

Im 2. Teil von Uwe Findeisens Aufsatzreihe zur heutigen Integration und Desintegration von Jugendlichen geht es um die Sphäre, in welcher die Kinder und Jugendlichen auf den Arbeitsmarkt vorbereitet werden: das Schulsystem und seine Mechanismen. Charakteristisch für die Kinder und Jugendlichen ist dabei die Änderung des Lerninteresses zum Lernopportunismus oder zur Lerntaktik und damit der Trennung von Wissen und Interesse und seiner Verwandlung in Wünsche, deren Realisierung die Subjekte nicht bestimmen können. Die Red.

# Wie bitte wird man eine erfolgreiche (Ware) Arbeitskraft?

Auf dem Weg durch die Schule: vom Lerninteresse zur Lerntaktik

*von Uwe Findeisen*

## 4. Die Jugend lernt in der Schule: Auf die Leistung kommt es an

Eltern und Lehrer wünschen es nicht für die Kinder und diese wollen es auch nicht: in der Schule versagen. Neben dem, dass Lernen Freude bereitet und Spaß macht und man ein Interesse an neuem Wissen hat, kennt man mit dem Fortschreiten auf der Stufenleiter der Schulklassen das Phänomen, dass Kinder die Lernlust verlieren, sich nur noch schwer motivieren lassen, neues Wissen nur widerstrebend pauken und mit allen möglichen Tricks versuchen, doch eine passable Note zu erhalten. Dann wird das Lernen ständig mit Aufforderungen ergänzt: „Gib dir Mühe“, „Streng dich an“, „Du musst noch üben“, „Konzentriere dich“, „Zuerst machst du die Hausaufgaben“, „Du willst doch ein gute Note haben“ usw.

Was für eine Diagnose der Schulschwierigkeiten ist in solchen Aufforderungen enthalten? Nun, der Erfolg liegt an dir, dein Lernwille ist ausschlaggebend, was aus dir wird. Wenn du dich nicht anstrengst, dann bist du schuld an deinem Versagen. Egal wie die Bedingungen sind, sie können mal besser, mal schlechter sein, sie sind aber für alle gleich, also bist im Endeffekt allein du verantwortlich für den Erfolg. Diese Diagnose der Schulsituation heißt also: Jeder kann erfolgreich sein, wenn er sich Mühe gibt. Es zählt deine Leistung, auf deine Leistung kommt es an.

**Jeder kann erfolgreich sein,  
wenn er sich Mühe gibt.**

### 4.1 Die individuelle Leistung wird in vorgegebene Bahnen gelenkt

Aber das ist eine Einbildung, was schon die Statistik belegen kann. Die vielen individuellen Leistungen werden nämlich in Bahnen gelenkt, die von der Individualität der eigenen Leistung wenig übrig lassen. Schauen wir uns die Statistik an, so zeigt die Stabilität der Verteilung der Schüler und Schülerinnen, dass die individuelle Entwicklung von jährlich ca. 800.000 Absolventen der Schule sich immer schön auf drei Abschlüsse verteilt und auf eine Gruppe von 75.000 bis 85.000 ohne Abschluss. Die Stabilität solcher Verteilung widerlegt schlagend, dass es um die individuelle Entwicklung der Leistung der 800.000 Schulabsolventen in den Schuljahren gegangen

sein soll, denn dann gäbe es viel mehr Differenzierungen der gelernten Inhalte bei den einzelnen Schülern und Schülerinnen als die Sortierung auf drei Abschlüsse und die Gruppe der Gescheiterten.

Jahr	2002	2005	2006
<b>Ohne HS</b>	85.000	78.000	76.000
<b>Mit HS</b>	239.000	238.000	237.000
<b>Mit RS</b>	377.000	399.000	398.000
<b>Mit FHS/HS</b>	235.000	244.000	258.000

(Statistisches Jahrbuch, 2008, HS: Hauptschulabschluss, RS: Realschulabschluss, FHS: Fachhochschulreife, HS: Hochschulreife)

Die Verteilung der Jugendlichen auf die verschiedenen Schulzweige zeigt außerdem, dass die Kinder mit Migrationshintergrund schlechter gestellt sind.<sup>16</sup> Jeder kann und muss eine Schule besuchen und seine Leistung ist gefordert. Warum stellen sich für jeden Jahrgang erneut so gravierende Unterschiede ein?

