

Jochen Krautz

Ökonomisierung als Steuerung von Schule, Bildung und Demokratie Phänomene, Systematik, Alternativen

Zusammenfassung

Unter Ökonomisierung wird oft das Einführen von ökonomischen Kriterien in das Bildungswesen verstanden. Demnach führen wirtschaftliche Interessen dazu, Bereiche der öffentlichen Daseinsvorsorge privater Gewinnerwirtschaftung zugänglich zu machen.

Der Beitrag argumentiert, dass gegenüber dieser äußeren Ökonomisierung in den deutschsprachigen Ländern die innere Ökonomisierung weitaus bedeutsamer ist. Diese zielt v.a. auf die indirekte Steuerung von Bildung und Bildungswesen: Eine seit den 1960er Jahren schleichend etablierte technologische Pädagogik und Didaktik untergräbt zunehmend pädagogisches Ethos und pädagogische Freiheit. Methoden des Change-Managements setzen Reformprozesse manipulativ durch. Postdemokratische Governance entzieht das Bildungswesen zunehmend der demokratischen Selbstbestimmung.

Stichworte

endogene Ökonomisierung, technologische Pädagogik und Didaktik, Change-Management, Governance

Summary

Economization is often understood as the introduction of economic criteria to the educational system. Thus, economic interest leads to making areas of public services accessible for private profit generation. This paper argues that in contrast to this outer economization in the German-speaking countries the inner economization is far more significant. It aims particularly at the indirect control of education and of the educational system: Since the 1960s subtly-implemented technological pedagogics and didactics increasingly undermine the pedagogical ethos and pedagogical freedom. Change management techniques carry reform processes through manipulatively. Post-democratic governance withdraws the educational system progressively from democratic self-determination.

Keywords

endogenic economization, technological pedagogics and didactics, change management, governance

erschienen in:

Gerhard Scheidl/Heribert Schopf (Hrsg.):

Ökonomisierung und Digitalisierung. „Sargnägel“ der Bildungsreform?!

Wien: Löcker 2020

Aufgrund vielfältiger Kritik ist die Ökonomisierung von Bildung mittlerweile zu einem auch öffentlich diskutierten Problem geworden. So belegt zuletzt Richard Münch (2018, S. 297) die „massive[n] kommerziellen Interessen“ insbesondere der Test-Industrie anhand des Beispiels der USA umfangreich und konkret. Zurecht spricht er daher von einem „bildungsindustriellen Komplex“. Und Münch schließt treffend, dass die Umsetzung ökonomischer Theorie in die Leitung und Gestaltung von Schule, diese „zu einem Regime der totalen Kontrolle über Schulleitung, Lehrkräfte und Schüler/innen werden“ ließ (ebd., S. 345).

Nun ist für die Situation der deutschsprachigen Länder allerdings zu bemerken, dass entgegen auch der Annahme des Autors (vgl. Krautz 2007) die von Münch beschriebene Privatisierung und Kommerzialisierung von Bildungsdienstleistungen tatsächlich weitaus weniger bedeutsam ist als etwa in den USA. Gleichzeitig wurden trotzdem massiv ökonomische Kriterien und Steuerungselemente aus Managementlehren in das Schulwesen implantiert. Diese folgen somit einer ökonomischen Logik, obwohl es dabei nicht um wirtschaftliche Ziele im Sinne monetärer Gewinne geht. Offenbar haben ökonomistische Verfahren der Steuerung von nichtökonomischen gesellschaftlichen Bereichen also einen eigenen Sinn, der nicht in der Profiterwirtschaftung privater Interessenträger aufgeht. Der „bildungsindustrielle Komplex“ wäre hier v.a. ein Bildung steuernder und usurpierender Komplex.

Der Beitrag möchte daher zeigen, wie diese ökonomistischen Logiken sich an alltäglichen Phänomenen zeigen, worauf sie zielen, wie demnach Ökonomisierung von Bildung systematisch zu verstehen ist, wie diese in der Realität durchgesetzt wird und welche Folgen das für Schule, Bildung und Demokratie hat. Dabei wird die These verfolgt, dass „Ökonomisierung“ in diesem Sinne vor allem Steuerung bedeutet: Die indirekte oder verdeckte Steuerung von Schule und Unterricht und der darin Handelnden, was deren professionelle Selbstbestimmung und die demokratische Legitimation von Bildungspolitik untergräbt. Ökonomisierung hat insofern weniger mit Gewinnertrag als mit illegitimer Herrschaft zu tun. Vor diesem Hintergrund wird abschließend auch nach Alternativen zu fragen sein.

1 Phänomene: Gesteuerte Bildung

Doch mögen einleitend drei Beispiele daran heranzuführen, wie sich das abstrakte Konzept „Ökonomisierung“ in der Realität von Schule und Bildungspolitik darstellt.

1.1 Steuerung durch Autonomie und Wettbewerb

An deutschen weiterführenden Schulen herrscht jeweils im Spätherbst eines Jahres hektische Betriebsamkeit. Es finden die sogenannten „Tage der offenen Tür“ statt. Die Schulen präsentieren sich Eltern und ihren von der Grundschule abgehenden Kindern mit einer umfangreichen Darbietung an fantasievollem, spektakulären, unterhaltsamen und um keinen Preis „langweilig“ wirkendem Probeunterricht. Im Schulgebäude wird auf gebastelten Stellwänden und Power-Point-Präsentationen dargeboten, was die Schule alles an AGs, Fördermöglichkeiten für Starke und Schwache, MINT-Initiativen, internationalen Austauschprogrammen, Kreativ-Workshops u.a.m. zu bieten hat. Es wird das gesunde Frühstück genauso angepriesen wie ein Agenda-21-Programm und die Streitschlichterfortbildung. Hinzu kommt ein aufwändiges Programm, in dem Tanz-AG, Chor,

Big-Band und Theatergruppe für Unterhaltung sorgen. Manch einem Elternteil, das kurz innehält, fällt noch auf, dass man selbst von den eigenen Eltern schlicht an der nächstgelegenen Schule angemeldet wurde, die man gut erreichen konnte. Aber der Gedanke verflüchtigt sich unter dem wachsenden Eindruck, nun aber doch das allerbeste Angebot für das eigene Kind sichern zu müssen...

Diese hier schon reduzierte Skizze eines äußerlich absurden Schauspiels ist ein typisches Produkt künstlich erzeugter, faktisch völlig unsinniger Wettbewerbslogik: Auslöser war das bauernfängerische Versprechen der Bildungsadministration, man wolle Schulen mehr „Autonomie“ gewähren. Doch währte die Freude darüber, endlich die Gängelung der Schulaufsicht los zu sein, nicht lange. Denn nun mussten Schulen sich per Output-Kennziffern wie Schülerzugangszahlen und Abschlussnoten legitimieren, wodurch ein „sinnloser Wettbewerb“ (Binswanger 2010) um nach außen wirksame Attraktivität entbrannte, der immer mehr zu einem so dilettantischen wie absurden Selbstdarstellungszwang auswuchs.

Der Logik der Werbung folgend gerät dabei das anstrengende Kerngeschäft von Schule, nämlich Unterricht, immer weiter an den Rand. Vermarktet werden stattdessen Events und bunte Blasen. In der Folge verstehen sich Schulen zunehmend als Anbieter von Bildungsdiensten, die ihre Produkte am „Elternmarkt“ anpreisen müssen. Bei Eltern wiederum erzeugt oder verstärkt dies den Wunsch, die Schule so auszuwählen, dass ihr Kind am besten umsorgt ist und am weitesten kommt. Sie werden zu Abnehmern von Bildungsleistungen. Auch wenn dies beiden Seiten kaum bewusst wird, gerät Bildung zum Humaninvestment. Und gemäß der Wettbewerbslogik folgt nun auch die Schule dem Unterbietungskampf der Supermärkte und landet bei Discounter-Angeboten: „Nur bei uns: Viel Abschluss ohne Anstrengung!“ So werden tatsächlich zunehmend nicht die Schulen gewählt, die die höchsten Ansprüche stellen, sondern die, die garantieren, dass das eigene Kind den höchsten Schulabschluss erhält.

Die Folgen solcher Pseudo-Märkte¹ lassen sich zusammenfassen:

- Erzeugung von Profilierungszwängen (Schule als „Anbieter“)
- Erzeugung von Interessen und Egozentrierung (Eltern als „Abnehmer“)
- Bildung als Humaninvestment und Discounter-Dienstleistung
- Verschwinden von Unterricht und Erziehung als Kernaufgaben der Schule
- Entsorgung von Bildung als Frage von Mündigkeit, Humanität und Kultur
- Überlastung der Lehrer durch unterrichtsferne Aufgaben (Schulprogramme, Internetauftritte, PR, Zusatzangebote etc.).

Obwohl es also an keiner Stelle in diesem Prozess um Geldleistungen oder monetäre Profite geht, schlägt die Logik des ökonomischen Wettbewerbs auf Schule und Eltern durch. Sie fügen sich einem scheinbaren Zwang, der so beider Selbstbestimmung im Ausfüllen von Erziehungsauftrag und Bildungsverantwortung untergräbt und sie einer unsichtbaren Steuerung unterwirft.

¹ Die man aufgrund der fehlenden Kriterien wie die Eliminierung von Konkurrenten durch Bankrott, die Objektivierung der Leistungen, um Preissignale bilden zu können und den Rückzug des Staates aus der Finanzierung nicht einmal als „Quasi-Märkte“ bezeichnen kann (vgl. Schweizer 2018, S. 159).

