

Appelt, Erna M.; Reiterer, Albert F.

## Ist Bildung ein öffentliches Gut? Versuch einer Dekonstruktion

*ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 27 (2004) 3, S. 14-20*



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Appelt, Erna M.; Reiterer, Albert F.: Ist Bildung ein öffentliches Gut? Versuch einer Dekonstruktion - In: ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 27 (2004) 3, S. 14-20 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-92817

in Kooperation mit / in cooperation with:

# ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung  
und Entwicklungspädagogik

"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

<http://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep-zeitschrift-fuer-internationale-bildungsforschung-und-entwicklungspaedagogik/profil>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

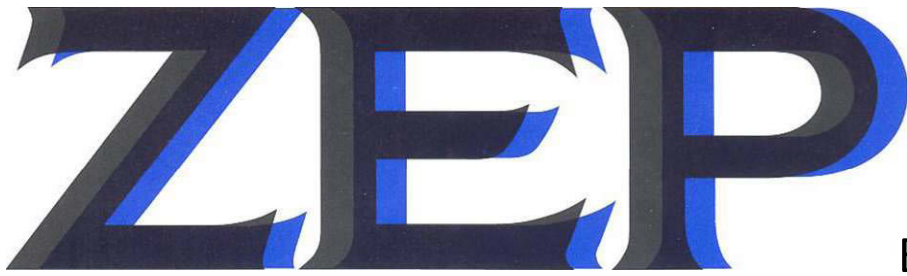
### Kontakt / Contact:

peDOCS  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft



Zeitschrift für  
internationale  
Bildungsforschung  
und  
Entwicklungspädagogik

27. Jahrgang · Heft 3 · 2004 · ISSN 1434-4688 D · Preis: 6,00 €



Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission "Bildungsforschung mit der Dritten Welt"

# **Bildung als Privatsache?**

## **Folgen der Globalisierung für die Bildung**

- Bildung, Ökonomie, Informations- und Kommunikationstechnologie
- Kommerzialisierung von Bildung
- Bildung als öffentliches Gut
- Folgen der Globalisierung für Bildung im Süden

# Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

27. Jahrgang      September      3      2004      ISSN 1434-4688D

- |                                       |           |   |
|---------------------------------------|-----------|---|
| Peter J. Weber                        | <b>2</b>  | Die Autopoiesis der Globalisierung von Bildung. Zum Wechselspiel von Ökonomie, Informations- und Kommunikationstechnologie mit internationalen Organisationen |
| Fritz Reheis                          | <b>9</b>  | Käufliche Bildung. Zur Problematik der Kommerzialisierung im Bildungsbereich  |
| Erna M. Appelt/<br>Albert F. Reiterer | <b>14</b> | Ist Bildung ein öffentliches Gut? Versuch einer Dekonstruktion  |
| Axel Plünnecke                        | <b>21</b> | Private Bildungsinvestitionen und Wachstum in Entwicklungs- und Schwellenländern  |
| Asit Datta                            | <b>26</b> | Ware Bildung. Folgen der Globalisierung für den Süden   |
| Porträt                               | <b>31</b> | Alessio Surian: EDUCAZIONE GATSATA  |
| BDW                                   | <b>33</b> | Kampagne Globales Lernen in der beruflichen Bildung/Nachhaltigkeit lernen/Arbeiten und Lernen/Die Welt vom Kopf auf die Füße stellen                          |
| VENRO                                 | <b>39</b> | Bericht aus der AG Bildung/DEEEP Summer School  |
|                                       | <b>41</b> | Rezensionen/Kurzrezensionen   |
|                                       | <b>44</b> | Informationen   |

## Impressum

**ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 27. Jg. 2004, Heft 3**

**Herausgeber:** Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. und KommEnt

**Schriftleitung:** Annette Scheunpflug

**Redaktionsanschrift:** ZEP-Redaktion, Pädagogik I, EWF, Regensburger Str. 160, 90478 Nürnberg

**Verlag:** Verlag für Interkulturelle Kommunikation (IKO), Postfach 90 04 21, 60444 Frankfurt/ Main, Tel.: 069/784808; ISSN 1434-4688 D

**Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen:** erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement EUR 20,- Einzelheft EUR 6,-; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres.

**Redaktion:** Barbara Asbrand, Hans Bühler, Asit Datta, Heidi Grobbauer (Österreich), Helmuth Hartmeyer (Österreich), Richard Helbling (Schweiz), Torsten Jäger, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Claudia Lohrenscheit, Gottfried Orth, Bernd Overwien, Georg-Friedrich Pfäfflin, Annette Scheunpflug, Klaus Seitz, Barbara Toepfer

**Technische Redaktion:** Gregor Lang-Wojtasik (verantwortlich) 0911/5302-735, Claudia Bergmüller (Rezensionen), Matthias Huber (Infos)

**Abbildungen:** (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren.

**Titelbild:** Aktion kritischer Schülerinnen

*Diese Publikation ist gefördert vom Evangelischen Entwicklungsdienst-Ausschuss für entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik. Bonn. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt.*

Erna M. Appelt / Albert F. Reiterer

# Ist Bildung ein öffentliches Gut?

## Versuch einer Dekonstruktion

*Zusammenfassung:* Bildungspolitik entscheidet als Gesellschaftspolitik über die Lebenschancen Einzelner wie auch ganzer sozialer Gruppen. Im vorliegenden Beitrag wird zunächst die Funktion von Bildung im nationalen und postnationalen Zeitalter analysiert. In einem weiteren Schritt wird gefragt, wer die Profiteure bzw. die Verlierer/innen der neoliberalen Privatisierungsoffensive sind. Eine Abkehr vom europäischen Wohlfahrtsstaat kann zu einer weiteren Pluralisierung der Gesellschaft führen, welche die Abkoppelung der unteren Sozialschichten in Kauf nimmt. Das Schlagwort ‚Bildung als öffentliches Gut‘ hat nach Auffassung der Autor/innen vor allem den Sinn, eine offene Debatte dieses Strukturproblems einzufordern.

Die in jüngster Zeit immer wieder aufgeworfene Fragestellung: „Ist Bildung ein öffentliches Gut?“ interpretieren wir als Engführung, ja vielleicht sogar Irreführung, da durch die terminologische Einbettung in die Finanztheorie bereits einer ökonomistischen, d. h. einer auf kurzfristige Kosten und - schon weniger ausgeprägt - Erträge reduzierten Logik, der Vorrang vor normativen und politischen Argumenten eingeräumt wird. Aus systemtheoretischer Sicht ist das Bildungsbzw. Erziehungssystem ein autonomes Subsystem' der Gesellschaft (Luhmann 2002). Dass die diversen Subsysteme unserer Gesellschaft in ideologischer Hinsicht und in Folge realiter vom ökonomischen Subsystem ‚kolonialisiert‘ werden, ist Kern jeder grundsätzlichen Kritik an der neoliberalen Globalisierungsoffensive.

