

Nachwuchsleistungssport

Coaching- und Erziehungsfallen: Cool bleiben und kompetent agieren, wenn's stressig wird

Thomas Wörz

Eltern, Trainerinnen und Trainer haben im Nachwuchssport eine verantwortungsvolle Aufgabe in der Betreuung von Jugendlichen. Sie geben den Pubertierenden den notwendigen sozialen und psychischen Rückhalt auf dem oft angestrebten Weg zur Spitze, der sich, wie aus der Erfahrung bekannt, für viele als belastend, hürdenreich und letztlich auch erfolglos erweisen kann.

Drop-out im Nachwuchssleistungssport

Viele hochgejubelte Talente gehen dem Nachwuchsleistungssport verloren. So belegen Internationale Studien, dass die Drop-out-Rate mit 16-17 Jahren am höchsten ist und dass 90% der Mädchen und 75% der Burschen innerhalb von fünf Jahren nach Beginn des Trainings ausscheiden (vgl. Enoksen 2011).

Die Gründe für einen vorzeitigen Ausstieg aus dem Nachwuchsleistungssport sind vielfältig (vgl. Wörz & Lecheler, 2012):

- Einer hohen Gesamtbelastung (Schule, Ausbildung, Leistungssport) stehen sehr eingeschränkte soziale und zeitliche Ressourcen (fehlende Rückzugsmöglichkeiten durch instabile Familienverhältnisse aufgrund von hohen Scheidungsraten, wenig Zeit für Freunde und Vertrauenspersonen und kaum Einfluss auf individuelle Freizeitgestaltung) gegenüber.
- Die Anforderungen im schulischen und sportlichen Ausbildungssystem sowie soziale Verpflichtungen und konkurrierende Interessen prallen oft unkoordiniert aufeinander und führen zur Resignation bis hin zur Erschöpfung.
- Die Zunahme dieser Stressoren und die Reizüberflutung im Bereich der Kommunikationstechnologien (hohe Erwartungen und Anforderungen, zeitliche Beschleunigung) sowie fehlende Kompetenzen im Umgang mit Stress stellen neue Herausforderungen an den Gesamtorganismus dar.

Dies alles führt zu einer negativen Belastungs-Erholungsbilanz, wie auch eine kürzlich durchgeführte eigene Untersuchung mit Nachwuchsleistungssportlern gezeigt hat (vgl. Wörz & Buchner, 2012).

Folgen daraus sind Befindlichkeitsstörungen, Verletzungen, Krankheiten und Burn out.

Wenn die Befindlichkeit langfristig gestört ist, geht das häufig mit dem „Drop-out“ einher. Zu dieser Erkenntnis kommt der Sportwissenschaftler Jens Kleinert (2010).

Daraus resultiert eindeutig die Konsequenz, dass der Fokus im Nachwuchsleistungssport auf besondere Coaching-Kompetenzen abzielen muss.

Coaching-Kompetenzen

Laut Frester & Wörz (2002) tragen Coaching-Maßnahmen dann zu einer günstigen Leistungsentwicklung bei, wenn sie unterstützend, beruhigend, verständnisvoll und motivierend ablaufen.

Häufig ist aber genau das Gegenteil der Fall. Verhaltensweisen wie Bestrafung oder Liebesentzug aus Enttäuschung nach verlorenen Wettkämpfen erhöhen die Wahrscheinlichkeit, dass Jugendliche Merkmale von Unsicherheit und Ängstlichkeit entwickeln, die Freude am Wettkämpfen verlieren und schließlich dem Sport den Rücken zukehren.

Kinder und Jugendliche befinden sich vor allem im Alter zwischen 11 und 18 Jahren (Vorpubertät/Pubertät) in einem psychisch labilen Lebensabschnitt. Sie befinden sich in dieser Phase in einer eigenen Welt und möchten verstanden werden. Betreuer sollten über diese Entwicklungsphasen informiert sein.