1.2 Evaluation und Qualitätsmanagement als Steuerungsinstrumente

In dem kürzlich erschienenen Band „Time for Change?“ (Krautz/Burchardt 2018) befindet sich unter den gesammelten Fallbeispielen auch der Bericht eines Gewerkschaftsvertreters aus Österreich. Dieser berichtet von folgendem Gespräch mit einer bildungspolitisch verantwortlichen Person zum Thema „Kompetenzen im Unterricht“:

„Als die Probleme mit dem kompetenzorientierten Unterricht und die diesbezüglichen Bedenken der LehrerInnen angesprochen werden, lächelt die bildungspolitisch verantwortliche Person und meint, dass sie Experten für diesen Bereich habe und nicht auf die Meinung von LehrerInnen bzw. der Gewerkschaft angewiesen sei. Es gebe leider immer wieder LehrerInnen die meinten, sie wüssten es besser. In das Schulsystem werde viel Geld gepumpt und dafür wolle man auch etwas haben. ‚Der Input soll den richtigen Output bringen‘, und dafür brauche es Kontrollmechanismen. Auf die Frage, wo der Mehrwert für Kinder und LehrerInnen sei, antwortet die bildungspolitisch verantwortliche Person: ‚Unterricht muss evaluiert werden, da braucht es keinen Mehrwert.‘“ (Ebd., S. 92)

Die wenig subtile Dreistigkeit, mit der Lehrerinnen und Lehrern hier ihre professionelle Verantwortung für den eigenen Unterricht abgesprochen wird, offenbart recht deutlich, worum es bei Evaluationen geht. Gerne wird diese als neutrales Tool des aus der Wirtschaft übernommenen Qualitätsmanagements beschrieben. Tatsächlich geht es schlicht um Steuerung und Kontrolle: Lehrerinnen und Lehrer sollen nicht tun, was sie aus begründeter Überzeugung und professioneller Erfahrung für richtig halten, sondern ausführen, was ihnen vorgeschrieben wird. Hier durchmischt sich insofern die ökonomistische Steuerung per Input-Output- bzw. Kosten-Nutzen-Logik mit alter obrigkeitstaatlicher Disziplinierungsmacht. Allerdings wird der weitere Text zeigen, dass die staatlichen Vorgaben ihrerseits nicht mehr demokratisch legitimiert, sondern Wirkungen transnationaler Steuerungsmechanismen sind. Sie setzen also ökonomistische Regulative insbesondere der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) in die Wirklichkeit der Schulen um.²

Zusammenfassend lässt sich für Evaluation und Qualitätsmanagement als Steuerungsinstrumente festhalten:

- Output-Kriterien als Qualitätsmerkmale
- Evaluation als Durchsetzungsmechanismus von externen Vorgaben
- Entmündigung der Lehrerinnen und Lehrer als Experten
- indirekte Steuerung durch Herrschaft der Kennziffern
- verdecktes autoritäres Regime
- internationale „soft governance“ statt demokratischer Bildungsverantwortung.

Auch hierbei geht es an keiner Stelle um „harte“ monetäre Effizienz. Doch wiederum unterwerfen diesmal Management-Tools Unterricht und Bildung einer ökonomistischen Logik, ohne dass diese unmittelbar augenfällig würde.

² Vgl. hierzu z.B. das „Austria Learning Seminar“ zur „Strategic Education Governance“ der OECD, in dem für Österreich etwa Schulautonomie und Schulinspektion als Instrumente der Schulsteuerung (Governance) bearbeitet werden: <http://www1.oecd.org/education/cei/strategic-education-governance-austria-learning-seminar.htm> (2019-03-21).

1.3 Der selbstgesteuerte Lerner als unternehmerisches Selbst

Das dritte Beispiel scheint den Okkupationsbereich der ökonomischen Logik gänzlich zu verlassen. Denn auch in reformpädagogisch inspirierten Kreisen gilt das sog. „selbstgesteuerte Lernen“ als Versprechen, das Bildungsziel der Selbstständigkeit methodisch einzulösen: Schüler sollen nicht mehr im „Frontalunterricht“ von einem dozierenden Lehrer abhängig sein, sondern „selbstgesteuert“ Lernaufgaben erledigen. Dazu bearbeiten sie an „Lerntheken“ ausliegende Arbeitsblätter oder füllen Portfolios aus und tragen ihren in Testaufgaben ermittelten Kompetenzfortschritt selbst in entsprechende Raster rein. Das Verfahren gilt mittlerweile als Königsweg, um die wachsende Heterogenität von Schulklassen in den Griff zu bekommen und verspricht zugleich mit einem lernorganisatorischen Arrangement zu lösen, was eine grundlegende Antinomie der Pädagogik darstellt: "Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?", wie Immanuel Kant (1803, S. 27) formulierte.

Doch bei genauerem Hinsehen verfliegt der Zauber der einfachen Lösung: Unterricht läuft wie im Großraumbüro einer Lernfabrik ab. Das daraus erwachsende Chaos löst man inzwischen, indem den Schülerinnen und Schülern Lärmschutzkopfhörer zur Verfügung gestellt werden (vgl. Kaufmann 2017). Die Steuerung, die die Schülerinnen und Schüler mit ihren Arbeitsblättern exekutieren, ist keineswegs die eigene. Sie folgen nur den verdeckten Imperativen des Materials. Die pädagogische Autorität verschwindet nicht, sondern wird unsichtbar. Die Lehrerin oder der Lehrer als verantwortliche Instanz wird nun als „Coach“ zum Berater und Mentaltrainer, ist aber nicht mehr Instanz für Erklärung, Legitimation, Frage und Kritik. Auch die Lehrperson degradiert sich zu einem Rädchen im System: Es agieren faktisch „Roboter im Klassenzimmer“ (Burchardt 2016).

Die Schülerinnen und Schüler agieren nun als selbstverantwortliche Unternehmer ihres Lernerfolgs. So sieht etwa eine von der Würth-Stiftung finanzierte Schule, die komplett auf selbstgesteuertes Lernen setzt, ihr Ziel darin, „Lebensunternehmer“ zu bilden (Freie Schule Anne Sophie o.J., S. 19). Lernen gilt daher als „Investition fürs Leben“ (ebd., S. 4). Hier lässt der reformpädagogische Anstrich den ökonomischen Unterbau durchscheinen: Schüler sind „Unternehmer ihrer selbst“, was als klassische Subjektivierungstechnik des Neoliberalismus gilt (vgl. Bröckling 2007). Entsprechend diente auch die Einführung des Großraumbüros in den 1960er Jahren dazu, durch die Suggestion von mehr Freiheit und Kommunikation die Angestellten einer nun wechselseitig ausgeübten Kontrolle zu unterwerfen, um ihre Arbeitsleistung durch verdeckte Steuerung zu erhöhen (vgl. Rumpfhuber 2013). Insofern verwundert nicht mehr, dass ausgerechnet die OECD solche „Innovative Learning Environments“ in einer unheiligen Allianz von Ökonomismus und Ökologismus neuerdings fordert und fördert (vgl. Krautz 2017).

Tatsächlich lösen diese Lernformen das pädagogische Grundverhältnis auf, welches an den gemeinsamen Sachbezug in sozialer Beziehung geknüpft ist. Das Alleinbleiben mit der Sache behindert bildendes Verstehen, die soziale Atomisierung entwirzelt und vereinsamt. Zudem zeigt inzwischen auch empirische Forschung, dass diese Lernformen gerade die Schwächsten weiter schwächen (vgl. Walter-Luginsland 2017).

Obwohl es auch hier nicht um Monetäres geht, kontrolliert und steuert das Marktprinzip die pädagogischen Akteure, ohne dass dies zu Bewusstsein dringt. Mit reformpädagogischer Emphase wird ein Wettbewerbssystem auf dem Niveau eines radikalkapitalistischen „survival of the fittest“ installiert – einschließlich all dessen sozial atomisierenden und

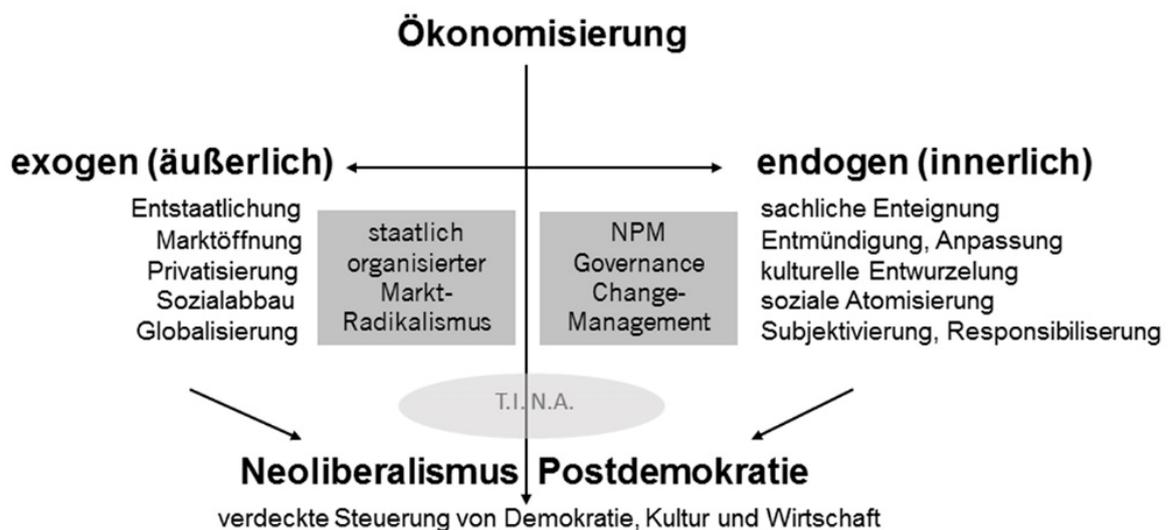
kulturnihilistischen Wirkungen. So kann man für die marktgetriebene Selbststeuerung des unternehmerischen Lernsubjekts festhalten:

- Verbindung eines pseudo-reformpädagogischen Naturalismus‘ mit neoliberaler Marktlogik
- Auflösung des pädagogischen Grundverhältnisses
- Behinderung von Bildung und Mündigkeit
- Individualisierung statt Individualität
- soziale Atomisierung
- Schwächung der Schwachen, „survial of the fittest“.

2 Differenzierung: Was heißt Ökonomisierung von Bildung?

Die Beispiele können konkret zeigen, was hier nun systematisch differenziert wird (vgl. hierzu auch Höhne 2015): Die tiefgreifenden Wirkungen der Ökonomisierung beziehen sich nicht allein auf monetäre Gewinnerwirtschaftung, sondern auf die Ingriffnahme von Schule und Bildung und der daran Beteiligten durch indirekte Formen der Steuerung.

