

Bernd Schoepe

Cancel Culture macht Schule!

Wie der neoliberale Schulumbau eine institutionalisierte Form von Cancel Culture hervorbringt, die Demokratie und Bildung gleichermaßen abzuwickeln droht

„Schulsysteme werden künftig vermutlich Personen hervorbringen, die in ängstlich-routiniertem, vorauseilendem Gehorsam abarbeiten, was ihnen vorgegeben ist. Sie werden dazu neigen, wie Roboter alles zu tun, was man ihnen vorprogrammiert, um in der Karriere zu funktionieren und nicht unterzugehen. Eine Armee solcher Roboter kann dann tatsächlich für alle möglichen Konkurrenzkampfszwecke eingesetzt werden. Aber kaum für demokratische.“

Aus: Roman Langer, Der Prinzipal. Über Durchsetzungsmechanismen Europäischer Bildungsreformen (2017).

Wir sind die Roboter
Wir sind die Roboter
Wir sind die Roboter
Wir sind die Roboter

Wir laden unsere Batterie
Jetzt sind wir voller Energie.

Wir sind die Roboter
Wir sind die Roboter
Wir sind die Roboter
Wir sind die Roboter

Wir sind auf alles programmiert
Und was du willst wird ausgeführt.

Kraftwerk, „Die Roboter“ (1978)
Songtext von „Die Roboter“ © Sony/ATV Music Publishing LLC, Warner Chappell Music, Inc.
Songwriter: Ralf Hütter / Florian Schneider-Esleben / Karl Bartos

1 Was ist Cancel Culture und wie wird sie an der Schule erlebt?

Unter Cancel Culture versteht man die absichtsvolle Verengung und die innerhalb von Institutionen wie z.B. der Schule *top – down* gesteuerte Engführung des zugelassenen Rahmens bzw. Raums für Meinungsäußerungen bzw. Sprechweisen über bestimmte, für wichtig gehaltene Gegenstände der Gesellschaft – oder einer gemeinschaftlichen Sphäre. Diese Meinungsäußerungen werden auf Geheiß und zugunsten einer bestimmten Agenda, die oft kampagnenmäßig initiiert und lanciert wird, zensuriert. Absichten, Nebenabsichten, Botschaften und Ziele dieser Agenden wirken dabei auf außenstehende Beobachter oft eher diffus und intransparent, was durchaus im Sinne der Initiatoren dieser Kampagnen sein kann.

Cancel Culture bekämpft bestimmte, ihren Anhängern inopportun erscheinende Meinungen, öffentlich gemachte Denk- und vor allem Sprechweisen und die hinter ihnen stehenden politischen und weltanschaulichen Positionen. Angelehnt an Wittgensteins Begriff des Sprachspiels, könnte man sagen, dass durch sie bestimmte Sprachspiele diskreditiert, marginalisiert, unterdrückt, ausgegrenzt, zum Verstummen gebracht werden sollen. Ihr

Mittel ist ausdrücklich nicht die, vielleicht auch polemische, Auseinandersetzung mit ihnen, sondern ihre *Verächtlichmachung*. Kurz gesagt geht es ihr darum, auf möglichst wirkungsvolle Weise missliebige Diskurse aus dem öffentlichen Debattenraum zu entfernen.

Besonders auffällig und typisch für Vertreter der Cancel Culture ist, dass sie sich von Äußerungen, die konträr zu ihrer eigenen Weltanschauung stehen, *persönlich* angegriffen, angefasst, beleidigt, herabgesetzt und verletzt fühlen. In der Regel geht es dabei sogar mehr um das Empfinden, *wie* etwas gesagt wird als um konkrete Inhalte. Sie fühlt oder stilisiert sich selbst also als Opfer dieser Sprechweisen, Ansichten, Auffassungen bzw. allgemein: symbolischen Praktiken oder identifiziert sich mit anderen, die Opfer dieser Äußerungsformen sind oder sein können im Rekurs auf eine *höhere Moral*, die dadurch verletzt werde. Diese *idiosynkratischen Reaktionsweisen* der Cancel Culture bzw. ihrer Vertreter sind sehr typisch für sie. Durch sie unterscheiden sich ihre Diskursstrategien und -Techniken von denen eines normal geführten Streits oder einer gewöhnlichen sachorientierten Diskussion. Aus Sicht der Cancel Culture hat die idiosynkratische Reaktion den großen Vorteil, dass man sich dadurch relativ leicht einen Nimbus der Überlegenheit verschaffen kann, der die so Angegriffenen noch stärker disqualifiziert. Sie selbst wird dadurch aber von der Pflicht dispensiert, *argumentativ* gehalten zu müssen. So werden strukturelle Minderheitspositionen z. B. von Frauen, der Jugend, People of Color, rassistisch Verfolgten, der LGBTQ-Community usw. moralisch majorisiert, um durch diese Art und Weise der Majorisierung des Minoritären¹ Diskurshoheit über die Regeln eines jedweden Sprechens über dieses Minoritäre für sich beanspruchen zu können.

Das allgemein für alle Verständigungsprozesse fatale bei Cancel Culture besteht darin, dass die für gelingende Kommunikation unverzichtbare Geltung des „Principle of Charity“, *den anderen nicht absichtlich missverstehen und ihm bis auf den Beweis des Gegenteils keine böswilligen Motive für seine Äußerungen unterstellen zu wollen*, von ihr aufgekündigt wird. Stattdessen folgt Cancel Culture der Logik des Verdachtes und der Moral der Bezichtigungen.

Bevor auf die zeithistorischen Ursprünge für die Entstehung von Cancel Culture in der Schule und der Frage, wie sie zum Element von Schulgovernance werden konnte, eingegangen wird, soll sich der Blick zunächst darauf richten, wie Cancel Culture aus der Sicht von Kollegen wahrgenommen wird. An dieser Stelle lasse ich die Fallbeispiele unkommentiert stehen und wirken. Am Schluss des Textes werde ich auf die Beispiele aber noch einmal zurückkommen, um sie in das bis dahin vor dem Leser aufgespannte Bild von Cancel Culture in der Schule einzufügen.

Erstes Beispiel eines Kollegen aus Hamburg

„Als ich vor mehr als zwei Jahrzehnten meine Lehrtätigkeit in Hamburg begann, waren Lehrerzimmer Orte politischer Meinungsbildung. Ob auf Konferenzen oder in den Pausen: man tauschte sich nicht selten leidenschaftlich über politisch kontroverse Themen aus, ohne dass man sich zerstritt. Schulleiter hatten es in diesem Klima nicht immer leicht, Behördenvorgaben durchzusetzen, wenn das Kollegium mit diesen nicht einverstanden war. Nun ja, diese Zeiten sind vorbei. Es herrscht heute bei Lehrerkonferenzen meist eine Mischung aus Langeweile, Resignation und Galgenhumor, wenn mal wieder ein erschreckend großer Teil der Kollegenschaft (besonders der jüngere) eifrig über alle vorgehaltenen Stöckchen springt und durch vorauseilenden Gehorsam glänzt. Doch auch jene, die früher regelmäßig kritische

Äußerungen in die Diskussion einbrachten, schweigen nun meist. Ein Grund für die große Zurückhaltung, öffentlich abweichende Meinungen zu äußern, liegt sicherlich an der ausgeprägten Kritikempfindlichkeit mancher Mitglieder der Schulleitung. Zwar wird von dieser häufig proklamiert, dass man „gerne Kritik äußern“ dürfe, solange diese nicht persönlich werde, sondern stets „wertschätzend“ bleibe. Nun scheint nicht jeder der gleichen Meinung zu sein, was sachliche Kritik ist, denn so manche Führungsperson im Schuldienst, die ich im Laufe der Jahre kennengelernt habe, hört vornehmlich mit dem „Beziehungssohr“.

In der Praxis fördert dieser tendenziell neurotische Kommunikationsmodus nicht gerade einen Gedankenaustausch auf Augenhöhe. Während souveräne Persönlichkeiten eher gelassen mit Kritik umgehen können, neigen unsichere Kantonisten bekanntlich dazu, schnell beleidigt und nachtragend zu reagieren. Für jegliche Diskussionskultur sind solche Leute eine schwere Hypothek. Sie ersticken auf Dauer jegliche Lust, sich kritisch-konstruktiv in Bildungsprozessen einzubringen, da sie überall Anwürfe gegen ihre Autorität wittern und schnell einschnappen. Eine weitere, unauffälliger Art, Kritik in Diskussionen abzukanzeln, ist, diese entweder in einem Sirup von bullshit-bingohaften Banalitäten zu ertränken oder diese schlicht zu ignorieren.

(...) Kollegen an anderen Schulen berichten von sehr ähnlichen Erfahrungen mit ihrer Schulleitung. Ob das Abwürgen von nicht-stromlinienförmigen Meinungen nun Folge einer politisch motivierten Strategie ist oder einfach nur individueller Überforderung geschuldet ist, lässt sich nicht immer sagen. Es ist in jedem Fall eine Unsitte, die der gesellschaftlichen Institution Schule grundsätzlich nicht guttut und unter der Lehrerschaft langfristig für Verdruss sorgt.“

Zweites Beispiel einer Kollegin aus Nordrhein-Westfalen

„Ein Problem als Ursache permanenter Unruhe an den Schulen stellt die Einflussnahme von Stiftungen und sonstiger Bildungspartner oder Sponsoren dar, zumal hier gesellschafts-politischer Gestaltungswille, Machtstrukturen und geldwerte Interessen zugrunde liegen, die in ihrer Verflechtung kaum zu durchschauen sind, geschweige denn transparent kommuniziert werden. Es sind die Phänomene des unentwegten Nachsteuerens und der ständigen Veränderung, vorangetrieben von Stiftungen und anderen Akteuren, aufgrund derer die am Schulalltag beteiligten Personen wie Schachbrettfiguren immer wieder neu in Stellung gebracht werden. (...) Arbeitet ein Kollegium unter Anweisung einiger Auserwählter aus den eigenen Reihen marionettenhaft an der Etablierung der eigenen Schule als Ganztagsgymnasium, schließt dies nicht aus, dass parallel ein paar weitere mit Bedacht ausgewählte Kollegen instruiert werden, ‚alternativlose‘ Entwicklungen zum Thema ‚Digitalisierung‘ in Gang zu setzen. (...)

