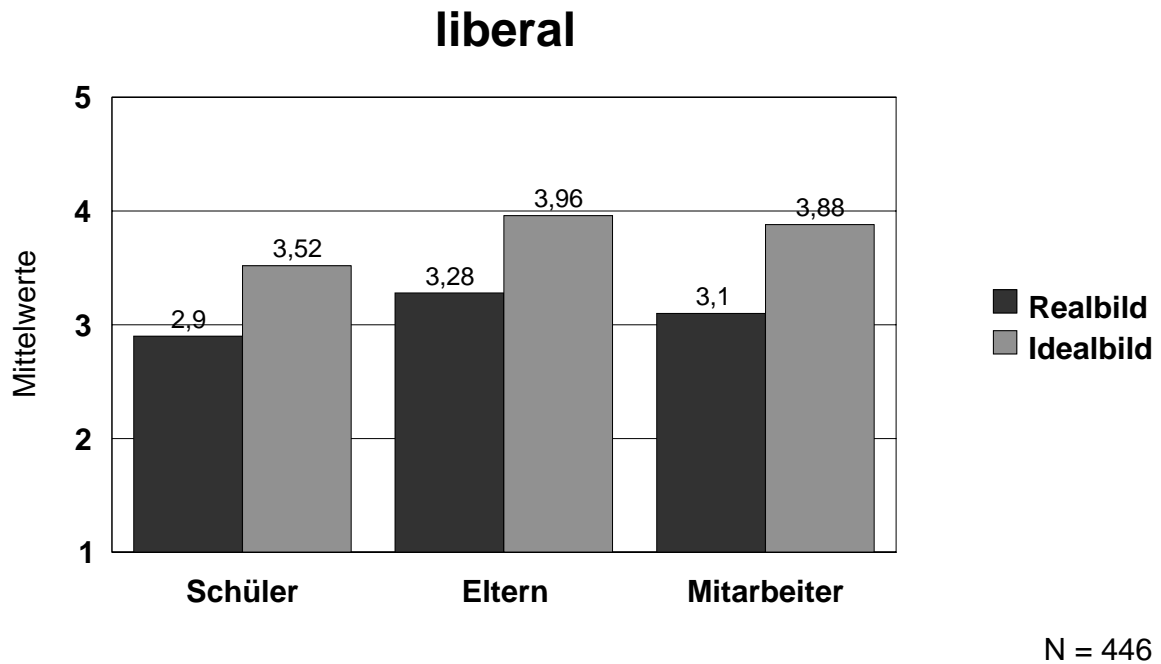


Abb. E.77: Mittelwertvergleich für Real- und Idealeinschätzungen aller Bezugsgruppen für das Image liberal ($N = 446$).

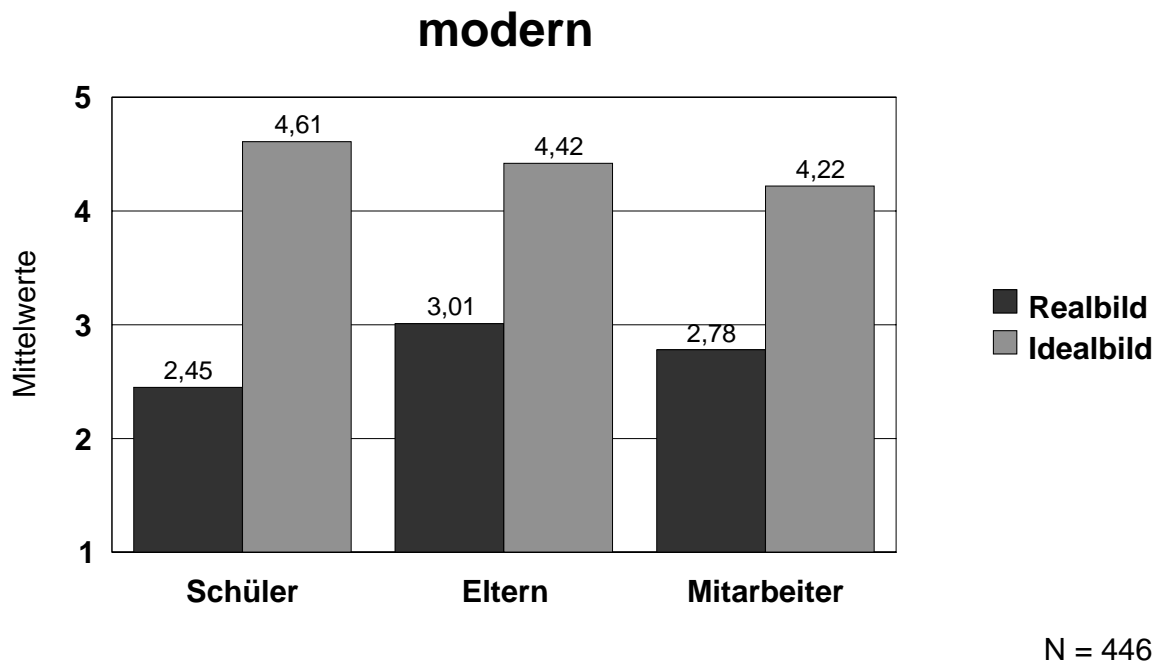


Abb. E.78: Mittelwertvergleich für Real- und Idealeinschätzungen aller Bezugsgruppen für das Image modern ($N = 446$).

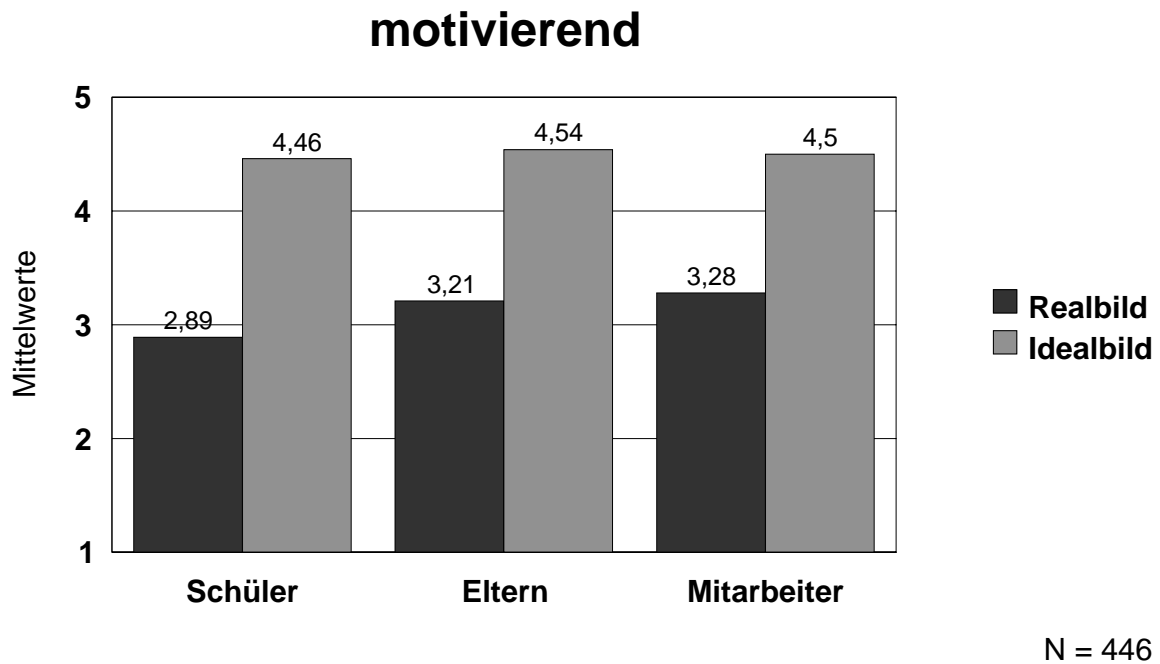


Abb. E.79: Mittelwertvergleich für Real- und Idealeinschätzungen aller Bezugsgruppen für das Image motivierend ($N = 446$).

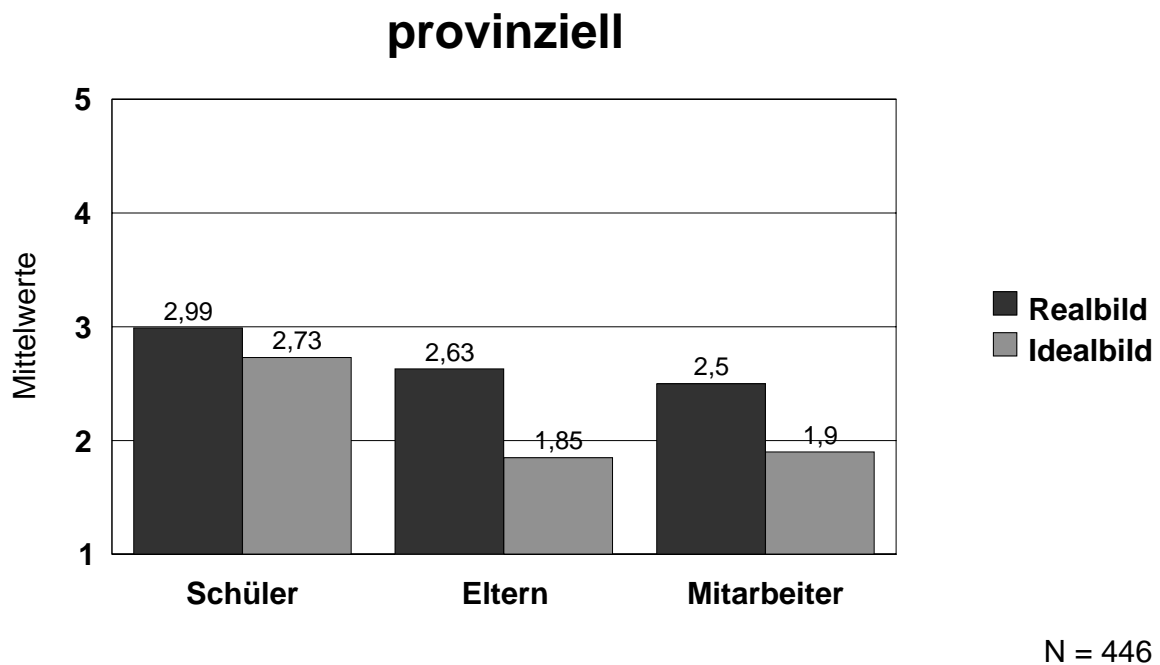


Abb. E.80: Mittelwertvergleich für Real- und Idealeinschätzungen aller Bezugsgruppen für das Image provinziell ($N = 446$).

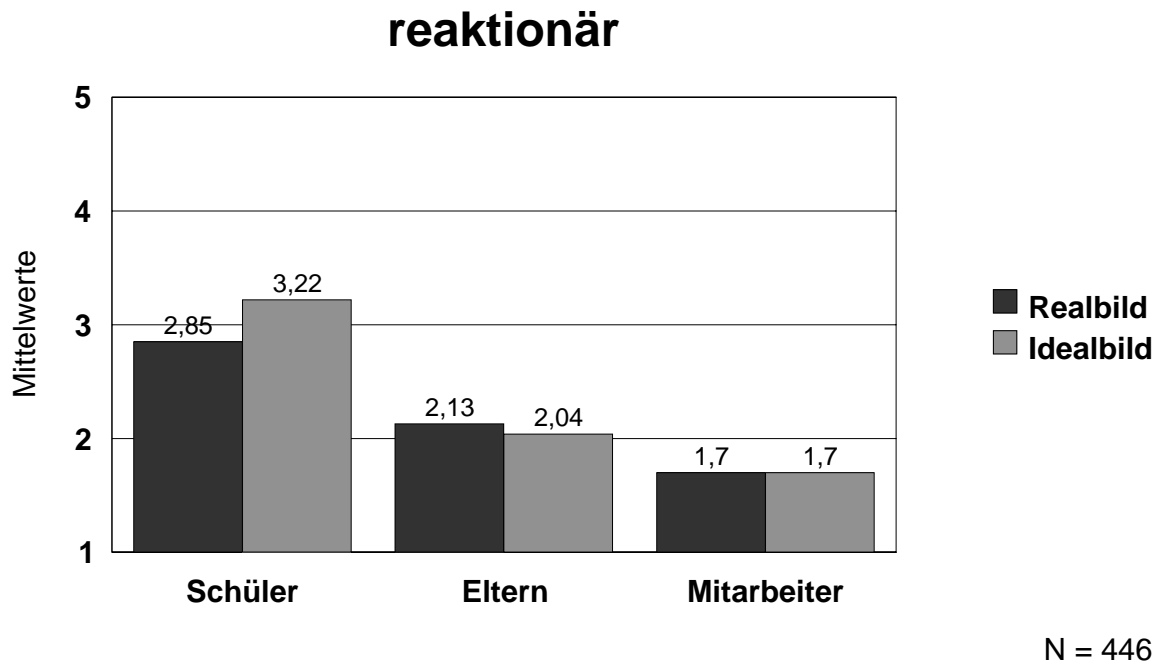


Abb. E.81: Mittelwertvergleich für Real- und Idealeinschätzungen aller Bezugsgruppen für das Image reaktionär ($N = 446$).

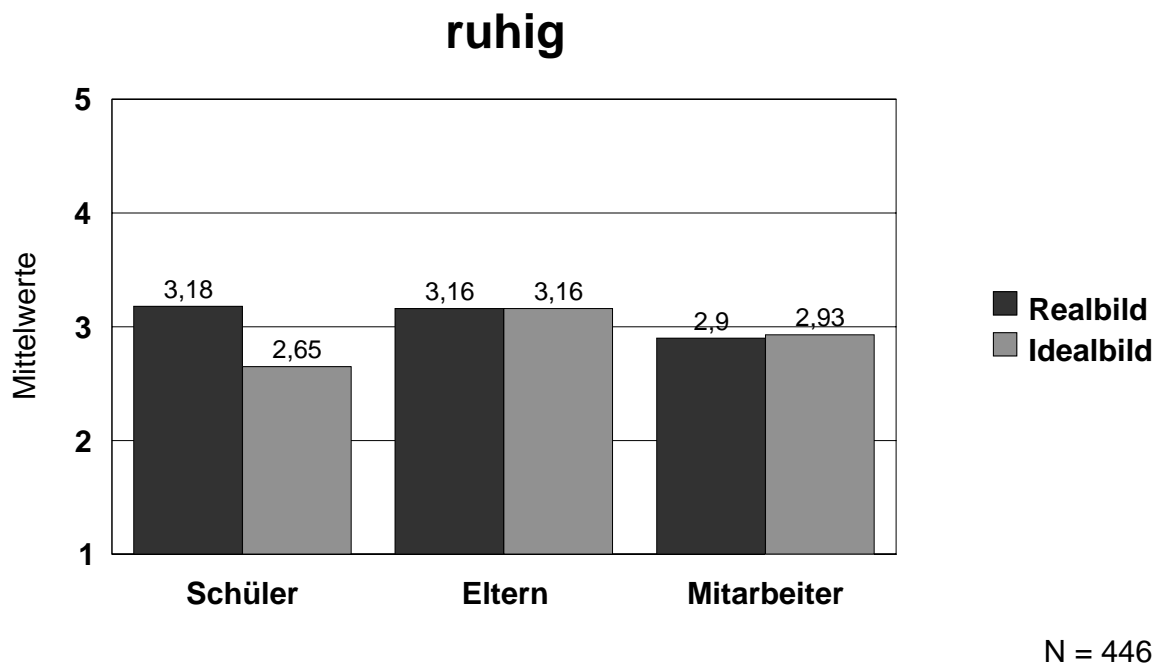


Abb. E.82: Mittelwertvergleich für Real- und Idealeinschätzungen aller Bezugsgruppen für das Image ruhig ($N = 446$).

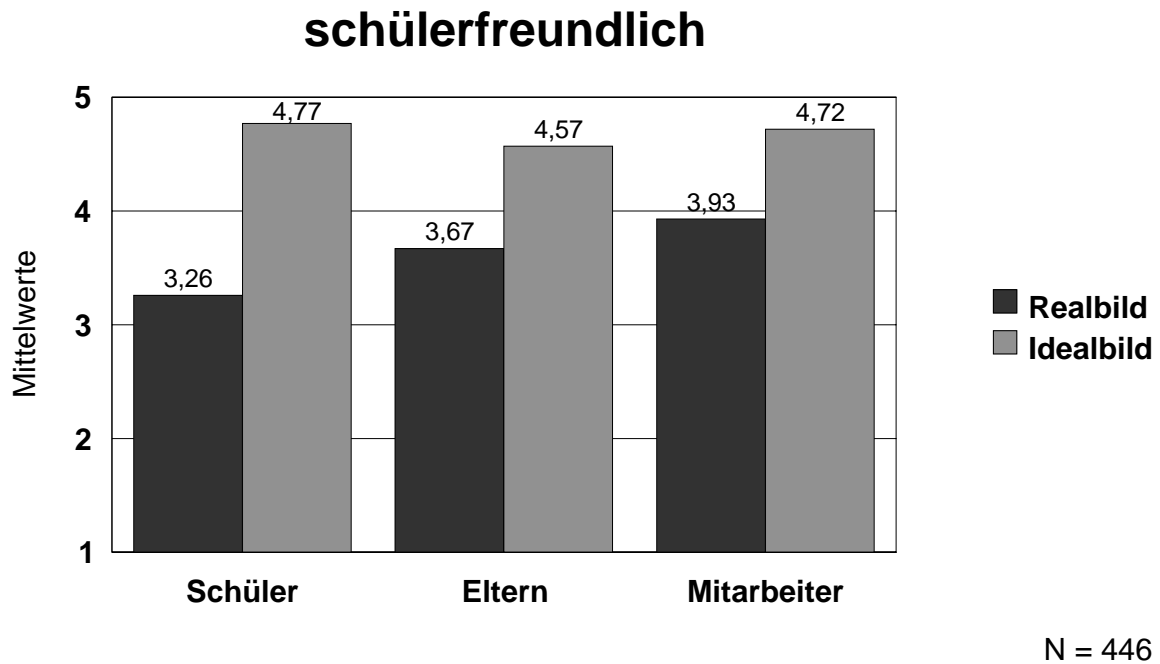


Abb. E.83: Mittelwertvergleich für Real- und Idealeinschätzungen aller Bezugsgruppen für das Image schülerfreundlich ($N = 446$).

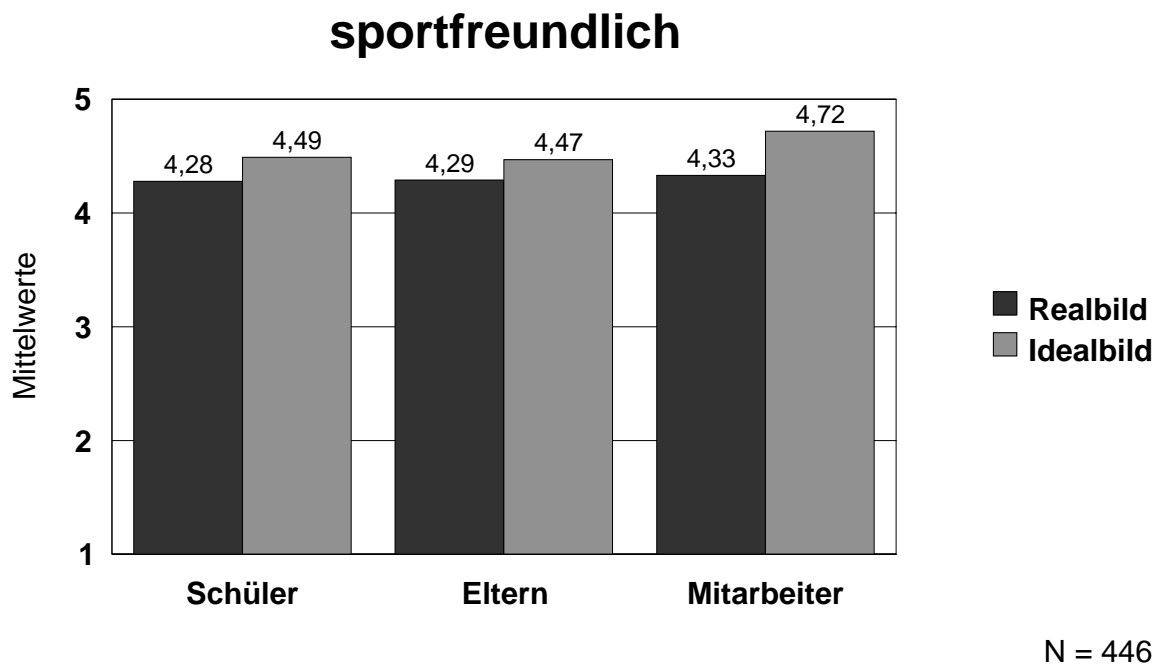


Abb. E.84: Mittelwertvergleich für Real- und Idealeinschätzungen aller Bezugsgruppen für das Image sportfreundlich ($N = 446$).

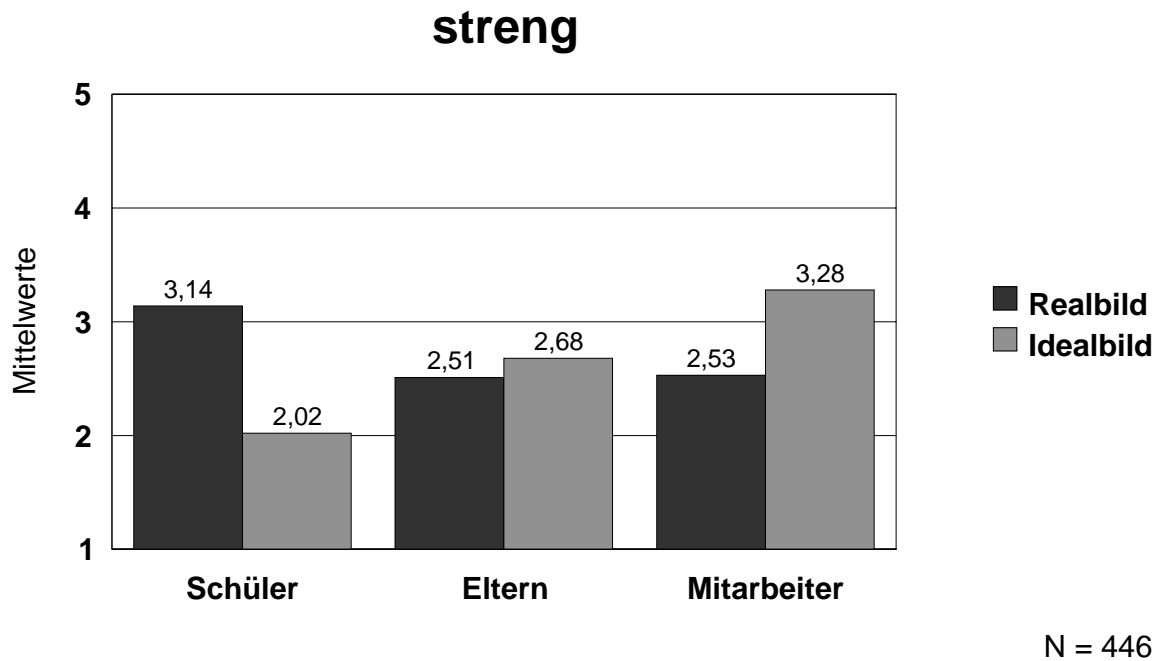


Abb. E.85: Mittelwertvergleich für Real- und Idealeinschätzungen aller Bezugsgruppen für das Image streng ($N = 446$).

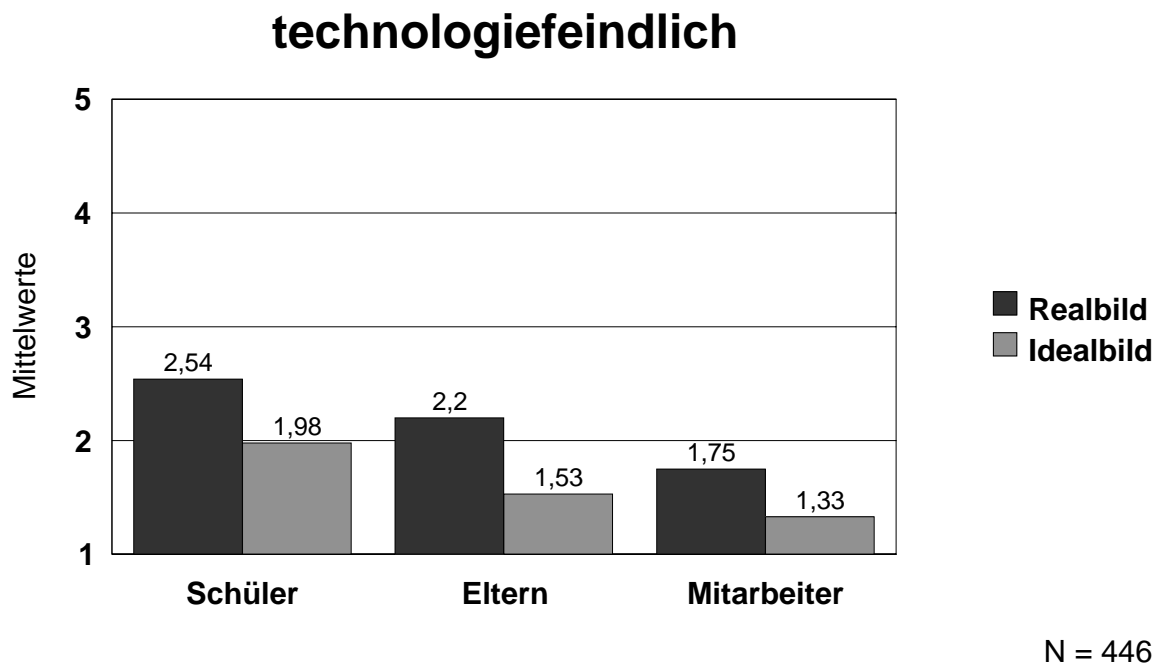


Abb. E.86: Mittelwertvergleich für Real- und Idealeinschätzungen aller Bezugsgruppen für das Image technologiefreundlich ($N = 446$).

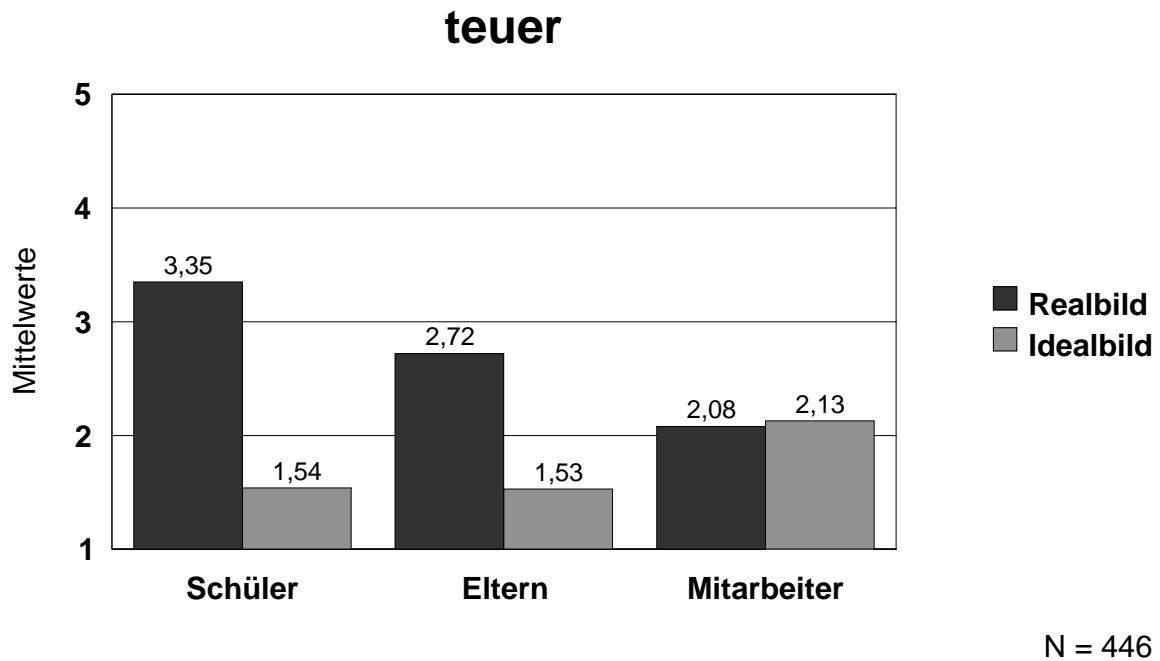


Abb. E.87: Mittelwertvergleich für Real- und Idealeinschätzungen aller Bezugsgruppen für das Image teuer ($N = 446$).

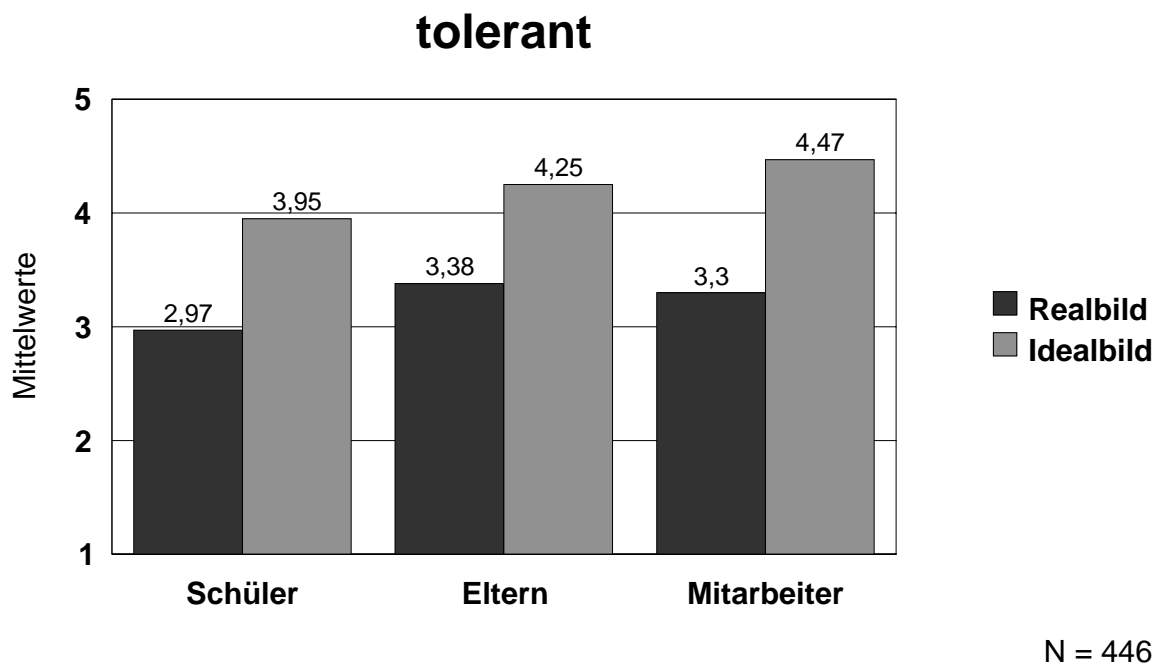


Abb. E.88: Mittelwertvergleich für Real- und Idealeinschätzungen aller Bezugsgruppen für das Image tolerant ($N = 446$).

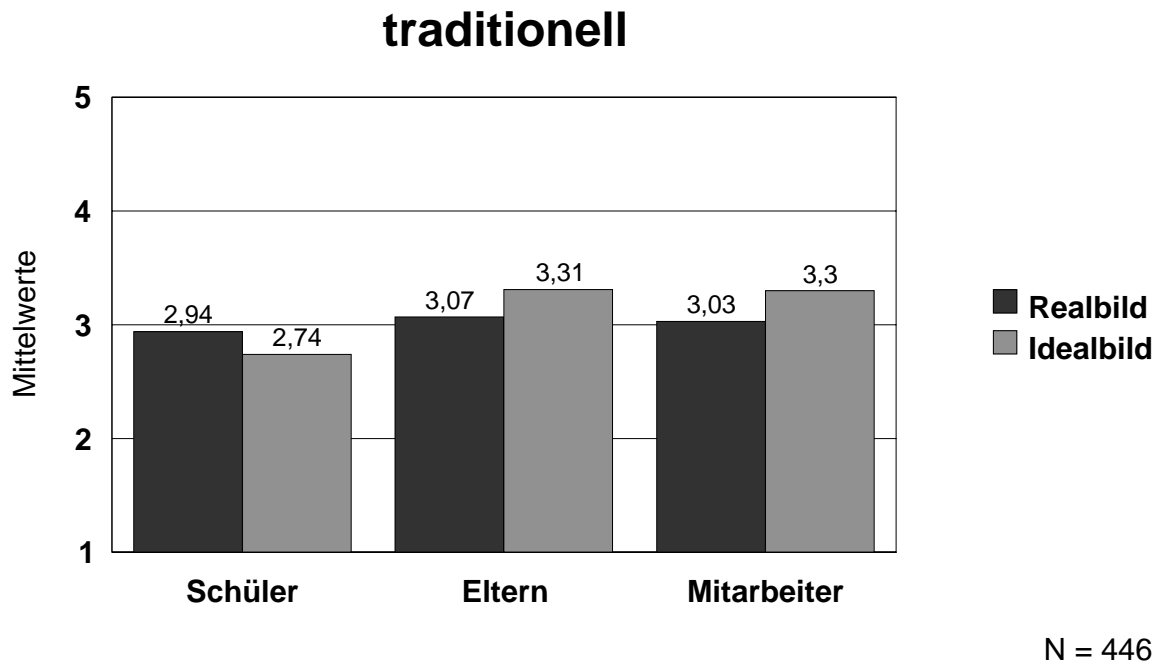


Abb. E.89: Mittelwertvergleich für Real- und Idealeinschätzungen aller Bezugsgruppen für das Image traditionell ($N = 446$).

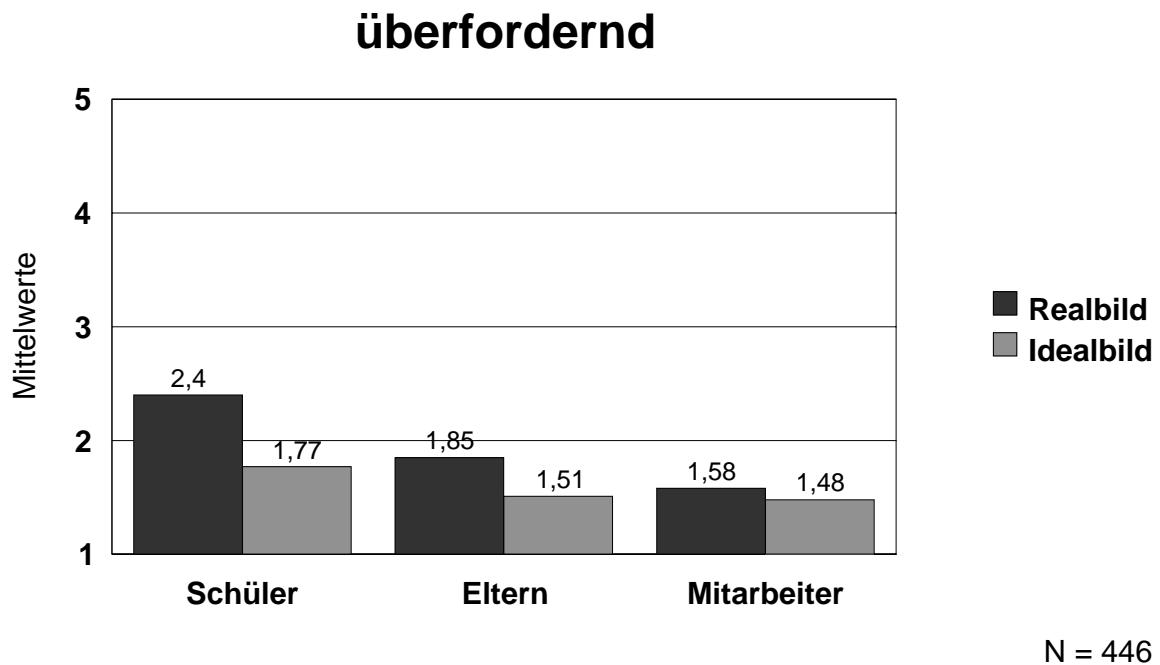


Abb. E.90: Mittelwertvergleich für Real- und Idealeinschätzungen aller Bezugsgruppen für das Image überfordernd ($N = 446$).