Aus politikwissenschaftlicher Sicht ist zunächst zu betonen, dass die Begriffe ‚Öffentlichkeit‘ bzw. öffentliches Interesse‘ bzw. ‚öffentliches Gut‘ immer als politische Begriffe zu verstehen sind. Es handelt sich durchwegs um politische und ideologische Auseinandersetzungen, bei denen die diversen von Einzelinteressen gestützten Standpunkte durch Berufung auf ‚das öffentliche Interesse‘ bzw. ‚die Allgemeinheit‘ legitimiert werden sollen. In der Regel gilt dies für alle Beteiligten. Politische Auseinandersetzungen im neoliberalen Jargon zu führen, heißt jedoch nichts anderes, als unter Berufung auf das ‚öffentliche Interesse‘ den Interessen jener Schichten, die über Vermögen bzw. Kapital verfügen, den Vorrang gegenüber allen anderen Schichten/Klassen einzuräumen.

Damit soll keineswegs gesagt werden, dass Bildung bzw. Bildungspolitik nicht unter ökonomischen Gesichtspunkten untersucht werden kann. Im Gegenteil: Die Frage nach den Kosten, nach den (auch nicht-monetären) Erträgen bzw. Gewinnerwartungen muss für jedes Politikfeld gestellt werden. Ganz generell ist jedoch festzuhalten, dass ausnahmslos je-

der ökonomischen Auseinandersetzung politische Entscheidungen und das heißt immer, auch Werturteile, zu Grunde liegen. In dem bereits 1971 erschienenen Band „Analytical Welfare Economics“ formulierte D. M. Winch: „All economics is concerned with the making of choices, and rational choices necessitates the stipulation of an objective. The nature of the objective depends entirely upon the value judgement of the person stipulating it. [...] There is no such thing as value-free economics“ (Winch 1971, S. 25). Ökonomische Sachzwänge müssen somit als Resultat von Wertentscheidungen dechiffriert werden. „Die entscheidende Eigenschaft der Kultur [...] [besteht] somit nicht einfach darin, dass diese Kultur materiellen Zwängen gehorchen muss, sondern dass sie dies gemäß einem bestimmten symbolischen Schema leistet, das niemals das einzig mögliche ist. Es ist folglich die Kultur, die jeweils die Nützlichkeit konstituiert“ (Sahlins 1994, S. 8). Es gibt immer Alternativen. Es ist allerdings die Ideologie des Neoliberalismus schlechthin zu behaupten: „There is no alternative!“, wie es Margret Thatcher tat und damit ihre eigenen Grundsätze desavouierte. Denn in ihren eigenen Traumbüchern lesen wir: Ökonomie ist der Einsatz knapper Güter für alternative Zielvorstellungen (Robbins 1949).

Nicht zuletzt darum geht es auch in der Frage nach dem öffentlichen Charakter von Bildung. Ein rational choice-Ansatz als politische Grundposition sollte daher nicht seine kulturellen und Werte-Voraussetzungen vergessen, sonst ist er per se und definitorisch bereits ideologisch.

Die Vermutung liegt nahe, dass es bei den Debatten um den Stellenwert von Bildung bzw. um die öffentliche oder private Finanzierung bildungspolitischer Anliegen nicht zuletzt um die Förderung der Interessen privilegierter Gruppen bzw. Schichten geht. Dem soll eine Herangehensweise gegenübergestellt werden, die ihren Ausgangspunkt bei der Diskussion über die Konzeption ‚einer guten Gesellschaft‘ nimmt. Hier könnte wiederum die Metapher des ‚Schleiers des Unwissens‘ (Rawls 1975) herangezogen werden: Allgemein gültige Aussagen in moralischer/ethischer Hinsicht setzen voraus, glaubhaft von der eigenen interessierten Position Abstand zu nehmen. Der moralische Impetus, den John Rawls in diese Erzählung verpackt hat, besagt nichts anderes, als dass erst das Bemühen, sich tatsächlich in alle möglichen Positionen einer Gesellschaft zu versetzen, die Voraussetzung dafür schafft, eine Konzeption ‚einer guten Gesellschaft‘ zu entwerfen. Erst in einem zweiten Schritt ist zu fragen, welche Voraussetzungen gegeben sein müssen, um diese Vorstellungen zu realisieren bzw. welche ökonomischen Optionen und Ressourcen für eine solche Realisierung zur Verfügung stehen.

Was unter Bildung verstanden wird, hat sich in den letzten Jahrzehnten dramatisch verändert. Daher scheint es uns sinnvoll zu sein, zunächst einen Schritt zurückzutreten und zu fragen, welche Bedeutung dem Begriff 'Bildung' heute eigentlich zukommt bzw. in Zukunft zukommen sollte.

## Zur Begriffssemantik

Der Ausdruck Bildung ist ein sehr ‚deutscher‘ Ausdruck. Die Entsprechungen im Französischen (*l'éducation*) sowie im angelsächsischen Raum (*education*) werden in der Regel mit Erziehung übersetzt. Der Begriff Bildung meint im Deutschen aber mehr als Erziehung. In dem Begriff schwingt die Vorstellung einer umfassenden Entfaltung der Persönlichkeit mit, während die Begriffe Erziehung und Ausbildung im Deutschen enger gefasst sind und stärker auf formale Anforderungen, etwa einen Bildungsgrad zu erwerben, ausgerichtet sind. Bildung/*l'éducation*, im Sinn einer umfassenden Persönlichkeitsformung, hat bereits Rousseau (1762) intensiv beschäftigt, indem er die Erziehungsideale des männlichen Staatsbürgers entwirft. Ganz generell nehmen Bildungskonzeptionen bei der Formulierung aufklärerischer Ambitionen, die Menschen aus ihrer „selbstverschuldeten Abhängigkeit“ zu befreien, v. a. aber auch nationaler Ideologien zur Abgrenzung gegen Andere, eine Schlüsselrolle ein (Lessing, Kant, Herder, Fichte, Ranke etc.). Für die aufstrebenden bürgerlichen Schichten des 19. und 20. Jahrhunderts war die Aneignung einer höheren Bildung der vielleicht bedeutsamste Identitätsanker (den Stellenwert der Literaturgattung des Bildungsromans, später Desillusions- und Anti-Bildungsromans) sowie unverzichtbares Statusmerkmal. Bildung war das wichtigste Instrument, um sich aus feudalen Denk- und Verhaltensmustern zu befreien. Die Aneignung sowie die Schaffung ‚nationaler Bildungs- und Kulturgüter‘ war Voraussetzung für das Erringen gesellschaftlicher bzw. politischer Definitionsmacht. ‚Besitz und Bildung‘ sollten schließlich die (alleinige) Legitimation für die politische Partizipation bzw. ihre Ausschließlichkeit darstellen. Der Besitz selbst wurde durch seine Sicherungsfunktion einer allgemein menschlichen Bildung gerechtfertigt.

