

## Kompetenz – das große Versprechen

Ein Thema der Sozialen Arbeit, das sich wie wenig andere durch die Jahre und Jahrzehnte, wenn nicht Jahrhunderte durchhält – übrigens auch in der Theorie –, lautet: Soziale Arbeit ist nicht nur eine Frage des Wollens, sie ist auch eine Frage des Könnens. Hinter dieser Einfachheit verbergen sich vielfältige, ja komplizierte Erfahrungen und Einsichten sowohl in Bewältigungs- und Gestaltungsleistungen der Adressaten, in ihre Lebenskompetenz und in die der Unterstützenden, in ihre Helferkompetenz. Es sind Erfahrungen und Einsichten, die aus Beobachtungen gezogen und fachintern mündlich oder schriftlich weitergegeben wurden, und solche, die von außerhalb, von Dritten, von der Wissenschaft gemacht und bedacht wurden und werden. Zusammengefasst bedeuten sie: Der Wille zu unterstützen, zu helfen oder zu bilden kann ins Leere laufen, gar die gute Absicht ins schiere Gegenteil umkehren, wird dieser Wille nicht von Wissen begleitet und mit Können kombiniert.

Wenn es aber richtig ist, dass Soziale Arbeit gewollt, gewusst und gekonnt zu sein hat, dann reicht es nicht, nur auf den „Guten Willen“ (Kant 1785/1984: 28) im Sinne einer ethisch-moralischen Haltung zu vertrauen. Wer nämlich nicht weiß und wer nicht kann, der darf auch nicht. Im professionellen Verständnis darf nicht jeder helfen der will, so die Einsicht eines Aufsatzes von Siegfried Müller (1996). Und schließlich: Wer dann doch diese Voraussetzungen mitbringt und helfen *darf*, steht – und heute zunehmend – in der Erwartung, das Können zu zeigen, es unter Beweis zu stellen, sich am Versprechen, wirksam zu sein, messen zu lassen.

Mit anderen Worten: Das Grundthema besteht in der Frage nach der Verbindung von Wollen, Wissen, Können, Dürfen und Beweisen. Es hängt auf das Engste mit jenem typisch modernen Optimismus zusammen, der in vielen Gesellschaften, noch bevor sie sich selbst als Wissensgesellschaften beschrieben haben (vgl. Treptow 2012), ausgeprägt ist, und der sich in der Überzeugung äußert, dass die Subjekte die Welt durch ihr Handeln gestalten können und dies umso erfolgreicher, je stärker es von anerkanntem Wissen geleitet ist. In dieses, spätestens seit der Aufklärung entworfene große, moderne Versprechen der Machbarkeit sozialer Verhältnisse durch das wissensgeleitete Handeln der Sub-

jekte ist die Soziale Arbeit – wie viele andere Disziplinen auch – hineingenommen, sei es als Leistungsträgerin sozialer Sicherung, sei es als Trägerin einer advokatorischen Ethik (Brumlik 2004).

Handeln aber, das Möglichkeiten performativ verwirklicht, unterscheidet sich von den durch die Handelnden im Handlungsverlauf abgerufenen Kompetenzen.

Im Folgenden wende ich mich daher *erstens* dem Begriff der Performanz zu und setze ihn *zweitens* in Beziehung zu dem der Kompetenz. *Drittens* stelle ich professionstheoretische Zugänge vor und frage *viertens* nach den Ambivalenzen des Kompetenzbegriffs, um von hier aus – *fünftens* – knapp einige Gründe für eine aktuelle Kompetenzdebatte heute zu nennen. *Abschließend* folgt – *sechstens* – eine knappe Schlussbemerkung.

## 1. Performanz: Der ambivalente „Wahrheitsbeweis“ in der Leistungserbringung

### *Artisten*

In dem Film „Artisten in der Zirkuskuppel – ratlos“ von Alexander Kluge (1967/68) kommt es zu einem Unfall am Trapez: Im Sprung misslingt es einem der Artisten, die Hände eines Kollegen zu erfassen und er stürzt ab. Die Koordination hat versagt. Welche Bedingungen müssten für ihr Gelingen erfüllt sein?