Längst müsste für die meisten Kollegen klar ersichtlich sein, dass Schule von außen und von oben gesteuert, das Bildungssystem somit unterwandert wird. An einer Schule mit über 70 Kollegen, von denen knapp die Hälfte besondere Funktionen bzw. ausgewiesene Beförderungsstellen innehat oder kurzfristig anstrebt, sind diesbezüglich aber kaum kritische Fragen zu erwarten. Vielmehr lässt sich beobachten, dass die wenigen kritischen Anmerkungen, die es überhaupt gibt, brüsk zurückgewiesen werden (O-Zitat einer

Schulleitung: ‚Wir werden jetzt ganz bestimmt keine gesellschaftspolitische Diskussion führen‘.“

Drittes Beispiel eines Kollegen aus Hamburg

Ein weiterer Kollege aus der Freien und Hansestadt hat sich in seinem Blitzlicht zur Cancel Culture auf die Konferenzpraxis fokussiert:

„Unsere Konferenzen sind eine schulpolitische Farce, denn es handelt sich bei jenen in der überwiegenden Mehrheit der Tagesordnungspunkte um reine Verlautbarungen, die in der Regel keinen Raum für Diskussion oder gar kontroverse Diskussionen zulassen. Derartige Versuche werden seitens der Schulleiterin mehr oder weniger offensichtlich wegmoderiert, sodass das Gros des politischen Teils des Kollegiums – ein viel zu großer Anteil ist meines Erachtens politisch ohnehin völlig desinteressiert – bereits resigniert hat. Potenziert wird diese Tendenz noch durch die Zwangsdigitalisierung von Schule im Zuge der Corona-Hysterie. In Folge der Umstellung von Konferenzen auf Onlineformate brüstet sich die Schulleiterin doch allen Ernstes damit, dass sie die letzte Gesamtkonferenz in einer Stunde abgerissen hat. Einem Großteil des Kollegiums kommen derartige Tendenzen aber durchaus zupass. Andererseits brodelt es vor den Schulschließungen in einem relevanten, kritischen Teil des Kollegiums und seitens jener wird nach einem Format gesucht, wie man die diesbezügliche Unzufriedenheit mit Nachdruck artikulieren kann.“

2 Die Ökonomisierung der Schulsysteme durch die OECD und die Wandlung des Bildungsbegriffs

Um ein angemessenes Verständnis von Cancel Culture in der Schule zu erlangen, ist es notwendig, die Linie historisch nachzuzeichnen, auf der die Schul- und Bildungssysteme der westlichen Demokratien einer Synchronisierung und Homogenisierung unterzogen wurden. Dafür muss der Prozess ihrer Ökonomisierung beleuchtet werden, da diese Entwicklungen unter dem angeblichen Erfordernis einer wirtschaftlich und politisch umfassenden Globalisierung zur allgemeinen Wohlstandsmehrung Platz griffen.

Es wird zu zeigen sein, wie diese zum Nutzen der Ökonomie erfolgte Synchronisierung und Homogenisierung der Bildung einen starken Veränderungs- und Reformdruck auf die nationalen Bildungssysteme erzeugte, der zu einem Abbau demokratischer Gestaltungsspielräume innerhalb dieser Systeme führte, an deren Stelle sich nun technokratische Außensteuerung (fest-)setzte.

Diese Art der Außensteuerung konnte kein Interesse daran haben, dass die Diskurse über die Bildung in irgendeiner Weise offengehalten wurden. Beiträge zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs und der Frage nach dem richtigen Weg zur Modernisierung des Schul- und Bildungswesens außerhalb des ökonomischen Designs waren nicht mehr gefragt. In den Institutionen selbst sollten nicht länger Debatten, in denen pluralistische und durch die Eigenarten nationaler Kulturen und Bildungstraditionen beeinflusste Sichtweisen ausgetauscht und oftmals kontrovers aufeinandertrafen, stattfinden, sondern dass an anderen Orten und in anderen Zirkeln transnational für richtig Verabredete. Es sollte, darin

ganz der den Schulen und Schulsystemen übergestülpten ökonomischen Logik folgend, schlank und ohne Umwege gleich möglichst effizient umgesetzt werden.

Von diesem Punkt an, mit Beginn der flächendeckenden Umwandlung der europäischen Schul- und Hochschul- Landschaften durch die PISA und BOLOGNA-Reformen, ging der Wert der freien Meinungsäußerungen in Schul- und Hochschulzusammenhängen auf Talfahrt und es stürzte der Wert freier Reflexion über die Entfaltung von Bildung und Demokratie in ihrem wechselseitigen Bedingungsverhältnis vom anerkannt-Positiven ins Negative des rein Obstruktiven („Reformverhinderer!“). Um den Ökonomismus in der Bildung, der von Anfang an umstritten war, in seiner hegemonialen Stellung nicht durch Gegenwehr oder Subversion zu gefährden, ersann das neue System Techniken und Strategien zur Steuerung der Lehrerinnen und Lehrer.

Aus diesem Mindset einer „Umprogrammierung“ sollte sich schließlich das entwickeln, was heute als Cancel Culture an den Schulen regelhaft verdeckt und daher für die Öffentlichkeit kaum wahrnehmbar, eine Realität eigener Art beschreibt.²

Die ökonomische Entwicklungslinie für die Grundlagen der Cancel Culture in der Schule

Schon früh – zu Beginn der 1960er Jahre – artikulierte die OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) ihre Ansprüche an ein „modernes“ Schul- und Bildungssystem.

Diese Reformbemühungen, derer sich die OECD annahm, wurden vor dem Hintergrund des Kalten Krieges aus Gründen forciert, die nach dem Sputnik-Schock im Oktober 1957 mit massiv gestiegenen Ängsten und Befürchtungen aufkamen, dass es dem sowjetisch-kommunistischen Block tatsächlich gelingen könne, dem kapitalistischen Westen in der wissenschaftlich-technischen Entwicklung den Rang abzulaufen.

Der Schweizer Erziehungswissenschaftler Daniel Tröhler zeigt, wie die danach erhöhten und zentralisiert gesteuerten Bildungsanstrengungen der USA „zu einer technisch fundierten Outputorientierung“ in Schulen und Hochschulen und einer damit verbundenen Verdinglichung des Menschen als Humankapital“³ führten.

Schon damals wurde neben der besagten neuen Outputorientierung die Standardisierung von Testverfahren etabliert, die erst mit PISA und dem sogenannten PISA-Schock auch die europäischen Bildungslandschaften flächendeckend erreichen und umkrepeln sollten. Obwohl es sich bei der OECD um eine mächtige wirtschaftliche Organisation handelt, war sie aber zu keinem Zeitpunkt ihres Interventionshandelns mit einem politischen Mandat ausgestattet. Dennoch hat sie mit den von ihr initiierten und durchgesetzten PISA- und BOLOGNA-Prozessen in den 1990er Jahren endgültig eine hegemoniale Rolle über die europäische Schul- und Hochschulpolitik erlangt:

„Through PISA, the OECD is poised to assume a new institutional role as arbiter of global education governance, simultaneously acting as diagnostician judge and policy adviser to the world’s school systems.“⁴

Mit großer Selbstverständlichkeit bekannte sich die OECD schon im Jahre 1961 bei einer großen Konferenz zu internationalen Bildungsfragen in Washington dazu, dass das Schul- und Bildungswesen die Aufgabe habe „Menschen für die Wirtschaft vorzubereiten wie Sachgüter und Maschinen. Das Erziehungswesen“, so die einschlägige OECD-Stellungnahme, „steht nun gleichwertig neben Stahlwerken, Kunstdüngerfabriken und Autobahnen“.

Als äußerst irritierend hätte ein konservativer Oberstudienrat vor 30 Jahren wohl die untenstehende Botschaft empfunden, dass schulische Bildung und Erziehung jetzt dem folgenden, hier umrissenen Programm in Gänze einzupassen sei:

„»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 (...); Dinge, die jedem wirtschaftlichen Fortschrittsdenken glatt zuwiderlaufen. Diese jahrhundertealten Einstellungen zu verändern, ist vielleicht die schwerste, aber auch die vordringlichste Aufgabe der Erziehung (...).“⁵

Damit wurde nicht weniger als ein Umerziehungsprogramm in globaler Dimension angekündigt, das naheliegenderweise nicht durch Argumentieren oder gutes Zureden alleine erfolgreich umgesetzt werden konnte, sondern von vorneherein auf propagandistische Instrumente sowie Mittel der Psychologie angewiesen war. Die Formulierungen verraten, dass die vielleicht „schwerste, aber auch (...) vordringlichste Aufgabe der Erziehung“ ohne kulturelle Entwurzelung nicht zu homogenisieren war, und genau auf diese gewaltsame Homogenisierung zielte der durch „die OECD exekutierte imperiale Anspruch der USA“, wie es die Forschungen Tröhlers zutage förderten. Seitdem wurde, so resümiert Tröhler diese in der Tat denkwürdige Zäsur, „Entwicklung nicht einfach als Weiter-Entwicklung von Bestehendem gedacht, sondern als Anpassung an ein Modell, dem gefolgt werden sollte“. Es dürfte nicht zu übersehen sein, dass dieser Art von Anpassung und systematisch betriebener kultureller Entwurzelung das Moment des Gewaltigen schon tief eingeschrieben ist.

