

Helmut Heid

Funktion und Tauglichkeit herrschender Prinzipien zur Gewährleistung sozialer Verteilungsgerechtigkeit

Themenstellung und Programm des Kongresses signalisieren Interesse an einer differenzierten Bewertung von Arbeitslosigkeit. Diese Bewertung ist notwendige Voraussetzung der Möglichkeit, aus wirtschaftswissenschaftlichen, soziologischen, psychologischen und pädagogischen Analysen der Entstehungs- und Funktionszusammenhänge von Arbeitslosigkeit Handlungsempfehlungen abzuleiten. Als zentrales Bewertungskriterium ist im Konferenzthema "die Gerechtigkeit" vorgegeben. Damit ist ein großes und traditionsreiches Thema angesprochen, das hier nur in einigen thematisch bedeutsamen Aspekten behandelt werden kann. Selbst der Versuch, zur Beantwortung der Frage beizutragen, ob, unter welcher Voraussetzung, in welcher Hinsicht und für welche Personen Arbeitslosigkeit "als solche" gerecht oder ungerecht sei, ob es neben "Ungerechtigkeiten" vielleicht auch "Gerechtigkeiten" *der* Arbeitslosigkeit gebe, würde den Rahmen des mir zugemessenen Kongreßbeitrages sprengen. Beschränkungen und daraus resultierende Begrenzungen des Geltungsanspruchs meiner Aussagen sind also unvermeidbar.

1 Prinzipien der Gerechtigkeit

Gerechtigkeit steht vor allem dann zur Debatte, wenn es um die Kritik oder um die Rechtfertigung einer Ungleichbehandlung von Menschen, einer Ungleichbewertung von Handlungen oder einer Ungleichverteilung von Gütern geht. Die "rein theoretische Situation" (Rawls, 1979, S. 28f.) interpersonaler Gleichheit in der Zubilligung von Rechten, Positionen und Gütern kann wohl nur als Grenz- und Ausnahmefall des mit "Gerechtigkeit" Gemeinten oder Geforderten angesehen werden. Außerdem scheint die Gleichheit unter

den Menschen nicht in gleichem Maße wie Ungleichheit einer Rechtfertigung zu bedürfen.

Wer herausfinden möchte, welche Modalitäten oder Merkmale sozialen Handelns im allgemeinen und interpersonaler Ungleichheit im besonderen aus welchen Gründen als "gerecht" bewertet oder als "ungerecht" kritisiert werden, und was auf welche Weise zu tun oder zu unterlassen ist, um Gerechtigkeit zu gewährleisten oder Ungerechtigkeit zu vermeiden, der stößt in der einschlägigen Literatur auf mindestens zwei Schwierigkeiten:

- Zum einen sind die Inhalts- und Funktionsbestimmungen dessen, was mit "Gerechtigkeit" gemeint ist oder gefordert wird, bemerkenswert uneinheitlich.
- Zum andern ist der Sach- bzw. Informationsgehalt und damit auch die Verhaltensbedeutsamkeit in der Literatur vorfindlicher Bestimmungen meistens außerordentlich gering (als Beispiel vgl. Geiger, 1959, Sp. 780ff. kritisch dazu: Kelsen, 1933/1964, S. 217ff.).

Beides begünstigt eine *strategische Verwendung* des Wertbegriffs "Gerechtigkeit" (dazu u.a. Topitsch, 1960). Die Abstraktheit der zur Bestimmung von "Gerechtigkeit" häufig beanspruchte Formel "suum cuique" sowie die Tatsache, daß die Formel "Jedem das Seine" Inschrift über dem Eingangstor zu einem Konzentrationslager war, sind ebenso lapidare wie kennzeichnende Beispiele für diesen Sachverhalt.

Allerdings dürfen Informationsgehalt und Realitätsbezug von Aussagen nicht identifiziert und verwechselt werden. Auch (hinsichtlich der Inhaltsbestimmung und Anwendungsbegründung von Gerechtigkeitsmaximen) leere Aussagen bezwecken die Regelung und Rechtfertigung *bestimmten* gesellschaftlichen Handelns. Dabei geht es im allgemeinen um die Verteilung gesellschaftlicher Güter im weitesten Sinne (Rechte, gesellschaftliche Positionen, kulturelle Standards etc. einbegriffen).

Besonders anerkannte Prinzipien zur Gewährleistung sozialer Verteilungsgerechtigkeit sind das *Leistungsprinzip* und das damit in einem historischen Entstehungs- und in einem systematischen Begründungszusammenhang stehende Prinzip der *Chancengleichheit*.

Beide Prinzipien suggerieren Antworten auf die von Montada (1993) angesprochenen Fragen (1) nach der Begründung eines Anspruchs, der nicht verletzt werden darf, und (2) nach den Subjekten nicht nur einer ("prinzipiell" gleichen) Anspruchsberechtigung, sondern insbesondere auch der (real ungleichen) Erfüllung individueller Anspruchsvoraussetzungen.

Eingehenderer Analyse vorgreifend läßt sich folgendes sagen: Die Proklamation der beiden genannten Prinzipien bezweckt und bewirkt zweierlei:

1. "Ursachen" für interpersonale Verteilungs-Ungleichheiten werden intrapersonalisiert, mit der Konsequenz, daß Ungleichverteilungen und also auch Verteilungsbenachteiligungen als selbst-"verursacht" und "deshalb" als nicht ungerecht gelten.
2. Die (strategische) Konzentration der gesellschaftspolitischen Aufmerksamkeit auf die intrapersonalen Anspruchsvoraussetzungen und deren Moralisierung führen dazu, daß (a) die extrapersonalen Bedingungen der Entwicklung intrapersonaler Anspruchsvoraussetzungen und (b) die objektiven gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Bedingungen einer (gerechten) Anspruchserfüllung aus dem Blick geraten.

