Kritik der „Leistung“ – Lob des „Könnens“

Unter dem Motto „Leistung muss sich lohnen!“ hat Sybille Volkholz zusammen mit der Böll-Stiftung dazu aufgerufen, „Reformbremsen im deutschen Bildungssystem“ ausfindig zu machen und nach den tieferen Ursachen für die anhaltende Stagnation der Reformen zu fragen. Eine wesentliche Ursache vermutet sie darin, dass „Leistung“ negativ bewertet oder gar diskriminiert wird. Dies habe sie in anderen Staaten (insbesondere in Kanada) anders erlebt: dort würden z.B. individuelle Erfolge in Wettbewerben deutlich herausgestellt und von allen anderen gebührend anerkannt und in selbstverständlicher Weise wertgeschätzt. Und vermutlich sei der deutlich bessere Erfolg dieser Länder in den internationalen Leistungsvergleichen wesentlich auf diese Wertschätzung zurückzuführen. Ein Strukturwandel würde deshalb in Deutschland erst dann zu einer Verbesserung führen, wenn er mit einer positiveren Einstellung zu Leistungen verbunden werde.

Solche Thesen werden all jene irritieren, die in oder in Folge der oft geschmähten 68er-Revolution den Leistungs-Begriff mit guten Gründen problematisiert hatten. Meine hier folgenden Überlegungen sind als Versuch gemeint, den energisch vorgetragenen Impuls aufzugreifen, ihn mit der genannten Irritation zu konfrontieren und zu prüfen, ob man zwischen Ablehnung und Zustimmung den Leistungsbegriff im Hegelschen Sinne „aufheben“ kann: Dass man genauer fragt, was an „Leistung“ jenseits einseitiger oder gar dogmatischer Bewertungen als sinnvoll bzw. als problematisch gesehen werden kann, und dass man dann „beseitigt“ und vermeidet, was nicht des Aufbewahrens wert ist, dass man aber „verstärkt“, was sich als sinnvoll oder gar wünschenswert erweist, und schließlich versucht, „auf einer gehobenen Ebene“ einen Umgang mit „Leistung“ zu finden, der – ggf. – das Negative vermeidet und das Wünschenswerte stärkt.

1. Zur Ambivalenz des Leistungsbegriffs

„Leistung“ wird in der Pädagogik und der Erziehungswissenschaft sehr unterschiedlich beurteilt: Für die einen ist sie „des Teufels“, andere halten sie in einer Leistungsgesellschaft für unvermeidlich, einige sehen darin eine wesentliche Dimension der Persönlichkeitsentfaltung, andere verweisen auf die Demütigungen, die mit Leistungsbewertungen verbunden sind, wenn man nicht so gut „abschneidet“. Und überhaupt bringe die Kategorie Leistung die Angehörigen einer Gesellschaft in Konkurrenz und in hierarchische Beziehungen. Solche Sichtweisen können mit mehr oder weniger als stichhaltig erlebten Argumenten ins Spiel kommen und um Anerkennung werben.

Man kann „Leistung“ mit guten Gründen problematisieren: Leistung setzt unter Druck, erzwingt Anpassung und ist (für viele Schülerinnen und Schüler) mit Versagen und demotivierender Stigmatisierung verbunden. Leistung ist instrumentalisiert für Selektionsprozesse, was dazu führt, dass es auf die Inhalte dann gar nicht mehr ankommt, wenn Leistung auf Zertifikate (etwa Erfolge in Klausuren etc.) verkürzt ist und ein möglicher „Gebrauchswert“ der Inhalte durch den „Tauschwert“ der Noten ersetzt wird.

Problematisch ist 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. Aber auch für die Erfolgreichen ist 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. – Probleme, die durch gesellschaftliche, ökonomisch-strukturelle 'Verwerfungen' entstanden sind, wird man allerdings durch noch so geschickte bildungspolitische Konzepte nicht beseitigen können.

