

Wie ein System uns müde macht

Die unerträgliche Leichtigkeit des Scheins — Band 1

Harald Stopfkuchen

Zusammenhängender Auszug aus Kapitel 1 „Schule: Dressur der Gedanken“, Abschnitte 1.1 bis 1.4. Umfang: ca. 7 Seiten.

1 Schule: Dressur der Gedanken

1.1 Der Kreislauf von Schule und Arbeit

Im Vorwort habe ich versprochen, keine fertigen Antworten zu liefern, sondern mit Fragen zu beginnen. Eine dieser Fragen begleitet mich seit Jahren: Wie kommt es, dass ein Leben, in dem formal so viele Freiheitsrechte gelten, sich für eine große Anzahl Menschen anfühlt wie ein eng getakteter Ablaufplan, dem wir nicht entfliehen können?

Arbeiten. Konsumieren. Schlafen. – Ein stiller Kreislauf.

Dieser Satz klingt wie einer dieser Sprüche auf einem Kühlschrankmagneten – und beschreibt doch genau den Alltag vieler von uns. Er ist keine Theorie, eher ein Taktgefühl: Eine Gesellschaft, die sich frei nennt, deren Tage aber erstaunlich verlässlich in Bahnen verlaufen.

Vom ersten Tag bis zur letzten Gehaltsabrechnung scheint vieles einem unsichtbaren Programm zu folgen: lernen, um zu leisten; leisten, um zu leben; leben, um zu funktionieren. Einschulung, Abschluss, Jobbeginn, Beförderung, Ruhestand – jede Etappe wird gefeiert wie ein kleiner Triumph. Und doch steht am Ende erstaunlich oft nicht Erfüllung, sondern eine Müdigkeit, für die uns die Worte fehlen.

Diese Erschöpfung habe ich im Vorwort gestreift. Und hier beginnt meine Spurensuche: Wo fängt dieses Programm an – und warum folgen wir ihm so bereitwillig? Die Frage, wer es schreibt, führt mitten hinein in die Institutionen, die uns von klein auf prägen.

Bei meiner Suche drängt sich mir immer mehr der Verdacht auf, dass die Antworten nicht erst in der Arbeitswelt zu finden sind, sondern in einer deutlich früheren Phase unseres Daseins: in der Art, wie wir seit der Kindheit lernen, und in dem, was für uns als „normal“ gilt.

Um zu verstehen, wie aus Freiheit so oft Gefolgschaft wird, mache ich einen kleinen Umweg: Ich schaue zuerst auf das, was am Ende dieses Weges herauskommen kann – und gehe dann zurück zu dem Punkt, an dem es beginnt.

Einer, der diese Gefahr für eine Gemeinschaft früh gesehen hat, war Dietrich Bonhoeffer (1906–1945). Der evangelische Theologe und Widerstandskämpfer schreibt in seinen Briefen aus der Haft sinngemäß über eine Form von Dummheit, die nichts mit fehlender Intelligenz zu tun hat. Gemeint ist eher eine Art moralischer Trägheit: die Bereitschaft, das eigene Denken abzugeben und sich führen zu lassen.¹ Seine Aussage bezog sich allerdings damals auf ein totalitäres System. Mich interessiert daran weniger die historische Situation als der Mechanismus: wie schnell aus Anpassung eine Gewohnheit wird – und aus Gewohnheit eine Haltung.

Ich habe den Eindruck, dass die Struktur, die er beschreibt, uns auch heute nicht fremd ist: Unfreiheit entsteht dort, wo wir uns daran gewöhnen, das eigene Denken zu delegieren – an Routinen, an Autoritäten, an das, „was man eben so macht“. Nicht weil

unsere Gegenwart ein totalitäres System wäre, sondern weil sich eine ähnliche Dynamik im Alltag bilden kann: leiser, freundlicher – und deshalb schwerer zu erkennen.