Kennzeichnend dafür ist die Tatsache, daß in herkömmlichen Analysen der sozialgeschichtlichen Funktion des Leistungsprinzips und des Prinzips der Chancengleichheit die fundamentale Frage nach den realen gesellschaftlichen Bedingungen des Erfordernisses, diese Prinzipien überhaupt postulieren zu müssen, mehr oder minder vernachlässigt wird. Proklamation und Beanspruchung dieser Prinzipien sollten zu keiner Zeit die Tatsache, sondern lediglich die Kriterien und die Verfahren der Re-Produktion vertikaler Ungleichheits- bzw. Ungleichwertigkeitsstrukturen modifizieren oder in Frage stellen.

In meinem Diskussionsbeitrag versuche ich exemplarisch und unvermeidbar fragmentarisch zu zeigen, daß und warum Bestimmung und Anwendung zunächst des Leistungsprinzips genau jene - offensichtlich als ungerecht erachtete - soziale Ungleichheit in sich aufgenommen haben, zu deren Revision dieses Prinzip überhaupt erst formuliert worden ist und wird.

2 Kritik des Leistungsprinzips

Leistung 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 solches und an sich nicht

Leistung "ist". Zur Leistung "werden" konkrete Handlungen oder Handlungsergebnisse nur in dem Sinne, daß sie - wie schon erwähnt - als Leistung bewertet und anerkannt werden. So können beispielsweise bestimmte Formen und Resultate des Klavier- und Geigespielens, des Springens oder Laufens, des Rechnens oder Redens, des Sägens oder Feilens, des Schlagens oder Trezens, des Heilens oder Tötens je nach Bestimmung des normativen Leistungskriteriums als Leistung bewertet und anerkannt werden. Ob beispielsweise auch Hungern oder Schweigen, Streiken oder Boykottieren, also gezieltes (und oft strapaziöses) Nichtstun als Leistungen bewertet werden, das kommt wiederum auf die Bestimmung des Leistungskriteriums an.

Wenn jede Bestimmung von Leistung die Geltung eines normativen Leistungskriteriums 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 irgendeiner Sache, etwa einer bestimmten Handlung oder einem bestimmten Handlungsergebnis selbst, sondern erst aus einer wertenden Stellungnahme zu gegebenen oder erwünschten Handlungen und Handlungsergebnissen. Die zur Leistungs-"Feststellung" unentbehrlichen Wertungen können (nach bezweifeltem, aber unwiderlegtem 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 jedoch ein Fehler, aus dieser Feststellung den (logisch unerlaubten) Schluß zu ziehen, Definitionsschwache 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 soziostrukturellen Realisierungs-

bedingungen subjektiven Wollens entsprechend reorganisiert (dazu u.a. Heinz, 1984; Wahler & Witzel, 1985).

Bei der Entstehung dieser Ungleichheit spielen nun 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 [...] Wer in diesen Auseinandersetzungen die stärkere Ausgangsposition hat, dessen Leistungsdefinitionen haben folgerichtig die bessere Durchsetzungs- und Anerkennungschance" (Hartfiel, 1977, S. 25; Heid, 1973, S. 893ff., 897f., 909ff.). *Bestimmung und Anwendung des Leistungsprinzips haben also diejenige soziale Ungleichheit in sich aufgenommen, gegen die dieses Prinzip formuliert worden ist und wird.*

Alle mir bekannten Definitionen des Leistungsprinzips sind inhaltsunspezifisch. Leistung gibt es aber - wie ich in Beispielen demonstriert habe - auf den verschiedensten Gebieten menschlichen Handelns. Man mag Leistung als "Modalität" menschlichen Handelns bestimmen, darf dabei jedoch nicht übersehen, daß es keine uninhaltliche Modalität 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 müssen, um diese Anforderungen zu erfüllen, der trägt dazu bei, Menschen in den Dienst der Erfüllung *beliebiger* Anforderungen zu stellen (so auch Lempert, 1974, S. 215f.; Oerter, 1981, S. 7; Prenzel & Schiefele, 1981, S. 491).

2. Abstrakte und inhaltsunspezifische Bestimmungen, wie sie in Leistungsdefinitionen üblich sind, dürfen dennoch nicht darüber hinwegtäuschen, daß mit dem abstrakten Leistungspostulat stets bestimmte, und zwar jeweils als

erwünscht geltende Zwecke, Inhalte und Formen konkreten Handelns oder konkreter 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, der fordert sie, damit niemals abstrakte, sondern immer nur inhaltlich bestimmte Arbeitsaufgaben erfüllt werden.

Was kann nun der Grund dafür sein, daß jemand zur Veranlassung eines inhaltlich *bestimmten* Handelns sich des Appells an ein inhaltlich *unbestimmtes* Leistungsprinzip und an eine inhaltlich *unbestimmte* Leistungsbereitschaft bedient? Die Antwort: Man kann oder will sich nicht auf einen bestimmten Inhalt erwünschten Handelns festlegen, weil man zu dem Zeitpunkt, zu dem man die Anerkennung des Leistungsprinzips als Legitimationsgrundlage für die Erzeugung einer abstrakten Leistungsbereitschaft für wichtig hält, noch nicht vorhersehen kann, welche als Leistung zu bewertenden Handlungen künftig einmal erwünscht sein werden. Wer es jedoch für notwendig hält, Leistungsbereitschaft zur Erfüllung inhaltlich unbestimmter Anforderungen zu einem Ziel gesellschaftspolitischen oder 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 mag, so geschieht es dennoch.

Mindestens ebenso interessant ist die Frage, wie es eigentlich gelingt, durch eine inhaltlich *unbestimmte* Forderung abstrakter Leistungsbereitschaft erwünschte und also inhaltlich *bestimmte* Handlungen zu veranlassen.

Mit abstrakten Leistungsforderungen 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. Durkheim, 1895/1965, S. 108ff.).

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 (u.a. Popitz, 1967, S. 10f. und passim).

Schließlich wird die jeweils erwünschte Inhaltsbestimmung des mit dem Leistungsappell abstrakt Geforderten durch zumeist subtile und implizite soziale Definitions- und Sanktionsprozesse gewährleistet (dazu 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. 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 - freilich innerhalb des Spielraums einer als "konstruktiv" disziplinierten Kritik.