In diesem Zusammenhang ist daran zu erinnern, dass das ‚Volk der Dichter und Denker‘ seine nationale Identität nicht zuletzt als Superiorität der eigenen Kultur gegenüber den Nachbarn konstruierte, die nur über Zivilisation (*civilisation*) verfügen würden. Vergleichbare Konstrukte wurden - dem Zeitgeist des Nationalismus entsprechend - auch von den nationalistischen Eliten Frankreichs, Italiens, Großbritanniens, etc. formuliert. Bildung wurde also zum „kleinen Unterschied“ zwischen den einzelnen Nationen stilisiert.

## Bildung als Staatsaufgabe

Bildung wurde aber auch als Vermittlung und Fixierung des „kulturellen Kapitals“ (Bourdieu 1982) definiert. Freilich handelt es sich hierbei um Prozesse, die in jeder Gesellschaft erforderlich sind, geht es doch im Wesentlichen um Sozialisation, um die Akkulturation, um den Einbau des Einzelmenschen in den Wertekontext der Gesellschaft. Hochentwickelte moder-

ne Gesellschaften sind nun dadurch gekennzeichnet, dass Bildung nur mehr als Grundmuster und sehr diffus im familialen Zusammenhang bzw. durch religiöse Vereinigungen vermittelt wird. Die zunehmende Komplexität der Gesellschaft erfordert einen immer höheren Grad an Formalisierung und an Standardisierung. Der Bildungsgrad, der Bildungsabschluss wird zum Signal für den Einsatzwillen und die Beschäftigungsfähigkeit (*employability*) bei der Arbeitssuche. Hierbei kommt dem Staat eine Schlüsselrolle zu. Dass eine arbeitsteilige hochkomplexe Wirtschaft ihre gesamtwirtschaftliche Produktivität nur und ausschließlich durch Arbeitsvereinigung erreicht, ist spätestens seit Adam Smith allgemein anerkannt. Adolph Wagner hat sich in diesem Zusammenhang bereits 1863 mit dem - dieser Entwicklung immanenten - Wachstum der Staatsausgaben befasst: „Der Staat [hat] eine Reihe großer Aufgaben zu erfüllen, durch welche er seinen Angehörigen die Befriedigung solcher Bedürfnisse ermöglichen soll, die weder der Einzelne noch die freie Association der Einzelnen, oder die sie wenigstens nur in milderem Maße und unverhältnismäßig schwer zu befriedigen vermögen [...] Im Ganzen ist der Bereich der Staatstätigkeit immer ausgedehnter geworden, je mehr sich die Staatsidee entwickelte, eine je höhere Stufe der Civilisation und Cultur ein Volk erreichte, je mehr neue Anforderungen infolgedessen an den Staat gestellt wurden. Damit ist aber auch die Größe des Staatsbedarfs gewachsen“ (Wagner 1863 [1984], S. 30f).

Im österreichischen Bundeshaushalt von 2002 waren für das Kapitel 1.2 "Bildung und Kultur" 5.658,2 Mill. EUR veranschlagt, für Kap. 1.4 "Wissenschaft und Forschung" 2.347 Mrd. EUR. Dazu kamen aus dem Familienlastenausgleichsfonds noch fast 300 Mill. EUR für Schülerfreifahrten sowie eine seit zwei Jahrzehnten nahezu stagnierende (und d. h. real sinkende) Summe von knapp 70 Mill. EUR für die Schulbücher. Damit kommen wir auf rund 8.375 Mill. EUR für Bildungsausgaben ohne Vorschulbildung. Die Gesamtausgaben des Bundes in diesem Jahr waren mit 60 Mrd. EUR (allgemeiner Haushalt, d. h. ohne Schuldendienst) budgetiert (Reiterer 2003, S. 178ff). Die Bildungsausgaben betragen also ein rundes Siebtel. Wenn man noch die Lebenshaltungskosten der Schüler und Studenten mitzählt, geht ein recht ansehnlicher Teil des gesellschaftlichen Produkts in die Bildung. In der volkswirtschaftlichen Gesamtrechnung desselben Jahres finden wir im Abschnitt ‚M: Unterrichtswesen‘ einen Beitrag von 5,1 % zur Wertschöpfung dieses Jahres.

In den Ländern der Europäischen Union erfasst heute das formale Grundbildungssystem die gesamte Bevölkerung bis zum Alter zwischen 14 (Italien) und 18 Jahren (Niederlande). Von staatlicher Seite werden hierbei nicht nur die Schulpflichtdauer sowie die Curricula der Pflicht- und weiterführenden Schulen festgelegt; Schulpolitik ist gleichzeitig immer auch Gesellschaftspolitik. ‚Ein Politikum‘ nannte schon im 18. Jahrhundert Maria Theresia die Schule.

## Standardisierung von Bildung als Nationenaufbau

Die Standardisierung von Wissen und Bildung ist mit Modernisierung ganz allgemein, vor allem aber auch mit jener

Entwicklung verbunden, die als ‚Nationen-Aufbau‘ - die Konstruktion des modernen Staats und seine volkssouveräne Rechtfertigung durch den „Allgemeinwillen“ (die Identität der Herrschaftsunterworfenen) - beschrieben wurde. Ernest Gellner betont in diesem Zusammenhang die Ausdifferenzierung von Hochkulturen. „A high culture pervades the whole of society, defines it, and needs to be sustained by the policy“ (Gellner 1983, S. 18). Gellner kontrastiert moderne Bildung mit der mittelalterlichen und formuliert pointiert, dass das Erziehungsmonopol des Staates für den modernen Staat vielleicht bedeutsamer sei als das Gewaltmonopol. Dabei geht es um die Entstehung großregionaler/nationaler Arbeitsmärkte, die eine Standardisierung von Qualifikationen, erfordern (Gellner 1983, S. 28).

Die männlichen akademisch gebildeten Intellektuellen waren die Hauptträger des Nationalismus, dessen wichtigste Aufgabe im Binnenbereich Homogenisierung, Standardisierung, Integration der einheitlich fingierten Gesamtbevölkerung war. Diese Homogenisierung des Nationalstaats vollzog sich aber - vereinfacht ausgedrückt - auf zumindest zwei klar unterschiedenen Ebenen: der Ebene der allgemeinen Grundbildung und der Ebene männlicher Eliten. Bezeichnenderweise war eine vielschichtige Formalisierung und Standardisierung ganz generell ein entscheidendes Element beim Aufbau von „Nationalkulturen“, die damit bereits im 19. Jahrhundert essentiell transnational/europäisch waren auch wenn sie nationalistisch formuliert wurden.

## Hochkultur als intellektuelle Hegemonie

Was auf nationaler Ebene eine ‚Hochkultur‘ konstituiert, ist im Wesentlichen ein Kanon historisch-politischen Wissens. Dazu kommen Elemente aus der nationalen Geographie sowie aus der Literatur und der Musik. Es handelt sich also um die ästhetisch-ideologischen Disziplinen. Nicht zu diesem nationalen Kanon gehören Grundelemente der Naturwissenschaften. Ebenso wenig würde man auch die heute als basal angenommenen Kulturtechniken dazu zählen, vom Lesen und Schreiben hin bis zum Arbeiten mit einem PC.

