

Heinz-Elmar Tenorth

Ein Votum für Leistungsuniversalismus auch in Schulen

– mit einer Warnung vor dem „Antinomischen Blick“¹

„Die Lehre geht aus der Bewältigung der Aufgabe hervor.
Die Klugheit dieses Prinzips liegt in dem Gemeinplatz,
dass gute Leistung befriedigt und dass Befriedigung
zum Weitermachen, Weiterlernen, Weiterkommen anleitet.“²

(1) Problemsuche

„Leistung muss sich lohnen“, so hatte Sybille Volkholz in ihrer Leitthese gefordert und das als Beitrag zur „Suche nach Reformbremsen im deutschen Bildungswesen“ ausgegeben. Schule habe, siehe PISA, ein Leistungsproblem und nicht zuletzt wegen der Dominanz eines festen Bildungskanons ein Problem des Ausgleichs von mangelnder Leistungsfähigkeit und -bereitschaft zumal bei Lernenden, deren Sozialisationserfahrung Leistungsorientierung nicht fördere. Aber es gäbe auch und wie es scheint systematisch, anders als in den leistungsstarken PISA-Ländern (s. Kanada!), in der deutschen (Schul-)Kultur ein Problem der Abwertung von Leistungsforderungen und -bereitschaften (vielleicht sogar im Nord-Süd-Gefälle typisch verteilt) sowie, traditionell sichtbar in Bildungsdiskurs, sogar einen „antiökonomischen Reflex“, wenn von Bildung geredet werde. Jedenfalls sei Abhilfe notwendig: „Kinder unterer Schichten, Migrantenkinder müssen erleben, dass sich Anstrengungen lohnen.“

Orientiert an der überlieferten pädagogischen Skepsis gegenüber dem Leistungsbegriff arbeitet Jörg Schlömerkemper dagegen daran, die Verbindung von Schule und Leistungsbegriff nicht zu eng werden zu lassen, ja möglichst nur die individuelle Erfahrung von Leistungsvermögen zur Geltung zu bringen. Er interpretiert Schule nur vom Subjekt aus, als einen Ort, an dem die Lernenden „ihr subjektives Selbstwertgefühl erleben ... sollten“, jedenfalls nicht Misserfolg, Enttäuschung oder Abwertung angesichts nicht erfüllter Leistungserwartungen und der mit sozialen oder sachlichen Bezugsnormen und Gütekriterien

¹ Beitrag zu einer Diskussion in der Heinrich Böll-Stiftung, die durch Sibylle Volkholz: Leistung muss sich lohnen! Suche nach Reformbremsen im deutschen Bildungssystem (Ms. März 2007) angestoßen und von Jörg Schlömerkemper: Kritik der „Leistung“ – Lob des „Könnens“ (Ms. 25.7.2007) fortgesetzt wurde.

² Hartmut von Hentig: Bewährung statt Belehrung. In: U. Herrmann (Hrsg.): In der Pädagogik etwas bewegen. Impulse für Bildungspolitik und Schulentwicklung. Weinheim/Basel 2007, S. 108-110, zit. S. 108.

verbundenen Bewertungs- und Selektionspraktiken. Gestützt auf feinsinnige Unterscheidungen von „Fähigkeiten“, „Kompetenzen“ und der „Tüchtigkeit“ als Dimensionen des „Könnens“ singt er nicht nur dessen Lob, sondern sieht es auch als Begriff und Versuch, der Zwiespältigkeit des Leistungsbegriffs zu entgehen und seine pädagogisch legitime Seite „der Sache nach“, aber ohne den „Begriff“ herauszuarbeiten. Die Reformbremse ist hier dann wieder die Schule, die als Agent der Gesellschaft primär an Selektion und Zertifizierung denkt, aber das Subjekt ignoriert.

Selbstverständlich reizt Schlömerkemper eher zum Widerspruch als Volkholz, nicht nur wegen der Langeweile, die eine Wiederholung alter Positionen erzeugt, sondern auch, weil er Begriffe positiv besetzt, die andere Kritiker der Schule und der öffentlichen Erziehung gerade in der jüngsten Vergangenheit nicht genug kritisieren konnten: „Kompetenz“ wird bei ihm aufgewertet, sogar zu Lasten von „Bildung“ (das zu wenig präzise sei), und – da wundert man sich doch – „Tüchtigkeit“, als hätte es das Brezinka-bashing der kritischen Pädagogen nicht gegeben, als uns vom ungeliebten Positivisten diese Sekundärtugend angeboten wurde. Ich widerstehe aber der Versuchung, an seiner Semantik noch weiter zu bohren, „Leistung“ steht ja im Zentrum. Gibt es dann ein neues Argument? Bei Schlömerkemper kann ich neben der Liebe zu Unterscheidungen ein pädagogisch noch nicht breitgetretenes Argument systematisch nicht erkennen, Volkholz dagegen provoziert mit einem Slogan, den man in der Böll-Stiftung bisher eher nicht gehört hat - aber stimmt die Begründung, die Beweisführung über den Bildungskanon, die These vom antiökonomischem Affekt und die Explikation des Leistungsproblems?