Damit ist die Frage nach der Tauglichkeit des Leistungsprinzips, soziale Verteilungsgerechtigkeit zu gewährleisten, nicht erledigt. Denn ich habe nur eines von mehreren Argumenten zur Begründung meines Zweifels angesprochen (ausführlicher dazu Heid, 1992, S. 97ff.). Das Leistungsprinzip mag sich dazu verwenden lassen, die Kritik an bestimmten Formen und Graden der ungleichen Verteilung von Positionen und Gütern zu rechtfertigen. Es eignet sich aber mindestens ebenso gut dazu, leistungsunabhängige Verteilungsungleichheiten zu legitimieren; denn alles hängt davon ab, wem es auf welche Weise gelingt, seine Interessen bei der unentbehrlichen Inhaltsbestimmung dessen, was Leistung überhaupt "ist", geltend zu machen und durchzusetzen. Schon in den Voraussetzungen der Möglichkeit (z.B. Operationalisierung), das Leistungsprinzip überhaupt zu beanspruchen und anzuwenden, ist seine Leistungsfähigkeit beeinträchtigt und - zugespitzt - seine deklarierte Funktion außer Kraft gesetzt. Die Beanspruchung des Leistungsprinzips - so meine Schlußfolgerung - hat die damit bezweckte soziale Verteilungsgerechtigkeit nicht zur Folge, sondern zur Voraussetzung. Jedoch wo diese Voraussetzung erfüllt ist, dort ist das Leistungsprinzip entbehrlich.

Um Mißverständnisse zu minimieren, möchte ich auf wenigstens zwei-erlei hinweisen:

1. Meine Kritik an der Verwendung des Leistungsprinzips impliziert keine Kritik an der Tatsache, daß Menschen ungleichartig sind und wohl auch zu sein wünschen. Im Gegenteil: Meine Kritik richtet sich u.a. (!) auf das in der Beanspruchung dieses Prinzips stets virulente Interesse, Ungleichartigkeit für die Rechtfertigung ungleichwertiger Verteilung sozialer Güter zu instrumentalisieren.

2. Die Kritik an der Tauglichkeit des Leistungsprinzips eignet sich nicht als Ableitungsvoraussetzung für die Annahme oder Empfehlung, an das Handeln der Menschen dürften keine oder keine hohen Ansprüche gestellt werden und diese Ansprüche dürften nichts mit gesellschaftlichen, ökonomischen, beruflichen Arbeitsaufgaben zu tun haben. Kritisiert wird vielmehr die Anspruchslosigkeit, mit der viele Verfechter des Leistungsprinzips postulieren oder akzeptieren, daß Ansprüche gestellt und erfüllt werden (müssen). Diskutabel erscheint jedoch allein die Frage danach, welche Ansprüche gestellt werden (sollen) und welche Qualität die Argumente haben, mit denen diese Ansprüche (verallgemeinerbar) begründet werden bzw. zu begründen wären. Im inhaltsunspezifischen Leistungspostulat werden gerade die wichtigsten Voraussetzungen der Möglichkeit suspendiert, kulturelle Ansprüche an Zwecke und Mittel, an Voraussetzungen, Implikationen und Konsequenzen, an Inhalte und Formen stets konkreten menschlichen Handelns diskursiv zu begründen (ausführlicher dazu Heid, 1992).

3 Kritik des Prinzips der Chancengleichheit

Nicht nur in Diskursen zur philosophischen Erörterung "der Gerechtigkeit", sondern auch in Überlegungen zur Klärung der Voraussetzungen für die Geltung und Anwendung des Leistungsprinzips spielt die Frage nach der Gleichheit versus Ungleichheit unter den Menschen eine zentrale Rolle. Im besonderen geht es dabei um Relevanz und Qualität von Kriterien zur Unterscheidung zwischen Menschen und menschlichen Handlungen sowie um die Qualität von Theorien zur Erklärung relevanter Ungleichheiten. Ohne handlungsabhängige Ungleichheiten unter den Menschen bedürfte es weder eines Leistungsprinzips noch jener Forderung nach Chancengleichheit (dazu Heid, 1992, S. 109ff.), deren Verwirklichung zu den Funktionsvorausset-

zungen des Leistungsprinzips gerechnet wird (dazu Heckhausen, 1974; Steinkamp, 1977, S. 121).

Bei der Beschäftigung mit Auseinandersetzungen um die Forderung nach Chancengleichheit oder Chancengerechtigkeit stößt man (auch hier) auf die Tatsache, daß Chancengleichheit oft ebenso undifferenziert gefordert wie kritisiert wird (vgl. z.B. Krapp, 1977, S. 129). Es erscheint deshalb wichtig, in einer Dimensionsanalyse zu klären, worum es bei der postulierten Gleichheit von Chancen (u.a.) gehen kann und gehen soll. Ich verwende dazu folgende Abbildung, in der pädagogische Gesichtspunkte besondere Brückensichtung finden:

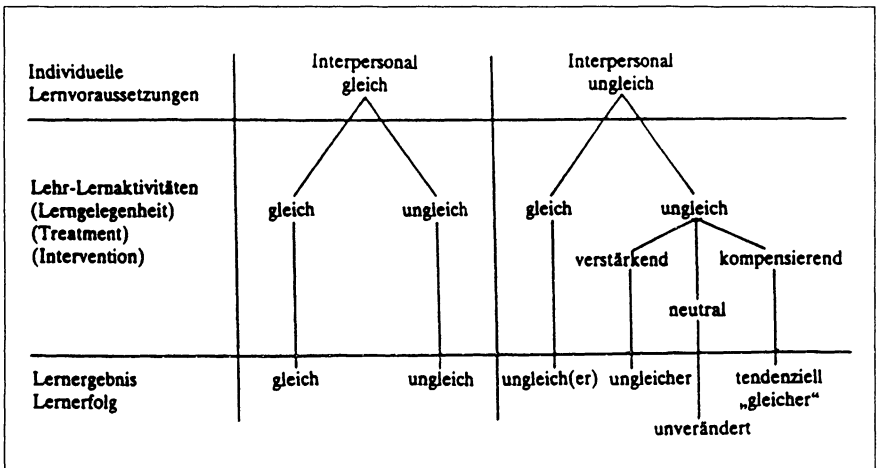


Abb. 1: Ebenen, Dimensionen und Funktionen interpersonaler Ungleichheit versus Gleichheit

