

Warum bereiten sich Erwachsene autodidaktisch auf externe Schulabschlussprüfungen vor?

Jochen Huesmann

Zusammenfassung

Dargestellt wird eine qualitative empirische Untersuchung von erwachsenen Lernenden¹, die sich selbstorganisiert auf eine externe Schulabschlussprüfung vorbereiten. Der Anlass dafür war der deutliche Unterschied ihrer Erfolgsquoten im Vergleich zu Quoten von Teilnehmern, die sich institutionalisiert oder angeleitet auf diese Prüfung vorbereitet hatten. Über schon bekannte Entscheidungsbegründungen hinaus fanden sich für diese Gruppe von Lernenden – abschlussbezogener Erwerb von Allgemeinbildung durch selbstorganisiertes Lernen – weitere Begründungen, die bisher noch nicht genannt wurden.

Fragestellung

Das selbstorganisierte Lernen von Erwachsenen ist seit längerem Gegenstand von Untersuchungen. Allerdings ist bisher das Hauptaugenmerk auf den Erwerb von nicht abschlussbezogener beruflicher Weiterbildung gerichtet worden. Daher lag es nahe, eine andere Gruppe von selbst organisiert Lernenden zu betrachten, nämlich solche Personen, die sich selbst organisiert und verbindlich abschlussbezogen auf eine externe Schulabschlussprüfung durch den Erwerb von Allgemeinbildung vorbereiten (vgl. Huesmann, Diss., 2009). Diese Teilnehmer schneiden bei den Prüfungen erheblich schlechter ab als Kandidaten aus anderen Teilnehmergruppen, die sich institutionalisiert oder angeleitet vorbereiteten². Obwohl ihnen die Risiken ihrer Wahl bei der Anmeldung dargestellt werden, beharren fast alle auf ihrem Entschluss. Die zentrale Fragestellung lautet also:

Welche Beweggründe führen die Kandidaten zu ihrer Entscheidung, eine autodidaktische Vorbereitung durchzuführen?

Forschungsstand

Der Forschungsstand bezieht sich hauptsächlich auf das autodidaktische Lernen in nicht abschlussbezogener beruflicher Weiterbildung. In diesem Bereich finden sich

unter anderem als Antwort auf die Frage nach Entscheidungsbegründungen wirtschaftliche und organisatorische Zwänge sowie die Vorteile des selbst organisierten Lernens (vgl. Angress 2002, S. 31). Ein sich änderndes gesellschaftliches Umfeld stellt neue Lernorte wie Medien und Internet zur Verfügung, dadurch fällt die Entscheidung, autodidaktisch zu lernen, leichter (vgl. Faulstich 2002, S. 14). Asselmeyer erkennt bei Autodidakten die Existenz von Ergebnis-Konsequenz-Erwartungen mit positiv bewerteten Inhalten. Die Quelle dafür kann der Lernprozess selber durch Gefühle von Kompetenzzuwachs und Sinngabe sein, die Inhalte können aber auch aus den antizipierten Folgen einer erfolgreichen Lerntätigkeit herrühren. Derartige Erwartungen können als Entscheidungsbegründung dienen (vgl. Asselmeyer 1996, S. 24). Schließlich fördert das öffentliche Schulwesen das selbstbestimmte Lernen als „aktive Aneignung von Welt“ schon im Unterricht, um der schnell wachsenden Wissensmenge Herr zu werden, es gibt also häufig schon Vorkenntnisse im selbst organisierten Lernen (vgl. Friedrich/Mandl 1997, S. 274).

Parallel zu diesen Erkenntnissen gibt es eine deutliche Kritik. Nittel bemängelt die Fokussierung auf berufliche Weiterbildung (vgl. Nittel 2003, S. 71). Faulstich und Ludwig vermissen den Wechsel vom Entwurf neuer Bildungskonzepte hin zur Untersuchung von „Bildungsprozessen als Selbstverständigungsversuchen der Lernenden“ (vgl. Faulstich/Ludwig 2004, S. 12). Kraft kritisiert allgemein die Verwendung uneinheitlicher pädagogischer Grundannahmen und das Fehlen wichtiger demographischer Daten. Es wurden nur Lernende befragt, die ihr Projekt bis zum vorgesehenen Ende durchführten, Abbrecher oder Fachwechsler erschienen nicht (vgl. Kraft 1999, S. 840).

