

Anke Redecker

Vom Projekt-Ich zum erschöpften E-Learner

Bildungsherausforderungen in der digitalen
Kontrollgesellschaft

Erschienen in:

Christian Leineweber/Claudia de Witt (Hrsg.):

Digitale Transformation im Diskurs

**Kultur- und
Sozialwissen-
schaften**



Vom Projekt-Ich zum erschöpften E-Learner

Bildungsherausforderungen in der digitalen Kontrollgesellschaft

Anke Redecker

In digitalen Lernwelten bewegen sich Adressaten¹ zunehmend als aktiv Gestaltende – vielfältig vernetzt, lebenslang lernend und selbstverständlich selbstgesteuert. Doch die damit verbundenen Flexibilitäts- und Autonomieerwartungen können Lernende überreizt und überfordert zurücklassen. Sie drohen, sich einer Scheinautonomie zu verschreiben, die die eigene Instrumentalisierung kaschiert, während deren Anerkennung die Frage nach dem widerständigen E-Learner laut werden lassen müsste, der sich in- und außerhalb seiner Netzwerke als kritische Persönlichkeit herauszufordern hätte.

„Mediendidaktik ist darauf auszurichten, Bildungsanliegen und -probleme zu lösen und nicht nur auf die sich ständig ändernden, kurzfristigen Qualifikationsanforderungen der Gesellschaft zu reagieren.“ (Kerres/de Witt 2002, S. 20)

1. Vernetzt – Überwacht – Kontrolliert

Digitale Medien werden gern als bildungsfördernd inszeniert, als „Werkzeuge [...], die Lernen (und Lehren) unterstützen“ und „helfen, die Kommunikation und Zusammenarbeit in Lehrveranstaltungen zu verbessern“ (Hofhues 2017, S. 411). In der vielfach gepriesenen Welt des Web 2.0 scheinen alle in fröhlicher Vernetzung als Kollaborateure kooperativ die Bildungsgesellschaft der Zukunft gestalten zu können, und die Möglichkeiten des E-Learning 4.0 (vgl. Dittler 2017) bis hin zu ubiquitärem Internet und Mobile Learning (vgl. de Witt/Reiners 2013) lenken den Blick auf neue didaktische Szenarien.

¹ Wenn hier und im Folgenden die männliche Form verwendet wird, soll dies auf eine geschlechtsübergreifende Nennung verweisen.

Doch Vernetzung kann auch Kontrolle bedeuten, ein Gefangensein in Überwachungs- und Normierungsszenarien. Denn Lehrende und Mitlernende verfolgen und begutachten das Selbstproduzierte. Lernende haben für eine überzeugende Performanz zu sorgen – z. B. in E-Portfolios, Weblogs und Wikis. Durch Bewertung und Klassifizierung des Geleisteten werden individuelle Leistungen kontrolliert und normiert. Die papierlose Zugänglichkeit erleichtert hier den kontrollierenden Zugriff. Lehrende und Mitlernende können sehen, wann wer wie und womit im Netz aktiv ist. Leistungsanforderungen normieren die Aktionen Lernender, muss man doch „einer Denktradition entsagen, die von der Vorstellung geleitet ist, daß es Wissen nur dort geben kann, wo die Machtverhältnisse suspendiert sind, daß das Wissen sich nur außerhalb der Befehle, Anforderungen, Interessen der Macht entfalten kann“ (Foucault 1977, S. 37).

Lehr-Lern-Verhältnisse sind in diesem Sinne Machtverhältnisse, wobei Lehrende über Lernende, deren Lernwege und -ergebnisbewertungen verfügen. Foucault konkretisierte die Verschränkung von Wissen und Macht in seiner Kritik der Disziplinargesellschaft, in der Lernende missachtet und drangsalariert wurden. Inzwischen wird als Gegenwartsdiagnose nicht mehr die Disziplinar-, sondern die Kontrollgesellschaft problematisiert. Lernende avancieren von Befehlsempfängern zu Selbstmanagern, wobei die scheinbar freie Selbstverfügung letztlich fremdinitiiert und aufkotroyiert ist.

Hier lässt sich ein Bogen von Michel Foucault zu Ulrich Bröckling schlagen. Mit seiner Charakterisierung des *unternehmerischen Selbst* (vgl. Bröckling 2007), das sich in verschiedensten Lebenskontexten wettbewerbsstark durch Selbstkontrolle und -organisation zu managen und damit dem „Imperativ [...], allezeit und überall unternehmerisch zu handeln“ (ebd. 2012, S. 131), Folge zu leisten habe, hat Bröckling eine Zeitdiagnose geliefert, die auch einen Blick auf den selbstgesteuerten E-Learner herausfordert. „Sich selbst zu managen verlangt nicht nur die gleichen Tugenden wie die Führung eines Unternehmens, sondern besteht vor allem in der Fähigkeit, sich selbst als Unternehmen zu begreifen und entsprechend zu führen.“ (ebd. 2000, S. 154)

In einer Ablösung der von Foucault charakterisierten Disziplinargesellschaft durch Praktiken der Kontrollgesellschaft empfangen E-Learner durch konstruktivistisch motivierte Selbststeuerung und Selbstkontrolle die an sie ergehenden Befehle und Anforderungen von sich selbst. „Gouvernementale Kontrollformen setzen auf ‚Subjektivierungspraktiken‘, Praktiken also, die sich der Individuen bemächtigen, indem sie sie zu permanenten

Selbstprüfung, Selbstartikulation, Selbstdechiffrierung und Selbstoptimierung anstacheln.“ (Pongratz 2013, S. 81)

Das wettbewerbsstarke Selbstmanagement, das zum Bestehen des Berufsalltags angesetzt wird, avanciert zugleich zur Verhaltensstrategie in pädagogischen Kontexten, gilt es doch hier, lernend eine Selbstperformance einzuüben, die in verschiedenen gesellschaftlichen Szenarien überlebenswichtig erscheint. Während sich Heranwachsende hier zum Teil noch verweigern und widersetzen, werden erwachsene Lernende und Lehrende zu Agenten einer selbstunternehmerischen Verwertungslogik. Die „Forderung, jeder solle sich bis in den letzten Winkel seiner Seele zum Unternehmer in eigener Sache mausern“ (Bröckling 2007, S. 7), äußern heute nicht nur „zahllose Motivationsgurus und Selbstmanagementtrainer“, sondern „auch Wirtschaftswissenschaftler, Bildungsexperten, Trendforscher und Politiker (fast) aller Couleur“ (ebd.), weshalb ebenfalls ein Blick auf das Selbstmanagement in digitalen Arbeitskontexten (vgl. Carstensen/Ballenthien/Winker 2014) und Lernwelten lohnt. „Unternehmerische Selbstfabriziert man nicht mit der Strategie des Überwachens und Strafens, sondern indem man die Selbststeuerungspotenziale aktiviert“ (Bröckling 2007, S. 61), wobei auch im Bildungsbereich „Aktivitäten des permanenten *Sich-Messens*, des *Sich-Behauptens*, des *Sich-Verbesserns*, *Sich-Entfaltens* und *Sich-Vernaltens*“ (Reichenbach 2004, S. 198) mobilisiert werden.