Gleichheit versus Ungleichheit gibt es auf mindestens drei verschiedenen Ebenen, und zwar (1) auf der Ebene personogener Entwicklungsbedingungen und Lernvoraussetzungen, (2) auf der Ebene personogener Lerngelegenheiten und (3) auf der Ebene der Lernresultate. Wirklich gleiche Lernvoraussetzungen bereits bei der Geburt von Menschen dürfte es nur in dem statistisch seltenen (nie ganz zweifelsfrei diagnostizierbaren) Grenzfall eineiiger Zwillinge geben. Demgegenüber kann die Ungleichheit interindividueller Lernvoraussetzungen zu jedem Zeitpunkt ontogenetischer Entwicklung auch dann als "Normalfall" betrachtet werden, wenn man Lernende nach Lernvoraussetzungen gruppiert und damit die interindividuelle Un-

gleichheit der Lernvoraussetzungen hinsichtlich eines lernrelevanten Kriteriums beeinflussen bzw. verringern kann.

Auf die interindividuelle Ungleichheit der Lernvoraussetzungen kann "die Umwelt" auf zwei grundverschiedene Möglichkeiten "reagieren": Zum einen können die Lerngelegenheiten standardisiert sein oder werden. So halten viele Lehrer es für besonders gerecht, ihre Schüler "gleich zu behandeln". Sie fügen oft bekräftigend hinzu, daß sie keinen bevorzugen oder benachteiligen. Analysiert man jedoch eine beliebige Unterrichtspraxis, kann man feststellen, daß Lehrer auch dann, wenn sie behaupten oder beabsichtigen, ihre Schüler "gleich zu behandeln", in Wirklichkeit auf wahrgenommene interindividuelle Ungleichheit "entsprechend" ungleich reagieren. Nun kann diese "Ungleichbehandlung" wiederum sehr verschieden ausfallen, und zwar kann sie die vorfindliche Ungleichheit verstärken oder kompensieren. Als besonders pädagogisch gilt die kompensatorische Intervention in dem Sinne, daß Schüler, die im Hinblick auf ein bestimmtes Lernziel Lernschwierigkeiten haben, besondere, ihre Schwierigkeiten ausgleichende Lehrbemühungen erfahren. Aber auch diesbezüglich fallen Handlungsintention und Handlungswirklichkeit häufig in systematischer Weise auseinander. So zeigte sich in empirischen Untersuchungen die Tendenz, daß Lehrpersonen auf Lernschwierigkeiten mit Entzug weiterer oder besserer oder anderer Lerngelegenheiten reagieren, während erfolgreichere Schüler vergleichsweise mehr oder besser gefördert und überdies oft auch noch besser beurteilt werden, als sie ohnehin schon sind. Es muß damit gerechnet werden, daß der unter pädagogischen Gesichtspunkten ungünstigste und insofern "unpädagogischste" Zusammenhang der unterrichtlichen Wirklichkeit tendenziell am nächsten kommt (vgl. dazu u.a. Brophy & Good, 1976). Hier ist nicht der Ort, die im Schaubild veranschaulichte Dimensionierung noch weiter zu differenzieren, zu ergänzen oder auch zu verallgemeinern, obwohl das möglich und notwendig wäre. Hinweisen möchte ich zumindest auf Chancen-Ungleichheiten zwischen Generationen (Geburtenkohorten) und zwischen Regionen. Von besonderem thematischem Interesse ist demgegenüber die Frage, ob von der Realisierung der Forderung nach Chancengleichheit ein Beitrag zur Gewährleistung sozialer Verteilungsgerechtigkeit erwartet werden kann.

Ich behaupte, daß die Realisierung der Forderung nach Chancengleichheit oder auch nach Chancengerechtigkeit die Legitimierung einer jeweils erwünschten oder (noch) akzeptierten Ungleichheit bezweckt und bewirkt. Dazu gibt es ein aufschlußreiches und thematisch ergiebiges Beispiel:

Der amtierende Bundeskanzler hat bei seinem Amtsantritt u.a. durch eine sogenannte "Lehrstellengarantie" auf sich aufmerksam gemacht. "Jedem jungen Menschen einen Ausbildungsplatz!", lautete seine gesellschafts- und bildungspolitische Botschaft. Nun darf eine politische Forderung aber nicht schon für deren Verwirklichung gehalten werden; sie blieb unverfüllt. Anstatt sich um die notwendigen Bedingungen der Realisierung dieser allgemein akzeptierten Forderung zu kümmern, wurde das Postulat in symptomatischer Weise modifiziert. Ohne die ursprüngliche Forderung zurückzunehmen und ohne daß ihr Autor sich (in erkennbarer Weise) um die Gründe für ihr Scheitern gekümmert hat, wurde eine neue Sprachregelung gefunden: "Jedem Ausbildungsfähigen und Ausbildungswilligen einen Arbeitsplatz!" Damit war das *objektive* Strukturproblem eines unzureichenden Lehrstellenangebots in ein *subjektives* Problem der davon Betroffenen und Bedrohten verwandelt. Die für Gesellschafts-, Wirtschafts- und Bildungspolitik Zuständigen waren - salopp gesprochen - "aus dem Schneider".

Nach einiger Zeit hatte der dieser Frage gewidmete Sprachgebrauch sich erneut gewandelt. Die Verwandlung eines zwar gesellschaftlich herbeigeführten und negativ bewerteten, aber aus der Sicht davon Betroffener objektiv vorfindlichen Tatbestandes, nämlich des Lehrstellenmangels, in ein subjektives Problem der damit für zuständig Erklärten wurde scheinbar "verschlicht" und "re-objektiviert". Mit der *neuen* These "Jedem eine Ausbildungschance!" wurde zweierlei erreicht. Zum einen erweckte sie den Anschein, daß an alle gedacht werde, daß niemand ausgeschlossen sei. Zum anderen besitzt diese Formel die "Eigenschaft" der Unangreifbarkeit: Es kann praktisch keinen Fall geben, der geeignet wäre, die Richtigkeit und Zulässigkeit dieser auch als Forderung interpretierbaren "Behauptung" zu widerlegen. Sie stimmt auch dann, wenn hundert Bewerber um eine Stelle konkurrieren und wenn nachweislich Ausbildungsfähige und Ausbildungswillige - etwa aus Gründen regional oder auch historisch unterschiedlichen Lehrstellenangebots - keinen Ausbildungsplatz finden. Auf den hier bedeutsamen Punkt gebracht, kann die These: "Jedem eine Chance...!" nur den Sinn haben, die Lehrstellengarantie zu widerrufen, ohne ihr ausdrücklich widersprechen zu müssen. "Jedem eine Chance" besagt und garantiert: *Nicht jedem* eine (damit in Aussicht gestellte) Position.

