

Zum Subjekt der Arbeit geformt

Die Universität als Zentralort der Selbst-Vergesellschaftung

von Claas Pollmanns

In diesem Beitrag wird der Frage nachgegangen, inwieweit die Bologna-Reform die passende Antwort auf veränderte Bedingungen des Arbeitsmarkts der Gegenwartsmoderne ist. Dabei wird von der Gegenwartsmoderne als Wissensgesellschaft ausgegangen. Der Artikel liefert einen Überblick zum Wandel der universitären Ausbildungsstrukturen und stellt mit der Aufarbeitung der Bologna-Reform die *Employability* als oberstes Ziel der Reform heraus, was weitreichende Folgen für das Subjekt hat. Die dem Employabilitykonzept innewohnende Arbeit am Selbst lässt dabei den Bezug zu Foucaults Gouvernementalitätstheorie zu. Mit diesem Theorierahmen ist es möglich, Techniken der Selbstführung in der Universitätsausbildung zu identifizieren. Als Schlüsselkompetenzen können diese Techniken, die das Subjekt für die ökonomische Verwertung in der Wissensgesellschaft vorbereiten, im universitären Lehrkanon wiedergefunden werden.

39

abstract

Einleitung: Vom Wandel der Arbeit

„Der homo oeconomicus, den man wiederherstellen will, ist nicht der Mensch des Tauschs, nicht der Mensch des Konsums, sondern der Mensch des Unternehmens und der Produktion.“

(Foucault 2004: 208)

Mit dem Übergang von der Agrar- zur Industriegesellschaft findet im 19. Jahrhundert ein drastischer Umbruch in der

Nutzung menschlicher Arbeitskraft statt. War die Arbeitsverrichtung in der Agrargesellschaft noch maßgeblich durch „nachvollziehbare Sinnhaftigkeit“ (Giddens 1996: 132f.) strukturiert, ändert sich die Organisation menschlicher Arbeitsverrichtung mit dem Anbruch der Industrialisierung schlagartig. Die „Geburt der Fabrik“ (Ruppert 1993) schafft den Zentralort frühkapitalistischer Vergesellschaftung, in dem die rohe menschliche Arbeitskraft für die öko-

nomische Verwertung diszipliniert und zur kontinuierlichen Arbeit angehalten wird. Es entsteht der Beruf als „Schablone“ für die „berufliche Organisation der Arbeitskraft“ (Beck/Brater 1982: 209). Seine Wirkkraft geht zu dieser Zeit weit über die Grenzen des Arbeitsalltags hinaus und vermittelt den Subjekten nicht nur fachliche Qualifikationen, sondern versteht sie auch mit einer sozialen und personalen Identität. Dieser Vergesellschaftungsprozess ist in seiner Form maßgeblich ein passiver, primär normativer Prozess, bei dem das natürliche Subjekt in eine vorgefertigte gesellschaftliche Formatvorlage gebettet wird (vgl. Voß/Pongratz 1998: 153).

Heute erleben wir mit dem Übergang von der Industrie- zur „Wissengesellschaft“ (Stehr 1994) einen ähnlichen, grundverändernden Wandel in der Nutzung und Organisation menschlicher Arbeitskraft. Wenngleich die mediale und politische Allgegenwart der Wissensgesellschaft zu recht die Frage nach der soziologischen Brauchbarkeit des Konzepts auf den Plan wirft, kann in den sozialwissenschaftlichen Analysen mit Hilfe dieses Begriffs auf mehrere Veränderungen hingewiesen werden, die in den letzten 50 Jahren die Produktionsverhältnisse verändert haben: Erstens die Zunahme neuer Informations- und Kommunikationstechnologien und deren betriebliche Nutzung. Zweitens dem grundlegenden Bedürfnis von Wissen für wirtschaftliches Wachstum neben Kapital, das sich

in einem Innovationsmantra äußert. Drittens der damit verbundene Zuwachs von wissens- und kommunikationsintensiver Dienstleistungen und viertens die dafür notwendige Ausdehnung von Bildung und Weiterbildungen unter dem Leitmotiv eines lebenslangen Lernens (vgl. Heidenreich 2003; Stehr 1994: 35f.). Die in der Wissensgesellschaft ausgeführte Arbeit wird dabei von Teilen der Arbeits- und Industriesoziologie unter dem Label der subjektivierten Arbeit (vgl. Kleemann et al. 2002) diskutiert. Hierunter fallen alle Eigenschaften, die vormals aus industriellen Wertschöpfungssystemen ferngehalten wurden und als Produktionsfaktor entdeckt werden. Die Subjekte werden in diesem Zusammenhang nunmehr zu Kreativität aufgefordert; Sie sollen ihr informelles Wissen einbringen, ihre Emotionen managen, flexibel sein und soziale Kompetenzen ausbilden.

Mit dieser Perspektive auf die ausgeübte Arbeit sehen Hans Pongratz und Günter Voß im „Arbeitskraftunternehmer“ (1998) eine neue Form der Konzeptualisierung der Arbeitskraft, die durch Ulrich Bröcklings Konzept des „unternehmerischen Selbst“ (2007) ausgeweitet wird. Beiden Figuren wohnt das unternehmerische Handeln als Maxime inne, die unter den Dimensionen der Selbstkontrolle, der Selbst-Ökonomisierung und der Selbst-Rationalisierung ihr Arbeitshandeln sowie ihre Lebensführung unter streng marktförmigen Anforde-

rungen optimieren. Mit der Ausweitung und Förderung dieser Praktiken gilt es, vormals unzugängliche Leistungspotentiale abzuschöpfen. Dies geschieht mit dem Wissen, dass „niemand aus einem Menschen so viel herausholt, wie er selbst.“ (Voß/Pongratz 1998: 138)

In dieser Arbeitsrealität angelangt, wandelt sich – so die These – auch die Vergesellschaftung zu einem „Modus der Sozialregulierung und -integration, die auf einer zunehmenden Selbstvergesellschaftung von Individuen beruht“ (Voß/Pongratz 1998: 153). Vergesellschaftung meint hier den Prozess, der Subjekte als Gesellschaftsmitglieder integriert und sie in Beziehung zu anderen Mitgliedern stellt. Diese Mechanismen der Selbst-Vergesellschaftung gilt es in diesem Artikel näher zu beleuchten.