Dabei zielt diese Steuerung wiederum nicht primär darauf, diese zu tauglichen Teilnehmern eines realen Marktes zu machen, sondern eine Herrschaftslogik durchzusetzen, die auf die Etablierung verdeckter Macht zielt. Ein Schaubild fasst dies zusammen (vgl. Übersicht 1):



Übersicht 1: Zusammenhang von endogener und exogener Ökonomisierung

Den Ausgangspunkt der darin aufgerissenen Systematik formuliert Stephen Ball (2012, S. 3): „Neo-liberalism is about both money and minds“. Die vom Imperialismus der neoliberalen Theorie³ intendierte Ausweitung der ökonomischen Logik auf alle menschlichen Lebensbereiche (vgl. Graupe 2013) hat also eine innere und eine äußere Seite:

Exogene Ökonomisierung beschreibt die realwirtschaftlichen Maßnahmen wie Entstaatlichung, Marktöffnung von Bereichen öffentlicher Daseinsvorsorge für Private und mit der Arbeitsmarktliberalisierung einhergehenden Sozialabbau, mithin Formen von

³ Diese kann hier nicht differenziert werden; zu betonen ist aber, dass der frühe Neoliberalismus auch noch Strömungen des deutschen Ordoliberalismus enthielt, der noch wusste, dass die menschliche Welt „jenseits von Angebot und Nachfrage“ (Röpke 1958) die für den Markt maßstabgebende ist – nicht andersherum.

Enteignung öffentlicher Güter mittels Kapitalisierung und Privatisierung (vgl. Höhne 2015, S. 24). Dies wird als unausweichliche Folge der ökonomischen Globalisierung dargestellt: „There Is No Alternative“ lautet das entsprechende Mantra. Bemerkenswert ist dabei, dass der angebliche Marktradikalismus den Staat zwar nach dem Markt-Paradigma umorganisiert (vgl. Bröckling, Kraßmann & Lemke 2015, S. 15), aber nicht abschafft; er benötigt ihn weiterhin, damit dieser die gerade nicht von selbst laufenden Mechanismen der Bereicherung von Wenigen aufrechterhält. Der Neoliberalismus verdrängt den Staat nicht, sondern unterwandert und nutzt ihn aus zur Implementierung und Sicherung ökonomischer Steuerungsinstrumente (vgl. Ötsch 2009). Der Neoliberalismus ernährt sich insofern parasitär von Strukturen und Vermögen sowie von Wissen und Können, das er selbst nicht erzeugen, sondern nur verbrauchen und vernichten kann.

Eben das zeigt sich auch als scheinbar paradoxe Folge für die *endogene Seite der Ökonomisierung*. Diese meint grundsätzlich, dass „ökonomische Elemente, Prinzipien, Regeln, Wissen und Diskurse systematisch auf außerökonomische Felder übertragen, in diese übersetzt oder von diesen spezifisch adaptiert und dynamisch an die feldeigene Logik angepasst oder auch widerständig transformiert werden.“ (Höhne 2015, S. 20). Doch entgegen der damit verbundenen Versprechen wirkt Ökonomisierung dysfunktional: Bildung wird durch ihre Ökonomisierung gerade nicht besser, nicht einmal effektiver oder effizienter im Sinne des leistungsbezogenen Lernoutputs (vgl. Biesta 2015), sondern Bildung wird als anspruchsvolles Ziel grundsätzlich in Frage gestellt und sogar im Sinne des simplen Kompetenzverständnisses abgebaut.⁴ Denn innere Ökonomisierung wirkt gerade im Bildungsbereich als Enteignung der kulturellen und wissenschaftlichen Sachbestände, damit als kulturelle Entwurzelung und soziale Atomisierung, was entmündigende Anpassung an von anderen definierte Verhältnisse bedeutet (vgl. Krautz 2017b). Dabei arbeitet sie v.a. mit Mitteln der Subjektivierung und Responsibilisierung: Gerade in Schulen ist nachvollziehbar, wie Lehrerinnen und Lehrer im Hamsterrad eines kaum mehr verständlichen, dysfunktionalen alltäglichen Wahnsinns die „Schuld“ meist bei sich suchen und allenfalls mit subjektivem Ertüchtigungsmaßnahmen (Achtsamkeitsübungen, Resilienztrainings, Work-Life-Balance-Workshops usw.) versuchen, nicht an Burnout zu erkranken (vgl. Krautz 2019a).

Insofern gehören neoliberale Ökonomisierung und das, was man auf politischer Ebene als „Postdemokratie“ (Crouch 2008), „managed democracy“ (Wolin 2017), „soft totalitarisme“ (Polony 2016) oder „Fassadendemokratie“ (Mies & Wernicke 2017) beschreibt, systematisch zusammen. Dabei ist nur mittels ideologischer Vorannahmen entscheidbar, ob nun das ökonomische Regime das politische trägt oder andersherum. Wichtiger erscheint, dass dieses Regime auf eine verdeckte Steuerung von Kultur, Wirtschaft und Demokratie zielt, somit totalitäre Ansprüche erhebt.

Gerade für den Bildungsbereich wird hier bereits deutlich, dass die ökonomische Steuerung nahezu vollständig auf weichen Steuerungsmitteln basiert, also auf der Suggestion der Alternativlosigkeit bestimmter Maßnahmen – mithin auf Propaganda (vgl. Krautz 2012). Weil es keine harten monetären Druckmittel gibt,⁵ spielen gerade im Bildungsbereich

⁴ Dort wo Schulen noch halbwegs funktionieren, geschieht das im offenen oder stillschweigenden Widerstand gegen die ökonomischen Steuerungsversuche. So kann man jedenfalls entsprechende empirische Studien zum Umgang von Lehrerinnen und Lehrern mit den neuen Steuerungsstrukturen deuten (vgl. Schweizer 2018).

⁵ Dies gilt explizit für Deutschland, wo Lehrerinnen und Lehrer Beamte sind (in Österreich wurde die „Pragmatisierung“ 2012 abgeschafft). In der Schweiz weht inzwischen ein noch schärferer Reformwind, weil Lehrkräfte dort Angestellte und leicht kündbar sind.

sozialpsychologische Manipulationsmittel wie das Change-Management eine so große Rolle in der Durchsetzung der Schulreformen (vgl. Krautz/Burchardt 2018).

Im massiven Einsatz direkter und indirekter Steuerungsmittel zeigt sich eine grundlegende Eigenschaft der der Ökonomisierung aller Lebensbereiche zugrundeliegenden neoliberalen Theorie: Als Theorie beschreibt sie keine Wirklichkeit, sondern will diese erst erzeugen. Die Wirklichkeit, in der die neoliberale Theorie funktioniert, muss erst hergestellt werden: Was nicht ist, soll so werden! (Vgl. Ötsch 2009, S. 15; Bröckling, Kraßmann, & Lemke 2015, S. 9). Die neoliberale Theorie hat also massiv normativen Charakter. Daher muss ihr Weltbild eben für „alternativlos“ erklärt werden und es muss eine passende Scheinwirklichkeit mittels Propaganda erzeugt werden (vgl. Krautz 2012). Neoliberalismus und Propaganda gehören daher systematisch wie historisch eng zusammen (vgl. Ötsch 2009).

Für das Bildungswesen hat diese Entwicklung nicht erst seit den PISA-Studien eingesetzt, doch ist sie seit Mitte der 1990er Jahre als Teil der neoliberalen Offensive seit dem Wegfall des Systemfeindes dominant geworden. Vorbereitet wurde dies seit Beginn der 1960er Jahre. Programmatisch hat die OECD schon 1961 bei einer Konferenz in Washington, bei der die neoliberalen Ökonomen der Chicago School of Economics mit am Tisch saßen, klar gemacht, worum es dabei eigentlich geht:

„In der Schule soll jener Grundsatz von Einstellungen, von Wünschen und von Erwartungen geschaffen werden, der eine Nation dazu bringt, sich um den Fortschritt zu bemühen, wirtschaftlich zu denken und zu handeln. Das bedeutet nicht weniger, als dass Millionen Menschen von einer Lebensweise losgerissen werden sollen, die seit Jahrhunderten und Jahrtausenden das Lebensmilieu ausmachte. Alles, was bisher an Schule und in der Erziehung in diesen Ländern geleistet wurde, verfolgte soziale und religiöse Ziele, die vorwiegend [...] Resignation und spirituelle Tröstung gewährten; Dinge, die jedem wirtschaftlichen Fortschrittsdenken glatt zuwiderlaufen. Diese jahrhundertealten Einstellungen zu verändern, ist vielleicht die schwerste, aber auch die vordringlichste Aufgabe der Erziehung in den Entwicklungsländern.“ (Wirtschaftswachstum und Bildungsaufwand 1966, S. 38)

Die Einschränkung auf die Entwicklungsländer wird wenige Seiten später im Bericht mit dem Hinweis relativiert, dass in Bildungsfragen auch Deutschland ein Entwicklungsland sei. Das eigentliche „Bildungsziel“, das hier dezidiert angestrebt wird, ist also kulturelle und historische Entwurzelung, um für den „Fortschritt“ sensu OECD bereit zu machen. Bezieht man dies ein, dann ist der heutige Abbau solcher Bildung eben nicht „perverser Effekt“ an sich gut gemeinter Reformen, sondern deren Ziel.

Diesem Plan entsprechend hat die OECD seit den 1960er Jahren ein Netzwerk von Bildungsplanern ausgebildet und in die entsprechenden Regierungsstellen der Länder entsandt sowie die umfassende Propaganda für die Humankapitaltheorie begonnen. In Deutschland wurde diese erstmalig populär vertreten in Georg Pichts berühmter Artikelserie von 1964 über die deutsche „Bildungskatastrophe“. Picht selbst wurde vom deutschen Vertreter an der o.g. Washingtoner OECD-Konferenz informiert (vgl. Bölling 2014). Diese wenigen Hinweise (vgl. für die historische Phase der OECD-Strategie Bürgi 2017, für die gegenwärtige Bloem 2016) verweisen darauf, dass es von Beginn an nicht (allein) um „Ökonomisierung“ im monetären engeren Sinne, sondern um den totalitären Anspruch der Planung und Steuerung von ganzen Gesellschaften ging (vgl. Bürgi 2017, S. 217). Für den Bildungsbereich bedeutete dies, die Forderung nach Anpassung an die vorgegebenen Verhältnisse bis in die Meso- und Mikroebene von Schule durchzusetzen, also „ins Innere des

Systems, d.h. in seine Administration, die Curricula und sogar den Unterricht selbst.“ (Ebd.) Die mittels PISA von der OECD durchgesetzte „Kompetenzorientierung“ ist die heutige Variante dieser auf Anpassung zielenden inneren Ökonomisierung (vgl. Krautz 2015) und wirkt über die Implementierung mittels „Bildungsstandards“ als Form des „social engineering“ (vgl. Buck 2015).