Allgemeine Aspekte zur Entwicklung in der Vorpubertät

Die Vorpubertät umfasst das Alter zwischen 11 und 13 Jahren. Es handelt sich dabei um eine krisenhafte Zeit, die von Eltern und den Bezugspersonen ein hohes Maß an pädagogischer Differenzierungsfähigkeit erfordert. Charakteristisch für diesen Altersabschnitt sind die Verschiebung der körperlichen Proportionen und die Entwicklung der geschlechtlichen Reife. Auffällig sind dabei äußere Zeichen wie ein disharmonisches Längenwachstum, bedingt durch die Größen- und Gewichtszunahme, Vergrößerung der Geschlechtsorgane, Stimmbruch bei den Burschen und veränderte, „wankelmütige“ Verhaltensweisen.

Konflikte entstehen, da Vorpubertierende ihre spontanen Interessen durchsetzen möchten, kaum persönliche Kritik vertragen, leicht reizbar reagieren und sogar vermehrt zu Depressionen neigen. Da die Belastbarkeit des Jugendlichen durch die sprunghaften psychischen und physischen Veränderungen deutlich reduziert ist, sollte bei der Konfliktbewältigung auf Einfühlungsvermögen, Sachlichkeit

und Lösungsorientierung besonderes Augenmerk gelegt werden. Der Schlüssel zum Erfolg heißt „Verständnis und Interesse“.

Jugendliche sollen sich vertrauensvoll mit ihren Problemen an die Eltern bzw. an Vertrauenspersonen im sportlichen Umfeld wenden können. Aufklären und Zuhören, ohne vorschnell zu urteilen, stärkt dabei das Vertrauen und fördert den Kontakt zu den Jugendlichen. Jugendliche versuchen ansonsten, das fehlende Wissen in Gesprächen mit Gleichaltrigen oder älteren Jugendlichen zu erhalten und könnten dadurch verstärkt in kritiklose Abhängigkeit geraten.

Vorbilder und Spiegelneuronen

Dabei kommt es dann häufig zur Übernahme von Verhaltensweisen durch Beobachtung (Lernen an Modellen) – beispielsweise, wenn Kinder Vorbilder imitieren.

Je näher dieses Modell den eigenen Voraussetzungen ist, je größer die Identifikation ist, umso leichter können Verhaltensweisen übernommen werden.

Dementsprechend groß ist auch der Einfluss von Bezugspersonen, wenn Spiegelneuronen aktiviert werden.

Wenn zum Beispiel eine Person einen Apfel isst und eine andere dabei zusieht, spielen sich in beiden Köpfen ähnliche Erregungsmuster ab. Das haben Experimente belegt. Beim Lernen durch Beobachtung werden im Gehirn Vernetzungen aktiviert. Es handelt sich dabei um sogenannte Spiegelneuronen (vgl. Hüther, 2006; Bauer, 2006). Spiegelneurone wirken dann, wenn es sich um eine vertraute Bezugsperson handelt. Maschinen lösen beim Beobachter keine entsprechenden Reaktionen im Gehirn aus. Je größer die Identifikation mit dem Modell, umso leichter ist es, intuitiv Bewegungen und Verhaltensweisen zu übernehmen (vgl. Würz, 2011).

Kinder, die mit negativen destruktiven Erscheinungsbildern zu tun haben werden deren negative Verhaltensweisen, Körpersprache und Essgewohnheiten übernehmen. Gutgemeinte Ratschläge können sie nicht annehmen.

Extreme Spannungsfelder erleben Kinder in dieser Hinsicht außerhalb der Familie. Teenager handeln unter Gruppendruck oder -zwang oft gegen ihre eigenen Interessen. So stellen sie extrem laute Musik nach außen als angenehm dar, obwohl ihre Körper darunter leiden und Widerstände entwickeln. Um dabei zu sein, um zur Gruppe zu gehören gehen Jugendliche innere Konflikte ein. Sie tun Dinge, die ihnen schaden, weil ein stärkeres, primäres Bedürfnis wie „Dazugehören“ gestillt werden soll. Die natürlichen Gefühle und Signale, die sie vor körperlichen Beeinträchtigungen warnen, nehmen sie nicht mehr wahr. Jugendliche trinken Alkohol, essen Fast Food und Süßig-

keiten, weil es in der Gruppe cool ist, aber körperlich fühlen sie sich nicht immer wohl dabei.

Wenn Sie sich ein bestimmtes Verhalten Ihrer Jugendlichen wünschen, müssen Sie es vorleben – in allen Bereichen.