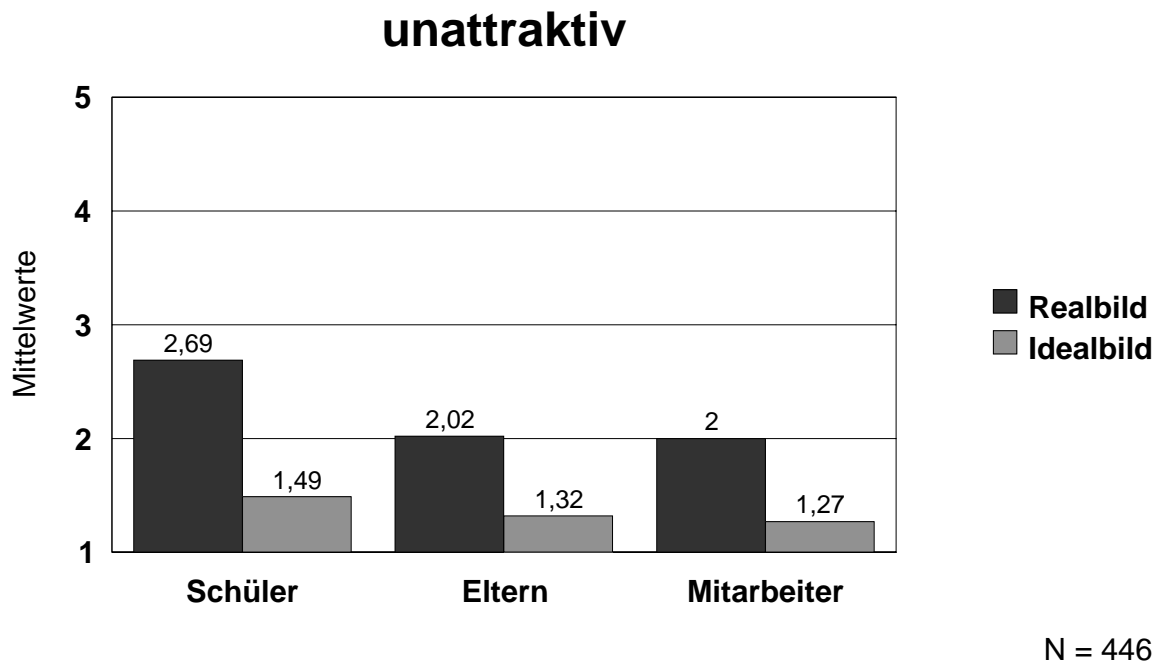


Abb. E.91: Mittelwertvergleich für Real- und Idealeinschätzungen aller Bezugsgruppen für das Image unattraktiv ($N = 446$).

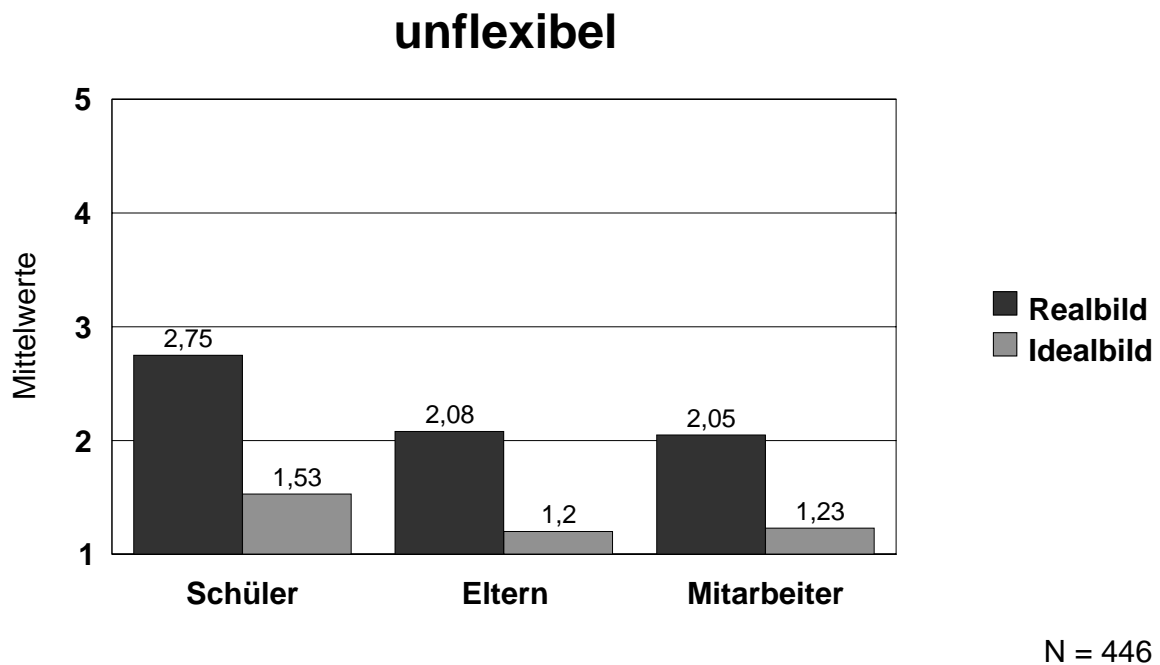


Abb. E.92: Mittelwertvergleich für Real- und Idealeinschätzungen aller Bezugsgruppen für das Image unflexibel ($N = 446$).

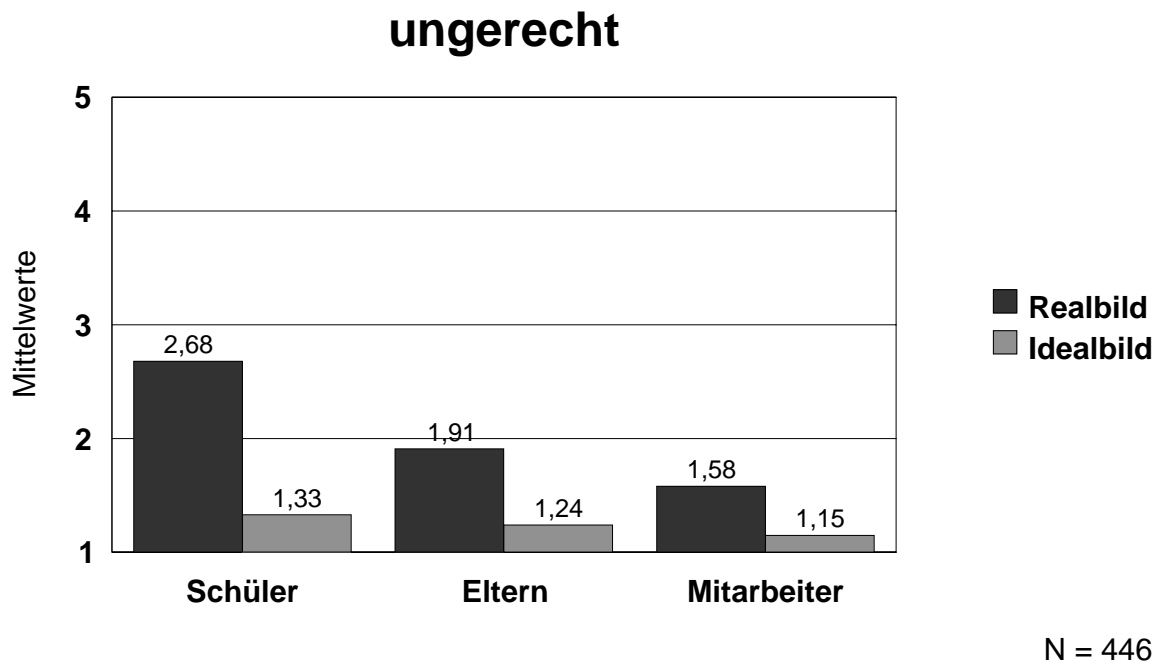


Abb. E.93: Mittelwertvergleich für Real- und Idealeinschätzungen aller Bezugsgruppen für das Image ungerecht ($N = 446$).

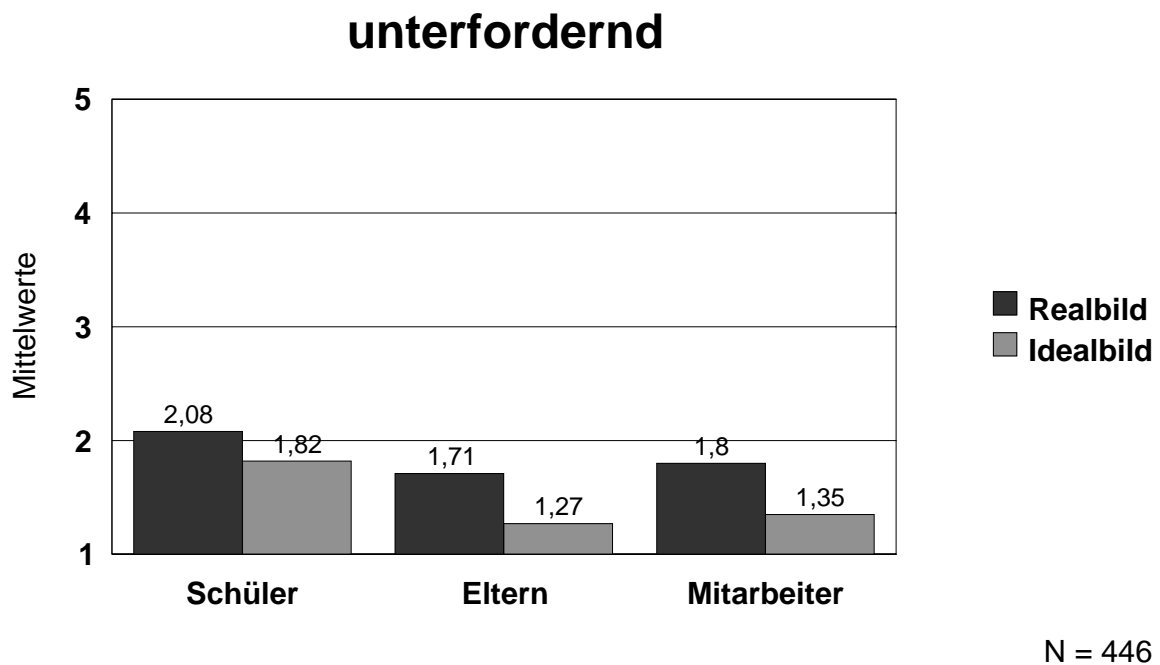


Abb. E.94: Mittelwertvergleich für Real- und Idealeinschätzungen aller Bezugsgruppen für das Image unterfordernd ($N = 446$).

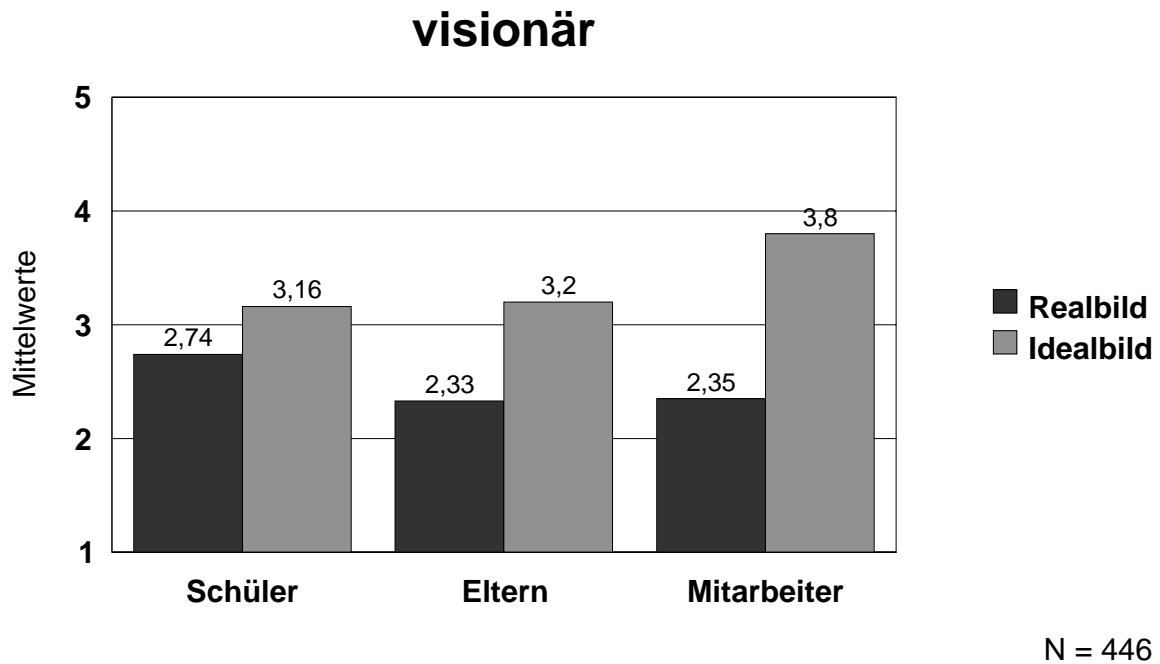


Abb. E.95: Mittelwertvergleich für Real- und Idealeinschätzungen aller Bezugsgruppen für das Image visionär ($N = 446$).

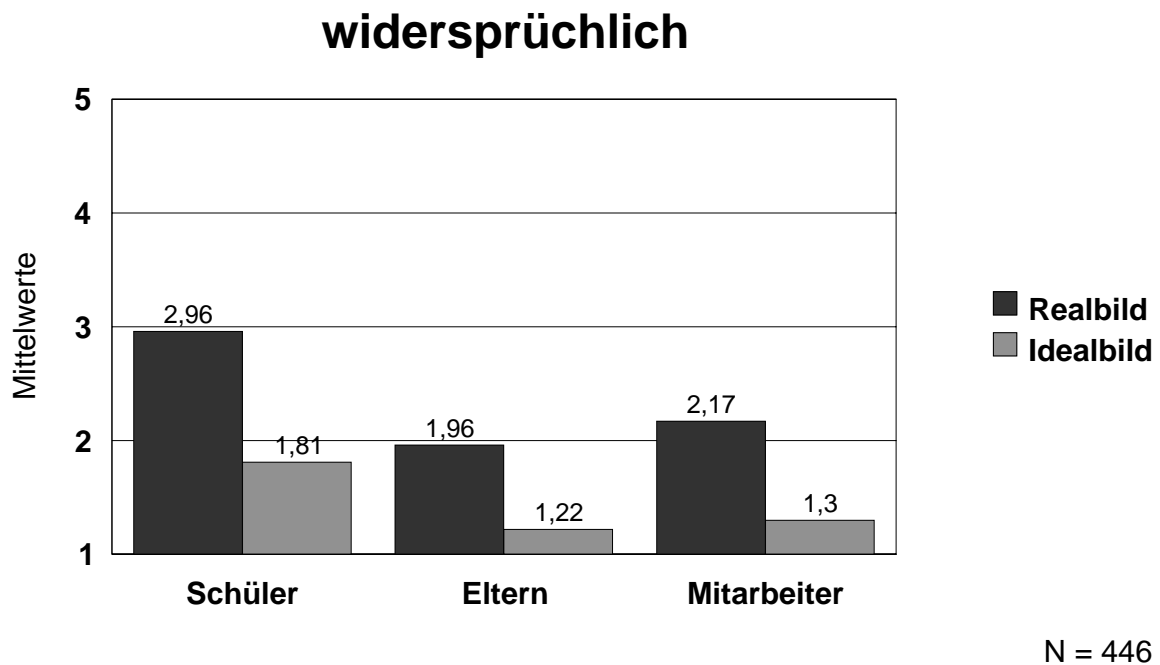


Abb. E.96: Mittelwertvergleich für Real- und Idealeinschätzungen aller Bezugsgruppen für das Image widersprüchlich ($N = 446$).

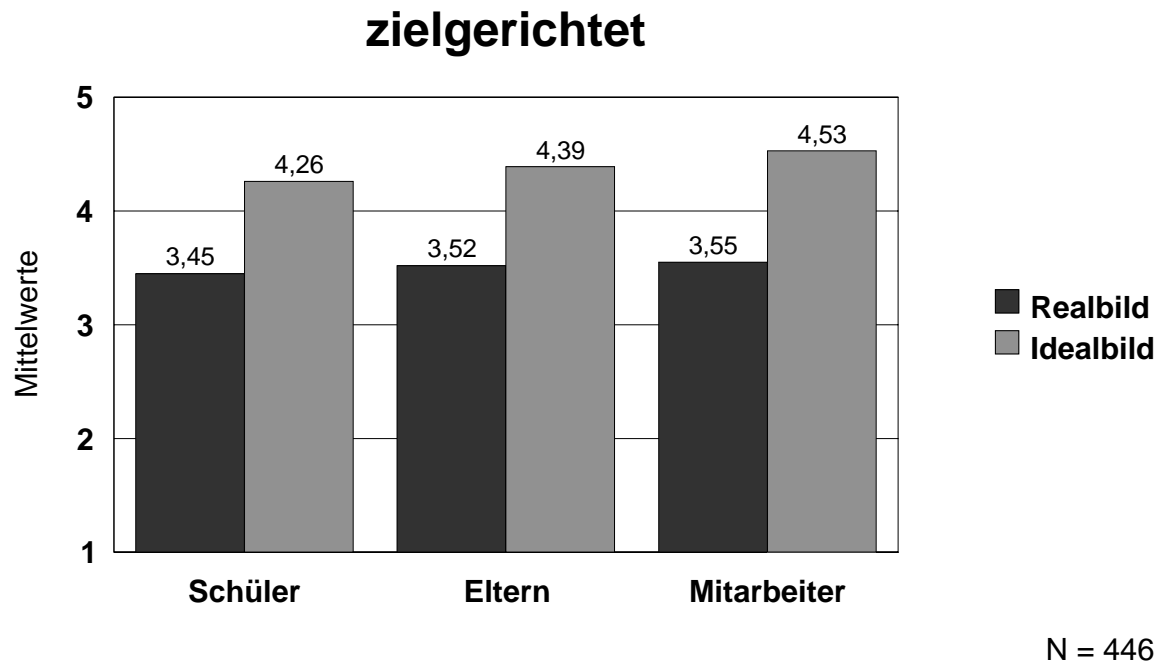


Abb. E.97: Mittelwertvergleich für Real- und Idealeinschätzungen aller Bezugsgruppen für das Image zielgerichtet ($N = 446$).

Tab. E.13: Vergleich der Imageeinschätzungen (Ist) von Schülern ($n = 310$) und Eltern ($n = 95$) mittels U-Test.

| Ist-Image | Z | p |
|----------------------|----------|----------|
| altmodisch | -4,23 | 0,00 |
| anspruchsvoll | -0,91 | 0,37 |
| aufgeschlossen | -2,41 | 0,02 |
| autoritär | -3,43 | 0,00 |
| christlich | -1,53 | 0,13 |
| elitär | -1,15 | 0,25 |
| erfolgreich | -0,21 | 0,83 |
| exklusiv | -3,19 | 0,00 |
| fördernd | -1,08 | 0,28 |
| freundlich | -4,09 | 0,00 |
| gleichmacherisch | -2,29 | 0,02 |
| großzügig | -3,22 | 0,00 |
| human | -3,51 | 0,00 |
| innovativ | -0,68 | 0,50 |
| international | -0,80 | 0,42 |
| kleinkariert | -6,98 | 0,00 |
| kompetent | -3,62 | 0,00 |
| konservativ | -1,52 | 0,13 |
| kooperativ | -1,99 | 0,05 |
| langweilig | -5,08 | 0,00 |
| lebhaft | -1,00 | 0,05 |
| leistungsorientiert | -0,51 | 0,61 |
| liberal | -4,04 | 0,00 |
| modern | -4,39 | 0,00 |
| motivierend | -2,62 | 0,01 |
| provinziell | -2,99 | 0,00 |
| reaktionär | -6,29 | 0,00 |
| ruhig | -0,35 | 0,73 |
| schülerfreundlich | -2,86 | 0,00 |
| sportfreundlich | -0,40 | 0,69 |
| streng | -4,75 | 0,00 |
| technologiefeindlich | -2,16 | 0,03 |
| teuer | -3,99 | 0,00 |
| tolerant | -3,31 | 0,00 |
| traditionell | -1,07 | 0,28 |
| überfordernd | -4,26 | 0,00 |
| unattraktiv | -4,68 | 0,00 |
| unflexibel | -4,56 | 0,00 |
| ungerecht | -5,08 | 0,00 |
| unterfordernd | -2,90 | 0,00 |
| visionär | -3,63 | 0,00 |
| widersprüchlich | -7,30 | 0,00 |
| zielgerichtet | -0,36 | 0,72 |

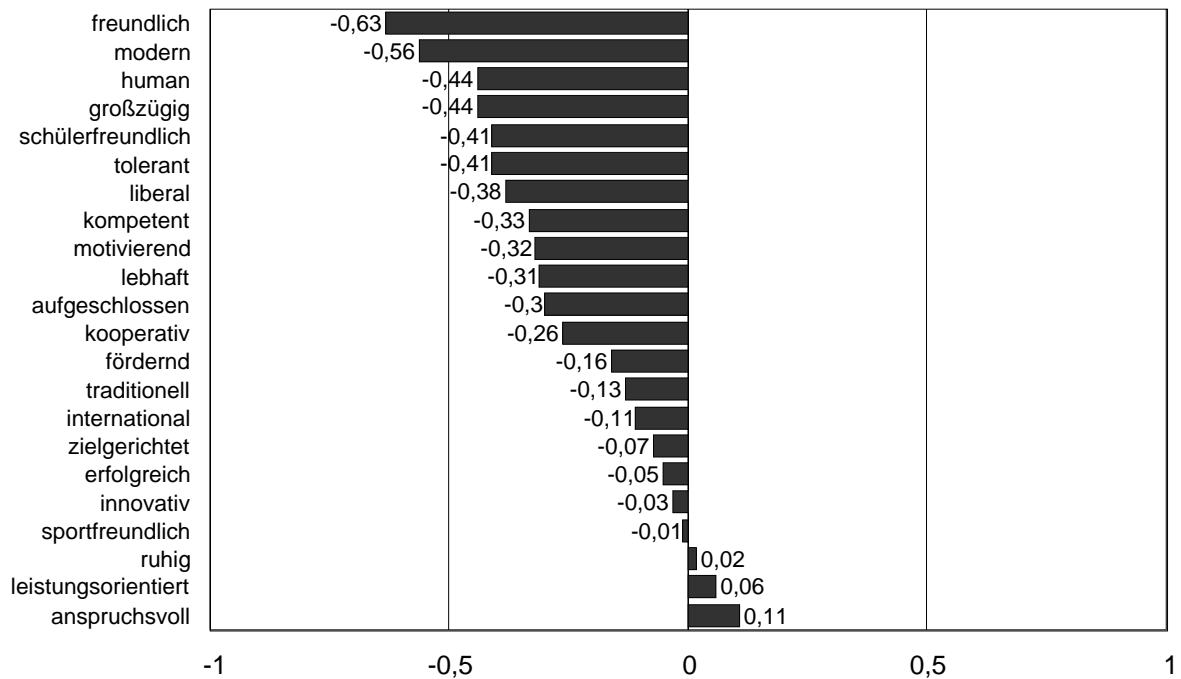


Abb. E.98: Mittelwertdiskrepanz der Imageeinschätzungen (Ist) zwischen Schülern ($n = 310$) und Eltern ($n = 95$), Teil 1.

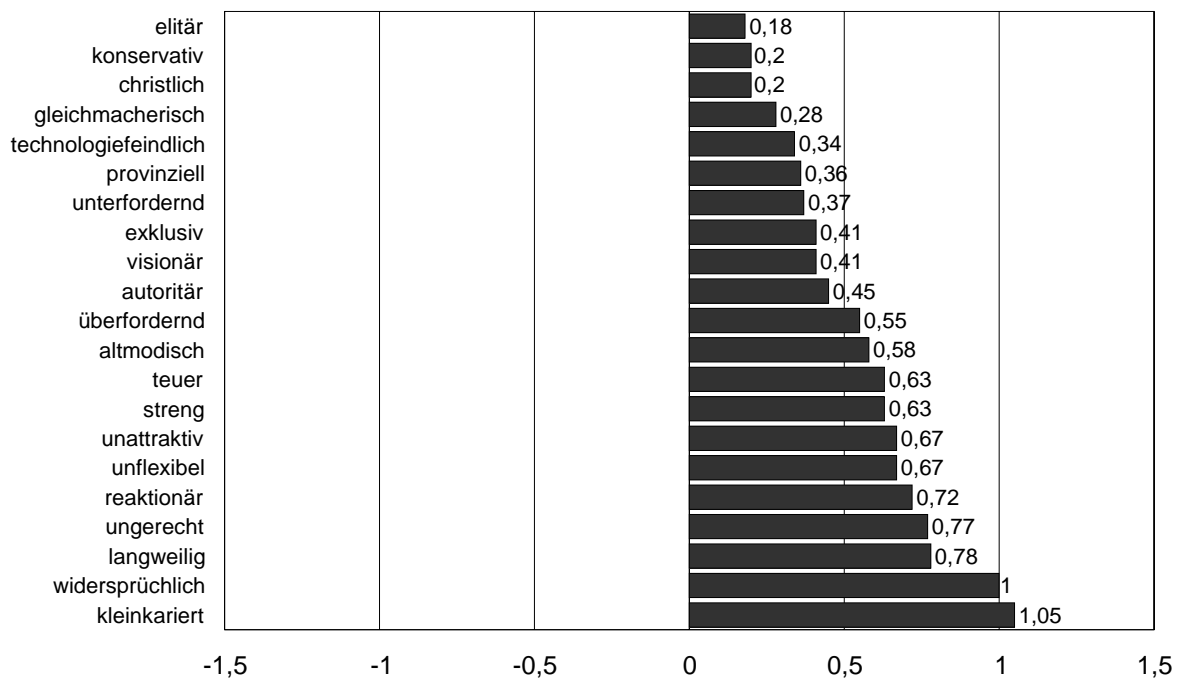


Abb. E.99: Mittelwertdiskrepanz der Imageeinschätzungen (Ist) zwischen Schülern ($n = 310$) und Eltern ($n = 95$), Teil 2.

Tab. E.14: Vergleich der Imageeinschätzungen (Soll) von Schülern ($n = 310$) und Eltern ($n = 95$) mittels U-Test.

| Soll-Image | Z | p |
|----------------------|-------|------|
| altmodisch | -1,51 | 0,13 |
| anspruchsvoll | -3,42 | 0,00 |
| aufgeschlossen | -1,12 | 0,26 |
| autoritär | -2,26 | 0,02 |
| christlich | -2,88 | 0,00 |
| elitär | -2,82 | 0,01 |
| erfolgreich | -0,41 | 0,68 |
| exklusiv | -6,89 | 0,00 |
| fördernd | -1,31 | 0,19 |
| freundlich | -2,20 | 0,03 |
| gleichmacherisch | -2,24 | 0,03 |
| großzügig | -3,35 | 0,00 |
| human | -0,59 | 0,56 |
| innovativ | -2,73 | 0,01 |
| international | -1,23 | 0,22 |
| kleinkariert | 0,00 | 0,00 |
| kompetent | 0,00 | 0,00 |
| konservativ | 0,01 | 0,01 |
| kooperativ | 0,04 | 0,04 |
| langweilig | 0,67 | 0,67 |
| lebhaft | 0,00 | 0,00 |
| leistungsorientiert | 0,14 | 0,14 |
| liberal | -3,85 | 0,00 |
| modern | -3,23 | 0,00 |
| motivierend | -0,47 | 0,64 |
| provinziell | -6,28 | 0,00 |
| reaktionär | -7,80 | 0,00 |
| ruhig | -3,52 | 0,00 |
| schülerfreundlich | -2,75 | 0,01 |
| sportfreundlich | -0,67 | 0,50 |
| streng | -5,24 | 0,00 |
| technologiefeindlich | -3,00 | 0,00 |
| teuer | -0,03 | 0,98 |
| tolerant | -2,19 | 0,03 |
| traditionell | -4,04 | 0,00 |
| überfordernd | -2,29 | 0,02 |
| unattraktiv | -2,15 | 0,03 |
| unflexibel | -3,74 | 0,00 |
| ungerecht | -1,48 | 0,14 |
| unterfordernd | -4,74 | 0,00 |
| visionär | -0,52 | 0,60 |
| widersprüchlich | -5,22 | 0,00 |
| zielgerichtet | -0,52 | 0,61 |

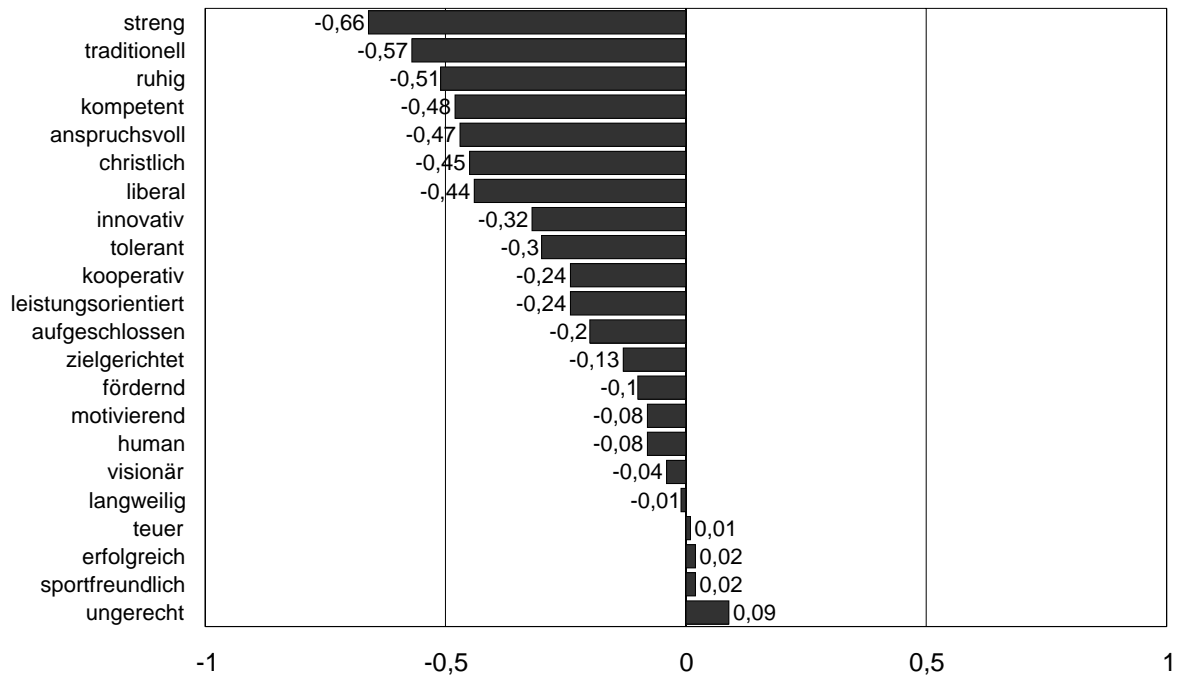


Abb. E.100: Mittelwertdiskrepanz der Imageeinschätzungen (Soll) zwischen Schülern ($n = 310$) und Eltern ($n = 95$), Teil 1.

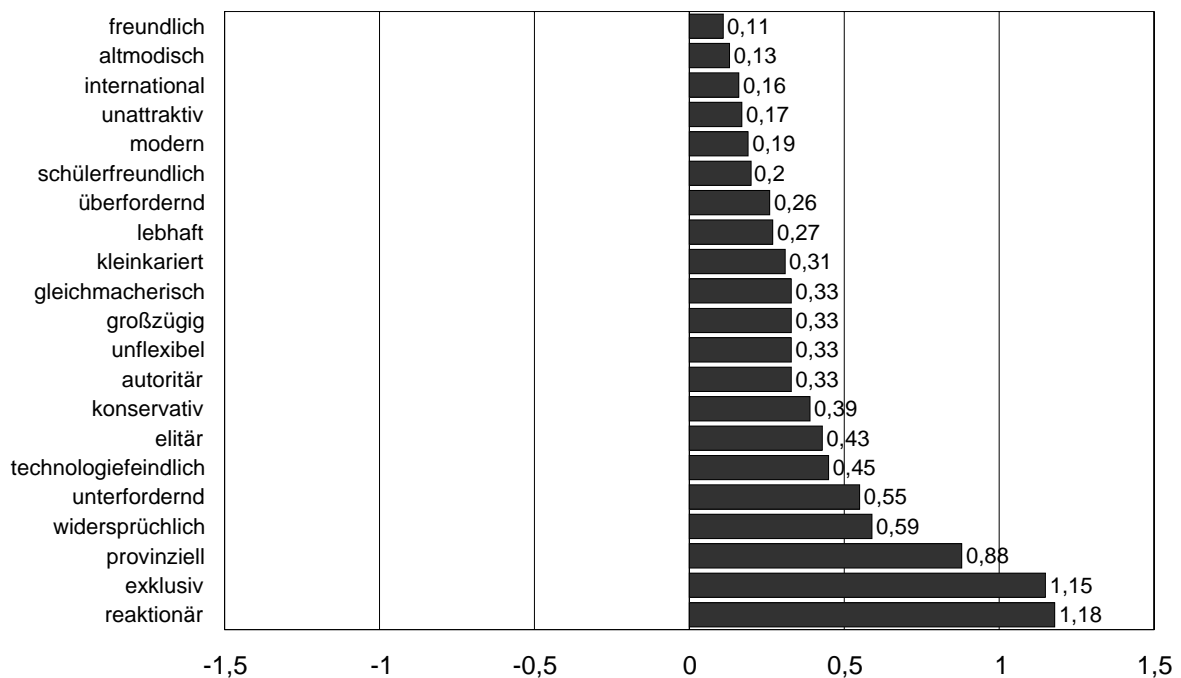


Abb. E.101: Mittelwertdiskrepanz der Imageeinschätzungen (Soll) zwischen Schülern ($n = 310$) und Eltern ($n = 95$), Teil 2.