3 Steuerungsdispositiv: Technologische Pädagogik und Didaktik

3.1 Technologisches Dispositiv

Doch wäre die Durchsetzung des ökonomischen Paradigmas in den Unterricht nicht gelungen, wenn nicht zeitgleich ab Beginn der 1960er Jahre und im gleichen Geist von Planung und technologischer Steuerung tiefgreifende Umbauten am Verständnis von Pädagogik und Didaktik stattgefunden hätten. Was mancher noch als die übliche Erzählung vom Widerstreit didaktischer Modelle (bildungstheoretische vs. lerntheoretischer Didaktik etc.) im Lehramtsstudium gelernt hat (heute wird von den empirisch ausgerichteten Bildungswissenschaften oft nicht einmal mehr das gelehrt), erweist sich im dargestellten Kontext insgesamt als Teil einer „Offensive gegen Bildung“ (Kremer 2019). Die durchschlagende Wirkung der nicht auf Bildung, sondern auf die Modifikation von Verhalten durch die Steuerung von Lernprozessen zielenden behavioristischen Lernpsychologie in die Didaktik wurde begünstigt durch eine innerwissenschaftlich entstandene Leerstelle. Aus der Abkehr von an der Tradition der Rhetorik als System der Lehrkunst orientierten Didaktiken, die noch Ende des 19. Jahrhunderts Inhalt und Methode systematisch zusammendachten, folgte nun ein Bruch zwischen Inhaltsbegründung und Unterrichtsmethodik (vgl. Blankenheim 2019). Die Inhaltsseite wurde von der bildungstheoretischen Didaktik bearbeitet, die methodische fiel der Lernpsychologie zu, die von dort aus zunehmend den ganzen Lernprozess usurpierte.

Unter Stichworten wie kybernetische Didaktik, Lernmaschinen und programmiertes Lernen wurden auf der Grundlage des Behaviorismus Modelle einer technologischen Steuerung von Unterricht ausgearbeitet. Dabei ging es – und geht es bis heute – um die „technologische[n] Formung und Umformung von Verhalten“: „Psychologisches Wissen gilt als Kontroll- und Herstellungswissen, was einer Bildungsreform, die auf Produktivitäts- und Effizienzsteigerung setzt, Plausibilität und Machbarkeit in Aussicht stellt.“ (Herzog 2012, S. 176) Es ging um das „Ziel, das Klassenzimmer analog zu anderen gesellschaftlichen Subsystemen (Verteidigung, Wirtschaft) planbar und steuerbar zu machen“ (Rohstock 2014, S. 258): „Die Kybernetisierung der Pädagogik zielte offensichtlich in letzter Konsequenz darauf, Schüler analog zum Computer zu programmieren.“ (Ebd., S. 276)

Der prominenteste Vertreter des Behaviorismus, Burrhus F. Skinner, betonte selbst das zugrundeliegende Prinzip einer *pädagogischen Technologie*: „Die Erziehung braucht keine Prinzipien, durch die sie erst, wenn man sie beachtet, verbessert wird. Sie braucht eine Technologie, die so zwingend ist, dass sie nicht ignoriert werden kann.“ (Skinner 1965/1971, S. 15) Und diese Technologie liegt für Skinner im Prinzip der Programmierung von Lernen: „Dieses Prinzip des Programmierens ist so bedeutsam, daß man es oft als den Hauptbeitrag der Lehrmaschinen-Bewegung ansieht“ (ebd., S. 6) Ihr geht es daher, so folgert Walter Herzog, „nicht um Maschinen als *Gegenstände*, sondern als *Verhaltensweisen*.“ (Herzog 2016, S. 124) Das technologische Modell behandelt also Lehrpersonen und Lernende als Bestandteile einer kybernetischen Maschine, die deren Verhalten mittels Feedbackschleifen steuern soll.

Ein solches Modell von Unterricht wird hier *technologisch* genannt, weil es darauf zielt, „den Pädagogen nach und nach überflüssig zu machen“ (Rohstock 2014, S. 266). Der Pädagoge als fachlicher, pädagogischer und didaktischer Experte, der didaktische und pädagogische Techniken gemäß seiner Urteilskraft einsetzt, um adäquat auf individuelle Klassen und Schüler einzugehen, wird ersetzt durch eine apersonale technische Rationalität, die pädagogische Freiheit und Verantwortung eliminiert. Der Logos einer ihrer pädagogisch-didaktischen Kunst kundigen Person wird ersetzt durch die Ratio eines von dritten programmierten Verfahrensablaufs (vgl. Krautz 2020).

Die marxistische Kritik hat schon früh erkannt, dass damit eben jene Rationalitätsmuster der Bildungsökonomie in Pädagogik und Didaktik übersetzt wurden, die parallel die OECD vorantreibt: Dieses Muster „zweckrationalen und erfolgskontrollierten Handelns“ passt „auch nicht-ökonomische Theorien und Strategien dem ‚cost-benefit‘-Schema kapitalistischer Rationalität“ an (Becker & Jungblut 1972, S. 148). Das Ziel solcher Planung und Kontrolle sei dabei nicht „Profit“ im monetären Sinne, sondern die Steuerung von Verhalten (vgl. ebd.) im Sinne von Skinners Programmierung: „Nun lässt sich auch angeben, welche kategorialen Umwälzungen in den Erziehungswissenschaften erforderlich sind, wenn das Muster zweckrationalen und erfolgskontrollierten Handelns die Theoriebildung dominiert. Paradigmenstiftende Figur ist dann nicht mehr der sich im ‚hermeneutischen Zirkel‘ bewegende Interpret und Gestalter identitätsbildender Erziehungsvorgänge; vielmehr wird jetzt die Steuerung und Regelung vergegenständlichter Prozesse zum Ideal, dem die ‚Erziehungswirklichkeit‘ mittels geplanter Veränderungsstrategien angenähert werden soll.“ (Ebd., S. 167)

Dieses technologische Modell von Unterricht wirkt, so die hier vertretene These, bis heute als *Dispositiv*: Es ist inzwischen an vielen Stellen das kaum mehr wahrnehmbare, selbstverständliche Grundmuster von pädagogischem und didaktischem Denken und Handeln. Auch das technologische Dispositiv beschreibt, wie Agamben mit Bezug auf Foucault definiert, „eine Gesamtheit von Praxen, Kenntnissen, Maßnahmen und Institutionen, deren Ziel es ist, das Verhalten, die Gesten und die Gedanken der Menschen zu verwalten, zu regieren, zu kontrollieren und in eine vorgebliche nützliche Richtung zu lenken.“ (Agamben 2008, S. 24) Es hat in pädagogischen und bildungspolitischen Zusammenhängen eine v.a. strategische Funktion und ist heute in der Tat weitgehend ins Unbewusste verinnerlicht (vgl. ebd., S. 7–9).

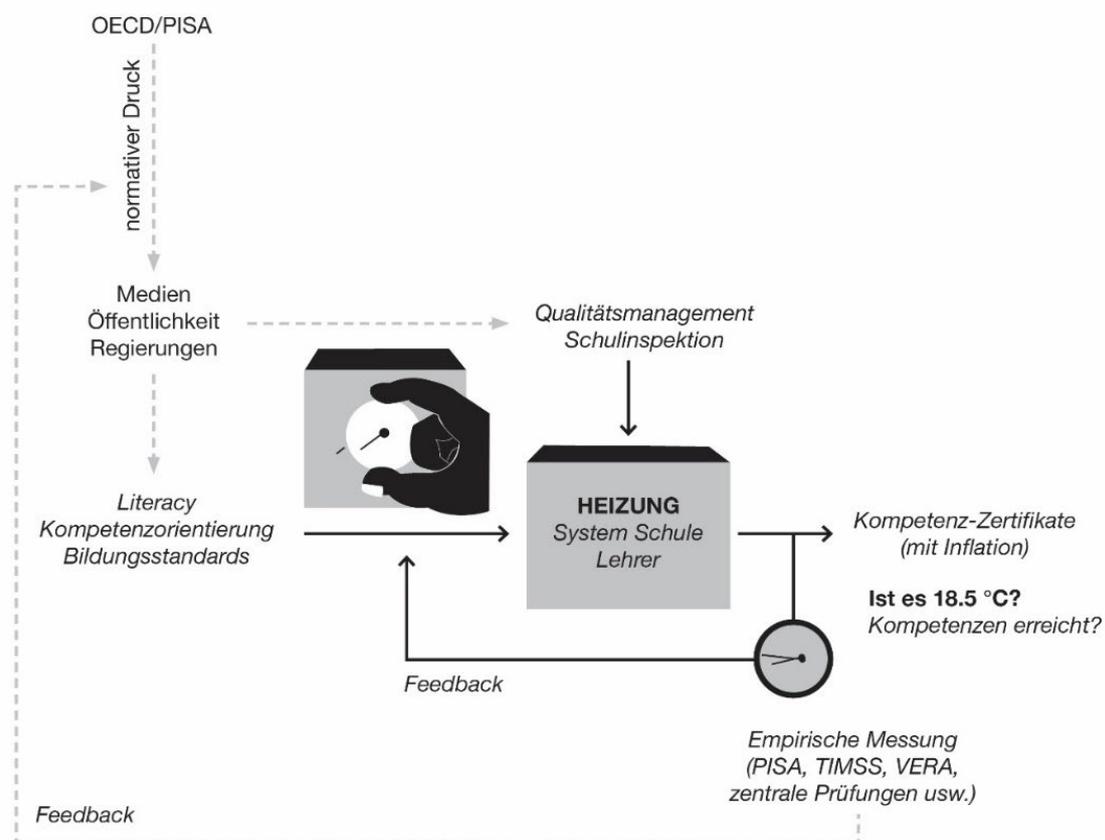
3.2 Technologische Steuerung von Schule und Unterricht

So prägt das technologische Modell auch die Logik der einführenden Beispiele, sei es die Cost-benefit-Mechanismen im „Wettbewerb“ der Schulen, sei es die kybernetische Steuerungslogik des Qualitätsmanagements, sei es das „selbstgesteuerte Lernen“. Dies sei in Rückbezug auf zwei der Beispiele und zudem für die sog. „Digitalisierung“ erläutert.