Wenn in beschäftigungs- oder bildungspolitischen Kontexten Chancen thematisiert oder postuliert werden, richtet sich die Aufmerksamkeit stets auf die Frage nach jenen - durch Bildungsmaßnahmen zu beeinflussenden oder zu schaffenden - intrapersonalen Voraussetzungen, die erfüllt sein

müssen, damit jemand (zunächst nur) die *Möglichkeit* erlangt, tatsächlich zu erreichen, was er erstrebt. Die Gründe für die Notwendigkeit eines Menschen, seine Chancen zu wahren oder zu verbessern, bleiben dabei meistens außer Betracht. Mehr noch: Wer seine Aufmerksamkeit und sein Engagement der Wahrung einer Chance widmet, der trägt damit (unbeabsichtigt) zur Rechtfertigung jeweiliger Bedingungen bei, unter denen es als fraglos geboten erscheint, Chancen zu postulieren. Wenn eine Chance in den intrapersonalen Voraussetzungen der Möglichkeit begründet ist, eine erstrebenswerte oder berufliche Position oder ein erwünschtes materielles oder immaterielles Gut zu erlangen, dann werden damit folgende Probleme aufgeworfen:

1. Voraussetzungen kann es immer nur im Hinblick auf ein konkret-inhaltliches *Wozu* oder *Wofür* geben. Kriterien zur Bestimmung der Eignung intrapersonaler Voraussetzungen der Möglichkeit, eine jeweilige Chance zu begründen, sind in den extrapersonalen Bedingungen der *Chancenrealisierung* (vor-)gegeben (zur Differenzierung dieser Feststellung vgl. u.a. Heid, 1991). Sie konkretisieren sich in betrieblichen Rekrutierungskriterien, die auf Arbeitsmärkten wirksam werden.

2. Als "Chance" bezeichnet man die Aussicht auf eine günstige Gelegenheit. Von "günstiger Gelegenheit" kann nur unter mindestens einer der beiden folgenden Voraussetzungen gesprochen werden: erstens, daß es auch ungünstige Gelegenheiten gibt, zweitens, daß die Anzahl derer, die an der Nutzung einer Gelegenheit interessiert sind, größer ist als die Zahl dieser Gelegenheiten.

Dieser Tatbestand verweist auf eine bereits erwähnte, jedoch weithin vernachlässigte Implikation des Programms der Chancengleichheit. Man kann und muß unterscheiden zwischen einer subjektiven und einer außersubjektiven Komponente dessen, was eine "günstige Gelegenheit" oder "Chance" genannt wird. Ohne die meistens "verschwiegene" objektive Komponente in Form von knappen Gütern und Positionen gibt es überhaupt nicht das subjektive Problem der Chancengleichheit. Nun appelliert die Forderung aber allein an die subjektive Komponente und bezweckt damit die (Neu-)Regelung, keineswegs jedoch die Aufhebung der Konkurrenz zwischen Individuen um die Wahrung und Realisierung ihrer Chance. Die objektive Komponente und damit der eigentliche Grund dafür, daß es der Forderung nach Chancengleichheit überhaupt bedarf, wird damit von der kritischen Aufmerksamkeit ausgenommen. So kann es in diesem Zusammenhang dann

auch gar nicht zu einer differenzierten und seriösen Analyse oder gar Kritik der Bedingungen und der Gründe für den letztlich doch stets vorausgesetzten sozialökonomischen Bedarf an Ungleichheit kommen.

Wie am Eingangsbeispiel schon gezeigt wurde, bewirkt die Vernachlässigung der objektiven Komponente einer Chance die Verwandlung eines sozialstrukturellen Problems in ein scheinbar individuell lösbares Qualifizierungsproblem. Jedoch durch Qualifizierung kann allenfalls beeinflusst werden, *welche* Person im (nunmehr verschärften) Wettbewerb sich durchzusetzen vermag. An den *objektiven* Bedingungen für das Erfordernis, Chancengleichheit zu postulieren, nämlich an der Knappheit erstrebenswerter Güter und Positionen, kann durch Qualifizierung allein nichts Wesentliches geändert werden.

3. Die Forderung nach Chancengleichheit hat nicht nur relevante Ungleichheiten zur Voraussetzung, sie hat die Ungleichheit der Chancen-*Realisierung* auch zum Zweck - andernfalls wäre nicht von "Chancen", sondern beispielsweise von "Anrechten" oder ähnlichem die Rede. Ein Hundertmeterlauf - um ein banales Beispiel zu verwenden - hat nur Sinn, wenn alle die gleiche Chance haben zu gewinnen und - das ist jetzt besonders wichtig! - wenn nicht alle gleichzeitig das Ziel erreichen. Die Forderung nach Chancengleichheit ist also ein Indikator nicht nur dafür, daß es Ungleichheit gibt, sondern ein Indikator auch dafür, daß es Ungleichheit geben *soll*.

