

9. Von der Kontrollgesellschaft zur Zivilgesellschaft der Entrepreneur_innen

Bildungssystem und Neue Steuerung

Die, mit der Postmoderne in Verbindung gebrachte, Vielfalt an wissenschaftlichen Strömungen und praktischen Handlungsansätzen, wie sie noch für die 90er Jahre für die Pädagogik der emotionalen und sozialen Entwicklung kennzeichnend war, wenngleich sich diese Strömungen teils in einem wahllosen Eklektizismus verloren haben, hat sich inzwischen wiederum enorm verengt. Zwar gibt es in unserem Fach noch qualitative, gesellschaftskritische Diskurse, doch sind diese in sich überaus heterogen und zersplittert. Sie entfalten daher insgesamt keine Schlagkraft, sicherlich auch deshalb nicht, weil die betreffenden Stakeholder_innen keinen übergreifenden theoretischen Rahmen, nicht mal einen losen Theoriezusammenhang geschaffen haben, auf den sich mehr oder weniger alle beziehen könnten. Ein weiterer Grund für den Niedergang der qualitativen und gesellschaftskritischen Forschung in unserem Fach ist, dass die Protagonist_innen auf dieser Szene, bis auf kleine Netzwerke, die sich untereinander Listenplätze und Lehrstühle oder empfehlende Gutachten für Publikationen, Drittmittel- und Projektanträge zuschieben, vielfach gegeneinander arbeiten. Eine Analyse der Publikationen aus diesem Feld zeigt, dass etwa die Texte von Kolleg_innen in den eigenen Veröffentlichungen selbst dann ignoriert und nicht diskutiert werden, wenn sie die eigene Argumentation stützen würden. Es wirkt so, als ginge es in erster Linie darum, den betreffenden Kolleg_innen keine Beachtung und keine Anerkennung und damit keine Bedeutung zukommen zu lassen, im Kampf um die Lehrstühle, im *Game of Thrones*, dieser sonderpädagogischen Sparte. Hand aufs Herz, wer hat nicht alles die Dominanz der Evidenzbasierung und der Psychologie sowie den Mangel an pädagogischen Bezügen und emanzipatorisch-kritischen Ansätzen beklagt? Und wer hat dann einmal auf die von mir entwickelte Lebensweltorientierte Didaktik, die ja genau in diesen Kontexten steht, verwiesen, oder diese Texte gar aufgegriffen und weiterentwickelt? Diese eher trostlos zu nennende Situation hat ein in den 80er Jahren in Deutschland noch gar nicht existierendes, verhaltensorientiertes Netzwerk enorm gestärkt, eine Wissenschaftscommunity, die sich über die Kernkonzepte *evidence-based* und *data-driven*, analog der US-amerikanischen Behavior Community, definiert. Wenn dann aus dieser Szene heraus ein »systematischer Überblick über deutschsprachige schulbasierte Maßnahmen« im »Bereich der Sekundarstufe I« (vgl. Casale et al., 2014) erstellt wird, kommt darin immerhin die *Positive Peer Culture* vor, allerdings nicht die *Lebensweltorientierte Didaktik*. Wenn man also Handlungsmo-

delle ignorieren will, kann man leicht die Auswahlkriterien so und so setzen. Für mich gilt allerdings erst einmal das, was oben als Titel drüber gesetzt wird. Daran messe ich schließlich den inhaltlichen Gehalt eines Textes. Aber wollen wir uns denn wirklich auf *Tier III*, der Ebene, wo im Rahmen von School-wide Positive Behavior Support die Arbeit mit denjenigen Heranwachsenden stattfindet, deren Lern-, Arbeits- und Sozialverhaltens als *sehr* herausfordernd eingestuft worden ist, allein auf *funktions-* basierte Analysen und Interventionen beschränken lassen?

