



# Die ambivalente Kreativität des E-Learning Plädoyer für eine kritische Medienbildung in Interaktion

Anke Redecker

*Mit der Propagierung einer die Disziplinargesellschaft übersteigernden und damit zugleich überwindenden Kontrollgesellschaft hat Kreativität eine ambivalente Bedeutung gewonnen. Ursprünglich hervorgerufene Assoziationen von Selbstgestaltung und Befreiung werden kontrastiert durch Kreativitätsvorstellungen der Selbstkontrolle und -überforderung – eine Zeitdiagnose, die sich in Bezug auf das selbstgesteuerte E-Learning hinterfragen lässt. Wo hier Kreativitätsangebote zu Kreativitätsüberforderung werden können, gilt es Kreativität zugleich als Mittel des kritischen Einspruchs zu nutzen. Die hiermit angesprochene Kreativität eines sinnvollen, verantwortlichen und damit bildungsrelevanten Urteilens erfordert zugleich eine Befreiung der selbstbezogenen E-*

*LernerInnen zu einer wechselseitigen Ko-Kreativität in dialogischen Lehr-Lern-Szenarien.*

## I. Einführung: Von der postmodernen Kontrollgesellschaft zur pädagogischen Kreativität

Kreativität hat Konjunktur. Rief man mit Foucault noch eine Disziplinargesellschaft aus, in der Lernende durch den kontrollierenden Blick der Lehrenden überwacht und normiert wurden (vgl. Foucault 1977), so werden Lernende inzwischen gern als Agenten einer Kontrollgesellschaft charakterisiert, die den kontrollierenden Blick internalisiert und gelernt haben, sich als "Unternehmer ihrer selbst" (vgl. Bröckling 2007) konkurrenzstark zu organisieren. Wettbewerbsstarkes Selbstmanagement aber erfordert Kreativität, serielle Originalität und Einzigartigkeit in Massenproduktion, hat man doch stets einfallsreicher und effizienter als alle anderen zu sein.

Ausgerufen wird nun der "kreative Imperativ". Er nötigt "zur permanenten Abweichung; seine Feinde sind Homogenität, Identitätszwang, Normierung und Repetition. Nur Unangepasste verfügen über Alleinstellungsmerkmale. Schöpferisch zu sein, erfordert deshalb unentwegte Anstrengung. Jeder hat nicht einfach nur kreativ zu sein, sondern kreativer als die anderen. Um in diesem Wettkampf zu bestehen, bedarf es keiner besonderen Begabung oder Ausbildung, sondern einer inneren Einstellung, die man einnehmen kann oder auch nicht" (Bröckling 2007: 170, vgl. Bröckling 2004: 143). Der "kreative Imperativ" erscheint als paradoxe Erlösungsformel. Er "verlangt serielle Einzigartigkeit, Differenz von der Stange" (Bröckling 2007: 174), denn "Kreativitätsförderung ist Geniekult für Demokraten" (Bröckling 2010: 91).

Für Bröckling gilt Kreativität als "ein gouvernementales Programm, ein Modus der Fremd- und Selbstführung" (Bröckling 2007: 153), feiert doch der Enthusiast "den spirit of enterprise als Geist der Befreiung – von hierarchischer Bevormundung, bürokratischen Zwängen und konformistischer Anpassung – und singt das Hohe Lied der Kreativität,

Smartness, Selbstverantwortung und Risikobereitschaft" (Bröckling 2012: 139), während die aufoktroierte Kreativität des Selbstmanagements zur Bürde werden kann. Dabei wecke der Begriff der Kreativität "uneingeschränkt positive Assoziationen; umgekehrt gibt es kaum ein Übel, das nicht auf Kreativitätsdefizite zurückzuführen und nicht durch vermehrte kreative Anstrengungen zu kurieren sein soll. Was auch immer das Problem ist, Kreativität verspricht die Lösung. Der Glaube an die schöpferischen Potenziale des Individuums ist die Zivilreligion des unternehmerischen Selbst" (Bröckling 2007: 152).

Auch Menke und Rebentisch geben als "Befund gegenwärtiger Gesellschaftskritik" an, dass "Eigenverantwortung, Initiative, Flexibilität, Beweglichkeit, Kreativität [...] die heute entscheidenden gesellschaftlichen Forderungen [sind], die die Individuen zu erfüllen haben, um an der Gesellschaft teilnehmen zu können. [...] An die Stelle einer Normierung des Subjekts nach gesellschaftlich vorgegebenen Rollenbildern ist der unter dem Zeichen des Wettbewerbs stehende Zwang zur kreativen Selbstverwirklichung getreten. Man gehorcht heute nicht mehr, indem man sich einer Ordnung unterwirft und Regeln befolgt, sondern indem man eigenverantwortlich und kreativ eine Aufgabe erfüllt. Im Blick auf häufig wechselnde 'Projekte' sollen die Einzelnen ihren eigenen Neigungen folgen, um sich jeweils ganz – mit allen Facetten ihrer Persönlichkeit – 'einzubringen'" (Menke/Rebentisch 2010a: 7).

Andreas Reckwitz charakterisiert entsprechend die sich seit den 1970er Jahren entwickelnden "post-bürokratische[n] Praktiken der Arbeit" (Reckwitz 2006: 500), die dem "Modell einer projekt- und teamförmigen 'Kreativarbeit'" (ebd.) folgen und schließlich auch für die Schule symptomatisch werden. "In der sozialen Welt außerhalb des schmalen Bereichs der ästhetischen Theorie" (Reckwitz 2008: 235), in der "die Semantik der Kreativität und des Kreativen [...] einen deutlichen Niedergang erlebt" (ebd.) habe, sei "Kreativität seit der zweiten Hälfte der 1980er Jahre zum Knotenpunkt eines expansiven Feldes von Diskursen avanciert, das entsprechende Arrangements sozialer Praktiken, Subjektivierungsweisen und Materialitäten beeinflusst. In ihnen allen hat

die Fähigkeit, 'kreativ' zu sein, die Fähigkeit, das eigene Potenzial von Kreativität zu entfalten, sich als grundlegendes Set von Kompetenzen eines zeitgenössischen Subjekts etabliert. Dies betrifft den Diskurs der Organisationen und des Managements, die Pädagogik und die Erziehung, den Diskurs der Psychologie im Allgemeinen, jenen der Persönlichkeitsbildung und der biografischen Selbsthilfe sowie schließlich den des Aufbaus privater Intimbeziehungen." (ebd.) Kreativität wird zur ubiquitären Anforderung und marketingtauglichen Modeerscheinung. Bedarf erwähnt zum Beispiel die Fülle der "Ratgeberliteratur für kreatives Schreiben, Kreativität in der Personalentwicklung und als Erziehungsziel" (Bedorf 2005: 193).

