Förderung sportlicher Begabung und soziale Unterstützung an Eliteschulen des Sports in Brandenburg

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades

Doctor philosophiae (Dr. phil.)

vorgelegt:

an der Fakultät für Human- und Sozialwissenschaften

der Technischen Universität Chemnitz

von Herrn Thomas Borchert

geb. am 16.02.1983 in Eisenhüttenstadt

1. Gutachter:	Prof. Dr. Albrecht Hummel
2. Gutachter:	Prof. Dr. Ralf Brand

Für meine Familie

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis		5
Abkürzungsverzeichnis		11
Abbildungsverzeichnis		14
I	Einleitung	15
1	Gegenstand und Problemlage	15
2	Ziel der Arbeit und zentrale Fragestellung	23
3	Aufbau der Arbeit	27
II	Theorie und Forschungsstand	29
4	Theoretische Bezugspunkte	29
4.1	Die funktional differenzierte Gesellschaft	34
4.2	Differenztheoretische Betrachtungen	42
4.3	Netzwerktheoretische Betrachtungen	59
4.4	Individualisierung und Interaktionsbeziehungen	68
4.4.1	Die Verlustthese	70
4.4.2	Die Liberalisierungsthese	72
5	Konzeptionelle Grundlagen interaktionaler Beziehungen	75
5.1	Soziale Integration	81
5.2	Soziale Netzwerke	83
5.3	Soziale Unterstützung	89
6	Struktur und Typologie sozialer Unterstützung	97
6.1	Inhaltliche Typologie sozialer Unterstützung	97
6.2	Funktionalität und Modelle sozialer Unterstützung	101
6.2.1	Das Haupteffektmodell	104
6.2.2	Das Puffereffektmodell	106
6.2.3	Diskussion zu Haupt- und Puffereffektmodellen	108
6.3	Negative Aspekte sozialer Unterstützung	110

7	Methoden zur Erfassung sozialer Unterstützung	117
7.1	Fragebögen	121
7.2	Interview	126
7.3	Tagebücher	129
8	Faktische Leistungen sozialer Unterstützung im Spitzensport	133
8.1	Bedingungen der Nachwuchsförderung in Brandenburg	136
8.2	Soziale Unterstützung im Kontext der dualen Karriere	141
8.3	Rollenträger sozialer Unterstützung	151
8.3.1	Erziehung und Spitzensport	153
8.3.2	Intimbeziehungen	169
9	Konsequenzen für das weitere Vorgehen	179
9.1	Theoretische und methodische Implikationen	179
9.2	Leitfragestellungen und Hypothesen	185
III	Empirie	189
10	Forschungsmethodik	189
10.1	Untersuchungsdesign	189
10.2	Messinstrumente	191
10.3	Stichprobenbeschreibung	203
10.4	Datenerhebung	208
10.5	Datenverarbeitung und -auswertung	212
11	Ergebnisdarstellung	219
11.1	Soziodemografische Merkmale	219
11.2	Institutionelle Unterstützung	225
11.3	Quellen sozialer Unterstützung und Belastung	238
11.4	Subjektiv wahrgenommene soziale Unterstützung	258
12	Zusammenfassung und Diskussion	271
12.1	Empirische Befunde im Überblick	291

12.2 Limitierungen der Untersuchung 292
IV Ausblick und Schluss 299
Literaturverzeichnis 305
Anhang 349

Tabellenverzeichnis

Tab. 1. *Taxonomie sozialer Netzwerke* 87
Tab. 2. *Überblick zur Kategorisierung sozialer Unterstützungsparameter* 99
Tab. 3. *Klassifikation inhaltlicher Kategorien sozialer Unterstützung* .. 100
Tab. 4. *Kategorisierung sozialer Belastungen* 114
Tab. 5. *Mögliche Stressoren einer dualen Karriere* 144
Tab. 6. *Inhaltliche Dimensionen des Fragebogens der Schülerathleten* ... 194
Tab. 7. *Inhaltliche Dimensionen des Fragebogens der Lehrer und Lehrertrainer* 199
Tab. 8. *Inhaltliche Dimensionen des Fragebogens der Wohnheimpädagogen* 201
Tab. 9. *Inhaltliche Dimensionen des Fragebogens der Eltern* 203
Tab. 10. *Kennziffern der Schülerstichprobe differenziert nach Standort.* 204
Tab. 11. *Verteilung der Schülerkohorten im Längsschnitt* 205
Tab. 12. *Initiativstruktur der Lehrer und Lehrertrainer zur Anstellung an einer EdS* 206
Tab. 13. *Soziodemografische Merkmale Schülerstichprobe differenziert nach Standort* 219
Tab. 14. *Bildungsaspiration der Schülerathleten differenziert nach Standort* (n_{MZP_I}, n_{MZP_II} & n_{MZP_III}) 221
Tab. 15. *Notenmittelwerte der Schulleistungen differenziert nach Standort* (n_{MZP_III}) 222
Tab. 16. *Anzahl der Schülerathleten mit spitzensportlicher Perspektive im Altersgang* 223
Tab. 17. *Soziale Schichtzugehörigkeit der Schülerathleten (n=285)* 225
Tab. 18. *Einschätzung des Schulklimas und der Einstellung der Lehrer (aus Sicht der Schülerathleten* (n_{SK_I}) *und deren Eltern)* 226
Tab. 19. *Einschätzung der schulischen Bedingungen* (n_{SK_I}) 227
Tab. 20. *Einschätzung der sportgerechten Ernährung nach Standort* (n_{MZP_I}, n_{MZP_II} & n_{MZP_III}) 228

Tab. 21. *Einschätzung der Bedingungen für Training und Wettkampf (n_{SK_I})* 230
Tab. 22. *Einschätzung der sportlichen Betreuung (n_{SK_I})* 231
Tab. 23. *Einschätzung der Kooperationsmaßnahmen von Schule und Spitzensport (n_{SK_I})* 233
Tab. 24. *Entlastungen der Familie durch die Kooperation von Schule und Spitzensport (n_{MZP_III})* 237
Tab. 25. *Quellen sozialer Unterstützung und Belastung 1 (n_{MZP_III})* ... 241
Tab. 26. *Erwartungen der Eltern an die Schülerathleten (mit spitzensportlicher Perspektive)* 244
Tab. 27. *Belastungen der Familie durch den Spitzensport differenziert nach Wohnort (n_{MZP_III})* 247
Tab. 28. *Quellen sozialer Unterstützung und Belastung (Soziales Umfeld/Peers)* 250
Tab. 29. *Quellen sozialer Unterstützung und Belastung (Lehrer, Lehrertrainer und Wohnheimpädagogen)* 251
Tab. 30. *Schulische und sportliche Anerkennungsverhältnisse (Lehrer und Lehrertrainer)* 256
Tab. 31. *Schwerpunkte der pädagogischen Arbeit (Lehrer und Lehrertrainer)* 257
Tab. 32. *Ergebnisse der Faktorenanalyse zur sozialen Unterstützung und Belastung (n_{MZP_III})* 258
Tab. 33. *Zusammenhänge zwischen FSozU-Kategorien, schulischen und sportlichen Leistungsparametern und der Bildungsaspiration (Spearman-Roh-Korrelationskoeffizient) (n_{MZP_III})* 268

Tabellen im Anhang

Tab. A1. *Normwerttabellen * des F-SozU S-54 (Fydrich et al., 2007, 106 f.)* 349
Tab. A2. *Normwerttabellen * des F-SozU K-22 (Fydrich et al., 2007, 115)* 352
Tab. A3. *Einschätzung des Stütz- und Förderunterrichts (aus Sicht der Eltern)* 353
Tab. A4. *Rotierte Komponentenmatrix * (Rotation ist in 3 Iterationen konvergiert)* 354
Tab. A5. *Statistische Kennwerte der Modellberechnungen* 357

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
AVEM	Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster
BASPO	Bundesamt für Sport
BbgSchulG	Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg
BB	Brandenburg
BEL	Soziale Belastung
BRD	Bundesrepublik Deutschland
bspw.	beispielsweise
bzgl.	bezüglich
bzw.	beziehungsweise
CI	Konfidenzintervall
DDR	Deutsche Demokratische Republik
DSB	Deutscher Sportbund
DOSB	Deutscher Olympischer Sportbund
d. h.	das heißt
ebd.	ebenda
Ed.	Editor
Eds.	Editors
EdS	Eliteschule des Sports
EHSM	Eidgenössische Hochschule für Sport Magglingen
et al.	et altera (und andere)
etc.	et cetera (und weiteres)
EU	Emotionale Unterstützung
f.	Folgende
ff.	Fortfolgende
Hervorh. d. Verf.	Hervorhebung des Verfassers
Hrsg.	Herausgeber
IAT	Institut für Angewandte Trainingswissenschaft
IT	Information Technology
i. e. S.	im engeren Sinne

i. w. S.	im weitesten Sinne
Kap.	Kapitel
KiGGS	Langzeitstudie des Robert Koch-Instituts zur gesundheitlichen Lage der Kinder und Jugendlichen in Deutschland
KJS	Kinder- und Jugendsportschule
KMK	Kultusministerkonferenz
KMO	Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium
KS-Test	Kolmogorov-Smirnov-Test
LCH	Fragen zur Berufszufriedenheit des Dachverbands Schweizer Lehrerinnen und Lehrer
LDA	Landesbeauftragte für den Datenschutz und für das Recht auf Akteneinsicht Brandenburg
LOT	Life-Orientation-Test
LST	Standortübergreifende sportartspezifische Lenkungsstäbe
M	Mittelwert
MBJS	Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg
MDBF	Mehrdimensionaler Befindlichkeitsfragebogen
MEP	Medienentwicklungsplan
MZP	Messzeitpunkt(e)
o. g.	oben genannten
OSP	Olympiastützpunkt
PISA	Programme for International Student Assessment
PR	Prozentrang
PU	Praktische Unterstützung
p.	page
REZ	Reziprozität
RKI	Robert Koch-Institut
SD	Standardabweichung
SES	Sozioökonomischer Status

SI	Soziale Integration
sog.	sogenanntes
SozU	Soziale Unterstützung
SPSS	Superior Performing Software Systems
StSchA	Staatliches Schulamt
s.	siehe
s. o.	siehe oben
SW	Skalenwert
Tab.	Tabelle
TU	Technische Universität
unv. Aufl.	unveränderte Auflage
u. a.	und andere
VERT	Vertrauensperson
vgl.	vergleiche
VAS	Visuelle Analogskala
WasU	Wahrgenommene soziale Unterstützung
zit. n.	zitiert nach
ZUF	Zufriedenheit mit sozialer Unterstützung
z. B.	zum Beispiel
z. T.	zum Teil

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1. Modell der Akteur-Struktur-Dynamiken 55
Abb. 2. Schematische Darstellung von Organisationsnetzwerken und persönlichen Netzwerken im Organisationskontext 66
Abb. 3. Haupteffekt sozialer Unterstützung auf psychische und physische Gesundheit 106
Abb. 4. Puffereffektmodell zum Einfluss sozialer Ressourcen auf krisenhafte Ereignisse 108
Abb. 5. Perspektiven sozialer Unterstützung 112
Abb. 6. Allgemeines Erklärungsmodell schulischer Leistungen 143
Abb. 7. Bedingungen sportlicher Leistungen 145
Abb. 8. Unterstützungskategorien von Schülerathleten an den EdS 152
Abb. 9. Schaie-Design mit beispielhaft dargestellten Datenanalysezugriffen (Pfeile; Kreise stehen für Messerhebungen, Sterne bezeichnen die Erhebungen an der Hauptkohorte) 190
Abb. 10. AVEM-Musterverteilung 207
Abb. 11. Prozentmittelwerte unterstützender Quellen (n_{MZP_III}) 239
Abb. 12. Übernahme von Dienstleistungen durch die Eltern .. 245
Abb. 13. Ergebnisse der Hauptskalen des F-SozU S-54 (n_{MZP_III}) 259
Abb. 14. Ergebnisse der Nebenskalen des F-SozU S-54 (n_{MZP_III}) 261
Abb. 15. Verfügbarkeit einer Vertrauensperson differenziert nach Geschlecht (n_{MZP_III}) 263
Abb. 16. Reziprozität differenziert nach Geschlecht (n_{MZP_III}) 264
Abb. 17. Parametrische Wachstumskurven der Schülerathleten mit 3 MZP (OLS-Regression) 266

I Einleitung

1 Gegenstand und Problemlage

Die Rolle des Spitzensports[1] lässt sich in einer modernen Gesellschaft als Leistungserbringer mit einer herausgehobenen Bedeutung charakterisieren (vgl. Anders, 2008, 312 ff.). Denn zwischen dem Spitzensport, seiner gesellschaftlichen Umwelt mit deren dazugehörigen Systemen (Massenmedien, Wirtschaft, Politik, Wissenschaft, Erziehung) besteht eine enge Symbiose, „die ihm hohe Aufmerksamkeit, öffentliche Verbreitung, Finanz- und Einflussmittel, wissenschaftliches und technologisches Know-How [sic!] und die Humanressource ‚Mensch' zur Verfügung stellen" (Dewald & Lange, 2010, 11). Als Gegenleistung werden durch das System Spitzensport gesellschaftliche Vorbilder in Form von Athleten[2] geschaffen, durch sportliche Großereignisse hohe Einschaltquoten generiert und Förderstrukturen (zentral/dezentral) bereitgestellt, die spitzensportliche Karrieren ermöglichen (vgl. Gebauer et al., 1999, 28; Weber, 2003, 12; Cachay & Thiel, 2000, 147). In der Bundesrepublik Deutschland (BRD) lassen sich in diesem Zusammenhang verschiedene Talentförderungsmodelle mit unterschiedlichem Differenzierungsgrad identifizieren. Bis zur Wiedervereinigung Deutschlands entwickelten sich diese in der BRD und in der Deutschen Demokrati-

1 Im Folgenden findet der Begriff *Spitzensport* eine synonyme Verwendung zum Terminus *Leistungssport*. Zum einen wird er seitens des DOSB für die Bezeichnung von Verbundsystemen verwendet, zum anderen wird davon ausgegangen, dass sportliche Nachwuchsförderung per se darauf abzielt, Talente an internationales Spitzenniveau heranzuführen (vgl. Teubert et al., 2006, 11 f.). Das gesellschaftliche System Spitzensport ist als Subsystem des Teilsystems Sport zu begreifen, dass über eine entsprechende binäre Codierung verfügt (s. Kap. 4.1).

2 Im Folgenden wird auf eine durchgängige Differenzierung von Gattungsbegriffen verzichtet. An den Stellen, an denen eine geschlechtsspezifische Darstellung notwendig erscheint, erfolgt eine entsprechende Kennzeichnung.

schen Republik (DDR) strukturell sehr verschieden.[3] Nach der politischen Wende erfolgte die systematische Überführung der zentralen Förderstrukturen der DDR, unter deutlich veränderten pädagogischen Rahmenbedingungen und mit „gewandelter, bildungsorientierter, nicht mehr ausschließlich oder primär leistungssportlicher Zielsetzung" (Brettschneider & Heim, 2001, 94), in sportbetonte Schulen (vgl. Elflein, 2004, 185).

Erst mit der Ernüchterung um die sportliche Bilanz der gesamtdeutschen Mannschaft bei den Olympischen Spielen in Atlanta 1996 wurden seitens der Wirtschaft, der Politik und der Sportfunktionäre Forderungen nach einer intensivieren Reflexion der systemischen Nachwuchsförderung laut (vgl. Brettschneider & Klimek, 1998, 9 f.). Diese Reflexion erbrachte eine Ausdifferenzierung der Talentförderungsmodelle in den 1990er Jahren, die sich in verschiedenen Formen der sportlichen Begabungsförderung niederschlug (vgl. Fessler, 1999, 9). Bis dato haben sich neben den Schule-Leistungssport-Verbundsystemen unterschiedliche (de-)zentrale Maßnahmen und Modelle (unter schulischer Beteiligung), als institutionelle Lösungen sportlicher Begabten- und Begabungsförderung fest in den spitzensportlichen Organisations- und Förderstrukturen führender Sportnationen etabliert (vgl. Hummel, Brand, Meyer & Gruber, 2009, 3).

Eine spezielle Form dieser zentralen Schule-Leistungssport-Verbundsysteme stellen in der BRD die Eliteschulen des Sports (EdS) dar.[4] Sie sollen schulische Ausbildung, spitzensportliches Training und

---

3 Während in der DDR bereits in den frühen 1950er Jahren besonders ausgeprägte Beziehungen zwischen Leistungssport und Schule bestanden und sogenannte Kinder- und Jugendsportschulen (KJS) eingerichtet wurden, entwickelte sich die Zusammenarbeit zwischen Schule und Leistungssport in Westdeutschland eher zögerlich und erfuhr erst mit steigendem „öffentlichen Interesse am Sport […], forcierter politischer Unterstützung des Leistungssports" (Elflein, 2004, 182) sowie im Anschluss an die Olympischen Spiele 1968 in Mexiko qualitative Veränderungen (vgl. Falkner, 1992, 107; Waschler, 1996, 27; Fessler & Rieder, 1997, 28).

4 Die unter dem vom DOSB verliehenen Prädikat firmierenden Einrichtungen verstehen sich als Spezialschulen respektive „Fördereinrich-

pädagogische Betreuung von spitzensportlich ambitionierten Kindern und Jugendlichen mit dem Ziel koordinieren und optimieren, sportliche Spitzenleistungen im Erwachsenenalter vorzubereiten, einen optimalen Schulabschluss zu ermöglichen, die ganzheitliche Entwicklung junger Sporttalente zu unterstützen und die aus schulischen und spitzensportlichen Anforderungen resultierende Belastung zu bewältigen helfen (vgl. KMK, 2011, 2). Insofern kann auf der Folie der gesellschaftlichen Bedeutung des Spitzensports in der BRD und dem Interesse an spitzensportlichen Leistungen, die EdS als Bildungsorganisation mit einer hohen zivilgesellschaftlichen Verantwortung gegenüber den sich dort engagierenden Schülerathleten[5] verstanden werden. Diese Einrichtungen bewegen sich somit im Spannungsfeld zwischen „Persönlichkeitsentwicklung und Zweckrationalität" (Stibbe, 2005, 305). Ob und in welchem Umfang die Politik respektive die Verwaltung Steuerungs- und Interventionsmöglichkeiten nutzt, um eben dieser zivilgesellschaftlichen Verantwortung gerecht zu werden, hängt jedoch nicht zuletzt von dem politischen Willen und den damit verbundenen Kosten-Nutzen-Erwägungen ab (vgl. Borggrefe, Cachay & Riedl, 2009, 99). Gebauer et al. (1999, 28) konstatieren jedoch, dass sich auf Seiten des Staates ein ausgeprägtes Interesse an sportlichen Leistungen erkennen lässt, aus dem ein hohes Maß an Unterstützung und Anerkennung resultieren sollte. Somit obliege es diesen staatlichen Einrichtungen, den an sie herangetragenen „pädagogischen Dreifachauftrag" (Prohl & Emrich, 2009, 203) umzusetzen. Insofern ist ihr vorrangiger Auftrag darin zu sehen, die Rahmenbedingungen für die Sicherung der schuli-

tung[en], die im kooperativen Verbund von Leistungssport, Schule und Wohnen Bedingungen gewährleiste[n], damit talentierte Nachwuchsathleten und Nachwuchsathletinnen sich auf künftige Spitzenleistungen im Sport bei Wahrung ihrer individuellen schulischen Bildungschancen vorbereiten können" (DOSB, 2010b, 15).

5 Der Terminus *Schülerathlet* wird im Rahmen dieser Arbeit eingeführt und markiert den schulpflichtigen Nachwuchsathleten als strukturelle Kopplung zwischen dem Erziehungssystem und dem Spitzensport. Dieser sieht sich insbesondere mit der Aufgabe der gleichzeitigen Vereinbarkeit von Spitzensport und Schule konfrontiert.

schen Allgemeinbildung zu schaffen, sportliche Spezialbildung zu ermöglichen und die Initiierung allgemeiner Bildungsprozesse zu fördern. Sie tragen die Verantwortung, die „zeitliche, sachliche und soziale Fixierung [der Schülerathleten] auf einen Leistungsindividualismus" (Prohl, 2006, 317) in einen ethisch verantwortbaren Bildungs- und Erziehungsprozess gerinnen zu lassen. Begabung kann nur unter bestimmten Bedingungen (Katalysatoren) in Leistung umgesetzt werden, sodass es im Aufgabenbereich der EdS liegt, die Schülerathleten bei der Realisierung ihrer „[d]ualen Karriere" (Borggrefe & Cachay, 2010, 45) durch netzwerkspezifische Leistungen zu unterstützen, ihnen die Entwicklung zu „mündigen und verantwortlichen Persönlichkeiten" (Prohl & Emrich, 2009, 202) zu ermöglichen und das durch die erhöhten schulischen und spitzensportlichen Anforderungen entstehende Risiko des Drop-Out[6] zu minimieren (vgl. Brunner, Gyseler & Lienhard, 2005, 20).

Empirische Befunde deuten ferner darauf hin, dass sportliche Erfolge auf internationalem Spitzenniveau - unter Wahrung nachsportlicher Karrierechancen der Akteure - ebenso bedeutsam durch „die Merkmale des sozialen Umfeldes" (Alfermann & Bussmann 1998, 54) der Athleten beeinflusst werden (vgl. Alfermann, Würth & Saborowski, 2002, 51). Damit rücken die Interaktionsbeziehungen der Schülerathleten zu inner- und außersportlichen Bezugsgruppen in den Fokus. Insofern ist anzunehmen, dass nur das Zusammenwirken vieler ineinander verzahnter Instanzen, die Schaffung entsprechender Rahmenbedingungen und das verantwortungsvolle Handeln seitens der beteiligten Akteure eine erfolgreiche Karriereentwicklung ermöglichen, die vermeintliche Mehr-

6 Laut Munzert (2003, 154) wird Dropout als „die normative Bewertung des Phänomens [definiert], dass eine Person die (positiv bewertete) Teilnahme an einer Maßnahme, einem Kurs oder einem Karriereabschnitt abbricht. […] Sieht man von der normativen Wertung des Dropout ab, so kann man den Abbruch eines Programms oder einer Karriere unter dem Aspekt des freien Willens, der freien Entscheidung betrachten: Der Betroffene wendet sich anderen, für ihn wichtigeren Zielen (z. B. dem Leben mit der Familie) zu".

fachbelastung handhabbar machen und - unter Ausschöpfung der zur Verfügung stehenden personellen, institutionellen und sozialen Ressourcen - zur Generierung sportlicher Spitzenleistungen beitragen (vgl. Alfermann & Bussmann, 1998, 55; Bona, 2001, 12; Weber, 2003, 12; Brunner et al., 2005, 20; Wippert, 2007, 11; Johansson, 2010, 9).

Doch wie bedeutsam sind diese (institutionellen) Netzwerk- und Unterstützungsstrukturen für eine *duale Karriere* der Schülerathleten tatsächlich? Diese Frage ist einzubetten in den politisch-normativ geführten Diskurs zur Legitimation der institutionellen Nachwuchsförderung in der BRD, der nach dem schlechten Abschneiden der deutschen Mannschaft bei den Olympischen Spielen 2004 erneut in die Sportwissenschaft getragen wurde und mit der Erarbeitung sogenannter „Thesen zur Position der Eliteschulen des Sports als Bildungsorganisation in einer modernen, offenen Zivilgesellschaft" (Hummel & Brand, 2010) seinen vorläufigen Höhepunkt erreichte (vgl. Hirtz & Borchert, 2011, 6).[7]

Wird der diesbezügliche wissenschaftliche Diskurs in den Blick genommen, zeichnet sich ein dichotomes Muster der Befürwortung bzw. Verdammung ab, das entweder mit normativen Bezügen oder mit ideologisch-sozialkritischen Wertpositionen hinterlegt ist (vgl. Meinberg, 1996, 193). Werden die vorliegenden Ergebnisse in Summe einer kritisch-rationalistischen Betrachtung unterzogen, zeigt sich, dass die erziehungswissenschaftliche, empirische Befundlage zum Für und Wider der institutionellen Nachwuchsförderung erratisch ist, d. h. die unterschiedlichen Positionen häufig auf ungeprüften Vorurteilen zu beruhen scheinen. Als Hauptargument bringen die Kritiker gegenüber der qualitativ gleichwertigen dezentralen Förderstrukturen hervor, dass sich bei den EdS keine bildungs- und sportbezogenen Vorteile ergeben

7 Die Thesen sollen zur Überwindung einseitiger paradigmatischer Positionierungen in der Bildungstheorie beitragen und sind als Reaktion auf die polemisch-diskreditierende, teilweise tendenziös geführte Debatte gegenüber den EdS zu verstehen (vgl. Hummel & Brand, 2010, 37).

würden (vgl. Emrich et al., 2007, 233 ff.).[8] Mehr noch, dieselbe Forschergruppe unterstellt gar eine negative Kosten-Nutzen-Bilanz auf Seiten der Athleten, die sich in einem geringeren Ausbildungsertrag (z. B. geringere Studierfähigkeit) sowie einer niedrigeren (kollektiven) sportlichen Erfolgswahrscheinlichkeit niederschlage (ebd., 2007, 233 ff.).[9] Fürsprecher sehen diese Einrichtungen als festen Bestandteil der spitzensportlichen Organisations- und Förderstruktur der BRD, an denen Schülerathleten optimale Lern- und Entwicklungsbedingungen sowohl im schulischen als auch im sportlichen Bereich geboten werden. Es lässt sich jedoch eine unterrepräsentierte Anzahl sozialwissenschaftlicher Untersuchung in diesem Bereich konstatieren (vgl. Prohl, 2006, 315), die im Wesentlichen aus zwei Aspekten resultieren:

Erstens ist die vergleichsweise späte Hinwendung zur Thematik eng mit dem historisch gewachsenen „Spannungsfeld zwischen Sportpädagogik und Leistungssport von Kindern und Jugendlichen" (Prohl, 2006, 315) verknüpft, das bis in die 1980er Jahre von Skepsis und Ablehnung geprägt war (vgl. Frei, 2002, 58; Fessler, 2005, 174 f.). Dieses Problem ist eindeutig in der spitzensportlichen Kommunikationsform verortet, denn die Relevanz der erforderlichen Diskussion um Wert- und Sinnfragen im deutschen Spitzensport in Relation zu gesellschaftlichen Leitwerten wurde in den 1970er und 1980er Jahren eher unterschätzt. Insbesondere nach 1990 wurde dieses Forschungsdesiderat aufgearbeitet (vgl. Richartz & Brettschneider, 1996; Brettschneider & Klimek,

---

8 Unter Präzisierung der Befunde erfolgte eine Richtigstellung im Streitforum der Zeitschrift *Leistungssport* (vgl. Emrich, 2010, 46).

9 Die Kritik an diesen Einrichtungen bezieht sich unter anderem auf deren institutionelle Widersprüchlichkeit, nach der sich die EdS mit der Aufgabe konfrontiert sehen, die „staatsfreie Selbstorganisation des Sports mit dem staatlichen Bildungsauftrag der Institution Schule in Einklang zu bringen" (Prohl & Emrich, 2009, 202). Zudem wird mittels der Kontinuitätsthese gegen die EdS in den neuen Bundesländern argumentiert. Danach erfolgt eine Betrachtung der EdS als ‚Nachfolgeeinrichtungen' der im totalitären Gesellschaftssystem existierenden KJS, inklusive der damit verbundenen Funktionslogik und Ideologie (vgl. Hummel, 2011, 183 f.; Kofink, 2011, 181 f.).

1998) und in einer ganzen Reihe von Studien, unter anderem zur Erforschung persönlicher Merkmale von Kindern und Jugendlichen im Spitzensport, betrachtet (vgl. Alfermann & Bussmann, 1998, 54 f.; Heim & Richartz, 2003, 255).
Zweitens erfolgt die Finanzierung sportwissenschaftlicher Untersuchungen zumeist durch zentrale Sportfördereinrichtungen, deren forschungsleitendes Interesse überwiegend dem „technologische[n] Verwendungswissen der sportlichen Leistungsoptimierung“ (Prohl, 2006, 317) bzw. der „Einflussnahme auf den Prozess der Leistungsentwicklung“ (Richartz & Brettschneider, 1996, 18) gilt und damit vorrangig naturwissenschaftlich-technologisch orientierte Disziplinen der Sportwissenschaft anspricht. Das Interesse richtet sich damit eher auf die eigenen Strukturen als auf die relative Bedeutung unterstützender Rahmenbedingungen juveniler spitzensportlicher Karrieren (vgl. Weber, 2003, 13). Unterstützende Akteure und Strukturen sind jedoch auch im peripheren Wahrnehmungsfeld der Öffentlichkeit zu verorten, unterliegen, im Vergleich zu den institutionellen Arrangements, aber einer differenten Funktionslogik und verhalten sich nicht im Sinne eines Dispositivs. Daraus resultiert, dass den interaktionalen Beziehungen zu außersportlichen Bezugsgruppen respektive den „sozialen Leistungsbedingungen“ (Martin, Carl & Lehnertz, 2001, 26) zwar eine bedeutende Rolle für eine gelingende Karriere von Kindern und Jugendlichen im Spitzensport zugesprochen und diesbezüglich ein Forschungsdefizit konstatiert wird (vgl. Kurz, Sack & Brinkhoff, 1996, 145; Wippert, 2007, 14), dies aber nur marginalen Niederschlag im wissenschaftlichen Diskurs findet (vgl. Kurz, 1988, 35; Richartz, 2000, 223).

2 Ziel der Arbeit und zentrale Fragestellung

Angesichts des dargestellten Forschungsdesiderates drängt sich die Frage auf, welche sozialen Unterstützungsressourcen den Schülerathleten an den EdS tatsächlich einerseits zur Verfügung stehen und andererseits, welche Inhalte und Formen sozialer Unterstützung sie aus unterschiedlichen Quellen zur Gestaltung bzw. Bewältigung ihrer *dualen Karriere* beziehen. Ein Blick in nationale und internationale, sozialwissenschaftlich ausgerichtete Suchmaschinen (z. B. ISI Web, ScienceDirect) verdeutlicht, wie limitiert die Datenlage diesbezüglich ist. Unter den verknüpften Suchbegriffen soziale Unterstützung (im angloamerikanischen Sprachraum *social support*) und *Sport* finden sich insgesamt 5.668 Publikationen aus unterschiedlichsten Wissenschaftsdisziplinen, die vor allem gesellschaftstheoretisch und sozialpolitisch bestimmt sind. Diese beachtliche Befundlage reduziert sich deutlich, wird das Suchraster mit dem Terminus *Leistungssport* respektive *Spitzensport* (im angloamerikanischen Sprachraum *competitive sports*) dezidiert (432 Treffer; Stand 01.05.2012). Jedoch thematisieren lediglich 38 dieser Studien - unter partieller Theorieabstinenz - die Zusammenhänge der sozialen Unterstützung im gesellschaftlichen Teilsystem Spitzensport. Diese besitzen zudem, auf Grund ihrer, mitunter selektiven Ausrichtung, nur eine relative Gültigkeit für diesen Funktionsbereich. Trotz der zugeschriebenen Relevanz sozialer Unterstützungsstrukturen für eine gelingende *duale Karriere*, muss folglich konstatiert werden, dass Untersuchungen zu diesem Forschungsgegenstand deutlich unterrepräsentiert sind. Dennoch existieren einige in diesem Kontext sehr bedeutsame Arbeiten, die soziale Unterstützungsstrukturen von (Schüler-)Athleten im Zusammenhang mit Spitzensport untersuchen (siehe Alfermann, Würth & Saborowski, 2002; Bona, 2001; Brettschneider & Klimek, 1998; Clement & Shannon, 2011; Kurz, Sack & Brinkhoff, 1996; Lavalée & Flint, 1996; Richartz, 2000; Richartz & Brettschneider, 1996; Schulze, Burrmann & Stucke, 2007; Weber, 2003; Wippert, 2007). Diese Studien betrachten entweder die Wechselwirkungen von sozialer Unterstützung und (1) der sportlichen Leistung (Alfermann, Würth &

Saborowski, 2002; Weiss & Weiss, 2003; Rees, Hardy & Freeman, 2007) oder (2) der biografischen Entwicklung im Nachwuchsleistungssport (Bona, 2001; Brettschneider & Gerlach, 2004; Richartz, 2000; Wippert, 2007). Weitere Untersuchungen setzen sich vor dem Hintergrund der sozialen Unterstützung gezielt (3) mit den Unterstützungs- und Interaktionsverhältnissen bestimmter Akteure bzw. mit der Bedeutung der sozialen Umwelt im Prozess der Talentförderung auseinander (Alfermann, Würth & Saborowski, 2002; Baker, Cote & Hawes, 2000; Gebauer et al., 1999; Kugelmann, Petsch & Schleinkofer, 2000; Kurz, Sack & Brinkhoff, 1996; Schneider, Bös & Rieder, 1993; Pfeffer, Würth, Lee & Alfermann, 2004; Richartz & Brettschneider, 1996; Würth, Saborowski & Alfermann, 1999; Weber, 2003).

Eine sehr übersichtliche Anzahl von Untersuchungen fokussieren Schule-Leistungssport-Verbundsysteme respektive die EdS, wobei auch in diesen Studien die apersonalen Bedingungen keine primäre Betrachtung finden (Beckmann, Elbe, Szymanski & Ehrlenspiel, 2006; Bette & Neidhardt, 1985; Brettschneider & Klimek, 1998; Rost, 2002). Es bleibt noch weitestgehend unklar, welche Arten und Quellen sozialer Unterstützung den Schülerathleten innerhalb eines Schule-Leistungssport-Verbundsystems zur Bewältigung der *dualen Karriere* tatsächlich zur Verfügung stehen und welche Bedeutung den sportexternen Unterstützungsstrukturen in diesem Zusammenhang zukommt. Als evident gilt, dass bei der Analyse der Unterstützungsbedingungen *dualer Karrieren* von Schülerathleten offenbar individuell und kollektiv handelnde Akteure unterschiedlicher gesellschaftlicher Funktionsbereiche mit einzubeziehen sind. Vor allem deren systemische Anbindung scheint für die Rekonstruktion der subjektiven Relevanz von Unterstützungsleistungen bedeutsam. Untersuchungen in diesem Bereich werden jedoch durch differierende methodische und konzeptionelle Vorgehen sowie die oftmals fehlenden oder nicht sauber herausgearbeiteten theoretischen Referenzpunkte in den o. g. Studien erschwert. Dies wirkt sich auch auf die Vergleichbarkeit der Ergebnisse aus. Es lässt sich folglich konstatieren, dass, angesichts der beschriebenen zivilgesellschaftlichen Bedeu-

tung der EdS, im Bereich der sozialen Unterstützungsstrukturen dieser Einrichtungen, ein Forschungsbedarf angezeigt ist. Die vorliegende Arbeit setzt an diesem Forschungsdesiderat an und geht am Beispiel der EdS in Brandenburg den folgenden Fragen nach:

(1) *Wie werden die Bedingungen für das Gelingen einer dualen Karriere an den EdS in Brandenburg von den Schülerathleten wahrgenommen?* In diesem Zusammenhang interessiert angesichts der im Land Brandenburg vorgenommenen Neuordnung der Schule-Leistungssport-Verbundsysteme und den damit einhergehenden strukturellen Anpassungen, welche systemischen Maßnahmen zum Gelingen einer *dualen Karriere* zur Verfügung stehen und ob diese von den Schülerathleten als unterstützend wahrgenommen werden.

(2) *Welche Bedeutung schreiben Schülerathleten den institutionellen und sportexternen Akteuren im Unterstützungsgefüge für das Gelingen einer dualen Karriere tatsächlich zu und wie variiert diese subjektive Präferenzsetzung im Karriereverlauf bzw. Altersgang?* Es wird analysiert, welche unterstützenden Quellen die Schülerathleten im Verbundsystem und extern generieren (können) und welche Bedeutung sie diesen beimessen.

(3) *Welche Zusammenhänge bestehen zwischen der sozialen Unterstützung und relevanten Leistungsanforderungen der Schülerathleten im Kontext des Gelingens einer dualen Karriere?* Angesichts der fortlaufenden Bewährung in Schule und Spitzensport seitens der Schülerathleten dürfte zu klären sein, inwieweit Zusammenhänge zwischen dem Maß der subjektiv wahrgenommenen sozialen Unterstützung und schulischen sowie sportlichen Leistungsparametern bestehen.

Die Problembetrachtung erfolgt dabei unter Rückgriff auf empirische Daten, die im Rahmen des Projekts der „*Wissenschaftlichen Evaluation der Systemumstellung zur Begabungsförderung in der Sekundarstufe I an den Spezialschulen Sport (Eliteschulen des Sports) des Landes Brandenburg*“ (Hummel et al., 2009, 1) erhoben wurden (s. Kap. 8.1 & 10.1).

3 Aufbau der Arbeit

Dieser Arbeit liegt die Annahme der exponierten Stellung sozialer Unterstützungsstrukturen im Zusammenhang einer gelingenden *dualen Karriere* zugrunde. An die Einleitung anschließend werden im zweiten Abschnitt die theoretischen Referenzpunkte erarbeitet, die im Kapitel 4 einer überwiegend organisationssoziologisch ausgerichteten Sportwissenschaft entspringen. Dieses Kapitel führt über die differenztheoretische Einordnung der Thematik zur Klärung der grundlegenden systemtheoretischen Begrifflichkeiten und Prinzipien, die für die vorliegende Arbeit als relevant erscheinen. Die daraus resultierenden Implikationen finden ihren Niederschlag in Kapitel 5, in dem zunächst terminologische Unterscheidungen vorgenommen und anschließend die drei zentralen Konzepte der Netzwerk- und Unterstützungsforschung besprochen werden. In diesem Kapitel erfolgt gleichsam eine begriffliche und theoretische Einordnung, welche die Grundlagen für das Kapitel 6 legt. Weiterhin werden die Skizzierung der zentralen inhaltlichen und strukturellen Aspekte, der existierenden Modelle zur Wirkung und Funktionalität sowie die Erörterung der Disparitäten bzgl. des Konzepts der sozialen Unterstützung vorgenommen. In Kapitel 7 werden verschiedene methodische Zugänge zur Erfassung der sozialen Unterstützung besprochen. Dem folgt in Kapitel 8 die Zusammenfassung der Erkenntnisse der vorhergehenden Kapitel und die Übertragung auf die Besonderheiten sozialer Unterstützung im gesellschaftlichen Funktionsbereich Spitzensport. Das Kapitel 9 enthält theoretische und methodische Implikationen, Leitfragestellungen sowie die daraus abzuleitenden Hypothesen, die sich aus dem in den vorangestellten Kapiteln überwundenen terminologischen Abgrenzungsproblem und den Schwierigkeiten der Operationalisierung des Konzepts der sozialen Unterstützung ergeben. Im dritten Abschnitt erfolgt die Besprechung der empirischen Studie. Einleitend werden in Kapitel 10 die Hintergründe der Untersuchung skizziert um anschließend die methodischen Überlegungen und Entscheidungen darzulegen. Dieses Kapitel beinhaltet zudem die Beschreibung der Stichprobe sowie das Vorgehen bei der

Datenerhebung, -verarbeitung und -auswertung. In Kapitel 11 erfolgt die ausführliche Darstellung und Beschreibung der Ergebnisse anhand der ausgewerteten Daten. Dies geschieht unter der Prämisse, die im Theorieteil aufgezeigten Forschungsdesiderate zu reduzieren. Dem schließt sich die Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse an (Kap. 12), in dem eine Interpretation der Befunde vorgenommen wird. Weiterhin wird ein Überblick der empirischen Befunde gegeben sowie auf bestehende Limitierungen eingegangen, die sich im Rahmen der Untersuchungsdurchführung ergeben haben. Der vierte Abschnitt enthält den Ausblick und Schluss der Arbeit.

II Theorie und Forschungsstand

4 Theoretische Bezugspunkte

Die Modellierung sozialer[10] Beziehungen, vor dem Hintergrund der Schule[11]-Leistungssport-Verbundsysteme, bedarf der Einbettung in ein theoretisches Konstrukt und dessen besondere Herausstellung. Dabei sollte dieses Theoriegebäude entsprechende Prämissen, Begrifflichkeiten, Konzepte und Modelle beinhalten, die eine adäquate Annäherung an den Forschungsgegenstand ermöglichen.

Wird der Titel der vorliegenden Arbeit betrachtet, impliziert dieser offensichtlich eine Analyse der Interaktion zwischen unterschiedlichen Akteuren, was die Verwendung einer subjekt- bzw. akteurbezogenen Theorie als naheliegend erscheinen lässt. Die *Akteurtheorie* fokussiert bei der Analyse von Transformationsprozessen der Gesellschaftssysteme das Verhalten der Entscheidungsträger bzw. der Akteure. Transitionsprozesse werden demnach nicht als Ergebnis der Veränderungen struktureller Bedingungen betrachtet, sondern als etwas von den Akteuren „hergestellt[es] und gemacht[es]" (Schwanitz, 1997, 18). Mayntz und Scharpf (1995, 46) postulieren jedoch, dass die „Analyse von Strukturen ohne Bezug auf Akteure […] genauso defizitär [bleibt] wie die Analyse von Akteurhandeln ohne Bezug auf Strukturen". Aus der Sicht von Gebauer et al. (1999, 31) kann dieses interdependente Wechselverhältnis, bezogen auf das System Spitzensport, als zweiseitige „Dynamik zwischen den Institutionen des [Spitzen-]Sports und den handelnden Personen" beschrieben werden. Bei genauer Betrachtung wird zudem

10 Nach Schwarzer (2002) benötigen Individuen – definiert als soziale Wesen – das *Soziale* für ihr psychisches und physisches Wohlbefinden. Der Begriff *sozial* beinhaltet dabei biologische, anthropologische als auch soziologische Facetten, die in dieser Arbeit in unterschiedlichem Umfang und Detail beleuchtet werden.

11 Nach Borggrefe et al. (2009, 49) kann Schule als Organisation charakterisiert werden, die ihre primäre Logik am Erziehungssystem ausrichtet. Durch die Zuschreibung der Kommunikation zu diesem einen, ganz bestimmten Funktionssystem, gewinnt sie ihre spezifische Identität.

deutlich, dass inter- und intrasystemische Austauschprozesse unterschiedlicher gesellschaftlicher Funktionsbereiche in den Blick genommen werden, was zu Denkmustern der gesellschaftlichen Differenzierungstheorie, speziell der soziologischen *Systemtheorie* im Sinne Luhmanns, führt. Dieser funktional-strukturelle Ansatz ist nach Luhmann (1984, 19) als „Supertheorie“ mit einem universalistischen Geltungsanspruch zur Erklärung der Gesellschaft zu verstehen. Ziel dieser Theorie ist es „die Erweiterung des menschlichen Vermögens, die Komplexität der Welt zu erfassen und zu reduzieren" (Luhmann, 1970, 67). Bereits im Terminus Systemtheorie enthalten werden gesellschaftliche Teilbereiche als Systeme aufgefasst, die in System/Umwelt-Differenz operieren (s. Kap. 4.2). Im Selbstverständnis dieser Theorie erscheint der Mensch jedoch nicht als Analyseeinheit, sondern als „Konglomerat autopoietischer, eigendynamischer, nichttrivialer Systeme“ (Luhmann, 2002, 82), respektive als „Schnittstelle unterschiedlicher Realitätsebenen[12] [bzw.] Collage operativ geschlossener Einheiten, die sich wechselseitig als Umwelt zu behandeln haben“ (Bette, 1999, 109). Dennoch erfährt die Systemtheorie, als dominierende organisationssoziologische Theorie, derzeit eine starke Konjunktur, um Handlungen innerhalb des Systems Spitzensport zu beschreiben (vgl. Brand, 2006, 28 f.). Beiden theoretischen Zugängen könnte somit eine relative Passfähigkeit attestiert werden. Um ein möglichst umfängliches Abbild des zu interessierenden Forschungsgegenstandes zu erhalten, gilt es daher, ein theoretisches Design zu finden, dass beide Positionen wechselseitig aufeinander bezieht (vgl. Dawe, 1978, 393).

Einen möglichen Lösungsweg zeigt Schimank (2007a, 220) mit einer „akteurtheoretischen rekonstruierte[n] systemtheoretischen Herangehensweise an gesellschaftliche Differenzierung [auf]“. Dieser Ansatz

12 Nach Luhmann (1997, 24; 378) ist der Mensch kein System, sondern wird in biologischen (Körper), psychischen (Bewusstsein) und sozialen Systemen (menschlichen Handlungen) dekomponiert. Das psychische und soziale System haben sich dabei „wechselseitig koevolutiv“ (ebd., 1997, 108) entwickelt und koexistieren daher interpenetrativ in einer sehr engen strukturellen Kopplung (ebd., 1997, 378).

unterscheidet zwischen „teilsystemischen Orientierungshorizonten, institutionellen Ordnungen und Akteurkonstellationen“ (ebd., 2007a, 220), die sich in ein interdependentes „generelle[s] Modell von Akteur-Struktur-Dynamiken“ (ebd., 2007a, 220, siehe Abb. 1) einfügen. Es erlaubt zudem eine Fokussierung institutioneller Bedingungen, „was weder die systemtheoretische noch solche akteurtheoretische Herangehensweisen tun, die nur auf Konstellationen blicken“ (Schimank, 2007a, 224). Damit wird weder der Kritik an Luhmanns differenztheoretischen Überlegungen, noch dem „blinde[n] Spiel der Verflechtungsmechanismen“[13] (Elias 1939, 316) akteurtheoretischer Betrachtungen Vorschub geleistet. Diese theoretische Vorgehensweise versteht sich mithin weniger als theoretischer Kompromiss bzw. als eklektische Aufhebung des fundamentalen Dualismus[14] beider Theoriedesigns. Vielmehr werden zum Primat der Systemtheorie akteurtheoretische Betrachtungen komplementär hinzugezogen.[15] Da die vorliegende Arbeit thematisch auf die Betrachtung von Netzwerkphänomenen abgestellt ist, wird das hybride Theoriegebäude in einem weiteren Arbeitsschritt um die *Etage* der *Netzwerktheorie*[16] ergänzt. Auch wenn diese Theoriewahl nicht unbedingt als differenztheoretisch (System-/Akteurtheorie) anschlussfähig zu betrachten ist, hält die Netzwerkthe-

13 Luhmann (1989, 7) kritisiert das Vorgehen von Akteurtheoretikern, indem er ihnen die „Notlüge unvorhersehbarer Effekte“ vorwirft. Diese Kritik zielt darauf ab, „dass Akteure Bestimmtes wollen; und was sie jeweils wollen, muss man wissen, um erklären zu können, was am Ende dabei herauskommt“ (Schimank, 2007, 201).

14 Der Dualismus system- und akteurtheoretischer Betrachtungen der gesellschaftlichen Wirklichkeit wird durch Dawe (1978) begründet (Schimank, 2007, 188 f.).

15 Dieses forschungstheoretische Vorgehen wurde unter anderem durch Schimank (2007a) und Dawe (1978) legitimiert.

16 Soziologische Netzwerktheorien erfassen Personen und kollektive Akteure als Akteure, „die mit anderen Akteuren interagieren und von diesen Interaktionsmuster[n] beeinflusst werden“ (Nollert, 2006, 1). Der Fokus liegt daher nicht auf den Attributen der Akteure, sondern auf deren Beziehungen, Strukturen und Funktionen interpersoneller und organisationaler Netzwerke (vgl. ebd., 2006, 1).

orie gegenüber rein differenztheoretischen Betrachtungen den entscheidenden Vorteil bereit, stärker zwischenmenschliche Interaktionsstrukturen und deren Wechselwirkungen zu fokussieren. Im Folgenden wird diese wissenschaftstheoretische Schwerpunktlegung erörtert und argumentativ legitimiert. Dies erfolgt mit Bezug auf die nachstehenden Kapitel, in denen detailliertere Erläuterungen vorgenommen werden. Vier zentrale Gründe lassen sich für die hybride Theoriewahl anführen.

Erstens umfasst die funktionale Differenzierungstheorie „die *gesamte* Gesellschaft, *alle* Teilbereiche und Interaktionen als Systeme" (Berghaus, 2003, 20) mit einer alltagsweltlichen Unterscheidung institutionalisierter und repräsentativer Bereiche. Dadurch wird gegenüber anderen soziologischen Konzepten (die separierte soziale Welten postulieren) die Segmentierung als Gesamtes, in Bezug auf die erfüllte Funktion, betrachtet. Etwaige systemtheoretische „blinde Flecken" - insbesondere auf der Mikroebene respektive der „Analyseeinheit Mensch" (Luhmann, 1997, 35) - werden durch die Anreicherung mit der Akteurtheorie beleuchtet. Dies ermöglicht zum einen die Einbettung des Akteurhandelns in konkrete organisationale Zusammenhänge, zum anderen die Betrachtung der praxeologischen Konditionen unter denen die betreffenden Organisationen operieren. Weber (2003, 22) folgend können somit nicht nur die Strukturen, sondern i. w. S. das soziale Geschehen und dessen Wirklichkeit, inklusive der individuellen Handlungsorientierungen, in die Betrachtungen mit einbezogen werden.

Zweitens thematisiert diese Arbeit inter- bzw. intrasystemische Austauschprozesse von Akteuren, die zwischen diesen o. g. gesellschaftlichen Teilsystemen oszillieren und über institutionalisierte Rollen wechselseitig ambivalent in jene inkludiert sind (vgl. Burzan, Lökenhoff, Schimank & Schöneck, 2008, 29). Das Theorem der funktionalen Differenzierung thematisiert eben diese Leistungsinterdependenzen gesellschaftlicher Teilsysteme (vgl. Weber, 2003, 21). Die „sehr heterogene[n] Funktionsbereiche [operieren zudem] bei aller Verschiedenheit der Sachbereiche mit demselben begrifflichen Apparat" (Luhmann, 1997, 12) und werden *einem* Kriterium unterworfen, was eine einheitliche

Beschreibung sozialer Interaktionen, eine systematische Vorgehensweise sowie eine Vergleichbarkeit der Leistungen, die die unterschiedlichen gesellschaftlichen Teilsysteme erbringen, ermöglicht (vgl. ebd., 1997, 12).

Drittens bietet Luhmann (1984, 204) einen differenz- und selektionsorientierten Kommunikationsbegriff an, der zwar von dem allgemeingültigen kommunikationswissenschaftlichen Verständnis abweicht, aber durch seinen selektiven Charakter eine Doppelperspektive bei der Rekonstruktion von sozialen Strukturkontexten erlaubt (s. Kap. 4.3). Jedoch relativiert Luhmann (1997, 826) selbst den diesbezüglichen Geltungsanspruch der Systemtheorie, da „auf diese Weise die Gesellschaft selbst nicht zu begreifen ist". So wird auch an dieser Stelle die Akteurtheorie hinzugezogen, da die Arbeit sich thematisch überwiegend auf der Systemebene der Interaktion bewegt, dessen Aufgabe in der Selbstvereinfachung lebensweltlicher Ordnung besteht. Auf dieser wird Lebenswelt konstruiert, „die als eine vertraute Welt, eine Welt der selbstverständlichen, der natürlichen Ordnung" (Markowitz, 2006, 69) gekennzeichnet werden kann und primär akteursemantisch codiert ist.

Da interaktionale Beziehungen - also Abstimmungs- und Koordinationsprozesse im weiteren Sinne - innerhalb persönlicher Netzwerke im Organisationskontext keinen systemtheoretischen Imperativen im engeren Sinne folgen (vgl. Borggrefe et al., 2009, 108), werden viertens, systemtheoretisch orientierte Netzwerkbezüge zur Analyse der (in-) formellen Beziehungsstrukturen vorgenommen. In dem Wissen, „dass Netzwerkphänomene für die Systemtheorie eine besondere Herausforderung darstellen" (Tacke, 2011, 7), hält eine differenztheoretisch hinterlegte Netzwerktheorie jedoch „begriffliche Mittel und das theoretische Potential" (ebd., 2011, 9) bereit, um die Anschlussfähigkeit an das dieser Arbeit zugrunde liegende Theoriemodell zu gewährleisten. Da über einen netzwerktheoretischen Zugang allein noch keine Aussagen über die Leistungen sozialer Beziehungen getroffen werden können bzw. diese vielmehr als infrastrukturelle Mobilisierungsvoraussetzung zu betrachten ist, wird die Theorie, zur Betrachtung funktionaler und

inhaltlicher Aspekte der Interaktionsbeziehungen, auf das Konzept der sozialen Unterstützung bezogen.
Das vorgestellte Theorem bildet die formgebende Struktur der vorliegenden Arbeit. Somit ist es notwendig, in die immanente Theorielogik sowie in die eigenlogische, überwiegend differenztheoretische Begriffsarchitektur, einzuführen. Weiterhin wird, eng an Schimank (2007a) angelehnt, „das komplexe Wechselspiel intersystemischer Beobachtungsverhältnisse" (Körner, 2008, 22) der beteiligten gesellschaftlichen Funktionsbereiche netzwerktheoretisch erörtert.

4.1 Die funktional differenzierte Gesellschaft

Die moderne Gesellschaft ist, gemäß der allgemeinen Theorie sozialer Systeme Luhmanns (1997, 707-865), als ein funktional differenziertes System realisiert, dessen Teilsysteme jeweils selbstreferentiell geschlossene Sinnzusammenhänge darstellen und nach einer spezifischen binären Codierung operieren.[17] Unter Rückgriff auf Luhmann (1997, 813) lässt sich diese theoretische Struktur mit drei Ebenen der Systembildung hinterlegen, die in ihrem Komplexitätsgrad differieren: Interaktion, Organisation und Gesellschaft.[18] Im Folgenden werden diese drei Ebenen kurz besprochen und in den thematischen Kontext eingebettet. Die Prämisse liegt vorerst auf der gesellschaftlichen Systemebene, da diese den höchsten Grad an Komplexität aufweist. Vorab ist festzuhalten, dass keine der drei Ebenen das funktionale Primat innehat, da Luhmann (1984) die Theorie sozialer Systeme der modernen Gesellschaft „ohne Zentrum und ohne Spitze" (Körner, 2008, 61), im Sinne eines *par inter pares*, modellierte. Gesellschaft ist „das umfassende Sozi-

17 Anders formuliert, die Gesellschaft ist in, nach Funktionen ausdifferenzierte Systeme, zerfallen, die jeweils einer spezifischen Eigenlogik folgen, durch teilsystemische Reproduktion einen exklusiven Beitrag zur gesamtgesellschaftlichen Reproduktion leisten und somit nicht substituierbar sind (vgl. Luhmann, 1994a, 80; Luhmann, 1997, 491 f.).

18 Argumentationsfiguren zur Rettung des *Dreierschemas* (Interaktion, Organisation, Gesellschaft) und zur systemtheoretischen Eingliederung von Bewegungen, Gruppen und Familie siehe Kühl (2012).

alsystem aller kommunikativ füreinander erreichbaren Handlungen" (Luhmann, 1975, 11) zu dem sich etwa ein Dutzend soziale Systeme zuordnen lassen. Schwinn (2001, 321) umschreibt diese kulturellen Deutungsstrukturen in Anlehnung an Weber (1919, 154) als rational unterscheidbare „Wertsphären". Die operative Unterscheidung bzw. beobachtbare Differenz einzelner Teilsysteme impliziert einerseits eine Funktionssensibilität im Hinblick auf Gesellschaft, anderseits eine „legitime Indifferenz" (Tyrell, 1978, 183 f.)[19] gegenüber den Belangen anderer Teilsysteme, was zur Reduktion von Komplexität beiträgt und die sequentialisierte Bearbeitung einer sich komplex gestalteten Gesellschaft ermöglicht (vgl. Luhmann, 1994a, 57).

Diese gesellschaftliche Struktur hat sich über eine fortwährend andauernde Transformation herausgebildet. Sie lässt sich als ein nicht enden wollender Prozess beschreiben, „mit einem primitiven Stamme beginnend, der in den Fun[k]tionen seiner Mitglieder beinahe, wenn vollkommen homogen war" (Cachay & Thiel, 2000, 29). Historisch betrachtet können vier Differenzierungsarten unterschieden werden:[20] Während segmentär differenzierte, archaische Stammesgesellschaften (Clans, Stämme) räumlich und strukturell weitestgehend voneinander getrennt zu verorten sind, lassen sich vormoderne Hochkulturen mit einer Zentrum/Peripherie-Differenzierung kennzeichnen (vgl. Luhmann, 1997, 663). Diese Form des Gesellschaftssystems unterscheidet sich dahingehend von segmentären Gesellschaften, als dass „die Zahl und die Komplexität der Außenkontakte, die durch die Bildung eines Zentrums […] ermöglicht werden, immens [zunehmen]" (ebd., 1997, 664). In der Zentrum/Peripherie-Differenzierung lassen sich Elemente

---

19 „Die ‚legitime Indifferenz' wird semantisch durch Selbstreferentialität hergestellt" (Schimank, 2009, 196).

20 Die Unterscheidung dieser vier Gesellschaftsformen als jeweiliges Ende eines Kontigenzschemas impliziert nicht, dass diese einander ausschließen. Lediglich deren Primat verschiebt sich zur einen oder anderen Differenzierungsart. Es existieren zudem funktional ausdifferenzierte, gesellschaftliche Teilsysteme (z. B. Familie), die einer internen, segmentären Struktur unterliegen (vgl. Weber, 2003, 23).

einer segmentären, also auch Versatzstücke einer stratifikatorischen Gesellschaft ausmachen. In der Letztgenannten - als ständische Gesellschaft des Mittelalters bezeichnet - ist bereits „eine Ressourcenkonzentration in der Oberschicht des Systems [zu beobachten], und dies nicht nur im ökonomischen Sinne, sondern auch in den Medien Macht und Wahrheit“ (Luhmann, 1997, 708). Die Kombination von Universal- und Spezialzuständigkeiten in dieser stratifikatorischen Gesellschaftsstruktur ging mit innerfunktionellen Koordinationsschwierigkeiten einher, die sich in dem Versuch der Monopolisierung einzelner Funktionssysteme mit jeweils speziellen Kommunikationsmedien niederschlugen (vgl. ebd., 1997, 709). Zudem setzte Ende des 18. Jahrhunderts eine Abkopplung der „Produktion wissenschaftlicher Erkenntnisse wie auch kollektiv bindender Entscheidungen“ (Körner, 2008, 62) gegenüber der Religion ein. Dies begünstigt zum einen die funktionale Differenzierung erheblich, da strukturell fusionierte gesellschaftliche Elemente durch vernetzte und relativ autonom handelnde gesellschaftliche Teilbereiche abgelöst werden, die nicht mehr auf andere Funktionssysteme zurückgreifen, sondern nur auf sich selbst (Selbstreferentialität) (vgl. Weber, 2003, 23). Zum anderen vollzieht sich im Zuge der zunehmenden Zurückweisung „der Bevormundung durch Papst und Amtskirche“ (Körner, 2008, 62) durch die Systeme Politik und Wissenschaft dieser Prozess auch in anderen sozialen Sinnsphären (vgl. ebd., 2008, 63).

Mit diesen gesellschaftlichen Veränderungen kommt es zu einem zunehmenden Bedeutungsverlust der Schichtzugehörigkeit für die gesellschaftliche Positionierung, was sich im 18. Jahrhundert in der Diskussion um die Bedeutung von Ausbildung, Erziehung und der Rolle des Staates in diesem Kontext niederschlägt (vgl. Cachay & Thiel, 2000, 84). Dies geht mit dem Bedeutungsgewinn der Leistung zur Regulation von Aufstiegs- und Abstiegsoptionen durch staatliche Bildungsorganisationen und -institutionen einher, die mit gesellschaftlich erforderlichen Erziehungsprozessen betraut werden (vgl. ebd., 2000, 63). Die Verschmelzung von *educatio/institutio*, sowie die an diese Stelle getretene

Hybridformel ‚erziehender Unterricht', markiert eine deutliche Zäsur in der Ausdifferenzierung von Erziehung und Unterricht und schlägt sich in der Verkopplung von Leisten und Lernen sowie in „raum-zeitlicher (Schule), sachlicher (Lehrpläne) sowie sozialer (Comenius: >alle alles</Schulpflicht)" (ebd., 2000, 63) Organisation nieder (vgl. Luhmann, 2002, 116). Die Verschiebung des Primats von der Herkunft auf die Zukunft führt zudem zu einer weiteren, wenn auch späten Ausdifferenzierung des Funktionssystems Erziehung im Kontext der gesellschaftlichen Evolution. Die funktionale Priorität des Erziehungssystems ist daher in der „Produktion einer entsprechenden gesellschaftsadäquaten personalen Umwelt [zu sehen]" (Cachay & Thiel, 2000, 95).
Im Rahmen der Ausdifferenzierung schulischer Systembildung[21] sind spezifische Funktionen vom System Familie an die Schule übergeben worden, was eng mit „der Auflösung der multifunktionalen Rolle der Familien- und Verwandtschaftssysteme der Gesellschaft" (Luhmann, 2002, 111) sowie der Herauslösung dieses Systems aus sozialen Schichten verknüpft ist (vgl. Kramer & Helsper, 2000, 206). Trotz der „thematische[n] Reinigung" (Tyrell, 1978, 397) respektive der Reduzierung von Familie auf eine Vorbereitungs- und Begleitfunktion bzw. der Übergabe von „Kindheit und Jugend als Phasen von Bildungsprozessen und disziplinarischer Erziehungskontrolle" (Kramer & Helsper, 2000, 206) wird diesem System im Kontext der gesellschaftlichen Funktionsbereiche eine Sonderstellung attestiert (vgl. Weber, 2003, 60). Denn Familie inkludiert im Gegensatz zu anderen gesellschaftlichen Funktionsbereichen die ganze Person (vgl. Baraldi, 1997, 56). Für das

21 Obwohl die Organisation Schule dem gesellschaftlichen Funktionssystem Erziehung zugeordnet wird, ist systemtheoretisch nicht völlig klar, in welchem Verhältnis genau diese beiden Ebenen zueinander stehen. Den Ausführungen von Borggrefe et al. (2009, 49) folgend, werden in der vorliegenden Arbeit Organisationen nicht als Subsysteme gesellschaftlicher Funktionssysteme verstanden, sondern als Kommunikationszusammenhang, der seine „Systemrationalität vielmehr an jeweils präferierten Funktionssystemen aus[richtet,] [...] was jedoch Leistungsbeziehungen zu weiteren Systemen nicht ausschließt".

System Familie gilt das Prinzip der legitimen Indifferenz daher nicht, da sowohl das familieninterne als auch -externe Verhalten (in anderen Funktionssystemen) zählt. Dies ist mit einer starken Personenorientierung verbunden (vgl. Kieserling, 1994, 19 ff.). Nur durch die Perspektive der Person kann Außerfamiliäres behandelt werden, ohne die System/Umwelt-Differenz aufzuheben (vgl. Baraldi, 1997, 56). Dennoch ist für das System Familie nicht die Beziehung zwischen den Menschen selbst, sondern Interaktion, die sich mittels Kommunikation vollzieht, charakterisierend. „Nur so kann […] die Familie als ein autopoietisches System angesehen werden, das aus selbstreproduzierten Elementen besteht, nicht aber aus anderen autopoietischen Systemen" (Luhmann, 1988, 76). Werden Familie und Schule als sozialisatorische Teilsysteme gefasst, die in einem interdependenten Leistungserbringungs- und Ressourcenbereitstellungsverhältnis zueinander stehen, so rückt das Kind selbst in den Fokus, über das sich beide Systeme über die spezifische Codierung jeweils aufeinander beziehen. Zwischen beiden besteht demnach eine reziproke System/Umwelt-Differenz, die mit idealtypischen Familien- und Schulbildkonstruktionen sowie Familien- und Schulbildmythen verknüpft ist (vgl. Kramer & Helsper, 2000, 205). Denn „Schule leistet das, was Familie nicht zu leisten vermag und dafür leisten Familien das, woran Schule ihre Grenze findet" (ebd., 2000, 205). Gesellschaftlich bedeutsame Leistungen der Familie werden in der qualitativen Nachwuchssicherung (Sozialisation und Erziehung) sowie in der gesellschaftlichen Reproduktion gesehen. Die quantitative Nachwuchssicherung (Reproduktion) ist nach Weber (2003, 69) nicht ausschließlich auf die sexuelle Ebene zu beziehen, „sondern umfasst auch die Identitätsarbeit innerhalb der Familie". Indem Familie seinen Mitgliedern einen gesellschaftlichen Rückzugsraum bietet, in dem insbesondere die divergierenden systemspezifischen Rollenansprüche keine Geltung besitzen, löst die Familie die Funktion der emotionalen Stabilisierung des Nachwuchses ein (vgl. Schütze, 1993, 292). Daraus resultieren regenerative Funktionen der Familie, die für die zukünftige

Teilnahme an der Leistungskommunikation in anderen gesellschaftlichen Teilsystemen sehr bedeutsam sind (vgl. Weber, 2003, 74).
Neuere differenztheoretische Überlegungen gehen davon aus, dass das Familiensystem angesichts zunehmender Pluralisierungstendenzen privater Lebensformen in den letzten 30 Jahren eine weitere Ausdifferenzierung erfahren hat. Demnach sind zu den traditionellen ehelich-familialen Strukturen überdies partnerschaftsorientierte, kindorientierte und individualistische Privatheitstypen hinzugekommen (vgl. ebd., 2003, 61). Um den Wandel in diesem gesellschaftlichen Bereich semantisch gerecht zu werden, schlägt Tyrell (1979, 66) vor, das gesellschaftlich etablierte familiale System dem Teilsystem des intimen Zusammenlebens zuzuschreiben bzw. nach Meyer (1993, 213) als „Teilsystem privater Lebensformen" zu betrachten. Die vorliegende Arbeit schließt sich diesen Ausführungen an, sodass „auch weiterhin von der Familie (im Kollektivsingular) als gesellschaftliches Subsystem die Rede ist" (Weber, 2003, 61), in diesem Zusammenhang aber die Zugehörigkeit zum System der Intimbeziehungen mitgedacht wird. Dass es sich dabei um eine idealtypische Abstraktion handelt, die eher pragmatischen Interpretationsmustern folgt, ist dem Autor klar. Intime Beziehungen, respektive das System der Intimbeziehungen, beschreibt nach Luhmann (1982, 14) z. B. Freundschaft, Ehe, Partnerschaft differenztheoretisch. Im Gegensatz zu anderen gesellschaftlichen Funktionsbereichen werden „alle Eigenschaften einer individuellen Person bedeutsam" (ebd., 1982, 14), sodass die Funktion dieses sozialen Systems in der interdependenten Bestätigung individueller Lebensentwürfe der Akteure besteht.
Die Evolution des *Intimen Systems* allein entlang der Zäsuren historischer Epochen darzustellen und zu erörtern stellt sich jedoch als schwierig dar. Obwohl ein historischer Prozess zu erkennen ist, der von unterschiedlichen Sinngebungen dieses Systems geprägt war, lässt sich die Evolution nicht ausschließlich nach historischen Neuerscheinungen aufschlüsseln (vgl. Luhmann, 1982, 50). Vielmehr erscheint es sinnvoll, die Ausdifferenzierung von Intimbeziehungen additiv zu den histori-

schen Epochenschwellen anhand der semantischen Evolution aufzuarbeiten. So ist das Konzept der Freundschaft[22] systemtheoretisch betrachtet als eine Teilmenge des Intimen Systems aufzufassen. Freundschaft ist demnach das Mittel zur Herstellung persönlicher Verbindungen bzw. die Codierung von Intimität. Ferner ist Freundschaft an eine spezifische Semantik gekoppelt, die sich funktional aus der Differenzierungsart des jeweiligen Gesellschaftssystems ergibt (vgl. Baraldi, 1997, 110 f.). Während sich in segmentären Gesellschaften die Semantik auf Freund oder Feind reduzierte und damit ein Inklusions- bzw. Exklusionsmoment in sich trägt (unveränderliche Trennung von innen/außen), wird das Konzept Freundschaft innerhalb stratifikatorischer Gesellschaften zunehmend bedeutsam. Die Semantik der Freundschaft impliziert in der nach Rängen ausgerichteten Gesellschaft etwas Besonderes innerhalb der Gemeinschaft bzw. des Sozialbereiches. Als eigenständige Intime Systeme zu verstehen, ist es bereits der Vorlauf des neuzeitlichen Verständnisses von Freundschaft. In funktional differenzierten Gesellschaften sind intime Systeme ferner als soziale Systeme im Sozialsystem Gesellschaft verankert. Die semantische Differenzierung wird über Freundschaft versus Liebe vorgenommen. Damit dienen Liebe und Freundschaft als symbolisch generalisierte Kommunikationsmedien des Intimen Systems. Liebe wird systemtheoretisch jedoch nicht „als Gefühl behandelt, sondern als symbolischer Code, der darüber informiert, wie man in Fällen, wo dies eher unwahrscheinlich ist, dennoch erfolgreich kommunizieren kann“ (Luhmann, 1982, 9). Durch diese kulturell-gesellschaftlichen Imperative wird das Intime System

22 Der Begriff Freundschaft ist mit unterschiedlichen Bedeutungen hinterlegt und weist den Mangel der exakten Definiertheit auf. Nach Heidbrink, Lück & Schmidtmann (2009, 23) spezifiziert er die Art und Qualität einer Beziehung. In dieser Arbeit werden Freunde per definitionem als „Menschen [verstanden], die man mag, deren Gesellschaft man genießt, mit denen man Interessen und Aktivitäten teilt, die hilfreich und verständnisvoll sind, denen man vertrauen kann, mit denen man sich wohl fühlt und die emotionale Unterstützung gewähren“ (Argyle & Henderson, 1986, 84).

anschlussfähig an die primären gesellschaftlichen Teilsysteme und lässt sich beschreiben.
Wird die funktionale Ausdifferenzierung des (modernen) Systems Sport betrachtet, so lassen sich deren Ursprünge zum einen mit der Emanzipation des gesellschaftlichen Funktionsbereichs Medizin von der Religion, zum anderen mit der zunehmenden gesellschaftlichen Relevanz des Erziehungssystems im 18. Jahrhundert (s. o.) verknüpfen. Durch differentielle Säkularisierungsprozesse des Medizinsystems - insbesondere durch die Trennung von medizinwissenschaftlichem und theologischem Denken - wurde die „Gesundheit der Bevölkerung als […] zentrales gesellschaftliches Problem“ (Cachay & Thiel, 2000, 82) identifiziert und den zentralen Aufgaben des Staates zugeteilt. Im Rahmen der erweiterten Kenntnisse in der theoretischen und praktischen Medizin etablierte sich in diesem Zusammenhang die medizinische Gymnastik als Form der speziellen Leibesübung (vgl. ebd., 2000, 66 ff.). Diese Entwicklungen und Überlegungen zur „humanen Perfektion“ (ebd., 2000, 97) beider Systeme (Medizin & Erziehung) mündeten in einen systemischen Reflexionsprozess zur Problemlösung der „Produktion gesellschaftsadäquater personaler Umwelt“ (ebd., 2000, 97). Die darauf folgenden inklusiven Strukturbildungsprozesse, die allen gesellschaftlichen Schichten den Zugang zum Sportsystem gewährleisten sollten, lassen sich an der Abgrenzung des Sinnzusammenhangs gegenüber der Umwelt und der systemstabilisierenden Entwicklung systemspezifischer Kontingenzen ablesen (vgl., ebd., 2000, 111). Die Institutionalisierung und Ausformung neuer Leibesübungen sowie die Anreicherung mit pädagogischer Methodik und Didaktik leiteten den Prozess der Ausdifferenzierung des Sportsystems ein, welches „sowohl eine gesellschaftliche Funktion reklamiert als auch den Anspruch, dass diese Funktion nur bzw. am besten nur in einem eigenständigen System erfüllt werden könne“ (ebd., 2000, 112).

4.2 Differenztheoretische Betrachtungen

Im Sinne der vorstehend besprochenen funktional ausdifferenzierten Gesellschaft zeichnen sich gesellschaftliche Teilsysteme durch spezifische Eigenrationalitäten aus. Diese sind für deren systemspezifische Funktionserfüllung[23] und Fortbestand genuin. Nach Luhmann (1984, 35) ist der Ausgangspunkt jedweder systemtheoretischen Analyse die Differenz zwischen System und Umwelt:

> „Systeme sind nicht nur gelegentlich und nicht nur adaptiv, sie sind strukturell an ihrer Umwelt orientiert und könnten ohne Umwelt nicht bestehen. Sie konstituieren und sie erhalten sich durch Erzeugung und Erhaltung einer Differenz zur Umwelt, und sie benutzen ihre Grenzen zur Regulierung dieser Differenz. Ohne Differenz zur Umwelt gäbe es nicht einmal Selbstreferenz, denn Differenz ist Funktionsprämisse selbstreferentieller Operationen. In diesem Sinne ist Grenzerhaltung (boundary maintenance) Systemerhaltung".

Systeme bestehen nicht aus Dingen, sondern aus Operationen. Systemoperation diskriminiert zwischen System und Umwelt und grenzt damit von dem ab, was sie ist und was nicht. System ist nur System, weil es nicht Umwelt ist, wobei diese Abgrenzung konstitutiv ist, denn kein System besteht ohne Umwelt (vgl. Körner, 2008, 27). System wird erst durch den operativen Prozess der grenzziehenden Differenzierung als Nicht-Umwelt identifiziert. Umwelt ist daher keine feste Größe, sondern durch „systemeigene Operationen erzeugt, also vom System selbst gemacht" (Berghaus, 2003, 40). Zudem erzeugen Operationen „eine Form, die zwei Seiten hat, nämlich eine Innenseite - das ist das System - und eine Außenseite, die Umwelt" (Luhmann, 1995b, 27). Systeme nehmen daher nicht nur eine operierende, sondern auch eine beobachtende Rolle respektive die eines selbstbezüglich operierenden Beobachters ein. Mit Beobachtung wird innersystemisch schlicht unterschieden

---

23 Im Vorgriff auf folgende Ausführungen lässt sich anmerken, dass sich die funktionale Ausdifferenzierung der Gesellschaft unter dem Aspekt der Funktionssensibilität der einzelnen Teilsysteme gegenüber der gesellschaftlichen Umwelt vollzog. Demnach obliegt es jedem System exklusiv, bestimmte Probleme zu lösen (vgl. Körner, 2008, 58).

und bezeichnet (vgl. Luhmann, 1997, 69). Die Unterscheidung wird dabei entlang der System/Umwelt-Differenz vorgenommen und von Luhmann (1997, 587 f.) mit Selbstreferenz/Fremdreferenz benannt. Durch Beobachtung kopieren die Systeme die System/Umwelt-Differenz in sich selbst hinein, sodass die System/Umwelt-Differenz „zweimal [vorkommt]: als durch das System produzierter Unterschied und als im System beobachteter Unterschied" (ebd., 1997, 45).[24] Systeme „operieren [folglich] in System/Umwelt-Differenz und […] beobachten in Selbstreferenz/Fremdreferenz" (Berghaus, 2003, 45), wodurch Umwelt innersystemisch thematisiert werden kann. Durch diese legitime Indifferenz allem anderen gegenüber (was Gesellschaft noch beinhalten könnte) und der exklusiven Fokussierung des Bestimmten, werden systemspezifische Funktionalitäten gesichert, die einzelnen Funktionssysteme aufrechterhalten und letztlich die Leistungsfähigkeit der Gesellschaft gesteigert (vgl. Körner, 2008, 59 f.). Wie bereits zu Beginn des Kapitels 2.1.1 beschrieben, „fällt damit jedem [Funktionssystem] die Last der Autonomie zu - einfach deshalb, weil kein anderes Funktionssystem die Funktion eines anderen erfüllen kann" (Luhmann, 2002, 116). So kann die Selektionsfunktion des Erziehungssystems im Hinblick auf die Allokation von Karriere nicht durch das System Wirtschaft, das Treffen kollektiv bindender Entscheidungen ausschließlich vom System Politik und Rechtsprechung einzig durch das System Recht und von keinem anderen übernommen werden.[25]

Nach Schimank (2001, 13 f.) wird in einer hochgradig funktionalisierten Gesellschaft die Beitragsfähigkeit einzelner Systeme zum Ganzen je-

---

24 Den Wiedereintritt der systemexternen Unterscheidung (System/Umwelt-Differenz) benennt Luhmann (1997, 597 f.) in Anlehnung an Spencer Brown mit re-entry. Ein „re-entry [führt] zur systeminternen Unterscheidung von Selbstreferenz/Fremdreferenz" (ebd., 1997, 598).

25 Die genuine Bedingtheit teilsystemischer Funktionen hat allerdings Konsequenzen bzgl. der Begrenztheit, denn der teilsystemischen Abstraktion folgt ein „Verzicht auf weit reichende externe Ansprüche (Redundanzproblem)" (Körner, 2008, 61).

doch nicht vorrangig über Funktionen identifiziert. Vielmehr lassen sich zu Luhmanns (1991, 193 ff.) unterschiedenen Systemreferenzen *Funktion* (Beziehung eines Teilsystems zum Gesamtsystem), *Leistung* (Beziehung zwischen zwei Teilsystemen) und *Reflexion* (Beziehung eines Teilsystems zu sich selbst) andere Arten der „sinnhaften Spezialisierung" (Mayntz, 1988, 19) hinzufügen, die insbesondere aus einem akteurtheoretischen Blick resultieren und als „spezifische Eigenrationalitäten, Wert- und Normmuster sowie Gleichrangigkeit und Ungleichartigkeit" (Weber, 2003, 24) identifiziert werden können. Gesellschaftliche Teilsysteme werden seitens der Akteure mithin weniger über systemspezifische Funktionen, als vielmehr über wechselseitig „spezialisierte Leistungen" (Schimank, 2007a, 225), inklusive der jeweiligen teilsystemischen Rolleninhaber, wahrgenommen. Mit dieser theoretischen Position lassen sich die gesellschaftlichen Teilsysteme, aus der *Luhmann'schen Funktionsstarre* herausgelöst, als gesellschaftliche Knotenpunkte intersystemischer Leistungsinterdependenzen betrachten.

Damit richtet sich der Fokus differenztheoretischer Betrachtungen auf soziale Systeme, die im Zentrum der Systemtheorie Luhmanns positioniert sind und für die der vorstehende und nachfolgende Begrifflichkeitsapparat gleichsam Gültigkeit besitzt (vgl. Berghaus, 2003, 61). Soziale Systeme verstehen sich demnach als selbstreferentielle, operativ geschlossene Systeme die, genau wie andere Systeme auch, operieren. Lediglich die konstitutive Operationsweise unterscheidet sich. Im Fall sozialer Systeme ist dies Kommunikation. Soziale Systeme operieren daher in Kommunikation (vgl. Luhmann, 1997, 80). Die weitere Ausdifferenzierung sozialer Systeme vollzieht sich auf den drei Systemebenen Interaktion, Organisation und Gesellschaft. Denn „keine Form gesellschaftlicher Systemdifferenzierung kann alle Bildung sozialer Systeme so dominieren, daß [sic!] sie ausschließlich innerhalb der Primärsysteme des Gesellschaftssystems stattfindet" (ebd., 1997, 812). Oftmals lässt sich jedoch gerade die intrasystemische Kommunikation nicht eindeutig einem Funktionsbereich zuordnen, sodass die Systemebene Interaktion bzw. Organisation für die gesellschaftlichen Funkti-

onsbereiche notwendig werden (vgl. ebd., 1997, 812 f.). Organisation wird von Luhmann (1997, 826 f.) als Produkt der fortlaufenden Evolution sozialer Systeme angesehen, insbesondere jener, die ein hohes Entwicklungsniveau aufweisen. So fungiert Schule als Organisation des Erziehungssystems, der Verein als Organisation des Systems Sport und die Partei ist als Organisation des Politiksystems zu verstehen. Die Funktion von Organisation ist folglich mit der Überführung lebensweltlicher, akteursemantisch codierter Sinngehalte in ein funktionsbezogenes Begriffsgebäude zu markieren. Die graduelle Formalisierung - also die Selektion von Erwartungen - wird ergo auf der Systemebene der Organisation besorgt. Denn als nächst höhere Systemebene von Interaktionen übernimmt sie die Rolle des formalen Vermittlers zwischen Akteur- und Funktionsbezug (vgl. Markowitz, 2006, 70). Diese Vermittlung geht einher mit der Ermittlung organisationaler Sachzwecke und Ziele, die die auf der Systemebene der Organisation stattfindende Kommunikation regulieren (vgl. Hennig, 2006, 39). Kommunikation findet jedoch nicht nur auf der Ebene der Organisation, sondern gleichsam auf der Ebene der Interaktion statt. Ihr kommt die Funktion „der […] Produktion von ‚Einfachheit', [dem] […] Emergieren von Lebenswelt" (Markowitz, 2006, 69) zu. Ausschließlich auf dieser Ebene wirken Kommunikation und Wahrnehmung zusammen, sodass sich Interaktionssysteme explizit über die Anwesenheit von Individuen (Alter/Ego)[26] konstituieren (vgl. Luhmann, 1997, 814). Es handelt sich folglich um akteursemantisch hinterlegte Sinngehalte respektive soziale Kontakte, denn „auch Kleinstbegegnungen persönlicher und unpersönlicher Art sind, insofern Kommunikation stattfindet, Vollzug von Gesellschaft" (ebd., 1997, 813). Die „Reproduktion eines gesellschaftlichen Makro-Gebildes […] [vollzieht sich demnach in] dezentrale[n]

[26] Luhmann (1997, 1136 f.) differenziert zwei, an der Kommunikation beteiligte, Instanzen. Zum einen der, der die Kommunikation versteht (Alter), also der Sender aber auch Absender. Zum anderen der, dem die Mitteilung zuzuschreiben ist, also Ego (das ‚Ich'), daher der Empfänger. Ego wird in der vorliegenden Arbeit zudem mit dem Begriff des fokalen Akteurs synonym verwendet.

‚Parallelaktionen' von Mikro-Akten" (Schimank, 2009, 201), deren nicht weiter zerlegbares Letztelement schlicht Kommunikation ist.
Kommunikation im systemtheoretischen Sinne Luhmanns (1997, 104) unterscheidet sich jedoch grundlegend von einer alltagstheoretischen Auffassung, „Kommunikation sei eine ‚Übertragung' von semantischen Gehalten von einem psychischen System, das sie schon besitzt, auf ein anderes". Diese Metaphorik des Habens bzw. Gebens ist wenig zielführend, da Informationen nicht, wie bei der Deutschen Post, als Pakete verschickt werden. Alter (konventionell Sender) übergibt daher nichts, was Ego (konventionell Empfänger) dann auch genauso bekommt. Denn der Lehrer kann schließlich die Lösung einer Aufgabe nicht einfach in die Köpfe der Schüler übertragen und dort ablegen. „Alle Kommunikationsversuche müssen vielmehr das Problem der Autonomie und operativen Geschlossenheit von Bewusstseinssystemen berücksichtigen" (Cachay, Borggrefe & Thiel, 2007, 9). Es wird deutlich, dass Kommunikation mit einem selektiven Verständnis hinterlegt ist und jede Information, damit Kommunikation gelingt, erst die Hürde der Autopoiesis des jeweiligen Systems überwinden muss. Kommunikation ist daher als differenzerzeugend zu verstehen und muss „der weiteren Wahl des Anschlussverhaltens zu Grunde gelegt werden" (Luhmann, 1984, 196). Sie teilt die Welt daher nicht mit, sondern ein (vgl. Luhmann, 1990, 27). Weiterhin impliziert die Negation der *Habensmetapher*, dass keine unmittelbare Übertragung von Informationen erfolgen kann. Denn alle Informationen, die ein psychisches System erreichen, werden mittels der eigenen Bewusstseinsstrukturen, „unter Berücksichtigung der jeweiligen Kontextbedingungen" (Cachay et al., 2007, 9) rekonstruiert. Kommunikation erscheint daher sehr unwahrscheinlich. Damit Kommunikation dennoch gelingen kann, wird diese im Folgenden und konsequent im systemtheoretischen Sinne als selektive Synthese aus „Information, Mitteilung und Verstehen" (Luhmann, 1997, 190) aufgefasst.
Die erste Selektion erfolgt bei der Information. Alter sieht sich damit konfrontiert, aus unzähligen, ihm zur Verfügung stehenden Informati-

onen, die aus seiner Sicht als mittelungsbedürftig erscheinende zu identifizieren und in die Realität zu überführen. Ist dies geschehen, „muss [Alter] ein Verhalten wählen, das diese Information mitteilt“ (Luhmann, 1984, 195): die zweite Selektion. Durch diesen zweiten Schritt erzeugt Alter Differenz, denn er entscheidet sich für die Mitteilung (Was) einer bestimmten Information und damit gegen die Mitteilung einer anderen. Weiterhin bezieht sich die Entscheidung auf die Art und Weise, wie diese Information mitgeteilt wird. Ist die Information mitgeteilt, verschiebt sich das Kommunikationsgefüge zu Ego: die dritte Selektion. Es obliegt Ego, die Mitteilung anzunehmen und so die ersten beiden Selektionen zu verstehen. Verstehen ist daher auf das Verstehen von Differenz bezogen und als eigene Rekonstruktions- bzw. Selektionsleistung von Ego zu charakterisieren. Die an ihn herangetragene Mitteilung mutet Ego zu, einzuordnen, warum Alter diese und nicht eine andere Information gewählt und warum er sie auf diesem und nicht einem anderen Wege mitgeteilt hat. Alter hat daher keinen Einfluss darauf, ob das Verstehen bei Ego zustande kommt. Verstehen bezieht sich jedoch nicht auf das Verstehen des inhaltlichen Aspekts der Information, sondern impliziert, dass Ego wahrnimmt, dass es sich um eine Information handelt (vgl. Luhmann, 1984, 191 ff.; Luhmann, 1997, 259 ff.).

Mit dieser Markierung der Kommunikation als selektives Geschehen und der Verschiebung der relativen Dominanz der Kommunikationspartner - hin zu Ego, weg von Alter - ergeben sich für Alter zwei Probleme bezüglich des Zustandekommens einer gelingenden Kommunikation. Zum einen die Selektivität des Verstehens, die bereits ausführlich erläutert wurde. Zum anderen die Selektivität des Anschlussverhaltens, die im Folgenden näher beschrieben werden soll (vgl. Borggrefe, 2008, 279). Diese Selektivität wird durch das Differenz-Verstehen und das darin enthaltende Irritationspotential stimuliert. Folglich lässt sich festhalten, dass „jede Kommunikation […] andere Operationen gleichen Typs voraus[setzt], auf die sie reagieren und die sie stimulieren kann“ (Luhmann, 1997, 141). Ohne die Rekursivität gäbe es keinen Anlass für

Kommunikation. Damit zielt Luhmann auf die Sicherstellung von Anschlusskommunikation, daher, „die Annahme bzw. Ablehnung der mitgeteilten Sinnreduktion“ (Luhmann, 1984, 203), operativ geschlossener Sozialsysteme: die vierte Art der Selektion. Sie versteht sich als Hybridmoment zwischen der Kommunikation und dem sich anschließenden Prozess, der Anschlusskommunikation. Inhaltliches Verstehen der von Alter intendierten Kommunikationsofferte und der damit verbundenen Ablehnung bzw. Zustimmung entspricht der ersten Selektion der Anschlusskommunikation. Ego wechselt daher in die Rolle von Alter, der mehrstufige Selektionsprozess beginnt von neuem. Kommunikation und Anschlusskommunikation kommen jedoch nur zustande, wenn ihnen eine gesellschaftliche Relevanz beigemessen wird. Denn Kommunikation ist durch kontextspezifische Selektivitäten determiniert (vgl. Körner, 2008, 69). Während der Mitteilung zu einem mathematischen Problem im Rahmen des Mathematikunterrichts in der Schule gute Chancen auf Anschlusskommunikation zuzurechnen ist, kann dieselbe Äußerung im Sportunterricht als wenig anschlussfähig eingestuft werden. Interaktionsepisoden können sich folglich nur durch die Einbettung des Kommunikationsprozesses in die Ebene der Gesellschaft ausprägen (vgl. Markowitz, 2006, 71).

Der autopoietischen Logik der Systemtheorie folgend, zeichnen sich die gesellschaftlichen Funktionsbereiche durch ihre operative Geschlossenheit aus, und sind damit als autonom zu kennzeichnen. Diese Autonomie impliziert jedoch keineswegs Autarkie der Systeme, denn bei operativer Schließung sind diese gleichzeitig umweltoffen. Geschlossenheit und Offenheit von Systemen werden also nicht als Gegensatz formuliert, „sondern als Bedingungsverhältnis“ (Luhmann, 1984, 297). Nur durch ökologische Grundvoraussetzungen (Umwelt), „die es weder produzieren noch sicherstellen kann“ (Baraldi, 1997, 186), können Systeme überhaupt existieren und Autopoiesis fortgeführt werden. Diese hochgradig selektiven Anknüpfungspunkte werden in der systemtheoretischen Semantik als teilsystemische Interdependenzen geführt. Denn gesellschaftliche Teilsysteme sehen sich angesichts zu-

nehmender Ressourcenknappheit und ökologischer Probleme, die sich mit dem Potenzial gesellschaftlicher Krisen schwanger tragen, mehr oder weniger gezwungen, über Leistungsinterdependenzen in Beziehung zueinander zu treten (vgl. Weber, 2003, 30 f.; Luhmann 1997, 776 f.). Demnach sind das Erziehungssystem und das System Sport auf das System Familie angewiesen und Politik, Wirtschaft und Medizin auf die Erkenntnisse, die im gesellschaftlichen Funktionsbereich Wissenschaft gewonnen werden.

Intersystemische Beziehungen sozialer Systeme, die den Umwelten der jeweils anderen Systeme zuzurechnen sind, werden von Luhmann (1997, 92) als strukturelle Kopplungen[27] gefasst. Strukturelle Kopplungen „setzen […] ein Materialitäts- (oder Energie-)Kontinuum voraus, in das die Grenzen der Systeme *nicht* einzeichnen, also vor allem eine physikalisch funktionierende Welt“ (ebd., 1997, 102). Sie operieren daher unabhängig von den gekoppelten autopoietischen Systemen. Durch strukturelle Kopplungen werden Systeme anschlussfähig an komplexe Umwelten, ohne dass die jeweilige Komplexität erarbeitet, rekonstruiert oder systemspezifische Operationsweisen in das System selbst integriert werden muss (vgl. ebd., 1997, 102, 107). Strukturelle Kopplungen lassen sich zudem von Abhängigkeiten durch wechselseitige Irritationen kennzeichnen, die damit einhergehen, dass ein System "bestimmte Eigenarten seiner Umwelt dauerhaft voraussetzt und sich strukturell darauf verläßt [sic!]" (Luhmann, 1993, 441).

Eine derartige strukturelle Kopplung lässt sich bspw. bei den EdS im Bundesland Brandenburg ausmachen.[28] Hier erfolgt unter der Maßgabe

---

27 Ursprünglich wurde von Luhmann (1984, 286 ff.) der Terminus *Interpenetration* verwendet, der die wechselseitige Ko-evolution zweier Systeme kennzeichnet, die ohne das jeweils andere nicht existieren könnten. Da Luhmann später *Interpenetration* semantisch durch *strukturelle Kopplung* ersetzt, wird im Verlauf dieser Arbeit ebenfalls auf den Begriff der *strukturellen Kopplung* zurückgegriffen (vgl. ebd., 1984, 108).

28 In Brandenburg wird seit 2008 durch eine sogenannte Systemumstellung die weitere Ausgestaltung der institutionellen Nachwuchsförderung vorgenommen. In diesen Prozess sind drei brandenburgische Verbundsysteme, die unter der Bezeichnung Eliteschule des Sports (EdS) firmieren,

„das Lernen in der Schule weiter zu entwickeln“ (Lumpe, 2007, 8) eine Öffnung respektive spitzensportliche Funktionalisierung der Schule durch zeitliche, soziale und sachliche Strukturanpassungen. In zeitlicher Hinsicht schlägt sich dies insbesondere in der Flexibilisierung von Unterrichts- und Prüfungsverpflichtungen nieder (Schultraining bzw. Unterrichtstraining). Durch die Nutzung von Zeitressourcen aus den Bereichen Pflichtunterricht, Wahlpflichtunterricht und Wahlunterricht der Schule wird die Realisierung von zwei Trainingseinheiten je Unterrichtstag gesichert. Soziale Anpassungen werden durch die Bereitstellung umfänglicher personeller Ressourcen in Form der Widmung von Personalstellen für Lehrertrainer[29] für die zu fördernden olympischen Sportarten vorgenommen. Weiterhin steht zusätzliches pädagogisches Personal zur Verfügung, dass die Schülerathleten hinsichtlich der Erfüllung schulischer Verbindlichkeiten unterstützt. Auf sachlicher Ebene erfolgt die „Integration spitzensportlicher Inhalte in das schulische Curriculum“ (Borggrefe & Cachay, 2010, 52) durch Erarbeitung „schulinterner Lehrpläne“ (SILP) und die qualitative Transformation bestehender Rahmentrainingspläne in SILP. Sie dienen als programmatische Grundlage für die Erteilung des Unterrichts im Bereich Spitzensport (vgl. Hummel et al., 2009, 8). Werden diese drei Anpassungsebenen zusammenhängend betrachtet, lässt sich feststellen, dass der gesellschaftliche Funktionsbereich Schule in Brandenburg organisationale Lösungen für verbundspezifische Probleme bereitstellt. Auf Seiten der Schule werden daher Störungen erzeugt, respektive unwahrscheinliche Formbildungen provoziert (z. B. Kaderklassen), um Störungen auf der

involviert. Es handelt sich um die Verbundsysteme in Cottbus (seit 1997), Frankfurt/Oder (seit 1998) und Potsdam (seit 2002). Die Spezialschulen Sport bilden in Brandenburg, neben den Wohnheimen und den beteiligten Akteuren des organisierten Sports, den integrativen Bestandteil der EdS.

29 In Brandenburg werden an den EdS sogenannte Lehrertrainer beschäftigt, deren Anstellung an eine Lehramtsbefähigung für die entsprechende Schulform sowie einer Trainerlizenz (A/B) für die jeweilige Sportart geknüpft ist (vgl. MBJS, 2008, 4).

Seite des Spitzensports zu beseitigen, welche die Trainings- und Wettkampfinklusion der Schülerathleten behindern (vgl. Pallesen & Schierz, 2010, 21).
Dennoch, trotz der Funktionalisierung durch den Spitzensport und den damit einhergehenden Strukturanpassungen, hält Schule unter Rückbezug auf die systemeigene Kontingenzformel „totalitäre Ansprüche des [Spitzen-]Sportsystems unter Kontrolle und sichert die Gewinne funktionaler Differenzierung von Gesellschaft auch und gerade unter demokratietheoretischen Gesichtspunkten" (ebd., 2010, 40). Für die EdS in Brandenburg bedeutet dies konkret, dass spitzensportliche Imperative zwar in das operativ geschlossene System Schule eingegliedert werden, das Primat der Schule aber weiterhin auf der Bildungsgangförderung liegt (vgl. ebd., 2010, 40). Die Modifikation schulcurricularer Vorgaben tangiert daher nicht die Selektions- und Vermittlungsfunktion der Schule.[30] Durch die, trotz struktureller Kopplung, weiter bestehende System/Umwelt-Differenz agieren die beteiligten Systeme daher kontingent[31], denn „jede[s] bestimmt [sein] eigenes Verhalten durch selbstreferentielle Operationen innerhalb [seiner] Grenzen" (Luhmann, 1984, 156). Strukturelle Kopplungen ermöglichen also Überschneidungen von Systemen, „ohne dass ein Teilsystem ein anderes dominiert" (Hennig, 2006, 32). Die Systemgrenzen, daher die Sicherung der Anschlussfähigkeit von Operationen bei gleichzeitigem Erhalt der eigenen

30 Etwaige Konsequenzen einer Beeinträchtigung der gesellschaftlichen Funktion des Erziehungssystems durch schulcurriculare Anpassungen sind bei Borggrefe und Cachay (2010) nachzulesen.

