
Theorie beruflicher Bildung

HELmut HEID

Was „leistet“ das Leistungsprinzip?

„Das Leistungsproblem in der Erziehung ist seit Ausgang der 60er Jahre in der Bundesrepublik ... ein Kristallisierungspunkt des pädagogischen Interesses“ (Klafki 1983, S. 491). Im Rahmen dieses Beitrags ist es nicht möglich, alle mit dem Thema „Leistung“ und „Leistungsprinzip“ verbundenen Probleme anzusprechen. Ich beschränke mich bei meiner Analyse auf die wohl wichtigste und pädagogisch bedeutsamste Funktion, die dieses Prinzip in unserer sogenannten Leistungsgesellschaft besitzt: Das Leistungsprinzip gilt als *Prinzip sozialer Verteilungsgerechtigkeit*.

Hans Maier (1981) hat einmal nach den Alternativen gefragt, die man in Betracht zu ziehen hätte, wenn man dem Leistungsprinzip seine Anerkennung verweigerte. Er nennt in diesem Zusammenhang „die Geburt“, „die Konfession“, das „Einkommen der Eltern“, die „politische Zugehörigkeit“. Erwähnt werden in der Literatur auch noch das „Bedarfs- oder Sozialprinzip“ sowie das „Anciennitäts- oder Senioritätsprinzip“. Keines dieser Prinzipien kann nach herrschender Auffassung heute Anspruch darauf erheben, als Prinzip der Verteilung erstrebenswerter sozialer Positionen und Güter anerkannt zu werden. Gibt es zum „Leistungsprinzip“ überhaupt eine Alternative? Man mag dazu neigen, diese Frage für beantwortet zu halten. Diese Neigung darf aber nicht daran hindern zu prüfen, ob das Leistungsprinzip seine spezifische Funktion auch tatsächlich erfüllt oder gar erfüllen kann.

Ich beabsichtige im folgenden nicht, auf die große historische Bedeutung des Leistungsprinzips einzugehen (etwa im Vergleich zu alternativen Verteilungsprinzipien). Ich frage auch nicht nach den Mängeln und unerwünschten Nebenwirkungen eines „an sich“ „guten“ Prinzips. Mich interessieren strukturelle Mängel, innere Widersprüche oder Paradoxien des Prinzips selbst. Problemhorizont meines Interesses an der Leistungsfähigkeit des Leistungsprinzips bildet die Frage nach den Gründen für das Erfordernis, ein Leistungsprinzip zu postulieren, die Frage also nach den logischen und empirischen Voraussetzungen bereits des *Leistungsproblems* und insbesondere jeweiliger Verteilungserfordernisse.

Freilich - jedes Prinzip kann durch seine Übertreibung oder Überforderung ruiniert werden. Die Beanspruchung eines Prinzips erfordert die „angemessene“ Berücksichtigung der realen Bedingungen seiner Geltung und seiner Anwendung. Diese Rücksicht darf jedoch nicht so weit gehen, daß dadurch die regulative Funktion des Prinzips außer Kraft gesetzt oder gar in ihr Gegenteil verkehrt wird. Aber genau dazu - fürchte ich - ist dieses Prinzip geeignet.

Meinen Versuch, die Tauglichkeit des Leistungsprinzips zu überprüfen, gliedere

ich in vier Abschnitte:

- I. Im ersten Kapitel geht es um die Leistungsdefinition und deren Implikationen.
- II. Im zweiten Kapitel frage ich nach den intrapersonalen Leistungsvoraussetzungen.
- III. Im dritten Kapitel sollen die extrapersonalen Leistungsgelegenheiten zur Sprache kommen.
- IV. Im abschließenden Kapitel möchte ich das Ergebnis meiner Analyse resümieren und auf übliche Fehlinterpretationen meiner Kritik kurz eingehen.

I.

Wer Leistung zum Kriterium sozialer Verteilungsgerechtigkeit macht, muß wissen, was Leistung überhaupt ist. Leistung - wie immer sie im einzelnen definiert werden mag - ist keine beobachtbare Sache. Es gibt Leistung auch nicht als eigene Wesenheit - außerhalb von Stellungnahmen zu ganz bestimmten Inhalten, Formen oder Resultaten personalen und sozialen Handelns. Leistung „existiert“ vielmehr nur im Modus der Attribuierung menschlichen Handelns. Diese Attribuierung ist Ausdruck einer (wertenden) Stellungnahme zum Vollzug oder Ergebnis jenes Handelns, das als ein solches und an sich nicht „Leistung“, „ist“, sondern nur um den „Preis“ einer unzulässigen Verabsolutierung und Hypostasierung der leistungsthematischen Beurteilung von Handlungen oder Handlungsergebnissen „Leistung“ genannt werden kann.

In einem (unveröffentlichten) Vorgespräch hat *Klaus Beck* gefragt, ob man den Begriff „Leistung“ nicht (auch) als deskriptiven Terminus ansehen könne oder gar müsse (s. auch *Prenzel/Schiefele* 1981, S. 485 f.). Ich glaube dieser Anregung für die Zwecke meiner Analyse nicht folgen zu können, und zwar aus folgenden Gründen: Leistungs-“Definitionen“ sind auf zwei semantischen Ebenen normativ. Auf der Metaebene handelt es sich um Entscheidungen über die Verwendung eines Begriffs-wortes. Im Unterschied zu Feststellungen (dazu gehören auch Vergleiche) und Beschreibungen erfordern Entscheidungen normative Kriterien. Auf objektsprachlicher Ebene, also in Aussagen darüber, welches reale Handeln oder Handlungsergebnis als Leistung gilt, *bezuweckt* die als Definition beschreibbare Bestimmung (zumindest in der Regel) eine Bewertung des Handelns oder des Handlungsergebnisses. Einer der einflußreichsten Leistungstheoretiker im deutschen Sprachraum bezeichnet solche Person-Umwelt-Interaktionen als „leistungsthematisch“, bei denen Handlungen oder Handlungsergebnisse auf einen Güte- oder Tüchtigkeitsmaßstab bezogen werden (*Heckhausen* 1965, S. 604, 613 ff.). Zwar können die Bedingungen, die erfüllt sein müssen, um von einer Leistungssituation sprechen zu können, rein deskriptiv beschrieben werden. Leistung „selbst“ ist aber Resultat einer Be-Wertung, in der das Ergebnis der Beschreibung einer Handlung oder der Messung eines Handlungsergebnisses auf einen Gütemaßstab, also auf ein normatives Kriterium bezogen wird (*Heckhausen* 1965, S. 613 ff.; *McCelland* 1967, S. 35 ff.; *Blankenburg* 1980, Sp. 220; *Rheinberg* 1981, S. 511 f.). Insbesondere dann, wenn es darum geht, eine „Größe“ zur Bemessung eines Anrechts auf soziale Plazierung und Honorierung zu finden, kommt es auf eine Bewertung jener Modalität des Handelns

und auf jene Quantität und Qualität eines Handlungsergebnisses an, die als Leistung bewertet werden. Wertung und Bewertungskriterium können zwar Gegenstand werturteilsfreier Aussagen sein. Aber dadurch wird der Wertcharakter werturteilsfrei beschriebener Wertungen nicht aufgehoben.

Bei der Suche nach Beispielen für ein Handeln, das (in methodologisch unzulässiger Verallgemeinerung und Verdinglichung) als „Leistung“ bezeichnet und bewertet wird, fällt einem eine Fülle überaus heterogener Aktivitäten ein (dazu auch Furck 1961, S. 87), die alles mögliche sein mögen - nur Leistung „an sich“ und „als solche“ sind sie nicht. Zur Leistung „werden“ sie nur in dem Sinne, daß sie - wie schon erwähnt - als Leistung bewertet und anerkannt werden. Das gilt generell, besonders aber dort, wo Leistung als etwas Herausragendes (herausragende Leistung) apostrophiert wird. Als Leistung werden beispielsweise bestimmte Formen und Resultate des Klavier- und Geigespielens, des Springen oder Laufens, des Rechnens oder Redens, des Sägens oder Feilens, des Schlagens oder Tretens, des Heilens oder Tötens ... angesehen, und zwar je nach Bestimmung des normativen Leistungskriteriums. Ob auch Hungern oder Schweigen, Streiken oder Boykottieren, also gezieltes (und strapaziöses) Nichtstun als Leistung bewertet werden, das ist schon nicht mehr so sicher - das kommt (wiederum) auf die Bestimmung des Leistungskriteriums an. Daß bei Leistungsbewertungen der quantitative Aspekt (des Wieviel) und der qualitative Aspekt (des Wie-gut) sowie insbesondere der formale Aspekt (der Erwünschtheit des jeweiligen Wie) und der materiale Aspekt (der Erwünschtheit des jeweiligen Was) einer Handlung oder eines Handlungsergebnisses sehr häufig konfundiert werden, sei hier bereits angemerkt.