Auch mit einem Blick über den deutschsprachigen Raum hinaus kann die Prävalenz des Kreativen, nicht zuletzt dessen politische Instrumentalisierung mit fatalen Folgeerscheinungen wie prekären Beschäftigungsverhältnissen in der "freelance world" (McRobbie 2011) bis hin zu einem wirtschaftsgetriebenen Wettkampf des Universitätsbetriebs im Sinne einer "culture machine" in der "new creative economy" (ebd.) diagnostiziert werden.

In diesem Kontext lässt sich ebenfalls der postmoderne Erziehungsstil als kreativitätsorientiert charakterisieren. "Auch die Eltern-Kind-Beziehungen selbst werden seit den 1970er Jahren konsequent vom Erziehungsmodell des 'social adjustment' auf die gelungene Entfaltung der kreativ-expressiven Potentiale des einzelnen Kindes, auf seine 'optimale Förderung' umgestellt" (Reckwitz 2006: 543). Kreativität gilt als ein schutzbedürftiger Schatz Heranwachsender, den es lediglich zu entdecken, heben und pflegen gilt. Pädagogische Kreativität beschränkt sich auf das geschickte Beobachten und behutsame "Wachsenlassen". "Über die emotionale Fürsorge hinaus erscheint als Erziehungsaufgabe, nicht zu 'erziehen', sondern 'innere Potentiale zu fördern'. Das Muster der 'Sozialisation' über Regeln oder Reiz sieht sich ersetzt durch ein kulturelles Modell der 'Selbstsozialisation': Das kindliche Subjekt scheint in sich eine Fülle disparater Potentiale, vor allem solche kreationistischer Art, zu bergen, die anzuregen und zu entfalten sind (und die im übrigen

die Voraussetzung für ein erfolgreiches Erwachsenendasein unter den Bedingungen der postmodernen ästhetisch-ökonomischen Kultur bieten)" (Reckwitz 2006: 544). Lernende sind nun kreativ anzuregen, damit sie ihr Lebensprojekt möglichst kreativ managen können.

## II. E-Learning als Kreativitätszumutung?

Ausgerufen wird hier eine pädagogische Kreativität, die die Lehrperson hinter die Aktivität der Lernenden zurücktreten lässt. Doch das für viele E-Learning-Aktivitäten programmatische selbstgesteuerte Lernen erhebt einen Kreativitätsanspruch, der kaschiert, dass er letztlich eine – wenig kreativ abgewandelte – Form bekannter Lernszenarien wiederbelebt, sind doch "viele Konzepte, die sich unter" der "Überschrift" des "Neuen Lernens" "versammeln, nichts anderes als reformpädagogische Ladenhüter in neuen modernen Kleidern. Sie sollen, neu geschminkt, der Öffentlichkeit kreatives Denken und neuen Ideenreichtum vorspielen" (Heitger 2009: 347). Dies betont auch Bröckling: "Zeitgenössische Kreativitätsprogramme [...] adaptieren ehemals 'alternative' Bildungskonzepte (Lernen in Projekten, Zukunftswerkstätten)" (Bröckling 2010: 93f.). Kreativitätsförderung setzt nun gezielt auf die Selbsttätigkeit der Lernenden und bemüht damit einen typisch reformpädagogischen Topos (vgl. Münte-Goussar 2011, Redecker 2016).

Schaut man sich den/die selbstgesteuerte/n E-LernerIn an, so findet man ein Lernsubjekt, das sich vielfältig vernetzt, selbstorganisiert und flexibel in seinen Lernwelten bewegt. In kreativer Selbstgestaltung linkt es variabel von einer Informationsquelle zur nächsten und hat spätestens durch die Praktiken des Web 2.0 gelernt, vom passiven Konsumenten zum kreativen Producer zu werden und in ko-kreativer Synergie Blogs und Wikis mitzugestalten. Im E-Learning 4.0 (vgl. Dittler 2017) erlebt es sich als kreativen Gestalter einer Augmented Reality, nutzt flexibel das ubiquitäre Internet und die Möglichkeiten des Mobile Learning. Selbstgesteuert setzt sich der/die E-LernerIn seine/ihre Lernziele eigenständig, wählt Methoden und Materialien aus und evaluiert schließlich die eigenen Lernergebnisse. Bereits die vielfältigen Gestaltungsmöglichkeiten von

Lernumgebungen, -materialien und -ergebnissen können auf das Gebot einer wettbewerbsfähigen Kreativität verweisen. So gestaltet sich E-Learning in kreativen Projekten bis hin zu einer phantasievollen Kreation von E-Portfolios.

Der/die E-LernerIn wird zum Manager eigener Projekte und Performances, denn E-Learning verspricht Autonomie und Souveränität und kann damit den von Reckwitz thematisierten Verheißungen der Kreativität entsprechen. "Da die kreative Tätigkeit die Abweichung von der Norm legitimiert, kann sich das Subjekt als 'authentisch' empfinden, da sein Tun vorgeblich seinen eigenen Impulsen folgt" (Reckwitz 2012: 329). Authentizitätsversprechen wiederum suggerieren die Autonomie des kreativen Selbstmanagers. "Die kreative Tätigkeit, die [...] die Gestaltung [...] des gesamten Lebensstils umfasst, verheißt einen mit der Arbeit am Neuen verbundenen Enthusiasmus ebenso wie das befriedigende Gefühl, ein scheinbar souveränes Subjekt zu sein, das sich nicht an die überkommenen Regeln und Routinen zu halten braucht" (Reckwitz 2012: 328, vgl. ebd.: 343).