Nun ist die Ungleichheit der Chancen-Realisierung, mit anderen Worten die Selektion, jedoch kein Selbst-"Zweck". Zunächst ist sie Resultat eines bereits quantitativen Mißverhältnisses: Das Problem, seine Chance wahrzunehmen, wird umso dringlicher, je knapper die Anzahl günstiger Gelegenheiten im Verhältnis zur Anzahl derjenigen ist (oder zu werden droht), die an der Nutzung dieser günstigen Gelegenheit interessiert sind. Je größer die Anzahl derer ist, die um die Realisierung einer Chance konkurrieren, desto "besser" (im Hinblick auf die jeweiligen Realisierungsbedingungen) muß in der Regel die Qualifikation sein, um in dieser Konkurrenz zu obsiegen. Das Maß an Qualifikation, das unter gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen erforderlich ist, eine Chance zu realisieren, ist innerhalb bestimmter Toleranzgrenzen also zumindest auch eine Funktion des quantitativen Mißverhältnisses zwischen der Zahl erstrebenswerter Positionen einerseits und der Zahl der Bewerber um diese Positionen andererseits. Der Sozial- und Berufsstatus ist keineswegs nur eine Funktion von Qualifikation, sondern der Qualifikationsanspruch ist auch eine Funktion der Statusaussichten.

Aus der Sicht derer, um deren Chance es (angeblich) geht, führt dieser Mechanismus in eine Qualifizierungsparadoxie (vgl. dazu Mertens, 1984): Auf der einen Seite gerät in eine aussichtslose Lage, wer sich nicht höherqualifiziert und ohne Berechtigungsnachweise in den Wettbewerb eintritt. Auf der anderen Seite werden solche Berechtigungsnachweise immer weniger wert. Der einzelne muß immer mehr und immer Besseres bzw. Geeigneteres leisten, um im Wettbewerb derer, die sich ebenfalls vermehrt anstrengen, zu bestehen. Indem es gelingt, das mit Chancengleichheit Geforderte zu verwirklichen, in dem Maße wird die Zahl derer, die um unvermindert knappe Positionen konkurrieren, immer größer, ohne daß dadurch allein auch nur eine einzige Position hinzukäme. Dies hat zwei Konsequenzen:

(a) Die Chance derer, die bisher unter Ausschluß Benachteiligter sozusagen "unter sich" konkurriert haben, werden jetzt um die Chancen derer verringert, die neu zum Wettbewerb zugelassen werden. Für einzelne mag sich die Wettbewerbssituation verbessern, aber unter herrschenden und nicht durch Qualifizierung veränderbaren sozialen Bedingungen nur in dem Maße, in dem sie sich für andere verschlechtert.

(b) Das Scheitern in den Bemühungen um Realisierung einer Chance wird zu einem "Massenphänomen". Die Folge davon wiederum äußert sich in der Verstärkung des Rufs nach Chancengleichheit. Und so dreht sich der Kreis der auch pädagogischen Erzeugung von Ungleichheit immer schneller, immer effektiver und mit scheinbar immer unbezweifelbarer Berechtigung.

Aus der Sicht derer, die über die Chancenrealisierung letztlich entscheiden und die die dafür vorausgesetzte Qualifikation verwerten, nämlich die "Beschäftigten", erfüllen die Bemühungen um Verwirklichung von Chancengleichheit eine andere Funktion: Diese Bemühungen bezwecken die Öffnung höchstmöglicher Qualifizierung für alle und damit die Ausschöpfung des "Begabungspotentials" einer Bevölkerung, ohne daß die Akteure am Quantum angebotener Chancen-Realisierungsbedingungen etwas ändern müssen. Auf diese Weise läßt das gesellschafts- und bildungspolitisch prominente Prinzip der Chancengleichheit sich mit der Tatsache sozialer Ungleichheit in Einklang bringen. Mit der beschäftigungspolitisch risikolosen Anerkennung der Forderung nach Chancengleichheit läßt sich auch das Fortbestehen tatsächlicher sozialer Ungleichheit legitimieren: Es erscheint nunmehr als das Problem derer, die sich durch eine allen offen zugängliche Qualifizierung um die Wahrung ihrer Chance zu kümmern haben, daß sich eben nur so viele zu behaupten oder durchzusetzen "vermögen", wie dafür in der Gesellschaft und im Beschäftigungssystem "entsprechende" Positio-

nen zur Verfügung stehen. Die beschäftigungspolitisch jeweils erwünschte Relativierung und Proportionierung der Ansprüche, die - bei Geltung des Leistungsprinzips - aus Bildungserfolgen "abgeleitet" werden, sind der Preis, der für die Öffnung des Zugangs zu weiterführender Bildung entrichtet werden muß.

Einen nicht zu unterschätzenden Beitrag zur Legitimierung eines (freilich differenzierungsbedürftigen) gesellschaftlichen Interesses an Ungleichheit und an der Tatsache sozialer Ungleichheit leistet auch die Anwendung der sozialen Bezugsnorm bei der Beurteilung von Qualifizierungserfolgen. Danach sind Erfolge (einiger) an die Bedingung des Mißerfolges (vieler) anderer geknüpft. Beispielhaft: die Note "Sehr gut" ist umso mehr wert, je seltener sie vorkommt - und "umgekehrt". (Unter welchen faktisch oft realisierten Voraussetzungen das erwähnte Verfahren der Erfolgsmessung problematisch ist, kann hier nicht mehr diskutiert werden.)

4. Eine Chance gewährt eine *Aussicht*, aber keine *Garantie* auf die Realisierung dieser Chance. Zur Chance gehört also zum einen die Realisierungs-*Ungewißheit* und zum anderen die *externale* Bestimmung der Realisierungsbedingungen, das heißt die Abhängigkeit der Chancenrealisierung von fremdem und unvorhersehbarem Willen (der freilich auch nicht völlig unabhängig ist von konkurrenzwirtschaftlich bedingtem "Können"). Die Möglichkeiten des Subjektes einer Chance, auf die Chancenrealisierung Einfluß zu nehmen, sind im wesentlichen darauf begrenzt, sich den jeweils vorgefundenen Bedingungen der Chancenrealisierung bzw. Qualifikationsverwertung zu unterwerfen. Wenn jemand seinen Arbeitsplatz verliert, dann ist das nur ausnahmsweise darin begründet, daß dem von Arbeitslosigkeit Bedrohten oder Betroffenen (plötzlich) die Qualifikation zur Erfüllung seiner Arbeitsaufgaben abhanden gekommen ist. Ursache dafür ist vielmehr eine Neudefinition der Beschäftigungsanforderungen, die sich keineswegs nur aus einer (qualitativen) Neuorganisation der Arbeit, sondern auch bereits daraus ergeben kann, daß zum Zweck der "Sanierung" oder aus Rationalisierungsgründen die Zahl der Beschäftigten reduziert werden muß. Dabei werden - ohne daß sich an den intrapersonalen Voraussetzungen einer Beschäftigungschance, also an der Qualifikation der Betroffenen auch nur das Geringste ändert - Beschäftigte entbehrlich, die vorher offensichtlich unentbehrlich waren. Zwar sind in der Regel vergleichsweise gering Qualifizierte beispielsweise von Entlassungen oder Nicht-Einstellungen am stärksten betroffen. Jedoch zum einen gilt das für alle relativ formalisierten Qualifikationsstufen, also auch für Führungskräfte und für sogenannte "Spitzenmana-