Hier könnten doch ebenso Hip Hop und Rap-Projekte laufen, in denen Lebenserfahrungen und soziale Problematiken zur Sprache kommen. Natürlich könnten wir hier auch mit den Kindern und Jugendlichen über ihre Lebensthemen philosophieren. Ausgehend von Sartre könnten wir etwa mit einem Jugendlichen über die Faktizität, also das derzeit in seinem Leben Gegebene, sprechen und überlegen, was Transzendenz für ihn sein könnte, im Sinne des Horizonts, in den hinein er sich entwickeln möchte. Wir könnten auch die Philosophie der Transfiguration alles Seelischen, wie sie O'Donohue (1997, 1998) entworfen hat, zum Ausgangspunkt der pädagogischen Gespräche mit den Jugendlichen machen. Auch könnte das Konzept der Resonanz (vgl. Rosa, 2019), bei dem es um das Herstellen von lebendigen Austauschbeziehungen zwischen Menschen geht, in den kooperativ mit den Lernenden zu entwerfenden Lernräumen eine Rolle spielen. Sollen wir das alles bleiben lassen, weil das so schwer zu greifen, zu operationalisieren und im kompetenzorientierten Sinne zu überprüfen ist und weil eine bestimmte Wissenschaftscommunity, die zu weiten Teilen die Lehrstühle erobert hat und nun vielerorts die deutschen Universitätsinstitute dominiert, davon abrät, weil das deren engem, auf Evidenzbasierung reduziertem Wissenschaftsbild, das diese Stakeholder_innen allerdings selten einmal über, sagen wir zehn oder fünfzehn Jahre in der pädagogischen Praxis verifiziert haben, nicht entspricht? Ich hätte in meinen 18 Jahren an den Schulen wohl wenig bewirkt, wenn ich mich in meinen pädagogischen Handlungsmöglichkeiten derart hätte einschränken lassen. *Tier III*, wenn ich da noch einmal auf das RTI-Vokabular zurückgreifen darf, würde jedenfalls durch philosophische und kulturelle, auch subkulturelle Bezüge, mit enormer Energie und ganz neuen Bedeutungsebenen aufgeladen. Auch Thomas Kuhn rät uns ja zu Abweichungen von den tradierten Wegen, wenn wir wissenschaftliches Neuland entdecken wollen. Da müssen wir schon ein wenig mutiger werden. Wer sollte uns auch daran hindern, wenn nicht wir selbst? Niemals werden Wissenschaftler_innen Neuland entdecken, die sich ängstlich an ein paar Grundsätze klammern, sich immer nur in selbst auferlegter, ganz unnötiger Konformität in einer allzu engen Denkbahn bewegen. Was sie aber schaffen werden, ist ein enger und enger werdendes Gesellschaftssystem, ein immer enger werdendes Bildungssystem am Laufen zu halten, zumindest noch eine Zeitlang, doch auch nicht mehr für lange, weil diese Systeme auf einen Punkt zusteuern, wo es nicht mehr weitergeht. Bildungsstandards, Lernstandserhebungen, Leistungsvergleiche, Kompetenzmessungen und Kompetenzorientierung (vgl. Schott und Azizi-Ghanbari, 2008), eigenverantwortliche Schule, Schulinspektion, Qualitätsentwicklung, Zielvereinbarungen, Evaluation, Akkreditierung, all diese Technologien der Neuen Steuerung, der Educational Governance (vgl. Altrichter et al., 2007; Altrichter und Maag Merki, 2016; Bellmann, 2006; Nebel, 2011; Recum, 2006), haben inzwischen eine enorme Macht über sämtliche im Bildungssystem befindlichen Menschen gewonnen. Kleinstkinder werden schon kurz nach der Geburt in den pädagogischen Einrichtungen *kompetenzorientiert* gefördert. Dies zieht sich dann weiter über

alle Schulstufen und Schularten hinweg bis hin zu Fachhochschulen und Universitäten, wo die Professor_innen im Rahmen der Entwicklung und Akkreditierung von Studiengängen von Qualitätsstäben angehalten werden, die Module und Teilmodule in den Studienprogrammen kompetenzorientiert zu konzipieren und auszuarbeiten. Dies schließt didaktische Überlegungen genauso ein wie Prüfungsformen.

