
Theorie der Unbildung und Theorien der Bildung

Rezension von: Konrad Paul Liessmann, Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft, Paul Zsolnay Verlag, Wien 2006, 175 Seiten, € 18,40.

Dies sollte eine Besprechung ausschließlich des neuen Buchs von Konrad Paul Liessmann mit dem Titel „Theorie der Unbildung“ werden. Im Verlauf des Schreibens habe ich mich entschlossen, zwei Aufsätze¹ von Reinhard Koselleck bzw. Jan Pakulski dazuzunehmen, um etwas Klarheit in zwei Fragestellungen zu erlangen, die nicht nur mich gegenwärtig besonders beschäftigen: Erstens, welche Ursachen es hat, dass Personen, die Bildung als Beruf haben, alles von sich weisen, was Bildung mit „Wirtschaft“ in Verbindung bringen könnte? Zweitens, woher kommt die herausragende Bedeutung, die neuerdings der Bildung in der Sozialstaatsdiskussion zugeordnet wird?

Zurück zu Liessmann. Er ist einer der Autoren in Österreich, Wissenschaftler des Jahres 2006, die sich beständig zu Bildungsthemen äußern und in dieser Funktion öffentlich wahrgenommen werden. In „Theorie der Unbildung“ beschreibt er die bildungspolitische Entwicklung der letzten Jahre an den Universitäten als eine Verfallsgeschichte, von der bildungsorientierten Universität zur Produktionsstätte von Unbildung. Die Beschreibung dieses Verfalls ist schlicht die Darstellung seines beruflichen Alltags, denn als Universitätsprofessor ist er eine Art Bildungsproduzent, der sich nun in einer Unbildungsproduktionsstätte sieht. Das Buch liest sich also als Darstellung der

Produktionsbedingungen und –weisen universitärer Bildung. Auf andere Orte, an denen Bildung bzw. Unbildung stattfindet, geht Liessmann nicht ein.

Ein wenig Begriffsgeschichte

Auch wenn er über „Unbildung“ schreibt, geht Liessmann natürlich von einem bestimmten Bildungsbegriff aus, nämlich jenem von Humboldt. Unbildung setzt dort ein, so der Autor, wo Bildung vermarktet, kommodifiziert wird. Damit beginnt unweigerlich die Verfallsgeschichte. Bildung wird nunmehr nicht als Zweck an sich, sondern als persönliche – und gesellschaftliche – Investition gesehen, die möglichst viel Ertrag bringen und die so (Un-)Gebildeten auf dem sozialen „Statusbazar“ möglichst weit nach oben tragen soll. Die Universitätsreformen kreisen ausschließlich um die Bestimmung und Erhöhung dieses Ertrags.

Das Buch ist ein recht zorniges Pamphlet. Der Charakter des Pamphlets bringt es mit sich, dass Liessmann auf eine eingehende Darstellung seines Begriffs von Bildung verzichtet, vielmehr als Quelle auf eine Schrift Humboldts über die Bildung verweist. Er setzt sich auch nicht mit Zeitgenossen Humboldts oder späteren Autoren auseinander, um den von ihm verwendeten Begriff in Abgrenzung zu präzisieren. Das macht den Umgang mit diesem viel benützten und geprägten Begriff „Bildung“ bzw. nicht weniger „Unbildung“ schwer. Um dem abzuweichen wende ich mich dem Aufsatz von Koselleck zu. Der Aufsatz ist eine Art abschließender Synopse eines Projekts des Arbeitskreises für moderne Sozialgeschichte, das schließlich in vier Bänden das Thema „Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert“ aufgearbeitet hat. Autoren bzw. Herausgeber

waren neben Koselleck Werner Conze, Jürgen Kocka und Rainer Lepsius.