ger". Zum anderen ist jener "umgekehrte" Fall keine Ausnahme, in dem der für die Erfüllung einer Arbeitsaufgabe schlechter, aber ausreichend Qualifizierte dem besser Qualifizierten vorgezogen wird, wenn und soweit sich dadurch Personalkosten einsparen oder unbequeme Plazierungsansprüche abwenden lassen. Diese Praxis ist vor allem im Bereich sozialer und kultureller Dienste verbreitet. Ein Mittel zur Chancenrealisierung im Beschäftigungssystem sind Qualifikationen nur dann und in dem Maße, in dem sie von einem Beschäftigten nachgefragt und verwertet werden.

An dieser Stelle ist auch an Implikationen und Konsequenzen der erwähnten Qualifizierungsparadoxie zu erinnern: In dem Maße, in dem Bestrebungen um Realisierung von Chancengleichheit im Bildungswesen den Effekt haben, bisher bildungsbenachteiligten Bevölkerungsgruppen Zugang zu weiterführender Bildung zu verschaffen, wird erstens - unter sonst gleichen Bedingungen - der Konkurrenzdruck unter Qualifizierten erhöht bzw. lediglich auf eine höhere Ebene der Qualifikation verschoben, so daß sich am Quantum der Chancenrealisierung nichts ändert. Zweitens führt die Erhöhung der Konkurrenz auf höherer Qualifikationsstufe nicht nur zu einer Erhöhung der Rate jener, die - gemessen an ihren "verbesserten" Voraussetzungen - in ihren Bemühungen um Chancenrealisierung scheitern. Sie führt auch zu einer dramatischen Entwertung der Qualifikation derer, die sich nicht an der Qualifizierungskonkurrenz beteiligen.

Verschärft wird das damit angesprochene Problem durch die Tatsache, daß künftige Bedingungen der Qualifikationsverwertung und also der Chancenrealisierung umso unzuverlässiger - wenn überhaupt - prognostiziert werden können, je stärker insbesondere die naturwissenschaftlich-technische, ökonomische, politische und gesellschaftliche Entwicklungsdynamik ausgeprägt ist. Mit dieser Unberechenbarkeit künftiger Chancenrealisierung steigt auch das Risiko einer - am unvorhersehbaren Anspruch gemessenen - Fehlqualifizierung. Fehlqualifiziert kann jemand - völlig unabhängig vom Ausmaß seiner Qualifizierungsbemühungen - nur im Hinblick auf die Entwicklung der Qualifikationsanforderungen sein, die der auf diese Weise Fehlqualifizierte nicht nur nicht bestimmen, sondern langfristig nicht einmal vorhersehen kann. Dennoch gilt Fehlqualifizierung als Mangel der intraindividuellen Voraussetzungen einer Chancenrealisierung, d.h. als Defizit der Qualifikation genau dessen, der praktisch gar keinen Einfluß auf die Bestimmung des Kriteriums dafür hat, was als Qualifikation anerkannt oder als Fehlqualifikation bewertet wird. Derjenige, dem ein Einfluß auf die extrapersonalen Bedingungen der Chancenrealisierung am weitestgehenden ent-

zogen bleibt, wird aber dennoch nicht nur für die Sicherung seiner Chance verantwortlich gemacht. Er allein trägt auch das Risiko, genau dabei seine Chance zu verfehlen.

Die geforderte und die verwirklichte Gleichheit der Chancen täuscht über die bereits denkwürdige Ungleichheit ihrer Realisierung hinweg. Wenn und soweit im Begriff der Chancengleichheit ein Verteilungsproblem angesprochen ist, kann damit nicht die Aufhebung oder Verringerung der Ungleichheit unter den Menschen gemeint sein. Die objektive Bedingung der Notwendigkeit, Chancengleichheit zu thematisieren und zu postulieren, konstituiert erst Sinn und Zweck der Konzeption und des darin fundierten Programms: Nämlich die - wie auch herbeigeführte und begründete - Erzeugung einer den soziostrukturellen Verwendungsbedingungen entsprechenden Ungleichheit unter denen, die um die Realisierung ihrer Chance konkurrieren. Wer sich um eine "Verbesserung" seiner Chance bemüht, der kann nicht gleichzeitig an einer Relativierung des Prinzips der Chancengleichheit interessiert sein. Jedoch jede - immer nur individuell mögliche - "Verbesserung" einer Chance ist an die reale Bedingung der "Verschlechterung" von Chancen anderer geknüpft, und zwar stets bezogen auf das jeweilige inhaltliche Realisierungskriterium.

An dieser Stelle breche ich meinen Versuch ab, zur "Entzauberung" des Prinzips der Chancengleichheit beizutragen. Man muß meine Analyse nicht als Kritik oder gar Ablehnung dieses Prinzips interpretieren. Vielmehr geht es mir um eine Analyse der Funktion dieses Prinzips unter den zwar extrem vernachlässigten, jedoch nicht suspendierbaren Voraussetzungen seiner Geltung und Anwendung. Wer mich nicht mißversteht, wird nicht schlußfolgern, ich sei Anhänger der Vorstellung, alle Menschen sollen "gleich" sein. Jedoch über die realen Bedingungen der verräterischen Notwendigkeit, "die Gleichwertigkeit" ungleichartiger gesellschaftlicher und beruflicher Positionen und Arbeitsaufgaben gesellschaftspolitisch thematisieren oder fordern zu müssen, wäre zu reden. Nicht aber über das "Ideal" größtmöglicher kultureller Vielfalt. Auch über Inhalte und Formen einer wünschenswerten Verteilung gesellschaftlich notwendiger Arbeit wäre neu und differenziert nachzudenken. Dabei hätten nicht nur Fragen nach Unterscheidungs- oder Differenzierungskriterien, sondern auch die Frage nach den Subjekten der Kriterienbestimmung sowie nach den Zwecken und Effekten von Differenzierung und Unterscheidung im Vordergrund zu stehen.