Der E-Learner setzt sich seine Lernziele selbst, sucht die hierzu geeigneten Methoden aus, evaluiert schließlich eigenständig seine Lernergebnisse und setzt sich den Kommentaren von Lehrenden und Mitlernenden aus. Bezüglich digitaler Lernarrangements gilt das E-Portfolio als bevorzugt thematisierter Schauplatz der Verschränkung von Fremd- und Selbstkontrolle (vgl. Meyer u. a. 2011). Hier haben Lernende ihre Wissensfortschritte zu dokumentieren und zu kommentieren, um sich wettbewerbsstark zu präsentieren.

„Portfoliostrategien ‚geistern‘ als unternehmerische Metapher und ökonomischer Imperativ durch die Alltagskultur und stehen für ‚Identitätsgewinne‘ im Feld der Selbstpraktiken. Die im Netz boomenden Social Networks haben ein neues Subjektivierungsregime hervorgebracht: In ihm herrscht der Typus des aktiven Selbstoptimierers.“ (Reichert 2011, S. 90)

Mit der digitalen Materialsammlung des E-Portfolios legen Lernende vor sich und anderen Zeugnis ab von eigenen Bemühungen und Leistungen, die wiederum im Social Web diskutiert werden können. Häufig müssen E-Portfolios „unter Beachtung genau definierter Kriterien angelegt und geführt werden (wenn sie z.B. zur Leistungsbewertung herangezogen werden sollen)“ (Hettinger 2008, S. 42). Dabei findet die Selbstkontrolle durch E-Portfolios oft eine euphemistische Darstellung. Als Abbildung des Erkenntnisprozesses sollen Prüfungsleistungen „ermöglichen [...], den Fokus weg von einem Produkt, das benotet wird, hin auf den Erkenntnisprozess zu verlagern“ (Kergel/Heidkamp 2015, S. 80).

Auch bei der propagierten Prozessorientierung schwingt jedoch die auferlegte Selbstkontrolle mit, denn „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 unüberschaubare Zahl von Beratern, Gutachtern, Therapeuten und Trainern hinzugetreten“ (Bröckling 2007, S. 41), die die vermeintlich eigenständige Selbstkontrolle Lernender überwachen.

E-Portfolios können eine Verschränkung, wenn nicht gar Durchdringung von Selbst- und Fremdkontrolle, Autonomie und Heteronomie, Er- und Bemächtigung, Wertschätzung und Abqualifizierung bedingen. Hinsichtlich des E-Portfolios von einer „Brückenfunktion zwischen Lehr-, Lern- und Beurteilungsprozess“ (Mayberger 2011, S. 152) zu sprechen, scheint dem gegenüber eher eine konsensorientierte Vermittlung der drei Bereiche als deren prekäre Vermischung zu signalisieren. Doch die Ambivalenzen, die E-Portfolios mit sich bringen können, lassen sich letztlich nicht verleugnen, sind doch „Zielsetzung sowie die Rahmenbedingungen von Portfolios bzw. Portfolioarbeit und damit einhergehend die Kriterien für die Wahl der Artefakte auch wertorientierte Zielsetzungen, die sich im Spannungsfeld zwischen subjektkonstituierender Reflexionsleistung und subjektivierender Selbstoptimierung verorten“ (Kergel/Heidkamp 2015, S. 88). Einerseits bieten hier E-Portfolios die Möglichkeit einer prozess- und persönlichkeitsorientierten Selbstbetrachtung, andererseits werden sie als Leistungsprodukt der Normierung und Klassifizierung unterzogen.

Wo hingegen ein „Diskurs im machtfreien Raum“, der „durch eine wert-schätzende erkenntnisorientierte dialogische Struktur der Feedbackkultur bestimmt“ (ebd., S. 94) sein soll, in Anspruch genommen wird, kann unter

Berücksichtigung aktueller anerkennungstheoretischer Überlegungen (vgl. Ricken 2009, Redecker 2016a) eingeräumt werden, dass reale pädagogische Verhältnisse auch in virtuellen Räumen in der Regel durch Mischungen und Durchkreuzungen von Wertschätzung und Verachtung, Befürwortung und Ignoranz ausgezeichnet sind und diesen Beziehungsfacetten aufgrund der reichhaltigen Kommunikationsmöglichkeiten des „Mitmachernetzes“ reichlich und differenziert Raum geboten wird. Gerade darum ist eine medienethische Ausrichtung der Kommunikationsprozesse im pädagogischen Kontext unabdingbar.

2. Flexibilitätsanforderungen und Autonomiezu-mutungen: das Projekt-Ich als Portfolio-Ich

E-Learner, die zunehmend von Konsumenten zu Produzenten werden, haben sich als Gestalter ihres Lernwegs flexibel im Netz zu bewähren. E-Portfolio-Inhalte sind variantenreich anzuordnen und flexibel zu vernetzen. Lernende folgen nun dem „kategorischen Imperativ ‚Be different‘“ (Bröckling 2012, S. 137), sorgen für eine individuelle Gestaltung und Kombination von Materialein im ihrem Portfolio und für außergewöhnliche und originelle Kommentare zu den Leistungen der Anderen. So gestaltet sich der Netz-Autor in seinem Projekt und dessen Teilprojekten, reiht ein Projekt an das andere, wird zum „Projekt-Ich“ (vgl. ebd. 2007, S. 278f.), bezeichnen doch heute die „Begriffe Projekt, Motivation, Kommunikation [...] die neuen Normen. Sie sind in unseren Alltag eingegangen, sie sind eine Gewohnheit geworden, an die uns anzupassen wir, vom oberen bis zum unteren Ende der sozialen Hierarchie, mehr oder weniger gut gelernt haben.“ (Ehrenberg 2004, S. 8)

So wird das Projekt, „einem Fetisch gleich, zur gesellschaftlichen Daseinsform, während derjenige, der es verfolgt, sich auch selbst zum Projekt machen und diesem Trugbild hinterherjagen muss“ (Klopotek 2004, S. 220). Nicht mehr die Persönlichkeit des Individuums wird hier hochgehalten, sondern lediglich dessen „Portfolio-Ich“ in wechselnden Performanz- und Kommunikationskonstellationen.