Diese kritische Sicht bezeichnet aber offenbar nur die eine, die negative Seite des Leistungsbegriffs. Er wird jedoch auch durchaus positiv bewertet. Diese Zwiespältigkeit soll mit den folgenden Hinweisen transparent werden:

- Wenn man den *Wortsinn* historisch-etymologisch aufzuklären versucht, kommt man auf die ursprüngliche Bedeutung im Sinne von „leistjan“ = einer Spur folgen. So wie der Schuster bei seinen „Leisten“ bleiben und ein gut passendes Paar Schuh produzieren soll, so soll der Leistende ein Maß erfüllen, sich einer Erwartung unterwerfen und dieser entsprechen.
- Aber schon hier kann man eine doppelte Bedeutung darin erkennen, dass zwar Unterwerfung verlangt wird, dass diese aber zu einem besser „passenden“ Produkt (einem bequemeren Paar Schuhe) führt, als wenn man „drauflos“ arbeiten würde. Die mit „Leistung“ verbundenen Normen weisen sozusagen den Weg zu einem Ergebnis, das höheren Ansprüchen genügt. Das setzt aber voraus, dass die Gütekriterien als solche akzeptiert werden und die erbrachte Leistung daran zu Recht gemessen werden darf. Erforderlich ist im Sinne von Erikson so etwas wie „Werksinn“: ein Gespür für das, was bei der Bewältigung einer Aufgabe „richtig“ ist, was „geleistet“ werden muss.
- Historisch war die „Erfindung“ des Leistungsprinzips von emanzipatorischer Bedeutung. Das bis dahin gültige Stände-Prinzip (soziale Stellung nach dem „Stand“, in den man geboren war) wurde abgelöst von der Möglichkeit, dass „ein jeder nach Talent, Fleiß und Glück eine jegliche Stellung eines Standes müsse erlangen dürfen“ (Kant 1779). Zugleich (bzw. bald darauf) wurde dieses Prinzip jedoch zum Abgrenzungskriterium zwischen den etablierten sozialen Gruppen. Es dient der Legitimation für Unterschiede zwischen den sozialen Positionen und für die individuelle Zuordnung der Personen zu einer bestimmten Position: In einer Leistungsgesellschaft gilt jeder als für seine Lage selbst verantwortlich.
- Es ist fraglich, ob unsere Gesellschaft in diesem Sinne eine Leistungsgesellschaft ist. Vielleicht ist sie eher eine „Erfolgsgesellschaft“; vgl. auch die Kategorie „Glück“ bei Kant oder das Konzept der „protestantischen Ethik“ nach Max Weber.
- „Leistung“ ist auch eine individuell-psychische Dimension: Eine Person erlebt in ihrer „Leistung“, was sie kann; sie tauscht sich mit ihrer Umwelt und mit anderen Menschen über das aus, was sie (mehr oder weniger erfolgreich) tut oder tun kann. Dabei spielen Gütemaßstäbe der anderen natürlich immer eine bedeutsame Rolle.
- In der Entwicklung ihrer Identität steht eine Person in der Spannung zwischen Hoffnung auf Erfolg und Angst vor Misserfolg. Dabei stehen Erfolg und Versagen immer in Beziehung zu den jeweiligen individuellen Voraussetzungen und Möglichkeiten. Die Bewältigung einer bestimmten Anforderung bedeutet für den einen Erfolg, für den anderen bleibt sie unter seinen Möglichkeiten.
- Leistung braucht einen Kontext, der in „passender“ Weise herausfordert und das Gelingen möglich macht: Wer zu wenig Bestätigung bzw. zu oft Misserfolg erfährt, kann sich selbst

nicht wertschätzen – wer zu viel (möglicherweise nicht gerechtfertigte) Bestätigung und zu wenig Herausforderung erfährt, kann sich nur unter seinen Möglichkeiten entfalten.

„Leistung“ ist also eine zwiespältige Kategorie: Sie hat positive und problematische Bedeutungen zugleich. Dass sie trotz der immer wieder vorgetragenen Kritik in der Gesellschaft weithin anerkannt bleibt (zumindest erduldet wird), dürfte darauf zurückzuführen sein, dass man auf die als möglich versprochenen und durchaus erlebten positiven Wirkungen nicht verzichten möchte bzw. weil keine Alternative erkennbar scheint. In der Diskussion wird man im Sinne eines „antinomischen Blicks“ (vgl. Schlömerkemper 2007) beide Dimensionen zumindest als Hoffnung bzw. als Problem ernst nehmen müssen!

2. Dimensionen der „Leistungsmessung“

Diese Vieldeutigkeit des Leistungsbegriff wird auch in der schulpädagogischen Diskussion über Leistungsmessung deutlich: Es wird immer wieder darauf hingewiesen und beklagt, dass dabei dreierlei „Bezugsnormen“ im Spiel sind, die mit einander schwer vereinbar sind: die so genannte „soziale“, die „sachliche“ und die „individuelle“ Bezugsnorm (vgl. z.B. Jürgens 1999).

