

Anke Redecker

Von der Selbststeuerung zur interaktiven Irritation Ein kritischer Blick auf schulische Kontrollsubjekte

Zusammenfassung

Kybernetische Konzepte lassen sich für eine Managementtheorie der Selbststeuerung einsetzen, die auch für schulische Kontexte relevant wird. In unterrichtlichen Prozessen selbstgesteuerten Lernens besteht die Gefahr, dass die Lernenden im Abgleich zwischen Soll- und Ist-Zuständen einer effizienzorientierten Planung und damit einer Ausbildungsfixierung unterliegen, die einer kritischen Bildung entgegensteht. Kritische Bildung hingegen basiert auf krisenhaften Prozessen des Umlernens, die einer irritierenden Intervention durch Lehrende bedürfen.

Schlüsselwörter: Selbststeuerung, Kybernetik, Unterricht, Lehr-Lern-Interaktion, Planung, Kontrolle

From Self-Guidance to Interactive Irritation

A Critical Look at Subjects of Control in the Context of School Education

Abstract

Management theories of self-guidance, even concerning contexts of school education, can make use of cybernetic concepts. Self-regulated learners in school lessons are subjected to efficiency-oriented planning processes concerning target/actual comparisons. These planning processes are focused on training instead of critical education, while critical education affords the crisis of re-learning in interaction with teachers providing them with confusing input.

Keywords: self-guidance, cybernetics, school, teaching/learning interaction, planning, control

1. Überwachen und Managen – Schule auf Kontrollkurs

Im Folgenden sollen Selbstregulierungsprozesse im schulischen Kontext vor dem Hintergrund kybernetischer Steuerung problematisiert werden, um vermeintliche Autonomiegewinne der Steuernden und Gesteuerten zu hinterfragen. Rekuriert wird

hierbei auf Ulrich Bröcklings Kritik an einem „unternehmerischen Selbst“ (2007), das sich nach den Vorgaben anderer selbst zu führen gelernt hat. Hieran anschließend wird in einem weiteren Schritt eine Kybernetik-kritische Bildung diskutiert, die unhinterfragte Regelkreise in schulischen Kontrollprozessen zu durchbrechen lernt und sich hierzu wieder auf die Anregung von Lernprozessen durch einen (pädagogisch professionellen) Anderen besinnt.

Monierte Michel Foucault noch Ambitionen und Anstrengungen des Überwachens und Strafens (Foucault, 1977), durch die Menschen – nicht zuletzt in Bildungskontexten – gesteuert, normiert und normalisiert werden können, lassen sich heute Selbststeuerungstendenzen (Deleuze, 2010) problematisieren. Diese Form der Steuerung verlangt eine selbstunternehmerische Eigeninitiative (Bröckling, 2007) und eine kreative Selbstkontrolle (Reckwitz, 2006) im Dienst einer unter Umständen bis zur (Selbst-)Ausbeutung reichenden Effizienzsteigerung und Optimierung durch messbare Erfolgskontrollen. „Unternehmerische Selbst fabriziert man nicht mit der Strategie des Überwachens und Strafens, sondern indem man die Selbststeuerungspotenziale aktiviert“ (Bröckling, 2007, S. 61), und dies nicht zuletzt im Bildungsbereich, sollen doch auch hier „Aktivitäten des permanenten *Sich-Messens*, des *Sich-Behauptens*, des *Sich-Verbesserns*, *Sich-Entfaltens* und *Sich-Verwaltens*“ (Reichenbach, 2004, S. 198) angeregt und aufrecht erhalten werden.

Kybernetik kann dabei zur Leitidee eines Selbstmanagements avancieren, das sich pseudopädagogisch instrumentalisieren lässt. Ein „Kybernetisches Management“ (Malik, 2008, S. XX), das in beängstigender Begeisterung mit Begrifflichkeiten wie „Flexibilität, Lernfähigkeit“ und „Selbstorganisation“ (ebd., S. 71) jongliert, findet so eine Ausrichtung auf agilitätsversprechende „Selbstkonzepte“ (ebd., S. XX): „Vom Steuern zum Sich-Selbst-Steuern, vom Regulieren zum Sich-Selbst-Regulieren“ (ebd.). Im Sinne technokratischer Machbarkeitsvorstellungen kann Kybernetik als die „Wissenschaft vom Funktionieren“ (ebd., S. XXI) ausgelobt und „Management-Kybernetik“ als „ihre Anwendung auf die Praxis aller wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Organisationen und auf die Gesellschaft selbst“ (ebd.) ausgedehnt werden.