In der Synopse geht Koselleck noch über diesen Zeitrahmen hinaus und zieht einen ideen- und sozialgeschichtlichen Bogen der Entwicklung des Bildungsbegriffs von seinem Aufkommen um 1800 bis heute. Wir haben es also mit einem relativ jungen Begriff zu tun, der als Leitmotiv den Begriff der Aufklärung ablöst und zuerst zwei besondere Merkmale aufweist: Zum einen ist er ein spezifisch deutscher Begriff und deutlich abzugrenzen von Begriffen in anderen Sprachen wie *Formation*, *Education* aber auch *Culture* oder *Civilisation*. Es handelt sich jeweils nicht nur um unterschiedliche Begriffe, sondern auch um unterschiedliche Bedeutungsgehalte. Zweitens: „Es zeichnet den deutschen Bildungsbegriff geradezu aus, nicht spezifisch bürgerlich oder politisch konzipiert worden zu sein – sondern primär theologisch.“ Das deutsche Wort „bilden“, so Koselleck, enthält eine aktive Bedeutung des Schaffens und Formens, aber im theologischen Kontext ist die Bedeutung eine passive, des Empfangens, entsprechend der Schöpfungstheologie, „Gott schuf den Menschen ihm zum Bilde“. Über die *Imitatio Christi* und die *Imago-Dei*-Lehre, die Forderung, dass das Abbild sich dem Urbild nähere, die Verschmelzung von Gott und Seele, wird Bildung zur *Deificatio*.

Und Koselleck weiter: „Selbst der junge Humboldt, der sich entschieden aus jeder autoritären Fremdbestimmung einer Religion befreite, um der geistig-sittlichen Selbstbestimmung das Wort zu reden, entkommt nicht einer christlich-neuplatonischen Formel: ‚Denn alle Bildung hat ihren Ursprung allein in dem Innern der Seele, und kann durch äußere Veranstaltungen nur veranlasst, nie hervorgebracht

werden.‘ Der sittliche Mensch bildet sich, durch das Anschauen der höchsten idealischen Vollkommenheit im Bilde der Gottheit.“

Der zweite Aspekt des Bildungsbegriffs, der aktive, tritt in der aufklärerischen pädagogischen Tradition als Leistung hinzu, und in diesem Sinn stellt Humboldt 1809 den Antrag, eine Universität zu errichten, um die „National-Erziehung und Bildung“ zu gewährleisten. „Alles, was sich in Deutschland für Bildung und Aufklärung interessiert“, sollte hier eine Freistatt finden.

Aus diesen beiden Aspekten der Bildung, dem Heilswissen und dem Leistungswissen, folgt, so Koselleck, ein „gehöriger Anspruch auf Herrschaftswissen, denn Wissen war Macht; die Universitätsbildung öffnete das Tor, über die traditionelle Ständeordnung hinweg auch politischen Einfluss zu suchen und zu gewinnen“. Der Bildungsbegriff vereinigte also in verschieden zu gewichtenden Anteilen sowohl Heilswissen wie Leistungswissen und auch Herrschaftswissen in sich. Gleichwohl, so Koselleck, lässt er sich nicht auf diese drei Bestimmungen reduzieren.

Zu diesem letzten Satz, der die Argumentation Kosellecks wiedergibt, dass der Bildungsbegriff nicht zu vereinnahmen ist, komme ich noch später. Hier sei nur hingewiesen auf die anthropologische Deutung, die einen möglichen Ausweg aus dem Zuschreibungsdilemma zeigt. Zentral ist in den obigen Ausführungen die Differenzierung der drei Aspekte von Bildung, die andeutet, wie die nicht-historische Übernahme der Position Humboldts zu einer völligen Abweisung der Zumutungen der gegenwärtigen Bildungspolitik führt und zugleich auch als Gegengift, als Antidot, reklamiert werden kann.

Insbesondere wird sichtbar, weshalb

die Lektüre der „Theorie der Unbildung“ neben einiger Zustimmung auch Unbehagen verursacht: Liessmann scheint die beiden Aspekte des Heils- und des Herrschaftswissens beliebig zu gebrauchen, und man kann schwer erkennen, ob es ihm nun um den Verlust des Wissens oder um den Verlust der Herrschaft geht. Beides kann man beklagen, aber es ist nicht dasselbe, es sei denn, man setzt es in eins und betrachtet sich als eine Art Gralshüter oder Hohepriester der Bildung.

