

# Tradition  
# Aktion  
# Vision

# convention

Ergebnisse und Anregungen



aed ... Buch 03

Maike Aden

## Das Mantra Partizipation

Sein heimlicher Lehrplan als Herausforderung für die Kunstpädagogik

### Das Mantra

Partizipation ist eines der Mantren der Zeit. Eindringlich und unablässig wird es, einer Voodooformel gleich, in unzähligen Zusammenhängen beschworen. Besonders gerne schmücken sich theoretische Entwürfe mit ihm: politische Beteiligungsmodelle, unternehmerische Organisations- und Managementkonzepte und – wie hier – fortschrittlich daherkommende Konzepte in Bildung, Schule, Unterricht und Kunst sowie in den Wissenschaften. Was beschwört die modische Trendvokabel? Welche Kräfte stehen dahinter? Welche Energien setzt sie frei?

Dem Grundsatz nach steht Partizipation in Bildungszusammenhängen für eine demokratische Praxis, die den gleichberechtigten Umgang unterschiedlicher Menschen mit einer Fülle von Wissens- und Erkenntnisformen im Auge hat. Eine entsprechende Lernkultur impliziert wenigstens der Idee nach das Gegenteil von Gewalt und Zwang zur Zurichtung der Lernenden und von der einstimmigen Weitergabe autorisierten Wissens. Ihre Ziele gemahnen daran, dass Lernen etwas mit Persönlichkeit und Identität wie auch mit Verantwortung und Respekt zu tun hat und eine ganze Bandbreite an Künsten, Geschicklichkeiten, Kenntnissen und Fähigkeiten erfordert. Gerade angesichts der aktuellen Standardisierungstendenzen und der damit verbundenen Verwechslung der Bildung mit einem Pensum ausgesonderter Informationen ist das interessant.

Alles in allem hat der Topos Partizipation also eine ausschließlich positive Ausrichtung. Wer das untadelige Wort im Munde führt ist sozusagen auf der richtigen Seite – wäre da nicht das kleine, aber entscheidende Problem, dass es dadurch allzu oft in bemerkenswert naiver Weise überstrapaziert wird, ohne in sein Zentrum vorzudringen.

### Beruhigung

Partizipation in der Schule umfasst verschiedene Dimensionen und Grade. Viele davon lassen sich nicht erfüllen. Denn wer Schüler/-innen in schulischen Belangen wirklich mitbestimmen lassen will, müsste sie zu Selbstbestimmung und Entscheidungsfähigkeit über die Frage befähigen, welche lebensweltlich wichtigen Fragestellungen sich ihnen stellen und welches Wissen für die Bearbeitung adäquat und notwendig ist. Solch uneingeschränkte Partizipation ist ein schönes, aber unerfüllbares Ideal. Wer es in der Schulwirklichkeit durchsetzen will, wird sich auch unter den denkbar besten Voraussetzungen praktische Konflikte und Krisen aufbürden, unter deren Last er bzw. sie letztendlich zusammenbrechen wird. Aber auch derjenige, der kleine, verkraftbare Schritte in Angriff nimmt, bekommt es mit den schulischen Bedingungen zu tun. Die Unsicherheiten und Abwehrhaltungen von Lehrer/-innen, die Entscheidungs- und Kontrollmächte zugunsten einer Erweiterung der Verfügungsmacht von Schüler/-innen abgeben sollen, stellt dabei sicherlich das kleinste Problem dar. Auch die allorten beschworenen trägen institutionellen Strukturen der Schule lassen sich, wie sich seit