Mit Ulrich Bröcklings Problematisierung des „unternehmerischen Selbst“ lässt sich ein solches kybernetisches Komplettdesign durchaus kritisch sehen. Die „Forderung, jeder solle sich bis in den letzten Winkel seiner Seele zum Unternehmer in eigener Sache mausern“ (Bröckling, 2007, S. 7), zielt letztlich auf einen Optimierungskurs fortgesetzter findig-flexibler Selbstgestaltung, -bewährung und -überlastung, der auch schulisches Lernen beeinflussen kann.

In verschiedensten bildungsorganisatorischen Arrangements – von der politischen und wirtschaftlichen Steuerung über die sogenannte Schulautonomie vor Ort bis hin zu den elementarsten Lehr-Lern-Beziehungen im Unterricht – ergeht an die relevanten Akteur*innen der unternehmerische Imperativ einer wettbewerbsstarken Agilität

(vgl. Küppers, 2019, S. 208), die an die Stelle des Bestraftwerdens und der fortwährenden Angst vor diesem das flexible Selbstmanagement gesetzt hat. Planung und Management (vgl. Bröckling, 2017, S. 303 f.) sind dabei zu Kernbegriffen einer kybernetischen Steuerungslogik geworden, die – beinahe universal applizierbar und an-dienbar (vgl. Gutberlet, 2012, S. 250–252, 262 f.) – auch schulische Kontexte erreicht.

Der OECD gelang es, wettbewerbsstarke Schulbildung durch eine gezielte Initiierung und Inszenierung von Leistungsstudien zu fokussieren. Das macht PISA profitabel und problematisch zugleich. Bildungspolitik*innen, selbst beeinflusst durch diverse – zum Beispiel wirtschaftliche – Zwänge und Zumutungen, steuern das Schulwesen. Doch die eigentliche Akteurin soll die Schule vor Ort sein, die sich weitgehend selbst zu verwalten hat. Da jedoch auch sie letztlich an z. B. schulgesetzliche und curriculare Anforderungen und Rahmenbedingungen gebunden ist, fungiert das Selbstmanagement allenfalls als eine fremdinitiierte Selbststeuerung, durchdrungen von einer mehr oder weniger unterschweligen Fremdsteuerung.

Verfolgen lässt sich dieser Kurs bis tief hinein in die Feinstrukturen unterrichtlichen Wissensmanagements, setzt doch gerade selbstgesteuertes Lernen auf die Eigeninitiative Lernender, die ihren Lernprozess planen und kontrollieren (Bönsch, 2009), dabei jedoch wiederum determiniert werden durch die Fremdkontrolle organisationsinterner und gesellschaftlicher Instanzen. Kybernetische Assoziationen sind hier direkt greifbar. Lernen wird zu einem Steuerungsprozess im Abgleich von Planungsvorgabe und Ergebniskontrolle, Soll- und Ist-Zustand, abbildbar in Regelkreisen, durch die Ergebnis und Planungserwartungen aneinander gemessen werden, um daraufhin die weitere Steuerung auszurichten.

Lernende avancieren dabei zu Kontrollsubjekten und zugleich Kontrollobjekten von Lehrenden, die selbst wiederum unter Kontrollinstanzen stehen. Die Agierenden werden gesteuert, indem sie sich selbst kontrollieren und planungsorientiert managen. In Philosophie (Butler, 2007), Soziologie (Bröckling, 2007) und schließlich auch Erziehungswissenschaft (Ricken, Casale & Thompson, 2019) wird diese Eigen-gestaltung in der wechselseitigen Durchdringung von Fremd- und Selbststeuerung beziehungsweise -kontrolle (Meyer, Mayrberger, Münte-Goussar & Schwalbe, 2011) als Subjektivierung bezeichnet.