Dabei wird in Analogie zur Fabrik die Universität als ein Zentralort der Vergesellschaftung untersucht und die Bologna-Reform des Hochschulsektors zunächst in Bezug zum Diskurs um eine Subjektivierung von Arbeit gesetzt. Besonderes Augenmerk wird auf das im Reformprozess verwiesene Ziel der *Employability* mit dem Förderziel der *Schlüsselqualifikationen* gelegt. Unter Bezugnahme auf Foucaults „Technologien des Selbst“ (Foucault 2004 [1987]) lassen sich darauf aufbauend der Schlüsselqualifikationserwerb im Studium als eine Selbst-Technologie identifizieren und jene Mechanismen offenlegen, die die Arbeitskraft für die ökonomische Verwer-

tung in der Wissensgesellschaft zurichtet. Hiermit eröffnet sich die Möglichkeit, eine Form der Selbstvergesellschaftung nach Voß und Pongratz auszumachen.

Universität als Ort der Vergesellschaftung

Um die heutige Funktion der Universität für den Vergesellschaftungsprozess aufzuzeigen, lohnt ein Blick in die Vergangenheit und die Entwicklung der Universitäts(aus)bildung: Um 1800 bestand die Aufgabe der Universität neben der Forschung vorrangig darin, Staatsdiener auszubilden. Ausbildung und Arbeitsfeld waren eng miteinander gekoppelt und das Staatsexamen für Jurist_innen, Mediziner_innen oder Lehrern_innen galt als Garant für eine Beamtenlaufbahn mit sicheren Arbeits- und Lebensverhältnissen (vgl. Münch 2010: 5). Gleichzeitig wurden diese Berufe mit einem festen gesellschaftlichen Bild verknüpft, das die Subjekte auf eine bestimmte Art und Weise vergesellschaftete.

Eine erste große Bildungsreform in Deutschland fand 1899 mit der Einführung der Diplomstudiengänge an den Technischen Hochschulen statt. Dieser neue Bildungstitel etablierte sich zuerst in den Natur- und Ingenieurwissenschaften und wurde als die bildungspolitische Antwort auf den industriellen Fortschritt verstanden, der nach immer mehr Ingenieuren, Anlagenkonstrukteuren und Fachpersonal verlangte. Die Um-

wandlung der Technischen Hochschulen in Technische Universitäten bestätigte die enorme Bedeutung der Diplome (vgl. Münch 2010: 5). Wie die Staatsexamen etablierten auch die Diplomstudiengänge monopolisierten Berufsbilder mit enger Kopplung zwischen Ausbildung und Beruf, sodass das Diplom lange Zeit als Qualitätssiegel anerkannter beruflicher Kompetenzen fungierte, das sowohl den betreffenden zukünftigen Arbeitnehmer_innen als auch Arbeitgeber_innen ein hohes Maß an Sicherheit bot (vgl. Beck/Brater 1978). Staatsexamen und Diplom verstanden es, konkrete Berufe zu erschaffen, für die es eine ganz bestimmte Form der Vergesellschaftung gab – man ist im wahrsten Sinne des Wortes zum Beamten geworden.

In den 1960 Jahren erfuhr Deutschland eine weitere „Bildungsexpansion“ (vgl. Hadjar/Becker 2011). Der Bedarf an höher qualifizierten Arbeitskräften in Deutschland stieg und die Bildungspolitik wurde durch den „Sputnik-Schock“ zum Politikum. Georg Picht prägte in dieser Zeit den Begriff der „deutschen Bildungskatastrophe“, wonach Deutschland ohne den Ausbau seines Bildungssektors einen wirtschaftlichen Notstand erleiden würde (vgl. Picht 1964). Die von Picht geäußerte Kritik lässt sich vor allem im Licht des ökonomisch und politischen Wettstreits mit der Sowjetunion verstehen, deren erster Satellit „Sputnik“ 1957 im Westen die Angst schürte, im globalen Wettstreit ins Hintertreffen zu

geraten. Erklärtes Ziel der BRD bestand daher in der Expansion und der Modernisierung des bis dahin vernachlässigten ländlichen Schulsystems, um eine Verdoppelung der Absolventenzahlen zu erzielen. Dafür wurden finanzielle Mittel zur Ausbildung neuer Lehrer_innen und Dozent_innen, zum Bau neuer Schulen und Universitäten sowie zur Schaffung zentraler Planungsinstitutionen vom Bund bereitgestellt. Der politische Fokus verschob sich jedoch spätestens mit den Studentenprotesten 1968 auf die Universitäten und förderte hier den Aus- und Neubau vieler Universitäten (vgl. Hadjar/Becker 2011: 205ff.).

Mit der Bildungsexpansion hielt ein weiterer Bildungstitel 1960 (wieder) Einzug in die Universitäten: Der Magister. Er entstand in den Geistes- und Sozialwissenschaften und ermöglichte es den Studierenden, aus dem Angebot der Universitäten ihre Studienfächer selbst zu kombinieren. Der Magister wurde genährt „aus der Fiktion, dass eine Humboldt'sche Selbstbewusstwerdung zugleich Kompetenzen hervorbringt, die sich auf einem freien, nicht beruflich strukturierten Markt verwerten lassen“ (Münch 2010: 6), denn auf seiner Kehrseite erodierte der Magister mit seiner Freizügigkeit die Strukturen der Berufsbilder und die Muster der Vergesellschaftung, die bis dato im Diplom vorherrschten. Somit dienten die Magisterstudiengänge nach Richard Münchs Auffassung bereits vor allem der

„Der symbolische und ökonomische Wert der Abschlüsse wird durch die Bildungsexpansion unsicher – galt einst ein Studienabschluss noch als Garant für eine abgesicherte Zukunft, bröckelt dieses Versprechen immer weiter.“

Ausbildung „marktgängiger Kompetenzen“ (ebd.), die das Subjekt selbstständig zu Markte tragen soll.