- Dominant ist dabei die „soziale“ Bezugsnorm: Die individuelle Leistung wird in Relation zu den Leistungen der jeweiligen Lerngruppe beurteilt. Eine Leistung ist daran zu messen, was denn überhaupt gelernt werden konnte, worin die Lernenden „unterrichtet“ wurden. Dabei wird unterstellt, dass sich dabei immer wieder eine „Normalverteilung“ ergibt und dass darin die mehr oder weniger dauerhafte Leistungsfähigkeit der einzelnen Lernenden erkennbar wird. Die Lernenden werden in eine Rangfolge gebracht, die spätere Auswahlentscheidungen (im weiteren Bildungsgang oder bei Bewerbungen im Berufsleben) ermöglicht.
- Der Kritik, dass diese „soziale“ Bezugsnorm eher eine „unsoziale“ Orientierung (nämlich Konkurrenz) in den Vordergrund spiele und vor allem, dass sie im Grunde sachfremd und für beliebige Inhalte gleich gültig sei, wird entgegengehalten, dass es ja eigentlich darum gehe, in welchem Grad die Leistungen den *inhaltlichen, sachlichen Anforderungen* genügen: z.B. „im Allgemeinen“ (= Note „3“) oder „im besonderen Maße“ (= „1“).
- Der Vergleich ist damit allerdings keineswegs aus dem Spiel: die einen „leisten“ eben „sachgerechter“ als die anderen. Diese Problematik soll gänzlich vermieden werden, indem bei der *individuellen Bezugsnorm* lediglich in den Blick kommt, mit welchen Kenntnissen und Fertigkeiten ein Lernender einen Lernprozess begonnen hat und in welchem Maße er in seinen Bemühungen erfolgreich fortgeschritten ist. Dabei ist klar, dass eine solche „pädagogische“ Beurteilung den gesellschaftlichen Leistungskriterien nur sehr bedingt genügen kann.

Allen drei Bezugsnormen kann in der Analyse ein erhebliches Gerechtigkeitsproblem attestiert werden, wenn man die eine Norm mit den anderen in Verbindung bringt: Die soziale und die sachliche Norm werden den individuellen Möglichkeiten nicht gerecht, die soziale und die individuelle Norm vernachlässigen die inhaltlichen Anforderung, die sachliche und die individuelle Norm ignorieren die Funktion des Vergleichs.

Dass diese drei Prinzipien nicht miteinander vereinbar sind, wird immer wieder beklagt. Zugestanden wird in der Regel, dass man diese Spannung nicht (jedenfalls nicht dauerhaft) zugunsten des einen oder anderen Prinzips aufheben könne. Dominant sei (leider) die soziale Bezugsnorm, weil sie der Selektionsfunktion der Schule entspreche, und diese sei unter den gegebenen Bedingungen eben nicht verzichtbar. Plädiert wird dann oft dafür, deren Überge-

wicht dadurch zu mildern, dass man die beiden anderen Bezugsnormen so weit wie irgend möglich mit ins Spiel bringt (etwa durch Verbalzeugnisse).

Diese Unvereinbarkeit – so der Ausgangspunkt meiner folgenden Überlegungen – ist strukturell darauf zurückzuführen, dass in unseren Schulen die Funktionen, die hinter den drei Bezugsnormen stehen, zwar theoretisch-analytisch deutlich als different herausgearbeitet werden, dass sie aber in der pädagogischen Praxis miteinander vermischt wirksam werden. Sie werden undifferenziert auf jegliche Form des Lernens bezogen – zumindest dann, wenn es dabei um „Leistung“ oder „Leistungsmessung“ geht. Bei einer Debatte über die Bedeutung von „Leistung“ wird man deshalb gut daran tun, diese Vermengung zu klären – oder den Begriff nicht zu verwenden.

3. Dimensionen des „Könnens“

Im Folgenden möchte ich den Begriff „Leistung“ vermeiden – den Begriff, nicht die Sache. Der Begriff ist m.E. so wenig geklärt, dass man immer hinzufügen müsste, in welchem Sinn er jeweils gemeint sein soll und wie er sich zu anderen Begriffen des Bedeutungsfeldes verhält. Ich schlage stattdessen den Begriff „Können“ als umfassende, zunächst sehr allgemeine Kategorie vor. Ich möchte damit alles erfassen, was für die Entwicklung einer Persönlichkeit in ihrer individuellen und sozialen Dimension (in ihrer personalen und sozialen „Identität“), also sowohl in subjekthafter wie gesellschaftlicher Beziehung bedeutsam ist. Ich gehe dabei davon aus, dass eine verantwortliche pädagogische „Begleitung“ von Heranwachsenden ein solches breites Spektrum reflektieren und darin handeln muss.