Für eine Verständigung über die Grundlagen halte ich es deshalb für wichtig, wenigstens knapp an die Funktion und die Wirkungsweise von Schule zu erinnern (2), dann die pädagogische Codierung des Leistungsthemas noch einmal kritisch zu diskutieren (3), bevor das Problem schulischer Selektion und pädagogischer Ungleichheit aufgenommen werden kann (4) und auch die Frage nach dem antiökonomischen Affekt (5) sowie die nach den Handlungsmöglichkeiten der Schule angesichts der Differenz von Sozialmilieus und der Erwartung, Enttäuschungen auszuschließen (6); ein Fazit (7) soll natürlich nicht fehlen (schon damit eine heilige Zahl in der Kapitelfolge erreicht wird).³

³ Auf Literaturnachweise verzichte ich weitgehend – aber ich kann natürlich jederzeit ganze Bibliotheken, Archive und Datensätze für meine Argumente bemühen; Rückfrage genügt.

(2) Die Funktion der Schule und die pädagogische Codierung von Leistungserwartungen

Das Systematische zuerst, denn offenbar muss man sogar einem Professor für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik explizit sagen, dass Schulen nicht als Orte der individuellen Beglückung von Subjekten, sondern als Medien ihrer Vergesellschaftung eingerichtet wurden und mit hohen Kosten unterhalten werden. Was immer Gesellschaften sonst noch von Schulen erwarten oder Pädagogen sich wünschen, wenn Schulen sachliche, universell rechtfertigungsfähige Bezugsnormen im Prozess schulischer Arbeit nicht zur Geltung bringen, dann haben sie ihre Existenzberechtigung verwirkt. Daneben gibt es nicht etwa noch eine zweite Schule für die Subjekte und ihre Interessen, sondern Individualisierung gehört in diesen universellen Kontext, sozusagen als Optimierungserwartung der Vergesellschaftung, bei der die Pädagogen zeigen können, was sie angesichts der Heterogenität der Individuen und ihrer Fähigkeiten, Interessen und Neigungen universalisierend vermögen.

Das gilt auch nicht nur für Leistung in einer kognitiven Weise, in der Dimension des Könnens (wie man zu DDR-Zeiten sagte), sondern selbstverständlich auch sozialmoralisch, in der Erziehungsdimension – was Pädagogen natürlich nie bezweifelt oder kritisiert haben; denn zum Büttel der Leitkultur, herrschender Werte und gegen ungezügelden Pluralismus haben sie sich immer gern gemacht. Hier kann es gar nicht universalistisch genug zugehen, bis hin zum Primat einer bestimmten Moral. Solidarität z.B., im Schlömerkemper-Milieu und bei den Leistungskritikern heute offenbar das Oberziel, leide darunter, so kann man dann hören, dass Schüler unter Leistungsgesichtspunkten auch auf Wettbewerb hin sozialisiert würden, auf interindividuelle Konkurrenz, so dass auch Differenzerfahrungen nicht vermieden würden, bis hin zur Sichtbarkeit von Leistungshierarchien und der Erfahrung von oben und unten, die dann, vermittelt über schulische Zertifizierung von Leistungen, auch noch Konsequenzen im Lebenslauf hätten. So weit, das ist die offenbar nicht tolerable Konsequenz, dürfe es mit dem Universalismus allerdings nun nicht gehen. Universalistisch definierte Leistungsanforderungen im kognitiven Bereich seien deshalb von Übel.

Schlömerkemper votiert in dieser Situation der Konkurrenz von Erwartungen (die er von Beginn an und leichtfertig als Antinomien interpretiert) für die bekannte pädagogische Form der Lösung: Das Leistungsthema wird zu einem Legitimationsproblem der Pädagogik und der Institution Schule, es wird also moralisch und normativ codiert und vom Primat des Subjekts aus gegen die Funktion der Institution und die Erwartung der Gesellschaft schematisiert, und vor allem, es wird binär codiert, weil die Alternative - eine empi-

rische oder gar eine technische Diskussion der Frage, wie man mit konkurrierenden Normen und Erwartungen und Bewertungs- und Zertifizierungsproblemen umgeht – gar nicht mehr aufgeworfen, sondern als illegitim, jedenfalls als unpädagogisch, von Beginn an ausgeschlossen wird.

Die bekannte und einfache pädagogische Lösung ist es also, die Wertevielfalt schulischer Arbeit, z.B. die Konkurrenz individueller und gesellschaftlicher Erwartungen oder die Mehrheit von Bezugsnormen in der Bewertung von Schulleistungen, von einer normativen Position aus, hier von Solidarität aus, zu hierarchisieren, sachliche oder auch nur soziale Bezugsnormen in ihrer Geltung zugunsten von individuellen abzuwerten und dem Subjekt die Erfahrung von Leistungshierarchie zu ersparen, zumindest aber die in der Schulklasse drohende Erfahrung zu vermeiden, in der Hierarchie unten platziert zu werden, also mit Misserfolg oder der Erfahrung von Inkompetenz leben zu müssen, und zwar schulisch wie außerschulisch. Der Leistungsbegriff wird pädagogisch geächtet, mit welchen Argumenten immer, Differenzenerfahrung, die aus dem Vergleich hervorgeht, gleich mit, Universalität wird auf prosoziales Verhalten reduziert.