Wenn Bonhoeffer eher den Endzustand beschreibt, brauche ich für den Blick auf die Funktionsweise eine weitere Perspektive: eine, die erklärt, warum solche Gefüge nicht wie Macht wirken, obwohl sie unser Verhalten formen.

Hier hilft mir Niccolò Machiavelli. Ihn leitete nicht das Idealbild des Menschen, sondern die nüchterne Frage, nach welchen Regeln Macht funktioniert. Sinngemäß lässt sich bei ihm eine Unterscheidung finden zwischen dem, was sichtbar wirkt, und dem, was dahinter faktisch geschieht: Viele orientieren sich am Eindruck, nur wenige schauen auf das Wesen einer Ordnung.²

Ich lese das nicht als historischen Ballast, sondern als Hinweis darauf, wie sich Systeme stabilisieren: Entscheidend ist nicht nur, was eine Ordnung bewirkt, sondern welches Bild sie von sich entwirft. Eine Gesellschaft, in der die meisten überzeugt sind, aus freien Stücken zu handeln, braucht oft keinen offenen Zwang auszuüben. Sie wirkt vielmehr über Zustimmung, Gewöhnung und das stille Gefühl, dass es „eben so läuft“.

In der Gegenwart nennen wir das „Normalität“. Doch sie beruht nicht so sehr auf Einsicht, eher auf Gefolgschaft – oder einfacher: nicht darauf, dass wir überzeugt wären, sondern darauf, dass wir mitgehen. Anpassung wird zur Tugend, Kritik zur Störung und Erfolg zur Kunst, Erwartungen zu erfüllen. Daraus entsteht – so scheint es mir – eine Ordnung der Konformität, die ohne sichtbare Macht auskommt. Sie lebt von unserer freiwilligen Beteiligung und belohnt sie mit Sicherheit und Bequemlichkeit: Vertrag, Gehalt, Status, Zugehörigkeit.

An diesem Punkt komme ich zurück zu meiner Ausgangsvermutung: Wenn diese Struktur selten als Ordnung auffällt, muss man fragen, wo wir lernen, sie für selbstverständlich zu halten. Wo beginnt diese Delegation – dieses stille Einverständnis, dass andere schon wissen werden, was gilt?

Niemand kommt als jemand zur Welt, der sein Denken „abgibt“. Man übt es ein – erst in kleinen, scheinbar harmlosen Formen. Wir lernen früh, dass Zeitpläne gelten, dass Regeln nicht verhandelbar sind, dass es Instanzen gibt, die entscheiden, was richtig ist – und dass es klug sein kann, sich daran zu orientieren. Aus „So macht man das“ wird allmählich eine innere Selbstverständlichkeit. Das ist noch nicht die „moralische Trägheit“, von der Bonhoeffer spricht. Aber es ist der Boden, auf dem sie später plausibel werden kann: weil Delegation vertraut wirkt, sobald jemand anderes den Rahmen setzt.

Natürlich empfinden wir vieles davon als Fortschritt. Und trotzdem drängt sich mir ein unbequemer Gedanke auf: wie klein der Abstand zwischen dieser Normalität und einer perfekt organisierten Form von Gefangenschaft ist, in der die Gitterstäbe höflich „Struktur“ heißen.

Einen ersten Ort hat dieses Einüben in der Schule. Dort beginnt es: in Strukturen, die vernünftig wirken, weil sie Ordnung versprechen – und die uns zugleich beibringen, dass

andere den Takt vorgeben. Vieles setzt früher ein, als uns bewusst ist – oft in einem scheinbar unschuldigen Moment.

1.2 Der Takt beginnt

Schauen wir genauer auf diesen Moment: den ersten Schultag. Hier setzt jene Erziehung zur Anpassung ein – eine der leisesten und zugleich mächtigsten Formen sozialer Kontrolle.