„Während das Subjekt im disziplinierenden Rahmen zur Verbesserung seines Lernens und damit zur Optimierung seiner Funktionalität angehalten wurde (und sich immerhin noch gegen Zumutungen von außen zur Wehr setzen konnte), wird es im Sinne der Technologien des Selbst für flexibel, offen und anschlussfähig gehalten. Zentrales Merkmal (de-)professioneller Regierungspraktiken ist die Bereitschaft der Subjekte zur eigenen ‚Verflüssigung‘, zur permanenten Hervorbringung des Selbst in einem anderen Modus. Damit kann eine unabschließbare Dynamik

der Selbstoptimierung in Gang gesetzt werden.“ (Klingovsky, 2013, S. 5–6)

Selbstgesteuert lernend planen Schüler*innen ihr Vorgehen – von der Methode über die Medien bis hin zu Ergebnisauswertung und -präsentation. Digitale Lernprozesse – z.B. per E-Portfolio, Blog oder Wiki – bieten vielfältige neue Möglichkeiten einer Verschränkung von Fremd- und Selbstkontrolle in der Informations- und Kommunikationssteuerung (Redecker, 2017). Vordergründig nicht mehr lehrende, sondern als Lernbegleiter*innen im Hintergrund verbleibende Lehrpersonen überwachen den Prozess und animieren ihre lernenden Kontrollobjekte zur Steuerungskorrektur, wo Lernziele verfehlt werden, deren Ausrichtung die Begleitenden mitgeplant und im Wesentlichen mitgestaltet haben.

„Subjektivierungsregime brauchen Subjektivierungsregisseure. Sie verleihen den Programmen Autorität, sie definieren die Aufgaben, vermitteln die Technologien zu ihrer Lösung, sie motivieren und sanktionieren, sie geben Feedbacks und evaluieren schließlich die Ergebnisse. Zu den klassischen Spezialisten wie Seelsorgern, Lehrern oder Ärzten ist inzwischen eine unübersehbare Zahl von Beratern, Gutachtern, Therapeuten und Trainern hinzugetreten“ (Bröckling, 2007, S. 41).

Solche Subjektivierungsregisseur*innen können Lernbegleiter*innen sein, die Lernenden Lernfreiheit vorgaukeln, wo letztlich die eigentlich Regieführenden steuernd eingreifen bzw. von Anfang an am Steuerrad sind (Pongratz, 2013). Ein solcher Kontrollkurs der Schule kann als ein vielfältiger Kurs des Kontrollierens und Kontrolliertwerdens, der Selbst- und Fremdkontrolle angesehen werden, wenn Agierende auf verschiedensten sozialen Ebenen als fremdbestimmt falschen Autonomieversprechungen ausgesetzt sind (Bröckling, 2007; Freytag, 2008; Bernhard, 2015), die zu selbstzerstörerischen Optimierungsbestrebungen anstacheln und letztlich überforderte und erschöpfte Planungs- und Steuerungsoffer zurücklassen können (Ehrenberg, 2004; Han, 2016). Das schwächste Glied in der Kette dieser kontrollierenden Kreisbewegungen ist dann das einzelne – vor allem das nicht erwachsene und darum wenig kritikerprobt – Lernsubjekt als Effekt vielfältiger Kontrollbemühungen.

2. Weitersteuern oder umlernen? – Orientierungen für das Unternehmen Unterricht

Wenn das unternehmerische Selbst Lehr-Lern-Prozesse beherrscht – und durch diese beherrscht wird –, kann Unterricht zum Unternehmen werden. Hier steht dann nicht mehr Bildung im Fokus, sondern Ausbildung, nicht mehr die Anregung Lernender, sich verstehend und kritisch zu anderen, anderem und sich selbst ins Verhältnis zu setzen, sondern ein berufstauglicher Lernertrag und effiziente Lernleistungen, de-

ren Messung aufzeigen soll, inwieweit ein selbst geplanter, aber letztlich weitgehend fremdbestimmt geregelter Lernprozess erfolgreich war. Wenn die Planung hierfür nicht gut genug war, kann man zukünftig besser planen. Mehr scheint das Programm nicht herzugeben (vgl. Gelhard, 2018, S. 14, 140).