Neben der Erosion des Berufskonzepts zeigen sich alsbald weitere, nicht intendierte Folgen der Bildungsexpansion: Sind 1960 etwa 300.000 Studierende an deutschen Hochschulen immatrikuliert, wächst ihre Zahl 1970 auf 500.000, 1980 auf etwa 1 Million an. 1990 sind es bereits 1,7 Millionen und 1,8 Millionen mit dem Jahre 2000 mit einer wachsenden Zahl von Studienabbrecher_innen (vgl. Teichler 2014: 53). Der angestoßene Expansionsprozess hatte sich verselbstständigt, sodass die Hochschulpolitik der 1990er zu restriktiven Maßnahmen griff, um den strukturellen Problemen der Universitäten Herr zu werden: Hochschulrahmengesetzgebung, Änderung der Hochschulverfassung, Numerus Clausus, Regelstudienzeit, Kapazitätsverordnung sind nur einige der Antworten auf die überfüllten Universitäten der 90er Jahre (vgl. Prokla 2010: 489).

Vor dem Hintergrund dieser beiden Entwicklungen macht sich bemerkbar, was Bourdieu unter „Inflation der Bildungstitel“ versteht (Bourdieu 1992):

Der symbolische und ökonomische Wert der Abschlüsse wird durch die Bildungsexpansion unsicher – galt einst ein Studienabschluss noch als Garant für eine abgesicherte Zukunft, bröckelt dieses Versprechen immer weiter. Die Studierenden fangen in den 1990er Jahren daher zögerlich an, ihr Portfolio marktorientiert auszubauen indem sie Praktika absolvieren oder ihr Profil mit Auslandssemester oder Zusatzqualifikationen untermauern. Zum Ende der 1990er Jahre sind es etwa 10% der Studierenden, die während ihres Studiums eine solche Zusatzqualifikation absolviert haben (vgl. Teichler 2011: 167). Heute ist im Bachelor das Praktikum verpflichtend integriert.

Der Bologna-Prozess als Arbeitsmarktanpassung

Die Antwort auf diese (europaweit auftretenden) Probleme in den Hochschulen sollten mit der EU-Deklaration vom 25. Mai 1998 in Paris gefunden werden. Zum 800-jährigen Jubiläum der Universität Sorbonne wird die Sorbonne-Deklaration von Deutschland, Italien, Frankreich und Großbritannien verabschiedet und symbolisiert den Startschuss einer

europaweiten Reformbemühung des Hochschulsektors, die heute als Bologna-Prozess bekannt ist (vgl. Sorbonne 1998). Katrin Toenes argumentiert, dass die nur drei Seiten umfassende Sorbonne-Deklaration in ihrer Form und Ausführung hauptsächlich als Druckmittel diene, um die lahmenden nationalen Reformprozesse der Hochschulsysteme anzustoßen – vor allem aber um eine bestimmte Stoßrichtung vorzugeben (Toenes 2007: 38ff.).

Mit den Worten „We are heading for a period of major change in education and working conditions, to a diversification of courses of professional careers with education and training throughout life becoming a clear obligation“ (Sorbonne 1998: 1) wird in der Sorbonne-Deklaration auf die Notwendigkeit einer europaweiten Reform hingewiesen. Die noch vage formulierten Forderungen der Sorbonne-Deklaration umfassen wettbewerbsfähige Hochschulen, eine zu fördernde Mobilität von Studierenden und Personal, vor allem jedoch die Sicherung und Stärkung des internationalen Austauschs von Absolvent_innen durch die Etablierung neuer Studienabschlüsse und Lerninhalte, in denen es vermehrt auch um den Erwerb von Sprachen, Multidisziplinarität und die Einbindung neuer Technologien geht (vgl. Sorbonne 1998: 2f.). Nur ein Jahr später wird am 19. Juni 1999 die Bologna-Deklaration von 29 europäischen Ländern unterzeichnet. Sie ist Namensgeberin für das

Programm, welches Europa zu einem „Europe of Knowledge“ (Bologna 1999: 1) machen soll und den europäischen Hochschulsektor synchronisieren will. Inhaltlich folgt Bologna den Vorschlägen der Sorbonne-Deklaration und hat ihre spürbaren Auswirkungen in der Umgestaltung der Studienabschlüsse auf ein Bachelor- und Mastersystem.

Die verkürzte Studiendauer und der frühere Berufseinstieg im Vergleich zu alten Diplom- und Magisterstudiengängen ist dabei politisch-ökonomisches Kalkül: Vor allem in Deutschland sollten die strukturellen, finanziellen und kapazitären Probleme der universitären Ausbildungsstrukturen durch Verkürzung und Ökonomisierung gelöst werden. Deutliche Worte für den Nutzen dieser neuen Studienorganisation finden sich dazu im Bericht der Kultusministerkonferenz: „Als erster berufsqualifizierender Abschluss wird der Bachelor der Regelabschluss eines Hochschulstudiums sein und führt damit für die Mehrzahl der Studierenden zu einer ersten Berufseinmündung.“ (KMK 2003: 2) In der gelebten Realität der wachsenden Studierendenzahl von 1,8 Millionen im Jahr 2000 (vgl. Teichler 2014: 53) auf 2,7 Millionen im Wintersemester 2014/15 (vgl. Statistisches Bundesamt 2014) bedeutet dies nicht nur überfüllte Hörsäle, sondern auch Verschulung und Modularisierung der Lehrinhalte.

Nur wenige Universitäten haben seitdem Versuche gegen die Umstellung gewagt

und auch die deutschlandweiten Studierendenproteste 2008/2009 zeigten letztlich wenig Wirkung gegenüber dem Reformprozess. Bologna etablierte sich als akzeptierte Realität und trägt in seiner Form zur Ökonomisierung der Hochschulen bei. Dies ist der Ausgangspunkt folgender häufig geübter Kritik: Das humanistische Bildungsideal, Neugierde an wissenschaftlichen Fragestellungen und die Erziehung kritisch-hinterfragender Individuen sei in Gefahr und würden durch eine Employability (Sorbonne 1998: 3; Bologna 1999: 1) ersetzt, worauf im Folgenden näher eingegangen wird (vgl. Münch 2010; Teichler 2011).