einigen Jahren zeigt, zugunsten innovativ erscheinender Dialog- und Aushandlungsformen aufbrechen. Allerdings nur auf einer vordergründigen Ebene. Denn das, was Louis Althusser den „Staatsapparat“ Schule nennt, ist unüberwindbar. Das staatliche Bestimmungsrecht impliziert zwar die „Ausbildung eines Demokratiebewusstseins“, wie es so schön heißt. Damit sind aber keineswegs die gleichberechtigten Befugnisse aller am schulischen System beteiligten Personen gemeint. Selbst wenn Partizipation lediglich beinhalten würde, dass die Differenziertheit der am Schulleben beteiligten Personen wenigstens nicht zu ihrem Ausschluss führt, stellt sich die Schule zutiefst antipartizipatorisch dar. Solange sie Selektionsfunktion hat, um den Schüler/-innen ihren zukünftigen Platz in der Gesellschaft zuzuweisen, tun sich zwischen den Zielen und den Möglichkeiten der Partizipation eklatante Widersprüche auf. Das ist ein Grund, warum den Schüler/-innen so oft marginale Beteiligungsprojekte wie Schulhofgestaltungen, Flur- und Bühnendekorationen, Büchereidienste etc. angeboten bzw. verordnet werden. Gemessen am oben formulierten Anspruch haben sie nichts als Alibifunktion. Sie lassen ruhig schlafen und keine Kollisionen mit den Interessen und Machtansprüchen des Staatsapparates erwarten, der das paradoxe Mandat auferlegt bekommen hat, auf unauffällig-elegante Weise Chancengleichheit zwar zu gewähren, zugleich aber Ungleichheit zu produzieren; soziale Tugenden zwar zu vermitteln, zugleich aber auf den Konkurrenzkampf vorzubereiten.<sup>1</sup>

### **Neue Lernkultur**

Trotzdem tun sich innerhalb der staatlichen Möglichkeiten mehr Chancen auf als wahrgenommen werden. Nehmen wir einmal an, jemand meint es ernst und möchte sein professionelles Lehrverhalten von gemeinsamen Vereinbarungen und Verbindlichkeiten geprägt wissen. Früher oder später wird er auf die vielen avancierten Schul- und Unterrichtskonzepte stoßen, die das Lernen nicht auf Grund von Lehrplänen verordnen wollen, sondern die jeweiligen individuellen Erfahrungen der Schüler/-innen zur Grundlage dessen bestimmen, was sie lernen sollen. In wenig ambitionierten Fällen sind das die dem Lernprogramm aufgepropften Paper-Pencil-Arbeiten mit Wochenplänen, Portfolios, Lerntagebüchern, Tages- oder Wochenreflexionen usw., die es den Lernenden auferlegen, sich selbst zu organisieren, zu regulieren und sogar zu beurteilen. Im günstigeren Fall sind es offene, handlungsorientierte Lernformen wie Stationen- oder Werkstattlernen, die den Schüler/-innen das Erleben von Selbsttätigkeit, Selbstbestimmung, Interessenorientierung, Autonomie und Kooperation ermöglichen sollen. Solche neuen Lernformen entsprechen – so sieht es aus – der Vorstellung, über den Weg besonders avancierter Unterrichtsmethoden die Schüler/-innen zu kritischen und selbstbewussten Menschen heranbilden zu können, die über ihre Lernprozesse mitbestimmen. Lässt sich damit aber wirklich die Auflösung autoritärer Machtgefälle verwirklichen? Mitnichten, so meine These. Nicht nur der beschriebene Staatsapparatscharakter der Schule steht dem entgegen.

### **Lerneffizienz**

Zunächst einmal: Das Ziel, Lernprozesse und Lernumgebungen partizipationsorientiert und nicht autoritär zu gestalten, geschieht oft nicht aus freiheitlich-demokratischen Absichten heraus. Vielmehr folgt es den Erkenntnissen der systemisch-konstruktivistischen Theorien über