„Bildung als ein Modell von Anpassung, dem einfach gefolgt werden sollte“

Um zu verstehen, warum Anpassungsleistung in den Mittelpunkt der Forderungen für eine Reform der Schulbildung gestellt wurde, ist ein Blick auf das Verständnis von Erziehung hilfreich, von dem sich die OECD bei dieser Entwicklungsaufgabe leiten lässt:

Demnach sei Erziehung »wirtschaftliche Investition« in den Menschen, und man spricht dementsprechend vom »Produktionsfaktor Lehrer« und vom »Rohmaterial Schüler«. Allgemeinbildung sei »die Befähigung zu immer neuer Anpassung«; sie solle »befähigen zum Denken, also zum Umdenken und zum Verarbeiten fremder und neuer Ideen«. Die Idee des heutigen Kompetenzkonzepts war dort schon angelegt: Bildung soll vor allem Anpassungsleistung und »Denken« nur der Nachvollzug der Ideen anderer sein.⁶

Nun mag man angesichts der langen Umsetzungsperiode dieser mit Emphase wie gesagt schon 1961 geforderten Neuausrichtung der Schul- und Bildungssysteme fragen, ob nicht die Zeitdifferenz von beinahe 40 Jahren zwischen dem OECD-Bericht und dem Beginn der PISA-Reformen in Deutschland eher dafür sprechen, dass die Ökonomisierung von Bildung und die

geforderte Anpassung der Bildungsbereiche an ihre Systemlogik keine so ausgemachte und erfolgreiche Sache war, wie es das Fazit von Tröhler oben nahelegt.

Dazu ist zu sagen, dass der starke Reformimpuls in einer ersten Phase durch die Ausrufung der „Bildungskatastrophe“ durch Georg A. Picht in Deutschland mit einem großen publizistischen und auch politischen Echo aufgenommen wurde. Allerdings stieß er Ende der 60er Jahre auf einen gesellschaftsverändernden Kontext von links, durch den er anders, nämlich stärker als Forderung und Programmatik für Chancengleichheit bzw. die Überwindung schichtenspezifischer Bildungsdiskriminierung rezipiert und adaptiert werden sollte – Stichwort „Bildungsexpansion“. Dadurch wurde der harte Ökonomismus der OECD sozialdemokratisch-gesellschaftsreformerisch abgefedert bzw. emanzipatorisch-kritisch überbaut. So z.B. auch durch die Übernahme und Neumodellierung der „kompensatorischen Erziehung“ aus den USA in Folge des „linguistic turn“. Im Übrigen erwiesen sich die nationalen Bildungstraditionen auch als nicht so leicht überwindbar – und das hatte das OECD-Memorandum von '61 ja bereits vorhergesehen. Es dauerte also längere Zeit, bis die nationalen Bastionen der Bildungspolitik geschleift werden konnten. In Deutschland gab es zudem eine große bildungsphilosophische Tradition (von Hegel und Humboldt bis Heydorn und Klafki), die den Bildungsinstitutionen (Gymnasien, Universitäten), bei aller aufkommenden Kritik, habituell verankertes Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein gaben. Die Stunde der US-Hegemonie in Sachen funktionaler Anpassung und Bildungssystemvereinheitlichung schlug also erst, nachdem die Nationalstaaten in Europa einen Großteil ihrer politischen Souveränität an die EU abgegeben hatte. Daher ist es kein Zufall, dass erst in den 90er Jahren des vergangenen Jahrhunderts die Voraussetzungen im deutschen Schulsystem – auch durch den Wegfall des Systemwettbewerbs zwischen Ost und West – gegeben waren, die OECD-Direktiven für Bildung auf breiter Linie und näherungsweise eins zu eins umzusetzen.

Neoliberale Schul- und Bildungsreformen hatten von Anfang an kein politisches Mandat

Obwohl die ökonomistischen Rezepte, die unserem Bildungswesen damit verordnet wurden, eine radikale Abkehr von der herkömmlichen, historisch gewachsenen Form von Schule und dem nationalen Bildungsverständnis in Deutschland bedeuteten – waren es weder parlamentarische Gremien, die mit dieser Grundsatzentscheidung in der Hauptsache befasst wurden, noch wurde sie auf demokratischem Wege beschlossen. Vielmehr wurde sie europaweit an den bestehenden demokratischen Institutionen vorbei in die jeweils nationalen Gesetzgebungen eingespeist. Dafür genügte formell eine Empfehlung (!) der für Unterrichtswesen und Bildungspolitik zuständigen Minister der EU-Staaten. Trotz oder gerade wegen dieses Legitimationsdefizits entfalten die Guiding Lines dieses neoliberal gemanagten Schulumbaus seitdem so starke Wirkungen und Effekte, dass diese heute längst wie aus Stein gemeißelt erscheinen: Länger schon bestimmen sie in ihrer ehernen „Alternativlosigkeit“ die heutigen Realitäten an den Schulen. Als Guiding Lines hervorzuheben sind:

Schulen sollen zu Unternehmen umgewandelt und managerial geführt werden. Anhand streng von oben durch ausgewählte Experten definierten Qualitätskriterien und Messzahlen für die Kontrolle zunächst der Schüler-Leistungen, dann aber auch der Leistungen, die angeben, wie gut das Schulsteuerungsmodell an den einzelnen Schulen zur Anwendung kommt und funktioniert – evaluiert sich das System in kybernetischen Feedbackschleifen selbst in Permanenz. D.h., dass diese Daten unentwegt erhoben, gemessen und ausgewertet

werden. Der Mathematik-Didaktiker Wolfram Meyerhöfer spricht von der „Menschenmesserideologie“, die Einzug in die Klassenräume gehalten habe. „Teaching for the test“ ist heute der Normalfall an deutschen Schulen. Damit soll Schule ihre Schüler in ein bestimmtes „pädagogisches Produkt“ verwandeln, das durch seine Marktgerechtigkeit und Marktgängigkeit definiert wird. Das heißt, dass das Produkt als so gut betrachtet wird, wie es seiner maximal flexiblen Einsetzbarkeit als Humankapital in die gegebenen wirtschaftlichen Verwertungszusammenhänge gehorcht.

Darüber, wie dieses „Produkt“ also am besten hergestellt wird, darf im Rahmen der dafür angewandten „Produktionsverfahren“ (Kompetenzorientierung, kybernetisches Monitoring / Schulsteuerung, Qualitätsmanagement) diskutiert werden. In diesem Zusammenhang legitimiert sich Kritik erst und nur dadurch, dass die Herstellung des pädagogischen Produkts effizienter und erfolgreicher gemacht werden soll. Diese Kritik hört seitdem in den Schulen auf den Namen der „konstruktiven Kritik“, die „erwünscht“ sei.

Nicht diskutiert werden darf in der zur Produktionsstätte umgewandelten Schule darüber, ob es Ziel von Schule und Unterricht sein sollte, Bildung in diesem ausschließlich ökonomischen Sinne als reine Anpassungsleistung zu verstehen bzw. Bildung für ökonomische Zwecke auf solche Weise zu instrumentalisieren. Solche Kritik wird in den Schulen heute gern mit Ausdrücken wie „sachlich unangemessen“, „polemisch“, „nicht zielführend“, „irrelevant“ und „querulantenhaft“ bedacht. Darüber hinaus wird von den vorgesetzten Instanzen dieser Kritik das Recht bestritten, im schulöffentlichen Raum überhaupt noch artikuliert werden zu dürfen. Schulleitungen treten dabei als Diskursjuroren auf, oft sekundiert durch „ausgewählte Gruppen“ von Kollegen, von denen auch in dem zweiten Fallbeispiel aus NRW die Rede ist.

Die Absichtserklärungen des OECD-Papiers von 1961 und die Guiding Lines für den neoliberalen Schulumbau zeigen dabei nicht nur, wie diametral diese den „alteuropäischen“ Ideen von Bildung zuwiderlaufen, sondern auch, wie weit entfernt sie von den dem Grundgesetz, den Länderverfassungen und den Schulgesetzen zugrunde gelegten Bildungs- und Erziehungszielen liegen. Dass sie dennoch realisiert wurden, macht diese Schulreformen zweifellos angreifbar – wären da nicht mit dem New Public Management und dem Change-Management strategische Vorkehrungen getroffen worden, den neoliberalen Schulumbau abzusichern und möglichst gegen Kritik zu immunisieren.

3 Change-Management und die undurchsichtigen Strategien zur Umsetzung eines fragwürdigen Werte- und Einstellungswandels für Schule und Unterricht

„ (...) most organization change involves changes in attitudes and beliefs, although it usually begins with coerced behavior change.“

Edgar H. Schein: From Brainwashing to Organization Therapy. The Evolution of a Model of Change Dynamics. In: Cummings, Thomas G. (Hrsg.): Handbook of Organization Development, Los Angeles u.a., 2008, S. 45.

Typisches Merkmal der OECD-Politik war und ist die Einflussnahme auf nationale Regierungen. In den Studien der Organisation wird immer wieder unterstrichen, dass der politische Druck, den es aufzubauen gelte, eine eigentliche Kulturrevolution in den

Verwaltungen nach sich ziehen müsse:

„The principal focus of change is the administrative culture as the traditional values, priorities, routines, and above all mindsets in public organisations are under pressure‘. Das Strategieprogramm lautet also: Beseitigung und Ersetzung widerständiger traditioneller Werte durch die ‚Expected New Cultural Values‘ “. ⁷

In der Folge wurden seit den 1990er Jahren die öffentlichen Verwaltungen nach der Maßgabe des New Public Managements (NPM) reorganisiert. Modell standen entsprechende Verwaltungsreformen während der „Reaganomics“ in den USA und dem Thatcherismus in Großbritannien. Damit rückte die Verwaltung von der Peripherie direkt in das Zentrum der Macht und bekam weitreichende politische Gestaltungskompetenzen übertragen, so dass ihre bisherigen rechtlichen und demokratischen Bindungen aufgehoben bzw. neu definiert wurden.