Bildung und Arbeit

Durch Hegel – hier folge ich weiterhin dem Text Kosellecks – tritt der Begriff der Arbeit in den Kontext von Bildung. Hegel unterläuft die aristotelische Gegenüberstellung zwischen einer Tätigkeit der Freien in Muße und der nutzbringenden Arbeit der Banausen und Unfreien. Nicht die Grenze zwischen Hand- und Kopfarbeit bestimmt die Bildung, sondern jede Arbeit bildet. Jede Tätigkeit ist Arbeit, sofern sie die Bedürfnisse selbst generiert, die sie befriedigt. In der Leistung Hegels, Bildung aus Arbeit und Arbeit aus Bildung hervorgehen zu sehen, lag „das Potenzial, jene Zustände zu kritisieren, die den sogenannten Bildungsbürger auf Kosten der Fabrikarbeit honorierten – ein kritisches Potenzial, das Marx so gut ausschöpfte wie Virchow, der (mit Hegel) eine Entlastung der Arbeiter durch die Maschine erwartete. Die Technik wurde ihm zum Symbol – oder zum Vehikel – des Ausgleichs, weil hier theoretische und praktische Arbeit allemal konvergieren, die ohne gemeinsame wissenschaftliche Bildung nicht zu leisten sind“.

Dieses Potenzial wird in den folgenden Jahrzehnten in den beiden unterschiedlichen und verwobenen

Richtungen geschichtsmächtig – in der Entwicklung einer technischen Zivilisation und der einander gegenüberstehender sozialer Klassen. Bildung lässt sich in diesem Geflecht, so Koselleck, nicht zuordnen, deshalb „musste der Statistiker Hoffmann bei seinem Versuch, Bildung 1844 rein sozial zu klassifizieren, auf heterogene, einander überlappende Kategorien stoßen, die querlaufen: Es gebe erwerbstätige Gebildete, so wie es ungebildete Eigentümer und ungebildete Eigentumslose gebe. Bildung ist sozial bedingt, aber nicht sozial radizierbar“.

Seit dieser Zeit hat sich die Bedeutung von Bildung verändert. Ich komme damit zu dem Unwort „Humankapital“. Der deutsche Bildungsökonom Dieter Timmermann zitiert Schätzungen, wonach sich das Verhältnis von Sach- zu Humankapital in den letzten hundert Jahren von 10:1 auf 1,5:1 verändert hat. Ein Blick in ein Warenhaus oder einen Supermarkt und auf die Wertschöpfungsketten der dort ausgestellten Produkte zeigt, dass es mittlerweile nicht mehr um Knappheit und gegenständliche Erzeug- und Formbarkeit der Materialien und der Güter geht, sondern darum, wie man sie gestaltet und verkauft, welche „Konsumkultur“ man rund um sie kreiert. Daher gewinnt der hoch qualifizierte, „kreative“ Anteil an Produktion und Dienstleistung zunehmend an Bedeutung.

Ein wenig Klassenanalyse

Daraus ergeben sich neue Differenzierungen und Spaltungen. Die klassenanalytische Diskussion kreist gegenwärtig um die Frage, inwieweit die Stellung im Produktionsprozess noch gesellschaftliche Ungleichheitslagen (*social cleavages*) entscheidend definiert. Ein Teil der Forscher in diesem

Feld geht nach wie vor von der Gründung gesellschaftlicher Ungleichheit aus der Stellung im Produktionsverhältnis aus und beruft sich dabei auf Marx und auch Max Weber, wenngleich dieser schon einen Übergang markiert. Ein anderer Teil sieht, in Anlehnung an Durkheim, Bourdieu und den Kulturalismus, Beruf, Status, hierarchische Position oder Geschlecht, Ethnie oder Exklusion als neuere Definitionskriterien für Ungleichheit.

Bildung firmiert in klassenanalytischer Sicht bei Marx, etwa an der bekannten Stelle in den „Grundrissen“ über die „Hebung der allgemeinen Intelligenz“, als Voraussetzung für die Erhebung der Arbeiterklasse, und auch in der österreichischen sozialistischen Bildungstradition, bei Glöckel und anderen, wird dieser kollektive Bildungsansatz vertreten.

Demgegenüber finden sich schon 1915 bei Max Weber folgende Anmerkungen zu den durch Diplome beglaubigten Gebildeten: „Die Ausgestaltung der Universitäts-, technischen und Handelshochschuldiplome, der Ruf nach Schaffung von Bildungspatenten auf allen Gebieten überhaupt, dienen der Bildung einer privilegierten Schicht in Büro und Kontor. Ihr Besitz stützt den Anspruch auf Konnubium mit den Honoratioren (auch im Kontor werden naturgemäß Vorzugschancen auf die Hand der Töchter der Chefs davon erhofft), auf Zulassung zum Kreise des „Ehrenkodex“, auf „standesgemäße“ Bezahlung statt der Entlohnung nach der Leistung, auf gesichertes Avancement und Altersversorgung, vor allem aber auf Monopolisierung der sozial und wirtschaftlich vorteilhaften Stellungen zugunsten der Diplomanwärter.“²