gelingende Lernprozesse.<sup>2</sup> Deren Kernthesen kurz zusammengefasst lauten: Wahrheit, Objektivität und subjektunabhängiges Erkennen werden als Unmöglichkeit betrachtet. Es wird davon ausgegangen, dass jeder Einzelne sich seine Wirklichkeit in seinem eigenen Kopf entwirft bzw. konstruiert. Dabei entstehen sogenannte Systeme, zu denen auch das Bewusstsein gezählt wird. Sie sind sowohl durch Autopoiese/ Eigendynamik wie auch durch Wechselwirkungen/ Interaktionen mit anderem und anderen gekennzeichnet. Die Konsequenzen für den Unterricht sind weitreichend: 1. Die Wahrheiten, die eine Lehrperson im Laufe ihres Lebens angesammelt hat, sind nicht die Wahrheiten der Schüler/-innen. 2. Wissen wohnt nicht in den äußeren Dingen; es kann also auch nicht in die Lernenden hineintransportiert werden. 3. Lernende konstruieren – eingebunden in soziale und kulturelle Kontexte – ihr Wissen und die dabei erzeugten Wirklichkeiten selbst. Demgemäß passivieren und hemmen stark lenkende Lernstrukturen das Lernen. Eine *Ermöglichungsdidaktik* dagegen, die die Schüler/-innen aktiv einbezieht, erleichtert das Auftreten intrinsischer Motivation und führt darum zu mehr Effizienz, als die alte Trichterpädagogik, die die Schüler/-innen als Objekte der Belehrung oder Container ansah, die es optimal zu füllen gelte.<sup>3</sup>

Eine optimale Relation von Aufwand und Erfolg beim Lernen zu ermitteln und zu verfolgen scheint dem allumfassend gewordenen Effizienzdenkens gemäß so normal, dass es nicht mehr hinterfragt wird. Alle am Lernen Beteiligten sind zu Helfershelfern eines komplexen Netzes aus Diskursen, Wissen, Praktiken und Trends des Optimierungsdenkens geworden. Die Folge ist, dass wildwüchsige, irrationale oder sperrige Weisen der Welterzeugung, die nicht in der Zeit, die dafür vorgesehen ist und nicht unter den Umständen, die als optimal lernträchtig erachtet werden, aus dem Schulgeschäft verbannt werden.<sup>4</sup>

Trotzdem, so könnte man einwenden, zielen die Ansätze der konstruktivistisch-systemischen Lerntheorien auf eine veränderte Begegnung zwischen Lehrenden und Lernenden. Wenn sich Lehrer/-innen von der tragenden Rolle als vortragende Wissensvermittler/-innen zurückziehen und zu Lernbegleiter/-innen selbstregulierter Lernprozesse werden (oder – je nach Anpassung an die herrschenden ökonomischen Denkstrukturen – auch zu *Lerncoachs*, *Lernmoderatoren* oder *Lernmanagern*), scheinen Einflussnahme und Freiheit von Schüler/-innen mehr Raum zu bekommen, um Wissen und Wirklichkeiten dialogisch und kollektiv zu konstruieren.

## Disziplinierung

Die alles entscheidende Frage ist: Wie konstruieren sich Wissen und Wirklichkeiten, in einem pädagogischen Feld, das bekanntlich ein Subsystem der Gesellschaft mit seinen politischen, sozialen und ökonomischen Prämissen und Konventionen ist?

Schüler/-innen, die Partizipation praktizieren, fügen sich in Wissens- und Diskursordnungen ein. Sie erkennen dabei zum einen den Anderen als Subjekt mit eigener Handlungslogik an. Zum anderen rationalisieren sie das Feld möglicher Handlungen, Reaktionen, Wirkungen etc. Und nicht zuletzt akkumulieren sie solches Wissen, das positive, wünschenswerte Effekte hat. Die Strukturen sind hegemonial insofern, als nur jene Schüler/-innen partizipieren können, die den vorgegebenen Beteiligungswegen folgen. Für Verweigerer werden Sanktionen bereitgehalten. Zugleich festigt ihr Antiverhalten die Verhältnisse noch, da jene

überhaupt erst kraft möglicher Widerstandspunkte existieren.<sup>5</sup> Partizipatorische Praktiken haben also nicht nur eine integrierende Funktion, sondern dienen – nach Antonio Gramsci – einer besseren Disziplinierung und Regulierung des „inneren Ichs“ durch Kulturpraktiken. Sie stellen ein „pädagogisches Verhältnis“<sup>6</sup> dar, das nicht durch Zwang und Gewalt, sondern durch moralische Einbindung geprägt ist.<sup>7</sup> Solches bedeutet in der Konsequenz, dass selbst die absolut gleichberechtigte Einbindung aller am Lernprozess beteiligten Personen diese nicht zur in ihnen schlummernden Selbstbefreiung ermächtigt. Partizipation kann nämlich nicht von Prägungen durch die herrschende Vernunft des gesellschaftlichen Status quo emanzipieren. Nur die Verweigerung von Teilhabe könnte das leisten. Ob dies die herrschenden Ungleichheits- und Unfreiheitsverhältnisse verändert, ist eine oft diskutierte Frage.