Von der Bildung wird behauptet, sie „entscheidet über Lebenszugänge und Teilhabechancen. Sie ist der Schlüssel einer zukunfts-offenen, sozialen und ökonomisch erfolgreichen Entwicklung von Gesellschaft und Individuum.“<sup>17</sup> Dass die Abschlüsse darüber entscheiden, in welchem Bereich der Berufswelt man tätig werden kann, ob im Billiglohnbereich oder bei den Positionen der Elite, das ist

**Das Schulsystem hat mindestens im Resultat keine gebildete Schülerschaft hergestellt, sondern durch die Auslese eine Bildungselite.**

ein staatlich eingerichtetes Faktum. Dass Bildung aber der Schlüssel für die Entwicklung der Individuen sei, diese Aussage steht in Kontrast zu den vielen, die in der Schulzeit scheitern, und zur Verteilung, bei der im Jahr 2006 nur ca. 27% der Absolventen die umfangreichste

Bildung erhalten haben. Das Schulsystem hat mindestens im Resultat keine gebildete Schülerschaft hergestellt, sondern durch die Auslese eine Bildungselite. Dass diese Verteilung notwendig ist, das zeigt sich, wenn man die Art und Weise betrachtet, wie im schulischen Alltag diese Abschlüsse hergestellt werden. Dabei möchte ich mit einer These beginnen: Der Erfolg des einen ist ohne den Misserfolg des anderen nicht zu haben.

**4.2 Lernen wird zum Lernvergleich und positioniert die Kinder**

Um zu analysieren, warum diese Aufteilung so stabil ist, muss man sich die Art und Weise des Lernens anschauen, in der in der Schule gelernt wird. Lernen wird in der Form eines Vergleichs und einer Lernkonkurrenz organisiert. Was ist die einfachste Form der Lern-Konkurrenz? Es ist die um zwei Plätze. Welche Möglichkeiten stehen den Beteiligten (Person A und Person B) zur Verfügung?

1. Platz: A	oder	1. Platz: B
2. Platz: B		2. Platz: A

Und wie kann die Lern-Konkurrenz die Platzeinteilung selbst beeinflussen? Die Verteilung auf die zwei Plätze kann durch die Individuen innerhalb des „Wettkampfs“ nicht beeinflusst werden. Die Plätze selbst sind ihnen vorausgesetzt. Hätten wir es mit einem Spiel zu tun, wo diese Verteilung

<sup>16</sup> Bundesjugendkuratorium, a.a.O.

<sup>17</sup> Bundesjugendkuratorium, a.a.O.

nach dem Spiel wieder unwichtig wird, ist die Vorgabe transparent und die beteiligten Individuen haben auch die Regeln und Positionen des Spiels selbst unter ihrer Kontrolle, da sie es danach wieder verlassen können. Was aber, wenn die Ergebnisse der Verteilung lebenswichtige Festlegungen bedeuten, die man nicht wie Rollen in einem Spiel wechseln kann? Schauen wir uns einmal eine komplexere Form der Lernkonkurrenz an, indem wir von sechs Plätzen ausgehen.

**Die Lern-Konkurrenz um sechs Plätze:**

1. Platz: A	B	C	D	E	F
2. Platz: B	C	D	E	F	A
3. Platz: C	D	E	F	A	B
4. Platz: D	E	F	A	B	C
5. Platz: E	F	A	B	C	D
6. Platz: F	A	B	C	D	E

Und woher kommen die sechs Plätze der Lern-Konkurrenz? Die in der Lernkonkurrenz stehenden sechs Personen A, B, C, D, E, F können nicht in ihrem Lernvergleich Einfluss auf die Existenz der sechs Positionen nehmen. Sie konkurrieren innerhalb der Vorgabe der sechs Plätze um ihre Position. Sie haben auch keine Chance, gemeinsam auf Platz eins zu kommen und die andern Positionen leer zu lassen. Der Lernvergleich ist ja ihre Verteilung auf die Positionen. Insofern ist ihnen mit dem vergleichenden Lernen eine Form des Lernens vorgegeben, die nach Rangplätzen sortiert. Damit wird Lernen zugleich so organisiert, dass es ein Ergebnis herstellt, das mit den Lerninhalten selbst nicht identisch ist. Diese werden ausgenutzt, um eine Platzzuordnung zu schaffen. These: Der Lernvergleich benutzt das Lernen als Mittel für eine Platzzuordnung und macht so aus dem Lernen von Inhalten eine Bewährung gegenüber Positionen.