Auch an den das Netz bevölkernden „Typus des aktiven Selbstoptimierers“, der per E-Portfolio permanent von sich Zeugnis abzulegen hat, ergeht die Anforderung, „dass er die Kunst der smarten Selbstführung beherrscht und sich auch unter Flexibilisierungszwängen zu behaupten weiß“ (Reichert

2011, S. 90). Denn Flexibilität droht allumfassend zu werden – räumlich und zeitlich hinsichtlich Erreichbarkeit und Aktionsspielraum. Das vielbeschworene *anytime anywhere* avanciert hier schnell zur Dauerbelastung. Ständig ist auf die Reaktion der Anderen mit möglichst flexiblen eigenen Netzaktivitäten einzugehen. Es droht der Zwang einer allzeitigen mobilen Bindung an die Community, für deren Urteil man eine Non-stop-Erreichbarkeit einräumt, die zur Selbstüberforderung werden kann.

Auch die Grenzen zwischen Intimität und Exhibition drohen in der Ambivalenz von Privatem und Publiken zu verschwimmen. Dabei zeigt sich die Ambivalenz von individueller Gestaltung und sozialer Norm, Offenheit und Reglementierung. Schließlich kann die geforderte Flexibilität zur lebenslänglichen Leistungsanforderung werden: „Der semantische Kontext des Portfoliokonzepts suggeriert die Offenheit und Unabgeschlossenheit der Bildungsbiografie und spielt damit auf die Flexibilität heutiger Lernbiografien und Lebensstile an.“ (ebd., S. 91)

Das E-Portfolio verweist gleichsam als ein Flexibilitätsprojekt im Kleinen auf die Mammut-Projektgestaltung der Arbeitswelt und des lebenslangen Lernens. Und wie dieses kann das E-Portfolio mit einer Autonomiezuweisung einhergehen, wird doch Portfolios eine „Förderung der Selbststeuerung des Lernenden“ sowie eine „Erhöhung der [...] Eigenverantwortlichkeit für das Lernen“ (Hettinger 2008, S. 42) zugesprochen. Nicht zuletzt der weitgehend freie Umgang mit Informationen aus dem Internet – von der Auswahl bis zur Auswertung und Anwendung – fordert von Lernenden ein hohes Maß an Selbstkontrolle und -steuerung (vgl. Müller 2005, S. 267).

Wo E-Lerner zu Konstrukteuren von Wissensinhalten werden, verwischen zudem die Grenzen zwischen Lehrenden und Lernenden, unterrichten sich doch Lernende nun weitgehend selbst. Die E-Portfolio-Euphorie vieler Netzpädagogen scheint nicht zuletzt eine Revitalisierung reformpädagogischer Selbsttätigkeitsambitionen zu sein (vgl. Münte-Goussar 2011; Pongratz 2004; Redecker 2016b), die die Selbstgestaltung des Lernenden in den Vordergrund stellten und omnipotent werden lassen.

Doch gerade Lernschwache und sozial Benachteiligte können meist auf eine in realer Präsenz geduldig anleitende und gezielt instruierende Lehrperson nicht verzichten. Hier zeigt sich die Ambivalenz von Individualisierung und Diskriminierung, begünstigt doch das gerade auf individuelle Förderung setzende kreativ-konstruktivistische Selbstmanagement per E-Portfolio die sozial Etablierten auf Kosten der Lernschwachen (vgl. Häcker 2011, S. 174; Münte-Goussar 2011, S. 233; Hilzensauer/Schaffert 2011, S. 288).

Theo Hug mahnt dann auch an, „künftig neben bekannten Kapitalformen wie Geld, verfügbaren Produktionsmitteln oder Formen kulturellen Kapitals (*sensu* Pierre Bourdieu) verstärkt auch die neuen informationellen Kapitalformate zu betrachten“ (Hug 2012, S. 419). Der Konkurrenzgedanke gewinnt hier eine soziologische Betonung, ist doch die jeweilige Kapitalausstattung, z.B. familiäre Herkunft, kultureller Hintergrund oder Multimedia-Ausstattung, entscheidend für Chancen und Niederlagen im Konkurrenzkampf um Performanz und Anerkennung.

„Dass die unternehmerischen Qualitäten ausschließlich relational zu jenen der Mitbewerber zu bestimmen sind, verleiht dem Handeln den Charakter eines sportlichen Wettkampfs. Diesem Wettkampf kann sich niemand entziehen, aber nicht alle spielen in der gleichen Liga. Mögen die Aufstiegschancen noch so ungleich verteilt sein, jeder kann seine Position verbessern. Umgekehrt droht jedem der Abstieg, unter Umständen bis ins Bodenlose, wenn die Konkurrenz ihn überholt. Für spielerische Leichtigkeit und noble Fairness bleibt da wenig Raum.“ (Bröckling 2012, S. 138)

Nicht nur der Raum, sondern auch die Zeit für eine sich möglichst risikofrei erproben könnende Bildung in realen Kontexten ist Mangelware, wo E-Lerner sich im Rekordverfahren an einander messen. So ist „der Kreativitätsförderung das Ethos der Produktivität eingeschrieben. Um zu verwertbaren Lösungen zu gelangen, stellt sie Freiräume bereit, in denen der Verwertungsdruck temporär suspendiert ist.“ (ebd. 2007, S. 178) Die Instrumentalisierung des Spiels mit Gedanken und Kommunikationsformen droht, die Prozess- der Produktorientierung aufzuopfern.

In Erweiterung der von Reichert artikulierten Auffassung, die „das E-Portfolio als medienkulturelle Form ambivalenter Selbstpraktiken“ begreift, da es sich „im Spannungsfeld zwischen Selbst- und Fremdführung, zwischen Unterordnung und Ermächtigung und zwischen Freiheit und Regulierung“ (Reichert 2011, S. 106) bewegt, können nun in einer vorläufigen Zusammenfassung weitere Ambivalenzen festgehalten werden: Produkt- und Prozessorientierung, Verfügung und Flexibilität, Vergleichbarkeit und Individualität.

Mit der Ambivalenz von Produkt- und Prozessorientierung geht zugleich diejenige von freilassender Selbsterprobung und normierender Fremdbeurteilung, Befähigung und Bewertung einher, verbunden mit der Frage, ob Selbstreflexion überhaupt benotet werden kann und sollte (vgl. Plönges 2011, S. 152). Dient nämlich eine prozessorientierte Selbstreflexion der Persönlichkeitsbildung, durch die das sinn- und verantwortungsvolle Auswählen, Kombinieren und Beurteilen von Informationen gelernt werden kann, so bleibt zu fragen, inwieweit eine Benotung der prinzipiell zu achtenden, aber faktisch immer wieder hintergangenen und unterlaufenen Persönlichkeit des E-Learners gerecht werden kann, zumal sich Persönlichkeitsbildung nicht allgemein verbindlich graduell normieren lässt, ist sie doch die je einzigartigste eines lernenden Individuums.