Eine konsequente Trainingseinstellung ihres Schützlings lässt sich ausschließlich über Ihre eigene Haltung und Grundeinstellung als Coach realisieren.

Denken Sie daran, dass Sie von Jugendlichen permanent bewusst aber auch unbewusst wahrgenommen werden und Ihr Verhalten sich auf das ihres Schützlings übertragen kann.

Sind Sie sich klar, wie Sie als gutes Vorbild wahrgenommen werden wollen?

Die Entwicklung in der Pubertät

Die Pubertät umfasst das Alter zwischen 13-14 bis 16-17 Jahren, wobei die Grenzen fließend sind. Dieser Altersabschnitt ist vor allem psycho-physisch durch die Geschlechtsreife, die hormonellen Veränderungen und die emotionalen Schwankungen sowie seelisch durch die Ablösung von den Eltern festgelegt.

Der Jugendliche ist in dieser Phase mit Konzentrationsproblemen aufgrund hoher Ablenkbarkeit durch Tagträumereien sowie Motivationsschwankungen – u. a. Leistungsabfall in der Schule, im Sport – konfrontiert. Hinzu kommt, dass das Verhältnis zum anderen Geschlecht zusätzlich sehr viel Zeit und Aufmerksamkeit in Anspruch nimmt.

Eltern und Betreuer erwecken beim Jugendlichen in dieser Phase Vertrauen und Zuneigung, wenn sie

- zuhören können,
- dem Jugendlichen Mitsprachrecht einräumen,
- die Welt des Jugendlichen verstehen wollen,
- partnerschaftlich handeln,
- sachlich kritisieren,
- Hilfestellungen geben,
- gemeinsame Lösungen anbieten,
- einen berechenbaren, gerechten Standpunkt einnehmen.

Ein berechenbarer, stabiler Standpunkt der Bezugspersonen, an dem sich Jugendliche orientieren können, erscheint in einer Phase, in der sich Jugendliche auf der Suche nach ihrer inneren Stabilität befinden, äußerst wichtig.

Bevor Sie sich zum Wettkampfverlauf äußern, sollten Sie versuchen, sich zuerst selbst zu beruhigen und zu entspannen, damit das Gespräch nicht zu gefühlsbetont verläuft. Gefühlsausbrüche wie Ärger, Enttäuschung aber auch übersteigerte Freude behindern den

notwendigen neutralen Überblick, um sachlich und vernünftig argumentieren zu können.

Eine Untersuchung unter Weltklassesportlern (Frester & Wörz, 2002) hat ergeben, dass „Ruhe, Zuversicht, Optimismus ausstrahlen, Hektik vermeiden, gelöste Atmosphäre schaffen“ –für die Befragten Sportler die wichtigsten Eigenschaften ihrer Betreuer waren.

Emotionen und Körpersprache im Coaching

Halten Sie daher Ihre Gefühle weitgehend unter Kontrolle, überlegen Sie sachlich und konstruktiv, bevor Sie Ihre Anweisungen und Ratschläge geben.

Denken Sie immer daran, dass bereits ein enttäuschtes, negatives Kopfschütteln auf der Tribüne – Sie werden in bestimmten Situationen, vor allem in kritischen Phasen, um mentale Unterstützung geradezu gesucht! – die Unsicherheit und Zweifel in einer kritischen Phase verstärkt und zum Kippen des mentalen Selbstgesprächs und damit zur Resignation führen kann. Die Praxis zeigt immer wieder, dass Bestrafung und dauerhaftes, emotionales Hinweisen auf Verhaltensschwächen durch die Betreuer so lange nicht zur gewünschten Verhaltensänderung und Einstellung führt, bis der Jugendliche sein Verhalten selbst als störend empfindet. Er muss von sich heraus bereit und motiviert sein, sein eigenes Verhalten zu ändern.

Verhaltensweisen wie eine positive Zeichensprache, konstruktive, klare Anweisungen, die Stärken hervorheben, eignen sich daher viel besser als sinnlose, vorwurfsvolle und unverständliche Gefühlsausbrüche und Handlungen.