Der erste Schultag ist ein feierliches Ritual. Erinnerungsfotos werden geschossen. Schultüten werden stolz getragen. Tränen werden getrocknet. Und doch spüre ich: Irgendetwas geht zu Ende, ohne dass es jemand ausspricht. Gleichzeitig setzt etwas Neues ein: eine Ordnung, unscheinbar, aber folgenreich – ein Wechsel in der Welt eines kleinen Menschen.

Oft ist es der Tag, an dem ein Kind zum ersten Mal ein Klassenzimmer betritt. Manchmal beginnt es sogar früher: mit der stillen Idee, Bildung werde von außen vergeben – statt im Menschen zu wachsen. Und dann sagen Eltern aus Liebe und Sorge: „Sei brav, mach, was die Lehrerin sagt.“

Eine Schulglocke läutet, und mit ihr kommt ein anderer Takt. Zeit wird in Stunden geschnitten, in Fächer sortiert, in Tabellen eingetragen. Das Kind erkennt, dass Warten als Tugend gilt und der Körper stillhalten muss, während der Kopf arbeitet.

Es erfährt: Fragen brauchen den „richtigen Moment“ – sonst stören sie den Ablauf. Nichtwissen gilt nicht mehr als Anfang, sondern als Defizit: etwas, das man möglichst rasch ausräumt, um weiter dazuzugehören – und genau damit beginnt das Einüben des Funktionierens.

Kinder lernen, Erwartungen zu erfüllen, lange bevor sie verstehen, wer sie sind und wozu sie fähig wären. Sie beginnen außerdem, die eigenen Impulse zu sortieren: Passt das jetzt? Darf ich das fragen? Aus einem spontanen „Ich will wissen“ wird schnell ein vorsichtiges „Darf ich?“ Dabei geht etwas verloren, das sich nur schwer zurückholen lässt: der Mut, auf das eigene Ich zu hören.

Je länger ich darauf schaue, desto deutlicher wird mir: Diese frühe Disziplinierung ist ein unsichtbares Training für eine Erwachsenenwelt, in der Effizienz und Gehorsam zu Tugenden werden. Wir nennen das „Bildung“, doch für mich wirkt es oft wie eine sanfte Form der Unterwerfung.

1.3 Wie aus Bildung Ordnung wurde

Bevor wir tiefer in die Kritik an Schule, Arbeit und Leistung einsteigen, ist mir eines wichtig: Wenn ich vergangene Zeiten streife, meine ich damit keine Rückkehr dorthin – die Vergangenheit war nicht besser, nur anders organisiert. Was mich interessiert, sind

nicht verlorene Idyllen, sondern die Frage, ob es neben unserem derzeitigen Weg noch andere Richtungen nach vorn gibt.

Mein Interesse gilt dabei vor allem den Formen von Leben, die leise verschwinden: Räume ohne dauernde Vermessung. Lernen ohne den ständigen Blick auf Vergleichbarkeit. Beziehungen, die nicht sofort als „Netzwerk“ gelesen werden. Die Frage ist nicht, ob wir zurückwollen, sondern wie wir andere Möglichkeiten überhaupt wieder als solche wahrnehmen können.

Wer nach anderen Wegen sucht, muss sich fragen, wo wir eigentlich lernen, was als „normal“ gilt – und was wir irgendwann nicht mehr hinterfragen. Und damit landet man fast automatisch bei dem Ort, an dem für die meisten von uns alles anfängt: in der Schule.

Von diesem Moment aus möchte ich den Blick weiten: Was für eine Institution ist das, in die wir da eintreten – und welche Logik trägt sie? Wie ist diese Schule entstanden, was hat sie versprochen – und was übt sie dabei ganz nebenbei mit ein?