Damit die Zuschauer Zeugen des Geschehens werden und in den aufregenden Genuss des Erlebnisses geraten, wie sich einige der Artisten von der Schaukel lösen und in letzter Sekunde, also *rechtzeitig*, von anderen aufgefangen werden, müssen subjektive Voraussetzungen vorliegen: Es bedarf einer äußerst präzisen Zeitabstimmung, einer besonders belastbaren Muskulatur, einer emotionalen Stabilität und eines intensiven Vertrauens in die Verlässlichkeit aller Beteiligten. Misslingt die Koordinierung der Bewegungen, kann dies schlimme Folgen haben, insbesondere wenn der Zirkus darauf verzichtet, ein Netz zu spannen. *Ob* diese gerade formulierten Annahmen, wessen es bedarf, um ein solches Ereignis zustande zu bringen, zutreffen, ist nicht direkt von der wunderbaren Ausführung elegant hangelnder Artisten abzulesen. Vom Trommelwirbel begleitet sehen wir genau genommen nur, *wie* sie ihre Turnbewegungen ineinander fließen lassen, in einer Höhe, die wir als schwindelerregend, in Momenten freien Falls, den wir als waghalsig, vielleicht tollkühn, im Aufgefangen werden, das wir als erleichternd empfinden – nur um Sekunden später Zeugen eines *salto mortale* über dem Abgrund zu sein.

Was also geschieht? Nun: Wir *sehen* die Bewegungsabfolgen, aber wir *schlussfolgern*, dass sie jener Bedingungen – Zeitabstimmung, belastbare Muskeln, stabile Emotionen, starkes Vertrauen – bedürfen, die die Akteure zeitlich lange *vor* der Aufführung herstellten, erwarben, organisierten. Sie werden es hundert-, ja tausendmal geübt haben, wie sonst wären sie jetzt zu dieser Leistung fähig? Dieses faktisch sich vollziehende Geschehen, das die Trapezkünstler zwischen Anfang und Ende eines gewissen Zeitrahmens aufführen, wird in der Sphäre der darstellenden Kunst als *Performanz* bezeichnet. Performanz ist die konkretisierte Aktualisierung eines allgemeinen Vermögens, eines Potentials, nämlich der Fähigkeit, mit Hilfe eines begrenzten Inventars von Kombinationsregeln und Grundelementen viele neue, vielleicht noch nie gesehene Bewegungsformen zu bilden, und zwar selbstorganisiert. Hier verwirklichen die Artisten ihre Möglichkeiten konkret. Im Risiko, in der Perfektion des *beherrschten* Risikos, ist ihr Können faszinierend.

Es ist nicht verwunderlich, dass Performanz besondere Aufmerksamkeit dort findet, wo das Zeigen, das Inszenieren, das Aufführen einer Gestalt (*forma*) den Kern der Aktivität bildet: eben in der öffentlichen Arena und in der Ästhetisch-Kulturellen Bildung. Schon der Stolz der Kinder wird angeregt mit dem Satz: „Zeig doch mal, was Du kannst!“ – und wer sich, alltagssprachlich formuliert, selbst eindrucksvoll in Szene setzt, erbringt die *performance* der Selbstinszenierung als Teil eines gekonnten Selbstmanagements, mitunter eines Stigma-managements (Goffman 1975). Die gesellschaftliche Bedeutung derartiger *performances* lässt sich an einem Beispiel aus der Jugendkulturarbeit zeigen.

### *Kulturelle Bildung*

Der inzwischen legendär gewordene Film „*Rhythm is it!*“ (Grube/Lasch 2005) dokumentiert ein großes Versprechen, dass das Tanz-Projekt unter der Leitung des Dirigenten der Berliner Philharmonie Sir Simon Rattle und dem Tanzlehrer Roysten Maldoon den 250 Schülerinnen und Schülern aus den Vororten Berlins, den sogenannten bildungsfernen Milieus, macht: „*You can change your life in a dance class*“. *Performance* als Versprechen für nichts Geringeres als den Entwurf eines veränderten, eines besseren Lebens. Anders, aber mit ähnlichen Hoffnungen besetzt, sind die nationalen Top-Model und Superstar-Wettbewerbe, die *performances* bewerten, sortieren und aussortieren. Gelobt wird, wer medienästhetische Kriterien erfüllt, ein Stresstest allerdings, dem sich nicht alle aussetzen wollen. Getröstet – wenn nicht enttäuscht allein gelassen – wird, wer an der *performance* scheitert. So wird kulturindustriell Anerkennung in Aussicht gestellt, organisiert und fein verteilt. Anerkennung wird aber auch entzogen – bis in

die Beschämung derer hinein, die sich vorwerfen, sich über „ihr wahres Selbst“ getäuscht und sich „falsche“ Hoffnungen gemacht zu haben.