In der deutschen reformorientierten pädagogischen Diskussion gibt es Hilfsargumente, um diese Form der Lösung stützend zu begründen, und mit diesen Hilfsargumenten versucht man zu zeigen, dass auch nicht möglich sei, jedenfalls nicht in gerechter Weise möglich sei, was gesellschaftlich gefordert wird, aber pädagogisch nicht sein darf, so dass – weil Sollen Können impliziert (wir haben ja alle Kant gelesen) – kein Platz für universalistische Leistungserwartung und -messung in der Schule sei. Dieses Hilfsargument versucht sich zunächst aus der Behauptung zu speisen, dass Leistungsanforderungen und -bewertungen auch schon deswegen nicht akzeptabel seien, weil sie pädagogisch nicht gerecht seien, und zwar nicht nur angesichts der je individuellen Bezugsnorm und Anstrengung, sondern sozusagen systematisch nicht. Die „Fragwürdigkeit der Zensurengebung“, seit K. Ingenkamp unbezweifeltes Topos, wird dann zur Fragwürdigkeit der rechtfertigungsfähigen Messung von Leistung generalisiert und als Argument gegen die Leistung selbst gewendet. Dieses Argument über die Bewertungspraxis ist in der Regel begleitet von einem weiteren, bildungssoziologischen, an außerschulischen Effekten schulischer Arbeit geschulten Argument: Mit ihrer Bewertungspraxis würden nämlich zusätzlich, so wird Bourdieu-Lektüre gebündelt, die Vorteile der sozialen Herkunft nur innerschulisch in (vermeintlich objektive) Indikatoren der Leistung umcodiert und so die soziale Statusvererbung und die Fortdauer gesellschaftlicher Ungleichheit pädagogisch legitimiert. Die Verbindung von Schule und „Leistung“ sei dann nicht nur unpädagogisch, sondern auch in einem technischen Sin-

ne legitim nicht möglich und in einem sozialen Sinne ungerecht – und deshalb am besten abzuschaffen zugunsten einer pädagogischen, von Leistung nicht beschwerten Schule der Subjekte und ihrer Selbsterfahrung.

(3) Funktion der Schule, Bewertungsprobleme und die professionelle Aufgabe

Man sollte sich allerdings nicht auf Schlömerkemper Seite schlagen, ohne seine Prämissen intensiv geprüft zu haben, also die Umcodierung in ein Legitimationsproblem, und – vor allem – die Behauptung, Leistungsforderung und -messung sei in gerechter Weise nicht möglich und in den Effekten unerwünscht und nicht legitimierbar. Indem man diese Fragen aus alternativen Perspektiven heraus betrachtet und sie auch auf der Basis empirischen Wissens diskutiert, ist selbstverständlich schon die erste Prämisse erledigt: Die Umcodierung als Legitimationsproblem stellt sich nicht vorab, sondern erst auf der Basis dessen, was man wissen und können kann.

Schlömerkemper und die Fraktion, für die er spricht, erzeugen dann zunächst ein eigentümliches Bild der pädagogisch-professionellen Kompetenzen angesichts des Problems der Bewertung schulisch erbrachter Leistungen. Einerseits, in diesem Bild erklärt die Profession sich selbst als systematisch inkompetent für gerechte Beurteilung angesichts universalistischer Normen, gleich ob sachlich oder sozial, ausgenommen – erstaunlicher Weise – für die gerechte Beurteilung nach individuellen Bezugsnormen.⁴ Das, was nach aller Diagnostik kaum zu leisten ist, eine gerechte Beurteilung des Subjekts, seiner Individualität und seiner Möglichkeiten, das wird zum pädagogischen Thema und zur zentralen Aufgabe, dagegen das, was alle Messung in sozialen Kontexten methodisch fundiert, die Beziehung auf Vergleichsgrößen, das wird ethisch diskriminiert, ja als unerlaubt und unmöglich erklärt. Nebenher wird, das gehört zu dieser Umcodierung in einem jetzt gesellschaftstheoretischen Sinne, die Funktion der Schule ebenso umcodiert wie die Erwartung an die professionelle Kompetenz. Schule wird individualisiert, die Profession dequalifiziert und delegitimiert.

Der Kritik universalistischer Praxis liegt ganz offenkundig eine Handhabung der Codes von gerecht/ungerecht und individualistisch/universalistisch zugrunde, die das Legitimi-

⁴ Man sage nicht, dass ich den feinen Unterschied zwischen Ziffern- und verbaler Beurteilung ignoriert hätte; denn zur Begründung der verbalen Beurteilung gehört ja, dass allein der Individualismus als Bezugsnorm akzeptiert wird. Sie kapituliert vor der Leistungsbewertung an sachlichen Bezugsnormen also schon vorab.