Tab. E.15: Vergleich der Imageeinschätzungen (Ist) von Schülern ($n = 310$) und CJD-Beschäftigten ($n = 41$) mittels U-Test.

| Ist-Image | Z | p |
|----------------------|-------|------|
| altmodisch | -3,24 | 0,00 |
| anspruchsvoll | -0,01 | 0,99 |
| aufgeschlossen | -2,28 | 0,02 |
| autoritär | -2,70 | 0,01 |
| christlich | -2,53 | 0,01 |
| elitär | -2,75 | 0,01 |
| erfolgreich | -0,22 | 0,83 |
| exklusiv | -2,72 | 0,01 |
| fördernd | -1,45 | 0,15 |
| freundlich | -2,62 | 0,01 |
| gleichmacherisch | -4,75 | 0,00 |
| großzügig | -1,08 | 0,28 |
| human | -3,28 | 0,00 |
| innovativ | -0,02 | 0,98 |
| international | -1,30 | 0,20 |
| kleinkariert | -3,91 | 0,00 |
| kompetent | -3,42 | 0,00 |
| konservativ | -0,04 | 0,97 |
| kooperativ | -1,72 | 0,09 |
| langweilig | -4,58 | 0,00 |
| lebhaft | -1,24 | 0,21 |
| leistungsorientiert | -0,25 | 0,80 |
| liberal | -1,51 | 0,13 |
| modern | -1,87 | 0,06 |
| motivierend | -2,20 | 0,03 |
| provinziell | -3,07 | 0,00 |
| reaktionär | -7,05 | 0,00 |
| ruhig | -1,42 | 0,16 |
| schülerfreundlich | -3,53 | 0,00 |
| sportfreundlich | -0,65 | 0,52 |
| streng | -3,07 | 0,00 |
| technologiefeindlich | -3,84 | 0,00 |
| teuer | -5,25 | 0,00 |
| tolerant | -1,91 | 0,06 |
| traditionell | -0,26 | 0,79 |
| überfordernd | -4,72 | 0,00 |
| unattraktiv | -3,39 | 0,00 |
| unflexibel | -3,36 | 0,00 |
| ungerecht | -5,17 | 0,00 |
| unterfordernd | -1,54 | 0,12 |
| visionär | -2,66 | 0,01 |
| widersprüchlich | -4,07 | 0,00 |
| zielgerichtet | -0,49 | 0,63 |

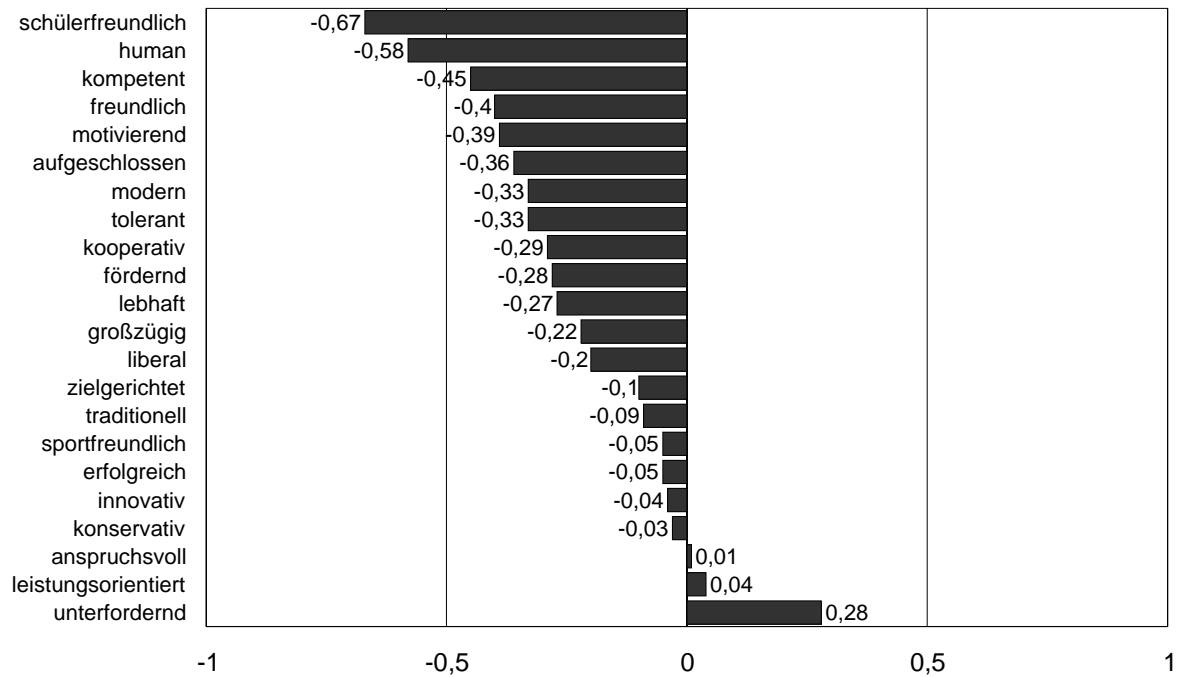


Abb. E.102: Mittelwertdiskrepanz der Imageeinschätzungen (Ist) zwischen Schülern ($n = 310$) und CJD-Beschäftigten ($n = 41$), Teil 1.

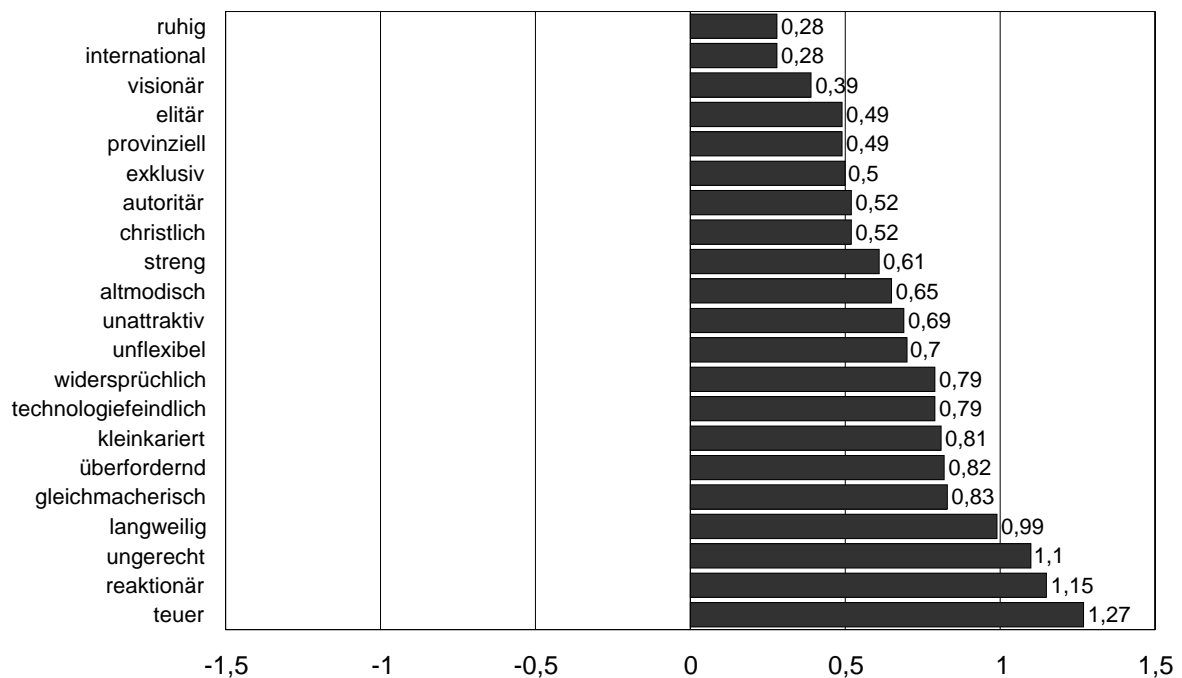


Abb. E.103: Mittelwertdiskrepanz der Imageeinschätzungen (Ist) zwischen Schülern ($n = 310$) und CJD-Beschäftigten ($n = 41$), Teil 2.

Tab. E.16: Vergleich der Imageeinschätzungen (Soll) von Schülern ($n = 310$) und CJD-Beschäftigten ($n = 41$) mittels U-Test.

| Soll-Image | Z | p |
|----------------------|-------|------|
| altmodisch | -1,04 | 0,30 |
| anspruchsvoll | -4,66 | 0,00 |
| aufgeschlossen | -1,36 | 0,17 |
| autoritär | -3,22 | 0,00 |
| christlich | -4,09 | 0,00 |
| elitär | -1,73 | 0,08 |
| erfolgreich | -0,92 | 0,36 |
| exklusiv | -5,54 | 0,00 |
| fördernd | -2,31 | 0,02 |
| freundlich | -0,05 | 0,96 |
| gleichmacherisch | -6,35 | 0,00 |
| großzügig | -2,15 | 0,03 |
| human | -1,12 | 0,26 |
| innovativ | -2,96 | 0,00 |
| international | -1,85 | 0,07 |
| kleinkariert | -3,11 | 0,00 |
| kompetent | -5,04 | 0,00 |
| konservativ | -0,62 | 0,54 |
| kooperativ | -1,57 | 0,12 |
| langweilig | -0,64 | 0,52 |
| lebhaft | -3,09 | 0,00 |
| leistungsorientiert | -1,53 | 0,13 |
| liberal | -2,12 | 0,03 |
| modern | -3,37 | 0,00 |
| motivierend | -0,42 | 0,68 |
| provinziell | -4,56 | 0,00 |
| reaktionär | -7,02 | 0,00 |
| ruhig | -1,43 | 0,15 |
| schülerfreundlich | -0,23 | 0,82 |
| sportfreundlich | -1,72 | 0,09 |
| streng | -6,80 | 0,00 |
| technologiefeindlich | -2,81 | 0,01 |
| teuer | -4,14 | 0,00 |
| tolerant | -2,43 | 0,01 |
| traditionell | -2,72 | 0,01 |
| überfordernd | -2,31 | 0,02 |
| unattraktiv | -2,37 | 0,17 |
| unflexibel | -2,25 | 0,02 |
| ungerecht | -1,23 | 0,22 |
| unterfordernd | -2,75 | 0,01 |
| visionär | -3,18 | 0,00 |
| widersprüchlich | -3,14 | 0,00 |
| zielgerichtet | -1,50 | 0,13 |

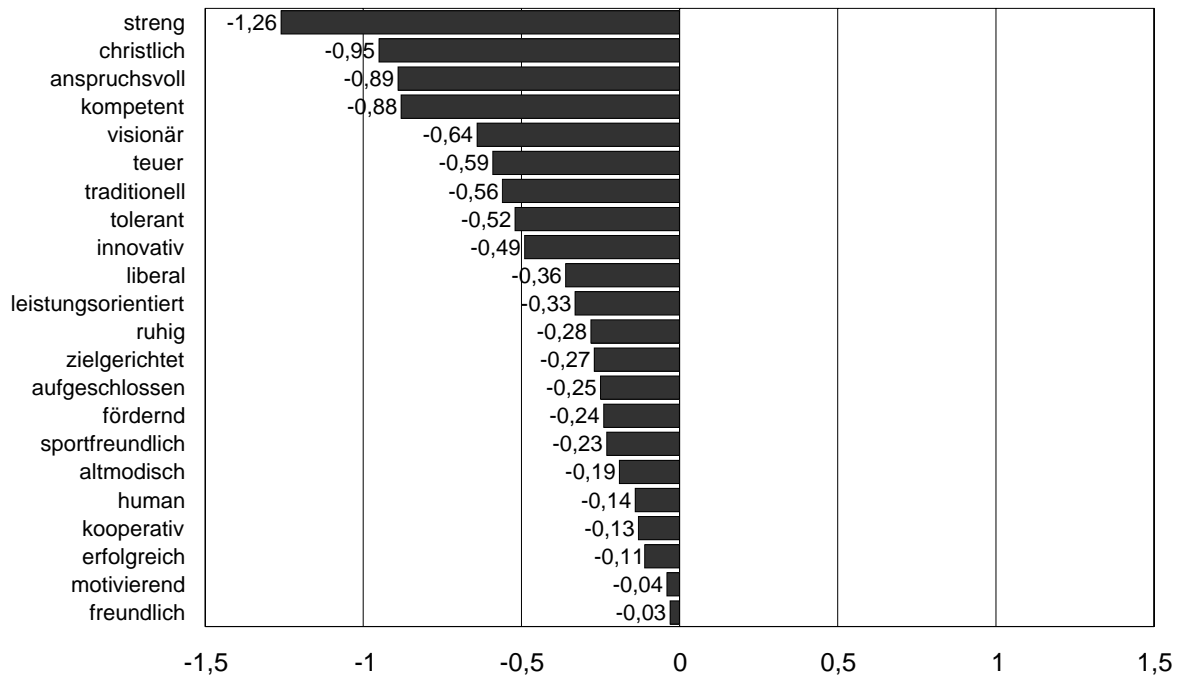


Abb. E.104: Mittelwertdiskrepanz der Imageeinschätzungen (Soll) zwischen Schülern ($n = 310$) und CJD-Beschäftigten ($n = 41$), Teil 1.

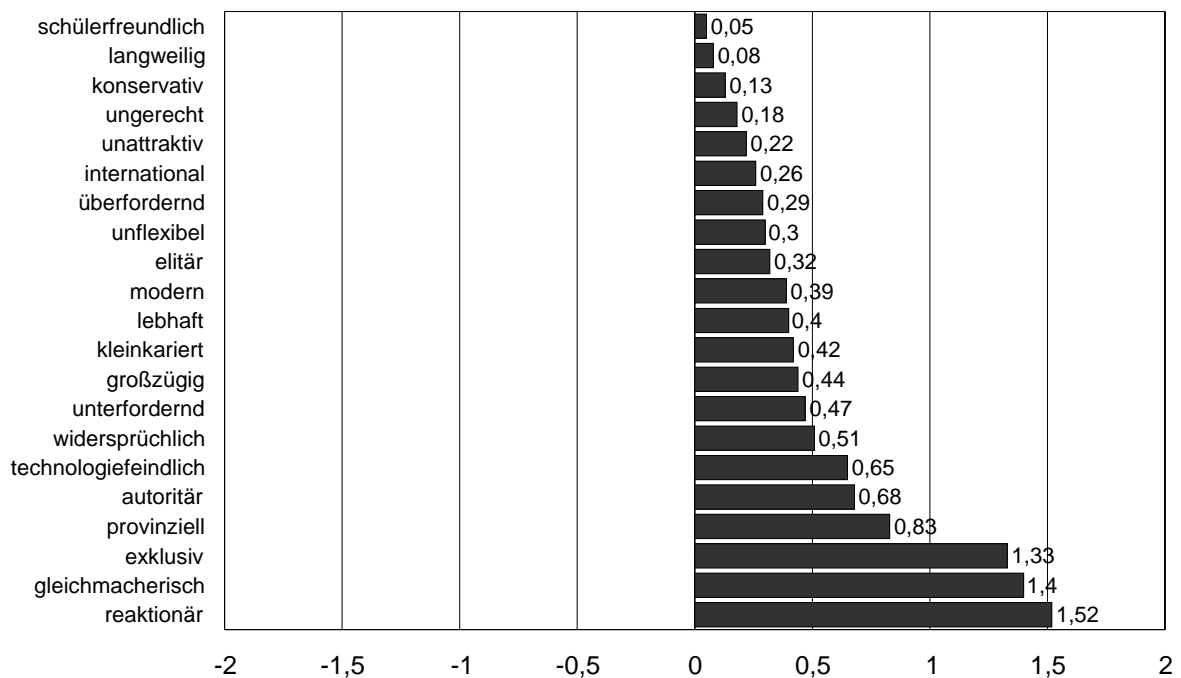


Abb. E.105: Mittelwertdiskrepanz der Imageeinschätzungen (Soll) zwischen Schülern ($n = 310$) und CJD-Beschäftigten ($n = 41$), Teil 2.

Tab. E.17: Vergleich der Imageeinschätzungen (Ist) von Eltern ($n = 95$) und CJD-Beschäftigten ($n = 41$) mittels U-Test.

| Ist-Image | Z | p |
|----------------------|-------|------|
| altmodisch | -0,18 | 0,86 |
| anspruchsvoll | -0,58 | 0,56 |
| aufgeschlossen | -0,95 | 0,34 |
| autoritär | -0,60 | 0,55 |
| christlich | -1,46 | 0,14 |
| elitär | -1,81 | 0,07 |
| erfolgreich | -0,14 | 0,89 |
| exklusiv | -0,47 | 0,64 |
| fördernd | -0,66 | 0,51 |
| freundlich | -0,30 | 0,76 |
| gleichmacherisch | -2,67 | 0,01 |
| großzügig | -0,93 | 0,35 |
| human | -1,26 | 0,21 |
| innovativ | -0,34 | 0,74 |
| international | -1,84 | 0,07 |
| kleinkariert | -0,88 | 0,38 |
| kompetent | -0,94 | 0,35 |
| konservativ | -0,84 | 0,40 |
| kooperativ | -0,62 | 0,53 |
| langweilig | -1,12 | 0,26 |
| lebhaft | -0,13 | 0,89 |
| leistungsorientiert | -0,15 | 0,88 |
| liberal | -0,76 | 0,45 |
| modern | -1,30 | 0,19 |
| motivierend | -0,31 | 0,76 |
| provinziell | -0,85 | 0,42 |
| reaktionär | -2,11 | 0,03 |
| ruhig | -1,15 | 0,25 |
| schülerfreundlich | -1,84 | 0,07 |
| sportfreundlich | -0,29 | 0,78 |
| streng | -0,19 | 0,85 |
| technologiefeindlich | -2,17 | 0,03 |
| teuer | -2,84 | 0,00 |
| tolerant | -0,16 | 0,87 |
| traditionell | -0,50 | 0,62 |
| überfordernd | -1,84 | 0,07 |
| unattraktiv | -0,20 | 0,84 |
| unflexibel | -0,11 | 0,92 |
| ungerecht | -1,82 | 0,07 |
| unterfordernd | -0,40 | 0,69 |
| visionär | -0,16 | 0,87 |
| widersprüchlich | -0,38 | 0,70 |
| zielgerichtet | -0,26 | 0,80 |

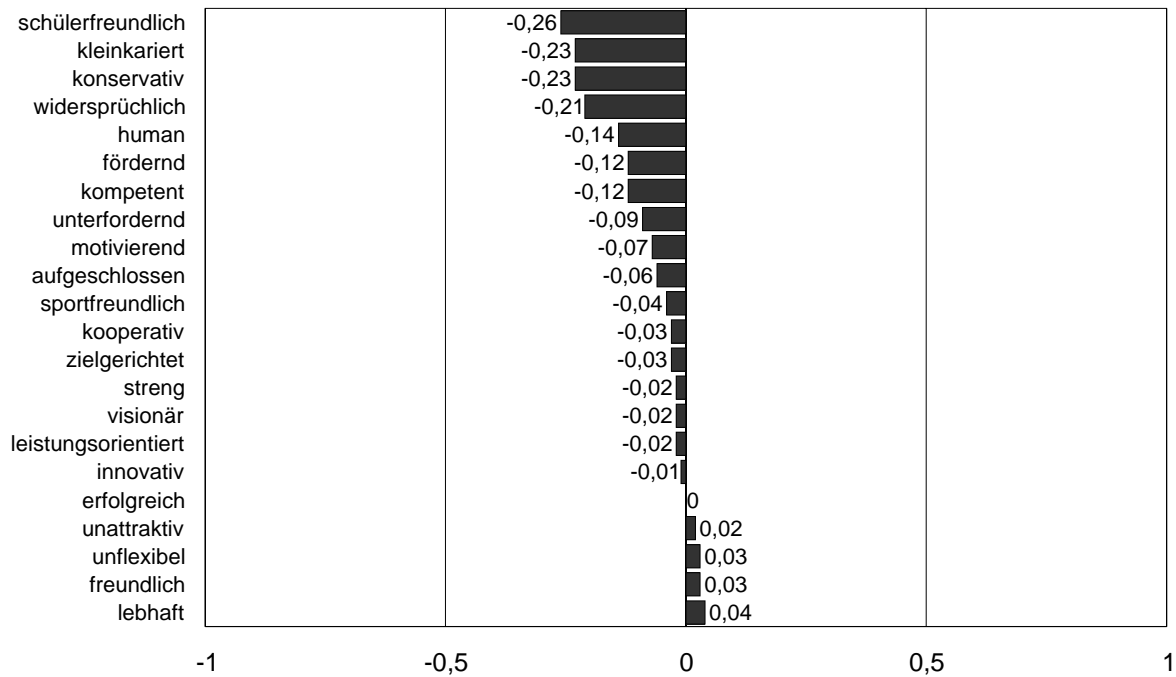


Abb. E.106: Mittelwertdiskrepanz der Imageeinschätzungen (Ist) zwischen Eltern ($n = 95$) und CJD-Beschäftigten ($n = 41$), Teil 1.

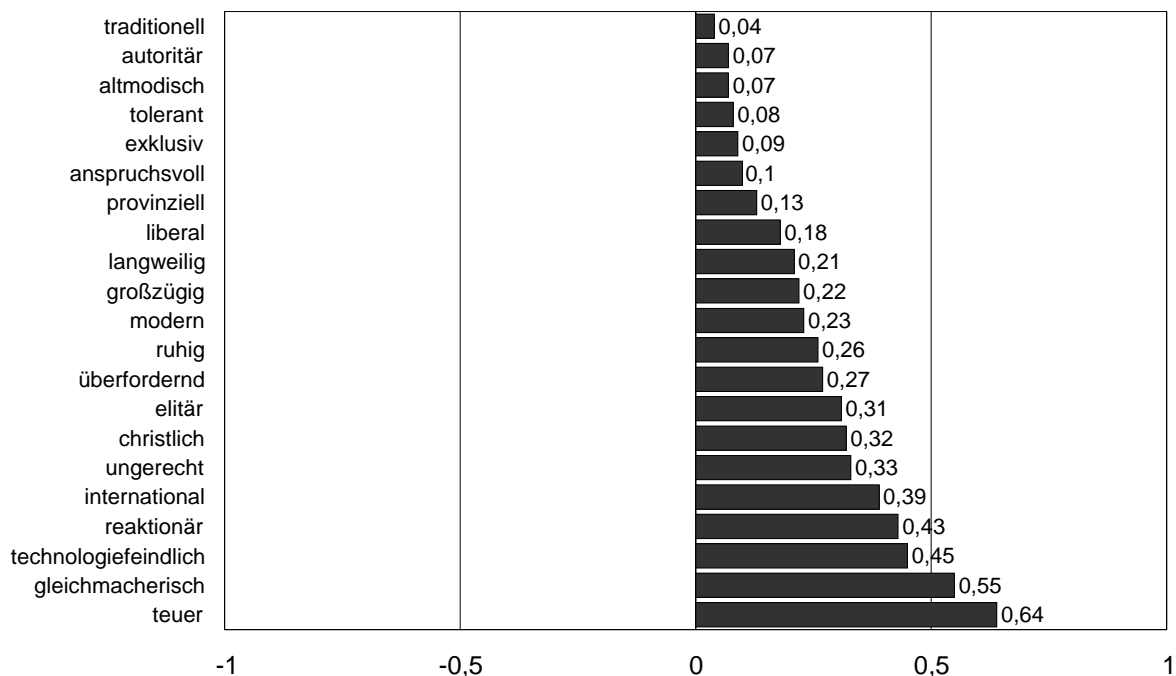


Abb. E.107: Mittelwertdiskrepanz der Imageeinschätzungen (Ist) zwischen Eltern ($n = 95$) und CJD-Beschäftigten ($n = 41$), Teil 2.

Tab. E.18: Vergleich der Imageeinschätzungen (Soll) von Eltern ($n = 95$) und CJD-Beschäftigten ($n = 41$) mittel U-Test.

| Soll-Image | Z | p |
|----------------------|-------|------|
| altmodisch | -0,96 | 0,05 |
| anspruchsvoll | -2,18 | 0,03 |
| aufgeschlossen | -0,60 | 0,55 |
| autoritär | -0,57 | 0,12 |
| christlich | -1,90 | 0,06 |
| elitär | -0,20 | 0,84 |
| erfolgreich | -1,04 | 0,30 |
| exklusiv | -0,70 | 0,48 |
| fördernd | -1,34 | 0,18 |
| freundlich | -1,29 | 0,20 |
| gleichmacherisch | -3,88 | 0,00 |
| großzügig | -0,20 | 0,84 |
| human | -0,70 | 0,49 |
| innovativ | -1,09 | 0,28 |
| international | -0,89 | 0,37 |
| kleinkariert | -0,75 | 0,45 |
| kompetent | -2,28 | 0,02 |
| konservativ | -1,27 | 0,20 |
| kooperativ | -0,38 | 0,70 |
| langweilig | -0,32 | 0,75 |
| lebhaft | -0,80 | 0,43 |
| leistungsorientiert | -0,50 | 0,62 |
| liberal | -0,44 | 0,66 |
| modern | -1,10 | 0,27 |
| motivierend | -0,12 | 0,91 |
| provinziell | -0,69 | 0,49 |
| reaktionär | -1,56 | 0,12 |
| ruhig | -1,31 | 0,19 |
| schülerfreundlich | -1,34 | 0,18 |
| sportfreundlich | -1,98 | 0,05 |
| streng | -2,99 | 0,00 |
| technologiefeindlich | -0,70 | 0,48 |
| teuer | -3,51 | 0,00 |
| tolerant | -0,85 | 0,39 |
| traditionell | -0,30 | 0,77 |
| überfordernd | -0,88 | 0,38 |
| unattraktiv | -0,14 | 0,89 |
| unflexibel | -0,33 | 0,74 |
| ungerecht | -0,19 | 0,85 |
| unterfordernd | -0,50 | 0,62 |
| visionär | -2,46 | 0,01 |
| widersprüchlich | -0,55 | 0,59 |
| zielgerichtet | -1,09 | 0,27 |

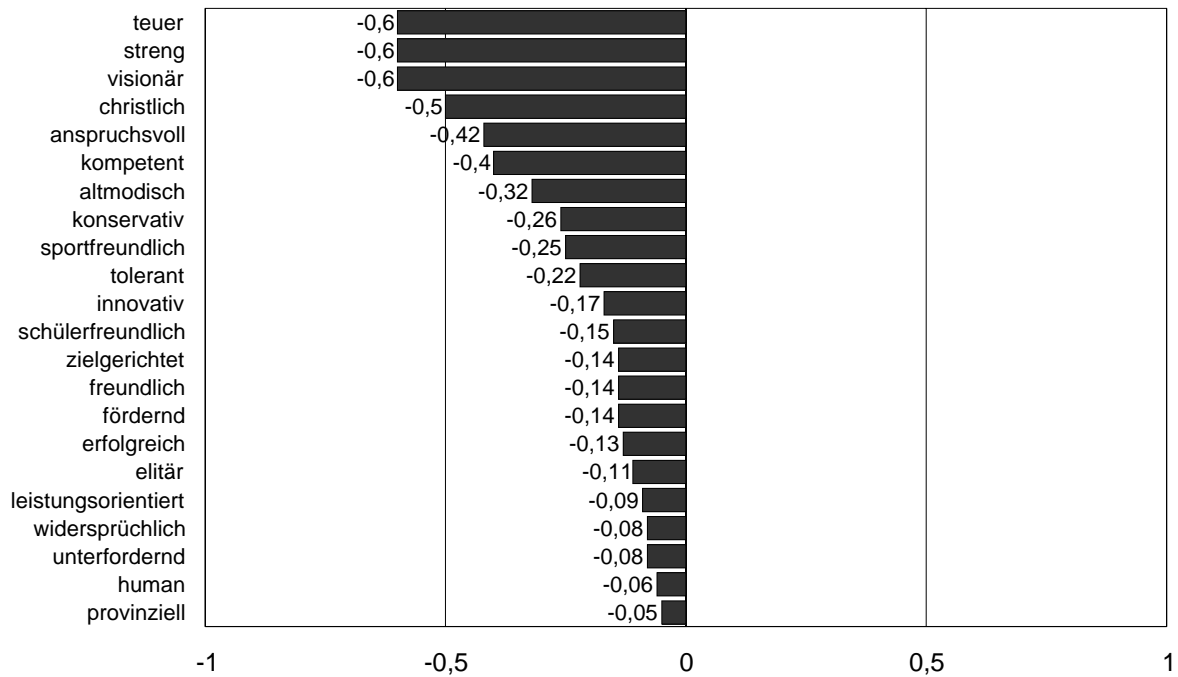


Abb. E.108: Mittelwertdiskrepanz der Imageeinschätzungen (Soll) zwischen Eltern ($n = 95$) und CJD-Beschäftigten ($n = 41$), Teil 1.

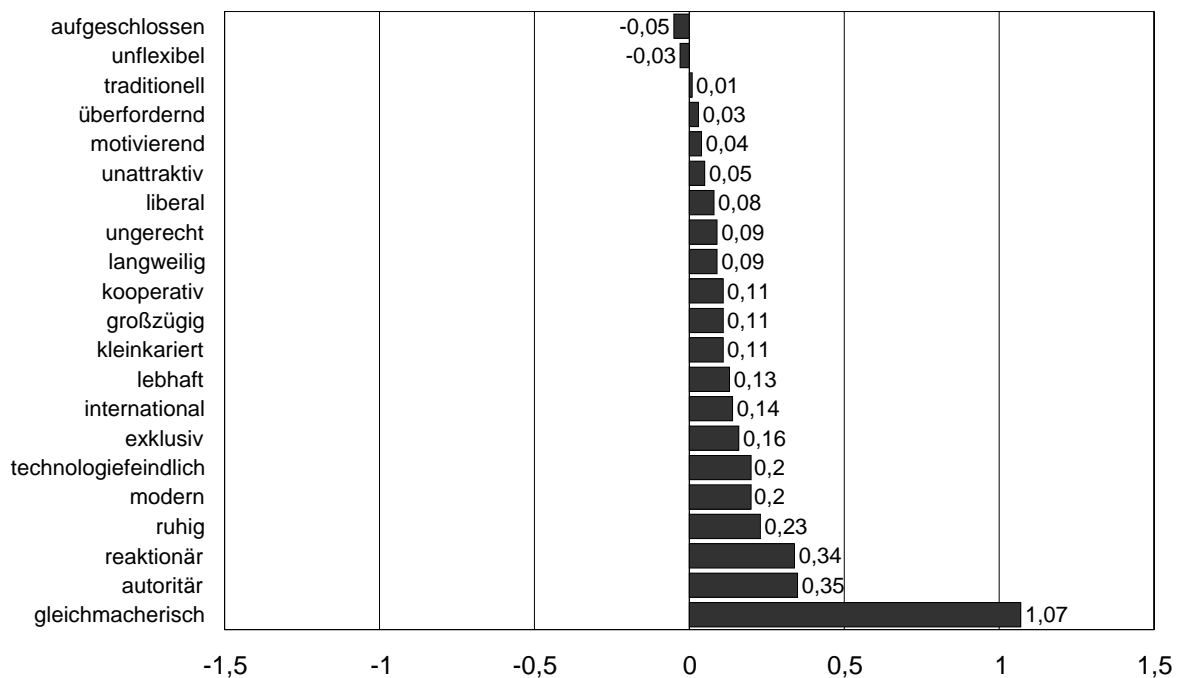


Abb. E.109: Mittelwertdiskrepanz der Imageeinschätzungen (Soll) zwischen Eltern ($n = 95$) und CJD-Beschäftigten ($n = 41$), Teil 2.