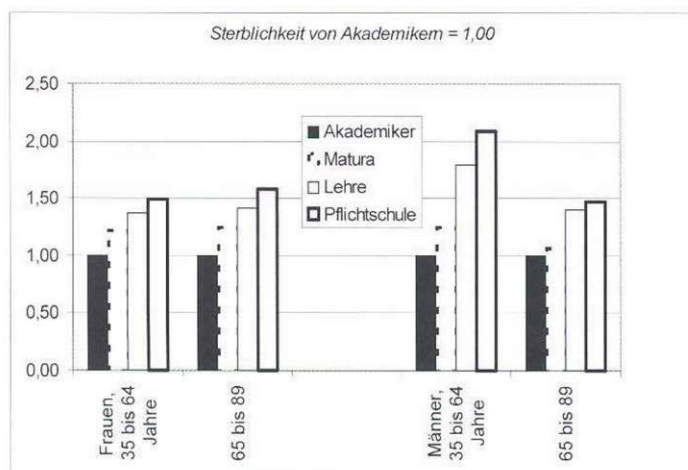


Abb.1: Sterblichkeit nach Bildungsschicht in Österreich, 1981/82  
(Quelle: eigene Graphik aus Doblhammer-Reiter 1997, S. 71 - 81)

## Bildung als Schichtidentität

Die Funktion höherer Bildung, und dabei wieder insbesondere akademischer Ausbildung war-und ist es heute grundsätzlich noch immer - die Herstellung einer gemeinsamen Schichtidentität durch die Vermittlung der Basis-Ideen einer vereinheitlichten Ideologie. Im Grunde bedeutet auch die Aussage von Michael Spence (1973), Nobelpreisträger für Wirtschaftswissenschaften des Jahres 2001, kaum etwas anderes: Höhere Bildung, so meint er, habe kaum einen produktiven Wert. Aber sie signalisiert dem potentiellen Arbeitgeber: Ich bin bereit, Zeit und Mühe zu investieren, um erfolgreich zu sein. Das Schichtsignal der gehobenen Bildung wird bei ihm also zum individuellen Signal der Leistungsbereitschaft. Michael Spence wunderte sich offenbar über den geringen technologischen Wert von höherer Bildung. Damit hat er etwas Richtiges gesehen. Was bringt es tatsächlich für die Leistungsfähigkeit eines statistischen Sachbearbeiters, der in einem mühsamen einjährigen Prozess einen Aufstiegskurs in die A-Verwendungsgruppe (oberste Besoldungsgruppe des öffentlichen Diensts) macht, wenn er während dieses Jahres fast ausschließlich Verfassungs- und Verwaltungsrecht lernt? Spence hat es aber - man ist versucht zu sagen: auf typische Art und Weise von Mainstream-Ökonomen - in einer so reduktionistischen Weise interpretiert, dass es schon wieder zum Irrweg wird. Er hätte bei Pierre Bourdieu (1982) über die Bedeutung von Kultur für die Legitimation von Schichtzugehörigkeit nachlesen können. Formale Bildung ist zwar ein Signal, doch es signalisiert wesentlich mehr als abstrakten Leistungswillen. Es signalisiert Zugehörigkeit in einem sehr komplexen Sinn. Es signalisiert auch kommunikative Kompetenz, und das ist wohl die wichtigste Qualifikation, welche höhere und leitende Berufspositionen in einer modernen oder postmodernen Gesellschaft aufweisen müssen. Das Vernachlässigen des gesamten Umfelds ist ein kennzeichnender Unterschied des US-amerikanischen Ökonomen zum nüchternen französischen Soziologen, der über Beschränkungen der Lebenschancen durch Klassenzugehörigkeit Bescheid weiß. Während zwar die Anforderungen an die auch technische Grundbildung ständig steigen, ist höhere Bildung ganz sicher keine produktive Ressource - das wird ihr häufig von Technokraten auch zum Vorwurf gemacht. Bildung war und ist Mittel der intellektuellen Hegemonie. Als solches ist sie eine soziale Ressource, die nicht automatisch nur den Herrschenden zur Verfügung steht. ‚Bildung macht frei‘ war auch ein wichtiges politisches Motto der frühen Sozialdemokraten.

Die PISA-Studie 2000 hat den Zusammenhang erneut deutlich belegt. So beträgt in Deutschland der Gymnasialbesuch bei den 15-Jährigen aus Familien der oberen Dienstklasse 50 %, bei den 15-Jährigen aus Arbeiterfamilien hingegen lediglich 10 % (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 2001, S. 35). Umgekehrt besuchen nur 10 % der Kinder aus Familien der oberen Dienstklasse, hingegen 40 % aus Arbeiterfamilien eine Hauptschule. Besonders ausgeprägt ist die Disparität beim Gymnasialbesuch. Hier kann von einer ausgesprochenen Segregation gesprochen werden. Die Trennungslinie verläuft hier zwischen der Arbeiterschicht und den übrigen Sozialschichten (ebd.).

Bildungsebenen stellen in aller Eindeutigkeit soziale Schichten dar. Sie bilden damit Lebenschancen ab, und zwar in einem ganz existenziellen Sinn: nämlich die Chance auf ein längeres Leben. Die Sterbewahrscheinlichkeiten sind in allen Altersklassen höher, und damit die Lebenserwartung niedriger, wenn man von den höheren Bildungsabschlüssen zu den niedrigeren geht (Doblhammer-Reiter 1997 sowie Abb. 1).

## Humankapital

Bezeichnenderweise lautet eines der aktuellen Schlagworte in der Europäischen Union heute ‚employability‘. Dies suggeriert, dass es bei Ausbildungsinvestitionen nicht mehr um Bildung in einem umfassenden Sinn geht, sondern um den Erwerb von Fähigkeiten, die sich möglichst rasch am Arbeitsmarkt verwerten lassen können. Gleichzeitig wird betont, dass heute eine solide Ausbildung der Bevölkerung, die nicht nur technische, sondern auch ‚moralische‘ skills (z.B. Verlässlichkeit, Verantwortungsbewusstsein) umfasst, als Standortqualität angesehen wird.