Warum Trainer in gespannten Situationen den Druck nicht erhöhen sollten

„Wenn du nicht endlich das machst, was ich dir dauernd sage, wirst du nicht mehr unterstützt!“ Bestrafung durch Schimpfen, Vermeidungsverhalten und Androhung negativer Konsequenzen führt zwangsläufig zu ängstlichem Verhalten und kann einen Stress-Kreislauf, einen Teufelskreis, in Gang setzen. Dieser wirkt sich ungünstig auf den psychischen wie physischen Energieverbrauch aus und in weiterer Folge auf die Leistung.

So wird die gewünschte Synchronisation zwischen äußeren (Handlungen) und inneren Abläufen (Gedanken), die auch als Flow oder optimaler Leistungszustand bezeichnet wird, unterbrochen. Psycho-physiologische Prozesse – Erregungsniveau und Gedanken beeinflussen sich ja gegenseitig – und ausgeführte Bewegungen passen nicht mehr zusammen: Es kommt zu Störungen. Die Folge sind

unkoordinierte Bewegungen, der Bewegungsfluss gerät ins Stocken, die Handlungen werden ruckartig und verlieren jegliche Harmonie.

Das individuelle optimale Spannungsniveau sollte über die Dauer des gesamten Bewegungsablaufs immer wieder neu eingeregelt werden können – durch interne und externe Relaxations- und Mobilisationsverfahren. Dieses Niveau liegt während eines Ballwechsels (Aktion) deutlich höher als in den Spielunterbrechungen bzw. Pausen. Hält der Sportler sein Erregungsniveau auf einer zu hohen Intensität, wird unnötig viel Energie verbraucht. Dieser Energieverbrauch wirkt sich auf die Reaktions-, Antizipations- und Konzentrationsfähigkeit, aber auch auf konditionelle Faktoren aus. Ärger, Stress und Angst erschweren ein ökonomisches Pausenverhalten. Die Pausen bzw. Spielunterbrechungen sollten unbedingt dazu genutzt werden, dass sich der Sportler kurzfristig beruhigt und dabei entspannt, um sich anschließend auf den nächsten Ballwechsel oder die nächste Aktion mental vorzubereiten – den Flow-Zustand also einzuregeln und sich aufzubauen.

Zweifellos haben Eltern und Nachwuchsbetreuerinnen und -betreuer großen Einfluss auf zukünftige Erfolge und Misserfolge der Kinder. Als Grundregel gilt daher, beruhigend und positiv verstärkend und unterstützend einzuwirken, um ein günstiges, langfristig motiviertes Verhalten der Kinder zu fördern.

Zusammenfassung: Coachingaspekte

- Seien Sie grundsätzlich Jugendlichen gegenüber wertschätzend, kritisieren Sie das unerwünschte Verhalten und setzen Sie Konsequenzen, aber verurteilen Sie nicht pauschal den Menschen.
- In der Betreuung sollten positive Handlungen herausgehoben, unterstützt und verstärkt werden, da sie dann in der Zukunft häufiger auftreten.
- Benutzen Sie Liebesentzug und Bestrafung nicht als Druckmittel, da sich die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass die Jugendlichen hochgradige Ängstlichkeit entwickeln.
- Bringen Sie Korrekturen möglichst ohne Gefühlsausbrüche sachlich und konstruktiv an, da sie nur auf diese Art vom Athleten angenommen, im entspannten Zustand verarbeitet und für die nächste Handlung umgesetzt werden können.
- Denken Sie daran, dass Ihr Athlet höchstens eine oder zwei Information(en) direkt umsetzen kann. Vermeiden Sie Verallgemeinerungen wie „Konzentriere Dich besser“. Sagen Sie konkret, worauf sich der Sportler konzentrieren soll.
- Je komplizierter Spielzüge und technische Abläufe sind, desto weniger Druck verträgt der Athlet, da häufig die komplexen Hand-

lungen noch nicht automatisch-intuitiv ablaufen und hohe Aufmerksamkeitsleistungen gefordert sind.

- Greifen Sie nach Niederlagen positive Aspekte des Spiels oder des Wettkampfs heraus, um zu verhindern, dass der Jugendliche zu lange im emotionalen Grübeln verharret und die Lust an der Sportart verliert.