Tab. E.19: Mittelwertdiskrepanzen zwischen Ist- und Soll-Imageeinschätzungen in Abhängigkeit von den verschiedenen Bezugsgruppen (Grp. 1 = Schüler, $n = 310$; Grp. 2 = Eltern, $n = 95$; Grp. 3 = CJD-Beschäftigte, $n = 41$).

| Ist-Soll Diskrepanz | Schüler | | Eltern | | Mitarbeiter | |
|------------------------|----------|-----------|----------|-----------|-------------|-----------|
| | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> |
| altmodisch | -1,46 | 1,49 | -0,99 | 1,36 | -0,69 | 1,63 |
| anspruchsvoll | 0,33 | 1,49 | 0,90 | 1,37 | 1,19 | 1,17 |
| aufgeschlossen | 1,14 | 1,53 | 1,05 | 1,21 | 0,98 | 1,32 |
| autoritär | 0,07 | 1,69 | 0,18 | 1,20 | -0,02 | 1,28 |
| christlich | -0,53 | 1,69 | 0,11 | 1,53 | 0,95 | 1,38 |
| elitär | 0,21 | 1,47 | -0,10 | 1,26 | 0,38 | 1,53 |
| erfolgreich | 1,00 | 1,22 | 0,91 | 1,11 | 1,05 | 1,08 |
| exklusiv | 1,17 | 1,45 | 0,43 | 1,35 | 0,38 | 1,19 |
| fördernd | 0,93 | 1,30 | 0,87 | 1,32 | 0,88 | 1,15 |
| freundlich | 1,44 | 1,43 | 0,70 | 1,20 | 0,86 | 1,00 |
| gleichmacherisch | 0,15 | 1,48 | 0,14 | 1,21 | -0,50 | 1,31 |
| großzügig | 1,58 | 1,49 | 0,84 | 1,47 | 0,88 | 1,63 |
| human | 1,11 | 1,35 | 0,75 | 1,32 | 0,67 | 1,28 |
| innovativ | 0,97 | 1,39 | 1,28 | 1,36 | 1,36 | 1,12 |
| international | 1,01 | 1,46 | 0,76 | 1,44 | 1,05 | 1,08 |
| kleinkariert | -1,38 | 1,57 | -0,63 | 1,19 | -0,98 | 1,14 |
| kompetent | 0,79 | 1,42 | 0,96 | 1,35 | 1,17 | 1,03 |
| konservativ | -0,52 | 1,63 | -0,69 | 1,22 | -0,71 | 1,52 |
| kooperativ | 0,97 | 1,48 | 0,96 | 1,29 | 0,83 | 1,46 |
| langweilig | -1,73 | 1,43 | -0,94 | 1,38 | -0,83 | 1,12 |
| lebhaft | 1,35 | 1,47 | 0,75 | 1,41 | 0,71 | 1,20 |
| leistungsorientiert | 0,39 | 1,35 | 0,69 | 1,11 | 0,74 | 0,94 |
| liberal | 0,62 | 1,22 | 0,67 | 1,15 | 0,79 | 1,37 |
| modern | 2,16 | 1,38 | 1,42 | 1,26 | 1,43 | 1,17 |
| motivierend | 1,57 | 1,43 | 1,34 | 1,28 | 1,19 | 0,97 |
| provinziell | -0,26 | 1,64 | -0,78 | 1,51 | -0,60 | 1,36 |
| reaktionär | 0,36 | 1,31 | -0,10 | 1,23 | 0,02 | 1,09 |
| ruhig | -0,53 | 1,61 | 0,00 | 1,20 | 0,02 | 1,07 |
| schülerfreundlich | 1,51 | 1,26 | 0,89 | 1,17 | 0,81 | 1,19 |
| sportfreundlich | 0,21 | 1,35 | 0,18 | 1,27 | 0,38 | 0,88 |
| streng | -1,12 | 1,51 | 0,17 | 1,30 | 0,74 | 1,01 |
| technologiefreundlich | -0,56 | 1,76 | -0,68 | 1,55 | -0,43 | 1,06 |
| teuer | -1,82 | 1,71 | -1,18 | 1,47 | -0,02 | 1,42 |
| tolerant | 0,97 | 1,60 | 0,88 | 1,33 | 1,14 | 1,18 |
| traditionell | -0,20 | 1,61 | 0,24 | 1,35 | 0,26 | 1,21 |
| überfordernd | -0,63 | 1,47 | -0,33 | 1,01 | -0,14 | 0,98 |
| unattraktiv | -1,20 | 1,55 | -0,71 | 1,39 | -0,71 | 0,99 |
| unflexibel | -1,22 | 1,58 | -0,89 | 1,36 | -0,81 | 0,80 |
| ungerecht | -1,35 | 1,52 | -0,67 | 1,22 | -0,43 | 0,67 |
| unterfordernd | -0,27 | 1,62 | -0,42 | 1,14 | -0,48 | 0,94 |
| visionär | 0,42 | 1,50 | 0,89 | 1,48 | 1,38 | 1,38 |
| widersprüchlich | -1,15 | 1,54 | -0,74 | 1,21 | -0,86 | 1,28 |
| zielgerichtet | 0,82 | 1,35 | 0,87 | 1,24 | 0,98 | 1,07 |

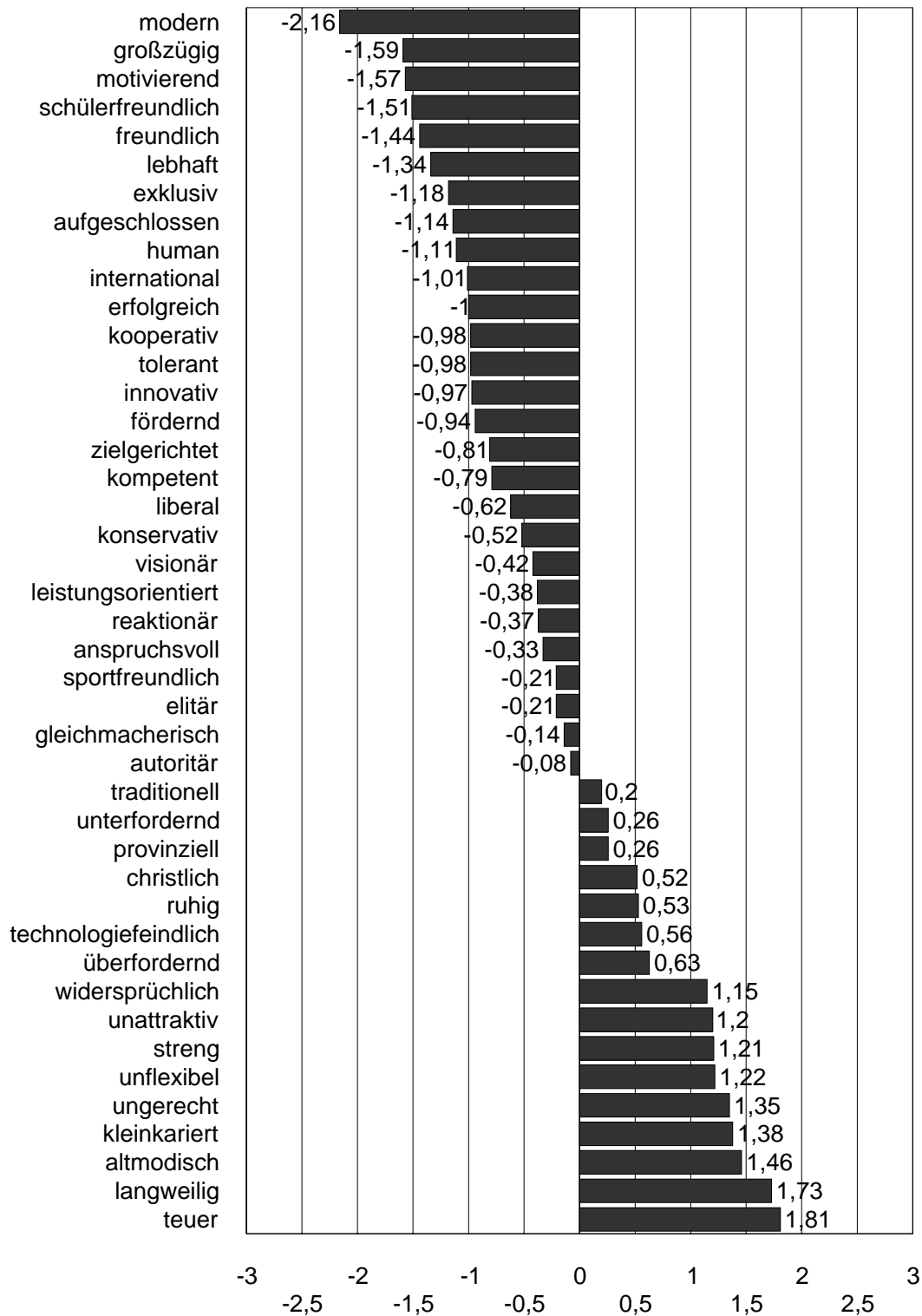


Abb. E.110: Mittelwertdiskrepanzen zwischen Ist- und Soll-Imageeinschätzungen der Schüler
($n = 310$).

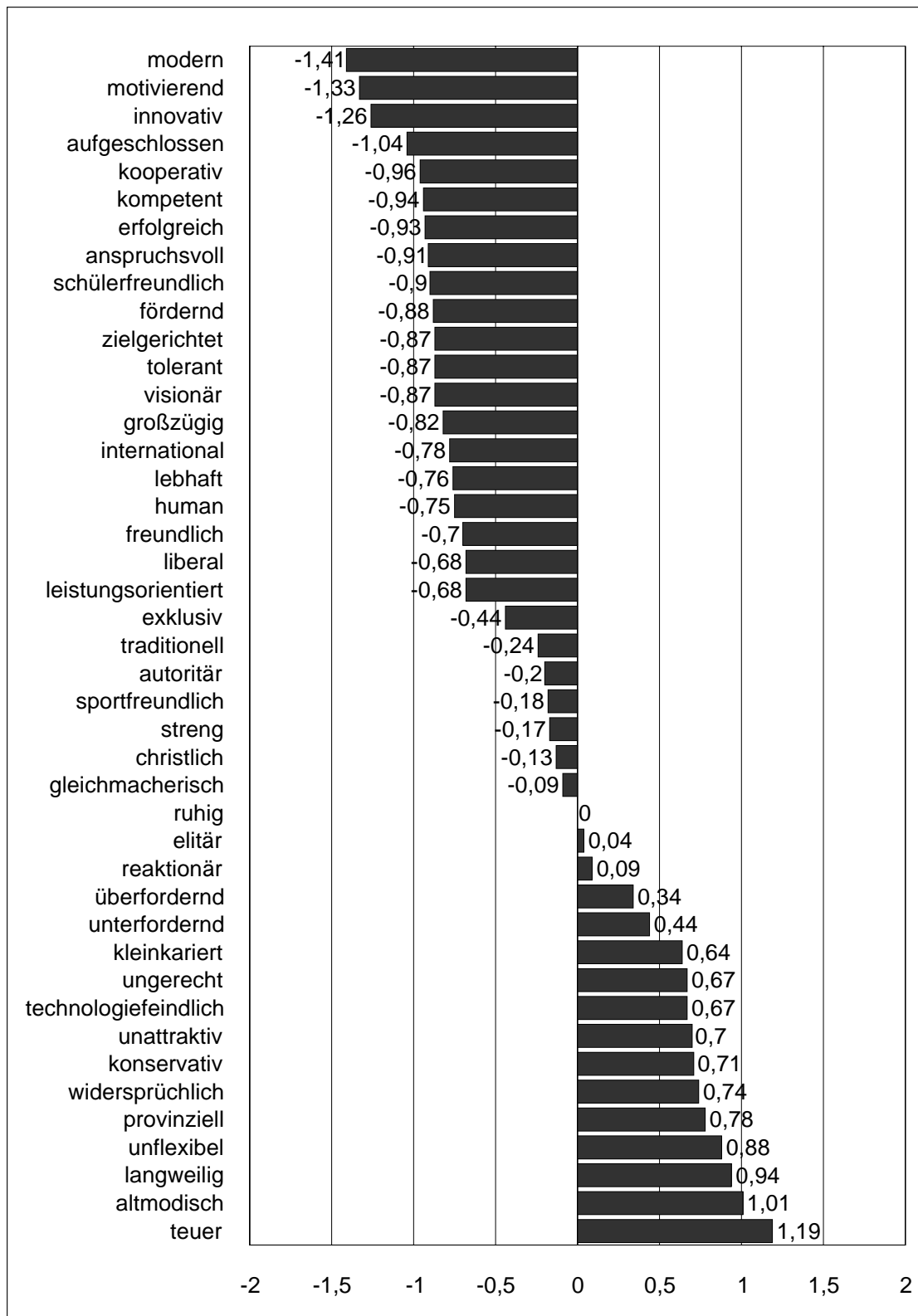


Abb. E.111: Mittelwertdiskrepanzen zwischen Ist- und Soll-Imageeinschätzungen der Eltern ($n = 95$).

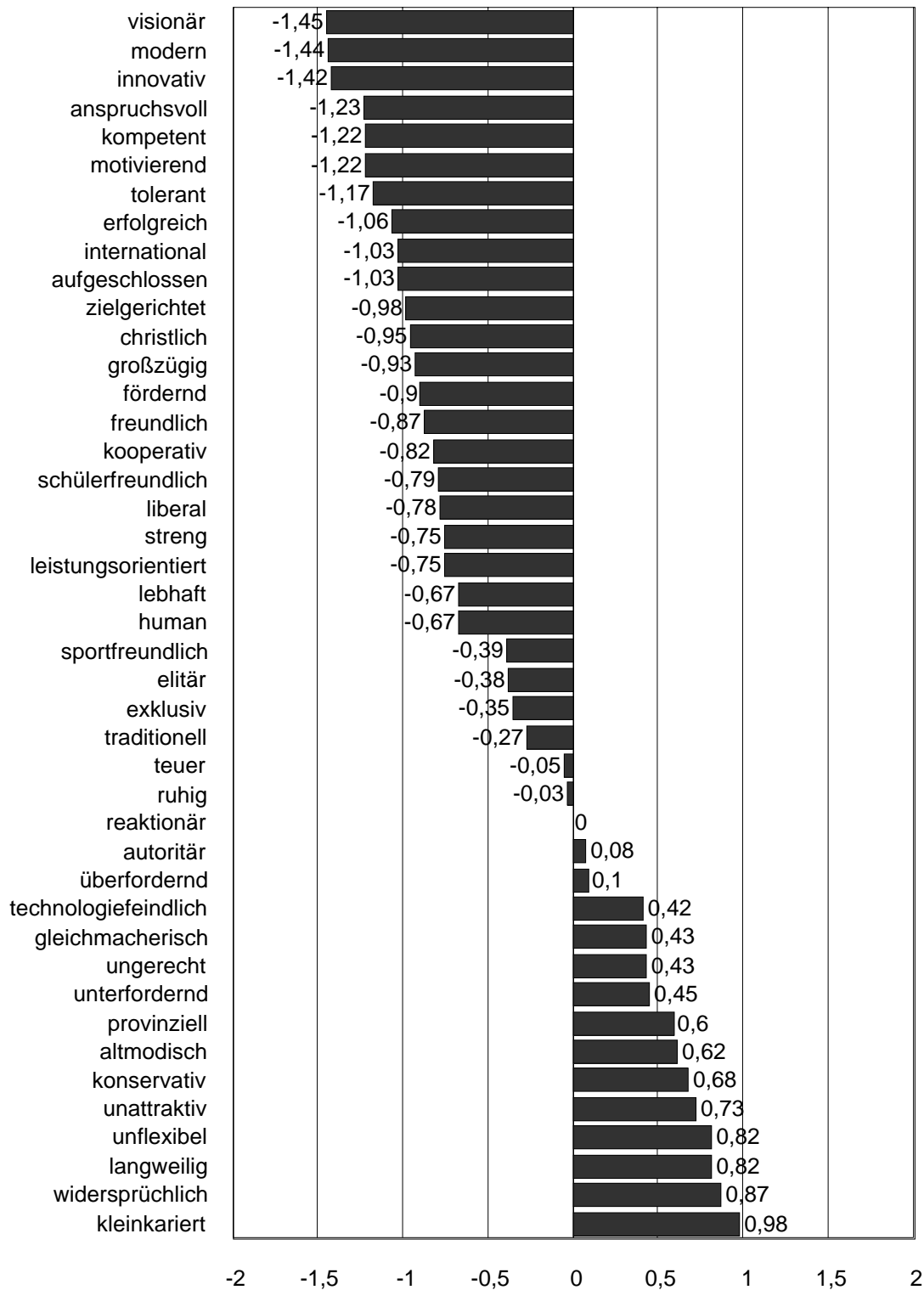


Abb. E.112: Mittelwertdiskrepanzen zwischen Ist- und Soll-Imageeinschätzungen der CJD-Beschäftigten ($n = 41$).

Tab. E.20: Einfaktorielle Varianzanalyse der Mittelwertdiskrepanzen in Abhängigkeit von den verschiedenen Bezugsgruppen (Grp. 1 = Schüler, $n = 310$; Grp. 2 = Eltern, $n = 95$; Grp. 3 = CJD-Beschäftigte, $n = 41$).

| Statistik für Test(a,b) | Chi-Quadrat | df | p |
|-------------------------|-------------|------|------|
| streng | 88,17 | 2,00 | 0,00 |
| teuer | 43,86 | 2,00 | 0,00 |
| christlich | 34,50 | 2,00 | 0,00 |
| langweilig | 33,45 | 2,00 | 0,00 |
| ungerecht | 31,71 | 2,00 | 0,00 |
| modern | 30,01 | 2,00 | 0,00 |
| exklusiv | 27,23 | 2,00 | 0,00 |
| visionär | 22,37 | 2,00 | 0,00 |
| freundlich | 22,33 | 2,00 | 0,00 |
| großzügig | 22,25 | 2,00 | 0,00 |
| schülerfreundlich | 21,46 | 2,00 | 0,00 |
| kleinkariert | 20,12 | 2,00 | 0,00 |
| anspruchsvoll | 19,27 | 2,00 | 0,00 |
| altmodisch | 16,50 | 2,00 | 0,00 |
| lebhaft | 15,64 | 2,00 | 0,00 |
| unattraktiv | 15,36 | 2,00 | 0,00 |
| provinziell | 11,74 | 2,00 | 0,00 |
| ruhig | 11,44 | 2,00 | 0,00 |
| reaktionär | 10,54 | 2,00 | 0,01 |
| traditionell | 10,50 | 2,00 | 0,01 |
| widersprüchlich | 8,73 | 2,00 | 0,01 |
| überfordernd | 8,51 | 2,00 | 0,01 |
| leistungsorientiert | 7,18 | 2,00 | 0,03 |
| unflexibel | 6,82 | 2,00 | 0,03 |
| innovativ | 6,77 | 2,00 | 0,03 |
| motivierend | 5,69 | 2,00 | 0,06 |
| human | 4,58 | 2,00 | 0,10 |
| gleichmacherisch | 4,23 | 2,00 | 0,12 |
| elitär | 4,19 | 2,00 | 0,12 |
| kompetent | 3,36 | 2,00 | 0,19 |
| sportfreundlich | 2,41 | 2,00 | 0,30 |
| international | 2,25 | 2,00 | 0,32 |
| konservativ | 1,93 | 2,00 | 0,38 |
| liberal | 1,55 | 2,00 | 0,46 |
| technologiefeindlich | 1,09 | 2,00 | 0,58 |
| aufgeschlossen | 0,99 | 2,00 | 0,61 |
| zielgerichtet | 0,67 | 2,00 | 0,72 |
| unterfordernd | 0,62 | 2,00 | 0,73 |
| tolerant | 0,41 | 2,00 | 0,81 |
| autoritär | 0,38 | 2,00 | 0,83 |
| kooperativ | 0,34 | 2,00 | 0,84 |
| erfolgreich | 0,20 | 2,00 | 0,91 |
| fördernd | 0,05 | 2,00 | 0,98 |

a Kruskal-Wallis-Test
b Gruppenvariable: gruppe

Tab. E.21: Mittelwertdiskrepanzen der Schüler ($n = 310$) und Eltern ($n = 93$) zwischen den Ist- und Solleinschätzungen.

| Statistik für Test(a) | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-------------------|----------|----------|
| | <i>Mann-Whitney-U</i> | <i>Wilcoxon-W</i> | <i>Z</i> | <i>p</i> |
| streng | 7584,00 | 55789,00 | -7,06 | 0,00 |
| modern | 9816,50 | 14187,50 | -4,78 | 0,00 |
| langweilig | 9916,00 | 58121,00 | -4,67 | 0,00 |
| exklusiv | 10174,00 | 14545,00 | -4,41 | 0,00 |
| freundlich | 10298,00 | 14669,00 | -4,30 | 0,00 |
| kleinkariert | 10275,50 | 58480,50 | -4,30 | 0,00 |
| großzügig | 10277,00 | 14648,00 | -4,28 | 0,00 |
| ungerecht | 10382,00 | 58587,00 | -4,20 | 0,00 |
| schülerfreundlich | 10840,50 | 15211,50 | -3,75 | 0,00 |
| unattraktiv | 11133,00 | 59338,00 | -3,42 | 0,00 |
| teuer | 11195,00 | 59400,00 | -3,32 | 0,00 |
| christlich | 11245,00 | 59450,00 | -3,29 | 0,00 |
| altmodisch | 11285,50 | 59490,50 | -3,26 | 0,00 |
| lebhaft | 11371,50 | 15742,50 | -3,16 | 0,00 |
| visionär | 11476,50 | 59681,50 | -3,06 | 0,00 |
| anspruchsvoll | 11480,00 | 59685,00 | -3,05 | 0,00 |
| provinziell | 11516,50 | 15887,50 | -3,02 | 0,00 |
| reaktionär | 11596,00 | 15967,00 | -2,99 | 0,00 |
| ruhig | 11595,50 | 59800,50 | -2,94 | 0,00 |
| traditionell | 11736,00 | 59941,00 | -2,79 | 0,01 |
| widersprüchlich | 11845,50 | 60050,50 | -2,67 | 0,01 |
| leistungsorientiert | 12345,50 | 60550,50 | -2,17 | 0,03 |
| unflexibel | 12361,00 | 60566,00 | -2,14 | 0,03 |
| innovativ | 12485,00 | 60690,00 | -2,01 | 0,04 |
| überfordernd | 12528,50 | 60733,50 | -1,98 | 0,05 |
| elitär | 12639,50 | 17010,50 | -1,87 | 0,06 |
| motivierend | 12876,00 | 17247,00 | -1,60 | 0,11 |
| human | 13075,50 | 17446,50 | -1,40 | 0,16 |
| international | 13122,00 | 17493,00 | -1,35 | 0,18 |
| konservativ | 13129,50 | 17500,50 | -1,34 | 0,18 |
| kompetent | 13342,50 | 61547,50 | -1,12 | 0,26 |
| sportfreundlich | 13691,50 | 18062,50 | -0,80 | 0,43 |
| aufgeschlossen | 13785,50 | 18156,50 | -0,65 | 0,51 |
| technologiefeindlich | 13880,50 | 18251,50 | -0,56 | 0,58 |
| zielgerichtet | 13960,00 | 62165,00 | -0,48 | 0,63 |
| unterfordernd | 13986,50 | 18357,50 | -0,45 | 0,65 |
| autoritär | 13986,50 | 62191,50 | -0,44 | 0,66 |
| erfolgreich | 14022,00 | 18393,00 | -0,42 | 0,68 |
| liberal | 14034,00 | 62239,00 | -0,40 | 0,69 |
| kooperativ | 14121,00 | 62326,00 | -0,31 | 0,76 |
| tolerant | 14234,50 | 18605,50 | -0,19 | 0,85 |
| fördernd | 14252,50 | 18623,50 | -0,17 | 0,86 |
| gleichmacherisch | 14341,50 | 18712,50 | -0,08 | 0,94 |

a Gruppenvariable: gruppe 1 und 2

Tab. E.22: Mittelwertdiskrepanzen der Schüler ($n = 310$) und Mitarbeiter ($n = 42$) zwischen den Ist- und Solleinschätzungen.

| Statistik für Test(a) | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-------------------|----------|----------|
| | <i>Mann-Whitney-U</i> | <i>Wilcoxon-W</i> | <i>Z</i> | <i>p</i> |
| streng | 2113,00 | 50318,00 | -7,24 | 0,00 |
| teuer | 2827,50 | 51032,50 | -6,04 | 0,00 |
| christlich | 3316,50 | 51521,50 | -5,27 | 0,00 |
| ungerecht | 3874,00 | 52079,00 | -4,37 | 0,00 |
| langweilig | 4005,50 | 52210,50 | -4,13 | 0,00 |
| visionär | 4062,00 | 52267,00 | -4,06 | 0,00 |
| anspruchsvoll | 4318,00 | 52523,00 | -3,62 | 0,00 |
| exklusiv | 4406,50 | 5309,50 | -3,48 | 0,00 |
| modern | 4437,00 | 5340,00 | -3,43 | 0,00 |
| schülerfreundlich | 4541,50 | 5444,50 | -3,29 | 0,00 |
| altmodisch | 4747,50 | 52952,50 | -2,92 | 0,00 |
| lebhaft | 4772,00 | 5675,00 | -2,87 | 0,00 |
| großzügig | 4881,50 | 5784,50 | -2,68 | 0,01 |
| freundlich | 4937,00 | 5840,00 | -2,62 | 0,01 |
| unattraktiv | 5051,50 | 53256,50 | -2,42 | 0,02 |
| überfordernd | 5071,00 | 53276,00 | -2,40 | 0,02 |
| ruhig | 5225,50 | 53430,50 | -2,12 | 0,03 |
| provinziell | 5248,50 | 6151,50 | -2,10 | 0,04 |
| traditionell | 5255,00 | 53460,00 | -2,08 | 0,04 |
| gleichmacherisch | 5303,50 | 6206,50 | -2,02 | 0,04 |
| motivierend | 5300,50 | 6203,50 | -2,00 | 0,05 |
| innovativ | 5325,50 | 53530,50 | -1,97 | 0,05 |
| leistungsorientiert | 5367,50 | 53572,50 | -1,91 | 0,06 |
| kleinkariert | 5392,00 | 53597,00 | -1,84 | 0,07 |
| unflexibel | 5400,00 | 53605,00 | -1,84 | 0,07 |
| human | 5418,00 | 6321,00 | -1,81 | 0,07 |
| reaktionär | 5487,00 | 6390,00 | -1,72 | 0,08 |
| widersprüchlich | 5497,50 | 53702,50 | -1,67 | 0,09 |
| kompetent | 5523,50 | 53728,50 | -1,63 | 0,10 |
| liberal | 5785,50 | 53990,50 | -1,22 | 0,22 |
| sportfreundlich | 5847,50 | 54052,50 | -1,17 | 0,24 |
| aufgeschlossen | 6006,00 | 6909,00 | -0,83 | 0,40 |
| zielgerichtet | 6071,00 | 54276,00 | -0,73 | 0,46 |
| technologiefeindlich | 6078,00 | 54283,00 | -0,72 | 0,47 |
| unterfordernd | 6101,50 | 7004,50 | -0,69 | 0,49 |
| konservativ | 6153,00 | 7056,00 | -0,59 | 0,55 |
| tolerant | 6161,00 | 54366,00 | -0,58 | 0,56 |
| elitär | 6210,50 | 54415,50 | -0,50 | 0,62 |
| kooperativ | 6259,00 | 7162,00 | -0,42 | 0,68 |
| international | 6299,00 | 54504,00 | -0,35 | 0,73 |
| autoritär | 6316,50 | 7219,50 | -0,32 | 0,75 |
| fördernd | 6409,00 | 7312,00 | -0,17 | 0,87 |
| erfolgreich | 6465,50 | 54670,50 | -0,07 | 0,94 |

a Gruppenvariable: gruppe 1 und 3

Tab. E.23: Mittelwertdiskrepanzen der Eltern ($n = 93$) und Mitarbeiter ($n = 42$) zwischen den Ist- und Solleinschätzungen.

| Statistik für Test(a) | | | | |
|-----------------------|----------------|------------|-------|------|
| | Mann-Whitney-U | Wilcoxon-W | Z | p |
| teuer | 1106,50 | 5477,50 | -4,11 | 0,00 |
| christlich | 1353,00 | 5724,00 | -2,95 | 0,00 |
| streng | 1496,50 | 5867,50 | -2,25 | 0,02 |
| gleichmacherisch | 1589,00 | 2492,00 | -1,86 | 0,06 |
| visionär | 1594,50 | 5965,50 | -1,75 | 0,08 |
| elitär | 1617,00 | 5988,00 | -1,65 | 0,10 |
| sportfreundlich | 1648,50 | 6019,50 | -1,56 | 0,12 |
| kleinkariert | 1661,00 | 2564,00 | -1,50 | 0,13 |
| international | 1687,50 | 6058,50 | -1,30 | 0,19 |
| anspruchsvoll | 1699,50 | 6070,50 | -1,24 | 0,22 |
| technologiefeindlich | 1717,00 | 6088,00 | -1,18 | 0,24 |
| ungerecht | 1730,00 | 6101,00 | -1,15 | 0,25 |
| überfordernd | 1735,50 | 6106,50 | -1,12 | 0,26 |
| liberal | 1780,50 | 6151,50 | -0,85 | 0,39 |
| human | 1787,50 | 2690,50 | -0,82 | 0,42 |
| motivierend | 1802,50 | 2705,50 | -0,74 | 0,46 |
| schülerfreundlich | 1824,50 | 2727,50 | -0,64 | 0,52 |
| freundlich | 1826,00 | 6197,00 | -0,63 | 0,53 |
| autoritär | 1826,50 | 2729,50 | -0,63 | 0,53 |
| langweilig | 1827,50 | 6198,50 | -0,62 | 0,53 |
| tolerant | 1826,50 | 6197,50 | -0,62 | 0,53 |
| kooperativ | 1826,50 | 2729,50 | -0,62 | 0,54 |
| kompetent | 1828,00 | 6199,00 | -0,62 | 0,54 |
| altmodisch | 1844,50 | 6215,50 | -0,54 | 0,59 |
| lebhaft | 1852,00 | 2755,00 | -0,49 | 0,62 |
| unattraktiv | 1865,50 | 2768,50 | -0,45 | 0,65 |
| aufgeschlossen | 1866,00 | 2769,00 | -0,43 | 0,67 |
| unterfordernd | 1873,50 | 2776,50 | -0,42 | 0,67 |
| reaktionär | 1872,50 | 6243,50 | -0,41 | 0,68 |
| innovativ | 1875,00 | 6246,00 | -0,38 | 0,70 |
| zielgerichtet | 1884,00 | 6255,00 | -0,34 | 0,73 |
| erfolgreich | 1885,00 | 6256,00 | -0,34 | 0,74 |
| konservativ | 1887,50 | 6258,50 | -0,32 | 0,75 |
| provinziell | 1890,00 | 6261,00 | -0,31 | 0,76 |
| leistungsorientiert | 1904,50 | 6275,50 | -0,24 | 0,81 |
| widersprüchlich | 1912,50 | 2815,50 | -0,20 | 0,84 |
| modern | 1919,50 | 6290,50 | -0,17 | 0,87 |
| großzügig | 1925,50 | 6296,50 | -0,13 | 0,89 |
| ruhig | 1930,50 | 2833,50 | -0,11 | 0,91 |
| traditionell | 1930,50 | 2833,50 | -0,11 | 0,91 |
| unflexibel | 1942,00 | 2845,00 | -0,06 | 0,96 |
| fördernd | 1943,50 | 2846,50 | -0,05 | 0,96 |
| exklusiv | 1953,00 | 2856,00 | 0,00 | 1,00 |

a Gruppenvariable: gruppe 2 und 3

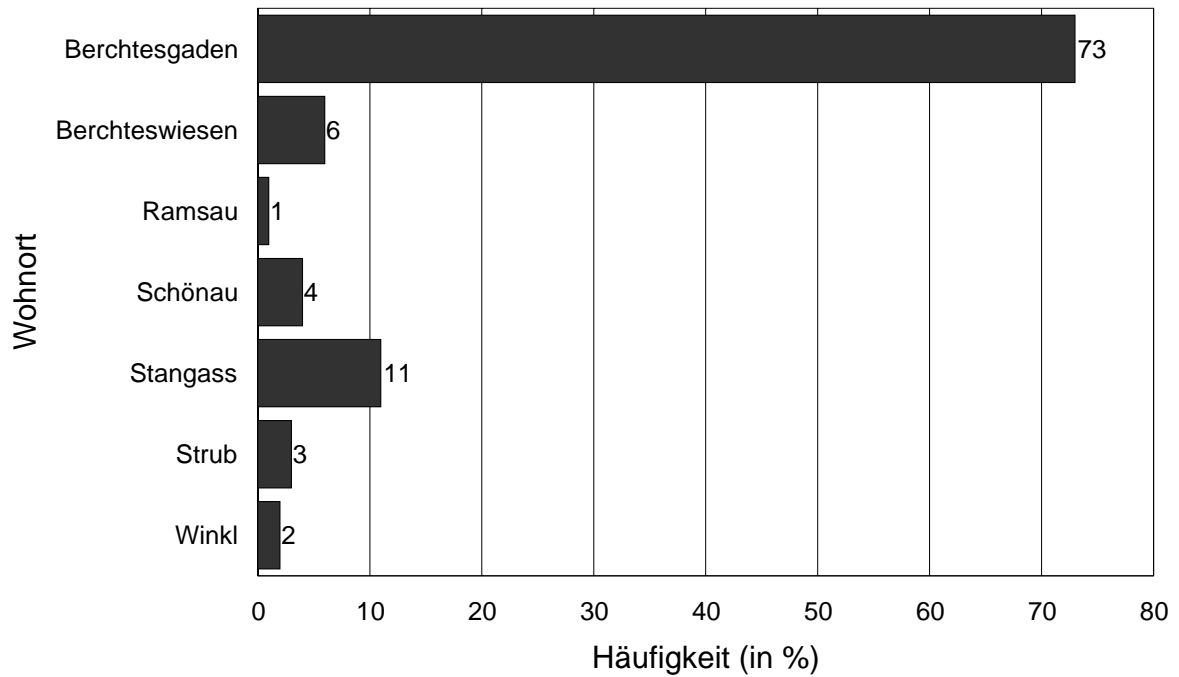


Abb. E.113: Wohnort der Untersuchungsteilnehmer ($N = 100$).

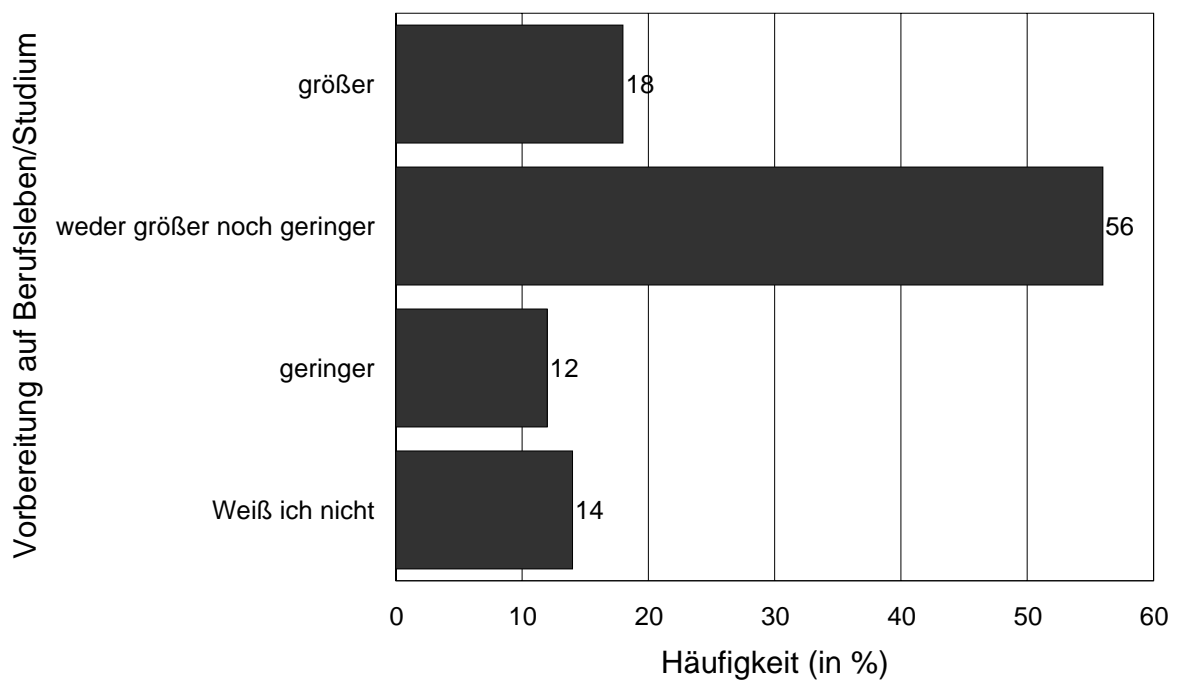


Abb. E.114: Vorbereitung am CJD auf Berufsleben/Studium im Vergleich zu anderen Schulen ($N = 100$).

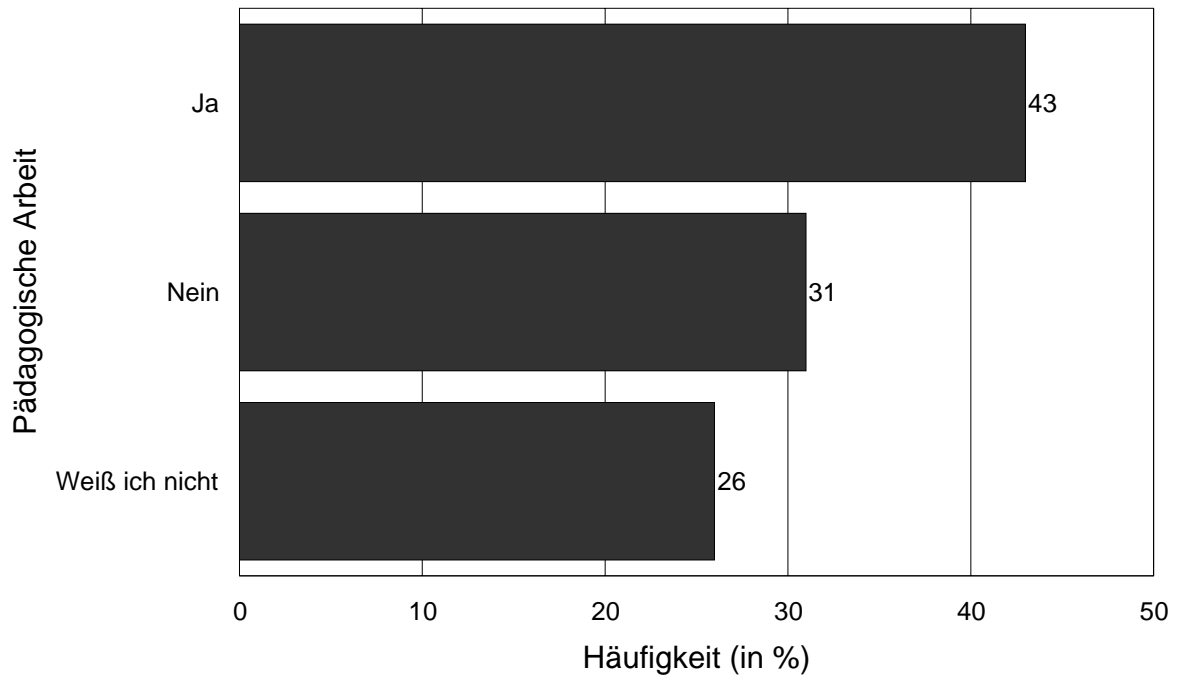


Abb. E.115: Bekanntheit des CJD wegen der pädagogischen Arbeit ($N = 100$).