### Verwertungsinteressen

Kontraproduktiv sind vor allem auch jene versteckten Mechanismen und Wirkungsweisen partizipatorischen Handelns, die Wissen bereitstellen, das perfekt auf eine Einpassung und personale Übernahme der Regeln und Ordnungen der Kontrolltechniken in Unternehmen vorbereitet. Jene leben von den Ideen, Vorstellungen und der Verantwortung der Mitarbeiter/-innen, um sie zu Höchstleistungen zu motivieren. Selbst auf dem Konsummarkt hören Unternehmen auf Käufer/-innen und Kritiker/-innen. Der Dialog mit Verbraucher/-innen dient freilich auch hier der Optimierung – in diesem Falle den gleichsam religiös gewordenen Versprechen von Markenprodukten. Perfide ist nur, dass die Partizipation in Unternehmen und auf dem Markt als vermeintliche Persönlichkeitsentfaltung, Selbstverwirklichung und Mitbestimmung verkauft wird.

Das partizipatorische Paradigma des Anreizes durch die Aktivierung des Engagements und Verantwortungszuschreibung gilt auch für schulische Partizipationsprojekte. Kinder der Grundschule merken nicht immer, wenn sie per Partizipation nur lieber tun sollen, was sie tun müssen. Wir alle wissen aber, welche Probleme es bereitet, die bleierne Unlust und demonstrative Langeweile von zur Partizipation verurteilten Schüler/-innen zu durchbrechen, sobald sie Partizipation als Mogelpackung erkannt haben. Mag sein, dass sich diese Schüler/-innen auch den Mühen des Engagements verweigern und stattdessen leichter konsumierbare Aktivitäten mit ihrem Versprechen auf einfacher zu habende Befriedigung bevorzugen. Viele Bildungsverlierer wehren sich aber auch gegen die sukzessive Entmündigung, die ihnen als Chance zur Selbstverwirklichung im System verkauft wird. Sie verweigern die Partizipation als pädagogische Strategie, noch besser in eine Welt eingepasst zu werden, die sie nicht will.

Partizipation ist aber auch in der Welt der Bildungsgewinner kein einfaches Geschäft. So kamen die erwünschten Diskussionsaktivitäten von Teilnehmer/-innen bei manchen Parts des Bundeskongresses zum Teil erst aufgrund organisierter Animationen zustande. Das lässt sich nur zum Teil mit einer verinnerlichten Konsumhaltung oder Technikphobie erklären, die erst der Gewöhnung an innovative Beteiligungsformen über I-Pads und Smartphone bedarf. Ebenso gut ist denkbar, dass sich manche Kongressbesucher/-innen den Partizipationsmaßnahmen deshalb verweigerten, weil sie von oben organisiert wurden. Sie ahnten möglicherweise, dass eine eingeplante Integration kurzer Twitterkommentare die herrschenden Diskurs- und Machthoheiten, die in diesem Falle programmatisch auf partizipatorische

Kommunikationsrituale angelegt waren, eher noch bestätigten. Ohne Frage haben sie damit die Chance auf die Mitgestaltung einer vielstimmigen Community vertan, deren professionelle Ermöglichung an sich höchste Anerkennung verdient. Vielleicht aber hat die Zurückhaltung ihren Grund auch darin, dass man dem Strom an Redundanzen, der eine durch Komplexität und Dezentralität verflüssigte Tagungskultur begleiten kann, einfach nur nichts mehr hinzufügen wollte.