onsproblem der Institution Schule ebenso erst erzeugt, wie es für die Abwertung der professionellen Kompetenz in der Bewertung von Schulleistungen sorgt. Als gerecht wird offenbar die Schule erst interpretiert, wenn sie in der Anerkennung der Individuen egalisierend und nicht differenzerzeugend verfährt, so dass jede Bewertung, die anderen Kriterien folgt, etwa der Messung an universalistischen Bezugsnormen, per definitionem nicht legitim ist. Aber ein solcher Blick ist nicht alternativenlos; denn dabei wäre für Universalismus kein Platz mehr. Schule ist nämlich gerecht – und universalistisch – auch darin, dass sie jedem Lernenden das gleiche Angebot macht und ihm die Erfahrung eröffnet, sich an universalistischen Standards messen zu können, und zwar angesichts einer gerechten Beurteilung. Ungerecht wird sie in einem sozialstaatlichen Sinne, für den Förderung und Ausgleich ebenso Ziel ist, erst dann, wenn sie in der Realisierung des Universalen Differenzen ignoriert. Individualisierung in der Universalisierung ist deshalb die Aufgabe der Profession; sie kann sie nicht dadurch erledigen, dass sie Vergesellschaftung oder die Durchsetzung universaler Bezugsnormen zugunsten von Gleichheit im Sinne der Nichterzeugung von Differenz ignoriert. Wenn wir, um problematische Alternativen zu zeigen, etwa erneut Maßnahmen positiver Diskriminierung wie zu früheren Zeiten oder in manchen Strategien von affirmative action vorschlägen, also z.B. gleichzeitig den Zugang zu bestimmten Bildungsgängen und den Ausschluss von solchen Möglichkeiten von sozialen Indikatoren, z.B. der Herkunft, abhängig machen, dann wäre die Gleichheitsnorm verletzt. Das heißt zugleich, dass ein Ausgleich zwischen Individuen nur in der Anerkennung universalistischer Prinzipien legitim ist, sich deshalb auch nur auf Maßnahmen jenseits der Gütekriterien beziehen kann – z.B. auf Motivation, Zubilligung anderer Lernzeit, variabler Themen etc., also im Kontext der Methodenfreiheit der Profession und der damit verbundenen Erwartungen und Aufgaben, die ausdrücklich – und wie man sieht aus guten Gründen – die Entscheidung über die Referenznormen nicht einschließt. Das pädagogische Handlungsproblem wird damit nicht leichter, sondern in seiner Aufgabenstruktur überhaupt erst klar definiert, nämlich als die Aufgabe, zwischen den konkurrierenden Erwartungen von Individualisierung und Universalismus gerecht im Urteil und individualisierend in der Methode zu prozedieren. Das heißt eben nicht, diese Erwartung durch Vermeidung zu lösen, sondern geht mit der Erwartung parallel, Methoden und Techniken pädagogischer Arbeit zu entwickeln, die möglich machen, was dem Kritiker der Leistung unmöglich scheint.

So wie man also fragen kann, wie gerechte Bewertung möglich ist, und dann offenere Antworten bekommt, als Schlömerkemper sie sehen will, so kann man selbstverständlich auch fragen, ob die Verbindung zwischen schulischer Leistung, ihrer innerschulisch kontrollier-

ten Zertifizierung und der außerschulischen Anerkennung schulischer Zertifikate, gelegentlich sogar in einem berechtigenden Sinne, erhalten bleiben soll. Auch das ist keine Frage der Ethik, sondern der Möglichkeiten von Governance und der Optionen, die man für die Ordnung des Zusammenhangs von Schule bzw. Bildungs- und Beschäftigungssystem oder für die Relation von Schule und gesellschaftlicher Hierarchie sieht und diskutieren kann.

Die deutsche Lösung, das gute alte Berechtigungswesen, hat ja schon längst nicht mehr die Gestalt des 19. Jahrhunderts, nicht einmal mehr beim Übergang in die Universität, seit sich das Abitur nur noch zu 50 % + 1 behaupten kann. Auch bei anderen Einstellungsinstanzen gibt es heute Aufnahmeprüfungen, assessment-Verfahren und psychologische Eignungsdiagnostik in bunter Fülle. Schulische Zertifikate sind bestenfalls notwendige, kaum mehr hinreichende Bedingungen des Statuserwerbs – falls sie das je waren. Nicht ohne Grund nennt Max Weber schon um 1900 die akademische Karriere trotz der Habilitation als Zugangsprüfung einen „akademischen Hazard“; der Zugang ins Auswärtige Amt z.B. war nie über „Berechtigung“ geordnet und selbst Lehrstellen bei Krupp wurden um 1920 nicht allein nach Leistung vergeben, sondern zuerst im Familiensystem der Kruppianer. Wäre es also an der Zeit, die Schule von den unangenehmen Erwartungen der symbolischen Garantiefunktion (Nunner-Winkler) gegenüber der Außenwelt zu entlasten, die mit ihren Zertifikaten verbunden war, und ganz auf Individualität zu setzen, wie Schlömerkemper das vorschlägt? Vermeidet man dann Enttäuschungen, Vergleiche, Hierarchisierung, entgeht man dann auch den Folgen des Kanons? Ich halte das für eine Annahme, die Attraktivität nur dann hat, wenn man nicht weiter über die Praxis schulischen Lernens nachdenkt.