Nun muss eine solche Didaktisierung der Hochschullehre an sich für die Studierenden noch nicht von Nachteil sein. Das Problem ist eher, dass das Ganze einem einheitlichen, durchaus einengenden, Konstruktionsschema unterworfen wird und die Professor_innen einem kleinschrittigen Monitoring seitens der Qualitätsstäbe und der Akkreditierungsagenturen oder, bei einigen Studiengängen, auch Vorgaben aus den Ministerien, unterliegen. Je nachdem, wer da gerade Minister_in oder Staatssekretär_in ist, oder je nachdem, wer da als externe Expert_in in einer Akkreditierungskommission sitzt, kann es zu teils erheblichen Differenzen hinsichtlich der wissenschaftstheoretischen Grundierung von pädagogischen Studiengängen kommen. Den Inhaber_innen einer Professur kann heutzutage abverlangt werden, ein Studienprogramm insgesamt, keineswegs nur einzelne Modulbeschreibungen, anders zu verfassen, als sie es, im Sinne der Freiheit von Forschung und Lehre, eigentlich gerne tun würden. Für die freigeistigen Hochschullehrer_innen der 80er Jahre wäre all dies sicher völlig undenkbar, nicht vorstellbar und ganz und gar unzumutbar gewesen. Ich denke in dem Zusammenhang etwa an eine Reihe von Professor_innen der Universität zu Köln. Einer von ihnen schritt, als eine Art Wiedergänger von Joseph Beuys, über den Campus und entwarf auch genauso frei seine ästhetisch-therapeutischen Theorien. In seinen Seminaren bekam man aber Luft. Da öffneten sich eben geistige und emotionale Räume. Aber allzu viel widersprechen konnte man/frau einem solchen Guru natürlich auch nicht. Es gab also auch eine gewisse Selbstherrlichkeit, einen gewissen Narzissmus bei einem solchen Professor. Aber als Studierende fühlten wir uns trotz allem eher inspiriert und schon gar nicht eingeengt. Ein Professor in der Psychologie bearbeitete die fundamentalen Daseinsthemen, Tod und Trauer und anderes mehr. Auch war er dafür bekannt, dass er sich immer wieder länger in Italien aufhielt und dort alte Fresken restaurierte. Das adelte ihn irgendwie aus studentischer Sicht. Der Italienbegeisterung vieler Kölner Studierender kam das natürlich sehr entgegen, nicht nur im Fach Kunst. Italien war in den 80er Jahren absoluter Kult. In den damaligen Kölner Hipster-Bars traf man smarte, junge, polyglotte Goldschmiede, die ihr Handwerk in Florenz gelernt hatten. Auch ich machte gleich nach Ablauf des ersten Semesters eine längere Italienreise, mit dem Rucksack, mit nicht allzu viel Geld in der Tasche. Zumeist schliefen wir auf Stränden oder auf Zeltplätzen. Gelegentlich gab es aber auch Pensions- oder Hotelzimmer für wenig Geld. Diese Generation von Professor_innen hatte jedenfalls noch diese ganz speziellen Profile, ungewöhnliche Interessen, vielleicht auch Marotten. Jedenfalls waren es Originale mit Ecken und Kanten. Für Schule und Unterricht interessierte sich der, italienische Fresken restaurierende, Professor jedenfalls nicht. Kam man mit schulbezogenen Themen in seine Sprechstunde, um sich für eine Prüfung anzumelden, wurde man regelrecht aus seinem Büro hinausgeworfen. Schule und Unterricht waren für ihn ein abzuwehrender Alptraum. Über Italien und die Kunst wäre ich sicherlich mit ihm ins Gespräch gekommen, aber ich wusste damals vermutlich nicht genau wie, sprach dann unglücklicherweise das Thema Schule an ...