Damit sind zwei für meine Problematisierung wichtige Argumente vorbereitet. Zunächst zum ersten - eher logischen - Argument:

Wenn jede Bestimmung von Leistung die Geltung eines *normativen* (Leistungs-) Kriteriums zur Voraussetzung hat, dann ergibt sich daraus folgende Konsequenz: Wertungen können zwar durch intersubjektiv entscheidbare Argumente fundiert, niemals aber determiniert oder gar suspendiert werden. Was als Leistung gilt, ergibt sich auch nicht aus irgend einer Sache, etwa einer bestimmten Handlung oder einem bestimmten Handlungsergebnis selbst, sondern erst aus einer wertenden Stellungnahme zu gegebenen oder erwünschten Handlungen und Handlungsergebnissen. Jedes Handeln ist, was es ist. Zur Leistung wird ein Handeln erst durch die Bewertung und Anerkennung dieses Handelns als Leistung. Diese Feststellung verweist auf die Frage nach den Geltungsgründen und nach den gesellschaftlichen Prozessen und Strukturen der (impliziten oder expliziten) Geltendmachung jener normativen Kriterien, die für die Bewertung eines Handelns als Leistung unentbehrlich sind.

Die zur Leistungsfeststellung und zur Leistungsbemessung unentbehrlichen Wertungen können (nach bezweifelter aber unwiderlegter Auffassung) nicht wahr oder falsch sein, sie können nur gelten oder nicht gelten. Geltung aber hängt nicht von der intersubjektiv nachprüfbarer Wahrheit eines Arguments, sondern von der sozialen Macht dessen ab, der bestimmt, was (sozial) gilt oder gelten soll. Wo es nicht um die Wahrheit oder Falschheit eines Arguments, sondern um die Geltung einer Norm oder einer Bewertung geht, dort wird das Subjekt der Wertung und der Geltendmachung

dieser Wertung sowie dessen soziale Definitions-Macht wichtig bzw. ausschlaggebend.

Hinsichtlich ihrer Definitions- und Sanktionsmacht sind Menschen außerordentlich ungleich. Es wäre nicht nur ein Fehler, sondern auch eine Verharmlosung des damit angesprochenen Problems, aus dieser Feststellung den (logisch unerlaubten) Schluß zu ziehen, Definitionsschwäche seien von der Mitwirkung an den sozialen Prozessen der (impliziten) Inhaltsbestimmung des Leistungskriteriums ausgeschlossen. In - durchaus aktiver - Beteiligung erfüllen sie vielmehr genau jene (komplementäre) Funktion, die sie in der Produktion und Reproduktion sozialer Ungleichheit besitzen. Vereinfacht und beispielhaft: Im subjektiven Wollen wird das jeweilige objektive (soziostrukturelle) Können antizipiert, und im Prozeß der Selbstsozialisation wird dieses Wollen den Wandlungen der soziostrukturrellen Realisierungsbedingungen subjektiven Wollens entsprechend reorganisiert (dazu u.a. *Heinz 1984; Wahler/Witzel 1985*). Bei der Entstehung dieser Ungleichheit spielen genau jene Faktoren gesellschaftlicher Organisation eine wichtige Rolle, die durch das Leistungsprinzip ersetzt werden sollen. Damit aber kommt diejenige Ungleichheit, zu deren Revision oder Regulierung das Leistungsprinzip allererst postuliert worden ist, in den sozialen Prozessen und Strukturen der Bestimmung und Anwendung eben dieses Leistungsprinzips selbst zur Geltung. „Über das, was ‘Leistung’ ist, (wird) ‘politisch’, d.h. als Ergebnis von Einflußkämpfen um die gesellschaftliche Durchsetzung von bestimmten Werten oder Zielen entschieden. Und diese Einflußkämpfe spielen sich nicht in der Form ‘atomistischer’ Konkurrenz ab. Wer in diesen Auseinandersetzungen die stärkere Ausgangsposition hat, dessen Leistungsdefinitionen haben folgerichtig die bessere Durchsetzungs- und Anerkennungschance“ (*Hartfiel 1977, S. 25; Heid 1973, S. 893 ff., 897 f., 909 ff.*). Bestimmung und Anwendung des Leistungsprinzips haben also diejenige soziale Ungleichheit in sich aufgenommen, gegen die dieses Prinzip formuliert worden ist und wird.

Nun zum zweiten, eher pragmatischen Argument:

Alle mir bekannten Definitionen des Leistungsprinzips sind inhaltsunspezifisch. Leistung gibt es - wie ich in einigen Beispielen demonstriert habe - auf den verschiedensten Gebieten menschlichen Handelns. Besonders deutlich wird das dann und dort, wo Leistungsprinzip und Leistungsbereitschaft als solche postuliert werden oder wo es um eine Erziehung zur Leistungsbereitschaft an sich geht.

Man mag Leistung mit Bezug auf bestimmte Modalitäten menschlichen Handelns bestimmen, darf dabei jedoch nicht übersehen, daß es keine uninhaltlichen Modalitäten gibt und geben kann. Aus dieser Feststellung ergeben sich zwei weitere Probleme:

1. Wer Leistung und Leistungsbereitschaft an sich fordert und damit von ihrem konkreten Inhalt trennt, der bezweckt damit offensichtlich die Verpflichtung auf ein Engagement, dem die Dignität der Zwecke und Inhalte dieses Engagements gleichgültig zu sein haben. Wer also Menschen zu der Bereitschaft erzieht, sich in den Dienst „der Erfüllung einer gegebenen Anforderung“ (*Kluge 1963, S. 434*) zu stellen, ohne sie zugleich für die Frage zu sensibilisieren, um welche Anforderung es sich jeweils handelt, was von der Qualität dieser Anforderung zu

halten ist und wie die Mittel zu beurteilen sind, die in Betracht gezogen werden können oder müssen, um diese Anforderung zu erfüllen, der trägt dazu bei, Menschen in den Dienst der Erfüllung *beliebiger* Anforderungen zu stellen (so auch Lempert 1974, S. 215 f.; Oerter 1981, S. 7; Prenzel/Schiefele 1981, S. 491). Ich möchte dies am Beispiel jener „Willenserziehung“ erläutern, die auch in der Erziehung zur Leistungsbereitschaft bzw. zum Leistungswillen eine Rolle spielt: Wer die Willenserziehung zu einem Vorhaben pädagogischen Handelns macht, der muß sich zuvor entschieden haben, den Willen von seinem Inhalt zu trennen, ohne den es den Willen tatsächlich aber gar nicht geben kann. Bei der Willenserziehung kommt es nicht darauf an, was der Adressat dieser Erziehung tatsächlich will, dann bedürfte es keiner Willenserziehung. Erzogen werden muß er vielmehr zu dem, was er *nicht* oder nicht entschieden oder nicht energisch genug will. Was einer ohnehin will, etwa weil er gute Gründe dafür zu haben glaubt, was einer ohnehin tut, weil er es will, dazu muß er nicht erst erzogen werden. Zweck einer Willenserziehung muß und kann also sinnvollerweise nur sein, die Bereitschaft eines Menschen zu trainieren, je nach Vorschrift das zu wollen, was ihn offensichtlich *nicht* interessiert, wofür er *keine* Gründe kennt oder dessen Begründung ihn *nicht* zu überzeugen vermag. Er muß also lernen zu wollen, was er nach dem Willen eines anderen soll! Das Vorhaben, den Willen - unabhängig von seinem Inhalt - zu „schulen“, hat also die erwähnte Kehrseite, nämlich die Verpflichtung von Menschen auf die Bereitschaft zur gewissenhaften Erfüllung jeweils vorgeschriebener Zwecke. Wer die Erfüllung vorgegebener Zwecke einer jeweiligen politischen, ökonomischen oder technischen Praxis undifferenziert und abstrakt „der Verantwortung“ „des Menschen“ unterstellt, dem geht es (zumindest immer auch) um die Akzeptanz dessen, was *so* unproblematisch nicht sein kann. Sonst bedürfte es nicht dieser Verpflichtung.