©Foto:erysipel/[www.pixelio.de](http://www.pixelio.de)

### **4.3 Das Leistungslernen ist durch die Zeit-Inhalt-Verkehrung charakterisiert**

Das hat Konsequenzen für das Aneignen von Wissen selbst. Aus Lernen wird Leistungslernen. Lernen wird auf eine vorgegebene Zeit festgelegt, auch wenn ein Teil der Kinder länger zum Verstehen braucht. Lernen wird also ergänzt mit der Leistung, den Lerndruck auszuhalten. Es besteht ein festgelegtes Zeitregime: die Schulstunde, die Anzahl der Klassenarbeiten, der Stunden-Fächerplan, das Schuljahr, die 4/6-jährige Grundschulzeit, die verkürzte Abiturzeit, die verkürzte Studienzeit für den Bachelor, die verkürzte Berufsschulzeit usw.

Leistungslernen sortiert die Schülerschaft in solche, die den Druck gut oder schlecht aushalten, d.h. in gute oder schlechte Schüler und Schülerinnen. Leistungslernen zwingt also dem Lernen von Inhalten eine Zeit-Inhalt-Verkehrung auf und zwingt die verschiedenen Schüler und Schülerinnen unter ein Durchschnittszeit-Lernen mit der Folge von Überforderung eines Teils der Schülerschaft.

**Lernen wird zu der Anstrengung, sich innerhalb der 6 Positionen oder Noten gegenüber den anderen zu bewähren.**

Das bedeutet: Das Leistungsprinzip verlangt die Leistung des Einzelnen und macht diese zugleich nicht zum Maß für die Beurteilung und Einrichtung der nötigen Bedingungen zur Realisierung der Wissensvermittlung. Es wird jedem soviel Hilfe zuteil, wie durchschnittlich erforderlich, womit Erfolg, Durchschnitt und Misserfolg notwendig sind.

Damit wird über das Schuljahr hinweg nicht Wissen allein geprüft, sondern mit ihm die Fähigkeit des Sich-Durchsetzens im Leistungsvergleich. Jeder muss sich individuell anstrengen und seine Leistung bringen oder steigern, aber gemessen wird er an einem Gruppenvergleich im Verhältnis zu festgelegten Bildungsstandards. Lernen wird zu der Anstrengung, sich innerhalb der 6 Positionen oder Noten gegenüber den anderen zu bewähren.

Die Kinder werden durch diese Form des Lernvergleichs in ein gegensätzliches Verhältnis, in einen „Kampf“ um Positionen gezwungen, in dem sie allein ihre Anstrengung, ihre Leistung als Mittel haben, mit dem sie einen Inhalt lernen, um eine Position zu ergattern. Somit ist es unmöglich, dass alle erfolgreich sein können. Der Misserfolg ist in der Bedingung notwendig enthalten: Das Leistungsprinzip ist nach äußeren Bedingungen festgelegt, welche die empirischen Leistungen – und nur die erbringen die Schüler und Schülerinnen – nie beeinflussen können. Eine Leistung aber, die nicht von sich aus die Bedingungen festlegen kann, ist dann auch nicht der Grund für das Ergebnis, das mit der Leistung erreicht wird.<sup>18</sup> Es ist eben ein gravierender Unterschied, ob man einen Inhalt lernt (was individuelle Bedingungen verlangt) oder ob man sich mit einem Inhalt gegen die anderen in einer Rangskala bewährt.

### **4.4 Das Dilemma von Bildungschancen**

„Jugendliche haben auf dem Weg ins Erwachsenenleben nicht nur Chancen, sondern sind auch mit dem Risiko konfrontiert, eventuell zu scheitern.“<sup>19</sup> Die Feststellung, dass es nur Chancen gibt, ist ernst zu nehmen, denn sie sagt bereits aus, dass es nur um die Möglichkeit, nicht um die Wirklichkeit beruflichen Fortkommens oder sozialen Aufstiegs geht. Und das ist eben das Konstruktionsprinzip des Bildungs- und Beschäftigungssystems: Chancen werden zahlreiche eröffnet, nur hat der