Weber beobachtet und beschrieb in den 1920er Jahren die Herausbildung einer Schicht und ihr Bemühen um Ab-

sicherung und Festigung ihrer Position. Diese Schicht definiert sich durch das Merkmal Bildung, hier genauer technische Bildung. Sie entfaltet sich nach oben und grenzt sich nach unten ab. Dazu werden die meritorischen Prinzipien von Verdienst, Leistung und Gleichheit als allgemein gültig erklärt und ins Treffen geführt. Diese Gruppe ist ambivalent. Sie kämpft mit den meritorischen Prinzipien gegen den Adel und traditionelle Statusordnungen, tendiert aber ebenso dazu, sich abzuschließen und die Zugänge zu monopolisieren. So realisiert sich das transportierte allgemeine Versprechen nur für eine begrenzte Zahl.

Bildungsschübe

In der neueren Geschichte Österreichs lassen sich zumindest drei große Bildungsschübe erkennen, die mit der sozialen und wirtschaftlichen Entwicklung einhergehen: die Emanzipation des Bürgertums gegenüber der Adelselite, die besonders unter der von ständischen Einengungen befreiten jüdischen Bevölkerung wirksam wird; die Bildungsentfaltung in der Arbeiterbewegung, die kollektiv eingehegt bleibt; schließlich die Bildungsreformen der späten 1960er Jahre.

Dazwischen liegt die vollständige Vertreibung der Intelligenz in den Jahren 1934 bzw. 1938 und ihre teilweise Ersetzung durch Gruppen, die diese Vertreibung opportunistisch oder denunziatorisch zu ihrem eigenen Weiterkommen nutzten. Dies ist allerdings als ein Verfall und Qualitätsverlust zu sehen, von dem sich das Land nicht mehr erholt hat, insbesondere deshalb, weil die Profiteure dieser Vertreibung nach dem Krieg nichts unversucht ließen, die Geschichte ihres Aufstiegs zu tilgen – und das bedeutete, in Provin-

zialität zu verharren. Hier kurz am Beispiel von Liessmanns Fach, der Philosophie dargestellt: Kein Lehrbuch der Philosophie des 20. Jahrhunderts wird Wittgenstein, Popper und einige andere Österreicher unerwähnt lassen, aus der Zeit nach 1945 wird aber zu Recht kein Österreicher mehr Erwähnung finden, sieht man von dem wunderbaren Verstörer Feyerabend ab.

Die Bildungsreformen der späten 1960er Jahre, ein Gemenge, in dem sich meritorsche, egalitäre und technizistische Motive bunt mischen und das sich der ökonomischen Blüte, dem „goldenen Zeitalter“, verdankt, führen zu einer Explosion der Beteiligung an Bildung. Zeitgleich Anfang der 1960er Jahre begründen die Arbeiten von Becker die Bildungsökonomie als Forschungszweig. Bildung wird nicht mehr als Konsum-, sondern vielmehr als Investitionsgut gesehen. Karl Kraus hat einmal die Psychoanalyse als „die Krankheit, für deren Diagnose sie sich hält“, bezeichnet. Ähnlich könnte man die Wirkungsgeschichte des nunmehrigen Redens von Humankapital sehen.

Der neue Ansturm auf die mit Bildung korrelierenden Positionen in Wirtschaft und Gesellschaft erzeugt Wachstum, das ist seine wohlfahrtsstaatliche Sanktifizierung, aber auch neue Formen der Gruppierung. Halten wir uns nur eine Zahl vor Augen: Noch Anfang der 1960er Jahre waren in Österreich etwa 20.000 StudentInnen inskribiert. Gegenwärtig sind es über 200.000. Das ist eine Vervielfachung um den Faktor zehn. Dieser Anstieg bedeutet das Ende sowohl der „bildungsbürgerlichen“ Tradition gesellschaftlicher Leistungselite von „Besitz und Bildung“ als auch des kollektivistischen, sozialistischen Gegenbildes der Emanzipation der Arbeiterklasse durch Bildung.