### **Suspension**

Vor allem die sich in die digitale Kommunikation ausweitenden Partizipationsformen bedeuten eine allumfassende Partizipation. Theoretisch kann jeder zu jeder Zeit und an jedem Ort teilnehmen. Bedürfnisse, Wünsche, Empfindungen, Gedanken, Ideen, Informationen können unmittelbar ans Licht gelangen. Die Ergebnisse werden nahezu ohne Zeit- und Informationsstau sofort sichtbar. Partizipieren wird dadurch zu einem einzigartigen Ereignis der Präsenz. Eben hierin liegt ein Problem, das allerhöchste Aufmerksamkeit verlangt. Der punktuellen Gegenwärtigkeit fehlt es an „temporaler Weite“<sup>8</sup>. Der Wille zur Gestaltung, der Kommendes, Anderes oder Mögliches phantasiert, denkt oder plant, kann in der Zeitform des Sofort nicht realisiert werden. Expeditionen ins Unbegangene oder Wege der Unterscheidung werden nicht unternommen. Das lenkt massiv von der Theorie und vom Denken ab. Es bleibt bei der additiven Vermassung von Zeichen, die in die Tastatur gefingert werden („digitus“ ist lateinisch und bedeutet „Finger“) ohne aus der Masse der Zeichen einen Gehalt herauszuschälen. Dadurch ist das meiste von Beliebigkeit, Unverbindlichkeit und Kurzfristigkeit des Denkens geprägt, das sich nicht mehr allzu sehr von Demenz unterscheidet.

Wenn sich eine hyperaktive, additive Vervielfältigung von Konzepten, Zielen und Praktiken nicht mehr als Wirkung zeigt, ist der Traum vom Kantschen „Ausgang des Menschen aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit“<sup>9</sup>, verstanden als emanzipativer Bildungsprozess, ausgeträumt. Ein didaktisches Konzept partizipatorischer Projekte, das bessere Bedingungen für die Verwirklichung von Freiheit, Mündigkeit und Demokratie ermöglichen will, braucht mehr als die Bereitstellung durch Partizipation hergestellter Räume. Es muss die Verengung auf einen Standpunkt oder eine Form riskieren, will sie sich zu herrschenden sozialen, gesellschaftlichen oder politischen Bedingungen ins Verhältnis setzen. Das braucht einen Spürsinn für Relevanzen und existenziell Maßgebendes zur qualifizierenden Unterscheidung, Deutung und Wertung der Dinge in Bezug auf den eigenen Standort. Damit ist kein neuer Fundamentalismus gemeint. Vielmehr geht es um die Erweiterung von Möglichkeiten zum Ausfindigmachen von Freiheitsmomenten gegenüber zeitgeistigen Diktaten.

### **Besinnung**

Wie aber sind Relevanzen und Maßgaben zu entwickeln? Als dazu unverzichtbare Instanz aller partizipatorischen Aktivitäten schlage ich die Besinnung vor. Die „Besinnung“ erwähne ich hier im Rekurs auf Martin Heidegger, der diesen Begriff dem seiner Auffassung nach überholten Begriff der „Bildung“ entgegensetzte. Die „Bildung“ hat nach Heidegger ihren Anspruch auf Universalisierbarkeit eingebüßt. „Die Wege der Besinnung dagegen wandeln sich stets.“<sup>10</sup> „Besinnung“ schließt der Idee nach also die Offenheit des Fragwürdigen und

den jeweiligen Bezug auf eine Situation ein. Heidegger definiert das „Wesen der Besinnung“ als „sich auf einen Sinn einlassen [...]“. Dies meint mehr, als das bloße Bewusstmachen von etwas. Wir sind noch nicht bei Besinnung, wenn wir bei Bewusstsein sind. Besinnung ist mehr. Sie ist die Gelassenheit zum Fragwürdigen.“<sup>11</sup>