Da jedoch das kreative Selbstmanagement des E-Learners/der E-Lernerin letztlich auf fremdinitiiertem Selbstkontrolle beruht, die Lernenden ihre Leistungen nach vorgegebenen Kriterien zu evaluieren haben, zeigt sich die Ambivalenz von kreativer Prozess- und kontrollierter Produktorientierung des Lernens, werden doch auch Bildungsprozesse von "Aktivitäten des permanenten Sich-Messens, des Sich-Behauptens, des Sich-Verbesserns, Sich-Entfaltens und Sich-Verwaltens" (Reichenbach 2004: 198) beherrscht. Verweist die gern genutzte Bezeichnung des E-Portfolios als "Lerntagebuch" auf den Prozess eines bildungsförderlichen Lernzuwachses im Geiste der Persönlichkeitsentwicklung, so wird das Portfolio zugleich zum Dokument fremdauferlegter Selbstkontrolle (vgl. Meyer u.a. 2011). Dabei sind E-Portfolio-Inhalte kreativ anzuordnen und flexibel zu vernetzen.

Ob man nun bevorzugt von der Kritik an einer Kontroll- oder lieber einer Leistungsgesellschaft (vgl. Han 2016) sprechen möchte – die Aufdeckung der Engführung von Kreativität und Kontrolle kann die kreative

Autonomie als eine lediglich vorgegaukelte entlarven, denn Selbstgestaltung und Fremdbestimmung zeigen sich hier in wechselseitiger Durchdringung, 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: 88). Dabei fordert eine konkurrenzstarke Flexibilität findige Kreativitätsleistungen, ergeht doch an den netzaktiven "Typus des aktiven Selbstoptimierers" die Anforderung, "dass er die Kunst der smarten Selbstführung beherrscht und sich auch unter Flexibilisierungszwängen zu behaupten weiß" (Reichert 2011: 90).

Diese Kreativitätszuminutungen können sich nicht nur auf Produzierende, sondern auch Kommunizierende richten, haben doch Portfolios originelle Kommentare der Mitlernenden zu provozieren. Ständig ist mit der Reaktion der Anderen auf die möglichst kreativen eigenen Netzaktivitäten zu rechnen, während die Anderen ebenfalls unter Originalitätsdruck stehen und wiederum auf eine Antwort warten. "Kreatives Handeln ist stets adressiert und immer eine Antwort. Es gibt keine schöpferischen Monaden. Der Kreative steht in der Auseinandersetzung mit anderen, auf deren Anerkennung er hofft oder deren Missachtung er fürchtet" (Bröckling 2010: 96).

Der/die sich in seinen/ihren Projekten entwerfende E-LernerIn realisiert hier verschiedene Teilprojekte eines Gesamtprojekts des lebenslangen Lernens, durch das er/sie sich möglichst findig zu präsentieren hat. Doch bereits die Einzelprojekte des E-Learners/der E-Lernerin können eine Überforderung durch Kreativitätszuminutungen bedeuten, hat er/sie doch stets besser und einfallsreicher zu sein als die anderen. Alain Ehrenberg hat als Folgeerscheinung des unternehmerisch-kreativen das "erschöpfte Selbst" (vgl. Ehrenberg 2004) diagnostiziert, das an Selbstüberforderung krankt. "Im 19. Jahrhundert, im Zeitalter der Romantik, fand sich die Melancholie am Schnittpunkt zwischen Schöpferkraft oder Genialität und

Unvernunft. Und an dieser Stelle stehen wir heutzutage alle, denn die zeitgenössische Form des Individualismus hat die Vorstellung des Ausnahmemenschen demokratisiert: Jeder kann exzeptionell sein." (Ehrenberg 2010: 54)

Das Kreativitätsangebot wird zur Kreativitätszumutung, Selbstgestaltung zur Selbstüberforderung, zum Beispiel, wenn ein ausuferndes Lernen zu Desorientierung führt, die Augmented Reality zu einem wirren Wirklichkeitsszenario und das ubiquitäre Internet eine Zeit und Kräfte raubende Dauererreichbarkeit nach sich zieht. Selbstüberforderung wiederum kann zu Selbstzweifeln und sozialer Ausgrenzung führen. Der/die souveränitätsgewisse SelbstmanagerIn und kreativ Konkurrierende wird zum/zur erschöpften, einsamen E-LernerIn. "Der Verheißung einer 'ganzheitlichen' Lebensform, in der ästhetische Befriedigung und soziale Anerkennung zusammenfallen, steht das Risiko einer Entwertung des Individuums in seinem Selbstverständnis gegenüber, das aus seiner Sicht natürlicherweise nach Selbstverwirklichung strebt" (Reckwitz 2012: 348) und sich dabei in zunehmender Erschöpfung kontinuierlich von dieser Selbstverwirklichung entfernen kann.

So soll schließlich der "Mangel an kreativen Leistungen [...] Rückschlüsse auf die psychische Struktur, einen Mangel in der 'Persönlichkeit' des Subjekts zulassen. Denn Kreativität ist in der spätmodernen Semantik der Subjektivität aufs engste mit den kulturellen Werten der Individualität und der Authentizität verknüpft, so dass ein Mangel an Kreativität zugleich einen Mangel an Individualität und Authentizität zu signalisieren scheint. Wenn das Subjekt ein im Kern natürlicherweise kreatives sein soll und es selbst ein solches zu sein wünscht, dann bedeutet defizitäre oder fehlende kreative Leistung, dass ihm nicht nur soziale Anerkennung versagt wird, sondern es einem eigenen Ich-Ideal nicht entspricht und sich entsprechend in seinem Selbstverständnis unterminiert sieht. Der Einzelne ist dann gewissermaßen nicht nur in seiner sozialen, sondern auch in seiner personalen Identität beschädigt" (Reckwitz 2012: 347f.).