2. Damit bin ich bei meinem zweiten Teilproblem:

Abstrakte bzw. inhaltsunspezifische Bestimmungen, wie sie in Leistungsdefinitionen üblich sind, dürfen dennoch nicht darüber hinweg täuschen, daß mit dem abstrakten Leistungspostulat stets bestimmte, und zwar jeweils als erwünscht geltende Zwecke, Inhalte und Formen konkreten Handelns oder konkrete Handlungsergebnisse gefordert, durchgesetzt und gerechtfertigt werden sollen - schon deshalb, weil es Leistung gar nicht außerhalb konkreter Handlungen geben kann und weil die Forderung uninhaltlicher Leistung eine blanke Absurdität wäre. Wer Leistung fordert, fordert sie, damit niemals abstrakt, sondern immer nur inhaltlich bestimmte Arbeitsaufgaben erfüllt werden.

Was kann der Grund dafür sein, daß jemand zur Veranlassung eines inhaltlich *bestimmten* Handelns - sich des Appells an eine inhaltlich *unbestimmte* Leistungsbereitschaft bedient?

Folgende Antworten liegen nahe:

Man kann oder will sich nicht auf einen bestimmten Inhalt erwünschten Handelns festlegen, etwa weil man zu dem Zeitpunkt, zu dem man die Erzeugung einer abstrakten Handlungsbereitschaft für wichtig hält, noch nicht vorhersehen kann, welche Handlungen künftig einmal erwünscht sein werden. Wer es für notwendig

hält, Leistungsbereitschaft zur Erfüllung inhaltlich unbestimmter Anforderungen zu einem Ziel „pädagogischen“ Handelns zu machen, der kann keine allzu hohe Meinung von der Qualität und dem wohl allein darin begründeten Anforderungs- bzw. Anreizcharakter jener Inhalte unabsehbarer (?) Anforderungen haben, die er zumindest als möglich in Betracht zu ziehen gezwungen ist, wenn er nicht ohne jeden Realitätsbezug denken und handeln will. Er dürfte es auch für entbehrlich halten, bei der Bestimmung des Aufgabeninhalts die Interessen und Ansprüche der Adressaten möglicher Anforderungen auf eine Weise und in einem Maße zu berücksichtigen, die ein Engagement „um der Sache willen“ gewährleisten oder begünstigen. Schließlich wird bereits die *Frage* nach der Relevanz jeweiliger Inhaltsbestimmungen erwünschten Handelns der kritischen Aufmerksamkeit und Diskussion entzogen. Wenn dies auch nicht beabsichtigt sein sollte, so geschieht es dennoch. Und was getan wird, das wird nur so lange getan, wie es der jeweiligen Intention des Handelnden nicht widerspricht.

Mindestens ebenso interessant ist die Frage, wie es eigentlich gelingt, durch inhaltlich *unbestimmte* Aufforderungen zur (abstrakten) Leistungsbereitschaft inhaltlich *bestimmte* Handlungen zu veranlassen.

Dazu folgende Hypothesen:

- o Mit abstrakten Leistungsfordernungen wird an die erlernte Bereitschaft zu jenem Typ von Handlungen appelliert, den der Adressat der Forderung in seiner Sozialisation mit Leistung zu identifizieren gelernt hat (dazu u.a. bereits Durkheim 1895/1965, S. 108 ff.).
- o Außerdem und darüber hinaus ist der erwünschte Inhalt der mit dem Leistungsappell bezweckten Handlungsbereitschaft häufig durch jene Zuständigkeit definiert, die sich aus der Position des Adressaten in der gesellschaftlichen und beruflichen Hierarchie ergibt (s. dazu u.a. Popitz 1967, S. 10 f. und passim).
- o Schließlich wird die jeweils erwünschte Inhaltsbestimmung des mit dem Leistungsappell abstrakt Geforderten durch zumeist subtile und implizite Definitions- und Sanktionsprozesse gewährleistet. „Um möglichst volle ‘Leistungskraft’ und den ‘Leistungswillen’ ihrer Mitgliedspersonen zu gewinnen, muß jede (gesellschaftliche) Organisation daran interessiert sein, das Leistungsverständnis dieser Personen in ihrem Sinne einzuziehen und zu konsolidieren. Mit offenen oder verdeckten Methoden der Herrschaftsanwendung, mit subtilen Manipulationen werden Aufklärungs-, Überzeugungs-, Loyalitäts-, Solidaritäts- und Legitimationskampagnen ständig vonnöten sein, um die aus anderen Leistungsdefinitionen resultierenden Vorbehalte ... abzubauen, die den ‘strammen’ Einsatz für *ein* inhaltlich fixiertes Leistungsprinzip gefährden könnten.“ (Hartfiel 1977, S. 26)

In allen diesen Prozessen und Strukturen einer Inhaltsbestimmung von Leistung kommt wiederum jene soziale Ungleichheit zur Geltung, deren Revision durch Beanspruchung des Leistungsprinzips proklamiert oder suggeriert wurde und wird.

Ich habe bereits angedeutet, daß die Erwünschtheit versus Unerwünschtheit bestimmter Handlungszwecke und -inhalte bei jener Handlungsbewertung eine

(vielleicht ausschlaggebende) Rolle spielt, in der darüber befunden wird, was in welchem Maße als Erfüllung des Leistungspostulats gilt. Tendenziell dürfte gelten, daß keine Orientierung und keine Handlung Chancen darauf haben, als Leistung anerkannt zu werden, die sich nicht positiv auf das von Definitions- und Sanktionsmächtigen jeweils als erwünscht Geltende beziehen (so auch *Lempert* 1974, S. 215 ff.) - freilich innerhalb des Spielraums einer als „konstruktiv“ disziplinierten Kritik.

Ich vertrete übrigens nicht die Auffassung, daß normative Kriterien zur Bestimmung der Erwünschtheit bestimmter Inhalte von Leistung allein schon deshalb problematisch seien, weil sie von sozial jeweils Definitionsmächtigen geltend gemacht und angewendet werden. Da aber Kontroversen über jeweilige Inhaltsbestimmungen von Leistung nur bis zu einem bestimmten Punkt diskursiv ausgetragen werden können und weil jenseits dieses Punktes Wertungen die ausschlaggebende Rolle spielen, und zwar Wertungen, in denen Interessen und Interessenskonflikte unvermeidbar zur Geltung kommen, fallen auch hier jene Determinanten sozialer Definitions- und Sanktionsmacht stark ins Gewicht, die - wenn man den logischen Zirkel vermeiden will - als leistungsunabhängig oder vielleicht auch als leistungsvor-gelagert anzusehen sind.

II.

Die besondere Attraktivität des Leistungsprinzips besteht wohl darin, daß es als inakzeptabel anerkannte Verteilungsprinzipien ersetzt. In der Gesellschaftsgeschichte hat es unterschiedliche Prinzipien gegeben, interpersonale Ungleichheit zu interpretieren und zu reproduzieren. Erst in der bürgerlichen Gesellschaft wird gesellschaftliche Ungleichheit zu einem Problem und mehr und mehr als Resultat interindividuell unterschiedlicher Leistungen interpretiert (*Dreitzel* 1974, S. 34 ff.). Das Leistungsprinzip hat sich als das vermeintlich gerechteste Prinzip sozialer Verteilung erstrebenswerter materieller und immaterieller Güter durchgesetzt. Es ist praktisch allgemein anerkannt.

Mit der Beanspruchung des Leistungsprinzips wird unterstellt, daß für die Verteilung als relevant anzusehende Handlungen und Handlungsergebnisse Verdienst des Handelns und damit des Handelnden seien (so u.a. *Heckhausen* 1981, S. 55). „Das Handlungsergebnis muß vom Handelnden selbst verursacht sein, d.h. sowohl von ihm beabsichtigt wie zustande gebracht worden sein“ (*Kleber* 1978, S. 39). Unverdiente Anrechte auf privilegierte Positionen und Güter sollen durch dieses Prinzip ausgeschlossen werden. Ausgeschlossen werden sollen damit auch alle leistungsfremden Verteilungsbegründungen. Zählen soll allein das Verdienst am Zustandekommen eines Handlungsergebnisses, das einer als Leistung bewerteten Handlung zurechenbar ist.