Ich schlage vor, das „Können“ einer Person in drei Dimensionen analytisch und idealtypisch zu differenzieren: in ihren *Fähigkeiten*, in ihren *Kompetenzen* und in ihrer *Tüchtigkeit*. Mit diesen drei Begriffen möchte ich jeweils Aspekte der Persönlichkeit und ihrer Entwicklung betonen, die in differenten Situationen und nach spezifischen Maßstäben bedeutsam sein können. Die Unterscheidung ist zunächst analytisch gemeint, soll dann aber durchaus Grundlage praktischer Konsequenzen sein. Ich meine damit Folgendes:

3.1 „Fähigkeiten“

Eine Person sollte zunächst in ihrer Individualität, in ihrer je eigenen „Persönlichkeit“ und unabhängig von speziellen Kenntnissen und Fertigkeiten oder gar ihrer gesellschaftlichen Nützlichkeit wertgeschätzt werden. Für alles was jemand „kann“, ohne dass es „zertifiziert“ wird, was aber seine individuelle Besonderheit ausmacht, wähle ich den Begriff der „Fähigkeiten“.¹ Er bezeichnet alles, was ein Kind, ein Jugendlicher oder ein Erwachsener als Person in irgendeiner Hinsicht kann und tut, ohne dass daran irgendwelche Gütemaßstäbe gebunden werden. Dazu gehören z.B. Fertigkeiten des alltäglichen Handelns (ein Kind lernt Laufen, ein Erwachsener betreibt eine Hobby-Sportart, kann Kochen, mit einer Säge umgehen ...), aber

¹ Der Begriff „Fähigkeiten“ ist also zunächst negativ abzugrenzen: Er umfasst alles, was nicht als „Kompetenz“ (s.u.) ausdrücklich in einem engeren Sinne definiert ist. Es gehören auch Verhaltensweisen, Haltungen (Habitus), Einstellungen etc. dazu. Wenn man will, kann man von „Bildung“ im Sinne der Entfaltung aller Kräfte des „Gemüts“ (Humboldt) reden. Auch die Forderung nach einem „pädagogischen Leistungsbegriff“ (Klafki) kann man nach meinem Verständnis für diese Dimension heranziehen. – In einer weiteren (alltagsprachlichen) Fassung des Begriffs könnte man natürlich auch die Kompetenzen im engeren Sinne als Teil von „Fähigkeiten“ einbeziehen, aber das würde die begriffliche Unterscheidung verwischen.

auch kulturell anspruchsvolle Tätigkeiten (ein Instrument spielen, eine andere Kultur „verstehen“), sinnliche Erlebnisse (etwas „Schönes“ wahrnehmen und gestalten), emotionale Empfindungen (Trauer und Freude empfinden und ausdrücken) und vieles Ähnliches. Ob diese Tätigkeiten gut oder immer besser ausgeführt werden, ist zu allererst von den Gütemaßstäben des jeweils Handelnden bzw. den ihm eigenen Möglichkeiten abhängig, es unterliegt keiner sozialen oder gesellschaftlichen Bewertung – jedenfalls nicht in formal institutionalisierter Weise. In ihren „Fähigkeiten“ entfaltet sich die Persönlichkeit, ihre „Identität“ in personaler und sozialer Hinsicht: Was kann ich heute besser als gestern? Was kann ich im Unterschied zu anderen? Diese Fähigkeiten werden oftmals gar nicht als solche bewusst, sie werden nicht (jedenfalls nicht im Detail) reflektiert, niemand muss sich oder anderen darüber Rechenschaft geben. Vor kurzem (2006) hat Hartmut von Hentig leidenschaftlich geworben für „Bewährung“ außerhalb von Schule und Unterricht. Diese subjektive „Erfahrung, nützlich zu sein“, das Erlebnis der eigenen Fähigkeiten sollte auch im Schulalltag häufiger möglich sein.