„Das Herzstück der Portfolioarbeit ist die Reflexion, d. h. die Rückbiegung des Denkens auf das eigene Lernen, die eigene Leistung, die eigene Entwicklung, die eigene Person. Mit dieser Bestimmung berührt der Portfolioansatz möglicherweise Intuitionen dazu, worum es in Bildungsprozessen eigentlich geht: das Denken zu lernen.“ (Häcker 2011, S. 177)

Dieses Denken sollte dann auch das kritische Urteilen über das Gedachte einschließen. Das E-Portfolio wird zum Mittel der Selbstbefragung und -positionierung, verbleibt aber zugleich im Spannungsfeld von Selbstermächtigung und Fremdbemächtigung.

3. Empowerment für E-Lerner?

Wo das E-Portfolio als Medium der Selbstreflexion anerkannt wird, gilt es zugleich „zu vermeiden, das Portfolio mit immer weiteren Anforderungen und Ansprüchen zu überfrachten“ und „ihm den derzeitigen Nimbus eines Allheilmittels [zu] nehmen“ (ebd., S. 176). Selbstreflexion hat hier eine unzumutbare Selbstübersteigerung zu vermeiden. Doch die Autonomiezuweisung als Pflicht, sich im Netz permanent souverän und selbstgesteuert, kompetent und konkurrenzstark zu präsentieren, soll gemäß dem Credo des selbstunternehmerischen E-Learners als Gewinn erlebt werden, während die vermeintliche Selbstbestimmung letztlich aufkotroyiert ist und damit als

fremdbestimmte Selbststeuerung zu entlarven wäre. Während durch Empowerment regulär Autonomiegewinne angesprochen werden, zeigt es sich nun nicht als Selbstermächtigung, sondern als Bemächtigung durch andere und anderes. Der selbstgesteuerte E-Lerner hat die Kontrollzumutungen der anderen internalisiert und wird zu deren Vollzugsinstanz.

Wenn die Entlarvung dieses Szenarios gelingt, kann sich der E-Lerner gegen seine unternehmerische Netzidentität auflehnen. Empowerment folgt der „Maxime, stets so zu handeln, dass dieses Handeln die Mündigkeit seiner Adressaten (einschließlich der des Handelnden selbst) fördert“ (ebd.), wobei ihr Verfahren „universal einsetzbar“ (Eichler 2013, S. 389) und damit auch für den E-Lerner relevant wird. Doch Empowerment kann die selbstgesteuerte Befreiung des E-Lerners aus den Zwängen des instruktiven Präsenzlernens lediglich suggerieren, denn das viel gerühmte Empowerment wird von Bröckling als „prominente(r) Baustein zeitgenössischer Gouvernementalität“ (Bröckling 2007, S. 184) kritisiert, wobei auch hier Autonomisierung hinsichtlich ihrer Verstrickung in Machtverhältnisse zu berücksichtigen ist, während Empowerment zumeist als beschönigende und damit wiederum das stets auch unterworfenen unternehmerische Selbst missachtende Ermächtigungsstrategie eingesetzt wird. „Weil Empowerment auf nicht weniger als auf den ‚Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit‘ abzielte, lag es nahe, dass die Protagonisten der Bemächtigung den aufklärerischen Glauben an die Macht der Erziehung verkündeten und sich an Konzepten empanzorischer Pädagogik orientierten.“ (ebd., S. 189) Bröckling kritisiert, dass hier „eine harmonistische Sozialutopie gezeichnet wird, aus der alle Spuren eines Kampfes um Macht getilgt sind“ (ebd., S. 194).

So kann Empowerment selbst zur Machtstrategie werden, die die Schwächen und Bemächtigungen des fragil-fehlbaren Subjekts ausblendet. „Erfolgsversprechender als die Wurzeln der Ohnmacht zu erforschen, ist es, so die Ratio des Empowerment, die verbliebenen Machtquellen freizulegen“ (ebd., S. 201f.), so dass reale Machtverhältnisse geschickt unterlaufen werden können (vgl. ebd., S. 59). Dem E-Lerner wird eine widerständige Selbstbestimmung suggeriert, die von einer realen Totalbefreiung aus den vorhanden Machtkonstellationen weit entfernt ist. „Die Freiheit steht in der Gefahr, zeitgleich mit ihrer Entfesselung wieder von jenen Anforderungen eingefangen zu werden, die entweder von der Lehrperson qua Zielvereinbarungen stellvertretend gesetzt oder aber bereits von den SchülerInnen und Studenten antizipiert werden.“ (Münste-Goussar 2011, S. 240)

Fremdinitiierte Selbstkontrolle kann kritisiert und bedingt unterlaufen, aber letztlich nicht komplett außer Kraft gesetzt werden, handele es sich doch um „eine Form der Kritik, die keinen Augenblick vergisst, dass sie ein Teil dessen ist, was sie kritisiert“ (Bröckling 2012, S. 143). Die Selbstkontrolle kann sich nicht komplett aus der Fremdsteuerung befreien, der flexibel lernende, kombinierende, kommentierende und kritisierende E-Lerner bleibt im Netz der Selbst- und Fremdkontrolle gefangen.

4. Wider die digitale Erschöpfung

Wo ein beschönigendes Empowerment ausgerufen wird, besteht die Gefahr, den konstruktivistisch fokussierten E-Lerner zum omnipotenten Gestalter seiner medial bereicherten Welt hochzustilisieren, ohne die Gefahren, Begrenzungen und Überforderungen dieses Szenarios zu berücksichtigen. So können konstruktivistische Ansätze euphemismusverdächtig erscheinen. Der Lernende wird zum Macher seiner medialen Möglichkeiten, die ihm scheinbar eine Selbstoptimierung bescheren, durch die er sich allerdings auch selbst ausbeuten kann.

Dies lässt die gern in strahlenden Farben gezeichnete Digitalwelt unbeachtet, sei doch in Bezug auf die „Autoreferentialität konstruktivistischer Erkenntnistheorie (Das Subjekt ist Agens von Erkenntnis) [...] ein Erkenntnisraum“ vorzustellen, „den das jeweilige erkennende Subjekt im sozialen Kontext aufspannt“ (Kergel/Heidkamp 2015, S. 66), wobei „verschiedene Medialisierungsprozesse zugleich moderniert“ (ebd.) werden. Wer hier seine Realwahrnehmung „bereichert“, indem er zeitgleich chattet, Musik hört und einen Film anschaut, ist jedoch nicht zwangsläufig ein polipotenter Medienjongleur, sondern droht zum überforderten Rezipienten zu werden – zum Beispiel dann, wenn beim Chatten durch immer wieder neue Problemthemen Kommunikation zur Belastung wird oder durch Reizüberflutung schlichtweg die Konzentration auf das Wesentliche schwindet.