Durch die Governance-Konzepte wurde den Verwaltungen im Rahmen des NPM nicht nur eine Schlüsselstellung beigemessen, die in einer die Reformen aktivierenden Leitungsaufgabe bestand, sondern sie wurden sogar mit einer Entscheiderrolle bedacht, die nach dem klassischen Gewaltenteilungsmodell der Demokratie bislang ausschließlich den Parlamenten zustand.

Dies führte dazu, dass alle westlichen Demokratien seit den 90er Jahren von einem beschleunigten Prozess der Entmachtung der Parlamente zugunsten der Exekutive – und eben auch ihrer Verwaltungen erfasst wurden. In der Logik und Phantasie der Governance-Konstrukteure geht das soweit, dass „die NPM-Verwaltung (...) somit ausdrücklich die politischen bzw. weltanschaulichen Einstellungen der Bevölkerung (...) ‚steuert‘ und dabei das Mittel des Change-Managements aktiv einsetzen soll, um die von ihr gewollten politischen Entscheidungen durchsetzen zu können.“ ⁸

Auf die Ebene der Schulen (in Deutschland) bezogen, begann damit eine systematische Aushöhlung und Aushebelung der in den Schulgesetzen festgeschriebenen Mitsprache- und Mitbestimmungsrechte der Schulkollegien. Dabei ist interessant zu sehen, wie diese bis auf wenige Ausnahmen erfolgreich unternommen werden konnten, ohne dass die Schulgesetze dem „neuen Geist“ nach verändert wurden. Was man lediglich änderte, schien eine an den gesetzlichen Rahmenbedingungen gemessen doch eher kleine Korrektur zu sein. Doch dieser Eindruck sollte täuschen: Man strich aus den Schulgesetzen die Artikel, die das Recht der Kolleginnen und Kollegen regelte, Ausschüsse aus der Mitte der Lehrerkonferenz bilden zu können, um Themen und Anliegen gegenüber der Schulleitung zu platzieren und eigenständig voranzutreiben, die den Kollegen innerhalb der Bereiche wichtig waren, für die die Lehrerkonferenzen ohnehin Zuständigkeit besaßen. Dieses Recht gab den Kollegien die Möglichkeit, eine eigene Agenda für die Gestaltung der Schule zu entwickeln, die zu den Vorstellungen der Schulbehörde, intendiert oder nicht, im Dissens stehen konnte – und oftmals tatsächlich auch stand. Die Schulleitungen waren gezwungen bzw. klug beraten, sich mit den kollegialen Initiativen ernsthaft auseinanderzusetzen und wo immer es ging, ihnen ein gewisses Recht zu konzederen und vermittelnd tätig zu werden. Dadurch, dass die Schulleitung dieses legitime Recht des Kollegiums anzuerkennen hatte, befand es sich zugleich unter doppelten Loyalitätsgesichtspunkten in der Situation, für einen Ausgleich oder Kompromiss zwischen den sich artikulierenden Interessen im Kollegium und der offiziellen

schulpolitischen Linie Sorge tragen zu müssen. Damit verfügten die Kollegien über einen demokratischen Spielraum, den gerade die vom Geist von 1968 stark geprägten Lehrerkollegien in den 70er und 80er Jahren politisch produktiv für sich zu nutzen wussten. Die Einsetzung solcher Ausschüsse und die Wahl ihrer Mitglieder durch das Kollegium ist in der „Vor-Governance-Epoche“ also ein wichtiges Mittel „von unten“ gewesen, um das Schulleitungs- und Schulverwaltungshandeln zu demokratisieren und, durchaus im Sinne der klassischen Gewaltenteilungs-Architektur, in konsensuelle Bahnen zu lenken. Am Beginn der Implementierung der PISA-Reformen, Anfang der 2000er Jahre, fielen die entsprechenden Paragraphen ersatzlos weg und schufen stattdessen den Raum, um sogenannte „Steuergruppen“ an den Schulen zu etablieren. Damit fiel die organisierte Gegenmacht der Pädagogen in sich zusammen, und die bürokratische Herrschaft über die Schulen war besiegt. Schnell erfuhren die Kollegien, wie jetzt der Hase in den schulischen Beschlussgremien läuft. Bald schon kursierte unter vorgehaltener Hand in den Lehrerkonferenzen ein Bonmot in der Form einer Feststellung und einer Frage; die Feststellung lautete: „Steuergruppen seien ja schön und gut, auch wenn niemand, auch ihre Mitglieder, nicht klar sagen könnten, was sie eigentlich steuern.“ Die sich anschließende Frage war: „Aber wer steuert eigentlich die Steuergruppen?“

Das war natürlich ironisch gemeint, denn es war von Anfang an klar, dass Steuergruppen die Aufgaben übernehmen sollten, die nun straff nach top-down-Prinzipien geführten Schulen im Kollegium so zu verankern, dass die Schulleitungen erfolgreich die Kollegen, die Karriereaspirationen hatten oder einfach lieber weniger unterrichten wollten, dafür gewinnen konnten, um im Gegenzug dafür als (neudeutsch) Change-Agenten der Schulleitung hilfreich zur Hand zu gehen. Da die Steuergruppen aber gar nicht ins Schulgesetz aufgenommen worden waren und bis zum heutigen Tag gesetzlich nicht verankert sind, täuscht dieses rechtliche Vakuum eine nicht vorhandene Kontinuität vor, als würde die Kollegiumseteiligung, die vorher unter dem Begriff der „Ausschüsse“ lief, nun einfach irgendwie, vermutlich selbstorganisierend, als Steuergruppenarbeit weitergeht. Davon kann aber keine Rede sein. Die Steuergruppen bekamen die Aufgabe übertragen, die Inhalte und Strukturen der neoliberalen Bildungsreform in den Kollegien zu implementieren und dabei den falschen Anschein zu erzeugen, das Kollegium selbst hätte sich auf den Weg gemacht, die Schule just in diesem Sinne zu verändern. Damit entstand jener postdemokratische Schein, mit dessen (faulen) Zauber viele Schulleitungen bis heute kollegiale Partizipation bei Entscheidungen vorgaukeln, die vorab schon längst gefallen und die nur noch durch geschickte Steuerung durchzusetzen sind. Dies umfasst inzwischen alle relevanten schulinternen Entscheidungen. Darin, und in nichts anderem, sind die tieferreichenden Gründe eines Wegbrechens der Diskussionskultur in Schulkollegien zu finden und die seitdem zu beobachtenden immer forscher betriebenen Eingriffe und Manipulationen in das formal immer noch oberste Beschlussgremium an Schulen, den Lehrerkonferenzen, zu erklären.

Und an dem Punkt, wo es *tutti quanti* um die Durchsetzung der neoliberalen Schulsteuerung und die Frage geht, wie diese ebenso effizient wie unauffällig gelingen kann, sind wir beim *Change-Management* angelangt.

Change-Management als Entmündigungsmethode für das pädagogische Personal

Unter Change-Management versteht man eine Managementmethode, die dann zum Einsatz kommt, wenn in einem Unternehmen ein Wertewandel vollzogen werden soll. Die neuen Werte sollen, das wird für wichtig für ihren nachhaltigen Erfolg beurteilt, nicht nur kognitiv, sondern vor allem auch emotional in dem Verhaltensrepertoire der Mitarbeiter neu verankert werden. Change-Management steht also in dem Kontext, aus dem es ursprünglich stammt, dem Kontext der Privatwirtschaft, in Verbindung mit der Schaffung einer Corporate Identity als Unternehmensstruktur. Die Mitarbeiter sollen nicht einfach nur für ihr Unternehmen ihre Arbeitskraft gegen Bezahlung zur Verfügung stellen, sie sollen sich, so die postmoderne Unternehmensideologie, mit ihrem Unternehmen identifizieren. Diese privatwirtschaftlich unter Umständen vielleicht noch zu rechtfertigende Methode auf psychologischer Ebene bei den Mitarbeitern im Sinne der Zielgrößen-Steigerung der Arbeitsmotivation und Produktivität zur Erlangung von komparativen Wettbewerbsvorteilen, verhaltensmanipulativ zu intervenieren, wurden dann aber 1:1 auf öffentliche Einrichtungen und Staatsbedienstete übertragen, die für die Bereitstellung öffentlicher Güter wie z.B. Gesundheit oder eben Bildung und Erziehung zuständig sind.

Bei Beamten ist aber immer schon *eine* Identifikation als Grundlage ihres Dienstes und Dienstverständnisses vorausgesetzt, da Beamte „Staatsdiener“ sind und sich als solche mit der Werte- und Rechtsordnung ihres Staates identifizieren müssen. Diese und ausschließlich diese ist für Beamte in ihrem Amtshandeln bindend. Es würde auch heute noch allgemein wohl Befremden hervorrufen, wenn Beamte jetzt *expressis verbis* auf unternehmerische Markt-Ideologien verpflichtet und nur noch ihnen bei der Ausführung ihres Amtes gehorchen würden.

Genau das geschieht, wenn auch bislang noch nicht vollständig, seit geraumer Zeit aber: eine Erosion der klassischen Beamtenrollen-Definition findet statt, die peu á peu weiter aufgeweicht wird, wenn politische Gegensteuerung weiterhin ausbleibt.