Das Kulturkapitalkonzept Bourdieus entstand der Formulierung nach aus dem Begriff des „Human-Kapitals“ (Becker 1976; Blaugh 1972). Bildung ist demnach verwertbares technisches Wissen, verursacht aber hohe Kosten. Sie muss sich daher, wie jede andere Investition, in einem sinnvollen Zeitraum (z.B. innerhalb des Berufslebens) amortisieren. In den europäischen Gesellschaften wird ein Großteil dieser Bildungskosten durch den Staat getragen (Bildungsausgaben, Bildungsbürokratie). Der für die Einzelnen weitgehend kostenfreie Zugang zur Bildung gilt hinsichtlich der Elementarbildung inzwischen als Menschenrecht. Die Gesellschaft bildet die Lehrer/innen aus und bezahlt sie aus dem Staatshaushalt. Sie stellt die materielle Infrastruktur bereit (Schulbauten, etc.). In vielen hochentwickelten Ländern übernimmt sie auch zusätzliche Kosten, wie etwa den Transport zur Ausbildungsstätte und die Lehrmittel („Lernmittelfreiheit“; Schulbücher u.a.). Das

Human-Kapital-Konzept stellt jedoch in hohem Ausmaß eine Ideologisierung und Fetischisierung dar: Sozial geschätzte Fähigkeiten - Kontaktwissen und -geschicklichkeit, vernetztes Denken, Geschmack, Initiative, Wissen darum; an wen man sich wenden kann oder soll - werden als technologische Fähigkeiten ausgegeben. Ihre soziale, d. h. kommunikative und organisatorische Charakteristik gerät aus dem Blickfeld. Bourdieu meint eigentlich das Gegenteil einer solchen Auffassung; sein Konzept der ‚feinen Unterschiede‘ (Bourdieu 1982) erhellt, wie nicht nur über Geld und Bildungsabschlüsse, sondern v. a. über Verhaltensweisen, Geschmack und Habitus die hierarchischen Strukturen einer Gesellschaft immer wieder aufs neue produziert werden.

## Postmodernes Wissen - Verlust des Kanons, aber für wen?

Im 21. Jahrhundert haben die Begriffe ‚Wissen‘ (know how, skills) und ‚Wissensgesellschaft‘ weitgehend den Begriff Bildung abgelöst. Der allgemeinen Kommunikationsfähigkeit in einer gegebenen Gesellschaft werden Expertentum als tech-

nisches Wissen und organisatorische Fähigkeiten gegenüber gestellt. Fleute gehen wir von der Vorstellung aus, dass Wissen unbegrenzt (Stichwort: Internet) zugänglich ist. Die Idee eines Wissenskanons kann nur mehr begrenzt aufrechterhalten werden. Nicht nur der Zugang zu Wissen, sondern auch die Frage, was wissenswert ist, wurden enthierarchisiert. Die Postmoderne lehnt den vormodernen und erst recht den modernen Kanon ab. Zum Aufbau eines eigenen Kanons verhält sie sich aber ambivalent. Ideologisch muss sie ihn ablehnen, weil dies dem Geist der Postmoderne („anything goes“) widerspricht. Faktisch allerdings gibt es genügend Ansätze dazu. Zu einem postmodernen Kanon des Wissens und der Bildung könnte gehören: z.B. Wissen über Gesundheit und den eigenen Körper, die eigene Sexualität und eine ‚Geschichte der Lüste‘; die Frage des Endlichen und ihre Bewältigung.

Mit dem viel beschworenen ‚Ende der großen Erzählungen‘, hat sich also auch der Begriff der Bildung i. S. eines verpflichtenden „Programms“ für alle aufgelöst. Das wird zumindest behauptet. Wenn man allerdings sieht, wie viele Mittel gerade die Oberschichten bzw. die oberen Mittelschichten in eine „gute Bildung“ stecken, die keineswegs technisch ist, kommen einem Zweifel an solchen Feststellungen. Wie sehr ist dies nicht auch eine Finte der neuen plutokratischen Klassen, da die Privilegierten dann erst recht mit der eigenen Bildung punkten können? Technisch orientierte Bildung ist ganz eindeutig eine Angelegenheit von unteren Mittel- und Unterschichten. Ihre Kinder gehen in die technischen Fachschulen oder die berufsbildenden höheren Schulen, und sie sind auch stärker in den eher technisch ausgerichteten Fach-Hochschulen vertreten. Das Erlernen der Ideologie einer Kultur ebenso wie auch der ‚feinen Unterschiede‘ sowohl zwischen unterschiedlichen Schichten wie auch zwischen unterschiedlichen Nationen zählt eben deswegen zu den Kulturtechniken, weil es über die Kommunikationsfähigkeit entscheidet. Hier hat auch die naturwissenschaftliche Bildung ihren Platz. Das Wissen darum, dass die Erde die Sonne umkreist und nicht umgekehrt, ist für die allermeisten Menschen praktisch belanglos. Aber es ist ein fundamentaler Axiom einer säkularisierten modernen Kultur- jedoch nicht nur in Frankreich oder in Österreich, sondern überall.

## öffentliches Gut' - Politische Entscheidungen in der Maske der Ökonomie

Dass Bildung bzw. Ausbildung oder Qualifizierung der Bevölkerung im öffentlichen Interesse - von wem auch immer definiert - liegen, scheint fürs erste einmal niemand zu bezweifeln. Auch dass Bildung in erster Linie die Befähigung zur Weiterbildung, Weiterentwicklung beinhalten soll, aber eine möglichst umfassende sein soll, wird heute sicherlich nicht in Abrede gestellt. Das Schlagwort vom „lebenslangen Lernen“ ist in aller Munde. Unübersehbar ist, dass die Halbwertszeit von spezifischen Qualifikationen immer kürzer wird. Wer aber definiert dieses öffentliche Interesse? Das ist einerseits die jeweilige politische Klasse, aber das sind auch jene oppositionellen Parteien und Gruppierungen, die die bestehende Hegemonie in Frage stellen. Die Frage ist somit nicht, ob Bil-

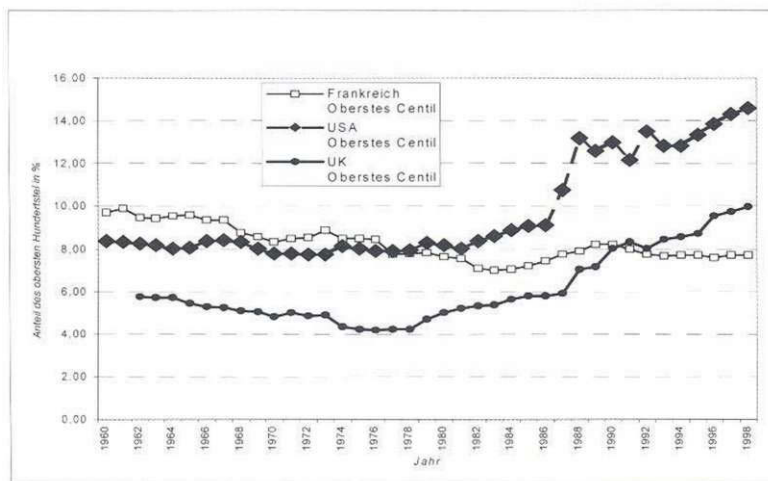


Abb. 2: Die Entwicklung von Einkommensungleichheit — „the great U-turn“  
(Quelle: eigene Graphik, Daten nach Piketty 2003, Piketty/Saez 2001, Atkinson 2004 [Frankreich und USA: Einkommen vor Steuern; UK: nach Steuern])

dung/Qualifizierung der Bevölkerung im öffentlichen Interesse ist oder nicht, sondern wie diese Bildung bzw. Qualifizierung aussehen soll. Damit haben wir die Frage nach dem „öffentlichen Gut“ erreicht. Was heißt das?