Der netzaktive Selbstunternehmer, der sich – nicht nur selbstgesteuert, sondern vermeintlich selbstbestimmt – zu viel zumutet, droht niedergeschlagen und kraftlos zu enden, gilt doch das unternehmerische Selbst letztlich als „ein ‚erschöpftes Selbst‘. Weil die Anforderungen unabschließbar sind, bleibt der Einzelne stets hinter ihnen zurück, weil der kategorische Komparativ des Marktes einen permanenten Ausscheidungswettkampf in Gang setzt, läuft er fortwährend Gefahr, ausgesondert zu werden. Anerkennung

ist gebunden an Erfolg, und jedes Scheitern weckt die Angst vor dem sozialen Tod.“ (Bröckling 2007, S. 289)

Alain Ehrenberg hat das „erschöpfte Selbst“ in seinem gleichnamigen Buch (vgl. Ehrenberg 2004) facettenreich dargestellt, grassiere doch Melancholie gerade in einer Gesellschaft, die

„auf Autonomie, das heißt persönliche Leistung, Wahlfreiheit, Eigenverantwortung und die Initiative des Einzelnen setzt. Depression [...] bringt die Probleme, Konflikte und Widersprüche zum Ausdruck, die mit dem Prozess einer generalisierten Aufwertung von Autonomie einhergehen – eines Prozesses, der inzwischen das gesamte soziale Leben durchzieht.“ (Ehrenberg 2010, S. 53)

So krankt der selbstgesteuerte E-Lerner an der digitalen Depression als einer sorgenvollen Erschöpfung und droht an seinem Verantwortungsgefühl für den eigenen Lernprozess, für Projektgestaltung und Performance zu zerbrechen, scheint doch die Depression „eine *Krankheit der Verantwortlichkeit* zu sein; hier herrscht gegenüber dem Schuldgefühl ein Gefühl von Ungenügen vor“ (ebd., S. 54).

Multimedial Agierende verlieren durch Selbstüberforderung den Überblick über das eigene mediale Management und rechnen sich ein unabdingbares Nichtgelingen des Jonglierens zwischen Chatten, Surfen und Posten als persönliches Versagen zu, leiden und kranken an ihrer vermeintlichen Insuffizienz. Der vielfältig vernetzte Unternehmer seines lebenslangen Lernprozesses wird vom Macher zum Melancholiker. „Die Sozialität der Autonomie basiert auf der Vorstellung, dass das Subjekt der Handlung zugleich auch der eigentlich Handelnde ist. Mit anderen Worten, man ist der Hauptverantwortliche seiner eigenen Handlung, *Agent seiner eigenen Veränderung*, Unternehmer seines eigenen Lebens“ (ebd., S. 59) und schließlich Leidender an der eigenen Überforderung, die als persönliches Scheitern gewertet wird. Dieses Scheitern kann sich beim E-Learning in vielfältiger Weise zeigen, z. B. wenn in der Augmented Reality den eigenen Realitätswahrnehmungen computergenerierte Informationen hinzugefügt werden und dies nicht als Bereicherung, sondern Überforderung empfunden wird. Zudem kann jeder mit Leichtigkeit fast alles kommentieren, ein Kommentar zu einer Diskussion zum Ursprung einer neuen Diskussion werden. Kommunikation ufert aus, schweift ab, verliert den Fokus.

Bereits beim bloßen Informations-Hopping von Link zu Link können Orientierung und Fokussierung eingebüßt werden. Miller beklagt zu Recht den „Rotkäppcheneffekt“, bei jedem Baum oder jeder Lichtung sind noch schönere Blumen, bzw. interessantere Informationen“ (Miller 2005, S. 267). Doch „ziellose Explorationen“ (ebd.) kosten Zeit und bringen wenig Lernerfolg, aber reichlich Zermürbung.

Nicht mehr Lehrende, sondern Lernende haben dabei in erster Linie die Verantwortung für das Zeitmanagement zu tragen. „Neben der Verantwortung für die Zeit, wird bei konstruktivistisch orientierten Lernarrangements mit ausgeprägter Explorativität die Verantwortung zur Konstruktion von Sinn und Bedeutung ebenfalls den Studierenden übertragen.“ (ebd.) Verantwortlichkeiten aber können Verstimmungen, Ermächtigungszumutungen Erschöpfungszustände provozieren.

So bleiben auch Flexibilitätsanforderungen – erschöpfende Zumutung und ermächtigende Zukunftschance zugleich – ambivalent. Dabei sind Bildungsprozesse – auch konstruktivistisch motivierte – letztlich ohne Flexibilität nicht zu haben, kann man doch „für die konstruktivistische Didaktik einen ethischen Imperativ (eine gewollte und verbindliche Norm) aufstellen“ (Reich 2008, S. 254) und durch diesen fordern: „Handle stets so, dass die Lernmöglichkeiten, Lernchancen deiner Lerner wachsen, so dass es zu einer Zunahme von Perspektiven, Handlungschancen und vielfältigen Lernergebnissen kommt!“ (ebd.)

In diesem Sinne gilt es ebenfalls, einen kritischen Umgang mit den eigenen Netzerfahrungen und -möglichkeiten anzuregen, lässt sich doch „vermuten, dass pädagogische Selbst-Technologien [...] beiläufig oder wider Willen befördern, was der Kontrollabsicht widerstreitet: nämlich die Bereitschaft und Fähigkeit zum kritischen Einspruch“ (Pongratz 2013a, S. 232). So kann kritische Flexibilität zum Mittel des Einspruchs gegen unternehmerische Flexibilitätsumutungen werden, doch sollte Kritik hier nicht „auf einen ‚Standpunkt‘ verzichten und so flexibel werden wie ihre Gegenstände“ (Bröckling/Krasmann/Lemke 2004, S. 14). Sie bedarf einer selbstkritischen Positionierung, die allerdings als stets relative selbst wieder nicht zum Dogma gerinnen sollte.