Literatur

- Bauer, J. (2006): *Warum ich fühle was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone*. Heyne.
- Enoksen, E. (2011): Drop-out Rate and Drop-out Reasons Among Promising Norwegian Track and Field Athletes – A 25 Year Study. *Scandinavian sport studies forum*, 2, 19-43.
- Frester, R. & Wörz, T. (2002): *Mentale Wettkampfvorbereitung. Ein Handbuch für Trainer, Übungsleiter, Sportlehrer und Sportler*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hüther, G. (2006): *Gebrauchsanleitung für das menschliche Gehirn*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kleinert J. (2010): Leistungssport im Talentbereich-Stress oder Herausforderung? In Wörz, T. & Lecheler, J., *Die Psyche des Leistungssportlers. Die komplexe Herausforderung ein Talent zu begleiten*. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Wörz T. & Buchner J. (2012): *Belastungs- Erholungsmanagement Jugendlicher Leistungssportler*. Präsentation: VÖN-Tagung am 18. 4. 2012, Salzburg-Rif.
- Wörz, T. & Lecheler, J. (Hrsg.) (2010): *Die Psyche des Leistungssportlers. Die komplexe Herausforderung ein Talent zu begleiten*. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Wörz, T. & Schröder-Klementa, T. (Hrsg.) (2005): *Nachwuchsleistungssport als Chance zur Persönlichkeitsentwicklung*. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Wörz, T. & Theiner, E. (2001): *Erfolg durch Selbstmanagement in Leistungssport und Berufsleben*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Wörz, T. (2014): *Die Mentale Einstellung*. Wien: egoth.

Konzepte und Strategien der aktuellen Bildungsdiskussion

Stefan Zehetmeier

Die aktuelle Bildungsdiskussion ist geprägt von der wiederholten Verwendung einiger zentraler Begriffe. Eine kritische Betrachtung dieser Begriffe erscheint sowohl aus praktischer wie auch theoretischer Perspektive notwendig und sinnvoll. Vor diesem Hintergrund fokussiert der vorliegende Beitrag auf die Begriffe Output-Orientierung, Kompetenz-Orientierung, Qualität und Evaluation.

Output-Orientierung

„Entscheidend ist, was hinten rauskommt“ (Kohl, 1984). Dieser geradezu prototypische Satz des ehemaligen deutschen Bundeskanzlers Helmut Kohl mag die Bedeutung des Begriffs Output-Orientierung illustrieren: Im Fokus steht (allein) das Ergebnis; der Output dient als Orientierungspunkt. Hier stellt sich die Frage, wie das Ergebnis oder der Output gemessen wird: Wie wird überprüft, ob jemand das erreicht, was er soll? Wie wird festgestellt, wer die beste ist? Wer bekommt wofür die meisten Punkte? Viele Schulen waren, sind und/oder werden geradezu konditioniert, genau darauf zu achten; und dabei Noten, Qualifizierungen und Zugangsberechtigungen zu vergeben.

Jedoch: Warum ist das so? Woher kommt dieses Fokussieren auf Output?

Es gibt hierzu einige Argumente: Einerseits wird auf andere Länder verwiesen, bei denen sich die „Output-Steuerung“ durch Vergleichstests als entscheidend für die Qualitätssicherung im Schulsystem erwiesen hat (vgl. BMBF, 2007). Andererseits gibt es den Verweis auf Industrie und Wirtschaft, wo Qualitätsmanagement schon längere Zeit eine zentrale Rolle spielt (vgl. Behrens, 2001; Bruhn, 2006).

Es gibt hierzu auch kritische Stimmen, die darauf hinweisen, dass dieser output-orientierte Weg (trotz der damit verbundenen Kosten) nicht geradewegs zu der gewünschten Qualitätssteigerung führen wird. Einige Argumente hierfür sind (vgl. Gerver, 2010): Solche Vergleichstests erheben meist nur einen Teil dessen, was die Qualität von Unterricht ausmacht. Und Qualität von Unterricht ist nur ein Teil

dessen, was Schulqualität umfasst. Derartige Tests überprüfen etwa nicht: Die Entwicklung von Lernfreude, die Kooperationsfähigkeit, das Aushalten und Überwinden von Konflikten oder die Entwicklung ästhetischer Kompetenzen. Dazu kommt (vgl. Robinson, 2011): Die Bearbeitung eher zusammenhangsloser Testaufgaben, von denen jede in wenigen Minuten zu bewältigen ist, ist meist kein vollständiges Abbild einer soliden fachlichen Tätigkeit. Tests gut bearbeiten zu können ist eine Sache; ein Fach zu verstehen und fachliches Wissen in sinnvollen Zusammenhängen anwenden zu können, ist vielfach eine andere.