31 Kontingenz bezeichnet die Intransparenz sozialer Systeme gegenüber ihrer Umwelt. Systeme operieren für andere Systeme kontingent und entziehen sich so des externen Zugriffs (vgl. Luhmann, 1984, 156 f.). Operationen (Kommunikation) können daher so, aber auch anders ablaufen. Treffen zwei Systeme zusammen - beobachten sich also sinnhaft einander - entsteht eine doppelte Kontingenz, „denn das was von [den jeweiligen Systemen] sichtbar wird, ist notwendig Reduktion" (ebd., 1984, 156). Mit dieser semantischen Reduktion von Komplexität wird bei emergenten Systemen jedoch auch Erwartungsunsicherheit absorbiert, die Anschlussfähigkeit durch die Konstruktion von Realität erzeugen (ebd., 1984, 158).

Autopoiesis zur Abgrenzung nach außen, werden durch semantische Codierungen sowie durch Programmstrukturen aufrechterhalten. Diese liefern evaluative, kognitive und normative Handlungsorientierungen (vgl. Schimank, 2009, 199). Zusammen fungieren sie als doppelter Filter, durch das das Beobachtete der Umwelt systemrelevant aufgearbeitet und operativ verarbeitet werden kann.

Binäre Codierungen, die als teilsystemische Orientierungshorizonte gefasst werden können, bilden zudem eine Zwei-Seiten-Form, also einen negativen und positiven Pol, zwischen denen die Werte oszillieren. Sie sorgen in diesem Kontext erstens für eine Spezifikation der Funktion des Systems, zweitens stellen sie einen eineindeutigen Bezugspunkt der Selbstreferenz dar, der nur (und zwar ausschließlich) in diesem System Verwendung findet und drittens, erfolgt die Ausschließung dritter Möglichkeiten (vgl. Luhmann, 1997, 748 f.). Binäre Codes „stellen für alles, was in [ihrem] Anwendungsbereich (den sie selbst definieren) als Information (die sie selbst konstituieren) vorkommt, ein Negativkorrelat zur Verfügung". So operiert das System Spitzensport nach dem binären Code „Sieg/Niederlage" (Pallesen & Schierz, 2008, 18), das Erziehungssystem nach den Leitcodes „vermittelbar/nicht-vermittelbar" (Kade, 1997, 50), „Wissen/Nicht-Wissen" (Baecker, 2006, 38 f.) bzw. „gut/schlecht" (Prohl, 2006, 94) und Familie sowie das System der Intimbeziehungen nach dem Liebescode „geliebt werden/nicht-geliebt werden" (Krause, 2005, 189). Diese teilsystemischen Leitcodierungen sind weitestgehend unveränderlich, zeitlich stabil, räumlich uniform und daher maßgeblich bestimmend für die Handlungen[32] der Akteure (vgl. Schimank, 2009, 200). Die systemrelevante Aufarbeitung bzw. Operationalisierung von Ereignissen der Umwelt leisten binäre Codes jedoch nicht aus sich selbst heraus (vgl. ebd., 2009,

[32] Handlungen lassen sich nicht getrennt von Kommunikation betrachten, jedoch unterscheiden. Kommunikationsprozesse werden auf Handlungen reduziert und in Handlungen zerlegt. Zum einen um sich selbst steuern zu können, zum anderen um Anschlusskommunikation sicherzustellen (vgl. ebd. 1984, 193).

197). Dies wird über selbstreferentielle Programme, semantisch als institutionelle Ordnungen gefasst, realisiert. Programme sind als Entscheidungsregeln zu verstehen, „die festlegen, unter welchen Bedingungen der Wert bzw. der Gegenwert richtig bzw. falsch zugeordnet ist“ (Luhmann, 1997, 750). Im System Spitzensport werden Entscheidungen (Sieg/Niederlage) bspw. über Spiel- bzw. Wettkampfregeln entschieden, im Erziehungssystem (Selektionscode) wird dies durch Lehrpläne und Erziehungsziele realisiert. Programme enthalten daher generalisierte Werte, Rollen und Erwartungen, die unter anderem durch die Gesellschaft produziert werden. Sie sind umweltoffen und von Sinnorientierungen anderer gesellschaftlicher Teilsysteme irritierbar, wodurch sie, im Gegensatz zu der binären Codierung, „einer erheblichen räumlichen Varianz und zeitlichen Variabilität [unterliegen]“ (Schimank, 2009, 200). Nur so sind soziale Systeme in der Lage, mit gesellschaftlichen Veränderungen umzugehen. Das System Erziehung reagiert bspw. mit schulgesetzlichen und curricularen Änderungen auf der gesellschaftlichen Ebene und mit Weiterentwicklungen von Schulprogrammen auf der organisationalen Ebene.

Mit Blick auf die akteurtheoretisch rekonstruierte, systemtheoretische Herangehensweise ist den Codes und Programmstrukturen, in Anlehnung an Schimank (2009, 199), noch ein weiteres Moment hinzuzufügen, das der Akteurkonstellationen. Denn nicht „einzelne Akteure jeweils für sich, sondern erst deren handelndes Zusammenwirken erzeugt, im Wechselspiel mit handlungsprägenden Strukturen, soziale Dynamiken“ (ebd., 2009, 199). Dass diese Konstellationsstrukturen, ähnlich wie Programmstrukturen bzw. Programmkonstellationen, nicht durch andauernde Stabilität gekennzeichnet sind, erscheint nachvollziehbar. Durch die von „Selbstinteresse geleitete Art und Weise der motivationale[n] Orientierung“ (Hennig, 2006, 31) determiniert, sind sie deutlich weiter und unverbindlicher als teilsystemische Sinnvorgaben. Dennoch lassen sich innerhalb sozialer Systeme, auf der Ebene der Programme, überdauernde antizipative Strukturmuster ausmachen, die von den Handlungsausprägungen der Akteure maßgeblich beein-

flusst werden. Nicht gemeint sind isolierte Dyaden einzelner Akteure, sondern interdependente Akteurkonstellationen, die sich aus individuellen und kollektiven Intentionen ergeben. Diese Intentionen möglichst geradlinig zu verwirklichen, verlangen nach einem „strategisch kalkulierende[m] Miteinanderumgehen“ (Schimank, 2007a, 221), der Analyse der Konstellationsstrukturen, der Identifikation hinderlicher bzw. unterstützender Akteure innerhalb des Teilsystems sowie einer adäquaten Handlungswahl. Damit wird auf Seiten der Akteure das *Können* in den Vordergrund gerückt (vgl. ebd., 2007a, 221). Schülerathleten des Verbundsystems-Schule-Leistungssport sind demnach auf die Unterstützung verschiedener Akteure angewiesen, die nur generiert werden kann, wenn diese durch entsprechende Handlungsmuster kommuniziert wird. Da handelnde Akteure immer auch in gesellschaftliche bzw. organisationale Rahmenbedingungen eingebunden sind und in einem kontextualen Sinnzusammenhang betrachtet werden, kommt als dritter Aspekt das *Sollen,* inklusive des *Dürfens*, hinzu (vgl. ebd., 2007a, 221; Schimank, 2009, 196). Dieses *Sollen* konstituiert sich aus gesellschaftlichen und organisationale Normen, die dem Akteur Orientierungssicherheit auf *der einen* und eine relative Gestaltungsfreiheit auf *der anderen* Seite geben. Dies gilt auch für sein Gegenüber, da er erwarten kann, dass der Akteur innerhalb der teilsystemischen Orientierungshorizonte eine entsprechende Normenkonformität aufweist (*Wollen*). Daraus ergeben sich auf teilsystemischer Ebene beiderseitige Erwartungssicherheiten. In den Teilsystemen existieren ganz verschiedene normative Vorgaben, die sich auf einem mittleren Generalisierungsniveau befinden und im Gegensatz zu den, die Teilsysteme bedingenden, Handlungslogiken wandelbar sind (vgl. ebd., 2009, 222). Im Verbundsystem-Schule-Leistungssport lassen sich diese *Sollens*vorgaben an verschiedenen Punkten ausmachen. Neben organisationalen Ordnungen, in Gestalt formeller Hausordnungen in der Schule, existieren in den Wohnheimen aber auch in den Trainings- und Wettkampfstätten Formalien, die für das Verhalten der Schülerathleten bindend sind. Informell sind dagegen

institutionelle Ordnungen im System Familie und in den Intimbeziehungen.

Die strukturdimensionale Triade[33] des teilsystemischen *Wollens*, des individuellen und kollektiven *Könnens* sowie des organisationalen *Sollens* bestimmt das gesamte Handlungsgefüge, das sich als fortlaufender Prozess veranschaulichen lässt und im Modell der Akteur-Struktur-Dynamiken manifestiert (vgl. Abb. 1).

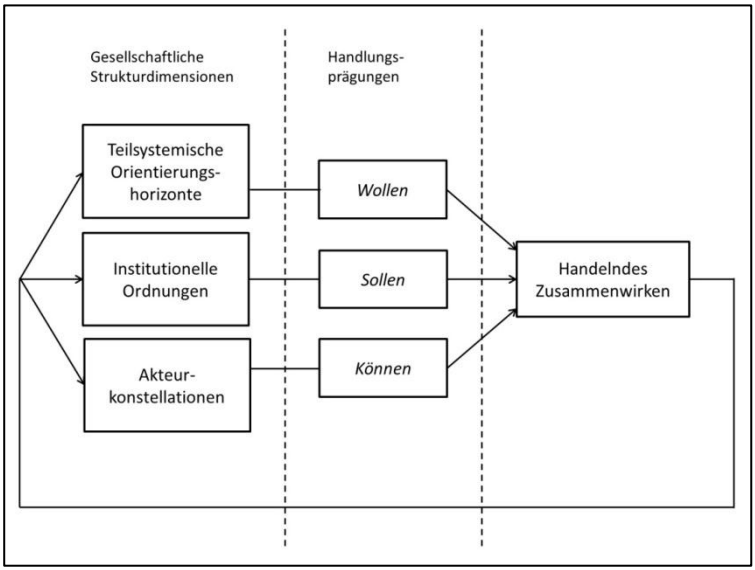

Abb. 1 Modell der Akteur-Struktur-Dynamiken (in Anlehnung an Schimank, 2007a, 223)

Die funktional differenzierte Gesellschaft ist somit kulturell konstituiert, womit zum einen die teilsystemischen Leitcodierungen bzw. Leit-

33 Die Triade des *Könnens, Wollens* und *Sollens* löst konsequent den humboldtschen Bildungsanspruch ein, der „Bildung als die freieste und regeste Wechselwirkung zwischen Mensch und Welt" (Prohl, 2004, 19) bezeichnet. Anders formuliert, ist das *Wollen* eines Individuums nur mitsamt dessen Umwelt zu betrachten, in der eine Sache existiert, an dem es sich bildet.

werte der Wertsphären einem Akteur explizite Deutungsstrukturen vorgeben, die implizieren „was in einem teilsystemischen Handlungszusammenhang etwas ‚zählt' [und] worum sich das handelnde Zusammenwirken der involvierten Akteure dreht" (Schimank, 2009, 194). Zum anderen existiert eine gewisse Kollektivität von Interessen, die sich nicht in teilsystemischen Ausdifferenzierungen niederschlagen, aber dennoch in Bezug auf die evaluative Orientierung relevant sind. Dies determiniert auf der Akteurseite, inwieweit das Individuum als individuelles Gesellschaftsmitglied in die unterschiedlichen Funktionsbereiche eingebunden ist und impliziert, in welche Richtung es sein *Wollen* fokussiert bzw. welche Richtungen es außer Acht lassen kann. Damit kristallisiert sich eine enge Verknüpfung zwischen dem individuellen Denken, Streben und Handeln und der Ausprägung des Inklusionsprofils[34] des Akteurs heraus (vgl. ebd., 2009, 198).

Die Möglichkeit von Individuen an verschiedenen gesellschaftlichen Funktionssystemen teilzunehmen (Inklusion), vollzieht sich auf der Ebene von institutionalisierten Rollen, „in deren Rahmen sie erwartungskomplementär handeln können" (Luhmann, 1997, 621). Die Inklusionsbedingungen variieren dabei von Teilsystem zu Teilsystem und schlagen sich in unterschiedlicher Art und Ausprägung der Erwartungen und Anforderungen an das Individuum nieder. Borggrefe und Cachay (2010, 47) unterscheiden in diesem Zusammenhang „so genannte[n] Leistungsrollen - wie zum Beispiel den Richter im Rechtssystem, den Lehrer im Erziehungssystem oder den Arzt im Medizinsystem - von dazugehörigen Publikums- und Komplementärrollen wie Angeklagter, Schüler oder Patient". Leistungsrollen sind in den gesellschaftlichen Teilsystemen zumeist an bestimmte Qualifikationen geknüpft

34 Burzan et al. (2008) unterscheiden zwischen Inklusionsverhältnissen und Inklusionsprofilen. Inklusionsverhältnisse beschreiben die Art und Intensität der Einbindung über institutionalisierte Rollen in ein Teilsystem. Verschiedene teilsystemübergreifende Inklusionsverhältnisse werden als Inklusionsprofil bezeichnet (vgl. ebd., 2008, 29). Ergänzend dazu lässt sich Luhmanns (1997, 1075) Terminus der Inklusionsprinzipien nennen, mit dem Positionszuweisungen (von Rollen) legitimiert werden.

bzw. sind dessen Rolleninhaber organisational eingebunden. Die Anzahl der zu vergebenen Leistungsrollen ist folglich systembedingt limitiert. Innerhalb eines gesellschaftlichen Funktionssystems Leistungen zu beziehen, also eine Publikums- bzw. Komplementärrolle einzunehmen, ist im Gegensatz dazu prinzipiell jedem gesellschaftlichen Mitglied möglich (vgl. ebd., 2010, 47). Dem Postulat der Vollinklusion Luhmanns (1997, 630) folgend, sehen sich Individuen in einer funktional differenzierten Gesellschaft damit konfrontiert, graduell abgestuft, in unterschiedliche gesellschaftliche Handlungssphären über institutionalisierte Rollen einbezogen zu sein.[35] Damit entzieht sich das Individuum zwar einem Exklusivzugriff durch ein bestimmtes System, ist aber gleichsam einer multiplen Partialinklusion ausgesetzt, was sich als polykontexturales[36] Arrangement beschreiben lässt (vgl. Burzan et al., 2008, 23). Für das Individuum ergibt sich daraus eine problematische Situation, denn die teilsystemischen Rollen und Rollenerwartungen fallen nicht zusammen. „Die Inklusion in die funktionalen Teilsysteme der modernen Gesellschaft erfolgt immer nur nach systemspezifischen Kriterien, die sich aus der jeweiligen Funktions- und Handlungslogik der Teilsysteme ableiten lassen“ (Borggrefe & Cachay, 2010, 48). Die Inklusion in gesellschaftliche Funktionsbereiche ist jedoch an Bedingungen geknüpft, die von den Systemen selbst festgelegt werden, sodass das Oszillieren zwischen „immer wieder fremdartig nebeneinander oder gar inkompatibel gegeneinander stehenden Orientierungen verschiedener Teilsysteme“ (Burzan et al., 2008, 24) folglich mit den Er-

35 Ausgenommen sind die Teilsysteme Familie und Intimbeziehungen.

36 Diese gesellschaftliche Struktur könnte mit Blick auf das Individuum, in Anlehnung an Weber (2003) sowie Burzan et al. (2008) als individuumszentrierte Polykontexturalität bezeichnet werden. Luhmann (1997) verweist mit dem Terminus Polykontexturalität, der auf den Philosophen und Logiker Gotthard Günther zurückgeht, auf die Tatsache, dass Welt als gesellschaftliche Vielfalt und Kontingenz von Beobachtungsverhältnissen und Kommunikationszusammenhängen vom Individuum wahrgenommen wird (vgl. ebd., 1997, 892).

wartungen einhergeht, diese „unterschiedliche[n] und auch heterogene[n] Systemlogiken identifizieren zu können“ (Bette, 1999, 33).
Mit Blick auf den thematischen Schwerpunkt dieser Arbeit sind insbesondere Schülerathleten von diesem „Inklusionsproblem“ (Borggrefe & Cachay, 2011, 68) betroffen. Sie sehen sich mit der Schwierigkeit konfrontiert eine *duale Karriere* zwischen den Systemen Spitzensport und Schule (Erziehung) zu vereinbaren, d. h. die Wahrnehmung von Trainings- und Wettkampfverpflichtungen zu gewährleisten, um die sportliche Leistungsfähigkeit optimal zu entwickeln ohne dabei die schulischen Leistungen zu beeinträchtigen bzw. den von ihnen angestrebten Schulabschluss zu gefährden (vgl. Borggrefe & Cachay, 2010, 45). Beide Systeme zeichnen sich durch je spezifische Handlungsimperative auf organisationaler Ebene aus, die eine Vereinbarkeit beider schwierig gestalten (vgl. Luhmann, 1997, 748 ff.; Teubert et al., 2006, 23 f.; Bette, 1999, 33). Sie sind durch eine interaktionsbasierte Inklusion charakterisiert, denn sowohl Schule als auch Spitzensport setzen die Anwesenheit im Unterricht/Training und Wettkampf voraus, die den beteiligten Akteuren einen unablässigen Ressourceneinsatz abverlangt.[37] Zum einen erfordert die rigorose Sieges- und Überbietungslogik des Spitzensports von den Nachwuchsathleten ein überaus hohes Trainings- und Wettkampfengagement, das sich nur sehr beschränkt reduzieren lässt, wenn auf Siegchancen nicht verzichtet werden soll. Die institutionalisierte Rolle des Schülerathleten ist zudem mit *Sollens*erwartungen verknüpft, die das polykontexturale Primat bilden. Diese Vereinnahmung von Nachwuchsathleten wird von Bette, Schimank, Wahlig & Weber (1999, 358) als „total commitment“, von Borggrefe und Cachay (2010, 49) mit *Hyperinklusion* bezeichnet, da durch den Spitzensport die Teil-

[37] Dieses Gefüge beschreiben Borggrefe und Cachay (2010, 49) als „Simultaneität der Rollen“, insbesondere auf zeitlicher Ebene; was sich als Desintegration auf der Sachebene niederschlägt. Da Individuen immer nur partiell in die gesellschaftlichen Funktionsbereiche inkludiert und hier den systemspezifischen Orientierungshorizonten unterworfen sind, lassen sich „die in anderen Systemen erbrachten Leistungen nicht verrechnen“ (ebd., 2010, 49).

habemöglichkeiten an anderen Systemkontexten eingeschränkt werden. Zum anderen bedeutet dies für die Rolle als Schüler, dass die Hyperinklusion in den Spitzensport eine regelhafte Teilhabe in der Schule beeinträchtigen und damit ihren schulischen Erfolg gefährden kann. Dies ist für die Schülerathleten aber höchst problematisch, weil in der Schule über zukünftige Lebens- und Karrierechancen entschieden wird. Schülerathleten - und auch deren Eltern - können sich also kaum darauf einlassen, die Schule zugunsten des Spitzensports zu vernachlässigen. Genau in diesem Punkt zeigt sich das Inklusionsproblem der Schülerathleten: Denn die Hyperinklusion in den Spitzensport gefährdet die Regelinklusion in die Schule und damit auch den schulischen Erfolg (vgl. ebd., 2010, 50).

Während sich die Inklusionsproblematik der Schülerathleten auf der Ebene der sozialen Systeme Erziehung und Sport offensichtlich mühelos mit dem systemtheoretischen Instrumentenkasten im Sinne Luhmanns beschreiben lässt, ist dies, bezogen auf deren Interaktionsbeziehungen und den damit verbunden netzwerkförmigen Abstimmungs- und Koordinationsprozessen, ungleich schwieriger. Hier verweist die Organisationssoziologie auf netzwerktheoretische Konzeptualisierungen (vgl. Borggrefe et al., 2009, 99), die durch die Einbettung in den soziologischen Fachdiskurs in der Vergangenheit anschlussfähig geworden sind.

4.3 Netzwerktheoretische Betrachtungen

Gemäß den vorangestellten differenztheoretischen Ausführungen muss den Akteuren innerhalb der beteiligten gesellschaftlichen Funktionsbereiche ein kohärentes Ziel unterstellt werden (zumindest innerhalb der Teilsysteme Schule, Spitzensport und Familie), folglich die Schülerathleten bei der Vereinbarkeit von Schule und Spitzensport zu unterstützen, damit diese „sich auf künftige Spitzenleistungen im Sport, bei Wahrung ihrer individuellen schulischen Bildungschancen vorbereiten können“ (DOSB, 2010, 15). Wird dieses Ziel unter Einbezug der involvierten Funktionsbereiche betrachtet, zeigt sich, dass die beteiligten

Systeme bei dessen Realisierung relativ autonom agieren respektive hohe Freiheitsgrade aufweisen. Daraus lässt sich schließen, dass es sich eher um eine netzwerkartige, als hierarchische bzw. marktförmige, Koordination handelt (vgl. Borggrefe et al., 2009, 101).[38] Dies lenkt den Fokus auf netzwerktheoretische Bezugspunkte, speziell auf eine systemtheoretisch hinterlegte Netzwerktheorie. In diesem Zusammenhang ist zu erörtern, wie sich das Sozialgebilde des sozialen Netzwerks selbst herstellt respektive wie es sich kommunikativ ermöglicht (vgl. Tacke, 2011, 13). In Anlehnung an Borggrefe et al. (2009), die netzwerktheoretische Betrachtungen bereits im Zusammenhang der Koordination von Spitzensport und Studium vorgenommen haben, soll dieses theoretische Vorgehen auf die Analyse der sozialen Netzwerke im Allgemeinen und die Interaktionsbeziehungen von Schülerathleten der EdS in Brandenburg im Speziellen übertragen werden.[39] Dabei wird auf netzwerktheoretische Überlegungen von Tacke (2000, 2010, 2011) sowie Bommes und Tacke (2006) zurückgegriffen, deren Konzept

> „die Varianz sozialer Netzwerkerscheinungen in der Gesellschaft vom persönlichen Beziehungsnetzwerk unter Nachbarn bis zum strategischen Organisationsnetzwerk zulassen kann und diese Varianz zugleich mit einem Begriff einheitlich zu erfassen erlaubt, der sich paßgenau [sic!] in den Bezugsrahmen der Systemtheorie einfügen lässt“ (Tacke, 2000, 317).

Da sowohl in der System- als auch der Netzwerktheorie bei der Rekonstruktion gesellschaftlicher Strukturkontexte sehr unterschiedliche Perspektiven eingenommen werden, scheint die Theoriewahl zur Beschreibung sozialer Netzwerkphänomene nicht unbedingt naheliegend (vgl. Tacke, 2011, 9). Zudem vermittelt die einschlägige Literatur den Eindruck, dass sich Netzwerke auf Grund ihrer fehlenden Grenzen per

---

38 Weiterführende Informationen zu den drei Hauptformen der Koordination interorganisationaler Beziehungen finden sich bei Borggrefe, Cachay und Riedl (2009).

39 Auch Luhmann (1995a) sieht dyadische Beziehungen als die Grundelemente von Netzwerken, ohne diese Theorie weiter zu explizieren (vgl. ebd., 1995, 254). Diesem stimmt Tacke (2000, 297) indirekt zu, indem sie soziale Beziehungen als die Letztelemente von Netzwerken ansieht.

se einer systemtheoretischen Betrachtung nach der Leitunterscheidung der System/Umwelt-Differenz entziehen (vgl. Holzer & Fuhse, 2010, 313). Die Aufhebung dieses vermeintlichen Widerspruchs gelingt Bommes und Tacke (2006, 40), indem sie davon ausgehen, „dass sich soziale Netzwerke über Adressen konstituieren, genauer gesagt: über die reflexive Kombination der Optionen und Möglichkeiten, die mit der Polykontexturalität sozialer Adressen in der funktional differenzierten Gesellschaft verbunden sind". Damit implizieren sie, dass in sozialen Netzwerken das Prinzip der Rollentrennung zugunsten der Rollenverbindungen aufgehoben wird, um Netzwerkmitgliedern Zugang zu Systemleistungen zu verschaffen. Netzwerke bilden sich daher unterhalb der Funktionsbereiche der Gesellschaft als sekundäre Strukturen aus, womit absolute Stabilitätsannahmen sozialer Netzwerke im Sinne sozialer Systeme negiert werden (vgl. Tacke 2010, 91). Nach Tacke (2010, 13) sieht die moderne Gesellschaft ohnehin keine Netzwerkkommunikation vor, die partikular an Akteuren orientiert ist, sondern schafft „primär Strukturen für Kommunikation im Rahmen der Inklusion in systemspezifische Rollen". Soziale Netzwerke lassen „sich in dieser Perspektive unkoordiniert, dezentral, von vielen Punkten aus, als locker gekoppelter netzwerkartiger Zusammenhang von lebenslaufbedeutsamen Kommunikationsereignissen ohne Scharfe Grenzen gegenüber seinen Umwelten" (Kade, 2006, 22) betrachten.

Der Begriff der sozialen Adresse nimmt in diesem Zusammenhang eine exponierte Stellung ein, da Interaktionen innerhalb des Netzwerks konkreten Akteuren bzw. Organisationen zugeschrieben werden, „die damit als Zurechnungspunkt der Kommunikation fungieren" (Fuhse, 2011a, 315). Die soziale Adresse ist daher als ein „kommunikativ ausgearbeitetes symbolisches Profil aus Eigenschaften, Symboliken und Verhaltensweisen" (Uecker, 2008, 34) zu verstehen, das als Anschlusspunkt für inkludierende bzw. exkludierende Kommunikation dient. Der „Adressabilität" (Tacke, 2000, 303) kommt im Rahmen der Netzwerkbildung eine doppelte Funktion zu: Zum einen erfolgt die Identifizierung der Adresse über allgemeine Merkmale wie dem Familiennamen,

der Anschrift oder der Rufnummer. Für die sekundäre Systembildung ist zudem die kommunikative Beobachtung der Inklusions- bzw. Exklusionsprofile der Akteure notwendig, „die aus ihren jeweiligen (Nicht-)Teilnahmen an Funktionssystemen und Organisationen resultieren“ (Tacke, 2011, 14). Zum anderen sind die Akteure über Zuschreibungen, die generalisierte Reziprozitätserwartungen transportieren, in ein Netzwerk eingebunden, „dass Systemleistungen partikular zugänglich [macht], die anderenfalls nicht oder nicht in gleicher Weise verfügbar […] wären“ (ebd., 2011, 14). Unter Rückgriff auf das in Kapitel 4.2 beschriebene Kommunikationsverständnis lassen sich soziale Netzwerke daher als Konstrukt charakterisieren, die sich durch Kommunikation und Anschlusskommunikation stabilisieren und verändern. Konkret bedeutet dies, dass sich soziale Netzwerke nur dann in der *Zeit*dimension stabilisieren, wenn „einmal erbrachte Leistungen und Gefälligkeiten eine Verpflichtung zur Gegenleistung in der Zukunft begründen“ (Borggrefe et al., 2009, 105). Der vorgezogene Konsum von Leistungen aus einem Netzwerk geht daher mit der Kompensation zu einem späteren Zeitpunkt einher, der nicht mit einem „Äquivalententausch“ (Bommes & Tacke, 2006, 47) zu begründen ist. Damit wird die *Sach*dimension angesprochen, in der „Netzwerke im Modus einer reziproken Leistungskommunikation ein mehr oder weniger spezifisches Leistungsspektrum“ (Tacke, 2011, 15) hervorbringen. Die netzwerkspezifische Leistungskommunikation kann dabei „heterogen und sachlich ganz unverbunden sein“ (Borggrefe et al., 2009, 105) und von einfachen Unterstützungsleistungen bis zu komplexen Beziehungsnetzwerken variieren. Mit der Annahme, sich auf die Lieferbereitschaft des Gegenübers verlassen zu können, werden außerdem „Erwartungen in der *Sozial*dimension bezüglich der Beteiligung konkreter Personen an der Kommunikation“ (Fuhse, 2011a, 316; Hervorh. d. Verf.) gestellt. Durch selbstreferenzielle Reziprozitäten, die den wechselseitigen Tausch äquivalenter Waren/Informationen bzw. der wechselseitigen Leistungskommunikation meint, stabilisiert sich das soziale Netzwerk. Dadurch wird Vertrauen erzeugt respektive die „Beobachtung von

Adressen unter dem Gesichtspunkt ihrer Vertrauenswürdigkeit [ermöglicht]" (Bommes & Tacke, 2006, 51). Vertrauen bildet demnach das funktionale Äquivalent zu den symbolisch generalisierten Kommunikationsmedien der gesellschaftlichen Teilsysteme und trägt dazu bei, Komplexität zu reduzieren. Die Stabilisierung des Netzwerks geht einher mit gewissen Expansionstendenzen in der zeitlichen und sachlichen Dimension (vgl. Borggrefe et al., 2009, 107). Je intensiver die Netzwerkkommunikation, desto geringer wird die Verwendungsbestimmtheit der Leistung und umso wichtiger werden bleibende zeitliche, sachliche und soziale Asymmetrien (vgl. Luhmann, 1997, 652 f.). Diese Expansion birgt die Gefahr in sich, dass einzelne Netzwerkteilnehmer aufgrund der unspezifischen Leistungsasymmetrie mit zu großen Erwartungserwartungen überfordert werden. Netzwerke müssen sich daher über selbstreferenzielle „Reziprozität als Form der Resymmetrierung" (ebd., 1997, 654) sachlicher, zeitlicher und sozialer Asymmetrien bewähren. Durch die fortlaufende reziproke Resymmetrierung von Leistungserwartungen können sich so Erwartungen und Erwartungserwartungen ausbilden, die zu einer hohen Konstanz des Leistungsspektrums führen (vgl. Borggrefe et al., 2009, 107 f.).

Im Anschluss an die vorangestellten differenz- und netzwerktheoretischen Ausführungen, soll es im Folgenden darum gehen, die Bedeutung der beschriebenen Mechanismen im Hinblick auf die Leistungskommunikation innerhalb des Verbundsystems zu betrachten. Zwar wird, analog zu Borggrefe et al. (2009), auf Denkmittel der interorganisationalen Netzwerktheorie [40] zurückgegriffen, deren Ausführungen

[40] Die Entscheidung für die Analyse der Interaktionsbeziehungen von Schülerathleten unter der Perspektive der interorganisationalen Netzwerktheorie ist eine Entscheidung gegen die Akteur-Netzwerk-Theorie. Diese Konsequenz resultiert aus der Positionierung der interorganisationalen Netzwerktheorie, die die „Interaktionen und die von ihnen ausgehenden Vernetzungsprozesse [rekonstruiert] und auf diese Weise die Funktionsweise des Netzwerks sowie dessen spezifische Leistung [erklärt]" (Weyer, 2011, 53). Einen passenden Begriffsapparat und methodische Implikationen stellt die Theorie der Akteur-Netzwerke nicht bereit.

werden jedoch um die Perspektive des Schülerathleten ergänzt. Allgemein lässt sich zwischen *Organisationsnetzwerken* und *persönlichen Netzwerken im Organisationskontext* unterscheiden, wobei sich die Differenz auf die „Art der Adressierung" (ebd., 2009, 108) bezieht. Während bei Organisationsnetzwerken die Organisation über eine entsprechende Adressabilität zur Leistungskommunikation verfügt, sind dies im Falle der persönlichen Netzwerke im Organisationskontext die Organisationsmitglieder selbst, die über ihr Inklusionsverhältnis in der betreffenden Organisation adressiert werden. Daher wird in Organisationsnetzwerken z. B. Schule als Ganzes adressiert. In der Regel führt dies dazu, dass die kommunizierte Leistungserwartung an die organisationale Grenzstelle für Umweltkontakte weitergeleitet wird, in diesem Falle an den Schulleiter (vgl. ebd., 2009, 108). In der Familie sind diese formalen Grenzstellen von den Erziehungsberechtigten besetzt, sodass die minderjährigen Schülerathleten Erwartungen ihren Eltern kommunizieren. Stößt die kommunizierte Leistungserwartung auf positive Resonanz, bietet sich die Chance der Netzwerkbildung. Im Schule-Leistungssport-Verbund ist die fortlaufende Leistungskommunikation bereits soweit internalisiert, dass z. B. in der Schule spezielle Akteure die seitens des Spitzensports kommunizierten Leistungserwartungen koordinieren. Mit dieser Stabilisierung des Leistungsspektrums festigen sich ebenfalls die Erwartungserwartungen, was zur Ausprägung eben solcher „quasiformaler" Netzwerkstrukturen führt (vgl. Weyer, 1997, 69).

Betrifft die kommunizierte Leistungserwartung einen bestimmten Akteur, z. B. in der Schule den Mathematiklehrer oder im Spitzensport den Trainer, so wird dieser wahrscheinlich persönlich adressiert. Bedeutungsvoll in diesem Zusammenhang ist es - insbesondere für die persönliche Netzwerkbildung - „Personen vor dem Hintergrund der Polykontexturalität ihrer Adressen […] [bzw. ihrem] spezifischen Profil der Adressabilität [anzusteuern]" (ebd., 1997, 109). So ist es durchaus denkbar, dass der Mathematiklehrer sich einmal selbst spitzensportlich engagiert hat und deshalb in seinem Inklusionsprofil spitzensportliche Bezüge aufweist. Es könnte ihm daher eine hohe Unterstützungsbereit-

schaft bzw. eine gewisse Empathie für die spitzensportlichen Belange der Schülerathleten unterstellt werden. Auch andere Konstellationen sind denkbar: Wenn der Mathematiklehrer z. B. mit einem Elternteil regelmäßig Fußball spielt und sich beide bereits vor der Schulzeit des Schülerathleten kannten, könnte sich dies positiv auf dessen Unterstützungsbereitschaft auswirken. Es ist auch möglich, dass ein Freund der Familie Mathematik an einer Schule unterrichtet und deshalb mit Leistungserwartungen bezüglich des Nachhilfeunterrichts konfrontiert wird. Leistungserwartungen können aber auch gegenüber dem älteren Partner kommuniziert werden, von dem zu erwarten ist, dass er sich mit bestimmten Schulaufgaben in früheren Jahren bereits auseinandergesetzt hat. Es ließen sich weitere Beispiele finden, der Ausgangspunkt für Netzwerkbildung ist jedoch der gleiche: Die Polykontexturalität der sozialen Adressabilität und die Ausbildung reziproker Leistungserwartungen (vgl. ebd., 1997, 109).

Obwohl hier in erster Linie Netzwerkbeziehungen interessieren, die in der *Sach*dimension ein spitzensportliches Leistungsspektrum aufweisen, können Leistungen ferner von außerhalb der Organisation stehenden Individuen erbracht werden. Diese Leistungen müssen nicht unmittelbar mit dem Organisationskontext zusammenhängen, können sich aber durchaus auf diesen auswirken. Beispielsweise sind Intimbeziehungen auch zu sportexternen Freunden oder Partnern vorstellbar, die nicht direkt im Organisationsnetzwerk, sondern im persönlichen Beziehungsnetzwerk der Schülerathleten verankert sind. Dies transportiert Erwartungserwartungen in das Organisationsnetzwerk bzw. persönliche Netzwerk im Organisationskontext hinein und aus ihm hinaus. Es gilt zu überprüfen, ob und in welchem Maße es in diesen sportexternen Netzwerkbeziehungen zur Kommunikation reziproker Leistungserwartungen kommt und diese von den Schülerathleten als unterstützend bzw. belastend wahrgenommen werden. In Abbildung 2 sind mögliche Konstellationen schematisch dargestellt.

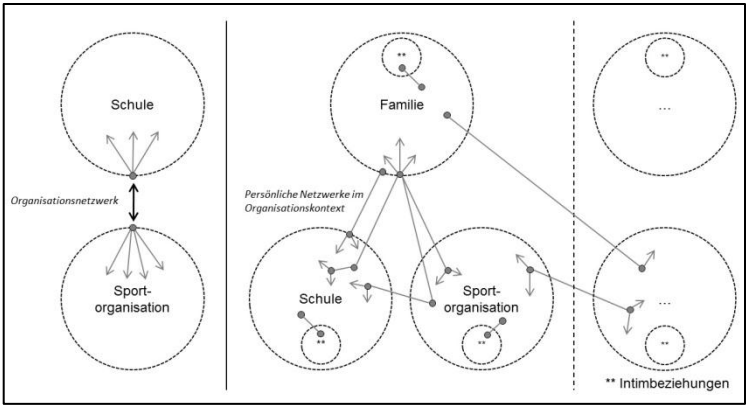

Abb. 2 Schematische Darstellung von Organisationsnetzwerken und persönlichen Netzwerken im Organisationskontext (in Anlehnung an Borggrefe et al., 2009, 110)

In diesem vereinfachten Schema ist die reziproke Resymmetrierung bereits mitgedacht (vgl. Abb. 2). Dennoch gilt, dass sich sachliche, zeitliche und soziale Asymmetrien innerhalb des Netzwerks bewähren müssen.[41] Wird an dieser Stelle das Akteurmodell des *homo oeconomicus* unterstellt, so zeichnet sich der Schülerathlet als ein rational handelnder Akteur aus, der seine Netzwerkbeziehungen einer kontinuierlichen bzw. wiederholten Bilanzierung der subjektiv erwarteten Gesamtkosten, -risiken und -nutzen unterzieht (vgl. Emrich & Güllich, 2005, 175). Mit dieser fortwährenden Bilanzierung sind Entscheidungen des Schülerathleten verbunden, die Kosten verursachen. Nach Emrich (2010, 2) trägt die Entscheidung für etwas (z. B. Spitzensport) bereits die Entscheidung gegen etwas (z. B. Intimbeziehungen) in sich. Aus einem selektiven Kommunikationsverständnis heraus bedeutet dies zwangsläufig, dass „jemand nicht mehr anhand der Unterscheidung von In-

41 Borggrefe et al. (2006, 112) betonen, dass diese Bewährung nicht zwingend mit dem Äquivalentenaustausch in Verbindung steht. Es genügt, wenn bei den Akteuren zumindest der subjektive Eindruck entsteht, sich in einer reziproken Beziehung zu befinden.

formation und Mitteilung beobachtet wird und daß [sic!] er nicht mehr als eine Adresse für Kommunikationen […] in Frage kommt“ (Stichweh, 1988, 261). Damit ließen sich auch die von Luhmann (1997, 630) beschriebenen Exklusionseffekte an den Rändern von Systemen auf die Netzwerke der Schülerathleten übertragen, die zur „negativen Integration der Gesellschaft führen“ können. Die Simultaneität der Schüler- und Sportlerrolle auf der zeitlichen Ebene geht daher mit der kumulativen Minderung von Zugangsoptionen in anderen gesellschaftlichen Funktionsbereichen einher. Es ist anzunehmen, dass das Engagement im Spitzensport gleichbedeutend ist mit dem Ausschluss aus anderen Teilsystemen und dort die Übernahme von Publikums- bzw. Komplementärrollen systematisch verhindert (vgl. Teubert, 2009, 27). Angesichts der verknappten Zeitressourcen gilt es für den Schülerathleten, ohnehin die unterschiedlichen Inklusionsverhältnisse der verschiedenen gesellschaftlichen Funktionsbereiche aufwändig zu koordinieren, was wiederum Investitionskosten alleinig auf der individuellen Seite mit sich bringt (vgl. Emrich & Güllich, 2008, 425). Werden diese Überlegungen auf Bourdieus (1983, 190) Theorie des Sozialkapitals bezogen, welche „die Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Kennens oder Anerkennens“ meint, so sind Schülerathleten durch eine geringere Kreditwürdigkeit im metaphorischen Sinne zu kennzeichnen. Denn „Sozialkapitalbeziehungen können nur in der Praxis, auf der Grundlage von materiellen und/oder symbolischen Tauschbeziehungen existieren“ (ebd., 1983, 191). Da davon ausgegangen werden muss, dass die Ausdehnung des Netzes der Schülerathleten, als Grundlage für die Mobilisierung von Sozialkapital, in seinem Umfang reduziert respektive deutlich auf den Spitzensport konzentriert ist, sind Auswirkungen auf das Sozialkapital der Schülerathleten nicht auszuschließen.

4.4 Individualisierung und Interaktionsbeziehungen

Mit der Individualisierung ist die Freisetzung des „Menschen aus den Sozialformen der industriellen Gesellschaft - Klasse, Schicht, Familie, Geschlechtslagen von Männern und Frauen“ (Beck, 1986, 115) verbunden und als Ergebnis umfänglicher sozialstruktureller Veränderungen der Gesellschaft Ende des 18. Jahrhunderts anzusehen (vgl. Hennig, 2006, 133; Bette 1999, 150). Nach Beck (1986, 206) lassen sich drei analytische Dimensionen differenzieren:

> „Herauslösung aus historisch vorgegebenen Sozialformen und -bindungen im Sinne traditioneller Herrschafts- und Versorgungszusammenhänge (‘Freisetzungsdimension‘), Verlust von traditionellem Handlungswissen, Glauben und leitende[n] Normen (‘Entzauberungsdimensionen‘) und - womit die Bedeutung des Begriffes gleichsam in ihr Gegenteil verkehrt wird - eine neue Art der sozialen Einbindung (‘Kontroll- bzw. Reintegrationsdimension‘)“.

Damit ergeben sich für das einzelne Individuum größere Entscheidungsspielräume bzw. eine breitere Optionenvielfalt, aber auch Veränderungen des sozialen Habitus von der Fremdregulierung in Richtung der Selbstregulierung. Gleichermaßen sind die Individuen in der modernen Gesellschaft damit einem Zwang zur autonomen Lebensplanung und -führung und zur Entscheidung ausgesetzt, denn eigene Sozialbeziehungen müssen individuell geschaffen und erhalten werden (vgl. Hennig, 2006, 135). Das Individuum gehört aber in unterschiedlichen sozialen Rollen den verschiedenen gesellschaftlichen Funktionssystemen an (Inklusion aller in alle Funktionssysteme), was neue Anforderungen an die Individuen stellt, die zwischen diesen Teilsystemen oszillieren. Dieses gesellschaftliches Gefüge wirkt sich auch unmittelbar auf die Ausbildung der eigenen Identität bzw. Individualität aus, die nicht mehr gesellschaftlich gegeben ist (Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Schicht), sondern aus den verschiedenen Sinnangeboten ausgewählt und im kohärenten Ganzen individuell ausgehandelt werden muss (vgl. Diewald, 1991, 31). Dem Individuum wird nach Luhmann (1994b, 195) die „Reflexion seiner Einheit“ vor dem Hinter-

grund der Lösung von Problemen aufgegeben, ohne dass die moderne Gesellschaft entsprechende Lösungsangebote für das Individuum vorgibt. Da die Gesellschaftsordnung keine Erklärung mehr dahingehend bereithält, „was ein Individuum ist und an welchen Platz es gehört, […] obliegt es dem Individuum selbst, sich und seine Welt mit Definitionen und Legitimationen zu versehen“ (Hennig, 2006, 47).

Durch die gesellschaftliche Differenzierung in unterschiedliche Handlungssphären bzw. Teilsysteme, mit je eigenen Leitorientierungen, wird die „vollständige Integration“ (Bahrdt, 1961, 64) in die Gesellschaft durch die partielle Integration der Individuen in unterschiedliche Teilsysteme ersetzt und ist daher mit einer „funktionalen Ausdifferenzierung und Spezialisierung der sozialen Beziehungen“ (Hennig, 2006, 136) verbunden (vgl. Diewald, 1991, 27; Luhmann, 1984, 191 ff.; Bette, 1999, 150). In der Literatur wird diese gesellschaftliche Konstellation mit ambivalenten Effekten verknüpft und unterschiedlich interpretiert sowie diskutiert, „also die Frage, inwieweit Individualisierung primär mit einem Verlust an Bindungen einhergeht oder ob diese vielmehr für eine Liberalisierung sozialer Beziehungen steht“ (Palentien, 2004, 49). Denn der „Selbstverwirklichung von Individualität auf der *einen* - [steht die] Entfremdung und Orientierungslosigkeit auf der *anderen Seite* [gegenüber]“ (Schimank, 2007b, 13; Hervorh. d. Verf.). Beide Thesen haben gemein, dass die Ausgestaltung sozialer Beziehungen „mehr als zuvor eine individuell zu erbringende Leistung [des Individuums] darstellt und zumindest insofern ein Verlust eingetreten ist“ (Diewald, 1991, 58).

Am Beispiel Schule lassen sich diese beiden Positionen verdeutlichen. Während Strukturfunktionalisten die biografisch homogene (soziale) Integration in die Schülerrolle[42] insbesondere mit der Sozialisations- und Selektionsfunktion von Schule und so mit einem Beitrag zum

42 In fast allen Bundesländern der BRD besteht eine allgemeine (Berufs-) Schulpflicht bis zum 18. Lebensjahr, sodass im Grunde alle Kinder von schulischen Leistungsstatuszuweisungen, Bildungsprozessen und Selektionsvorgängen partizipieren (vgl. Kramer & Helsper, 2000, 204).

„Erhalt der gesellschaftlichen Ordnung“ (Kramer & Helsper, 2000, 204), der Fortsetzung familiärer Separationsprozesse sowie mit entstehenden Individualisierungsmöglichkeiten verknüpfen, wird der Schuleintritt von Gesellschaftspessimisten als „Unterwerfung und ideologische Einordnung in bestehende Herrschafts- und Ungleichheitsverhältnisse“ betrachtet. Diese unterschiedlichen Positionen werden in der Literatur als Verlust- bzw. Liberalisierungsthese gehandelt und im Folgenden näher erläutert.

4.4.1 Die Verlustthese

Der Verlustthese und damit eher kulturpessimistischen Interpretationen folgend geht die Ausbildung spezialisierter Institutionen (operativ geschlossen, selbstreferentiell, autopoietisch) und die systemische Parzellierung der Gesellschaft, mit einem Verlust sozialer Bindungen einher (vgl. Mayr-Kleffel, 1991, 137). Dabei seien tradierte Lebens- und Beziehungsformen in „isolierte Beziehungsdyaden zerfallen“ (Palentien, 2004, 49 f.), ohne dass diese durch neue, gleichsam stabile Beziehungen ersetzt wurden. Soziale Netzwerke sind, metaphorisch gesprochen, vielfach weitmaschiger geknüpft und unterliegen einer funktionalen Limitierung (vgl. Mayr-Kleffel, 1991, 137). Zudem beziehen sich durch gesellschaftliche Differenzierungsprozesse Sozialbeziehungen nicht mehr auf eine Person als Ganzes, sondern segmentär auf „sachorientierte Ausschnitte und unpersönliche Ausschnitte“ (Bette, 1999, 151), was sich in einem relativen Bedeutungsverlust der selbigen niederschlägt (Diewald, 1991, 31). Die Parzellierung in Rollensegmente, die jeweils nur eine geringe Schnittmenge aufweisen, geht zudem mit heterogenen Ansprüchen an das Individuum selbst einher, das damit zur legitimen Indifferenz gedrängt wird (vgl. Schimank, 2009, 196). So ist das Individuum morgens Sohn, Tochter, Vater oder Mutter im sozialen System Familie, im Tagesverlauf Schüler oder Lehrer im Erziehungssystem und abends Athlet, Trainer oder Zuschauer im sozialen System Spitzensport (vgl. Bette, 1999, 151 f.).

Weiterhin postuliert Dahrendorf (1994, 421), dass sich im Zuge gesellschaftlicher Veränderungsprozesse das Verhältnis von Optionen und Ligaturen, die wesentliche Elemente von Lebenschancen darstellen, verändert hat. Als Optionen werden in sozialen Kontexten zur Verfügung stehende Wahlmöglichkeiten bzw. Handlungsalternativen oder auch Anrechte und Angebote bezeichnet (vgl. Hollstein, 2001, 19). Diese stehen jedem Individuum zur Verfügung und bilden die Grundlage für individuelle Autonomie (vgl. Diewald, 1991, 28). Ligaturen sind Zugehörigkeiten und kulturelle Bindungen, die Menschen dazu befähigen, sich angesichts der sich in der Gesellschaft darstellenden Optionenvielfalt zu orientieren. Ligaturen konstituieren sich über soziale Positionierungen, stellen dafür die Lebensgestaltung stabilisierende Ressourcen bereit, sind dadurch aber gleichsam mit Einschränkungen, Zwängen und Belastungen verbunden (vgl. ebd., 1991, 28 f.). Durch die Pluralität und Multioptionalität der modernen Zivilgesellschaft haben Optionen zugenommen, Ligaturen sich dagegen reduziert. Dies entspricht dem Drang des einzelnen Menschen nach Autonomie, ohne selbst in Anomie zu geraten, anders gesagt, die Befreiung aus einengenden Zwängen ohne die Zerstörung der Grundlagen der eigenen Integration (vgl. ebd., 1991, 28).

Diese Evolution der Gesellschaft ist verknüpft mit der Evolution der Bedingungen und Mechanismen, unter denen soziale Integration gewährleistet, soziale Netzwerke strukturiert und soziale Unterstützung generiert werden können. Zudem folgen die Beziehungsmuster stärker individuellen Nutzenkalkülen, was mit einem Wandel von sozialen hin zu informellen Beziehungen einhergeht. Die segmenthaften Beziehungen zwischen sozial Gleichgestellten schlagen sich zudem in völlig unterschiedliche Anforderungen an das Netzwerk nieder. Denn zum einen sollen in ein soziales Netzwerk integrierte Individuen eine soziale Identität ausbilden, also unter anderen Autonomie erlangen ohne in Anomie zu verfallen, zum anderen soll durch ein hohes Maß an sozialer Integration in das Netzwerk selbst den Individuen (moderne) Geborgenheit vermittelt werden (vgl. ebd., 1991, 29).

4.4.2 Die Liberalisierungsthese

Mit der Liberalisierungsthese werden die Auswirkungen moderner Individualisierungsprozesse weniger mit dem Verlust sozialer Beziehungen als vielmehr mit deren Freisetzung verknüpft. Diese positive Deutung der sich vollziehenden gesellschaftlichen Differenzierungsprozesse wird unter anderem von Mayntz (1987) und Scharpf (1989) aufgegriffen (vgl. Mayntz, 1987, 102; Burzan et al., 2008, 24). Sie sehen die Partialinklusion der Individuen und die damit verbundene „multilinguale Kommunikationskompetenz" (Scharpf, 1989, 15) - hier zu verstehen als Fähigkeit mit den unterschiedlichen teilsystemischen Sprachen (Codes) umgehen zu können - als Chance des Individuums sich *Sollens*- und *Wollens*vorgaben anderer Teilsysteme anzueignen bzw. sich den erweiterten Zugang zu diesen zu erschließen (vgl. Burzan et al., 2008, 25 f.). Damit wird ein besseres Zurechtkommen in der Gesellschaft impliziert sowie größere Freiheitsgrade, erhöhte individuelle Autonomie und ansteigende gesellschaftliche Innovationsfähigkeit unterstellt (vgl. Diewald, 1991, 36). Dabei lässt sich das Problem fehlender sozialer Integration nach Berger (1988, 230) per se über die „Differenzierung der Integrationsmechanismen zu einer Pluralität von jeweils nur partiellen, aber sich ergänzenden und aufeinander abgestimmten Mechanismen" lösen. Nur durch die Entlastung informeller Beziehungen von „konfligierende[n] Handlungsorientierungen […] [und der Konzentration auf] selektive, d. h. nur auf spezifische Personen bezogene Beziehungsinhalte" (Diewald, 1991, 36), verbunden mit der Auslagerung jener in andere Allokationsbereiche, kann moderne Geborgenheit in informellen Beziehungen überhaupt erst generiert werden (vgl. ebd., 1991, 36).

Doch obwohl die Individualisierung vom strukturellen und kulturellen Abbau von Ligaturen sowie der Zunahme von Autonomie geprägt ist, sind die erweiterten Optionsspielräume nach wie vor durch unterschiedliche Ligaturen begrenzt (vgl. Hennig, 2006, 136). Denn erstens hat die ökonomische Abhängigkeit innerhalb informeller Netzwerke zwar abgenommen, Abhängigkeiten bzgl. der emotionalen Stabilisie-

rung und Einbindung sind aber geblieben. Die existentielle Angst vor physischer Not (Industrialisierung) ist der Angst vor Einsamkeit (moderne Gesellschaft) gewichen. Zweitens sind informelle Beziehungen in der modernen Gesellschaft nicht vollends wirtschaftlich unabhängig, denn im weitesten Sinne werden innerhalb informeller Netzwerke materielle Dienstleistungen und Informationen ausgetauscht. Zudem übernehmen persönliche Beziehungen im Rahmen von Vermittlungs- und Interventionsprozessen eine wichtige Funktion, woraus sich wiederum komparative und wirtschaftliche Vorteile ergeben (vgl. Diewald, 1991, 37 ff.; Hennig, 2006, 136 ff.). Drittens gelten soziale Ähnlichkeiten wie Berufs- und Bildungsbiografien sowie Lebensweisen nach wie vor als wichtige Anknüpfungspunkte, was mit „intergenerative[n] Mobilitätsbarrieren und damit verbundene[n] milieuspezifische[n] 'Kollektiverfahrungen' für die Homogenität von Kontaktnetzen" (Beck, 1986, 136 f.) einhergeht (vgl. Diewald, 1991, 39). Mit der Liberalisierungsthese wird zudem die Annahme postuliert, dass die Menschen „die strukturellen Voraussetzungen für den Austausch idiosynkratischer Formen der sozialen Unterstützung in ihre Entscheidungen miteinbeziehen" (ebd., 1991, 57) und kurzfristige Nutzenkalküle zurückstellen respektive entstehende Opportunitätskosten in Kauf nehmen.

5 Konzeptionelle Grundlagen interaktionaler Beziehungen

Während im vierten Kapitel eher eine funktionalistisch-gesellschaftliche Betrachtung der Interaktionsbeziehungen von Schülerathleten vorgenommen wurde, folgt in diesem Kapitel, mit Blick auf die Besprechung der sozialen Unterstützungsstrukturen, eine terminologisch-inhaltliche Abgrenzung. Im deutschsprachigen Raum ist der Terminus *Beziehung* (im angloamerikanischen Raum *Relation*) mit unterschiedlichen inhaltlichen Bedeutungen hinterlegt. Wenn jemand Beziehungen, z. B. zu einflussreichen Personen, pflegt, wird ihm die Fähigkeit unterstellt, bestimmte Leistungen bei organisationalen Funktionsstelleninhabern zu erwirken. Mit jemandem eine Beziehung haben beschreibt zwar das besondere Verhältnis zwischen zwei Menschen, bildet aber nur einen Teil, nämlich Liebesbeziehungen, ab (vgl. Heidbrink et al., 2009, 21). Die vorliegende Arbeit ist thematisch auf die reziproken, teils vertrauensvollen Interaktionsbeziehungen relativ autonomer Partner abgestellt. Hier interessieren insbesondere Beziehungen zwischen Geschwistern, Eltern und deren Kindern, Freunden, Lehrern und Schülern sowie Trainern und Athleten innerhalb sozialer Netzwerke. Insbesondere die Schülerathleten der EdS sowie deren Umwelt liegen dabei im Zentrum der Betrachtungen. Bei den genannten Akteuren handelt es sich um Interaktionspartner, die in verschiedene gesellschaftliche Teilsysteme involviert sind und in diesen jeweils Funktions- bzw. Publikumsrollen innehaben. Gemäß organisationssoziologischer Überlegungen der Sportwissenschaft bietet sich die Einnahme einer netzwerktheoretischen Perspektive zur Erklärung dieser Interaktionsbeziehungen an.

Zum Stand der Forschung lässt sich konstatieren, dass Interaktionsbeziehungen respektive sozialen Beziehungen in den vergangenen 30 Jahren insbesondere im Kontext von Krankheiten, der Aufrechterhaltung von Gesundheit sowie dem allgemeinen Wohlbefinden ein gesteigertes Interesse zukam. Daraus resultierte, dass unterschiedliche Forschergruppen verschiedener Wissenschaftsdisziplinen dieses Konstrukt

(wieder) be- bzw. aufarbeiteten.[43] Die Ergebnisse dieser Studien zeigen eine Vielzahl von positiven und negativen Zusammenhängen sozialer Beziehungen, dem psychischen und physischen Gesundheitsstatus, chronischen Erkrankungen, der Sterbewahrscheinlichkeit und anderen Determinanten, insbesondere denen von Gesundheit und Krankheit (vgl. Reblin & Uchino, 2008, 201; Cohen, Underwood & Gottlieb, 2000, 3).[44] Die im Jahre 1977 von Berkman veröffentlichten Ergebnisse einer epidemiologischen Studie, in der die gesundheitlichen Auswirkungen sozialer Interaktionen untersucht wurden, markieren dabei eine Zäsur in diesem Forschungszweig. Erstmals konnten Kausalitäten zwischen sozialen Beziehungen und der Mortalitätsrate wissenschaftlich nachgewiesen werden. Ditzen und Heinrichs (2007, 143) bestätigten diese Resultate und zeigten in einer epidemiologischen Studie, dass enge soziale Beziehungen zu einem niedrigeren Mortalitätsrisiko führen, d. h. sozial isolierte Personen weniger zufriedener, gesünder und kürzer leben als sozial Integrierte. Isolierte Personen leben zudem häufig ungesund, sodass unterstellt werden muss, dass „soziale Isolation das Gesundheitsrisiko steigert - und zwar in Größenordnungen, welche mit dem Risiko des Rauchens vergleichbar sind". Weitere Studien weisen auf einen bedeutsamen Zusammenhang von Freundschaftsbeziehungen im Kindes- und Jugendalter und der psychischen Gesundheit, dem Wohlbefinden und der Lebenszufriedenheit hin (vgl. Hartup, 1993; Kon, 1989). Unzureichende „Peer-Beziehungen sind

43 Erste Ansätze sozialer Unterstützungsgedanken finden sich bereits in der eudemischen Ethik (Antike), in der formuliert wird: „Außerdem aber gilt uns der Freund als eines der größten Güter, umgekehrt Freundlosigkeit und Einsamkeit als schlimmstes Übel…" (Alcalay, 1983, 62 zit. n. Nestmann, 1988, 21). Weiterhin gehen Erkenntnisse bzgl. sozialer Beziehungen auf Durkheim (1897/1957) zurück, der die gesellschaftlichen Veränderungen im Rahmen der Industrialisierung untersuchte (vgl. Cohen et al., 2000, 5).

44 Ein Review über evidente Zusammenhänge von Gesundheit/Krankheit und sozialen Beziehungen geben Broadhead et al. (1983), Cohen (1988), Cohen & Wills (1985), House, Landis & Umberson (1988), Berkman, Vaccarino & Seeman (1993), Reifman (1995), Helgeson, Cohen & Fritz (1998).

[demnach] für die Ätiologie einer Vielzahl sozialer und emotionaler Fehlanpassungen von zentraler Bedeutung“ (Hartup, 1983, 167). Bereits 1972 konnten Roff, Sells und Golden sowie Ustimenko (1984) nachweisen, dass Zusammenhänge zwischen prädelinquentem und delinquentem Verhalten im Jugend- und Erwachsenenalter bestehen. Rolf (1976) weitete den Kenntnisstand in Bezug auf psychopathologische Befunde aus, Miller und Ingham (1976) sowie Harter (1990) wiesen in diesem Kontext gültige Effekte für psychische und physische Instabilitäten nach. Weiterhin nimmt Schröder (1997, 331) an, dass „die bedeutsamste Ressource in der Qualität der sozialen Beziehungen zu suchen ist“, da Aspekte wie die emotionale Nähe, der Zusammenhalt und die Konfliktfreiheit innerhalb von Intimbeziehungen den Bewältigungserfolg krisenhafter Situationen günstig beeinflussen zu scheinen. In einer Vielzahl weiterer Studien und Veröffentlichungen wurde eine Differenzierung und Entwicklung unterschiedlicher Konzepte vorgenommen. Empirisch gestützte Aussagen zu sozialen Beziehungen sind überwiegend der Gesundheitspsychologie und der Sozialepidemiologie zuzurechnen (vgl. Klauer, Knoll & Schwarzer, 2007, 141; Ditzen & Heinrichs, 2007, 143).

Die Wirkmechanismen, Konzepte und Theorien sozialer Beziehungen werden seit den 1960er Jahren in den USA und seit den 1970er Jahren in der BRD direkt bzw. indirekt beforscht. Aufgrund des damit einhergehenden starken, teilweise reproduktiven Publikationsausstoßes sowie den massiven Forschungsbemühungen könnte eine feste erkenntnistheoretische Verankerung im Wissenschaftssystem vermutet werden. Theoretische Reflexionen oder Fundierungen durch die involvierten Wissenschaftsdisziplinen bildeten bis zum Beginn der 1990er Jahre jedoch überwiegend die Ausnahme (vgl. Laireiter et al., 1989, 424; Nestmann, 2005, 131; Lück & Heidbrink, 2006, 135; Ditzen & Heinrichs, 2007, 143; Klauer, Knoll & Schwarzer, 2007, 141). Die Ursachen hierfür sind unterschiedlicher Natur:

Erstens besteht bei dem, die sozialen Beziehungen beschreibenden terminus technicus, eine begriffliche Vielfalt, die den Autor dieser Ar-

beit dazu veranlasst haben, bis zu diesem Punkt - insofern möglich - bewusst auf die Verwendung der typischen Begriffe wie soziale Integration, soziale Netzwerke oder soziale Unterstützung zu verzichten.[45] Es handelt sich hierbei um unterschiedliche analytische Konzepte, die einer getrennten Betrachtung und Definition bedürfen und unter denen verschiedene qualitative und quantitative sowie funktionale und dysfunktionale Aspekte subsummiert werden (vgl. Keupp, 1999, 3166; Knoll & Kienle, 2007, 58; Wippert, 2007, 27 f.). Da soziale Beziehungen nicht zwingend positiv (z. B. soziale Unterstützung) oder negativ (z. B. Streit und Belastungen), sondern auch neutral (ohne Bedeutung) wirken können, wäre „die Zurückweisung einer strukturellen Definition [von sozialer Unterstützung auf der theoretischen Ebene] leicht begründbar" (Diewald, 1991, 78). Jedoch würde mit einer Synonymisierung der Konzepte (soziale Integration, soziales Netzwerk, soziale Unterstützung) deren Differenziertheit verloren gehen (vgl. ebd., 1991, 78). Dass die verschiedenen Konzepte nicht gleichzusetzen sind, „wird offenbar, wenn die Anforderungen, Konflikte und sozial-kontrollierten Verhaltenseinschränkungen berücksichtigt werden, die die negativen Aspekte sozialer Beziehungen ausmachen" (Schröder, 1997, 331). Gerade im Kontext von Gesundheit und Wohlbefinden bzw. der Krankheitsbewältigung schlagen sich unpräzise Definitionen jedoch in einer inflationären und inhaltlich-semantisch inkonsistenten Verwendung der Begrifflichkeiten nieder, was wiederum mit inhärenten Beziehungen der einzelnen Konzepte einhergeht (vgl. Cobb & Jones, 1984, 48; Dooley, 1985, 111 ff.; Diewald, 1991, 70; Keul, 1993, 45; Cohen et al., 2000, 4). Der Blick in die Literatur legt diesbezüglich eine Vielzahl von Versuchen frei, die einzelnen Begriffe und tangierenden Konzepte terminologisch zu präzisieren und abzugrenzen. Beispielsweise differenzieren House, Landis und Umberson (1988, 297) aus einer inhaltlich-funktionalen Perspektive soziale Netzwerke nach sozialer Unterstützung, sozialer Regulation und Kontrolle sowie sozialen Anforderungen

45 Bereits Heller und Swindle (1983, 94) plädierten für eine differenzierte Verwendung der Begriffe soziale Unterstützung und Netzwerkstruktur.

und Konflikten. Soziale Unterstützung ist in dieser Modellierung jedoch überwiegend positiv besetzt und wird per definitionem als soziale Interaktion verstanden, „die der Gesundheit und dem Wohlbefinden förderlich sein soll“ (Leppin & Schwarzer, 1997, 350). Damit wird die negative Dimension dieses Konzepts weitestgehend ausgeblendet bzw. dem Bereich der sozialen Anforderungen und Konflikte zugeordnet. Da soziale Unterstützungsstrukturen aber durchaus negatives Potential in sich bergen, ist diese Einteilung eher ungeeignet (s. Kap. 6.3). Konsensfähig erscheinen dagegen die drei von Laireiter (1993, 15) unterschiedenen Ebenen sozialer Beziehungen: soziale Integration, soziales Netzwerk und soziale Unterstützung. Leppin und Schwarzer (1997, 349 ff.) greifen dieses Modell auf, fassen es mit dem Terminus „sozialer Rückhalt“ (Schwarzer, 1992, 142) zusammen, aber „trennen ebenfalls deutlich zwischen strukturellen Aspekten sozialer Integration in ein soziales Netzwerk und der funktionalen Bedeutung sozialer Interaktion, dem Social Support oder sozialer Unterstützung“ (Heidbrink et al., 2009, 180). Jedoch finden sich auch in der aktuellen Literatur Hinweise darauf, dass diese Termini sowohl konzeptionell als auch methodisch keine ausführliche Abgrenzung voneinander erfahren haben (vgl. ebd., 2009, 175). Zudem ist eine divergierende Begriffsverwendung in der englischsprachigen Literatur zu beobachten, in der verschiedene, im deutschsprachigen Raum ausdifferenzierte, Begriffe synonyme Verwendung finden. Beispielsweise wird in angelsächsischen Studien social Support überwiegend als Ressource verstanden und als kategorialer Oberbegriff genutzt (vgl. Jungbauer-Gans, 2002, 109).

Zweitens beruhten Aussagen zu unterschiedlichen Zusammenhängen im Kontext sozialer Beziehungen bis zum Beginn der 2000er Jahre überwiegend auf ungeprüften Postulaten, die mit theoretischen Implikationen behaftet waren. Oft fehlte den Modellen und Analysen schlicht der theoretische Unterbau, was mit überhöhten ergebnisbezogenen Erwartungen sowie inhaltsleeren Metaphern einhergeht (vgl. Fuhse, 2011b, 26). Beispielsweise führt der fehlende theoretische Hintergrund des komplexen Netzwerkkonzepts dazu, dass eine Vielzahl

von „Überschneidungen mit anderen etablierten Konzepten, Forschungsrichtungen und Erklärungsansätzen [existieren]“ (Diewald, 1991, 59). Vor diesem Hintergrund attestieren Keul (1993, 46) als auch Tacke (2010, 90) diesem Konzept eine Theorieabstinenz auf breiter Ebene respektive markieren es als ein System ohne Theorie.

Drittens hat insbesondere das Netzwerk- und Unterstützungskonzept auf der Folie gesellschaftlicher Entwicklungs- und Veränderungsprozesse (Wertepluralismus, Auseinanderfallen traditioneller Sozialstrukturen) eher eine intuitive Anziehungskraft, die „über ihre konzeptuellen Ansprüche hinaus auch Erwartungen [transportiert], die sich auf gewünschte, jedoch nicht mehr fraglos vorgegebene Lebensweisen und Beziehungsmuster richten“ (Diewald, 1991, 59). Diese Erwartungen sind konnotiert mit Attributen wie eingebunden sein, sozialer Zugehörigkeit und reziproker Unterstützung (vgl. ebd., 1991, 59). Die anfängliche Euphorie bzgl. der Wirkweisen sozialer Netzwerkeinbindung und sozialer Unterstützung ist jedoch „weitgehend einer abgewogenen positiv kritischen Würdigung ihrer Potentiale und ihrer Grenzen gewichen“ (Nestmann, 2005, 132). Parallel zur Ausweitung der Forschungsperspektive sozialer Beziehungen haben sich mithin gesellschaftliche Veränderungen vollzogen, die als „eine Entwicklung von gemeinschaftlichen Sozialformen hin zu Formen der Vergesellschaftung“ (Hennig, 2006, 46) beschrieben werden können.

Per definitionem versteht Weber (1980, 13) Interaktionsbeziehungen respektive soziale Beziehungen als „ein seinem Sinngehalt nach aufeinander gegenseitig eingestelltes und dadurch orientiertes Sichverhalten mehrerer“. Dies beinhaltet neben der „persönlichen Stellungnahme zum anderen“ (Watzlawick, Beavin & Jackson, 2000, 51) auch „Orientierungen und Emotionen von außen gesetzte[r] Anforderungen formaler Organisationen und Arbeitsformen“ (Diewald, 1991, 60) sowie die Tatsache, „dass Menschen mit anderen sozial verknüpft sind“ (Röhrle, 1994, 1). Soziale Beziehungen können verhaltensstrukturierend wirken, Normorientierungen bereitstellen und dem Individuum damit ein hohes Maß an Orientierungssicherheit vermitteln. Neben diesen Funktio-

nen, tragen soziale Beziehungen das Potential in sich, konkrete Hilfen bei krisenhaften Lebenssituationen zu bieten (vgl. Hollstein, 2001, 19). Dabei ist eine netzwerktheoretische Perspektive bereits mitgedacht, sodass sich diese zu eignen scheint, um Wirkweisen sozialer Netzwerke und sozialer Unterstützung an den EdS zu betrachten und zu analysieren. In Anlehnung an Laireiters (1993) *Drei-Ebenen-Modell* werden im Folgenden dessen zentrale Begrifflichkeiten inklusive ein- und abgrenzender Facetten besprochen.

5.1 Soziale Integration

Den Terminus der sozialen Integration beschreibt nach Laireiter (1993, 15) das eingebettet sein in soziale Strukturen, das sich z. B. über die Anzahl der sozialen Rollen operationalisieren ließe, die die Individuen innehaben. Als Antonym sozialer Integration ist die soziale Isolation zu nennen, die eine mangelnde Adressierung impliziert und laut Cohen et al. (2000) mit negativen Effekten auf das psychosoziale Wohlbefinden und der Selbstachtung verknüpft ist sowie als Stressor betrachtet wird. Weiterhin zeigen sich Evidenzen dahingehend, dass soziale Isolation in jedem Fall zu Veränderungen im neuroendokrinen System und zur Schwächung des Immunsystems beiträgt als auch einem gesundheitsförderlichen Verhalten hinderlich sein kann (vgl. ebd., 2000, 11). Nach Leppin und Schwarzer (1997, 349) lässt sich als Indikator für den Grad der sozialen Integration bzw. sozialen Isolation „die Zahl der aktiven Bindungen, die jemand aufrecht erhält [heranziehen]".
In der Soziologie wird unter dem Begriff die „Verbindung einer Vielheit von einzelnen Personen oder Gruppen zu einer gesellschaftlichen und kulturellen Einheit [verstanden]" (Kunkel-Razu, Scholze-Stubenrecht & Wermke, 2007, 889). Die Aufrechterhaltung bzw. der Fortbestand dieser kulturellen Einheit ist an festgelegte Verhaltensregeln und Normen geknüpft, die sich aus kollektiven Wertvorstellungen ergeben. Werden Individuen in diese kulturelle Einheit respektive in ein gesellschaftliches Teilsystem inkludiert, „indem sie an funktionssystemspezifischen Kommunikationszusammenhängen teilhaben" (Thiel &

Cachay, 2003, 282), sind sie gezwungen, sich mit diesen *Sollens*vorgaben auseinanderzusetzen und diese zu beachten. Missachtung führt zwangsläufig zu Sanktionen bzw. zur Exklusion aus dem Teilsystem. Dabei wird über die soziale Integration ein dichotomer Doppelauftrag lanciert, der eng mit der sozialen Identität verknüpft ist. Zum einen erfolgt die Ausprägung von Normen und Handlungsorientierungen nur über die Interaktion und den Kontakt mit Personen und Gruppen, denen man sich zugehörig fühlt. Zum anderen ist mit sozialer Integration der Aspekt der Geborgenheit im modernen Sinne verbunden, der über eine partielle Separation nach außen bzw. eine gewisse Exklusivität des Zugangs gewährleistet wird. Eben diese Separation führt aber dazu, dass eine gruppenübergreifende Kohäsion nicht zustande kommt (vgl. Diewald, 1991, 30). Der These von Cohen et al. (2000, 10) folgend, ist eine hohe soziale Integration, wenn auch indirekt, mit gesundheitsförderlichen Verhaltensweisen verknüpft, die unter anderem den Konsum von Tabak und Alkohol, das Aktivitäts- und Schlafverhalten sowie die Zugehörigkeit zu bestimmten medizinischen Paradigmen beeinflusst. Gleichsam können fehlende soziale Kontakte zu psychischen Problemen führen und gesundheitsrelevante Veränderungen im neuroendokrinen sowie immun- und kardiovaskulären System bewirken. Durkheim (1993, 232) konnte in einer Studie über Selbstmorde zeigen, dass sich der Suizid reziprok zum Grad der Integration in soziale Gruppen, denen der Einzelne angehört, verhält. Demnach werden der sozialen Integration schützende und unterstützende Funktionen unterstellt, die sich über den Grad des inneren Zusammenhalts eines sozialen Netzwerkes definieren lassen (vgl. Hollstein, 2001, 21). Gleichzeit transportieren diese Beziehungen jedoch auch Konflikte und Spannungen, die von den Interaktionspartnern ausgehalten werden müssen. So ist soziale Integration wertneutral zu charakterisieren, „doch stellt sie eine wichtige Voraussetzung für soziale Unterstützung dar“ (Schwarzer, 2004, 177). Denn wer sich keinem sozialen Netzwerk zugehörig fühlt bzw. niemanden kennt, wird Schwierigkeiten haben, im Bedarfsfall Hilfe aus seinem Umfeld zu akquirieren. Damit wird ein genuines Problem der

sozialen Integration deutlich, das als übergeordnete Kategorie des sozialen Netzwerks und der sozialen Unterstützung aufzufassen ist. Beide Konzepte werden inhaltlich-theoretisch sowie begrifflich in der sozialen Integration subsummiert (vgl. Laireiter, 1993, 15). Individuen können demnach zwar strukturell in ein soziales Netzwerk integriert sein und dadurch soziale Unterstützungsleistungen von anderen Netzwerkteilnehmern beziehen, eine operationalisierbare Abgrenzung ergibt sich daraus jedoch nicht. Auf Grund dieser Überschneidungen kennzeichnet Laireiter (1993, 15) das Konstrukt der sozialen Integration als „wissenschaftlich nicht besonders wertvoll". Zudem gehen die terminologischen Unklarheiten mit methodischen Problemen einher, die einer Vergleichbarkeit etwaiger Ergebnisse „nur unter Berücksichtigung ihrer jeweiligen differentiellen Validität [erlauben]".

5.2 Soziale Netzwerke

In Kapitel 4.3 wurden netzwerktheoretische Bezugspunkte aus einer strukturfunktionalistischen Netzwerkperspektive erörtert. Daran anschließend wird im Folgenden eine eher sozialwissenschaftliche Betrachtung des Konstrukts soziales Netzwerk vorgenommen. Nach Luhmann zählt der Terminus des sozialen Netzwerkes zu den „netten Begriffen" (Tacke, 2011, 11) der Sozialwissenschaften, da er in dieser Wissenschaftsdisziplin weit verbreitet und überwiegend positiv besetzt ist. Laut Heidbrink et al. (2009, 173) bestimmt er den Grad der Vernetzung unterschiedlicher Akteure „durch ihre sozialen Beziehungen". Röhrle (1994, 1) sieht den Begriff als Metapher, der „das Gesamt an sozialen Beziehungen zwischen einer definierten Menge von Personen, Rollen oder Organisationen" beschreibt. Beispielsweise verbindet Rheingold (1994, 17) mit der Netzwerkmetapher im IT-Bereich die Suggestion der unbegrenzten technischen und sozialen Möglichkeiten.[46]

[46] Rheingold (1994, 16) führte den Begriff der virtuellen Gemeinschaft ein, der soziale Zusammenschlüsse im Netz beschreibt und „im Cyberspace ein Geflecht persönlicher Beziehungen" entstehen lässt. Im Zeitalter von Social-Network-Portalen ist diese Online-Community ein Mitbestandteil

Hollstein (2001, 46) merkt an, dass der Netzwerkbegriff zwar Stabilität bzw. Erfassbarkeit nahelegt, es sich aber um einen „virtuellen Begriff" handelt. Denn wer einem Netzwerk zugehörig ist und wer nicht wird durch die definitorische Abgrenzung bestimmt. In dieser Arbeit werden soziale Netzwerke als

> „ein komplexes soziales System [definiert], das nicht mit einer einzelnen Beziehungsform gleichzusetzen ist (z. B. Personen mit hoher Interaktionsfrequenz), sondern sich aus unterschiedlichen Formen sozialer Beziehungen und sozialer Kontakte zusammensetzt" (Laireiter, 1993, 18).

Damit wird deutlich, dass das Konstrukt des sozialen Netzwerkes einerseits sowohl kulturelle, strukturelle als auch funktionale Aspekte enthält (vgl. Hennig, 2006, 58) und andererseits differenztheoretisch korrespondiert. Die im Rahmen dieser Infrastruktur ausgetauschten Leistungen werden unter dem Begriff der sozialen Unterstützung subsummiert und fallen in den Bereich der funktionalen Aspekte (vgl. Diewald, 1991, 59). Die strukturellen Aspekte eines sozialen Netzwerkes werden durch die unterschiedlichen Rolleninhaber (Trainer, Eltern, Lehrer, Klassenkameraden, Trainingspartner, Peers) repräsentiert (vgl. Hassel, Sabiston & Bloom, 2010, 346). Kulturelle Schnittmengen sind in der sozialen Integration zu finden, über die das Zugehörigkeitsgefühl transportiert wird. Zwar haben die grundlegende Struktur die Qualität und die Form sozialer Netzwerke sowie die Bedeutung sozialer Beziehungsformen im letzten Jahrhundert, insbesondere aber in den letzten zehn Jahren, einen starken Wandel erfahren, dennoch konstituieren sich soziale Netzwerke nach wie vor aus sozialen Beziehungen und Bindungen. Lediglich die elementaren Strukturmerkmale wie Stabilität, Zuverlässigkeit und Geschlossenheit haben sich verändert (vgl. Noerr, 2005, 25 f.). Eggert-Schmid Noerr (2005, 27) sieht, angesichts des Zerfalls klassischer gesellschaftlicher Rollen- und Normenbedingungen, die

der (virtuellen) Kommunikation innerhalb von sozialen Netzwerken, der jedoch in dieser Arbeit nicht betrachtet werden kann. Detaillierte Ergebnisse zur Bedeutung von Online-Communities im Kontext sozialer Unterstützung finden sich bei Buchwald und Hiller (2011).

Akteure von Netzwerken (unabhängig von der Zugehörigkeit zu gesellschaftlichen Gruppen oder institutionellen Funktionsträgern) mehr denn je als „Schöpfer und Verwerter ihrer sozialen Beziehungen", die zur erfolgreichen Teilhabe an der Gesellschaft über zu pflegendes Sozialkapital verfügen müssen. Quantität, Qualität und Struktur sozialer Netzwerke hängen demnach in starkem Maße von individuellen Investitionen, im Sinne von nicht ökonomischen Investitionen, der Netzwerkteilnehmer ab (vgl. Otto & Bauer, 2005, 13; Eggert-Schmid Noerr, 2005, 25 f.). Es ist daher anzunehmen, dass Individuen im Lebensverlauf Mechanismen entwickeln, ihre sozialen Beziehungen so zu regulieren, „dass sie in Einklang mit ihren Fähigkeiten, Zielen und den sich aus Veränderungen im Lebensverlauf ergebenden Lebensaufgaben stehen" (Otto & Bauer, 2005, 13). Dabei lassen sich Wechselwirkungen zwischen den Persönlichkeitsmerkmalen der sich im sozialen Netzwerk befindlichen Personen und der Gestaltung des Netzwerks selbst, als auch reziprok dazu, der Beeinflussung der Persönlichkeit durch soziale Beziehungen innerhalb eines sozialen Netzwerks nachweisen. Wobei die Gewichtung dieser Wechselwirkung in der Lebensspanne, die durch Umbrüche, veränderte soziale Anforderungen, Stabilisierung und temporäre Kontinuität gekennzeichnet ist, variiert (vgl. Neyer, 2005, 65). Damit sind die beiden Dimensionen sozialer Netzwerke umrissen, die strukturelle sowie personale Perspektiven beinhalten.

Um dieser gesamtgesellschaftlichen Gemengelage empirisch beizukommen, verweisen Otto und Bauer (2005, 13) insbesondere auf interdisziplinäre Zugänge. Vor allem der Blick auf soziale Netzwerke als „theoretisch und methodisch differenzierte Konstrukte" (ebd., 15) ist fest im psychosozialen und gesundheitsbezogenem Wissenschaftsbereich etabliert (vgl. ebd., 15). Ausgesprochen häufig ziehen Forscher in sozial- und gesundheitswissenschaftlichen Studien Informationen zum sozialen Netzwerk des zu interessierenden Untersuchungsgegenstands heran (vgl. Nestmann, 2005, 133). Mit der Einnahme einer Netzwerkperspektive werden insbesondere relationale Merkmale eines Netzwerkes fokussiert, da von ihnen ein größerer Erklärungsgehalt ausgeht als

von individuellen Merkmalen. Der fokale Akteur (Ego) wird dabei metaphorisch als Knoten aufgefasst, der über soziale Beziehungen (Linien) zu anderen Akteuren (Alteri) verfügt (Heidbrink et al., 2009, 175). Die Beziehungen der Akteure untereinander, inklusive der subjektiv mobilisierbaren Unterstützungsressourcen, können in eine begriffliche Taxonomie sozialer Netzwerke eingeordnet und damit beschrieben werden. Hierzu dienen Merkmale wie der Herkunftskontext, die Besuchs- und/oder Kontakthäufigkeit, die Dauer der Beziehung, die räumliche Distanz zwischen den Interaktionspartnern und der Inhalt der sozialen Beziehung (vgl. Diewald, 1991, 65). Nach Mitchell und Trickett (1980, 27) lassen sich vier Hauptdimensionen sozialer Netzwerke unterscheiden (s. Tab. 1).

Werden soziale Netzwerke im Rahmen wissenschaftlicher Untersuchungen in den Blick genommen, so rücken insbesondere strukturelle Aspekte bzw. Maße in den Fokus. Dies erfolgt zumeist vor dem Hintergrund, eine „spezifische Konstellation von Beziehungen zwischen Individuen und in Gruppen“ (Röhrle, 1994, 12) zu betrachten und sie mit den in Tabelle 1 beschriebenen Begrifflichkeiten näher zu bestimmen. Antonucci (2001, 428) folgend, liefern solche Analysen zwar Informationen zu den, in die sozialen Netzwerke integrierten Personen, „mit denen ein Individuum in Beziehung steht, verrät aber gleichzeitig wenig über die Natur, den Inhalt oder die Qualität einer solchen Beziehung“.

Tab 1. *Taxonomie sozialer Netzwerke (in Anlehnung an Petermann, 2005, 183 f.)*

1. Strukturelle Charakteristik (strukturell-systematische Dimension)	
Größe & Dichte	Die Größe eines sozialen Netzwerkes zielt auf dessen Quantität. Die Dichte sozialer Netzwerke kennzeichnet Merkmale, deren Morphologie und Gestalt.
Homogenität	Als Determinante für die Homogenität eines sozialen Netzwerkes lässt sich z. B. die Einstellungshomogenität der Netzwerkmitglieder heranziehen.
2. Relationale Charakteristik (inhaltliche Dimension)	
Intimität	Von Hall und Wellmann (1985) als die wahrgenommene emotionale Nähe oder Bindung markiert, bestimmt die Intimität das Maß der Vertrautheit und die gegenseitige Kenntnis über persönliche und intime Dinge des jeweils anderen näher.
Reziprozität	Reziprozität markiert Symmetrien und Asymmetrien innerhalb von Beziehungen, die durch den wechselseitigen Leistungsaustausch entstehen. Manifestierte Asymmetrien können zur Beendigung von bestimmten Beziehungen innerhalb sozialer Netzwerke führen.
Multiplexität/ Uniplexität	Beschreibt die Anzahl der Inhalte sozialer Beziehungen näher. Multiplexe Beziehungen weisen ein hohes Maß an persönlicher Verfügbarkeit und Unterstützungspotential auf. Über sie werden verschiedene Inhalte ausgetauscht. Weiterhin interagieren die Akteure über ihre unterschiedlichen Inklusionsverhältnisse in den verschiedenen gesellschaftlichen Teilsystemen miteinander. Als uniplex sind Beziehungen zu kennzeichnen, die wenig sozial unterstützend wirken und sich meist auf einen gesellschaftlichen Funktionsbereich beziehen.
Intensität und Stärke	Kombination aus mehreren objektiven und subjektiven Dimensionen, die z. B. den Umfang der reziprok ausgetauschten Leistungen, den Grad der emotionalen Verbundenheit und die zeitlichen Kosten für die Pflege der Beziehung definieren.

3. Normativer Kontext (normative Dimension)	
Wahlmöglichkeiten	Beschreibt das Ausmaß der Wahlmöglichkeiten innerhalb von sozialen Netzwerken. In primären Beziehungen (Familie, Verwandtschaft) bestehen nur eingeschränkte Wahlmöglichkeiten. Innerhalb des Freundes- oder Bekanntenkreises können Personen dagegen beliebig bestimmt werden.
Strukturelle Positionen/ Transitivität	Markiert die Position eines fokalen Akteurs (Ego) und dessen Verbindungen zu anderen Akteuren (Alteri) bzw. dessen Rollenbeziehung innerhalb eines Netzwerkes. Stehen Egos Kontakte (Alteri) auch untereinander in Beziehung, liegt ein transitives Netz vor, wenn nicht, ein intransitives. Diese Verbindungen stehen in engem Zusammenhang mit Egos persönlichem Inklusionsprofil und folgen dem Prinzip der Polykontexturalität.
4. Funktionale Charakteristik (funktionale Dimension)	
Soziale Unterstützung	Trägt zur Bedürfnisbefriedigung der Individuen innerhalb des sozialen Netzwerkes bei. Diese wird über verschiedene Arten der sozialen Unterstützung realisiert.

Der Rückschluss auf Qualitäten, Funktionen und Wirkungen sozialer Beziehungen ist daher nicht möglich, da „kein einfacher Zusammenhang zwischen der Größe eines Netzwerkes und der Menge und Qualität individuell erhaltener Hilfe und Unterstützung [besteht]“ (Antonucci, 2001, 428). Vielmehr ergibt sich der Mehrwert von sozialen Netzwerken „aus dem Austausch von Ressourcen, basierend auf der Aktivierung potenzieller Beziehungen“ (Heidbrink et al., 2009, 180). Diese Funktionen sozialer Netzwerke und deren Netzzusammenhänge lassen sich theoretisch in formelle (systemische, institutionelle) und informelle (spontane, lebensweltliche) Dimensionen unterteilen. Analytische Trennungen solcher Art gehen jedoch mit der Gefahr einher, die Realität künstlich zu strukturieren und damit die Einheit eines sozialen Phänomens zu beschädigen. Zudem sind soziale Netzwerke weder linear

noch komplementär charakterisiert, sondern eher durch eine parallele Existenz (vgl. Hennig, 2006, 58). Im Ergebnis seiner Forschungen arbeitete Altpeter (1995) zwei zentrale Funktionen sozialer Netzwerke heraus: Demnach werden soziale Netzwerke zum einen als kognitiv, affektiv und sozial anregend betrachtet, zum anderen gelten sie als hilfreich bei der Bewältigung normativer und nicht-normativer Krisen (vgl. Wippert, 2007, 23 f.). Andere Autoren sehen in sozialen Netzwerken einen begleitenden Schutz individueller Lebensgeschichten (vgl. v.a. Röhrle, 1994). Die folgenden Analysen konzentrieren sich jedoch auf die funktionale Dimension bzw. auf die von Keupp (1999, 3166 f.) identifizierte Hauptfunktion sozialer Netzwerke, die soziale Unterstützung. Dabei werden auch inhaltlich-funktionale und evaluative Bezüge zur Multiplexität hergestellt sowie das sozial-interaktive Geschehen innerhalb sozialer Netzwerke fokussiert.

5.3 Soziale Unterstützung

Das Konzept der sozialen Unterstützung blickt auf eine jüngere Forschungstradition zurück als die der Netzwerkforschung, da es erst im Zuge der Psychosozialforschung und der Entwicklung der Netzwerkperspektive in den 1980er Jahren als eigenständiges Konzept betrachtet wurde (vgl. Bona, 2001, 53). Bis dato firmierte das Konzept lediglich als Produkt sozialer Netzwerke (vgl. Nestmann, 1988, 46 f.). Analog zum sozialen Netzwerk kam das Konzept zwar in verschiedenen Studien unterschiedlichster Forschungsrichtungen zum Einsatz, bis Anfang der 2000er Jahre war es „aber insgesamt weder theoretisch noch methodisch sehr elaboriert“ (Hollstein, 2001, 31). Diewald und Sattler (2010, 687) bezeichnen das Konzept deshalb als „use-whatever-is-most-convenient-or-make-up-something-quick-Ansatz“. Die überwiegende Mehrheit der Studien zur sozialen Unterstützung sind der Psychologie zuzuordnen, in dem das Konzept bzgl. der Wirkung auf „physische und psychische Gesundheit bzw. Krankheit“ (Petermann, 2005, 182) untersucht wurde. Einige Studien entstammen der Soziologie, die den Fokus entweder auf die Wirkung des sozialen Netzwerkes auf die Er-

folgschancen von Personen richten (z. B. zur Erreichung eines bestimmten Ziels) oder deren soziale Integration in die Gesellschaft beschreiben und erklären (vgl. ebd., 2005, 182). Evidenter Konsens besteht dazu, dass in Konfrontation mit kritischen Lebensereignissen vielmehr der funktionale Aspekt des sozialen Netzwerkes von Relevanz ist, als ausschließlich dessen Quantität respektive dessen Struktur (vgl. Leppin & Schwarzer, 1997, 350 f.). Damit kommt der sozialen Unterstützung (affektive Unterstützung) eine stärkere Bedeutung zu, dessen Funktion direkt auf die Art der Leistungen, die über soziale Beziehungen vermittelt werden, zielt (vgl. Diewald, 1991, 17). Die Forschung zur funktionalen sozialen Unterstützung geht der Frage nach, inwieweit „die Einbettung in Netzwerke sozialer Beziehungen und die Zuwendung durch nahestehende Personen eine protektive Wirkung auf Gesundheit und Befindlichkeit haben" (Leppin & Schwarzer, 1997, 349). Cassel (1974) schreibt der sozialen Unterstützung eine bedeutende Rolle „zum Schutz vor psychischen und physischen Belastungen" zu und versteht dieses Konzept insbesondere als „Rückmeldung von Primärgruppenmitgliedern" (Bona, 2001, 52). Cobb (1976) wiederum konzentriert sich bei der Social-Support-Forschung „auf die subjektive Wahrnehmung eines Individuums" (Bona, 2001, 52). In Studien von Berkman und Syme (1979), House, Robbins und Metzner (1982) und Schoenbach, Kaplan, Fredman und Kleinbaum (1986) konnte nachgewiesen werden, dass sozial integrierte und in einem stabilen sozialen Netzwerk lebende Personen, im Vergleich zu sozial isolierten Personen, länger leben, zufriedener sind und einem geringeren Gesundheitsrisiko ausgesetzt sind (vgl. Ditzen & Heinrichs, 2007, 143). Skandinavische Studien konnten diese Ergebnisse replizieren (vgl. Kaplan, Salonen, Cohen, Brand, Syme & Puska, 1988; Orth-Gomer & Johnson, 1987), wobei geschlechtsspezifische Unterschiede bzgl. des protektiven Effekts und des Mobilisierungsverhaltens sozialer Unterstützung festgestellt wurden (vgl. Knox, Adelmann, Ellison, Arnett, Siegmund, Weidner & Province, 2000, 1086; Fydrich et al., 2007, 12 f.). Inwieweit Zusammenhänge zwischen unterstützungsbedingenden Faktoren aus der

Perspektive von Alter und dem Bewältigungsverhalten generierend wirken und welche Effekte dies auf die physische und psychische Gesundheit des Unterstützungsempfängers hat, untersuchten Antinow, Borghardt und Weber (2007, 158). Sie konnten zeigen, dass Zielpersonen mit ungünstiger Bewältigung die höchste und Zielpersonen mit perfekter Bewältigung die geringste Bereitschaft zur sozialen Unterstützung auslösten (vgl. ebd., 2007, 158).

Vollmann, Renner, Matiba und Weber (2007, 141) untersuchten inwieweit sich das soziale Umfeld, soziale Netzwerke und die soziale Unterstützung als zentral vermittelnde Mechanismen zwischen Optimismus und Gesundheit bei Optimisten, Realisten und Pessimisten auf deren Unterstützungsbereitschaft auswirken. Sie konnten zwar deutlich positivere Reaktionen auf Optimisten und Realisten im Vergleich zu Pessimisten feststellen, Unterschiede in der Unterstützungsbereitschaft ließen sich jedoch nicht nachweisen. Der Zusammenhang ergibt sich demnach weniger aus der realen Unterstützungsleistung des sozialen Umfeldes, als vielmehr aus der wahrgenommenen sozialen Anerkennung. Dass Unterschiede in der Wahrnehmung sozialer Unterstützung zwischen Optimisten, Pessimisten und Realisten bestehen, konnte Vollmann (2007, 174) in einer weiteren Studie zeigen. Diese Befunde deuten darauf hin, dass soziale Unterstützung als latentes Potential sozialer Netzwerke aktiv von Ego evoziert respektive mobilisiert werden muss (vgl. Klauer & Winkeler, 2005, 157 f.).

Soziale Unterstützung wird in der Gesundheitspsychologie als protektiver Faktor gegenüber Stress und zur Erleichterung bzw. Beschleunigung des Copingprozesses betrachtet (vgl. Schwarzer, 2004, 170). Damit ist soziale Unterstützung nicht ausschließlich als ein soziales Konzept bzw. soziales Verhalten, sondern vielmehr als kognitives Konzept zu verstehen, das neben instrumentellen und informationellen Hilfen auch funktionale Aspekte im emotionalen Bereich beinhaltet (vgl. Klauer & Winkeler, 2005, 160). So kommt eine transaktionale Perspektive hinzu, die das dynamische Wechselspiel zwischen personalen und sozialen Ressourcen beleuchtet. Bereits Filipp und Aymanns (1987, 384

f.) postulierten, dass die personalen Ressourcen die Mobilisierung sozialer Ressourcen moderieren. Sowohl personale als auch soziale Ressourcen lassen sich als Mittel bzw. Quellen verstehen, die Handlungen ermöglichen, um die Adaptation an stressreiche Ereignisse zu erleichtern (vgl. Appel & Hahn, 1997, 109). Sie werden als „entwicklungsfördernde und gesunderhaltende Merkmale oder Mechanismen [definiert], die gegenüber den häufig beschriebenen (und leichter zu erfassenden) Defiziten und Schwächen als Potenziale und Stärken" (Petermann & Schmidt, 2006, 120) auftreten. Als empirisch gut belegt gilt, dass personale Ressourcen in hohem Maß mit der verfügbaren sozialen Unterstützung zusammenhängen, „nicht aber notwendigerweise zugleich mit einer effizienteren Nutzung bzw. stärkeren positiven Effekten von sozialer Unterstützung" (Schröder, 1997, 339). So generieren insbesondere Individuen mit personalen Ressourcendefiziten soziale Unterstützung aus ihrem Netzwerk. Individuen mit einem positiven Selbstkonzept und hohen Kompetenzerwartungen fällt es jedoch deutlich leichter „eine Passung zwischen ihren spezifischen Bedürfnissen und den erhaltenen Unterstützungsleistungen zu erzielen" (ebd., 1997, 335) respektive soziale Unterstützung in ihren sozialen Netzwerken zu mobilisieren. Der für die vorliegende Arbeit relevante Unterschied bei der Betrachtung der Ressourcen kann nach Schröder (1997, 334) darin gesehen werden, „dass soziale Ressourcen primär in Krisenzeiten eine Rolle spielen, während Persönlichkeitsmerkmale als stets verfügbare [personale] Ressourcen auch im relativ stressfreien Alltag" das Befinden beeinflussen (s. Kap. 6.2). Per definitionem wird soziale Unterstützung

> „als eine spezifische Klasse sozialer Beziehungsmuster aufgefaßt [sic!] (…), die durch die Asymmetrie der Beziehung zwischen einem hilfeleistenden und einem hilfeempfangenden Part gekennzeichnet ist und darauf abzielt, streßerzeugende [sic!] Anforderungen und deren emotionale Folgen auf Seiten des Hilfeempfängers zu reduzieren, Funktionsausfälle zu kompensieren und/oder eine aktive und effiziente Bewältigung der streßerzeugenden [sic!] Bedingungen beim Hilfeempfänger zu fördern" (Schröder, 1997, 331).