Nachdem der neoliberale Staat sich aber selbst in den Dienst des Empowerments für die Privatisierungs- und Deregulierungsideologie im gesamten Bereich der öffentlichen Daseinsfürsorge gestellt hat, und er die Strategien zum Ziel der Privatisierung und Deregulierung zu Gunsten einer Umgestaltung der sozialen Umgebung zu größtmöglicher Marktförmigkeit nun in Eigenregie verfolgt, wird faktisch mehr und mehr dafür gesorgt, die Identifikation des Beamten mit der freiheitlich-demokratischen Grundordnung, auf die er seinen Amtseid geleistet hat, zwar informell, dafür aber nicht weniger wirksam, durch die neoliberale Marktideologie zu überschreiben. Sie wird durch die aus dem Geiste der Ökonomie definierten Systemanforderungen und die neuen Verhaltens- und Handlungsregularien, wie sie aus den Corporate Identity- und den Change-Management-Prozessen an Schulen hervorgehen, ersetzt. Damit sich dieses Set als neuer Betriebsmodus von Schulen so verfestigen kann, dass ihm möglichst unwidersprochen gefolgt wird, müssen alle alten Werte neu, nämlich von positiv in negativ umkonnotiert, gelöscht oder aber in dem oben angedeuteten Vorgang des Überschreibens verwischt, verdunkelt, – jedenfalls so unkenntlich gemacht werden, dass sie dem Vergessen anheimfallen. In diesem speziellen Verständnis ist die neoliberale Schule nicht nur geschichtslos, sondern sie muss auch *geschichtsfeindlich* agieren. Sie ist auf Destruktion von Sicherheiten wie Weltbildern, tradierten Praktiken, gewachsenen Überzeugungen und auf schockhafte Veränderung der vormals vertrauten Sozial- und Weltbezüge hin ausgelegt. Aus dieser Perspektive sollte

jedem klar werden, dass eine Feindin der Geschichte niemals eine Freundin der Bildung sein oder werden kann.

Wie dadurch – wohlgermerkt für den öffentlichen Dienst, d.h. unter dem Dach staatlicher Aufsicht – Praktiken lizenziert und Mittel geheiligt werden, wird durch den Einspruch Matthias Burchardts deutlich gemacht:

„Change-Management bedeutet, dass die beteiligten Menschen – also Mitarbeiter eines Unternehmens oder ein Lehrerkollegium – mit Psychotechniken mental umprogrammiert werden sollen, so dass sie Dinge, die sie möglicherweise aus guten Gründen ablehnen, nicht nur akzeptieren, sondern sich sogar zu eigen machen und anschließend selbst mitvortreiben. Die Change-Agenten wenden sich dabei nicht an den anderen Menschen als eine freie und urteilsfähige Person, sondern unterlaufen geschickt dessen Freiheit und Urteilskraft – eine klare Verletzung der Menschenwürde.“⁹

Die Change-Prozesse zur Veränderung von Präferenzordnungen des Handelns und Bewertens innerhalb institutionalisiert handelnder Gruppen, orientieren sich an dem Drei-Phasen-Modell des deutsch-amerikanischen Sozialpsychologen Kurt Lewin (1890-1947). Lewin hatte seine Erkenntnisse aus gruppenspezifischen Sozialexperimenten gewonnen. Diese zeigten, dass die Veränderung von Personen besser gelingt, wenn sie nicht von einer sichtbaren Autorität angestoßen wird, sondern durch subtilen, also unsichtbaren Gruppendruck erzeugt wird.¹⁰

Interessant ist, dass sich auch in den behördlichen Unterweisungen und Fortbildungsportfolios für Schulleitungshandeln diese Bezugnahme findet. Das Lewin-Modell nimmt hier den Status einer Theorie-Folie ein, um den Gruppendruck, durch den die schulischen Change-Prozesse unumkehrbar gemacht werden sollen, wissenschaftlich zu legitimieren. Den Schulleitungen wird behördlicherseits ausdrücklich anempfohlen, sich bei der Implementierung des neoliberalen Schulumbaus an dessen Stadien des Unfreezings (Auftauens), Movings (Hinüberleitens) und Freezings oder Re-Freezings (Wieder-Verfestigen) und seinen Merkmalen zu orientieren. Dabei wird in der grundlegenden Literatur dazu¹¹ und in den Schulungen mit einem ganzen Arsenal an sprachlichen Bildern und rhetorischen Signalen gearbeitet, die immer und immer wieder bedient und genutzt werden, damit sie den prozessbeteiligten zukünftigen Change-Agenten „in Fleisch und Blut“ übergehen. Besonderes Augenmerk legt das Change-Management auf die Brechung von Widerständen:

„Dass Bedenken und Skepsis auf wohlbegründeten und dem Realitätsprinzip verpflichteten Überzeugungen oder Einschätzungen beruhen könnten, ist für Reformer nicht von Belang. In der Schulleiterfortbildung wird als Steuergrundlage (...) eine Typologie von Widerstandsformen vorgestellt“ bei welcher „Gegenargumentieren“ als Aggression verstanden wird. Weiter kann sich regierungsamtliche Fortbildung kaum von den Grundlagen demokratischer Verständigung entfernen.“¹²

Spätestens an dieser Stelle sollte klar geworden sei, dass Change-Management konsequenterweise Formen von Cancel Culture institutionalisieren musste, um über ein Arsenal hinreichender Mittel – vom Verführen bis zum Bestrafen, vom Nudging bis zum Mobbing – verfügen zu können, die Reformagenda und ihre Umsetzung, wirkungsvoll vor Kritik abzuschirmen.

Für das erste Stadium des Drei-Stadien-Modells nach Lewin ist die Bedeutung des Erlebnisses eines (realen oder als real empfundenen) Schocks als Initialzündung für den Veränderungs- respektive Auftauprozess hervorzuheben. Auf unser Thema bezogen wurde der inszenierte und herbeigeschriebene „PISA-Schock“ (2001/02) zum Einfallstor für die ökonomistische Bildungsdeformation, die als lange überfällige „Reform“ eines hoffnungslos veralteten und verkrusteten Systems verkauft wurde. Dass das Bildungssystem zuvor ganz andere, nämlich strukturelle und finanzierungspolitische Probleme gehabt hatte, die sich durch Nicht-Handeln tatsächlich in einer besorgniserregenden Weise akkumuliert hatten, wurde von der PISA-Agitation wohlweislich unterschlagen. Logischerweise hat sich an diesen Problemen dann auch nichts geändert, allerdings kamen durch die neoliberalen Bildungsreformen zahlreiche weitere Probleme hinzu: Eine immer schlechtere Allgemeinbildung, Störungen der Schreibmotorik, fehlendes Sprachgefühl, schlechte Rechtschreibung, katastrophale Mathematik-Leistungen, allgemein mangelhafte Studierfähigkeit, Entwertung des Bildungszertifikats Abitur, hohe Abbrecherquoten in nahezu allen Studiengängen, schlechte Studienbetreuung, psychosoziale Verelendung eines Großteils der Studierenden (u.a. abzulesen an der alarmierenden Zunahme des Konsums von Amphetaminen zur Bewältigung des Lern- und Prüfungsstress), Verlust intrinsischer Motivation. Auch und gerade gemessen an ihrem eigenen Anspruch, die Bildung möglichst effizient an das System der globalisierten Ökonomie und seine Erfordernisse anzupassen, ist die neoliberale Schul- und Hochschulreform krachend gescheitert.

Die Umsetzung des umfangreichen Reformwerks geschah in einem Klima „geistiger Mobilmachung“ unter Einsatz typischer, propagandistischer Mittel mit für Technokraten allerdings ungewöhnlicher Emphase. Schon die „Ruck-Rede“ des damaligen Bundespräsidenten Roman Herzog 1997 bereitete die Bundesbürger auf stürmisch-disruptive Zeiten vor. Und Gerhard Schröder schlug ein Jahr später vor der Bundestagswahl, die ihm die Kanzlerschaft einbringen sollte, in dieselbe Kerbe mit dem Wahlslogan: „Wir wollen nicht alles anders, aber vieles besser machen.“ Was damit gemeint war, konnte der Wähler an den Hartz-IV-Reformen ablesen, die in kurzer Zeit den größten Niedriglohnsektor innerhalb der EU schufen, worauf Schröder auch nach Ende seiner Amtszeit noch „stolz“ war.

Zu dem Nutzen von Schocks in diesem Kontext führt Burchardt aus: „Unter geschickter Ausnutzung von realen oder inszenierten Ereignissen werden neoliberale Konzepte durchgesetzt, weil man die Desorientierung der Bürger ausnutzt. Gutes Beispiel: Nach dem Wirbelsturm Kathrina wurden im Namen des ‚Wiederaufbaus‘ die Schulen und der soziale Wohnungsbau in Teilen der USA privatisiert, wofür man unter normalen Umständen wohl keine Mehrheit gefunden hätte. Und auch andersherum: Das Elend im deutschen Bildungssystem ist politisch gemacht wie gewollt. Eben damit die dort Tätigen vor lauter Verzweiflung irgendwann bereit sind für jeden noch so antisozialen Change, sei es Privatisierung, New Public Management, Neue Lernkultur, Kompetenzorientierung usw.“¹³ Zusammengefasst lässt sich sagen, dass Change Management in dem oben charakterisierten Sinne konkret auf nichts anderes als die Entmündigung der Pädagogen hinausläuft. Ihr wird vermutlich als nächstes die Deprofessionalisierung des Lehrerberufs folgen, wenn die Kolleginnen und Kollegen durch die Digitalisierung der Schulen nur noch als „Lernbegleiter“ eines von Maschinen algorithmisch erstellten, „individualisierten“ Lehrplans für jeden Schüler ihnen ein bisschen „auf die Sprünge helfen“ sollen.

4 Fallbeispiele von Cancel Culture in Schulen

Aus zahlreichen Fallbeispielen über Cancel Culture-Fälle an Schulen, war aus Platzgründen eine Auswahl zu treffen. Ich werde mich daher auf die Darstellung von fünf Fällen beschränken. Dass das Cancel Culture-Problem keines ist, das „an den Haaren herbeigezogen“ wird, mögen die Beispiele in ihrem Facettenreichtum belegen.