Ein kreativer Imperativ weist dabei das Immergleiche als innovativ aus. Man kann immer kreativer planen, aber Kreativität wird nicht eingesetzt, um Planungsambitionen zu hinterfragen oder sich gar von deren Dominanz zu verabschieden. Was aber, wenn gerade das Nichtplanbare, das auf die Grenzen des Planens aufmerksam macht (vgl. Bröckling, 2017, S. 394f.), für lernförderliche Überraschungen sorgt, die sich auch zukünftig in kein Planungsschema pressen lassen?

Dann käme es darauf an, Regelkreise nicht immer wieder neu auszurichten, sondern zu durchbrechen und dabei zugleich zuzugestehen, dass sich menschliches Handeln nicht in Steuerung erschöpft. Kreative Steuerung hingegen wird zur Kontingenzerleugnung. Das unternehmerische Selbst managt sich immer kreativer, ohne sein Management kreativ kritisieren zu können. Die Zumutungen einer solchen Selbststeuerung können dabei besonders sozial schwache Schüler*innen überfordern.

„Der oft beschworene *swift from teaching to learning* stabilisiert Herrschaftsverhältnisse, in denen jene, für die Fremdbestimmung die Normalität des Alltags prägt, von vorneherein benachteiligt sind. Die Inhaltsarmut des Lernbegriffs garantiert deshalb nicht nur den hohen Allgemeinheitsgrad, sondern verstellt auch die mit ihm verbundenen gesellschaftlichen Funktionen. Verbrämt werden diese Effekte durch das reformpädagogische Mantra der Selbsttätigkeit. Frontalunterricht und absichtsvolles Lernen sind verdächtig, den Einsatz der lernenden Kunden zu schmälern und damit das Unternehmen schulischen Lernens zu gefährden.“ (Meyer-Drawe, 2008, S. 207)

Selbststeuerungsambitionen werden als kreative Selbstgestaltungsoptionen angeboten, als täuschend echte Attrappen einer Selbstbestimmung, die gerade dadurch verhindert wird (Redecker, 2018). Wenn die Planung bestimmungsgemäß funktioniert, die Lernenden also trotz Überlistung und Überforderung die erwünschte Leistung erbringen, ist ein wegbestimmendes Weiter so vorprogrammiert. Man kann dieses Weiter so kreativ abwandeln und damit sich und andere noch tragfähiger täuschen. Auch die Unterlegenen in einem solchen Täuschungsprozess, die Objekte der Täuschung, lernen, indem sie täuschungsadäquat subjektivieren und schließlich eigeninitiativ das befürworten und befördern, was sie letztlich behindert und begrenzt.

Dabei lässt sich das lernende Selbst im Sinne eines Unternehmens begreifen, das verschiedene Abteilungen oder Funktionsbereiche hat. Als Unternehmen ist das lernende Selbst multikompetent. Es hat soziale und Selbststeuerungskompetenzen, kreative, kognitive und kommunikative Kompetenzen, und all seine Kompetenzen lassen

sich ergebnisgerecht steuern und stimmig zusammenführen – so lange, bis eine Kompetenz aus dem Regelkreis ausbricht oder der Begriff der Kompetenz komplett in Frage gestellt wird.

Nicht nur offensichtliches Konditionieren und Abrichten ist Lernen im Sinne eines Erwerbs und einer Erweiterung von Kompetenzen. Lernende können sich kompetent andienen und aufgeben. Auch selbsttätig ausgeführte Fremdbestimmung ist Lernen, während es darauf ankäme, trotz und wegen der je eigenen Funktion im Unternehmen Schule widerständige Potenziale zu aktivieren, lässt sich doch

„vermuten, dass pädagogische Selbst-Technologien [...] beiläufig oder wider Willen befördern, was der Kontrollabsicht widerspricht: nämlich die Bereitschaft und Fähigkeit zum kritischen Einspruch. Denn gouvernementale Strategien sind stets darauf angewiesen, neue Spielräume der Selbstsetzung, neue Subjektivierungspraktiken nicht nur zuzulassen, sondern geradezu einzufordern. Sie setzen auf die aktive, selbst gewählte und gewollte Integration der Individuen in strategisch organisierte Kontexte. Daher müssen sie permanent Reflexionsprozesse in Gang setzen – und insofern Freiheitsspielräume eröffnen und dazu auffordern, sich ihrer zu bedienen. In gewisser Weise enthalten also alle gouvernementalen Strategien eine ‚Sollbruchstelle‘, ein notwendiges Moment von Differenz, an dem sich die Kritik entzünden kann.“
(Pongratz, 2013, S. 232)