Diese Definition markiert gleichwohl ein genuines Problem der Unterstützungsforschung, nämlich die zwei Dimensionen sozialer Unterstützung: die subjektiv wahrgenommene bzw. erwartete (perceived) und die tatsächlich erhaltene (received) Unterstützung (vgl. Sarason, Sarason & Pierce, 1990; Knoll & Kienle, 2007, 58; Richartz, Hoffmann & Sallen, 2009, 54).[47] [48] Zum einen besteht ein erheblicher Unterschied, zum anderen nur ein geringer Zusammenhang zwischen beiden Dimensionen. Beiden gemein ist, dass sich sowohl quantitative (Menge der Unterstützung) als auch qualitative (Zufriedenheit mit der Unterstützung) Aspekte unterscheiden lassen.

Die subjektiv wahrgenommene Unterstützung beinhaltet demnach die Annahme des Individuums, im Bedarfsfall potentielle Unterstützung aus seinem sozialen Netzwerk generieren zu können. Dieses kognitive Konzept ist eher prospektiv angelegt und weist verschiedene Bezüge zum Help-Seeking-Paradigma nach Wills und DePaulo (1991) bzw. Nadler (1997) auf.[49] Demnach stehen habituelle Überzeugungen in engem Zusammenhang mit dem Mobilisierungsverhalten sozialer Unterstützung (vgl. Klauer & Winkeler, 2005, 160).

Die tatsächlich erhaltene soziale Unterstützung ist dagegen retrospektiv ausgerichtet und beschreibt die faktische Unterstützung, die ein Individuum während eines bestimmten Zeitraums erhalten hat (vgl. Leppin & Schwarzer, 1997, 350). Beide Dimensionen stehen jedoch nicht für sich allein, sondern weisen gegenseitige Überschneidungen auf. So ist anzu-

---

47 Neben den zwei genannten Dimensionen sozialer Unterstützung existieren noch andere relevante Konstrukte, die allerdings nicht konsistent als dessen integraler Bestandteil aufgefasst werden (need for support, mobilization of support, protective buffering, actually provided social support) (vgl. Haber, Cohen, Lucas & Baltes, 2007, 137).

48 Nach Cauce et al. (1992, 92) ist eine inhaltlich-theoretische Trennung von wahrgenommener und tatsächlich erhaltenen Unterstützungen nicht zulässig, da soziale Unterstützung häufig den symbolischen Austausch von Trost, Rat und Sicherheit thematisiert.

49 Nadler (1997, 391) postuliert in diesem Zusammenhang, dass das Mobilisierungsverhalten nicht losgelöst von den *Stilen* des Hilfesuchens und den persönlichen Dispositionen des Rezipienten betrachtet werden kann.

nehmen, dass sich die tatsächlich erhaltene Unterstützung auf die Wahrnehmung bzw. Einschätzung auswirkt, bei Bedarf Unterstützung zu bekommen. Soziale Unterstützung wird daher als „Ergebnis kognitiv-emotionaler Verarbeitung und Bewertung gegenwärtiger und vergangener sozialer Interaktionen betrachtet, durch die Personen Hilfestellungen erleben und erwarten, um Aufgaben und Belastungen zu bewältigen und persönliche Ziele zu erreichen" (Fydrich & Sommer, 2003, 83).

Diese duale Dimensionsstruktur der sozialen Unterstützung lässt sich mittels des selektiven Kommunikationsverständnisses nach Luhmann (1984) erklären. Demnach kann die tatsächlich erhaltene Unterstützung als Teilnahme an funktionsspezifischen Kommunikationszusammenhängen verstanden werden, in der Ego das Mitteilungsverhalten von Alter wahrnimmt. Tatsächlich erhaltene Unterstützung ist daher ein Kommunikationsverlauf, der erst durch die Beobachtung und das Verstehen der Differenz von Information und Mitteilung auf Seiten von Ego zustande kommt. Denn „Verstehen generiert nachträglich Kommunikation" (Luhmann, 1997, 72). Das Differenz-Verstehen impliziert weiterhin, dass die Kommunikation (von Leistungen) nicht beliebig erfolgen kann. Es muss eine kommunikative Passung bestehen, sodass die Mitteilung und Information (soziale Unterstützung) und deren Differenz verstanden wird. Der tatsächlich erhaltenen Unterstützung kommt damit eine interaktiv-transaktionale Bedeutung zu (vgl. Laireiter, 1993, 28). Wahrgenommene Unterstützung ist dagegen eher als subjektive Suggestion von Ego zu begreifen, auch zukünftig an eben diesen funktionssystemspezifischen Kommunikationszusammenhängen teilzuhaben. Diese Fiktion stützt sich dabei auf reziproke Leistungserwartungen, dass evtl. bestehende kommunikative Asymmetrien durch die sich im sozialen Netzwerk des fokalen Akteurs befindlichen Alteri resymmetriert werden. Ob die Leistungskommunikation letztlich zu Stande kommt, hängt jedoch nicht zuletzt von der Bewährung dieser sachlichen, zeitlichen und sozialen Asymmetrien ab (s. Kap. 4.3).

Dass es sich bei der subjektiv wahrgenommenen Unterstützung tatsächlich um eine kommunikative Fiktion handelt bzw. deutliche Unterschiede zwischen beiden Dimensionen bestehen, spiegelt sich in den Ergebnissen der Studie von Peters-Golden (1982) wider. Sie befragte 100 Krebspatienten und 100 gesunde Personen nach ihrer wahrgenommenen und tatsächlich erhaltenen Unterstützung. Die Resultate zeigen, dass die gesunden Patienten, die im Bedarfsfall potentiell zur Verfügung stehende Unterstützung überschätzten. Da dieses Maß an Unterstützung von den Krebspatienten nicht bestätigt werden konnte, muss hier ein „optimistische[r] Fehlschluss" (Leppin & Schwarzer, 1997, 351) unterstellt werden, der sich im Falle einer schwerwiegenden Erkrankung korrigiert (vgl. Schröder, 1997, 331). Die tatsächlich erhaltene Unterstützung ist daher den externen Variablen der Umwelt zuzurechnen, während die wahrgenommene Unterstützung als subjektiv zu charakterisieren ist. Es hat sich jedoch gezeigt, dass der optimistische Fehlschluss auch auf das Verhalten der Netzwerkmitglieder zurückgeführt werden kann. Verfügen diese über kein entsprechendes Handlungswissen, kann die auftretende Krise als Bedrohung angesehen werden und zu falschen Vorstellungen in Bezug auf den Bewältigungsprozess führen. Der optimistische Fehlschluss dürfte sich jedoch auch positiv auf die Bewertung kritischer Situationen und die Einschätzung verfügbarer Ressourcen zur Bewältigung auswirken, da die personalen Ressourcen eng mit der subjektiv wahrgenommenen sozialen Unterstützung verknüpft sind. Zudem ist zu bedenken, dass das Maß an Unterstützung in seiner Beschaffenheit veränderbar ist. Dies kann z. B. bedeuten, „daß [sic!] anfänglich hilfsbereite Personen die Last der Fürsorge allmählich nicht mehr tragen können oder wollen" (Schröder, 1997, 331), wofür sich sowohl externale als auch internale Bedingungen auf der Seite des Unterstützers heranziehen lassen.

Die dargestellte Differenz zwischen subjektiv wahrgenommener und tatsächlich erhaltener Unterstützung sowie die Bedeutung externaler Ursachen deuten auf das zugrunde liegende Verständnis sozialer Unterstützung hin. Demnach wird dieses Konzept

> „nicht als einzelne Leistung, Wahrnehmung oder Wirkung verstanden, sondern als sozialer Austauschprozess, in dem verschiedene Akteure und Beziehungskomponenten situationsspezifisch zusammenwirken" (Diewald, 1991, 77 f.).

Ausgehend von dieser Definition ist soziale Unterstützung um das Moment des sozialen Kapitals im Sinne Bourdieus (1983) zu ergänzen.[50] Ähnlich betrachtet dies Cobb (1976, 379), allerdings aus einer interpersonellen Perspektive heraus. Er versteht soziale Unterstützung als Austauschprozess zwischen Alter und Ego, der als „information leading the subject to believe that he is cared for and loved, esteemed, and a member of a network of mutual obligations" (ebd., 1976, 379) definiert ist. Beide Ansätze begreifen soziale Unterstützung als Interaktion respektive als dyadisches Konzept das sowohl die Perspektive von Alter als auch die von Ego enthält. Dabei wird die Umwelt der Akteure nicht nur als Ressource verstanden, sondern, aus einer differenztheoretischen Sichtweise, als „selbst (aktiv) handelndes soziales System" (ebd., 1976, 379). Neben den tatsächlich stattfindenden Transaktionen können somit „Intentionen, Wahrnehmungen und Bewertungen der Akteure betrachtet [werden]" (Diewald, 1991, 77 f.), was den Fokus bzgl. der Ambivalenz sozialer Unterstützung erweitert. Daraus eröffnet sich auch das Spannungsfeld der Kosten und Nutzen von Unterstützungsprozessen (vgl. ebd., 1991, 77 f.).

---

50 Bourdieu (1983, 190) betrachtet das soziale Kapital als die „Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind" (Gebauer et al., 1999, 34). Nach Hennig (2010, 177) engagieren sich Individuen vor allem dann in sozialen Netzwerken respektive in sozialen Beziehungen wenn diese einen Nutzen bzw. Vorteil erwarten lassen. So kann verfügbares Sozialkapital dazu dienen, dem individuellen Akteur Zugang zu bestimmten Ressourcen oder weitergefächerten Handlungsmöglichkeiten zu gewähren. Strukturell bedingt ist, dass Sozialkapital ein kollektives Gut ist und daher dem Einfluss anderer Alteri unterliegt (vgl. Jansen & Diaz-Bone, 2011, 75).

6 Struktur und Typologie sozialer Unterstützung

In Kapitel 5 wurden die konzeptionellen Grundlagen sozialer Beziehungen ausführlich beschrieben, terminologisch abgegrenzt und sowohl quantitativ-strukturelle, als auch inhaltlich-funktionale Aspekte erörtert. Obwohl unterschiedliche Lebens- und Sozialbereiche bzw. gesellschaftliche Teilbereiche (wie z. B. Familie, Intimbeziehungen etc.) „wichtige beziehungsstiftende Strukturen darstellen" (Laireiter, 1993, 18), erscheint aus der akteurtheoretisch rekonstruierten systemtheoretischen Sicht die Einnahme einer rein quantitativ-strukturelle Perspektive für die weitere Analyse der sozialen Unterstützung nur von begrenztem Wert. Nach Wellmann und Wortley (1990, 576) besteht zwar ein starker Zusammenhang zwischen der Quantität eines Netzwerkes und dem Grad der sozialen Unterstützung, die Qualität der sozialen Beziehungen wird jedoch weitestgehend ausgeblendet. Der Fokus weiterer Betrachtungen richtet sich deshalb auf die inhaltlich-funktionalen Leistungen sozialer Beziehungen, speziell auf das Konzept der sozialen Unterstützung.

6.1 Inhaltliche Typologie sozialer Unterstützung

Wie bereits in Kapitel 5.3 erörtert, kann das Konzept der sozialen Unterstützung auf keine systematisierte bzw. differenzierte Evolution zurückblicken, sondern ist eher als uneinheitlich bzgl. der theoretischen Klassifikation, der Konzeptualisierung und der Operationalisierung zu kennzeichnen (vgl. Klauer & Winkeler, 2005, 163 f.). Da solche Divergenzen zwangsläufig zu methodischen Problemen führen, wird im Folgenden eine theoretische Klassifikation dieses Konzepts vorgenommen (vgl. Hollstein, 2001, 31).

Dass theoretische Klassifikationen möglicher sozialer Unterstützungsleistungen empirisch nicht eindeutig voneinander zu unterscheiden sind bzw. zusammen auftretende Verhaltens- und Wahrnehmungsaspekte eine theoretisch-analytische Trennung erfahren, ist neben methodischen Barrieren unter anderem auf die Multifunktionalität sozialer

Beziehungen und Interaktionen zurückzuführen (vgl. Diewald, 1991, 76).[51] Die Polykontexturalität sozialer Adressen in einer funktional differenzierten Gesellschaft geht mit der Aufhebung der Rollentrennung einher, sodass Netzwerkmitgliedern der Zugang zu Systemleistungen gewährleistet werden kann. In Bezug auf soziale Beziehungen ist es demnach möglich, dass jedes Individuum innerhalb des sozialen Netzwerkes an den funktionsspezifischen Kommunikationszusammenhängen teilhaben kann bzw. für (reziproke) Leistungskommunikation (z. B. soziale Unterstützung) in Frage kommt. Aufgrund der aufgehobenen Rollentrennung ist es zudem unwahrscheinlich, dass Individuen nur für bestimmte Leistungen zur Verfügung stehen. Demnach können Familienmitglieder sowohl in die emotionale, instrumentelle als auch in informationelle Leistungskommunikation bzw. Unterstützungsleistungen involviert sein. Diese konstant hohe Bedeutung in Bezug auf die unterschiedlichen Unterstützungsleistungen beschreibt Diewald (1995, 239 f.) mit der „Tendenz zur ungeteilten Hilfsbereitschaft". Weiterhin wird eine stringente Klassifikation sozialer Unterstützungsleistungen dadurch erschwert, dass sich soziale Interaktionen zwischen Individuen, aufgrund der Multifunktionalität ihrer sozialen Adresse, unterschiedlich auswirken. Praktische Hilfen können demnach gleichsam als kognitiv und emotional unterstützend wahrgenommen werden oder Zugehörigkeit zu einem sozialen Netzwerk signalisieren. Diese Hilfen bezeichnet Diewald (1991, 76) als „‚joint products' [bzw.] ‚process benefits'". Die Einteilung sozialer Unterstützung in verschiedene Kategorien wird folglich bei wissenschaftlichen Untersuchungen sehr unterschiedlich vorgenommen. In Tabelle 2 sind ausgewählte international publizierten Studien zur sozialen Unterstützung, inklusive der verwendeten Kategorisierung, entlang von fünf Kategorien zusammengestellt, auf die sich verschiedenste Untersuchungen beziehen (für weitere Reviews siehe Wills & Shinar, 2000; Prag, 2003; Ditzen & Hein-

[51] Netzwerkanalysen haben wiederholt gezeigt, dass multifunktionale Beziehungen nicht unbedingt auch emotional besonders intensiv sind (vgl. Jackson, 1977, 62).

richs, 2007; Haber, Cohen, Lucas & Baltes, 2007; Prati & Pietrantoni, 2010).

Tab. 2. *Überblick zur Kategorisierung sozialer Unterstützungsparameter*

	Esteem Support/ Appraisal Support	Emotional Support/ Affektive Support	Social Companionship/ Diffuse Support	Informational Support/ Cognitive Guidance	Instrumental Support/ Material Support
Cobb (1976)	x	x	x		
House (1981)	x	x	x	x	
Thoits (1982)	x		x	x	x
Cohen & Hobermann (1983)	x		x		x
Cohen & Wills (1985)	x		x	x	x
Dunkel-Schetter, Feinstein & Call (1987)		x		x	x
Schwarzer & Leppin (1991)	x	x	x	x	x
Pfaff (1989)	x		x	x	x
Bliesener (1991)	x	x		x	x
Sommer & Fydrich (1991)	x			x	x
Schulz & Schwarzer (2003)		x		x	x
Petermann (2002)		x	x		x
Winkeler & Klauer (2003)		x		x	x

Tabelle 2 zeigt, dass die verschiedenen Autoren soziale Unterstützung unterschiedlich determinieren und diese bzgl. der Verwendung spezifischer Kategorien eine Bandbreite aufweisen, die einen Konsens in der Forschungspraxis vermissen lässt. So wird nachvollziehbar, weshalb sich jene Kategorien durchgesetzt haben, „die ein möglichst breites Spektrum von differenten Unterstützungsleistungen erfassen können“

(Klein, 2007, 14). In Tabelle 3 sind die Kategorien aufgeführt, die sich in verschiedenen quantitativen Studien, je nach Fragestellung, unterschiedlich stark ausdifferenziert, wiederfinden.

Tab. 3. *Klassifikation inhaltlicher Kategorien sozialer Unterstützung (nach Klein, 2007, 14)*

„Esteem Support"/ „Appraisal Support"	Bezeichnet die bewertungsbezogene Unterstützung der z. B. Anerkennung, Achtung, Bestätigung und Wertschätzung zugeordnet werden (Caplan, 1976; Cobb, 1976; Cohen & Hobermann, 1983; Sommer & Fydrich, 1991; House, 1981).
„Emotional Support"/ „Affektive Support"	Bezeichnet das Vorhandensein nahestehender Personen, von denen Liebe, Zuneigung, Fürsorge, Empathie und Sympathie ausgeht (Fydrich & Sommer, 2003; Kahn & Antonucci, 1980; Klauer & Winkeler, 2005; Knipscheer, 1991; Roberts, Richards & Bengston, 1991; Rothland, 2007; Thoits, 1982; Veiel, 1985).
„Social Companionship"/ „Diffuse Support"	Bezeichnet soziales Beisammensein, das mit Aktivitäten und dem Geselligkeitsgefühl verknüpft ist. Diese Kategorie beinhaltet weiterhin das Gefühl der Zugehörigkeit zu einer Gruppe bzw. in diese integriert zu sein (Cohen & Wills, 1985; Sommer & Fydrich, 1991; Knipscheer, 1991; Rothland, 2007).
„Informational Support"/ „Cognitive Guidance"	Bezeichnet Rat („advice") und Informationen, aber auch Rückmeldungen, die einem zur Verfügung stehen (Cohen & Wills, 1985; Hollstein, 2001, House, 1981; Klauer & Winkeler, 2005; Pfaff, 1989).
„Instrumental Support"/ „Material Support"	Bezeichnet die Kategorie, die in fast allen Typologien vorkommt. Hierzu zählen personen- und güterbezogene Dienstleistungen sowie praktische und finanzielle Hilfen (Cohen & Hobermann, 1983; Diewald, 1991; Sommer & Fydrich, 1991; Kahn & Antonucci, 1980; Klauer & Winkeler, 2005; Thoits, 1982; Pfaff ,1989; Rothland, 2007).

Auch wenn Tabelle 3 den Eindruck vermittelt, die unterschiedlichen Kategorien sozialer Unterstützung seien deutlich voneinander trennbar, so handelt es sich lediglich um heuristische Idealtypen, die in der Praxis überwiegend in Mischform vorzufinden sind. Ferner beruhen die Differenzen zwischen den Kategorien nicht nur auf Evidenzparametern, sondern ergeben sich aus unterschiedlichen Annahmen bzgl. der Wirkung sozialer Unterstützung (vgl. Hollstein, 2001, 34; s. Kap. 6.2). So postuliert bspw. Klein (2007, 15), dass *Esteem Support/ Appraisal Support*, *Emotional Support/ Affektive Support* bzw. *Social Companionship/ Diffuse Support* mit informeller Unterstützung (Familie, Freunde) zusammenhängen, „während die [Kategorien] ‚Informationale Support' und ‚Social Network Support' demgegenüber eher auf formelle Unterstützungsleistungen […] (Institutionen sozialer Arbeit, aber auch Bekannte) verweisen". *Instrumental Support/ Material Support* lässt sich demnach keiner der beiden Unterstützungsformen zuordnen, da sowohl informelle als auch formelle Unterstützungsstrukturen für derartige Hilfeleistungen (finanzielle und praktische Hilfe) in Frage kommen (ebd.).
Unabhängig davon, welches kategoriale Paradigma zugrunde gelegt wird, bleibt festzuhalten, dass die Forschung, bis auf wenige Ausnahmen, mit ihrer starken Problem- bzw. Krisenorientierung bzgl. der Konzeptualisierung und Operationalisierung der sozialen Unterstützung, eindeutig in der Puffereffekt-These verhaftet ist (s. Kap. 6.2.2). Mit dieser Konzentration auf das Hilfeverhalten, insbesondere in Problemsituationen, wird die Ambivalenz der Alltag- und Krisenbewältigung weitestgehend ausgeblendet (vgl. Hollstein, 2001, 35).

6.2 Funktionalität und Modelle sozialer Unterstützung

Die Unterstützungsforschung beschäftigt sich seit den 1980er Jahren mit den Leistungen, Funktionen und Inhalten sozialer Beziehungen. Dabei konzentrieren sich die empirischen Forschungsbemühungen zur sozialen Unterstützung überwiegend auf die salutogene Wirkung dieses Konzepts, aus der die Grundannahme resultiert, „dass soziale Unterstützung zur Erhöhung von Wohlbefinden und Gesundheit und zur

Verminderung von psychischen Störungen und körperlichen Krankheiten beiträgt" (Fydrich et al., 2007, 15). Im Zuge einer meta-analytischen Betrachtung diagnostizierte Röhrle (1994, 84) in diesem Kontext jedoch ein „anything goes" und verwarf damit die Annahme, soziale Unterstützung sei per se positiv auf die Gesundheit wirksam (s. Kap. 6.3). Vielmehr impliziert die These, soziale Unterstützung sei

> „the exchange of verbal and nonverbal messages conveying emotion, information of referral, to help reduce someone's uncerteinty or stress, and whether directly or indirectly, communicate to an indiviual that she or he is valued and cared by others" (Walther & Boyd, 2002, 12)

verschiedene Ansichten bzgl. der Wirkung dieses Konzepts. Wippert (2007, 41 f.) verweist auf die Notwendigkeit einer spezifischen kontextbezogenen Betrachtung der Wirkung sozialer Unterstützung, die sowohl Direkt- als auch Indirekteffekte beinhaltet. Auch Cobb (1976, 312) verdeutlicht, dass

> „social support can protect people in crisis from wide variety of pathological states: from low birth weight to death, from arthritis through tuberculosis to depression, alcoholism, and the social breakdown syndrome".

Ähnliche Ergebnisse finden sich bei Cohen (1988, 270 f.), der in diesem Zusammenhang konstatiert, dass durch soziale Unterstützung die psychische und physische Gesundheit über Emotionen, Kognitionen und Verhaltensweisen beeinflusst werden. Auch wenn offen bleibt, in welche Richtung diese Zusammenhänge letztlich wirken, werden dem Konzept der sozialen Unterstützung stabilisierende Wirkungen bzgl. der psychischen Gesundheit einschließlich regulierender Systeme unterstellt. Analoge Implikationen existieren in Bezug auf das Erkrankungsrisiko sowie der Genesung. Laut Schröder und Schmitt (1988, 153) kann soziale Unterstützung sowohl auf der Netzwerkebene (Quantität), der Inhaltsebene (Art der Unterstützung) und der Bewertungsebene (Angebots-Bedürfnis-Passung) wirken.

Bezüglich der Rahmenbedingungen, in denen soziale Unterstützung wirkt, werden in der Unterstützungsforschung, mehr oder weniger

implizit, zwei völlig unterschiedliche Vorstellungen diskutiert, die verschiedenen Theorie- und Forschungstraditionen entstammen (vgl. Hollstein, 2001, 20).[52] Eines der beiden zentralen Modelle ist das der direkten Effekte (Haupteffektmodell), das, anschließend an die Integrationsthese Durkheims (1993), davon ausgeht, dass soziale Unterstützung unabhängig von krisenhaften Situationen oder auftretenden Belastungen „direkt positiv auf die Gesundheit und das psychische Wohlbefinden wirkt" (Wippert, 2007, 35). Das zweite ist das Puffereffektmodell (multiplikatives Modell, interaktives Modell), das von interaktiven Kompensationswirkungen zwischen auftretenden Belastungen und daraus resultierenden Reaktionen ausgeht.

Zwar finden sich in der aktuellen Literatur evidente Hinweise zur Wirksamkeit beider Modelle, die Befundlage ist jedoch inkonsistent. In Anbetracht der Varianz der Untersuchungsergebnisse bzgl. der sozialen Unterstützung resümiert Röhrle (1994, 95), dass von einer „allgemeinen salutogenen Wirksamkeit sozialer Unterstützung nicht gesprochen werden" kann. Dies verdeutlicht, dass die tatsächliche Wirkung der sozialen Unterstützung weitaus komplexer ist, da diese keine generelle Wirksamkeit in Anspruch zu nehmen scheint (vgl. Rothland, 2007, 253). Eher ist „eine Vielzahl von Wirkungszusammenhängen und Beziehungen zwischen der sozialen Unterstützung und dem individuellen Befinden oder dem Stresserleben denkbar" (ebd., 2007, 253; Hervorh. d. Verf.). Während anfänglich ausschließlich diese zwei konkurrierenden Theorien dominierten, „wurde social support [später] auch in Modelle der Stressbewältigung (coping) integriert und im Sinne einer ‚sozialen Ressource verstanden'" (Klauer et al., 2007, 141). Soziale Unterstützung wird in diesem Kontext mit unterschiedlichen psychologischen Prozessen in Verbindung gebracht und diskutiert.[53] Aus diesem

52 Neben diesen zwei *Hauptmodellen* finden sich eine ganze Reihe weiterer Erklärungsmodelle, die sogenannten Kausalmodelle (vgl. Wippert, 2007, 35). Diese werden im Kapitel 6.2.4 besprochen.

53 Zu den diskutierten psychologischen Prozessen gehören nach Fydrich et al. (2007, 17) u.a. die Erhöhung des Selbstwerts, die Verbesserung der

Diskurs entwickelten sich eine Vielzahl weiterer Modelle zur Erklärung der Wirkung sozialer Unterstützung (vgl. Fydrich et al., 2007, 15). Obwohl die zwei Hauptmodelle allein der Vielfalt möglicher Kausalzusammenhänge nicht gerecht werden (vgl. Waltz, 1981, 52), klammern die folgenden Ausführungen weitere Kausalmodelle, auf Grund ihres geringen Erkenntnisgewinns für diese Arbeit, aus.[54]

6.2.1 Das Haupteffektmodell

Dem Haupteffektmodell (Additives Modell; Kompensationsmodell; Direkt-Effektmodell) folgend, trägt soziale Unterstützung positiv zum allgemeinen Wohlbefinden und so zur psychischen und physischen Gesundheit bei und kommt nicht erst zum Tragen, wenn Stress erlebt wird bzw. eine bestimmte Stressorstärke vorliegt (vgl. Diewald, 1991, 91; Hollstein, 2001, 21; Kienle, Knoll & Renneberg, 2006, 115). Positive Effekte stellen sich vor allem dann ein, wenn ein Individuum darum weiß, dass es in schwierigen Zeiten oder stressreichen bzw. stresserzeugenden Situationen Hilfe bei potentiellen Unterstützern abrufen kann. Die Wahrnehmung eines fokalen Akteurs in ein soziales Netzwerk eingebunden zu sein, „erfolgt zum Teil unterhalb der Bewusstseinsschwelle über ritualisierte Alltagshandlungen, die eine Gelegenheit für regulierende soziale Interaktionen im Rahmen akzeptierter Rollen und Verhaltensweisen [bieten]“ (Diewald, 1991, 93). Obwohl Ego sich solcher Bezüge nicht immer unmittelbar bewusst sein muss, antizipiert er folglich dennoch die Hilfe der ihn umgebenden Alteri (vgl. Heidbrink et al., 2009, 181). Damit wirkt die Einbindung in soziale Netzwerke und das damit einhergehende Maß an *sozialer Integration* direkt auf die psychische und physische Gesundheit, indem durch das soziale Umfeld bestimmte Verhaltensweisen konditioniert werden (vgl. Cohen et al., 2000, 11; Abb. 3). Soziale Netzwerke sind so als „Ort für den

Selbstwirksamkeitserwartungen und der Motivation sowie „die Reduzierung dysfunktionaler Kognitionen und hinderlicher Emotionen“.

54 Zur Erklärung weiterer Kausalmodelle bzgl. der Wirkung sozialer Unterstützung siehe Waltz (1981, 53), sowie Wippert (2007, 28).

Erwerb sozialer Kompetenzen“ (Diewald, 1991, 94) anzusehen, die sich direkt in der erfolgreicheren Problembewältigung niederschlagen können. Dabei scheinen weniger quantitative als vielmehr qualitative Merkmale der Netzwerkumgebung respektive der sozialen Beziehungen bedeutungsvoll für die Erklärung positiver Effekte zu sein. Verfügt Ego über eine „Confidant-Beziehung“ (Hollstein, 2001, 22), zu der eine spezifische Vertrauensbeziehung besteht, können die mit einer sozialen Isolation einhergehenden negativen Effekte kompensiert werden (vgl. ebd., 2001, 22).

> „Die Qualität dieser spezifischen Beziehung zu einer Person, der man volles Vertrauen schenkt, auf deren Verständnis man stets rechnen und an die man sich jederzeit auch mit persönlichen Problemen wenden kann, scheint demnach ein besonderer Schutzfaktor zu sein, dessen Anwesenheit auch nicht […] durch ein Mehr an weniger engen Beziehungen ersetzbar ist“ (Badura, 1981, 23).

Jedoch lassen sich durch ein kohäsives soziales Netzwerk in verschiedener Art und Weise Informationen (z. B. Empfehlungen für ärztliche Untersuchungen) generieren, die ebenfalls gesundheitsrelevantes Verhalten fördern oder stressreiche Situationen verhindern. *Soziale Unterstützung* ist, gemäß des Direktmodells, situationsunspezifisch wirksam und nicht durch konkrete Handlungen bzw. die Anwesenheit bestimmter Alteri zu beobachten (vgl. Cohen et al., 2000, 11; Nestmann, 1988, 79).

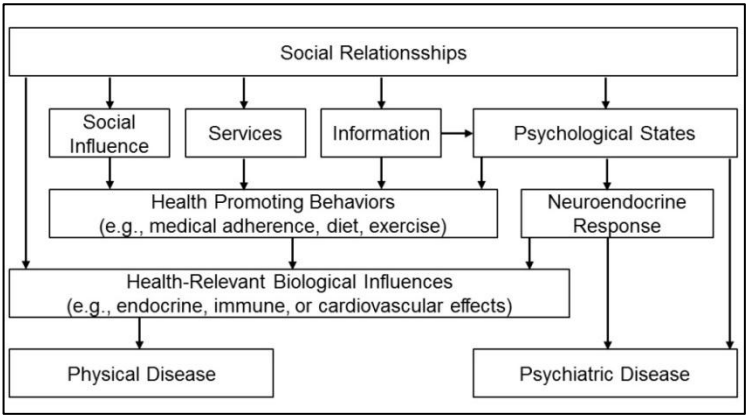

Abb. 3. Haupteffekt sozialer Unterstützung auf psychische und physische Gesundheit (Cohen et al., 2000, 12)

Dem Modell in Abbildung 3 folgend, stellen sich gesundheitsrelevante Effekte dann ein, wenn geregelte soziale Umwelten und die damit verbundenen internalisierten Normen zu Verhaltensstabilisierungen und -veränderungen auf Seiten der unterstützten Person führen (innere Kontrolle). Dies ist gerade in einer immer komplexer werdenden Umwelt von Bedeutung, da die Akteure ständig „flexibel, kompetent und effizient auf verschiedene Anforderungen und Bedrohungen [reagieren müssen]“ (Diewald, 1991, 96). Gesundheitsfördernde Effekte können aber auch über positive oder negative Sanktionen (äußere ‚soziale‘ Kontrolle) von unterstützenden Personen, als Reaktion auf Verhaltenskonformität, reguliert werden (vgl. Umberson, 1987, 308; Knoll & Kienle, 2007, 57).

6.2.2 Das Puffereffektmodell

Ausgehend von der Annahme, dass eine starke soziale Einbindung vor pathogenen Effekten kritischer und stresserzeugender Ereignisse schützt, argumentieren Cohen et al. (2000, 6), dass soziale Beziehungen, ähnlich wie ein Puffer, eine intervenierende Wirkung zwischen der auftretenden Belastung und den psychischen und somatischen Reaktio-

nen haben können (vgl. Hollstein, 2001, 25). Demnach sind Individuen mit einer instabilen sozialen Umgebung bei kritischen Ereignissen einem höheren Risiko ausgesetzt, stressresultierende Belastungen zu erfahren, als solche, die über stabile soziale Beziehungen verfügen. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass beständige Sozialkontakte bzw. sozial unterstützende Strukturen die mit Stress einhergehenden Belastungen abpuffern oder verhindern können (vgl. Schwarzer & Leppin, 1991, 101). Da statistische Interaktionseffekte zwischen sozialer Unterstützung und belastenden Ereignissen vorliegen, wirkt sich das Puffereffekt-Modell (multiplikatives oder interaktives Modell) jedoch nur dann aus, wenn Stressoren überhaupt vorhanden sind (vgl. Cassel, 1975, 540; Cohen et al., 2000, 11; Wippert, 2007, 36). Bei geringem Stresslevel ist das Ausmaß bzw. die Güte der sozialen Unterstützung nicht von Relevanz. Von Knoll und Kienle (2007, 58) werden psychischer und physiologischer Stress bzw. stress-assoziierte Faktoren genannt, die vorhandenen Stress abmindern können. So scheint es, dass „der Erhalt sozialer Unterstützung die eigene Ressourcenbewertung positiv beeinflussen oder dem Unterstützungsempfänger helfen [kann], angemessene kognitive oder handlungsorientierte Bewältigungsmechanismen einzusetzen“ (ebd., 2007, 58). Das Wissen Unterstützung zu erhalten, kann somit die affektive Reaktion in kritischen Situationen abschwächen oder gar verhindern, sodass diese Situation in der primären Einschätzung durch den Akteur überhaupt als stresserzeugend wahrgenommen wird (vgl. Cohen et al., 2000, 13 f.). Damit ist nicht allein die Qualität des Stressors für das Maß der Belastung relevant, sondern die tatsächlich erhaltene Unterstützung, der in diesem Zusammenhang eine besondere Bedeutung zukommt (vgl. Heidbrink et al., 2009, 181; Rothland, 2007, 253 f.). Indem belastete Personen auf „effektive Bewältigungsmöglichkeiten hingewiesen oder unmittelbar bei der Problembewältigung durch konkrete Handlungen unterstützt werden“ (ebd., 2007, 253), können sich zudem positive Effekte bei der sekundären Bewertung von Stressoren einstellen. In Abbildung 4 sind die indirekten Effekte sozialer Ressourcen auf die problembezogene

Resymmetrierung des „person-environment fits“ (Diewald, 1991, 99), der stressorbezogenen Wahrnehmung und Einschätzung sowie der Konsequenzen für die emotional-kognitive Belastung dargestellt. Es wird deutlich, dass sozial unterstützende Maßnahmen, unabhängig von dem belasteten Akteur selbst, sowohl direkt auf die durch Stress belasteten Umweltbedingungen wirken, aber auch das initiierte Bewältigungshandeln des Akteurs flankieren können (vgl. ebd., 1991, 99).

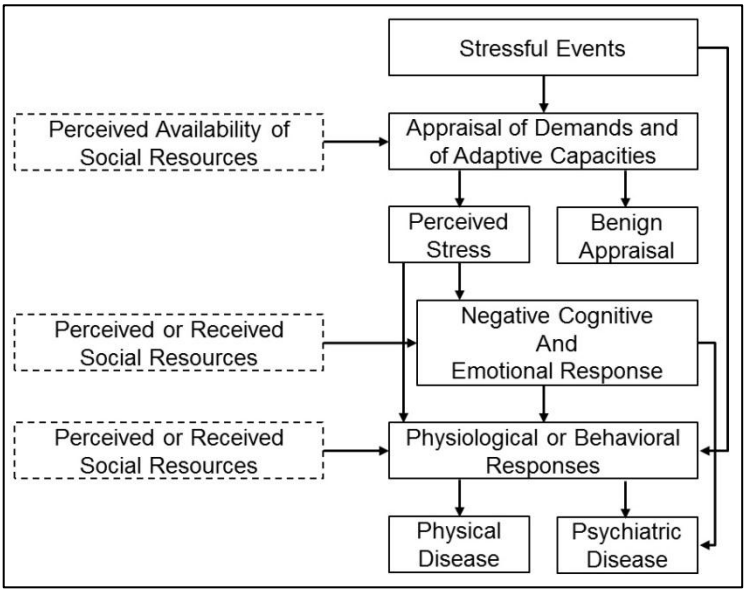

Abb. 4. Puffereffektmodell zum Einfluss sozialer Ressourcen auf krisenhafte Ereignisse (Cohen et al., 2000, 13)

6.2.3 Diskussion zu Haupt- und Puffereffektmodellen

Die Frage, ob bei sozialer Unterstützung Haupt- oder Puffereffekte wirken, wird in den beteiligten Wissenschaftsdisziplinen kontrovers diskutiert (vgl. Bona, 2001, 56). Nach Schwarzer und Leppin (1989, 16) werden „in bestimmten Streßsituationen [sic!] vorwiegend ganz be-

stimmte Arten von Unterstützung durch spezifische Personen [benötigt]", sodass die Dualität bzgl. der Wirkung sozialer Unterstützung mit der Differenzierung von Präsenz und Spezifität *sozialer Interaktion* und sozialer Unterstützung korrespondiert (vgl. Bona, 2001, 56; Rothland, 2007, 253). Dieser Annahme folgend nimmt bereits die physische Präsenz unterstützender Alteri Einfluss auf das Wohlbefinden. Nach Cohen und McKay (1984) und Cohen und Wills (1985) zeigen sich Puffereffekte vor allem dann, wenn sich bei Ego krisenbehaftete Situationen abzeichnen. Haupteffekte treten dagegen insbesondere bei Netzwerkvariablen und einer grundlegenden sozialen Einbettung auf. Laut Cobb (1979) geht soziale Interaktion per se mit Belastungen einher, sodass Haupteffekten der sozialen Unterstützung durch latente Stressoren eine kompensierende Wirkung im Sinne eines Puffereffektes zukommt (vgl., 93). Im Umkehrschluss resultiert daraus, dass verschiedene soziale Ressourcen das psychische und physische Wohlbefinden, abhängig vom Stressor, sowohl direkt als auch unter Belastung positiv beeinflussen. So können z. B. enge Freundschaften kompensierend und die Einbindung in ein Netzwerk direkt in Form eines Haupteffekts wirken (vgl. Fydrich et al., 2007, 17). Rothland (2007, 255) weist darauf hin, dass weniger die Dichotomisierung der Wirkung von sozialer Unterstützung (Direkt-/Indirekt-Effekt) zielführend sei, sondern vielmehr die Frage der Passung individueller Merkmale und Faktoren bzgl. auftretender Problemsituationen bzw. den Stressor-Parametern diskutiert werden müsse. Abschließend lässt sich konstatieren, dass in der Literatur sowohl die beiden Effektmodelle separat, als auch die Integration des Puffer- in das Haupteffektmodell zur Erklärung der Wirkung sozialer Unterstützung herangezogen werden. So ergänzen Fydrich et al. (2007, 17), dass soziale Unterstützung „sowohl als allgemeiner Haupteffekt wirken kann und dieser […] durch spezifische stressorbezogene Unterstützung ggf. ergänzt oder erweitert wird".

6.3 Negative Aspekte sozialer Unterstützung

Wie bereits erörtert ist das Konzept der sozialen Unterstützung als konfundierendes Element des sozialen Netzwerkes zu betrachten. Erklärt werden dabei „sowohl strukturelle als auch funktionale Aspekte“ (Leppin & Schwarzer, 1997, 349). Jedoch ergeben sich aus dem Begriff *Unterstützung* terminologische Schwierigkeiten, denn inhaltlich-semantisch impliziert dieser den positiven Ausgang des Hilfe gebenden Prozesses. Der Suggestion, Unterstützung sei etwas Positives bzw. Hilfreiches, muss jedoch die „kompensierende Funktion sich verschlechternder gesellschaftlicher Veränderungen [hinzugefügt werden]“ (Heidbrink et al., 2009, 180). Bereits in den 1980er Jahren vorgenommene Reviews (Cohen & Wills, 1985; Schwarzer & Leppin, 1989) konnten nachweisen, dass vorhandene soziale Beziehungen und ausreichend soziale Ressourcen sowie eine gelungene sozialen Integration nicht per se mit gesundheitsförderlichen Effekten einhergehen (Cohen et al., 2000, 4). Im Gegenteil, die semantisch positiv besetzte Dimension der sozialen Unterstützung ist gleichsam mit Kosten verbunden, die sich im sogenannten „negative support“ (Hollstein, 2001, 34) bzw. der „sozialen Belastung“ (Fydrich et al., 2007, 10) niederschlagen. Diese Kosten spiegeln sich in belastenden bzw. konfliktträchtigen Facetten sozialer Unterstützung wider, die z. B. in Machtgefällen zwischen Alter und Ego oder der sozialen Kontrolle innerhalb von sozialen Netzwerken zu sehen sind. Es muss davon ausgegangen werden, dass subjektiv erlebte, positive Effekte sozialer Beziehungen mit objektiv negativen Folgen einhergehen können. Dies wird bei der Definition sozialer Belastungen nach Rook (1992, 157) deutlich, der diese als „actions by a member of a persons’ social network that cause the person to experience psychological distress, e. g. resentment, shame, sadness“ beschreibt, positiv intendierte Interaktionen aber ausklammert. Jedoch können eben auch diese positiv intendierten Unterstützungsangebote bzw. -handlungen Belastungen mit sich bringen respektive „objektiv belastende Verhaltensweisen subjektiv nicht immer so erlebt werden müssen“ (Kunz & Michalke, 2003, 20). Zudem können soziale Bezie-

hungen, z. B. in der Schule, nicht immer völlig frei gewählt werden (vgl. Bona, 2001, 58 f.). Potentiell unterstützende soziale Beziehungen können für Ego daher als einengend und bedrückend wahrgenommen werden und „zu Schuldgefühlen oder zu erlernter Hilflosigkeit führen" (Heidbrink et al., 2009, 182).

Dies betrifft jedoch weniger die wahrgenommene Unterstützung, da diese subjektiv von Ego eingeschätzt und interpretiert wird. Reale, sich negativ auswirkende Kosten, in Form von emotionalen Belastungen, Gefühlen der Abhängigkeit, Zurückweisungen, Überforderung, Überbehütung, Kritik und Ärger, entstehen vielmehr auf der Ebene der *tatsächlich erhaltenen Unterstützung* (Sommer & Fydrich, 1989, 13; Hollstein, 2001, 34; Schwarzer, 2004, 179). Bleibt soziale Unterstützung wirkungslos, muss unterstellt werden, dass das Unterstützungsangebot mit den tatsächlichen Bedürfnissen von Ego konfligiert und negativer support vorliegt. Die Ursachen hierfür können zum einen in der Überlagerung individueller Autonomiebedürfnisse und Normen auf Seiten von Ego liegen, zum anderen aber auch in einer ungenügenden Passung zwischen der geleisteten Unterstützung - bezogen auf deren instrumentelle Qualität - und der Kontroll- und Kompetenzüberzeugungen von Alter zu suchen sein. Ist dies der Fall, werden Hilfeleistungen aufgrund von selbstkonzeptuellen Barrieren auf Seiten von Ego nicht akzeptiert (vgl. Schröder, 1997, 335; vgl. Abb. 5). Ferner müssen konfliktbehaftete Situationen nicht immer von den beteiligten Interaktionspartnern in der gleichen Weise beurteilt werden. Dies trifft zumeist nur für einen an der Leistungskommunikation beteiligten Akteur zu (vgl. Wippert, 2007, 24). Mithin wird in verschiedenen Publikationen darauf verwiesen, dass soziale Belastungen nicht nur durch die Intention von Alter, sondern speziell auch durch die Bewertungsprozesse von Ego bedingt werden (vgl. Sommer & Fydrich, 1989, 25; Schwarzer & Leppin, 1989, 105; Röhrle, 1994, 84). Dieser Prozess ist demnach der subjektiven Bewertung von Ego unterworfen, der emotionale Anteilnahme als Grenzüberschreitung, einen wohlwollenden Hinweis als unangebracht oder schlicht praktische Hilfe als nicht notwendig erach-

ten kann. Dennoch ist die Intention von Alter für den Bewertungsprozess von Ego dann relevant, wenn diese von vornherein negativ konnotiert ist, da dies die Beziehung zwischen beiden Interaktionspartnern beeinflusst. Wie bereits in Kapitel 4.3 ausführlich dargestellt, kommt auch in diesem Zusammenhang die Reziprozität sozialer Beziehungen zum Tragen, da reziproke Leistungserwartungen bereits potentielle Stresselemente beinhalten (vgl. Hollstein, 2001, 34). Diese beziehen sich z. B. darauf, in der Vergangenheit von funktionssystemspezifischen Kommunikationszusammenhängen partizipiert zu haben und zukünftig, bei der unterstellten Absicht der Resymmetrierung, bestimmte Erwartungserwartungen zu bedienen.

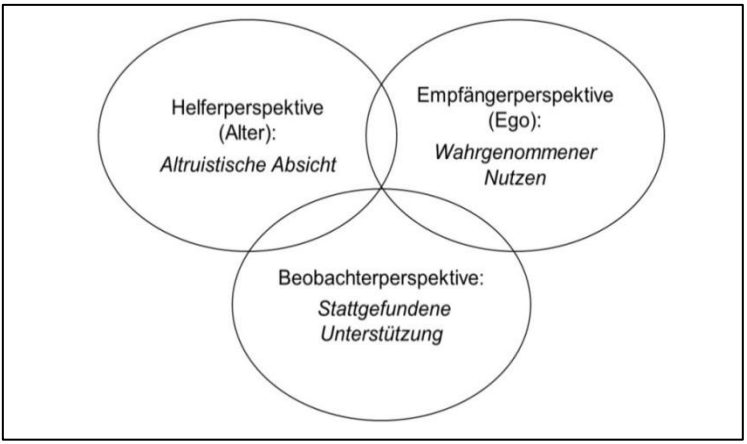

Abb. 5. Perspektiven sozialer Unterstützung (nach Schwarzer, 2004, 179)

In Abbildung 5 ist der Idealfall dargestellt; die Intention von Alter und das Belastungserleben von Ego stimmen überein. Kommunikation kommt zu Stande, ist anschlussfähig und zieht, unter rekursiver Bezugnahme, Anschlusskommunikation bzw. Resymmetrierung nach sich. Erfolgt dieses Differenz-Verstehen auf Seiten von Ego nicht, findet keine Kommunikation statt. Diese Konstellation kann allerdings auch dazu führen, dass sich die initiierte Mitteilung von Alter negativ aus-

wirkt respektive von Ego als sozial belastend wahrgenommen wird. Daraus resultiert, dass soziale Unterstützung zumindest ambivalent zu definieren und „als ein Spezialfall von sozialer Interaktion [anzusehen ist] (…), der sowohl positive als auch negative Wirkungen hervorrufen kann“ (Schwarzer, 2004, 179). Das Modell in Abbildung 5 beinhaltet jedoch noch eine weitere wichtige Information. Denn nach Hummell & Sodeur (2010, 379) lässt sich jede beliebige Beziehungskonfiguration ohne Informationsverlust analytisch in Triaden separieren (s. Kap. 7). Das Drittelement bildet dabei „für die anderen beiden in Relation befindlichen Elemente den Außenbezug“ (Stegbauer & Häußling, 2010, 340). Diesen Ausführungen folgend ist soziale Belastung als Interaktion zu verstehen, die „der Empfänger in der Regel zwar auf eine positive Intention des Handelnden zurückführt, die ihn aber dennoch belasten“ (von Hippel, 2000, 28). Im Zuge eines Reviews unterschiedlicher Studien, die soziale Unterstützung und soziale Belastungen thematisierten, arbeitete von Hippel (2000, 29) die in Tabelle 4 dargestellten Kategorien sozialer Belastungen heraus.

Tab. 4. *Kategorisierung sozialer Belastungen (nach Kunz & Michalke, 2003, 10 f.)*

Mangelnde Einfühlung	Mangelnde Akzeptanz von Entscheidungen, Stimmungen und Gefühlen, mangelnde Einfühlung in Perspektive und Bedürfnisse, Kritik am Umgang des Betreffenden mit seiner Belastung
Unerwünschte Informationen und Ratschläge	Belastungen mit fremden Problemen, Ratschläge in Lebensfragen, Verweise auf schlimmere Situationen, belastende Erfahrungsberichte
Minimierung der Situation	Unterschätzung des Hilfsbedürfnisses, Nicht-Ernstnehmen des Hilfsbedürfnisses, unzureichende Hilfeleistung, oberflächliche Ermutigungen, erzwungene Heiterkeit, Bagatellisierung, Verspottung, Ironie, mangelnde Informiertheit über Situation des Empfängers
Maximierung der Situation	Überbehütung, übertriebenes Kümmern, unerwünschte Mitleidsäußerungen, zu viel Ausdruck von Sorge und Pessimismus, mangelnde Distanz, Einmischung in persönliche Angelegenheiten
Direkte und indirekte Verweigerung von Hilfe	Bewusstes Verweigern von praktischer Hilfe, Gesprächen und Trost; Vermeiden physischen Kontakts, Rückzug

Nach Laireiter und Lettner (1993, 108) enthalten „Unterstützung und sozialer Austausch [...] beides, selbstwertbedrohende und selbstwertstützende Elemente“, sodass Interaktionsbeziehungen immer auch ambivalent zu betrachten sind.

In verschiedenen Studien seit den 2000er Jahren wurden vermehrt soziale Belastungsparameter fokussiert. Die Ergebnisse dieser Untersuchungen konnten zeigen, dass negative soziale Interaktionen in beson-

derem Maße die Befindlichkeit und das Wohlbefinden tangieren und ein, sich auf diese Aspekte auswirkender, Dualismus bzgl. negativer und positiver Aspekte besteht. Es wurde nachgewiesen, dass sich soziale Belastungen besonders stark in sehr engen sozialen Netzwerken auswirken. Innerhalb dieser Gefüge ist die Wahrscheinlichkeit auftretender Konflikte und Belastungen für die Beziehungen daher besonders immanent (vgl. Erlemeier, 1995, 53 ff.). Die soziale Belastung ist jedoch zu differenzieren vom bloßen Ausbleiben sozialer Unterstützung. Lettner, Sölva und Baumann (1996, 176) schlagen deshalb vor, beide Konzepte als voneinander unabhängige Dimensionen zu betrachten. Weiterhin unterliegen Unterstützungsleistungen verschiedenen Barrieren, die z. B. in „stigmatisierende[n] Eigenschaften bestimmter Belastungsereignisse (z. B. Krebserkrankungen; vgl. Silver, Wortman & Crofton, 1990), ereignisspezifische[n] Kausal- und Verantwortlichkeitsattributionen potenzieller Unterstützungsgeber“ (Klauer & Winkeler, 2005, 158) bzw. in fehlenden Informationen bzgl. der kritischen Situation zu finden sein können.

7 Methoden zur Erfassung sozialer Unterstützung

Analog zur theoretischen Ausdifferenzierung des Konzepts der sozialen Unterstützung in verschiedenen wissenschaftlichen Teildisziplinen entstammen auch dessen Methoden unterschiedlichen methodologischen Traditionen. Doch lässt sich trotz der heterogenen Konzeptualisierung dieses Methodengerüsts die Analyse von Beziehungsstrukturen als zentraler Schnittpunkt markieren (vgl. Hogan, Linden & Najarian, 2002, 382; Stegbauer & Hennig, 2012, 8). Die Heterogenität der Methodik sowie die Vielfalt der verwendeten Variablen und deren Operationalisierung in den vergangenen 30 Jahren hat nicht zuletzt dazu beigetragen, dass in verschiedenen Reviews immer wieder auf die unzureichende inhaltliche Differenzierung und ungenügende Psychometrie des Konzepts der sozialen Unterstützung hingewiesen wird (vgl. Cohen et al., 2000, 18, Fydrich et al., 2007, 20; Reblin & Uchino, 2008, 201; Schröder, 1997, 333). In Kapitel 5 wurde bereits die ausführliche Begründung dafür geliefert, weshalb die Konzepte der sozialen Integration und des sozialen Netzwerkes einerseits und das der sozialen Unterstützung andererseits einer getrennten Betrachtung unterzogen werden müssen. So einfach dies jedoch auf der theoretischen Ebene begründet werden konnte, desto schwieriger finden sich dafür Argumente auf der methodischen Ebene. Inwiefern indizieren daher formal-quantitative Beziehungsmerkmale soziale Unterstützung? Denn nachweislich transportiert bereits das Gefühl der Zugehörigkeit bzw. von anderen akzeptiert zu werden die Überzeugung soziale Unterstützung aus diesen sozialen Beziehungen generieren zu können (vgl. Diewald, 1991, 79).

Zur Auflösung dieses Forschungsdilemmas stehen im Rahmen der Netzwerk- und Unterstützungsforschung zwei mögliche Wege zur Verfügung. Zum einen können Konstellationen, Situationen und emergente Strukturen eines Netzwerkes als Ganzes erfasst werden. Bei diesem Vorgehen interessiert weniger die Sozialisation der Alteri, sondern die Situation, aus der sich z. B. komplexe Beziehungsstrukturen innerhalb eines abgegrenzten sozialen Systems entwickelt haben. Diese Methode, die insbesondere dann zur Anwendung kommt, wenn viel

über die Gruppenkonstellationen, bestehende Informationskanäle sowie Positionen einzelner Alteri innerhalb des Netzwerks und weniger über die Eigenschaften der Alteri selbst bekannt ist. Sind Informationen zu Verhaltensweisen, Einstellungen und zum Habitus fokaler Akteure oder dessen Beziehungsstrukturen zu anderen Alteri vorhanden bzw. interessant, können zum anderen, mittels egozentrierter Netzwerkanalyse, konkret einzelne Akteure in den Blick genommen werden (vgl. Burt, 1980, 80 ff.; Stegbauer & Hennig, 2012, 8; Stegbauer & Häußling, 2010, 342). Bei dieser Methode erteilt demnach allein Ego Auskunft über seine sozialen Beziehungen. Beide Vorgehen bringen verschiedene Vor- und Nachteile mit sich. Während die Erhebung des ganzen Netzwerkes die Möglichkeiten bietet eine vollständige Netzwerkabbildung vorzunehmen, so ist diese zugleich aus forschungsökonomischen Gründen meist auf einen bestimmten Kontext bezogen bzw. begrenzt (z. B. Schulklasse, Stadtviertel). Daraus erwächst die Schwierigkeit der stringenten Grenzziehung zwischen den sozialen Systemen, in die die Akteure inkludiert sind. Die egozentrierte Netzwerkanalyse besticht durch die Möglichkeit, über direkte bzw. indirekte Zugänge interpersonelle Verflechtungen aus der subjektiven Sicht unterschiedlicher Akteure abbilden und analysieren zu können (vgl. Gamper & Kronenwett, 2012, 151). Dies kann z. B. mit Hilfe sogenannter Namensgeneratoren realisiert werden. Der zentrale Nachteil der egozentrierten Netzwerkanalyse ist darin zu sehen, dass Rollenverflechtungen und hierarchische Statuspositionen nicht erhoben werden können.

Bei der Erfassung der sozialen Unterstützung folgen die existierenden Inventare, bei aller Verschiedenheit, im Grunde zwei Paradigmen. Einerseits kann das Konzept mittels des klassischen Ansatzes, der Individuumsperspektive, untersucht werden. Dabei wird zumeist eine Seite der Unterstützungsinteraktion erfasst, in der Regel die des Unterstützungsempfängers (Ego) (vgl. Kienle et al., 2006, 118), sodass der Fokus auf den passiven bzw. konsumtiven Teil des sozial-interaktiven Geschehens gerichtet ist (vgl. Röhrle, 1994). Andererseits rekurrieren

neuere Erkenntnisse der Netzwerk- und Unterstützungsforschung auf die Erhebung der sozialen Unterstützung in Dyaden. Dieser Ansatz begreift den Austausch von sozialer Unterstützung primär als reziprokes sozial-interaktives Geschehen und verweist auf den kommunikativen Aspekt dieses Konzepts. Über inhaltlich korrespondierende Formen (Inventare) wird sowohl die Perspektive des Unterstützungsgebers (Alter) als auch die des Unterstützungsempfängers (Ego) erfasst (vgl. Kienle et al., 2006, 119). Dyadische (oder auch triadische) Darstellungen tragen zur Reduktion von Komplexität bei, da sich die Analyse auf klare Formen der Verbindungen zwischen den Akteuren bezieht. Komplexe Strukturen bzw. Struktur-Eigenschaften werden zunächst ausgeblendet (vgl. Hummell & Sodeur, 2010, 379). Erst in einem weiteren Arbeitsschritt werden die analysierten Dyaden bzw. Triaden wieder in eine Kollektivstruktur überführt.[55] Im Gegensatz zum indiviuumszentrierten Paradigma folgt der dyadische bzw. triadische Ansatz der Annahme, dass zur Mobilisierung sozialer Unterstützung der sozialen Umwelt ein entsprechendes Verhalten kommuniziert werden muss. Da Kommunikation immer unter rekursiver Bezugnahme stattfindet (vgl. Luhmann, 1997, 190), ist die Signalisierung einer Unterstützungsbedürftigkeit durch Alter (Ego und Alter haben nach realisierter Kommunikation gewechselt), schlicht als Anschlussakt an vorangegangene Kommunikation aufzufassen. Dass diese und nicht irgendeine andere Information von Alter ausgewählt (Bedarf an bestimmter Unterstützung) und auf eine bestimmte Art an Ego mitgeteilt wurde (z. B. innerhalb einer Dyade) versteht sich als Sinnreduktion.

Für die vorliegende Arbeit interessieren insbesondere die funktionalen Facetten sozialer Beziehungen, genauer die der sozialen Unterstützung. Somit werden nicht nur die Kontakte an sich, sondern die Eigenschaften dieser Beziehung im Kontext des sozialen Netzwerkes analysiert. Für die Erhebung der sozialen Unterstützung werden in der Literatur drei relevante Vorgehen diskutiert. Erstens die Erfassung mittels

55 Zu weiteren Methoden der Netzwerkforschung siehe Stegbauer & Häußling (2010).

Selbstbeurteilung durch verschiedene Fragebogenverfahren, zweitens durch strukturierte Interviews und drittens durch die Beobachtung (Beobachtungstagebücher) des sozialen Interaktionsgeschehens (vgl. Fydrich et al., 2007, 21). Im Ergebnis umfangreicher Reviews resümieren Fydrich et al. (2007, 29) sowie Knoll und Kienle (2007, 68 f.), dass (1) eine Vielzahl von Verfahren existiert, die sich inhaltlich, konzeptuell und bzgl. ihrer Elaboriertheit unterscheiden, (2) Unterschiede in der Differenziertheit bestehen, mit der qualitative und quantitative Netzwerkaspekte von Akteuren erfasst werden, (3) die Antwortmodi erheblich voneinander abweichen, da uni- oder bipolare Ratingskalen verwendet bzw. offene oder geschlossene Antworten gegeben werden sollen, (4) die Verfahren zwischen der Abfrage eines bestimmten Zeitraums oder der generellen Verfügbarkeit von sozialer Unterstützung variieren, (5) hinsichtlich der Erfüllung wissenschaftlicher Gütekriterien und der testtheoretischen Qualität eine breite Varianz besteht, (6) bisher kein Messinstrument mittels dem alle relevanten Bereiche der sozialen Unterstützung erfasst werden und (7) dem geringen Zusammenhang zwischen tatsächlich erhaltener und der subjektiv wahrgenommenen Unterstützung forschungsmethodisch schwer beizukommen ist. Auf Grundlage dieser Einschätzung der methodischen und testtheoretischen Situation bzgl. des Konzepts der sozialen Unterstützung werden in den Kapiteln 7.1 bis 7.3 relevante diagnostische Verfahren zur sozialen Unterstützung besprochen. Da sich diese Inventare durch internationale Forschungsbemühungen in den letzten 30 Jahren vielfältig entwickelt haben und immer wieder kombiniert sowie erneut validiert wurden, erheben die Darstellungen in ihrem Selbstverständnis keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern verstehen sich als selektive Auswahl. Die Messverfahren, die im ad-hoc-Modus für bestimmte Untersuchungen konstruiert wurden und zu denen folglich keine oder nur unzureichende Informationen bzgl. der Erfüllung wissenschaftlicher Gütekriterien vorliegen, werden bei den Darstellungen ausgeblendet. Da es sich bei einigen Inventaren lediglich um englischsprachige

Adaptionen handelt, konzentrieren sich die Ausführungen zudem auf die deutschsprachigen Messinstrumente.[56]

7.1 Fragebögen

Die Fragebogenmethode zählt zu den sehr elaborierten Instrumenten zur Erfassung der sozialen Unterstützung und findet in der Forschungspraxis häufige Anwendung (vgl. Kienle et al., 2006, 120). Dies ist nicht zuletzt darauf zurückzuführen, dass der überwiegende Anteil der Instrumentarien über adäquate Konsistenzeinschätzungen verfügt und somit den wissenschaftlichen Gütekriterien entspricht. Probleme bestehen in der Interkorrelation zwischen den unterschiedlichen Unterstützungskategorien, welche der angestrebten getrennten Betrachtung, von z. B. der emotionalen und instrumentellen Unterstützung, entgegensteht (vgl. Schulz & Schwarzer, 2003, 75 f.). Die Mehrheit der Verfahren erfasst die subjektiv wahrgenommene Unterstützung sowie die zugehörigen Funktionsbereiche, wenige die tatsächlich erhaltene oder geleistete Unterstützung (vgl. Knoll & Kienle, 2007, 57). Trotz der breiten Verwendung der Fragebogen-Verfahren, liegen nur für einige Inventare entsprechende Test-Retest-Untersuchungen vor. Die Zuverlässigkeit der Instrumente bei Messwiederholungen ist daher nicht per se gegeben (vgl. Fydrich et al., 2007, 21). Jedoch ist anzunehmen, dass insbesondere die Verfahren, die die allgemein wahrgenommene Unterstützung erfassen, eine höhere zeitliche Stabilität zeigen, als vergleichbare Verfahren, welche die tatsächlich erhaltene Unterstützung erheben (vgl. Knoll & Kienle, 2007, 68).

Ein speziell für Jugendliche ausgerichtetes Messinstrument ist der von Bliesener (1991) entwickelte *Fragebogen zur Erfassung der Sozialen Unterstützung* (FESU). Das Instrument erfasst die Netzwerkgröße, die Kontakthäufigkeit zu einzelnen Netzwerkmitgliedern sowie die Zufriedenheit mit der sozialen Unterstützung über vier Kategorien. Diese werden

56 Für einen Überblick zu weiteren Inventaren siehe Cohen et al. (2000, 29 ff.), Fydrich und Sommer (2003, 86 ff.), Fydrich et al. (2007, 21 f.), Knoll und Kienle (2007, 63) sowie Wills und Shinar (2000, 86 ff.).

durch insgesamt neun vorgegebene Situationen operationalisiert, bei denen bis zu acht Personen durch eine fünfstufige Skala (Endpunkte: *gar nicht zufrieden*; *sehr zufrieden*) eingeschätzt werden.

Auf Fydrich et al. (2007, 31) geht der *Fragebogen zur sozialen Unterstützung* (F-SozU) zurück, der als vollstandardisiertes, kontextunspezifisches Messinstrument konstruiert wurde. Der Fragebogen beruht auf einem kognitiven Konzept sozialer Unterstützung und fokussiert die Bedeutungszuschreibungen von Ego, auch zukünftig soziale Unterstützung von den ihn umgebenden Alteri zu erhalten (subjektiv wahrgenommene Unterstützung). Die Standardform (S-54) und die beiden Kurzformen (K-22 & K-14) des Fragebogens bestehen jeweils aus zwei Teilen, einem geschlossenem Teil A mit 54 Items (in den Kurzformen 22 bzw. 14 Items) und einem offenen Teil B, mit 10 Items. Teil A der Standardform des F-SozU (S-54) erfasst die Kategorien emotionale und praktische Unterstützung sowie die soziale Integration, die zur subjektiv wahrgenommenen sozialen Unterstützung subsummiert werden. Weiterhin sind Items zur sozialen Belastung, Reziprozität, Verfügbarkeit einer Vertrauensperson sowie zur Zufriedenheit mit sozialer Unterstützung in dem Fragebogen enthalten bzw. werden über die doppelte Auswertung generiert. Die Kurzformen F-SozU K-22 und F-SozU K-14 stellen vereinfachte Varianten der Standardform F-SozU S-54 dar und wurden über item- und faktoranalytische Analysen aus dieser entwickelt. In Teil B werden „strukturelle Informationen über unterstützende und/oder belastende Personen des sozialen Umfelds“ (ebd., 34) mittels zehn offener Items erfragt.

Die von Laireiter (1996), aus dem Amerikanischen nach Cohen und Hobermann (1983), entlehnte *Interpersonal Support Evaluation List* (ISEL-d)[57] ist ein Messinstrument, das dem klassischen Paradigma zuzuordnen

[57] Zusammen mit dem *Social Support Appraisals-Scale* (SS-A-d) und dem *Inventory of Socially Supportive Behaviors* (ISSB) bildet die *Interpersonal Support Evaluation List* (ISEL-d) die Skalen Sozialen Unterstützung (SSU). Dieses Inventar versteht sich damit als Subsummierung dreier Einzelverfahren, welche die Limitierungen der jeweils anderen beiden kompensieren sollen, jedoch im Test voneinander unabhängig sind (Laireiter, 1996; 2003).

ist (vgl. Laireiter, 2004a). Der Fragebogen erfasst die wahrgenommene soziale Unterstützung. Über insgesamt 40 likert skalierte Items werden die Unterstützung, die belastungspuffernde Effekte hervorbringen und die wahrgenommene Verfügbarkeit instrumenteller und kognitiver Unterstützung sowie der Zugehörigkeit und der Selbstwertunterstützung erfasst. Das Verfahren wird von Sommer & Fydrich (1989) nicht empfohlen, da es der umfangreichen Revision und Anpassung auf europäische Verhältnisse bedarf.

Das *Inventory of Socially Supportive Behaviors* (ISSB-d) geht auf Barrera (1981) zurück und ist als *Vorläufer des Arizona Social Support Interview Schedule* (ASSIS; vgl. Barrera, Sandler und Ramsay, 1981) zu betrachten. Das Inventar wurde von Laireiter (1996) ins Deutsche übersetzt und erfasst die alltagsbezogene erhaltene Unterstützung. Über insgesamt 40 Items wird in den Kategorien emotionale und kognitve Unterstützung, Anleitungen und Ratschläge sowie instrumentelle Hilfen „das Ausmaß der in den letzten vier Wochen vor der Befragung erhaltenen Unterstützung erfasst" (Laireiter, 2004b) bzw. durch den Befragten auf einer fünfstufigen Skala (Endpunkte: *gar nie; fast jeden Tag*) eingeschätzt. Die Validität beider Verfahren hat sich in verschiedenen Studien gezeigt. Die theoretisch erarbeiteten Kategorien wurden zudem durch Faktorenanalysen (Hauptkomponentenanalyse mit anschließender Varimax-Rotation) bestätigt. Da das Verfahren insbesondere auf den Unterstützungs-Mobilisierungsprozess zielt, werden die Ergebnisse vor allem durch das Maß der Belastung und durch den individuellen Stil des Hilfesuchens bedingt. Dies ist bei der Interpretation der Ergebnisse zu beachten.

Aymanns (1992) konstruierte den *Fragebogen zur Erfassung der Perzipierten Familialen Unterstützung und Kommunikation* (PFUK), der ebenfalls dem klassischen Paradigma zuzuordnen ist. Das vollstandardisierte Verfahren wurde zur Selbstbeurteilung für klinische Gruppen Erwachsener entwickelt, die körperlich schwer erkrankt sind und in familialen Zusammenhängen leben. Ihm liegt die theoretische Annahme zugrunde, dass familiäre Hilfe und Zuspruch die bedeutsamsten Quellen sozialer

Unterstützung darstellen und insbesondere deshalb zur Krankheitsbewältigung betragen können (vgl. Knoll & Kienle, 2007, 66). Über insgesamt 33 Items werden fünf Aspekte sozialer Unterstützung bzw. sozialer Belastung erfragt (z. B. Emotionale Unterstützung und Bestärken des Patienten durch die Familie, Überfürsorgliche Entlastung), wobei jedes Item zweimal auf einer fünfstufigen Skala (Endpunkte: *trifft zu*; *trifft gar nicht zu*) zu bewerten ist. Auch bei diesem Messinstrument handelt es sich um ein Inventar, dass auf einen bestimmten Kontext (Krebspatienten) ausgerichtet ist. Diese Kontextspezifität erfüllt zwar somit neuere forschungsmethodische Forderungen (vgl. Fydrich et al., 2007, 21 f.), macht das Instrumentarium insgesamt aber für verschiedene Anwendungsbereiche unbrauchbar.

Die von Vaux (1988) entwickelt *Social Support Appraisal Scale* (SS-A) wurde ebenfalls von Laireiter (1996) für den deutschen Sprachraum adaptiert (*Skala zur Erfassung wahrgenommener sozialer Unterstützung*, SS-A-d) und in die *Skalen zur Sozialen Unterstützung* (SSU) eingefügt. Das Inventar bezieht sich direkt auf das von Cobb (1976) entwickelte Konzept zur wahrgenommenen Unterstützung und ist „als konsequenteste[r] Versuch der Operationalisierung dessen Unterstützungsbegriffs" zu bewerten (vgl. Laireiter, 2004a). Über 28 Items werden potentielle Unterstützungsquellen wie Partner, Familie, Freunde und weitere erfasst[58]. Die Items sind an alltäglichen Formen der Unterstützung ausgerichtet und werden auf einer vierstufigen Antwortskala (Endpunkte: *stimme überhaupt nicht zu*; *stimme sehr zu*) bewertet.

Auf Frese (1989, 112) geht der *Fragebogen zur sozialen Unterstützung am Arbeitsplatz* (SUA) zurück, wobei sich dieses Inventar aus Skalen unterschiedlicher Studien zusammensetzt (siehe auch Caplan, Cobb, French, Harrison und Pinneau, 1982; Bamberg, 1986). Die soziale Unterstützung wurde über die von Caplan et al. (1982) entwickelten Kategorien affektive Unterstützung, Bestätigung und Hilfe operationalisiert, die nach Vorgesetzten, Kollegen, Ehepartnern und weiteren differenziert

58 Neben der Version mit 28 Items existiert noch eine weitere Form des SS-A. Diese enthält 23 Items, da die Unterstützungsquelle *Partner* entfällt.

sind. In 29 vierstufig skalierten Items (*gar nicht* bis *völlig*) schlagen sich die wahrgenommene soziale Unterstützung, die emotionale und praktische Unterstützung nieder. Das Inventar ist insgesamt als wenig elaboriert und gering differenziert einzustufen. Bis auf die Untersuchungen durch Frese (1989) selbst wurde es bisher nur selten in wissenschaftlichen Untersuchungen eingesetzt.

Ein speziell für Lehrer entwickeltes Inventar ist der *Fragebogen zur Erfassung von Sozialer Unterstützung bei Lehrerinnen und Lehrern* (SULL) von van Dick, Wagner, Lenke und Sommer (1999). Der SULL ist auf Grundlage des F-SozU von Sommer und Fydrich (1989, 1991) entstanden und erfasst die wahrgenommene soziale Unterstützung durch verschiedene Quellen (Schulleitung, Kollegium, Schüler, Privat). Er enthält 20 sechsstufig skalierte Items (Endpunkte: *trifft zu*; *trifft genau zu* bzw. *überhaupt keine Unterstützung*; *völlige Unterstützung*), die so formuliert sind, dass sie emotionale und praktische Unterstützung getrennt erfassen (vgl. van Dick, Wagner & Petzel, 1999, 58).

Neben den klassischen Fragebogen-Inventaren zur Erfassung der sozialen Unterstützung existieren Instrumente, die Unterstützungs- und Bewältigungsbemühungen aus einer konsequent interaktionistischen Perspektive (Dyaden) bewerten (vgl. Kienle et al., 2006, 112 ff.). Die auf Schulz und Schwarzer (2003) zurückgehenden *Berliner Social Support Skalen* (BSSS) sind diesem Forschungszweig zuzurechnen. Dieses Instrument erfasst sowohl kognitive als auch behaviorale Aspekte sozialer Unterstützung. Das Konzept wird in fünf Kategorien abgebildet und mittels 34 Items operationalisiert. Die Items sind auf einer vierstufigen Antwortskala (*stimmt nicht* bis *stimmt genau*) zu beantworten. Durch eine Zusatzskala (geleistete Unterstützung aus Partnersicht), die weitere elf Items enthält, eignet sich dieses Messinstrument zudem zur Erfassung der sozialen Unterstützung in Dyaden. Schulz und Schwarzer (2003, 27) weisen jedoch auf die erheblichen Limitierungen hin, die sich durch die Kontextualisierung des Inventars ergeben. Dessen situationsspezifische Item-Struktur ist im Wesentlichen auf die Krankheitsbewältigung

bei Krebs- bzw. Tumorpatienten ausgerichtet, weshalb eine Verwendung für andere Bereiche negiert werden muss.
Ein weiteres Messinstrument, das die soziale Unterstützung interaktionistisch abbildet, ist das *Inventar zur sozialen Unterstützung in Dyaden* (ISU-DYA) von Winkeler und Klauer (2003). Der dyadischen Struktur des Instruments folgend, werden über korrespondierende Fragebögen das Mobilisierungsverhalten des Unterstützungsempfängers sowohl vom Empfänger selbst als auch vom Unterstützungsgeber sowie dessen geleistete Unterstützung eingeschätzt. Neben den faktoranalytisch gebildeten fünf Hauptskalen zum Mobilisierungsverhalten werden über Subskalen die Kategorien emotionale, informationelle und instrumentelle soziale Unterstützung erfasst. Der Fragebogen enthält 40 Itempaare zur Erfassung der Mobilisierung von sozialer Unterstützung und 64 Itempaare zur geleisteten/erhaltenen Unterstützung (vgl. Kienle et al., 2003, 119). Mittels der retrospektiven Einschätzung an ein belastendes Ereignis erfolgt die Einschätzung der Unterstützung durch die Items. Das Inventar wurde mittels einer dyadischen Stichprobe von Psychotherapiepatienten validiert (vgl. Tab. A1).

7.2 Interview

Eine weitere diagnostische Methode zur Erfassung der sozialen Unterstützung ist die des Interviews. Ausgehend von der Annahme, dass sich bestimmte Zusammenhänge (z. B. persönliche oder soziale Sinnzuschreibungen) per se einer empirischen Überprüfung durch quantitative Messverfahren entziehen, werden in der Sozialwissenschaft üblicherweise qualitative Messverfahren (ergänzend) eingesetzt, die eben solche Sinnzusammenhänge in einen persönlich-biografischen Kontext einzuordnen im Stande sind (vgl. Richartz et al., 2009, 74). Dennoch ist die Anzahl der bekannten Inventare, die soziale Unterstützung erheben, im Vergleich zu Fragebogen-Verfahren, eher gering. Die Ursachen hierfür sind zum einen in der Berechnung der Zuverlässigkeitskoeffizienten zu verorten, die sich, auf Grund einer Reihe grundsätzlich zu klärender problematischer Methodenfragen (z. B. Kontrollierbarkeit der Varianz-

quellen, Durchführungs- und Auswertungsobjektivität, notwendiges Training), ungleich schwieriger darstellten (vgl. Fydrich et al., 2007, 21). Zum anderen sind Interviews mit einem zeitlichen Mehraufwand verbunden, der sich, je nach Fragestellung bzw. bezogen auf das Erkenntnisinteresse, nicht unbedingt in einem adäquaten Forschungsertrag niederschlägt.

Siegrist (1986, 1987) entwickelte das standardisierte *Interview zum sozialen Rückhalt*, wobei Rückhalt in diesem Zusammenhang synonym mit Unterstützung verwendet wird. Über elf Fragen, die sich auf die Bereiche Grundbedingungen von Unterstützung, Klima von Rückhalt im Alltag, Problem bezogener Rückhalt am Arbeitsplatz und wahrgenommene Qualität der Partnerschaft beziehen, wird die Nahwelt im Alltag erfasst. Kennwerte zu psychometrischen Eigenschaften des Inventars liegen überwiegend aus Untersuchungen vor, die sich mit der Vorhersage von Herz-Kreislauf-Erkrankungen beschäftigen. Es wird von mittleren bis hohen Konsistenz-Indikatoren berichtet (vgl. Westhoff, 1993, 440 f.). Sommer und Fydrich (1989, 17) konstatieren, dass das *Interview zum sozialen Rückhalt* ein Teil der relevanten Aspekte sozialer Unterstützung erfasst.

Von Veiel (1989, 1990) wurde das *Mannheimer Interview zur Sozialen Unterstützung* (MISU) entwickelt. Es handelt sich um ein standardisiertes Interview zur detaillierten Erfassung sozialer Unterstützungsstrukturen (vgl. Westhoff, 1993, 556). Über eine „support matrix“ (Veiel, 1990, 250) werden sowohl Informationen zu den Alteri des Netzwerkes als auch zu Rollenbeziehungen und Unterstützungsressourcen generiert (vgl. Niehaus, 1993, 51; Frey & Röthlisberger, 2006, 20). Das Instrument erfasst die instrumentelle und emotionale Unterstützung, die über 36 Fragen Aussagen zu zwölf vorgegebenen alltäglichen und angenommenen Krisensituationen operationalisieren. Es zeigte sich, dass der MISU verschiedene Kategorien der sozialen Unterstützung erfasst, die mit Fragebögen, die auf subjektive Vorstellungen bzgl. der vorhandenen sozialen Unterstützung zielen, so nicht zu erfragen wären (vgl. Veiel, 1990, 250).

Ludwig-Mayerhofer (1992) entwickelte den *Munich Social Support Interview Schedule* (MUSSIS), der tatsächlich erhaltene soziale Unterstützung im Kontext des sozialen Netzwerkes erfasst. Vor Beginn des Interviews werden die Personen erfragt, die sich im sozialen Netzwerk des Probanden befinden bzw. durch Partnerschaften, Verwandtschafts- und Arbeitsverhältnisse oder Freundschaft mit diesem in Kontakt stehen. Diese Liste der potentiell unterstützenden Personen bildet die inhaltliche Grundlage für das eigentliche Interview. Erfragt wird, welche der Personen für bestimmte Unterstützungsformen zur Verfügung stehen bzw. wer welche Form der Unterstützung leistet. Die Auswahl der sechs Unterstützungsformen, die sich auf die Kategorien emotionale, kognitive und praktische Unterstützung sowie auf die soziale Integration beziehen, erfolgte in Anlehnung an Barrera und Ainlay (1983) (vgl. Ludwig-Mayerhofer, 1992, 177). Die vier Unterstützungskategorien *Zufriedenheit* (mit der sozialen Unterstützung), *Wichtigkeit* (der sozialen Unterstützung), *Self-Efficacy*[59] und *wahrgenommene Hilfsbereitschaft anderer* werden durch 47 vierstufig skalierte Items operationalisiert. Diese werden zudem genutzt, um Informationen über mögliche Konflikte innerhalb der sozialen Beziehungen zu erhalten.

Ein hybrides Konstrukt, das sowohl einen Interview- als auch einen Fragebogenteil enthält, ist das auf Baumann, Laireiter, Pfingstmann und Schwarzenbacher (1987) zurückgehende Inventar SONET (*Interview und Fragebogen zum Sozialen Netzwerk und zur Sozialen Unterstützung*). Primär handelt es sich um ein standardisiertes Interviewverfahren, bei dem die Bearbeitung der Fragen gemeinsam (Interviewer/Proband) erfolgt. Ausgehend von einer egozentrierten Netzwerkperspektive werden über 62 Items, neben soziodemografischen und persönlichen Daten, Informationen zu unterschiedlichen Kontakt- und Rollenbeziehungen sowie zu affektiven Kriterien des sozialen Netzwerkes erfasst (vgl. Baumann

59 Das Konzept der Self-Efficacy (Selbstwirksamkeitserwartung) geht auf Bandura (1970) zurück und bezeichnet die Erwartung, eine Handlung aufgrund vorhandener Kompetenzen erfolgreich durchführen zu können (vgl. Jonas & Brömer, 2002).

et al., 1987, 429). Von SONET existieren unterschiedliche Spezialversionen (SONET-CT, SONET-T), die der hier beschriebenen *normalen* i. w. S. entsprechen. Auf eine separate Darstellung der einzelnen Versionen wird an dieser und anderer Stelle verzichtet (s. Kap. 7.3; vgl. Tab. A2 & A3).

7.3 Tagebücher

Tagebücher stellen in den Sozialwissenschaften eine zentrale Methode zur systematischen Beobachtung im Feld dar, wobei sie überwiegend (ca. 60 %) im klinischen Bereich eingesetzt werden und eher selten im Kontext der Beziehungsforschung Anwendung finden (vgl. Baumann, Laireiter & Thiele, 2002, 179 f.). Nach Auhagen (1991, 3 f.) sind Tagebuchverfahren vor allem dann ergiebig und adäquat, wenn eine Methode gesucht wird, „die die Zeitspanne zwischen dem Geschehen und dessen Beschreibung gering hält". In der Vergangenheit fand die Tagebuchmethode überwiegend in Untersuchungen Eingang, die die Erfassung der alltagsbezogenen Unterstützung fokussierten. Folglich ist das Verfahren zur Erfassung der subjektiv wahrgenommenen bzw. tatsächlich erhaltenen sozialen Unterstützung eher gering elaboriert. Der überwiegende Teil der Verfahren ist auf die Erfassung der Empfängerseite abgestellt sowie auf die Erfassung dessen egozentrierten Netzwerkes. Wie auch bei den anderen Methoden zur Erfassung der sozialen Unterstützung ist die kategoriale Varianz bei den Tagebuch-Verfahren groß. Während einige nur eine einzelne Kategorie beinhalten, werden bei anderen nahezu alle Kategorien sozialer Unterstützung in den Blick genommen. Ein wesentlicher Vorteil der Tagebuchverfahren ist darin zu sehen, dass sie den Belastungsprozess sowie deren Bewältigung erfassen, da sie am ablaufenden Geschehen ansetzen (vgl. Laireiter, 1998, 275). Zudem erfolgt die Erfassung „vorher festgelegte[r] Ereignisse bzw. Verhaltensweisen nach vorgegebenen Richtlinien und Zeitplänen, [die] von den Befragten selbst dokumentiert werden" (Rieger, 2009, 10). Dabei haben sich zwei grundlegende Vorgehen durchge-

setzt.[60] Entweder wird die Erfassung über sogenannte Bilanztagebücher vorgenommen, bei denen rückblickend (zumeist abends) die (unterstützenden oder belastenden) Ereignisse des Tages eingetragen werden, oder über Ereignis gesteuerte Tagebücher, bei denen (unterstützende oder belastende) Ereignisse als eine Art Aufzeichnungsauslöser (Trigger) fungieren (vgl. Baumann et al., 2002, 179). Beide Verfahren bringen jedoch verschiedene Nachteile mit sich. Während bei den Bilanztagebüchern aufgrund der zeitlichen Differenz zwischen dem Ereignis und der Notation Gedächtnis- und Verarbeitungseffekte auftreten können, kann sich der erhebliche Aufwand, den Ereignis gesteuerte Tagebücher mit sich bringen (Tagebuch muss mitgeführt werden), negativ auf die Compliance auswirken. Bei letzterem Verfahren schlägt sich dies zudem in einer limitierten Einsatzdauer von sieben bis 14 Tagen nieder (vgl. Rieger, 2009, 9). Laireiter (1993, 38) sieht zudem in der Abhängigkeit der Selbstaussage eine weitere Limitierung der Tagebuchmethode.

Zur Erfassung von Belastungsereignissen entwickelten Perkonigg, Baumann, Reicherts und Perrez (1993) die von Perrez und Reicherts (1989) konzipierte *computergestützte Selbstbeobachtungsmethode* (COMES) weiter und ergänzten sie um einen Programmteil. Das neu entstandene COMES-SOZU umfasst insgesamt 49 Items, durch die Computerbasierung sind zudem verschiedene Filterungen möglich. Das Tagebuch wird durch eine Nachbefragung ergänzt, die zur „Ordnung der aufgezeichneten Belastungsepisoden nach inhaltlichen Merkmalen [dient]“ (Perkonigg et al., 1993, 132). Weiterhin werden durch die Nachbefragung die Unterstützungspersonen erfasst, von denen die Probanden Unterstützung erhalten oder in Unterstützungssituationen versucht haben, diese zu bekommen (vgl. ebd.).

60 Ein drittes Vorgehen ist das Zeitgeberverfahren, dessen Bearbeitung über sogenannte time-lags (zufallsgesteuert und fixiert) über eine vorher festgelegte Anzahl von Wochen erfolgt (vgl. Laireiter, 1993, 37 f.). Dieses Vorgehen ist jedoch nicht sehr elaboriert und wird deshalb nicht ausführlicher dargestellt.

Eine weitere Methode stellt das von Auhagen (1991) entwickelte Doppeltagebuch dar. Ziel des Instruments ist es, bestehende zwischenmenschliche Beziehungen möglichst alltagsnah abzubilden. Es handelt sich um ein dyadisches Instrument, dessen Schwerpunkt, im Gegensatz zu Partnerschaftstagebüchern (z. B. Kirchler, 1988) durch ihre Ratings und Erfassung von Gefühlen eher auf individuellen Ebene verbleiben, deutlich auf den interaktiven Aspekt respektive auf die Erlebens- und Verhaltensebene gelegt ist (vgl. Auhagen, 1991, 37). Tagebucheintragungen beziehen sich immer auf einen Tag (Bilanztagebuch). Die Protokollanten ordnen die Kontakte in insgesamt acht Kategorien ein, wobei dies von beiden Personen einer Interaktionsbeziehung vorgenommen wird. Die Eintragungen erfolgen dabei halb offen, halb geschlossen. So ist es möglich, die Kontakte hinsichtlich der Inhalte, der Qualität und der besprochenen Themen zu spezifizieren. Durch die dyadische Struktur des Doppeltagebuchs ergeben sich neben der intersubjektiven Überprüfbarkeit zusätzliche Möglichkeiten der Zuverlässigkeitsbestimmung. Reliabilitätsberechnungen können auf Basis der Übereinstimmungskoeffzienten der Personen innerhalb der Dyaden vorgenommen werden, die sich „für Vergleiche zwischen tatsächlichen und geschätzten Häufigkeiten verwenden [lassen]“ (Auhagen, 1991, 37).

8 Faktische Leistungen sozialer Unterstützung im Spitzensport

In den vorangestellten Kapiteln wurden die für diese Arbeit relevanten gesellschaftlichen Strukturen und Organisationsbedingungen unter einer akteurtheoretisch rekonstruierten systemtheoretischen Perspektive betrachtet, sowie die terminologischen Grundlagen und inhaltlichen Typologien interaktionaler Beziehungskontexte ausführlich erörtert. Zur näheren Beschreibung der sozialen Beziehungen und deren funktionalen Bedeutung zur Bewältigung einer *dualen Karriere* innerhalb des Schule-Leistungssport-Verbundsystems, ist es jedoch notwendig die systemgeprägte Lebenswelt und die sozialen Strukturmerkmale der Schülerathleten darzustellen, Inklusion- und Exklusionspunkte zu markieren sowie erkenntnisleitende thematische Evidenzen zu besprechen. Dabei werden die beteiligten gesellschaftlichen Teilbereiche und Organisationen mit samt ihren systemspezifischen Imperativen nicht isoliert betrachtet, sondern bei der „Analyse die jeweils eine Seite als Umwelt der anderen immer mitberücksichtigt" (Teubert et al., 2006, 23). Aus diesem Vorgehen ergibt sich die Möglichkeit, die systembedingten Handlungsprägungen und deren Bedeutung für die sozialen Unterstützungsquellen zu erfassen. Diese Ausführungen werden auf der Folie des Brandenburgischen Lösungsmusters bzgl. der institutionellen Nachwuchsförderung vorgenommen, was zudem eine Einordnung in den Gesamtkontext verlangt.

Wie bereits einleitend beschrieben, ist das spitzensportliche Engagement der Schülerathleten mit verschiedenen Risikofaktoren verbunden, die zum einen aus dem „Nimbus des Abenteuers" (Bette et al., 2002, 355), zum anderen aus der „Doppelbelastung durch Schule und Training" (Brettschneider & Klimek, 1998, 22) resultieren. Der Nimbus des Abenteuers bezieht sich auf den ungewissen Ausgang des Unternehmens Spitzensport, denn der Athlet ist einer komplexen Risikoverkettung ausgesetzt, die bei sportlichen Niederlagen beginnt, über Körperabhängigkeit und Verletzungsanfälligkeit führt und in der Doping-

falle enden kann (vgl. Bette & Schimank, 2006, 49). Letztlich kulminieren diese und andere Risikoelemente „in dem Hauptrisiko spitzensportlicher Biographien: in der Möglichkeit, während der Karriere insgesamt erfolglos zu sein." (Bette et al., 2002, 354). Der zweite Aspekt betrifft das Dilemma der Schülerathleten, sowohl Bildungs- als auch Spitzensportaspiration in Einklang zu bringen. Dies zielt auf die konkurrierenden Zeitansprüche der beiden Systeme (Erziehung und Spitzensport) sowie die schul- und trainingsinduzierten Beanspruchungen, denen sich die Schülerathleten ausgesetzt sehen. Wollen diese auch langfristig spitzensportlich erfolgreich sein, ohne erhöhte Kosten in Bezug auf einen qualifizierenden Schulabschluss in Kauf zu nehmen, wird ihnen ein enormes Engagement abverlangt. Die mit dieser *dualen Karriere* einhergehenden Probleme können jedoch nicht nur auf der Ebene des Individuums behandelt werden, da dessen Lösungsmöglichkeiten stark limitiert sind. Obwohl die Schülerathleten den komplexen Ansprüchen beider gesellschaftlicher Teilbereiche nicht gleichsam genügen können, ist es eher die Regel als die Ausnahme, dass spitzensportliche und schulische Erfolge sozialisiert und Rückschläge bzw. Verluste privatisiert werden. Die mit dem spitzensportlichen Engagement im Jugendbereich einhergehenden Probleme werden daher an die jungen Athleten delegiert (vgl. Brettschneider & Klimek, 1998, 22).

> „Probleme der Abstimmung von Schulkarriere und [Spitzen-]Sportkarriere laufen letztlich immer unmittelbar im Leben des jugendlichen Athleten zusammen, der vor dem Horizont knapper Zeit und einer doppelten Erfolgserwartung seinen individuellen Lernrhythmus mit dem erforderlichen Aufwand seines leistungssportlichen Engagements in Einklang bringen muss." (Teubert et al., 2006, 11).

Bei der institutionellen Lösung dieses Problemgefüges rücken insbesondere die Verbundsysteme Schule-Leistungssport in den Blick, im Speziellen die EdS.

> „‘Eliteschulen des Sports‘ sind Zentren der schulischen und sportlichen Förderung für leistungssportlich ambitionierte und besonders begabte Kinder und Jugendliche. In enger Abstimmung und Kooperation mit den Olympiastützpunkten bzw. Sportfachverbänden koordinieren und optimieren sie schulische Bildung, leistungssportliches Training, pädagogische Betreuung in Internat oder Teilinternat mit den Zielen sportliche Spitzenleistungen im Erwachsenenalter vorzubereiten, entsprechend den Fähigkeiten einen optimalen Schulabschluss zu ermöglichen und die ganzheitliche Entwicklung junger leistungssportlich ambitionierter Sporttalente zu unterstützen sowie die aus schulischen und leistungssportlichen Anforderungen resultierende Doppelbelastung bewältigen zu helfen.“ (KMK, 2011, 2).

Diesen mehrdimensionalen Bildungseinrichtungen obliegt es somit, den an sie herangetragenen pädagogischen Dreifachauftrag umzusetzen, also den Schülerathleten durch verschiedene Unterstützungsleistungen eine erfolgreiche „sportliche Leistungs- und schulische Bildungsentwicklung“ (Prohl & Emrich, 2009, 203) zu ermöglichen sowie allgemeine Bildungsprozesse zu initiieren. Es gilt als evident, dass die Strukturbedingungen für Schule, Training und Wettkampf eine von drei zentralen Elementen für eine gelingende Spitzensportkarriere darstellen. Von Alfermann und Bussmann (1998, 54 f.) werden zudem die Merkmale des unmittelbaren sozialen Umfelds, vor allem des Trainers und der Eltern, sowie die persönlichen Merkmale des Athleten als sehr bedeutsam eingeschätzt. Im Rahmen ihrer Untersuchungen kommen sie zu dem Schluss, dass „die Merkmale auf Seiten der Athleten bisher besser untersucht [wurden], als die konkreten förderlichen Bedingungen auf Seiten des sozialen Umfelds“ (ebd., 1998, 54). Damit wird den sozialen Ressourcen respektive der sozialen Unterstützung durch das soziale Umfeld zwar eine hohe Bedeutsamkeit für das Gelingen einer *dualen Karriere* attestiert (vgl. Bette & Schimank, 1995, 292; Alfermann & Bussmann, 1998, 54 f.; Richartz, 2000, 223; Martin et al., 2001, 25), entsprechende Forschungsbemühungen sind jedoch nur in Ansätzen auszumachen (vgl. Weber, 2003, 13; Wippert, 2007, 14). Für die vorliegende Untersuchung interessieren demnach insbesondere die Befunde, die Effekte der sozialen Unterstützung relevanter Akteure der Systeme

Schule, Spitzensport und das der intimen Beziehungen im spitzensportlichen Zusammenhang berichten. Zunächst werden jedoch die Bedingungen der sportlichen Begabungsförderungen im Bundesland Brandenburg näher erläutert.

8.1 Bedingungen der Nachwuchsförderung in Brandenburg

Einleitend wurde bereits erörtert, welche zivilgesellschaftliche Bedeutung und Verantwortung den EdS in der BRD zukommt (s. Kap. 1). Dabei ist mit Blick auf den Spitzensport in Brandenburg zunächst anzumerken, dass sich die Landesregierung im Koalitionsvertrag von 2009 mit der Aussage, „Brandenburg ist ein Sportland" (SPD & Die Linke, 2009, 12) explizit zum Sport bekennt. Mit dem Verweis auf den „Goldenen Plan Brandenburg" wird zudem unterstrichen, dass im Sport ein Mittel gesehen wird, um der Abwanderung junger und qualifizierter Menschen entgegenwirken zu können (LSB Brandenburg, 2008, 1). Im Koalitionsvertrag wird zudem ausdrücklich auf die Notwendigkeit weiterer Investitionen in die Spitzensportstätten hingewiesen. Darüber hinaus wird argumentiert, dass eine qualitative Verbesserung des Schulsports auch im Sinne des Spitzensports wünschenswert ist.

Ausgehend von dieser Position wurde im Land Brandenburg im Rahmen der „*Systemumstellung* Begabungsförderung Sport" (MBJS, 2010a, 1) in der Sekundarstufe I (Klassenstufe 7 bis 10) der Spezialschulen Sport zum Schuljahresbeginn 2008/2009 mit einer grundlegenden Neuausrichtung der institutionellen Nachwuchsförderung begonnen. Dieses „Brandenburgische Inklusionsmodell" (Hummel et al., 2009, 8) ist damit als grundsätzliche Neubetrachtung und Neubewertung des spitzensportlichen Trainings im Nachwuchsbereich zu charakterisieren und lässt sich durch vier Hauptmerkmale kennzeichnen. Erstens, wird das spitzensportliche, sportartgebundene Trainieren und Wettkämpfen in der Sekundarstufe I konsequent in eine schulpädagogische Funktions-

logik überführt. Spitzensport wird damit, zweitens, als (spezialbildender) schulischer Bildungsbereich gefasst und interpretiert und durch die Erarbeitung *Schulinterner Lehrpläne* (SILP), in denen die qualitative Transformation bestehender Rahmentrainingspläne vollzogen wird, für die Erteilung des Unterrichts im Bereich Spitzensport aufbereitet. Drittens, erfolgt die praktische schulpädagogische Realisierung dieser Strukturveränderungen durch sogenannte Lehrertrainer, die in Personalunion für die Organisation Schule und das gesellschaftliche Teilsystem Spitzensport agieren. Viertens, ist die Umsetzung der Brandenburgischen *Systemumstellung* an die angemessene Bereitstellung von zeitlichen Ressourcen für ein modernes, pädagogisch aufbereitetes, sportartspezifisches Leistungstraining an den Spezialschulen Sport gebunden. Die dafür erforderlichen Zeitressourcen werden den Zeitkontingenten Pflichtunterricht Sport, Wahlpflichtunterricht Sport und Wahlunterricht Sport entnommen (vgl. Hummel et al., 2009, 9 f.).