Worin bestehen die Voraussetzungen dafür, das jeweils als erwünscht Geltende leisten und damit die Anwendbarkeit des Leistungsprinzips gewährleisten zu können? Um etwas leisten zu können, muß man subjektiv leistungsfähig sein. Und der Erwerb von Leistungsfähigkeit hat intrapersonale und extrapersonale (Lern-) Voraussetzungen.

In einem ersten Argumentationsschritt gehe ich auf die intrapersonalen Voraussetzungen des Erwerbs von Lern- und Leistungsfähigkeit ein: Unter Konkurrenzbedingungen, die einem Prinzip der Verteilung erstrebenswerter Positionen und Güter erst einen Sinn verleihen, sind die um vorteilhafte Plazierung und Zuteilung Konkurrierenden gezwungen, letztlich das Äußerste aus sich herauszuholen. Um in dieser Leistungskonkurrenz leistungsunabhängige Faktoren auszuschließen, werden Bemühungen um die Verwirklichung von *Chancengleichheit* (oder Chancengerechtigkeit) zu einem wesentlichen Bestandteil auch der Strategien zur Begründung und Realisierung des Leistungsprinzips (s. dazu Heckhausen 1974; Steinkamp 1977, S. 121).

In dem Maße nun, in dem es gelingt, Chancengleichheit (und damit eine notwendige Bedingung der Geltung und Verwirklichung des Leistungsprinzips) unter denjenigen herzustellen, die sich um die Entwicklung ihrer Lern- und Leistungsfähigkeit (und um ein Obsiegen in der Leistungskonkurrenz) bemühen, in genau dem Maße werden sowohl die kulturellen als auch die natürlichen Grenzen menschlicher Lern- und Leistungsfähigkeit wirksam (Blankenburg 1980, Sp. 221), und zwar ganz unabhängig davon, ob oder unter welchen Voraussetzungen und Vorbehalten es möglich ist, insbesondere die „natürlichen“ Grenzen menschlicher Lernfähigkeit auch methodisch kontrolliert zu erfassen (dazu u.a. Helbig 1988, S. 127 ff.; Heid 1985). Sofern Geltung und Anwendung des Leistungsprinzips die Ausschöpfung des Begabungs- und Leistungspotentials bezeichnen und bewirken, gelangt der Adressat des Leistungsappells an jene Grenze seines Leistungsvermögens, die seiner eigenen Disposition entzogen ist. Auch Leistungs*differenzen*, ohne deren „Erzeugung“ das Leistungsprinzip funktions- und sinnlos wäre, sind jenseits dieser Grenze durch Faktoren bedingt, die nicht mehr in die Handlungskompetenz des von einer Leistungsbewertung Betroffenen fallen. Ausschlaggebend für die Leistungserbringung wie für die Leistungsbemessung sind dann „am Ende“ nicht mehr Leistungen, die in die Zuständigkeit des von Leistungszumessungen Betroffenen fallen, sondern Faktoren, die außerhalb der Gestaltungskraft des Individuums liegen und die insofern leistungsunabhängig sind. Menschen werden dann und insoweit nicht mehr danach honoriert und sozial plaziert, was sie selbst beeinflussen können und zu verantworten haben, was ihr verantwortbares Verdienst ist, sondern genau danach, was jenseits ihrer Handlungsfreiheit und -zuständigkeit liegt.

Damit aber wird die sozialethische Qualität des Leistungsprinzips außer Kraft gesetzt. Denn hier geht es nicht mehr um die Leistung selbstverantwortlicher Personen, nicht mehr um Verdienst oder Verschulden, sondern darum, was Gott oder die Natur den Menschen zugeteilt hat. Menschen werden „letztlich“ oder ab einem bestimmten Punkt nicht danach belohnt oder plaziert, was sie „leisten“, sondern danach, was das Schicksal, der Erbgang, die Natur ihnen zugeteilt hat. Das übersieht u.a. auch Heckhausen (1981, S. 55), obwohl er die Annahme zu teilen scheint, daß das Leistungsprinzip (er spricht im zitierten Kontext häufiger vom „Billigkeitsprinzip“) (allein) ungeeignet sei, soziale Verteilungsgerechtigkeit zu gewährleisten. Denn „wenn im konkreten Fall Zuteilungen gerecht erscheinen sollen“, so Heckhausen, muß das Leistungsprinzip mit jenen Prinzipien der Bedürftigkeit und Gleichheit ausbalanciert werden, die zwar in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen, die

aber alle „zu ihrem Recht kommen“ müssen (ebd.).

Um das skizzierte Problem zu umgehen, könnte man in Erwägung ziehen, das Leistungsprinzip nur auf die *Anstrengung* eines Menschen zu beziehen, also darauf, was jeder einzelne aus seinem Leistungspotential *macht*. Mit dieser respektablen Interpretationsmöglichkeit sind allerdings folgende Schwierigkeiten verbunden:

1. Anstrengung bzw. Anstrengungsberbereitschaft sind wiederum inhaltsunspezifische, abstrakte Verhaltensmodalitäten bzw. -dispositionen, die jedoch niemals uninhaltlich-abstrakt aktualisierbar sind. Zwecke und Inhalte einer Anstrengung können also nicht suspendiert, wohl aber ignoriert werden. Und genau das geschieht dort, wo Anstrengungs- oder Leistungsbereitschaft an sich gefordert, gefördert oder honoriert und damit von der Dignität ihres jeweiligen Inhalts getrennt werden. Die (systematische) Vernachlässigung des Inhalts erscheint also auch hier geeignet, die Frage nach der Qualität der Zwecke und Inhalte des Engagements aus der Reflexion oder Begründung des Anstrengungsfordernisses zu eliminieren. Das gilt umso mehr, als davon ausgegangen werden kann, daß die Anstrengung und entsprechende Bemühungen um die Erlernung der Anstrengungsbereitschaft wohl umso größer sein müssen, je weniger Zwecke und Inhalte einer zur Aufgabenerfüllung notwendigen Arbeit den Interessen, Überzeugungen und Ansprüchen des Adressaten der Leistungsforderung oder der Leistungserziehung entsprechen (dazu *Gage/Berliner* 1979², S. 271 ff.). Deshalb kann nicht ausgeschlossen werden, daß Anstrengung und Anstrengungsbereitschaft implizite mehr über die Relevanz und Qualität der Zwecke, Inhalte und Bedingungen erwarteten oder vorgeschriebenen Handelns aussagen als über eine von ihrem Inhalt getrennte, „pure“ Anstrengungsbereitschaft des Handlungssubjektes. Die „Maßeinheit“ „Anstrengungsbereitschaft“ partizipiert an jenen Restriktionen, die sich auch für die Definition, Geltung und Anwendung des Leistungsprinzips ausmachen lassen.
2. Eine weitere Schwierigkeit besteht darin, daß Anstrengungsbereitschaft und Begabung wahrscheinlich in einer asymmetrischen Beziehung zueinander stehen. Um ein als Leistung anerkanntes Handlungsergebnis hervorzubringen, muß jemand sich vermutlich umso mehr anstrengen, je geringer sein als Begabung angesehenes Leistungspotential ist und umgekehrt. Nun ist aber „die Begabung“ eines Menschen - von indiskutablen Alltagsvorstellungen abgesehen - ein höchst artifizielles Resultat insbesondere varianzanalytischer Forschung (dazu u.a. *Helbig* 1988, 244 ff.). Begabt oder unbegabt sind konkrete Menschen immer nur für etwas inhaltlich Bestimmtes, so daß auch hier unversehens die Inhalte jenes Handelns zur Geltung kommen, das jede Begabungsforschung - als „Indikator“ für Begabung - anzusehen bzw. anzusetzen aus methodologischen Gründen *gezwungen* ist. Und in Bezug auf Inhalte und Zwecke des Handelns gewinnen genau jene Interessen, Sach- und Wertüberzeugungen zentrale Bedeutung, in denen jegliches Anstrengungserfordernis (mit-) begründet ist. Die bevorzugte Berücksichtigung purer Anstrengungsbereitschaft könnte das ebenso ineffektive wie „inhumane“ Mißverhältnis zwischen einem Anstrengungserfordernis einerseits und den Möglichkeiten einer Identifikation mit den jeweiligen Arbeitsauf-

- gaben und -inhalten andererseits legitimieren.
3. Schließlich ist mit dieser Deutung des Leistungsprinzips auch das Problem der praktisch-diagnostischen Unterscheidbarkeit beispielsweise von Anstrengung und Begabung oder von Anstrengungserfordernissen einerseits und den Möglichkeiten zur Mitwirkung an der Bestimmung von Zwecken und Inhalten der Anstrengung andererseits verbunden. Versuche, die Anteile dieser verschiedenen Faktoren für einzelne Personen und Handlungen zu bestimmen, sind meßtheoretisch und -methodisch außerordentlich schwierig (dazu u.a. Ulich, 1981, S. 23 ff.; Hofer/Pekrun/Zielinski 1986, S. 233 f., 270 f.) - von den Problemen jener Alltagsdiagnostik, die in Schulen und Betrieben praktiziert wird, noch ganz abgesehen.