Die staatliche Massenschule ist eine Erfindung der Moderne – eine große Idee, geboren aus dem Wunsch nach Gerechtigkeit und funktionierenden Strukturen. Es gab jedoch auch eine Zeit, in der Wissen anders weitergegeben wurde: in Werkstätten, auf Feldern, am Feuer. Kinder lernten, indem sie mitarbeiteten – durch Beobachtung, Nachahmung und Teilnahme. Das war nicht automatisch freier oder besser – vieles war hart, ausschließend und von Zufall geprägt. Aber es zeigt, dass Lernen ebenso anders organisiert sein kann als in einem dauerhaft vermessenden Vergleichsraum.

Erst mit dem Aufstieg der Nationalstaaten und der Industrialisierung im späten 18. und im 19. Jahrhundert wurde Schule zur Institution der Moderne. Lernen bekam eine feste Form. Leistungen konnten verglichen werden. Bürger sollten geformt werden. Dahinter stand ein Versprechen: Bildung für viele. Sozialer Aufstieg. Mehr Gleichheit. Und ein zentral organisierter Unterricht war in der Lage, Wissen schneller und gezielter zu vermitteln als die alten Lernformen.

Die Wurzeln dieses Systems reichen bis zu Johann Amos Comenius, der im 17. Jahrhundert das Ideal einer allgemeinen Bildung für alle Kinder entwarf, und zu Wilhelm von Humboldt, der im frühen 19. Jahrhundert das preußische Bildungssystem prägte. Zwischen beiden steht – in unterschiedlichen Sprachen – dieselbe Hoffnung: dass Bildung öffnen und befreien kann. Und doch zeigt sich gerade hier die Ambivalenz, die mich interessiert.

Es war die Zeit, in der der Staat entdeckte, dass Bildung nicht nur befreien, sondern zugleich formen kann – und dass dieselben Institutionen Türen öffnen und ebenso verschließen können. Es gab spürbare Fortschritte. Die Schule trug entscheidend dazu bei, den Analphabetismus zu beseitigen. Sie öffnete einer breiten Masse die Tür zu Kenntnissen. Kultur wurde erreichbar. Und sozialer Aufstieg gelang vielen, die früher ausgeschlossen waren. Genau diese Erfolge machen die Schule so ambivalent: Sie kann emanzipieren – und zugleich ein Bild davon prägen, wie man zu sein hat.

Die Ordnung, die Bildung ermöglicht, kann ebenso Neugier dämpfen. Die Struktur, die Wissen verteilt, kann „Denken“ blockieren – und es langfristig entmutigen. Und manchmal klingt das harmlos, im Grunde wie Alltagssprache:

„Setz dich. Hör zu. Mach’s richtig.“ Drei Sätze, fast schon Befehle, die Generationen geprägt haben. Zwischen ihnen verliert sich etwas Kostbares: die Freude, zu entdecken – dieser spielerische Moment, aus dem oft das Intelligente und Lebendige entsteht.

1.4 Die stille Dressur in der Schule

Die moderne Schule ist, wie erwähnt, kein Naturereignis, sondern ein historisches Projekt. Ihre heutige Form entstand im 19. Jahrhundert – im Schatten von Fabrikschloten und Kasernen.

Das preußische Modell, das später weltweit Vorbild wurde, hatte ein zentrales Ziel: Menschen an Disziplin, Standardisierung und Gehorsam zu gewöhnen. Reihen von Bänken, alle in eine Richtung, Glocken, die den Tag in Einheiten schneiden, klar hierarchische Rollen – Lehrkraft vorn, Kinder schweigend gegenüber: Das ist nicht einfach Tradition, es ist die Logik einer Fabrik, übersetzt in Pädagogik.

Wer eine Schule betritt, gerät in ein Uhrwerk. Was zuerst auffällt, ist selten ein Gespräch, sondern der Takt der Organisation: das Klingeln, der Stundenplan, die festen Wege durch Flure und Türen. Zeit wird in gleichmäßige Stücke geteilt, und nach diesem Rhythmus richtet sich alles: Türen werden geöffnet, Reihen füllen sich, Dialoge brechen ab. Der Ablauf wirkt so vertraut, dass er fast unsichtbar wird. Die Architektur erzählt eine Geschichte: lange Flure, standardisierte Räume, Fenster, die weniger dem Licht als der Aufsicht dienen.