Tragisch war das aber nicht, weil wir ja viel Auswahl an Teilgebieten und Professor_innen auf dem Kölner Campus hatten. Die Prüfungsordnung war weit und offen aufgespannt. Wir mussten nur in dem riesigen erziehungswissenschaftlichen Feld eine bestimmte Anzahl von Prüfungen, am Ende des Studiums, durchlaufen, ob in Philosophie, Soziologie, Psychologie, Schulpädagogik, Allgemeiner Didaktik usw., war mehr oder weniger uns überlassen. Wir bewegten uns inhaltlich in wirklich sehr weit gesteckten, eigentlich grenzenlosen Feldern, für manch einen waren sie vielleicht zu weit, so dass sich einige Studierende auch darin verloren, wie im dichten Nebel, und dann irgendwann ganz bei ihrem Taxi-Job oder Hilfsjob beim Film oder im Medienbusiness hängenblieben. Für mich waren diese Felder jedoch gerade weit genug. So inspirierten mich Professoren wie Wilhelm Salber, der in seinen Büchern *Kunst, Psychologie, Behandlung* oder *Psychologie in Bildern* ein ganz neues geistiges Universum eröffnet. Das sind Texte die einfach alle bisherigen Kategorien sprengen. Wenn man so etwas gelesen hat, wird man für enge institutionelle Strukturen und kleinkariertes, eindimensionales Denken kaum noch etwas übrig haben. In der Gegenwart der Universitäten ist zwar immer noch Raum für Situatives, Überraschendes und Ungeplantes in den Lehrveranstaltungen, also für genau das, was durch die jeweils zustande kommenden Dialoge und Gedankenentwicklungen eine einzelne Seminarveranstaltung oftmals einzigartig und inspirierend werden lässt. Doch entsteht nun das Bild einer Schiefelage, wenn die Dozent_innen vom eigentlichen Lehrplan und den kompetenzorientierten Beschreibungen der Modulpläne *abweichen*, wenn sie eben so arbeiten, wie es noch vor einigen Jahrzehnten an Universitäten, zumindest in bildungs- und geisteswissenschaftlichen Bereichen, durchaus üblich war. Auch gibt es nun eine Gruppe von Studierenden, die genau das von den Lehrenden einfordert, was nunmal in den Modulbeschreibungen steht. Durch ein solches Monitoring von unerwarteter Seite geraten Hochschullehrer_innen unter den Druck, auf eine bestimmte Art und Weise ihre Lehrveranstaltungen halten zu müssen, wie sie es bei weiter freien Lehrbedingungen niemals getan hätten. Was man den Studierenden, die sowas tun, allerdings auch sagen muss: Damit werden sie nicht etwa besser vorbereitet auf ihren Beruf als Lehrer_in.

Es ist gar nicht mal so klar, was am Ende wirklich das Wichtigste ist, um diese Arbeit längerfristig tun zu können und dabei geistig und seelisch gesund und lebendig zu bleiben, ob es also die Aneignung von eng definiertem anwendungsbezogenem Wissen ist oder die Erschließung von übergeordneten kulturellen, soziologischen und philosophischen Bezügen. Wenn ich als Student vor die Wahl gestellt würde, entweder ein Referat über das *Good Behavior Game* zu halten oder aber über die Kunsttheorie, wie sie Umberto Eco in seinem Buch *Opera Aperta* niedergeschrieben hat, würde ich mich für Eco entscheiden, weil ich hierin eine größere Bedeutung für meine zukünftige Unterrichtsgestaltung und die lebendige Entfaltung der mir anvertrauten Kinder und Jugendlichen erkennen würde als bei dem Dressurspiel, das schon in den 60er Jahren in den USA entwickelt wurde. Vieles spricht aber dafür, dass wir am besten beides tun, auch um kritikfähig zu werden. Wir brauchen auch konkrete Modelle und Handlungsansätze um etwa in Schulen zu arbeiten. Das *Good Behavior Game* lässt sich sehr gut nehmen, um bestimmte Steuerungstechnologien der Kritik zu unterwerfen. Auch könnte es als eine Art *Selbsterfahrungsübung* gespielt und dann auf der Meta-Ebene mit den Kindern reflektiert werden. Auch haben viele Studierende begonnen, regelrecht mit den Lehrenden zu verhandeln, wenn es um das Maß ihres aktiven Engagements