Begriffsbestimmungen

Externe Schulabschlussprüfungen werden von den Schulbehörden³ aller Bundesländer angeboten, sie dienen dem nachträglichen Erwerb von Schulabschlüssen ohne den vorherigen Besuch einer staatlichen Regelschule. Als Möglichkeiten der Vorbereitung auf diese Prüfung kommen in erster Linie der Besuch von Privatschulen, die Teilnahme an Kursen von Fernlehrinstituten und die autodidaktische Vorbereitung in Betracht. Der Prüfungsbetrieb wird geregelt durch Prüfungsordnungen, deren Bestimmungen in den Punkten Anforderungshöhe, Terminfestlegung und Lernstoffauswahl die Freiheit des selbstorganisierten Lernens einschränken (vgl. ExPO 2003, §§ 2, 4 und 27). Für die Definition des Autodidakten in der hier vorgestellten Untersuchung ergeben sich daraus Einschränkungen der sehr offenen Definitionen, wie sie etwa von Weinert (vgl. Weinert 1982, S. 102) oder Klink (vgl. Klink 2000, S. 38) gegeben werden. Allerdings bleiben die wesentlichen Merkmale des selbst organisierten, selbst gesteuerten und selbst kontrollierten Lernens erhalten, Unterschiede liegen im „Grad der Ausgliederung von Lernen und anderen Tätigkeiten im Verhältnis von Integration und Separationen“ (vgl. Faulstich/Zeuner 1999, S. 28). Autodidakt im Sinne der vorgestellten Untersuchung soll jemand sein, der

- intentional, aber nicht inzident lernt,
- der nicht institutionalisiert und nicht angeleitet lernt,

- der selbstorganisiert und selbstkontrolliert lernt,
- der nur soweit fremdgesteuert lernt, als es sich auf Art, Umfang und Höhe der Leistungsanforderungen sowie Terminfestsetzungen bezieht,
- der die Phase seiner Lernarbeit bis zu ihrem vorgesehen Ende durchführt und diese abschließt mit einer verbindlichen staatlichen Abschlussprüfung.

Lerntheorie, Methode und Feld

Die subjektorientierte Lerntheorie, wie sie etwa von Holzkamp vertreten wird, erweist sich als geeignete theoretische Basis der Untersuchung. Sie ist – in Abwesenheit von Belehrenden – das „natürliche Werkzeug“, um Lernbegründungen von Autodidakten zu verstehen. Das hat Konsequenzen für die Formulierung der Forschungsfrage: Welche Begründungen sieht der Autodidakt selbst für seine Entscheidung und sein Handeln? Es wird der „Standpunkt des Lernsubjekts als Standpunkt der wissenschaftlichen Forschung“ eingenommen.

Die Methode muss also vor allem anderen die von Holzkamp als „Selbstorganisationsprozesse auf der Ebene von Bedeutungen“ bezeichneten Vorgänge offen legen (vgl. Holzkamp 1995, S. 14 und 27). Zu diesem sogenannten Begründungsdiskurs gehören nach Bremer auch die Offenlegung der Lebensweise des Kandidaten, seines Habitus, seiner sozialen Räume und seines Wandels (vgl. Bremer 2004, S. 16). Ein Subjekt handelt, insbesondere lernt, unter anderem dann, wenn bestimmte Erfahrungen gemacht wurden oder bestimmte Erwartungen gehegt werden. Bekannt sind die „Ergebniserwartung“ und die „Selbstwirksamkeitsüberzeugung“ von Bandura (vgl. Bandura 1997, S. 36, 37) sowie die Ergebnis-Konsequenz-Erwartung von Heckhausen (vgl. Heckhausen/Heckhausen 2006, S. 243). Die verwendete Methode soll derartige Erwartungen und Überzeugungen aufdecken.