Nun könnte man sich auf den Standpunkt stellen, alle meine Erwägungen seien nicht geeignet, die Tauglichkeit des Leistungsprinzips infrage zu stellen. Es gehe dabei vielmehr um ein Äquivalenzproblem, um einen Ausgleich zwischen Leistung und Gegenleistung, völlig unabhängig davon, wie und wodurch das als Leistung bewertete Handlungsergebnis zustande gekommen sei.

Jedoch wenn es auf die *Entstehung* einer Leistung und auf die daran orientierte Begründung und Bewertung eines Anspruchs auf Honorierung und Plazierung *nicht* ankommt, wodurch unterscheidet sich das Leistungsprinzip dann noch von jenen Verteilungsprinzipien, deren Ablösung das Leistungsprinzip bezweckt? Mit welchem Recht kann dann noch von einem Prinzip sozialer Verteilungs-Gerechtigkeit gesprochen werden - oder anders ausgedrückt: welcher Begriff von Gerechtigkeit liegt einem solchen Verständnis zugrunde? Die Bestimmung von Gerechtigkeit ist dann jedenfalls nicht mehr an dem orientiert, was dem einzelnen Individuum und den kulturell wie ökonomisch überaus wichtigen Besonderheiten einzelner Leistungssubjekte (dazu v. Hentig 1968, S. 33, 97 ff.; Oerter 1981, S. 7 ff.; Benner/Peukert 1983, S. 401) gerecht wird. Sie ist vielmehr an Größen ausgerichtet, hinsichtlich derer Personen austauschbar werden und individuelle Besonderheiten ebenso belanglos bleiben wie jene individuell zurechenbaren Verdienste, auf die aber doch Verteilungsbegründungen Bezug nehmen müßten, die Anspruch darauf erheben, Verteilungsgerechtigkeit zu gewährleisten. Der für die Anwendung des Leistungsprinzips vorausgesetzte Leistungsvergleich kann - bildhaft gesprochen - erst dort beginnen, wo die Einzigartigkeit und Subjekthaftigkeit der verglichenen Personen „aufhört“. So formuliert Heckhausen (1981, S. 55): „In seiner leistungsorientierten Version verbindet sich das Billigkeitsprinzip leicht mit Werten, die nicht zum Bereich der Gerechtigkeit gehören, nämlich mit Effizienz und Nutzen für das Allgemeinwohl.“ Das hindert Heckhausen freilich nicht daran, demjenigen, der (jenseits des „Bereichs der Gerechtigkeit“!) mehr leistet, „ein Mehr an weiterführenden Bildungschancen, ... an Entscheidungsfreiheit, an Produktionsmitteln ...“ zuzubilligen, und zwar weil und soweit er „daraus mehr machen kann als andere“ (ebd.). Es fragt sich nur, worin genau und im einzelnen dieses Mehr (oder auch „das Allgemeinwohl“) besteht, nach welchen Kriterien es bemessen und bewertet wird, von wessen Entscheidungen und Interessen die Bestimmung dieser Kriterien abhängen und nach welchen von wem bestimmten Gesichtspunkten das Mehr wie und mit

welcher Begründung verteilt wird. Führen diese Betimmungs-, Bewertungs-, Entscheidungs- und Handlungsprozeduren - ganz unabhängig davon, ob sie reflektiert werden - nicht geradewegs in einen logischen Zirkel der Verteilungsbegründung und in einen realen Zirkel der Verteilungspraxis - so, wie dies im ersten Teil meiner Analyse bereits skizziert wurde -?

Einen Ansatz, vielleicht sogar einen Beitrag zur Lösung des in diesem Kapitel angesprochenen Problems mag man von der Anwendung der individuellen Bezugsnorm einer Lernerfolgs- und Leistungsbewertung erwarten (dazu *Heckhausen* 1974). Wenn es einen sachlich „zwingenden“ Grund gäbe, der individuellen Bezugsnorm vor allem in pädagogischer Praxis mehr Geltung zu verschaffen, dann wäre er im hier entfalteten Argument einer Kritik „des Leistungsprinzips“ begründet. Seine Grenze findet dieser Ansatz allerdings in der Zweckbestimmung des Prinzips selbst. Es soll die *interpersonale* Verteilung von Gütern und Positionen regeln und kann deshalb die soziale Bezugsnorm nicht außer Acht lassen. Damit aber droht erneut aus dem Blickfeld zu geraten, daß zumindest auch, vielleicht sogar besonders jene intrapersonalen Leistungsvoraussetzungen interpersonal ungleich verteilt sind, die sich der Gestaltungskompetenz und damit auch der „Haftung“ des Leistungssubjektes entziehen.

III.

Die Entwicklung individueller Leistungsfähigkeit und die Erbringung einer individuellen Leistung haben auch personexogene Voraussetzungen, und zwar optimale Lern- und Leistungsgelegenheiten.

Hier nun - meine ich - wirken sich die objektiven soziostrukturellen Voraussetzungen für das Erfordernis eines Verteilungsprinzips dahingehend aus, daß die Realisierung dieses Prinzips zugleich die Voraussetzungen seiner Notwendigkeit fortwährend (re-) produziert. Ich möchte diese allgemeine und abstrakte These ein wenig erläutern: Die Ungleichwertigkeit jener gesellschaftlichen und beruflichen Positionen, die das Verteilungsproblem und das Verteilungserfordernis allererst begründen, bedingen auch die Ungleichwertigkeit der Lern- und Leistungsgelegenheiten. Dazu muß zunächst an Ergebnisse der Sozialisationsforschung insbesondere im Hinblick auf die primäre Sozialisation erinnert werden (themenspezifisch dazu u.a. *Hartfiel* 1977, S. 30 ff.; *Steinkamp* 1977, S. 123 ff.; *Blankenburg* 1980, Sp. 220; *Klafki* 1983, S. 492). Bis in neurobiologische Untersuchungsergebnisse hinein läßt sich nachweisen, daß Leistungsfähigkeit von Leistungs- und zuvor von Lerngelegenheiten abhängt. Insbesondere in der primären Sozialisation sind die Lern- und Leistungsgelegenheiten sozial ungleich verteilt, und zwar tendenziell nach dem gleichen Muster, nach dem jene Verteilung organisiert ist, die durch Beanspruchung des Leistungsprinzips revidiert werden soll. Je vergleichsweise günstiger die Lern- und Leistungs-*Gelegenheiten* sind, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit einer zugleich kumulativen und zirkulären Leistungsausprägung; denn damit wächst auch die Kompetenz, auf die Verfügung der Leistungsvoraussetzungen und auf die Definition der Leistungskriterien Einfluß zu nehmen. Im Prozeß sekundärer und

selektiver Sozialisation wird dieser Zirkel der Reproduktion sozialer Ungleichheit nur unwesentlich (und oft eher zufällig) problematisiert und revidiert.