Es käme also darauf an, die eigenen widerständigen Potenziale letztlich nicht nur zu aktivieren, sondern zugleich überlegt und verantwortlich einzuschätzen und einzusetzen. Dies aber fordert ein Umlernen in Bezug auf den bisherigen kybernetischen Kurs, zumal dieses Umlernen einen Bruch mit der Ideologie der Plan- und Machbarkeit bedeutet, denn Lernprozesse können uns nicht nur auf ungeplantes, sondern oft auch auf unplanbares Neuland führen. Entsprechend charakterisiert Käte Meyer-Drawe

„Lernen als Umlernen [...] durch einen Durchgang durch eine Aporie [...]: Unser lebensweltliches Wissen gerät in Konflikt mit sich selbst, d. h. in Konflikt mit den bisherigen Gegebenheitsweisen des Gegenstandes und unserer habituellen Vertrautheit mit ihm. Bestätigende Erfahrungen hingegen führen lediglich zur Verfestigung des herangetragenen Vorverständnisses. Lernen als Prozeß der Erfahrung mündet immer in die Umgestaltung, in die Modifikation des Erfahrungshorizonts, in einen Wandel, nicht in eine Substitution einer Erfahrung durch eine andere.“
(Meyer-Drawe, 1996, S. 90)

Während Meyer-Drawe Lernen wesentlich als ein Umlernen schildert, käme es darauf an, hier ein gezielt bildungsrelevantes Lernen anzusetzen. Gerade dieses ist nicht einfach ein kumulatives Dazulernen, sondern eine oft unbequeme Umorientierung.

Hierzu aber müsste man Lernenden die Chance geben, zu lernen, sich reflektiert und verantwortlich anderen, anderem und sich selbst problematisierend gegenüberzustellen, den kybernetischen Kurs zu hinterfragen und zu verlassen, so dass sie – platonisch gesprochen – den Ausgang aus der Höhle der hinter das vielleicht zunächst blendende Licht des Bildungslernens Geführten finden können, ohne den Ausgang aus der Höhle mit anmaßenden Heilserwartungen zu verbinden. Eine bruchlose Selbstbestimmung, die vorherrschenden Steuerungsimpulsen entgegengestellt werden könnte, ist nicht zu haben.

Das Unternehmerische bleibt, aber das Unbehagen am Unternehmerischen kann eine – selbst wiederum stets irrtumsanfällige – Urteilsversiertheit motivieren, die das Widerständige und die sowohl reflektierte als auch realistische Auseinandersetzung mit diesem anregen kann. Lerntheorien, die Lernen nicht lediglich als eine akkumulative Anknüpfung an generiertes Vorwissen ansetzen, sondern als einen negativen Prozess beschreiben, der durch Enttäuschungen und konflikthafte Umorientierungen gekennzeichnet ist, widerstreiten kognitivistischen Ansätzen, die in den angesprochenen negativen Erfahrungen „nichts als Störungen des erfolgreichen Einsatzes von Lernstrategien sehen“ (Gelhard, 2018, S. 13) und daraufhin Kontroll- und Planungsoptimierungen anstrengen.

Nicht nur Lernende, sondern auch Lehrende haben hier Umlernprozesse zu durchlaufen und sensibel zu bleiben für die Notwendigkeit solcher fortlaufenden Umlernprozesse. Vor allem Lehrenden – wohl weniger ihren oft minderjährigen Schüler*innen – ist es zuzumuten, Lernformen und -methoden bildungsadäquat zu hinterfragen und möglichst versiert zu entscheiden, welche Art des Lernens in einer konkreten Unterrichtssituation sinnvoll eingesetzt werden kann.