3.2.1 Steuern durch Messen

Das oben am Ausschnitt der Evaluation angerissene Modell des Qualitätsmanagements ist eine geradezu idealtypische Verkörperung eines technologischen Steuerungsmodells, das den Abläufen einfacher kybernetischer Regelsysteme folgt (vgl. Krautz 2018, Karcher 2015). Hier realisiert sich also die Vision, über Prozesse des Messens und Regulierens ein ganzes Bildungswesen steuern zu können. Übersicht 2 zeigt dies grafisch:

Analog zu einem einfachen kybernetischen Regelsystem, dem Heizungskreislauf, soll das ganze Schulwesen arbeiten. Ein Sollwert wird festgelegt, die Heizung arbeitet, ein Messfühler meldet die Temperatur zurück, das System regelt sich hoch oder herunter. Nach diesem im technischen Bereich sehr nützlichen Modell soll nun auch das Schulwesen und zugleich pädagogisches Handeln arbeiten: Bildungsstandards geben einen Sollwert vor, das System Schule arbeitet, empirische Bildungsforschung misst die „Evidenzen“ der Leistung; mittels deren Feedback soll das unterrichtliche Handeln „nachgesteuert“ werden. Die Expertise von Lehrerinnen und Lehrer beschränkt sich damit darauf, auszuführen, was berufsferne Bildungsforscher und Schulinspektionen als „Feedback“ geben – eben dies formulierte oben die bildungspolitisch verantwortliche Person aus Österreich.

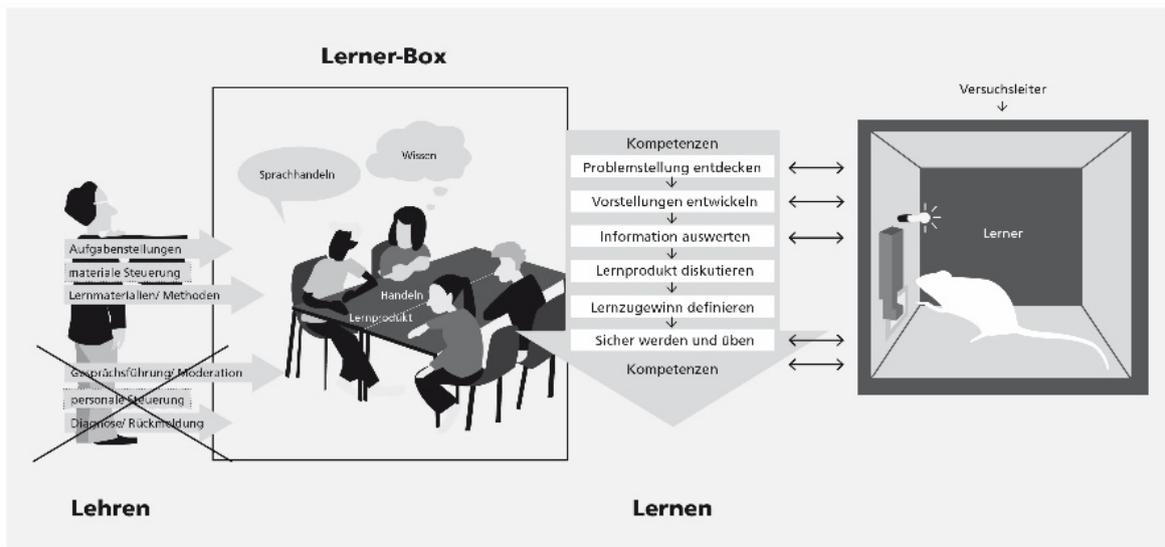


Übersicht 2: Das kybernetische Modell der „Qualitätssicherung“ durch geschlossene Feedbackkreisläufe in Bezug auf die Steuerung von Schule und Unterricht (aus Krautz 2018)

Diese Systeme sind in vergleichbarer Form in allen drei deutschsprachigen Ländern installiert. Dass sie faktisch Bildungsqualität nicht verbessern können, ist aus erziehungswissenschaftlicher Sicht offensichtlich (vgl. Biesta 2015) und zieht längst spürbare negative Konsequenzen nach sich. Was sie aber bewirken, ist das Eintrainieren der an Schule Beteiligten in jenes technologische Dispositiv. So gewöhnt das Modell daran, den Imperativen einer nie deutlich sichtbaren Steuerungsmacht zu folgen, deren demokratische Legitimation nicht zu hinterfragen und die eigene pädagogische Freiheit und Verantwortung langsam zu vergessen.

3.2.2 Sich selbst steuern

Auch das oben erläuterte Beispiel des „selbstgesteuerten Lernens“ zeigt bei genauerer Betrachtung diesen technologischen Charakter, obwohl es zunächst ganz gegenteilig anmutet. Das kann der Abgleich zwischen Skinners altem Labor-Setting der quasi „selbstgesteuert“ lernenden Ratte mit einem aktuellen Unterrichtsmodell deutlich machen (vgl. Krautz 2019c), nach dem in Deutschland Referendare in allen Unterrichtsfächern ausgebildet werden (vgl. Leisen 2010) (Übersicht 3).



Übersicht 3: Ein Modell selbstgesteuerten Lernens im Vergleich zum behavioristischen Setting (aus Krautz 2020)

Das Handeln der sich selbst steuernden Schülerinnen und Schüler („Lerner“) wird vom Lehrer mittels eines um diese inszenierten Settings in Gang gesetzt. Er bespielt gewissermaßen die virtuelle „Lerner-Box“ mit Aufgabenstellungen, Methoden und Materialien, also einer „materialen Steuerung“, die personales Unterrichten ersetzt. Die Schülerinnen und Schüler sollen aufgrund der gesetzten Reize mittels Wissen, Sprechen und Handeln ein „Lernprodukt“ erstellen. Das Produkt ist dabei im Material vorgeplant, sie vollziehen also die in der materialen Steuerung versteckten Intentionen nach. Insofern ist der schrittweise aufgelistete Lernprozess eben nicht selbstständig, sondern beschränkt sich auf das selbstgesteuerte Abarbeiten vorprogrammierter Abläufe, die nicht überschritten werden. Hieraus sollen dann die erwünschten Kompetenzen erwachsen. Das Setting wie die Schülerhandlungen sind dabei mit Skinners bekanntem Versuchsaufbau vergleichbar: Dort „entdeckt“ die Ratte das vom Versuchsleiter per „materialer Steuerung“ im abgegrenzten „Lernraum“ inszenierte Problem. Durch Versuch und Irrtum arbeitet sie an einer Lösung, indem sie die Informationen ihrer Handlungsergebnisse auswertet. Sie übt die entsprechenden Handlungen ein, wird darin sicherer und verfügt schließlich über eine gesteigerte Futterpillen-Erwerbs-Kompetenz. Allein die Stringenz und Reflexivität der Lernprozesse haben die Schüler ihr voraus: Diese diskutieren ihr Lernprodukt und definieren ihren Zugewinn. Doch ermöglichen auch diese reflexiven Prozesse nur eine auf die Vorgaben beschränkte Urteilsfähigkeit. Mündigkeit erwächst so jedenfalls nicht, denn ihre Urteile sollen den Rahmen der „Lerner-Box“ nicht überschreiten. Es sind also nicht kritische Urteile, die nach Sinn und Geltung der verhandelten Sache fragen. Reflexion bezieht sich hier nur auf die Selbstoptimierung des Lernprozesses. Diese reflexive Internalisierung der

Steuerungsmacht (eine klassische Subjektivierungstechnik) sind dem Tier – vielleicht zu dessen Glück – nicht zugänglich. Deshalb fehlen dort die Korrespondenzen.

So realisiert sich hier der oben zitierte behavioristische Ruf Skinners nach einer „unfehlbaren“ Lerntechnologie auf nur scheinbar weiche Weise: Auch „sanfte Steuerung“ entmündigt die ihr Unterworfenen.

3.2.3 Algorithmische Selbst- und Fremdsteuerung

Das vorangegangene Beispiel zeigt zudem, was konkret unter dem „Prinzip des Programmierens“ von Lernvorgängen zu verstehen ist, die Skinner als „Hauptbeitrag der Lehrmaschinen-Bewegung“ ansah: Die eigentlichen Maschinen sind eben auswechselbar; es geht um das technologische Prinzip der antifreiheitlichen Programmierung von Verhalten, das als „effizient“ dargestellt wird.

Insofern ist nun die Digitalisierung (vgl. Lankau in diesem Band) im Kontext der Ökonomisierung von Bildung und technologischen Steuerung von Lernen nichts Neues. Erneut wird mit einem emphatischen Hype suggeriert, das „Technologiedefizit der Pädagogik“ (Luhmann & Schorr 1982) endlich doch lösen zu können, indem diesmal die Digitaltechnik als „unfehlbare Lerntechnologie“ dargestellt wird. Was man sich schon vom programmierten Lernen mit Karteikarten oder den legendären Sprachlaboren versprach, dort aber an der analogen Technik scheiterte, scheint nun mittels der Digitalisierung erreichbar: die finale Form des programmierten, überwachten, scheinselfständigen Lernens – heute per Klicken und Wischen. Dabei verschleiert die erweiterte Interaktivität digitaler Medien viel besser als analoge Techniken, dass auch hier der scheinbar selbstbestimmte „Lerner“ allein den vorprogrammierten Möglichkeiten einer Software folgt, die er selbst weder versteht noch bestimmt. Der Raum seiner Entscheidungen ist mittels Algorithmen vorgegeben. Insofern ist die Digitalisierung schlicht die bisher ausgereifteste, daher auch bedenklichste Form der Fremdsteuerung von Lernen unter dem emphatisch beschworenen Anschein von Selbstbestimmung.