Die Konstruktion dieser sozialkulturellen Wirklichkeit, die *performative Welt*, ist durchzogen von ausgefeilten Ranking-Markierungen, an denen die Anderen die Einzelnen und ihre Leistungen und die Einzelnen sich selbst und ihre Position im konstruierten Raum des Rankings wie an einem „Wahrheitsbarometer“ ablesen können. Übernehmen die Individuen diese Logik in den Raum ihres Selbstwertempfindens, bekommen sie eine Rückmeldung von außen für die Regulierung ihres anerkennenden Verhältnisses zu sich selbst: meine Performanz ist gelungen, mein privater Selbstwert ist nun bestätigt, und zwar öffentlich.

In einer von dem Machttheoretiker Michel Foucault (Foucault 2003) angelegten Lesart können solche und andere Kulte des Performativen in unserer Gesellschaft als eine inszenatorische Form der „Wahrheitsfindung“ verstanden werden, hier in der Variante der medialen Selbstdarstellung. Die für alle sichtbare Aufführung, die Performanz liefert den *Beweis*, ob das Individuum die Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit schließen kann – oder für alle offensichtlich nicht; liefert den Beweis, ob Aufführung und das Versprechen der Aufführung übereinstimmen, ob dem Versprechen der Akteure zu trauen ist oder nicht. Eingehegt in diese Logik der sozialen Wahrheits- oder sogar Gewissheitsbeschaffung setzt sich das Individuum der öffentlichen Beobachtung aus und, wenn es verliert, der schmerzhaften Einsicht, dass es seiner eigenen Wahrheit nun näher ist als zuvor: *The winner takes it all*, und die *loser* können sich für die Rückmeldung – durch alle Kränkungen hindurch – auch noch bedanken. Sie sind jetzt klarer als zuvor „auf die Plätze“ verwiesen, ihre subjektive Welt hat sich an einem „Realismus“ der Leistungsmessung abgearbeitet. So wird *performance* zu einer von vielen Rückmeldungen darüber, wo definitiv ihr Leistungsstand, ja ihr sozialer Ort im Gefüge der Positionen ist, vor allem wo sie nicht hingehören, auch wenn die Ausnahme, wie die eines zuvor arbeitslosen Mundharmonika-Spielers, dieses Prinzip scheinbar durchbricht, indem es das Gegenteil beweist: *You can change your life by performing well*.

Mit anderen Worten, gleichsam zurück auf dem Zirkusboden der Tatsachen: So verstanden ist Performanz ein anderer Begriff für den Prozess einer Leistungserbringung. Selbstverständlich besteht die Normalität für die Jugendlichen, die eine viel bewunderte Leistung in der Berliner Philharmonie zeigten, darin, schulische Performanz in den Fächern zu erbringen, um von hier aus der Schule zu ermöglichen, was sie soll: zu qualifizieren, zu kontrollieren, aber auch zu selektieren. Dass die Chance, in außerschulischen Praktiken – etwa der Jugendarbeit – Kompetenzen zu erwerben, hier besonders auffällt, gehört zu den Doppeldeutigkeiten, den Ambivalenzen, die mit Performanz einhergehen: Anerkennung für inoffizielle Leistungen sichtbar zu machen.

Aber: Der Begriff der Performanz changiert zwischen einem stark leistungsbezogenen und eher allgemein pragmatischen Verständnis, als allgemeine Einfassung des Handelns. Wo wird beides relevant? In der Kunst und in der Kulturellen Bildung nimmt der Begriff Performanz wohl die prominenteste Stellung ein, in der Sprachwissenschaft bezeichnet er die Verwendung von Sprache in einer konkreten Situation, und wenn die Wirtschaft die *performance* eines Unternehmens vorstellt, orientiert sie diese an einem Kriterium für die Erfüllung einer vorgegebenen Leistungserwartung. Ähnlich übrigens wie die Informatik die Leistungsfähigkeit eines Computers im Begriff der *performance* zusammenfasst, um dann den Rechner in *performance-ratings* einzuordnen. Welche Macht dieses Prinzip im globalen Kontext hat, sei mit dem Hinweis auf die so genannten Rating-Agenturen angedeutet, die die *performances* von Geldinstituten, ja ganze Nationen danach einstufen, ob ihnen „Ramsch-Niveau“ zu bescheinigen sei oder ob sie sich auf dem Weg zum „Triple A“ befänden, also der Königsklasse.