Nach Kade finden sich im Begründungsdiskurs die ausschlaggebenden Gründe für die Wahl einer autodidaktischen Vorbereitung in der Biographie des Teilnehmers (vgl. Kade 2001, S. 15). Daher wurde schließlich die Methode des narrativen Interviews in Form einer biographischen Stegreiferzählung gewählt. Damit ist die Untersuchung zunächst einmal als empirisch gekennzeichnet. Die Vorteile dieser Methode liegen zuerst in der großen Offenheit des Verfahrens zur Vermeidung des Einflusses von Vorwissen und folgender Fehlinterpretation.. Weiter bietet sich die Möglichkeit der Nutzung sogenannter „Gesprächszwänge“ zur Gestaltschließung, zur Kondensierung und zur Detaillierung. Diese Zwänge können so mächtig werden, dass sie eventuelle Erzählbarrieren der Erzähler wegen Schuld- oder Schambarrieren außer Kraft zu setzen vermögen (vgl. Schütze 1976, S. 224, 225).

Die Wahl des Feldes musste so erfolgen, dass Einschränkungen früherer Untersuchungen vermieden werden konnten. Ausgewählt wurden Personen, die sich autodidaktisch auf externe Abiturprüfungen vorbereitet hatten, es ging also um den abschlussbezogenen Erwerb von Allgemeinbildung nach Beendigung der Regelschulzeit. Das für externe Abiturprüfungen vorgeschriebene Mindestalter von 19 Jahren⁴ ließ eine gegenüber anderen Teilnehmern aus Haupt- und Realschulprüfungen gründlichere und fortgeschrittenere Reflektion erwarten. Der Einwand gegen frühere Un-

tersuchungen, dass nur Personen befragt wurden, die ihr Projekt bis zu Ende durchgeführt hatten, blieb allerdings gültig: Es wurden nur Prüfungsteilnehmer befragt.

Es wurden Interviews von 2 bis 4 Stunden Länge geführt; dabei wurde jeweils die familiäre Situation in der Kindheit, in der Schulzeit und endlich im Beruf geschildert. Es ergab sich also eine chronologische Ordnung, die parallel lief zu einer Entwicklung in der Weite des geschilderten sozialen Umfeldes. Bei der Auswahl der Interviewpartner wurde auf gleichmäßige Verteilung wichtiger Parameter wie Geschlecht, Alter, zeitlicher Abstand zur Prüfung, sozialer Status und Prüfungserfolg geachtet. Die Auswertung dieser Interviews erfolgte vor dem Hintergrund der Einzigartigkeit der Situationen und des starken persönlichen Bezuges als qualitative Untersuchung, natürlich sprach auch die geringe Zahl der Interviews gegen andere Untersuchungsformen. Nach Transkription und folgender Kategorisierung wurden zunächst alle Einzelfälle analysiert, in einem zweiten Schritt wurde fallübergreifend verglichen und versucht, eine allgemeine „innere Handlungslogik“ herzustellen. In ihr sollten Wirkungszusammenhänge aus der Sicht der Erzähler dargestellt und in eine logische Folge eingeordnet werden.

Ergebnisse

Als Entscheidungsbegründungen wurden eine ganze Reihe von Umständen aufgefunden, welche die Erzähler eine autodidaktische Vorbereitung wählen ließen. Die Ergebnisse werden entsprechend den Kategorien mit Unterkategorien vorgestellt und durch Zitate ergänzt. Daran anschließend wird die Entwicklung der einzelnen Schritte einer inneren Handlungslogik aufgezeigt.

Ganz allgemein fällt eine strukturelle Ähnlichkeit der Erzählungen auf. Stets wird eine Kategorie vor den anderen hervorgehoben, indem sie besonders deutlich, mit Entschiedenheit und ausführlich beschrieben wird. Diese hervorgehobene Kategorie entstammt häufig dem Bereich des Elternhauses, allerdings in verschiedenen Ausprägungen. Die begleitenden Kategorien stimmen weitgehend überein. Zwei weitere Kategorien, die der ökonomischen und der organisatorischen Begründungen, denen auf Grund der Forschungslage besondere Bedeutung zugesprochen werden sollte, erscheinen übereinstimmend nur am Rande oder gar nicht.