Strategisches Ziel des Brandenburgischen Inklusionsmodells ist es perspektivisch bedeutsame Leistungsvoraussetzungen zu schaffen, die es ermöglichen, in höherem Maße als bisher, sportliche Spitzenleistungen im Erwachsenenalter vorzubereiten.[61] Durch effektivere Arrangements und Kooperationsformen sollen zudem die schulischen (schulsportlichen) Möglichkeiten für eine systematische und pädagogisch verantwortbare Talentförderung zur Sicherung der internationalen Konkurrenzfähigkeit voll ausgeschöpft, die Zusammenarbeit zwischen Schule und Sportverein bzw. -verband verbessert und die Drop-Out-Rate der Schülerathleten im Spitzensport beim Übergang in die Sekun-

61 An dieser Stelle erscheint der Hinweis auf die Kritik von Pallesen und Schierz (2010, 21 f.) wichtig. Sie monieren, dass in der organisationstheoretischen Verbundsystemforschung, unter Ausschluss des Bildungsproblems, insbesondere Störungsverflechtungen fokussiert werden. Geprüft wird, wie die Organisation Schule, trotz erheblicher Zieldiversitäten, für den Spitzensport funktionalisiert und zu unwahrscheinlichen Formbildungen gebracht werden kann. Inwieweit diese Funktionalisierungsbestrebungen jedoch mit der Autonomie von Schule kollidieren, wird bei den Betrachtungen meist außen vor gelassen.

darstufe II verringert werden. Hierfür wurden entsprechende Kooperationsvereinbarungen zwischen den betroffenen Akteuren und Institutionen (MBJS/IAT/LSB) geschlossen, welche die partnerschaftliche Zusammenarbeit im Sinne der formulierten Ziele der *Systemumstellung* regeln (vgl. MBJS, 2010a, 2 f.). Die enge Kooperation der sich im Verbundsystem befindlichen gesellschaftlichen Teilsysteme schlägt sich in verschiedenen strukturellen Maßnahmen nieder, die auf eine intensive kommunikative Zusammenarbeit schließen lassen. In regelmäßig stattfindenden Beratungsrunden (mindestens 1x jährlich) treffen sich die Vertreter des MBJS, des LSB, des OSP Brandenburg, des IAT, der Spezialschulen Sport, des StSchA sowie der an der wissenschaftlichen Evaluation der *Systemumstellung* beteiligten Universitäten im Rahmen der Arbeitsgemeinschaft *Systemumstellung* (AG Systemumstellung). In dieser Runde wird zum aktuellen Stand der *Systemumstellung* berichtet, werden Planungsgespräche geführt und Maßnahmen beschlossen und diskutiert. Zudem existieren standortübergreifende sportartspezifische Lenkungsstäbe (LST), in denen unter anderem die Arbeit der Lehrertrainer unter Berücksichtigung der Zielvereinbarungen in den SILP sowie die Arbeit in den Trainingsgruppen besprochen wird.

In Bezug auf die den Spezialschulen Sport angeschlossenen Wohnheimen zeichnen sich die jeweiligen Kommunen dafür verantwortlich Wohnheimplätze für die Schülerathleten vorzuhalten die nicht aus der Umgebung stammen, aber dennoch eine spitzensportliche Laufbahn in einer bestimmten Sportart anstreben (vgl. MBJS, 2002, § 99 Abs. 2 BbgSchulG, 117). Weiterhin können durch Strukturanpassungen auf der zeitlichen Ebene der Unterricht und die sportliche Begabungsförderung an sechs Tagen in der Woche erfolgen. Den Schülerathleten der EdS C wird es mit dem Beginn des Schuljahres 2011/2012 außerdem ermöglicht ein *Additives Abitur* abzulegen (vgl. MBJS, 2009a, 1; KMK, 2010, 3). Dieses, bei der Kultusministerkonferenz (KMK) als Schulversuch angezeigte Modellvorhaben, ist in Zusammenarbeit von KMK, MBJS, Staatlichem Schulamt (StSchA) und der EdS in Potsdam entstanden. Durch veränderte rechtliche Regelungen können die Schü-

lerathleten dieser EdS ihre Schullaufbahn soweit flexibilisieren, dass abiturrelevante Fächer zu verschiedenen Zeitpunkten abgeschlossen und kumulative Belastungen vermieden werden. All dies geschieht ohne die Suspendierungen des systemspezifischen Codes dieser Organisationen. Ferner ist es in Brandenburg möglich, unter Beachtung der Anforderungen des Anschluss- und Spitzentrainings und auf Antrag der Eltern, die Verweildauer in der Gymnasialen Oberstufe auf insgesamt fünf Jahre zu verlängern (vgl. MBJS, 2009b, 4).

Mit diesen Veränderungen wird mit dem Brandenburger Modell der Anspruch einer strukturellen Kopplung eingelöst (vgl. Borggrefe & Cachay, 2010, 52; s. Kap. 4.2). Diese intensiven Leistungsverflechtungen der Systeme Erziehung und Spitzensport sowie die damit verbundenen Strukturanpassungen auf der zeitlichen, sachlichen und sozialen Ebene sind nach Borggrefe und Cachay (2011, 69) nur aus zwei Gründen möglich: Zum einen haben diese Einrichtungen den schulrechtlichen Sonderstatus einer Spezialschule inne, womit curriculare Anpassungen sowie die Anstellung von Lehrertrainern ermöglicht werden. Zum anderen findet sich an den EdS in Brandenburg, historisch bedingt, eine besondere Organisationskultur, die den Entscheidungsspielraum hinsichtlich der strukturellen Kopplung dieser Einrichtungen wesentlich bestimmt. Alle drei Standorte verstehen sich als ehemalige Kinder- und Jugendsportschule (KJS), die nach 1990 in Sportbetonte Schulen transformiert wurden. Den EdS in Brandenburg müssen, im Sinne der von Buhren (1995, 201) beschriebenen „lernende[n] Institution“, ausgeprägte schulspezifische Innovationsbestrebungen unterstellt werden, da die Strukturanpassungen im Rahmen der *Systemumstellung* zwangsläufig mit der Weiterentwicklung des pädagogischen Profils der Einrichtungen einhergehen. Im Hinblick auf die von Pfadenhauer (2005, 14) beschriebene Lösungsprofessionalität ist es an den EdS in Brandenburg offensichtlich gelungen, verschiedene Lösungen für Probleme zu institutionalisieren, die mit der *dualen Karriere* von Schülerathleten einhergehen. So tragen beispielsweise die systematische Koordination der Unterrichts- und Trainingszeiten rein objektiv zur Verminde-

rung zeitlicher Belastungen der Schülerathleten bei. Auch die Professionalisierung der Hausaufgabenhilfe bzw. des Förder- und Stützunterrichts (nach Brettschneider & Klimek (1998, 72) als soziale Ressource zu verstehen) ist ein Hinweis darauf. Zudem werden die Schülerathleten der EdS in Brandenburg seit 2010 von einem Landesteam Sportpsychologie betreut, dessen Kernaufgabe in der Sicherstellung einer flächendeckenden, qualitativ hochwertigen sportpsychologischen Versorgung besteht (vgl. Heiss, Lockingen & Brand, 2011). Weiterhin wird an den EdS besonders verantwortungsvoll mit Schülerathleten umgegangen, die innerhalb des Bildungsgangs der Sekundarstufe I ihre spitzensportliche Perspektive verlieren (Drop-Out). Diese Schülerathleten haben die Möglichkeit Übungsleiterlizenzen im Rahmen des schulischen Bildungsgangs zu erwerben, den eingeschlagenen Bildungsgang fortzusetzen und im System zu verbleiben. Die Strukturanpassungen betreffen jedoch nicht nur die Schülerathleten selbst, sondern auch das sie betreuende pädagogische Personal. So scheint es mit der Anstellung von Lehrertrainern im Erziehungssystem in Brandenburg gelungen, ein genuines, bereits seit Lenk (1979, 489 f.) bekanntes und oftmals kritisiertes, Problem des Spitzensports zu lösen. Denn der, sonst vom Erfolg abhängige und unter Erfolgszwang gestellte, Trainer wird durch die arbeitsrechtliche Stellung zumindest formal von den Systemzwängen und der dominanten Erfolgsrationalität des Spitzensports entbunden.

Es ist festzuhalten, dass sich auch mit der *Systemumstellung* die „komplizierten Organisationsstrukturen“ (Ziemer, 2002, 31) innerhalb solcher Verbundsystem nicht einfach zugunsten eines neues Lösungsansatzes verändern lassen. Trotz der umfänglichen Strukturanpassungen auf zeitlicher, sachlicher und sozialer Ebene im Rahmen der *Systemumstellung* gilt für die EdS in Brandenburg das Primat der Erziehung für das Gesamte. Auch die EdS in Brandenburg werden sich im Bildungsgang immer wieder auf deren systemspezifische Kontingenzformel (Bildung) berufen, sodass diese „als Distanzhalter gegenüber dem Spitzensport [fungiert]“ (Pallesen & Schierz, 2010, 40). Denn das Erziehungssystem

(auch in Brandenburg) kann sich nicht nach „den partiellen Interessen einzelner Systeme richten, sondern muss angesichts der Pluralität von Fremdansprüchen auf der eigenen Funktionsbestimmung beharren“ (Pallesen & Schierz, 2010, 20). Die rigiden Ansprüche des Spitzensports sind demnach auf die Leistungen des Erziehungssystems zu reduzieren, die es aus sich selbst hervorbringt (vgl. ebd., 2010, 20). Zudem sind trotz der partiellen Freistellung der Lehrertrainer von Ansprüchen des Systems Spitzensport für diese Berufsgruppe, im Rahmen ihres neuen Anstellungsverhältnisses, formale und inhaltliche Fremdansprüche des Erziehungssystems hinzugekommen. Es ist daher anzunehmen, dass diese auf der individuellen Ebene zu Interessenkonflikten führen können (s. Kap. 8.3.1). Im Hinblick auf den langfristigen Leistungsaufbau und die Leistungserbringung auf internationalem Spitzenniveau im Erwachsenenalter ist das Schultraining an den EdS dennoch so zu gestalten, „dass in gleicher Ausbildungszeit – also bei gleich bleibenden Einstiegs- und Hochleistungsalter – […] ein höheres Niveau der Leistungsfähigkeit vorbereitet bzw. ausgeprägt werden muss“ (Nordmann, 2007, 187). Die jugendlichen Spitzensportler müssen also, „um der Logik des internationalen [Spitzen-]Sports folgen zu können“ (Teubert, 2009, 9), bereits im Nachwuchsbereich sehr intensiv und mit hohem Pensum trainieren (vgl. ebd., 2009, 9).

8.2 Soziale Unterstützung im Kontext der dualen Karriere

Schülerathleten, die in ein Schule-Leistungssport-Verbundsystem inkludiert sind, werden mit einer Vielzahl von Anforderungen konfrontiert, die erstens aus den in der Adoleszenz zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben bzw. adoleszenten Statuspassagen (körperliche Entwicklung, Ablösung vom Elternhaus, Identitätsfindung), zweitens aus relevanten Lebensereignissen sowie drittens aus den speziellen Anforderungen der Schule und des spitzensportlichen Trainierens und Wettkämpfens (tägliches Training, regelmäßige Wettkampfteilnahme, Belas-

tung durch Schule und Spitzensport) resultieren (vgl. Richartz & Brettschneider, 1996, 33; Schulze et al., 2007, 4; Richartz et al., 2009, 39). Für die aus den speziellen Anforderungen der Schule resultierenden schulischen Leistungen der Schülerathleten gilt eine multiple Determiniertheit, womit die Einbettung in ein allgemeines Erklärungsmodell angezeigt ist. Ein solches Erklärungsmodell legen Baumert et al. (2002, 16) im Rahmen des Programme for International Student Assessment (PISA) vor (vgl. Abb. 6). Es wird deutlich, dass neben dem sozialen Unterstützungsgefüge weitere Prädiktoren für die Erklärung der Schulleistung hinzuzuziehen sind, die den Einfluss individueller, schulischer und außerschulischer Faktoren berücksichtigen. Diese unterschiedlichen Determinanten stehen dabei in komplexer Wechselwirkung zueinander. Bezogen auf die Wirkung sozialer Unterstützung im Kontext schulischer Leistungen haben bereits Helmke und Weinert (1997, 122 ff.) auf die Bedeutung der Eltern und deren intendierter Bildungsaspiration hingewiesen. Zudem konnte Lehmann (1997, 64) sowie Baumert et al. (2010c, 25; 164 ff.) aufzeigen, dass schulische Leistungen in starkem Maße von der sozialen Herkunft und der sozioökonomischen Lage der Eltern sowie der Einbindung in Peers abhängig sind.

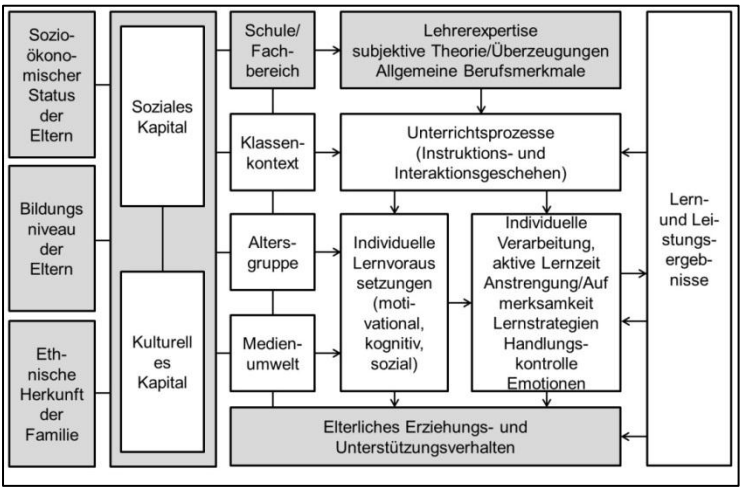

Abb. 6. Allgemeines Erklärungsmodell schulischer Leistungen (nach Baumert et al., 2002, 16)

Nach Schweer (2011, 18 f.) sind die speziellen Anforderungen aus Schule und Spitzensport mit einer ganzen Reihe Stressoren[62] gekoppelt, die im Rahmen einer *dualen Karriere* auftreten können (vgl. Tab. 5).

62 Obwohl „Stress als eine sich wechselseitig[] verändernde (transaktionale) Beziehung zwischen Person und Umwelt [definiert wird], die durch ein Ungleichgewicht zwischen subjektiv wahrgenommenen Anforderungen und zur Verfügung stehenden Bewältigungsmöglichkeiten charakterisiert“ (Brand, 2010, 35) und damit in hohem Maße ein subjektives und individuelles Geschehen ist, lassen sich die in Tabelle 5 aufgeführten Stressoren in Bezug auf die Doppelbelastung durch Schule und Spitzensport weitestgehend formalisieren (vgl. Schweer, 2011, 18).

Tab. 5. *Mögliche Stressoren einer dualen Karriere (in Anlehnung an Schweer, 2011, 18 f.)*

1. Physiologische Bedürfnisse
Probleme durch falsche Ernährung (unzureichende Nährstoffversorgung), Schlafmangel (Regeneration, Freizeit), körperliche Überforderung durch Trainingsbelastung
2. Sicherheitsbedürfnisse
Instabile Familienverhältnisse, Unsicherheit bzgl. der sportlichen Laufbahn und der beruflichen Perspektive, Ungewisse Förderperspektive (langfristig)
3. Soziale Beziehungen
Trennung der Eltern, Diskriminierung in der Schule (z. B. aufgrund eines Migrationshintergrundes), fehlendes Vertrauen in Eltern-Kind- oder Trainer-Athlet-Beziehung
4. Soziale Anerkennung
Fehlende Anerkennung des eigenen Handelns durch zentrale Bezugspersonen (Eltern, Trainer, Lehrer, Peers), Wertschätzung über Platzierungen und schulische Leistungen, nicht aber für ihre Person „an sich" (rigide Institution), fehlende Sensibilität der Bezugspersonen für eigene Stärken und Schwächen, Desinteresse der zentralen Bezugspersonen
5. Selbstverwirklichung
Ungleiches Verhältnis von schulischem und sportlichem Handeln mit dem Erleben von Autonomie und Selbstbestimmung, Autokratisches Verhalten der Bezugspersonen, übermäßige Fremdbestimmung (z. B. durch Bezugspersonen) ohne selbst in die Entscheidung mit einbezogen zu werden → Verringerung der intrinsischen Motivation und der Freude am Lernen, Trainieren und Wettkämpfen

Die in Tabelle 5 gelisteten Stressoren tangieren verschiedene Belastungskomplexe, die es durch den Schülerathleten zu bewältigen gilt. Sie beziehen sich auf den Bereich der personalen und apersonalen Ressourcen, die neben anforderungsspezifischen Fähigkeiten und unter-

schiedlichen Persönlichkeitsmerkmalen auch ein Repertoire von Bewältigungsmöglichkeiten beinhalten (vgl. Richartz & Brettschneider, 1996, 32). Beide stehen in einem engen, wechselseitigen Beziehungsgefüge zueinander und müssen demzufolge als voneinander abhängige Aspekte betrachtet werden. Eine Differenzierung leistungsbestimmender Kernelemente, nach personalen und apersonalen Bedingungsvariablen, nehmen Martin et al. (2001, 24) vor (vgl. Abb. 7).

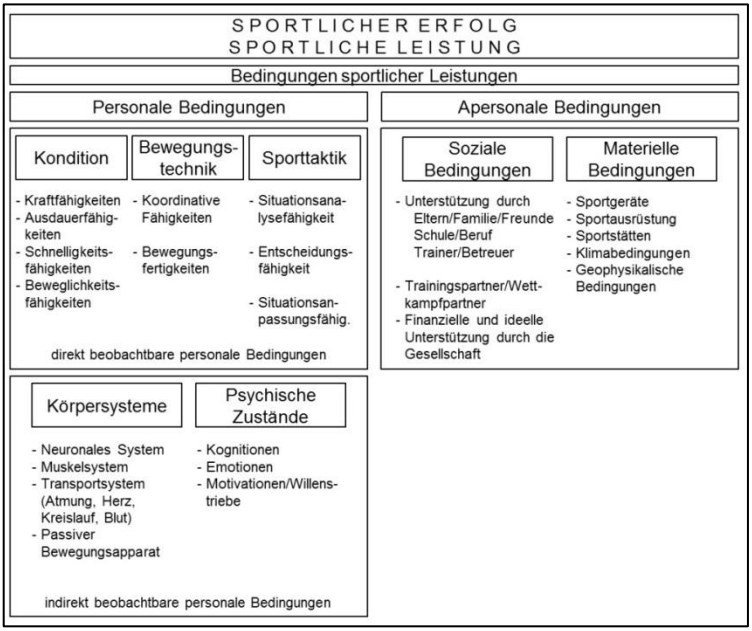

Abb. 7. Bedingungen sportlicher Leistungen (nach Martin et al., 2001, 25)

Die personalen Bedingungsvariablen umfassen dabei jedwede personeninternen Leistungsbedingungen und lassen sich nach indirekt (Körperbau, organisch-physische Fähigkeiten, motorische Fähigkeiten etc.) und direkt (Kondition, (Bewegungs-)Technik, Sporttaktik) beobachtbaren Leistungsbedingungen differenzieren (vgl. Carl, 2003, 605 f.). Die apersonalen Bedingungen bestimmen die vom Leistungszustand des

Athleten unabhängigen Leistungsfaktoren näher; es werden materiale und soziale Leistungsbedingungen unterschieden. Die materialen Leistungsbedingungen sind durch Training nicht zu beinflussen und haben daher eine indirekte Wirkung auf die Hervorbringung sportlicher Leistungen. Sie können allerdings bewusst genutzt und verändert werden (z. B. Wahl der Sportausrüstung). Soziale Bedingungen haben sowohl einen direkten, als auch einen indirekten Einfluss auf die Leistung. Der direkte Einfluss bezieht sich beispielsweise auf taktische Hinweise während eines Wettkampfes, einen indirekten Einfluss üben die sozialen Beziehungen der Athleten aus. Nach Martin et al. (2001, 25 f.) handelt es sich dabei nicht um Bedingungen sportlicher Leistungen i. e. S., „sondern eher um *leistungsfördernde Rahmenbedingungen* des Trainings".

Vor dem Hintergrund netzwerktheoretischer Überlegungen, der thematischen Schwerpunktlegung auf die strukturellen Anpassungen an den EdS in Brandenburg sowie den vorliegenden Evidenzen interessieren vor allem die apersonalen Bedingungen, speziell die sozialen Bedingungen sportlicher Leistung. Dabei ist anzunehmen, dass insbesondere die sozialen Bedingungen, die durch die sozialen Netzwerke der (Schüler-) Athleten und deren funktionale Aspekte repräsentiert werden, von den totalitären Ansprüchen des Spitzensportsystems betroffen sind. Nach Eggert-Schmid Noerr (2005, 27) sind (post-)moderne soziale Netzwerke in der Gesellschaft „von den individuellen Leistungen der durch sie verbundenen Individuen [abhängig]" und in ihrer Konstitution labil. Im rigiden Netzwerk des Spitzensports potenziert sich dieser gesellschaftliche Aspekt, sodass soziale Anerkennung nur durch die Erbringung von Leistungen errungen werden kann (vgl. Emrich, Papathanassiou & Pitsch, 1996, 35; Bona, 2001, 219). Netzwerke von Spitzensportlern werden in der Literatur daher häufig als totalitäre Systeme gefasst (vgl. Hackfort, Emrich & Papathanassiou, 1997). Diese Aussagen beziehen sich auf die Theorie des totalen Commitment, wodurch funktionsspezifische Kommunikationszusammenhänge außerhalb des Systems Spitzensport systematisch verhindert oder zumindest erschwert werden. Im

Folgenden soll geklärt werden, inwieweit die sozialen Netzwerke sportlicher Leistungserbringung förderlich bzw. hemmend auf diesen Prozess wirken und inwiefern diesbezüglich Zusammenhänge bestehen.
Der Blick in die Literatur zeigt, dass hierzu eine Vielzahl von Untersuchungen existiert, die jedoch vorwiegend die personalen Ressourcen, d.h. das Belastungserleben und die Bewältigungsstrategien der Athleten im Kontext der Doppelbelastung durch schulisches und spitzensportliches Engagement fokussieren (siehe auch Richartz & Brettschneider, 1996; Brettschneider & Klimek, 1998; Richartz et al., 2009). Die sozialen Ressourcen, wie „informative, instrumentelle oder auch emotionale Unterstützungsleistungen, die nahestehende Personen im unmittelbaren Umfeld des Individuums erbringen" (Brettschneider & Klimek, 1998, 52), befinden sich meist im peripheren Interessenfeld wissenschaftlicher Untersuchungen. Folglich ist die Anzahl der Untersuchungen, die sich mit der Bedeutung sozialer Ressourcen auf die sportliche Leistung auseinandersetzen und dies mit konkreten Leistungsdaten hinterlegen, überschaubar (vgl. Wippert, 2007, 54). Dabei überwiegen qualitative Befunde aus Fallstudien (vgl. Gerlach, 2008, 90).[63] Dies ist nicht zuletzt darauf zurückzuführen, dass die forschungsmethodischen Vorgehen (auch in Bezug auf die Erfassung sozialer Unterstützung), die verwendeten Definitionen von sozialen Ressourcen (insbesondere sozialer Unterstützung), die Altersklassen der Probanden sowie die angesteuerten Quellen sozialer Unterstützung stark variieren. Als evident gilt jedoch, dass die sportliche Leistung sowie die Fortführung und der Abbruch einer Spitzensportkarriere wesentlich vom sozialen Umfeld des Athleten beeinflusst wird (vgl. Kurz, 1988, 77; Alfermann & Bussmann, 1998, 55; Gould, Dieffenbach & Moffett, 2002, 172; Weiss & Weiss, 2003, 229). Es wird diesbzgl. ein positiver Zusammenhang angenommen, der jedoch nicht grundsätzlich gilt (vgl. Wippert, 2007, 57). Nach Gerlach (2008, 90) verläuft die Leistungsentwicklung vor allem bei den jugendlichen Spitzensportlern später positiv, die zu Beginn

63 Gerlach (2008, 90) führt dies auf die begrenzte Grundgesamtheit in den einzelnen Sportarten zurück.

ihrer sportlichen Karriere insbesondere durch die Eltern und Trainer unterstützt wurden. Eine hohe Bedeutsamkeit wird dem Passungsverhältnis der Trias Eltern, Trainer und Athlet beigemessen. Trainer und Eltern sind im sozialen Umfeld somit die wichtigsten Referenzpunkte für einen gelingenden Karriereverlauf (vgl. Salmela, 1994, 11; Emrich, Pitsch & Papathanassiou, 1999, 9; Richartz et al., 2009, 40). Aufgrund sich verändernder Anforderungen im Karriereverlauf gehen Alfermann et al. (2002, 51) davon aus, dass sich das Verhalten der Akteure dieser Trias und das damit verknüpfte Unterstützungspotential ändern. Tietjens (2001) bestätigt und präzisiert diese Annahmen, wonach die subjektiv wahrgenommene soziale Unterstützung von der Karrierephase (Beginn, Fortführung, Beendigung) und des Sportbereichs (Breitensport, Spitzensport) abhängt. Unterschiede ergeben sich bei der Mobilisierung sozialer Unterstützung nach Richartz (2002, 56 f.) überdies in Bezug auf die Variable Geschlecht. So sind männliche Sportler viel weniger in der Lage, Unterstützungsbedarfe auf offene Weise zu kommunizieren als weibliche Sportler. Wippert (2007) untersuchte wie sich soziale Netzwerkbeziehungen auf die sportliche Leistungserbringung sowie in der nichtselbstindizierten Transitionsphase des spitzensportlichen Karriereendes auswirken. Dabei werden bei der Betrachtung auch institutionelle „Verhaltensweisen“ in den Blick genommen. Soziale Unterstützung wird dabei im Prozess des Transitionsgeschehen als soziale Ressource verstanden. Es konnte zudem gezeigt werden, dass Athleten verschiedener Leistungsgruppen während ihrer aktiven Karriere in unterschiedlichem Maße soziale Unterstützung erfahren, diese also saisonalen Schwankungen unterworfen ist. In Bezug auf das Karriereende erweisen sich die Unterschiede in den Copingstrategien verschiedener Athletengruppen statistisch nicht bedeutsam, was Wippert (2007, 148) „auf die Homogenität der wahrgenommenen Unterstützung im Vorfeld des Transitionsgeschehens [zurückführt]“. Liukkonen und Salminen (1990) konnten zeigen, dass Athleten aus Mannschaftssportarten ihre Trainer als weniger sozial unterstützend wahrnehmen. Die Autoren führen dies auf das höher ausgeprägte Führungsverhalten

der Trainer in Mannschaftssportarten zurück, was wiederum durch die Struktur der Sportarten bedingt wird. Dass sich die soziale Unterstützung der Trainer, in Abhängigkeit vom Leistungsniveau der Athleten, auch negativ auf die Leistungserbringungen und auf den sportlichen Erfolg auswirken können, konnten Serpa, Pataco und Santos (1991) in ihren Untersuchungen nachweisen. Demnach nehmen Athleten aus leistungsstärkeren Mannschaften ihre Trainer in geringerem Maße sozial unterstützend wahr als Athleten aus leistungsschwächeren Mannschaften. Demnach sinkt mit steigendem Leistungsniveau die Unterstützungsbedürftigkeit der Athleten bzw. ziehen sich Trainer „mit zunehmender Leistungsentwicklung aus dem Trainingsprozess zurück" (Pfeffer et al., 2004, 26). Emrich, Pitsch und Papathanassiou (1999) untersuchten, welche leistungsförderlichen und -hemmenden Faktoren D-Kader-Athleten unter besonderer Berücksichtigung des Trainerhandeln in ihrem sozialen Umfeld wahrnehmen. Demnach korreliert der leistungsförderliche Einfluss des Trainers nicht signifikant mit dem erreichten sportlichen Erfolg der Athleten. Durch Ommundsen, Roberts, Lemyre und Miller (2002) wurden diese Ergebnisse hinsichtlich psychischer Empfindensvariablen (z. B. positive Kompetenzwahrnehmung) repliziert. Weiterhin zeigen Athleten mit einem geringeren Leistungsniveau einen erhöhten Unterstützungsbedarf durch die Trainer an. Individuelle Leistungsprofile von Sportlern werden, so ist folglich anzunehmen, von den Unterstützungsbedingungen respektive den interindividuellen Beziehungen beeinflusst, die den aktuell psychischen Zustand moderieren. Dieser scheint wiederum Einfluss auf das individuelle Leistungspotential der Athleten zu nehmen (vgl. Machts & Victor, 1981, 144 f.). Stressreiche Situationen können demnach durch eine positive Erwartungshaltung und den damit einhergehenden bewertenden, emotionalen, psychologischen und behavioralen Reaktionen moderiert werden. In diesem Zusammenhang kommt nach Schröder (1997, 312) vor allem der dispositionale Optimismus zum Tragen, der „eine relativ stabile und generalisierte Erwartung positiver Ereignisse [impliziert]". Es ist in diesem Zusammenhang zu unterscheiden zwi-

schen situations- bzw. bereichsspezifischer Zuversicht. Dem folgend ist anzunehmen, dass sich diese positiven Erwartungen auf die sozialen Beziehungen auswirken, da sich hier stressreiche Situationen weniger negativ auswirken.

Unter einer transaktionalen Perspektive rückt insbesondere das dynamische Wechselspiel zwischen personalen und sozialen Ressourcen in den Focus. Bereits Filipp und Aymanns (1987, 385) deuten an, dass die personalen Ressourcen die Mobilisierung sozialer Ressourcen moderieren. Sowohl personale als auch soziale Ressourcen lassen sich demnach als Mittel bzw. Quellen verstehen, die Handlungen ermöglichen, um die Adaptation an stressreiche Ereignisse zu erleichtern (vgl. Appel & Hahn, 1997, 109). Sie werden als „entwicklungsfördernde und gesunderhaltende Merkmale oder Mechanismen [definiert], die gegenüber den häufig beschriebenen (und leichter zu erfassenden) Defiziten und Schwächen als Potenziale und Stärken“ (Petermann & Schmidt, 2006, 120) auftreten. Der Ressourcentheorie von Hobfoll (1989, 513 f.) folgend, geht der Verlust von Ressourcen mit der Entstehung von Stress einher. Situationen werden als umso stressreicher erlebt, wenn den Ressourcen subjektiv eine große Bedeutung zugesprochen wird und die Möglichkeiten der Substituierung gering ausfallen. Als empirisch belegt gilt, dass personale Ressourcen in einem hohen Maß mit der verfügbaren sozialen Unterstützung zusammenhängen, „nicht aber notwendigerweise zugleich mit einer effizienteren Nutzung bzw. [mit] stärkeren positiven Effekte[n] von sozialer Unterstützung“ (Schröder, 1997, 339). So generieren insbesondere Individuen mit personalen Ressourcendefiziten soziale Unterstützung aus ihrem Netzwerk. Der für die vorliegende Arbeit relevante Unterschied bei der Betrachtung der Ressourcen kann nach Schröder (1997, 334) darin gesehen werden, „dass soziale Ressourcen primär in Krisenzeiten eine Rolle spielen, während Persönlichkeitsmerkmale als stets verfügbare [personale] Ressourcen auch im relativ stressfreien Alltag“ das Befinden beeinflussen.

8.3 Rollenträger sozialer Unterstützung

In den empirischen Befunden verschiedener Studien finden sich Hinweise dazu, bei der Betrachtung der sozialen Unterstützung die zur Verfügung stehenden Quellen zu berücksichtigen (vgl. Laireiter, 1993, 28). Es wird angenommen, dass verschiedene Quellen sozialer Unterstützung für jugendliche Spitzensportler existieren und, dass differente Helferquellen unterschiedliche Formen von Zuwendungen anbieten. Die Unterstützung ist dabei jedoch nicht als ein stabiles Kontinuum zu betrachten, sondern kann als zwischen verschiedenen Polen sich bewegendes Konstrukt beschrieben werden. So sind insbesondere in den frühen Jahren „emotionale Zuwendung und Unterstützung durch die Eltern und die Trainerinnen/Trainer" (Alfermann & Bussmann, 1998, 55) von entscheidender Bedeutung, während später aufgabenbezogene Leistungen der Unterstützer abgefordert werden. Bussmann (1995) konnte zudem Kausalitäten zwischen dem Abbruch der spitzensportlichen Karriere und fehlender Unterstützung bzw. fehlendem Verständnis der sozialen Umgebung nachweisen.

Im Folgenden wird diesen Annahmen und Forderungen Rechnung getragen und es werden die Quellen und Arten der sozialen Unterstützung besprochen, die für eine gelingende *duale Karriere* bedeutsam sein können. Entgegen der dieser Arbeit zugrunde liegenden differenztheoretischen Logik wird dies jedoch nicht ausschließlich entlang der gesellschaftlichen Teilsysteme Erziehung, Spitzensport und das der Intimbeziehungen vorgenommen, sondern trennscharf auf die spezifischen Rolleninhaber bezogen. Einerseits ist dies der Polykontexturalität der unterschiedlichen Akteure geschuldet, die verschiedenen Systemen zugeordnet werden können. Andererseits werden Interaktionen innerhalb eines Netzwerkes einer spezifischen Adresse respektive konkreten Akteuren zugeschrieben, „die damit als Zurechnungspunkt der Kommunikation fungieren" (Fuhse, 2011a, 315). Dies bezieht sich auf die soziale Adressabilität der potentiellen Unterstützungsquellen. Jedoch ist auch die gewählte Vorgehensweise nicht unproblematisch, da Rollenbeziehungen sehr ambivalent ausgeprägt sein können. So lässt sich die

Beziehung eines Schülerathleten zum Trainer bzw. zum Lehrer durchaus als freundschaftlich oder die freundschaftliche Beziehung zwischen Trainingspartnern in Wettkampfsituationen als kompetitiv kennzeichnen. Beides erschwert eine klare Differenzierung. An diesen Stellen wird das Prinzip der Rollentrennung zugunsten des Prinzips der Rollenverbindung zurückgestellt. Es wird angenommen, dass die EdS von einer hohen Interaktionsdichte unter den Akteuren geprägt ist. Denn der hohe Grad an sozialer Homogenität zwischen den Interaktionspartnern, bedingt durch direkte Kontakte und ähnliche Lebensweisen, bringt eine hohe Multiplexität der Beziehungsinhalte und Netzwerkfunktionen mit sich. Diese Überschneidungen in Bezug auf die funktionalen Unterstützungspotentiale eines sozialen Netzwerkes werden durch Hassel, Sabiston und Bloom (2010, 346) bestätigt (vgl. Abb. 8).

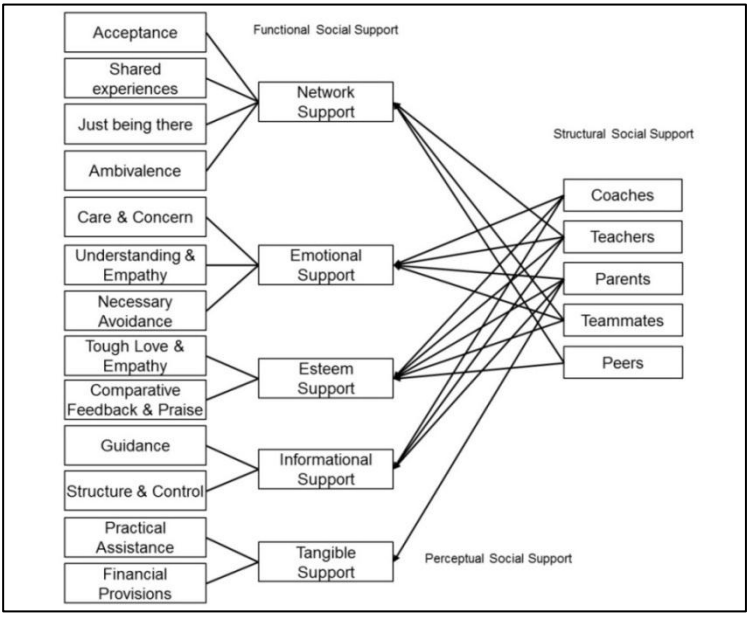

Abb. 8. Unterstützungskategorien von Schülerathleten an den EdS (in Anlehnung an Hassel et al. (2010, 346)

Wird die Situation der Schülerathleten betrachtet, die auf eine EdS wechseln, fallen vor allem jene ins Auge, die im Sportlerwohnheim untergebracht sind. Für sie scheinen die verschiedenen Unterstützungsquellen besonders relevant, da anzunehmen ist, dass der Schul- und Wohnortwechsel mit dem Verlust der Zugehörigkeit zum bisherigen sozialen Netzwerk einhergeht. Für diese Schülerathleten gilt es, neben den schulischen und spitzensportlichen Belastungen und Beanspruchungen, ein neues soziales Netzwerk mit neuen Akteuren zu konstruieren (vgl. Richartz & Brettschneider, 1996, 178). Für die Schülerathleten der EdS ist zudem das Problem der Hyperinklusion bezeichnend (s. Kap. 4.2), da ihnen der Spitzensport, von Bette und Schimank (2006, 49) als „greedy institution" gekennzeichnet, ein totales commitment abverlangt. Dies gilt, trotz struktureller Veränderungen, auch für den Spitzensport in Brandenburg, denn per definitionem vereinnahmt eine *greedy institution* die Individuen zeitlich, sachlich und sozial in solchem Maße, dass alle anderen Sozialzusammenhänge bzw. Inklusionsbezüge „nicht nur nicht zugelassen, sondern überdies abgewertet [werden]" (Bette et al., 1999, 358). Wie bereits beschrieben, hat der Schülerathlet nach Schulschluss nur ein limitiertes Maß an freier Zeit, die überdies mit zu erledigenden schulischen Verpflichtungen geteilt werden muss. Die Identitätsfixierung durch die Totalisierung der Sportlerrolle provoziert eine eindimensionale evaluative Selbstfestlegung und verhindert systematisch, dass sich die Schülerathleten andersartigen Sozialwelten aussetzen, „um andere Maßstäbe und Gesichtspunkte zu erfahren" (Bette & Schimank, 2006, 49). Von dieser biografischen Fremdbestimmung und den damit einhergehenden eingeschränkten Zeitvolumen sind vor allem die sozialen Beziehungen innerhalb des egozentrierten Netzwerks betroffen, die für den Schülerathleten als wertvolle Quelle sozialer Unterstützung wirken könnten.

8.3.1 Erziehung und Spitzensport

Die gesellschaftlichen Teilsysteme Erziehung und Spitzensport, deren zugehörige Organisationen und Akteure in Bezug auf zu erwartende

Unterstützungsleistungen zusammen zu betrachten, erscheint auf den ersten Blick als ausgesprochen ungünstig. Schließlich handelt es sich um völlig unterschiedliche gesellschaftliche Teilbereiche, die sehr verschiedenen zentralen Handlungslogiken und Leitdifferenzen unterliegen bzw. folgen. Während sich die Schule als pädagogische Einrichtung versteht, „deren Aufgabe in der gesellschaftsadäquaten Qualifizierung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen liegt" (vgl. Teubert et al., 2006, 23), ist der Spitzensport immanent seiner binären Codierung unterworfen und damit beinahe ausschließlich auf sportlichen Erfolg und Leistung ausgerichtet (s. Kap. 4.2). Damit werden Zutritt und Verbleib in den jeweiligen Systemen völlig unterschiedlich geregelt. Die Mehrgliedrigkeit des Erziehungssystems erlaubt eine gewisse Durchlässigkeit und hält Wege für Akteure bereit, die mit den Leistungsanforderungen nicht zurechtkommen. Schulische Anerkennungsverhältnisse haben zudem einen universalistischen Charakter, da sie jedem Individuum, „unabhängig von Geschlecht, Ethnie, Herkunft, Glaubensüberzeugungen etc. Möglichkeiten des gleichberechtigten Zuganges zu Lern- und Bildungsprozessen ermöglicht und gleiche Chancen der Partizipation eröffnen" (Helsper, Böhme, Kramer & Lingkost, 2001, 32 zit. n. Pallesen & Schierz, 2010, 63). Das System Spitzensport ist dagegen durch eine absolute Konkurrenzorientierung zu kennzeichnen, in dem die Teilhabe an systemspezifischen Kommunikationszusammenhängen „durch Leistungsvergleiche geregelt [wird], und dies mit gesellschaftlich konkurrenzloser Strenge" (Weber, 2003, 94). Denn spätere sportliche Erfolge verlangen eine auf eine dem Spitzensport zugeschnittene Biographie (vgl. Bette & Schimank, 1995, 24). Ein weiterer Unterschied ist in der Stabilität der Gruppenzusammenhänge auszumachen. Während in der Schule ein gemeinsamer Klassenverband während der gesamten Verweildauer, z. B. in der Sekundarstufe I, inklusive eines Klassenlehrers oder Tutors, besteht, werden durch verbandliche Regelungen bedingt, alljährliche Neuordnungen der Trainingsgruppen initiiert, im Rahmen derer Trainerwechsel eher die Regel als die Ausnahme sind (vgl. Gerlach, 2008, 89). Weiterhin divergieren

beide Systeme dahingehend, als dass Schule nahezu ausschließlich durch hauptamtliches Engagement zu kennzeichnen ist, während das System Spitzensport i. w. S. durch das Ehrenamt getragen wird. Letztlich ist ein entscheidender Unterschied darin auszumachen, dass Schule bestimmte Wege bereithält, auf besondere Situationen zu reagieren. So können bspw. an den EdS in Brandenburg in der Sekundarstufe II Schulzeitstreckungen vorgenommen und verpflichtende Inhalte auf mehr als drei Jahre verteilt werden (s. Kap. 8.1). Ein solches „‚Teilzeitengagement' macht jedoch im Spitzensport keinen Sinn, denn es würde die Chancen auf sportliche Siege zunichte machen" (Borggrefe & Cachay, 2010, 50).

Beide Gesellschaftsbereiche respektive deren Organisationen haben jedoch gemein, dass sie von den Schülerathleten einen hohen Ressourceneinsatz einfordern, denn sowohl sportliche Leistungen als auch gute Noten in der Schule sind nur durch entsprechende Zeitinvestitionen zu erreichen. Beide Systeme beanspruchen den Schülerathleten daher gleich stark für sich (vgl. Teubert et al., 2006, 30). Weiterhin finden sich Analogien dahingehend, als dass die Schülerathleten nicht ausschließlich auf Grund ihrer persönlichen Entscheidung, ihrer sportlichen und schulischen Eignung sowie dem Elternwillen in diese Systeme integriert werden. Letztlich tragen Selektionsmechanismen und Entscheidungen der beteiligten Organisationen auf formal-struktureller Ebene zur Teilhabe bzw. Nicht-Teilhabe an diesen systemspezifischen Kommunikationszusammenhängen bei. Auf der individuellen Ebene bedeutet dies, dass die Schülerathleten mehr oder weniger gezwungen sind, durch unfreiwillige Abhängigkeiten, zum einen, gerade in der Transitionsphase, mit enorm veränderten schulischen Leistungsanforderungen zurecht zu kommen und zum anderen, sich mit Akteuren auseinanderzusetzen, die nicht unbedingt zum eigenen Persönlichkeitsmythos[64] passen. Der Schule und dem Spitzensport kommen somit eine entscheidende päda-

[64] Der Persönlichkeitsmythos eines Akteurs leitet sich ab aus seinen realitätsgerechten Einschätzungen, Vorstellungen und Erfahrungen, die seinerseits ein bestimmtes Verhalten kultivieren.

gogische Mitverantwortung für gelingende Übergangsprozesse zu, die nicht auf die zu erbringenden Anpassungs- und Unterstützungsleistungen der Schülerathleten und deren Eltern zu reduzieren sind (vgl. Koch, 2006, 70). Denn soziale Interaktionen innerhalb dieser Systeme sind nicht zwingend von Sympathie und Vertrauen geprägt, sondern können auch von Ablehnung und Konkurrenz gekennzeichnet sein. Es ist jedoch anzunehmen, dass innerhalb dieses zusammengesetzten Gefüges zwangsläufig Kohäsionsprozesse initiiert werden, da die Akteure unter anderem bedeutsame Lebenserfahrungen teilen. Sowohl die veränderten Leistungsanforderungen, als auch die Auseinandersetzung mit Anderen führen zwangsläufig zu einer „radikalen Neuorientierung des außerschulischen Lebensalltags (Schulweg, Freizeit, Freundschaften, Tagesablauf)“ (ebd., 2006, 73), die mit erheblichen Anpassungsleistungen auf individueller Ebene einhergehen. Sind die Widersprüche und Divergenzen zu groß, kann es sogar zu einer Revidierung der Schulwahlentscheidung kommen. Beide Aspekte finden sich in ähnlicher Weise auch an normalen allgemeinbildenden Schulen, die keine spitzensportliche Profilierung aufweisen. Die Besonderheit der EdS besteht jedoch darin, dass diese eine Standortspezifik aufweisen, die eine Unterbringung im Wohnheim für auswärtige Schülerathleten unabdingbar macht.

Im Zusammenhang mit den EdS in Brandenburg gilt es daher zu klären, welche organisationalen Unterstützungsstrukturen den Schülerathleten objektiv zur Verfügung stehen. Ohne die beschriebenen Zieldiversitäten bzw. die grundsätzliche Verschiedenheit des Erziehungssystems und des Spitzensports aufzulösen, ist zu vermuten, dass durch das zusätzliche pädagogische Personal im Erziehungssystem und an den Wohnheimen sowie die tendenzielle Verschulpädagogisierung des spitzensportlichen Trainierens und Wettkämpfens ein besonders unterstützender Möglichkeitsraum induziert wird. Dieser Möglichkeitsraum lässt sich anschaulich entlang der sozialen, zeitlichen und sachlichen Ebene erörtern und jeweils auf die entsprechenden Akteure beziehen.

Klassenkameraden und Trainingspartner

Die sozialen Beziehungen zwischen Schülerathleten, insbesondere durch die strukturelle Kopplung in der Organisation der EdS, sind als ambivalent zu beschreiben[65]. Denn die sozialen Beziehungen zu Gleichaltrigen können im Spitzensport aufgrund der Rollenpluralität sowohl freundschaftlich-kooperativ als auch kompetitiv geprägt sein. Einen hohen freundschaftlich-kooperativen Anteil haben die sozialen Beziehungen zwischen den Schülerathleten insbesondere deshalb, weil ein kollektives Ziel vorliegt. Klassenkameraden stellen somit ein soziales Netzwerk, aus dem ein hohes Maß an sozialer Unterstützung gewonnen werden kann (vgl. Brettschneider, 2001, 239). In einer Studie von Hassel et al. (2010, 345) an jungen Schwimmern konnte gezeigt werden, dass diese sich als Teil eines Netzwerkes fühlen, aus dem vor allem emotionale Unterstützung und Wertschätzung hervorgeht. Innerhalb dieses Netzwerkes ist zudem Erfahrungs- und Unterstützungsaustausch selbstverständlich (s. Abb. 7). Insbesondere die gemeinsamen (bindenden) Erfahrungen in Bezug auf die spezifischen Belastungen der Sportart, des Trainings und der Schule sowie den ähnlichen Lebensgewohnheiten und Sportbiografien lassen Klassenkameraden und Trainingspartner als hochgradig kongruent erscheinen. Die Einbindung in eine Trainingsgruppe bzw. in eine Schulklasse kann somit ein hohes Maß an sozialem Rückhalt bieten. Dies wird von Brettschneider und Klimek (1998, 86 f.) im Ergebnis ihrer Untersuchungen dahingehend bestätigt, als dass Sportler überwiegend auf die Unterstützung der Trainingsgefährten zählen können. Nach Bona (2001, 212 f.) haben jedoch vor allem die sozialen Beziehungen zu Trainingspartnern in erster Linie einen funktionalen Charakter, die zwar von einer ausgeprägten Emotionalität (in Bezug auf das Training) aber geringer Intensität gekennzeichnet ist. Miteinander trainieren kann zu allererst bedeuten, mitei-

65 Bona (2001, 212) arbeitete im Zuge einer Studie drei soziometrische Indikatoren heraus (Bindung, Konkurrenz, Hierarchie). Die folgenden Ausführungen beschränken sich jedoch auf eine ambivalente Beziehungsstruktur.

nander auskommen zu müssen. Möglicherweise auch mit Menschen, gegen die Antipathien gehegt werden. An dieser Stelle finden sich Ähnlichkeiten zu familiären Asymmetrien, die nicht zur Beendigung der Kommunikation führen (s. Kap. 8.3.2).

Damit kehrt sich das Miteinander möglicherweise in ein Gegeneinander, da aus Klassenkameraden und Trainingspartnern Konkurrenten hervorgehen können (Gerlach, 2008, 90). Hinzu kommen verschiedene organisationale *Sollens*vorgaben (Normen, Regeln), die es durch die Schülerathleten einzuhalten gilt. Durch die systemspezifischen Codes wird den Schülerathleten quasi das übergeordnete Ziel ihres Handelns als *perfektes Match* auferlegt (vgl. Schimank, 2009, 202). „Wer sich an diesen Code, etwa als Positionsträger, nicht hält, wird wenig von seiner Beteiligung an der jeweiligen funktionalen Sphäre haben" (Esser, 2000, 64). Es muss daher ein hohes Eigeninteresse der Schülerathleten unterstellt werden, das eigene Handeln am systemspezifischen Code auszurichten (vgl. Schimank, 2009, 203). Damit ist ein hohes Maß an Fremdbestimmung verknüpft, die „Leistungsanforderungen verbunden mit regelmäßigen Beurteilungen dieser Leistungen und davon abhängigen Belohnungen" (Heidbrink et al., 2009, 85) mit sich bringen. Belohnungen und Sanktionen können an einer EdS bspw. gute bzw. schlechte Schulleistungen in Form einer Gewährung/Nicht-Gewährung der Wettkampfteilnahme der Schülerathleten quittieren. Ist z. B. die Anzahl der Wettkampfteilnehmer durch äußere Rahmenbedingungen begrenzt (z. B. Transportmittel, Startplätze etc.), schlägt sich die konsequente Überbietungslogik des Spitzensports auch im System Erziehung nieder, sodass gleichrangige Schülerathleten um Ressourcen oder eben um diese limitierten Starterplätze konkurrieren.

Bona (2001, 215 f.) berichtet jedoch, dass sich rivalisierende Gefühle zumeist nur auf bestimmte Wettkampfsituationen beziehen, in denen die jungen Sportler konkurrieren (müssen). So versuchen die Akteure „nach Beendigung der konkurrierenden Situation wieder das ursprüngliche Verhältnis herzustellen" (ebd., 2001, 215 f.). Dem folgend, sind soziale Belastungen bei jungen Athleten, die aus den konkurrierenden

Situationen resultieren können, nur temporär vorhanden, das unterstützende Potential der Gleichaltrigen überwiegt. Dennoch berichtet eine ehemalige Sportgymnastin, dass

> „mehr der Eine abgenommen hat, je mehr musste der Andere halt auch abnehmen. Dann hat man halt immer so versucht dem anderen irgendwas zu essen zu geben damit der halt ein bisschen zunimmt damit man selber halt vielleicht mal leichter ist und nicht mehr abnehmen muss. Es war halt irgendwo immer ein falsches Spiel auch diese ganze Freundschaft war total falsch und nie richtig ehrlich“[66].

Lehrer

Interessiert die Organisation Schule als Forschungsgegenstand werden insbesondere die Lehrer in den Blick genommen. Die zentralen Funktionen dieser Berufsgruppe, innerhalb des Erziehungssystems, bestehen in der Vermittlung und Selektion. Über die Bewertung von Leistungen der Schüler wird die Selektion vorgenommen, die „zum Bestehen oder Nicht-Bestehen von Klausuren, zur Versetzung oder Nicht-Versetzung in die nächste Klassenstufe und nicht zuletzt zum Erreichen oder Nicht-Erreichen des Schulabschlusses [führen]“ (Kastrup, 2009, 70 f.). Die Vermittlung von Wissen, Können und Werten an die Schüler erfolgt entlang der curricularen Vorgaben auf der Programmebene des Erziehungssystems. An den EdS sind Lehrer jedoch mehr als nur Wissensvermittler, denn sie besitzen Kenntnis über die zusätzlichen Belastungen und Beanspruchungen, die mit dem spitzensportlichen Engagement der Schülerathleten einhergehen (vgl. Brettschneider & Klimek, 1998, 90). „Die Lehrkräfte [bilden zusammen mit den Lehrertrainern] im Rahmen der internen Rollenstrukturierung der Organisation Schule den zentralen Kern“ (Kastrup, 2009, 70 f.) der EdS, sodass von ihnen im Zusammenhang der Talentförderung erwartet werden kann, dass sie sich besonders mit dieser Aufgabe identifizieren. Hinweise dazu finden sich bspw. in dem Schulprogramm einer EdS in Brandenburg sowie dem Nachwuchsleistungssport-Konzept 2012 des DSB (vgl. Baumert et

66 Interview mit einer Sportgymnastin über ihre Spitzensportvergangenheit aus dem Video „Gezüchtete Körper - Körper im Sport“ (o. J.).

al., 2010a, 15; DSB, 2006, 27). Obwohl sich Lehrer per se im Spannungsfeld zwischen Sanktionsmacht und beratender Vertrauensperson bewegen, können sie im Rahmen ihrer asymmetrisch-kooperativen Beziehung[67] zu den Schülerathleten als bedeutsamer, unterstützender Ansprechpartner und als relevante soziale Ressource fungieren (vgl. Richartz & Brettschneider, 1996, 172; Brettschneider & Klimek, 1998, 91; Bona, 2001, 112 f.; Brettschneider & Heim, 2001, 35; Maykus, 2001, 108). Wird soziale Unterstützung in der Organisation Schule geleistet, sind es in erster Linie die Lehrer, von denen diese ausgeht. Aus diesem vertrauensvollen, jedoch überwiegend Aufgaben orientierten, Kontakt, kann „sich im Laufe der Zeit eine sehr intensive Beziehung entwickeln" (Heidbrink et al., 2009, 97), die in Bezug auf „Nähe, Offenheit, Dauer, emotionaler Bindung und Machtverteilung" (ebd., 2009, 97) variiert. Indem Lehrer inner- und außerunterrichtliche Empathie und Wertschätzung für die Trainings- und Wettkampfbelastungen ihrer Schülerathleten aufbringen und dies mit einer offenen und interessierten Haltung einhergeht, kann an den EdS der Anspruch eines „pädagogisch-professionellen Arbeitsbündnisses" (Helsper et al., 2001, 32) eingelöst werden. Vor allem an den EdS scheint dies bedeutsam, da Anerkennungsverhältnisse von Lehrern, auch gegenüber sportlichen Leistungen der Schülerathleten, einer „emotionalen Zuwendung" (ebd., 2001, 32) im institutionellen Kontext gleichkommen (vgl. Pallesen & Schierz, 2010, 64 f.). Richartz und Brettschneider (1996, 173) verweisen in diesem Zusammenhang auf bestehende Zugangsschwellen, die Seitens der schulischen Ansprechpartner möglichst gering gehalten werden sollten, um als potentielle Unterstützungsquelle für die Schülerathleten relevant zu sein.

Bei den Lehrern ist jedoch eine entsprechende Varianz hinsichtlich der sozialen Unterstützung zu erwarten, die aus deren individuellen Berufs-

67 Die Asymmetrie der professionellen Beziehung zwischen Lehrern und Schülerathleten ergibt sich insbesondere aus der Experten-Laien-Differenz, die sich in dem Rollengefüge zwischen dem Lehrenden (Leistungsrolle) und dem Lernenden (Komplementärrolle) niederschlägt.

biografien, (sport-)spezifischen (Des-)Interessen, Anstellungsmotiven, spezifischen Inklusionsprofilen sowie organisational gegebenen Rollenambiguität resultiert. In diesem Zusammenhang scheinen insbesondere Personen als Unterstützungsquelle prädestiniert, denen aufgrund ihres organisationalen Rollenprofils besondere Fürsorge für die Schülerathleten aufgetragen ist: Klassenlehrer und Sportkoordinatoren. Beide Personengruppen werden von Richartz und Brettschneider (1996, 173) im Zusammenhang von sozialer Unterstützung als bedeutsam eingestuft. Besondere Fürsorgeerwartungen resultieren dabei nicht aus der didaktischen oder methodischen Kompetenz der Klassenlehrer, sondern aus dem Lehrer-Schüler-Verhältnis. Während die Position des Klassenlehrers bzw. Tutors fest in das schulische Rollengefüge verankert ist, sind an den EdS in Brandenburg Lehrer als sogenannte Sportkoordinatoren mit der Aufgabe betraut, die weitere Verschränkung von Schule und Spitzensport abzusichern. Seitens des zuständigen Ministeriums wurden hierzu 25 Lehrdeputatsstunden schulscharf zur Einrichtung einer bzw. mehrerer Koordinationsstellen zugewiesen. Die konkrete Verwendung der Stunden obliegt den Schulen im Rahmen der Rechts- und Verwaltungsvorschriften jedoch selbst (vgl. §7 Abs. 1 & 5 BbgSchulG; MBJS, 2002, 83). Die Sportkoordinatoren dienen an den EdS als institutioneller Ansprechpartner und fungieren somit als vermittelnde Instanz respektive Bindeglied zwischen Schule und Spitzensport. In der Literatur finden sich Hinweise dazu, dass aus dem spezifischen Profil dieser Personalstelle eine bedeutende organisationale Unterstützungsquelle erwächst (vgl. Richartz & Brettschneider, 1996, 173).

Trainer

„In der Geschichte des Leistungssports war und ist der Trainer neben dem Athleten die zentrale Person. Seine Kompetenz und seine Arbeitsbedingungen sind entscheidend für Erfolg und Misserfolg“ (Brand, Schmidt, Klinger, Ranze & Wienecke, 2000, 17). Die Trainer-Athleten-Interaktion respektive das Verhalten des Trainers stellen, gemeinsam mit den Eltern, die zentralen Bezugs- und Einflussgrößen für die Athle-

ten hinsichtlich der Leistungsentwicklung und Zufriedenheit dar. Diese Aussage ist so oder ähnlich in unterschiedlicher Literatur zu finden; diesbezügliche Befunde gelten als evident (vgl. Alfermann et al., 2002, 51; Pfeffer et al., 2004, 24; Wippert, 2007, 53; Gerlach, 2008, 90; Brand, 2010, 102; Digel, Thiel, Schreiner & Waigel, 2010, 7; Hassel et al., 2010, 355). Der Trainer bildet demnach die wichtigste sportliche Bezugsperson für den Athleten (vgl. Madeja, 2002, 36; Schule et al., 2007, 10). Dennoch ist die Trainerposition im Spitzensport als sehr instabil zu kennzeichnen und mit einer hohen Fluktuation verbunden. Der Code Sieg/Niederlage zählt auch und insbesondere für den Trainer, der überwiegend an den sportlichen Leistungen und Wettkampferfolgen seiner Athleten gemessen wird (vgl. Digel et al., 2010, 7). Ähnlich wie die Athleten selbst sehen sich Trainer aufgrund der „eigendynamische[n] Eskalation des Ressourceneinsatzes" (Bette & Schimank, 1994, 21) im Spitzensport mit dessen inhärenter Schrankenlosigkeit konfrontiert, was auf Seiten des Trainers mit erheblichen Investitionen verbunden und durch ihn kaum zu bewältigen ist (vgl. Madeja, 2002, 36; Weber, 2003, 103). Sie sind, genau wie die Athleten, dem Druck der Erfolgsrationalität und Ökonomie ausgesetzt, der „ihrer Verpflichtung zur Unterstützung der Entwicklung der ihnen anvertrauten Heranwachsenden gerecht zu werden" (Brettschneider, 2003, 255) entgegensteht (vgl. Albert, 2010, 36). Im Kontext des Spitzensports ist unter dem Terminus Trainer mehr als eine semantische Klammer zu verstehen, da sich dessen Tätigkeitsprofil auf mehr als nur die Planung und Durchführung des Trainingsprozesses bezieht. Vielmehr lassen sich in den verschiedenen Leistungssportkonzeptionen der Bundesländer sowie im Leistungssportkonzept des Dachverbandes selbst Hinweise auf eine erhebliche Erwartungsinflation bzgl. des Trainerhandelns ausmachen (vgl. DSB, 2006, 17; Emrich, 2001, 164; DSV, 2012, 1). Trainer im Spitzensport befinden sich demnach im „Spannungsfeld zwischen Leistungsgestaltung, -förderung und -optimierung einerseits und ihrer ethischen Werthaftigkeit andererseits" (Dewald & Lange, 2010, 15). Angesichts der Aus- und Fortbildungsinhalte der Fach- und Spitzenverbände ist zu

konstatieren, dass neben den trainingsmethodisch-technischen Inhalten insbesondere „Konfliktbewältigung, Kommunikationstraining, psychologische Betreuung, Organisation von Wettkämpfen als Schwerpunktthemen auf Lehrveranstaltungen angeboten [werden]“ (Digel et al., 2010, 8). Aufgrund der sich darstellenden Themenvielfalt, die angesichts sich ständig ändernder Anforderungen für die Trainertätigkeit essentiell erscheint, wird klar, dass Trainer über mehr als nur sportfachliche und methodische Kompetenzen verfügen müssen. Nach Hotz (2011, 41) kommt es im Umgang mit den Athleten vor allem auf pädagogische Kompetenzen an, die den Trainer dazu befähigen einen optimalen Betreuungs- und Begleitungsprozess zu gestalten. „Der viel zitierte ‚gute Trainer‘ ist einer, der jemanden unterstützend und fördernd begleitet“ (Hotz, o.J., 1). Er ist Pädagoge, der als sogenanntes Multitalent *Trainer* (vgl. Wippert, 2007, 53) die Rollen des Lehrers, des Organisators, des Wettkämpfers, des Lernenden, des Freundes und des Mentors einnimmt. Entlang der Zeitbudgetanalysen von Muckenhaupt, Grehl und Lange (2009, 73) lassen sich diese Aussagen weiter präzisieren, wonach lediglich 43,2 % der Trainerarbeit tatsächlich auf Training und Wettkampf entfallen. Die übrige Zeit wird für Informationsmanagement (27,3 %), Fahrten (18,5 %) und Organisation (11,1 %) aufgewendet. Werden diese Befunde auf eine durchschnittliche 60 Stundenwoche des Trainers übertragen, verbringt dieser knapp die Hälfte seiner Arbeitszeit direkt interagierend mit den Athleten.

Eben diese unterschiedlichen Anforderungen bzgl. des Trainerhandelns im Spitzensport, die vom Trainer erwarteten pädagogischen Kompetenzen, die ihm unterstellte breite spitzensportspezifische Wissens- und Erfahrungsbasis sowie die analysierten Zeitbudgets scheinen ihn im Kontext sozialer Unterstützung als sehr bedeutsam für die Athleten werden zu lassen. Nach Thoits (1986, 420) resultiert dies nicht zuletzt daraus, dass der Trainer aufgrund seiner, zumeist eigenen spitzensportlichen Biografie, über implizites Erfahrungswissen sowie eine entsprechende Expertise verfügt. Damit wird er von den Athleten als *social similar* angesehen und fungiert als „alltäglicher Helfer“ (Brinkhoff,

1998, 295). Den Ergebnissen unterschiedlicher Studien folgend, beziehen sich Hilfen und Einflussgrößen jedoch nicht nur auf den Bereich des Spitzensports, sondern darüber hinaus auch auf andere Lebensbereiche der jugendlichen Nachwuchsspitzensportler (siehe auch Jowett & Cockerill, 2003; Philippe & Seiler, 2006). In einer Untersuchung von Ryska und Yin (2000) konnte nachgewiesen werden, dass die soziale Unterstützung des Trainers einen positiven Einfluss auf das Stressempfinden junger Athleten mit Wettkampfangst hat. Damit kann der Trainer durch die Reduktion der Angst leistungssteigernde Wirkungen erzielen. Pfeffer et al. (2004) konnten signifikante Zusammenhänge zwischen dem Maß der sozialen Unterstützung und der sportlichen Entwicklung nachweisen, die allerdings zwischen Individual- und Mannschaftssportlern reziprok differieren. Demnach führt ein hohes Maß an sozialer Unterstützung bei Mannschaftssportlern zu einer positiven, bei Individualsportlern zu einer negativen sportlichen Entwicklung. Die Befunde zeigen, dass der Einfluss des Trainers durchaus ambivalent zu bewerten ist (fördernd versus hemmend) und als Ursache für Misserfolge im Wettkampf bzw. für gescheiterte Spitzensportkarrieren herangezogen werden kann. Dies könnte auch als Erklärung für die Unzufriedenheit von Athleten mit dem Trainer dienen, die ihre spitzensportliche Karriere (im Sinne eines Drop-Outs) abbrechen (vgl. Alfermann & Bussmann, 1998, 55; Wippert, 2007, 10). Untersuchungen von Brettschneider und Klimek (1998, 94) ergaben ähnliche Ergebnisse. Demnach richten Trainer ihr Handeln deutlich mehr an der spitzensportlichen Erfolgsrationalität als an schulischen Verbindlichkeiten der Schülerathleten aus. Letzterer Aspekt geht nicht nur mit der Vernachlässigung der pädagogischen Aufgabe des Trainers einher, den Verbund Elternhaus-Schule-Sport zu organisieren, sondern steht auch der langfristigen Perspektive in Bezug auf die Bildungsaspiration der Schülerathleten entgegen. Dies macht deutlich, dass das organisationale Handeln der Trainer vor allem den „o. g. systemspezifischen Anforderungen genügen (max. Leistung, Siegen) [muss], erst in zweiter Linie

können sie Anforderungen anderer Bereiche (z. B. Erziehung und Bildung) berücksichtigen“ (Brand, 2006, 30).

Lehrertrainer

Bei den Lehrertrainern in Brandenburg handelt es sich um keine neuartige Berufsgruppe, zu denen jedoch Befunde bzgl. sozialer Unterstützungsleistungen bisher weitestgehend ausstehen. Im Folgenden sollen daher, entlang einiger Überlegungen zum Tätigkeitsprofil, Aussagen zu möglichen Unterstützungsleistungen abgeleitet werden. Zunächst richtet sich der Blick auf die Voraussetzungen, welche die Lehrertrainer zu erfüllen haben sowie die Aufgaben, die im Tätigkeitsprofil festgeschrieben sind. Da Lehrertrainer, in Abhängigkeit der persönlichen Voraussetzungen, in die tariflichen Regelungen des öffentlichen Dienstes eingruppiert werden, obliegen die Beschreibung des sportartspezifischen Stellenprofils bzw. der Stellenausschreibungen primär den zuständigen Ministerien respektive dem StSchA. Der Spitzensport, vertreten durch den Landessportbund (LSB), nimmt in diesem Zusammenhang lediglich eine beratende Funktion ein. In Brandenburg sind für die Anstellung als Lehrertrainer die Lehramtsbefähigung für die Sekundarstufe I für das Fach Sport und der Besitz einer Trainerlizenz (A/B) für die jeweilige Sportart notwendig (vgl. MBJS, 2009c, 1). Neben den normalen Lehrern an den EdS, sind sie für die Durchführung des Sportunterrichts und des spitzensportlichen Trainierens und Wettkämpfens der Schülerathleten verantwortlich. Aus dieser Beschreibung wird deutlich, dass sich Lehrertrainer den divergierenden Anforderungen des Spitzensports und des Erziehungssystems ausgesetzt sehen, was in der Konsequenz sowohl überfordernd auf die Lehrertrainer als auch auf die Strukturen der Schule wirken. Der Schulleiter einer EdS aus Brandenburg kennzeichnete das Oszillieren der Lehrertrainer zwischen den systemspezifischen Systemlogiken treffend mit den Worten, dass diese *Diener zweier Herren* wären.

Angesichts dieser Überlegungen interessiert vor allem, inwieweit sich durch die Personalunion des Lehrertrainers Unterschiede zum traditio-

nellen Trainer und dessen Bedeutung für die Athleten hinsichtlich der Bewältigung der *dualen Karriere* ergeben. Denn die spitzensportliche Funktionalisierung der Schule betrifft insbesondere den Lehrertrainer, da er sein Handeln, will er erfolgreich sein, an den Imperativen des Spitzensports auszurichten hat. Folglich bewegt er sich, wie auch die Trainer, im Konflikt zwischen „Systemanforderungen und Subjektorientierung" (Emrich, 2001, 164), den auch seine besondere berufliche Positionierung nicht aufzulösen vermag. Zu klären wäre zudem, inwieweit sich Parallelen zum klassischen Lehrer als organisationale Unterstützungsquelle ziehen lassen, da sich Lehrertrainer trotz schulischer Anbindung, aufgrund ihrer vermeintlich sportbezogenen Berufsbiografie, vermutlich eher dem Spitzensport verpflichtet fühlen und so schulpädagogische Leistungserwartungen weitestgehend negieren. Diese Annahme bestätigt sich teilweise mit Blick auf die in den Stellenausschreibungen fixierten Aufgaben, wonach spitzensportliche Verbindlichkeiten (Förderung der fachlichen Zusammenarbeit mit den Sportvereinen und dem Sportverband, Sicherung und Weiterentwicklung der Trainingsqualität auf der Basis von Regionalkonzeptionen) gegenüber den schulischen Verbindlichkeiten (z. B. Planung und Realisierung von Arbeitsgemeinschaftsstunden im Rahmen der pädagogischen Ganztagsangebote) dominieren (vgl. MBJS, 2009c, 1).

Wohnheimpädagogen

Wird davon ausgegangen, dass mehr als die Hälfte der Schülerathleten bundesdeutscher EdS an deren Wohnheimen bzw. Internaten leben, dann muss den dort tätigen Pädagogen innerhalb des Schule-Leistungssport-Verbundsystems eine hohe Bedeutung beigemessen werden. Insbesondere auch deshalb, weil diese Einrichtungen für „Kinder und Jugendliche, deren Wohnort nicht gleich Schul- und Trainingsort ist, ein zeitweiliges zweites zu Hause bieten" (Madeja, 2002, 42). Ähnlich wie bei den Trainern und Lehrertrainern sieht sich die dort tätige Berufsgruppe einem breiten Spektrum von Rollendefinitionen und Kompetenzprofilen ausgesetzt, deren Entsprechung sich als äu-

ßerst diffizil darstellt. Dies betrifft insbesondere die mögliche Beitragsfähigkeit zum Gelingen einer *dualen Karriere* der Schülerathleten. Den Wohnheimpädagogen obliegt die Aufgabe, den Schülerathleten, abseits von schulischen und spitzensportlichen Ansprüchen und Erwartungen, ein soziales Bezugssystem zu bieten, das zum einen ausreichend Raum für individuelle Entfaltung persönlicher Interessen bietet, zum anderen die mit der Familienseparation einhergehenden Probleme zu kompensieren im Stande ist. Dies trifft vor allem für die jungen Athleten zu. Bereits Bette und Neidhardt (1985, 37 f.) forderten aus diesem Grund eine Wohnheimstruktur, die vom System Sport und dessen hauptberuflichen Akteuren weitestgehend unabhängig agiert, weil es diesen Personen nicht möglich sein kann, sich sowohl für die spitzensportliche Entwicklung als auch die Lebensplanung der Schülerathleten verantwortlich zu zeichnen. Denn werden sportliche Leistungen auch von den dort tätigen Bezugspersonen als hoch bewertet, besteht die Gefahr, „daß [sic!] die Schulleistungen und alle anderen Lebensinteressen in den Hintergrund treten“ (Kurz, 1988, 70). Damit ist die Crux der Wohnheimpädagogen beschrieben: Einerseits sollen sie im Zuge des Wegfalls des familiären Umfelds im Spannungsfeld von Nähe und Distanz zu den Systemen Erziehung und Spitzensport die „anspruchsvolle und schwierige, möglicherweise auch […] undankbare Aufgabe übernehmen“ (Richartz, 1998, 17) allgemeine Betreuungs- und Erziehungsleistungen zur erbringen. Andererseits sind Wohnheime und deren Akteure fest in das Verbundsystem-Schule-Leistungssport integriert und haben für „die reibungslose Integration von Schule und [Spitzen-]Sport in den Tagesablauf“ (Bette & Neidhardt, 1985, 39) Sorge zu tragen. Beides soll möglichst unter der Prämisse der vielseitigen „Kanalisierung der Interessen, Wünsche und Ziele“ (Brettschneider & Klimek, 1998, 151) geschehen. Angesichts der vielfältigen organisatorischen Aufgaben, die einem Wohnheimpädagogen zukommen, ist fraglich, inwieweit die Möglichkeiten begrenzt werden, „auf die einzelnen Individuen, auf deren Sorgen und Nöte intensiv einzugehen“ (ebd., 1998, 151). Befunde der Forschergruppe um Brettschneider und Klimek (1998, 151)

zeigen, dass aufgrund der Arbeitsbelastung kaum Zeit für eine angemessene pädagogische Betreuung der jugendlichen Spitzensportler bleibt. Dass Wohnheime angesichts dieses Anforderungs- und Erwartungsgefüges keine Familie und die dort tätigen Pädagogen nicht die Eltern ersetzen können, hat bereits Drenkow (1995, 38) angemerkt. Dennoch transportieren die Wohnheime und deren Pädagogen ein bedeutendes Unterstützungspotential, das im Rahmen von Betreuungs- und Erziehungsprozessen freigesetzt wird. Insbesondere in der Transitionsphase, in denen die Schülerathleten von ihren bisherigen Unterstützungsquellen (Familie/Freunde) getrennt werden, obliegt es den Wohnheimpädagogen die Zugangsbarrieren für eine Orientierung auf andere Unterstützungsquellen (Wohnheimpädagogen, Mitbewohner, Klassenkameraden, Trainingspartner) zu minimieren (vgl. Richartz, 2002, 55). Diese Unterstützung beinhaltet dabei weit mehr als nur die Verkürzung von Wegezeiten zu Schule und Spitzensport, damit verbundene Zeitersparnisse und die Beaufsichtigung und Betreuung der Hausaufgaben. Fernab dieser instrumentell-organisatorischen Vorteile, die zusammenhängende Freizeiten zulässt, sowie die Möglichkeit für auswertige Schüler bietet, ihrem spitzensportlichen Engagement nachzugehen, ist es vor allem die emotionale Zuwendung, die es durch die Pädagogen zu übernehmen gilt. Angesichts der Tatsache, dass Personen die außersportliche Prämissen setzen, im Umfeld der schulpflichtigen Athleten eher rar sind, kommt den Wohnheimpädagogen die Aufgabe zu, Bezüge zum normalen Leben herzustellen bzw. die Spitzensportler bei einer diesbezüglichen Interessensentfaltung zu unterstützen. Durch diese Ausführungen wird deutlich, dass dieser hohe Anspruch nur eingelöst werden kann, wenn die institutionellen *Sollens*vorgaben entsprechend stringent formuliert werden und das damit verbundene Reglement durchgesetzt wird. Dies gilt insbesondere in Bezug auf die sogenannten *Abkommen* zwischen den Wohnheimpädagogen und Schülerathleten, „die im elterlichen Heim und deren übersichtlicheren Organisationsstrukturen flexibler und großzügiger gehandhabt werden können“ (Brettschneider & Klimek, 1997, 122).

8.3.2 Intimbeziehungen

> „Neben den Sportkameraden mit denen der [Spitzen-]Sportler den größten Teil des Tages oft gemeinsam verbringt, die Anstrengungen und Erfolge des Trainings teilt, spielen die Familie und weitere Freunde eine nicht zu unterschätzende Rolle im Leben des [Spitzen-]Sportlers“ (Madeja, 2002, 41).

Obwohl die Teilhabemöglichkeiten an anderen Sinnkontexten durch das totale commitment im Spitzensport stark limitiert werden, sind es insbesondere die Intimbeziehungen zu Familie, Freunden und Partnern, die wesentlich zur sogenannten „Leistungsatmosphäre“ (Gabler, 1981, 216) beitragen. Sie bieten dem Spitzensportler gleichsam auch Rückzugsmöglichkeiten, um sich von der Doppelbelastung durch Schule und Spitzensport zu erholen. Somit stellen sie eine wesentliche Facette des Alltags der Spitzensportler dar. Sie sind zudem eng mit der Freizeit der Spitzensportler verbunden, für die rein quantitativ betrachtet, nur ein sehr enger Spielraum bleibt (vgl. Brettschneider & Klimek, 1998, 114).

Familie

Bei der Betrachtung des Unterstützungskonzepts im Kontext sportwissenschaftlicher Studien rückt die Familie der Schülerathleten in den Focus, insbesondere die Rolle der Eltern. Zunächst ist anzumerken, dass Eltern-Kind-Beziehungen als unilateral asymmetrisch-komplementär zu kennzeichnen sind.[68] Im Gegensatz zu Freundschaften innerhalb persönlicher Beziehungsnetzwerke, ist Asymmetrie ein konstitutives Merkmal der Eltern-Kind-Beziehung, da Kinder in ihre Familie hineingeboren werden. Sie können ihre Familie nicht wählen, sodass aufgrund der Verwandtschaftsbeziehung die Freiwilligkeit fehlt. Asymmetrien führen innerhalb dieser Beziehung daher nicht zu deren

68 Das Komplementäre ist in einer Eltern-Kind-Beziehung auf die gegenseitige Ergänzung der Rollen bezogen. So können Eltern nur dann die Elternrolle innehaben, wenn die durch die Rolle der Kinder ergänzt wird (vgl. Heidbrink et al., 2009, 67).

Beendigung (Heidbrink et al., 2009, 68). Die Bedeutung der Eltern bzgl. der Bewältigung einer *dualen Karriere* von jugendlichen Spitzensportlern erwächst bereits aus deren Schulwahlentscheidung, die durch die Eltern maßgeblich mitgetragen wird. Die Wahl der Schule erfolgt zum einen auf Grund des kollektiven Wissens der Eltern und geht zum anderen mit der Intention einher, ihre Kinder in eine bestimmte Bildungslaufbahn zu lenken. Denn Bildung wirkt als wichtigste soziale *Mobilitätsschleuse*. Nach Pallesen & Schierz (2010, 53) resultiert die Wahl der Schule

> „aus realitätsgerechten Einschätzungen, aus z. T. vagen Vorstellungen und Klischees, vorzeitig generalisierten Einzelerfahrungen und aus den von der Schule selbst kultivierten Vorstellungen und Bildern (wie in Festschriften und Jubiläumsansprachen zum Ausdruck kommen)."

Dieser Schulmythos und das in die Öffentlichkeit transportierte Image beeinflussen wesentlich das Schulwahlverhalten der Eltern, da diese in der Regel bestrebt sind,

> „ihren Nachwuchs gezielt in passende Schulkulturen unterzubringen, um so die Spannung zwischen schulischen und familiären Anspruchshaltungen, Vorstellungen und Anforderungen und damit auch die Differenz zwischen Schulmythen und Familienidealen bzw. -mythen möglichst gering zu halten" (ebd., 2010, 53).

Die Entscheidung der Eltern, ihr Kind an einer EdS lernen, trainieren und leben zu lassen, unterstreicht deren Rolle als Sozialisationsagenten. Umgekehrt könnte jedoch unterstellt werden, dass Eltern ihren Nachwuchs nicht primär um des Spitzensports willen an einer EdS unterbringen, sondern bei der Schulwahl die zumeist ausgezeichneten strukturellen Bedingungen sowie die Möglichkeit des angeschlossenen Sportlerwohnheims in den Blick nehmen. Dieses Problem wurde von Bona (2001, 193 f.) ausführlich beschrieben, die im Rahmen einer qualitativen Untersuchungen verschiedene Typen des elterlichen Engagements im Kontext einer Spitzensportkarriere rekonstruiert hat. Diese reichen von der elterlichen Honorierung sportlicher Leistungen (Familientyp A), über die Charakterisierung des Spitzensportsystems als sozi-

ales Auffangbecken (Familientyp B) bis hin zum Familientyp C, der familiäres Handeln überwiegend im Interesse der Kinder ausrichtet. Die Familientypen verweisen auf deutliche Unterschiede bzgl. der Erwartungen und Handlungsmuster der Eltern. Während Familientyp A den potentiellen Widerspruch zwischen sportlicher Leistung des Kindes und den Vorstellungen der Eltern in sich trägt, ist der Familientyp B insbesondere durch ein ausgeprägtes Eigeninteresse der Eltern gekennzeichnet. Familientyp C scheint dagegen ausreichend Freiraum und Unterstützung für den jugendlichen Spitzensportler innezuhaben (vgl. ebd.). Brettschneider und Klimek (1998, 157) kompensieren im Ergebnis ihrer Untersuchungen diese Kriterien der Schulwahlentscheidung auf sportive, schulische und soziale Gründe. Sie weisen zudem darauf hin, dass sich deutliche Differenzen in der Motivstruktur der Eltern ergeben, die eng mit den sportlichen Leistungen und Zielsetzungen ihrer Kinder verbunden sind. Bedeutsam ist die Einstellung der Eltern zum Spitzensport auch für die daraus resultierende soziale Unterstützung, da sie erheblichen Einfluss auf den Karriereverlauf der Kinder hat (vgl. Alfermann et al., 2002, 51).

Wenngleich die Motive der Eltern und deren Engagement stark variieren, bilden die Eltern-Kind-Beziehungen, insbesondere in der Lebensphase der Doppelbelastung durch Schule und Spitzensport, „für den überwiegenden Teil der Jugendlichen eine verlässliche Basis für ihre Entwicklung“ (Heim & Richartz, 2003, 265), aus der sowohl Orientierung durch die Erfüllung sozialer Normen als auch emotionale, informationelle und tangible Unterstützung in Form von persönlicher Nähe, Verlässlichkeit, aber auch Finanzen gewonnen werden können (vgl. Brettschneider & Heim, 2001, 35; Alfermann et al., 2002, 51; Wippert, 2007, 51). Nach Richartz (2002, 54) zählt die Unterstützung, neben der Anregung und Konfliktbewältigung, zu den erzieherischen Grundfunktionen des Elternverhaltens. Weber (2003, 114 ff.) differenziert nach sachlichen, emotionalen und sozialen Unterstützungsleistungen sowie temporalen Anpassungen der Familie an die Erwartungsstrukturen des Spitzensports. Der letztgenannte Punkt schlägt sich insbesondere in zu

erbringenden Mobilitäts- und Verzichtsleistungen der Familie nieder. Die sachliche Unterstützung erwächst vor allem aus dem sportspezifischen Anregungspotential der Familie (Sozialisationswirkungen der Familie), aber auch aus der Übernahme finanzieller Kosten (Sportausrüstung, Kosten für Nachhilfe, Trainerstunden etc.). Die stabilen emotionalen Beziehungen innerhalb des konstanten Beziehungssystems Familie bilden die Grundlage „für den Austausch entsprechender Unterstützungsleistungen" (ebd., 2003, 165). Die sozialen Unterstützungsleistungen der Familie resultieren im Wesentlichen aus zwei Arten. Einerseits durch zu erfüllende Mobilitätserwartungen des Spitzensports. Soll die familiäre Segregation vermieden werden, ist die Familie gezwungen sich dem Anpassungsdruck des Spitzensportsystems hinsichtlich der Wahl eines sportnahen Wohnsitzes hinzugeben. Andererseits können Familienmitglieder quasi als Erweiterung des spitzensportlichen Personals fungieren, indem sie direkt Trainerpositionen übernehmen oder ein Ehrenamt bekleiden (vgl. ebd, 2003, 212). Das Ausmaß der gegebenen sozialen Unterstützung und dessen Einfluss auf Gesundheit und Wohlbefinden sind jedoch abhängig von der sozialen Schichtzugehörigkeit. Familien höherer Statusgruppen haben demnach einen besseren Kontakt untereinander und geben mehr Unterstützung an die Akteure ihres sozialen Netzwerkes weiter, als Familien mit einem niedrigen sozioökonomischen Status (SES) (vgl. Krause, 2001, 272).
Nach Schneider et al. (1993, 296) ist eine spitzensportliche Karriere per se nur unter einem entsprechend hohen elterlichen Betreuungsaufwand möglich. Schweer (2011, 14) spricht den Eltern für das Gelingen einer *dualen Karriere* eine Schlüsselfunktion zu:

> „Erfahrene stetige Unterstützung in der Bewältigung der anstehenden Aufgaben, das Gefühl emotionaler Sicherheit im engen sozialen Umfeld und eine damit verbundene erlebte Verlässlichkeit innerhalb der Familie, der Freunde und Betreuer, sind hierbei bei von hervorgehobener Bedeutung".

Eltern übernehmen demnach wichtige unterstützende Funktionen, die zum Gelingen einer *dualen Karriere* beitragen können. Alfermann et al.

(2002, 51) sprechen in diesem Zusammenhang sogar von der Funktion des Co-Trainers, der wichtige Hinweise und Ratschläge in Bezug auf Training und Wettkampf geben kann. Der positive Zusammenhang zwischen der sozialen Unterstützung von Seiten der Familie und der sportlichen Aktivität ist in der Fachliteratur mittlerweile unumstritten (vgl. Tietjens, 2001). Befunde die den elterlichen Eltern auf die Karriere von Spitzensportlern betonen wurden durch verschiedene Untersuchungen repliziert und gelten als gesichert (vgl. Kurz et al., 1996; Tietjens, 2001; Wippert, 2007; Gerlach, 2008; Albert, 2010). Eltern ziehen sich jedoch mit steigendem Karriereverlauf mehr und mehr zurück bzw. wird der elterliche Einfluss in diesem Zusammenhang als weniger bedeutsam eingeschätzt. Weber (2003, 228) konterkariert diese Befunde durch eigene Untersuchungen. So werden spitzensportliche Karrieren von Jugendlichen im Verlauf oft zu Familienprojekten, die eine gesteigerte Zuwendung der Eltern erfordern. Mit den sportlichen Erfolgen der Kinder steigt zudem die Unterstützungsbereitschaft der Eltern. Der sportliche Erfolg nimmt in diesem Zusammenhang eine Schlüsselstellung ein, in dem er auf die sich wechselseitig verstärkenden Prozesse wirkt. Es ist daher zu konstatieren, dass zum einen „die Leistungsentwicklung der Athleten durch elterliche Unterstützung und Aufmerksamkeit positiv beeinflusst wird“ (Alfermann et al., 2002, 59), zum anderen ein reziproker Effekt dieses Zusammenhangs anzunehmen ist (vgl. Weber, 2003, 227 f.).

Ein wesentlicher Einfluss geht auch von den Geschwistern und Verwandten aus, „die Teil haben an Erfolgen oder Misserfolgen des [Spitzen-]Sportlers“ (Madeja, 2002, 41). Die Beziehungen zwischen Geschwistern sind die Beziehungen, die, im Vergleich zu Freundschafts- oder Liebesbeziehungen, zeitlich am längsten bestehen. Zieht die Familie um, gehen Freundschaftsbeziehungen verloren, Beziehungen zwischen Geschwistern bleiben jedoch bestehen (vgl. Heidbrink et al., 2009, 78). Sie bilden einen wesentlichen Teil der Beziehungen innerhalb des sozialen Netzwerkes (vgl. Schmidt, 2004). Durch die tiefverwurzelte emotionale Ambivalenz (Liebe, Zuneigung, Ablehnung, Hass) und

den bestehenden Verwandtschaftsstatus können sie nicht beendet werden, sondern wirken auch bei ausbleibender Kommunikation fort. Nach Kasten (2004, 3) besteht zwischen Geschwistern zudem eine Vielzahl impliziter Verpflichtungen, die sich unter anderem in einem anteilnehmenden, unterstützenden Verhalten niederschlagen können. Das damit einhergehende asymmetrische Rollenverhalten zeigt sich in Bezug auf die Geburtenreihe. So dominieren ältere Geschwister zumeist, sind aber auch diejenigen, die am ehesten Hilfeleistungen erbringen. „Die jüngeren Geschwister ordnen sich diesen Verhaltensweisen nicht nur unter, sondern fordern sie auch heraus" (Heidbrink et al., 2009, 77). Demnach kommen insbesondere Geschwister aufgrund des hohen Maßes an Intimität für die Bereitstellung sozialer Unterstützung in Frage. Wippert (2007, 77) konnte diese Annahme mit empirischen Befunden bestätigen. Demnach sind es insbesondere die Geschwister die, neben der Mutter und dem Vater, als Unterstützungsquelle in Frage kommen.

In Bezug auf die Austauschbeziehungen zwischen dem Spitzensport und der Schule und der für die Aufrechterhaltung der Kommunikation wichtigen Reziprozität konstatiert Weber (2003, 291 f.), dass diese nicht als ausgewogen zu bezeichnen sind respektive eine asymmetrische Reziprozität zugunsten des Spitzensports vorliegt. Dies trifft insbesondere auf die intensive zeitliche Absorption der Athleten zu. Sie sehen sich angesichts der Zeitlogik des Spitzensports zu erheblichen Koordinationsleistungen gezwungen, die mit zeitlichen Verpflichtungen anderer Familienmitglieder kollidieren können und nach Kompromissen verlangt (ebd., 2003, 191). Daraus können Spannungen resultieren, sodass „gerade subjektiv positiv erlebte Beziehungen teilweise objektiv negative Folgen haben können" (Bona, 2001, 59), die ungünstig auf die Leistung der Athleten wirken. Zudem können überengagierte Eltern in Wettkampfsituationen als Quelle von Druck wahrgenommen werden (vgl. Wippert, 2007, 57).

Peers, Freunde und feste Freunde

Eine der wichtigsten Quellen sozialer Unterstützung ist das unmittelbare Umfeld der Schülerathleten respektive das soziale Netzwerk (vgl. Schulze et al., 2007, 4). Ähnlich wie die Klassenkameraden und Trainingspartner wird auch den Peers, Freunden und festen Freunden eine gewisse Ambivalenz zugeschrieben. Diese Ambivalenz resultiert im Wesentlichen daraus, dass insbesondere sportexterne Bezugsgruppen *auf der einen Seite* ein hohes Sozialisationspotential mit sich bringen (vgl. Kurz et al., 1996, 145), wesentlich zum Erlernen von „persönlichen Entfaltungsmöglichkeiten" (Tietjens, 2001, 47) beitragen, die Ablösung aus familiären Abhängigkeitsverhältnissen fördern (vgl. Bette & Neidhardt, 1985, 46) sowie das Interessenspektrum der Athleten entscheidend erweitern können (vgl. Brettschneider & Klimek, 1998, 114). *Auf der anderen Seite* kann aus eben diesen Sinnorientierungen eine Gefahr für das spitzensportliche Engagement der Schülerathleten resultieren. Denn alle drei Inklusionsverhältnisse (Freizeit, Schule, Spitzensport) kollidieren in zeitlicher Hinsicht, indem sie um die knappen Zeitressourcen der Heranwachsenden konkurrieren. Probleme können insbesondere dann entstehen, wenn jugendliche Spitzensportler den persönlichen Gewinn und Verlust ihres Engagements bilanzieren und anderen Interessen einen hohen Stellenwert beimessen (vgl. Brettschneider & Klimek, 1998, 115 f.). Alfermann und Bußmann (1993, 196) kommunizieren diesbezüglich, dass Drop-Out-Athleten in ihrer aktiven Phase bereits über mehr sportexterne soziale Kontakte verfügten und damit eine Verminderung der sportspezifischen Motivation bzw. Ablenkung induziert wird. Schwierigkeiten können auch in Bezug auf fehlendes Verständnis relevanter sportexterner Personen für Training, spitzensportlichem Commitment und Lebenseinstellung des Sportlers entstehen (vgl. Hassel et al., 2010, 347). Dies kann zu Frustrationen auf Seiten der Athleten führen. So können Peers nicht nur sozial unterstützend, sondern auch belastend wirken (vgl. Brettschneider & Heim, 2001, 35). Sollten Schülerathleten ihre Freundschaftsbeziehungen aufgrund der dargestellten Ambivalenz nur auf Personen beschränken, die

in den Spitzensport involviert sind oder zumindest spitzensportliche Bezüge aufweisen?
Die Antwort darauf geben gleich mehrere Autoren und verneinen diese Frage (vgl. Bette & Neidhardt, 1985, 46; Richartz & Brettschneider, 1996, 152 f.; Richartz et al., 2009, 57). Denn „Freundschaften und Liebesbeziehungen vervollständigen die grundlegenden Bindungsbedürfnisse“ (Bona, 2001, 197). Den Ergebnissen von Nestmann und Schmerl (1992, 172) folgend werden Freunde in Bezug auf alltägliche Hilfeleistungen, neben der Familie und den institutionellen Akteuren, als sehr bedeutsam eingeschätzt. Nach Berk (2005, 551) bieten Freundschaftsbeziehungen zudem „den Hintergrund für eine Reihe wichtiger Entwicklungschancen“. Sie bilden z. B. die Grundlage für intime Beziehungen, sie können dabei helfen mit Schwierigkeiten der Adoleszenz umzugehen und sich positiv auf die Einstellungen und Verhaltensweisen der Jugendlichen auswirken (vgl. Heidbrink et al., 2009, 27). Auch Kurz (1988, 79) weist darauf hin, dass Kinder und Jugendliche zur Entwicklung der Persönlichkeit soziale Beziehungen zu Gleichaltrigen, insbesondere des eigenen Geschlechts, benötigen. Ferner fungieren sportexterne Bezugsgruppen bzw. Peers, Freunde oder/und feste Freunde als integratives Bindeglied zwischen Familie und Gesellschaft (vgl. Bette & Neidhardt, 1985, 46). Sie gewähren informative und vor allem emotionale Unterstützung bei spitzensportspezifischen Problemen (vgl. Richartz & Brettschneider, 1996, 152 f.). Haben die Schülerathleten aufgrund der verknappten zeitlichen Ressourcen nicht die Möglichkeit sich Freunde außerhalb des Spitzensports zu suchen, müssen diese Kontakte innerhalb des Spitzensports geknüpft werden (vgl. Kurz, 1988, 79). Unabhängig davon, ob Freunde und Partner spitzensportliche Bezüge aufweisen, ist bei Freundschaftsbeziehungen, im Sinne des bereits beschriebenen ‚homo oeconomicus‘, in erster Linie relevant, ob aus diesen ein reziproker Nutzen gezogen werden kann. Schreiben beide Akteure der Beziehung einen hohen subjektiven Nutzen zu, ist die Wahrscheinlichkeit relativ groß, dass diese aufrechterhalten wird. Ist dies nicht der Fall, ist anzunehmen, dass auch langjährige

Freunde aus dem persönlichen Beziehungsnetzwerk exkludiert werden bzw. sich die Kommunikation zu ihnen reduziert (vgl. Argyle & Henderson, 1986, 96ff). Bona (2001, 219) resümiert, dass bzgl. der Freundschaftsbeziehungen geschlechtsspezifische Unterschiede bestehen. So scheint bei Mädchen die Kommunikation über persönliche Probleme im Vordergrund zu stehen, die sie mit der besten Freundin besprechen. Soziale Anerkennung über sportliche Leistungen und Erfolge ist eher sekundär. Bei den Jungen stellt sich dies anders dar, denn eine stabile soziale Integration wird maßgeblich über den sportlichen Erfolg, vor allem die physische Leistungsfähigkeit, bestimmt (vgl. ebd., 2001, 219). Dadurch werden auch Hierarchien innerhalb der Gruppe ständig neu nivelliert. Zudem sind die Freundschaftsbeziehungen bei Jungen weniger intensiv, die Interaktion ist eher sachlich als emotional geprägt (vgl. Tietjens, 2001, 50). In Bezug auf die qualitative Stabilität sozialer Beziehungen zu den Peers im Altersgang weisen Brettschneider und Klimek (1998, 138 f.) darauf hin, dass diese von jüngeren Spitzensportler als höher eingeschätzt wird als bei älteren Spitzensportlern.

In Bezug auf den Möglichkeitsraum soziale Beziehungen zu pflegen und aufrecht zu erhalten, differenziert Sack (1980, 20) in *harte* (regelmäßiges zeitaufwendiges Engagement, z. B. Spitzensport) und *weiche* Freizeitaktivitäten. Die *weichen* Freizeitaktivitäten unterliegen einer weiteren Differenzierung in jene Aktivitäten, die ohne feste Organisation bzw. regelmäßige Verpflichtungen und solche, die explizit ohne sozialen Bezug (z. B. lesen) stattfinden. Der verschobene Zeithaushalt der Schülerathleten bzw. deren spitzensportliche Hyperinklusion hat jedoch Auswirkungen auf die *weiche* Freizeit der Akteure und ist für die sozialen Beziehungen bedeutsam. Wippert (2007, 47) merkt in diesem Zusammenhang an,

> „dass eigene Handlungs- und Entscheidungsfreiräume zugunsten vorgegebener Systemstrukturen aufgegeben werden müssen. Darunter fällt auch der Kontakt zu anderen Jugendlichen [außerhalb der Systeme Sport und Erziehung], der deutlich erschwert ist".