Das schließt natürlich nicht aus, dass eine Person von anderen mehr oder weniger in dieser Dimension ihres „Könnens“ beobachtet und beurteilt wird („Die Frau kann was!“), solche Urteile können erhebliche Wirkungen haben, sie bleiben aber informell. Dazu gehören auch „Haltungen“, also im Grunde all das, was Humboldt in seinem Verständnis als die „Bildung“ der Persönlichkeit bezeichnet hatte und strikt getrennt gedacht hatte von allem, was für die berufliche, nützliche Verwertung erforderlich sein könnte. – Hier geht es um die individuelle Entfaltung und zwar in allen Dimensionen der Persönlichkeit: auch um Bereitschaften, Motivation, Selbstwertgefühl etc. In welchen Dimensionen eine Person ihre „Fähigkeiten“ entfaltet, ist ihre eigene Entscheidung. Das schließt natürlich Einflüsse aus Sozialisation und Erziehung keineswegs aus, sondern macht reflektierte und ggf. auch professionelle Anregungen und Herausforderungen geradezu unerlässlich. Dadurch wird diese Dimension pädagogisch bedeutsam: Wer Kinder und Jugendliche pädagogisch begleitet, wird beobachten und reflektieren müssen, wie sich deren Können in dieser individuellen Dimension entwickelt, welche individuellen Profile sich andeuten, was unterstützt werden sollte und welche möglichen Fehlentwicklungen ein (vorsichtiges oder auch entschiedenes) Gegenwirken nahelegen.

3.2 „Kompetenzen“

Im Laufe der individuellen Entwicklung wird ein Heranwachsender mehr und mehr mit Anforderungen und Möglichkeiten des systematischen Lernens konfrontiert. All das (und nur das), was ein Lernender in systematischer Weise an Kenntnissen und Fertigkeiten erwirbt und was ihm nach erfolgreicher Bemühung zertifiziert wird, möchte ich (als einen Teilbereich des „Könnens“) als „Kompetenzen“ bezeichnen. Ausdrücklich sollen Kompetenzen an (sachlich orientierten) Gütemaßstäben orientiert sein, die gesellschaftlich verbindlich sind und entsprechend geprüft werden. Hierfür sind Kompetenzmodelle zu entwickeln, die den Lernenden sagen, was sie in bestimmten Bereichen lernen können und in welchen Schrittfolgen sie dabei vorgehen sollten. Wie jemand von diesem Angebot Gebrauch macht, sollte dabei nicht vorgeschrieben sein, sondern sich nach individuellen Vorlieben richten bzw. sich aus individueller Beratung und Erfahrungen ergeben. Es kann z.B. bei einem eher assimilierenden Lernstil sinnvoll(er) sein, sich zunächst das Ziel deutlich zu machen, um sich bei den Details daran orientieren zu können.

Solche Kompetenzmodelle sollten sich nicht nur auf die vertrauten „Fächer“ schulischen Lernens beziehen. Sie werden zwar mit deutlichen Empfehlungen verbunden sein müssen, welche Kompetenzen („Lesen, Schreiben, Rechnen“ etc.) für alle Lernenden weitgehend verbindlich gesetzt sein sollen und ihnen mit Nachdruck nahegelegt werden müssen (vgl. auch die Diskussion über „Kerncurricula“ bzw. „Mindeststandards“). Darüber hinaus sollen aber viele Bereiche der Lebenswelt relevant werden können.

Von den oben beschriebenen „Fähigkeiten“ sind „Kompetenzen“ dadurch unterschieden, dass sie im gesellschaftlichen Konsens definiert sind und darauf bezogen zertifiziert werden. In Kompetenzmodellen soll deshalb zugleich angegeben sein, an welcher Art von Aufgaben sich erweisen kann, dass eine Kompetenz erworben worden ist. Dabei ist nur nach „abgeschlossen“ oder „noch offen“ zu unterscheiden (also nach „passed“/„failed“ – wenn das nicht zu sehr nach Wettbewerb oder gar „gelingen“/„gescheitert“ klingt). Dabei soll es keine Rolle spielen, mit welchen Anstrengungen, mit welchem Zeitaufwand oder welcher Förderung bestimmte Kompetenzen erworben wurden. Wichtig ist allein, dass bestimmte Kenntnisse und Fertigkeiten so „sicher“ angeeignet werden, dass sie ggf. für nachfolgende Lernprozesse, die auf diesen Kompetenzen aufbauen, nachhaltig verfügbar sind.²