(4) Schule als Praxis von Vereinheitlichung und Differenzerzeugung, Kanonisierung und Individualisierung

Die Analyse der grammar of schooling zeigt, dass organisiertes Lernen eine Einrichtung ist, die listiger arbeitet als ihre Kritiker denken. Man muss Leistung, den Vergleich, die Erfahrung des oben und unten, des eigenen Scheiterns und des eigenen Erfolgs nämlich nicht in Schulen erst mühsam einführen, sie sind präsent, sobald man sich auf thematisch gebundene Kommunikation und die in dieser Kommunikation sichtbare Nutzung eines Codes von richtig vs. falsch einlässt – also dann, wenn man öffentliche Schulen für alle Heranwachsenden oder auch nur für eine Rekrutierung für gelehrte Karrieren einrichtet. Dann hat man beides zugleich, Vergesellschaftung und Individualisierung; denn die eigene

Beobachtung lehrt, wie die je individuelle Leistung im Vergleich einzuordnen ist, und zwar unabhängig von der Tatsache, ob diese subjektive Leistung zugleich immer auch noch durch eine Lehrperson nach universalen Kriterien bewertet wird (gleich wie, in Ziffern oder verbal oder nach der offenbar unstrittigen universalen Norm, dass ein jedes Subjekt sich anzustrengen habe, also individualisierend im kantischen Sinn). Die Selbstbeobachtung der Position in der Gruppe reicht, um die Erfahrung der Differenz zu machen – und es wäre eher kurios, diese Erfahrung durch professionelle Kommentare und andere Einordnungen systematisch entwerten oder kontinuierlich konterkarieren zu wollen. Die Lernenden wissen schon ohne die Aktivitäten der Lehrenden und nicht erst oder gar allein durch die herausgehobenen Akte der Zeugnisse, wo sie stehen, und sie gehen selbstständig mit solchen Erfahrungen um, z.B. in der Konstruktion ihres Leistungsselbstbildes oder mit Strategien des Selbstschutzes, indem sie z.B. gute Leistung der anderen als Strebertum sekundär codieren und abwerten.

Systematisch kann man das nur vermeiden, wenn man Differenzerfahrung unmöglich macht, den Code richtig vs. falsch suspendiert und einfach nur so kommuniziert – aber warum sollte es dann noch Schulen geben, wer hätte ein Interesse an einem solchen leeren Gerede? Kinder nicht, Lernende nicht, die wollen wissen, ob sie etwas richtig machen, ob es sich lohnt, hier und jetzt und später, und sie erfahren es nur, wenn der Code Differenz erzeugend und bestätigend kommuniziert wird, die Schule sie also nicht um die Leistung der Schule betrügt, der Lehrer seines Amtes waltet – möglichst gerecht.

Schlömerkemper sieht solche Erwartungen der Lernenden auch, sonst machte ja seine Unterscheidung von „Fähigkeiten“ und „Kompetenzen“ keinen Sinn. Er will nur nicht, dass zertifiziert wird, was geleistet wird, damit auch nicht an universalen / sachlichen Bezugsnormen verglichen und sortiert und für Selektion instrumentalisiert wird, was individuell als bedeutsam gilt. Aber konzentriert auf die Zertifizierung entgeht ihm die Alltäglichkeit der Differenzerfahrung, die Tatsache, dass schon über „Fähigkeiten“ nicht verfügt wird, wenn der Code verweigert wird. Jetzt muss er die Fiktion pflegen, dass sich der Lernprozess säuberlich nach gut und förderlich vs. bewertet und schlecht sortieren lässt, und dann muss er noch zusätzlich „Orientierung am Wettbewerb ... zurückbinden an soziale Verantwortung“. Aber der Code richtig – falsch bedarf solcher sekundären Vergewisserung nicht, er funktioniert selbstständig, die Überformung durch den Code moralisch gut vs. schlecht kann ihn nur belasten. Wenn schulische Leistung, Historiker kennen solche Geschichten, z.B. durch das richtige – politische soziale ethische – Bewusstsein substituiert

oder verdrängt werden kann, dann wird nicht nur das Leistungsprinzip beschädigt, sondern auch die Moral und Legitimation der Gesellschaft.

Nicht einmal Gleichheit wird dabei als vorrangig gegenüber Gerechtigkeit erfahren, sondern nur als Formel, die Ungerechtigkeit kaschieren soll. Fixiert auf Prozesse der schulisch vermittelten Statuszuweisung entgeht solchen Plädoyers für soziale Gerechtigkeit zu Lasten universalistischer Prinzipien der Leistung in Schulen, dass pädagogische Gleichheit mit gesellschaftlicher Gleichheit nicht verwechselt werden darf, auch nicht in Praktiken der vermeintlich gut legitimierten Förderung. Die Logik der Erfahrung von Schule im Prozess ist die Erzeugung von Differenz, und zwar die unvermeidliche Erzeugung von Differenz, sonst müsste die Schule nicht nur die Differenzen der Natur, sondern auch die der Neigungen, Interessen und Praxen der Individuen entweder leugnen oder nivellieren. Aber selbst pädagogische Förderung und Individualisierung geht von der Differenzprämisse aus, die sie deshalb auch schwerlich im Prozess und im Ergebnis ignorieren oder delegitimieren kann. Man kann sich dann wünschen, dass solche Differenzen nicht für den Lebenslauf bedeutsam werden sollen, aber damit wertet man nur Bewertungs- und Auslesepraktiken auf, mit denen die Arbeit von Schule abgewertet wird, zumindest im Tauschwert schulischer Leistung.