Es ist hier nicht möglich, den komplexen Wegbahnungen des Heideggerschen Gedankens zu folgen, nur so viel: Weil sich in der Besinnung nicht nur die Gegenwart des Seins ereignet, sondern sich auch das „Andere“ darin entbergen kann, werden Unterscheidungen möglich. Sie können in Bezug auf ein Ereignis erhellen, „wie es zu-sein-hat“ und auch „wie es nicht zu-sein-hat“. Darin scheinen Hinweise auf existenziell „Maß-Gebendes“ auf, wenn auch im Bewusstsein des Begrenzten, Unbegründeten und Fragwürdigen. Denn die „Entbergung“ stellt eine „sich entziehenden Befugnis“<sup>12</sup> dar. Bei aller momenthaften „Bestimmtheit“ mündet die Besinnung darum in ein Geschehen des Entbergens und wieder Verbergens. Sie weist auf die „grundsätzliche Ambiguität unseres Erkennens und Handelns“.<sup>13</sup>

Das macht deutlich, dass die Besinnung zwar mit der situationsbezogenen Schließung der kontingent-offenen partizipatorischen Räume einhergeht, aber niemals auf Anpassung an ein verbindlich autorisiertes Lernpensum in Form von Standards hinauslaufen kann. Sie hat vielmehr mit moralischer Mündigkeit zu tun.

Um Missverständnissen vorzubeugen ist zu betonen, dass die Prinzipien der Partizipation eine unverzichtbare Voraussetzung wie auch Folge guten Unterrichts sind. Sie sind nur kein Allheilmittel. Wenn Erfahrungen in Einsichten münden sollen, müssen Lehrer/-innen Verantwortung dafür übernehmen, in allen Phasen der kreativen Entfaltung wie der eher zielgerichteten Konklusion Angebote der Besinnung zu schaffen. Was, wann und wie Besinnung ist, lässt sich nur annäherungsweise als Stimmung des intensiven Sinnens in konzentrierter, aber frei schwebender Aufmerksamkeit bestimmen. Das kann sich beim Nichtstun, Schauen, Zuhören und Lesen ereignen, aber auch beim Schreiben, Sprechen oder bei anderen Verrichtungen, die eine gesellschaftliche Selbst-Vergegenwärtigung darstellen. Solche Besinnung erfordert zugleich eine Beschäftigung mit einem Thema und die Aneignung von Kenntnissen wie auch das gelassene Warten auf jene unvorhersehbaren Momente, in denen sich die Wahrnehmung zufällig auf ein nebensächliches Details richtet, das scheinbar nichts mit der Sache zu tun hat, für neue Einsichten aber unverzichtbar ist.

Besinnung in diesem Sinne macht den Unterschied eines Kunstunterrichts zur rein rational-kognitiven Vermittlung von Sachverhalten aus wie auch zu den rein subjektiven Betroffenheitsrhetoriken, die einfach nur das Geschwätz der Welt vermehren. Partizipatorisches Tun mit, als und durch Besinnung kann persönliche Haltungen für den Einzelnen dem Allgemeinen gegenüber ausbilden. Je vielfältiger und differenzierter die Formen der Besinnung sind, desto größer ist die Chance, dass Partizipation nicht zum bloßen Anpassungsvorgang verkommt, sondern eine Form der Aneignung und Artikulation aus eigener Sicht auf die Welt wider die Machtverhältnisse und der eigenen Verkettung mit ihnen.

Solche Reflexionen lassen mit einem versöhnlichen Ausblick auf die Schule enden. Wenn die Besinnung zu Einsichten in das Gemachtsein und die Wirkungsweisen von Dingen, Zeichen und Herrschaftsformen der Institution Schule führt und dabei das eigene Involviertsein in die Verhältnisse offenbar wird, tun sich schulimmanent neue Möglichkeitsräume auf.

Vielleicht ließe sich die Schule dann als ein Ort denken, der wechselseitige, dynamische Diskurse zwischen institutionellen, öffentlichen und persönlichen Fragestellungen entfacht. Voraussetzung wäre die Involvierung und das Engagement aller Beteiligten „in einem Prozess der riskanten Widerrede“<sup>14</sup>. Solche Widerrede könnte in die vorhandenen Strukturen eingreifen, anstatt sich davon abzukoppeln. In Anlehnung an Michel Foucault wäre solche Widerrede eine Form der Institutionskritik, die sich als permanente Neuformulierung ihrer eigenen Möglichkeiten versteht, um ihren Regierungen und Regierungsweisen zu ‚entwischen‘. Vielleicht eignet sich die Institution Schule tatsächlich als eine partizipatorische Schaltstelle in diesem Sinne, die den Widerstreit um verschiedene Diskurse aushält.