und ihre Einsatzes geht, um etwa diese oder jene Credits zu erlangen. Auf diese Weise übertragen sie die Gesetzmäßigkeiten der kapitalistischen Wirtschaftsordnung auf das Universitätsstudium. Parallel dazu arbeiten die Professor_innen, hier ist freilich noch einmal nach ihren konkreten Besoldungsgruppen und nach Bundesland zu differenzieren, mit abgesenkten Grundgehältern und können oder müssen, wenn sie aus bestimmten Gründen darauf angewiesen sind, oder, aufgrund irrationaler Überzeugungen, Selbstkonditionierungen und nicht erkannter eigener Muster, bloß meinen, sie müssten dies tun, weil sie sich nicht mit niedrigeren Gehältern arrangieren wollen, sich finanzielle Zulagen durch jahrelangen, mühevollen Einsatz, nach bestimmten Kriterien definiert und im Rahmen von Zielvereinbarungen niedergeschrieben, erst noch hinzuverdienen. Gefragt sind jetzt nicht mehr freie, innovative Denker_innen, sondern Wissensarbeiter_innen, die sich unter dem Joch dieser neuen Vorgaben beugen und sich im Rahmen solcher Anreizsysteme von Ministerien und Universitätsleitungen punktgenau steuern lassen. Statt aus Leidenschaft und mit Herzblut an den ihnen wichtigen Themen zu arbeiten, entwickeln sie einen Instinkt für Themen und Forschungsformate, die lukrativ sind und für die es Geld und Aufstiegschancen gibt. Jetzt wird keiner mehr auf die Idee kommen nach Italien zu reisen und dort alte Fresken zu restaurieren. Zwar kann ich mich jetzt noch als eine Art Joseph Beuys in der Academia bewegen, aber unter den heute geltenden Kennziffern, bringt mir das keinen Euro mehr ein, der über ein Grundgehalt hinausgeht.

Durch eine solche Selbstunterwerfung unter ökonomisches Denken (vgl. Wiechmann und Bandelt, 2016), hat aber die kapitalistische Wirtschaftsordnung gleich auf mehreren Ebenen die Universitäten erreicht. Wolfgang Jantzen thematisiert in seinem Buch *Behindertenpädagogik als synthetische Humanwissenschaft*, ausgehend von Karl Marx, die »reelle Subsumtion der lebendigen Arbeit unter das Kapital« (vgl. Marx, 1969; Jantzen, 2019, S. 95). Da wären wir wohl nun auch im Wissenschaftsbetrieb, und niemand sollte glauben, dass sich die Sonder- und Inklusionspädagogik hier auch nur im Geringsten von Betriebswirtschaft oder Business Administration unterscheidet, angelangt und was Marx und Engels schrieben, dürfte nunmehr die gegenwärtige Situation trefflich charakterisieren: »Die Bourgeoisie hat alle bisher ehrwürdigen ... Tätigkeiten ... entkleidet. Sie hat den Arzt, den Juristen ... den Mann der Wissenschaft in ihre bezahlten Lohnarbeiter verwandelt« (vgl. Marx und Engels, 1972, S. 464 f., zit. n. Jantzen, 2019, S. 95). Man will einen Professor nicht mehr als Denker und Philosophen, sondern als Modulmanager, Drittmittelakquisiteur, Datenanalytiker und Lehrbeauftragten, dessen Arbeit sich messen, quantifizieren, evaluieren und steuern lässt. Er hat auch keine persönliche Sekretärin mehr, sondern er schreibt jetzt seine Briefe, Artikel und Bücher selbst. Wenn er nicht aufpasst, lässt man ihn, wie es an einigen Universitäten schon üblich ist, in akribischer Detailarbeit, die unzähligen Noten, die er immer mehr Studierenden in all den Teilmodulen und Modulen geben muss, selbst in die Online-Systeme *einpflegen*. Das heißt es wird immer weiter rationalisiert und Dinge, die einst von Assistent_innen, Sekretär_innen, Mitarbeiter_innen in der Verwaltung und Prüfungsämtern erledigt wurden, machen Professor_innen heute zunehmend selbst. Dadurch, auch durch die vielen Mails von Studierenden, die es versäumt haben, sich zu bestimmten Prüfungen anzumelden oder die noch irgendetwas aus einem vergangenen Modul oder Teilmodul nachholen müssen, ist er viel beschäftigt und kann schon nicht so viele unbequeme Gedanken entwickeln oder unwillkommene Fragen aufwerfen. Will er Personal einstellen, das ihm hilft, muss er Drittmittel einwerben, um es