(5) Bildung und Ökonomie – der antiökonomische Affekt

Aber ist das nicht das verhasste ökonomische Argument, das nur denen nützt, die eh schon privilegiert sind? Wissen die Bildungstheoretiker und -kritiker alternativen Rat? Neben dem Alltag der Schule gibt es ja immer auch noch die sie begleitende Semantik, stilisierende Zuschreibungen, in denen ihr Wert für Mensch und Welt beschworen wird, hohe Erwartungen, die man dann in Deutschland traditionell im Diskurs über Bildung artikuliert. Dieser Diskurs ist dadurch belastet, dass er spätestens seit dem 18. Jahrhundert binär schematisiert, moralisch und funktional, Menschen wie Lernprozesse codiert und sortiert. Gut ist dann alles, was dem Subjekt nützt, dem Geist, der hohen Kultur, der Vernunft, schlecht, was nur nützlich ist, deshalb als mechanisch gilt, geistlos, zweckmäßig, funktional, der Gesellschaft geschuldet. Der antiökonomische Affekt – wenn man die Vieldimensionalität der binären Codierungen auf diese Pointierung zuspitzen will – existiert also, aber man darf deshalb den gleichzeitig intensiv gepflegten ökonomischen Sinn der Bildungsarbeit nicht ignorieren (zu schweigen davon, dass die alten Bildungstheoretiker selbst

sowohl die Funktion des Bildungssystems – für Staat und Nation – als auch seine ökonomische Bedeutung – in Berechtigung und Zertifikat – ganz ohne Sorge akzeptiert und mit dem humanen Wert gekoppelt haben).

Bildung als Besitz wurde ja auch schon sorgfältig von denen gepflegt, die davon profitierten. Sie, die Bildungsbürger, haben intensiv daran gearbeitet, den Berechtigungsstatus der Berechtigungen zu erhalten und den Wert der Zertifikate nicht zu schmälern, nicht nur aus Gründen gesamtgesellschaftlicher Legitimation der eigenen Bildungskarrieren, sondern auch wegen der individuellen Marktchancen. Diese Strategie war auch lange erfolgreich, weil Aufstieg durch Bildung individualisiert wurde, aber damit natürlich kollektiv selektiv blieb; diese Bildungspolitik ist erst angesichts der Konsequenzen der Expansion höherer Bildung in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts in die Krise geraten.

Es war das sozialdemokratische Versprechen, kollektiven Aufstieg und gesellschaftliche Gleichheit über Bildung garantieren, zumindest ermöglichen zu können, das dabei als Illusion aufgewiesen worden ist. Im Bildungsparadoxon moderner Gesellschaften, in dem höhere Bildung immer bedeutsamer wird, ohne doch allein zu sichern, was sie verspricht (und früher vermeintlich garantierte), ist die unterstellte enge Bindung von Bildung und Staterwerb bzw. -sicherung an ihr Ende gekommen. Neben dem kulturellen gewinnen das soziale und / oder ökonomische Kapital wieder eigenständige oder die immer schon stärker wirksame Bedeutung. Eine der denkbaren Reaktionen auf diese Situation kann es dann sein, den Wert der Zertifikate zu entwerten, Schule zu individualisieren, auf Persönlichkeitsbildung und Gebrauchswert statt auf Marktwert und Tauschwert zu setzen. Der Effekt ist, im Blick auf den Markt, aber nur die zur wahren Bildung stilisierte Selbstelimination und die Entlastung des Marktes um Wettbewerber und individuell nicht selten Enttäuschung angesichts unerfüllter Erwartungen – denn Leistung muss sich lohnen. Soll man dann wirklich die Abkoppelung vom Tauschwert generalisieren?

Würde, so könnten Kritiker des Leistungswettbewerbs fragen, dadurch nicht wenigstens Schule besser, dass sie ihre Codierung von Leistung nicht mehr mit Zertifizierung verbinden und als außerschulisch relevante Information über Differenzen kommunizieren muss, weil sie von Statusdistribution entlastet ist? Mag sein, es gibt nicht viel Erfahrung über solche Bildungssysteme, die nur innerschulische Relevanzhierarchien bedient haben oder bedienen. Die alternativen oder Reformschulen stellen solche Erfahrungen jedenfalls nicht bereit; denn sie haben – in welchen Formen immer – dann doch die Erwartung bedient, die Eltern oder Lernende hatten, also Leistung für außerschulische Abnehmer zertifiziert. Die vollständige Abkoppelung schulischer Leistungsbewertung von den Erwartungen und dem

Informationsbedarf des Arbeitsmarktes oder nachfolgender Bildungseinrichtungen stellt offenbar keine realistische Alternative dar; auch in Hochschulsystemen, die das Abitur nicht kennen und stärker auf Zugangsprüfungen setzen, spielen die schulisch erbrachten Lernleistungen eine große Rolle. Und bevor man auf Gesellschaften verweist, in denen Bildungskarrieren nicht so eng mit sozialer Herkunft korrelieren wie in Deutschland, würde ich fragen, ob dort neben pädagogischer auch gesellschaftliche Ungleichheit verschwunden ist. „Persistent Inequality“ (Blossfeld/Shavit) ist eher die dominierende These.