„Die größte Neuerung im Bildungskanon nach Bologna besteht also darin, dass [...] tiefliegende Subjekteigenschaften und das Selbstverständnis zum Ziel von ökonomischen Formungsprozessen werden.“

Employability als Bildungsziel der Bologna-Reform

Neben der Einführung von Bachelor und Master avanciert das Konzept der Employability – das augenscheinlich in den Deklarationen nur beiläufig erwähnt wird – zu dem wichtigsten Ziel der Reform (vgl. Schaeper/Wolter 2008: 609). Der Begriff, der im Deutschen häufig mit den Worten der *Beschäftigungsfähigkeit*, *Arbeitsmarktfähigkeit* oder *Beschäftigbarkeit* übersetzt wird, ist mit der Vorstellung verbunden, dass Absolvent_innen durch

„die Vermittlung von Fähigkeiten des self-management und self-marketing individuell so ‚gestärkt‘ werden, dass sie sich auf flexiblen Arbeitsmärkten (relativ) frei bewegen und dadurch ihre Existenz sichern können“ (Blancke et al. 2000: 9).

Damit ist jedoch nicht gemeint, dass fachliche Qualifikationen überflüssig werden – im Gegenteil – fachliche Kompetenz ist immer noch unersetzlich, doch für Julia Egbringhoff und ihre Kollegen liegt die bildungspolitische Konsequenz der neuen Arbeitsanforderungen darin, dass zunehmend Bildung in einer Form benötigt wird,

die auf eine umfassende Kompetenzentwicklung zielt und hierbei nicht nur funktionsbezogene, fachliche Qualifikationen vermittelt, sondern die „ganze Person“ und deren „ganzes Leben“ fokussiert“ (Egbringhoff et al. 2003: 54). Es sind daher vor allem die subjektgebundenen Eigenschaften wie Sozial- und Kommunikationsqualifikationen, Lern- und Innovationskompetenzen, Selbst-Optimierungs- und Selbst-Vermarktungsfähigkeiten, Entspannungs- und Stressmanagement, auf die *Employability* abzielt.

Im Konzept der *Employability* subsumieren sich also all jene Anforderungen, die unter dem Begriff der Subjektivierung von Arbeit als betriebliche Anforderungen in einer wissensbasierten Arbeitswelt an die Subjekte gestellt werden. Zu den fachspezifischen Lehrinhalten gesellt sich noch zusätzlich der Erwerb von sogenannten Schlüsselqualifikationen (SQ) als fächerübergreifend sich anzueignende Kompetenzen eines zur *Employability* angerufenen Subjekts (vgl. Schaeper/Wolter 2008: 610).

Bachelorstudierende sind heute dazu angehalten, während ihres Studiums eine Schlüsselqualifikationsförderung zu absolvieren, die vor allem im Rahmen von Seminaren zu Feedback-, Team-, Kreativitäts-, Moderations-, Zeitmanagement-, Konfliktkompetenz in das Studium integriert werden (vgl. Mertens 2008). In den Seminaren werden dabei spezielle Trainings- und Coachingprogramme, Präsentationen, Gruppenarbeiten, Rollenspiele und andere spielerische Aufgabenlösungen durchgeführt, um Produktivität und Effektivität im Kontext neuer Arbeitsanforderungen zu trainieren. Wem dies noch nicht reicht, kann in den entstandenen Career-Services der Universitäten immer häufiger eine Fülle von berufsvorbereitenden Softskill-Seminaren besuchen.

Deutlich wird in dem *Employability*-konzept, dass es auf Grund der flexiblen Anforderungen des Arbeitsmarktes kein festgesetztes, endgültiges Ausbil-

dungsziel verfolgt, wie dies in einer Berufsausbildung der Fall ist. Die Bildungspraktik der *Employability* zielt vielmehr auf ein Prinzip der Vermarktlichung, bei dem sich die Individuen selbstverantwortlich um den Erhalt ihrer Beschäftigungsfähigkeit sorgen und ihr gesamtes Arbeitsvermögen ähnlich dem Arbeitskraftunternehmers „hochgradig gezielt und dauerhaft auf eine potentielle wirtschaftliche Nutzung“ ausrichten (vgl. Voß/Pongratz 1998: 142). Dieser Wandel von einem Berufsbezug zu einem marktorientierten Bezug geht mit einer Krise des Berufskonzepts einher, das Katrin Kraus unter den Wandel „Vom Beruf zur *Employability*“ (2006) untersucht.

Die größte Neuerung im Bildungskanon nach Bologna besteht also darin, dass nicht nur Wissen oder fachliche Qualifikation zugerichtet werden, sondern durch den ganzheitlichen Anspruch der Bildung tiefliegende Subjekteigenschaften und das Selbstverständnis zum Ziel von ökonomischen Formungsprozessen werden. Diese *Subjektformung* wird im Folgenden theoretisch angereichert und auf das Feld der Hochschulbildung angewendet.

Formung und Selbstformung des Subjekts bei Foucault

Mit seinem Interesse an der „historischen Ontologie unserer Selbst“ (vgl. Foucault 2005 [1984c]: 72) eröffnet Foucault den passenden Anschlusspunkt für die aufgearbeitete bildungspolitische

Agenda der Bologna-Reform. So lässt sich Foucaults zentrales Anliegen „eine Geschichte der verschiedenen Verfahren zu entwerfen, durch die in unserer Kultur Menschen zu Subjekten gemacht werden“ (Foucault 1994 [1987]: 243) so modifizieren, dass sie im Speziellen nach den Verfahren fragt, durch die in unserer Kultur Menschen zu „Subjekten der Arbeit“ (Rau 2010: 9) gemacht werden, worunter auch die universitären Ausbildungsstrukturen fallen. Dafür ist es hilfreich, Foucaults umfangreiche Analysen als eine Art Werkzeugkiste zu benutzen, die die Themenkomplexe Macht, Wissen und Subjekt verknüpfen (vgl. Bröckling 2007; Thoma 2011; Rau 2010).