zu bezahlen. Durch das Schreiben von Anträgen, durch das Verhandeln, und später, falls das gelingt, durch das dann anfallende Personal- und Finanzmanagement, hat er dann noch mehr Arbeit und noch weniger Zeit für die eigentlichen Dinge, oder sagen wir für das, was für ihn die eigentlichen Dinge sind. Für die moderne Universität ist eben genau dieses Finanzmanagement, das Personalmanagement und das geschickte Jonglieren mit, strategisch ausgewählten, Forschungsthemen, Drittmittelanträgen und Daten längst das Eigentliche geworden. Es kommt nicht mehr darauf an, dass ich ein guter Denker bin. Wenn ich das nicht monetarisieren kann, erscheint das bloße Denken unter heutigen Bedingungen sinnlos. Universitätsprofessor_innen werden nach diesem neoliberalen Verständnis auf ihre bloße, im Feld des Sichtbaren und Messbaren liegende, Arbeitskraft reduziert. Ihnen wird ein bestimmter, stets steigerebarer Marktwert zugemessen, freilich nur bei Vorliegen geeigneter Netzwerkkontakte, die auf der akademischen Hinterbühne, unsichtbar für die Zivilgesellschaft, die erforderlichen Strippen ziehen, beim Begutachten und Platzieren von Bewerber_innen auf Berufungslisten, beim Zuschieben von Drittmitteln, oder beim Durchwinken von Fachzeitschriftenartikeln beim Peer Review.

Professor_innen, wie sie im Rahmen der Neuen Steuerung bzw. in Zusammenhang mit Educational Governance als neue hochschuldidaktische Typen entworfen und dann gelenkt werden, sollen diese neoliberale, an Fremdsteuerung, Selbststeuerung und Selbstoptimierung ausgerichtete Haltung nun an die Lehramtsstudierenden weitergeben, die diesen, auf Funktionalisierung und Anpassung zielenden, Geist dann wiederum in die Schulen bringen und in diesem Sinne die ihnen zugewiesenen Kinder und Jugendlichen erziehen und sozialisieren, damit diese es schließlich genauso machen. Die sprachliche und zugleich konzeptionelle Verbindung zwischen beiden Ebenen offenbart sich zunächst im Konzept der *Kompetenz*. In Hochschulpädagogik, Schulpädagogik, Sonder- und Inklusionspädagogik tauchen immer mehr Kompetenzbegriffe auf, etwa emotionale und soziale Kompetenz (z. B. Hartmann, 2004; Hillenbrand et al., 2015; Petermann et al., 2016), Kompetenzscreening (z. B. Hartmann und Methner, 2015), Lesekompetenz (z. B. Bertschi-Kaufmann und Graber, 2016; Groeben und Hurrelmann, 2009), auch Beziehungskompetenz (z. B. West-Leuer, 2007) und Beratungskompetenz (z. B. Buchinger und Klinkhammer, 2003). Der Kompetenz-Begriff bezeichnet Fähigkeiten, die sichtbar, messbar, vergleichbar und in ihrem weiteren Verlauf beobachtbar sind. Dadurch ist Kompetenz zu einem der wichtigsten Schlüsselbegriffe der kapitalistisch unterfütterten Neuen Steuerung im Bildungssystem geworden. Doch es gibt auch Kritik an der Kompetenzorientierung (z. B. Hanschmann, 2017; Ladenthin, 2010; Wiechmann und Bandelt, 2016). Speziell in der Sonderpädagogik hat Wolfgang Jantzen scharfe Kritik an der Reduktion des Menschen auf seine Fähigkeiten und auf seine damit einhergehende Arbeitskraft geübt (vgl. Jantzen, 2019, S. 141 ff.). Eine weitere zentrale Komponente, im Rahmen der neuen Steuerungstechnologien, ist das *Monitoring*. Wir haben derzeit mit einer immer stärker zunehmenden Überwachung in der Gesellschaft tun, speziell im Bereich der Telekommunikation und der digitalen Welt. Aufzeichnung, Tracking, Beobachtung, wo wir uns auch bewegen und was wir auch machen. Ständig hinterlassen wir Spuren, ständig dokumentieren wir unsere Aktivitäten. So werden schrittweise Infrastrukturen der Überwachung und immer ausgefeiltere Überwachungstechnologien aufgebaut. Der Transponder, mit dem wir die Türen von Schulen, Universitäten und anderen öffentlichen Gebäuden durchqueren, sorgt für die kontinuierliche Abspei-