(6) Handlungsmöglichkeiten der Schule: Konkurrenz der Bezugsnormen, Sozialmilieus und Enttäuschungsvermeidung

Solange wir die große Alternative nicht haben, sollten Pädagogen deshalb nicht über die Konkurrenz von Bezugsnormen jammern, sie gar zur Antinomie stilisieren, sondern als professionelle Herausforderung anerkennen, dass von ihnen Entparadoxierung verlangt wird, Umgang mit der Heterogenität nicht nur der Individuen, sondern auch der Bezugsnormen, weil diese Erfahrung den Lernenden selbst nicht vorenthalten werden darf. Enttäuschungsvermeidung ist keine Perspektive, die man systematisch versprechen darf, weil man sie nämlich nicht versprechen kann, aber Strategien der Ermutigung sind natürlich erwünscht.

Die Praxis der Schule trägt zu solchen Effekten der Gleichzeitigkeit von Enttäuschung und Ermutigung alltäglich bei, in der Differenzerfahrung angesichts von Leistungserwartungen, vor allem auch in den Mechanismen der Kanonisierung, denen ihr Alltag in der Behandlung von Themen unausweichlich folgt. Bei der Beschäftigung mit Themen schulischer Kommunikation lernen wir nämlich nicht nur über Themen, also in der Dimension der Information, sondern auch über Schule, z.B., dass sie diese – und nicht andere – Themen bedeutsam, der Lehre wert, findet. Als begleitende Mitteilung also und mit der Zeit lernen wir die Differenz von Information und Mitteilung und erwerben Mechanismen, diese Differenz zu handhaben. Im Umgang mit Indoktrination kann man das z.B. beobachten, diese Differenzerfahrung hat also auch ihre zweite Seite. Ein Effekt der Kompetenz im Umgang mit Schule, die wir dabei erwerben, besteht z.B. darin, dass wir Schule nur als Schule beurteilen, nicht als das Leben, und schulische Themen nur als schulisch bedeutsame Themen. Der „Bildungskanon“, der tradierte Kanon von Schulwissen ist deshalb zunächst in der Prozessfunktion von Bedeutung, im Einzelnen zwar auch immer thematisch anders mög-

lich, z.B. um Motivationserwartungen zu befriedigen oder kontextuelle Erwartungen; aber es muss und wird doch als differenz erzeugende Masse funktionieren, schon weil sich diese Zuschreibung und Funktion im Prozess schulischer Kommunikation zwanglos ergibt. Es ist deshalb nicht so sehr die Differenz von Sozialmilieus und Bildungskanon, sondern die notwendige Differenz von Schul- und Alltagswissen, die selektiv ist; schon weil sich Schule kaum lohnt, wenn sie Alltagswissen nur bestätigt, aber nicht überformt, korrigiert und kultiviert. Sonst lohnt Schule gar nicht, ohne diese Differenz zum Alltag könnten wir gleich zu Hause bleiben.

Auch im Blick auf die Leistungsdimension und prozessbezogen wird es ein Zusammenspiel von Ermutigung und Enttäuschung geben, Varianz, nicht uneindeutig positive Systemeffekte, etwa aus der Heterogenität von Populationen. Schule wird deswegen nicht nur vom Universalismus der Standards nicht dispensiert, sie muss auch mit den für manche Kritiker homogener Gruppierung vielleicht unerwartet-unerwünschten Effekten rechnen, z.B. mit der Tatsache, dass „leistungsstarke Klassenkameraden ein Nachteil“⁵ sein können.

(7) Fazit: Leistung und Erfolg – in Schulen und außerhalb

Die pädagogischen Probleme mit Leistung und der „Leistungsgesellschaft“ sind nicht neu⁶, sie leben von der tradierten Opposition von Pädagogik und außerpädagogischen Erwartungen, aus der Konfrontation der „emanzipatorischen Funktion von Leistung“ gegenüber Standesprivilegien mit der schulischen Bewertungs- und Selektionsfunktion, die außerschulisch Folgen und Bedeutung hat, vor allem aber innerschulisch, in der Konkurrenz und Vielfalt von Bezugsnormen negativ bewertet wird. Leistungskritische Pädagogen halten die Normen für unvereinbar und sie bevorzugen im schulischen Lernkontext die individuelle Bezugsnorm gegenüber der sozialen oder sachlichen / curricularen oder ipsativen, an Standards orientierten. Dieser Streit über Leistung ist ein Glaubenskampf; denn noch nie haben sich die Leistungskritiker auf die gesellschaftliche Funktion der Schule derart eingelassen, dass sie ihre primäre Aufgabe in der Entparadoxierung der vermeintlich antinomischen Erwartungen gesehen hätten.

⁵ Diese Thematik findet sich jüngst in Ulrich Trautwein/Franz Baeriswyl: Wenn leistungsstarke Klassenkameraden ein Nachteil sind. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 21(2007), S. 119-133.

⁶ Paradigmatisch für die verfügbaren Argumente leistungskritischer Pädagogen ist die früh publizierte Abhandlung von Wolfgang Klafki: Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips in der Erziehung. (1974) In: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 2., erw. Aufl., Weinheim/Basel 1991, S. 209-247.