Ihr ist nur zu begegnen, wenn die Digitaltechnik nicht allein technisches *Medium* von Lernen bleibt, sondern Digitalisierung selbst *Gegenstand* von bildendem Unterricht wird: Es gilt zu *verstehen*, wie Algorithmen die Welt modellieren, wie Hard- und Software arbeiten, wie damit so umzugehen sein könnte, dass Mündigkeit auch im digitalen Zeitalter möglich ist (vgl. Heinen 2018).

Diese Klärung der Rolle des Digitalen in Bildungsprozessen ist allerdings umso dringender, weil sich in diesem Feld in spezifischer Weise die Potenziale exogener und endogener Ökonomisierung verstärken: Hier endlich scheint auch aus Sicht privater Unternehmen ein profitables Geschäft zu machen und zugleich das Bildungswesen den Produktionsprozessen der Industrie 4.0 angepasst werden zu können.

4 Steuerung von Bildungspolitik und Schule: Governance und Change-Management

Die Durchsetzung des nun konturierten apersonalen ökonomistischen Menschenbildes und damit eines Verständnisses von Pädagogik, das im Kern dem Bildungsauftrag der Verfassungen widerspricht (vgl. Gördel 2017), bedurfte selbst Maßnahmen der verdeckten Steuerung. D.h. die Etablierung der Ökonomisierung von Bildung als wirklichkeitswidriges

Modell wurde und wird mit Mitteln manipulativer Steuerung⁶ von Demokratien, Schulsystemen sowie Lehrerinnen und Lehrern möglich.

Dies kann hier nur kurz angerissen werden (vgl. dazu genauer Krautz/Burchardt 2018). Doch hat der diffuse Eindruck vieler Lehrerinnen und Lehrer, dass es in ihrem Umfeld und in ihrer Arbeit zunehmend weniger um die Aufgaben von Pädagogik geht, hier seinen Grund. Und ebenso begründet dies, warum ein vereinfachtes Reden von „Ökonomisierung“ dieses Erleben kaum zu treffen scheint (vgl. Schweizer 2018). Die Sachzwänge und Absurditäten im Alltagsgeschäft der Schule scheinen doch wenig mit „Ökonomisierung“ zu tun zu haben.

4.1 Bildungsgovernance



Übersicht 4: Ebenen der Governance (aus Burchardt 2018, S. 68)

Bereits das Schaubild zum kybernetischen Qualitätssicherungskreislauf wies auf den maßstabsetzenden Einfluss transnationaler Organisationen wie der OECD hin. Faktisch hat die OECD mittels ihrer PISA-Studien in den letzten 20 Jahren das Verständnis von Bildung gerade im deutschsprachigen Raum aufgelöst und neu definiert (vgl. Kissling 2018), wie etwa die dafür aufschlussreiche Forschung des SFB 597 nachgewiesen hat:

„Der zu beobachtende Reformprozess ist maßgeblich von Initiativen auf internationaler Ebene angestoßen und beeinflusst worden - namentlich durch die PISA-Studie der OECD und den Bologna-Prozess, welcher mehr und mehr mit der EU zu assoziieren ist. In beiden Fällen wurde durch die Anwendung vornehmlich weicher Steuerungsmechanismen maßgeblich Einfluss auf die Reformprozesse genommen. Obwohl in Deutschland zahlreiche institutionelle Vetopunkte im Bereich der Bildungspolitik existieren und die traditionellen Prinzipien des deutschen Bildungsverständnisses den von der internationalen Ebene beförderten Idealen teilweise diametral gegenüberstanden, gelang es beiden Internationalen Organisationen bzw. Initiativen diese blockierenden Effekte zu umgehen bzw. zu neutralisieren.“ (Niemann 2010, Zusammenfassung)

⁶ Manipulation wird hier, wie Buck (2015, S. 248) mit Bezug auf Karl Popper definiert, als „tiefgreifende Manipulationen des Soziallebens, die demokratische Umgangsformen negieren und die Gestaltung gesellschaftlicher Verhältnisse in einem technisch-applikativen Modus begreifen“, verstanden.

Dies war seitens der OECD dezidiert so beabsichtigt, denn es galt mittels der Vergleichstests auf das Bildungsverständnis und die Bildungspolitik einen steuernden Einfluss zu nehmen, der ihr an sich überhaupt nicht zusteht: Ganz offen wird formuliert, Vergleichstests seien „in einer Welt globaler Interdependenzen [...] wohl der effizienteste Weg Einfluss auf das Verhalten souveräner Staaten auszuüben.“ (OECD 2004, S. 23) Insofern sind die PISA-Tests nicht neutrale Messungen, sondern strategische Propagandamaßnahmen zur Erzeugung einer neuen Norm von Bildung (vgl. Krautz 2012).

Diese Form indirekter Steuerung demokratischer Staaten wird mit dem verschleiernenden Terminus der „Governance“ beschrieben (vgl. Kissling 2018, S. 139–142). In Übersicht 4 macht Matthias Burchardt (2018) deutlich, worum es dabei geht: Demokratisch legitimierte Regieren (Government) wird auf der oberen Ebene ersetzt durch die Standards und Programme internationaler Organisationen, die diese ohne demokratische Legitimität durchsetzen. Zudem wird die Zivilgesellschaft mit pseudodemokratischen Partizipationsformaten aktiviert, um sie in diese Programme aktiv einzubinden. Erst in dieser Perspektive wird verständlich, warum etwa Akteure wie die Bertelsmann Stiftung „Bürgerdialoge“ und „Zukunftskonferenzen“ organisieren: Sie dienen dazu, festgelegte Ziele mittels Partizipationssuggestion durchzusetzen. Und schließlich dient jedes Individuum als subjektive Umsetzungsressource, werden also die Standards, Prozesse und Programme mittels Aktivierung des Einzelnen ausgeführt. Diesen Gesamtprozess machen für das Bildungswesen die Beispiele in diesem Beitrag deutlich.

Um es deutlich zusammenzufassen: Governance beschreibt demokratisch nicht legitimierte Machtausübung. Sie tendiert gerade im Kontext der Ökonomisierung zum Totalitarismus, da sie gesellschaftliche Prozesse und den Einzelnen in den Griff der verdeckten Steuerung zu bekommen versucht (vgl. Kissling 2018).

4.2 Change-Management

Dabei spielen auf der Ebene von Institutionen und Organisationen wie den Schulen Techniken des Change-Managements eine wesentliche Rolle. Change-Management versucht mit sozialpsychologischen Tricks vorhandene Einstellungen und Überzeugungen aufzuweichen, zu verändern und in der neuen Form zu konservieren (vgl. Burchardt 2018). Es spielt gerade in Schulreformprozessen eine bedeutende Rolle. Mit der Suggestion eines auch hier alternativlosen „Wandels“ sollen Lehrerinnen und Lehrer von ihren pädagogischen und politischen Überzeugungen gelöst werden, um dann der Reformagenda entsprechende neue Einstellungen zu verankern. Change-Management zielt also nicht auf die Durchsetzung von Vorschriften – dies wäre per Dienstanweisung möglich. Vielmehr sollen Menschen die Veränderungen verinnerlichen, akzeptieren und selbst leben. Die innere Veränderung von Überzeugungen sollen dahin führen, die neuen Paradigmen zu akzeptieren und innerlich mit ihnen übereinzustimmen. Nicht mehr ‚Dienst nach Vorschrift‘ ist gefragt: Lehrer sollen *wollen*, was sie sollen. Dafür werden etwa Schulleitern auch dezidierte Strategien an die Hand gegeben, wie sie Kritik und Widerstand im Kollegium katalogisieren, einbinden oder ausschalten können (vgl. ebd.).

Dieser Steuerungsanspruch und die entsprechenden Techniken sind daher als *manipulativ* zu bezeichnen, weil sie weder offen deklariert werden noch tatsächlich über die Sache diskutiert wird. Vielmehr werden vermeintliche Sachzwänge konstruiert, strukturelle Umwandlungen inszeniert und gruppenpsychologischer Druck aufgebaut, der auf die Einstellungen wirken soll. Silja Graupe (2018) hat gezeigt, dass die Psycho-Techniken des

Change-Managements auf die Forschungen zur Gehirnwäsche zurückgehen. Damit aber delegitimiert sich Change-Management – wie gut auch immer von den es einsetzenden Akteuren gemeint – grundsätzlich in allen Zusammenhängen von Demokratie und Bildung als undemokratisch, antiaufklärerisch und bildungswidrig.

5 Alternative: Selbstbestimmung in Pädagogik und Demokratie

Zunächst sei hier resümiert: Die Ökonomisierung von Bildung ist weder ein Naturgeschehen, noch alternativlos; sie basiert weder auf einer Realität erfassenden wissenschaftlichen Theorie noch auf praktischer pädagogischer Erfahrung; sie ist daher auf Propaganda und Manipulation angewiesen und widerspricht den Grundlagen des Bildungswesens in der Demokratie.

Wie im Verlauf des Textes schon angedeutet, erweist sie sich damit aber als Attrappe, die nur so lange und soweit Wirklichkeit werden und prägen kann, als die betroffenen Akteure dies mittragen. Denn nichts ist alternativlos, wenn man den Menschen nicht als zu steuernden *homo oeconomicus*, sondern als zu Freiheit und Selbstbestimmung in sozialer Verantwortung fähige *Person* versteht. Insofern ist die innere Ökonomisierung zu großen Teilen ein Popanz, der nur so lange magische Wirkung hat, wie man daran glaubt. Gerade weil in den deutschsprachigen Ländern bislang die exogene Ökonomisierung von Bildung im Sinne von Privatisierung und Kommerzialisierung (anders etwa als im Gesundheitswesen, vgl. Maio 2014) weniger wirkmächtig ist, bleibt die Möglichkeit der Rückforderung, Rückeroberung und Revitalisierung des Pädagogischen, seiner „einheimischen Begriffe“ (Schirlbauer, Schopf & Varelija 2018) und seiner genuinen Praxis gegeben.