- a) Erzwingung von Autonomie
- b) Steuergruppen
- c) Kritiker öffentlich bloßstellen
- d) Mit Widerständen umgehen – Neutralisierung von Renitenz
- e) Kommunikationsverweigerung – *divide et impera* vom hohen, beleidigten Ross

a) Erzwingung von Autonomie

„In NRW wurde seit 2002 an ausgewählten Schulen das Projekt ‚Selbstständige Schule‘ durchgeführt. Bei diesem gemeinsamen Projekt von Schulministerium und Bertelsmann Stiftung sollte mehr ‚Eigenverantwortung‘ der Schulen erprobt werden. Offiziell ging es dabei um weniger Hierarchie und mehr Transparenz. Das eigentliche Ziel war subtiler: Statt mit dem Ministerium über knappe Ressourcen zu streiten, sollten die Beteiligten den Mangel lieber selbst verwalten, sich vor Ort in die Haare geraten – und im günstigsten Fall irgendwann die Bertelsmann-Dienstleistungs-Tochter Arvato um Hilfe bitten.

Mein Schulleiter wollte sich mit unserer Schule unbedingt an diesem Projekt beteiligen. Er benötigte dazu jedoch u.a. die Zustimmung der Lehrerschaft. Diese war in dieser Frage indes gespalten: viel Gleichgültigkeit, eine Reihe von Befürwortern, einige Skeptiker (darunter auch ich) – für das Interesse des Schulleiters nicht unheikel. Im Vorfeld der entscheidenden Lehrerkonferenz hatte ich nun einen Ordner im Lehrerzimmer ausgelegt – als öffentliche Möglichkeit, Stimmen aus Politik und Wissenschaft zu sammeln und sich eine unabhängige Meinung zu bilden. Eine Stunde vor Konferenzbeginn wurde ich ins Schulleiterzimmer zitiert: Mir wurde Obstruktion vorgeworfen (...), mir wurde gedroht, ich würde alle interessanten Kurse verlieren, ein langes, einschüchterndes, nur schwer erträgliches Auf-mich-Einreden bis -Brüllen. Bei anderem Anlass hatte ich nicht wenige Kollegen schon unter Tränen das Schulleiterzimmer verlassen sehen, jetzt schlotterten mir selbst ganz schön die Knie. (...) Ich habe dann in der Konferenz nichts gesagt – nur abschließend mit ‚Enthaltung‘ gestimmt.“

b) Steuergruppen

„An einer Schule in NRW wird ein Schulentwicklungsteam etabliert. Interessierte Kollegen konnten sich in eine Liste eintragen und werden per Akklamation gewählt. Ein Konferenzbeschluss wird nicht dokumentiert. Jahre später informiert das Schulentwicklungsteam über seine Neukonstituierung. Es wird verkleinert, personell

ergänzt (Schulleitung) und als gewählt ausgewiesen. Weder Neukonstituierung noch Wahl erfolgte durch die Lehrerkonferenz. Auch in Hamburg kennt man diese Praxis. In der Zeitschrift der GEW Hamburg ist zu lesen: ‚Viele Entscheidungen werden von Steuer, Qualitäts-oder Schulentwicklungsgruppen vorbereitet und in der Lehrerkonferenz nur noch vorgestellt. Diese Praxis ist mit dem Schulgesetz kaum vereinbar‘.“

c) Kritiker öffentlich bloßstellen

„Eine Deutsch-Lehrerin (...) wehrt sich gegen die Marginalisierung der Literatur. Sie zweifelt an der Sinnhaftigkeit eines Deutschunterrichts, der lediglich mit Textfragmenten arbeitet. Bei einer Lehrerkonferenz spricht der Schulleiter das Thema an: Leider gebe es immer wieder Querulanten, die sich gegen alles Neue stellen. Die Kollegin wird vor allen anderen LehrerInnen als rückschrittlich und unmodern bezeichnet (...). Der Rest der LehrerInnen, die ähnlich denken, schweigen, um nicht auch bloßgestellt zu werden.“

d) Mit Widerstand umgehen – Neutralisierung von Renitenz

„Eine Lehrerin aus Niedersachsen schildert einen solchen Prozess: Ich war als Berufsanfängerin gemeinsam mit einer Kollegin für die Schülerbücherei zuständig. Dann sollten wir zwei Jahre lang an einem Projekt der Landesschulbehörde teilnehmen. Titel: ‚Von der Schülerbücherei zum Selbstlernzentrum‘. Dazu sollten wir eine Beratungs- und Unterstützungsvereinbarung unterschreiben. Das Ziel ‚Verbesserung des schulinternen Steuerungswissens und Aufbau schulinterner Steuerungs- und Projektstrukturen (Qualitätsmanagement)‘ wollten wir streichen, was aber nicht erlaubt war. Dann wurde das gesamte Tableau des Projektmanagements abgearbeitet: Bestandsaufnahme, smarte Ziele, Projektstrukturplan, Arbeitspakete, Balkenplan mit Meilensteinen, Evaluation. Ein Thema war auch ‚Mit Widerständen umgehen‘. Man sollte verschiedene Personengruppen in ihren Haltungen identifizieren: Engagement, Teilnehmerschaft, echte Einwilligung, formelle Einwilligung, Apathie und Abwehr. Wir mussten unser ganzes Kollegium in eine entsprechende Grafik eintragen und dabei mögliche ‚Abwehr-Kandidaten‘ ausmachen. Anschließend sollten wir einen widerständigen Kollegen auswählen und in einem Rollenspiel ein Gespräch mit ihm üben. Dessen Kritik als gerechtfertigt anzusehen war dabei keine Option.“

e) Kommunikationsverweigerung – *divide et impera* vom hohen, beleidigten Ross

In einer Hamburger Schule starteten Kolleginnen und Kollegen einer gewerkschaftlich organisierten Gruppe aus Anlass eines Schulleitungswechsels eine Initiative für mehr kollegiale Mitbestimmung in den Beschlussgremien und Schulentwicklungsprozessen. Nach Weggang des vorherigen Schulleiters, der die Schule managerial-distanziert bis autokratisch (so unterband er einen Antrag aus dem Kollegium, in dem um paritätisch auszuhandelnde Gesprächsformate zwischen Schulleitung und Lehrerschaft aufgrund massiv angewachsener Spannungen aufgrund von Leitungsfehlern zwischen diesen Gruppen gebeten wurde) geführt hatte, sah man die Chance bei der neuen Schulleiterin gleich einige Pflöcke der Mitsprache und Partizipation wieder

einzuflanzen, die der alte Schulleiter ausgerissen hatte. In Gesprächen am Runden Tisch loteten einige Kollegiumsvertreter die Chancen auf einen Neuanfang mit der neuen Schulleitung aus. Auf konkrete Forderungen der Betriebsgruppenmitglieder wurde zunächst freundlich, aber unverbindlich-hinauszögernd reagiert. Als der Prozess erkennbar auf der Stelle trat und die Bestätigung der neuen Schulleiterin durch die Lehrerkonferenz nahte, entschieden sich die Kollegen dazu, der Schulleitung zu ihrem Leitungsverständnis und der zukünftigen kollegialen Zusammenarbeit ein paar Fragen mit der Bitte zur schriftlichen Beantwortung vorzulegen. Anschließend sollte mit allen Interessierten ein Gespräch darüber stattfinden. Wochenlang hörte man von der Schulleitung dazu nichts, dann wurden Arbeitsüberlastungsgründe für die Verschleppung angegeben. Plötzlich schaltete die Schulleitung um: Am Rande einer Lehrerkonferenz hieß es überraschend pikiert, die Schulleitung lasse sich nicht von einigen wenigen Kollegen unter Druck setzen, die dadurch offenbar den Schulfrieden und das Ansehen der Schule damit aufs Spiel setzen wollten. Man werde sich nicht öffentlich vorführen lassen. Hinter den Kulissen begann daraufhin die offenkundig dadurch persönlich beleidigte Schulleitung mehr oder minder subtil Druck auf jene Kollegen auszuüben, die von Anfang an ein eher vorsichtiges Vorgehen gegenüber der Schulleitung angemahnt hatten. Die Gruppe zerfiel, da ein Teil sich von weiteren Aktionen, die der harte Kern vorbereitete, in einer Lehrerkonferenz öffentlich distanzierte. Die zwei Kollegen, die am Schluss die Initiative noch trugen, gaben entnervt auf. Während der eine kurz darauf in den frühzeitigen Ruhestand ging, „bezahlte“ der andere sein Engagement mit weitgehender Isolierung im Kollegium und einer Mobbing-Kampagne. Vier Wochen nach Bestätigung der Schulleiterin wurden Vorhaltungen und Vorwürfe gegen ihn bezüglich einer ganzen Reihe an Punkten seines dienstlichen Verhaltens erhoben. Daraufhin sah er sich gezwungen, rechtsanwaltliche Hilfe in Anspruch zu nehmen.

Anmerkung: Die Fälle a) – d) sind so für den Band Time for Change dokumentiert worden (S. 87 – S.99, siehe Literaturverzeichnis im Anmerkungsteil). Diese Veröffentlichung wie weitere Tagungsbeiträge zogen Reaktionsweisen der Cancel Culture und auch Androhungen disziplinarrechtlicher Art nach sich.

5 Warum es mit Cancel Culture (auch) an Schulen ein Ende haben muss

„Es kommt auf die intellektuelle Einsicht und das gefühlsmäßige Vermögen an, sich Sprechweisen und Diskursregeln nicht einfach vorschreiben zu lassen. In der Zurückweisung dieser im Grunde jeden erwachsenden Menschen beleidigenden Entmündigung liegt der Schlüssel zur Überwindung von Apathie und Sprachlosigkeit, die die Kollegien heute vom Protest und dem Kampf für das Bessere trennt. Dann ließe sich ein Denken und Handeln in klar benennbaren Alternativen entwickeln.“

Aus: Bernd Schoepe, Die Digitalisierung und ihre Effizienzgewinne aus pädagogischer Perspektive (2021).