Die verhängnisvolle und doch unentbehrliche Kreativität kann so nun immer weniger gelingen, denn Erschöpfung erweist sich als

Kreativitätshindernis. Der/die erschöpfte E-LernerIn ist nicht mehr schöpferisch. Ermattet können Lernende dann nur noch um sich selbst rotieren. "Kreativ zu sein, macht Spaß. Die Freude am individuellen oder gemeinsamen Tun und an dessen Ergebnissen ist nicht der geringste Antrieb schöpferischen Handelns. Psychologen nennen das 'intrinsische Motivation'. Es ist nicht zuletzt diese Quelle, welche die allgegenwärtigen Kreativitätsappelle anzapfen. Gutgelaunte sind kreativer. Weil Missmutigen und Bedrückten wenig einfällt, blüht die Spaßkultur" (Bröckling 2010: 95).

Der Missmut kann nicht zuletzt ein Resultat fehlender Muße in einem E-Learning-Marathon sein, der auf massenhafte Stoffbewältigung setzt. "Kreativität braucht Muße, der Markt erzwingt Beschleunigung" (Bröckling 2007: 179, vgl. Bröckling 2004: 143). Verwehrte oder verzweckte Muße wird schließlich zum Kreativitätshindernis. "Wenn Muße systematisch verknappt oder zum Katalysator von Innovationsprozessen funktionalisiert wird, bleibt nur die Simulation von Kreativität" (Bröckling 2010, S. 95). Hier ist ein/e E-LernerIn gefragt, der/die sich persönlichkeitsverleugnenden Produktivitätszumerkungen entgegenstellt, richtet sich doch ein Bildungsverständnis, das sich nicht in der Konzentration auf Ausbildung erschöpft, auf einen Erziehungsbegriff, der nicht nur das Ziel der Employability im Blick hat. Gerade E-Portfolios können hier auch ihre bildungsfördernden Aspekte unter Beweis stellen, dienen sie doch nicht zuletzt der Förderung von Metakognition und einer prozessorientierten, kritischen Selbstbetrachtung (vgl. Meder 2006, 294).

### III. Kreativer Widerstand

Kreativitätszumerkungen lassen sich problematisieren, aber nicht vollständig ausräumen. Hier kann im Sinne Foucaults eine Kritik ansetzen, die nicht das ganz Andere des von ihr Kritisierten ist, sondern diesem auch immer noch verhaftet bleibt (vgl. Foucault 1992). Der/die widerständige E-LernerIn, der/die die Zumerkungen des Kreativen kritisch thematisieren, ihnen aber letztlich nicht zuverlässig entgehen kann, sollte

sich nicht nur auf die Schattenseiten der Kreativität besinnen, sondern auch die bildenden Potenziale des Kreativen nutzen lernen.

Wird Kreativität nicht speziell als eine außergewöhnlich-geniale, sondern allgemein menschliche Fähigkeit des Imaginierens, Urteilens und Handelns anerkannt (vgl. Craft 2001), mit der eine sinn- und verantwortungsvolle Lebensführung angestrebt werden kann, entzieht sich Kreativität einer marktgesteuerten Totalvereinnahmung durch das Ubiquitär-Unternehmerische und verliert zugleich den Nimbus des Außergewöhnlich-Erhabenen, lässt sich doch die nun fokussierte Kreativität, wie sie im spielerischen Erfinden und phantasievollen Durchdenken erprobt werden kann, bereits im Kindesalter anregen und fördern. So räumt auch Reckwitz ein, dass wir bisher unter Umständen "nicht kreativ genug" (Reckwitz 201: 368) gewesen sind. Denn wir haben bedingt die Möglichkeit, Kreativität gezielt einzusetzen.

Bröckling hebt die damit verbundenen Ambivalenzen des Kreativen hervor. "In ihrer Unkalkulierbarkeit ist Kreativität in hohem Maße ambivalent – gleichermaßen wünschenswerte Ressource wie bedrohliches Potenzial. Mit der Erfahrung von Kontingenz und moralischer Zweideutigkeit wächst deshalb das Bedürfnis, ihre produktiven Seiten nutzbar zu machen und ihre destruktiven zu beschneiden: Kreativität soll einerseits mobilisiert und freigesetzt werden, andererseits soll sie reglementiert und gezügelt, auf die Lösung bestimmter Probleme gerichtet, von anderen aber ferngehalten werden. Entfesselung und Domestizierung sind dabei ununterscheidbar verwoben. Phantasmen vollständiger Steuerbarkeit müssen scheitern, weil Kreativität nicht auf Verfügbarkeit zu reduzieren und ohne ein Moment anarchischer Freiheit und Zerstörungslust nicht zu haben ist" (Bröckling 2007: 153f.).

Versteht man nun kreative Kritik als Gegenkraft zum Sog des Unternehmerischen, so lässt sich "vermuten, dass pädagogische Selbst-Technologien [...] beiläufig oder wider Willen befördern, was der Kontrollabsicht widerstreitet: nämlich die Bereitschaft und Fähigkeit zum kritischen Einspruch" (Pongratz 2013: 232). Da Kreativität letztlich nicht

komplett beherrschbar und bruchlos in Kontrolle zu überführen ist (vgl. Bröckling 2007: 153f., 156), kann sie als kritische Energie genutzt werden. Mit Peschl und Fundneider kann davon ausgegangen werden, "dass Wissen ein aktiver Prozess ist, der sich aus der Lebendigkeit und Kreativität der kognitiven Prozesse seiner Träger/innen speist" (Peschl/Fundneider 2012: 47). Hier gilt es, Kreativitätsspielräume als Lerngelegenheiten zu nutzen.