Kategorie: Das Elternhaus

Auffällig ist, dass meistens nur ein Elternteil im Fokus steht. Der Vater wird als autoritäre Persönlichkeit geschildert, als jemand, der an Autorität glaubte, der körperliche, seelische oder sexuelle Gewalt ausübte, der konventionell und dabei wenig flexibel, intolerant und doktrinär handelte (vgl. Petri 1992, S. 525 ff.). Er isolierte die Familie, dadurch kam es kaum zu Entscheidungshilfen aus dem sozialen Umfeld, und er ordnete ohne jegliche Begründung Ausbildungswege an. Die Ausweichreaktion der Betroffenen förderte den Entschluss für das unabhängige autodidaktische Lernen: „*Protestieren (4), ja, also nein, das gab es kaum Er sagte das und dann war es das. Nicht mit viel Gebrüll oder so, ganz ruhig, aber irgendwie unerschütterlich*“ (A).

Dagegen abgesetzt wird der Typ des patriarchalischen Erziehers. Feste äußere Ordnungsstrukturen, denen auch der Erzieher ausgesetzt ist, signalisieren dem Erzogenen, dass die Zeit der Unterordnung abgelöst werden wird durch eine Zeit mit eigener Machtposition (vgl. Gottschalch 1977, S. 40). Auch hier entzog sich der Erzähler durch autodidaktisches Lernen dem elterlichen Druck.

Die dritte Unterkategorie schildert die Situation einer alleinerziehenden Mutter, die zunächst alle Aufgaben wahrnahm, dann aber durch gleichzeitige Berufstätigkeit überfordert wurde und dem Erzähler in seiner Jugend große, von ihm selbst als zu groß empfundene Freiräume öffnete. Vergrößert wurde der Freiraum dadurch, dass die getrennt lebenden Elternteile in vielen Punkten verschiedene Positionen vertraten, ein gemeinsames Handeln war also nur in Ausnahmefällen möglich.

Kategorie: Neigung zum Alleinsein und zur Alleinarbeit

Dem Alleinsein als einem durch Freiwilligkeit, Bejahung des Zustandes und die Möglichkeit zur Selbstfindung gekennzeichneten Erlebnis wird gegenübergestellt die Einsamkeit als ein grundsätzlich negativ bewertetes Gefühl der Vereinzelung, des Alleingelassenseins und der Selbstentfremdung. Die Bewertung des Alleinseins ist abhängig von der psychischen Gesundheit des Subjekts (vgl. Schwab 1996, S. 25). Die Erzähler erkennen ihre Situation, sie erstreckte sich auf das gesamte soziale Umfeld wie Nachbarschaft, Schule oder Vereine, sie berichten aber deutlich von der Erträglichkeit des Alleinseins: „*Echt, allein lief es besser. Ich hatte da zwar keine Freunde in dem Sinne, aber ich konnte damit leben, das war mein Ding*“ (F).

Zusammensein und Zusammenarbeit mit anderen wurden prinzipiell vermieden, aber auch die mit der Zusammenarbeit etwa in der Schule verbundenen Folgen wie Streit, Leistungsvergleiche oder Konkurrenz vermochten begründend zu wirken. Schuldzuweisungen gab es dabei nicht: „*Ich wurde mal von einem Lehrer aufgefordert, mit anderen Schülern zusammen die Hausaufgaben zu machen, aber das geht bei mir ganz und gar nicht. Ich bin mehr so der Einzeltyp*“ (H).

Parallel dazu wird das Lernen nach Büchern hervorgehoben, Anleitung oder andere Unterstützungen werden als nicht hilfreich geschildert. Ein Vorzug dieser Arbeitsweise liegt darin, dass das Lernen nach Büchern nur allein durchzuführen ist und dass der Lernende die freie Auswahl der Autoren hat.

Kategorie: Einstellung zu Behörden

Ausnahmslos alle Erzähler berichten von ihren überwiegend negativen bewerteten Erfahrungen mit Mitarbeitern von Behörden. Derartige Erfahrungen konnten als Entscheidungsbegründungen wirksam werden. Die Erfahrungen betreffen zu einem großen Teil Lehrkräfte an Schulen. Ihr Unterricht wird als unvollständig und unzweckmäßig geschildert, es herrschte der Verdacht, dass sich die Lehrer zu wenig vorbereiteten, außerdem wird ihnen vorgeworfen, die Schüler nicht ausreichend in Fragen einer zweckmäßigen Fortsetzung der Schullaufbahn beraten zu haben, allerdings wird dies entschuldigend auch auf Mängel in der Lehrerausbildung zurückge-