Wird die von Sack konstruierte Lebenswelt auf den Terminus Schülerathlet projiziert, fällt auf, dass hier ein erhöhter institutioneller Verbindlichkeitsgrad vorliegt, der sich in dem Bereich der *harten* Freizeit niederschlägt. Denn durch die spitzensportliche Funktionalisierung der Schule und der damit einhergehenden Hyperinklusion der Schülerathleten werden die organisationalen Verpflichtungen der *harten* Freizeit deutlich auf das System Schule ausgeweitet.

9 Konsequenzen für das weitere Vorgehen

9.1 Theoretische und methodische Implikationen

Ausgehend von einer gesellschaftlichen Differenzierungstheorie lassen sich die bisherigen Ausführungen zu den Belastungen und Beanspruchungen der Schülerathleten an den EdS als „Problem der Teilhabe an verschiedenen gesellschaftlichen Sinnkontexten" (Teubert, 2009, 27) konstruieren, die in ihren Handlungslogiken und ihrer Funktionsweise ausgesprochen divergieren. Mit der Wahl einer akteurtheoretisch rekonstruierten systemtheoretischen Perspektive nach Schimank (2007a, 220) wurden, über die Strukturen und Handlungslogiken der beteiligten Teilsysteme hinaus, die komplexen interorganisationalen und interaktionalen Zusammenhänge aus theoretischer Sicht ausführlich erläutert. Dabei wurde das Teilhabeproblem nicht nur auf der gesellschaftlichen Ebene, sondern auch auf den Systemebenen der Organisationen und Interaktionen behandelt. Denn die Inklusion in gesellschaftliche Sinnkontexte respektive die Teilhabe „an funktionssystemspezifischen Kommunikationszusammenhängen [erfolgt organisationsförmig]" (Thiel & Cachay, 2003, 282). Schülerathleten sind Mitglieder verschiedener Organisationen (z. B. Verein, Schule) und nehmen „dort durch ihre Präsenz in Training- und Wettkampfmaßnahmen bzw. [der Teilnahme an] dem Unterricht an den spezifischen Interaktionen teil" (Teubert, 2009, 28).

Da die vorliegende Arbeit thematisch nicht primär auf die Betrachtung von Interorganisationsbeziehungen, sondern auf Interaktionsbeziehungen abgestellt ist, wird die theoretische Perspektive um eine systemtheoretisch hinterlegte Netzwerktheorie erweitert. Damit eröffnet sich zum einen die Möglichkeit „soziale Netzwerkerscheinungen vom persönlichen Beziehungsnetzwerk […] bis zum strategischen Organisationsnetzwerk" (Tacke, 2000, 317) zu beschreiben, zum anderen, und das ist entscheidend, den Widerspruch zwischen Netzwerk- und Systemtheorie durch den einheitlichen Begriffsapparat der sozialen Adressabilität aufzuheben. Es wird dadurch impliziert, dass innerhalb sozialer

Netzwerke das Prinzip Rollenverbindung Vorrang hat, um so den Netzwerkmitgliedern Zugang zu den spezifischen Systemleistungen zu verschaffen (s. Kap. 4.4). Als rahmendes Element und in Bezug auf die thematische Fokussierung der funktionalen Aspekte sozialer Beziehungen bzw. sozialer Beziehungsnetzwerke innerhalb der vorliegenden Arbeit wurden und werden die Betrachtungen konsequent unter einem selektionsorientierten Kommunikationsbegriff nach Luhmann (1984, 204) vorgenommen.

Wird das Konstrukt der sozialen Unterstützung mit einem differenztheoretischen Verständnis hinterlegt, speziell mit einem selektiven Kommunikationsverständnis, ergeben sich weitere theoretische und methodische Konsequenzen. Dies zielt insbesondere auf die duale Dimensionsstruktur der sozialen Unterstützung (tatsächlich erhaltene versus subjektiv wahrgenommene Unterstützung). Da die tatsächlich erhaltene Unterstützung eine interaktiv-transaktionale Perspektive unterstreicht und durch die dyadische Struktur mit einem selektiven Kommunikationsverständnis d'accord geht, wäre die Methodik der vorliegenden Arbeit daran auszurichten. Zudem ließen sich aus den Struktureigenschaften der Dyaden Rückschlüsse auf die Eigenschaften des gesamten Netzwerkes ableiten (vgl. Hummell & Sodeur, 2010, 381). Doch obwohl die wahrgenommene Unterstützung als subjektive Fiktion zu verstehen ist, auch zukünftig an funktionssystemspezifischen Kommunikationszusammenhängen teilzuhaben und dies durchaus mit einem optimistischen Fehlschluss einhergehen kann, wird soziale Unterstützung bzw. soziale Belastung in erster Linie aus Sicht des Empfängers definiert, operationalisiert und erfasst. Denn die gesamte Austauschhandlung dient hauptsächlich Ego (vgl. Bona, 2001, 57). Durch die Entkopplung der Reihenfolge des Agierens und die Rangfolge der Akteure im Kommunikationsablauf wird Ego zum Maßstab des Kommunikations-Erfolgs (vgl. Berghaus, 2003, 89). Demnach werden für die folgenden Untersuchungen und Analysen vorwiegend die Verhaltensweisen relevant, die vom Empfänger auch als unterstützend respektive belastend erlebt werden (vgl. Fydrich & Sommer, 2003, 85). Nach

Fydrich & Sommer (2003, 83) wird die subjektiv wahrgenommene soziale Unterstützung (bzw. Belastung) als Resultat sozialer Interaktionen innerhalb dyadischer Beziehungen oder eines sozialen Netzwerkes betrachtet und zwar so, „wie es durch das Individuum mit seinen kognitiv-emotionalen Prozessen selbst beurteilt wird“ (Kunz & Michalke, 2003, 20). Damit wird der Theorieansatz der Dyade methodisch obsolet, ohne das selektive Kommunikationsverständnis dieser Arbeit zu tangieren. Denn wie bereits in Kapitel 4.2 beschrieben ist nach Luhmann (1984, 208) „Kommunikation […] ohne Mitteilungsabsicht möglich, wenn es Ego gelingt, eine Differenz von Information und Mitteilung gleichwohl zu beobachten“. Der Empfänger entscheidet also, ob Kommunikation bzw. soziale Unterstützung oder Belastung vorliegt oder nicht. Der Fokus der vorliegenden Arbeit richtet sich jedoch primär auf die Schülerathleten der EdS in Brandenburg, sodass die Binnenstruktur der einzelnen Dyaden bzw. die (passive) Perspektive von Alter (Geber) folglich eine eher untergeordnete Rolle einnimmt. Da Kommunikation jedoch weitere Anschlussakte nach sich zieht (Anschlusskommunikation), wird Alter im Zuge der Annahme oder Ablehnung der zugemuteten Selektion respektive des inhaltlichen Verstehens der von ihm intendierten Kommunikationsofferte durch Ego relevant (vgl. Luhmann, 1984, 204)

Es wird deutlich, dass sich diese theoretischen Annahmen und Erörterungen unmittelbar auf das forschungsmethodische Vorgehen auswirken, zum einen auf die Auswahl der Untersuchungsteilnehmer, zum anderen auf die Wahl der Messinstrumente selbst. In Bezug auf die Auswahl der Probanden ist festzuhalten, dass sich soziale Netzwerke bzw. unterstützende Strukturen zunächst primär auf die sich im Netzwerk befindlichen Akteure bzw. Institutionen beschränken. In diesem Zusammenhang bilden die Schülerathleten den zentralen Ausgangspunkt (Ego), da sie über soziale Beziehungen mit Akteuren anderer gesellschaftlicher Teilsysteme (Eltern, Lehrer, Freunde) verbunden sind (vgl. Diewald, 1991, 61). Die Beziehungen und die Morphologie des Netzwerks werden demzufolge aus der Perspektive der Schülerathleten

erhoben. Anhand der Variablen Kontakthäufigkeit und der Art der Aktivitäten, die gemeinsam unternommen werden bzw. dem Ausmaß an reziproker Unterstützung innerhalb der sozialen Netzwerke kann das Verhalten der Akteure näher gekennzeichnet werden. Aufschlüsse über die Art der emotionalen Interaktionen innerhalb der sozialen Netzwerke der Schülerathleten sind jedoch nur indirekt möglich. Denn bei der emotionalen Interaktion innerhalb sozialer Netzwerke handelt es sich um ein Konstrukt bzw. um Prozesse, die auf einer impliziten Ebene ablaufen und den Akteuren selbst nicht direkt bewusst sein dürften (Heidbrink et al., 2009, 31).

Zur Klärung der dieser Arbeit zugrundeliegenden Fragestellung gilt es, unter Beachtung der theoretischen Vorüberlegungen, zentrale Konstrukte zu operationalisieren und ein entsprechendes Forschungsdesign zu erarbeiten. Dabei sollte ein Messinstrument gewählt werden, dass die „Qualität und Struktur der aktuellen Beziehungen der Jugendlichen zu ihren wichtigsten Bezugspersonen und Bezugsgruppen […] über eine Reihe von Indikatoren“ (Richartz & Brettschneider, 1996, 40), sowohl global als auch spezifisch auf den Kontext bezogen, erfassen kann (van Dick et al., 1999, 63). Dieses Verfahren sollte zudem Konstruktoperationalisierungen bereitstellen, die an die Qualität von Beobachtungsdaten heranreichen können und eine möglichst hohe Validität der Informationen gewährleisten. Werden die theoretischen Ausführungen zur sozialen Unterstützung zusammengefasst ist ein Konstrukt so zu operationalisieren, dass es einerseits als Ergebnis der Interaktion zwischen dem Individuum und seiner Umwelt und andererseits als Ergebnis der individuellen Wahrnehmung und Verarbeitung von sozialen Interaktionen zu verstehen ist (vgl. Fydrich et al., 2007, 14). Es muss daher ein kognitiver Ansatz zur Erfassung der sozialen Unterstützung gewählt werden. Wie bereits erörtert, ist die Konstruktion eines dyadischen Forschungsdesigns theoretisch obsolet, da auch mit einem individuumszentrierten Inventar selektive Kommunikationsansprüche eingelöst werden können. Methodisch ist anzumerken, dass sich die Abfrage dyadischer Messinstrumente auf ein bestimmtes Ereignis beziehen, zu

dem sich Unterstützungsgeber und -nehmer äußern. Da die Untersuchungen der vorliegenden Arbeit in ein multidisziplinäres Evaluationsprojekt eingebettet sind, orientieren sich methodische Entscheidungen an der Forschungsstrategie dieses Projekts und sind daher quantitativ ausgerichtet. Die Datenerhebung im Rahmen der Untersuchungen an den EdS in Brandenburg verlief zeitlich asynchron, sodass ein dyadisches Inventar überdies nur schwer in den Untersuchungsablauf der Studie hätte integriert werden können. Das Erleben sozialer Unterstützung und Belastung konnte somit nicht an bestimmten, dyadisch erlebten Ereignissen festgemacht werden.

Mit den forschungsmethodischen Voraussetzungen werden zwar Forderungen nach multidisziplinären Forschungszugängen eingelöst (vgl. Otto & Bauer, 2005, 13), die Auswahl der zur Verfügung stehenden Messinstrumente reduziert sich jedoch erheblich. Erstens kommen nur Inventare in Betracht, die dem individuumszentrierten Paradigma folgen, zweitens nur jene, die auf Grundlage schriftlicher Befragungen operieren. Drittens sollte das Messinstrument nicht ausschließlich funktionale, sondern auch strukturelle und kulturelle Aspekte des sozialen Netzwerkes miteinbeziehen, um so dem von Laireiter (1993, 15) postulierten *Drei-Ebenen-Modell* Rechnung zu tragen. Dazu gehört neben der sozialen Integration auch die Verfügbarkeit einer Vertrauensperson, die unter der Perspektive der sozialen Adressabilität an Relevanz gewinnt. Viertens sollte ein etabliertes Forschungsinstrument gewählt werden, zu dem entsprechende psychometrische Kennwerte vorliegen.

Den Ausführungen des Kapitels 7.1 folgend, kommen der *Fragebogen zur Erfassung von Sozialer Unterstützung bei Lehrerinnen und Lehrern* (SULL), der *Fragebogen zur Erfassung der Perzipierten Familialen Unterstützung und Kommunikation* (PFUK) sowie der *Fragebogen zur sozialen Unterstützung am Arbeitsplatz* (SUA) aufgrund ihrer Kontextspezifität nicht in Frage. Zudem ist das Letztgenannte bisher wenig elaboriert. Die *Interpersonal Support Evaluation List* (ISEL-d) scheidet zum einen wegen der fehlenden Passung auf europäische Gesellschaftsverhältnisse, zum anderen wegen der von Laireiter (2004) berichteten geringen psychometrischen

Qualität aus. Die *Berliner Social Support Skalen* (BSSS) sowie das *Inventar zur sozialen Unterstützung in Dyaden* (ISU-DYA) bilden das zu interessierende Konstrukt zwar entsprechend ab und verfügen über zufriedenstellende bis gute psychometrische Kennwerte, jedoch erfassen sie die soziale Unterstützung als reziprokes sozial-interaktives Geschehen und sind somit dem dyadischen Paradigma angehörig. Der *Fragebogen zur Erfassung der Sozialen Unterstützung* (FESU) sowie das *Inventory of Socially Supportive Behaviors* (ISSB-d) erfüllen zwar in weiten Teilen die o. g. Kriterien, bilden die soziale Unterstützung jedoch nur auf vier bzw. zwei Kategorien ab. Diese würde für die Untersuchung im Rahmen dieser Arbeit eine zu starke Engführung bedeuten. Ursprünglich sollten die *Skalen Soziale Unterstützung* (SSU) Eingang in die Untersuchung finden. Obwohl im SSU-Manual explizit darauf hingewiesen wurde, dass eine direkte Vergleichbarkeit der deutschen und amerikanischen Versionen durch die inhaltliche und strukturelle Beibehaltung gegeben sei (vgl. Laireiter, 2003, 6), zeigten sich beim Abgleich mit den amerikanischen Originalskalen (ISEL, SS-A, ISSB) jedoch teilweise erhebliche Abweichung. Das Instrument wurde aus diesem Grund nicht verwendet.

Ein geeignetes und entsprechend etabliertes Inventar, das diesen vielfältigen Anforderungen sowohl theoretisch als auch methodisch Rechnung trägt, ist der von Fydrich et al. (2007) entwickelte *Fragebogen zur sozialen Unterstützung* (F-SozU). Dieses vollstandardisierte, kontextunspezifische Messinstrument erhebt Informationen zur sozialen Unterstützung aus der Empfängerperspektive. Der F-SozU wurde in seinen unterschiedlichen Ausführungen zudem in zahlreichen Studien mit verschiedenen Untersuchungsschwerpunkten, eingesetzt, überprüft und bestätigt (siehe auch Bässler, 1995; van Dick et al., 1999; Zimber, Albrecht & Weyerer, 1999). Psychometrische Kennwerte liegen zu den unterschiedlichen Formen des F-SozU aus Untersuchungen mit insgesamt n = 7.791 Personen vor (vgl. Fydrich et al., 2007, 36). Fydrich et al. (2007) und Fydrich et al. (1999) berichten für den Teil A der Standardform (F-SozU S-54), trotz der deutlichen Schiefe einiger Items,

eine zufriedenstellende bis sehr hohe (a = .70 - .93) und für die Kurzformen F-SozU K-22 (a = .91) sowie F-SozU K-14 (α = .91) eine sehr gute innere Konsistenz. Für die Kurzform F-SozU K-22 liegt zudem nach 2 Monaten eine Retest-Reliabilität von a = .65 vor (ermittelt über eine studentische Stichprobe). Für den Teil B werden von den Autoren des F-SozU eine Konsistenz von a = .57 - .85 genannt (vgl. Westhoff, 1993, 344). Die Ergebnisse unterschiedliche Studien zeigen, dass der F-SozU in seinen unterschiedlichen Versionen die soziale Unterstützung adäquat und den wissenschaftlichen Gütekriterien entsprechend abbildet (vgl. Fydrich et al., 2009, 43).

9.2 Leitfragestellungen und Hypothesen

Gemäß dem funktionalistischen Paradigma der Organisationswissenschaft (vgl. Scherer, 2002), den Ausführungen zum Forschungsstand sowie den Überlegungen zu den besonderen Bedingungen der institutionellen Nachwuchsförderung an den EdS in Brandenburg, sollen im Folgenden aus den in Kapitel 2 formulierten Fragestellungen vier (empirisch überprüfbare) Arbeitshypothesen abgeleitet werden.

Im Rahmen der *Systemumstellung* der sportlichen Begabungsförderung in Brandenburg wurden an den EdS besondere formal-strukturelle Bedingungen geschaffen, die durch eine effiziente Verzahnung der beteiligten Organisationen sowie aufeinander abgestimmte Zuständigkeiten gekennzeichnet sind. Welche strukturellen Bedingungen tragen also zum Gelingen einer *dualen Karriere* an den EdS in Brandenburg bei und wie werden diese von den Schülerathleten und anderen beteiligten Akteuren wahrgenommen? *Hypothese 1 (H1)* greift diesen Aspekt auf. Es ist davon auszugehen, dass sich die umfangreichen zeitlichen, sachlichen und sozialen Strukturanpassungen auf der individuellen Ebene der Schülerathleten niederschlagen. Insbesondere die verstärkte Verschränkung der gesellschaftlichen Teilsysteme Erziehung und Spitzensport (und deren Organisationen), inklusive der damit einhergehenden reduzierten organisationskulturellen Inkongruenzen, sollten ein hohes Maß an institutioneller und informationeller Unterstützung freisetzen, die

zum besseren Gelingen einer *dualen Karriere* der Schülerathleten beitragen. Es ist anzunehmen, dass sich diese veränderten Bedingungen an den Schule-Leistungssport-Verbundsystemen in Bezug auf die Bewältigung ihrer *dualen Karriere*, auch in der Wahrnehmung der Schülerathleten niederschlagen. Da an diesem Gelingen auch die Eltern der Schülerathleten sowie deren Lehrer, Lehrertrainer und Wohnheimpädagogen als institutionelle Akteure maßgeblich beteiligt sind, ist deren Perspektive in die Analysen miteinzubeziehen.

H1: Die institutionellen Rahmenbedingungen der sportlichen Nachwuchsförderung an den EdS in Brandenburg werden von den institutionellen Akteuren selbst sowie von den Schülerathleten und deren Eltern als unterstützend und wirksam wahrgenommen.

Da die institutionellen Akteure den *Kern* der Organisation Schule und der beteiligten Organisationen (Wohnheim, Olympiastützpunkt) bilden, ist anzunehmen, dass das Unterstützungspotential angesichts der veränderten personellen Bedingungen an diesen Einrichtungen in Brandenburg vor allem über sie lanciert wird. Wie die evidenzbasierte Literatur zeigt, generieren Nachwuchsspitzensportler soziale Unterstützung jedoch nicht nur aus institutionellen Akteuren (vgl. Bona, 2001, 12; Schulze et al., 2007, 4). Ein wichtiges und damit relevantes Unterstützungspotential geht zudem von den Angehörigen aus, die den Trainings- und Wettkampfalltag zum Teil mit organisieren und durch verschiedene Unterstützungsleistungen mit tragen. Dies trifft auch auf die Peers zu, die unter anderem als sportexterne Bezugsgruppen fungieren. In der Theorie finden sich zudem Hinweise darauf, dass die Wahrnehmung sozialer Unterstützung nicht gleichbleibend stabil ist, sondern aufgrund von sich ändernden Anforderungsgefügen und zu erbringenden Anpassungsleistungen auf Seiten der Schülerathleten variiert. Welche Bedeutung nehmen die institutionellen und sportexternen Akteure im Unterstützungsgefüge der Schülerathleten für das Gelingen ihrer *dualen Karriere* tatsächlich ein und wie verlagert sich diese subjektive Präferenz in Bezug auf die verschiedenen Unterstützungsquellen im Karriereverlauf bzw. Altersgang? Hieraus ergeben sich zwei Hypothe-

sen. Zum einen *Hypothese 2 (H2)*, die sich folglich auf die sozialen Beziehungen und Interaktionsfelder der Schülerathleten an den EdS, deren Einbettung in unterschiedliche soziale Netzwerke im allgemeinen sowie den Unterschieden zwischen den Arten sozialer Unterstützung und möglichen Unterstützungsgebern im speziellen bezieht.

H2: Es bestehen Unterschiede hinsichtlich der zur Verfügung stehenden Unterstützungsgeber sowie der Art sozialer Unterstützung aus Sicht der Schülerathleten. Die institutionellen Akteure (Lehrer, Lehrertrainer, Wohnheimpädagogen) werden von den Schülerathleten, neben den Eltern und Peers, als hochgradig unterstützend wahrgenommen.

Zum anderen *Hypothese 3 (H3),* die die Rollenträger sozialer Unterstützung fokussiert, denen von den Schülerathleten im Karriereverlauf und Altersgang subjektiv unterschiedliche Unterstützungspotentiale zugeschrieben werden.

H3: Die Präferenz bestimmter Quellen sozialer Unterstützung sowie dessen Wahrnehmung differiert im Altersgang, hinsichtlich der Sportarten und Sportartengattungen, des Geschlechts sowie sozialstruktureller Merkmale der Schülerathleten.

In der Literatur zeigen sich Evidenzen dahingehend, dass positive Zusammenhänge zwischen der sozialen Unterstützung und psychischen Variablen der Gesundheit bestehen. Insbesondere zu nennen sind die häufig replizierten Befunde nach denen ein hohes Maß an sozialer Unterstützung mit einem ausgeprägten subjektiven Wohlbefinden einhergehen sowie günstig auf den dispositionalen Optimismus wirkt. Zudem gelten unterschiedliche Mobilisierungsstile von Optimisten, Pessimisten und Realisten als evident. Es wird demnach davon ausgegangen, dass auch an den EdS in Brandenburg soziale Unterstützung eine der wesentlichen Bedingungen für eine körperliche und seelische Gesundheit darstellt. *Hypothese H4* wird für diesen Aspekt in Anschlag gebracht:

H4: Es bestehen Zusammenhänge zwischen dem subjektiven Maß wahrgenommener Unterstützung und den psychologischen Variablen dispositionellem Optimismus und Pessimismus und subjektivem Wohlbefinden.

Ferner wird überprüft, inwieweit sich Zusammenhänge zwischen dem subjektivem Maß wahrgenommener sozialer Unterstützung und relevanten Leistungsanforderungen im Kontext der *dualen Karriere* der Schülerathleten bestehen. Darauf bezieht sich die *Hypothese H5*.

H5: Es bestehen Zusammenhänge zwischen dem subjektiven Maß wahrgenommener Unterstützung und den schulischen und sportlichen Leistungsparametern der Schülerathleten der EdS in Brandenburg.

Ausgehend von den Annahmen und Hypothesen wird im Folgenden die empirische Studie skizziert. Dabei wird der Fokus zunächst auf die empirisch-quantitativen Untersuchungen inklusive der Operationalisierungsstrategien zur Erfassung der zu interessierenden Parameter gelegt. In einem weiteren Verfahrensschritt werden die *Hypothesen (H1 bis H5)* anhand des empirischen Materials statistisch geprüft um in Anschluss weitere Thesen für die EdS in Brandenburg zu generieren.

III Empirie

10 Forschungsmethodik

10.1 Untersuchungsdesign

Die vorliegende Arbeit ist in ein, vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (MBJS) finanziertes, multidisziplinäres, Evaluationsprojekt eingebettet, an dem neben der Technischen Universität Chemnitz die Universität Potsdam sowie das Institut für angewandte Trainingswissenschaft Leipzig beteiligt waren. Konzeptionelle, theoretische und methodische Entscheidungen sind daher deutlich an der Forschungsstrategie dieses Projekts orientiert. Als Gerüst dieser *Wissenschaftlichen Evaluation der Systemumstellung zur Begabungsförderung in der Sekundarstufe I an den Spezialschulen Sport (EdS) des Landes Brandenburg* dienten quantitativ-empirische Erhebungen jeweils am Schulhalbjahres- bzw. Schuljahresende der Projektjahre 2008 bis 2012, die in Form von Vollerhebungen an den EdS A, B und C in Brandenburg realisiert wurden.[69] Die Datenerhebung folgt dem in Abbildung 9 dargestellten Sequenzmodell (sog. „Schaie-Design"; Schaie, 1965), das sowohl quer- als auch längsschnittliche Analysen erlaubt.

[69] Zusätzlich wurden die Lehrer und Lehrertrainer der EdS, die Eltern der Schülerathleten sowie die Pädagogen in den Sportlerwohnheimen zum Ende des ersten Schulhalbjahres 2010/11 schriftlich befragt. Diese Daten werden an verschiedenen Stellen der Auswertung ergänzend hinzugezogen, bilden aber nicht den inhaltlichen Schwerpunkt.

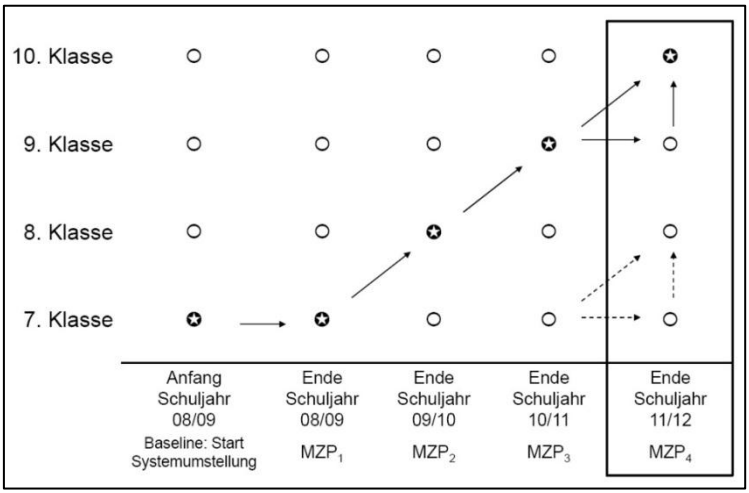

Abb. 9. Schaie-Design mit beispielhaft dargestellten Datenanalysezugriffen (Pfeile; Kreise stehen für Messerhebungen, Sterne bezeichnen die Erhebungen an der Hauptkohorte)

Eine besondere Bedeutung kommt der Untersuchungs-Hauptkohorte zu. Diese ist die erste Schülerathletenkohorte, die nach der Systemumstellung zum Schuljahresbeginn 2008/09 neu an die EdS wechselte und über den Gesamtzeitraum der Sekundarstufe I hinweg begleitet werden konnte. Da Variablen der sozialen Unterstützung nur in den MZP I, II und III der Evaluationsstudie erfragt wurden, konzentrieren sich die ergebnisdarstellenden Ausführungen auf diese Erhebungen. Weiterhin wurden zum Schulhalbjahr 2010/11 die Lehrer und Lehrertrainer, zum Schuljahresende 2010/11 die Eltern der Schülerathleten und zum Schulhalbjahr 2011/12 die Pädagogen der an die EdS angeschlossenen Sportlerwohnheime befragt. Die Verknüpfung der multidisziplinären empirischen Untersuchungsergebnisse, im Zuge der formativen Evaluation, löst den Anspruch einer Mehrperspektivität ein. Durch die Nutzung verschiedener Informationsquellen (Schülerathleten, Lehrer, Lehrertrainer, Eltern, Wohnheimpädagogen) besteht zum einen die

Möglichkeit die Realität „durch die jeweiligen differierenden Blickwinkel und Akzentsetzungen der unterschiedlichen Personen […] im Sinne einer Lebensumweltanalyse“ (Rost, 2000, 12) zu rekonstruieren. Zum anderen ergibt sich aus dem Längsschnittdesign der Studie die Chance, Verteilungen und Entwicklungen ausgewählter Merkmale der sozialen Unterstützung inklusive tangierender Variablen zu ermitteln. Wie bereits in Kapitel 9.2 beschrieben, ist das Forschungsdesign auf die Hypothesenüberprüfung und -generierung ausgerichtet. Dieses zweigleisige Konzept findet seinen Niederschlag insbesondere in den Messinstrumenten, die sich eng an bereits existierenden standardisierten Verfahren und ausgearbeitete Konzeptionen orientieren und durch nichtstandardisierte Fragestellungen ausreichend Raum für die Weiterentwicklung der Theorie bzw. zusätzliche Erkenntnisse lassen (vgl. Sedlmeier & Renkewitz, 2008, 103).

10.2 Messinstrumente

Die Auswahl der Messinstrumente fügte sich ein in die forschungsökonomischen Rahmenbedingungen der Evaluationsstudie. Dementsprechend wurden ausschließlich schriftliche Befragungen durchgeführt. Die Befragungssituation konnte bei allen MZP weitestgehend standardisiert und so ein entsprechend hoher Rücklauf erreicht werden. Bei allen Befragungen wurde auf die Wahrung der Anonymität der Befragten geachtet. Hierzu enthielt jeder Fragebogen ein begleitendes Anschreiben in dem die Anonymität zugesichert wurde. Zusätzlich wurden verschiedene Veranstaltungen an den EdS in Brandenburg durchgeführt und Lehrerversammlungen genutzt, bei denen die Beteiligten über die Ergebnisse der Untersuchungen und geplante Erhebungen informiert wurden. Diese Maßnahmen diente auch dazu die Datenmortalität sowie die Tendenz des sozial erwünschten Antwortverhaltens zu verringern (vgl. ebd., 2008, 96). Die Fragebögen waren überwiegend quantitativ gestaltet, die Beantwortung erfolgte entweder über likertskalierte (*trifft nicht zu* bis *trifft genau zu*) oder dichotome (ja/nein) Items. Bei den Fragebögen der Wohnheimpädagogen wurden zur Abfrage der

subjektiven Einstellungen visuelle Analogskalen (VAS) eingesetzt, deren Endpunkte durch die Polen *sehr schlecht* und *sehr gut* abgebildet wurden. Da es sich bei den Befragten um sehr heterogene Gruppen handelte, wurden teilweise offene bzw. qualitative Antwortfelder verwendet. Konnten die zu interessierenden Aspekte stark formalisiert oder standardisiert werden, wurden diese weitestgehend quantifiziert.
Um die inhaltliche Korrespondenz der Fragebögen in Bezug auf die soziale Unterstützung herzustellen, wurden verschiedene Variablen analog eingesetzt. Dies betrifft insbesondere auf die Einschätzung der institutionellen Unterstützung aus Sicht der Schülerathleten, Eltern und Wohnheimpädagogen. Zudem wurden tangierende Aspekte wie die Wahrnehmung der Kooperation zwischen Schule und Spitzensport durch die genannten Akteuren als auch den Lehrern und Lehrertrainern erfragt.[70]

Fragebogen der Schülerathleten

Die Befragung der Schülerathleten zur sozialen Unterstützung versteht sich als Teilfragestellung der quantitativen Untersuchungen im Rahmen der Evaluationsstudie und ist in den Fragebogen der Schülerathleten eingebettet. Dieser ist in Zusammenarbeit der beteiligten Projektpartner entstanden, seine Konstruktion an die der anderen Messinstrumente der Evaluationsstudie angelehnt. Entsprechend enthielt das Deckblatt neben dem persönlichen Code des Schülerathleten ein kurzes Anschreiben mit Hinweisen zur Einhaltung der Datenschutzbestimmungen nach § 28 BbgDSG (vgl. LDA, 2010) und § 66 BbgSchulG (vgl. MBJS, 2002). Weiterhin wurde die Anonymität zugesichert und auf die Bedeutsamkeit der Befragung hingewiesen. Der standardisierte Schülerfragebogen stützt sich sowohl theoretisch als auch methodisch auf Itembatterien etablierter Messinstrumente aus dem Bereich der Nachwuchsförderung (siehe auch Brettschneider & Brandl-Bredenbeck,

70 Im Folgenden werden nur die Dimensionen der Fragebögen dargestellt, die sich für die Ergebnisanalyse im Rahmen dieser Arbeit als relevant erweisen.

1997; Brettschneider & Klimek, 1998; Pfeiffer et al., 2006) und ist in unterschiedliche Dimensionen gegliedert. Neben verschiedenen Items zur schulischen und spitzensportlichen Laufbahn sind Fragen zu der aus Schule und Spitzensport resultierenden Beanspruchung (Zeitbudgetanalyse, subjektives Wohlbefinden und psychische Verhaltensressourcen) sowie zum Schulklima (vgl. Saldern & Littig, 1987) und der Schulzufriedenheit (vgl. Heise & Rahm, 2007) Bestandteile des Messinstrumentes. Zudem wurden einige Fragekomplexe vollständig neu entwickelt und einer anschließenden Expertenvalidierung unterzogen (vgl. Tab. 6). Als Indikatoren für schulische und sportliche Leistungen wurden die vorangegangenen Halbjahreszeugniszensuren der Hauptfächer (Deutsch, Mathe, 1. Fremdsprache) sowie des Faches Sport herangezogen. Wie bereits Rost (2000, 11) beschreibt sind diese zwar „unter psychometrischen Gesichtspunkten nicht zufriedenstellend, besitzen aber den Vorteil der ökologischen Validität, da sie für die jetzige und zukünftige Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen von ausschlaggebender Relevanz sind“.

Tab. 6. *Inhaltliche Dimensionen des Fragebogens der Schülerathleten*

1. Soziodemografische Variablen
Alter; Geschlecht; Bundesland und Schule vor EdS; Fragen zur Unterbringung im Wohnheim; Motive für den Besuch der EdS[a]
2. Schulische Laufbahn
Beanspruchte Leistungen (Stütz- und Förderunterricht)[a]; Zeugnisnoten in den versetzungsrelevanten Fächern (Deutsch, Mathematik, 1. Fremdsprache) sowie des Unterrichtsfaches Spitzensport (WP Sport); Angestrebter Schulabschluss[a]
3. Sportliche Laufbahn
Fragen zur spitzensportlichen Perspektive, Schwerpunktsportart, zeitlichen Belastungen durch Training und Wettkampf[a]; schulischen Freistellungen durch Training und Wettkampf
4. Schule, Training und Wettkampf
Einschätzung der schulischen Bedingungen und der Bedingungen für Training und Wettkampf, des Schulklimas (LASSO; Saldern & Littig, 1987) und der sportlichen Betreuung[a]; Beurteilung der Kooperation von Schule und Spitzensport[a, b, c]; Unterstützung durch Schule und Spitzensport; Schulzufriedenheit (Heise & Rahm, 2007)
5. Soziale Unterstützung (F-SozU S-54 & F-SozU K-22; Fydrich et al., 2007)
6. Beanspruchung durch die Schule und den Spitzensport[71]
Fragen zum subjektiven Wohlbefinden (MDBFdisp; vgl. Steyer et al., 1997) und zum dispositionellen Optimismus/Pessimismus (vgl. LOT-R; vgl. Glaesmer et al., 2008)
Anmerkungen: [a] = Korrespondenz mit Elternfragebogen; [b] = Korrespondenz mit Lehrer- und Lehrertrainerfragebogen; [c] = Korrespondenz mit dem Fragebogen der Wohnheimpädagogen

Zur Erfassung der sozialen Unterstützungsquellen der Schülerathleten wurde eine Netzwerkperspektive eingenommen, die, gegenüber dem

[71] Der sportpsychologische Teil des Fragebogens wurde inhaltlich durch Prof. Dr. Ralf Brand (Universität Potsdam) konzipiert.

Gruppenkonzept respektive der Betrachtung des Netzwerkes als Ganzes mit mehreren Vorteilen verknüpft ist. Erstens weitet die Auflösung der Komponenten des Gemeinschaftskonzepts in Netzwerk-Begrifflichkeiten den Blick über lokal begrenzte Beziehungen innerhalb des Netzwerks hinweg. Nur so ist es möglich aufzuzeigen „innerhalb welcher Beziehungsstrukturen und in wie[weit] gestaltete Beziehungen [von] Intensität, Zugehörigkeitsgefühle und Solidarität ‚produziert' werden" (Diewald, 1991, 61). Zweitens ist es möglich über die veränderte Perspektive Erkenntnisse bzgl. der tatsächlichen Konsequenzen sozialer Unterstützung zu gewinnen und so die relative Bedeutung verschiedener Personen oder Gruppen im Interaktionsgefüge einschätzen zu können. Drittens stehen nicht alle konstituierenden Elemente eines sozialen Netzwerks in unmittelbarer Verbindung, sodass Betrachtungen aus einer explizit systembezogenen Perspektive als ungeeignet erscheinen. Zudem definieren sich Systeme über Grenzen, die aber bei einem sozialen Netzwerk nicht klar definiert sind; neue Verbindungen können entstehen, alte Verbindungen aufgelöst werden.

Aus diesen Gründen wurde die subjektiv wahrgenommene soziale Unterstützung über den von Fydrich et al. (2007) entwickelten *Fragebogen zur sozialen Unterstützung* (F-SozU) erfasst. Es handelt es sich dabei um ein Messinstrument, das in hohem Maße den psychometrischen Anforderungen entspricht, das eine hohe Durchführungsobjektivität und Transparenz besitzt und mit dem sich sowohl Aussagen zur subjektiv wahrgenommenen sozialen Unterstützung als auch zur sozialen Belastungen treffen lassen. Zudem ermöglichen die verschiedenen Komponenten sozialer Unterstützung und sozialer Belastung (emotionale & praktische Unterstützung, Erfassung der sozialen Integration, Zufriedenheit mit sozialer Unterstützung, Vorhandensein einer Vertrauensperson, Reziprozität) in vielfältiger Weise Aussagen zum Erleben sozialer Unterstützung zu treffen (vgl. ebd., 2007, 51). Im Zuge der wissenschaftlichen Begleitung der Systemumstellung erfolgte eine fortwährende Weiterentwicklung des Fragebogens. Sowohl die psychologischen als auch die pädagogischen Fragenkomplexe wurden im Rahmen

der Datenauswertung auf ihre Eignung hin überprüft und ggf. revidiert bzw. durch veränderte Itembatterien ersetzt. Dies trifft insbesondere auf den Fragenkomplex der sozialen Unterstützung zu. Während im zweiten und dritten MZP Fragestellungen zur schulischen und spitzensportlichen Doppelbelastung der Schülerathleten im Vordergrund der Untersuchungen standen und zu den verschiedenen Bereichen der sozialen Unterstützung nur ein grober Überblick gewonnen werden sollte, ist in dem Fragebogen des vierten MZP eine modifizierte Langversion des F-SozU S-54 enthalten. Aus der angepassten Langversion des F-SozU S-54 wurden die Items 22 (*Ich habe einen Menschen mit dem ich mich sexuell gut verstehe*) und 25 (*Ich kann Freunde/Bekannte bitten, mir bei Amtsangelegenheiten (Behörden) zu helfen*) entfernt. Reliabilitätsanalysen konnten zeigen, dass die interne Konsistenz der betroffenen Skalen (Soziale Integration (α = .76), Praktische Unterstützung (α = .89)) dennoch gewährleistet ist. Des Weiteren wurden geringe semantische Veränderungen vorgenommen (z. B. Training und Wettkampf anstatt Blumen und Haustiere). Zur weiteren Differenzierung der Ergebnisse wurde der offene Teil B des F-SozU S-54 an die Spezifika der EdS angepasst. Den Empfehlungen Hammers (1984) folgend wurden im zweiten MZP über das Verfahren der soziometrischen (multiplen) Namensgenerierung die Netzwerkmitglieder identifiziert, die für die Schülerathleten hinsichtlich der sozialen Unterstützung von Relevanz sind.[72] Mit diesem explorativen Vorgehen konnte die intendierte Funktion des F-SozU S-54 (Teil B), qualitative Informationen zu unterstützenden bzw. belastenden Akteuren des egozentrierten Netzwerks der Schülerathleten zu eruieren, konkret auf die relevanten Akteure bezogen werden. Die Liste der Akteure wurde im dritten MZP mit den ursprünglichen Aussagen des F-SozU S-54 (Teil B) hinterlegt. In Anlehnung an die Validierungsstudie von Fydrich et al. (2007, 38) war die

72 Hammer (1984) konnte in zwei dem Netzwerkkonzept folgenden Untersuchungen herausstellen, dass Befragte systematisch die Personen vergessen, die sie nicht häufig treffen bzw. sehen und die sie nicht gut kennen (vgl. Diewald, 1991, 64).

maximale Anzahl der Angaben pro Item auf drei limitiert. Die Schülerathleten wurden gebeten einzuschätzen, welche Akteure sie als eher unterstützend bzw. belastend erleben. Bereits im Pre-Test zeigte sich, dass sich die Angabe der immer wiederkehrenden Quellen bzw. gleichen Namen für die Schülerathleten als sehr ermüdend darstellte (Compliance). Ergänzend zum F-SozU S-54 wurden im dritten MZP weitere Informationen über die Arten sozialer Unterstützung und Belastung erfragt, die vom sozialen Umfeld, speziell den institutionellen Akteuren (Lehrertrainer, Lehrer, Wohnheimpädagogen) ausgehen. Dafür wurde eine Itembatterie mit 28 Variablen konstruiert, die sich inhaltlich-kategorial und semantisch am F-SozU S-54 orientierte. Die psychometrische Überprüfung des Fragebogens der Schülerathleten bezieht sich auf die Stichprobe N = 1.771. Da in dem Fragebogen, insbesondere in den Fragekomplexen zu der Beanspruchung durch die Schule und den Spitzensport, überwiegend validierte Messverfahren eingesetzt wurden, sind die diesbezüglichen psychometrischen Kennziffern als ausreichend einzuschätzen. Reliabilitätsanalysen der veränderten Skalen des F-SozU S-54 konnten bei den Kategorien Emotionale Unterstützung (a = .83) und Praktische Unterstützung (a = .89) zeigen, dass sich die Modifikationen nicht negativ auf deren Zuverlässigkeit auswirken. Die innere Konsistenz der Gesamtskala des F-SozU S-54 ist als ausreichend zu bewerten (a = .76).

Fragebogen der Lehrer und Lehrertrainer

Die Befragung der Lehrer und Lehrertrainer der EdS in Brandenburg wurde ebenfalls in schriftlicher Form durchgeführt. Um eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu gewährleisten, lehnt sich die Fragebogenkonstruktion an die der sächsischen Schulsportuntersuchung von 1997, 2003 und 2007 (vgl. Hummel, 1997; Hummel, Erdtel & Adler, 2004; Hummel, Borchert & Rieß, 2008) an. Der Fragebogen enthält neben demografischen Variablen (Geschlecht, Alter, Berufsjahre) Items zum „Arbeitsbezogenen Verhalten und Erleben“ (AVEM; vgl. Schaarschmidt, 2006) der Lehrer und Lehrertrainer, die ein breites Merkmals-

spektrum berücksichtigen, welches wesentliche Seiten der Einstellung und Befindlichkeit in Bezug auf Arbeit, Beruf und damit verbundene Bereiche abbildet. Die einbezogenen Merkmale schlagen sich in einer faktorenanalytisch bestätigten Verfahrensstruktur nieder, wonach insgesamt elf Dimensionen[73] arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens unterschieden werden. In den Dimensionen sind sowohl in den „Beruf eingebrachte persönliche Voraussetzungen als auch Wirkungen der Auseinandersetzung mit den beruflichen Anforderungen" (Schaarschmidt & Kieschke, 2007, S. 1) enthalten. Zudem lassen sich auf Grundlage der fünfstufig skalierten AVEM-Items (1 = *trifft völlig zu*; 5 = *trifft überhaupt nicht zu*) Profile komplexerer Verhaltens- und Erlebensmuster bilden, die über vier (clusteranalytisch bestimmten) Muster arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens abgebildet werden (vgl. Schaarschmidt, 2006, 62).[74] Diese vier Muster sind Schaarschmidt & Kieschke (2007) wie folgt gekennzeichnet: *Muster G* (i. S. von „psychischer Gesundheit"), *Muster S* (i. S. von „Schonung"), *Risikomuster A* (i. S. von „Selbstüberforderung") und *Risikomuster B* (i. S. von „Burnout"). Zur Erhebung der spezifischen Berufszufriedenheit der Lehrer und Lehrertrainer wurde das standardisierte und validierte Instrument des Dachverbands Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH; vgl. Landert, 2007) verwendet. Ursprünglich beinhaltet der Fragenkomplex zur Berufszufriedenheit des LCH 44 Zufriedenheitsaspekte des Lehrerberufes (Items), welche anhand einer sechsstufigen Skala (1 = *sehr unzufrieden*; 6 = *sehr zufrieden*) bewertet werden und sich in elf Dimensionen niederschlagen. Aufgrund von Unterschieden zwischen dem deutschen und dem schweizerischen Schulsystem wurde bei der Befragung an den EdS

---

73 AVEM-Dimensionen: 1. *Bedeutsamkeit der Arbeit*, 2. *Beruflicher Ehrgeiz*, 3. *Verausgabungsbereitschaft*, 4. *Perfektionsstreben*, 5. *Distanzierungsfähigkeit*, 6. *Resignationstendenz (bei Misserfolg)*, 7. *Offensive Problembewältigung*, 8. *Innere Ruhe/Ausgeglichenheit*, 9. *Erfolgserleben im Beruf*, 10. *Lebenszufriedenheit* und 11. *Erleben sozialer Unterstützung*.

74 Eine eindeutige Musterzugehörigkeit ist häufig nicht gegeben, vielmehr schlagen sich die Ergebnisse in Musterkombinationen nieder (vgl. Schaarschmidt & Fischer, 2008).

in Brandenburg eine modifizierte und reduzierte Version des LCH eingesetzt (vgl. Tab. 7).[75]

Tab. 7. *Inhaltliche Dimensionen des Fragebogens der Lehrer und Lehrertrainer*

1. Allgemeine Angaben zur Person und zur beruflichen Biographie
Alter; Geschlecht; Ausbildung; Berufsjahre; Berufserfahrung allgemein und spezifisch an EdS; Anstellungsverhältnis; Motive für Anstellung an EdS; sportbezogene Interessen und Biografie[c]
2. Fragen zum Verständnis des Konzepts der EdS in der Sekundarstufe I
Einschätzung der *Systemumstellung*[c]; Fragen zur pädagogischen Auffassung; Benennung von Problemen im Rahmen des Verbundsystems-Schule-Leistungssport[a, b, c]
3. Fragen zum arbeitsbezogenen Verhalten und Erleben (AVEM; vgl. Schaarschmidt, 2006)[c]
4. Fragen zu Ihrer allgemeinen Berufszufriedenheit (LCH; vgl. Landert, 2007)
5. Fragen für Lehrertrainer
Fragen zur Berufszufriedenheit bezogen auf die besonderen Anstellungsverhältnisse
Anmerkungen: [a] = Korrespondenz mit Elternfragebogen; [c] = Korrespondenz mit dem Fragebogen der Wohnheimpädagogen

Zur Bewertung der beruflichen Belastung und Zufriedenheit der Lehrkräfte an den EdS wurden Untersuchungsergebnisse der im Schuljahr 2008/09 durchgeführten Pre-Tests einbezogen. Um die Vergleichbarkeit der Schüler- und Lehrer-, Lehrertrainer-, Eltern- und Pädagogenperspektiven herzustellen, besteht zwischen den Messinstrumenten eine inhaltliche Korrespondenz. Da die Untersuchungen unter Wahrung der Anonymität erfolgten, konnten die Daten des pädagogischen Personals

75 Die Reduktion betrifft die Dimension *Verband* mit den drei Items *Vertretung durch kantonale Mitgliedsorganisation des LCH*, *Vertretung durch LCH* und *Vertretung durch schweizerische Stufenorganisation*. Der eingesetzte Fragekomplex zur Berufszufriedenheit enthält somit zehn Dimensionen.

nicht deren Schülern zugeordnet werden. Ein Vergleich von Antworten der entsprechenden EdS ist somit nur eingeschränkt möglich.
Der Fragebogen entspricht den Anforderungen eines qualifizierten Messinstrumentes und wurde im Vorfeld der Studie von einem Expertenteam validiert. Diesem gehörten Sportwissenschaftler, Sportpädagogen, Sportpsychologen, Sportlehrer sowie Referenten des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg an (N = 15). Reliabilitätsanalysen der standardisierten AVEM- und LCH-Instrumente (a = .78; a = .93) anhand der Stichprobe des Lehrpersonals der EdS (N = 102) zeigen, trotz der dimensionalen Veränderungen beim LCH, eine zufriedenstellende bis sehr gute innere Konsistenz.

Fragebogen der Wohnheimpädagogen

Bei der Konzeption des Fragebogens der Wohnheimpädagogen wurde eine duale Strategie verfolgt. Zum einen orientiert sich dieser strukturell und inhaltlich an dem Fragebogen der Lehrer und Lehrertrainer, sodass unter anderem die AVEM-Skalen zur Erfassung der beruflichen Belastung und Beanspruchung eingebettet wurden. Zum anderen ist der Fragebogen in weiten Teilen mit offenen Antwortfeldern versehen, um interessierende qualitative Aspekte zu erfassen (vgl. Tab. 8).

Tab. 8. *Inhaltliche Dimensionen des Fragebogens der Wohnheimpädagogen*

1. Allgemeine Angaben zur Person und zur beruflichen Biographie
Alter; Geschlecht; Ausbildung; Berufsjahre; Berufserfahrung in Jahren; Anstellungsverhältnis; Motive für Anstellung an EdS; sportbezogene Interessen und Biografie; Stundendeputat
2. Eigene berufliche Beanspruchung, Zufriedenheit & Arbeitsaufgaben
AVEM (vgl. Schaarschmidt, 2006)[b]; Krankheitstage im laufenden Schuljahr; Beurteilung der Bedingungen des Arbeitsplatzes; Betreuungsverhältnisse;
3. Beanspruchung, Unterstützung & Zufriedenheit (in Bezug auf die Schülerathleten)[d]
Bedingungen und Unterstützungen der Schülerathleten; Kommunizierte Hilfe von Seiten der Schülerathleten; Einschätzung der Zufriedenheit der im Wohnheim lebenden Schülerathleten
4. Zusammenarbeit mit Eltern, Lehrern und Lehrertrainern, Kollegen
Einschätzung des Kommunikationsinteresses der einzelnen Personengruppen; Arbeitsklima im Wohnheim; Kommunizierte Anliegen der einzelnen Personengruppen; Einschätzung der Zusammenarbeit
Anmerkungen: [b] = Korrespondenz mit Lehrer- und Lehrertrainerfragebogen; [d] = Korrespondenz mit Schülerfragebogen

Auf Grund der hohen Bedeutungszuschreibung der Wohnheimpädagogen im Zusammenhang mit der sozialen Unterstützung wurden verschiedene, in der Literatur benannte, Aspekte in den Fragebogen integriert (s. Kap. 8.3.1). Damit können die objektiven Transferleistungen bewertet und in Beziehung zu den subjektiven Bewertungen der Schülerathleten gesetzt werden. Insbesondere die Einschätzung der strukturellen Unterstützungsbedingungen im Spiegel der eigenen Kompetenzen und Möglichkeiten interessierte.

Fragebogen der Eltern

Um ein möglichst umfassendes Bild der Lebenswelt der Schülerathleten und der Zusammenhänge bzgl. der sozialen Unterstützung zeichnen und so den multiperspektivischen Anspruch des Projekts einlösen zu

können, wurden neben den Schülerathleten auch deren Erziehungsberechtigte schriftlich befragt. Die Eltern erleben die aus Schule und Spitzensport resultierenden Beanspruchungen und Belastungen des Kindes zumeist direkt und kritisch mit, sodass diesbezügliche Hinweise als sehr bedeutsam einzustufen sind. Demzufolge wurde ein Elternfragebogen konzipiert, der inhaltlich mit dem Fragebogen der Schülerathleten korrespondiert. Analog zu den anderen Befragungsinstrumenten enthielt der Fragebogen einen Brief an die Eltern, in denen neben allgemeinen Informationen zur *Systemumstellung* der Zweck der Untersuchung erörtert wurde. Des Weiteren waren Hinweise zum Datenschutz nach § 28 BbgDSG (LDA, 2010) und zur Sicherung der Anonymität vermerkt. Der Fragebogen wurde mit dem Code der Schülerathleten personalisiert, sodass die Antworten der Eltern denen der Schülerathleten zugeordnet werden konnten. Neben einigen demografischen Angaben zur Person, enthielt der Fragebogen verschiedene Items, die persönliche (teilweise sensible) Angaben der Eltern abfragten. Obwohl die Angabe sensibler Daten zur empfindlichen Reduzierung des Datenpools führen kann, wurden dennoch Variablen zum sozioökonomischen Status (SES) der Familie in den Fragebogen eingefügt. Zur Operationalisierung dieser Merkmale wurde der Schicht-Index von Winkler & Stolzenberg (1999) verwendet, der den SES über die meritokratische Triade (Beruf, Ausbildung/Bildung & Einkommen der Eltern) abbildet. Inhaltlich lag der Schwerpunkt des Fragebogens auf der Einschätzung der Bedingungen innerhalb des Verbundsystems-Schule-Leistungssport, den Beanspruchungsverhältnissen der Familie sowie den Belastungen des Kindes, die mit dem spitzensportlichen Engagement einhergehen (vgl. Tab. 9).

Tab. 9. *Inhaltliche Dimensionen des Fragebogens der Eltern*

1. Bedingungsvariablen
Alter (Vater & Mutter); Nationalität; Angaben zum sozioökonomischen Status (SES)
2. Fragen zu den Bedingungen im Schule-Leistungssport-Verbundsystem
Beanspruchte Leistungen des Kinder (Wohnheim, Stütz- und Förderunterricht)[d]; Beurteilung der Zusammenarbeit zwischen Schule und Spitzensport[b, c, d]; Beurteilung des Informationsmanagements der Schule und des Spitzensports; Schulzufriedenheit; Einschätzung der personellen Kompetenzen des Personals der EdS; Bestimmung von Problemfeldern[c, d]
3. Fragen zur Beanspruchung der Familie durch Schule und Spitzensport
Maßnahmen zur Unterstützung des Kindes; Auswirkungen des spitzensportlichen Engagements des Kindes auf die Familie; Entlastung der Familie durch Maßnahmen des Verbundsystems
4. Belastungen des Kindes
Erwartungen bzgl. der schulischen und spitzensportlichen Entwicklung des Kindes[d]; Aussagen zu schulischen und spitzensportlichen Anforderungen an das Kind
Anmerkungen: [b] = Korrespondenz mit Lehrer- und Lehrertrainerfragebogen; [c] = Korrespondenz mit dem Fragebogen der Wohnheimpädagogen; [d] = Korrespondenz mit Schülerfragebogen

10.3 Stichprobenbeschreibung

Schülerathleten

Die Daten der Schülerathleten wurden im Rahmen der wissenschaftlichen Evaluation der Systemumstellung durch eine Vollerhebung aller Schülerathleten der Brandenburgischen EdS in den Schuljahren von 2008/09 bis 2010/11 gewonnen. Für die vorliegende Arbeit interessieren insbesondere die Daten der MZP I, II und III. Die Auswertung im Querschnitt bezieht sich daher auf 2.721 Datensätze, was einem Anteil von 86,60 % der Grundgesamtheit (3.142) entspricht. Der Tabelle 10

sind die wesentlichen Kennziffern der Schülerstichprobe differenziert nach Standort zu entnehmen. Trotz einer intensiven Stichprobenpflege beträgt die Datenmortalität in den einzelnen MZP bis zu 20 %. Wie ersichtlich wird, ergibt sich in Bezug auf die Variable Geschlecht eine deutliche Ungleichverteilung zugunsten der männlichen Schülerathleten.

Tab. 10. *Kennziffern der Schülerstichprobe differenziert nach Standort*

	MZP I (n_{MZP_I} = 879)	MZP II (n_{MZP_II} = 881)	MZP III (n_{MZP_III} = 961)
	EdS A		
Kohorte (Rücklaufquote)*	n_{A_I} = 296 (83,61 %)	n_{A_II} = 292 (83,90 %)	n_{A_III} = 317 (83,20 %)
Geschlecht	m = 197; w = 98	m = 191; w = 101	m = 208; w = 106
	EdS B		
Kohorte (Rücklaufquote)*	n_{B_I} = 299 (93,43 %)	n_{B_II} = 286 (88,54 %)	n_{B_III} = 258 (78,89 %)
Geschlecht	m = 226; w = 73	m = 208; w = 76	m = 179; w = 77
	EdS C		
Kohorte (Rücklaufquote)*	n_{C_I}=283 (77,53 %)	n_{C_II} = 303 (84,40 %)	n_{C_III} = 386 (78,35 %)
Geschlecht	m = 140; w = 143	m = 134; w = 165	m = 131; w = 155
Anmerkungen:	*=Gültige Fälle; m=männlich; w=weiblich		

Im Längsschnitt werden unterschiedliche Schülerkohorten der Sekundarstufe I (Klassenstufe 7 bis 10) für die Auswertung relevant (vgl. Tab.

11). Auch hier ist analog zu den Querschnittsdaten eine Datenmortalität zu verzeichnen (ca. 20 %).

Tab. 11. *Verteilung der Schülerkohorten im Längsschnitt*

<table>
<tr><th></th><th>MZP I</th><th>MZP II</th><th>MZP III</th></tr>
<tr><td>Schülerkohorte I</td><td colspan="3">n_{SK_I} = 244</td></tr>
<tr><td>Schülerkohorte II</td><td colspan="2">n_{SK_II} = 238</td><td>-</td></tr>
<tr><td>Schülerkohorte III</td><td>-</td><td colspan="2">n_{SK_III} = 253</td></tr>
</table>

Wie bereits in Kapitel 10.2 beschrieben, kann die Abfrage sensibler Daten zu einer geringeren Rücklaufquote führen. Dies zeigt sich auch bei der Elternbefragung, denn von nur insgesamt 284 Eltern der 961 sich im MZP III befindlichen Schülerathleten liegen Daten vor, die über die einheitliche Codierung entsprechend zugeordnet werden konnte. Dies entspricht 29,55 % der Grundgesamtheit.

Lehrer und Lehrertrainer

Die Befragung des Lehrpersonals der EdS war, analog zur Befragung der Schülerathleten, als Vollerhebung konzipiert. 75 Lehrer und 27 Lehrertrainer (N = 102) der insgesamt 205 an den Einrichtungen tätigen Lehrkräften beantworteten Fragebogen, was einer Rücklaufquote von 48,75 % entspricht. Der Rücklauf männlicher und weiblicher Lehrer und Lehrertrainer ist als annähernd gleich zu beurteilen (m = 45,50 %; w = 54,50 %). Der Altersdurchschnitt der befragten Lehrer und Lehrertrainer lag zum Zeitpunkt der Befragung bei ca. 49 Jahren (M = 49,05; SD = 8,34). Etwa die Hälfte der Lehrkräfte an den EdS verfügen über eine langjährige Berufserfahrung von mehr als 10 Jahren (43,50 %). Sowohl Lehrer als auch Lehrertrainer der EdS in Brandenburg verfügen über eine pädagogische Fach- bzw. Hochschulausbildung, die zu 15,70 % im sportwissenschaftlichen Bereich liegt. Bezüglich ihrer beruflichen Anstellung gaben 44 % der Lehrer und Lehrertrainer an, dass sie diese aufgrund ihrer Eigeninitiative erlangt haben.

Bei 56 % der Befragten erfolgt die Beschäftigung an einer EdS ohne eigenes Zutun (vgl. Tab. 12).[76]

Tab. 12. *Initiativstruktur der Lehrer und Lehrertrainer zur Anstellung an einer EdS*

		Anstellung als Lehrertrainer		
		ja	nein	Gesamt
Eigeninitiative ergriffen	Anzahl	21	16	37
	% von Anstellung als Lehrertrainer	95,50 %	25,80 %	44 %
keine Eigeninitiative ergriffen	Anzahl	1	46	47
	% von Anstellung als Lehrertrainer	4,50 %	74,20 %	56 %
Gesamt	Anzahl	22	62	84
	% von Anstellung als Lehrertrainer	100 %	100 %	100 %

In Bezug auf die beruflichen AVEM-Bewältigungsmuster der Lehrer und Lehrertrainer zeigt sich eine heterogene Ausprägung. Zwar sind keine statistisch bedeutsamen Unterschiede ($\chi^2 = 2{,}24$; $p > .521$) zwischen den Lehrern der Brandenburger Lehrerstudie (Schaarschmidt & Kieschke, 2007, 90) und den Lehrern der EdS in Brandenburg feststellbar, die Musterverteilung innerhalb des Lehrpersonals unterscheidet sich jedoch signifikant ($\chi^2 = 8{,}53$; $p < .034$). Dabei ist insbesondere die Gruppe der Lehrertrainer deskriptiv auffällig (vgl. Pfennig et al., 2011, 81).[77] Der insgesamt höhere Anteil an Risikomustern (A und B) in der

76 Für die Bildung der Kategorien *Eigeninitiative* und *keine Eigeninitiative* wurden verschiedene Items (*Versetzung durch Schulbehörde*, *Gezielte Bewerbung*, *Versetzung durch Umstrukturierung*, *Persönliches Engagement*) zusammengefasst.

77 Ein Vergleich der AVEM-Musterverteilungen der Wohnheimpädagogen mit den Lehrertrainern ist aufgrund der fehlenden Musterausprägung (Muster S) statistisch nicht überprüft worden.

Stichprobe der Lehrertrainer deutet darauf hin, dass es sich hierbei um eine hoch belastete Berufsgruppe handelt, die aus einer Kombination von großem Arbeitseinsatz und ausbleibendem Erleben von Anerkennung geprägt ist (vgl. Abb. 10).

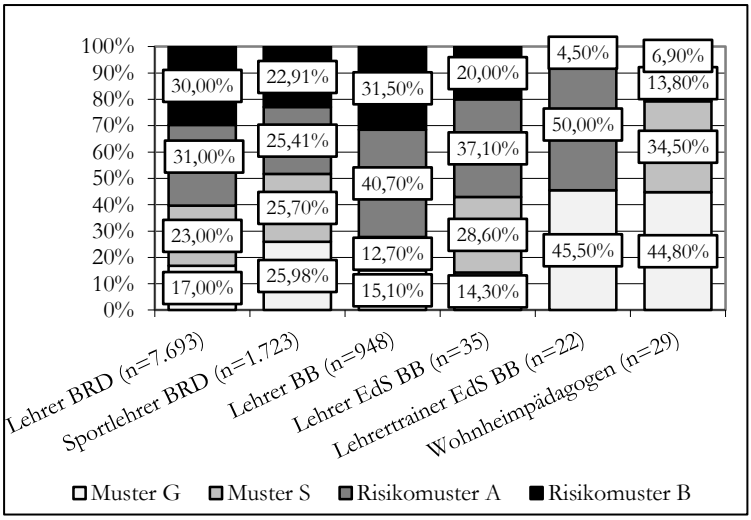

Abb. 10. AVEM-Musterverteilung[78]

Wohnheimpädagogen

Die Befragung an den Sportlerwohnheimen in Brandenburg richtete sich an die gesamte pädagogische Belegschaft der Sportlerwohnheime und ist somit als Vollerhebung zu bewerten. Von N = 41 Pädagogen liegen vollständige Datensätze vor. Dies entspricht einem Rücklauf von 50 % der Grundgesamtheit (n = 82). Vom gesamten Personalbestand an den drei Standorten antworteten 14 männliche (34,10 %) und 27 weibliche Pädagogen (65,90 %). Der Altersdurchschnitt liegt bei ca. 44

78 Die Darstellung bezieht sich auf die Pädagogen, bei denen eine eindeutige Musterzuordnung vorgenommen werden konnte. Lehrer und Lehrertrainer, bei denen nur eine tendenzielle Musterzugehörigkeit vorliegt, wurden nicht in die Auswertung einbezogen.

Jahren (M = 44,33; SD = 10,64). Von den Wohnheimpädagogen sind 31 staatlich anerkannte Erzieher, sechs Diplom-Sozialpädagogen und vier Lehrer. Die Wohnheimpädagogen verfügen nach eigenen Angaben über eine Berufserfahrung von ca. 13 Jahren (M = 13,27; SD = 9,17) an anderen Einrichtungen. An den Sportlerwohnheimen sind die Pädagogen seit ca. acht Jahren (M = 7,93; SD = 6,13) durchgängig beschäftigt. 85,40 % (n = 35) der Wohnheimpädagogen sind dort aufgrund einer gezielten Bewerbung tätig, 14,60 % (n = 6) wurden durch Umstrukturierungen im System verschoben.[79] Es kann konstatiert werden, dass die an den Sportlerwohnheimen in Brandenburg tätigen Pädagogen zu einem großen Teil über eine fundierte pädagogische Ausbildung mit entsprechendem Berufsabschluss und hinreichender Berufserfahrung verfügen. 17,10 % (n = 7) der Pädagogen haben selbst eine Sportbetonte Schule besucht, 41,50 % (n = 17) waren in der Vergangenheit spitzensportlich aktiv. 34,10 % (n = 14) haben in einem Sportlerwohnheim gewohnt. Für 31,70 % (n = 13) der Wohnheimpädagogen sind diese persönlichen Erfahrungen sehr bedeutsam für die eigene Tätigkeit an einem Sportlerwohnheim. 78 % (n = 32) gaben an, selbst sportlich aktiv zu sein. Bei den beruflichen Verhaltens- und Erlebensmustern (AVEM) der Wohnheimpädagogen zeigen sich statistisch bedeutsame Unterschiede zu den Lehrern ($\chi^2(3) = 25{,}986$; $p < .001$) der EdS in Brandenburg. Demnach sind 80 % der Wohnheimpädagogen den Mustern Gesundheit (44,80 %) und Schonung (34,50 %) zugehörig und nur ca. 20 % sind in den Risikomustern A (13,80 %) und B (6,90 %) vertreten.

10.4 Datenerhebung

Die Datenerhebung erfolgte im Zeitraum von 09/2008 bis 02/2012 im Rahmen des in Kapitel 10.1 beschriebenen Evaluationsprojekts. Da es sich um ein durch das MBJS finanziertes Projekt handelt, ergab sich

[79] Da die Sportlerwohnheime in Brandenburg strukturell nicht zu den EdS gehören, sind die dort tätigen Wohnheimpädagogen bei einem Träger (meist die Kommune) angestellt.

bzgl. der Messzugriffe eine günstige Ausgangsposition. Denn als das für die Schulen zuständige Ministerium übt das MBJS nicht nur die Fach- und Dienstaufsicht über die Staatlichen Schulämter (StSchA) aus, sondern ist nach dem Brandenburgischen Schulgesetz befugt wissenschaftliche Untersuchungen zu genehmigen (vgl. MBJS 2002, § 6 Abs. 1 BbgSchulG, 105). So konnten die Kontakte zu den Schulen bereits frühzeitig hergestellt werden. Dass dies nicht selbstverständlich ist merken Pallesen und Schierz (2010, 80) an, „da innerhalb der Mikropolitik des schulischen Feldes eines Verbundsystems sehr unterschiedliche Gruppen agieren, zwischen denen nicht selten Spannungsverhältnisse bestehen, die unterschiedliche Interessenskonstellationen gegenüber ‚Externen' begründen". Auch an den EdS in Brandenburg erfolgten die wissenschaftlichen Messzugriffe innerhalb des Spannungsfeldes zwischen Annäherung und Distanz, sodass den Wissenschaftlern häufig die Rolle eines „professionellen Fremden" (Schierz et al., 2006, 66) zugeschrieben wurde. Aufgrund der Laufzeit des Projekts und einer Vielzahl projektbezogener Veranstaltungen festigten und bewährten sich die Strukturen und Verbindungen zwischen den Akteuren der Wissenschaft und denen der Schulen, sodass die Vorbereitung und Durchführung der Datenerhebung problemlos organisiert werden konnte. Dies ist nicht zuletzt darauf zurückzuführen, dass von Beginn an eine kommunikative Plattform existierte, im Rahmen derer immer wieder Informationen an die EdS rückgemeldet wurden. In Vorbereitung des jeweiligen Messzugriffs wurden mittels der Schuljahres-Klassenlisten, in die die Schulen Einsicht gewährten, die Codes der Schülerathleten gebildet und auf dem Deckblatt des Schülerathleten-Fragebogens vermerkt. Die personalisierten Schülerathleten-Fragebögen wurden anschließend anhand der Klassenlisten in die entsprechende Reihenfolge gebracht und für die Erhebung vorsortiert. Die Befragung der Schülerathleten erfolgte zumeist an einem Tag an den drei EdS zum Ende des jeweiligen Schuljahres. Lediglich der erste Messzeitpunkt wurde zu Beginn des Schuljahres 2008/09 realisiert. In einem Pre-Test mit Schülern eines sächsischen Sportgymnasiums wur-

de die Bearbeitungszeit des Schülerathleten-Fragebogens ermittelt. Durch die EdS in Brandenburg konnte die Befragung somit exakt auf zwei Unterrichtsstunden (90 Minuten) pro Klasse terminiert und eine entsprechende Zeitschiene erstellt werden. Über den Ablauf wurden die Lehrer im Rahmen von Dienstberatungen und durch Aushänge im Lehrerzimmer informiert. In der Durchführungsphase waren der zuständige Lehrer sowie ein bzw. zwei Experten anwesend um evtl. auftretende Fragen der Schülerathleten zu beantworten. Der Fragebogen wurde von den Schülerathleten direkt in der Schule ausgefüllt und nach der Befragung eingesammelt. Da die Jahrestrainings- und Wettkampfplanung in den einzelnen Sportarten teilweise erheblich von der Schuljahresplanung abweicht, konnten nicht alle Schülerathleten befragt werden. Den abwesenden Schülerathleten wurde der Fragebogen in der Schule mit einem frankierten Briefumschlag hinterlegt.

Die schriftliche Befragung der Eltern erfolgte im Rahmen der Befragung der Schülerathleten am Ende des Schuljahres 2010/11. Hierzu wurde jedem Schülerathleten-Fragebogen ein analog codierter Eltern-Fragebogen in einem frankierten Rückumschlag angehangen. Jeder Schülerathlet wurde gebeten, den Elternfragebogen mit nach Hause zu nehmen und seinen Eltern zu übergeben. Anbei befand sich ein Elternbrief, in dem das Ziel der Studie kurz beschrieben und die Anonymität zugesichert wurde. Sowohl im Elternbrief als auch auf dem Deckblatt des Fragebogens waren bei evtl. auftretendem Informationsbedarf die Kontaktdaten der Wissenschaftsgruppe vermerkt. Diese Option wurde jedoch von keinem Elternteil in Anspruch genommen. Obwohl eindeutig auf die Einhaltung der datenschutzrechtlichen Bestimmungen hingewiesen wurde, entfernten einige Eltern das Deckblatt des Fragebogens. Eine Zuordnung zum Fragebogen der Schülerathleten war aufgrund des fehlenden Codes nicht mehr möglich.

Neben der Schülerathleten- und Elternbefragung wurden auch die organisationalen Akteure der EdS schriftlich befragt. Dies waren zum einen die Lehrer und Lehrertrainer, zum anderen die Pädagogen der angegliederten Sportlerwohnheime. Die Erhebung verschiedener Vari-

ablen des beruflichen Handelns, der Berufszufriedenheit sowie des beruflichen Bewältigungsverhaltens der Lehrer und Lehrertrainer stellt einen wesentlichen Schwerpunkt der wissenschaftlichen Begleitung der *Systemumstellung* dar. Hierzu wurde im Schuljahr 2010/11 eine schriftliche Befragung der Lehrer und Lehrertrainer als Vollerhebung an den Brandenburgischen EdS unter Verwendung eines standardisierten Fragebogens durchgeführt. Um einen möglichst hohen Rücklauf zu gewährleisten, erfolgte die Verteilung der Fragebögen über die erweiterte Schulleitung an den einzelnen Standorten. Jedem Lehrer und Lehrertrainer wurde ein Fragebogen in einem frankierten Rückumschlag in das persönliche *Lehrerfach* zugestellt. Es musste sichergestellt werden, dass die Anonymität der Lehrer und Lehrertrainer gewahrt bleibt. Um dies glaubhaft zu machen, wurde auf dem Deckblatt eindeutig auf die Einhaltung der Datenschutzbestimmungen nach § 28 BbgDSG (LDA, 2010) und § 66 BbgSchulG (MBJS, 2002) hingewiesen.

Die Pädagogen der an die EdS angeschlossenen Sportlerwohnheime wurden ebenfalls schriftlich befragt. Um eine möglichst hohe Compliance zu gewährleisten, wurden zum einen die organisationale Grenzstelle für Umweltkontakte der Wohnheimträger (meist die Kommune), zum anderen die verantwortlichen Wohnheimleiter frühzeitig in die Vorbereitung der Befragung involviert. So konnte neben wichtigen Informationen zu wohnheimspezifischen Strukturen und Abläufen vor allem das Vertrauen der Stelleninhaber gewonnen werden. Die Befragung selbst wurde von Oktober 2011 bis Februar 2012 durchgeführt und über die Wohnheimleiter abgewickelt. Jeder Pädagoge erhielt einen Fragebogen mit Anschreiben sowie einen frankierten Rückumschlag.

Wie vielfach in der Literatur beschrieben, ist auch die vorliegende Panel-Untersuchung den klassischen Non-Response-Problemen ausgesetzt (vgl. Bortz & Döring, 2002, 249; Sedlmeier & Renkewitz, 2008, 102). Neben der Nichterreichbarkeit einiger Schülerathleten aufgrund von Klassenfahrten, Wandertagen bzw. Trainings- oder Wettkampfreisen, vor allem zum Schuljahresende, traten insbesondere Probleme der Anfangsverweigerer und Panelmortalität auf. Die beiden letztgenannten

Aspekte können zu einer erheblichen Stichprobenverzerrung führen. Zur Reduzierung der Verweigerungsquote, die sich in Panel-Untersuchungen auf mehr als 60 summieren kann, wurde ein offensiv-motivierendes Anschreiben verfasst, das auf den Nutzwert der Antworten hinwies. Weiterhin erfolgte vor den Befragungen eine kurze persönliche Ansprache durch die Untersuchungsleiter, in denen, ergänzend zu den Anschreiben, auf die Freiwilligkeit der Teilnahme, die anonyme Auswertung, die fehlenden Rückschlussmöglichkeiten auf die Schülerathleten sowie auf den vertraulichen Umgang mit den Ergebnissen hingewiesen wurde. Um der Panelmortalität zu begegnen, wurde für die Schülerathleten ein persönlicher Code entwickelt, über den diese im Längsschnitt zugordnet werden konnten. Der persönliche Code bestand aus insgesamt acht Zeichen und setzte sich aus den jeweils letzten beiden Buchstaben des Vor- und Nachnamens sowie dem Geburtsmonat und dem Geburtsjahr des Schülerathleten zusammen (z. B. REGE0196). Um die persönliche Codes bilden zu können, wurden an den Schulen die Klassenlisten eingesehen, welche die Klarnamen und das Geburtsdatum der Schülerathleten enthielten. Durch diese persönlichen Codes konnten eine intensive Stichprobenpflege betrieben und die Datenmortalität über die einzelnen MZP gering gehalten werden.

10.5 Datenverarbeitung und -auswertung

Die Verarbeitung der Schüler-, Lehrer- und Lehrertrainer-, Eltern- und Wohnheimpädagogen-daten erfolgte auf zwei unterschiedlichen Wegen. Angesichts der hohen Fallzahlen und des umfänglichen Fragebogens der Schülerathleten wurde die Dateneingabe zum einen automatisiert von einem Dienstleistungsunternehmen durchgeführt. Hierzu wurde im Vorfeld genau definiert, welche Abschnitte des Fragebogens elektronisch eingelesen werden sollten und welche nicht. Trotz der automatisierten Verarbeitung mussten die Rohdaten im Nachgang einer zeitaufwändigen Fehlersuche unterzogen, entsprechend aufbereitet, die offenen Antworten eingetragen und die persönlichen Codes abgeglichen werden. Die Verarbeitung der Lehrer- und Lehrertrainer-, der

Elterndaten sowie der Daten der Wohnheimpädagogen wurde zum anderen auf dem konventionellen Wege per Eingabe realisiert. Die Datenaufbereitung, Fehlerbereinigung (Invertierung) sowie die Datenauswertung wurden mittels des Statistikprogramms SPSS (Version 18.0 & 19.0), Microsoft Excel (2010) sowie Pearsons AVEM (Version 3.0) vorgenommen.

Die berechneten Effektstärken werden geltenden Konventionen entsprechend mittels η^2, Cohens d, w und Φ (Phi) angegeben (vgl. Bortz & Döring, 1995, 568 ff.).[80] Nach Cohen (1988, 285 f.) liegt für η^2 ein kleiner Effekt bei .10, ein moderater Effekt bei .25 und ein großer Effekt bei .40 vor. Die Effektstärken Cohens d werden in der vorliegenden Arbeit wie folgt klassifiziert: ein kleiner Effekt liegt bei 0.20, ein mittlerer Effekt bei .50 und großer Effekt .80 vor (vgl. Fröhlich & Pieter, 2009, 141). Bühner und Ziegler (2009, 477) folgend liegt für w ein kleiner Effekt bei .10, ein moderater Effekt bei .30 und ein starker Effekt bei .50 vor. Die Normalverteilung wurde mittels Kolmogorov-Smirnov- oder Shapiro-Wilk-Test überprüft. Zeigten sich statistisch signifikante Werte, wurden Berechnungen mit non-parametrischen Tests vorgenommen. Der Test auf Gleichheit der Varianzen erfolgte durch den Levene-Test. Bei normalverteilten Daten wurden die Berechnungen mittels ANOVA, einfaktorieller Varianzanalysen mit Messwiederholung (allgemeines lineares Modell)[81] und *t*-Tests für gepaarte Stichproben vorgenommen. Post-hoc durchgeführte paarweise Vergleiche erfolgten mittels Wilcoxon 2-Sample Test bzw. *t*-Test. Die Tests basieren auf einer zweiseitigen Irrtumswahrscheinlichkeit $p < .05$. Waren die notwendigen teststatistischen Voraussetzungen (Varianzho-

[80] Bei w und Φ handelt es sich um approximierte Effektstärken, die einer asymptotischen Chi-Quadrat-Verteilung entsprechen. Die Berechnungen der Effektstärken w und Φ erfolgten für den Friedman-Test und den Mann-Whitney-U-Test (vgl. Sheskin, 2007, 990; 1079). Effektgröße > 1 werden nicht angegeben.

[81] Auf Ebene des Messwiederholungsfaktors wurden Subskalenwerte eingefügt, Zwischensubjekteffekte wurden mittels einfacher Kontraste simultan berechnet.

mogenität, Normalverteilung) nicht gegeben, erfolgten die Berechnungen mittels nichtparametrischer Testverfahren (vgl. Sedlmyer & Renkewitz, 2008, 448 ff.). Bei der nichtparametrischen Berechnung zweier unabhängiger Stichproben wurde der Mann-Whitney-U-Test (unter Angabe der statistischen Kennziffer *Z,* der Irrtumswahrscheinlichkeit p und der Effektstärke Φ) verwendet, bei einer kleinen Anzahl der Kategorien der Kolmogorov-Smirnov-Test (KS-Test). Zum nichtparametrischen Vergleich von mehr als zwei abhängigen Stichproben kam der Friedman-Test zum Einsatz (unter Angabe der Testgröße Chi-Quadrat (χ^2), Irrtumswahrscheinlichkeit p und der Effektstärke w). Der Vergleich mehrerer unabhängiger Stichproben (bei fehlender Normalverteilung und/oder Varianzhomogenität) erfolgte mittels Kruskal-Wallis-Test.

Die Auswertung der Skalen und Variablen des F-SozU S-54 erfolgte gemäß den Vorgaben von Fydrich et al. (2007, 33 f.). Es wurden Skalen gebildet, die die Summe der beurteilten Items dividiert durch die Anzahl der bearbeiteten Items enthalten. Damit repräsentiert der Skalenwert (SW) mit seinem Intervall (1 bis 5) das Antwortformat des Items (ebd., 2007, 35). Anhand der Fydrich et al. (2007, 106 f.) entwickelten Normtabellen (vgl. Tab. A4), wurde dem errechneten SW der entsprechende Prozentrang (PR) zugeordnet. Nach Fydrich et al. (2007, 36) werden PR zwischen 16 und 84 als normal bzw. unauffällig interpretiert. PR zwischen 3 und 5 sowie 85 und 97 sind als auffällig, PR unter 3 bzw. über 97 sind als sehr auffällig einzustufen. Für die weitere Datenanalyse wurden die PR der Skalen des F-SozU S-54 dichotomisiert (1 = *auffällig*; 2 = *unauffällig*) und entsprechend kenntlich gemacht (z. B. EU_{DICHO}). Die Fälle, in denen mehr als 20 % der Items unbeantwortet blieben sowie die Items mit Doppelladung wurden bei der Analyse der Hauptskalen (Emotionale Unterstützung (EU), Praktische Unterstützung (PU), Soziale Integration (SI)) ausgeschlossen. Invertierte Items wurden für die Auswertung umgepolt. Da in den Schülerfragebögen des MZP I und II die Kurzform des F-SozU-K22, zum MZP III jedoch eine modifizierte Langversion F-SozU S-54 zum Einsatz kam,

konzentrieren sich die Auswertungen im Längsschnitt auf die Variablen, die in allen drei Fragebögen verwendet wurden. Die explorative Faktorenanalyse mit rotierter Komponentenmatrix (Varimax mit Kaiser-Normalisierung) ergab für die Items zur Erfassung der akteurspezifischen institutionellen Unterstützung eine Vierfaktorenlösung, die jedoch erheblich von den intendierten Zielkategorien abwich (vgl. Schülerfragebogen; Kap. 10.2). Mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse (Zweifaktorenlösung) wurden nach Ausschluss von drei Variablen insgesamt zwei Faktoren (F_{Unt} = *Soziale Unterstützung*; F_{Bel} = *Soziale Belastung*) extrahiert, die eine Gesamtvarianz von 61,3% aufklären. Die Zulässigkeit der Faktorenanalyse orientierte sich an dem von Kaiser und Rice (1974, 111 f.) postulierten Schwellenwert (*KMO* ≥ .80). Koeffizienten unterhalb eines Absolutwertes von .40 wurden ausgeschlossen (vgl. Tab. A6). Die Voraussetzungen für eine Faktorenanalyse (Linearität, Entfernung der Ausreißer) wurden mit einer Korrelationsmatrix überprüft und gelten als gegeben.[82]

Bei der Berechnung von Reliabilitätskoeffizienten wurden nur jene Skalen bei den Analysen berücksichtigt, die in der Stichprobe einen Cronbachs-*a*-Wert von ≥. 80 erreichten (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 199 f.). Für das AVEM-Inventar konnte in zehn der elf Dimensionen eine akzeptable interne Konsistenz (Cronbachs *a* zwischen .71 und .88) ermittelt werden. Die Dimension *Beruflicher Ehrgeiz* wurde aufgrund der unzureichenden Messgenauigkeit (Cronbachs *a* = .67) nicht in die Untersuchungen einbezogen.

Die Auswertung der visuellen Analogskalen (VAS) erfolgte über die Ermittlung der angegebenen Prozentwerte. Die Aufbereitung der Mehrfachantworten wurde über die Erstellung von Mehrfachantworten-Sets in SPSS nach der Methode der multiplen Dichotomie realisiert. Bei dem Verfahren der multiplen Dichotomie wird für jede Antwortka-

82 Für die drei Gruppen ergaben sich folgende statistischen Kennziffern: Lehrer (χ^2 = 10375,78; *df* = 378; *p* < .001 (Barlett-Test); *KMO* = .953), Lehrertrainer χ^2 = 10375,78; *df* = 378; *KMO* = .963), Wohnheimpädagogen (χ^2 = 9181,23; *df* = 378; *p* < .001 (Barlett-Test); *KMO* = .957).

tegorie eine eigene (nominalskalierte) Variable definiert und jeder möglichen Antwort eine entsprechende Codierung zugeordnet (0 = *nein*; 1 = *ja*). Neben der klaren Strukturierung der Codierung ist der wesentliche Vorteil dieser Art der Datenaufbereitung (überwiegend Kreuztabellierung) darin zu sehen, dass sich bereits in den Häufigkeitstabellen sinnvolle Informationen ablesen lassen (vgl. Brosius, 1998, 429). Fehlende Fälle wurden listenweise ausgeschlossen.

Die soziale Schichtzugehörigkeit wurde mittels meritokratischer Triade operationalisiert, die durch die Dimensionen Bildung (Subdimensionen (Schul-)Bildung und (Berufs-)Ausbildung), dem Berufsstatus und dem Einkommen repräsentiert wird (vgl. Ahrens, Bellach & Jöckel, 1998, S. 8 f.). Die Berechnung des Schichtindexes erfolgt nach dem vertikalen Schichtkonstrukt von Winkler und Stolzenberg (1999). Dabei werden für die einzelnen Dimensionen (Berufsstatus, Bildung, Einkommen) jeweils Punktwerte vergeben, deren Addition zu einer entsprechenden Indexierung führt. Der Index bewegt sich dabei zwischen den Endpunkten 3 (niedriger sozialer Status) und 21 (höchster sozialer Status). Es besteht ein Konsens dahingehend, das Intervall nach Ober-, Mittel- und Unterschicht zu untergliedern (vgl. Morfeld, 2003, 38 f.). Diesem Konsensus schließt sich diese Arbeit an.

Für die Längsschnittauswertungen wurden Mehrebenenanalysen (Regression für hierarchische Daten) in Anschlag gebracht (unter Angabe der Testgrößen β (Regressionskonstanten/intercepts) und p). Diese Methode bietet gegenüber dem konventionellen Regressionsmodell verschiedene Vorteile. Zum einen lässt sich die individuelle Heterogenität in den Wachstumsverläufen kontrollieren, zum anderen werden komplexe Fehlerstrukturen adäquat berücksichtigt, was eine höhere Varianzaufklärung mit sich bringt. Die im Rahmen der Schülerbefragung an den EdS Brandenburg von 2009 bis 2011 erhobenen Daten sind hierarchisch strukturiert: Auf Aggregatsebene eins sind die einzelnen Messzeitpunkte (MZP) einer Person immanent, die in der jeweiligen Person auf der zweiten Ebene geschachtelt sind. Die Schätzung erfolgt somit auf Basis der individuumsbezogenen einzelnen Wachs-

tumskurven. Eine einfache Regression würde über alle Individuen hinweg lediglich auf Stichprobenebene schätzen.[83] Zur Ermittlung bivariater Zusammenhänge wurden Korrelationsanalysen (nach Spearman-Rho) durchgeführt.

[83] Für diese Analysen wurde der Datensatz von der Projektgruppe Potsdam (Wartenberg & Brand) in einem Person-Period-Data-Set organisiert.

11 Ergebnisdarstellung

11.1 Soziodemografische Merkmale

In Tabelle 13 sind die soziodemografischen Merkmale aller an der wissenschaftlichen Begleitung teilnehmenden Schülerathleten zusammengefasst. Der Anteil der Schülerathleten an den EdS A, B und C ist sowohl auf den Standort als auch über die drei Messzeitpunkte hinweg als annähernd gleich zu bezeichnen.

Tab. 13. *Soziodemografische Merkmale Schülerstichprobe differenziert nach Standort*

MZP I (n_{MZP_I} = 879)	MZP II (n_{MZP_II} = 881)	MZP III (n_{MZP_III} = 961)
EdS A		
Bildungsaspiration der Schülerathleten		
AHR = 235 (81 %) MR = 55 (19 %)	AHR = 232 (80,80 %) MR = 55 (19,20 %)	AHR = 265 (84,10 %) MR = 50 (15,90 %)
Anteil der Wohnheimschüler		
n_{WH} = 154 (52,40 %)	n_{WH} = 144 (49,70 %)	n_{WH} = 178 (56,90 %)
Schülerathleten mit spitzensportlicher Perspektive		
n_{SpS} = 259 (89 %)	n_{SpS} = 269 (92,10 %)	n_{SpS} = 269 (85,70 %)
Stütz- und Förderunterricht		
n_{SF} = 64 (20,50 %)	n_{SF} = 60 (21,40 %)	n_{SF} = 50 (17,70 %)
Sportarten		
Boxen, Fußball, Gewichtheben, Handball, Judo, Radsport, Ringen, Sportschießen		

Tab. 13. *(Fortsetzung) Soziodemografische Merkmale Schülerstichprobe differenziert nach Standort*

MZP I (n_{MZP_I} = 879)	MZP II (n_{MZP_II} = 881)	MZP III (n_{MZP_III} = 961)
EdS B		
Bildungsaspiration der Schülerathleten		
AHR = 229 (79,20 %) MR = 60 (20,80 %)	AHR = 234 (81,10 %) MR = 51 (17,90 %)	AHR = 223 (86,80 %) MR = 34 (13,20 %)
Anteil der Wohnheimschüler		
n_{WH} = 169 (56,90 %)	n_{WH} = 161 (56,30 %)	n_{WH} = 137 (54,80 %)
Schülerathleten mit spitzensportlicher Perspektive		
n_{SpS} = 273 (91,90 %)	n_{SpS} = 250 (87,70 %)	n_{SpS} = 218 (85,50 %)
Stütz- und Förderunterricht		
n_{SF} = 36 (14 %)	n_{SF} = 60 (11,90 %)	n_{SF} = 36 (12,50 %)
Sportarten		
Fußball (m), Gerätturnen, Handball (m), Leichtathletik, Radsport, Volleyball (w)		
EdS C		
Bildungsaspiration der Schülerathleten		
AHR = 233 (85 %) MR = 41 (15 %)	AHR = 264 (88,90 %) MR = 30 (10,10 %)	AHR = 269 (96,40 %) MR = 9 (3,20 %)
Anteil der Wohnheimschüler		
n_{WH} = 203 (71,70 %)	n_{WH} = 215 (71,40 %)	n_{WH} = 205 (71,90 %)
Schülerathleten mit spitzensportlicher Perspektive		
n_{SpS} = 255 (92,40 %)	n_{SpS} = 278 (92,10 %)	n_{SpS} = 258 (91,20 %)
Stütz- und Förderunterricht		
n_{SF} = 57 (20,40 %)	n_{SF} = 57 (21,30 %)	n_{SF} = 50 (22,10 %)
Sportarten		
Fußball (w), Handball (m), Judo, Kanu, Leichtathletik, Moderner Fünfkampf, Rudern, Schwimmen, Triathlon, Volleyball (w)		
Anmerkungen: MR=Mittlerer Reife; AHR=Allgemeinen Hochschulreife/ Abitur		

Bzgl. der akademischen Ambitionen zeigt sich, dass an allen drei Standorten das Gros der Schülerathleten das Abitur ablegen möchte. Dennoch bestehen hinsichtlich des präferierten Bildungsgangs statistisch bedeutsame Unterschiede in Bezug auf das Differenzierungskriterium Standort, die unter Beachtung der geringen Effektgrößen zu betrachten sind. Der Vergleich der Mittelwerte zeigt, dass vor allem die Schülerathleten der EdS C die allgemeine Hochschulreife anstreben (vgl. Tab. 14).

Tab. 14. *Bildungsaspiration der Schülerathleten differenziert nach Standort (n_{MZP_I}, n_{MZP_II} & n_{MZP_III})*

	MZP I (n_{MZP_I} = 879)	MZP II (n_{MZP_II} = 881)	MZP III (n_{MZP_III} = 961)
	M (*SD*) [95%CI]	*M* (*SD*) [95%CI]	*M* (*SD*) [95%CI]
EdS A	1,68 (0,471) [1,54; 1,83]	1,74 (0,440) [1,65; 1,83]	1,84 (0,365) [1,79; 1,90]
EdS B	1,89 (0,318) [1,81; 1,96]	1,85 (0,356) [1,77; 1,94]	1,90 (0,295) [1,85; 1,95]
EdS C	1,92 (0,280) [1,82; 2,01]	1,94 (0,743) [1,81; 2,08]	1,99 (0,540) [1,91; 2,07]
Friedman-Test	χ^2 = 10,548; p < .005; w = 0,11	χ^2 = 8,875; p < .012; w = 0,10	χ^2 = 14,295; p < .001; w = 0,12
Auswertung bezieht sich auf dichotom gepolte Items (1 = *Mittlerer Reife*; 2 = *Allgemeinen Hochschulreife/Abitur*)			

Diese Differenzen zwischen den Standorten schlagen sich teilweise auch statistisch bedeutsam in den von den Schülerathleten angegebenen Schulnoten der Hauptfächer (Deutsch, Mathematik, 1. Fremdsprache) und des Unterrichtsfaches Spitzensport nieder (vgl. Tab. 15).

Tab. 15. *Notenmittelwerte der Schulleistungen differenziert nach Standort* (n_{MZP_III})

Unterrichts-fach	Deutsch	Mathematik	1. Fremd-sprache	Spitzensport (WP)
	M (*SD*) [95%CI]	*M* (*SD*) [95%CI]	*M* (*SD*) [95%CI]	*M* (*SD*) [95%CI]
EdS A	2,47 (0,767) [2,38; 2,55]	2,83 (0,938) [2,72; 2,93]	2,82 (0,924) [2,71; 2,92]	1,70 (0,700) [1,62; 1,78]
EdS B	2,51 (0,753) [2,41; 2,59]	2,65 (0,932) [2,53; 2,77]	2,47 (0,811) [2,36; 2,57]	1,52 (0,611) [1,45; 1,60]
EdS C	2,50 (0,753) [2,41; 2,59]	2,39 (0,829) [2,29; 2,49]	2,62 (0,813) [2,52; 2,72]	1,29 (0,512) [1,23; 1,35]
Kruskal-Wallis-Test	χ^2 = 1,245; p > .537	χ^2 = 29,289; p < .001	χ^2 = 22,942; p < .001	χ^2 = 59,151; p < .001
Auswertung bezieht sich auf schulnotenskalierte Items (1 = *sehr gut*; 6 = *ungenügend*)				

Circa 20 % der Schülerathleten erhalten im Rahmen des Verbundsystems Stütz- und Förderunterricht, was in etwa den Angaben von Teubert et al. (2006, 142) entspricht (14,60 %). Wie bereits in der Theorie angedeutet, nutzen auch an den EdS in Brandenburg mehr als die Hälfte der Schülerathleten das Angebot im Wohnheim zu leben. Die hohe Anzahl der im Sportlerwohnheim untergebrachten Schülerathleten (50 - 70 %) bestätigt damit die Angaben der Literatur (vgl. Richartz & Brettschneider, 1996; Schweer, 2011). Der prozentuale Anteil der Schülerathleten, die angeben über eine leistungssportliche Perspektive in einer der 17 in Brandenburg geförderten olympischen Schwerpunktsportarten zu verfügen, ist in etwa gleichverteilt (vgl. Tab. 13).

Tab. 16. *Anzahl der Schülerathleten mit spitzensportlicher Perspektive im Altersgang*

	MZP I (n_{MZP_I} = 879)	MZP II (n_{MZP_II} = 881)	MZP III (n_{MZP_III} = 961)
Klassenstufe 7	n_{SpS7} = 225 (97,8 %)	n_{SpS7} = 240 (97,2 %)	n_{SpS7} = 187 (91,2 %)
Klassenstufe 8	n_{SpS8} = 208 (93,7 %)	n_{SpS8} = 219 (96,5 %)	n_{SpS8} = 200 (93,9 %)
Klassenstufe 9	n_{SpS9} = 184 (90,6 %)	n_{SpS9} = 197 (90,8 %)	n_{SpS9} = 186 (89,4 %)
Klassenstufe 10	n_{SpS10} = 168 (81,2 %)	n_{SpS10} = 140 (74,9 %)	n_{SpS10} = 167 (75,9 %)

Erwartungsgemäß nimmt die Anzahl der im Spitzensport verbliebenen Schülerathleten im Altersgang sukzessive ab. Interessant ist dabei, dass bereits zum Ende der siebten Jahrgangsstufe Schülerathleten an den EdS beschult werden, die keine spitzensportliche Perspektive mehr innehaben (vgl. Tab. 16).