<sup>18</sup> Findeisen, Uwe, Leistungslernen und Schulreform, in: Bethge, Host u.a., PISA-Schock: Was sagt DIE LINKE?, Hamburg 2008, S. 233 – 240, auch: <http://forum-kritische-paedagogik.de/start/download.php?view.396>

<sup>19</sup> Shell Jugendstudie 2006, Opladen 2006, S. 15

Einzelne es nicht in der Hand, ob er die Möglichkeit ergreifen und daraus für sich einen wirklichen Erfolg machen kann. Hier liegt die grundsätzliche Täuschung der jungen Generation.<sup>20</sup> Der praktische Gesichtspunkt, unter dem die Kinder und Jugendlichen sich in der Schule verhalten, heißt: Man muss sich innerhalb des Lernvergleichs bewähren und eine höhere Position erreichen. Sie wollen innerhalb der Lernkonkurrenz gegenüber anderen besser sein. Wenn man den schulischen Positionen unter dem Gesichtspunkt der Bewährung entgegentritt, dann erscheinen sie einem in einem positiven Licht. Es sind die Bedingungen, an denen man sich bewähren will. Damit benutzt man sie als eigene Chancen und denkt auch so über die vorgegebenen Positionen.

Dass in der Form des Lernens aber grundsätzlich der Zweck der Sortierung in Erfolgreiche, Durchschnittliche und Erfolglose enthalten ist, das übersieht das individuelle Interesse der Bewährung innerhalb dieses Gegen-die-anderen-Lernens. Den Schülern erscheint der Sortierungszweck (für den Arbeitsmarkt) als eine sozusagen zweckfreie Bedingung, die mal schlechter, mal besser ist für ihren Willen der Bewährung durch Lernen. Die Positionierung und Sortierung wird so von ihrem objektiven Zweck gereinigt wahrgenommen. Den Beteiligten erscheint die Existenz von sechs Positionen der Noten und die Existenz des dreigliedrigen Schulsystems oder verschiedener reformierter Schulformen, die aktuell alle die Zeit-Lern-Verkehrung und die Sortierung nicht grundlegend beschränken wollen, als eine Chance zur Bewährung mit

### **Laut einer Studie aus dem Jahr 1998 haben nur 27% der Schüler im Alter von 14-16 Jahren Interesse und Freude in der Schule.**

der eigenen Anstrengung. So gesehen kommt gegen die Bedingungen eine merkwürdige Kritik auf: Sie sollen für alle gleich sein und niemand dürfe eine „Extrawurst“ bekommen. So fordern Schüler/innen für alle die gleiche Zeit bei der Klassenarbeit, die Gleichbehandlung der Klasse durch den Lehrer statt seiner persönlichen Vorlieben für bestimmte Schüler, die Offenlegung des Punktesystems bei der Benotung, um die Gleichheit der Anwendung für sich zu gewähren

usw. Also sehen sie in diesen Bedingungen nicht, dass sie nur erfunden wurden, um Lernende mittels des Lernens zu positionieren und zu sortieren und nehmen es vielmehr als Anerkennung ihrer Leistung, mit der sie sich gegen die anderen bewähren wollen. Das ist für den Einzelnen tatsächlich möglich, für ihn wird aus der Möglichkeit und Chance eine Wirklichkeit, aber für alle ist es unmöglich.

Auch wenn alle sich absolute Mühe geben würden, die Positionen bleiben. Daher ist die Forderung nach vermehrter Bildung oder eines Rechtes auf Weiterbildung zu kurzschlüssig, wenn sie nicht zugleich die Änderung des Vergleichssystems, nämlich der personalen Benotung und Bewertung von Lernschritten in die Kritik aufnimmt. Solange Bildung Mittel der Vorsortierung ist, führt ihre Ausweitung nur zur Niveauänderung, aber lässt die Sortierung bestehen. Die Chancengleichheit hat notwendig die Ungleichheit der Schüler und Schülerinnen zum Resultat, da sie unter Zeitdruck die Sortierung auf das drei- oder zweigliedrige System vornimmt.

---

<sup>20</sup> Schillo, Johannes, Prekäre Jugend, in: Praxis Politische Bildung 1/2007

## **5. Kinder und Jugendliche stellen sich zu ihrer Lage und verlieren das Interesse am Lernen**

Wie reflektiert die Jugend diese Paradoxie, dass ihre Leistung verlangt ist und sie zugleich nicht den Lernprozess kontrollieren kann, sondern einem vergleichenden Leistungsprinzip unterworfen ist?