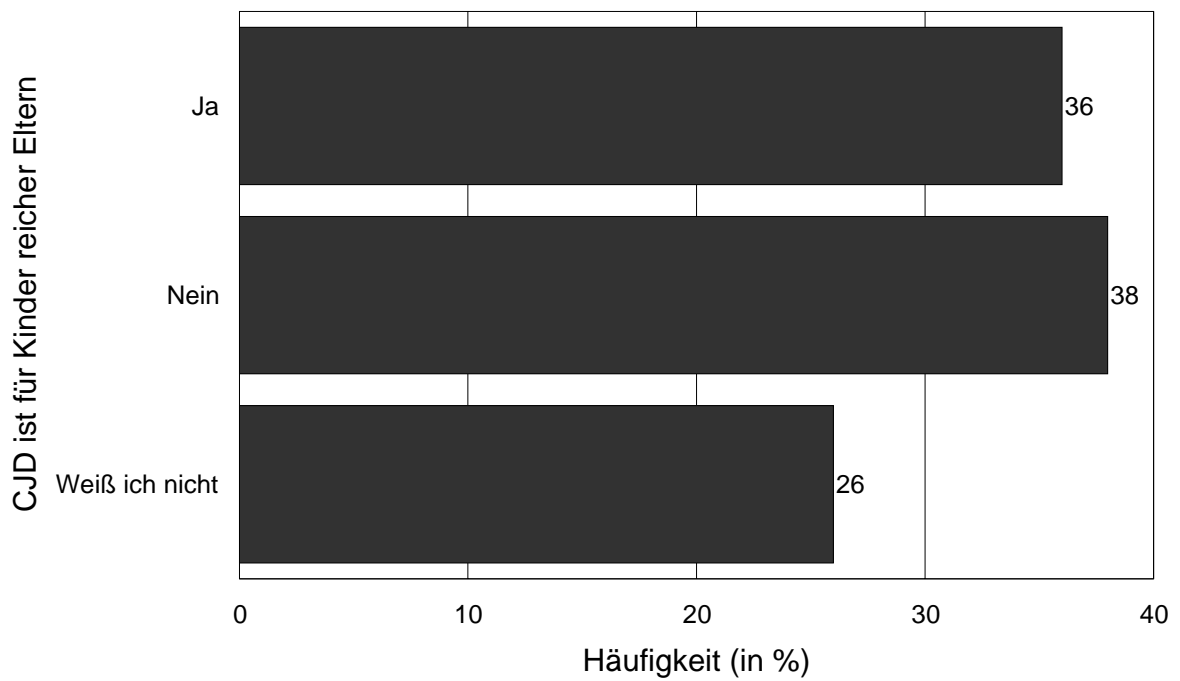


Abb. E.116: CJD ist nur etwas für Kinder reicher Eltern ($N = 100$).

Tab. E.24: Einschätzung der Schulabschlussmöglichkeit am CJD im Vergleich zu anderen Schulen ($n = 507$).

| Schulabschluss- möglichkeit ist... | Schüler | Eltern | Mit- arbeiter | Externe Personen |
|---|---------------|--------------|------------------|---------------------|
| ...größer. | 161 55,70% | 44 53,70% | 32 80,00% | 62 64,60% |
| ...weder größer noch geringer. | 111 38,40% | 36 43,90% | 8 20,00% | 33 34,40% |
| ...geringer. | 17 5,90% | 2 2,40% | 0 0% | 1 1,00% |
| Gesamt | 289 100% | 82 100% | 40 100% | 96 100% |

Tab. E.25: Einschätzung der Bekanntheit des CJD wegen der Förderung des Leistungssports ($n = 512$).

| Bekanntheit wegen Förderung des Leistungssports. | Schüler | Eltern | Mit- arbeiter | Externe Personen |
|---|---------------|--------------|------------------|---------------------|
| Ja. | 268 94,70% | 87 95,60% | 40 100,00% | 97 99,00% |
| Nein. | 15 5,30% | 4 4,40% | 0 0% | 1 1,00% |
| Gesamt | 283 100% | 91 100% | 4 100% | 98 100% |

ANHANG F: EHEMALIGENBEFRAGUNG

Fragebogen:

1. Sind Sie ... männlich weiblich
2. Wann sind Sie geboren? Im Jahr 19____
3. In welchem Jahr haben Sie die Christophorusschule verlassen? Im Jahr 19____
4. Haben Sie die 13. Klasse der Christophorusschule absolviert?
ja *nein*
 Wenn nein, haben Sie die Christophorusschule auf Empfehlung der Schule verlassen müssen?
ja *nein*
- a) ... geben Sie bitte die Gründe dafür an!
- wegen stagnierender sportlicher Leistungen
 - wegen Verschlechterung der schulischen Leistungen
 - es gab Konflikte mit Lehrern
 - es gab Konflikte mit Erziehern
 - es gab Konflikte mit Mitschülern
 - Schwierigkeiten, Sport und Unterricht zu vereinbaren
 - andere Gründe: _____
- b) ... wie verlief daraufhin Ihre schulische Laufbahn?
- Ich wechselte in eine „normale“ Schule
 - Ich wechselte in eine andere sportbetonte Schule
 - Ich wechselte in ein anderes „normales“ Internat
 - Ich wechselte in ein anderes Sportinternat
5. Haben Sie an der Christophorusschule einen Schulabschluß erworben?
ja *nein*
 Wenn ja, welchen Schulabschluß?
- Abitur
 - Mittlere Reife
 - Hauptschule
6. Haben Sie danach einen (weiteren) Schulabschluß erworben?
ja *nein*
 Wenn ja, welchen Schulabschluß?
- Abitur
 - Fachhochschulreife (FOS)
 - Fachgebundene Hochschulreife (BOS)
 - Mittlere Reife

Sind Sie zur Zeit ...

- ... leistungssportlich aktiv?
- ... nur im Freizeitsport aktiv?
- ... sportlich nicht aktiv?

7. Wenn Sie zur Zeit leistungssportlich aktiv sind, ...

a) ... geben Sie bitte an, in welcher Sportart und auf welchem Niveau!

Sportart:Kader/Wettkampfniveau:

b) ... was waren Ihre größten sportlichen Erfolge in der zurückliegenden Saison?

geben Sie bitte Meistertitel und Rekorde, Aufnahme in Auswahlmannschaften, Mannschafts-Tabellenplätze, Plazierungen in Bestenliste bzw. Ranglisten sowie bedeutende Wettkampferfolge an – Kennzeichnen Sie bitte jeweils auch das Niveau des Sportereignisses (z.B. regionales/nationales/internationales Niveau)

8. Wenn Sie nicht mehr leistungssportlich aktiv sind, welche Auswirkungen hatte bzw. hat die Beendigung der leistungssportlichen Karriere für Sie?

| | | | | | | | |
|---|---------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------|
| Lebenszufriedenheit ist | <i>gesunken</i> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <i>gestiegen</i> |
| Beziehung zum Sport ist | <i>schwächer</i> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <i>stärker</i> |
| seelisches Wohlbefinden ist | <i>schlechter</i> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <i>besser</i> |
| Popularität ist | <i>gesunken</i> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <i>gestiegen</i> |
| sportbezogene Freundschaften haben sich | <i>abgeschwächt</i> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <i>intensiviert</i> |
| körperliches Wohlbefinden ist | <i>schlechter</i> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <i>besser</i> |
| frei verfügbare Zeit ist | <i>geringer</i> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <i>größer</i> |
| nicht-sportbezogene Freundschaften haben sich | <i>abgeschwächt</i> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <i>intensiviert</i> |
| körperliche Leistungsfähigkeit ist | <i>gesunken</i> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <i>gestiegen</i> |
| finanzielle Situation ist | <i>schlechter</i> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <i>besser</i> |

andere positive Auswirkungen: _____

andere negative Auswirkungen: _____

9. Sie hatten während ihrer Schulzeit Schule und Sport mit Unterstützung der Christophorusschule vereinbaren können. Wie bewerten Sie diese Unterstützung?

| | | | | | |
|-----------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | <i>viel zu gering</i> | | <i>genau richtig</i> | | <i>viel zu hoch</i> |
| Die Unterstützung war | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

10. Wurden Sie an der Christophorusschule von einem Lehrer, der auch als Erzieher tätig ist, in beiden Funktionen betreut?

ja nein

Wenn ja, wie beurteilen Sie dies?

| | | |
|---|---|---|
| <i>eindeutig als Nachteil</i> | <i>teils teils</i> | <i>eindeutig als Vorteil</i> |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |

Begründen Sie bitte Ihre Beurteilung kurz: _____

11. In welcher Sportart waren Sie in den letzten Jahren Ihrer Schulzeit an der Christophorusschule aktiv?

a) Geben Sie bitte an, in welcher Sportart und auf welchem Niveau!

Sportart: _____

Kader/Wettkampfniveau: _____

b) Was waren Ihre größten sportlichen Erfolge in dieser Zeit?

Geben Sie bitte Meistertitel und Rekorde, Aufnahme in Auswahlmannschaften, Mannschafts-Tabellenplätze, Plazierungen in Bestenliste bzw. Ranglisten sowie bedeutende Wettkampferfolge an – Kennzeichnen Sie bitte jeweils auch das Niveau des Sportereignisses (z.B. regionales/nationales/internationales Niveau)

in der 10. Klasse: _____

in der 11. Klasse: _____

in der 12. Klasse: _____

in der 13. Klasse: _____

12. Haben Ihre schulischen Leistungen unter Ihrer leistungssportlichen Betätigung gelitten?

| | |
|--|-------------------|
| <i>überhaupt nicht</i> | <i>sehr stark</i> |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | |

Wenn dies der Fall war, ...

| | | |
|-------------------|----------------------------|-------------------|
| <i>verringert</i> | <i>nicht verändert</i> | <i>gesteigert</i> |
|-------------------|----------------------------|-------------------|

a) ... haben Sie daraufhin Ihren Aufwand für den Leistungssport verändert?

b) ... haben Sie daraufhin Ihren Aufwand für die Schule verändert?

c) ... wirkten sich diese Beeinträchtigungen Ihrer schulischen Leistungen in einer der folgenden Formen aus?

Es gab Versetzungsprobleme

ja *nein*

Es kam zu Klassenwiederholung(en) *ja* *nein*

Ich wechselte zu einer anderen Schule *ja* *nein*

13. Wie schätzen Sie im Nachhinein Ihre Trainingsbelastungen während der Schulzeit in der Christophorusschule ein?

| | <i>viel zu gering</i> | | <i>genau richtig</i> | | <i>viel zu hoch</i> |
|------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| im 13. Schuljahr | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| im 12. Schuljahr | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| im 11. Schuljahr | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| im 10. Schuljahr | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

14. Wie beurteilen Sie die Atmosphäre in der Christophorusschule?

| | <i>sehr unangenehm</i> | | | <i>sehr angenehm</i> | |
|-----------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| im Unterrichtsverband | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| im Trainingsverband | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

15. Haben Sie im Internat der Christophorusschule gewohnt?

ja *nein*

16. Wie schätzen Sie im Nachhinein Ihre Unterrichtsbelastungen während der Schulzeit in der Christophorusschule ein?

| | <i>viel zu gering</i> | | <i>genau richtig</i> | | <i>viel zu hoch</i> |
|------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| im 13. Schuljahr | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| im 12. Schuljahr | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| im 11. Schuljahr | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| im 10. Schuljahr | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

17. Hatten Sie Schwierigkeiten, den Leistungssport mit der Schule zu koordinieren?

ja *nein*

Wenn ja, welche Schwierigkeiten traten wie häufig auf?

| | <i>fast immer</i> | | <i>zuweilen</i> | | <i>fast nie</i> |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| wenig Zeit für Erledigung von Hausaufgaben | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| wenig Zeit zum Lernen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Konflikte mit Lehrern | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Konflikte mit Mitschülern | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| wenig Zeit für das Training | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Schwierigkeiten bei der Freistellung für Wettkämpfe | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Schwierigkeiten bei der Freistellung für Trainingslager oder andere zentrale Maßnahmen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ungünstige Stundenplangestaltung | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

18. Bitte beurteilen Sie, inwieweit Sie den folgenden Aussagen zustimmen!

| | <i>stimmt genau</i> | | <i>weiß nicht</i> | | <i>stimmt überhaupt nicht</i> |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------------|
| Leistungssport war für meine schulische bzw. berufliche Qualifikation eher hinderlich | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Ohne den Leistungssport wäre meine Berufskarriere geradliniger verlaufen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich kann die im Leistungssport erlernten Fähigkeiten in Ausbildung bzw. Beruf gut anwenden | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Mein Leistungssport hat mir vieles erleichtert | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Im Leistungssport erworbene Kontakte nutzen mir in Ausbildung bzw. im Beruf | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Manchmal wurde bzw. wird der Leistungssport zum Job | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich möchte beruflich nichts mit Sport zu tun haben | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Meinen Kindern würde ich vom Leistungssport abraten | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich habe die Bedeutung des Leistungssports überschätzt | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Um meine Berufsaussichten hat sich noch nie ein Funktionär gesorgt | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Mein Sportverein hat mich in meiner Ausbildungs- und Berufskarriere gefördert | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Mein Sportverband hat mich in meiner Ausbildungs- und Berufskarriere gefördert | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Skizzieren Sie bitte kurz tabellarisch Ihre Laufbahn nach dem Ende Ihrer Schulzeit!

A) soziales Jahr/Zivildienst/Bundeswehr/BGS/Zoll

| | <i>von ...</i> <i>(Monat/Jahr)</i> | <i>bis ...</i> <i>(Monat/Jahr)</i> | <i>bzw. seit dem</i> <i>(Monat/Jahr)</i> |
|---|---------------------------------------|---------------------------------------|---|
| Ich absolvierte ein soziales Jahr | ___/19___ | ___/19___ | ___/19___ |
| Ich leistete Zivildienst | ___/19___ | ___/19___ | ___/19___ |
| Ich war bzw. bin bei einer Sportfördergruppe der Bundeswehr | ___/19___ | ___/19___ | ___/19___ |
| Ich leistete bzw. leiste Wehrdienst | ___/19___ | ___/19___ | ___/19___ |

B) Berufsausbildung/Studium

Ich begann eine Ausbildung als _____,

- die ich am _____ abbrach

- die ich zur Zeit fortsetze

- die ich am _____ erfolgreich abschlossen habe

Ich begann ein Studium an einer Fachhochschule im Fach _____,

- das ich am _____ abbrach

- das ich zur Zeit fortsetze

- das ich am _____ erfolgreich abschlossen habe

Ich begann ein Studium an einer Universität im Fach _____,

- das ich am _____ abbrach

- das ich zur Zeit fortsetze

- das ich am _____ erfolgreich abschlossen habe

Wenn Sie eine Ausbildung und/oder ein Studium erfolgreich abgeschlossen haben, geben Sie bitte Ihre genaue Qualifikationsbezeichnung an!

C) Nach der Berufsausbildung bzw. nach dem Studium

- bewarb ich mich erfolgreich um eine Arbeitsstelle im erlernten Beruf/Fach
- bewarb ich mich erfolglos um eine Arbeitsstelle im erlernten Beruf/Fach
- bewarb ich mich erfolgreich um eine Arbeitsstelle in einem nicht erlernten Beruf/Fach

Anzahl der Bewerbungen: ca. _____

Dauer der Arbeitssuche: vom _____/19_____ bis zum _____/19_____

D) berufliche Tätigkeit

Ich bin seit dem _____/19_____ beschäftigt als:

- Arbeiter/in
 - Facharbeiter/in
 - ausführender/e Angestellter/e
 - qualifizierter/e Angestellter/e
 - leitender/e Angestellter/e
 - Beamter/in des einfachen Dienstes
 - Beamter/in des mittleren Dienstes
 - Beamter/in des höheren Dienstes
 - Beamter/in des gehobenen Dienstes
 - selbständig tätig als (bitte genaue Angabe!) _____
-

seit dem _____/19_____ ohne Beschäftigung und auf Arbeitssuche

seit dem _____/19_____ in einer AB- oder einer Qualifizierungs-Maßnahme des Arbeitsamtes

seit dem _____/19_____ Hausfrau/Hausmann

19. Wenn Sie nach Ihrer Schulzeit bei der Bundeswehr, im Zivildienst oder im sozialen Dienst waren, haben Sie in dieser Zeit Leistungssport betrieben?

ja nein

Wenn nein, bitte weiter bei Punkt b)

a) Wenn ja, hat sich Ihr leistungssportliches Engagement in dieser Zeit im Vergleich zu Ihrer Schulzeit verändert?

- ja, intensiver geworden
- ja, weniger intensiv geworden
- nein

Welche Sportart haben Sie in dieser Zeit leistungssportlich betrieben?

Sportart:

Kader/Wettkampfniveau:

geben Sie bitte Meistertitel und Rekorde, Aufnahme in Auswahlmannschaften, Mannschafts-Tabellenplätze, Plazierungen in Bestenliste bzw. Ranglisten sowie bedeutende Wettkampferfolge an – Kennzeichnen Sie bitte jeweils auch das Niveau des Sportereignisses (z.B. regionales/nationales/internationales Niveau)

b) Wenn nein, was waren die Gründe dafür?

- zu großer zeitlicher Aufwand für den Sport
- die Anforderungen in Ausbildung/Studium waren mit denen des Leistungssports nicht zu vereinbaren
- gesundheitliche Beeinträchtigungen
- sportliche Stagnation
- Ärger mit dem Trainer
- Ärger mit dem Verband
- andere Interessen
- Probleme in der Familie
- Schwierigkeiten mit Freund/Freundin
- zu wenig Freizeit
- keine sportliche Leistungsperspektive
- finanzielle Gründe
- andere Gründe, und zwar: _____

21. Haben Ihre Leistungen in Ausbildung oder im Studium unter Ihrer leistungssportlichen Betätigung gelitten?

überhaupt nicht sehr stark

Wenn ja, welcher Art waren diese Schwierigkeiten?

- wenig Zeit zum Lernen
- Konflikte mit dem Arbeitgeber
- Konflikte mit Arbeitskollegen
- Konflikte mit Kommilitonen
- Konflikte mit Lehrern
- Konflikte mit Dozenten
- wenig Zeit für das Training
- keine Freiräume für Trainingslager und andere zentrale Maßnahmen
- keine Freiräume für Wettkämpfe
- ungünstige Vorlesungs- und/oder Labortermine
- ungünstige Arbeitszeiten
- andere, Und zwar: _____

Haben diese Schwierigkeiten zu Problemen geführt?

ja *nein*

Wenn ja, welcher Art waren die Probleme?

- Wiederholung eines Ausbildungsjahres
- Wechsel zu einem anderen Ausbildungsberuf
- Abbruch der Berufsausbildung
- Verlängerung der Gesamtstudiendauer
- Wechsel zu einem anderen Studienfach
- Abbruch des Studiums
- Aufgabe des Leistungssports

Wie beurteilen Sie überhaupt Ihr Weiterkommen in der Ausbildung bzw. im Studium?

sehr negativ sehr positiv

22. Haben Sie zur Zeit ein Amt im Sport inne?

- *nein*
- ja, als Trainer
- ja, als Funktionär

23. Wie beurteilen Sie Ihre persönliche Leistungsentwicklung im Leistungssport insgesamt?

sehr negativ sehr positiv

24. Wie beurteilen Sie Ihre persönliche Entwicklung im beruflichen Leben insgesamt?

sehr negativ sehr positiv

25. Bitte beurteilen Sie, inwieweit Sie den folgenden Aussagen zustimmen!

| | <i>stimmt genau</i> | | <i>weiß nicht</i> | | <i>stimmt über- haupt nicht</i> |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------------------|
| Qualifikationen in Schule und Beruf werden durch den Leistungssport eher behindert | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Geradlinige Berufskarrieren werden durch den Leistungssport behindert | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Im Leistungssport erlernte Fähigkeiten lassen sich im Beruf gut anwenden | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Erfolgreiche Leistungssportler haben es im Leben leichter | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Leistungssportler haben häufig Kontakte die sie in Ausbildung bzw. im Beruf gut nutzen können | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Für viele Leistungssportler artet der Leistungssport zum Job aus | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Viele Leistungssportler wollen beruflich nichts mit Sport zu tun haben | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Viele ehemalige Leistungssportler raten ihren Kindern vom Leistungssport ab | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Die Bedeutung des Leistungssports wird von vielen Sportlern überschätzt | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Den Funktionären ist egal, was später beruflich aus den Sportlern wird | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Viele Leistungssportler werden von ihrem Sportverein in ihrer Ausbildungs- und Berufskarriere gefördert | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Viele Leistungssportler werden von ihrem Sportverband in ihrer Ausbildungs- und Berufskarriere gefördert | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

26. **Wir möchten von Ihnen genauer wissen, wenn Sie in Ihrer Ausbildung oder dem Studium mit Lücken oder Schwierigkeiten konfrontiert wurden, die Sie dem Sportengagement zuschreiben würden, worin sie die Probleme sehen und was Sie im nachhinein anders machen würden oder wo Sie sich Verbesserungen vorstellen könnten!**

Vielen Dank für die Mühe!

Anschreiben zum Fragebogen

Liebe Ehemalige, lieber Ehemaliger,

die Arbeit mit Leistungssportlern stellt eine ganz elementare Aufgabe der CJD Jugenddorf Christophorusschule in Berchtesgaden dar.

Obwohl wir seit 30 Jahren auf diesem Feld; wie wir meinen; gute Arbeit leisten, ist eine ständige Qualitätssteigerung unser Ziel. Die Anforderungen seitens der Schule und seitens des Sports an den jungen Athleten werden immer höher und das Spannungsfeld zwischen Schule und Sport wächst. Aus diesem Grunde haben wir im CJD beschlossen, ein Qualitätsmanagement-System aufzubauen: In Zusammenarbeit mit dem Institut für Sportwissenschaften der Universität der Bundeswehr in München wird dieses Qualitätsmanagement-System in den nächsten Jahren implantiert. Eine Grundvoraussetzung für eine sinnvolle Arbeit ist eine Bestandsaufnahme. Aus diesem Grunde bitten wir Sie / dich recht herzlich, den sehr umfangreichen Fragebogen in einer ruhigen Viertelstunde auszufüllen und mit dem Freiumschlag an uns- zurückzuschicken: Die Wissenschaftler der Universität werden diesen Fragebogen auswerten und uns hoffentlich wertvolle Hinweise geben, wo wir unsere Arbeit weiter verbessern können.

Wir danken Ihnen / dir für die Mühe und sind sicher, dass Sie / du einen wertvollen Beitrag für die jetzigen bzw. zukünftige Betreuung von jungen Leistungssportlern an- unserer Schule leisten / leistest. Die Ergebnisse dieses Fragebogens werden übrigens auf einem internationalen Sportkongress, den wir zusammen mit anderen Eliteschulen des Sports in Salzburg - und in Berchtesgaden durchführen, vorgestellt.

Mit besten- Dank für Ihre / deine Mühen Ihr / dein

Hans-Wolf von Schleinitz

Tab. F.1: Alterverteilung der Stichprobe (N = 30).

| Alter | Häufigkeit | Prozent |
|--------|------------|---------|
| 17 | 1 | 3,33 |
| 18 | 4 | 13,33 |
| 19 | 3 | 10,00 |
| 20 | 2 | 6,67 |
| 21 | 6 | 20,00 |
| 22 | 5 | 16,67 |
| 23 | 6 | 20,00 |
| 24 | 1 | 3,33 |
| 25 | 1 | 3,33 |
| 26 | 1 | 3,33 |
| Gesamt | 30 | 100 |

Tab. F.2: Alter und Geschlecht der Stichprobe (N = 30).

| Geschlecht * Alter in Kreuztabelle | | | | |
|------------------------------------|----|------------|----------|--------|
| | | Anzahl | | |
| | | Geschlecht | | Gesamt |
| | | männlich | weiblich | |
| Alter | | | | |
| | 17 | 1 | 0 | 1 |
| | 18 | 4 | 0 | 4 |
| | 19 | 2 | 1 | 3 |
| | 20 | 1 | 1 | 2 |
| | 21 | 6 | 0 | 6 |
| | 22 | 4 | 1 | 5 |
| | 23 | 3 | 3 | 6 |
| | 24 | 0 | 1 | 1 |
| | 25 | 0 | 1 | 1 |
| | 26 | 1 | 0 | 1 |
| Gesamt | | 22 | 8 | 30 |

Tab. F.3: Abschlussjahr der Stichprobe (N = 30).

| Abschluss wann | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|-------------------|------------|---------|---------------------|------------------------|
| 94 | 1 | 3,33 | 3,33 | 3,33 |
| 95 | 1 | 3,33 | 3,33 | 6,67 |
| 96 | 6 | 20,00 | 20,00 | 26,67 |
| 97 | 6 | 20,00 | 20,00 | 46,67 |
| 98 | 9 | 30,00 | 30,00 | 76,67 |
| 99 | 7 | 23,33 | 23,33 | 100,00 |
| Gesamt | 30 | 100 | 100 | |

Tab. F.4: Schulabschluss der Stichprobe (N = 30).

| Schulabschluss | | | |
|----------------|----------------|------------|---------|
| | | Häufigkeit | Prozent |
| Gültig | Abitur | 15 | 50,00 |
| | mittlere Reife | 10 | 33,33 |
| | Gesamt | 25 | 83,33 |
| Fehlend | 0 | 5 | 16,67 |
| Gesamt | | 30 | 100 |

Tab. F.5: Leistungssportliche Aktivität und Kaderzugehörigkeit (n = 17).

| Sportart | Kader |
|-----------------|-------------|
| Renn Rodeln | A Kader |
| Ski Alpin | B Kader |
| Ski Alpin | B Kader |
| Ski Alpin | C Kader |
| Ski Alpin | Ohne Angabe |
| Ski Alpin | B2 Kader |
| Ski Alpin | B Kader |
| Skilanglauf | B Kader |
| Skilanglauf | C Kader |
| Skilanglauf | BSV Kader |
| Skilanglauf | C Kader |
| Skispringen | B Kader |
| Skispringen | B Kader |
| Skispringen | C Kader |
| Skispringen | B Kader |
| Skispringen | A Kader |
| Wintertriathlon | B Kader |

Tab. F.6: Größte sportliche Erfolge der zurückliegenden Saison (n = 17)

| Größte sportliche Erfolge in der zurückliegenden Saison ? |
|--|
| |
| |
| ID 1: |
| Teilnahme bei Spanischer Militärmeisterschaft |
| |
| ID 2: |
| 1. Platz Europameisterschaft |
| 3. Platz Weltmeisterschaft |
| 1. Platz Deutsche Meisterschaft |
| |
| ID 3: |
| Welt-Cup-Sieg; |
| 2. Platz Deutsche Meisterschaften |
| |
| ID 4: |
| Deutscher Meister im Sprint |
| 1. Platz Alpencup Sprint |
| 1. Platz Alpencup 2er Staffel |
| 16. Platz Juniorenweltmeisterschaft |
| |
| ID 5: |
| Teilnahme Vierschanzentournee (inter.) |
| Juniorenweltmeisterschaften |
| Bayerischer Meister |
| Deutscher Juniorenmeister (Team) |
| 1. Platz Deutschlandpokal Gesamt |
| |
| ID 7: |
| 2. Platz Deutschlandpokal Gesamt |
| 4. Platz Deutsche Meisterschaft 50 km-F |
| 3. Platz Deutsche Meisterschaft Staffel |

| |
|--|
| |
| ID 8: |
| Deutscher Jugendmeister |
| Jugend-Weltmeisterschaft Teilnahme |
| |
| ID 9: |
| 4. Platz Sprint Deutsche Meisterschaft |
| 6. Platz Einzel |
| 6. Platz Langlauf-Junioren Continentalcup (Europacup) |
| |
| ID 13: |
| 4. Platz Deutsche Meisterschaft Slalom |
| 5. Platz Deutsche Meisterschaft Riesenslalom |
| 1. Platz FIS Rennen Feldberg |
| |
| ID15: |
| Deutscher Meister / C-Kader Aufnahme |
| |
| ID16: |
| 3-facher bayerischer Städtemeister (Slalom, Riesenslalom, Kombi) |
| Münchner Gaumeister |
| |
| ID 18: |
| Weltmeister 1999 und 2000 |
| Europameister 2000 |
| Weltcup Gesamtsieg 2000 |
| |

| |
|---|
| ID 19: |
| 2. Platz Super-G |
| 3. Platz DH bei Junioren-WM in Quebec Kanada |
| int. Deutscher Jugendmeister Super-G |
| 2x 3. Platz bei int. Deutschen Meisterschaft |
| Europacup gepunktet |
| |
| ID 20: |
| 3. Platz Int. Deutsche Meisterschaft A, Super-G |
| 1. Platz Dt. Jugendmeisterschaft Slalom |
| 3. Platz Riesenslalom |
| 2. Platz Super-G |
| Juniorenweltmeisterschaft |
| |
| ID 21: |
| nicht zufrieden stellend, da oft verletzt |
| |
| ID 25: |
| 5. Platz Gesamtwertung Continentalwertung |
| |
| ID 26: |
| 25. und 29. Platz Super-G Weltcup |
| 26. Riesenslalom |
| |
| ID 30: |
| 2. Platz B-Weltcup |

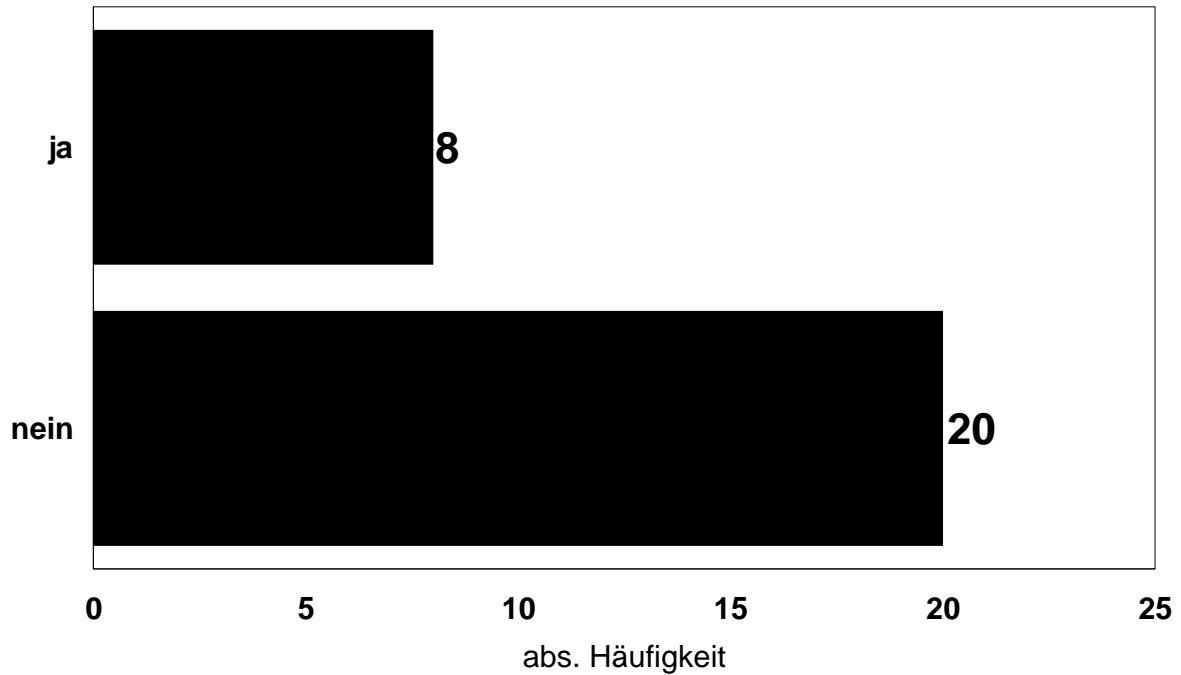


Abb. F.1: Betreuung durch einen Lehrer-Erzieher (n = 28).