Die Fallbeispiele zeigen m.E., dass Cancel Culture in der Schule nicht nur – was bedenklich genug wäre – die Institution öffentlicher Bildung von den Sprachspielen jeder politischen Stellungnahme „säubern“ will. Vielmehr wird darüber hinaus inzwischen auch den Sprachspielen der sachhaltigen Argumentation und des professionell-fachlichen bzw. professionsethischen Diskurses an den Schulen das Recht streitig gemacht, sich noch zu Wort zu melden. Inzwischen wird in bestimmten Konstellationen und vornehmlich in Arbeitsgruppen und Gremien von Lehrern, die zu Fragen der Schulorganisation

entscheidungsbefugt sind, allein schon auf die Äußerung von Beiträgen, die sich zu denen, die als Doxa gelten¹⁴ und nach denen das System sich in seinen Verhaltens- und Handlungsweisen allgemein ausrichtet, nicht deckungsgleich, sondern distanziert verhalten, mit Praktiken der Cancel Culture reagiert.

Bemerkt werden muss in diesem Zusammenhang, dass die Übergänge im Register und Repertoire der Cancel Culture-Methoden von Soft Governance über weniger subtile Gehirnwäsche bis zu aggressiv „niedermachendem“ Verhalten und unverhohlen angedrohten, manifesten Repressalien reichen. Doch gilt auch an Schulen die Devise „Gute Hirten führen sanft“ – so der Titel eines Aufsatzbandes des Soziologen Ulrich Bröckling über Menschenregierungskünste mit Fokus auf den Neoliberalismus. Doch nicht immer ist das so leicht zu befolgen.

An den Fallbeispielen wird ersichtlich, wie man auf eine typische „Angewohnheit“ der Cancel Culture-Vertreter auch in ihrem schulischen Anwendungskontext stößt. Sie kommt schon in dem ersten Protokoll des Kollegen aus Hamburg zum Vorschein, wenn dieser davon spricht, dass Schulleitungsmitglieder sachliche Kritikbotschaften meist mit dem Beziehungsohr empfangen und „gerne“ (miss)verstehen. Sachliche Kritik wird als unbotmäßige persönliche Kritik aufgefasst und brüsk zurückgewiesen. Der argumentative Diskurs wird verweigert und das Ansinnen des Kritikers oft unter Zuhilfenahme von ad-hominem-Pseudoargumenten in ein schlechtes Licht gerückt („misbehavior“). So werden schon lautstarke, mit einer gewissen Verve, in Lehrerkonferenzen vorgetragene, vom Comment abweichende Meinungsäußerungen von der Schulleitung, aber immer häufiger auch von Kollegen, als „aggressiv“ abgewertet. Oder man stört sich an bestimmten Formulierungen, die aus dem Kontext gerissen, dem Debattenredner wegen Verstoßes gegen die Political Correctness angelastet werden. Diskurspolizeiliche Verwarnungen und Rügen sind in Lehrerkonferenzen für Renegaten jedenfalls an der Tagesordnung. Originelle Beiträge ernten meist nicht einmal Anerkennung, sondern werden eher mit Befremden wahrgenommen und bekommen persönliche Profilierungsgründe unterstellt.

Allerdings spielen sich diese „diskurspolizeilichen Szenen“ immer bereits gerahmt ab, der Rahmen wird durch die Verschlechterungen im Erscheinungsbild öffentlicher Schulen, die der Neoliberalismus selbst zu verantworten hat, sowie die zahlreichen Pannenserien und Störanfälligkeiten innerhalb des Bildungswesens durch entsprechende „Managementfehler“, gesetzt. Sie stellen schließlich die eigentlichen Ursachen für die Eintrübungen des Schulklimas und das Überhandnehmen innerkollegialer Gereiztheiten dar. Als Folge davon kann beobachtet werden, dass das Governance-Personal vor Ort häufiger die Contenance verliert. Damit geht ihrem Handeln noch mehr an „Maß und Mitte“ verloren, welches gutes Leitungshandeln sicher immer auszeichnet. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass an den meisten Schulen rigide Regeln herrschen bzw. ein informeller Code existiert, wie über was geredet werden darf, auch wenn das nirgendwo schriftlich verbindlich niedergelegt worden ist. Hinzu kommt, dass die Einhaltung des Codes und der Regeln immer stärker überwacht wird. Es gibt aber in kodifizierter Form – was wiederum typisch für neoliberale Schulgouvernementalität ist – weder entsprechende Vorschriften noch Anordnungen, die die Restriktionen und Kontrollen legitimieren könnten. Das verwundert einen nicht so sehr, wenn man weiß, dass es keine rechtliche Grundlage für solche Vorschriften oder Anordnungen gibt, da weder die PISA-Reformen im Ganzen, noch einzelne ihrer Teile – wie die Einführung der „kompetenzorientierten Bildung“, das „Qualitätsmanagement“ oder die

„Standardisierung“ des Unterrichts je durch den Souverän – das Wahlvolk – demokratisch beschlossen oder bestätigt worden ist. Folglich gibt es z.B. die Anweisung, an Schulen nur noch in Begriffen der Kompetenz und der umstrittenen „Kompetenztheorie“ über didaktische und curriculare Fragen zu sprechen, nicht. Faktisch ist es an den meisten Schulen aber so, dass jedes didaktische oder Curriculum-bezogene Statement, das sich nicht zumindest implizit positiv auf die Kompetenzorientierung bezieht, d.h. ohne Kotau vor dem Neusprech der Kompetenzorientierung und oder anderen für heilig erklärten Kühen der neoliberalen Schulentwicklung vorgebracht wird, nicht anerkannt, sondern bestenfalls marginalisiert oder ignoriert, oft aber auch auf Empfängerseite mehr oder weniger freundlich zurückgewiesen und/oder explizit negativ beurteilt wird. Schon Zweifel am Nutzen der Kompetenzorientierung oder der Hinweis auf allerlei Seltsamkeiten, die mit ihr einhergehen, werden von autoritäreren Schulleitungen nicht geduldet. Kolleginnen und Kollegen, die es wagen, wiederholt Skepsis gegenüber Inhalten, Verfahren, Zielen oder gar dem Dogma der neoliberalen Schulsteuerung als solche zu äußern, bekommen es regelhaft mit den im Change-Management für sie vorgesehenen Sanktionsinstrumenten zu tun (siehe unter Absatz 4 im Fallbeispiel d).

Inwieweit diese negativ zu Buche schlagenden „klimatischen“ Veränderungen an den Schulen mitverantwortlich dafür sind, dass immer weniger Pädagogen die gesetzlich vorgegebene Pensions-Regelaltersgrenze erreichen, kann hier nicht beantwortet werden, da in den Schulverwaltungen meines Wissens keine Statistiken darüber geführt werden, wie viele Lehrkräfte wegen ihrer Begegnungen mit Cancel Culture früher den Dienst quittieren. Sicher aber ist, dass sich über alle Erwerbsbereiche hinweg die Zahl derer, die wegen Mobbing am Arbeitsplatz von Medizinern dauerhaft arbeitsunfähig geschrieben werden, innerhalb der letzten zwei Jahrzehnte rasant erhöht hat – die Schulen bilden da beileibe keine Ausnahme. Diese Spanne entspricht der Zeit, die jetzt der neoliberale Umbau an den Schulen und Hochschulen bereits andauert.

Seit 20 Jahren werden groß- und kleinteiligere Elemente der Schulreformen konzertiert unter den Namen „PISA“, „Kompetenzorientierung“, „Qualitätsmonitoring“ und zuletzt verstärkt seit einigen Jahren „Digitalisierung“, mit immer neuen, zusätzlichen Aufgaben für die Lehrkräfte in die Schulen hineingepackt bzw. „obendrauf gesattelt“, wobei der PISA-Schock den Startschuss gab. Seitdem hat sich in verschiedenen Runden und sich beschleunigenden Umläufen mit jeweils erweitertem Implementier-Radius das Bild der Schulen – allerdings nur aus der Innenperspektive erkennbar – radikal verändert.¹⁵

Dennoch wächst zugleich die Unzufriedenheit über einen Ungerechtigkeiten und soziale Benachteiligung zementierenden, technokratisch-seelenlosen, strukturell durch „Reformitis“ überforderten und vor allem immer schlechtere Ergebnisse erzielenden öffentlichen Bildungsbereich. Neben dem Appell an die Öffentlichkeit, ihr Wächter-Amt in puncto Schulentwicklung und gegen Bildungsdemontage wahrzunehmen, muss Politik unbedingt wieder als Adressat demokratischer Forderungen ins Zentrum rücken: Sie muss ihren Worten endlich wieder überzeugende Taten folgen lassen. Beispiele dafür geben diese Auszüge aus einem Kommuniqué der Kultusminister der Länder aus Anlass denkwürdiger historischer Jubiläen (90 Jahre Konstituierung der Weimarer Republik und 60 Jahre Grundgesetz):

„Schule muss ein Ort sein, an dem demokratische und menschenrechtliche Werte und Normen gelebt, vorgelebt und gelernt werden" - so heißt es in einem Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 in der Fassung vom 11.10.2018. ¹⁶

Drei Ausschnitte aus diesem Beschluss seien hier abschließend genannt, in denen das zugrunde gelegte Demokratieverständnis prägnant zum Ausdruck kommt:

„Wir wissen: Demokratie ist nicht selbstverständlich; sie musste in einem langen historischen Prozess errungen werden. Demokratie ist stets aufs Neue Gefahren ausgesetzt. Dies zeigt die deutsche Geschichte mit zwei Diktaturen im 20. Jahrhundert.“