Dies leugnet nicht die Macht und Wucht, mit der die Ökonomisierung von Bildung v.a. als technologische Steuerung von Schule und Unterricht realisiert wird und schon weit umgesetzt ist. Aber es verdeutlicht, dass pädagogisches Handeln immer noch eine Frage personaler Entscheidung und Verantwortung ist. *Ob und wie weit* wir die Paradigmen ökonomistischer Steuerung akzeptieren und umsetzen, liegt zu einem guten Teil immer noch im Ermessensspielraum jedes Einzelnen pädagogisch Tätigen und im Gestaltungsraum entsprechender, widerständiger Zusammenarbeit. Tatsächlich spiegeln auch empirische Untersuchungen zum Umgang von Lehrerinnen und Lehrern mit den neuen Steuerungsformen, dass diese keineswegs nahtlos akzeptiert und übernommen werden (vgl. Schweizer 2018).

Für ihr Festhalten am „anarchistische[n] Moment[s]“ der Bildungsidee, an ihrer Sperrigkeit und Zeitgeistwidrigkeit (Schirlbauer 2018, S. 23) haben Lehrerinnen und Lehrer jedenfalls sowohl die Rechtslage wie die zweieinhalbtausendjährige Tradition nicht allein pädagogischer Kunstlehre auf ihrer Seite:

Gerade die verbeamtete Lehrkraft erfüllt mit dieser Widerständigkeit ihren gesetzlichen Auftrag, denn Verfassungen und die Leitziele der Schulgesetze und Richtlinien basieren auf einem personalen Menschenbild, nicht auf dem eines technologisch zu erzeugenden *homo oeconomicus*. Daher verfügen Lehrerinnen und Lehrer über einen pädagogischen Gestaltungsspielraum, über didaktische und methodische Freiheit, um den verfassungsmäßigen Bildungs- und Erziehungsauftrag auszufüllen. Selbstverständlich sind sie an geltende Gesetze und sonstige Vorgaben des Schulwesens gebunden, aber „im Rahmen dieser rechtlichen Bindungen kommt dem Lehrer aber [...] – gewissermaßen als Korrelat zu seiner Verantwortung für den Unterricht – ein bestimmtes Maß an *pädagogischer Freiheit* bzw. *pädagogischem Gestaltungsspielraum* zu, und zwar in methodischer wie auch in

didaktischer Hinsicht.“ (Brenner 2003, S. 89) Daher liegt es nahe, „dass es im Hinblick auf die Erziehungs- und Bildungsarbeit in erster Linie der Lehrer ist, der die pädagogische Verantwortung trägt, die wiederum nur in pädagogischer Freiheit wahrgenommen werden kann.“ (Ebd., S. 90)

Demgemäß steht Lehrern pädagogische Freiheit auch nicht um ihrer selbst, sondern *um ihrer Schülerinnen und Schüler willen* zu: „Die pädagogische Verantwortung und Freiheit ist dem Lehrer damit nicht um seiner selbst willen, sondern um seiner Funktion und seines Amtes willen gewährleistet. Damit ist sie in ihrem Kern nicht eine personale, sondern eine auf den Schulzweck und damit auf die Bildungsinteressen der Schüler bezogene Freiheit.“ (Ebd., S. 91) Widerstand als der Wille, weder sich noch die eigenen Schülerinnen und Schüler steuern zu lassen, dient somit dem Bildungsinteresse der jungen Menschen, also *ihrem Recht auf Persönlichkeitsbildung und die Entwicklung von Mündigkeit*. Lehrerinnen und Lehrer müssen also *für ihre Schülerinnen und Schüler* Widerstand leisten gegen eine technologische Auffassung von Pädagogik und gegen ein ökonomistisches Menschenbild, das den Verfassungen widerspricht.

In den Gesetztexten ist wiederum nur niedergelegt, was der pädagogischen Tradition entspricht: Ein Forschungsprojekt der Bergischen Universität Wuppertal (vgl. Blankenheim 2019a, b, Sowa 2019) arbeitet auf, dass Pädagogik und Didaktik über Jahrhunderte als *Kunst* verstanden wurde. Kunst ist dabei nicht im Sinne moderner, freier Kunst zu verstehen, sondern meint im Sinne der römischen *ars* und der griechischen *téchne* ein regelgeleitetes Handeln, das aus der Erfahrung und dem Wissen der Praktiker erwächst. Wie andere *téchnai* bedient sich auch die pädagogische und didaktische Kunst zwar technischer Elemente, aber sie sind gebunden an das Können und Wissen einer selbst urteilsfähigen Person. Personal gebundene und verantwortete pädagogische *téchne* ist somit das Gegenmodell zur apersonalen pädagogisch-didaktischen Technologie, wie sie beschrieben wurde (vgl. Krautz 2020). Nicht empirische Bildungsforscher können also per „evidenzbasierter“ Messung vorschreiben, wie zu unterrichten sei, denn sie verstehen nichts von der pädagogischen Kunst, die sie zu steuern beanspruchen. Vielmehr gibt die aus dieser praktischen Kunst über Jahrhunderte erwachsene pädagogische Theorie begründbare und ständig neu zu begründende Orientierungen und Maßstäbe für pädagogisches Handeln, die aber von den Praktikern in je individueller Weise „kunstgerecht“ eingelöst werden müssen. Aufgrund der personalen Gebundenheit und in Achtung vor der Freiheit der am Bildungsprozess Beteiligten kann es daher keine Garantien für normgerechten Schüleroutput geben – ohne dass deshalb aber keine Kriterien für gelingende Lern- und Bildungsprozesse angebbare wären (vgl. ebd.).

Mit diesem scheinbaren Defizit kann und muss Pädagogik in Theorie wie Praxis leben. Das „Technologiedefizit der Erziehung“ ist daher kein Mangel, sondern Bedingung der Freiheit pädagogischen Handelns und Bedingung der Möglichkeit, durch dieses zur Freiheit bilden und erziehen zu können. Mithin ist es Aufgabe von Lehrerinnen und Lehrern wie von akademischen Pädagoginnen und Pädagogen als Personen, diese Freiheit täglich zu verteidigen und zu realisieren – im Sinne der Selbstbestimmung von Pädagogik und Demokratie.

Literatur

- Agamben, G. (2008). *Was ist ein Dispositiv?* Zürich/Berlin: Diaphanes.
- Ball, St. J. (2012). *Global Education Inc. New Policy Networks and the Neoliberal Imaginary*. London: Routledge.
- Becker, E. & Jungblut, G. (1972). *Strategien der Bildungsproduktion. Eine Untersuchung über Bildungsökonomie, Curriculum-Entwicklung und Didaktik im Rahmen systemkonformer Qualifikationsplanung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Biesta, G. (2015). Bildung mittels Forschung verbessern? Von Effektivität, Kausalität und Technologie hin zu Zweckbestimmung, Komplexität und Kultur. In Kraus, S. & Breinbauer, I. M. (Hrsg.): *Im Raum der Gründe. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft IV*. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 223-245.
- Binswanger, M. (2010). *Sinnlose Wettbewerbe. Warum wir immer mehr Unsinn produzieren*. Freiburg: Herder.
- Blankenheim, B. (2019). Von der Kunst Unterricht zu planen. *IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik* 8, S. 16–25.
- Blankenheim, B. (Hrsg.) (2019a). *Kunstlehre/Lehrkunst. Kunstlehre als Paradigma von Bildung, Erziehung und Vermittlung*. Schriftenreihe IMAGO – Forschungsverbund Kunstpädagogik. München: kopaed (i.E.).
- Blankenheim, B. (Hrsg.) (2020). *Grundbegriffe der Historischen Kunstlehre. Ein Nachschlagewerk für gestalterische, kunstwissenschaftliche und pädagogische Arbeit*. Schriftenreihe IMAGO – Forschungsverbund Kunstpädagogik. München: kopaed (i.E.).
- Bloem, S. (2016). *Die PISA-Strategie der OECD. Zur Bildungspolitik eines globalen Akteurs*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Bölling, R. (2014). 50 Jahre "Bildungskatastrophe". Studium für alle ist ein Holzweg. Wirtschaftswoche online. Abrufbar unter <https://www.wiwo.de/erfolg/hochschule/50-jahre-bildungskatastrophe-studium-fuer-alle-ist-ein-holzweg/9475458.html> (2019-03-21).
- Brenner, M. (2003). *Meine Rechte in der Schule. Rechtliche Stellung von Eltern, Schülern und Lehrern, Haftung, Versicherung*. 2. Aufl. München: dtv.
- Bröckling, U. (2007). *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bröckling, U., Kraßmann, S. & Lemke, T. (Hrsg.) (2015). *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. 7. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Buck, M. F. (2015). Erziehung, Kompetenzorientierung und Social Engineering. In: Kraus, S. & Breinbauer, I. M. (Hrsg.): *Im Raum der Gründe. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft IV*. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 247-265.
- Burchardt, M. (2016). Selbstgesteuertes Lernen. Roboter im Klassenzimmer. In: K. Zierer, J. Kahlert & M. Burchardt (Hrsg.), *Die pädagogische Mitte. Plädoyers für Vernunft und Augenmaß in der Bildung* (S. 121–133). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Burchardt, M. (2018). Wer sich nicht verändert, wird verändert. Governance, Schulentwicklung und Change als Bausteine totaler Steuerung. In: J. Krautz & M. Burchardt (Hrsg.), *Time for Change? Schule zwischen demokratischem Bildungsauftrag und manipulativer Steuerung* (S. 61–80). München: kopaed.
- Bürgi, R. (2017). *Die OECD und die Bildungsplanung der freien Welt. Denkstile und Netzwerke einer internationalen Bildungsexpertise*. Opladen: Barbara Budrich.
- Crouch, C. (2008). *Postdemokratie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Feldhoff, T, Durrer, L. & Huber, S. (2012). Steuerung eines Schulsystems. Eine empirische Analyse, wie Akteure die Steuerungskonfigurationen des Schulsystems wahrnehmen und sich deren zukünftige Gestaltung wünschen. *DDS – Die Deutsche Schule* 1, S. 71–87.
- Freie Schule Anne Sophie (o.J.) [Selbstdarstellung]. Abrufbar unter: <https://docplayer.org/12821874-Freie-schule-anne-sophie.html> (2019-03-20).
- Gördel, B.-M. (2017). Das starke Subjekt in Verfassung, Staat und Pädagogik. In: M. Fuchs, T. Braun (Hrsg.), *Kritische Kulturpädagogik. Gesellschaft – Bildung – Kultur* (S. 119–133). München: kopaed.
- Graupe, S. (2013). Ökonomische Bildung. Die geistige Monokultur der Wirtschaftswissenschaft und ihre Alternativen. In: H. Schwaetzer (Hrsg.), *Bildung und Fragendes Denken. Coincidentia. Zeitschrift für europäische Geistesgeschichte Beiheft 2* (S. 139-165). Münster: Aschendorff.