### **5.1 Vom Lerninteresse zum Lernopportunismus – Mitmachen trotz fehlendem Interesse**

Im Laufe der Schulzeit werden die Schüler und Schülerinnen bezogen auf das schulische Lernen kritisch, selektiv wahrnehmend und auch distanziert. Sie differenzieren ihre Interessen, relativieren die schulischen Anforderungen im Vergleich zu außerschulischen Interessen, sie instrumentalisieren das Lernen, lernen für Noten und entzaubern die Lehrpersonen. In einer bundesweiten Befragung aus dem Jahr 1998 gaben von Schülern im Alter von 14 bis 16 Jahren nur 27 Prozent an, dass sie ein Interesse an der Schule und auch Freude hätten, in die Schule zu gehen.<sup>21</sup> Man kann daher für die Mehrheit der Schüler und Schülerinnen annehmen, dass sich bei ihnen das Lerninteresse verwandelt hat in eine Art Lernopportunismus. Sie lernen, obwohl sie die Sache/der Inhalt nicht interessiert. Daraus folgen negative Lernverhaltensweisen, wovon einige aufgezählt werden sollen:

- alle Formen der Langeweile
- geistige Abwesenheit (träumen)
- zu spät kommen
- abschreiben, pfuschen
- um Berechtigung der Aufgaben streiten
- mit Noten kalkulieren

So akzeptieren die Schüler und Schülerinnen, dass das Lernen und ihr Interesse nicht zusammengehören. Sie stellen sich also zum Wissen als einer äußeren Sache, die einem bescheinigt werden muss, deren Inhalt aber kein Mittel für einen selbst ist, sich die Welt zu erklären. Damit stellen die Jugendlichen an sich selbst ein negatives Verhältnis von Wissen und Interesse her. Die Benutzung des Wissens erscheint ihnen als etwas, was sie nicht für ihre Interessen einsetzen, sondern als eine Eigenschaft und Fähigkeit an ihnen, deren Einsatz von anderen abhängt. Statt ihr auf Wissen basierendes gesellschaftliches Interesse zu entwickeln, vollziehen sie die Verwandlung ihres Interesses in eine von ihrer Entscheidung getrennte Haltung: in einen Wunsch der Benutzung ihrer Eigenschaften und Fähigkeiten, in einen Berufswunsch. Dabei müssen sie, wie im Teil 1 gezeigt, auch oft ihren konkreten Wunsch aufgeben, sich überhaupt einen Job wünschen und auch den erhalten sie nicht immer. Mit ihrem Schulabschluss haben die Jugendlichen kein einziges gesellschaftliches Mittel, um selbst praktisch zu werden. Ihre Ausbildung hat sie selbst zum Mittel für die Benutzung derer gemacht, die die gesellschaftlichen Mittel besitzen. Die Schüler und Schülerinnen nehmen es in den Jahren der Schulanstrengung hin, dass sie ihr gesamtes in der Schulzeit angeeignetes Wissen nicht selbst gesellschaftlich praktisch werden lassen können, sondern dass das zertifizierte Wissen sie zu einer Abhängigkeit ausgebildet hat. Sie, d. h. ihre zertifizierten Fähigkeiten müssen für jemand anderen nützlich sein, der ihre Fähigkeiten zum Arbeiten und Dienstleisten einsetzen will.

**Ihre Ausbildung hat sie selbst zum Mittel für die Benutzung derer gemacht, die die gesellschaftlichen Mittel besitzen**

<sup>21</sup> Wahler, Peter/Tully, Claus J./Preiß, Christine, Jugendliche in neuen Lebenswelten, Wiesbaden 2008, S.35