„Erziehung für die Demokratie ist eine zentrale Aufgabe für Schule und Jugendbildung - Demokratie und demokratisches Handeln können und müssen gelernt werden. Kinder und Jugendliche sollen bereits in jungen Jahren (...) erfahren und erkennen, dass demokratische Grundwerte wie Freiheit, Gerechtigkeit und Solidarität sowie Toleranz niemals zur Disposition stehen dürfen – auch nicht in Zeiten eines tiefgreifenden gesellschaftlichen Wandels.“

„(...) Für die Schule bedeutet dies: Demokratielernen ist Grundprinzip in allen Bereichen ihrer pädagogischen Arbeit. Die Schule selbst muss Handlungsfeld gelebter Demokratie sein, in dem die Würde des jeweils Anderen großgeschrieben, Toleranz gegenüber anderen Menschen und Meinungen geübt, für Zivilcourage eingetreten wird, Regeln eingehalten und Konflikte gewaltfrei gelöst werden.“

Dazu ist abschließend festzuhalten:

Weder die forciert betriebene Ökonomisierung des Schulsystems, noch Change-Management und Cancel Culture als institutionalisierte Formen des Schulhandelns lassen sich in Einklang mit diesen zu unterschreibenden Aussagen der Kultusminister-Konferenz von 2018 bringen. Undemokratische, freiheitswidrig-manipulative Steuerung, die Verwaltungen veranlassen, die ihrerseits durch eine schleichende, illegitime Beschädigung des empfindlichen Systems von „Checks and Balances“ im Staat sich parlamentarische Entscheidungskompetenz anmaßen, haben jenseits wohlklingender Demokratiebekundungen wie jene aus der Kultusminister-Konferenz zur Beseitigung von Partizipation und Pluralismus an den Schulen geführt. In dessen Folge hat man den pädagogisch freien Geist gleichsam in (unsichtbare) Ketten gelegt. Die neoliberale Schul- und Bildungssteuerung, die von einer technokratischen Politik und ihrem Verwaltungsapparat implementiert wurde, fügt unserer Demokratie schweren Schaden zu. Im gesellschaftlichen Schlüsselbereich der Schule und Bildung wird Demokratie, obwohl (s.o.) „die Erziehung für die Demokratie eine zentrale Aufgabe für Schule“ und „Demokratielernen“ das „Grundprinzip in allen Bereichen ihrer pädagogischen Arbeit (...) ist“, durch mächtige Partikularinteressen usurpiert und in Frage gestellt. Seit über 20 Jahren sehen wir dabei zu, wie die demokratische Substanz ausgezehrt und ausgehöhlt wird. Täglich stellt sie in den Schulen im Verhältnis zwischen Lehrern und Schulleitungen, die angewiesen werden, diesen Vorgaben Folge zu leisten, Toleranz zur Disposition, bestraft Zivilcourage (wo sie im Äußern von Kritik und Widerstand-Leisten gegen diese Maßnahmen demonstriert wird) und missachtet die Würde des jeweils Anderen als Andersdenkendem.

Wenn Kultusminister zurecht betonen, dass Schule, „ein Ort sein (...) muss, an dem demokratische und menschenrechtliche Werte und Normen gelebt, vorgelebt und gelernt werden“, dann muss mit den im Text näher beschriebenen Praktiken schnellstens Schluss sein.

Info zum Autor: Bernd Schoepe (Jg. 1965) ist freier Autor zu bildungssoziologisch-politischen und bildungsphilosophischen Themen und ehemaliges Mitglied der Hamburgischen Lehrerkammer und Vertrauensmann der GEW-Betriebsgruppe seiner Schule. Hauptberuflich ist er Politik-, Deutsch- und Philosophielehrer an einer Stadtteilschule. Kontakt: berndschoepe@gmx.de

Anmerkungen

¹ Deleuze merkt irgendwo an, dass es um das Minoritär-Werden der Mehrheiten statt um das Majoritär-Werden der Minderheiten im emanzipatorisch moral-befreienden Gesellschaftsdiskurs ginge. Diese Ansicht haben die Apologeten der Cancel Culture sich bezeichnenderweise nicht zu eigen gemacht. Sie propagieren stattdessen das reaktionäre Gegenmodell und wollen vermittels seiner Durchsetzung *herrschen*.

² Es wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass der Praxis von Change-Management und Cancel Culture nicht an allen Schulen der Republik in der im Text beschriebenen Weise gefolgt wird. Der Autor ist überzeugt davon, dass es Schulen gibt, die eine vorbildliche demokratische Kultur leben und an denen es kollegial-freundschaftliche, gesunde und produktive Beziehungen zwischen Schulleitungen und Kollegien gibt. Wo dies der Fall ist, so wird daran in solch einer für alle Beteiligten – natürlich auch für die Schülerinnen und Schüler! – bereichernden Kultur aber, was wichtig zu betonen ist, ausdrücklich in mehr oder weniger stiller Opposition gegen die ideologischen und behördlichen Vorgaben, festgehalten. An der Stoßrichtung und Begründetheit der durch den Text formulierten Vorwürfe – adressiert an die heutige Schulgovernance – ändert dies jedoch nichts.

³ Tröhler, Daniel, Sputnik, die Pädagogisierung des Kalten Krieges und PISA, in: Zierer, Klaus / Kahlert, Joachim / Burchardt, Matthias (Hrsg.): Die pädagogische Mitte. Plädoyer für Vernunft und Augenmaß in der Bildung. Bad Heilbrunn, S.105.

⁴ Meyer / Benavot: PISA, Power and Policy. The Emerge of Global Educational Governance, Oxford 2013, S.9.

⁵ Jochen Krautz, Strategien des tiefen Staates, <https://www.erziehungskunst.de/artikel-im-sog-des-geldes/strategien-des-tiefen-staates>, letzter Zugriff am 04.11.2021.

⁶ Ebd.

⁷ Beat Kissling, Demokratie und Bildung im globalisierten Europa, in: Burchardt / Krautz (Hrsg.), Time for Change. Schule zwischen demokratischem Bildungsauftrag und manipulativer Steuerung, S.135. München 2018.

⁸ Ebd. S.144.

⁹ Change, Reform und Wandel, Interview mit Matthias Burchardt über „das Alphabet politischer Psychotechniken“, <https://www.heise.de/tp/features/Change-Reform-und-Wandel-3372625.html?seite=all>, letzter Zugriff am 04.11.2021.

¹⁰ Ebd.

¹¹ Z. B.: Rolff, Hans-Günther, Rolf Arnold, Martin Bonsen, Stephan Gerhard Huber, Michael Schratz: Führung, Steuerung, Management. Schule weiterentwickeln – Unterricht verbessern. Orientierungsband zur Unterreihe Schule erfolgreich leiten. Hrsg. von Botho Priebe. Seelze 2010.

¹² Matthias Burchardt, Wer sich nicht verändert, wird verändert. In: Time for Change, a.a.O., S.76.

¹³ Change, Reform und Wandel, Interview mit Matthias Burchardt, a.a.O.

¹⁴ Den Begriff der Doxa übernehme ich hier von dem Soziologen Pierre Bourdieu, der darunter „alle als selbstverständlich wahrgenommenen Überzeugungen, Klassifikationen und Annahmen (...) versteht. Außerdem sind sich die Menschen in einer Gesellschaft mehr oder weniger bewusst, was als kollektive Meinung oder Streitthema gilt. Beide Punkte treffen jedoch nicht auf die Doxa zu: Doxische Wirklichkeitsüberzeugungen sind lt. Bourdieu weder den Menschen bewusst noch werden sie über Sprache regelmäßig stabilisiert. Sie werden von den Menschen als selbstevident, natürlich oder unanfechtbar wahrgenommen. Doxische Überzeugungen werden somit in Gesellschaften fast nie kritisch hinterfragt und entziehen sich öffentlichen Diskursen und Debatten.“ [https://www.de.wikipedia.org/wiki/Doxa_\(Soziologie\)](https://www.de.wikipedia.org/wiki/Doxa_(Soziologie)) Letzter Zugriff am 04.11.2021.

¹⁵ Außer aus der Innenperspektive der nach außen hin zur Hochglanzdarstellung verurteilten neoliberal getrimmten Schulen, sind die Änderungen sonst am besten vermutlich auf *Schul-Homepages* erkennbar. Da es in den Schulen der alten Zeit, vor Anbeginn der „regressiven Moderne“, noch kein Internet als Massenkommunikations-Medium und folglich auch keine Schul-Homepages gab, muss auch hier der Vergleich Umwege nehmen, um den Unterschieden zwischen der früheren und der gegenwärtigen Schule auf die Spur zu kommen. Heutige Schul-Homepages offenbaren in durchweg eindrucksvoller Weise, wieviel kostbare pädagogische Zeit und Energie in den Bereich von Public Relations fließen und letztlich dort auch versickern, denn jede neoliberale Schule ist auch ihre eigene Werbeagentur. Man vergleiche dieses heute zur Norm gewordene *Window Dressing* nur mit der eigenen Schule, sofern man vor 1985 geboren ist, und ermesse die Differenz daran, wieviel Aufmerksamkeit und Ressourcen die eigene Schule für den Bereich Öffentlichkeitsarbeit aufbot und welchen Stellenwert PR allgemein damals für die einzelne Schule im Gegensatz zu heute hatte. Wenn man dann noch das Wissen berücksichtigt, dass heute Schulen auf Pseudo-Märkten sich einen Pseudo-Wettbewerb liefern müssen, wird auch unter ausschließlich immanent ökonomisch angelegten Parametern deutlich, welcher Nonsens hier System hat, der eine solch gigantische Fehl-Allokation von knappen „Produktionsmitteln“ auf diesem Gebiet zulässt.

¹⁶ Diese und die weiteren Zitate sind der Seite <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunftsbildung/192243/kultusministerkonferenz-staerkung-der-demokratieerziehung> entnommen, auf der das Kommuniqué der Kultusministerkonferenz in der Fassung vom 11.10.2018 abgedruckt worden ist.