In Foucaults Überlegungen ist das Subjekt nicht freies Subjekt, wie es die Aufklärung propagiert, sondern sozial-historisches Produkt, das aus kulturell diskursiv vermittelten Sinnstrukturen entsteht. Subjektivierung ist demnach ein Formungsprozess, in dem gesellschaftliche Zurichtung, sowie die eigene Selbstmodellierung des Subjekts eine Rolle spielen, jedoch zu keiner Zeit ein fertiges Produkt hervorbringt, sondern ewiger Formungsprozess bleibt (vgl. Bröckling 2007: 22, 31). Besonders wichtig bei diesem Prozess des Werdens ist das Verhältnis, in dem das Subjekt im Austausch mit der Gesellschaft steht; in dem also letztlich Vergesellschaftung stattfindet. Foucault selbst formuliert die Frage dabei in Verbindung mit einer gesellschaftlichen „Technologie“,

also einem Ideenkonstrukt, mit dem wir „dahin gelangt sind, uns selbst als Gesellschaft wahrzunehmen, als Teil eines sozialen Gebildes, einer Nation oder eines Staates“ (Foucault 2005 [1984b]: 1000) und nennt dies *Gouvernementalität*.

Der Kristallisationspunkt *Gouvernementalität* ist dabei das Regieren, das Foucault in erster Linie als ein Regieren der Subjekte versteht. Er bezieht sich dabei auf einen umfassenderen Begriff des Regierens, als er in der heutigen Zeit genutzt wird:

„Man muß diesem Wort die sehr weite Bedeutung lassen, die es im 16. Jahrhundert hatte. Es bezog sich nicht nur auf politische Strukturen und auf die Verwaltung der Staaten, sondern bezeichnet die Art und Weise, in der die Führung von Individuen oder Gruppen gelenkt wurde [...]. Es deckt nicht bloß eingesetzte Formen der politischen oder wirtschaftlichen Unterwerfung ab, sondern auch mehr oder weniger bedachte und berechnete Handlungsweisen, die dazu bestimmt waren, auf die Handlungsmöglichkeiten anderer Individuen einzuwirken. Regieren heißt in diesem Sinne, das Feld eventuellen Handelns der Anderen zu strukturieren“ (Foucault 1994 [1987]: 255).

Er definiert Regieren also nicht nur im Sinne primärer Einschränkungen oder des Verbotens, sondern vielmehr als ein Prozess, in dem Verhalten einzelner Akteure gelenkt und die Handlungen von Individuen in bestimmte Rich-

tungen dirigiert werden. Regieren im foucault'schen Sinne „stachelt an, gibt ein, lenkt ab, erleichtert oder erschwert, erweitert oder begrenzt, macht mehr oder weniger wahrscheinlich“ (ebd.). Dabei ist in dieser Form des Regierens die Freiheit der Subjekte eine ausschlaggebende Voraussetzung, denn „Macht kann nur über freie Subjekte ausgeübt werden, [...] die über mehrere Verhaltens-, Reaktions- oder Handlungsmöglichkeiten verfügen“ (Foucault zit. n. Thoma 2011: 187), alles andere ist physischer Zwang und fällt aus dem Analysespektrum der Gouvernamentalität heraus. Nur unter der Prämisse der Freiheit können die Subjekte geleitet werden, indem das Feld der Möglichkeiten vorstrukturiert wird, „in das sich das Verhalten handelnder Individuen eingeschrieben hat“ (ebd.). Von diesem „Möglichkeitenfeld“ aus werden bestimmte Handlungen mehr oder weniger wahrscheinlich (Foucault 1994 [1987]: 255). Und da die Subjektivierung auf einem strategischen Feld abläuft, in dem sich jeder Einzelne gezielt und planvoll zurechtet, muss das Augenmerk vorrangig „auf die Programme, epistemischen Konfigurationen, sowie Praktiken [gerichtet werden], die dem Selbstverhältnis Form und Richtung aufprägt“ (Bröckling 2007: 32), die es während seines Lebens und seiner (universitären) Ausbildung erfährt. Foucault nennt die Praktiken „Techniken des Selbst“ (synonym verwendet zu: „Technologien des Selbst“, „Selbsttechni-

ken“ oder auch „Selbsttechnologie“), da das Subjekt diese Techniken auf sich anwendet, um sich gezielt zu Formen. Der Begriff der Selbsttechnologie verknüpft dabei Selbst- und Fremdkonstitution und erlaubt es, Subjektformung nicht als reine Unterwerfung zu verstehen, sondern als Technologie, die es „Individuen ermöglich[t], mit eigenen Mitteln bestimmte Operationen mit ihren Körpern, mit ihren eigenen Seelen, mit ihrer eigenen Lebensführung zu vollziehen, und zwar so, dass sie sich selber transformieren, sich selber modifizieren und einen bestimmten Zustand von Vollkommenheit, Glück, Reinheit, übernatürlicher Kraft erlangen“ (Foucault 1984: 35f.). Auch wenn Foucault hauptsächlich von transzendenten Zielen spricht, wird deutlich, dass sich das Subjekt unter bestimmten Zielen konstituiert, welches je nach gesellschaftlichen Kontext (und Zielsetzung) angepasst werden kann. Gleichzeitig wird in seiner Aussage deutlich, dass Subjekte für die Zielerreichung „Arbeit an sich selbst verrichten“ (Foucault zit. n. Rau 2010: 82), um ein bestimmtes Selbst zu generieren.

Bei der Einführung des Konzepts der Selbsttechnologien handelt es sich jedoch nicht um eine Abkehr von Fragen der Machtausübung. Stattdessen differenziert Foucault mit der Selbsttechnologie die Mechanismen der Machtausübung weiter aus, indem er sie systematisch mit der Konstruktion des Subjekts verknüpft. Er betrachtet in diesem Verständnis die

„Die Herrschaftsziele werden dabei nicht in Form von Einschränkungen erreicht, sondern mittels einer wesentlich ökonomischeren Form, der Form der suggerierten Selbstverwirklichung.“

Kontaktpunkte zwischen Subjekt und Macht als ausschlaggebende Elemente, an denen sich „die Techniken der Herrschaft über Individuen sich der Prozesse bedienen, in denen das Individuum auf sich selbst einwirkt. Und umgekehrt muss man jene Punkte betrachten, in denen die Selbsttechnologien in Zwangs- oder Herrschaftsstrukturen integriert werden“ (Foucault zit. n. Bröckling 2000: 29). An diesen Berührungspunkten zwischen Individuum und Macht kommt der Regierungsbegriff ins Spiel, der sich als „Führung der Führungen“ (Foucault 1994 [1987]: 255) verdeutlicht. Menschen werden im gouvernementalen System nicht gezwungen, etwas zu tun, sondern sie werden in einer Weise der Selbstführung dazu gebracht, bestimmte Ziele von selbst zu verfolgen. Die Herrschaftsziele werden dabei nicht in Form von Einschränkungen erreicht, sondern mittels einer wesentlich ökonomischeren Form, der Form der suggerierten Selbstverwirklichung.