Aus finanzwissenschaftlicher Sicht sind Eingriffe der öffentlichen Hand dann erforderlich, wenn über den Marktmechanismus keine idealen Ergebnisse erzielt werden können: „Der Preismechanismus des Marktes verbürgt eine optimale Aufteilung der Produktionskräfte, vorausgesetzt, dass bestimmte Bedingungen erfüllt sind [...] Doch können Situationen entstehen, bei denen der Markt keine optimalen Ergebnisse zu erzielen vermag“ (Musgrave 1966, S. 7; das lange Zeit auch im deutschen Sprachraum meist verbreitete Lehrbuch der Finanzwissenschaft).

Öffentliche Güter sind durch das Prinzip der Unausschließbarkeit der Interessenten über den Preismechanismus gekennzeichnet. Als Lehrbuchbeispiele werden die Umwelt oder die öffentliche Sicherheit heran gezogen. Hier entsteht ein „Schwarzfahrerproblem“: Da man die Interessenten nicht über die freiwillige Zahlung des entsprechenden Preisanteils ausschließen kann, muss man sie zur Zahlung verpflichten. Solche öffentlichen Güter müssen somit über Zwangsabgaben (Steuern) finanziert werden.

Aber ist denn Bildung ein solches unteilbares Gut? Andere Gesellschaften demonstrieren uns doch, dass man Bildung privatisieren kann. Es muss also um noch etwas anderes gehen. Bildung kann in finanzwissenschaftlicher Terminologie als ein meritorisches Gut betrachtet werden. Meritorische öffentliche Güter sind solche, welche Bedürfnisse befriedigen, für die „staatliche Maßnahmen eine Allokation der Produktivkräfte anstreben, die von derjenigen abweicht, welche die Konsumentensouveränität eigentlich erfordern würde“ (Musgrave 1966, S. 9). Es handelt sich somit um eine als notwendig erkannte Umverteilung, welche nicht mit Marktinstrumenten, sondern mittels politischer Mechanismen gelöst wird (Pommerehne 1982). Meritorische Güter sind solche, die von der öffentlichen Hand bereitgestellt werden, nicht weil sie unteilbar und nicht exklusiv sind (wie reine Luft u. a.), sondern weil die politische Klasse oder vielmehr ihr hegemonialer Teil diese Güter als wichtig einschätzt, sie aber privat nicht in genügender Menge erzeugt würden. Hier aber kom-

men wir sehr schnell zu einer Leerstelle, wenn wir „nur ökonomisch“ argumentieren. Die Definition von öffentlichen Gütern ist immer eine Umverteilungs- und damit eine Machtfrage. Womit wir wieder zu politischen Entscheidungen als den Leitplanken zurückgekehrt wären.

## Regressive Umverteilung

Bildungs- und Kulturausgaben des Staates haben aber eine Eigenschaft, die unter der Umverteilungsperspektive wesentlich ist: Sie wirken per Saldo stark „regressiv“, verteilen also zugunsten höherer Einkommensschichten um, denn Bildungsangebote werden in der Regel von Angehörigen oberer Schichten stärker wahrgenommen als von den Unterschichten. Damit wird das Interesse am öffentlichen Gut Bildung neu gefärbt. Eine Polarisierung hinsichtlich der Vermögen und Einkommen gekoppelt mit der Privatisierung von Bildungsinstitutionen, heißt nicht anderes als Bildung neuerlich zum Privileg zu machen und den vermögenslosen Schichten vorzuenthalten. Bildung aber ist das wichtigste Mittel, über „Erwerb“ (achievement) sozial geschätzte und materiell ertragreiche Positionen zu erlangen. Von Bildungspolitik zu reden heißt also immer von Gesellschaftspolitik generell zu reden. Hier geht es um die alte Frage: Egalisierung vs. Hierarchisierung bzw. um die Auseinandersetzung, welches Gesellschaftsmodell erwünscht ist.

## Privatisierung

Vieles deutet darauf hin, dass der Abbau der europäischen Wohlfahrtsstaaten als Neubelebung alter Klassenkonflikte gesehen werden muss (Appelt/Weiss 2002, S. 9 - 12). Der „demokratische Klassenkampf“ (Korpi) ist in einen neuen und nicht besonders demokratischen Zyklus eingetreten. Die Vokabel „Reform“ beginnt neuestens zu einem Sammelbegriff für die Wiederbelebung aller möglichen bedrohlichen Politikmodelle zu verkommen. Die sogenannte „Lohnspreizung“, d. h. die Forcierung ungleicher Einkommensverteilung, die Rücknahme und Privatisierung öffentlicher Dienstleistungen (Gesundheitsversorgung) und anderes mehr gehören zum unverzichtbaren Programm neoliberaler Wirtschaftspolitik. Damit feiert ein Modell Wiederauferstehung, das wir zumindest in Westeuropa bereits für überwunden geglaubt hatten: Die Rede ist von einer Zweiklassenversorgung in existenziellen Bereichen. Diese Polarisierung belebt ein weiteres Phänomen wieder, das längst in die Mottenkiste der Geschichte gehören sollte: die Dienstbotengesellschaft. Allerdings: Nichts ist verständlicher als dass die überschüssigen Einkommen der Reichen dafür verwendet werden, persönliche Dienste in Gestalt von Dienstpersonal zu kaufen.

Bildung als Gesamt der formalisierten Prozesse des Erwerbs von Lebenschancen soll nun durch den Filter vorhandener oder eben fehlender Ressourcen laufen. Der Trend zur Privatisierung der Bildung hat auch Europa erfasst. Die Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden als Anteil des BIP pro Kopf lagen in Deutschland mit 26 % knapp über dem OECD-Mittelwert (BMBF 2003, S. 11). Die höchsten Werte weisen



die Schweiz (31 %), Österreich (30 %) sowie die USA (30 %) auf. Als Frage in einer Gesellschaft, wo neue Politiktrends die öffentlichen Mittel bewusst verknappen, stellt sich dann: Wer leistet diese Ausgaben? Dass die private Finanzierung in Staaten wie Deutschland mit 8,2 % und Österreich mit weniger als 4 % gerade im Tertiärbereich relativ gering entwickelt ist (ebd., S. 13), war Anstoß für weitgehende Strukturreformen (Appelt 2002). Der Spielraum, von dem Privatisierungsstrategen träumen, kann an Ländern wie Japan, den USA und Korea (79,3 %) studiert werden, in denen der Anteil der privaten Finanzierung deutlich über die Hälfte beträgt (BMBF 2003, S. 11).