Kurz: bei all den Vorteilen und Chancen, die mit Output-Orientierung einhergehen, scheint es sinnvoll, die Qualität des Prozesses – des Weges zum Output – nicht aus den Augen zu verlieren. In vielen Fällen kann eine klare Prozess-Orientierung weit sinnvoller und ziel-führender sein, als die strikte Orientierung am Ergebnis.

Kompetenz-Orientierung

Kompetenzorientierung kann definiert werden als eine Haltung gegenüber Schülerinnen und Schülern, die (a) davon ausgeht, dass die Schülerinnen und Schüler über Kompetenzen und Wissen verfügen und (b) sich dabei an dem orientiert, was die Schülerinnen und Schüler können. Diese Haltung impliziert insbesondere, Äußerungen und Handlungen von Schülerinnen und Schülern als Ergebnisse prinzipiell vernünftigen Denkens anzusehen (vgl. Spiegel & Selter, 2003). Als Gegenposition hierzu bedeutet Defizitorientierung, davon auszugehen, dass Schülerinnen und Schüler Defizite aufweisen und Fehler machen; dass sie also viele Dinge nicht können, wissen oder verstehen. Abweichungen von einer (wie auch immer gearteten Norm) werden dabei als Defizite bewertet (vgl. Spiegel & Selter, 2003).

In einem analogen Spannungsfeld kann der Umgang mit Fehlern positioniert werden. Einerseits gibt es die Perspektive: Defizite und Fehler sind bedrohlich, störend und sollten verhindert werden oder gar nicht vorkommen. Wenn sie doch auftreten, sind sie negativ zu bewerten und sollten umgehend korrigiert werden. Andererseits heißt es: aus Fehlern wird man klug; oder umgekehrt: man kann nicht lernen, wenn man keine Fehler machen darf. Im Alltag ist es völlig normal, Fehler zu begehen. „Errare humanum est“ – Irren ist menschlich – wird oft zitiert (Seneca, Epistulae morales VI,57,12). Jedoch ist das nur die halbe Wahrheit: Der zweite Teil dieser Sentenz lautet: „In errore perseverare stultum“ – im Irrtum zu verharren, ist dumm (ibid.). Also: Fehler machen ist in Ordnung, solange man nicht dieselben Fehler immer wieder macht.

Bei der Förderung von Kreativität und Kompetenz von Schülerinnen und Schülern ist die Ermutigung zum Fehlermachen ein zentraler Aspekt. Definiert man Kreativität als das Ersinnen origineller Ideen, dann ist es notwendig, alte Pfade zu verlassen, Neues auszuprobieren, und dabei (natürlich) auch Fehler zu machen. Fehler und Sackgassen sind notwendige Bestandteile kreativer Prozesse. Wenn Schülerinnen und Schüler nun aber nicht darauf vorbereitet sind, Fehler zu machen, oder wenn sie für Fehler stets in irgendeiner Form bestraft werden, dann werden sie Fehler eher meiden und damit eher keine originellen Ideen entwickeln; das heißt, sie werden nicht kreativ sein können.

Vor dem Hintergrund dieser Spannungsfelder erscheint die Entwicklung einer kompetenzorientierten Fehler- und Prüfungskultur, die Fehler ermöglicht und – wirklich – als Lerngelegenheiten sieht, ein sinnvoller Weg zu sein.

Es gibt empirische Belege dafür (siehe etwa Bergqvist, 2005), dass ExpertInnen (also etwa Lehrende, Didaktikerinnen oder Bildungswissenschaftler) das geistige Potenzial – die Kompetenzen – von Schülerinnen und Schülern oft und weit unterschätzen. Das führt wiederum dazu, dass sich die Leistungsfähigkeit dieser Schülerinnen und Schüler nicht in dem Ausmaß entfalten kann, wie es bei einer höheren und angemesseneren Erwartungshaltung (etwa der Lehrenden) möglich wäre.