- 1 Vgl. Gronemeyer, Marianne: *Lernen mit beschränkter Haftung*, Berlin: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1996, S. 31 ff.
- 2 Vgl. z.B. Reich, Kersten: *Konstruktivistische Didaktik*, Weinheim: Beltz u.a. 2006; Siebert, Horst: *Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung*, Weinheim: Beltz 2005.
- 3 Empirische Leistungsstudien haben das dem heute manisch gewordenen Ruf nach permanenter Kontrolle durch Qualitäts-, Effizienz- und Wirkungsnachweisen entsprechend mehrfach statistisch nachgewiesen. (Vgl. z.B. Lepper, Mark R.; Greene, David; Nisbett, Richard E.: *Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward: A test of the 'overjustification' hypothesis*. *Journal of Personality and Social Psychology* 1973, 28 (1), S. 129–137; Sansone, Carole; Smith, J. L.: *Interest and self-regulation: The relation between having to and wanting to*, in: Sansone, Carole; Harackiewicz, Judith M. (Eds.). *Intrinsic and Extrinsic Motivation*. San Diego: CA: Academic Press 2000, S. 360.
- 4 Eine ins Absurde gehende Argumentation verfolgen die von der Wirtschaftsorganisation OECD in Auftrag gegebenen PISA-Studien, die die wirtschaftliche Zweckdienlichkeit des schulischen Unterrichts in Dollar und Euro des Bruttosozialprodukts berechnen und einfordern. Vgl. OECD: *The High Cost of Low Educational Performance. The Long-Run Economic Impact of Improving PISA Outcomes*. Paris: OECD Publishing 2010, <http://www.oecd.org/pisa/> [20.10.2012].
- 5 Die Tatsache, dass selbst das Aufbegehren gegen die Disziplinierung durch schulisches Lernen im Kern der Machtverhältnisse bereits enthalten ist, stellt ein unauflösbares Dilemma dar. Jenes kommt dadurch zustande, dass „Machtverhältnisse [...] nur kraft einer Vielfalt von Widerstandspunkten existieren“ (Foucault, M.: *Sexualität und Wahrheit*. Frankfurt/M: Suhrkamp 1977, S. 117) können. Eine Suspendierung von Macht- und Wissensverhältnissen ist auch für den freien Menschen unmöglich.
- 6 Gramsci, Antonio: *Gefängnishefte*. Kritische Gesamtausgabe Band 6. Frankfurt: Suhrkamp 1994, S. 1335.
- 7 Merkens, Andreas: Die Regierenden von den Regierten intellektuell unabhängig machen, in: Ders.: Diaz, Victor Rego (Hg.) *Mit Gramsci arbeiten. Texte zur politisch-praktischen Aneignung Antonio Gramscis*. Hamburg 2004, S. 8.
- 8 Han, Byung-Chul: Im Schwarm, in: FAZ, 4.10.2012, S. 8.
- 9 Kant, Immanuel, zit. in: Hinske, Norbert (Hg.): *Was ist Aufklärung?* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1981, S. 452.
- 10 Heidegger, Martin: Wissenschaft und Besinnung, in: Ders. Vorträge und Aufsätze, Frankfurt/M.: Klostermann 1997, S. 66.
- 11 Ebd., S. 64.
- 12 Ebd.
- 13 Meyer-Drawe, Käte: *Aneignung – Ablehnung – Anregung*, in: Gethmann-Siefert, A.; Pöggeler, O. (Hg.) Heidegger und die praktische Philosophie. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1988, S. 245.
- 14 Raunig, Gerald: *Instituierende Praxen. Fliehen, Instituieren, Transformieren*, <http://eipcp.net/transversal/0106/raunig/de,01/2006>, Stand: 12.2.2009.