cherung unserer Aufenthaltsorte und der Dauer unseres Aufenthalts in den jeweiligen Räumen, wie auch das Login und das Logout an den Geräten, mit denen wir arbeiten. Dass sämtliche Computer, Tablets und Smartphones pausenlos unser Verhalten dokumentieren und Profile über uns erstellen, weil bestimmte Algorithmen analysieren, was wir bestellen, wonach wir suchen, wofür wir uns interessieren, woran wir arbeiten, ist längst Alltag, den wir resigniert hingenommen haben. Der Mensch wird zum vermessenen Mensch und das Tragische, ja Absurde ist, dass er selbst immer mehr an dieser Selbstvermessung und Selbstüberwachung mitwirkt. Die Bürger_innen befinden sich aber nicht nur im Blick der großen, das digitale Leben dominierenden Konzerne und Unternehmen, sondern auch im Blickfeld des Staates (vgl. Bächle, 2016; Bauman und Lyon, 2013; Bendrath, 2007; Schaar, 2007). Wer dächte hier nicht an George Orwells Dystopie 1984?

Doch werden die seit etwa 15 Jahren immer mehr dominierenden Steuerungstechnologien auch der Kritik unterworfen (z. B. Eckert, 2017). Kritische Diskurse, ausgehend von Gilles Deleuze, diskutieren den Zusammenhang von Kontrollgesellschaft und schulischer Erziehung (z. B. Patzner, 2005; Rittberger, 2005). Deleuze führte Michel Foucaults Analyse der Disziplinargesellschaft des 18. und 19. Jahrhunderts fort. Danach liegt die Macht jetzt in den Systemen und generiert sich fortwährend neu. Das schulische Bildungssystem wie auch das Universitätssystem lassen sich nun im Kontext neoliberaler Gouvernementalität betrachten. Das staatliche Bildungssystem, wie wir es heute vor uns und um uns haben, ist Teil der Kontrollgesellschaft und steht in Verbindung mit der Kontrollmacht der Produktion und der Finanzmärkte. Das Ganze sieht zwar zunächst einmal freiheitlich aus, doch die Wahrheit ist, dass das Kontrollsystem nur den alten Disziplinarapparat ersetzt hat. Für Deleuze ist es schwer zu beantworten, welches der beiden Systeme das härtere oder erträglichere ist. Jedenfalls stehen sich, aus seiner Sicht, in beiden Systemen, der Disziplinar- wie auch der Kontrollgesellschaft, Befreiungen und Unterwerfungen gegenüber. Es findet eine kontinuierliche Kontrolle im Schul- und Bildungswesen statt. Auch der Zwang zur permanenten Weiterbildung bedeutet für Deleuze Kontrolle. Man wird heutzutage nie mit etwas fertig. Alles muss immerzu fortentwickelt und optimiert werden. Nun haben sich unsere Schulen und Bildungsreinrichtungen ja, in gewisser Weise, auch im Positiven weiterentwickelt. Lehrer_innen schlagen nicht mehr mit dem Zeigestock auf Finger und Hände, werfen nicht mehr mit dem Schlüsselbund, schreien nicht mehr ungehemmt auf Schüler_innen ein, geben keine Ohrfeigen mehr. Schulen haben sich durch das Installieren von Gremien, durch das Festschreiben von Teiligungs- und Beschwerderechten im Schulgesetz, zweifelsohne weiter demokratisiert. Nur selten kommt es noch zu wirklich schwerwiegenden Rückschritten, Entgleisungen, Zuspitzungen, wie in Zusammenhang mit dem abgründigen Schulmatriarchat, das ich unter dem Kunstnamen *Schwarzegg* ausführlich dokumentiert und analysiert habe und wo sämtliche schulgesetzlich verankerte Partizipation und Mitwirkung ausgehebelt war und eine Schulleiterin, nach Art einer gefühllosen Gutsherrin, die Schule autokratisch regierte. Trotz allem bleibt das Schulsystem als Ganzes noch weit hinter dem zurück, was unsere heutige offene und demokratische Gesellschaft tatsächlich möglich machen und erlauben würde. 1976 veröffentlichten Bowles und Gintis ihr Buch *Schooling in capitalist America*. Darin können wir etwa die folgende Passage lesen: »Why saddle our youth with the burden of authoritarian schools? Why ought the better part of a young person's days pass in an atmosphere of powerlessness, of demeaning and dicta-

torial rigidity, perpetual boredom, and behavior modification? Why, in a democratic society, should an individual's first contact with a formal institution be so profoundly antidemocratic?» (vgl. Bowles und Gintis, 2011, S. 250 f.).