Angesichts der Tatsache, dass Kommunikation Zeit kostet und nicht immer ergiebig ist, bedarf es eines kompetent und selbstverantwortlich Lernenden, der Informationen gezielt sichten und bewerten kann (vgl. van den Brink 2016, S. 321). Ohne einen – in seiner Vorläufigkeit selbstkritischen – Stand-

punkt, von dem aus sich der E-Learner auch zu seinen eigenen Autonomieanforderungen noch einmal ins Verhältnis setzen sollte, ist dies nicht möglich. Darum sollte das Urteilsvermögen des Lernenden gefördert werden. Die durch E-Portfolios angeregte Selbstreflexion kann dazu genutzt werden, die eigene Verstrickung in die Ambivalenzen des Selbstmanagements kritisch zu durchdenken (vgl. Häcker 2011, S. 174), um gezielt Widerstand zu üben (vgl. Foucault 1992, S. 15). So kann zum Beispiel auch bei der Mitgestaltung von Wikis der einzelne zwar zum Kontrollobjekt werden, indem seine Beiträge kritisch beäugt werden, doch zeigt sich die Kontrolle zugleich ambivalent, wenn sie erkenntniskritisch eingesetzt wird und damit dem Lernprozess aller Beteiligten dienen kann, wobei „die Offenheit bzw. Unabgeschlossenheit wissenschaftlicher Erkenntnis ihre mediale Verankerung“ (Kergel/Heidkamp 2015, S. 72) findet.

Hierbei ist auch die vermeintliche Omnipotenz des Flexiblen auf den Prüfstand zu stellen, ist doch die Kontrollgesellschaft oder auch der Neoliberalismus letztlich lediglich ein „Label“, verbunden mit der „Absicht, die Gegenwart von einer wie auch immer bestimmten Vergangenheit abzugrenzen, ihre spezifischen Merkmale herauszuarbeiten und sie vor allem auf ein dominantes Prinzip zurückzuführen“ (Bröckling/Krasmann/Lemke 2004, S. 9).

Einseitigkeiten und Sichtverengungen können hier nicht ausgeschlossen werden, sind aufgrund der Zuspitzung der Argumentation in der Betonung einer Ubiquität des Unternehmerischen sogar geradezu vorprogrammiert. Der Topos des unternehmerisch-flexiblen Selbst kann als eine interessante und plausible, muss jedoch nicht als eine allumfassende Zeitgeistdiagnose verstanden werden.

Interessant ist er nicht zuletzt, weil er mit der Kritik an Selbstüberforderung und -übersteigerung auch den Blick auf den stets in seiner faktischen Fehlbarkeit zu achtenden E-Learner richten kann, dem mit einer ermutigenden Fehlerkultur begegnet werden sollte, wobei „explizit mit Unsicherheiten, Vagheit, Grenzen oder Brüchen für Lehren und Lernen umzugehen“ (Hofhues 2017, S. 416) ist.

Damit kann sich die Ambivalenz von Persönlichkeitsbildung und Performanz zeigen. Wird das E-Portfolio verwendet, um unter expliziter Berücksichtigung von Fehlentscheidungen, Umwegen und Erfahrungen des Scheiterns eine meist aufgrund ihrer Krisenhaftigkeit nachhaltige Persönlichkeitsbildung zu fördern? Oder gilt es, sich möglichst gut darzustellen und

dabei lernförderliche Inkonsistenzen (vgl. Meyer-Drawe 2013) und Irrtümer zu kaschieren oder gar zu umgehen?

Hier sind Lehrende gefragt (vgl. de Witt 2017, S. 129; ebd. 2008, S. 446), die in ihrer pädagogischen Ansprechbarkeit und professionellen Aktion mehr sind als bloße Lernbegleiter und im direkt-dialogischen Kontakt präventiv-schützend eingreifen, wo Lernende ihre persönlichkeitsbildenden Lernerfolge, ihre kollaborativen Chancen oder sogar sich selbst aufs Spiel setzen. Nicht zuletzt die Medienkompetenz auszeichnende und aufgrund der gegenwärtigen Informationsflut durch Big Data im besonderen Maße erforderliche „Fähigkeit, vertrauenswürdige Informationen zu finden und zu erkennen“ (Nieke 2008, S. 166), ist in den meisten Fällen keine autodidaktisch erworbene (vgl. ebd.).

Wo Autoren von E-Portfolios weitgehend sich selbst überlassen bleiben, droht „eine blinde Sammelwut oder ein gehorsamer Aktionismus“ (Reinmann/Sippel 2011, S. 192), nicht zuletzt auch ein „Over-Reflecting“ (ebd., S. 193), bei dem der E-Learner in erschöpfender Rastlosigkeit selbstbezogen und selbstverloren zugleich nur noch um sich selbst kreist, während er eines aufstörenden Blicks von außen bedürfte. Wer jedoch nicht durch eigene Fehler lernen kann oder darf, überfordert sich selbst – eine weitere Quelle depressiver Selbstverzweiflung. Hier zeigt sich auch die Kontrolle durch Mitlernende wiederum als eine ambivalente. Sie kann beengen, aber auch zu neuen Erkenntnissen befreien und im Sinne einer produktiven Rückmeldung ebenfalls als klärend, unterstützend und ermutigend gewertet werden (vgl. Mayrberger 2011).

Zu plädieren ist dabei für einen Umgang mit dem E-Portfolio, der die Ambivalenzen der Lernenden in ihrer Begrenztheit und Bildungsamkeit auf- und ernstnimmt.

„Ein solches Portfolio wäre nicht allein Nachweis von Wachstum, Selbstorganisation, Aktivität und Selbstbestimmung, nicht nur von Individualität, Selbstmächtigkeit und Alleinstellung. Zu notieren und anzuerkennen wären ebenso Formung, Sozialität, Bedingtheit, Konstruktion, Empfindsamkeit, Verführung, Ein- und Zufälle, Undurchschautes, Mangel, Zaudern, Weigerung usw.“ (Münste-Goussar 2011, S. 244)

Einzutreten ist dann für eine Selbstgestaltung per E-Portfolio, die weit mehr ist als das von Münste-Goussar fokussierte bloße „Anders-Werden“ (ebd., S. 245). Vielmehr sollte ein gezielt auf Urteilskompetenz und Kritik gerichtetes Anders-Werden eines Ich in den Blick genommen werden, das damit zugleich nach seiner Identität fragt und hierbei auf reale – sowohl lernförderlich verstörende als auch bestärkend ermutigende – Face-to-Face-Kontakte angewiesen bleibt.

Die neue Lern- und Arbeitswelt sollte darum auf regelmäßige Präsenzphasen setzen, die im direkten Kontakt mit anderen für gemeinsame Erfolgserlebnisse, aber auch klärende Irritationen sorgen können. Gleichzeitig sollte auch das kritisch-konstruktive und persönlichkeitsstärkende Potenzial des World Wide Web mit seinen differenziert recherchierten Online-Publikationen und Fachforen nicht unterschätzt werden. Medienkompetenz bedeutet dann nicht nur, einen Sinn für die jeweils angebrachte Mischung aus Netz- und Präsenzphasen zu entwickeln, sondern auch Sensibilität für einen kritischen Einspruch diesseits der Machtspiele, die häufig nicht komplett außer Kraft gesetzt, aber widerständig problematisiert und angegangen werden können.