führt. Schließlich gibt es die Vorwürfe, dass zu wenig in bezug auf die Integration einzelner Schüler in die Klassengemeinschaft getan wurde und dass einige erzieherische Maßnahmen eine Isolation sogar förderten. Möglicherweise wurde hier die Grenze zwischen Alleinsein und Einsamkeit berührt, die Schüler fühlten sich gedemütigt und ausgegrenzt: *„Ja, dann, also das Schlimmste, was mir mal widerfahren ist, da wurde ein Zettel aufgehängt neben der Tafel sichtbar: Christoph hat heute seine Hausaufgaben gemacht und dann drei Spalten: ganz, teilweise, gar nicht, und dann wurde jeden Tag reingestempelt. Jeder konnte das sehen“ (G).*

Mitarbeitern von Arbeitsbehörden berieten nicht ausführlich genug über Weiterbildungsmaßnahmen und legten nicht alle Möglichkeiten offen. Auch bei der Vermittlung von Arbeitsplätzen und bei der Anerkennung von Vorkenntnissen oder Ausbildungsgängen wird von negativen Erfahrungen berichtet. Die Erzähler bemängeln, dass Befähigungen, die ohne feste Bildungsgänge erworben worden waren, aus formellen Gründen nicht anerkannt wurden: *„Dann hatte ich beim Arbeitsamt Gespräche, von wegen, ich finde doch nichts mehr, weil ich so lange zu Hause war und ich kann nichts mehr und dann hab' ich mich mal geweht“ (C).*

Auch Sozialarbeiter konnten negative Erfahrungen auslösen, etwa bei einer Tätigkeit als Betreuer sozial gefährdeter Jugendlicher: *„Als ich in dem Verein war, wurden wir mal einfach von der Polizei in den Verein zurück geschickt. Die waren da natürlich völlig entsetzt, das hatten sie ja nun nie erwartet, die hatten aber auch absolut keinen blassen Schimmer von uns, gingen um 5 Uhr nach Hause und Tschüss, abgezwitschert, weg waren sie“ (H).*

Vorhandene Freiräume in den gesetzlichen Bestimmungen wurden oft dann sehr eng ausgelegt, wenn die Erzähler von Brüchen und Diskrepanzen im Lebenslauf berichteten. Durch diese Erfahrungen bewegt, fühlten die Erzähler sich gedrängt, ihre weitere Ausbildung in die eigene Hand zu nehmen. Es gibt auch Vorwürfe gegen den „Staat“ im ganzen, der generell die besondere Situation der Autodidakten zu wenig berücksichtigte, etwa zu wenig flexibel bei der Genehmigung von Sonderregelungen war oder einschränkende Altersbestimmungen, etwa für Abiturprüfungen⁵, aufstellte: *„Ich hab sogar eine Petition an den Landtag in Schleswig-Holstein gerichtet, ob sie nicht für mich eine Sonderregelung machen können, und was das überhaupt nützen soll“ (A).*

Kategorie: Erwartungen

In allen Einzelfällen spielten bestimmte Überzeugungen, Erwartungen und Vorsätze eine wichtige Rolle. Dazu zählte in erster Linie die Selbstwirksamkeitsüberzeugung Banduras, ihr Erwerb fand statt durch eigene Erfahrungen oder durch stellvertretende oder symbolisierte Erfahrungen (vgl. Fuchs/Schwarzer 1994, S. 409). So konnten Beobachtungen im sozialen Umfeld zu einer positiv besetzten Ergebnis-Konsequenz-Erwartung führen: *„Ich kannte ja die anderen, so viel klüger als ich kamen die mir auch nicht vor und wenn ich das mit dem Fremdenabitur schaffe, schaffe ich das andere auch. Ich habe mir das genau ausgerechnet, mit 30 Jahren kann ich fertig sein“ (H).*

Weiter lagen sowohl positiv als auch negativ besetzte Ergebnis-Folge-Erwartungen vor. Positive Besetzungen wurden erzielt durch Antizipation verbesser-

ter Lebensumstände nach einem erfolgreichen Bestehen der Abiturprüfung: *„Ich hatte schon alles mit einem Freund, der schon Biologie studierte, fest gemacht. Wir wussten schon ganz genau, was wir studieren wollten, Biologie und als zweites Fach Chemie“ (A).*

Negative Besetzungen entstanden in Form einer „Worst-Case-Analyse“. Was kann schlimmstenfalls geschehen? Mögliche Maßnahmen wurden für diesen Fall vorgeplant, der Worst-Case verlor einen Teil seines Schreckens, das angestrebte Ziel schien weniger schwer zu erreichen, eine Entscheidung für das autodidaktische Lernen fiel leichter.