Tab. F.7: Größte sportliche Erfolge während der Schulzeit (n = 19).

| in der 10. Klasse: |
|--|
| |
| ID 1 |
| Mittelfeld bei Deutschlandpokal |
| |
| ID 4 |
| D/C Kader, Deutscher Meister mit der Staffel |
| Bayer. Meister |
| |
| ID 6 |
| Bayer. Meisterin |
| 2. Platz Deutsche Juniorenmeisterschaft I |
| 1. Platz Deutsche Juniorenmeisterschaft II |
| 2. Platz Nationencup-Rennen |

| |
|---|
| |
| ID 8 |
| Gesamtsieg Deutschlandpokal |
| Deutscher Jugendmeister (Team) |
| |
| ID 9 |
| 3. Platz Deutsche Meisterschaft |
| |
| ID 11 |
| 1. Platz Deutsche Meisterschaft Jugend |
| 3. Platz Gesamtwertung |
| |
| ID 12 |
| Teilnahme am Deutschland-Pokal, Deutsche Meisterschaft, Bayer. Meisterschaft, regionale Wettkämpfe |
| |
| ID 14 |
| Bayer. Juniorenmeisterin |
| |
| ID 16 |
| C / D Kader |
| |
| ID 18 |
| mehrfacher Deutscher Juniorenmeister |
| 1. Platz Juniorengesamtweltcup |
| |
| ID 19 |
| 2. Platz Juniorenweltmeisterschaft |
| Deutscher Jugendmeister |
| |
| ID 20 |
| Aufnahme in den C-Kader |
| |

| |
|---|
| ID 21 |
| 1. Platz Deutscher Meister |
| |
| ID 22 |
| Keine, da ich 3 Jahre zuvor verletzt war |
| |
| ID 23 |
| Dt. Juniorenmeister |
| Teilnahme Juniorenweltmeisterschaft |
| |
| ID 24 |
| 4. Platz Deutsche Juniorenmeisterschaft |
| Bayer. Vize im SP + NK |
| |
| ID 25 |
| Deutscher Mannschaftsmeister |
| |
| ID 28 |
| 2-facher Bayer. Meister |
| |
| ID 29 |
| Keine guten Ergebnisse, es ging stark zurück mit der Leistung (Trainer hatte keine Lust mehr auf mich?) |
| |

| |
|--|
| in der 11. Klasse: |
| |
| ID 1 |
| Mittelfeld bei Deutschlandpokal |
| |
| ID 2 |
| DSV C-Kader |
| |
| ID 10 |
| Als ich im September kam, wurde ich verletzt, so dass ich keine Wettkämpfe mitmachen konnte und erst im Februar / April langsam mit Aktivitäten wieder anfangen konnte |
| |
| ID 11 |
| 3. Platz Deutsche Meisterschaft Jugend |
| |
| ID 12 |
| Teilnahme Deutschlandpokal, Deutsche Meisterschaft |
| Bayer. Meisterschaft, regionale Wettkämpfe |
| |
| ID 16 |
| C / D Kader |
| |
| ID 21 |
| 11. Platz Juniorenweltmeisterschaft Slalom |
| |
| ID 23 |
| Deutscher Juniorenmeister |
| Teilnahme Juniorenweltmeisterschaft |
| |
| ID 28 |
| einige Plätze unter den ersten 10 im Deutschland Pokal |
| |

| |
|---|
| in der 12. Klasse: |
| ID 2 |
| 1. Platz Deutsche Juniorenmeisterschaft |
| 2. Platz Deutsche Juniorenmeisterschaft |
| |
| ID 3 |
| Deutscher Jugendmeister |
| Juniorenmeister |
| |
| ID 12 |
| Beendigung des Leistungssports aufgrund asthmatischer Beschwerden |
| |
| ID 14 |
| 6. Platz Weltmeisterschaft der Junioren Kombi |
| 8. Platz Slalom |
| |
| ID 21 |
| 20. Platz Europa-Cup |
| |
| ID 23 |
| 4. Platz Deutsche Meisterschaft |
| 4. Platz Deutsche Meisterschaft (Sprint) |
| |
| ID 28 |
| Sport bereits beendet |
| |

| |
|---|
| in der 13. Klasse: |
| |
| ID 2 |
| DSV B-Kader |
| |
| ID 3 |
| 4. Platz Junioren-Weltmeisterschaft (Staffel) |
| Deutscher Juniorenmeister |
| |
| ID 14 |
| FIS-Rennen |
| Weltcup-Einsätze |
| |
| ID 21 |
| verletzt |
| |
| ID 28 |
| Sport bereits beendet |

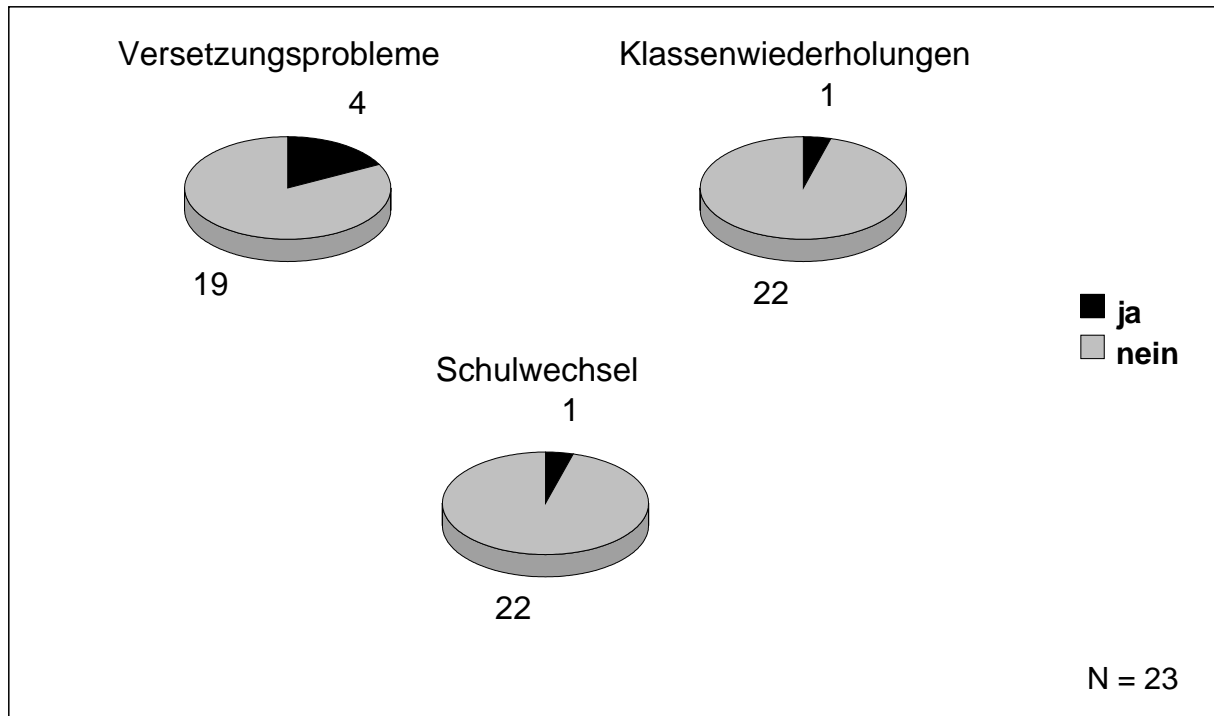


Abb. F.2: Formen der Beeinträchtigung der schulischen Leistungen (n = 23).

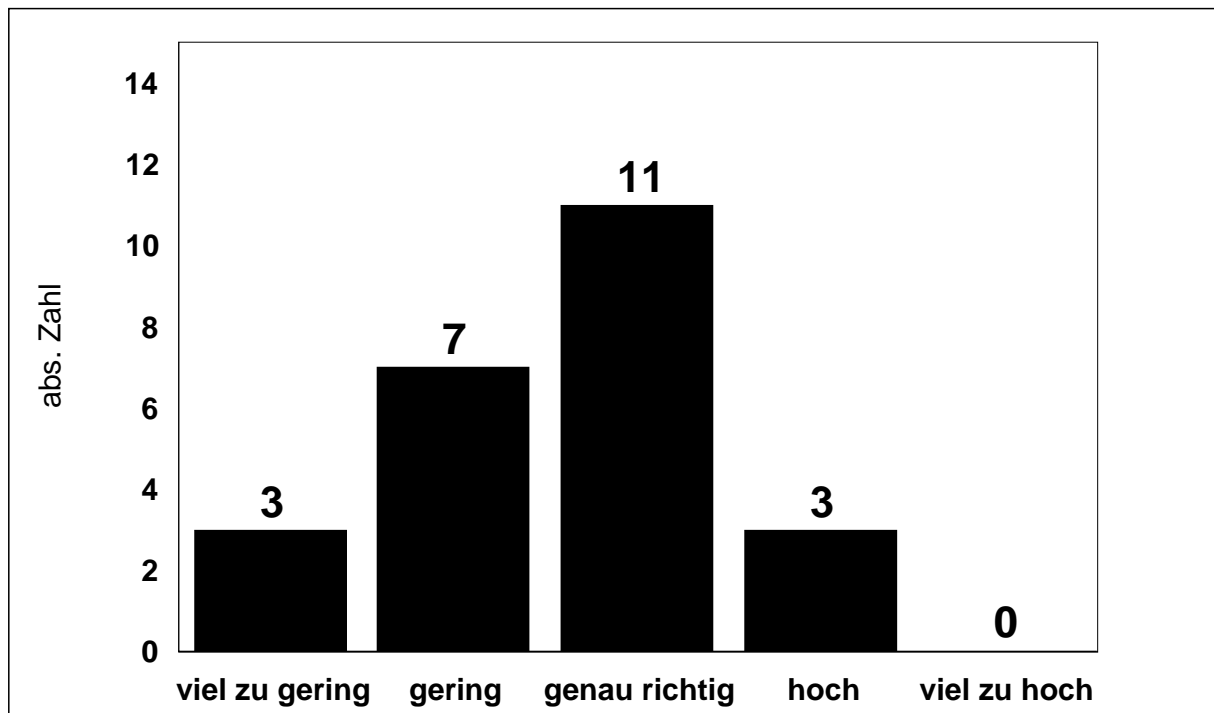


Abb. F.3: Trainingsbelastung während der Schulzeit in der 10. Klasse (n = 24).

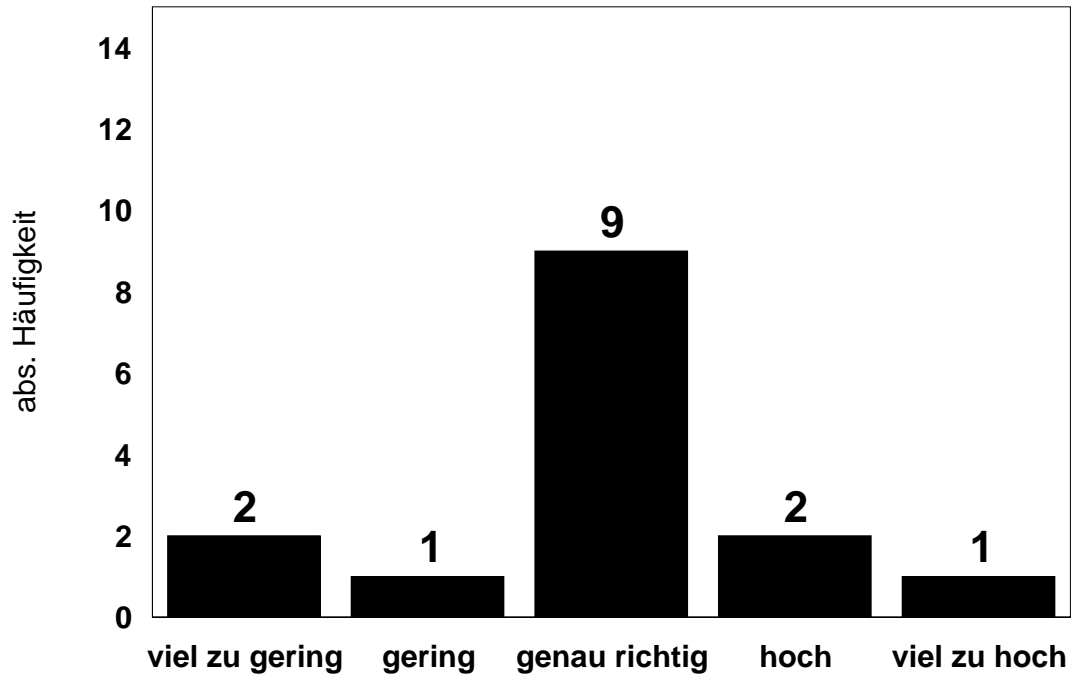


Abb. F.4: Trainingsbelastung während der Schulzeit in der 11. Klasse (n = 15).

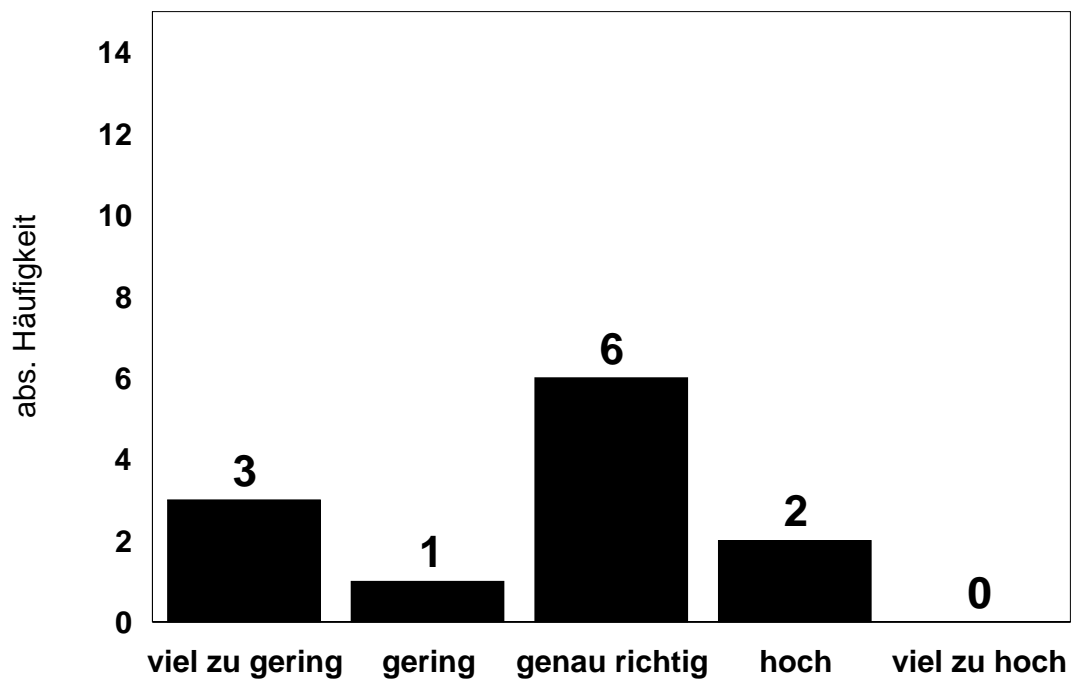


Abb. F.5: Trainingsbelastung während der Schulzeit in der 12. Klasse (n = 12).

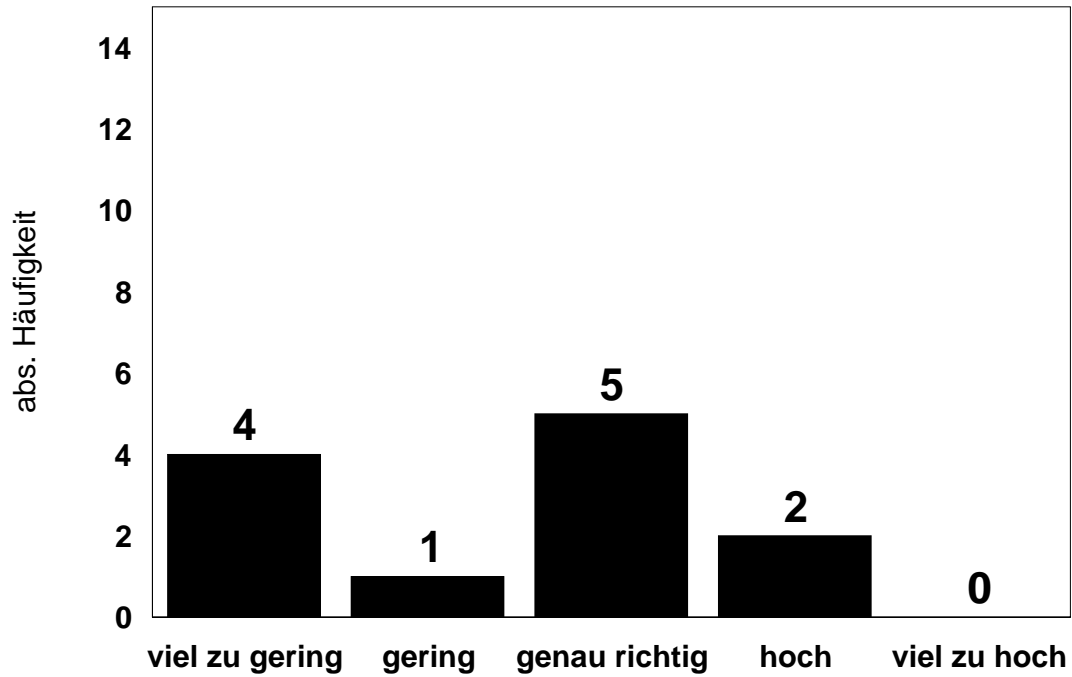


Abb. F.6: Trainingsbelastung während der Schulzeit in der 13. Klasse (n = 12).



Abb. F.7: Unterrichtsbelastung während der Schulzeit in der 10. Klasse (n = 24).

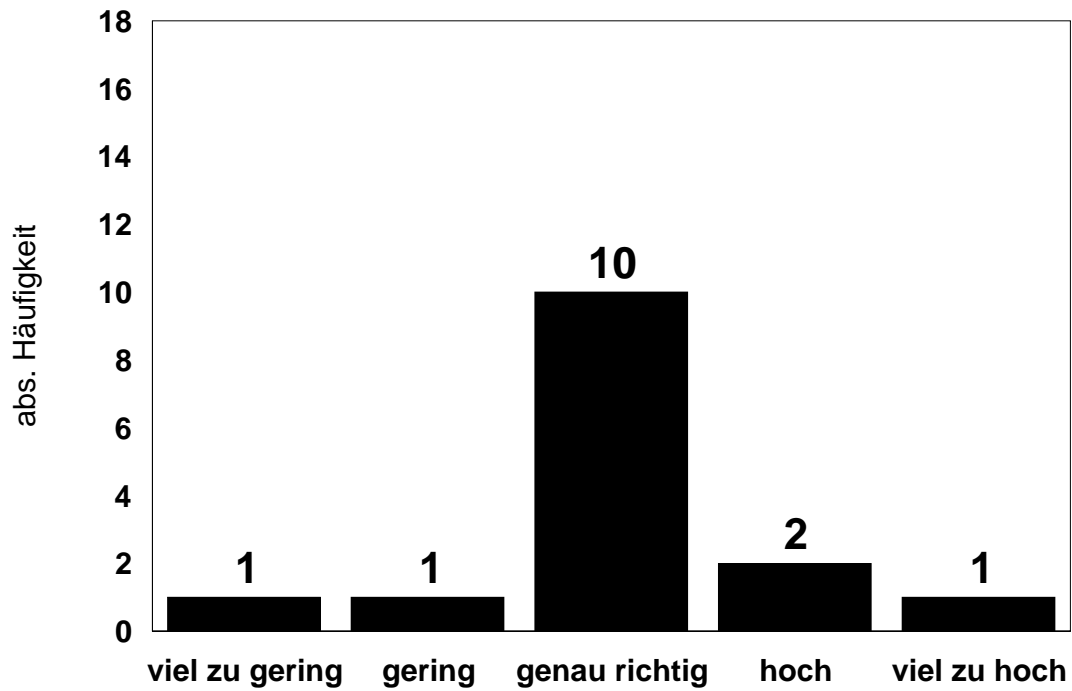


Abb. F.8: Unterrichtsbelastung während der Schulzeit in der 11. Klasse (n = 15).

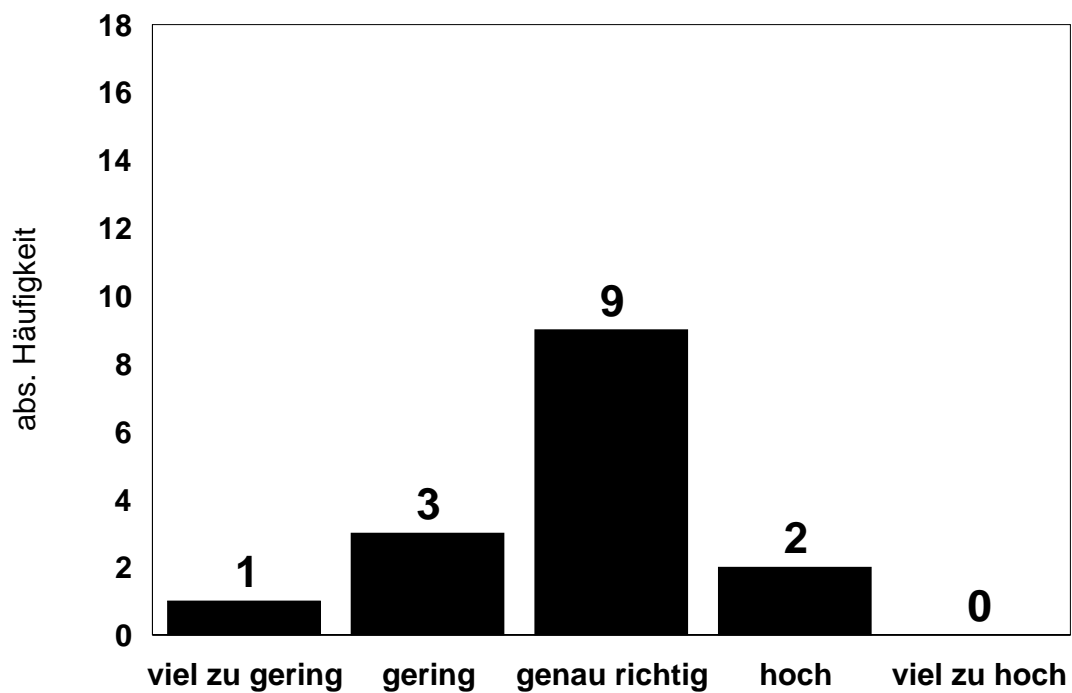


Abb. F.9: Unterrichtsbelastung während der Schulzeit in der 12. Klasse (n = 15).

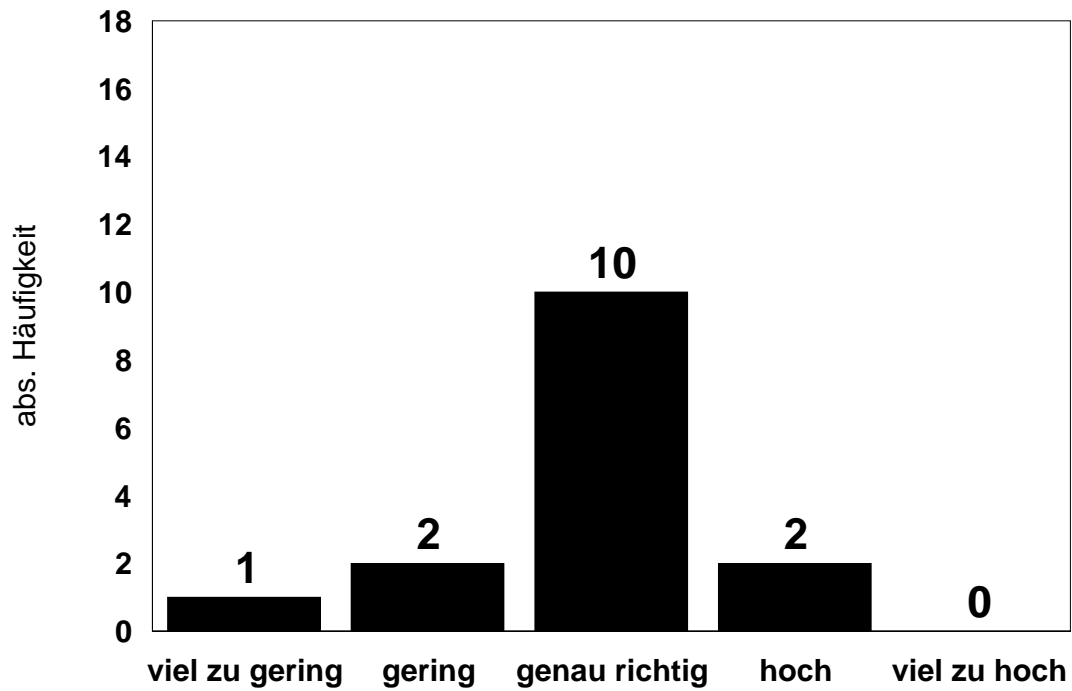


Abb. F.10: Unterrichtsbelastung während der Schulzeit in der 13. Klasse (n = 15).

Tab. F.8: Geschlecht der Internatsschüler (n = 21).

| | | Internatsschüler | | |
|------------|----------|------------------|------|----|
| | | ja | nein | |
| Geschlecht | männlich | 16 | 6 | 22 |
| | weiblich | 5 | 3 | 8 |
| Gesamt | | 21 | 9 | 30 |

Tab. F.9: Schulabschluss der Internatsschüler (n = 20).

| | | Internatsschüler | | |
|------------|----------------|------------------|------|----|
| | | ja | nein | |
| Geschlecht | Abitur | 9 | 6 | 15 |
| | mittlere Reife | 11 | 3 | 14 |
| Gesamt | | 20 | 9 | 29 |

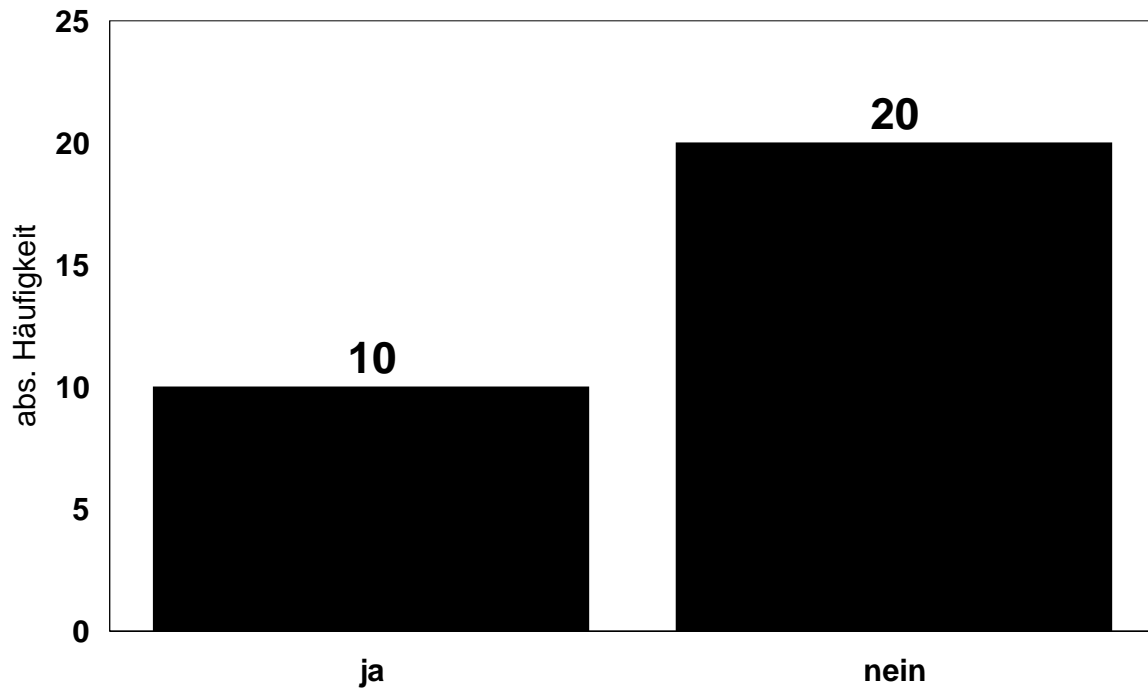


Abb. F.11: Schwierigkeiten bei der Koordination von Leistungssport und Schule (N = 30).

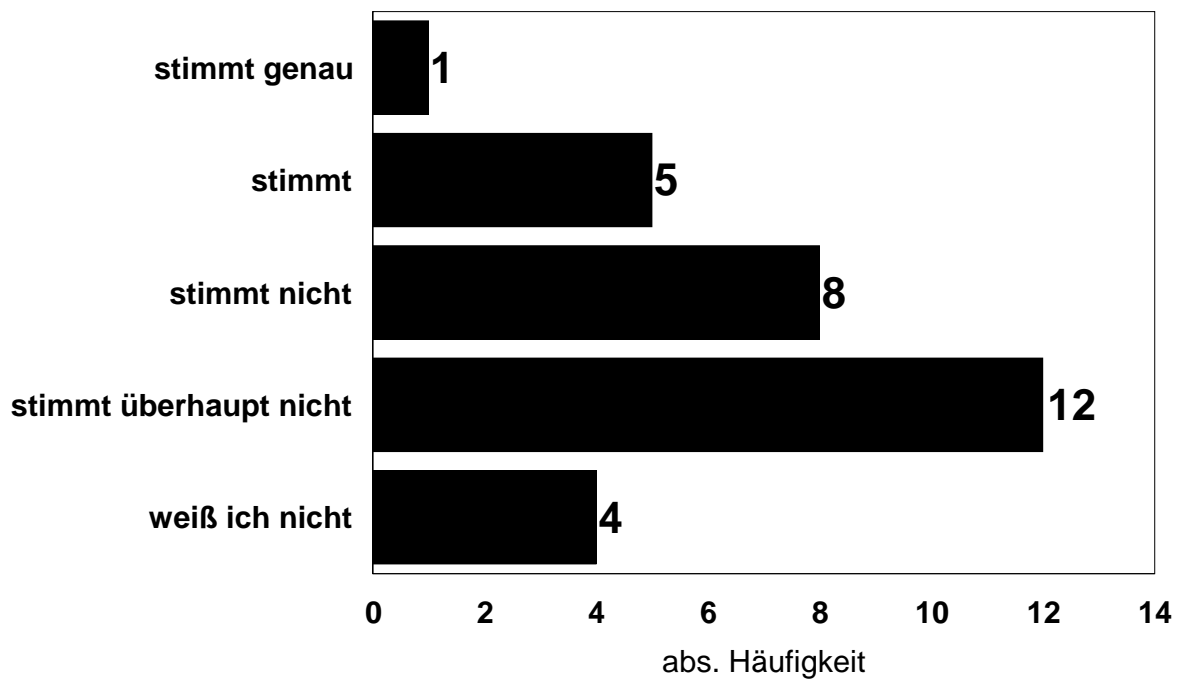


Abb. F.12: Leistungssport war für meine schulische bzw. berufliche Qualifikation eher hinderlich (N = 30).

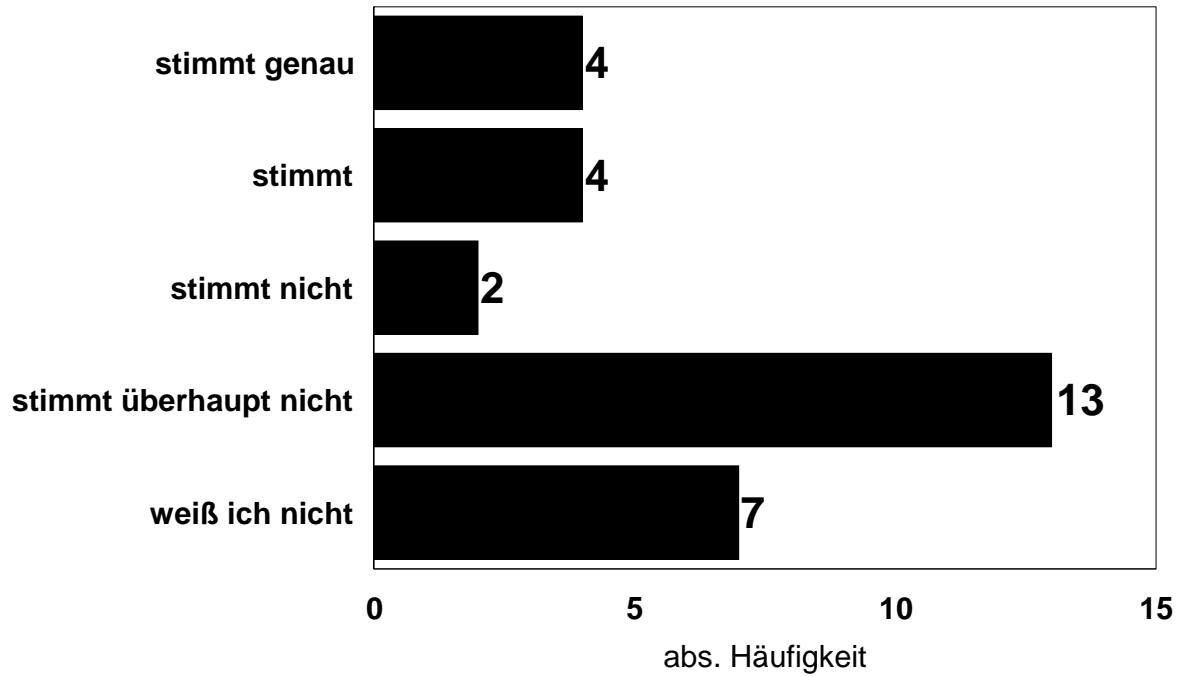


Abb. F.13: Ohne den Leistungssport wäre meine berufliche Karriere geradliniger verlaufen (N = 30).

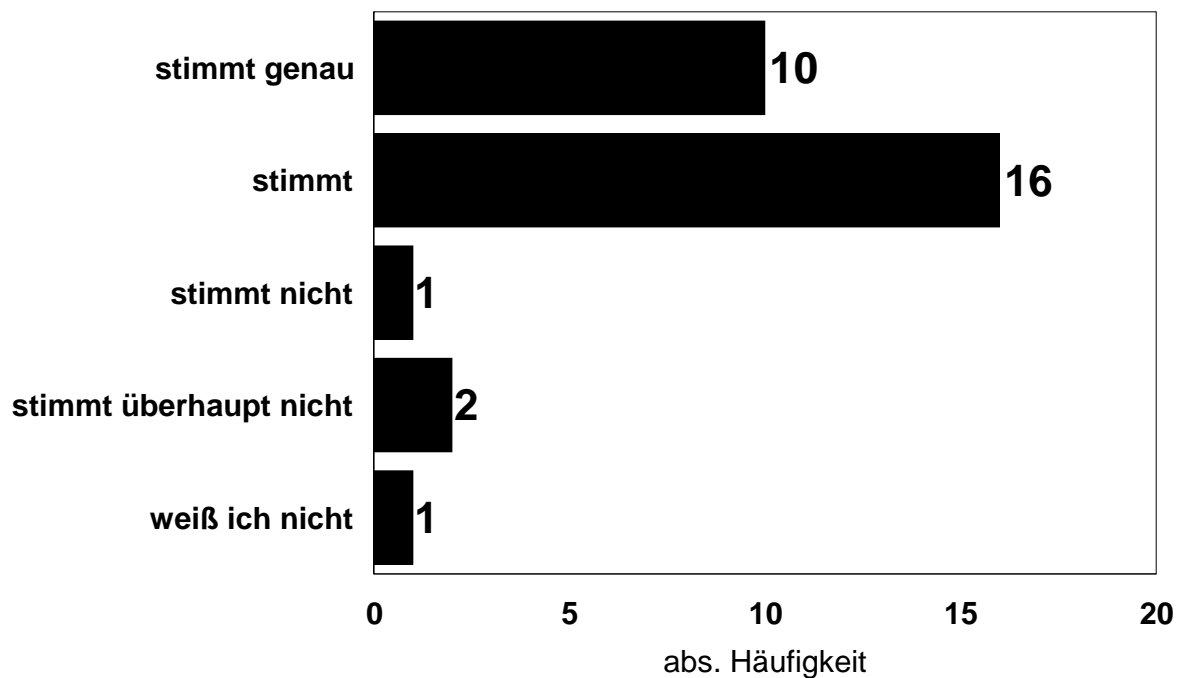


Abb. F.14: Ich kann die im Leistungssport erlernten Fähigkeiten in Ausbildung bzw. Beruf gut anwenden (N = 30).