Andererseits werden Bemühungen um Relativierung interpersonaler Ungleichheit und Ungleichwertigkeit in faktischen Selektionsprozessen praktisch vielfältig durchkreuzt: Wer aufgrund prognostisch nicht valider Leistungsdiagnostik von Lern- und Leistungsgelegenheiten (einer inhaltlich bestimmten Kriterienbestimmung) ausgeschlossen wird, der wird eben von diesen *Gelegenheiten* ausgeschlossen. Ein eklatantes oder auch banales Beispiel dafür ist die Arbeitslosigkeit. Wer keinen Arbeitsplatz hat, der hat insofern keine Gelegenheit etwas zu leisten, sich (weiter) zu entwickeln und dabei zu bewähren. Je nach Wirtschaftslage, Bevölkerungsentwicklung, Bildungsentscheidungen bestimmter Bevölkerungsgruppen, gesellschafts- und bildungspolitischen Prioritätensetzungen ... sind die objektiven *Gelegenheiten* einzelner, ihr Leistungspotential zu entwickeln oder auch nur unter Beweis zu stellen - von Kohorte zu Kohorte, von entwickelten Gesellschaften zu sogenannten Schwellen- und Entwicklungsregionen ... überaus verschieden (dazu u.a. *Blossfeld 1985*).

Die Geschichte des Bildungswesens ist voller eindrucksvoller Beispiele dafür, daß Lerngelegenheiten vorenthalten werden, um zu verhindern, daß aus Bildungserfolgen und damit aus dem Nachweis individueller Leistungsfähigkeit Ansprüche auf entsprechende Leistungsgelegenheiten, also auch auf eine entsprechende gesellschaftliche und berufliche Plazierung und Honorierung abgeleitet werden (so u.v.a. affirmativ: *Maier 1976*, S. 16 f.; kritisch: *Ortmann 1976*, S. 120 ff.; *Herrlitz/Hopf/Titze 1981*, S. 45 ff.; *Blankertz 1982*, S. 56 ff.; *Schmidt 1984*, S. 120). Dort, wo Bildungs- und Beschäftigungssystem sich so weit gegeneinander verselbständigt haben, daß die Entfaltung hohen Leistungspotentials der strukturellen Entwicklung des Beschäftigungssystems vorauselt (Bildungsexpansion), dort wird das Leistungsprinzip schamlos außer Kraft gesetzt - etwa mit der bildungspolitischen Maßgabe, daß die Zugänge zu weiterführender Bildung nur unter der Voraussetzung offen gehalten werden, daß aus Bildungserfolgen keine „unrealistischen“ Ansprüche auf entsprechende gesellschaftliche Plazierung und Honorierung hergeleitet werden. Zahlreiche bildungssoziologische Untersuchungen haben gezeigt, daß durch die sogenannte Bildungsexpansion die Zahl Leistungsfähiger (zeitweilig) stärker vermehrt worden ist als die Zahl jener gesellschaftlichen und beruflichen Positionen, die erforderlich wären, damit die Leistungsfähigen eine ihrer Leistungsfähigkeit entsprechende Leistungsgelegenheit erhielten. Statt die Leistungsgelegenheiten zu vermehren, denkt man - je nach „Erfordernissen“ des Arbeitsmarktes - darüber nach, durch Modifikation der Selektions- und Rekrutierungspraktiken die Lern- und Leistungsgelegenheiten zu reduzieren, also den Erwerb der Leistungsfähigkeit zu erschweren oder zu verhindern. Soweit das (politisch) nicht gelingt, wird - wie erwähnt - das Leistungsprinzip einfach außer Kraft gesetzt.

Der selektive Ausschluß zunächst von erstrebenswerten Lerngelegenheiten und sodann auch von entsprechenden Leistungsgelegenheiten ist in jenem sozistrukturellen Verteilungserfordernis begründet, dem das Leistungsprinzip den Anschein seiner Berechtigung verdankt. Wer eine jeweils definierte Voraussetzung für den Eintritt in weiterführende Bildungsprozesse und in höhere gesellschaftliche und

berufliche Positionen nicht erfüllt, der erhält eben auch keine Entwicklungs- und Bewährungsgelegenheit. Dieser Tatbestand korrespondiert mit der Tendenz (im Bildungs- und Beschäftigungssystem), dasjenige zur Voraussetzung einer Förderung zu machen, was erst Resultat dieser Förderung sein kann. Voraussetzungsdefinitionen und Rekrutierungskriterien sind Resultat von Entscheidungsprozessen, in denen Wertungen insbesondere derer zur Geltung kommen, die jeweils größere soziale Macht haben, ihre Interessen in „Verteilungskämpfen“ durchzusetzen. Die durch das Leistungsprinzip bezweckte Selektion und Plazierung begünstigen auch die pädagogische Perversion, daß einem Lernenden die organisierten Lerngelegenheiten ab einem bestimmten Punkt und sukzessiv umso mehr entzogen werden, je mehr er ihrer bedarf. Das gilt makro- und mikroanalytisch (siehe z.B. Brophy/Good 1976).

Das alles wäre weniger problematisch, wenn drei Voraussetzungen erfüllt wären: (1.) Wenn die bereits skizzierten Einwände gegen die Tauglichkeit des Leistungsprinzips keine Geltung besäßen, (2.) wenn das Verteilungserfordernis überzeugend und verallgemeinerbar begründet wäre und (3.) wenn die Verteilung diagnostisch und vor allem prognostisch einwandfrei wäre. Jedoch nicht einmal die zuletzt genannte, am leichtesten realisierbare Voraussetzung ist erfüllt. Bereits *Udo Undeutsch* (1969) hat in seinem Gutachten für den Deutschen Bildungsrat den Nachweis geführt, daß die Zahl derer, die durch mangelhafte Ausleseverfahren unberechtigt von der Entfaltung ihres Leistungspotentials ausgeschlossen werden, sehr beträchtlich ist (dazu auch Schelsky 1959, S. 17 ff.). Es gibt keine Anhaltspunkte dafür, daß sich daran Wesentliches geändert hat.

Von zentraler Bedeutung ist die Frage nach den *Gründen* für das Erfordernis, „das“ Leistungsprinzip zu postulieren und die Geltung dieses Prinzips in einer Erziehung zur Leistungsbereitschaft und damit im Wollen und Handeln der Adressaten dieses Prinzips zu fundieren und zu legitimieren. Dazu nur einige vorläufige Hinweise: Die (vermeintliche) Notwendigkeit des Verteilungsprinzips ist (1.) darin begründet, daß es etwas zu verteilen gibt. Die Konzentration der theoretischen und praktischen Aufmerksamkeit auf ein *Verteilungsprinzip* lenkt von der viel wichtigeren Voraussetzungsfrage nach der Qualität der Gründe für das Verteilungserfordernis ab. (2.) Zu diesen Gründen gehört die Tatsache, daß die *Verteilung* selbst nicht unstrittig ist. Sie „ist“ nicht gerecht, sonst bedürfte es keines Prinzips zur Gewährleistung von Verteilungsgerechtigkeit. Die Frage nach der *Inhaltsbestimmung* eines Gerechtigkeitskriteriums wird durch die (allzu einseitige) Suche nach einem „praktikablen“, d.h. vor allem: als akzeptabel vermittelbaren *Verteilungs-Verfahren* ersetzt. (3.) Bei dem Versuch, die Frage zu klären, was (gerecht) verteilt werden soll, kann man zwischen materiellen und immateriellen Gütern, die auf Personen verteilt werden einerseits und ungleichwertigen gesellschaftlichen Positionen, auf die Personen verteilt werden andererseits unterscheiden (dazu Hirsch 1980, S. 17 ff.), wobei es zwischen den beiden Sorten von Verteilungsproblemen vielfältige Wechselbeziehungen gibt. Die Annahme, daß die Ungleichwertigkeit insbesondere gesellschaftlicher Positionen, die das Verteilungserfordernis und die Verteilungsregulierung vor allem begründen, *Resultat* von Leistungsdifferenzen sei, ist zumindest insofern problematisch, als die zur Leistungskonkurrenz Antretenden die

Ungleichwertigkeit der Positionen (und der damit verbundenen Honorierungen) zunächst vorfinden und - freilich - durch ihr Handeln permanent reproduzieren (dazu Popitz 1967, S. 10 f. u. passim). Wenn eine konkrete Person auf „seiner“ Position „versagt“ (?), dann wird nicht die Position abgeschafft oder modifiziert, dann wird vielmehr die Person ausgewechselt. Hinzu kommt, daß die Honorierung der Inhaber bestimmter gesellschaftlicher Positionen stärker von der jeweiligen Position, also den *Leistungsbedingungen* und weniger bzw. nur in einem bestimmten Spielraum von der individuellen Leistung des Positionsnehmers bestimmt wird. (4.) Allerdings darf „Vorgegebenheit“ nicht mit „Naturgegebenheit“ verwechselt werden. Die Ungleichwertigkeit der Positionen muß vielmehr als Resultat jenes politischen und ökonomischen Handelns erkannt werden, in dem wiederum die soziostruktuell fundierte Ungleichheit der Macht zur Geltung und zum Ausdruck kommt, die je eigenen (leistungsunabhängigen) Interessen durchzusetzen - und sei es auch „nur“ dadurch, daß sie in jeweilige Inhaltsbestimmungen von Leistungskriterien eingehen. Damit wäre jener „praktische Zirkel“ zwischen extrapersonaler (sozialstruktureller) und intrapersonaler (Qualifikations-) Ungleichwertigkeit geschlossen, der durch kein *uninhaltliches, abstraktes Leistungsprinzip* durchbrochen zu werden vermag.