Es wird der Vorsatz geschildert, die Vorbereitungsarbeit auf jeden Fall unabhängig vom eventuellen Prüfungserfolg bis zur Prüfung durchzuführen. Die Erzähler schildern sich selbst als ausdauernd und hart gegen sich selbst, sie zeigen Ungeduld: *„Der Weg der Selbstvorbereitung ist verdammt hart, ist echt eine Quälerei, aber auf jeden Fall effektiver als die Schularbeit und dabei auch noch viel schneller“ (A).*

Kategorie: Vorteile der Selbstorganisation

Eine wichtige Rolle bei den Entscheidungsbegründungen spielen die Vorteile der Selbstorganisation. Sie sind zu einem großen Teil schon in früheren Untersuchungen genannt worden. Die Erzähler erwarteten im Gegensatz zu dem Gefühl, an der Schule lediglich Objekt von Bestimmungen und Planungen gewesen zu sein, im selbst organisierten Lernen Gefühle eines Zuwachses an Selbstbestimmung und Kompetenz. Geschildert werden weiter Vorteile in zeitlicher Hinsicht, der Lernende konnte das Lerntempo entsprechend seinen Lernfortschritten und der Schwierigkeit des Lernstoffes anpassen. Zusätzlich gelang so die Anpassung an eigene zeitliche Freiräume besser als im institutionalisierten Unterricht. Das gilt auch für die Festsetzung kurzer Ferienzeiten, die dann genommen werden konnten, wenn Erschöpfung oder Überdruß einen Erholungsbedarf signalisierten. Im ganzen wird aber nur von wenigen und kurzen Erholungszeiten berichtet. Ein anderer in den Augen der Erzähler wichtiger Vorzug der Selbstorganisation liegt in der Freiheit der Wahl des Lernstoffes.

Endlich eröffnet das autodidaktische Lernen die Möglichkeit, eigene Schwächen und Kenntnislücken jedenfalls bis zum Zeitpunkt der Prüfung vor anderen zu verbergen: *„Wissen Sie, die Art zu lernen hat mir schon gefallen, weil ich unabhängig war, weil man sich nicht bloßstellen muss, weil niemand merkt, wenn man Schwachstellen hat“ (B).*

Sonstiges

Entscheidungsbegründend wirkte sich die Existenz von Vorkenntnissen aus. Sie stammten aus vorausgegangenem Schulbesuchen, aus einer beruflichen Tätigkeit oder aus der Beobachtung anderer. Es ging um die zu erwartenden Schwierigkeiten in der Lernarbeit, nicht die Lernstoffinhalte waren bekannt, sondern es gab eine Vertrautheit mit der fachspezifischen Lernarbeit, verbunden mit der Möglichkeit zur Abschätzung der benötigten Lernzeiten.

Fächer, in denen man sich gute Vorkenntnisse zubilligte, wurden weniger intensiv bearbeitet als Fächer mit hohem Lernbedarf: *„...für Englisch habe ich mich gar nicht*

vorbereitet, ich habe gedacht, ich bin in der Lage, Oscar Wilde auf Englisch zu lesen und wiederzugeben, darum musst du dir jetzt keine Gedanken mehr machen“ (G).

Hinzu kam eine Vertrautheit mit den Modalitäten schriftlicher und mündlicher Prüfungen und um Kenntnisse über die psychologischen Belastungen in Prüfungssituationen.

Trotz Nachfragen fanden sich in keinem der analysierten Einzelfälle Äußerungen zur Kategorie ökonomischer Begründungen. In zwei Fällen wurde zwar einer beruflichen Tätigkeit nachgegangen, diese dienten aber nicht der Überwindung finanzieller Engpässe. Die zum Lebensunterhalt notwendigen Mittel stammten aus Ersparnissen, aus der Familie oder aus Krediten. Ähnliches galt für die Kategorie organisatorischer Begründungen: Organisatorische Probleme wurden nicht als entscheidungsbegründend angesehen. Nur in einem Fall leistete der Ehemann organisatorische Hilfe. Insofern konnten Entscheidungsbegründungen, die für die nicht abschlussbezogene berufliche Weiterbildung genannt worden waren, für das hier untersuchte Feld nicht bestätigt werden.