### *Vertrauen und Kontrolle*

Allen diesen Bereichen ist eigen, dass Performanz hier für eine Art Nagelprobe steht, für das tatsächlich für alle Sichtbare, für das Überprüfbare, das jetzt verglichen werden kann mit dem vorher bloß Behaupteten, verglichen mit dem bloßen Versprechen, dass die Leistung noch erbracht wird. Performanzen bilden so den Rohstoff für das Interesse an Kontrolle, an Überprüfbarkeit, an Messbarkeit, ein Interesse, das in vielen sozialen Beziehungen längst an die Stelle des Vertrauens und des Glaubens getreten ist, der andere könne, was von ihm erwartet wird, auch einlösen, er halte, was er versprochen hat. Zwar mangelt es nicht an Beteuerungen, anderen zwar „Glauben“ zu „schenken“, schon deshalb, weil Kontrolle viel größeren Aufwand erfordert; vor allem aber will man es wissen, und man will es genau und immer genauer wissen, mitunter geradezu fanatisiert in die Mission, endlich die Wahrheit über die Anderen zu kennen und sie darauf, für alle sichtbar, festzulegen, ja das bloße Versprechen daran zu bemessen, ob sie es auch einlösen.

Mit anderen Worten: In der performativen Welt sieht sich das „knappe Gut des Vertrauens“ (Luhmann 1973) längst von Kontrollerwartungen und von Kontrollverfahren umstellt. Das moderne Credo lautet: Nur, wenn du immer und immer wieder zeigst, was du leistest, wirst du für eine Weile berechtigt sein, deinen Platz in dieser Gruppe, in dieser Schulklasse, in diesem Arbeitsfeld, in dieser Gesellschaft einzunehmen. Nur: Bereits im Kindergarten auf die Erbringung von Performanz verpflichtet, wirst du in der Spanne des *life long learning* den Spezialisten nicht mehr entkommen, die sie messen.

Das Interesse an dieser besonderen Form des Wissens, das durch die Kontrolle der Einschätzung der Leistungsfähigkeit anderer möglich ist, ist einer der Kerne eines Gesellschaftsentwurfs, der den Namen Wissensgesellschaft trägt. Performanzen bilden darin systematisch erwartete Ankerpunkte, an denen die Beobachtungen ansetzen, wobei die Steuerung dieser Beobachtungen von Positionen aus durchgeführt wird, die sozial höchst unterschiedlich verteilt sind. Der Zugang zu und die Verfügung über Methoden der Beobachtung von Performanz wird zu einer Frage der Verfügung über Kontrollwissen. Methodenanwendung selbst wird nicht nur zum Mittel der Leistungsbeurteilung; sie wird zum Mittel einer sozialen Platzanweisung, die auf legitim, weil methodisch gewonnenem Wissen beruht. Und dann wird auch die Zuweisung von Positionen im Bildungs- und Beschäftigungswettbewerb legitimiert und autorisiert.

Dass dieser „Mechanismus“ emotional mit den besten Empfindungen von Glück und Wohlbehagen beider Seiten – der Performanzbeobachter und der Akteure selber – einhergehen kann, bestätigt den Eindruck, dass diese fein gewobene Regulierung sozialer Gewissheitsbeschaffung weithin auf Zustimmung zu stoßen scheint. Wer Rückmeldung über die Beobachtung durch andere bekommt, kann sich im Spektrum der Wettbewerber genauer einschätzen: jede Bundesligatabelle funktioniert so. Und wer gelernt hat, die Performanzen anderer zu beobachten, kann sie für die Steigerung der eigenen Anstrengungen nutzen. So erweitert das Geflecht aus Beobachtung und Gegenbeobachtung die Grundlage für soziale, technische und wirtschaftliche Urteilsbildung, und die professionell gemachte, methodisch seriöse, sicherlich auch teurere Expertise steht wiederum selbst im Wettbewerb mit anderen Angeboten, jene Kultur des feedbacks am Laufen zu halten, die die Gesellschaftsmitglieder mit Informationen zu versorgen, wie sie im Wettbewerb zueinander positioniert sind, aber auch, wo sie durch alle Konkurrenzunterschiede hindurch einander ähnlich, vielleicht sogar gleich sind: Rivalität in Spannung zu Solidarität (vgl. Rorty 1991). Diese weniger machtheoretisch-kritische, sondern vielmehr wettbewerbs-funktionale Lesart sieht in der genauen Beobachtung von Performanz sogar eine Erweiterung der Wahl- und Entscheidungsspielräume der Bürgerinnen und Bürger. Genaue Beobachtung müsse sein, weil es um den Anspruch von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen auf angemessene, ja auf gerechte Einschätzung und Anerkennung ihrer Leistungen geht, um den Anspruch der Bürger, der Auftraggeber und Kunden auf Sicherheit der Leistungsqualität, also auf Qualitätssicherung.