Die Problematik der Anwendbarkeit des Leistungsprinzips ließe sich noch weiter verdeutlichen, wenn auch noch auf die wichtige Frage eingegangen würde, wie Leistung konkret und im einzelnen gemessen sowie das Ergebnis dieser Messung über die sehr verschiedenen *Inhalte* jenes Handelns, das als Leistung anerkannt wird, so universell verglichen werden kann wie das Leistungsprinzip als universelles Prinzip sozialer Verteilungsgerechtigkeit beansprucht wird. Kann man „die Leistung“ populärer Profisportler völlig verschiedener Sportarten mit „den Leistungen“ des Omnibusfahrers, der Mutter (kleiner) Kinder, der (Nacht-)Schwester im Altenheim oder in einer beliebigen Klinik und mit den Leistungen des Immobilienmaklers, des Verkehrspolizisten ... wirklich so vergleichen, daß daraus die Rechtfertigung ihrer sozialen Plazierung und Honorierung „ableitbar“ wäre? Die Erörterung dieser Frage erforderte einen zweifellos aufschlußreichen, aber auch aufwendigen Diskurs, den ich hier nicht mehr entfalten kann (vgl. Offe 1970, S. 137; Heid 1973, S. 900 ff; Lempert 1974, S. 222), auf dessen Wichtigkeit ich aber zumindest hinweisen möchte.

IV.

Ich fasse zusammen: Die sozialen Strukturen und Prozesse der Beanspruchung des Leistungsprinzips haben genau jene Prinzipien der ungleichen Verteilung sozialer Güter und Positionen in sich aufgenommen, die durch das Leistungsprinzip ersetzt werden sollten. Das gilt für die Operationalisierung und Anwendung des Leistungsprinzips selbst, es gilt für die Bestimmung des Leistungskriteriums und es gilt insbesondere für die intrapersonalen und extrapersonalen Bedingungen und Aktivitäten individueller Leistungsmöglichung. In allen diesen Bedingungen, Entscheidungen und Handlungen werden wesentliche Voraussetzungen der Möglichkeit des Leistungsprinzips beeinträchtigt, seinen ganz spezifischen Anspruch einzulösen, nämlich soziale Verteilungs-Gerechtigkeit rational und allgemeinverbindlich zu

begründen und praktisch zu gewährleisten (und zwar jenseits von „Feinregulierungen“ in Bezug einerseits auf ein jeweils „gegebenes“ inhaltlich genau bestimmtes Leistungskriterium und andererseits auf momentan jeweils „gegebene“ Ausprägungen kriterienrelevanter Handlungen verschiedener in den Vergleich einbezogener Personen). Es gewinnt dadurch die Funktion, bestehende Ungleichheiten und Ungleichwertigkeiten im Nachhinein als gerecht erscheinen zu lassen und zu legitimieren (dazu *Heid* 1973, S. 897 und passim; *Döbert/Nunner-Winkler* 1979, S. 53; *Rolff* 1983, S. 363). Insofern erscheint das Leistungsprinzip ungeeignet, soziale Verteilungsgerechtigkeit herzustellen; es setzt sie voraus. Jedoch wo diese Voraussetzung erfüllt ist, dort ist das Leistungsprinzip entbehrlich.

Die Kritik an der Leistungsfähigkeit des Leistungsprinzips impliziert keine Kritik an der bloßen Tatsache, daß Menschen ungleichartig sind und wohl auch zu sein wünschen. Sie richtet sich vielmehr auf die ganz andere Tatsache, daß (1.) das Prinzip zur Regelung und Ausgestaltung dieser Ungleichheit seinen eigenen Anspruch nicht erfüllt und aus dargelegten Gründen (also theoretisch notwendig) nur unzureichend zu erfüllen vermag sowie (2.) daß die Voraussetzungs-Frage nach der Qualität der Argumente zur Begründung spezifischen Regelungsbedarfs sowie nach geeigneteren Prinzipien zur Gewährleistung (präzisierungs- und bewertungsbedürftiger!) sozialer Verteilungsgerechtigkeit in diesem Zusammenhang nicht oder nur unzulänglich erörtert wird.

Mindestens ebenso wichtig erscheint mir der Hinweis auf eine andere überaus verbreitete Fehlinterpretation: Die Kritik an der Tauglichkeit des Leistungsprinzips eignet sich nicht als Ableitungsvoraussetzung für die Annahme oder Empfehlung, an das Handeln des Menschen dürften keine oder keine hohen Ansprüche gestellt werden und diese Ansprüche dürften nichts mit gesellschaftlichen, ökonomischen, beruflichen Arbeitsaufgaben zu tun haben. Im Gegenteil: Kritisiert wird „lediglich“ die Anspruchslosigkeit, mit der viele Verfechter des Leistungsprinzips postulieren oder akzeptieren, daß Ansprüche gestellt und erfüllt werden. Diskutabel erscheint jedoch allein die Frage danach, welche Ansprüche gestellt werden (sollen) und wie sie begründet werden (können). Im abstrakten, inhaltsunspezifischen Leistungspostulat werden gerade die wichtigsten Voraussetzungen der Möglichkeit vorenthalten, kulturelle Ansprüche an Zwecke und Mittel, an Voraussetzungen, Implikationen und Konsequenzen, an Inhalte und Formen stets konkreten menschlichen Handelns diskursiv zu begründen. Inhaltsunspezifische „Beurteilungen“ menschlichen Handelns (nahezu) ausschließlich nach einem Mehr oder Weniger jeweiligen, beliebigen in- und outputs verfehlten die Frage nach jener Qualität personal-sozialen Handelns, in dem es eben ganz zentral um das Wozu, Was, Wie und Mit-welchen-Konsequenzen für alle davon direkt und indirekt betroffenen Menschen gehen muß.

In engem Zusammenhang damit ist der Frage nach dem *Subjekt* eines Anspruchs neue Aufmerksamkeit zu widmen. Subjekt der Forderung abstrakter, inhaltsunspezifischer Leistungsbereitschaft kann (sinnvollerweise) doch wohl nur eine dem Adressaten dieser Forderung exogene Instanz (oder allenfalls das durch Leistungsforderungen neurotisierte Subjekt selbst) sein. Bereit kann man (vereinfacht ausgedrückt:) zu etwas sein, von dem man sachlich und moralisch überzeugt ist und das begründbaren Eigeninteressen nicht - zumindest nicht über eine kritische Schwelle

hinaus - widerspricht. Bereitschaft zum inhaltlich Unbestimmten - die muß man gegen jeden Anspruch an Einsicht in jene Zwecke und Inhalte des Handelns aufwendig, wahrscheinlich auch widerstrebend und unglücklich „lernen“, in denen allein die Handlungsbereitschaft begründet sein kann. Wo Menschen Gelegenheit gegeben wird, an der Bestimmung der Zwecke und Inhalte ihres Handelns einflußreich mitzuwirken, ist die Leistungsforderung entbehrlich. Freilich kann es dabei Interessenkonflikte geben, die jedoch nicht abstrakt, sondern nur mit Bezug auf bestimmte Zwecke und Inhalte des Handelns diskutiert und geregelt werden können. Es kann nicht darum gehen, jeweilige oder beliebige Bedürfnisse Lernender zur unbefragten Maxime pädagogischen oder gesellschaftlichen Handelns zu erklären. Lehrende dürfen und müssen kritisch, sondierend, vor allem aber argumentierend auf widerstreitende Wünsche Lernender eingehen, sie würdigen und - wo nötig - mit guten bzw. überzeugenden Gründen kritisieren.