Dass Schulen, Fabriken, Kasernen und Krankenhäuser im 19. Jahrhundert fast identisch aussahen, ist für den französischen Philosophen Michel Foucault (1926–1984) kein Zufall, sondern Symptom. Sie stehen für eine neue Form der Macht: die Disziplinargesellschaft. In Überwachen und Strafen beschreibt er Disziplin als eine Kunst der feinen Eingriffe. Sie schlägt nicht zu, sie gewöhnt. Sinngemäß zeigt Foucault: Disziplin produziert „fügsame Körper“, indem sie Menschen im Raum verteilt und Bewegungen reguliert – bis hinein in die Organisation der Zeit selbst, in Plänen und Routinen.³

Im Schulalltag erscheint das in kleinen Gesten: Kinder sitzen still, melden sich, warten auf das Wort der Lehrkraft, holen sich Erlaubnis für jede Abweichung. Auf den ersten Blick ist das Erziehung zur Ordnung. Gleichzeitig ist es aber die Einübung in Unterordnung – ein Training in Berechenbarkeit.

Damit entstehen keine Untertanen im klassischen Sinn, sondern Menschen, die gelernt haben, sich zu steuern. Foucault nennt das „Technologien des Selbst“: Praktiken, durch die Regeln so vertraut werden, dass sie am Ende wie freie Wahl erscheinen.⁴ Der Mensch wird zum Subjekt, indem er Ordnung verinnerlicht – und gerade deshalb kann sich

Unterwerfung wie Freiheit anfühlen. Moderne Disziplin wirkt dabei weniger durch offenen Zwang als durch Freiheit innerhalb von Grenzen – und diese Grenzen bleiben oft unsichtbar.

Das Panoptikum – jener kreisförmige Gefängnisbau, in dem ein Wächter theoretisch alle Zellen von oben herab überblickt – wird für Foucault zum Sinnbild dieser Machtform. In der Schule steht zwar kein Turm in der Mitte des Hofes, und doch ist er da. Noten, Anwesenheitslisten, Berichte, Protokolle: All das erzeugt die Möglichkeit ständiger Beobachtung. Die Lehrkraft kontrolliert nicht ununterbrochen. Es reicht, dass Schüler wissen, dass sie gesehen werden könnten. Der Blick der Macht ist in den Kopf umgezogen.

Ein Zeugnis wird mehr als ein neutraler Leistungsnachweis. Es wird zu einem Spiegel des Schülers selbst. Foucault beschreibt das Examen sinngemäß als eine Technik der Macht, die Wissen und Disziplin miteinander verbindet.⁵

In Ziffern verwandelt, wird Lernen zu einer Art Bilanz, Bildung zur Buchführung. Sobald Leistung zählbar wird, bleibt sie nicht mehr außen vor der Person stehen: Die Zahl wird zum Teil des Selbstbilds. Sie wandert vom Blatt ins Innere. Der Schüler liest darin, was er geleistet hat – und wer er scheinbar ist. Ein „Befriedigend“ oder „Ungenügend“ wirkt dann weniger wie eine Messung als wie ein Urteil über das Wesen. So entstehen aus Bewertungen Identitäten: das „sprachbegabte Mädchen“, der „unaufmerksame Junge“, der „nicht für Mathe gemachte Schüler“.

Aus Diagnosen werden Charaktere. Was als pädagogisches Instrument angedacht war, wird zur Erzählung über das eigene Selbst. Diese Geschichte wandert weiter: durch Zeugnisse, Elterngespräche und später durch Personalakten. So lernt das Kind früh, sich mit den Augen der Institution zu betrachten.