5. Resümee und Ausblick

Betrachtet man die Verheißungen, Anmaßungen und Bürden des „unternehmerischen Selbst“ in deren Bedeutung für das E-Learning, so können – sowohl beengende als auch bereichernde – Ambivalenzen ins Auge fallen, die Lernende zwischen Autonomie und Heteronomie, Prozess- und Produktorientierung, Ermächtigung und Erschöpfung einspannen. Gelingt es, die Flexibilitätspotenziale der Netz-Kommunikation kritisch zu nutzen – wie z.B. in Fachforen, wissenschaftlichen Netzpublikationen und fundiert recherchierten E-Portfolios –, so kann der E-Learner zum urteilskompetenten Gestalter seiner Persönlichkeitsbildung werden.

Den Zumutungen des Unternehmerischen, die als ernst zu nehmende Gefahr, aber nicht als allumfassende Zeitgeistdiagnose gewertet werden sollten, kann sinnvoll begegnet werden, indem der Selbstübersteigerung – nicht zuletzt dem vermeintlich omnipotenten Producer des „Mitmach-Netzes“ – das stets auch riskierte und – im Idealfall lernförderlich – irrende und irritierte Bildungssubjekt entgegengesetzt wird, das sich multimedial anregen,

aber auch verstören lassen kann, um sich im Vertrauen auf die eigene Verunft sinnvoll und verantwortlich in seinen Netz- und Lernwelten zu bewegen. Reale Face-to-Face-Kontakte können hierbei durch personale Präsenz eine Verirrung in virtuellen Räumen verhindern und immer wieder zum kritischen Blick auf das multimedial Machbare anregen. Das widerständige Lernsubjekt sollte dabei die Illusion, sich komplett vom Unternehmerischen befreien zu können, hinter sich gelassen haben, um sich selbst als ein bedingt selbstmächtiges und auf dieser Grundlage kritisch-konstruktives zu gestalten. Pädagogik sollte Lernende anregen und ermutigen, sich als Urteilssubjekt reflexiv zu Gegebenem und damit auch zu Lernarrangements und -szenarien ins Verhältnis zu setzen.

Literatur

- van den Brink, Katja (2016): Forschendes Lernen am dritten Ort – Überlegungen zum forschenden Lernen in der öffentlichen Bibliothek. In: Kergel, David/Heidkamp, Birte (Hrsg.): Forschendes Lernen 2.0. Partizipatives Lernen zwischen Globalisierung und medialem Wandel. Wiesbaden, S. 311-324.
- Bröckling, Ulrich (2004): Empowerment. In: Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hrsg.): Glossar der Gegenwart. Frankfurt a. M., S. 55-62.
- Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt a. M.
- Bröckling, Ulrich (2012): Der Ruf des Polizisten. Die Regierung des Selbst und ihre Widerstände. In: Keller, Reiner/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hrsg.): Diskurs – Macht – Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung. Wiesbaden, S. 131-144.
- Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (2004): Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Glossar der Gegenwart. Frankfurt a. M., S. 9-16.
- Carstensen, Tanja/Ballenthien, Jana/Winker, Gabriele (2014): Arbeitsalltag im Internet. Umgang mit mehrdimensionalen Entgrenzungen. In: Carstensen, Tanja/Schachtner, Christina/Schellhowe, Heidi/Beer, Raphael (Hrsg.): Digitale Subjekte. Praktiken der Subjektivierung im Medienumbruch der Gegenwart. Bielefeld, S. 29-80.

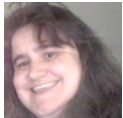
- Dittler, Ulrich (2017): Die 4. Welle des E-Learning. Mobile, smarte und soziale Medien erobern en Alltag und verändern die Lernwelt. In: Ders. (Hrsg.): E-Learning 4.0. Mobile Learning, Lernen mit Smart Device und Lernen in sozialen Netzwerken. Berlin/Boston, S. 43-67.
- Ehrenberg, Alain (2004): Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart. Aus dem Französischen von Manuela Lenzen und Martin Klaus. Frankfurt a. M.
- Ehrenberg, Alain (2010): Depression: Unbehagen in der Kultur oder neue Formen der Sozialität. In: Menke, Christoph/Rebentisch, Juliane (Hrsg.): Kreation und Depression. Freiheit im gegenwärtigen Kapitalismus. Berlin, S. 52-62.
- Eichler, Lutz (2013): System und Selbst. Arbeit und Subjektivität im Zeitalter ihrer strategischen Anerkennung. Bielefeld.
- Foucault, Michel (1977): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a. M.
- Foucault, Michel (1992): Was ist Kritik? Berlin.
- Häcker, Themas (2011): Portfolio revisited – über Grenzen und Möglichkeiten eines vielversprechenden Konzepts. In: Meyer, Torsten/Mayrberger, Kerstin/Münste-Goussar, Stephan/Schwalbe, Christina (Hrsg.): Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen. Wiesbaden, S. 161-183.
- Hettinger, Jochen (2008): E-Learning in der Schule. Grundlagen, Modelle, Perspektiven. München.
- Hilzensauer, Wolf/Schaffert, Sandra (2011): Eine Rückschau auf E-Portfolios: Ausgewählte Meilensteine, quantitative Entwicklungen sowie fünf kritische Aspekte. In: Meyer, Torsten/Mayrberger, Kerstin/Münste-Goussar, Stephan/Schwalbe, Christina (Hrsg.): Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen. Wiesbaden, S. 281-297.
- Hofhues, Sandra (2017): Forschendes Lernen mit digitalen Meiden. In: Mieg, Harald A./Lehmann, Judith (Hrsg.): Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann. Frankfurt a. M., S. 410-418.
- Hug, Theo (2012): Kritische Erwägungen zur Medialisierung des Wissens im digitalen Zeitalter. In: Kossek, Brigitte/Peschl, Markus F. (Hrsg.): Digital Turn? Zum Einfluss digitaler Medien auf Wissensgenerierungsprozesse von Studierenden und Hochschullehrenden. Göttingen, S. 23-46.
- Kergel, David/Heidkamp, Birte (2015): Forschendes Lernen mit digitalen Medien. Münster/New York.