So kann für eine Kreativität plädiert werden, die sich jenseits von Selbstüberschätzung und Selbstüberforderung im kritisch-situationsangemessenen Urteilen übt und dafür das benötigt, was Kant Urteilskraft (vgl. Kant 1974) nannte. Im Ausgang von der jeweiligen Handlungssituation abwägen zu lernen, was jetzt sinnvoll und verantwortlich zu tun ist, kann letztlich kein E-Learning-Programm leisten, sondern bleibt Aufgabe des jeweiligen Bildungssubjekts, das zwar nicht uneingeschränkt autonom ist, aber lernen kann, sich in ein kritisches Verhältnis zur jeweiligen Lernsituation zu setzen.

Enthält Urteilen "immer ein unvorhersehbares wie ein kreatives Element, weil durch das Urteilen Wirklichkeit nicht abgebildet, sondern gesetzt wird" (W. Schoberth 2012: 299), so bedarf es nicht zuletzt "ethischer Kreativität, um die der Situation angemessene Lösung zu finden" (Heitger 1985: 116) und dabei auch gewichten zu können, welches Lerntempo bedarfsgerecht angemessen ist. "Es wird darum gehen, [...] dem leer laufenden Regime des Neuen mit gezielten Verlangsamungen und Konzentrationen zu antworten" (Reckwitz 2012, 368) und jenseits von einer Verherrlichung des Differenten und einer Verabsolutierung der kreativen Abwandlung die Frage nach der in Lernprozessen entworfenen eigenen Identität nicht aufzugeben. Identität aber "bedeutet nicht den Verzicht auf Veränderung, Kreativität, auf Innovation, auf Dynamik und immer erneutes Fragen. Sie macht dies vielmehr allererst möglich, weil aus der immer wieder neu zu erreichenden Einheit die neuen Fragen, neue Gedanken und Gesichtspunkte entspringen" (Heitger 1984: 23).

Wer kreativ denken und urteilen lernt, kann einen Sinn für Möglichkeiten, Varianten und Abweichungen entwickeln und Theoreme hinterfragen. Die

derzeit vielfältig angestrebte Verbindung von E-Learning und forschendem Lernen (vgl. Kergel/Heidkamp 2016, Hofhues 2017) kann in diese Richtung deuten. Es ist das methodisch fundiert und dabei auch selbstkritisch seinen Forschungsfragen auf den Grund gehende Subjekt des forschenden Lernens, das sich ebenso kritisch-kompetent der digitalen Möglichkeiten bedienen sollte. "Die Didaktisierungsstrategien des e-Learning 2.0 weisen durch ihre konstruktivistisch fundierte Handlungs- sowie Produktionsorientierung Schnittflächen mit dem forschenden Lernen auf, so dass ein forschendes Lernen mit digitalen Medien als eine synergetische Zusammenführung beider Lernansätze verstanden werden kann" (Kergel/Heidkamp 2015: 52).

Dass Kreativität per E-Learning auch in der Schule spielerisch angeregt und eingesetzt werden kann, um eine verantwortliche Urteilsflexibilität zu schulen, zeigt nicht zuletzt eine internationale Studie über SchülerInnen in England, Griechenland und Österreich, die sich unter anderem mit moralischen Dilemmata beschäftigten, Handlungsweisen imaginierten und Haltungen diskutierten (vgl. Chappell et al. 2017). "Upon analysis, the data evidenced that the 15 to 19-year-olds were thinking about the consequences of their ideas in regards to ethics and impact" (ebd.: 62). 10-12-jährige ProbandInnen verhielten sich in ähnlicher Weise kritisch-kreativ – "creating connections between ideas, developing new perspectives and sometimes going beyond the material provided" (ebd.).

Der mediale Wandel bietet fortwährend Innovationen auf, die immer wieder neue didaktische Herausforderungen mit sich bringen. Von Lehrenden und Lernenden fordern sie eine kritische Urteilskompetenz, die es gerade dort zu schulen gilt, wo das "unternehmerische Selbst" dem begrenzt selbstmächtigen Mediensubjekt Raum gewährt und nicht fatalistisch als universale Preisgabe von Selbstbestimmung anerkannt wird. Wenn ich mich kritisch zu Gegebenem ins Verhältnis setze, ist "überhaupt so etwas wie ein wie auch immer gedachter freier Wille zu berücksichtigen" (Swertz u.a.2014: 557), wobei die Kontrollgesellschaft oder auch der Neoliberalismus letztlich lediglich ein "Label" (Bröckling u.a. 2004a: 9) sind, 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" (ebd.). Auch kontrollgesellschaftliche Kreativitätszsumutungen signalisieren lediglich einen Topos bzw. ein "Label" für eine Zeitdiagnose, die selbst wiederum kritisch-kreativ zu thematisieren und hinsichtlich ihrer Grenzen zu befragen wäre.

## IV. Bildende Ko-Kreativität

Der Fokus auf den/die kreativ-selbstunternehmerische/n E-LernerIn lässt leicht vergessen, dass diese/r auch sinnvolle Sozialkontakte erleben kann, die den eigenen Bildungsprozess unterstützen, während beklagt wird, dass "die digitale Welt [...] arm an Andersheit und deren Widerständigkeit" (Han 2016: 75) sei. "Die Virtualisierung und die Digitalisierung bringen das widerstehende Reale immer mehr zum Verschwinden" (ebd.), beklagt Han. Auf den pädagogischen Kontext übertragen, kann dies auf das Desiderat realer Lehr-Lern-Kontakte verweisen, die im Rekurs auf Präsenzphasen das Lernen im Netz nicht omnipräsent werden lassen sollten. Und auch das Lernen im Netz muss nicht ausschließlich selbstgesteuert ablaufen, können doch in kritischen Diskussionen gemeinsam Ideen gefunden und Probleme angegangen werden (vgl. Meder 2006, 103). Oft bedarf es hier einer Lehrperson, die mehr ist als ein Lernbegleiter und für hilfreiche Irritationen sorgt, die auch den selbstgesteuerten Manager des eigenen E-Learning-Projekts zur Entgrenzung des Verstehenshorizonts anregt. Bereits die Medienkompetenz auszeichnende "Fähigkeit, vertrauenswürdige Informationen zu finden und zu erkennen" (Nieke 2008: 166), ist in der Regel keine autodidaktisch erworbene (vgl. ebd.). Gerade der/die kritische E-LernerIn bedarf der Auseinandersetzung mit empathischen und erfahrenen Lehrpersonen, die ihn/sie heilsam verstören und erkenntnisfördernd irritieren können, begünstigt doch zudem das gerade auf individuelle Förderung setzende kreativ-konstruktivistische Selbstmanagement per E-Portfolio die sozial Etablierten auf Kosten der Lernschwachen (vgl. Häcker 2011: 174. Münte-Goussar 2011: 233, Hilzensauer/Schaffert 2011: 288). Eine dialogische Lernkultur kann hier kreativ gegensteuern.