Literatur

- Blankenburg, W. (1980). Leistungsprinzip. In J. Ritter & K. Gründer (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie* (Bd. 5, S. 220-224). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Brophy, J.E. & Good, T.L. (1976). *Die Lehrer-Schüler-Interaktion*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Durkheim, E. (1965). *Die Regeln der soziologischen Methode* (1895). Neuwied/Berlin: Luchterhand.
- Geiger, W. (1959⁶). Gerechtigkeit. In Görres-Gesellschaft (Hrsg.), *Staatslexikon* (3. Bd., S. 780-786). Freiburg: Herder.
- Hartfiel, G. (Hrsg.). (1977). *Das Leistungsprinzip*. Opladen: Leske & Budrich.
- Hauser, R. (1974). Gerechtigkeit. In J. Ritter (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie* (Bd. 3, S. 329-334). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Heckhausen, H. (1974). *Leistung und Chancengleichheit*. Göttingen: Hogrefe.
- Heid, H. (1973). Das Leistungsprinzip - Strategischer Faktor gesellschafts- und bildungspolitischer Kontroversen. *Die Deutsche Berufs- und Fachschule*, 69, 890-912.
- Heid, H. (1991). Chancen - Im Bildungs- und Beschäftigungssystem. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 87, 667-675.
- Heid, H. (1992). Was "leistet" das Leistungsprinzip? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 88, 91-108.
- Heinz, W.R. (1974). Der Übergang von der Schule in den Beruf als Selbstsozialisation. *Bremer Beiträge zur Psychologie*, 26.
- Hondrich, K.O. (1972). *Demokratisierung und Leistungsgesellschaft*. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz : Kohlhammer.
- Joerges, W. (1980). Leistung. In J. Ritter & K. Gründer (Hrsg.) *Historisches Wörterbuch der Philosophie* (Bd. 5, S. 215-220). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kelsen, H. (1964). Die platonische Gerechtigkeit (1933). In E. Topitsch (Hrsg.), *Aufsätze zur Ideologiekritik* (S. 198-231). Neuwied: Luchterhand.
- Kluge, (1963). *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache* (19. Auflage). Berlin: de Gruyter.
- Kohlenberger, H.K. (1974). Gerechtigkeit. In J. Ritter (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie* (Bd. 3, S. 334-335). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Krapp, A. (1977). Zur Dimensionalität des Begriffs Chancengleichheit. In K.J. Klauer & H.J. Kornadt (Hrsg.), *Jahrbuch für Empirische Erziehungswissenschaft* (S. 128-149). Düsseldorf: Schwann.
- Lempert, W. (1974). *Berufliche Bildung als Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung*. Frankfurt: Suhrkamp.

- Loos, F., Schreiber, H.-L. & Welzel, H. (1974). Gerechtigkeit. In J. Ritter (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie* (Bd. 3, S. 335-338). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Lutz, B. (1979). Die Interdependenz von Bildung und Beschäftigung und das Problem der Erklärung der Bildungsexpansion. *Deutscher Soziologentag, Verhandlungen* (S. 634-670). Frankfurt: Campus.
- Mertens, D. (1984). Das Qualifikationsparadox. Bildung und Beschäftigung bei kritischer Arbeitsmarktperspektive. *Zeitschrift für Pädagogik* 30, 439 - 455.
- Messner, J. (1955). *Ethik*. Innsbruck-Wien-München: Tyrolia.
- Montada, L. (1993). Fallen der Gerechtigkeit: Zur Begründung der Umverteilungen von West nach Ost. In L. Montada (Hrsg.) *Bericht über den 38. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie* (Bd.2, S. 31-48). Göttingen: Hogrefe.
- Oerter, R. (1981). Gedanken zur Entwicklung des Leistungshandelns. *Schulreport* (S. 6-8). München: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus.
- Parsons, T. (1964). Ansatz zu einer analytischen Theorie der sozialen Schichtung. In D. Rüschemeyer (Hrsg.), *Beiträge zur soziologischen Theorie* (S. 180-205). Neuwied/Berlin: Luchterhand.
- Popitz, H. (1967). *Der Begriff der sozialen Rolle als Element der soziologischen Theorie*. Tübingen: J.C.B. Mohr.
- Prenzel, M. & Schiefele, H. (1981). Leistungsmotivation in der Schule? *Pädagogische Welt*, 8, 485-491.
- Rawls, J. (1979). *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Schelsky, H. (1959). *Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft*. Würzburg: Werkbund.
- Steinkamp, G. (1977). Über einige Funktionen und Folgen des Leistungsprinzips in industriellen Gesellschaften. In G. Hartfiel (Hrsg.), *Das Leistungsprinzip* (S. 119-140). Opladen: Leske & Budrich.
- Topitsch, E. (1960). Über Leerformeln. Zur Pragmatik des Sprachgebrauchs in Philosophie und politischer Theorie. In E. Topitsch (Hrsg.), *Probleme der Wissenschaftstheorie* (S. 233-264). Wien: Springer.
- Topitsch, E. (1964). Einleitung. (Zu: Kelsen, *Aufsätze zur Ideologiekritik*; S. 11-27). Neuwied: Luchterhand.
- Wahler, P. & Witzel, A. (1985). Arbeit und Persönlichkeit - jenseits von Determination und Wechselwirkung. In E. Hoff, L. Lappe & W. Lempert (Hrsg.), *Arbeitsbiographie und Persönlichkeitsentwicklung* (S. 224-236). Bern: Huber.