Selbstgesteuertes Lernen ist weder Allheilmittel noch universal unheilbringend. Vielmehr haben Lehrende situationsvariabel zu entscheiden und das Terrain jenseits des kybernetischen Kurses auszuloten. Durch die Demonstration dieses Bemühens um ein sinn- und verantwortungsvolles Urteilen können sie Lernende wiederum anregen, selbst zu vernünftigen und widerständigen – nicht zuletzt Kybernetik-kritischen – Lernsubjekten zu werden. Ein solches – zumindest zeitweilig anstrebbares – Ausbrechen aus den Routinen der Regelkreise kann schmerzhaft sein und Rückgrat erfordern, um das scheinbar Richtungsweisende und Rückhaltgebende des Rotierens zu verlassen. Eine Schule, die gelernt hat, von Planungsbefangenheit auf Persönlichkeitsbildung umzustellen, sollte ein Kybernetik-kritisches Rückgrat ihrer Akteur*innen aufbauen und stärken – in einem Lernprozess, der hinter die Fassaden eines flexiblen Funktionalismus blickt. Das aber können die Akteur*innen vor Ort nicht allein leisten. Hier sind bildungspolitische Bemühungen gefragt – stets unter Berücksichtigung vielfältiger Durchdringungen von Kontrolle, Kreativität und Kontingenz.

3. Vom Primat der Planung zur interaktiven Irritation

Lernen wiederum – so hat Käte Meyer-Drawe in ihrem gleichnamigen Aufsatz betont – braucht Lehren (2013) – nicht zuletzt dort, wo es nicht in kybernetischen Kreisbewegungen befangen bleiben soll. Es ist gerade der Andere, der – uns interaktiv irritierend – für Lernanstöße sorgen kann, durch die auch er selbst umlernen kann. Die Erfahrungen, die Lehrende und Lernende miteinander machen, indem sie sich nicht nur wechselseitig anregen und motivieren, sondern regelrecht verstören und verblüffen, gehen über eine bloße Lernbegleitung weit hinaus, ist doch die von Meyer-Drawe geforderte Lehrkraft

„keineswegs ein bloßer Begleiter, sondern ein Störenfried. Sokrates kannte diese Aufgabe des Lehrers sehr genau. Nicht umsonst verglich er sich als Lehrer mit der Bremse, welche die Pferde belästigt, und mit dem Zitterrochen, welcher den ihn Berührenden narkotisiert, oder mit der Hebamme, die den Schmerz bei der Entstehung des Neuen kennt.“
(Meyer-Drawe, 2013, S. 95)

Insofern ist der in der Pädagogikgeschichte immer wieder betonte anregende Andere (vgl. Diesterweg, 2001, S. 26; Buber, 2005, S. 359), der für Verstörungen und Verblüffungen sorgt, im unterrichtlichen Lernprozess nicht einfach kybernetisch bedeutsam. Er wird zum wesentlichen Movens einer Bildung, die notwendig auf Irritation, Negativität und Umorientierung setzt und dabei das Moment einer auf kritisches Bewusstsein ausgerichteten Lehr-Lern-Interaktion hervorkehrt, kann doch mit Emanuel Levinas die Begegnung mit dem Anderen als „die bedeutende Erfahrung oder das bedeutende Ereignis schlechthin“ (2006, S. 172) gesehen werden.

Der Andere kann uns aus Regelkreisen und Machbarkeitsvorstellungen herausreißen, sie nicht komplett ausschalten, aber uns zumindest anregen und unterstützen, sie zu hinterfragen: Störung statt Steuerung, Fragen statt Verfügung, Autonomisierung statt Anpassung, bedingte Selbstbestimmung statt bloße Selbststeuerung, Sich-Wundern statt Weiterso, interaktiver Input statt regelungskonforme Output-Orientierung. Hier kann Persönlichkeitsbildung zur Provokation werden. Das aber lässt sich weder berechnen noch messen und schon gar nicht zuversichtlich planen. Es geht um ein Sich-Einlassen auf den Anderen bei gleichzeitiger Anerkennung der unaufhebbaren Fremdheit und Entzogenheit meiner selbst und des Anderen (Waldenfels, 2009). Er kann in mir Umlernprozesse anregen, durch die ich verstehen kann, dass nicht alles verstehbar und steuerbar ist – nicht einmal ich selbst.

Weil es Mut braucht, um aus Regelkreisen auszubrechen, brauchen gerade Heranwachsende Lehrpersonen, die sie nicht nur lernförderlich verstören, sondern auch stärken, um mit dieser Verstörung zurechtzukommen und sie bildungsrelevant nutzen zu können, das Neue zuzulassen und sich mit ihm auseinanderzusetzen, ist doch

die Lehrperson „nicht nur Brandstifter, sondern zugleich wie ein neuer Nachbar, der zwar die Probleme der Eingewöhnung kennt, sie aber dem Betroffenen nicht abnehmen kann“ (Meyer-Drawe, 2013, S. 97).