Wo hingegen das Erstellen von E-Portfolios einer verstörenden und klärenden Anregung von außen entbehrt, können sich Lernende in einem orientierungslosen Aktionismus verlieren. "Selbstkritik und ein souveräner Umgang damit, dass man sich zum Experten erst allmählich

entwickeln kann, treten zurück. Gesammelt wird alles, was perfekt zu sein scheint: ein Over-Acting der besonderen Art" (Reinmann/Sippel 2011: 196).

Anzustreben ist ein ko-kreativer Dialog, der sich im Spannungsfeld von strengem Vernunftanspruch und freier Kreativität vollzieht. "Insofern ist verstehendes Lernen immer auch kreativ, allerdings nur dann, wenn sich das Lehren nicht auf das Mitteilen von Daten beschränkt, sondern seine Absicht darin findet, dass der andere das Gesagte oder Gezeigte müsste verstehen können, als ob er mit seiner Vernunft zu dem Gemeinten Zugang habe. Nur dann kann man auch von bildendem Lernen sprechen" (Heitger 2011: 117). Hier lässt sich mit Heitger für den dialogischen Einsatz einer vernunftbasierten Kreativität plädieren. Dann ist "Dialog als bestimmte Unbestimmtheit [...] nicht jene Beliebigkeit, die häufig genug als Pflege von Kreativität ausgegeben wird" (Heitger 2001: 88), sondern Ausdruck eines sinnvollen und damit zugleich dynamischen Denkens, das kreativ bleibt, ohne konfus oder kontrollbesessen werden zu müssen. Auf diese Weise können Lernende und Lehrende ko-kreativ im Austausch von Informationen und Irritationen voneinander lernen.

Gerade die Problematisierung des Selbstunternehmerischen mit ihrer Kritik an Selbstüberforderung und-übersteigerung kann hier den Blick auf den/die stets in seiner/ihrer faktischen Fehlbarkeit zu achtende/n und dabei auf Lehrende verwiesene/n E-LernerIn richten, dem/der mit einer ermutigenden Fehlerkultur begegnet werden sollte, wobei "explizit mit Unsicherheiten, Vagheit, Grenzen oder Brüchen für Lehren und Lernen umzugehen" (Hofhues 2017: 416) ist.

So wird gerade in neueren Untersuchungen betont, dass Ko-Kreativität – "creativity that happens in and between us through collaborative and communal action" (Stenning et al 2016: 157) – nicht lediglich als Zusammenfügung individueller Kreativitätsprozesse verstanden werden, sondern durch Interferenzen beschrieben werden kann, die in wechselseitiger Auseinandersetzung auch von Konfusion und Kontrollverlust geprägt sein können (vgl. ebd.: 162), was – ko-kreativ problematisiert – zugleich wieder zu gemeinsam weiterführenden

Argumentationen führen kann. Ko-Kreativität kann hierbei auch mühevoll und schmerzhaft sein, wenn liebgewonnene Routinen verabschiedet, eingefahrene Denkmuster durchbrochen und in der Konfrontation verschiedener Positionen harmonisierende Konsensbemühungen außer Kraft gesetzt werden (vgl. Schmoelz 2017: 33).

Die in der Problematisierung unternehmerischer Kreativitätszumutungen vornehmlich negativ konnotierte Kontrolle durch Mitlernende kann letztlich zu neuen Einsichten befreien und im Sinne einer produktiven Rückmeldung als unterstützend, klärend und ermutigend erlebt werden (vgl. Mayrberger 2011). Lehrpersonen wiederum sollten sich nicht als primär instruierende StoffvermittlerInnen verstehen, sondern Lernende zu ko-kreativen Aktionen anregen, ermutigen und diese Aktionen durch diskursfördernde Interventionen unterstützen, wenn sie ins Stocken geraten oder den methodischen Fokus verlieren. "Facilitating mixed playful pedagogies for co-creativity means that we might create possibilities to learn without state- or teacher-defined restrictions in terms of content and topics" (Schmoelz 2017: 51f.).

Die hilfreich kontrollierenden und intervenierenden Lehrenden und Mitlernenden können oft gerade dort, wo sie für Irritationen sorgen, wertvolle Anregungen zu weiterführenden Lernprozessen geben, denn "Neues entsteht nur, indem man Regeln auch verletzt, den Konsens verlässt oder ignoriert und auf offenen Austausch und Dynamik in der Community vertraut" (Reinmann/Sippel 2011: 198). Netzkommunikation im Kontext von E-Learning fordert hier ein kreatives Einüben in situationsangemessenes, unter Umständen auch abweichendes Verhalten – in achtsame Verstörung oder auch respektvolle Konsensverweigerung.