Die Frage, ob Anspruch und Wirklichkeit übereinstimmen, wie Vorher und Nachher sich qualitativ voneinander abheben, wird durch beobachtete Performanz erst entscheidbar. Mehr noch: Hier findet statt, was mit der Unterscheidung von sogenannter Stärke und Schwäche gemeint ist. In den entsprechenden Stärken-Schwächen-Analysen, sei es bei Sozialunternehmen im Ganzen, sei es bei

der Personalentwicklung im Einzelnen, ist es die empirisch nachgewiesene Performanz, die in teils erbarmungslosen Vergleichen, Leistungsbilanzen auf- und Leistungsträger bloßstellt.

So viel zum Begriff der Performanz. Doch was ist die Bedingung ihrer Möglichkeit? Wenden wir uns dem zweiten Begriff zu: Kompetenz.

## 2. Kompetenz: Bedingung der Möglichkeit

### *Entgrenzung des Kompetenzbegriffs*

Wer heute von Kompetenz oder von Kompetenzen (im Plural) spricht, wird wenige Probleme haben, verstanden zu werden. Der Begriff ist längst Bestandteil unserer Alltagssprache, das Lateinische daran – „*competentia*“ von „*competere*“ = zusammentreffen, zustehen – enthält Reste einer gewissen Unterscheidungsaure. Sie lässt Sprecherinnen und Sprecher selbst bereits durch den Gebrauch des Kompetenzbegriffs *kompetent* erscheinen: nämlich das Sprachspiel zu beherrschen, *über* Können und Wissen sprechen zu können. Das soll fachliche Autorität in Bildungsdingen signalisieren, entsprechendes Vertrauen auch zu verdienen, über besonderes Wissen zu verfügen und Leistungserwartungen verlässlich zu erfüllen. Kompetenz zu besitzen, ja kompetent zu *sein*, Kompetenzen zu erwerben – das nehmen viele Menschen in Anspruch. Es reicht bis in ihre Selbstbeschreibungen hinein. Mitunter reagieren sie empfindlich, würde man ihre Selbstwahrnehmung bestreiten, auf diesem oder jenem Gebiet, für diese oder jene Aufgabe kompetent zu sein. Umgekehrt bietet es für Großzügigkeit Anlass, es froh, ja geradezu erleichtert auszusprechen, für anderes als das eigene Zuständigkeitsgebiet *nicht* kompetent zu sein, also auch nicht entsprechende Erwartungen erfüllen zu können oder gar zu dürfen: Das wäre dann eine Anmaßung, vielleicht Amtsanmaßung.

Im Internet finden sich ungezählte Webseiten, die den Begriff Kompetenz ganz oben und zwar programmatisch ausflaggen. Das reizt manchmal zu ironischen, mitunter satirischen Betrachtungen. Die Möglichkeiten, den Kompetenzbegriff in beinahe beliebiger Anzahl mit anderen zu kombinieren, sind schier unbegrenzt: Kompetenzcenter, Kompetenzmanagement, „Inkompetenzkompensationskompetenz“ (Marquard 1981), Sprach-, Schreib-, Lese-, Rechen-, soziale, instrumentelle, moralische, technische, emotionale Kompetenz, Führungs-, Schlüssel-, Lebens-, Fingerkrümmungs-, Bewegungs- und Medienkompetenz, Kompetenzentwicklung, Kompetenzdefizit, Kompetenzerwerb und Kompetenzverlust, also Entwertung des Könnens und des Zuständigseins für etwas in der arbeitsteiligen Gesellschaft. Da biegen Lieferwagen um die Ecke, auf denen

Installateur-Firmen mit der Aufforderung werben: „*Erleben Sie Kompetenz!*“ oder wie hier am Beispiel eines Friseursalons: „*Kompetenz erleben, Eindruck machen*“.