Die innere Handlungslogik von Autodidakten in externen Schulabschlussprüfungen

Dazu wurden fallinterne innere Handlungslogiken aufgestellt und auf Ähnlichkeiten im Selbstverständnis und Handlungsablauf untersucht. Ziel dieses Untersuchungsteils war das Verstehen und der Nachvollzug von Gedankengängen der Erzähler. Dabei war zu unterscheiden zwischen Ergebnissen der Untersuchung und Beobachtungen, die auf die Struktur der Zielgruppe zurück zu führen waren. In einer chronologischen Schrittfolge aufgelistet zeigten die analysierten Fälle folgenden übereinstimmenden Verlauf:

1. Ein ursprüngliches Selbstbild wurde verändert durch negativ bewertete Erfahrungen. Diese Erfahrungen entstammten entweder dem Bereich der Familie oder dem Bereich der Schule, sehr selten auch aus anderen sozialen Brennpunkten wie Vereinen oder losen Gruppierungen von Jugendlichen. Die Folgen dieser Veränderung waren eine Abnahme von Selbstvertrauen und der Aufbau eines Misstrauens gegen das soziale Umfeld, das sich bis zur Aggression steigern konnte.
2. Das Selbstbild unterlag dann einer zweiten Veränderung durch neu hinzukommende positiv bewertete Erfahrungen. Es baute sich eine Selbstwirksamkeitsüberzeugung auf. Die Erfahrungen entstammten fast immer dem Beruf oder Vereinen, nie der Familie und nur sehr selten der Schule. Das Erlebnis dieser neuen Überzeugung wurde intensiv empfunden, da es eine Periode der Unsicherheit und des Misstrauens ablöste: *„Es war irgendwie komisch, zum ersten Mal ging es nach oben so in Richtung Zutrauen zu mir oder das ich was kann. Gegen die Schule, was für ein Unterschied“ (E).* Bezeichnend ist weiterhin, dass die Schritte 1 und 2 stets nur in dieser Reihenfolge auftraten, nie umgekehrt.
3. In der Folge kam es zu einem Diskrepanzerlebnis. Die Diskrepanz bestand zwischen dem zweifach modifizierten Selbstbild und einer aus dem erweiterten sozialen Umfeld stammenden Außenbeurteilung. Die neue aufgebaute Selbstwirksamkeitsüberzeugung trat in den Gegensatz zu einer negativ bewerteten Außenbeur-

teilung. Je nach Intensität der Überzeugung wurde die Diskrepanz als sehr belastend empfunden: „*Ich konnte es nicht glauben, all diese Rederei von Bewährung in der Praxis und so, alles nichts wert. Echt nichts wert, zählen tut der Schein, den man in der Tasche hat.*“ (H)

4. Die folgenden Schritte: Empfindung einer Handlungsproblematik, Auflösung in eine Lernproblematik, Anmeldung zur externen Abiturprüfung mit autodidaktischer Vorbereitung waren generelle Eigenschaften des Feldes⁶ und kommen daher für eine Auswertung nicht in Betracht.

Anmerkungen

- 1 Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird häufig nur die männliche Form benutzt.
- 2 Durchschnittliche Prüfungsergebnisse der externen Abiturprüfungen in Hamburg von 2000 bis 2004: Erfolgsquoten Rudolf-Steiner-Schüler 91 Prozent, Kandidaten von Fernlehrinstituten 64 Prozent, Autodidakten 10 Prozent (Quelle Amtliche Ergebnislisten, Amt für Schule, Hamburg 2004).
- 3 Im Bundesland Hamburg etwa das Amt für Schule.
- 4 Vgl. ExPO 2003 §§ 1, 5
- 5 Vgl. ExPO 2003, §§ 5, 30
- 6 Das Feld bestand aus Teilnehmern an externen Abiturprüfungen im Bundesland Hamburg in den Jahren von 2000 bis 2004.