- Kerres, Michael/de Witt, Claudia (2002): Quo vadis Mediendidaktik? Zur theoretischen Fundierung von Mediendidaktik. In: *MedienPädagogik*, Heft 6, S. 1-22, URL: <http://www.medienpaed.com/article/view/35/35> (Download: 09.01.2018).
- Klopotek, Felix (2004): Projekt. In: Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hrsg.): *Glossar der Gegenwart*. Frankfurt a. M., S. 216-221.
- Mayrberger, Kerstin (2011): Lernen und Prüfen mit E-Portfolios – eine explorative Studie zur Perspektive der Studierenden auf die Ambivalenz von Selbst- und Fremdkontrolle. In: Meyer, Torsten/Mayrberger, Kerstin/Münste-Goussar, Stephan/Schwalbe, Christina (Hrsg.): *Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen*. Wiesbaden, S. 251-280.
- Meyer-Drawe, Käte (2013): Lernen braucht Lehren. In: Feuser, Peter/Beutel, Wolfgang/John, Jürgen (Hrsg.): *Pädagogische Reform. Anspruch – Geschichte – Aktualität*. Seelze, S. 89-97.
- Müller, Damian (2005): Was hat e-Learning mit Moral zu tun? In: Horster, Detlef/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): *Pädagogik und Ethik*, Wiesbaden, S. 259-275.
- Münste-Goussar, Stephan (2011): Ambivalente Selbst-Techniken: Portfolio, Ökonomisierung, Selbstbestimmung. In: Meyer, Torsten/Mayrberger, Kerstin/Münste-Goussar, Stephan/Schwalbe, Christina (Hrsg.): *Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen*. Wiesbaden, S. 225-249.
- Nieke, Wolfgang (2008): Allgemeinbildung durch informationstechnisch vermittelte Netzinformation und Netzkommunikation. In: von Gross, Friederike/Marotzki, Winfried/Sander, Uwe (Hrsg.): *Internet – Bildung – Gemeinschaft*. Wiesbaden, S. 145-167.
- Opitz, Sven (2004): *Gouvernementalität im Postfordismus. Macht, Wissen und Techniken des Selbst im Feld unternehmerischer Rationalität*. Hamburg.
- Plönges, Sebastian (2011): Paradoxien mit E-Portfolios: ein Erfahrungsbericht. In: Meyer, Torsten/Mayrberger, Kerstin/Münste-Goussar, Stephan/Schwalbe, Christina (Hrsg.): *Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen*. Wiesbaden, S. 151-153.
- Pongratz, Ludwig A. (2004): *Freiwillige Selbstkontrolle. Schule zwischen Disziplinar- und Kontrollgesellschaft*. In: Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden, S. 243-259.

- Pongratz, Ludwig A. (2013): *Selbstführung und Selbstinszenierung. Der ‚Trainingsraum‘ als gouvernementales Straffarrangement*. In: Mayer, Ralf/Thompson, Christiane/Wimmer, Michael (Hrsg.): *Inszenierung und Optimierung des Selbst. Zur Analyse gegenwärtiger Selbsttechnologien*. Wiesbaden, S. 75-88.
- Pongratz, Ludwig A. (2013a): *Selbst-Technologien und Kontrollgesellschaft. Gouvernementale Praktiken in pädagogischen Feldern*. In: Bublit, Hannelore/Kaldrack, Irina/Röhle, Theo/Zeman, Mirna (Hrsg.): *Automatismen – Selbst-Technologien*. München, S. 221-235.
- Redecker, Anke (2016a): *Die Anerkennung des Anderen im Kontext der Inklusion. Ein pädagogischer Ansatz*. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 92, S. 57-85.
- Redecker, Anke (2016b): *Die „werdende Persönlichkeit“ als monadisches Kraftzentrum. Hugo Gaudigs Prinzip der Selbsttätigkeit*. In: Redecker, Anke/Ladenthin, Volker (Hrsg.): *Reformpädagogik weitergedacht*, Würzburg, S. 129-156.
- Reich, Kersten (2008): *Konstruktivistische Didaktik*. (5. Aufl.). Weinheim.
- Reichenbach, Roland (2004): *„La fatigue de soi“: Bemerkungen zu einer Pädagogik der Selbstsorge*. In: Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden, S. 187-200.
- Reichert, Ramón (2011): *Das E-Portfolio. Eine mediale Technologie zur Herstellung von Kontrolle und Selbstkontrolle in Bildungsprozessen*. In: Meyer, Torsten/Mayrberger, Kerstin/Münste-Goussar, Stephan/Schwalbe, Christina (Hrsg.): *Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen*. Wiesbaden, S. 89-108.
- Reinmann, Gabi/Sippel, Silvia (2011): *Königsweg oder Sackgasse? E-Portfolios für das forschende Lernen*. In: Meyer, Torsten/Mayrberger, Kerstin/Münste-Goussar, Stephan/Schwalbe, Christina (Hrsg.): *Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen*. Wiesbaden, S. 185-202.
- Ricken, Norbert (2009): *Über Anerkennung. Spuren einer anderen Subjektivität*. In: Ricken, Norbert/Röhr, Henning/Ruhloff, Jörg/Schaller, Klaus (Hrsg.): *Umlernen. Festschrift für Käte Meyer-Drawe*. München, S. 75-92.
- Seufert, Sabine (2015): *„Lernstrategien und Neue Medien“ – Ganzheitliche Entwicklung neuer Lehr-Lern-Kulturen von Bildungsprogrammen*. In: Müller, Damian (Hrsg.): *Gerüstet fürs Studium? Lernstrategien und digitale Medien*. Bern, S. 301-310.
- de Witt, Claudia (2008): *Lehren und Lernen mit Neuen Medien/E-Learning*. In: Sander, Uwe/von Gross, Friederike/Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): *Handbuch Medienpädagogik*. Wiesbaden, S. 440-448.

de Witt, Claudia (2017): Neue Medien im erziehungswissenschaftlichen Studium, *MedienPädagogik*, MedienPäd.Retro: Jahrbuch Medienpädagogik 2 (2001), S. 123-130. doi:10.21240/mpaed/retro/2017.06.09.X.

de Witt, Claudia/Reiners, Almut (Hrsg.) (2013): *Mobile Learning: Potenziale, Einsatzszenarien und Perspektiven des Lernens mit mobilen Endgeräten*. Wiesbaden.



PD Dr. Anke Redecker ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Bildungswissenschaft des Bonner Zentrums für Lehrerbildung. Zu ihren Forschungsschwerpunkten zählen die Bereiche Allgemeine Pädagogik, Bildungstheorie und -philosophie, Pädagogische Anthropologie sowie Heterogenität und Bildung.

Kontaktadresse: anke.redecker@uni-bonn.de

Empfohlene Zitation:

Redecker, Anke (2018): Vom Projekt-Ich zum erschöpften E-Lerner – Bildungsherausforderungen in der digitalen Kontrollgesellschaft. In: Leineweber, Christian/de Witt, Claudia (Hrsg.): *Digitale Transformation im Diskurs. Kritische Perspektiven auf Entwicklungen und Tendenzen im Zeitalter des Digitalen*. URL: <http://www.medien-im-diskurs.de>



Inhalt steht unter einer *Creative Commons Namensnennung-NichtKommerziell-KeineBearbeitung 3.0 Unported-Lizenz*.
URL: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/deed.de>