Das Versprechen ist hier, dass fachliches Können über die bloße Auftrags-erfüllung technischer Funktionen hinaus noch ein „Erlebnis“ bietet, eine Art extrafunktionale Zusatzleistung für jene Gefühle, die mit dem Gekonnten, Gut-gemachten, ja mit Perfektion einhergehen. Es ist ein altes und bewährtes Kon-zept von Werbung, sich an gesellschaftlich erfolgreiche Begriffe anzuhängen oder sie sogar zu prägen, eines von vielen Beispielen populär gewordener Fach-begriffe, längst alltagssprachlich entkoppelt von Wissenschaft. Doch Ironie bei-seite: Die Sache ist zu ernst, weil sie den für die eigene Bildungsbiographie und für die Chancen auf dem Beschäftigungssektor wichtigen Selbstdeutungsrahmen maßgeblich bestimmt. Das eigene Kompetenzprofil soll gleichsam zur Ich-Identität gehören, es will sozial anerkannt sein und als Element der Persönlich-keit respektiert werden. Damit wird das Ich abhängig von seinen Beobachtern.

### *Kompetenzbegriff in der Wissenschaft*

Die Sozialwissenschaft hat den Kompetenzbegriff aus mindestens drei Richtun-gen aufgenommen:

In der *Erziehungswissenschaft* war es Heinrich Roth, der 1971 in seiner Pädagogischen Anthropologie das zentrale Ziel von Erziehung formulierte. Ziel von Erziehung sei „Mündigkeit als Kompetenz für verantwortliche Handlungs-fähigkeit“ (Roth 1971: 180). Das Individuum habe sich hierbei in Selbstkompe-tenz, Sachkompetenz und Sozialkompetenz zu sogenannten Schlüsselkompeten-zen entwickeln. Unter Mündigkeit versteht er als „die seelische Verfassung einer Person, bei der Fremdbestimmung so weit wie möglich durch Selbstbestimmung abgelöst ist“. Dass Kompetenz „verantwortliche Handlungsfähigkeit“ anzustre-ben habe, koppelt hier noch Kompetenz an einen ethischen Gedanken, der seine Wurzeln ebenfalls noch in der Aufklärung hat. Das wird deutlich, wenn wir uns einen anderen wichtigen Beitrag anschauen, der über vierzig Jahre später im Rahmen der *Bildungspolitik der Organisation für Wirtschaftliche Entwicklung und Zusammenarbeit* (OECD) entsteht.

Die OECD stellte 2005 die Zukunftsfrage: „Welche Kompetenzen benöti-gen wir für ein erfolgreiches Leben und eine gut funktionierende Gesellschaft?“ und fordert die Bildungspolitik auf, für den Erwerb von 3 Kompetenzen zu sor-gen. „Erstens sollten Menschen in der Lage sein, verschiedene Medien, Hilfsmit-tel oder Werkzeuge (Tools) wie z.B. Informationstechnologien oder die Sprache wirksam einzusetzen. Sie sollten diese ‚Tools‘ gut genug verstehen, um sie für

ihre eigenen Zwecke anpassen – interaktiv nutzen zu können. Zweitens sollten Menschen in einer zunehmend vernetzten Welt in der Lage sein, mit Menschen aus verschiedenen Kulturen umzugehen und innerhalb sozial heterogener Gruppen zu interagieren. Drittens sollten Menschen befähigt sein, Verantwortung für ihre Lebensgestaltung zu übernehmen, ihr Leben im größeren Kontext zu situieren und eigenständig zu handeln“ (Rychen/Sagalnik 2003: 7). In diesem Ideal wird die unterschiedliche Kombination von Kompetenzen betont. Lese-, Mathematik- und naturwissenschaftliche Kompetenz sind dabei die bekanntesten und bekanntlich von der OECD am meisten beforschten Elemente. Die Dimensionierung in Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz hat ihre Spur bis in den 12. Kinder- und Jugendbericht (BMFSJ 2005) hinein hinterlassen, der Bildungs- und Lernprozesse von Kindern im Blick auf das allgemeine Verhältnis des Menschen zur Welt, genauer auf vier Weltausschnitte, bezieht: auf die soziale, die instrumentell-technische Welt, die kulturelle und die Innen-Welt des Selbst.