In der Debatte zwischen Volkholz und Schlömerkemper wird dieser alten Debatte, deren Fundament und innere Opposition ich aufzeigen wollte, ein eigentümliches, der Aktualität geschuldetes Argument hinzugefügt: „Problematisch“, so Schlömerkemper, sei „der Leistungsbegriff nicht zuletzt deshalb, weil das Versprechen, Leistung werde sich auszahlen, in einer ‚Zweidrittelgesellschaft‘ nicht mehr für alle Schülerinnen und Schüler glaubhaft ist. Wenn die Aussicht auf eine Lehrstelle oder einen halbwegs befriedigenden Arbeitsplatz gegen Null geht, kann dies nicht zu Leistungen anspornen.“ (Schlömerkemper, S. 1/2) Soll man deswegen auf Leistungsansprüche verzichten? Will Schlömerkemper der Bildungspolitik Resignation, Fatalismus oder den Rückzug ins Private predigen, vielleicht sogar den Individuen die Selbstelimination nahe legen? Oder ist ihm Leistung nicht per se, sondern nur dann suspekt, wenn sie nicht in Tauschwertdimensionen mündet? Dann wäre Bildung als schulische Form der Leistung allerdings nur gerechtfertigt, wenn sie auch ökonomisch bedeutsam ist – was nun wirklich nur noch „antinomisch“ zu verstehen ist, nämlich als performativer Selbstwiderspruch in Schlömerkempers Argument. Aber das hat man davon, wenn man sich auf Pädagogik und binäre Codierungen einlässt.

Vollends kurios wird sein Leistungsverständnis im Blick auf „die Erfolgreichen“. Auch für sie sei „Leistung (im Sinne dauerhafter Kenntnisse und Fertigkeiten) eher zweitrangig, wenn bzw. weil sozialer und beruflicher Erfolg in enger Verbindung mit sozialer Herkunft, Beziehungen, Glück, Ausdauer und Cleverness erlebt wird“, und Schlömerkemper schlussfolgert, nachdem er die Differenz und das Zusammenspiel von kulturellem, sozialem und ökonomischem Kapital bei der Statuszuweisung eingeführt hat (freilich ohne die Bourdieuschen Begriffe zu benutzen): „Probleme, die durch gesellschaftliche, ökonomisch-strukturelle ‚Verwerfungen‘ entstanden sind, wird man allerdings durch noch so geschickte bildungspolitische Konzepte nicht beseitigen können.“ (S. 2) Soll man deshalb das Bildungswesen und seine Modi der Leistungsanforderung und -bewertung sowie -testierung von externen Erwartungen abkoppeln oder hat er stillschweigend doch akzeptiert, dass sich die Differenz von pädagogischer und gesellschaftlicher Gleichheit nicht überspringen lässt? Aber warum sagt er das nicht, sondern kultiviert alte Gleichheits- und Gerechtigkeitsillusionen? Man könnte dann das Problem der fehlenden Leistungsanreize auch dort platzieren, wo es hingehört – auf den Arbeitsmarkt, nicht in Schulkritik.

Sybille Volkholz dagegen hat, mutig genug, die fehlende Akzeptanz von Leistungsforderungen und den „antiökonomischen Reflex im Bildungssystem“ als Reformhemmnisse und als Elemente eines deutschen Syndroms identifiziert, das Beharrungskraft gegenüber Veränderung und fehlenden Wandel zugleich erklären kann. Auch wenn sie in den Konse-

quenzen für pädagogisches Handeln sehr behutsam bleibt und in der Adressierung von Erwartungen konventionell, so bleibt doch die Diagnose erfrischend, neu, anders – und vielversprechend.

Jörg Schlömerkemper dagegen kehrt zurück zu den alten Gewissheiten, selbst in der vermeintlich neuen Formel des „antinomischen Blicks“. Seine Welt bleibt gut pädagogisch geordnet, binär schematisiert, unter der Frage betrachtet, wie sie sein soll. Hier reduziert sich Pädagogik auf die bekannten normativen Optionen, gepaart mit dem Horror vor Leistung und der Behauptung der „Unvereinbarkeit“ der Bezugsnormen, an denen sich Leistungserbringung orientieren kann und messen lässt. Das wird aber zum wesentlichen Hindernis, die pädagogische Arbeit angesichts unvermeidlich differenter Bezugsnormen so zu gestalten, dass Leistungsbereitschaft geweckt und die Zurechnung auf eigene Anstrengung und Erfahrung auch in ihren Konsequenzen erlebt wird. Die Tradition war noch mutig genug, das als unentbehrlichen Teil individueller Bildungsprozesse zu verstehen, ihre verzagten Nachfolger flüchten sich in die Rabulistik von Unterscheidungen, als sei damit auch die Möglichkeit der Erfahrung des eigenen Scheiterns, Misserfolg oder Enttäuschung dauerhaft und systematisch ausgeschlossen. Aber die Konstruktion von Idyllen erzeugt keine Alternativen. Mit anderen Worten, wer nach Reformbremsen sucht, der darf die Reformer nicht übersehen.