3.3 „Tüchtigkeit“

Unter „Tüchtigkeit“ verstehe ich die Möglichkeit und die Bereitschaft, die individuell verfügbaren Fähigkeiten und Kompetenzen intensiv und erfolgreich einzusetzen. Fähigkeiten und Kompetenzen werden hier mit den „motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften“ (im weiten Sinne des Kompetenzbegriffs nach Weinert) verbunden. An „Tüchtigkeit“ erweist sich, welche Aufgaben jemand im Rahmen der gesellschaftlichen Arbeitsteilung wird übernehmen können. Diese Möglichkeiten können mehr oder weniger verlässlich (im Sinne prognostischer Gültigkeit) in entsprechenden Prüfungs- oder Assessment-Situationen oder bei der Bearbeitung konkreter Probleme und Aufgaben (etwa in Projekten oder am Arbeitsplatz) erkennbar werden.³ Hier – aber eben erst hier – geht es um den „sozialen“ Vergleich, also auch um Wettbewerb, Rangfolge und um Erfolg und Misserfolg. In welchem Maße dabei die verfügbaren „Fähigkeiten“ und die erworbenen „Kompetenzen“ effektiv eingesetzt werden, gilt als Indikator für die Fähigkeit und die Bereitschaft, in ähnlichen Situationen in gleicher Weise „tüchtig“ sein zu können. Dabei spielt neben den erforderlichen Fähigkeiten und Kompetenzen auch die Bereitschaft eine Rolle, diese unter Anstrengung (also motiviert) einzusetzen.

² Ich fasse also „Kompetenz“ enger als Weinert, der sie umschreibt als „... die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (2001, S. 27 f.) – Es sollte m.E. nicht um „bestimmte Probleme“ gehen – welche sollten das denn sein? – und nicht um Motivationen oder gar den Willen – die kommen erst zusätzlich ins Spiel, wenn „Kompetenzen“ im engeren Sinne angewendet werden.

³ Man könnte dies als „Leistung im engeren Sinne“ bezeichnen – „Tüchtigkeit“ erscheint mir jedoch plastischer und in der Unterscheidung klarer.

Mit dieser Dimension kommen meine Überlegungen an die Grenze dessen, was im anspruchsvollen Sinne noch als „pädagogisch“ sinnvoll oder wünschenswert erscheinen kann.⁴ „Tüchtigkeit“ ist – wie „Leistung“ – durchaus zwiespältig: Sie kann dem Bedürfnis entsprechen, sich auch im Vergleich mit anderen zu messen und sich als erfolgreich(er) behaupten zu können – und zwar durchaus auch mit dem ‚Risiko‘, zu den Verlierern zu gehören. Fragwürdig oder gar problematisch wird „Tüchtigkeit“ aber dann, wenn die konkrete Tätigkeit und die zu bewältigende Aufgabe hinter Erfolg und Belohnung zweitrangig oder gar bedeutungslos werden und aus Wetteifer Wettkampf wird (wenn extrinsische Motive die intrinsischen überlagern). Es ist deshalb wichtig, diese Orientierung an Wettbewerb (oder „Leistung“ im alltagssprachlichen Sinne) zurückzubinden an soziale Verantwortung, an eine „soziale Verpflichtung der Leistungsfähigkeit“. Damit dies gefördert wird und erhalten bleibt, ist die oben an erster Stelle beschriebene Dimension der „Fähigkeiten“ – einschließlich der genannten „Haltungen“ – unerlässlich und dauerhaft zu fördern.

3.4 Das „Können“

Die Unterscheidung von „Fähigkeiten“ und „Kompetenzen“ und ihre gemeinsame Unterscheidung von „Tüchtigkeit“ ist mir wichtig, weil die ersten beiden Bereiche dann weniger der Gefahr ausgesetzt sind, für Selektionsprozesse instrumentalisiert zu werden (vgl. Schlömerkemper 2007). Wenn man will, kann man für dieses Verständnis von „Fähigkeiten“ auf den klassischen Kernbegriff deutschsprachiger Pädagogik verweisen: auf „Bildung“, er ist aber in der wissenschaftlichen wie in der alltagssprachlichen Rede wenig eindeutig, er umfasst sowohl Merkmale der Persönlichkeit (Haltungen etc.) als auch „alles, was man wissen muss“. Weil man mit diesen beiden Dimensionen unterschiedlich umgehen sollte (s.u.), schlage ich die begriffliche Unterscheidung vor. Welche „Kompetenzen“ erworben werden können und wie ihre Beherrschung festgestellt wird, sollte eindeutig definiert sein.