Von solchen Konstrukten aus lässt sich sogar der Bogen schlagen zu dem gesundheitswissenschaftlichen Ansatz von Aron Antonovsky, der Handlungsfähigkeit und Salutogenese verbindet: Wer die Welt als „kohärent“ versteht, ihr Bedeutsamkeit, Verstehbarkeit entnehmen und ihre Handhabbarkeit erfahren kann, wird die Risikofaktoren des Aufwachsens verringern. Wer dabei über Kompetenz zur Weltenerschließung verfügt, verfügt für eine allgemeine *Lebenskompetenz* (Hans Thiersch) oder *Lebenssouveränität* (Heiner Keupp) (vgl. BMFSJ 2009).

Zu den meist zitierten Definitionen der letzten Jahre zählt die stark psychologisch geprägte von Franz Weinert: Kompetenz bezeichnet „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“ (Weinert 2001, S.27f). Soweit zur Erziehungswissenschaft.

Die andere Richtung führt in die *Sprachwissenschaft*. Diese hatte sich in den fünfziger und sechziger Jahren an der Frage abgearbeitet, wie Verständigung möglich ist, genauer: wie es möglich ist, dass Sprecher aus einer begrenzten Anzahl von grammatikalischen Regeln und Grundelementen eine potentiell unendliche Vielzahl von Sätzen bilden können. Indem sie dies können, so folgerte Noam Chomsky (1996), verarbeiten sie einerseits die situativ wechselnden Anforderungen der Welt, andererseits kombinieren sie die Grundelemente auf kreative Weise. Sie haben also Sprachkompetenz und sie aktualisieren diese *performativ* in verstehbaren Sätzen. Diese Sätze gelingen als sogenannte Sprechakte, wie John Austin sie nennt. Diese performativen Äußerungen manifestieren sich als Akte und verändern durch die Tatsache, dass sie geäußert wurden, Zustände

in der sozialen Welt („How to do things with words“, vgl. Wirth 2002). Und Sprechakte sind Handlungsformen, die in der Sozialen Arbeit, von der Beratung bis zur Krisenintervention, eine faktenschaffende Relevanz haben.

Dabei gilt es, die weitgespannte Varianz des Performativen zu berücksichtigen: Menschen, die den gleichen Bestand an Kompetenzen haben, können *unterschiedlich* performativ handeln: *gleiche Kompetenz bedeutet also nicht zwingend gleiche Performanz*.

### *Kompetenz - und die Vielfalt der Performanz*

Diese Unterscheidung – zwischen Kompetenz und Performanz – reizt nun dazu, die Relationen einmal durchzuspielen. Vier Fälle lassen sich unterscheiden (vgl. Abbildung 1):

|           | Performanz    |               |
|-----------|---------------|---------------|
| Kompetenz | Fall 1<br>++  | Fall 3<br>- + |
|           | Fall 2<br>+ - | Fall 4<br>--  |

*Abbildung 1: Fallvarianten Kompetenz/Performanz*

Fall 1 geht davon aus, dass eine gut ausgeprägte Kompetenz und eine ebenso hoch entwickelte Performanz vorliegt, im Sinne einer passgenauen Entsprechung, die den Erwartungen an professionelles Handeln am meisten entgegenkommt (++).

Fall 2 könnte nachdenklich stimmen, weil eine hohe Kompetenz nicht mit einer entsprechenden Performanz einhergeht: Das kann an der Motivation des Individuums liegen, aber auch daran, dass die strukturellen Rahmenbedingungen die Realisierung von Kompetenzen blockieren, entweder weil sie fehlen oder unpassend sind. Darüber hinaus kann darin aber auch ein Beleg für die Differenz von Wissen und Können gesehen werden (+ -).

Fall 3 könnte ebenfalls nachdenklich stimmen, weil offensichtlich eine gut entwickelte Performanz vorliegt, ohne dass diese auf durchgehender Kompetenz beruht – ein stark zufallsabhängiges Geschehen des „So-tun-als-ob“, aber auch, wie Goffman es sieht, für Stigma-Management. Weiter kann sich aber auch in

Kompetenz, Performanz, soziale Teilhabe  
Sozialpädagogische Perspektiven auf ein  
bildungstheoretisches Konstrukt

Faas, S.; Bauer, P.; Treptow, R. (Hrsg.)

2014, VI, 216 S. 5 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-531-19854-5