Im Bereich tertiärer Bildung wird besonders stark nach oben hin umverteilt. Somit könnte man aus einem egalitären Impetus heraus diese Entwicklung sogar beifällig zur Kenntnis nehmen. Doch hier haben wir ein schlagendes Beispiel, dass einerseits kurzfristige Rationalität und längerfristige Entwicklungsziele in Konflikt kommen können; dass andererseits das ideologische Ziel („weniger Staat“) sich in gewissem Ausmaß auch selbständig macht. Studiengebühren und private Finanzierung mögen dazu gedacht sein, den Umverteilungssaldo nach oben zu verringern. Gleichzeitig bauen sie aber erst recht Eintrittshemmnisse für schlechter Gestellte auf, die langfristig wirken. Damit stellt sich die Frage, neben der erhöhten Schwelle für Menschen aus den unteren Schichten, auch auf System-Ebene: nämlich nach der Effizienz von Bildungssystemen im Sinne einer Motivierung „stiller Reserven“.

## Neoliberale Anreizsysteme

Auch wenn wir weiter in der Sprache der Ökonomie sprechen, stellt sich die Frage nach der Art des Anreizsystems gerade in der Bildung neu. Solche Anreize sollen ja dem Input (irgendeiner Form der „Leistung“) eine „Belohnung“ anbieten. Es ist klar, dass dies ein gesellschaftspolitisches Problem der umfassendsten Art ist. Doch wenn wir im globalen Vergleich nach der Bildung sehen, dürfte das Vertrauen in die Anreizsysteme schwinden, welche uns die Ökonomie-Lehrbücher anbieten. Insbesondere wird jedes Konzept einer Grenzproduktivitäts-Entlohnung, einer Kernidee heutiger Wirtschaftstheorie, hinfällig. Tatsächlich sind ja die Prämien für den „Erfolgreichen“ im Kapitalismus derart überzogen, dass man sie zu Recht immer wieder mit der Lotterie und dem Jackpot verglich (Okun 1975, S. 48 und S. 116). Im Wörterbuch steht unter dem Stichwort „Jackpot“ als eine Haupt-Bedeutung: „müheles viel Geld verdienen“. Im Extremfall nimmt dies die Form an, dass ein Konzern (ABB) an seine austretenden Generaldirektoren Pensionen in der unglaublichen Höhe von über 100 Mill. EUR (Percy Barnevik) sowie von 58 Mill. EUR (Göran Lindahl) zahlt, obwohl diese das Unternehmen an den Rand des Abgrundes gewirtschaftet haben.

Das Problem des sozial nützlichen Anreizsystems ist mit dem Verweis auf die bestehenden Mechanismen keineswegs gelöst. Sie belohnen notorisch vor allem Spekulanten, und nur nebenbei den Produzenten und Organisator. Internationa] gesehen ist die Höhe der Ent-(Be-)lohnung für die Einzelleistung weitgehend vom Zufall abhängig. Weil ich in der entwickelten Welt geboren bin, habe ich bei gegebener gesamtwirtschaftlicher Produktivität einen riesigen Startvorteil, völ-

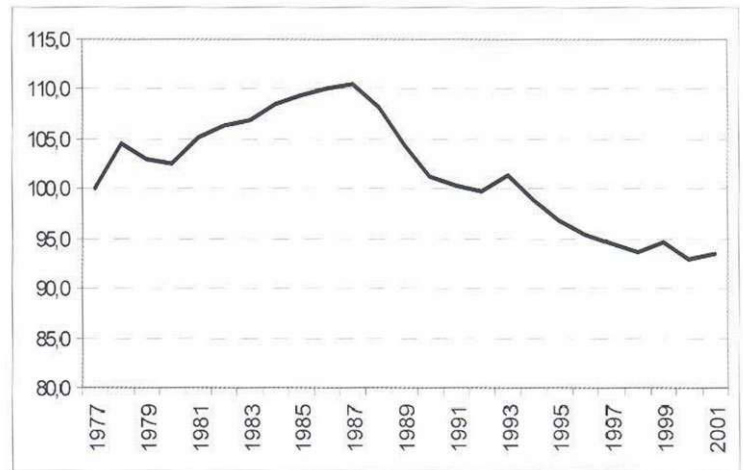


Abb. 3: Anteil Unterrichtswesen am BIP. 1977= 100 (Quelle: eigene Graphik nach Daten der VGR<sup>1</sup>. Statistik Austria, diverse Jahrgänge)<sup>2</sup>

lig unabhängig von meiner Leistungsfähigkeit und meinem Leistungswillen. Ob ich studiert oder mich um sonstige Ausbildung bemüht habe, ist dabei weitgehend zweitrangig. Ich erhalte also ein Vielfaches für dieselben Leistungen im Vergleich zu einem Menschen in der ‚Dritten Welt‘. Damit sind diese Anreizstrukturen also nicht effizient, weil sie die gleiche Leistung höchst unterschiedlich belohnen. Anreizsysteme können eine wichtige Funktion haben; sie können jedoch keine Strukturprobleme lösen. Den Einsatz solcher Mittel wollen wir an einem bildungspolitischen Beispiel kurz anschneiden.

## Voucher - eine rationale Privatisierung des Schulsystems?

Soll der Staat lediglich die Ressourcen bereitstellen oder auch das institutionelle und inhaltliche Angebot? Es ist lohnenswert, bei den Vordenkern der neoliberalen Glaubensrichtung nachzulesen. Die Vorteile dieses Systems werden als besondere Errungenschaft für die benachteiligten und diskriminierten Schichten verkauft: "Vouchers would also free the black man from domination by his own political leaders, who currently see control over schooling as a source of political patronage and power. [...] Even the very poorest can - and do - scrape up a few extra dollars to improve the quality of their children's schooling. [...] We suspect that add-ons would be as frequent among the poor as among the rest, though perhaps [unsere Betonung] of smaller amounts" (Friedman/Friedman 1990, S. 166; 168). Gutscheine in dieser Form erweisen sich als ein reines Mittel weiter gehender Umverteilung zu den Wohlhabenderen. Denn es würden jene subventioniert, die die Mittel haben, ihre Kinder in Privatschulen zu senden. Sie erhielten zusätzliche öffentliche Mittel.

Nebenbei bemerkt: Eine solche Subventionierung der Nutzer privater Schulen findet gegenwärtig auch im System der privaten Schulen in Österreich und der meisten kontinental-europäischen Länder statt. Wenn diese Schulen Öffentlichkeitsrecht haben, erhalten sie die Kosten ihrer Lehrinfrastruktur ersetzt, im Wesentlichen die Lehrergehälter, unabhängig von ihrem sonstigen Charakter.

Privatisierung läuft in der Realität auf eine stärkere Umverteilung zugunsten der Wohlhabenderen hinaus. Das öf-

fentliche Gut Bildung wird rationiert - wie es auch in der Gesundheitspolitik diskutiert wird - und verstärkt jenen zugeteilt, die bereits bessere Startchancen haben.