Der Blick der Lehrkraft, der ursprünglich fördern sollte, verwandelt sich in eine innere Selbstbeobachtung. Foucault beschreibt diesen Prozess sinngemäß als „Subjektivierung durch Macht“: Urteile von außen werden verinnerlicht und klingen irgendwann wie die eigene Stimme. Die Schule vergibt nicht nur Noten – sie prägt, oft still und früh, ganze Bildungsbiografien.⁶

Die Pädagogik spricht hier von „Förderung“, die Psychologie von „Fortschritt“. Beide Begriffe tragen eine doppelte Bedeutung. Ideal verstanden meinen sie Wachstum, Entwicklung, Entfaltung. Und doch werden sie in der Praxis häufig zur Sprache der Normierung: Wer nicht vorankommt, gilt als defizitär. „Förderung“ bedeutet dann nicht mehr, jemanden in seiner Eigenart zu begleiten, sondern ihn an den Standard heranzuführen. Der Entwicklungsprozess wird zur Anpassung, Bildung zur Normierung.

Wenngleich diese Logik den Alltag prägt, gibt es in Pädagogik und Psychologie seit Langem Gegenentwürfe. Dass Bildung Menschen stärken kann – statt sie nur vergleichbar zu machen –, ist keine neue Idee. Auf Paulo Freire komme ich im nächsten Unterkapitel ausführlich zurück; hier genügt mir der Hinweis, dass der Zahlenblick nicht alternativlos ist.

Freire formuliert die Alternative zugespitzt: Bildung ist entweder Befreiung oder Domestizierung.⁷ Psychologen wie Erich Fromm erinnern daran: Entwicklung ist kein Messwert. Sie entsteht in Beziehung. Carl Rogers betont sinngemäß, die Aufgabe von Lehrenden bestehe weniger im Bewerten als darin, Bedingungen zu schaffen, unter denen Lernen möglich wird.⁸

Diese Stimmen zeigen: Es gibt Alternativen zum reinen Zahlenblick. Bildung kann Begegnung ermöglichen, statt Personen zu vergleichen. Im Alltag dominiert jedoch das Regime der Bewertung. Am Ende zählt, was im Zeugnis steht. Es spricht in der Sprache, die gesellschaftlich am meisten gilt: eine Zahl, die den Menschen in Wert übersetzt. Auf diese Weise stabilisiert sich die Methode, indem sie Normalität als Wahrheit ausgibt.

Foucaults Perspektive macht etwas deutlich: Die Schule ist kein neutraler Lernort. Sie ist ein fein justiertes System der Disziplinierung. Es formt Menschen, strukturiert Zeit und bringt Subjekte hervor, die sich selbst überwachen.⁹

Ordnung, Fleiß und Anpassung sind damit keine „natürlichen“ Wesensarten. Sie entstehen durch institutionelle Machttechniken. Auch unser Selbstbild trägt ihre Handschrift. Sogar das Gefühl von Freiheit ist zu einem erheblichen Teil ein Produkt dieser subtilen Macht – nicht der Ausdruck eines „inneren Wesens“.

Die entscheidende Verschiebung liegt dort, wo Lernen zur Leistung wird. Wo Neugier in Angst umschlägt. Spätestens wenn der Schulweg nicht mehr wie Selbstwerdung wirkt, sondern wie ein Wettkampf, in dem der eigene Wert ständig neu vermessen wird, ist der Punkt erreicht. Dabei ginge es genau genommen um etwas anderes: um Selbstbegegnung, um Reifung, um die langsame Entstehung eines Ichs.

Hier stellt sich die Frage: Kann Schule überhaupt ein Ort der Persönlichkeitsentwicklung sein, wenn sie zugleich alles misst, vergleicht und bewertet?