## V. Fazit und Ausblick

Die Kritik an kontrollgesellschaftlichen Praktiken, die auch im Kontext des E-Learning relevant werden können, bleibt ein ernst zu nehmender, aber nicht universal anschlussfähiger Einspruch gegen überfordernde (Selbst-)

Steuerungsambitionen, denen dialogisch begegnet werden kann, ohne dass auch hierbei Ambivalenzen und Divergenzen zu verleugnen sind. Gerade selbstgesteuerte E-Learningprozesse mit ihren möglichen Durchdringungen von Kreativität und Kontrolle bieten hier zukünftig ein herausforderndes Untersuchungsfeld.

Dialogische Interventionen können im Lernprozess nicht nur positiv verstärken, sondern auch durch Irritationen zu neuen Einsichten führen. Die dialogische Situation akzentuiert letztlich keinen machtfreien Raum und fordert eine Anregung zum sinnvollen und verantwortlichen Urteilen bei allen Beteiligten, die mit Schwierigkeiten des wechselseitigen Verstehens und Anerkennens konfrontiert sein können. (Ko-)Kreativität sollte darum für alle Beteiligten persönlichkeitsfördernd eingesetzt werden, ohne diese Schwierigkeiten zu verleugnen. Vielmehr gilt es, diese so weit als möglich aufzudecken und für sie zu sensibilisieren, um ihnen kritisch-kreativ begegnen zu können.

---

#### Literatur

Abel, Günter (2005): Kreativität. XX. Deutscher Kongreß für Philosophie 26.-30. September 2005 an der Technischen Universität Berlin, Sektionsbeiträge. Band 1, Berlin: TU Berlin.

Bedorf, Thomas (2005): Verordnete und stiftende Kreativität. Von den Schwierigkeiten, politische Ordnungen zu erfinden, in: Abel 2005, 185–196.

Bröckling, Ulrich (2000): Totale Mobilmachung. Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement, in: Bröckling/Krasmann/Lemke 2000, 131–167.

Bröckling, Ulrich (2004): Kreativität, in: Bröckling/Krasmann/Lemke 2004, 139–144.

Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Bröckling, Ulrich (2010): Über Kreativität. Ein Brainstorming, in: Menke/Rebentisch 2010, 89–97.

Bröckling, Ulrich (2012): Der Ruf des Polizisten. Die Regierung des Selbst und ihre Widerstände, in: Keller/Schneider/Viehöver 2012, 131–144.

Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hg.) (2000): Gouvernamentalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hg.) (2004): Glossar der Gegenwart, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (2004a): Einleitung, in: Bröckling u. a. 2004, 9–16.

Bublitz, Hannelore/Kaldrack, Irina/Röhle, Theo/Zeman, Mirna (Hg.) (2013): Automatismen – Selbst-Technologien, München: Fink.

Chappell, Kerry/Walsh, J Chris/Wren, Heather/Kenny, Karen/Schmoelz, Alexander/Stouraitis, Elias (2017): Wise Humanising Creativity: Changing How We Create in a Virtual Learning Environment, in: International Journal of Game-Based Learning 7/4, 50-72, online unter: <https://www.igi-global.com/article/wise-humanising-creativity/188611> (letzter Zugriff: 26.10.2017).

Craft, Anna (2001). Little c Creativity. In Craft/Jeffrey/Leibling 2001, 45–61.

Craft, Anna/Jeffrey, Bob/Leibling, Mike (Hg.) (2001): Creativity in Education, London: Continuum.

Dittler, Ulrich (2017): Die 4. Welle des E-Learning. Mobile, smarte und soziale Medien erobern den Alltag und verändern die Lernwelt, in: Dittler 2017a, 43–67.

Dittler, Ulrich (Hg.) (2017a): E-Learning 4.0. Mobile Learning, Lernen mit Smart Device und Lernen in sozialen Netzwerken, Berlin/Boston: de Gruyter.

Ehrenberg, Alain (2004): Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart. Aus dem Französischen von Manuela Lenzen und Martin Klaus, Frankfurt/M.: Campus.

Ehrenberg, Alain (2010): Depression: Unbehagen in der Kultur oder neue Formen der Sozialität, in: Menke/Rebentisch 2010, 52–62.

Foucault, Michel (1977): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Foucault, Michel (1992): Was ist Kritik? Berlin: Merve.

Häcker, Themas (2011): Portfolio revisited – über Grenzen und Möglichkeiten eines vielversprechenden Konzepts, in: Meyer u.a. 2011, 161–183.

Han, Byung-Chul (2016): Müdigkeitsgesellschaft. Um die Essays Burnoutgesellschaft und Hoch-Zeit erweiterte Neuausgabe, Berlin: Matthes & Seitz.

Heitger, Marian (1984): Die Vielfalt der Fächer und die Einheit der Bildung, in: Heitger 1984a, 9–33.

Heitger, Marian (Hg.) (1984a): Die Vielheit der Fächer und die Einheit der Bildung. Innere Schulreform III, Wien: Herder.

Heitger, Marian (1985): Normkritik und Normbegründung in transzendental-philosophischer Sicht, in: Pleines 1985, 111–116.

Heitger, Marian (2001): Vom widersprüchlichen Verhältnis von Anthropologie und Pädagogik, in: Hellekamps/Kos/Sladek 2001, 79–91.

Heitger, Marian: (2009): Vom Missbrauch des Methodenbegriffs in der sogenannten "Neuen Lernkultur", in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 85, 346–360.

Heitger, Marian (2011): Das "Als-Ob", die Grundlage eines kategorischen Imperativs der Pädagogik? in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 87, 112–131.

Hellekamps, Stephanie/Kos, Olaf/Sladek, Horst (Hg.) (2001): Bildung, Wissenschaft, Kritik. Festschrift für Dietrich Benner zum 60. Geburtstag, Weinheim: Beltz.

Hilzensauer, Wolf/Schaffert, Sandra (2011): Eine Rückschau auf E-Portfolios: Ausgewählte Meilensteine, quantitative Entwicklungen sowie fünf kritische Aspekte, in: Meyer u.a. 2011, 281–297.

Hofhues, Sandra (2017): Forschendes Lernen mit digitalen Medien, in: Mieg/Lehmann 2017, 410–418.