Im (pädagogischen) Programm einer Erziehung zur Leistungsbereitschaft kommen überdies pädagogisch destruktive Zweifel an der Fähigkeit und Bereitschaft der Adressaten dieses Programms zum Ausdruck, sich selbst und ohne fremde Zwänge anspruchsvolle Handlungsziele zu setzen und für die Verwirklichung dieser Ziele zu arbeiten. Insofern erscheint der abstrakte Leistungsappell nicht ungeeignet, genau jenen Anspruch zu ruinieren, den man als Merkmal für das kulturelle Niveau eines Menschen und einer Gesellschaft ansehen könnte. Worauf es pädagogisch allein ankommen kann, ist die Entwicklung, Differenzierung und Kultivierung der intrapersonalen Voraussetzungen anspruchsvollen Handelns. Und dies ist nur in diskursiver Auseinandersetzung mit den Zwecken und Inhalten, mit den Voraussetzungen und Konsequenzen konkreten Handelns möglich. Wer Kinder und Heranwachsende bei der Beschäftigung mit Themen und Dingen beobachtet, die sie überzeugen und interessieren, der „muß“ zu dem Ergebnis kommen, daß Faulheit, Desinteresse, „Leistungsverweigerung“ - vielleicht von pathologisch bedingten Ausnahmen abgesehen – mühsam in langen und penetranten Sozialisationsprozessen erlernt werden müssen. Eingeübt und konsolidiert werden kann die von Verfechtern des Leistungsappells offensichtlich befürchtete Faulheit wohl nur dadurch, daß man Menschen die Gelegenheit vorenthält, an der Bestimmung der Zwecke, Inhalte und Realisierungsformen ihres Engagements wirklich und einflußreich mitzuwirken. Wer „wirklich“ etwas für „die“ Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft jener Menschen tun will, die sich selbst als Subjekte bereits der Definition, aber auch der Erfüllung inhaltlich bestimmter und auch nur dann räsonabler Handlungsaufgaben erfahren und erkennen, der muß sich vor allem um die Gründe für das seltsame Erfordernis kümmern, Leistungsbereitschaft erzeugen zu müssen. Positiv ausgedrückt: der hat die Bedingungen, Prinzipien und Mechanismen zu kritisieren bzw. zu beseitigen, die für die wahrscheinlich höchst aufwendige Verhinderung genau jener Orientierungen und Handlungen „ursächlich“ sein dürften, deren Fehlen oder Unterentwicklung dann erst das Erfordernis „begründen“, zur Leistungsbereitschaft zu erziehen.

Literatur

- Benner, D.; H. Peukert, Erziehung, moralische. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 1, Stuttgart 1983, S. 394-402
- Blankenburg, W., Leistungsprinzip. In: Histor. Wörterbuch der Philosophie, Bd. 5, Darmstadt 1980, Sp. 220 - 224
- Blankertz, H., Die Geschichte der Pädagogik, Wetzlar 1982
- Blossfeld, H.-P., Bildungsexpansion und Berufschancen, Frankfurt/M. 1985
- Brophy, J.E.; T.L. Good, Die Lehrer-Schüler-Interaktion, München 1976
- Döbert, R.; G. Nunner-Winkler, Adoleszenzkrise und Identitätsbildung, Frankfurt/M. 1979
- Dreitzel, H.P., Soziologische Reflexionen über das Elend des Leistungsprinzips. In: A. Gehlen u.a. (Hg.), Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips, München 1974, S. 31 - 53
- Durkheim, E., Die Regeln der soziologischen Methode (1895), Neuwied/Berlin 1965
- Furck, C.L., Das pädagogische Problem der Leistung in der Schule, Weinheim 1961
- Gage, N.L., Berliner, D.C., Pädagogische Psychologie, Bd. 1, München 1979²
- Hartfiel, G. (Hg.), Das Leistungsprinzip, Opladen 1977
- Heckhausen, H., Leistungsmotivation. In: Hdb.d. Psychologie in 12 Bänden, 2. Bd., hg.v. H. Thoma, Göttingen 1965, S. 602-702
- Heckhausen, H., Leistung und Chancengleichheit, Göttingen 1974
- Heckhausen, H., Chancengleichheit. In: Handlexikon zur Päd. Psychologie. Hg.v. H. Schiefele und A. Krapp, München 1981, S. 54-60
- Heid, H., Das Leistungsprinzip - strategischer Faktor gesellschafts- und bildungspolitischer Kontroversen. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 69, 1973, 12, S. 890 - 912
- Heid, H., Über die Entscheidbarkeit der Annahme erbbedingter Begabungsgrenzen. In: Die Deutsche Schule, 77, 1985, 2, S. 101 - 109
- Heinz, W.R., Der Übergang von der Schule in den Beruf als Selbstsozialisation. Bremer Beiträge zur Psychologie, 1984, S. 26
- Helbig, P., Begabung im pädagogischen Denken, Weinheim/München 1988
- Hentig, H.v., Systemzwang und Selbstbestimmung, Stuttgart 1968
- Herrlitz, H.-G.; Hopf, W.; Titze, H., Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart, Königstein 1981
- Hirsch, F., Die sozialen Grenzen des Wachstums, Hamburg 1980
- Hofer, M., Pekrun, R., Zielinski, W., Die Psychologie des Lernens. In: Pädagogische Psychologie, Hg. v. B. Weidenmann u.a., München/Weinheim 1986, S. 219 - 275
- Klafki, W., Leistung. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 1, Stuttgart 1983, S. 491 - 495
- Kleber, E.W., Funktion von Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung für die Gesellschaft und das Individuum. In: Messen und Beurteilen von Schülerleistungen. Hg.v. E. Stephan, W. Schmidt, München 1978, S. 37-55
- Kluge, F., Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache, 19. Aufl., Berlin 1963, S. 434
- Lempert, W., Berufliche Bildung als Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung, Frankfurt/M. 1974
- Maier, H., Streß in der Schule? Eine Antwort des Kultusministeriums. In: Schulreport 1976, Heft 1, S. 16 - 17
- Maier, H., Humanität und Leistung. In: schulreport 1981, Heft 5, S. 1 - 2
- McClelland, D., Motivation und Kultur, Bern 1967
- Oerter, R., Gedanken zur Entwicklung des Leistungshandelns. In: schulreport 1981, H. 5, S. 6 - 8

- Ortmann, H., Überlegungen zum Begriff Chancengleichheit. In: W. Keim (Hg.), Gesamtschule: Bilanz ihrer Praxis, Hamburg 1976, S. 115 - 128
- Offe, C., Leistungsprinzip und industrielle Arbeit, Frankfurt/M. 1970
- Popitz, H., Der Begriff der sozialen Rolle als Element der soziologischen Theorie, Tübingen 1967
- Prenzel, M.; H. Schiefele, Leistungsmotivation in der Schule? In: Pädagogische Welt, 8, 1981, 8, S. 485 - 491
- Rheinberg, F., Schulische Leistung und Chancengleichheit. In: Päd. Welt 35, 1981, 8, S. 511 - 519
- Rolff, H.G., Chancengleichheit. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 1, Stuttgart 1983, S. 361 . 364
- Schelsky, H., Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft, Würzburg 1959
- Schmidt, K.-D., Arbeitsmarkt und Bildungspolitik, Tübingen 1984
- Steinkamp, G., Über einige Funktionen und Folgen des Leistungsprinzips in industriellen Gesellschaften. In: G. Hartfiel (Hg.), Das Leistungsprinzip, Opladen 1977, S. 119-140
- Ulich, D., Attribuierung. In: Handlexikon zur Pädagogischen Psychologie. Hg. v. H. Schiefele und A. Krapp, München 1981, S. 21 - 26
- Undeutsch, U., Zum Problem der begabungsgerechten Auslese beim Eintritt in die höhere Schule und während der Schulzeit. In: H. Roth (Hg.), Begabung und Lernen, Stuttgart 1969, S. 377 - 405
- Wahler, P. und Witzel, A., Arbeit und Persönlichkeit - jenseits von Determination und Wechselwirkung. In: Hoff/Lappe/Lempert (Hg.), Arbeitsbiographie und Persönlichkeitsentwicklung, Bern 1985, S. 224 - 236

Anschrift des Autors: Prof. Dr. Helmut Heid. Machthildstraße 136, 8400 Regensburg