Natürlich ist das eine scharfe Kritik. Das Schulsystem hat sich seit dieser Zeit sicher in einigen Punkten erfreulich weiterentwickelt. Doch die konstituierenden Grundlagen des öffentlichen Schulsystems sind noch immer dieselben. Es gibt kaum wirkliche Partizipation, schon gar nicht bezüglich des Lehrplans, bezüglich der Anwesenheit, der formalen Abläufe, der Prüfungen und Sanktionen. Die gesamte Art, wie Schulen, aufgrund der geltenden Schulgesetze, eben organisiert sind, ist nach wie vor vorgegeben. Partizipation durch Schüler_innen und Eltern bzw. Erziehungsberechtigte ist oftmals eine Schein-Partizipation. Es ist mehr Rhetorik und heiße Luft als Realität. *Aria frittata* nennt man das in Italien. Stets hat es eine Gruppe von Schüler_innen gegeben, die dagegen rebelliert hat, die in die Verweigerung gegangen ist, die sich an diesem System aufgerieben hat. Genau für diese Zielgruppe soll die Sonder- und Inklusionspädagogik des Schwerpunkts emotionale und soziale Entwicklung nun aber Konzepte entwickeln, damit auch diese Heranwachsenden in die vorgezeichneten Bahnen zurückfinden, dass sie darin gehalten werden, dass sie nicht erneut ausscheren. Doch wer spricht heute, im Zeitalter von Neuer Steuerung, Kompetenzorientierung, Monitoring und Educational Governance, noch von der Notwendigkeit, dass auch die Bildungssysteme selbst sich ändern müssten? Das gesamte Schulleben hat einen hochkomplexen bürokratischen Überbau. Jede kleine, pädagogisch relevante Entscheidung, wirklich alles, ist in immer detaillierter werdenden Schulgesetzen und ergänzenden Verordnungen geregelt. An die Aufhebung der Schulpflicht wagt sich in Deutschland jedoch noch immer kaum jemand heran, obwohl diese in einer offenen, freiheitlichen, demokratischen Gesellschaft keineswegs zwingend wäre und durch neue, nachhaltigere, zukunftsorientiertere Formate, etwa eine selbstgestaltete Bildungspflicht, die sich ja durchaus verwirklichen ließe, ersetzt werden könnte. Dadurch würde der enorme Druck aus dem System genommen und es würden sich neue Räume öffnen, für kreativeres, freieres Lernen (vgl. hierzu auch Siegmund und Wildermuth, 2012, S. 15–21). Statt also an der fortwährenden Verfeinerung des Kontrollwissens mitzuarbeiten, indem wir immer neue psychodiagnostische Tests, Rating-Tools, verhaltensbezogene Checklisten oder Kompetenzraster, Verlaufsdagnostiken usw. entwickeln, um vermeintliche emotionale und soziale Problematiken bzw. Verhaltensprobleme erfassen, beschreiben und durch gezielte Interventionen beeinflussen zu können, sollten wir eher das derzeit dominierende Bildungssystem und das darin verwendete Kontrollwissen in Frage stellen und durch kritische Analyse überwinden helfen, um für die einzelnen Heranwachsenden und für die Gesellschaft insgesamt etwas Besseres zu erreichen. Das neue Selbstverständnis der Pädagogik im Schwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung sollte eher sein, zum Bestandteil der gesellschaftlichen Transformation zu werden, die sich seit einigen Jahren auf verschiedenen Gebieten, von der Ökologie, über die Politikwissenschaft, bis hin zum Urban Design, abzuzeichnen beginnt. Natürlich muss das Schritt für Schritt und immer auf der Basis der demokratischen Gesellschaftsordnung vorangehen.