Hinsichtlich der Gründe für den Besuch einer EdS bietet sich ein breites Spektrum an Antworten, die auf unterschiedliche Motivlagen der Schülerathleten hindeuten. Von insgesamt 2.725 Nennungen im MZP III, entfallen 612 (22,45 %) auf das Motiv Spitzensportler werden zu wollen, 691 (25,35 %) auf die Möglichkeit an diesen Einrichtungen Schule und Spitzensport am besten miteinander verbinden zu können und 486 (17,83 %) auf die guten Bedingungen den angestrebten Schulabschluss zu schaffen. Lediglich 98 Nennungen (3,5 %) betreffen die Nähe der Schule zum Wohnort, 127 (4,66 %) den Aspekt, dass Freunde auch an dieser Einrichtung untergebracht sind. Wie bereits in der Theorie beschrieben, sind die Eltern wesentlich an der Schulwahlentscheidung beteiligt, weshalb im Folgenden auch deren Motive kurz besprochen werden sollen. Es zeigt sich, dass die Eltern eine EdS insbesondere aufgrund des speziellen Schulprofils auswählen (M = 1,23; SD = 0,53; 95%CI [1,17; 1,30]), durch das deren Kinder vom kompetenten Trainerpersonal (M = 1,77; SD = 0,76; 95%CI [1,68; 1,86]) profitieren und ein leistungsförderliches Trainingsumfeld (M = 1,58;

SD = 0,66; 95%CI [1,50; 1,66]) vorfinden, bei dem Schule und Trainingsstätten nahe beieinander liegen (*M* = 1,73; *SD* = 0,94; 95%CI [1,62; 1,85]). Gründe, die den an diesen Einrichtungen zu erlangenden Schulabschluss (*M* = 2,15; *SD* = 0,85; 95%CI [2,05; 2,26] bzw. die Möglichkeit des Stütz- und Förderunterrichts (*M* = 2,31; *SD* = 0,96; 95%CI [2,20; 2,43]) tangieren, scheinen eher nachgeordnet zu sein.[84] Im Hinblick auf die sozialen Herkunftsfamilien ist zu konstatieren, dass 70,40 % (*n* = 207) der Schülerathleten aus Familien stammen, in denen die Eltern verheiratet sind. Bei 29,60 % (*n* = 87) der Schülerathleten leben die Eltern entweder getrennt und/oder sind alleinerziehend, 35,40 % (*N* = 104) der Eltern haben selbst eine spitzensportliche Vergangenheit und 19 % der Eltern (*n* = 56) sind oder waren als Trainer im Spitzensport tätig. Bei der sozialen Schichtzugehörigkeit (SES) zeigt sich eine heterogene Verteilung in der Stichprobe. Im Vergleich zu den repräsentativen Daten des bundesweiten RKI-Gesundheitsmonitorings KiGGS (Lampert & Kurth, 2007, 2945) lässt sich bei den Schülerathleten der EdS in Brandenburg demnach ein signifikanter Unterschied in Bezug auf die Schichtzugehörigkeit ($\chi^2(2) = 66{,}816$; $p < .001$) konstatieren. Schülerathleten der Unterschicht sind deutlich unterrepräsentiert, die Oberschicht überrepräsentiert (vgl. Tab. 17). Den Ergebnissen von Baumert et al. (2010b, 12) folgend, die Untersuchungen an Berliner sportbetonten Schulen durchgeführt haben, wäre demnach ein deutlich höherer Anteil von Schülerathleten der Unterschicht und ein geringerer Anteil von Schülerathleten der Oberschicht an den EdS in Brandenburg zu erwarten gewesen.

[84] Auswertung bezieht sich auf vierstufig likertskalierte Items (1 = *trifft voll zu*; 6 = *trifft gar nicht zu*).

Tab. 17. *Soziale Schichtzugehörigkeit der Schülerathleten (n=285)*

	KiGGS (*N* = 17.641)	EdS (*N* = 285)
Unterschicht	27,20 % (*n* = 4.794)	8,50 % (*n* = 24)
Mittelschicht	45,30 % (*n* = 7.998)	50 % (*n* = 143)
Oberschicht	25,10 % (*n* = 4.423)	41,50 % (*n* = 118)

11.2 Institutionelle Unterstützung

Im Zuge der weiteren Ausgestaltung und Vervollkommnung der institutionellen Nachwuchsförderung Sport im Land Brandenburg wurden besondere formal-strukturelle Bedingungen geschaffen, von denen anzunehmen ist, dass sie von den an den EdS wirkenden Akteuren als entsprechend unterstützend wahrgenommen werden. Insbesondere die umfangreichen Strukturanpassungen auf der zeitlichen, sachlichen und sozialen Ebene sowie die damit einhergehende verstärkte Verschränkung der gesellschaftlichen Teilsysteme Erziehung und Spitzensport (und deren Organisationen) sollten zum besseren Gelingen einer *dualen Karriere* der Schülerathleten beitragen. Im Folgenden werden diese strukturellen Bedingungen zum einen mittels der Befunde der Befragung der Eltern, Lehrer und Lehrertrainer und Wohnheimpädagogen, zum anderen mittels der Ergebnisse der Schülerbefragung (MZP I, II & III) diskutiert. Aus Sicht der Schülerathleten lässt sich zunächst konstatieren, dass sie das Schulklima an ihren EdS als sportfreundlich einschätzen. Zudem stehen die Lehrer der allgemeinbildenden Fächer (z. B. Mathematik, Deutsch, Englisch) dem Spitzensport in der subjektiven Wahrnehmung der Schülerathleten positiv gegenüber und unterstützen sie dabei, Schule und Spitzensport miteinander zu vereinbaren. Signifikante Veränderungen im Verlauf der *Systemumstellung* ergeben sich in Bezug auf die Unterstützung bei der *dualen Karriere* der Schülerathleten.

Tab. 18. *Einschätzung des Schulklimas und der Einstellung der Lehrer (aus Sicht der Schülerathleten (n_{SK_1}) und deren Eltern)*

Schülerathleten					Eltern	
N	MZP I	MZP II	MZP III		*N*	*M* (*SD*) [95%CI]
	M (*SD*)	*M* (*SD*)	*M* (*SD*)			
Lehrer stehen dem Spitzensport positiv gegenüber						
220	1,80 (0,764)	1,86 (0,813)	1,88 (0,796)	$\chi^2 = 2{,}401$; $p > .301$	69	1,54 (0,655) [1,38; 1,69]
An der Schule herrscht ein sportfreundliches Klima						
229	1,58 (0,675)	1,69 (0,867)	1,65 (0,714)	$\chi^2 = 2{,}184$; $p > .139$	69	1,51 (0,585) [1,37; 1,65]
Lehrer unterstützt bei der *dualen Karriere*						
454	1,92 (0,668)	2,07 (0,861)	-	$\chi^2 = 8{,}043$; $p < .005$; w = 0,13	-	-
Schulleitung setzt sich optimal für den Spitzensport ein						
-	-	-	-	-	70	1,90 (0,783) [1,71; 2,09]
Auswertungen beziehen sich auf vierstufig likertskalierte Items (1 = *sehr gut*; 4 = *sehr schlecht*); Normalverteilung liegt nicht vor (KS-Test; $p <$. 001); Varianzen sind homogen (Levene-Test); Berechnungen mittels Friedman-Test						

Diese Befunde werden durch die Angaben der Eltern teilweise bestätigt, wonach sie die Einstellung der Lehrer gegenüber dem Spitzensport, das Klima an der Schule sowie das Engagement der Schulleiter für den Spitzensport mit dem Prädikat *gut* bewerten (vgl. Tab. 18).

Tab. 19. *Einschätzung der schulischen Bedingungen (n_{SK_1})*

N	MZP I	MZP II	MZP III	
	M (*SD*)	*M* (*SD*)	*M* (*SD*)	
Räumliche Situation in der Schule				
229	1,60 (0,603)	1,56 (0,601)	1,68 (0,561)	$\chi^2 = 6{,}653$; $p < .036$; w = 0,17
Ausstattung der Schulräume				
232	1,69 (0,649)	1,68 (0,903)	1,72 (0,571)	$\chi^2 = 3{,}172$, $p > .205$
Durchführung des Unterrichts				
225	1,90 (0,664)	2,03 (1,004)	2,08 (0,506)	$\chi^2 = 18{,}567$; $p < .001$; w = 0,29
Verhältnis zu Lehrern				
225	1,96 (0,693)	2,02 (1,041)	2,13 (1,016)	$\chi^2 = 5{,}963$; $p > .051$
Verhältnis zu Mitschülern				
228	1,57 (0,690)	1,61 (0,703)	1,57 (0,643)	$\chi^2 = 1{,}568$; $p > .459$
Hausaufgabenbetreuung				
208	2,05 (0,794)	2,28 (1,179)	2,58 (1,009)	$\chi^2 = 40{,}831$; $p < .001$; w = 0,44
Stütz- und Förderunterricht				
220	1,69 (0,675)	1,85 (0,893)	2,13 (0,848)	$\chi^2 = 40{,}115$; $p < .001$; w = 0,43
Sportgerechte Ernährung				
219	2,08 (0,929)	2,53 (1,263)	2,74 (0,973)	$\chi^2 = 66{,}041$; $p < .001$; w = 0,55
Auswertungen beziehen sich auf vierstufig likertskalierte Items (1 = *sehr gut*; 4 = *sehr schlecht*); Normalverteilung liegt nicht vor (KS-Test; $p < .001$); Varianzhomogenität gegeben (Levene-Test); Berechnungen mittels Friedman-Test				

Es lässt sich festhalten, dass die Schülerathleten die schulischen Rahmenbedingungen über MZP I, II und III hinweg als *gut* einschätzen. Signifikante Veränderungen im Verlauf der *Systemumstellung* lassen sich in Bezug auf die Einschätzung der räumlichen Situation in der Schule, der Durchführung des Unterrichts, der Hausaufgabenbetreuung, des Stütz- und Förderunterrichts sowie der sportgerechten Ernährung feststellen. Die genannten Aspekte verschlechtern sich in der subjektiven Wahrnehmung der Schülerathleten sukzessive (vgl. Tab. 19). Statistisch auffällig sind die sich scheinbar verschlechternden Bedingungen der sportgerechten Ernährung sowie der Hausaufgabenbetreuung und des Stütz- und Förderunterrichts, wobei sich hinsichtlich des Differenzierungskriteriums *Standort* statistisch bedeutsame Unterschiede zwischen den EdS ergeben (vgl. Tab. 20).

Tab. 20. *Einschätzung der sportgerechten Ernährung nach Standort* (n_{MZP_I}, n_{MZP_II} & n_{MZP_III})

	N	EdS A	EdS B	EdS C	
		M (*SD*)	*M* (*SD*)	*M* (*SD*)	
MZP I	839	2,07 (0,983)	2,05 (0,911)	2,11 (0,886)	$\chi^2 = 0{,}434$ $p > .805$
MZP II	863	2,31 (1,127)	2,25 (0,940)	2,97 (1,484)	$\chi^2 = 27{,}718$ $p < .001$
MZP III	849	2,44 (0,890)	2,89 (0,843)	2,87 (1,095)	$\chi^2 = 24{,}849$ $p < .001$
Auswertungen beziehen sich auf vierstufig likertskalierte Items (1 = *sehr gut*; 4 = *sehr schlecht*); Normalverteilung nicht gegeben (KS-Test; $p < .001$); Varianzen sind homogen (Levene-Test); Berechnungen mittels Kruskal-Wallis-Test					

Bei der Einschätzung des Stütz- und Förderunterrichts der Eltern, deren Kinder dieses schulische Angebot wahrnehmen, ergeben sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den drei Standorten; die Eltern bewerten diesen Aspekt als *gut* bis *mittelmäßig* (vgl. Tab. A5).

Analog zu den schulischen Rahmenbedingungen werden auch die Bedingungen für Training und Wettkampf von den Schülerathleten grundsätzlich als *gut* eingeschätzt. Es zeigen sich jedoch ambivalente Entwicklungstendenzen. So hat sich in der subjektiven Wahrnehmung der Schülerathleten insbesondere die Situation bei der Freistellung für Wettkämpfe und Lehrgänge sowie die der Wegezeiten im Verlauf der *Systemumstellung* signifikant verbessert. Den Angaben der Schülerathleten mit leistungssportlicher Perspektive folgend, ergibt sich im Mittel eine Freistellung vom Schulunterricht von ca. 10 Tagen pro Schuljahr (Schuljahr 2008/09 (M = 11,44; SD = 10,08; 95%CI [10,72; 12,16]); Schuljahr 2009/10 (M = 9,75; SD = 9,21; 95%CI [9,09; 10,42]), Schuljahr 2010/11 (M = 9,63; SD = 9,00; 95%CI [8,94; 10,32])), womit sie deutlich unter den von Feldhoff (2001, 14) für den Nachwuchsbereich postulierten 40 bis 80 Tagen im Jahr liegen. Teubert et al. (2006, 122) berichten durchschnittlich 10,6 Fehltage pro Schuljahr, wobei das Maximum bei 75 Tagen liegt. Bei den Schülerathleten zeigen sich diesbezüglich signifikante Unterschiede hinsichtlich der Zugehörigkeit zur Sportartgattung sowie der Klassenstufe. So weisen die Individualsportler im MZP III signifikant höhere Fehlzeiten auf, als dies für die Mannschaftssportler der Fall ist (Z = 2,620; p < .009; Φ = 0,17). Zudem steigen die schulischen Fehlzeiten im Altersgang an. Während die Schülerathleten der Klasse sieben im Mittel M = 5,44 Tage (SD = 6,21; 95%CI [4,47; 6,42]) befreit sind, berichten die Schülerathleten der Klassenstufe zehn von M = 12,26 Tagen (SD = 9,60; 95%CI [10,73; 13,78]). Wenn auch bei kleinen bis moderaten Effektgrößen, ergeben sich signifikant negative Veränderungen bei der Hilfe verpassten Schulstoff nachzuholen sowie der Rücksichtnahme der Lehrer auf sportliche Termine. Die kritische Wahrnehmung der Schüler bzgl. der Nacharbeitung von verpasstem Schulstoff und der Rücksichtnahme von Lehrern auf sportliche Termine schlägt sich auch in den Aussagen der Eltern nieder. Statistisch bedeutsame Unterschiede zwischen den drei Standorten lassen sich nicht nachweisen (vgl. Tab. 21).

Tab. 21. *Einschätzung der Bedingungen für Training und Wettkampf (n_{SK_I})*

Schülerathleten					Eltern	
N	MZP I *M* (*SD*)	MZP II *M* (*SD*)	MZP III *M* (*SD*)		*N*	*M* (*SD*) [95%CI]
Freistellung für Wettkämpfe/Lehrgänge						
226	1,54 (0,60)	1,49 (0,64)	1,39 (0,55)	χ^2 = 9,661 p < .008 w = 0,21	-	-
Trainingsstätten, Sportanlagen						
225	1,55 (0,68)	1,74 (0,80)	1,75 (0,86)	χ^2 = 14,630 p > .001 w = 0,25	66	1,50 (0,61) [1,35; 1,65]
Durchführung des Trainings						
222	1,64 (0,67)	1,75 (0,87)	1,73 (0,96)	χ^2 = 3,046 p > .219	-	-
Verhältnis zum Lehrertrainer						
223	1,73 (0,75)	1,93 (1,40)	1,71 (0,86)	χ^2 = 0,643; p > .725	-	-
Wegezeiten Schule-Trainingsstätten						
224	1,81 (1,12)	1,72 (0,71)	1,63 (0,89)	χ^2 = 7,189; p < .027 w = 0,18	-	-
Hilfe verpassten Schulstoff nachzuholen						
227	2,12 (0,82)	2,27 (1,05)	2,47 (0,83)	χ^2 = 28,318; p < .001; w = 0,35	66	2,08 (0,80) [1,88; 2,28]
Rücksichtnahme der Lehrer auf sportliche Termine						
225	1,71 (0,75)	1,86 (0,99)	1,92 (0,93)	χ^2 = 6,425; p < .040 w = 0,17	66	2,52 (0,77) [2,32; 2,71]

Auswertungen beziehen sich auf vierstufig likertskalierte Items (1 = *sehr gut*; 4 = *sehr schlecht*); Normalverteilung liegt nicht vor (KS-Test; p < .001); Varianzhomogenität gegeben (Levene-Test); Berechnungen mittels Friedman-Test

In Bezug auf die Betreuungssituation an den EdS in Brandenburg lässt sich feststellen, dass sich sowohl die Schülerathleten als auch deren Eltern mit den verschiedenen Aspekten *überwiegend zufrieden* zeigen (Tab. 22). Die subjektive Wahrnehmung der Schülerathleten von kompetenten Lehrertrainern betreut zu werden hat sich, wenn auch mit schwachem Effekt, zwar über die drei Messzeitpunkte hinweg signifikant verschlechtert, wird aber dennoch als *gut* bis *sehr gut* eingeschätzt. In Bezug auf die Items *Gute sportmedizinische Betreuung* und *Rücksichtnahme der Trainer auf schulische Termine* zeigen sich sowohl die Schülerathleten als auch deren Eltern, wenn auch graduell abgestuft, *zufrieden*.

Tab. 22. *Einschätzung der sportlichen Betreuung (n_{SK_1})*

Schülerathleten					Eltern	
N	MZP I *M* (*SD*)	MZP II *M* (*SD*)	MZP III *M* (*SD*)		*N*	*M* (*SD*) [95%CI]
Betreuung durch fachlich kompetente Lehrertrainer						
252	1,51 (0,698)	1,62 (0,724)	1,71 (0,927)	$\chi^2 = 6{,}864$ $p < .032$ w = 0,17	66	1,59 (0,581) [1,45; 1,73]
Gute Trainingsgruppengrößen						
243	1,64 (0,749)	1,71 (0,761)	1,83 (1,025)	$\chi^2 = 4{,}898$ $p > .086$	66	1,74 (0,686) [1,57; 1,91]
Gute sportmedizinische Betreuung						
236	1,83 (0,802)	1,91 (0,913)	2,02 (0,929)	$\chi^2 = 5{,}299$; $p > .725$	66	2,14 (0,926) [1,91; 2,36]
Rücksichtnahme der Trainer auf schulische Termine						
221	1,75 (0,813)	1,98 (1,089)	1,89 (0,796)	$\chi^2 = 5{,}868$; $p > .053$	66	2,05 (0,812) [1,85; 2,25]

Auswertungen beziehen sich auf vierstufig likertskalierte Items (1 = *trifft voll zu*; 4 = *trifft gar nicht zu*); Normalverteilung liegt nicht vor (KS-Test; $p < .001$); Varianzhomogenität gegeben (Levene-Test); Berechnungen mittels Friedman-Test

Ein wesentliches Merkmal der *Systemumstellung* in Brandenburg sind die veränderten Kooperations- und Koordinationsverhältnisse respektive die veränderten Zuständigkeiten innerhalb des Verbundsystems-Schule-Leistungssport, die vor allem zur Erhöhung der Wirksamkeit und Verbesserung des Voraussetzungscharakters des schulischen Trainings sowie der Regelung der partnerschaftlichen Zusammenarbeit vorgenommen wurden. Inwieweit sich diese besonderen Abstimmungsstrukturen in der Wahrnehmung der Schülerathleten und deren Eltern niederschlagen und ob sich diese im Verlauf der *Systemumstellung* verändert haben, ist der Tabelle 23 zu entnehmen.

Generell ist zu konstatieren, dass sowohl die Schülerathleten als auch deren Eltern die Kooperationsmaßnahmen von Schule und Spitzensport an den EdS in Brandenburg als *gut* einschätzen. Es zeichnen sich jedoch hinsichtlich des Items U*nterstützung bei der schulischen Entwicklung* statistisch bedeutsame Veränderungen im negativen Sinne ab. Vergleichbar mit MZP I und II, zeigen sich die Schülerathleten im MZP III mit der Unterstützung ihrer schulischen Entwicklung unzufriedener. Dennoch werden die Items *Optimale Unterstützung bei schulischer Entwicklung* und *Optimale Unterstützung bei sportlicher Entwicklung* von den Schülerathleten und auch deren Eltern mit *gut* bewertet. Wenn auch graduell abgestuft, gilt dies zudem für die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerathleten, die von beiden Gruppen als entsprechend unterstützend wahrgenommen werden. In Bezug auf die besonderen Belastungen einer *dualen Karriere* geben die Schülerathleten und deren Eltern an, dass ihnen die Strukturen an den EdS helfen, diese zu bewältigen. Zudem werden sie beim Erreichen des angestrebten Schulabschlusses sowie der Verbesserung schulischer und sportlicher Leistungen *gut* unterstützt.

Ein weiteres wesentliches Merkmal des Verbundsystems-Schule-Leistungssport ist die Verkürzung von Wegezeiten, aus denen mehr Zeit für Training aber auch Freizeit für die Schülerathleten resultieren kann/sollte. Die Schülerathleten und deren Eltern markieren das Item *Mehr Zeit für Training* mit dem Prädikat *gut*, bei dem Item *Mehr Zeit für*

Freizeit differieren die Angaben jedoch (vgl. Tab. 23). So schätzen Eltern die zur Verfügung stehende Freizeit ihrer Kinder deutlich niedriger ein als die Schülerathleten selbst. Zudem ist es aus Sicht der Eltern nur *teilweise zutreffend*, durch die Kooperationsmaßnahmen von Schule und Spitzensport mehr Zeit für die Familie zu haben (M = 2,81, SD = 0,69; 95%CI [2,63; 2,98]). Für deren Kinder ist dies in Bezug auf das Item *Mehr Zeit für Lernen und Hausaufgaben eher zutreffend* (M = 2,39; SD = 0,81; [2,18; 2,59]). Statistisch bedeutsame Unterschiede zwischen den drei Eds in Brandenburg ergeben sich nicht.

Tab. 23. *Einschätzung der Kooperationsmaßnahmen von Schule und Spitzensport* (n_{SK_1})

Schülerathleten					Eltern	
N	MZP I	MZP II	MZP III		N	M (SD) [95%CI]
	M (SD)	M (SD)	M (SD)			
Optimale Unterstützung bei schulischer Entwicklung						
224	1,68 (0,57)	1,67 (0,57)	1,85 (0,61)	χ^2 = 15,559 p < .001 w = 0,26	62	1,68 (0,56) [1,53; 1,82]
Optimale Unterstützung bei sportlicher Entwicklung						
223	1,57 (0,58)	1,65 (0,77)	1,67 (0,62)	χ^2 = 3,791; p > .150	62	1,47 (0,56) [1,32; 1,61]
Optimale Unterstützung bei Persönlichkeitsentwicklung						
236	1,83 (0,80)	1,91 (0,91)	2,02 (0,92)	χ^2 = 5,299; p > .725	62	1,68 (0,56) [1,53; 1,82]
Sehr gute Vereinbarkeit von Schule und Sport						
225	1,77 (0,69)	1,85 (0,83)	1,89 (0,95)	χ^2 = 1,471; p > .479	62	1,44 (0,61) [1,28; 1,59]
Mehr Zeit zum Trainieren						
225	1,77 (0,70)	1,79 (0,92)	1,79 (0,77)	χ^2 = 0,004; p > .998	62	1,90 (0,76) [1,71; 2,10]

Schülerathleten					Eltern	
N	MZP I	MZP II	MZP III		*N*	*M* (*SD*) [95%CI]
	M (*SD*)	*M* (*SD*)	*M* (*SD*)			
Mehr Freizeit (z. B. für Freunde)						
224	1,66 (0,60)	1,77 (0,92)	1,77 (0,91)	χ^2 = 1,593; p > .451	62	2,82 (0,69) [2,65; 3,00]
Erreichen des angestrebten Schulabschlusses						
218	1,74 (0,62)	1,69 (0,64)	1,67 (0,66)	χ^2 = 2,032; p > .362	62	1,84 (0,70) [1,66; 2,02]
Verbesserung der sportlichen Leistungen						
222	1,63 (0,67)	1,77 (1,11)	1,68 (0,98)	χ^2 = 1,521; p > .468	62	1,77 (0,55) [1,63; 1,92]
Verbesserung der schulischen Leistungen						
219	1,89 (0,72)	1,97 (1,06)	2,11 (1,16)	χ^2 = 5,757; p > .056	62	2,18 (0,73) [1,99; 2,36]

Auswertungen beziehen sich auf vierstufig likertskalierte Items (1 = *trifft voll zu*; 4 = *trifft gar nicht zu*); Normalverteilung liegt nicht vor (KS-Test; p < .001); Varianzhomogenität gegeben (Levene-Test); Berechnungen mittels Friedman-Test

In Bezug auf die *duale Karriere* der Schülerathleten wurde bereits ausführlich erörtert, dass diese nur gelingen kann, wenn die beteiligten Akteure der unterschiedlichen gesellschaftlichen Teilsysteme eng miteinander kooperieren und konstruktiv zusammenarbeiten. Dies zielt zum einen auf das institutionelle Unterstützungspotential, das sich aus der engen Kooperation innerhalb der Teilsysteme und zwischen den Teilsystemen sowie aus der Kommunikation und (regelmäßigen) Abstimmung der beteiligten Akteure untereinander ergibt, zum anderen auf die füreinander zu erbringenden qualitativen und quantitativen Leistungen, die sich in einer gleichgewichtigen Austauschbilanz niederschlagen

sollte, ab. Im Hinblick auf die inter- und intrasystemischen Kooperation rückt insbesondere die Kommunikation zwischen den Eltern, den Lehrern und Lehrertrainern sowie den Wohnheimpädagogen in den Fokus. An den EdS in Brandenburg werden dazu in regelmäßigen Abständen entsprechende Beratungsrunden durchgeführt, an dem unter anderem die institutionellen Akteure beteiligt sind. Im Rahmen von Elternabenden werden verschiedene Themen und Probleme mit den Eltern der Schülerathleten besprochen. Zudem besteht an den EdS zwischen den Lehrern und Eltern ein direkter Telefon- bzw. Mail-Kontakt. Aus Sicht der Wohnheimpädagogen scheint bei den Lehrern (M = 40,25; SD = 19,73; 95%CI [33,94; 46,56]), Lehrertrainern (M = 46,98; SD = 24,58; 95%CI [39,11; 54,84]) und Eltern (M = 46,98; SD = 24,58; 95%CI [39,11; 54,84]) jedoch ein eher mittelmäßiges Kommunikationsinteresse bzgl. wohnheimbezogener Anliegen zu bestehen, was zudem, wenn auch statistisch unbedeutend, zwischen den einzelnen Akteuren divergiert (VAS; χ^2 = 3,503; p > .173). Die Wohnheimpädagogen geben zudem an, dass Eltern (M = 2,04; SD = 0,92; 95%CI [1,68; 2,39]), Lehrer (M = 2,75; SD = 1,11; 95%CI [2,32; 3,18]) und Lehrertrainer (M = 2,32; SD = 1,18; 95%CI [1,86; 2,78]) im monatlichen bzw. halbjährlichen Turnus mit Schüler bezogenen Anliegen an sie herantreten.[85] Diese Anliegen betreffen bei den Lehrern primär die schulischen Leistungen, Probleme und Verhalten, bei den Lehrertrainern sportliche Leistungen und Probleme sowie Themen der Ernährung und bei den Eltern überwiegend Themen, die Regelverstöße und den Entwicklungsstand der Schülerathleten tangieren (in der Reihenfolge). Unter den Wohnheimpädagogen besteht erwartungsgemäß ein wesentlich intensiverer Arbeitskontakt (M = 1,04; SD = 0,18; 95%CI [0,96; 1,11]) in dessen Rahmen vor allem operative Absprachen getroffen, Probleme mit und von den Schülerathleten kommuniziert werden sowie ein Austausch zum Verhalten der Schülerathleten erfolgt. Dieser Unterschied zwischen den verschiedenen

[85] Auswertungen beziehen sich auf fünfstufig skalierte Items (1 = *wöchentlich*; 3 = *halbjährlich*; 5 = *gar nicht*).

Berufsgruppen ist statistisch bedeutsam (χ^2 = 40,873; p < .001). Die Zusammenarbeit zwischen den Wohnheimpädagogen, den Lehrern (M = 49,58; SD = 21,11; 95%CI [42,82; 56,33]) und den Lehrertrainern der EdS (M = 55,60; SD = 22,60; 95%CI [48,37; 62,83]) sowie den Eltern (M = 51,23; SD = 24,82; 95%CI [43,28; 59,17]) bzgl. der Unterstützung der Schülerathleten bei der Bewältigung schulischer, sportlicher und privater Anforderungen wird aus Sicht der Wohnheimpädagogen allenfalls als *mittelmäßig* eingeschätzt (VAS). Signifikante Unterschiede zwischen den Akteuren zeichnen sich nicht ab (χ^2 = 1,529; p > .465). Die Eltern zeigen sich bzgl. der Zusammenarbeit mit der Schule und den Organisationen des Spitzensports dahingehend *zufrieden* bzw. *eher zufrieden*, als dass sie sich entsprechend über schulische (M = 1,98; SD = 0,85; 95%CI [1,88; 2,08]), sportliche (M = 1,92; SD = 0,83; 95%CI [1,83; 2,02]) und persönliche Angelegenheiten (M = 2,19; SD = 0,91; 95%CI [2,08; 2,29]) ihrer Kinder informiert sehen und sich bei Fragen und Problemen jederzeit an einen kompetenten Ansprechpartner wenden können (M = 1,56; SD = 0,71; 95%CI [1,48; 1,64]). Dies trifft auch für die Einschätzung der Zusammenarbeit der beteiligten Akteure des Kooperationsprojekts untereinander zu (M = 1,95; SD = 0,65; 95%CI [1,87; 2,03]). Statistisch bedeutsame Unterschiede zwischen den EdS in Brandenburg existieren diesbezüglich nicht.[86]

Bei der Betrachtung der EdS in Brandenburg aus der Perspektive der Leistungsinterdependenzen lässt sich konstatieren, dass die Austauschbilanz von Seiten der Eltern als eher asymmetrisch beurteilt wird (Tab. 24). In Bezug auf die Entlastung der Familie durch finanzielle Unterstützungsmaßnahmen (z. B. Stiftung Deutsche Sporthilfe, Sporthilfe Brandenburg, Regionale Fördervereine) ergeben sich keine signifi-

[86] Auswertungen beziehen sich auf vierstufig skalierte Items (1 = *trifft voll zu*; 4 = *trifft gar nicht zu*). Statistische Kennziffern zu schulischen Angelegenheiten (χ^2 = 6,463; p > .054), sportlichen Angelegenheiten (χ^2 = 1,301; p > .522), persönlichen Angelegenheiten (χ^2 = 3,714; p > .156), dem kompetenten Absprechpartner bei Problemen und Fragen (χ^2 = 4,880; p > .087) und der Einschätzung der Zusammenarbeit innerhalb des Kooperationsprojekts (Z = -1,297; p > .195).

kanten Unterschiede hinsichtlich des Differenzierungskriteriums *Finanzielle Unterstützung* bei den Items *Finanzierung des Spitzensports der Kinder* ($Z = 0{,}060$; $p > .953$) und der *finanziellen Entlastung der Familie* ($Z = 0{,}361$; $p > .718$).

Tab. 24. *Entlastungen der Familie durch die Kooperation von Schule und Spitzensport* (n_{MZP_III})

Im Wohnheim lebend				Mann-Whitney-U-Test		
ja		nein				
N	*M* (*SD*) [95%CI]	*N*	*M* (*SD*) [95%CI]	*Z*	*p*	Φ
Zeitliche Entlastung						
156	2,09 (0,78) [1,82; 2,35]	109	2,72 (0,98) [2,47; 2,97]	1,562	.118	-
Finanzielle Entlastung						
157	3,20 (0,67) [2,97; 3,43]	108	3,41 (0,82) [3,20; 3,62]	0,071	.943	-
Organisatorische Entlastung						
157	2,20 (0,83) [1,91; 2,49]	109	2,56 (0,97) [2,31; 2,81]	2,189	.029	0,13
Psychische Entlastung						
153	2,71 (0,86) [2,42; 3,01]	106	3,15 (0,91) [2,91; 3,38]	0,075	.940	-

Auswertungen beziehen sich auf vierstufig likertskalierte Items (1 = *trifft voll zu*; 4 = *trifft gar nicht zu*); Normalverteilung liegt nicht vor (KS-Test; $p < .001$); Homogenität der Varianzen (Levene-Test) gegeben.

Einen weiteren Bestandteil der Kooperationsmaßnahmen an den EdS in Brandenburg bilden die angeschlossenen Wohnheime. Sie haben die wichtige Aufgabe, den dort lebenden Schülerathleten als Ersatz für die soziale Herkunftsfamilie sowie die ehemaligen sozialen Netzwerke zu dienen und die durch das spitzensportliche Engagement entstehenden

Koordinationsprobleme minimieren zu helfen. Für etwa die Hälfte der Schülerathleten in Brandenburg sind diese Einrichtungen notwendig um den Weg einer *dualen Karriere* überhaupt gehen zu können. Doch welche Rolle spielt das Wohnheim im Alltag der Schülerathleten tatsächlich? Zunächst lässt sich konstatieren, dass sich die im Wohnheim lebenden Schülerathleten grundsätzlich wohlfühlen und dort viele Freunde haben (M = 1,54; SD = 0,69; 95%CI [1,48; 1,60]). Zudem messen sie diesen Einrichtungen eine relativ hohe Bedeutung bzgl. der Vereinbarung von Schule und Spitzensport zu (M = 1,89; SD = 0,91; 95%CI [1,81; 1,97]). Der Wille, bei bestehender Möglichkeit wieder zu Hause zu wohnen, ist *eher mittelmäßig* ausgeprägt (M = 2,26; SD = 0,97; 95%CI [2,18; 2,35]). Statistisch bedeutsame Unterschiede hinsichtlich des Differenzierungskriteriums *Schichtzugehörigkeit* (Z = -0,688; p > .491) bestehen nicht. Es zeigt sich, dass die im Wohnheim lebenden Schülerathleten die Möglichkeit schätzen, von den Eltern weitestgehend unabhängige Wege gehen zu können und so im Wohn- und Freizeitkontext ihre soziale Autonomie zu entwickeln (M = 1,80; SD = 0,68; 95%CI [1,75; 1,86]). Dennoch scheinen das Wohnheim und dessen institutionellen Akteure nur bedingt Anlaufstelle für Probleme zu sein (M = 2,50; SD = 0,91; 95%CI [2,42; 2,58]) und den Athleten nur *mittelmäßig* mehr zusammenhängende Freizeit zu bringen (M = 2,31; SD = 0,79; 95%CI [2,24; 2,38]).[87]

11.3 Quellen sozialer Unterstützung und Belastung

Die Analyse der Quellen sozialer Unterstützung und Belastung aus dem sozialen Netzwerk der Schülerathleten beziehen sich primär auf die deskriptive Auswertung der Mehrfachantworten-Sets des F-SozU S-54 (Teil B) und erfolgen im Querschnitt (MZP III) sowie entlang der in Kapitel 8.3 beschriebenen Rollenträger. Erwartungsgemäß zeigen sich die in der evidenzbasierten Literatur postulierten Differenzen bzgl. der

[87] Auswertungen beziehen sich auf vierstufig skalierte Items (1=*trifft voll zu*; 4=*trifft gar nicht zu*).

subjektiv wahrgenommenen Unterstützungs- und Belastungsquellen auch bei den Brandenburger Schülerathleten (vgl. Brettschneider & Klimek, 1998; Bona, 2001; Alfermann et al., 2002). Bei der vorliegenden Schülerkohorte werden diese Unterschiede zwischen den einzelnen Rollenträgern teilweise statistisch signifikant. Wie in Abbildung 11 ersichtlich, sind es insbesondere die Eltern (82,95 %), die von den Schülerathleten als unterstützend wahrgenommen werden. Zudem sind die Familie und Verwandten sowie die Freunde und Peers für knapp 50 % der Befragten in Bezug auf die Unterstützung bedeutsam. 30 % der Schülerathleten geben an, die Lehrertrainer als unterstützend wahrzunehmen. Lediglich 17,43 % schätzen die Lehrer als unterstützend ein. 2,05 % der Befragten verfügen über keinen unterstützenden Rollenträger in ihrem sozialen Umfeld. In Bezug auf die soziale Belastung zeigt sich, dass 53,80 % der Schülerathleten keinen der aufgeführten Rollenträger als sozial belastend wahrnehmen. Diesbezügliche Nennungen entfallen zu 17,63 % auf die Lehrer und zu 17,37 % auf die Eltern. Vom sozialen Umfeld und von den Freunden der Schülerathleten (15,03 %) geht eine geringere soziale Belastung aus. 13,97 % der Schülerathleten schätzen die Lehrertrainer als sozial belastend ein.

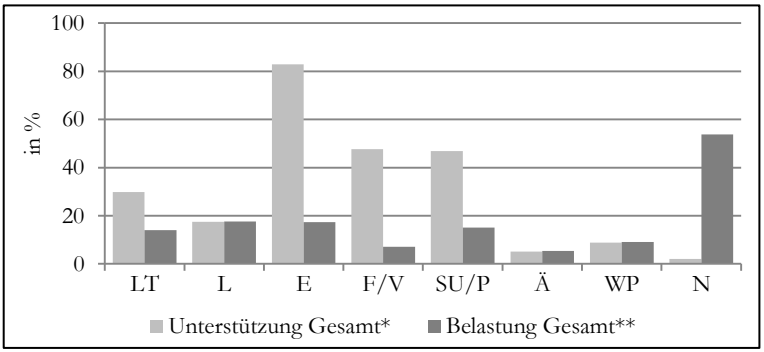

Abb. 11. Prozentmittelwerte unterstützender Quellen (n_{MZP_III}) [88]

[88] Tabellenanmerkungen: LT = Lehrertrainer, L = Lehrer, E = Eltern, F/V = Familie/ Verwandte, SU/P = Soziales Umfeld/ Peers, Ä = Ärzte, WP = Wohnheimpädagogen, N = Niemand, * = Summe der Prozent-

Zwei Personengruppen werden von den Schülerathleten weder in Bezug auf die soziale Unterstützung noch auf die soziale Belastung als sehr bedeutsam wahrgenommen. Es handelt sich zum einen um die Gruppe der Ärzte (jeweils ca. 5 %) und zum anderen um die der Wohnheimpädagogen (jeweils ca. 9 %). Während sich die geringe Anzahl der Nennungen bei den Ärzten[89] über die Kontaktfrequenz (nur bei Krankheiten, Verletzungen etc.) erklären lässt, ist die Anzahl der Nennungen bei den Wohnheimpädagogen überraschend und auf den ersten Blick nicht theoriekonform. Im Folgenden wird auf die einzelnen Rollenträger der unterschiedlichen gesellschaftlichen Teilsysteme detailliert eingegangen.

Eltern, Familie und Verwandte

Wie bereits bei den subsummierten Prozentwerten der Abbildung 10 beschrieben, wird der sozialen Unterstützung durch die Eltern von den Schülerathleten eine hohe Bedeutung beigemessen. Sie fungieren als Ansprechpartner bei schulischen (85 %) und sportlichen Problemen (76,80 %), vermitteln emotionale Stabilität (76,40 %), setzen ein hohes Maß an praktischer Hilfe frei (91,30 %) und stehen für Aussprachen zur Verfügung (78 %). Nachgeordnet sind auch die Familie und die Verwandten bzgl. der praktischen Unterstützung (68,80 %), der Unterstützung bei Schwierigkeiten (46,60 %) sowie des Wohlgefühls (56,60 %) bedeutsam. 47,20 % der Schülerathleten wenden sich an sie, wenn sie sich über Probleme aussprechen möchten (vgl. Tab. 25).

werte dividiert durch die Anzahl der 6 Items (Prozentmittelwert); ** = Summe der Prozentwerte dividiert durch die Anzahl der 3 Items (Prozentmittelwert).

89 In den weiteren Analysen wird die Gruppe der Ärzte auf Grund ihrer geringen Bedeutung nicht mit einbezogen.

Tab. 25. *Quellen sozialer Unterstützung und Belastung 1* (n_{MZP_III})

Item (n. Fällen) / Rollenträger	1. Praktische Hilfe (N = 841)	2. Einmischung (N = 834)	3. Unterstützung bei schulischen Problemen (N = 834)	4. U. bei sportlichen Problemen (N = 835)	5. Unterstützung bei Schwierigkeiten (N = 833)	6. Wenn nach Weinen zumute (N = 686)	7. Wohlgefühl (N = 834)	8. Unangenehme Gefühle (N = 828)	9. Ausgenutzt werden (N = 822)	10. Über Probleme aussprechen (N = 829)
Eltern	91,3 %	34,8 %	85,0 %	76,8 %	90,2 %	79,4 %	76,4 %	12,4 %	4,9 %	78,0 %
Familie und Verwandte	68,8 %	12,7 %	38,0 %	28,5 %	46,6 %	67,0 %	56,6 %	6,0 %	2,7 %	47,2 %

Den Eltern (*M* = 4,34; *SD* = 0,91; 95%CI [4,23; 4,45])[90] wird von den Wohnheimschülern (mit spitzensportlicher Perspektive), analog zur evidenzbasierten Literatur, ein hohes Unterstützungspotenzial für das Gelingen ihrer *dualen Karriere* zugeschrieben. In diesem Zusammenhang zeigen sich, differenziert nach dichotomisierten Wohnort[91] der Schülerathleten, statistisch signifikante Unterschiede (T = -3,216; df = 730; $p < .010$, d = .014). Demnach schätzen die Wohnheimschüler die elterliche Unterstützung bedeutsamer ein (*M* = 4,53; *SD* = 0,87; 95%CI [4,45; 4,61]) als Schülerathleten, die bei ihren Familien leben (*M* = 4,27; *SD* = 0,99; 95%CI [4,16; 4,38]). Diese Unterschiede ergeben sich jedoch nicht bei den Schülerathleten, die keine spitzensportliche Perspektive mehr innehaben. Zudem lassen sich, entgegen der evidenzbasierten Literatur, bei den Schülerathleten mit spitzensportlicher Perspektive bzgl. der Wahrnehmung der sozialen Unterstützung durch die Eltern

90 Diese Auswertung bezieht sich auf Items, die anhand einer fünfstufigen Rating-Skala (1 = *trifft nicht zu*; 5 = *trifft genau zu*) zu beantworten waren.

91 Die dichotomisierte Variable Wohnort differenziert nach Schülerathleten die zuhause leben (1) und jenen, die im Wohnheim untergebracht sind (2).

im Altersgang keine Unterschiede feststellen. Durchweg wird die Unterstützung seitens der Eltern von den Schülerathleten der Klassenstufen sieben bis zehn als sehr bedeutungsvoll eingeschätzt (M = 4,48; SD=0,87). Statistisch signifikante Unterschiede ergeben sich in Bezug auf die Schichtzugehörigkeit der Schülerathleten mit spitzensportlicher Perspektive, $F(2,245) = 6,435$, $p < .002$, $\eta^2=.050$. Im Vergleich zu den Schülerathleten der Unterschicht (M=3,77, SD=1,23; 95%CI [3,23; 4,32]) schätzen die Schülerathleten der Mittelschicht ($M = 4,39$, $SD = 0,91$; 95%CI [4,19; 4,53]) und Oberschicht ($M = 4,54$, $SD = 0,82$; 95%CI [4,39; 4,69]) die Unterstützung durch die Eltern bedeutsamer ein. Ebenfalls statistisch signifikant ist der Unterschied zwischen den Geschlechtern ($T = 2,395$; $df = 733$; $p < .001$, $d = .008$), wonach die weiblichen Schülerathleten ($M = 4,56$; $SD = 0,76$; 95%CI [4,48; 4,65]) der elterlichen Unterstützung für die Realisierung ihrer *dualen Karriere* eine höhere Bedeutung beimessen als die männlichen Schülerathleten ($M = 4,36$; $SD = 1,00$; 95%CI [4,27; 4,44]). Hinsichtlich der Sportarten ($F(16,720) = 1,225$, $p > .243$) und Sportartengattungen ($T = -0,464$; $df = 734$; $p > .114$) zeigen sich keine statistisch signifikanten Unterschiede bei der Wahrnehmung der elterlichen Unterstützung. Vergleichbar fällt die Bedeutungszuschreibung der elterlichen Unterstützung durch die Eltern selbst aus ($M = 1,70$; $SD = 0,82$; 95%CI [1,61; 1,80]), die sich damit ein hohes Unterstützungspotential zuschreiben.

Es gilt als evident, dass Eltern eine Schlüsselposition in Bezug auf die Entwicklung der Schülerathleten und die Realisierung der *dualen Karriere* einnehmen (vgl. Kurz, 1988, 33). Vor dem Hintergrund der vielfältigen Anforderungen und Erwartungen, die von Seiten der Eltern an die Schülerathleten herangetragen werden, geht von ihnen jedoch eine Ambivalenz aus, die sich auch in den Antworten der Schülerathleten niederschlägt. So geben 34,80 % der Schülerathleten an, dass ihre Eltern ihnen nicht genügend Freiraum lassen und sich in ihre Angelegenheiten einmischen würden; bei 12,40 % lösen die Eltern gar unangenehme Gefühle aus. 4,90 % fühlen sich von ihren Eltern ausgenutzt. Die Familie und Verwandten mischen sich bei 12,40 % der Schülerath-

leten in deren Angelegenheiten ein, 6 % machen sie für unangenehme Gefühle verantwortlich, 2,70 % fühlen sich ausgenutzt (vgl. Tab. 25). Werden die Befunde vor dem Hintergrund der Ergebnisse der Elternbefragung betrachtet, zeigt sich, dass diese verschiedene Erwartungen und Forderungen (implizit und/oder explizit) formulieren, von denen anzunehmen ist, dass sie bei den ihren Kindern zu sozialen Belastungen führen können. In Tabelle 26 sind diese Erwartungen der Eltern differenziert nach Schichtzugehörigkeit dargestellt. Es deuten sich insbesondere in Bezug auf die zukünftige Lebensplanung respektive die durch die Eltern intendierte Berufs- und Bildungsaspiration und die damit verbundenen spitzensportlichen Erwartungen signifikante Unterschiede zwischen den verschiedenen Schichten an. Während die Eltern der Oberschicht ihren Kindern mit Blick auf eine adäquate Bildungsaspiration bei regelmäßig stattfindendem Training quasi den von Brettschneider und Klimek (1998, 21) beschriebenen Balanceakt zwischen Schule und Spitzensport abverlangen, ist es den Eltern der Unterschicht vor allem wichtig, dass ihre Kinder eine solide Berufsausbildung absolvieren. Dieser, durchaus mit Risiken verbundene Weg, der intensiven Partizipation in beiden Bereichen ist aus Sicht der Schülerathleten der Oberschicht jedoch durch ein höheres Maß der subjektiv wahrgenommenen Unterstützung von Seiten der Eltern flankiert (vgl. Tab. 26).

Tab. 26. *Erwartungen der Eltern an die Schülerathleten (mit spitzensportlicher Perspektive)*

Mein/unser Kind soll…			Oneway-Anova			
Unterschicht	Mittel-schicht	Oberschicht				
M (*SD*)	*M* (*SD*)	*M* (*SD*)	*F*	*df*	*p*	η^2
…mehr für die Schule lernen. (*N* = 248)						
1,48 (0,750)	1,36 (0,560)	1,34 (0,516)	0,501	2	.606	.004
…die Schule schaffen. (*N* = 241)						
1,15 (0,366)	1,24 (0,582)	1,27 (0,757)	0,300	2	.741	.003
…die mittlere Reife erreichen. (*N* = 227)						
2,00 (1,106)	1,87 (1,105)	2,22 (1,231)	2,383	2	.095	.021
…das Abitur machen. (*N* = 241)						
1,55 (0,826)	1,41 (0,603)	1,38 (0,685)	0,592	2	.554	.005
…eine solide Berufsausbildung machen. (*N* = 229)						
1,43 (0,598)	1,52 (0,737)	2,04 (1,025)	10,866	2	.001	.087
…nach der Schule studieren. (*N* = 232)						
2,21 (1,134)	1,96 (0,827)	1,58 (0,776)	8,039	2	.001	.065
…regelmäßig trainieren. (*N* = 245)						
1,67 (0,856)	1,29 (0,455)	1,34 (0,514)	4,646	2	.010	.037
…bessere Leistungen im Sport erbringen. (*N* = 240)						
2,00 (0,775)	2,10 (0,834)	2,29 (0,870)	1,854	2	.159	.015
…seinen Sport ernst nehmen. (*N* = 245)						
1,76 (0,889)	1,42 (0,559)	1,67 (0,830)	4,407	2	.013	.035
…mehr Zeit für die Familie haben. (*N* = 242)						
2,43 (0,926)	2,61 (0,792)	2,75 (0,740)	1,762	2	.174	.014
Auswertungen beziehen sich auf vierstufig likertskalierte Items (1 = *trifft voll zu*; 4 = *trifft gar nicht zu*); Normalverteilung liegt vor; Homogenität der Varianzen (Levene-Test) liegt vor, bis auf „…die Schule schaffen“ ($p < .023$)						

Dass Eltern bzw. die Familien der Schülerathleten gewisse Erwartungen bzgl. der Schul- und Spitzensportkarriere haben, muss auch vor dem Hintergrund der durch sie getätigten Investitionen (Geduld, Mü-

hen, Zeit, Geld), den hingenommenen Entbehrungen (familiale Segregation) und Verzichtsleistungen (Fahrdienste, Wartezeiten, Hobbys der Eltern) sowie der allgemeinen Beanspruchung der Familie durch die Vereinbarung von Schule und Spitzensport betrachtet werden. Diese zu erbringenden Unterstützungsleistungen können sehr vielfältig sein, wobei die Evidenzen darauf hindeuten, dass die sachliche Unterstützung deutlich überwiegt. Auch die Eltern der Schülerathleten in Brandenburg werden in dem Bemühen ihren Kindern eine *duale Karriere* zu ermöglichen mit verschiedenen Verbindlichkeiten konfrontiert, die die Familie insgesamt unterschiedlich stark belasten. Es lässt sich diesbezüglich konstatieren, dass das Gros der Eltern diverse personen- und sachbezogene Dienstleistungen für ihre Kinder übernehmen und im Rahmen der Abstimmung von Schule, Spitzensport und Familie verschiedene Koordinationsleistungen erbringen (vgl. Abb. 12).

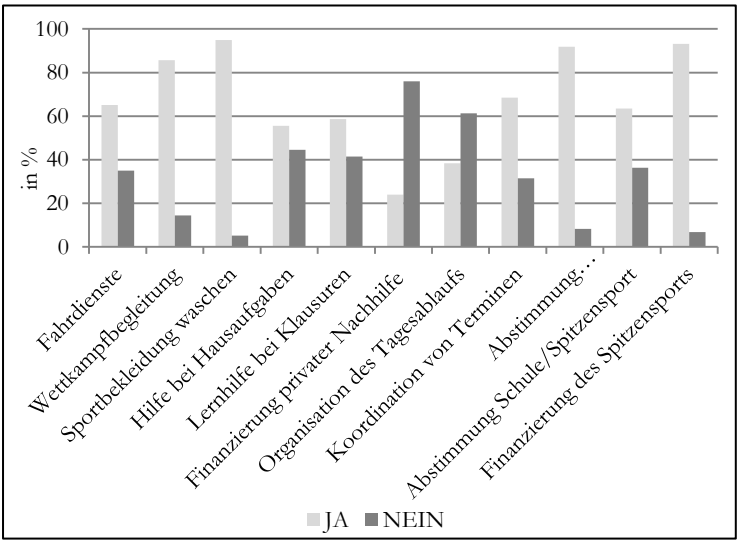

Abb. 12. Übernahme von Dienstleistungen durch die Eltern

Diese Unterstützungsleistungen sind im Altersgang der Schülerathleten konstant und variieren statistisch unbedeutend hinsichtlich der sozialen Schichtzugehörigkeit.
Es wird deutlich, dass die Eltern der Schülerathleten trotz der engen Zusammenarbeit innerhalb des Verbundsystems und der Übernahme verschiedener Leistungen durch die Schule und die Organisationen des Spitzensports stark in die Organisation der *dualen Karriere* ihrer Kinder involviert sind. Aus Sicht des Systems Spitzensport ist anzunehmen, dass dieses von der kompensatorischen Gegenwelt der Familie und den damit verbundenen unterschiedlichen Unterstützungsleistungen dahingehend profitiert, als dass dadurch verschiedene Konfliktpotentiale, die mit einer *dualen Karriere* aber auch mit der normalen Entwicklung der Schülerathleten einhergehen, abgemildert werden.
Neben den in Abbildung 12 dargestellten, überwiegend sachlichen Dienstleistungen, übernehmen die Eltern der Schülerathleten zudem eine Reihe motivationaler Leistungen, zu denen das von Weber (2003, 115) beschriebene sportspezifische Anregungspotential zu zählen ist. Hier zu nennen wären z. B. die Items *Motivation zum Sporttreiben* (M = 1,21; SD = 0,40; 95%CI [1,13; 1,29]), *Zuspruch und Unterstützung nach Verletzungen und sportlichen Misserfolgen* (M = 1,03; SD = 0,17; 95%CI [1,00; 1,06]) sowie *Hilfe und Anregung beim/zum Lernen für die Schule* (M = 1,29; SD = 0,45; 95%CI [1,20; 1,38]). Insbesondere der Aufbau nach Verletzung und Misserfolgserlebnissen zielt auf die Funktion der Familie als sozialer Rückzugsort der Schülerathleten, in dem keine oder nur in geringem Maße zusätzliche Erfolgserwartungen kommuniziert werden (sollten). Inwieweit sich die Eltern, hinsichtlich des Engagements bzgl. des Gelingens der *dualen Karriere* ihrer Kinder tatsächlich belastet fühlen, ist in Tabelle 27 dargestellt.

Tab. 27. *Belastungen der Familie durch den Spitzensport differenziert nach Wohnort* (n_{MZP_III})

Im Wohnheim lebend				Mann-Whitney-U-Test		
ja		nein		*Z*	*p*	Φ
N	*M* (*SD*) [95%CI]	*N*	*M* (*SD*) [95%CI]			
Belastungen durch Fahrdienste						
101	2,59 (0,93) [2,22; 2,96]	81	2,44 (0,83) [2,17; 2,70]	1,091	.275	-
Belastungen durch die Begleitung der Schülerathleten bei Wettkampffahrten						
145	2,67 (1,08) [2,28; 3,05]	94	3,33 (0,79) [3,11; 3,54]	2,714	.007	0,18
Belastungen durch die Organisation des Tagesablaufs des Kindes						
33	3,60 (0,54) [2,92; 4,28]	68	3,17 (0,64) [2,92; 3,41]	3,055	.002	0,30
Belastungen durch die Koordination von sportl. und außersportl. Terminen						
103	3,32 (0,70) [3,07; 3,58]	89	3,30 (0,67) [3,09; 3,51]	1,105	.269	-
Belastungen durch die Abstimmung des Familienlebens mit dem Spitzensport						
148	2,91 (0,94) [2,57; 3,25]	105	3,28 (0,79) [3,07; 3,49]	0,553	.581	-
Belastungen durch die Koord. von sportl. Anforderungen mit schul. Aufgaben						
85	3,40 (0,73) [2,99; 3,81]	78	3,44 (0,51) [3,35; 3,64]	0,431	.666	-
Belastungen durch die Finanzierung des Spitzensports						
152	2,49 (0,98) [2,15; 2,82]	105	2,68 (0,83) [2,45; 2,90]	0,783	.433	-

Auswertungen beziehen sich auf vierstufig likertskalierte Items (1 = *stark belastet*; 4 = *gar nicht belastet*); Normalverteilung liegt nicht vor (KS-Test; $p < .001$) bis auf *„…die Abstimmung des Familienlebens mit dem Spitzensport"* ($p > .061$); Homogenität der Varianzen (Levene-Test) gegeben.

Das hohe Engagement der Eltern bzw. der Verbindlichkeitsgrad bzgl. der zu erbringenden Unterstützungsleistungen zeigt, dass sie in vielfäl-

tiger Weise und an verschiedenen Punkten notwendigerweise in das Verbundsystem eingebunden sind. Dabei wird deutlich, dass die Familien vor allem durch die Fahrdienste in zeitlicher Hinsicht und durch die Finanzierung des spitzensportlichen Engagements ihrer Kinder in sachlicher Hinsicht belastet werden, wenn auch die Angaben nur als *tendenziell belastend* einzustufen sind. Beide Aspekte hängen jedoch unmittelbar zusammen, denn regelmäßige Trainings- und Wettkampffahrten schlagen sich durch die entstehenden Treibstoffkosten ebenfalls in finanziellen Belastungen der Familie nieder. Hinsichtlich der Mobilitätsleistungen durch Fahrdienste zeigen sich keine statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen den Eltern der Schülerathleten die im Wohnheim leben und denen, die bei ihrer Familie untergebracht sind. Statistisch signifikant hinsichtlich des Differenzierungskriteriums *Wohnort* der Schülerathleten, ist der Unterschied bei der kommunizierten Belastung durch die Begleitung bei Wettkampffahrten und der Organisation des Tagesablaufs der Schülerathleten, jedoch reziprok den Erwartungen entsprechend. Demnach fühlen sich die Eltern von Wohnheimschülern diesbezüglich beanspruchter, als die Eltern, deren Kinder zuhause leben.

Obgleich seitens der Eltern verschiedene familiale Belastungen durch das spitzensportlichem Engagement ihrer Kinder kommuniziert werden, sind die Auswirkungen auf das Familienleben und die damit einhergehenden Entbehrungen als eher unproblematisch zu kennzeichnen. Demnach treten nur geringe Störungen des Tagesablaufs der Familie durch den Spitzensport auf (M = 3,34; SD = 0,82; 95%CI [3,24; 3,43]) [92], andere Familienmitglieder werden *eher nicht* vernachlässigt (M = 3,52; SD = 0,69; 95%CI [3,44; 3,60]) und es treten kaum Konflikte innerhalb der Familie durch das spitzensportliche Engagement eines einzelnen Familienmitgliedes (M = 3,48; SD = 0,69; 95%CI [3,39; 3,56]) auf. Zudem müssen kaum finanzielle Einschränkungen hingenommen werden (M = 2,81; SD = 0,92; 95%CI [2,70; 2,91]) und Fami-

[92] Diese Angaben beziehen sich auf vierstufig likertskalierte Items (1 = *trifft voll zu*; 4 = *trifft gar nicht zu*) des Elternfragebogens.

lienmitglieder auf Freizeitaktivitäten verzichten (*M* = 2,95; *SD* = 0,95; 95%CI [2,84; 3,06]).

Soziales Umfeld und Peers

Das soziale Umfeld und die Peers sind eine der drei tragendenden Säulen sozialer Unterstützung von Nachwuchsspitzensportlern. Dies zeigt sich auch in der Schülerkohorte der EdS in Brandenburg. In Tabelle 28 ist dies in Bezug auf die verschiedenen Unterstützungs- und Belastungsaspekte dargestellt. Es wird deutlich, dass die Schülerathleten mit ihnen ein hohes Maß an Wohlgefühl (81,50 %) verbinden, bei ihnen weinen (75,30 %) sowie mit ihnen über Probleme sprechen können (70,80 %). Zudem können sie alltägliche Hilfeleistungen respektive praktische Hilfen generieren (65,20 %) sowie Unterstützung bei schulischen (48,20 %) und sportlichen Probleme (44,10 %) erwarten. Damit bestätigt sich die Funktion der Peers als sekundäre Sozialisationsinstanz der Schülerathleten.

Wie bereits in Kapitel 8.3 beschrieben sind das soziale Umfeld und die Peers jedoch mit einer Ambivalenz verknüpft, die unter anderem aus differierenden Sinnorientierungen in Bezug auf das spitzensportliche Engagement der Schülerathleten resultieren können. Dies schlägt sich in den Antworten der Schülerathleten nieder. 14,70 % der Schülerathleten geben demnach an, dass ihre Peers und ihr soziales Umfeld oft für unangenehme Gefühle verantwortlich sind; 13 % fühlen sich von ihnen gar ausgenutzt. Auf die Frage *Wer mischt sich ständig in deine Angelegenheiten ein?* entfallen 17,40 % der Nennungen auf das soziale Umfeld und die Peers (vgl. Tab. 28). Analog zu den Erwartungen die durch die Eltern kommuniziert werden, ergeben sich verschiedene Erwartungen durch das soziale Netzwerk der Schülerathleten. Der Unterschied besteht jedoch darin, dass sich Freundschaften viel eher lösen lassen, als dies bei der Familie der Fall ist. Daher gilt es sich durch sachliche, zeitliche und soziale Resymmetrierung im sozialen Netzwerk zu bewähren. Ist dies z. B. auf der zeitlichen Ebene wegen der Auslastung durch das spitzensportliche Engagement nicht möglich bzw. bleiben die Resym-

metrierungserwartungen fortlaufend unerfüllt bestehen, kann dies zu Sanktionen innerhalb des sozialen Netzwerkes oder gar der Exklusion des Schülerathleten aus dem selbigen führen.

Tab. 28. *Quellen sozialer Unterstützung und Belastung (Soziales Umfeld/Peers)*

Item (n. Fällen) / Rollenträger	1. Praktische Hilfe (N = 841)	2. Einmischung (N = 834)	3. Unterstützung bei schulischen Problemen (N = 834)	4. U. bei sportlichen Problemen (N = 835)	5. Unterstützung bei Schwierigkeiten (N = 833)	6. Wenn nach Weinen zumute (N = 746)	7. Wohlgefühl (N = 834)	8. Unangenehme Gefühle (N = 828)	9. Ausgenutzt werden (N = 822)	10. Über Probleme aussprechen (N = 829)
Soziales Umfeld/ Peers	65,3 %	17,4 %	48,2 %	44,1 %	53,1 %	75,3 %	81,5 %	14,7 %	13,0 %	70,8 %

Zur weiteren Präzisierung der Befunde werden im Folgenden, analog zu den Eltern, der Familie und den Verwandten, einzelne Gruppen der Schülerathleten differenziert nach dem Wohnort, dem Geschlecht, der Klassenstufe, der Schichtzugehörigkeit sowie der Sportart und Sportartgattung betrachtet.[93] Die Ergebnisse bestätigen zunächst die hohe Bedeutungszuschreibung der Unterstützung durch das soziale Umfeld und die Peers (M = 3,75; SD = 1,11). Es zeigen sich jedoch keine statistisch signifikanten Unterschiede in Bezug auf den Wohnort ($F(1,714) = 0,045$, $p > .832$), des Geschlechts ($F(1,716) = 3,301$, $p > .125$), der Klassenstufe ($F(3,714) = 1,433$, $p > .232$), der sozialen Schichtzugehörigkeit ($F(2,239) = 0,395$, $p > .674$) sowie der Sportart ($F(16,703) = 1,450$, $p > .112$) und Sportartgattung ($F(2,720) = 2,720$, $p > .067$). Die Befunde zeichnen damit ein sehr homogenes Bild bzgl.

93 Diese Auswertung bezieht sich auf Items, die anhand einer fünfstufigen Rating-Skala (1 = *trifft nicht zu*; 5 = *trifft genau zu*) zu beantworten waren.

der Wahrnehmung der sozialen Unterstützung durch das soziale Umfeld und die Peers, das nicht in den berechneten Parametern differiert.

Lehrer, Lehrertrainer und Wohnheimpädagogen

Die Berechnungen zur Bedeutung der Lehrer, Lehrertrainer und Wohnheimpädagogen erfolgen grundsätzlich nach dem Schema der vorangegangenen Gruppen. Durch die zusätzlich eingesetzten, konkret auf diese Gruppe von Rollenträgern bezogenen Variablen, ergibt sich jedoch die Möglichkeit der detaillierteren Analyse des institutionellen Umfelds der Schülerathleten (s. Kap. 10.2).

Tab. 29. *Quellen sozialer Unterstützung und Belastung (Lehrer, Lehrertrainer und Wohnheimpädagogen)*

Item (n. Fällen) / Rollenträger	1. Praktische Hilfe (N = 841)	2. Einmischung (N = 834)	3. Unterstützung bei schulischen Problemen (N = 834)	4. U. bei sportlichen Problemen (N = 835)	5. Unterstützung bei Schwierigkeiten (N = 833)	6. Wenn nach Weinen zumute (N = 746)	7. Wohlgefühl (N = 834)	8. Unangenehme Gefühle (N = 828)	9. Ausgenutzt werden (N = 822)	10. Über Probleme aussprechen (N = 829)
Lehrertrainer	26,9 %	14,0 %	22,5 %	79,2 %	23,2 %	19,9 %	11,4 %	20,7 %	7,2 %	15,9 %
Lehrer	15,3 %	18,2 %	60,1 %	7,3 %	11,4 %	12,1 %	1,9 %	26,9 %	7,8 %	8,6 %
Wohnheimpädagogen	10,7 %	14,1 %	14,1 %	6,8 %	7,2 %	19,9 %	3,6 %	10,3 %	2,9 %	10,6 %

In Tabelle 29 sind zunächst die Mehrfachantworten bzgl. der verschiedenen Unterstützungsaspekte dargestellt. Es fällt auf, dass sich bei der schulischen und sportlichen Unterstützung durch die Lehrer und Lehrertrainer eine reziproke Antworttendenz abzeichnet. Demnach nehmen 60,10 % der Schülerathleten die Lehrer bei schulischen Problemen als

unterstützend war; 22,50 % die Lehrertrainer. Bei den sportlichen Problemen dominieren die Antworten, welche die Unterstützung durch die Lehrertrainer (79,20 %) gegenüber denen der Lehrer (7,30 %) hervorheben. Diese Befunde werden durch die Ergebnisse der Lehrertrainerbefragung gestützt, wonach diese sich eher dem System Spitzensport als dem der Schule zugehörig fühlen (76,90 %).[94] Der Unterstützung durch die Wohnheimpädagogen wird sowohl bei schulischen (14,10 %) als auch bei sportlichen Problemen (6,80 %) eine geringe Bedeutung beigemessen. Diese Ergebnisse werden durch die Befunde der Befragung der Wohnheimpädagogen konterkariert. Denn zum einen beziehen sich die von den Wohnheimschülern kommunizierten Themen aus Sicht der Wohnheimpädagogen prozentual eher auf Schule (M = 24,44; SD = 23,55; 95%CI [17,00; 31,87]) und Sport (M = 29,80; SD = 24,92; 95%CI [21,94; 37,67]) und weniger auf Themen, die Familie und Freunde (M = 16,39; SD = 25,91; 95%CI [8,21; 24,57]) sowie das Wohnheimleben (M = 20,78; SD = 29,68; 95%CI [11,35; 30,21]) selbst betreffen. Die Wohnheimpädagogen geben an vor allem mit sonstigen Themen konfrontiert zu werden, die pubertäre Probleme, Probleme der Schülerathleten untereinander sowie auftretendes Fehlverhalten der Schülerathleten betreffen (M = 37,00; SD = 25,48; 95%CI [28,96; 45,04]). In diesem Zusammenhang wird häufig die Durchsetzung normativer Verbindlichkeiten (z. B. Hausordnung) sowie die Ahndung von Regelverstößen thematisiert.[95] Zum anderen schätzen die Wohnheimpädagogen die Zufriedenheit der Wohnheimschüler mit der Unterstützung bei schulischen (M = 64,18; SD = 19,12; 95%CI [57,98; 70,38]) und sportlichen (M = 62,90; SD = 21,64; 95%CI [55,88; 69,91]) Anforderungen hoch ein (VAS). Folglich werden auch die Bedingungen und Möglichkeiten des Sportlerwohnheimes hinsichtlich

94 Die Antworten beziehen sich auf dichotom codiertes Item (1=System Spitzensport; 2=System Schule).

95 Die Auswertung versteht sich als Rangfolge häufig genannter Themen und bezieht sich auf die Frage 15 des Fragebogens der Wohnheimpädagogen.

einer adäquaten Unterstützung der Schülerathleten bzgl. schulischer (*M* = 68,80; *SD* = 22,47; 95%CI [61,71; 75,90]), sportlicher (*M* = 73,78; *SD* = 22,65; 95%CI [66,63; 80,93]) und privater (*M* = 67,12; SD=21,39; 95%CI [60,37; 73,88]) Anforderungen von den Wohnheimpädagogen entsprechend bewertet (VAS). Die Wohnheimpädagogen geben zudem an, dass sie hinsichtlich der Qualität ihrer täglichen Arbeit einen entsprechenden Zuspruch von den Schülerathleten erhalten (*M* = 67,46; *SD* = 24,49; 95%CI [59,73; 75,19]).

In Bezug auf die praktische Unterstützung nennen 26,90 % der Schülerathleten die Lehrertrainer, 15,30 % der Nennungen entfallen dabei auf die Lehrer, 10,70 % auf die Wohnheimpädagogen. Demzufolge sind es insbesondere die Lehrertrainer, die bei der Übernahme von personen- oder güterbezogenen Dienstleistungen in Frage kommen. In Bezug auf emotionale Fürsorge und Zuwendung ergeben sich ebenfalls Unterschiede zwischen den drei Rollenträgern. Jeweils 19,90 % der Schülerathleten geben an, bei Lehrertrainern und Wohnheimpädagogen auch einmal weinen zu können, wenn ihnen danach zumute ist. 12,10 % der Schülerathleten nennen diesbezüglich die Lehrer. Bei der Frage *Bei wem fühlst du dich so richtig wohl?* entfallen die meisten Antworten auf die Lehrertrainer (11,40 %), 3,60 % nennen die Wohnheimpädagogen und 1,90 % die Lehrer. Ein Wohlgefühl wie es bei den Eltern (76,40 %), der Familie (56,60 %) und bei Freunden (81,50 %) zu erkennen ist, wird von den Schülerathleten bzgl. der Wohnheimpädagogen und Lehrer nicht kommuniziert. Über Probleme können sich 15,90 % der Schülerathleten mit den Lehrertrainern, 10,60 % mit den Wohnheimpädagogen und 8,60 % mit den Lehrern aussprechen (vgl. Tab. 29).

Bei der Bedeutsamkeit der Unterstützung durch die Wohnheimpädagogen für die Ausübung des Spitzensports zeigen sich statistisch signifikante Unterschiede in Bezug auf verschiedene Stichprobenmerkmale (Wohnort, Geschlecht, Klassenstufe etc.). Erwartungsgemäß schätzen die Wohnheimschüler (*M* = 2,93; *SD* = 1,26) die Unterstützung durch die Wohnheimpädagogen bedeutsamer ein (*T* = -5,789; *df* = 543;

$p > .292$), als Schülerathleten, die zuhause leben ($M = 2{,}04$; $SD = 1{,}19$). Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass die Wohnheimpädagogen den zentralen Bezugspunkt für die Wohnheimschüler darstellen. Signifikante Unterschiede deuten sich bei der Differenzierung nach Sportartgattungen an ($T = 2{,}119$; $df = 548$; $p < .005$, $d = .017$), wonach Mannschaftssportler ($M = 3{,}01$; $SD = 1{,}27$) die Bedeutsamkeit der Unterstützung durch die Wohnheimpädagogen höher einschätzen, als Individualsportler ($M = 2{,}67$; $SD = 1{,}28$). Statistisch unbedeutend sind die Unterschiede in Bezug auf die Sportart ($F(16{,}533) = 1{,}1189$; $p > .272$), die Schichtzugehörigkeit ($F(2{,}188) = 0{,}535$; $p > .586$), die Klassenstufe ($F(3{,}544) = 0{,}625$; $p > .599$) sowie hinsichtlich des Geschlechts ($T = -0{,}098$; $df = 546$; $p > .442$) der Schülerathleten. Analysen bzgl. der institutionellen Bezugspersonen (Lehrer, Lehrertrainer, Wohnheimpädagogen), die auf Mittelwertvergleichen beruhen, ergeben statistisch signifikante Unterschiede bei der Wahrnehmung der verschiedenen Akteure sowie den interaktionalen Beziehungen zu ihnen.[96]

Zunächst lässt sich diesbezüglich konstatieren, dass das Verhältnis der Schülerathleten (mit spitzensportlicher Perspektive) zu den Lehrern ($M = 3{,}08$; $SD = 1{,}11$), den Lehrertrainern ($M = 3{,}70$; $SD = 1{,}16$) und Wohnheimpädagogen ($M = 3{,}67$; $SD = 1{,}09$) als überwiegend *gut* zu beschreiben ist. Dennoch bestehen statistisch signifikante Unterschiede zwischen den Lehrern und Lehrertrainern ($T = -10{,}357$; $df = 511$; $p < .001$; $d = .54$) sowie zu Lehrern und Wohnheimpädagogen ($T = -11{,}616$; $df = 513$; $p < .001$; $d = .53$). Dieser Befund überrascht jedoch nicht, sehen sich die Schülerathleten mit unterschiedlichen Lehrertypen konfrontiert die bei ihnen nicht alle gleichermaßen auf Resonanz stoßen. Die Lehrertrainer und auch die Wohnheimpädagogen sind demgegenüber Personen, die zumeist einen singulären und dafür zentralen Bezugspunkt bilden. Statistisch signifikante Unterschiede zwischen den beiden letztgenannten bestehen nicht ($T = 0{,}582$; $df = 511$; $p > .561$).

[96] Die Analysen beruhen auf Daten der konstruierten Itembatterie (28), die sich inhaltich-dimensional an den Variablen des F-SozU (S-54) orientiert (s. Kap. 10.2).

Wohnheimpädagogen (T = 11,921; df = 513; p < .001; d = .56) und Lehrertrainer (T = 7,984; df = 512; p < .001; d = .39) sind aus Sicht der Schülerathleten eher als Zuhörer bei Aussprachen geeignet als Lehrer. Die Schülerathleten geben zudem an, eher zu den Wohnheimpädagogen (T = 15,962; df = 512; p < .001; d = .75) und Lehrertrainern (T = 10,488; df = 510; p < .001; d = .51) als zu den Lehrern gehen zu können, wenn sie tief bedrückt sind.

Bezüglich der Unterstützung bei der Vereinbarkeit von Schule und Spitzensport werden Lehrer (M = 3,47; SD = 1,14), Lehrertrainer (M = 3,84; SD = 1,15) und Wohnheimpädagogen (M = 3,58; SD = 1,15) als überwiegend bedeutend eingeschätzt. Es deuten sich jedoch auch in diesem Zusammenhang statistisch signifikante Unterschiede zwischen den Lehrern und Lehrertrainern (T = -7,402; df = 507; p < .001; d = .33), den Lehrern und Wohnheimpädagogen (T = -2,150; df = 506; p < .001; d = .01) sowie den Lehrertrainern und Wohnheimpädagogen (T = 4,923; df = 506; p < .001; d = .23) an. Lehrer werden demnach weniger als emotionale Unterstützer angefragt, als vielmehr in Bezug auf konkrete fachliche Unterstützung. Schülerathleten sehen die Lehrer vor allem als diejenigen, die ihnen helfen verpassten Schulstoff nachzuholen (M = 3,08; SD = 1,29). Für Lehrertrainer (M = 2,39; SD = 1,29) und Wohnheimpädagogen (M = 2,63; SD = 1,31) trifft dies eher nicht zu. Signifikante Unterschiede zeigen sich zwischen den Lehrern und Lehrertrainern (T = 11,419; df = 502; p < .001; d = .53), den Lehrern und Wohnheimpädagogen (T = 7,449; df = 503; p < .001; d = .34) und deuten sich auch bei den Lehrertrainern und Wohnheimpädagogen (T = -3,788; df = 501; p < .001; d = .18) an.

Bei den schulischen und sportlichen Anerkennungsverhältnissen gegenüber den Schülerathleten mit spitzensportlicher Perspektive zeigt sich erwartungsgemäß, dass für die Lehrer eher die schulischen und für die Lehrertrainer eher die sportlichen Leistungen im Vordergrund stehen. Es deuten sich in diesem Zusammenhang statistisch bedeutsame Unterschiede an (vgl. Tab. 30).

Tab. 30. *Schulische und sportliche Anerkennungsverhältnisse (Lehrer und Lehrertrainer)*

	Lehrer	Lehrertrainer	t-Test			
	M (*SD*)	*M* (*SD*)	*T*	*df*	*p*	*d*
Anerkennung schulischer Leistungen	3,61 (1,12)	3,47 (1,14)	3,921	724	.001	.12
Anerkennung sportlicher Leistungen	3,44 (1,19)	4,05 (1,05)	-12,623	727	.001	.54
Auswertungen beziehen sich auf fünfstufig likertskalierte Items (1 = *trifft nicht zu*; 5 = *trifft genau zu*); Normalverteilung liegt vor; Varianzen sind homogen						

Diese Anerkennungsverhältnisse werden durch die Aussagen der Lehrer und Lehrertrainer hinsichtlich der Schwerpunktlegung ihrer pädagogischen Arbeit bestätigt. Analog zur subjektiven Wahrnehmung der Schülerathleten legen die Lehrer der EdS ihre Präferenz eher auf die Förderung der schulischen Entwicklung. Die Lehrertrainer sehen die Schwerpunkte ihrer pädagogischen Arbeit an den EdS in Brandenburg hingegen in der Förderung der spitzensportlichen Entwicklung der Schülerathleten (vgl. Tab. 31). Wenngleich die Anerkennung der schulischen (M = 3,45; SD = 1,19) und sportlichen Leistungen (M = 3,66; SD = 1,12) durch die Wohnheimpädagogen geringfügig differiert, deutet sich auch hier in der subjektiven Wahrnehmung der Schülerathleten eine signifikante Präferenzsetzung bzgl. ihrer sportlichen Leistungen an (T = -4,424; df = 533; p < .001; d = .31).

Tab. 31. *Schwerpunkte der pädagogischen Arbeit (Lehrer und Lehrertrainer)*

	Förderung spitzen-sportlicher Entwicklung	Förderung schulischer Entwicklung	t-Test			
	M (*SD*)	*M* (*SD*)	*T*	*df*	*p*	*d*
Lehrer	2,42 (1,33)	1,47 (0,78)	5,687	65	.001	.98
Lehrer-trainer	1,12 (0,58)	1,77 (0,81)	-3,411	25	.002	.94
Auswertungen beziehen sich auf fünfstufig likertskalierte Items (1 = *trifft nicht zu*; 5 = *trifft genau zu*); Normalverteilung liegt vor; Varianzen sind homogen						

Wie bereits in der Theorie umfänglich dargelegt, gehen von den unterschiedlichen institutionellen Akteuren nicht nur soziale Unterstützungsleistungen, sondern auch soziale Belastungen aus. Diese Ambivalenz schlägt sich bereits in den Befunden der Tabelle 29 nieder, nach denen es insbesondere die Lehrer (26,90 %) sind, die auch unangenehme Gefühle bei den Schülerathleten auslösen (Lehrertrainer 20,70 %, Wohnheimpädagogen 10,30 %). Lehrer werden zudem als die Gruppe wahrgenommen, die sich häufig in die Angelegenheiten der Schülerathleten einmischen (18,20 %). Die Anzahl der Nennungen liegt bei den Lehrertrainern und Wohnheimpädagogen jeweils bei ca. 14 %. Etwa 7 % der Schülerathleten fühlen sich von den Lehrern und Lehrertrainern ausgenutzt, 2,90 % von den Wohnheimpädagogen. Detailliertere Befunde liefert die Zweifaktorenuntersuchung zur akteurspezifischen institutionellen Unterstützung und Belastung, wonach sich signifikante Unterschiede in der subjektiven Wahrnehmung der Schülerathleten bzgl. des Unterstützungs- und Belastungspotential der Lehrer, Lehrertrainer und Wohnheimpädagogen ergeben (vgl. Tab. 32).

Tab. 32. *Ergebnisse der Faktorenanalyse zur sozialen Unterstützung und Belastung (n_{MZP_III})*

	Lehrer (F_{*L})	Lehrertrainer (F_{*LT})	Wohn-heimpädago-gen (F_{*WH})	
	M (*SD*) [95%CI]	*M* (*SD*) [95%CI]	*M* (*SD*) [95%CI]	
F_{Unt} (n = 142)	2,98 (0,69) [2,91; 3,05]	3,56 (0,88) [3,48; 3,64]	3,29 (0,82) [3,22; 3,37]	χ^2 = 277,191 p > .001
F_{Bel} (n = 146)	2,41 (0,66) [2,34; 2,48]	2,35 (0,68) [2,28; 2,42]	2,20 (0,66) [2,13; 2,27]	χ^2 = 68,462 p > .001 w = 0,68
Auswertungen beziehen sich auf die in Tabelle A4 angegeben Faktoren (fünfstufig likertskalierte Items (1 = *trifft nicht zu*; 5 = *trifft genau zu*)); Normalverteilung liegt vor außer bei F_{Bel_L} > .001, F_{Bel_LT} = .005, F_{Bel_WH} = .008; Varianzen sind homogen; Berechnungen erfolgten mittels Friedman-Test				

11.4 Subjektiv wahrgenommene soziale Unterstützung

Die folgenden Analysen werden entlang der Haupt- und Nebenskalen des F-SozU S-54 (exklusive Teil B) vorgenommen und beziehen sich sowohl auf die Daten des dritten MZP der Schülerathleten (n_{MZP_III}) als auch auf die Längsschnittdaten (n_{SK_I}).[97] Dabei stellen die in den Abbildungen hellgrau hinterlegten Datenreihen die Messwerte dar, die sich nach den Normwerten von Fydrich et al. (2007, 36) im *normalen* bzw. *unauffälligen* Bereich befinden. Die dunkelgrau gekennzeichneten Datenreihen markieren die Prozentränge (PR), die den Testvorgaben entsprechend als *auffällig* bzw. *sehr auffällig* gelten und damit deutliche Abweichungen vom Durchschnittswert zeigen. In Abbildung 13 sind die Haupt- und Nebenskalen des F-SozU S-54 dargestellt. Es wird deutlich, dass sich das Gros der Schülerathleten in Brandenburg bzgl. emotionaler Unterstützung (EU; 81,10 %) und praktischer Unterstützung (PU;

97 Zur besseren Übersicht werden für die Haupt- und Nebenskalen divergierende Datenskalierungen und -intervalle verwendet.

87 %) im Bereich des normalen befindet. Lediglich 19,90 % (EU) bzw. 13 % (PU) werden in diesem Zusammenhang *auffällig* bzw. *sehr auffällig*. Bei der sozialen Integration (SI) zeigt sich, dass nur 25 % der Schülerathleten *unauffällig* sind. 75 % von ihnen befinden sich auf einem PR kleiner 16 und sind damit als *auffällig* bzw. *sehr auffällig* einzustufen (keine Fälle PR > 84). Diese Befunde spiegeln sich folglich auch in dem Gesamtmaß der subjektiv wahrgenommen sozialen Unterstützung (WasU) wider. Demnach geben 21,70 % der Schülerathleten an, sich entsprechend unterstützt zu fühlen. Für 78,30 % trifft dies nicht zu.

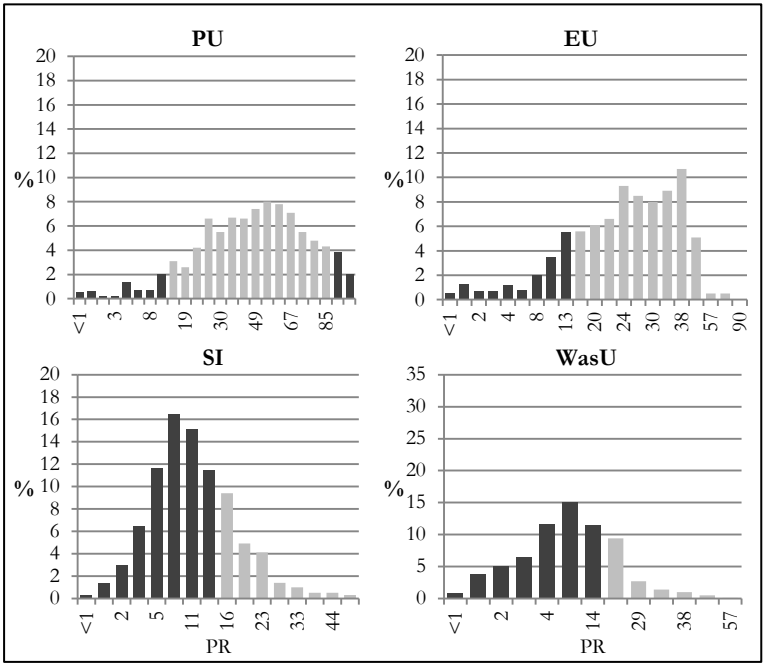

Abb. 13. Ergebnisse der Hauptskalen des F-SozU S-54 (n_{MZP_III})

In den Befunden der Nebenskala BEL schlägt sich die Ambivalenz sozialer Beziehungen nieder. So erreichen 39,70 % der Schülerathleten PR-Werte im *auffälligen* bzw. *sehr auffälligen* Bereich, nehmen also verschiedene Merkmale bzw. Verhaltensweisen von Personen ihres sozia-

len Umfelds als belastend wahr. Dabei befinden sich die Werte ausschließlich oberhalb des PR 84, was darauf hindeutet, dass sich diese Schülerathleten in besonderem Maße von Akteuren ihrer sozialen Umwelt abgelehnt, eingeengt, kritisiert oder überfordert fühlen. 60,30 % der Schülerathleten zeigen sich in Bezug auf ihre PR in diesem Zusammenhang *unauffällig*. Hinsichtlich der Reziprozität sozialer Unterstützung (REZ) sind 69,40 % der PR der Befragten *unauffällig*. Die Schülerathleten, deren PR bei dieser Skala *auffällig* bzw. *sehr auffällig* werden (30,40 %), bewegen sich zu einem Großteil unterhalb des PR 16, was impliziert, dass ihre soziale Unterstützung weniger häufig nachgefragt wird bzw. sie diese anderen selten zukommen lassen. Bei der Verfügbarkeit einer Vertrauensperson (VERT) zeigt sich eine Anomalie dahingehend, als dass sich zwar 55,50 % der PR-Werte der Schülerathleten im Normalbereich befinden, 33,50 % der Stichprobenwerte jedoch oberhalb des PR 86 *auffällig* werden. Dies kann darauf hindeuten, dass den Schülerathleten in ihrem sozialen Umfeld offensichtlich ausreichend Personen zur Verfügung stehen, zu denen sie eine besonders vertrauensvolle Beziehung pflegen. Etwa 11,20 % der Befragten liegen mit ihren Werten im PR unterhalb von 16. 69,20 % der Schülerathleten zeigen sich grundsätzlich mit dem Maß der sozialen Unterstützung zufrieden (ZUF), 30,80 % liegen mit ihrem PR unterhalb von 16, was auf den Wunsch nach mehr Unterstützung hindeutet.

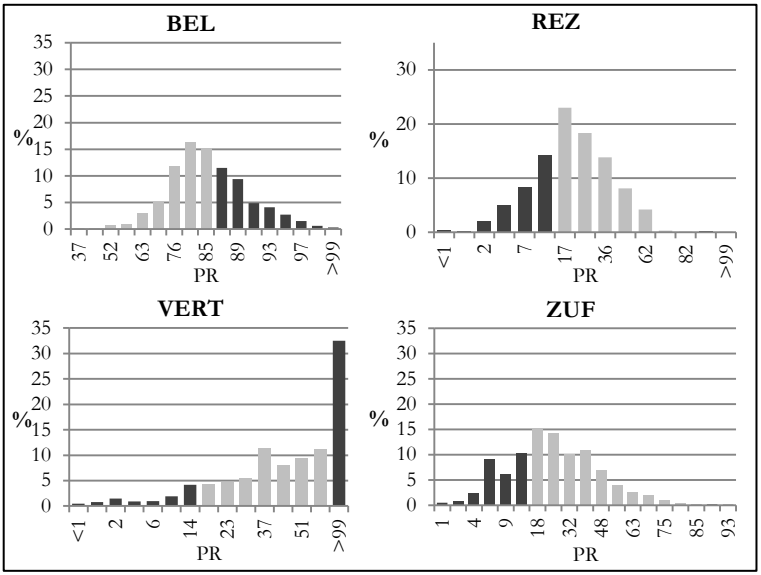

Abb. 14. Ergebnisse der Nebenskalen des F-SozU S-54 (n_{MZP_III})

Nachdem die einzelnen Skalen des F-SozU S-54 erörtert wurden, bleibt zu klären, welche Schülergruppen sich mit ihren PR-Werten tatsächlich in den *auffälligen* bzw. *sehr auffälligen* PR-Bereichen befinden. Hierzu wird die Stichprobe hinsichtlich der verschiedenen Differenzierungskriterien analysiert. Bzgl. der EU_{DICHO} zeigen sich signifikant bedeutsame Unterschiede zwischen den Schülerathleten mit und ohne spitzensportlicher Perspektive (Z = -2,347; p < .019; Φ = 0,11) bei kleinen Effekten. Demnach fühlen sich insbesondere die ehemaligen Spitzensportler an den EdS nicht ausreichend emotional unterstützt. Diese Unterschiede deuten sich auch zwischen den männlichen und weiblichen Schülerathleten (Z = -4,899; p < .001; Φ = 0,24) an, wonach vor allem die PR der Jungen mit signifikant *auffällig* werden (PR < 16). Die Effektgrößen sind allerdings klein. Hinsichtlich des Wohnorts ergeben sich diese statistischen Unterschiede nicht (Z = -0,751; p > .453). Bei den personen- und güterbezogene Dienstleistungen (PU_{DICHO}) zeigen sich keine signifikanten Unterschiede bzgl. des Geschlechts (Z = -0,239; p > .811),

des Wohnorts (Z = -0,693; p > .488) und der spitzensportlichen Perspektive (Z = -0,038; p > .970) der Schülerathleten. Eine risikoexponierte Gruppe lässt sich bei den Schülerathleten demzufolge nicht identifizieren. Bei der Skala SI ist zunächst zu konstatieren, dass sich scheinbar eine gruppenunabhängige Besonderheit der Schülerathleten dahingehend zeigt, dass etwa 75% der PR-Werte von ihnen unterhalb des PR 16 zu verorten sind. Es ergeben sich diesbezüglich jedoch keine Unterschiede, die auf die Betroffenheit einer bestimmten Gruppe hindeutet. Demnach sind männliche und weibliche Schülerathleten (Z = -0,609; p > .543), Wohnheimschüler und im familiären Kontext lebende Schülerathleten (Z = -0,708; p > .479) sowie Schülerathleten mit und ohne spitzensportlicher Perspektive gleichsam von der vermeintlich subjektiv wahrgenommenen sozialen Isolation betroffen (Z = -1,313; p > .189). Bzgl. des letztgenannten Aspektes zeigen die statistischen Kennziffern jedoch an, dass sich ehemalige Spitzensportler nicht weniger integriert oder isoliert fühlen, als die aktiven Schülerathleten. Obwohl sich die Schülerathleten der EdS in Brandenburg gewissermaßen als wenig sozial integriert sehen, deuten die Befunde der Skala SI keineswegs auf eine verminderte Anzahl enger, sozialer Beziehungen hin.

Werden die Ergebnisse der Skala SI vor dem Hintergrund der mit ihr in enger Verbindung stehenden Skala Verfügbarkeit einer Vertrauensperson (VERT) betrachtet, zeichnet sich ein deutlicheres Bild ab. Es zeigen sich zunächst statistisch bedeutsame geschlechtsspezifische Unterschiede bei kleinen Effektstärken (χ^2 = 5,230; p < .022; Φ = 0,24), wonach die weiblichen Schülerathleten auf eine größere Anzahl enger Zweierbeziehungen zugreifen können, als ihre männlichen Mitstreiter (vgl. Abb. 14). Dieser Aspekt ist unabhängig von quantitativen Merkmalen des sozialen Netzwerkes zu betrachten. Statistisch auffällig werden bei der Skala VERT unterhalb des PR 16 die männlichen Wohnheimschüler, die gegenüber den im familiären Kontext lebenden Schülerathleten offensichtlich über eine geringere Anzahl enger Zweierbeziehungen verfügen bzw. nur zu einer limitierten Anzahl nahestehender Personen vertrauensvolle Beziehungen pflegen ($VERT_{männlich}$: Z = -

1,296; $p < .005$; $\Phi = 0{,}05$). Es ergeben sich in diesem Zusammenhang kleine Effektstärken. Bei den weiblichen Wohnheimschülern bestehen diesbezüglich keine Auffälligkeiten ($VERT_{weiblich}$: $Z = -0{,}829$; $p > .407$). Weder bei den weiblichen noch bei den männlichen Schülerathleten, die bei der Skale VERT mit ihren PR-Werten unterhalb von 16 *auffällig* werden, lassen sich besonders risikoexponierte Gruppen hinsichtlich der Differenzierungskriterien *Spitzensportliche Perspektive* ($VERT_{weiblich}$: $Z = -1{,}236$; $p > .593$; $VERT_{männlich}$: $Z = -0{,}798$; $p > .426$) und *Klassenstufe* ($VERT_{weiblich}$: $\chi^2 = 0{,}136$; $p > .987$; $VERT_{männlich}$: $\chi^2 = 4{,}439$; $p > .218$) identifizieren.

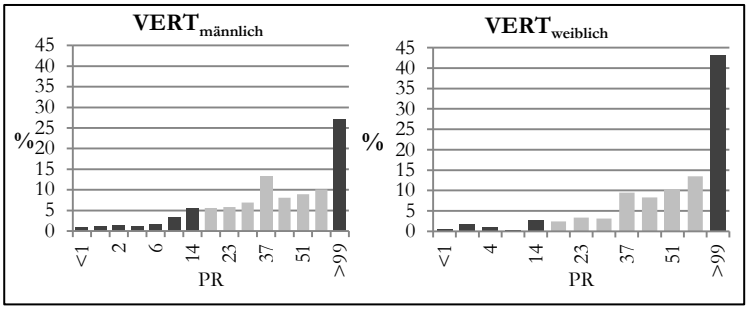

Abb. 15. Verfügbarkeit einer Vertrauensperson differenziert nach Geschlecht (n_{MZP_III})

Diese Befunde können durch die Ergebnisse der Skala REZ spezifiziert werden, wonach sich auch hier geschlechtsspezifische Unterschiede bei geringen Effektstärken zeigen ($Z = -3{,}720$; $p < .001$; $\Phi = 0{,}02$). So sind es vor allem die männlichen Schülerathleten die in geringerem Maße als soziale Unterstützer angefragt werden und bei ihnen dementsprechend weniger soziale Unterstützung mobilisiert werden kann. Jedoch spiegelt sich in dieser Skala auch die Homogenität bzw. Heterogenität der sozialen Beziehungen hinsichtlich der Ausgeglichenheit des Gebens und Nehmens wieder, was zu der Schlussfolgerung führen würde, dass die männlichen Schülerathleten diesbezüglich eine gewisse Asymmetrie wahrnehmen (vgl. Abb. 15).