Regieren unter diesem Aspekt der Selbsttechnologie bezieht sich also vor allem auf die (Selbst-) Führung der Subjekte; also um „Schemata, die es [das Subjekt; Anm. C.P.] in seiner Kultur vorfindet

und die ihm vorgegeben, von seiner Kultur, seiner Gesellschaft seiner Gruppe aufgezwungen sind“ (Foucault 2005 [1984a]: 287). Damit sind die Technologien grundsätzlich als gesellschaftliche Praktiken zu betrachten, die kontextgebunden und nicht voluntaristisch sind. Denn obwohl es das Subjekt selbst ist, welches die Technologie auf sich anwendet, findet die Arbeit am Selbst nicht ohne das Zutun von anderen statt und impliziert immer auf die eine oder andere Weise die Präsenz eines Anderen (Foucault nach Rau 2010: 87). Auch hier gilt, das Subjekt nimmt die Technik in gesellschaftlichen, teils institutionellen Kontexten wahr und wird durch diese Kontexte angespornt. Dabei ist für Foucault klar, dass diese Selbst-Techniken als „Scharnierfunktion“ zwischen Macht und Subjekt zu verstehen sind, durch die „Regierungsziele“ auf das Subjekt übertragen werden indem die Techniken des Selbst mit „Herrschaftszielen“ durchgesetzt werden (vgl. Bröckling et al. 2000: 8).

Das hier also zu Grunde gelegte Verständnis von Subjektivierung zeichnet sich dadurch aus, dass es Subjektivität und Individualität als sozial ermöglicht und begrenzt denkt. Individualität als

die Freisetzung des Subjekts aus sozialen Strukturen und Zwängen bedeutet sodann nicht die Aufgabe von Regulierungspraktiken, sondern wird als eine Transformation dieser Praktiken verstanden. Dabei arbeitet das Subjekt in einem ständigen Produktionsprozess an sich selbst, um sich einem gesetzten gesellschaftlichen Ziel näher zu bringen. Die Selbst-Techniken, die es dafür benutzt, sind dabei nicht individuelle Techniken, sondern kollektive Vorgaben, die kontextgebunden auftreten. Gleichzeitig sind es die Technologien des Selbst, die als Anknüpfungspunkte von Herrschaft dienen indem sie diese Techniken modifiziert, vereinnahmt oder neue erfindet, um sie an Herrschaftszielen zu koppeln.

Schlüsselqualifikationen als Selbst-Technologien

Die Techniken, die das Subjekt im Prozess seiner Formung auf sich anwendet, sind demzufolge nicht von ihm selbst erfunden, sondern sind „kulturelle Schemata“, die es auf sich anwendet; zu denen es also angerufen wird (Foucault 2005 [1984a]: 287). Foucault spricht in diesem Zusammenhang auch davon, dass sich die Selbst-Techniken besonders stark im institutionellen Rahmen entwickeln und dort weitergegeben werden (vgl. Foucault in Rau 2010: 86). Die Universität erfüllt dabei die Voraussetzung einer handlungsprägenden Institution, in der bestimmte Handlungsfähigkeiten erweitert und ausgebildet werden (vgl.

Schimank 2008: 157). Wenn nicht bereits auf anderen Wegen zum Subjekt durchgedrungen, erlernt das Subjekt spätestens hier jene Selbst-Techniken, die es auf sich anwenden kann.

Dabei ist der Universitätsalltag des Studierenden allein schon von Routinen der Selbst-Kontrolle - ‚Ich sollte heute noch lernen und nicht feiern gehen‘ -, Selbst-Rationalisierung - ‚Wenn ich das heute mache, kann ich morgen mit dem anderen Anfangen‘ - und Selbst-Optimierung - ‚Vielleicht noch ein Soft-Skill Seminar nächstes Semester, um bessere Chancen auf einen Job zu haben?‘ - durchzogen. Die Leistung der Bildungsinstitutionen besteht also zuerst einmal darin, die Subjekte zu befähigen, die an sie gestellten Anforderungen (des Arbeitsmarktes) erfüllen zu können.

Die Regulierungspraktik nach Foucault vergegenwärtigt sich im Kontext der Schlüsselkompetenzförderung also nicht ex negativo, sondern gerade durch ein Anstacheln, Ermöglichen, Erleichtern oder Wahrscheinlich-Machen von *Employability*, wodurch die Subjektbildung in eine bestimmte Richtung gelenkt werden (vgl. Foucault 1994 [1987]: 255). Dabei versteht es die Universität mit einem wachsenden Angebot zu Softskills, Trainings zu Zeit- und Stressmanagement oder der Vermittlung effektiver Konfliktbewältigung (für den Fall, das der Zeitdruck bereits zu Überreaktionen geführt hat), den Studierenden Bewältigungspraktiken für strukturelle Probleme an

die Hand zu geben.

Durch die Verankerung der Schlüsselqualifikationen in den Curricula wird dabei sicher gestellt, dass jeder Student diese Förderung während seines Studiums (in welchem Umfang auch immer) zumindest einmal erfährt. Aufgezwungen sind die Techniken daher in dem Sinne, dass sie auf der einen Seite in Studienordnung eingebaut sind und auf der anderen Seite zu den Ansprüchen bestimmter Arbeitsgebiete an ein Subjekt gehören. Unter ökonomischen Kalkül wäre es somit nicht ratsam, sich diesen Bildungsmaßnahmen zu entziehen, denn gleichzeitig hat auch das Subjekt von sich aus ein Bedürfnis danach, sich diese Techniken anzueignen und sichtbar zu tragen, um *employable* zu sein oder zu werden.