Resultat des Prozesses, den schon Max Weber in seinen Anfängen und nach dem Krieg für Deutschland etwa Dahrendorf diagnostiziert, ist die liberal-meritorische Szenerie des Aufstiegs durch Bildung samt utilitaristisch-wohlfahrtsstaatlicher Begründung.

Paradoxien der Bildung

Doch der vermutete und gewünschte Aufstieg ist nun auch nicht mehr so gesichert, wie er einst schien. Denn die schiere Zahl der AnwärterInnen führt zu dem Risiko, dass das Resultat mit der Anstrengung nicht Schritt hält. Timmermann nennt diesen Sachverhalt das bildungsökonomische Paradoxon: Man muss immer mehr lernen, mit zunehmend ungewissem Resultat. Wer nicht glaubt, dass die Anstrengungen zunehmen, vergleiche nur die Qualität und den Umfang einer durchschnittlichen Dissertation von, sagen wir, 1950 mit dem einer Diplomarbeit von 2007.

Dem bildungspolitischen Paradoxon entspricht eines der Gleichheit: Bildung führt zu mehr Gleichheit und zu Ungleichheit. An einem beliebigen Punkt der Bildungsexpansion steht nicht nur mehr Gleichheit, sondern auch ein neues Ungleichheitsgefüge, in dem der Teiler nun nicht mehr Klasse, Stand oder Tradition, sondern Bildung ist (und indirekt natürlich auch Herkunft, wenn man das kulturelle und soziale Kapital mitdenkt, das vom öffentlichen Teilsystem Schule nicht berührt wird). Ökonomisierung der Bildung und Verwissenschaftlichung der Produktion sind in enger Wechselwirkung erfolgt. Kopf- und Handarbeit haben sich angenähert. Beide sind heute Produktionsfaktoren, wie es schon Hegel vorausgedacht hatte. Einstweilen bleibt offen, ob dies in, altmodisch ge-

sagt, entfremdeter oder in emanzipativer Form geschieht.

Das wendet sich nun gegen die Produktionsorte von Bildung selbst. Lange Zeit – seit der Universitätsreform der 1970er Jahre – war, wie es scheint, ein Nebeneinander der Welten möglich. PhilosophInnen konnten sich in Seminaren über die Metaphysik ergehen, während einige hundert Meter weit entfernt ungleich mehr jungen Menschen etwa Betriebswirtschaft und Personal- und Rechnungswesen beigebracht wurden. Nun ist der Burgfriede vorbei, die Saat aufgegangen, und die Legionen von BetriebsprüferInnen und PersonalistInnen unterziehen die Stätten ihrer Ausbildung selbst der Effizienzprüfung. Unter dem Personal der Universitäten beginnt der Kampf um die Plätze: Wer wird forschen dürfen, wer muss das künftige akademische Proletariat zurichten und wird dabei auch nicht viel besser gestellt sein.

Bisher horizontale Hierarchisierungen werden vertikal radikalisiert. „Führung“ hat Konjunktur. Dieser vormoderne, tribalistische Begriff erfährt eine paradoxe bürokratische Renaissance, aus vielleicht zeitgeschichtlicher Peinlichkeit noch in züchtiger Verballhornung als „Führungskraft“ (wer spricht schon von „Sekretariatskraft“ oder „Facharbeitskraft“?). In dieser Peinlichkeit offenbart sich der Zweck des Unternehmens als ständische Abschießung, die dazu dient, KonkurrentInnen auf Abstand zu halten. Das hatten wir doch schon. So erweist sich auch in diesem Fall, dass Bildung ein schwächerer Teiler ist als Eigentum, Macht, Status oder Hierarchie. Die normative Selbstbindung der „*societas eruditorum*“ war und ist Fiktion. Der frühere Rektor spielt nunmehr CEO und freut sich darüber, den Größen aus Banken und Industrie im

Universitätsrat die Wissensbilanzen vorlegen zu dürfen.

Diese Verengung bekommt nun den Wissenschaften nicht und führt, wie Liessmann sehr schön zeigt, zu einer weiteren Paradoxie – in Gestalt der neuen Eliteuniversitäten. Denn diese sollen nach den Grundsätzen aufgebaut sein, die Liessmann der Humboldt'schen Universität zuschreibt: Freiheit der Forschung und der Lehre. Dass allerdings Financier des österreichischen ISTA die Industrie sein soll, will nicht recht in dieses Bild passen. Die Einrichtung solcher Institute wird auch das Spannungsverhältnis von Massenuniversität und Bildung so wenig lösen wie die Errichtung von gläsernen Manufaktur-Fabriken, in denen Luxusautos hergestellt werden, der Bewältigung des Massenverkehrs dient. Der Sachverhalt selbst zeigt jedoch, dass Bildung letztlich ihre Eigengesetzlichkeit hat und gewissermaßen nicht auszurotten ist.