Es muss dann eine zentrale Aufgabe pädagogisch-professioneller Reflexion und situativ-fallbezogener Kommunikation sein, das individuelle Können eines Kindes oder eines Jugendlichen in den drei genannten Dimensionen zu begleiten:

- Wie entwickeln sich ihre Fähigkeiten, was ist dabei zu unterstützen, wo ist Gegenwirkung erforderlich?
- Welche Kompetenzen können gefördert und nachhaltig erworben werden? Welche Anregungen und Hilfen (im Sinne einer „vorbereiteten Umgebung“ nach Maria Montessori) sind dazu zu schaffen?
- Wie können Fähigkeiten und Kompetenzen zu Tüchtigkeit gebündelt werden und in welchen sinnvollen Herausforderungen können sie sich erweisen?

Aus der Sicht eines Heranwachsenden könnten diese Dimensionen etwa in folgenden Feststellungen zum Ausdruck kommen:

- Ich bin, was ich geworden bin.
- Ich kann, was ich gelernt habe.

⁴ Wenn man will, kann man diese Dimension der „Tüchtigkeit“ als ein Zugeständnis an jene Erwartungen und Funktionen interpretieren, die die Gesellschaft mit der von ihr eingerichteten Institution Schule verbindet. Aber abgesehen davon, dass diese Erwartungen zumindest gegenwärtig kaum zurückgewiesen werden können, ist es auch unter pädagogischer Verantwortung möglich und sinnvoll, diese „soziale“ Dimension der Identität konzeptionell positiv zu bestimmen.

- Ich vermag, wenn ich gefordert bin.

Ich teile also die von Sybille Volkholz vertretene Intention durchaus, dass das deutsche Bildungssystem (also nicht nur die Schulen) den Kindern und Jugendlichen (wieder) mehr Erfahrungen in einer Persönlichkeitsdimension ermöglichen sollte, die über Forderungen und Anstrengungen zum Erlebnis von Können und Erfolg führen. Ich möchte dies aber nicht auf den weiten, undifferenzierten Leistungsbezug beziehen. Stattdessen möchte ich das „Können“ loben.

4. Folgerungen

Im Anschluss an die vorgeschlagene Unterscheidung der Begriffe ist nunmehr zu fragen, wie diese in der Praxis des Lehrens und Lernens umgesetzt werden kann. Dazu ist m.E. eine grundsätzliche Neuorientierung von Schule und Unterricht erforderlich, denn deren gängige Strukturen sind auch unter durchaus traditionellen Zielvorstellungen von „Leistung“ sub-optimal: Sie nehmen hin, dass Schülerinnen und Schüler sich immer wieder mit neuen Aufgaben auseinandersetzen müssen, obwohl sie in den vorangegangenen Phasen deutlich verschiedenen erfolgreich waren und nicht sicher über jene Kompetenzen verfügen, die für einen erfolgreichen Fortschritt erforderlich (zumindest hilfreich) sind. Ich bezeichne diese Form der Lernorganisation als „selektionsorientiert“ (kurz: SoLo), weil ich diesen lernpsychologischen ‚Un-sinn‘ nur dann verstehen kann, wenn man ihm eine (unbewusste, verheimlichte oder verdrängte) Absicht unterstellt (vgl. dazu ausführlicher Schlömerkemper 2007).

Ich stelle dem das Konzept einer „Kompetenz- und prozess-orientierten Lernorganisation (KuPoLo)“ gegenüber: Die Schülerinnen und Schüler werden nicht darüber „unterrichtet“, was sie lernen sollen und woran später ihre individuellen „Leistungen“ gemessen werden, sondern sie informieren sich anhand von Kompetenzrastern oder -modellen, welche Kompetenzen sie sich erarbeiten können und woran diese ‚erweisbar‘ sind (vulgo: wie sie geprüft werden). Von einer Kompetenz-Stufe zur nächsten sollen sie – im Prinzip – erst dann fortschreiten, wenn sie die dazu erforderlichen Grundlagen ‚nachhaltig‘ erworben haben. Ich nenne diese Form des Lernens – wegen der hier dominanten Funktion des Erwerbs von „Kompetenzen“ – „kompetenzorientierte Lernorganisation (KoLo)“.