Literatur

- Amtliche Ergebnislisten der externen Schulabschlussprüfungen 2000 – 2004 im Bundesland Hamburg, Behörde für Bildung und Sport, Amt für Schule. In anonymisierter Darstellung. Hamburg 2000–2004
- Angröss, Alexandra: Selbstorganisiertes Lernen als Paradigma der betrieblichen Weiterbildung? EU-Programm und Projektergebnisse. Online-Ressource, Dissertation 2001. Staatsbibliothek Hamburg
- Asselmeyer, Herbert: Einmal Schule – immer Schüler? Eine empirische Studie zum Lernverständnis Erwachsener. Europäische Hochschulschriften, Reihe 11, Band 683. Frankfurt am Main 1996
- Bandura, Albert: Self-efficacy: the exercise of control. New York 1997
- Bremer, Helmut: Milieus, Habitus, soziale Praxis und Lernen. In: Faulstich, Peter/Ludwig, Joachim (Hrsg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler 2004
- ExPO 2003: Prüfungsordnung zum Erwerb von Abschlüssen der allgemeinbildenden Schulen durch Externe vom 22. Juli 2003, Senat der Freien und Hansestadt Hamburg. Hamburg 2003
- Faulstich, Peter: Vom selbstorganisierten zum selbstbestimmten Lernen. In: Faulstich, Peter/Gnahn, Dieter/Seidel, Sabine/Bayer, Mechthild: Praxishandbuch selbstbestimmtes Lernen. Konzepte, Perspektiven und Instrumente für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Weinheim 2002
- Faulstich, Peter/Ludwig, Joachim: Lernen und Lehren – aus „subjektwissenschaftlicher Perspektive“. In: Faulstich, Peter/Ludwig, Joachim (Hrsg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler 2004
- Faulstich, Peter/Zeuner, Christine: Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. Basistexte Erziehungswissenschaft. Weinheim 1999

- Friedrich, Helmut/Mandl, Heinz: Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In: Weinert, Franz/Mandl, Heinz (Hrsg.): Psychologie der Erwachsenenbildung. In: Birbaumer, Nils/Frey, Dieter/Kuhl, Julius/Prinz, Wolfgang/Weinert, Franz (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie, Göttingen 1997
- Fuchs, Reinhard/Schwarzer, Ralf: Gesundheitserziehung und Gesundheitsförderung. In: Birbaumer, Nils et al. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie, Band D, I, 1. Göttingen 1994
- Gottschalch, Wilfried: Schülerkrisen – Autoritäre Erziehung, Flucht und Widerstand. Reinbek 1977
- Heckhausen, Heinz (Hrsg.)/Heckhausen, Jutta: Motivation und Handeln. 3. Auflage. Heidelberg 2006
- Holzkamp, Klaus: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Studienausgabe. Frankfurt am Main 1995
- Huesmann, Jochen: Autodidakten in externen Schulabschlussprüfungen – Entscheidungsbelegungen und Lernumstände. Dissertation. Im Druck Taunusstein 2009
- Kade, Sylvia: Selbstorganisiertes Alter: Lernen in reflexiven Milieus. Mit Andreas Mader, Bielefeld 2001
- Klink, Cornelia: Universitäre Bildung in der Öffnung für das lebenslange Lernen: Der Beitrag der offenen Universität der Niederlande. Internationale Hochschulschriften Band 364. Münster 2000
- Kraft, Susanne: Selbstgesteuertes Lernen. Problembereiche in Theorie und Praxis. In: Zeitschrift für Pädagogik, 45. Jahrgang, Heft 6, 1999
- Nittel, Dieter: Der Erwachsene diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung. In: Nittel, Dieter/Sutter, Wolfgang (Hrsg.): Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge. Festschrift für Jochen Kade. Bielefeld 2003
- Petri, Horst: Zur Familien- und Gesellschaftsdynamik der Erziehungsgewalt. In: Biermann, Gerd (Hrsg.): Handbuch der Kinderpsychotherapie, 1992
- Schütze, Fritz: Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematischrelevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen: Kommunikative Sozialforschung. München 1976
- Schwab, Reinhold: Grundlagen für die klinisch-psychologische Diagnostik und Intervention. Bern 1996
- Weinert, Franz: Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. In: Dohmen, Günther u. a. (Hrsg.): Unterrichtswissenschaft, 10. Jahrgang, Heft 2. 1982