- Graupe, S. (2018). Der manipulierbare Geist. Das Menschenbild hinter dem Change Management – und wie man sich dagegen wehren kann. In: J. Krautz & M. Burchardt (Hrsg.), *Time for Change? Schule zwischen demokratischem Bildungsauftrag und manipulativer Steuerung* (S. 155–178). München: kopaed.
- Heinen, U. (2018). *Digitalisierung als Gegenstand und Mittel in Schule und Lehrerbildung*. Vortrag am 1. Symposium zur Digitalisierung und Mediendidaktik in der Lehrerbildung, Bergische Universität Wuppertal. Abrufbar unter: <http://www.digitalisierung.education/digitalisierung-als-gegenstand-und-mittel-in-schule-und-lehrerbildung> (2019-03-21).
- Herzog, W. (2012). Ideologie der Machbarkeit. Wie die Psychologie einer effizienzorientierten Bildungspolitik Plausibilität verschafft. *Zeitschrift für Pädagogik 2*, S. 176–192.
- Herzog, W. (2016). Durchgriff auf den Lernprozess. Die technologische Reduktion von Schule und Unterricht in der Standardbewegung – am Beispiel der USA. In: M. Heinrich & B. Kohlstock (Hrsg.), *Ambivalenzen des Ökonomischen. Analysen zur „Neuen Steuerung“ im Bildungssystem* (S. 109–139). Wiesbaden: Springer VS.
- Höhne, T. (2015). *Ökonomisierung und Bildung. Zu den Formen ökonomischer Rationalisierung im Feld der Bildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kant, I. (1803). *Über Pädagogik*. Hrsg. v. D. Friedrich Theodor Rink. Königsberg: Friedrich Nicolovius.
- Karcher, M. (2015). Automatisch, kybernetisch und ent-demokratisiert. In: Kraus, S. & Breinbauer, I. M. (Hrsg.): *Im Raum der Gründe. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft IV*. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 267-281.
- Kaufmann, M. (2017). Warum tragen Ihre Schüler Ohrenschützer, Frau Schmid? Spiegel online. Abrufbar unter: <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/bellenberg-schueler-aus-schwaben-tragen-ohrenschuetzer-im-unterricht-a-1157585.html> (2019-03-20).
- Kissling, B. (2018). Demokratie und Bildung im globalisierten Europa – die Geschichte einer schleichenden Usurpation. Zum Hintergrund der Bildungssteuerung. Krautz, J. & Burchardt, M. (Hrsg.): *Time for Change? Schule zwischen demokratischem Bildungsauftrag und manipulativer Steuerung*. München: kopaed, S. 129–153.
- Krautz, J. (2007). *Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie*. München: Diederichs.
- Krautz, J. (2012). Bildungsreform und Propaganda. Strategien der Durchsetzung eines ökonomistischen Menschenbildes in Bildung und Bildungswesen. In: U. Frost & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Demokratie setzt aus: Gegen die sanfte Liquidation einer politischen Lebensform. Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik Sonderheft*, S. 86–128.
- Krautz, J. (2015). *Kompetenzen machen unmündig. Eine zusammenfassende Kritik zuhanden der demokratischen Öffentlichkeit*. Streitschriften zur Bildung 1. Hrsg. v. d. Fachgruppe Grundschulen der GEW Berlin.
- Krautz, J. (2017a). Neoliberaler Ökologismus. „Markt“ und „Natur“ als Steuerungsparadigmen der „Neuen Lernkultur“. In: M. Burchardt & R. Molzberger (Hrsg.), *Bildung im Widerstand. Festschrift für Ursula Frost* (S. 121-146). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Krautz, J. (2017b). Zersetzung von Bildung: Ökonomismus als Entwurzelung und Steuerung. Ein Essay. In: E. Hübner & L. Weiss (Hrsg.), *Personalität in Schule und Lehrerbildung. Perspektiven in Zeiten der Ökonomisierung und Digitalisierung* (S. 73–100). Opladen: Barbara Budrich.
- Krautz, J. (2018). Steuerung durch Messen. Gegenrede: Zur Bildungs- und Demokratiewidrigkeit des neuen Steuerungsregimes. *Weiterbildung 4*, S. 26–28.
- Krautz, J. (2019a). Im Hamsterrad. Schule zwischen Überlastung und Anpassungsdruck. *lehrer nrw 2*, S. 15–18.
- Krautz, J. (2020). Pädagogik als *téchne*, der Lehrer als *artifex*. Kunstlehre/Lehrkunst und ihre Bedeutung für Lehrerbild und Lehrerbildung. In: B. Blankenheim (Hrsg.), *Kunstlehre/Lehrkunst. Kunstlehre als Paradigma von Bildung, Erziehung und Vermittlung*. Schriftenreihe IMAGO – Forschungsverbund Kunstpädagogik. München: kopaed (i.E.).
- Krautz, J. & Burchardt, M. (Hrsg.) (2018). *Time for Change? Schule zwischen demokratischem Bildungsauftrag und manipulativer Steuerung*. München: kopaed.
- Kremer, A. (2019). Offensive gegen Bildung. Entwicklungslinien Allgemeiner Didaktik. *IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik 8*, S. 4–15.
- Leisen, J. (2010). Lernprozesse mithilfe von Lernaufgaben strukturieren. Informationen und Beispiele zu Lernaufgaben im kompetenzorientierten Unterricht. *Unterricht Physik 117/118*, S. 9–13.

- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Dies. (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*. (S. 11–41). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Maio, G. (2014). *Geschäftsmodell Gesundheit. Wie der Markt die Heilkunst abschafft*. Berlin: Suhrkamp.
- Mies, U. & Wernicke, J. (Hrsg.) (2017). *Fassadendemokratie und Tiefer Staat. Auf dem Weg in ein autoritäres Zeitalter*. Wien: Promedia.
- Niemann, D.. Changing Patterns in German Education Policy Making – The Impact of International Organizations. *TranState Working Papers 99*. Sfb597 „Staatlichkeit im Wandel“ – „Transformations of the State“. Bremen. Zusammenfassung abrufbar unter <http://www.sfb597.uni-bremen.de/pages/pubApBeschreibung.php?SPRACHE=de&ID=139> (2019-03-21).
- OECD (2004). *Die Globalisierung in den Griff bekommen. Die Rolle der OECD in einer sich wandelnden Welt*. Paris: OECD.
- Ötsch, W. O. (2009). *Mythos MARKT. Marktradikale Propaganda und ökonomische Theorie*. Marburg: metropolis.
- Polony, N. & Le Comité Orwel (2016). *Bienvenue dans le prie de monde. Le triomphe du soft totalitarisme*. Paris: Plon.
- Rohstock, A. (2014). Antikörper zur Atombombe. Verwissenschaftlichung und Programmierung des Klassenzimmers im Kalten Krieg. In: P. Bernhard & H. Nehring (Hrsg.), *Den kalten Krieg denken. Beiträge zur sozialen Ideengeschichte*. (S.259–284). Essen: Klartext.
- Röpke, W. (1958). *Jenseits von Angebot und Nachfrage*. Erlenbach-Zürich/Stuttgart: Rentsch.
- Rumpfhuber, A. (2013). *Architektur immaterieller Arbeit*. Wien: Turia + Kant.
- Schirlbauer, A. (2018). Schule des Fortschritts – Ein Essay. In: A. Schirlbauer, H. Schopf & G. Varelija (Hrsg.), *Zeitgemäße Pädagogik. Verlust und Wiedergewinnung der „einheimischen“ Begriffe*. (S. 9–24). Wien: Löcker.
- Schirlbauer, A., Schopf, H. & Varelija, G. (Hrsg.) (2018). *Zeitgemäße Pädagogik. Verlust und Wiedergewinnung der „einheimischen“ Begriffe*. Wien: Löcker.
- Schweizer, S. (2018). Deprofessionalisierung durch Ökonomisierung? Kritik einer scheinbar eindeutigen Diagnose. In: T. Höhne, B. Hermstein & S. Hartong (Hrsg.), *Ökonomisierung von Schule? Bildungsreformen in nationaler und internationaler Perspektive*. (S. 154–172) Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Sowa, H. (2019). *Die Kunst und ihre Lehre. Fachsystematik – Bildungssinn – Didaktik. Teil 1: Musen und TECHNE*. Schriftenreihe IMAGO — Forschungsverbund Kunstpädagogik. Bd. 8.1. München: kopaed.
- Münch, R. (2018). *Der bildungsindustrielle Komplex. Schule und Unterricht im Wettbewerbsstaat*. Weinheim und München: Beltz Juventa.
- Walter-Luginsland, A. (2017). Plastisches Vorstellungslernen: individuell oder kooperativ? Eine vergleichende Studie über Schüler eines Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrums. In: H. Sowa & S. Fröhlich (Hrsg.), *Bildung der Imagination. Band 4: Verkörperte Raumvorstellung. Gestaltungsdidaktische Praxis und Forschung*. (S. 147–206). Oberhausen: Athena.
- Wirtschaftswachstum und Bildungsaufwand* (1966). Europäische Kulturpolitik, Bd. 2. Hrsg. i.A. der Kulturkommission des Europarates. [Bericht über d. OECD-Konferenz in Washington 1961, Bearb.: E. Gehmacher] Wien/Frankfurt/München: Europa Verlag.
- Wolin, Sheldon S. (2017). *Managed Democracy and the Specter of Inverted Totalitarianism*. Princeton: University Press.

©

Prof. Dr. Jochen Krautz
 Bergische Universität Wuppertal
 Fakultät für Design und Kunst
 Gaußstr. 20
 42119 Wuppertal
krautz@uni-wuppertal.de