## Zusammenfassung

Bildungspolitik ist Gesellschaftspolitik. Sie entscheidet über die Lebenschancen Einzelner wie auch ganzer sozialen Gruppen. Damit ist die Debatte über Bildungspolitik keine isolierte Frage eines einzelnen Politikbereichs, einer beliebigen „policy“.

In der Auseinandersetzung mit der neoliberalen Privatisierungsoffensive dürfen wir die üblichen Tendenzen einer neuen Privilegierung ohnehin schon Privilegierter vermuten. Aus einer egalitär-demokratischen Perspektive heraus sind zwei Probleme zu identifizieren. Einerseits macht Privatisierung für Anbieter von Schulleistungen nur Sinn, wenn tatsächlich Gewinne erzielt werden können. Oder aber sie verfolgen politisch-ideologische Ziele, die in der Öffentlichkeit nicht Unterstützung finden. Was dies bedeutet, wissen wir aus dem US-amerikanischen Beispiel. Im ersten Fall verschuldet sich ein erheblicher Teil der Familien, um ihren Kindern überhaupt ein Studium finanzieren zu können. Als Folge kann dies zu einer weiteren Pluralisierung der Gesellschaft führen, die keine umfassende Integration der Gesamtbevölkerung anstrebt, sondern die Abkoppelung unterer Sozialschichten in Kauf nimmt.

Aber auch der Begriff des öffentlichen, genauer des meritokratischen öffentlichen Guts ist kritisch zu hinterfragen. Suggestiert wird eine wertfreie politische Rationalität, wo tatsächlich politische Wert- und Zielvorgaben auf offene, häufiger auf verdeckte Weise den Diskurs bestimmen. Auch ein öffentlich finanziertes Bildungssystem verteilt von unten nach oben.

Das Schlagwort vom öffentlichen Gut Bildung hätte aber dann sehr wohl einen Sinn, wenn damit das Interesse einer demokratischen Öffentlichkeit an einer offenen Debatte dieses Strukturproblems geweckt wird. Es genügt nicht, die Frage der Finanzierung des Bildungssystems zu thematisieren. Aus einer egalitär-demokratischen Perspektive geht es auch bei einer öffentlichen Finanzierung darum, der Desintegration der benachteiligten Sozialschichten entgegenzuwirken. Dies setzt eine kritische Auseinandersetzung mit der globalen Offensive des Neoliberalismus voraus. Möglichkeiten einer Re-Demokratisierung zu diskutieren, ist daher angesagt!

### Anmerkungen

1 VGR = Volkswirtschaftliche Gesamtrechnung.

2 Hinweis: Dieser Abschnitt umfasst das Erziehungswesen von den Kindergärten bis zu den Hochschulen (Abt. 80), nicht aber außeruniversitäre Forschung und Entwicklung (Abt. 73) oder auch Bibliotheken.

### Literatur

**Appelt, E.:** Ökonomisierung der Bildung?, in: e.h., *erziehung heute*. (2002)1, S.4 - 6.

**Appelt, E./Weiss, A.:** Wohlfahrtsstaaten unter Globalisierungsdruck. Diagnosen - Perspektiven, in: Appelt, E./Weiss, A.: *Globalisierung und der Angriff auf die europäischen Wohlfahrtsstaaten*. Hamburg/Berlin 2002.

**Atkinson, A. B./Wiemer, S.:** Top Incomes in the Netherlands and the United Kingdom over the Twentieth Century, <http://www.nuff.ox.ac.uk/users/> [18.1.2004].

**Becker, G. S.:** *The Economic Approach to Human Behavior*. Chicago 1976.

**Blaugh, M.:** *Economics of Education*. Harmondsworth 1972.

**Bourdieu, P.:** *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt/M. 1982.

**BMBF - Bundesministerium für Bildung und Forschung:** OECD-Veröffentlichung „Bildung auf einen Blick 2003“. Berlin 2003.

**Doblhammer-Reiter, G.:** Soziale Ungleichheit vor dem Tod. Zum Ausmaß sozioökonomischer Unterschiede der Sterblichkeit in Österreich. In: *Demographische Informationen* 1995/96, 1997.

**Friedman, M./Friedman R.:** *Free to Choose. A Personal Statement*. San Diego 1990.

**Gellner, E.:** *Nationalism*. New York 1997.

**Gellner, E.:** *Nations and Nationalism*. Oxford 1983.

**Luhmann, N.:** *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt/M. 2002.

**Mathews, G.:** *Global Culture/Individual Identity. Searching for Home in the Cultural Supermarket*. London 2000.

**Max-Plan-Institut für Bildungsforschung:** PISA 2000. Zusammenfassung zentraler Befunde. Berlin 2001.

**Musgrave, R. A.:** *Finanztheorie*. Tübingen 2002[1966].

**Okun, A. M.:** *Equality and Efficiency: The Big Tradeoff*. Washington, DC. 1975.

**Piketty, Th.:** Income Inequality in France, 1901 - 1998. In: *J. of Pol. Ec.* 111(2003), S. 1004 - 1042.

**Piketty, Th./Saez, E.:** Income Inequality in the United States, 1913 - 1998. NBER Working Paper 8467 (2001). <http://www.nber.org/papers/w8467> [24.2.2004].

**Pommerehne, W. W./Frey, B. S. (Hg):** *Ökonomische Theorie der Politik*. Berlin 1979.

**Pommerehne, W. W.:** *Steuern, Staatsausgaben und Stimmbürgerverhalten. Eine empirische Untersuchung am Beispiel der öffentlichen Subventionierung des Theaters*. In: *Jahrbuch für Nationalökonomie und Statistik* 197(1982), S. 437 - 459.

**Rawls, J.:** *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Frankfurt 1975.

**Reiterer, A. F.:** *Gesellschaft in Österreich. Struktur und sozialer Wandel im globalen Vergleich*. Wien 2003.

**Robbins, L.:** *An Essay about the Nature and the significance of economic science*. London 1979.

**Rousseau, J. J.:** *Émile ou de l'Éducation*. Paris 1762.

**Sahlins, M.:** *Kultur und praktische Vernunft*. Frankfurt 1994.

**Spence, M.:** Job Market Signaling. In: *Quarterly J. of Economics* 87 (1973). S. 355 - 379.

**Wagner, A.:** *Die Ordnung des österreichischen Staatshaushaltes*. Reprint Wien. 1984 [1863].

**Winch, D. W.:** *Analytical Welfare Economics*. Harmondsworth 1971.

Erna M. Appelt, geb. 1951, ist Professorin am Institut für Politikwissenschaft der Universität Innsbruck. Forschungsschwerpunkte: Gender, Gleichstellungspolitik, Wohlfahrtsstaat.

Albert F. Reiterer, geb. 1948, ist Universitätslehrer in Wien und Innsbruck und freiberuflicher Sozialforscher. Forschungsschwerpunkte: Ethnizität, Nation, gesamtgesellschaftliche Analysen.