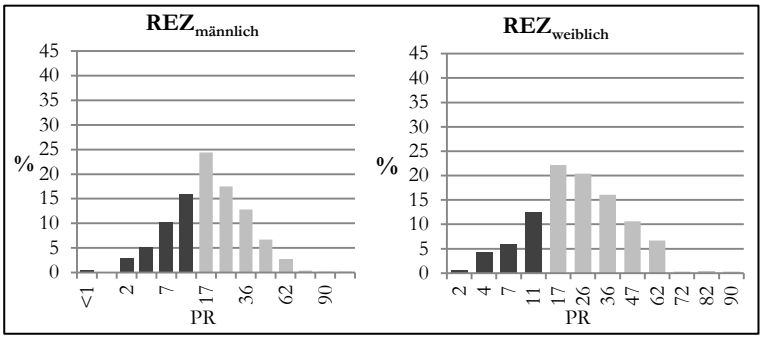

Abb. 16. Reziprozität differenziert nach Geschlecht (n_{MZP_III})

Dass die weiblichen Schülerathleten in stärkerem Maße als ihre männlichen Mitstreiter reziproke Unterstützungsverhältnisse wahrnehmen, kann sich jedoch auch negativ im Sinne eines sozial belastenden Austauschverhältnisses auswirken. Dies trifft insbesondere auf die stärkere Orientierung von Mädchen und Frauen zu, Wünsche und Bedürfnisse anderer Menschen zu antizipieren und entsprechend zu handeln (vgl. Fydrich, 2007, 13). In Bezug auf die soziale Belastung (BEL_{DICHO}) zeigen sich jedoch diese angenommenen Unterschiede hinsichtlich des Geschlechts der Schülerathleten nicht (Z = -0,192; p > .848). Zudem sind keine statistisch bedeutsamen Auffälligkeiten bei der BEL_{DICHO} in Bezug auf die spitzensportliche Perspektive (Z = -1,547; p > .122), den Wohnort der Schülerathleten (Z = -1,547; p > .122), der sozialen Schichtzugehörigkeit (χ^2 = 1,769; p >.413), der Schule (χ^2 = 0,099; p > .952) und der Klassenstufe (χ^2 = 0,853; p > .837) sowie der Sportart (χ^2 = 13,255; p > .654) bzw. Sportartgattung (Z = -0,295; p > .768) zu verzeichnen. Es ist daher anzunehmen, dass sich die 40 % der Schülerathleten, die sich oberhalb des PR 84 befinden, unabhängig von Gruppenzugehörigkeiten- und unterschieden, mit einer ungenügender Passung zwischen dem Unterstützungsangebot und eigenen Bedürfnissen auseinandersetzen müssen. Letztlich schlägt sich dies direkt bzw. indirekt in den Skalen WasU und ZUF nieder. So finden sich bei der subjektiv wahrgenommenen Unterstützung (WasU), die als Konglome-

rat der drei Skalen EU, PU, und SI zu verstehen ist, das Gros der Schülerathleten mit ihren PR-Werten erwartungsgemäß in den auffälligen PR unterhalb von 16 (PR < 16). Werden die Angaben zur Skala ZUF nach dem Geschlecht der Schülerathleten differenziert, so zeigen sich statistisch bedeutsame Unterschiede. Demnach sind die Mädchen signifikant zufriedener mit dem Maß der sozialen Unterstützung als die bei den Jungen der Fall ist (Z = -2,197; p < .028; Φ = 0,10). Diese Unterschiede lassen sich hinsichtlich der Differenzierungskriterien Wohnort (Z = -0,877; p > .381), Klassenstufe (χ^2 = 4,294; p > .231) und spitzensportlicher Perspektive (Z = -1,393; p > .164) nicht nachweisen.
Hinsichtlich der Wahrnehmung sozialer Unterstützung im Altersgang der Schülerathleten (n_{SK_I}) zeigen explorative Analysen auf individueller Ebene, dass die Wachstumskurven für die soziale Unterstützung heterogen verlaufen (vgl. Abb. 16). Die eingezeichnete OLS-Regressionsgerade für die Gesamtstichprobe zeigt einen diskontinuierlichen Verlauf, was gegen einen linearen Trend spricht. In Modell A weist das Kriterium SozU in Abhängigkeit vom Prädiktor Zeit einen Overall-Intercept von β_{00} = 3,85 (SD = 0,04) auf. Der Wachstumsverlauf von SozU zeigt über den Zeitraum 2009-2011 (drei MZP) mit einem Steigungskoeffizienten von β_{10} = 0,02 (t(341) = 0,94; p > .350) keinen signifikanten Effekt.

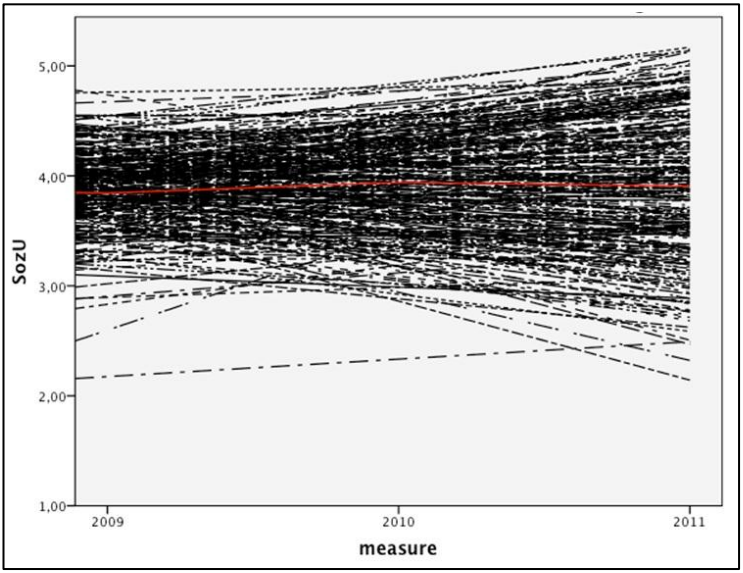

Abb. 17. Parametrische Wachstumskurven der Schülerathleten mit 3 MZP (OLS-Regression)

Unter der Hinzunahme des Prädiktors subjektives Wohlbefinden (MDBF) verändert sich die Wachstumskurve über die Zeit ebenso wenig; es ist kein Anstieg zu verzeichnen. Im Modell B zeigt sich jedoch ein positiver Zusammenhang zwischen SozU und MDBF. Je wohler sich die Schüler fühlen, desto höher ist auch das Maß an sozialer Unterstützung. Der Wert von SozU steigt (unabhängig von der Zeit) um 0,11 je Einheit mehr auf der MDBF-Skala. Modell B erreicht durch einen weiteren Prädiktor eine bessere Passung an die Daten als Modell A, was an der geringeren Devianz abzulesen ist (1988,8 zu 2051,8); die Differenz beträgt 63,0 durch den Parameter MDBF. Die Subskalen gute Stimmung/schlechte Stimmung (MDBF_GS) und Wachheit/Müdigkeit (MDBF_WM) sind für den signifikanten Effekt in der Gesamtskala verantwortlich ($p < .050$); Ruhe/Unruhe (MDBF_RU) zeigt kein signifikantes Ergebnis (p>.090). Der Prädiktor führt zu keinen eindeutigen Effekten auf die soziale Unterstützung. Auch die Sub-

skalen Optimismus (LOT_OPT) und Pessimismus (LOT_PES) lassen keinen signifikanten Effekt ($p > .090$) erkennen, bei der Subskala LOT_PES zeigt sich jedoch ein negativer Trend. Werden die Devianzen in ihrer Differenz einem Vergleich unterzogen, erreicht das Modell D mit beiden Prädiktoren MDBF und LOT in Interaktion eine um 9 % verbesserte Varianzaufklärung als das einfache Modell A, das nur die Komponente Zeit integriert hat. Es weist damit eine bessere Passung für die Daten auf. Auch wenn keine signifikanten Effekte im Verlauf und dem systematischen Einfluss der psychischen Prädiktoren gezeigt werden konnten, liegt der Mittelwert ($M = 3{,}95$) für die soziale Unterstützung von allen Modellen am höchsten. Die zweitniedrigste Devianz erreicht das Modell mit der Subskala LOT_PES. Es ist daher zu Schlussfolgern, dass mit geringerem Pessimismus die Ausprägung der sozialen Unterstützung steigt (vgl. Tab. A8).[98]

Tabelle 33 enthält eine Korrelationsmatrix der bivariaten Zusammenhänge zwischen ausgewählten Skalen der sozialen Unterstützung, den schulischen und sportlichen Leistungsparametern sowie der Bildungsaspiration (Abitur versus Mittlere Reife) der Schülerathleten dargestellt. Es zeigen sich lediglich bei FSozU_EU und FSozU_ZUF schwache Zusammenhänge mit einigen schulischen Leistungsparametern und der Bildungsaspiration. Demnach gehen niedrige Werte bei den schulischen Leistungen (Schulnoten!) mit hohen Werten bei FSozU_EU einher.

98 Die Daten zum MDBF und dem LOT wurden von der Forschergruppe Potsdam (Prof. Dr. Ralf Brand & Josephine Wartenberg) erhoben und in der Auswertung wie dargestellt angeboten.

Tab. 33. *Zusammenhänge zwischen FSozU-Kategorien, schulischen und sportlichen Leistungsparametern und der Bildungsaspiration (Spearman-Roh-Korrelationskoeffizient) (n_{MZP_III})*

Leistungsparameter / SozU-Skalen	Note Deutsch	Note Mathematik	Note 1. Fremdsprache	Notenmittelwert der Hauptfächer	Note Spitzensport (WP)	Angestrebter Schulabschluss
FSozU_PU	-.019	.010	-.022	-.023	.027	.034
	(.590)	(.783)	(.544)	(.520)	(.453)	(.345)
FSozU_EU	**-.131****	**-.092***	**-.165****	**-.164****	.001	**.128****
	(.001)	**(.013)**	**(.001)**	**(.001)**	(.996)	**(.001)**
FSozU_BEL	.002	-.018	.013	-.002	-.015	.022
	(.963)	(.620)	(.733)	(.958)	(.691)	(.540)
FSozU_ZUF	**-.118****	.030	.032	**-.072***	.045	.048
	(.001)	(.391)	(.357)	**(.041)**	(.201)	(.167)
FSozU_WASU	.011	.043	-.002	.019	-.022	-.035
	(.788)	(.295)	(.956)	(.647)	(.607)	(.393)

Anmerkungen: Signifikante Korrelationen sind fett gedruckt; Angabe des Signifikanzniveaus (*p*-Wert) in Klammern; ** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 (2-seitig) signifikant; * Die Korrelation ist auf dem Niveau von .05 (2-seitig) signifikant

Bei der Bildungsaspiration fallen hohe Werte (1 = *Mittlere Reife*; 2 = *Abitur*) mit ebenfalls hohen Werten bei FSozU_EU zusammen. In Bezug auf die Zufriedenheit mit sozialer Unterstützung (ZUF) lässt sich konstatieren, dass sich schwache Zusammenhänge mit der Note im Unterrichtsfach Deutsch und dem Notenmittelwert der Hauptfächer zeigen. Demnach sind niedrige Werte bei den schulischen Leistungsparametern mit hohen Werten bei FSozU_ZUF verbunden. Keine statistisch bedeutsamen Zusammenhänge sind bei FSozU_PU, FSozU_WasU und FSozU_BEL sowie den sportlichen Leistungspara-

metern (WP Sport) zu finden. Hinsichtlich der Differenzierungskriterien Geschlecht, spitzensportliche Perspektive und soziale Schichtzugehörigkeit sind keine bedeutsamen Unterschiede in den Zusammenhangsmaßen nachweisbar.

12 Zusammenfassung und Diskussion

Im Folgenden sollen die empirischen Befunde der vorliegenden Arbeit entlang der formulierten Leitfragestellungen und Hypothesen zusammenfassen diskutiert und interpretiert werden. Mit Blick auf die wissenschaftliche Begleitung der *Systemumstellung* in Brandenburg ist dabei vorab anzumerken, dass diese Arbeit im Feld der Schulentwicklungsforschung zu verorten ist, die die Transformationsprozesse an den EdS in Brandenburg begleitend evaluiert und den handelnden Akteuren „der Schulentwicklung eine empirische Wissensbasis für Entscheidungsprozesse [liefern soll]" (Pallesen & Schierz, 2010, 15). Dabei stehen die Praxisrelevanz und -tauglichkeit der Ergebnisse im Vordergrund, die zu einem Diskussionsprozess herangezogen werden und im besten Fall zur „Intensivierung der Kommunikation" (Reh, 2004, 82) zwischen den beteiligten Systemen beitragen können. Inwieweit sich die hier formulierten Anschlussofferten in einer veränderten operativen Praxis, der pädagogischen Arbeit der Akteure respektive in einem inter- und intrasystemischen Transfer niederschlagen und zur konstruktiven Weiterentwicklung des EdS führen, obliegt der zuständigen Bildungsadministration bzw. Bildungsverwaltung in Brandenburg.

Den zentralen Hypothesen und Leitfragestellungen dieser Arbeit folgend, wird angenommen, dass die institutionellen Rahmenbedingungen der sportlichen Nachwuchsförderung an den EdS in Brandenburg von institutionellen Akteuren, den Schülerathleten und deren Eltern als unterstützend und wirksam wahrgenommen werden *(H1)*. Hierzu ergeben sich folgende Befunde: Grundsätzlich werden die EdS in Brandenburg von den lernenden Schülerathleten und deren Eltern, den Lehrern und Lehrertrainern sowie den Pädagogen der angeschlossenen Wohnheime als adäquate Antwort auf die Fragen zu den Gelingensbedingungen einer *dualen Karriere* bewertet. Mit Blick auf den thematischen Schwerpunkt dieser Arbeit sind die EdS in Brandenburg selbst als wichtige soziale Ressource der Schülerathleten zu betrachten, der im Zusammenhang mit der Bewältigung ihrer *dualen Karriere* „ein erhebliches Unterstützungspotential zugeschrieben werden muß [sic!]" (Brett-

schneider & Klimek, 1998, 171). So werden die EdS von den Schülerathleten und deren Eltern als Einrichtungen beschrieben, an denen ein stabiles sportfreundliches Klima herrscht, das von Pädagogen transportiert wird, die dem Spitzensport positiv gegenüberstehen, die nach Möglichkeit Rücksicht auf sportliche bzw. schulische Termine nehmen und die Schülerathleten maßgeblich bei der Bewältigung ihrer *dualen Karriere* sowie der schulischen, sportlichen und Persönlichkeitsentwicklung unterstützen. Zudem zeigen sich die Schülerathleten *zufrieden* bis *sehr zufrieden* mit den Trainingsstätten und Sportanlagen und den daraus resultierenden kurzen Wegezeiten zwischen Schule und Trainingsstätten. Damit geht von der Institution EdS ein hohes Maß an subjektiv wahrgenommener Unterstützung aus, von dem die dort lernenden, trainierenden und lebenden Schülerathleten überzeugt sind, im Bedarfsfall Unterstützung generieren zu können. Dass die Unterstützung und Aufgeschlossenheit der institutionellen Akteure gegenüber dem Spitzensport an den EdS der BRD nicht selbstverständlich sind, haben Borgreffe und Cachay (2009, 64) in einem Vergleich der NRW-Sportschulen und den Spezialschulen Sport in Brandenburg (EdS) gezeigt. So stehen Schulvertreter der NRW-Sportschulen dem Spitzensport deutlich skeptischer und einer sportlich leistungsorientierten Ausrichtung ihrer Einrichtungen keinesfalls vorbehaltlos gegenüber, als dies an den Spezialschulen Sport in Brandenburg der Fall ist. Borgreffe und Cachay (2009, 64) führen dies darauf zurück, dass trotz struktureller Abgrenzung von den ehemaligen KJS und der Verlagerung der pädagogischen Maxime von Spitzensport auf schulische Allgemeinbildung, die Spezialschulen Sport in Brandenburg hinsichtlich ihrer pädagogischen Werte und Normen in den Traditionslinien dieser Einrichtungen stehen und dies historisch nachwirkt. Mit Blick auf den Koalitionsvertrag der Landesregierung wird diese besondere Bedeutung des Spitzensports im Bundesland Brandenburg unterstrichen (SPD & Die Linke, 2009, 12). Dennoch ist das pädagogische Handeln der Lehrer und Lehrertrainer an den Spezialschulen Sport in Brandenburg keinesfalls eindimensional und monothematisch auf die spitzensportlichen

Leistungen der Schülerathleten ausgerichtet. Die an diesen Einrichtungen tätigen Pädagogen stehen dem Spitzensport damit nicht distanzlos gegenüber. Vielmehr beziehen sich die Anerkennungsverhältnisse der Pädagogen, wenn auch mit berufsgruppenspezifischen Unterschieden, primär auf die schulische Leistungen und die Schwerpunkte der pädagogischen Arbeit auf die Förderung der schulischen Entwicklung der Schülerathleten. Bei den Wohnheimpädagogen dominieren aus Sicht der Schülerathleten die sportlichen gegenüber den schulischen Anerkennungsverhältnissen. Etwaige Divergenzen zwischen den Berufsbildern sind vor dem Hintergrund der individuellen Rollenprofile, der Berufs- und Sportbiografien sowie den Anstellungsmotiven der Pädagogen zu betrachten. So sind ca. 75 % der Lehrer durch eine Versetzung von Seiten der Schulbehörde oder Umstrukturierungen, bei den Lehrertrainern nahezu 100 % aufgrund ihrer Eigeninitiative an die Spezialschulen Sport gelangt. Bei den Wohnheimpädagogen waren ca. 42 % in der Vergangenheit selbst spitzensportlich aktiv. Damit wird deutlich, dass das Konglomerat aus unterschiedlichen pädagogischen Interessenlagen und Motivstrukturen sowie das besondere Organisationsgefüge des Verbunds zu einem spezifischen (Organisations-)Klima an diesen Einrichtungen führt, in dem verschiedene Akzentuierungen der pädagogischen Arbeit kultiviert werden. Dies geht damit einher, dass sich trotz struktureller Kopplung im Rahmen der *Systemumstellung* deutliche Unterschiede zwischen den Lehrern und Lehrertrainern hinsichtlich der pädagogischen Schwerpunktsetzung feststellen lassen. Zudem ist der Spitzensport an den EdS in Brandenburg als Unterrichtsfach durch die SILP explizit von originären schul- und sportpädagogischen Aufgabenstellungen her legitimiert. Sie fügen sich in ein mehrperspektivisch-adressatenbezogenes Schulsportkonzept ein, dass neben anderen für Schule bedeutsamen Perspektiven insbesondere den förderungswürdigen Schülern mit sportlichen Begabungen und Motiven Rechnung trägt (vgl. Elflein, 2004, 196).

Ein zentrales Merkmal der *Systemumstellung* in Brandenburg ist die engere Verzahnung der sich im Verbundsystem befindlichen gesellschaftli-

chen Teilbereiche, die insbesondere zu einer Erhöhung der Wirksamkeit und Verbesserung des Voraussetzungscharakters des schulischen Trainings sowie der Regelung der partnerschaftlichen Zusammenarbeit beitragen soll. Im Hinblick auf die Zusammenarbeit und Kooperation wurden in Brandenburg die strukturellen Voraussetzungen in Form kommunikativer Plattformen (z. B. AG *Systemumstellung*, LST) geschaffen, die zur Koordination der unterschiedlichen Kooperationspartner im Endeffekt zur erfolgreichen Verbindung von Spitzensport und Schule beitragen (sollen). Hinsichtlich der *dualen Karriere* werden diese Kooperationsmaßnahmen von den Schülerathleten und deren Eltern positiv eingeschätzt. Mit Blick auf institutionalisierte Problemlösungen, die Antworten auf verbundspezifische Krisen liefern sollen (vgl. Pallesen & Schierz, 2010, 44), zeigt sich an den EdS in Brandenburg, dass durch die Kooperationsmaßnahmen entsprechende Arrangements für die Schülerathleten bereitgehalten werden, die aus dem Spitzensport aussteigen.

Dieses Thema ist dabei eng mit dem Entgegenwirken der biografischen Fixierung auf die Sportlerrolle verknüpft. So werden Schülerathleten ohne spitzensportliche Perspektive an den EdS in Brandenburg weder umgeschult noch separiert, was gleich zwei Vorteile mit sich bringt: Zum einen werden die betroffenen Schülerathleten nicht aus ihrem gewohnten Schulumfeld gerissen und können ihren an diesen Einrichtungen begonnenen Bildungsgang fortführen und, insofern angestrebt, mit dem Abitur abschließen. Zum anderen haben bereits Brettschneider und Klimek (1998, 171) angemerkt, dass aus „pädagogischer Sicht […] heterogen zusammengesetzte Klassen vorzuziehen sind“. Denn nur dadurch können alle Schülerathleten von den unterschiedlichen Interessen, Lebensperspektiven und -konzepten der Spitzensportler und Ehemaligen profitieren und ihren „biografischen Spielraum hinsichtlich der eigenen Lebensplanung […] erweitern und erneuern“ (Pallesen & Schierz, 2010, 169). Denn es obliegt den institutionellen Akteuren der EdS der biografischen Fixierung der Schülerathleten in die Spitzensportlerrolle bereits frühzeitig entgegenzuwirken und andere

Sozialwelten aufzuzeigen. Dass damit jedoch auch Probleme verknüpft sein können, wird offenbar, wenn der z. T. straffe Zeitplan eines aktiven Schülerathleten mit dem Stundenplan eines normalen Schülers verglichen wird (vgl. Madeja, 2002, 37). An den EdS in Brandenburg stehen für Schülerathleten, die keine spitzensportliche Perspektive mehr innehaben entsprechende Arrangements zur Verfügung, die die zumeist belastende Transition erleichtern und für den Einzelnen neue Horizonte eröffnen. Wenn ein Sportartenwechsel nicht sinnvoll ist, können sich jene Schüler(-athleten), z. B. im Wahlgrundkurs *Sportlizenzen* zum Übungsleiter, Trainer, Kampfrichter und/oder Rettungsschwimmer ausbilden lassen oder als sogenannte Wasserträger[99] dem System Spitzensport zugehörig bleiben (vgl. Ziemer, 2002, 32). Damit ist es an den EdS in Brandenburg gelungen den systembedingten Selektionsmechanismen mit einer institutionalisierten Schulkultur, einer ausgeprägten Binnendifferenzierung und einer intensiven Auseinandersetzung mit „Nicht-Passungen" (Kramer & Helsper, 2000, 229) zu begegnen, die eine Korrektur der Schulwahl bei Ausstieg aus dem Spitzensport obsolet macht und eine konflikt- und krisenarme Neupositionierung der Schülerathleten ermöglicht. Den vorausgehenden Ausführungen folgend lassen sich strukturelle Defizite – weitestgehend formalisiert – in den Bereichen der flankierenden schulischen Maßnahmen *(a)* und der sportgerechten Ernährung *(b)* sowie der Kommunikation *(c)* ausmachen.

Angesichts der schulischen Fehlzeiten, die beinahe zwangsläufig durch Trainings- und Wettkampffahrten entstehen und mit steigendem Altersgang zunehmen, zeigt sich, dass die flankierenden schulischen Maßnahmen *(a)* von etwa 20 % der Schülerathleten genutzt werden. Dieses institutionelle Unterstützungsangebot ist nach Teubert et al. (2006, 138) in die Hilfe bei der Nacharbeitung des verpassten Unter-

99 Als Wasserträger sind Personen zu begreifen, die ohne spitzensportliche Perspektive in der Trainingsgruppe verbleiben damit z. B. Mannschaftssportarten die kritische Masse, die für den Trainings- und Spielbetrieb notwendig ist, nicht unterschreiten.

richtsstoffs während einer Trainings- und Wettkampfmaßnahme und den Stütz- und Förderunterricht nach den schulischen Fehlzeiten zu differenzieren. Während der Stütz- und Förderunterricht von den Schülerathleten als tendenziell *sehr zufriedenstellend* bewertet wird, ist die Hilfe beim Nachholen von verpasstem Schulstoff aus Sicht der Schülerathleten und deren Eltern allenfalls als *gut* bis *befriedigend* einzustufen. Wie sind diese Befunde zu bewerten? In Brandenburg existiert für die Spezialschulen Sport ein sogenannter Medienentwicklungsplan (MEP), der die besonderen leistungssportlichen Anforderungen der Schülerathleten berücksichtigen soll (vgl. MBJS, 2009d, 7). Nach Becker (2002, 92) ist es eine der zentralen Aufgaben der EdS dem Problem des diskontinuierlichen Unterrichts durch geeignete Maßnahmen entgegenzuwirken. Eine dieser Maßnahmen ist das Projekt E-Learning im virtuellen Klassenzimmer, das zur Fernbeschulung der Schülerathleten eingesetzt wird, die sich auf Trainings- und Wettkampfreisen befinden. Dieses Projekt war bis zum Schuljahr 2009/10 an der EdS in Potsdam verankert und wird seit dem Schuljahr 2010/11 an der EdS in Frankfurt (Oder) fortgeführt (vgl. MBJS, 2010b, 5). Da sich in der subjektiven Wahrnehmung der Schülerathleten bzgl. der Nacharbeitung des verpassten Unterrichtsstoffs keine statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen den EdS ergeben und in diesem Zusammenhang ein negativer Trend zu verzeichnen ist, wurde in Brandenburg bisher offensichtlich kein geeignetes Modell gefunden, um die „Verbindung von Unterricht, Erziehung und hochleistungssportlicher Förderung in Training und Wettkampf“ (Becker, 2002, 91) adäquat abzusichern.

Es ist davon auszugehen, dass *(b)* die Schülerathleten der EdS in Brandenburg im Rahmen von Training und Wettkampf oftmals ihre individuell-physiologischen Belastungsgrenzen überschreiten. Ernährungsfehler respektive eine nicht-sportgerechte Ernährung kann sich negativ auf den Leistungserbringungsprozess auswirken. In diesem Zusammenhang erscheint es wichtig eine, auf die einzelnen Sportarten angepasste Ernährung anzubieten (vgl. Schweer, 2011, 106 f.). Zudem gilt es die Schülerathleten bzgl. des sportspezifischen Essverhaltens zu sensi-

bilisieren. Dies wird an den drei EdS in Brandenburg durch ein differenziertes Ernährungsangebot in den Mensen sowie die Zusammenarbeit mit professionellen Betreibern forciert. Weiterhin finden die Themen Ernährung, sportgerechte Lebensweise sowie Prävention und Prophylaxe eine fächerübergreifende Behandlung (Sport, Biologie und Chemie) zu denen unterrichtsbegleitende Lehrmaterialien entworfen wurden und die Eingang in die SILP der einzelnen Sportarten gefunden haben (vgl. MBJS, 2008a, 8 ff.; MBJS, 2008b, 5). Dennoch bestehen aus Sicht der Schülerathleten z. T. erhebliche Defizite bzgl. der sportgerechten Ernährung, was sich in einer sukzessiv verschlechterten Einschätzung niederschlägt. Diese Befunde können nur dahingehend interpretiert werden, als dass etwaige Betreiberwechsel an den einzelnen Standorten in der Wahrnehmung der Schülerathleten zu qualitativen Veränderungen geführt haben und die sportartgerechte Verpflegung deshalb als unzureichend eingestuft wird.

Defizite bestehen aus Sicht der Wohnheimpädagogen und Eltern *(c)* hinsichtlich der Kommunikation innerhalb des Verbundsystems. Im Sinne des gemeinsamen Ziels, jugendliche Spitzensportler bei der Bewältigung ihrer *dualen Karriere* zu unterstützen, wäre vor dem Hintergrund der *Systemumstellung* zu erwarten, dass Abstimmungsprozesse innerhalb des organisationalen Netzwerkes über eine intensive Kommunikation zwischen den Akteuren lanciert werden. Mit Blick auf die Wohnheime und die hohe Anzahl der dort untergebrachten Schülerathleten sollte bei den beteiligten Akteuren ein ausgeprägtes intersystemisches Kommunikationsinteresse bestehen. Aus Sicht der Wohnheimpädagogen ist der Arbeitskontakt zu den Schulen und zu den Eltern der im Wohnheim lebenden Schülerathleten jedoch *eher weniger intensiv*. Die Zusammenarbeit mit den Lehrern und Lehrertrainern der EdS bzgl. schulischer, sportlicher und privater Anforderungen der Schülerathleten wird von den Wohnheimpädagogen marginalisiert bzw. als marginal beschrieben. Die an sie herangetragenen Anliegen betreffen zwar Themen der schulischen und sportlichen Laufbahn der Schülerathleten und damit einhergehende Probleme, sie werden allerdings

eher selten kommuniziert. Die Eltern der im Wohnheim lebenden Schülerathleten zeigen sich mit dem Informationsmanagement seitens der EdS hingegen weitestgehend zufrieden und fühlen sich ausreichend über die Belange ihrer Kinder in Kenntnis gesetzt. Offensichtlich bestehen aus Sicht der Wohnheimpädagogen innerhalb der Netzwerkkonstellation des Verbundsystems Barrieren, die dazu führen, dass Schüler bezogene Anliegen nicht ausreichend kommuniziert werden. Dabei ist zu beachten, dass die Wohnheime zwar als Teil des Verbundsystems zu betrachten sind, sich aber in unterschiedlicher institutioneller Einbindung situiert sehen (vgl. Richartz, 2002, 96). Nach Teubert et al. (2006, 33) ist ein Sportlerwohnheim jedoch erst dann vollständig in ein Verbundsystem eingebunden, „wenn geographische, klimatische, trainingsinhaltliche und -organisatorische sowie auf die Trainingsstätte bezogene Faktoren diese Konzentration der Talente einfordern". Bezogen auf die Wohnheime in Brandenburg wäre es trotz zu überwindender struktureller Barrieren sinnvoll, diese stärker in die Schule-Leistungssport-Verbundsysteme zu integrieren. Dies setzt neben der (spitzensportbezogenen) erziehungswissenschaftlichen Ausbildung des pädagogischen Personals, „dem pädagogische Aufgaben und nicht Aufsichtspflichten zugewiesen und zugestanden werden" (Brettschneider & Klimek, 1998, 152), auch die weitere Anpassung der pädagogischen Konzepte dieser Einrichtungen voraus, die zum einen den Anforderungen einer modernen Internatspädagogik gerecht und zum anderen von den beteiligten Akteuren innerhalb des Verbundsystems auch mitgetragen werden müssen (vgl. Richartz, 2002, 65). Jedoch ist insbesondere die Forderung einer stärkeren, auf die spitzensportlichen Belange ausgerichteten erziehungswissenschaftlichen Ausbildung des pädagogischen Personals vor dem Hintergrund der Diskussion um *Professionalisierung und Polyvalenz* (vgl. Schützenmeister, 2002) des pädagogischen Personals an diesen Einrichtungen zu betrachten. Denn nicht zuletzt die Wohnheimpädagogen, als wesentlicher Bestandteil des Unterstützungssystems EdS, laufen Gefahr allzu medial wahrgenommen zu werden und somit an der notwendigen Diffusität zu verlieren.

Dabei ist anzumerken, dass Unterstützungssysteme mit zunehmender Professionalisierung auch an medialem Charakter gewinnen.
Neben der Unterstützung durch die strukturellen Rahmenbedingungen an den EdS in Brandenburg kommt auch den institutionellen und nichtinstitutionellen Akteuren eine bedeutsame Rolle bzgl. des Gelingens einer *dualen Karriere* der Schülerathleten zu. Dabei wird angenommen, dass die subjektive Präferenzsetzung der jugendlichen Spitzensportler hinsichtlich der zur Verfügung stehenden Unterstützungsquellen innerhalb des persönlichen Organisationsnetzwerkes durch die Entwicklung im Altersgang, die Zugehörigkeit zu bestimmten Sportarten und Sportartengattungen, das Geschlecht und sozialstrukturelle Merkmale moderiert wird (*H2 & H3*). Die Diskussion der empirischen Ergebnissen zu Hypothese *H2* und *H3* soll zunächst vor dem Hintergrund der Auffälligkeiten in den SozU-Kategorien soziale Integration (SI) und der Verfügbarkeit einer Vertrauensperson (VERT) vorgenommen werden, bei denen sich offensichtlich EdS-spezifische Anomalien andeuten. Denn bei den Schülerathleten zeichnet sich in der SozU-Kategorie SI im Vergleich zur Normstichprobe eine deutliche Linksverschiebung bei den Prozenträngen (PR) ab, was grundsätzlich als eine verminderte Zugehörigkeit zu einem Freundeskreis respektive einem quantitativ reduzierten sozialen Netzwerk zu interpretieren ist. Ein Erklärungsansatz wäre eine intrasystemische Isolation, die durch den Besuch einer EdS forciert wird. Demnach sind die Schülerathleten als Mitglieder eines Teilnetzwerkes (EdS) zu betrachten, in dem zwar eine hohe Dichte und Multiplexität vorzufinden ist, das aber durch starke Binnenbeziehungen eine verminderte Einbindung in das gesamtgesellschaftlich-soziale Netzwerk verursacht. Diese Argumentation zielt auf die kollidierenden Inklusionsverhältnisse, die die Schülerathleten aufgrund ihrer hohen zeitlichen Inanspruchnahme durch das spitzensportliche Engagement koordinieren müssen. Dass sich die Schülerathleten jedoch auch in die sportinternen Bezugsgruppen wenig integriert fühlen, ist überraschend. Immerhin sind es die Trainings- und Klassenkameraden bzw. Mitbewohner, die durch ihre ähnlichen Inklusionsver-

hältnisse als social similar gelten sollten, da sie gleichsam die *greedy institution* der EdS durchlaufen, die ihnen ein hohes Maß an commitment abverlangt. Es ist jedoch anzumerken, dass insbesondere die Trainingskameraden nicht freiwillig ausgesucht wurden und die „Gruppenstruktur in einem leistungsorientierten System nicht frei von Konkurrenz- und Erfolgsstreben ist“ (Schulze et al., 2007, 6).
Wird davon ausgegangen, dass die Integration in ein soziales Netzwerk die Voraussetzung für die Mobilisierung von sozialer Unterstützung darstellt (vgl. Schwarzer, 2004, 177), so zeigt sich hier tatsächlich die in der Theorie beschriebene Limitierung des Sozialkapitals respektive die verminderte soziale Kreditwürdigkeit der Schülerathleten im metaphorischen Sinne. Mit Luhmanns (1997, 630) Worten beschrieben, werden die Schülerathleten der EdS in Brandenburg negativ in die Gesellschaft integriert und zwar um den Preis erhöhter Opportunitätskosten auf individueller Ebene, die sich in einem quantitativ reduzierten sozialen Netzwerk niederschlagen. Damit würde der Theorie von Bona (2001, 132) Vorschub geleistet, die darauf verweist, dass Spitzensport die Schülerathleten orientierungslos bindet. Auf der Folie des Modells des *homo oeconomicus* lässt sich die soziale Isolation der Schülerathleten allerdings auch als aktive Entscheidung gegen die Teilnahme an bestimmten Kommunikationszusammenhängen interpretieren. Somit ist das quantitativ reduzierte soziale Netzwerk als Produkt der fortwährenden Bilanzierung der Schülerathleten anzusehen, in dem nur jene Sozialbeziehungen bestehen, die sich auf zeitlicher, sachlicher und sozialer Ebene bewährt haben. Die Schülerathleten ohne spitzensportliche Perspektive zeigen in diesem Zusammenhang keine Auffälligkeiten, sodass davon ausgegangen werden muss, dass sie im sportbezogenen Netzwerk weder Ausgrenzung noch soziale Isolation erfahren/wahrnehmen. Trotz der gering erscheinenden subjektiv wahrgenommenen sozialen Integration (SI) in die die Schülerathleten umgebenden Netzwerke, wird ein wesentliches Merkmal sozialer Netzwerke eingelöst; der hohe Grad gegenseitiger Nähe und emotionaler Verbundenheit, der sich in den *sehr auffälligen* Befunden der SozU-Kategorie VERT positiv widerspiegelt.

Denn obwohl sich die Schülerathleten offensichtlich sozial isoliert fühlen, verfügen sie über eine Vielzahl starker Bindungen mit denen sie eine enge Beziehung pflegen. Angesichts der Hinweise der Literatur und den eigenen Befunden zu den Quellen sozialer Unterstützung ist anzunehmen, dass diese starken Beziehungen insbesondere zur Familie und den Verwandten sowie zu Akteuren bestehen, die sich ebenfalls innerhalb des persönlichen Organisationsnetzwerkes (EdS) befinden. Mit der Verfügbarkeit einer ausreichenden Anzahl von Vertrauenspersonen, von denen die Schülerathleten entsprechende Unterstützung erfahren und wahrnehmen, impliziert ein geringes Stresslevel und ein erhöhtes psychisches und physisches Wohlbefinden (vgl. Schweer, 2011, 42). In der Skala VERT unterscheiden sich die weiblichen und männlichen Schülerathleten statistisch bedeutsam. Dieses Ergebnis bestätigt die evidenten Befunde dahingehend, als dass Mädchen in höherem Maße als Jungen in der Lage sind intimere Beziehungen aufzubauen und aus diesen soziale Unterstützung zu generieren. So profitieren die weiblichen Schülerathleten mehr als ihre männlichen Mitstreiter von der erhaltenen emotionalen Unterstützung.

Gemäß der evidenzbasierten Literatur werden die Familie und Verwandten sowie Freunde und Peers von den Schülerathleten als *sehr bedeutsam* hinsichtlich der sozialen Unterstützung angesehen (vgl. Kurz, 1988, 33). Die institutionellen Akteure nehmen eine nachgeordnete Position im Unterstützungsgefüge der Schülerathleten ein. Zudem fühlen sich die Schülerathleten durch bestimmte institutionelle Akteure eher beansprucht als unterstützt. Wie lassen sich diese Ergebnisse einordnen? Zunächst ist bzgl. der Eltern zu konstatieren, dass sie aus Sicht der Schülerathleten beinahe die gesamte Bandbreite an sozialer Unterstützung abdecken. Sie sind für das Gros der Schülerathleten die zentrale Anlaufstelle bei Problemen verschiedener Art, geben sachliche, praktische und emotionale Hilfen und bilden die von Heim und Richartz (2003, 265) beschriebene verlässliche Basis für die Entwicklung. Gleiches gilt, wenn auch graduell abgestuft, für die Familie und Verwandten sowie die Freunde der Schülerathleten. Damit zeigt sich,

dass die Quellen sozialer Unterstützung überwiegend aus dem persönlichen Netzwerk im Organisationskontext und den Intimbeziehungen stammen. Die Beziehungen zu diesen Personengruppen werden von Seiten der Schülerathleten jedoch gleichsam als ambivalent charakterisiert, wobei sich diese Ambivalenz auf die sozialen Belastungen beziehen und mit den fortlaufenden Resymmetrierungsbestrebungen der einzelnen Netzwerkmitglieder näher spezifizieren lassen. Die von den Eltern ausgehenden sozialen Belastungen entstehen vornehmlich durch gesetzte Grenzen, Regeln und Normen. Denn letztlich dominieren sie die originär asymmetrischen Situationen zwischen ihnen und den Schülerathleten. Zwar unterscheidet sich das System der Familie hinsichtlich der Reziprozität grundsätzlich von dem der Intimbeziehungen, es wird jedoch davon ausgegangen, dass die Erwartungen der Eltern bei den Schülerathleten gleichsam zu sozialen Belastungen führen können. Wie bereits im Ergebnisteil angedeutet, ist dies vor dem Hintergrund der durch die Eltern getätigten Investitionen, den hingenommenen Entbehrungen und Verzichtsleistungen für die *duale Karriere* der Kinder zu betrachten. Auch wenn sich die Belastungen der Familie durch das spitzensportliche Engagements eines Familienmitglieds an den EdS in Brandenburg in Grenzen halten und offensichtlich ein erheblicher Teil durch das Verbundsystem abgefangen wird, ist anzumerken, dass ein „Leistungssportler […] in seinem ‚Können' jedoch auch vom ‚Können' und ‚Wollen' der Familie abhängig [ist]" (Weber, 2003, 12). Damit werden die spezifischen Akteurkonstellationen angesprochen, von denen anzunehmen ist, dass sie durch ihr handelndes Zusammenwirken und das strategisch kalkulierende Miteinanderumgehen ein kohärentes Ziel verfolgen. Aus Sicht der Eltern der Schülerathleten in Brandenburg lassen sich in diesem Zusammenhang schichtspezifische Zieldimensionierungen feststellen, die in Bezug auf die Bildungs- und Spitzensportaspiration der Kinder divergieren. Hinsichtlich der Bedeutung von Freunden und den Peers im Unterstützungsgefüge sei zunächst auf die Befunde zur SozU-Skala SI verwiesen. Dahingehend ist zu unterstellen, dass durch das spitzensportliche Engagement der Schülerathle-

ten in Brandenburg die Übernahme von Publikums- und Komplementärrollen in anderen gesellschaftlichen Teilsystemen systematisch verhindert wird. Werden diese Ergebnisse und Überlegungen auf das System der Intimbeziehungen übertragen, dürfte es auch hier für die Schülerathleten schwierig werden, entsprechende Resymmetrierungserwartungen sportexterner Bezugsgruppen zu erfüllen. Dabei ist die Resymmetrierung ein konstitutives Merkmal von Intimbeziehungen; fortlaufend bestehende Asymmetrien führen zwangsläufig zu Sanktionen bzw. der Exklusion aus dem sozialen Netzwerk.

Hinsichtlich des subjektiv wahrgenommenen Unterstützungspotentials der institutionellen Akteure seitens der Schülerathleten wurde bereits angedeutet, dass dies wesentlich geringer eingeschätzt wird, als dies für deren Familien und Freunde zutrifft. Dabei ist zwischen Lehrern und Lehrertrainern mit ihrem stark ausgeprägten institutionellen Aufforderungscharakter auf der einen, und Wohnheimpädagogen mit ihrem normativen Durchsetzungscharakter auf der anderen Seite zu differenzieren. Alle drei Berufsgruppen haben gemein, dass sie das institutionelle *Sollen* personifizieren und die systemimmanenten Leitcodierungen steuern. Dabei entstehen zwangsläufig Situationen, in denen das Machtgefälle zwischen Pädagoge und Schülerathlet deutlich sowie „die konflikthafte Durchsetzung berechtigter Interessen" (Richartz & Brettschneider, 1996, 161) vollzogen wird. Wohnheimpädagogen und Lehrertrainer bilden dabei im Gegensatz zu den Lehrern jedoch einen singulären Bezugspunkt. In den schulischen Unterrichtsfächern werden die Schülerathleten mit unterschiedlichen Lehrertypen konfrontiert, die bei den Schülerathleten ambivalente Empfindungen auslösen und mit denen die Schülerathleten, jeder für sich, in der Vergangenheit verschiedenen Erfahrungen gemacht haben. Somit ist davon auszugehen, dass das Lehrer-Schülerathleten-Verhältnis qualitativ differiert. Zudem verbringen die Schülerathleten sehr viel weniger Zeit mit den Lehrern als mit den Lehrertrainern und Wohnheimpädagogen. Lehr- und Lernzeiten sowie die Auseinandersetzung mit dem Lehrer sind in der Schule überwiegend auf den Unterrichtstakt begrenzt, bei den Wohnheimpä-

dagogen und den Lehrertrainern jedoch bis weit in den Abend und auf das Wochenende verlagert. Weiterhin ist anzunehmen, dass sich bei den Lehrertrainern und Wohnheimpädagogen viel eher intimere und intensivere Situationen (Erfolg/Misserfolg, Aussprache bei privaten Problemen usw.) ergeben als dies beim Unterrichten im Rahmen des Klassenverbands möglich wäre. Das Verhältnis respektive die soziale Beziehung zu den institutionellen Rollenträgern wird von den Schülerathleten grundsätzlich mit *gut* bewertet.

Der differenzierte Blick auf die einzelnen Akteure bestätigt zunächst die Theorie dahingehend, als dass sich die Unterstützungsleistungen der Lehrertrainer und Lehrer aus Sicht der Schülerathleten primär auf schulische und sportliche Bereiche konzentrieren und weniger im emotionalen Bereich zu finden sind (vgl. Schulze et al., 2007, 9). Ein hohes Unterstützungspotential geht von den Lehrern und Lehrertrainern hinsichtlich der Rücksichtnahme auf schulische und sportliche Termine aus. Dabei ist jedoch anzumerken, dass die Trainer, bedingt durch den Trainings- und Wettkampfkalender sowie durch die damit verknüpfte Jahresplanung nur einen limitierten Handlungsspielraum zur Rücksichtnahme auf schulische Termine haben. Die Schule hingegen ist auf Grund ihrer Struktur viel eher in der Lage, flexibel auf sportliche Termine zu reagieren. Dies bedeutet jedoch nicht, dass es für die schulischen Akteure nicht auch schwierig sein kann, aufgrund sportlicher Termine einen geordneten Lehrbetrieb zu gewährleisten und Leistungen von Schülerathleten abzufordern. Trotz der Ähnlichkeit in den Rollenprofilen, werden die Lehrertrainer in Bezug auf die soziale Unterstützung in den Bereichen der emotionalen Fürsorge und Zuwendung sowie der praktischen Unterstützung von den Schülerathleten als bedeutsamer wahrgenommen.

Während sich bei Lehrern und Lehrertrainern diese schulischen und sportlichen Bedeutungszuschreibungen aus dem Rollenprofil heraus ergeben, ist bei den Wohnheimpädagogen aus Sicht der Schülerathleten, wie bereits angedeutet, keine besondere Unterstützungsprofilierung zu erkennen. Weder in Bezug auf praktische, emotionale und instru-

mentelle noch informationelle Hilfen sind die Wohnheimpädagogen gegenüber den Lehrern und Lehrertrainern hervorzuheben. Entgegen der Theorie zeigt sich bei den Wohnheimpädagogen der EdS in Brandenburg nicht die Beziehungsqualität, die vergleichsweise beim familiären System zu finden ist. Angesichts der sich in der Literatur darstellenden Funktion und Bedeutung der Wohnheimpädagogen, nach denen diese gewissermaßen in Vertretung der Eltern wichtige Bezugs- und Vertrauenspersonen darstellen (vgl. Pfeiffer et al., 2004, 8), wäre ein anderes Antwortbild der Schülerathleten zu erwarten gewesen. In Relation zur Aufgabenstruktur der Wohnheimpädagogen in Brandenburg, zu der neben dem Beitrag zum Gelingen der *dualen Karriere* auch die Aufrechterhaltung der inneren Ordnung im Wohnheim und die Durchsetzung von Regeln zu zählen sind, scheinen die Wohnheimpädagogen der EdS in Brandenburg zu wenig unterstützend auf die Schülerathleten zu wirken. Angesichts der geringen Bedeutungszuschreibung der Unterstützung bei der Bewältigung der *dualen Karriere* ist zu vermuten, dass die Wohnheimpädagogen in Brandenburg, ähnlich wie bereits von Brettschneider und Klimek (1998, 151 f.) berichtet, angesichts der vielfältigen Aufgaben, den Schülerathleten eher betreuend als beratend zur Seit stehen. Dabei scheint die Zuwendung zum einzelnen Schülerathleten eher die Ausnahme als die Regel. Wie sind diese Befunde hinsichtlich der Wohnheimstrukturen in Brandenburg einzuordnen?

Bezogen auf die intendierte Funktion von Sportlerwohnheimen, als „Quasi-Ersatz zur sozialen Herkunftsfamilie und zum ehemaligen Freundeskreis“ (Brettschneider & Klimek, 1997, 121) zu fungieren, in enger Zusammenarbeit mit den Organisationen des Verbundsystems-Schule-Leistungssport die Schülerathleten bei der Bewältigung ihrer *dualen Karriere* sowie durch pädagogische und sozialpädagogische Kompetenz die Einheit von schulischer Bildung, Training und Wohnen zu unterstützen (vgl. ebd., 1997, 122 ff.), ist bei den Wohnheimen der EdS in Brandenburg anzumerken, dass diese nicht vollständig in das Verbundsystem-Schule-Leistungssport inkludiert sind. Zwar sind sie formal Teil des Verbundsystems, gehören strukturell jedoch nicht dazu. Denn

die Wohnheime befinden sich überwiegend in kommunaler bzw. freier Trägerschaft, sodass die Wohnheimpädagogen bei einem Träger und nicht wie die Lehrer und Lehrertrainer beim Land Brandenburg angestellt sind. Dies führt zu den bereits von Richartz (2002, 90) beschrieben differierenden Leitungsstrukturen und -verantwortungen. Zwar bestehen enge Kontakte zwischen dem MBJS und den Trägern der Wohnheime, die zumindest teilweise in der AG *Systemumstellung* vertreten sind, sowie zum Landesjugendamt (LJA), einheitliche Anstellungskriterien, wie sie das StSchA und das MBJS für Lehrer und Lehrertrainer formuliert, obliegen jedoch dem LJA. Zudem wird der Personalschlüssel in den Wohnheimen ebenfalls durch das LJA festgelegt (vgl. LJA, 2009, 3). Damit werden die Maßnahmen im Rahmen der *Systemumstellung* nur indirekt an den Sportlerwohnheimen umgesetzt. Dennoch wurden durch die *Systemumstellung* Veränderungen herbeigeführt, die sich unter anderem in der Erhöhung des Betreuungsschlüssels in den Wohnheimen und einer Diskussion zur begabungsspezifischen Wohnheimbetreuung an den EdS in Brandenburg niederschlagen (vgl. MBJS, 2010c, 5).

In Bezug auf das geringe Unterstützungspotential, das aus Sicht der Schülerathleten von den Wohnheimpädagogen ausgeht, sprechen die Befunde dafür, dass in der Schülerathleten-Wohnheimpädagogen-Interaktion Defizite in Bezug auf die Reziprozität vorliegen, die aus einer zu großen Abhängigkeit, Kontrolle, Ablehnung aber auch auf Abwertung und Angst resultieren könnte. Insbesondere der Mangel an Reziprozität kann sich problematisch auf die Unterstützungsbeziehung auswirken, da das „Streben nach Gleichgewicht als Grundmoment sozialer Beziehungen“ (Laireiter & Lettner, 1993, 109) zu betrachten ist. Des Weiteren kann sich Abhängigkeit negativ auf das Selbstwertgefühl auswirken bzw. in abhängig strukturierten Beziehungen (z. B. Wohnheimpädagoge-Schülerathlet-Beziehung) als Kontrolle oder Einmischung interpretiert werden. Dies kann zu Widerständen oder negativen Gefühlen auf Seiten des Unterstützungsnehmers führen und sich in Angst niederschlagen, wenn der Unterstützungsgeber zu hohe An-

forderungen stellt (vgl. ebd., 1993, 109). Dem Betroffenen wird es dadurch unmöglich unterstützende Verhaltensweisen auch als solche wahrzunehmen. Werden diese Befunde auf das selektive Kommunikationsverständnis bezogen, lassen sich die Defizite bei der Schülerathleten-Wohnheimpädagogen-Interaktion auf die subjektive Suggestion zurückführen, auch zukünftig an funktionsspezifischen Kommunikationszusammenhänge teilzuhaben respektive am Unterstützungspotential der Wohnheimpädagogen partizipieren zu können. Diese kommunikative Fiktion scheint an den Wohnheimen der EdS in Brandenburg eher schwach ausgeprägt zu sein. Generell lässt sich abschließend konstatieren, dass sich die von Alfermann et al. (2002, 51) postulierten divergierenden Bezugspunkte der Schülerathleten im Altersgang nicht grundsätzlich ergeben. Dies könnte darauf zurückgeführt werden, dass sich der überwiegende Teil der im Spitzensport aktiven Schülerathleten erst am Beginn ihrer Karriere befinden und die Einbindung in den Trainings- und Wettkampfprozess in der Sekundarstufe I noch entsprechend niedrig ist. Zudem beziehen sich die Referenzdaten von Alfermann et al. (2002, 55) auf Vereinsathleten, die eine dezentrale Förderung erfahren. Es ist daher anzunehmen, dass die stabilen strukturellen Bedingungen an den zentralen Fördereinrichtungen wie den EdS in Brandenburg den Prozess der wechselnden Bezugspartner zumindest tendenziell und temporär stabilisieren. Unterschiede zwischen Geschlecht und Schicht.

Die Analyse der empirischen Befunde zu den Zusammenhängen zwischen dem subjektiven Maß wahrgenommener Unterstützung und den psychologischen Variablen dispositioneller Optimismus und Pessimismus sowie dem subjektiven Wohlbefinden lassen sich die Ergebnisse wie folgt interpretieren *(H4)*: Im MZP I haben die Schüler im Mittel einen SozU-Wert von M=3,85, der jährlich insignifikant um 0,04 Einheiten steigt (Modell A) und einem PR von 36 entspricht. Die Ergebnisse zeigen damit eine mittelhohe Ausprägung in dem subjektiv wahrgenommenen Maß sozialer Unterstützung. Dies wird durch die Befunde der SozU-Skalen EU und PU bestätigt und deutet darauf hin, dass

sich die Schüler im Verbundsystem der EdS grundsätzlich wohl und ausreichend sozial unterstützt fühlen. Zudem verändert sich das Kriterium subjektiv wahrgenommene soziale Unterstützung mit zunehmendem Alter nicht; der Prädiktor Zeit zeigt auf die SozU keine Auswirkung. Hinsichtlich weiterer Prädiktoren wie dem MDBF (Modell B) und dem LOT (Modell C) zeigen sich im Modell teilweise signifikante Effekte. So zeichnet sich beim Gesamtscore von MDBF ein signifikanter Einfluss auf das Kriterium ab; die Ausprägung von SozU steigt um 0,11 Einheiten wenn der MDBF-Wert sich um eine Einheit erhöht. Der gleiche Zusammenhang besteht für die Subskalen MDBF_GS und MDBF_WM, sodass die soziale Unterstützung umso höher liegt (um 0,07 Einheiten), desto weiter sich die jeweilige Subskala (um eine Einheit) nach oben verschiebt. Bzgl. des LOT ist zu konstatieren, dass kein Effekt für die Gesamtskala analysiert werden konnte. Die Subskala LOT_OPT zeigt ein marginales Ergebnis; mit zunehmendem Optimismus steigt auch das Kriterium SozU. Umgekehrt ist ein negativer Trend für LOT_PES erkennbar, der jedoch nicht signifikant ist ($p>.210$). Je höher der Pessimismus ausgeprägt ist, desto mehr geht der Trend zu weniger wahrgenommener sozialer Unterstützung. Insgesamt zeigt sich auch in diesem Zusammenhang kein Wachstum im Altersgang der Schülerathleten. Die Zeitverläufe bleiben mit den modellierten psychischen Variablen insignifikant. Der Zusammenhang zwischen SozU und MDBF bzw. SozU und LOT bestätigt sich Hypothesenkonform. Wenn sich die Schüler grundsätzlich wohlfühlen und dispositionell Optimismus in ihrer Person verankert haben, wirkt sich das positiv auf die subjektiv wahrgenommene soziale Unterstützung aus. Dabei spielen nicht nur sozial-kommunikative Kompetenzen eine wichtige Rolle, sondern auch „das Vertrauen in die eigene Fähigkeit, andere um ihre Hilfe zu bitten und Unterstützung einzufordern“ (Rothland, 2007, 255). Schülerathleten, die in ihre eigenen Fähigkeiten vertrauen und sich nicht scheuen, Akteure ihres sozialen Netzwerkes um Hilfe und Unterstützung zu bitten respektive allgemeine soziale Ressourcen zu aktivieren, werden in einem höheren Maße soziale Unterstützung erhal-

ten (vgl. Fydrich & Sommer, 2003, 81). Schließlich verfügen solche Schülerathleten über mehr Ressourcen und können in höherem Maße soziale Unterstützung aus ihrem sozialen Netzwerk mobilisieren. Dabei ist davon auszugehen, dass soziale Ressourcen zwar primär in Krisenzeiten eine Rolle spielen, die allgemeinen Persönlichkeitsmerkmale (personale Ressourcen) der Schülerathleten aber auch im stressfreien Alltag das Befinden beeinflussen. An diesem Punkt setzt das Angebot des Landesteams Sportpsychologie in Brandenburg an, dass den Schülerathleten durch eine systematische sportpsychologische Betreuung im Rahmen des Schulunterrichts und verschiedenen Workshops mentale Basisfertigkeiten vermittelt.

Im Rahmen der Hypothese *H5* sollte anhand des allgemeinen Erklärungsmodells zu den Bedingungen schulischer Leistungen (Baumert et al., 2002, 16) überprüft werden, inwieweit sich mittels des vorliegenden empirischen Materials Zusammenhänge zur subjektiv wahrgenommenen sozialen Unterstützung zeigen. Dabei wurde in Anlehnung an Gerlach (2008, 90) angenommen, dass sich das subjektive Maß wahrgenommener Unterstützung positiv auf die schulischen und sportlichen Leistungen und damit auf die *duale Karriere* der Schülerathleten auswirkt. Die sportlichen Leistungsparameter der Schülerathleten wurden im Sinne der *Systemumstellung* und dem Unterrichtsfach Spitzensport in Schulnoten gefasst.

Angesichts der Komplexität des Erklärungsmodells wurde schnell klar, dass im Rahmen dieser Arbeit nicht sämtliche Prädiktoren angemessen in die Untersuchungen und statistische Überprüfung eingebunden werden konnten. Zwar wurden der sozioökomische Status, das Bildungsniveau und Unterstützungsverhalten der Eltern, die ethnische Herkunft der Familie sowie Daten zur Lehrerexpertise erfasst, Informationen zu individuellen Lernvoraussetzungen und Verarbeitungsprozessen auf Ebene der Schülerathleten sowie zum konkreten Instruktions- und Interaktionsgeschehen im Rahmen des Unterrichtsprozesse lagen jedoch nicht vor. So können statistisch abgesicherte Aussagen zu etwaigen Zusammenhängen wenn überhaupt nur sehr vorsichtig und auf

Grundlage bivariater Analysen getroffen werden. Zur adäquaten Überprüfung bestehender Zusammenhänge wäre zudem die Verwendung multivariater Verfahren angezeigt.
Im Hinblick auf die Befunde und die vorgenommenen Analysen ist zunächst festzustellen, dass sich generell sehr wenige Signifikanzen sowie schwache Korrelationen zeigen. Dabei zeichnet sich in keiner der FSozU-Kategorien ein Zusammenhang zu den sportlichen Leistungsparametern der Schülerathleten ab. Statistisch bedeutsame, wenn auch schwache Zusammenhänge lassen sich auf der Ebene FSozU_EU und den Noten der Hauptfächer (Deutsch, Mathematik, 1. Fremdsprache), deren Notenmittelwert und der Bildungsaspiration der Schülerathleten nachweisen. Demnach berichten Schülerathleten mit guten Schulleistungen in höherem Maße emotionale Unterstützung. Ob ein hohes Maß emotionaler Unterstützung positiv auf die Schulleistungen in den Hauptfächern wirkt sowie auf den angestrebten Schulabschluss, lässt sich im Rahmen dieser Analysen kausal nicht bestimmen. Zudem sind statistisch signifikante Zusammenhänge zwischen der Zufriedenheit mit dem Maß an subjektiv wahrgenommener sozialer Unterstützung, der Note in dem Unterrichtsfach Deutsch und dem Notenmittelwert der Hauptfächer feststellbar. Jedoch ist auch hier die Korrelation sehr schwach ausgeprägt. Angesichts der schwachen Korrelationen die sich in der Gesamtstichprobe (n_{SK_I}) abzeichneten, wurde auf differenzierter Analysen hinsichtlich der Differenzierungskriterien *Geschlecht*, *Schichtzugehörigkeit* und *spitzensportliche Perspektive* verzichtet. Dabei ließe sich auf Grundlage der Befunde von PISA 2000 (vgl. Baumert et al., 2002, 159) nur vermuten, dass sich insbesondere die soziostrukturellen Lebensverhältnisse der Familie in Verbindung mit weiteren moderierenden Prädiktoren bedeutsam auf die schulischen und sportlichen Leistungen der Schülerathleten auswirkt.

12.1 Empirische Befunde im Überblick

Die vorliegende Arbeit ist eng an die in Brandenburg initiierte *Systemumstellung* gekoppelt und untersucht, wie sich die strukturellen Veränderungen in der Wahrnehmung der sich im Verbundsystem befindlichen Akteure niederschlagen. Dabei interessierte insbesondere, welche Maßnahmen das Verbundsystem bereitstellt, um die Schülerathleten bei der Bewältigung ihrer *dualen Karriere* zu unterstützen. Im Rahmen der Untersuchungen wurden zudem flankierende Gelingensbedingungen einer *dualen Karriere* untersucht, die unter anderem soziostrukturelle Aspekte betreffen.

Generell lässt sich konstatieren, dass an den EdS in Brandenburg ein sportfreundliches Klima herrscht und an diesen Einrichtungen Pädagogen tätig sind, die dem Spitzensport grundsätzlich positiv gegenüberstehen. Dies trifft auch auf das Engagement der Schulleitung zu. Dass diese Rahmenbedingungen im kooperativen Verbund ein hohes Unterstützungspotential in sich bergen, wird zudem durch die institutionellen Akteure bestätigt. Durchaus kritisch sehen die Schülerathleten und deren Eltern die schulischen Bedingungen in Bezug auf die flankierenden schulischen Maßnahmen (Stütz- und Förderunterricht) und die sportgerechte Ernährung. Die im Wohnheim lebenden Schülerathleten kommunizieren, die dort tätigen Wohnheimpädagogen im Allgemeinen weder als sonderlich sozial unterstützend noch belastend wahrzunehmen. Im Speziellen zeichnen sich in diesem Zusammenhang vor allem Defizite bei der emotionalen Unterstützung sowie der Bewältigung schulischer und sportlicher Probleme ab. Seitens der Wohnheimpädagogen werden Probleme bei der Verständigung mit den Lehrern, Lehrertrainern und Eltern der Schülerathleten kommuniziert. Die Schülerathleten selbst fühlen sich hinsichtlich ihrer schulischen und sportlichen Entwicklung, der Persönlichkeitsentwicklung sowie der Bewältigung ihrer *dualen Karriere* durch die kooperativen Maßnahmen des Verbundsystems gut unterstützt. Dabei sind es insbesondere die Lehrer-

trainer die aus Sicht der Schülerathleten praktische Hilfen und emotionale Unterstützung geben, bei sportlichen Problemen helfen sowie, im Vergleich zu den Lehrern und Wohnheimpädagogen, ein höheres Maß an Wohlgefühl erzeugen. In diesem Zusammenhang wird weitestgehend theoriekonform in erster Linie der Familie und den Freunden und Peers eine hohe Bedeutsamkeit beigemessen. In Bezug auf die soziale Integration der Schülerathleten zeichnen sich die in der Theorie beschriebenen Exklusionseffekte ab, wonach Schülerathleten der EdS in Brandenburg über ein quantitativ reduziertes bzw. stark spitzensportfixiertes soziales Netzwerk verfügen.
Hinsichtlich des Schulwahlverhaltens der Eltern zeigt sich, dass dies insbesondere an dem speziellen Schulprofil der EdS in Brandenburg ausgerichtet ist und mit dem in erster Linie die kompetente schulische und sportliche Betreuung sowie ein leistungsförderliches Umfeld verbunden wird. Dabei präferieren vor allem die Eltern der Mittel- und Oberschicht eine hohe Bildungs- und Spitzensportaspiration ihrer Kinder, die aus Sicht der Schülerathleten von entsprechend ausgeprägten elterlichen Unterstützungsmaßnahmen flankiert wird. Die Eltern der Unterschicht, die in dieser Untersuchung deutlich unterrepräsentiert sind, intendieren eher einen frühzeitigen Einstieg in das berufliche Erwerbsleben ihrer Kinder.
Theoriekonforme Zusammenhänge ließen sich zwischen dem subjektiven Maß wahrgenommener Unterstützung, dem subjektiven Wohlbefinden und den individuellen Verhaltenseinstellungen nachweisen. Die komplexen Zusammenhänge zwischen schulischen und sportlichen Leistungsparametern sowie den verschiedenen Aspekten der sozialen Unterstützung zeigten sich nicht.

12.2 Limitierungen der Untersuchung

Die Limitierungen der vorliegenden Untersuchungen ergeben sich sowohl in theoretischer als auch forschungsmethodischer Hinsicht. Allgemein lässt sich konstatieren, dass die von Fydrich et al.

(2007, 29 ff.), Wippert (2007, 150) und Tacke (2010, 90) formulierten Forderungen an eine wissenschaftliche Studie zum Konstrukt der sozialen Unterstützung eingelöst wurden; die Konzeption eines tragenden Theorierahmens, die dem Netzwerkkonstrukt gerecht wird, die inhaltlich-terminologische Abgrenzung des Unterstützungskonzepts, die Einbettung in ein entsprechendes Studiendesign (Multidisziplinarität, Längsschnitt, Stichprobenart- und -größe) sowie die Verwendung eines reliablen und validen Messinstrumentariums, das über geeignete Referenzwerte verfügt und das Konstrukt der sozialen Unterstützung hinreichend abbildet. Doch obwohl die schul- und spitzensportspezifischen Rahmenbedingungen, durch die ministerielle Anbindung des Evaluationsprojekts, über den Untersuchungsverlauf hinweg konstant gehalten wurden, ist die Entscheidung für eine bestimmte Forschungsstrategie per se mit verschiedenen Limitierungen verbunden, die in Bezug auf die zu interessierende Fragestellung abgewogen und bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden müssen.

1. Obgleich der Arbeit ein selektives Kommunikationsverständnis nach Luhmann zugrunde liegt, konnten die theoretischen Vorannahmen aufgrund der sich im Zuge der wissenschaftlichen Evaluation ergebenden forschungsmethodischen Rahmenbedingungen nicht vollständig eingelöst werden. Zwar wurden die potentiell unterstützenden bzw. belastenden Akteure (Lehrer, Lehrertrainer, Wohnheimpädagogen, Eltern) korrespondierend mit den Schülerathleten befragt, eine dyadische Struktur, die dem vierstufigen Selektionsprozess der Kommunikation in Gänze gerecht werden würde, findet sich im Forschungsdesign jedoch nicht wieder. Zum einen ist dies der Asynchronität potentiell unterstützender bzw. belastender Ereignisse geschuldet, auf die sich die schriftliche Befragung hätte beziehen können. Zum anderen ist die Abweichung vom eingangs erörterten Theorem auf die fehlende Parallelisierung des Untersuchungsverlaufs (Befragung der Schüler, Lehrer und Lehrertrainer, Eltern und Wohnheimpädagogen) zurückzuführen, der aus for-

schungsökonomischen und schulterminlichen Rahmenvorgaben nicht anders hätte gestaltet werden können. Damit konnten zwar Aussagen zu den Netz-Eigenschaften getroffen, spezifische Struktureigenschaften konkreter Dyaden mussten jedoch ausgeblendet werden. Um der funktionalen Objektivität des Konstrukts der sozialen Unterstützung vollständig Rechnung zu tragen (tatsächlich erhaltene Unterstützung) hätten bspw. Tagebuchverfahren oder qualitative Messinstrumente hinzugezogen werden müssen.

2. Die Entscheidung, die soziale Unterstützung und Belastung ausschließlich aus Empfängersicht zu betrachten und zu erfassen, wirkt sich auch auf das Konstrukt der sozialen Unterstützung selbst aus. Denn wie bereits in der Theorie umfänglich beschrieben, ist das Verhalten von Alter, welches von Ego subjektiv als unterstützend bzw. belastend wahrgenommen wird, nach Sommer & Fydrich (1989, 22) von den objektiven Auswirkungen zu unterscheiden. Da die Perspektive von Alter in dieser Arbeit weitestgehend ausgeblendet wird, stellt dies jedoch kein Problem erster Ordnung dar. Dennoch sei darauf verwiesen, dass subjektiv als unterstützend bzw. belastend eingeschätzte Interaktionen von Ego reziprok der intendierten Absicht Alters wahrgenommen und berichtet werden könnten.
3. Aus den ersten beiden Punkten resultiert ein wesentlicher dritter Punkt; die Operationalisierung der sozialen Unterstützung. Die Erfassung der sozialen Unterstützung über die „Vorgabe hypothetischer Belastungen bildet unter Umständen eher das bewältigungsbezogene Selbstbild als das reale Erleben und Verhalten in Belastungssituationen ab“ (Perkonigg et al., 1993, 128). Das verwendete Messinstrument F-SozU S-54 erfasst soziale Unterstützung jedoch teilweise über solche hypothetischen Belastungssituationen (z. B. *Wenn ich krank bin oder anderweitig verhindert, kann ich ohne Zögern Freunde/Angehörige bitten, wichtige Dinge für mich zu erledigen*) sowie über die soziale Reaktion auf vorgefertigte (sportspezifische und) sportunspezifische Aussagen zur subjektiv wahrgenommenen sozialen Unterstützung, sodass zu klären wäre, inwieweit sich Effekte auf die

Konstruktion der Lebenswirklichkeit der Schülerathleten ergeben. Allgemein ist die Frage nach der kontextbezogenen Sensibilität des verwendeten Instruments dahingehend legitim, als dass zu überprüfen wäre, inwieweit dieses zum Einsatz in diesem spezifischen Setting überhaupt geeignet ist (Problem der Kontextualisierung; z. B. SI). Dies betrifft im Besonderen die offenen Fragestellungen, in denen unterstützende und belastende Personen identifiziert werden sollten. Hier müsste weiterführend überprüft werden, ob nicht die Formulierung einiger Items die Schülerathleten dazu veranlassen, bestimmte Gruppe zu benennen. Zudem konnte bei dem Namensgenerator der sozialen Unterstützung nicht verhindert werden, dass trotz des Hinweises im Fragebogen, keine konkreten Namen zu notieren, sondern die Nennungen auf die verfügbaren Rollen (z. B. Bruder, Freund, Eltern) zu beziehen, einige Schülerathleten Klarnamen genannt haben. Obwohl davon auszugehen ist, dass diese Namen für die Schülerathleten von entsprechender Bedeutung sind, konnten diese nicht in die Auswertung miteinbezogen werden, da eine exakte Bestimmung der Position des Namens innerhalb des Netzwerks nicht möglich war.

4. In Bezug auf die getrennte Betrachtung und Interpretation der einzelnen Kategorien sozialer Unterstützung wiesen bereits Knoll, Schulz, Schwarzer & Rosemeier (2006, 599 f.) sowie Schulz & Schwarzer (2003, 73 f.) auf die Probleme der inhaltlichen Abgrenzung hin. Dies trifft insbesondere auf die drei Hauptskalen des F-SozU S-54 (EU, PU, SI) zu, die zumeist hohe Zusammenhänge aufweisen und von den Teilnehmern mitunter nach dem Muster der Globaleinschätzung bewertet werden. Nach Schwarzer (2002, 28) „handelt sich es hier manchmal nur um Nuancen in der sozialen Interaktion“, sodass es für die Befragten gar nicht möglich erscheint zu differenzieren, welche Dimension in bestimmten Sinnkontexten dominiert. Schwarzer (2002, 28) empfiehlt daher sich bei der Interpretation auf den Gesamtwert der sozialen Unterstützung zu konzentrieren und nur einzelne Kategorien herauszugreifen, „sofern

sich damit engere Zusammenhänge zum Kriterium darstellen lassen".

5. Einschränkungen ergeben sich zudem in Bezug auf das verwendete Messinstrument selbst, das nach Fydrich et al. (2007, 36; 80) im Bereich hoher sozialer Unterstützung nur eine geringe Differenzierungsfähigkeit aufweist. Dem entgegen differenziert das Testverfahren im Bereich der geringen sozialen Unterstützung gut. Dies wirkt sich auf die Interpretation der Ergebnisse dahingehend aus, als dass eine linksschiefe Verteilung der Antworten zu erwarten ist und die Befragten somit eine hohe soziale Unterstützung angeben (bei der Kategorie BEL ist diese Verteilung rechtsschief).
6. Weitere Limitierungen sind im Forschungsverlauf bei der Erfassung sportliche Leistungs- und Erfolgsparamater der Schülerathleten sowie der damit einhergehenden begrenzten Aussagekraft der Zusammenhangsanalysen zu den Bedingungen des schulischen und sportlichen Leistungserbringungsprozesses entstanden. Die ursprüngliche Herangehensweise, die sportliche Leistung über die Individuelle Entwicklungsdokumentation (IED)[100] zu operationalisieren, musste während der Untersuchungen aufgrund von inkonsistentem Datenmaterial verworfen werden. Die sportliche Leistung anhand der Schulnoten des Faches Spitzensport zu bewerten ist zwar dahingehend systemumstellungskonform, als dass Spitzensport an den EdS in Brandenburg als schulisches Unterrichtsfach gefasst wird, für die Auswertung aufgrund der Abstufung in ganzen Noten aber zu wenig differenziert bzw. zu unscharf. Die sportliche Leistung bzw. den Erfolg über die Kaderzugehörigkeiten zu operationalisieren und per Fragebogen zu erheben ist insbesondere in

[100] Die Lehrertrainer in Brandenburg „erstellen zur Kontrolle des Standes und des Tempos der Entwicklung der Wettkampfleistungen sowie der allgemeinen und speziellen Leistungsvoraussetzungen ‚Individuelle Entwicklungsdokumentationen' (IED), mit deren Hilfe eine systematische und mehrjährige Erfassung aller wesentlicher Beurteilungsmerkmale für die leistungssportliche Entwicklung" (MBJS, 2009a, 4) der Schülerathleten erfolgen kann.

den unteren Klassenstufen schwierig, da die Schülerathleten ihren Kaderstatus zum Teil nicht genau benennen können. Ähnliche Probleme ergeben sich bei der retrospektiven Abfrage der Kaderzugehörigkeit und der sportlichen Erfolge in den vergangenen Jahren. In Bezug auf das allgemeine Erklärungsmodell schulischer Leistungen wurden zwar verschiedene moderierende Prädiktoren erfasst, die statistische Einordnung in das sehr komplexe Modell durch aggregierende statistische Methoden (z. B. clusterbildende, multivariate Strategien) wird nicht vorgenommen. An dieser Stelle sei auf wissenschaftliche Folgepublikationen verwiesen, in deren Rahmen diese Thematik intensiver bearbeitet werden soll.

7. Eine wesentliche Einschränkung bei der Bearbeitung der Forschungsfragen resultiert aus der geringen Rücklaufquote der Elternfragebögen. Insbesondere in Bezug auf die Merkmale der sozialen Schichtzugehörigkeit der Schülerathleten konnten nur bedingte und nichtrepräsentative Aussagen zum soziökonomischen Status getroffen werden. Maßgeblich hierfür sind das Vorgehen die Fragebögen der Eltern über die Schülerathleten zu verteilen sowie die Sensibilität der erfragten Daten.

IV Ausblick und Schluss

Die Grundlage und den Ausgangspunkt der vorliegenden empirischen Untersuchung bildete die in an den EdS in Brandenburg initiierte *Systemumstellung* der sportlichen Begabungsförderung Sport in der Sekundarstufe I. Vor dem Hintergrund der umfänglichen Strukturanpassungen auf der zeitlichen, sachlichen und sozialen Ebene an diesen Einrichtungen wurde die Annahme, dass die sozialen Ressourcen, speziell die funktionalen Merkmale des sozialen Netzwerkes, einen wesentlichen Beitrag zu einer gelingenden Karriereentwicklung von jugendlichen Spitzensportlern leisten, analysiert. Dabei zeigte sich im Zuge der Literaturrecherche, dass eine Forschungsrelevanz besteht und der Forschungsstand hinsichtlich des Konstrukts der sozialen Unterstützung, insbesondere im Zusammenhang mit den zentralen Förderstrukturen des Spitzensports, stark divergierten und eine größere forschungstheoretische Heterogenität zu verzeichnen ist. Vor diesem Hintergrund erfolgte die Bearbeitung der dieser Arbeit zugrunde liegenden Fragestellungen über eine akteurtheoretisch rekonstruierte Systemtheorie. Insofern sind die EdS in Brandenburg mit ihren Systemeigenschaften und speziellen Umweltbedingungen als strukturelle Kopplung der gesellschaftlichen Teilsysteme Schule und Spitzensport zu verstehen, die gemeinsam zur Lösung des Inklusionsproblems der Schülerathleten beitragen.

Die empirischen Befunde deuten darauf hin, dass in der Sekundarstufe I der EdS in Brandenburg Voraussetzungen geschaffen wurden, die das Gelingen einer *dualen Karriere* begünstigen. Für die weitere Ausgestaltung der sportlichen Begabungsförderungen wäre dies in logischer Konsequenz auch für die Sekundarstufe II wünschenswert, „da hier der Unterricht im vollen Umfang erfolgen muss und der [Spitzen-]Sportler eine Phase psychisch besonders starker Doppelbelastung durchlebt“ (Madeja, 2002, 41). Allerdings ist in diesem Zusammenhang darauf zu verweisen, dass es sich bei der Förderung sportlicher Begabungen in der Sekundarstufe II um einen hochindividuellen Prozess handelt, der

nur durch einen erheblichen personellen Mehraufwand in dem Maße abgesichert werden kann, wie es in der Sekundarstufe I an den Spezialschulen Sport realisiert wird. Dennoch erscheint zur Unterstützung der Schülerathleten bei der Bewältigung ihrer *dualen Karriere* eine weitere Verzahnung der gesellschaftlichen Teilsysteme innerhalb des Verbundsystems beinahe unerlässlich. Dies zielt insbesondere auf die Einlösung von strukturellen und aufgabenbezogenen Inklusionsansprüchen gegenüber den an den EdS in Brandenburg angeschlossenen Wohnheimen und dessen pädagogischen Personals, dessen Bedeutung aus der Außenperspektive bisher unterschätzt wird. Zwar sind an den Sportlerwohnheimen in Brandenburg bereits entsprechend qualifizierte Pädagogen tätig; die Etablierung weiterer Maßnahmen zur Qualitätssicherung und -entwicklung (regionales/lokales, begabungsspezifisches Fortbildungsangebot, Supervision, Personalentwicklung), die thematisch und inhaltlich stimmiger mit den Aufgaben und Bedürfnissen der Akteure der gesellschaftlichen Teilsysteme Schule und Spitzensport abgestimmt sind, erscheint jedoch dringlich geboten. Dies bezieht sich auf eine gemeinsame pädagogische Programmarbeit innerhalb des Verbundsystems, die von den Akteuren der beteiligten gesellschaftlichen Teilsysteme auch mitgetragen wird. Bereits Richartz (2002, 90) hat in diesem Zusammenhang auf die Einhaltung pädagogischer Standards an diesen Einrichtungen hingewiesen. Vor dem Hintergrund der verschriftlichten EdS-Qualitätskriterien, in denen die Wohnheime zumindest genannt werden (vgl. DOSB, 2010, 9), wäre es wünschenswert, wenn in Folgepapieren Hinweise bzgl. der inhaltlichen Arbeit an den Wohnheimen zu finden wären. Zudem wäre neben der Beteiligung der Wohnheimträger an der Kommunikation zur *Systemumstellung* (z. B. AG *Systemumstellung*) auch die Einbindung der Wohnheimleiter selbst wünschenswert. Zum einen um nicht nur über, sondern auch mit den entsprechenden Akteuren zu kommunizieren, zum anderen um ihnen die Möglichkeit zu geben, relativ ungefiltert über Probleme und geplante Maßnahmen im Verbundsystem-Schule-Leistungssport informiert zu werden. Eng verbunden mit der Thematik der Wohnheime ist die der

flankierenden schulischen Maßnahmen in Brandenburg, die bisher offensichtlich nicht optimal umgesetzt werden. Insbesondere die Angebote den verpassten Schulstoff nachzuholen sowie die des Stütz- und Förderunterrichts verlangen nach einem weiteren Ausbau oder einer Effektivierung sowie Wirkungskontrolle. Dabei sind die Bedingungen an den EdS in Brandenburg aus Sicht des Autors durchaus gegeben.
Weitere Überlegungen zielen auf die Lehrer und Lehrertrainer selbst, denn angesichts der Altersstruktur wird es an diesen Einrichtungen in den kommenden Jahren eine massive Personalumwälzung geben. Dies ist jedoch als Chance zu begreifen, jene Pädagogen an den EdS zu beschäftigen, die ein Engagement eigeninitiativ signalisieren. Aktuell trifft dies nur auf knapp 50 % der Pädagogen der EdS zu. Dem Autor ist durchaus bewusst, dass dies nur in Abstimmung mit den staatlichen Schulämtern erfolgen kann und verschiedene schulrechtliche Hürden genommen werden müssen. Dennoch erscheint dies notwendig, damit die EdS in Brandenburg gänzlich den vom DOSB erstellten Qualitätskriterien entsprechen. Strukturelle Anpassungen respektive eine qualitative Weiterentwicklung sollten auch in Bezug auf die sportartgerechte Ernährung diskutiert werden. Aus Schüler- und Elternsicht haben sich in diesem Zusammenhang qualitative Veränderungen ergeben, die Handlungsbedarfe anzeigen. Auch hier finden sich Hinweise in den Qualitätskriterien der EdS (DOSB, 2010, 7), wonach z. B. das Küchenpersonal in Fortbildungsveranstaltungen mit einzubeziehen ist. Eine entsprechende Expertise ist durch die an der wissenschaftlichen Begleitung der *Systemumstellung* beteiligten Kooperationspartner (Universität Potsdam) gegeben.
Im Theorieteil und in der Besprechung der empirischen Befunde wurde bereits deutlich, dass an den zentralen Einrichtungen der sportlichen Begabungsförderung wie den EdS, die Akteure der Schule und die der beteiligten Organisationen des Spitzensports den dort lernenden, trainierenden und lebenden Schülerathleten im Rahmen der Lernortkooperation primär die Bewältigung einer *dualen Karriere* zu ermöglichen haben. Dabei ist das Duale dieser Karriere in Brandenburg nicht als Dua-

lität zwischen Schule und Spitzensport, sondern im Sinne einer Ko-Evolution eines allgemeinbildenden und spezialbildenden Bildungsgangs zu charakterisieren, in dessen Rahmen die „Passungsverhältnisse zwischen institutionellen Anerkennungsstrukturen und individuellen Sinnkontexten“ (Pallesen, 2012, 59) neu adjustiert werden. Dies schließt gleichsam die Möglichkeit des erfolgreichen Scheiterns, unter einer „möglichst weitgehenden Minimierung langfristiger bildungsbezogener Kosten und Risiken auf Seiten des Athleten“ (Meinberg, 1996, 197), mit ein. Im Sinne eines kohärenten Ziels sind die umfänglichen Strukturveränderungen im Rahmen der *Systemumstellung* dabei als Überwindung hemmender Zuständigkeits- und Kompetenzvermischungen zu bewerten, die sich nicht als separierte, sondern zeitgemäße Profilierungen, im Sinne moderner Verbundsysteme, in die bildungs- und sportkulturelle Landschaft dieses Bundeslandes einfügen. Insbesondere die standorttypisch zugeschnittenen Profile an den EdS in Brandenburg erfüllen in hohem Maße die Anforderungen einer professionellen Steuerung schulischer und spitzensportlicher Belange. Damit haben die gesellschaftlichen Teilsysteme Schule und Spitzensport in Brandenburg einen Weg eingeschlagen, der für strukturell bedingte Probleme auf der innerschulischen Handlungsebene durch pädagogische Arbeitsbündnisse und die Schaffung entsprechender Gelingensbedingungen ein professionelles Lösungshandeln der beteiligten Akteure anbietet und ermöglicht. Eben auf dieser innerschulischen Handlungsebene kommt auch den Akteuren des intimen Systems der Schülerathleten, verbunden durch Kommunikations- und Interaktionsbeziehungen (vgl. Pallesen & Schierz, 2010, 55), eine bedeutsame Rolle zu. Denn trotz der institutionellen Anstrengungen in Brandenburg, die dort lernenden Schülerathleten durch möglichst optimale strukturelle Rahmenbedingungen bei der Bewältigung ihrer *dualen Karriere* zu unterstützen, weisen die Befunde auf die hohe Bedeutsamkeit des unmittelbaren sozialen Umfelds (Familie, Freunde) im Kontext der sozialen Unterstützung hin. Nach dem von Schimank (2007a, 223) beschriebenen Modell der Akteur-Struktur-Dynamiken sind institutionelle und nichtinstitutionelle Akteure in ihren

kollektiven Handlungsprägungen (*Wollen, Sollen, Können*) gleichsam dem einen kohärenten Ziel unterworfen, nämlich durch ihr handelndes Zusammenwirken

> „perspektivisch bedeutsame Leistungsvoraussetzungen zu schaffen, die es ermöglichen […] sportliche Spitzenleistungen im Erwachsenenalter vorzubereiten, einen optimalen Schulabschluss zu garantieren und die ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung junger Sporttalente zu unterstützen sowie die aus schulischen und leistungssportlichen Anforderungen resultierende Belastung bewältigen zu helfen“ (MBJS, 2010a, 1).

Auch wenn sich im Rahmen der *Systemumstellung* verschiedene strukturelle Probleme abzeichnen, die unter anderem auf divergierende Handlungslogiken zurückzuführen sind, werden an den EdS in Brandenburg aktuelle Forderungen der Kultusministerkonferenz (KMK) eingelöst, wonach in Bezug auf den langfristigen Leistungsaufbau und die Bewältigung der *dualen Karriere* die „Interessen und […] Belange aller im Bereich Schule und Leistungssport beteiligten Akteure [mit einzubeziehen sind]“ (KMK, 2011, 2). Dennoch werden sich die Bildungseinrichtungen der EdS in Brandenburg hinsichtlich der Realisierung und Erfüllung des bildungsrelevanten Dreifachauftrags auch zukünftig mit den eingangs formulierten Vorwürfen und der damit verbundenen Legitimationsdebatte auseinandersetzen müssen. Dabei können wissenschaftliche Schulbegleitstudien wie das Evaluationsprojekt der Systemumstellung zur Objektivierung dieser Diskussion beitragen.

Literaturverzeichnis

Ahrens, W., Bellach, B. M. & Jöckel, K. H. (1998). *Messung soziodemografischer Merkmale in der Epidemiologie.* RKI-Schriften (1).

Albert, A. (2010). *Bindung und Dropout im Nachwuchsleistungssport - Eine empirische Studie an D-Kaderathleten in Baden-Württemberg.* Zugriff am 22.08.2011 unter http://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/bitstream/urn:nbn:de:hebis:34-2011032236691/5/DissertationAndreasAlbert.pdf

Alcalay, R. (1983). Health and social support networks: A case for improving interpersonal relationship. *Social Networks 5,* 71-88.

Alfermann, D. & Bussmann, G. (1993). Athlet/in und privates Umfeld. In E. Strähl & G. Anders (Hrsg.), *Spitzensportler - Helden und Opfer* (S. 195-206). Bericht zum 31. Magglinger Symposium: Schriftenreihe der Eidgenössischen Sportschule Magglingen Nr. 53.

Alfermann, D. & Bussmann, G. (1998). Athlet/Athletin. In O. Grupe & D. Miethling (Hrsg.), *Lexikon der Ethik im Sport* (S. 53-56). Schorndorf: Hofmann.

Alfermann, D., Würth, S. & Saborowski, C. (2002). Soziale Einflüsse auf die Karriereentwicklung im Jugendleistungssport: Die Bedeutung von Eltern und Trainern. *Psychologie und Sport 9,* 50-61.

Altpeter, W. (1995). Soziale Unterstützung in Sinnkrisen. In R. Nigel & W. Funke (Hrsg.), *Soziale Netze in der Praxis* (S. 152-165). Göttingen: Hogrefe.

Anders, G. (2008). Soziologie des (Hoch-)Leistungssports. In K. Weis & R. Gugutzer (Hrsg.), *Handbuch Sportsoziologie* (S. 308-320). Schorndorf: Hofmann.

Antinow, K., Borghardt, A. & Weber, H. (2007). Des Guten zuviel: Der Einfluss von Bewältigungsverhalten auf die Bereitschaft zu sozialer Unterstützung. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie 15* (4), 158-166.

Antonucci, T. C. (2001). Social relations. An examination of social networks, social support, and sense of control. In J. E. Birren & K. W. Schaie (Eds.), *Handbook of the psychology of aging* (pp. 427-453). San Diego: Academic Press.

Appel, E. & Hahn, A. (1997). Krankheitsbewältigung bei Krebspatienten: Zur Bedeutung sozialer und personaler Ressourcen. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie 5,* 109-129.

Argyle, M. & Henderson, M. (1986). *Die Anatomie menschlicher Beziehungen. Spielregeln des Zusammenlebens.* Paderborn: Junfermann.

Auhagen, A. E. (1991) *Freundschaft im Alltag. Eine Untersuchung mit dem Doppeltagebuch.* Bern, Stuttgart: Huber.

Aymanns, P. (1992). *Krebserkrankung und Familie: Zur Rolle familialer Unterstützung im Prozeß der Krankheitsbewältigung.* Bern: Huber.

Baker, J., Cote, J. & Hawes, R. (2000). The relationship between coaching behaviours and sport anxiety in athletes. *Journal of Science and Medicine in Sport 3* (2), 110-119.

Badura, B. (1981). Zur sozialepidemiologischen Bedeutung sozialer Bindung und Unterstützung. In B. Badura (Hrsg.), *Soziale Unterstützung und chronische Krankheit. Zum Stand der sozialepidemiologischen Forschung* (S. 13-40). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bamberg, E. (1986). *Arbeit und Freizeit. Eine empirische Untersuchung zum Zusammenhang zwischen Streß am Arbeitsplatz, Freizeit und Familie.* Weinheim: Beltz.

Baraldi, C. (1997). Familie. In C. Baraldi, G. Corsi & E. Esposito (Hrsg.), *GLU - Glossar zu Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme* (S. 56). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Barrera, M. (1981). Social support in the adjustment of pregnant adolescents: Assessment issues. In B. H. Gottlieb (Eds.), *Social networks and socal support* (pp. 69-96). Beverly Hills: Sage.

Barrera, M. & Ainlay, S. L. (1983). The structure of social support. A conceptual and empirical analysis. In *Journal of Comparative Psychology 11*, 133-143.

Barrera, M., Sandler, I. N. & Ramsay T. B. (1981). Preliminary Development of a Scale of Social Support: Studies on Collage Students. *American Journal of Community Psychology 9* (4), 435-447.

Baecker, D. (2006). Erziehung im Medium der Intelligenz. In Y. Ehrenspeck & D. Lenzen (Hrsg.), *Beobachtungen des Erziehungssystems: Systemtheoretische Perspektiven* (S. 26-66). Wiesbaden: VS Verlag.

Bahrdt, H. P. (1961). *Die moderne Großstadt. Soziologische Überlegungen zum Städtebau.* Hamburg: Rowohlt.

Bässler, R. (1995). Befindlichkeitsveränderungen durch Sporttreiben: Eine Analyse der Effekte von Fitnessaktivitäten zur Stressbewältigung bei Führungskräften. *Sportwissenschaft 25* (3), 245-264.

Baumann, U., Laireiter, A., Pfingstmann, G. & Schwarzenbacher, K. (1987). Fragebogen zum Sozialen Netzwerk und zur sozialen Unterstützung (SONET). *Zeitschrift für Klinische Psychologie 16* (4), 429-431.

Baumann, U., Laireiter, A. & Thiele, C. (2002). Deutschsprachige Tagebuchverfahren in Klinischer Psychologie und Psychotherapie. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie 31* (3), 178-193.

Baumert, J., Artelt, C., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.). (2002). *PISA 2000 - Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich.* Opladen: Leske + Budrich.

Baumert, A., Grasnick, U., Götzl, U., Jacob, K., Jahn, H. & Kliesche, L. (2010a). *Sportschule Potsdam. Schulprogramm 2009/10.* Zugriff am 03.02.2012 unter http://www.sportschule-potsdam.de/das-potsdamer-mo-dell?file=tl_files/aktuelles/Schule/Schulprogramm_Stand_20-03-2010.pdf

Baumert, J., Becker, M., Neumann, M. & Nikolova, R. (2010b). Besondere Förderung von Kernkompetenzen an Spezialgymnasien?

Der Frühübergang in grundständige Gymnasien in Berlin. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 24* (1), 5-22.

Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (2010c). *Soziale Bedingungen von Schulleistungen. Zur Erfassung von Kontextmerkmalen durch Schüler-, Schul- und Elternfragebögen.* Zugriff am 21.02.2012 unter http://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/Kontextmerkmale.pdf

Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Becker, U. (2002). Das virtuelle Klassenzimmer – Grundpositionen und Forderungen der Schulpraxis. In A.-M. Elbe & J. Beckmann (Hrsg.). *Lebenskonzepte für Sporttalente.* Dokumentation der 1. Tagung der Eliteschulen des Sports in Kienbaum vom 26.-28. September 2001 (S. 91-96). Frankfurt am Main: DSB.

Beckmann, J., Elbe, A.-M., Szymanski, B. & Ehrlenspiel, F. (2006). *Chancen und Risiken: Vom Leben im Verbundsystem von Schule und Leistungssport. Psychologische, soziologische und sportliche Leistungsaspekte.* Köln: Strauß.

Bette, K.-H. (1999). *Systemtheorie und Sport.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bette, K.-H. & Neidhardt, F. (1985). *Fördereinrichtungen im Hochleistungssport.* Schorndorf: Hofmann.

Bette, K.-H. & Schimank, U. (1995). *Doping im Hochleistungssport. Anpassung durch Abweichung.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bette, K.-H. & Schimank, U. (2006). *Die Dopingfalle. Soziologische Betrachtungen.* Bielefeld: transcript.

Bette, K.-H., Schimank, U., Wahlig, D. & Weber, U. (1999). *Biografische Dynamiken im Leistungssport. Möglichkeiten der Dopingprävention im Leistungssport.* Unveröffentlichter Forschungsbericht.

Berger, J. (1988). Modernitätsbegriffe und Modernitätskritik in der Soziologie. *Soziale Welt 39*, 224-235.

Berghaus, M. (2003). *Luhmann leicht gemacht.* Köln: Böhlau.

Berk, L. E. (2005). *Entwicklungspsychologie.* (3. aktualisierte Aufl.). München: Pearson.

Berkman, L. F. & Syme, S. L. (1979). Social networks, host resistance and mortality: A nine-year follow-up study of Alameda County residents. *American Journal of Epidemiology 109,* 186-204.

Berkman, L. F., Vaccarino, V. & Seeman, T. (1993). Gender differences in cardiovascular morbidity and mortality: The contribution of social networks and support. *Annals of Behavioral Medicine 15*, 112-118.

Bliesener, T. (1991). Soziale Unterstützung im Jugendalter: Konstruktion und Validierung eines Instruments zu ihrer Erfassung. *Psychologische Beiträge 33* (3-4), 434-462.

Bommes, M. & Tacke, V. (2006). Das Allgemeine und das Besondere des Netzwerkes. In B. Hollstein & F. Straus (Hrsg.), *Qualitative Netzwerkanalyse. Konzepte, Methoden, Anwendungen* (S. 37-62). Wiesbaden: VS Verlag.

Bona, I. (2001). *Sehnsucht nach Anerkennung?: Zur sozialen Entwicklung jugendlicher Leistungssportlerinnen und -sportler.* Köln: Strauß.

Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten.* (Soziale Welt Sonderband 2). (S. 183-198). Göttingen: Schwartz & Co.

Borggrefe, C. (2008). "Jetzt muss er das nur noch in die Köpfe der Spieler reinbringen!" - Kommunikative Erfolgsstrategien von Trainern im Spitzensport. *Sport und Gesellschaft - Sport and Society 5* (3), 276-298.

Borggrefe, C., Cachay, K. & Riedl, L. (2009). *Spitzensport und Studium. Eine organisationssoziologische Studie zum Problem Dualer Karrieren.* Schorndorf: Hoffmann.

Borggrefe, C. & Cachay, K. (2010). Strukturelle Kopplung als Lösung des Inklusionsproblems schulpflichtiger Nachwuchsathleten? Theoretische Reflexionen zur sachlichen Funktionalisierung von Verbundsystemschulen. *Sport und Gesellschaft - Sport and Society 7* (1), 45-69.

Borggrefe, C. & Cachay, K. (2011). Möglichkeiten und Grenzen der spitzensportlichen Funktionalisierung von Schulen in Verbundsystemen. *Sportunterricht 60* (3), 67-73.

Bortz, J. & Döring, N. (1995). *Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler* (2. erweiterte Aufl.). Berlin: Springer.

Bortz, J. & Döring, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler* (3. erweiterte Aufl.). Berlin: Springer.

Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation* (4. überarbeitete Aufl.). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten, Soziale Welt,* (Sonderband 2. (S. 183-198). Göttingen: Schwartz.

Brand, H., Schmidt, P., Klinger, U., Ranze, H. & Wienecke, F. (2000). Trainer – Macher oder Mitläufer? Rolle und Stellenwert im neuen Jahrtausend. *Leistungssport 30* (6), 17.

Brand, R. (2010). *Sportpsychologie* (Reihe: Basistexte der Psychologie). Wiesbaden: VS Verlag.

Brand, S. (2006). *Zur Rolle der subjektiven Trainingsqualität im Leistungssport – eine mehrdimensionale Untersuchung am Beispiel von Ausdauersportarten*. Zugriff am 14.04.2012 unter http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?idn=983264430

Brettschneider, W.-D. (2001). Ein schwieriger Spagat: Jugendliche zwischen Hochleistungstraining und Schulkarriere. In H. Digel (Hrsg.), *Spitzensport. Chancen und Probleme* (S. 231-239). Schorndorf: Hofmann.

Brettschneider, W.-D. (2003). Hochleistungssport im Kindes- und Jugendalter. In P. Röthig & R. Prohl (Hrsg.), *Sportwissenschaftliches Lexikon, 7. Auflage* (S. 254-255). Schorndorf: Hofmann.

Brettschneider, W.-D. & Brandl-Bredenbeck, H. P. (1997). *Sportkultur und jugendliches Selbstkonzept*. Weinheim: Beltz Juventa.

Brettschneider, W.-D. & Heim, R. (2001). Heranwachsende im Hochleistungssport. In Deutscher Sportbund & A. Güllich (Hrsg.),

Perspektiven der Nachwuchsförderung. Informationen zum Leistungssport (Bd. 17, S. 93-110). Baltmannsweiler: Schneider.