Die Gestaltung pädagogischer Beziehungen müsste darum in der Lehrer*innenbildung (vgl. Prengel, 2014, S. 9) und in der pädagogischen Forschung (Frank, Huhn, Meyer & Müller, 2014, S. 191 f.) intensiver und fundierter aufgegriffen werden. Mit Beziehungskultur lässt sich dann auch jenseits des Klassenraums ein kybernetischer Kurs schulischer Steuerung problematisieren – durch eine respektvolle, aber nicht reiz- und reizungsarme Streit- und Diskursatmosphäre, in der sich alle Beteiligten – wie z. B. Lehrende und Schulleitung vor Ort, aber auch Verantwortliche aus Politik und Wirtschaft – kritisch-konstruktiv mit dem Verhältnis von Bildung und Ausbildung, Selbstbestimmung und Fremdsteuerung auseinandersetzen, um – sicher nicht komplett jenseits, aber hoffentlich weitgehend emanzipiert von Steuerungszumutungen – passable Wege finden und gehen zu können.

Literatur und Internetquellen

- Bernhard, A. (2015). Wie man eine Wissenschaft ruinieren kann – Zur feindlichen Übernahme und Selbstenteignung der Erziehungswissenschaft. In A. Bernhard, H. Bierbaum, E. Borst, S. Kluge, S. Kunert, M. Rießland & M. Rühle (Hrsg.), *Neutralisierung der Pädagogik* (Kritische Pädagogik: Eingriffe und Perspektiven, H. 1) (S. 13–37). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bönsch, M. (2009). Selbstgesteuertes Lernen. Zu einer sehr aktuellen Entwicklungsaufgabe im Unterricht heute. *PÄD-Forum: unterrichten erziehen*, 37/28 (6), 272–274.
- Bröckling, U. (2007). *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bröckling, U. (2017). *Gute Hirten führen sanft. Über Menschenregierungskünste*. Berlin: Suhrkamp.
- Buber, M. (2005). *Werkausgabe, Bd. 8: Schriften zu Jugend, Erziehung und Bildung*. Hrsg., eingeleitet u. kommentiert von J. Jacobi. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Butler, J. (2007). *Kritik der ethischen Gewalt*. Aus dem Engl. übersetzt v. R. Ansén & M. Adrian (Adorno-Vorlesungen 2002). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Deleuze, G. (2010). Postskriptum über die Kontrollgesellschaften. In C. Menke & J. Rebentisch (Hrsg.), *Kreation und Depression. Freiheit im gegenwärtigen Kapitalismus* (S. 11–17). Berlin: Kadmos.
- Diesterweg, F. A. W. (2001). Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. In D. Benner & H. Kemper (Hrsg.), *Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik, Teil 2: Die pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik* (S. 17–32). Weinheim: Beltz.
- Ehrenberg, A. (2004). *Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart*. Aus dem Französ. übersetzt v. M. Lenzen & M. Klaus. Frankfurt a. M.: Campus.
- Foucault, M. (1977). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Frank, M., Huhn, K., Meyer, U., & Müller, J.-A. (2014). Bemerkenswerte Koinzidenz. Versuch einer abschließenden Bilanzierung. In T. Leonhard & C. Schlickum (Hrsg.), *Wie Lehrer_innen und Schüler_innen im Unterricht miteinander umgehen. Wiederent-*