Endnoten zur Leseprobe

Kapitel 1 · Schule: Dressur der Gedanken

- 1 Vgl. Bonhoeffer 1998, S. 26–28. Online konsultiert: Dietrich-Bonhoeffer-Portal, Dummheit ist ein gefährlicherer Feind des Guten als Bosheit (Quelle: Widerstand und Ergebung, DBW Bd. 8, S. 26). URL: <https://www.dietrich-bonhoeffer.net/zitat/312-dummheit-ist-ein-gefaehrlich/> (Abruf: 13.02.2026).
- 2 Vgl. Machiavelli, Niccolò (2007). Online konsultiert: Projekt Gutenberg-DE (Primärtext, Kap. 18): Passage Jeder sieht, was du zu sein scheinst ... (Übers. A. W. Rehberg). URL: <https://projekt-gutenberg.org/authors/niccol-machiavelli/books/buch-vom-fuersten/chapter/18/> (Abruf: 14.02.2026).
- 3 Vgl. Foucault 1976, S. 173–219, insb. S. 181–183; 192–193. Online konsultiert: Jurawelt / TENEA (Dissertation-PDF): zitiert u. a. Die Disziplin macht sich zunächst an die Verteilung der Individuen im Raum mit Nachweis ÜuS, S. 181 sowie Folgebezüge S. 181f./183. URL: https://images.jurawelt.com/download/dissertationen/tenea_juraweltbd50.pdf (Abruf: 14.02.2026).
- 4 Vgl. Foucault 1993, S. 24–62. Online konsultiert: Universität Graz (PDF): Weith, C.: Der Trend zur Selbstoptimierung und Selbstvermessung mit Literaturangabe Foucault 1993. Technologien des Selbst, S. 24–62. URL: <https://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/content/titleinfo/2400822/full.pdf> (Abruf: 13.02.2026).
- 5 Vgl. Foucault 1976, S. 238–250. Online konsultiert: Universität zu Köln, KUPS (Rottlaender 2018): Zitiert Foucault Überwachen und Strafen im Kontext der Prüfung mit Seitenangabe S. 238 f. URL: https://kups.uni-koeln.de/8304/1/Ueberwachen_und_Strafen_im_deutschen_Schulsystem_Mai_2018.pdf (Abruf: 13.02.2026).
- 6 Vgl. Foucault 1977, S. 238–250. Online konsultiert: Rottlaender, E. M. (2018): Überwachen und Strafen im deutschen Schulsystem (PDF). Zitiert Foucault mit Seitenangabe ÜuS, S. 238. URL: https://kups.uni-koeln.de/8304/1/Ueberwachen_und_Strafen_im_deutschen_Schulsystem_Mai_2018.pdf (Abruf: 13.02.2026).
- 7 Vgl. Freire 1973, S. 13–14; Rogers 1969, S. 105; 114. Online konsultiert: Zimring, F. (1999): About Carl Rogers (PDF). Zitiert Rogers' Bildungsverständnis aus Freedom to Learn mit Seitenbezug u. a. p. 105 und ordnet dessen Rolle als Facilitation of Learning ein. URL: <https://www.turningpoint.ie/wp-content/uploads/2015/09/About-Carl-Rodgers.pdf> (Abruf: 13.02.2026).
- 8 Vgl. Rogers 1969, S. 157–166. Online konsultiert: ERIC (Educational Resources Information Center): Bericht Industrial Arts in the Open Education Setting (ED110600, PDF). Enthält explizite Zuordnung zu Rogers, Freedom to Learn, mit Seitenbereich (44, p. 157–166). URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED110600.pdf> - [1https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED110600.pdf](https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED110600.pdf) (Abruf: 13.02.2026).
- 9 Vgl. Foucault 1977, S. 221–260. Online konsultiert: Deutsche Nationalbibliothek (DNB): Inhaltsübersicht zu Foucault, Überwachen und Strafen (Suhrkamp stw 184) zur Orientierung im Werk. URL: <https://d-nb.info/944290795/04> (Abruf: 13.02.2026).