In dem Moment, in dem das Subjekt mit der Anwendung dieser Selbst-Techniken Arbeit an sich selbst verrichtet, versucht es, einen „bestimmten Zustand von Vollkommenheit, Glück, Reinheit, übernatürlicher Kraft [zu] erlangen“ (Foucault 1984: 35f.) oder auch einfach nur eine Beschäftigungsfähigkeit zu entwickeln und damit ein gesellschaftsfähiges Subjekt zu werden (vgl. Kraus 2006: 71). Unter den beschriebenen Bedingungen wissensbasierter Arbeit bedeutet dies für das Subjekt, dass es sein gesamtes Leben auf die potentielle wirtschaftliche Nutzung hin ausrichtet.

Die Momente in den Regierungsweisen zu Selbsttechnologien transformiert

werden, zeigen sich demzufolge besonders in den Seminaren zur Kompetenzförderung, in denen die Subjekte dazu angehalten werden, oft spielerisch und in Teams, bestimmte Aufgaben zu erfüllen, die ihre Kommunikationsfähigkeit und Sozialkompetenz entwickeln, um sie zu effektiveren Studierenden zu machen und das eigene Auftreten zu optimieren. Die Schlüsselkompetenzförderungen lassen sich so als Kontaktpunkt zwischen Subjekt und Macht identifizieren, an dem sich „die Techniken der Herrschaft über Individuen sich der Prozesse bedienen, in denen das Individuum auf sich selbst einwirkt“ (Foucault 1984: 35f.). Dabei bleiben nichtproduktive Eigenschaften unberührt, was die Prämisse ökonomischer Verwertbarkeit in der Subjektbildung unterstreicht. Die Bologna-Reform repräsentiert demgemäß jenen Mechanismus, der den schon länger währenden Trend des Human Resource Managements in die Universitäten bringt (vgl. Bröckling 2007: 47).

Fazit: Selbst-Vergesellschaftung an Universitäten

Wenn Foucault also davon spricht, dass Subjekte „Arbeit an sich selbst verrichten“ um gesellschaftsfähige Subjekte zu sein, antizipiert er u.a. auch das Bologna-Ziel, die subjektiven Eigenschaften durch die Vermittlung notwendiger Techniken *employable* zu machen. In der Anwendung der Selbst-Techniken betreiben die Subjekte die von Voß und Pongratz er-

wähnte *Selbst-Vergesellschaftung* (1998: 153) bei der sie sich selbst disziplinieren, zurichten und optimieren um gesellschaftsfähige Subjekte zu sein. Die Schlüsselkompetenzförderung ist dabei nicht einfache Qualifizierungsmaßnahme, sondern zielt auf tieferliegende Subjekteigenschaften und legt die Grundlage für die „Wiederherstellung des Marktsubjekts“ (Le Galès/Alan 2008), welches jegliches Verhalten an den Mustern des Ökonomischen orientiere. Dieses Marktsubjekt hat den Wettbewerb als vermeidlich faires Instrument tief in seiner Vorstellung verankert.

Waren es in den Anfängen des Kapitalismus die Fabriken, die den Arbeitern die Spielregeln des Systems lehrten und sie für die Arbeit herrichteten, zeigt dieser Artikel, dass mittlerweile die Universität zum Zentralort der Vergesellschaftung in der heutigen Wissensgesellschaft geworden ist. Es zeigt sich dabei eine erstaunliche Parallelität zwischen Arbeitsmarktanforderungen und Ausbildungsmechanismen der Universitäten: Staatsexamen, Diplom, Magister und letztlich auch Bachelor/Master sind Antworten auf die Veränderungen des Arbeitsmarktes. Sind jedoch Diplom und Staatsexamen noch auf ein vergesellschaftendes Berufskonzept ausgelegt, verschwimmt dieser Bezugspunkt mit der Einführung der *Employability*. Die Arbeit am Selbst wird dabei mit den subjektformenden Schlüsselqualifikationen zum Imperativ einer aktiven Selbstverge-

sellschaftung.

Als Konsequenz dieser Vergesellschaftungsform werden marktähnliche Mechanismen letztlich in jeden Winkel der Lebensführung getragen, deren Folgen immer deutlicher werden. Der Mensch wird früher oder später an der innenwohnenden Steigerungslogik des Ökonomischen scheitern und zum abgehängten, ausgebrannten und erschöpften Selbst, das die an sie gestellten Anforderungen nicht mehr leisten kann. Dann wird es wohl auch nicht helfen, weitere Coachings zu Stressmanagement zu besuchen, wenn die Grundlage des Systems keine Wandlung erfährt.

ZUM AUTOR

Claas Pollmanns, 28, hat Soziologie in Leipzig, Chemnitz und Brno studiert. Seine Interessenschwerpunkte liegen in der Analyse von gesellschaftlichen Steuerungsmechanismen, Modernisierungsdiskursen und raumsoziologischen Fragestellungen.

LITERATUR

Blancke, Susanne/Roth, Christian/Schmid, Josef (2000): *Employability* („Beschäftigungsfähigkeit“) als Herausforderung für den Arbeitsmarkt. Auf dem Weg zur flexiblen Erwerbsgesellschaft. Eine Konzept- und Literaturstudie. Arbeitsbericht Nr. 157. Stuttgart: Akademie für Technikfolgenabschätzung.

Bologna-Declaration (1999): The european higher education area. Joint declaration of the European Ministers of Education. Verfügbar unter: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/mdc/bologna>

na_declaration1.pdf (14.09.2015)

Bourdieu, Pierre (1992): *Homo Academicus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Brater, Michael/Beck, Ulrich (1982): Berufe als Organisationsformen menschlichen Arbeitsvermögens. In: Littek, W./Rammert, W./Wachtler, G. (Hrsg.): *Einführung in die Arbeits- und Industriesoziologie*. Frankfurt am Main: Campus, S. 208-224.

Beck, Ulrich/Brater, Michael (1978): *Berufliche Arbeitsteilung und soziale Ungleichheit. Eine historisch-gesellschaftliche Theorie der Berufe*. Frankfurt am Main: Campus.