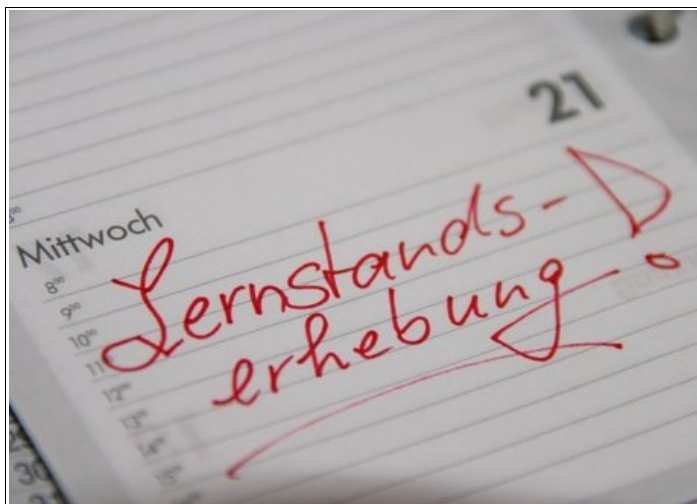


Durch ihren Lernopportunismus sorgen die Schüler und Schülerinnen zusätzlich neben den Schulzwängen subjektiv dafür, dass sie ihre Abhängigkeit von der Benutzung des Wissens durch andere mit herstellen. Ihr gesellschaftliches Interesse reduziert sich daher auf den abhängigen Wunsch, gebraucht zu werden, womit sie am Ende der Schulzeit so existieren, dass sie nur als Ware Arbeitskraft gesellschaftlich tätig werden können. (Es geht hier nicht um kulturelle oder soziale Aktivitäten, sondern um deren materielle Grundlage.) Die Individualität der Schüler und Schülerinnen führt durch die Ausbildung zu einer absoluten gesellschaftlichen Vereinseitigung.

## 5.2 Mit der Note für die Anerkennung der Person

Da Lernen per Vergleich immer als persönliche Leistungszuschreibung organisiert ist, müssen alle Schüler und Schülerinnen die erreichte Note als Ausweis für ihre persönliche Bewährung, Eignung und Fähigkeit nehmen. Das führt beim Maßnehmen an den Vorgaben und in der Betrachtung der Lernergebnisse zu einer Verschiebung von der Lern-Sache zur Lern-Person. Es ist ihre Person, die mit der Note eine Anerkennung erhält. Damit entsteht eine Verschiebung der Betrachtung des eigenen Lernens: „Das habe ich gelernt“ wird zu „Ich habe das gelernt“. Die Schüler/innen erklären sich (positiv und negativ) für verantwortlich für die Ergebnisse ihres Lernens und messen ihre persönliche Anerkennung an der Note. Die Übernahme der Verantwortung stellt sich im Bewusstsein der Jugendlichen als Gewissen dar, das ja die beiden Seiten Stolz und Scham hat. Man übernimmt die Pflicht (Lernen als Pflicht) als den eigenen Maßstab und urteilt moralisch über sich: Ich habe eine 2, also habe ich mich bewährt und kann stolz auf mich sein, habe meine Pflicht erfüllt und habe ein gutes Gewissen. Ich habe eine 5, also habe ich mich nicht bewährt, habe die Pflicht nicht erfüllt, habe ein schlechtes Gewissen und schäme mich.

**Ich habe eine 5, also habe ich mich nicht bewährt, habe die Pflicht nicht erfüllt, habe ein schlechtes Gewissen und schäme mich**



©Foto: Regina Kaute/[www.pixelio.de](http://www.pixelio.de)

Der Selbstvorwurf, der im schlechten Gewissen steckt, muss ausgehalten werden. Also muss man den Ausgangspunkt, dass man selbst dafür verantwortlich ist, wie das Resultat des Lernens ausfällt, relativieren. Nicht aus der Einsicht in die Lernkonkurrenz und deren vorgegebenen Sortierungszweck wird ein Schüler oder eine Schülerin kritisch gegen die Lernbedingungen, sondern diese werden als unzureichende Chancen vorgestellt und kritisiert. Diese Vorwürfe dienen der Entschuldigung des eigenen Willens, der ja eigentlich für

die erreichte Position verantwortlich sei. Röhrig hat in dem Buch „Mathematik mangelhaft“<sup>22</sup> diese Gedankengänge ausführlich erläutert und sie als eine Art „subjektive Blockade“ des Lernens cha-

<sup>22</sup> Röhrig, Rolf, Mathematik mangelhaft, 2001

rakterisiert, die den Misserfolg nochmals subjektiv verstärkt, da er mit derartigen „Entschuldigungen“ ja bestätigt wird.