Je öfter bei Schülerinnen und Schülern nach defizitärem oder fehlerhaftem Vorgehen gesucht wird, desto mehr wird es auch wahrgenommen; auch wenn es objektiv gar nicht vorliegt. Dieses Phänomen ist nicht schultypisch, sondern auch darüber hinaus wohl bekannt und gut dokumentiert (vgl. Gerrig & Zimbardo, 2008): Man nimmt eher das wahr, was man erwartet, als das, was wirklich vorliegt. Die Überlegungen und Lösungswege vieler Schülerinnen und Schüler sind oft weit vernünftiger, intelligenter oder kreativer als es in der Flüchtigkeit des Augenblicks wahrgenommen werden kann. Das hängt insbesondere auch damit zusammen, was den Schülerinnen und Schülern zugetraut wird; ob ihnen eher kompetenz-orientiert oder defizit-orientiert begegnet wird.

Qualität

Qualität von Schule und Unterricht ist ein weiterer zentraler Begriff der aktuellen Diskussion. Für Bildungssysteme, Schulen und Unterricht scheint es selbstverständlich zu sein, Qualität zu bieten, zu entwickeln, zu fordern, zu zertifizieren und zu sichern. Dabei können/wollen sich weder Schulleitungen, Lehrkräfte oder Schulaufsicht leisten, ohne Qualitätsversprechen zu agieren, oder Qualität gar ab-

zulehnen. Wie würde sich eine Schule entwickeln, deren Leitung explizit auf Qualität verzichtet? Welchen Erfolg hätte eine Lehrkraft, die bewusst ohne Qualität unterrichtet? Welche Konsequenzen würden eine Bildungspolitik ereilen, die sich dezidiert gegen Qualität im Schulwesen ausspricht? Qualität ist damit zunehmend zu einer zentralen Argumentationsgrundlage geworden und ist in hohem Maße handlungs- und entscheidungsrelevant.

Jedoch: Welche Kriterien liegen dieser Qualität zu Grunde? Was ist eine gute Schule, was ist guter Unterricht? Diese Fragen werden von verschiedenen Personen und Gruppen im Bildungssystem jeweils unterschiedlich beantwortet; je nach Position und Funktion im System und abhängig von den jeweiligen Erwartungen und Erfahrungen treten andere Kriterien für Qualität in den Vordergrund: Schülerinnen und Schüler nennen tendenziell andere Merkmale für guten Unterricht als etwa ihre Eltern; Lehrkräfte stellen unterschiedliche Ansprüche an eine gute Schule, je nachdem ob sie ihren Beruf eher als ökonomische Notwendigkeit oder als Berufung empfinden; Wirtschaftstreibende und potenzielle ArbeitgeberInnen bewerten ein qualitätsvolles Bildungssystem oftmals anhand anderer Kriterien, als etwa Bildungspolitik oder Schulaufsicht.

Hier offenbart sich eine inhärente Ambivalenz: einerseits lässt sich der Begriff Qualität kaum personen-, funktions- oder institutionsübergreifend kategorisieren; andererseits droht der Begriff ohne klare Kriterien zu einem Plastikwort zu verkommen und eine beliebig einsetzbare und nichtssagende Begriffsvariable zu werden. Die konstruktive Bearbeitung dieser Ambivalenz bietet sich jeglicher Initiative des Qualitätsmanagements als lohnende Herausforderung.

Für einzelne Schulen stellen sich an dieser Stelle einige nicht triviale Fragen: Was sind die (offiziellen und inoffiziellen) Qualitätskriterien an unserer Schule? Gibt es dabei Gemeinsamkeiten oder folgen verschiedene Personen und Gruppen unterschiedlichen Kriterien? Welche Übereinstimmungen und Diskrepanzen sind offensichtlich, welche sind latent vorhanden? Welche Qualitätskriterien sollen letztendlich (nicht) an unserer Schule für alle gelten? Gibt es im Kollegium oder in der Schulgemeinschaft dazu einen (Teil-)Konsens? Was sind die Konsequenzen daraus?

Jenseits der eigenen Schule stellen sich weitere Fragen, etwa: Was sind die Qualitätskriterien anderer Schulen, Personen oder Institutionen? Decken sich unsere Qualitätskriterien mit jenen der anderen? Sind wir damit im Mainstream oder etwas Besonderes? Was sind die Konsequenzen daraus?