Vorsorge und Selbstsorge

Eine neue Konjunktur, die auf sehr alte Begriffsschichten zurückzugreifen scheint, erlebt Bildung im Zusammenhang mit dem gegenwärtigen Konzept des vorsorgenden, investiven Sozialstaats. Investitionen in die BürgerInnen frühzeitig im Leben sollen dazu führen, dass im weiteren Lebensverlauf weniger Reparaturen und Hilfestellungen erfolgen müssen. Das Idealbild sind BürgerInnen, die in der Lage sind, ein selbstorganisiertes Leben zu führen. Bleibt die Frage, ob der so weit helfende Staat sich bei jenen, die das Angebot nicht annehmen, zum strafenden, missachtenden Staat kehrt und, zweitens, Bildung hier nicht überfrachtet wird. Doch abgesehen davon und von der Gefahr der Ersetzung der Sozial-

politik durch eine Tugendlehre, lässt dieses Konzept an die antike „Selbstsorge“ denken, die wir etwa bei Platon im „Alkibiades“ finden und die im Römischen als *cura sui* firmiert.

„Wenn du bald nicht mehr jung und schön sein wirst“, lässt Platon den Sokrates fragen, „welche Eigenschaften wirst du, Alkibiades, dann benötigen, wie wirst du sein müssen, um deiner Bestimmung, die Herrschaft anzutreten, gerecht zu werden?“ Was bei Platon noch aristokratisch, als Herrschaftsaspiration thematisiert ist, wendet sich bei den Römern zu einer allgemeinen, alle Bürger betreffenden kritischen Tätigkeit sich selbst, der umgebenden Kultur und dem Leben gegenüber. Es handelt sich hier nicht so sehr um ein normatives Verständnis von Bildung als vielmehr um eine Art Propädeutik, die noch davor liegt und die uns erst in die Lage versetzen soll, uns Bildung anzueignen. „Hermeneutik des Selbst“ hat dies Foucault genannt, und um dieses Thema kreist sein Spätwerk. Das Wiederaufgreifen dieses Themas im gegenwärtigen sozial- und bildungspolitischen europäischen Diskurs zeigt, dass Gesellschaften ohne eine personale und zugleich integrative Konzeption von Bildung nicht auskommen, vor allem bzw. vielleicht gerade auch wegen ihrer Effizienzkalküle.

Vergegenwärtigt man sich die eingangs angeführten drei Aspekte von Bildung als Heils-, Leistungs- und Herrschaftswissen, so zeigt sich eine

aufkommende Obsoleszenz. Heilswissen findet nicht mehr die nötige Ehrfurcht und Aufmerksamkeit, Leistungswissen ist nicht mehr distinktiv, sondern Gemeingut, und deshalb gründet Herrschaft mittlerweile auf anderen Kriterien als auf Wissen. Das Versinken dieser Aspekte führt nicht so sehr zur Unbildung, sondern eröffnet Raum für einen neuen, vielleicht von Zumutungen freieren und entspannten Ausblick auf das, was Bildung sein könnte.

So heißt es auch bei Koselleck abschließend: „So wenig die Bildung einst auf den Bürger zurückgeführt werden konnte, so groß bleiben heute ihre Chancen, auch die Transformationen der industrialisierten bürgerlichen Gesellschaft zu überdauern. Es gibt Strukturen der einmal auf ihren Begriff gebrachten Bildung, die epochenübergreifend wirksam bleiben.“

Alexander Schneider

Anmerkungen

- ¹ Reinhart Koselleck, Zur anthropologischen und semantischen Struktur der Bildung, in: Begriffsgeschichten (Frankfurt am Main 2006). Jan Pakulski, Foundations of a post-class analysis, in: Erik Olin Wright (Hrsg.), Approaches to Class Analysis (Cambridge 2005).
- ² Max Weber, Wirtschaft und Gesellschaft, 5. Aufl. (1976) 577, engl. Übers. zit. bei Pakulski (2005) 163.