- **„Den Lernstoff kann man nicht verstehen“**

Der Gegenbeweis sind schon die anderen Kinder, die ihn verstehen. Zugleich ist es aber eine Denkfigur, die die Selbstanerkennung rettet, da der Misserfolg an der Sache und nicht an einem selbst liegt.

- **„Der Lehrer motiviert einen nicht“**

Man erwartet eine Extrabetreuung durch die Lehrperson, wegen der man sich dann schon Mühe geben würde, aber so habe es diese nicht verdient. Misserfolg und Schuld sind also wieder so verteilt, dass die Anerkennung der eigenen Person gerettet ist. Zur Widerlegung gilt: Die guten Schüler konnte die Lehrperson anscheinend motivieren.

- **„Ich habe keine Lust zu lernen“**

Damit urteilt ein Kind über seinen negativen Willen zu lernen, indem es seine Selbstbewertung rettet, denn es hätte ja anders gekonnt, wenn es gewollt hätte.

„Ich bin dumm“

Die Kinder sehen sich selbst als Versager. Wie bei einer Art „innerer Gerichtsverhandlung“ übernehmen sie den mit der Note vorliegenden Entzug der Anerkennung und verinnerlichen dies als persönliche Verurteilung. Sie sehen sich selbst als Versager. Diese Selbstverurteilung ist einerseits eine Entschuldigung für den Misserfolg, aber zugleich eine, die zur Selbstverzweiflung führen kann. Mit einem solchen Gedanken über die Verteilung von Erfolg und Misserfolg in der Schule, die nach Leistungsmaß und Notenmaßstab organisiert ist, legen sie sich keine Rechenschaft von den institutionalisierten Zwängen ab, sondern machen sich deren Resultat zum Selbstvorwurf. Wenn sie sich als Versager sehen, wissen sie nicht mehr, warum sie sich noch anstrengen sollen. Da sie weiterhin dem Leistungsdruck ausgesetzt sind, den sie mit dem Gedanken des Nichtkönnens beurteilen, entsteht eine Gefühl der ständigen Überforderung, das sich zur Angst vor Klassenarbeiten oder vor der Schule insgesamt verfestigen kann.

**Diese Selbstverurteilung ist einerseits eine Entschuldigung für den Misserfolg, aber zugleich eine, die zur Selbstverzweiflung führen kann**


### **5.3 Die falschen Selbstvorwürfe der Schüler und Schülerinnen akzeptieren die Pflichten und machen ein Gewissen daraus: Stolz und Scham**

Die Erfolgreichen können sich durch den Leistungsunterschied bestätigt sehen in ihrem Selbsturteil und sind auf sich stolz. Die Mittelmäßigen können sich mit Abstrichen auch etwas auf die Leistungsfähigkeit ihrer Person einbilden. Die Erfolglosen erklären es sich mit eigenen Defiziten, es fehlt ihnen die Durchsetzungsfähigkeit, weshalb sie sich schämen und traurig oder frech (siehe 3. Teil) werden.

Für alle werden also die Resultate der Leistungskonkurrenz zu einem mehr oder weniger guten Beleg ihrer eigenen Bewährung und Durchsetzung in ihr. Mit dieser Denkweise kommen sie nicht auf die Idee, sich mit Wissen einmal zu erklären, warum sie in so einer Zwickmühle lernen müssen. Ihre Selbstvorwürfe, aber auch ihr Stolz sind kein Durchblick in Sachen Schule. Das ist traurig, weil



sie sich so das jugendliche Leben doppelt schwer machen. Aber leider helfen ihnen bei der kritischen Analyse des Schulsystems die Erwachsenen kaum. Das müssen die Jugendlichen anscheinend selbst machen.

Mit dem Fokus auf ihre Person eröffnen sie sich zugleich die Freiheit, neben den Beweisen mit guter Leistung stolz auf sich sein zu können, dies auch ganz getrennt davon mit Maßstäben zu erreichen, die sie aus ihrem Freizeit-, Kinder- und Jugendkulturbereich wählen. Dazu mehr im 3. Teil. 

## **Ende des 2. Teils**

### ***Über den Autor***

*Uwe Findeisen M.A. (Erziehungswissenschaft), Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut, geb. 1949, arbeitet mit Kindern und Jugendlichen und ist Dozent in der Erwachsenenbildung. Veröffentlichungen u.a. auf [www.forum-kritische-paedagogik.de](http://www.forum-kritische-paedagogik.de)*