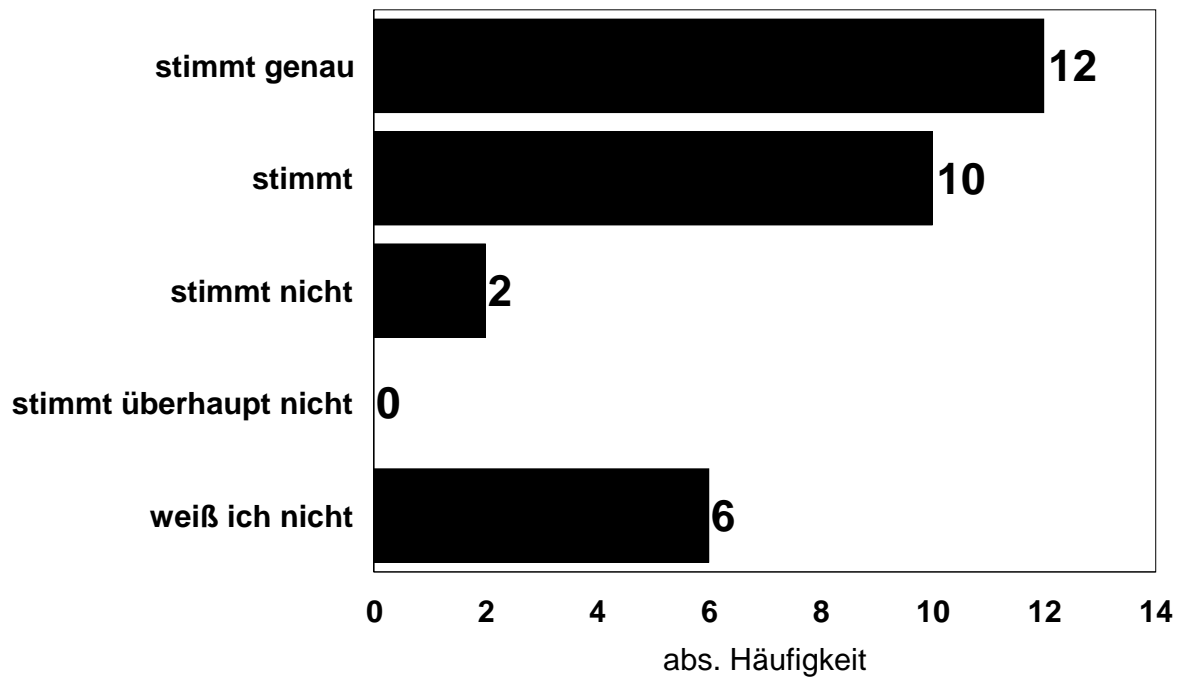


Abb. F.15: Mein Leistungssport hat mir vieles erleichtert (N = 30).

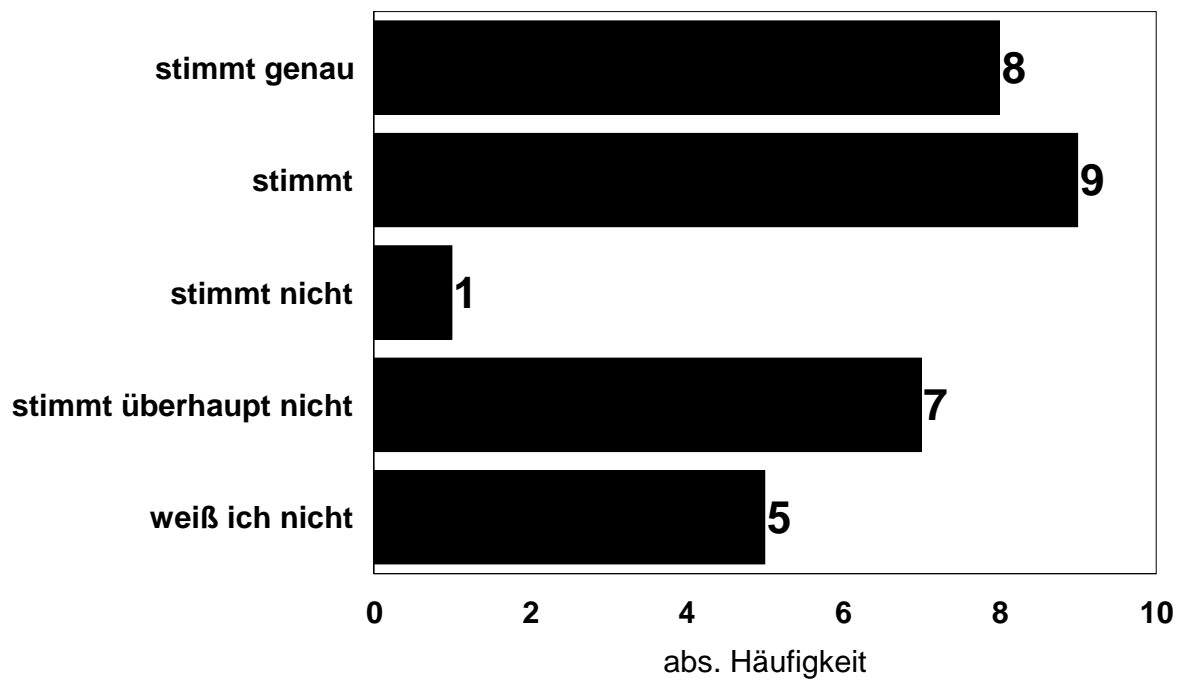


Abb. F.16: Im Leistungssport erworbene Kontakte nutzen in Ausbildung bzw. Beruf (N = 30).

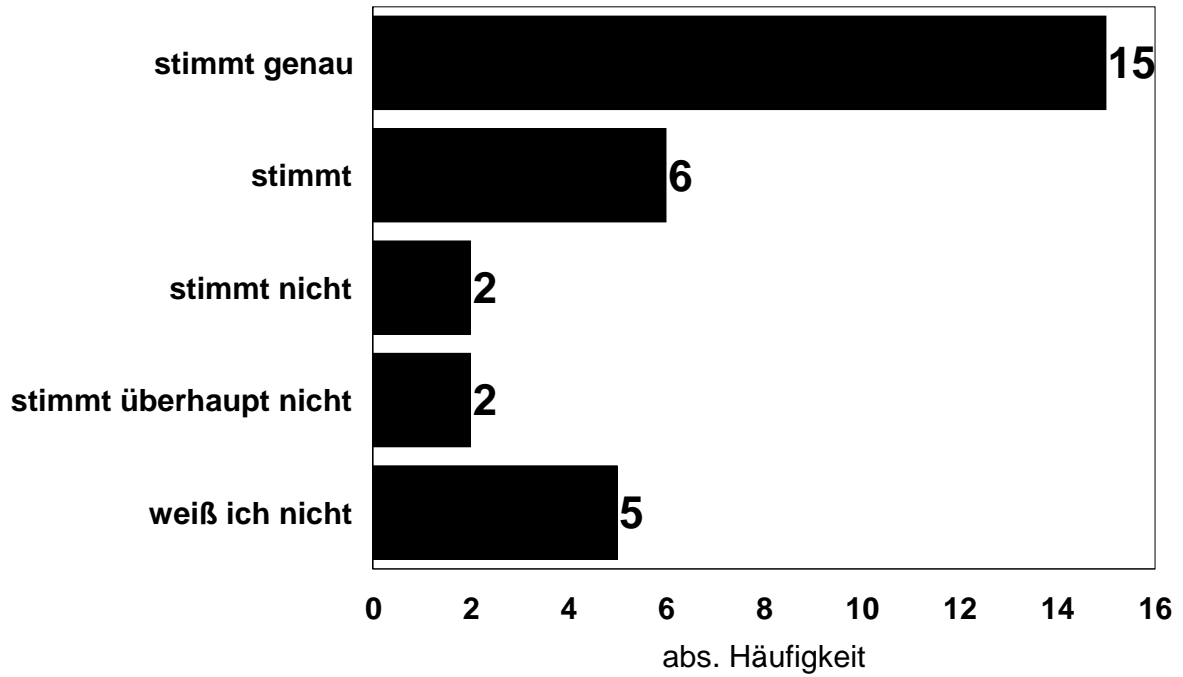


Abb. F.17: Manchmal wurde bzw. wird der Leistungssport zum Job (N = 30).

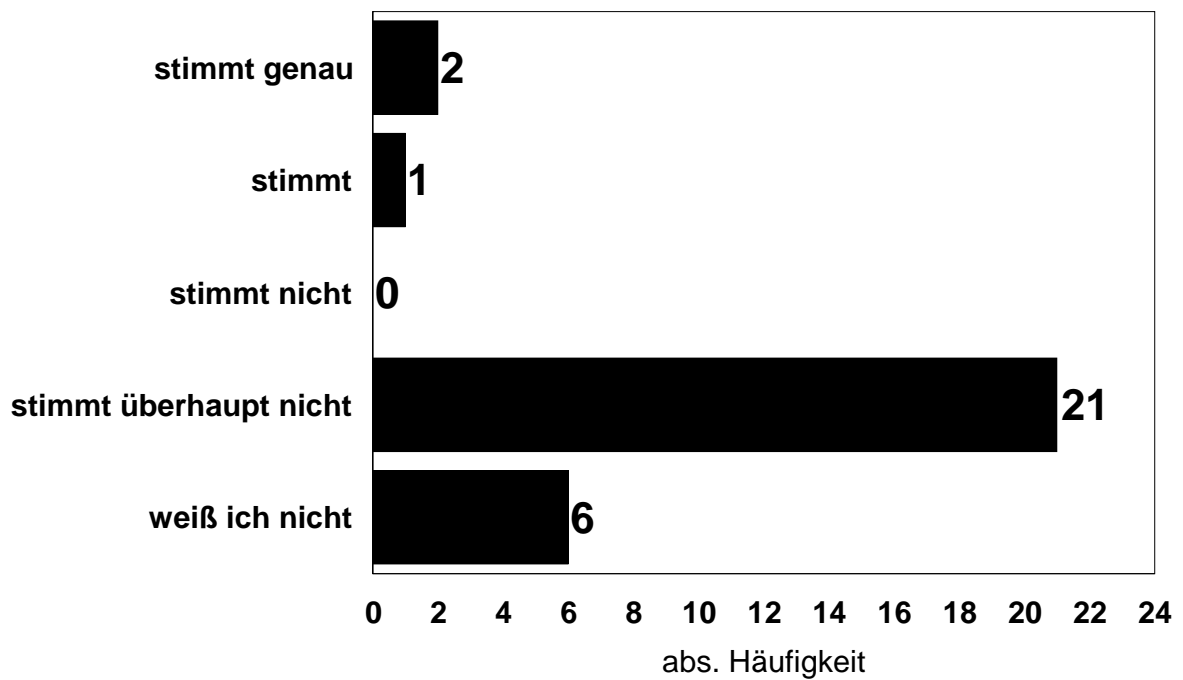


Abb. F.18: Mit Sport möchte ich beruflich nichts zu tun haben (N = 30).

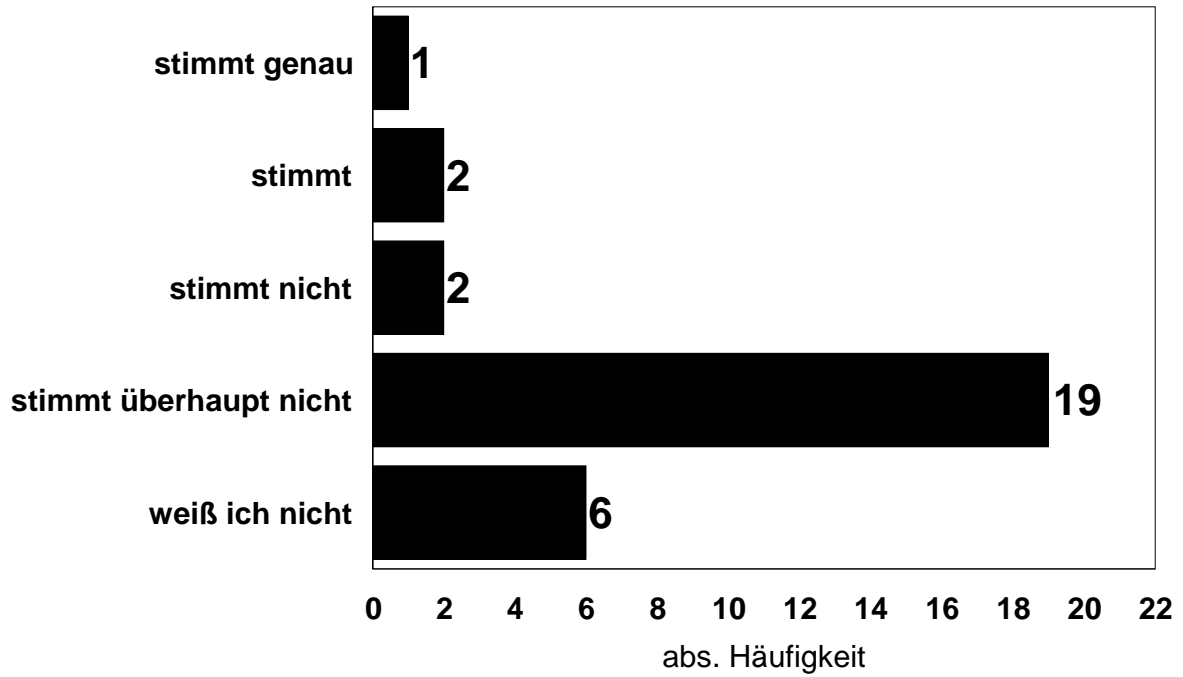


Abb. F.19: Meinen Kindern würde ich vom Leistungssport abraten (N = 30).

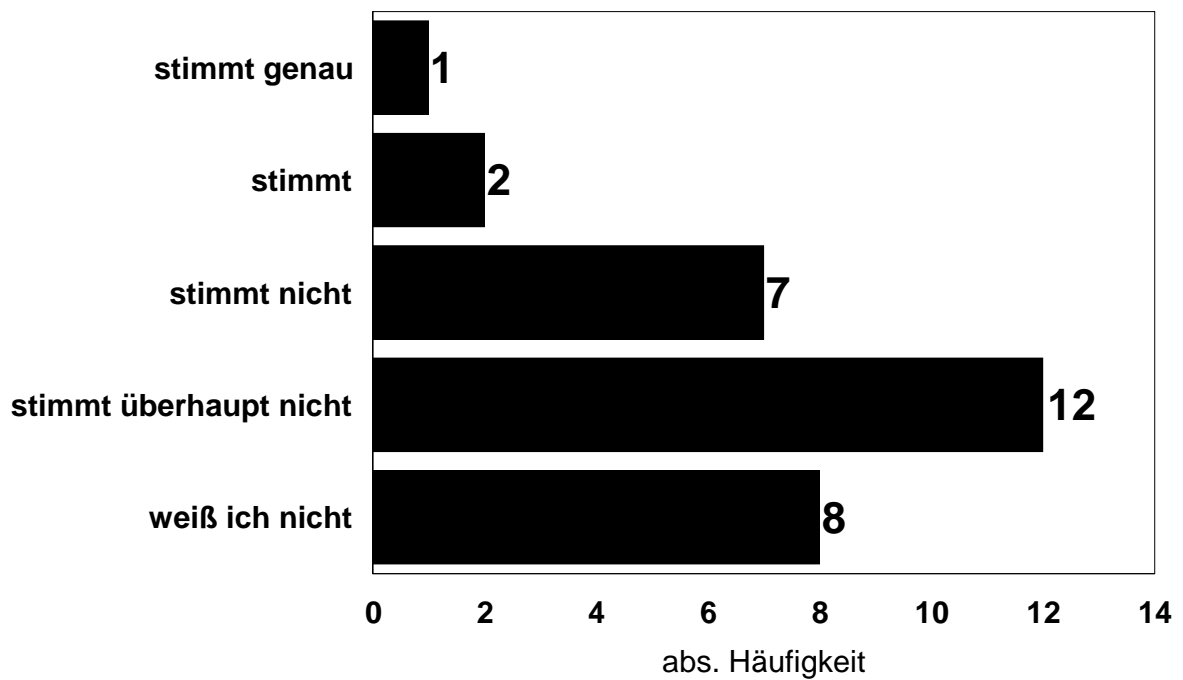


Abb. F.20: Ich habe die Bedeutung des Leistungssports überschätzt (N = 30).

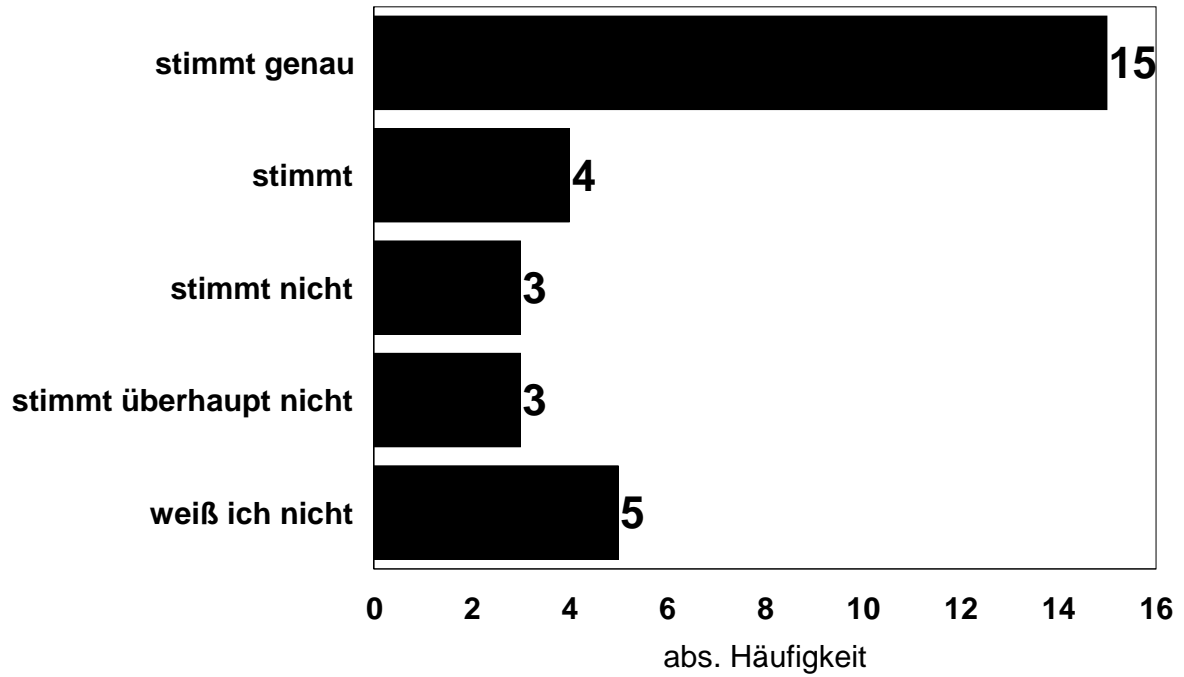


Abb. F.21: Um meine Berufsaussichten hat sich noch nie ein Funktionär gekümmert (N = 30).

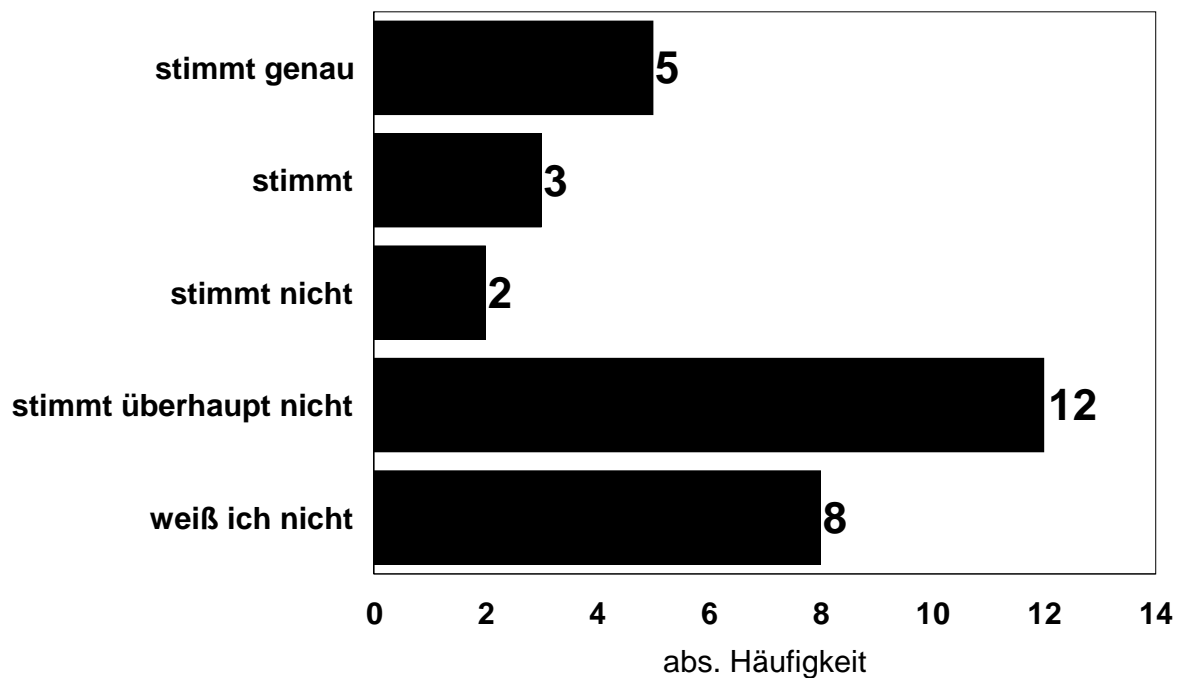


Abb. F.22: Mein Sportverein hat mich in meiner Ausbildungs- und Berufskarriere gefördert (N = 30).

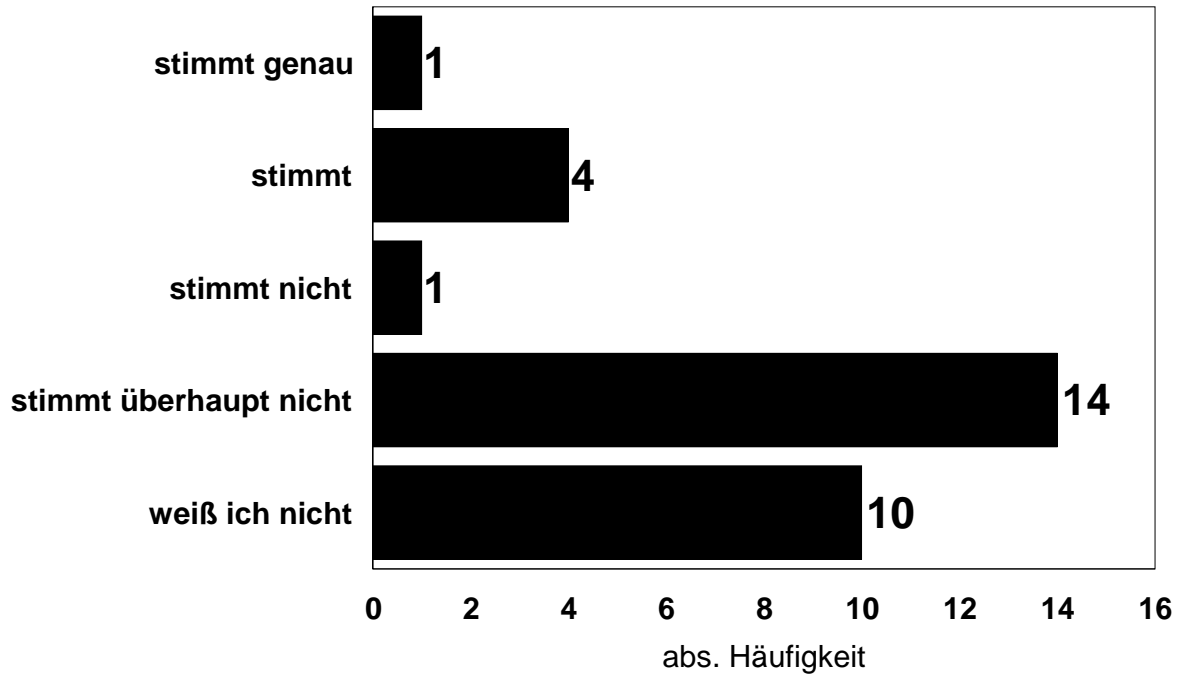


Abb. F.23: Mein Sportverband hat mich in meiner Ausbildungs- und Berufskarriere gefördert (N = 30).

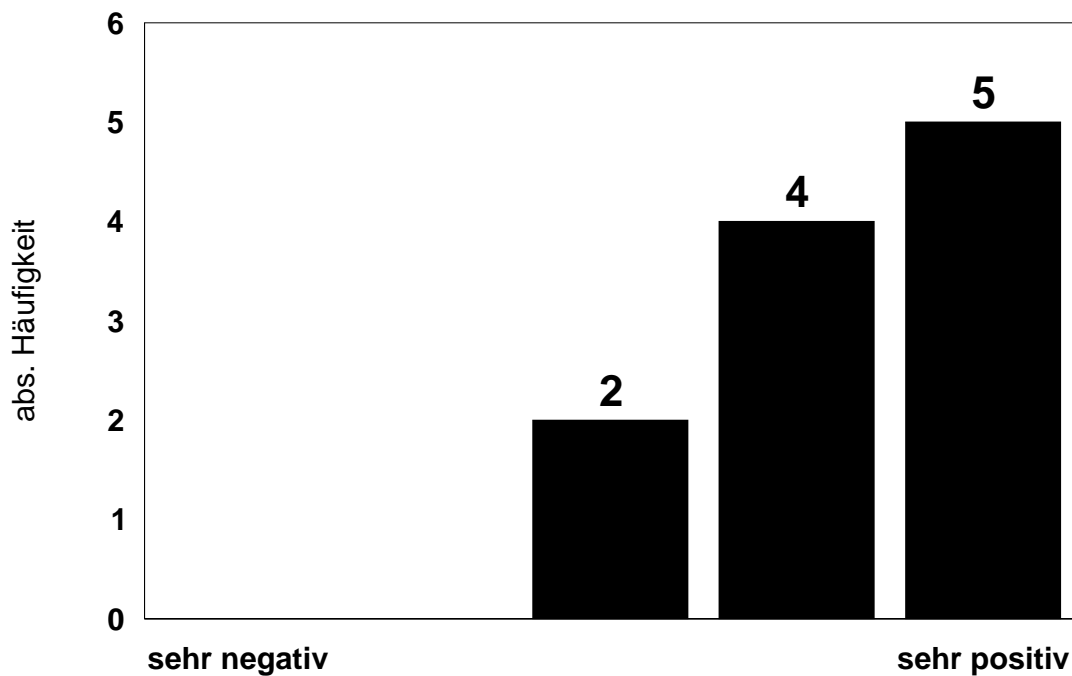


Abb. F.24: Weiterkommen in der Ausbildung bzw. im Studium (n = 11).

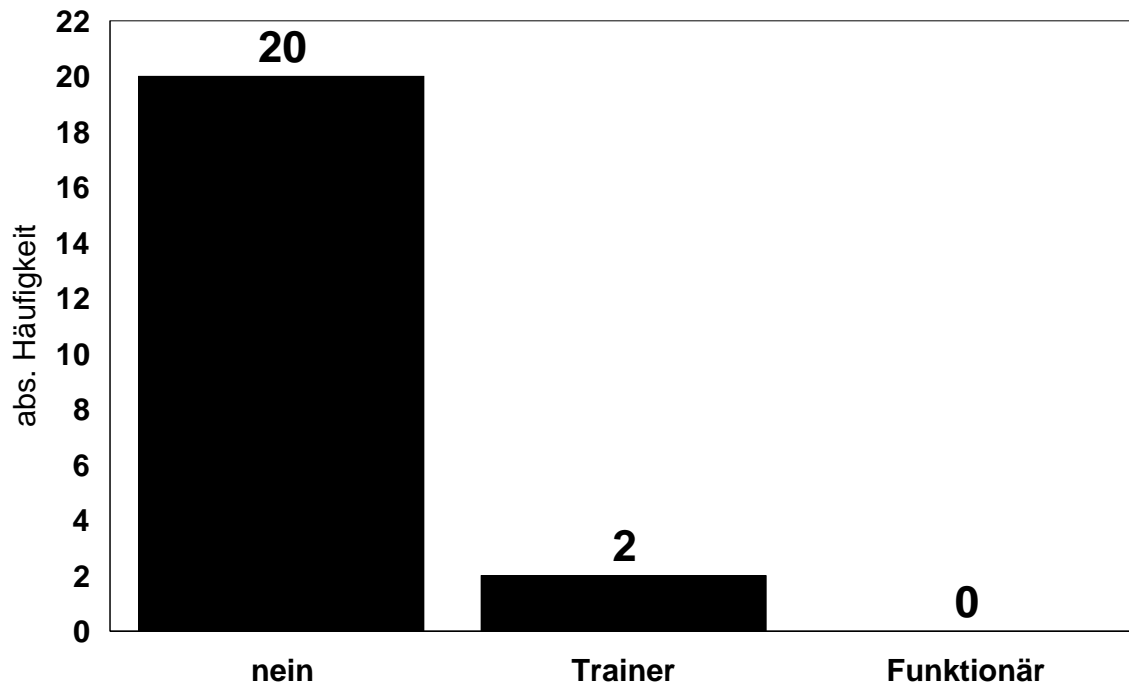


Abb. F.25: Ausübung eines Amtes im Sport (n = 22).

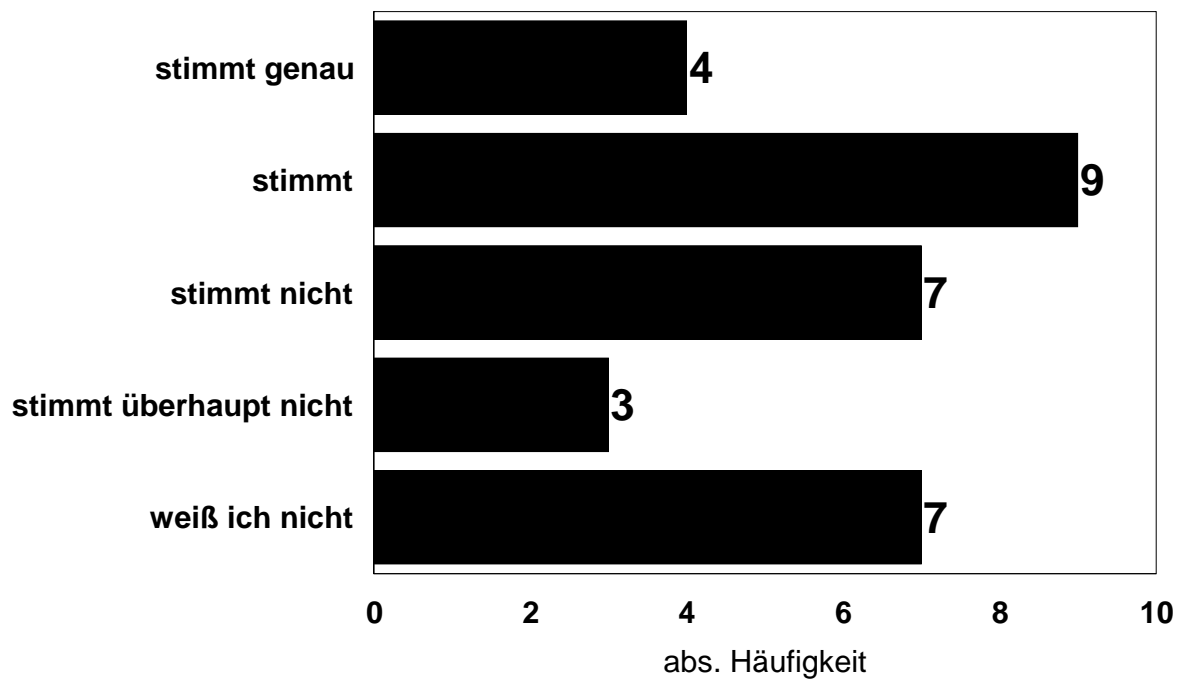


Abb. F.26: Qualifikationen in Schule und Sport werden durch den Leistungssport eher behindert (N = 30).

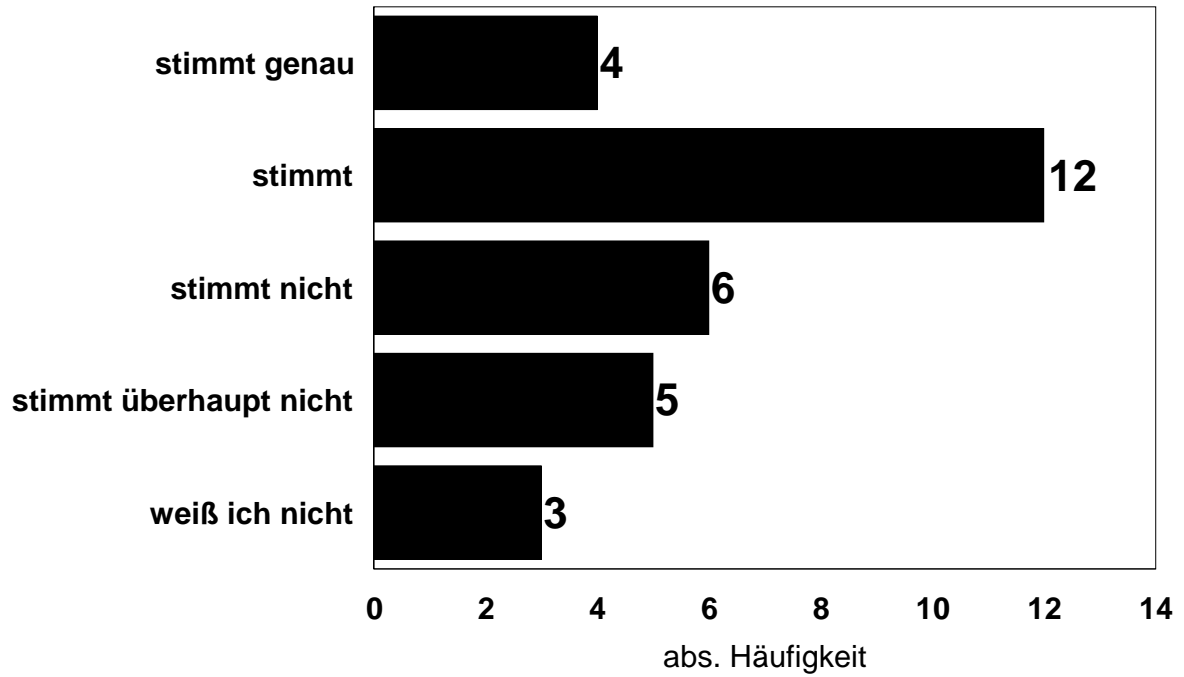


Abb. F.27: Geradlinige Berufskarrieren werden durch den Leistungssport behindert (N = 30).

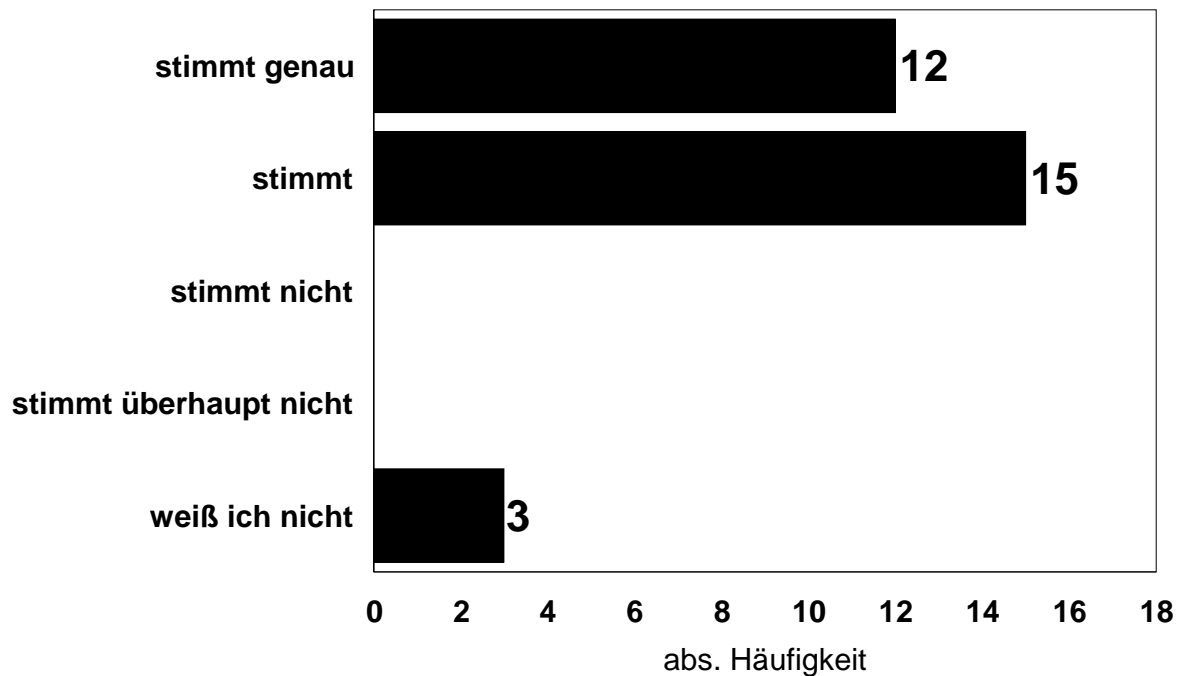


Abb. F.28: Im Leistungssport erlernte Fähigkeiten lassen sich im Beruf gut anwenden (N = 30).