Kant, Immanuel (1974): Kritik der Urteilskraft, Hamburg: Meiner.

Keller, Reiner/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hg.) 2012: Diskurs – Macht – Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung, Wiesbaden: VS.

Kergel, David/Heidkamp, Birte (2015): Forschendes Lernen mit digitalen Medien, Münster/New York: Waxmann.

Kergel, David/Heidkamp, Birte (Hg.) (2016): Forschendes Lernen 2.0. Partizipatives Lernen zwischen Globalisierung und medialem Wandel, Wiesbaden: Springer VS.

Kossek, Brigitte/Peschl, Markus F. (Hg.) (2012): Digital Turn? Zum Einfluss digitaler Medien auf Wissensgenerierungsprozesse von Studierenden und Hochschullehrenden, Göttingen: V&R.

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 u.a. 2011, 251–280.

McRobbie, Angela (2011). Re-Thinking Creative Economy as Radical Social Enterprise. In: Variant 41, 32–33, <http://www.variant.org.uk/41texts/amcrobby41.html> (letzter Zugriff: 26.10.2017).

Meder, Norbert (2006): Web-Didaktik, Bielefeld: Bertelsmann.

Menke, Christoph/Rebentisch, Juliane (Hg.) (2010): Kreation und Depression. Freiheit im gegenwärtigen Kapitalismus, Berlin: Kadmos.

Menke, Christoph/Rebentisch, Juliane (2010a): Vorwort: Zum Stand ästhetischer Freiheit, in: Menke/Rebentisch 2010, 7f.

Meyer, Torsten/Mayrberger, Kerstin/Münste-Goussar, Stephan/Schwalbe, Christina (Hg.) (2011): Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen, Wiesbaden: Springer VS.

Mieg, Harald A./Lehmann, Judith (Hg.) (2017): Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann. Frankfurt/M.: Campus.

Münste-Goussar, Stephan (2011): Ambivalente Selbst-Techniken: Portfolio, Ökonomisierung, Selbstbestimmung, in: Meyer u.a. 2011, 225–249.

Nieke, Wolfgang (2008): Allgemeinbildung durch informationstechnisch vermittelte Netzinformation und Netzkommunikation, in: von Gross/Marotzki/Sander 2008, 145–167.

Peschl, Markus F./Fundneider, Thomas (2012): Vom "digital turn" zum "socio-epistemological creative turn". Räume der Ermöglichung von Innovation und Wissensgenerierung, in: Kossek/Peschl 2012, 47–62.

Pleines, Jürgen-Eckardt (Hg.) (1985): Kant und die Pädagogik. Pädagogik und praktische Philosophie, Würzburg: K&N.

Pongratz, Ludwig A. (2013): Selbst-Technologien und Kontrollgesellschaft. Gouvernementale Praktiken in pädagogischen Feldern, in: Bublitz u. a. 2013, 221–235.

Reckwitz, Andreas (2006): Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne, Weilerswist: Velbrück.

Reckwitz, Andreas (2008): Unscharfe Grenzen. Perspektiven der Kultursoziologie, Bielefeld: transcript.

Reckwitz, Andreas (2012): Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung, Berlin: Suhrkamp.

Redecker, Anke (2016): Die "werdende Persönlichkeit" als monadisches Kraftzentrum. Hugo Gaudigs Prinzip der Selbsttätigkeit, in: Redecker/Ladenthin 2016, 129–156.

Redecker, Anke/Ladenthin, Volker (Hg.) (2016): Reformpädagogik weitergedacht, Würzburg: Ergon.

Reichenbach, Roland (2004): 'La fatigue de soi': Bemerkungen zu einer Pädagogik der Selbstsorge, in: Ricken/Rieger-Ladich 2004, 187–200.

Reichert, Ramón (2011): Das E-Portfolio. Eine mediale Technologie zur Herstellung von Kontrolle und Selbstkontrolle in Bildungsprozessen, in: Meyer u. a. 2011, 89–108.

Reinmann, Gabi/Sippel, Silvia (2011): Königsweg oder Sackgasse? E-Portfolios für das forschende Lernen, in: Meyer u.a. 2011, 185–202

Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hg.) (2004): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren, Wiesbaden: VS.

Rummler, Klaus (Hg.) (2014): Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken, Münster/New York: Waxmann.

Schmoelz, Alexander (2017): On Co-Creativity in Playful Classroom Activities. In: Creativity. Theories – Research – Applications 4/1, 25–64, online unter: <https://www.degruyter.com/downloadpdf/j/ctra.2017.4.issue-1/ctra-2017-0002/ctra-2017-0002.pdf> (letzter Zugriff: 26.10.2017).

Schoberth, Ingrid (Hg.) (2012): Urteilen lernen – Grundlegung und Kontexte ethischer Urteilsbildung, Göttingen: V&R.

Schoberth, Wolfgang (2012): Urteilen und Lebenswelt. Eine systematische Perspektive auf das ethische Lernen, in: Schoberth 2012, 291–302.

Stenning, Keith/Schmoelz, Alexander/Wren, Heather/Stouraitis, Elias/Scaltsas, Theodore/Alexopoulos, Constantine/Aichhorn, Amelie (2016): Socratic dialogue as a teaching and research method for co-creativity? Digital Culture & Education, 8(2), 154–68, online unter: <http://www.digitalcultureandeducation.com/uncategorized/stenning-et-al-html/> (letzter Zugriff: 26.10.2017).

Swertz, Christian/Henning, Peter/Barberi, Alessandro/Forstner, Alexandra/Heberle, Florian/Schmölz, Alexander (2014): Der didaktische Raum von

INTUITEL. Ein pädagogisches Konzept für ein ontologiebasiertes, adaptives, intelligentes, tutorielles LMS-Plugin, in: Rummler 2014, 555-566.

von Gross, Friederike/Marotzki, Winfried/Sander, Uwe (Hg.) (2008): Internet – Bildung – Gemeinschaft, Wiesbaden: VS.