Bröckling, Ulrich (2007): *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Egbringhoff, Julia/Kleemann, Frank/Matuschek, Ingo/Voß, G. Günter (2003): Bildungspolitische und bildungspraktische Konsequenzen der Subjektivierung von Arbeit. Zur Subjektivierung von Bildung. Arbeitsbericht Nr. 233. Chemnitz: Institut Arbeit und Gesellschaft.

Foucault, Michel (1994) [1987]: *Das Subjekt und die Macht*. In: Dreyfuß, Huber/Rabinow, Paul. (Hrsg.): *Michel Foucault: Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik*. Weinheim: Athenäum.

Foucault, Michel (2004): *Die Geburt der Biopolitik. Geschichte der Gouvernementalität II. Vorlesung am Collège de France 1978-1979*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Foucault, Michel (2005) [1984a]: *Die Ethik der Sorge um sich als Praxis der Freiheit*. In: Foucault, Michel (Hrsg.): *Analytik der Macht*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 274-300.

Foucault, Michel (2005) [1984b]: *Die politische Technologie der Individuen*. In: Defert, Daniel/Ewald, Francois/Lagrange, Jaques (Hrsg.): *Michel Foucault. Dits et Ecrits. Schriften in vier Bänden. Band IV 1980-1988*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 999-1021.

Foucault, Michel (2005) [1984c]: *Was ist Aufklärung?* In: Defert, Daniel/Ewald, Francois/Lagrange, Jaques (Hrsg.): *Michel Foucault. Dits et Ecrits. Schriften in vier Bänden. Band IV 1980-1988*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 687-707.

Foucault, Michael (2005) [1981]. *Subjektivität und Wahrheit*. In: Defert, Daniel/ Ewald, Francois/Lagrange, Jaques (Hrsg.): *Michel Foucault. Dits et Ecrits. Schriften in vier Bänden. Band IV 1980-1988*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 188-220.

Galès, Patrick le/Scott, Alan (2008): Die Wiederherstellung des Marktsubjekts. In: *Berliner Journal für Soziologie*, 19/1, S. 6-28.

Giddens, Anthony (1996): *Konsequenz der Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Hadjar, Andreas/Becker, Rolf (2011): Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion in Deutschland. In: Becker, Rolf (Hrsg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage*. Wiesbaden: Springer VS, S. 203-222.

Heidenreich, Martin (2003): Die Debatte um die Wissensgesellschaft. In: Bösch, Stefan/Schulz-Schaeffer, Ingo (Hrsg.): *Wissenschaft in der Wissensgesellschaft*. Opladen: Westdeutscher.

Kleemann, Frank/Voß, G. Günter/Matuschek, Ingo (2002): Subjektivierung von Arbeit. Ein Überblick zum Stand der Diskussion. In: Moldaschl, Manfred/Voß, G. Günter (Hrsg.): *Subjektivierung von Arbeit*. Mering: Rainer Hampp, S. 53-100.

KMK (2003): Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder: 10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland. Beschluss der KMK vom 12.06.2003.

Kraus, Katrin (2006): *Vom Beruf zur Employability? Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs*. Wiesbaden: Springer VS.

Mertens, Claudia (2008): *Schlüsselkompetenzförderung. Integration von Schlüsselqualifikationen in die grundständige Lehre*. Lemgo: Institut für Kompetenzförderung der Hochschule Ostwestfalen-Lippe.

Münch, Richard (2010): Mit dem Bologna-Express in die europäische Wissensgesellschaft. Vom Berufsmonopol zum globalen Kampf um Bildungsprestige. In: *Sozialwissenschaften und Berufspraxis*, Jg. 33/1, S. 5-18.

Picht, Georg (1964): *Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation*. Freiburg im Breisgau: Walter.

Prokla-Redaktion (2004): Editorial. Umstrukturierung des Bildungssystems. In: *PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft*, Jg. 34/4, S. 488-498.

Rau, Andrea (2010): *Psychopolitik. Macht, Subjekt und Arbeit in der neoliberalen Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Campus.

Ruppert, Wolfgang (1993): *Die Fabrik. Geschichte von Arbeit und Industrialisierung in Deutschland*. München: C.H. Beck.

Schaeper, Hilde/Wolter, Andrä (2008): Hochschule und Arbeitsmarkt im Bologna-Prozess. Der Stellenwert von „Employability“ und Schlüsselkompetenzen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, Jg. 11/4, S. 607-625.

Schimank, Uwe (2008): Hochschule als Institution: Gussform, Arena und Akteur. In: Metz-Göckel, Sigrid (Hrsg.): Perspektiven der Hochschulforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 382-393.

Sorbonne-Deklaration (1998): Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system. Verfügbar unter: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/Sorbonne_Declaration1.pdf (15.09.2015)

Statistisches Bundesamt (2014): 2,7 Millionen Studierende im Wintersemester 2014/2015. Pressemitteilung Nr. 419 vom 26.11.2014. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2014/11/PD14_419_213.html (15.09.2015)

Steht, Nico (1994): Arbeit, Eigentum, Wissen. Zur Theorie von Wissensgesellschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Teichler, Ulrich (2011): Der Jargon der Nützlichkeit. Zur Employability-Diskussion im Bologna-Prozess. In: Hölscher, Barbara/Suchanek, Justine (Hrsg.): Wissenschaft und Hochschulbildung im Kontext von Wirtschaft und Medien. Wiesbaden: Springer VS, S. 165-186.

Teichler, Ulrich (2014): Hochschulsysteme und quantitativ-strukturelle Hochschulpolitik. Differenzierung, Bologna-Prozess, Exzellenzinitiative und die Folgen. Münster: Waxmann.

Thoma, Michael (2011): Entwürfe des wirtschaftspädagogischen Subjekts. Anders-Konzeption aus poststrukturalistischer Perspektive. Wiesbaden: Springer VS.

Toenes, Katrin (2007): Die Sorbonne Deklaration. Hintergründe und Bedeutung für den Bologna-Prozess. In: die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung, Jg. 16/2, S. 37-53.

Voß, G. Günter/Pongratz, Hans (1998): Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 50/1, S. 131-158.

gesis

Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften

Wissen als Kapital und Ressource?

Sie haben eine Forschungsfrage?
Wir haben eine große Auswahl an Umfragedaten und
Informationen rund um die Bildungsforschung.

www.gesis.org