- deckungen jenseits von Bildungsstandards und Kompetenzorientierung* (S. 191–202). Bielefeld: transcript.
- Freytag, T. (2008). *Der unternommene Mensch. Eindimensionalisierungsprozesse in der gegenwärtigen Gesellschaft*. Weilerswist: Velbrück.
- Gelhard, A. (2018). *Kritik der Kompetenz* (3., vollst. überarb. u. erw. Aufl.). Zürich: Diaphanes.
- Gutberlet, B. I. (2012). Wie der Aufschwung per Knopfdruck: Die Kybernetik. In B. I. Gutberlet, *Grandios gescheitert. Misslungene Projekte der Menschheitsgeschichte* (S. 247–271). Köln: Bastei Lübbe.
- Han, B.-C. (2016). *Müdigkeitsgesellschaft. Um die Essays Burnoutgesellschaft und Hoch-Zeit erweiterte Neuauflage*. Berlin: Matthes & Seitz.
- Klingovsky, U. (2013). Differenz(en) statt Kompetenz. Anmerkungen zu einer dekonstruktiven pädagogischen Professionalität. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, 20, 05-1–05-11. Wien. Norderstedt: Books on Demand GmbH. Zugriff am 15.08.2019. Verfügbar unter: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/13-20/meb13-20.pdf>.
- Küppers, E. W. U. (2019). *Eine transdisziplinäre Einführung in die Welt der Kybernetik. Grundlagen, Modelle, Theorien und Praxisbeispiele*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23725-7>
- Levinas, E. (2006). *Die Unvorhersehbarkeiten der Geschichte*. Freiburg & München: Alber.
- Malik, F. (2008). *Strategie des Managements komplexer Systeme. Ein Beitrag zur Management-Kybernetik evolutionärer Systeme* (Neuausgabe, 10. Aufl.). Bern, Stuttgart & Wien: Haupt.
- Meyer, T., Mayrberger, K., Münte-Goussar, S., & Schwalbe, C. (Hrsg.). (2011). *Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92722-0>
- Meyer-Drawe, K. (1996). Vom anderen lernen. Phänomenologische Betrachtungen in der Pädagogik. In M. Borrelli & J. Ruhloff (Hrsg.), *Deutsche Gegenwartspädagogik, Bd. II* (S. 85–98). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Meyer-Drawe, K. (2008). *Diskurse des Lernens*. München: Fink.
- Meyer-Drawe, K. (2013). Lernen braucht Lehren. In P. Feuser, W. Beutel & J. John (Hrsg.), *Pädagogische Reform. Anspruch – Geschichte – Aktualität* (S. 89–97). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Pongratz, L. (2013). Selbst-Technologien und Kontrollgesellschaft. Gouvernementale Praktiken in pädagogischen Feldern. In H. Bublitz, I. Kaldrack, T. Röhle & M. Zeman (Hrsg.), *Automatismen – Selbst-Technologien* (S. 221–235). München: Fink. https://doi.org/10.30965/9783846754252_011
- Prenzel, A. (2014). Vorwort. In T. Leonhard & C. Schlickum (Hrsg.), *Wie Lehrer_innen und Schüler_innen im Unterricht miteinander umgehen. Wiederentdeckungen jenseits von Bildungsstandards und Kompetenzorientierung* (S. 7–11). Bielefeld: transcript.
- Reckwitz, A. (2006). *Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne*. Weilerswist: Velbrück.
- Redecker, A. (2017). Die ambivalente Kreativität des E-Learning. *Medienimpulse*, 55 (4). Zugriff am 31.03.2018. Verfügbar unter: <http://medienimpulse.at/articles/view/1137>.
- Redecker, A. (2018). *Das kritische Selbst. Bildungstheoretische Reflexionen im Anschluss an Hugo Gaudig, Marian Heitger, Käte Meyer-Drawe und Immanuel Kant*. Weinheim: Beltz.
- Reichenbach, R. (2004). ‚La fatigue de soi‘: Bemerkungen zu einer Pädagogik der Selbstsorge. In N. Ricken & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren* (S. 187–200). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-322-85159-8_10

- Ricken, N., Casale, R., & Thompson, C. (Hrsg.). (2019). *Subjektivierung – Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Waldenfels, B. (2009). Lehren und Lernen im Wirkungsfeld der Aufmerksamkeit. In N. Ricken, H. Röhr, J. Ruhloff & K. Schaller (Hrsg.), *Umlernen*. Festschrift für Käte Meyer-Drawe (S. 23–33). München: Fink.

Anke Redecker, PD Dr., geb. 1969, derzeit Vertretung der Professur für Interkulturelle Pädagogik und Bildungsgerechtigkeit an der PH Karlsruhe, Privatdozentin an der Universität Bonn.

E-Mail: anke.redecker@ph-karlsruhe.de

Korrespondenzadresse: PH Karlsruhe, Bismarckstr. 10, 76133 Karlsruhe