Eine solche individualisierende Lernorganisation führt jeden Schüler/jede Schülerin zu einem individuellen Profil, in dem er/sie jene Kompetenzen erwirbt und dann ausweist, die ihm/ihr bei optimaler Förderung möglich geworden sind. Dadurch wird diese Form der Lernorganisation den individuellen Möglichkeiten aller Schülerinnen und Schüler (den leistungsschwachen wie den hochbegabten!) besser gerecht als eine Schule, die ihren Schülerinnen und Schülern einen einheitlichen Unterricht (einen „Einheitsunterricht“) in vermeintlich homogenen Gruppen anbietet und ‚zumutet‘.

Aber diese Form des individualisierenden Lernens muss in einer demokratischen Gesellschaft ergänzt werden durch Formen des „sozialen Lernens“, in denen Schülerinnen und Schüler mit ihren unterschiedlich(st)en Kompetenzen gemeinsam an Vorhaben arbeiten, auf die sie sich in gleichberechtigter Weise verständigen. Ich nenne das – zur Betonung der hier im Vordergrund stehenden Prozesshaftigkeit – „prozessorientierte Lernorganisation (PoLo)“.

Damit bekommt das, was man an der herkömmlichen Schule als „Selektion“ kritisieren kann, einen anderen (und pädagogisch zumindest weniger problematischen) Charakter: Es geht

nicht in erster Linie darum, Leistungen im (un-)„sozialen“ Vergleich zu ermitteln, sondern individuelle „Kompetenzen“ in nachhaltiger Weise zu erwerben. Die Lernenden können in den „Kompetenzen“, die sie erfolgreich und (hoffentlich) nachhaltig erwerben, ihr subjektives Selbstwertgefühl erleben: Sie können Schritt für Schritt stolz sein auf ihre Fähigkeiten und auf die im Laufe der Zeit erworbenen Kompetenzen.

Ich vermute, dass eben dies gemeint ist (oder gemeint sein sollte), wenn jemand in pädagogischer Verantwortung fordert, dass sich „Leistung lohnen muss“.

Literaturhinweise

- Hentig, Hartmut von 2006: *Bewährung. Von der nützlichen Erfahrung, nützlich zu sein.* München: Hanser
- Jürgens, Eiko 1999: *Zeugnisse ohne Noten.* Braunschweig: Westermann
- Schlömerkemper, Jörg 2006: Wie kultiviere ich die Bildung bei dem Standard? Zur Organisation kompetenz- und prozess-intensiven Lernens. In: *Die Deutsche Schule*, 97, 2005, 3, S. 264-269
- Schlömerkemper, Jörg 2006: Qualitätsentwicklung durch Kompetenz- und Prozessorientierung – eine Alternative zu selektionsorientierter Lernorganisation. In: Ferdinand Eder, Angela Gastager, Franz Hofmann (Hg.): *Qualität durch Standards? Beiträge zum Schwerpunktthema der 67. Tagung der AEPF.* Münster: Waxmann, S. 103-111
- Schlömerkemper, Jörg 2007: Der antinomische Blick in der Erziehungswissenschaft. „Realistische“ Konzepte in pädagogischer Theorie und Praxis. In: Margret Kraul, Jörg Schlömerkemper (Hg.): *Bildungsforschung und Bildungspolitik – Heinrich Roth revisited.* Die Deutsche Schule, 9. Beiheft, Weinheim: Juventa, S. 147-171
- Schlömerkemper, Jörg 2007: Alle Schulen für alle Kinder! Die Selektionsfunktion der Schule „aufheben“: In: *DDS*, 99, 2007, 3, im Druck
- Schlömerkemper, Jörg 2007: „Förderung“ wird vermeidbar, wenn konsequent gefördert wird! Leistungsdefizite schon im Vorfeld vermeiden. In: *Schulverwaltung. Zeitschrift für Schulleitung und Schulaufsicht*, Ausgabe: Hessen/Rheinland-Pfalz, 12, 2007, 2, S. 39-41
- Weinert 2001: Franz E. Weinert (Hg.): *Leistungsmessungen in Schulen.* Weinheim: Beltz

Jörg Schlömerkemper, geb. 1943, Dr. phil., Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik an der Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt a.M.;
Anschrift: Ludwig-Beck-Str. 9, 37075 Göttingen; Email: jschloe@t-online.de; Homepage: <http://www.schloem-home.de>