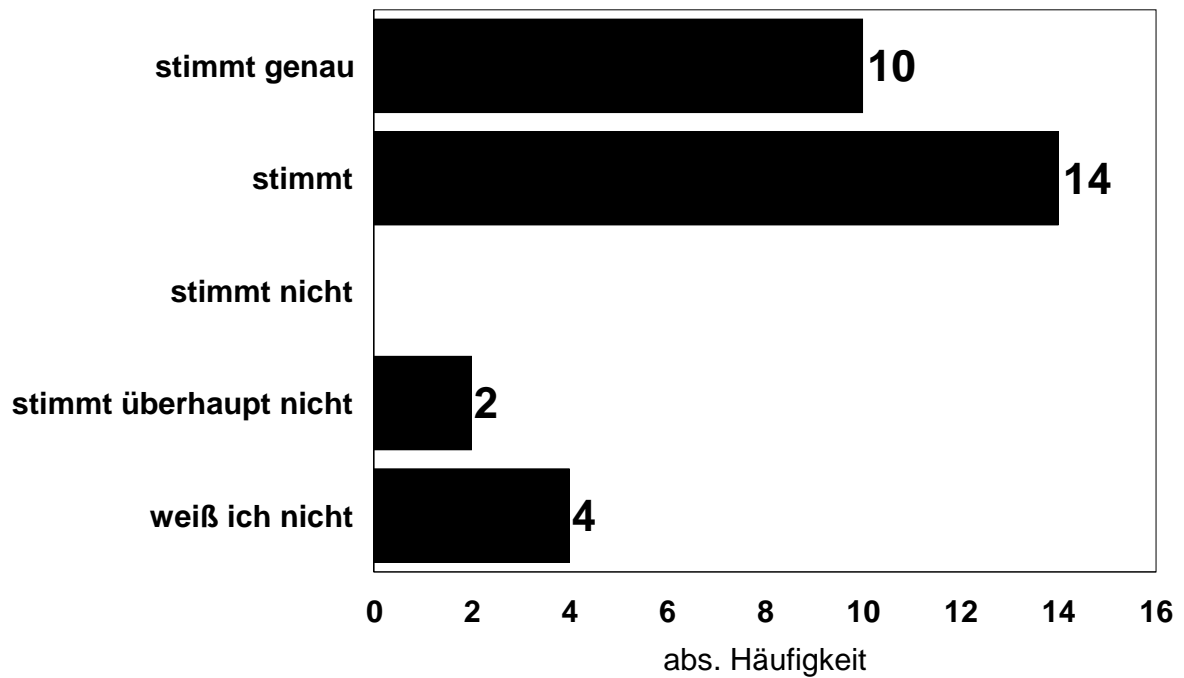


Abb. F.29: Erfolgreiche Leitungssportler haben es im Leben leichter (N = 30).

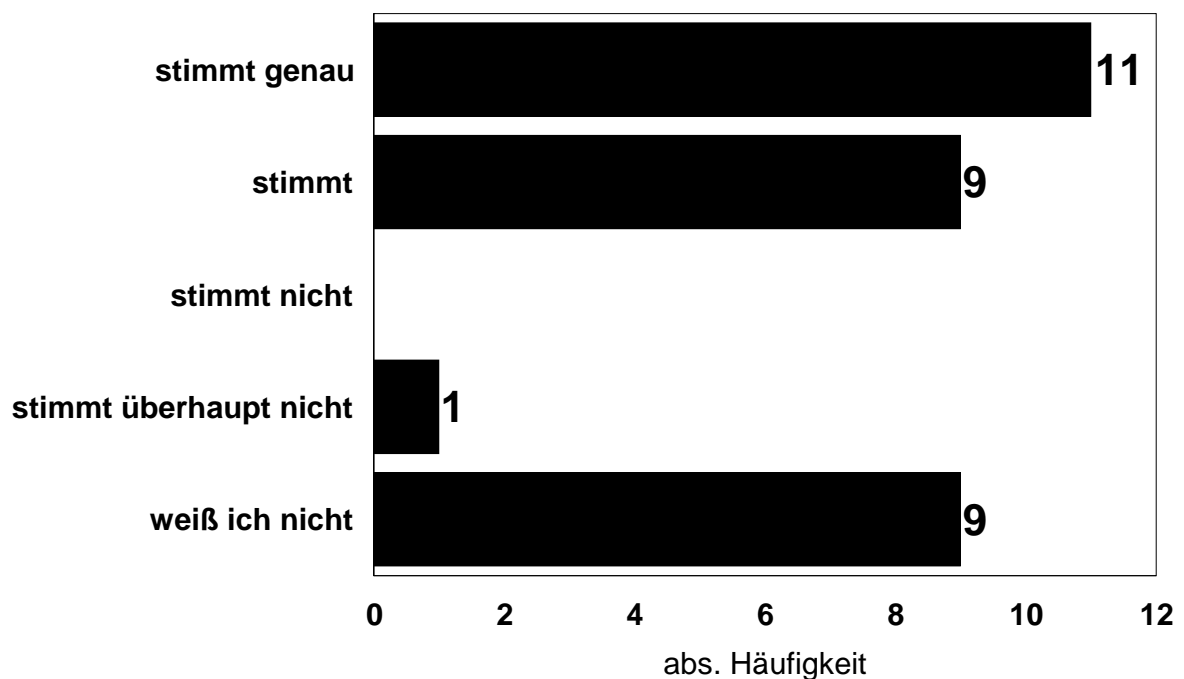


Abb. F.30: Leistungssportler haben häufig Kontakte die sie in Ausbildung bzw. Beruf gut nutzen können (N = 30).

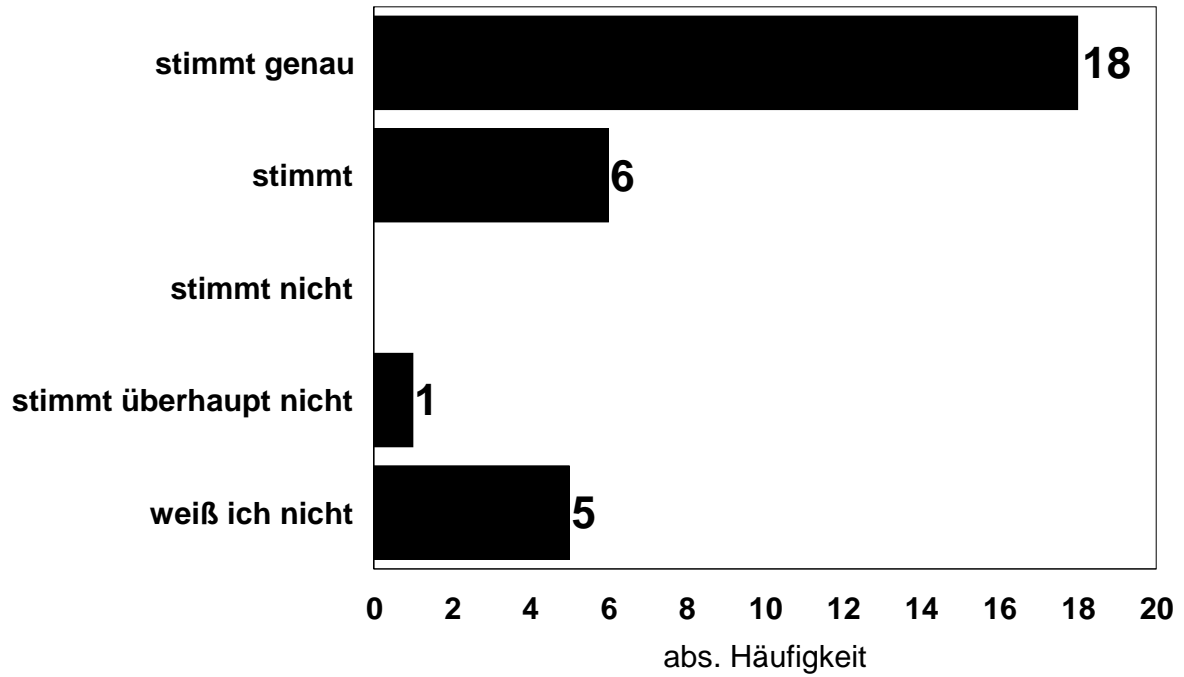


Abb. F.31: Für viele Leistungssportler artet der Leistungssport zum Job aus (N = 30).

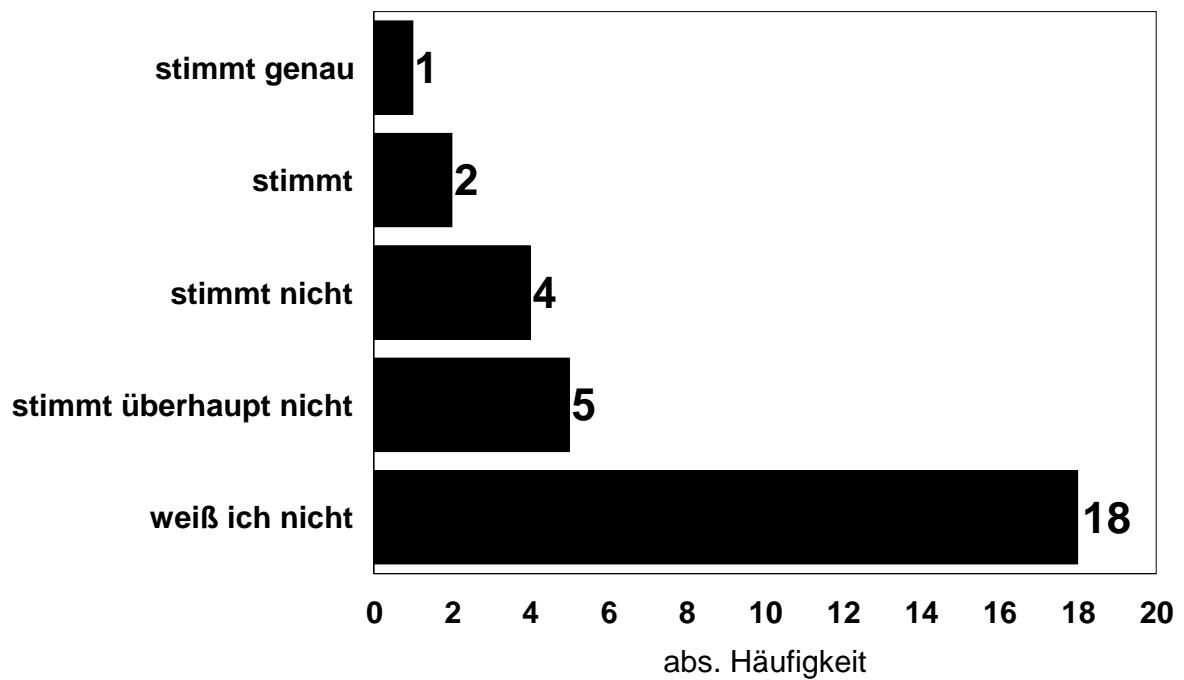


Abb. F.32: Viele Leistungssportler wollen beruflich nichts mit Sport zu tun haben (N = 30).

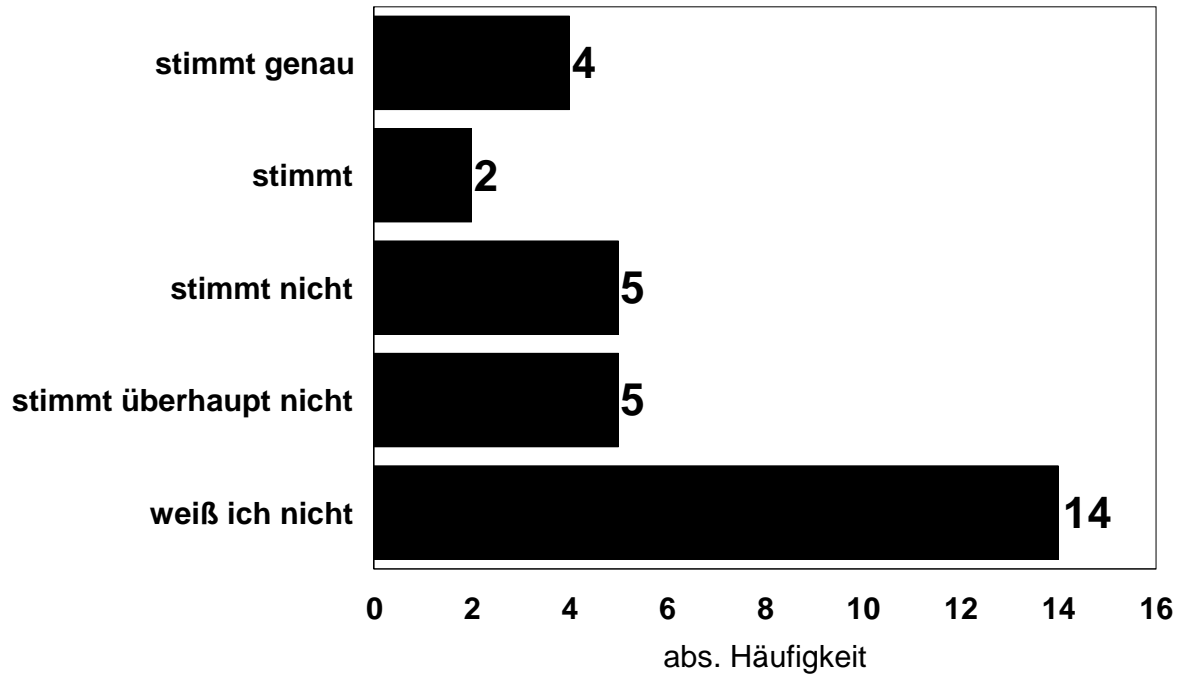


Abb. F.33: Viele ehemalige Leistungssportler raten ihren Kindern vom Leistungssport ab (N = 30).

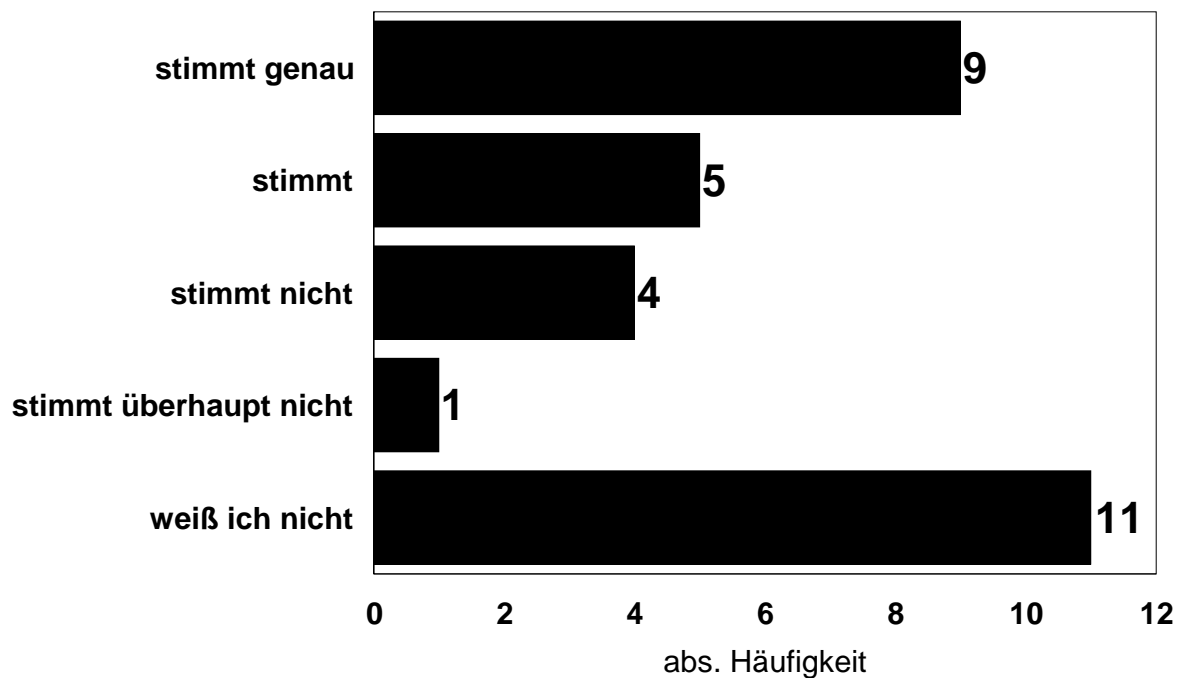


Abb. F.34: Die Bedeutung des Leistungssports wird von vielen Sportlern überschätzt (N = 30).

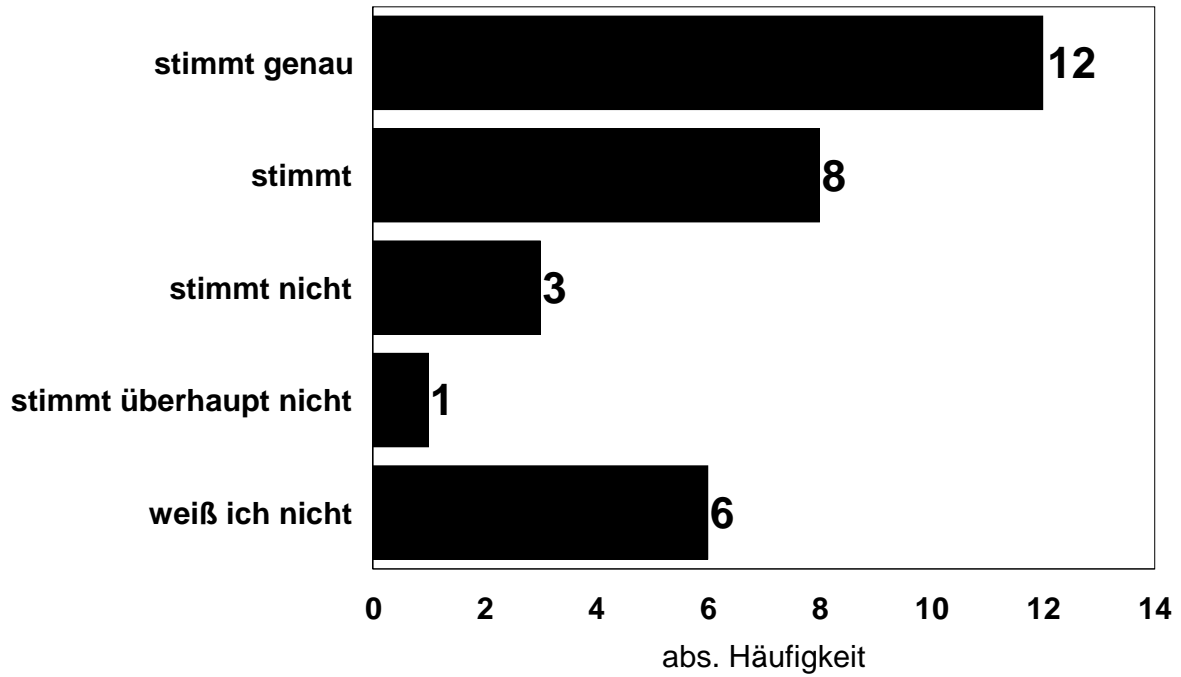


Abb. F.35: Den Funktionären ist egal, was später beruflich aus den Sportlern wird (N = 30).

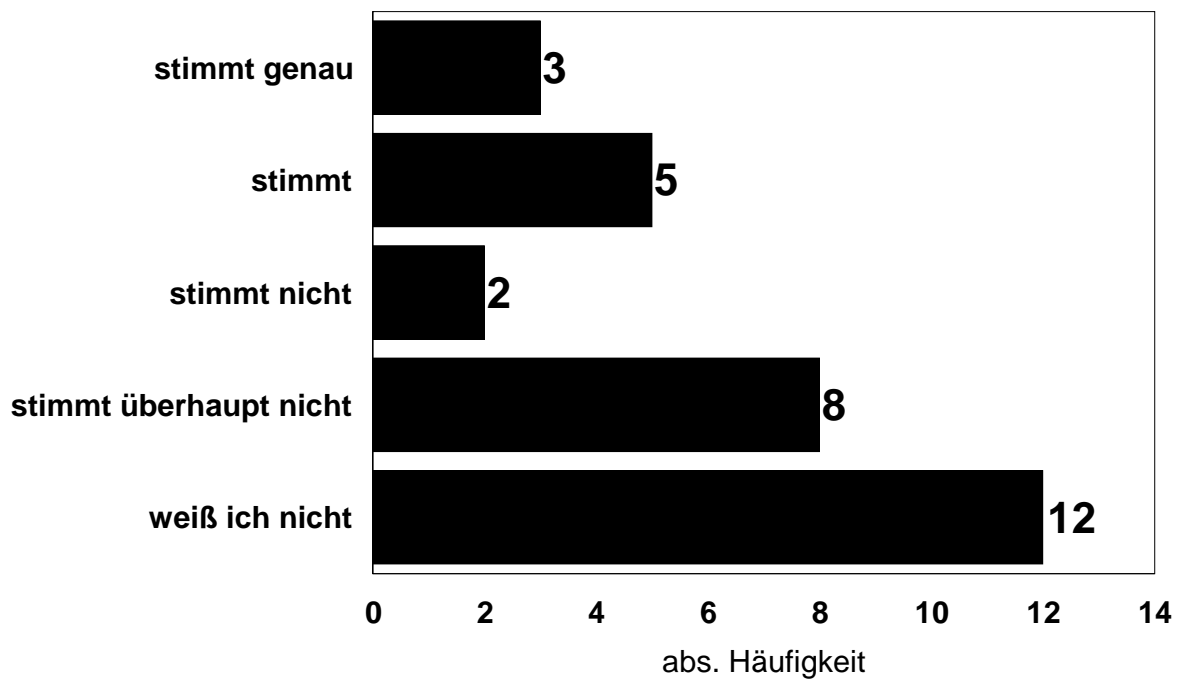


Abb. F.36: Viele Leistungssportler werden von ihrem Sportverein in ihrer Ausbildungs- und Berufskarriere gefördert (N = 30).

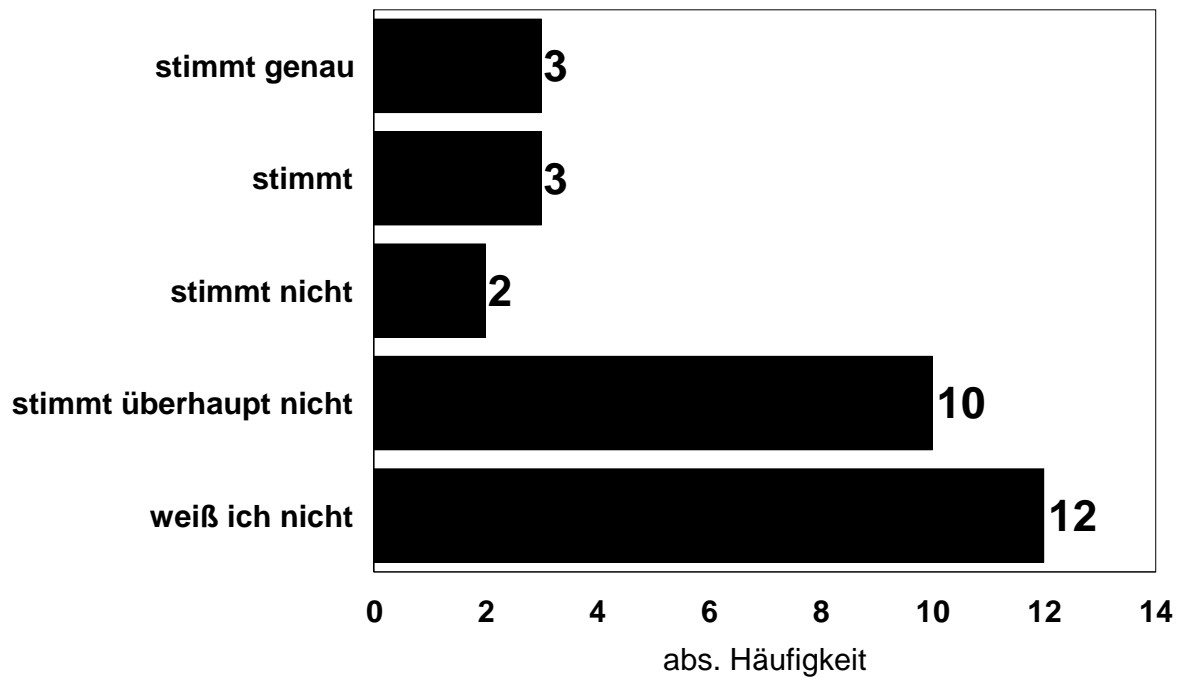


Abb. F.37: Viele Leistungssportler werden von ihrem Sportverband in ihrer Ausbildungs- und Berufskarriere gefördert (N = 30).

Frage 10: Wurden Sie an der Christophorusschule von einem Lehrer, der auch als Erzieher tätig ist, in beiden Funktionen betreut?

ja nein

Wenn ja, wie beurteilen Sie dies?

"Betreuung durch Lehrer wäre besser gewesen (Fachlehrer)" (ID 1)

"Herr XXX war stets Ansprechpartner! Er kümmerte sich sehr um alle Sportler" (ID 16)

"Im Unterricht war er mein Lehrer und sonst ein guter Ansprechpartner" (ID 20)

"Es wäre in Bezug auf Nachführunterricht von Vorteil" (ID 21)

"War wie jeder andere Lehrer" (ID 25)

"Er hat es nicht richtig einteilen können" (ID 29)

Frage 26: Wir möchten von Ihnen genauer wissen, wenn Sie in Ihrer Ausbildung oder dem Studium mit Lücken oder Schwierigkeiten konfrontiert wurden, die Sie dem Sportengagement zuschreiben würden, worin Sie die Probleme sehen und was Sie im nachhinein anders machen würden oder wo Sie sich Verbesserungen vorstellen könnten!

"Könnte mir vorstellen, dass die schulische Betreuung noch verstärkt werden könnte" (ID 1)

"Familiäre Probleme; positives Denken und nie aufgeben" (ID 5)

"Schlechte Behandlung / Beratung durch Kadertrainer. Keinen Hinterhalt durch den DSV-Kader. Keine Unterstützung durch gestelltes Material" (ID 9)

"Beurteilung vom Sportinternat:

Positives:

im Langlauf-Team waren gleichaltrige und nicht so viele Sportler

super netten, hilfsbereiten, menschlich gutmütiger, vertrauensvoller Trainer !

Unterrichtsstoff und Klausuren werden aufs Wesentliche gebracht

Essen hat mir gut geschmeckt

Negatives:

ungünstige Lage, da man immer von einem Fahrer abhängig ist und nach Berchtesgaden (z.

B. zum Physiotherapeuten oder Arzt) zu kommen

die Kombination "Sportler" und "Asthmakranke" sehr schlecht, da die Interessen gegenteilig sind und ein freundschaftliches Auskommen miteinander ausbleibt

für mich persönlich war der Heimweg (Freunde!) nach Oberstdorf zu lang" (ID 10)

"Teilweise fehlt das Verständnis der Lehrer. Die Lernzeit ist zu lang gewesen!" (ID 15)

"Meiner Meinung nach besteht eine akute Arroganz bei Trainern und Funktionären, die keine menschliche Seite für junge, heranwachsende Sportler offenbaren. Des Weiteren werden Probleme, die sich in der Entwicklung von jungen Menschen ergeben, als nichtig und nicht existent angesehen.

Abschließend möchte ich noch erwähnen, dass einer der wenigen, der sich um die Sportler stets bemühte und für Probleme und Sorgen immer ein offenes Ohr hatte (Herr XXX), ein riesen-großes Lob und Dank für seine geleistete Arbeit gebührt" (ID 16)

"Habe ich gern gemacht!

Viele liebe Grüße an die Christophorusschule" (ID 19)

"Habe nach einem Ausbildungstag und anschließendem Training Probleme mit dem Lernen am Abend, da man physisch / psychisch fertig ist.

Verbesserung: kurzer Ausbildungstag und früher Zeit zum Lernen" (ID 20)

"Zu junge und unerfahrene Trainer, Scheinheiligkeit, Verlegenheit und Rücksichtslosigkeit auf Entwicklungsbedingte Schwächen, fehlendes Eingehen auf die Individualität des Sportlers" (ID 24)

"Habe nie Probleme, weil ich bei der Bundeswehr (SpoFöGrp) bin" (ID 25)

ANHANG G: BILDER DER ELITESCHULE DES SPORTS



Abb. G.1: Gesamtansicht Schulgebäude.



Abb. G.2: Hauseigener Skihang mit Skilift der Eliteschule des Sports.



Abb. G.3: Blick auf den Skilift.



Abb. G.4: Blick auf die Eliteschule des Sports vom Vorderbrandparkplatz.



Abb. G.5: Internatsgebäude Haus Königssee.



Abb. G.6: Blick aus dem Internat Richtung Watzmann.



Abb. G.7: Internatsgebäude Haus Schneibstein.

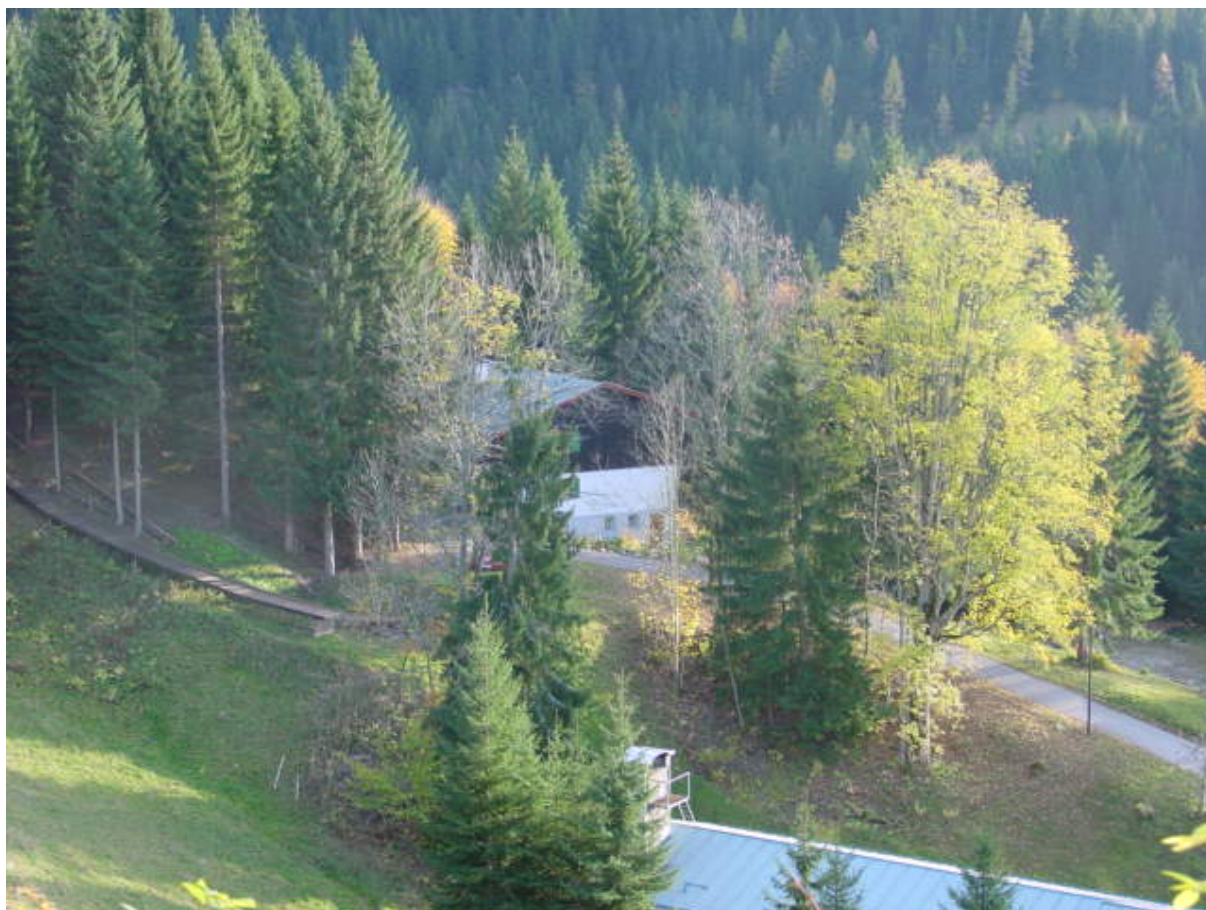


Abb. G.8: Internatsgebäude Hexenhaus mit Skisprungschanze.



Abb. G.9: Ausblick Richtung Hoher Göll.

EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG

Hiermit gebe ich die eidesstattliche Erklärung ab, dass ich diese Arbeit selbständig verfasst, sie keiner anderen Fakultät vorgelegt und alle benutzten Materialien und Quellen angegeben habe.

..... Bad Dürrenberg, den 04. 10. 2005
Ingo Seidelmeier

LEBENS LAUF

Ingo Seidelmeier
Hofgasse 5
A-5422 Bad Dürrenberg

persönliche Daten

Geburtstag 27. 06. 1965
Geburtsort Solingen
Staatsangehörigkeit deutsch

Familienstand verheiratet mit Petra Seidelmeier
Dipl. Pädagogin, Lehramt Deutsch, Geografie,

Kinder Lena und Tobias

Ausbildung

Schulabschluss 06 / 1986 Allgemeine Hochschulreife
Studium 10 / 1992 – 03 / 1996
Studium der Sportwissenschaften
Studienabschluss Dipl. Sportwissenschaftler Univ.

Berufsweg

01. 07. 1986 – 30. 09. 1998
Soldat auf Zeit für 12 Jahre bei der Bundeswehr
Ausbildung zum Offizier

01. 10. 1998 – 14. 03. 1999
freier Mitarbeiter der Christian Albrechts Universität
zu Kiel in der Abteilung Sportpädagogik bei Herrn
Prof. Dr. Herbert Haag

15. 03. 1999 – 31. 01. 2003
Internatsleiter des Skigymnasiums der
CJD Christophorusschulen Berchtesgaden

01. 02. 2003 – heute
Dienststellenleiter des
CJD Bildungszentrum Berchtesgaden

Bad Dürrenberg, 04. 10. 2005