Brettschneider, W.-D. & Klimek, G. (1997). *Wissenschaftliche Begleitstudie zum BLK-Modellversuch: Umwandlung der ehemaligen Kinder- und Jugendsportschulen (KJS) der DDR in Berliner Oberschulen mit sportlichem Schwerpunkt.* Unveröffentlichter Ergebnisbericht.

Brettschneider, W.-D. & Klimek, G. (1998). *Sportbetonte Schulen. Ein Königsweg zur Förderung sportlicher Talente?* Aachen: Meyer & Meyer.

Brettschneider, W.-D. & Gerlach, E. (2004). *Sportengagement und Entwicklung im Kindesalter.* Aachen: Meyer & Meyer.

Brinkhoff, K.-P. (1998). *Sport und Sozialisation im Jugendalter.* Weinheim: München.

Broadhead, W. E., Kaplan, B. H., James, S. A., Wagner, E. H., Schoenbach, V. J., Grimson, R., Heyden, S., Tibblin, G. & Gehlbach, S. H. (1983). The epidemiologic evidence for a relationship between social support and health. *American Journal of Epidemiology 117*, 521-537.

Brosius, F. (1998). *SPSS 8: Professionelle Statistik unter Windows*. Bonn: International Thomson Publishing.

Brunner, E., Gyseler, D., & Lienhard, P. (2005). *Hochbegabung – (k)ein Problem? Handbuch zur interdisziplinären Begabungs- und Begabtenförderung.* Zug: Klett & Balmer AG.

Bühner, M. & Ziegler, M. (2009). *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler.* München: Pearson.

Buhren, C. G. (1995). Entfaltung der Lernkultur durch Organisationsentwicklung. In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Entwicklung von Schulkultur. Ansätze und Wege schulischer Erneuerung* (S. 200-221). Neuwied: Herrmann Luchterhand.

Buchwald, P. & Hiller, C. (2011). *Soziale Unterstützung und Stressbewältigung durch Facebook.* Zugriff am 02.04.2012 unter http://www.petra-buchwald.de/BuchwaldHiller-Facebook2011.pdf

Burt, R. S. (1980). Models of Network Structure. *Annual Review of Sociology 6*, 79-141.

Burzan, N., Lökenhoff, B., Schimank, U. & Schöneck, N. M. (2008). *Das Publikum der Gesellschaft. Inklusionsverhältnisse und Inklusionsprofile in Deutschland.* Wiesbaden: VS Verlag.

Bussmann, S. (1995). *Dropout-Problematik in der Frauenleichtathletik. Eine Ursachenanalyse bei C-Kader-Athletinnen.* Köln: Strauß.

Cachay, K. & Thiel, A. (2000). *Soziologie des Sports. Zur Ausdifferenzierung und Entwicklungsdynamik des Sports in der modernen Gesellschaft.* Weinheim und München: Juventa.

Cachay, K., Borggrefe, C. & Thiel, A. (2007). "Ich muss etwas vermitteln, ich muss überzeugen!" - Sozialkompetenz von Trainerinnen und Trainern im Spitzensport. *Leistungssport 37* (1), 5-10.

Caplan, G. (1976). The family as a support system. In G. Caplan & M. Killiea (Eds.), *Multidisciplinary explorations (S. 19-36).* New York: Grune & Stratton.

Caplan, R. D., Cobb, S., French, J. R. P., Harrison, R. V. & Pinneau, S. R. (1982). *Arbeit und Gesundheit. Streß und seine Auswirkungen bei verschiedenen Berufen.* Bern: Huber.

Carl, K. (2003). Trainierbarkeit. In P. Röthig & R. Prohl (Hrsg.), *Sportwissenschaftliches Lexikon, 7. Auflage* (S. 605-606). Schorndorf: Hofmann.

Cassel, J. C. (1974). Psychological processes and „stress". Theoretical formulations. In *International Journal of Health Services 4* (3). 471-482.

Cassel, J. C. (1975). Social sciences in epidemiology: Psychsocial processes and „stress" - theoretical formulation. In F. L. Struening & M. Guttentag (Eds.), *Handbook of evaluation research* (pp. 537-549). Beverly Hills: Sage.

Cauce, A. M., Ptacek, J. T., Mason, C. & Smith, R. E. (1992). *The Social Support Rating Skale-Revised: Three studies on development and validation.* Seattle: University of Washington.

Clement, D & Shannon, V. R. (2011). Are Athletic Trainers a Good Form of Social Support? *Journal Sport Rehabilitation 11* (20). 457-469.

Cobb, S. (1976). Social Support as a Moderator of Life Stress. *Psychosomatic Medicine 38* (5), 300-314.

Cobb, S. (1979). Social support and health through the life course. In M. W. Riley (Ed.), *Aging from birth to death: Interdisciplinary perspective* (pp. 93–106). Boulder: Westview Press.

Cobb, S. & Jones, J. M. (1984). Social Support, support groups and marital relationships. In S. Duck & D. Perlman (Eds.), *Personal relationships: Repairing personal relationships* (pp. 47-66). London/Beverly Hills et al.: Sage.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavior sciences* (2nd ed.). Routledge: Lawrence Erlbaum.

Cohen, S. (1988). Psychosocial models of the role of social support in the etiology of physical disease. *Health Psychology 7,* 269-297.

Cohen, S. & Hobermann, H. M. (1983). Positive effects and social support as buffers of life change stress. In *Journal of Applied Social Psychology 13* (2), 99-125.

Cohen, S. & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin 98,* 310-357.

Cohen, S., Underwood, L. G. & Gottlieb, B. H. (2000). *Social support measurement and intervention. A guide for health and social scientists*. Oxford/New York: Oxford University Press.

Dahrendorf, R. (1994). Das Zerbrechen der Ligaturen und die Utopie der Weltbürgergesellschaft.In: U. Beck & E. Beck-Gernsheim (Hrsg.), *Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften.* (S. 421-436). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Dawe, A. (1978). Theories of Social Action. In T. Bottomore & R. A. Nisbet (Eds.), *A History of Sociological Analysis* (pp. 363-417). New York: Basic Books.

Deutscher Schwimm Verband e. V. [DSV] (2012). Stellenausschreibung für die Funktion des Cheftrainers/in - Bundestrainers/in im Schwimmen. Zugriff am 22.08.2012 unter http://www.dsv.de/fileadmin/dsv/documents/dsv/der_dsv/Startseite/Stellenausschreibung_DSV_Bundestrainer.pdf

Deutscher Sportbund [DSB] (2006). *Nachwuchsleistungssport-Konzept 2012. Leitlinien zur Weiterentwicklung des Nachwuchsleistungssports.* Zugriff am 26.07.2010 unter http://www.dosb.de/fileadmin/fm-dsb/arbeitsfelder/leistungssport/Konzepte/Nachwuchsleistungssport-Konzept2012_ENDFASSUNG.pdf

Deutscher Olympischer Sportbund [DOSB] (2010). *Qualitätskriterien für das Prädikat „Eliteschule des Sports."* Zugriff am 20.06.2011 unter http://www.dosb.de/fileadmin/Bilder_allgemein/Qualitaetskriterien_EdS_082010.pdf

Dewald, P. & Lange, H. (2010). Herausforderungen des Spitzensports im Spannungsfeld zwischen Training, Ethik und Trainerbildung. In H. Lange & L. Nordmann (Hrsg.), *Spitzensport. Training - Ethik - Trainerbildung* (S. 11-24). Göttingen: Cuvillier.

Diewald, M. (1991). *Soziale Beziehungen: Verlust oder Liberalisierung? Soziale Unterstützung in informellen Netzwerken.* Berlin: Edition Sigma.

Diewald, M. & Sattler, S. (2010). Soziale Unterstützungsnetzwerke. In C. Stegbauer & R. Häußling (Hrsg.), *Handbuch Netzwerkforschung* (S. 689-700). Wiesbaden: VS Verlag.

Digel, H., Thiel, A., Schreiner, R. & Waigel, S. (2010). *Berufsfeld Trainer im Spitzensport.* Schorndorf: Hofmann.

Ditzen, B. & Heinrichs, M. (2007). Psychobiologische Mechanismen sozialer Unterstützung. Ein Überblick. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie 15* (4). 141-142.

Dooley, D. (1985). Causal inference in the study of social support. In S. Cohen & S.L. Syme (Eds.), *Social support and health* (pp. 109-125). Orlando et al.: Academic Press.

Drenkow, E. (1995). Sportinternate und Schulen. Identifikation oder Differenzierung? *Leistungssport 25* (4). 37-40.

Dunkel-Schetter, C., Feinstein, L. & Call, J. (1987). *UCLA Social Support Inventory*. Unpublished manuscript, University of California, Los Angeles.

Durkheim, E. (1993). *Der Selbstmord*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Eggert-Schmid Noerr, A. (2005). Soziale Netzwerke und Ich-Identität heute. In P. Bauer & U. Otto (Hrsg.), *Mit Netzwerken professionell zusammenarbeiten. Band 1: Soziale Netzwerke in Lebenslauf- und Lebenslagenperspektive* (S. 25-40). Tübingen: dgtv.

Elflein, P. (2004). Schule und Leistungssport – Beziehungen, Entwicklungen und Bestrebungen in pädagogischer Perspektive. In R. Prohl & H. Lange (Hrsg.), *Pädagogik des Leistungssports* (S. 181 – 200). Schorndorf: Hofmann.

Elias, N. (1939). *Über den Prozess der Zivilisation*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Emrich, E. (2001). Pädagogische Interventionschancen und -grenzen im Nachwuchsleistungssport. In R. Prohl (Hrsg.), *Bildung & Bewegung*. (S. 162 – 166). Hamburg: Czwalina.

Emrich, E. (2010). *Wie alles begann – Vom Zwang der Optionen*. Vortrag anlässlich des DFB-Kongresses „Alles , außer Abseits“ vom 26. - 28.08.2010 in Mainz.

Emrich, E. (2010). Kommentar zu „Thesen und Erwiderung“ von Hummel & Brand. *Leistungssport 40* (2), 46-47.

Emrich, E., Fröhlich, M., Klein, M. & Pietsch, W. (2007). Eliteschulen des Sports – Erste Ergebnisse einer Pilotstudie. *Zeitschrift für Evaluation 6* (2), 223-246.

Emrich, E. & Güllich, A. (2005). *Zur "Produktion" sportlichen Erfolges. Organisationsstrukturen, Förderbedingungen und Planungsannahmen in kritischer Analyse*. Köln: Strauß.

Emrich, E. & Güllich, A. (2008). Leistungssport im Kindes- und Jugendalter. In W. Schmidt (Hrsg.), *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schwerpunkt: Kindheit* (S. 409-426). Schorndorf: Hofmann.

Emrich, E., Papathanassiou, V. & Pitsch, W. (1996). Klettertechnik für Aufsteiger. Seilschaften als soziales Phänomen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 48* (1), 141-155.

Emrich, E., Pitsch, W. & Papathanassiou, V. (1999). Die Trainerrolle aus Athletensicht. *Leistungssport 29* (6), 9-14.

Erlemeier, N. (1995). Soziale Unterstützung bei der Auseinandersetzung älterer Menschen mit Belastungen. In A. Kruse & R. Schmitz-Scherzer (Hrsg.), *Psychologie der Lebensalter* (S. 253-261). Darmstadt: Steinkopff.

Esser, H. (2000). *Soziologie. Spezielle Grundlagen, Band 2: Die Konstruktion der Gesellschaft.* Frankfurt am Main: Campus.

Falkner, G. (1992). Der Aufbau der Kinder- und Jugendsportschulen in der DDR und einige Aspekte ihrer frühen Entwicklungsgeschichte. In K. Zieschang & W. Buchmeier (Hrsg.), *Sport zwischen Tradition und Zukunft* (S. 106-108). Schorndorf: Hofmann.

Feldhoff, U. (2002). Leistungssportliche Nachwuchsförderung in Eliteschulen des Sports. In A.-M. Elbe & J. Beckmann (Hrsg.), *Lebenskonzepte für Sporttalente.* Dokumentation der 1. Tagung der Eliteschulen des Sports in Kienbaum vom 26.-28. September 2001. (S. 9-15). Frankfurt am Main: DSB.

Fessler, N. (1999). *Talentsuche und Talentförderung im Sport. Analyse des Systems der Talentfördergruppen in Baden-Württemberg.* Schorndorf: Hofmann.

Fessler, N. (2005). Brauchen wir intelligente(re) Fördersysteme im Nachwuchsleistungssport? Ein Beitrag zur Talententwicklung aus pädagogischer Sicht. In E. Emrich, A. Güllich & M.-P. Büch (Hrsg.), *Beiträge zum Nachwuchsleistungssport* (S. 167-206). Schorndorf: Hofmann.

Fessler, N. & Rieder, H. (1997). *Kooperation von Schule und Sportverein in Deutschland.* Schorndorf: Hofmann.

Filipp, S.-H. & Aymanns, P. (1987). Die Bedeutung sozialer und personaler Ressourcen in der Auseinandersetzung mit kritischen Lebensereignissen. *Zeitschrift für Klinische Psychologie 16* (4), 383-396.

Frei, P. (2002). Zum Handeln von Trainer/Innen im Nachwuchsleistungssport – eine pädagogisch-kommunikative Perspektive. *Spectrum der Sportwissenschaften 14* (2), 58-70.

Frese, M. (1989). Gütekriterien der Operationalisierung von sozialer Unterstützung am Arbeitsplatz. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft 43* (2), 112-121.

Frey, C. U. & Röthlisberger, C. (1996). Social Support in Healthy Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence 25* (1), 17-31.

Fröhlich, M. & Pieter, A. (2009). Cohen's Effektstärken als Mass der Bewertung von praktischer Relevanz - Implikationen für die Praxis. *Schweizerische Zeitschrift für Sportmedizin und Sporttraumatologie 57* (4), 139–142.

Fuhse, J. (2011a). Verbindungen und Grenzen: Der Netzwerkbegriff in der Systemtheorie. In J. Weyer (Hrsg.), *Soziale Netzwerke* (S. 301-324). München: Oldenbourg.

Fuhse, J. (2011b). Kommunikation und Handeln in Netzwerken. *Systemische Soziale Arbeit 2* (2+3), 25-39.

Fydrich, T., Geyer, M., Hessel, A., Sommer, G. & Brähler, E. (1999). Fragebogen zur sozialen Unterstützung (F-SozU): Normierung an einer repräsentativen Stichprobe. *Diagnostica 45,* 212-216.

Fydrich, T. & Sommer, G. (2003). Diagnostik sozialer Unterstützung. In M. Jerusalem & H. Weber (Hrsg.), *Psychische Gesundheitsförderung* (S. 79-104). Göttingen u. a.: Hogrefe.

Fydrich, T., Sommer, G. & Brähler, E. (2007). *F-SozU. Fragebogen zur Sozialen Unterstützung.* Göttingen u. a.: Hogrefe.

Fydrich, T., Sommer, G., Tydecks, S. & Brähler, E. (2009). Fragebogen zur sozialen Unterstützung (F-SozU): Normierung der Kurzform (K-14). *Zeitschrift für Medizinische Psychologie 18*, 43-48.

Gabler, H. (1981). *Leistungsmotivation im Hochleistungssport*. Schorndorf: Hofmann.

Gamper, M. & Kronenwett, M. (2012). Visuelle Erhebung von egozentrierten Netzwerken mit Hilfe digitaler Netzwerkkarten. In S. Kulin, K. Frank, D. Fickermann & K. Schwippert (Hrsg.), *Soziale Netzwerkanalyse: Theorie, Methoden, Praxis* (S. 151-166). Waxmann

Gebauer, G., Braun, S., Suaud, C. & Faure, J.-M. (1999). *Die soziale Umwelt von Spitzensportlern. Ein Vergleich des Spitzensports in Deutschland und Frankreich*. Schorndorf: Hofmann

Gerlach, E. (2008). *Sportengagement und Persönlichkeitsentwicklung: Eine längsschnittliche Analyse der Bedeutung sozialer Faktoren für das Selbstkonzept von Heranwachsenden. Sportforum Band 18*. Aachen: Meyer & Meyer.

Glaesmer, H., Hoyer, J., Klotsche, J. & Herzberg, Y. (2008). Die deutsche Version des Life Orientation Tests (LOT-R) zum dispositionellen Optimismus und Pessimismus. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie 16,* 26-31.

Gould, D., Dieffenbach, K. & Moffett, A. (2002). Psychological characteristics and their development in Olympic champions. *Journal of Applied Sport Psychology 14* (3), 172-204.

Haber, M. G., Cohen, J. L., Lucas, T. & Baltes, B. B. (2007). The relationship between self-reported received and perceived social support: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology 39* (1-2), 133-144.

Hackfort, D., Emrich, E. & Papathanassiou, V. (1997). *Nachsportliche Karriereverläufe: Eine Untersuchung zu berufsbezogenen Karrieren ehemaliger Spitzensportler*. Schorndorf: Hofmann.

Hammer, M. (1984): Explorations into the meaning of social network interview data. In *Social Networks 6*, 341-371.

Harter, S. (1990). Causes, correlates, and the functional role of golbal self-worth: A life-span perspective. In R. J. Sternberg & J. Kolligian (Eds.), *Competence considered* (pp. 67-97). New Haven, London: Yale University Press.

Hartup, W. W. (1983). Peer Relations. In P. H. Mussen (Eds.), *Handbook of Child Psychologie, Vol. 4, Socialization, personality and social development* (pp. 103-196). New York: Wiley.

Hartup, W. W. (1993). Adolescents and their friends. In B. Laurssen (Eds.), *Close friendship in adolescence* (pp. 3-22). San Francisco: Jossey Bass.

Hassel, K., Sabiston, C. M. & Bloom, G. A. (2010). Exploring the multiple dimensions of social support among elite female adolescent swimmers. *Int. J. Sport Psychol. 41*, 340-359.

Heidbrink, H., Lück, H. E. & Schmidtmann, H. (2009). *Psychologie sozialer Beziehungen*. Stuttgart: Kohlhammer.

Heim, R. & Richartz, A. (2003). Jugendliche im Spitzensport. In W. Schmidt, I. Hartmann-Tews & W.-D. Brettschneider (Hrsg.), *Erster Deutscher Kinder- und Jugendbericht* (S. 255-274). Schorndorf: Hofmann.

Heise, E. & Rahm, T. (2007). *Psychologie in Erziehung und Unterricht. Schulzufriedenheit: Eine empirische Untersuchung an Schülerinnen und Schülern zweier Gymnasien*. Basel, München: Ernst Reinhardt.

Heiss, C., Lockingen, J. & Brand, R. (2011). Landesteam Sportpsychologie Brandenburg - Ein systematischer Betreuungsansatz im Nachwuchsleistungssport. *Vortrag auf der 43. Jahrestagung der Arbeitsgemeinschaft für Sportpsychologie vom 2.-4. Juni 2011 in Köln.*

Helgeson, V., Cohen, S. & Fritz, H. L. (1998). Social ties and cancer. In J. C. Holland, W. Breitbart & P. B. Jacobsen (Eds.), *Psycho-Oncology* (pp. 99-109), New York: Oxford University Press.

Heller, K. & Swindle, R. W. (1983). Social Networks, Perceived Social Support, and Coping with Stress. In R. D. Felner, L. A. Jason, J. N. Moritsugu, & S. S. Farbcr (Eds.), *Preventive psychology: Theory, research and practice* (pp. 87-103). New York: Pergamon.

Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule (Enzyklopädie Psychologie)* (S. 71-176). Göttingen: Hogrefe-Verlag.

Helsper, W., Böhme, J., Kramer, R.-T. & Longkost, A. (2001). *Schulkultur und Schulmythos. Rekonstruktionen zur Schulkultur I.* Opladen: Leske + Budrich.

Hennig, M. (2006). *Individuen und ihre sozialen Beziehungen.* Wiesbaden: VS Verlag.

Hirtz, P. & Borchert, T. (2011). Identifikation und Förderung von Begabungen und Begabten im Sport. *news & science. Begabtenförderung und Begabungsforschung 29* (3), 4-7.

Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conzeptionalizing stress. *American Psychologist 44,* 513-524.

Hogan, B. E., Linden, W. & Najarian, B. (2002). Social support interventions: do they work? *Clinical Psychology Review 22* (3), 383-442.

Hollstein, B. (2001). *Grenzen sozialer Integration: zur Konzeption informeller Beziehungen und Netzwerke.* Opladen: Leske + Budrich.

Holzer, B. & Fuhse, J. (2010). Netzwerke aus systemtheoretischer Perspektive. In C. Stegbauer & R. Häußling (Hrsg.), *Handbuch Netzwerkforschung.* Wiesbaden: VS Verlag.

Hotz, A. (2011). Der Trainer als Pädagoge. *Leichtathletiktraining 22* (2), 41-45.

Hotz, A. (o. J.). Psychologisch akzentuiertes Coaching im Spannungsfeld zwischen Betreuen und Beraten. Zugriff am 03.02.2012 unter http://sport1.uibk.ac.at/lehre/lehrbeauftragte/Hotz%20Arturo/Hotz%20COACHING.pdf

House, J. S. (1981). *Work, stress and social support.* Reading, MA: Addison-Wesley.

House, J. S., Robbins, C. & Metzner, H. L. (1982). The association of social relationships and activities with mortality: Prospective

evidence from the Tecumseh Community Health Study. *American Journal of Epidemiology 116,* 123-140.

House, J. S., Landis, K. R. & Umberson, D. (1988). Social relationships and health. *Science,* (Vol. 241, pp. 540-545).

House, J. S., Umberson, D. & Landis, K. R. (1988). Structures and processes of social support. In W. R. Scott & J. Blake (Eds.), *Annual Review of Sociology* (Vol. 14, pp. 293-318). Palo Alto, CA: Annual Reviews Inc.

Hummel, A. (1997): Empirische Befunde zum Schulsport in Sachsen. *Körpererziehung (Sonderheft) 48,* 22-45.

Hummel, A., Erdtel, M. & Adler, K. (2004). *Schulsport zwischen Leistungsoptimierung und Entwicklungsförderung. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung des Sportunter-richts an sächsischen Schulen (Forschungsbericht).* Chemnitz: Printservice TU Chemnitz.

Hummel, A., Borchert, T. & Rieß, M. (2008). *Wissenschaftliche Begleitung zur Qualitätsentwicklung des Schulsports in Sachsen (Projektbericht).* Chemnitz: Printservice TU Chemnitz.

Hummel, A., Brand, R., Gruber, M. & Mayer, F. (2009). *„Forschungsantrag „Wissenschaftliche Evaluation der Systemumstellung zur Begabungsförderung in der Sekundarstufe I an den Spezialschulen Sport des Landes Brandenburg (Inklusionsmodell)".* Unveröffentlichtes Manuskript.

Hummel, A. & Brand, R. (2010). Eliteschulen des Sports als Bildungsorganisationen in einer modernen, offenen Zivilgesellschaft. *Leistungssport 40* (1), 37-42.

Hummel, A. (2011). Gegendarstellung. *sportunterricht 60* (6), 183-184.

Hummell, H. J. & Sodeur, W. (2010). Dyaden und Triaden. In C. Stegbauer & R. Häußling (Hrsg.), *Handbuch Netzwerkforschung* (S. 379-395). Wiesbaden: VS Verlag.

Jackson, R. M. (1977). Social structure and process in friendship choice. In C. S. Fischer, R. M. Jackson, C. A. Stueve, K. Gerson, L. M. Jones & M. Baldassare (Eds.), *Networks and places: Social relations in an urban setting* (pp. 59-78). New York: The Free Press.

Jansen, D. & Diaz-Bone, R. (2011). Netzwerkstrukturen als soziales Kapital. In J. Weyer (Hrsg.), *Soziale Netzwerke. Konzepte und Methoden der sozialwissenschaftlichen Netzwerkforschung* (S. 73-108). München: Oldenbourg Verlag.

Johansson, A. (2010). *Deciding who is the best. Validity issues in selections and judgements in elite sport.* Umea: Print & Media.

Jungbauer-Gans, M. (2002). *Ungleichheit, soziale Beziehungen und Gesundheit.* Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Jonas, K. & Brömer, P. (2002). Die sozial- kognitive Theorie von Bandura. In D. Frey & Irle, M. (Hrsg.), *Theorien der Sozialpsychologie. Gruppen-, Interaktions- und Lerntheorie. Band II.* (S. 277-299). Bern: Huber.

Jowett, S. & Cockerill, I. M. (2003). Olympic medallists' perspective of the althletecoach relationship. *Psychology of Sport and Exercise 4*(4), 313-331.

Kade, J. (1997). Vermittelbar/Nicht-Vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In N. Luhmann & D. Lenzen (Hrsg.), *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem* (S. 30-80). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Kade, J. (2006). Lebenslauf - Netzwerk - Selbstpädagogisierung. Zum Zusammenhang von Medienentwicklung und institutioneller Strukturbildung bei der Ausdifferenzierung eines Funktionssystems für Erziehung. In Y. Ehrenspeck & D. Lenzen (Hrsg.), *Beobachtungen des Erziehungssystems* (S. 13-25). Wiesbaden: VS Verlag.

Kahn, R. L. & Antonucci, T. C. (1980). Convoys over the life course: Attachment, roles and social support. In P. B. Baltes & O. G. Brim (Eds.), *Life-span development and behavior* (pp. 383-405). New York: Academic Press.

Kaiser, H. F. & Rice, J. (1974). Little Jiffy, Mark Iv. *Educational and Psychological Measurement 34* (1), 111-117.

Kaplan, G. A., Salonen, J. T., Cohen, R. D., Brand, R. J., Syme, S. L. & Puska, P. (1988). Social connections and mortality from all causes and from cardiovascular disease: Prospective evidence from eastern Finland. *American Journal of Epidemiology 128,* 370-380.

Kasten, H. (2004). Geschwister – der aktuelle Stand der Forschung. In W. E. Fthenakis & M. R. Textor (Hrsg.), *Das Online-Familienhandbuch*. Zugriff am 28.04.2011 unter https://www.familienhandbuch.de/cms/Familienforschung-Geschwister.pdf

Kastrup, V. (2009). *Der Sportlehrerberuf als Profession. Eine empirische Studie zur Bedeutung des Sportlehrerberufs*. Schorndorf: Hofmann.

Keul, A. G. (1993). Soziales Netzwerk - System ohne Theorie. In A. Laireiter (Hrsg.), *Soziales Netzwerk und soziale Unterstützung* (S. 44-54). Bern: Huber.

Keupp, H. (1999). Soziale Netzwerke. In R. Asanger & G. Wenninger (Hrsg.), *Handwörterbuch der Psychologie*. Digitale Bibliothek Band 23 (S. 3148-3178). Weinheim: Beltz.

Kienle, R., Knoll, N. & Renneberg, B. (2006). Soziale Ressourcen und Gesundheit: soziale Unterstützung und dyadisches Bewältigen. In B. Renneberg & P. Hammelstein (Hrsg.), *Gesundheitspsychologie* (S. 107-121). Heidelberg: Springer Medizin.

Kieserling, A (1994). Familien in systemtheoretischer Perspektive. In A. Herlth, E. J. Brunner & H. Tyrell (Hrsg.), *Abschied von der Normalfamilie? Partnerschaft kontra Elternschaft* (S. 16-30). Heidelberg: Springer.

Kirchler, E. (1988). Material happiness and interaction in every day surroundings: a time sample diary approach für couples. *Journal of Social and Personal Relationsships 5*, 375-382.

Klauer, T. & Winkeler, M. (2005). Mobilisierung sozialer Unterstützung: Konzepte, Befunde und Interventionsansätze. In U. Otto & P. Bauer (Hrsg.), *Mit Netzwerken professionell zusammenarbeiten.* (S. 157-180). Tübingen: dgvt.

Klauer, T., Knoll, N. & Schwarzer, R. (2007). Soziale Unterstützung: Neue Wege in der Forschung. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie 15* (4), 141-142.

Klein, A. (2007). *Soziales Kapital Online. Soziale Unterstützung im Internet. Eine Rekonstruktion virtualisierter Formen sozialer Ungleichheit.* Zugriff am 10.04.2012 unter https://pub.uni-bielefeld.de /luur/download?func=downloadFile&recordOId=2301811& fileOId=2301814

Knipscheer, K. C. P. M. (1991). *Aging, social invironment and social support.* Paper presented at the Second European Congress of Gerontology, Madrid, September 1991.

Knoll, N. & Kienle, R. (2007). Fragebogenverfahren zur Messung verschiedener Komponenten sozialer Unterstützung: ein Überblick. *Zeitschrift für Medizinische Psychologie 16* (1-2), 57-71.

Knoll, N., Schulz, U., Schwarzer, R., & Rosemeier, H. P. (2006). *Provider's appraisal detection bias and the efficacy of received support in medical students preparing for an exam. British Journal of Social Psychology 45*, 599-615.

Knox, S. S., Adelmann, A., Ellison, R. C., Arnett, D. K., Siegmund, K., Weidner, G. & Province, M. A. (2000). Hostility, social support, and carotid artery atherocslerosis in the National Heart, Lung, and Blood Institute Heart Study. *American Journal of Cardiology 86* (9), 1086-1089.

Koch, K. (2006). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. In A. Ittel, L. Stecher, H. Merkens & J. Zinnecker (Hrsg.), *Jahrbuch Jugendforschung.* 6. Ausgabe. (S. 69-89). Wiesbaden: VS Verlag.

Kofink, H. (2011). Brauchen wir neue „Bildungsverständnisse" um den Hunger nach deutschen Sporterfolgen zu stillen? *sportunterricht, 60* (6), 181-182.

Kon, I. S. (1989). *Die Psychologie des Jugendalters.* Moskau: Prosveszczenije.

Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [KMK] (2010). *Anzeige des Schulversuchs „Additives Abitur" an der Sportschule Potsdam.* Internes unveröffentlichtes Dokument.

Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [KMK] (2011). *Erklärung der Kultusministerkonferenz zur zukünftigen Stellung der Eliteschulen des Sports vom 10.02.2011.* Zugriff am 18.11.2011 unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse /2011/2011_02_10-Stellung-der-Eliteschulen-des-Sports.pdf

Körner, S. (2008). *Dicke Kinder revisited. Zur Kommunikation juveniler Körperkrisen.* Bielefeld: transcript.

Kramer, R.-T. & Helsper, W. (2000). SchülerInnen zwischen Familie und Schule – sytematische Bestimmungen, methodische Überlegungen und biographische Rekonstruktionen. In H.-H. Krüger & H. Wenzel (Hrsg.), *Schule zwischen Effektivität und sozialer Verantwortung* (S. 201-234). Opladen: Leske + Budrich.

Krause, D. (2005). *Luhmann-Lexikon: Eine Einführung in das Gesamtwerk von Niklas Luhmann.* Stuttgart: UTB.

Krause, N. (2001). Social Support. In R. H. Binstock and L. K. George (Eds.), *Handbook of Aging and the Social Sciences,* 5th Edition (Pp. 272-294). San Diego: Academic Press.

Kühl, S. (2012). *Gruppen, Organisationen, Familien und Bewegungen. Zur Soziologie sozialer Systeme zwischen Interaktion und Gesellschaft. Working Paper.* Zugriff am 20.04.2012 unter http://www.uni-biele-feld.de/soz/forschung/orgsoz/Stefan_Kuehl/pdf/Working-Paper-1_2012-Stefan-Kuehl-Artikel-Gruppe-Organisation-Bewegung-Netzwerk-Familie-120113.pdf

Kugelmann, C., Petsch, C. & Schleinkofer, M. (2000). Partnerschulen des Leistungssports - Wo bleiben die Mädchen? In G. Pfister (Hrsg.), *Frauen im Hochleistungssport* (S. 121-134) Hamburg: Czwalina.

Kunkel-Razu, K., Scholze-Stubenrecht, W. & Wermke, M. (2007). *Duden. Deutsches Universalwörterbuch.* Mannheim: Bibliographisches Institut.

Kunz, S. & Michalke, M. (2003). *Konzeptualisierung und Diagnostik sozialer Belastung.* Diplomarbeit Philipps-Universität Marburg. Zugriff am 01.04.2012 unter http://www.reaktanz.de/studium/diplomarbeit/pdf/frabo.pdf

Kurz, D. (1988). *Pädagogische Grundlagen des Trainings. Studienbrief der Trainerakademie.* Schorndorf: Hofmann.

Kurz, D., Sack, H.-G. & Brinkhoff, K.-P. (1996). *Kindheit, Jugend und Sport in Nordrhein Westfalen. Der Sportverein und seine Leistungen. Eine repräsentative Befragung der nordrhein-westfälischen Jugend. Abschlussbericht.* Düsseldorf: Moll

Laireiter, A.-R. (Hrsg.). (1993). *Soziales Netzwerk und Soziale Unterstützung: Konzepte, Methoden und Befunde.* Bern: Huber.

Laireiter, A.-R. (1996). *Skalen Soziale Unterstützung.* Mödling: Schuhfried.

Laireiter A.-R. (1998) Tagebuch zur Erfassung alltäglicher Belastungen und deren Bewältigung - TBB. In J. Glück, O. Vitouch, M. Jirasko & B. Rollett (Hrsg.), *Perspektiven psychologischer Forschung in Österreich* (S. 275 – 278). Wien: Wiener Universitäts Verlag.

Laireiter, A.-R. (2003). *Skalen Soziale Unterstützung. Version 22.00.* Schuhfried: Mödling

Laireiter, A.-R. (2004a). *Skala der wahrgenommenen interpersonalen Unterstützung (ISEL).* Zugriff am 20.01.2012 unter http://www.assessment-info.de/assessment/seiten/datenbank/vollanzeige/vollanzeige-de.asp?vid=309

Laireiter, A.-R. (2004b). *Inventar sozial unterstützenden Verhaltens (ISSB).* Zugriff am 16.01.2012 unter http://www.assessment-info.de/assessment/seiten/datenbank/vollanzeige/voll anzeige.de.asp?vid=310

Laireiter, A.-R., Baumann, U., Ganitzer, J., Keul, A., Pfingstmann, G. & Schwarzenbacher, K. (1989). *Soziale Netzwerke – Soziale Unterstützung – Bibliografie.* Salzburg: Institut für Psychologie der Universität, Eigenverlag.

Laireiter, A.-R., Baumann, U., Untner, A., Feichtinger, L. & Reisenzein, E. (1997). Interview und Fragebogen zum Sozialen Netzwerk und zur Sozialen Unterstützung SONET. *Rehabilitation 36* (1), 15-30.

Laireiter, A. & Lettner, K. (1993). Belastende Aspekte Sozialer Netzwerke und Sozialer Unterstützung. Ein Überblick über den Phänomenbereich und die Methodik. In A. Laireiter (Hrsg.), *Soziale Netzwerke und Soziale Unterstützung. Konzepte, Methoden und Befunde* (S. 101–111). Bern: Huber.

Lakey, B. & Lutz, C. J. (1996). Social support and preventive and therapeutic interventions. In G. R. Pierce, B. R. Sarason & I. G. Sarason (Eds.), *Handbook of social support and the family* (pp. 435-465). Plenum: New York.

Lampert, T. & Kurth, B.-M. (2007). Sozialer Status und Gesundheit von Kindern und Jugendlichen. Ergebnisse des Kinder- und Jugendgesundheitssurveys (KiGGS). Deutsches Ärzteblatt 104 (43), 2944-2949.

Landert, C. (2007). *Die Berufszufriedenheit der Deutschschweizer Lehrerinnen und Lehrer. Bericht über die Onlinebefragung vom September/Oktober 2006.* Zugriff am 19.10.2011 unter http://www.lch.ch/dms/lch/stellungnahmen/pressemitteilungen/ 2006/061209_berufszufriedenheit_lp_neu/Berufszufriedenheit%20der%20Lehrerinnen%20und%20Lehrer.pdf

Landesbeauftragte für den Datenschutz und für das Recht auf Akteneinsicht Brandenburg [LDA] (2010). *Brandenburgisches Datenschutzgesetz.* Zugriff am 14.04.2012 unter http://www.lda.brandenburg.de/sixcms/media.php/.../BbgDSG_2010.pdf

Landesjugendamt Land Brandenburg [LJA] (2009). *Beratungsgrundlage des Landesjugendamtes zur Erteilung der Betriebserlaubnis für Träger von Wohnheimen.* Zugriff am 01.07.2012 unter http://www.lja.brandenburg.de/sixcms/media.php/bb2.a.5704.de/ Wohnheime-Beratungsgrundlage-2009.pdf

Landessportbund Brandenburg e.V. [LSB] (2008). *Informationen zum „Goldener Plan Brandenburg" (GPB).* Eigendruck.

Lavalée, L., & Flint, F. (1996). The Relationship of Stress, Competitive Anxiety, Mood State, and Social Support to Athletic Injury. *Journal of Athlete Training 31* (4). 296–299.

Lehmann, R. H. & Peek, R. (1997). *Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen.* (unveröffentlichter Forschungsbericht). Hamburg.

Lempert, W. (1998). *Berufliche Sozialisation oder was Berufe aus Menschen machen.* Baltmannsweiler: Schneider.

Lenk, H. (1979). "Mündiger Athlet" und "Demokratisches Training". In H. Gabler, H. Eberspächer & E. Hahn (Hrsg.), *Praxis der Psychologie im Leistungssport* (S. 483-503). Berlin: Bartels & Wernitz.

Leppin, A. & Schwarzer, R. (1997). Sozialer Rückhalt, Krankheit und Gesundheitsverhalten. In R. Schwarzer. *Gesundheitspsychologie. Ein Lehrbuch* (2. überarbeite und erweiterte Auflage) (S. 349-373). Göttingen: Hogrefe.

Lettner, K., Sölva, M. & Baumann, U. (1996). Die Bedeutung positiver und negativer Aspekte von Beziehungen für das Wohlbefinden. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie 17*, 170-186.

Liukkonen, J. & Salminen, S. (1990). *The athletes' perseption of leader behavior of Finnish coaches.* Paper presented at the word Congress on Sport for All, Tampere, Finnland.

Lück, H. E. & Heidbrink, H. (2006). Soziale Beziehungen: Freundschaft, Partnerschaft, Geschwisterbeziehungen [Editoral]. *Gruppendynamik und Organisationsberatung 37* (2), 135-137.

Ludwig-Mayerhofer, W. (1992). Das Munich Social Support Interview Schedule (MUSSIS). *Soziale Probleme 3*, 113-132.

Luhmann, N. (1970). *Soziologische Aufklärung, Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft* (S. 66-91). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Luhmann, N. (1975). Interaktion, Organisation, Gesellschaft. Anwendungen der Systemtheorie. In N. Luhmann (Hrsg.), *Soziologische Aufklärung, Band 2: Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft* (S. 9-20). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Luhmann, N. (1982). *Liebe als Passion. Zur Codierung von Intimität.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Luhmann, N. (1988). Sozialsystem Familie. *Zeitschrift System Familie 1,* 75-91.

Luhmann, N. (1989). *Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft*, Band 3. Frankfurt am Main. Suhrkamp.

Luhmann, N. (1990). *Die Wissenschaft der Gesellschaft.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Luhmann, N. (1991). Systemtheorie, Evolutionstheorie und Kommunikationstheorie. In N. Luhmann (Hrsg.), *Soziologische Aufklärung. Band 2: Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft* (4. Aufl., S. 193-203). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Luhmann, N. (1993). *Das Recht der Gesellschaft.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Luhmann, N. (1994a). Gesellschaftsstrukturelle Bedingungen und Folgeprobleme des naturwissenschaftlich-technischen Fortschritts. In N. Luhmann (Hrsg.), *Soziologische Aufklärung. Band 4: Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft* (2. Aufl., S. 49-63). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Luhmann, N. (1994b). Copierte Existenz und Karriere. Zur Herstellung von Individualität. In U. Beck & E. Beck-Gernsheim (Hrsg.), *Riskante Freiheiten* (S. 191-200). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Luhmann, N. (1995a). *Die Kunst der Gesellschaft.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Luhmann, N. (1995b). Die operative Geschlossenheit psychischer und sozialer Systeme. In N. Luhmann (Hrsg.), *Soziologische Aufklärung 6* (2. Aufl., S. 26-37). Wiesbaden: VS Verlag.

Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft. Erster und zweiter Teilband.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Lumpe, A. (2007). Anschlussfähigkeit sichern – Lernen selbst organisieren. In J. Bastian, A. Combe, J. Hellmer & E. Wazinski (Hrsg.), *Zwei Tage Betrieb – drei Tage Schule. Kompetenzentwicklung in der Lernortkooperation an Allgemeinen Schulen* (S. 8-14). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Machts, J. & Victor, R. (1981). Die Bedeutung personeller und sozialer Komponenten für die Wettkampfleistung im Fußballsport. In Schellenberger, H. (Hrsg). *Psychologie im Sportspiel* (S. 144-176). Berlin: Sportverlag.

Madeja, S. (2002). Der idealtypische Weg für die sportliche Talentausprägung – Sichtweisen einer Betroffenen/Beteiligten. In A.-M. Elbe & J. Beckmann (Hrsg.), *Lebenskonzepte für Sporttalente.* Dokumentation der 1. Tagung der Eliteschulen des Sports in Kienbaum vom 26.-28. September 2001. (S. 34-44). Frankfurt am Main: DSB.

Markowitz, J. (2006). Funktionale Differenzierung und strukturelle Folgen. In Y. Ehrenspeck & D. Lenzen (Hrsg.), *Beobachtungen des Erziehungssystems* (S. 67-75). Wiesbaden: VS Verlag.

Martin, D., Carl, K. & Lehnertz, K. (2001). Handbuch Trainingslehre. (3., unv. Auflage). Schorndorf: Hofmann.

Maykus, S. (2001). Multiperspektivität und Entwicklungsfähigkeit in moderner Heimerziehung - Zur Notwendigkeit der Integration von Reflexion und Intervention im professionellen Handeln. In *Unsere Jugend 3*, 98-109.

Mayntz, R. (1987). Politische Steuerung und gesellschaftliche Steuerungsprobleme. Anmerkungen zu einem theoretischen Paradigma. In T. Ellwein, J. J. Hesse, R. Mayntz & F. W. Scharpf (Hrsg.), *Jahrbuch zur Staats- und Verwaltungswissenschaft* (Bd. 1, S. 89-110). Baden-Baden: Nomos.

Mayntz, R. (1987). Politische Steuerung und gesellschaftliche Steuerungsprobleme. In R. Mayntz (Hrsg.), *Soziale Dynamik und politische Steuerung* (S. 186-208). Frankfurt am Main: Campus.

Mayntz, R. (1988). Funktionelle Teilsysteme in der Theorie sozialer Differenzierung. In R. Mayntz, B. Rosewitz, U. Schimank & R. Stichweh (Hrsg.), *Differenzierung und Verselbständigung,* (S. 11-44). Frankfurt am Main: Campus.

Mayntz, R. & Scharpf, F. W. (1995). Der Ansatz des akteurzentrierten Institutionalismus. In R. Mayntz & F. W. Scharpf (Hrsg.), *Gesellschaftliche Selbstregelung und politische Steuerung* (S. 39-72). Frankfurt am Main: Campus.

Mayr-Kleffel, V. (1991). *Frauen und ihre sozialen Netzwerke. Auf der Suche nach einer verlorenen Ressource.* Opladen: Leske + Budrich.

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg [MBJS] (2002). Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg (BbgSchulG). Zugriff am 21.04.2010 unter http://www.bravors.brandenburg.de/sixcms/detail.php?gsid=land_bb_bravors_01.c.47195.de

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg [MBJS] (2008a). *Schulinterner Lehrplan der Sportart Radsport für die Sekundarstufe I an der Sportschule Frankfurt (Oder)/Lausitzer Sportschule Cottbus (Spezialschulen Sport im Land Brandenburg)*. Internes unveröffentlichtes Dokument.

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg [MBJS] (2008b). *Protokoll der 5. Beratung der Arbeitsgemeinschaft Systemumstellung*. Internes unveröffentlichtes Dokument.

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg [MBJS] (2009a). *Genehmigungsschreiben zur Fortführung der Sportschulen als Schulen mit besonderer Prägung*. Zugriff am 13.07.2011 unter http://www.homburgschule.de/downloads/genehmigung.pdf

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg [MBJS] (2009b). *Entwicklung Schule-Leistungssport-Verbundsystem. Zielstellung der Systemumstellung Begabungsförderung Sport*. Internes unveröffentlichtes Dokument.

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg [MBJS] (2009c). Stellenausschreibung zur Einstellung eines Lehrertrainers in der Sportart Radsport. Zugriff am 27.07.2011 unter http://www.mbjs.brandenburg.de/cms/detail.php?id=369445

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg [MBJS] (2009d). *Protokoll der 7. Beratung der Arbeitsgemeinschaft Systemumstellung*. Internes unveröffentlichtes Dokument.

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg [MBJS] (2010a). *Einschätzung zum Sachstand der Systemumstellung der Begabungsförderung Sport an den Spezialschulen/Spezialklassen Sport im Land Brandenburg*. Internes unveröffentlichtes Dokument.

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg [MBJS] (2010b). *Protokoll der 9. Beratung der Arbeitsgemeinschaft Systemumstellung*. Internes unveröffentlichtes Dokument.

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg [MBJS] (2010c). *Protokoll der 10. Beratung der Arbeitsgemeinschaft Systemumstellung.* Internes unveröffentlichtes Dokument.

Meinberg, E. (1996). *Hauptprobleme der Sportpädagogik - Eine Einführung* (3. Aufl.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Meyer, T. (1993). Der Monopolverlust der Familie. Vom Teilsystem Familie zum Teilsystem privater Lebensformen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 45*, 213-217.

Miller, P. M. & Ingham, J. G. (1976). Friends, confidants and symptoms. *Social Psychiatry 11,* 51-58.

Mitchell, R. E. & Trickett, E. J. (1980). *Task Force Report. Social Networks as Mediators of Social Support: An Analysis of the Effects and Determinants of Social Networks. Community Mental Health Journal 16,* 27-44.

Morfeld, M. (2003). *Zwischen sozialer Ungleichheit und Befindlichkeit. Zur Bedeutung psychosozialer Mediatoren.* Zugriff am 21.04.2012 unter http://zpm.uke.uni-hamburg.de/WebPdf/Morfeld_diss.pdf

Muckenhaupt, M., Grehl, L. & Lange, J. (2009). *Der Trainer als Wissensexperte. Eine Studie zum Informationsverhalten,- bedarf und -angebot im Spitzensport.* Schorndorf: Hofmann.

Munzert, J. (2003). Dropout. In P. Röthig & R. Prohl (Hrsg.), *Sportwissenschaftliches Lexikon.* 7. völlig neu bearbeitete Aufl. Schorndorf: Hofmann.

Nadler, A. (1997). Personality and help-seeking: Autonomous and dependet seekning of help. In G. R. Pirece, B. Lakey, I. G. Sarason & B. R. Sarason (Eds.). *Sourcebook of social support and personality* (pp. 379-407). New York: Plenum Press.

Nestmann, F. (1988). *Die alltäglichen Helfer.* Berlin & New York: Walter de Gruyter.

Nestmann, F. (2005). Netzwerkintervention und soziale Unterstützung fördern: Effektivität und Maximen der Nachhaltigkeit. In P. Bauer & U. Otto (Hrsg.), *Mit Netzwerken professionell zusammenarbeiten. Band 1: Soziale Netzwerke in Lebenslauf- und Lebenslagenperspektive* (S. 131-156). Tübingen: dgtv.

Nestmann, F. & Schmerl, C. (1992). Wer hilft im Alltag? *Gruppendynamik 23,* 161-179.

Neyer, F. J. (2005). Persönlichkeit und soziale Netzwerke. In U. Otto & P. Bauer (Hrsg.), *Mit Netzwerken professionell zusammenarbeiten. Band I: Soziale Netzwerke in Lebenslauf- und Lebenslagenperspektive* (S. 65-83). Tübingen: dgvt.

Niehaus, M. (1993). *Behinderung und sozialer Rückhalt: zur sozialen Unterstützung behinderter Frauen.* Frankfurt am Main: Campus-Verlag.

Nollert, M. (2006). *Soziale Netzwerke. Theoretische Konzepte, Analyseinstrumente und empirische Befunde.* Vorlesung im Wintersemester 2005/2006 an der Universität Zürich. Zugriff am 11.01.2012 unter http://www.suz.unizh.ch/nollert/soznetzwerke.pdf

Nordmann, L. (2007). Ideal, Realität und Probleme der Nachwuchsförderung. In A. Ferrauti, P. Platen & J. Müller (Red.), *Sport ist Spitze - Landesprogramm Talentsuche und Talentförderung. 22. Internationaler Workshop - Sportgespräch - Ruhrolympiade, 04. und 05. Juni 2007 in Hattingen.* (S. 187-195) Aachen: Meyer & Meyer.

Olympiastützpunkt Brandenburg [OSP] (2010). *Protokoll des Lenkungsstabsitzung Radsport in Cottbus am 30. August 2010* (internes unveröffentlichtes Dokument).

Ommundsen, Y., Roberts, G., Lemyre, P.-N. & Miller, B. W. (2006). Parental and coach support or pressure on psychosocial outcomes of pediatric athletes in soccer. *Clinical Journal of Sport Medicine 16* (6), 522-526.

Orth-Gomer, K. & Johnson, J. V. (1987). Social network interaction and mortality. A six year follow-up study of a random sample of the Swedish population. *Journal of Chronic Diseases 40* (10), 949-957.

Otto, U. & Bauer, P. (Hrsg.). (2005). *Mit Netzwerken professionell zusammenarbeiten. Band I: Soziale Netzwerke in Lebenslauf- und Lebenslagenperspektiven.* Tübingen: dgvt.

Palentien, C. (2004). *Kinder- und Jugendarmut in Deutschland.* Wiesbaden: VS Verlag.

Pallesen, H. & Schierz, M. (2010). *Talent und Bildungsgang.* Rekonstruktion zur Schulkultur in Verbundsystemen „Schule – Leistungssport". Opladen & Farmington Hill: Barbara Budrich.

Pallesen, H. (2012). Erfolgreich gescheitert?! Zum Passungsverhältnis von subjektiven und objektiven Bildungsgängen adoleszenter Talente an einer Eliteschule des Sports. In Bundesamt für Sport [BASPO] (Hrsg.), *Sportpädagogik zwischen Stillstand und Beliebigkeit.* Abstractband der 25. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 07. Bis 09. Juni 2012 in Magglingen (S. 59). Magglingen: BASPO.

Perkonigg, A., Baumann, U., Reicherts, M. & Perrez, M. (1993). Soziale Unterstützung und Belastungsbewältigung: Eine Untersuchung mit computerunterstützter Selbstbeobachtung. In A.-R. Laireiter (Hrsg.), *Soziales Netzwerk und Soziale Unterstützung: Konzepte, Methoden und Befunde* (S. 128-140). Bern: Huber.

Perrez, M. & Reicherts, M. (1989). Belastungsverarbeitung: Computerunterstützte Selbstbeobachtung im Feld. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie 2*, 129-139.

Petermann, F. & Schmidt, M. H. (2006). Ressource - ein Grundbegriff der Entwicklungspsychologie und Entwicklungspsychopathologie*? Kindheit und Entwicklung 15* (2), 118-127.

Petermann, S. (2002). *Persönliche Netzwerke in Stadt und Land. Siedlungsstruktur und soziale Unterstützungsnetzwerke im Raum Halle/Saale.* Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Petermann, S. (2005). Persönliche Netzwerke: Spezialisierte Unterstützungsquellen oder hilft jeder jedem? In U. Otto & P. Bauer (Hrsg.), *Mit Netzwerken professionell zusammenarbeiten.* (S. 181-206). Tübingen: dgvt.

Peters-Golden, H. (1982). Breast cancer: Varied perceptions of social support in the illness experience. *Social Science and Medicine, 16,* 483-491.

Pfadenhauer, M. (Hrsg.). (2005). *Professionelles Handeln*. Wiesbaden: VS Verlag.

Pfaff, H. (1989). *Stressbewältigung und soziale Unterstützung. Zur sozialen Regulierung individuellen Wohlbefindens*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Pfeiffer, M., Rost, K., Sperling, W. & Tzschoppe, P. (2004). *Ergebnisse der Befragung von Internatserziehern am Sportgymnasium Leipzig*. Unveröffentlichter Projektbericht.

Pfeiffer, M., Rost, K., Sperling, W. & Tzschoppe, P. (2006). *Ergebnisse der Schülerbefragung 2004 zur zeitlichen Gesamtbelastung am Sportgymnasium Leipzig*. Unveröffentlichter Projektbericht.

Pfeffer, I, Würth, S. & Alfermann, D. (2004). Die subjektive Wahrnehmung der Trainer-Athlet-Interaktion in Individualsportarten und Mannschaftsspielen. *Zeitschrift für Sportpsychologie 11* (1), S. 24-32

Pfennig, T., Borchert., Wolf, I. & Brand, R. (2011). Berufliche Beanspruchung und Zufriedenheit von Lehrenden an Eliteschulen des Sports im Land Brandenburg. *Sportunterricht 60* (3), 79-84.

Philippe, R. A. & Seiler, R. (2006). Closeness, co-orientation and complementarity in coach-athlete relationships: What male swimmers say about their male coaches. *Psychology of Sport and Exercise 7*(2), 159-171.

Prag, P. (2003). Stress, burnout, and social support: a review and call for research. *Air medical journal 22* (5), 18-22.

Prati, G. & Pietrantoni, L. (2010). The Relation Of Perceived and Received Social Support To Mental Health Among First Responders: A Meta-Analytical Review. *Journal Of Communtiy Psychology 38* (3), 403-417.

Prohl, R. (2006). *Grundriss der Sportpädagogik* (2. Aufl.). Wiebelsheim: Limpert.

Prohl, R. & Emrich, E. (2009). Eliteschulen des Sports als Bildungsorganisationen einer Zivilgesellschaft. *Sportwissenschaft 39* (3), 197-209.

Reblin, M. & Uchino, B. N. (2008). Social and emotional support and its implication for health. *Current Opinion in Psychiatry 21* (2), 201-205.

Rees, T., Hardy, L. & Freeman, P. (2007). Stressors, social support, and effects upon performance in golf. *Journal of Sports Sciences 25* (1), 33-42.

Reifman, A. (1995). Social relationships, recovery from illness, and survival: A literatur review. *Annals of Behavioral Medicine, 17,* 124-131.

Reh, S. (2004). Welches Wissen benötigt die "pädagogische Praxis?" In: U. Popp & S. Reh. *Schule forschend entwickeln. Schul- und Unterrichtsentwicklung zwischen Systemzwängen und Reformansprüchen. Festschrift für Klaus-Jürgen Tillmann zum 60. Geburtstag.* (S. 55-88). Weinheim: Beltz.

Rheingold, H. (1994). *Virtuelle Gemeinschaft: Soziale Beziehungen im Zeitalter des Computer.* Bonn: Addison-Wesley.

Richartz, A. (2000). *Lebenswege von Leistungssportlern. Anforderungen und Bewältigungsprozesse der Adoleszenz.* Aachen: Meyer & Meyer.

Richartz, A. (2002). Unterstützen - Anregen - Konflikte bewältigen: Grundlagen einer modernen Internatspädagogik. In A.-M. Elbe & J. Beckmann (Hrsg.), *Lebenskonzepte für Sporttalente.* Dokumentation der 1. Tagung der Eliteschulen des Sports in Kienbaum vom 26.-28. September 2001. (S. 54-66; 96-97). Frankfurt am Main: DSB.

Richartz, A. & Brettschneider, W.-D. (1996). *Weltmeister werden und die Schule schaffen.* Schorndorf: Hoffmann.

Richartz, A., Hoffmann, K. & Sallen, J. (2009). *Kinder im Hochleistungssport. Chronische Belastungen und protektive Ressourcen.* Schorndorf: Hofmann.

Rieger, D. (2009). Soziale Unterstützung in erwachsenen Eltern-Kind-Dyaden: Eine Untersuchung mit der Tagebuchmethode. Dissertation Universität Jena. Zugriff am 12.02.2012 unter http://www.db-thueringen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-19731/Rieger/Dissertation.txt

Roberts, R. E., Richards, L. N. & Bengston, V. L. (1991). Intergenerational solidarity in families: Untangling the ties that bind. *Marriage and Family Review 16*, 11-47.

Roff, M., Sells, S. B. & Golden, M. M. (1972). *Social adjustment and personality development in children*. Minneapolis: Jones Press.

Rolf, J. E. (1976). Peer status and the directionality of symptomatic behavior: Prime social competence predictors of outcome for vulnerable children. *American Journal of Orthopsychiatry, 46,* 74-88.

Rook, K. S. (1992). Detrimental aspects of social relationships. In H. O. F. Veiel & U. Baumann (Eds.), *The meaning and measurement of social support* (pp. 157-169). New York: Hemisphere.

Rost, D. H. (Hrsg.). (2000): *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche*. Münster: Waxmann

Rost, K. (Hrsg.). (2002). *Schule und Sport - gemeinsam zur Spitze! Qualitätskriterien für Eliteschulen des Sports (Dokumentation der 2. Bundeskonferenz der Eliteschulen des Sports, Leipzig 12.-14.09.2002)*. DSB/BL: Informationen zum Leistungssport.

Rothland, M. (2007). Soziale Unterstützung. Bedeutung und Bedingungen im Berufsalltag von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf.* (S. 249-266). Wiesbaden: VS Verlag.

Röhrle, B. (1994). *Soziale Netzwerke und soziale Unterstützung.* Weinheim: Beltz.

Ryska, T. A. & Yin, Z. (2000). Testing the buffering hypothesis: Perception of coach support and pre-competitive anxiety among male and female high school athletes. *Current Psychology 18* (4), 381-393.

Saldern, M. & Littig, K. E. (1987). *Landauer Skalen zum Sozialklima.* Weinheim: Beltz.

Sack, H.-G. (1980). *Zur Psychologie des jugendlichen Leistungssportlers.* Schorndorf: Hofmann.

Salmela, J. H. (1994). Phases and transitions across sport careers. In D. Hackfort (Ed.), *Psycho-social issues and interventions in elite sports* (pp. 11-28). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Sarason, B. R., Sarason, I. G. & Pierce, G. R. (Hrsg.). (1990). *Social support: an interactional view.* New York: Wiley.

Schaarschmidt, U. (2006). AVEM - ein persönlichkeitsdiagnostisches Instrument für die berufsbezogene Rehabilitation. In: Arbeitskreis Klinische Psychologie in der Rehabilitation BDP (Hrsg.), *Psychologische Diagnostik - Weichenstellung für den Reha-Verlauf* (S. 59-82). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.

Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2007). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 81-98). Wiesbaden: VS Verlag.

Schaie, K. W. (1965). A general model for the study of developmental problems. *Psychological Bulletin 64* (2), 92-107.

Scharpf, F. W. (1989). Politische Steuerung und politische Institutionen. *Politische Vierteljahresschrift, 30*, 10-21.

Scherer, A. G. (2002). Kritik der Organisation oder Organisation der Kritik? Wissenschaftstheoretische Bemerkungen zum kritischen Umgang mit Organisationstheorien (5. Aufl., S. 1-34). In A. Kieser (Hrsg.), *Organisationstheorien.* Stuttgart: Kohlhammer.

Schimank, U. (2001). Die gesellschaftliche Entbehrlichkeit des Spitzensports und das Dopingproblem. In H. Digel (Hrsg.), *Spitzensport. Chancen und Probleme* (S. 12-25). Schorndorf. Hofmann.

Schimank, U. (2007a). *Theorien gesellschaftlicher Differenzierung.* Wiesbaden: VS Verlag.

Schimank, U. (2007b). *Handeln und Strukturen. Einführung in die akteurtheoretische Soziologie (3. Aufl.).* Weinheim und München: Juventa Verlag.

Schimank, U. (2009). Wie sich funktionale Differenzierung reproduziert: eine akteurtheoretische Erklärung. In P. Hill, F. Kalter, J. Kopp, C. Kroneberg & R. Schnell (Hrsg.), *Hartmut Essers Erklärende Soziologie – Kontroversen und Perspektiven* (S. 201-226). Frankfurt am Main: Campus.

Schierz, M., Zwanzig, U., Scheper, J., Frei, P., Sickel, T. & Falkenberg, M. (2006). Schulsport in Jena – zwei Portraits zur Transformation von Schule und Schulsport. In A. Hummel & M. Schierz (Hrsg.), *Studien zur Schulsportentwicklung in Deutschland* (S. 61-97). Schorndorf: Hofmann.

Schmid, C. (2004). Der Einfluss von Geschwistern auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. In W. E. Fthenakis & M. R. Textor (Hrsg.), *Das Online-Familienhandbuch.* Zugriff am 03.01.2012 unter https://www.familienhandbuch.de/ kindheitsforsch ung/allgemeines-kindheitsforschung/der-einfluss-von-geschwistern-auf-die-entwicklung-von-kindern-und-jugendlichen

Schneider, W., Bös, K. & Rieder, H. (1993). Leistungsprognose bei jugendlichen Spitzensportlern. In J. Beckmann, H. Strang & E. Hahn (Hrsg.), *Aufmerksamkeit und Energetisierung – Facetten von Konzentration und Leistung* (S. 277-299). Göttingen: Horgrefe.

Schoenbach, V. J., Kaplan, B. H., Fredman, L. & Kleinbaum, D. G. (1986). Social ties and mortality in Evans County, Georgia. *American Journal of Epidemiology 123,* 577-591.

Schröder, A. & Schmitt, B. (1988). Soziale Unterstützung. In L. Brüderl, *Theorien und Methoden der Bewältigungsforschung* (S.149-159). Weinheim: Beltz Juventa.

Schröder, K. (1997). Persönlichkeit, Ressourcen und Bewältigung. In R. Schwarzer. *Gesundheitspsychologie. Ein Lehrbuch* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage) (S. 319-348). Göttingen: Hogrefe.

Schulz, U. & Schwarzer, R. (2003). Soziale Unterstützung bei der Krankheitsbewältigung: Die Berliner Social Support Skalen (BSSS). *Diagnostica 49* (2), 73-82.

Schulze, K., Burrmann, U. & Stucke, C. (2007). Soziale Unterstützungsleistungen des Trainers. *Leistungssport 37* (4), 4-10.

Schütze, Y. (1993). Generationsbeziehungen im Lebensverlauf - eine Sache der Frauen? In K. Lüscher & F. Schultheis (Hrsg.), *Generationsbeziehungen in „postmodernen" Gesellschaften. Analysen von Individuum, Staat und Gesellschaft* (S. 287-298). Konstanz: Universitätsverlag.

Schützenmeister, J. (2002). *Professionalisierung und Polyvalenz in der Lehrerausbildung*. Marburg: Tectum.

Schwanitz, S. (1997). Transformationsforschung: Area Studies versus Politikwissenschaft? Plädoyer für einen akteurstheoretischen Ansatz. *Osteuropa-Institut der Freien Universität Berlin. Arbeitspapiere des Bereichs Politik und Gesellschaft 3*, 5-39.

Schwarzer, R. & Leppin, A. (1989). *Sozialer Rückhalt und Gesundheit: Eine Metaanalyse*. Göttingen: Hogrefe.

Schwarzer, R. & Leppin, A. (1991). Social support and health: A theoretical and empirical overview. *Journal of Social and Personal Relationships 8* (1), 99-127.

Schwarzer, R. (2002). *Social Support in Coping with Illness: The Berlin Social Support Scales (BSSS)*. Zugriff am 23.04.2011 unter http://userpage.fu-berlin.de/~health/materials/bsss.pdf

Schwarzer, R. (2004). *Psychologie des Gesundheitsverhaltens. Einführung in die Gesundheitspsychologie.* (3. überarbeitete Auflage). Göttingen: Hogrefe.

Schweer, M. K. W. (2011). *Kinder und Jugendliche im Leistungssport - eine Herausforderung für Eltern und Trainer: Ein pädagogisch-psychologischer Leitfaden.* Frankfurt am Main: Peter Lang.

Schwinn, T. (2001). *Differenzierung ohne Gesellschaft.* Weilerswist: Velbrück.

Sedlmeier, P. & Renkewitz, F. (2008). Forschungsmethoden und Statistik in der Psychologie. München: Pearson Studium.

Serpa, S., Pataco, V. & Santos, F. (1991). Leadership patterns in Handball International Competition. *International Journal of Sport Psychology 22* (1), 78-89.

Sheskin, D. J. (2007). *Handbook of Parametric and Nonparametric Statistical Procedures.* Fourth Edition. Chapman & Hall: CRC.

Siegrist, K. (1986). *Sozialer Rückhalt und kardiovaskuläres Risiko: Ein soziologischer Beitrag zum Verständnis menschlicher Adaptation.* München: Minerva.

Siegrist, K. (1987). Interview zu Sozialem Rückhalt. *Zeitschrift für Klinische Psychologie 16* (4), 439-441.

Silver, R. C., Wortman, C. B. & Crofton, C. (1990). The role of coping in support provision: The self-presentational dilemma of victims of life crisis. In B. R. Sarason, I. G. Sarason & G. R. Pierce (eds.), *Social support: An interactional view* (pp. 397-426). New York: John Wiley & Sons.

Sommer, G. & Fydrich, T. (1989). Soziale Unterstützung – Diagnostik, Konzepte, F-SOZU. Tübingen: dgfv.

Sommer, G. & Fydrich, T. (1991). Entwicklung und Überprüfung eines Fragebogens zur sozialen Unterstützung (F-SOZU). *Diagnostika 37,* 160-178.

SPD & Die Linke (2009). *Gemeinsinn und Erneuerung: Ein Brandenburg für Alle. Koalitionsvertrag zwischen SPD Brandenburg und Die Linke Brandenburg für die 5. Wahlperiode des Brandenburger Landtages.* Eigendruck.

Stegbauer, C. & Häußling, R. (Hrsg.). (2010). *Handbuch Netzwerkforschung.* Wiesbaden: VS Verlag.

Stegbauer, C. & Hennig, M. (2012). Probleme der Integration von Theorie und Methode in der Netzwerkforschung. In C. Stegbauer & M. Hennig, *Die Integration von Theorie und Methode in der Netzwerkforschung* (S. 7-12). Wiesbaden: VS Verlag.

Steyer, R., Schwenkmezger, P., Notz, P. & Eid, M. (1997). *Der Mehrdimensionale Befindlichkeitsfragebogen (MDBF). Handanweisung.* Göttingen: Hogrefe.

Stibbe, G. (2005). Schule und Leistungssport – Positionen, Probleme, Perspektiven. *Zeitschrift für sportunterricht 54* (10), 303-307.

Stichweh, R. (1988). Inklusion in Funktionssysteme der modernen Gesellschaft. In R. Mayntz, B. Rosewitz & U. Schimank. *Differenzierung und Verselbstständigung: Zur Entwicklung gesellschaftlicher Teilsysteme* (S. 261-293). Frankfurt/New York: Campus.

Tacke, V. (2000). Netzwerk und Adresse. In *Soziale Systeme – Zeitschrift für systemische Theorie, 6* (2), 291-320.

Tacke, V. (2010). Soziale Netzwerkbildung in Funktionssystemen der Gesellschaft. Vergleichende Perspektiven. In M. Bommes & V. Tacke (Hrsg.), *Netzwerke in der funktional differenzierten Gesellschaft* (S. 89-118). Wiesbaden: VS Verlag

Tacke, V. (2011). Systeme und Netzwerke - oder: Was man an sozialen Netzwerken zu sehen bekommt, wenn man sie systemtheoretisch beschreibt. *Netzwerke, Systemtheorie und Soziale Arbeit. Journal der dgssa 2* (2+3), 6-24.

Teubert, H. (2009). *Koordination von Spitzensport und Schule. Zur Lösung des Inklusionsproblems schulpflichtiger Athleten.* Baltmannsweiler: Schneider.

Teubert, H., Borggrefe, C., Cachay, K. & Thiel, A. (2006). *Spitzensport und Schule. Möglichkeiten und Grenzen struktureller Kopplung in der Nachwuchsförderung.* Schorndorf: Hofmann.

Thiel, A. & Cachay, K. (2003). Soziale Ungleichheit im Sport. In W. Schmidt, I. Hartmann-Tews & W.-D. Brettschneider (Hrsg.), *Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 275-295). Schorndorf: Hofmann.

Thoits, P. A. (1982). Conceptual, methodological and theoretical problems in studying social support as buffer against life stress. *Journal of Health and Social Behavior 23,* 145-159.

Thoits, P. A. (1986). Social support as coping assistance. *Journal of Consulting and Clinical Psychology 54* (4), 416-423.

Tietjens, M. (2001). *Sportliches Engagement und sozialer Rückhalt im Jugendalter. Eine repräsentative Surveystudie in Brandenburg und Nordrhein-Westfalen.* Lengerich: Pabst.

Tyrell, H. (1978). Anfragen an die Theorie der gesellschaftlichen Differenzierung. *Zeitschrift für Soziologie 7* (2), 175-193.

Tyrell, H. (1979). Familie und gesellschaftliche Differenzierung. In H. Pross (Hrsg.), *Familie - wohin? Leistungen, Leistungsdefizite und Leistungswandlungen der Familien in hochindustrialisierten Gesellschaften* (S. 13-77). Reinbek: Rowohlt.

Uecker, H. (2008). *Management zwischen Hilfe, Organisation und Gesellschaft. Eine Studie zur Koproduktion unterschiedlicher Kommunikationsformen.* Dissertation Friedrich-Schiller-Universität-Jena. Zugriff am 10.04.2012 unter http://www.db-thueringen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-16521/Uecker/Dissertation.pdf

Umberson, D. (1987). Family status and health behaviors: Social control as a dimension of social integration. *Journal of Health and Social Behavior 28*, 306-319.

Ustimenko, S. F. (1984). Interpersonelle Beziehungen „schwieriger" Heranwachsender. *Voprosy psicholoij 1,* 27-33.

van Dick, R., Wagner, U. & Petzel, T. (1999). Arbeitsbelastung und gesundheitliche Beschwerden von Lehrerinnen und Lehrern: Einflüsse von Kontrollüberzeugungen, Mobbing und Sozialer Unterstützung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht 46* (4), 269-280.

van Dick, R., Wagner, U., Petzel, T., Lenke, S. & Sommer, G. (1999). Arbeitsbelastung und soziale Unterstützung: Erste Ergebnisse einer Untersuchung von Lehrerinnen und Lehrern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht 46* (1), 55-64.

Vaux, A. (1988). *Social support: Theory, research and intervention*. New York: Praeger.

Veiel, H. O. F. (1985). Dimensions of social support: A conceptual framework für research. *Social Psychiatry 20,* 156-162.

Veiel, H. O. F. (1989). Das Mannheimer Interview zur sozialen Unterstützung: Konstruktion, Erprobung, Anwendungsmöglichkeiten. In M. C. Angermeyer & D. Klusmann (Hrsg.), *Soziales Netzwerk*. (S. 77-94). Berlin: Springer.

Veiel, H. (1990). The Mannheim Interview on Social Support: Reliability and validity data from three different samples. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology 25* (5), 250-259.

Vollmann, M. (2007). *Soziale Reaktionen auf Optimisten, Pessimisten und Realisten*. Hamburg: Dr. Kovac.

Vollmann, M., Renner, B., Matiba, K. & Weber, H. (2007). Unterschiedliche Wertschätzung, aber gleiche Unterstützungsbereitschaft. Soziale Reaktionen auf Optimisten, Pessimisten und Realisten aus der Geberperspektive. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie 15* (4), 141-142.

von Hippel, B. (2000). *Soziale Belastung – Konzeptualisierung und Operationalisierung. Oder: Trostloser Trost und fehlgeschlagene Hilfe*. Diplomarbeit, Philipps Universität Marburg.

Walther, J. B. & Boyd, S. (2002). *Attraction to computer-mediated social support*. Zugriff am 12.02.2012 unter http://www.rpi.edu/~walthj/docs/support.html

Waltz, E. M. (1981). Soziale Faktoren bei der Entstehung und Bewältigung von Krankheit - ein Überblick über die empirische Literatur. Aus: B. Badura (Hrsg.), *Soziale Unterstützung und chronische Krankheit. Zum Stand sozialepidemiologischer Forschung* (S. 40-119). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Waschler, G. (1996). *Zusammenarbeit von Schule und Sportverein in sportpädagogischer Perspektive.* Aachen: Meyer & Meyer.

Watzlawick, P., Beavin, J. H. & Jackson, D. D. (2000). *Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien.* Bern: Huber.

Weber, M. (1919). *Wissenschaft als Beruf.* Berlin: Duncker & Humblot.

Weber, M. (1980). *Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriss der verstehenden Soziologie.* Tübingen: Mohr.

Weber, U. (2003). *Familie und Leistungssport.* Schorndorf. Hofmann.

Weiss, W. M. & Weiss, M. R. (2003). Attraction- and entrapment-based commitment among competitive female gymnasts. *Journal of Sport & Exercise Psychology 25* (2), 229-247.

Wellmann, B. & Wortley, S. (1990). Different strokes from different folks: Community ties and social support. *American Journal of Sociology 96*, 558-588.

Westhoff, G. (1993). *Handbuch psychosoziale Meßinstrumente.* Göttingen: Hogrefe.

Weyer, J. (1997). Weder Ordnung noch Chaos. Die Theorie sozialer Netzwerke zwischen Institutionalismus und Selbstorganisationstheorie. In J. Weyer, U. Kirchner, L. Riedl & J. F. K. Schmidt (Hrsg.), *Technik, die Gesellschaft schafft. Soziale Netzwerke als Ort der Technikgenese* (S. 53-99). Berlin: Sigma.

Weyer, J. (Hrsg.). (2011). *Soziale Netzwerke. Konzepte und Methoden der sozialwissenschaftlichen Netzwerkforschung.* 2. Auflage. München: Oldenbourg Verlag.

Wills, T. A. & DePaulo, B. M. (1991) Interpersonal anlysis of the help-seeking process. In C. R. Snyder & D. R. Forsyth (Eds.), *Handbook of social and clinical psychology* (pp. 350-375). New York: Pergamon.

Wills, T. A. & Shinar, O. (2000). Measuring Perceived and Received Social Support. In S. Cohen, L. G. Underwood & B. H. Gottlieb, *Social support measurement and intervention. A guide for health and social scientists* (pp. 86-135). Oxford/New York: Oxford University Press.

Winkeler, M. & Klauer, T. (2003). Inventar zur Sozialen Unterstützung in Dyaden (ISU-DYA): Konstruktionshintergrund und erste Ergebnisse zu Reliabilität und Validität. *Diagnostica 49* (1), 14-23.

Winkler, J. & Stolzenberg, H. (1999). Der Sozialschichtindex im Bundesgesundheitssurvey. *Das Gesundheitswesen 61* (2), 178-183.

Wippert, J. U. (2007). *Sozialer Rückhalt der Elite – Aspekte sozialer Unterstützung als Erfolgsindikatoren für Höchstleistung und Bewältigungsverhalten im alpinen Skisport.* Zugriff am 01.02.2011 unter http://mediatum2.ub.tum.de/doc/672316/document.pdf

Würth, S., Lee, M. J. & Alfermann, D. (2004). Parental involvement and athletes‘ career in youth sport. *Psychology of Sport and Exercise 5*, 21-34.

Würth, S., Saborowski, C. & Alfermann, D. (1999). Trainingsklima und Führungsverhalten aus der Sicht jugendlicher Athleten und deren Trainer. *Psychologie und Sport 6*, 146-157.

Ziemer, R. (2002). Das Potsdamer Modell. In A.-M. Elbe & J. Beckmann (Hrsg.), *Lebenskonzepte für Sporttalente.* Dokumentation der 1. Tagung der Eliteschulen des Sports in Kienbaum vom 26.-28. September 2001. (S. 26-33). Frankfurt am Main: DSB.

Zimber, A., Albrecht, A. & Wyerer, S. (1999). Die Beanspruchungssituation in der stationären Altenpflege nach Einführung der Pflegeversicherung: Ergebnisse einer Verlaufsstudie. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft 53*, 194-201.

Anhang

Tab. A1. Normwerttabellen der Haupt- und Nebenskalen des F-SozU S-54 (Fydrich et al., 2007, 106 f.)

SW	PR	SW	PR	SW	PR	SW	PR
EU - Emotionale Unterstützung (n = 2.078)							
1.00 - 2.12	<1	3.13 - 3.17	14	3.75 - 3.80	33	4.50 - 4.55	71
2.13 - 2.43	1	3.18	15	3.81 - 3.87	35	4.56 - 4.62	75
2.44 - 2.55	2	3.19 - 3.24	16	3.88 - 3.93	38	4.63 - 4.68	79
2.56 - 2.68	3	3.25 - 3.30	18	3.94 - 3.99	41	4.69 - 4.74	83
2.69 - 2.74	4	3.31 - 3.37	20	4.00 - 4.05	44	4.75 - 4.80	88
2.75 - 2.80	5	3.38 - 3.43	21	4.13 - 4.18	50	4.81 - 4.87	90
2.81 - 2.87	6	3.44 - 3.49	23	4.19 - 4.24	53	4.88 - 4.93	94
2.88 - 2.93	8	3.50 - 3.55	24	4.25 - 4.30	57	4.94 - 4.99	96
2.94 - 2.99	9	3.56 - 3.62	26	4.31 - 4.37	60	5.00	≤ 99
3.00 - 3.05	11	3.63 - 3.68	28	4.38 - 4.43	62		
3.06 - 3.12	13	3.69 - 3.74	30	4.44 - 4.49	66		
SI - Soziale Integration (n = 2.069)							
1.00 - 2.12	< 1	3.13 - 3.17	14	3.75 - 3.80	33	4.50 - 4.55	71
2.13 - 2.43	1	3.18	15	3.81 - 3.87	35	4.56 - 4.62	75
2.44 - 2.55	2	3.19 - 3.24	16	3.88 - 3.93	38	4.63 - 4.68	79
2.56 - 2.68	3	3.25 - 3.30	18	3.94 - 3.99	41	4.69 - 4.74	83
2.69 - 2.74	4	3.31 - 3.37	20	4.00 - 4.05	44	4.75 - 4.80	88
2.75 - 2.80	5	3.38 - 3.43	21	4.13 - 4.18	50	4.81 - 4.87	90
2.81 - 2.87	6	3.44 - 3.49	23	4.19 - 4.24	53	4.88 - 4.93	94
2.88 - 2.93	8	3.50 - 3.55	24	4.25 - 4.30	57	4.94 - 4.99	96
2.94 - 2.99	9	3.56 - 3.62	26	4.31 - 4.37	60	5.00	≤ 99
3.00 - 3.05	11	3.63 - 3.68	28	4.38 - 4.43	62		
3.06 - 3.12	13	3.69 - 3.74	30	4.44 - 4.49	66		

Tab. A1. (Fortsetzung) Normwerttabellen der Haupt- und Nebenskalen des F-SozU S-54 (Fydrich et al., 2007, 106 f.)

WasU - Wahrgenommene soziale Unterstützung (n = 1.987)							
1.00 - 2.30	< 1	3.32 - 3.33	20	3.89 - 3.91	46	4.39 - 4.41	76
2.31 - 2.54	1	3.34 - 3.36	21	3.92 - 3.94	47	4.42 - 4.44	77
2.55 - 2.65	2	3.37 - 3.38	22	3.95 - 3.96	49	4.45 - 4.46	78
2.66 - 2.73	3	3.39 - 3.41	23	3.97 - 3.99	50	4.47 - 4.49	80
2.74 - 2.78	4	3.42 - 3.44	24	4.00 - 4.02	52	4.50 - 4.52	81
2.79 - 2.83	5	3.45 - 3.46	25	4.03 - 4.04	53	4.53 - 4.54	82
2.84 - 2.88	6	3.47 - 3.49	26	4.05 - 4.07	55	4.55 - 4.57	84
2.89 - 2.91	7	3.50 - 3.52	27	4.08 - 4.10	56	4.58 - 4.60	85
2.92 - 2.96	8	3.53 - 3.54	28	4.11 - 4.12	57	4.61 - 4.62	87
2.97 - 2.99	9	3.55 - 3.57	29	4.13 - 4.14	59	4.63 - 4.65	88
3.00 - 3.02	10	3.58 - 3.60	30	4.15	60	4.66 - 4.67	90
3.03 - 3.04	11	3.61 - 3.67	31	4.16 - 4.17	61	4.68 - 4.70	91
3.05 - 3.07	12	3.68 - 3.70	35	4.18 - 4.20	63	4.71 - 4.73	92
3.08 - 3.10	13	3.71 - 3.73	36	4.21 - 4.23	65	4.74 - 4.78	94
3.11 - 3.12	14	3.74 - 3.75	37	4.24 - 4.25	66	4.79 - 4.83	96
3.13 - 3.15	15	3.76 - 3.78	38	4.26 - 4.28	68	4.84 - 4.86	97
3.16 - 3.20	16	3.79 - 3.81	40	4.29 - 4.31	70	4.87 - 4.94	98
3.21 - 3.23	17	3.82 - 3.83	42	4.32 - 4.33	71	4.95 - 5.00	≤99
3.24 - 3.28	18	3.84 - 3.86	43	4.34 - 4.36	72		
3.29 - 3.31	19	3.87 - 3.88	44	4.37 - 4.38	74		
Zuf – Zufriedenheit mit sozialer Unterstützung (n = 2.129)							
1.00 - 1.39	1	2.40 - 2.59	18	3.60 - 3.79	63	4.80 - 4.99	93
1.40 - 1.59	2	2.60 - 2.79	25	3.80 - 3.99	70	5.00	99
1.60 - 1.79	4	2.80 - 2.99	32	4.00 - 4.19	75		
1.80 - 1.99	7	3.00 - 3.19	41	4.20 - 4.39	82		
2.00 - 2.19	9	3.20 - 3.39	48	4.40 - 4.59	85		
2.20 - 2.39	13	3.40 - 3.59	56	4.60 - 4.79	90		

Tab. A1. (Fortsetzung) Normwerttabellen der Haupt- und Nebenskalen des F-SozU S-54 (Fydrich et al., 2007, 106 f.)

SW	PR	SW	PR	SW	PR	SW	PR
Bel – Soziale Belastung (n = 2.089)							
1.00 - 1.07	3	1.83 - 1.91	37	2.58 - 2.66	70	3.42 - 3.49	93
1.08 - 1.16	4	1.92 - 1.99	41	2.67 - 2.74	73	3.50 - 3.57	94
1.17 - 1.24	6	2.00 - 2.03	44	2.75 - 2.82	76	3.58 - 3.66	95
1.25 - 1.32	8	2.04 - 2.07	45	2.83 - 2.91	79	3.67 - 3.74	96
1.33 - 1.41	12	2.08 - 2.16	48	2.92 - 2.99	82	3.75 - 3.91	97
1.42 - 1.49	15	2.17 - 2.24	52	3.00 - 3.07	85	3.92 - 4.16	98
1.50 - 1.57	19	2.25 - 2.32	56	3.08 - 3.16	87	4.17 - 5.00	≤ 99
1.58 - 1.66	23	2.33 - 2.41	59	3.17 - 3.24	89		
1.67 - 1.74	28	2.42 - 2.49	63	3.25 - 3.32	91		
1.75 - 1.82	32	2.50 - 2.57	67	3.33 - 3.41	92		
Vert - Vertrauensperson (n = 2.152)							
1.00 - 1.49	< 1	2.50 - 2.74	6	3.50 - 3.74	23	4.50 - 4.74	51
1.50 - 1.99	1	2.75 - 2.99	9	3.75 - 3.99	28	4.75 - 4.99	62
2.00 - 2.24	2	3.00 - 3.24	14	4.00 - 4.24	37	5.00	≤ 99
2.25 - 2.49	4	3.25 - 3.49	19	4.25 - 4.49	43		
Rez - Reziprozität (n = 2.143)							
1.00 - 1.74	< 1	2.50 - 2.74	7	3.50 - 3.74	36	4.50 - 4.74	82
1.75 - 1.99	1	2.75 - 2.99	11	3.75 - 3.99	47	4.75 - 4.99	90
2.00 - 2.24	2	3.00 - 3.24	17	4.00 - 4.24	62	5.00	≤99
2.25 - 2.49	4	3.25 - 3.49	26	4.25 - 4.49	72		
PU – Praktische Unterstützung (n = 2.127)							
1.00 - 1.99	< 1	2.89 - 2.99	10	3.67 - 3.77	35	4.44 - 4.55	73
2.00 - 2.21	1	3.00 - 3.10	13	3.78 - 3.88	39	4.56 - 4.66	80
2.22 - 2.42	2	3.11 - 3.21	16	3.89 - 3.99	44	4.67 - 4.77	85
2.43 - 2.55	3	3.22 - 3.32	19	4.00 - 4.10	49	4.78 - 4.88	90
2.56 - 2.66	5	3.33 - 3.43	22	4.11 - 4.21	55	4.89 - 4.99	93
2.67 - 2.77	6	3.44 - 3.55	26	4.22 - 4.32	60	5.00	≤ 99
2.78 - 2.88	8	3.56 - 3.66	30	4.33 - 4.43	67		

Tab. A2. Normwerttabellen der Haupt- und Nebenskalen des F-SozU K-22 (Fydrich et al., 2007, 115)

SW	PR	SW	PR	SW	PR	SW	PR
Bel – Soziale Belastung (n = 2.089)							
1.00 - 2.31	< 1	3.23 - 3.26	15	3.86 - 3.89	38	4.45 - 4.49	73
2.32 - 2.50	1	3.27 - 3.31	16	3.90	39	4.50 - 4.54	76
2.51 - 2.67	2	3.32 - 3.35	18	3.91 - 3.94	41	4.55 - 4.58	78
2.68 - 2.72	3	3.36 - 3.40	19	3.95 - 3.99	43	4.59 - 4.63	80
2.73 - 2.81	4	3.41 - 3.44	20	4.00 - 4.04	46	4.64 - 4.67	83
2.82 - 2.85	5	3.45 - 3.49	21	4.05 - 4.08	48	4.68 - 4.72	86
2.86 - 2.90	6	3.50 - 3.54	23	4.09 - 4.13	51	4.73 - 4.76	88
2.91 - 2.94	7	3.55 - 3.58	25	4.14 - 4.17	53	4.77 - 4.81	90
2.95 - 2.99	8	3.59 - 3.63	26	4.18 - 4.22	56	4.82 - 4.85	93
3.00 - 3.04	9	3.64 - 3.67	28	4.23 - 4.26	59	4.86 - 4.90	94
3.05 - 3.08	10	3.68 - 3.72	30	4.27 - 4.31	62	4.91 - 4.94	96
3.09 - 3.13	11	3.73 - 3.76	32	4.32 - 4.35	64	4.95 - 4.99	98
3.14 - 3.17	13	3.77 - 3.81	34	4.36 - 4.40	67	5.00	≤ 99
3.18 - 3.22	14	3.82 - 3.85	36	4.41 - 4.44	70		

Tab. A3. Einschätzung des Stütz- und Förderunterrichts (aus Sicht der Eltern)

	Angaben der Eltern				
	N	EdS A	EdS B	EdS C	
		M (SD)	M (SD)	M (SD)	
Das Personal für den Nachhilfe-/ Stütz- und Förderunterricht ist fachlich kompetent.	71	2,00 (0,894)	1,69 (0,751)	1,88 (0,660)	χ^2 = 1,174; p > .556
Der Nachhilfe-/ Stütz- und Förderunterricht ist auf die Bedürfnisse meines Kindes abgestimmt.	70	2,19 (0,981)	2,23 (0,927)	1,94 (0,854)	χ^2 = 1,443; p > .486
Der Nachhilfe-/ Stütz- und Förderunterricht wird in ausreichendem Maße angeboten.	70	2,27 (0,962)	2,23 (1,166)	2,13 (0,885)	χ^2 = 0,210; p > .900
Der Nachhilfe-/ Stütz- und Förderunterricht hilft meinem Kind, die Versetzung in die nächste Jahrgangsstufe zu schaffen.	70	2,54 (1,104)	2,23 (1,013)	2,23 (0,884)	χ^2 = 1,483; p > .476
Der Nachhilfe-/ Stütz- und Förderunterricht hilft meinem Kind, noch bessere Noten in der Schule zu bekommen.	70	2,04 (1,113)	1,83 (0,835)	1,91 (0,689)	χ^2 = 0,145; p > .930
Der Nachhilfe-/ Stütz- und Förderunterricht hilft meinem Kind, Schule und Leistungssport optimal miteinander zu vereinbaren.	70	1,89 (0,847)	1,92 (0,793)	1,87 (0,718)	χ^2 = 0,043; p > .979

Anmerkungen: Auswertungen beziehen sich auf vierstufig likertskalierte Items (1 = *trifft voll zu*; 4 = *trifft gar nicht zu*); Normalverteilung liegt nicht vor (KS-Test; p < .001); Varianzen sind homogen; Berechnungen mittels Kruskal-Wallis-Test

Tab. A4. Rotierte Komponentenmatrix der Lehrer, Lehrertrainer und Wohnheimpädagogen (Rotation ist in 3 Iterationen konvergiert)

	Komponente					
	Lehrer		Lehrertrainer		Wohnheim-pädagogen	
	F_{Unt_L}	F_{Bel_L}	F_{Unt_LT}	F_{Bel_LT}	F_{Unt_W}	F_{Bel_W}
2. Folgenden Personen ist es wichtig, meine Meinung zu bestimmten Dingen zu erfahren.	.554		.590		.591	
4. Von folgenden Personen wünsche ich mir mehr Verständnis und Zuwendung.		.552		.628		.613
5. Folgende Personen hören zu, wenn ich mich aussprechen möchte.	.687		.712		.683	
6. Zu folgenden Personen könnte ich gehen, wenn ich mal tief bedrückt bin.	.717		.751		.726	
7. Folgende Personen teilen Freude und Leid mit mir.	.632		.672		.732	
8. Folgende Personen helfen mir wirklich, wenn ich mal nicht weiter weiß.	.732		.775		.799	
9. Folgende Personen halten zu mir, auch wenn ich Fehler mache.	.724		.778		.797	
10. Zu folgenden Personen habe ich ein wirklich gutes Verhältnis.	.716		.769		.764	
11. Von folgenden Personen erhalte ich oft gute Hinweise.	.682		.699		.770	
12. Folgenden Personen kann ich meine Gefühle offen zeigen, ohne dass es peinlich wird.	.678		.700		.673	

Tab. A4. (Fortsetzung) Rotierte Komponentenmatrix der Lehrer, Lehrertrainer und Wohnheimpädagogen (Rotation ist in 3 Iterationen konvergiert)

	Komponente					
	Lehrer		Lehrertrainer		Wohnheim-pädagogen	
	F_{Unt_L}	F_{Bel_L}	F_{Unt_LT}	F_{Bel_LT}	F_{Unt_W}	F_{Bel_W}
13. Zu folgenden Personen haben die meisten meiner Schul-/Trainingskameraden eine bessere Beziehung als ich.		.422		.467		.438
14. Nach Gesprächen mit folgenden Personen fühle ich mich wirklich besser.	.704		.784		.759	
15. Ich habe das Gefühl, dass folgende Personen immer etwas an mir auszusetzen haben.		.668		.698		.656
16. Ich fühle mich in meinem Leben von folgenden Personen bedrängt und eingeengt.		.727		.708		.763
17. Oft denke ich, dass folgende Personen zu viel von mir verlangen und erwarten.		.607		.596		.678
18. Folgende Personen nehmen meine Gefühle nicht ernst.		.685		.673		.758
19. Folgende Personen machen mir ständig ein schlechtes Gewissen.		.747		.754		.814
20. Von folgenden Personen wünsche ich mir mehr Hilfsbereitschaft und praktische Unterstützung.		.620		.682		.684

Tab. A4. (Fortsetzung) Rotierte Komponentenmatrix der Lehrer, Lehrertrainer und Wohnheimpädagogen (Rotation ist in 3 Iterationen konvergiert)

	Komponente					
	Lehrer		Lehrertrainer		Wohnheim-pädagogen	
	F_{Unt_L}	F_{Bel_L}	F_{Unt_LT}	F_{Bel_LT}	F_{Unt_W}	F_{Bel_W}
21. Folgende Personen versuchen mir vorzuschreiben, wie ich zu denken und zu handeln habe.		.699		.661		.742
22. Folgende Personen helfen mir Schule und Sport optimal miteinander zu vereinbaren.	.573		.566		.670	
23. Folgende Personen helfen mir verpassten Schulstoff nachzuholen.	.572				.558	
24. Folgende Personen erkennen meine schulischen Leistungen an.	.543		.561		.616	
25. Folgende Personen erkennen meine sportlichen Leistungen an.	.500		.565		.666	
26. Wenn ich Unterstützung brauche, kann ich mich auf folgende Personen verlassen.	.733		.746		.783	
27. Folgende Personen kümmern sich nicht um mein Wohlergehen.		.539		.562		.562

Tab. A5. Statistische Kennwerte der Modellberechnungen

	Parameter	Modell A (Kriterium SozU)	Modell B (Prädiktor MDBF _ges)	Modell B.1 (Prädiktor MDBF-GS)	Modell B.2 (Prädiktor MDBF-RU)	Modell B.3 (Prädiktor MDBF-WM)	Modell C (Prädiktor LOT_ges)	Model C.1 (Prädiktor LOT_opt)	Model C.2 (Prädiktor LOT_pes)	Model D (Interaktion MDBF*LOT)
Feste Effekte gemischtes Modell										
Intercept (Anfangsstatus)	β_{00}	3,85*** (.040)	3,55*** (.120)	3,67*** (.100)	3,71*** (.090)	3,65*** (.110)	3,73*** (.110)	3,73*** (.090)	3,95*** (.080)	3,95*** (.630)
Zeit (Veränderungsrate)	β_{10}	0,02 (.020)	0 (.020)	0 (.020)	0	0,01 (.020)	0,01 (.020)	0,02 (.020)	0 (.020)	0
MDBF_ges (GS, RU, WM)	β_{20}	-	0,11** (.040)	0,07* (.040)	0,06 (.030)	0,07* (.030)	-			-0,08
LOT_ges (OPT, PES)	β_{20}	-	-	-	-	-	0,01 (.010)	0,02 (.010)	-0,01	-0,02
MDBF_ges*LOT_ges	β_{30}	-	-	-	-	-	-			0,01

Tab. A5. (Fortsetzung) Statistische Kennwerte der Modellberechnungen (Modell A bis

		Parameter	Modell A (Kriterium SozU)	Modell B (Prädiktor MDBF _ges)	Modell B.1 (Prädiktor MDBF-GS)	Modell B.2 (Prädiktor MDBF-RU)	Modell B.3 (Prädiktor MDBF-WM)	Modell C (Prädiktor LOT_ges)	Model C.1 (Prädiktor LOT_opt)	Model C.2 (Prädiktor LOT_pes)	Model D (Interaktion MDBF*LOT)
Kovarianzparameter (Intercept)											
E.1	Innerhalb der Person	σ^2_ε	0,34	0,37	0,36	0,36	0,36	0,36	0,35	0,35	0,38
E.2	Im Intercept	σ^2_0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	In Veränderungsrate	σ^2_1	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01
Modellfit											
	Devianz		2051.8	1988.8	1983.2	1960.1	1972.1	1988.1	1978.1	1927.2	1839.1
	AIC		2063.8	2002.8	1997.2	1974.2	1986.1	1902.1	1992.1	1941.2	1857.1
	BIC		2093.6	2037.1	2031.6	2008.3	2020.4	1936.2	2026.5	1975.5	1900.4

Anmerkungen: Formel Modell A: $Y_{ij} = [\beta_{00} + \beta_{10}Zeit_{ij}] + [\zeta_{0i} + \zeta_{1i}Zeit_{ij} + \varepsilon_{ij}]$; Formel Modell B: $Y_{ij} = [\beta_{00} + \beta_{10}Zeit_{ij} + \beta_{20}MDBF_ges_{ij}] + [\zeta_{0i} + \zeta_{1i}Zeit + \varepsilon_{ij}]$; Formel Modell C: $Y_{ij} = [\beta_{00} + \beta_{10}Zeit_{ij} + \beta_{20}LOT_ges_{ij}] + [\zeta_{0i} + \zeta_{1i}Zeit_{ij} + \varepsilon_{ij}]$; Formel Modell D: $Y_{ij} = [\beta_{00} + \beta_{10}Zeit_{ij} + \beta_{20}LOT_ges_{ij}] + [\zeta_{0i} + \zeta_{1i}Zeit_{ij} + \varepsilon_{ij}]$; ζ = personenspezifische Residuen (erlauben verschiedenen Personen, gleiche Intercepts & Slopes zu haben); E=Ebene; *** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,001 (2-seitig) signifikant; ** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant; * Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant