

UNIVERSITÄT DER BUNDESWEHR MÜNCHEN
FAKULTÄT FÜR PÄDAGOGIK

Begründetes Lernen

Eine Bedeutungs-Begründungsanalyse des Lernhandelns Erwachsener
in Qualifizierungsmaßnahmen

von Uwe R. Schwab

Promotionsausschuss

Vorsitzender Prof. Dr. Werner Schefold

1. Berichterstatter: Prof. Dr. Kurt R. Müller

2. Berichterstatter: Prof. Dr. Karlheinz Geißler

Tag der Prüfung:

10. Mai 2005

Promotion zur Erlangung des akademischen Grades:

Doktor der Philosophie (Dr. Phil)

Inhalt

Teil I:

Fragestellung und Forschungsstand

1.	Statt einer Einleitung – Die Rekonstruktion des Möglichkeitsraumes des Forschers im Hinblick auf die Fragestellung der Arbeit	6
2.	Das Lernen Erwachsener – Überblick über den empirischen Forschungsstand.....	10
3.	Das Lernen Erwachsener – der theoretische Forschungsstand	21
4.	Lerntheoretische Vorüberlegungen zur Definition des heuristischen Rahmens der Untersuchung	26
5.	Zusammenfassung und Aufbau der Untersuchung	28

Teil II:

Methodologische Grundlegung des Forschungsprozesses

1.	Kategoriale Fundierung des Forschungsgegenstandes	30
2.	Heuristischer Rahmen für die Rekonstruktion des Lernhandelns	35
2.1	Subjektivität in ihrer gesellschaftlich-historischen Spezifik	36
2.1.1	Prämissen der Entfaltung individueller Subjektivität	37
2.1.2	›Anerkennung‹ als Beispiel einer äußerlichen Gegenüberstellung des Individuums zur Gesellschaft	39
2.1.3	›Anerkennung‹ als Grundkategorie von Instrumentalverhältnissen	41
2.1.4	Bedeutungen als bloße Handlungsmöglichkeiten.....	44
2.1.5	Personale Handlungsfähigkeit und subjektive Handlungsgründe	45
2.1.6	Verallgemeinerte und restriktive Handlungsfähigkeit.....	47
2.2	Die lerntheoretischen Kategorien der Untersuchung	48
2.2.1	Handlungsproblematik und Lernproblematik	49
2.2.2	Expansive und defensive Lernbegründungen – Widerständiges Lernen	50
2.2.3	Lerngegenstände – Flachheit und Tiefe	52
2.2.4	Körperliche Situiertheit.....	54
2.2.5	Personale Situiertheit und subjektiver Möglichkeitsraum.....	55
3.	Methodologische Prinzipien aktualempirischer Forschung	58

3.1	Quantitative Methodologie und subjektwissenschaftlich fundierte Forschungsgegenstände.....	58
3.2	Die wissenschaftliche Gültigkeit des Subjektstandpunkts	60
3.3	Grenzen der subjektwissenschaftlich-kategorialen Fundierung für die Methodologie einer erwachsenenpädagogischen Lernforschung.....	64
3.4	Methodologische Konsequenzen einer subjektwissenschaftlichen Perspektive für den Forschungsprozess.....	65
3.5	Verallgemeinerbarkeit einer erwachsenenpädagogischen Lernforschung im Kontext des subjektwissenschaftlichen Paradigmas	67
4.	Die Methodik des Forschungsprozesses.....	70
4.1	Der Forschungsstil der Grounded Theory	70
4.2	Anpassungsnotwendigkeiten der Methoden der Grounded Theory für eine erwachsenenpädagogische Lernforschung vom Standpunkt des Subjekts	74
4.3	Datenerhebung	75
4.4	Datenauswertung.....	78
5.	Die Bedeutungsanordnung ›Bundeswehr‹ und ›Rechnungsführerlehrgang‹	80
5.1	Gesellschaftstheoretische Analyse der Bedeutungsanordnung ›Bundeswehr‹	80
5.2	Organisationstheoretische Analyse der Bedeutungsanordnung ›Bundeswehr‹	83
5.2.1	Binnenkultur - Sicherheit, Ordnung, Gehorsam, Disziplin.....	87
5.2.2	Autoritätsstrukturen, Kontrolle und Technisierung	90
5.2.3	Informale Organisation und Kameradschaft	91
5.3	Organisationstheoretische Analyse der Bedeutungsanordnung ›Rechnungsführerlehrgang‹	93
5.4	Didaktiktheoretische Analyse der Bedeutungsanordnung ›Rechnungsführerlehrgang‹	95
6.	Der Interviewleitfaden	99

Teil III:

Die Konstitution eines typischen Möglichkeitsraumes im Kontext des Qualifikationslernens Erwachsener

1.	Durchführung und Begründung der Datenerhebung.....	102
2.	Durchführung und Begründung der Datenauswertung	104

3.	Rekonstruktion der Prämissen von Frau Sauer.....	107
3.1	Offenes Kodieren.....	108
3.1.1	Biographischer Hintergrund und Gründe für die Berufswahl.....	108
3.1.2	Das Lernhandeln von Frau Sauer	114
3.1.3	Offenes Kodieren vor dem Hintergrund der Bedeutungsanordnung Bundeswehr.....	120
3.2	Axiales Kodieren.....	126
3.2.1	Die personale Situiertheit von Frau Sauer im Zusammenhang mit ihrer Berufswahl	127
3.2.1.1	Handlungsprämissen, wie sie sich aus der familiären Biographie ergeben	127
3.2.1.2	Gründe für ihre Berufswahl	130
3.2.2	Die personale Situiertheit von Frau Sauer im Zusammenhang mit ihrem schulischen Lernhandeln.....	135
3.2.3	Die subjektive Befindlichkeit von Frau Sauer in Bezug auf die Rahmenbedingungen des Rechnungsführerlehrgangs	137
3.2.4	Subjektiver Möglichkeitsraum von Frau Sauer im Zusammenhang mit ihrem Lernhandeln während des Rechnungsführerlehrgangs.....	140
4.	Rekonstruktion der Prämissen von Herrn Jäger.....	148
4.1	Offenes Kodieren.....	149
4.1.1	Biographischer Hintergrund und Gründe für die Berufswahl.....	149
4.1.2	Das Lernhandeln von Herrn Jäger	157
4.1.3	Offenes Kodieren vor dem Hintergrund der Bedeutungsanordnung Bundeswehr.....	166
4.2	Axiales Kodieren.....	169
4.2.1	Die personale Situiertheit von Herrn Jäger im Zusammenhang mit seiner Berufswahl.....	169
4.2.2	Die personale Situiertheit von Herrn Jäger im Zusammenhang mit seinem Lernhandeln.....	172
4.2.3	Die subjektive Befindlichkeit von Herrn Jäger in Bezug auf die Rahmenbedingungen des Rechnungsführerlehrgangs	174
4.2.4	Subjektiver Möglichkeitsraum von Herrn Jäger im Zusammenhang mit seinem Lernhandeln während des Rechnungsführerlehrgangs.....	176
5.	Rekonstruktion der Prämissen von Herrn Unsöld.....	178
5.1	Offenes Kodieren.....	178
5.1.1	Biographischer Hintergrund sowie Gründe für die Berufswahl	178

5.1.2	Die Bedeutungen der Rahmenbedingungen des Lehrgangs und das Lernhandeln von Herrn Unsöld	183
5.1.3	Offenes Kodieren vor dem Hintergrund der Bedeutungsanordnung Bundeswehr.....	197
5.2	Axiales Kodieren.....	203
5.2.1	Die personale Situiertheit von Herrn Unsöld im Zusammenhang mit seiner Berufswahl.....	203
5.2.2	Die personale Situiertheit von Herrn Unsöld im Zusammenhang mit seinem schulischen Lernhandeln	205
5.2.3	Die subjektive Befindlichkeit von Herrn Unsöld in Bezug auf die Rahmenbedingungen des Rechnungsführerlehrgangs.....	206
5.2.4	Subjektiver Möglichkeitsraum von Herrn Unsöld im Zusammenhang mit seinem Lernhandeln während des Rechnungsführerlehrgangs	208
6.	Selektives Kodieren	211

Teil IV:

Weitertreibende Perspektiven einer erwachsenenpädagogischen Lernforschung im Kontext eines subjektwissenschaftlichen Paradigmas

1.	Aktuelle Hindernisse einer erwachsenenpädagogischen Lernforschung – Ansätze zu deren Überwindung	220
2.	Erwachsenenpädagogische Lernforschung als Bedeutungs-Begründungs-Analyse.....	223
3.	Exemplarisches Design einer erwachsenenpädagogischen Lernforschung im Kontext des subjektwissenschaftlichen Paradigmas	227
4.	Anschlussfähigkeit und Folgen einer erwachsenenpädagogischen Lernforschung im Kontext des subjektwissenschaftlichen Paradigmas	232
5.	Erwachsenenpädagogische Lernforschung im Kontext des subjektwissenschaftlichen Paradigmas als Grundlage einer neuen Professionalisierung unterschiedlicher Praxen der Erwachsenenbildung.....	234

Teil V:

Anhang

1.	Interview mit Frau Sauer.....	237
2.	Interview mit Herrn Jäger.....	269
3.	Interview mit Herrn Unsöld.....	290
4.	Literaturverzeichnis.....	318

Teil I: Fragestellung und Forschungsstand

1 Statt einer Einleitung – Die Rekonstruktion des Möglichkeitsraumes des Forschers im Hinblick auf die Fragestellung der Arbeit

„Lebenslanges Lernen, lernende Organisation oder Lerngesellschaft dienen als Kurzformeln für gesellschaftliche Entwicklungen, in denen Lernen zu einer alltäglich für jeden einzelnen Menschen spürbaren und individuell unausweichlichen Existenzbedingung beruflicher und privater Gestaltung von Lebenschancen geworden ist“¹. Aber nicht nur im Hinblick auf individuelle Lebenschancen, sondern auch mit Bezug zu den Entwicklungschancen der Gesellschaft erfährt die Metapher des Lernens - als Qualifikationserwerb vor allem für technische und ökonomische Zwecksetzungen - eine zentrale Bedeutung. Der gesellschaftliche Modernisierungsprozess, das ökonomische Potential der Volkswirtschaft, aber auch die Überlebenschancen einzelner Betriebe, die als ‚lernende Unternehmen‘ verstanden werden, um im internationalen Wettbewerb zu bestehen, all diese Phänomene werden in den Zusammenhang mit Lernen gestellt. Es erscheint deshalb nicht überraschend, dass sich im Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung die Kernaussage findet, die Erforschung des Lernens bilde das „Herzstück einer Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung“². Diesem Anliegen stellt sich die hier vorgelegte Untersuchung, konzentriert auf einen spezifischen Ausschnitt des Lernens im weiten Feld der Erwachsenenbildungspraxen.

Um die Auswahl des thematischen Ausschnitts von „Lernen“ sowie das damit verbundene Erkenntnisinteresse verständlich zu machen, werden zunächst „meine Gründe“, sich mit dem hier definierten Forschungsgegenstand zu befassen, offen gelegt. Auf diese Weise soll es dem Leser³ ermöglicht werden, diese erwachsenenpädagogische Lernforschung thematisch einzuordnen. Hervorzuheben ist hierbei in thematischer Hinsicht der Rekurs vor allem auf lernpsychologische, aber auch grundlegende Kategorien der *Kritischen Psychologie*, wie sie insbesondere von *Holzkamp* repräsentiert wird. Dieser Rekurs ist im Zusammenhang mit der besonderen Forschungsperspektive dieser erwachsenenpädagogischen Lernforschung zu sehen, die begründetermaßen - wie im Folgenden noch deutlich wird - nur innerhalb des subjektwissenschaftlichen Paradigmas anschlussfähige Kategorien findet. Um *meinen* Zugang zum Forschungsgegenstand offen zu legen, lässt es sich nicht vermeiden, schon an dieser Stelle Begrifflichkeiten einzuführen, die erst im zweiten Teil dieser Arbeit intensiver dargestellt und diskutiert werden. Insofern handelt es sich bei diesem Anliegen, mein Erkenntnisinteresse sowie die damit verbundene Fragestellung offen zu legen, um ein zirkuläres Vorgehen. Die in diesem einführenden Teil erwähnten Kategorien der *Kritischen Psychologie* dienen auch dazu, das gesamte Forschungsprojekt zu ordnen und zu systematisieren und ziehen sich deshalb als Strukturierungs- und Analyseinstrument wie ein roter Faden durch dieses. Zunächst nur ansatzweise verständliche Kategorien oder Zusammenhänge werden sich also erst im weiteren Verlauf der Arbeit erschließen.

¹ Arnold, Rolf/ Faulstich, Peter/ Mader, Wilhelm/Nuissl von Rein, Ekkehard/Schulz, Erhard: Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung. Frankfurt am Main 2000, S. 6.

² Arnold, Rolf u.a. 2000, a.a.O., S. 6.

³ Der flüssigeren Lesbarkeit der Ausführungen zu dieser Untersuchung wird im Folgenden bei denjenigen Substantiven, für die sowohl eine feminine als auch eine maskuline Form möglich wäre, durchgehend die sachliche oder maskuline Form verwendet. Bei dieser Entscheidung handelt es sich um eine rein sachliche Entscheidung, die die Gleichberechtigung der femininen und maskulinen Subjekte nicht in Frage stellen soll.

In Anlehnung an die Perspektive der *Kritischen Psychologie* wird Forschung als Handlung betrachtet. Jede Handlung und damit jede Forschung ist vor dem Hintergrund der persönlichen (phänomenal/real-biographisch fundierten) Situation des Handelnden bewusst von diesem begründet. Für den Forscher, der sich mit dem vielschichtigen Gegenstand des Lernens befassen will, ergeben sich somit verschiedene Gründe, dies zu tun und auch verschiedene Gründe, die Thematik in einer ganz bestimmten Art und Weise zu betrachten und einzugrenzen. Die Begründung der (Forschungs-)Handlung beruht in diesem Kontext allerdings nicht auf einer irgendwie gearteten direkten Abhängigkeit von den gesellschaftlich oder institutionellen Umständen. Das handelnde Subjekt bezieht sich bei seinen Handlungen vielmehr auf die ihm gegebenen verallgemeinerten gesellschaftlichen Bedeutungsstrukturen. Diese sind für ihn jedoch keine Handlungsanweisungen, sondern aufgrund seiner persönlichen, biographisch fundierten Situationen sowie den damit verbundenen zahlreichen Erfahrungen in und mit der (sozialen) Welt, lediglich Handlungsmöglichkeiten. Zu diesen kann er sich *bewusst* und in Realisierung seiner persönlichen Bedürfnisse und Interessen verhalten. Trotz dieses bewussten Verhaltens zur Welt sind ihm jedoch nicht alle potentiellen Handlungsmöglichkeiten auch als solche zugänglich. Aufgrund seiner Biographie ist er von manchen Möglichkeiten abgeschnitten, hat er zu anderen keinen Zugang, oder sie kommen ihm nicht in den Sinn. Aus diesem Grund ergibt sich für ihn letztlich ein besonderer phänomenal/real-biographisch fundierter *Möglichkeitsraum*, innerhalb dessen sein Handeln subjektiv begründet ist. Zugleich ist sein Handeln für alle, die diese den Möglichkeitsraum bestimmenden phänomenalbiographischen Prämissen kennen, nachvollziehbar.

Vor diesem Hintergrund ist also jedes Forschungshandeln durch die Rekonstruktion des Möglichkeitsraumes des Forschers und die Wahl der auf seinem Erkenntnisinteresse beruhenden Auswahl und Eingrenzung des Themas, wie es sich in der Fragestellung der Untersuchung abbildet, verstehbar. Da es sich bei der nachfolgenden Offenlegung meines eigenen Möglichkeitsraumes als Forscher - also um die Darlegung *meiner* subjektiven Handlungsgründe handelt, wird nun auch die versachlichte Wissenschaftssprache verlassen und eine persönliche verwendet.

Als ich mich, eingefasst in meinen damaligen Möglichkeitsraum, Anfang der neunziger Jahre dafür entschied, die Offizierlaufbahn der Bundeswehr mit Studium an einer Universität dieser Institution einzuschlagen, wurde mir vom Studium eines technischen Studienfachs abgeraten. Ich wollte aber unbedingt studieren, um mit Beendigung meines Zeitvertrags über eine für den Arbeitsmarkt attraktive Qualifikation zu verfügen, die es mir ermöglichen sollte, einen reibungslosen Übergang in die Privatwirtschaft zu finden. Beim Studium der Pädagogik konnte ich aus Sicht der Psychologen, die mich in einem Assessmentcenter an der Offizierprüfzentrale in Köln auf meine Qualitäten im Hinblick auf den Offizierberuf begutachteten, „nicht viel kaputt machen“. Deshalb wurde ich von diesen für das Studienfach Pädagogik eingeplant. Zu Beginn des Studiums Mitte der Neunziger Jahre musste ich mich für eine Studienrichtung innerhalb des Studienganges Pädagogik entscheiden. Ich hatte die Wahl zwischen dem Studium der Sozialpädagogik sowie dem Studium der Berufs- und Erwachsenenpädagogik. Ich entschied mich für letzteres, da ich zu dieser Zeit das Studium vor allem als Qualifikation für das spätere zivile Berufsleben ansah. Als Berufs- und Erwachsenenpädagoge rechnete ich mir damals bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt aus, sollte ich die Bundeswehr nach zwölf Jahren verlassen. Während meines Studiums, etwa zu Beginn des Hauptstudiums, lernte ich in einer Veranstaltung zur Didaktik der Erwachsenenbildung das

Modell der „Selbsterfüllenden Prophezeiung“ kennen. Von diesem Moment an wurde mir das erste Mal bewusst, welche Relevanz die Studieninhalte des Pädagogikstudiums für *mein* Leben haben. Ich konnte mit deren Hilfe viele Dinge verstehen, die mir bis dahin rätselhaft oder verborgen, einfach nicht zugänglich waren. Mit den Worten *Holzkamp*s fand zu dieser Zeit ein Wechsel von einem *defensiv begründeten*, dem Zwang zur Qualifizierung verschriebenen, zu einem *expansiven*, die soziale Welt in ihren Bedeutungszusammenhängen durchdringenden und damit die Teilhabe an der Verfügung über die eigenen Lebensumstände erweiternden Lernhandeln statt. Im Rahmen meiner Diplomarbeit über die „Alltagstheorien von Ausbildern“⁴ befasste ich mich auf Anraten eines Bekannten mit der Denkweise der *Kritischen Psychologie* in Person von *Klaus Holzkamp*. Diese diente mir damals dazu, die Verallgemeinerbarkeit meiner Forschungsergebnisse zu begründen.

Seit Beendigung meines Studiums sind mittlerweile sechs Jahre vergangen und ich war bis vor einem Jahr als Referent/Seminarleiter an einer Weiterbildungseinrichtung der Bundeswehr im Fachgebiet „Administration/Stabsdienst“ tätig. Die günstigen Arbeitsbedingungen, die ich dort vorfand, nutzte ich, um wieder wissenschaftlich zu arbeiten. Allerdings fehlte mir eine interessante Thematik, aus der sich eine wissenschaftliche Fragestellung ableiten ließ. Diese konnte ich in der Form, wie sie hier als Forschungsprojekt dargelegt ist, letztlich nur finden, weil ich durch das Studium auch gelernt hatte, meine eigene (Lerner-)Biographie immer mehr zu durchdringen, um hinter das „Geheimnis“ meiner realen Handlungsbegründungen zu gelangen. Gleichzeitig hatte sich dadurch auch meine Einstellung zur Welt und meinen Mitmenschen grundlegend verändert. Hatten meine Handlungen im sozialen Kontext früher die Intention, andere Menschen nur so weit wahrzunehmen, um meine persönlichen Bedürfnisse zu befriedigen, wurden mir jetzt die Verhältnisse zu meinen Mitmenschen vor allem im Hinblick auf deren Subjektentwicklung in einem umfassenden Zusammenhang wichtig. D.h. ich wollte und will Menschen helfen, ihr Leben sowie ihre oftmals nicht unproblematische Einbindung in verschiedene soziale Verhältnisse besser zu verstehen.

Vor dem Hintergrund dieser Einstellung wurde ich während meiner Tätigkeit als Seminarleiter bei der Bundeswehr mit dem Schicksal einiger Lehrgangsteilnehmer in einem von mir geleiteten Lehrgang an der Schule für Feldjäger und Stabsdienst konfrontiert. Diesen Lehrgangsteilnehmern war es nicht gelungen, eine Qualifikationsmaßnahme zum ›Rechnungsführer‹ (Sachbearbeiter für Verpflegungs-, Reise- und Trennungsgeldangelegenheiten) erfolgreich zu absolvieren. Nach mehreren zum Teil sehr intensiven, leider aber zu kurzen und unvorbereiteten Gesprächen wurde mir bewusst, dass die Hintergründe für den Misserfolg dieser Menschen auf dem Lehrgang sehr vielschichtig waren. Ich konnte ihnen deshalb nicht weiterhelfen. Mir fehlte das nötige Hintergrundwissen, um mit ihnen gemeinsam ihre individuelle Handlungsproblematik, die dem Misserfolg zugrunde lag, zu durchdringen. Die Erklärung, die Lehrgangsteilnehmer wären einfach zu „faul“ gewesen, war mir damals eine eindeutig zu kurz geratene Interpretation, auch wenn diese ihr mangelndes Engagement selbst als Hauptursache ihres Misserfolgs anführten.

Vor diesem Hintergrund wurde diese Handlungsproblematik meiner Lehrgangsteilnehmer für mich selbst zunächst zu einer Handlungs- und im weiteren Verlauf zu einer Lernproblematik.

⁴ Vgl. Schwab, Uwe R.: *Alltagstheorien von Ausbildern*. Diplomarbeit im Lehrgebiet Erwachsenenpädagogik an der Universität der Bundeswehr München. München 1997.

Wollte ich ihnen oder anderen Lehrgangsteilnehmern helfen, die Umstände des Misserfolgs zu verstehen und damit meine eigene Fähigkeit, andere beratend unterstützen zu können, zurückzugewinnen, musste ich dieses berufspädagogische Problem bzw. diesen Lerngegenstand, wie ich ihn als Fragestellung: „Warum Erwachsene in Fortbildungs- bzw. in Qualifikationsmaßnahmen lernen“ formuliert habe, zu fassen versuchen. Ich musste den Lerngegenstand also selbst erst einmal durchdringen. Über die Ausgliederung dieser mit der Beantwortung der Fragestellung verbundenen Lernschleife hatte ich also nicht nur ein Thema, für das hier vorliegende Forschungsprojekt gefunden. Ich hatte zudem angefangen, selber zu lernen. Denn durch die Rekonstruktion der Umstände, die zu einem Scheitern der Lehrgangsteilnehmer geführt hatten, hatte ich selbst die Möglichkeit, die Bedeutungsstrukturen eines Lernens/Nichtlernens in Qualifizierungsmaßnahmen zu durchdringen. Dies ermöglichte es mir, mich selbst als Beteiligter solcher Lernprozesse (jedoch auf der Seite der Lehrenden) über die mich umgebenden, unreflektierten Bedeutungsstrukturen und damit verbundenen Behinderungen und Restriktionen sowie über die meiner Lehrgangsteilnehmer zu vergewissern. Insofern handelt es sich bei dem hier vorliegenden Forschungsprojekt nicht lediglich um den Umstand, wissenschaftliches Wissen zu vermehren. Es handelt sich dabei auch um *meinen* Lernprozess und damit um einen „Lernenden Forschungszusammenhang“, da ich als Forscher zugleich auch Praktiker (Trainer/Lerner) bin und insofern vor dem Hintergrund dieser Untersuchung nicht nur die Lernproblematiken/-zusammenhänge bezüglich des Lernhandelns anderer verstehen kann. Ich kann mich darüber hinaus auf der Grundlage dieser Ergebnisse auch über meine eigene Lebenslage als Praktiker vergewissern. Allerdings benötigte ich zu diesem Zweck empirische Daten und eine Forschungsheuristik, welche mir dabei helfen konnte, den Lerngegenstand als Forschungsgegenstand in seiner Tiefe zu durchdringen.

Die Gewinnung des empirischen Datenmaterials stellte sich im Zusammenhang mit meiner Lernproblematik als schwierig dar, wollte ich mich doch über Problemlagen von Lehrgangsteilnehmern in Bezug auf deren Lernhandeln in Qualifizierungsmaßnahmen vergewissern. Die Schwierigkeit lag dabei darin, dass ich aufgrund besonderer Umstände keinen Zugang zu jenen Lehrgangsteilnehmern hatte, die ich aufgrund ihrer lernspezifischen Problemlagen in den Forschungsprozess hätte einbeziehen können. Darüber hinaus hatten diese Lehrgangsteilnehmer zwar ein Handlungsproblem, dieses hing aber eher mit ihrer zukünftigen beruflichen Verwendung sowie mit den Folgen ihres Misserfolgs für ihre aktuelle Tätigkeit an ihrem Arbeitsplatz und nicht mit ihrem Lernhandeln zusammen. Zusammenhänge zwischen ihrer personalen Situiertheit und ihrem Lernhandeln lagen für diese Lehrgangsteilnehmer außerhalb ihrer Einsichten. Angesichts dieser Schwierigkeiten im Forschungsfeld entschloss ich mich, den Fokus dieser Untersuchung nicht auf Lernproblematiken der Lehrgangsteilnehmer, sondern auf die sehr viel prinzipiellere Frage der **Lernbegründungen** der Teilnehmer zu legen. Die Lernproblematiken der Teilnehmer i.e.S. erscheinen dann als Teilaspekt dieser umfassenderen Konstitution des Forschungsgegenstandes. In diesem thematischen Kontext war es einfacher, Lehrgangsteilnehmer zu finden, die sich an diesem Forschungsprojekt beteiligen wollten.

Damit ist zugleich der Forschungsgegenstand knapp umrissen. Die Untersuchung setzt sich mit den Lernbegründungen Erwachsener (Lehrgangsteilnehmer) im Rahmen institutionell verfasster und mit formalen Prüfungsverfahren abgeschlossener beruflicher Qualifizierungsmaßnahmen auseinander. Auf der Grundlage fokussierter Interviews werden die *Möglich-*

keitsräume dreier Lehrgangsteilnehmer im Zuge einer Qualifizierungsmaßnahme mit Hilfe eines *Bedeutungs-Begründungsdiskurses* rekonstruiert. Da Lernbegründungen immer subjektiver Natur sind, gilt es diese aus der Perspektive der Lernenden zu rekonstruieren. Für den Forschungsprozess ergibt sich somit der Anspruch, *mit* den Lernenden zu forschen und nicht über sie.

Der in dieser Weise definierte forschersische Blick auf einen Ausschnitt der Erwachsenenbildungspraxis bedarf jedoch eines kategorialen Rahmens, innerhalb dessen es möglich ist, das Lernhandeln zu rekonstruieren. Die in diesem Zusammenhang zu entwickelnden Kategorien haben die Funktion eines heuristischen Rahmens, um das Datenmaterial zu ordnen, die Forschung gegenstandsgebunden zu begründen und auf der Grundlage eines über diese Kategorien definierten Forschungsgegenstandes einen Fixpunkt für die Verallgemeinerung sowie die hierzu notwendige Eindeutigkeit der Reichweite der durch den Forschungsprozess generierten Lerntheorie zu bestimmen. Die Diskussion der verschiedenen Möglichkeiten für einen heuristischen Rahmen erfolgt im dritten und vierten Abschnitt dieses Kapitels. Zuvor wird im folgenden Abschnitt die Frage geklärt, welche empirischen Untersuchungen in diesem Kontext, also bezüglich der Lernbegründungen Erwachsener, bisher vorgelegt wurden. Herausgestellt wird dabei auch, welche Widersprüche und blinden Flecken diese von einem subjektwissenschaftlichen Standpunkt aus aufweisen. Damit sollen Lücken in der Erwachsenenbildungsforschung aufgedeckt werden, die die hier vorliegende Untersuchung schließen will.

2 Das Lernen Erwachsener – Überblick über den empirischen Forschungsstand

Einen Überblick über den empirischen Forschungsstand zum Lernen Erwachsener zu erhalten fällt schwer. Die wissenschaftlichen Untersuchungen in diesem Kontext nähern sich ihrem Forschungsgegenstand aus unterschiedlichsten Perspektiven und mittels verschiedenster methodologisch begründeter und methodischer Zugänge. Dieser Vielfalt wegen wird nachfolgend lediglich eine Auswahl an Perspektiven näher beleuchtet. Ziel ist es dabei, Lücken und Schwachstellen dieser Zugänge zum Lernen Erwachsener aufzudecken und damit offene Forschungsfragen herauszuarbeiten. Hierzu werden insbesondere Untersuchungen, die das Lernen Erwachsener vom Standpunkt einer teilnehmerorientierten Biographie- und Sozialisationsforschung aus erforschen und dabei den Fokus auf Identitätsbildung in Verbindung mit Lernerfahrungen legen, kritisch analysiert. Ebenso werden Untersuchungen, die im Kontext selbstgesteuerten Lernens verschiedene Lernstile analysieren und die Auswirkung unterschiedlicher Lernstrategien auf die Lernmotivation herausstellen, überprüft. Als Hintergrundfolie dieser kritischen Überprüfung dienen dabei subjektwissenschaftliche (Lern-) Kategorien.

Eine Differenzierung wie sie sich über den Lernkontext, in dem geforscht wird, ergibt, wird dabei zunächst nicht vorgenommen. Es wird nicht unterschieden, ob die Forschungen zum Lernen Erwachsener im Kontext der klassischen Erwachsenenbildung oder aber im Kontext der Aus- und Weiterbildung erfolgen. Die hier vorliegende Forschungsarbeit wurde zwar im

Forschungsfeld der Berufspädagogik erstellt⁵. Die dieser Arbeit grundlegende Methodologie sowie die sich daraus ergebende Forschungsmethode lassen sich aber nicht auf dieses Feld eingrenzen. Sie sind, wie noch gezeigt wird, für alle Erwachsenenbildungspraxen anwendbar und notwendig.

In ihrem Memorandum zur historischen Erwachsenenbildungsforschung verweisen die Autoren im Bereich der Forschungen zum Thema „Lernen Erwachsener“ auf einen „deutlichen Schwerpunkt im Bereich der historischen Biographie- und Sozialisationsforschung“⁶. Die Lern- und Bildungsbiographien von Teilnehmern werden dabei bevorzugt untersucht. In diesem Kontext lässt sich unter anderem auch die Untersuchung von *Kade* über Identitätsbildungsprozesse im Zusammenhang mit Erwachsenenbildungsprozessen verorten⁷. Anknüpfend an die „subjektive Wende“ und die damit einhergehende Orientierung der Erwachsenenpädagogik am Identitätsbegriff sowie der damit verbundenen „Hinwendung zum Teilnehmer“ treten dessen Biographie, Lebenswelt, Alltag und Erfahrungen thematisch in den Vordergrund der Forschung. Die Subjektivität sowie die damit einhergehende „Kategorie des »Subjekts«“⁸ gewinnt somit im Rahmen der empirischen Forschung innerhalb der Erwachsenenpädagogik zunehmend an Gewicht. Unter Einbezug des interpretativen Paradigmas verändert sich zudem auch die Forschungsperspektive der Erwachsenenbildungsforschung. Biographische und teilnehmerorientierte Forschungsprojekte gewinnen immer mehr an Bedeutung und drängen dadurch die reine Lehr-Lern-Forschung in den Hintergrund. Der „(potentielle) Teilnehmer als Handlungs- und Erlebenssubjekt mit einer je individuell besonderen Lebensgeschichte“⁹ wird so in seiner ganzheitlichen Verbundenheit, mit seiner konkreten Lebenswelt sowie den daraus sich ergebenden individuellen Problemlagen gesehen. Damit verbunden ist eine Aufhebung der Reduktion der Lernenden auf rein kognitive oder motivationale Persönlichkeitsmerkmale.

Kade rekonstruiert in diesem Kontext „die Bedeutung, die Erwachsenenbildung für die Teilnehmer hat, im Zusammenhang von je besonderen Lebenslagen und Biographiemustern“. Erwachsenenbildung ist für ihn dabei zunächst in erster Linie ein „Strukturzusammenhang“¹⁰ und damit ein „Austauschprozess zwischen objektiver und subjektiver Wirklichkeit“¹¹ mit dem Ziel, die in der subjektiven Lebenslage aufkommenden Schief-/Problemlagen der Identitätsfindung zu bewältigen. Mit der Einführung der Bedeutungskategorie in Abwendung von kognitivistischen Theorien greift *Kade* bei seinem Projekt methodologisch auf die Gegenstandstheorie des Symbolischen Interaktionismus zurück. Aus der Perspektive des Symbolischen Interaktionismus erfolgt die Identitätsfindung über die deutende Auseinandersetzung

⁵ Unter Erwachsenenbildung wird hier das *praktische* Feld der Erwachsenenpädagogik verstanden. Die Erwachsenenbildung differenziert sich in jenes Feld, in dem Erwachsene nicht für den Erwerb von Qualifikationen lernen, sondern vor allem um sich zu bilden. Dieses wird ganz allgemein als die Erwachsenenbildung verstanden. Ein anderes Feld, in dem Erwachsene lernen, ist die Aus- und Weiterbildung. Ziel dieser Art der Erwachsenenbildung, die auch als berufspädagogisches Forschungsfeld verstanden wird, ist der Erwerb beruflich verwertbarer Qualifikationen. (Zum Unterschied von Qualifikation und Bildung vgl. auch Kade (1983).

⁶ Ciupke, Paul/Gierke, Willi/Hof, Christiane/Jelich, Franz-Josef/, Seitter, Wolfgang, Tietgens, Hans/Zeuner, Christine: Memorandum zur historischen Erwachsenenbildungsforschung. Sonderbeilage zum REPORT. Bielefeld 2002, S. 13.

⁷ vgl. Kade, Jochen: Erwachsenenbildung und Identität. Weinheim 1992.

⁸ ders., S. 18.

⁹ ders., S. 24

¹⁰ ders., S. 313

¹¹ ders., S. 41

der Subjekte mit ihrer individuellen Lebenswelt. Somit ist diese Perspektive für eine Erforschung der Bedeutung der Erwachsenenbildung im Hinblick auf die Identitätsbildung der Teilnehmer von Erwachsenenbildungsveranstaltungen anschlussfähig.

Obwohl *Kade* das Ziel einer Hinwendung zum Teilnehmer verfolgt, gelingt ihm dies jedoch nicht. Er kann den wissenschaftlichen *Außenstandpunkt* nicht überwinden. Diese Problematik ist im Zusammenhang mit der von ihm verwendeten Gegenstandstheorie des Symbolischen Interaktionismus zu sehen. Gemäß dem interpretativen Paradigma, in welches sich der auf den sozialbehavioristischen Theorien von Mead gegründete Symbolische Interaktionismus einreicht¹², handeln die Subjekte auf der Grundlage der Bedeutungen, die sie den Dingen beimessen¹³. Diese sind gesellschaftlich vermittelt und über die Interaktion mit signifikant Anderen übernommen. Die Subjekte können sich von diesen Bedeutungen nicht bewusst distanzieren. Sie sind wie in einem Reiz-Reaktionsschema dazu gezwungen, danach zu handeln. Die Bedeutungen *bedingen* also das Handeln der Subjekte. Die reflexive Wende hat damit zwar das Subjekt in den Vordergrund der Forschung gerückt, das Reiz-Reaktionsschema des normativen Paradigmas jedoch unbewusst, trotz Einführung der Bedeutungskategorie, übernommen. Indem *Kade* in seinem Forschungsprojekt den Symbolischen Interaktionismus als Gegenstandstheorie verwendet, forscht er also innerhalb eines *Bedingtheitsdiskurses*¹⁴.

In seinem Forschungsprojekt erarbeitet *Kade* aus seinem Datenmaterial die biographisch fundierten Bedeutungen, die die von ihm befragten Personen ihrer aktuellen Lebenswelt beimessen. Daraus schließt er, dem Bedingtheitsdiskurs folgend, auf die Lerngründe und Identitätsprobleme dieser Personen. Ziel der Forschung von *Kade* ist damit nicht die Lebenswelt der Subjekte zu erforschen, wie diese sie *bewusst* erfahren. Auch sind es nicht die je subjektiven Gründe der Lernenden an Veranstaltungen der Erwachsenenbildung teilzunehmen. Ziel sind vielmehr die gesellschaftlich vermittelten, latenten Bedeutungsstrukturen, die sich ähnlich grammatikalischen Strukturen der Muttersprache im Subjekt manifestieren und dieses in seinem Handeln bedingen¹⁵. Nur durch die forschersische Auseinandersetzung mit dem Subjekt gelingt es diese typischen Strukturen herauszuarbeiten und damit die Forschungsergebnisse zu verallgemeinern. Das Subjekt selbst dient lediglich als Datenquelle und spielt im weiteren Verlauf der Forschung keine Rolle mehr.

¹² vgl. Mead, Georg Herbert: Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt am Main 1973.

¹³ vgl. Blumer, Herbert: Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Bd. 1: Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie. Reinbek 1973, S.80-146.

¹⁴ vgl. Holzkamp, Klaus: Was heißt »Psychologie vom Subjektstandpunkt«? In: Forum Kritische Psychologie. Berlin 1991, S. 7.

¹⁵ Die Theorie des Symbolischen Interaktionismus wurde vor allem von *Oevermann* im Forschungsprinzip der Objektiven Hermeneutik umgesetzt. *Oevermann* setzt bei seiner Methodologie an der „Strukturbedingtheit von Sozialität“ an (*Oevermann, Ulrich: Hermeneutische Sinnrekonstruktion: als Therapie und Pädagogik missverstanden, oder: das notorische strukturtheoretische Defizit pädagogischer Forschung.* In: Garz, Detlef/Kraimer, Klaus (Hg.): Brauchen wir andere Forschungsmethoden? Frankfurt am Main 1983, S. 122). Vor diesem Hintergrund kann der Forscher mit Hilfe seines „Tacit knowledge“ (ders., S. 125), seiner intuitiven Regelkunde, die unser Handeln bedingenden latenten Sinnstrukturen rekonstruieren. Latente Sinnstrukturen folgen demnach Regeln, die wir alle verstehen, weil wir sie wie die Grammatik unserer Muttersprache unbewusst internalisiert haben.

Das Problem, das hierbei offensichtlich wird, ist letztlich die Ausblendung der Subjektivität der Lernenden. Diese ist ausgeblendet, weil durch die Kurzschließung von gesellschaftlich vermittelter Bedeutung und durch diese bedingte Handlungen die Möglichkeit des Subjekts sich bewusst zu diesen gesellschaftlich vermittelten Bedeutungen zu verhalten, sich also auch davon zu distanzieren, nicht gegeben ist. Das Subjekt steht zwar scheinbar im Mittelpunkt der Forschung, ist aber lediglich Objekt des Forschungsprozesses. Als Mittel zum Zweck dient es dem Forscher durch die Rekonstruktion der von ihm reproduzierten handlungsbedingenden Bedeutungen, die gesellschaftlichen, latenten Bedeutungsstrukturen offen zu legen. Auch die Biographie und Lebenswelt des Lerners erhalten in diesem Zusammenhang lediglich die Bedeutung desjenigen Mediums, durch welches der Lerner jene latenten Sinnstrukturen internalisiert, die ihn in seinem Handeln bedingen. *Kade* reproduziert damit also den blinden Fleck der vordergründigen Hinwendung zum Subjekt im Zuge der reflexiven Wende.

Er erhält deshalb als Ergebnis seiner Forschung nicht rekonstruierte, sondern aus einem Bedingtheitsdiskurs abgeleitete Bedeutungen. Da sich die Subjekte bewusst zu den gesellschaftlichen Bedeutungsstrukturen verhalten, sich von diesen auch distanzieren und diese aktiv und bewusst verändern können, ist es von dem von *Kade* gewählten wissenschaftlichen *Außenstandpunkt* nicht möglich, die tatsächlichen, je subjektiven Bedeutungen, die die Erwachsenenbildung für die Lernenden hat, zu erforschen. Hierzu hätte er gezielter nach denjenigen Bedeutungen fragen müssen, die bestimmte Umstände in der Lebenswelt bzw. Biographie für die Subjekte haben.

Eine andere Perspektive auf das Lernen Erwachsener wählt *Rózsa*. Sie erforscht die „saliente(n) Konzepte und Aspekte der Wichtigkeit subjektiver Auffassungen von Lernen“¹⁶. Mit einem offenen Erhebungsverfahren befragt sie verschiedene Gruppen Lernender und Lehrender (Medizinstudenten, Jurastudenten, Lehrer) nach deren „subjektiver Vorstellung von Lernen“¹⁷. Lernen wird von diesen vor allem als „Zunahme von Wissen“, „Einprägen und Reproduzieren“, „Anwendung in der Praxis“, „Veränderung der Sichtweise“, bis hin zur „Veränderung der Person“¹⁸ gedeutet. Auf der Grundlage der häufigsten Antworten entwirft *Rózsa* einen Fragebogen, in dem die Befragten ihre emotionale Einstellung zu den einzelnen Items wiedergeben sollen. Lernen als „Einprägen und Reproduzieren“ ist dabei im Ergebnis stärker mit negativen Emotionen verbunden. „Soziales Lernen“¹⁹ ist dagegen mit positiven Emotionen verbunden.

Dieses Ergebnis interpretiert *Rózsa* auf der Grundlage sozialisatorischer Einflüsse. Der subjektive Lernbegriff der Lernenden sowie die damit verbundenen Emotionen beruhen auf den subjektiven Lernerfahrungen sowie den damit verbundenen Bedeutungszuschreibungen der Lerner. So übernehme ein Schüler im Laufe der Zeit seine Vorstellungen schulischen Lernens über die Konfrontation mit den Vorstellungen, die signifikante Lehrpersonen²⁰ in Bezug auf Lernen haben. Diese Vorstellung ändere sich jedoch im Studium in Abhängigkeit

¹⁶ Rózsa, Julia: Was bedeutet Lernen? Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien 2002.

¹⁷ dies., S. 185

¹⁸ dies., S. 184f.

¹⁹ dies., S. 186

²⁰ vgl. dies., S. 187

von den Leistungsanforderungen, die die Lernenden einbringen müssen. Medizinstudenten werden z.B. stur nach ihrem Wissen gefragt, weshalb Lernen für sie „Einprägen und Reproduzieren“ bedeutet. Jurastudenten hingegen dürfen in den Prüfungen Gesetzestexte verwenden, müssen jedoch verstehen, worum es in den verschiedenen Prüfungsfällen geht. Für Jurastudenten hat Lernen deshalb auch die Bedeutung, Verständnis zu entwickeln²¹.

Rózsa verfolgt mit ihrer Untersuchung das Ziel, die Subjektivität Lernender in die Forschung einzubeziehen. Hierzu greift sie, wie *Kade* auf die Bedeutungskategorie zurück. Eine symbolisch interaktionistisch geprägte Sozialisationstheorie voraussetzend, interpretiert sie die Ergebnisse der erfragten Häufigkeitsverteilung als sozialisationsbedingt. Die Bedeutungen, die Lerner Lernen beimessen hängen dabei von deren Lernbiographie ab, ändern sich aber in unterschiedlichen Lernkontexten. Der für Lernen signifikante Kontext bedingt also die Bedeutungen, die Lernende dem Lernbegriff beimessen. Verändert man also die Bedeutung, die Lerner Lernen beimessen durch Veränderung des Lernkontexts von außen, kann Lernen „aktiv gestaltet und an die zukünftigen beruflichen und persönlichen Anforderungen angepasst werden“²². Auf dieser Voraussetzung begründet *Rózsa* auch die Verallgemeinerbarkeit ihrer Untersuchungsergebnisse und leitet daraus Handlungsanweisungen an Lehrer und Lehrinstitutionen ab. Diese müssen den Lernkontext positiv gestalten, um bei den Lernern positive Bedeutungen des Lernbegriffs zu bewirken.

Dieser Argumentation folgend hängen Lernprobleme vom negativen Lernkontext und damit direkt von der Didaktik und vor allem Methodik der Lehrer ab. Der Lerner ist somit bezüglich seiner Einstellung zum Lernen vom unmittelbaren Lehr-Lern-Kontext *bedingt*. Damit argumentiert *Rózsa* ebenso wie *Kade* in einem Bedingtheitsdiskurs. Die Subjektivität der Lernenden wird ausgeblendet. Auf diese Weise verhindert sie jedoch die Möglichkeit, die durch die Subjektivität der Lernenden gegebene Vielschichtigkeit der Bedeutungskategorien, wie „Einprägen und Reproduzieren“ weiter auszubreiten. Sie erfährt damit über die Subjektivität und Gründe der Lernenden zu lernen nur sehr wenig, da sie lediglich von einem wissenschaftlichen Außenstandpunkt forscht. Dieser wird zusätzlich durch die Wahl ihrer Methoden verstärkt. Häufigkeitsaufzählungen anhand vorgefertigter Kategorien lassen Subjektivität erst gar nicht zur Geltung kommen. Sie setzen eine direkte Abhängigkeit menschlicher Bedeutungszuschreibung von signifikanten Umständen voraus.

Die Rekonstruktion von Bedeutungen über einzelne Schlagworte greift hier also ebenso zu kurz wie die Untersuchung von *Kade*. Die eigentlichen Bedeutungen, die die Lernenden Lernen beimessen, können nicht lediglich durch die Frage, welche Bedeutung man *Lernen* beimesse, rekonstruiert werden. Als Mensch hat man eine *bewusst* erfahrbare Lebensgeschichte, aufgrund *bewusst* gesammelter Erfahrungen und damit verbundenen Möglichkeiten. Diesen Bedeutungshorizont gilt es im Zusammenhang mit Lernen möglichst umfassend in den Forschungsprozess mit einzubeziehen. Erst auf dieser Grundlage können die Bedeutungen, die Lernen als biographische Erfahrung für die Lernenden hat, rekonstruiert werden.

²¹ vgl. dies., S. 188

²² dies., S. 189

Reinmann-Rothmeier, Mandl und *Kroschel* verfolgen mit ihrem Forschungsprojekt das Ziel, die Lernerfahrungen Lernender zu erforschen²³. Hierzu führen sie eine größere Datenerhebung durch, in deren Verlauf sie sehr unterschiedliche Lerngeschichten kennenlernen. Aus ihrem umfangreichen Datenmaterial typisieren sie schließlich vier Problembereiche heraus. Erstens wird von den Lernenden in der Schule sowie im Studium zu wenig Eigeninitiative gezeigt. Zweitens wird Lernen vor allem als Instrument, Prüfungen zu bestehen, angesehen. Drittens wird Lehren oftmals nur als Stoffvermittlung betrachtet, so dass die zu vermittelnden Inhalte lediglich abgehakt werden, ohne das Vorwissen der Lerner zu berücksichtigen. Viertens wird das Schattendasein des kooperativen Lernens und Problemlösens als typisches Problem identifiziert.

Im Gegensatz zu *Kade* und *Rózsa* zielen *Reinmann-Rothmeier, Mandl* und *Kroschel* nicht auf das Subjekt und nicht auf die Bedeutungskategorie ab. Sie wählen einen typisierenden Ansatz, der auf Häufigkeitsverteilungen bestimmter Faktoren beruht. Durch diese Faktorenanalyse subsumieren sie lediglich die für sie wichtigsten Inhalte/Aussagen der Lerngeschichte. Diese werden gebündelt und zu einem Ergebnis zusammengefasst. Über die Bedeutungen, die Lernen für die Lernenden im Zusammenhang mit diesen Erfahrungen hat, erfahren *Reinmann-Rothmeier, Mandl* und *Kroschel* jedoch nichts. Während *Kade* und *Rózsa* innerhalb eines Bedingtheitsdiskurses forschen, in dem das Subjekt zumindest idealiter im Mittelpunkt der Forschung steht, nehmen sie einen Außenstandpunkt ein, der die Subjektivität der Lerner in keinsten Weise im Forschungsprozess abbildet außer als Datenlieferant.

Auffällig ist in diesem Zusammenhang bei *Rózsa* wie auch bei *Reinmann-Rothmeier, Mandl* und *Kroschel*, dass Lernen lediglich emotional besetzt wird. Es fehlt zudem bei allen eine die Forschung fundierende und dem kritischen Leser offensichtliche *Lerntheorie*. Hierbei wird nicht deutlich gemacht, was diese Forscher unter Lernen verstehen und warum Menschen lernen. So wird z.B. der Handlungscharakter von Lernen nur bei *Kade* deutlich. Dieser Umstand blendet wiederum einen großen Teil der Wirklichkeit von Lernen aus, bzw. setzt auf der anderen Seite voraus, dass es sich, wenn nicht um eine bewusste Handlung, dann um eine Reaktion auf von außen gesetzte Reize handeln muss. Lernen als Handlung ist immer *bewusstes* und *begründetes* Handeln. Nur unter dieser Prämisse ist es möglich, den Lerner als Subjekt in den Mittelpunkt von Forschung zu rücken. Diesem Umstand wird *Kade* zwar gerecht, allerdings ist bei ihm das Handeln und somit auch das Lernhandeln von latenten gesellschaftlichen Bedeutungsstrukturen bedingt. Legt man dem Forschungsprozess eine Lerntheorie zu Grunde, in der Lernen als Handlung vorausgesetzt wird, kann man dieser Prämisse im Forschungsprozess nur dann gerecht werden, wenn man als Forscher jenen subjektiven Möglichkeitsraum rekonstruiert, der das Lernhandeln eines Subjekts begründet. Hierzu muss, wie *Kade* und *Rózsa* es in ihren Untersuchungen gemacht haben, auf die Biographie der Subjekte zurückgegriffen werden. Allerdings nicht in einem Sinne, hierin latente gesellschaftlich vermittelte Bedeutungsstrukturen zu erforschen. Es müssen vielmehr gezielt jene biographisch fundierten Bedeutungszuschreibungen durch gezieltes Forschen herausgearbeitet werden, die als Gründe für das Lernhandeln der Subjekte in Frage kommen. Durch die forschende Auseinandersetzung mit einem solchen rekonstruierten Bedeutungsraum, in dem Bedeutungen lediglich Handlungsprämissen sind, von denen man sich

²³ vgl. Reinmann-Rothmeier, Gabi/ Mandl, Heinz/Kroschel, Evi: Lerngeschichten: Lernerfahrungen als Grundlage für den Einstieg in die Lernpsychologie. In: Lompscher, Joachim/Mandl, Heinz (Hg.): Lehr- und Lernprobleme im Studium. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle 1996.

bewusst auch distanzieren kann, forscht man in einem Bedeutungs-Begründungs-Diskurs, in dessen Verlauf Subjektivität erhalten und das Lernen Erwachsener von deren Standpunkt aus erschlossen wird.

Während *Kade* die Bedeutungen, die die Erwachsenenbildung für die Lerner vor dem Hintergrund ihrer biographisch fundierten Erfahrungen und Lebenswelt hat, *Rózsa* dagegen die subjektive Bedeutung von Lernen für die Lerner erforscht und *Reinmann-Rothmeier*, *Mandl* und *Kroschel* wiederum die Lernerfahrungen Lernender untersuchen, nähert sich *Schrader* dem Lernen Erwachsener, indem er deren individuelle Lernstile/Lernstrategien in der Weiterbildung analysiert. Dabei setzt er sich zum Ziel, die „Voraussetzungen der Lernenden für selbstgesteuertes Lernen etwas genauer zu betrachten“²⁴. Er konzentrierte sich in diesem Zusammenhang auf die individuell unterschiedlichen Vorlieben, Gewohnheiten und Stärken beim Lernen. Im Ergebnis identifiziert er insgesamt fünf verschiedene Lernstile Erwachsener, denen von den Lernern unterschiedliche Bedeutungen beigemessen wurden. Lediglich Lerner, die dem Lernen eine positive Bedeutung beimessen, zeigen eine „große Bereitschaft und Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen“²⁵. Selbstgesteuert erfolgt Lernen dann, „wenn Lernende in einer bestimmten Phase eines Lernprozesses – bei der Feststellung eines Bedarfs und der Formulierung von Zielen, bei der Planung und Organisation, beim Lernen selbst oder seiner Evaluation – selbst aktiv und initiativ werden, d.h. nicht weitgehend durch Bedingungen der Lernsituation, durch die Impulse eines Lehrenden oder eines apersonalen Mediums determiniert sind“²⁶. Ein eindeutiger Lernstil selbstgesteuerten Lernens lässt sich nach dieser Definition jedoch nicht festlegen, weshalb bezüglich der Lernstile Erwachsener innerhalb eines zusammenhängenden Lernprozesses auch ein Kontinuum beobachtet wird. Dieses reicht von vollständig fremdbestimmt, d.h. unter Anleitung eines Lehrenden durchgeführt, bis zu vollkommen selbstgesteuert. Das selbstgesteuerte Lernen sei jedoch nach *Schrader* insgesamt eine Lernstrategie bzw. ein Lernstil, der „nur bedingt den Vorlieben, Gewohnheiten und Stärken erwachsener Lerner entgegenkommt“²⁷.

Fasst man das Ergebnis von *Schrader* zusammen, so wird deutlich, dass er über die subjektiven Lernbegründungen der Erwachsenen zum selbstgesteuerten Lernen keine Aussage treffen kann. Ihm fehlt eine klare und abgrenzbare Vorstellung des subjektiv begründeten selbstgesteuerten Lernens. Dies hängt mit dem Fehlen einer dem Forschungsprozess grundgelegten Lerntheorie zusammen. Damit ist es ihm auch nicht möglich, seinen Forschungsprozess auf ein gegenstandsgebundenes Fundament zu setzen. Dieser wirkt dadurch willkürlich und unprofessionell. Will man die Voraussetzung Lernender für selbstgesteuertes Lernen erforschen, benötigt man zunächst Fälle, in denen selbstgesteuert, also ohne fremden Antrieb gelernt wird. Stellt man dem Lerner dann lediglich die Frage, warum er in dieser Situation selbstgesteuert gelernt hat und lässt diese Antwort in Form einer Häufigkeitsverteilung in das Ergebnis der Forschung einfließen, forscht man wiederum von einem wissenschaftlichen Außenstandpunkt aus. Die biographisch fundierte Situiertheit der Lerner wird dadurch ausgeblendet. Nur über diese ist es jedoch möglich, gemeinsam mit dem Ler-

²⁴ ders., S. 174

²⁵ ders., S. 177

²⁶ Schrader, Josef: Selbstgesteuertes Lernen und Lernstile Erwachsener. In: Bos, Wilfried/Tarnai, Christian (Hg.): Ergebnisse qualitativer und quantitativer empirischer pädagogischer Forschung. Münster, New York, München, Berlin 1996, S. 171.

²⁷ ders., S.179

ner die Gründe für selbstgesteuertes Lernen zu ergründen. Indem die Bedeutungen, die der Lerner aufgrund dieser Situiertheit der Lernsituation bemisst, gemeinsam mit dem Forscher rekonstruiert werden, tritt man wiederum in einen Bedeutungs-Begründungsdiskurs ein. Dieser ermöglicht es, unter Einbezug und Erhalt der Subjektivität *die* Umstände aufzudecken, die selbstgesteuertes Lernen begünstigen, aber nicht bedingen. Vor diesem Hintergrund muss man - dies sei hier am Rande bemerkt - die „Machbarkeit“ oder die „Herstellbarkeit“ selbstgesteuerten Lernens über Lehr-Lernprozess über einschlägige Programme wie sie z.B. von *Beitinger*, *Mandl* und *Puchert* entwickelt wurden²⁸, wissenschaftlich in Frage stellen.

Mit dem selbstgesteuerten Lernen, aber auch mit der Bedeutung, die Erwachsenenbildung für die Lernenden hat, ist immer zugleich auch die Frage nach den Motiven also nach der Lernmotivation gestellt. In diesem Zusammenhang legt *Prenzel* eine Untersuchung zum Thema „Lernen Erwachsener“ vor, die von der Frage nach den Bedingungen für motiviertes Lernen im Studium ausgeht. Ziel dieser Untersuchung ist es, die „Bedingungen für selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen“²⁹ herauszufinden. Hierzu versucht er die Frage zu beantworten, „auf welche Weise und für was Studierende lernmotiviert sind oder sein sollen“³⁰. Darüber hinaus möchte er klären, welche Lehr-Bedingungen die Entwicklung bestimmter Formen von Lernmotivation unterstützen oder beeinträchtigen.

Nachdem auch *Prenzel* ohne explizite Lerntheorie forscht, muss er seinen Forschungsprozess operationalisieren, indem er seinem Forschungsgegenstand, die Motivation der Lernenden in ihrer qualitativen Ausdehnung durch von außen aufgesetzte Variablen beobachtbar macht. So strukturiert er auf der Grundlage der unterschiedlichen Schuldzuweisungen bei einem Misserfolg Lernender im Studium von Seiten der Lernenden an die Lehrenden, aber auch umgekehrt, die unterschiedlichen Vorstellungen und Formen von Lernmotivation. Er erhält dadurch eine „theoretische Strukturierung“ von insgesamt sechs Varianten von Lernmotivation. Diese differenziert er nach zweierlei Ausprägungen, dem Grad der damit verbundenen „Selbstbestimmung“ sowie dem Grad der „inhaltsspezifischen Anreize“³¹.

Prenzel erhält schließlich ein Ergebnis, indem er mit Hilfe einer explorativen Erhebung auf der Grundlage dieser Varianten, eine Korrelation von Lernmotivationsvarianten und emotionalen Prozessen nachweisen kann. Selbstbestimmte Motivationsvarianten, wie intrinsische Motivation und Interesse, zeichnen sich danach durch positive Erlebnisqualitäten aus, während „fremdbestimmt motiviertes Lernen von Angst und Unlusterlebnissen begleitet“³² wird. Vor diesem Hintergrund greift er bei der Beantwortung der Frage nach den idealen Lehrbedingungen für die Herstellung einer *positiven* Lernmotivation auf den Ansatz von *Deci* und *Ryan* zurück. Diese fanden nach einer Anzahl von Experimenten und Feldstudien zwei „Bedingungskomplexe“ motivierten Lernens. Vorhandene intrinsische Motivation wird danach auf der einen Seite durch das „Einengen von Spielräumen“ sowie auf der anderen Seite durch das „Einengen des Empfindens, kompetent oder wirksam zu sein“, reduziert. Im Umkehr-

²⁸ vgl. *Beitinger*, Gerd/ *Mandl*, Heinz/*Puchert*, Christian: Konzeption und Evaluation des Medienbausteins „Impulse zum Weiterlernen“. In: Dies. (Hg.): *Unterrichtswissenschaft* 22, 1994, S. 56-74.

²⁹ *Prenzel*, Manfred: Bedingungen für selbstbestimmtes und interessiertes Lernen im Studium. In: *Beitinger*, *Mandl*, *Puchert* 1994 a.a.O., S. 16.

³⁰ ders., S. 11

³¹ ders., S. 13

³² ders., S. 15

schluss identifiziert *Prenzel* daraus „Autonomie-Unterstützung und „wahrgenommene Kompetenz-Unterstützung“³³ als Bedingungen für intrinsische Lernmotivation. Weiterhin identifiziert er auf der Basis der Studien von *Deci* und *Ryan* drei Bedingungen für die Herstellung intrinsischer Motivation:

1. das durch Wahlmöglichkeiten und Spielräume im Studium ermöglichte „Erleben von Autonomie“,
2. die durch die „informierende Rückmeldung der Person, was sie kann und was nicht“³⁴, gegebene Unterstützung des Erlebnisses von Kompetenz sowie
3. das Erlebnis sozialer Eingebundenheit durch einen kollegialen Umgang miteinander.

In einem hochschuldidaktischen Forschungsprojekt konnte *Prenzel* auf der Grundlage dieser drei Bedingungen letztlich nachweisen, dass es möglich ist, extrinsische im Verhältnis zu intrinsischer Motivation gering zu halten. Er hat Unterrichtseinheiten bei Medizinstudenten zu einem realitätsnahen und problemorientierten Unterricht didaktisch modifiziert und die studentische Eigenaktivität beim Lernen gefördert. Die Lernmotivation bei den Studierenden ist also nach *Prenzel* aufgrund der veränderten Bedingungen beeinflusst worden.

Wie auch schon bei den zuvor beschriebenen Untersuchungen weist auch die von *Prenzel* das zentrale Problem einer Forschungsperspektive vom wissenschaftlichen Außenstandpunkt sowie die damit verbundene Ausgrenzung der Subjektivität der Lernenden im Forschungsprozess auf. Er fundiert seinen Forschungsprozess mit einer impliziten Lerntheorie, wonach selbstgesteuertes Lernen durch die richtige didaktische und methodische Gestaltung des Lehrprozesses erzeugt werden kann. Die Subjekte werden also in ihrem Lernhandeln von den äußeren Umständen *bedingt*. Dabei sitzt er zum einen der Paradoxie auf, dass durch die didaktisch-methodische Gestaltung des Lehr-Lern-Kontextes selbstgesteuertes Lernen hergestellt wird (Sei-spontan-Paradoxie). Hierbei verliert er den Gesamtkontext des Lehr-Lern-Prozesses aus den Augen. Selbstgesteuert erfolgt Lernen nur, wenn es nicht von außen gesetzten Zwängen unterliegt. Lernen Studenten jedoch extrinsisch motiviert, haben sie gute Gründe dazu. Diese sind sehr vielschichtig und können nur gemeinsam mit den Subjekten, also von einem wissenschaftlichen Subjektstandpunkt aus über einen Bedeutungs-Begründungs-Diskurs erarbeitet werden. Durch die Veränderung des Lernumfeldes wird der äußere Zwang, lernen zu müssen - um z.B. eine geeignete Qualifikation für das spätere Berufsleben zu erwerben, oder dem Vater zu imponieren - nicht aufgehoben. Es wird lediglich das extrinsisch motivierte Lernen erleichtert. Zum anderen forscht *Prenzel* durch die Wahl seiner Methoden innerhalb eines Bedingtheitsdiskurses. Indem er das Lernhandeln mittels Variablen operationalisiert, wird die Subjektivität und das Bewusstsein der Lernenden zu Gunsten eines Reiz-Reaktions-Denkens ausgeblendet. Das Lernsubjekt wird von ihm zum Objekt des Forschungsprozesses gemacht. Hierdurch erfährt er über die Gründe der Lernenden, die letztlich die Lernmotivation ausmachen, gar nichts. Nur wenn Lernen in Beteiligung der Lernenden und unter Einbezug deren biographisch fundierten Bedeutungshorizonten erforscht wird, ist es möglich, die Gründe Lernender und damit deren Motivation oder die Ursachen für eine Schwächung ihrer Motivation herauszufinden. Variablenbedingte Forschungsprozesse sind hierfür ungeeignet. *Prenzel* erfährt durch seinen Forschungsprozess deshalb letztlich nur das, was er in diesen hineininterpretiert.

³³ vgl. ders., S. 16ff.

³⁴ ders., S. 17

Zusammenfassend lässt sich also feststellen: Alle oben angeführten Untersuchungen zum Lernen Erwachsener im Kontext der Erwachsenenbildung aber auch im Kontext der Aus- und Weiterbildung zielen auf ein zentrales Thema des Lernens, die Lernmotivation. Es geht also allen darum, zu erhellen, was Erwachsenen in verschiedenen Kontexten zum Lernen animiert und warum diese mit unterschiedlich großem Engagement lernen. *Kade* nähert sich dieser Frage über die Bedeutung, die das Lernen in der Erwachsenenbildung für die Lerner hat. *Rózsa* untersucht die Einstellung der Lerner zum Lernen vor dem Hintergrund ihrer unbewussten Konzepte zum Lernbegriff, die damit verbundene emotionale Reaktion und erhält somit eine Aussage darüber, warum Erwachsene lernen. *Reinmann-Rothmeier, Mandl* und *Kroschel* nähern sich diesem Kontext über die einschlägigen Erfahrungen der Lerner mit Lernprozessen. Daraus leiten sie dann die Gründe für Lernmotivation ab. *Schrader* wiederum untersucht die Umstände, die selbstgesteuertes, also intrinsisch motiviertes Lernen verstärken oder verhindern. *Prenzel* schließlich zielt mit seiner Untersuchung darauf ab, die Bedingungen für selbstbestimmt motiviertes Lernen zu bestimmen. Er sucht also nach den Umständen, die ein von sich aus und nicht von außen motiviertes Lernen bewirken.

In diesen Untersuchungen im Kontext der wie auch immer definierten Lernmotivation ist ein gemeinsames Defizit erkennbar. Sie verfügen über keine gegenstandsnahe Lerntheorie mit deren Hilfe es möglich ist, Lernen als un-bedingte Handlung zu betrachten und zudem der Subjektivität der Lernenden im Forschungsprozess gerecht zu werden. Alle forschen von einem wissenschaftlichen Außenstandpunkt und innerhalb eines Bedingtheitsdiskurses. Sie Grenzen damit die Subjektivität der Lernenden systematisch aus, indem sie die Lernenden zum Objekt ihres Forschungsprozesses machen und erfahren über die tatsächlichen Lernbegründungen der Lernenden nur wenig. Ihre Ergebnisse beruhen allesamt auf Interpretationen. Es fehlt somit ein Ansatz, der auf der einen Seite die subjektive Begründetheit von Lernen berücksichtigt und auf *dieser* Grundlage auf der anderen Seite erhellt, welche Gründe und Interessen Erwachsene haben, von ihrem biographisch fundierten Standpunkt aus zu lernen.

Die bisher kritisch betrachteten empirischen Untersuchungen zum Lernen Erwachsener haben die Subjektivität der Lernenden in methodologischer und methodischer Hinsicht ausgeblendet. Aus diesem Grund sind die Ergebnisse dieser Untersuchungen auch lückenhaft. Bisher ist es also nicht gelungen, eine Untersuchung zu finden, die das Lernen Erwachsener von deren Standpunkt aus erforscht. Im Folgenden wird deshalb die bisher einzige Untersuchung kritisch hinterfragt, die als Forschungsstandpunkt den Standpunkt des Subjekts gewählt hat.

In bewusster Abgrenzung zu den bisher vorliegenden Untersuchungen im Kontext der Erwachsenenbildung und Weiterbildung hat *Ludwig* bisher als einziger eine real-empirische Untersuchung im Kontext der Weiterbildungsforschung von einem wissenschaftlichen Subjektstandpunkt aus vorgelegt. Basierend auf der Art und Weise, „wie Erwachsenenpädagogik Lernen und Bildung zum Gegenstand von Forschung und Reflexion macht“³⁵, untersucht er dabei das Lernhandeln Erwachsener aus der Perspektive der Lernenden. Sein Ziel ist es dabei, die individuellen „Begrenzungen und Möglichkeiten für Bildungsprozesse aus Sicht

³⁵ Ludwig, Joachim: *Lernende verstehen*. Bielefeld 2000, S. 12.

der Lernenden³⁶ innerhalb von Lernprozessen zu rekonstruieren, die für die Lernenden mit von außen an sie gestellten Lernanforderungen verbunden sind. Der Kontext der Erwachsenenbildung bietet für die Erreichung dieses Zieles jedoch keine günstigen Voraussetzungen. Eine Bildungsforschung die o.a. Ziel verfolgt, benötigt einen Kontext, in dem sich der soziale Zusammenhang des Lernhandelns über Lernanforderungen konstituiert. In der Erwachsenenbildung ist dies nicht gegeben. Lernanforderungen sind hier zu Gunsten einer Teilnehmerorientierung zurückgenommen.

Anders ist dies bei betrieblichen Lernprozessen. In diesen kommen nicht nur die „Konstruktion und Selektion der Lernanforderungen (Lehrinhalte), besonders stark zum Ausdruck“³⁷. Sie sind in ihrer sozialen Einbindung auch stärker machtbesetzt. Als Gegenstand seiner Untersuchung sieht *Ludwig* aus diesem Grund die „Lern- und Bildungschancen in betrieblichen Modernisierungsprojekten“³⁸. Er rekonstruiert in diesem Zusammenhang das Lernhandeln von drei Mitarbeitern eines Großbetriebes. Die Lernanforderung für diese drei besteht in der Einführung einer neuen Software als Teil einer betrieblichen Modernisierungsstrategie. Diese Lern- und Bildungschancen für die Lernenden zeigen sich auf der einen Seite in den Autonomieanteilen und den Möglichkeiten gesellschaftlich-betrieblicher Teilhabe in diesem betrieblichen Bildungsprozess. Auf der anderen Seite zeigen sie sich an den Lernbehinderungen und den typischerweise auftretenden Widerständen gegen eine erweiterte gesellschaftlich-betriebliche Teilhabe³⁹. *Ludwig* zielt also darauf ab, „Möglichkeiten und Grenzen von Bildungsprozessen in betrieblichen Modernisierungsprozessen aus der Sicht der Lernenden und ihrer Lernhandlungen“ empirisch zu erfahren. Darüber hinaus will er „Lernen als erwachsenenpädagogische Wirklichkeit beschreibbar machen und so zu einer Differenzierung bestehender Begrifflichkeit beitragen“⁴⁰.

Hinsichtlich einer Erwachsenenpädagogik als Lernwissenschaft leistet er somit erstens einen Beitrag zur Konturierung betrieblichen Lernens, „der bisher fehlt“. Zweitens begründet er durch seinen empirischen Nachweis typischer Lernbehinderungen ein verändertes Professionsverständnis der Erwachsenenbildner als „Lernvermittler bzw. als Lernberater“⁴¹. Schließlich liefert er der Erwachsenenpädagogik einen differenzierteren Bildungsbegriff „als Grundlage ihrer eigenen Arbeit“⁴².

Als Heuristik seiner Untersuchung dient *Ludwig* die Lerntheorie der *Kritischen Psychologie*. Deren Kategorien folgend untersucht er das Bedeutungsfeld „Betriebliche Modernisierungsprozesse“. Dieses dient ihm als Gegenhorizont gegenüber der subjektiven Bedeutungen, die die drei Lernenden in seiner Untersuchung ihrer beruflichen Situation im Zusammenhang mit dem Umstrukturierungsprozess ihrer Arbeitsabläufe sowie den damit einhergehenden Lernanforderungen beimessen. Durch das Gegenüberstellen dieser Bedeutungshorizonte rekonstruiert er deren Lernbegründungen im Hinblick auf die Ermöglichung bzw. Behinderung von Bildungsprozessen. *Ludwig* berücksichtigt mithin die Subjektivität der in den Forschungsprozess eingebundenen Lernenden, indem er Lernen zunächst als *un*-bedingte und subjektiv

³⁶ ders., S. 13

³⁷ ders., S. 15

³⁸ ders., S. 14

³⁹ vgl. ders., S. 15

⁴⁰ ders., S. 16

⁴¹ ders., S. 17

⁴² ders., S. 18

begründete Handlung versteht. Auf dieser Grundlage rekonstruiert er die Lerngründe der Lernenden im Fokus von Bildungschancen mit Hilfe einer Bedeutungs-Begründungs-Analyse. *Ludwig* leistet damit mit seiner Untersuchung nicht nur einen Beitrag zur Bildungsdiskussion innerhalb der Erwachsenenbildung. Er forscht auch von einem Standpunkt, der die Subjektivität der Beforschten nicht ausgrenzt, sondern in den Forschungsprozess einbezieht. Dabei gelingt es ihm jedoch nicht, den von der *Kritischen Psychologie* geforderten Einbezug der Beforschten als Mitforscher methodisch umzusetzen. Die Forderung der *Kritischen Psychologie* ist dahingehend angelegt, eine aktuelle *Handlungsproblematik* der Beforschten *kooperativ* zu durchdringen.

Ludwigs Untersuchung verdient jedoch vor allem wegen ihrer Vorreiterrolle als Untersuchung vom Subjektstandpunkt – wenn auch nicht ganz im Sinne der *Kritischen Psychologie* - Beachtung. Da *Ludwig* jedoch den Fokus seiner Forschung auf Bildungschancen legt, ist nach wie vor nichts darüber bekannt, welche Gründe Erwachsene haben, in einem fremdbestimmten Lernkontext, wie es eine Qualifizierungsmaßnahme darstellt, zu lernen.

3 Das Lernen Erwachsener – der theoretische Forschungsstand

Um die in den o.a. empirischen Untersuchungen zum Lernen Erwachsener aufgedeckten blinden Flecken zu erhellen, ist es notwendig zunächst eine Lerntheorie zu finden, die die Subjektivität der Lernenden mit in den Forschungsprozess einbezieht, ohne die Subjekte zu Objekten des Forschungsprozesses zu machen. Diese Lerntheorie muss also

- die Subjektivität der Lernenden in den Mittelpunkt des Forschungsprozesses rücken,
- Lernen als nicht bedingte Handlung verstehen und
- die Bedeutungskategorie als Fundament der *Begründetheit* von Lernen als Handlungsmöglichkeit berücksichtigen.

Letzteres muss demnach in Abgrenzung zur Theorie des Symbolischen Interaktionismus erfolgen, in der Bedeutungen nicht als Handlungsmöglichkeiten sondern als Handlungsbedingungen betrachtet werden, um allen drei Anforderungen gerecht zu werden. Erst mit Hilfe einer solchen als Heuristik dienenden Lerntheorie ist es möglich, das dieser Arbeit zugrundeliegende Forschungsinteresse zu erhellen, die Lernbegründungen der Lernenden auf der Grundlage ihrer biographisch fundierten Möglichkeitsräume zu rekonstruieren und somit wissenschaftlich fundiert zu erhellen, warum Lernende lernen.

Bei der Suche nach einer Lerntheorie, die allen drei der o.a. Anforderungen gerecht werden soll, und somit als heuristischer Rahmen dieser Untersuchung dienen kann, gibt es verschiedene Möglichkeiten, die es jedoch zuvor kritisch zu hinterfragen gilt. Allerdings kann dies hier nicht in vollem Umfang geleistet werden. In diesem Zusammenhang wird deshalb auf die Ausarbeitungen von *Holzkamp* verwiesen⁴³. Dieser unterzieht die klassischen Lerntheorien einer kritischen Betrachtung und reinterpretiert sie auf der Basis der Kategorien der *Kritischen Psychologie*. Mit der Einführung dieser Kategorien wird die forschungslogische Notwendigkeit deutlich, wonach eine Lehr-Lernforschung vom Standpunkt des Subjekts für die Gültigkeit der Forschungsergebnisse unabdingbar ist. Anknüpfend an die Arbeiten von *Holzkamp* sollen hier im Folgenden zwei Lerntheorien kritisch hinterfragt werden, um sie auf

⁴³ vgl. Holzkamp, Klaus: Lernen. Frankfurt am Main 1995, Kapitel 2.

ihre Verwendbarkeit als heuristischer Rahmen eines Forschungsprozesses vom Subjektstandpunkt aus zu überprüfen.

Die „Arbeitsgruppe zum Thema »Lernen«“ hat eine Untersuchung vorgelegt, die die „Einstellungen und Haltung“ lernender Erwachsener zum Thema „Lernen“ herausstellt. Hierbei wurde das grundlegende Ziel verfolgt, ein Instrumentarium zu entwickeln, mit dem es möglich ist, das Wissen um die „Entstehungszusammenhänge“⁴⁴ der subjektiven Einstellungen und Haltungen der Lernenden zur Thematik des „Lernens“ zu erforschen. Auf dieser Grundlage will die „Arbeitsgruppe zum Thema »Lernen«“ Weiterbildungsteilnehmern bestimmte Kompetenzen in einer transferfähigen Weise vermitteln.

Ihre Überlegungen hierzu fundieren sie mit einer selbst entwickelten „ganzheitlichen“ Lerntheorie. Diese wird hier kurz vorgestellt und im Anschluss kritisch reflektiert. „Lernen“ wird im Zuge dieser Lerntheorie über die kognitiven Aspekte hinausgehend an Kategorien wie Sinnhaftigkeit, emotionale Betroffenheit, subjektive Geschichte sowie Körper und Sinnlichkeit, aber auch die Ästhetik der Lernenden gekoppelt. Dabei findet u.a. die Bedeutung der sozialen Vermitteltheit des Lernens sowie die daraus sich ergebende Notwendigkeit von Kommunikation und Zuwendung als „positive Grundlage für ein erfolgreiches Lernen“⁴⁵ Eingang in einen modellhaften Lernbegriff. Vor diesem Hintergrund wird gelernt, weil man zu einer Person ein besonderes Verhältnis pflegen möchte, hierzu wird jedoch ein bestimmtes Wissen benötigt, um über ein gemeinsames Gesprächsthema zu verfügen bzw. mitreden und einfach zur Gemeinschaft dazugehören zu können. Als weiteren Aspekt des Lernens sehen sie die persönliche Entscheidung der Lernenden. Die Entscheidung der Individuen zu lernen oder nicht zu lernen beruht dabei auf ihren Orientierungsmustern. Diese entstehen über den Prozess der inneren Deutung auf der Grundlage eines Wechselverhältnisses zwischen der individuellen Logik des Individuums, seines Kontextes sowie den Wechselwirkungen mit sozialen Komponenten. Auf der Grundlage dieser bewussten, aber auch unbewussten Orientierungsmuster richten die Lernenden ihr Lernhandeln aus. Aufgrund der Verschiedenheit der Individuen sind diese Orientierungsmuster darüber hinaus so vielfältig wie die Menschen. Gemeinsam haben sie jedoch eines: Lernen muss in irgendeiner Weise sinnvoll sein. Grundvoraussetzung für die Entstehung von Lernprozessen sind somit zum einen die Möglichkeit, die von außen auf das Individuum einwirkenden Komponenten in die personalen Sinnstrukturen der Subjekte einfügen zu können. Auf der anderen Seite müssen auch die Möglichkeiten der Lernenden gegeben sein ihr Lernen als sinnvoll zu erfahren⁴⁶.

Auf dieser Hintergrundfolie plädieren *Fuchs-Brüninghoff/Pfarrmann* für ein „ganzheitliches Lernverständnis“, da es nur so praktikabel sei die lebensgeschichtlichen Lernhaltungen und Lernstrategien der Lerner zu verstehen, um so „eine bessere Einschätzung dafür zu bekommen, wann Lernen erfolgreich ist und wann nicht“. Aus diesem Grund sei es notwendig einen „Einblick in die lebensgeschichtliche Entstehung der Lernhaltungen des einzelnen zu gewinnen“⁴⁷. Dies kann durch das sich Einlassen auf die Logik des anderen, also durch einen empathischen Zugang zu diesem, gewährleistet werden. Durch die „Betrachtung der jeweili-

⁴⁴ Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth/Pfarrmann, Monika (Hg.): Ansichten von Lernen – Lernansichten. Frankfurt/Main 1992, S. 5.

⁴⁵ dies., S. 10

⁴⁶ vgl. dies., S. 10ff.

⁴⁷ dies., S. 9

gen Lerngeschichte“ ist es somit möglich „Aufschluss darüber zu gewinnen, welche Sichtweisen, An-Sichten von Lernen in der aktuellen Lernsituation bedeutsam werden“⁴⁸.

Fuchs-Brüninghoff/Pfirschmann gehen mit ihrer ganzheitlichen Lerntheorie also über die behavioristischen und kognitiven Lernkonzepte hinaus, indem sie auch die soziale Einbindung sowie die damit verbundenen Bedürfnisse der Lernenden, aber auch eine Sinn- und Intentionalkategorie in ihre Perspektive mit einschließen. Problematisch ist bei dieser Theorie zunächst jedoch ihr Fundament. Sie leitet sich bruchstückhaft aus empirischen Erfahrungen durch verschiedene Befragungen und Beratungen Lernender ab. Es wird nicht klar, wie genau die Orientierungsmuster der Subjekte aus den Wechselwirkungen zwischen individueller Logik, individuellem Kontext und sozialer Komponente entstehen. Im Zusammenhang mit den o.a. Anforderungen an eine Lerntheorie wird bei *Fuchs-Brüninghoff/Pfirschmann* die Subjektivität auf die Orientierungsmuster des Subjekts hin reduziert. Sie argumentieren damit auf der Basis eines emotional fundierten, kognitionstheoretischen Modells ohne dies explizit zu machen⁴⁹. Danach wird die Funktion des menschlichen Gehirns - in teilweiser Anlehnung an Piaget - durch Orientierungsmuster (Assimilationsstrukturen) geprägt. Ereignisse in der Umwelt können nur so verstanden werden, wie es die Orientierungsmuster zulassen (Assimilation). Die Veränderung der Orientierungsmuster müsste demnach über Störungen von außen erfolgen, die dazu führen, dass sich das Orientierungsmuster anpassen muss (Akkommodation), um wieder in einen energetischen Ruhezustand zu gelangen (Äquilibration). Die Handlung der Subjekte wird damit also von subjektiven Orientierungsstrukturen bestimmt. Sie können sich dieser zwar bewusst sein. Eine bewusste Distanzierung von diesen ist jedoch nicht möglich. Lernen erfolgt damit nur, wenn äußere Reize im positiven Sinne an diese Strukturen anschlussfähig sind und damit sinnvoll werden. Der Forscher muss letztlich nur diese sich aus der Lerngeschichte des Subjekts ergebenden Orientierungsstrukturen nachvollziehen, um erklären zu können, wie ein Lernender einen notwendigen oder geforderten Lernprozess sieht und warum er deshalb lernt oder auch nicht lernt. Dieser Zugang muss jedoch empathisch erfolgen, da sonst die emotionale Komponente der Lerntheorie unberücksichtigt bleibt.

Problematisch ist die „ganzheitliche“ Lerntheorie von *Fuchs-Brüninghoff/Pfirschmann* nicht nur wegen der Reduzierung der Subjektivität der Lernenden auf kognitive Orientierungsmuster in Verbindung mit emotionalen Reaktionen. Lernprozesse werden darüber hinaus lediglich auf die Ansichten der Lerner von „Lernen“ hin untersucht, also hinsichtlich der Bedeutung die diese „Lernen“ beimessen. Auf diese Weise werden andere wichtige Bedeutungsfelder ausgeblendet. Zwar wird die soziale Komponente wie Kommunikation und Zuwendung als bedeutend für Lernprozesse betrachtet. Wie diese jedoch als Bedeutungshorizont konkret das Lernhandeln begründen, wird nicht deutlich. Nach *Fuchs-Brüninghoff/Pfirschmann* ist die Antwort auf die Frage, wie und warum Menschen lernen, lediglich in den Lernerfahrungen der Lernenden zu suchen. Dabei spielen die Erfahrungen von sozialer Nähe eine Rolle, weil sich signifikant Andere für die eigenen Lernprozesse interessiert haben, man dadurch eine positive Rückmeldung erhalten hat, und sich deshalb ein positives Gefühl eingestellt hat. Aus diesem Grund lernen die Menschen dann gerne, wenn sie für andere lernen. An dieser

⁴⁸ dies., S. 19

⁴⁹ Dies ist zugleich ihr Orientierungsmuster im Zusammenhang mit den Orientierungsmustern Lernender.

Stelle wird ein Reiz-Reaktions-Modell sichtbar. Lernhandeln wird von emotionalen Zuständen, wie sie in der Lernhistorie der Lernenden gespeichert sind, bedingt.

Betrachtet man subjektives Lernhandeln in einem Weiterbildungsprozess, so ist es für die Lernenden durchaus positiv, wenn sie für ihr Lernhandeln belohnt werden. Sie lernen deswegen aber nicht mit einer anderen Begründung. Der Lernprozess wird deshalb immer noch von den gleichen Umständen der Fremdbestimmtheit begleitet. Ein Rückgriff auf emotional fundierte Reiz-Reaktions-Modelle ist jedoch auch problematisch. Durch diesen bleibt die Subjektivität und damit die Möglichkeit der Menschen, sich bewusst zu ihren Lebensumständen zu verhalten, unberücksichtigt. Gerade diese vor allem auch biographisch fundierten Lebensumstände, auch wenn diese vom Außenstandpunkt nicht mit den Lernbegründungen der Lernenden in Verbindung zu stehen scheinen, müssen mit in eine Untersuchung über die Lernbegründungen Lernender einbezogen werden. Vor dem Hintergrund dieser Problematiken erfüllt die Lerntheorie von *Fuchs-Brüninghoff/Pfirrmann* die o.a. Anforderungen nicht. Eine Lerntheorie, die zudem den Anspruch erhebt *ganzheitlich* zu sein, bei einer kritischen Betrachtung letztlich aber keine der drei geforderten Anforderungen erfüllt, kann also nicht als ganzheitlich bezeichnet werden. Auffällig ist in diesem Zusammenhang vor allem das immer wieder auftretende Orientierungsmuster des behavioristischen Reiz-Reaktions-Schemas in den empirischen Untersuchungen, aber auch in Lerntheorien, die sich von diesem gerade distanzieren wollen. Vor diesem Hintergrund wird Forschung immer innerhalb eines Bedingtheitsdiskurses und damit von einem wissenschaftlichen Außenstandpunkt aus betrieben. Die Subjektivität der beforschten Personen wird dadurch ausgeblendet und die Gültigkeit der Forschungsergebnisse damit lückenhaft.

Riecke-Baulecke legt in diesem Zusammenhang eine kategorial-empirische Analyse des Lernens im Sport vor⁵⁰. Er greift dabei auf das Beispiel *Holzkamp*s zurück. Dieser erforscht exemplarisch das eigene Lernhandeln mit Hilfe einer historischempirischen Analyse⁵¹. Als Grundlage seiner Bedeutungs-Begründungsanalyse dient *Holzkamp* hierbei die von ihm erarbeitete Bedeutungsanordnung „Schule“. Vor dem Hintergrund dieser Bedeutungsanordnung rekonstruiert er seine je subjektiven Lernbegründungen bzw. die Begründungen, die ihn am Lernen gehindert haben.

Riecke-Baulecke setzt sich mit seiner Arbeit das Ziel, „Umriss für einen subjektwissenschaftlichen Paradigmenwechsel in der Sportpädagogik zu formulieren“. Er legt seinen Überlegungen zunächst die Lerntheorie der *Kritischen Psychologie* zugrunde. Dieser zufolge lernen Menschen, um ihre Handlungsfähigkeit und damit ihre Verfügung über die eigenen Lebensbedingungen durch Lernen zu bewahren, zu entwickeln und zu erweitern. Lernen, so folgert *Riecke-Baulecke* vor allem aus dem Umstand der Bewahrung der Handlungsfähigkeit, begründet sich insbesondere aus Lernwidersprüchen, also Problemlagen, die sich aus der „Auseinandersetzung des Individuums mit gesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten“⁵² entwickeln. Diese Perspektive auf Lernen hat für ihn eine hohe Affinität zur Theorie Autopoietischer Systeme. Autopoietische Systeme entwickeln sich autonom. Die Autonomie eines Systems kann jedoch durch anschlussfähige innere und äußere Störungen gefährdet

⁵⁰ vgl. Riecke-Baulecke, Thomas: Lernwidersprüche und Widersprüche beim Lernen: Umriss eines subjektwissenschaftlichen Paradigmenwechsels in der Sportpädagogik. Hamburg, Berlin 1994.

⁵¹ vgl. Holzkamp 1995, a.a.O., S. 341 – 531.

⁵² ders., S. 144

werden. Aus diesem Grund werden solche Störungen durch Änderungen der Systemstruktur (Lernprozesse) als Information verarbeitet. *Riecke-Baulecke* verbindet aufgrund dieser für ihn erkennbaren Affinität die Lerntheorie der *Kritischen Psychologie* mit der Theorie Autopoietischer Systeme zu einer Lerntheorie der Widersprüche⁵³. Auf dieser Grundlage stellt er für die Sportpädagogik schließlich die Forderung, „Lernen vom Standort des Subjekts zu betrachten und damit Lernwidersprüche und Widersprüche beim Lernen zu einem Bezugspunkt der Sportpädagogik zu machen“⁵⁴.

Riecke-Baulecke entwirft hier eine Lerntheorie, mit deren Hilfe die Subjektivität der Lernenden im Forschungsprozess berücksichtigt wird. Hierbei verknüpft er zwei Theorien, die nur auf einen vordergründigen Blick zusammen passen. Dieser Umstand erweist sich bei genauer Überprüfung jedoch als problematisch. Die Lerntheorie der *Kritischen Psychologie* lässt sich gerade nicht mit der Theorie Autopoietischer Systeme verbinden. Zwar ist es richtig, dass erstere Lernen immer vor dem Hintergrund einer Handlungsproblematik als subjektiv begründet sieht. Gerade hier liegt aber auch die Trennlinie. Die Theorie Autopoietischer Systeme ist eine Theorie ohne Bewusstsein. Ein System operiert lediglich nach seinen inneren Gesetzen. Diese sind von außen nicht nachvollziehbar. *Von Förster* spricht in diesem Zusammenhang deshalb von *nicht-trivialen*, im Gegensatz zu *trivialen* Systemen⁵⁵. Der Forscher, der ein autopoietisches System erforschen will, kann dies nur von einem Außenstandpunkt aus. Lernprozesse des Systems sind damit auch nicht aus dessen Biographie in Auseinandersetzung mit aktuellen, restriktiven gesellschaftlichen Bedeutungsanordnungen als begründet verstehbar. Indem *Riecke-Baulecke* also die Theorie Autopoietischer Systeme mit der Lerntheorie der *Kritischen Psychologie* verbindet, rückt er die Subjektivität der Lernenden auf der einen Seite in den Mittelpunkt und grenzt sie auf der anderen aus.

Aufgrund dieser für ihn unerkannten Paradoxie folgert er, „Lernprozesse werden durch Widersprüche verursacht.“⁵⁶ Dies muss so sein, wenn man Menschen als autopoietisches System betrachtet. Denn nur durch Störungen der Systemautonomie sind in diesem Kontext Lernprozesse möglich. Da der Forscher von diesem Standpunkt aus jedoch die Lernbegründungen des Systems nicht nachvollziehen kann, weil er dessen interne Operationen nicht kennt, bleibt nur der wissenschaftliche Außenstandpunkt als Perspektive des Forschers. Von ihm aus lassen sich über die Beobachtung der Umwelt Rückschlüsse auf die systeminternen Operationen ziehen. Indem man die widersprüchliche Situation analysiert, ist es mithin möglich, hieraus die Lernbegründungen Lernender abzuleiten. Menschen lernen jedoch auch ohne das Vorhandensein von Widersprüchen. Sie lernen z.B., weil sie für einen Lerngegenstand ein Interesse entwickelt haben und diesen in seiner Tiefe durchdringen wollen. Eine Lernproblematik muss nicht zugleich ein Widerspruch sein. Gerade auf der Basis der Theorie Autopoietischer Systeme verfällt *Riecke-Baulecke* damit wieder in das Ursache-Wirkungs-Denken und damit methodologisch in einen Bedingtheitsdiskurs. Es gelingt ihm nicht, die Bedeutungskategorie aus der heraus sich auf der Grundlage der biographischen Erfahrung von Situation zu Situation andere je subjektive Handlungsbegründungen ergeben, in den

⁵³ „Widersprüche“ ist hier zum einen sinngemäß zu verstehen. Zum anderen ist das Wort aber auch metaphorisch zu verstehen, wie im Folgenden gezeigt wird.

⁵⁴ ders., S. 201

⁵⁵ Heinz von Förster: Zukunft der Wahrnehmung. Wahrnehmung der Zukunft. In: Ders.: Wissen und Gewissen. Frankfurt am Main 1997, S. 206ff.

⁵⁶ ders., S. 195

Mittelpunkt seines Denkens zu rücken. Diese Kategorie hat für autopoietische Systeme keine Relevanz. Nur wenn Handeln als über die Bedeutungs-/Handlungsmöglichkeiten der Handelnden subjektiv begründet betrachtet wird, ist es für den Forscher möglich, deren je subjektive Handlungsgründe zu rekonstruieren. In diesem Sinne benötigt man hier eine Lerntheorie, die die Subjektivität der Lernenden bewahrt, indem sie deren Bewusstseinsleistung anerkennt. Gleichzeitig muss sie Lernen als begründete Handlung definieren.

Damit ist auch die Lerntheorie von *Riecke-Baulecke* als Grundlage zur Erforschung der Lerngründe Erwachsener in Qualifizierungsmaßnahmen ungeeignet. Lernbegründungen werden bei dieser Lerntheorie lediglich auf Lernwidersprüche und Widersprüche beim Lernen reduziert. Diese gilt es zudem von einem Außenstandpunkt zu analysieren. Andere Begründungen, wie sie sich aus den Bedeutungen, die die Subjekte ihren aktuellen Lebensumständen aufgrund ihrer biographisch fundierten Erfahrungen beimessen, werden dadurch abgeschnitten. Legt man also die von *Riecke-Baulecke* konstruierte Lerntheorie seinem Forschungsprozess als Heuristik zugrunde, werden die Forschungsergebnisse wiederum lückenhaft und damit kritisierbar.

4 Lerntheoretische Vorüberlegungen zur Definition des heuristischen Rahmens der Untersuchung

Die beispielhafte kritische Betrachtung der Lerntheorien von *Fuchs-Brüninghoff/ Pfirrmann* sowie *Riecke-Baulecke* hat einen entscheidenden blinden Fleck der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung aufgezeigt. Dieser wird auch bei Betrachtung weiterer Lerntheorien in diesem Forschungsfeld nicht ausgefüllt. Es gibt in diesem Forschungsfeld keine Lerntheorie, die die Subjektivität der Lerner und damit deren phänomenalbiographisch fundierte Handlungs-/Lerngründe im Forschungsprozess berücksichtigt. Keine Lerntheorie innerhalb der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung erlaubt es dem Forscher mit seiner Forschung einen Subjektstandpunkt einzunehmen, die Subjektivität der Lernenden unreduziert in den Forschungsprozess einzubeziehen und somit mit dem Subjekt zu forschen. Aus diesem Grund müssen alle methodologischen und methodischen Bemühungen scheitern, das Subjekt in den Mittelpunkt der Forschungsprozesse zu rücken, solange eine solche Lerntheorie in der erwachsenenpädagogischen Lernforschung fehlt. Auf der Grundlage von mechanistischen, sozialbehavioristischen oder kognitionspsychologischen Lerntheorien ist jegliche Art der erwachsenenpädagogischen Lernforschung lediglich von einem Außenstandpunkt und im Rahmen eines Bedingtheitsdiskurses möglich. Damit ist es aber nicht möglich, die gesamten Umstände der Situiertheit der Lernenden in der Welt in den Forschungsprozess miteinzubeziehen. Die ausschließlich auf dieser Hintergrundfolie versteh- und rekonstruierbaren subjektiven Handlungs- und Lernproblematiken bzw. Lernbegründungen bleiben somit in der erwachsenenpädagogischen Lernforschung bisher ausgeblendet.

In Abgrenzung zu Lerntheorien, die die Subjektivität der Lernenden ausgrenzen, hat die *Kritische Psychologie* eine *subjektwissenschaftliche Lerntheorie* vorgelegt. Diese basiert auf historisch-kategorialen Überlegungen zu einer „Grundlegung der Psychologie“⁵⁷. Das Subjekt wird dabei als sich *bewusst*, auf der Basis des Grundbedürfnisses nach phylogenetisch begründeter und somit notwendiger gesellschaftlicher Teilhabe heraus zu seinen Umständen

⁵⁷ vgl. Holzkamp, Klaus: Grundlegung der Psychologie. Frankfurt am Main, New York 1985.

und zur Welt verhaltendes Individuum betrachtet. Diese Umstände stellen für das Subjekt gesellschaftlich vermittelte Bedeutungsstrukturen dar. Es realisiert diese als Handlungsprämissen auf der Grundlage seiner „personalen Situiertheit“⁵⁸ und damit gemäß seinem *subjektiven Interesse* in Form von Handlungen. Gerade weil diese Bedeutungsstrukturen für das Subjekt lediglich Handlungsmöglichkeiten sind, kann es sich von ihnen auch distanzieren. Es kann also auf deren Basis handeln, muss es jedoch nicht. „Die Bedingungen sind für uns nur als gesellschaftlich und subjektiv produzierte Bedeutungen erfassbar. Diese Bedeutungszusammenhänge sind für uns keine Handlungs determinanten, sondern Handlungsmöglichkeiten. Wir sind nicht bedingt, sondern können uns zu den Bedeutungen bewusst verhalten.“⁵⁹

Das Besondere an der Lerntheorie der *Kritischen Psychologie* ist vor allem ihre inhaltliche und logische *Geschlossenheit*. Sie distanziert sich aufgrund ihrer kategorialen Prämissen in einer sehr kritischen Weise von mechanistischen Vorstellungen der menschlichen Psyche (Behaviorismus, Kognitionspsychologie), aber auch von der sozialbehavioristischen Sozialisationstheorie Meads. Letztere ist lediglich eine Weiterführung des Behaviorismus unter Einbezug der Vergesellschaftung des Menschen.

Eine Absage an ein mechanistisches Lernmodell sowie einem daraus folgenden forschungslogischen Bedingtheitsdiskurs hat Folgen. Lernen ist nicht allein durch die Rahmenbedingungen eines Lernprozesses *erklärbar*. Es wird also nicht immer das gelernt, was gelehrt wird. Jedes Individuum hat seine guten Gründe zu lernen oder Lernanforderungen zu verweigern. Vor diesem Hintergrund führt auch eine Lehr-Lern-Forschung von einem Außenstandpunkt nicht zu gültigen Ergebnissen. Indem man die Subjektivität zu Gunsten objektiver Forschungsergebnisse entweder in Laborsituationen oder mit Hilfe statistischer Verfahren ausblendet, fließt diese als Störfaktor in die Forschungsergebnisse mit ein. Aus der Perspektive einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie ist eine die menschliche Subjektivität ausgrenzende Perspektive sachlich nicht begründbar. Um die Gültigkeit einer (erwachsenenpädagogischen) Lernforschung zu gewährleisten, muss man vielmehr das Lernhandeln von Individuen von deren Standpunkt aus *verstehen*. Hierzu ist die traditionelle Forschungsperspektive auch in methodologischer und methodischer Hinsicht grundlegend zu ändern. Lediglich innerhalb des subjektwissenschaftlichen Paradigmas kann eine Forschungsperspektive eingenommen werden, in der menschliches Handeln und damit auch Lernhandeln „generell im Medium eines »Begründungsdiskurses«“⁶⁰ erfolgt. Subjektive Handlungsgründe, wie sie sich aus der *personalen Situiertheit* der Lernenden ergeben, können nur von einem *Subjektstandpunkt* aus Berücksichtigung finden und nachvollzogen werden. Nur von diesem aus ist es möglich, die Prämissen, wie sie aus der persönlichen, phänomenal- und realbiographischen Situation der Subjekte verstehbar werden und letztlich die Möglichkeiten subjektiven Handelns und Lernens darstellen, zu rekonstruieren. „Subjektstandpunkt heißt, dass ich die Gründe des anderen rekonstruieren, d.h. erkennen kann. Es lässt sich also erkennen, wie die Handlungen durch subjektiv erfasste Bedeutungszusammenhänge und Lebensinteressen begründet sind“⁶¹.

⁵⁸ Holzkamp, Klaus: 1995, a.a.O., S. 263ff.

⁵⁹ Held, Josef: Lernen aus der Sicht des Subjekts. Der Lernbegriff bei Klaus Holzkamp. In: Funke, Edmund H./Rihm, Thomas (Hg.): *Subjektsein in der Schule?* Bad Heilbrunn 2000, S. 85.

⁶⁰ Holzkamp, Klaus: Wider den Lehr-Lern-Kurzschluss: In: Arnold, Rolf 1996, a.a.O., S. 22.

⁶¹ Held, Josef 2000, a.a.O., S. 86.

Will man also untersuchen, welche Umstände Erwachsene zum Lernen veranlassen, reicht es nicht aus lediglich die *unmittelbaren* Umstände des Lernprozesses oder die subjektiven Lernerfahrungen nachzuvollziehen. Der Forscher muss innerhalb des subjektwissenschaftlichen Paradigmas forschend und somit vom Subjektstandpunkt aus die Lernbegründungen der Lernenden im Zusammenhang mit den eben beschriebenen biographischen Umständen sowie den damit für die Lernenden realisierbaren Bedeutungen vermittelt über einen Bedeutungs-Begründungs-Diskurs rekonstruieren. So erfährt er die tatsächlichen Gründe, warum Menschen lernen, warum sie Lernanforderungen widerständig gegenübertreten oder warum sie trotz dieser Widerstände lernen.

5 Zusammenfassung und Aufbau der Untersuchung

Die oben angeführten Überlegungen und kritischen Analysen zum empirischen Forschungsstand über das Lernen Erwachsener zeigen deutlich auf, aus welcher Perspektive sich diese Untersuchungen diesem Forschungsbereich nähern. Alle forschen von einem wissenschaftlichen Außenstandpunkt aus, auf der Basis eines Bedingtheitsdiskurses und damit über das Lernsubjekt. Dies führt zu dem Umstand, dass über die Gründe, warum Menschen lernen, zwar viele Ergebnisse vorliegen. Diese müssen jedoch aus dem Blickwinkel eines subjektwissenschaftlichen Paradigmas alle als lückenhaft betrachtet werden. Durch die Ausgrenzung der Subjektivität Lernender aus dem Forschungsprozess erfährt der Forscher nichts über deren *Lernbegründungen*. Das hier vorliegende Forschungsprojekt hat sich deshalb aus einer subjektiven Lernproblematik des Forschers heraus zum Ziel gesetzt, diese Lernbegründungen für einen eingegrenzten Bereich der Erwachsenenbildungspraxen aufzuzeigen. Insofern wird mit der hier vorliegenden Untersuchung ein bisher unbekanntes Forschungsfeld eröffnet. Dies ist nur durch einen Perspektivenwechsel auf den Standpunkt des lernenden Subjekts möglich.

In dieser Untersuchung wird also der *Subjektstandpunkt* als Forschungsperspektive gewählt. Als heuristischer Rahmen dient dabei die Lerntheorie der *Kritischen Psychologie*. Aus diesen zwei Prämissen ergibt sich demnach die Notwendigkeit, die Untersuchung in Form einer *Bedeutungs-Begründungs-Analyse* durchzuführen. Dies bedeutet, jene Bedeutungen und Bedeutungskonstellationen zu rekonstruieren, die für die Lernenden zu Prämissen ihres Lernhandelns werden. Hierzu wird im folgenden zweiten Kapitel zunächst der Bedeutungshorizont „Bundeswehr“ rekonstruiert. Vor diesem Horizont handeln die Lernenden im Zuge ihrer Qualifizierungsmaßnahme. Bei der Bedeutungsanordnung „Bundeswehr“ handelt es sich somit um Prämissen, die die Lernenden in ihrem Lernhandeln in irgendeiner Form realisieren. Diese Form gilt es später empirisch nachzuvollziehen.

Bevor diese Bedeutungsanordnung jedoch rekonstruiert wird ist es notwendig, die kategoriale Fundierung des Forschungsgegenstandes herauszustellen. Auf dieser Grundlage wird die Verwendung eines heuristischen Rahmens erst verständlich. Um diesen heuristischen Rahmen nachvollziehen zu können, werden danach die Lerntheorie *Holzkaamps* in ihrer kategorialen Bedeutung für den Forschungsprozess sowie einige grundlegende Kategorien der *Kritischen Psychologie* dargestellt. Darauf aufbauend erfolgt eine Diskussion der Methodologie einer erwachsenenpädagogischen Lernforschung im Kontext des subjektwissenschaftlichen Paradigmas. Diese Diskussion mündet schließlich in die Begründung der den Forschungsprozess vorantreibenden und steuernden Methode. Der Forschungsprozess wird im

dritten Kapitel dargestellt. Um diese wissenschaftliche Untersuchung einer intersubjektiven Nahvollziehbarkeit zu öffnen, wird der Forschungsprozess weitestgehend vollständig abgebildet. Im vierten und letzten Kapitel wird der Forschungsprozess nochmals auf den Ebenen des Erkenntnis-, Begründungs- und Verwertungszusammenhangs einer kritischen Reflexion unterzogen. Hieraus ergibt sich u.a. die Notwendigkeit die bisherige erwachsenenpädagogische Lernforschung bezüglich ihrer Forschungsperspektiven grundsätzlich zu hinterfragen und die Möglichkeiten, Prämissen und Folgen einer erwachsenenpädagogischen Lernforschung im Kontext eines subjektwissenschaftlichen Paradigmas zu diskutieren.

Teil II: Methodologische Grundlegung des Forschungsprozesses

1 Kategoriale Fundierung des Forschungsgegenstandes

Folgt man als im Kontext der Berufs- und Erwachsenenpädagogik forschender Wissenschaftler den Standards erziehungswissenschaftlicher Forschung, wie sie von der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft⁶² begründet wurden, so orientiert man sich an folgenden Selbstverpflichtungen:

- Die normativen, theoretischen und methodischen Voraussetzungen, die in die Fragestellung und Vorgehensweise eingehen, werden offengelegt.
- Die Überprüfbarkeit des Wahrheitsgehaltes der theoretischen Aussagen sowie die diesen zugrunde liegenden Kriterien der Gewissheit werden angegeben.
- Die theoretischen Aussagen sind verständlich und kritisierbar.
- Alle Forschungsergebnisse werden offengelegt.

Die ersten drei dieser Standards verweisen auf die Überprüfbarkeit und intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Arbeitsergebnisse eines Forschungsprojektes und damit auf deren ›Objektivierbarkeit⁶³ sowie ihre Verallgemeinerbarkeit. Kritisierbar und damit in ihrer Gültigkeit anerkenbar ist eine wissenschaftliche Arbeit demnach nur, wenn es möglich ist die forschungslogische Perspektive des Forschers hinsichtlich ihrer methodologischen Einordnung und ihrer methodischen Begründung, aber auch in ihrer methodischen Umsetzung nachzuvollziehen. Der Forscher muss sich demnach in seinem Vorgehen von dem Eindruck des „Spekulativen“ lösen. Er muss sich die Frage stellen, wie er gewährleisten kann, „dass nicht nur seine Ergebnisse plausibel erscheinen, sondern auch der Weg, den er dorthin beschritten hat, in seinen einzelnen Schritten nachvollziehbar, kommunizierbar und auch gegebenenfalls durch andere Forscher replizierbar ist?“⁶⁴ Diese Frage soll im Folgenden beantwortet werden, in dem die Wahl einer qualitativen Methodologie begründet und anknüpfend daran ein entsprechendes Forschungsdesign entworfen wird.

Hierzu wird zunächst die von *Flick* aufgeworfene Frage nach der Objektivierbarkeit von qualitativen Forschungsprojekten beantwortet. Eine hilfreiche Differenzierung dieser Anforderung finden wir bei *Glaser* und *Strauss*, die allgemeine Merkmale qualitativer Forschung festgelegt haben und dabei vor allem „der Art der Datensammlung im Rahmen qualitativer Forschung, der Analyse und Darstellung und der Art und Weise, in der qualitative Analysen

⁶² vgl. Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Standards erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Friebertshäuser, B./Prengel, A. (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft 1997, S. 861.

⁶³ Gemeint ist hierbei die von *Steinke* angeführte „ontologische Objektivität“ (Steinke, Ines: Kriterien qualitativer Forschung. Weinheim, München 1999, S. 133), welche die Beziehung zwischen der Aussage und dem Forschungsgegenstand thematisiert, also die Existenz einer vom Subjekt unabhängig existierenden und erkennbaren Realität untersucht. Die intersubjektive Nachvollziehbarkeit dieser Objektivität im Zusammenhang mit dem hier vorliegenden Projekt, gelingt dem Nachvollziehenden jedoch nur – und das wird im Folgenden herauszuarbeiten sein – wenn die kategorialen Voraussetzungen, auf deren Folie der Forscher aktualempirisch forscht, in dieser Weise also eine ganz bestimmte Perspektive auf den Forschungsgegenstand wählt, ebenso mit nachvollzogen werden können.

⁶⁴ Flick, Uwe: Methodenangemessene Gütekriterien in der qualitativ-interpretativen Forschung. In: Bergold, J.B./Flick, U. (Hg.): Ein-Sichten. Tübingen 1987, S. 247.

gelesen werden“⁶⁵, Bedeutung beimessen. Hinsichtlich der Geltungsbegründung der *Datengewinnung* verweist Flick vor allem auf die Kommunikationsstrategien während der Datenerhebung. Hervorzuheben sei hier, ob die Interviewäußerungen grundsätzlich offen und ehrlich waren, oder ob diese rein strategisch erfolgt sind. Deren Authentizität soll vor allem dadurch realisiert werden, dass zu Beginn eine Art *Arbeitsbündnis*⁶⁶ zwischen Interviewer und Interviewtem hergestellt wird, welches „Übertragungs- und Gegenübertragungsphänomene“ ausschließen soll. Inwieweit ein Zustandekommen dieser offenen Konstellation möglich und zugleich überprüfbar sein soll, bleibt jedoch unbeantwortet. Mit jenen Effekten, wie sie Flick anspricht, muss jedoch immer gerechnet werden. Eine Kontrolle der Randbedingungen unter Ausschaltung dieser kommunikativen Effekte ist bei qualitativer Forschung nicht möglich. Selbst mit Rückgriff auf quantitative, die Subjektivität im Forschungsprozess ausklammernde sowie einer »aperspektivischen Objektivität«⁶⁷ verschriebene Verfahren ist dies nicht möglich. Auch hier können die Untersuchungspersonen Items strategisch ankreuzen.

Als weitere Möglichkeit der Validierung der Datenerhebung müsse diese sich am „speziellen Forschungsinteresse“ und der „entsprechenden Fragestellung“⁶⁸ orientieren, da somit der Forschungskontext eingegrenzt würde. Diese Option die Datengewinnung in ihrer intersubjektiven Nachvollziehbarkeit zu begründen, reicht jedoch nicht aus, um Fehlinterpretationen durch andere Forscher zu vermeiden. Mit der Darlegung der Fragestellung alleine ist noch nichts über die Theorien, Ideologien oder andere Beobachtungsschemata ausgesagt, die der Forscher seiner Forschung zu Grunde legt und die, bleiben sie verborgen, zu Fehlinterpretationen durch andere führen. Denn „gerade durch den Vergleich von Ergebnissen mit anderen empirischen Studien und durch den Rückbezug der Interpretationen zum theoretischen Kontext der Studie lässt sich die Reichweite von Aussagen einschätzen, über Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten mit anderen Untersuchungsgruppen lässt sich die Verallgemeinerungsbasis verbreitern und schließlich auch die Frage nach den allgemeinen gesellschaftlichen Begründungszusammenhängen aufwerfen, die die Forscher alleine in ihrem Material nie entdecken würden“⁶⁹.

Im Zusammenhang mit der *Datenauswertung* haben sich aufgrund der Schwierigkeiten, die eine Geltungsbegründung der Analyse mit sich bringt, differenzierte Verfahren herausgebildet. Die *Objektive Hermeneutik* wählt ein streng sequenzielles Vorgehen, da hierdurch die „schlechte Zirkularität hermeneutischer Verfahren“⁷⁰ sowie die „Subjektivität der Interpretierenden“⁷¹ ausgeschlossen wird. Die *Grounded Theory* stellt hingegen, ähnlich wie die *Analytischen Induktion* und die *Typenbildung*, zunächst Hypothesen auf. Diese werden immer wieder mit dem Datenmaterial verglichen (Theoretical Sampling bei der *Grounded Theory*),

⁶⁵ Glaser, B./Strauss, A.: Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie. In: Hopf, C./Weingarten, E. (Hg.): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart 1979, S. 92.

⁶⁶ vgl. Legewie, H.: Interpretation und Validierung biographischer Interviews. In: Jüttemann, G./Thomae, H. (Hg.): Biographie und Psychologie. Heidelberg 1987, S. 16.

⁶⁷ vgl. Steinke 1999, a.a.O., S. 132ff.

⁶⁸ Flick 1987, a.a.O., S. 249.

⁶⁹ Faltermaier, Toni: Verallgemeinerung und lebensweltliche Spezifität: Auf dem Weg zu Qualitätskriterien für die qualitative Forschung. In: Jüttemann, G. (Hg.): Komparative Kasuistik. Heidelberg 1990.

⁷⁰ Oevermann, Ulrich/Allert, Tilmann, Konau, Elisabeth/Krambeck, Jürgen: Die Methodologie einer »objektiven Hermeneutik« und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, Hans-Georg (Hg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Frankfurt am Main 1979, S. 423.

⁷¹ Flick 1987, a.a.O., S. 250.

bis sich eine Struktur, eine Theorie (ein Idealtypus) herausbildet, die auch durch weitere Vergleiche nicht mehr verändert bzw. falsifiziert werden kann. Allen vier Methoden ist gemeinsam, dass sie hinsichtlich der datenanalytischen Technik logisch plausibel erscheinen. D.h., die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Methodenanwendung ist bei allen dieser vier Methoden gewährleistet. Problematisch wird es jedoch hinsichtlich der Reichweite der Erkenntnisse. Da die Daten grundsätzlich eine „Interpretationsmehrdeutigkeit“ aufweisen, die es objektiv nachvollziehbar zu reduzieren gilt, stellt sich bei allen Methoden die Frage, auf welcher Grundlage diese Reduktion geschehen ist. „Die Frage nach den forschungs- und interpretationsleitenden begrifflichen Vorstellungen“⁷², wie sie auch schon bei der Geltungsbegründung der *Datengewinnung* im Zusammenhang mit der Fragestellung als komplexitätsreduzierendes Mittel deutlich geworden ist, wird bei der Begründung des methodischen Vorgehens weder aufgeworfen noch beantwortet. „Es ist dann also gar nicht ohne genauere Klärungen möglich zu wissen, wovon genau man redet, und ob die dabei (implizit) gemeinte Bedeutung mit dem eigenen Ansatz und anderen dabei verwendeten Begriffen kompatibel ist“⁷³. Die methodischen Abläufe können also noch so differenziert-*kunstvoll*⁷⁴ und in sich logisch sein. Es muss zuvor vor allem deutlich werden, wo sich die Forschungsergebnisse, die generierte Theorie, verorten lassen. Dies ist nur dann möglich, wenn sich die Studie explizit auf einen *Gegenstand* bezieht, den sie auch klar definiert. Wissenschaftliche Kriterien der Gültigkeit einer Forschung, die sich, wie bei den oben angesprochenen Methoden, lediglich auf die Gültigkeit der Interpretationen vor dem Hintergrund der Logik der Methode beziehen, liefern damit nur Aussagen über die Methoden, nicht aber über die Möglichkeit der Einordnung und Reichweite der Forschungsergebnisse. Die Logik der Datenauswertung als Gültigkeitskriterium eines Forschungsprojektes zu stilisieren, ohne dabei deren *Gegenstandsbezug* zu konkretisieren, birgt die Gefahr die Forschungsergebnisse einer wissenschaftlichen Diskussion zu entziehen. „Wer methodische Objektivierbarkeit als selbständiges oder oberstes Kriterium der Wissenschaft unter Ausklammerung der Gegenstandsadäquatheit des Verfahrens etablieren will, der handelt nach der Devise jenes berühmten Betrunkenen, der seinen Schlüssel im dunklen Park verloren hat, aber lieber unter der Laterne suchen will, ›weil es da heller ist‹“⁷⁵.

Eine nachträgliche Validierung der Forschung mittels *Kommunikativer Validierung* oder *Handlungsvalidierung*, die letztlich die Gültigkeit der Ergebnisse überprüfen soll, läuft im Kontext der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit der Reichweite der Forschung ebenso ins Leere. Indem sich der Forscher nur auf die Gültigkeit seiner Interpretationen stützt, kann ein anderer Forscher wiederum nur diese Gültigkeit nachvollziehen. D.h., mit Hilfe der kommunikativen Validierung bzw. der - ohnehin den Sinn qualitativer Forschung durch die nachträgliche Reduktion der Subjektivität innerhalb der Forschungsergebnisse unterminierenden - Handlungsvalidierung wird klar, wie eine Äußerung gemeint war bzw. ob die Ergebnisse eine Korrelation zum beobachtbaren Verhalten aufweisen. Unklar bleibt dabei nach wie vor, auf welcher Grundlage die Forschungsergebnisse sich mit anderen Forschungsergebnissen vergleichen lassen und damit schließlich verallgemeinerbar sind, solange sich diese Verfah-

⁷² Markard, Morus: Methodik subjektwissenschaftlicher Forschung. Hamburg, Berlin 1993, S. 191,

⁷³ Markard 1993, a.a.O., S.145.

⁷⁴ Dieser Begriff wird in Anlehnung an Oevermann (u.a. 1983, a.a.O., S. 13) verwendet der in der „Kunstlehre der Objektiven Hermeneutik (...) die grundlegende Messoperation jeglicher sozialwissenschaftlicher Forschung“ (Reichert, Jo: Objektive Hermeneutik. In: Flick, Uwe u.a.(Hg.): Handbuch qualitativer Sozialforschung München 1995, S. 224) vertreten sieht.

⁷⁵ Holzkamp 1985, a.a.O., S. 521.

ren nicht ausdrücklich auf einen vor Beginn der Forschung klar definierten *Forschungsgegenstand* beziehen.

Mit der Problematik der *Generalisierbarkeit* und der *theoretischen Relevanz* setzt sich auch *Oswald* auseinander. Hinsichtlich der Datengewinnung bezieht er sich vor allem auf die Stichprobengröße. „Insofern ist es bei der Planung einer qualitativen Studie sehr wichtig, die Entscheidung über Zahl, Variationsbreite und Auswahl der Fälle gut begründet zu fällen, damit man angeben und glaubhaft machen kann, auf welche anderen Fälle die Ereignisse übertragbar sein sollen, wofür sie exemplarisch und in diesem Sinne generalisierbar sind“⁷⁶. Hierbei stellt sich die Frage, auf welcher „Bezugsebene“⁷⁷ die verschiedenen Fälle ausgewählt und begründet werden, damit sie vergleichbar sind. Diese Begründungsbasis stellt sich in vielerlei Hinsicht als der blinde Fleck von Forschungsprojekten heraus. Der Forscher muss seine theoretischen Vorannahmen, seinen Forschungsfokus, mit dem er sich dem Gegenstand nähert, für jeden nachvollziehbar offen legen. Nur so kann er auch die Auswahl seiner Stichprobe, die Auswahl seiner Fälle begründen.

In seinen Schlussbemerkungen zur theoretischen Relevanz qualitativer Forschung rät *Oswald* dem unerfahrenen Forscher, „dass man ein gründliches und umfangreiches Wissen über die Natur des Menschen und der Gesellschaft haben müsse, bevor man einen besonderen Aspekt des menschlichen Zusammenlebens in der Gegenwart erforscht, (...) dass man Wissen über den Gegenstand, den man erforscht, haben muss“⁷⁸. Damit charakterisiert er die Forderung der Science Community, möglichst offen und unvoreingenommen ein Forschungsfeld zu betreten, als Missverständnis, wenn es darum geht Neues zu entdecken. Die Orientierung an einem grundsätzlichen Verständnis über den Untersuchungsgegenstand bedeutet nämlich nicht zugleich, ihn bereits in seiner gesamten Komplexität aktualempirisch erfasst zu haben und dadurch über den Forschungsprozess lediglich das schon vorhandene Wissen über diesen Gegenstand zu reproduzieren. Alleine aus den Instanzen, Dimensionen und Aspekten eines Gegenstandes bzw. einer Erscheinung „folgt (...) noch nicht, wie die so bestimmten Erscheinungen nun im jeweils vorliegenden Falle aktualempirisch beschaffen sind“⁷⁹. Selbst wenn eine wie auch immer gestaltete Vorstellung über den Untersuchungsgegenstand vorhanden ist, bedeutet dies nicht ihn bereits in allen seinen Dimensionen erkannt zu haben.

Die Kritik *Oswalds* greift dahingehend zu kurz, als der Forscher dieses implizite Wissen über den Forschungsgegenstand auch in irgendeiner Art und Weise festlegen und für andere nachvollziehbar in den Forschungsprozess mit einbringen muss. Denn nur so ist das oben immer wieder aufscheinende Problem der fehlenden Basis der Nachvollziehbarkeit und Vergleichbarkeit eines Forschungsprozesses lösbar. Wie diese Kriterien in einer aktualempirischen Forschungsarbeit gewährleistet werden können, haben vor allem *Holzkamp* und - in Anlehnung an diesen im Sinne der Methodologie der *Kritischen Psychologie* - *Markard* herausgearbeitet. Der Gegenstandsbezug hat im Rahmen der Methodologie der *Kritischen Psychologie* Vorrang vor allen anderen Gültigkeitskriterien. Dies bedeutet allerdings nicht, den Gegenstand lediglich anhand „globale(r) Bezüge auf allgemeine anthropologische Pos-

⁷⁶ Oswald, Hans: Was heißt qualitativ forschen? In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. 1997, a.a.O., S.73.

⁷⁷ Markard 1993, a.a.O., S.152.

⁷⁸ Oswald 1997, a.a.O., S. 85.

⁷⁹ Holzkamp 1985, a.a.O., S. 513.

tulate von Subjektivität, Komplexität, Reflexivität etc. und ggf. deren Auffüllung durch kategorial unaufgeklärte und damit in ihrer theoretischen und methodologischen Kompatibilität unausgewiesene Konzepte⁸⁰ inhaltlich zu fundieren. Dies wäre für eine gegenstandsangemessene, einzelwissenschaftliche Methodologie „unzureichend“⁸¹. Der Gegenstand muss - will der Forschungsprozess sich nicht in den o.a. Geltungsproblematiken verlieren - vielmehr hinsichtlich seines Inhalts kategorial bestimmt werden, um überhaupt beobachtbar zu sein. Aktualempirie wird demnach nur dann intersubjektiv überprüfbar, wenn sie die ihr zu Grunde liegenden Kategorien aufweisen kann und diese auch darlegt. Erst auf dieser Basis kann es überhaupt möglich sein eine Methode zu begründen. Die *Kritische Psychologie* folgt hier entsprechend dem „Prinzip des Primats des Gegenstandes vor der Methode“⁸² und erhebt dieses zugleich zu einem allgemeinen methodologischen Prinzip.

„Die kategorialen Bestimmungen sind mithin nicht nur konzeptuelle Rahmenbestimmungen, die die darauf basierenden unterschiedlichen Einzeltheorien gemeinsam haben, sondern auch methodologische Rahmenbestimmungen als übergeordnete Prinzipien für die Entwicklung der unterschiedlichen Methoden zur aktualempirischen Fundierung der Einzeltheorien“⁸³.

Eine kategoriale Fundierung des Gegenstandes eines Forschungsprojektes ist damit aus Gründen der intersubjektiven Überprüfbarkeit sowie der Verallgemeinerbarkeit der Forschungsergebnisse anhand objektiver Kriterien unumgänglich. Unter *Kategorien* versteht man dabei wiederum in Anlehnung an *Holzkamp* „Grundbegriffe, von denen der Grad und die Art des Gegenstandsbezuges der Theorien abhängt, durch welche also bestimmt ist, welche Ausschnitte oder Aspekte der Realität überhaupt thematisierbar sind“⁸⁴. Diese Kategorien werden nicht in Frage gestellt, wenn es darum geht den Forschungsprozess zu kritisieren. Lediglich die Zusammenhangsannahmen zwischen diesen und den realisierten Theorien stehen zur Kritik. Die Kategorialannahmen bilden damit einen heuristischen Rahmen, innerhalb dem eine Vergleichbarkeit und Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse möglich ist, indem sie der Aktualempirie als „analytisches Instrumentarium“⁸⁵ dienen, mit dessen Hilfe das Verhältnis zwischen den impliziten Vorbegriffen des Forschers und dessen Forschungsergebnissen erst für jeden nachvollziehbar zu Tage tritt. Sie strukturieren insofern die Theoriebildung, „als sie das an der Realität herausheben, was in theoretisch formulierte Zusammenhangsaussagen zu bringen ist“⁸⁶. Dies bedeutet also nicht, dass diese Theorien sich aus den Kategorien deduzieren lassen, indem sie über die Rekonstruktion von Fällen oder Texten bestätigt werden.

Aus diesen Überlegungen zur intersubjektiven Nachvollziehbarkeit der Forschungsergebnisse einer wissenschaftlichen Untersuchung ergibt sich mithin die Notwendigkeit, die dieser hier vorliegenden Untersuchung zu Grunde gelegten Kategorien offen zu legen. Dabei ist nochmals herauszustellen, dass es sich bei diesen Kategorien um den heuristischen Rahmen der Untersuchung handelt, vor dessen Hintergrund der Gegenstand der Untersuchung in einer nachvollziehbaren Art dargestellt wird.

⁸⁰ Markard 1993, a.a.O., S. 150f.

⁸¹ Markard 1993, a.a.O., S. 150f.

⁸² Markard 1993, a.a.O., S. 223.

⁸³ Holzkamp 1985, a.a.O., S. 509f.

⁸⁴ Holzkamp 1995, a.a.O., S. 20.

⁸⁵ Holzkamp 1985, a.a.O., S. 515.

⁸⁶ Markard 1993, a.a.O., S. 223.

2 Heuristischer Rahmen für die Rekonstruktion des Lernhandelns

Die im vorangehenden ersten Kapitel thematisierten Lerntheorien greifen bezüglich ihrer kategorialen Fruchtbarkeit für das hier vorliegende Forschungsprojekt zu kurz. Diese Arbeit ist an einer lernpsychologischen, kategorialen Grundlegung interessiert, die den Menschen in seiner vollen Subjektivität, als bewusst handelndes, am gesellschaftlichen Prozess teilhabendes Subjekt kategorisiert und dieses nicht auf ein physikalisches Determinationsprinzip reduziert. Solch eine Theoretisierung des menschlichen Lernens wurde bis dato in bisher einzigartiger Weise im Rahmen der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie entwickelt, wie sie von *Holzkamp* als Vertreter der *Kritischen Psychologie* vorgelegt wurde. Vor dem Hintergrund einer kategorialen Aufschlüsselung des „Mensch-Welt-Zusammenhangs“⁸⁷ mit Hilfe einer ausführlichen gesellschaftlich-historischen Analyse fasst diese Lerntheorie „Lernen als Problem vom wissenschaftlichen Standpunkt des Lernsubjekts“⁸⁸ auf. Die Subjektivität des lernenden Individuums wird nicht zu Gunsten naturwissenschaftlicher Forschungsprinzipien auf ein triviales Reiz-Reaktionsschema hin reduziert. Sie wird vielmehr in ihrer gesellschaftlichen Vermitteltheit herausgearbeitet und methodologisch in den Forschungsprozess integriert. Für eine den Menschen als in seiner gesellschaftlichen Vermitteltheit bewusst handelndes Subjekt wahrnehmende erwachsenenpädagogische Forschung gibt es demnach begründeterweise keine Alternative zu den von *Holzkamp* entwickelten subjektwissenschaftlichen Kategorien. In diesem Sinne müssen diese Kategorien in der hier vorliegenden Untersuchung zur Anwendung gelangen, zielt diese Untersuchung doch darauf ab, das *begründete Lernen* Erwachsener im Kontext einer beruflichen Qualifizierungsmaßnahme zu rekonstruieren. Dabei wird die Subjektivität der Lernenden bewusst nicht ausgeblendet. Der Forschungsprozess wird vielmehr durch die nachhaltige Berücksichtigung dieser Subjektivität bereichert.

Vor diesem Hintergrund reicht es nicht aus, lediglich die Rahmenbedingungen des Lernprozesses nachzuvollziehen und daraus die Lerngründe der Lernenden abzuleiten. Will ich als Forscher das Lernhandeln Erwachsener in Qualifizierungsmaßnahmen vor dem Hintergrund einer subjektwissenschaftlich-kategorialen Grundlegung des Mensch-Welt-Verhältnisses rekonstruieren, um auf diesem Wege eine Theorie zu generieren, so muss ich versuchen die Gründe der Lernenden nachzuvollziehen und damit zu verstehen. Ziel muss es daher sein, die *Möglichkeitsbeziehung* der Rahmenbedingung wie sie als gesellschaftliche, institutionelle, familiäre, kameradschaftliche etc. Bedeutungen in Abhängigkeit der Subjektivität der Lernenden zu *Begründungen* für deren Lernhandeln werden, in den Vordergrund zu rücken. Diese Möglichkeitsbeziehung lässt sich gegenständlich am je subjektiven Möglichkeitsraum⁸⁹ der Lernenden aufzeigen. Eine Erforschung der subjektiven Lernbegründungen Lernender muss damit auf die Rekonstruktion dieses subjektiven Möglichkeitsraumes Lernender abzielen, um deren Subjektivität gerecht zu werden. Über die Kenntnis des subjektiven Möglichkeitsraumes eines Individuums ist es möglich nachzuvollziehen, wie sich dieses Individuum in der Welt situiert. Anders ausgedrückt bedeutet die Rekonstruktion dieses subjektiven

⁸⁷ Holzkamp 1985, a.a.O., S. 529.

⁸⁸ Holzkamp 1995, a.a.O., S. 14.

⁸⁹ Unter Punkt 3.2. in diesem Kapitel wird die methodologische Notwendigkeit der Rekonstruktion subjektiver Möglichkeitsräume sowie deren Vereinigung zu einem idealtypischen Möglichkeitsraum ausführlicher dargestellt, weil an dieser Stelle die Verallgemeinerbarkeit subjektwissenschaftlicher Forschungsergebnisse sowie die damit zusammenhängende forschungslogische Vorgehensweise diskutiert wird.

Möglichkeitsraumes eines Individuums verstehen zu können, warum es in einer bestimmten Situation so und nicht anders handelt.

Auf der Grundlage subjektiver Möglichkeitsräume soll schließlich ein idealtypischer Möglichkeitsraum herausgearbeitet werden. Es handelt sich dabei um einen Möglichkeitsraum, in dem jeder sein eigenes Lernhandeln auf *seine* Lernbegründungen/-restriktionen hin reflektieren kann, da er hier seine Möglichkeiten sieht, wie er sich in der Welt situiert. Mit Hilfe des idealtypischen Möglichkeitsraumes im Hinblick auf Lernbegründungen in Qualifizierungsmaßnahmen kann ich also meine Lerngründe in bestimmten Lehr-Lern-Situationen, auch wenn mir diese noch nicht voll bewusst sind, nachvollziehen. Um diese Erarbeitung jedoch objektiv nachvollziehbar zu gestalten, ist es notwendig nachfolgend einige kategoriale Überlegungen anzustellen, um den Forschungsgegenstand, den subjektiven/idealtypischen Möglichkeitsraum in seiner besonderen Struktur und Bedeutung, aufzuschließen. Auf diese Art und Weise wird diese Arbeit auch der ersten Anforderung gem. den Prinzipien der DGfE gerecht, wonach die normativen, theoretischen und methodischen Voraussetzungen, die in die Fragestellung und Vorgehensweise eingehen, offen zu legen sind. Gleichzeitig werden dadurch aber auch „methodologische Implikationen“ deutlich, die dem Forscher vorgeben, wie er „an den jeweils ›herausgeschnittenen‹ Gegenstand in der Forschung auf adäquate Weise ›heranzugehen‹“⁹⁰ hat. Die kategoriale Aufschlüsselung des Forschungsgegenstandes gewährleistet darüber hinaus aber auch die Gegenstandsangemessenheit der zu verwendenden Methoden. Auf diese Grundvoraussetzung für Forschungsprozesse geht die DGfE in ihren Selbstverpflichtungen für Forscher nicht explizit ein. Dies zeigt, dass dieser Gegenstandsbezug sowie die forschungslogische Grundprämisse des Gegenstandsbezuges vor der Methode einen blinden Fleck in der Erwachsenenbildungsforschung darstellt.

Die nachfolgenden kategorialen Überlegungen zielen also darauf ab, als theoretische Grundlage dieser Untersuchung und damit als *Heuristik* den Forschungsprozess zu leiten, indem der Gegenstand der Forschung, der idealtypische Möglichkeitsraum Lernender in Qualifizierungsmaßnahmen, eindeutig und mittels verschiedener Kategorien aufgeschlossen und damit bestimmt wird. Diese Überlegungen, die alle Bestandteil der Theoriestruktur der *Kritischen Psychologie* sind, setzen deshalb zunächst an der Entfaltung individueller Subjektivität an, setzen sich anschließend erst allgemein mit der Bedeutungskategorie innerhalb der *Kritischen Psychologie* auseinander und anschließend im Zusammenhang mit subjektiven Handlungsbegründungen und münden schließlich in den lerntheoretischen Kategorien *Holz-kamps*.

2.1 Subjektivität in ihrer gesellschaftlich-historischen Spezifik

Wie erwähnt, wird in dieser Untersuchung Subjektivität nicht ausgegrenzt, sondern begründetermaßen in den Forschungsprozess einbezogen. Sie steht hier sogar im Mittelpunkt des Forschungsinteresses, weil nur über sie der subjektive Möglichkeitsraum rekonstruierbar ist und damit auch der idealtypische Möglichkeitsraum Lernender erarbeitet werden kann. Aufgrund der Subjektivität der Lernenden erhalten die in den Lernprozess einfließenden Bedeutungen den Charakter von *Handlungsprämissen* und nicht von *Handlungsbedingungen*. Um diese die zentrale Rolle innerhalb der Untersuchung einnehmende Subjektivität nachvoll-

⁹⁰ alle ders., 1985, S. 509.

ziehbar darzustellen, wird sie im Folgenden mit Hilfe der Theorien der *Kritischen Psychologie* kategorisch umrissen.

Hierbei muss zunächst ihre Entfaltung innerhalb gesellschaftlicher Zusammenhänge herausgestellt werden. Damit wird deutlich, welchen Einfluss soziale Beziehungen auf die Subjektivität der Lernenden haben. Wie im ersten Kapitel erwähnt, zielt diese Arbeit auf eine ganzheitliche Rekonstruktion von Lernbegründungen Lernender ab. Dies bedeutet auch, den gesellschaftlichen Bedeutungsrahmen zu berücksichtigen. Hierzu wäre es sinnvoll, vorher die Kategorie der *personalen Situiertheit* in diese Arbeit einfließen zu lassen. Diese lässt erst die Notwendigkeit des gesellschaftlichen Einflusses auf die Entwicklung der Subjektivität deutlich werden. Da das Lernhandeln der Lernenden auf der anderen Seite wiederum nur auf der Basis des Nachvollzugs ihrer Subjektivität verstehbar wird, sind diese Ausführungen chronologisch auch denen über die Lerntheorie *Holzkaamps* und damit den Ausführungen zur Kategorie der *personalen Situiertheit* vorangestellt. Diese chronologische Reihenfolge ergibt sich aber auch aus der Historie der Entwicklung der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie. Diese fußt auf einer funktional-historischen Analyse der menschlichen Psyche in ihrer gesellschaftlichen Vermitteltheit, die von der *Kritischen Psychologie* erarbeitet wurde, und mündet in die Lerntheorie *Holzkaamps*. Bei der kategorialen Fundierung der Subjektivität wird diese Chronologie jedoch kurz unterbrochen. Diese Unterbrechung wird mit dem fehlenden realgesellschaftlichen Bezug der *Kritischen Psychologie* im Hinblick auf die Entwicklung menschlicher Subjektivität begründet. In diesem Zusammenhang wird hier die Kategorie der *Anerkennung* eingeführt, die in der wissenschaftlichen Argumentation der *Kritischen Psychologie* bisher keine Beachtung gefunden hat.

2.1.1 Prämissen der Entfaltung individueller Subjektivität

Im Hinblick auf den Mensch-Welt- bzw. Mensch-Gesellschaft-Zusammenhang grenzt sich die *Kritische Psychologie* von der Perspektive der traditionellen Psychologie und Soziologie in einer grundsätzlichen Art und Weise ab. Während letztere diesen Zusammenhang als „äußerliche Gegenüberstellung des Individuums und einer Gesellschaft, in die es zufällig »hineingeraten« ist, und in die es sich hineinentwickeln muss“, betrachten, verweist die *Kritische Psychologie* auf den Umstand, dass „der Mensch schon seiner Natur nach, also bereits vor und unabhängig von dem real vollzogenen Prozess der individuellen Vergesellschaftung, ein potentiell gesellschaftliches Wesen ist. Der Mensch verfügt also im Unterschied zu allen anderen Lebewesen über individuelle Entwicklungsmöglichkeiten, die ihn zur Teilhabe am gesellschaftlichen Prozess befähigen“⁹¹. Dieser Umstand ergibt sich aus dem phylogenetischen Prozess in dessen Verlauf sich der Mensch durch die Anfänge gesellschaftlicher Lebensgewinnung „Selektionsvorteile“⁹² verschafft hat, die auf die genomische Information zurück wirken⁹³.

Das Mensch-Gesellschaft-Verhältnis ist somit bestimmt durch die reziproke Abhängigkeit von Individuum und Gesellschaft. Die Menschen haben nur dann die Möglichkeit ihr Leben auf

⁹¹ Holzkaamp, Klaus: Zur kritisch-psychologischen Theorie der Subjektivität II. In: Forum Kritische Psychologie. Berlin 1979, S. 8f.

⁹² Holzkaamp 1979, a.a.O., S. 9.

⁹³ Der gesamte Aufweis des dieser Grundlegung vorausgehenden Forschungsprozess kann hier nicht geleistet werden. Aus diesem Grund sei hier auf die kategoriale Herleitung in der »Grundlegung der Psychologie« verwiesen (vgl. Holzkaamp 1983).

einem „spezifisch ›menschlichen‹ Niveau“ zu führen, wenn sie „ihre Lebensbedingungen als in vergegenständlichten Strukturen sich entwickelnde gesellschaftliche Verhältnisse produzieren“. Damit einher geht eine verallgemeinerte und bewusst - weil phylogenetisch bestimmte - kollektive Vorsorge der Individuen für den gesellschaftlichen Prozess. Dies muss jedoch vor dem Hintergrund der „Erweiterung der bewusst-vorsorgenden Kontrolle über die eigenen Lebensbedingungen als zentrale Dimension der Individualentwicklung“⁹⁴ überhaupt gesehen werden. Damit lässt sich auch der Mensch-Welt-Zusammenhang aus der Perspektive der *Kritischen Psychologie* von Seiten des Individuums mit dessen kooperativ ausgeweitetem Interesse und Bedürfnis an der individuellen Existenzsicherung durch Teilhabe an der Produktion/Reproduktion verallgemeinerter gesellschaftlicher Vorsorge verstehen. Es handelt sich hierbei also um eine „Identität zwischen individuellen und allgemeingesellschaftlichen Interessen“⁹⁵.

Für die Entfaltung der individuellen Subjektivität spielen diese Grundvoraussetzungen eine besondere Rolle. Ihre Missachtung – in vielerlei Fällen provoziert durch die Perspektive der traditionellen Psychologie und Soziologie – aber auch ihre Beachtung hat bedeutende Auswirkungen auf den gesellschaftlichen Prozess sowie die damit verbundene Möglichkeit der Teilhabe der Subjekte an diesem zur Erweiterung der Verfügung über die eigenen Lebensbedingungen. *Holzkamp* hat diese Auswirkungen im Verhältnis ›restriktiver/verallgemeinerter Handlungsfähigkeit‹ kategorial herausgearbeitet. Wird die sozial-individuelle Prämisse der *Kritischen Psychologie* in einer sozialen Beziehung zur Geltung gebracht, kann sich hieraus eine interpersonale Qualität der ›Subjektbeziehungen‹ entwickeln, die sich aus der „reziproken Verbundenheit der Beteiligten durch die Allgemeinheit des gemeinsamen Zieles“ ergibt. Damit weiß ich, dass der jeweils andere auch meine Interessen verfolgt und umgekehrt weiß der andere, dass ich mit den meinen auch seine verfolge. Entsprechend schließt dieser Umstand „das reale und im Bewusstsein der Beteiligten gegebene wechselseitige Interesse an der Subjektentwicklung des anderen, da seine erweiterten Fähigkeiten zur Teilhabe an kollektiver, in vergegenständlichender Weltveränderung vollzogener Selbstbestimmung, also gesellschaftlicher Subjektivität, auch jeweils mir notwendig zugute kommt“⁹⁶, in das Verhältnis mit ein. Betrachtet man menschliche Bedürfnisse und damit Interessen hingegen „grundsätzlich nur als bloß individuell“ und der Gesellschaft von außen zugewandt, ist diese Art der *Subjektbeziehung* gar nicht möglich. Es stellt sich vielmehr eine Art der *Instrumentalbeziehung* ein, in deren Verlauf ich versuche, den anderen für meine Bedürfnisse, oder auch für die Bedürfnisse anderer (z.B. staatlicher Interessen) zu nutzen und damit zu instrumentalisieren. Die Instrumentalbeziehung steht somit im Unterschied zu einer Subjektbeziehung, in der es um die kollektive Erreichung von Allgemeinzielen zum Wohle aller geht. ›Instrumentalbeziehungen‹ beschneiden die individuellen Bedürfnisse anderer. Hier dient der andere lediglich als Mittel zum Zweck, in privater sowie in staatlicher Hinsicht.

Im Verlauf der Entwicklung der Subjektivität provoziert die Instrumentalisierung des Kindes durch die Eltern innerhalb der Eltern-Kind-Beziehung eine Unterdrückung/Restriktion der natürlichen Bedürfnisse des Kindes an der Teilhabe am gesellschaftlichen Prozess zur Erweiterung der eigenen Lebensbedingungen. So stellt das einseitige Bedürfnis der Eltern nach Zuwendung und Dankbarkeit durch die Kinder - wie es ja auch innerhalb der christli-

⁹⁴ Holzkamp 1979, a.a.O., S. 10.

⁹⁵ Holzkamp 1979, a.a.O., S. 36.

⁹⁶ Holzkamp 1979, a.a.O., S. 14.

chen Kultur als Gebot festgelegt wird (›Du sollst deine Elter lieben und ehren‹) – somit ein Verhältnis „emotionaler Manipulation“ dar und provoziert somit einen reziproken instrumentellen Stil, indem das Kind lernt sich zunächst unter die Bedürfnisse der Eltern durch die Demonstration von ›Bravheit‹ und ›Nettigkeit‹ unterzuordnen, um dadurch zugleich die eigenen Interessen an der Zuneigung der Eltern zu realisieren. Auf diese Weise wird die natürliche Möglichkeit der Entwicklung der Subjektivität des Kindes innerhalb eines kooperativen Verhältnisses restringiert. Es lernt vielmehr durch „das opportunistische Sich-Gut-Stellen mit Autoritäten“⁹⁷ sich in deren Abhängigkeit einzurichten. Auf diese Weise wird es auch andere für seine Interessen ausnutzen und instrumentalisieren, um daraus einen Vorteil für sich in Anspruch nehmen zu können, bzw. auf eine andere Art, z.B. durch die lediglich ›unmittelbare Bedürfnisbefriedigung‹ die von den anderen in Verweigerung oder Unfähigkeit der in einer Subjektbeziehung inhärenten Teilhabe an der kollektiven Verwirklichung von Allgemeinzielen verbundene Erweiterung der eigenen Lebensumstände doch noch zu erreichen. Damit reproduziert sich aber ein System von Instrumentalverhältnissen, welches sich zudem aus einer empirischen Perspektive selbst bestätigt. So wird durch den gesellschaftlichen Sozialisationsprozess, dem gerade diese Sichtweise des Individuums als neben der Gesellschaft stehend inhärent ist, die menschliche Subjektentwicklung „in ihrer Wirklichkeit total verfehlt“, indem hierbei die menschlichen Bedürfnisse und Interessen als „bloß individuell“ beobachtet werden. Damit muss sich das Eltern-Kind-Verhältnis als ein instrumentales auswirken, da den Eltern die Funktion zukommt, die „schrittweise Einübung des Kindes in das Ertragen und psychische Verarbeiten der gesellschaftlichen Einschränkungen und Versagungen, damit es sich ››realistisch‹‹ damit abfinden lernt und so ››im Leben‹‹ zurechtkommt“, zu übernehmen. Durch diese Sichtweise der Notwendigkeit der Sozialisation werden alle sozialen Beziehungen zu Instrumentalbeziehungen. Da diese, wie oben gezeigt, auch immer wechselseitig zu sehen sind, handelt es sich bei derartigen Sozialbeziehungen immer auch um eine Notwendigkeit, um im gegenseitigen Instrumentalisieren ein Tauschverhältnis anlegen zu können.

Da der Mensch phylogenetisch bedingt bereits *vor* seiner Sozialisation ein gesellschaftliches Wesen ist, hat eine Instrumentalbeziehung zu den jeweiligen ›Sozialisationsagenten‹ Folgen für die Entwicklung der Subjektivität. Durch die Instrumentalisierung und damit verbundene Negierung der ›natürlichen Entwicklungsinteressen‹ des Kindes, wird dessen Neigung „um kurzfristiger Befriedigung, Konfliktlosigkeit, Anstrengungsvermeidung willen seine eigenen langfristigen Lebensinteressen und Entfaltungsmöglichkeiten zu verraten unterstützt, indem es sich in der Fremdbestimmung und Abhängigkeit einrichtet“⁹⁸. Die Subjektivität des Kindes wird somit restringiert. Es richtet sich in diesem Instrumentalverhältnis ein und reproduziert es zum einen, sobald es selbst zum ›Sozialisationsagenten‹ wird. Zum anderen nimmt es die dadurch mit einhergehende Restriktion der Subjektivität gar nicht wahr. Auf diese Weise kommt es später zu Situationen, in denen diese Restriktionen die subjektive Handlungsfähigkeit stören.

2.1.2 ›Anerkennung‹ als Beispiel einer äußerlichen Gegenüberstellung des Individuums zur Gesellschaft

Als Beispiel für eine Perspektive, die den Menschen als neben der Gesellschaft stehend und in diese zu integrieren betrachtet, wird im Folgenden in kurzen Zügen die Gesellschaftstheo-

⁹⁷ Holzkamp 1979, a.a.O., S. 33.

⁹⁸ alle Holzkamp 1979, a.a.O., S. 38f.

rie von *Honneth* dargestellt, um auf diese Weise am Beispiel der Kategorie ›Anerkennung‹ die Theorie der Subjektivitätsentwicklung von Seiten der *Kritischen Psychologie* einem tieferen Verständnis zuzuführen. *Honneth* stützt sich bei seiner Theorie auf *Hegels* Theorie des ›Kampfes um Anerkennung‹, der er durch die Verknüpfung mit der Sozialpsychologie *Meads* eine „materialistische‹ Wendung“⁹⁹ gibt. Die Kategorie der Anerkennung ist für diese Untersuchung insofern bedeutend, als sie – wie später noch zu zeigen ist – einen wesentlichen Bestandteil des subjektiven Möglichkeitsraumes der in die Untersuchung einbezogenen Lernenden darstellt, von der *Kritischen Psychologie* jedoch nicht thematisiert wird.

Die Reproduktion der Gesellschaft ergibt sich nach *Honneth* aus dem sozialen „Imperativ einer reziproken Anerkennung. Die Subjekte können zu einem praktischen Selbstverhältnis nur gelangen, wenn sie sich aus der normativen Perspektive ihrer Interaktionspartner als deren soziale Adressaten zu begreifen lernen“¹⁰⁰. Im Zuge einer in diesem Sinne ›gesellschaftlich verflochtenen‹ Subjektivitätsentwicklung der Individuen – in Form einer weiterführenden Integration in den gesellschaftlichen Prozess - muss der Gehalt der reziproken Anerkennung einer sukzessiven Entschränkung unterworfen werden, um so eine gleichzeitige Erweiterung der „Verhältnisse wechselseitiger Annerkennung“¹⁰¹ zu ermöglichen. Diese Erweiterung ist jedoch nur über einen moralisch motivierten Kampf sozialer Gruppen um Anerkennung möglich. Um diesen ›Kampf um Anerkennung‹ kategorisch zu spezifizieren, geht *Honneth* auf die Kategorie der ›Anerkennung‹ ausführlicher ein. Aus einer Dreiteilung des gesellschaftlichen Lebens in die Interaktionssphären „emotionaler Bindungen, der Zuerkennung von Rechten oder der gemeinsamen Orientierung an Werten“, leitet er hinsichtlich der Anerkennung drei divergierende Muster wechselseitiger Anerkennung ab, denen zudem das „Potential der moralischen Entwicklung und verschiedene Arten der individuellen Selbstbeziehung entsprechen sollen“¹⁰². Hinsichtlich der emotionalen Bindungen, die mit dem Begriff der ›Liebe‹ konkretisierbar werden, sieht Hegel „die erste Stufe reziproker Anerkennung“, weil sich hierbei die sich liebenden Subjekte in ihrer gegenseitigen Bedürfnisnatur bestätigen können. Ohne diese gegenseitige Anerkennung sowie die damit verbundene, vor allem im Verlauf der Eltern-Kind-Beziehung, notwendigen Befriedigung der Bedürfnisse durch den Gegenüber erhalten diese keine Bestätigung ihrer Subjektivität durch die Gesellschaft. Sie werden also nicht als Subjekte wahrgenommen und nehmen sich selbst auch nicht als solche wahr, wie *Honneth* es insbesondere durch die Hospitalismusexperimente von *Spitz* bestätigt sieht. Im Zusammenhang mit der ›Objektbeziehungstheorie‹ lassen sich daraus spätere psychische Probleme ableiten, indem sich die „Spannung zwischen symbiotischer Selbstpreisgabe und individueller Selbstbehauptung“ innerhalb eines Verhältnisses nicht ausbalancieren lässt und dadurch eine Seite des Verhältnisses an Übergewicht gewinnt. Der durch das „Kontaktbehagen“¹⁰³ provozierten völligen Selbstaufgabe steht dann die reine Selbstbestätigung durch Zerstörung des anderen gegenüber. Ausbalanciert kann dieses Verhältnis somit nur werden, wenn es gelingt zu einem Verhältnis gegenseitiger Anerkennung zu finden. Diesem Verhältnis korrespondiert auf einer anderen Interaktionsebene die rechtlich-normative Anerkennung. Nur durch die Anerkennung der Rechte des anderen verstehen wir, welche Rechte wir selbst haben. Vor diesem Hintergrund erhalten wir „die

⁹⁹ Honneth, Axel: Kampf um Anerkennung. Frankfurt am Main 1994, S. 148.

¹⁰⁰ ders., S. 148.

¹⁰¹ ders., S. 151.

¹⁰² ders., S. 152.

¹⁰³ ders. 1994, a.a.O., S. 155.

Sicherheit, uns der sozialen Erfüllung bestimmter (...) Ansprüche sicher sein (zu) dürfen“. D.h., indem ich den anderen als normativ geschütztes Subjekt anerkenne und mich ihm gegenüber auch entsprechend verhalte, kann ich auch von anderen erwarten, in gleicher Weise als freie Person anerkannt zu werden. Schließlich lässt sich neben den ersten beiden Interaktionssphären eine weitere identifizieren, die als Anerkennung in Form gegenseitiger Wertschätzung für den gesellschaftlichen Prozess zusammengefasst werden kann. Damit einher geht eine „soziale Bewertung“¹⁰⁴ der Person, die sich von einem „Orientierungsrahmen“¹⁰⁵, einem „evaluativen Bezugssystem“¹⁰⁶ herleitet, mit welchem die konkreten Eigenschaften und Fähigkeiten der Individuen in einer Skala der Persönlichkeitsbezüge eingeordnet werden können. Damit erhält das Subjekt Anerkennung in Form gesellschaftlicher Wertschätzung, gemessen an seinem Beitrag zur „Verwirklichung der gesellschaftlichen Zielsetzungen“¹⁰⁷.

Soziale Anerkennung als Grundvoraussetzung einer „geglückten Selbstbeziehung“¹⁰⁸ erhält ein Individuum also nur aufgrund der intersubjektiven Anerkennung seiner Fähigkeiten und Leistungen. Es ist damit in entscheidender Weise abhängig von der Gesellschaft. Wird diese Form sozialer Zustimmung hingegen im Laufe der Persönlichkeitsentwicklung verweigert, so hat dies psychische Defizite zur Folge, die vor allem mit Hilfe der pragmatistischen Psychologie *Dewey*s verstehbar werden. Für diesen können „Gefühle im Erlebnishorizont des Menschen überhaupt nur in positiver oder negativer Abhängigkeit von Handlungsvollzügen auftreten“¹⁰⁹. In einer negativen Art und Weise reagiert ein Individuum immer dann, wenn eine Handlung nicht wie geplant und erwartet ausgeführt werden kann, wenn die Anschlusshandlung also aus irgendeinem Grund blockiert wird. Andererseits ist die Lösung eines Handlungsproblems wiederum mit einem befreienden, positiven Gefühl verbunden. Diese Gefühle, so *Honneth*, können damit vor allem vor dem Hintergrund der Erfahrbarkeit eines höheren bzw. beim Scheitern des Handlungsvollzugs eines geringeren sozialen Wertes gesehen werden. Insofern kann das Individuum die negativen Erfahrungen nur dann überwinden, wenn es ihm gelingt, zu „Möglichkeiten des aktiven Handelns“¹¹⁰ zurückzufinden. Dies ist wiederum nur durch die kämpferische Überwindung der Handlungsrestriktion möglich. Insofern kann sich daraus ein Kampf um Anerkennung entwickeln, der sich auf einer moralisch-politischen Ebene vor allem mittels sozialer Bewegungen äußert.

2.1.3 ›Anerkennung‹ als Grundkategorie von Instrumentalverhältnissen

Honneth rekonstruiert in seiner Arbeit unter anderem die Sozialphilosophie des Kampfes um Anerkennung von *Marx*. *Marx*, der seine Gesellschaftsordnung in erster Linie auf der Grundlage von Arbeit entwickelt hat, sieht im Kapitalismus eine Gesellschaftsordnung, in der die durch die Arbeit vermittelten Anerkennungsbeziehungen zwischen den Individuen zerstört werden. Die Subjekte stehen über den Arbeits-/ Produktionsprozess in einem gegenseitigen Anerkennungsverhältnis, da sie nicht nur sich selbst über Arbeit verwirklichen, sondern zugleich auch die Gesellschaft. Das kapitalistische Produktionsverhältnis hingegen zerrei-

¹⁰⁴ ders. 1994, a.a.O., S. 199

¹⁰⁵ ders. 1994, a.a.O., S. 197.

¹⁰⁶ ders. 1994, a.a.O., S. 183.

¹⁰⁷ ders. 1994, a.a.O., S. 200.

¹⁰⁸ ders. 1994, a.a.O., S. 220.

¹⁰⁹ ders. 1994, a.a.O., S. 221.

¹¹⁰ ders. 1994, a.a.O., S. 224.

diese Beziehung, so dass die über Arbeit vermittelten Anerkennungsbeziehungen nur mehr über den Klassenkampf wieder hergestellt werden können.

Am gesellschaftlichen Produktionsprozess setzt auch die *Kritische Psychologie* mit ihrer kategorialen Analyse menschlicher Subjektivität an. Sie mündet letztlich in der oben beschriebenen zwangsläufigen Einrichtung in Instrumentalverhältnisse unter Verdrängung phylogenetisch begründeter Subjektverhältnisse. Die Gesellschaft entwickelt sich aus der Perspektive der *Kritischen Psychologie* nur durch die reziproke Befriedigung der individuellen Bedürfnisse auf der Basis eines gesellschaftlichen Allgemeinziels zum Wohle aller. Dieser Umstand ist allen Individuen inhärent und zugleich die Grundlage von Subjektbeziehungen. Dies hat die *Kritische Psychologie* vor dem Hintergrund menschlich-phylogenetischer Voraussetzungen in einem „kontrollierbaren naturwissenschaftlichen Forschungsprozess“¹¹¹ dargelegt. Daraus ergibt sich der Umstand, dass der Mensch in *Subjektbeziehungen* seinen Wert für die Gesellschaft nicht erst beweisen muss, um dadurch Anerkennung zu erhalten¹¹². Dieser Wert ergibt sich phylogenetisch begründet aus der subjektiven Teilhabe am Allgemeinziel der Menschheit, dem kollektiven/individuellen Überleben in einer feindlichen Umgebung. Die Kategorie der Anerkennung hat in diesem subjektwissenschaftlichen Zusammenhang also keine Bedeutung. Sie wird erst ab dem Moment bedeutsam, an dem sich die Gesellschaft nur noch auf der Grundlage von Instrumentalverhältnissen reproduziert. Diese Art gesellschaftlicher Reproduktion findet in der Perspektive der *Kritische Psychologie* jedoch keine Berücksichtigung.

Insofern unterscheidet sich hier die Theorie der *Kritischen Psychologie* von der Theorie von *Marx*. Dieser sieht den gesellschaftlichen Produktionsprozess immer schon auf Anerkennungsverhältnissen gegründet. Bei ihm stehen also diese Anerkennungsverhältnisse im Mittelpunkt seiner Kritik am Kapitalismus. Bei der *Kritischen Psychologie* hingegen finden diese Anerkennungsverhältnisse keine Beachtung, weil sie kategorisch nicht zum phylogenetisch begründeten Gesellschaftsbild passen. In diesem Zusammenhang ist bei beiden Theorien jedoch ein blinder Fleck erkennbar. *Marx* vernachlässigt die phylogenetische Prämisse der Vergesellschaftung sowie die damit einhergehende gegenseitige Bindung in an einem gemeinsamen Ziel orientierten Subjektverhältnissen. Die *Kritische Psychologie* hingegen vernachlässigt den Umstand, dass die „bürgerlichen“¹¹³ Privatformen mit ihrer äußerlichen Gegenüberstellung des Menschen und der Gesellschaft die ursprünglichen Produktionsverhältnisse längst überlagert haben. Instrumentalverhältnisse, nicht Subjektverhältnisse, stellen mittlerweile die Normalform gesellschaftlicher Produktionsverhältnisse dar. Durch die Trennung von Subjekt und Gesellschaft muss es zwangsläufig zu einer Aneinanderreihung von Instrumentalbeziehungen kommen. Auf diese Weise wird die phylogenetische Grundlage gesellschaftlicher Subjektivität immer wieder durch den Prozess reziproker Instrumentalisierung zur eigenen Bedürfnisbefriedigung restringiert¹¹⁴. Nachdem den Subjekten eine Teilhabe am gesellschaftlichen Prozess also nicht auf ›natürlichem‹ Wege zugestanden wird, muss ihnen diese erst ›anerkannt‹ werden bzw. müssen sie sich dieses Bedürfnis der Teilhabe an

¹¹¹ Holzkamp 1979, a.a.O., S. 10.

¹¹² In diesem Sinne versteht *Honneth* auch die Sozialphilosophie von *Marx* lediglich vor dem Hintergrund einer durch Arbeit vermittelten Anerkennung.

¹¹³ vgl. Holzkamp 1979, a.a.O., S. 12.

¹¹⁴ Insofern stellt der Kapitalismus auch ›die Typik‹ des Instrumentalverhältnisses dar, die *Marx* durch seinen Klassenkampf überwinden wollte.

der Weltverfügung erst ›verdienen‹ oder erkämpfen¹¹⁵. Das Bedürfnis nach Anerkennung sowie die für die Entwicklung der Subjektivität notwendige Zuteilung sozialer Anerkennung kann aus diesem Grund nur innerhalb einer von Instrumentalverhältnissen geprägten Gesellschaft bzw. Beziehungen beobachtet werden. Provoziert durch diese Instrumentalbeziehungen entwickeln sich lediglich fremdbestimmte Abhängigkeitsverhältnisse, in denen eine Teilhabe am gesellschaftlichen Prozess nicht mehr zu einer Erweiterung der eigenen Lebensumstände führt, sondern lediglich durch ein gesellschaftsabhängiges Nützlichkeitskalkül in soziale Werte umgerechnet wird, woraus sich dann soziale Anerkennung ergibt. Der ›Kampf um Anerkennung‹, wie ihn *Honneth* in seiner Sozialphilosophie charakterisiert, ist somit eingebunden in die wechselseitige Instrumentalisierung der Individuen einer Gesellschaft und lässt sich damit aus der subjektwissenschaftlichen Perspektive als Kampf um die Wiedererlangung der Teilhabe am gesellschaftlichen Reproduktionsprozess reinterpretieren.

Aufgrund der heute üblichen bürgerlichen Privatformen haben Instrumentalverhältnisse die Wirklichkeit der Subjektverhältnisse, wie sie phylogenetisch vorhanden sind, wie bereits erwähnt, längst überlagert. Will man also das Handeln der Subjekte vor dem Hintergrund ihrer Subjektivitätsentwicklung rekonstruieren, spielt die Kategorie der Anerkennung eine besondere Rolle. Der „Kampf um Anerkennung“ ist mittlerweile die gesellschaftliche Normalform. Subjektverhältnisse hingegen sind verschüttet und überlagert von bürgerlichen Privatformen. Trotz dieser Kritik an der Perspektive der *Kritischen Psychologie* ist die Kategorie der Anerkennung durchaus an deren Argumentation anschließbar. Der Anschluss erfolgt dabei auf der Basis der von der *Kritischen Psychologie* herausgearbeiteten Gesellschaftsform der Instrumentalverhältnisse.

Somit handelt es sich bei der Kategorie der Anerkennung nicht um eine subjektwissenschaftliche Kategorie. Die Subjektwissenschaft hat hier ihren blinden Fleck, weil sie sich zu wenig an den realen gesellschaftlichen Umständen orientiert¹¹⁶. Alleine die Kritik daran täuscht nicht darüber hinweg, dass man diese Umstände im Forschungsprozess auch kategorial umsetzen muss. Gerade im weiteren Verlauf der Arbeit wird klar, dass die Kategorie der

¹¹⁵ Für *Marx* war die Wiedererlangung der Teilhabe am gesellschaftlichen Prozess aufgrund der kapitalistisch provozierten Entfremdung vom Produktionsprozess als phylogenetische Grundlage menschlicher Bedürfnisse nur durch den Kampf der Klassen um die Verfügung über die Produktionsgüter möglich.

¹¹⁶ Auch *Ludwig* (2000, a.a.O., S. 211ff.) sieht im Fehlen der Kategorie der Anerkennung innerhalb der subjektwissenschaftlichen Theorie einen Mangel. Er leitet diesen jedoch nicht aus einer gesellschaftlichen, sondern aus einer lerntheoretischen Perspektive her. Die Lerntheorie von *Holzkamp* rückt lediglich die Situiertheit der Lernenden, die er mit deren Identität gleichsetzt, in den Fokus des Lehr-Lern-Prozesses. Die soziale Komponente an diesem Prozess, die zwischen Lerner und Lehrer, wird dabei nicht thematisiert. Da die Anerkennungskategorie „die sozial-emotionale Seite des sachlichen sozialen Lernaspekts und seiner Konstitution im Lehr-/Lernverhältnis“ (ders, S. 213) beleuchtet, ist diese für *Ludwig* die fehlende Kategorie, um diesen blinden Fleck der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie zu erhellen. Die Anschlussfähigkeit der Anerkennungskategorie an die subjektwissenschaftliche Lerntheorie ergibt sich für *Ludwig* letztlich über den Widerstandsbegriff. Bildung ist für *Ludwig* auch mit der Intention gegenseitiger Anerkennung verbunden. Ziel von Bildungsprozessen ist es u.a. die instrumentellen Lehr-/Lernverhältnisse sowie die dahinter sich verbergenden fremden Interessen und Lernanforderungen zu durchdringen. Widerstand ist hierfür eine Voraussetzung. Daraus ergibt sich, dass sich die Individuen nur dann als in ihrer gesellschaftlichen Teilhabe anerkannt erfahren, wenn es ihnen durch einen Bildungsprozess gelingt, durch eine widerständige Haltung die fremden Interessen und Lernanforderungen zu überschreiten. *Ludwig* setzt also die oben beschriebene Realität der instrumentalisierten Gesellschaftsverhältnisse voraus, ohne sie zu thematisieren.

Anerkennung eine wichtige Rolle im Forschungsprozess einnimmt, da durch sie die Forschungsergebnisse analytisch an Bedeutung gewinnen.

2.1.4 Bedeutungen als bloße Handlungsmöglichkeiten

Nachdem nun die Entwicklungsprämissen individueller Subjektivität dargestellt wurden, wie sie sich aus den grundlegenden historisch-gesellschaftlichen Überlegungen der *Kritischen Psychologie* ergeben, wird im Folgenden auf einer anderen Ebene die Möglichkeitsbeziehung von subjektiven Handlungen vor dem Hintergrund eines Bedingtheitsverhältnisses menschlichen Handelns konkretisiert. Dieser Schritt ist notwendig, um die Bedeutung des subjektiven/idealtypischen Möglichkeitsraumes der Lernenden als Forschungsgegenstand herauszuarbeiten.

»Arbeit« nimmt in dieser funktional-historischen Analyse als „gesellschaftstheoretische Kategorie“ den zentralen Stellenwert ein, da durch sie die Produktion und Reproduktion des gesellschaftlichen und damit auch des individuellen Lebens phänomenologisch bestimmt ist. Diese Kategorie müsste aber unvermittelt bleiben, würden nicht Bedeutungen die Funktion übernehmen, die Notwendigkeit gesamtgesellschaftlicher Lebensgewinnung - mit Hilfe spezifisch bedeutsamer Arbeitsmittel - auszudrücken. Diese Bedeutungen (der Arbeitsmittel sowie darüber hinaus aller gesellschaftlichen Gegenstände) stellen insofern einen »kategorialen Wert« in *Holzkamps* Kategorialanalyse dar, als sie strukturiert in Form von Bedeutungsstrukturen Inbegriff „gesamtgesellschaftlicher Handlungsnotwendigkeiten“ sind. Sie werden damit über alle Handlungen, „die durchschnittlich (»modak«) von Individuen ausgeführt werden (müssen)“ hergestellt und erhalten, um die gesellschaftlich vermittelte individuelle Existenz zu sichern. Diese Bedeutungen werden ausschließlich über deren Realisierung in gesamtgesellschaftlich verwiesenen, aber individuellen Handlungen in ihrer Struktur produziert bzw. reproduziert und dies wiederum nur im Zusammenhang mit der Erhaltung und Entwicklung der individuellen Existenz. Aufgrund der durch das Handeln der Subjekte erfolgten Realisierung dieser Bedeutungen sowie der damit verbundenen Möglichkeit der Änderung dieser Bedeutungen ist das Individuum somit auf den „gesamtgesellschaftlichen Lebenszusammenhang“¹¹⁷ bezogen. Es sieht sich „den gesellschaftlichen Bedeutungsstrukturen in ihren verschiedenen Aus- und Anschnitten stets als in sich gegliederten Verweisungszusammenhängen gegenüber. Diese muss es in seinem Lebensinteresse soweit individuell erfassen, dass es subjektiv begründet über seine Lebens- und Entwicklungsbedingungen verfügen, also subjektiv handlungsfähig werden kann“¹¹⁸. Die Bezogenheit des Individuums auf den gesellschaftlichen Lebenszusammenhang darf jedoch nicht deterministisch aufgefasst werden. Denn vor dem Hintergrund der bereits erwähnten Synthese von gesamtgesellschaftlichen Kooperationsstrukturen (durch Arbeit als Existenzsicherungsprozess) und damit einhergehenden Bedeutungszusammenhängen hat sich ein „in sich« lebensfähiges Erhaltungssystem“ gebildet, in dem „in verallgemeinert-vorsorgender Weise menschliche Lebensmittel/-bedingungen produziert werden, unter denen der Einzelne prinzipiell auch dann seine Existenz erhalten kann, wenn er sich nicht an der Erhaltung dieses »Systems« beteiligt“¹¹⁹. Der einzelne Mensch kann seine Existenz auch ohne die Beteiligung am Prozess der gesellschaftlichen Produktion/Reproduktion durch Arbeit auf der Grundlage individueller Lebensaktivitäten erhalten. Er ist damit zwar in beiden Fällen, ob er arbeitet oder seine Existenz auf

¹¹⁷ Holzkamp 1983, a.a.O., S. 234.

¹¹⁸ Holzkamp 1995, a.a.O., S.188.

¹¹⁹alle Holzkamp 1983, a.a.O., S. 234

eine andere Art und Weise erhält, durch Handlungen¹²⁰ an den gesamtgesellschaftlichen Bedingungen beteiligt. Die „von den Mittelbedeutungen her strukturierten Bedeutungszusammenhänge“ determinieren ihn jedoch nicht mehr in seinem Handeln. Sie stellen für ihn vielmehr „Handlungsmöglichkeiten“ dar. Denn „das Individuum muss zwar, aufgrund des dargestellten gesellschaftlich organisierten Zusammenhangs zwischen individueller Existenzhaltung und Beteiligung an gesamtgesellschaftlicher Produktion/Reproduktion, im Ganzen gesehen zu seiner personalen Lebenssicherung von den in den Bedeutungen gegebenen, gesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten irgendwie ›Gebrauch machen‹. Da hier die Existenzsicherung nicht mehr unmittelbar von der Bedeutungsumsetzung abhängt, ist das Individuum aber durch die jeweils konkret vorliegenden Bedeutungsbezüge in seinen Handlungen keineswegs festgelegt, es hat im Rahmen der globalen Erfordernisse der eigenen Lebenserhaltung hier immer auch die ›Alternative‹ nicht oder anders zu handeln und ist in diesem Sinne den Bedeutungen als bloße Handlungsmöglichkeiten gegenüber ›frei‹“¹²¹. Diese Freiheit bedeutet aber zugleich eine Bewusstseinsleistung der Individuen, mit deren Hilfe - entgegen einem deterministischen Reiz-Reaktions-Schema - o.a. Bedeutungsbezüge zunächst überhaupt als Handlungsmöglichkeiten und nicht als Handlungszwänge erkannt werden. Vor diesem Hintergrund kann ›Verhalten‹ nicht mehr über ein deterministisches Verhältnis zwischen dem Individuum und den gesamtgesellschaftlichen Bedeutungen angesehen werden. Verhalten ist dann vielmehr ein „bewusstes ›Verhalten-Zu‹ ist als solches ›je mein‹ Verhalten. ›Bewusstsein‹ steht immer in der ›ersten Person‹“¹²². Für einen Menschen ist eine Bedeutung demnach ganz bewusst lediglich eine Handlungsmöglichkeit. Mithin wäre an dieser Stelle der spezifische Aspekt des Mensch-Welt-Verhältnisses im *Holzkamp'schen* Sinne und die Bedeutungskategorie der *Kritischen Psychologie* darlegt.

2.1.5 Personale Handlungsfähigkeit und subjektive Handlungsgründe

Eine weitere kategoriale Spezifizierung erhält das ›Psychische des Subjekts‹, die Subjektivität, über den Begriff der ›personalen Handlungsfähigkeit‹. Wie bereits oben dargelegt, ist die individuelle Existenzsicherung gesamtgesellschaftlich vermittelt, ohne jedoch von den unmittelbar-kooperativen Zusammenhängen abzuhängen. Das Individuum hat also an der „Verfügung über den Gesamtprozess gesellschaftlicher Produktion und Reproduktion teil, ohne dadurch in den eigenen Lebensbedingungen“ von diesen determiniert zu sein. Es *verfügt* also, anders ausgedrückt, „über seine *eigenen Lebensbedingungen* in Teilhabe an der Verfügung über den gesellschaftlichen Prozess“¹²³. Das Individuum muss sich existentiell zu den gesellschaftlichen Lebensbedingungen verhalten, hat innerhalb dieses Verhältnisses aber einen personalen Freiraum, eine Möglichkeitsbeziehung, innerhalb der die mit den Lebensbedingungen verbundenen Bedeutungen es nicht determinieren, es mithin immer die Möglichkeit hat, nicht oder anders zu handeln (s.o.). *Holzkamp* charakterisiert diesen Umstand kategorial als „personale Handlungsfähigkeit“¹²⁴. Da die individuelle Existenz jedoch nicht ohne die gesamtgesellschaftliche Vermitteltheit gedacht werden kann, erwächst daraus das o.a. phylogenetisch fundierte Bedürfnis oder Interesse des Individuums an der Teilhabe an der Verfügung über die gesellschaftlichen Lebensbedingungen. Die ›personale Handlungs-

¹²⁰ Handlungen sind „die psychischen Aktivitäten des Einzelnen bei der Erhaltung/Entwicklung seiner individuellen Existenz unter durch ›Arbeit‹ geschaffenen und erhaltenen gesamtgesellschaftlichen Lebensbedingungen“. (Holzkamp 1983, a.a.O., S. 234)

¹²¹ alle Holzkamp 1983, a.a.O., S. 236.

¹²² Holzkamp 1983, a.a.O., S. 237.

¹²³ Holzkamp 1983, a.a.O., S. 240, Hervorhebung durch mich, U.R.S.

¹²⁴ Holzkamp 1983, a.a.O., S. 241.

fähigkeit« stellt somit das erste menschliche Lebensbedürfnis¹²⁵ dar. Denn sie ist das Bindeglied zwischen der notwendigen Teilhabe am gesellschaftlichen Prozess, somit der Verfügung über die gesellschaftlichen Umstände und die eigenen Lebensbedingungen. Sie impliziert mithin die individuellen Lebensinteressen des Subjekts, die als „Interesse an der Erhaltung oder Erweiterung der eigenen Lebensqualität“ und somit als ein „angst- und schmerzfreies, erfülltes und inhaltsreiches Leben“¹²⁶ charakterisierbar sind.

Die Einschränkung oder Störung der ›personalen Handlungsfähigkeit‹ bedeutet dagegen die Unmöglichkeit dieser Bedürfnisbefriedigung in individueller, als auch in kollektiver Auswirkung. Dies geht einher mit der Angst, an die gesellschaftlichen Verhältnisse ausgeliefert zu sein, von diesen determiniert und instrumentalisiert zu werden, somit unfrei zu sein und dadurch schließlich zu einem Objekt der gesellschaftlichen Umstände zu werden. Vor dem Hintergrund dieser „emotionalen Befindlichkeit“¹²⁷ durch die Bedrohung der ›personalen Handlungsfähigkeit‹ erfährt sich das Subjekt also jeglicher Möglichkeiten der Bedürfnisbefriedigung sowie der damit verbundenen „Gewinnung sinnlich-vitaler Befriedigungsmöglichkeiten in ›menschlicher‹ Qualität“ beraubt und muss so eine „Einbuße an elementarer Lebensqualität“¹²⁸ hinnehmen. Die Rückgewinnung der personalen Handlungsfähigkeit, somit der Teilhabe am gesellschaftlichen Prozess sowie der subjektiven Verfügung über die eigenen Lebensumstände erhält deshalb eine elementare Bedeutung für das Subjekt. Sie stellt nur die eine Seite der Motivation und als solche „als emotionale Wertung künftiger Situationen am Maßstab der gegenwärtigen Situation den emotionalen Zukunftsbezug menschlichen Handelns“¹²⁹ dar. Die andere Seite muss hingegen auch vor dem Hintergrund einer gesicherten Handlungsfähigkeit gesehen werden. Dann nämlich unterliegt die Handlung einer emotionalen Befindlichkeit, die auf „Lebenserfüllung/Daseinsgenuss“¹³⁰ hin strukturiert und somit auf die Erweiterung personaler Handlungsfähigkeit ausgerichtet ist.

Aus diesen Überlegungen ergibt sich mithin die Konsequenz, dass menschliches Handeln nicht durch äußere Umstände determiniert sein kann. Es ist zudem auf der Grundlage der je gegenwärtigen emotionalen Befindlichkeit, im Zusammenhang mit den Ängsten einer Störung der personalen Handlungsfähigkeit, verbundenen mit der Bedrohung der Teilhabe an der Weltverfügung bzw. der Ausrichtung hin auf Daseinsgenuss - also immer vor dem Hintergrund *existentieller* subjektiver Bedürfnisse - subjektiv begründet. Subjektives Handeln ohne ein daraus resultierendes Interesse ist insofern nicht denkbar. Entsprechend werden diese subjektiven Handlungen gemäß dem Umstand des Erhalts personaler Handlungsfähigkeit bzw. deren Erweiterung auch für andere als „››begründet/verständlich‹‹ aufgefasst, wie unter den gegebenen Umständen die Handlungsgründe aus den Interessen (den Bedürfnissen, dem Nutzen o.ä.) des Handelnden, wie er sie sieht, abgeleitet werden können und seine Handlungen als ››gut begründet‹‹, d.h. ››vernünftig‹‹ bzw. ››rational‹‹ erscheinen“¹³¹.

¹²⁵ vgl. Holzkamp 1983, a.a.O., S. 243.

¹²⁶ Holzkamp, Klaus: Psychologie: Selbstverständigung über Handlungsbegründungen alltäglicher Lebensführung. In: Forum Kritische Psychologie 36. Hamburg 1996a S. 57.

¹²⁷ Holzkamp 1983, a.a.O., S. 245.

¹²⁸ Holzkamp 1983, a.a.O., S. 247.

¹²⁹ Holzkamp 1983, a.a.O., S. 263.

¹³⁰ Holzkamp 1983, a.a.O., S. 246.

¹³¹ Holzkamp 1987, a.a.O., S. 26.

Aus dem bisher dargelegten Mensch-Welt-Verhältnis lässt sich somit folgendes für den Forschungsgegenstand dieser Untersuchung, den subjektiven/idealtypischen Möglichkeitsraum der Lernenden, bedeutsame Fazit ziehen. Menschen handeln nicht autonom, sondern immer in gesellschaftlicher Vermitteltheit. Als Grundlage ihres Handelns dient eine gesellschaftliche, durch Arbeit produzierte und reproduzierte Bedeutungsstruktur in ihrer dem Subjekt zugewandten Seite, wie sie von jedem in seiner je besonderen Weise, in Abhängigkeit von seinen individuellen Lebensinteressen, als Handlungsprämissen aufgefasst wird. Diese Bedeutungsstruktur stellt aufgrund der individuellen Unabhängigkeit einer direkten Bedeutungsumsetzung zur Existenzerhaltung für die Subjekte lediglich eine Aneinanderreihung von Handlungsmöglichkeiten dar. Die Subjekte realisieren diese Bedeutungen, um ihre personale Handlungsfähigkeit, ihre Interessen und Bedürfnisse im Zusammenhang mit der Erhaltung der individuellen Existenz über die Teilhabe an den gesellschaftlichen Lebensbedingungen zu erhalten bzw. wieder zu erlangen und zu erweitern. Oder mit den Worten *Holzkamp*s zusammengefasst: „Das Subjekt selektiert und extrahiert aus jeweils seiner Perspektive am Kriterium seiner interessenfundierten Handlungsintentionen möglichst jene Bedeutungseinheiten als verallgemeinerte Handlungsmöglichkeiten, deren Umsetzung in wirkliche Handlungen die Realisierung der Intentionen antizipierbar macht“¹³². Individuen haben deshalb immer *Gründe*, wenn sie handeln. Diese Gründe sind vermittelt über die gesellschaftlichen Bedeutungsstrukturen, wie sie von *meinem* Standpunkt aus nur mir gegeben sind, und damit im Rückbezug auf *meine* Lebensinteressen zu Prämissen meiner Handlung werden. Handlungsgründe sind somit nur »je mir« gegeben, also quasi »1. Person«¹³³, immer in meinem Interesse und damit auch vernünftig¹³⁴.

2.1.6 Verallgemeinerte und restriktive Handlungsfähigkeit

Durch den Aufweis der Entwicklungsmöglichkeiten der Subjektivität im Kontext von Subjektbeziehungen bzw. reziproker instrumenteller Verhältnisse sowie der elementaren Bedürftigkeit des Subjekts, personal handlungsfähig zu bleiben, ist damit der Grundstock für ein weiteres Kategorienpaar, das der *verallgemeinerten/restriktiven Handlungsfähigkeit*, gelegt. Dieses ist für die hier vorliegende Arbeit insofern bedeutsam, als es die Art und Weise aufweist, wie gesellschaftlich vermittelte Bedeutungsstrukturen zu Prämissen für das Handeln der Subjekte werden. Es handelt sich bei diesem Kategorienpaar also wiederum um eine für den subjektiven/idealtypischen Möglichkeitsraum bedeutende Prämisse. Auf der Basis der *verallgemeinerten/restriktiven Handlungsfähigkeit* wird in Bezug auf das Lernhandeln der Lernenden nicht nur deutlich, warum sie lernen. Es wird auch deutlich, ob ihr Lernhandeln auf eine Erweiterung ihrer Handlungsfähigkeit abzielt oder aber auf einen Erhalt derselben in Abwehr ihrer Bedrohung. Damit wird der Forschungsgegenstand kategorial noch weiter ausdifferenziert. Gerade diese differenzierte kategoriale Fundierung des Forschungsgegenstandes gewährleistet aber, dass auch der darauf aufbauende Forschungsprozess die Subjektivität der Lernenden in ihrer gesamten Differenziertheit zur Geltung bringt.

Wie bereits herausgearbeitet, richten die Individuen innerhalb von »Subjektbeziehungen« ihr Handeln an den gesellschaftlichen Allgemeinzielen aus, um so eine kollektive Verfügungserweiterung über ihre eigenen Lebensumstände zu erreichen und somit dem Bedürfnis nach »subjektiver Lebenserfüllung« nachzukommen. Diese Verfügungserweiterung stellt somit eine

¹³² Holzkamp 1996a, a.a.O., S. 81.

¹³³ vgl. Holzkamp, 1987, a.a.O., S. 30.

¹³⁴ vgl. Holzkamp 1995, a.a.O., S. 25.

Erweiterung der personalen Handlungsmöglichkeiten durch die Erweiterung ›gesellschaftlicher Subjektivität‹ dar, weshalb *Holzkamp* diesen Umstand auch als „verallgemeinerte Handlungsfähigkeit“ bezeichnet. Im Gegensatz hierzu wurde herausgestellt, inwieweit die personale Handlungsfähigkeit im Hinblick auf eine Verfügungserweiterung in instrumentellen Beziehungen zurückgedrängt wird. Einem Kind bleibt in einem autoritären, vor allem auf die Bedürfnisse der Eltern hin ausgerichteten, restringierenden Erziehungsverhältnis in Abwehr der Bedrohung seiner personalen Handlungsfähigkeit nur die Alternative, sich in angepasster Weise in diesem Abhängigkeitsverhältnis einzurichten. Es muss deshalb seine eigenen langfristigen Lebensinteressen und Entfaltungsmöglichkeiten seiner Subjektivität zu Gunsten kurzfristiger Bedürfnisbefriedigung und Konfliktvermeidung verraten. Nur so kann es seine, wenn auch restringierte und damit nach *Holzkamp* „restriktive Handlungsfähigkeit“¹³⁵ erhalten. Damit ist dieses Sich-Einrichten in ein Verhältnis, in dem die personale Handlungsfähigkeit permanent durch mächtigere Interessen bedroht wird, für das Kind nicht nur funktional. Dieses Verhältnis wird durch die „Unmittelbarkeitsverhaftetheit“ der kindlichen Wahrnehmung der eigenen Lebenslage vielmehr so gedeutet, „als ob sie die ganze Wirklichkeit sei“, so zu einer „Kindheits-Fixierung“¹³⁶ wird, die nur über die Auseinandersetzung in „›begreifender Wirklichkeitsdurchdringung“ mit den eigenen Kindheitserfahrungen überwunden werden kann und somit die Alternative verallgemeinerter Handlungsfähigkeit erst bewusst werden lässt.

„Die ›restriktive‹ Alternative der Handlungsfähigkeit würde also so gesehen in dem Sinne durch die Kindheits-Fixierung begünstigt, dass hier kindliche Erfahrungs-, Beziehungs- und Verfügungsformen über den biographischen Abschnitt ihrer subjektiven Entwicklungsnotwendigkeit hinaus, also quasi außerhalb der Bedingungen ihres primär funktionalen Anwendungsbereiches, beibehalten werden, ohne dass die Abwesenheit der ›Prämissen‹, unter denen diese Erfahrungsweisen in der Kindheit subjektiv begründet/funktional waren, dabei bewusst werden. Der Umstand, dass der Erwachsene mit seiner „›restriktiven‹ Unmittelbarkeitsverhaftetheit nicht ›als Kind‹, sondern lediglich in gewissem Sinne ›wie ein Kind‹ handelt, wäre so nicht reflektierbar und die restriktiv-deutende Welt- und Selbstsicht gewönne so an Glätte und Festigkeit selbstverständlicher Funktionalität.“¹³⁷ Vor diesem Hintergrund ist nun auch deutlich geworden, dass ein Bedürfnis nach ›Anerkennung‹ nur im Zusammenhang mit restriktiver Handlungsfähigkeit, also im Zuge reziproker Instrumentalverhältnisse, verstehbar wird. Unter den Voraussetzungen ›verallgemeinerter Handlungsfähigkeit‹ hingegen erfährt sich das Subjekt immer schon als Teil der Gesellschaft und bedarf aus diesem Grund erst gar nicht mehr der Anerkennung durch andere. Das Streben nach Anerkennung erhält auf der Grundlage der *Holzkampschen* Kategorialanalyse der menschlichen Subjektivität deshalb die Bedeutung der ›permanenten Bestrebung nach Teilhabe der Subjekte am gesellschaftlichen Prozess bzw. deren Wiedererlangung‹ unter den Vorzeichen des Verlustes bzw. der Restriktion phänomenologisch fundierter Gesellschaftlichkeit der Individuen.

¹³⁵ Holzkamp, Klaus: Worauf bezieht sich das Begriffspaar ››restriktive/verallgemeinerte Handlungsfähigkeit‹‹? In: Forum Kritische Psychologie. Berlin 1990, S. 35.

¹³⁶ Holzkamp 1985, a.a.O., S. 500.

¹³⁷ Holzkamp 1985, a.a.O., S. 501.

2.2 Die lerntheoretischen Kategorien der Untersuchung

Wie bereits erläutert, stellt die personale Handlungsfähigkeit *eine* Kernkategorie der *Holz-kampschen* Kategorialanalyse menschlicher Subjektivität dar. Eine Erweiterung derselben bzw. die Abwehr ihrer Bedrohung erfolgt dabei immer vermittelt über Handeln. Handeln ist vor dem Hintergrund der individuellen Lebensinteressen in Form der Erweiterung oder des Erhalts der eigenen Lebensqualität subjektiv begründet. Die Art und Weise der Handlungen unterscheidet sich dabei aber. Eine Art des Handelns, die *Holz-kamp* sehr ausführlich kategorial aufgeschlüsselt hat, stellt dabei das »Lernen« dar. Lernen ist somit eine Möglichkeit zur Erweiterung oder zum Erhalt bzw. zur Rückgewinnung der eigenen Lebensqualität und Weltverfügung und damit auch der personalen Handlungsfähigkeit. Es kann jedoch auch, wie im Folgenden noch weiter auszuführen ist, als „möglicher Zugang des Lernsubjekts zur sachlich-sozialen Welt gesellschaftlicher Bedeutungszusammenhänge“¹³⁸ definiert werden.

Die Lerntheorie *Holz-kamps* nimmt im Zusammenhang mit der hier vorliegenden Untersuchung eine ebenso bedeutungsvolle Rolle ein, wie die bisher herausgearbeiteten Kategorien der *Kritischen Psychologie*. Als Teil der Heuristik wird mit ihrer Hilfe die Differenziertheit der Bedeutungsstrukturen, die als Handlungsprämissen den je subjektiven Möglichkeitsraum der Lernenden konstituieren, im Hinblick auf die verschiedenen Lernbegründungsmöglichkeiten herausgestellt. Dies ist insofern wichtig, als Lernen gerade nicht auf ein triviales Reiz-Reaktions-Schema reduziert wird. Lernen im Sinne *Holz-kamps* ist vielmehr eine Handlung, die auf die Teilhabe am gesellschaftlichen Prozess und damit die Verfügung über die eigenen Lebensumstände zielt. Als Handlung ist Lernen begründet. Diese Begründung wiederum ist über den subjektiven/idealtypischen Möglichkeitsraum der Lernenden rekonstruierbar. Voraussetzung hierzu ist jedoch, dass die diesen Möglichkeitsraum in Bezug auf Lernen konstituierenden Kategorien im Forschungsprozess auch Berücksichtigung finden. Um dies zu gewährleisten, werden sie im Folgenden nochmals ausführlich dargestellt.

2.2.1 Handlungsproblematik und Lernproblematik

Nachdem »Lernen« soeben als subjektiv begründete Handlungsoption zur Erweiterung/zum Erhalt/zur Rückgewinnung der personalen Handlungsfähigkeit eingeführt wurde, müssen auch die möglichen, in der Subjektivität begründeten Voraussetzungen herausgearbeitet werden, unter denen Lernen als Handlung vollzogen wird. *Holz-kamp* unterscheidet mehrere Arten des Lernens. Als Kriterium dieser Unterscheidung wählt er dabei, ob Lernen auf die Überwindung einer Handlungsproblematik zielt, oder aber für das Subjekt unproblematisch ist¹³⁹. Zu den für das Subjekt im Hinblick auf sein Handeln unproblematischen Arten des Lernens zählt er dabei das „inzidentelle Lernen“¹⁴⁰ oder „Mittlernen“¹⁴¹, welches bei fast jeder Handlung stattfindet. Ist also im Folgenden von »Lernen« die Rede, so ist immer das mit der Überwindung einer Handlungsproblematik verbundene Lernen gemeint.

Lernen wird insofern als Handlung spezifiziert, als die Lösung einer Handlungsproblematik nicht im jeweiligen Handlungsablauf, z.B. durch bloßes Mittlernen möglich ist, sondern die Ursachen für die Handlungsproblematik sozusagen in einer Zwischenphase aufgehoben

¹³⁸ vgl. Holz-kamp 1995, a.a.O., S. 181.

¹³⁹ vgl. Holz-kamp 1995, a.a.O., S. 183.

¹⁴⁰ Holz-kamp 1995, a.a.O., S. 182.

¹⁴¹ „Mittlernen begleitet (..) mehr oder weniger *jeden* Handlungsvollzug und ist demnach auch bei der Bewältigung jeder Handlungsproblematik auf die eine oder andere Weise involviert“ (Holz-kamp 1995, S. 183).

werden. In diesem Fall wird die Handlungsproblematik durch das Einschleiben einer Zwischenphase in den Handlungsablauf zu einer *Lernproblematik*. D.h., das Subjekt gliedert hier eine Lernhandlung aus und baut somit in den Handlungsablauf eine „Lernschleife“ ein, „um im primären Handlungsverlauf nicht überwindbaren Schwierigkeiten beizukommen“¹⁴².

Aus diesen Voraussetzungen ergibt sich erst die Besonderheit der *Holzcamp'schen* Lerntheorie. Intendiertes Lernen findet als Handlung immer vor dem Hintergrund einer bestimmten subjektiven „*Haltung*“¹⁴³ statt, mittels der ich mir als Subjekt bewusst vornehme, aufgrund einer im bloßen Handlungsverlauf nicht zu überwindenden Handlungsproblematik etwas anders zu machen als vorher, da es ja deshalb nicht weitergeht. Ich muss mich demnach zunächst von der Intention meiner ursprünglichen Handlung lösen, Distanz zu dieser gewinnen und versuchen, meine Situation soweit zu überdenken, bis ich Anhaltspunkte dafür finde, wo die Schwierigkeiten entstanden sind und wie ich diese durch Lernen überwinden kann. Auf diese Weise übernehme ich meine Handlungsproblematik *bewusst* als *Lernproblematik*. Mein Lernhandeln ist somit aus einer subjektiven Handlungsproblematik heraus begründet. Deshalb kommt Lernen nicht schon zustande, wenn an mich als Subjekt von dritter Seite irgendwelche Lernanforderungen gestellt werden. Ich muss diese vielmehr bewusst als Lernproblematik übernehmen und deshalb auch einsehen, wo es in dieser Situation etwas zu lernen gibt.

2.2.2 Expansive und defensive Lernbegründungen – Widerständiges Lernen

Wie bereits herausgestellt handelt ein Individuum nicht ohne subjektive Gründe zu haben. Dies gilt auch für sein Lernhandeln. Wie eine Lernproblematik aus einer Handlungsproblematik hervorgeht, wurde bereits erläutert. Es soll deshalb an dieser Stelle nochmals in Erinnerung gerufen werden, dass Handlungsproblematiken immer vor dem Hintergrund einer Handlung entstehen, die subjektiv aus den eigenen Lebensinteressen heraus begründet und somit mit einer „emotional-motivationalen Qualität von Handlungsgründen“ verbunden sind. Dies gilt gleichbedeutend für das Lernhandeln, welches aus einer Lernproblematik resultiert. Erst diese „spezifische Erlebnisqualität des primären Handlungszusammenhangs“, die sich aus der Behinderung der Handlungsrealisierung ergibt und somit meine Lebensqualität insofern beeinträchtigt, als ich einen „irgendwie gearteten Gefühlszustand des Ungenügens, der »Frustration«, der Beunruhigung, Angst o.ä. als emotionale »Komplexqualität« der unaufgeklärten Prämissenlage hinsichtlich der Gründe und der Überwindungsmöglichkeiten der Handlungsbehinderung“ erfahre, führt zu einer bewussten Auseinandersetzung mit der möglichen Handlungsbeeinträchtigung, mithin zu einer „Prämissenklärung“. Dabei muss durch eine bestimmte emotionale Wertung deutlich werden, dass diese Handlungsproblematik sowie die daraus resultierende „spezielle Qualität des Ungenügens“¹⁴⁴ nur durch eine Lernhandlung aufhebbar ist und diese somit zu einer echten Lernproblematik wird, die alle anderen Begründungsmöglichkeiten als Ursache des emotionalen Unbehagens in den Hintergrund drängt.

Lernen und damit verbunden die Ausgliederung einer Lernproblematik erfolgt also immer im Zusammenhang mit meinen subjektiven Lebensinteressen, mithin der „subjektiven Notwendigkeit, Verfügung über individuell relevante gesellschaftliche Lebensbedingungen zu gewin-

¹⁴² ders. 1995, a.a.O., S. 183.

¹⁴³ ders. 1995, a.a.O., S. 184.

¹⁴⁴ alle ders. 1995, a.a.O., S. 214.

nen bzw. zu bewahren“¹⁴⁵ und vor dem Hintergrund einer besonderen emotional-motivationalen Qualität, aufgrund der die Restriktion dieser Notwendigkeit subjektiv begründet nur durch Lernen überwunden werden kann. Anders ausgedrückt hängt mein inhaltliches Interesse am Lernvollzug mit der Erweiterung meiner Handlungsfähigkeit „in Teilhabe an gesellschaftlicher Bedingungsverfügung, Erhöhung subjektiver Lebensqualität/Gewinnung der Weltverfügung“¹⁴⁶ bzw. mit der Abwehr ihrer Bedrohung und damit dem Erhalt meiner Handlungsfähigkeit zusammen.

Aus dem oben Dargelegten ergibt sich damit ein Spannungsfeld zwischen echter Motivation und (verinnerlicht-motivationsförmigem) Zwang¹⁴⁷. Auf der einen Seite werden meine Lernbemühungen motiviert durch die Erweiterung oder Erhöhung meiner Verfügung über meine Lebensbedingungen. Auf der anderen Seite geht es mir darum, durch mein Lernhandeln die Bedrohung meiner Lebensqualität in Erwartung von Sanktionen durch Machtinstanzen, denen ich mich aus verschiedenen Gründen unterwerfe, zu vermeiden. Daraus ergeben sich zwei unterschiedlich begründete Arten zu lernen. Insofern mein Lernhandeln auf die Erweiterung meiner Weltverfügung zielt, ist es **expansiv** begründet. Lerne ich jedoch um eine Beeinträchtigung meiner Weltverfügung abzuwenden, wenn mir aufgrund von an mich gesetzten Lernanforderungen bei Nichterfüllung Sanktionen drohen - bin ich also *gezwungen* etwas zu lernen - so ist mein Lernhandeln rein **defensiv** begründet und somit „defensiver Natur“¹⁴⁸.

Auf der Grundlage des bisher Erarbeiteten erhält das Verhältnis von Handlungs- und Lernproblematiken damit eine neue Qualität. Während beim expansiv begründeten Lernen aus der Handlungsproblematik eine Lernproblematik ausgegliedert wird, die sich an der Erweiterung der subjektiven Lebensqualität durch die Möglichkeit einer „Erweiterung/Vertiefung des Weltaufschlusses“ orientiert, zielt das defensiv begründete Lernhandeln in erster Linie darauf „den drohenden Verlust der gegebenen Verfügung/Lebensqualität durch Machtinstanzen mittels Lernen abzuwenden“¹⁴⁹. Beim defensiven Lernen steht nicht die Überwindung einer Lernproblematik im Vordergrund, sondern die Überwindung der durch Dritte gesetzten Lernanforderungen, welche für das Subjekt lediglich eine primäre Handlungsproblematik darstellen. Lernen erfolgt hier also lediglich vor dem Hintergrund einer reinen „Bewältigungshaltung“, um dem drohenden Verlust an Lebensqualität, verbunden mit den erwartbaren Sanktionen bei Nichterfüllung der Lernanforderungen, zu entgehen. Verbunden mit einer solchen Bewältigungshaltung, z.B. dem bloßen Lernen für eine Prüfung, ist auch die Option, Prüfungen ohne Lernen zu bewältigen, um dadurch den Nachweis für die Erfüllung der gestellten Lernanforderungen zu erbringen. ›Spickzettel‹, Abschreiben oder einfaches Sich-Vorsagen-Lassen führen mitunter - und dies ist vielen Subjekten aus deren schulischer Lernbiographie sicherlich in Erinnerung - auch zum Erfolg, nämlich zur Abwehr der Bedrohung meiner personalen Handlungsfähigkeit. Es geht also vor allem innerhalb institutioneller Lernverhältnisse, in denen der Lernerfolg über Prüfungen ermittelt wird, im Prinzip lediglich um die „Abrechenbarkeit des Lernerfolges bei den jeweiligen Kontrollinstanzen“. Der darauf zentrierte Lernprozess muss damit „notwendig auf vielfältige Weise in sich zurückgenommen, gebrochen, unengagiert vollzogen werden, dabei wird die Zuwendung zum Lerngegenstand durch

¹⁴⁵ ders. 1995, a.a.O., S. 189.

¹⁴⁶ ders. 1987, a.a.O., S. 16.

¹⁴⁷ ders. 1995, a.a.O., S. 190.

¹⁴⁸ ders. 1995, a.a.O., S. 191.

¹⁴⁹ ders. 1995, a.a.O., S. 192.

Zweifel darüber, wieweit das jeweils Gelernte zur Situationsbewältigung überhaupt »nötig«, d.h. gefordert ist, zersetzt“. Der Lerner erfährt ein solches Lernverhältnis als Ambivalenz zwischen dem ›Lernen-Müssen‹ sowie dem damit verbundenen Zwang durch das herrschende Interesse und dem inneren Widerstand gegen das Lernen, begründet durch das Interesse an der Erweiterung oder Bewahrung subjektiver Lebensqualität, der jedoch verdrängt wird. Diese Art des Lernens kann mithin nur als widerständiges Lernen bezeichnet, muss als solches jedoch nicht notwendig auch bewusst erfahren werden. Solange ich mich als Lerner diesem Zwang aus einer defensiven Position heraus in „abwehrender und realitätsverleugnender Weise“ lediglich hingeebe, bleibt mein Lernen eben bloß widerständig. Erst die bewusste Auseinandersetzung mit diesen Zwängen, die mich erkennen lassen, dass ich hier eben nur defensiv lernen kann, ermöglicht es mir, mich entweder dem Lernen tatsächlich zu verweigern, – dann habe ich nämlich gute Gründe dafür - oder aber mittels eines qualitativen Lernsprungs die zwanghafte Restriktion meines Lernhandelns zum Lerngegenstand zu machen. Ich würde damit von einer defensiven auf eine expansive Lernbegründung übergehen, indem ich einen Konflikt mit den meine Verfügung/Lebensqualität bedrohenden Machtinstanzen bzw. deren strukturellen Abkömmlingen“¹⁵⁰ austrage¹⁵¹.

2.2.3 Lerngegenstände – Flachheit und Tiefe

Die Bedeutung von ›Lernen‹ wurde bisher vor allem von seinem Handlungscharakter her kategorial aufgeschlossen und hierbei insbesondere das Verhältnis zwischen Handlungs- und daraus unter bestimmten Umständen resultierenden Lernproblematiken in Betracht gezogen. Worauf diese Lernproblematik hingegen gründet, also welche Charakteristik dem ›Lerngegenstand‹ zukommt, wurde bisher noch nicht geklärt. Der Lerngegenstand wird erst vor dem Hintergrund einer ausgegliederten Lernproblematik relevant. Mithin kann dieser nur im Kontext expansiv begründeten Lernens sinnvoll diskutiert werden.

Als *potentiellen Lerngegenstand* können wir im Grunde alle „Bedeutungen in ihren verschiedenen strukturellen Gliederungen und Verflechtungen“¹⁵² betrachten, wie sie sich dem Subjekt, also mir, als objektive Welt von zu realisierenden verallgemeinerten Handlungsmöglichkeiten darstellen und zum Teil auch handlungsrestringierend entgegenstellen. Im Unterschied zu den bisher aufgeschlüsselten *Handlungsgründen*, welche ›Lernen‹ an Ziele binden - verbunden mit Interessen und Bedürfnissen - und somit vom Subjekt selbst gesetzt werden können, stellen *Lerngegenstände* also etwas dar, „das dem Individuum auf der Weltseite gegenüber steht, dessen Aufschließung sich das Lernsubjekt zum Ziel machen kann, die aber nicht mit dem Ziel zusammenfallen“¹⁵³. Dabei dürfen die Bedeutungen als potentielle Lerngegenstände nicht als unabhängig von ihrer Erfahrbarkeit durch die Individuen betrachtet werden. Ohne ihre Erfahrbarkeit wären sie als Lerngegenstand sinnlos, weil gerade diese den Lerngegenstand ausmacht. Aufschließen kann ich einen in verallgemeinerter Art von Menschen geschaffenen Bedeutungszusammenhang, also einen Lerngegenstand nur, wenn ich noch nicht alles über ihn erfahren habe. Habe ich also aus einer Handlungsrestriktion aufgrund meiner emotional-motivationalen Qualität begründetermaßen eine Handlungs- in eine Lernproblematik übergeführt, muss ich zunächst analysieren, wo es für mich etwas zu

¹⁵⁰ alle ders. 1995, a.a.O., S. 193.

¹⁵¹ Die Prämissen für einen solchen qualitativen Lernsprung hat *Ludwig* in seiner Untersuchung am Fall von Frau Claus herausgearbeitet (vgl. ders. 2000).

¹⁵² ders. 1995, a.a.O., S.207.

¹⁵³ ders. 1995, a.a.O., S. 208.

lernen gibt. Ich muss also einen Lerngegenstand ausgliedern, indem ich die für meine Handlungsrestriktion verantwortlichen, objektiven Bedeutungszusammenhänge zunächst greifbar mache. Diesen Lerngegenstand gilt es dann inhaltlich aufzuschließen. Ich muss ihn dazu in seinen Bedeutungszusammenhängen tiefer durchdringen bis mir klar wird, in welcher Art und Weise ich hier behindert werde. Während der Lerngegenstand für mich anfangs noch eine gewisse Flachheit aufweist, erhält er durch mein Lernhandeln eine zunehmende Tiefe. Dieser Prozess lässt sich nach *Holzkamp* charakterisieren als „Durchdringung der Unmittelbarkeitsverhaftetheit der Erfahrung in Richtung auf die Erfassung immer vermittelterer gesellschaftlicher Bedeutungsstrukturen“. Mein Weltzugang wird durch diesen „inhaltlichen Welt-aufschluss“¹⁵⁴ immer tiefer. Auf diese Weise erhalte ich also immer mehr Einblicke in die objektiven Bedeutungszusammenhänge und verstehe, ›was hier mit mir gespielt wird‹, was die Gründe für die Beeinträchtigung meiner Verfügung/Lebensqualität sind. Die Aufschließung der potentiellen Lerngegenstände erfolgt dabei im übrigen nicht unabhängig von früheren Handlungen, in denen bereits gegenständliche Bedeutungen realisiert wurden. Der aktuelle Lerngegenstand und somit die aufzuschließende Bedeutungseinheit muss deshalb notwendigerweise immer in einen Zusammenhang mit den bereits vorgelernten Bedeutungszusammenhängen gebracht werden. Es wird also mit jedem bestimmten „intendierten Lernvollzug prinzipiell kein von Grund auf neuer Zugang zum Lerngegenstand gefunden, sondern der – intentional oder beiläufig – schon vorgelernte Zugang lediglich erweitert, vertieft etc.“¹⁵⁵.

Vor dem Hintergrund lediglich *defensiver* Lerngründe erweist sich die mögliche Tiefe des Lerngegenstandes hingegen als wenig relevant. Wenn es dem Subjekt nur darum geht, eine primäre Handlungsproblematik, nämlich die Bedrohung seiner Verfügung/Lebensqualität abzuwenden, wird es in Bezug auf die potentiellen Lerngegenstände diese bloß insoweit realisieren, als es zur Vermeidung der Bedrohung unabdingbar ist. Die Tiefendimension des Lerngegenstands, die „in ihm enthaltenen *allgemeineren* Bedeutungsstrukturen“ werden dadurch nicht zugänglich. Defensives Lernen ›verweilt hier lediglich an der Oberfläche‹. Über defensiv begründetes Lernen nähert sich das Subjekt somit widerständig oder einseitig und beschränkt einem Lerngegenstand, indem es diesen z.B. gerade soweit in seiner Tiefenstruktur erfasst, wie es zum Bestehen einer Prüfung notwendige Voraussetzung ist. Die Möglichkeit durch lernenden Weltaufschluss und somit expansiv begründetes Lernen die eigene Lebensqualität zu steigern, indem einem Bedeutungszusammenhänge klar werden, die in dieser Form bisher noch nicht so betrachtet wurden, weil es einem gelingt, tiefer in die Bedeutungsstruktur der ausgegliederten Lerngegenstände einzudringen, bleibt bei der lediglich aus einer Bedrohungsabwehr heraus begründeten Art des (defensiven) Lernens damit zunächst ungenutzt. In einem solchen Kontext bzw. unter einer derartigen Prämissenlage hat das Subjekt gerade keine Gründe, sich mit den Machtinstanzen auseinanderzusetzen, die es in seinen Lernmöglichkeiten einschränken. Erst vor dem Hintergrund einer emotionalen Befindlichkeit, wie sie sich aus einer in einem restriktiven Kontext typischerweise sich ergebenden Handlungsbeschränkung sowie der damit verbundenen Beschränkung oder Reduktion von Lebensqualität heraus ergeben kann und es zur Auseinandersetzung mit der eigenen Prämissenlage im Hinblick auf die dahinter liegenden, es in seiner Lebensqualität beschränkenden Machtinstanzen motivieren, erhält das Lernhandeln eine andere Qualität.

¹⁵⁴ ders. 1995, a.a.O., S. 221.

¹⁵⁵ ders. 1995, a.a.O., S. 209.

Durch die bewusste Auseinandersetzung mit den sein Lernhandeln beschränkenden Machtstrukturen kann das Subjekt seine Einschränkungen thematisieren, um sich von diesen zu distanzieren und auf diese Weise seine Verfügung über die gesellschaftliche Teilhabe am Lebensprozess zu erweitern. Der Übergang von defensiv begründetem Lernen zu expansiv begründetem erfolgt also nur vermittelt über die als Lerngegenstand ausgegliederte eigene Verflochtenheit/Abhängigkeit in/ von gesellschaftlichen Machtkonstellationen/Widerspruchsverhältnissen¹⁵⁶ bzw. über die Selbstvergewisserung über die Gründe für die eigenen Lernwiderstände.

Wie tief ein Subjekt in einen Lerngegenstand strukturell eindringen kann, hängt damit von mehreren Faktoren ab. Der Lerngegenstand darf auf der einen Seite an sich nicht schon zu tief durchdrungen sein bzw. muss zunächst die nötige Tiefe aufweisen. Auf der anderen Seite hängt die Art und Weise, wie ein Eindringen in einen Lerngegenstand möglich wird, auch von der subjektiven Befindlichkeit ab, aus der heraus Lernen expansiv oder defensiv begründet ist.

2.2.4 Körperliche Situiertheit

Die Möglichkeiten/Behinderungen der „Eindringtiefe“ in einen Lerngegenstand sind damit jedoch noch nicht erschöpfend dargestellt. Eine möglichst umfassende Darstellung, inwieweit Lernen dem Subjekt möglich ist bzw. behindert wird, wird erst dann möglich, wenn man eine weitere kategoriale Aufschlüsselung des Lernhandelns in diese Überlegungen einbezieht. Hierzu wird im Besonderen auf die beiden Kategorien der »körperlichen Situiertheit« und der »personalen Situiertheit« eingegangen.

Wie oben bereits herausgearbeitet, müssen meine subjektiven Handlungsgründe immer im Zusammenhang mit meinen individuell differenzierten Prämissen/ Infrastrukturen gesehen werden, wie ich sie von meinem Standpunkt, der nur mir gegeben ist, aus den gesellschaftlichen Bedeutungskonstellationen ausgliedere. Dies hängt vor allem damit zusammen, dass ich auf einen Körper angewiesen bin, der nicht zur selben Zeit überall sein kann, sondern konkret an *einen* „raumzeitlichen Standort“, damit *eine* Perspektive gebunden ist und mich dadurch auf meine Lebenswelt in ihrer je besonderen Bedeutungshaftigkeit ausrichtet, »kör-

¹⁵⁶ Die Zielrealisierung meiner Handlungen/Lernhandlungen ist immer vor dem Hintergrund der Erweiterung oder zumindest der Bewahrung meiner Lebensqualität zu sehen. Dies hängt jedoch davon ab, wie ich aufgrund meiner Erfassung der gesellschaftlichen Umstände und Zusammenhänge diese als positiv oder negativ hinsichtlich meiner Lebensqualität erfahre. Erfahre ich diese als positiv, bedeutet dies nicht zugleich, dass sie tatsächlich positiv sind. Ich nehme sie eben aufgrund meiner subjektiven Erfahrungen meiner Möglichkeiten im Rahmen der gesellschaftlichen Umstände und Bedeutungskonstellationen, wie sie je mir aufgrund meiner Beschränkung meiner Lebensperspektive gegeben sind, als positiv wahr. Dabei kann es passieren, dass ich aufgrund dieser Zusammenhänge unter Umständen sogar motiviert, wenn auch nicht bewusst – niemand kann bewusst gegen seine eigenen Lebensinteressen, wie er sie wahrnimmt, verstoßen (vgl. Holzkamp, 1996a,a.a.O., S. 56) - gegen meine eigenen Interessen handle (vgl. Holzkamp 1985, a.a.O., S. 321), wie es z.B. in defensiv begründetem Lernen der Fall ist. Hier hätte ich die Möglichkeit zum lernenden Weltaufschluss. Dieser bleibt mir jedoch aufgrund meiner Widerstände unzugänglich. Erst über eine Handlungsproblematik in Form einer Lernproblematik und damit die expansiv begründete (lernende) Auseinandersetzung mit einem ausgegliederten Lerngegenstand wird es mir möglich, in diesen Lerngegenstand so einzudringen, dass mir die tatsächlich negativen gesellschaftlichen oder institutionellen Umstände für meine Lebensqualität zu einem bestimmten Grad bewusst werden, ich diese verstehe. Vor diesem Hintergrund kann ich mich mit diesen auseinander setzen und sie hinsichtlich meines Interesses an der Bewahrung oder Erweiterung meiner Lebensqualität zu überwinden suchen.

perlich situiert«. Mit der „körperlichen Eingebundenheit meiner Situietheit“ und der daraus resultierenden subjektiven Perspektive ist vor diesem Hintergrund „die allseitige Undurchdringlichkeit der stofflichen Realität“¹⁵⁷ verbunden. Diese setzt mir in meinen Verfügungsmöglichkeiten Schranken und stellt sich als widerständig dar, da ich sie aufgrund meiner körperlichen Situietheit nie voll erfassen kann und sie in ihrem Bedeutungsgehalt immer vielfältiger und damit anders ist, als ich sie erfahren kann. Gerade deshalb stoße ich auf Handlungsrestriktionen, aus denen ich vermittelt über eine ausgegliederte Lernproblematik erst einen Lerngegenstand definieren und in seiner bedeutungsmäßigen Tiefe durchdringen kann (s.o.).

Neben dieser perspektivischen Eingegrenztheit durch die körperliche Situietheit muss jedoch auch die körperliche Eingebundenheit meiner „mental Handlungen“ in Betracht gezogen werden. Wenn z.B. meine Müdigkeit oder einfach eine vielseitig (emotional-motivational) begründete Widerständigkeit jenseits meiner Verfügung meine Gedanken sowie die Möglichkeiten meiner Fassungskraft behindern. Meine Lernhandlungen werden somit durch die körperliche Situietheit in der physischen Verfügbarkeit über gesellschaftliche Bedeutungskonstellationen begrenzt und darüber hinaus mental behindert. Selbst wenn ich wollte, kann ich nicht unbegrenzt oder entgegen meiner unbewussten Lernwiderstände lernen. Neben der möglichen Tiefe meiner Lernproblematiken spielt dieser Gesichtspunkt eine gleichbedeutende Rolle, wenn es darum geht eine Lernproblematik zu überwinden, indem ich deren Eigenart lernend durchdringe.

In Bezug zu meinem Lernhandeln bedeutet dies, dass meine körperliche Situietheit und damit verbunden die aufgrund meiner „Körperlichkeit gegebenen Verfügungsgrenzen, Behinderungen, Widerständigkeiten, Undurchschaubarkeiten“¹⁵⁸ zu den Prämissen meines Lernhandelns gehören, die ich berücksichtigen und zur Not wiederum lernend aufschließen muss, wenn ich meine Verfügung/Lebensqualität durch Lernen erweitern will. Ich muss also versuchen meine eigenen Widerstände zu durchdringen, indem ich mir über meine eingeschränkte Perspektive sowie die damit verbundene Behinderung der Möglichkeit eines generellen und vollständigen Weltaufschlusses sowie der damit verbundenen Einsicht in meine durch fremde Machtinteressen restringierte Lernhandlungsfähigkeit Klarheit verschaffe. Um Lernproblematiken aufschließen zu können reicht es deshalb nicht aus, lediglich die dem Lerngegenstand inhärenten Dimensionen sowie die damit einher gehenden Verlaufsformen meiner Lernhandlungen zu durchdringen. Ich muss auch die damit verbundene dem Lerngegenstand selbst inhärente körperliche Widerständigkeit gegen die Umsetzung meiner Lernziele verstehen, um sie so überwinden zu können. In Bezug auf den subjektiven Möglichkeitsraum der Lernenden bedeutet diese körperliche Situietheit demnach, dass meine Handlungs- und Lernmöglichkeiten nicht unendlich sind, sondern auf einen mehr oder weniger engen ›Möglichkeitsraum‹ beschränkt sind.

2.2.5 Personale Situietheit und subjektiver Möglichkeitsraum

Eine Analyse der Lernbegründungen von Subjekten wäre jedoch unvollständig, würde sie lediglich von der Bedeutungsstruktur der Lerngegenstände sowie der raumzeitlich-körperlichen Begrenzungen und subjektiven Widerständigkeiten gegen von anderen vorge-

¹⁵⁷alle ders., 1995, S. 254.

¹⁵⁸ders. 1995, a.a.O., S.257.

gebene Lernanforderungen, wie ich sie durch meine körperliche Situiertheit erfahre, ausgehen. Die Widerstände, Behinderungen und Undurchschaubarkeiten, wie sie aufgrund meiner Körperlichkeit sowie der dadurch gegebenen Möglichkeitseinschränkungen zu Prämissen meiner Lernhandlungen werden, resultieren, wie oben dargelegt, aus meinem Standpunkt zur Welt, zu den gesellschaftlich-sozialen Bezügen, zu den potentiellen Lerngegenständen etc. Es müssen demnach darüber hinaus die „umfassenden gesellschaftlich-sozialen Bedeutungszusammenhänge vom sinnlich-konkreten Subjektstandpunkt in der Art, wie sie je mir als meine Befindlichkeit gegeben sind“¹⁵⁹, wie ich sie vermittelt durch meine „phänomenale Biographie“¹⁶⁰ in meiner rückwärts- und vorwärtsgerichteten Perspektive als Ausschnitt meiner Realbiographie erfahre, berücksichtigt werden. Neben meiner körperlichen Situiertheit werden im Hinblick auf meine Lernbegründungen auch meine *Erfahrungen* mit allen früheren und zukünftigen Situationen sowie den damit verbundenen Möglichkeiten und Restriktionen für meine Handlungsfähigkeit bedeutsam. „Demgemäß ist also der Standort, von dem aus ich mich zur Welt und zu mir selbst situiere, über die raumzeitliche Bestimmtheit hinaus Inbegriff dessen, »wo ich jetzt stehe« als diese konkrete Person, die aufgrund spezifischer Lebensverhältnisse (als individueller Aus- und Anschnitt allgemeiner gesellschaftlicher Lebensbedingungen) das geworden ist, was ich bin, mit dieser bestimmten Vergangenheit, aus der meine gegenwärtige Befindlichkeit und meine zukünftigen Möglichkeiten erwachsen. Dazu gehören natürlich auch mein Alter, Geschlecht, Wohnort, Beruf, meine soziale Stellung, aber nicht als bloß äußerliche Kennzeichen, sondern einbezogen in meinen konkret individualgeschichtlichen Erfahrungshintergrund, von dem aus sie gewichtet, akzentuiert, eingefärbt sind.“¹⁶¹

Meine *personale Situiertheit* wird somit vor dem Hintergrund meiner phänomenalen Biographie, aber auch meiner Realbiographie charakterisiert. Sie bestimmt die Art und Weise wie ich von meinem jetzigen Standort, welcher eingebunden ist in meine früheren Erfahrungen bestimmter Situationen und Handlungsmöglichkeiten/-restriktionen, eine Situation erfahre, sowohl in ihrer Aktualität, als auch in ihrer Zukunftsgerichtetheit. Aufgrund meiner personalen Situiertheit wird damit auch das Verhältnis der Potentialität und Faktizität deutlich. „»Potentialität« als Inbegriff der dem Individuum in »erster Person« also in bewusstem Verhalten gegebenen Handlungsmöglichkeiten“ vor deren Hintergrund ich Situationen als zugänglich erfahre, oder es mir zumindest zutraue sie mir zugänglich zu machen. „»Faktizität« als Inbegriff der Art und des Ausmaßes der gegenüber der bewussten Verfügung widerständigen »Vorgänge dritter Person«, durch welche die Handlungsmöglichkeiten des Individuums determiniert und begrenzt sind“¹⁶², wodurch mir bestimmte Situationen verschlossen sind, in die ich aber auch nicht hineinpasste. Hierdurch wird deutlich, dass ich mich bezüglich meiner Befindlichkeit immer zwischen diesen beiden Polen bewege, ich damit innerhalb einer „Vielzahl ineinander verschachtelter Möglichkeitsräume und deren spezifischer Grenzen“ in der Art und Weise verfangen bin, wie mir die Welt in Form verallgemeinerter Bedeutungen zugänglich ist und wie sie eben nur von dem Standort an dem ich mich aktuell befinde, erreichbar sind.

¹⁵⁹ ders 1995, a.a.O., S. 263.

¹⁶⁰ ders 1983, a.a.O., S. 336.

¹⁶¹ Ders 1995, a.a.O., S. 263.

¹⁶² Ders 1983, a.a.O., S. 335.

Im Zusammenhang mit der personalen Situiertheit darf das Subjekt jedoch nicht isoliert von seiner sozialen Welt betrachtet werden. In dem Moment, in dem ich selbst mich zur Welt situiere, situieren sich auch andere Subjekte jeweils von deren Standort zur Welt und damit zu mir, wie ich mich zu ihnen. Meine personale Situiertheit muss also immer im intersubjektiven Zusammenhang mit der personalen Situiertheit der anderen gesehen werden. D.h., meine personale Situiertheit vermittelt über meine Befindlichkeit in der Welt, in ihren Möglichkeiten und Grenzen, schließt die wechselseitige Konstituierung meiner Welt- und Selbsterfahrung in die der je anderen zwingend mit ein, ist also grundsätzlich ein soziales Konzept. „Konkrete interpersonale Beziehungen sind demnach theoretisch zu bestimmende Erscheinungsformen der kategorial herausgehobenen intersubjektiven Reziprozität personaler Situiertheit“¹⁶³.

Im Hinblick auf die Möglichkeiten meines lernenden Weltaufschlusses wird dieser insofern durch meine körperliche und personale Situiertheit, meinen je subjektiven Möglichkeitsraum determiniert, als ich aufgrund meiner im „phänomenal-biographischen Kontext erfahrenen Möglichkeiten“ sowie der damit verbundenen subjektiven Befindlichkeiten eine Situation, in der es potentiell etwas für mich zu lernen gäbe, in einer Art und Weise erfahre, die mich dazu veranlasst, Lernbemühungen erst gar nicht in Betracht zu ziehen, weil ich meine, das gar nicht lernen zu können oder meine, es (unbewusst) gar nicht lernen zu wollen, weil es mir von außen vorgegeben wird. Aus meiner intersubjektiv geprägten personalen Situiertheit sowie meiner raumzeitlich geprägten körperlichen Situiertheit heraus entwickle ich damit ein Bewusstsein für meine „›Fähigkeiten‹ zum Lernen“¹⁶⁴. Diese ›Grenzen subjektiver Lernmöglichkeiten‹ dürfen dabei jedoch nicht im Zusammenhang mit irgendwelchen genetischen Anlagen verwechselt werden, wie sie durch das „theoretische Konstrukt“ der ›Begabung‹ erklärt und auch von *Holzkamp* kritisiert bzw. reinterpretiert¹⁶⁵ werden. Vielmehr ist diese personale Restrangiertheit meiner Lernmöglichkeiten in meiner biographischen Erfahrung im „intersubjektiven Kontext“¹⁶⁶, also in meinen konkreten interpersonalen Beziehungen zu meinen Eltern, meinen Geschwistern, Freunden, Lehrern usw. begründet. Im Zusammenhang mit diesen Prämissen suche ich die Gründe für die „Grenzen meiner Lernmöglichkeiten“ vermutlich weniger in der Sache selbst, also in der unzureichenden Annäherung an den Lerngegenstand, bzw. in den fehlenden Voraussetzungen, den Lerngegenstand durchdringen zu können/zum wollen. Es könnte ja auch „an mir liegen“, an meiner Begabung, meiner Motivation, wenn ich in meinen Lernbemühungen scheitere. Dabei dürften gerade diese letztgenannten Gründe aus meiner unmittelbarkeitsverhafteten, phänomenalen Biographie interpersonalen Erfahrungen in Lehr-Lern-Situationen für mich die plausible Erklärung darstellen. Ich stelle mir also weniger die Frage, „wie diese Problematik ›von der Sache her‹ zu überwinden ist, sondern die Frage, ob ich dazu ›fähig‹ sein werde“. Die erfahrenen Beschränkungen in früheren Lernhandlungen fundieren somit meinen biographisch unterlegten Standort von dem aus ich eine Lernproblematik erfahre. „›Kann ich dieses oder jenes lernen, heißt so etwa auch: Traue ich es mir von da aus, wo ich jetzt stehe, zu, will ich es mir (noch) zutrauen, d.h. zumuten? Dabei nicht nur: Will ich es überhaupt lernen, sondern: Kann ich es überhaupt lernen wollen? Weiterhin: Ist das, was ich da lernen soll/will, überhaupt

¹⁶³ Ders 1995, a.a.O., S. 264.

¹⁶⁴ alle ders., S. 264.

¹⁶⁵ vgl. Holzkamp, Klaus: ›Hochbegabung‹: Wissenschaftlich verantwortbares Konzept oder Alltagsvorstellung?. In: Forum Kritische Psychologie 29. Berlin/Hamburg 1992.

¹⁶⁶ Ders 1995, a.a.O., S. 264.

»mein Ding«, liegt es mir, steht es mir zu oder an, passt es zu mir? Ist die Zeit dafür nicht vorbei, habe ich die Möglichkeit, dies (noch) zu lernen, nicht endgültig verpasst?“¹⁶⁷. Will ich also verstehen, warum ich mir dies oder jenes nicht zutraue, lernen zu können, muss ich die Intersubjektivität meiner Selbsterfahrung daraufhin durchdringen, wo mir diese Möglichkeiten, etwas lernen zu können, abgesprochen wurden bzw. wo ich selbst mich als subjektiv unfähig erfahren habe und dies auf meine »Begabung« zurück geführt habe. Dies bedeutet jedoch im Umkehrschluss nicht die Möglichkeit der völligen Aufhebung meiner Grenzen. Die vielfach in sich verschachtelten Möglichkeitsräumen meiner Realbiographie sind in ihrer begrenzenden Art und Weise für mich nie voll aufschließbar. Ich habe demnach nicht in jeder Hinsicht die Möglichkeit, meine gesellschaftlich vermittelte Lebenslage in allen ihren Facetten auf restringierende Zusammenhänge hin in einer mich selbstvergewissernden Weise zu durchdringen. Vieles bleibt mir verschlossen. Selbst wenn ich wollte, kann ich also nicht jeden potentiellen Lerngegenstand durchdringen, sondern „immer nur innerhalb der erfahrenen Grenzen meiner personalen Situiertheit zur Welt und zu mir selbst auf der Folie der genuinen Intersubjektivität meiner Selbsterfahrung“¹⁶⁸.

3 Methodologische Prinzipien aktualempirischer Forschung¹⁶⁹

Nachdem nun der Gegenstand des hier vorliegenden Forschungsprojektes mittels heuristischem Rahmen inhaltlich eingegrenzt wurde, folgen nun - am Primat des Gegenstands vor der Methode orientiert - einige weiterführende, grundlegende methodologische und nachfolgend auch speziell methodische Überlegungen, mit deren Hilfe - wiederum dem ersten Standard der DGfE entsprechend - die forschungslogische Vorgehensweise in dieser Untersuchung dargelegt werden soll.

Vor dem Hintergrund der oben herausgearbeiteten Heuristik zur kategorialen Erschließung des Forschungsgegenstandes ergeben sich für die Wahl der Forschungsmethodologie einige bedeutsame Konsequenzen. Bei der Wahl der Methodologie sowie der darin verorteten Methode muss der Forscher sich, wie bereits am »Primat des Gegenstands vor der Methode« herausgearbeitet wurde, in erster Linie am Gegenstand orientieren. Aus diesem Grund soll nachfolgend untersucht werden, welche Methodologie/Methode dem hier unterlegten Gegenstand, einem idealtypischen Möglichkeitsraum für die Lernbegründungen Lernender in Qualifizierungsmaßnahmen, angemessen ist.

3.1 Quantitative Methodologie und subjektwissenschaftlich fundierte Forschungsgegenstände

Quantitative Verfahren, die sich einem Gültigkeitskriterium der »aperspektivischen Objektivität« verschrieben haben, müssen methodologisch auf eine intersubjektive Übereinstimmung zwischen mehreren Forschern hinsichtlich der Durchführung sowie der Auswertung einer Untersuchung konzipiert sein. Hierzu ist es notwendig, die Methode so zu strukturieren, dass lediglich die zu untersuchenden Merkmale in ihren Zusammenhängen in isolierter Form zum Tragen kommen. Als Hintergrund und Vorbild dieser Methodologie dienen die Erfolge der naturwissenschaftlichen Forschung und hier im besonderen der Physik. Aus einer Beobach-

¹⁶⁷ ders. 1995, a.a.O., S. 265

¹⁶⁸ ders 1995, a.a.O., S. 266.

¹⁶⁹ vgl. ders 1983, a.a.O., S. 509ff.

tung wird hierbei eine Idee über mögliche Zusammenhänge zwischen verschiedenen physikalischen Phänomenen oder Faktoren, eine Hypothese, gebildet. Um die Zusammenhänge, welche sich in der Hypothese widerspiegeln, empirisch überprüfen zu können, werden diese in die Form von abhängigen und unabhängigen Variablen gesetzt, die es wiederum zu Operationalisieren, d.h., in beobachtbare und prüfbare Zusammenhangsannahmen umzusetzen gilt. Nun wird die unabhängige Variable der Hypothese entsprechend variiert und gemessen, wie sich die abhängige dabei jeweils verhält. Wichtig ist dabei die Ausschaltung sogenannter Störvariablen, die das Versuchsergebnis beeinflussen können, indem sie die Messergebnisse verfälschen. So kann z.B. der Zusammenhang zwischen der Temperatur und den Druckverhältnissen von Gasen operationalisiert werden, indem, ausgehend von einer Grundanordnung, bei zunehmender Temperatur der Druck eines bestimmten Gases gemessen wird. Hierdurch erfährt der Forscher zugleich etwas über den mathematisch berechenbaren Zusammenhang, welcher schließlich nach mehreren Versuchen als Theorie gefasst wird.

In der Sozialforschung wie der Erziehungswissenschaft, aber auch in der Psychologie hat man diese Art der Forschung insofern weiterentwickeln müssen, als man bei der Hypothesenprüfung nicht auf physikalische Gegenstände zurückgreifen konnte, sondern es mit ›eigensinnigen‹ Menschen zu tun hatte. Nachdem man sich bezüglich der Gütekriterien der Forschung jedoch an der Naturwissenschaft orientierte, galt und gilt es im Sinne der Inter-subjektivität der Forschung alle möglichen Störgrößen zu eliminieren. Da sich dies bei Individuen aufgrund ihrer ›Subjektivität‹ als großes Hindernis erweist, muss man versuchen, die Subjektivität auszuschalten. Sie „ist die zentrale Quelle jener Störbedingungen, die eliminiert oder neutralisiert werden müssen, wenn die experimentell-statistische Prüfung theoretischer Annahmen in der beschriebenen Weise möglich sein soll“¹⁷⁰. Vor diesem Hintergrund hat man sie aus den wissenschaftlichen Grundannahmen wegabstrahiert, indem man sie - da nicht erforschbar - in eine ›Black Box‹ verbannt hat. Dadurch aber wird die Funktion der Psyche in ein Determinationsverhältnis zu ihrer Umwelt gesetzt. Das individuelle Verhalten (Handeln) wird als *bedingt* durch die äußeren Verhältnisse definiert. Damit kann man gemäß der naturwissenschaftlichen Forschung eine „Standardanordnung“ konstruieren, in dem die Theorien letztlich als „Zusammenhang zwischen „Reizkonstellationen“ und „Responses“ bzw. „unabhängigen“ und „abhängigen Variablen“ ausdrückbar oder in einen solchen Ausdruck überführbar“¹⁷¹ gelten. Um eine Hypothese zu prüfen, wird daher auf das „Erklärungsprinzip“ des ›klassischen Konditionierens‹ zurückgegriffen, wodurch die Subjektivität, also die „subjektiven Erfahrungen, das Bewusstsein“, gar nicht mehr in Erscheinung treten. Sie werden durch die ›richtige‹ Versuchsanordnung sowie zweckmäßige Instruktionen des Versuchsleiters als Störgröße eliminiert und „dabei faktisch so behandelt, als ob sie seine nur ihm (gemeint ist hier die Versuchsperson, U.R.S.) gegebenen Privatangelegenheit, demnach nicht intersubjektiv zugänglich, also auch nicht wissenschaftlich objektivierbar und verallgemeinerbar seien“¹⁷².

Betrachtet man diese Grundvoraussetzungen der quantitativen Sozialforschung vor dem Hintergrund der zuvor dargelegten kategorialen Grundlegung des Psychischen, der menschlichen Subjektivität, so wird die Unvereinbarkeit einer quantitativen Forschung mit einer die Subjektivität der Lernenden in den Forschungsprozess einbeziehenden Forschung deutlich.

¹⁷⁰ Ders 1985, a.a.O., S. 20.

¹⁷¹ Ders 1996a, a.a.O., S. 9.

¹⁷² ders 1985, a.a.O., S. 21.

Eine Forschung, die in Form eines „Bedingtheitsdiskurses“¹⁷³ versucht Subjektivität zu eliminieren, indem sie diese durch eine besondere Versuchsanordnung oder mit Hilfe standardisierter Erhebungsverfahren wegabstrahiert, kann mithin auch nicht die Möglichkeitsbeziehung menschlichen Handelns innerhalb der gesellschaftlichen Verhältnisse, wie sie oben herausgearbeitet wurde, berücksichtigen. Denn aus dieser Möglichkeitsbeziehung folgt, dass sich Menschen bewusst zu den gesellschaftlichen Verhältnissen und damit auch gegenüber Forschungssituationen verhalten, sich also Gedanken machen z.B. über die Versuchsanordnung, über die Erwartungen des Versuchsleiters usw. Die Eliminierung der Störgröße ›Subjektivität von Individuen‹ (Versuchspersonen) ist bei einer erwachsenenpädagogischen Lernforschung im Kontext des subjektwissenschaftlichen Paradigmas nicht möglich. Aufgrund der Unmöglichkeit der Eliminierung der Subjektivität der Versuchspersonen aus dem Forschungsprozess kann auch der Zusammenhang zwischen unabhängiger und abhängiger Variable innerhalb quantitativer Forschungsverfahren nicht störungsfrei und damit fehlerfrei gemessen bzw. statistisch berechnet werden, wie dies bei physikalischen Anordnungen zum Teil der Fall ist¹⁷⁴. Das Ergebnis quantitativer, erwachsenenpädagogischer Lernforschung muss in der Konsequenz wegen der vorhandenen Störgröße ›Subjektivität/Bewusstsein‹ objektiv fehlerhaft und damit weniger bis überhaupt nicht wissenschaftlich aussagekräftig sein. Darüber hinaus wird wegen der „methodische(n) Reduzierung des Gegenstandsbezugs“¹⁷⁵ im Sinne dieses Störungsfreiheit vorausgesetzten Variablen-Schemas notwendig eine „Reduzierung der gesellschaftlichen Lebensbedingungen auf naturhafte ›Reizbedingungen‹“¹⁷⁶ vorgenommen. Dies hat zur Folge, dass „das spezifisch menschliche Beziehungs-niveau der ›Intersubjektivität‹ ausgeklammert ist“. Der Forscher nimmt also einen „Standpunkt außerhalb“¹⁷⁷ ein. Er schließt die Untersuchungsperson(en) in ihrer Subjektivität aus dem Forschungsprozess aus und beobachtet deren Aktivitäten lediglich vor dem Hintergrund diese bedingender äußerer Umstände (Reize). Der Mensch wird also „als vorgegebenen Lebensbedingungen unterworfen, nicht aber als gesellschaftlicher Produzent dieser Lebensbedingungen“¹⁷⁸ gesehen. Im Hinblick auf die oben erarbeitete kategoriale Fundierung des Untersuchungsgegenstands ergibt sich demnach nach dieser Durchdringung der quantitativen Forschungsmethodologie vor dem Hintergrund des Gegenstands dieses Forschungsprojektes sowie der damit verbundenen Methoden folgendes Fazit. Die Methodologie und die damit einhergehenden Methoden einer quantitativen Sozialforschung passen nicht zum Forschungsgegenstand dieser Untersuchung.

3.2 Die wissenschaftliche Gültigkeit des Subjektstandpunkts

Wie bereits ausführlich begründet muss sich die Methode streng am Gegenstand orientieren, um die intersubjektive Überprüfbarkeit einer wissenschaftlichen Arbeit überhaupt erst zu ermöglichen. Bevor jedoch eine Entscheidung über die zu verwendende Methode getroffen

¹⁷³ ders 1990, a.a.O., S. 7.

¹⁷⁴ Hier sei nur am Rande auf die heisenbergsche Unschärferelation verwiesen, nach der eine Versuchsanordnung in der Quantenphysik durch den beobachtenden Eingriff des Forschers gestört wird, die Ergebnisse mithin nicht objektiv sein können (vgl. Heisenberg, Werner: Über den anschaulichen Inhalt der quantenmechanischen Kinematik und Mechanik, 1927. In: Baumann, Kurt u. Sexl, Roman: Die Deutungen der Quantentheorie. Vieweg 1992.

¹⁷⁵ Holzkamp 1985, a.a.O., S. 528.

¹⁷⁶ ders., 1985, a.a.O., S. 529.

¹⁷⁷ alle ders 1985, a.a.O., S. 526.

¹⁷⁸ ders., 1985, a.a.O., S. 529.

werden kann, ist zunächst auf der methodologischen Ebene und hier im Besonderen im Zusammenhang mit der Gültigkeit des Forschungsprojektes eine Klärung herbeizuführen, welche Konsequenzen dessen kategoriale Grundlegung für methodologische Prinzipien einer aktualempirischen Forschung mit sich bringt.

Auf der Grundlage des Mensch-Welt-Verhältnisses, wie es die *Kritische Psychologie* kategorial herausgearbeitet hat, verhält sich der Mensch bewusst zu den gesellschaftlichen Bedeutungsstrukturen, wodurch die darin eingebundenen Bedeutungen lediglich *Handlungsmöglichkeiten* darstellen, wie sie dem Individuum von seinem Standpunkt aus gegeben sind. Weiterhin ergibt sich aus der Notwendigkeit der Teilhabe am gesellschaftlichen Prozess unter der Voraussetzung der Verfügung über die eigenen Lebensumstände ein Grundbedürfnis und vorrangiges Interesse an der Bewahrung oder Erweiterung der personalen Handlungsfähigkeit bzw. der individuellen Lebensqualität. Handlungen müssen deshalb notwendigerweise immer vor dem Hintergrund dieses Interesses gesehen werden und sind deshalb „vom Standpunkt des Subjekts nach Maßgabe seiner Lebensinteressen in den Verhältnissen als Handlungsprämissen »begründet«“¹⁷⁹. Aus diesem Grund sind *Handlungs-/Lerngründe* immer über die vom Subjekt auf der Basis seiner Interessen an einer Verfügungserweiterung realisierten *Prämissen/Handlungsbegründungen* vermittelt und deshalb »erster Person«. Diese Voraussetzungen müssen Eingang finden in die methodologische Grundlegung des Forschungsprozesses.

Soll - wie hier angestrebt - das Lernhandeln Erwachsener als „menschliche Lebenstätigkeit“ anhand der je subjektiven Lernbegründungen rekonstruiert werden, so kann hierbei also nicht auf ein Determinationsverhältnis zurückgegriffen werden, welches sich an einem Bedingtheitsmodell orientiert. Dies hat zur Folge, dass ich als Forscher nicht einem „Bedingtheitsdiskurs“ folgend einen *Außenstandpunkt* als Standpunkt »dritter Person« einnehme, sondern einem „Begründungsdiskurs“¹⁸⁰ folgend, die Handlungs-/Lerngründe vom *Standpunkt des Subjekts* aus nachvollziehen muss. Dies ist ein grundlegendes methodologisches Prinzip einer erwachsenenpädagogischen Lernforschung im Kontext des subjektwissenschaftlichen Paradigmas. Die konsequente methodologische Umsetzung dieses Prinzips bedeutet jedoch zugleich ein Verlassen des wissenschaftlichen Außenstandpunkts, welcher innerhalb der formalen wissenschaftlichen Diskussion als grundlegende Voraussetzung zur Wahrung der Objektivität eines Forschungsprozesses diskutiert wird und danach prinzipiell die einzige Möglichkeit wissenschaftlicher Erkenntnis darstellt. Es muss deshalb an dieser Stelle erneut ausgeholt werden, um das Kriterium wissenschaftlicher Gültigkeit einer Forschung vom Standpunkt des Subjekts auf der Folie des subjektwissenschaftlichen Mensch-Welt-Verhältnisses zu begründen. Hierzu dienen die methodologischen Prinzipien subjektwissenschaftlich-aktualempirischer Forschung als Grundlage. Sie werden jedoch nicht aus der Perspektive der *Kritischen Psychologie*, sondern aus der Sichtweise einer erwachsenenpädagogischen Lernforschung reflektiert.

Ziel der hier vorliegenden Untersuchung ist es, die Lernbegründungen Erwachsener in Qualifizierungsmaßnahmen zu rekonstruieren. Hierzu wird die Subjektivität der Untersuchungspersonen nicht ausgeklammert, sondern begründetermaßen in den Forschungsprozess

¹⁷⁹ Ders 1991, a.a.O., S. 6.

¹⁸⁰ Ders 1991, a.a.O., S. 7.

einbezogen. Es wird also mit dem Subjekt geforscht und nicht über das Subjekt. Die Subjektivität wird in einer (Lern-)Handlung insbesondere über die subjektive Begründetheit bzw. die subjektiven Gründe dieser Handlung deutlich. Diese lassen sich jedoch nicht, wie es die auf das Bedingtheitsmodell rekurrende Hermeneutik vollzieht, von einem Außenstandpunkt rekonstruieren, indem ich vor allem den Kontext der Handlung in seiner historischen Gegebenheit (dem objektiven Geist) rekonstruiere, diesen mit meinen eigenen Erfahrungen in ähnlichen Situationen vergleiche und damit verstehe, warum jemand so handelt, wie er bedingt durch die gesellschaftlichen Umstände/Bedeutungen handelt. Gründe sind aus einer subjektwissenschaftlichen Perspektive immer ›erster Person‹ und damit nur in einer diskursiven Form, durch einen reflexiven Gedankenaustausch mit der handelnden Person erfahrbar. Indem ich als Forscher im Medium intersubjektiver Verständigung den Lernenden frage, was dieser oder jener Weltaspekt für ihn bedeutet und welche Handlungsmöglichkeiten sich daraus ergeben, werde ich somit dem Gegenstand meiner Forschung, der Charakteristik subjektiver/idealtypischer Möglichkeitsräume/Lernbegründungen und damit der ›Welt, wie jeweils ich sie erfahre‹, in konkreter Art und Weise gerecht. Denn der subjektive Möglichkeitsraum, der im vorliegenden Fall bestimmte Lernhandlungen der Lernenden ermöglicht oder restringiert, konstituiert sich über diejenigen Bedeutungen, die die Lernenden auf der Grundlage ihrer personalen Situiertheit zur Lehr-Lern-Situation realisieren können. Ziel des vorliegenden Forschungsprozesses muss es somit sein, diese von den Lernenden in ihrem Lernhandeln realisierten Bedeutungen/Handlungsmöglichkeiten herauszuarbeiten. Eine Trennung von Forscher und Betroffenenem, wie es die wissenschaftliche Gemeinschaft im Sinne objektiver Kriterien fordert, ist deshalb nicht nur nicht sinnvoll. Eine Trennung von Forscher und Betroffenenem ist bei einem Forschungsprozess innerhalb des subjektwissenschaftlichen Paradigmas gar nicht möglich. Nur wenn ich als Forscher die Betroffenen in kooperativer Form als „Mitforscher“ in den Forschungsprozess einbeziehe, um auf diese Art und Weise deren Handlungsgründe nachzuvollziehen, verbleibe ich innerhalb eines Begründungsdiskurses. Im Sinne einer Forschung vom Standpunkt des Subjekts muss man also „die Intersubjektivität der Beziehung zwischen Forscher und Betroffenen unreduziert stehen lassen: dies nicht aus irgendwelchen moralischen, humanitären oder emanzipatorischen Gründen, sondern weil sonst die Spezifik des Gegenstandes ›menschliche Handlungsfähigkeit/Befindlichkeit bei gesamtgesellschaftlicher Vermitteltheit individueller Existenz‹ verloren geht, indem (in der geschilderten Weise) der Bedeutungsbezug und die ›Begründetheit‹ menschlicher Handlungen als Vermittlungsinstanzen zu den objektiven gesellschaftlichen Lebensbedingungen eliminiert werden bzw. in der ›black box‹ zwischen fremdgesetzten Bedingungen und dadurch ›bedingten‹ Aktivitäten verschwinden“¹⁸¹. Daraus ergibt sich die Konsequenz, dass aus einer subjektwissenschaftlichen Perspektive Forschende „wissenschaftliche Theorien bilden und auf Empirie beziehen, durch welche die Ebene des Subjektstandpunktes im Medium subjektiver Handlungsbegründungen nicht verlassen wird“¹⁸². Mithin kann auf der methodologischen Ebene einer Forschung vom Standpunkt des Subjekts als Bedeutungs-Begründungs-Analyse zusammengefasst werden, dass ich als Forscher die Begründungen der Betroffenen nur dann verstehe, wenn ich die aus deren - durch die individuellen Lebensinteressen phänomenalbiographisch geprägten Sicht und aus den gesellschaftlichen Bedeutungsstrukturen abgeleiteten - Prämissen ihres Handelns kenne, indem

¹⁸¹ Alle ders 1983, a.a.O., S. 540f.

¹⁸² Ders 1991, a.a.O., S. 12.

ich sie über die diskursiv-reflexive Auseinandersetzung mit den Subjekten in Erfahrung bringe.

Aus dieser Grundbestimmung einer erwachsenenpädagogischen Lernforschung innerhalb des subjektwissenschaftlichen Paradigmas muss damit auch das Objektivitätskriterium der Intersubjektivität einer dem subjektwissenschaftlichen Paradigma verschriebenen Methodologie abgeleitet werden. In dem Sinne, wie sich der Forscher über die Verwendung der oben erarbeiteten Kategorien Klarheit über seine *eigene* Situation im Rahmen gesellschaftlich vermittelter Lebensbedingungen verschaffen kann, diese sich somit für ihn selbst als „Mittel der Selbsterklärung der Befindlichkeit des Forschenden innerhalb des gesellschaftlichen Lebenszusammenhangs im Sinne erweiterter Bedingungsverfügung und Daseinserfüllung bewähren“¹⁸³, kann er sich selbst als besonderen „Fall von« menschlicher Befindlichkeit/Handlungsfähigkeit unter der Kategorie des »verallgemeinerten Anderen« erfahren. Dies bedeutet dann, dass ein anderer Forscher unter Verwendung derselben Kategorien, sich zum einen ebenso über seine eigenen Handlungsgründe selbst vergewissern kann und zum anderen die Subjektivität der Betroffenen in dem selben Maße durchdringen kann, wie ersterer, insofern er deren „besondere situationalen und personalen Prämissen“ kennt und berücksichtigt. Denn als Forscher verstehe ich den Betroffenen nur, „soweit ich nachvollziehen kann, aufgrund welcher Prämissen, wie sie für ihn gegeben sind bzw. von ihm wahrgenommen werden, sein Handlungsvorsatz für ihn aus seinen Interessen begründet, d.h. vernünftig ist“¹⁸⁴. Eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Handlungsgründe der Betroffenen durch den Forscher hängt deshalb lediglich mit der fehlenden Einsicht des Forschers in die Prämissenlage des Betroffenen zusammen. Über den Nachvollzug der Art und Weise, wie der Lernende die für uns alle zugänglichen allgemeinen gesellschaftlichen Bedeutungen aus seiner personalen Situiertheit heraus in der Lehr-Lern-Situation als Prämissen seines Lernhandelns realisiert, ist es für jeden anderen möglich, dessen Lernbegründungen zu verstehen. Verwendet man also die subjektwissenschaftlichen Kategorien in Form eines „intersubjektiven Verständigungsrahmens“, so ist eine wissenschaftliche Nachprüfbarkeit dadurch gewährleistet, dass man ein Niveau „wissenschaftlicher »Metasubjektivität« erreicht, indem die Beziehung zwischen Forscher und Betroffenen, die sich über die gemeinsam, aber in je subjektiver Weise realisierten allgemeinen gesellschaftlichen Bedeutungen/Handlungsmöglichkeiten konstituiert, in den wissenschaftlichen Nachvollzug mit einbezogen wird.

Eine Kritik an diesem Intersubjektivitätskriterium kann sich nun noch auf den Umstand beziehen, der Betroffene könne, auch wenn der Forscher alle Bedeutungen kennt, die dieser in seinem Handeln realisiert hat, trotzdem auf der Basis einer anderen Prämisse gehandelt haben. Hiergegen wird mit der einzigen „Begründungsprämisse“ argumentiert, die sich als „selbstevident“¹⁸⁵ erweist. Niemand kann sich bewusst selbst schaden. Die Erarbeitung von Prämissen aus den gesellschaftlichen Lebensbedingungen/Bedeutungsstrukturen erfolgt somit immer vor dem Hintergrund einer Rationalität, die sich am Prinzip des subjektiven Interesses aller Subjekte an der Erhaltung/Erweiterung der eigenen Verfügungsmöglichkeiten orientiert. Ich realisiere somit nur diejenigen allgemeinen gesellschaftlichen Bedeutungen/Handlungsmöglichkeiten wie sie von meinem Standpunkt, von dem aus ich mich vermit-

¹⁸³ Ders 1983, a.a.O., S. 541f.

¹⁸⁴ ders., 1995, a.a.O., S. 25.

¹⁸⁵ ders., 1995, a.a.O., S. 26.

telt über meine personale Situiertheit zur Welt situiere, für meine Interessen an der Teilhabe am gesellschaftlichen Reproduktionsprozess funktional sind.

3.3 Grenzen der subjektwissenschaftlich-kategorialen Fundierung für die Methodologie einer erwachsenenpädagogischen Lernforschung

Die *Kritische Psychologie* nimmt im Rahmen des hier zu Grunde gelegten subjektwissenschaftlichen Verständigungsrahmens eine konsequente Position im Zusammenhang mit einer subjektwissenschaftlichen Methodologie ein. Sie forscht nicht nur mit dem Subjekt. Sie forscht u.a. auch für das Subjekt. Dabei verfolgt sie das Ziel der „Klärung wesentlicher Lebensfragen“ in Form einer „Verständigung über die Situation des Menschen in der bürgerlichen Gesellschaft“¹⁸⁶. Eine solche Verständigung/Klärung ist aus der subjektwissenschaftlichen Perspektive begründetermaßen nur vermittelt über subjektive Problemlagen möglich. Dies hat Folgen für eine subjektwissenschaftliche Methodologie. Eine Methodologie, die auf der einen Seite einen Forschungsprozess mit dem Subjekt und auf der anderen Seite auch die Verständigung über eine subjektive Problemlage des Subjekts ermöglichen soll, muss den Forschungsprozess in einer kooperativen Weise strukturieren. In einem solchen kooperativen Forschungsprozess muss der Forscher den Betroffenen als Mitforscher in den Forschungsprozess einbeziehen. Ähnlich der Handlungsforschung unterstützt der Forscher den Mitforscher, indem er im Zuge der kooperativen Vergewisserung über die die subjektive Handlungsproblematik verursachenden gesellschaftlich vermittelten Handlungsrestriktionen den Forschungsprozess über die subjektwissenschaftlichen Kategorien strukturiert. Der Mitforscher ist somit am gesamten Forschungsprozess unmittelbar beteiligt, indem er seine eigene Handlungsproblematik mit Hilfe des Wissenschaftlers in ihrer Tiefe expansiv lernend durchdringt. Ziel der subjektwissenschaftlichen Forschung ist es aber nicht nur, sich in einem kooperativen Forschungsprozess über subjektive Handlungsproblematiken zu vergewissern. Der *Kritischen Psychologie* geht es vielmehr darum, über die subjektiven Problemlagen die subjektiven Möglichkeitsräume der Mitforscher zu rekonstruieren. Vermittelt über diese sollen dann idealtypische Möglichkeitsräume für ähnliche Problemlagen generiert werden. Auf diese Weise ist es möglich, auf eine wissenschaftlich fundierte, die Subjekte in den Forschungsprozess einbeziehende Weise sukzessive ein Bild über die allgemeinen gesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten/-restriktion der Menschen in der bürgerlichen Gesellschaft zu erarbeiten.

Auf eine solche Klärung wesentlicher Lebensfragen zielt die hier vorliegende erwachsenenpädagogische Lernforschung nicht ab. Sie zielt vielmehr auf eine durch einen begründeten und strukturierten Forschungsprozess fundierte, wissenschaftliche Vergewisserung über die Lernbegründungen erwachsener Lerner in Qualifizierungsmaßnahmen. Der Forschungsprozess orientiert sich somit am Erkenntnisinteresse des Forschers und nicht an subjektiven Problemlagen der Lernenden¹⁸⁷. Nur vermittelt über das Erkenntnisinteresse des Forschers ist es möglich, das Lernen Erwachsener sukzessive zu verstehen. Eine rein subjektwissenschaftliche Forschung kann wissenschaftliche Erkenntnis lediglich unter der Voraussetzung von subjektiven Lernproblematiken produzieren. Hierzu ist sie jedoch auf die Bereitschaft der

¹⁸⁶ ders. 1985, a.a.O., Klappentext

¹⁸⁷ In der vorliegenden Untersuchung haben die Lernenden in Bezug zur Lehr-Lern-Situation keine Probleme. Sie absolvieren den Lehrgang ganz im Gegenteil sehr engagiert mit großem bis sehr großem Erfolg.

Lernenden angewiesen, ihre Lernproblematiken in einem kooperativen Forschungsprozess bearbeiten zu wollen. Auf diese Weise bleibt eine systematische Erforschung des Lernens Erwachsener dem Zufall überlassen.

Die Kategorien der *Kritischen Psychologie* und insbesondere die Lerntheorie *Holzkmops* dienen in der vorliegenden Untersuchung lediglich als Heuristik des Forschungsprozesses, mit deren Hilfe die Untersuchung strukturiert und auf eine Lerntheorie hin verdichtet werden soll. Damit handelt es sich hier nicht um eine subjektwissenschaftliche Forschung. Dies hat zur Folge, dass die von der *Kritischen Psychologie* vorgeschlagene Methodologie auch nicht übernommen werden kann. Es muss also im Folgenden eine Methodologie begründet werden, die es im Rahmen einer erwachsenenpädagogischen Lernforschung innerhalb des subjektwissenschaftlichen Paradigmas trotz der fehlenden subjektiven Handlungsproblematik der Lernenden ermöglicht, mit dem Subjekt zu forschen. Die Lernenden dürfen somit vermittelt über die zugrunde gelegte Methodologie nicht zum Objekt des Forschungsprozesses gemacht werden. Sie müssen mit ihrer Subjektivität in den Forschungsprozess einbezogen werden.

3.4 Methodologische Konsequenzen einer subjektwissenschaftlichen Perspektive für den Forschungsprozess

Nachdem in der erwachsenenpädagogischen Lernforschung bisher noch keine Forschung im Zusammenhang mit den subjektiven Möglichkeitsräumen/Lernbegründungen Lernender in Qualifizierungsmaßnahmen aus einer subjektwissenschaftlichen Perspektive durchgeführt wurde und auch die Methodologie der *Kritischen Psychologie* hier nicht ohne Probleme übernommen werden kann, kann die hier vorliegende Untersuchung auch nicht auf eine bereits erarbeitete Methodologie zurückgreifen. Wie im ersten Teil dieser Untersuchung deutlich wurde, können das Lernhandeln der Lernenden und somit deren Lernbegründungen nicht von einem wissenschaftlichen Außenstandpunkt aus erforscht werden. Voraussetzung für eine Erforschung der Lernbegründungen der Lernenden ist der Einbezug der Subjektivität der Lernenden in den Forschungsprozess. Der Forscher muss damit mit den Subjekten forschen und darf nicht über diese forschen.

Die Lernenden begründen ihr Lernhandeln auf der Grundlage der Realisierung allgemeiner gesellschaftlicher Bedeutungen/Handlungsmöglichkeiten immer von ihrer je subjektiven Position zu diesen Bedeutungen aus. Inwieweit diese Bedeutungen zu Prämissen/Lernbegründungen ihres Lernhandelns werden, hängt damit von ihrer personalen Situiertheit innerhalb der jeweiligen Lehr-Lern-Situation ab. Vermittelt über ihre personale Situiertheit können die Lernenden nicht alle gesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten in ihrem Lernhandeln realisieren. Ihre Sichtweise auf diese Bedeutungen ist vielmehr verkürzt, durch biographische Erfahrungen verschüttet, und lässt damit nur bestimmte Handlungsmöglichkeiten für eine Realisierung im Lernhandeln in Frage kommen. Bei dem dadurch über die personale Situiertheit der Lernenden konstituierten, subjektiven Möglichkeitsraum handelt es sich damit um diejenigen Bedeutungen/Handlungsmöglichkeiten, die die Lernenden in ihrem Lernhandeln realisieren können, ohne dabei ihren eigenen Interessen an der Verfügung über die subjektiven Lebensumstände zuwider zu handeln. Für eine erwachsenenpädagogische Lernforschung aus einer subjektwissenschaftlichen Perspektive, die die Lernbegründungen der Lernenden rekonstruieren will, bedeutet dies, diese den subjektiven Möglichkeitsraum der Lernenden in Bezug zu ihrem Lernhandeln während der Qualifizierungsmaßnahme

konstituierenden Bedeutungen mit Hilfe eines Bedeutungs-Begründungsdiskurses zu analysieren. Auf diese Weise bleibt die Subjektivität der Lernenden vermittelt über die von diesen realisierten Bedeutungen im Forschungsprozess durchgängig erhalten. Eine kooperative Vergewisserung über die Lernbegründungen muss jedoch nicht erfolgen. Indem ich als Forscher die gleichen allgemeinen gesellschaftlichen Bedeutungen aus je meiner vermittelt über meine personale Situiertheit subjektiven Perspektive in meinem Handeln realisiere und damit mein Handeln begründe, ist es mir möglich, durch den Nachvollzug derjenigen Bedeutungen, die die Lernenden in ihrem Lernhandeln realisieren, auch deren Lernbegründungen wissenschaftlich valide zu rekonstruieren. Dies ist zugleich die Begründung für die Validität eines Bedeutungs-Begründungsdiskurses.

Der Bedeutungs-Begründungsdiskurs selbst muss so angelegt sein, dass der Forscher von diesen Bedeutungen, die die Lernenden in ihrem Lernhandeln realisieren, die somit deren subjektiven Möglichkeitsraum konstituieren und schließlich deren Lernhandeln begründen, auch in umfangreicher Weise Kenntnis erlangt. Es muss also im Folgenden eine Methode gefunden werden, mit der es möglich ist, durch die Kooperation mit den Lernenden diese Bedeutungen zunächst weitestgehend offenzulegen. Eine Grundvoraussetzung für diese Datenerhebung ist die personale Situiertheit der Lernenden in der Lehr-Lernsituation möglichst in ihrer vollen Komplexität zu rekonstruieren. Hierzu ist es notwendig, diejenigen Bedeutungen offenzulegen, die die Lernenden ihrer familiären und beruflichen Sozialisation sowie ihrem schulischen Lernhandeln¹⁸⁸ beimessen. Weiterhin muss der Forscher diejenigen Bedeutungen kennen, die die Lernenden ihrer Berufswahl, also „Soldat“ und „Rechnungsführer“ zu werden, beimessen. Schließlich gilt es diejenigen Bedeutungen in einem kooperativen Prozess zwischen Forscher und Lernenden herauszuarbeiten, die diese der aktuellen Lehr-Lern-Situation beimessen. Dieser letzte Schritt gestaltet sich insofern schwierig, als diese Situation für die Lernenden in ihrer bedeutungsstrukturellen Komplexität kaum bewusst ist. Sie realisieren somit Bedeutungen aus dieser Bedeutungsanordnung der Lehr-Lern-Situation vielfach unbewusst und unreflektiert. Aus diesem Grund ist es notwendig einen Gegenhorizont dieser Lehr-Lern-Situation ›Rechnungsführerlehrgang‹ in der ›Bundeswehr‹ in Form einer komplexen Bedeutungsanordnung vermittelt über eine historische Bedeutungsanalyse¹⁸⁹ zu entwerfen. Durch den Rückgriff auf bereits vorhandene wissenschaftliche Untersuchungen der Militärpädagogik und Militärsoziologie, denen systemtheoretisch fundierte, gesellschaftstheoretische Untersuchungen grundgelegt werden, ist es möglich eine solche Bedeutungsanordnung zu erarbeiten¹⁹⁰. Vermittelt über diese Bedeutungsanordnung können verschiedene Bedeutungen/Handlungsmöglichkeiten, wie sie für diese Anordnung signifikant sind, herausgegriffen werden und den Lernenden als Gegenhorizont der Lehr-Lern-Situation ›Rechnungsführerlehrgang‹ für eine reflexive Auseinandersetzung oder Vergewisserung angeboten werden. Auf diese Weise erhält der Forscher einen Einblick, welche Bedeutungen dieser Bedeutungsanordnung die Lernenden als Prämissen ihres Lernhandeln realisieren. Über die Rekonstruktion der personalen Situiertheit der Lernenden in der Lehr-Lern-Situation ›Rechnungsführerlehrgang‹ erlangt der Forscher somit Kenntnis über eine Vielzahl von Bedeutungen, die die Lernenden in ihrem Lernhandeln realisieren, die

¹⁸⁸ Das schulische Lernhandeln ist insofern von Bedeutung, als es sich bei der Qualifizierungsmaßnahme ›Rechnungsführerlehrgang‹ ebenso um eine verschulte Lehr-Lern-Situation handelt.

¹⁸⁹ vgl. Holzkamp 1995, a.a.O., S. 341ff.

¹⁹⁰ Die Erarbeitung dieser Bedeutungsanordnung erfolgt am Ende dieses methodologisch-methodischen Teils der Untersuchung.

mithin in einer spezifischen Weise deren subjektiven Möglichkeitsraum konstituieren und somit die Grundlage ihrer Lernbegründungen darstellen.

Diese Bedeutungen gilt es in einem weiteren Schritt des Forschungsprozesses zu Lernbegründungen zu verdichten. Damit dieser Prozess sich am Forschungsgegenstand, dem subjektiven Möglichkeitsraum/den Lernbegründungen der Lernenden, aus einer subjektwissenschaftlichen Perspektive orientiert, wird er mit Hilfe des bereits herausgearbeiteten heuristischen Rahmens dieser Untersuchung strukturiert. Nur so ist es letztlich möglich, einen idealtypischen Möglichkeitsraum Lernender in Qualifizierungsmaßnahmen zu generieren, der bezüglich seiner Reichweite sowie der damit verbundenen Verallgemeinerungsmöglichkeiten eindeutig bestimmt ist. Für diesen analytische Teil des Forschungsprozesses gilt es somit eine Methode zu finden, mit deren Hilfe es zum einen möglich ist, die im ersten Schritt herausgearbeiteten Bedeutungen, die die Lernenden in ihrem Lernhandeln realisieren, zu einem subjektiven Möglichkeitsraum/zur Lernbegründungen zu verdichten. Zum anderen muss dieser Prozess der Verdichtung entlang des heuristischen Rahmens erfolgen. Es muss somit die Möglichkeit bestehen, vermittelt durch diese Methode diese Bedeutungen mit Hilfe der subjektwissenschaftlichen Kategorien wissenschaftlich valide zu strukturieren.

3.5 Verallgemeinerbarkeit einer erwachsenenpädagogischen Lernforschung im Kontext des subjektwissenschaftlichen Paradigmas

Schließt man in einer erwachsenenpädagogischen Lernforschung, die sich von einer subjektwissenschaftlichen Perspektive dem Forschungsgegenstand nähert, die Subjektivität der Lernenden bewusst nicht aus dem Forschungsprozess aus, sondern forscht mit den Lernenden, so stellt sich damit zugleich die Frage nach der wissenschaftlichen Objektivität, der Validität sowie der Möglichkeit der Verallgemeinerung einer solchen Untersuchung. Um diese Fragen zu beantworten, darf man sich jedoch nicht wieder auf einen wissenschaftlichen Außenstandpunkt begeben. Man darf hier vielmehr den Rahmen des subjektwissenschaftlichen Paradigmas vermittelt über die subjektwissenschaftlichen Kategorien nicht verlassen. Das subjektwissenschaftliche Paradigma stellt ein geschlossenes Argumentations-/Kategoriensystem dar, das nur solange in sich schlüssig bleibt, wie es im Argumentationszusammenhang um wissenschaftliche Gültigkeitskriterien in seiner Komplexität unreduziert übernommen wird. Damit ist die wissenschaftliche Objektivität und Validität bereits insofern in dieser Untersuchung gewährleistet, als dieses der Untersuchung grundlegende Kategoriensystem weitestgehend offengelegt und die Gültigkeit einer Forschung vom Subjektstandpunkt aus bereits im Punkt 3.2. dieses Kapitels ausführlich diskutiert wurde. Darüber hinaus wird auch der Forschungsprozess sehr ausführlich dargestellt, so dass dieser aus einer subjektwissenschaftlichen Perspektive jederzeit kritisierbar ist. Damit muss an dieser Stelle noch die Verallgemeinerbarkeit einer erwachsenenpädagogischen Lernforschung vom Subjektstandpunkt aus diskutiert werden.

Verallgemeinerung bedeutet nicht nur innerhalb der qualitativen Sozialforschung üblicherweise „nach dem Allgemeinen im Besonderen zu fragen“¹⁹¹. Dieses Prinzip, aus mehreren Einzelfällen eine gemeinsame, typische Struktur herauszuarbeiten, verweist im Speziellen

¹⁹¹ Klüver, Jürgen: Das Besondere und das Allgemeine: Über die Generalisierbarkeit in der qualitativen Sozialforschung. In: König, Eckard/Zedler, Peter: Bilanz qualitativer Forschung. Band I. Weinheim 1995, S. 287.

innerhalb der qualitativen Sozialforschung auf die *Hermeneutik*. Hier wird das Besondere eines Einzelfalls mit Rückgriff auf allgemeine Strukturen soweit reduziert, bis darin wiederum erweiterte allgemeine Strukturen sichtbar werden und somit ein Verstehensprozess abgeschlossen ist. Dieses Prinzip wendet unter anderem auch die *Objektive Hermeneutik* an, die einen Fall in einer sequentiell analysierenden Form vor dem Hintergrund objektiver (allgemeiner) Strukturen rekonstruiert und dabei wiederum bisher unbekannte objektive Strukturen sichtbar werden, welche sich zu einer Theorie verallgemeinern lassen. Als Grundlage dient dabei jeweils die Annahme vorhandener allgemeiner oder ›objektiver‹ gesellschaftlicher Strukturen, die über die individuellen Erfahrungen im Sozialisationsprozess, ähnlich der Grammatik einer Sprache, internalisiert werden und damit das Handeln der Individuen *bedingen*. „Erfahrung und insbesondere wissenschaftliche Erfahrung ist immer nur dadurch möglich, dass jede einzelne Erfahrung – also auch hinsichtlich des ‚sozialen Lebens‘ – auf der Basis vorgängig erworbener theoretischer Interpretationsrahmen gedeutet und als für uns sinnvolle Erkenntnis durch theoretische Konstitution der Erkenntnisinhalte zugänglich gemacht wird.“¹⁹²

In einem methodologischen Rahmen, wie er durch die subjektwissenschaftlichen Kategorien gebildet wird, macht diese Art der Komplexität reduzierenden Verallgemeinerung unter einer Bedingtheitsprämisse menschlichen Handelns keinen Sinn. Die verallgemeinerten gesellschaftlichen Bedeutungsstrukturen stellen in diesem Kontext für ein Subjekt lediglich Handlungsmöglichkeiten dar. Handeln ist somit über die Art und Weise, wie diese Bedeutungsstrukturen aufgrund der Interessen eines Individuums an der eigenen Verfügung über die Lebensverhältnisse zu Prämissen werden, subjektiv *begründet* und nicht durch diese Strukturen bedingt. Eine wissenschaftliche Verallgemeinerung im Kontext einer Forschung vom Standpunkt des Subjekts muss diese Voraussetzung des Mensch-Welt-Verhältnisses berücksichtigen und kann sie nicht auf ein Determinationsverhältnis reduzieren. Damit stellt sich die Frage, wie in einem solchen Rahmen eine Verallgemeinerung begründet werden kann?

Auf einen Rückgriff auf allgemeine gesellschaftlich produzierte Bedeutungsstrukturen bzw. auf der subjektwissenschaftlichen Kategorialanalyse entsprechenden gesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten, wie dies in der *Hermeneutik* der Fall ist, kann auch in einem subjektwissenschaftlichen Kontext nicht verzichtet werden. Diese gesellschaftlichen Bedeutungsstrukturen/Handlungsmöglichkeiten bilden die Basis der Verallgemeinerbarkeit subjektwissenschaftlicher Forschungsergebnisse. Im Gegensatz zu einer hermeneutisch fundierten Forschung zielt eine erwachsenenpädagogische Lernforschung vom Subjektstandpunkt aus aber nicht auf die Vertiefung der Erkenntnis dieser allgemeinen Strukturen. Sie zielt vielmehr auf die Erkenntnis, in welcher Weise diese Strukturen in ihrer *Möglichkeitsbeziehung* von den Subjekten realisiert werden/wurden und somit als Prämissen für deren Lernhandeln rekonstruierbar sind. Eine erwachsenenpädagogische Lernforschung aus einer subjektwissenschaftlichen Perspektive stellt damit in einzigartiger Weise die Lernbegründungen des Subjekts in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses und nicht die Erkenntnis über gesellschaftlich vermittelte Bedeutungsstrukturen. Aus einer subjektwissenschaftlichen Perspektive ist die Erweiterung der Erkenntnis dieser allgemeinen Strukturen nicht zielführend, weil sich anhand der „lage- und positionsspezifischen Besonderung und Einschränkung“

¹⁹² Klüver, Jürgen 1995, a.a.O., S. 285f.

dieser dem Individuum gegebenen Bedeutungsstrukturen, welche von diesem in „subjektiv funktionaler“ Weise als Handlungsgründe realisiert werden, deren subjektiver Möglichkeitsraum als „Inbegriff dessen ergibt, was von den gesamtgesellschaftlichen, lage- und positionsspezifisch vermittelten Handlungsmöglichkeiten für das Individuum in seiner lebensgeschichtlich bestimmten Situation (in einem je nächsten Schritt) realisierbar ist, d.h. der Dimensionen und der Reichweite, innerhalb derer es seine Beteiligung an der Verfügung über allgemeine/individuelle Lebensbedingungen erweitern und so seine Lebensqualität (in Überwindung von Ausgeliefertheit und Angst) erhöhen kann“¹⁹³. Jedes Subjekt realisiert mithin diese Strukturen auf seine je subjektiv begründete Weise. Diese subjektive Art der Realisierung gesellschaftlich vermittelter Bedeutungsstrukturen vor dem Hintergrund subjektiver Möglichkeitsräume soll durch die vorliegende erwachsenenpädagogische Lernforschung herausgearbeitet werden. Daraus ergibt sich, dass es bei einer erwachsenenpädagogischen Lernforschung vom Standpunkt des Subjekts gar nicht darum gehen kann, etwas Allgemeines im Besonderen zu finden. Es geht vielmehr darum, das je Besondere an der subjektiv spezifischen Art der Umsetzung dieser allgemeinen/objektiven Strukturen im Lernhandeln herauszuarbeiten. Nicht die allgemeinen Strukturen sind bei einer subjektwissenschaftlichen Forschungsperspektive bedeutsam, sondern die Art und Weise, wie diese Strukturen von den Subjekten in ihrem Handeln realisiert werden. „Verallgemeinern« bedeutet hier also nicht Wegabstrahieren, sondern Begreifen von Unterschieden als verschiedene Erscheinungsformen des gleichen Verhältnisses“¹⁹⁴. Damit erhält der Forscher vermittelt über diese Unterschiede ein Bild, wie Individuen aus ihrer Lage- und Positionsspezifika innerhalb der gesellschaftlichen Bedeutungskonstellationen ihr Lernhandeln begründen.

Grundlage der Erforschung dieser Unterschiede der Realisierung gesellschaftlicher Handlungsmöglichkeiten sind somit gerade diese gesellschaftlichen Bedeutungsstrukturen/Handlungsmöglichkeiten. Will ich mich in meiner Rolle als aus einer subjektwissenschaftlichen Perspektive forschender Erwachsenenpädagoge gemeinsam mit einem Mitforscher über dessen Handlungsgründe/-möglichkeiten vergewissern, benötige ich ein Wissen über diese Strukturen. Diese Strukturen sind mir jedoch auch nur aus meiner personalen Situiertheit heraus gegeben. Insofern muss es das grundlegende, wenn auch nicht primäre Ziel einer erwachsenenpädagogischen Lernforschung sein, sich zunächst weitgehend über diese gesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten innerhalb spezifischer Lehr-Lern-Situationen in einem kooperativen Prozess zu vergewissern und so die für jeden einzelnen, realisierbaren gesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten zu rekonstruieren. Nur durch das forschende Herausarbeiten der dadurch konstituierten subjektiven Möglichkeitsräume in solchen spezifischen Lehr-Lern-Situationen ist es möglich zu erfahren, welche gesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten andere in ihrem Lernhandeln realisieren. Daraus lässt sich auf der Grundlage der Gemeinsamkeiten aber vor allem der Unterschiede dieser subjektiven Möglichkeitsräume ein Möglichkeitsraum in Form eines „verallgemeinerten« oder »typischen« Möglichkeitsraumes mit »verallgemeinerten« oder typischen Möglichkeits-/Realisierungsverhältnissen“¹⁹⁵ generieren, der die Vielzahl der gesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten, die von den Lernenden realisiert werden, nicht reduziert, sondern in ihrer die erwachsenenpädagogische Lernforschung bereichernden unreduzierten Komplexität erhält. Die Erkenntnisse über einen solchen idealtypischen

¹⁹³ Alle Holzkamp 1983, a.a.O., S. 548.

¹⁹⁴ ders. 1983, a.a.O., S. 549.

¹⁹⁵ ders. 1983, a.a.O., S. 550.

Möglichkeitenraum sind somit auch für andere Lernende verallgemeinerbar, als diese als spezieller Fall eines solchen Möglichkeitsraumes verortet werden können, den es durch weitere Forschungsprozesse mit dem gleichen Forschungsgegenstand zu durchdringen gilt. Auf diese Weise wächst die Komplexität des idealtypischen Möglichkeitsraumes solange an, bis kein Fall eines Lernenden mehr als besonderer Fall dieses Möglichkeitsraumes erforschbar ist.

4 Die Methodik des Forschungsprozesses

Aufgrund der oben herausgearbeiteten methodologischen Prämissen einer erwachsenenpädagogischen Lernforschung vom Standort des Subjekts ist es notwendig, die Subjektivität der Lernenden in den Forschungsprozess einzubeziehen, um deren Lernbegründungen in Form einer Bedeutungs-Begründungsanalyse rekonstruieren zu können. Hierzu bedarf es einer Methode, mit deren Hilfe es möglich ist, mit den Subjekten zu forschen, diejenigen Bedeutungen zu einem subjektiven Möglichkeitsraum der Lernenden in Bezug zur Qualifizierungsmaßnahme zu verdichten und schließlich über die Konstitution eines idealtypischen Möglichkeitsraumes eine erwachsenenpädagogische Lerntheorie zu generieren.

Vor diesem Hintergrund stellen die Methoden der *Grounded Theory* eine wissenschaftlich anerkannte Option dar, mittels einer wissenschaftlich begründeten Vorgehensweise ein bestimmtes Datenmaterial im Hinblick auf die Generierung einer Theorie hin zu ordnen und zu verdichten und zudem nicht als starres analytisches Instrumentarium anzusehen ist. Die Methoden der *Grounded Theory* stellen hingegen für einen Forscher lediglich „Leitlinien“ bzw. „Orientierungshilfen“¹⁹⁶ dar und können dementsprechend auch modifiziert werden. Aus diesem Grund sollen im Folgenden zunächst die Grundzüge dieses Stils, „nach dem man Daten qualitativ analysiert und der auf eine Reihe von charakteristischen Merkmalen hinweist“¹⁹⁷, erarbeitet und anschließend bezüglich einer Verwendbarkeit im Zusammenhang mit den bereits vorliegenden methodologischen Prinzipien, wie sie für eine Forschung vom Standpunkt des Subjekts vorausgesetzt werden, einer kritischen Betrachtung unterzogen werden.

4.1 Der Forschungsstil der *Grounded Theory*

Die *Grounded Theory* verfolgt grundsätzlich das Ziel, eine Theorie zu *generieren*, die ein Verhaltensmuster erklärt, „das für die Beteiligten relevant und problematisch ist“¹⁹⁸. Hierzu ist es notwendig, die Komplexität der Wirklichkeit in größerem Umfang zu verstehen, indem

- die Analyse der Daten, aber auch deren Erhebung möglichst vielschichtig erfolgt,
- viele Konzepte mit den entsprechenden Querverbindungen erarbeitet und
- die Daten sehr genau ausgewertet werden,

um die darin liegende soziale Komplexität auch in allen Details zu entfalten. Hierzu ist eine „prinzipielle Offenheit“ notwendig, aufgrund der sich der Forscher von seinem Untersuchungsfeld „belehren“¹⁹⁹ lässt. Trotzdem wird bei diesem Forschungsstil vor allem auch das *Kontextwissen* des Forschers herausgehoben, da hierdurch insbesondere die „Sensitivität

¹⁹⁶ Strauss, Anselm L.: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München 1998, S. 32

¹⁹⁷ ders. 1998, a.a.O., S. 30.

¹⁹⁸ ders. 1998, a.a.O., S. 65.

¹⁹⁹ Wiedemann, Peter: Gegenstandsnahe Theoriebildung. In: Flick, Uwe u.a. (Hg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Weinheim 1995, S. 443.

bei der Theoriebildung“ erhöht wird. Offenheit und Kontextwissen schließen sich insofern nicht gegenseitig aus, als sie in unterschiedlichen Phasen des Forschungsprozesses zur Anwendung kommen. Hinsichtlich der Theoriegenerierung und -begründung folgt sie nicht lediglich einem Prinzip, sondern orientiert sich am *Dreiklang* von „Induktion, Deduktion und Verifikation“²⁰⁰, indem über verschiedene Arbeitsschritte aus der Fülle des Datenmaterials zunächst eine Hypothese induziert wird, welche vermittelt über das *Theoretical Sampling* (s.u.), also über den ständigen Vergleich mit weiterem Datenmaterial deduktiv verifiziert wird. Denn „eine Theorie auf der Grundlage von Daten zu generieren, heißt, dass die meisten Hypothesen und Konzepte nicht nur aus den Daten stammen, sondern im Laufe der Forschung systematisch mit Bezug auf die Daten ausgearbeitet wird“²⁰¹.

Der Forscher, der sich am methodischen Stil der *Grounded Theory* orientiert, muss nach *Strauss* in erster Linie sehr offen sein für ein Forschungsfeld. Er erhebt oder gewinnt seine Daten mit verschiedensten Methoden (Interview, Beobachtung, Videoaufzeichnung) und aus allem, was ihm sinnvoll erscheint. Hierzu gehören auch öffentliche Dokumente, Tagebücher oder Briefe. Zu Beginn der Forschung kann er mit diesem Datenmaterial, welches er *ohne Vorannahmen* und damit *gegenstandslos* gewinnen soll, noch nicht viel anfangen. Es ist ihm vorerst rätselhaft und wirkt aufgrund seiner Komplexität verwirrend. Erste Orientierungen hinsichtlich eines möglichen Gegenstands erfährt er jedoch, sobald er mit dem ersten auswertenden Schritt, dem *Kodierprozess* beginnt. Damit ist die *Grounded Theory* ein Forschungsstil der zunächst ohne Forschungsgegenstand auskommt und diesen im Verlauf der Forschung erst entwickelt.

Das *Kodieren* basiert auf einem „Konzept-Indikator-Modell“²⁰². Hierbei dienen empirische Indikatoren - das sind Daten oder Ereignisse aus dem Datenmaterial - für ein zunächst vorläufiges Konzept, welches im weiteren Forschungsverlauf mit zunehmender Sicherheit durch den ständigen Vergleich der Indikatoren miteinander zu einer Klasse, einer Kategorie bzw. einem konzeptuellen Kode - dem kleinsten gemeinsamen Nenner dieser Indikatoren - zusammengefasst wird. Auf diese Art werden auf der einen Seite, durch den ständigen Vergleich der Indikatoren untereinander - unter Einbezug der Dimensionen der bereits konstituierten Kodes - diese immer weiter „verfeinert“. Auf der anderen Seite werden dadurch deren Eigenschaften so lange überprüft, bis sich keine weiteren Ausdehnungen mehr ergeben, die Kategorie mithin gesättigt ist. Damit ist auch zugleich das Grundprinzip der *Grounded Theory* herausgearbeitet, die „Spezifikation der Konzepte“²⁰³ (Kategorien), denn „die Güte der Forschungsarbeit beruht zu einem großen Teil auf der Güte des Kodierverfahrens“²⁰⁴.

Um mit Hilfe des Kodierverfahrens die Komplexität des Datenmaterials annähernd abzubilden und auf eine Theorie hin zu verdichten, ist es wichtig die Indikatoren nicht nur lediglich auf eine Kategorie zu beziehen. Sie sollen vielmehr über Subkategorien, die nach verschiedenen Phänomenen hin dimensioniert sind, kodiert werden. Aus diesem Grund wird dem Kodierverfahren ein „Kodierparadigma“²⁰⁵ zugrunde gelegt, wodurch die Daten nach Bedin-

²⁰⁰ Strauss 1998, a.a.O., S. 37.

²⁰¹ Glaser, Barney G./Strauss Anselm L: *Grounded Theory*. Bern u.a. 1998, S.15.

²⁰² Strauss 1998, a.a.O., S. 54.

²⁰³ ders. 1998, a.a.O., S. 55.

²⁰⁴ ders. 1998, a.a.O., S. 56.

²⁰⁵ Strauss 1998, a.a.O., S. 57.

gungen, Interaktionen zwischen Akteuren, Strategien und Taktiken sowie auf Konsequenzen hin kodiert werden. Um dem zirkulären Problem des vorerst induktiven Vorgehens zu entgegen - dass sich die Kategorien über die Indikatoren bilden, die Indikatoren aber wiederum nur durch die Kategorien bedeutsam werden - ist es notwendig, diesen schlechten Zirkel zu durchbrechen. Hinsichtlich der Kodes werden deshalb zwei Typen unterschieden. Die direkt aus dem Datenmaterial heraus in der Sprache der Akteure gebildeten *gegenstandsbezogenen, natürlichen Kodes* bzw. „In-vivo-Kodes“²⁰⁶ brechen als analytische Kategorien das Datenmaterial auf und vermitteln dem Forscher eine Vorstellung über den Gegenstand der Forschung, der ja nicht im Vorhinein festgelegt ist, sowie über dessen Struktur. Dagegen helfen die theoretischen, auf dem Fachwissen des Forschers beruhenden Kodes die Reichweite der zu generierenden Theorie möglichst zu erhöhen, indem sie über „lokale Sinndeutungen von Daten hinausgehen zu allgemeineren Problemen der Sozialwissenschaft“²⁰⁷. Kontextwissen ist im Forschungsprozess also insofern von Bedeutung, als der Forscher damit die Kodierungen in zwei Datenquellen verankern kann, in den erhobenen Daten sowie darüber hinaus in der theoretischen Fachliteratur. Dadurch wird zudem vermieden, dass sich der Forscher in der Zirkularität des Konzept-Indikator-Modells verliert.

Die Datenauswertung bzw. den Kodierprozess beginnt der Forscher, indem er zunächst uneingeschränkt und völlig offen provisorische Konzepte entwickelt und diese dimensioniert. Hierzu bearbeitet er das Datenmaterial sehr genau, Zeile für Zeile und zum Teil auch Wort für Wort. Wichtig ist dabei das oben bereits erwähnte Kontextwissen des Forschers sowie dessen *forschender Geist*, mit dessen Hilfe er über das Datenmaterial nachdenken und dadurch kreative und öffnende Fragen und Hypothesen entwickeln kann, die sich wiederum vorläufig aus dem Material heraus beantworten und auf Kategorien beziehen lassen. Im Prinzip geht es hierbei immer um die Fragen/Hypothesen, was in den Daten geschieht, bzw. mit welchem Grundproblem sich die Akteure auseinandersetzen. Bei diesem ersten Schritt bleiben zunächst alle Ideen und Kodes, welche der Forscher generiert, vorläufig und offen, weshalb dieser erste Arbeitsschritt auch als *offenes Kodieren* bezeichnet wird.

Im weiteren Verlauf soll der Forscher dann anhand dieser Fragen eine „Schlüsselkategorie“²⁰⁸ identifizieren, die den Mittelpunkt der Theorie, den „Kern der Bedeutung, die sich in den Daten widerspiegelt“²⁰⁹ bildet. Wichtig hierbei ist die Methode des Memo-Schreibens. Der Forscher sollte den Kodierprozess immer wieder unterbrechen, wenn ihm hinsichtlich einer Kategorie oder eines Zusammenhangs zwischen Kategorien Ideen kommen, oder er irgendwelche Besonderheiten feststellt, die er im Kontext der Theoriebildung für wichtig erachtet. Er verlässt dadurch schließlich immer wieder den Datenbereich und bewegt sich in einem analytischen Bereich, sobald er Memos gesammelt und diese miteinander in Beziehung gesetzt hat. Anhand des stetigen Vergleichs der aus den Memos resultierenden Erkenntnisse mit dem Datenmaterial sowie den verschiedenen Kodes entsteht allmählich eine theoretische Linie die wiederum mit Hilfe dieses zirkulären Prinzips immer mehr verdichtet wird.

²⁰⁶ Kelle, U.: Empirisch begründete Theoriebildung. Weinheim 1994, S. 316.

²⁰⁷ Strauss 1998, a.a.O., S. 65.

²⁰⁸ ders. 1998, a.a.O., S. 61.

²⁰⁹ ders. 1998, a.a.O., S. 66.

Sobald sich eine Kategorie bezüglich ihrer Eigenschaften als bedeutsam für den weiteren Forschungsprozess erweist, da sie eine *erklärende Kraft* zu haben scheint, beginnt man mit dem *axialen Kodieren*, indem man diese Kategorie intensiver analysiert und versucht, sie theoretisch zu sättigen. Hierbei versucht man sein Wissen über die *Beziehungen* dieser Kategorie zu anderen Kategorien sowie zu ihren Subkategorien zu vertiefen. Dieser Kodierprozess dreht sich damit sozusagen um die Achse einer Kategorie – deshalb auch *axiales Kodieren*. Erweist sich dabei eine Kategorie als mögliche *Schlüsselkategorie*, fährt der Forscher mit dem *selektiven Kodieren* fort. Er kodiert dabei nur mehr entlang der für ihn bedeutungsvollsten Kategorie - die insgesamt zentral ist, also einen Bezug hat zu möglichst vielen Kategorien und deren Eigenschaften, nicht so leicht zu sättigen ist und häufig im Datenmaterial vorkommt - und versucht, Beziehungen zwischen ihr und anderen Codes herzustellen. Sie wird also zur Richtschnur für die weitere Datenerhebung und das weitere Kodieren. Eine entscheidende Rolle bei der Generierung dieser Schlüsselkategorien übernehmen hierbei vor allem auch die immer weiter entwickelten Memos.

Entgegen einer quantitativen Forschungsmethode verwendet die *Grounded Theory* keine vorher festgelegte Auswahl und mathematisch errechnete, hinsichtlich der Theoriereichweite signifikante Stichprobengröße. Anstatt dieses *statistischen Samplings* wird ein *theoretisches Sampling* durchgeführt. Die Grundgesamtheit aus der die Daten stammen ergibt sich dabei erst aus dem Forschungsprozess. Durch das induktiv-deduktive Vorgehen (s.o.) werden nach einer ersten, willkürlichen Erhebung in einem den Forscher interessierenden Feld weitere Daten erhoben, mit deren Hilfe die im offenen Kodieren zunächst vorläufigen Kategorien bezüglich ihrer Eigenschaften maximal entwickelt werden, indem die Datenquellen vor dem Hintergrund der bereits bestehenden Kategorien ausgewählt werden. Ziel soll es dabei sein, die Kategorien mit Hilfe des zusätzlichen Datenmaterials am Anfang minimal und im weiteren Verlauf maximal zu kontrastieren. Es findet dabei ein ständiger Prozess der Hypothesenkonstruktion und -prüfung, also eine Art „komparativer Analyse“²¹⁰ statt, indem der Forscher Eigenschaften annimmt und sie über das Datenmaterial zu belegen versucht. Die Datenerhebung erfolgt deshalb so lange, bis die Kategorien theoretisch gesättigt sind und sich keine neuen Eigenschaften mehr für diese finden lassen. „Die Entwicklung von Richtlinien für die Datenerhebung und die Entwicklung der Theorie gehen Hand in Hand“²¹¹.

Dieser hier vorgestellte von *Glaser* und *Strauss* entworfene Forschungsstil wurde mittlerweile von beiden in verschiedene Richtungen weiterentwickelt. Grund hierfür war die Problematik zwischen der Offenheit des Forschungsprozesses - mit deren Hilfe die Generierung der Theorie ohne direkte Einwirkung des Forschers, also im wissenschaftlichen Sinne ›objektiv‹, erfolgt - und der Gefahr, sich im Datenmaterial zu verlieren, da sich im *Konzept-Indikator-Modell* Indikator und Indiziertes in einem „zirkulären Verhältnis“²¹² gegenüberstehen. Dieser begegnet *Strauss* mit den o.a. aus dem Kontextwissen des Forschers heraus konstituierten, theoretischen Kategorien. Auf der Grundlage eines theoretisch fundierten Kodierprozesses müsste mithin ein „heuristisch-analytischer Rahmen“ gebildet werden, mit dem die Kodierung strukturiert wird, bzw. aus dem auch direkt Kategorien übernommen werden können. *Glaser* sieht darin jedoch die Gefahr, die Daten nur mehr aus der Lieblingsperspektive des Forschers zu betrachten und sie somit in ein „Prokrustesbett“ zu zwingen. Trotzdem sieht auch

²¹⁰ Glaser/Strauss 1998, a.a.O., S. 33.

²¹¹ Wiedemann 1995, a.a.O., S. 441.

²¹² Kelle 1994, a.a.O., S. 318.

er das Problem das Datenmaterial in irgendeiner Weise mit theoretischem Wissen strukturieren zu müssen (s.o.), um der induktiven Zirkularität zu entgehen. Aus diesem Grund schlägt er eine „Kodierfamilie“ vor, die sich nach *Kelle* in formale und inhaltliche „Kodierfamilien“²¹³ differenzieren lassen. Diese heuristischen Konzepte sollen den Forscher bei der Entwicklung seiner theoretischen Sensibilität im ordnenden Umgang mit dem Datenmaterial helfen. Mit diesen theoretischen Codes stellt er jedoch - quasi durch die Hintertür - die Funktion theoretischer Konzepte wiederum in den Vordergrund.

Strauss ist gemeinsam mit *Corbin* hingegen zu Beginn der neunziger Jahre dazu übergegangen, die Daten unter Verwendung des oben bereits erwähnten *Kodierparadigmas* zu strukturieren. Hierbei wird der Forschungsprozess nicht über die aus dem Kontextwissen des Forschers im Kontext der Forschung entwickelten Kategorien abgeleitet, wie *Glaser* es im Zuge der Objektivitätsdiskussion fordert, sondern es wird ein „bestimmtes verallgemeinertes handlungstheoretisches Modell“, welches während des axialen Kodierens zum Tragen kommt und als „Heuristik der Theoriebildung“²¹⁴ dient, verwendet. Dabei werden die In-vivo-Codes mit dem Ziel um die Achse dieses heuristischen Modells angeordnet, die Eigenschaften bzw. Dimensionen der empirischen Kategorien detailliert herauszuarbeiten. Damit dient diese Heuristik als *Rahmen* in dem die realempirischen Dimensionen der aus dem Datenmaterial abgeleiteten Kategorien mit Hilfe weiteren durch das Theoretical Sampling gewonnenen Datenmaterials bis zu ihrer Sättigung, d.h. bis trotz maximal kontrastierenden Datenmaterials keine weiteren Eigenschaften mehr hinzukommen, entwickelt werden. Zugleich wird dadurch die „allgemeine Aufmerksamkeitsrichtung“²¹⁵ des Forschers gelenkt und strukturiert.

4.2 Anpassungsnotwendigkeiten der Methoden der Grounded Theory für eine erwachsenenpädagogische Lernforschung vom Standpunkt des Subjekts

Wie bereits in den Überlegungen zur Methodologie sowie zur wissenschaftlichen Begründbarkeit des vorliegenden Forschungsprojektes ausgeführt, wird diesem ganz bewusst ein vorab kategorial gefasster Forschungsgegenstand zu Grunde gelegt. In dieser Beziehung greift der methodische Stil der o.a. *Grounded Theory* nicht, weil die Gegenständlichkeit der Forschung lange offen bleibt. Hinsichtlich der subjektwissenschaftlich fundierten Methodologie der erwachsenenpädagogischen Lernforschung in Bezug zur Erarbeitung eines *typischen Möglichkeitsraumes* finden sich jedoch vor allem im Bereich des forschungslogischen Vorgehens Parallelen zu den Methoden der *Grounded Theory*. Forschungsprozesse innerhalb des subjektwissenschaftlichen Paradigmas erarbeiten die Dimensionen idealtypischer Möglichkeitsräume ebenso in einer Art *Theoretical Sampling*. Allerdings ergibt sich hier ein großer Unterschied in Bezug auf den Gegenstand der Forschung, wie er bereits in der methodologischen Grundlegung dieser Arbeit ausführlich diskutiert wurde, aber darüber hinaus auch hinsichtlich der Art der Datenerhebung. Das Theoretical Sampling dient im Kontext der *Grounded Theory* zugleich der Erarbeitung des Forschungsgegenstandes sowie der theoretischen Sättigung der Schlüsselkategorie. Im Kontext einer Forschung vom Standpunkt des Subjekts, welche sich an den oben erarbeiteten methodologischen Prinzipien orientiert, muss der kategoriale Rahmen des Forschungsgegenstandes jedoch bereits vor dem Beginn des eigentlichen Forschungsprozesses aus o.a. Gründen definiert werden. Die Methode hat sich dann nach diesem zu richten. Für das vorliegende Forschungsprojekt stellt der typische

²¹³ ders. 1994, a.a.O., S. 319.

²¹⁴ ders. 1994, a.a.O., S. 323.

²¹⁵ ders. 1994, a.a.O., S. 329.

Möglichkeitenraum von lernenden Erwachsenen und somit deren typische Lernbegründungen innerhalb der Qualifizierungsmaßnahme ›Rechnungsführerlehrgang‹ den Gegenstand der Forschung dar. Darüber hinaus erfolgt der hier vorliegende Forschungsprozess nicht auf der Grundlage einer systematisch auf eine Schlüsselkategorie ausgerichteten Datenerhebung (Theoretical Sampling), sondern findet in einem offenen Prozess statt, indem der Forscher gemeinsam mit den Lernenden deren je subjektive Möglichkeitsräume wissenschaftlich erarbeitet und diese zu einem idealtypischen Möglichkeitsraum subsumiert.

Die in der vorliegenden Untersuchung verwendeten Methoden der *Grounded Theory* können somit nicht unverändert übernommen und angewandt werden. Sie müssen vielmehr an die o.a. Methodologie angepasst werden. Der Prozess des Theoretical Sampling kommt hier nicht zur Anwendung. Dies ist zum einen wie eben begründet im Zusammenhang mit dem bereits vorab definierten Forschungsgegenstand zu sehen. Darüber hinaus bedarf eine Untersuchung innerhalb des subjektwissenschaftlichen Paradigmas keinen Verifikationsprozess. Die im Forschungsprozess erarbeiteten Codes müssen nicht mehr durch weitere Datenerhebungsprozesse verifiziert werden. Sie sind selbstevident gültig, da sie diejenigen Bedeutungen darstellen, die die Lernenden in ihrem Lernhandeln realisiert haben. In dieser Hinsicht sind Irrtümer ausgeschlossen. Ein Individuum kann sich in einem reflexiven Prozess eben nur über diejenigen Bedeutungen selbst vergewissern, die ihm von seinem Standort aus gegeben sind, die es damit auch in seinem Lernhandeln realisiert hat. Auch der Prozess der Datenerhebung dieses Forschungsprojektes kann nicht ohne weiteres auf die Methoden der *Grounded Theory* zurückgreifen. Die *Grounded Theory* erhält ihre Daten über die verschiedensten Datenquellen. Legt man jedoch die o.a. subjektwissenschaftlich orientierte Methodologie zu Grunde, muss man als Forscher die Daten (Bedeutungen/Handlungsmöglichkeiten) gemeinsam mit den Lernenden erheben. Als Datenquelle kommen somit nur Interviews in Frage. Die Form dieser Interviews gilt es im Folgenden in einem weiteren Schritt zu klären. Insgesamt dienen die Methoden der *Grounded Theory* im Kontext der hier vorliegenden Untersuchung somit einzig und alleine der Aufgabe, Daten in Form subjektiver Handlungsmöglichkeiten zu Lernbegründungen zu verdichten.

4.3 Datenerhebung

Während die Datenerhebung nach dem Stil der *Grounded Theory* zunächst völlig offen, zum Teil auch rein zufällig, oder aber auch entlang bestimmter Interessen der Forscher stattfindet, erfolgt sie bei der hier vorliegenden Untersuchung entlang der subjektwissenschaftlichen Kategorien im Kontext von Lernen. Da mit der Datenerhebung auch das Ziel verbunden ist, diejenigen Bedeutungen der Lernenden rekonstruieren zu können, die diese in ihrem Lernhandeln als Prämissen realisieren, müssen dem Forscher in erster Linie deren Lebensinteressen und Lebensmöglichkeiten bekannt sein, wie sie sich aus ihrer personalen Situiertheit ergeben. Damit ist das Verhältnis von Faktizität und Potentialität, wie es mir als Subjekt gegeben ist, von großer Bedeutung, da sich hierbei der Zusammenhang von Realbiographie und den vom Standpunkt des Subjekts im phänomenal-biographischen Kontext erfahrenen Möglichkeiten zeigt. Dieser Umstand muss bei der Wahl der Datenerhebungsmethode Berücksichtigung finden.

Aus den bisherigen Überlegungen in Bezug auf die Methodologie einer erwachsenenpädagogischen Lernforschung vom Subjektstandpunkt ergibt sich somit für die Art der Datenerhebung eine der qualitativen Forschung angemessene Vorgehensweise über Interviews, da

der Forscher nur über diese besondere Art der strukturierten Gesprächsführung Kenntnis über diese von den Lernenden realisierten Bedeutungen erlangt. Allerdings muss dazu im Folgenden noch die *Art* der zweckmäßigen Interviewtechnik begründet werden. *Friebertshäuser* unterscheidet aufgrund der Fülle an Interviewtechniken zwei Arten, „Leitfaden-Interviews“ und „Erzählgenerierende Interviews“²¹⁶. Erstere finden vor allem bei einem Interesse an „Daten, Fakten, internen Abläufen innerhalb einer Institution“, die anderen zur „Ermittlung der Biographien von Einzelnen“²¹⁷ Verwendung. *Leitfadeninterviews* müssen demnach in irgendeiner Art mit Kontextwissen fundierten Fragen strukturiert werden, welche sich am Forschungsgegenstand orientieren. Da es im Kontext qualitativer Forschung jedoch wenig Sinn macht, lediglich ein einfaches Frage-Antwort-Szenario zu entwerfen, welches letztlich auch in Form von Fragebögen durchführbar wäre, müssen die Leitfragen durchaus so formuliert sein, dass dem Interviewten narrative Sequenzen eröffnet werden. Hinsichtlich der rein erzählgenerierenden Interviews dürfte die Form des narrativen Interviews von *Schütze* das bekannteste sein. Nach einer „offenen Erzählaufforderung in Form einer Eingangsfrage“²¹⁸, durch die der Erzähler die Art sowie die Richtung der Entfaltung seiner biographischen Erlebnisse selbst wählen kann, schließt sich eine Nachfragephase an – während der der Interviewer Unklarheiten zu den entfalteten Themen ansprechen kann - sowie eine Bilanzierungsphase - in der zusätzliche Fragen in Bezug auf die Erklärung von Ereignissen gestellt werden können .

Legt man diesen Ausführungen zu den verschiedenen Interviewtypen die oben erarbeiteten methodologischen Prämissen zugrunde, so wird deutlich, dass im Zusammenhang mit der Datenerhebung in diesem Projekt weder ein reines Leitfadeninterview noch ein rein narratives Interview sinnvoll ist. Da hier auf eine gegenstandsdefinierende Heuristik zurückgegriffen wird, muss sich der Interviewer bei der Erstellung des Interviewleitfadens an den damit verbundenen Kategorien orientieren. Zugleich würde er jedoch die Subjektivität der Betroffenen ausgrenzen, würde er seinen Leitfaden lediglich entlang dieser Kategorien entwickeln. Gemäß der oben erarbeiteten subjektwissenschaftlichen Kategorien konstituiert sich der subjektive/idealtypische Möglichkeitsraum der Subjekte (und damit der Forschungsgegenstand dieser Untersuchung), aus dem heraus deren Lernhandeln verstehbar wird, indem ich als Subjekt auf der Grundlage meiner phänomenal-biographischen Erfahrungen, aber auch meiner Realbiographie einen Standort in der Welt bzw. in einer ganz bestimmten Situation einnehme und mich zu dieser situiere. Die Welt oder eine konkrete Situation sind in diesem Zusammenhang aber nicht als ein physikalisches Gebilde zu sehen, sondern in Form von allgemeinen, gesellschaftlichen Bedeutungsstrukturen. Diese wiederum stellen die Prämissen oder *Infrastrukturen* für das Handeln der Subjekte dar, die sie realisieren können, aber nicht müssen, die ihnen aber auch zum Teil von ihrem Standpunkt aus gar nicht zugänglich sind. Um die Subjektivität der Untersuchungspersonen in den Forschungsprozess zu integrieren, ist es also notwendig, diese Bedeutungsstrukturen nachzuvollziehen. Denn sie stellen einen Horizont dar, vor dem das Lernhandeln der Untersuchungspersonen verstehbar wird, weil sie diese ihrer personalen Situiertheit entsprechend in ihrem Lernhandeln realisiert haben. Ohne Einbezug dieses Horizonts würde die konkrete Lehr-Lern-Situation aus dem

²¹⁶ Friebertshäuser, Barbara: Interviewtechniken – ein Überblick. In: Friebertshäuser, Barbara/Prengel, Annedore: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München 1997, S.372.

²¹⁷ Friebertshäuser 1997, a.a.O., S. 374.

²¹⁸ Friebertshäuser 1997, a.a.O., S. 387.

Forschungsprozess ausgeblendet und damit der Forschungsgegenstand unterbestimmt bleiben. Denn bei diesen Bedeutungsstrukturen handelt es sich um die den subjektiven Möglichkeitsraum der Lernenden konstituierenden Bedeutungen/Lernbegründungen.

Im konkreten Fall der hier vorliegenden Untersuchung handelt es sich bei diesen Infrastrukturen um Bedeutungen, die die Lernenden auf der Grundlage ihrer familiären und beruflichen Sozialisation, ihrer Lernbiographie sowie ihrer aktuellen, beruflichen Situiertheit, aber vor allem auch auf der Grundlage der Bedeutungsstrukturen der Qualifizierungsmaßnahme in ihrem Lernhandeln realisiert haben. Letztere sind insofern bedeutsam, als es sich dabei um die Bedeutungsstrukturen der Organisation ›Bundeswehr‹ im Allgemeinen und ›Rechnungsführerlehrgang‹ im Besonderen handelt. Diese stellen „historisch bestimmte Verhältnisse“²¹⁹ dar, die es, wie oben bereits erwähnt, in Form einer Bedeutungsanordnung durch den Forscher zu bestimmen gilt. Aus diesem Gegenhorizont muss der Forscher einzelne Umstände identifizieren, die innerhalb dieser Bedeutungsanordnung für das Lernhandeln der Lernenden eine besondere Bedeutung haben. Sie bilden sozusagen Eckpunkte, an denen sich die Infrastrukturen ausrichten und die direkt Eingang in den Interviewleitfaden finden müssen.

Da es sich bei der hier vorliegenden Untersuchung um eine Bedeutungs-Begründungs-Analyse handelt, muss der Interviewleitfaden dementsprechend nicht nur entlang der subjektwissenschaftlichen Kategorien unter Einbezug der o.a. und begründeten Bedeutungsanordnung sowie der Phänomenalbiographie in Bezug zur Lehr-Lern-Situation entwickelt werden, auch die Fragestellung muss sich daran orientieren. Insofern muss vermittelt über die Fragestellung offensichtlich werden, welche Bedeutungen als Bestandteil dieser Infrastrukturen die Lernenden tatsächlich in ihrem Handeln als Prämissen realisiert haben. Aus diesem Grund wird entlang des Leitfadens immer wieder konkret nach den Bedeutungen gefragt, die die Lernenden einzelnen Ausschnitten ihrer Phänomenalbiographie sowie der o.a. Eckpunkte der Bedeutungsanordnung ›Bundeswehr/Rechnungsführerlehrgang‹ in Bezug auf ihr Lernhandeln beimessen.

Dies bedeutet für die Datenerhebung eine Mischform zwischen Leitfaden- und narrativem Interview zu finden. Denn die Fragen müssen sich zum einen an der o.a. Bedeutungsanordnung sowie an der Phänomenalbiographie der Lernenden orientieren, zum anderen aber auch erzählgenerierend sein. Es müssen damit auch weiterführende Fragen erlaubt sein, die die Interviewten durchaus auch zum problematisierenden Nachdenken anregen sollen, welche Bedeutungen sie bestimmten Umständen der Lehr-Lern-Situation aber auch biographischer Bestandteile ihrer Lebensführung beimessen. Hier bietet sich die Form des *problemzentrierten Interviews* an, wie es von *Witzel* entwickelt wurde²²⁰, da es auf drei Kriterien aufbaut, die sich mit den hier benötigten Kriterien auch in methodologischer Hinsicht decken. Mit der „Problemzentrierung“ verweist *Witzel* zum einen auf die vom Forschenden erarbeiteten, theoretischen Themenkomplexe (hier Bedeutungsanordnung/personale Situiertheit) sowie die daraus resultierende Sichtweise der Befragten (vom Standpunkt des Subjekts). Weiterhin muss der Forschungsprozess von Anfang an hinsichtlich seiner wissenschaftlichen Begründbarkeit stringent sein und sich deshalb die Methode am Gegenstand orientieren (s.o.). Diese wissenschaftliche Notwendigkeit fasst er unter dem Kriterium der „Gegen-

²¹⁹ Holzkamp 1995, S. 341.

²²⁰ vgl. Witzel, Andreas: Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, Gerd (Hg.): Qualitative Sozialforschung in der Psychologie. Weinheim/Basel 1985.

standsorientierung“ zusammen. Schließlich wird noch die „Prozessorientierung“²²¹ herausgestellt. Diese verweist auf das oben bereits erwähnte Prinzip der schrittweisen Gewinnung und Prüfung von Daten, wie es auch innerhalb der *Grounded Theory* über das Theoretical Sampling Verwendung findet. In dieser Beziehung unterscheidet sich dieses Kriterium von den methodologischen Ansprüchen dieses Projekts. Nichtsdestotrotz findet es grundsätzlich Anschluss, da auch bei der Generierung eines typischen Möglichkeitsraumes ein prozessualer Vergleich der einzelnen Interviews untereinander durchgeführt wird, um einzelnen Dimensionen der subjektiven Möglichkeitsräume unter einen typischen Möglichkeitsraum zu subsumieren.

Die Datenerhebung erfolgt somit entlang der Kategorien, wie sie sich aus der Lerntheorie der *Kritischen Psychologie* ergeben, im Zusammenhang mit der Bedeutungsanordnung, wie sie nachfolgend ausgearbeitet wird und vor allem auf der Grundlage der personalen Situiertheit der Lernenden in der konkreten Lehr-Lern-Situation im Zusammenhang mit ihren biographischen Erfahrungen. Dabei nimmt das Interesse sowie die Befindlichkeit der Betroffenen eine zentrale Rolle ein, weshalb sich alle Fragen auf die Bedeutungen beziehen, die die Interviewten bestimmten biographischen Gegebenheiten bzw. spezifischen Bedeutungselementen innerhalb der Institution ›Bundeswehr‹ bzw. des ›Rechnungsführerlehrgang‹ beimessen. Der Interviewer hat dabei durch intensives Nachfragen möglichst den Erzählfluss der Betroffenen anzuregen, um deren Standpunkt so breit wie möglich zu entfalten. Auf diese Weise wird die Datenerhebung dem Forschungsgegenstand gerecht.

Nachdem die Datenerhebung, wie bereits erarbeitet, vermittelt über die Bereitschaft der Lernenden erfolgt, am Forschungsprozess zu partizipieren, stellt sich hier abschließend die Frage, wie viele Fälle man als Forscher erheben soll, um einen verallgemeinerten Möglichkeitsraum hinsichtlich seiner strukturellen Eigenschaften so weit wie möglich zu entfalten. Im Prinzip kann der Prozess der wissenschaftlichen Generierung eines typischen Möglichkeitsraumes nie abgeschlossen werden. Erst wenn kein subjektiver Möglichkeitsraum mehr zu einer weiteren Dimensionierung des Gegenstands beitragen kann, kann dieser als gesättigt angesehen werden, ohne dabei jemals bestätigt werden zu können. Aus diesem Grund ist hier zu überlegen und zu entscheiden, ob ein solches Projekt im Rahmen einer einzigen Forschungsarbeit überhaupt zu einem sinnvollen Ende gebracht werden kann, ob die Kapazitäten eines Forschers dabei ausreichen bzw. wann, also nach wie vielen erhobenen Fällen, die Datenerhebung zu beenden ist. Vor dem Hintergrund dieser Fragestellung wird daran erinnert, dass das hier vorliegende Forschungsprojekt den Ausgangspunkt der Generierung eines typischen Möglichkeitsraumes zum Qualifizierungslernen Erwachsener darstellt. Entsprechend wird hier exemplarisch von einem ganz bestimmten institutionellen Kontext sowie einer ganz bestimmten Qualifizierungsmaßnahme ausgegangen, die jedoch noch erweiterungsfähig ist. Hinsichtlich der Anzahl der Fälle werden hier drei von fünf erhobenen Fällen ausgewählt, um zum einen exemplarisch eine Möglichkeit der Datenauswertung zu zeigen, wie sie im Folgenden begründet wird. Zum anderen soll damit die Generierung des typischen Möglichkeitsraumes angestoßen werden. Zu einem (vorläufigen) Ende kann diese lediglich im Verbund mit anderen Forschern, die sich ebenfalls der Forschung vom Standpunkt des Subjekts verpflichtet sehen, gebracht werden.

²²¹ Witzel, Andreas: Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Frankfurt am Main/New York 1982, S. 71.

4.4 Datenauswertung

Ziel der hier vorliegenden Untersuchung ist es, vermittelt über eine Bedeutungs-Begründungs-Analyse, also aus einer Subjektperspektive, den subjektiven Möglichkeitsraum und damit die Lernbegründungen dreier Lernender im Zuge einer Qualifizierungsmaßnahme als Basis der Konstitution eines verallgemeinerten Möglichkeitsraumes Lernender in Qualifizierungsmaßnahmen zu rekonstruieren. Damit ist es notwendig, diejenigen Bedeutungen aus dem Datenmaterial, den reflexiven/problemzentrierten Interviews herauszuarbeiten, die die Lernenden in ihrem Lernhandeln realisieren. Durch die spezifische Fragestellung während der Interviews werden diese Bedeutungen, die die Lernenden bestimmten Ausschnitten ihrer Phänomenalbiographie sowie verschiedenen Umständen und Bedingungen im Zusammenhang mit der Bedeutungsanordnung Bundeswehr/Rechnungsführerlehrgang beimessen, von den Lernenden in einer reflexiven Art geäußert. Im Zuge der Bedeutungs-Begründungs-Analyse ist es deshalb notwendig, diese Bedeutungen aus dem Erzählfluss des Interviewmaterials herauszuarbeiten. Für diesen Prozess orientiert sich das o.a. Verfahren wie bereits erwähnt an den Methoden der *Grounded Theory*, ein noch unbestimmtes Datenmaterial durch einen zunächst noch offenen Kodierprozess für eine Gegenstandsfindung zu öffnen. Obwohl beim hier vorliegenden Forschungsprozess der Gegenstand begründetermaßen schon vor der Methodenanwendung festgelegt wurde, ist das offene Kodieren ein probates Mittel, diejenigen Bedeutungen herauszuarbeiten, wie sie von den Lernenden in deren Lernhandeln realisiert wurden. Um diesen ersten Kodierprozess gegenstandsangemessen durchzuführen, ist es notwendig, den Kodierprozess auf der Grundlage des subjektwissenschaftlich-kategorialen Vorwissens des Forschers durchzuführen.

Während die *Grounded Theory* mit Hilfe theoretischer Konzepte im Prozess des axialen Kodierens verschiedene Indikatoren und Kategorien identifiziert, die den Gegenstand zwar noch nicht konstituieren, ihn aber schon grob umreißen und eine Schlüsselkategorie erkennbar werden lassen, erfolgt das axiale Kodieren in dem hier vorliegenden Forschungsprozess mit dem Ziel, die noch offenen Bedeutungen mit Hilfe der Kategorien der *Kritischen Psychologie* (s.o.), die hier als Achse des Kodierprozesses dienen, zu strukturieren. Auf diese Weise ist es möglich, die Bedeutungen so weit zu fassen, dass verstehbar wird, wie diese zu Prämissen des Lernhandelns der Lernenden wurden und somit deren Lernhandeln begründen. Auf diese Weise lässt sich über den diese Bedeutungen strukturell verdichtenden Prozess des axialen Kodierens der subjektive Möglichkeitsraum der Lerner rekonstruieren.

In einem letzten Schritt, dem selektiven Kodieren, werden die Prämissen, die die subjektiven Möglichkeitsräume der Lernenden konstituieren, nochmals kodiert. Dieser Kodierprozess erfolgt mit dem Ziel der Konstitution eines idealtypischen Möglichkeitsraumes. Dazu werden die drei subjektiven Möglichkeitsräume miteinander verglichen und so die verschiedenen Dimensionen eines verallgemeinerten Möglichkeitsraumes herausgearbeitet. Damit unterscheidet sich dieser Schritt nicht von der Methode der *Grounded Theory*. Auch diese arbeitet im Prozess des selektiven Kodierens die verschiedenen Dimensionen der Schlüsselkategorie heraus. Wie die Datenauswertung in diesem Forschungsprojekt konkret durchgeführt wurde und wie dieses Vorgehen begründet werden muss, wird zu Beginn des dritten Kapitels ausführlicher dargelegt. Diese ausführliche Darlegung der Datenauswertung soll an dieser Stelle nicht erfolgen, da zum einen vor der eigentlichen Datenauswertung der Kontext des Forschungsprozesses dargelegt werden muss. Zum anderen ist es sinnvoll, die Spezifika der Datenauswertung im Zusammenhang mit dem tatsächlichen Datenauswertungsprozess zu

präsentieren, da dann die theoretischen Vorüberlegungen und die praktische Ausführung in einem unmittelbaren Zusammenhang zueinander stehen.

5 Die Bedeutungsanordnung ›Bundeswehr‹ und ›Rechnungsführerlehrgang‹

Bevor im folgenden Kapitel der subjektive Möglichkeitsraum dreier Lernender im Zuge einer Qualifizierungsmaßnahme rekonstruiert und auf dieser Grundlage ein idealtypischer Möglichkeitsraum Lernender in Qualifizierungsmaßnahmen konstituiert wird, ist es wie oben bereits begründet notwendig, eine Bedeutungsanordnung ›Bundeswehr/Rechnungsführerlehrgang‹ zu erarbeiten. Der Konstitutionsprozess untergliedert sich dabei in einen gesellschafts-, organisations- sowie didaktischtheoretischen Blickwinkel, um der Komplexität der Bedeutungsanordnung gerecht zu werden. Die Bedeutungsanordnung hat im weiteren Forschungsprozess den Charakter einer Heuristik, die jedoch nicht bei der Datenauswertung, sondern bei der Datenerhebung zum Tragen kommt.

5.1 Gesellschaftstheoretische Analyse der Bedeutungsanordnung ›Bundeswehr‹

Die Gesamtgesellschaft soll in Anlehnung an *Bahrtdt* als ein System betrachtet werden, das sich im Zuge seiner Reproduktion durch funktionale Differenzierung stabilisiert, um Veränderungsprozesse seiner Umwelt systemimmanent zu verarbeiten. Dadurch wächst zum einen die Komplexität des Systems. Zum anderen ist das Gesellschaftssystem durch eine hohe Arbeitsteiligkeit gekennzeichnet, da in diesem verschiedene Subsysteme unterschiedliche Funktionen zur Systemerhaltung übernehmen. Diese Subsysteme sind bezüglich der benötigten Ressourcen, aber auch vor dem Hintergrund ihrer gesellschaftlichen Funktion vom Gesamtsystem abhängig. Sie grenzen sich jedoch durch spezifische Organisationsformen, die systeminterne Dichte von Beziehungen und Kontakten sowie durch eigene Sondernormen, besondere Wertvorstellungen, Lebensformen und Spezialkenntnisse vom Gesamtsystem als Subsystem ab. „Es bildet sich also so etwas wie eine Subkultur, besser Teilkultur, eine ‚Welt für sich‘, die eine relative Selbständigkeit behauptet und Einflüsse von außen abwehrt“²²². Auf dieser Grundlage kann die Bundeswehr aus einer gesellschaftstheoretischen Perspektive als ein solches Subsystem der Gesellschaft, ein „besonderer Typ von gesellschaftlicher Organisation“²²³ betrachtet werden²²⁴.

Die Funktion der Bundeswehr als „außenpolitisches Mittel“²²⁵ und staatliches Macht- und Herrschaftsmittel sowie die damit verbundene Legitimierung der Anwendung von militäri-

²²² Bahrtdt, Hans Paul: Die Gesellschaft und ihre Soldaten. In: Hoffmann, Dietrich/Neumann, Karl (Hg.): Bildung und Soldatentum. Weinheim 1992, S.20.

²²³ Bredow, Wilfried von: Erkundungsziel: „Militärwelt“. Vorüberlegungen zu einer ethnomethodologischen Erweiterung der Militärsoziologie. In: Vogt, Wolfgang, R. (Hg.): Militär als Lebenswelt. Opladen 1988, S. 172.

²²⁴ „Die militärischen Systemmerkmale sind in funktionaler Hinsicht eine Arbeits- und Funktionsdifferenzierung, wie sie für die moderne gesellschaftliche Entwicklung typisch ist. Systeme bilden sich unvermeidlich durch Abgrenzungen gegenüber der Umwelt. Dadurch unterscheiden sie, was außerhalb ihres Sinn- und Funktionszusammenhangs bleiben soll. Das Militär als ein spezifisches gesellschaftliches Teilsystem basiert insofern auf der Konstruktion und Stabilisierung von Differenzen zur Umwelt. Erst durch eine funktionspezifische Reduktion der Umweltkomplexität und durch Definition (teil-) systemspezifischer Zwecke und Aufgaben können Streitkräfte (wie andere Teilsystem auch) ihren gesellschaftlichen Auftrag erfüllen“ (Gassen, Helmut: Die Dauerkrise der Inneren Führung und wir ‚wehrhaften Demokraten‘. In: Hoffmann, Dietrich/Neumann, Karl, a.a.O. 1992, S. 182.)

²²⁵ Seifert, Ruth: Individualisierungsprozesse, Geschlechterverhältnisse und die soziale Konstruktion des Soldaten. München 1993, S. 3.

scher Gewalt zur Verteidigung der staatlichen Souveränität ergibt sich in erster Linie aus §87a des Grundgesetzes. „Der Bund stellt Streitkräfte zur Verteidigung auf“²²⁶. Die Bundeswehr nimmt also eine dienende Funktion wahr, indem sie die „nationale und bündnispolitische Souveränität gegenüber den angeblichen Offensivplänen eines potentiellen oder tatsächlichen Gegners“²²⁷ sichert und sich aufgrund der Androhung und Anwendung von Gewalt zur Erreichung politischer Ziele organisiert²²⁸. Denn nach Artikel 2 des Grundgesetzes besitzt jeder Mensch und damit natürlich jeder Staatsbürger das Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit. Aus diesem Grund muss der Staat, wenn er seinen Bürgern dieses Recht gewährt, auch die Mittel zur Verfügung stellen, es gegen Feinde und Gefahren zu schützen²²⁹.

Diese „exklusive Aufgabe der tötenden Gewaltanwendung“²³⁰ bringt eine Reihe weiterer Bedeutsamkeiten des Militärs für den Staat mit sich. Die „Produktionsleistung Sicherheit“²³¹ sowie der damit verbundene „Abschreckungsauftrag“²³² kann nur unter der Voraussetzung einer besonderen Organisationsfunktionalität gewährleistet werden, die an dieser Stelle in den Betrachtungen vorgezogen werden muss. Funktional ist eine Armee nur dann, wenn jeder die seiner systeminternen Rolle inhärenten Werte und Normen internalisiert hat. Hierzu gehören nicht nur Disziplin und absoluter Gehorsam. Auch die Kenntnis der eigenen Rechte und Pflichten sowie der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, wie sie sich aus §2 des Grundgesetzes ableiten, sind vor dem Hintergrund der Sinnfrage des eigenen Rollenverständnisses und damit in motivationaler Hinsicht bedeutsam. Letzteres soll innerhalb der Bundeswehr im Rahmen der *politischen Bildung* vollzogen werden. Aus gesellschaftstheoretischer Perspektive ergibt sich damit für das Militär zugleich eine „Ordnungs- und Integrationsfunktion im Inneren“²³³, wie sie andere staatliche Funktionssysteme, wie die Familie oder die Schule, zumeist nicht in vollem Umfang leisten können. Aus diesem Grund hat sich für die Bundeswehr die Bedeutung »Schule der Nation« ausgebildet. Die Wehrpflichtigen und Zeit-/Berufssoldaten sollen über die „Erziehungsinstitution“²³⁴ Militär zu guten, pflichtbewussten, gewissenhaften, urteilskräftigen und mündigen Staatsbürgern erzogen werden²³⁵.

Die erwähnte Integrationsfunktion der Bundeswehr geht allerdings über die Vergesellschaftung junger Erwachsener hinaus. Über die Definition des Soldaten der Demokratie als „Staatsbürger in Uniform“²³⁶ zielt das Subsystem auf die Integration in die gesellschaftliche Struktur, indem die Soldaten vermittelt über den §6 des Soldatengesetzes die gleichen

²²⁶ Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland.

²²⁷ Mosen, Wido: Eine Militärsoziologie. Neuwied 1967, S. 109.

²²⁸ vgl. Roghmann, Klaus/Ziegler, Rolf: Militärsoziologie. In: König, René (Hg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung. Band II. Stuttgart 1969, S.523.

²²⁹ vgl. Schickel, Alfred: Schule und Bundeswehr. In: Pöggeler, Franz/Wien, Otto (Hg.): Soldaten der Demokratie. Frankfurt am Main 1973, S. 253.

²³⁰ Mosen, Wido, a.a.O. S. 117.

²³¹ Schulte, Ludwig: Bundeswehr und Leistungsgesellschaft. In: Pöggeler, Franz/Wien, Otto, a.a.O. 1973, S. 303.

²³² vgl. Bröckling, Ulrich: Disziplin: Soziologie und Geschichte militärischer Gehorsamkeitsproduktion. München 1997, S. 295.

²³³ Kernic, Franz: Sozialwissenschaften und Militär. Wiesbaden 2001, S. 22.

²³⁴ Fleckenstein, Bernhard: Bürger und Soldaten: Die Streitkräfte und Staat und Gesellschaft. In: ders.: Bundeswehr und Industriegesellschaft. Boppard am Rhein 1973, S. 74.

²³⁵ vgl. Baudissin, Wolf Graf von: Soldat in der offenen Gesellschaft. In: Raven, Wolfram von (Hg.): Armee gegen den Krieg. Stuttgart-Degerloch 1966, S. 295.

²³⁶ ders. 1966, a.a.O., S. 289.

staatsbürgerlichen Rechte wie jeder andere Staatsbürger erhält. Diese werden jedoch im Rahmen der Erfordernisse des militärischen Dienstes durch die gesetzlich begründeten Pflichten beschränkt.

Neben dieser Abschreckungs-, Ordnungs- und Integrationsfunktion spielt das Militär auch in ökonomischer Hinsicht eine bedeutende staatliche Rolle. Durch ihre abschreckende Funktion schafft sie nicht nur die Voraussetzung für die Souveränität des Staates. Sie sichert im Rahmen einer ausgeprägten militärischen Bündnispolitik auch die Rahmenbedingungen für die Funktionsfähigkeit des Wirtschaftssystems, indem sie Krisen und Kriege, die sich immer negativ auf die Produktions- und Absatzmöglichkeiten auswirken, verhindert²³⁷. Darüber hinaus wirkt sie im Sinne eines „Military Keynesianisms“²³⁸ als staatlicher Auftraggeber nicht nur für Rüstungsprojekte²³⁹, mit deren Hilfe Unternehmen subventioniert und Arbeitsplätze gesichert werden können. Über die sogenannten „spin-offs“ des über die Rüstungstechnologie erzeugten technischen Wissens, erfährt die Industrie und damit wiederum die Gesellschaft einen weiteren indirekten Nutzen vom Militär. In Bezug auf die Berufs- und Zeitsoldaten ist die Bundeswehr einer der größten Arbeitgeber unserer Gesellschaft. Da sich keine Institution der zunehmenden Technisierung unserer Umwelt entziehen kann, muss auch die Armee ihre Soldaten vor dem Hintergrund einer wachsenden Spezialisierung von Aufgaben für den Umgang mit sowie die Bedienung von zumeist militärspezifischen, komplizierten und hochempfindlichen, technischen Apparaten aus- und weiterbilden. Diese Qualifikationen finden zu einem großen Teil auch in der Privatwirtschaft Verwendung, wenn hochqualifizierte Zeitsoldaten aus dem System ausscheiden, um eine Tätigkeit in der Privatwirtschaft aufzunehmen. Darüber hinaus erhalten diese über den Berufsförderungsdienst staatliche Mittel zur eigenen Aus- und Weiterbildung, um eine Integration nach der Dienstzeit in die Wirtschaft zu erleichtern und für die Privatwirtschaft attraktiver zu werden. Der Privatwirtschaft bleiben demnach Investitionen in die Aus- und Weiterbildung dieser potentiellen Arbeitskräfte erspart, wodurch sich auf diesem Wege wiederum eine indirekte staatliche Subvention ergibt. Betrachtet man darüber hinaus die Begrifflichkeiten, die das Wirtschaftssystem verwendet, so wird eine klare Affinität zur Sprache des Militärs deutlich. Die Wirtschaft bedient sich z.B. militärischem Wortschatz, wenn sie knappe Ressourcen »strategisch« und »operativ« managed oder Absatzmärkte »erobert« werden²⁴⁰.

Diese wirtschaftlich positiven Nebenwirkungen der gesellschaftlichen Funktion des Militärs werden jedoch von der Gesellschaft zumeist nicht in diesem positiven Licht betrachtet. Vor dem Hintergrund der historischen Verhältnisse, in deren Verlauf wir nunmehr seit über fünfzig Jahren in Frieden mit unseren Nachbarn leben und der Bedrohungsfaktor »Ostblock« zerfallen ist, muss sich die Bundeswehr als Funktionssystem der Abschreckung immer mehr

²³⁷ In der Präambel des Nordatlantikvertrags, der Basis für die Aufgabenstellung der NATO-Partner, wird ausdrücklich auf das Bestreben nach dem Wohlergehen der in der NATO organisierten Völker hingewiesen. Damit wird das Militär zu einem Mittel, wirtschaftliche Interessen durchzusetzen (Nordatlantikvertrag. In: Bundesministerium der Verteidigung. Führungsstab der Streitkräfte I 3, Wolfenbüttel 1990).

²³⁸ Mosley, Hugh G.: The Arms Race. Toronto 1984, S. 5.

²³⁹ Die Bundeswehr hat vor allem auch in regionaler Hinsicht eine wirtschaftsfördernde Funktion. Neben den Lebensmitteln, die die Soldaten verzehren, werden Kleidungs- und Ausrüstungsgegenstände benötigt. Die Soldaten gehen an ihren Standorten zum Einkaufen und nehmen am öffentlichen, ökonomischen Leben teil.

²⁴⁰ vgl. Kernic, Franz 2001, a.a.O., S. 60.

der Sinnfrage stellen, die sich bereits hin zu einem „permanenten Legitimierungszwang“²⁴¹ entwickelt hat. Katastrophenhilfeinsätze bei Hochwasser oder humanitäre Einsätze zur Friedenserhaltung nehmen diesbezüglich zwar immer wieder die Argumentationslast vom politischen System sowie dessen außenpolitischem Machtmedium. Allein die hohen Kosten, die die Streitkräfte jährlich verursachen sowie die mit der Personalrekrutierung verbundene allgemeine *Wehrpflicht* relativieren diese positiven Argumente sehr schnell wieder. Die *Wehrpflicht* wird in diesem Zusammenhang - also bezüglich der aktuellen Bedrohungslage sowie der Verschiebung von Werten, wie sie sich z.B. in der Individualisierungstendenz offenbart - für die wenigsten zu einer Pflicht, der man sich stellt, weil man ein Verständnis für die Notwendigkeit der Verteidigung der gesellschaftlichen Grundwerte entwickelt. Ganz im Gegenteil, in einer Gesellschaft in der der Einzelne immer mehr zählt als das Kollektiv, wird kaum noch jemand bereit sein, freiwillig seine Gesundheit und sein Leben für das Gemeinwesen einzusetzen²⁴². *Wehrpflicht* bedeutet heute vor allem Einschränkung von Autonomie und Behinderung der individuellen beruflichen Karriere. Aus diesem Grund erfährt die Bundeswehr einen „erheblichen gesellschaftlichen Prestigeverlust“²⁴³ und wird gerade deshalb auch als „das ungeliebte Kind der Demokratie“²⁴⁴, „eine politische Notwendigkeit, mit der man sich abgefunden hat“²⁴⁵ bzw. als „notwendiges Übel“²⁴⁶ bezeichnet.

Vor diesem gesellschaftlich-funktionalen Hintergrund der Streitkräfte grenzen sich diese nicht nur durch ihre besondere Organisationsform von anderen gesellschaftlichen Funktionssystemen ab. Sie erfahren auch aufgrund ihrer ökonomischen und außenpolitischen Bedeutung eine durch die Gesellschaft produzierte Aus- und Abgrenzung als Subsystem. Für Zeit- und Berufssoldaten ergibt sich dadurch bezüglich ihres Berufsbildes die Problematik, von Seiten der Bevölkerung damit rechnen zu müssen, „mit einer gewissen Geringschätzung betrachtet zu werden“²⁴⁷. Sie wählen immerhin einen Beruf mit „wenig Sozialprestige“²⁴⁸, der zumindest aus gesellschaftlicher Sicht modernen, demokratischen Werten, wie Frieden, Freiheit, Selbstverwirklichung, Individualismus und Autonomie entgegenläuft. Nicht selten wird ihnen sogar eine Flucht vor gerade diesen Werten vorgeworfen. Die Bezeichnung des ›Zivilversagers‹ sowie die damit einhergehende Bedeutung zur Bundeswehr gegangen zu sein, weil man im Zivilleben nicht zurecht kam²⁴⁹, wird in diesem Kontext zu einem geflügelten Wort, das aber vor allem auf der Basis der Erfahrungen von Wehrpflichtigen mit der organisationalen Bedeutungsanordnung beruht. Dem Zeit- und Berufssoldaten wird auf diese Weise von Seiten der Gesellschaft der Status eines ordentlichen Berufes verwehrt.

5.2 Organisationstheoretische Analyse der Bedeutungsanordnung ›Bundeswehr‹

Die Bedeutungsanordnung der Bundeswehr ist aus einer gesellschaftstheoretischen Perspektive alleine nicht in vollem Umfang rekonstruierbar. Aus diesem Grund müssen auch deren Struktur und Organisation, also die Systemprozesse analysiert werden. Hierzu wird die Bundeswehr im Folgenden zunächst vor dem theoretischen Hintergrund der Bedeutung der

²⁴¹ Gassen, Helmut 1992, a.a.O., S. 183.

²⁴² vgl. Gerber, Johannes: Soldat und Ökonomie. In: Pöggeler, Franz/Wien, Otto, a.a.O. 1973, S. 290.

²⁴³ Gassen, Helmut 1992, a.a.O., S. 186.

²⁴⁴ Schulte, Ludwig 1973, a.a.O., S. 302.

²⁴⁵ Fleckenstein, Bernhard 1973, a.a.O., S. 73.

²⁴⁶ Gassen, Helmut 1992, a.a.O., S. 183.

²⁴⁷ Schulte, Ludwig 1973, a.a.O., S. 302ff.

²⁴⁸ Fleckenstein, Bernhard 1973, a.a.O., S. 73.

²⁴⁹ vgl. Fleckenstein, Bernhard 1973, a.a.O. S. 74.

›totalen Institution‹ betrachtet. Im Anschluss daran werden einzelne Aspekte herausgestellt, die die Organisation der Bundeswehr als gesellschaftliches Subsystem prägen.

In seiner Abhandlung „Militär, Polizei, Gefängnis usw. über die Sozialisation in der ‚totalen Institution‘ als Paradigma des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft“²⁵⁰ vergleicht *Steinert* das Militär mit einer totalen Institution im Sinne von *Goffman*. In dieser Beziehung definieren auch *Rogmann und Ziegler*²⁵¹, *Liliensiek*²⁵², *Nobbe*²⁵³ sowie *Birckenbach*²⁵⁴ das Militär und letztere die Bundeswehr im Speziellen als ›totale Institution‹. Diese erfüllt ihre gesellschaftliche Funktion vor allem aufgrund ihrer Zwangskultur, die die Soldaten möglichst in einer durch unzählige Gesetze, Erlasse, Weisungen und Vorschriften totalen Art und Weise an ihre institutionellen Rollen bindet und damit zur reinen Funktionalität für den Ernstfall reduzieren soll. Das radikale Modell einer totalen Institution wie *Goffman* es herausgearbeitet hat, kann hier nicht unreflektiert für die Bundeswehr übernommen werden. Aus diesem Grund wird es hier nochmals kurz skizziert, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszustellen und zu überprüfen, inwieweit diese Modell in die Bedeutungsanordnung für das hier vorliegende Projekt Eingang finden kann.

Während der moderne Mensch dazu neigt, „to sleep, play and work in different places, with different co-participants, under different authorities, and without an over-all rational plan“ stellt sich das Leben innerhalb einer totalen Institution, wie sie z.B. „Army barracks“²⁵⁵, also Kasernen darstellen, „purportedly established the better to pursue some technical task and justifying themselves only on these instrumental grounds“²⁵⁶, in einer wesentlich eingeschränkteren Art und Weise dar. Diese wird vor allem durch folgende vier Aspekte charakterisiert, wie sie von *Goffman* herausgearbeitet wurden.

„First, all aspects of life are conducted in the same place and under the same single authority. Second, each phase of the member’s daily activity is carried on in the immediate company of a large batch of others, all of whom are treated alike and required to do the same thing together. Third, all phases of the day’s activities are tightly scheduled, with one activity leading at a prearranged time into the next, the whole sequence of activities being imposed from above by a system of explicit formal rulings and a body of officials. Finally, the various enforced activities are brought together into a single rational plan purportedly designed to fulfill the official aims of the institution“²⁵⁷.

Darüber hinaus werden weitere Charakteristika aufgelistet, die typisch sind für eine totale Institution. Aufgrund der Notwendigkeit, viele Individuen zur gleichen Zeit zu koordinieren, verfügt diese über eine mit möglichst wenig Aufwand eine permanente Kontrolle ermöglichende, bürokratische Aufbauorganisation. Diese besteht aus zwei völlig unterschiedlichen Gruppen, dem Stab oder Stamm (staff) sowie den Insassen (inmates). Das Verhältnis zwischen beiden ist aufgrund der strikten Kontrollfunktion des Stabes verbunden mit der Mög-

²⁵⁰ Steinert, Heinz: Militär, Polizei, Gefängnis usw. Über die Sozialisation in der ‚totalen Institution‘ als Paradigma des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft. In: Walter, Heinz (Hg.): Sozialisationsforschung. Band II. Stuttgart-Bad Canstatt 1973.

²⁵¹ vgl. Rogmann, Klaus/Ziegler, Rolf 1969, a.a.O., S. 532.

²⁵² vgl. Liliensiek, Peter 1979, a.a.O.

²⁵³ vgl. Nobbe, Manfred 1985, a.a.O., S. 135.

²⁵⁴ vgl. Birckenbach, Hanne: Wehrdienst als Verlust – und Befreiung von der zivilen Lebensweise. In: Steinweg, Reiner 1981

²⁵⁵ Goffman, Erving: Asylums. New York 1961, S. 5f.

²⁵⁶ Goffman, Erving: Characteristics of total institution. In: Stein, Maurice R./Vidich, Arthur J./Manning White, David: (ED.): Identity and anxiety. New York, London 1967, S. 450.

²⁵⁷ ders. 1961, a.a.O., S. 6.

lichkeit, die Insassen zu disziplinieren, von großer sozialer und formal vorgeschriebener Distanz geprägt. Um diese soziale Distanz zu untermauern, ist das Verhältnis einseitig von Seiten der *inmates* von großem Respekt gegenüber dem *staff* geprägt. Ein Wechsel der Ebenen durch die Mitglieder der beiden verschiedenen Organisationsgruppen ist zudem ausgeschlossen! Um die neuen Insassen möglichst schnell an die Normen und Werte der totalen Institution anzupassen, sie somit schnellstmöglich zu sozialisieren, finden „stripping processes“ statt, in denen die Identität der neuen *inmates* gelöscht werden soll. Diese „mortification of the self“²⁵⁸ wird erreicht, indem jegliche persönliche Gegenstände sowie alle anderen Möglichkeiten, die die Identität der Insassen ausmachen, entwendet oder gelöscht werden. Hierzu gehört z.B. auch das Abschneiden der Haare. Als Ersatz erhalten diese dann eine neue Identität, z.B. in Form einer Nummer.

Vergleicht man diese hier lediglich stark verkürzt dargestellte Charakteristik einer totalen Institution, wie sie von *Goffman* konstruiert wurde, mit der strukturellen Charakteristik der Bundeswehr, so ergeben sich sowohl Übereinstimmungen, als auch Abweichungen. Gemeinsamkeiten finden sich vor allem in der bürokratischen Organisation sowie der Macht der Vorgesetzten. Da es sich bei der Bundeswehr jedoch um ein hierarchisches Gebilde mit vielen Dienstgradgruppen und unterschiedlichen Rängen handelt, kann die Zerteilung zwischen Stamm und Insassen nicht durchgehalten werden, es sei denn, man befindet sich auf einer Position am unteren Ende der Hierarchie. Dies gilt vor allem für Wehrpflichtige. Für diese mag die Bundeswehr totale Ausmaße annehmen. Da sie jedoch vor allem an den Wochenenden die Gelegenheit haben, ihre Rolle als Soldat abzulegen, macht es zum einen wenig, sie total sozialisieren zu wollen. Zum anderen haben sie durchaus die Möglichkeit, die »Fronten« zu wechseln und durch eine Verpflichtung als Zeit- oder Berufssoldat eine Vorgesetztenlaufbahn einzuschlagen. Hinsichtlich der klar durch einen Dienstplan und eine Reihe von Gesetzen und Vorschriften vorgegebenen Rollen, die alle auf das Organisationsziel »Produktion von Sicherheit durch Abschreckung« ausgerichtet sind, der sozialen Distanz aufgrund der Abwesenheit von Emotionen auf der formalen Ebene, aber auch die durch §17 Soldatengesetz geforderte Achtung der dienstlichen Stellung des Vorgesetzten auch außerhalb des Dienstes, stimmen somit viele Aspekte, wie sie von *Goffman* beschrieben werden, mit der institutionellen Ordnung der Bundeswehr überein. Hierbei gilt jedoch zu beachten, dass dies mit wenigen Ausnahmen immer nur während der Dienstzeit gültig ist. Eine *mortification of the self* wird schon alleine durch die weitere Einbindung der Soldaten in die Gesellschaft als »Staatsbürger in Uniform« sowie vor allem über die Möglichkeiten des Beschwerdewegs sowie die Institution eines überparteilichen Wehrbeauftragten verhindert. Insgesamt kann man aus diesen Gründen im Zusammenhang mit der Bundeswehr nicht von einer totalen Institution im Sinne von *Goffman* sprechen. Totalitär ist die Bundeswehr lediglich, wenn es darum geht, in einer effizienten Art und Weise die eigenen Organisationsziele zu verfolgen. Dies wurde auch, wie oben bereits zitiert, von *Goffman* dargestellt. Damit kann das Modell *Goffmans* für eine totale Institution für die Erarbeitung der Bedeutungsanordnung Bundeswehr nicht in vollem Maße übernommen werden, obwohl die Bundeswehr, wie noch zu zeigen ist, totalitäre Züge aufweist. Diese Beobachtung teilen auch *Rubbert-Vogt* und *Vogt*.

²⁵⁸ ders. 1967, a.a.O., S. 454.

„Obwohl moderne Streitkräfte – wie etwa die Bundeswehr – aufgrund gewisser Liberalisierungen (Konzept der Inneren Führung) zumindest in Friedenszeiten nicht generell und in vollem Umfang mehr dem Typus der ‚totalen Institution‘ im Sinne E. Goffmans entsprechen, so weist doch auch das heutige Militär noch eine Reihe typischer Situationen und Dispositionen der latenten Totalität auf.“²⁵⁹

Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang die Beurteilung von *Nobbe*, die vor allem die paradoxe Stellung der Bundeswehr innerhalb einer demokratischen Gesellschaft verbunden mit der Rechtfertigung des Staatsbürgers in Uniform aufzeigt.

„Sieht man von den Haftanstalten ab, so gibt es keinen Ort in der Gesellschaft, wo die Selbstverfügung des Individuums und damit auch seine Emanzipation so eingeschränkt sind wie in der Kaserne. Es ist schon eine bemerkenswerte Tatsache, dass eine Sozietät, die einen erheblichen Teil ihres Sozialprodukts in die Bildung ihrer Mitglieder investiert, alle unbescholtenen jungen Männer einer Institution anvertraut, wie sie undemokratischer und antiintellektueller kaum mehr vorzustellen ist“²⁶⁰.

Die Festlegung der Bundeswehr als ›totale Institution‹, wie *Steinert* sie vollzieht, erfolgt lediglich anhand bestimmter nicht tiefer reflektierter Merkmale der Organisation. Eine organisationstheoretische Analyse vollzieht er dabei nicht. Insofern dient diese organisationstheoretische Analyse der Bedeutungsstrukturen der Bundeswehr lediglich dazu, die Besonderheit dieser Organisation, aber auch die Besonderheit, wie diese Organisation beobachtet wird, herauszustellen. Eine systematische, organisationstheoretische Analyse wird deshalb weiteren Aufschluss über die Bedeutungsanordnung ›Bundeswehr‹ geben. Hierzu wird zunächst über die Definition des Organisationsbegriffs das theoretische Fundament für die weitere organisationale Analyse der Bundeswehr geschaffen.

Grundsätzlich kann jede Organisation zunächst als soziales Gebilde in Form einer Gesamtpopulation von Individuen, die dauerhaft ein Ziel verfolgen und eine formale Struktur aufweisen, mit deren Hilfe Aktivitäten der Mitglieder auf das verfolgte Ziel ausgerichtet werden sollen²⁶¹, definiert werden. Es handelt sich dabei also um die „Strukturen eines sozialen Systems, die die arbeitsbezogenen Beziehungen zwischen Mitgliedern der Organisation festlegen und ihre Aktivitäten auf die Erreichung des verfolgten Ziels ausrichten“²⁶². Weiterhin kann man die Organisation als ein System begreifen, welches ein kollektives Ziel durch die Koordination notwendiger Handlungen mittels bestimmter Normen und dadurch konstruierter sozialer Rollenerwartungen an die Mitglieder des Systems verfolgt²⁶³. *Luhmann* geht bei der Definition seines Organisationsbegriffs zunächst vom individuellen, über Arbeit gesicherten Überlebensinteresse aus. Durch die Zunahme der gesellschaftlichen Determination von Arbeit und der damit verbundenen Abhängigkeiten der Individuen, die schließlich die Differenzierung der Gesellschaft zu einer immer höheren Komplexität bewirkt, entstehen mit der Zeit Organisationen, die die externen Abhängigkeiten der Individuen durch selbsterzeug-

²⁵⁹ Rubbert-Vogt, Ingeborg/ Vogt, Wolfgang R.: Soldaten – auf der Suche nach Identität. In: Vogt, Wolfgang R. 1988, S. 26.

²⁶⁰ Nobbe, Manfred 1985, a.a.O., S. 321.

²⁶¹ Kieser/Kubicek 1977, zitiert nach Hartmann, Uwe: Erziehung von Erwachsenen als Problem pädagogischer Theorie und Praxis. Frankfurt am Main 1994, S.78.

²⁶² Kieser/Kubicek 1977, zitiert nach Hartmann, Uwe 1994, a.a.O., S.78.

²⁶³ Hinter dieser betriebswirtschaftlichen Perspektive verbirgt sich die Vorstellung, wonach ein soziales Gebilde eine Organisation darstellt, weil es eine Organisation aufweist. „In diesem Sinne meint Organisation ein System von Regeln zur Erfüllung von Aufgaben“ (Hartmann, Uwe 1994, a.a.O., S. 78).

te interne ersetzen. Somit wird die Arbeit von einer labilen, auf Bedarf und Hilfsbereitschaft basierenden Struktur hin zu einer regelmäßig wiederholten Beschäftigung reguliert²⁶⁴. Organisationen entwickeln sich also zu einer spezifischen Form des Umgangs mit doppelter Kontingenz. „Jeder kann immer auch anders handeln und mag den Wünschen und Erwartungen entsprechen oder auch nicht – aber nicht als Mitglied einer Organisation“²⁶⁵. Organisationen reduzieren Unsicherheiten, indem sie Mitgliederrollen festlegen und diese über feste Regeln (Stellenbeschreibungen, Verhaltensmodi) an Aufgaben binden, die dem Erhalt der Organisation dienen²⁶⁶. Mit dem Eintritt in eine Organisation wird zugleich erwartet, dass das Mitglied nur die ihm zugewiesene Rolle spielt, andere hingegen ausblendet. Da dies jedoch nicht möglich ist, kommt es zu Konflikten, die den Organisationsablauf stören. Um diesen dennoch zu gewährleisten, werden Konflikte innerhalb von Organisationen mit Hilfe formaler Entscheidungsbefugnisse geregelt, die auf einer Hierarchie der Rollenträger und somit einer hierarchischen Kommunikationsstruktur basieren²⁶⁷. Gleichzeitig dient diese Kommunikationsstruktur zur Verarbeitung und Verteilung von Information aus der Umwelt. Je nach Organisationstyp kann es dabei zur Entwicklung starrer und damit bürokratischer Verarbeitungsformen, z.B. über das Anlegen von Akten kommen.

Aus der Organisationstheorie von *Luhmann* ergeben sich damit vor allem strukturelle Voraussetzungen bzw. Notwendigkeiten von Organisationen. Ihr Zweck wird jedoch nicht explizit angegeben. Dieser ergibt sich aus dem über Arbeit vermittelten Überlebensinteresse der Organisationsmitglieder sowie der damit einhergehenden funktionalen Spezifizierung im gesellschaftlichen Prozess des kollektiv organisierten Überlebens durch Arbeit. Zusammengefasst lässt sich eine Organisation demnach als formal, hierarchisch organisierte (strukturierte) Kommunikationsstruktur betrachten, die ihre Funktionalität über normgebundene Rollenzuschreibung an ihre Mitglieder zu erhalten trachtet. Da die Mitglieder jedoch kaum in der Lage sind, innerhalb der Organisation lediglich die ihnen zugeschriebenen Rollen zu spielen, weil sie lediglich verobjektiviert und funktionalisiert werden, führt dies zu einem Konflikt „zwischen den individuellen Rechts- und Freiheitsansprüchen und den organisatorischen Struktur- und Funktionserfordernissen“²⁶⁸, der neben der formalen Struktur eine in mikropolitischen Sinne informale Struktur²⁶⁹ entstehen lässt. Durch diese informale Struktur oder Kultur hindurch haben die Organisationsmitglieder letztlich die Möglichkeit, ihre Subjektivität in der Restriktivität der Normen zu behaupten.

5.2.1 Binnenkultur - Sicherheit, Ordnung, Gehorsam, Disziplin

Das Ziel der Organisation ›Bundeswehr‹ wird in erster Linie durch ihre gesellschaftliche Funktion als außenpolitisches Machtmittel vorgegeben. Sie soll in ihrer Abschreckungsfunktion Gewalt androhen und ggf. anwenden können, um politische Interessen wirksam zu vertreten. Hieraus lässt sich ihre Hauptaufgabe ableiten, das „Management organisierter

²⁶⁴ vgl. Luhmann, Niklas: Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main 1997, S. 827f.

²⁶⁵ Luhmann, a.a.O., S. 829.

²⁶⁶ vgl. Luhmann, a.a.O., S.834.

²⁶⁷ vgl. Luhmann a.a.O., S. 835.

²⁶⁸ Liliensiek, Peter: Bedingungen und Dimensionen militärischer Organisation. Frankfurt am Main 1979, S. 85.

²⁶⁹ Auf die informale Organisation ist vor allem Neuberger in mikropolitischer Hinsicht eingegangen, weshalb die Gründe für die Bildung informaler Strukturen hier nicht weiter erläutert werden (vgl. Neuberger, Oswald: Mikropolitik. Stuttgart 1995).

Mittel für Gewaltanwendung und Krieg²⁷⁰. Ohne diese Ausrichtung auf den Kampf sowie die damit verbundene mangelnde Vorhersehbarkeit eines Krieges, sind auch die strukturellen und kulturellen Eigenheiten des Militärs nicht verstehbar²⁷¹. Da sich dieser Auftrag bzw. dieses strategische Ziel seit den Anfängen des Militärs nicht geändert hat, stellt sich die Bundeswehr als eine historisch gewachsene und traditionell belastete, mit einem hohen „Maß an Konventionalität und Vergangenheitsorientierung“ gekennzeichnete Organisation dar. Trotz größter Veränderungen ihrer Umwelt, wie sie durch die postmaterialistische Wertestruktur²⁷² unserer Gesellschaft deutlich wird, bleibt die Bundeswehr relativ „wandlungsresistent“²⁷³.

Um innere Störungen durch diesen mit einer den Werten der Bundeswehr diametral entgegenstehenden, postmaterialistischen Wertestruktur einhergehenden gesellschaftlichen Wandel abzuwehren, muss sich die Organisation funktional festigen. Dies gilt um so mehr, als in Friedenszeiten und durch den Abbau von Fronten im Zuge der Globalisierung der Sinn einer militärischen Auseinandersetzung für die Organisationsmitglieder kaum mehr erkennbar ist. Dies bedeutet für die Organisation, ihre Mitglieder über die Organisationsstruktur und organisationsspezifische Steuerungsmedien strikt an ihre Rolle als Soldat, Untergebener oder Vorgesetzter zu binden und zu disziplinieren. Zur Erreichung dieser Disziplin der Einhaltung der Soldatenrolle, ist die Aufbauorganisation der Bundeswehr streng hierarchisch nach einem Stab-Linien-Modell gegliedert²⁷⁴ und über verschiedene Steuerungsmedien bürokratisch geregelt²⁷⁵. Dies bedeutet einen „hohe(n) Restriktivitätsgrad“²⁷⁶ sowie ein hohes Maß an „Rigidität und Totalität gegenüber den Organisationsmitgliedern“²⁷⁷.

Als internes Steuerungsmedium fungieren zum einen ›Befehl und Gehorsam‹. Dieses Steuerungsmedium dient dazu, mit Hilfe einer Unzahl von Normen den militärischen Alltag bis ins Kleinste zu determinieren²⁷⁸. Um ein Auseinanderbrechen dieses Systems vor dem Hintergrund der Subjektivität der Rollenträger mit ihrem je subjektiven, der Organisation der Bundeswehr auch gegenläufigen Werteverständnis zu verhindern, haben sich neben dem Steuerungsmedium ›Befehl und Gehorsam‹ weitere Steuerungsmedien etabliert, das der ›Erziehung‹ sowie das der ›Disziplin‹. Der Erziehungsprozess basiert auf einem differenzierten Sanktionssystem und hat das paradoxe Ziel, die Rollenträger auf der Basis eines permanenten Bedrohungsszenarios zur Einsicht in die Notwendigkeit militärischer Werte, damit zur Disziplin zu bewegen und sich in diesem Zusammenhang dem militärischen Willen der Vorgesetzten zu unterwerfen. Die Organisation ist gegenüber dieser Paradoxie blind. Aus einer funktionalen Außenperspektive wird bei den Rollenträgern mit Hilfe der o.a. Steuerungsmedien sehr wohl Einsicht erzeugt. Diese Einsicht gründet jedoch auf der Tatsache, dass Individuen sich nicht selbst schaden können. Insofern vermeiden sie Sanktionen, indem sie sich

²⁷⁰ Kernic, Franz 2001, S. 77.

²⁷¹ vgl. Roghmann, Klaus/Ziegler, Rolf 1969, a.a.O., S. 523.

²⁷² Kernic subsumiert unter diese Wertestruktur „'Sein', geistig-sinnlicher Genuss, ganzheitliches Denken, Sozialität, Autonomie, Modernität, Emanzipation, Kooperation, Partizipation, Selbstbestimmung, Pluralismus etc“ (Kernic, Franz 2001, a.a.O., S. 106).

²⁷³ Rubbert-Vogt, Ingeborg/ Vogt, Wolfgang R. 1988, a.a.O., S. 22.

²⁷⁴ vgl. Schnefeß, Paul G.: Militärdienst und Zivildienst: Der Zeitsoldat in der Bundeswehr. In: Fleckenstein, a.a.O. 1973, S.247 und Hartmann, Uwe 1994, a.a.O., S. 92.

²⁷⁵ vgl. Roghmann, Klaus/Ziegler, Rolf, 1969, a.a.O., S. 523.

²⁷⁶ Rubbert-Vogt, Ingeborg/ Vogt, Wolfgang R. 1988, a.a.O., S. 21.

²⁷⁷ Rubbert-Vogt, Ingeborg/ Vogt, Wolfgang R. 1988, a.a.O., S. 22.

²⁷⁸ Nobbe, Manfred: Erziehung und Bildung in der Bundeswehr. Köln 1985, S. 137.

vor dem Hintergrund des permanenten Bedrohungsszenarios dem System unterwerfen und sich disziplinieren lassen. Die Disziplin übernimmt damit die Funktion, die Ordnung des Systems zu sichern²⁷⁹.

Die Steuerungsmedien der Organisation funktionieren jedoch nur unter der Voraussetzung einer ständigen Kontrolle. Hierzu dient wiederum ihr Stab-Linien-Aufbau. Dieser steuert die Kommunikation, definiert, wer Amtsautorität und damit Disziplinargewalt besitzt, und garantiert jedem Rollenträger seinen Kontrolleur²⁸⁰. Da es jedoch nicht möglich ist, jeden Rollenträger wie in einem Panoptikum ständig zu überwachen, benötigt die Organisation ein Steuerungsmedium, welches als Hauptmedium allen anderen Medien inhärent ist, die Angst. *Nobbe* spricht deshalb in diesem Zusammenhang auch vom „infantilen Angstgehorsam“²⁸¹ und *Brinkmann* von einem „Spiel mit der Angst“²⁸². Eine Möglichkeit, die Rollenträger zu verunsichern und dadurch das Bedrohungsszenario zu verstärken ist dabei die Verwendung der „Normenfälle“²⁸³. Hier werden die Organisationsmitglieder in ihrer Selbständigkeit restringiert, indem ihnen Normen bewusst vorenthalten werden. Bei einer unbewussten Normenübertretung erfolgt dann die Bestrafung. Auf diese Weise werden die Rollenträger derart verunsichert, dass sie sich wie paralysiert in die Systemstrukturen einfügen. Um sich der permanenten Überwachung und der ständigen Angst, irgendwelche Normen zu verletzen sowie dem damit verbundenen Gefühl der Ohnmacht zu entziehen, bleibt letztlich nur der Ausweg über die Identifikation mit dem Aggressor. Der Rollenträger identifiziert sich somit mit dem System und reproduziert es damit gleichzeitig durch sein organisationsfunktionales Handeln (Überwachung der Disziplin und des Gehorsams)²⁸⁴. Dementsprechend basiert das gesamte System auf einer Logik der Fremdbestimmung. Das Gefühl, selbstbestimmt zu handeln, ergibt sich lediglich aus der Aktion, über andere zu bestimmen, d.h., Befehle zu erteilen. Der eigene Gehorsam sowie die damit verbundene Unterwerfung unter das System ist den Rollenträgern damit nicht bewusst²⁸⁵. Auf diese Weise funktioniert das Steuerungsmedium »Befehl und Gehorsam«. *Rogmann* und *Ziegler* fassen die Charakteristik dieses Funktionssystem wie folgt zusammen:

²⁷⁹ Disziplin wird in diesem Kontext als eine Eigenschaft definiert, die ein Individuum dann aufweist, wenn es seine Interessen und Triebe soweit zurückstellen oder unterdrücken kann, dass es sich ausnahmslos auf die Identifikation mit seiner institutionellen Rolle konzentrieren kann. Damit weicht diese Bedeutung von »Disziplin« von der ab, wie sie *Foucault* definiert, der sich ebenso mit der militärischen Disziplin auseinander gesetzt hat. Dieser verwendet den Begriff aus der Prozessperspektive. „Die Disziplin ist die Kunst des Ranges und die Technik der Transformation von Anordnungen. Sie individualisiert die Körper durch eine Lokalisierung, die sie nicht verwurzelt, sondern in einem Netz von Relationen verteilt und zirkulieren lässt“ (*Foucault, Michel: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt am Main, 1977, S. 187*). Für *Foucault* ist Disziplin keine Eigenschaft, sondern ein abstrakter Gegenstand, eine Methode. „Diese Methoden, welche die peinliche Kontrolle der Körpertätigkeiten und die dauerhafte Unterwerfung ihrer Kräfte ermöglichen und sie gelehrig/nützlich machen, kann man die »Disziplinen« nennen“ (a.a.O., S. 175).

²⁸⁰ „Die Autoritätsstruktur regelt, wer für wen welche Entscheidungen trifft, die Kommunikationsstruktur, wer mit wem über was kommuniziert“. *Weber, Max zitiert nach Winckelmann, J. (Hg.): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Tübingen 1972, S. 38.*

²⁸¹ *Nobbe, Manfred 1985, a.a.O., S. 135.*

²⁸² *Brinkmann, Martin: Die Verteidiger und die Verteidigten. In: Ganser, Helmut W. (Hg.): Technokraten in Uniform. Hamburg 1980, S. 128.*

²⁸³ *Treiber, Hans.: Wie man Soldaten macht. Düsseldorf 1973.*

²⁸⁴ vgl. *Nobbe, Manfred 1985, a.a.O., S. 174.*

²⁸⁵ *Nobbe, Manfred 1985, a.a.O., S. 186.*

„Je mehr Handlungen koordiniert werden müssen und je seltener flexibles Verhalten erforderlich ist, desto zentralisierter ist die Struktur und desto straffer die Disziplin. Sorgfältig einge drillte Verhaltensmuster, die durch einen Befehl ausgelöst werden, garantieren dann die Koordination“²⁸⁶.

Untermuert wird diese organisationale Funktionalität der Rollen von staatlicher Seite durch das Soldatengesetz. Auf diese Weise sichert sich die Organisation ›Bundeswehr‹ ihre Funktionalität nach innen und ihre gesellschaftliche Legitimation nach außen. Diese Innen- und Außenperspektive spiegelt sich auch in der Art und Weise wider, wie die Bundeswehr den Begriff der Sicherheit kommuniziert. Nach außen hat sie die Funktion, außenpolitische Sicherheit durch Kampffähigkeit zu garantieren. Nach innen garantiert sie diese Sicherheit mit Hilfe ihrer Struktur (Organisation) sowie mit Hilfe ihrer Steuerungsmedien Befehl und Gehorsam, Erziehung und Disziplin²⁸⁷ oder wie *Liliensiek* es ausdrückt, „Repressivität, Rigidität und Verhaltenskontrolle“²⁸⁸.

5.2.2 Autoritätsstrukturen, Kontrolle und Technisierung

Die Autoritätsstruktur wird vor allem durch die o.a. staatlichen Gesetze und im Besonderen durch das Soldatengesetz legitimiert. In letzterem sind die Rechte und Pflichten der Organisationsmitglieder festgehalten. Die Pflichten überragen dabei die sich insbesondere aus §6 ergebenden staatsbürgerlichen Rechte bei weitem. Darüber hinaus finden diese staatsbürgerlichen Rechte im Rahmen der dienstlichen Erfordernisse wiederum ihre Einschränkung. Um keinen Zweifel am Organisationsziel sowie der damit verbundenen Dienstleistungsaufgabe der Bundeswehr aufkommen zu lassen, wird jedes Organisationsmitglied durch den §7 des Soldatengesetzes verpflichtet - ob es dies nun aus freiem Entschluss, oder aufgrund der durch das Grundgesetz §12a geregelten allgemeinen Wehrpflicht verfolgen muss - der Bundesrepublik Deutschland und damit dem Staat und der Gesellschaft treu zu dienen und deren vor allem über das positive Recht konstituierten Werte sowie deren Freiheit tapfer zu verteidigen. Im Falle einer außenpolitischen Bedrohung unserer Gesellschaft, sind damit alle männlichen Bundesbürger, die sich der Wehrpflicht nicht durch einen Ersatzdienst entziehen, aber auch die vielen freiwillig Dienst leistenden Frauen dazu verpflichtet, zur Not ihr Leben für diese Werte zu opfern. Damit er oder sie dieser Pflicht auch nachkommt, wird jedes Organisationsmitglied zum Gehorsam gegenüber den Vorgesetzten, als Vertreter der staatlichen Autorität, verpflichtet. Die Vorgesetzten wiederum müssen für Disziplin durch beispielhaftes Auftreten und Kontrolle in Form von Dienstaufsicht sorgen. Damit wird die Autorität der Vorgesetzten gesetzlich festgeschrieben, über die hierarchische Aufbauorganisation strukturiert und staatlich legitimiert. Die Vorgesetzten sind für die Einhaltung der Rollen und das reibungslose Funktionieren der ihnen unterstellten Soldaten verantwortlich. Die Kontrolle des Gehorsams wird damit zu einer Hauptaufgabe der Vorgesetzten und schafft eine „Kon-

²⁸⁶ Roghmann, Klaus/Ziegler, Rolf 1969, a.a.O., S. 525.

²⁸⁷ In der zentralen Dienstvorschrift 10/5 „Leben in der militärischen Gemeinschaft“ wird diese Notwendigkeit nochmals explizit angesprochen. „Klare Verantwortlichkeiten und eine verständliche Ordnung schaffen Verhaltenssicherheit und erleichtern das Zusammenleben. Maßstab aller Ordnungsregeln ist es, Eingriffe in die persönliche Freiheit und Selbstbestimmung des einzelnen nur soweit vorzunehmen, wie es die Rechtsgrundlagen erlauben (sie finden ihre Grenzen an der Menschenwürde, U.R.S.) und es der militärische Auftrag erfordert. Funktionalität und Disziplin sind wesentliche Faktoren des militärischen Dienstes. Sie stellen besondere Anforderungen an die Soldaten, prägen ihr Verhalten und Auftreten und damit auch das Bild der Bundeswehr in der Öffentlichkeit“.

²⁸⁸ Liliensiek, Peter 1979, a.a.O., S. 98.

trollatmosphäre – die nicht selten als Kontrollangst erlebt wird“, da sich die Soldaten „bei all ihrem militärischen Tun und Lassen in einem permanenten Zustand der Kritisierbarkeit“ befinden²⁸⁹. In seiner Kontrollfunktion dient dem Vorgesetzten neben seiner Amtsautorität ein variantenreiches Sanktionspotential. Fällt ein unterstellter Soldat aus seiner funktionalen Rolle, indem er sich nicht an die Vorschriften hält, oder rechtmäßig gegebenen Befehlen nicht nach kommt, so hat der Vorgesetzte die Aufgabe dieses nach §23 Soldatengesetz begangene Dienstvergehen entweder im Rahmen seiner Erziehungsaufgabe, oder je nach Dienststellung, sogar disziplinar zu ahnden.

Im Rahmen der Autoritätsstruktur darf jedoch nicht lediglich diejenige Art der Autorität betrachtet werden, wie sie sich aus dem Soldatengesetz ergibt, die Amts- bzw. positionale Autorität. Daneben hat sich insbesondere durch die Technisierung der Welt und damit verbunden auch die des Militärs sowie die damit einhergehende „weitgefächerte Spezialisierung der soldatischen Funktionen“²⁹⁰ eine zweite Art von Autorität gebildet, die auch als Fach- oder funktionale Autorität bezeichnet wird. Zwischen beiden Autoritätsarten besteht ein Konkurrenzverhältnis, welches sich immer mehr hin zur Fachautorität verlagert. So stellte *Mosen* schon 1967 fest, „der Prozess der technischen Spezialisierung spaltet die klassische Einheit von Amts- und Sachautorität in den traditionellen Zweig der funktionslos, daher wirkungslos werdenden Amtsautorität und in den progressiven Stamm der funktional gerechtfertigten Sachautorität“²⁹¹. Daraus ergibt sich eine mikropolitische Konfliktquelle. In dem Moment, in dem die Fachautorität des Untergebenen, die des Vorgesetzten übersteigt, erhält er alleine aufgrund seines Fachwissens Macht. Der „Vorgesetzte vermag vielfach nicht einmal den unmittelbaren Sinn der spezifischen Teilfunktionen intellektuell zu erfassen und in die Gesamtfunktion einzuordnen“²⁹². Vor diesem Hintergrund wird „die Kommunikationsform des Befehls fragwürdig“²⁹³. Der Vorgesetzte wird unglaubwürdig, wenn er ohne über das notwendige Fachwissen zu verfügen, Befehle an diejenigen erteilt, die es besser wissen als er. Im Prinzip verfestigt sich, sozusagen durch die Hintertüre, eine informale Organisationsstruktur über die Fachautorität der Spezialisten. Wenn es den Organisationsmitgliedern aufgrund der von Zwang und Kontrolle geprägten und mit „erheblichen Einschränkungen des freien Handlungsbereiches“²⁹⁴ einhergehenden »Unternehmenskultur« nicht gelingt, ihre eigenen Interessen, wie sie sich aus ihrem Bestreben nach Autonomie und Selbstverwirklichung ergeben, innerhalb der Organisation zu verwirklichen, haben sie hier die Möglichkeit, das System und dessen formale, totalitär anmutende Struktur fachlich zu unterminieren und es den Vorgesetzten als Vertreter dieser Zwangskultur »heim zu zahlen«.

5.2.3 Informale Organisation und Kameradschaft

Die formale Organisation (Struktur) der Bundeswehr zeichnet sich, wie bereits beschrieben, vor allem durch die Reduktion der Organisationsmitglieder auf deren funktionale Rollen und damit die möglichst „totale Erfassung des Soldaten“²⁹⁵, verbunden mit dem „Verzicht auf individuelle Autonomie und Freiheit“²⁹⁶ aus. Emotionen gehören in diesem Zusammenhang

²⁸⁹ Rubbert-Vogt, Ingeborg/ Vogt, Wolfgang R. 1988, a.a.O., S. 24.

²⁹⁰ Mosen 1967, a.a.O., S. 18.

²⁹¹ Mosen 1967, a.a.O., S. 46.

²⁹² Mosen 1967, a.a.O., S. 48.

²⁹³ Liliensiek, Peter 1979, a.a.O., S. 96.

²⁹⁴ Roghmann, Klaus/Ziegler, Rolf 1969, a.a.O., S. 532.

²⁹⁵ Roghmann, Klaus/Ziegler, Rolf 1969, a.a.O., S. 532.

²⁹⁶ Mosen 1967, a.a.O., S. 130.

zu dem Teil der sozialen Komplexität, der durch die über Zwang und Gehorsam fundierte Rollenerwartung reduziert und ausgeblendet werden soll. Als hochkomplexes, arbeitsteilig organisiertes, soziales Großgebilde ist die Bundeswehr von Anonymität und sozialer Kälte geprägt²⁹⁷. Aus diesem Grund müssen sich die Emotionen, da Organisationen immer noch aus Menschen bestehen²⁹⁸, auf einer anderen Ebene, der *informellen* bemerkbar machen. Denn „je totaler die organisatorische Erfassung, um so umfangreicher und intensiver ist die Entwicklung informeller Beziehungen und die Ausprägung eigener Binnenkulturen“²⁹⁹. Die informelle Ebene wurde aus einer wissenschaftlichen Perspektive bisher jedoch weniger stark beleuchtet. Lediglich *Stouffer* hat dieser Thematik eine intensivere sozialpsychologische Untersuchung gewidmet, indem er vor allem die Kleingruppendynamik im zweiten Weltkrieg analysiert hat. Er kam zu dem Ergebnis, dass die informelle Kameradschaft in Hinsicht auf den Durchhaltewillen der Gruppe die größte Rolle gespielt hat³⁰⁰. Demnach scheint in totalitären Systemen das Zusammengehörigkeitsgefühl, wie es durch die *Kameradschaft* vermittelt wird, die Funktion zu übernehmen, Emotionen zu steuern und die durch die Zwangskultur provozierte Beklemmung zu lösen, oder zumindest abzuschwächen. Neben dieser Art der Kameradschaft wird organisationsintern, über den §12 des Soldatengesetzes, Kameradschaft aber auch befohlen:

„Der Zusammenhalt der Bundeswehr beruht wesentlich auf Kameradschaft. Sie verpflichtet alle Soldaten, die Würde, die Ehre und die Rechte des Kameraden zu achten und ihm in Not und Gefahr beizustehen. Das schließt gegenseitige Anerkennung, Rücksicht und Achtung fremder Anschauungen ein.“

Diese befohlene Kameradschaft hat einen rein funktionalen Zweck. Es geht nicht darum, das andere Organisationsmitglied zu achten, weil dies ein hoher kultureller Wert ist. Die Achtung wird hier instrumentalisiert und in den Dienst „technokratischer Effizienz“³⁰¹ gestellt, um zwischenmenschliche Konflikte von vorne herein auszuschließen. Konflikte behindern das reibungslose Ineinandergreifen der Organisationsrollen vor allem im Falle eines Krieges. Wer hier seine Kameraden im Stich lässt, begeht gemäß dem Soldatengesetz ein Dienstvergehen. Wie *Stouffer* es jedoch herausgearbeitet hat, ist diese befohlene Kameradschaft dann unnötig, wenn die informelle funktioniert. Vor diesem Hintergrund wirkt die befohlene Kameradschaft in einer paradoxen Art und Weise. Sie unterminiert geradezu die informelle Kameradschaft, die sich aufgrund des Zwangscharakters erst bildet. Vor allem an einem solchen Beispiel lässt sich das Gesamtproblem solcher auf einer Zwangskultur basierenden Organisationen aufzeigen. Alles was der Organisation nutzt, wird über Befehle in die Rollenerwartungen integriert, um dem irrationalen ›Humanfaktor‹ jegliche negative Auswirkung auf die formale Organisationsstruktur zu verwehren. Während eine Organisation ihre soziale Komplexität reduziert, indem sie diese leugnet, oder zu instrumentalisieren trachtet, erzeugt sie am laufenden Band Paradoxien, die wiederum gegenüber dem Organisationsziel in ihren mikropolitischen Auswirkungen kontraproduktiv wirken.

²⁹⁷ vgl. Rubbert-Vogt, Ingeborg/ Vogt, Wolfgang R. 1988, a.a.O., S. 22.

²⁹⁸ Egal, ob diese nun, wie *Luhmann* es sieht, zur Umwelt der Organisation gehören, von der diese jedoch sehr stark abhängt und damit wiederum als Störung mit hinein transferiert wird, oder als Organisationsmitglieder die Organisation direkt ausmachen.

²⁹⁹ Roghmann, Klaus/Ziegler, Rolf 1969, a.a.O., S. 532.

³⁰⁰ vgl. Stouffer, Samuel.A. u.a.: *Studies in Social Psychology in World War II*, Bd. II: *The American Soldier. Combat and its aftermath*. Princeton 1949.

³⁰¹ Nobbe, Manfred 1985, a.a.O., S. 194.

5.3 Organisationstheoretische Analyse der Bedeutungsanordnung ›Rechnungsführerlehrgang‹

Bei der Qualifizierungs- oder Fortbildungsmaßnahme³⁰² ›Rechnungsführerlehrgang‹ handelt es sich um einen Teil eines zweiteiligen Laufbahnlehrgangs, des sogenannten ›Feldwebellehrgangs‹ für Rechnungsführerfeldwebel. Der Rechnungsführerlehrgang wird auch als militärfachlicher Teil bezeichnet und weist didaktisch eine rein theoretische Ausrichtung auf. Bei diesem Teil des Feldwebellehrgangs lernen die Stabsunteroffiziere³⁰³ ihr ›Handwerkzeug‹, mit dem sie in der Truppe³⁰⁴ ihre Verwaltungsaufgaben und damit ihre Rolle als Rechnungsführer fehlerfrei wahrnehmen können. Der andere Teil des Feldwebellehrgangs, der allgemeinmilitärische Teil, ist vor allem von praktischen Unterrichtsinhalten geprägt. Ziel ist es hierbei, militärische Schlüsselqualifikationen wie die Führungsfähigkeit der angehenden Feldwebel sowie deren Fähigkeiten als Ausbilder und ›Erzieher‹ zu trainieren. Die Fähigkeit zur Menschenführung wird u.a. in Form von simulierten Gefechtssituationen, in denen die Lehrgangsteilnehmer als militärische Führer auftreten, trainiert. Aber auch rechtliche Grundlagen im Umgang mit problematischen Führungssituationen in denen das Steuerungsmedium ›Befehl und Gehorsam‹ keine Wirkung zeigt und deshalb auf das Steuerungsmedium ›Erziehung‹ durch Sanktionen zurückgegriffen werden muss, werden in diesem zweiten Teil vermittelt. Inhaltlich wird dieser Lehrgangsteil durch die ›Didaktik der politischen Bildung‹ in der Bundeswehr ergänzt. Ziel ist es hierbei, die Lehrgangsteilnehmer in ihrer Rolle als Ausbilder zu schulen, damit diese in der Lage sind, ihren unterstellten Soldaten die Legitimation ihrer Amtsautorität sowie die Notwendigkeit des militärischen Dienstes für Staat und Gesellschaft näher zu bringen. Beide Lehrgangsteile haben damit das Ziel, die Funktion der Lehrgangsteilnehmer auf der ihnen angedachten Position innerhalb der Organisation zu gewährleisten. Die Lehrgangsteilnehmer lernen somit, die militärischen und verwaltungsrechtlichen Regeln ihres zukünftigen Aufgabenbereichs wahrnehmen zu können. Damit wird zum einen bei den Rollenträgern Handlungssicherheit, für die Organisation hingegen Berechenbarkeit und damit Abbau von Unsicherheit garantiert.

Mit dem Bestehen beider Lehrgangsteile werden die Lehrgangsteilnehmer zum Feldwebel befördert und nehmen mit ihrer Rückkehr in die Truppe die funktionale Rolle eines Rechnungsführers wahr. Der Rechnungsführerlehrgang ist damit nicht nur eine Qualifizierungsmaßnahme. Er hat organisationstheoretisch die Bedeutung einer Fortbildung. Durch die Beförderung zum Feldwebel erfahren die Lehrgangsteilnehmer einen bedeutsamen, hierarchischen Aufstieg in eine andere Dienstgradgruppe³⁰⁵. Mit diesem hierarchischen Aufstieg ist

³⁰² „Fortbildung erweitert die Berufsfähigkeit; sie wird als die planmäßige Anpassung, Vertiefung oder Erweiterung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden. Mit ihr ist regelmäßig eine höhere Qualifikations- und Verwendungsstufe verbunden.“ (Reuter, Lutz R.: Bildung und Streitkräfte. In: ders./Strunk, Gerhard (Hg.): Beiträge aus dem Fachbereich Pädagogik der Universität der Bundeswehr Hamburg 2/1994, S.3.) D.h. das auf diesem Lehrgang erworbene Wissen nutzt lediglich dem Dienstherrn, nicht aber dem Lernenden.

³⁰³ Der besseren Lesbarkeit des Textes wegen wird im Folgenden lediglich die maskuline Form verwendet. Seit der Öffnung der Bundeswehr für Frauen nehmen diese einen etwa 15-prozentigen Anteil der Lehrgangsteilnehmer auf Verwaltungs-/Stabsdienstlehrgängen ein.

³⁰⁴ In der Bundeswehr unterscheidet man allgemein drei Funktionsebenen, die administrative Ebene in Form verschiedener Stäbe, die ausführende Ebene in Form verschiedener Truppengattungen (kurz: die Truppe) und als Ebene mit einer qualifizierenden Funktion die Schulen.

³⁰⁵ Bei der Bundeswehr unterscheidet man generell drei Dienstgradgruppen. Die Mannschaftsdienstgrade, die Unteroffiziere und die Offiziere. Die letzten beiden Gruppen untergliedern sich nochmals. Die Gruppe der Offiziere differenziert sich in die Offiziere, die Staboffiziere sowie die Generale. Die

aber nicht nur ein höherer Status verbunden. Das berufliche Machtpotential der jungen Feldwebel nimmt ebenfalls zu. Der Feldwebel und hier der Rechnungsführerfeldwebel im Besonderen gilt innerhalb der Organisation im Allgemeinen als Meister seines Faches. Damit hat er gegenüber seinen Kameraden, die keine Rechnungsführer sind, aber auch gegenüber seinen Vorgesetzten einen Wissensvorsprung im Zusammenhang mit den rechtlichen und technischen Hintergründen des Haushalts-, Kassen-, Rechnungs- und Verwaltungswesens sowie in der Planung und Organisation des Aufgabenbereichs eines Rechnungsführers. Dieser Wissensvorsprung garantiert ihm in mikropolitischer Hinsicht Fachautorität. Zum anderen ist mit dem organisationsinternen Aufstieg ein Zuwachs an Sanktionsmitteln verbunden, die ihm auch einen Zuwachs an Amtsautorität garantieren. Die Rolle des Rechnungsführerfeldwebels ist dadurch kaum unterminierbar. Er ist Fachmann und Vorgesetzter zugleich, kann sich also gegen Zweifel an seiner Rolle immer zweifach absichern. Auf dieser Grundlage von Fachautorität und Amtsautorität sichert sich das System letztlich seine Stabilität.

Um die Stabilität der Organisation des Rechnungsführerlehrgang zu gewährleisten, benötigt das System auch auf einem Lehrgang eine hierarchische Struktur. „Die hierarchische Organisationsstruktur durchzieht auch die Ausbildungs- und Bildungseinrichtungen der Bundeswehr“³⁰⁶. Es handelt sich dabei jedoch nicht um die gleiche Struktur, die die Lehrgangsteilnehmer in ihrer Einheit vorfinden. Der Vorgesetzte in der Einheit kann über die oftmals sehr große Entfernung zum Lehrgangsort keine Kontrolle und damit keine Sanktionsfunktion ausüben. Aus diesem Grund muss der Lehrgangsteilnehmer in andere Organisationsstrukturen »versetzt« werden. D.h., er erhält andere Vorgesetzte, die sein normenkonformes Rollenspiel überwachen. Da der Begriff der Versetzung bei der Bundeswehr die Bedeutung einer dauerhaften nicht lehrgangsbedingten Umsetzung eines Rollenträgers auf eine andere Stelle innerhalb der Organisation hat, wird bei einer lediglich kurzfristigen, lehrgangsbedingten Umsetzung von einer »Kommandierung« gesprochen. Die Lehrgangsteilnehmer werden auf einen Lehrgang kommandiert und damit zeitlich in eine andere Hierarchiestruktur »versetzt«. Bestandteil dieser hierarchischen Struktur sind auch die Fachlehrer, die ca. 80% der Lehrinhalte bzw. das gesamte Fachwissen vermitteln sollen³⁰⁷. Diese erhalten gegenüber den Lehrgangsteilnehmern den Status von Fachvorgesetzten, obwohl sie keine Soldaten sind, auch keine Uniform und vor allem keine Dienstgradabzeichen tragen. Die restlichen 20% der Lehrinhalte werden von den direkten militärischen Vorgesetzten vermittelt. Damit sind die Fachlehrer, aber auch die Vorgesetzten in ihrer Rolle als Fachlehrer in der Lage, den Lehrgangsteilnehmern innerhalb des Lehr-Lern-Prozesses Befehle zu erteilen. Im Gegensatz zu einer staatlichen Schule, in der die Lehrer zwar Strafarbeiten aufgeben könne, aber im Endeffekt keinen Anspruch auf Gehorsam haben, können die Fachlehrer und Vorgesetzten auf dem Rechnungsführerlehrgang ausdrücklich Disziplin und Gehorsam einfordern, um die Systemstabilität des Unterrichtsgeschehens aufrecht zu erhalten.

Die Disziplin der Lehrgangsteilnehmer wird aber nicht nur durch die Vorgesetzten gewährleistet. Sie erhalten alleine schon aufgrund der Einrichtung des Unterrichtsraums, dem soge-

Gruppe der Unteroffiziere differenziert sich in die Unteroffiziere und die Feldwebel. Mit der Beförderung zum Feldwebel rückt man also innerhalb der Unteroffiziergruppe in die höchste Ebene auf.

³⁰⁶ Hartmann, Uwe 1994, a.a.O., S.113

³⁰⁷ Die anderen 20% teilen sich auf in Sport und politische Bildung sowie Grundlagen des Stabsdienstes.

nannten ›Hörsaal‹ Unterstützung. Der Hörsaal ist aus Platzgründen ein länglicher Raum in dem an der Stirnseite gerade so viel Platz verbleibt, dass eine Wandtafel ausgeklappt werden kann und zugleich noch ein wenig Platz an der Wand bleibt, um mit Hilfe eines Tageslichtprojektors den Inhalt von Lehrfolien an die Wand zu projizieren. Die Tische und Stühle stehen alle in mehreren Reihen hintereinander und zur Tafel hin ausgerichtet. Pro Reihe können jeweils sechs Lehrgangsteilnehmer sitzen. Insgesamt finden 26 Personen in diesem Raum Platz. Der Hörsaal erfüllt damit alle Voraussetzungen für einen Frontalunterricht, ohne dass die Lernenden abgelenkt werden können, da sie alle auf den Lehrer hin ausgerichtet sitzen. Damit hat der Raum insgesamt eine typische ›Klippschulatmosphäre‹. Zusätzlich zu dieser Räumlichkeit werden die Lehrgangsteilnehmer nicht als Schulklasse bezeichnet, sondern wie die Räumlichkeit in der sie unterrichtet werden, als *Hörsaal* klassifiziert. Damit findet hier eine Reduktion der Lernenden auf einen Gegenstand oder auf eine Rolle hin statt.

Eine organisatorische Besonderheit stellt auch die Verpflichtung der Lehrgangsteilnehmer zum Wohnen in einer Gemeinschaftsunterkunft dar. Auf diese Weise wird wiederum auf die Disziplin der Lehrgangsteilnehmer zielend eine annähernd totale Fixierung der Lernenden auf das Lehrgangziel, die Qualifizierung als Rechnungsführer, bezweckt. Sie brauchen sich am Lehrgangsort keine Wohnung mieten, sind wegen des allgemeinen Platzmangels zu viert in einem ca. 20 Quadratmeter großen Raum untergebracht und erhalten darüber hinaus eine regelmäßige Verpflegung. Der Lehr-Lern-Prozess ist aufgrund der Nähe zum Lernort, dem Hörsaal, ständig präsent, da die Lehrgangsteilnehmer im selben Gebäude, auf derselben Ebene untergebracht sind und nur wenige Meter gehen müssen, um diesen zu erreichen. Aufgrund der Enge in den Unterkunftsräumen müssen die Lehrgangsteilnehmer zum Lernen zum Teil in den Hörsaal ausweichen, in dem sie schon am Tag neun Unterrichtsstunden verbringen.

5.4 Didaktiktheoretische Analyse der Bedeutungsanordnung ›Rechnungsführerlehrgang‹

In Bezug auf den Ablauf wird der Lehrgang wiederum durch das Steuerungsmedium ›Befehl und Gehorsam‹ organisiert. Die Lehrgangsteilnehmer lernen aus der Perspektive der Organisation, also nicht freiwillig. Das Lernen, die Voraussetzungen für den Lehr-Lern-Prozess sowie die Lehrgangsziele werden ihnen mittels einer ›Anweisung für die Führerausbildung‹ befohlen. Dadurch wird das System ›Rechnungsführerlehrgang‹ durch klar vorgegebene Regeln geordnet. Den Lehrgangsteilnehmern wird dabei die Rolle der Lernenden zugewiesen. In diesem Sinne verstoßen sie gegen einen Befehl und sind ungehorsam, wenn sie das Lehrgangziel aus von ihnen verschuldeten Gründen in Form einer Lernverweigerung nicht erreichen. Die Lernziele werden zugleich auf die Rollenkonformität der Lehrgangsteilnehmer im Hinblick auf deren Rolle als Feldweibel hin ausgelegt. Mit der Erreichung dieser durch das System vorgegebenen Ziele, ist die Reproduktion des Systems gewährleistet. Denn diese Ziele lehnen sich an die systemerhaltenden Steuerungsmedien der Organisation an.

„Die Lehrgangsteilnehmer sind zum eigenverantwortlichen und ideenreichen Handeln im Rahmen ihres Auftrages zu ermutigen, ihr Selbstwertgefühl ist zu stärken. Während des gesamten Lehrgangs sind sie zu Pflichtbewusstsein, Einsatzbereitschaft, Befehlstreue, Selbstdisziplin und Kameradschaft zu erziehen.“³⁰⁸

³⁰⁸ Anweisung für die Führerausbildung zum Rechnungsführerlehrgang 1/99.

Obwohl bei diesen Lehrgangsziele für einen Außenstehenden eine Paradoxie von Selbst- und Fremdbestimmung erkennbar ist, sind diese aus Sicht der Organisation keineswegs paradox. Für die Organisation hat eigenverantwortliches und ideenreiches Handeln immer eine funktionale Bedeutung. Insofern bedeutet dieses Ziel, dem Lehrgangsteilnehmer bewusst zu machen, dass er für sein Handeln zur Verantwortung gezogen wird. Die Stärkung des Selbstwertgefühls ist hingegen vor dem Umstand zu verstehen, dass der angehende Feldwebel zu seiner Rolle steht und dieser einen hohen Wert beimisst. Mit dem Selbst ist also nicht Subjektivität gemeint, sondern die funktionale Rolle innerhalb der Organisation. Vor diesem Hintergrund wird aus einer didaktiktheoretischen Perspektive die Funktionalität des Lehrgangs offensichtlich. Nicht das Interesse der Lernenden an einer lernenden Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen und damit deren Bildung steht im Vordergrund. Der Lehrgang zielt vielmehr auf die absolut fremdbestimmte und systemfunktionale Qualifizierung der Lehrgangsteilnehmer hin zu einer neuen, höherwertigen Rolle innerhalb der Organisation. Ein besonderes Augenmerk verdient bei dem o.a. Lehrgangsziel aber vor allem auch die Anweisung, die Soldaten zu erziehen und damit charakterlich zu prägen³⁰⁹. Insofern zielt der Lehrgang auch auf die Beeinflussung der Persönlichkeit der Lehrgangsteilnehmer. In diesem Sinne zeigt sich die Totalität des Systems, seine Mitglieder in jeder Hinsicht an das System anzupassen, um sich so zu reproduzieren, zu stabilisieren und den Unsicherheitsfaktor Mensch möglichst auszuschalten.

Um den Faktor Subjektivität schon während des Lehrgangs zu restringieren, werden sämtliche Lehrgangsziele über die ›Anweisung für die Führerausbildung‹ durch ›Richtziele‹ operationalisiert. Nach diesen Richtzielen haben sich die Fachlehrer bei der Erstellung des Lehrplans zu richten. Die Fachlehrer unterliegen in diesem Sinne auch dem Steuerungsmedium ›Befehl und Gehorsam‹, da sie aus diesen vorgegebenen Richtzielen ihre Grob- und Feinziele, die letztlich den Lehrplan bilden, für den Lehrgang ableiten müssen. Die Organisation ›Bundeswehr‹ sichert sich auf diese Weise eine Qualifizierung ihrer Mitglieder nach ihren eigenen Maßgaben und ohne Spielräume. Schließt ein Lehrgangsteilnehmer den Lehrgang mit Erfolg ab, erhält er einen objektiven Qualifikationsnachweis in Form einer ›ATN‹ (Ausbildungs- und Tätigkeitsnachweisung). Diese qualifiziert ihn für eine bestimmte organisatorische Rolle innerhalb des Systems, die ein Organisationsmitglied ohne diese ATN nicht erfolgreich einnehmen kann. In didaktischer Hinsicht sind die Fachlehrer damit lediglich Erfüllungsgehilfen des Systems. Sie sorgen dafür, dass mit der ATN auch die für diese Rolle vorgeschriebenen Qualifikationen bei den Rollenträgern vorhanden sind. Als Spielraum bleibt ihnen nur noch die Unterrichtsgestaltung.

Die absolute Ausrichtung der didaktischen Organisation des Rechnungsführerlehrgangs am Qualifizierungsziel der Lehrgangsteilnehmer drängt pädagogische Elemente des Lehrgangs in den Hintergrund. Bedeutung hat in diesem Kontext nur das zu vermittelnde Wissen, aber nicht die Art und Weise, wie es vermittelt wird. Aus diesem Grund ist es für das System ›Rechnungsführerlehrgang‹ funktional, dass die drei Fachlehrer über ein fundiertes Fachwissen und eine ausgeprägte berufliche Erfahrung im Bereich der finanziellen Verwaltung verfügen, ansonsten aber pädagogische Laien sind, die Lehr-Lern-Prozesse lediglich auf der Basis ihrer Alltagstheorien durchdringen können. Damit können die drei Fachlehrer auch

³⁰⁹ Ob dies bei erwachsenen Menschen überhaupt möglich ist, sei hier dahingestellt und muss an anderer Stelle diskutiert werden.

Situationen, in denen Lehrgangsteilnehmer schlechte Leistungen erbringen, lediglich von einem Außenstandpunkt und damit nur als Leistungsverweigerung interpretieren. Ein einführender, verstehender Nachvollzug der subjektiven Gründe der Lehrgangsteilnehmer für ein schlechtes Abschneiden ist ihnen nicht möglich.

Die Restriktivität der didaktischen Lehrgangsorganisation geht über die befohlene Vorgabe der Lernziele noch hinaus. Um den Lehrgangsablauf nicht nur hinsichtlich der Lernziele zu organisieren, wird wöchentlich ein Dienstplan erstellt, der den Tagesablauf der Lehrgangsteilnehmer vom Unterrichtsbeginn, über die Pausen bis zum Unterrichtsende hin minutiös, aber auch den Zeitpunkt der Vermittlung bestimmter Unterrichtsinhalte regelt. Der Unterschied zu einem Stundenplan ist hierbei vor allem der, dass bei einem Stundenplan in der Schule lediglich das Lehrfach für einen bestimmten Zeitraum vorgeschrieben ist. Im Dienstplan des Rechnungsführerlehrgangs hingegen sind die zu vermittelnden Inhalte zeitlich genau festgeschrieben und dazu noch befohlen. Der Dienstplan bei der Bundeswehr hat Befehlscharakter. Für die Lehrer bedeutet dies, die Vermittlung ihrer durch den Lehrplan vorgegebenen Lehrinhalte möglichst am Dienstplan zu orientieren. Abweichungen werden zwar geduldet, sind aber prinzipiell nicht erlaubt. Wenn für ein bestimmtes Thema nur zehn Unterrichtseinheiten³¹⁰ (UE) vorgesehen sind, dann sind diese auch prinzipiell durch den Lehrer einzuhalten. Die Lehrinhalte müssen also auf jeden Fall in diesem Zeitraum vermittelt werden. Dies wird durch Dienstaufsicht der Vorgesetzten überprüft. Wird nicht das unterrichtet, was im Dienstplan angekündigt ist, müssen sich die Lehrer unter Vorwürfen rechtfertigen. Für Fragen oder persönliche Interessen bezüglich der Lehrinhalte von Seiten der Lernenden bleibt dabei keine Zeit. Dem Lehrgangsteilnehmer bleibt hier nur die Möglichkeit, die Lehrinhalte am Abend und an den Wochenenden nachzubereiten. Auf diese Weise wird diese Qualifizierungsmaßnahme zu einem reinen Leistungstest, bei dem es darum geht, sich in kürzester Zeit möglichst viel Wissen anzueignen. Hier spielt auch der finanzielle Faktor eine Rolle. Je länger der Lehrgang dauert, desto mehr Kosten verursacht er auch. Diese sollten im Rahmen des immer aktueller werdenden Kostencontrollings, das schon vor einiger Zeit bei der Bundeswehr eingeführt wurde, möglichst gering gehalten werden. Die Lernenden haben deshalb gemäß ihrer militärischen Rolle zu funktionieren und das zu lernen, was gelehrt wird, unabhängig vom vorgelegten Lehrtempo. Bei dieser Gelegenheit wird auch darauf verwiesen, dass es sich bei den UE um militärischen Dienst handelt. Der Lehrgangsteilnehmer erbringt somit der Organisation und dem Staat einen Dienst, wenn er hier etwas lernt. Vor dem Hintergrund der Pflicht zum treuen Dienen bedeutet dies alles einen absoluten Lernzwang. Jeder Lehrgangsteilnehmer ist dazu verpflichtet, die Lehrinhalte zu verinnerlichen, egal unter welchen Umständen. Eine Lernverweigerung käme einem Dienstvergehen sowie einer Illoyalität gegenüber dem Staat gleich.

Um einem „Qualitätsanspruch“ ähnlich dem im zivilen Bereich zu erreichen, ist „der Lernerfolg (...) durch weitgehend objektive Kontrollen zwingend zu überprüfen“.³¹¹ Denn „Schulungskurse und Prüfungen sollen sicherstellen, dass die zur Verfügung stehenden Positionen nur mit kompetenten Personen besetzt werden“³¹². Deshalb werden während der elf Lehrgangswochen, in denen täglich bis zu neun Unterrichtseinheiten absolviert werden, insgesamt

³¹⁰ Eine UE beträgt 45 Minuten.

³¹¹ Steigert, Rudolf/Zwygart, Ulrich: Militärpädagogik. Ein Leitfadens für militärische Ausbilder und Führer. Frauenfeld 1994, S.110.

³¹² Roghmann, Klaus/Ziegler, Rolf 1969, a.a.O., S. 530.

zwölf Prüfungen in sieben Teilfächern geschrieben. In fünf dieser Teilfächern darf man nicht mehr als einmal die Note ›Fünf‹ haben, da der Lehrgang sonst als ›nicht bestanden‹ gewertet wird. In jedem dieser ›Sperrfächer‹ werden zwei Prüfungen geschrieben. Wer also in der ersten eine Fünf und in der zweiten eine Vier erreicht, hat bereits eine Fünf in diesem Teilfach. Damit wird die Prüfung zu einem zentralen Element der Kontrolle, ob die vorgegebenen Lernziele auch erreicht wurden und somit der erwartete Gehorsam geleistet wurde. Die Organisation setzt mit Hilfe dieser Kontrollfunktion über Prüfungen die Lehrgangsteilnehmer zusätzlich unter Druck, ihre Rolle als Lernende auch tatsächlich wahrzunehmen. Zugleich dienen die Prüfungen aber auch als Selektionsinstrument, indem diejenigen, die ihre Rolle schlechter einnehmen als andere kritisierbar und im Sinne eines anderen organisationalen Steuerungsmediums, der Sanktionsangst, sanktionierbar werden. Andererseits werden diejenigen, die ihre Rolle gut bis sehr gut ausfüllen, belohnt und erhalten Bestpreise.

Als Sanktionsmittel dient in diesem Kontext in erster Linie die Verweigerung der Beförderung zum Feldwebel. Dies zieht innerhalb der Organisation für die Lehrgangsteilnehmer weitere negative Folgen nach sich. Da diese vor Lehrgangsbeginn auf eine feste Stelle - zumeist in Heimatnähe - eingeplant werden, muss ihre Planstelle mit einem anderen Rollenträger besetzt werden, der die hierzu notwendige Qualifikation aufweist. Die Stelle wird also anderweitig besetzt. Für den gescheiterten Lehrgangsteilnehmer bedeutet dies möglicherweise eine Versetzung in eine heimatferne Einheit. Neben dieser rein privaten Problematik entwickelt sich aus dem ›Versagen‹ des Lehrgangsteilnehmer auch noch eine soziale Dynamik. Aufgrund des allumfassenden Systemmediums ›Sicherheit‹ können die Rollenträger sich vor einer Sanktion der eigenen, vom System noch nicht bemerkten Schwächen absichern, indem sie die Schwächen anderer in den Fokus der Aufmerksamkeit rücken. Lehrgangsteilnehmer, die den Rechnungsführerlehrgang ohne Erfolg beenden, werden deshalb als ›Versager‹ stigmatisiert. Sie sind aus ihrer Rolle gefallen und gefährden durch ihr unmotiviertes Lernverhalten die Ziele der Organisation. Dieser Makel wiegt um so schwerer, wenn der Lehrgangsteilnehmer als einziger den Lehrgang nicht bestanden hat. An dieser Stelle wird auch die dem System implizite Lerntheorie offensichtlich. Schlechtes Verhalten wird bestraft und gutes Verhalten belohnt. Es handelt sich dabei um eine auf einem Reiz-Reaktions-Modell basierende Theorie des Verstärkungslernens.

Eine andere Bedeutung der Selektionsfunktion von Prüfungen wird von *Foucault* wie folgt beschrieben:

„Als rituelle und zugleich »wissenschaftliche« Fixierung der individuellen Unterschiede, als Festnagelung eines jeden auf seine eigene Einzelheit (...), zeigt die Prüfung das Heraufkommen einer neuen Spielart der Macht an, in der jeder seine eigene Individualität als Stand zugewiesen erhält, in der er auf die ihn charakterisierenden Eigenschaften, Maße, Abstände und »Noten« festgelegt wird, die aus ihm einen »Fall« machen“³¹³. „Einen Fall, der sowohl Gegenstand für eine Erkenntnis wie auch Zielscheibe für eine Macht ist. Der Fall ist nicht mehr wie in der Kasuistik oder in der Jurisprudenz ein Ganzes von Umständen, das eine Tat qualifiziert und die Anwendung einer Regel modifizieren kann; sondern der Fall ist das Individuum, wie man es beschreiben, abschätzen, messen, mit anderen vergleichen kann - und zwar in seiner Individualität selbst; der Fall ist aber auch das Individuum, das man zu dressieren oder zu korrigieren, zu klassifizieren, zu normalisieren, auszuschließen hat usw.“³¹⁴.

³¹³ Foucault, Michel 1977, a.a.O., S. 247.

³¹⁴ Foucault, Michel 1977, a.a.O., S. 246.

Neben der Sanktionierbarkeit der leistungsschwächeren Lehrgangsteilnehmer dient dieser Selektionsprozess über Leistungsprüfungen also auch der Feststellung des Werts, den die Rollenträger für das System haben. Denn Berufssoldat und damit dauerhaftes Organisationsmitglied kann nur werden, wer den Lehrgang mindestens mit ›gut‹ bestanden und sich damit optimal an die vorgegebenen Normen und Werte angepasst hat. In diesem Zusammenhang ergibt sich ein ökonomisches Kalkül. Die Anzahl der Stellen für Berufssoldaten ist derzeit aufgrund der Schwächen des Arbeitsmarktes wesentlich geringer, als die Nachfrage. Aus diesem Grund kann das System den Preis für eine dauerhafte Organisationszugehörigkeit sehr hoch ansetzen. Für die Lehrgangsteilnehmer, die diesen Preis zu zahlen bereit sind, bedeutet dies, bzgl. der Lehrgangsnoten, besser abschneiden zu müssen als ihre Konkurrenten. Auf diese Weise kann sich das System auf einem aus der Perspektive des Systems qualitativ hochwertigen Niveau reproduzieren³¹⁵.

Damit lassen sich innerhalb dieser Bedeutungsanordnung insgesamt eine Reihe von Schlüsselbedeutungen/-umstände identifizieren, die zu Handlungsprämissen für die Lernenden auf dem Rechnungsführerlehrgang werden können. Für die Beantwortung der Fragestellung der hier vorliegenden Untersuchung in Form einer Bedeutungs-Begründungs-Analyse ist es damit wichtig herauszufinden, wie die Lehrgangsteilnehmer diese Bedeutungen realisieren. Um dies herauszufinden wird mit Hilfe der Interviews konkret danach gefragt, welche Bedeutung diese hier identifizierten Umstände innerhalb der Bedeutungsanordnung ›Bundeswehr‹ und ›Rechnungsführerlehrgang‹ für die Lernenden haben. Um dieses Vorgehen zu verdeutlichen, wird im Folgenden der Interviewleitfaden angeführt.

6 Der Interviewleitfaden

Vor der Darlegung des Interviewleitfadens wird hier kurz an die unabdingbare Bindung der Untersuchung an einen klar umrissenen Forschungsgegenstand erinnert. Der Interviewleitfaden nimmt deshalb die o.a. Definition des subjektiven Möglichkeitsraumes auf der Basis der körperlichen und personalen Situiertheit der Lernenden auf und legt durch die besondere Fragetechnik den Grundstein für die Bedeutungs-Begründungs-Analyse.

- In welchem familial-privaten, aber auch beruflichen Rahmen haben Sie vor Ihrem Eintritt bei der Bundeswehr gelebt, in welchem lebten Sie zum Zeitpunkt des Rechnungsführerlehrgangs und welche Bedeutung hat dieser Rahmen für Ihre Berufswahl und im Hinblick auf die Art und Weise, wie Sie auf dem Rechnungsführerlehrgang gelernt haben?
- Welche Bedeutung messen Sie den **gesellschaftlichen Umständen** und Entwicklungen für Ihre Berufswahl und für Ihr Lernhandeln im Lehrgang bei?
- Welche Bedeutung hat für Sie die **Bundeswehr innerhalb unserer Gesellschaft**?

³¹⁵ In diesem Zusammenhang handelt es sich bei diesem reproduktionsbedingten Selektionsprozess um ein „survival of the fittest“. Da der gesamte Lehrgang bzgl. seiner Bedeutungsstrukturen einen Zwangscharakter aufweist, muss eine lernende Aufnahme der vorgegebenen Lehrinhalte immer vor dem Hintergrund der Überwindung von Widerständen gesehen werden. Insofern können vor allem diejenigen gut bis sehr gut abschneiden, die es schaffen, sich an diese Strukturen so gut anzupassen bzw. die Widerstände in einer hier noch zu untersuchenden Art und Weise zu minimieren und sich irgendwie mit den Strukturen zu arrangieren, dass sie mit Erfolg lernen können.

- Welche Bedeutung hat für Sie die **Bundeswehr** im Zusammenhang mit Ihren **beruflichen Zielen**?
- Welche Bedeutung hat Ihr späterer **Aufgabenbereich als „Rechnungsführer“** für Sie?
- Welche Bedeutung hat der **Status „Feldwebel“** für Sie und welche Bedeutung messen Sie hinsichtlich Ihres Lernhandelns dem Umstand bei, dass Sie nach erfolgreichem Abschluss des zweiteiligen Feldwebellehrgangs **zum Feldwebel befördert** werden?
- Welche Bedeutung haben für Sie die Kategorien **„Ordnung“**, **„Kontrolle“** und **„Sicherheit“**, auch im Zusammenhang mit Ihrem Lernhandeln?
- Welche Bedeutung messen Sie Ihrer **Pflicht zum treuen Dienen** in Bezug zu Ihrem Lernhandeln bei?
- Welche Bedeutung hat für Sie die Art und Weise, wie Sie als Mensch im Rahmen des Rechnungsführerlehrgangs **behandelt** wurden, bezüglich Ihres Lernhandelns?
- Welche Bedeutung hat für Sie Ihre **Rolle als Lehrgangsteilnehmer** im Hinblick auf Ihre Lernbegründungen?
- Welche Bedeutung hat der **Rechnungsführerlehrgang** ganz allgemein für Sie?
- Welche Bedeutung hatte der Rechnungsführerlehrgang für Sie im Zusammenhang mit Ihrer persönlichen **Lernbiographie**?
- Welche Bedeutung hatten die **Rahmenbedingungen** des Lehrgangs, wie Unterbringung, Erreichbarkeit von Lernmitteln, u.a. für Ihr Lernhandeln?
- Welche Bedeutung haben die **Prüfungen**, die im Lehrgang durchgeführt wurden, für Ihr Lernhandeln?
- Welche Bedeutung im Zusammenhang mit Ihrem Lernhandeln haben diese **Prüfungen** für Sie?
- Welche Bedeutung haben die **Noten**, die Sie während des Lehrgangs erhalten für Ihre Lernbegründungen?
- Welche Bedeutung in Hinsicht auf Ihre Lernbegründungen hat für Sie der Umstand, dass Sie zu dem Lehrgang **kommandiert** und damit quasi befohlen wurden?
- Welche Bedeutung für Ihre Lernbegründungen hat der Umstand für Sie, dass sich die Lehrer streng an die vorgegebenen **Lehrpläne** halten müssen?
- Welche Bedeutung im Zusammenhang mit Ihrem Lernhandeln hat der Umstand für Sie, dass der Unterricht sich nach einem **Dienstplan** richtet?

- Welche Bedeutung hatten die Lehrer und deren **Lehrmethoden** (Art der Unterrichtsdurchführung/Gestaltung von Prüfungen und deren Korrektur) hinsichtlich Ihrer Lernbegründungen?
- Welche Bedeutung hat der **Erziehungsauftrag** in der Bundeswehr in Bezug auf Ihre Lerngründe für Sie?
- Welche Bedeutung hat der Umstand für Ihr Lernhandeln, dass es sich bei den **Lehrern** um **zivile Mitarbeiter** handelte?
- Welche Bedeutung messen Sie dem Umstand bzgl. Ihrer Lernbegründungen bei, dass die **Lehrer** im Rechnungsführerlehrgang Ihnen gegenüber zugleich **Vorgesetzte** in einem besonderen Aufgabenbereich waren?
- Welche Bedeutung hat für Sie ganz allgemein der Umstand, dass Sie gemäß Soldatengesetz zum **Gehorsam** verpflichtet sind?
- Welche Bedeutung hat dieses Prinzip für Sie ganz konkret in Bezug auf Ihr Lernhandeln während des Lehrgangs?
- Welche Bedeutung hat der Umstand in Bezug auf Ihr Lernhandeln, dass Sie zur **Disziplin** verpflichtet sind?
- Welche Bedeutung hat Lernen ganz allgemein für Sie und welche in Bezug auf den Rechnungsführerlehrgang?
- Welche Bedeutung hat der Umstand für Ihre Lernbegründungen während des Lehrgangs, dass es sich dabei um eine **Qualifizierungsmaßnahme** gehandelt hat, also eine Maßnahme die in erster Linie der Bundeswehr nützt?
- Welche Bedeutung hat Ihre Sichtweise im Zusammenhang mit Ihren persönlichen **Lernmöglichkeiten** bzgl. Ihres Ihr Lernhandelns während des Lehrgangs?
- Welche Bedeutung für Ihr Lernhandeln während des Lehrgangs messen Sie dem Umstand bei, dass Sie eine **Frau** sind? (Die nachfolgenden Fragen wurden nur Frau Sauer gestellt.)
- Welche Bedeutung für Ihr Lernhandeln während des Lehrgangs messen Sie dem Umstand bei, dass auch Frauen mit im Hörsaal waren?

Teil III: Die Konstitution eines typischen Möglichkeitsraumes im Kontext des Qualifikationslernens Erwachsener

1 Durchführung und Begründung der Datenerhebung

Der Prozess der Datenerhebung orientiert sich an den *Holzkamp'schen* Subjektivitätskategorien im Kontext der Bedeutungsanordnung Bundeswehr. Hieraus wurde ein Interviewleitfaden entwickelt, mit dessen Hilfe die Prämissen der Interviewten für ihr Lernhandeln entlang dieser Kategorien und Bedeutungsstrukturen rekonstruierbar sind³¹⁶. Im Mittelpunkt aller Fragen steht hierbei die Bedeutung, die die Lernenden einzelnen Ausschnitten ihrer Phänomenalbiographie sowie der o.a. Eckpunkte der Bedeutungsanordnung ›Bundeswehr/Rechnungsführerlehrgang‹ in Bezug auf ihr Lernhandeln beimessen.

Das hier vorliegende Forschungsprojekt orientiert sich an der Forderung der *Kritischen Psychologie*, der Subjektivität der am Forschungsprozess Beteiligten durch das besondere Design des Forschungsprozesses gerecht zu werden und sie nicht als Störfaktor des Forschungsprozesses auszublenden, indem man den Beteiligten lediglich standardisierte Fragebögen zur Beantwortung vorgibt. Dieses Ziel, die Erhaltung der Subjektivität, kann nach Maßgabe der *Kritischen Psychologie* nur erreicht werden, wenn man die Beteiligten zu Mitforschern macht. Das hier vorliegende Projekt wird dieser subjektwissenschaftlichen Maßgabe jedoch in einem anderen Sinne gerecht. Sie wählt einen anderen Weg, die Subjektivität der Beteiligten im Fortgang des Forschungsprozesses zu erhalten. Mit dem Ziel, die Subjektivität der Interviewten durch die reflexive Auseinandersetzung mit Ausschnitten der eigenen Biographie sowie den Bedeutungsstrukturen/Infrastrukturen der Bedeutungsanordnung ›Bundeswehr und Rechnungsführerlehrgang‹ im Zusammenhang mit deren Lernhandeln zur vollen Entfaltung kommen zu lassen, wurden den Interviewten speziell formulierte und inhaltlich auf die Bedeutung, die diese bestimmten biographischen sowie einzelnen Schlüsselbedeutungen der Bedeutungsanordnung beimessen, abzielende Interviewfragen vorgelegt. Nur über diesen methodischen Schritt, die biographisch, gesellschaftlich, organisational und didaktik-theoretisch fundierten Bedeutungen im Zusammenhang mit ihrer familialen und beruflichen Biographie sowie der Bedeutungsanordnung ›Bundeswehr und Rechnungsführerlehrgang‹ wie sie zu Prämissen ihres Handelns werden, zu erfragen, ist es möglich, die personale Situiertheit der Mitforscher zu rekonstruieren, um auf dieser Basis deren subjektiven Möglichkeitsraum aufzuschließen. Und nur so ist es zugleich möglich, mit den Subjekten zu forschen, indem man deren Subjektivität vermittelt über die von diesen realisierten, allgemeinen gesellschaftlichen Bedeutungen in den Forschungsprozess einbezieht.

Fundamentale Voraussetzung für diese Art des reflexiven/problemzentrierten Interviews war es, den Mitforschern den Sinn des Bedeutungsbegriffs im Kontext der *Kritischen Psychologie* verstehbar näher zu bringen. Im Alltagsgebrauch wird ›Bedeutung‹ eher mit ›Wichtigkeit‹ in Verbindung gebracht. Wird also gefragt, welche Bedeutung dieser oder jener Umstand für jemanden hat, so wird diese Frage im Alltagskontext als

³¹⁶ vgl. Kapitel II

›wie wichtig ist dieser oder jener Umstand‹ verstanden. Für alle Interviewten war die subjektwissenschaftliche Art, den Bedeutungsbegriff zu definieren, neu. Insbesondere das reflexive Moment an dieser Bedeutungskategorie hat immer wieder zu Äußerungen Anlass gegeben wie, „So habe ich das noch gar nicht gesehen“. Dieser Schritt, den Mitforschern den subjektwissenschaftlichen Bedeutungsbegriff zu verdeutlichen, um Missverständnissen während des Interviews vorzubeugen, wurde in der Phase der konkreten Terminabsprache für die Durchführung der Interviews vollzogen. Eine ausführliche Einweisung in die Kategorien der *Kritischen Psychologie* wurde, wie unter Punkt 4.4. des vorangehenden Kapitels bereits eingehend begründet - also entgegen der methodologischen Forderung der *Kritischen Psychologie* für subjektwissenschaftliche Forschungsprozesse - nicht vollzogen. Dadurch, so muss hier ergänzend angeführt werden, hätten die Betroffenen ihr Lernhandeln möglicherweise nur mehr auf diese theoretischen Konstrukte hin begründet. Eine Rekonstruktion des typischen Möglichkeitsraumes für das Lernhandeln der Lernsubjekte wäre somit prädestiniert gewesen.

Um die Objektivität und die Validität des Forschungsprozesses zu gewährleisten, sollten zwischen Forscher und Beforschten möglichst keine tiefergehenden, intersubjektiven Beziehungen bestehen. Somit wäre eine völlig anonyme Forschungssituation der Idealfall. Andernfalls könnte es während der Befragung oder während des Interviews zu einer Verzerrung des Forschungsprozesses kommen, weil die Beforschten sich Gedanken darüber machen, wie der andere eine Antwort verstehen wird und welche Konsequenzen dies für die intersubjektive Beziehung haben könnte. Insofern besteht hier immer die Gefahr des taktischen Antwortens.

In dem hier vorliegenden Forschungsprojekt war diese Anonymität nicht gewährleistet. Denn für die Interviewten sowie den Interviewer war die Interviewsituation insofern ungewöhnlich, als beide während der Dienstzeit in einem Unterstellungsverhältnis zueinander standen und der Interviewer zusätzlich als Lehrer die Leistungen der Interviewten im „Allgemeinmilitärischen Teil“ des Feldwebellehrgangs zu bewerten und deren charakterliche Eignung zum Feldwebel zu beurteilen hatte. Hieraus ergab sich vor allem von Seiten der Interviewten die Frage, inwieweit ihre Antworten möglicherweise eine Auswirkung auf die weitere Notengebung und Beurteilung während des Lehrgangs haben könnten. Vor diesem Hintergrund bestand die Gefahr, dass die Interviewten ihre Antworten nach einem taktischen Kalkül geben könnten. Damit wäre die Validität des Forschungsprozesses in Frage gestellt gewesen. Diese mögliche Problematik wurde jedoch zu Beginn des Interviews vom Forscher thematisiert. Hierbei wurde auf einer Vertrauensbasis eine klare Trennung der Ergebnisse des Interviews sowie der dienstlichen Belange vereinbart. Der Forscher verwies dabei auf seine Rolle als Forscher, die er von der des Lehrers trennen kann. Für die Interviewten bedeutete dies, ihre Rolle zunächst neu zu definieren, bzw. zu erweitern. Sie mussten sich in der Interviewsituation von der Rolle des Unterstellten lösen und die des an einem Forschungsprozess Beteiligten einnehmen. Inwieweit dies gelungen ist, kann letztgültig nicht geklärt werden. Das Problem der Validität lässt sich jedoch mit keinem Forschungsverfahren letztgültig klären, da man auch in Fragebögen taktisch ankreuzen kann, bzw. in biographischen Interviews bestimmte sehr persönliche Fakten unerwähnt lassen kann, wodurch das Forschungsergebnis immer verfälscht wird.

Auch in Hinsicht auf eine andere, die Validität des Forschungsprozesses gewährleistende Bedingung stellte sich die Interviewsituation als eine besondere dar. Bei offenen Interviews gilt allgemein die Forderung, den Erzählfluss durch eine offene, erzählgenerierende Frage zu generieren und dann lediglich den Erzählfluss durch aufmunternde „Hm“ am Laufen zu halten. Auf diese Weise unterbleibt eine Beeinflussung sowie ein unbewusstes Lenken der Gedankengänge der Interviewten. Bei dem hier vorliegenden Forschungsprozess geriet der Erzählfluss vor allem zu Beginn der Interviews immer wieder ins Stocken, da die Betroffenen sich zu Anfang vermutlich nicht sicher waren, inwieweit sie sich nun öffnen bzw. inwieweit sie auf Fragen noch mehr erzählen sollten. Dies war zum einen mit der Unsicherheit in der Rollenklärung der Interviewten verbunden. Zum anderen ist es im Militär im Allgemeinen üblich, auf Fragen kurz und prägnant zu antworten, ohne dabei gleich in einen Erzählfluss überzugehen. Aus diesem Grund musste der Forscher öfter nachsteuern, um das Interview nicht lediglich auf das Niveau eines Fragebogens absinken zu lassen. Inwieweit dies gelungen ist, kann man in den transkribierten Interviews, die am Ende der Arbeit angehängt sind, nachlesen.

2 Durchführung und Begründung der Datenauswertung

Die diesem Projekt zur Grunde liegende Bedeutungs-Begründungs-Analyse wurde vom Forscher, auf der Grundlage der o.a. Kategorien der *Kritischen Psychologie* vollzogen. Eine Einweisung der Mitforscher in diese Kategorien erfolgte nicht, da dies im Kontext einer erwachsenenpädagogischen Lernforschung im Gegensatz zu einer subjektwissenschaftlichen Forschung nicht notwendig ist. Darüber hinaus wurden die Interviewten auch nicht am Prozess der Datenauswertung beteiligt. Mit dem Prozess der Datenerhebung endete somit deren direkt geleisteter Beitrag zum hier vorliegenden Forschungsprozess, nicht jedoch ihre Rolle als Beteiligte an diesem Prozess. Denn durch das aufgrund der besonderen Fragestellung reflexive Moment der Datenerhebung, wurde die Subjektivität der Interviewten bewusst nicht ausgeblendet, sondern über die *Bedeutungskategorie* in vollem Maße erhalten. Das Datenmaterial enthält somit alle subjektiven Bedeutungen, wie sie die Befragten bestimmten biographischen, institutionellen und didaktisch-methodischen Umständen des Rechnungsführerlehrgangs beimessen, die ihnen zum Teil aber auch gar nicht bewusst waren. Mit anderen Worten ausgedrückt, enthält das Datenmaterial somit jene Bedeutungen, die für die Interviewten zu Prämissen ihres Lernhandelns und damit zu ihren Lernbegründungen auf der Grundlage ihrer subjektiven Lebensinteressen nach Verfügungserweiterung und damit Erhöhung ihrer subjektiven Lebensqualität wurden.

Auf dieser Grundlage war es möglich, mit Hilfe der Methoden der *Grounded Theory* diese Bedeutungen zunächst über den Prozess des *offenen Kodierens* zu identifizieren. Da diese Bedeutungsspuren in Form einzelner Codes für sich gestellt keinen Sinn ergeben, mussten diese Spuren in einem zweiten Schritt zu einer Sinnstruktur zusammengefügt werden. Bei dieser Sinnstruktur handelt es sich aber um die rekonstruierten Handlungsprämissen und damit den subjektiven Möglichkeitsraum der Lernenden. Als Ordnungsmittel bei diesem Prozess des *axialen Kodierens* diente der im zweiten Kapitel erarbeitete heuristische Rahmen. Die Codes aus dem offenen Kodieren wurden dabei entlang der Achse der im zweiten Kapitel herausgearbeiteten Kategorien der

Kritischen Psychologie angeordnet. Auf der Grundlage aller auf diese Weise ausgewerteten Interviews ließen sich abschließend im Prozess des *selektiven Kodierens* durch den Vergleich der einzelnen subjektiven Möglichkeitsräume diejenigen Bedeutungsstrukturen zu einem Typ zusammenführen, die bereits während des axialen Kodierens für das Lernhandeln der Subjekte von herausragender Bedeutung waren.

Die praktische Umsetzung der Datenauswertung gestaltete sich schließlich wie folgt. Beim offenen Kodieren³¹⁷ wurden zunächst offene Codes (In-Vivo-Codes) - Bedeutungen, die sich zum Teil direkt aus dem Datenmaterial übernehmen ließen - aber auch fachliche Codes - Bedeutungen, die auf der Basis des Wissenschaftswissens des Forschers aus dem Text rekonstruiert wurden³¹⁸ - Schritt für Schritt aus dem Datenmaterial heraus gebildet. Hierbei wurden zunächst der biographische Hintergrund sowie die Gründe für die Berufswahl und im Anschluss das Lernhandeln der Lernenden offen kodiert. Dieser Schritt öffnete das Datenmaterial im Zusammenhang mit den Erfahrungen der Lernenden bezüglich derjenigen Bedeutungen, die sie ihrem familiären und privaten Umfeld im Hinblick auf ihre Berufswahl sowie ihr Lernhandeln auf dem Rechnungsführerlehrgang beigemessen haben. Da die personale Situiertheit ein „genuin soziales Konzept“ darstellt - die „Konstituierung meiner Welt- und Selbsterfahrung“³¹⁹ kann immer nur in einem wechselseitigen Verhältnis mit jener der je anderen innerhalb konkreter interpersonaler Beziehungen gesehen werden - können die Möglichkeiten und Grenzen je meiner Befindlichkeit in der Welt, d.h. mein Möglichkeitsraum, innerhalb dessen ich die gesellschaftlichen Bedeutungsstrukturen als meine subjektiven Handlungsmöglichkeiten erfahre, nur im Zusammenhang mit den erfahrenen Möglichkeiten innerhalb meines phänomenal-biographischen Kontexts verstehbar werden. In diesem Sinne nimmt die Entwicklung meiner Subjektivität innerhalb des sozialen Umfelds ›Familie‹, als den sozialen Ursprung meiner phänomenalen Erfahrung der Welt, eine wichtige Rolle ein. Nur aus einem Verständnis der familiär geprägten Subjektivitätsentwicklung heraus ist es möglich, die Prämissen meines gesamten Handelns sowie der damit verbundenen Restriktionen zu rekonstruieren. Aus der Rekonstruktion der Bedeutungen, die die Lernenden diesem biographischen Moment ihres Möglichkeitsraumes beimessen, kann für sich alleine jedoch die subjektive Befindlichkeit, als emotionaler Faktor der Handlungsbegründungen der Lehrgangsteilnehmer, nicht in vollem Maße nachvollzogen werden. Der direkte Kontext der Qualifizierungsmaßnahme wurde deshalb ebenso in den Rekonstruktionsprozess der Handlungsprämissen der Lernenden einbezogen. Denn nur so war es möglich nachzuvollziehen, welche

³¹⁷ Alle Codes sind im Forschungsprozess fett hervorgehoben. Die offenen Codes, die direkt aus dem Datenmaterial übernommen wurden, sind zusätzlich kursiv gedruckt und in Anführungszeichen gesetzt.

³¹⁸ Dieses Wissenschaftswissen wurde zu Beginn des zweiten Kapitels in Form des heuristischen Rahmens ausführlich erläutert und ist somit für jeden nachvollziehbar. Somit ist auch der Prozess des offenen Kodierens für jeden, der diesen auf der Basis der Kategorien der *Kritischen Psychologie* durchführt, nachvollziehbar. Der Kritikpunkt, die Offenheit des Verfahrens sei durch die Verwendung der fachlichen Codes insgesamt in Frage gestellt, soll hier nicht entkräftet werden. Dieses Problem der Objektivität lässt sich bei keinem qualitativen Forschungsverfahren ausschließen. In diesem konkreten Forschungskontext sei jedoch auf die stringent begründete Heuristik hingewiesen, auf deren Grundlage die Codes gebildet werden. Solange diese Prämisse des Forschungsprozess eingehalten wird, sind die Ergebnisse innerhalb dieses Rahmens auch objektiv und gültig.

³¹⁹ Holzkamp 1995, a.a.O., S. 264.

Bedeutungen die Lernenden aus den militärischen ›Infrastrukturen‹ des Lehrgangs im Hinblick auf ihr Lernhandeln realisiert haben. Aus diesem Grund wurde der offene Kodierprozess in einem weiteren Schritt vor dem Hintergrund der Bedeutungsanordnung Bundeswehr³²⁰ durchgeführt. Der Schritt des offenen Kodierens wird nachfolgend bei allen drei Fällen in aller Ausführlichkeit dargestellt, so dass eine möglichst intensive Nachvollziehbarkeit dieses Teils des Forschungsprozesses gewährleistet ist.

Während die Methode der Grounded Theory den Verifikationsprozess während der Generierung einer wissenschaftlich gültigen Theorie in Form einer theoretischen Sättigung mit Hilfe des Theoretical Samplings erreicht, wurde die theoretische Sättigung in dem hier vorliegenden Forschungsprozess - der aus oben genannten Gründen auf ein Theoretical Sampling verzichten muss – im zweiten Schritt der Datenauswertung wie folgt vollzogen. Beim axialen Kodieren wurden die im offenen Kodieren identifizierten Codes entlang der Kategorien der *Kritischen Psychologie* wie oben beschrieben erneut kodiert. Hierbei wurde jeweils zunächst die personale Situiertheit im Zusammenhang mit der Berufswahl sowie im Zusammenhang mit dem Lernhandeln der Lernenden sowie weiterhin die subjektive Befindlichkeit in Bezug auf die Rahmenbedingungen des Rechnungsführerlehrgangs und in Bezug auf das Lernhandeln während dieses Lehrgangs rekonstruiert. Im Fall von Frau Sauer wird dieser Prozess im Folgenden sehr ausführlich dargestellt. In den Fällen von Herrn Jäger und Herrn Unsöld erfolgt eine Fokussierung auf die eigentlichen Lernbegründungen während des Rechnungsführerlehrgangs.

Die Notwendigkeit der Rekonstruktion der personalen Situiertheit sowie der subjektiven Befindlichkeit, als jeweilige Kern- oder Schlüsselkategorie in o.a. Kontext, war insofern gegeben, als sich auf der einen Seite der Möglichkeitsraum der Subjekte - nicht nur im Zusammenhang mit deren Lernhandeln - über deren Erfahrungen mit allen früheren und zukünftigen Situationen konstituiert. Die Kategorie der personalen Situiertheit im Zusammenhang mit spezifischen Lebensabschnitten oder Situationen - wie z.B. Lehr-Lern-Situationen - gibt demnach Aufschluss über verschiedene Aspekte des je subjektiven Möglichkeitsraumes. Auf der anderen Seite erwächst aus der Erfahrung der Handlungsmöglichkeiten/-restriktionen, wie sie im je subjektiven Möglichkeitsraum gegeben sind, die gegenwärtige Befindlichkeit der Subjekte. Dementsprechend wurde der subjektive Möglichkeitsraum von zwei Seiten rekonstruiert: zum einen von der phänomenal-biographischen Seite auf der Grundlage der familiären Erfahrungen mit dem eigenen Lernhandeln sowie mit der Berufswahl. Dieser Rekonstruktionsprozess des subjektiven Möglichkeitsraumes der Lernenden wurde durch die weiterführende Rekonstruktion der Handlungsmöglichkeiten/-restriktionen mithin der subjektiven Befindlichkeit vor dem Hintergrund der Rahmenbedingungen des Rechnungsführerlehrgangs sowie des Lernhandelns während dieses Lehrgangs im Hinblick auf das Lernhandeln der Lernenden in einer ganzheitlichen, den ersten Rekonstruktionsprozess verifizierenden und erweiternden Art und Weise vervollständigt. Der im Schritt des axialen Kodierens rekonstruierte subjektive Möglichkeitsraum der Lernenden in Bezug

³²⁰ Der Rechnungsführerlehrgang mit seiner je besonderen Bedeutungsstruktur für die Lernenden geht als Element im Ganzen der Bundeswehr auf. Aus diesem Grund ist er im Folgenden immer mitgemeint, wenn von der Bedeutungsanordnung ›Bundeswehr‹ die Rede ist.

auf deren Lernhandeln während des Rechnungsführerlehrgangs wurde damit durch einen ganzheitlichen Forschungsprozess in seiner Gültigkeit untermauert.

Nachdem alle drei Interviews dem Prozess des offenen und axialen Kodierens unterzogen und somit die für das subjektive Lernhandeln bedeutenden Bedeutungsstrukturen rekonstruiert wurden, wurde in einem abschließenden Schritt durch den Vergleich der drei subjektiven Möglichkeitsräume ein typischer Möglichkeitsraum der Lernenden konstituiert. Dieser typische Möglichkeitsraum für Lernende im Zuge einer Qualifizierungsmaßnahme bei der Bundeswehr muss aber grundsätzlich als offen und noch nicht endgültig betrachtet werden. Er dient vielmehr als Grundlage, auf der sich andere Lernende über ihre Möglichkeiten und damit Gründe für ihr Lernhandeln im Zuge einer Qualifizierungsmaßnahme vergewissern können.

Der gesamte Prozess der Datenauswertung mit Hilfe der Grounded Theory erfolgte im Rahmen dieser Arbeit völlig ohne das weitere Mitwirken der Interviewten, denn die „Nachvollziehbarkeit meiner Handlungsgründe für andere und für mich selbst ist darin fundiert, dass niemand seinen Lebensinteressen, wie er sie erfährt, bewusst zuwiderhandeln kann. Die ist (...) das einzige materiale Apriori menschlicher Intersubjektivität“³²¹. Dementsprechend wurde während der Datenauswertung die weitere Mitarbeit der Befragten nicht notwendig benötigt, sondern es konnten stellvertretend für diese deren Handlungsbegründungen nachvollzogen und somit deren subjektive Möglichkeitsräume rekonstruiert werden.

Aus den über die reflexiven Interviews erhobenen Daten heraus sind somit für jeden, der die Kategorien der *Kritischen Psychologie* in den Auswerteprozess mit einfließen lässt, die Begründungen für das Handeln der Interviewten in der Situation ›Rechnungsführerlehrgang‹ über die Rekonstruktion deren subjektiver Möglichkeitsräume auf der Grundlage ihrer personalen Situiertheit und während der aktuellen Lehr-Lern-Situation gegebenen subjektiven Befindlichkeit nachvollziehbar. Auf dieser Grundlage ist auch die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Datenauswertung begründet.

3 Rekonstruktion der Prämissen von Frau Sauer

Frau Sauer ist zur Zeit des Interviews 30 Jahre alt und trat, nachdem alle Bereiche der Bundeswehr für Frauen geöffnet wurden, zunächst in der Personalabteilung einer ca. fünfhundertköpfigen militärischen Organisationseinheit (Bataillon) an ihrem Heimatort als Sachbearbeiterin freiwillig den Dienst als Zeitsoldat in der Laufbahn der Unteroffiziere im Dienstgrad eines Stabsunteroffiziers an. Dieser Schritt wurde aufgrund der Neustrukturierung der Unteroffizierlaufbahn in der Bundeswehr ermöglicht, da Frau Sauer bereits über eine einschlägige kaufmännische Berufsausbildung verfügte und somit mit einem höheren Dienstgrad und in eine unmittelbar kaufmännisch ausgerichtete Fachverwendung eingestellt werden konnte. Nachdem sie ca. zwei Jahre lang in dieser Verwendung tätig war, musste sie eine Entscheidung bezüglich ihrer weiteren militärischen Karriere treffen. Es stellte sich ihr dabei die Frage, ihren beruflichen Lebensweg in der Unteroffizierbahn weiter zu führen, oder aber einen Karrieresprung in

³²¹ Holzkamp 1991, S. 7

die Feldwebellaufbahn, verbunden mit einem fachlichen Wechsel ihrer Tätigkeit zu vollziehen. Vor diesem Hintergrund entschied sie sich, die Laufbahn eines Feldwebels einzuschlagen, da sie sich die Option offen halten wollte, Berufssoldatin zu werden. Dieser Karriereweg ist derzeit nur auf der Basis der Feldwebellaufbahn, nicht aber auf der Basis der Unteroffizierlaufbahn möglich. Nach einem Personalgespräch, während dem ihr eine Stelle als Rechnungsführer innerhalb der selben Organisationseinheit und vor allem an ihrem Heimatort angeboten wurde, wählte sie die Option, Rechnungsführer zu werden. Aus diesem Grund benötigte sie die hierzu notwendige Qualifikation, weshalb sie, wie die anderen Interviewpartner auch, im Zuge einer Personalentwicklungsmaßnahme zunächst eine halbjährige Ausbildung am Arbeitsplatz durchlief. Dort erhielt sie einen Einblick in ihre spätere Tätigkeit und sollte diesbezüglich auch bereits das erste Basiswissen vermittelt bekommen, da die gesamte für diesen Dienstposten nötige Ausbildung während der Qualifizierungsmaßnahme ›Rechnungsführerlehrgang‹ aus zeitlichen und finanziellen Gründen nicht in vollem Maße an einer Schule erfolgen kann. Nach dieser Ausbildung am Arbeitsplatz wurde Frau Sauer für vier Monate an die Stabsdienstschule in Sonthofen kommandiert, um dort den zweiteiligen Rechnungsführerlehrgang zu durchlaufen. Das Interview mit Frau Sauer wurde etwa zwei Wochen nach dem ersten Lehrgangsteil, dem militärfachlichen Teil, den sie als Beste zweier Lehrgangsklassen absolvierte, durchgeführt.

3.1 Offenes Kodieren

Im Folgenden Schritt wird das Datenmaterial bzw. der Fall von Frau Sauer entsprechend der methodischen Vorgehensweise der Grounded Theory offen kodiert. Dabei werden in einem ersten Schritt natürliche Kodes (In-vivo-Kodes), aber auch schon erste fachliche Kodes gebildet. In einem zweiten Schritt wird der Kodierprozess mit Hilfe der dieser Arbeit zugrunde gelegten Bedeutungsanordnung Bundeswehr nochmals kodiert. Auf diese Weise kann das Datenmaterial sehr breit geöffnet werden, um es anschließend entlang der Heuristik dieser Arbeit sowie der daraus sich ergebenden theoretischen Kodes wiederum zu strukturieren. Der besseren Lesbarkeit wegen wird während des offenen Kodierens die zeitliche Form des Präsens gewählt.

3.1.1 Biographischer Hintergrund und Gründe für die Berufswahl

Frau Sauer wächst als einziges Kind in einem aus ihrer Sicht perfekten Elternhaus auf. *„Extraharmonisch. Ganz extrem. Wenn ich immer mit irgend jemandem über meine Kindheit rede, ich sage erstens würde ich meine Kinder - werde ich versuchen, wenn ich einmal Kinder habe, meine Kinder genauso erziehen, wie meine Eltern mich erzo-gen haben. Es hat einfach alles gepasst“* (38-41). Im Erziehungsprozess werden ihr unmissverständlich ihre „**Grenzen**“ aufgezeigt. *„Also meine Eltern haben mir immer klar gesagt, was sie von mir – also so mir meine Grenzen aufgesteckt“* (61f.). Der Spielraum dazwischen wird ihr jedoch nicht unangenehm eingeengt. Körperliche Gewalt gehört dabei zur Erziehungsmethode. *„Es ist jetzt nicht so, dass ich von meinen Eltern nicht einmal eine auf die Finger gekriegt hätte, oder einmal eine Ohrfeige gekriegt hätte, das nicht“* (54-56). Sie fühlt sich jedoch zu keinem Zeitpunkt dadurch in ihrer Handlungsfähigkeit bedroht. *„Aber ich hatte nie Angst davor, also ich hätte nie Angst haben müssen, dass ich eine kriege, sondern das war wenn dann nach fünfmaligem Sagen“* (56f.). Ihre Eltern begegnen ihr durch die Anwendung von Gewalt nicht auf der Basis gleichberechtigter Partner, wenn es darum geht, bestimmte Normen und

Werte zu erlernen. Sie nutzen vielmehr ihre Machtposition der Stärkeren, um auf diesem Wege ein Bedrohungsszenario zu konstituieren, um das Handeln ihrer Tochter einzuschränken. Überschreitet das Kind die Grenze, wird es durch **körperliche Gewalt**, z.B. in Form einer Ohrfeige, sanktioniert. Unberechtigt wird hingegen keine Gewalt ausgeübt. Frau Sauer erfährt diesen Prozess im Rückblick als gerecht, da es für sie immer einleuchtend war, wenn sie sanktioniert wurde. *„Sondern wenn ich wegen irgendetwas Schimpfe gekriegt habe, oder so, das war für mich dann auch immer einleuchtend, warum“* (67f.). Durch dieses **restriktive Erziehungsverhältnis** lernt Frau Sauer jedoch nicht die Einsicht in die Notwendigkeit eines sozialen Miteinanders, weil dies durch Schläge nicht vermittelt wird. Sie lernt vielmehr Normen zu befolgen, um Strafe zu vermeiden. Andererseits lernt sie dadurch, sich an Grenzen zu orientieren und erfährt somit stets die **Gewissheit**, sich regelkonform zu verhalten oder eben nicht. Durch das restriktive Erziehungshandeln der Eltern wird somit ihr Handeln **geordnet** und sie erhält eine stetige **Orientierung** für ihr Handeln.

Ihre Eltern sind immer für sie da und unterstützen sie, wo sie können. Sie wächst in **behüteten** Verhältnissen auf, in denen immer jemand für sie da ist. *„Als sie mich dann gekriegt haben, waren sie wirklich beide voll für mich da. (...) Ich bin nie so zur Seite gestellt worden, dass jetzt jemand keine Zeit gehabt hätte für mich“* (47-51). Damit erfährt Frau Sauer in ihrer Kindheit das Gefühl der **Geborgenheit** und **Sicherheit**. Sicherheit nimmt bei Frau Sauer einen hohen Stellenwert im Leben ein, weil sie dieses Gefühl über den Prozess ihrer Erziehung internalisiert hat. Ohne ein gewisses Maß an Sicherheit verspürt sie deshalb kaum Lebensqualität. **Enttäuschte Erwartungen** stellen für sie in diesem Kontext immer einen **Unsicherheitsfaktor** dar. Durch ihr harmonisches Familienleben ist sie es nicht gewöhnt, wenn etwas nicht so läuft, wie sie es sich vorgestellt hat. Enttäuschungen versucht sie dahingehend zu vermeiden, dass sie ihre Erwartungen nie zu hoch steckt. Diese letztlich zu verarbeiten, bedeutet für sie immer einen **harten Lernprozess**. Vor allem schlechte Noten kann sie nur schwer verarbeiten, wenn sie eigentlich bessere erwartet hatte. Dieser harte Lernprozess muss auch im Verhältnis zu ihrem **Selbstbewusstsein** gesehen werden, welches aufgrund ihrer restriktiven Erziehung nicht besonders stark ausgeprägt ist. Denn durch eine restriktive Erziehung wird auch die Entwicklung der Subjektivität restringiert. *„Und es tut mir dann an meinem Selbstbewusstsein richtig weh, wenn ich mir einen Schnitt oder so etwas stecke und ich merke, es lässt sich für mich nicht realisieren, dann mehr. Das ist immer ein harter Lernprozess für mich, das mag ich nicht so“* (1022-1025).

Frau Sauer hat Angst davor, dass andere sie in einem anderen Licht sehen, als sie selbst gesehen werden will. Sie strebt aus Harmoniegründen danach, sich an die Verhaltenserwartungen anderer **anzupassen**. Solange sie alles macht, was andere von ihr erwarten, sind **Konflikte** ausgeschlossen. Diese gilt es auch zu vermeiden, um das **Bedürfnis nach Harmonie** zu befriedigen. Entsprechend bedeutet „Lehrgang“ für sie, **mit neuen Leuten auskommen zu müssen**, ohne Konflikte herauf zu beschwören. Die Lehrgangsteilnehmer nehmen diesbezüglich jedoch keine so große Rolle ein. Es geht ihr persönlich vielmehr darum, sich den Erwartungen der Vorgesetzten und damit der **Autoritätspersonen anzupassen**.

„Es verunsichert einen ein bisschen, weil es sind dann Menschen, die einen gar nicht so wirklich kennen. Also die eine ganz gewisse Weile brauchen, um einschätzen zu können, wie man sich im Dienst verhält, was man überhaupt für eine Einstellung man hat, was man für einen Charakter hat und solche Sachen. Wo man sich dann immer wieder anfangs Gedanken macht, ob da jemand dabei ist, der das auch richtig einschätzt und wo man Angst hat, dass man irgend einen Vorgesetzten erwischt, wo man gar nicht auf einer Welle liegt“ (1094-1100).

Frau Sauer erfährt also eine gewisse **Unsicherheit** im Zusammenhang mit dem Umstand, ob ihre Vorgesetzten sie so sehen, wie sie gerne gesehen werden möchte, nämlich angepasst an die Regeln und ihrer restriktiven Erziehung entsprechend ihre von anderen vorgegebenen **Grenzen einhaltend**. Im Grunde zeigt sich hier eine gewisse **Angst vor der Autorität** und **Sanktionsmacht** ihrer Vorgesetzten, die sie, wie ihre Eltern, sanktionieren können, wenn sie möglicherweise auch unwissentlich Grenzen überschreitet. Aus diesem Grund findet sie es auch angenehm, dass es sich bei den Fachlehrern auf dem Lehrgang um zivile Mitarbeiter handelt, da diese keine unmittelbare Sanktionsmacht haben und somit als nicht so bedrohlich erfahren werden, wie militärische Vorgesetzte. „Man hat sich der Person auch nicht so ausgeliefert gefühlt“ (1216f.).

Ordnung hat für Frau Sauer eine große Bedeutung in ihrem Leben. Ordnung zum einen in Form von **Übersichtlichkeit** und zum anderen in Form von **klaren Regeln** und Handlungsspielräumen. Erstere findet bei ihr vor allem im Zusammenhang mit schulischem Lernen und beruflicher Tätigkeit Anschluss. Hier muss man Dinge lernen oder erledigen, an denen man selbst kein tatsächliches **Interesse** hat und in dieser Hinsicht deshalb **rein fremdgesteuert** handelt. Damit einher geht bei ihr das Gefühl von **Unsicherheit** und **Angst**, da sie **nicht Herr über ihr eigenes Leben ist**. Dieses als **Druck** und **Stress** erfahrene Gefühl der Ausgeliefertheit an fremde Machtstrukturen, versucht sie durch **Ordnung** in ihrem Umfeld zu unterdrücken. Um sich auf das Wesentliche am **Unangenehmen** konzentrieren zu können und nicht davon abgelenkt zu werden, versucht sie **ihr Lern- und Berufsumfeld möglichst in Ordnung zu halten**. Sie schafft sich im **disharmonischen Umfeld** somit durch **Ordnung** eine gewisse **Harmonie** und gleicht damit ihre **Unsicherheit** aus. „Da wenn ich keine Ordnung habe, das kann ich nicht machen, da kann ich nicht arbeiten“ (543f.). „Ordnung nimmt einem auch bei der Arbeit einen Haufen Stress ab“ (551f.). Ordnung in Form von klaren **Handlungsrichtlinien** gibt ihr die **Sicherheit**, die sie zu einem harmonischen Leben braucht. Wenn sie ihre **Grenzen** kennt, kann sie sich daran **orientieren** und entsprechend so handeln, dass sie Konflikte vermeidet, die wiederum ihr **Harmoniebedürfnis** angreifen würden. „Sicherheit im Verhalten, wenn ich irgendeine Hausordnung, oder eine gesellschaftliche Ordnung habe, ich habe einfach Spielräume innerhalb denen ich mich bewegen kann“ (553-555).

Zu ihrem jetzigen Beruf als ›Soldat‹ ist Frau Sauer eher zufällig gekommen. Nach einem „ziemlich abwechslungsreichen Lebenswandel“ (26f.) arbeitet sie in einem Reisebüro als „Reiseverkehrskauffrau“ (168). Allerdings ist in ihrer Arbeitsstätte ein organisatorischer Wandel geplant, in deren Verlauf sie **mehr Verantwortung bei gleichem Gehalt** tragen soll und darüber hinaus wurde sie bereits von der **Routine** ihrer Tätigkeit eingeholt. „Und da sitzt man hinter dem Computer und verkauft. Und im

Endeffekt, ob die Person, die kommt Dominikanische Republik oder Kanarische Inseln bucht, macht irgendwann keinen Unterschied mehr. Das ist Abfragen von Wissen, das man irgendwo hat“ (185-187). Ihr fehlt also eine **Herausforderung** in der sie sich beweisen kann, in der sie **mehr Wertschätzung erfährt**. Aus diesem Grund zeigt sie Interesse als ein Kunde, der selbst Soldat ist, ihr erzählt, es dürften bald Frauen in jeder Position bei der Bundeswehr Dienst leisten und er bräuchte demnächst einen Nachfolger auf einem Sachbearbeiterposten im Personalwesen seiner Einheit. Sie willigt jedoch nicht spontan ein, sondern besorgt sich „*Infomaterial*“ (193) und vereinbart einen Termin beim Wehrdienstberater, um sich noch eingehender zu informieren. Darüber hinaus wird ihr die Option eröffnet eine viermonatige Eignungsübung zu machen, während der ihr bisheriger Arbeitsplatz nicht nachbesetzt werden darf, so dass eine Rückkehrmöglichkeit offen gehalten wird. Trotz ihres abwechslungsreichen Lebenswandels **scheut** Frau Sauer also das **Risiko** und **sichert sich** durch verschiedene Maßnahmen gegen Enttäuschungen und Misserfolge **ab**.

Ihre Eltern zeigen bei der Nachricht, sie wolle zur Bundeswehr gehen, gemischte Reaktionen. Die Mutter reagiert zunächst eher mit **Zurückhaltung**, „*sie war ziemlich überrascht und konnte sich auch nicht wirklich damit identifizieren*“ (14f.). Sie weiß nichts über die Bundeswehr und fürchtet deshalb die Meinung des Bekanntenkreises und damit Probleme im Hinblick auf ihren sozialen Status innerhalb des Bekanntenkreises zu bekommen. „*Aber ich weiß es jetzt für mich, dass sich meine Mama schon groß einen Kopf macht, was die anderen Leute denken*“ (126f.). **Anpassung** an andere zum Erhalt **sozialer Anerkennung durch Wertschätzung**, d.h. sich an die Erwartungen anderer anzupassen, kann hier somit als ein **familiäres Muster** beobachtet werden. In der Zwischenzeit hat sich die Meinung der Mutter geändert, nachdem sie die Bedeutung und gesellschaftliche Anerkennung des Soldatenberufs als positiv erfahren hat. Sie ist mittlerweile „*überstolz*“ (22) auf ihre Tochter und **profilert sich** damit auch in ihrem Bekanntenkreis. Ihr Vater ist dagegen von Anfang an begeistert. „*Also der war Feuer und Flamme*“ (9). Nachdem er selbst vier Jahre bei der Bundeswehr war, kennt er die Strukturen und vor allem den großen Vorteil der **materiellen Absicherung** bei einem derzeit relativ geringen Berufsrisiko. Aus diesem Grund empfiehlt er ihr auch, die **Option, Berufssoldat** zu werden, nicht aus den Augen zu verlieren. Ihm geht es dabei vor allem wie seiner Frau um **Kontinuität**. Als sportbegeisterter Mensch, der diese Begeisterung von Anfang an an seine Tochter weitergeben wollte, kann er sich zudem nicht nur mit ihrem neuen Beruf identifizieren, er ist auch regelrecht „*begeistert*“ (117), da **Sportlichkeit** in der Bundeswehr einen hohen Stellenwert einnimmt und sie jetzt wesentlich sportlicher ist, als während der Pubertät. Insofern erhält sie von ihm eine **besondere Wertschätzung in ihrer Tochterrolle**.

Rechnungsführer wollte Frau Sauer eigentlich gar nicht werden. Ihr hat es in der Personalabteilung so gut gefallen, dass sie diese nicht mehr verlassen wollte. Da sie sich aber die Option *Berufssoldat* nicht verbauen wollte und man, um diesen Status zu erreichen, ab einem bestimmten Alter die Feldwebellaufbahn einschlagen muss, sie dies in der Personalabteilung aber aufgrund eines Stellenengpasses nicht konnte, blieb ihr nur die Wahl, zu bleiben und nicht Berufssoldat zu werden bzw. auf eine andere Stelle zu wechseln und diesen Status dann später erwerben zu können. Sie ist also zwischen der erfahrenen **familiären Geborgenheit** und **Harmonie** in der Personalab-

teilung sowie der ein **geordnetes Berufsleben** versprechenden Karriere eines Berufssoldaten hin und hergerissen.

Nachdem innerhalb ihrer Organisationseinheit gerade eine Stelle als Rechnungsführerfeldweibel frei wird, sie nur in der mit der Annahme dieser Stelle verbundenen Feldwebellaufbahn Berufssoldat werden kann und dies die einzige Feldweibelstelle an diesem Standort ist, nimmt sie dieses Angebot an. Sie gibt damit zwar die familiäre Situation der Personalabteilung auf. Dafür erhält sie sich die **Sicherheit** der gewohnten Umgebung, weil sie in ihrer Einheit bleiben kann. Darüber hinaus bewahrt sie sich die Option auf ein **geordnetes** und **prädestiniertes Leben** als Berufssoldat. D.h., sie macht den Rechnungsführerlehrgang, „um beruflich weiter zu kommen“ (233).

„Ich würde aber niemals mich unterordnen wollen. Und hätte ich jetzt keinen Beruf, oder hätte ich keine genügende Ausbildung oder so, dann hätte ich das Gefühl, mich unterordnen zu müssen und das möchte ich nicht. Also ich möchte nicht – ich mag es überhaupt nicht, das macht mir Angst, wenn ich das Gefühl habe, ich bin nicht Herr der Lage.“ (262-265) Eine weitere wichtige Rolle hinsichtlich ihrer Laufbahn spielt damit auch der Faktor **Unabhängigkeit**. Diese kann sie sich sichern, indem sie ihr eigenes Geld verdient. Sie *„möchte nicht Geld im Überfluss haben, aber (...) auf jeden Fall ein schönes Leben“* (249f.). Deshalb konnte sie auch zunächst ihren Beruf nicht wechseln, da eine weitere Ausbildung oder sogar ein Studium wiederum mit finanziellen Nachteilen einher gegangen wäre und damit hätte sie eine **finanzielle Abhängigkeit** anderen gegenüber erfahren. Insofern war die Gelegenheit Soldat zu werden günstig, da damit auch während der Ausbildung ein finanzieller Standard gehalten werden kann und auch weitere finanzielle Vorteile diesen Beruf attraktiv machen. Damit wiegt für Frau Sauer in diesem Zusammenhang die Erfahrung der finanziellen **Unabhängigkeit** schwerer, als die Erfahrung der organisatorischen **Abhängigkeit** und Anpassungsnotwendigkeit an ihre sanktionsmächtigen Vorgesetzten. Ein weiterer Grund für die mit dem Laufbahnwechsel verbundene Dienstzeitverlängerung auf acht Jahre ist aber auch der **finanzielle Vorteil**, der ihr durch den **Berufsförderungsdienst** in Bezug auf die Bezahlung einer **Fachausbildung** zugute kommt. Damit kann sie zum einen eine **Umschulung zur Erzieherin** oder aber auch ein **Studium** finanzieren.

Aber nicht nur wegen der bisher angeführten Gründe hat Frau Sauer ihre Dienstzeit verlängert. Vor dem Hintergrund der derzeitigen Rezession auf dem Arbeitsmarkt kann sie mit dem Soldatenberuf vor allen Dingen ihr in der Erziehung begründetes **„extrem hohes Sicherheitsbedürfnis“** (337) befriedigen. Darüber hinaus erfährt sie in der Bundeswehr hinsichtlich des Arbeitsklimas jedoch auch eine herausragende Art von *„Miteinander“* (380), eine Art **familiärer Geborgenheit**, wie sie diese aus ihren privatwirtschaftlichen Arbeitsverhältnissen nicht kennt, die ihr aber sehr viel bedeutet. Damit wird zugleich ihr **Harmoniebedürfnis** gestillt. *„Zwistigkeiten“* (389) machen sie *„krank“* (390), weshalb sie sich eine Rückkehr ins Zivilleben, wie sie als Folge eines nichtbestandenem Rechnungsführerlehrgangs eintreten könnte, auch nur schwer vorstellen kann. In der Bundeswehr werden *„Zwistigkeiten“* durch die Pflicht zur Kameradschaft auf der Grundlage des Soldatengesetzes unterdrückt. Man **passt sich aneinander an**, da man sonst sanktioniert wird.

An Tagen, an denen sie Lehrgangsfrei hat (Familienheimfahrt), besucht Frau Sauer ihre neue Arbeitsstelle, um sich mit ihren Kollegen um neun Uhr zu einem Kaffee zusammenzusetzen und das **Gefühl des Dazugehörens**, der **Geborgenheit** zu genießen. Nachdem sie bereits eine Reihe guter Noten geschrieben hat, erzählt sie davon auch ihrem Fachvorgesetzten. *„Ich bin dann immer mit meinen Noten gekommen“* (417). Dieser ist dann immer *„voll stolz“* (418) auf sie. Auf diese Art und Weise erhält sie aufgrund ihrer sehr guten Leistungen während des Lehrgangs **Anerkennung** in Form von **Wertschätzung** durch ihren Fachvorgesetzten

Während sie auf der einen Seite das soldatische Zusammengehörigkeits-/Kameradschaftsgefühl schätzt, kann sie sich auf der anderen Seite mit dem gefechtsorientierten, kämpferischen soldatischen Leben nicht anfreunden. Das ist ihr *„zu anstrengend“* (429). Frau Sauer ist bereits mit dem Dienstgrad ›Stabsunteroffizier‹ in die Bundeswehr eingetreten. Aufgrund ihrer Fachlaufbahn, zunächst im Personalwesen, hat sie nie die Härten und Entbehrungen der militärischen Gefechtsausbildung kennen gelernt. Eine Übernahme der ›**typisch**‹ **militärischen Verhaltensweisen** ihrer Vorgesetzten, wie sie durch **autoritäres Gehabe** und bestimmte **Restriktionstechniken** charakterisierbar sind, konnte deshalb bei ihr nicht erfolgen. So hat auch die mit der Restriktion von Untergebenen einhergehende permanente **Kontrolle** für sie *„einen unangenehmen Beigeschmack“* (560f.) und ist nicht so selbstverständlich, wie bei denjenigen Vorgesetzten, die in diesem restriktiven System unmittelbar sozialisiert wurden. Da sie sich aus diesem Grund diesen restriktiven Führungsstil nicht aneignet, muss sie sich einer anderen Strategie bedienen, um ihre unterstellten Soldaten zu führen. Hier greift sie auf das **pädagogische Verhaltensmuster ihrer Mutter** zurück, *„einfach einmal zu gucken, wie weit bist du denn, kriegst du denn auch wirklich alles auf die Reihe, kann ich dir irgendwo behilflich sein“* (574f.). Sie kontrolliert also nicht, wenn sie ausbildet, sondern **hilft** und **unterstützt**, indem sie eine Art **Mutterrolle** einnimmt. In gleicher Weise versucht sie ihrem **Freund** die Vorteile einer gewissen **Sicherheit** oder **Geborgenheit näher zu bringen**, die sie selbst vor allem in Bezug auf Sicherheit als sehr wichtig in ihrem Leben erachtet.

Die **abwechslungsreichen** Verwaltungstätigkeiten, die sie als Rechnungsführer zu bewältigen hat, sind ihr vor diesem Hintergrund auch lieber. Denn *„es ist halt auch kein so rein kämpferischer Job“* (428). Eine Ausbildung, wie eine Waffenausbildung oder ein Unterricht, in der **sie keine großen Befehle geben und Verantwortung übernehmen muss**, ist ihr demnach auch lieber, als eine Gefechtsausbildung. Frau Sauer ist also insgesamt **gerne Ausbilderin**, ohne jedoch das Handlungsmuster einer autoritären und restriktiven militärischen Vorgesetzten zu zeigen. Sie sieht ihren Beruf damit eher wie einen **Zivilberuf** mit sehr viel **Abwechslung** und kann sich auch nicht mit einem Vorgesetztenideal identifizieren, welches durch Verantwortungssuche und Profilierung an anderen geprägt ist. *„Ich trete nicht so als Drillinstruktur auf, das liegt mir nicht so“* (459f.).

Dies zeigt sich auch an der Bedeutung, die sie dem Dienstgrad Feldwebel beimisst. Für sie ist nicht die **Amtsautorität** sowie die mit dem Dienstgrad **steigende Sanktionsmacht** wichtig. Das **Fachwissen** und die **Erfahrung**, die sie aufgrund der **Reife**, die mit diesem Dienstgrad verbunden sind, vorweisen kann, sind ihr wichtiger. Mit den

„*charakterlichen Voraussetzungen*“ (476f.) eines militärischen Führers verbindet sie also nicht, jemanden lediglich durch Amtsauctorität und entsprechendes Auftreten zu beeindrucken. Das kann sie nicht und will sie nicht. „*Weil ich das nicht kann z.B. vor einen Mannschaftsdienstgrad hinstellen und irgendetwas aufgrund von meinem Dienstgrad ihm zu sagen, wenn ich das Hintergrundwissen noch nicht habe*“ (524-526). Aus diesem Grund benötigt sie eine gewisse **Ausstrahlung** und **Fachwissen**, um bei unterstellten Soldaten, aber auch innerhalb ihrer eigenen Dienstgradgruppe als ›Soldat‹ **anerkannt** zu werden. Zugleich versucht sie, indem sie sich an die Normen und Werte der Institution anpasst, zum einen als „**Vorbild**“ (496) für ihre unterstellten Soldaten zu fungieren und zum anderen aufgrund dieser vorbildlichen Verhaltensweise **Konflikte zu vermeiden**.

3.1.2 Das Lernhandeln von Frau Sauer

Frau Sauers **Lernbiographie** ist zunächst einmal geprägt von ihrer Grundschulzeit. Da sie schon vor der Schule Lesen und Schreiben kann, braucht sie sich während der ersten Schuljahre nicht so sehr anzustrengen. Sie verspürt also **keinen Druck, etwas lernen zu müssen**, was sie gar nicht mag. Lernen macht ihr vielmehr **Spaß**, da sie auch schon sehr viel weiß und sie auch vor der Schule bereits **spielerisch gelernt hat**. Dieses **spielerische Lernen** überträgt sie also auf die erste Zeit in der Schule. Als sie das Gymnasium besucht, wird sie das erste mal durch die reinen Lernfächer mit einem **Lernzwang** direkt konfrontiert und verliert den Spaß am schulischen Lernen, weil sie vor allem für die reinen Lernfächer **kein eigenes Interesse** entwickelt. „*Ich lerne nicht wirklich gerne*“ (668). Aus diesem Grund hat sich Frau Sauer im Zuge ihrer Lernbiographie eine Methode angeeignet, die ihr das Lernen erleichtert und ihr hilft, ihre eigenen **Lernwiderstände zu überwinden**, wenn sie zum Lernen gezwungen ist. „*Je mehr ich von vorne herein kapiere, desto weniger brauche ich lernen*“ (978). Sie versucht im Unterricht bereits die Lerninhalte möglichst zu **verstehen**, da sie sich diese dann nicht mehr „*hinein prügeln*“ (230f.) muss. Dies gilt insbesondere für Lerninhalte die „*halt so theoretisch*“ (669) sind. In dieser Beziehung schwärmt sie im Kontext des Rechnungsführerlehrgangs vor allem von einem Fachlehrer, der ihr die Lerninhalte so gut im Unterricht erklärt, dass sie auf die Prüfung in diesem Fach gar nichts mehr lernen muss.

Eine Fortbildung im Sinne von verschultem Lernen, bei dem sie sich „*wirklich auf rein auf theoretisches Wissen und Schulbankdrücken*“ (362f.) konzentriert, ist für sie also vor allem **unangenehmes Lernen**. Dementsprechend kann sie sich auch nur dann auf ihre Pflichten konzentrieren, wenn ihr persönliches Umfeld stimmt und sie keine weiteren Belastungen verspürt. In dieser Beziehung spielt auch **Sicherheit** eine entscheidende Rolle für sie. „*Ich kann auch nicht lernen, wenn irgendetwas in meinem Umfeld unsicher ist, kann ich auch gar nicht so lernen. Also jetzt unsicher einfach im Sinne davon, dass es mich jetzt belastet. Dass ich mir über – sobald etwas unsicher ist für mich, muss ich mir darüber einen Kopf machen und dann habe ich auch schon wieder keinen freien Kopf mehr für andere Sachen. Also das ist extrem wichtig*“ (624-628). Neben dieser Sicherheit darf sie aber auch nichts in ihrem Umfeld stören. „**Ordnung jetzt auf mein Lernverhalten ist unumstößlich**“ (666 f.). Denn das Lernen an sich erfolgt bei ihr nur **widerständig** und in dieser Hinsicht ist jede Art von Ablenkung zwar will-

kommen, da sie ihre Ziele jedoch sehr **ehrgeizig** verfolgt, braucht sie eine **geordnete Lernumgebung**, in der sie **durch nichts vom Lernen abgehalten wird**. *„Man sitzt so da und man beschäftigt sich so mit sich selber und die Gedanken schweifen ab und dann muss man die wieder alle zusammen sammeln. Und wenn dann das Zimmer rund herum z.B. nicht aufgeräumt ist, dann fange ich erst einmal an aufzuräumen, weil dann ist alles andere wichtiger, wie das Lernen. Und deswegen ist Ordnung für mich eine Grundvoraussetzung zum Lernen. Ansonsten hocke ich mich auch gar nicht so – also befasse ich mich nicht mit dem wirklich Wichtigem. Also das ist unumgänglich“* (669-675). In diesem Sinne benötigt sie Ordnung auch dazu, ihre **Disziplin** zu unterstützen. Da sie **nicht gerne lernt**, jedoch den **Ehrgeiz** besitzt, den **Lehrgang zu schaffen**, muss sie hierfür **sehr viel Disziplin aufbringen**, die sie aber eigentlich gar nicht hat. Ohne diese stünde insgesamt der Erfolg des Lehrgangs in Frage. Aus diesem Grund muss sie sich zur **Konzentration** zwingen, weil sie hierdurch effizienter arbeiten kann und ansonsten alles andere machen würde, als zu lernen und somit ihre **Zielerreichung** in Gefahr geraten würden. *„Bei mir gehört da immer ein Haufen Disziplin dazu, damit ich mich da – weil damit ich mich aufraffe, hinzusetzen. (...) Auch während dem Unterricht z.B. Disziplin ist für mich einfach das A und das O. jetzt, wenn ich wirklich Lernen mit Erfolg betreiben will, muss ich einfach meine Gedanken – Disziplin würde ich jetzt einfach einmal so sagen, Körper im Griff haben und den Geist im Griff haben (...) dann ist es uneffektives Lernen, wenn ich jetzt dann da sitze und meine Gedanken irgendwo ganz anders herum kreisen, dann habe ich nicht den Effekt“* (1247-1255).

Vor diesem Hintergrund findet sie auch den engen Raum, in dem alle Unterrichte während des Lehrgangs abgehalten werden, eher als angenehm. Durch seine Enge fühlt sie sich zum einen **geborgen**. Desweiteren stellt die im Unterrichtsraum vorherrschende frontale Sitzrichtung der Lehrgangsteilnehmer, in hintereinander liegenden Tischreihen, eine gewisse **Ordnung** dar, die sie wiederum benötigt, um sich auf die Lerninhalte konzentrieren zu können. Sie wird also auch nicht durch die **Disharmonie** der Sitzordnung sowie durch die Größe des Raumes **abgelenkt**. Der **Lernzwang**, den sie sich auferlegt, wird durch den Unterrichtsraum positiv unterstützt und damit wird sie durch dessen Anordnung auch wiederum **diszipliniert**. *„Ich mag lieber kleine Räume. Das ist gemütlicher, als wie man so weit auseinander sitzt“* (929f.).

Problematisch wird es für sie dann, wenn jemand versucht, ihre **Ordnung** hinsichtlich bestimmter **Normen** und **Werte** bzw. ganz allgemein fremdgesetzte Vorgaben und Verhaltensrichtlinien, die für sie **unhinterfragbare Faktizitäten** darstellen, zu zerstören. Dies ist z.B. dann der Fall, wenn andere Lehrgangsteilnehmer die Korrekturen oder die Punkteverteilung in den Prüfungen anzweifeln. Dies stört ihre **„Lernmoral“** (788). Auf diese Art wird ihr **Weltbild** erschüttert, denn (**Fach**)-**autorität** wird von ihr **nicht angezweifelt**, da auf diese Weise Konflikte provoziert werden, die wiederum das gute Verhältnis zur **Autoritätsperson** „**Lehrer**“ stören. Das **„Lehrer-Schüler-Verhältnis“** (811) aus der Sicht von Frau Sauer ist also geprägt von der **Anpassung an die Entscheidungen des Lehrers**, um Konflikte zu vermeiden und das gute Verhältnis nicht zu gefährden. Sie **nimmt den Lernprozess also nicht vom Standpunkt eines mündigen Erwachsenen wahr**, der eine eigene Meinung hat und dafür auch bereit ist, Konflikt auszutragen, sondern von dem eines **Kindes**, das es gelernt hat, sich an die

von den Eltern gesetzten Grenzen zu orientieren, um ein harmonisches Verhältnis zu diesen aufrecht zu erhalten. Letztlich sitzt der Lehrer am längeren Hebel und kann das harmonische Verhältnis in ein konfliktäres umwandeln, in dem die Schüler restringiert werden. Mit dieser Einstellung verbunden ist auch die Bedeutung, die sie dem **Lernraum** beimisst. Dieser erinnert an ein **Klassenzimmer aus der Schulzeit** und hat weniger etwas mit Erwachsenenbildung zu tun. Trotzdem findet sie ihn ganz in Ordnung. „Für einen Unterricht, es ist ja nur Frontalunterricht, ist es eigentlich, passt“ (934).

“Es ist klar, beim MFT denkt jeder nur nach der Prüfung. Man kommt hierher, man kriegt die Prüfungstermine vorgeknallt und man denkt sich, um Gottes willen, elf Wochen, zwölf Prüfungen. Es ist einfach so. Und dann ist man schon einmal so demotiviert, dass alles zu spät ist“ (820-823).

Da der Rechnungsführerlehrgang elf Wochen dauert und in dieser Zeit insgesamt zwölf Prüfungen geschrieben werden, haben für Frau Sauer die **Prüfungen** eine **zentrale Bedeutung**. Im Grunde kann man während dieser Zeit gar nicht anders, als **strategisch** auf die einzelnen Prüfungen hin, also „**prüfungsorientiert**“ (847) **zu lernen**. „Ich glaube, was für mich wichtig ist, habe ich mir alles gemerkt (...) aber noch einmal angeguckt und vertieft habe ich das, (...) wo ich davon ausgegangen bin, kommt zur Prüfung dran“ (852-855). Ein mögliches **eigenes Interesse an einem Lerngegenstand** innerhalb dieses Lehrgangs wird damit schon vom ersten Tag an durch den **Prüfungsdruck unterdrückt**. Aufgrund der Kürze des Lehrgangs muss in Relation zum Aufgabenspektrum eines Rechnungsführers „**wahnsinnig viel Stoff**“ (851) angeeignet werden. Dadurch ist es im Grunde unmöglich, eigene Interessen an den Lerngegenständen zu entwickeln. Es geht ihr in dieser Zeit dementsprechend vor allem darum, die **Prüfungen irgendwie zu schaffen** und nicht darum, sich in einer tiefer gehenden Art und Weise mit Lerninhalten zu befassen.

Trotzdem unterscheidet sie zweierlei Arten von Wissen. Auf der einen Seite unterscheidet sie Wissen, mit dem sie **Zusammenhänge im Fachlichen** innerhalb ihres Tätigkeitsbereiches **versteht** und auf der anderen solches, das man lediglich **auswendig lernen** kann, aber auch jederzeit irgendwo nachlesen, wenn man es wieder vergessen sollte. Von letzterem bleibt auch nur wenig hängen und muss erst einmal in der Praxis angewendet werden, um tatsächlich als Fachwissen brauchbar zu sein. „So reines Lernwissen, hätte ich mir nicht noch einmal angeschaut. Ich meine, wer setzt sich am Abend hin und lernt irgendetwas auswendig, wenn er weiß, er braucht es erst in vier Monaten dann“ (951-954).

Prüfungen haben für sie den Zweck eines **Druckmittels**, sich das rein theoretische Wissen, welches nicht dem Verständnis dient, anzueignen. An dieser Art des Wissens hat sie kein **Interesse**, da sie es **nur in der Prüfung wiedergeben muss** und es sich während ihrer Tätigkeit aneignen wird. Frau Sauer wird aus ihrer Sicht bei diesem Lehrgang also nicht, wie eigentlich geplant, für die Praxis ausgebildet. Für sie bedeutet er wegen der vielen Prüfungen vielmehr eine **Hürde**, welche es zu überwinden gilt. Erst danach, also im Beruf, lernt sie, was sie wirklich benötigt.

Die **Isolation von zu Hause**, die sie während des Lehrgangs unter der Woche erfährt, **hilft** ihr aber auch, um sich **auf die Lerninhalte konzentrieren zu können**. Zu Hause

wäre sie durch vieles abgelenkt. Aus diesem Grund erhält die Tatsache, dass sie auf den Rechnungsführerlehrgang **kommandiert** ist, für sie eine **positive Bedeutung**, obwohl dies **grundsätzlich mit Zwang verbunden** ist. *„Kommandiert heißt auch, die ganze Woche befohlenes Lernen“* (1087). Sie sieht ihr **Lernengagement** auf diesem Lehrgang **als Pflicht**, weshalb die Abwesenheit von der Ablenkung zu Hause ihr wirklich zu Gute kommt. Immerhin ist sie **nicht zum Spaß** hier, sondern um ihre Pflicht zu tun. Gelernt wird also auch aus **Loyalität** zum Dienstherrn und dem damit verbundenen **Pflichtbewusstsein**. *„Und zum anderen sehe ich es auch wirklich so, ich bin hier auf Lehrgang und nicht um Spaß zu haben. Das ist einfach meine Einstellung“* (1127f.). Für Frau Sauer stehen deshalb auch die Arbeitsaufträge oder Lernaufträge, die sie von den Fachlehrer erhält, nicht zur Debatte. **Aufträge müssen ausgeführt werden**. *„Der hat dann gesagt, morgen komme ich wieder und dann müssen Sie das drauf haben. Dann habe ich mir das angeschaut“* (1190f.). Auch Lehr- und Dienstpläne werden völlig **unreflektiert** zur Kenntnis genommen. Dass dadurch im Prinzip **eigene Lerninteressen gar keinen Platz finden** können und das **Lernen nur mehr auf fremdgesteuerte Ziele hin erfolgt**, erfährt sie nicht.

So wie sie Sicherheit benötigt, um überhaupt Lernen zu können, gibt es ihr auf der anderen Seite wieder **Sicherheit in der Prüfung, wenn sie gut gelernt hat**. Frau Sauer lernt also auch, um **Unsicherheit zu vermeiden**. *„Dann denke ich mir, ja stelle ruhig Fragen, kriege ich alles hin“* (663). Ihr macht also auch die **Prüfung keine Angst**, wenn sie sich bezüglich ihres **Wissens in Sicherheit** wähnt, da sie diese dann als **Herausforderung**, als **Spiel** sieht, in der der Lehrer etwas fragt und sie ihm zeigt, was sie alles kann. *„Vor einer Prüfung ist mir unwohl. Wobei auch nicht wirklich. Wenn ich wirklich etwas gelernt habe, wenn ich so richtig merke, ich stehe im Stoff“* (642 f.).

Im Zusammenhang mit den Prüfungen haben darüber hinaus die Noten, die sie sich während des Lehrgangs **erarbeitet**, für ihr **Lernengagement** eine große Bedeutung. Zu Beginn desselben macht sie es sich zunächst zum Ziel, *„den Lehrgang bestehen“* (1020) zu wollen, um nicht durch überzogene **Erwartungen** bei deren Nichterfüllung völlig **demotiviert** zu werden und dadurch ihr **Selbstvertrauen zu stören**. Nachdem sie nach der ersten Woche sehr wenig Zusammenhänge verstanden hat und ihre Lehrgangskameraden alles schon zu verstehen scheinen, hat sie jedoch **Angst**, letztlich sogar die Schlechteste auf dem Lehrgang zu werden. *„Hoffentlich bist du nicht die Schlechteste hier (...) Aber da war echt richtig Angst“* (1039-1041). Ihr **Lernengagement** wird dadurch jedoch vorerst nicht beeinflusst. Sie entwickelt aus dieser Angst heraus **keinen Ehrgeiz** zu Lernen. *„Aber da hat der Kick war noch nicht so wirklich da, dass ich gesagt habe, ich klemme mich jetzt dahinter und zeige es denen allen. Der Kick hat gefehlt“* (1055-1057). Richtig **Ehrgeiz** zu Lernen entwickelt sie erst, nachdem sie die ersten Prüfungen sehr gut gemeistert hat. Hier hebt sie ihre **Erwartungen** an und möchte jetzt auch einen möglichst guten Notenschnitt in den Prüfungen erzielen. Je konstanter gut ihre Noten sind, desto mehr lernt sie auch. Dies vor allem vor dem Hintergrund **der Wertschätzung durch ihren Fachvorgesetzten**, der eine **sehr hohe Meinung** von ihr hat, die sie damit auch bestätigen kann. Zugleich entwickelt sich bei ihr aber auch ein **sportlicher Ehrgeiz**. Da sie nun gesehen hat, dass sie es doch besser kann, als diejenigen, die zu Anfang so große Sprüche gemacht haben, will sie es jetzt allen **beweisen**. *„Und meine Noten jetzt speziell, je besser die dann gewesen*

sind – oder ich sage einmal, je konstanter die dann gut waren, um so mehr habe ich dann das Lernen angefangen, weil um so mehr Ehrgeiz hat sich dann entwickelt – jetzt hast du schon viele gute Noten – jetzt machst du einmal weiter“ (1072-1075).

Vor dem Hintergrund ihrer **militärischen Unerfahrenheit**, als autoritär und sicher im Umgang mit unterstellten Soldaten auftretender Führer, kann sie ihre **Schwäche nur durch ihr Fachwissen ausgleichen**. *„Weil das dann aussagen würde, dass ich auf jeden Fall fachlich, wenn wir jetzt vom MFT ausgehen, dass ich auf jeden Fall fachlich die besten Voraussetzungen schaffen will, dass ich auch das Auftreten haben kann, was ich will“ (508-510).* Aus diesem Grund muss sie auch auf dem Rechnungsführerlehrgang **so viel Wissen aufnehmen, wie möglich**, um diesem Anspruch gerecht zu werden. Ohne dieses Wissen fehlt ihr die **militärische Anerkennung/Wertschätzung** und somit die **Basis** für ihre Position **als militärischer Führer**. *„Und das würde jetzt mein Lernverhalten erklären, dass ich einfach jetzt versuche, das für mich größtmögliche Wissen heraus zu ziehen, um dann die Position, die ich habe, auch voll ausschöpfen zu können und auch mich hinzustellen und mit Rückgrat zu sagen, hier bin ich, das bin ich und das weiß ich“ (526-529).* Um ein wirklich **guter militärischer Vorgesetzter** zu sein, benötigt sie mithin das notwendige **Fachwissen**. *„Weil ich das nötige Wissen mir aneignen möchte, um dann ein guter Vorgesetzter zu sein“.* (1129f.). Gleichzeitig bedeutet **berufliches Wissen** zu haben für sie **Sicherheit**. Sicherheit ihre **beruflichen Aufgaben erfüllen zu können** und dies ohne Probleme und konfliktfrei. Entsprechend erfährt sie dadurch **Lebensqualität** bzw. **Spaß** an ihrer Arbeit, wenn sie in der Lage ist, diese kompetent zu erledigen. *„Weil das für mich einfach mehr Spaß an der Arbeit ist – das ist für mich erfülltes Arbeiten, wenn ich so – wenn ich mir sicher bin, wenn ich so richtig fett im Stoff stehe“ (1278f.).*

Trotz alledem lernt sie bei dieser beruflichen Fortbildung **nicht aus einem eigenen Interesse an den zu lernenden Lerngegenständen**. Beim Rechnungsführerlehrgang handelt es sich thematisch lediglich um *„Interessensgebiete (..) mit denen man sich anderweitig nicht befassen würde“ (1414f.).* **Freiwillig** würde Frau Sauer sich also **nicht hinsetzen**, um sich diese Inhalte anzueignen. Ihr geht es lediglich darum, sich zum einen **Wissen anzueignen, um die an sie gestellten Aufgaben sicher erledigen** sowie als Vorgesetzte entsprechend auftreten zu können, oder aber die **Prüfungen und damit den Lehrgang zu bestehen**. *„Das berufliche Lernen, da lerne ich ja eigentlich nicht aus einem Interesse heraus, dass mich das so sehr interessiert“ (1315-1317).* *„Ich glaube es gibt keinen Menschen, der sich mit Reisekosten oder mit Trennungsgeld befassen würde, wenn das nicht sein Job wäre. Das kann ich mir nicht wirklich vorstellen“ (1415-1417).* Von diesem ohne eigenes Interesse motivierten Lernen unterscheidet Frau Sauer jedoch ein solches, welches aufgrund ihres **Interesses** zustande kommt. In dem Moment, wo sie etwas **wirklich interessiert**, weil sie neugierig geworden ist, es aus irgend einem Grund an ihr nagt, oder sie es für ihr Privatleben benötigt, entwickelt sie ein Lernengagement, welches für sie **keinerlei Zwang** beinhaltet. *„Aber man müsste sich nicht so sehr selber – die Disziplin müsste man – wäre von selber da. Man müsste sich nicht so sehr darum bemühen“ (1436f.).* Gleichzeitig entwickelt sie **echte Begeisterung**, *„weil es halt die Punkte sind, die einen privat so sehr interessieren, dass man sich da gar nicht so sehr einen Kopf darum macht, oh Mensch, das muss ich jetzt in meinen Kopf bringen? Sondern das macht einem – findet man so*

interessant, dass man es so oft durchliest, dass es meistens gleich hängen bleibt, dann“ (1423-1426). Sie schafft es dann auch von einem **oberflächlichen Lernstil zu einem tiefer gehenden überzugehen**, bei dem sie versucht, in den **Lerngegenstand tiefer einzudringen** und mehr darüber zu erfahren. „Da habe ich einmal eine Che Guevara Flagge gesehen, im Urlaub am Gardasee. (...)Und der Einzige den ich nicht gekannt habe, war der. Und den habe ich natürlich dann nicht mitgenommen, weil ich ja gar nicht wusste wer das ist. Und dann bin heim gekommen und dann habe ich mir so den Kopf gemacht. Ich weiß gar nicht warum, aber mich hat halt einfach interessiert, wer das war. Und dann habe ich mir erst einmal über – ich weiß nicht mehr – über irgend eine Zeitschrift, Stern oder Spiegel war das. Die habe ich mir erst einmal besorgt, weil da zufällig, das hat mir die in der Bücherei gesagt, in der Bibliothek, dass da zufällig ein paar Wochen vorher ein Artikel drinnen war. Und dann habe ich das so gelesen. Und dann fand ich das tödlichst interessant. Und dann habe ich mir da so sämtliche Bücher ausgeliehen, die es über die geschichtlichen Zusammenhänge gab und das habe ich dann – ich sage jetzt einmal – schon richtig bewusst gelernt. Da habe ich mir, das habe ich mir bewusst durchgelesen und dann auch bewusst noch einmal durchgelesen, mit dem Zweck, dass ich es auch behalten wollte“ (1322-1337).

Während Frau Sauer also auf dem Rechnungsführerlehrgang ohne eigenes Interesse und damit **nicht so intensiv lernt**, da sie hier keine Möglichkeit sieht, ein eigenes Lerninteresse zu entwickeln, hat sie dennoch **Spaß am Lernen** und muss sich auch **nicht so sehr zum Lernen zwingen**. Dieser Umstand muss zum einen im Kontext mit ihrem Lernengagement innerhalb einer **Lerngruppe** gesehen werden. Zum anderen hat sie bei bestimmten Lerngegenständen, bei denen es darum geht, bestimmte **Funktionen zu verstehen**, die Lerninhalte nicht nur stur auswendig gelernt und sich danach abfragen lassen. Sie hat diese vielmehr auswendig gelernt, um dahingehend Fragen zu beantworten, die man sich ähnlich einem **Wissensquiz** innerhalb der Lerngruppe ausgedacht hat, **um das Lernen abwechslungsreicher und interessanter zu gestalten**. In diesem Sinne kommt ihr bezüglich der Lernmotivation entgegen, dass sie gerne **knifflige Aufgaben**, wie **Kreuzworträtsel** oder andere Rätsel löst und sie es in der Lerngruppe geschafft hat, diese Herausforderung auf die Lerninhalte des Lehrgangs zu übertragen. „Es war auch nicht so, dass ich mich dann nur zum Lernen zwingen hätte müssen. Sondern es waren schon gerade diese praktischen Arbeiten, oder dann so theoretische Sachen, wo wir in der Gruppe gelernt haben. Wo wir dann einfach, wir hatten so eine Lerngemeinschaft, wo wir uns einfach gegenseitig stur ausgefragt haben. Das war dann schon wieder lustig. Weil das war dann wie so, wie so Rätsel raten, oder wie so nicht Rätsel raten, sondern wie so Wissensabfrage, also so Spiel mäßig. Und dann macht das Spaß“ (1393-1399).

Für Frau Sauer hat der Rechnungsführerlehrgang vor allem die Bedeutung, sich die oben bereits erwähnten angestrebten Ziele nicht zu verbauen. Dafür stellt sie sich dem **Lernzwang**. Die **Pflicht zum Gehorsam** spielt damit für sie gar keine Rolle, da sie sich diesem Lernzwang **freiwillig** aussetzt, um Feldweibel zu werden, und der Lernzwang zudem mit ihrer Anpassungsfähigkeit harmoniert. Sie hat sich also für diesen Lehrgang entschieden und passt sich deshalb den damit verbundenen Umständen an. Auf der anderen Seite lernt sie jedoch nicht, weil sie die Lerninhalte interessieren, sondern um berufliche und persönliche **Nachteile zu vermeiden**, die sich aus einem

Scheitern auf dem Lehrgang ergeben würden. Dabei hilft ihr vor allem die Tatsache, dass ihre Familie und ihr Freund sie nicht zusätzlich unter Druck setzen, sondern sie **unterstützen** und ihr bezüglich ihres Selbstvertrauens **Rückhalt** geben, indem sie ihr **Bestätigung** geben. Sie muss diesen also **nicht unter allen Umständen etwas beweisen**, um deren Wertschätzung und Anerkennung zu erhalten. Genauso muss sie sich nicht beweisen, dass sie dieses Gebiet als Frau besser kann als ein Mann. Dies gibt ihr „**große Sicherheit** (...) *gerade auf so einem Lehrgang*“ (289f). Der Rechnungsführerlehrgang bedeutet für sie dementsprechend vor allem eine **Hürde** auf dem Weg zum **Karriereziel**.

Gleichzeitig hat der Lehrgang aber auch die Bedeutung einer **beruflichen Fortbildung**. Von ihrem Freund weiß sie, dass diese in der Privatwirtschaft in finanzieller Hinsicht nicht immer von den Unternehmen getragen wird. Damit hebt sich die Bundeswehr aus ihrer Sicht von der Privatwirtschaft deutlich ab. Sie bezahlt den Lehrgang, sorgt für Kost und Logis und zahlt ihr das Gehalt weiter, obwohl sie während dieser Zeit nicht produktiv ist. Da Frau Sauer nicht nur **pflichtbewusst** und **loyal** ist, sondern auch eine **Moralvorstellung** nach dem Prinzip ›Eine Hand wäscht die andere‹ hat, ist es für sie deshalb nicht nur selbstverständlich, ein bestimmtes Lernengagement aufzubringen, um den Lehrgang so gut wie möglich zu absolvieren, sondern eine **Pflicht**. Auf der anderen Seite lernt sie also, auch wenn es ihr nicht immer leicht fällt, um ihrem Arbeitsgeber etwas zurück zu geben von dem **Vertrauen**, welches er in sie investiert. „*Obwohl es eigentlich auch rein beruflich ist und ich kriege hier den Lehrgang umsonst, also muss für den Lehrgang nichts bezahlen und ich – ja habe hier Kost und Logis, sage ich jetzt einmal, also nebenher noch und kriege mein volles Gehalt, dafür dass ich hier bin. Für das, dass ich ja eigentlich keine wirkliche Arbeit im Moment – also keinen Nutzen, oder keine ertragreiche Arbeit in dem Moment bringe. Und dann finde ich schon, dass es meine Pflicht ist zu lernen. Es ist meine Pflicht, den Lehrgang so gut wie möglich zu machen. Weil dafür werde ich ja bezahlt*“ (691-697). Dieses **moralische Prinzip** hilft ihr auch bei einem Lehrer, der seinen Unterricht nicht so gut gestalten kann, ansonsten aber sehr nett ist, eine gewisse **Lernmotivation aufzubringen**. Weil sie ihn nett findet, kann sie sich nicht gegen seine Lehrmethode auflehnen „*Also es war auf jeden Fall – man hat gemerkt, dass er sich so weit hineinhängt. Und dann ist man selber auch wieder in der Position, wo man sagt, ja gut, dann hänge ich mich da hinein*“ (815-817).

3.1.3 Offenes Kodieren vor dem Hintergrund der Bedeutungsanordnung Bundeswehr

Um den zu generierenden, typischen Möglichkeitsraum und damit den Forschungsgegenstand strukturell fixieren und verdichten zu können und sich nicht in der Komplexität des Datenmaterials zu ›verlieren‹, erfolgt nun ein weiterführender Kodierprozess entlang der bereits ausgearbeiteten Bedeutungsanordnung, innerhalb der die Lehrgangsteilnehmer handeln. Sie stellt somit eine Bedeutungsstruktur dar, aus der die Lernenden im Zusammenhang mit ihrer eigenen Biographie ihre Prämissen für ihr Lernhandeln ableiten. Aus diesem Grund grenzen die im Folgenden gefundenen Codes nicht nur den Möglichkeitsraum der Betroffenen ab. Sie dienen auch als Grundlage für die weitere Verdichtung des Datenmaterials im axialen und selektiven Kodierpro-

zess und helfen somit das Typische an einem Möglichkeitsraum von Lernern im Kontext einer Qualifizierungsmaßnahme bei der Bundeswehr zu identifizieren.

Der Entschluss von Frau Sauer sich für den Dienst bei der Bundeswehr zu verpflichten, erfolgt „**ganz spontan**“ (166f.), weil sie in ihrem bisherigen Beruf aufgrund der Eintönigkeit der Aufgaben nicht zufrieden ist und zudem eine strukturelle Änderung im Betrieb ansteht, die für sie mehr Engagement bei gleichem Gehalt erfordert. Da sie das **Risiko scheut** und nicht noch einmal eine Ausbildung anfangen oder gar ein Studium beginnen und somit ihren bis dahin geschaffenen **Lebensstandard bewahren** möchte, eröffnet ihr die Bundeswehr sehr **vorteilhafte Perspektiven**. Denn zum einen wird sie trotz ihrer nicht ganz passenden Ausbildung sofort auf einem Sachbearbeiterdienstposten eingesetzt und erhält dazu ein höheres Gehalt als bisher, ohne nochmals eine Ausbildung durchlaufen zu müssen. Zum anderen hat sie die Möglichkeit, sollte es ihr nicht gefallen bzw. sie sich nicht für diesen Beruf eignen, in ihr bisheriges Anstellungsverhältnis zurückzukehren.

Neben diesen vor allem **materiellen Gründen** spielt allerdings noch ein anderer Faktor eine sehr bedeutende Rolle bei ihrer Entscheidung. Der Hauptfeldwebel, der sie fragt, ob sie nicht zur Bundeswehr kommen wolle, weil es bald auch für Frauen möglich sei, in allen Funktionen Dienst zu leisten, sucht nach „**einen guten Soldaten**“ (174). Für Frau Sauer ist dies nicht nur eine Chance aus dem wenig befriedigenden, beruflichen Alltag auszubrechen und einen abwechslungsreicheren Beruf zu ergreifen, bei dem sie Zufriedenheit erfährt. Sie erfährt innerhalb der Bundeswehr **als Person eine ganz neue Bedeutung und Wertschätzung**. Frauen sind zu dieser Zeit noch etwas Besonderes in der Bundeswehr. Hierzu trägt vor allem die intensive Berichterstattung in den Medien teil, die diesen historischen Wandel eines gemeinhin als Männerdomäne verankerten Berufsfeldes ausführlich dokumentiert. Aufgrund ihrer besonderen Rolle, als eine der ersten Frauen in dieser Einheit wird sie, da sie vor dem Hintergrund ihrer Qualifikationen bereits als Stabsunteroffizier und damit als Führungskraft der unteren Ebene eingestellt wird, „*gleich mit voll eingebunden in das Uffz-Korps*“ (520), obwohl dies bei den männlichen ›Neckermann-StUffzen‹³²² nicht üblich ist. Wegen ihrer offenen Art wird sie aber nicht nur gut aufgenommen. Sie erhält auch von allen eine **besondere Art von Anerkennung**, als einzige Frau unter Männern. Ein Grund, warum sie sich für diesen Beruf entscheidet, ist damit das Umfeld. „*Ich bemesse es nicht so sehr danach, was ich mache, sondern eher, in welchem Umfeld ich es mache. Und das Umfeld passt halt da*“ (421f.) Sie **fühlt sich** dort von Anfang an **wohl**. Sie will jedoch „*nicht irgend etwas beweisen*“ (310), sondern sie **genießt** ihren **besonderen Status**. Aus diesem Grund besucht Frau Sauer ihre Einheit auch während des Rechnungsführerlehrgangs. Hier erfährt sie **Interesse von Seiten ihrer Kameraden** - „*jeder hat*

³²² So werden bei der Bundeswehr im Allgemeinen Soldaten bezeichnet, die aufgrund ihrer zivilen Fachausbildung bei einer Verpflichtung bei der Bundeswehr bereits als Stabsunteroffiziere und damit als militärische Führer eingestellt werden und nicht wie üblich den mühsamen und prägenden Karriereweg vom Mannschaftsdienstgrad zum Unteroffizier gehen müssen. Unteroffiziere, die ohne Fachausbildung zur Bundeswehr gehen, müssen sich hingegen erst ›hochdienen‹. Aus diesem Grund verfügen sie auch über eine größere *Erfahrung* in der ›Führung‹ von Menschen. Sie betrachten die ›Emporkömmlinge‹, die bereits im Unteroffiziersdienstgrad eingestellt werden, mit Geringschätzung und verweigern ihnen auch die Anerkennung als militärische Führer.

*mich gefragt, wie es läuft und jeder hat Tipps gegeben und jeder hat Fragen gestellt, ob ich das schon kann. Und das passt einfach“ (412-414) - und ist nicht nur eine Lehrgangsteilnehmerin unter vielen anderen Lehrgangsteilnehmern und -teilnehmerinnen. Auch ihr neuer Fachvorgesetzter mag sie, steht hinter ihr, ist stolz auf ihre Leistungen und gibt ihr diese **Wertschätzung** auch zu verstehen. Eine solche Art des Eingebunden-Seins erfährt Frau Sauer zusätzlich als positiv, da sie sich mit ihrer weiblich umsorgenden, offenen und geselligen Art in die Gruppendynamik ihrer Einheit einbringen kann. Sie unterscheidet sich somit von ihren männlichen Kameraden, die lediglich sachorientiert oder aber bier-gesellig miteinander kommunizieren. Dadurch wird die **Besonderheit ihrer Rolle** nochmals unterstrichen. In diesem Zusammenhang lässt sich auch eine Verbindung knüpfen zu ihrer **Erziehung**. Als **Einzelkind** und **Wunschkind** erfährt sie durch ihre Eltern eine Behandlung, die sie sehr positiv in Erinnerung hat, weil sie als Einzelkind **wichtig** für die Eltern ist. Damit wiederholt sich dieses Muster nun in ihrer Einheit. Sie ist sozusagen in der Familie ›Bataillon‹ das liebe, nette und von allen umsorgte ›**Einzelkind**‹.*

Zu Beginn des Interviews gibt Frau Sauer zu verstehen, dass sie möglicherweise auch wegen der „**Aktivität**“ (211), wie sie bei der Bundeswehr gefordert wird, Soldat wird. Auf der anderen Seite ist sie aber mehr ein **Schreibtischmensch**. „*Ich brauche schon auch so ein bisschen den Arbeitsplatz am Schreibtisch“ (446). Da sie von Anfang an als Sachbearbeiterin Dienst leistet, **lernt** sie den **typisch militärischen Charakter** der Bundeswehr gar **nicht kennen**. Vor diesem Hintergrund kann sie es sich auch nicht vorstellen, als **militärischer Führer in der Ausbildung** eingesetzt zu sein. Dies **entspricht** zum einen **nicht ihren Neigungen**, sie spricht hier auch von „**Militärischen Verpflichtungen**“ (451f.). „*Und es ist halt auch kein so rein kämpferischer Job. Das wäre jetzt, wäre mir jetzt glaube ich zu anstrengend, so jetzt etwas richtig Soldatisches“ (428f.) - und zum anderen fühlt sie sich dazu gar nicht in der Lage, weil ihr hier die notwendige **Führungserfahrung fehlt** – „*Ich trete nicht so als Drillinstruktor auf, das liegt mir nicht so, das ist einfach nicht so mein, ja“ (459f.). „Weil ich das nicht kann z.B. vor einen Mannschaftsdienstgrad hinstellen und irgendetwas aufgrund von meinem Dienstgrad ihm zu sagen, wenn ich das Hintergrundwissen noch nicht habe“ (524-526). In diesem militärischen Sinne nimmt die Bundeswehr bei ihr keinen besonderen Stellenwert ein. Ihren **militärischen Beruf** als Sachbearbeiterin für Personal oder in Zukunft als Rechnungsführer sieht sie eher aus einer **zivilen Perspektive**. Das **Militärische** an diesem Beruf **empfindet sie** daher eher **als störend** bzw. **beängstigend**, weil sie es nicht gelernt hat, militärisch dominant und restringierend aufzutreten und das Militärische auch nicht zu ihrer **weiblich, umsorgenden Einstellung** passt. Trotz alledem möchte sie **Feldwebel** werden und misst diesem Ziel auch einen **hohen Wert** bei. Feldwebel bedeutet für sie vor allem ein **Mehr an Wissen** und damit einen **Zuwachs an Sachautorität**, aber auch an **Amtsautorität**. Da sie selbst kaum über Führungserfahrung verfügt, läuft sie ständig in **Gefahr, ihre militärische Anerkennung/Wertschätzung verlieren** zu können. Obwohl sie also in ihrem Kameradenkreis anerkannt ist, muss sie sich auch an die **militärischen Werte** anpassen. Hierzu gehört ein gewisses **militärisches Auftreten als Feldwebel**. Da ihr jedoch das **typisch martialische Führungsverhalten fehlt**, kann sie dieses vor allem **durch ihr Fachwissen kompensieren**. Im Rahmen ihres Schreibtischjobs wird sie damit **unangreifbar**. Das eigentlich Militärische hingegen scheut sie jedoch nach wie vor. Lediglich die Durchfüh-***

rung oder Leitung einer Waffenausbildung traut sie sich zu, da hierfür vor allem das Sachwissen wichtig ist. Ihr **Lernhandeln auf dem Rechnungsführerlehrgang** gründet vor diesem Hintergrund zum einen auf dem Ziel, die **Prüfungen zu bestehen**. Zum anderen geht es ihr aber auch darum, sich genügend **relevantes Fachwissen anzueignen**, um ihren **Aufgabenbereich zu beherrschen** und sich in dieser Beziehung innerhalb ihres Kameradenkreises **unangreifbar** zu machen. *„Einfach erst einmal Wissen zu haben für die Arbeit, die ich später einmal mache, um den Arbeitsplatz, den ich dann ausfülle auch wirklich ausfüllen zu können“ (1276f.)*. Darüber hinaus erhält sie vermittelt **über ihre Sachautorität Anerkennung/Wertschätzung**. *„Kann auch zu meinem Fachgebiet irgendwelche Fragen beantworten, wenn irgendjemand einmal, was weiß ich in der UHG (Unteroffiziercasino) zur NATO-Pause mich irgend eine Kleinigkeit fragt“ (1285-1287)*.

Aufgrund ihres Alters verfügt sie bereits über eine ausgeprägte Reife und möchte deshalb selber entscheiden, wie sie ihr Leben gestaltet. Eine fundierte Ausbildung und Geld spielen dabei eine wichtige Rolle, da sie sich nur dadurch ihre **Unabhängigkeit bewahren** kann. **Abhängigkeit von anderen** hingegen versucht sie zu **vermeiden**, obwohl dies im Kontext einer restriktiven Institution wie der Bundeswehr zum beruflichen Alltag gehört. *„Dann hätte ich das Gefühl, mich unterordnen zu müssen und das möchte ich nicht. Also ich möchte nicht – ich mag es überhaupt nicht, das macht mir Angst, wenn ich das Gefühl habe, ich bin nicht Herr der Lage“ (262-265)*. Vor diesem Hintergrund empfindet sie es auch als ganz angenehm, den Lehrgang **ohne äußeren Druck** durch ihre Angehörigen und Vorgesetzten, also ohne fühlbare Abhängigkeit von den Erwartungen anderer absolvieren zu können.

Kontrolle, auch in Form einer **Lernzielkontrolle** mittels Prüfungen, wird von Frau Sauer in diesem Zusammenhang in erster Linie als **negativ** erfahren. Kontrolle hat ihrer Meinung nach etwas mit fehlendem **Vertrauen** zu tun bzw. damit, jemandem etwas nicht zu zutrauen. Da sie selbst alt genug und in der Lage ist, für sich zu entscheiden, wann sie etwas macht und warum, ist für sie **Kontrolle unnötig**. *„Kontrolle ist erst einmal ein unangenehmes Wort, finde ich, hat einen unangenehmen Beigeschmack. Würde ich eigentlich sagen, ist nur nötig, ist nicht erforderlich wenn alles reibungslos läuft. (...) Kontrolle hat mit Vertrauen zu tun“ (560-563)*. **Kontrolle** ist bei ihr aber auch schon deshalb unnötig, weil sie es durch ihre **Erziehung** gelernt hat, **Grenzen einzuhalten** und dieser Umstand weiterhin bedeutsam für ihr Handeln ist. Auch ihr **gesteigertes Harmoniebedürfnis** lässt sich in diesem Kontext verorten. Da sie **weiß, wo ihre Grenzen sind** und sie harmonisch mit ihrer Umwelt auskommt, solange sie die von außen vorgegebenen Grenzen einhält, wird sie auch keine Grenzen überschreiten. Man kann ihr diesbezüglich also **vertrauen**. Kontrolle bedeutet damit einen Mangel an Vertrauen in das Verhalten anderer bzw. in ihr eigenes **angepasstes Verhalten**. Damit erfährt sie sich auch von einem Kontrollierenden als nicht richtig eingeschätzt und dies macht ihr wiederum Angst. Sie **benötigt ein harmonisches Umfeld**. Dazu gehört auch, **von anderen so eingeschätzt zu werden, wie sie von anderen eingeschätzt werden will**. *„Das ist jetzt auch z.B. etwas, was ich für mich nicht unbedingt als erforderlich sehe, weil ich – ja ich meine – bekomme ein schlechtes Gewissen“ (760-762)*.

Vor diesem Hintergrund erfährt sie auch ein **neues soziales Umfeld**, wie es sich bei einem Lehrgang darstellt, als **bedrohlich**, da sie nicht wissen kann, ob man sie richtig einschätzt, ob es ihr gelingt, sich an die Erwartungen von **Autoritätspersonen im richtigen Maße anzupassen** und so ein **harmonisches Verhältnis** zu diesen **aufzubauen**. *„Wo man sich dann immer wieder anfangs Gedanken macht, ob da jemand dabei ist, der dass auch richtig einschätzt und wo man Angst hat, dass man irgend einen Vorgesetzten erwischt, wo man gar nicht auf einer Welle liegt. Ist mir noch nie passiert. Ich bin bislang immer gut ausgekommen. Aber ich habe trotzdem immer irgendwie Angst, dass jemand dabei ist, der mich einfach nicht mag. Aus welchen Gründen auch immer“* (1097-1102). *„Die Unsicherheit eventuell jemanden ausgeliefert zu sein, der einen entweder nicht leiden kann, oder falsch, einfach falsch einschätzt, weil er einen nicht wirklich gut kennt. Oder auch der Vorurteile hat, kann ja auch sein.“* (1107-1109). In dieser Hinsicht erfährt sie auch die tägliche **morgendliche Kontrolle** durch den Hörsaalfeldwebel **nicht als negativ**. Sie findet es sogar ganz gut, ihn einmal am Tag zu sehen, da sie hierdurch die Gelegenheit hat, ihm etwas mitzuteilen, obwohl dessen Auftrag es verlangt, zu kontrollieren, ob alle Stuben aufgeräumt sind. Frau Sauer braucht diesbezüglich als Ordnung liebender Mensch jedoch keine Angst zu haben, da die Kontrolle aus ihrer Sicht unnötig ist. Sie hält ihren Bereich in **Ordnung**. *„Weil jetzt so, wie der Oberfeldwebel K. sich die Stuben angeguckt hat in der Frühe, war auch im grünen Bereich, hat mich nicht gestört. Habe ich auch nicht als Kontrolle jetzt empfunden (...) Insofern war mir das – fand ich es immer als ganz angenehm, wenn er in der Frühe hinein kam, wenn er hier war, hat man ihn auch einmal gesehen, hätte man gleich etwas anbringen können, wenn man irgendetwas anzusprechen gehabt hätte“* (766-773).

Kontrolle in Form von **Prüfungen** ist für Frau Sauer dann **wenig belastend**, wenn sie wirklich **etwas gelernt hat** und die Lerninhalte beherrscht. *„Es ist mir klar unwohl. Es ist mir vor einer Prüfung z.B. wenn ich die jetzt als Kontrolle sehe. Vor einer Prüfung ist mir unwohl. Wobei auch nicht wirklich. Wenn ich wirklich etwas gelernt habe, wenn ich so richtig merke, ich stehe im Stoff“* (641-643). In diesem Fall hat sie sogar Spaß an einer Prüfung, weil sie zeigen kann, dass sie etwas weiß. Sie kann dadurch also bestätigen, dass sie nicht kontrolliert werden braucht und in der Lage ist, sich anzupassen, sich **an die Regeln zu halten und zu lernen**. *„Es beinhaltet Gehorsam, dass ich lernen müsste. Aber auf mich hatte das keinen Einfluss, weil ich habe nie zur Debatte gestellt, ob ich nicht lerne“* (1238f.). Daraus leitet sich auch ihr **ausgeprägtes Pflichtbewusstsein** sowie ihre **Loyalität** dem Dienstherrn gegenüber ab. Ein **nicht konformes Verhalten provoziert** in den restriktiven Strukturen der Bundeswehr zwangsläufig **Konflikte**, die wiederum ihr **Harmoniebedürfnis empfindlich stören** würden. Da sie jedoch auch nicht gerne **abhängig** von anderen ist, kann sie diese Paradoxie umgehen, indem sie **von sich aus die Regeln akzeptiert** und sich zumindest insoweit daran hält, dass keine Konflikte daraus entstehen können. *„Treue ist für mich meine Pflichterfüllung. Weil das was in dem Fall der Bund von mir erwartet in dem mir gesteckten Aufgabenbereich“* (680-682). *„Und dann finde ich schon, dass es meine Pflicht ist zu lernen. Es ist meine Pflicht, den Lehrgang so gut wie möglich zu machen. Weil dafür werde ich ja bezahlt“* (695-697). *„Aber ich sollte es auf jeden Fall versuchen, so gut wie möglich zu machen. Mit einem, ich sage jetzt einmal, im Verhältnis stehenden Aufwand“* (712-714).

Harmonie und **Ordnung** als bedeutendes **militärisches Steuerungsmedium** gehen bei Frau Sauer Hand in Hand. Die Bundeswehr ist geprägt von der **klaren Reglementierung möglichst aller sozialer Verhaltensmöglichkeiten**. Dies kommt Frau Sauer sehr entgegen. Wenn sie weiß, wie sie sich verhalten muss, wo ihre Grenzen sind, muss sie auch **keine Angst** haben, sich in sozialen Konflikten zu verfangen, die wiederum ihr Harmoniebedürfnis stören. Damit einher geht somit auch ein gewisses **Sicherheitsgefühl**. Solange sie weiß, wie die Spielregeln funktionieren, kann sie sich an diesen orientieren und sich an diese anpassen. *„Es gibt nur richtig oder falsch (...) ich finde das toll“* (786f.). Dies gibt ihr **Selbstsicherheit**, da sie nichts zu befürchten hat. *„Ordnung jetzt im Sinne von dass ich weiß, wie etwas abläuft, also so wie Hausordnung oder so z.B. Dass einfach klare Richtlinien da sind“* (539f.). *„Und Ordnung jetzt im übergeordneten Sinne finde ich auch wichtig, gibt wieder Sicherheit. Sicherheit im Verhalten, wenn ich irgendeine Hausordnung, oder eine gesellschaftliche Ordnung habe, ich habe einfach Spielräume innerhalb denen ich mich bewegen kann. Es gibt - es ist einerseits ist es vielleicht überflüssig, wenn es zu detailliert wird. Aber es gibt einen großen Haufen Menschen, glaube ich, die nötige Sicherheit, die sie brauchen, um sich frei bewegen zu können sage ich jetzt einmal nicht, sondern um sich selbstbewusster bewegen zu können“* (552-558).

Soziale Anpassung ist für Frau Sauer also ein absolut **notwendiges Mittel, um Konflikte zu vermeiden** und sich dadurch ein **harmonisches Umfeld zu bewahren**. Ohne dieses Umfeld fällt ihr das Lernen unter Zwang noch viel schwerer. *„Ich bin mit den Lehrern mit allen dreien gut ausgekommen. Da gab es gar nichts und das ist für mich auch wieder dadurch so wichtig. Weil wenn es da nichts gibt, dann habe ich auch nicht das Gefühl“* (834-836) *„Und da kann ich natürlich schon wieder gelöst lernen und haut es natürlich so alles wieder hin“* (843f.). Hierbei gibt es jedoch auch Ausnahmen. Ihr geht es nicht darum, mit jedem gut auszukommen. Entscheidend hierbei ist die **Signifikanz der Personen**. Vor allem bei Personen, von denen sie in irgend einer Art und Weise abhängig ist, z.B. **Autoritätspersonen**, ist ein **harmonisches Verhältnis entscheidend**. Dies zeigt sich besonders an ihrer Angst, von ihren Vorgesetzten in einem anderen Licht gesehen zu werden, als sie erscheinen möchte. In dieser Hinsicht spielt für sie auch der eigene **Charakter als militärischer Führer** eine wichtige Rolle. Wenn sie sich unangreifbar machen will, muss sie sich auch **ihren unterstellten Soldaten gegenüber tadellos verhalten** und diesen ein Vorbild sein. Ansonsten verliert sie diesen gegenüber an Autorität, von der sie aufgrund ihrer **fehlenden Führungskompetenz** ohnehin nicht so viel hat. Sie begibt sich dann also in die Gefahr, **das Heft aus der Hand zu geben, wenn sie einen Fehler macht**. In diesem Sinne stellen für einen militärischen Führer auch die **unterstellten Soldaten signifikante Personen** dar. *„Ein Vorbild sein und dann muss ich mich innerhalb der Linien, die mir wieder jetzt vom Arbeitgeber her, sage ich einmal, vorgegeben sind, innerhalb der Linien muss ich mich bewegen und zwar so, dass ich es für mich rechtfertigen kann. Also ich muss halt hinter dem stehen, was ich mache. Und das ist halt für mich wichtig“* (496-500).

Hinsichtlich ihrer **Lehrgangskameraden** ist es für Frau Sauer hingegen **nicht so wichtig, mit allen gut auszukommen**. Hier ist ihr der Durchschnitt wichtig, um sich wohl zu fühlen. Sie versucht zumindest mit dem Großteil der Lehrgangsteilnehmer gut

auszukommen. „Was ich mir schlimm vorstellen könnte, ist jetzt wenn sich jemand in einem ganzen Lehrgang ganz unwohl fühlt. Also wenn jetzt der komplette Hörsaal nicht passt, wenn ich mit dem kompletten Hörsaal nicht auskomme, weil sich dann die Frage stellt, ob es nicht an mir liegt. Weil es sind ja eigentlich genügend Leute da mit denen ich auskommen kann. Aber da würde ich jetzt einmal sagen, dass ist eher so ein Punkt, Kameraden, das beeinflusst positiv wenn das Positive vorhanden ist (...)Man lernt auch viel lieber“. (731-739)

Disziplin spielt in Verbindung mit diesem **Harmoniebestreben** eine gleichsam wichtige Rolle, vor allem bezüglich ihres Lernhandelns auf dem Rechnungsführerlehrgang. Da sie ohne eigenes Interesse lernen muss, **bringt sie selbst zunächst nur sehr schwer die Motivation auf, etwas zu lernen**. Sie **muss aber lernen**, da dies ihre **Pflicht** ist und sie zudem Feldweibel werden möchte. In diesem Sinne benötigt sie sehr viel **Disziplin**, um sich diesem **Lernzwang zu unterwerfen** und sich somit **innerhalb** der ihr durch den Auftrag ›Lehrgang bestehen!‹ gesetzten **Grenzen zu bewegen** und sich an diese **anzupassen**.

Frau Sauer hat damit insgesamt ein **ambivalentes Verhältnis zur Bundeswehr**. Auf der einen Seite fühlt sie sich sehr wohl und geborgen, weil sie dort einen **besonderen Status** inne hat, aber auch auf sehr **geordnete Strukturen** trifft, in denen sie sich **gut orientieren** und **anpassen** kann, um **Konflikte zu vermeiden**. Darüber hinaus hat sie es bedingt durch ihre Erziehung **gelernt**, sich sehr gut an **autoritäre Strukturen anzupassen**, um so **Konflikte zu vermeiden**. „Weil sobald bei mir etwas in richtigen Stress ausartet, dann wird es für ungemütlich“ (1144f.). Auf der anderen Seite erfährt sie diese **autoritären Strukturen** aber auch als **bedrohlich** insofern, als sie ständig Angst haben muss, auf Vorgesetzte zu treffen, bei denen es ihr **nicht gelingt, sich soweit anzupassen**, dass die soziale Harmonie nicht gestört wird. Aus diesem Grund empfindet sie es auch als **positiv**, dass die **Fachlehrer zivile Beamte** und keine Soldaten sind. Beamte haben keine direkte Sanktionsmacht, vor der man sich fürchten muss, weil diese auch missbraucht werden kann und man ihr dann ausgeliefert ist. „Hat dem Ganzen einen weniger militärischen Touch gegeben. Man hatte nicht so das militärische Gefühl, wie man – also wie man sonst hat. Man hat sich der Person auch nicht so ausgeliefert gefühlt, weil da niemand stand, der mehr auf der Schulter hat, wie man selber“ (1215-1217).

3.2 Axiales Kodieren

Damit sind die Bedeutungen, die Frau Sauer als Prämissen ihres (Lern-)Handelns realisiert im Prozess des offenen Kodierens sowie durch das Kodieren vor dem Hintergrund der Bedeutungsanordnung Bundeswehr/Rechnungsführerlehrgang aus dem Interviewmaterial herausgearbeitet. Im nächsten Schritt werden diese Bedeutungen entlang der Kategorien der *Kritischen Psychologie*³²³ nochmals kodiert. Beim Prozess des axialen Kodierens werden diese Prämissen zum subjektiven Möglichkeitsraum von Frau Sauer strukturiert. Es wird somit strukturell rekonstruiert, welche Prämissen Frau Sauer während ihres Lernhandelns auf dem Lehrgang realisiert hat und vor welchem bedeutungsstrukturellen Möglichkeitsraum.

³²³ Diese Kategorien sind im folgenden durch Kursivdruck gekennzeichnet.

3.2.1 Die personale Situiertheit von Frau Sauer im Zusammenhang mit ihrer Berufswahl

Als *personale Situiertheit* verstehen wir nach *Holzkamp* „den Standort, von dem aus ich mich vor dem Hintergrund meiner individuellen Erfahrungen mit meinen spezifischen Lebensverhältnissen, also mit allen früheren und zukünftigen Situationen sowie den damit verbundenen Möglichkeiten und Restriktionen zur Welt und zu mir selbst situiere. Daraus erwächst die subjektive Befindlichkeit, aufgrund der das Subjekt die gesellschaftlich-sozialen Bedeutungsstrukturen als seine Handlungsmöglichkeiten erfährt“³²⁴. Insofern stellt die personale Situiertheit hier die Kern- oder Schlüsselkategorie dar, die es zu rekonstruieren gilt, um auf deren Hintergrund die im offenen Kodieren herausgearbeiteten Bedeutungen so zu strukturieren, dass sie als Begründungen für das Lernhandeln der Lernenden verstehbar werden. Der besseren Lesbarkeit der folgenden Kodierphase, wird die Rekonstruktion der Handlungsbegründungen von Frau Sauer weiterhin im Präsens dargestellt.

3.2.1.1 Handlungsprämissen, wie sie sich aus der familiären Biographie ergeben

Frau Sauer wird während des Interviews ein familiäres Handlungsmuster bewusst, welches vor allem durch ihre Mutter geprägt scheint. Sie selber möchte dies jedoch bei ihrer eigenen Familie, wenn sie einmal eine hat, nicht wiederholen. Da die Familie Sauer in einer Kleinstadt wohnt, in der sich der Kern der Einwohner sehr gut kennt und man übereinander redet, muss man versuchen, sich hinsichtlich des Familienbildes möglichst gut darzustellen und gesellschaftlich korrekt aufzutreten, um sich so die gesellschaftliche Wertschätzung und damit die *Teilhabe am gesellschaftlichen Prozess* zu sichern. Vor diesem Hintergrund wird Frau Sauer innerhalb klar vorgegebener und reglementierter Grenzen erzogen. Das Einhalten derselben wird mitunter auch durch körperliche Gewalt in Form einer Ohrfeige, oder durch Auf-die-Finger-Hauen durchgesetzt. Auf diese Weise lernt sie, sich zum einen an die von den Eltern vorgegebene Ordnung anzupassen, um Sanktionen zu vermeiden. Zum anderen hat sie keine Gelegenheit eine weniger restringierte Form des eigenen Lebens kennen zulernen. Die vorgegebene Ordnung wird für sie zu einer *unmittelbarkeitsverhafteten* Selbstverständlichkeit, zu einem notwendigen Teil ihres Lebens, in dem sie sich *funktional* einzurichten lernt. Ohne diese Ordnung fehlt ihr heute die Orientierung und ohne diese Ordnung wiederum kann sie nicht angstfrei handeln, da sie entweder mit einem schlechten Gewissen behaftet ist, irgendwelche Grenzen überschritten zu haben, oder aber aus dem selben Grund Sanktionen befürchtet. Ordnende Strukturen, wie das von ihr gewählte Beispiel einer Hausordnung oder bestimmter Spielregeln (vgl. 540f), bieten ihr demnach Orientierungsmöglichkeiten und garantieren dadurch Sicherheit in Form von Handlungssicherheit sowie den *Erhalt ihrer personalen Handlungsfähigkeit in Teilhabe am gesellschaftlichen Prozess*. Frau Sauer erfährt somit im Hinblick auf ihr Verhältnis zu ihren Eltern im Entwicklungsprozess ihrer Subjektivität eine *Instrumentalisierung*, in deren Verlauf sie lernt, sich *funktional* der vorhandenen Neigung unmittelbarer Bedürfnisbefriedigung und Konfliktvermeidung hinzugeben und sich somit in der Fremdbe-

³²⁴ vgl. Holzkamp 1995, a.a.O., S. 263ff

stimmung und Abhängigkeit einzurichten. Dies bedeutet für ihr Lernhandeln auf dem Lehrgang aber auch für zukünftige Situationen auf der anderen Seite, ohne ordnende Strukturen fehlt diese Möglichkeit der Anpassung an Fremdbestimmung und Abhängigkeit. Dadurch ist sie unsicher und fühlt sich nicht mehr wohl, da sie Gefahr läuft, ihre situative Orientierung zu verlieren und damit auch in ihrer *Handlungsfähigkeit* restrigiert zu werden. Eine Bedürfnisbefriedigung hinsichtlich der *Verfügung über den Gesamtprozess gesellschaftlicher Produktion und Reproduktion durch Handeln*, somit der *Teilhabe an der Verfügung über den gesellschaftlichen Prozess* bleibt ihr somit verwehrt.

Sicherheit spielt für Frau Sauer deshalb eine sehr große Rolle, da sie ohne diese nicht oder nur bedingt *handlungsfähig* ist. Vor diesem Hintergrund orientiert sie sich auf der einen Seite auch an für sie signifikanten/bedeutungsvollen Personen, die in der Lage sind, ihre *Handlungsfähigkeit* in irgendeiner Art zu beeinflussen, also an Autoritätspersonen. Sie hat es gelernt, zum eigenen Nutzen durch Anpassung ein positives Verhältnis zu Autoritäten aufzubauen. Ihre Scheu vor dem Risiko wird darüber hinaus in diesem Kontext insofern bedeutsam, als sie sich vor allem an kurzfristigen und damit weniger an langfristigen Lebensinteressen und Entfaltungsmöglichkeiten orientiert. Die persönliche Absicherung, aber auch der Prozess der Anpassung gegenüber signifikant ihre Lebensqualität bedrohende Andere sind damit für sie notwendige Handlungsvoraussetzungen.

Neben dieser aus dem *instrumentellen Erziehungsverhältnis* abgeleiteten Handlungsprämisse wird für Frau Sauer auch ihr „extraharmonisches“ Familienleben (38) bedeutsam. Für ihre Eltern ist sie ein Wunschkind. Sie wächst als Einzelkind auf. Ihre Eltern nehmen sich sehr viel Zeit für sie und kümmern sich sehr intensiv um sie. Sie erfährt dadurch zum einen eine große Geborgenheit, in der sie sich sehr wohl fühlt und in die sie auch jetzt noch gerne zurück kehrt. Diese Geborgenheit spiegelt sich auch in ihrer Heimatbezogenheit wider. Auf der anderen Seite ergibt sich aus dem Nebeneinander von Autorität und Geborgenheit aber eine Ambivalenz. Um die Geborgenheit und die damit verbundene Anerkennung/Wertschätzung, die für sie im gleichen Sinne wie das Bedürfnis nach Ordnung eine wichtige Handlungsprämisse darstellen, aufrecht zu erhalten, ist sie stets darauf bedacht, Konflikte zu vermeiden. Damit zeigen sich auch an dieser Stelle die Auswirkungen ihrer Subjektivitätsentwicklung in Folge des *instrumentellen* Eltern-Kind-Verhältnisses. Sie hat es gelernt, sich anzupassen und unterzuordnen, da sie nur so ihre eigenen kurzfristigen Bedürfnisse in Form sozialer Nähe und Wertschätzung befriedigen, bzw. die Eltern für die eigenen Interessen *instrumentalisieren* kann. Solange sie brav ist, geht es ihr gut, erfährt sie eine gewisse *Lebensqualität in Form eines angst- und schmerzfreien Lebens* sowie eine mit der Anerkennung durch ihre Eltern verbundene *gesellschaftlich-familiäre Teilhabe*.

In diesem Zusammenhang wird auch ihr Problem, mit ›Druck und Stress‹ umzugehen, verstehbar. Gerade vor diesem Hintergrund hat sie es gelernt, sich anzupassen, um in einem konfliktfreien Umfeld leben zu können. Unter Druck und Stress läuft sie Gefahr, die Ordnung und damit ihre Orientierung zu verlieren. Aus diesem Grund muss sie befürchten, irgendwelche Grenzen zu verletzen. Dies würde zu einer Störung ihrer funktionalen Einrichtung in *Instrumentalverhältnisse* sowie damit verbunden zu einer

Restriktion ihres Harmoniebedürfnisses bzw. Bedürfnisses nach sozialer Nähe und Wertschätzung führen. Anpassung zur Vermeidung von Konflikten, aber auch zur Vermeidung von Stress und Druck, also von direkt spürbarer Fremdsteuerung, garantiert ihr somit den *Erhalt aber auch die Erweiterung der eigenen Lebensqualität*. Diese Handlungsweise in Form der Einrichtung in *Instrumentalverhältnisse* zeigt sie entsprechend auch in ihrem beruflichen Umfeld, gerade auf der Beziehungsebene zu ihren Vorgesetzten in Bezug auf ihr Pflichtbewusstsein. Hier zeigt sie sich von ihrer besten Seite, um von diesen nicht verkannt zu werden und somit eine harmonische Beziehung sowie die damit verbundene Anerkennung/soziale Nähe/Wertschätzung durch das ›Sich-Gut-Stellen mit den Autoritäten‹ aufbauen zu können. Harmonie in Beziehungen durch Anpassung spielt deshalb eine besondere Rolle. Ihr Pflichtbewusstsein als Form der Anpassung zur Bewahrung eines harmonischen Umfelds spiegelt sich jedoch auch in ihrer gesamten Einstellung zur Bundeswehr wider.

Obwohl sich Frau Sauer also auf der einen Seite bezüglich ihres Bedürfnisses nach Orientierung, Sicherheit und Anerkennung innerhalb autoritärer und reglementierter *Instrumentalbeziehungen* funktional einrichtet und sich somit von anderen, wie z.B. ihren Vorgesetzten abhängig macht, hat sie auf der anderen Seite jedoch auch ›Angst vor Abhängigkeiten‹. Dies zeigt sich insbesondere darin, dass sie Karriere machen möchte, um sich in finanzieller Hinsicht nicht von anderen abhängig zu machen. Abhängigkeit von anderen, „extra viele Kompromisse machen“ (269)‹, in etwas hinein gedrängt zu werden, damit hat sie Probleme. Sie richtet sich im Hinblick auf soziale Beziehungen in einem schlechten, für sie aber in seiner *phänomenal-biographischen Unmittelbarkeitsverhaftetheit* durchaus *funktionalen* Tauschverhältnis ein, in dem sie unter Rücknahme ihrer eigenen Interessen diese wiederum in *restriktiver* Form zum Erhalt ihrer dann *restriktiven Handlungsfähigkeit* durchsetzen kann. Dies gilt auch im Hinblick auf den Wunsch nach finanzieller Unabhängigkeit durch gute Verdienstmöglichkeiten. Durch finanzielle Unabhängigkeit erfährt sie auf der einen Seite zwar eine *Teilhabe am gesellschaftlichen Prozess*. Sie hat durch ihre finanzielle Unabhängigkeit die Möglichkeit, ihre Interessen auch ohne die Anpassung an andere zu befriedigen und sich darüber hinaus auch ein gewisses Selbstbewusstsein aufzubauen. Auf der anderen Seite erfährt sie diese finanzielle Unabhängigkeit jedoch im Kontext einer absolut restriktiven Institution, in der man letztlich nur durch Anpassung handlungsfähig bleiben kann. Damit handelt es sich bei ihrer finanziellen Unabhängigkeit nicht um eine *verallgemeinerte Handlungsfähigkeit*. Es handelt sich dabei wiederum um ein Erkaufen individueller Handlungsfreiheit im Prozess der Anpassung innerhalb eines *Instrumentalverhältnisses*.

Wenn sich Frau Sauer Ziele setzt, so hat sie es sich zur Gewohnheit gemacht, diese nicht zu hoch anzusetzen. Kann sie diese nicht erreichen, weil sie zu hoch angesetzt waren, erfährt sie eine solche Situation als sehr schmerzhaften Lernprozess. Für sie ist es dementsprechend schwierig, nicht erfüllte Erwartungen zu verarbeiten. In ihrer kindlichen *Unmittelbarkeitsverhaftetheit* ist es für sie *funktional* sich an den Bedürfnissen anderer zu orientieren, um diese für sich zu *instrumentalisieren*. Dadurch kann sie die *Bedrohung ihrer personalen Handlungsfähigkeit* vermeiden. Aufgrund dieser Orientierung an anderen, hat sie jedoch kein ausgeprägtes Selbstbewusstsein sowie eine damit verbundene Frustrationstoleranz in sozialen Beziehungen entwickelt, weshalb

sie Enttäuschungen nur schwer verarbeiten kann. Die Möglichkeit der *Erweiterung der eigenen Lebensumstände* und *Handlungsmöglichkeiten* in *Auseinandersetzung mit fremden Machtinteressen* sowie die damit verbundenen Reibungspunkte, die wiederum mit einer *Bedrohung* der kurzfristigen Bedürfnisbefriedigung und einer Störung des subjektiven Harmoniegefühls einher gehen, kennt sie also nicht. Erwartungen an sich selbst, an das eigene Leistungsvermögen, dürfen deshalb möglichst nicht enttäuscht werden. Entsprechend setzt sich Frau Sauer nur solchen Situationen aus, die sie auch bewältigen kann.

Neben den aus ihrer Unmittelbarkeitsverhaftetheit in *funktionalen Instrumentalverhältnissen* resultierenden Bedürfnissen nach Ordnung und Anerkennung lässt sich jedoch noch ein weiteres Bedürfnis aus dem Datenmaterial rekonstruieren. Frau Sauer erzählt, wie sportlich sie als Kind war und welchen Stellenwert Sportlichkeit für ihren Vater hatte und hat. In der Pubertät reduzierte sie ihr sportliches Engagement jedoch, um es in der Adoleszenz wieder zu steigern. Mittlerweile kann sie auch Liegestütze. Dieses Aktivitätsstreben orientiert sich an den Bedürfnissen des sportliche Leistungen schätzenden Vaters, eine sportliche Tochter zu haben. Auf diese Weise kann sie die Wertschätzung und damit die Anerkennung des Vaters »erkaufen«. Auch provoziert somit das *Instrumentalverhältnis* zwischen Eltern und Tochter Folgen, die sich in einer gegenseitigen *Instrumentalisierung* um kurzfristige Bedürfnisse, wie Liebe und Anerkennung auswirken. Damit wird auch verständlich, warum sie ihr sportliches Engagement während der Pubertät reduzierte. In dieser »Ablösungsphase« verlor diese Bedürfnisbefriedigung durch die Eltern völlig an Bedeutung. In der Adoleszenz hingegen orientiert sich Frau Sauer hinsichtlich ihrer Bedürfnisse wiederum an ihren Eltern.

3.2.1.2 Gründe für ihre Berufswahl

Die Entscheidung zur Bundeswehr zu gehen, wird auf vielfache Weise von ihren Lebensumständen bestimmt. Mit ihrer vorangehenden Tätigkeit als Reiseverkaufsfrau in einem Reisebüro ist sie nicht sehr zufrieden. Diese füllt sie nicht aus, weil ihr die Abwechslung und Herausforderung fehlen. Ob sie nun eine Reise auf die Malediven oder eine an die Ostsee bucht, im Prinzip sind dies immer die gleichen Aufgaben, reine Computereingaben. Hinzu kommt die strukturelle Veränderung in ihrer Arbeitsstelle, in deren Verlauf sie mehr Verantwortung übernehmen, dafür jedoch die gleiche Bezahlung erhalten soll. Insgesamt ist sie mit ihrem Beruf nicht mehr so zufrieden, weil sie keine Herausforderung mehr erfährt, sie darüber hinaus auch nicht besonders viel Geld damit verdient und sie damit verbunden auch keine soziale Wertschätzung erfährt.

Anders verhält es sich mit einer Tätigkeit bei der Bundeswehr. Hier kann sie, ohne eine erneute Ausbildung zu beginnen, zum einen in eine abwechslungsreiche Tätigkeit wechseln, in der sie sogar während der Arbeitszeit Sport treiben kann. Zum anderen verdient sie dabei auch mehr Geld, erhält über den Berufsförderungsdienst finanzielle Unterstützung bei der beruflichen Fortbildung nach dem Ausscheiden aus dem Dienstverhältnis, hat umfangreiche Karrieremöglichkeiten und die Sicherheit eines zeitlichen Arbeitsvertrags in einem beamtenähnlichen Berufsverhältnis. Vor diesem Hintergrund stellt sich ihre Entscheidung zunächst vor allem als pragmatisch dar. Sie sieht darin vor allem die materiellen Vorteile und spricht diese im Interview auch offen an. Hier zeigt

sich also ihr Interesse an einer *Erweiterung ihrer Lebensqualität* in materieller Hinsicht. Neben diesem kommt hier jedoch auch ihr Bedürfnis nach Sicherheit - welches immer vor dem Hintergrund ihrer Einrichtung in *Instrumentalverhältnisse*, somit in der Abwehr von *Bedrohung der Verfügung über die subjektiven Lebensumstände* gesehen werden muss - zum Tragen. Sie kann die Tätigkeit bei der Bundeswehr zunächst auf Probe aufnehmen. Sollte ihr diese nicht zusprechen, kann sie in ihr altes Berufsverhältnis zurückkehren und ist zunächst für eine bestimmte Zeit unkündbar. Ähnliches gilt für ihren Zeitvertrag mit dem Bund. Schließlich - und das dürfte hierbei die hauptsächliche Prämisse sein - erhält sie für die wenig produktive Arbeit im Reisebüro kaum Anerkennung in Form einer besonderen Wertschätzung ihrer Tätigkeit. Sie erfährt in dieser Beziehung also als *keine Teilhabe am gesellschaftlichen Prozess* mehr, sondern durch den Mangel an beruflicher Anerkennung immer mehr *Entfremdung* und damit den *Verlust dieser Teilhabe*.

Sicherheit spielt für Frau Sauer aber nicht nur in materieller Hinsicht eine Rolle. Auch die strukturelle Seite ist für sie von großer Wichtigkeit. Die Bundeswehr kommt ihr in dieser Hinsicht entgegen. Hier gibt es ähnlich einer ›Hausordnung‹ für alles Vorschriften und Handlungsanweisungen - dies zeigt sich schon allein an der enormen Anzahl an bundeswehrezentralen, aber auch teilstreitkraftspezifischen Vorschriften für sämtliche Bereiche, von der Spindordnung bis zur schriftlichen Anforderung von Transportraum. Sie erhält somit für alle ihre Handlungen klare Richtlinien und Orientierungsmöglichkeiten, die zudem für jedermann in schriftlicher Form zugänglich sind und sich letztlich bis hin zur Pflicht zur Kameradschaft, also zum verpflichteten harmonischen Umgang miteinander, wie ein roter Faden durch den Bundeswehrralltag ziehen. In einem solchen *instrumentellen* Umfeld erhält sie nicht nur Orientierung. Da sie jederzeit weiß, wie sie sich zu verhalten hat, hat sie auch keine Angst vor Sanktionen zu befürchten, kann sich somit in ihrer *funktionalen Abhängigkeit* einrichten und sich ›selbstsicher‹ bewegen. Selbstsicher insofern, als sie über die Orientierung an Verhaltensregeln Konflikte vermeiden und so ihre *personale Handlungsfähigkeit* sichern kann. Durch die konfliktfreie *funktionale* Einrichtung in *Instrumentalverhältnisse* erfährt sie also die Möglichkeit an der *Verfügung über die eigenen Lebensbedingungen*, aber auch an der *Teilhabe am Prozess der gesellschaftlichen Produktion*. Neben dieser strukturellen Sicherheit erfährt sie jedoch auch weitere Orientierungspunkte durch die Anwesenheit und die damit verbundene Autorität von Vorgesetzten, die ihr diese klaren Richtlinien, die sie benötigt, wie ihre Eltern vorgeben. In Konflikte mit diesen Machtstrukturen gerät sie jedoch trotz ihrer Befürchtungen sich an noch unbekannte Vorgesetzte nicht gebührend anpassen zu können nicht, weil sie zum einen in der Bundeswehr klar ordnende, sichere Strukturen vorfindet und es zum anderen auch gelernt hat, sich in *funktionaler* Hinsicht anzupassen.

Ihr Bedürfnis nach beruflicher Abwechslung passt auf den ersten Blick jedoch nicht mit dem nach Sicherheit zusammen. In ihrer bisherigen Tätigkeit als Reiseverkehrskauffrau kennt sie sich aus und ist kompetent. Damit verfügt sie über eine gewisse berufliche Orientierung und Handlungssicherheit. Trotzdem möchte sie dieses sichere Umfeld verlassen und sich in ein zunächst unsicheres und abwechslungsreiches begeben. Betrachtet man diese Entscheidung jedoch in Verbindung mit der Tatsache, dass sie als potentiell guter Soldat von dem Hauptfeldwebel angesehen wird, der sie ›an-

wirbt, und darüber hinaus auch eine der ersten Frauen in der Bundeswehr außerhalb des Sanitätsdienstes sein wird, wird diese Handlung von Frau Sauer verstehbar. Wie bereits im Verhältnis zu ihrem Vater deutlich geworden ist, benötigt sie Anerkennung in Form persönlicher Wertschätzung durch andere, als Medium der *Erfahrbarkeit gesellschaftlicher Teilhabe*. In ihrem bisherigen Beruf erfährt sie diese, wie bereits herausgearbeitet, trotz der gesteigerten Verantwortungsübernahme durch die anstehende Umstrukturierung des Reisebüros, nicht. Frau Sauer sieht dabei weniger den Zuwachs der Verantwortung als Anerkennung ihrer Leistungen, da sie auf der anderen Seite trotz der steigenden Verantwortung nicht mehr Geld verdienen soll. Für sie stellt sich diese Situation mithin als Verweigerung von Anerkennung/Wertschätzung dar. Sie erfährt sich diesbezüglich als ausgenutzt. Auf der anderen Seite findet sie durch ihre nette und freundliche, an signifikant Andere anpassende Art nicht nur Zugang zu dem Hauptfeldwebel, der bei ihr seinen Urlaub bucht. Dies ist auch generell in ihrem Kameradenkreis der Fall, da sie über ihre *funktionelle* Anpassbarkeit dort sehr gut hinein passt und sie darüber hinaus als eine der ersten Frauen und aufgrund ihrer Anpassungsfähigkeit eine hohe Anerkennung in Form von sozialer Nähe, aber auch Wertschätzung in der Gemeinschaft bzw. aufgrund der Kameradschaft erfährt. Damit spielt die Anerkennung sowie das damit verbundene Gefühl der *Teilhabe an der Weltverfügung* wiederum eine große Rolle, die zudem durch die Karrieremöglichkeiten weiter anhalten kann.

Neben diesem Bedürfnis nach Anerkennung können aber noch weitere Gründe aus den oben erarbeiteten, familialen Prämissen ihrer *personalen Situiertheit* für ihre Berufswahl herausgearbeitet werden. Frau Sauer erfährt ihr Familienleben als extraharmonisch, weshalb sie sich auch an den Wochenenden intensiv ins Familienleben einbindet, wenn die Eltern ihren ›Tribut fordern‹, sich damit also das wechselseitige *Instrumentalverhältnis* fortsetzt. Dies ist zudem ein Grund für sie, sich gerne mit Menschen zu umgeben, mit denen sie gut auskommt. Sie erfährt dadurch Harmonie und soziale Nähe durch die Eingebundenheit in für sie signifikante soziale Strukturen sowie damit verbunden wiederum die *Teilhabe am gesellschaftlichen Prozess*. In ihrer Einheit wird sie von Anfang an nicht nur in die Abteilung integriert. Sie wird auch sofort in das Unteroffizierkorps aufgenommen, obwohl dies für ›Neckermann-StUffze‹ normalerweise unüblich ist. Im Grunde findet sie in ihrem neuen Umfeld alles, was sie zur Befriedigung ihres Bedürfnisses nach Anerkennung benötigt. Sie wird gut aufgenommen und man hofiert sie, weshalb sie sich rundum wohl fühlt. Frau Sauer erfährt demnach die Kameradschaft der Bundeswehr in einer Weise, die die Arbeitsstelle zu einer Art Familie werden lässt, in der sie sich wohl fühlt und anerkannt wird. Aus diesem Grund wird sie auch Rechnungsführerin. Da sie sich auf der einen Seite den Weg zum Berufssoldaten offen halten möchte, muss sie die Feldwebellaufbahn einschlagen. Damit verbunden müsste sie, wenn sie im Bereich Personal weiterarbeiten möchte, den Standort wechseln, da in ihrem bisherigen Standort keine Stelle vakant ist. Dies kommt für sie jedoch nicht in Frage, da sie sich dort zuhause fühlt. Aus diesem Grund ergreift sie die Chance und wird Rechnungsführerin. Das Ergreifen des Rechnungsführerberufs bedeutet für sie in diesem Kontext vor allem den *Erhalt ihrer Lebensqualität* durch die *Teilhabe am institutionell, kameradschaftlich fundierten Prozess* ihrer Einheit.

Die Bundeswehr verfügt aufgrund ihrer funktionalen Differenzierung zur Erfüllung ihres Auftrags als komplexe Großorganisation über verschiedenste Tätigkeitsbereiche. Ne-

ben dem als typisch militärisch angesehenen Bereich der ›Kämpfer‹ benötigt sie auch eine Verwaltung, die sogenannte Stabsabteilung mit ihrer rein administrativen Aufgabe, aber auch logistische und sanitätsdienstliche Anteile, die jedoch in allen Truppenteile in irgend einer Form vertreten sind. Für Frau Sauer hätte also auch die Möglichkeit bestanden, nachdem die Bundeswehr sich in allen diesen Bereichen für Frauen öffnen musste, als Ausbilder und militärischer Führer zur Kampftruppe zu gehen. Dabei hätte sie jedoch von vorne beginnen müssen. D.h., ihre Fachausbildung hätte ihr hierbei nicht geholfen, mit einem höheren Dienstgrad eingestellt zu werden. Sie hätte vom Mannschaftsdienstgrad aus den Karriereweg beschreiten müssen. Diese Option war ihr jedoch schon von daher verwehrt, als sie Druck und Stress, aber auch das offene Austragen von Konflikten, wie es typisch für eine solche Karriere ist, aufgrund ihrer Erziehung/Sozialisation nicht mit ihrem Bedürfnis nach Harmonie/sozialer Nähe vereinbaren hätte können. Sie selbst kann sich gut anpassen. Diesen Prozess erfährt sie jedoch in ihrem Elternhaus in einem harmonischen *Instrumentalverhältnis*. Während des Sozialisationsprozesses vom Mannschaftsdienstgrad zum Unteroffizier der Bundeswehr hingegen müsste sie sich ohne die Möglichkeit des Aufbaus eines harmonischen *Instrumentalverhältnisses* anpassen. Ein solches wird von militärischen Vorgesetzten in der Grundausbildung verwehrt, da diese aufgrund ihrer nicht vorhandenen Fähigkeit zur Menschenführung, autoritäre Distanz einem harmonischen Verhältnis zu den unterstellten Soldaten vorziehen.

Darüber hinaus hat Frau Sauer auf der anderen Seite nicht das Bedürfnis andere in dieser Harmonie unterdrückenden Hinsicht zu *instrumentalisieren*, da sie zwar in einem *Instrumentalverhältnis* aufgewachsen ist, dieses aber nicht als gewaltsam restringierend erfahren hat. Sie musste nie Angst davor haben, der Gewalt der Eltern ausgeliefert zu sein. Anders wäre dies bei einem Karriereweg von ganz unten der Fall. Aus diesem Grund kommt ihr die Möglichkeit, in einer Stabsabteilung der Bundeswehr dienen zu können, entgegen. Hier herrscht eine andere Atmosphäre. Nicht der Kampf steht hier im Vordergrund und damit auch nicht so sehr die Ausbildung militärischer Tugenden, wie in erster Linie die machtorientierte Restringierung der unterstellten Soldaten. Stabsarbeit ist vielmehr geprägt von einem anpassungsgeprägten Dienstleistungsgedanken, einem sozialen Miteinander und vor allem von einer Konzentration auf die reine Arbeitsebene. Die machtorientierte militärische Sozialisation der Stabsangehörigen spielt dabei noch nicht einmal eine untergeordnete Rolle. Für einen Außenstehenden stellt sich diese Atmosphäre damit ähnlich der in einem Zivilberuf dar, bei dem sich auch die Konzentration auf die Arbeitsebene ausrichtet. Insofern lernt Frau Sauer diese typisch militärische Welt gar nicht richtig kennen. Sie wird nicht in voller Wirkung mit dieser konfrontiert. Ihre Tätigkeit als Sachbearbeiterin in der Personalabteilung eines Bataillonsstabes ist für sie vergleichbar mit einem Zivilberuf. Sie muss deshalb auch nicht über alle militärischen ›Tugenden‹ verfügen und kann sich deshalb auch gut in das Stabssystem integrieren. Insgesamt kann sie dadurch also ihre *personale Handlungsfähigkeit bewahren*, da sie nicht in ein völlig neues und sie überforderndes Umfeld „verpflanzt“ wird.

Der Beruf des Rechnungsführers hat für sie insgesamt also keinerlei ›ideellen Wert‹. Ihr Interesse orientiert sich nicht an den besonderen Aufgaben, mit denen sich Rechnungsführer täglich auseinander zu setzen haben, sondern in erster Linie am *Erhalt*

ihrer Lebensqualität unter Bewahrung ihrer personalen Handlungsfähigkeit. ›Rechnungsführer‹ bedeutet für Frau Sauer in erster Linie Heimatnähe und Verbleib am bisherigen Standort, in gewohnter Umgebung, innerhalb eines sozialen Gefüges, in dem sie sich besonders wohl fühlt und vor allem anerkannt ist. Auch die Vertrautheit zu ihren Vorgesetzten spielt dabei eine bedeutende Rolle. Aufgrund ihrer sozialisatorischen Voraussetzungen ist es für sie *funktional*, sich in der *Abhängigkeit* von Autoritäten einzurichten, da sie von diesen in einer für sie bedeutsamen Weise positive Anerkennung/Wertschätzung erfährt, wenn sie sich an deren Verhaltenserwartungen anpasst. Insofern befürchtet sie auch von neuen Vorgesetzten nicht richtig eingeschätzt und damit in ›eine falsche Schublade gesteckt‹ zu werden. Ihr Bemühen um Anpassung und die Wahrnehmung dieser Anpassung durch die Vorgesetzten muss sich demnach decken, da sonst die Einrichtung in das Autoritätsverhältnis sowie der damit verbundene *Erhalt der personalen Handlungsfähigkeit bedroht* ist. Diese Personen verfügen letztlich über die Möglichkeit, ihr Bedürfnis nach Anerkennung zu restringieren. Eine harmonische und auf Wertschätzung basierende Kooperation mit ihren Vorgesetzten ist somit Voraussetzung für eine harmonische Umgebung in der sie sich wohl fühlen und ohne Ängste, Spannungen und Stress leben kann. Aus diesem Grund erzählt sie auch ihrem neuen Fachvorgesetzten während des Lehrgangs von ihren ›super Noten‹, der ihr daraufhin positives Feedback, in Form von Wertschätzung entgegen bringt. Sie wird somit darin bestärkt, auch im Zusammenhang mit der Beziehungsebene zu ihrem Vorgesetzten auf dem richtigen Weg zu sein, indem sie sich seine Wertschätzung sichert. Darüber hinaus kann sie bei einem Verbleib an ihrem Heimatstandort nach wie vor die enge Beziehung zu ihrem Elternhaus sowie die Beziehung zu ihrem Freund aufrecht erhalten. Frau Sauer hat mit dem Ergreifen der Feldwebellaufbahn darüber hinaus auch die Möglichkeit, Berufssoldat zu werden. Dies bedeutet zum einen eine herausragende und dauerhafte Art der Anerkennung/Wertschätzung, da dies mittlerweile nur mehr der militärischen Elite vorbehalten ist. Zum anderen bedeutet dies eine gute finanzielle Absicherung sowie die mit dem beamtenähnlichen Verhältnis einhergehende berufliche Sicherheit, wiederum zu sehen als *Teilhabe am gesellschaftlichen Prozess zum Erhalt oder zur Erweiterung ihrer subjektiven Lebensqualität.*

Frau Sauer wird also Rechnungsführerin, weil es an ihrem bisherigen Standort keine andere Möglichkeit gibt, um die Feldwebellaufbahn einzuschlagen. Ihr neuer Beruf spielt also auch hinsichtlich ihrer Karriereplanungen eine besondere Rolle. Hätte sie die Option auf eine andere Feldwebelstelle gehabt - vorausgesetzt diese befindet sich nicht im unmittelbaren Tätigkeitsbereich eines militärischen Führers und Ausbilders, da sie sich diesen vor allem körperlichen Stress nicht antun möchte, und innerhalb des bisherigen Standortes - so hätte sie diese auch angenommen. Schließlich spielen aber auch finanzielle Gründe eine Rolle, weshalb sie Rechnungsführer wird. Sie kann aufgrund dieser Option ›Berufssoldat werden‹ ihre finanzielle Unabhängigkeit sowie die damit verbundene *Verfügung über die eigenen Lebensumstände* sichern. Selbst wenn sie nicht Berufssoldat wird, hat sie die Möglichkeit mit den Geldern der beruflichen Förderung, die ihr durch den Berufsförderungsdienst zur Verfügung gestellt werden, wenn sie den Rechnungsführerlehrgang besteht und sich ihre Dienstzeit dadurch verlängert, eine Zusatz- oder Fachausbildung zu absolvieren, ohne dabei finanzielle Einbußen hinnehmen und sich damit wiederum finanziell abhängig machen zu müssen.

3.2.2 Die personale Situiertheit von Frau Sauer im Zusammenhang mit ihrem schulischen Lernhandeln

Frau Sauer unterscheidet grundsätzlich zwei Gründe zu Lernen. Auf der einen Seite lernt sie, weil sie sich für einen Gegenstand *interessiert*, sie neugierig ist etwas darüber in Erfahrung zu bringen und auf der anderen Seite lernt sie, weil sie *muss*.

Lesen und Schreiben lernt Frau Sauer zunächst rein spielerisch, schon bevor sie zur Schule geht, indem sie mit älteren Kindern ›Schule‹ spielt. In dieser Phase macht ihr das Lernen Spaß, da sie es im Spiel, also aufgrund ihrer kindlich-freundschaftlich sozialen Beziehung zu anderen Kindern in *Teilhabe am gesellschaftlichen Prozess* vollzieht. Bei dieser Art des Lernens handelt es sich jedoch nicht um die *Ausgliederung einer Lernschleife* zur Lösung einer *Lernproblematik* und damit um ›Lernen‹ im Sinne *Holzkamps*. Spielerisches Lesen lernen, wie es im Fall von Frau Sauer erfolgt, muss hier eher der Kategorie des *inzidentellen Lernens* oder *Mitlernens* zugeordnet werden. Lesen, also die Entschlüsselung von Buchstabenkodes, stellt für sie keine echte Lernproblematik dar, die sie aufgrund der Bedrohung/Restriktion ihrer personalen Handlungsfähigkeit überwinden muss. Es ist vielmehr ein Ergebnis spielerischen Miteinanders, indem es zu einer Voraussetzung *gesellschaftlicher Teilhabe* innerhalb eines kindlichen *Instrumentalverhältnisses* wird. Denn vor dem Hintergrund ihres *instrumentellen* Eltern-Kind-Verhältnisses lernt sie bereits als Kind, sich in *Instrumentalverhältnissen* einzurichten und diese somit auch in anderen sozialen Beziehungen zu reproduzieren. Sie lernt also Lesen und Schreiben, weil es die älteren Freundinnen als Spiel einführen und sie dieses Spiel mitspielen muss, um nicht aus der Gemeinschaft ausgeschlossen zu werden. Dadurch eignet sie sich aber einen Wissensvorsprung an, der Konsequenzen für ihre schulische ›Lernbiographie‹ hat.

Frau Sauer kann mit dem Eintritt in die Schule bereits lesen und schreiben. Sie erfährt sich dadurch wiederum in einer Sonderrolle innerhalb der Klassengemeinschaft. Damit erhält sie auch ein Sondermaß an Anerkennung/Wertschätzung von Seiten der Mitschüler, aber auch von Seiten der Lehrerin. Ihr schulisches Lernen wird deshalb gerade in der Grundschulzeit durch das Streben nach Anerkennung/Wertschätzung geleitet und fällt ihr deshalb sehr leicht. Darüber hinaus ist sie zu Beginn ihrer „Schulkarriere“ bei weitem noch nicht dem selben Lerndruck ausgeliefert, wie ihre Klassenkameraden, die noch nicht über solche Fähigkeiten verfügen und ganz von vorne anfangen müssen. Durch das vorschulische Spielen der ›Schule‹ erfährt sie auch den gesamten Kontext ›Schule‹ als weniger belastend. Schule hat für sie nach wie vor die Bedeutung eines Spiels, in dem Lernen notwendig ist, um zur Gemeinschaft zu gehören. Insofern richtet sie sich auch in der Schule in ein *Instrumentalverhältnis* zu den Mitschülern sowie der Lehrerin ein. In diesem lernt sie, weil sie hierfür eine besondere Wertschätzung in ihrer Sonderrolle als Schülerin durch die anderen erhält. Für die Grundschülerin Sauer bedeutet schulisches Lernen damit nicht *Eindringen in einen selbst ausgegliederten Lerngegenstand*. Sie lernt vor allem vor dem Hintergrund des ›Wetteiferns um Anerkennung‹. Lernen bedeutet für sie also nicht *Überwindung einer Handlungsproblematik* durch das *Ausgliedern einer Lernproblematik*. Ihre *Handlungsproblematik* wird für sie somit nicht zu einer *Lernproblematik*. Diese verbleibt vielmehr auf dem Niveau des Wetteiferns um Anerkennung. Ihr Lernhandeln verharrt deshalb im Kontext

der *Überwindung einer primären Handlungsproblematik* im „Kampf um Anerkennung“, die es ihr jedoch ermöglicht, leicht und mit ›Spaß‹ zu lernen, so dass ein Übertritt auf das Gymnasium möglich wird.

Mit dem Übertritt auf das Gymnasium entsteht für die Schülerin Sauer eine völlig veränderte Situation. Sie verfügt nicht mehr über den Wissensvorsprung wie zu Beginn der Grundschule, nimmt also auch keine Sonderrolle mehr ein, in der es sich vor dem Hintergrund einer besonderen Wertschätzung kontinuierlich zu beweisen gilt. Darüber hinaus erhält sie bereits mit der ersten Prüfung im Lernfach ›Erdkunde‹ einen herben Dämpfer hinsichtlich des spielerischen Lernens. Auf dem Gymnasium erfährt sie schulisches Lernen somit nicht mehr in Form eines Strebens nach Anerkennung/Wertschätzung, sondern das erste Mal unmittelbar auch als Zwang, sich über gute Noten die durch das Gymnasium ermöglichten Zukunftsoptionen zu erhalten. Insbesondere die reinen Lernfächer bereiten ihr Schwierigkeiten, da sie sich dafür nicht begeistern, kein *Interesse* entwickeln kann und sie sich anstrengen muss, um sich mittels geeigneter Noten die Anerkennung/Wertschätzung zu sichern, die ihr aufgrund der Gymnasialangehörigkeit zuteil wird. Durch ein Scheitern auf dem Gymnasium hätte sie sich demnach den damit verbundenen *Erhalt der Verfügungsmöglichkeiten über ihre Lebensbedingungen* restringiert. Das Lernen macht ihr aus diesem Grund auch keinen Spaß mehr. Sie lernt im Prinzip nur noch, um die höhere Schule zu bewältigen und zu einem Abschluss zu bringen. Aus diesem Grund lernt sie auch nicht mehr gerne. Schulisches Lernen erhält für sie damit in erster Linie die Bedeutung einer *primären Handlungsproblematik* in der es darum geht, die *Bedrohung eines Scheiterns abzuwehren*. Vor diesem Hintergrund entwirft sie im Sinne des *Erhalts der eigenen Lebensqualität* eine Lernstrategie, die es ihr ermöglicht, durch konzentriertes Mitarbeiten und Mitdenken im Unterricht das widerständige Lernen zu Hause zu minimieren, indem sie versucht bereits möglichst viel von dem zu verstehen, was die Lehrer ihr im Unterricht vermitteln sollen. Disziplin verdrängt somit den Spaß am Lernen, weil dieses nur mehr *widerständig* erfolgt. Aus diesem Grund benötigt sie vor allem ein geordnetes Umfeld, da sie diese Disziplin nicht in ausreichendem Maße aufbringen kann. Es muss also alles, was vom Lernen ablenkt, beseitigt, sprich aufgeräumt werden. Ordnung unterstützt die Disziplin von Frau Sauer und wird damit zu einem Garant für ihren Erfolg. Darüber hinaus motiviert sie sich mit Nahrungsmitteln zum Lernen, weshalb sie sich auch körperlich verändert. In dieser Beziehung spielt auch die Anerkennung durch ihre Eltern keine besondere Rolle mehr für ihr Lernhandeln. Durch den pubertätsbedingten Ablöseprozess von den Eltern, verliert deren Anerkennung für Frau Sauer an Bedeutung. Letztlich bringt sie aber aufgrund des Bedürfnisses an der *Teilhabe am gesellschaftlichen Prozess* auf einer höheren gesellschaftlichen Ebene genug Ehrgeiz auf, um ihre Ziele mit allen Mitteln zu erreichen.

Während Frau Sauer also in schulischer Hinsicht auf dem Gymnasium nicht gerne lernt, weil sie

- lernen muss,
- der spielerische Wetteifer keine Rolle mehr spielt,
- sie gar kein oder kaum ein *Interesse* an den schulischen *Lerngegenständen* entwickelt,

- vor allem während der pubertären Phase die Anerkennung durch die Eltern bedeutungslos wird und
- sie schließlich aber ehrgeizig genug ist, um ihre Ziele zu erreichen - sie also insgesamt vor allem lernt, um die *primäre Handlungsproblematik* ›Erreichen der Ziele‹ bzw. ›Abwehr der Bedrohung dieser Ziele und der damit verbundenen *Teilhabe am gesellschaftlichen Prozess* auf einer höheren gesellschaftlichen Ebene‹ zu überwinden –

gibt es für sie jedoch auch eine andere Bedeutung des Lernens. In dem Moment, in dem sie für sich lernt, weil sie z.B. aufgrund ihrer Neugier etwas über die Hintergründe einer Begebenheit herausfinden will, entwickelt sie ein *Interesse am Lerngegenstand*, ohne dass sie hierbei durch andere dazu gezwungen wird. So besorgt sie sich z.B. Literatur in Form von Zeitschriftenaufsätzen über die Zusammenhänge und Hintergründe der Person ›Che Guevara‹, der sie im Urlaub in Form eines Aufdrucks auf einer Flagge begegnet. Aufgrund ihres Interesses im Kontext dieser Revolutionsfigur gliedert sie hier im Verlauf einer *primären Handlungsproblematik* nicht zu wissen, wer die auf einer Fahne abgebildete Person ist, eine *Lernschleife* sowie einen *Lerngegenstand* aus. Somit wird aus der *primären Handlungsproblematik*, nicht zu wissen, wessen Bild auf der Fahne abgebildet ist und warum, eine *echte Lernproblematik*, die sie mittels Literaturstudium durchdringen will.

3.2.3 Die subjektive Befindlichkeit von Frau Sauer in Bezug auf die Rahmenbedingungen des Rechnungsführerlehrgangs

Die subjektive Befindlichkeit beinhaltet „alle inhaltlichen und funktionalen äußeren und inneren Bestimmungen der personalen Handlungsfähigkeit soweit sie ›je mir‹ in meinem bewussten ›Verhalten‹ dazu gegeben sind, also (...) den ›phänomenalen‹ Aspekt personaler Handlungsfähigkeit im Ganzen“³²⁵. Die subjektive Befindlichkeit stellt mithin die subjektive Erfahrung des eigenen Möglichkeitsraumes hinsichtlich der Ermöglichung/Restriktion bestimmter Handlungen - in diesem Fall ›Lernhandlungen‹ - dar und dient hier als weitere Kern- oder Schlüsselkategorie.

Während Frau Sauer in ihrer Stammeinheit eine Sonderrolle als Frau einnimmt, ist sie auf dem Rechnungsführerlehrgang nicht die einzige Frau. Darüber hinaus nimmt sie dort auch nur die Rolle einer Lehrgangsteilnehmerin unter zwanzig weiteren Lehrgangsteilnehmern ein, wobei sich darunter zwei zivile Angestellte, ein älterer und erfahrener Hauptfeldwebel sowie zwei Oberfeldwebel befinden. Diese überragen sie vom Dienstgrad und damit von der Wichtigkeit, die ihnen innerhalb der Institution zukommt. Weiterhin trifft sie dort auf drei Fachlehrer, die sie zu prüfen haben und auf mehrere Vorgesetzte, die sie nicht kennt und die Frau Sauer nicht kennen. Während ihr also auf der einen Seite die Anerkennung/Wertschätzung durch ihre bisherige Sonderrolle verwehrt bleibt, da sie hierbei von anderen ›übertrumpft‹ wird, muss sie sich auf der anderen Seite darum bemühen, sich soweit an das neue Umfeld anzupassen, dass möglichst alle signifikanten Personen ihr Verhalten so sehen, wie sie es von ihr erwarten. Darüber hinaus scheinen alle anderen Lehrgangsteilnehmer ihr zu Beginn des Lehrgangs hinsichtlich ihres Grundwissens weit voraus zu sein und alles zu verstehen, während ihr Zweifel kommen, ob sie den Lehrgang überhaupt bestehen kann, weil sie

³²⁵ Holzkamp 1985, a.a.O., S. 334.

selbst sehr wenig versteht. Frau Sauer erfährt aus diesen Gründen zu Beginn eine gewisse Angst, da ihr Bedürfnis nach Sicherheit und Geborgenheit, sprich nach *gesellschaftlicher Teilhabe*, aufgrund der völlig offenen, neuen Situation, die die Kommandierung auf den Lehrgang mit sich bringt, und ihr kaum die nötigen Orientierungspunkte vorgibt, zunächst überhaupt nicht befriedigt wird. Sie befürchtet sogar als Schlechteste bei diesem Lehrgang abzuschneiden. Damit verbunden wäre entsprechend der Verlust jeglicher Wertschätzung durch die Lehrgangskameraden sowie die Kameraden und Vorgesetzten in der Einheit. In dieser Situation hilft ihr vor allem der Rückhalt aus ihrer Familie und durch ihren Freund, die ihr helfen das notwendige Selbstvertrauen aufzubauen, indem sie ihr Mut zusprechen und ihr vermitteln, welche hohe Meinung sie von ihr haben. Die Anerkennung, die ihr auf dem Lehrgang zunächst verwehrt bleibt, erhält sie somit am Wochenende in der Familie. Ihre sehr guten Prüfungsnoten zu Beginn helfen ihr aber, ihr Selbstvertrauen zu stabilisieren und sich allmählich die notwendige Anerkennung/Wertschätzung durch die Fachlehrer sowie die Lehrgangskameraden zu erkämpfen. Dies insbesondere vor dem Hintergrund der zum Teil wesentlich schlechteren Noten, die jene Lehrgangsteilnehmer erhalten, die sich zu Beginn des Lehrgangs damit brüsteten, die Unterrichtsinhalte alle verstanden zu haben.

Aufgrund ihrer Orientierungslosigkeit zu Beginn des Lehrgangs empfindet sie die Kontrollen durch den Hörsaalfeldwebel, die jeden Morgen im Zusammenhang mit der Sauberkeit auf den Unterkunftszimmern abgehalten werden, nicht als negativ. Der Hörsaalfeldwebel stellt diesbezüglich einen Fixpunkt im militärischen Ablauf des Lehrgangs dar. An ihn kann man sich auch einmal wenden, wenn es Probleme gibt. Insofern stellt er eine Autoritätsperson dar, an der sie sich orientieren kann. Bezüglich der Fachlehrer schafft sie es auch sehr schnell, eine Beziehung aufzubauen bzw. Orientierungspunkte zu finden. Vor allem bei einem Lehrer, der paradoxerweise beim Rest des Hörsaals eher unbeliebt ist, gelingt es ihr schnell Anschluss zu finden, da dieser eine Unterrichtsmethodik anwendet, die Frau Sauer entgegen kommt. Sie kann dabei bereits im Unterricht sehr viele Lerninhalte verstehen und sich einprägen. Darüber hinaus denkt und handelt dieser Lehrer in klaren Richtlinien und damit genau nach ihren Maßstäben. Vor diesem Hintergrund erfährt es Frau Sauer auch als äußerst störend, wenn andere Lehrgangsteilnehmer die Prüfungsbewertung dieses Lehrers in Frage stellen und kritisieren bzw. um Punkte „feilschen“. Diese Situation ist für sie insofern *bedrohlich*, da auf diese Weise das gute Gesamtverhältnis zu diesem Lehrer gefährdet wird, von dem sie selbst in ihrer *Einrichtung in die Abhängigkeit* zum Lehrpersonal durch ein *opportunistisches Sich-Gut-Stellen* profitiert. Da der Lehrer strikt an seinen Richtlinien festhält, sind in dieser Hinsicht Konflikte sowie eine Verschlechterung des Lehrer-Hörsaal-Verhältnisses vorprogrammiert. Darüber hinaus stellen die Korrekturvorgaben des Lehrers für sie wiederum Grenzen dar, die nicht in Frage gestellt werden dürfen. Aber auch bei den anderen beiden Lehrern findet sie Anschluss- und Orientierungspunkte. Innerhalb der Gemeinschaft des Hörsaals kommt sie zwar nicht mit allen Kameraden gleich gut aus, sie schafft es aber, sich an eine Lerngruppe zu halten, die ihr zusätzlich nicht nur Stabilität durch *soziale Nähe* gibt, sondern sie auch in ihrer Lerndisziplin unterstützt.

Als problematisch erfährt sie aber nicht nur die unbestimmte Anfangssituation. Auch Kontrolle mag Frau Sauer grundsätzlich nicht. Diese ist für sie negativ bedeutsam. Sie

fühlt sich aufgrund ihres Alters reif und mündig genug, selbst zu entscheiden, was getan werden muss und was man auch einmal vernachlässigen kann. Auch hält sie sich selbst für so pflichtbewusst, zu wissen, worauf es im Leben ankommt. Im Zuge der Einrichtung in *Instrumentalverhältnissen* hat sie es gelernt, sich um der Gegenleistung der Harmonie/sozialen Nähe/Wertschätzung und Anerkennung willen anzupassen. Kontrolle bedeutet in diesem Zusammenhang mithin eine Störung dieses Verhältnisses. Trotz ihrer Anpassung erfährt sie hier keine Anerkennung vermittelt durch Vertrauen. Man traut es ihr vielmehr nicht zu, sich ohne Kontrolle den Umständen anzupassen. Sie erfährt sich somit nicht in der *opportunistischen Position des Sich-Gut-Stellens mit der kontrollierenden Autorität* und kann durch die Anpassung deshalb auch nicht mit einer unmittelbaren Befriedigung ihrer Bedürfnisse rechnen. Dies provoziert Ängste sowie ein Gefühl der Unsicherheit bei ihr, denn *handlungsfähig* im Sinne einer *Teilhabe am gesellschaftlichen Prozess* ist sie nur, wenn sie in der Lage ist, ihre Bedürfnisse zu befriedigen. Das ist in einer Kontrollsituation aber nicht der Fall. Darüber hinaus erfährt sie vermittelt über die Kontrolle durch andere den unmittelbaren Handlungszwang. Dieser provoziert Widerstände bei ihr, die jedoch ihrem Anpassungswillen entgegenlaufen. Diese Paradoxie von Widerständen und Anpassung erfährt Frau Sauer als unangenehmes Gefühl.

Die Regelung hinsichtlich der Sportstunden, Sport im eigenen Ermessen zu treiben, erfährt sie deshalb sehr positiv. Für sie ist es selbstverständlich Sport zu treiben, weil es von ihr als Soldat und militärischer Führer erwartet wird und sie demnach zeigen kann, dass sie diesen auch ohne Kontrolle durchführt. Sie kann sich also an die vorgegebene Normen, Sport zu treiben anpassen, ohne den Zwang bewusst zu erfahren. Würde man sie beim Sport hingegen kontrollieren, hätte sie wesentlich weniger Spaß daran, da sie dann den Zwang unmittelbar erfahren würde und sie auf diese Weise Widerstände gegen den Sport aufbauen würde. Prüfungen hingegen bereiten ihr grundsätzlich ein schlechtes Gefühl, da sie sich hier in ihrem Lernhandeln kontrolliert fühlt und damit auch unmittelbar den Zwang zu lernen erfährt. Frau Sauer kann sich aber leichter zum Lernen disziplinieren, wenn sie diesen Zwang nicht unmittelbar erfährt. Da sie es gelernt hat, sich von sich aus an die Erwartungen signifikant Anderer anzupassen, um dem Zwang sowie den Konflikten bei unangepasstem Verhalten zu entgehen, wird ihr durch die Prüfungen/Lernkontrollen diese Möglichkeit der ›freiwilligen‹ Anpassung verwehrt. Weiterhin erfährt sie die Lernkontrollen/Prüfungen als negativ und bedrohlich, weil sie bei einer schlechten Zensur Gefahr läuft, die Anerkennung, die ihr aufgrund der guten Zensuren von Seiten ihrer Kameraden sowie der Lehrer entgegen gebracht wird, zu verlieren, bzw. gar nicht erst zu erhalten. Sie muss dann mit der für sie bedrohlichen *Verweigerung von institutioneller Anerkennung* durch ihre Vorgesetzten und *personaler Anerkennung* durch ihre Kameraden rechnen.

Vor dem Hintergrund ihres Pflichtbewusstseins/Anpassungswillens stellt sie auch den Kontext des Lehrgangs als Qualifizierungsmaßnahme nicht in Frage. Obwohl das dort gelernte Wissen zivil/privat nicht zu verwenden ist, sondern lediglich im Zusammenhang mit ihrem späteren Aufgabenbereich als Rechnungsführer, sieht sie ihre Lernbemühungen als selbstverständliche Pflichtaufgabe an. Sie greift dabei auf ihre Erfahrungen mit der zivilen Wirtschaft, insbesondere in Bezug auf die beruflichen Qualifizierungsmaßnahmen ihres Freundes zurück. In der Privatwirtschaft werden vor allem auf

den unteren Ebenen Fortbildungsmaßnahmen entweder vom Arbeitgeber nicht gezahlt, oder sie finden während der Freizeit oder im Urlaub statt, da sonst die Lohnfortzahlungskosten für den Betrieb zu hoch sind. Frau Sauer wird hingegen nicht nur während der Qualifizierungsmaßnahme weiter voll bezahlt. Sie muss darüber hinaus auch die Fortbildungskosten nicht selbst tragen und erhält zudem kostenfreie Unterkunft sowie alle Lernmittel gestellt. Dies ist Grund genug für sie, sich als Gegenleistung innerhalb dieses *institutionellen Instrumentalverhältnisses* auch pflichtbewusst zu zeigen und die an sie gestellten Anforderungen bestmöglich zu erfüllen.

Die klare Reglementierung der Lerninhalte durch den Lehrplan sowie der Lehr-/Lernzeiten durch den Dienstplan erfährt Frau Sauer als positiv. Während sie auf den Lehrplan nicht mehr weiter eingeht, ist für sie vor allem die Tatsache positiv, dass man sich eigentlich immer nach dem Dienstplan richten kann, weil dieser so weit immer stimmt und Änderungen frühzeitig bekannt gegeben werden und weil man sich auf einen geordneten Schulablauf einstellen kann. Damit erhält der Dienstplan für sie eine Orientierungsfunktion, die ihr wiederum Sicherheit vermittelt. Denn vermittelt über den Dienstplan erhält sie eine klare Handlungsanweisung nach der sie sich richten kann. Dies sichert ihr somit ihre *personale Handlungsfähigkeit* auf dem Lehrgang insofern, als sie sich ohne Probleme anpassen kann und an diesem ohne ungewisse bzw. konfliktäre/bedrohliche Situationen hinsichtlich des *Erhalts ihrer Lebensbedingungen* am gemeinsamen Lernprozess teilhaben kann. In diesem Zusammenhang haben auch die Art und Weise der Unterrichtsmethodik sowie die Größe und Anordnung des Hörsaals für sie eine besondere Bedeutung. Die Unterrichtsmethoden aller Unterrichtenden orientieren sich weniger an den Methoden moderner Erwachsenenbildung im Kontext von beruflicher Fortbildung. Um die enorme Fülle an *Lehrinhalten* in ziemlich kurzer Zeit vermitteln zu können, stehen die *Lehrziele* der Fachlehrer im Mittelpunkt, weshalb sich alle danach richten müssen, um das Lehrgangsziel nicht zu gefährden. Für Frau Sauer bedeutet diese Art der ›Klippschulmethodik‹ für die dort vermittelten Lerngegenstände jedoch eine angemessene Art des Lehrens. Die Anordnung des Hörsaals trägt hierzu ebenso einen großen Anteil hinsichtlich eines positiven Gefühls bei. Durch die Ausrichtung der Sitzreihen auf den Lehrertisch bzw. das Lehrerpult wird auch die Aufmerksamkeit nach vorne auf den Lehrer fokussiert. Frau Sauer erfährt dies insofern als positiv, als hierdurch kaum Ablenkung möglich ist und sie damit nicht so viel Disziplin aufbringen muss, um dem Unterricht zu folgen und dabei etwas zu lernen. Insgesamt findet Frau Sauer in diesem verschulten System wiederum die notwendige Orientierung vor deren Hintergrund sie sich nicht nur sicher fühlt, sondern auch pflichtbewusst/angepasst arbeiten kann.

3.2.4 Subjektiver Möglichkeitsraum von Frau Sauer im Zusammenhang mit ihrem Lernhandeln während des Rechnungsführerlehrgangs

Qualifizierungs- oder schulisches Lernen ist für Frau Sauer im Gegensatz zu ihrem Lernhandeln in der Freizeit vor dem Hintergrund ihrer *phänomenal-biographisch* fundierten *personalen Situiertheit* eine reine ›Pflichtaufgabe‹. Sie lernt in diesem Zusammenhang, weil sie es muss, will sie die negativen Auswirkungen eines offenen Widerstandes gegen die *äußeren/fremdbestimmten Lernanforderungen*, welche sich aus einer Lernverweigerung ergeben würden, vermeiden. Im Hinblick auf den Rechnungsführerlehrgang als eine rein bundeswehrinterne Qualifizierungsmaßnahme für die

Ausübung einer bundeswehrspezifischen Tätigkeit, die keinerlei Affinität zu einer zivilberuflichen aufweist, ist ein *expansiv begründetes Lernen* somit prinzipiell ebenfalls unmöglich. Für Frau Sauer sind die Lerninhalte vor allem deswegen bedeutsam, weil sie diese in den vielen Prüfungen reproduzieren muss. Ansonsten hat sie kein weiteres *Interesse* an diesen. Kein normaler Mensch würde diese Inhalte aus ihrer Sicht freiwillig lernen. Aus diesem Grund zeichnet sich der Lehrgang als *Lernsituation* durch die *Abwesenheit einer echten Lernproblematik* aus. Lerninhalte müssen lediglich aufgenommen, verstanden, gespeichert und in den Prüfungen reproduziert werden. Darüber hinaus sind sie viel zu abstrakt und fachspezifisch lediglich auf einen Tätigkeitsbereich in der Bundeswehr bzw. zum Teil auch im Öffentlichen Dienst ausgerichtet. Sie erweisen sich deshalb aus der Perspektive von Frau Sauer als zu *flach*. Echte *Lerngegenstände*, die eine *expansiv* zu durchdringende *Tiefe* aufweisen, erfährt sie im Zusammenhang mit dem Rechnungsführerlehrgang also nicht.

Weiterhin wäre es aufgrund der klar durch die Dienst- und Lehrpläne vorgeschriebenen Unterrichtszeiten sowie der diese begründenden Fülle an Lerninhalten selbst dann nicht möglich eine *Lernschleife auszugliedern*, wenn Frau Sauer die *Lerngegenstände* hinsichtlich ihrer *Tiefe* im Sinne *expansiv begründeten Lernens* weiter durchdringen wollte. Zudem würde ein solchermaßen *expansiv angelegtes Lerninteresse* an einem derart abstrakten *Lerngegenstand* durch eine Lehrgangsteilnehmerin beim Rest des Hörsaals absolutes Unverständnis auslösen. Sie würde sich damit aus der Gemeinschaft ausschließen. Denn gerade dadurch würde sie die von allen Lehrgangsteilnehmern geteilte Bedeutung des Lehrgangs als *Pflichtaufgabe* und reine Qualifizierungsmaßnahme völlig unterminieren. Ebenso wäre für die Lehrer ein solches *expansives Lerninteresse* befremdlich, da sie ihre Rolle lediglich soweit interpretieren, den Lehrgangsteilnehmern die *Lehrinhalte* näher zu bringen und deren Lernerfolg abzu prüfen. Darüber hinaus sind auch sie durch den Dienst- und den Lehrplan an das zeitliche Korsett des Lehrgangs gebunden. Dementsprechend sieht Frau Sauer ihr Lernen auf dem Lehrgang vor allem als reine Pflicht- und Fleißaufgabe, in der es darum geht, vor allem die *primäre Handlungsproblematik* zu überwinden, zunächst den Lehrgang zu schaffen und sich somit der *Bedrohung der Teilhabe am gesellschaftlichen Produktionsprozess* sowie dem damit verbundenen *Erhalt an Lebensqualität* zu entziehen. In Abwesenheit eines echten subjektiven *Lerninteresses* an den *potentiellen Lerngegenständen* des Rechnungsführerlehrgangs können also bisher keine *Prämissen* aus dem Datenmaterial rekonstruiert werden, die ein *expansives Lernen* als begründet erscheinen lassen. Die Rahmenbedingungen des Lehrgangs bedeuten für Frau Sauer vielmehr eine stark verschulte Situation, in der Lernen keinen Spaß macht und sie auch nicht für sich selbst lernt, sondern für andere. Den an sie gestellten Lernanforderungen bzw. Lernverpflichtungen kommt sie somit aus den o.a. Gründen zwangsläufig zunächst nur *widerständig* nach. Damit stellt sich an dieser Stelle bereits die Frage, welche Gründe Frau Sauer hat, trotzdem so zu lernen, dass sie Lehrgangsbeste wird. Damit einher geht zugleich die Rekonstruktion aller Umstände, die für sie bedeutungsrelevant zu *subjektiven Prämissen* ihres trotz vorhandener *Widerstände* notwendigen/möglichen Lernhandelns geworden sind und so ihren hiermit zusammenhängenden subjektiven Möglichkeitsraum weiter konstituieren.

Frau Sauer tritt erst relativ spät in die Bundeswehr ein. Sie hat sich bis dahin bereits einen gewissen Lebensstandard aufgebaut. Diesen möchte sie auch nicht dadurch verschlechtern, dass sie eine andere Ausbildung oder ein Studium beginnt. Auf diese Weise wären ihre laufenden Bezüge sofort rückläufig bzw. würde sie sich wiederum in die finanzielle Abhängigkeit ihrer Eltern begeben müssen. Die Bundeswehr eröffnet ihr deshalb die Perspektive einer kontinuierlichen materiellen Absicherung und finanzieller Unabhängigkeit sowie die Möglichkeit, nach dem Ausscheiden aus dem Dienstverhältnis über den Berufsförderungsdienst eine höherwertige Ausbildung oder gar ein Studium zu absolvieren. Neben dieser für sie wichtigen Bedeutung, materielle Sicherheit, spielen allerdings auch andere Umstände im Zusammenhang mit ihrer personalen Situiertheit hinsichtlich ihrer Berufswahl im Kontext der Bundeswehr eine Rolle. Aufgrund ihres sehr stark ausgeprägten Harmoniebedürfnisses bzw. Bedürfnisses nach sozialer Nähe und Wertschätzung benötigt sie einen Arbeitsplatz, der möglichst frei von zwischenmenschlichen Konflikten ist, um sich ihre *personale Handlungsfähigkeit in Teilhabe an der gesellschaftlichen Produktion* zu bewahren. Diese Voraussetzungen findet sie nicht nur innerhalb ihres Standortes im Unteroffizierkorps und in der Personalabteilung. Auch an ihrer zukünftigen Wirkungsstelle, der Truppenverwaltung bzw. dem „Rechnungsführerpool“ ihres Heimatstandortes, erfährt sie diese familiäre Geborgenheit und Harmonie. Hier hat jeder seine klar vorgegebenen Aufgaben und der Aufstieg sowie die damit zusammenhängende Anerkennung/Wertschätzung wird über Qualifizierungsmaßnahmen oder über das Dienstaltes geregelt. Im Zivilleben hingegen herrscht ihrer Meinung nach ein zu intensives Konkurrenzdenken. Dies erfährt sie als äußerst negativ. Es macht sie, aus den weiter oben bezüglich ihrer *instrumentellen* Erziehung/Sozialisaton erarbeiteten Gründen, regelrecht krank. Vor diesem Hintergrund muss sie im Prinzip - obwohl sie dieses Ziel noch nicht konkret in Betracht zieht - Berufssoldat werden.

Mit ihrem Harmoniebedürfnis geht zudem ein Gefühl der Geborgenheit innerhalb der militärischen Strukturen einher. Frau Sauer hat es im Zuge ihrer Erziehung gelernt, sich an Handlungsgrenzen zu halten und damit entlang geordneter Strukturen zu handeln. Ordnung und klare Richtlinien stellen damit für sie somit wichtige Handlungsprämissen dar. Ihre *personale Handlungsfähigkeit* hängt damit auch stark von der Struktur ihres Umfeldes, in dem sie handelt ab. Je strukturierter und geordneter es sich darstellt, um so leichter kann sie sich orientieren und um so mehr *Handlungssicherheit in Abwesenheit von Bedrohung* erfährt sie. Die Bundeswehr mit ihrer restriktiven, aber intensiven Organisation bietet ihr hierbei ein ideales Umfeld, um konfliktfrei zu leben.

Innerhalb ihrer Einheit erfährt Frau Sauer eine ausgeprägte Anerkennung/Wertschätzung aufgrund ihrer Sonderstellung als Frau, aber auch aufgrund ihrer Fähigkeiten, sich an signifikant Andere anpassen zu können. Darüber hinaus ist mit dem Bestehen des Lehrgangs eine Beförderungskette bis zum Oberfeldwebel und damit ein finanzieller Zugewinn verbunden. Ihre Planstelle in der Personalabteilung wird zudem, nachdem sie sich entschieden hat die Feldwebellaufbahn einzuschlagen, umgehend nachbesetzt. In diese kann sie also nicht zurück kehren. Im schlimmsten Fall, dem Nichtbestehen des Lehrgangs, kann sie somit nicht mehr in ihre angestammte Einheit zurückkehren und muss deshalb mit einer Versetzung in eine andere Kaserne irgendwo in Deutschland rechnen. Dies würde das Ende der heimatnahen Verwendung und damit

die Trennung von ihrem gewohnten und harmonischen Umfeld zur Folge haben. Auch würde sie vor allem innerhalb ihrer Einheit - sollte ein Verbleib dort möglich sein - als „Versager“ gelten. Somit würde sie nicht nur sehr stark an Anerkennung/Wertschätzung verlieren. Diese Situation könnte sich auch schnell ins Gegenteil verkehren, da zu erwarten ist, dass die Männer ihrer Einheit sie nicht mehr als etwas Besonderes ansehen, sondern sich ihre Stereotypen bezüglich ›Frauen als störendes Element in der Bundeswehr‹ möglicherweise durchsetzen könnten. Damit hat Frau Sauer gute Gründe, zu lernen. Zum einen erhält sie sich durch das Bestehen des Lehrgangs die Anerkennung in ihrem Kameradenkreis. Neben dieser Anerkennung als *Teilhabe am gesellschaftlichen Prozess* kann sie sich diese Teilhabe auch durch den Erhalt sowie den mit einer Beförderung verbundenen Zuwachs ihrer finanziellen Unabhängigkeit sichern. Schließlich kann sie in dem ihre Handlungsfähigkeit sichernden, geordneten und harmonischen Umfeld ihrer Stammeinheit verbleiben.

Neben ihrem Bedürfnis nach *Anerkennung* sowie der damit verbundenen Bedeutung der *Teilhabe am institutionellen Prozess*, ist der Lehrgangserfolg aus ihrer Sicht zudem noch mit dem *Erhalt ihrer Lebensqualität* als Soldat im Zusammenhang mit der Möglichkeit, Berufssoldat zu werden, zu sehen. Im Grunde genommen wollte sie zunächst in der Personalabteilung bleiben. Auf Anraten ihres Kompaniefeldwebels sich die Option Berufssoldat zu werden, nicht zu verbauen, entscheidet sie sich jedoch für einen Laufbahnwechsel in die Laufbahn eines Feldwebels. Dadurch ist es ihr erst möglich, Berufssoldat zu werden. Sie entscheidet sich mithin nicht für diesen Schritt, weil sie sich damit mehr Anerkennung/Wertschätzung aufgrund des höheren Dienstgrades erwartet. Es geht ihr vielmehr darum, das ihre *personale Handlungsfähigkeit* so optimal gewährleistende Umfeld für den Rest ihres Berufslebens sichern zu können. Mit einem Scheitern auf diesem Lehrgang würde sie sich diese Option jedoch sofort verbauen. Dies stellt damit einen weiteren Grund für ihr Lernhandeln dar.

Gleichzeitig würde das Scheitern auf dem Lehrgang eine empfindliche Niederlage für sie bedeuten, da sie für den Laufbahnwechsel ihr harmonisches Umfeld in der Personalabteilung verlassen hat, um sich weiter zu entwickeln und damit die Ordnung und Sicherheit bedeutenden Strukturen der Bundeswehr auch auf längere Sicht, möglicherweise ein Berufsleben lang, erfahren zu können. Niederlagen als spürbare Form der *Störung ihrer personalen Handlungsfähigkeit* bereiten ihr jedoch große Probleme. Denn mit einer Niederlage ist immer auch der Verlust an Anerkennung und damit die *Restriktion der Teilhabe am gesellschaftlichen Prozess* verbunden. Aus diesem Grund setzt sie ihre Erwartungen bezüglich des Abschneidens auf dem Lehrgang zunächst nicht zu hoch, um im Falle eines Falles ein schlechtes Abschneiden oder sogar ein Scheitern nicht als Niederlage erfahren zu müssen. Dies steht jedoch im Widerspruch mit ihrem Bedürfnis nach einem Umfeld, wie es ihr die Bundeswehr in idealer Weise bietet. Hierzu müsste sie Berufssoldat werden. Um Berufssoldat zu werden, benötigt sie auf dem Lehrgang aber einen guten bis sehr guten Notendurchschnitt. Frau Sauer erfährt diesen Widerspruch, auf der einen Seite die Erwartungen nicht zu hoch zu stecken, um ein Scheitern nicht als Niederlage zu erfahren, und auf der anderen Seite aber besser abschneiden zu müssen, als der Großteil aller Lehrgangsteilnehmer, zu Beginn des Lehrgangs sehr intensiv. Zu diesem Zeitpunkt sind noch keine Prüfungen geschrieben und die Unsicherheit bei ihr ist sehr groß, weil alle anderen Lehrgangsteil-

nehmer anscheinend viel mehr wissen als sie und sie befürchten muss, den Lehrgang sehr schlecht zu absolvieren. Das würde das Ende aller Möglichkeiten, Berufssoldat zu werden, bedeuten. Frau Sauer kann deshalb diese Anfangssituation für sie nicht in optimaler Weise ordnen. Dies führt zu einer Restriktion ihrer *personalen Handlungsfähigkeit*, die sie lediglich an den Wochenenden durch die Anerkennung ihrer Familie sowie ihres Freundes temporär überwinden kann. Erst nachdem Frau Sauer aufgrund ihres Lernhandelns gute und sehr gute Noten für ihre ersten Prüfungen erhält, löst sich dieser Widerspruch, da dadurch die Unsicherheit im Hinblick auf ein vermeintliches Scheitern auf dem Lehrgang verdrängt wird. Vor diesem Hintergrund muss Frau Sauer den Lehrgang bestehen und ihn darüber hinaus gut bis sehr gut bestehen, um die oben beschriebenen negativen Folgen zu vermeiden. Diese kann sie aufgrund der Fülle an Lerninhalten und großen Anzahl an Prüfungen nicht anders als über *Lernen* bewältigen, da ein *Erschleichen* der notwendigen Noten in diesem Fall nicht möglich ist. Bei diesem Lernhandeln handelt es sich jedoch nicht um ein *expansiv* begründetes. Es handelt sich vielmehr um ein *defensives* Lernhandeln. Frau Sauer lernt also, um die *primären Handlungsproblematiken*, wie den *Verlust an gesellschaftlicher Teilhabe* oder die *Restriktion von subjektiver Lebensqualität* zu vermeiden. Insofern ist ihr Lernhandeln mit der *Abwehr von Bedrohung* dieser negativen Folgen einer Lernverweigerung verbunden.

Vor dem Hintergrund dieser bis hier ausgearbeiteten Prämissen für das Lernhandeln von Frau Sauer wird jedoch immer noch nicht verstehbar, warum sie Lehrgangsbeste geworden ist. Es müssen demnach noch weitere Prämissen rekonstruiert werden, um ihr Lernhandeln in vollem Umfang verstehen und damit ihren subjektiven Möglichkeitsraum vollständig rekonstruieren zu können. Hierzu erfolgt ein Rückgriff auf ihre *personale Situiertheit* bezüglich ihrer Erfahrungen als militärischer Führer, aber auch bezüglich ihrer Berufswahl.

Frau Sauer erfährt sich im Umfeld des Unteroffizierkorps trotz ihrer statusmäßig vollwertigen Zugehörigkeit nicht als vollwertiger Unteroffizier. Ihr fehlt vor allem die Fähigkeit, das Hintergrundwissen und die autoritäre Ausstrahlung eines länger dienenden Unteroffiziers. Ein Unteroffizier hingegen, der seine Laufbahn als Mannschaftsdienstgrad beginnt und deshalb eine militärische Sekundärsozialisation erfährt, kennt nicht nur die Kommunikationsregeln des Systems, er tritt auch entsprechend selbst- und seiner Amtsautorität bewusst gegenüber unterstellten Soldaten auf. Frau Sauer hingegen hat Probleme damit, bzw. Skrupel, den ihr unterstellten Soldaten in einer autoritären Art Anweisungen oder Befehle zu geben. Sie ist zwar innerhalb eines *Instrumentalverhältnisses* aufgewachsen. Dieses war aber nicht durch Angst vor Gewalt geprägt, weshalb sie diesbezüglich an den Strukturen der Bundeswehr nicht anknüpfen kann. Lernen kann sie diese militärische Art des Auftretens anderen gegenüber sowie die damit verbundene Persönlichkeitsausstrahlung nicht mehr. Hierzu fehlt ihr der notwendige Sozialisationsprozess. Aus diesem Grund erhält das Fachwissen, welches sie sich auf dem Rechnungsführer aneignen kann, eine besondere Bedeutung für Frau Sauer. Da sie über keine persönlichkeitsfundierte Autorität verfügt, stellt für sie die mit dem fundierten Fachwissen des Spezialisten verbundene ›Sachautorität‹ einen Ersatz dar.

Zugleich erhält Frau Sauer innerhalb ihrer Dienstgradgruppe bezüglich ihrer militärischen Führungsqualitäten wenig bis gar keine Anerkennung/Wertschätzung. Sie ist eben für die anderen trotz ihrer Sonderrolle als Frau, ein ›Neckermann-StUffz‹, der nicht weiß, wie man mit unterstellten Soldaten umgehen muss. Anerkennung/Wertschätzung kann sie dadurch nur auf dem Umweg über ein fundiertes Fachwissen erwerben. In dieser Beziehung kann sie sich als Fachdienstfeldwebel profilieren und auch einmal einem ihrer Kameraden während der Frühstückspause die fachlichen Hintergründe bezüglich einer Reisekostenabrechnung o.ä. erklären. Damit erhält das Fachwissen, welches sie sich auf dem Rechnungsführerlehrgang aneignen kann, vor allem die Bedeutung einer Grundlage für militärische Anerkennung. Es handelt sich damit also um eine Art der Anerkennung, die über diejenige, welche sie aufgrund der Sonderrolle als Frau innerhalb ihrer Einheit erhält, hinaus geht. Diese Anerkennung/Wertschätzung im Sinne von ›Zugehörigkeit‹ nimmt alleine schon deshalb eine Schlüsselbedeutung ein, da Frau Sauer gerade dieses Gefühl der Zugehörigkeit, der Geborgenheit hinsichtlich ihres Harmoniebedürfnisses als ein Moment des Erhalts *subjektiver Lebensqualität in Teilhabe am gesellschaftlich-institutionellen Prozess* erfährt. Durch die mit der militärischen Anerkennung verbundenen vollständigen Zugehörigkeit zum Unteroffizierkorps erfährt sie somit, anders ausgedrückt, auch die Sicherung ihrer *personalen Handlungsfähigkeit* im Sinne einer *Verfügung über individuell relevante gesellschaftliche Lebensbedingungen*. Diesbezüglich lernt sie also auch vor dem Hintergrund der *Angst vor dem Mangel an militärischer Anerkennung* verbunden mit der *Restriktion gesellschaftlicher Teilhabe*. Nur so kann sie sich dem System anpassen, um darin integriert zu werden. Ihr Lernhandeln erfolgt damit wiederum im Kontext der *Abwehr der Bedrohung dieser Weltverfügung*.

Diese zusätzliche Prämisse des Lernhandelns kann aber immer noch nicht als letztbegründend für das Abschneiden von Frau Sauer auf dem Rechnungsführerlehrgang gesehen werden. Gerade aufgrund der Fülle an Lerninhalten, die es auf die Prüfungen zu lernen gilt, kann geschlossen werden, dass es sich hierbei auch um Inhalte handeln muss, die für ihr Fachwissen keine Bedeutung haben, da man diese in der Praxis des Rechnungsführers nicht ständig benötigt. Dementsprechend muss Frau Sauer auch Inhalte lernen, die keine Bedeutung für ihr Fachwissen und die damit verbundene Sachautorität haben. Das Lernen, um sich Fachwissen anzueignen und damit an Sachautorität zu gewinnen, begründet damit ebenso nicht vollständig das Lernengagement von Frau Sauer, aufgrund dessen sie Lehrgangsbeste wird.

Auch der Umstand der vielen Prüfungen ist in dieser Beziehung wenig motivationsfördernd. Diese stellen für Frau Sauer eine Art der Kontrolle dar, die sie persönlich nicht mag, weil ihr dadurch der Zwangscharakter ihres Lernhandelns voll bewusst wird und bei der sie deshalb ein ungutes Gefühl hat (s.o.). Die Kontrolle in Form der vielen Prüfungen stellt ein Infragestellen der freiwilligen Anpassung von Frau Sauer an die Lernanforderungen der Qualifizierungsmaßnahme dar und provoziert dadurch *Widerstände*. Sie befindet sich also in einer Art ›Zwickmühle‹, da sie auf der Basis ihres Anpassungswillens/Pflichtbewusstseins lernt und dementsprechend auch ein gewisses Vertrauen in ihr Engagement erwartet, welches ihr allerdings nicht entgegengebracht wird. In dieser Beziehung konfliktieren die Prüfungen also mit ihrer persönlichen Einstellung der Unterordnung und Anpassung an autoritäre Strukturen, wie sie es im Zuge

der sozialisationsbedingten *Instrumentalverhältnisse* als *funktional* für ihre Bedürfnisbefriedigung gelernt hat. Diesen Konflikt überwindet Frau Sauer jedoch, indem sie die Qualifizierungsmaßnahme ›Rechnungsführerlehrgang‹ im Zusammenhang mit deren Rahmenbedingungen vor allem positiv, als ›Geschenk‹ durch die Bundeswehr, betrachtet. Dabei wählt sie als Vergleich die Bedingungen in der Privatwirtschaft, wodurch für einen Soldaten hinsichtlich eines militärischen Lehrgangs sehr viele Vorteile erkennbar werden. Da sie es in ihrer *Unmittelbarkeitsverhaftetheit* gewohnt ist, Gleiches mit Gleichem zu vergelten, ist es für sie geradezu eine persönliche Pflicht, diese Vorteile in irgendeiner Art zurück zu zahlen. Das Lernen auf dem Lehrgang, wie auch immer begründet, ist deshalb eine Selbstverständlichkeit für sie. Obwohl Frau Sauer die Prüfungen während des Lehrgangs in ihrer Bedeutung als Kontrolle also negativ sieht, hat sie trotzdem kein schlechtes Gefühl, bevor sie diese ablegt. Auf der Grundlage ihres *instrumentell* fundierten Pflichtbewusstseins/Anpassungswillens betrachtet sie die Kontrolle einfach als notwendiges Übel. Dies gehört eben zum Lehrgang, den es ja zu bestehen gilt und für den sie sich schließlich auch ›freiwillig‹ entschieden hat. Auf der anderen Seite bereitet sie sich aber auch durch ihr Lernhandeln so gut auf die Prüfungen vor, dass sie sich sicher sein kann, die Prüfungen auch zu bestehen. Sie braucht dementsprechend die Kontrolle auch nicht zu befürchten. Ganz im Gegenteil dazu kann sie sogar beweisen, dass dies im Grunde nicht nötig gewesen wäre, da sie ohnehin gelernt hätte - wenn auch nicht bis zur letzten Konsequenz. Darüber hinaus gewinnt sie den Prüfungen aber noch eine weitere positive Bedeutung ab. Ohne diese hätte sie bei weitem nicht so viel gelernt, da sie zwar pflichtbewusst/anpassungswillig ist, jedoch nicht über die notwendige Disziplin verfügt, um diesem Pflichtbewusstsein auch nachkommen zu können. Vor allem jene Inhalte, die sie auch nachlesen könnte, die für Frau Sauer damit noch nicht einmal im Zusammenhang mit dem Aneignen von Fachwissen relevant sind, hätte sie sich dann nicht noch einmal angesehen. Aus dieser Kontrollfunktion wird für sie somit ein Zwang, mehr zu lernen, als in ihrem persönlichen Interesse gelegen hätte. Pflichtbewusstsein/Anpassungswillen dem Dienstherrn gegenüber bedeutet für sie letztlich nicht, sich so stark zu disziplinieren, dass sie freiwillig intensiv genug lernt, um bei diesem Lehrgang sehr gut abzuschneiden. Im Zusammenhang mit ihren Lernwiderständen hilft ihr aber auch die Abkoppelung von ihrem privaten Umfeld unter der Woche. Sie wird dadurch nicht von anderen Interessen verleitet, weniger intensiv zu lernen.

Im Sinne eines *instrumentellen* Denkens ist sie nur insofern bereit etwas zu geben, als es von ihr erwartet wird. Erwartet wird von ihr jedoch nicht, den Lehrgang als Lehrgangsbeste zu absolvieren, sondern so viel zu lernen, dass sie zum einen den Lehrgang schafft und zum anderen über genügend Wissen verfügt, um ihren neuen Beruf entsprechend gut ausüben zu können. In diesem Sinne bedeutet Lernen für Frau Sauer also vor allem sich anzupassen, um auf diese Weise von den militärischen Autoritäten als ›willig‹ anerkannt zu werden und so von diesen in ihrer *Handlungsfähigkeit* auch nicht bedroht zu werden. Frau Sauer erfährt sich dementsprechend als handlungsfähig, weil sie lernt und die Prüfungen sehr gut besteht.

Neben den bisher herausgearbeiteten Prämissen lassen sich auch noch andere rekonstruieren, die den Möglichkeitsraum von Frau Sauer hinsichtlich ihres Lernhandelns auf dem Rechnungsführerlehrgang konstituieren. Gerade weil sie nicht gerne und - auf-

grund ihres Pflichtbewusstseins - zunächst lediglich für die Prüfungen lernt, sie dazu aber sehr viel Selbstdisziplin aufbringen muss, wird ihr spezifisches Verhältnis zu den Fachlehrern relevant. Auf der Basis ihres *instrumentell* fundierten Harmonie-/Anerkennungsbedürfnisses passt sie sich an deren Erwartungen an, so dass sie mit ihnen eine harmonische Beziehung unterhalten kann. Dadurch werden ihre Widerstände gegen die Lernanforderungen Dritter, die sie als aufgezwungen erfährt, abgeschwächt. Darüber hinaus erfährt Frau Sauer jedoch durch die guten und sehr guten Noten in den ersten Prüfungen eine besondere Anerkennung durch die Fachlehrer. Sie hebt sich hier als Musterschülerin hervor und unterstreicht damit den Lehrerfolg der Fachlehrer. Schlechte Noten würden dieses harmonische Verhältnis zu den Fachlehrern hingegen stören. Aus Sicht der Lehrer hängen schlechte Noten immer mit Desinteresse und Faulheit zusammen³²⁶. Frau Sauer lernt also auch um ein harmonisches Verhältnis mit den Lehrern aufrecht zu erhalten und um deren soziale und personale Anerkennung zu erhalten. Damit baut sie zu diesen ein *Instrumentalverhältnis* auf, in dem sie sich lernend engagiert und damit an die Erwartungen der Lehrer anpasst, um sich deren Anerkennung zu sichern. Sie erfährt damit durch die *Abwesenheit einer Bedrohung ihrer Handlungsfähigkeit* und die besondere Anerkennung durch die Lehrer eine höhere *Lebensqualität*, als unter den Voraussetzungen schlechter Prüfungsleistungen.

Eine weitere Prämisse für ihr Lernhandeln stellt aber auch die Unterrichtsmethodik desjenigen Fachlehrers dar, der aus Sicht der Lehrgangsteilnehmer die komplexesten Unterrichtsinhalte vermittelt. Dieser lehrt die Unterrichtsinhalte in einer für Frau Sauer so gut nachvollziehbaren Weise, dass sie alle Inhalte bereits im Unterricht verstehen und das dort vermittelte Wissen unmittelbar verarbeiten kann. Dadurch braucht sie in ihrer Freizeit kaum mehr zusätzlich zu lernen. Bei den anderen beiden Lehrern kann Frau Sauer während der Unterrichtszeit nicht in gleicher Weise effizient lernen. Aus diesem Grund muss sie deren Unterricht nachbereiten. Der Zwangscharakter der damit verbundenen Lernanforderungen zeigt sich in diesem Fall an ihrem widerständigen Lernhandeln. Sie benötigt deshalb eine harmonische Lernumgebung, die sie nicht ablenkt. Für Frau Sauer stellt in diesem Zusammenhang die Prämisse, auf den Lehrgang kommandiert zu sein und nicht täglich nach Hause fahren zu können, eine große Hilfe dar, sich zum Lernen zu zwingen.

Eine weitere große Hilfe bei der Überwindung des Lernzwangs sowie ihrer damit verbundenen Lernwiderstände stellt darüber hinaus aber auch der Umstand dar, dass sie nicht nur alleine lernt, sondern sich mit einigen anderen Lehrgangsteilnehmern, mit denen sie sich sehr gut versteht, zu einer Lerngruppe zusammen schließt. Da alle Mitglieder dieser Lerngruppe, wie Frau Sauer auch, nur sehr widerständig lernen, denkt man sich gemeinsam eine Strategie aus, mit deren Hilfe diese Widerständigkeit überwunden werden kann. Nach dieser Strategie lernt jeder Gruppenangehörige zunächst alleine. In der Gruppe werden dann gemeinsam Verständnisfragen geklärt und schließlich überlegen sich alle Fragen, die in Verbindung mit den Lerninhalten in der Prüfungssituation gestellt werden könnten. Diese Fragen werden dann in der Lern-

³²⁶ Bei dieser Feststellung handelt es sich um eine Erfahrung des Forschers aus verschiedenen Gesprächen mit den Fachlehrern.

gruppe vorgetragen und gemeinsam gelöst. Dadurch lehnt sich der Lernprozess in der Lerngruppe an jene Quizshows an, wie sie derzeit auch in inflationärer Weise die Fernsehprogramme füllen. Für Frau Sauer stellt dieses Lernarrangement zum einen eine Prämisse für ihr Lernhandeln dar, weil es eines ihrer Hobbys ist, knifflige Fragen zu beantworten. Sie setzt sich auch in ihrer Freizeit mit Rätseln oder Testbögen auseinander, da die darin enthaltene Herausforderung sie motiviert, sich auch mit Themen zu befassen, die sie eigentlich gar nicht interessieren. Zum anderen kann sie innerhalb der Lerngruppe nur dann Wertschätzung und Anerkennung erfahren, wenn sie möglichst viele Fragen beantworten kann. Hierzu muss sie sich jedoch lernend das notwendige Wissen aneignen. Mit diesem Wissen erhält sie aber auch Sicherheit in den Prüfungen, die für sie die gleiche Bedeutung haben, wie die ›Quizshow‹, die innerhalb der Lerngruppe veranstaltet wird. Sie kann in den Prüfungen beweisen, was sie alles weiß und sich damit die Anerkennung der Fachlehrer sichern. Frau Sauer lernt also auch für die Lehrer.

Aber auch ihre guten und sehr guten Prüfungsnoten haben für Frau Sauer einen hohen Stellenwert bezüglich ihres Lernhandelns. Dadurch wächst ihr Selbstvertrauen und ihr sportlicher Ehrgeiz wird geweckt - wiederum vor dem Hintergrund sich als Beste von den anderen Lehrgangsteilnehmern zu unterscheiden und so eine höhere Wertschätzung und Anerkennung zu erhalten. Der Prüfungserfolg sowie die damit verbundene Anerkennung motiviert sie also, sich weiter lernend zu engagieren und dieses Lernengagement noch zu verstärken. Hätte sie sonst auf der Basis ihres Pflichtbewusstseins nur unter Aufwendung größter Disziplin gelernt, um gute Leistungen zu erreichen, fällt es ihr mit dem Erfolg immer leichter, zu lernen. Der Lehrgang wird für Frau Sauer somit zu einem Wettkampf, Lehrgangsbeste zu werden, um auf diese Weise die größte Wertschätzung durch ihr soziales Umfeld zu erfahren. Aus diesem Grund trägt sie diesen Erfolg auch nach außen. Obwohl sie auf den Lehrgang kommandiert und damit zeitlich begrenzt aus dem Unterstellungsverhältnis ihrer bisherigen Einheit herausgelöst ist, besucht sie an lehrgangsfreien Tagen ihre Rechnungsführerabteilung an ihrem Heimatstandort. Dort erzählt sie von ihren Erfolgen und erfährt zugleich die Anerkennung durch ihren Fachvorgesetzten sowie ihre Abteilungskameraden.

Der subjektive Möglichkeitsraum von Frau Sauer in Bezug auf ihr Lernhandeln auf dem Rechnungsführerlehrgang ist somit geprägt von den primären Handlungsproblematiken in Form der Überwindung der Bedrohung des subjektiven Bedürfnisses personaler Handlungsfähigkeit. Dabei stellt die soziale und personale Wertschätzung und Anerkennung die Kernprämisse ihres Lernhandelns dar.

4 Rekonstruktion der Prämissen von Herrn Jäger

Herr Jäger ist 22 Jahre alt und tritt, nachdem er nach der Realschule eine Ausbildung zum Bürokaufmann durchlaufen und daran anschließend die Fachoberschule mit dem Fachabitur abgeschlossen hat, als Fachunteroffizier und Sachbearbeiter im Dienstgrad ›Stabsunteroffizier‹ in einer Personalabteilung eines Kampfunterstützungs-Bataillons seinen Dienst an. Da er durch seine berufliche Qualifikation als Bürokaufmann über eine einschlägige berufliche Vorerfahrung verfügt, wird er mit einem höheren Dienstgrad eingestellt. Nach einer zweijährigen Tätigkeit in der Personalabteilung muss er im

Zuge seiner weiteren Laufbahnplanung die Entscheidung treffen, nach vier Jahren Dienstzeit aus dem Dienstverhältnis auszuschneiden, oder aber die Laufbahn zu wechseln und Feldwebel zu werden. Nachdem im Zuge der Feldwebelplanung nur Stellen als Rechnungsführer zu besetzen sind, entscheidet er sich, nachdem er sich von seiner Freundin und seinen Eltern beraten lässt, für den Laufbahnwechsel und damit für die Ausbildung zum Rechnungsführer. Zur Zeit des Interviews hat er gerade sechs Lehrgangswochen absolviert³²⁷.

4.1 Offenes Kodieren

4.1.1 Biographischer Hintergrund und Gründe für die Berufswahl

Herr Jäger wächst als ältester von zwei Söhnen in **unspektakulären Verhältnissen** auf. Seine Erziehung ist durch eine **katholisch fundierte Denkweise** seiner Eltern, insbesondere seiner Mutter, bestimmt, die sich ganz der Erziehung der Kinder widmet. *„Wir sind beide katholisch erzogen worden und ich sage einmal, unser Familienverhältnis ist sehr geborgen“* (6-8). Auf der Basis seiner Erziehung lernt er Normen und Werte bzw. **Verhaltensmaßregeln**, mit denen **für ihn persönlich das Leben leichter wird**. *„Und wenn die Eltern einem gewisse Verhaltensregeln, Werte, Normen beibringen glaube, dann tut man sich irgendwo ein bisschen leichter.“* (562f.) Er ist also jemand, der *„sich gerne leiten lässt“* (740), der **Richtlinien**, wie z.B. einen Dienstplan **braucht**, um **handlungsfähig zu bleiben**. Ohne diese **verliert** er zum einen die **Orientierung**. Und zum anderen sind diese für ihn auch als **soziale Leitlinien wichtig**. Denn indem sich andere an diesen Leitlinien orientieren, wird auch deren Handeln für ihn berechenbarer. Dann ist auch sein soziales Umfeld geordnet. *„Von diesem Aspekt, glaube ich, dass der Dienstplan für mich eigentlich eine positive Situation bedeutet. Ist ja genau so, wie ein Stundenplan. Ohne wäre das gar nicht durchführbar. Weil, wenn jeder das macht, was er gerne machen möchte, dann würden die einen den ganzen Tag nur spielen, die anderen nur schlafen, oder wie auch immer. Also das wird gar nicht durchführbar“* (746-750). Vor diesem Hintergrund nimmt für ihn auch **Disziplin** *„eine sehr große Bedeutung“* (846) ein. Ohne diese *„würde das alles gar nicht funktionieren“* (847). Auf der anderen Seite sieht er sich selbst aber als eine Person, für die eine **von außen abverlangte Disziplin nicht nötig** ist. Er **weiß, wie er sich normenkonform zu verhalten hat** und er macht dies auch in **„Eigenverantwortung“** (848). Aus diesem Grund **muss er auch keine Disziplin mehr erlernen**, er bringt sie in Eigenverantwortung auf, indem er sich an die von außen vorgegebenen Regeln hält. *„Aber da brauche ich keine spezielle Disziplin dazu. Oder ich brauche keinen, der mich*

³²⁷ Herr Jäger absolviert nach dem Rechnungsführerlehrgang beim Verfasser der hier vorliegenden Arbeit den zweiten Teil des Feldwebellehrgangs. Zum Zeitpunkt des Interviews war dies noch nicht absehbar. Die Datenerhebung in Form des Interviews ist somit durch eine größere Distanz geprägt, als bei den anderen beiden Interviews, die als Daten dieser Arbeit zu Grunde liegen. Darüber hinaus bestand aber für den Verfasser die Möglichkeit, Herrn Jäger auf dem zweiten Teil des Feldwebellehrgangs intensiver kennen zu lernen, da dieser Lehrgangsteil von einer großen Nähe zwischen dem Hörsalleiter und seinen Lehrgangsteilnehmern geprägt ist. Aus diesem Grund fließt in die Rekonstruktion der Handlungsprämissen von Herrn Jäger im Zusammenhang mit seinem Lernhandeln auch dieses durch die intensive Beziehung zusätzliche Hintergrundwissen des Verfassers ein.

da jeden Tag daran erinnert und mir sagt, „Mensch, setzt dich hin“ und so. Brauche ich nicht.“ (872-874)

Ernsthafte **familiäre Konflikte** kennt Herr Jäger **nicht**. Er wurde auch **nie richtig bestraft**. Selbst in der Pubertät bricht er nicht aus, sondern bleibt ein „**lieber Junge**“, da die Eltern in ihn **Vertrauen** haben und er dieses nicht missbraucht. „*So richtig Stress gab es eigentlich noch nie zu Hause, muss ich ganz ehrlich sagen (...) Ich war eigentlich immer wie man sagt, ein lieber Junge*“ (11-14). Vor diesem Hintergrund erfährt er sein Elternhaus als sehr **harmonisch** und erfährt zu Hause eine solche **Geborgenheit**, dass er sich auch heute noch darauf freut, nach Hause zu kommen. Dort erfährt er einen **geregeltten Ablauf** und muss sich um nichts kümmern, da ihm seine **Mutter alles abnimmt**. Trotz dieser Geborgenheit und der familiären Harmonie zeigt er kein Interesse an der beruflichen Aktivität seines Vaters. Er weiß nicht so genau, was dieser an beruflichen Tätigkeiten ausübt. Die familiäre Harmonie geht damit nicht mit einer intensiven sozialen Beziehung einher, in der sich die einzelnen Familienmitglieder für das Leben der anderen interessieren. Es handelt sich demnach um eine **oberflächliche Beziehung**, deren Harmonie lediglich auf dem Befolgen von von Autoritäten vorgegebenen Regeln basiert.

Nach der Realschule nimmt Herr Jäger zunächst eine aus seiner Sicht „**unspektakuläre**“ dreijährige Ausbildung als Bürokaufmann auf. Er durchläuft somit eine **bodenständige Ausbildung**, da der Beruf des Bürokaufmanns mit einem geordneten Berufsleben, also mit geregeltten Bürozeiten und einem klar abgegrenzten Tätigkeitsbereich verbunden ist. In der Orientierungsphase gegen Ende der Ausbildung sieht er in seinem erlernten Beruf jedoch keine Perspektiven sowohl im Hinblick auf die **Beschäftigungsmöglichkeiten**, den **Verdienst** sowie seine **Karrierechancen**. Um die notwendige **Entscheidung aufzuschieben**, wie es beruflich weiter gehen soll, besucht er noch ein Jahr lang die Schule und schließt diese mit dem Fachabitur ab. Während dieses Jahres wird er auch zum Wehrdienst einberufen, kann diesen aber wegen des Schulbesuchs noch nicht antreten. Dadurch wird er aber auf die Möglichkeit einer **Karriere bei der Bundeswehr** aufmerksam, die es ihm schließlich ermöglicht, wiederum **problemlos den nächsten berufsbiographischen Übergang zu bewältigen**. Seine biographischen Übergänge verlaufen demnach genauso **unspektakulär** und **reibungslos** wie seine Erfahrungen im Elternhaus und drücken sich auch in der Art und Weise aus, wie Herr Jäger diese im Interview aufzählt. „*Also erst einmal war ich auf der Realschule und zehnte Klasse Realschule ganz normal gemacht. Dann habe ich mir einen Ausbildungsplatz gesucht, als Bürokaufmann. Dann habe ich drei Jahre lang Bürokaufmann gelernt. Dann habe ich mir so gedacht, Bürokaufmann draußen erst einmal A einen Arbeitsplatz zu finden und wenn man dann einen gefunden hat, die Bezahlung, die Aufstiegsmöglichkeiten sind ja auch nicht so rosarot, sage ich einmal. Dann habe ich mir gedacht, Mensch du kannst eigentlich noch ein Jahr Schule machen. Und dann habe ich mein Fachabitur gemacht. Dann hatte sich die Bundeswehr schon zwischenzeitlich gemeldet (...) Dann habe ich mir gedacht, Mensch Schule, Bundeswehr, man kann ja vielleicht auch einmal die Alternative Bundeswehr wählen. Dann habe ich mich mit dem Wehrdienstberater in Verbindung gesetzt. Dann über den Wehrdienstberater eine Bewerbung geschrieben. (...) Dann bin ich am 02.11.99 als Stabsunteroffizier in die Bundeswehr eingetreten*“ (43-57). Von Seiten der Eltern erfährt

er in dieser Zeit **bedingungslosen Rückhalt**, um sich im Leben zurecht zu finden. Der Vater war selbst auch Soldat und hat eine **positive Einstellung** zur Bundeswehr. Insofern **bestätigen** die Eltern ihn bei seiner Berufswahl, ohne ihn offen und direkt in Bezug auf diesen beruflichen Schritt zu beeinflussen.

Vor dem Hintergrund seiner konservativen Erziehung kann er es sich nicht vorstellen, Sozialdienst an Stelle des Wehrdienstes zu machen. Er ist **kein Mensch**, der eine besondere soziale Einstellung zeigt und darüber hinaus gegen das bestehende ökonomische System aufbegehrt. Dies lässt sich mit seiner **konservativen Einstellung** in Form einer **tiefen Bodenständigkeit** nicht vereinbaren. Damit kommt für ihn nur der Wehrdienst und keine Verweigerung desselben in Frage. Vor dem Hintergrund seiner durch seine Ausbildung gegebenen Möglichkeiten, bei der Bundeswehr **berufsnah eingesetzt** zu werden und **Karriere zu machen**, sowie vor allem aufgrund der **guten Vergütung**, wird er Zeitsoldat. Dabei spielt die gesellschaftliche Funktion sowie der ideelle Wert des Dienstes für ihn keine Rolle. *„Wenn ich sowieso zur Bundeswehr muss und ich halt die Voraussetzungen mitbringen, sogar noch berufsnah eingesetzt werden kann, habe ich mir gedacht, und wenn man dann noch die Bezahlung sieht, ist natürlich auch ein wichtiger Grund – also nur aus Überzeugung geht glaube ich keiner zur Bundeswehr. Das kann mir eigentlich keiner erzählen und, muss ich ganz ehrlich sagen, die Bezahlung hat bei mir einen wesentlichen Hintergrund gespielt“ (72-77).* Er ist also nicht nur bodenständig. Mit seiner konservativen Einstellung geht vor allem auch ein **Bedürfnis nach materieller Sicherheit** einher, die eine **Hauptprämisse für seine Berufswahl** darstellt.

„Ordnung ist für mich das A und O. Es gibt nichts - also ich bin - man sagt, Menschen die alles parallel zu der Tischkante stellen, legen und so, die sind schon krank. Und ich will jetzt nicht sagen, dass ich krank bin. Aber das ist wirklich so. Also ich kann nichts unaufgeräumt liegen sehen. Ich kann nicht ab, wenn da auf meinem Tisch Krümel liegen oder was auch immer, dann muss ich den sofort abwischen, oder so. Also ich brauche Ordnung, damit ich den Überblick nicht verliere.“ (313-318)

Korrespondierend zu seiner katholischen Erziehung und seiner konservativen Einstellung ist Herr Jäger **zwanghaft ordentlich**. **Ohne Ordnung findet er keine Ruhe** und ist damit auch in seiner **Handlungsfähigkeit eingeschränkt**. In seinem Umfeld muss alles **stimmig sein**, da er sonst **verunsichert** ist. Er ist **innerlich sehr unruhig** und erfährt diesbezüglich auch eine hohe **Spannung**, die er nur durch die **Ordnung seines Umfelds** unterdrücken kann. Aus diesem Grund ist er auch sehr **ungeduldig**. **Alle anstehenden Aufgaben** müssen **sofort erledigt** werden. Das **Aufschieben** von von anderen vorgegebenen Aufgaben **ist ihm nicht möglich**. *„Weil ich bin immer einer, ich habe nur dann innerliche Ruhe, wenn ich weiß, dass alles passt. Dass alles, was ich wollte, fertig ist und dass ich mir dann nicht irgendwie noch wilde Gedanken mache. Also ich bin einer, der alles perfekt haben muss. Mein Umfeld muss stimmen. Meine Sachen müssen einhundertprozentig erledigt sein, richtig sein und so und dann geht es mir eigentlich gut. Ich muss auch ganz ehrlich sagen, ich bin ein ziemlich ungeduldiger Typ.“ (320-325)* Vor diesem Hintergrund erhält **Kontrolle** für ihn eine hohe Bedeutung. Er muss in seinem **Umfeld immer alles unter Kontrolle haben**, um nicht wieder **verunsichert** und dadurch unruhig zu werden. Dies spielt vor allem in sozialer Hinsicht eine wichtige Rolle. Deshalb macht er sich auch ziemlich viele Gedanken, wie die

Lehrgangsteilnehmer und die Lehrer wohl sein werden, bevor er auf den Lehrgang geht. Diese **Ungewissheit verunsichert** ihn. *„Die Zeit vorher ist auch eigentlich viel schlimmer, wo man denkt, mit was für Leuten komme ich auf die Stube und wie sind die Lehrer (...) man macht sich so seine Gedanken.“* (732-735) Sobald eine Situation für ihn nicht überschaubar und damit kontrollierbar ist, wird er unruhig.

Vor diesem Hintergrund stellen auch **Konflikte** für ihn **ungeordnete Situationen** dar, die eine innere Spannung provozieren, die er nicht aushalten kann. Aus diesem Grund versucht er Konflikte möglichst **schnell zu beseitigen**, da er dann die **Kontrolle** über die Situation verloren hat und diese wieder zurück gewinnen muss. *„Ja ich muss halt eine Kontrolle haben über mein Umfeld und so. Ich – also wenn irgendetwas außer Kontrolle gerät, sprich Streit auch mit der Freundin, oder wie auch immer, dann bin ich so einer, der sich da übelste Gedanken darüber macht und der dann eigentlich halt, oder sagt, „Stopp!“, hier bevor das aus dem Ruder und so läuft, noch einmal ein Gespräch und das dann alles wieder unter Kontrolle bringen.“* (346-351) Auf der anderen Seite unterscheidet er **Kontrolle im positiven und negativen Sinne**, wenn diese ihn selbst betrifft. **Positiv** empfindet er sie, wenn ihn jemand lediglich auf einen **folgeschweren Fehler** aufmerksam macht, **ohne ihn deswegen zu überwachen**. Wenn er diesen durch äußere Kontrolle vermeiden kann, vermeidet er auch den Stress, den die Folgen des Fehlers nach sich ziehen und damit wiederum die negative Spannung, die er vermeiden muss, um **handlungsfähig zu bleiben**. Andererseits ist Kontrolle, die in **Überwachung** mündet, weil man einmal einen Fehler gemacht hat, der entdeckt wurde, für ihn **negativ**. Er mag es nicht, zu oft kontrolliert zu werden. Kontrolle basiert für ihn auf Vertrauen und wenn dieses durch **Überwachung** ersetzt wird, ist das **unangenehm**. *„Wenn ich da kontrolliert werde und ich mache einen Fehler und ich werde darauf aufmerksam gemacht. Dann weiß ich, Mensch gut, danke schön. So, das Problem ist, wenn ich kontrolliert werde und die entdecken dann ein Fehler. Dann kann ich davon ausgehen, dass sie mich noch ein zweites, drittes, viertes mal kontrollieren.“* (358-361)

Herr Jäger trifft seine berufliche Entscheidung in erster Linie vor dem Hintergrund **finanzieller Absicherung**. Diese stellt für ihn die **eigentliche Bedeutung von Sicherheit** dar. *„Sicherheit bringe ich immer in Verbindung mit finanzieller Absicherung. Finanzielle Absicherung ist für mich wichtig“* (374f.) Er fühlt sich nur sicher, wenn er finanziell gut situiert ist. Dann ist er nicht von anderen abhängig und muss sich auch niemandem unterordnen. Aus diesem Grund würde er auch nie über seine Verhältnisse leben, sondern richtet sich bei seinen Ausgaben strikt nach der Höhe seines Einkommens. Auf der anderen Seite hat er ein starkes Bedürfnis nach **Geborgenheit**. Insofern **ergänzen sich Sicherheit und Geborgenheit** für ihn, da er letztere nur erfährt, wenn er sich sicher fühlt. *„Sicherheit, wenn man sich selber sicher fühlt, dann fühlt man sich irgendwo geborgen. Und das finde ist auch ein ziemlich großer, oder ist für mich eine sehr hohe Bedeutung.“* (378-380)

„Und ich war mir auch zu 80% sicher, sage ich einmal, aber wenn die Freundin dann sagt, „nein“, ist auch doof oder so. Gut, dann überlegt man sich das ja vielleicht noch einmal. Aber da habe ich, wie gesagt, mit meinen Eltern, mit der Freundin darüber gesprochen und so und letztendlich bin ich doch selber zu dem Entschluss gekommen,

dass aus Gründen der Arbeitsplatzsicherheit, dass ich da doch auf zwölf Jahre verlängert habe. Das hat doch einen großen Wert gehabt, muss ich ganz ehrlich sagen.“ (130-136).

Hinsichtlich der **weiteren beruflichen Perspektiven** in der Laufbahn der Feldwebel trifft er zunächst **keine Spontanentscheidung**. Nachdem die Dienstzeit von Herrn Jäger jedoch bald endet und es in Zeiten der **wirtschaftlichen Rezession** auf dem Arbeitsmarkt kaum reelle Chancen für ihn gibt, eine Stelle als Bürokaufmann zu finden und einen Wiedereinstieg in die Privatwirtschaft zu schaffen, wird seine weitere Berufswahl, wiederum vor dem Hintergrund **materieller Sicherheit**, vor allem von den **schlechten Arbeitsmarktchancen** geleitet. Er lässt sich in dieser Beziehung jedoch von seinen Familienangehörigen sowie seiner Freundin **beraten**, wobei die **Meinung seiner Freundin** dabei ein **hohes Gewicht** für ihn hat. Eine Entscheidung ohne die Zustimmung seiner Freundin hätte er nicht getroffen. Schließlich raten diese für ihn signifikanten Personen ihm, seine Dienstzeit auf zwölf Jahre zu verlängern, wenn ihm der Beruf nach wie vor gefällt.

Weitere Gründe seiner Berufswahl, vor allem hinsichtlich der Verlängerung der Dienstzeit, sieht er aber neben der für ihn sehr bedeutsamen **Arbeitsplatzsicherheit** auch in der beruflichen **Abwechslung**. Er muss nicht die ganze Zeit im Büro sitzen und Akten wälzen, sondern kann auch zum **Fußballspielen** gehen oder zum **Schießen**. Damit wird ihm die **Ausübung seines Hobbys während der Berufszeit** ermöglicht. Außerdem hat er nicht ständig mit den selben Menschen zu tun, sondern **lernt** - vor allem auf den Lehrgängen - die **verschiedensten Typen kennen**. Diese Erfahrung ist für ihn positiv. *„Und dann steht natürlich auch – was ich auch schon vorhin gesagt habe, die Arbeitsplatzsicherheit im Vordergrund, dann auch Abwechslung, dass man auch während der Dienstzeit Sport machen kann und Fußball spielen kann und einmal ab und zu zum Schießen gehen kann und halt man kommt mit vielen Menschen zusammen und lernt ja die verschiedensten Menschen sogar auf den ganzen Lehrgängen – da Berliner, über Münchner das ist ja auch schon einmal eine Erfahrung wert.“ (191-196).*

Sehr wichtig ist ihm jedoch auch die eigene **Karriere**. *„Man muss ja immer nach Höherem streben“ (202f.)*. Vor diesem Hintergrund erfährt er die Möglichkeiten, die sich ihm über den **Berufsförderungsdienst** schon während der Dienstzeit bieten, z.B. ein **Betriebswirtschaftsstudium** aufzunehmen, als **sehr wichtig**. Herr Jäger ist somit sehr **zukunftsorientiert** und **karrierebewusst**. *„Und da natürlich der BfD, hat für mich auch eine große Rolle letztendlich gespielt, dass ich SaZ 12 – oder für SaZ 12 unterschrieben habe. Und ich habe mir auch schon Gedanken gemacht, was ich vielleicht jetzt während der Bundeswehrzeit für BfD-Maßnahmen in Anspruch nehme und das wird sich dann wohl so weit – oder wird darauf hinauslaufen, dass ich mein Betriebswirtschaftsstudium irgendwann einmal aufnehmen werden“ (197-201)*. Neben der Erfahrung, neue Menschen kennen zu lernen, findet er die Bundeswehr aber auch in einer anderen Hinsicht wichtig. Dort kann er Werte und Normen lernen, die ihm auch im Leben Nutzen bringen können. Dementsprechend empfindet er die **Bedeutungsstruktur dieser Institution** als **positiv** und **lehrreich**, weshalb er sich die Bundeswehr auch sehr gut als **Schule der Nation** vorstellen könnte. *„Also ich glaube, was man bei der Bundeswehr lernt, diese ganzen Werte, Normen, wie auch immer. Das kann man*

auch irgendwo einmal in seinem Privatleben, oder in seinem weiteren Leben einsetzen. Also Bundeswehr ist einfach eine Erfahrung wert, die – meine Meinung – jeder einmal machen sollte“ (207-210).

Herr Jäger ist in einem Dorf aufgewachsen und lebt dort auch noch heute. Er ist außerdem Mitglied einer Fußballmannschaft. Damit ist er nach wie vor mit seiner **Heimat verwurzelt**. Die Institution ›Bundeswehr‹ hat in dem Dorf, in dem er wohnt, einen **sehr guten Ruf**. Dennoch hat der größte Teil seines Bekannten- bzw. seines Kollegenkreises Zivildienst geleistet, da dies heimatnah möglich war. Bundeswehrstandorte hingegen gibt es keine in unmittelbarer Nähe, so dass sie durch den Wehrdienst aus der Gemeinschaft herausgerissen worden wären. Insofern muss sich Herr Jäger bezüglich seiner Berufswahl auch das eine oder andere mal gegen die Sticheleien seiner Zivildienst leistenden Freunde verteidigen. Da für ihn jedoch im Grunde keine ideellen Werte in Punkto Berufswahl zählen, sondern monetäre, sieht er sich bei diesen Sticheleien auch nicht in der Defensive. Die **Bundeswehr** ist für ihn ein **Arbeitgeber** wie jeder andere und sein **Tätigkeitsfeld im Büro** vergleichbar mit jeder **zivilen Tätigkeit**. *„Ich sage einmal, ob ich jetzt in einer großen Firma irgendwo auf dem Büro sitze, in Anführungsstrichen „Firma Bundeswehr“ oder halt irgendwo auf dem Büro sitze.“ (110f.)* Trotz der nicht mehr ganz heimatnahen Berufsausübung pflegt er jedoch nach wie vor auch das **dörfliche Gemeinschaftsleben** schon alleine durch seine Mitgliedschaft im Fußballverein sowie durch seinen großen, für den dörflichen Charakter typischen Bekanntenkreis.

„Und jetzt auch, was die Ereignisse am 11. September in Verbindung bringt, denke ich, dass der Stellenwert der Bundeswehr doch erheblich größer geworden ist. Und, ich kann auch, ehrlich gesagt, die Diskussion verstehen, wenn einige Leute sagen, dass die Bundeswehr mehr im Inneren eingesetzt werden soll. Also im Grunde – ja Polizei kann man ja auch nicht sagen. Aber so irgendwo die Polizei entlasten kann, soll, wie gesagt. Demonstrationen oder sonst irgendwo, da spricht eigentlich nichts dagegen“ (143-149).

Die Bundeswehr nimmt für ihn wegen der Geschehnissen am 11. September 2001 in New York sowie der damit verbundenen Terrorangst und Verunsicherung gesellschaftlich einen *„immer höheren Stellenwert“* (160) ein. Auf der Basis seiner **konservativen, auf Sicherheit und Ordnung basierenden Lebenseinstellung** hält er auch einen Einsatz von Soldaten im Inneren des Landes für ergänzende Polizeiaufgaben oder bei Demonstrationen für angebracht. Hinsichtlich seiner eigenen Zugehörigkeit zu dieser Institution **identifiziert er sich jedoch nicht mit** dieser. Für ihn ist die Bundeswehr etwas außerhalb seiner Interessen liegendes. Ein staatliches **Instrument** bzw. für ihn lediglich ein **Arbeitgeber**. Trotzdem sieht er es sehr kritisch, wenn ehemalige Zeitsoldaten sich negativ über diese Institution äußern, weil sie in ihrer Tätigkeit dort keinen Sinn gesehen haben. Für Herrn Jäger ist dies deswegen problematisch, weil er diese negativen Erfahrungen nicht teilt und zudem die Schuld daran auch diesen Ehemaligen selbst zuschiebt, die sich ja nur einen Sinn hätten suchen müssen. Herr Jäger ist niemand, der sich zurücklehnt und auf Arbeit wartet. Wenn es wenig zu tun gibt, dann sucht er sich Arbeit. In diesem Sinne verhält er sich trotz seines fehlenden Idealismus **loyal** gegenüber seinem Arbeitgeber. *„Also ich kann mir vorstellen, wenn man irgendwo eingesetzt ist, wo man den ganzen Tag nur faul auf der Haut liegt, selber nichts*

dazu beiträgt, dass sich die eigene Situation einmal ein bisschen verbessern wird, oder dass man halt ein bisschen zum Arbeiten kommt, dass man Sinn in seiner Arbeit sieht.“ (152-155) Dies drückt sich auch in der Bedeutung aus, die er dem Treuen Dienen beimisst. Dies bedeutet für ihn nicht, sich bis ins Letzte für seinen Arbeitgeber einzusetzen. Da er ohnehin nicht aus irgendwelchen ideellen Vorstellungen zur Bundeswehr gegangen ist, hat ›Treues Dienen‹ für ihn auch keine ideelle Bedeutung. Wenn er seine Aufgaben ordentlich, **nach „bestem Wissen und Gewissen“** (435) erledigt, dann ist für ihn der Treue zum Dienstherrn genüge getan. Um dieser Pflicht jedoch tatsächlich nachzukommen, muss er auch **einen Sinn in seiner Tätigkeit sehen**, auch wenn er sich diesen selber schaffen muss. Herr Jäger braucht dazu auch das Gefühl, gebraucht zu werden, **für den Dienstherrn wichtig zu sein**. *„Also für mich ist schon treu Dienen, wenn ich am normalen Dienstgeschehen teilnehme, meine Aufträge, meine Aufgaben nach bestem Wissen und Gewissen ausführe und ich das Gefühl habe, dass ich irgendwo gebraucht werde. Und wenn ich merke, dass das, was ich hier tue eigentlich zwecklos ist, ja das keinem Sinn entspricht, wie auch immer, dann kann ich aus Überzeugung nicht mehr treu dienen“* (433-437).

In diesem Zusammenhang übernimmt er bereitwillig Sonderdienste und würde auch an einem **Auslandseinsatz** teilnehmen, wobei es ihm dabei aber vor allem um den **finanziellen Anreiz** ginge. Während eines Auslandseinsatzes würde er aufgrund der Gefahrenzuschläge wesentlich mehr Geld verdienen. Für ihn ist es also selbstverständlich seine Aufgaben zu erfüllen, wenn er darin einen Sinn sieht. Entsprechend zeigt sich hier auch sein **Pflichtbewusstsein/Anpassungswillen**, das/der auf seiner Erziehung zu normgerechtem Verhalten basiert. Aus diesem Grund ist es für ihn auch absolut **selbstverständlich** auf einen dreimonatigen Lehrgang geschickt zu werden, um dort eine **Qualifikation für seinen neuen Tätigkeitsbereich zu erwerben**. Den damit verbundenen Zwang nimmt er gar nicht als solchen wahr. *„Aber man wusste das vorher, wusste es ein halbes Jahr vorher, dass man damit rechnen kann“* (728f.).

In einer anderen Beziehung, der Pflicht zum Gehorsam, zeigt sich wiederum seine Einstellung zu seinem Beruf sowie die Tatsache, dass er für sein **Handeln** einen **Sinn** benötigt, den er selbst verstanden hat. Insofern gehorcht er zwar, wenn er einen Befehl erhält. Dies macht er jedoch nicht aus Überzeugung, wenn er darin keinen Sinn sieht bzw. auch kein **Interesse** damit verbindet. *„Letztendlich muss man das tun, was der Vorgesetzte von einem verlangt.“* (809f.) Sein Gehorsam entspringt also nicht einer Überzeugung als Soldat, sondern der **Notwendigkeit etwas tun zu müssen**, weil man **keine andere Wahl hat**, ohne einen Konflikt zu provozieren. Kann er sich jedoch irgendwie aus einem Auftrag herauswinden, wenn dieser nicht in seinem Interesse ist, versucht er dies auch. *„Und wenn ich da absolut keinen Sinn drinnen sehe, dann probiere ich um diesen Auftrag – muss ich ganz ehrlich sagen – drum zu kommen.“* (811-813) Trotzdem **akzeptiert** er die **Führerrolle seiner Vorgesetzten** und verhält sich somit im Sinne der **Orientierung an Fixpunkten bzw. Autoritäten loyal und angepasst**. Insgesamt kommt ihm aber sein Tätigkeitsbereich als Rechnungsführer entgegen, weil er selbst ein „**Büromensch**“ (833) ist, also das typische Soldatenleben gar nicht so gerne mag und darüber hinaus eine gewisse **Eigenverantwortlichkeit genießen** kann. In dieser Beziehung kann er sich diesem **blinden Gehorsam entziehen**. *„Also insofern denke ich, dass der Gehorsam als Rechnungsführer nicht so zum*

Tragen kommt, denke ich einmal. Weil man arbeitet selber, in Eigenverantwortung“ (836-838).

Der Beruf des Rechnungsführers hat für Herrn Jäger ebenso keinen ideellen Wert, wie der des Soldaten. Dennoch sieht er darin einige **Herausforderungen** oder **Grundsätze**, die neben seiner materiellen Sicherheit für ihn den Sinn dieses Berufs ausmachen. Auf der einen Seite hat er eine sehr **verantwortungsvolle Tätigkeit** auszuüben, da er vor allem auch in der Zahlstelle mit staatlichen, fremden Geldern umgehen muss. *„Rechnungsführer, finde ich ist eine – man hat eine gewisse Verantwortung. Man geht mit Geld um, man geht mit fremdem Geld um. Das Geld gehört dem Bund, oder dem Staat“ (231f.).* Hier bringt ihm auch der Dienstherr einiges an **Vertrauen** entgegen, das man rechtfertigen oder auch missbrauchen kann. Vor diesem Hintergrund hat diese Aufgabe für ihn auch einen **moralischen Hintergrund**, eben dieses **Vertrauen nicht zu missbrauchen**. Darüber hinaus darf man aber auch keinen Fehler machen, bei dem der Versuch der persönlichen Bereicherung nachweisbar wäre, obwohl dies gar nicht der Fall war. *„Die Versuchung besteht natürlich, aber jeder sollte mit seinem eigenen Gewissen ausmachen, dass das fremdes Geld ist, dass man eine gewisse Verantwortung hat“ (236-238).* Auf der anderen Seite hat er die **Herausforderung** zu meistern, **alle** seine „**Kunden**“ **gleich zu behandeln**, egal welcher Dienstgradgruppe sie angehören. **Loyalität, Vertrauen** und **Verantwortung** spielen für ihn also eine wichtige Rolle im Zusammenhang mit dem Beruf des Rechnungsführers. *„Dass man mit vielen Soldaten unterschiedlichster Dienstgradgruppen zusammen kommt. Und dass man diese Soldaten gleich behandeln soll. (...) Und da ist irgendwo eine Herausforderung, dass man sich auch an diese Grundsätze hält“ (238-242).* Seine Grundsätze, die er sich selbst auferlegt, bringen in diesem Kontext so etwas wie einen **höheren Sinn in seine Tätigkeit**, da dieser ansonsten fehlen, er somit auch Probleme mit seinem **Jobdenken** hinsichtlich seiner Bundeswehrkarriere bekommen würde. Er hätte kaum Gründe, sich länger an eine Institution zu binden, in der er sich nicht geborgen fühlt.

Genauso wie er alle seine „Kunden“ gleich behandelt, bedeutet ihm auch der höhere Dienstgrad eines Feldwebels im Vergleich zum Stabsunteroffizier nichts. Er sieht diesen Titel nicht im Zusammenhang mit einer Ausweitung seiner Machtposition. In dieser Beziehung zeigt sich wiederum seine berufliche Sichtweise bezüglich seines Arbeitgebers. Wichtig sind für Herrn Jäger das **Einkommen** und die Rahmenbedingungen, ansonsten stellt seine Tätigkeit für ihn nichts Besonderes dar. Er erfährt diese Tätigkeit wie einen Zivilberuf. *„Also ich habe die Einstellung, dass man sich auf diesen Dienstgrad nichts einbilden soll. Also man soll sich überhaupt nicht auf seinen - etwas einbilden“ (278-280).* Auf der anderen Seite hat der Status des Feldwebels für ihn insoweit eine Bedeutung, als er damit den Meisterstatus und damit eine fachlich **höherwertige Position** erreicht. Dies hängt mit seinem inneren Zwang zusammen, etwas erreichen zu müssen. Insofern **genießt er den höheren Status, nutzt** ihn jedoch vor dem Hintergrund der damit verbundenen **Amtsautorität nicht aus**. Letzteres passt nicht zu seiner **bodenständigen Art**. Er bleibt also auf dem Boden und nutzt seine Macht nicht aus, da dies nicht zu ihm passt. *„Das ist ja auch eine veraltete Form, Meister. Man ist ja halt Meister auf seinem Gebiet. Und – also für mich spielt das insoweit eine Rolle, dass ich mir da jetzt keinen groß darauf einbilde auf meinen Dienstgrad, aber dass ich*

*in gewisser Weise stolz bin, dass ich diesen Dienstgrad erreicht habe“ (282-285). In diesem Sinne findet er auch den Führungsstil, wie er ihn in der Grundausbildung kennenlernt, als völlig veraltet. Er mag es nicht, wenn Vorgesetzte herum schreien, um Autorität auszustrahlen. Er **sieht sich selber als Erwachsener**, der alt genug ist, um selber zu wissen, wie **er sich im Sinne aller vernünftig zu verhalten hat**. Vorgesetzte, die das nicht verstanden haben, bringen aus seiner Sicht nicht den nötigen Verstand auf, den sie als Vorgesetzte haben sollten. Er selbst hält sich an die ihm vorgegebenen Spielräume, weil er die Amtsautorität anderer respektiert und achtet, auch wenn diese anderen ihm nicht sympathisch sind. Insofern benötigt er auch keinen Druck von anderen, weil er reif genug ist, um sich entsprechend zu verhalten. Herr Jäger sieht darüber hinaus seinen Beruf insgesamt wie einen **Zivilberuf** an. Aus diesem Grund **stören** ihn die restriktiven Randerscheinungen der **militärischen Sozialisation**. Sie passen nicht zu einem Zivilberuf. „Also ich vergleiche das für mich immer selber mit der Grundausbildung, wenn man da angeschrieen wurde und so, gut also da war ich noch nie ein Freund davon (...) wir sind alles irgendwo erwachsene Menschen (...) also ich denke, dass jeder, der auf diesem Feldwebellehrgang ist, auch so viel Verstand mitbringt, dass er eigenverantwortlich handeln kann.“ (494-515)*

4.1.2 Das Lernhandeln von Herrn Jäger

Im Hinblick auf seine Lernbiographie spricht Herr Jäger zuerst seine **konservative Einstellung** vor dem Hintergrund seiner **normativ geprägten Erziehung** an. Er hat von seinen Eltern gelernt, dass er **ohne zu lernen nichts erreichen kann**, weder in der Schule, noch im Beruf. Außerdem ist er der Meinung, dass man überall und von jedem etwas lernen kann. Ein subjektives Interesse an einem Lerngegenstand verbindet er bei dieser Art des Lernens jedoch nicht mit seinem Lernhandeln. Es handelt sich vielmehr um ein Lernen in Form eines **Anpassungsprozesses** an die **Normen, Werte und Verhaltensregeln**, die ihm andere vorgeben. Lernen hat für ihn lediglich die Bedeutung einer Übernahme fremdgesetzter Lernziele. Um sich jedoch überhaupt zum Lernen, vor allem im schulischen Kontext zu **motivieren**, hat er es unter anderem gelernt, diese zwanghaften Lehr-Lern-Situationen als **Wettkampf** zu sehen. Nur dadurch ist er in der Lage, sich **selbst zum Lernen zu disziplinieren**, indem er sich selbst unter **Erfolgsdruck** setzt. Dieser Erfolgsdruck darf jedoch nicht zu groß werden, da Herr Jäger sonst verkrampt und ihm damit eine Lern- oder Handlungsblockade droht. „Und, wie gesagt, mir ist früh bewusst geworden, dass ohne Lernen man eigentlich nicht viel erreichen kann, sei es in der Schule oder im Beruf, oder sonst wo. Und darauf habe ich das eigentlich alles ausgelegt.“ (568-570) Trotzdem **macht ihm das Lernen auch Spaß**. In dem Moment, in dem er **Lerninhalte verstanden hat** und er diese sicher beherrscht, erfährt er Spaß daran. „Lernen macht an dem Zeitpunkt Spaß, wo man das verstanden hat“ (923) Dann ist dieser **Inhalt für ihn nicht mehr bedrohlich**. Sobald ein Lerninhalt von ihm verstanden wurde, ist er auch in der Lage, diesen in einer Prüfungssituation zu reproduzieren und somit sein Wettkampfziel, sich gute Noten zu erarbeiten, verfolgen zu können. Damit schwindet auch die **Ungewissheit und Unsicherheit**, die er erfährt, solange er einen Lerninhalt nicht verstanden hat. „Wenn man das Wissen hat, macht das Spaß“ (928). So und wenn es dann läuft, man hat das schon irgendwo im Kopf, O.K. man guckt vielleicht noch einmal nach, aber man weiß, da habe ich daran gedacht und so. Gut dann macht das Spaß.“ (930-932) Kann er einen Lerninhalt nicht verstehen, wird Lernen für ihn zum **Problem**. Dann

muss er die Inhalte **auswendig lernen**, ohne zu wissen, was dahinter steckt, weil er sich auf diese Weise **absichern** muss. *„Dann bin ich einer, der sich dann die wichtigsten Sachen heraus schreibt, auf einen Zettel und den Zettel, dann – ja stumpf auswendig lernt. Irgendetwas bleibt dann ja hängen. (...) Also dann sichere ich mich doch irgendwo ab. Weil keiner kann von mir verlangen, dass ich da gleich auf Anhieb die Gesetzestexte da verstehe, oder so. Und das macht auch irgendwie keinen Spaß, muss ich ganz ehrlich sagen.“* (937-942) Er weiß dann auch in der Prüfung nicht, wie er die Inhalte richtig anzuwenden hat. Aus diesem Grund erfährt er eine damit verbundene Prüfungssituation als ungewisse und damit **bedrohliche, unangenehme Situation**. *„Aber wenn man sich quälen muss, wenn man sich das irgendwo reinprügeln muss, oder so. Dann wird es natürlich schon ein bisschen schwieriger.“* (932f.)

Im Zusammenhang mit seiner **Anpassungswilligkeit**, aber auch mit dem damit einhergehenden Wettkampfdenken verbunden mit einer höheren Anerkennung durch andere, ist auch das von ihm im Interview geschilderte Beispiel (vgl. 576 ff.) im Zusammenhang mit dem Abschneiden auf dem Lehrgang zu sehen. In dem Moment, in dem zwei Lehrgangsteilnehmer aus derselben Einheit auf dem gleichen Lehrgang sind, ergibt sich eine Konkurrenzsituation für ihn. Der Schlechtere der beiden hat sich nach der Rückkehr in die Einheit immer zu rechtfertigen, weshalb er schlechter ist als der andere. Immerhin hat es der andere auch geschafft, besser zu sein. Damit genießt der Bessere einen Vorsprung im Hinblick auf die soziale Anerkennung innerhalb der Einheit. Diesen muss der Schlechtere erst aufholen, will er die gleiche soziale Anerkennung für seine Leistungen erfahren, wie sie der andere erfährt. Für Herrn Jäger ist eine solche Situation deshalb so problematisch, weil er sich sehr anstrengen muss, um nicht der Schlechtere zu sein. Dabei ist es möglich, dass er sich aufgrund seines Ehrgeizes so sehr unter Druck setzt, dass er blockiert und gerade deshalb schlechter ist, als der andere Lehrgangsteilnehmer aus seiner Einheit. Darüber hinaus müsste er dann nach Rückkehr in die Einheit ebenfalls verbissen um die gleiche Anerkennung kämpfen. Dabei kann dann wiederum eine Blockade auftreten, die die Wertschätzung ihm gegenüber durch seine Kameraden und speziell durch seine Vorgesetzten noch weiter sinken lässt. Auf diese Weise wird eine negative Spirale ausgelöst, die er nicht anhalten kann. Aus diesem Grund stellt eine solche **Konkurrenzsituation eine Handlungsproblematik** für ihn dar, die ihn in seiner Handlungsfähigkeit völlig blockieren kann, denn er ist jemand, der sich gegenüber anderen, vor allem mit jenen Personen, die Macht über ihn haben, **immer gut stellen will** und dementsprechend **Anerkennung benötigt**. *„Dann kann man sich da an den Fingern abzählen, dass der Zweierkandidat erst einmal wieder angesehener als man selber ist. (...) Und diesen Vorsprung dann – oder den Rückstand dann wieder aufzuholen, ist natürlich erst einmal eine ganze Menge Arbeit. (...) Also ich will immer mich so darstellen, dass ich immer gut angesehen werde.“* (581-587).

Herr Jäger ist eine Persönlichkeit, die sich *„ziemlich unter **Druck** setzt“* (167), auch in Bezug auf das Lernhandeln auf dem Rechnungsführerlehrgang. Im Grunde genommen hat er hierfür aus seiner Sicht gar keinen wichtigen Grund, denn er möchte nach eigener Aussage **nicht Berufssoldat** werden, so dass er dringend gute Noten bräuchte. Trotzdem will er sich mit einer guten Lehrgangsnote **persönlich absichern**, da man nie wissen kann, wie sich die Situation darstellt, wenn sein Zeitsoldatenstatus endet.

Aus diesem Grund setzt er sich zusätzlich unter Druck, befürchtet dabei aber das Problem, sich so **sehr unter Druck** zu setzen, dass er **nervös wird und total verkrampft**, weil er sich zu viele Gedanken über die Zukunft macht. *„Und, wenn man sich einmal überlegt, dass man Berufssoldat werden will, dann muss man ja schon – muss, keiner weiß, was in sieben oder acht Jahren ist, aber man braucht schon auf diesem Lehrgang insgesamt eine Zwei. So, und wenn man sich dann – ich sage ich einmal, positiver Druck ist immer gut. Aber wenn man sich zu sehr unter Druck setzt, dann blockiert einen das selber. Man wird nervös, man macht sich übelste Gedanken und wenn man dann eine Arbeit verhaut, was eigentlich auf diesem Lehrgang, sage ich einmal, passieren kann, ohne weiteres. Und wenn man dann gleich den Kopf in den Sand steckt, dann– gut“* (168-175). Den Kopf in den Sand zu stecken kommt jedoch für ihn nicht in Frage, auch wenn er einmal bei einer Prüfung wegen des hohen Eigendrucks nicht erwartungsgemäß gut abgeschnitten hat. Dann heißt es für ihn **aufstehen und weitermachen**. In dieser Beziehung zeigt er sich **kämpferisch**, ähnlich einem Fußballspieler, der einem Gegner den Ball abgrätschen will, dies jedoch nicht gelingt. Er muss dann so schnell wie möglich wieder aufstehen, um diesem hinterher zu laufen und es erneut versuchen.

Während dieser reflexiven Phase im Zusammenhang mit dem Lerndruck und dem möglichen Berufssoldatenstatus gibt er zu verstehen, dass er **nicht Berufssoldat werden möchte**. Trotz dieser Aussage spielt dieser Status für ihn eine bedeutende Rolle, da er sich mit der Option Berufssoldat seine weitere **finanzielle Situation sichern** kann. Um sich nicht zu sehr unter **Druck** zu setzen und eine gewisse Lockerheit zu bewahren, verdrängt er diesen Gedanken jedoch. Andererseits möchte er auch nicht mit einer „Vier“ vom Lehrgang in die Einheit zurückkehren, da er dann vor allem mit **sozialen Konsequenzen** zu rechnen hat. Für ihn bedeutet dies, den Lehrgang mit viel, aber nicht zu viel Druck zu durchlaufen, um nicht zu blockieren und sich so seine weiteren Karriereoptionen nicht zu verbauen. *„Aber da ich es sowieso nicht vorhabe, muss ich ganz ehrlich sagen, Berufssoldat zu werden, will ich nicht den Lehrgang mit 4,49 bestehen, auf keinen Fall. Ich will den Lehrgang nach meinen Möglichkeiten, so weit, oder so gut wie möglich bestehen und alles weitere wird sich dann zeigen. Also man will natürlich auch nicht in die Einheit kommen und sagen, „ich habe eine Vier“, oder so, dann wird man natürlich auch wieder ein bisschen argwöhnisch angeschaut. Deswegen will ich so gut wie möglich abschneiden“* (175-181). Sein Lernhandeln muss diesbezüglich also im Zusammenhang mit drei Faktoren gesehen werden. Er möchte sich zum einen trotz seiner derzeitigen Zukunftsvorstellungen beruflich und finanziell **absichern** und darf sich damit die **Option, Berufssoldat** zu werden, **nicht verbauen**. Zum anderen möchte er nicht Gefahr laufen, seine soziale Anerkennung in der Einheit zu verlieren. Aus diesem Grund, der **Vermeidung einer für ihn bedrohlichen Zukunft**, entwickelt er schließlich einen **extremen Ehrgeiz** und einen für ihn gefährlichen **Übereifer**. Setzt er sich zu sehr unter Druck, scheitert er an dem damit verbundenen Stress und seiner Verkrampftheit. Dies zeigt sich auch erneut in der Bedeutung, die er den Noten auf dem Lehrgang beimisst. Auf der einen Seite könnte er eine Drei eigentlich ganz locker sehen. Vor dem Hintergrund seiner **Lernbiographie** weiß er immerhin, dass er eben **einer ist „der halt nur Zweien und Dreien schreibt und das ist halt so.“** (712) Auf der anderen Seite möchte er aber so gut wie möglich abschneiden. Deshalb ärgert ihn das „maßlos“ (708), wenn er aufgrund vermeidbarer Fehler nur eine Drei

schreibt, obwohl es auch eine Zwei hätte werden können. In dieser Hinsicht hat er dann einfach die **Erwartungen an sich selbst nicht erfüllt**. Insgesamt stellt sich für Herrn Jäger die Situation ›Rechnungsführerlehrgang‹ somit als „zwiespältig“ (720) dar.

Vor diesem Hintergrund benötigt er sehr viel **Ordnung**, denn nur so kann er **gewährleisten**, **nicht** den Überblick zu verlieren, noch zusätzlich gestresst zu werden und so seine **Ziele oder Interessen zu gefährden**. *„Wenn man hier auf diesem Lehrgang seine eigene Ordnung vernachlässigt bzw. an Ordnung verliert, dann kann man in Probleme geraten“* (391-393). Schlimm wäre dies vor allem, weil er dann in beruflicher Hinsicht nicht wissen würde, wie es weitergehen soll. Seine bis dato **ungestörten biographischen Übergänge** würden hierdurch erheblich **gestört** werden. Dadurch geht aber auch die von ihm sehr stark benötigte **Sicherheit verloren**, da er sich im Falle einer beruflichen Neuorientierung in einer **völlig offenen Situation** befinden würde. Zudem müsste er bei einem Scheitern auf dem Lehrgang auch mit für ihn **unangenehmen Reaktionen** durch seine Vorgesetzten und sein sonstiges beruflich-soziales Umfeld rechnen. Dieses Missverhältnis zu seinen Vorgesetzten muss er vermeiden, da es ein **hohes Konfliktpotential** mit sich bringt. *„Wenn ich dann den Lehrgang nicht bestehen sollte, wird natürlich auch ein bisschen etwas von der Sicherheit verloren gehen. Sprich, man wird vielleicht nicht gleich als SaZ 12 übernommen werden. Man macht sich so seine Gedanken, wie man vielleicht angesehen wird, wenn man zurück kommt“* (402-405).

Um diese **Bedrohungen seiner Lebensqualität** abzuwehren, muss Herr Jäger eine sehr intensive **Selbstkontrolle** aufbauen, um sich, z.B. unter dem sozialen Druck seiner Lehrgangskameraden, die lieber ihre Freizeit genießen als zu lernen und ihn auch von dieser Einstellung überzeugen wollen, aber auch aufgrund seiner inneren Widerstände gegen das Lernen nicht von seinen Zielen abbringen zu lassen. Dementsprechend bedeutet diese Selbstkontrolle auch, sein gesamtes Handeln und damit auch Lernhandeln auf dem Lehrgang **seinen angestrebten Zielen unterzuordnen**. *„Deswegen muss ich so viel Kontrolle über mich habe und sagen, „setze dich heute Abend hin, wenn die anderen weg gehen, O.K. Wäre natürlich schön gewesen, wenn du auch schon mitgehen hättest können, aber was nicht ist“.* (399-401) Sein oben charakterisiertes Bedürfnis nach **Sicherheit** kann Herr Jäger in diesem Zusammenhang nur dadurch befriedigen, dass er sein Handlungsumfeld sowie seine Lernunterlagen in **Ordnung** hält. Dies ist nur unter der Prämisse vollständiger Selbstkontrolle gegen seine inneren Widerstände möglich, da er eigentlich lieber etwas ganz anderes machen würde.

Aus dieser **Grundeinstellung** heraus begründet er auch sein Lernhandeln. Er muss sich immer so weit durch **Selbstkontrolle zum Lernen disziplinieren**, dass er ein gutes Gefühl für die Prüfung hat, mindestens eine Drei zu schaffen. Ansonsten hat er ein **schlechtes Gewissen**, nicht genug getan zu haben und dies **beunruhigt** ihn dann wiederum. Vor diesem Hintergrund schaut er sich die Lerninhalte auch dann noch einmal an, wenn er diese eigentlich schon im Unterricht verstanden hat und **kontrolliert sich** damit nochmals. *„Ich kontrolliere mein Lernen so, dass ich erstens mein Gewissen beruhige und dass ich zweitens abschätzen kann, das es irgendwo noch für eine Drei reicht. Weil, wenn ich lernen würde, oder ich lerne und ich weiß, Mensch du*

*hast es doch drauf, warum lernst du jetzt noch, dann gucke ich mir das aber noch einmal an, weil halt aus reinen Gewissengründen“ (410-414). Er **sichert sich** diesbezüglich also noch einmal **ab**, um sein **Gewissen bzw. seine innere Unruhe**, die mit der Angst zu versagen sowie den damit einhergehenden Bedrohungen seiner Lebensqualität verbunden sind, **zu beruhigen**. Darüber hinaus schreibt er sich wichtige Dinge vor den Prüfungen auf einen kleinen Zettel, den er sich beim Frühstück noch einmal ansieht, auch wenn er bereits genau weiß, was darauf steht. Damit versucht er sein **Gewissen zu beruhigen** und vor allen Dingen seine **innere Unruhe zu bekämpfen** sowie den **Druck vor der Prüfung zu minimieren**, da er sich selbst als jemanden sieht, „**der sich gerne verrückt macht**“ (659). „*Dann lege ich den Zettel noch einmal neben mir hin und lese mir das noch einmal durch. Auch wenn ich das schon kann, oder so, ich lese mir das trotzdem noch einmal durch, weil ich auf der einen Seite mein Gewissen noch beruhigen will.*“ (661-663)*

Herr Jäger **lernt** also vor allem **der Sicherheit wegen**, seine Ziele auch zu erreichen. Auf der anderen Seite ist er jedoch auch ein sehr **plichtbewusster, anpassungswilliger** und **geradliniger** Mensch, der **zu seinen Entscheidungen steht** und diese auch verfolgt. Damit ist es für ihn klar, dass er, wenn er schon auf dem Lehrgang ist, sich entsprechend „*die größte Mühe gibt und alle Möglichkeiten ausschöpft, diesen Lehrgang irgendwie zu bestehen*“ (496f.). Ansonsten kann er es auch mit seinem Gewissen, welches durch sein **Pflichtbewusstsein** und seinen Anpassungswillen gesteuert wird, nicht vereinbaren, einfach nicht zu lernen. Lernen auf dem Rechnungsführerlehrgang bedeutet für ihn deshalb auch etwas **Zwanghaftes**, da er nur so sein **Gewissen** gegenüber seinem Dienstherrn **beruhigen** kann. Dieser Zwang äußert sich auch in der Bedeutung, die er den Lehrgangsunterlagen beimisst. Er sieht sich mit diesen „**konfrontiert**“ (624). Sie stellen für ihn also **Gegner** dar, die es zu be- oder gar überwältigen gilt. Hierzu ist **ein bestimmtes Lernengagement notwendig**, da er sonst gegen diese zu verlieren droht. Aus der Sicht von Herrn Jäger kann sich aber auch niemand, der den Lehrgang nicht bestanden hat, herausreden, es habe an den Lehrgangsunterlagen gelegen. „*Von den Lernunterlagen her braucht man nicht irgendwo die Verantwortlichkeit abschieben.*“ (622f.) Denn die **Auseinandersetzung** mit diesen, so die Meinung von Herrn Jäger, obliegt jedem selbst.

Zu den Fachlehrern kann er **keine Beziehung aufbauen**. Die sind seiner Meinung nach zu sehr auf ihren Lehrplan fixiert, als dass sie eine Beziehung zu den Lehrgangsteilnehmern aufbauen könnten. Außerdem ist es ihnen egal, wenn jemand den Lehrgang nicht schafft. Der war dann einfach selber schuld. „*Weil die ziehen ihren Stoff durch – keine Rücksicht auf Verluste. Wer nicht mit kommt, sage ich einmal, hat für die selber Schuld. Die ziehen ihren Stoff durch, die haben ihren Lehrplan (...) Die bieten zwar auch an, dass man nachfragen kann, oder so, aber ich glaube nicht, dass da viel Überzeugung dahinter steckt.*“ (524-529) Für Herrn Jäger ist es vor diesem Hintergrund nicht möglich, eine Beziehung zu den Lehrern aufzubauen. Er ist der Meinung, die Lehrer wollen dies auch nicht, da sie nur ihre Lehrinhalte vermitteln wollen, ansonsten jedoch **keine pädagogische Überzeugung** aufweisen. Diese rein funktionale Lehr-Lern-Situation macht ihm persönlich jedoch nichts aus. Er hat **Verständnis** dafür, da er ebenso **rein funktional denkt**. Der Lehrgang ist dazu da, um auf eine zweckmäßige Art **Qualifikationen zu erwerben**. Dabei braucht die Beziehung keine Rolle zu spielen.

„Meinen Namen haben die gleich vergessen. Also ich glaube nicht, dass das so menschlich ist. Gut auf der einen Seite verstehe ich das. Auf der anderen Seite verstehe ich aber auch, dass die nicht mit jedem Lehrgangsteilnehmer irgendwo in Verbindung - ja eine Beziehung aufbauen können.“ (535-538) Man muss sich nach Meinung von Herrn Jäger mit dieser Situation einfach abfinden. Er erfährt es jedoch als positiv, dass die Lehrer trotzdem Tipps für die Prüfung geben, denn so kann er sich darauf einstellen. Dadurch ist es ihm mit einem bisschen gesunden Menschenverstand auch möglich, mindestens eine Vier zu schreiben. „Und wenn man da auch ein bisschen logisch denkt, ein bisschen darüber nachdenkt und sich das noch einmal anguckt, dann kann da eigentlich in die Richtung Fünf, Sechs nichts passieren.“ (551-553)

Insgesamt hält Herr Jäger den Lehrgang für sehr fordernd. D.h., ohne Engagement ist dieser Lehrgang nicht zu bestehen. Trotzdem **bringt** er auch **nicht den absoluten Lernwillen auf**, sich jeden Abend hinzusetzen und die Unterrichtsinhalte nachzubereiten, obwohl er sich dies vor dem Lehrgang vorgenommen hatte, da er schon wusste, wie fordernd dieser werden würde. „Dieser Rechnungsführerlehrgang MFT, der jetzt glaube ich nächste Woche die sechste Woche für mich ist, oder so, der fordert einen, muss man ganz ehrlich sagen. Also das ist kein Kaffeetrinkerlehrgang, aber, das weiß ich, nimmt sich vielleicht vor dem Lehrgang vor, wenn ich auf dem Feldwebellehrgang bin, jeden Abend mindestens einmal eine halbe Stunde den Unterricht nacharbeiten. Macht aber keiner, macht keiner“ (211-215). Sein Lernengagement geht dementsprechend trotz seiner Wettkampforientierung auch nicht so weit, dass er unbedingt Lehrgangsbester werden will. Er ist es aufgrund seiner **schulischen Lernbiographie** bereits gewöhnt, sich bei Prüfungsnoten im **Bereich zwischen Gut und Befriedigend zu bewegen**. Hin und wieder schreibt er auch einmal eine sehr gute Note. Das reicht ihm. Hinsichtlich seines **Selbstbildes als Schüler** sieht er sich als jemand, der zumeist nur Zweier oder Dreier **schafft**, sich aber auch über einen Einser freut. Insofern **legt er die Meßlatte** bezüglich seiner Leistungsfähigkeit auch **nicht zu hoch** und schürt nicht zu hohe Erwartungen, denn dann ist er auch nicht zu sehr enttäuscht, wenn er keine Eins geschrieben hat. Sein **Ehrgeiz geht also nicht so weit**, ständig sehr gute Noten schreiben zu wollen und sich deshalb so lange mit einem Lerninhalt auseinander zu setzen, bis er ihn beherrscht. Er lernt vielmehr gerade so viel, dass es sich die Waage hält zwischen Aufwand und Nutzen. Dieses **ökonomische Prinzip** hilft ihm jedoch dabei, in der Schule, aber auch auf Lehrgängen für seine gewohnten Verhältnisse erfolgreich zu sein. In Bezug auf den Rechnungsführerlehrgang bedeutet dies für ihn auch, Lerninhalte die ihm nicht liegen, nicht so lange durchzulesen, bis er diese vollständig erfasst hat und beherrscht. Er greift sich in einer **ökonomischen Art** die wichtigsten Inhalte heraus und versucht wenigstens diese zu lernen, um dann eine Drei, oder sogar eine Zwei in der Prüfung zu schreiben. Insofern **lernt** Herr Jäger auch **lediglich für die Prüfungen** und damit wiederum zur Absicherung vor den sozialen Konsequenzen schlechter Noten. „Also ich bin auch keiner, muss ich ganz ehrlich sagen, wenn ich mir das ein-, zweimal durchlese, dass ich das auch eigentlich sofort verstehe. Aber dann erkenne ich das selber für mich und dann gucke ich mir die speziellen Sachen noch einmal an und dann reicht das immer für eine Drei, oder vielleicht auch einmal für eine Zwei. Aber das war schon früher bei mir so. Ich war immer kein Einserkandidat, aber ich war auch immer kein Vierer-, Fünfer-, Sechserkandidat. Das hat sich immer bei mir zwischen Zwei und Drei eingependelt. Und damit kann ich per-

sönlich sehr gut leben. Ich – natürlich, man will auch einmal eine Eins schreiben oder so, aber wenn es dann halt nicht klappt, klappt es dann halt nicht. Und, ja damit muss man letztendlich mit zufrieden sein.“ (218-227)

Sein Lernengagement für die Prüfungen, vor dem Hintergrund seines **ökonomischen Lernhandelns**, reicht ihm auf der einen Seite auch. Er will den Lehrgang einfach für sich selbst - insoweit er dies mit seinem **Gewissen** und **Pflichtbewusstsein** vereinbaren kann - so gut wie möglich bestehen, auch ohne sich jeden Tag stundenlang vor seine Unterlagen setzen zu müssen und zu lernen. Geht es darum Inhalte, die für eine anstehende Prüfung relevant sein könnten, nachzuarbeiten, dann opfert er dafür auch ein, zwei Stunden am Wochenende. Entsprechend lernt er auch nur so viel, wie es unabdingbar ist, um den Lehrgang pflichtgemäß zu bestehen. Damit zeigt sich auch in seinem Lernhandeln seine **Bodenständigkeit** und **Genügsamkeit**. Er ist zufrieden mit dem, was er hat, solange es nicht zu wenig ist und insoweit er es mit seinen Erwartungen an sich selbst sowie mit den Erwartungen die andere an ihn setzen vereinbaren kann. *„Ich will diesen Lehrgang für mich so gut, wie möglich bestehen Das heißt aber nicht, dass ich ab Dienstschluss, ab 17 Uhr mir den Ordner schnappe und bis die Prüfungen sind. (...) Und dann bin ich doch einer, der sich auch einmal Samstag nachmittags, oder sonntags Nachmittag, wann auch immer, eine Stunde, eineinhalb Stunden hinsetzt und dann halt speziell für die Prüfung lernt.“ (477-486).*

Trotz seiner Genügsamkeit ist Herr Jäger auf der anderen Seite, von einer sportlichen Perspektive her gesehen, sehr **ehrgeizig**. Letzter kann er nicht werden. Aus diesem Grund haben die Prüfungen für ihn eine besondere Bedeutung. Wenn er dort versagt, hat er keine andere Möglichkeit mehr, seine Lehrgangsnote irgendwie zu verbessern. Das ärgert ihn, da er eigentlich schon **so gut wie möglich auf dem Lehrgang abschneiden möchte**, um sich bezüglich der Rückkehr an seinen Dienstposten **in einem positiven Licht darzustellen**. Er befindet sich hier also in einem **Zwiespalt** zwischen seiner ökonomischen und auch **widerständigen Haltung zum Lernen** auf der einen Seite und dem **Kampf um gute Noten** und damit verbundener sozialer Anerkennung auf der anderen Seite. *„Die eine Prüfung, die hat mir schon eine Lehrgangsnote versaut. Also ich hatte da eine Drei drinnen, also müsste ich in dem anderen Lerngebiet eine Eins schreiben, um auf die – um in dieser Teilnote eine Zwei zu erreichen Also denke ich doch, Mensch setzt du eine Prüfung in den Sand, dann zieht das gleich eine ganze Note runter.“ (632-636)* Gerade vor dem Hintergrund der Erwartungen, die signifikant Andere an ihn herantragen, möchte er diese so gut wie möglich erfüllen. Aus diesem Grund hat er **Respekt vor einer Prüfung**, da mit dieser **bedeutsame Folgen verbunden** sind. Sie werden damit für ihn zu **Stresssituationen**, verbunden mit einem **hohen Druck zu versagen**. *„Auf der anderen Seite ist Prüfung immer mit einer gewissen Stresssituation verbunden und mit einer gewissen Angst, einem gewissen Respekt, mit einem gewissen Druck verbunden (...) dann, denke ich einmal, ist die Stressbelastung, die Angst doch irgendwo zu versagen, bei jedem spürbar.“ (646-651)* *„Man ist doch in einer anderen Situation, Angst, Prüfungsangst. Ja man hat vielleicht irgendwo Angst, zu versagen.“ (676f.)* Diese Prüfungsangst und Aufregung äußert sich aufgrund des Drucks auch in physischen Zeichen, wie Schwitzen und feuchten Händen vor und während einer Prüfung. *„Dann fange ich vielleicht irgendwo an zu schwitzen, die Hände werden ein bisschen feucht und so.“ (664f.)*

Im Zusammenhang mit seinen Problemen, von anderen unangepasst gesehen zu werden, ist auch die Bedeutung zu sehen, die er den Noten auf dem Lehrgang beimisst. **Noten sind für ihn Charakteristika** für einen Menschen. Sie geben an, ob jemand gut oder schlecht ist. *„Noten sind doch wichtig. Die sagen mir halt – oder die sollen halt das aussagen, ob man jetzt halt gut ist, sehr gut ist, oder ob man vielleicht nur ausreichend ist.“* (692-694) Aus diesem Grund ist er auch darum bemüht, möglichst gut abzuschneiden, da er dann **auch in den Augen anderer gut ist**. Bei Prüfungen kann man aus seiner Sicht aber Glück oder Pech haben, je nachdem, wie die Noten letztlich ausfallen. In dieser Beziehung sieht er **keine Möglichkeiten, seine Noten wirklich zu beeinflussen**. Es kommt einfach auf die Prüfung an und er kann dies nicht verändern. *„Also wenn man immer Glück gehabt hat, dann kommt auch einmal eine Phase, wo man mit einer Note Pech hat und man wird dann halt nicht so gut eingestuft.“* (690-692)

Eines seiner Probleme im Zusammenhang mit seinem Lernhandeln ist aber auch sein Lerntempo, sprich die **Geschwindigkeit bei der Aneignung von Lerninhalten**. Hier ist er aus seiner Sicht **zu langsam**, hat sich aber insgesamt damit abgefunden. Es reicht oftmals nicht, wenn er sich bestimmte Inhalte mehrmals durchliest. Selbst dann beherrscht er sie noch nicht. Deshalb findet er es auch absolut ungerecht, wenn andere sich die Inhalte am Abend vor der Prüfung noch einmal kurz anschauen und dann eine Eins schreiben, während er sich wesentlich länger hinsetzen und lernen musste, um eine Drei oder, wenn es gut läuft, auch einmal eine Zwei zu erreichen. *„Das frustriert mich immer ein bisschen, muss ich ganz ehrlich sagen, wenn es dann einige gibt, die schreiben einen Tag vorher noch die Aufgaben ab, die der Lehrer da aufgegeben hat, wissen eigentlich noch gar nicht worum es geht, gucken es sich dann abends noch zwei-, dreimal an und schreiben dann am nächsten Tag eine Eins.“* (603-607) Problematisch ist dies für Herrn Jäger darüber hinaus auch, weil er **sich selbst zum Lernen disziplinieren muss**, um sein **schlechtes Gewissen zu beruhigen** und einigermaßen gut abzuschneiden, wohingegen andere im Prinzip gar nichts tun und trotzdem besser abschneiden, damit aber auch **in einem viel besseren Licht dastehen, als er**. Obwohl er aufgrund seines **Pflichtbewusstseins** und seines **normgerechten, absolut korrekten Anpassungshandelns** innerhalb der Bundeswehr also viel mehr Anerkennung für sich beanspruchen dürfte, erhalten diese Anderen, obwohl sie sich bei weitem nicht so angepasst zeigen wie er, mehr Anerkennung als er, da nur Noten Leistung quantifizierbar machen. Dies findet er ungerecht und ist deshalb **frustriert**. Denn er muss dadurch in Überwindung seiner Lernwiderstände **noch mehr lernen, um den ›Rückstand‹ nicht zu groß werden zu lassen**. Gleichzeitig **steigt** damit auch **der Druck** und so wiederum die Gefahr psychisch, zu blockieren. *„Und dann setzt man sich natürlich noch mehr unter Druck und man denkt, Mensch jetzt musst du noch mehr tun und die brauchen sich das nur ein-, zweimal angucken.“* (607-609)

Herr Jäger hat sich das **Ziel** gesetzt, **Feldwebel** zu werden. Dieses **Ziel** verfolgt er sehr **hartnäckig**. Er ist deshalb auch bereit, für dieses **Ziel zu kämpfen** und sich ernsthaft dafür zu engagieren, auch wenn es ihm oftmals sehr schwer fällt. In Bezug auf den Rechnungsführerlehrgang lässt sich für ihn **dieses Ziel nur durch Lernen erreichen**. Aus diesem Grund **lernt er** aus seiner Perspektive **nur für sich**, nicht für

die Lehrer oder jemanden anderen. *„Weil man lernt ja nicht für die Lehrer, man lernt ja für sich.“* (800) Da er jedoch nur wegen des Ziels, Feldweibel zu werden, lernt und dies auch nur in einem überschaubaren Zeitraum, stellt sein **Lernhandeln** aus seiner Sicht einen einzigen **Kampf** dar, in dem es sich immer wieder neu zu **disziplinieren** gilt, damit man sich auch dann noch mit den Lerninhalten auseinandersetzt, wenn diese völlig **uninteressant**, langweilig, schwer verständlich etc. sind. *„Also, das Ziel ist Feldweibel. Und wenn man ein Ziel hat, soll man für seine Ziele kämpfen. Und kämpfen ist jetzt halt lernen.“* (296f.) Aus diesem Grund muss er sich also **zum Lernen zwingen**. Lernt er nicht, schafft er den Lehrgang nicht und wird nicht Feldweibel. Der Lehrgang wird damit zu einem **Prüfstein** für seinen **Ehrgeiz** und **Durchhaltewillen**, aber auch für sein Selbstbewusstsein, auch eine unangenehme Sache erfolgreich zu Ende bringen zu können. *„Aber wenn man jetzt wirklich an sich glaubt und sagt, ‚Mensch, ich kann jetzt in drei Monaten Feldweibel werden, dann bündele ich noch einmal die Kraft und sage, ‚O.K., jetzt stehe ich das durch‘“* (305-308). In diesem Kontext lässt er sich aber auch durch nichts von seinen Zielen abbringen, auch nicht von seinen Stubenkameraden. *„Dann gehe ich vielleicht lieber zwei Stuben weiter, wo wohl drei Mann abends ihren Unterrichtsstoff nach arbeiten“* (600f.). Wenn diese lieber am Abend nichts lernen, oder ausgehen, um zu feiern, sucht er sich eine Lerngruppe, die mit dem gleichen **Pflichtbewusstsein** wie er den Lehrgang absolviert. Dort ist er dann in einer gleichwertigen Gesellschaft. In diesem Kontext erhält sein **Fleiß** auch eine ganz andere Bedeutung. Während er bei der ›Lerngruppe‹ unter Gleichgesinnten **Geborgenheit** und **Verständnis für seine Einstellung** und seinen Charakter erfährt, ist er bei der Gruppe der ›Lernfaulen‹ ein **Streber** und Außenseiter.

Im Zusammenhang mit den **Lerninhalten** erachtet Herr Jäger es als sehr wichtig, gewisse Dinge einfach zu wissen, da er dann **kompetent** und **selbstsicher** auftreten kann, wenn man die Fakten beherrscht. Diese **Sachautorität** spielt für ihn eine wichtige Rolle, weil damit zum einen ein gewisses Ansehen verbunden ist. Wenn er etwas weiß, kann ihn aber auch niemand angreifen und damit seine soziale Anerkennung gefährden. *„Natürlich um so mehr man Fachwissen hat, um so höher ist man angesehen und man kann halt anders auftreten, wenn man mehr Fachwissen hat.“* (890f.) Sein **fundiertes Fachwissen** bedeutet für ihn somit eine Art **Schutzschild**. Es gibt ihm **Sicherheit** und dadurch **Selbstvertrauen**. Auf der anderen Seite wäre es für ihn **peinlich**, wenn er trotz bestandenen Lehrgang nicht in der Lage wäre, die Grundtätigkeiten eines Rechnungsführers sicher auszuüben. Aus diesem Grund muss er auf dem Lehrgang ein gewisses Lernengagement aufbringen und kann diesen nicht auf eine andere Weise, z.B. durch Betrug oder Abschreiben o.a., bewältigen, da dies in seiner Tätigkeit sehr schnell ein **negatives Licht** auf ihn werfen würde. *„Um so mehr man kann, um so höheres Selbstvertrauen kann man ausstrahlen und um so selbstbewusster kann man gegenüber jemandem auftreten, wenn man halt Fakten vorbringen kann. Und natürlich, wenn man eine popelige Reisekostenabrechnung nicht einmal berechnen kann, wenn man wieder in die Einheit kommt, ist es natürlich schlimmer“* (262-266). Auf der anderen Seite gibt es aber auch **Lerninhalte**, die er nicht so wichtig erachtet, weil er diese **nie wieder** in seinem Berufsleben **benötigt**. Trotzdem müssen diese gelernt werden und stellen auch einen Bestandteil der Prüfungen dar. In dieser Beziehung lernt Herr Jäger tatsächlich **nur für die Prüfung**. Danach kann er diese Inhalte im Prinzip wieder vergessen. *„Gut, ist trocken, aber man weiß ja, dass es für die Prüfung wichtig ist. Also*

*ich glaube dahin gehend lernt man nur für die Prüfung. Und danach denkt man, den Kram brauchst du nie wieder.“ (766-768) Um diese Inhalte trotzdem irgendwie mitzubekommen, versucht er im Unterricht so gut es geht **aufzupassen**, auch wenn dies manchmal zu einem harten **Kampf** wird. „Gut wenn man dann abends erst um zwölf ins Bett kommt und HKR die ersten beiden Stunden, dann muss man doch manchmal mit sich kämpfen, ist einfach so.“ (778-780) Aber wenn er weiß, es ist wichtig für die Prüfung, dann fällt ihm dies auch leichter.*

4.1.3 Offenes Kodieren vor dem Hintergrund der Bedeutungsanordnung Bundeswehr

Die Bundeswehr ist für Herrn Jäger ein Arbeitgeber wie jeder andere. Für ihn spielt es keine Rolle, ob er *„jetzt in einer großen Firma irgendwo auf dem Büro (...), oder halt in Anführungsstriche „Firma Bundeswehr“ irgendwo auf dem Büro“ (110f.)* sitzt. Er ist also **nicht aus Überzeugung Soldat** geworden, sondern weil es für ihn **zweckmäßig** war. *„Also nur aus Überzeugung geht glaube ich keiner zur Bundeswehr.“ (74f.)* Als gelernter Bürokaufmann und vor dem Hintergrund seiner Abneigung gegen das kämpferische Element am Militär sieht er diese Institution wie einen **zivilen Arbeitgeber**. Eine **Identifikation** mit den staatlichen Aufgaben, wie die Verteidigung des demokratischen Wertesystems, **erfolgt nicht**. Dies spielt für ihn keine Rolle. Er hätte auch nichts dagegen, wenn die Bundeswehr auch im Inneren eingesetzt werden würde, bei Demonstrationen zum Beispiel. Hier zeigt sich seine **konservative Einstellung**. Allerdings ist er bei solchen Aktionen als Rechnungsführer außen vor. In diesem Sinne steht er bezüglich der eigentlichen staatlichen Aufgaben *neben* der Bundeswehr. Sie stellt für ihn ein **Instrument** dar, mit dem er seine **Bedürfnisse nach finanzieller Sicherheit** auf einer vom institutionellen Kontext abgekoppelten, administrativen Ebene optimal befriedigen kann. Befriedigen kann er damit aber auch sein Bedürfnis nach Sicherheit. Durch den Eintritt in die Bundeswehr als Stabsunteroffizier gelingt es ihm, an seine bisherigen schulisch-beruflich-biographischen Übergänge nahtlos anzuknüpfen. Er erfährt somit keinen Bruch in seiner Biographie. Dies verleiht ihm die nötige Sicherheit, die er persönlich braucht.

Sein Entschluss, zur Bundeswehr zu gehen, wird vor allem von seiner beruflichen Perspektive als Bürokaufmann getragen. Dort **gefährden** vor allem die schlechte Situation auf dem Arbeitsmarkt, aber auch die schlechten Perspektiven hinsichtlich der Karriere- und Anerkennungsmöglichkeiten sein **Bedürfnis nach Sicherheit**. Aus diesem Grund stellt die Bundeswehr für ihn nach dem erfolgreichen Absolvieren des Fachabiturs eine **ideale Möglichkeit der Absicherung** dar. Darüber hinaus hat er die Möglichkeit, sich bezüglich seiner Karriere weiter zu entwickeln. Dies bedeutet für ihn wiederum die **Chance, sein Ansehen, also seine soziale Anerkennung zu steigern** und damit auch ganz allgemein sein Bedürfnis nach Anerkennung zu befriedigen. Offensichtlich wird dieses Bedürfnis vor allem im Zusammenhang mit der Bedeutung, die er dem Status eines Feldwebels beimisst. Der Feldwebel ist für Herrn Jäger ›Meister seines Faches‹ und erhält schon alleine aufgrund seines **Fachwissens** eine gewisse **Anerkennung**. *„Natürlich um so mehr man Fachwissen hat, um so höher ist man angesehen“ (890).* Mit dem Eintritt in die Bundeswehr begibt er sich darüber hinaus aber auch in ein absolut **sicheres Umfeld** in Bezug auf die **Arbeitsplatzsicherheit**.

Solange sein Zeitvertrag läuft und er sich nichts Größeres zu Schulden kommen lässt, hat er einen sehr sicheren Arbeitsplatz. In der Privatwirtschaft hingegen muss er immer mit der Ungewissheit leben, plötzlich seinen Arbeitsplatz zu verlieren. Insofern **entflieht er dem Stress und dem Leistungsdruck** der ungewissen privatwirtschaftlichen Arbeitswelt. Dies kommt ihm auch entgegen, weil er ein Mensch ist „*der sich gerne verrückt macht* „ (659). Unter zu großem Druck blockiert er psychisch und ist dann nicht mehr handlungsfähig. In der Bundeswehr ist er zwar auch einem gewissen Druck ausgeliefert, dieser ist aber nicht so existentiell wie in der Privatwirtschaft.

„*Also ich glaube, was man bei der Bundeswehr lernt, diese ganzen Werte, Normen, wie auch immer. Das kann man auch irgendwo einmal in seinem Privatleben, oder in seinem weiteren Leben einsetzen.*“ (207-209) Die **militärische Sozialisation** hat für ihn persönlich eine **positive Bedeutung**. Nach dem Motto „Bundeswehr – Schule der Nation“, kann er dort **Werte und Normen lernen, die auch für das gesellschaftliche Leben nützlich sind**. Aus diesem Grund bereut er es auch nicht, sich bei der Bundeswehr verpflichtet zu haben. Sie „*ist einfach eine Erfahrung wert*“ (209f.). Die autoritären, restriktiven Strukturen stören ihn also nicht weiter. Ganz im Gegenteil, er ist ein Mensch „*der sich gerne leiten lässt*“ (740). In dieser Beziehung findet er innerhalb der Strukturen dieser Institution vielerlei Anknüpfungspunkte. Vor allem die durch die Werte und Normen vermittelte **Ordnung** stellt für ihn eine ideale Umwelt dar. Herr Jäger hat nicht nur eine „*konservative Einstellung*“ (564). Er benötigt insgesamt ein **sehr geordnetes Umfeld**, um überhaupt handlungsfähig zu sein. „*Also ich brauche Ordnung, damit ich den Überblick nicht verliere*“ (318). Denn nur so findet er in Situationen **Orientierungsmöglichkeiten** und hat die Möglichkeit, die **Kontrolle zu bewahren**. **Unordnung**, wie sie auch in ungewissen Situationen, oder aber in **Konflikten** vorkommt, kann er **nicht aushalten**. Er ist dann **innerlich sehr unruhig und aufgewühlt**. „*Ich habe nur dann innerliche Ruhe, wenn ich weiß, dass alles passt.*“ (320f.) Diese **ungewissen Situationen** kann er **nicht kontrollieren**, weshalb sie für ihn **spannungsgeladen** sind und er sich **verunsichert** fühlt. „*Ich muss – ja Kontrolle. Ja ich muss halt eine Kontrolle haben über mein Umfeld und so. Ich – also wenn irgendwas außer Kontrolle gerät, sprich Streit auch mit der Freundin, oder wie auch immer, dann bin ich so einer, der sich da übelste Gedanken darüber macht.*“ (347-349) Erhält er hingegen **klare Verhaltensrichtlinien** durch Normen und Werte, bedeutet dies für ihn die **Abwesenheit von Ungewissheit**. Dadurch hat er auch **keine Handlungsprobleme**, da er weiß, was er zu tun hat und gelenkt wird. Vor diesem Hintergrund findet er es durchaus positiv, dass ihm seine Eltern bestimmte Verhaltensmaßregeln gelehrt haben, denn damit handelt er insgesamt **unbeschwerter**. „*Und wenn die Eltern einem gewisse Verhaltensregeln, Werte, Normen beibringen. Ich glaube, dann tut man sich irgendwo ein bisschen leichter.*“ (562f.) Bezüglich der institutionell tragenden Rolle der Ordnung und Orientierung durch Verhaltensregeln gibt es für Herrn Jäger also kaum einen besseren Arbeitgeber, als die Bundeswehr, denn dort gibt es immer jemanden „*der das irgendwo entscheidet*“ (815), der die Letztentscheidung trifft.

Vor dem Hintergrund seines Bedürfnisses nach Führung und klaren Verhaltensrichtlinien **ordnet sich** Herr Jäger gerne **unter, passt sich an** und stellt sich auf andere ein. **Er muss dies machen, um handlungsfähig zu bleiben**. „*Man kann sich ja auf die Lehrer einstellen*“ (548). Aus diesem Grund sieht er sich selbst als „*ein lieber Junge*“

(14). Dieses Selbstbild will er auch nach außen tragen und bestätigen, denn nur so erfährt er auch die **personale und soziale Anerkennung und Geborgenheit**, die er benötigt. Auf seiner **katholischen Erziehung** sowie auf seiner konservativen Einstellung basiert auch sein **Pflichtbewusstsein**. Wenn er etwas macht und darin einen Sinn sieht, dann nimmt er auch mit „*Überzeugung*“ (449) alle Konsequenzen in Kauf. Aus diesem Grund erledigt er auch alle Aufträge, die er erhält mit „*bestem Wissen und Gewissen*“ (435), solange diese für ihn sinnvoll sind. Sind sie **nicht in seinem Interesse, findet sein Pflichtbewusstsein Grenzen**. Denn dann versucht er diesen unangenehmen, weil sinnlosen Aufträgen möglichst auszuweichen. Ihm wird in einer solchen Situation bewusst, dass er auch einmal **für sich selbst eine Entscheidung treffen kann**, ohne von anderen geleitet zu werden. „*Auf der einen Seite kann jeder entscheiden, was für ihn selber wichtig ist und was nicht.*“ (813f.) Sieht er jedoch keine Möglichkeit, eine solche ›sinnlose‹ oder ›uninteressante‹ Aufgabe zu umgehen, verweigert er nicht deren Ausführung, sondern erledigt sie, denn „*letztendlich muss man das tun, was der Vorgesetzte von einem verlangt.*“ (809f.) Hier zeigt sich allerdings weniger sein Pflichtbewusstsein als die **Vernunft, Konflikte zu vermeiden**, die er psychisch wiederum nicht bewältigen kann. Nichtsdestotrotz zeigt sich hier aber auch eine andere Seite seiner Befindlichkeit. Herr Jäger **weiß** aufgrund seines Alters **selber, was gut für ihn ist**, wann etwas zu den **Konsequenzen seiner Entscheidung** gehört und wann nicht. In diesem Zusammenhang weist er auf seine **Eigenverantwortung** hin, vor deren Hintergrund er die **Disziplin** aufbringt, die Konsequenzen seiner Entscheidung sich bei der Bundeswehr zu verpflichten zu tragen. Er diszipliniert sich demgemäß selbst zum korrekten Handeln und passt sich an, wenn er dies als sinnvoll erachtet. **Druck von außen benötigt er dann nicht mehr**. „*Aber ich glaube nicht, wenn man eine gewisse Eigenverantwortung hat, dass man dann noch Disziplin lernen muss*“ (852f.)

Trotz seiner Anpassungsfähigkeit und -willigkeit ist Herr Jäger aber **kein eigentlich militanter Mensch**. Harte Autoritätsausübung und offensichtliche Restriktion von unterstellten Soldaten zur Unterstreichung der mit der Vorgesetztenposition verbundenen Macht mag er überhaupt nicht. „*Also ich vergleiche das für mich immer selber mit der Grundausbildung, wenn man da angeschrien wurde und so, gut also da war ich noch nie ein Freund davon*“ (494f.). Diese Art der Menschenführung ist sehr konfliktträchtig. Im Zusammenhang mit seiner Erziehung ist er diese Art des Umgangs mit Menschen zudem nicht gewöhnt. Eine moderne Menschenführung stellt für ihn somit die optimale Art Menschen zu führen dar, da hier zivilere Formen des sozialen Miteinanders gewählt werden und sich alle als erwachsene Menschen beachten. Insofern zeigt sich hier wiederum seine Einstellung zu seinem Beruf als ein **ziviler Beruf**. Er ist ein ›**Büromensch**‹ und **mag das Bundeswehrtypische**, wie eine größere Gruppe zu führen, **nicht. Führung ist immer mit Konflikten verbunden**. Diese versucht er aber stets zu vermeiden. Aus diesem Grund ist er auch Rechnungsführer geworden und hat nicht eine andere Feldwebellaufbahn eingeschlagen. Denn in dieser administrativen Position muss er keine Menschen führen und wird selber in einer eher **zivilen Art geführt**. Die Affinität zu einem Zivilberuf wird zudem darin sichtbar, dass sein Fachvorgesetzter ein ziviler Angestellter ist und er selbst auch bei seinen ›Kunden‹ nicht nach dem Dienstgrad unterscheidet, sondern nach der Dringlichkeit ihrer Bedürfnisse. „*Und dass man diese Soldaten gleich behandeln soll. Ob da jetzt ein Offizier vor einem*

steht, oder der kleine Gefreite, oder halt ein Stabsunteroffizier, oder ein Feldweibel. Also jeder ist ja eben gleich.“ (239-241)

Bezüglich seines **Selbstvertrauens** ist Herr Jäger **nicht sehr gefestigt**. In Situationen, die für seine Zukunft von Bedeutung sind, wie z.B. Prüfungen, ist er, wie bereits erwähnt, ein Mensch, der **sich gerne verrückt macht**. Er kann sich dann aus **Angst zu versagen**, selbst so stark unter **Druck** setzen, dass er psychisch blockiert. Insofern versucht er durch sein Auftreten und Verhalten möglichst **positiv aufzufallen**, um auf diese Weise **Anerkennung** zu erhalten. Diese benötigt er wiederum, da er nur so, also von außen, sein Selbstbewusstsein stützen kann. Selbst traut er sich bestimmte Leistungen einfach nicht zu. Vor allem Prüfungssituationen bereiten ihm wegen ihrer Ungewissheit sowie seiner allgemeinen Versagensangst Probleme. Wenn er dort schlecht abschneidet, verliert er an Ansehen. Dadurch wird sein Selbstbewusstsein noch mehr geschwächt. Aus diesem Grund sieht er **Prüfungen** auch wie einen **Wettkampf** an, bei dem man so gut wie möglich abschneiden muss, um **soziale Anerkennung** zu erhalten. Auf der anderen Seite kann er vor diesem Hintergrund auch anderen gegenüber **nicht so autoritär auftreten**, da ihm hierfür auch das **notwendige Selbstbewusstsein fehlt**. Um diese fehlenden autoritären Möglichkeiten auszugleichen, hat für Herrn Jäger das **Fachwissen**, welches er als Rechnungsführer benötigt, eine große Bedeutung. Wenn er über das nötige Fachwissen verfügt, bedeutet dies auch eine **gewisse Sachautorität**. Er erhält dann mehr soziale Anerkennung, weil er in seiner Position wichtig ist und eine **„gewisse Verantwortung“** (238) für fremde Finanzen übernehmen muss. Darüber hinaus kann er wesentlich selbstbewusster auftreten, wenn er etwas weiß und deshalb auch keine Fehler macht, die man ihm dann wiederum vorwerfen kann. Sein Fachwissen hilft ihm also insofern, als er Handlungssicherheit erhält, dadurch selbstbewusster auftreten kann und ihm darüber hinaus auch eine höhere Wertschätzung entgegengebracht wird. *„Um so mehr man kann, um so höheres Selbstvertrauen kann man ausstrahlen und um so selbstbewusster kann man gegenüber jemandem auftreten, wenn man halt Fakten vorbringen kann.“ (262-264).*

4.2 Axiales Kodieren

4.2.1 Die personale Situiertheit von Herrn Jäger im Zusammenhang mit seiner Berufswahl

Herr Jäger wächst in einer der katholischen Ethik verpflichteten Familie auf. Seine Eltern erziehen ihn entsprechend dieser Ethik und Kultur. Diese ist geprägt von einer Anpassung an von außen gesetzte Regeln und Normen. Diese Anpassung wird durch die Androhung von Strafe bzw. die Aussicht auf Belohnung in einer fernen Zukunft (Jüngster Tag – Seeligung nach dem Tod bzgl. Himmel und Hölle) gesteuert. Insofern erfährt man sich als katholischer Christ in einem *Instrumentalverhältnis* mit Gott, der einem bei regelkonformem Verhalten seine personale Nähe/Anerkennung zukommen lässt. Auf der anderen Seite erfährt man jedoch die ständige Bedrohung, bei nicht regelkonformem Verhalten nach dem Ableben bzw. am Jüngsten Tag für seine ›Sünden‹ bestraft zu werden. Aus diesem Grund muss man im Leben alles daran setzen, um diese Bestrafung und Bedrohung abzuwenden, indem man sich angepasst verhält. Insgesamt ist die Art dieser Kultur also geprägt von einem stetigen Anpassungspro-

zess an die christlichen Werte, an die Autorität Gottes und seiner Vertreter auf Erden und vom Prozess, sich diesen entsprechend unterzuordnen, um als Gegenleistung deren Liebe und Anerkennung zu erhalten. Durch die Stetigkeit dieses Anpassungsprozesses erfährt man diesen jedoch als unmittelbar und unveränderliche Selbstverständlichkeit, die dementsprechend auch nicht hinterfragbar ist. Es handelt sich also um ein in seiner *Unmittelbarkeitsverhaftetheit* kaum hinterfragbares *Instrumentalverhältnis*.

Übertragen auf einen von der katholischen Ethik geprägten Erziehungsprozess bedeutet dies, Bestrafung von nichtkonformem Verhalten durch Entzug der personalen Nähe/Anerkennung - in radikalster Weise durch die Umkehrung in körperliche Gewalt. Indem man sich also als katholischer Christ an die Lebensumstände anpasst, wie sie von Autoritäten der Amtskirche vorgegeben werden, kann man sich die Liebe und Nähe aller signifikant Anderen sichern. Aus der Perspektive des Kindes betrachtet bedeutet dies, durch angepasstes Verhalten an die Verhaltensrichtlinien Anderer die eigenen Bedürfnisse nach personaler Nähe befriedigen zu können. Insofern hat es Herr Jäger gelernt, sich anzupassen, ohne seine Grenzen auszuloten, so dass sein Bedürfnis nach Anerkennung durch seine Eltern befriedigt wurde. Er war immer ein ›lieber Junge‹, der es gelernt hat, sich an die ihm vorgegebenen Werte und Normen zu halten, dem man vertrauen kann und der bereit ist, sich an andere anzupassen. Auf diese Weise kann er die Bedrohung seines Bedürfnisses nach personaler Nähe/Anerkennung durch seine Eltern abwehren. Dieses angepasste Verhalten zeigt er auch als Jugendlicher. Er kommt nie zu spät nach Hause oder schlägt über die Stränge.

Im Zusammenhang mit seinem angepassten Verhalten in *Abwehr der Bedrohung seiner Lebensqualität* (Anerkennung) spielt für ihn auch Vertrauen eine große Rolle. Vertrauen ist für ihn die Basis, um seine *Instrumentalverhältnisse* zu stabilisieren. Er ist ein ›lieber Junge‹, dem man vertrauen kann, seine Grenzen nicht zu überschreiten und passt sich an, weil er *am gesellschaftlichen Prozess teilhaben* möchte, um sich *als personal handlungsfähig zu erfahren* und seine individuellen Bedürfnisse befriedigen zu können. Ohne dieses Vertrauen wäre eine soziale Situation für ihn bedrohlich, da er jederzeit mit dem Bruch der personalen Nähe rechnen muss, bzw. sich anstrengen muss, um diese zu erhalten. Dieses *Instrumentalverhältnis*, in dem die durch die katholische Ethik ebenfalls *instrumentalisierten* Eltern ihren Sohn *instrumentalisieren*, sich konform zu verhalten und dieser die Eltern für seine Bedürfnisse *instrumentalisiert*, indem er der ›liebe Junge‹ ist, hält bis heute an. Zu Hause findet er auch heute noch die personale Nähe die er braucht. Seine Mutter kocht für ihn und wäscht seine Wäsche, dafür zeigt er sich dankbar durch sein vorbildliches Verhalten.

Herr Jäger hat es im Laufe seiner Erziehung/Sozialisation gelernt, sich anzupassen, jedoch nicht, *Konflikte auszutragen*. Konflikte bedrohen das *Instrumentalverhältnis* zwischen Eltern und Sohn insofern, als dadurch die personale Nähe gefährdet wird und durch die dadurch erzeugten, unharmonischen, sozialen Spannungen ›dicke Luft‹ entsteht, weil sich alle innerhalb der *Instrumentalverhältnisse* in ihrer *personalen Handlungsfähigkeit* bedroht sehen. In einem solchen spannungsgeladenen Kontext, der eine *Bedrohung der Teilhabe am gesellschaftlichen Prozess* für ihn bedeutet, ist er nicht

mehr in der Lage, die Situation zu ordnen und damit zu kontrollieren. Dies schlägt sich wiederum in seiner emotionalen Befindlichkeit als Unsicherheit und Angst, oder aber einfach als ungutes Gefühl nieder. Ordnung und Orientierungsmöglichkeiten in Form von Verhaltensrichtlinien haben für Herrn Jäger in seiner funktionalen Einrichtung in *Instrumentalverhältnisse* somit eine große Bedeutung. Er benötigt bezüglich seiner *funktionalen Anpassung* an fremde Erwartungen klare Verhaltensrichtlinien und damit geordnete Verhältnisse, um sich daran in seinem Handeln orientieren und so Konflikte vermeiden zu können. In Konfliktsituationen erfährt er seine personale Handlungsfähigkeit, also die *Teilhabe an der Weltverfügung* als gefährdet, weil er in konfliktären sozialen Beziehungen keine personale Nähe erfährt.

Die schulische und berufliche Biographie von Herrn Jäger ist geprägt von reibungslosen und fließenden Übergängen, die schließlich nach eingehender Beratung durch einen Wehrdienstberater in der Personalabteilung eines Bataillons der Bundeswehr vorläufig enden. Andere Möglichkeiten, wie die Ableistung von Zivildienst oder ein Studium an einer Fachhochschule kommen für ihn nicht in Frage. Der Zivildienst ist nichts für ihn, weil er dort auf Menschen trifft, die seiner Gewissheitsorientierung in aus seiner Sicht chaotischer Weise zuwider laufen, mit denen er sich überhaupt nicht identifizieren kann. Ein Studium wiederum ist verbunden mit sehr viel Eigeninitiative und einem zum Teil höchst ungeordneten Milieu, in dem die Studenten ihren Studentenalltag selbst regeln müssen. Dies ist nicht seine Welt. Herr Jäger braucht Strukturen, die sein Handeln determinieren. Mit dem Eintritt in die Bundeswehr erfährt er zum einen ein klar geregeltes und konfliktfreies Berufsleben. Zum anderen ist er finanziell abgesichert. In der Bundeswehr ist er in jeglicher Hinsicht *handlungsfähig*, da die dort erfahrenen Situationen für ihn eindeutig und überschaubar sind. Diese Ordnung und Sicherheit erfährt er jedoch nur im Stabsdienst. Der Dienst in der Linie ist für ihn hingegen - wie er es in der Grundausbildung erfahren kann - zu stressig. Da ein Vorgesetzter in der Linie in der Regel sehr viele unterstellte Soldaten führen muss und kein militärischer Vorgesetzter der unteren Ebene ein Führungskräfte-Training durchläuft, läuft dieser Führungsprozess nie konfliktfrei ab. Für Herrn Jäger bedeutet dies kaum eine Möglichkeit zu haben, ein konfliktfreies Instrumentalverhältnis zu seinem Vorgesetzten aufzubauen. Er ist in einer Gruppe, in einem Zug oder in einer Kompanie immer nur einer unter vielen. Unter diesen Umständen eine Beziehung zu seinem Vorgesetzten aufzubauen, ist dabei kaum möglich. Im Stabsdienst eines Bataillons hingegen sind die Gruppen kleiner und der Beziehungsaufbau zum direkten Vorgesetzten einfacher. Damit wird im Stabsdienst das Verhältnis zu seinem Vorgesetzten für ihn berechenbarer, da er leichter erfahren kann, was dieser von ihm erwartet. Konflikte können somit auch ausgeschlossen werden. Aus diesem Grund passt Herr Jäger zwar in die Bundeswehr, aber nicht in die Linie. Er findet nur im Stabsdienst ein für seine personale Handlungsfähigkeit notwendiges harmonisches Umfeld vor.

Die Entscheidung, seine Dienstzeit im Stabsdienst auf insgesamt zwölf Jahre auszuweiten und eventuell auch Berufssoldat zu werden, trifft er aber vor allem vor dem Hintergrund seiner materiellen Absicherung. Neben der zur Zeit vorherrschenden schlechten Arbeitsmarktchancen, die ihm einen Wiedereintritt in das Zivilleben stark erschwert hätten, hätte dieser Übergang für ihn ein Heraustreten aus dem sicheren Umfeld der Institution Bundeswehr bedeutet. Das Zivilleben stellt sich dagegen als

unharmonisch und unberechenbar dar. Weiterhin hat er in der Privatwirtschaft als Bürokaufmann keine Möglichkeit mehr, den tristen Berufsalltag im Büro durch sportliche Betätigung, wie hobbymäßiges Fußballspielen und anderweitige militärische Tätigkeiten, Übungsplatz- und Auslandsaufenthalte, aufzubrechen. Insofern erfährt er den Beruf ›Zeitsoldat im Stabsdienst‹ als finanziell abgesicherten und sehr abwechslungsreichen Beruf, im Vergleich zu einer Anstellung in der Privatwirtschaft.

Die Feldwebellaufbahn schlägt Herr Jäger nicht ein, weil ihm der höhere Status bezüglich der militärischen Rangreihenfolge im Vergleich zum Stabsunteroffizier etwas bedeutet. Er sieht seine Entscheidung zum Laufbahnwechsel vielmehr vor dem Hintergrund des höheren fachlichen Ansehens, das mit dem Beruf des Feldwebels einher geht. Der Feldwebel ist Meister seines Faches. Damit erfährt Herr Jäger mit Bestehen des Feldwebellehrgangs und damit verbunden auch des Rechnungsführerlehrgangs als ›Meister seines Faches‹ eine besondere Anerkennung innerhalb seiner Einheit. Diese sichert wiederum seine *personale Handlungsfähigkeit*, da er dadurch in seiner unmittelbarkeitsverhafteten Einrichtung in *Instrumentalverhältnissen* seine *Teilhabe am gesellschaftlich-institutionellen Prozess* erfährt. Er ist wichtig und wird gebraucht.

Vor dem Hintergrund seiner *personalen Situiertheit* im Hinblick auf seine Berufswahl hat Herr Jäger also gute Gründe, den Berufssoldatenstatus anzustreben. Er ist es gewöhnt, sich in *Instrumentalverhältnissen* einzurichten, erfährt dadurch Orientierung, Sicherheit und ein konfliktfreies Umfeld und erfährt sich so als *personal handlungsfähig*. Darüber hinaus erfährt er eine vollständige, materielle Absicherung und damit verbunden wiederum die *Teilhabe am gesellschaftlichen Prozess und Erhalt der Verfügung über die eigenen Lebensbedingungen*. Damit wird er sehr viel Engagement aufbringen, um diese Situation möglichst lange aufrecht zu erhalten.

4.2.2 Die personale Situiertheit von Herrn Jäger im Zusammenhang mit seinem Lernhandeln

Lernen hat für Herrn Jäger vor allem die Bedeutung schulischen Lernens und *Mitlernens*. Eine andere Möglichkeit des Lernens, wie das Lernen mit dem Ziel einen Lerngegenstand zu durchdringen, um so seine personale Handlungsfähigkeit zu erweitern, liegt außerhalb seiner Lernbiographie. Schulisches Lernen macht ihm keinen Spaß. Er lernt nicht aus einem Interesse an einem Lerngegenstand, sondern weil er muss. Dieser Zwang resultiert aus der Bedeutung, die er schulischen Lehr-Lern-Situationen beimisst. Für ihn bedeutet schulisches Lernen ›Lernen für eine Prüfung‹ und ›Lernen für den Erfolg‹, um etwas zu erreichen. Da Herr Jäger sehr ehrgeizig um die personale und soziale Anerkennung durch seine Mitmenschen kämpft, muss er in den Prüfungen möglichst gut abschneiden. Im Klassenverbund bedeutet dies, besser als viele andere sein zu müssen. Aus diesem Grund hat eine Prüfungssituation im Klassenverbund für ihn auch die Bedeutung einer Wettkampfsituation. Den Wettkampf um soziale und personale Anerkennung kann er nur für sich entscheiden, wenn er Fehler vermeidet. Dazu muss er lernen. Herr Jäger lernt also, weil Lernen für ihn Absicherung gegen Misserfolg bedeutet. Damit ist sein schulisches Lernhandeln durch die *Abwehr der Bedrohung seiner Teilhabe am gesellschaftlichen Prozess* in Form sozialer und personaler Anerkennung begründet. Es stellt also nicht die *Überwindung einer Lernproblematik* dar, sondern die einer *primären Handlungsproblematik*.

Aus diesem Grund macht ihm Lernen auch nur dann Spaß, wenn er die von anderen vorgegebenen Lerninhalte verstanden hat. Solange er sich mit einem von außen auferlegten Lerngegenstand abmüht und diesen noch nicht soweit in seiner für ihn ersichtlichen *Flachheit* durchdrungen hat, so dass er ihn in einer Prüfung zur Anwendung bringen oder fehlerfrei reproduzieren kann, hat dieser ein hohes Bedrohungspotential für ihn. Schafft er es nicht, ihn bis zum Zeitpunkt einer Prüfung, in der er diesen zur Anwendung bringen muss, zu durchdringen, gefährdet er dadurch den Prüfungs- und Wettkampferfolg und damit verbunden seine *Teilhabe am gesellschaftlichen Prozess*. Dies impliziert eine *emotionale Befindlichkeit*, die geprägt ist von einer negativen Spannung und von Versagensängsten, auch im Zusammenhang mit dem Verlust von sozialer und personaler Anerkennung im Klassenverbund. Hat er den Lerngegenstand jedoch verstanden, indem er ihn in seiner *Flachheit* durchdrungen hat, löst er diese Spannung auf. Er kann dann beruhigt an der Prüfung (dem Wettkampf) teilnehmen, da er gute Chancen hat, gut abzuschneiden. Damit kann er die Bedrohung seiner *personalen Handlungsfähigkeit* abwehren und erfährt deshalb eine Erleichterung, die er zudem als „Spaß am Lernen“ erfährt.

Herr Jäger lernt also vor dem Hintergrund seiner ehrgeizigen Ziele, personal und auch sozial anerkannt zu werden. Sein *defensiv begründetes Lernhandeln* ist für ihn jedoch mit einem hohen psychischen Erfolgsdruck verbunden, da er ständig die latente *Bedrohung seiner personalen Handlungsfähigkeit* erfährt. Diesen Druck kann er jedoch vor dem Hintergrund der Erfahrungen im Zusammenhang mit seiner Lernbiographie inzwischen gut verdrängen. Herr Jäger erfährt sich im Laufe seiner Lernbiographie als ein Schüler, der nur Zweier und Dreier schreiben kann. Einser schreibt er eher selten, Vierer, Fünfer und Sechser erhält er dagegen gar nicht. Er ist zwar ehrgeizig genug, um auch Einser schreiben zu wollen, klappt dies dann jedoch nicht, ist er nicht sonderlich darüber enttäuscht. Im Rahmen seiner bisher erfahrenen Möglichkeiten erwartet er sehr gute Noten auch nicht unbedingt. Herr Jäger hat sich somit bezüglich seiner Prüfungserfolge aufgrund seiner mit seinen Prüfungserfahrungen verbundenen *Unmittelbarkeitsverhaftetheit* in das Erbringen guter und durchschnittlicher Leistungen *funktional* eingerichtet. Er kann mit diesen Prüfungsergebnissen sehr gut leben, da er keine größeren Erfolgserwartungen hegt. Aus diesem Grund erfährt er weniger Erfolgsdruck, wenn er seine Erwartungen hinsichtlich des Prüfungserfolgs möglichst an seinen begabungsbedingten Möglichkeiten ausrichtet. Bessere oder schlechtere Noten hängen aus seiner Sicht dann nur noch von den Umständen ab, ob man das Glück hat, eine Frage mehr beantwortet zu haben, so dass es zu einer Eins reicht, oder das Pech hat, eine Frage falsch beantwortet zu haben, so dass man eine Drei oder auch einmal eine Vier erhält.

Aufgrund seines Desinteresses an den von außen vorgegebenen Lerninhalten sowie seiner damit einhergehenden *Lernwiderstände*, verbunden mit seinem lediglich *defensiv begründeten Lernhandeln*, kann sich Herr Jäger bestimmte Lerninhalte nur schwer einprägen. Sieht er hingegen, wie leicht andere sich diese Lerngegenstände einprägen können, erfährt er dies als ungerechten Wettbewerbsnachteil, den er durch noch intensiveres Lernhandeln ausgleichen muss. Dies frustriert ihn. Sieht er doch in seiner geringen *Lernbegabung* nicht nur einen Wettbewerbsnachteil. Da er ohnehin nur wi-

derständig und deshalb ungern lernt, erfahren jene, die leichter lernen als er, auch eine höhere *Lebensqualität*. Sie haben mehr Freizeit und brauchen nicht so viel zu lernen. Insofern werden seine Lernwiderstände noch verstärkt, indem er Prüfungssituationen im Klassenverbund die Bedeutung von Wettkämpfen beimisst. Er gefährdet damit paradoxer Weise aufgrund seines Ehrgeizes nach sozialer und personaler Anerkennung seine Prüfungserfolge und damit seine *Teilhabe am gesellschaftlichen Prozess*, indem er sich selbst unter einen Erfolgsdruck setzt, dem er psychisch nicht gewachsen ist.

Die personale Situiertheit von Herrn Jäger bezüglich seines Lernhandelns ist somit geprägt von seinen Erfahrungen im Zusammenhang mit seinem schulischen Lernen. Er lernt vor diesem Hintergrund seines Möglichkeitsraumes nur äußerst widerständig. Um des Erhaltes sozialer und personaler Anerkennung wegen durchbricht er jedoch in einer sehr ehrgeizigen Art diese Widerstände und überwindet sich im Rahmen seiner *Begabung* so viel zu lernen, dass er in den Prüfungen besser ist, als viele andere seiner Klassenkameraden. Prüfungserfolge haben für ihn somit eine Schlüsselbedeutung. Von diesen macht Herr Jäger seine *personale Handlungsfähigkeit* in Form des Erhalts sozialer und personaler Anerkennung abhängig.

4.2.3 Die subjektive Befindlichkeit von Herrn Jäger in Bezug auf die Rahmenbedingungen des Rechnungsführerlehrgangs

Die Qualifizierungsmaßnahme ›Rechnungsführerlehrgang‹ hat für Herrn Jäger als rein militärisch-dienstliche Situation keine besondere Bedeutung. In seiner *Unmittelbarkeitsverhaftetheit innerhalb von Instrumentalverhältnissen* ist es für ihn unhinterfragt selbstverständlich, dass er sich den Anforderungen dieses Lehrgangs stellen muss, wenn er Feldwebel werden will. Eine Fortbildung sowie der damit verbundene berufliche Aufstieg sind für ihn untrennbar mit der Verpflichtung zu einem gewissen Lernengagement verbunden. Nur durch den Zuwachs an Wissen kann man aus Sicht von Herrn Jäger einen höheren fachlichen und auch hierarchischen Status begründen. Dies bedeutet für ihn jedoch nicht zugleich auch ein echtes *Interesse* an den Lerninhalten des Lehrgangs zu haben. Es bedeutet vielmehr den Lehrgang als notwendige und unumgängliche, dienstlich notwendige Pflichtaufgabe auf dem Weg zu einer Höherqualifizierung pflichtbewusst und angepasst so gut wie möglich zu bestehen. Im Zusammenhang mit dieser Jobmentalität erfährt Herr Jäger die dienstlichen, räumlichen und sozialen Rahmenbedingungen des Rechnungsführerlehrgangs als Nebensächlichkeit, die keine besondere Rolle für ihn spielen, weil er sich weitestgehend daran anpassen kann.

In Form einer Lehr-Lern-Situation erhalten die Rahmenbedingungen des Rechnungsführerlehrgangs für Herrn Jäger jedoch eine andere Bedeutung. Aufgrund der dienstlichen Situation, die die Lehr-Lern-Situation überlagert sowie der stark verschulten didaktischen und methodischen Umstände des Lehrgangs erfährt er den Zwangscharakter auf dem Lehrgang in unmittelbarer Verknüpfung mit den *Lernwiderständen*, die er innerhalb schulischer Lehr-Lern-Situationen erfährt. Kumulierend wirkt sich hierbei auch sein nicht vorhandenes Interesse an den Lerngegenständen des Lehrgangs aus. Diese bleiben für ihn lediglich *flach*, denn aus seiner Sicht würde sich kein Mensch freiwillig mit solch „trockenen“ Lerninhalten befassen. Er wird deshalb aus seiner Sicht

mit diesen Lerninhalten regelrecht ›konfrontiert‹, d.h., er erfährt sie als *widerständigen* Gegner, den es niederzuringen gilt, über den man Kontrolle gewinnen muss, um in der Prüfung erfolgreich abzuschneiden und damit soziale und personale Anerkennung zu erhalten. Vor dem Hintergrund dieser für ihn zwanghaften und damit sehr widerständigen Situation wird sein Lernhandeln bezüglich der Rahmenbedingungen des Lehrgangs zu einem Kampf gegen die eigenen Lernwiderstände.

Die Behandlung durch die Fachlehrer erfährt Herr Jäger - im Hinblick auf das Zustandekommen einer Lehrer-Schüler-Beziehung, wie er sie aufgrund seiner *unmittelbarkeitsverhafteten* Einrichtung in *Instrumentalverhältnissen* benötigt, um seine *personale Handlungsfähigkeit* in Form personaler Anerkennung zu sichern - als sehr oberflächlich. Die Lehrer zeigen aus seiner Sicht kein Interesse am Aufbau von Beziehungen zu ihren Schülern. Sie vollziehen ihre Lehrtätigkeit vielmehr lediglich auf der Grundlage einer Jobmentalität, bei der nur das Lehrergebnis in Form von Prüfungsnoten bedeutsam ist, ohne pädagogische Überzeugung bzw. pädagogischen Idealismus. Somit erfährt Herr Jäger keine Möglichkeit, sich in ein *Instrumentalverhältnis* zu seinen Lehrern einzurichten, in dessen Verlauf er ›für die Fachlehrer‹ lernen könnte, um im Falle erfolgreicher Prüfungsleistungen von diesen personale Anerkennung zu erhalten. Darüber hinaus erfährt er auch keine Möglichkeit, seine Lernwiderstände zu reduzieren, indem er für die Lehrer und deren personale Anerkennung lernt.

Obwohl er diese Situation, keine Beziehung zu den Fachlehrern aufbauen zu können, weil diese zu sehr an die didaktischen und zeitlichen Vorgaben des Lehrgangs gebunden sind, insgesamt als unbefriedigend erfährt, hat er für die Einstellung der Fachlehrer jedoch auch Verständnis. Er selbst übt seinen Beruf auch nicht aus idealistischen Gründen aus. Außerdem geben die Lehrer im Unterrichtsverlauf genügend Tipps, die es ermöglichen, mit ein bisschen Verstand die Lerninhalte für die verschiedenen Prüfungen so zu strukturieren, dass man sich im Hinblick auf den erwartbaren Prüfungserfolg in Sicherheit fühlen kann. Damit erfährt Herr Jäger von Seiten der Fachlehrer keine Unterstützung bei der Überwindung seiner Lernwiderstände, da er zum einen nicht für die Lehrer lernen kann und er dadurch keine zusätzlichen Lernbegründungen erfährt. Zum anderen erfährt er deshalb aber auch keinen zusätzlichen Erfolgsdruck in den Prüfungen. Er muss für diese keine guten Prüfungsleistungen erbringen, um als Gegenleistung auf der Basis eines *Instrumentalverhältnisses* zu den Lehrern personale Anerkennung zu erfahren. Damit erfährt er in dieser Hinsicht auch keine Bedrohung seiner *personalen Handlungsfähigkeit* für den Fall des Versagens in einer Prüfung.

Die extreme Leistungsorientierung des Lehrgangs, die durch strikte Lehrplan-, Dienstplan- und damit verbundene Zeitvorgaben geregelt und zudem durch eine Reihe von Prüfungen kontrolliert wird, hat für Herrn Jäger eine zwiespältige Bedeutung. Auf der einen Seite erfährt er diese Situation als negativ, weil er sie für die Einstellung der Lehrer verantwortlich macht, ihr Lehrengagement rein auf die Vermittlung von Wissen zu begrenzen, ohne dabei eine Beziehung zu den Schülern aufbauen zu können. Auf der anderen Seite kommt ihm diese Struktur aber auch entgegen. Sie bietet ihm die nötigen Orientierungsmöglichkeiten, auf deren Basis er konfliktfrei handeln und sich somit seine *personale Handlungsfähigkeit* bewahren kann. Darüber hinaus wird er in dieser extrem restringierten Lehr-Lern-Situation vor allem durch die Kontrollfunktion der

Prüfungen zum Lernen und damit zur Überwindung seiner Lernwiderstände gezwungen.

Eine weitere Möglichkeit, seine Lernwiderstände zu reduzieren, erfährt er in der Mitgliedschaft in einer Lerngruppe. Beim Lernen in der Gruppe trifft er auf Kameraden, die die gleichen Ziele wie er verfolgen, den Lehrgang so gut wie möglich zu bestehen. Er erfährt durch diese Gruppendynamik eine Bestätigung seiner Ziele, da auch andere bereit sind, sich lernend für diese zu engagieren. Gleichzeitig wird er beim Lernen in der Gruppe von anderen Versuchungen, sein Lernengagement zu reduzieren, abgelenkt. Aufgrund seiner großen Lernwiderstände könnte er sich seine Freizeitgestaltung auch anders als lernend vorstellen. Damit erfährt er die Kameradschaft auf dem Lehrgang, d.h. den Umstand, sich nicht alleine mit seinen Lernwiderständen auseinander setzen zu müssen, als positiv.

4.2.4 Subjektiver Möglichkeitsraum von Herrn Jäger im Zusammenhang mit seinem Lernhandeln während des Rechnungsführerlehrgangs

Herr Jäger hat es im Laufe seiner Biographie gelernt, sich in *Instrumentalverhältnissen* einzurichten. Diese sind auf der einen Seite geprägt von seinem Streben sich an die Erwartungen anderer anzupassen und dadurch Konflikte zu vermeiden. Auf der anderen Seite erwartet er sich durch diese anpassende und konfliktfreie Art seines Handelns personale Nähe und Anerkennung durch diejenigen Personen, zu denen er ein solches *Instrumentalverhältnis* aufbaut. In dieser Hinsicht hat er ein intensives Bedürfnis nach *Teilhabe am gesellschaftlichen Prozess* in Form von sozialer und personaler Anerkennung. Um dieses Bedürfnis befriedigen zu können, entwickelt er einen besonderen Ehrgeiz, sich von anderen abzuheben. Dies zeigt sich auch im Zusammenhang mit seinem schulischen Lernhandeln im Klassenverbund, das er selbst wie einen Wettkampf um soziale Anerkennung sieht. Verstärkt wird dieses Wettkampfdenken durch sein Bedürfnis, seinem Handeln einen Sinn zu unterlegen. Wenn er in einem Auftrag keinen Sinn sieht, dieser für ihn keine Bedeutung hat, dann hat er Probleme, diesen Auftrag auch den Erwartungen des Auftraggebers entsprechend umzusetzen. Um jedoch keine Konflikte zu provozieren und damit das *Instrumentalverhältnis* zum Auftraggeber zu gefährden, sucht er sich selbst einen Sinn und setzt sich Ziele. Dies wird auch in der Art deutlich, welche Bedeutung er dem Rechnungsführerlehrgang beimisst. Dieser hat als Lehr-Lern-Situation, in der er die Chance erhält, sich beruflich weiterzubilden, für ihn keine Bedeutung. Für Herrn Jäger wird der Lehrgang lediglich aufgrund seiner beruflichen und privaten Ziele bedeutsam. Beruflich zielt er darauf ab, eine Grundlage für sein weiteres berufliches Leben zu legen, indem er den Lehrgang so gut absolviert, dass er die Möglichkeit hat, Berufssoldat zu werden. Damit würde er auch seine diesem Ziel übergeordneten privaten Ziele nach Ordnung, Kontinuität und finanzieller Sicherheit erreichen. Dies kann er aufgrund seiner personalen Situiertheit am besten als Berufssoldat. Ein weiteres privates Ziel ist das möglichst gute Bestehen des Lehrgangs, um innerhalb seiner Einheit als guter Soldat und guter Fachmann angesehen zu werden.

Diesen Zielen wegen würde er auch einen großen Teil seiner Freizeit opfern und täglich die Unterrichtsinhalte nachbereiten. Hierbei erfährt er allerdings seine Probleme, sehr schnell unter einem übergroßen, selbstgemachten Erfolgsdruck zusammenzubre-

chen, als hinderlich. Wohlwissend, dass er sich nicht zu sehr unter Druck setzen darf, um nicht psychisch zu blockieren, stellt er das Ziel, Berufssoldat zu werden, in den Hintergrund. Darüber hinaus dämpft er seine Erwartungen, indem er sich die Grenzen seiner Begabung vergegenwärtigt. Diese Strategie hilft ihm jedoch nur, solange er gute Noten schreibt. Weichen seine Prüfungsleistungen jedoch von seinen tatsächlichen Zielen ab, ärgert er sich „maßlos“ darüber. Neben seinem Problem sich als unfähig zu erfahren, mit Erfolgsdruck fertig zu werden, unterminiert aber auch der Umstand, dass er sich in verschiedene *Instrumentalverhältnisse* einrichtet, seine Ziele im Zusammenhang mit dem Rechnungsführerlehrgang. Innerhalb der Gemeinschaft seiner Stube ist er am engagiertesten in Bezug auf das notwendige Lernhandeln. Seine Kameraden verfolgen andere Ziele auf dem Lehrgang und genießen lieber ihre Freizeit, anstatt zu lernen. Um sich nicht völlig aus der Gemeinschaft auszugliedern und damit die personale Anerkennung durch seine Kameraden zu riskieren, gibt er auch deren Drängen nach, gemeinsam etwas zu unternehmen und hin und wieder nicht zu lernen.

Im Zusammenhang mit den Gründen seines Lernhandelns auf dem Rechnungsführerlehrgang haben diese Prämissen seiner personalen Situiertheit verschiedene Folgen im Hinblick auf seine Befindlichkeit. Das primäre Ziel von Herrn Jäger ist es, den Lehrgang zu bestehen, um die Bedrohung seiner beruflichen Karrieremöglichkeiten sowie seines Bedürfnisses nach einem konfliktfreien Leben als Berufssoldat bei der Bundeswehr abzuwehren. Damit wird der Lehrgang für ihn zu einer *primären Handlungsproblematik*, die es in *Bedrohung seiner Teilhabe am gesellschaftlichen Prozess sowie der damit verbundenen Lebensqualität* zu überwinden gilt. Dieser Umstand wird verstärkt durch die verschulte Situation, die den Lehrgang in didaktischer und methodischer Hinsicht charakterisiert, sowie durch das Desinteresse von Herrn Jäger an den Lerninhalten, die er sich im Verlauf des Lehrgangs aneignen soll. Die Lerninhalte haben für ihn lediglich die Bedeutung von Lernanforderungen, denen er sich stellen muss, um in den Prüfungen so gut abzuschneiden und den Lehrgang so gut zu bestehen, dass er seine soziale Anerkennung in seiner Einheit sowie die personale Anerkennung durch seine Vorgesetzten nicht gefährdet. Darüber hinaus haben diese Lerninhalte für ihn die Bedeutung eines Fachwissens, das man sich aneignen muss, um dadurch in seinem Ansehen als Fachmann bei anderen zu wachsen.

Das Lernhandeln von Herrn Jäger ist somit zum einen in verschiedene *Instrumentalverhältnisse* eingebettet und zum anderen rein *defensiv* begründet, da er lediglich lernt, um die *Bedrohung seiner personalen Handlungsfähigkeit* abzuwehren. Damit einher gehen seine *Widerstände* gegen die auf dem Lehrgang an ihn gestellten Lernanforderungen. Seine Widerstände laufen seinen beruflichen und privaten Zielen auf dem Rechnungsführerlehrgang jedoch entgegen. Dies wird insbesondere dadurch deutlich, dass er sich, um diese Widerstände zu überwinden, Ziele setzt, sich dadurch unter Erfolgsdruck setzt und diesem letztlich nicht gewachsen ist. Aus diesem Grund muss er, um den Erfolgsdruck zu reduzieren auch seine Ziele zurück stecken. Dies ist ihm jedoch nicht möglich, weshalb er den Lehrgang in Bezug auf sein Lernhandeln als sehr belastend erfährt. Insgesamt wird dabei seine lediglich *restriktive Handlungsfähigkeit* innerhalb verschiedener *Instrumentalverhältnisse* deutlich. Er muss, um sich die personale und soziale Anerkennung anderer zu sichern, entgegen seiner Interessen lernen. Von seinem Lernengagement hängt aber wiederum sein Lehrgangserfolg ab, da

er sich als nicht begabt genug erfährt, um mit einem geringeren Lernaufwand trotzdem gute Prüfungsleistungen zu erbringen. Damit erfährt er aufgrund seiner Einrichtung in *Instrumentalverhältnisse* vor dem Hintergrund seines Bedürfnisses nach *Teilhabe am gesellschaftlichen Prozess* in Form persönlicher und sozialer Anerkennung sowie der damit verbundenen *Lebensqualität* einen Verlust an Lebensqualität, da er sich in Überwindung seiner Lernwiderstände zum Lernen zwingen muss.

5 Rekonstruktion der Prämissen von Herrn Unsöld

Herr Unsöld hat sich nach reiflicher Überlegung im Anschluss an seine Ausbildung als Verwaltungsfachangestellter bei der Stadt S. für den Eintritt als Zeitsoldat im Fachdienst der Bundeswehr entschieden, nachdem seine Stelle aus haushaltstechnischen Gründen gestrichen wurde. Dort ist er zunächst in der Personalabteilung als Sachbearbeiter tätig. Da eine Stelle als leitender Sachbearbeiter (S1-Feldwebel) für ihn nicht in Frage kommt, weil er in dieser Tätigkeit eigentlich nur Namen verwaltet, ohne dabei die Möglichkeit auf besonderen sozialen Kontakt zu haben, beschließt er Rechnungsführer zu werden. Auf diese Weise kann er auch in seinem Heimatort stationiert bleiben. Herr Unsöld ist während des Rechnungsführerlehrgangs im gleichen Hörsaal wie Frau Sauer und hat den Lehrgang auch bestanden. Das Interview wurde eine Woche nach Beendigung des Lehrgangs durchgeführt. Zur Zeit des Interviews war Herr Unsöld 24 Jahre alt.

5.1 Offenes Kodieren

5.1.1 Biographischer Hintergrund sowie Gründe für die Berufswahl

Herr Unsöld wächst als zweiter Sohn einer Familie auf, bei der der Vater im Schichtdienst bei der Deutschen Bahn tätig ist und die **Mutter** aufgrund einer von Geburt an achtzigprozentigen Hörbehinderung **schwerbehindert** ist. Sein **Vater** ist **sehr streng** zu ihm und gibt ihm **klare Verhaltensrichtlinien** vor, an die er sich halten muss. Auf der anderen Seite ist er aber **sehr gerecht** und in seiner Vaterrolle auch **pflichtbewusst**, da er immer ansprechbar ist, wenn man Probleme hat und sich hierfür auch die Zeit nimmt. *„Mein Vater war eigentlich für Sachen da, wenn man ihn brauchte, d.h. also wenn man irgendwo Probleme hatte, man konnte mit ihm reden, die Zeit hat er sich schon genommen, also das – da war er eigentlich auch relativ pflichtbewusst würde ich sagen. Wobei ich auch wiederum auf der anderen Seite sagen muss, er war ziemlich streng. Also ich hatte da in der Kindheit so, wenn z.B. 18 Uhr war bei mir Schicht im Schacht, dann musste ich drinnen sein und das war eigentlich als Kind auch schon ziemlich hart. Ich musste drinnen sein, die Freunde haben noch draußen gespielt und er war auf der einen Seite streng, aber wiederum auch gerecht und hat sich auch um uns gekümmert und auch mit Problembefassung“* (103-110). Seine Mutter hat sich, wenn Herr Unsöld aus seiner jetzigen Position auf seine Kindheit zurück blickt, trotz ihrer Schwerbehinderung **mehr als liebevoll um ihn gekümmert**. Dies findet er sehr bemerkenswert. *„Meine Mutter hat sich dann immer mehr oder weniger auch so auf ihre Art und Weise, wie sie sich einbringen konnte, hat sie sich eigentlich mehr als liebevoll gekümmert. Und da finde ich eigentlich, früher als Kind hatte man das noch nicht so verstanden, aber wenn man heutzutage im Alter, mit der Lebenserfahrung*

darüber nachdenkt- was ich wirklich auch bemerkenswert von meiner Mutter auch finde, auch unter den Umständen“ (114-119).

Obwohl ihr die Ärzte aufgrund der Bedenken einer genetisch veranlagten Hörbehinderung davon abgeraten haben, Kinder zu bekommen, **wollte seine Mutter unbedingt Kinder**, da so ihre **Lebensfreude wieder wachsen** würde. Kinder sind für sie also ein **Mittel, um sich selbst wieder mehr Sinn im Leben** zu geben. *„Und sie hat sich immer nur Kinder gewünscht. Und was dann für sie schwierig war, dann 76 die Fehlgeburt zu haben und sie ist einfach glücklich und sie hat gesagt, damit ist auch ihre Lebensfreude wieder mehr und mehr gewachsen.“* (133-136) Sein vier Jahre älterer **Bruder** war auf einer „**Lernhilfeschule**“ (67), hat nur schwer - durch die intensive Hilfe des Vaters unterstützt - eine Ausbildungsstelle finden können und wurde dort nach der Probezeit gekündigt, weil er sich nicht unterordnen konnte. Dass **er sich von anderen nichts hat sagen lassen**, war auch zu Hause schon immer ein **Problem**. Herr Unsöld hingegen erfährt das **Verhältnis zu seinen Eltern** im Gegensatz zu seinem Bruder als **„eigentlich perfekt“** (13). Er hat sich vor zwei Jahren ein Haus gekauft, seine Eltern bei sich aufgenommen und sich vertraglich zu deren Pflege sowie nach deren Ableben zu deren Grabpflege verpflichtet. Als **Gegenleistung** erhält er den alleinigen Anspruch auf das Erbe der Eltern. Insofern ist auch sein Verhältnis zu seinem Bruder geprägt von Neid. *„Ich habe manchmal das Gefühl, er ist irgendwo auf das, was ich habe, irgendwo ein bisschen neidisch“* (84f.). Er ist der **liebe Sohn**, der es **zu etwas gebracht hat** und ein gutes Verhältnis zu seinen Eltern pflegt, weil er das macht, was diese von ihm erwarten und dafür als **Belohnung** deren Erbe erhält. Sein Bruder ist dagegen der Taugenichts, der von der Sozialhilfe lebt und von den Eltern nichts bekommt.

Auch von seiner Mutter erhält er diesbezüglich eine **Bestätigung**, da diese **seine Entwicklung im Gegensatz zu der seines Bruders sehr schätzt**. *„Weil sie sieht auch die Entwicklung zwischen meinem Bruder und mir. Mein Bruder eigentlich in die Richtung und ich genau in die andere Richtung. Und das schätzt sie und wirklich sehr“* (137-139). Er unterhält insgesamt eine **intensive Beziehung zu seiner Mutter**, die von einer **gegenseitigen Achtung für die Leistung des anderen geprägt ist**. Für Herrn Unsöld ist es **„bemerkenswert“** wie seine Mutter mit ihrer Behinderung umgeht und diese ist **stolz auf seine Entwicklung**. Vor dem Hintergrund des **gestörten Verhältnisses der Eltern zu seinem Bruder**, der sich von diesen nichts sagen lässt, erfährt er selbst also die **gesamte personale Anerkennung für seinen Lebensweg** durch seine Mutter, profitiert also vom schlechten Verhältnis zum anderen Sohn. Dafür schätzt er wiederum seine Mutter und sorgt für sie auch im Pflegefall. Allerdings erhält er dazu zusätzlich noch deren Erbe. Herr Unsöld kann sich das schlechte Verhältnis zu seinem Bruder, vor allem dessen Neid, im Grunde gar nicht erklären, da er sich **keiner Schuld bewusst** ist. Für ihn ist es aufgrund des engen Verhältnisses zu seiner Mutter selbstverständlich und **wegen ihrer Behinderung unvermeidlich, sich um diese zu kümmern**. *„Und da habe ich damals vertraglich alles so fest gemacht, dass ich dann halt die Eltern bei mir aufnehme, dafür aber auch diese finanziellen Vorteile irgendwo genieße, weil es ist so geregelt worden, dass halt im Todesfall meiner Eltern das Erbe komplett an mich fällt und ich aber dafür die Verpflichtung eingehe, meine Eltern zu pflegen, bis auf Pflegestufe 1 und dann auch später – ich hoffe ja, dass es noch lange*

hin geht – die Grabpflege auch übernehme. Und ich sage mal, das hat dann damals denke ich einmal noch einen größerer Keil zwischen uns beide so hineingetrieben. Nur es ließ sich irgendwo nicht anders machen, aufgrund auch der gesundheitlichen Verhältnisse meiner Mutter.“ (90-97)

Die berufliche Biographie von Herrn Unsöld ist geprägt von seinem Familienleben. Auf der einen Seite von der Behinderung seiner Mutter und deren Bedeutung für ihn sowie auf der anderen Seite von der beruflichen Tätigkeit des Vaters. Aufgrund der Schwerbehinderung seiner Mutter war er schon **früh auf sich alleine gestellt** und musste entsprechend **selbst für sich bestimmen, was er tun oder lassen sollte** und **für sich selbst die Verantwortung übernehmen**. Die Bundeswehr bzw. die Unteroffizierlaufbahn stellt in diesem Zusammenhang aus seiner Sicht eine optimale Option dar, **sich als Führer und Ausbilder unter Beweis zu stellen**. Dort muss er **selbständig** und **selbstbewusst** auftreten. Aus diesem Grund ist er auch **Jugendleiter in seinem Verein**.

Auf der anderen Seite **fällt es** ihm jedoch **schwer**, sich vor **andere Menschen hinzustellen und dort frei zu reden**. Er ist dann aufgeregt, unsicher und **ohne viel Selbstbewusstsein**. Andererseits macht es ihm wiederum **Spaß**, wenn er sich **überwunden** und die **Situation unbeschadet überstanden** hat. Insofern kann er sich in der Bundeswehr bezüglich seiner **Persönlichkeit weiterentwickeln** und sieht diese auch als „*Testgelände*“ (175), um sein **Selbstbewusstsein zu formen** und **sich auszuprobieren**. Denn hier muss er **alleinverantwortlich Menschen führen**, ist also **auf sich alleine gestellt**, ohne Hilfe von anderen erwarten zu können. Gelingt es ihm, sich in dieser Situation zu behaupten, erhält er dadurch wiederum ein gewisses Maß an **Selbstbestätigung**. „*Da komme ich immer einmal vor der Front - da stehe ich da und schwitze, oder komme ins Zittern oder so etwas, aber es macht mir irgendwo Spaß.*“ (189f.)

Die Einstellung seiner **Mutter hat für Herrn Unsöld Vorbildcharakter**. Sie hat als er Kind war versucht, ihm zu **helfen**, wo es aufgrund ihrer stark begrenzten Möglichkeiten möglich war. In diesem Zusammenhang **fasziniert** ihn die Aufgabe der Bundeswehr, bei Katastrophen oder humanitär in anderen Ländern **Hilfe zu leisten**. So stellt die Bundeswehr diesbezüglich für ihn eine **Möglichkeit** dar, **durch sein Engagement** bei dieser Institution **anderen das zu Gute kommen** zu lassen, was er durch seine Mutter erfahren hat. Er kann dort **anderen helfen**, auch bei Problemen, die über das Dienstgeschehen hinaus gehen. Auch kann er für andere da sein, um diesen **zuzuhören**, so wie er das bei seiner Mutter machen muss, wenn er mit dieser in Gesprächen das **Gefühl sozialer Nähe austauscht**.

Die Bundeswehr ist für Herrn Unsöld im Grunde eine **Armee des Friedens**, die im Inn- und Ausland **hilft** und anderen damit etwas Gutes tut. Dies hat eine sehr hohe Bedeutung für ihn. Allerdings müsste diese **Rolle** und damit auch seine eigene **als Soldat**, der **Hilfe leistet** und nicht auf Kriege und Kampf eingestellt ist, **gesellschaftlich mehr Anerkennung finden**. Gesellschaftlich wird die Bundeswehr und damit er selbst als Soldat **in einem weniger positiven Licht gesehen**. Dies **stört ihn** und das möchte er auch gerne verändert haben. Er möchte also **seine positive Einstellung, anderen zu**

helfen, auch gewürdigt wissen. „Für mich ist die Bundeswehr von meiner Bedeutung her gesehen kein Militär das auf Krieg aus ist. Und ich sage einmal die Bundeswehr macht eigentlich mehr als genug, um doch eigentlich auch zu beweisen, wir sind keine, die hier durch die Straßen ziehen und Leute schikanieren wollen, oder so etwas. Im Gegenteil, wir wollen den Leuten ja helfen. Und das ist für mich eigentlich eine sehr große Bedeutung diese ganze Hilfsaktion auch intern, im Land erst einmal. Aber wir müssen den Leuten erst einmal ein richtiges Bild von der Bundeswehr geben und das meine ich fehlt in unserer Gesellschaft.“ (340-375)

Die berufliche Tätigkeit des Vaters spielt für die Berufswahl von Herrn Unsöld insofern eine Rolle, als dieser bei der Deutschen Bahn im Schichtdienst gearbeitet hat, so dass er kaum Kontakt zu ihm hatte, weil dieser entweder geschlafen hat, wenn er aus der Schule kam bzw. Herr Unsöld, als sein Vater aus der Arbeit kam. Diese prinzipielle **Abwesenheit des Vaters** hat er hinsichtlich seines Familienlebens als **negativ** erfahren. Für ihn kam deshalb nur eine Arbeitsstelle in Frage, bei der er eine **geregelt** **Arbeitszeit** hat, so dass er zu Hause ist, wenn seine Kinder nach Hause kommen. Aus diesem Grund ergreift er eine **Ausbildung im geregelten Öffentlichen Dienst** als Verwaltungsfachangestellter. „*Mich hat irgendwo dieser Schichtdienst bei meinem Vater gestört als Jugendlicher, als Kind. Und ich wollte halt etwas haben wo ich geregelte Dienstzeiten habe und bin deswegen irgendwo auch bei der Stadtverwaltung in S., einer Ortschaft in der ich auch lebe, gelandet. Und einfach wirklich auch zu wissen, ich gehe morgens z.B. um sieben aus dem Haus und bin abends um 16 Uhr wieder daheim.*“ (27-31) Nachdem er dort zum Schluss im Bauamt tätig ist, wird diese Stelle aus Haushaltsgründen gestrichen, so dass er sich nach einer anderen Tätigkeit umsehen muss. Die Bundeswehr hat ihn eigentlich schon länger interessiert und ist für ihn auch in vielerlei Hinsicht **attraktiv**. Zum einen lebt Herr Unsöld in einer Garnisonsstadt, hat über seine Bekannten im Verein bereits schon einiges darüber gehört und **kennt diese Institution** damit auch schon. Zum anderen sucht er aber nach einer Tätigkeit mit mehr **Abwechslung**. Obwohl er eigentlich auch schon einmal daran gedacht hatte, den Wehrdienst zu verweigern, **sucht er das persönliche Gespräch mit dem Personalfeldwebel** des ortsansässigen militärischen Verbandes. Von diesem erfährt er etwas über seine Möglichkeiten einer **berufsnahen Verwendung** bei der Bundeswehr, verbunden mit der Option, den täglichen Dienstbetrieb durch weitere, als lediglich **administrative Tätigkeiten** aufzulockern. In diesem Sinne kann er also das **geregelt** **Leben** des Öffentlichen Dienstes in einer administrativen Tätigkeit bei der Bundeswehr fortführen, hat gleichzeitig einen **sicheren**, wenn auch **zeitlich begrenzten Arbeitsplatz** und erhält die für ihn notwendige **Abwechslung** im beruflichen Alltag. „*Und da habe ich einfach einmal überlegt, wäre doch eigentlich auch etwas für dich, wobei ich ganz früher einmal gedacht habe, Kriegsdienstverweigerer zu machen und hatte mich dann auch ein bisschen informiert über Bekannte, Kumpels, die schon beim Bund waren, und auch durch ein persönliches Gespräch mit dem S1-Feldwebel (Personalfeldwebel) bei uns in S. in der Kaserne. Dann habe ich mir eigentlich gedacht, das könnte dich interessieren und was ich dann auch positiv fand, was mich auch der Entscheidung mehr oder weniger – für mich ein Ja heraus kam, war dann einfach das, dass ich berufsbezogen, also das, was ich erlernt habe, sprich da weiter machen konnte und hatte dann aber auch die Möglichkeiten einfach einmal da raus zu gehen*“ (45-53). Darüber hinaus erhält er die Möglichkeit als Soldat an Übungsplatzaufenthalt

teilzunehmen sowie an Lehrgängen und so auch einmal **rauszukommen aus der Enge der Kleinstadt und dieser zu entfliehen**.

Für den Schritt, zur Bundeswehr zu gehen, nimmt sich Herr Unsöld sehr viel Zeit. Nachdem er sich für diese Institution als Arbeitgeber zu interessieren beginnt, verfolgt er intensiv die Berichterstattung über diese in den Zeitungen sowie im Fernsehen. Er holt sich Erkundigungen bei Bekannten ein und **fragt diese nach den Hintergründen** für deren **Wehrdienstverweigerung** oder für die **Verpflichtung als Zeitsoldat**. Insofern hat er sich bei seiner Meinungsbildung durch die Berichterstattung der Medien über die Bundeswehr sowie durch seinen Bekanntenkreis unterstützen lassen, die Entscheidung also auch nicht aus dem Bauch heraus getroffen, sondern nach reiflicher Überlegung. *„In der Familie selbst viele dabei gewesen, die Kriegsdienstverweigerer gemacht haben. Bekanntenkreis die eine Hälfte auch und auf der anderen Seite die Leute die dabei waren, die länger dabei waren, mit denen man sich unterhalten hat und das war dann irgendwo die Ablegung da drinnen zu finden, ist das jetzt das Richtige für mich, ist es nicht das Richtige für mich. (...) Und da hat mir eigentlich mehr oder weniger die Medien doch ein bisschen weiter geholfen, muss man wohl so sagen, weil ich auch jetzt einer bin, der gerne und viel Nachrichten guckt und auch das politische Geschehen um die Bundeswehr und auch ihre Einsätze und so etwas doch ein bisschen mitgekriegt hat. (...) Also in dieser Zeit eigentlich auch intensiv, auch direkt auf dieses Thema hin bezogen, mich mit der Zeitung beschäftigt, mit dem Fernsehen beschäftigt und halt auch mir Informationen und auch Meinungen einfach, die verschiedensten Meinungen intensiv angehört.“* (295-313)

Das Ziel von Herrn Unsöld ist es, **Berufssoldat** zu werden. Er **fühlt sich** in der Bundeswehr **sehr wohl**, weil er viel **mit Menschen zusammen kommt**, sich dort **behaupten muss**, sich **öffnen muss**, um Freundschaften zu schließen und sich mit anderen in einem **sozialen Miteinander auseinandersetzen** und **arrangieren muss**, aber auch weil er die **Kameradschaft** dort als sehr **positiv** erfährt. Insgesamt hat die Bundeswehr für ihn den Vorteil, dass er sich **persönlich weiterentwickelt**. Während er früher eher ein **Eigenbrödler** war, wird er durch den gezwungenen Umgang mit anderen Menschen vor allem auf den Lehrgängen **selbstbewusster** und erfährt sich so auch als **befreit von inneren Zwängen und Ängsten**, auf Menschen zu gehen zu müssen. *„Möchte ich gerne Berufssoldat werden (...) irgendwo in dieser Schiene, irgendwo weiterlaufen (...) Ich brauche (...) den Umgang mit den Menschen (...) Du musst dich irgendwo arrangieren, gegenseitig, auch gegenseitige Rücksichtnahme wichtig (...) Ein freundschaftliches Verhältnis aufzubauen, was auch ganz wichtig ist und auch irgendwo die Kameradschaft. (...) Du hast dich irgendwo verändert, vor allem wenn du auf Lehrgängen warst. Die sagen dann nicht zum Schlechten, sondern eher zum Positiven, weil man doch irgendwo ein bisschen freier ist, man wird freier, weil man muss mit den Leuten aufeinander zugehen“* (380-398). Aus diesem Grund möchte er sich, sollte das mit dem Berufssoldat nicht funktionieren, in Richtung „Jugendarbeit“ (399) weiterentwickeln.

Der Beruf des Rechnungsführers ist für ihn insofern bedeutungsvoll, als er auf der einen Seite viel **mit Zahlen zu tun** hat. Er ist einfach ein Mensch, *„der gerne mit Zahlen jongliert“* (407). Auf der anderen Seite hat er aber auch sehr **viel Kontakt zu Men-**

schen. Dies ist für ihn bedeutsam, weil er hier zum einen als „*kleiner Dienstgrad*“ mit Hilfe seiner **Sachkompetenz** auch den **höheren Dienstgrad** „*in die Schranken*“ (420) **weisen** kann. Durch sein Fachwissen hat er **konkrete Argumente**, braucht sich bei einem Konflikt also auf nichts einzulassen und behält so die Souveränität und **Handlungssicherheit**. Somit kann er dem höheren Dienstgrad „*irgendwo einmal die Richtung aufzeigen*“ (424), also den Spieß umdrehen und selber **den Ton angeben**. Letztlich hat er also die Möglichkeit, in seinem Beruf als Fachmann das, was „*man erlernt hat bzw. was man weiß, was man sich selber auch vielleicht erarbeitet hat, unter Beweis zu stellen*“ (433f.) und dieses Wissen insoweit auch instrumentell zu nutzen, um seine **Sachautorität zu untermauern**. Wenn jemand glaubt, er könne ihn aufgrund seiner Amtsautorität einschüchtern, kann sich Herr Unsöld auf der anderen Seite entsprechend viel Zeit mit dessen Anträgen lassen. Er ist also der Meinung, wenn jemand etwas von ihm will, soll er ihm auch die entsprechende **personale Anerkennung** entgegen bringen. Hier zeigt sich eine gewisse **Beamtenmentalität**, die eigene Position aufgrund der **Abhängigkeit, die andere gegenüber einem selbst haben, auch ausnutzen** zu können und zu wollen, um sich diesen gegenüber wiederum behaupten zu können. Entsprechend ist in dieser Beziehung nicht nur seine Sachautorität von Bedeutung. Auch seine **Macht**, jemanden für sich zu instrumentalisieren, indem er dessen Anträge und Wünsche nicht sofort bearbeitet, spielt für ihn als Rechnungsführer eine bedeutende Rolle. „*Wir wollen ja nichts von ihm, er will ja etwas von uns und das ist einfach eine Sache, wo ich sage, da muss auch einmal ein Dienstgrad oder sonst etwas, auch oder eine Zivilperson, die ja auch kommt und Reisekostenanträge stellt, einfach auch einmal beweisen, dass er auch mit vernünftig oder – ja vernünftig könnte man eigentlich schon sagen- vernünftig mit einem Untergebenen umgehen kann und auch mit dem seiner Kritik, die eventuell kommen könnte und auch kommt.*“ (427-432) Diese Möglichkeiten der Selbstbehauptung auch höheren Dienstgraden gegenüber hat er *als* „*Unteroffizier im Fernmeldezug*“ (425) z.B. nicht. Dort ist er **lediglich Befehlsempfänger**, der die Anweisungen seiner Vorgesetzten umsetzen muss, ohne dass er hier eine Option hätte, **in seiner Persönlichkeit ernst genommen zu werden**.

5.1.2 Die Bedeutungen der Rahmenbedingungen des Lehrgangs und das Lernhandeln von Herrn Unsöld

Herr Unsöld erfährt sich bezüglich der familiären Unterstützung bei seinem Lernhandeln während seiner Kindheit **auf sich alleine gestellt**. Sein Vater arbeitet im Schichtdienst und seine Mutter hat aufgrund einer Schwerbehinderung nicht die Möglichkeiten, sich um das schulische Lernhandeln ihres Sohns zu kümmern. Auch von seinem Bruder erhält er diesbezüglich keine Unterstützung. Insgesamt lernt er eher **prüfungsorientiert**. Er versucht die Inhalte zu lernen, von denen er der Meinung ist, sie werden in der Prüfung abgefragt, auch wenn ihm das nicht immer in zweckmäßiger Weise gelingt. **Weiterzukommen** bedeutet für Herrn Unsöld damit auch, **Prüfungen zu bestehen**. „*Ich habe halt von damals her, wo ich aus der Situation wo meine Oma tot war, alleine alles an mir abarbeiten musste, habe ich mit Lernen irgendwo keine Probleme und ich weiß, dass ich lernen muss um irgendetwas zu erreichen. Dass es auch nicht immer das Richtige ist, was man lernt, jetzt so von den Aufgabengebieten her, was dann halt in so einer Prüfung dran kommt, das ist mir auch klar, aber auf jeden Fall durch die ganze Situation von damals her, weiß ich halt, um etwas zu erreichen, um*

*weiter zu kommen, muss ich einfach lernen.“ (202-208) Seine Motivation zu lernen erhält er zum einen, indem er zusammen mit anderen lernt. **In Gesellschaft lernt er leichter.** Hier kann er **Verständnisprobleme sofort mit anderen klären** und braucht nicht noch lange über seinen Unterlagen brüten. Das **Lernen fällt** ihm so wesentlich **leichter** und **beschleunigt sich** dadurch auch. „*Und ja die Art und Weise, am liebsten mit mehreren Leuten zusammen in der Gruppe, weil da kann man dann wirklich einmal, wie wir es hier auch gemacht haben, auf dem MFT, einfach einmal reingehen in die Unterlagen und einfach einmal was man im Unterricht vielleicht nicht verstanden hat, noch einmal irgendwie in einer Diskussion oder im Gespräch einfach klären bzw. man fragt dann in der Runde, weil das Fragen in der Runde ist doch einfacher, als wenn ich jetzt da stur alleine lerne“ (208-213).**

Zum anderen motiviert er sich, indem er **sich Ziele setzt**. Diese **verfolgt er akribisch**. Bemerkt er eine **Zielabweichung**, dann **intensiviert er dort sein Lernengagement**, um das Ziel auf jeden Fall zu erreichen. „*Ich stecke mir irgendwo ein gewisses Ziel, das ich erreichen möchte, was ich für mich persönlich nicht zu hoch stecke, um mich nicht selber zu enttäuschen. Und dieses Ziel habe ich irgendwo vor Augen und dieses Ziel verfolge ich auch irgendwo und na gut es gibt Situationen, wo es dann irgendwo ran kommt und wo auch dieses Ziel eigentlich ein bisschen knickt und da habe ich dann mittlerweile dann auch über die Jahre eigentlich so ein bisschen gemerkt, gerade dann musst du nachbohren.“ (226-230) Während er diese Ziele als junger Mensch auch einmal zu hoch ansetzt, versucht er heute ein **gesundes Mittelmaß** zu finden, um die **Ziele auch erreichen zu können** und sich **nicht selbst zu enttäuschen**. Außerdem kann er sich dann darüber **freuen, wenn er besser ist**, als er es sich zum Ziel gesetzt hat. „*Und gut am Anfang war es auch so, dass man die Ziele irgendwo auch zu hoch gesteckt hat, als junger Mensch. Auf der einen Seite hat man es dann irgendwo doch erreicht, oder auch nicht und deswegen habe ich mir meine Ziele irgendwo auf ein gutes Mittelmaß herunter gedrückt und freue mich eigentlich über die Situationen, wenn ich besser bin“ (231-235).* Um seine Ziele zu erreichen, sucht er sich jedoch eine **Gruppe Gleichgesinnter**, die mindestens die gleichen Ziele haben wie er, oder sogar höhere. Auf diese Weise wird die **Anstrengung der Zielerreichung mit anderen** geteilt und fällt deshalb **leichter**. Darüber hinaus kann man sich an den Besseren orientieren und sich von diesen **mitziehen lassen**, so dass man doch **mehr Engagement aufbringt, als wenn man alleine lernt**. Das **Lernen auf dem Lehrgang fällt ihm entsprechend so schwer**, dass er es ohne die Gruppe vermutlich **nicht so intensiv betrieben hätte** und dadurch auch die Zielerreichung gefährdet gewesen wäre. „*Alleine sein Ziel zu erreichen, das ist glatter Selbstmord. Man muss irgendwo seinen Mitmenschen, die irgendwo die gleiche Richtung einschlagen, irgendwo vertrauen, dass sie irgendwo entweder ein höheres Ziel oder zumindest das gleiche haben.“ (236-239) Insgesamt bringt Herr Unsöld das Lernengagement für den Lehrgang eigentlich nur auf, weil er sich **selbst unter einen besonderen Druck setzt**, sein selbst gestecktes Ziel auch zu erreichen. **Ohne diesen Druck würde er nicht so viel lernen**. In dieser Beziehung hat er sogar **Angst vor sich selber**, da er weiß, dass er nur unter einem **gewissen Eigendruck überhaupt lernt**. Er weiß jedoch nicht, ob er diesen Eigendruck auch solange es notwendig ist, aufrecht erhalten kann. Auf diese Weise kann er auch die vorhandene **Sinnlosigkeit des Lernens** sowie seine damit verbundene **Widerständigkeit gegen das Lernen** überwinden, die ihn **am Lernen****

hindern. „Ich denke einmal irgendwo diesen Druck, aber einen gesunden Druck, würde ich es einfach einmal bezeichnen, den brauche ich irgendwo von meiner Seite her selber, weil sonst würde ich, denke ich einmal, leicht dazu verfallen, oder wenn ich diesen Druck mir selber nicht geben würde, zu sagen, ach irgendwie schaffst du das schon. Und ich sage mal, da habe ich auch ein bisschen Angst davor, dass es da irgendwo hineingeht.“ (265-270) Vor allem wenn ihm die **Trennung von seinen Angehörigen und Bekannten** bewusst wird, stellt er sich öfter die **Sinnfrage** hinsichtlich seines Engagements auf dem Lehrgang. Dann erfährt er einen **Interessenkonflikt** zwischen seinen gesetzten und für ihn notwendigen Zielen und der für ihn **wichtigen personalen Anerkennung** durch bedeutungsvolle Personen. Insgesamt schafft er es aber doch immer wieder, sich auf seine Ziele zu besinnen und zu lernen, nachdem er sich eine kleine Auszeit genommen hat, um an zu Hause zu denken und so den Kopf wieder frei zu bekommen. „Weil für mich ist einfach auch mein Bekanntenkreis, meine Familie und so etwas sehr wichtig und wenn dann solche Gedanken hoch kommen, dann frage ich mich – kommt für mich die Frage auf, was machst du jetzt eigentlich hier. Und wenn ich dann irgendwo dann eine Stunde oder so etwas abgeschaltet habe, über das andere einfach einmal nachgedacht habe, das merke ich, dann ist mein Kopf wieder frei, dann schlage ich das auf und kann dann auch wieder wirklich intensiv und bewusst lernen.“ (281-287).

Vor diesem Hintergrund der Zielerreichung wird auch sein gesamtes biographisch fundiertes Lernhandeln bedeutsam. **Lernen hat ihm eigentlich noch nie Spaß gemacht.** Als seine Oma noch lebt, lernt er mit ihr zusammen. Auf diese Weise hat er jemanden, der ihn **dabei unterstützt, das notwendige Übel „Lernen“ zu überwinden.** Nach dem Tod der Oma lernt er alleine und schottet sich beim Lernen regelrecht ab. Dabei richtet er sein Lernhandeln vor allem **an fremdgesetzten Anforderungen** aus, lernt aber **pflichtbewusst** und **zielorientiert.** „Und da stand ich auf weiter Flur alleine und habe dann auch, was ich lernen musste, alleine durchgelernt.“ (835f.) Erst nachdem er anfängt, mit einem Freund zu lernen, findet er wieder Spaß am Lernen. In dieser Beziehung kann er sich **von den eigenen Widerständen gegen die für ihn uninteressanten Lerngegenstände ablenken. Er lernt, ohne es zu merken, dass er lernen muss.** „Fing das eigentlich wieder an, dass ich mit jemand anderem zusammen gelernt habe und ich sage einmal, das sind zwei krasse Sachen. Einmal alleine lernen, was einem schwierig fällt, sich einfach dafür zu begeistern, zu interessieren und lernen in der Gruppe. Lernen in der Gruppe hat immer irgendwo mit Spaß zu tun, weil man fängt irgendwo an und irgendwo hat man aufgehört, man hat es gar nicht gemerkt, weil man irgend einen Scheiß gemacht hat (837-842)“ Mittlerweile lernt er überhaupt nicht mehr alleine. Dabei kommt ihm auf dem Lehrgang der Umstand entgegen, dass auch andere **Kameraden nicht gerne alleine lernen.** So braucht er nicht erst andere zum Lernen in der Gruppe überreden. Sein **Lernengagement** ist also **durch das Lernen in der Gruppe gesichert,** weil es ihm **Spaß macht mit anderen zu lernen.** „Weil ich brauche nicht alleine zu sitzen, weil jetzt kommen schon die ersten – wir haben da so eine Gruppe gehabt, wo wir gelernt haben und die Frau S. z.B., die kam schon an, aber wir lernen wieder zusammen. Ich sage einmal, da suche auch nicht nur ich, sondern andere Leute, den Kontakt zu einem, mit dem ich zusammen lernen kann, um sich selber den Spaß ins Lernen hinein zu bringen. Weil, wenn ich da alleine sitze, dann macht es keinen Spaß und das kann mir keiner erzählen, ich setze mich stunden-

lang vor einen Gesetzestext und das macht mir Spaß. Also der lügt für mich in meinen Augen, weil beim Lernen muss Spaß sein und ohne Spaß lerne ich nicht und um Spaß zu haben, muss ich mit mehrern lernen.“ (844-852)

Herr Unsöld wird neben dem Lernen in der Lerngruppe aber auch durch seine Kameraden auf der Stube zum Lernen animiert. Will er eigentlich nicht lernen, weil er sich dazu nicht überwinden kann und lieber etwas Interessanteres machen möchte, sieht dann aber, wie seine Kameraden lernen, plagt ihn das **schlechte Gewissen**, so dass er sich doch auch hinsetzt und etwas lernt. Trotz seiner Ziele **braucht er also andere**, die ihm **als Vorbild** dienen, zu lernen. *„Dass man mit vier Mann auf der Stube ist, trägt zur Motivation eigentlich bei. Weil, wenn man selber vielleicht noch keine Lust hat und es sitzt einer dabei, der vielleicht schlechter lernen kann, der nicht so schnell lernt, der vielleicht auch aus dem Unterricht mehr als genügend Fragen im Kopf herum schwirren hat, der setzt sich eher einmal hin, schon früher und fängt an. Und dann geht es einfach schon los, dann kommen die Gedanken hoch – oder ich sage einmal nicht Gedanken, das schlechte Gewissen, der lernt, du nicht. Und deswegen sage ich, also Einzelstuben wäre eine Sache, um Gottes willen.“ (861-867)*

Die Lernbiographie von Herrn Unsöld hat darüber hinaus aber auch bezüglich seiner **Einstellung zu seinen Lernzielen** eine Bedeutung. Er hofft, sollte er irgendwo Scheitern und sein Ziel nicht erreichen, **nicht sofort aufzugeben** und diese Situation als unüberwindbare Grenze zu erfahren. Gedanken macht er sich dann zwar schon, ob er diese **Grenze** erreicht hat. Letztlich versucht er jedoch immer wieder, diese **zu überwinden**. Aus diesem Grund **orientiert** er sich auch **nicht an eventuellen Grenzen seiner Lernmöglichkeiten**, sondern **an selbst gesteckten Zielen**. Diese zu Erreichen ist für ihn wichtig. Allerdings bekommt er **Angst**, wenn er der Meinung ist, seine **Ziele zu hoch gesteckt zu haben**. So erfährt er den **Rechnungsführerlehrgang** zu Beginn als **belastend**, nachdem er die **Anzahl der Prüfungen** verteilt auf einen engen Zeitraum präsentiert bekommt und dazu noch die **Erzählungen der Vorgänger** im Hinterkopf hat, wie schwer der Lehrgang zu bestehen sei. Sein Ziel ist es, den Lehrgang zu bestehen. In dieser Beziehung kommen ihm hier jedoch gerade zu Beginn **Zweifel**. Die **Zielerreichung** wird für ihn dadurch zunächst **ungewiss**. Aus diesem Grund hat er **vor den ersten Prüfungen auch Angst**. Diese reduziert sich jedoch von Prüfungserfolg zu Prüfungserfolg. Herr Unsöld sieht aber **auch im Scheitern etwas Positives**, da er dadurch eine **Erfahrung** macht, an der er wiederum wachsen kann. Erreicht er aber sein Ziel und **überwindet** dabei auch **Widerstände**, die er als Grenzen erfährt, **wächst damit auch sein Selbstbewusstsein**. Er traut sich dann auch zu, etwas ganz Neues anzufangen. Grundsätzlich **denkt** er jedoch in Bezug auf seine **Zielerreichung eher positiv**. Grenzen seiner Handlungsfähigkeit sieht er nie im Voraus. Würde er in einer Situation Grenzen sehen, könnte er diese nicht mehr bewältigen. Aus diesem Grund geht er an **neue Aufgaben mit einer gewissen Angst vor der Ungewissheit** des Ausgangs heran. Diese ist für ihn jedoch nicht negativ, sondern positiv, weil sie **ihn motiviert, an seinem Ziel festzuhalten** und auch einmal einen Widerstand, eine Grenze zu durchbrechen.

Herr Unsöld **ist nicht so leicht mit etwas Erreichtem zufrieden**. Er möchte sich **ständig weiterentwickeln**. Aus diesem Grund wäre auch der Beruf des Verwaltungs-

fachangestellten auf Dauer für ihn nicht in Frage gekommen. Dort wären die Karriere-möglichkeiten zu gering gewesen und er hätte immer das selbe Verantwortungsniveau gehabt. Die Feldwebellaufbahn begeistert ihn deshalb auch in besonderer Art und Weise. Hier **wächst die Verantwortung**, die er übernehmen muss und damit auch seine **soziale Anerkennung**. Er sieht deshalb den ›Feldwebel‹ als „**Meister in seinem Fach**“ (443f.). *„Die Faszination auch bei der Bundeswehr sich irgendwo hoch zu arbeiten, nicht nur irgendwo in den Gehaltsstufen, sondern auch mit dem Dienstgrad und damit auch in der Verantwortung. Meine Verantwortung wächst mit meinem Dienstgrad und der Feldwebel, wie man so schön sagt, ist der Meister in seinem Fach“* (449-452). Allerdings ist es ihm bewusst, dass er **für diese Anerkennung auch Leistung bringen muss**. Er muss durch seinen Willen, sich weiter zu entwickeln, unter Beweis stellen, **dass er den Dienstgrad des Feldwebels sowie die damit verbundene soziale Anerkennung zurecht trägt**. Dies bedeutet, sich weiterzubilden, weiter zu lernen, aber nicht nur in fachlicher, sondern auch in sozialer Hinsicht. Für Herrn Unsöld ist es auch wichtig, mit der sozialen Entwicklung Schritt zu halten und sich im Umgang mit anderen Menschen anzupassen, um im Zusammenhang mit seiner **Sozialkompetenz handlungsfähig zu bleiben**. Gerade dies hat für ihn eine besondere Bedeutung. Er **braucht die personale Nähe und Anerkennung durch andere**. Diese gerät aus seiner Sicht dann in Gefahr, wenn er sich nicht weiterentwickelt. *„Und da ist es irgendwo die Phase irgendwo für mich drinnen, weiter zu lernen und auch unter Beweis zu stellen, der Feldwebeldienstgrad den trägst du zurecht auf der Schulter und deswegen auch ist für mich die Bedeutung, erstens einmal der Meister im Fach, aber was für mich die wichtigere Bedeutung ist, da nicht stehen zu bleiben, weiter zu gehen und weiter zu lernen, sich selber weiter zu entwickeln, um einfach mit den verschiedenen Charakteren, die einfach in der Bundeswehr einfach auftreffen, umgehen zu können.“* (461-467)

Vor anderen **bloßstellen** möchte sich Herr Unsöld auf keinen Fall, weil er **die soziale Anerkennung** anderer **braucht**. Aus diesem Grund muss er den **Feldwebellehrgang auch erfolgreich abschließen**, da sein gesamtes **soziales Umfeld das von ihm erwartet** und auch jeder danach fragt, „wie es auf dem Lehrgang läuft“. Insofern wäre ein **Scheitern für ihn problematisch**. Des Weiteren wird er dadurch unter einen **gewissen Druck** gesetzt, dieses Ziel auch zu erreichen, **und richtet deshalb sein Lernhandeln daraufhin aus**, die anderen nicht zu enttäuschen. Dies bedeutet, sich auch wenn es schwer fällt hinzusetzen und dass man sich auch „einmal am Riemen reißt“ (480). Lernen bedeutet für ihn in dieser Beziehung vor allem die **Vermeidung einer selbstverantworteten „Bloßstellung“** sowie die damit verbundenen **sozialen und persönlichen Folgen** hinsichtlich des eigenen **Selbstwertgefühls verbunden mit der ausbleibenden sozialen und personalen Anerkennung**. *„Und irgendwo möchte man sich auch nicht selber bloß stellen, indem man – ja versagen würde ich nicht sagen – aber irgendwo den Fehler macht sich selber nicht einmal am Riemen reißt, um das Ziel, was man sich ja irgendwo gesteckt hat, und wir sind 21 Lehrgangsteilnehmer bei uns im Hörsaal, die sich irgendwo dieses Ziel gesteckt haben. Und da wäre irgendwo ja eine Bloßstellung für mich selber, wenn ich das nicht schaffen würde. Und deswegen auch dieser gewisse Lerndruck von diesen ganzen verschiedenen Kriterien die da aufeinander treffen.“* (478-484)

Obwohl bei diesem Lehrgang alles von den **Noten** in den Prüfungen abhängt, haben diese **keine besondere Bedeutung für sein Lernhandeln**. Nachdem er bei den ersten Prüfungen durchwegs gute Noten erhält und sich somit das Bestehen des Lehrgangs eigentlich schon gesichert hat, hätte er auch mit dem Lernen aufhören können. *„Gut, hätte ich die ersten genommen, hätte ich aufgehört zu lernen, die waren nämlich gut.“* (977) **Er hat aber trotzdem weiter gelernt**. Den **Lehrgang** letztlich nur zu **bestehen** ist dementsprechend **nur ein Ziel**, welches sein Lernengagement begründet.

Insgesamt nimmt er **Noten** nicht zu ernst, da ihm irgend jemand vermittelt über diese Note **seine Meinung über ihn aufzwingt**. *„Noten sind für mich eigentlich eine Sache, wo mir einer irgendwo auch seine Meinung aufzwingt. Weil er sitzt da, korrigiert diese Prüfung und bestimmt über richtig und falsch.“* (978f.) Er lehnt also die Meinung anderer über seine Persönlichkeit ab, weil er sie für **nebensächlich** hält. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn diese Meinung nicht von für ihn **signifikanten Personen** geäußert wurde, also **Menschen, die ihn gar nicht richtig kennen**. Er sieht **auch keinen Grund sich zu verändern und sich durch Lernen anzupassen**, wenn andere, deren Meinung für ihn nicht zählt, ihm ihre Meinung über ihn mitteilen. Wenn er von einem Beurteilenden benotet wird, von dem er **nichts zu befürchten hat**, ist dies auch **nicht wichtig für ihn**. Als Beispiel führt er dabei die Beurteilung in der Einheit durch den Kompaniechef an, der ihn gar nicht kennt. *„Aber es gibt auch andere Situationen, wo man benotet wird und das ist für mich eigentlich eine Beurteilung wo Noten drinnen stehen. Weil, da bewertet mich einer, der vielleicht gar nicht – wenn ich den Kompaniechef angucke, der leider Gottes, das verstehe ich auch irgendwo, unmöglich ist, jeden persönlich kennen zu lernen, weil dafür ist eine Kompanie einfach zu groß. Aber er nimmt sich das Recht heraus, oder er hat das Recht, jemanden zu beurteilen mit Noten. Und deswegen sage ich, Noten haben für mich irgendwo keinen Stellenwert. Und Noten beeinflussen mich eigentlich nur geringfügig, was Lernen angeht.“* (981-988) Auf dem Rechnungsführerlehrgang macht ihm das Feedback in Form von Noten ebenso wenig aus, da hier die Entscheidung über richtig und falsch objektiv und eindeutig vorgegeben ist. Für ihn ist dies lediglich ein **Feedback** darüber, **wie er eine Prüfung absolviert hat**. Noten sind für ihn jedoch **kein Motivator**. *„Gut es kommt dann doch irgendwo, wenn dann noch einmal eine Vier oder eine Fünf oder so etwas, oder eine Sechs sogar darauf steht, da sagt man sich selber, da sagt man sich, oh Scheiße, was hast du da für einen Mist gebaut? Aber im großen Teil lege ich da keinen Wert drauf und auch keine Relevanz drauf.“* (989-993) Zum Lernen treibt ihn dies jedoch nicht an. *„Eine Note nicht unbedingt das Mittel, was mich zum Lernen antreibt.“* (1001f.)

Die **Entscheidung**, Feldwebel zu werden, trifft er aus **freien Entschlüssen**. Entsprechend sieht er zum einen den Rechnungsführerlehrgang als **freiwillige Qualifikationsmaßnahme** sowie sein darin vollzogenes Lernengagement als **selbstverständlich**. Mit der Entscheidung für die Feldwebellaufbahn hat er sich also auch **für ein bestimmtes Lernengagement entschieden**. Trotzdem ist ihm der dahinter liegende **Lernzwang** bewusst. Diesen überwindet er jedoch, indem er die Situation als **„freiwilliges Muss“** (624) deutet. *„Freiheit ist einfach für mich da, weil ich sage, ich lerne, wann ich will, und ob ich überhaupt will. Das ist für mich die Freiheit, einfach zu entscheiden. Und die Entscheidung, dass ich lernen will, ist irgendwo gekommen, wo ich*

mich für die Laufbahn entschieden habe. Es hängt da zwar ein Muss dahinter, aber für mich ist das ein freiwilliges Muss. Und das ist für mich dann die Freiheit in dieser ganzen Sache.“ (620-624) Den Umstand, dass er auf dem Lehrgang von **zivilen Fachlehrer unterrichtet wird, erfährt er als positiv**. Diese kontrollieren durch ihre Fragen, ob die Lehrgangsteilnehmer auch alles verstanden haben, was sie vermitteln. Auf dieser Basis kann er ständig seinen Wissensstand kontrollieren und sich so auch vor Wissenslücken in den Prüfungen **absichern**. Dieser Umstand reduziert für ihn zugleich die Ungewissheit, in der Prüfung tatsächlich über das nötige Wissen zu verfügen. *„Kontrolle das ist einfach dann derjenige, der da ist, der für Fragen da ist auch, weil das ist für mich irgendwo auch eine Kontrolle, weil wer keine Fragen hat, der kann nicht lernen.“* (625f.) Die **Prüfungen** sieht er hingegen in einem **negativen Licht**. *„Kontrolle hat man dann auch zum Ende, wo man dann auch irgendwo wieder Angst hat. Das sind die Prüfungen.“* (627f.) Vor diesen hat er **Angst**, da sie mit einer gewissen Unsicherheit einher gehen. **Minimiert** wird diese jedoch, wenn er schon von Anfang an **gut gelernt hat** und sich seiner Sache sicher ist. Würde er hingegen versuchen, die **Prüfung ohne zu lernen**, dafür mit bestimmten **Hilfsmitteln** zu schaffen, hätte er **keine Sicherheit**, da er nicht wüsste, ob er diese Mittel - ohne erwischt zu werden - anwenden kann. *„Weil jemand, der die Prüfung gut geschrieben hat, der irgendwo am Anfang gut gelernt hat und das alles, der ist sich sicher in der Sache. Einer der - ja vielleicht mit irgendwelchen Hilfsmitteln versucht hat die Prüfung zu schreiben, der ist einfach schon in der Prüfung unsicher, weil ziehe ich das Ding jetzt, oder frage ich einmal drüben, frage ich einmal hinten oder sonst etwas, der fühlt sich schon einmal nicht mehr sicher“* (630-634). Aufgrund seines Bewusstseins, gelernt und sich auf eine Prüfung ernsthaft vorbereitet zu haben, erfährt er Sicherheit, bleibt dadurch **handlungsfähig** und verspürt auch ein Gefühl der **Freiheit**. *„Weil wenn ich mich sicher fühle, kann ich mich auch frei fühlen. Wenn ich kontrolliert werde, gibt es mir doch wieder ein bisschen Sicherheit und auch Freiheit, weil ich irgendwo das Richtige gelernt habe.“* (636-638)

Wegen seiner freien Entscheidung, zur Bundeswehr zu gehen, **benötigt er kein Gesetz**, durch welches er an seine **Pflicht, treu zu dienen, erinnert wird**. Er hat sich für diesen Beruf aus freien Stücken entschieden und trägt deshalb auch die **Konsequenzen**, die sich aus der Spezifik des Berufes ergeben. Dies ist für ihn selbstverständlich, dazu steht er auch und **ist sich deshalb seiner Pflicht bewusst, ohne groß darüber nachdenken zu müssen**. Im Zusammenhang mit seinem Pflichtbewusstsein sieht er auch sein Lernengagement. Er hat sich für diesen Beruf entschieden, also muss er auch lernen, um in diesem weiter zu kommen. Sein **Lernengagement** ist für ihn also vordergründig **selbstverständlich**. Es ist aber letztlich auf einem **Zwang** gegründet, sich mit der **freiwilligen Verpflichtung** auch **zum Lernen zu verpflichten**. *„Weil für mich es einfach eine Selbstverständlichkeit ist und daraus mache ich meinen Job, weil mir dieses Gefühl einfach sagt, ich habe mich dafür entschieden, du musst jetzt auch das machen, wofür du dich entschieden hast. Du musst dahinter stehen. Und dementsprechend mache ich meinen Job. Und das wirkt sich dann dementsprechend auch auf das Lernen aus. Weil ich, wenn ich meinen Job machen will und will weiter kommen, dann muss ich lernen“* (660-665).

Aufgrund seines freiwilligen Entschlusses sich in den Dienst der Bundeswehr zu stellen, **macht es ihm nichts aus**, dass er auf den Lehrgang per Kommandierungsbe-

scheid **befohlen wird**. Für ihn stellt die Kommandierung **keinen Befehl** dar, sondern eine **Genehmigung**, an einer Qualifizierungsmaßnahme **teilnehmen zu dürfen**, um beruflich weiter zu kommen. Für Herrn Unsöld bedeutet der Rechnungsführerlehrgang demnach ein notwendiges Übel, um sich Fachwissen anzueignen und aufgrund dieses Fachwissens eine höherwertige Position auszufüllen. Damit hat das Fachwissen für ihn die Bedeutung eines Mittels, mit dem er sich durch seinen beruflichen Aufstieg mehr soziale Anerkennung sichern kann. Das Fachwissen ist für ihn darüber hinaus von Bedeutung, als er ohne dieses **seine beruflichen Tätigkeiten nicht sicher ausüben kann** und dadurch **nicht handlungsfähig** ist. Obwohl es für ihn also eine freiwillige Entscheidung ist, zur Bundeswehr zu gehen, **wird er dort mit dem Zwang konfrontiert, lernen zu müssen, um beruflich handlungsfähig zu bleiben**. *„Das ist für mich kein ›befohlen‹, weil ich habe mich entschieden Feldwebel zu werden, Rechnungsführerfeldwebel zu werden. Ich habe die Möglichkeit gehabt, oder man hat die Möglichkeit sich zu informieren, was erwartet mich, und das stand eigentlich auch schon fest, ich werde auf den Lehrgang gehen müssen. Und dieser Lehrgang ist für mich wichtig, damit ich das überhaupt ausüben muss.“* (1008-1012)

Das **Bestehen der Qualifizierungsmaßnahme** ›Rechnungsführerlehrgang‹ hängt für Herrn Unsöld intensiv mit dem **Vertrauen** zusammen, welches ihm der **Dienstherr** entgegenbringt. Aus seiner Sicht hat der Dienstherr ihm die Karrieremöglichkeiten eröffnet und ihm das Vertrauen entgegengebracht in ihn zu investieren. Der Dienstherr erwartet deshalb als **Gegenleistung** von seinen Soldaten, sich für ihre Karriere auch weiterqualifizieren und sich Wissen aneignen zu wollen. Aus diesem Grund wäre es nach Meinung von Herrn Unsöld ein **Vertrauensbruch** der Soldaten gegenüber ihrem Dienstherrn, den **Lehrgang nicht zu schaffen**, nur weil man keine Lust hat zu lernen. Das Lernengagement von Herrn Unsöld basiert deshalb auch auf einem **Instrumentalverhältnis** zwischen seinem Dienstherrn und ihm. Herr Unsöld erhält die Karrieremöglichkeiten eröffnet und liefert als Gegenleistung sein Lernengagement. *„Der Dienstherr will sehen, dass ich mich für diese Sache, den Weg, den er mir aufzeigt, dass ich mich dafür qualifiziere, damit er auch weiß, dass ich sein Vertrauen nicht ausgenutzt habe. Dass er einfach auch weiß, der Mann – das Vertrauen, das ich dem Mann gegenüber gestellt habe, oder der Person, das war es auch wert. Und ich denke einmal, jeder der einen Lehrgang durch eigenes Verschulden versaubeutelt, der hat das Vertrauen des Dienstherrn gebrochen.“* (1195-1200) Darüber hinaus erfährt er aber auch für sich selbst eine **Steigerung seines Selbstvertrauens**, wenn er das Vertrauen des Dienstherrn rechtfertigt und **sich weiterqualifiziert**. Wenn er das Vertrauen seines Dienstherrn bestätigt, bedeutet das für ihn auch **eine Fundierung dieses Instrumentalverhältnisses**, aus dem er dann gestärkt hervorgehen kann, da **er keine Bedrohung erfährt**. Er hat seine **Pflicht getan** und sich dadurch **von dem Zwang befreit, das in ihn gesetzte Vertrauen auch zurückgeben zu müssen**. *„Und im Endeffekt, wenn ich mich qualifiziert habe, ist es im Endeffekt aber auch wiederum für mich gut, weil ich weiß, ich habe es geschafft. Und baut das eigene Selbstbewusstsein, Vertrauen in sich selbst auch wiederum auf. Und deswegen, ich sage einmal vielleicht für den Dienstherrn die größere Bedeutung, aber für mich selber, die größte Bedeutung, noch darüber gesetzt.“* (1206-1210)

Die **Rahmenbedingungen**, insbesondere in Hinsicht auf die Fachlehrer und die militärischen Vorgesetzten erfährt Herr Unsöld zum Teil als **sehr negativ**. Vor allem das **autoritäre Gehabe** des Hörsaalfeldwebels, der die Lehrgangsteilnehmer **nicht als vollwertige Erwachsene behandelt**, sieht er sehr negativ. Er **fühlt sich in seiner Reife und seinem Pflichtbewusstsein** vom Hörsaalfeldwebel **unterschätzt**. Auch dringt dieser in seinen Privatbereich ein, indem er ohne zu klopfen in die Stube eintritt. Als Erwachsener ist die **Stube** für Herrn Unsöld das **einzige Rückzugsgebiet** vor dem militärischen Alltag. *„Es stand auf einmal ein Oberfeldwebel in der Stube, was irgendwo für mich auch gesehen ist, der einzige Raum ist, wo ich meinen Privatbereich habe. Und da steht auf einmal ein Oberfeldwebel drinnen, den ich nicht kenne, der keinen Ton spricht und auf irgendetwas wartet.“* (676-680) Dies ist für Herrn Unsöld **keine Art des sozialen Miteinanders**. Er möchte **in seiner Persönlichkeit respektiert werden**, da er **personale Anerkennung benötigt**. Von seinem **Disziplinarvorgesetzten** auf dem Lehrgang ist er darüber hinaus **enttäuscht**, weil dieser das Konfliktpotential bei **Problemen immer abzuschwächen sucht**, ohne tatsächlich etwas gegen die Probleme der Lehrgangsteilnehmer zu tun. Er erfährt sich also auch durch seinen Vorgesetzten bezüglich seiner Sorgen und Nöte und damit persönlich **nicht ernst genommen**. *„Weil er hat versucht, alles schön zu reden. Ja das wird besser, das wird besser, das wird auch anders gemacht, aber man hat keinen Erfolg gesehen.“* (690-692)

Mit den Fachlehrern kommt er im Großen und Ganzen gut aus. Zwar zeigt einer in **methodischer Hinsicht zum Teil erhebliche Schwächen** und der andere vermittelt Lerninhalte, die veraltet sind. Insgesamt erfährt Herr Unsöld aber vor allem zwei der Fachlehrer als **menschlich**. Dies bedeutet für ihn die Möglichkeit, eine Instrumentalbeziehung zu diesen aufbauen zu können. Probleme hat Herr Unsöld lediglich mit der schwachen Methodik des dritten Fachlehrers. Bei diesem hätte er sich die Inhalte auch selber anlesen können. Der Fachlehrer kommt in dieser Hinsicht nach Meinung von Herrn Unsöld seiner **Pflicht** nicht nach, **ihn mit Lerninhalten zu versorgen und ihn beim Lernen zu entlasten**, um ihm dieses zu erleichtern. *„Er sollte vielleicht einmal seine Methodik so ein bisschen überdenken. Weil vorne hinstellen, vorlesen, da brauche ich keinen Dozenten, der vorne steht, also das kann ich ganz einfach machen. Ich gebe am ersten Tag die Unterlagen aus und sage in zwei Wochen sehen wir uns wieder zur Prüfung. Lesen kann ich selber“* (704-707) **Problematisch** ist diese methodische Schwäche für Herrn Unsöld also vor allem, weil er **sich selber mehr engagieren muss**. *„Ja, ich musste mich mehr hinsetzen, weil ich aus dem Unterricht – einer der nur vorliest, kann ich – lerne ich nichts.“* (740f.) Der andere Fachlehrer vermittelt ihm das nötige Wissen jedoch ganz gut. Dieser wird also **seiner Rolle gerecht**, den Lehrgangsteilnehmern das **Lernen zu erleichtern**. Mit ihm kommt Herr Unsöld jedoch gar nicht zurecht. Er kann zwar die **Lerninhalte** sowie sein sehr umfangreiches Wissen sehr **gut vermitteln**. Dafür ist er aus seiner Sicht aber **menschlich eine Enttäuschung**. Indem er den Lehrgangsteilnehmern erzählt, *„wie blöd der Hörsaal wäre“* (719), verunsichert er Herrn Unsöld. Da er **kein großes Selbstbewusstsein hat**, muss er sich in diesem Zusammenhang **selbst vergewissern, dass diese Sichtweise des Lehrers für ihn nicht gelten kann**. Immerhin hat er es geschafft, an diesem Lehrgang teilnehmen zu können. *„Nur ich bin jetzt einer, ich mache mir da irgendwo auch meine Gedanken da drüber, warum sagt der das? Muss ich mich angesprochen fühlen. Weil ich hatte auch rein zufällig eine Drei geschrieben. Nur ich habe mir im Endeffekt, habe*

ich mir einfach gesagt, du kannst gar nicht so blöd sein, wie der das sagt. Und weil, wenn ich blöd wäre, würde ich nicht hier sitzen. Weil, dann hätte ich es so weit gar nicht geschafft.“ (726-731)

Insgesamt **kritisiert Herr Unsöld das inkorrekte Rollenspiel der Fachlehrer**. Weil die Lehrer Fragen nicht beantworten bzw. die **Lerninhalte nicht so vermitteln**, dass „*das, einmal so ausgedrückt, der Dümme im Hörsaal kapiert*“ (763f.), muss er sich Unklarheiten bezüglich der Lerninhalte mit seiner Lerngruppe während seiner **Freizeit** erarbeiten. Aus diesem Grund **ärger** er sich auch über die Fachlehrer, da diese ihre Aufgabe, für die sie bezahlt werden, nicht ordentlich erledigen. Herr Unsöld hat also die Erwartung, von den Fachlehrern im Zusammenhang mit den an ihn gestellten Lernanforderungen entlastet zu werden. Er verharrt diesbezüglich in einer **passiven Schülerrolle**, in der er erwartet vom Lehrer mit Wissen versorgt zu werden. „*Dann haben wir uns gegenseitig die Fragen, die wir haben, beantwortet und diese Fragen finde ich, hätte aus meiner Sicht nicht vollständig, aber zum größten Teil derjenige beantworten müssen, der vorne steht. Dafür steht er da, dafür verdient er sein Geld. Und wir wollen das Wissen haben, sonst hätten wir nicht da gesessen. Er hat das Wissen, oder diese Personen haben das Wissen und die müssen es herüber bringen.*“ (758-762)

Herrn Unsöld **stört die Flachheit, in der die Lerninhalte** von den Fachlehrern **vermittelt werden**. Ihm reicht es nicht zu wissen, dass es zu einem bestimmten Lerninhalt einen Gesetzestext gibt. **Er möchte auch wissen**, warum es diesen gibt und welche Bedeutung er hat. Insofern möchte er in diesen Lerngegenstand gerne tiefer eindringen. Etwas nicht zu wissen bedeutet für Herrn Unsöld Unsicherheit. Dann kann er auch keinem anderen die Frage nach der Bedeutung des Gesetzes beantworten. Er verliert damit aber an Ansehen, da er der Meinung ist, in seinem Beruf auch das nötige Fachwissen zu brauchen. „*Ich will wissen, was steht da drinnen. Was kann ich damit machen, was kann ich damit bewerkstelligen, was kann ich daraus mitnehmen, um eventuell auf Fragen, die ja irgendwo in dem Aufgabenbereich täglich kommen, vernünftig zu antworten. Und das ist für mich eigentlich, dafür die Bedeutung.*“ (771-774)

Herr Unsöld ist ein **Lerner**, der **Lerninhalte nicht immer sofort im Unterricht** versteht bzw. sich mit einem Lerngegenstand in *seinem* Lerntempo auseinandersetzen muss. Die Fachlehrer orientieren sich jedoch am Lehrplan und legen ein Einheitslerntempo vor. Aus diesem Grund muss er manche Lerninhalte aus dem Unterricht **in seiner Freizeit nacharbeiten**. Versteht er diese dann nicht und treten Fragen auf, kann er diese nicht mehr klären. Denn die Lehrer fragen lediglich am Ende des Unterrichts, ob es noch Fragen gäbe, gehen aber in der nächsten Unterrichtseinheit nicht mehr auf die vorherige ein. Aus diesem Grund muss Herr Unsöld diese nicht verstandenen **Lerninhalte auswendig lernen**, um diese **in der Prüfung reproduzieren** zu können. In seinem Aufgabengebiet als Rechnungsführer läuft er dann jedoch **Gefahr**, kritische **Rückfragen seiner Kunden nicht beantworten** zu können, weil er sein Fachwissen lediglich unreflektiert reproduzieren kann. Auf diese Weise **verliert er schnell an Ansehen** und damit an **sozialer Anerkennung** als Fachmann. „*Vielleicht bin ich da ein bisschen zu blöd zu, aber so schnell hat das mein Kopf nicht verarbeitet und da müsste irgendwo am anderen Tag, die Zeit müsste man sich nehmen. Egal, wie kurz der Lehrgang ist, oder wie voll gepackt der ist. Aber diese Zeit müsste ich mir*

nehmen, das ist eine Aufgabe von einem Dozenten, der vorne steht. Der muss auch irgendwo, ich sage einmal – für ihn ist es auch ein Stück Kontrolle irgendwo. Haben die das kapiert, oder haben sie es nicht kapiert? Und da nicht irgendwo stumpfsinnig irgend etwas abfragen, weil irgendwo stumpfsinnig abfragen, das kann ich überall. Dann sehe ich, das macht der einmal, das macht der im zweiten Unterricht, beim dritten Unterricht habe ich mich abends hin gesetzt, habe das, was die mir ungefähr so gesagt hat, fast auswendig gelernt, dann weiß ich es zwar, aber ich kann es noch nicht anwenden.“ (915-925)

Der Umstand, dass es sich bei den Fachlehrern auf dem Lehrgang um **zivile Mitarbeiter** handelt, spielt für Herrn Unsöld vordergründig **keine große Rolle**. Ihm ist es wichtig, dass ein Lehrer sein **Wissen vermitteln kann** und damit seiner **Bringschuld** nachkommt, den Lehrgangsteilnehmern beim **Lernen zu helfen** und diese auf deren Aufgabe als Fachleute so vorzubereiten, dass diese alle Fragen ihrer Kunden beantworten können. *„Wenn die Leute, die da vorne stehen, ist es mir eigentlich scheiß egal, wer da steht. Weil ich brauche jemanden, der da vorne steht, der das rüber bringt. Und ob der jetzt eine Uniform an hat, oder ob der Zivilist ist, das spielt für mich keine Rolle, weil der Mann weiß es, oder sollte es wissen und der soll es mir vermitteln“ (1074-1078)*. Allerdings **spürt** er bei einem zivilen Mitarbeiter **den militärischen Druck weniger**. Es kommt **keine autoritäre Atmosphäre** im Unterricht auf. In einer solchen kann Herr Unsöld wesentlich **befreiter** lernen. Bei militärischen Verhältnissen, in denen zudem auch seine Leistung beurteilt wird, wird er **unruhig** und **„total nervös“** (1083). *„Wäre das eine Zivilperson in ziviler Bekleidung, oder stellen Sie sich nur in Zivil da hin, ich glaube ich wäre um einiges ruhiger. Und ich denke einmal, eine Zivilperson bringt in der Hinsicht irgendwo dem einen oder anderen doch ein bisschen eine innerliche Ruhe. Und diese Ruhe braucht man, denke ich einmal, oder viele brauchen sie, ich brauche sie auch, um einfach lernen zu können. Weil wenn ich aufgereggt bin, kann ich nicht lernen. Wenn ich ruhig bin und kann das ordentlich verarbeiten, was ich da vermittelt kriege, kann ich viel besser lernen.“ (1084-1090)*

Herrn Unsöld **interessiert das Vorgesetztenverhältnis zu den Fachlehrern nicht**. Er ist sich zum einen seiner Pflicht bewusst, dass **er etwas lernen muss und passt dazu im Unterricht auch auf**. Auf der anderen Seite stellen die **Lehrer** für ihn **Wissensvermittler** dar. Dies ist ihm so wichtig, dass alles andere dagegen in den Hintergrund tritt. Aus diesem Grund verhält er sich im Unterricht auch entsprechend **diszipliniert**, um die Wissensvermittler nicht zu stören und zu verärgern. *„Da habe ich mir überhaupt keine Gedanken gemacht. Weil für mich war wichtig, dass der mir das bei bringt, was ich sage – was er sagt, dass der mir das Richtige beibringt und nichts anderes. Und für mich ist das eigentlich selbstverständlich, wenn ich da drinnen sitze, dass ich meine Klappe halte, dass ich aufpasse.“ (1100-1103)* Er weiß, **er will etwas von den Lehrern**, deren Wissen. Er ist in dieser Hinsicht also **abhängig von ihnen** und macht, was von ihm erwartet wird. Deshalb ist vor dem Hintergrund **dieses Instrumentalverhältnisses** auch das **Vorgesetztenverhältnis unwichtig**. *„Ich will etwas von dem Mann, er nicht von mir. Ich will etwas von dem Mann. Ich will dem sein Wissen und da habe ich mich mit so einer Frage gar nicht befasst, weil das war das Unwichtigste, was es für mich gibt in dieser Hinsicht. (1107-1109)*

Die zu den Rahmenbedingungen des Lehrgangs zählenden **Lehrpläne interessieren** Herrn Unsöld **auch nicht**. Sie geben allen Beteiligten des Lehrgangs die **notwendige Richtung vor** und die Lehrer müssen die darin aufgelisteten Lehr-/Lernziele dann im Unterricht umsetzen. Er selbst muss die damit verbundenen Lerninhalte nur übernehmen und sieht sich bezüglich seiner **Lernmöglichkeiten** lediglich in einer **passiven Rolle**. *„Das ist eine Sache, was dem Dozenten, der da vorne steht aufgedrückt wird. Der muss in diesem Rahmen sich bewegen, der vermittelt mir das, oder soll es mir vermitteln und ich übernehme es einfach nur.“* (1042-1044) Diese Situation kann er erstens nicht verändern. Zweitens **wissen es andere besser**, was er **lernen muss** und drittens ist er auf diesem Lehrgang, um die **vorgegebenen Inhalte aufzunehmen** und **nicht, um Lehrpläne zu hinterfragen**. *„Die müssen irgendwo die Richtung vorgeben, was auch nicht verkehrt ist, weil eine Richtung muss drinnen sein. Aber für mich ist so ein Lehrplan eigentlich eine Sache, wo sich der Dozent, der vorne steht, damit beschäftigen muss, aber nicht ich als Lehrgangsteilnehmer.“* (1049-1052) Anders verhält es sich mit dem Dienstplan. Dieser dient ihm als **Orientierungshilfe** und **„Gedächtnisstütze“** (1057), da er sich so während der Dienstzeit auf das Wesentliche, die Aufnahme von Lerninhalten konzentrieren kann. Außerdem erhält er durch den Dienstplan die Möglichkeit, sich gedanklich auf den nachfolgenden Unterricht vorzubereiten und sich auf die neue Situation schon vorher einzustellen. *„Weil wenn ich da im Unterricht sitze, weiß ich mit Sicherheit nicht, was jetzt auf dem Dienstplan gerade steht. Aber danach möchte ich schon gerne wissen, was los ist und dafür brauche ich einen Dienstplan und dafür ist das für mich eigentlich eine sinnvolle Stütze, eine Hilfe einfach, damit ich einen Anlaufpunkt habe, wo ich hingehen kann, kann gucken, was liegt jetzt an, worauf muss ich mich vorbereiten, auch gedanklich“* (1061-1065).

Der Rechnungsführerlehrgang bedeutet für Herrn Unsöld nicht nur **den ganzen Tag im Unterricht zu sitzen und lernen zu müssen**. Dies ist für ihn zwar die primäre Bedeutung, da er auf diese Weise **seine Ziele erreichen** kann. *„Ich sitze auch den ganzen Tag im Unterricht, das ist für mich wichtig, oder da liegt die Bedeutung darin. Gut, das ist die größte Bedeutung, die es irgendwo hat, weil das ist das Gebiet, womit ich meine eigenen gesteckten Ziele erreichen kann.“* (812-814) Durch die Rahmenbedingungen des Lehrgangs, in Form der Kasernierung der Lehrgangsteilnehmer wird ihm darüber hinaus aber auch die **Selbstverständlichkeit seines alltäglichen Dienstlebens vor Augen geführt**. Dadurch **entwickelt** er ein **Verständnis** für die Menschen in seiner Einheit, die nicht jeden Tag nach Hause fahren können wie er und ihm dies bei Konflikten oder Problemen auch hin und wieder vorwerfen. In dieser Beziehung **weicht er dem Konflikt aus**, indem er ihnen vorwirft, sie könnten es doch selber auch so machen wie er, nur um den aufkommenden Neid ihm gegenüber sowie die damit verbundene **Problemsituation abzuschwächen**. Herr Unsöld ist also **kein Mensch, der sich in die Situation anderer hineinversetzen kann**, wenn es darum geht Konfliktpotentiale zu durchdringen. Er muss erst selbst in einer solchen Situation sein, um bestimmte Umstände verstehen zu können. *„Und da weiß man auch erst wieder mit den Leuten in der eigenen Einheit, mit denen ihren Aussagen erst einmal wieder zurechtzufinden. Weil da kommt dann doch die eine oder andere Aussage, ja du fährst ja sowieso täglich heim. Nach einer Zeit sagt man dann, ja könntest du doch auch, um einfach nur diese Antwort irgendwo abzudrängen von einem, weil man dann, wenn man ehrlich ist, sich mit dieser Thematik gar nicht mehr befasst. Und hier wird man irgendwo kommen*

dann solche Situationen, wo – oder solche Fragen, oder solche Aussagen einfach abgeschmissen werden, bekommen die eigentlich wieder eine Bedeutung.“ (794-801) Neben dieser **Möglichkeit zum Perspektivenwechsel**, hat er aber auch die Gelegenheit, **andere Menschen und Charaktere kennen zu lernen, sich an diesen auszuprobieren** und dadurch wiederum **für das Leben zu lernen**. Durch die Unterhaltung mit anderen Menschen sieht er auch eine **persönliche Bereicherung**, weil er durch diese auch **andere Sichtweisen** kennen lernt und sich dadurch auch **weiterentwickeln** kann. *„Oder die man hier irgendwo in der Kneipe oder im Fuchsbau trifft, irgendwo auch Kontakt und eventuell sich unterhalten zu können, aufzubauen und zu knüpfen.“* (809-811) *„Aber das Umfeld darum herum, da lernt man irgendwo für das Leben und auch um einfach auch einmal wieder andere Meinungen zu akzeptieren und auch zu verstehen.“* (814-816) Herr Unsöld sieht den Lehrgang also nicht nur als reine Qualifizierungsmaßnahme, bei der er den ganzen Tag im Unterricht sitzt und darauf auch seinen Tagesablauf abstimmt. Für ihn spielt auch das soziale Umfeld eine bedeutende Rolle. Er hat die Möglichkeit, aus seinem alltäglichen sozialen und beruflichen Umfeld **„weg zu kommen“** (779) oder **»auszubrechen«**. Ihm wird durch diese **Unterbrechung des Alltäglichen** erst bewusst, wie selbstverständlich dies alles für ihn ist. Obwohl er sich unter der Bundeswehr einen Beruf vorgestellt hat, der ihm viel Abwechslung bescheren würde, erfährt er auf den Lehrgängen, wie sehr er sich doch in diesem Beruf eingerichtet hat. Die **Unterschiede zu seinem Verwaltungsberuf** mit einer festen Anfangs- und Endzeit haben sich im Alltag längst **nivelliert**. Durch den Lehrgang muss er es erst wieder lernen, seinen **Tagesablauf neu zu strukturieren**. *„Da ist das nämlich das Geschäft auf einmal dieser Beruf, zu einem alltäglichen Beruf geworden, mit Anfangszeit, Endzeit. Und hier kriegt man einfach wieder das Gefühl, man muss es erst einmal wieder entwickeln, wo fängt der Tag an, wo hört er auf.“* (784-786) Bei der Strukturierung **orientiert er sich am Dienstplan**. Es gibt für ihn also keinen Dauerdienst von Sonntagabend bis Freitagmittag. **Dienst und Freizeit, also Lernen und andere Interessen werden klar voneinander getrennt**. Deshalb trifft er sich auch nach Dienst noch mit anderen, um sich zu unterhalten. *„Ich muss meinen Tag hier irgendwo wieder, muss ich es irgendwo wieder lernen, oder es aus mir heraus holen, dass das ein ganz anderes Leben auch wieder ist.“* (788-790) *„Ich muss es auch für mich einfach so machen, für mich fängt er einfach damit an, nicht morgens beim Aufstehen, für mich fängt er an mit Dienstbeginn. Also ich habe mir das irgendwo auf den Dienstplan hereinbezogen. Das ist für mich einfach mein Berufsleben und was danach kommt, ist mein Privatleben.“* (804-807)

Prüfungen sind für Herrn Unsöld ein **„übles Muss“** (932). Er erfährt sich in einer **Leistungsgesellschaft**, in der man **soziale Anerkennung nur über erbrachte Leistungen** erhält, die durch Prüfungen messbar werden. Aus diesem Grund haben Prüfungen für ihn die Bedeutung, **sich selbst in dieser Gesellschaft verorten** zu können und zu wissen wo er steht. Prüfungen geben ihm also eine **Rückmeldung zu seinem sozialen Status**. Diese erfahrbare **soziale Anerkennung bedeutet ihm sehr viel**. Gleichzeitig sind Prüfungen für ihn ein **Kontrollinstrument**, ob er in der Lage ist, sein Wissen tatsächlich anwenden zu können. Die Prüfungsergebnisse signalisieren ihm also, ob er sein **Ziel erreicht** hat, oder nicht und ob er in seinem späteren Aufgabengebiet handlungsfähig sein wird.

„Weil wir müssen vergleichbar sein in unserer Gesellschaft, da ist unsere ganze Gesellschaft irgendwo aufgebaut. Und wenn ich keine Grundlage habe, um irgend einen Vergleich anzustellen, ich glaube, ich würde mich heutzutage in unserer Gesellschaft gar nicht mehr zurecht finden. Deswegen sind für mich Prüfungen ein übles Muss. Nur dieses Muss akzeptiere ich irgendwo, weil ich mir selber sage, ich weiß selber, wo stehe ich, was kann ich, was kann ich nicht. Habe ich das, was ich meinte, habe ich das verstanden, kann ich das umsetzen?“ (932-938)

Die **Prüfungen auf dem Rechnungsführerlehrgang** hingegen **passen nicht zu seinem gesellschaftlichen Orientierungsschema**. Sie sind für ihn nicht **„realitätsnah“** (947), weil er **keine Rückmeldung zu seinem sozialen Wert im Berufsleben** erhält, sondern lediglich für **seine Fähigkeit etwas auswendig gelernt zu haben**. Für die Prüfungen auf diesem Lehrgang darf er keine Gesetzestexte als Grundlage verwenden, obwohl er auf diese im späteren Berufsleben als Rechnungsführer schon zurückgreifen kann. Vor dem Hintergrund seiner Lernwiderstände reicht es ihm, wenn er ein **Gesetz verstanden hat** und es nur noch einmal nachlesen muss, um es anwenden zu können. Warum soll er etwas auswendig können, was er jederzeit nachlesen kann? Dies geht nur auf **Kosten seiner Freizeit**. Insofern sind die **Prüfungen** auf diesem Lehrgang für ihn auch **nicht objektiv**. *„Und für mich ist stupides Auswendiglernen nur ein Können, aber kein Beherrschen. Ich muss wissen, wo steht es und wie wende ich es an. Wie muss ich diesen Gesetzestext lesen und deswegen gehört für mich in so eine Prüfung, gerade bei der Erwachsenenbildung, die Grundlage, worauf diese Prüfung aufbaut, und das ist halt das Gesetz, gerade beim Rechnungsführer gehört das einfach in die Prüfung mit hinein.“* (951-956) Darüber hinaus **orientiert er sich an Gesetzen**, so dass er diese auch für eine **letztgültige Begründung** hält. Wenn er also als Begründung auf eine Frage die Paragraphen anführt, so braucht er dazu nicht noch groß zu erklären, warum dies so ist. Ihn **interessiert auch nicht die Historie der Entwicklung dieser Paragraphen**. *„Weil, ob da jetzt ein Gesetzestext verfasst worden ist, der dreimal sagt, der kriegt das und heutzutage heißt das aber, er kriegt es nicht, dann ist es einfach so. Und das interessiert mich nicht.“* (903-905) **Wenn sie gültig sind, dann ist das eben so**. *„Die Begründung ergibt sich alleine schon daraus, wenn ich den richtigen Paragraphen hinschreibe. Das steht im Paragraphen zwei, Absatz zwei und dann habe ich die Begründung.“* (960-962)

Seine Disziplin und sein Pflichtbewusstsein sind im Hinblick auf sein Lernhandeln insofern bedeutsam, als er dadurch seine **Ziele erreichen** kann. *„Also auf das Lernhandeln, man hat ja seine Ziele gesteckt“* (1174). Sie gehen aber **nicht so weit, sich nur noch den dienstlichen Interessen unterzuordnen**. Er **wägt diesbezüglich sein Lernengagement nach seinen Interessen ab** und soweit er es mit seinem Gewissen vereinbaren kann. Für Herrn Unsöld ist seine Lerndisziplin deshalb auch ein **ökonomisches Kalkül** zwischen den Interessen seiner Zielerreichung und seinen privaten Interessen. *„Gut es hat mit herein gespielt, aber dass ich jetzt ausschließlich sage, das war nur die Disziplin, weil die Disziplin, die war ja schon dann gegeben, wenn z.B. das Buch zugeklappt und Schluss. Da war die Disziplin ja nicht gegeben, da habe ich ja die Disziplin irgendwo gebrochen. Also kann ich das Lernen an der Disziplin nicht fest machen“* (1175-1179).

5.1.3 Offenes Kodieren vor dem Hintergrund der Bedeutungsanordnung Bundeswehr

Die Bedeutung der Bundeswehr als staatliche Institution für den Erhalt des Friedens und die Verteidigung der **rechtsstaatlichen Werte spielen** bei der Berufswahl von Herrn Unsöld **keine Rolle**. „Wobei aber für mich auch dieser Verteidigungsgedanke eigentlich den minimalen Prozentsatz von meiner Bedeutung“ (355-357). Für ihn ist die Bundeswehr zum einen eine **Möglichkeit**, aus dem **eingefahrenen Leben als Verwaltungsfachangestellter auszubrechen** und einen Beruf mit mehr **Abwechslung** und **höherer sozialer Anerkennung** zu ergreifen. „Und zur Bundeswehr war es eigentlich das, dass ich einfach was Neues wollte, was Neues erleben wollte. Ich wollte einfach was mit Abwechslung haben“ (34-36) Zum anderen hat er über die Lehrgänge, Übungsplatz- und Auslandsaufenthalte auch die Gelegenheit dem **Alltagsleben seiner Heimatstadt zu entfliehen**. „Und hatte dann aber auch die Möglichkeiten einfach einmal da raus zu gehen, sei es allein die Grundausbildung oder die ganzen verschiedenen Lehrgänge und da auch nicht unbedingt an einem Ort wie S. gebunden zu sein, weil S. ein kleines – ja ich sage jetzt einfach einmal so – Kaff, da wollte man doch eigentlich hin und wieder raus.“ (53-56) Andererseits kann er aber auch nach wie **vor an seinem Wohnort einer Beschäftigung nach gehen**, nachdem er bei der Stadtverwaltung aus Haushaltsgründen keine Stelle mehr als Verwaltungsfachangestellter erhält. „Und die Bundeswehr hat mich schon interessiert, weil allein ich schon in S. seit meiner Kindheit lebe und da die Garnisonsstadt sowieso schon war durch die Panzerhusaren“ (41f.). Er **bleibt damit in seiner gewohnten Umgebung**, kann sich um sein **Haus und seine Eltern kümmern**, wenn diese älter und pflegebedürftig werden, da er sich dazu vertraglich verpflichtet hat, und er muss zunächst auch **keine neue Ausbildung** durchlaufen. Durch seine **berufsbezogene Verwendung** als Verwaltungsfachangestellter kann er bei der Bundeswehr seine erworbene **Fachkompetenz unmittelbar zur Geltung bringen**. „Und was ich dann auch positiv fand, was mich auch der Entscheidung mehr oder weniger – für mich ein Ja heraus kam, war dann einfach das, dass ich berufsbezogen, also das, was ich erlernt habe, sprich da weiter machen konnte“ (50-53). Darüber hinaus hat er durch die Affinität zu seinem Verwaltungsberuf aber „*geregelte Dienstzeiten*“ (28). Damit ist er also **nicht aus der Überzeugung** heraus Soldat geworden, **für sein Vaterland Dienst zu leisten** und sich für dessen Werte und Normen einzusetzen. Seine hauptsächlichen Gründe basieren vielmehr auf den **Vorteilen, die ihm die Bundeswehr eröffnet**. Darüber hinaus entwickelt er allerdings auch einen **gewissen Idealismus**. Dieser bezieht sich eher auf die Nebenaufgaben der Bundeswehr, der Katastrophenhilfe sowie der humanitären **Hilfe**. „Die Bundeswehr hilft, also nicht nur als Verteidigungsarmee oder die bösen Jungs, die irgendwo auf der Straße herum rennen und Leute erschießen“ (152f.) Hier findet Herr Unsöld **Anknüpfungspunkte** und einen **Sinn, der ihn antreibt**, weil er als Soldat **anderen Menschen helfen kann**. Er kann sich dadurch **sozial profilieren**, Er erfährt dadurch also vermittelt über die Bundeswehr soziale Anerkennung, die ihm als Verwaltungsfachangestellter so nicht zuteil geworden ist. Die eigentliche Bedeutung der Bundeswehr als **Instrument zur gewaltsamen Durchsetzung** politischer Ziele verdrängt er **in den Hintergrund**. Im Hinblick auf sein **Selbstbewusstsein** sieht er durch die Bundeswehr aber auch die Möglichkeit sich **weiterzuentwickeln**. Dort muss er **Menschen führen**, sich vor eine Gruppe hinstellen und ihnen Anweisungen geben. Dies bedeutet für ihn

also, sich dort selbst behaupten zu müssen und ganz **auf sich gestellt Verantwortung zu übernehmen**. *„Und auf der anderen Seite aber auch irgendwo etwas selbständig machen zu müssen. Irgendwo ein Muss dahinter zu sehen (159-161)*. Als er die Entscheidung trifft sich bei der Bundeswehr zu verpflichten, weiß er zwar noch nicht, ob er es schafft, sich dieser Verantwortung zu stellen und mit dieser umzugehen. Er setzt aber seine Erwartungen insoweit herunter, als er seine neue Tätigkeit auch erst einmal als **„Testgelände“** (175) einstuft.

Die Möglichkeit, etwas anderes zu machen als zur Bundeswehr zu gehen, nachdem er von der Streichung seiner Stelle als Verwaltungsfachangestellter erfährt, wird von Herrn Unsöld nicht weiter in Betracht gezogen. Er hätte auch eine zivile Ausbildung machen können und als Bürokaufmann oder Industriekaufmann arbeiten können. Trotzdem **konzentriert er seine berufliche Zielsetzung** intensiv auf die **Bundeswehr**. Er zieht über diese bei Bekannten Erkundigungen ein und lässt sich vom Wehrdienstberater und dem Personalfeldwebel der Einheit in seiner Stadt beraten. Nachdem er bereits in den sehr geordneten Verhältnissen der Verwaltung des Öffentlichen Dienstes gearbeitet hat, wählt er im Grunde wiederum einen Arbeitgeber mit ähnlich **geordneten und geregelten Strukturen**. **Ordnung** ist für Herrn Unsöld **„sehr wichtig“** (505). Schon als Kind und Jugendlicher hat er sein **Zimmer lieber selbst in Ordnung gehalten**, bevor dies seine Mutter für ihn machen konnte, denn dann hat er nichts mehr darin wiedergefunden. Ihn hat es geärgert, sollte dies doch einmal vorgekommen sein, weil er **ohne die eigene Ordnung sein Leben nicht reibungslos gestalten** kann. *„Ich habe selber aufgeräumt, ohne dass mich meine Eltern antreiben mussten, und da stand das da, wo ich es haben wollte. Und ich wusste auch, wo das steht. Und wenn dann meine Mutter aufgeräumt hat, z.B., dann war –„Scheiße, wo ist das jetzt.“ Und das hat sich irgendwo durch mein ganzes Leben durchgezogen.“* (509-512). Daneben hat er aber auch durch die Strenge seines Vaters **gelernt, Regeln zu befolgen und sich daran zu orientieren**. In seinem **Verwaltungsberuf** hat er darüber hinaus ebenso gelernt, **wie wichtig Ordnung** vor allem bei administrativen Tätigkeiten **ist** und wie **gewissenhaft** man dort **arbeiten** und **Ordnung halten** sowie bestimmte **Regeln befolgen** muss. Insofern bedeutet der ›**Ordnungskult**‹ der Bundeswehr, durch den alles klar geregelt ist, für ihn auch **nichts Neues. Das kennt er** und deshalb **macht er sich darüber auch gar keine weiteren Gedanken**. Bestimmte **Ordnungsregeln** sind bei ihm **biographisch verankert**. *„Und da hat mir die Bundeswehr nichts Neues gegeben. Weil, dass ich meinen Schrank aufräumen muss, wusste ich. Dass mein Bett sein muss, wusste ich.“* (536-538) **Neu** dagegen, aber auch **sehr wichtig**, ist für ihn die **Ordnung bei der Menschenführung**. Diese **Detailliertheit der Regelungen** kannte er so nicht. Er findet die Reglementierung des Handelns anderer aber **wichtig**. Dies **vereinfacht und erleichtert vieles**, da es **Orientierung** spendet und in Bezug auf **eigene Handlungsentscheidungen** sowie deren möglicherweise negative Konsequenzen **entlastet**. *„Wo dann auch etwas Neues war, diese ganze Ordnung, wenn ich mich jetzt von A nach B bewege. Die ganze Ordnung, was Anzug angeht, weil da auf einmal, früher ich so in die Arbeit gekommen, der andere so, der nächste so. So stellt man sie in eine Reihe, gucke ich nur auf die Sachen, ist alles gleich.“* (539-542)

Im Hinblick auf den Erhalt sozialer Anerkennung, ist ihm Ordnung und ein **korrektes Auftreten** ebenfalls wichtig. Durch seinen Beruf als Verwaltungsfachangestellter hat er

gelernt, dass er dort eine Position inne hat, die mit sozialer Anerkennung verbunden ist. Man kennt ihn in der Stadt und **er erfährt somit auch den Zwang**, diese soziale Anerkennung zu bewahren. Aus diesem Grund pflegt er einen **besonderen Umgang mit Menschen und kleidet sich auch entsprechend** seinem **sozialen Status**. Insgesamt bedeutet **Ordnung** für Herrn Unsöld in diesem Kontext die **Anpassung an die Erwartungen anderer** und die ungeschriebenen **Werte der Öffentlichkeit**. Er **verhält sich also auch ordentlich** und **den Regeln und Werten entsprechend**, weil dies zu seinem Beruf dazu gehört - auch in seiner Freizeit - und er auf diese Weise auch **seine soziale Stellung** als Staatsdiener unterstreichen kann. Dies garantiert ihm dann **ein gewisses Maß an sozialer Anerkennung in der Gesellschaft**. *„Auch Ordnung, das Verhalten habe ich da auch ein bisschen mit hinein gezogen. Wie verhalte ich mich in der Öffentlichkeit. Das war, man verhält sich, dadurch weil man irgendwo auch sie in einer Verwaltung im öffentlichen Bereich steht, die Leute einen kennen. Man verhält sich auf der Straße anders. Man zieht sich anders an, das kommt aber irgendwo durch das Unterbewusstsein, finde ich. Man zieht sich anders an, man unterhält sich auf der Straße anders mit Leuten und man geht mit den Menschen auch irgendwo anders um.“* (529-535)

Die **Strukturen der Bundeswehr** bedeuten für ihn **keine Neuerung**, sondern eine **Intensivierung bezüglich der Notwendigkeit, sich anpassen zu müssen, um soziale und auch personale Anerkennung** zu erhalten. Herrn Unsöld **kommen diese Strukturen also entgegen** und stoßen ihn nicht ab, obwohl er sich früher auch schon einmal überlegt hatte den Wehrdienst zu verweigern. Darüber hinaus erhält er aber auch die Möglichkeit mit vielen verschiedenen Menschen zusammen zu kommen, um sich dadurch wiederum soziale Anerkennung zu sichern. *„Ich brauche - das habe ich einfach für mich selber festgestellt - den Umgang mit den Menschen und ich sage einmal, da hat mich die Bundeswehr doch ein bisschen geprägt, alleine auch schon, früher alleine irgendwo gestanden und heutzutage gelernt auch tageweise mit irgendwelchen fremden Leuten“* (383-386). *„Ein freundschaftliches Verhältnis aufzubauen, was auch ganz wichtig ist und auch irgendwo die Kameradschaft.“* (393f.)

Die **Kameradschaft** in der Bundeswehr stellt damit für ihn nach dem Tod der Oma eine **sehr positive Erfahrung** im Hinblick auf seine Kindheit und Jugend dar. Nachdem er in seiner Familie **personal isoliert aufwächst** und ihm dadurch auch die Anerkennung seiner Leistungen fehlt sowie die Wertschätzung seiner Person, **sucht er mittlerweile sozialen Kontakt** mit anderen und genießt diesen auch. *„Oder ich versuche es dann auch, mit den Leuten, mit denen man auf der Stube ist, oder auch im Zug (militärische Organisationseinheit), oder die man hier irgendwo in der Kneipe oder im Fuchsbau trifft, irgendwo auch Kontakt und eventuell sich unterhalten zu können, aufzubauen und zu knüpfen.“* (808-811) Aufgrund der damit verbundenen **Geborgenheit** und **sozialen Wertschätzung** möchte er auch **Berufssoldat** werden.

Basierend auf seiner **berufsnahen Verwendung** wird er mit einem **höheren Dienstgrad** bei der Bundeswehr eingestellt. Er muss also **nicht**, wie viele andere vor ihm, den **harten Karriereweg beschreiten**, in dessen Verlauf er **militärisch sozialisiert** werden kann. Damit fehlt ihm auf der einen Seite eine gewisse Grundorientierung und Verhaltenssicherheit. Auf der anderen Seite betrachtet er sich selbst aufgrund seiner

Biographie als **reif und alt genug**, um selbst entscheiden zu können, was richtig und falsch ist. Aus diesem Grund ist für ihn die im Soldatengesetz verankerte **Pflicht zum treuen Dienen** auch **nur ein „Spruch“**, an dem er sich allerdings nicht orientiert. Für ihn ist es **selbstverständlich, dass er zu den Dingen steht, für die er sich entschieden hat**. Aus diesem Grund steht er auch hinter den **Konsequenzen**, die seine Tätigkeit bei der Bundeswehr mit sich bringen. Dazu gehört eben auch, zu tun, was von einem verlangt wird, ob man es nun gut oder schlecht findet. *„Und deswegen ist es ein Spruch, der für mich irgendwo – für mich nicht drinnen stehen müsste, aber gut ist, dass er drinnen steht. Und deswegen habe ich mir eigentlich über diesen Spruch, oder über diese Passage im Soldatengesetz, nie so richtig Gedanken darüber gemacht, weil für mich es einfach eine Selbstverständlichkeit ist und daraus mache ich meinen Job, weil mir dieses Gefühl einfach sagt, ich habe mich dafür entschieden, du musst jetzt auch das machen, wofür du dich entschieden hast. Du musst dahinter stehen. Und dementsprechend mache ich meinen Job.“* (657-664) Ihm ist seine **Pflicht zum treuen Dienen** sowie zum **Gehorsam** also **voll bewusst** und **er ordnet sich diesen Pflichten deshalb auch unter**. Als einen **sturen Befehlsempfänger** sieht er sich **dennoch nicht**. Erhält er einen Befehl, der ihm persönlich unsinnig erscheint, begehrt er innerlich zwar dagegen auf, denn er **hat selbst „so viel Verstand, um abzuwägen, was jetzt Sinn macht und was nicht“** (1128f.). *„Also stur hinnehmen aufgrund nur, weil Befehl und Gehorsam, würde ich nie, habe ich auch noch – ich habe es vielleicht schon in meiner Vergangenheit, aber ich kann mich auch an viele Situationen erinnern, wo ich das gerade nicht gemacht habe.“* (1136-1139) Er führt den Befehl letztlich aber doch aus. *„Ich würde glaube ich einen Hals schieben ohne Ende und würde mehr so gedanklich fragen, hat der Kerl sie nicht mehr alle, aber ich würde mich hinsetzen, ich würde es machen.“* (1116-1118) Nachdem er den unsinnigen Befehl ausgeführt hat, würde er dem Vorgesetzten irgendwann bei Gelegenheit aber nach dessen Gründen fragen und ihm dabei auch **zu verstehen geben, dass er selbst auch eine Meinung hat** und dementsprechend die Hintergründe eines Befehls wissen möchte. *„Würde aber im Endeffekt hin gehen und fragen, warum, weshalb, wieso. Warum sollte ich jetzt diese drei Seiten auf einmal auswendig lernen. Meinen Sie nicht, dass ich eventuell selber in der Lage bin, heraus zu finden, was muss ich lernen, was muss ich nicht lernen.“* (1118-1121) In dieser Beziehung **ordnet** er sich demnach den autoritären Strukturen und Regeln unter, **nimmt sie jedoch nicht als unhinterfragbar hin**. Er **geht also nicht auf Konfrontationskurs**, selbst wenn er unsinnige Anweisungen erhält. Insoweit versucht er also **Konflikte zu vermeiden** und seine **Unzufriedenheit** über die Sinnlosigkeit der Anweisung **im Nachhinein**, also mit etwas Abstand, **durch ein Gespräch abzubauen**. Auf der einen Seite sieht er also **keine andere Möglichkeit, als sich unterzuordnen**. Auf der anderen Seite befriedigt ihn diese Situation jedoch auch nicht. Er erfährt sich in dieser Beziehung von seinen Vorgesetzten nicht in vollem Maße in seiner Persönlichkeit und als gleichwertigen Ansprechpartner anerkannt. Diese **Verweigerung der Teilhabe** am institutionellen Prozess stört ihn. Aus diesem Grund muss er seine Teilhabe durch ein Gespräch mit seinem Vorgesetzten sichern, indem er diesem zu verstehen gibt, dass er auch in der Lage ist, Situationen zu beurteilen und deshalb an Entscheidungen seines Vorgesetzten beteiligt werden möchte.

Als Rechnungsführer hat er aufgrund seiner Fachverwendung einen **Schlüsseldienstposten**. Er ist u.a. für die Abrechnung von Reisekosten und Trennungsgeld zuständig. Die **Menschen**, die zu ihm kommen, **wollen** somit **etwas von ihm** und sind damit aus seiner Sicht **von ihm abhängig**. Dabei ist es egal, welchen Dienstgrad diese Menschen haben. Gerade wenn sie im Dienstgrad höher stehen als er, erfährt er seine **überlegene Position**. In dieser Beziehung ist es ihm nicht nur möglich, sich gegen Dienstgradhöhere zu behaupten. Als Fachmann und Soldat in einer **wichtigen Position**, in der andere etwas von ihm wollen, muss man ihn auch **sozial anerkennen** und kann ihn auch **nicht kritisieren**. Dies gilt in gleichem Maße für seine Vorgesetzten. Diese verfügen nicht über das notwendige Fachwissen. Sie können seine soziale Anerkennung lediglich über ihre Amtsautorität gefährden. Diese nutzt ihnen jedoch nichts, wenn es um fachliche Dinge, wie Reisekosten oder Trennungsgeld geht. Mit seiner **Sachautorität** ist er auf diesem Gebiet der **Amtsautorität überlegen**. *„Weil im Endeffekt auch der Hauptmann oder der Oberstleutnant zu uns kommt und von uns etwas will. Wir wollen ja nichts von ihm, er will ja etwas von uns und das ist einfach eine Sache, wo ich sage, da muss auch einmal ein Dienstgrad oder sonst etwas, auch oder eine Zivilperson, die ja auch kommt und Reisekostenanträge stellt, einfach auch einmal beweisen, dass er auch mit vernünftig oder – ja vernünftig könnte man eigentlich schon sagen- vernünftig mit einem Untergebenen umgehen kann und auch mit dem seiner Kritik, die eventuell kommen könnte und auch kommt.“* (425-432) Obwohl er als Verwaltungsfachangestellter eine ähnliche Sachautorität aufweisen kann, **reicht** ihm die dadurch vermittelte **soziale Anerkennung aufgrund seines gesellschaftlichen Wertes nicht aus**, da diese nicht mehr steigerungsfähig ist. In dieser Beziehung bietet ihm mit seinen schulischen Voraussetzungen lediglich die **Bundeswehr** die Möglichkeit, durch eine **militärische Karriere verantwortungsvollere Dienstposten einzunehmen**. Verbunden mit diesen ist damit auch eine **größere soziale Anerkennung**. *„Jetzt bist du dein Leben lang Verwaltungsfachangestellter. Und da auch irgendwo die Faszination auch bei der Bundeswehr sich irgendwo hoch zu arbeiten, nicht nur irgendwo in den Gehaltsstufen, sondern auch mit dem Dienstgrad und damit auch in der Verantwortung.“* (448-451)

Aber auch **Disziplin** spielt für ihn eine wichtige Rolle. Er ist ein **„diszipliniertes Soldat“** (1152), der das macht, was von ihm verlangt wird. Insofern verhält er sich also im Zuge der verschiedenen Instrumentalverhältnisse **angepasst**. Wobei diese Art der **Disziplin** aus seiner Sicht sehr stark im Zusammenhang mit seiner **eigenen Disziplin** zu sehen ist. Er hat sich im Laufe seiner Biographie durch **eigene Regeln, an denen er sich orientiert**, auch eine **gewisse Ordnung** im Leben geschaffen, aufgrund der er **sein Leben einfacher und sinnvoller erfährt**. Sein **Pflichtbewusstsein gründet** für ihn dementsprechend auf seiner **Selbstdisziplin**. Er **braucht dann keine von außen auferlegte Disziplin mehr** und auch keine Erinnerung an seine Pflichten. *„Und das ist für mich eigentlich meine eigene Disziplin, die ich mir mit irgendwelchen Regeln, die ich mir auch selber stelle, die ich für mich selber entwickelt habe, womit ich gemerkt habe, dass ich damit einfacher und sinnvoller durch das Leben gehe, einfach aufgebaut habe und damit ist das – und das auch ein bisschen zu verfolgen, ist das eigentlich meine eigene Disziplin und die ist für mich eigentlich wichtiger, als die Disziplin, die der Vorgesetzte von mir erwartet.“* (1161-1166)

**Kontrolle mag Herr Unsöld gar nicht. Sie schränkt den eigenen Drang nach Un-
abhängigkeit ein.** „Und Kontrolle schränkt diese Freiheit irgendwo ein.“ (553f.) Außer-
dem bedeutet Kontrolle einen Vertrauensverlust sowie die Abwesenheit personaler
Anerkennung. Wenn man jemanden kontrolliert, misstraut man ihm, traut man ihm kein
selbständiges Handeln zu. Bei der Bundeswehr ist Kontrolle nach Meinung von Herrn
Unsöld ein **notwendiges Übel**, denn sie ist aus seiner Sicht die **einzige Möglichkeit**
bzw. das einzige Mittel, **um die unterstellten Soldaten zu führen.** „Und sie ist halt bei
der Bundeswehr eine Sache, die es einfach geben muss, um einfach die Leute, mit
denen ich zu tun habe, in die richtige Richtung zu lenken.“ (554f.) Eine andere Option,
Menschen zu führen, kennt er also nicht. Da er aber als militärischer Vorgesetzter die
Befehle seiner Vorgesetzten in seinem unterstellten Bereich **durchsetzen muss**,
bleibt ihm gar nichts anderes übrig, als dies mit Hilfe von **Kontrolle** zu machen. Er hat
damit aber **kein gutes Gefühl**, da er seinen Soldaten dadurch das Vertrauen als Basis
eines fruchtbaren Miteinanders entziehen muss. „Es ist halt ein ungewolltes Muss, das
es gibt und damit muss man irgendwo leben auch und das akzeptieren und auch ver-
suchen, damit zurecht zu kommen.“ (574-576) Aus diesem Grund versucht er **Men-
schen** davon **zu überzeugen**, dass diese sich von sich aus angepasst verhalten sol-
len, da er so **auf Kontrolle verzichten** kann. „Man sollte versuchen den Menschen zu
lenken. Auf seiner eigenen Bewusstseinebene klar zu machen, in welche Richtung er
gehen soll. Und dass wir bei der Bundeswehr irgendwo an einem Strang ziehen müs-
sen, in eine Richtung gehen müssen“ (556-559). Andererseits versucht er seine **para-
doxe Einstellung** zum Thema Kontrolle **aufzulösen**, indem er ihr eine gerechte Be-
deutung zuschreibt. Wenn er selbst schon kontrolliert wird und **in seiner personalen
Anerkennung restringiert wird**, dann sollen grundsätzlich **alle kontrolliert werden**,
um diese **restriktive Erfahrung machen zu müssen.** „Für mich hört eigentlich die
Kontrolle nicht irgendwo beim Stabsunteroffizier oder beim Feldwebel, oder beim
Hauptmann, oder beim Oberst auf, diese Kontrolle muss bis oben hin durch sein, ge-
recht kontrolliert“ (562-564). Eine andere Option, die Paradoxie der Kontrolle abzu-
schwächen, sieht er in seinem **eigenen vorbildlichen Verhalten.** Nur wer sich selbst
den Regeln entsprechend **vorbildlich verhält**, hat auch **eine Argumentationsbasis**,
um Kontrolle auszuüben. „Da hört irgendwo die Kontrolle auf und dann fehlt mir eigent-
lich auch die richtige Argumentation, dass dem Mannschaftsdienstgrad, den ich ir-
gendwo führe, klar zu machen, warum ich ihn kontrolliere. Was mir eigentlich selber –
gut ich war nie Mannschaftsdienstgrad – aber was mir irgendwo selber sauer aufstößt,
wenn mich einer kontrolliert, bei dem es schlimmer aussieht, als bei Hempels unter
dem Sofa.“ (570-574) Kontrolle stellt für ihn also eine extrem schwierige und im Prinzip
unlösbare Paradoxie dar. Er möchte sie nicht anwenden, muss es aber. Auch seinen
Soldaten soll er erklären, warum er sie kontrolliert, ihnen also nicht vertraut. Aus die-
sem Grund nimmt er dieses Problem als unabänderlich hin und **richtet sich in dieser
Restriktivität ein.**

Sicherheit im Kontext der Bundeswehr ist für ihn ebenso „sehr wichtig“ (577f.). Dabei
sieht er vor allem in struktureller Hinsicht die Gefahr bei allen Soldaten, durch die
Routine des alltäglichen Dienstes **zu stark abzustumpfen** und so **die Sicherheit der
Kameraden** zu gefährden. Für Herrn Unsöld ist dies ein Grund für **Kontrolle.** Durch
Kontrollen kann man Routinen aufbrechen und Menschen für die Bedeutung ihres
Auftrags sensibilisieren. Insofern fordert er auch, dass die **Kontrollen**, die er selbst

eigentlich nicht mag, verstärkt werden und „**besser laufen**“ (595). **Kontrolle vermittelt** in dieser Beziehung **Sicherheit**. Damit hat er allerdings schon ein **wichtiges Merkmal militärischer Strukturen internalisiert**. **Sicherheit** kann nur **durch Kontrolle** gewährleistet werden. Persönlich hat für ihn Sicherheit insgesamt einen **hohen Stellenwert**. Er **benötigt ein sicheres Umfeld, um handlungsfähig zu bleiben**, da er in **ungewissen und unsicheren Situationen Angst hat**. „*Unsicherheit ist für mich auch gleich zu setzen mit Angst.*“ (610f.) „*Sicherheit ist einfach das, was jeder Mensch braucht. Weil ohne Sicherheit kann ich mich nicht wohl fühlen. Ohne Sicherheit laufe ich mit Angst durch die Gegend und Angst ist tödlich für mich. Also ist daher Sicherheit überall, in jeder Lebenssituation eine Sache, die man einfach braucht.*“ (604-607)

5.2 Axiales Kodieren

5.2.1 Die personale Situiertheit von Herrn Unsöld im Zusammenhang mit seiner Berufswahl

Der phänomenalbiographisch-familiäre Hintergrund von Herrn Unsöld ist geprägt von der Hörbehinderung seiner Mutter, den restriktiven Erziehungsmethoden des Vaters und der Biographie seines Bruders. Aufgrund der Behinderung seiner Mutter wächst er zunächst bei seiner Oma auf, die sich um ihn kümmert und ihn betreut, bis sie stirbt. Von diesem Moment an ist er auf sich alleine gestellt und muss sich selbst Ziele im Leben setzen. Der Vater ermöglicht seinem Sohn nur geringe Handlungsspielräume, indem er ihm klare Verhaltensrichtlinien vorgibt. Er orientiert sich dabei an gesellschaftlichen Normen, um sich soziale Anerkennung als verantwortungsvoller Vater und guter, pflichtbewusster Staatsbürger, der seine Kinder nach den gesellschaftlich vorgegebenen Werten und Normen erzieht, zu sichern. In Bezug zu seinem Bruder ist Herr Unsöld ein Wunschkind. Zum einen weil seine Mutter nach der Geburt seines älteren Bruders eine Fehlgeburt hat und mit Herrn Unsöld dann doch noch ein gesundes Kind zur Welt bringt. Zum anderen weil er im Gegensatz zu seinem Bruder hinsichtlich seines beruflichen Werdegangs ein familiäres Vorbild und Aushängeschild ist. Damit hat sich Herr Unsöld innerhalb der Familie einen besonderen Status erarbeitet, der eine Quelle personaler Anerkennung für ihn darstellt. Diese Quelle pflegt er insofern weiter, als er seine Eltern, nachdem er sich ein Haus gekauft hat, bei sich aufnimmt. Um das Haus zu finanzieren, schließt er mit seinen Eltern einen Vertrag. Er verpflichtet sich darin, seine Eltern bis zu einer gewissen Pflegestufe im Alter zu pflegen und sich nach deren Ableben auch um die Grabpflege zu kümmern. Im Gegenzug dafür wird er von diesen als Alleinerbe eingesetzt. Damit ist der phänomenalbiographisch-familiäre Hintergrund von Herrn Unsöld geprägt von einem *funktionalen*, in seiner *Unmittelbarkeitsverhaftetheit* unreflektierbaren sich Einrichten in ein *Instrumentalverhältnis* zu seinen Eltern, mit dem Ziel, deren personale Anerkennung zu sichern. Aus diesem Grund stellen für ihn auch Konfliktsituationen ein erhebliches Bedrohungspotential dar, in denen er sich sehr unwohl fühlt, weil dabei seine personale Anerkennung und damit seine *Teilhabe am familiären Prozess* bedroht wird. Klare Verhaltensrichtlinien, an denen er sich orientieren kann, erleichtern ihm deshalb das Leben. Er kennt dadurch die Erwartungen anderer und kann sich diesen entsprechend mit dem Ziel personaler Anerkennung anpassen.

Innerhalb dieses *Instrumentalverhältnisses* der personalen Anerkennung sowie der Abwehr der Bedrohung seiner damit verbundenen *personalen Handlungsfähigkeit* wegen, lernt Herr Unsöld, sich an andere anzupassen, da er sich nur auf diese Weise personale aber auch soziale Anerkennung sichern kann. Das Einrichten in *Instrumentalverhältnisse*, die Orientierung an Verhaltensrichtlinien, das Vermeiden von Konflikten sind damit wesentliche Merkmale seines subjektiven Möglichkeitsraumes. Als Prämisse dieser Handlungen lässt sich dabei die Befriedigung seines Bedürfnisses nach personaler und sozialer Anerkennung rekonstruieren. Diese Prämisse sowie seine *funktionale* Anpassung an die Erwartungen anderer zeigt sich auch in seiner Berufswahl. Mit der Ausbildung im Öffentlichen Dienst begibt er sich in eine Struktur, in der er die permanente Bedrohung seiner personalen Handlungsfähigkeit durch Anpassung überwinden kann. Dies fällt ihm dort insofern leicht, als dort vieles bürokratisch geregelt ist und er so Konflikte sowie deren Folgen vermeiden kann. Der Öffentliche Dienst vermittelt ihm also eine besondere strukturelle Sicherheit, die ihm in seiner *funktionalen* und deshalb *unmittelbarkeitsverhafteten Einrichtung in Instrumentalverhältnisse* entgegen kommt. Er erfährt sich darüber hinaus aber auch in einer gesellschaftlich angesehenen Position als Staatsdiener. Den gesellschaftlichen Erwartungen entsprechend kleidet er sich angemessen und unterhält sich auch ganz anders mit den Einwohnern der Stadt, die ihm auf der Straße begegnen. Insofern sichert er sich seine *Teilhabe am gesellschaftlichen Prozess* in Form sozialer Anerkennung, als er es gelernt hat, sich an die Erwartungen anderer anzupassen.

Sein Anpassungszwang an die Erwartungen anderer wirft aber auch Probleme für Herrn Unsöld auf. Er braucht auf der einen Seite die Gesellschaft anderer, um vermittelt über diese sein Bedürfnis nach personaler und sozialer Anerkennung befriedigen zu können. Aus diesem Grund erfährt er auch die Kameradschaft bei der Bundeswehr als sehr positiv, weil er dort immer in Gesellschaft anderer ist. Weil er es aber gelernt hat, sich lediglich in *Instrumentalverhältnissen* einzurichten, läuft er auf der anderen Seite ständig Gefahr, diese zu gefährden, indem er sich nicht den Erwartungen der anderen angepasst verhält. Die damit einhergehende *emotionale Befindlichkeit* erfährt er vor allem dann, wenn er frei vor anderen Menschen sprechen soll. Im Falle eines Versprechers, oder einer anderen Schwäche - z.B. weil er inkompetent wirkt - verhält er sich nicht mehr den Erwartungen anderer gegenüber angepasst und riskiert somit deren personale Anerkennung. Aber auch in Konfliktsituationen erfährt er diese *emotionale Befindlichkeit* in Verbindung mit der *Bedrohung* seiner *personalen Handlungsfähigkeit*. Eine Konfliktsituation entsteht immer dann, wenn sich Menschen innerhalb einer Beziehung nicht weit genug aneinander angepasst haben und dadurch Erwartungen enttäuscht werden. Aus diesem Grund wird in einer Konfliktsituation das *Instrumentalverhältnis* außer Kraft gesetzt und sein Bedürfnis nach Anerkennung und damit auch seine *Teilhabe am gesellschaftlichen Prozess* bleiben unbefriedigt.

Ein weiteres Problem im Zusammenhang mit der Einrichtung in *Instrumentalverhältnisse* spiegelt sich auch in der Begründung von Herrn Unsöld wider, vom Öffentlichen Dienst zur Bundeswehr zu wechseln. Während er in beiden Institutionen auf ähnliche Strukturen trifft, hat er bei der Bundeswehr den Vorteil der Abwechslung und des beruflichen Aufstiegs. Während er als Angestellter in der Stadtverwaltung immer die gleichen, oder aufgrund der Bürokratie ähnlichen Aufgaben bearbeiten musste, kann er als Rechnungsführer seinen Schreibtisch und damit seinen eigentlichen Aufgabenbereich

auch einmal verlassen, um zum Sport zu gehen, an einer Schießausbildung oder aber an einem Truppenübungsplatzaufenthalt teilzunehmen. Darüber hinaus hat er auch die Möglichkeit bzw. muss er sogar an verschiedenen Lehrgängen teilnehmen. Auf diese Weise lernt er andere Menschen kennen und kann so weitere *Instrumentalverhältnisse* als Quelle seines nie zu befriedigenden Bedürfnisses nach personaler und sozialer Anerkennung eingehen. *Instrumentalverhältnisse* bilden die Basis eines schlechten Zirkels, da durch sie das Bedürfnis nach Anerkennung geweckt wird. Dieses Bedürfnis kann deshalb nie auch innerhalb von *Instrumentalverhältnissen* befriedigt werden. Es kann nur innerhalb von *Subjektverhältnissen* aufgelöst werden. Aus diesem Grund benötigt Herr Unsöld Abwechslung in sozialen Beziehungen. Er ist ständig auf der Suche nach einer Befriedigung seiner Bedürfnisse nach Anerkennung, die er in *Instrumentalverhältnissen* nie erfahren wird.

Diese Grundprämisse seines Handelns im Hinblick auf seine Berufswahl, aber auch seines Lernhandelns auf dem Rechnungsführerlehrgang - wie noch aufgezeigt wird - strukturiert seinen Möglichkeitsraum auch in anderen Beziehungen.

- Er möchte anderen helfen und sieht auch die Bundeswehr vor allem als helfende Institution, um dadurch wiederum personale und auch soziale Anerkennung zu erhalten. Er ist jedoch enttäuscht darüber, dass die Bundeswehr in der Gesellschaft nicht den Stellenwert hat, den er sich als Bundeswehrangehöriger erwartet. Denn vermittelt über den sozialen Wert der Bundeswehr erhält auch Herr Unsöld in seiner Rolle als Soldat soziale Anerkennung.
- Als Rechnungsführer ist er Fachdienstfeldweibel und Spezialist auf seinem Fachgebiet. Dieser Status ist mit einer für ihn bedeutsamen sozialen Anerkennung verbunden. Noch nicht einmal sein Kompaniechef und Disziplinarvorgesetzter ist in der Lage, ihm vorzuschreiben wie er seine Tätigkeit gestalten soll. Dies weiß nur er allein.
- Als Rechnungsführer ist er aufgrund seiner Funktion in der Lage, andere dazu zu bringen, ihm soziale und personale Anerkennung entgegen zu bringen. Da seine Kunden etwas von ihm wollen, müssen sie ihm auch mit dem nötigen Respekt gegenüber seiner Position entgegen treten. Ansonsten verzögert er die Bearbeitung ihrer Anträge.

5.2.2 Die personale Situiertheit von Herrn Unsöld im Zusammenhang mit seinem schulischen Lernhandeln

Herr Unsöld wächst wie oben bereits erwähnt, in *Instrumentalverhältnissen* auf, in denen er ständig auf der Suche nach sozialer und personaler Anerkennung ist, und kann es bisher nicht realisieren, diese zu überwinden. Aus diesem Grund lernt er es im Verlauf seiner schulischen Lernbiographie auch nie, ein echtes *Interesse an einem Lerngegenstand* zu entwickeln, deshalb eine *Lernproblematik* aus einem Lerngegenstand auszugliedern und somit seine *Teilhabe am gesellschaftlichen Prozess* zu erweitern. Die Lerngegenstände, die ihm über die Schule vermittelt werden, nimmt er lediglich auf, um sie in den Prüfungen reproduzieren zu können und sich so vermittelt über gute Noten innerhalb verschiedener *Instrumentalverhältnisse* soziale und personale

Anerkennung zu sichern. Trotzdem interessiert er sich für die schulischen Lerngegenstände nicht. Diese stellen für ihn lediglich träges Wissen dar. Herr Unsöld lernt also nur weil er muss, um die Bedrohung seiner *Teilhabe am gesellschaftlichen Prozess* abzuwehren, und deshalb auch ungern. Solange seine Oma mit ihm lernt, erfährt er durch sie eine Lernbegründung. Durch gute Noten kann er sich für deren Unterstützung dankbar erweisen und sich zugleich die personale Anerkennung durch die Oma sichern. Nach dem Tod der Oma benötigt er eine andere Lernbegründung. Hierbei stellt sich das negative Beispiel seines Bruders als hilfreich dar. Dieser verweigert sich den fremdgesetzten Lernanforderungen und hat deshalb auch große Probleme, sich in der Gesellschaft zu verorten. Herr Unsöld ist sich dadurch bewusst, dass er nur durch Lernen etwas im Leben erreichen und sich so seine *Teilhabe am gesellschaftlichen Prozess* sowie damit verbunden eine gewisse *Lebensqualität* sichern kann. Lernt er nicht, drohen ihm die gleichen Konsequenzen, wie seinem Bruder, familiäre Missachtung und ein Leben am Rande der Gesellschaft. Neben dieser Lernbegründung schafft er es auch mit anderen Mittel den schulischen Lernzwang abzuschwächen und trotz des Zwangs zu lernen. Zum einen lernt er gemeinsam mit einem Freund. Dadurch ist er von dem Lernzwang sowie den damit verbundenen *Lernwiderständen* abgelenkt. Zum anderen setzt er sich „realistische“ Prüfungsziele, auf die hin er dann lernt. Aufgrund seiner *Lernwiderstände* kann er diese jedoch nicht zu hoch setzen, da er nicht in der Lage ist, sich noch stärker zum Lernen zu überwinden. Zu hohe Prüfungsziele würden ihn zusätzlich unter Druck setzen und damit seine *Lernwiderstände* verstärken. Erreicht er jedoch seine Ziele oder übertrifft sie gar, erfährt er ein Gefühl der Zufriedenheit. In dieser Situation hat er die *Bedrohung seiner personalen Handlungsfähigkeit* sowie die damit einhergehenden Gefühle der Angst abgewehrt.

Schulisches Lernen ist für Herrn Unsöld somit keine *Primärhandlung* aus einem *Interesse an bestimmten Lerngegenständen* unter *Ausgliederung einer Lernproblematik*. Herr Unsöld lernt vielmehr, um die Bedrohung seiner gesellschaftlichen Wertschätzung und somit *seiner Teilhabe am gesellschaftlichen Prozess* zu sichern. Sein generelles Lernhandeln fußt also auf einer *primären Handlungsproblematik*, der *Abwehr der Bedrohung seiner personalen Handlungsfähigkeit*, und ist somit *defensiv begründet*.

5.2.3 Die subjektive Befindlichkeit von Herrn Unsöld in Bezug auf die Rahmenbedingungen des Rechnungsführerlehrgangs

Herr Unsöld hat während des Lehrgangs kein Einzelzimmer. Er muss sich vielmehr mit drei anderen Lehrgangsteilnehmern ein Zimmer teilen. Die anderen drei haben es sich wie er selbst auch zum Ziel gesetzt, den Lehrgang zu schaffen. Aus diesem Grund bereiten sie am Abend die Lerninhalte des Tages nach. Herrn Unsöld kommt diese Konstellation entgegen. Er hat zwar unter der Woche kein Privatleben, da er immer andere Lehrgangsteilnehmer um sich herum hat. Da für ihn der Lehrgang eine Situation schulischen Lernens darstellt und er deshalb nur *widerständig* lernt, erinnert ihn das Lernengagement seiner Zimmerkollegen jedoch an die Verwirklichung seiner Ziele zu lernen, um den Lehrgang zu schaffen. Ohne das Vorbild seiner Kameraden hätte er öfter seinem eigentlichen Interesse nach einer lernfreien Freizeitgestaltung nachgegeben.

Während seine Kameraden ihn also zum Lernen anspornen, erfährt er die Fachlehrer eher als Verstärkung seiner *Lernwiderstände*, zumindest helfen diese ihm aber auch nicht, seine *Lernwiderstände* zu überwinden. Die Lehrer kommen aus seiner Sicht ihrer Bringschuld, ihm das Wissen so zu vermitteln, dass er es im Unterricht schon versteht und sich nicht erst mühsam in der Freizeit erarbeiten muss, nicht in dem Maße nach, wie er es aufgrund seiner *Lernwiderstände* benötigt. Aus seiner Sicht sind die Lehrer dazu da, ihm das ohnehin schon aufgezwungene Lernen zu erleichtern. Damit ist Herr Unsöld wiederum in seinem Lernengagement auf sich alleine gestellt. Die Lehrer übernehmen nicht die Rolle der Oma, die einem die Lerninhalte näher bringen und für die man lernen konnte. Vor allem die abwertende Art eines Fachlehrers verhindert es letztlich völlig, dass Herr Unsöld in der Lage wäre, ein *Instrumentalverhältnis* zu konstituieren, in dem er für den Lehrer lernt, um von diesem wiederum personale Anerkennung zu erfahren. Darüber hinaus erfährt er aber auch eine zusätzliche *Bedrohung seiner personalen Handlungsfähigkeit* durch die Fachlehrer. Da diese nicht in der Lage sind, seine Verständnisfragen zu beantworten, muss er mit der Ungewissheit sowie der damit verbundenen Angst zurecht kommen, das Wissen in der Prüfung nicht richtig zur Anwendung zu bringen und somit den Prüfungserfolg zu gefährden. Mit diesem Erfolg ist wiederum seine Teilhabe am gesellschaftlichen Prozess in Form personaler und sozialer Anerkennung verbunden.

Nachdem Herr Unsöld seine *personale Handlungsfähigkeit* durch die Art und Weise, wie die Fachlehrer unterrichten und aufgrund verschiedener Aussagen bedroht sieht, die ihm persönlich nahe gehen und ihn verunsichern, bleibt ihm lediglich der Ausweg, seine Vorgesetzten auf seine Seite zu ziehen. Diese lassen sich darauf jedoch nicht ein und unterstützen ihn auch nicht bei seinen Problemen mit den Fachlehrern. Aus diesem Grund erfährt er sich von diesen bei der Überwindung seiner *Lernwiderstände* ebenso vernachlässigt. Das Problem direkt mit den Fachlehrern auszutragen, kommt für den Hörsaal und Herrn Unsöld aber auch nicht in Frage. Niemand verfügt dort über die Konfliktfähigkeit, einer Autoritätsperson auch einmal ein negatives Feedback zu deren Leistung zu geben. Dieses Feedback könnte leicht als Anklage und Schuldzuweisung missverstanden werden. Auf diese Weise provoziert man Widerstände, der Konflikt eskaliert und die Fachlehrer sind verärgert. Verärgerte Fachlehrer wiederum konzipieren schwierigere Prüfungen, oder korrigieren diese auf eine penible Art und Weise, so dass der Notendurchschnitt im Allgemeinen schlechter ausfallen wird, wie bei einem gut gestimmten Fachlehrer. Insofern verfügen die Lehrer also über ein Machtpotential, da für die meisten Lehrgangsteilnehmer der Notendurchschnitt auf dem Lehrgang von großer Relevanz ist. Die Fachlehrer bedrohen also die *personale Handlungsfähigkeit* von Herrn Unsöld in doppelter Weise. Sie unterstützen ihn nicht bei der Überwindung seiner *Lernwiderstände* und bedrohen durch ihre Prüfungsmacht sein Lehrgangziel.

Der Umstand, dass er auf den Lehrgang kommandiert wird und er somit einen Befehl zu lernen erhält, ist für sein Lernhandeln insofern bedeutsam, als er hierdurch den Lernzwang ganz konkret erfährt. Ein Befehl muss gemäß Soldatengesetz ausgeführt werden, solange er nicht gegen ein Gesetz verstößt. Insofern muss Herr Unsöld lernen. Er deutet diesen Zwang jedoch um, indem er sein Lernhandeln nicht von diesem Befehl abhängig macht. Rechnungsführer zu werden war seine eigene, freie Entschei-

dung. Hierzu gehört seines Erachtens auch die Konsequenz auf einen Lehrgang zu gehen und sich dort den Lernnotwendigkeiten zu stellen. Den Zwang zu lernen, den er selbst auch wahrnimmt, kann er also auf diese Weise nicht umdeuten, indem er ihn paradoxerweise als „freiwilligen Zwang“ definiert. Insofern stellt der Rechnungsführerlehrgang für ihn eine Zwangssituation hinsichtlich seines Lernhandelns dar. Er kann in dieser Situation nicht freiwillig und vor allem nicht *expansiv* lernen. Um die damit verbundenen *Lernwiderstände* zu überwinden, versucht er sich jedoch einzureden, freiwillig zu lernen, mit der Folge sich immer wieder selbst disziplinieren zu müssen.

5.2.4 Subjektiver Möglichkeitsraum von Herrn Unsöld im Zusammenhang mit seinem Lernhandeln während des Rechnungsführerlehrgangs

Im Zuge seiner Erziehung hat Herr Unsöld es gelernt, sich in *Instrumentalverhältnissen* in funktionaler Weise einzurichten. Ein *Instrumentalverhältnis* ist somit aufgrund seiner *Unmittelbarkeitsverhaftetheit* für ihn die einzige Möglichkeit soziale Beziehungen einzugehen. Aus diesem Grund nimmt für ihn die Befriedigung seiner *Bedürfnisse an der Teilhabe am gesellschaftlichen Prozess* in Form personaler und sozialer Anerkennung einen hohen Stellenwert ein. Dies gilt auch in Bezug zu seinem schulisch situierten Lernhandeln. Hier wird sein Bedürfnis nach Anerkennung zur Kernprämisse seines subjektiven Möglichkeitsraumes, den es im Folgenden weiter auszudifferenzieren gilt.

Lernen bedeutet für ihn in schulischen Lehr-Lern-Situationen grundsätzlich den Lernzwang überwinden zu müssen. Dies gilt in besonderem Maße für den Rechnungsführerlehrgang, der alleine schon aufgrund seiner didaktisch-methodischen Konstitution einer schulischen Lehr-Lern-Situationen gleicht. Die dort vermittelten Lerninhalte und *potentiellen Lerngegenstände* haben für Herrn Unsöld keine Bedeutung in Form gesellschaftlicher Bedeutungsmöglichkeiten, deren Durchdringung eine *Erweiterung seiner personalen Handlungsfähigkeit* darstellen würde. Sie stellen in erster Linie lediglich die Voraussetzung für eine qualifizierte Berufsausübung sowie eine notwendige Lernanforderung im Hinblick auf die abzuleistenden Prüfungen dar. Ein wirkliches *Interesse* an der Durchdringung dieser Lerngegenstände durch die *Ausgliederung einer Lernschleife* zur Überwindung einer *Lernproblematik* hat Herr Unsöld also nicht. Eine *Erweiterung seiner gesellschaftlichen Teilhabe* über den Prozess *expansiven Lernens*, vermittelt über die Lerngegenstände auf diesem Lehrgang, liegt also außerhalb seiner Möglichkeiten. Aus diesem Grund ist sein Lernhandeln *defensiv* begründet. Dieses steht damit ständig im Konflikt mit anderen individuellen Interessen, weshalb Herr Unsöld auch nur *widerständig* und schwerfällig lernt.

Der Rechnungsführerlehrgang ist für Herrn Unsöld situativ geprägt von einer Reihe von Prüfungen. Von seinem persönlichen Abschneiden in diesen Prüfungen hängt schließlich ab, ob er den Lehrgang bestehen wird und mit welchem Ergebnis. Diese beiden Umstände haben für ihn eine hohe Bedeutung in Bezug auf sein Lernhandeln. In seiner funktionalen Einrichtung in *Instrumentalverhältnissen* strebt er nach gesellschaftlicher Teilhabe, indem er versucht sich permanent soziale und personale Anerkennung zu erarbeiten. Seine *personale Handlungsfähigkeit* ist damit sehr stark davon abhängig, wie ihn sein soziales Umfeld wahrnimmt. Zu seinem sozialen Umfeld gehört dabei insbesondere seine Mutter, seine Kameraden in der Einheit, seine Vorgesetzten sowie seine Freunde. Besteht er den Lehrgang nicht, weil er aufgrund mangelnden Lernen-

gagements bei den Prüfungen zu schlecht abschneidet, kann er aus seiner Sicht von seinem sozialen Umfeld keine Anerkennung erwarten und damit keine *Teilhabe am gesellschaftlichen Prozess* erfahren. Ähnliches geschieht, wenn er den Lehrgang nicht so gut wie möglich abschließt. Personale und soziale Anerkennung erhält er nur für gute Leistungen in den Prüfungen. Insofern reicht es für Herrn Unsöld nicht aus, den Lehrgang lediglich zu bestehen. Er muss auch einer der besten Lehrgangsteilnehmer sein. Damit wird seine *personale Handlungsfähigkeit* im Zusammenhang mit seiner *gesellschaftlichen Teilhabe* über Anerkennung durch die Prüfungen bedroht. Diese Bedrohung in Form einer für ihn *primären Handlungsproblematik* kann er durch Merkzettel, die er unbemerkt in die Prüfung einschleust und dort als Gedankenstütze verwendet, nicht überwinden. Bei dieser Art eine Prüfung zu bewältigen, hat er zu viel Angst, da das Risiko erwischt zu werden zu groß ist. Damit wäre auch gemäß der Prüfungsstatuten die Prüfung mit ungenügend zu bewerten. Die Folge für Herrn Unsöld wäre dann ein starker Verlust an Anerkennung. Aus diesem Grund bleibt ihm zur Überwindung der Handlungsproblematik ›Prüfung möglichst gut bestehen‹ lediglich die Möglichkeit, sich zum Lernen zu überwinden. Als Hilfsmittel bei der Überwindung seiner *Lernwiderstände* helfen ihm dabei die Ziele, die er sich setzt und, wie bereits herausgearbeitet, verschiedene Rahmenbedingungen des Lehrgangs.

Neben den Prüfungen stellt für Herrn Unsöld aber auch das auf dem Lehrgang vermittelte Fachwissen eine Prämisse für sein Lernhandeln dar. Ohne dieses Wissen kann er seine Aufgaben als Rechnungsführer nicht fehlerfrei ausführen. Dies ist jedoch wichtig, erhält er darüber doch einen gewissen Grad an Sachautorität, mit deren Hilfe er sich die personale und soziale Anerkennung in seinem Kameradenkreis sowie bei seinen Vorgesetzten sichern kann. Als Rechnungsführer nimmt er einen Schlüsseldienstposten ein. Ohne diesen Dienstposten wäre eine ordnungsgemäße Wehrsold-, Trennungsgeld- und Reisekostenabrechnung nicht möglich. Es handelt sich dabei um Geldmittel, die von anderen eingefordert und dringend benötigt werden. Somit sind seine Kameraden von der Arbeitsweise von Herrn Unsöld abhängig. Sie beurteilen auf der einen Seite seine Leistung danach, wie schnell sie ihr eingefordertes Geld erhalten und ob es in der richtigen Höhe ausgezahlt wurde. Auf der anderen Seite hat er Einfluss auf seine Kameraden, da er Zahlungsprozesse verzögern kann. Aus dieser Konstellation, eine Schlüsselposition einzunehmen, von der andere abhängig sind, erfährt er soziale und personale Anerkennung. Diese wird wiederum bedroht, wenn er sich den Lehrgangserfolg lediglich durch Hilfsmittel sichert und nicht dadurch, dass er in Überwindung seiner *Lernwiderstände* in den Prüfungen sein gelerntes Fachwissen reproduzieren kann.

Aber auch die Institution Bundeswehr mit ihren spezifischen Rahmenbedingungen stellt eine wichtige Prämisse für das Lernhandeln von Herrn Unsöld auf dem Rechnungsführerlehrgang dar. Aufgrund seines nicht zu stillenden Bedürfnisses nach Anerkennung, wie es aus seiner steten, für ihn *funktionalen Einrichtung in Instrumentalverhältnisse* resultiert, benötigt er Strukturen, in denen er sich permanent funktionell in solchen Verhältnissen einrichten kann. Die Bundeswehr bietet ihm hierfür optimale Voraussetzungen. Es gibt kaum ein soziales System, dass derart von *Instrumentalverhältnissen* getragen wird, wie die Bundeswehr. Wer sich dort am besten an die Strukturen anpasst, erhält dauerhaft personale Anerkennung durch seine Vorgesetzten sowie sozia-

le Anerkennung aufgrund des hierarchischen Aufstiegs. Aus diesem Grund will Herr Unsöld auch Berufssoldat werden. Dieses Ziel kann er jedoch nur dann erreichen, wenn er den Rechnungsführerlehrgang mindestens mit ›gut‹ absolviert. Lernen wird somit wiederum zum einzigen Mittel, diese *primäre Handlungsproblematik* ›Bedrohung seiner *gesellschaftlichen Teilhabe* (Anerkennung)‹ abzuwehren und sich die eigenen *Lernwiderstände* überwindend das notwendige Wissen anzueignen, um in den Prüfungen gut bis sehr gut abzuschneiden.

Zusammenfassend lässt sich der rekonstruierte Möglichkeitsraum von Herrn Unsöld damit wie folgt festlegen:

- Aufgrund der restriktiven Erziehung durch seine Eltern kann er seine *Teilhabe am familiären Reproduktionsprozess* nur sichern, indem er sich in *funktionaler Weise* in ein *Instrumentalverhältnis* zu allen Familienmitgliedern einrichtet. Auf diese Weise werden *Instrumentalverhältnisse* sowie die damit einhergehende *restriktive Handlungsfähigkeit* im Zusammenhang mit dem nicht stillbaren Bedürfnis nach personaler und sozialer Anerkennung für Herrn Unsöld aufgrund der mit der Erziehung verbundenen *Unmittelbarkeitsverhaftetheit* zu einer Grundprämisse seines Handelns in sozialen Beziehungen.
- Sein schulisches Lernen ist für ihn mit *Lernwiderständen* sowie dem *fehlenden Interesse* an den in der Schule vermittelten Lerngegenständen verbunden. Daneben muss er jedoch auch in Abgrenzung zu seinem Bruder lernen, um in der Familie und auch gesellschaftlich personale und soziale Anerkennung zu erfahren. Insofern lernt er im Zusammenhang mit den schulischen Lernanforderungen, da er die Bedrohung der mit seiner Anerkennung durch andere verbundenen *Teilhabe am gesellschaftlichen Prozess* überwinden muss. Sein Lernhandeln in schulischen Lehr-Lern-Situationen ist also immer *defensiv begründet*.
- Verbunden mit seiner *restriktiven Handlungsfähigkeit* in *Instrumentalverhältnissen* kann Herr Unsöld sein Bedürfnis nach Anerkennung nur durch seine Anpassung an die Erwartungen für ihn signifikant Anderer befriedigen. Aus diesem Grund ordnet er sich auch dem befohlenen Lernen auf dem Lehrgang unter, um die Konsequenzen in Form von Konflikten und Verweigerung der Anerkennung bei Nichtbefolgung des Befehls zu vermeiden.
- Sein Anpassungszwang als Gegenleistung für den Erhalt seiner *gesellschaftlichen Teilhabe* sowie der damit verbundenen *restriktiven Lebensqualität* begründet auch sein Lernhandeln im Zusammenhang mit der Gemeinschaft auf seiner Stube. Wenn alle anderen lernen, muss er auch lernen, um nicht aus der Gemeinschaft ausgegrenzt zu werden.
- Da er die Prüfungen auf dem Lehrgang aufgrund des für ihn zu hohen Risikos nicht durch andere Mittel bewältigen kann als durch Lernen, wird sein Lernhandeln auch hier wiederum durch die mit den Prüfungen verbundenen *Bedrohung seiner personalen Handlungsfähigkeit* begründet. Ein schlechtes Abschneiden in den Prüfungen bedeutet für ihn den Verlust personaler und sozialer Anerkennung in der Familie, im Freundes- und Kameradenkreis sowie bei seinen Vorgesetzten.

- Schließlich benötigt er für die fehlerfreie und damit konfliktfreie Ausübung seines Rechnungsführerberufs das nötige Fachwissen. Auch wenn ihn dies persönlich nicht interessiert, muss er deshalb diese fachspezifischen Lerngegenstände in ihrer Flachheit lernen.

6 Selektives Kodieren

Durch die Rekonstruktion der subjektiven Möglichkeitsräume von Frau Sauer, Herrn Jäger und Herrn Unsöld im Zuge des axialen Kodierens ist somit die Grundlage geschaffen, um diese durch gegenseitigen Vergleich entlang der Schlüsselkategorie „Subjektive Befindlichkeit in Bezug auf das Lernhandeln während der Qualifizierungsmaßnahme ›Rechnungsführerlehrgang‹“ selektiv zu kodieren. Auf diese Weise wird der typische Möglichkeitsraum von Lernenden im Rahmen von Qualifizierungsmaßnahmen (re-)konstruiert. Der besseren Übersichtlichkeit wegen werden im Folgenden die Kernprämissen der subjektiven Möglichkeitsräume der drei Lernenden tabellarisch gegenübergestellt, um sie miteinander zu vergleichen und dadurch eine Fokussierung auf einen typischen Möglichkeitsraum Lernender in Qualifizierungsmaßnahmen bei der Bundeswehr zu ermöglichen.

Frau Sauer	Herr Jäger	Herr Unsöld
<ul style="list-style-type: none"> - Die Eltern haben sich in ein Instrumentalverhältnis innerhalb der Gemeinde eingerichtet, indem sie sich so Verhalten und auch ihre Tochter so erziehen, wie es von der Gemeinschaft erwartet wird, um sich ihre restriktive Teilhabe am gesellschaftlichen Reproduktionsprozess zu sichern. 	<ul style="list-style-type: none"> - Herr Jäger betont, katholisch erzogen worden zu sein. Die katholische Ethik bedeutet jedoch, sich an die Erwartungen anderer anzupassen und sich so die Teilhabe an einem höherwertigen Leben nach dem Tod zu sichern. Verpflichtet man sich dieser Ethik, so geht man ein Instrumentalverhältnis mit einer höheren Macht ein, um sich deren Gunst zu sichern. 	<ul style="list-style-type: none"> - Die Erziehungssituation von Herrn Unsöld ist geprägt von der mangelnden personalen Anerkennung durch seine Eltern, die entweder zu wenig Zeit haben, oder aber mit ihren eigenen Problemen zurecht kommen müssen. Anerkennung wird lediglich dann garantiert, wenn er sich den sehr strengen Erwartungen der Eltern, und hier im Speziellen des Vaters unterordnet.
<p>Folge:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Frau Sauer erfährt im Zuge ihrer Erziehung klare Verhaltensrichtlinien durch ihre Eltern. Hält sie sich an diese, erhält sie deren personale Anerkennung. Sie richtet sich somit funktional in ein Instrumentalverhältnis zu ihren Eltern ein, um sich ihre Teilhabe am familiären Prozess in Form personaler Anerkennung durch die Eltern zu sichern. - Frau Sauer reproduziert somit aufgrund ihrer erziehungsbedingten Unmittelbarkeitsverhaftetheit das funktionale sich Einrichten in Instrumentalverhältnissen, um sich personale und soziale Anerkennung zu sichern. 	<p>Folge:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Herr Jäger wächst in einem Instrumentalverhältnis auf, in dem er sich durch Anpassung an die Erwartungen seiner Eltern, indem er ein guter Junge ist, deren anerkennendes Wohlwollen sichert. - Er reproduziert somit aufgrund seiner erziehungsbedingten Unmittelbarkeitsverhaftetheit das funktionale sich Einrichten in Instrumentalverhältnissen in allen sozialen Beziehungen, um sich wohlwollende personale und soziale Anerkennung zu sichern. - Um sich das Wohlwollen und die damit verbundene personale Anerkennung 	<p>Folge:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Herr Unsöld erfährt seine Teilhabe am familiären Reproduktionsprozess, indem er sich an die Erwartungen seiner Eltern anpasst und sich dadurch zudem von seinem unangepassten Bruder unterscheidet. - Aufgrund dieser für ihn in ihrer Unmittelbarkeitsverhaftetheit einzigartigen Möglichkeit, die eigene personale Handlungsfähigkeit zu sichern, lernt Herr Unsöld keine andere Möglichkeit sozialer Beziehungen kennen, als in Form von Instrumentalverhältnissen. - Aufgrund dieses Umstands erfährt er

<ul style="list-style-type: none"> - Das Handeln von Frau Sauer in sozialen Beziehungen ist somit geprägt von der Anpassung an die Erwartungen anderer sowie der damit verbundenen Abwehr der Bedrohung ihrer personalen Handlungsfähigkeit (in Form von Anerkennung) durch das Vermeiden von Konflikten. - Konflikte kann Frau Sauer nur dann wirkungsvoll vermeiden, wenn sie in sozialen Strukturen handelt, die geordnet sind, klare Handlungsvorgaben und -erwartungen kommunizieren und somit eine Sicherheit vermittelnde Anpassung ermöglichen. - Aufgrund der Spürbarkeit ihrer restriktiven Handlungsfähigkeit versucht sie diese zu überwinden, indem sie sich ihre „Freiheit“ durch Anpassung erkauft. - Frau Sauer muss Enttäuschungen/Niederlagen vermeiden. Diese bedrohen aufgrund ihrer restriktiven Handlungsfähigkeit ihre personale und soziale Anerkennung, da in Instrumentalverhältnissen nur die erfolgreiche Anpassung 	<p>aufgrund seiner Anpassungsfähigkeit an andere zu sichern, vermeidet Herr Jäger jegliche Konflikte und Situationen, die wegen ihrer für ihn unsicheren Strukturen. Konflikte provozieren können.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Niederlagen bedeuten für ihn, schlechter zu sein als andere, in Bezug auf die Anpassung an von außen gesetzte Erwartungen. Damit verbunden ist die Bedrohung seiner personalen Handlungsfähigkeit, weil er in diesem Fall keine Anerkennung erfährt. - Die Angst vor Niederlagen in Situationen, in denen er seine Anpassungsfähigkeit unter Beweis stellen muss, um wohlwollende Anerkennung zu erhalten, löst bei ihm einen sehr großen Erfolgsdruck aus. - Aufgrund dieses Erfolgsdrucks erfährt er soziale Situationen, in denen er personale und soziale Anerkennung erfahren oder diese ihm verwehrt werden kann, als Wettkampfsituationen. - Eine Teilhabe am gesellschaftlichen Prozess erfährt Herr Jäger somit immer 	<p>Konflikte und Situationen, in denen er sich blamieren könnte als Bedrohung seiner personalen Handlungsfähigkeit. Diese Situationen gilt es deshalb durch die Anpassung an die Erwartungen einflussreicher Anderer zu vermeiden, um sich so personale und soziale Anerkennung zu sichern.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Im Zusammenhang mit dem selbstauferlegten Anpassungszwang erfährt er Situationen, in denen er sich blamieren könnte als sehr unangenehm, weil er in diesen durch falsches, unangepasstes Handeln seine personale Anerkennung durch die Anderen gefährdet. Er benötigt deshalb ein Umfeld, in dem er solche Situationen vermeiden kann. Dies ist vor allem dann möglich, wenn er aufgrund seiner Fachkompetenz über eine gewisse Sachautorität verfügt, die es ihm erlaubt, sich nicht unbedingt an die Erwartungen anderer anpassen zu müssen. - Seine Hilfsbereitschaft entspringt ebenso seinem Bedürfnis nach Anerkennung. Indem er anderen hilft, kann er von diesen als Gegenleistung Dank und Anerkennung erwarten.
---	--	--

<p>an die Erwartungen anderer Anerkennung garantiert.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Frau Sauer erfährt in für sie neuen sozialen Situationen, in denen sie für ihr Anerkennungsbedürfnis bedeutsame Menschen kennen lernt, die Angst vor Konflikten. Für sie sind derartige Situationen geprägt von der Unsicherheit, sich auch an die Erwartungen der anderen korrekt anpassen zu können. 	<p>nur dann, wenn er im Vergleich mit anderen besser ist als diese und eine solche Konkurrenzsituation mit der Anerkennung durch einen signifikanten Dritten einher geht.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Herr Jäger vermeidet biographische Übergänge, die für ihn mit Ungewissheit verbunden sind. Er bevorzugt bei der Auswahl seiner Übergänge Situationen, die geordnet sind, ihm Orientierung ermöglichen und Konfliktfreiheit garantieren. 	<ul style="list-style-type: none"> - Herr Unsöld sucht sich bei seiner Berufswahl solche Strukturen, die ihm ein geregelt Leben, Orientierungsmöglichkeiten im Zusammenhang mit einer optimalen Anpassung an die Erwartungen einflussreicher Anderer und die Befriedigung seines Bedürfnisses nach Anerkennung garantieren.
<p>Prämissen für ihr Lernhandeln auf dem Lehrgang</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die Bundeswehr garantiert Frau Sauer mit ihren Strukturen ein Umfeld, in dem sie klare Grenzen erfährt und sich somit durch Anpassung an diese konfliktfrei und damit ihre Teilhabe am gesellschaftlichen Prozess durch Anerkennung sichernd handeln kann. Darüber hinaus garantiert ihr die Bundeswehr ein Umfeld, in dem sie sich nicht in ständig wechselnden sozialen Beziehungen neu anpassen muss. Solche Situationen, in denen sie nicht weiß, ob sie den Erwar- 	<p>Prämissen für sein Lernhandeln auf dem Lehrgang</p> <ul style="list-style-type: none"> - Herr Jäger setzt sich im Zusammenhang mit dem Rechnungsführerlehrgang das Ziel, diesen möglichst gut zu bestehen. - Durch das Bestehen des Lehrgangs sichert er sich die Kontinuität seines beruflichen Umfeldes sowie seiner reibungslosen berufsbiographischen Übergänge. Sein berufliches Umfeld muss ihm klare Orientierungs- und Aufstiegsmöglichkeiten sowie finanzielle Sicherheit bieten. Gerade in einem solchen 	<p>Prämissen für sein Lernhandeln auf dem Lehrgang</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die Bundeswehr garantiert Herrn Unsöld mit ihren restriktiven Strukturen Orientierung und damit Handlungssicherheit im Hinblick auf Konfliktfreiheit durch Anpassung an die Erwartungen einflussreicher Anderer. - Um seine dadurch gesicherte personale Handlungsfähigkeit dauerhaft zu sichern, strebt er eine Stelle als Berufssoldat an, für die er den Lehrgang mit mindestens guten Leistungen beenden muss.

<p>tungen des Gegenüber entsprechend handelt, bereiten ihr Unbehagen. Aus diesem Grund verlängert sie auch ihre Dienstzeit und hält sich die Option offen, Berufssoldat zu werden. Hierzu muss sie aber den Lehrgang mit einer guten bis sehr guten Note abschließen. Dies ist nur durch Überwindung der eigenen Lernwiderstände und ein intensives Lernengagement möglich.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Da Frau Sauer auch ein Instrumentalverhältnis zu ihrem Dienstherrn eingeht und dieser von ihr erwartet, auf dem Lehrgang zu lernen, hat sie keine andere Wahl, als zu lernen. Andernfalls sind Konflikte mit dem Dienstherrn und somit die Bedrohung ihrer personalen Handlungsfähigkeit vorprogrammiert. - Die Angst vor dem Versagen und der damit verbundenen Restriktion ihrer Teilhabe am gesellschaftlichen Prozess zu Beginn des Lehrgangs kann sie nur durch Lernen überwinden. - Voraussetzung ihre personale Handlungsfähigkeit in Form von Anerkennung im Kontext der Bundeswehr zu erhalten, 	<p>Umfeld kann er sich ein gewisses Maß an personaler und sozialer Anerkennung und damit die restriktive Teilhabe am gesellschaftlichen Reproduktionsprozess sichern.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Um diese Prämissen auf sein gesamtes Berufsleben auszudehnen, muss er Berufssoldat werden und hierzu den Rechnungsführerlehrgang mit einer guten Leistung abschließen. - Das gute Abschneiden auf dem Lehrgang bedingt aber auch den Erhalt personaler Anerkennung durch seine Vorgesetzten sowie sein militärisches Umfeld. Umgekehrt wird seine personale Handlungsfähigkeit durch ein Scheitern auf dem Lehrgang bedroht. - Die Lerngegenstände, die auf dem Lehrgang vermittelt werden, bedeuten für ihn lediglich ein Mittel, um ein guter Fachmann zu werden. Als guter Fachmann kann er sich die benötigte personale und soziale Anerkennung durch andere sichern. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sein Erfolg in den Prüfungen auf dem Lehrgang wird somit zum Gradmesser seiner beruflichen Zukunft in Verbindung mit der Sicherung seiner Teilhabe am gesellschaftlichen Prozess. - Die auf dem Lehrgang vermittelten Lerngegenstände haben für Herrn Unsöld somit die Bedeutung von Lernzwängen. Er muss sich diese aneignen, um in den Prüfungen erfolgreich zu sein, weil er darüber hinaus das Risiko scheut, die Prüfung auch mit anderen Mitteln als über Lernen zu bestehen. - Weiterhin haben die Lerngegenstände in Form von Fachwissen für ihn die Bedeutung, durch deren Aneignung zu einem Fachmann zu werden. Dadurch erhält er eine gewisse Sachautorität, die es ihm ermöglicht, sich genug soziale und personale Anerkennung zu sichern, dass er sich nicht unbedingt an die Erwartungen ihm gegenüber aufgrund der Dienststellung und des Dienstgrads mit Amtsauctorität versehener Anderer anpassen muss. Denn gerade gegenüber Autoritäten erfährt Herr Unsöld die Restriktivität
--	---	--

<p>ist für Frau Sauer die nötige Fachkompetenz, um sich als Meister ihres Faches bei ihren Kameraden in der Einheit Sachautorität zu verschaffen. Diese ist notwendig, weil ihr aufgrund ihrer fehlenden militärischen Erfahrungen als „Neckermann-StUffz“ nicht die volle personale und soziale Anerkennung zuteil wird, die sie aufgrund ihres Dienstgrads erwarten kann.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nachdem sie auch zu den Lehrern ein Instrumentalverhältnis aufbaut, lernt Frau Sauer für diese, um sich über gute und sehr gute Noten deren personale Anerkennung zu sichern. - Aufgrund des quizähnlichen Lernens in einer Lerngruppe muss Frau Sauer lernen, will sie in dem Lernquiz gut abschneiden sich so ihre Teilhabe am Gruppenprozess sichern. - Insgesamt lernt Frau Sauer lediglich, um die Bedrohung ihrer personalen Handlungsfähigkeit in Form personaler und sozialer Anerkennung im Falle eines Scheiterns auf dem Lehrgang abzuwehren. Ihr Lernhandeln ist somit defensiv 	<ul style="list-style-type: none"> - Aufgrund der Erreichung o.a. Ziele, die Sicherung personaler und sozialer Anerkennung, wird die verschulte Lehrgangssituation für ihn zu einer Wettkampfsituation, in der er besser sein muss als andere, um sich eine der geringen und damit sehr begehrten Stellen als Berufssoldat sowie die personale Anerkennung durch seine Vorgesetzten zu sichern. - Da sein gesamtes Lernhandeln auf dem Lehrgang lediglich der Überwindung seiner primären Handlungsproblematik gilt, die Bedrohung seiner personalen Handlungsfähigkeit in Form der Befriedigung seines Bedürfnisses nach Anerkennung, ist sein Lernhandeln lediglich defensiv begründet. Die Lerngegenstände stellen für ihn die eigentliche Bedrohung dar und er erfährt sich mit diesen konfrontiert. Zusätzlich zu dieser Bedrohung muss Herr Jäger auch den Interessenkonflikt zwischen der Erreichung seiner Ziele und seinem Interesse nach einer lernfreien Lebensführung bewältigen. Dieser Konflikt äußert sich in seinen Lernwiderständen, die wiederum seine Ziele zu unterminieren drohen und große Spannungen im Zusammenhang mit 	<p>seiner Handlungsfähigkeit.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Insgesamt stellt das Lernen auf dem Rechnungsführerlehrgang für Herrn Unsöld eine Zwangssituation dar, auch wenn er sich dieser aus seiner Sicht freiwillig stellt. - Seine Freiwilligkeit bezieht sich dabei auf die o.a. Ziele sowie die damit verbundenen positiven Nebenwirkungen für Herrn Unsöld. - Trotz dieser „Freiwilligkeit“ ist sein Lernhandeln mit dem Zwang verbunden, die o.a. Ziele zu erreichen, um so seine primäre Handlungsproblematik, die Bedrohung dieser Ziele, zu überwinden. Sein Lernhandeln ist damit defensiv begründet und mit Lernwiderständen verbunden, die es zu überwinden gilt, will er seine Ziele auch erreichen. - Eine Hilfestellung erhält er dabei lediglich durch die Kameraden, die sich mit ihm eine Stube teilen. Weil diese ihre Lernwiderstände leichter überwinden können als er und nach dem Dienst lernen, lernt er auch, um sich an die Ge-
---	---	---

<p>begründet, da sie selbst an den Lerngegenständen kein Interesse hat. Diese sind lediglich Teil ihrer primären Handlungsproblematik, Lerninhalte lernen zu müssen, um in den Prüfungen erfolgreich zu sein und damit die Bedrohung ihrer Teilhabe am gesellschaftlichen Prozess zu überwinden.</p>	<p>dem Erfolgsdruck, dem er sich dadurch aussetzen muss, provozieren.</p> <p>- Neben dem enormen Erfolgsdruck, den er sich aufgrund seiner Ziele auferlegt, hilft ihm bei der Unterdrückung seiner Lernwiderstände das Lernen in einer Lerngruppe. Hier erfährt er sich mit seinem Primärziel, den Lehrgang zu bestehen, als Mitglied einer Interessensgruppe. Dies bedeutet für ihn zugleich eine Teilhabe am gesellschaftlichen Reproduktionsprozess, verbunden mit der personalen Anerkennung durch die Integration in die Lerngruppe.</p>	<p>meinschaft anzupassen und sich so seine Teilhabe am kameradschaftlichen Reproduktionsprozess zu sichern.</p>
--	---	---

Bei den drei aus der Tabelle ersichtlichen Möglichkeitsräumen wird deutlich, dass alle drei Lerner in Instrumentalverhältnissen aufgewachsen sind. Im Gegensatz zu Subjektverhältnissen in denen das phylogenetisch geprägte menschliche Bedürfnis nach personaler Teilhabe am gesellschaftlichen Reproduktionsprozess durch ein bedingungsloses Miteinander im Sinne des gesellschaftlichen Reproduktionsprozesses gewährleistet ist, muss dieses Bedürfnis in Instrumentalverhältnissen durch die Anpassung an die Erwartungen einflussreicher Anderer individuell *erkaufft* werden. Als Gegenleistung erhält man personale und soziale Anerkennung durch diese Anderen, durch die man jedoch lediglich eine restriktive Teilhabe am gesellschaftlichen Reproduktionsprozess sowie damit verbunden eine restriktive Lebensqualität erfährt. Denn der Preis für diese Anerkennung/Teilhabe ist die Einschränkung der personalen Handlungsfähigkeit. Insofern ist eine Befriedigung des Bedürfnisses nach Teilhabe am gesellschaftlichen Prozess innerhalb von Instrumentalverhältnissen nie möglich. Personale und soziale Anerkennung für den Preis restriktiver Handlungsfähigkeit kann die Teilhabe am gesellschaftlichen Prozess, wie sie in Subjektverhältnissen erfahrbar wird, nicht ersetzen. Vor diesem Hintergrund lediglich restriktiver Teilhabe am gesellschaftlichen Reproduktionsprozess sowie dem damit verbundenen stetigen Bestreben nach der Befriedigung des Bedürfnisses nach Teilhabe am gesellschaftlichen Prozess findet der „Kampf um Anerkennung“ bzw. der „Kampf gegen die Bedrohung der Anerkennung“ für die Subjekte innerhalb von Instrumentalverhältnissen kein Ende. Gerade aufgrund dieses Umstandes des quasi nie zu befriedigenden Bedürfnisses nach Teilhabe am gesellschaftlichen Reproduktionsprozess sowie dem damit verbundenen Kampf um Anerkennung reproduzieren die Subjekte Instrumentalverhältnisse in für sie funktionaler Weise.

Frau Sauer, Herr Jäger und Herr Unsöld haben es im Laufe ihrer Erziehung gelernt, sich in solchen Instrumentalverhältnissen einzurichten. Eine gelungene Anpassung an die Erwartungen anderer als Voraussetzung für die personale und soziale Anerkennung durch diese anderen sind für die drei Lernenden Orientierungsmöglichkeiten in Form klarer Handlungsrichtlinien. Auf diese Weise können sie Konflikte vermeiden und sich damit diese Anerkennung sichern. Vor diesem Hintergrund finden alle drei Lernenden in der Bundeswehr mit ihren restriktiven und damit strikt handlungsleitenden sowie Orientierung vermittelnden Strukturen eine optimale Voraussetzung, um sich ihre restriktiven Teilhabe am gesellschaftlichen Prozess zu sichern. Aus diesem Umstand heraus ist auch die Entscheidung Rechnungsführer zu werden bei allen drei begründet.

Der Rechnungsführerlehrgang erhält für Frau Sauer, Herrn Jäger und Herrn Unsöld damit lediglich die Bedeutung einer unvermeidbaren Qualifizierungsmaßnahme auf dem Weg, ihre eigene restriktive personale Handlungsfähigkeit zu sichern. Schaffen sie den Lehrgang, ist ihr weiterer Verbleib in der Bundeswehr mit allen für sie positiven Faktoren, wie

- Verbleib im Stammbataillon,
- Aufstiegsmöglichkeiten,
- eine konfliktfreie Berufsausübung,
- die personale und soziale Anerkennung innerhalb der Stammeinheit als Fachmann,
- die personale und soziale Anerkennung durch ihre Familien, Freunde, etc.,
- berufliche und somit finanzielle Absicherung gesichert.

Darüber hinaus haben sie die Möglichkeit, sich diese Faktoren für den Rest ihres Berufslebens zu sichern, wenn sie den Lehrgang mit einer besseren Note beenden, als andere Be-

werber um eine Stelle als Berufssoldat. Im Umkehrschluss bedrohen die Rahmenbedingungen des Rechnungsführerlehrgangs die mit o.a. Faktoren verbundene Teilhabe am gesellschaftlichen Prozess von Frau Sauer, Herrn Jäger und Herrn Unsöld. Hier nehmen die Prüfungen und die in den Prüfungen abgefragten fachlichen Lerngegenstände eine Schlüsselbedeutung ein. Da es unmöglich ist, den Lehrgang durch andere Mittel als durch Lernen mit einer guten bis sehr guten Note abzuschließen, können die drei ihr Ziel, Berufssoldat zu werden bzw. in erster Linie den Lehrgang so gut wie möglich abzuschließen und sich so soziale und personale Anerkennung zu sichern, nur erreichen, indem sie lernen.

Das Lernen auf dem Lehrgang ist für alle drei aber eine Verpflichtung. Da sie auf den Lehrgang kommandiert wurden, um sich dort das nötige Fachwissen für eine zukünftige fehlerfreie Berufsausübung anzueignen, haben sie keine andere Wahl, als zu lernen. Andernfalls gefährden sie ihre personale Handlungsfähigkeit, da die Verweigerung eines Befehls konfliktreiche Konsequenzen sowie den Entzug von Anerkennung nach sich zieht. Aber auch wenn sie diesem Befehl ohne zu lernen und nur insofern nachkommen, dass sie die Prüfungen durch Hilfsmittel wie Abschreiben, Einsagen lassen, oder durch die Verwendung kleiner Merktzettel bestehen, müssen sie mit Restriktionen rechnen. Dann sind sie nicht in der Lage, ihren Rechnungsführerberuf ordnungsgemäß auszuführen, weil ihnen das nötige Fachwissen fehlt. Dies hat wiederum negative Folgen für ihre personale Handlungsfähigkeit, da damit wiederum Konflikte und auch der Verlust von Anerkennung vorprogrammiert sind, wenn sie ihre verantwortungsvollen Tätigkeiten als Rechnungsführer fehlerhaft ausführen.

Für Frau Sauer, Herrn Jäger und Herrn Unsöld stellt das Lernen auf dem Rechnungsführerlehrgang somit einen Zwang dar, dem sie sich stellen müssen, um die Bedrohung ihrer personalen Handlungsfähigkeit, die innerhalb von Instrumentalverhältnissen auch immer nur eine restriktive Handlungsfähigkeit sein kann, abzuwehren. Das Lernhandeln der drei Lernenden ist somit rein defensiv begründet. Um ihre mit dem damit einhergehenden Desinteresse an den Lerngegenständen verbundenen Lernwiderstände zu überwinden, entwickeln sie unterschiedliche Strategien. Als besonders wirkungsvoll erweist sich dabei das Lernen in Kleingruppen. In diesen ist man durch den Gruppendruck gezwungen, sich zum Lernen zu überwinden. Durch das geteilte Leid erfahren sie darüber hinaus aber auch eine Teilhabe am gesellschaftlichen Prozess in Form gegenseitiger personaler Anerkennung.

Teil IV: Weitertreibende Perspektiven einer erwachsenenpädagogischen Lernforschung im Kontext eines subjektwissenschaftlichen Paradigmas

1.1 Aktuelle Hindernisse einer ganzheitlichen erwachsenenpädagogischen Lernforschung – Ansätze zu deren Überwindung

In ihrem zusammenfassenden Beitrag zum Memorandum zur historischen Erwachsenenbildungsforschung sehen die Autoren im Zusammenhang mit der bisherigen Entwicklung und dem aktuellen Stand der erwachsenenpädagogischen Lernforschung drei Abgrenzungsschwierigkeiten, die die Lernforschung belasten:

- Lernen ist auf der einen Seite „eine schwer isolierbare Dimension im Gesamtzusammenhang menschlichen Tuns, sie ist eingelagert in biographische, sozialisatorische, interaktive, institutionelle und andere Kontexte, die es entsprechend zu berücksichtigen gilt.“
- Auf der anderen Seite vollzieht sich Lernen „zumeist im Verbund mit anderen Aneignungsweisen wie Geselligkeit, Feiern, Arbeiten etc.“ Aus diesem Grund muss dieses „Spektrum möglicher Aneignungsformen“ im Forschungszusammenhang Beachtung finden.
- Schließlich ist auch der „Erwachsenenbegriff selbst (...) einem starken historischen Wandel unterworfen“.

Als Folge dieser Schwierigkeiten sind „Untersuchungen, die das Lernen Erwachsener zum zentralen Gegenstand haben, (...) eher selten.“³²⁸

Diese Problemdiagnose erwachsenenpädagogischer Lernforschung erscheint vor dem Hintergrund des hier vorgelegten Forschungsprojektes, seinen Gegenstandsbestimmungen und methodologischen Begründungen als zu kurz gegriffen. Sicherlich erscheint Lernen als eine „schwer isolierbare Dimension menschlichen Tuns“, sicherlich lässt sich das Erwachsenenlernen nicht auf die traditionellen Lehr-Lernsituationen reduzieren und sicherlich muss man sich als Lernforscher auch die Frage stellen, an wen man sich konkret wendet, wenn man das Lernen ‚Erwachsener‘ erforschen will. Aber all dies löst noch nicht das Problem der paradigmatischen Entscheidung, von welchem Standpunkt aus ich als Forscher das Lernen der Erwachsenen überhaupt erforschen will. Und in dieser Hinsicht hat sich die erwachsenenpädagogische Lernforschung in der Vergangenheit und bis dato weitgehend einem spezifischen Forschungsparadigma unterworfen, das als das Forschen vom ‚Außenstandpunkt‘ in unterschiedlichen methodischen Variationen bezeichnet werden kann – im Gegensatz zu einer Forschung vom ‚Subjektstandpunkt‘, so wie sie für dieses Forschungsprojekt reklamiert wird. Auf diese grundsätzlicheren Problematiken einer aktuellen erwachsenenpädagogischen Lernforschung wird im Folgenden näher eingegangen und es wird überlegt, ob der Paradigmenwechsel möglicherweise ein Ausweg aus dem diagnostizierten Dilemma der erwachsenenpädagogischen Lernforschung sein könnte – und dies unter welchen konkreten Ausprägungen.

Bei einem Überblick über die bisher geleistete erwachsenenpädagogische Lernforschung wird Folgendes deutlich:

a) Das Lernen Erwachsener wird wie von Ciupke u.a. erwähnt, gar nicht thematisiert. Dies aber weniger aufgrund der Komplexität von Lehr-Lernsituationen, sondern weil es der er-

³²⁸ alle Ciupke, Paul u.a. 2002, a.a.O., S. 13

wachsenpädagogischen Lernforschung an einer Lerntheorie fehlt, mit deren Hilfe es möglich ist, das Lernen der Subjekte von deren Standpunkt, somit als begründete Handlung oder aber auch als begründete Lernverweigerung zu verstehen. Wegen dieses blinden Flecks der erwachsenpädagogischen Lernforschung wird vor allem in der Peripherie des Erwachsenenlernens geforscht, indem z.B. innerhalb eines institutionellen Kontexts die „Weiterbildung im Betrieb“ wissenschaftlich beleuchtet³²⁹, oder auf der gesellschaftlichen Ebene die Modernisierung der beruflichen Bildung theoretisiert wird³³⁰.

b) Das Lernen Erwachsener wird primär aus einer die Didaktik und Methodik und somit das *Lehrhandeln* und die Professionalität der Pädagogen in den Vordergrund rückenden und damit vor allem den interaktiven Kontext des Lernens berücksichtigenden Perspektive thematisiert. Gerade in diesem Kontext finden sich, wie im ersten Kapitel dieser Arbeit deutlich wurde, die meisten Forschungsprojekte zum Lernen Erwachsener. Diese Art der auf die Didaktik und Methodik sowie die sogenannten lernfördernden Rahmenbedingungen der Lehr-Lernsituation fokussierten, erwachsenpädagogischen Lernforschung rückt vor allem die Lernmotivation der Lernenden in den Mittelpunkt ihrer wissenschaftlichen Analysen. Dabei werden die Wirkungszusammenhänge zwischen der Didaktik, der Methodik, der Rahmenbedingungen, der sozialisatorischen Umstände und der Lernmotivation der Erwachsenen erforscht. Die gemeinsame Zielrichtung aller dieser Forschungsprojekte über das Lernen Erwachsener ist die Suche nach denjenigen Faktoren, die die Lernmotivation der Erwachsenen in verschiedenen Lernkontexten (Universität, Erwachsenenbildung, etc.) ‚erzeugen‘, eine vorhandene Grundmotivation verstärken, abschwächen bzw. gänzlich tilgen. Eine so verstandene erwachsenpädagogische Lernforschung dient primär der Professionalisierung der Lehre durch theoretisch gestütztes Lehrhandeln – zum Zwecke der Steigerung des Lehrerfolgs in Lehr-Lern-Situationen (der mit Lernerfolg gleich gesetzt wird). Lernen wird aus dieser paradigmatisch einem Bedingtheitsdenken folgenden Forschungsperspektive als herstellbar betrachtet: es gilt, die das Lernen bedingenden Faktoren zu erforschen und dann zu einem ‚lernfördernden‘ didaktisch-methodischen Setting zu kombinieren.

Dieser paradigmatische Ansatz liegt auch jenen erwachsenpädagogischen Lernforschungen zugrunde, die sich im Zuge der sogenannten ‚reflexiven Wende‘ vor allem aus bildungstheoretischen Überlegungen heraus verstärkt auf das Subjekt im Bildungsprozess einlassen wollen. Auch mit dem methodologischen Wechsel in ein interpretatives Paradigma unter Einbezug der Theorien des Symbolischen Interaktionismus in die erwachsenpädagogische Lernforschung wurde kein Paradigmenwechsel vollzogen. Auch der Symbolische Interaktionismus folgt nach wie vor einem Bedingtheitsschema. Er führt zwar die Bedeutungskategorie in die erwachsenpädagogische Lernforschung ein. Das Handeln der Subjekte wird aber als von diesen Bedeutungen bedingt betrachtet. Das handelnde Subjekt *muss* diese gesellschaftlich produzierten Bedeutungen in seinem Handeln realisieren. Es kann sich von diesen bewusst nicht distanzieren. Damit wird das Lernen Erwachsener innerhalb der erwachsenpädagogischen Lernforschung gemeinhin als *bedingt* von äußeren Umständen/gesellschaftlich produzierten Bedeutungen, die es mit Hilfe qualitativer oder quantitativer Untersuchungen zu entdecken gilt, vorausgesetzt. Eine solche von der Prämisse, wonach das Subjekt von äußeren Faktoren bedingt sei, ausgehende Forschungsperspektive blendet

³²⁹ vgl. Wittwer, Wolfgang: Weiterbildung im Betrieb. München, Wien, Baltimore 1982

³³⁰ Orthey, Frank Michael: Zeit der Modernisierung: Stuttgart, Leipzig 1999

die Subjektivität des Subjekts im Kern aus dem Forschungsprozess aus, da in diesem lediglich jene die Lernmotivation des Subjekt bedingenden Faktoren von Bedeutung sind. Diese Form der Forschung forscht also – von einen forschungslogischen *Außenstandpunkt* - über das Subjekt und nicht *mit* dem Subjekt. Damit ist die zentrale Differenz auf der paradigmatischen Ebene der erwachsenenpädagogischen Lernforschung markiert.

An dieser Stelle erscheint es jedoch, will man den aktuellen Entwicklungen in der erwachsenenpädagogischen Lernforschung Rechnung tragen, notwendig, den Blick auf jene Forschungskonzepte zu richten, die sich von den der bisherigen Analyse und vor allem im ersten Kapitel beschriebenen erwachsenenpädagogischen Lernforschungen bewusst abgrenzen.

Auf der Basis einer erkenntnistheoretisch dem Konstruktivismus sowie der neueren Systemtheorie verschriebenen Perspektive wird Lernen nicht mehr als von der objektiven Umwelt gesteuerter Vorgang³³¹, sondern als selbstorganisierter Bewusstseinsprozess der Lernenden gesehen. „Lernen erweist sich in dieser - wohl erstmals nicht-trivialisierenden Betrachtung als ein überaus subjektiver Prozess, dessen Verlauf und Ergebnisse in starkem Maße von der subjektiven Suchbewegung der Lernenden, ihrer Eigenstruktur, ihren Lernstilen und „magnetischen“ Lernpunkten abhängig ist.“³³²

Durch diese auf erkenntnistheoretischen und systemtheoretischen Erkenntnissen beruhende Perspektive ist eine erwachsenenpädagogische Lernforschung jedoch nicht möglich. Die Einnahme einer solchen erkenntnistheoretischen Perspektive blendet die lerntheoretische Perspektive aus. Eine „Konstruktivistische Erwachsenenbildung“³³³ gründet nicht auf einer Lerntheorie, sondern auf einer Evolutionstheorie. Sie kommt also ohne Lerntheorie aus. Es können von diesem erkenntnistheoretischen Standpunkt aus somit lediglich Folgerungen für eine Didaktik der Erwachsenenbildung abgeleitet und begründet werden, die den selbstorganisierten Lernprozess des Subjekts in irgendeiner Weise unterstützen sollen. Die Lernbewegungen der nicht-trivialen, selbstorganisierten Bewusstseinsysteme (Subjekte) lassen sich vor diesem Hintergrund durch wissenschaftliche Untersuchungen nicht fassen. Aus diesem Grund macht auch eine Erforschung des Lernhandelns Erwachsener aus einer solchen konstruktivistischen Perspektive keinen Sinn. Diese Forschungen erscheinen deshalb mit Bezug zu der hier zur Diskussion stehenden Grundsatzproblematik, wie die erwachsenenpädagogische Lernforschung vorangetrieben werden könnte, als nicht anschlussfähig.

Im Folgenden wird der bis dato nur begrifflich als ‚Forschung vom Subjektstandpunkt‘ eingebrachte paradigmatische Perspektivenwechsel, der die erwachsenenpädagogische Lernforschung vorwärts treiben könnte, näher erläutert und begründet. Zentraler Anspruch ist, das Subjekt in den Forschungsmittelpunkt zu rücken, ohne dabei wieder in einen Bedingtheitsdiskurs zu verfallen. Hierzu muss der erwachsenenpädagogischen Lernforschung ein wissenschaftliches Paradigma grundgelegt werden, das dieses Zurückfallen in einen Bedingtheitsdiskurs verhindert. Dieses Paradigma liegt in Form der Subjektwissenschaft vor, in ihrer lerntheoretischen Ausprägung wurde sie im ersten Kapitel bereits ausführlich begründet. Der

³³¹ vgl. Arnold, Rolf/Schüßler, Ingeborg: Deutungslernen – ein konstruktivistischer Ansatz lebendigen Lernens. In: Arnold a.a.O. 1996, S: 187

³³² Arnold, Rolf: Evolution und Qualifikation – Grundlagen einer systemisch-evolutionären Didaktik beruflicher Bildung. In: ders. 1996, a.a.O., S. 15.

³³³ vgl. Arnold, Rolf: Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Hohengehren 1997.

Perspektivenwechsel erfolgt dabei auf der Grundlage einer systematischen Analyse der Genese des Psychischen³³⁴. Von dieser Grundlegung des Psychischen ausgehend lässt sich Lernen nicht mehr als reizbedingtes Verhalten der Subjekte verstehen. Lernen muss danach vielmehr als bewusstes, durch die subjektiven Interessen der Lernenden an der Erhaltung/Erweiterung ihrer Lebensumstände in Teilhabe am gesellschaftlichen Reproduktionsprozess begründetes Handeln verstanden werden.

Auf der Basis dieses Grundverständnisses menschlichen Lernens ist die oben beschriebene Schwierigkeit, wonach Lernen eine schwer isolierbare Dimension im Gesamtzusammenhang menschlichen Tuns ist, weil sie eingelagert ist in biographische, sozialisatorische, interaktive, institutionelle und andere Kontexte, die es entsprechend zu berücksichtigen gilt, überwindbar. Das Lernhandeln ist im Verständnis des subjektwissenschaftlichen Paradigmas nicht von den gesellschaftlichen Umständen bedingt, als sich die Subjekte bewusst zu diesen Umständen verhalten, diese also auch bewusst zurückweisen können. Der Lerner realisiert somit in seinem Lernhandeln diejenigen gesellschaftlichen Bedeutungen, die seinen je subjektiven Möglichkeitsraum konstituieren. Damit realisiert er auch jene Bedeutungen, wie sie ihm vermittelt über die verschiedenen biographischen, sozialisatorischen, interaktiven, institutionellen und anderen Kontexte der Lehr-Lern-Situation als gesellschaftliche Handlungsmöglichkeiten gegenüber stehen. Diese verschiedenen Kontexte, die aus einer wissenschaftlichen Außenperspektive nur isoliert voneinander erforscht werden können, finden somit innerhalb des subjektwissenschaftlichen Paradigmas ihren Fixpunkt im begründeten Lernhandeln des Subjekts. Das Subjekt realisiert all diese Ausschnitte seiner Lebenswelt in Form allgemeiner gesellschaftlicher Handlungsmöglichkeiten in seinem Lernhandeln. Gelingt es mir als Forscher somit durch die Einnahme eines wissenschaftlichen Subjektstandpunkts, die Prämissen der Lernenden in Bezug zu ihrem Lernhandeln zu rekonstruieren, rekonstruiere ich zugleich alle diese lebensweltlichen Aspekte der Lernenden, die von einem wissenschaftlichen Außenstandpunkt aus lediglich als dem Subjekt gegenüberstehend und damit dieses ‚bedingend‘ in den Forschungsprozess einbezogen werden können. Um diesen Anspruch zu begründen ist es jedoch notwendig, die methodologische und methodische Fundierung dieser Form der Lernforschung zu betrachten. Dies soll am Beispiel der hier vorgelegten Untersuchung zum Abschluss dieser Arbeit geschehen. Sie wird im Folgenden einer kritischen Betrachtung unterzogen, um Schlüsse für ein Weitertreiben der erwachsenpädagogischen Lernforschung ziehen zu können.

2.2 Erwachsenenpädagogische Lernforschung als Bedeutungs-Begründungs-Analyse

Die hier vorliegende Untersuchung ging der Frage nach, warum Erwachsene im Kontext einer Qualifizierungsmaßnahme so intensiv lernen, dass sie diese Maßnahme mit sehr guten Abschlussnoten beenden, obwohl sie an den für sie ausgewählten und in Lehrarrangements angebotenen Inhalten kein unmittelbares Interesse haben, sondern sich diesen Lehrangeboten gegenüber als widerständig verhalten, sie aber dennoch in einer gewissen Weise lernen. Ziel der Beantwortung dieser Fragestellung war es, das Lernen Erwachsener aus einer *Subjektperspektive*, also aus der Perspektive der Lernenden heraus zu rekonstruieren und damit deren *Lernbegründungen* zu verstehen. Gerade diese Lernbegründungen werden bei den allermeisten Forschungsprojekten der erwachsenpädagogischen Lernforschung durch

³³⁴ vgl. Holzkamp, a.a.O., 1985b.

die Einnahme eines wissenschaftlichen Außenstandpunktes, im Rahmen dessen das Lernen als Folge der von außen auf das Subjekt einwirkenden Faktoren in Ursachen-Wirkungszusammenhängen *erklärt* wird, ausgeblendet. Die erwachsenenpädagogische Lernforschung hat hier also ihren zentralen blinden Fleck. Das Lernen Erwachsener kann so nicht in seinen ihm hinterlegten Sinn- bzw. Begründungsdimensionen *verstanden* werden. Da das Lernen der Subjekte immer mit einem bewussten Realisieren gesellschaftlicher Handlungsmöglichkeiten einhergeht, gibt es für die erwachsenenpädagogische Lernforschung keine Alternative als Forschungsprozesse, die dieses Lernen untersuchen sollen, in Form einer Bedeutungs-Begründungsanalyse und damit von einem Subjektstandpunkt aus durchzuführen. Lernen ist, um dies nochmals zu unterstreichen, ein subjektiver Prozess. Nur der Lernende entscheidet auf der Grundlage derjenigen Bedeutungen, die er aufgrund seiner personalen Situiertheit innerhalb der Lehr-Lernsituation realisiert, mit welcher Begründung er lernt oder aber auch nicht lernt. Dabei bezieht er die Rahmenbedingungen der Lehr-Lernsituation in seine Lernbegründungen mit ein, aber nur insoweit, wie sie ihm von seinem Standpunkt aus gegeben sind. Eine erwachsenenpädagogische Lernforschung vom Außenstandpunkt verhält sich somit wie der Mann, der seinen verlorenen Schlüssel unter der Straßenlaterne sucht, weil es dort heller ist, obwohl er diesen an einer dunklen Stelle verloren hat. Indem die erwachsenenpädagogische Lernforschung lediglich die Rahmenbedingungen der Lehr-Lernsituation erforscht und dabei das Subjekt aus dem Forschungsprozess ausblendet, erfährt sie nichts über das Lernen Erwachsener. Sie beobachtet lediglich, die Rahmenbedingungen der Lehr-Lernsituation und muss diese in einem Prozess der Interpretation in irgendeiner Weise auf die Lernenden beziehen. Nur durch einen Wechsel von dem einem Bedingtheitsdiskurs verschriebenen Paradigma in ein subjektwissenschaftliches Paradigma ist es letztlich möglich, das Lernen Erwachsener in seinen ihm hinterlegten Sinn- bzw. Begründungsdimensionen zu verstehen.

Innerhalb des subjektwissenschaftlichen Paradigmas, in welchem *mit* dem Subjekt geforscht wird, wird mit Hilfe einer Bedeutungs-Begründungsanalyse die Komplexität der Lernsituation aus der Perspektive der Lernenden rekonstruiert. Die konkrete Lehr-Lern-Situation mit ihren für die Subjekte eingebetteten Handlungsmöglichkeiten wird von den Subjekten auf der Grundlage ihrer personalen Situiertheit, als Erfahrung aller vergangenen und zukünftigen Situationen wahrgenommen. Im Zusammenhang mit der personalen Situiertheit ist somit die Phänomenalbiographie³³⁵ der Subjekte von Bedeutung. Denn nur vermittelt über diese können die Erfahrungen der Lernenden mit vergangenen Situationen als Grundlage ihrer personalen Situiertheit herausgearbeitet werden. Die Subjekte erfahren diese Situation strukturell konstituierenden Bedeutungen somit in Abhängigkeit von ihrer personalen Situiertheit in einer je subjektiven Weise als Handlungsprämissen, die sie in ihrem Lernhandeln realisieren, die somit ihr Lernhandeln begründen. Ziel der hier vorliegenden Untersuchung war es somit, diese Bedeutungen, die die Lernenden in ihrem Lernhandeln realisieren, zu analysieren, um auf diese Weise die Handlungsprämissen/Lernbegründungen der Lernenden nachzuvollziehen. Eine solche Rekonstruktion lässt sich von einem wissenschaftlichen Außenstandpunkt aus nicht realisieren. Da die Lernenden ihr Lernhandeln auf der Basis von aus ihrer personalen Situiertheit heraus wahrgenommenen allgemeinen gesellschaftlichen Bedeutungen/Handlungsmöglichkeiten begründen, die Begründung mithin auf den biographischen

³³⁵ Zur nochmaligen Verdeutlichung: Die Phänomenalbiographie ist von der Realbiographie der Subjekte zu unterscheiden. Sie beruht auf dieser Realbiographie, konstituiert sich jedoch aus den subjektiven Erfahrungen der Individuen mit ihrer Realbiographie, also den darin wahrgenommenen und realisierten Bedeutungen/Handlungsmöglichkeiten.

Erfahrungen der Lernenden beruhen und somit nur den Lernenden gegeben sind, ist es unabdinglich, die Lernenden in die Forschungsprozesse einer erwachsenenpädagogischen Lernforschung einzubeziehen. Nur wenn ich mit dem Subjekt forsche, ist es mir möglich, diejenigen Bedeutungen, die sie in ihrem Lernhandeln realisieren und die mithin ihr Lernhandeln begründen, zu analysieren. Die Bedeutungs-Begründungsanalyse ist damit die einzige Möglichkeit im Zuge der erwachsenenpädagogischen Lernforschung das Lernen Erwachsener zu verstehen. .

Inwieweit eine Bedeutungs-Begründungsanalyse im Rahmen der erwachsenenpädagogischen Lernforschung praktikabel ist, wurde durch den hier vorgelegten Forschungsprozess ausführlich dargelegt. Die Bedeutungs-Begründungsanalyse zielte dabei auf die Rekonstruktion der subjektiven Möglichkeitsräume der Lernenden. Aufgrund der phänomenalbiographisch fundierten personalen Situiertheit der Lernenden in Verbindung mit den Bedeutungszusammenhängen der konkreten Lehr-Lern-Situation konstituiert sich für die Lernenden ein je subjektiver Möglichkeitsraum, also eine Erfahrungsstruktur, die aus denjenigen Bedeutungen besteht, die die Subjekte zuvor realisiert haben. Von diesem Möglichkeits-/Bedeutungsraum aus sind für die Subjekte lediglich bestimmte Handlungsmöglichkeiten realisierbar und damit subjektiv begründet. Durch die wissenschaftlich fundierte Rekonstruktion der personalen Situiertheit der Lernenden, vermittelt über die Analyse derjenigen Bedeutungen, die die Lernenden in ihrer Realbiographie realisiert haben - also durch den Nachvollzug ihrer Phänomenalbiographie - sowie der Bedeutungsstrukturen des Rechnungsführerlehrgangs, wurden die subjektiven Möglichkeitsräume der Lernenden nachvollzogen und daraus die Lernbegründungen wissenschaftlich valide rekonstruiert. Da es an dieser Stelle nicht möglich ist, den gesamten Forschungsprozess nochmals nachzuvollziehen, um die Bedeutsamkeit der Bedeutungs-Begründungsanalyse als einzige Möglichkeit der erwachsenenpädagogischen Lernforschung, das Lernen Erwachsener zu verstehen, aufzuzeigen, soll dies im Folgenden exemplarisch anhand einer Bedeutungs-Begründungsanalyse im Hinblick auf die typischen Lernbegründungen der drei Lernenden, Frau Sauer, Herr Jäger und Herr Unsöld, nochmals kurz dargestellt werden. Der besseren Übersichtlichkeit wegen erfolgt die Darstellung anhand einer Strichaufzählung.

- Mit Blick auf die Phänomenalbiographie von Frau Sauer, Herrn Jäger und Herrn Unsöld wuchsen alle drei Lernenden in einem auf einem Autoritätsverhältnis zu den Eltern beruhenden Instrumentalverhältnis auf. In diesem haben sie es im Laufe ihrer Kindheit gelernt, sich mit dem Ziel der kurzfristigen Bedürfnisbefriedigung in Form von Anerkennung, durch Lob und unter Restriktion ihrer personalen Handlungsfähigkeit, funktional einzurichten. Nur auf diesem Wege war und ist es ihnen möglich, ihre Teilhabe am gesellschaftlichen Reproduktionsprozess vermittelt über die Anerkennung, die ihnen von Autoritäten zuteil wird, zu sichern. Um diese kurzfristige Bedürfnisbefriedigung in Form von Anerkennung innerhalb von Autoritäts-/Machtverhältnissen nicht zu gefährden, haben es die drei gelernt, Konfrontationen mit ihren aus einer Machtposition agierenden Eltern sowie mit anderen Autoritätspersonen aufgrund abweichender Interessen oder Meinungen zu vermeiden. Diese Konfrontationen stellen aus ihrer je subjektiven Perspektive eine Bedrohung ihrer lediglich restriktiven personalen Handlungsfähigkeit dar, da sie die Funktionalität des Instrumentalverhältnisses unterminieren, indem sie die dadurch vermittelte immer nur kurzfristige Bedürfnisbefriedigung gefährden. Um dieses Ziel der kurzfristigen Bedürfnisbefriedigung in Form von Anerkennung nicht zu gefährden, passen sich Frau

Sauer, Herr Jäger und Herr Unsöld deshalb an die Verhaltenserwartungen von Autoritäten an. In diesem Zusammenhang bedeuten ungeordnete soziale Situationen, in denen sie sich in einem Abhängigkeitsverhältnis zu bestimmten Autoritätspersonen (Vorgesetzten) befinden immer dann eine Bedrohung ihrer personalen Handlungsfähigkeit, wenn ihnen die Verhaltenserwartungen, die diese Autoritäten ihnen gegenüber haben, unbekannt sind.

- Gleichzeitig reproduzieren sie diese für sie funktionale Einrichtung in Instrumentalverhältnisse in allen sozialen Beziehungen zu für sie signifikanten Personen. Auch in diesen Beziehungen ist es für sie wichtig, durch die Anpassung an soziale Spielregeln oder die Erwartungen dieser signifikant Anderen eine harmonische Beziehung zu bewahren. Harmonie als Grundlage gegenseitiger personaler Anerkennung nimmt damit eine Schlüsselfunktion innerhalb von Instrumentalverhältnissen ein. Frau Sauer, Herr Jäger und Herr Unsöld benötigen somit klare soziale Spielregeln und klar kommunizierte Verhaltenserwartungen, um Konflikte zu vermeiden, soziale Harmonie zu bewahren und damit ihre personale Handlungsfähigkeit in sozialen Situationen in Form personaler oder auch sozialer Anerkennung zu bewahren. Diese Voraussetzungen finden sie insbesondere in solch stark reglementierten sozialen Strukturen, wie sie die Bundeswehr konstituieren³³⁶. Vor diesem Hintergrund haben also alle drei Lerner gute Gründe, sich ihre Teilhabe am institutionellen Prozess der Bundeswehr nachhaltig zu sichern. Sie haben also alle Gründe, den Lehrgang zu bestehen, um ihren Zeitsoldatenstatus zu verlängern oder mindestens gut zu bestehen, um sogar Berufssoldat zu werden.
- Neben diesem Grund, die Teilhabe am institutionellen Prozess der Bundeswehr nachhaltig zu sichern, haben die drei Lernenden aber auch andere Lerngründe. Diese ergeben sich aufgrund ihrer permanenten, funktionalen Einrichtung in verschiedenste Instrumentalverhältnisse zu ihrem Dienstherrn, zu den Kameraden in der Einheit, zu den Vorgesetzten, bei Frau Sauer sowie Herrn Unsöld zur Familie, aber auch zu ihren potentiellen „Kunden“ und Auftraggebern. Sie machen darüber hinaus ein Bewältigen des Lehrgangs durch andere Formen des Handelns als durch Lernhandeln unmöglich. Im Verhältnis zu ihrem Dienstherrn sowie zu ihrem den Dienstherrn repräsentierenden Vorgesetzten würde das Nichtbestehen des Lehrgangs aufgrund einer Lernverweigerung gegenüber den auf dem Lehrgang angebotenen und für die Lernenden uninteressanten Lerninhalten eine Befehlsverweigerung bedeuten. Damit verbunden wäre ein auf den enttäuschten Erwartungen der Vorgesetzten basierender Konflikt sowie eine damit einhergehende massive Störung der Harmonie innerhalb des Verhältnisses zum Dienstherrn/Vorgesetzten verbunden. Denn von den Lehrgangsteilnehmern wird erwartet, dass diese auf dem Lehrgang auch lernen. Lernen ist somit ihre dienstliche Pflicht und durch das Soldatengesetz untermauert. Die Befriedigung des je subjektiven Bedürfnisses nach Teilhabe am gesellschaftlichen Prozess in Form von Anerkennung durch den Dienstherrn/Vorgesetzten wäre somit durch eine Lernverweigerung/Verletzung der Dienstpflichten bedroht. Gleiches gilt in Bezug zu den Kameraden sowie zur Familie. Erstere würden die wenn auch subjektiv nachvollziehbar begründete Lernverweigerung der drei Lernenden nicht verstehen und damit nicht tolerieren. Damit würde die personale Anerkennung durch die Kameraden in Geringschätzung umschlagen.

³³⁶ Vgl. hierzu die im zweiten Kapitel herausgearbeitete Bedeutungsanordnung „Bundeswehr“.

- Bei Frau Sauer sowie Herrn Unsöld hätte eine Lernverweigerung darüber hinaus auch in der Familie Folgen. Da sich die Eltern von Frau Sauer sehr stark an der sozialen Anerkennung durch andere orientieren, wären mit der Lernverweigerung ihrer Tochter auf dem Rechnungsführerlehrgang und damit einem Scheitern auch diese soziale Anerkennung bedroht. Die Eltern könnten dann in ihrem Bekanntenkreis nicht mehr mit Stolz von der Karriere ihrer Tochter berichten. Sie wäre dann vielmehr eine Versagerin, für die man sich rechtfertigen müsste. Herr Unsöld würde sich bei einer Lernverweigerung genauso verhalten, wie sein Bruder. Er könnte sich damit von diesem in der Beziehung zu seinen Eltern nicht mehr abheben. Damit verbunden wäre dann eine Restriktion der für ihn bedeutsamen Anerkennung durch seine Eltern.
- Weiterhin hätte für alle drei eine Lernverweigerung auch Folgen für ihre Tätigkeit als Rechnungsführer. Ohne das notwendige Fachwissen, das man sich nur lernend aneignen kann, können alle drei ihren Rechnungsführerberuf nur mangelhaft ausüben. Eine Anerkennung als Meister ihres Faches durch die Kameraden (Kunden) bliebe ihnen dadurch verwehrt. Darüber hinaus wären aber auch massive Konflikte mit dem Dienstherren/Vorgesetzten sowie den oben bereits erwähnten Konsequenzen die Folge.
- Zusätzlich zu diesen Lernbegründungen musste aber auch das Lernen in Lerngruppen in den Bedeutungs-Begründungs-Diskurs einbezogen werden, da sich daraus für alle drei Lernenden gute Gründe zu lernen ergeben. Das Lernen in der Lerngruppe bedeutet vor allem für Frau Sauer und Herrn Unsöld eine Teilhabe am gesellschaftlichen Prozess, da sich alle Gruppenmitglieder in ihren Lernleistungen gegenseitig anerkennen. Durch eine Lernverweigerung wäre diese Art der personalen Anerkennung bedroht gewesen.

Fasst man diese Ergebnisse zusammen und setzt sie in Beziehung zur eingangs erwähnten Schwierigkeit der erwachsenenpädagogischen Lernforschung, die verschiedenen Kontexte, in die Lernen eingelagert ist, zu berücksichtigen, so wird hier deutlich, dass durch die Rekonstruktion der Subjektperspektive im Sinne einer Bedeutungs-Begründungs-Analyse alle der für das Lernhandeln der drei aus ihrer je eigenen Sicht bedeutsamen Kontexte in den Forschungsprozess einbezogen und damit berücksichtigt wurden. Nur von einem wissenschaftlichen Subjektstandpunkt aus und auf der Grundlage einer Bedeutungs-Begründungs-analyse kann die vom Subjekt wahrgenommene Komplexität seiner Situation und Befindlichkeit erforscht werden.

3.3 Exemplarisches Design einer erwachsenenpädagogischen Lernforschung im Kontext des subjektwissenschaftlichen Paradigmas

Eine erwachsenenpädagogische Lernforschung, die auf der Grundlage des subjektwissenschaftlichen Paradigmas durchgeführt wird, bedarf eines Forschungsdesigns, in dem mit den Lernenden geforscht wird und nicht über sie. Hierzu ist es, wie oben ausführlich begründet wurde, absolute Voraussetzung, den Forschungsprozess als Bedeutungs-Begründungs-Analyse anzulegen. Im Zuge des Forschungsprozesses werden vom Forscher jene Bedeutungen gemeinsam mit dem Lernenden herausgearbeitet, die dieser während seines Lernhandelns realisiert, die mithin sein Lernhandeln begründen.

Was heißt dies nun genauer? Eine erwachsenenpädagogische Lernforschung innerhalb des subjektwissenschaftlichen Paradigmas betrachtet das Handeln der Subjekte als bewusstes Verhalten zu gesellschaftlich produzierten Bedeutungen. Diese Bedeutungen stellen für die Subjekte jedoch lediglich Handlungsmöglichkeiten dar, sie bedingen ihr Handeln nicht, wie es etwa in Forschungsprozessen im Kontext der Gegenstandstheorie des Symbolischen Interaktionismus vorausgesetzt wird. Damit reicht es auch nicht aus, Texte z.B. in Form von biographischen Interviews sequenziell zu analysieren, um auf diese Weise die das Handeln der Subjekte bedingenden gesellschaftlich vermittelten Bedeutungsstrukturen zu erforschen. Eine Forschung, die diejenigen Bedeutungen herausarbeiten will, die die Lernenden in ihrem Lernhandeln realisieren, muss konkret nach diesen Bedeutungen fragen. Damit erhält bereits der Prozess der *Datenerhebung* eine entscheidende Bedeutung für den gesamten Forschungsprozess. Als Grundlage der Datenerhebung der hier vorliegenden Untersuchung dient dann auch nicht lediglich das Forschungsinteresse des Forschers. Grundlage der Datenerhebung, aber auch der Datenauswertung dieser Untersuchung ist, wie bereits ausführlich begründet³³⁷, vielmehr der Gegenstand der Forschung. Gemäß dem Prinzip des Gegenstandes vor der Methode muss sich die Methode nach dem vorher eindeutig definierten Gegenstand richten. Im vorliegenden Fall hatte sich die Methode also an den subjektiven Möglichkeitsräumen der Lernenden, also deren Lernbegründungen im Zusammenhang mit ihrem Lernhandeln, die sich insbesondere über die personale Situiertheit konstituieren, zu orientieren. Damit nahmen die familiäre Biographie, die Lernbiographie und die berufliche Biographie der Lernenden eine Schlüsselstellung im Zuge der Rekonstruktion des subjektiven Möglichkeitsraumes der Lernenden ein. Auf der Grundlage der in den verschiedenen phänomenalbiographischen Lebensausschnitten realisierten Bedeutungen und damit verbundenen Erfahrungen situiert sich das Subjekt auch in der aktuellen Lernsituation zu der Bedeutungsanordnung, die diese Lernsituation konstituiert. Dies galt es schon während der Phase der Datenerhebung zu berücksichtigen. Eine Datenerhebung in Form eines standardisierten Fragebogens konnte dem Forschungsgegenstand somit nicht gerecht werden, da der Forscher nichts über die phänomenalbiographischen Lebensausschnitte der Lernenden wissen kann. Somit kann er diese auch im Forschungsprozess nicht berücksichtigen. Eine Forschung mit dem Subjekt wäre aus diesem Grund nicht möglich gewesen. Damit musste die Datenerhebung auf der Grundlage des hier vorliegenden Forschungsgegenstandes in Form eines Interviews erfolgen. Nur in einem Interview ist es möglich, etwas über die Phänomenalbiographie der Lernenden, also über jene Bedeutungen, die diese im familiären Leben, im beruflichen Alltag oder aber in Lehr-Lern-Situationen handelnd realisiert haben und realisieren sowie über die Bedeutungen, die diese innerhalb der Bedeutungsanordnung der Lehr-Lern-Situation realisieren, zu erfahren. Ein offenes oder narratives Interview wäre in diesem Zusammenhang aber nicht zielführend gewesen. Um die den subjektiven Möglichkeitsraum im Kontext des Lernhandelns der Lernenden konstituierenden Bedeutungen zu erfragen, musste der Forscher diese zielgerichtet ansprechen. Gleichzeitig musste er den Subjekten aber auch die Möglichkeit eröffnen, ihre biographischen Erfahrungen mitteilen zu können und damit etwas über diejenigen Bedeutungen zu erfahren, die diese ihrem Handeln zugrunde gelegt haben und legen.

Für den Prozess der Datenerhebung wurde somit ein Leitfaden entwickelt, der diese verschiedenen phänomenalbiographischen Momente der Lebensführung der Lernenden, aber

³³⁷ vgl. Kapitel II

auch die Bedeutungsanordnung der Lehr-Lern-Situation berücksichtigt, zugleich aber erzählgenerierend wirken sollte. Dieser Leitfaden musste das Interviewgespräch leiten, durfte es aber nicht zu sehr eingrenzen. Der Forscher sollte vielmehr Gelegenheit haben, durch zusätzliche Fragen den Erzählfluss zu generieren oder bestimmte biographische Aspekte der Lebensführung der Interviewten mit den darin realisierten Bedeutungen/Handlungsmöglichkeiten intensiver herauszuarbeiten. Mit dem Subjekt forschen bedeutete im Rahmen der hier vorliegenden Untersuchung somit, das Subjekt zu Wort kommen zu lassen und vor allem in einem für das Subjekt reflexiven Prozess mit diesem diejenigen Bedeutungen, die es im Laufe seiner vielschichtigen Phänomenalbiographie in Bezug zu seinem Lernhandeln realisiert hat, herauszuarbeiten. Mit dem Subjekt forschen bedeutete aber auch, sich für deren Biographie und Erfahrungen zu interessieren, sich als Forscher neugierig darauf einzulassen und immer wieder nach den Bedeutungen zu fragen, die diese bestimmten Situationen oder Umständen in ihrem Leben, in ihrem Lernhandeln oder innerhalb der Bedeutungsstruktur der Lehr-Lern-Situation in Bezug zu ihrem Lernhandeln beimessen. Diese Form der Datenerhebung war nur über ein reflexives Interview möglich, welches über einen die Phänomenalbiographie sowie die Bedeutungsstruktur der Lehr-Lern-Situation berücksichtigenden Leitfaden strukturiert wurde und in dem der Forscher jederzeit Möglichkeiten für Rückfragen oder den Reflexionsprozess der Lernenden vertiefende Fragen hatte. Die im Anhang abgedruckten Interviews zeigen diesen Prozess der Datenerhebung in einer anschaulichen und nachvollziehbaren Weise auf. Sie zeigen aber insbesondere die Wirkung der reflexiven Fragen und die Möglichkeiten der Lernenden, sich über ihre dem Forscher mitgeteilten Reflexionsprozesse, in denen sie sich über diejenigen Bedeutungen selbst vergewissert haben, die sie bestimmten Umständen ihrer Biographie oder aber der Bedeutungsstruktur der Lehr-Lern-Situation beimessen, in den Forschungsprozess einzubringen und damit in diesem als bewusst handelndes Subjekt präsent zu sein.

Diese Präsenz des Subjekts in der Bedeutungs-Begründungs-Analyse setzt sich auch im Prozess der *Datenauswertung* fort. Hier wurden die Lernenden zwar nicht persönlich unmittelbar beteiligt. Dies ist aber im Kontext einer erwachsenenpädagogischen Lernforschung im Kontext des subjektwissenschaftlichen Paradigmas auch nicht notwendig. Der Bezug zum subjektwissenschaftlichen Paradigma hat innerhalb eines Forschungsprozesses nämlich Folgen, auf der einen Seite für die Validität des Forschungsprozesses, auf der anderen Seite für die Gewährleistung des durchgehenden Einbezugs der Subjektivität der Lernenden in den Forschungsprozess. Auf der Grundlage der reflexiven Interviews war es in der vorliegenden Untersuchung möglich, die Vielzahl an Bedeutungen zu analysieren, die die Lernenden verschiedenen Umständen ihrer Biographie sowie der aktuellen Lehr-Lern-Situation beimessen. Diese Bedeutungen stellen die je subjektiven Erfahrungen der Lernenden über die gesellschaftlichen Verhältnisse in Form objektiver gesellschaftlicher Handlungsmöglichkeiten dar, durch welche die Möglichkeiten und Notwendigkeiten ihres Handelns begründet sind. Über diese gesellschaftlichen Verhältnisse bin ich als Forscher mit den Lernenden real verbunden³³⁸. Denn auch ich verfüge über diese gesellschaftlichen Verhältnisse in Form objektiver gesellschaftlicher Handlungsmöglichkeiten, die ich in meinem Handeln realisiere, die mein Handeln aber auch ermöglichen oder behindern. Damit ist es mir als Forscher, aber auch jedem anderen Subjekt möglich, über die wissenschaftliche Analyse der von den Lernenden in ihrem Handeln realisierten und über das reflexive Interview mitgeteilten Bedeu-

³³⁸ vgl. Holzkamp 1985b, a.a.O., S. 35

tungen die Lernbegründungen der Lernenden auch ohne deren direkten Einbezug in den Prozess der Datenauswertung wissenschaftlich valide zu rekonstruieren. Dies bedeutet, eine zusätzliche Validierung der Ergebnisse ist in einer erwachsenenpädagogischen Lernforschung im Kontext des subjektwissenschaftlichen Paradigmas nicht nötig. Die Ergebnisse sind alleine auf der Grundlage allgemeiner gesellschaftlicher Handlungsmöglichkeiten valide. Zugleich sind und waren in der vorliegenden Untersuchung die Lernenden mit ihrer Subjektivität über die in der reflexiven Datenerhebung durch die Lernenden kommunizierten Bedeutungen stets im Forschungsprozess präsent. Für den bewussten Ausschluss einer aktiven Rolle der Lernenden am Prozess der Datenauswertung, der somit nicht zugleich auch den Ausschluss der Subjektivität der Lernenden aus dem vorliegenden Forschungsprozess bedeutete, sprechen aber noch weitere Gründe.

Der Prozess der Datenauswertung stellte und stellt einen vertiefenden reflexiven Prozess im Zusammenhang mit der weiteren Analyse der von den Lernenden in ihrem Lernhandeln realisierten Bedeutungen innerhalb der vorliegenden Untersuchung dar. Dieser Prozess konnte jedoch nicht willkürlich erfolgen. Er bedurfte einer wissenschaftlich fundierten Grundlage, einem heuristischen Rahmen, mit dessen Hilfe der Gegenstand der Forschung definiert wurde. Lediglich mit Hilfe dieser Heuristik war es darüber hinaus möglich, den Forschungsprozess entlang dieses vorab definierten Gegenstandes durchzuführen. Wären die Lernenden als Mitforscher auch in den Prozess der Datenauswertung einbezogen worden, wäre es im Verlauf der vorliegenden Untersuchung notwendig gewesen, diesen die der Untersuchung grundlegende Heuristik in einer verständlichen Form näher zu bringen. Nur auf dieser Grundlage wäre es möglich gewesen, in einem kooperativen Prozess der Datenauswertung die zum größten Teil unbewussten Lernbegründungen der Mitforscher herauszuarbeiten³³⁹. Dies hätte zu Verzögerungen im Forschungsprozess geführt, da es eines intensiven Lernprozesses und vor allem eines intensiven Interesses der Mitforscher bedarf, um sich die Lerntheorie *Holzkaamps* lernend anzueignen.

In Bezug zur Notwendigkeit der lernenden Aneignung der Heuristik durch die am Forschungsprozess beteiligten Subjekte, die sich freiwillig auf die reflexiven Interviews eingelassen haben, ergab sich für den Forschungsprozess, der auf der Basis des Interesses des Forschers initiiert wurde, eine weitere Problematik im Zusammenhang mit einem möglichen kooperativen Forschungsprozess. Die Lernenden verbanden mit ihrem Lernhandeln gar keine persönlichen Probleme³⁴⁰, die sie in ihrer personalen Handlungsfähigkeit restringiert hätten. Damit hatten sie der Argumentation *Holzkaamps* folgend auch keine Gründe, sich die Kategorien der *Kritischen Psychologie* in Form eines expansiven Lernprozesses lernend anzueignen. Darüber hinaus hätte sich durch die lernende Aneignung dieser Heuristik ein Lehrer-Schüler-Verhältnis zwischen dem Forscher und den Mitforschern konstituiert. Dieses hätte den Forschungsprozess überlagert und dessen Bedeutung als ‚Forschungsprozess‘ in Frage gestellt. Eine kooperative Datenauswertung hätte somit in der hier vorliegenden er-

³³⁹ Innerhalb des subjektwissenschaftlichen Paradigmas wird vorausgesetzt, „dass man meinen subjektiven Befindlichkeiten im Alltag nicht unmittelbar ansieht, dass und in welchen Ebenen sie mit allgemeinen gesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten und –einschränkungen vermittelt sind: Nur deswegen ist eine wissenschaftliche Analyse an dieser Stelle nötig und möglich“ (Holzkamp 1985b, a.a.O., S. 34).

³⁴⁰ Im vorliegenden Fall haben alle drei Lernenden den Lehrgang mit guten bis sehr guten Noten abgeschlossen. Lediglich Herr Jäger erfährt sein Abschneiden in einer Prüfung als problematisch. Diese Problematik veranlasst ihn jedoch nicht, sie lernend zu überwinden.

wachsenpädagogischen Lernforschung, in der das Forschungsinteresse vom Forscher ausging und damit für die Lernenden der Problembezug fehlte, keinen Sinn gemacht. Durch das Sich-Einlassen des Forschers auf die Subjektivität der Lernenden, vermittelt über einen als Bedeutungs-Begründungs-Analyse angelegten Forschungsprozess, wurde - um dies nochmals zu unterstreichen - auch ohne das Subjekt in den Prozess der Datenauswertung einzubeziehen mit dem Subjekt geforscht.

Der Prozess der Datenerhebung der hier vorliegenden Untersuchung wurde nicht unstrukturiert und damit in einer jeder intersubjektiven Überprüfbarkeit entzogenen Weise durchgeführt. Die Lernbegründungen der Lernenden wurden vielmehr in Anlehnung an die Methoden der Grounded Theory rekonstruiert. Die Grounded Theory ermöglicht es, „eine Theorie auf der Grundlage von Daten zu generieren“. Durch sie ist gewährleistet, „dass die meisten Hypothesen und Konzepte nicht nur aus den Daten stammen, sondern im Laufe der Forschung systematisch mit Bezug auf die Daten ausgearbeitet werden“³⁴¹. Genau dieses Ziel wurde bei dem hier vorliegenden Forschungsprojekt im Rahmen einer erwachsenpädagogischen Lernforschung mit der Analyse von im Lernhandeln durch die Lernenden realisierten objektiven gesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten verfolgt. Allerdings wurden keine aus dem Datenmaterial abgeleiteten und über das Datenmaterial geprüften Hypothesen aufgestellt. Ein solches wissenschaftliches Vorgehen über Induktion, Deduktion und Verifikation war bei der vorliegenden Untersuchung nicht notwendig, um die Gültigkeit der generierten Lerntheorie sicher zu stellen. Innerhalb des subjektwissenschaftlichen Paradigmas wird die wissenschaftliche Gültigkeit des Forschungsprozesses durch den intersubjektiven Bedeutungs-Begründungszusammenhang gewährleistet. Dieser wiederum ist nur auf der Grundlage der durch die Subjekte in ihrem Handeln realisierten allgemeinen und damit von allen geteilten gesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten verstehbar. Die Methoden der Grounded Theory dienen somit aufgrund ihrer einzigartigen systematischen Strategie der Datenverdichtung dazu, die von den Lernenden realisierten Bedeutungen zu analysieren und auf die Lernbegründungen der Lernenden hin zu verdichten. Darüber hinaus wird bei der Generierung von Grounded Theory der Gegenstand der Forschung zugleich aus dem Datenmaterial generiert. In der vorliegenden Untersuchung wurde der Gegenstand jedoch der Prämisse des Gegenstands vor der Methode folgend vorab definiert. Diese Abweichungen von den Methoden der Grounded Theory, wie sie von *Glaser* und *Strauss* erarbeitet wurden, widerspricht jedoch nicht den Anwendungsprämissen der Grounded Theory. *Glaser* und *Strauss* betrachten diese Methoden vielmehr als „Leitlinien, die den meisten Wissenschaftlern bei ihren Forschungen Orientierungshilfen geben können“³⁴². Im vorliegenden Forschungsprozess dienen die Leitlinien der Grounded Theory - dies sei hier nochmals betont - in erster Linie der Datenverdichtung auf eine Grounded Theory in Form eines subjektiven/idealtypischen Möglichkeitsraumes hin.

Durch die durchgehende Orientierung des Forschungsprozesses am Forschungsgegenstand ist es bei der vorliegenden Untersuchung möglich, die Reichweite der generierten Theorie exakt zu bestimmen. Damit ist auch eine Vergleichbarkeit mit anderen erwachsenpädagogischen Lernforschungsprojekten möglich. Dieser im gesamten Forschungsprozess durchgängige Bezug auf den Forschungsgegenstand sowie die damit verbundene Vergleichbarkeit

³⁴¹ Glaser/Strauss 1998, a.a.O., S. 15

³⁴² vgl. Strauss 1998, a.a.O., S. 32

der Untersuchung mit anderen erwachsenenpädagogischen Lernforschungen konnte allerdings nur durch den heuristischen Rahmen gewährleistet werden. Nur mit diesem ist es möglich, den Forschungsprozess axial am Gegenstand orientiert zu strukturieren. Damit erhielt das Kontextwissen des Forschers in Form der im zweiten Kapitel der Untersuchung ausführlich dargelegten subjektwissenschaftlichen Lerntheorie eine Schlüsselfunktion. Auf der Grundlage der Heuristik ist es darüber hinaus aber auch für jeden Wissenschaftler, der den Forschungsprozess über diesen heuristischen Rahmen nachvollzieht, möglich, die gleichen Ergebnisse zu erhalten. Eine wissenschaftlich-kritische Diskussion über die Gültigkeit des Forschungsprozesses, vermittelt über dessen strukturellen Aufbau sowie dessen Durchführung, ist somit nur innerhalb des subjektwissenschaftlichen Paradigmas möglich. Aus diesen Prämissen heraus ergibt sich jedoch die Frage, inwieweit die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung wissenschaftlich verallgemeinerbar und damit für die Praxis anschlussfähig sind.

4.4 Anschlussfähigkeit und Folgen einer erwachsenenpädagogischen Lernforschung im Kontext des subjektwissenschaftlichen Paradigmas

Mit Hilfe der subjektwissenschaftlich fundierten erwachsenenpädagogischen Lernforschung erhält man, wie im vorliegenden Fall, eine vielschichtige, grundlegende (grounded) Theorie in Form eines idealtypischen Möglichkeitsraumes. Diese beleuchtet nicht nur einzelne Ausschnitte des Lehr-Lern-Kontextes, sondern den Kontext in seiner in der Subjektivität der Lernenden sich fokussierenden Gesamtheit, indem die Subjektivität der Lernenden in den Forschungsprozess einbezogen und nicht einem komplexitätsreduzierenden, naturwissenschaftlichen Objektivitätsideal geschuldet ausgeschlossen wird. Gleichzeitig stellt diese Theorie auch keine einfache Wenn-Dann-Aussage dar. Sie lässt vielmehr verstehbar werden, wie Lernende - im Fall der vorliegenden Untersuchung - ihr Lernhandeln begründen, obwohl sie an den für sie ausgewählten und in Lehrarrangements angebotenen Inhalten kein unmittelbares Interesse haben, sondern sich diesen Lehrangeboten gegenüber als widerständig verhalten. Die vorliegende Untersuchung wurde im Kontext einer Qualifizierungsmaßnahme zum Rechnungsführer bei der Bundeswehr durchgeführt. Damit stellt sich hier die Frage, welche Reichweite die über die Untersuchung generierte Theorie aufweist, inwieweit sie verallgemeinerbar und auch für andere Lehr-Lern-Kontexte Gültigkeit beanspruchen kann.

„Da (...) das sich zu seinen gesellschaftlichen Lebensbedingungen bewusst ›verhaltende‹ Subjekt *immer ›erster Person‹* ist, mithin die menschliche Verfassung des ›je ich‹ in subjektwissenschaftlicher Forschung *unreduziert erhalten bleiben* muss, können wir hier die vielen verschiedenen Individuen keineswegs zwecks Verallgemeinerung zu statistischen Verteilungen zusammenfassen und von ihren Unterschieden in reduzierender Beschreibung absehen, sondern sind mit *jedem einzelnen Menschen in seiner ihn von allen anderen unterscheidenden individuellen Einmaligkeit unabweislich konfrontiert*. Damit ist von ›je meinem‹ Standpunkt aus auch *kein einziger Mensch in irgendeiner Hinsicht* aufgrund der Unterscheidung von zentralen Tendenzen und Streuungen als *Ausnahme von irgendwas* zu definieren.“³⁴³
Dies bedeutet für die in diesem Forschungsprojekt generierte erwachsenenpädagogische Lerntheorie im Kontext des subjektwissenschaftlichen Paradigmas, somit den idealtypischen

³⁴³ Holzkamp 1985, a.a.O., S. 547 (Hervorhebungen aus dem Original übernommen)

Möglichkeitsraum Lernender in Qualifizierungsmaßnahmen, dass die Vielschichtigkeit und Komplexität dieser Theorie nicht auf Kosten einer Verallgemeinerung auf ein kleinstes gemeinsames Vielfaches mit anderen erwachsenenpädagogischen Lerntheorien hin reduziert werden darf. Es gilt vielmehr die in diesem idealtypischen Möglichkeitsraum eingelagerten subjektiven Möglichkeiten der Realisierung allgemeiner gesellschaftlicher Handlungsmöglichkeiten im Lernhandeln der Subjekte in ihrer Ganzheitlichkeit zu erhalten. Nur über diese verschiedenen subjektiven Möglichkeitsräume werden die „*verschiedenen Realisierungsbedingungen*, mithin *unterschiedlichen Prämissen* subjektiv funktionaler Begründungszusammenhänge etc. als *subjektiv notwendige Erscheinungsformen der Realisierung allgemeiner gesellschaftlicher Handlungsmöglichkeiten verständlich*“. Verallgemeinerung bedeutet innerhalb eines subjektwissenschaftlichen Paradigmas somit nicht „Wegabstrahieren, sondern *Begreifen* von Unterschieden als verschiedene Erscheinungsformen des *gleichen Verhältnisses*“³⁴⁴. Die Reichweite der vorliegenden Lerntheorie beschränkt sich somit nicht nur auf die Erscheinungsform ›Rechnungsführerlehrgang‹. Sie ist für alle beruflichen Qualifizierungsmaßnahmen verallgemeinerbar, in denen

- die Lernenden für ein gutes Abschneiden personale und soziale Anerkennung durch ihr berufliches und privates Umfeld in Form signifikant Anderer (Eltern, Freunde, Kameraden, Arbeitskollegen, Vorgesetzte, Geschäftsleitung etc.) erwarten können, bzw. diese Anerkennung bedroht wird, sollten die Lernenden in dieser Maßnahme schlecht abschneiden,
- mit dem Bestehen oder Scheitern positive oder negative Konsequenzen in Form eines beruflichen Aufstiegs/Stagnation/Abstiegs oder Sicherung/Erweiterung/Restriktion der subjektiven Lebensqualität verbunden sind,
- die anzueignenden Qualifikationen eine qualitativ höherwertige Ausführung der beruflichen Tätigkeiten ermöglichen und damit eine Erweiterung der Anerkennung durch das berufliche Umfeld bzw. eine Abwehr der Bedrohung durch Restriktionen der personalen Handlungsfähigkeit z.B. in Form eines Arbeitsplatzverlustes aufgrund der Verweigerung sich an betriebliche Veränderungsprozesse anzupassen garantieren.

Weiterhin beschränkt sich die Reichweite der generierten Theorie nicht nur auf die kontextuellen Verhältnisse der Lehr-Lern-Situation. Auch die individuellen Lebensumstände vermittelt über die verschiedenen phänomenalbiographischen Umstände der Lernenden müssen bei diesen Erscheinungsformen des Verhältnisses, durch welches sich der idealtypische Möglichkeitsraum konstituiert, Berücksichtigung finden. Dies bedeutet im vorliegenden Fall eines idealtypischen Möglichkeitsraumes all jene Verhältnisse in die Verallgemeinerung/Reichweite der Theorie einzubeziehen,

- die durch eine familiäre Struktur gekennzeichnet sind, in der sich Eltern und Kinder einer kurzfristigen Bedürfnisbefriedigung nach Teilhabe am familiäre/gesellschaftlichen Prozess wegen in funktionalen Instrumentalverhältnissen zueinander eingerichtet haben,
- die Lernenden es aufgrund dieser Prämissen gelernt haben, in den meisten sozialen Beziehungen Instrumentalverhältnisse einzugehen, um sich eine immer nur kurzfristige Teilhabe am gesellschaftlichen Prozess in Form personaler und sozialer Anerkennung zu sichern und
- ihre Teilhabe am gesellschaftlichen Prozess nur in Form von personaler oder sozialer Anerkennung durch für sie signifikant Andere erfahren.

³⁴⁴ Holzkamp 1985, a.a.O., S. 549 (Hervorhebungen aus dem Original übernommen)

Diese Verhältnisse können nicht isoliert voneinander betrachtet werden. Sie müssen in ihrer Komplexität erhalten bleiben. Darüber hinaus spiegeln sie sich in den je subjektiven Möglichkeitsräumen der Lernenden als unterschiedliche Erscheinungsformen der realen allgemeinen gesellschaftlichen Verhältnisse/Handlungsmöglichkeiten wider.

Die Generierung des idealtypischen Möglichkeitsraumes Lernender in Qualifizierungsmaßnahmen ist mit der vorliegenden Untersuchung jedoch noch nicht abgeschlossen. Der vorliegende idealtypische Möglichkeitsraum dient nun vielmehr als Grundlage für weitere Forschungsprozesse in anderen beruflichen Kontexten. Dabei dienen weitere Forschungsprozesse aber nicht der Verifikation dieses „Möglichkeitstyps“³⁴⁵. Sie dienen vielmehr der Erweiterung der ihn konstituierenden subjektiv-gesellschaftlichen Verhältnisse durch den Einbezug weiterer subjektiver Möglichkeitsräume im Kontext des Lernens Erwachsener in unterschiedlichen beruflichen Qualifizierungsmaßnahmen. Strikte Voraussetzung für eine forschende Erweiterung dieses Möglichkeitstyps ist aber die Orientierung des Forschers am *gleichen Forschungsgegenstand*, vermittelt über den *gleichen subjektwissenschaftlich fundierten heuristischen Forschungsrahmen*, wie er in der vorliegenden Untersuchung zur Anwendung kam. Das vorliegende Forschungsprojekt dient somit nicht nur als Projekt zur Generierung einer erwachsenenpädagogischen Lerntheorie. Es dient darüber hinaus als Grundlegung einer erwachsenenpädagogischen Lernforschung im Kontext des subjektwissenschaftlichen Paradigmas. Denn nur auf der Grundlage einer Forschung, die durch ihr Forschungsdesign so angelegt wurde, dass sie begründetermaßen mit dem Subjekt forscht, indem die Subjektivität im Forschungsprozess erhalten bleibt und nicht als Störvariable eliminiert wird, ist es möglich, diesen blinden Fleck der erwachsenenpädagogischen Lernforschung zu erhellen, wie er schon bei der Erarbeitung der Fragestellung der vorliegenden Untersuchung deutlich wurde. Aus diesem Grund wurde der vorliegende Forschungsprozess in allen Einzelschritten sehr ausführlich und damit nachvollziehbar dargestellt.

5.5 Erwachsenenpädagogische Lernforschung im Kontext des subjektwissenschaftlichen Paradigmas als Grundlage einer neuen Professionalisierung unterschiedlicher Praxen der Erwachsenenbildung

Durch den Rückgriff auf die subjektwissenschaftliche Lerntheorie konnten im Rahmen dieser Untersuchung nicht nur für die Wissenschaft und die WissenschaftlerInnen bedeutsame Erkenntnisse über das Lernhandeln Erwachsener gewonnen werden. Dieser Ansatz hat auch höchste Relevanz für das Verstehen des Lernens Erwachsener auf der Ebene des erwachsenenbildnerischen Handelns in spezifischen Praxen, damit für die Professionalität der ErwachsenenbildnerInnen. Die Komplexität der durch die vorliegende Untersuchung generierten Lerntheorie zeigt anschaulich, wie vielschichtig diejenigen Umstände sind, die das Lernhandeln der Lernenden letztlich begründen und wie wenig davon in die sogenannte ‚Steuerungskompetenz‘ von Dozenten fällt. Selbst durch eine didaktisch-methodisch noch so aufwendig gestaltete Lehrveranstaltung im Kontext des Qualifizierungslernens Erwachsener ist es nicht möglich, den Erwachsenen jene Bedeutungen anzubieten, welche diese letztlich als ihr Lernen begründend akzeptieren wollen. Das Lernhandeln nicht nur erwachsener Lerner ist und bleibt immer subjektiv begründet. Vor allem im Kontext des (schulisch organisierten) Qualifizierungslernens ist die Wahrscheinlichkeit eines Zusammentreffens der Inte-

³⁴⁵ Holzkamp 1985, a.a.O., S. 558

ressen der Lernenden mit den in Lehrarrangements angebotenen Inhalten eher gering. Alleine der Umstand, dass diese Inhalte zumeist nicht mit der expansiv lernenden Durchdringung der Lernenden von Lerngegenständen im Zuge der Erweiterung ihrer Teilhabe am gesellschaftlichen Prozess zusammen fallen, eröffnet den Subjekten lediglich die Möglichkeit, sich in Abwehr der Bedrohung ihrer personalen Handlungsfähigkeit defensiv und damit widerständig lernend diesen Inhalten zuzuwenden. ErwachsenenbildnerInnen müssen, als wichtigen Teil ihrer Handlungskompetenz, lernen, mit diesem Sachverhalt angemessen umzugehen. Dies heißt z.B., die Ambiguität jeder Lehr-Lernsituation, die sich aus der Offenheit der Lernbegründungen jedes einzelnen Teilnehmers ergibt, auszuhalten. Denn die hier vorgelegte Untersuchung hat gezeigt, dass es keine Gesetzmäßigkeiten oder Rezepte für die Beeinflussung von Bedeutungs-Begründungsüberlegungen der an einem Qualifizierungsprozess teilnehmenden Erwachsenen gibt. Dies bedeutet nicht, dass die Erwachsenenbildner für die Lernbegründungen einzelner Teilnehmer keine Relevanz hätten – vor allem im Hinblick auf das Zerstören vorhandener vager Lernbegründungen (dies genauer herauszuarbeiten wäre jedoch eine Untersuchung eigener Art gewesen). Hierzu sind die Lernbegründungen viel zu vielschichtig, letztlich aber dem Erwachsenenbildner unverfügbar.

Für den Erwachsenenbildner könnte sich damit die Frage stellen, wie er persönlich auf der Grundlage der hier erarbeiteten erwachsenenpädagogischen Lerntheorie sein professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung ausrichten soll, um gegen die institutionell vorgegebenen, curricularen, den Lernerfolg über Prüfungen kontrollierenden und ein expansives Lernhandeln der Lernenden verhindernden Rahmenbedingungen der Lehr-Lernsituation ein Lehr-Lernsetting zu ermöglichen, in dem die Lernenden entgegen aller Lernanforderung sowie der damit verbundenen subjektiven Widerständigkeiten gegen diese Lernanforderungen expansiv begründet oder zumindest in Überwindung der eigenen Lernwiderstände lernen können. Kurz, es stellt sich die Frage, wie eine Didaktik im Kontext des (schulisch organisierten) Qualifizierungslernens vor dem Hintergrund der vorliegenden erwachsenenpädagogischen Lerntheorie konstituierbar ist, ohne den blinden Fleck einer sogenannten Ermöglichungsdidaktik³⁴⁶ zu reproduzieren³⁴⁷?

Als Erwachsenenbildner/Dozent im Kontext einer Qualifizierungsmaßnahme bin ich Repräsentant der Institution, muss deren vorgegebenes Curriculum in meinem Lehrhandeln umsetzen und die Lernfortschritte der Teilnehmer durch Prüfungen kontrollieren. Meine Professionalität wird dabei von der Institution vor allem anhand der über die Prüfungsergebnisse quantifizierbaren ‚Lernerfolge‘ der Teilnehmer beurteilt. Ich erfahre dahingegen also einen unmittelbaren Erfolgsdruck und eine Bedrohung meiner Handlungsfähigkeit in Bezug zu den Prüfungsergebnissen der Teilnehmer. Auf der anderen Seite ist mir auf der Grundlage der hier erarbeiteten Lerntheorie sowie der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie *Holzkmops* die Vielschichtigkeit von Lehr-Lernprozessen und vor allem der Umstand bewusst, dass ich auf die Lernbegründungen der Teilnehmer keinen unmittelbaren Einfluss nehmen kann, weil diese immer je subjektiv sind. Dies bedeutet zugleich, dass es mir trotz allem pädagogischen

³⁴⁶ vgl. Arnold, R., Ermöglichungsdidaktik. In: Arnold, R., Nolda, S., Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn 2001, S. 84-85.

³⁴⁷ vgl. hierzu die Reinterpretation des ermöglichungspädagogischen Diskurses von Müller auf der Grundlage der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie. (Müller Kurt R.: Autonomie und Fremdbestimmung als Referenzpunkte didaktischen Denkens. In: Arnold, R., Schüßler, I. (Hg.): Ermöglichungsdidaktik. 2003, S. 120-141).

Idealismus meinen Teilnehmern Wissen zu vermitteln, welches diese als institutionelle Lernanforderung erfahren, kaum möglich ist, Einfluss auf die Lernbegründungen und Lernwiderstände der Lernenden zu nehmen. In Bezug zu meiner Handlungsfähigkeit als Dozent in der konkreten Lehr-Lernsituation der Qualifizierungsmaßnahme ist meine Handlungsfähigkeit und somit mein subjektiver Möglichkeitsraum als Erwachsenenbildner durch die institutionellen Rahmenbedingungen in gleicher Weise restringiert, wie die subjektiven Möglichkeitsräume der Lernenden. Vor diesem Hintergrund erfahre ich mich lediglich als institutionelles Instrument der Wissensvermittlung und Selektion (durch Prüfungen). Die Lernenden hingegen erfahren die Lehr-Lernsituation lediglich als Zwang zu lernen, um Prüfungen zu bestehen oder allgemein die Bedrohung ihrer personalen Handlungsfähigkeit zu überwinden. Die Möglichkeiten, die sich für die Lernenden über die expansiv lernende Auseinandersetzung mit den im Zuge der Qualifizierungsmaßnahme curricular vorgegebenen Lerninhalten, ergeben, bleiben diesen damit unzugänglich.

Eine Möglichkeit, diese Restriktionen sowohl meiner eigenen personalen Handlungsfähigkeit als auch die der Lernenden zu überwinden, besteht jedoch in einem Prozess der Selbst- und Fremdverständigung über die Lehr-Lernsituation, insbesondere über die subjektiven Möglichkeitsräume und damit Lernbegründungen/Lernwiderstände der Teilnehmer sowie der damit einhergehenden restriktiven Handlungsfähigkeit. Diese erfolgt als kommunikativer Prozess, in dem gemeinsame Bedeutungs-Begründungsüberlegungen über die Lehr-Lernsituation stattfinden. Als Erwachsenenbildner mache ich somit den Teilnehmern das Angebot in Selbst- und Fremdverständigungsprozessen deren subjektive Möglichkeitsräume zu verändern oder zu erweitern, mit der Folge des begründeten Lernens der Teilnehmer. Gleichzeitig muss ich als Erwachsenenbildner das didaktische Arrangement zugunsten des begründeten Lernhandelns verändern³⁴⁸. Damit stoße ich zwangsläufig an institutionelle und curriculare Grenzen. Die Spielräume zwischen diesen Grenzen auszuloten und zu erweitern, wären dann Teil der Herausforderung an meine Professionalität als Dozent.

³⁴⁸ Eine mögliche Form, eines didaktischen Arrangement zugunsten begründeten Lernens stellt ein problemorientiertes Konzept dar, wie es von Müller u.a. unter dem Begriff der ‚Fallarbeit‘ erarbeitet und auf der Grundlage der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie begründet wurde (vgl. Müller 2003, a.a.O.).

Teil V: Anhang

1 Interview mit Frau Sauer

1. I: Die erste Frage geht schon ziemlich ins Eingemachte. Wenn Sie einmal so Ihren familiären
2. Hintergrund sehen, in dem Sie groß geworden sind, was meinen Sie welche Bedeutung hat
3. der für Ihre Berufswahl?

4.
5. S: Ja, darüber habe ich mir noch keine Gedanken gemacht. Jetzt für Beruf als Soldat,
6. oder ...

7.
8. I: Ja, Beruf als Soldat und dann auch als Rechnungsführer, denn das ist ja eine
9. Laufbahn, die Sie eingeschlagen haben, ich werde später dann noch ein bisschen konkreter.
10. Ich frage dann noch ein bisschen so außen herum.

11.
12. S: Gut, ich fange einmal so an, wie meine Eltern reagiert haben, als ich gesagt habe, dass
13. ich zur Bundeswehr gehe. Also meine Mama, die war gar nicht so begeistert. Also, sie hat nichts
14. dagegen gesagt, aber sie war ziemlich überrascht und konnte sich auch nicht wirklich
15. damit identifizieren. Die hat dann so, „Hast du dir das auch gut überlegt? Willst du da
16. wirklich hin?“ Und mein Papa war gleich hellauf begeistert. Weil der ist so ein aktiver Typ
17. eigentlich so und der ist selber wahnsinnig gerne draußen und hat eigentlich jetzt nur einen
18. Bürojob, weil er gesundheitlich seinen alten Beruf wechseln musste. Und der hat das dann
19. sofort nachvollziehen können. Also der war Feuer und Flamme. Und ansonsten haben sie mir
20. eigentlich nicht viel rein geredet, also beeinflusst glaube ich nicht, dass sie mich haben. Also,
21. wie ich dann von dem Einstellungstest gekommen bin, war meine Mama ganz begeistert auch.
22. Jetzt ist sie überstolz, das gefällt ihr jetzt richtig, kriegt auch jeder erzählt. Aber eher mein
23. Papa, dem habe ich schon von vorne herein angemerkt, dass der glaubt, dass das schon das
24. Richtige ist für mich und dass es auch etwas ist, was ihm gut gefällt. Und so wie jetzt, dass
25. ich Rechnungsführer geworden bin, vielleicht insofern, als sie sich gut vorstellen können, dass
26. ich etwas länger mache. Weil ich habe vorher einen ziemlich abwechslungsreichen
27. Lebenswandel gehabt, sage ich jetzt mal. Und meine Mama war, glaube ich, einfach nur
28. begeistert, dass ich jetzt endlich etwas gefunden habe, wo ich mit Begeisterung dabei bin und
29. wo mir gefällt und wo ich auch jetzt vor habe, länger durchzuziehen. Und bei meinem Papa
30. schon eher dann auch Bundeswehr. Der ist ja auch, der fragt mich auch so hin und wieder
31. immer einmal, überlege dir doch einmal, ob du nicht doch Berufssoldat noch werden willst.
32. Also dem gefällt das. Aber ich weiß nicht, ob es Beeinflussung war, oder ob es irgendwie
33. begründet darin ist, ist schwer zu sagen.

34.
35. I: Wie war denn so, sage ich einmal, wenn Sie so ein bisschen den allgemeinen Umgang
36. in der Familie denken, wie Sie aufgewachsen sind. Wie war denn das?

37.
38. S: Extraharmonisch. Ganz extrem. Wenn ich immer mit irgend jemandem über meine
39. Kindheit rede, ich sage erstens würde ich meine Kinder - werde ich versuchen, wenn ich
40. einmal Kinder habe, meine Kinder genauso erziehen, wie meine Eltern mich erzogen haben.
41. Es hat einfach alles gepasst. Also ich habe von klein auf - also meine Eltern, die wollten mich

42. beide, ich war also Wunschkind. Die haben auch ziemlich früh geheiratet und ziemlich spät
43. mich gekriegt. Die waren sieben Jahre verheiratet, wo sie mich gekriegt haben und es war
44. auch beabsichtigt so. Also die haben bewusst gesagt, weil mein Papa also so einen sportlich
45. extrem ausgelasteten Lebensstil hatte, der war Bergführer und Skilehrer und der war immer
46. unterwegs. Und da haben sie eben gesagt, erst einmal Jugend und junges Erwachsenenalter
47. komplett auskosten und sich nicht zu früh an irgendetwas binden und als sie mich dann
48. gekriegt haben, waren sie wirklich beide voll für mich da. Meine Mama hat danach nur noch
49. halbtags gearbeitet und mein Papa halt ganztags, aber abends dann Zeit gehabt, am
50. Wochenende auch. Ich bin nie so zur Seite gestellt worden, dass jetzt jemand keine Zeit
51. gehabt hätte für mich. Wir haben ganz viel unternommen. Wochenenden, dann und auch viele
52. Bergtouren und solche Sachen. Ja dann so von der Erziehung her hat es auch gut gepasst.
53. Vom, ich sage jetzt einmal vom Bestrafen her oder so, ich musste daheim z.B. nie Angst
54. haben, dass ich – ich habe nie Angst gehabt vor meinen Eltern. Es ist jetzt nicht so, dass ich
55. von meinen Eltern nicht einmal eine auf die Finger gekriegt hätte, oder einmal eine Ohrfeige
56. gekriegt hätte, das nicht. Aber ich hatte nie Angst davor, also ich hätte nie Angst haben
57. müssen, dass ich eine kriege, sondern das war wenn dann nach fünfmaligem Sagen, „Lass das
58. jetzt endlich!“ und dann so richtig postwendend eine auf die Finger, dass ich gar nicht die Zeit
59. hatte, darüber nachzudenken. Sondern, das ist dann halt passiert und auch nie mehr wie
60. einmal geschlagen worden, sondern das war wirklich – aber ich habe so die Prioritäten
61. eigentlich gut anerkennen können, sage ich einmal. Also meine Eltern haben mir immer klar
62. gesagt, was sie von mir – also so mir meine Grenzen aufgesteckt, sage ich einmal, so linke
63. Grenze, rechte Grenze, dazwischen kann ich mich bewegen und es gab halt so gewisse
64. Spielregeln, die einzuhalten waren, mit wachsendem Alter sind die dann erweitert worden,
65. aber es war nie jetzt etwas dabei, was ich nicht nachvollziehen hätte können, sondern es war
66. mir auch immer logisch. Also ich habe auch nie das Gefühl gehabt, dass die mich nicht
67. verstehen, oder so. Sondern wenn ich wegen irgendetwas Schimpfe gekriegt habe, oder so,
68. das war für mich dann auch immer einleuchtend, warum. Und es hat alles gepasst. Dann
69. Hausaufgabe machen, oder so Sachen jetzt, in der Schule z.B., da war meine Mama dann
70. immer da nachmittags, die war dann immer in der Nähe. Ich habe meine Hausaufgaben und so
71. etwas immer alleine gemacht zwar, also sie hat sich nicht daneben hingesezt und mir auf die
72. Finger geschaut oder so, sondern alles alleine machen lassen, aber wenn ich Fragen gehabt
73. habe und so, dann war halt schon immer jemand da. Ja, ich hatte auch z.B. - was ich auch
74. wichtig finde - nie Angst, dass sich meine Eltern trennen, oder so. Wenn bei uns zu hause,
75. wenn meine Eltern einmal Streit gehabt haben, oder so. Das war für mich ganz normal, dass
76. die sich einmal streiten, aber es war für mich nie etwas Existenzbedrohliches, also dass es auf
77. mich als Kind beängstigend gewirkt hätte, dass ich mir da irgendwie Sorgen gemacht hätte,
78. oder so. Das war wirklich eine extrem unbelastete Kindheit.

79.
80. I: Was ist denn Ihr Vater von Beruf?

81.
82. S: Jetzt ist er kaufmännischer Angestellter, also angelernte Kraft, ohne kaufmännische Lehre.
83. Und vorher war er gelernter Klempner. Also so Installateur.

84.
85. I: Und dazu noch hobbymäßig Bergführer.

86.
87. S: Genau, also das mit dem Installateur, das habe ich gar nicht mehr mitgekriegt. Also seit ich
88. denken kann, ich glaube der war schon - wie ich auf die Welt gekommen bin - war der schon

89. kaufmännischer Angestellter. Und ja dann hat er Sport gemacht bis ich fünf war, also da war
90. er wirklich, wir waren immer Skifahren ganz oft, Bergsteigen ganz oft, Touren. Dann war er
91. im Alpenverein eben und da hat er mich dann überall mit hingenommen und Fußball hat er
92. gespielt, zu seinem Verhängnis. Weil da ist ihm dann der Unfall passiert, mit dem Knie. Also
93. der hatte einen Fußballunfall und da ist das Kreuzband gerissen und dann ist er falsch
94. behandelt worden und seit dem kann er so sportlich nicht mehr so das machen, was er will.
95. Also so Bergsteigen, den Grünten hoch kommt er noch, also solche Sachen gehen. Aber jetzt
96. richtige Touren nicht mehr. Und der hat vorher richtig extrem so Eigernordwand,
97. Watzmannostwand die Sachen, also richtig gute Sachen. Und das ging dann halt nicht mehr.
98. Und ich glaube deswegen, ich war auch – ich muss es sagen, ich war nie sportlich, also ich
99. war schon sportlich. Ich sage einmal ich war sportlich so bis dreizehn, vierzehn. Bis dahin
100. konnte ich jeden Sport machen, egal wo man mich mit hingenommen hat, egal was, mir hat
101. alles Spaß gemacht und ich habe alles sofort gekonnt, umgehend, ich muss da nicht viel
102. probieren, oder üben, es hat alles geklappt. Und ja so mit ich denke mal so mit vierzehn
103. ging es los, da habe ich dann zugenommen. Also es war einfach glaube ich wegen der Schule,
104. weil ich war am Gymnasium und ich habe halt viel lernen müssen, nachmittags und so und
105. dann hat sich das so für mich eingebürgert, wenn ich dann so auf meinem Zimmer gesessen
106. bin und gelernt habe, habe ich dann etwas gegessen nebenher und dann war ich etwas
107. übergewichtig sage ich einmal. Also ich war nicht richtig dick, aber schon mollig, sage ich
108. jetzt einmal. Und dadurch bin ich dann immer bequemer geworden und habe auch fast keinen
109. Sport mehr gemacht. Und das habe ich meinem Papa auch immer angemerkt, dann kamen
110. schon auch immer so Sprüche, „Ich kann dich nicht verstehen, so ein junger Mensch“ und so
111. und jetzt seit ich bei der Bundeswehr bin, eigentlich vorher schon, habe ich mich also ich
112. habe dann abgenommen und habe dann auch wieder sportliche Aktivitäten, sage ich einmal.
113. Jetzt nicht richtigen Sport, nicht eine richtige Sportart, die ich gemacht habe, sondern halt
114. einfach so Sachen, wie Inlineskaten oder solche einfach sportliche Aktivitäten wieder
115. angefangen. Und wie ich dann zur Bundeswehr gegangen bin, hat sich das jetzt natürlich noch
116. gesteigert. Und das merke ich jetzt schon, dass ihm das gefällt. Da ist er auch immer ganz
117. begeistert und wenn er dann sieht, dass ich jetzt Liegestütze kann und davon gleich mehrere,
118. merke ich immer schon, dass er stolz ist. Also für ihn zählt glaube ich mehr so das Aktive, ist
119. das was er schätzt. Er war auch bei der Bundeswehr, vier Jahre. Und bei ihm ist es glaube ich so,
120. mehr so das, dass das halt ein Beruf ist, der nicht nur Büro ist, sondern auch ein bisschen
121. etwas Aktives mit dabei hat. Und bei meiner Mama ist es mehr so das, dass es ein guter Beruf
122. ist. Dass man einen Beruf hat, der gesellschaftlich auch anerkannt ist, da legt meine Mama
123. großen Wert darauf. Das ist vielleicht auch das Einzige, was ich bei der Erziehung anders
124. machen würde. Jetzt nicht, dass es mich gestört hätte, oder so. Aber ich weiß jetzt einfach für
125. mich, jetzt wo ich so alt bin, ist mir früher nie aufgefallen, oder es war auch nie relevant, oder
126. so stark, dass es beeinflussend war. Aber ich weiß es jetzt für mich, dass sich meine Mama
127. schon groß einen Kopf macht, was die anderen Leute denken. Das ist bei uns, weil wir aus
128. einem Ort ähnlich wie Sonthofen sind, also ist auch relativ klein. Also wir haben
129. fünfzehntausend Einwohner ungefähr und da kennen gerade jetzt so der alte Kern, wo die
130. Familien, die älter eingesessen sind, sage ich einmal, da kennt man sich halt. Und da legt sie
131. schon großen Wert darauf, was die anderen Leute so von einem denken, dass da der
132. gesellschaftliche Stand gehalten ist. Und ich glaube, dass ist ihr schon wichtig, dass ich einen
133. Beruf habe, also wenn ich jetzt – bei uns gibt es Bosch die Firma und also viel
134. Fließbandarbeit gibt es auch jetzt- Architekten, oder so etwas, aber sage ich jetzt einfach viel
135. Fließbandarbeit und das wäre ihr nicht recht, wenn ich jetzt z.B. beim Bosch am Fließband

136. arbeiten würde, ich glaube da würde sie sich – sie würde sich dann schon damit abfinden, also
137. die bräuchte dann eine Weile und irgendwann würde sie auch da irgendetwas Positives
138. finden, was sie dem abgewinnen kann. Aber am Anfang wäre das ein harter Schlag. Und das
139. glaube ich ist ihr das Wichtigste, dass es ein Beruf ist, der anerkannt ist und hinter dem sie
140. stehen kann, den sie so gesellschaftlich für vertretbar hält.

141.

142. I: So jetzt mache ich noch einmal den Dreh. Jetzt haben Sie nämlich so ein bisschen etwas
143. herausgekratzt. Wenn Sie jetzt das, was Sie jetzt gerade erzählt haben, einmal überlegen, hat
144. das eine Bedeutung für Ihre Berufswahl, hat das damit etwas zu tun, dass ich Soldat geworden
145. bin und vielleicht dann auch noch Rechnungsführer, ich hätte ja auch etwas anderes werden
146. können?

147.

148. S: Also der Rechnungsführer an sich hat einen Grund. Und zwar ich bin auch ein Mensch der
149. ziemlich heimatbezogen ist und ich habe mich erst einmal für vier Jahre verpflichtet und dann
150. jetzt im Zuge vom Feldwebel auf acht Jahre verpflichtet. Und ich hätte jetzt acht Jahre StUffz
151. (Stabsunteroffizier) machen können, hätte mir dann aber aufgrund von meinem Alter die
152. Möglichkeiten auf Berufssoldat verbaut. Weil ich bin jetzt 28 und es hätte dann nicht mehr
153. hingehauen. Und deswegen hat mir mein Spieß damals nahe gelegt, einfach Feldwebel einmal
154. zu machen. Weil es kam ja die Feldwebelverwendungsplanung und da hat er es mir nahe
155. gelegt. Und ich war da noch gar nicht so wirklich sicher, aber ich wollte einfach nicht mir
156. von vorneherein schon irgendetwas verbauen, dass ich dann sage, ich kann dann nicht mehr
157. zurück. Und deswegen habe ich mir einmal alle Optionen offen gehalten und dann war eben
158. das Problem, dass es bei uns in Dillingen nicht viele Feldwebelstellen gibt. Und der
159. Rechnungsführer war, also noch nicht frei, aber es standen zwei dazu aus, dass die jetzt dann
160. bald in BfD (in die Berufsförderungszeit) gehen. Und das hat mir natürlich mein Spieß so
161. unterbreitet. Dann habe ich mir gedacht, „Mensch wenn du jetzt gleich zuschlägst und
162. Rechnungsführer machst, dann kannst du in Dillingen bleiben“. Und das war eigentlich der
163. Hauptgrund dafür, dass ich Rechnungsführer gemacht habe. Ich wäre ansonsten beim S1-
164. Feldwebel geblieben. Und dafür, dass ich Soldat bin (lange Pause) glaube ich nicht. Ich
165. glaube nicht, dass es mich beeinflusst hat. Ich wusste zwar von vorne herein, dass das meinem
166. Papa gefällt, aber aufgrund dessen hätte ich es nicht gemacht. Bei mir war das auch ganz
167. spontan, dass ich zur Bundeswehr gegangen bin. Ich habe vorher in einem Reisebüro
168. gearbeitet. Also ich habe Reiseverkehrskauffrau gelernt und war dann ausgelernt und habe
169. dann im Reisebüro gearbeitet. Und da hat mein ehemaliger Hauptfeldwebel seinen Urlaub
170. gebucht. Und der hat dann bei mir gebucht und hat mich so nebenher gefragt, ob ich eine
171. kaufmännische Ausbildung habe. Und dann habe ich gesagt, „ja“ und dann hat er mich gefragt,
172. ob ich mir schon einmal überlegt habe, zur Bundeswehr zu gehen. Da sage ich, „nein nicht
173. wirklich“. Dann hat er gesagt, er bräuchte beim S1, das ist Personalverwaltung, bräuchte er
174. noch einen guten Soldaten und ab kommendem Januar dürfen Frauen auch zur Bundeswehr.
175. Ob ich sportlich bin. Da sage ich, „oh nicht so wirklich“, „ja aber ob ich es mir generell
176. vorstellen könnte“. Hat er mir halt so ein bisschen ganz grob einmal halt erzählt und ich war
177. jetzt so in meinem Reisebüroberuf nicht so wirklich zufrieden. Also ich habe es mir anders
178. vorgestellt gehabt, abwechslungsreicher. Ich war immer schon, also meine Ansicht ist, dass
179. ein Beruf Spaß machen soll, hauptsächlich. Also nicht nur. Aber ich würde, wenn sich die
180. Geldspanne in einem gewissen Rahmen hält, lieber das kleinere Geld nehmen für eine
181. Arbeit, die mir Spaß macht, als das mehrere für eine Arbeit, die mir keinen Spaß macht, also
182. wenn es im Verhältnis ist. Und Reisebüro hatte ich mir halt abwechslungsreich vorgestellt.

183. Aber im Endeffekt, bei dem Betrieb bei dem ich auch war, weil wir halt in Dillingen nur
184. Kleinbetriebe haben, das sind keine großen Veranstalter oder so etwas, sondern halt nur kleine
185. Reisebüros. Und da sitzt man hinter dem Computer und verkauft. Und im Endeffekt, ob die
186. Person, die kommt Dominikanische Republik oder Kanarische Inseln bucht, macht
187. irgendwann keinen Unterschied mehr. Das ist Abfragen von Wissen, das man irgendwo hat,
188. man erzählt denen etwas und die Abläufe sind alle die gleichen. Und das war mir dann
189. wirklich zu langweilig und zu einem großen Veranstalter wollte ich ja nicht gehen, weil da
190. hätte ich ja dann weit weit weg gemusst. Ja und dann kam der. Und dann hat er gemeint, ob
191. ich es mir denn nicht einmal anschauen möchte. Ich könnte einmal in Dillingen vorbei
192. kommen, bei ihnen in der Kaserne und könnte mir direkt anschauen, was ich machen würde.
193. Und dann habe ich mir zuerst einmal Infomaterial geholt, dann bin ich erst einmal zum
194. Wehrdienstberater, also ohne, dass er davon wusste, sondern habe ich mir einfach einmal so
195. für mich angeschaut. Und dann bin ich nach Dillingen gegangen und habe mir das da angeschaut.
196. Und das hat mir dann eigentlich gut gefallen und das was der Wehrdienstberater so erzählt
197. hat, fand ich auch, war einfach jetzt – konnte ich mir für mich als Beruf vorstellen. Und dann
198. war das mit der Eignungsübung die vier Monate, wo meine Stelle ja frei gehalten worden ist
199. in meinem Büro. Dadurch hätte ich auf jeden Fall die Möglichkeit gehabt, mir etwas Neues zu
200. suchen, wenn mich mein Chef dann später entlassen hätte. Und dann war also das Risiko für
201. mich nicht groß. Weil, dass ich demnächst also das war wirklich befristet, also länger wie ein
202. Jahr wäre ich da nicht geblieben, weil sich auch mitarbeitertechnisch etwas geändert hat.
203. Mein Chef wollte mich dann als Büroleitung einsetzen, dann hätte ich das Büro ganz alleine
204. geleitet, hätte keine Mitarbeiter gehabt, hätte nicht mehr Geld verdient, sondern hätte das
205. gleiche Gehalt gehabt und das war dann einfach nicht mehr das Wahre. Na und dann habe ich
206. es mir angeguckt und dann hat es mir selber so gut gefallen, dass ich gesagt habe gut, also
207. vier Jahre auf jeden Fall. Aber das glaube ich nicht, dass es mit der Erziehung zu tun hat, ich
208. kann es mir nicht vorstellen. Ich meine, doch vorstellen kann ich es mir schon, aber nicht
209. bewusst dann. Also unterbewusst vielleicht. Ist ja viel Unterbewusstsein. Ich bin immer schon
210. ein aktiverer Mensch durch meinen Papa, dadurch dass der das auch immer alles gefördert
211. hat. Also wenn ich mit irgendeiner Sportart und mit irgendeiner Aktivität gekommen bin,
212. hätte mich nie jemand abgeblockt daheim, weil dafür hatte er schon gesorgt. Vielleicht
213. insofern, weil ich generell eher aktiv bin. Das liegt bestimmt an der Erziehung. Also das, da
214. glaube ich schon, dass es viel Erziehung ist, wie man so vom Temperament ist.

215.

216. I: Meinen Sie, Sie schaffen das jetzt noch das auch bedeutungsmäßig jetzt noch auf den
217. MFT, vor allen Dingen da auch wieder Lernhandeln hin zu fokussieren?

218.

219. S: Mein Lernhandeln, ich habe mein Lernhandeln noch gar nicht wirklich geschildert, wie ich
220. lerne. Meinen Sie jetzt wie ich lerne oder (I: Warum Sie lernen). Warum ich den Lehrgang
221. generell gemacht habe?

222.

223. I: Ja auch. Warum haben Sie sich hingesetzt haben und vielleicht was – also warum haben
224. Sie das so gemacht, wie Sie das gemacht haben? Es gibt ja auch andere Möglichkeiten, wie
225. man einen Lehrgang besteht. Man muss da nicht unbedingt lernen.

226.

227. S: Ich muss dazu sagen. Ich habe nicht zu viel gelernt. Also es war für mich nicht nur reines
228. Auswendiglernen, sondern ich lerne sehr viel während dem Unterricht schon. Also ich bin ein
229. Mensch, ich bin im Unterricht eigentlich immer voll konzentriert, arbeite da immer voll mit

230. und brauche, also muss es mir dann nicht mehr so – ich muss es mir nicht mehr hinein
231. prügeln, sondern das ist dann, also ich verstehe lieber, als ich lerne. Also das ist wirklich so –
232. klar waren Passagen dabei, wo ich dann auswendig gelernt habe, das ist logisch. Und warum
233. ich das mache? Um beruflich weiter zu kommen, ja. Und warum? Weil Geld heutzutage
234. wichtig ist. Weil man, ja das hängt mit der Erziehung zusammen. So könnten wir den Bezug
235. hinkriegen. Weil es meine Eltern eigentlich immer so – es war bei uns zu hause eigentlich
236. immer so - es war nie Geld im Überfluss da, das nicht. Also es wäre jetzt nie so gewesen, dass
237. wir sagen hätten können – also dass meine Eltern jetzt gar nicht darauf geachtet hätten. Also
238. wir hätten uns nicht jedes Jahr ein neues Auto kaufen können. Wäre definitiv nicht gegangen.
239. Und meine Mama musste auch arbeiten. Also das halbtags Arbeiten, das wäre jetzt nicht so
240. unbedingt erforderlich gewesen, aber so um sich halt so den Luxus zu gönnen. Und so bin ich
241. auch von meiner – oder so habe ich es auch während meiner ganzen Kindheit gesehen. Meine
242. Mama hat nie meinen Papa gefragt, ob sie sich was kaufen kann oder ob – die haben ja ein
243. gemeinsames Konto von vorne herein, ob sie – wieviel von dem Geld sie ausgeben kann.
244. Und es war eigentlich auch nie so, dass wir auf, dass ich oder sie oder mein Vater auf Sachen
245. verzichten hätten müssen, was wir vielleicht wirklich gerne gehabt hätten. Das vielleicht
246. schon, bis Weihnachten oder so. Aber ich sage einmal so die Grundbedürfnisse sowieso und
247. die tiefsten Herzenswünsche konnte man sich schon erfüllen. Und das ist eigentlich das, was
248. ich für mein Leben auch erreichen möchte. Also ich möchte einen Beruf haben, wo ich sagen
249. kann, ich möchte nicht Geld im Überfluss haben, aber ich möchte auf jeden Fall ein schönes
250. Leben haben. Und irgendwann dann ein Familie. Und dafür ist ein guter Beruf wichtig, damit
251. sich das alles verwirklichen kann. Was für mich auch bei der Bundeswehr echt interessant ist,
252. ist der BfD einfach. Wenn ich nicht Berufssoldat machen sollte, dass ich halt vom BfD her
253. dann schon – da kann man wirklich gut etwas machen. Ich habe eigentlich auch ein Ziel. Ich
254. möchte, wenn ich nicht Berufssoldat machen sollte, möchte ich Erzieher machen. Also eine
255. Umschulung. Und deswegen auch auf jeden Fall die acht Jahre, weil dann die Zeit laut dem
256. BfD-Berater bei uns genau reicht für die Umschulung, oder für ein Studium. Also da ist jetzt
257. einmal so mein Ziel. Und den Feldweibel eben generell damit ich mir nichts verbaue. Damit
258. ich mir wirklich einfach alle Möglichkeiten offen halte, weil ich nicht abhängig sein möchte.
259. Also ich möchte – das ist so die Verknüpfung, die ich jetzt finde. Das ist so die Verknüpfung,
260. weil ich das gesehen habe. Also weil das halt einfach so ein schönes Miteinander war und ich
261. würde auch, so mein größtes Lebensziel ist meine Familie überhaupt auf Dauer gesehen. Und
262. ich würde aber niemals mich unterordnen wollen. Und hätte ich jetzt keinen Beruf, oder hätte
263. ich keine genügende Ausbildung oder so, dann hätte ich das Gefühl, mich unterordnen zu
264. müssen und das möchte ich nicht. Also ich möchte nicht – ich mag es überhaupt nicht, das
265. macht mir Angst, wenn ich das Gefühl habe, ich bin nicht Herr der Lage. Also wenn ich nicht
266. - wenn ich das Gefühl habe ich werde in etwas hineingedrängt und das muss ich machen und
267. das will ich jetzt überhaupt nicht machen. Das ist so ziemlich eines der schlimmsten Dinge,
268. was ich mir so vorstellen kann. Und wenn ich mir das dann auf Dauer vorstelle, oder auf eine
269. längere Frist ich das auch so sehe, wie viele Leute einfach extra viele Kompromisse machen
270. müssen, nur weil sie sich nichts leisten können, oder weil sie meinen, dass sie so – dass sie
271. nicht das Recht dazu haben, weil das Selbstbewusstsein fehlt. Und ich glaube, das ist der
272. Grund warum ich – ich möchte jetzt nicht Karriere machen, das nicht. Sondern einfach nur so
273. einen guten Weg. Und mein Lernverhalten hier. Also ich sage jetzt einmal, die
274. Prüfungsergebnisse oder die Prüfungen generell, was mir beim Lernen hier wahnsinnig
275. geholfen hat, war, dass ich keinen Druck hatte. Weil ich von zu hause aus, sei es von meinen
276. Eltern aus, oder sei es jetzt auch von meinem Freund aus, da niemand ist, der mir Druck

277. macht. Also da wird nie jemand sagen – also ich würde keinen Vorwurf kriegen, käme ich
278. jetzt wieder zurück und ich hätte aus irgendeinem Grund etwas versaut. Meine Eltern und
279. auch mein Freund und eigentlich alle so – da habe ich Glück – alle Leute, mit denen ich so
280. enger zu tun habe, wirklich eng, die stehen voll hinter mir. Und es würde auch zu mir nie
281. jemand sagen – würde ich jetzt heim kommen und würde meinen Eltern oder meinem Freund
282. – jetzt gerade diesen drei Personen – erzählen, dass hier auf dem Lehrgang irgendetwas war und
283. dass ich deswegen abgelöst bin, wegen irgendeiner Prüfung oder wegen sonst etwas, es
284. würde nie jemand hinterfragen, ob es meine – ob es meine Schuld war vielleicht schon, aber
285. es würde nie jemand in Frage stellen, dass was ich ihnen erzähle. Sondern die haben da
286. vollstes – ich sage mal nicht Vertrauen, ist das falsche Wort – aber die trauen mir das zu, also
287. die haben eine hohe Meinung von mir und die überfordern mich auch nicht. Die stehen hinter
288. mir. - Das habe ich gesucht. - Die stehen voll hinter mir, egal, was ich machen würde. Das würden
289. sie, also alle drei Personen und das ist eine große Sicherheit. Und wenn man das hat hier z.B.
290. gerade auf so einem Lehrgang, oder generell in einer Ausbildung oder sonst wo. Dann gibt
291. einem das schon einmal einen Haufen mit, damit man richtig an die Sache heran geht, von der
292. Einstellung her. Weil man einfach auch ein ganz ein anderes Auftreten hat und eine ganz
293. andere innere Ausgeglichenheit.

294.

295. I: Wenn Sie jetzt einmal betrachten, wie sich die gesellschaftlichen Umstände, wie sie jetzt
296. momentan herrschen, oder auch zu der Zeit, zu der Sie zur Bundeswehr gegangen sind. Hat
297. das eine Bedeutung für Ihre Berufswahl?

298.

299. S: Die ideellen Hintergründe?

300.

301. I: Ich weiß nicht was Sie dahinter verstehen, gesellschaftliche Hintergründe?

302.

303. S: Das wäre jetzt nämlich meine Frage gewesen gesellschaftlich auf was bezogen?

304.

305. I: Gut das ist natürlich breit gestreut. Das geht los bei, wie sind die Chancen auf dem
306. Arbeitsmarkt, wie ist das Bild der Frau allgemein, wie ist das Bild der Bundeswehr, wie ist
307. das Bild von Ihrem Beruf, den Sie bis dato ausgeübt haben, solche Dinge.

308.

309. S: Gut. O.K. so kann ich sie beantworten. Also Rolle der Frau hat für gar keine Rolle gespielt,
310. überhaupt nicht. Also ich wollte nicht irgendetwas beweisen, oder jetzt zeigen, dass es Frauen
311. genau so können, oder so überhaupt nicht. Weil ich glaube das wäre auch, es wurde mir nie
312. etwas Gegenteiliges überhaupt unterstellt. Mir ist nie von irgend jemandem unterstellt
313. worden, dass ich mich – nicht gleichberechtigt wäre, oder dass ich irgendetwas nicht so gut
314. könnte, von meinem Papa auch. Wenn der etwas gemacht hat, dann war ich immer mit dabei.
315. Waren oft bei vielen Leuten nur die Jungs mit dabei, oder halt dann auch Erwachsene. Oder
316. wenn er im Garten etwas gemacht hat, das fängt ja auch beim Holzhacken an. Da war ich nie
317. das Mädchen, das dann nicht mitmachen durfte, sondern ich war immer mit meinem Papa
318. draußen. Am Wochenende immer zusammen gearbeitet, Haus haben wir gebaut, also
319. umgebaut, also von meinen Großeltern das Haus haben wir umgebaut. Da durfte ich auch
320. richtig, in Führungszeichen, richtig mithelfen. Also da hatte ich nicht das Bedürfnis, weil
321. das habe ich nie in Frage gestellt. Arbeitsmarkt, habe ich mir vorher nicht so die Gedanken
322. gemacht, weil wie gesagt, also bei der Berufswahl hat glaube ich gesellschaftlich gar nicht
323. viel eine Rolle gespielt, sondern da war es einfach wirklich nur mir war klar, ich möchte

324. etwas anderes machen und eine neue Ausbildung wollte ich aber nicht machen, weil dann
325. hätte ich wieder vom Verdienst her – Studieren wollte ich auch nicht, weil wenn man schon
326. einmal verdient hat, dann fängt man nicht noch einmal an zu Studieren, nicht wenn man dann gar
327. kein Geld verdient. Ja ungelernt irgendwo arbeiten, schwierig, auch schwierig etwas zu
328. finden, wo man gut verdient. Und es ist mir zu der Zeit auch dauernd im Kopf herum
329. geschwebt, was ich denn anderes machen könnte. Also da war es wirklich mehr so, dass ich
330. einen Beruf machen wollte, dass die mich aufgrund meiner Qualifikation, also mit der
331. Vorbildung wollten, dass die Vorbildung etwas gebracht hat und die mich trotzdem wollten,
332. obwohl es eigentlich etwas ganz anderes war. Und weil es mir dort Spaß gemacht hat. Also
333. ich sage jetzt einmal, da waren es ansonsten, war gesellschaftlich nicht so viel mit, was mit
334. eine Rolle gespielt hat. Und jetzt wenn ich mir den Arbeitsmarkt anschau, dann bin ich froh.
335. Wenn ich mir das jetzt so angucke, dann bin ich heilfroh, das wir so gute, also ich sage jetzt
336. einmal, einfach so eine Sicherheit haben. Also das ist auch z.B. etwas. Das ist auch in meiner
337. Erziehung begründet. Ich habe ein extrem hohes Sicherheitsbedürfnis, das ist natürlich dann
338. schon gegeben. Das ist ein wichtiger Punkt ja warum ich verlängert habe, nicht - was ich
339. ursprünglich im Hinterkopf, als ich gekommen bin.

340.

341. I: Welche Bedeutung hat denn für Sie die Bundeswehr innerhalb unserer Gesellschaft?

342.

343. S: (Sehr lange Pause). Eine große Bedeutung auf jeden Fall. Ich versuche nur gerade zu
344. begründen. (Pause) Auch wieder einen Sicherheitsaspekt, den viele Leute wahrscheinlich so
345. nicht wahrnehmen, aber den ich wichtig finde. Das ist für mich sage ich jetzt einmal der
346. wichtigste Stellenwert. Ich weiß jetzt nicht, wie sie die Frage meinen in der Gesellschaft,
347. wie es andere Leute sehen, oder wie ich es sehe? Weil ich glaube, ich weiß nicht, ob die
348. Mehrheit der Bundeswehr eine große Bedeutung zumisst, aber ich ja. Und vor allem glaube
349. ich jetzt gerade nach so terroristischen Anschlägen wie jetzt – September- aber gerade nach so
350. etwas würde es mir jetzt gerade als Zivilist, wenn ich jetzt ein Zivilist wäre, würde mir das
351. Sicherheit geben. Weil ich mir dann – ja weil ich da wüsste, da ist jemand, der für mich da ist und
352. der sich für mich einsetzt. Und ich glaube, das ist vielen Leuten nicht bewusst, aber wenn so eine
353. Situation auftaucht, dann denken sie auch darüber nach.

354.

355. I: Hat das eine Bedeutung für Ihr Lernhandeln auf dem MFT?

356.

357. S: Eher weniger. Ich trenne das eher. Ich trenne eher militärische Ausbildung und ich sage
358. jetzt einmal von der Ausbildung, die ich in meiner Funktion dann wahrnehme. Also für mich sind
359. z.B. der MFT und der AMT zwei völlig verschiedene Lehrgänge, so wie der – also völlig
360. voneinander getrennt, so wie der UL I und der UL II. Weil das ist auch ein ganz anderes
361. Lernverhalten. Das ist, der MFT und der UL II, das ist für mich, wie eine Fortbildung. Also
362. ich sehe das – da habe ich eher so den Schulungscharakter, wo ich mich wirklich rein auf
363. theoretisches Wissen und auf Hinsetzen und Schulbank drücken konzentriere. Und die
364. praxisorientierteren Lehrgänge sind dann mehr der AMT und der ULI, wo ich mich mehr mit
365. meiner Rolle als Soldat überhaupt, wo ich richtig merke, dass ich Soldat bin. Das rückt auf
366. Lehrgängen wie dem MFT oder wie dem UL II in den Hintergrund, bei mir jetzt. Ich weiß
367. nicht ob es mehreren so geht. Klar, also beim Sport oder so dann schon, da dann ja. Aber wir
368. sind ja nicht beim Sportverhalten, sondern beim Lernverhalten, und da eigentlich weniger.

369.

370. I: Welche Bedeutung hat denn Ihr späterer Aufgabenbereich Rechnungsführer für Sie? Ein

371. bisschen etwas habe Sie ja schon anklingen lassen.

372.

373. S: Welche Bedeutung? Eine große. Weil ich finde, dass Beruf einen Großteil vom Leben
374. ausmacht. Weil wenn man sich das so zusammen rechnet, wie viel man von der Woche hat
375. und das abzieht wann man schläft und das abzieht, wann man arbeitet, dann bleibt nicht mehr
376. viel. Also es ist, ich würde jetzt einmal sagen, ein sehr großer Großteil von der Zeit die ich
377. wach verbringe, verbringe ich bei der Arbeit. Und deswegen hat Arbeit eine große Bedeutung.
378. Und jetzt als Rechnungsführer generell. Also bei der Bundeswehr generell, oder halt bei uns
379. in der Kaserne – ich kann ja nur von uns ausgehen – da passt alles. Da ist halt einfach so
380. genau das da. Es ist z.B. so dieses Miteinander da, was man in der zivilen Wirtschaft nie
381. finden wird. Das ist z.B. ein ganz großer Punkt, warum ich jetzt auch überlege in die zivile
382. Wirtschaft zurück zu gehen. Weil das einfach wir wissen hier gar nicht, wie schön wir es
383. haben, habe ich manchmal so das Gefühl, oder viele, die noch länger dabei sind. Weil es
384. wirklich in der freien Wirtschaft wahnsinnig viel mit Ellenbogen zugeht. Und ich habe
385. noch nicht viele Arbeitsstellen, wo ich ein richtig kollegiales Verhältnis hatte, wo nicht
386. irgendjemand hinten herum versucht hat irgendjemanden etwas hinein zu würgen, wenn dann
387. viele Frauen auf einem Haufen sind, dann wird es ganz schlimm. Ist echt so. Und das ist etwas,
388. das kann ich nicht machen, das geht mir so auf die Psyche. Also an einem Arbeitsplatz, wo es
389. dann so richtig schön mit Zwistigkeiten los geht so, nicht offener Krieg, aber so unterdrückter
390. Krieg, das kann ich nicht machen. Das macht mich krank. Weil es halt einfach so ein großer
391. Teil von der Zeit ist, wo ich da bin. Und wenn ich dann am Abend vorher schon, oder am
392. Sonntag schon eine Krise kriege, dass am nächsten Tag Montag ist, dann ist es schlecht. Und
393. ich hatte einmal einen Arbeitgeber, da war es so. Da war es ganz schlimm und da war es
394. wirklich, da hatte ich jeden Abend war es eine Katastrophe, also am Abend noch nicht, aber
395. am Wochenende dann wenn der Sonntagabend war, da war es schon wieder gelaufen, das
396. Wochenende. Sonntagabend konnte ich schon nicht mehr genießen und das ist z.B. etwas, was
397. es beim Bund gar nicht gibt. Und das habe ich jetzt erst zu schätzen gelernt, seit ich hier
398. bin, weil das ist schon schön. Egal, also mir ist es bislang immer so gegangen und deswegen
399. sage ich ja, was ich jetzt so in Dillingen beurteilen kann. Lehrgänge sind immer etwas
400. anderes, da muss man miteinander. Aber ich habe mich in Dillingen schon beim S1 so wohl
401. gefühlt, dass ich überhaupt nicht gehen wollte. Ich habe mir das mit dem Feldweibel wirklich
402. hundertmal überlegt, weil ich eigentlich – ich bin wenn es um meine Zufriedenheit, oder um
403. mein Glück so um mein psychisches Glück, dann bin ich eher so diese lieber den Spatz in der
404. Hand, als die Taube auf dem Dach Typ. Und besser wie beim S1 konnte es einfach nicht
405. werden, es konnte höchstens noch dran hinkommen. Und deswegen habe ich mir das gut
406. überlegt, weil wirklich, komplett neues Gebäude, neue Kollegen, oder Kameraden, je nach
407. dem - sind ja jetzt auch viele Zivile – da habe ich mir einen großen Kopf gemacht, aber das
408. passt auch. Und deswegen so eine große Bedeutung, weil es wirklich – ich bin auch jetzt,
409. wenn wir z.B. beim MFT eine Heimfahrt hatten – also Freitags war das ja meistens, oder
410. einmal Montag, bin ich immer in die Kaserne gegangen, einfach weil die bei uns in der
411. Truppenverwaltung um neun ihre Kaffeepause haben und dann sitzen die alle dort und da bin
412. ich dazu, habe mich so ein bisschen hingesezt und dann jeder hat mich gefragt, wie es läuft
413. und jeder hat Tipps gegeben und jeder hat Fragen gestellt, ob ich das schon kann. Und das
414. passt einfach. Und ich habe einen Leiter der Truppenverwaltung, bei dem habe ich also – der
415. kennt mich ja noch nicht so lange, aber – ein dreiviertel Jahr jetzt und bei dem habe ich auch
416. das Gefühl, der steht so hinter mir. Also der ist auf jeden Fall – der macht mir auch nicht
417. wirklich Druck. Ich bin dann immer mit meinen Noten gekommen und dann war er immer

418. voll stolz, aber er hat immer dazu gesagt. Ich solle mich nicht selber unter Druck setzen und
419. wenn einmal eine schlechte Note dabei ist, dann ist das kein Beinbruch. Also das ist also, die
420. Bedeutung die ich dem Ganzen zumesse ist viel auch vom Arbeitsklima her. Von, ja das ist
421. glaube ich einfach so, ich bemesse es nicht so sehr danach, was ich mache, sondern eher, in
422. welchem Umfeld ich es mache. Und das Umfeld passt halt da. Abwechslungsreich ist es
423. auch, weil bei uns es nicht so läuft, dass wir ein Teilgebiet machen, wie z.B. einer
424. Trennungsgeld und einer Ausland oder so, sondern bei uns ist es so, dass jeder eine
425. Kompanie hat und für die Kompanie alles macht. Insofern ist es abwechslungsreich auch, ein
426. paar Grundwehrdienstleistende kriege ich auch ab und zu ab, wenn mal welche kommen. Ja
427. also so von der Abwechslung her ist es auch das, was ich mir eigentlich vorgestellt habe.
428. Und es ist halt auch kein so rein kämpferischer Job. Das wäre jetzt, wäre mir jetzt glaube ich
429. zu anstrengend, so jetzt etwas richtig Soldatisches. Ich mag so, es ist bei uns so wir können
430. eigentlich wenn wir raus gehen, mitgehen wann wir wollen, also wir müssen nicht – Sie sagen
431. mir, wenn ich irgendwo in eine falsche Richtung abschweife, wenn es etwas ist, das nicht zum
432. Thema passt. - Ja und wir können mit raus, wann immer wir wollen. Bei so Übungen oder so
433. etwas müssen wir mit, ist klar. Aber wir sind jetzt auch nicht so gebunden an AMILA-
434. Zeiten (Zeiten in denen allgemeines militärisches Ausdauertraining durch geführt wird) z.B.,
435. oder so. Wir sind nicht so gebunden, dass wir da nicht mitmachen könnten, sondern unser
436. Leiter Truppenverwaltung hält uns das alles so weit offen, dass er sagt, wir können an allem
437. Militärischem teilnehmen, der war auch sehr lange bei der Bundeswehr und ist auch
438. Reservist noch und deswegen liebäugelt er mit dem Militärischen schon sehr. Da können wir
439. also, sind uns eigentlich keine Grenzen gesetzt soweit. Und das ist ganz gut. Also, das ist das,
440. was mir gefällt. Weil ich habe dann – ich habe einfach trotzdem die Möglichkeit etwas
441. Praktisches mit zu machen, aber es ist halt jetzt nicht nur draußen. Weil ich glaube, das wäre
442. mir auf Dauer zu aufreibend, wenn ich jetzt so eine Grundausbildung anschau. Eine
443. bestimmt einmal, aber wenn ich mir jetzt vorstelle, dass ich das dauernd machen würde, dass
444. wäre mir zu - nicht nervenaufreibend – das jetzt gar nicht so, sondern einfach nur so
445. anstrengend, aber jetzt nicht in dem Sinne, das ich – also eher im körperlich anstrengenden
446. Sinne. Ich brauche schon auch so ein bisschen den Arbeitsplatz am Schreibtisch und das ist
447. halt jetzt als Rechnungsführer noch besser wie beim S1 eigentlich. Weil beim S1, da waren
448. wir militärisch ziemlich abgeschnitten. Da konnten wir fast nichts Militärisches machen, weil
449. wir einfach von der Arbeit her zu sehr eingebunden waren. Da war viel zu viel zu tun. Und
450. jetzt Rechnungsführer, sage ich einmal, ist das Gebiet so abgesteckt, dass man es, also dass
451. jeder das Teilgebiet, das er hat, schaffen kann, um auch noch seine militärischen
452. Verpflichtungen, oder Möglichkeiten wahrzunehmen. Und ich habe viel Umgang mit
453. Menschen, das ist wichtig. Mehr wie beim S1. Das sind ja jetzt die zwei Sachen, die ich
454. vergleichen kann. Insofern es liegt mir glaube ich auch mehr, eine Ausbildung mal, oder einen
455. Unterricht, wenn ich jetzt selber Ausbilder sein sollte. Es liegt mir mehr. Ich würde jetzt z.B.
456. viel lieber eine Waffenausbildung machen, als eine Gefechtsausbildung. Es ist so eine
457. Waffenausbildung ist für mich so das Maß aller Dinge, sage ich einmal. Weil es einfach – es
458. ist etwas Praktisches dabei, woran ich mich festhalten kann, etwas wo ich weiß, das kann ich
459. und ich kann aber trotzdem auch Wissen vermitteln. Ich trete nicht so als Drillinstruktor auf,
460. das liegt mir nicht so, das ist einfach nicht so mein - ja.

461.

462. I: Welche Bedeutung hat denn der Status Feldwebel für Sie?

463.

464. S: Zweierlei. Für mich an sich eigentlich die gleiche, wie Stabsunteroffizier auch hatte, nur

465. eine Stufe höher. Weil für mich generell sobald ich als Vorgesetzter da bin und das bin ich als
466. Stabsunteroffizier – also ich war es jetzt in meiner S1-Abteilung als Stabsunteroffizier auch
467. schon gegenüber den Mannschaften und insofern hat Feldwebel für mich schon eine hohe
468. Bedeutung. Ich meine natürlich jetzt am Stabsunteroffizier gemessen halt eine höhere, noch
469. einmal eine Stufe höher. Aber auf jeden Fall eine hohe Bedeutung. Ich sage jetzt einmal für
470. mich vor allem aufgrund vom Wissen. Jetzt nicht Wissen im theoretischen Sinne, sondern
471. einfach Wissen im Sinne von Praxiserfahrung in Kombination mit Wissen. Aber Feldwebel
472. an sich, wenn jetzt ich den Dienstgrad nehme, nicht nur auf dem Fachgebiet, sondern
473. militärisch auch als Voraussetzung, deswegen Fachdienstfeldwebel, das ist halt so eine Sache,
474. ich weiß nicht. Aber Feldwebel an sich, für mich gehört das eigentlich zusammen. Also für mich
475. muss das Militärische – was ich vor allem wichtig finde, ist das Verhalten. Das steht also –
476. das ist so das Allerwichtigste, was ich an aller oberste Stelle setze, also die charakterlichen
477. Voraussetzungen finde ich das Wichtigste. Und dann kommt das Wissen auf meinem
478. Fachgebiet und dann aber gleich das militärische Wissen, oder halt Wissen oder Erfahrung,
479. lassen wir jetzt einmal so dahingestellt. Einfach nur sage ich jetzt einfach einmal,
480. Hintergrundwissen oder praktisches Wissen einfach, das da ist. Und das alles bezogen auf
481. Führer – also was heißt Führer – Führer, Vorbild, Ausbilder, Leiter von ein paar Soldaten, je
482. nach dem, als was ich eingesetzt bin, oder als was ich hauptsächlich auftrete. Das bedeutet es
483. für mich. Aber was ich manchmal so sehe, ist es nicht immer, sage ich jetzt einfach einmal.
484. Mir schwirren da jetzt nicht irgendwelche bestimmte Leute durch den Kopf, sondern das ist
485. einfach so das Bild an sich, so die Einstellung, habe ich manchmal das Gefühl, dass es ab
486. Feldwebel bei manchen Leuten abwärts geht. Nicht bei allen, es gibt auch viele – das sind
487. wahrscheinlich, ist wahrscheinlich sogar der kleinere Teil bei denen es negativ ist, also ich
488. kenne viele, die sind genau so wie ich auch gerne wäre - ja nicht viele. Es gibt einige, die sind
489. so, wie auch ich gern wäre. Es gibt viele, die so sind, dass ich es im grünen Bereich finde, aber es
490. gibt gelegentlich Leute, bei denen hat man so das Gefühl, dass es dann abwärts geht. Aber für
491. mich macht, sage ich jetzt einmal, in meiner Bedeutung die ich einem StUffz, oder einem
492. Feldwebel, oder einem Oberfeldwebel zumute, macht es für mich keinen Unterschied, weil
493. sobald ich – ob ich jetzt fünf Soldaten unter mir habe, oder fünfzig, das macht für mich keinen
494. Unterschied mehr. Weil ich habe vielleicht andere Möglichkeiten, oder andere Kapazitäten,
495. die ich ausnutzen kann, oder die ich ausschöpfen kann, je höher ich bin. Aber selbst wenn nur
496. drei Soldaten unter mir sind, dann muss ich für die drei ein Vorbild sein und dann muss ich
497. mich innerhalb der Linien, die mir wieder jetzt vom Arbeitgeber her, sage ich einmal,
498. vorgegeben sind, innerhalb der Linien muss ich mich bewegen und zwar so, dass ich es für
499. mich rechtfertigen kann. Also ich muss halt hinter dem stehen, was ich mache. Und das ist
500. halt für mich wichtig. Und das ist wichtig egal ob ich jetzt nur Unteroffizier bin, in
501. Führungszeichen nur, oder ob ich gleich – ja gleich Oberstleutnant bin. Egal wie viele
502. Leute unter mir sind, ich muss es vertreten können, so sehe ich das.

503.

504. I: Wenn Sie das jetzt noch einmal reflektieren so vor dem Hintergrund Ihres Lernhandelns.

505.

506. S: Ja, O.K. Das würde ich jetzt wiederum – darüber habe ich mir noch gar keine Gedanken
507. gemacht, aber ich entdecke jetzt Verknüpfungen. Das würde jetzt wiederum erklären, warum
508. ich lerne. Weil das dann aussagen würde, dass ich auf jeden Fall fachlich, wenn wir jetzt vom
509. MFT ausgehen, dass ich auf jeden Fall fachlich die besten Voraussetzungen schaffen will,
510. dass ich auch das Auftreten haben kann, was ich will. Weil, ich bin z.B. der Meinung - das ist
511. jetzt einfach meine Auffassung - ich würde niemals – ich könnte niemals selbstbewusst

512. auftreten, oder als Stabsunteroffizier, oder – das war jetzt ein gutes Beispiel, ich bin ja als
513. Neckermann-Stuffz (das sind Soldaten, die aufgrund ihrer fachlichen Ausbildung vor der
514. Bundeswehr direkt als Stabsunteroffizier eingestellt werden) zur Bundeswehr gekommen (I:
515. Im wahrsten Sinne des Wortes) Ja genau. Und ich war ein Jahr beim Bund und bin dann erst
516. auf den UL I gegangen. Und ich habe immer zu – ich war ja schon immer im Uffz-Korps
517. eingebunden. Es war, ich denke einmal, das war auch ein bisschen, weil ich eine Frau bin. Ich
518. weiß nicht, ob das anderen, die von vorne herein mit dem Dienstgrad kommen, auch so
519. einfach gemacht wird. Ich bin bei uns im Bataillon angekommen und der Spieß hat mich
520. gleich mit voll eingebunden in das Uffz-Korps und dann war ich da mit drin. Und dann hat
521. nie jemand hinterfragt, ob ich da jetzt schon dabei sein darf, oder nicht, sondern ich war halt
522. mit dabei. Und immer, wenn das Gespräch darauf kam, dass ich Neckermann bin – das hat
523. man mir ja doch auch vorgeworfen - dann habe ich immer gesagt, dass ich mich aber auch
524. noch nicht als Unteroffizier benehme. Weil ich das nicht kann z.B. vor einen
525. Mannschaftsdienstgrad hinstellen und irgendetwas aufgrund von meinem Dienstgrad ihm zu
526. sagen, wenn ich das Hintergrundwissen noch nicht habe. Und das würde jetzt mein
527. Lernverhalten erklären, dass ich einfach jetzt versuche, das für mich größtmögliche Wissen
528. heraus zu ziehen, um dann die Position, die ich habe, auch voll ausschöpfen zu können und
529. auch mich hinzustellen und mit Rückgrat zu sagen, hier bin ich, das bin ich und das weiß ich.
530. Da bin ich gerade selber überrascht. Das ist mir gerade selber erst gekommen, dass das wirklich
531. sein könnte, dass das deswegen ist.

532.

533. I: Welche Bedeutung haben denn für Sie Kategorien, wie Ordnung, Kontrolle,
534. Sicherheit?

535.

536. S: Ordnung ist für mich wichtig, damit ich etwas finde. Also ein notwendiges Muss, würde
537. ich einmal sagen. Einfach damit ein geregeltes Leben möglich ist. Dass ich mit
538. kleinstmöglichem Aufwand, den größtmöglichen Erfolg habe. Dass ich einfach weiß, wo
539. etwas ist, aber auch Ordnung jetzt im Sinne von dass ich weiß, wie etwas abläuft, also so wie
540. Hausordnung oder so z.B. Dass einfach klare Richtlinien da sind. Entweder jetzt materiell,
541. dass einfach ich weiß, ich muss da und da und da hinlangen und dann habe ich das. Wobei es
542. für mich ein Unterschied ist, dienstlich und privat, dienstlich oder auch geschäftlich generell.
543. Das war eigentlich immer schon so. Schule, Beruf immer. Da wenn ich keine Ordnung
544. habe, das kann ich nicht machen, da kann ich nicht arbeiten. Zum Arbeiten brauchen ich
545. absolute Ordnung. Da muss auch am Abend im Reisebüro habe ich immer lieber am Abend
546. freiwillig länger gemacht, obwohl ich in der Früh wusste genau, bis zehn ist eh nichts los.
547. Aber ich habe lieber am Abend länger gemacht und habe das Zeug noch alles verräumt, dass
548. ich einfach in der Früh nicht schon mit dem Gedanken im Hinterkopf hinein muss, und sage,
549. das musst du jetzt noch machen. Sondern da habe ich dann wirklich lieber alles fertig und
550. alles ordentlich, so das es dann soweit passt, dass ich einfach wieder die
551. Grundvoraussetzungen habe, um in Ruhe arbeiten zu können, stressfrei. Ordnung nimmt
552. einem auch bei der Arbeit einen Haufen Stress ab. Und Ordnung jetzt im übergeordneten
553. Sinne finde ich auch wichtig, gibt wieder Sicherheit. Sicherheit im Verhalten, wenn ich
554. irgendeine Hausordnung, oder eine gesellschaftliche Ordnung habe, ich habe einfach
555. Spielräume innerhalb denen ich mich bewegen kann. Es gibt - es ist einerseits ist es vielleicht
556. überflüssig, wenn es zu detailliert wird. Aber es gibt einen großen Haufen Menschen, glaube
557. ich, die nötige Sicherheit, die sie brauchen, um sich frei bewegen zu können, sage ich jetzt
558. einmal nicht, sondern um sich selbstbewusster bewegen zu können. Einfach so – ich kann es

559. gerade nicht in Worte fassen. Machen wir bei der Kontrolle weiter. Jetzt bin ich irgendwo
560. vom Konzept draußen. Kontrolle ist erst einmal ein unangenehmes Wort, finde ich, hat einen
561. unangenehmen Beigeschmack. Würde ich eigentlich sagen, ist nur nötig, ist nicht erforderlich
562. wenn alles reibungslos läuft. Aber meistens ist es – es kommt immer darauf an. Nein ich
563. würde einmal sagen Kontrolle hat mit Vertrauen zu tun. Wenn ich jemanden habe, dem ich
564. vertraue, oder dem etwas zutraue, die Person kontrolliere ich nicht. Entweder sei es aufgrund
565. der Ergebnisse, die ich sehe, jetzt geschäftlich, oder privat einfach aufgrund des Vertrauens,
566. oder aufgrund einer hohen Meinung über eine Person, die vorhanden ist, dann kontrolliere ich
567. sie nicht. Also ist Kontrolle eigentlich (...). Das heißt ich muss Kontrolle nur ausüben, wenn
568. ich meine Zweifel habe. Wenn ich das Gefühl habe, ich könnte jemanden – entweder der
569. packt es nicht, weil er einfach nicht ganz drauf hat, weil es jetzt geistig oder körperlich nicht
570. ausreicht, oder weil er nicht die richtige Einstellung dazu hat – ja wobei – aber Kontrolle hat
571. einen negativen Touch, finde ich. Also ich finde Kontrolle negativ. Wobei man es eigentlich
572. auch so sehen kann, dass Kontrolle im positiven Sinne auch, so als Überprüfung, einfach um
573. zu gucken, ob es denn hinhaut. Also nicht jetzt im bösen Sinne, sondern im positiven Sinne.
574. Einfach einmal zu gucken, wie weit bist du denn, kriegst du denn auch wirklich alles auf die
575. Reihe, kann ich dir irgendwo behilflich sein. Aber dann würde ich es nicht Kontrolle nennen.
576. Also ich weiß nicht, wenn ich versuche an Kontrolle etwas Positives zu sehen, dann würde ich
577. diesen einen Aspekt nehmen. Wobei ich den von Grund auf, wenn ich Kontrolle ganz als
578. erstes höre, nicht damit assoziiere, sondern da werde ich vielleicht eher den negativen Touch
579. nehmen. Und was war das Dritte, jetzt weiß ich es nicht mehr. (I: Sicherheit) Oh, ja. Ganz
580. hoher Stellenwert. Aber glaube ich bloß bei mir. Da bin ich wirklich ein Mensch – ich glaube -
581. nein jeder Mensch braucht Sicherheit, manche mehr und manche weniger. Und ich glaube es
582. wird jedem gehörig helfen, wenn er Sicherheit hätte. Nur manche Leute, die sagen, sie
583. brauchen keine Sicherheit, weil sie vielleicht keine Sicherheit haben, die wissen gar nicht, ob
584. es ihnen vielleicht nicht doch helfen würde. Aber für mich ist Sicherheit wichtig. Und zwar
585. einfach weil ich es glaube immer schon so gewöhnt bin. Und dass mein Freund auch immer zu
586. mir – der ist nämlich, ja der hat nicht so ein behütetes Elternhaus wie, ich sage ich einmal. Bei
587. dem ist das alles ein bisschen anders gelaufen, viel wilder. Und der sagt immer, so schön wie
588. ich es hatte als Kind und so sehr wie er mich darum beneidet, wie schön ich es gehabt habe.
589. Aber ich habe dadurch jetzt einen ganz schön schweren Stand, weil ich dadurch einfach sehr
590. lange Zeit in einer ganz heilen Welt gelebt habe. Und er hat z.B. gar nicht so das
591. Sicherheitsbedürfnis wie ich. Und er meint halt, dass es z.B. in solchen Situationen dann
592. negativ ist. Dass wenn ich einfach, ich mich mit Sicherheit wohler fühle, dass er einfach
593. meint, es wäre einfacher für mich, wäre ich früher schon von meinen Eltern ein bisschen
594. mehr, in Anführungszeichen, im Stich gelassen worden, dann würde ich dem nicht so einen
595. hohen Stellenwert geben. Aber ich glaube generell Sicherheit ist etwas ganz Positives und ich
596. glaube auch selbst wenn jemand sagt, er braucht keine Sicherheit, wenn man es nicht
597. Sicherheit nennen würde und es nicht so ein uncooles Wort wäre, sondern ihm das einfach
598. zukommen lassen würde, dann wäre er sehr froh darüber und es würde ihn ein ganzes Stück
599. weiter bringen.

600.

601. I: Und in Bezug auf Ihr Lernhandeln, diese drei Kategorien?

602.

603. S: Sicherheit, habe ich ja vorhin schon zufällig gesagt. Also auf das Lernhandeln - Sicherheit,
604. ich glaube, da gibt es nichts Besseres, in Bezug auf alles. In Bezug darauf sei es jetzt
605. Lernhandeln auf eine mündliche Prüfung gibt es ja nichts Besseres, weil wenn ich bei der

606. mündlichen Prüfung Sicherheit habe, oder halt – ja die Sicherheit da ist, dann ist das
607. Auftreten ganz anders. Und Unsicherheit, die macht alles kaputt. Es gibt ja auch – hatten wir
608. ja auch hier bei uns im Lehrgang beim MFT. Da sind ein paar Leute dabei, was ich die lernen
609. habe sehen. Wirklich ich bin tagtäglich am U-Raum (Unterrichtsraum) vorbei gelaufen,
610. abends nach Dienst und ich habe nur noch ein schlechtes Gewissen gekriegt, weil die saßen
611. nur da und haben gelernt. Weil da hatte ich wirklich ein richtig schlechtes Gewissen, weil
612. dagegen habe ich fasst nichts gelernt. Und da gab es wirklich einige Prüfungen, die habe sie
613. so bitterlich versemelt, einfach nur weil - ich kann es jetzt nur sagen, wie es mir eine von
614. den Personen gesagt hat, nur weil sie Prüfungsangst hat. Und wenn das so stimmen sollte –
615. kann ich ja nicht nachvollziehen, weil ich mich eigentlich von einer Prüfungssituation nicht
616. wirklich beängstigen lasse. Wenn ich mir das so vorstelle, dann ist das ein großer Stellenwert,
617. weil das Wissen hat man bestimmt, weil die sind ja auch nicht dumm, wenn die hier sind. Und
618. ich merke das ja auch, reine Intelligenz jetzt nicht angeeignetes Wissen, sondern
619. grundlegende Intelligenz, merke ich ja schon, wenn ich mich mit der Person unterhalte. Und
620. also aufgrund der Zeit, die die da teilweise investiert haben, muss da was da gewesen sein.
621. Und das denke ich einmal, ist dann einfach aufgrund von Unsicherheit, sei es einfach – ich
622. weiß nicht, Druck von der Dienststelle aus, die anderen Rechnungsführer waren alle schon so
623. gut. Oder von der eigenen Unsicherheit aus. Also es ist für mich ganz wichtig. In Bezug auf
624. das Lernen auf jeden Fall. Ich kann auch nicht lernen, wenn irgendetwas in meinem Umfeld
625. unsicher ist, kann ich auch gar nicht so lernen. Also jetzt unsicher einfach im Sinne davon,
626. dass es mich jetzt belastet. Dass ich mir über – sobald etwas unsicher ist für mich, muss ich
627. mir darüber einen Kopf machen und dann habe ich auch schon wieder keinen freien Kopf
628. mehr für andere Sachen. Also das ist extrem wichtig. Kontrolle für das Lernen ist
629. schwierig. Ich glaube Lernen kontrollieren das ist unmöglich, weil man das nicht
630. nachvollziehen kann, was jemand lernt. Man kann vielleicht nachvollziehen, welches Wissen
631. eine Person hat, das sie konkret abfragen kann. Aber noch nicht einmal, welches Wissen sie
632. hat. Ja das ist ja – kommt dann wieder auf die Situation an. In einer bestimmten Situation
633. fällt jemandem das dann vielleicht nicht ein. Also das ist schwierig. Vor allem wenn das Wort
634. Kontrolle noch darinnen steht, am besten Lernzielkontrolle. Kommt ja schon der negative
635. Touch, von dem ich vorhin schon gesprochen habe und dann ist es sowieso schon herum mit
636. der Sicherheit.

637.

638. I: Und für Sie selber, weil Sie haben jetzt von anderen gesprochen?

639.

640. S: Für mich – Kontrolle (I: in Bezug auf Ihr Lernhandeln) Mir ist es egal. Mich beeinflusst es
641. jetzt glaube ich nicht. Es ist mir klar unwohl. Es ist mir vor einer Prüfung z.B. wenn ich die
642. jetzt als Kontrolle sehe. Vor einer Prüfung ist mir unwohl. Wobei auch nicht wirklich. Wenn
643. ich wirklich etwas gelernt habe, wenn ich so richtig merke, ich stehe im Stoff, nehmen wir
644. z.B. einmal Reisekosten, nein nehmen wir Besoldung, hatte wir beim Herrn L. Und der Herr
645. L. ist ein Lehrer, der liegt mir einfach – ich weiß ich werde jetzt wahrscheinlich sämtlichen
646. Lehrgangsteilnehmern widersprechen, die überhaupt schon etwas gesagt haben dazu. Aber der
647. Herr L. ist ein Lehrer, den finde ich ganz phantastisch. Weil der stellt sich hin und der schafft
648. es wirklich den Unterricht für mich – weil es hat ja jeder einen anderen Draht dazu, es kann ja
649. jeder anders aufnehmen, einer lernt es besser, wenn er es sich selber durchliest. Aber der Herr
650. L. der hat für mich, der hat so da vorne erzählt, das konnte am Donnerstag von 15:45 Uhr bis
651. 16:30 Uhr sein. Ich habe es nicht geschafft beim Herrn L., ich hätte es nicht geschafft nicht
652. aufzupassen. Da musste ich mir gar keine Mühe geben. Weil der es einfach so erzählt hat,

653. dass ich einfach so mitdenken konnte. Ich konnte dem gut folgen und ich habe immer kapiert,
654. was er sagt und ich konnte es immer nachvollziehen. Und es war z.B. eine Prüfung, diese
655. Besoldung, auf die habe ich fast nichts gelernt. Da war davor das Wochenende,
656. Familienheimfahrt, da hat man ... viel darauf, also eigentlich nur was unumgänglich war, so
657. welche Besoldungsgruppen, welcher Dienstgrad ist und solche Sachen. Aber jetzt nicht
658. wirklich, dass ich noch einmal alles durchgearbeitet hätte. Weil das war einfach ein Stoff, der
659. lag mir. Ich wusste, ich habe es kapiert und ich bin einfach gut klar gekommen. Da gehe ich
660. dann auch mit Spaß an eine Prüfung, auch wenn das dann eigentlich eine Kontrolle ist. Wenn
661. ich so richtig das Gefühle habe, Mensch ich kann etwas, sei es weil ich wirklich viel gelernt
662. habe, oder sei es weil ich wirklich etwas kapiert habe, dann macht es mir gar nichts. Also
663. dann denke ich mir, ja stelle ruhig Fragen, kriege ich alles hin. Aber ich glaube das ist immer
664. so. Wenn man sich seiner- und das ist wieder die Sicherheit in Bezug auf mein Lernverhalten
665. – wenn man sich wirklich sicher ist, dann geht man da so gelöst dran, dass einem die
666. Kontrolle nichts ausmacht, gar nichts. Und Ordnung jetzt auf mein Lernverhalten ist
667. unumstößlich. Ich konnte schon zu hause nie lernen, wenn das Zimmer nicht aufgeräumt war.
668. Weil ich einfach ein Typ bin, ich muss auch gestehen, ich lerne nicht wirklich gerne. Also
669. weil es halt so theoretisch ist. Man sitzt so da und man beschäftigt sich so mit sich selber
670. und die Gedanken schweifen ab und dann muss man die wieder alle zusammen sammeln. Und
671. wenn dann das Zimmer rund herum z.B. nicht aufgeräumt ist, dann fange ich erst einmal an
672. aufzuräumen, weil dann ist alles andere wichtiger, wie das Lernen. Und deswegen ist
673. Ordnung für mich eine Grundvoraussetzung zum Lernen. Ansonsten hocke ich mich auch gar
674. nicht so – also befasse ich mich nicht mit dem wirklich Wichtigen. Also das ist
675. unumgänglich.

676.

677. I: Jetzt einmal ein kleiner Sprung. Soldatengesetz, die Pflicht zum treuen Dienen, welche
678. Bedeutung messen Sie denn dieser Pflicht zum treuen Dienen Ihrem Lernhandeln bei?

679.

680. S: Eigentlich eine hohe, weil ich würde sagen, das trifft es ganz genau. Weil Treue ist
681. für mich meine Pflichterfüllung. Weil da, was in dem Fall der Bund von mir erwartet in dem
682. mir gesteckten Aufgabenbereich. Wenn ich hier auf dem Lehrgang bin und der Bund bezahlt,
683. er bezahlt ja nicht nur den Lehrgang für mich, sondern auch noch mein Gehalt und das voll.
684. Ich meine wo - es gibt glaube ich nicht viele Berufe zivil, die einem solche
685. Ausbildungsmöglichkeiten bieten, auch wenn es jetzt rein auf den Beruf gesteckt ist. Ist es
686. hier, das ist ganz klar. Ich habe zivil nicht wahrscheinlich nicht wirklich viel davon, weil es
687. eigentlich rein militärisch ist. Aber wenn ich mir so anschau, so Banken z.B., weil mein
688. Freund ist Banker, deswegen – also nur die Besten, d.h., nur die Spitze oben vom Eisberg, die
689. dürfen so Assessmentcenter besuchen, oder den Bankfachwirt auf Arbeitszeit machen, das
690. darf fast niemand. Die müssen das alle erstens aus ihrer eigenen Tasche bezahlen und zweitens
691. in ihrer Freizeit machen. Obwohl es eigentlich auch rein beruflich ist und ich kriege hier den
692. Lehrgang umsonst, also muss für den Lehrgang nichts bezahlen und ich – ja habe hier Kost
693. und Logis, sage ich jetzt einmal, also nebenher noch und kriege mein volles Gehalt, dafür
694. dass ich hier bin. Für das, dass ich ja eigentlich keine wirkliche Arbeit im Moment – also
695. keinen Nutzen, oder keine ertragreiche Arbeit in dem Moment bringe. Und dann finde ich
696. schon, dass es meine Pflicht ist zu lernen. Es ist meine Pflicht, den Lehrgang so gut wie
697. möglich zu machen. Weil dafür werde ich ja bezahlt. Und das ist ja eigentlich genau das, was
698. treues Dienen ist, ist Pflichterfüllung und in dem Sinne ist es meine Pflicht. Wobei ich mir
699. darüber irgendwie gerade das erste mal Gedanken darüber mache. Ich habe das noch nicht

700. mit meiner Pflicht zum treuen Dienen – noch nicht wirklich in einen Zusammenhang
701. gebracht. Aber wenn man es in einen Zusammenhang bringt, dann ist er ganz klar. Weil
702. eigentlich wäre es auch eine Unverschämtheit anders, wenn man denkt – wie gesagt, wenn
703. man einfach bedenkt, was andere Leute, was andere Leute in der zivilen, in der freien
704. Wirtschaft, was die alles machen müssen, um beruflich weiterzukommen. Was die alles an
705. Opfern bringen müssen. Da kriegen wir eigentlich alles in den Schoß gelegt. Also nicht alles
706. im Lehrgang natürlich nicht, aber ich sage jetzt einmal so vorweg. Der Spieß kommt her, fragt
707. ob wir überhaupt Feldwebel machen wollen, dann macht der S3 das mit den Lehrgängen klar,
708. dann kann ich eigentlich schon die Leistung bringen, dass ich sage, ich gebe mein Bestes. Ich
709. meine, es ist nicht Pflicht zum treuen Dienen, würde ich sagen, den Lehrgang mit Eins
710. abzuschließen, oder mit Zwei abzuschließen, weil das hängt immer von der Person speziell
711. ab. Ich meine jemanden liegt es, der schafft es halt gut und jemandem anderen liegt es
712. weniger und den für den ist vielleicht eine Drei schon das Höchste der Gefühle. Aber ich
713. sollte es auf jeden Fall versuchen, so gut wie möglich zu machen. Mit einem, ich sage jetzt
714. einmal, im Verhältnis stehenden Aufwand. Also man muss den Aufwand schon betreiben.
715. Also ich meine jetzt damit, man muss nicht Tag und Nacht lernen. Damit überschreitet es
716. auch die Pflicht zum treuen Dienen, würde ich jetzt so sagen.

717.

718. I: Welche Bedeutung hat denn für Sie die Art und Weise, wie Sie in Ihrem Lernumfeld
719. behandelt wurden, also von Ihren Vorgesetzten, von den Lehrern, von Ihren Kameraden?

720.

721. S: Das ist alles wichtig. Denn nur wenn die – also ich sage jetzt einmal nicht, dass alles
722. unbedingt notwendig ist, um erfolgreich zu lernen, das möchte ich jetzt nicht sagen. Aber
723. wenn alle die Umstände schlecht sind, dann haut es ganz bestimmt nicht hin. Ich will jetzt
724. einmal sagen, Kameraden z.B. es ist extrem wichtig, aber ich sage einmal, es ist so eine
725. Masse an Kameraden da, dass selbst wenn man auf der Stube, oder – ja ich sage jetzt einfach
726. einmal auf der Stube, weil das die Leute sind, mit denen man am meisten zusammen ist.
727. Wenn man einmal mit denen nicht so kann, man kann ja auch auf eine andere Stube zum
728. Lernen gehen, oder man kann sich in den Hörsaal vor setzen zum Lernen. Also ich glaube
729. jetzt, es erleichtert einem einen Haufen, wenn man – wenn der Faktor passt, Kameraden. Aber
730. ich glaube er beeinflusst nicht unbedingt negativ, wenn er nicht so – also wenn es nicht so im
731. Rahmen ist. Was ich mir schlimm vorstellen könnte, ist jetzt wenn sich jemand in einem
732. ganzen Lehrgang ganz unwohl fühlt. Also wenn jetzt der komplette Hörsaal nicht passt, wenn
733. ich mit dem kompletten Hörsaal nicht auskomme, weil sich dann die Frage stellt, ob es nicht
734. an mir liegt. Weil es sind ja eigentlich genügend Leute da, mit denen ich auskommen kann.
735. Aber da würde ich jetzt einmal sagen, dass ist eher so ein Punkt, Kameraden, das beeinflusst
736. positiv wenn das Positive vorhanden ist, weil – auch nicht bei allen, manche Leute lernen
737. vielleicht besser alleine. Mich persönlich positiv, wenn es ein positiver Punkt ist, beeinflusst
738. es mich positiv. Weil man kann sich gegenseitig abfragen. Man geht gegenseitig noch einmal
739. alles durch, dann festigt sich das alles. Man lernt auch viel lieber. Man kann sich leichter dazu
740. aufraffen, etwas zu lernen. Aber ich könnte auch lernen, wenn es nicht so positiv wäre, dann
741. lerne ich alleine. Weil ich eigentlich relativ gut alleine lernen kann. Und was war das noch?

742.

743. I: Ganz allgemein, wenn Sie einmal schauen, wie Sie behandelt wurden einfach, wie Sie das
744. erlebt haben (S: von den Lehrern) Es waren ja nicht nur Lehrer da, es waren ja auch andere
745. da, die zu dem Lehrgang irgendwie dazu gehören. Also, da war ein Inspektionschef und ein
746. Hörsalleiter und die Lehrer. Und dann war- ja richtig – der Feldwebel noch. (S: Wie es mein

747. Lernverhalten beeinflusst hat?) Vielleicht ganz allgemein erst einmal, dass Sie sich überlegen,
748. wie habe ich das erfahren und da welche Bedeutung ziehe ich daraus.

749.
750. S: Ich für mich habe z.B. als positiv erfahren mit dem Sport, wo sich viele beschwert haben,
751. dass Sport nicht geführt war. Ich fand es selbst positiv, weil ich mache sowieso meinen Sport.
752. Ich gehe einmal – also auf dem MFT war es so. Ich bin einmal einen Tag Laufen gegangen
753. und jeden zweiten Tag habe ich Hanteltraining gemacht. Und das mache ich, das ist mir so
754. der liebste Sport, weil das für mich am meisten bringt, weil ich das auch auf meine
755. Bedürfnisse einstellen kann. Weil ich dann auch das trainieren kann, was ich trainieren
756. möchte und ich brauche da niemanden, der mir auf die Finger schaut. Also ich empfinde das
757. als positiv. Wo das hingegen bei anderen nicht so positiv angekommen ist. Militärische
758. Führung ist jetzt einfach einmal so ein Punkt, wo ich jetzt auch sage, war etwas was
759. angesprochen worden ist, dass vom Hauptfeldwebel auch damals, der bei uns im – hat er
760. glaube ich zu Ihnen gesagt, in dem Gespräch, das wir hatten. Das ist jetzt auch z.B. etwas,
761. was ich für mich nicht unbedingt als erforderlich sehe, weil ich – ja ich meine – bekomme ein
762. schlechtes Gewissen. Ich komme langsam wirklich in eine Dienstgradgruppe, wo ich einfach
763. so viel Verantwortungsbewusstsein haben muss, dass mir nicht mehr jemand auf die Finger
764. guckt. Und ich für mich persönlich empfinde das auch als positiv, weil ich dann weiß, dass
765. mir das nötige Vertrauen entgegen gebracht wird. Da käme ich mir blöd vor, wenn ich da
766. dauernd – also ich käme mir nicht blöd vor, wäre auch im grünen Bereich, weil jetzt so, wie
767. der Oberfeldwebel K. sich die Stuben angeguckt hat in der Frühe, war auch im grünen
768. Bereich, hat mich nicht gestört. Habe ich auch nicht als Kontrolle jetzt empfunden, weil wir
769. ihn sowieso immer nur immer phasisch gesehen haben. Der hatte phasisch immer relativ
770. große Komplexe an Unterricht und dann wieder weniger. Insofern war mir das – fand ich es
771. immer als ganz angenehm, wenn er in der Frühe hinein kam, wenn er hier war, hat man ihn
772. auch einmal gesehen, hätte man gleich etwas anbringen können, wenn man irgendetwas
773. anzusprechen gehabt hätte. Von den Lehrern her. Jetzt mache ich einfach einmal die Personen
774. durch. Also mit den Lehrern. Also Herr L., wie gesagt war ideal, für mich der ideale Lehrer.
775. Er macht seine Unterrichte klar verständlich. Er legt klar seine Richtlinien hin, das ist etwas
776. was für mich ideal ist, wenn einer von vorne herein sagt, bei mir sind Sie da und da und da
777. daran. Das und das und das, daran müssen Sie sich halten. Wenn Sie das nicht können, haben
778. Sie schon verloren, wenn Sie es können – so etwas mag ich. Weil das ist für mich, dann weiß
779. ich auch, wo ich meine Schwerpunkte setze. Und das gibt mir beim – verkürzt mir den
780. Aufwand beim Lernen, finde ich. Das habe ich – also beim Herrn L. seinen Fächern habe ich
781. mich echt leicht getan. Weil ich es einfach gar nicht mehr nötig hatte, viel zu lernen, weil er –
782. weil ich von vorne herein im Unterricht mitgeschnitten habe und wenn ich gelernt habe, ich
783. wusste genau, was ich lernen muss. Weil er es so eigentlich immer klar abgesteckt hat. Man
784. wusste genau, wo seine Wertigkeiten gesetzt sind. Dann von der Benotung her fand ich es total
785. gut, dass er nie Unterschiede gemacht hat. Man hat gemerkt, der hat die Prüfung schon so und
786. so oft geschrieben. Es gibt nur richtig oder falsch. Das hat ja viele von den anderen
787. wahnsinnig aufgeregt, aber ich finde das toll, weil dann brauche ich nicht zu diskutieren. Weil
788. mich regen so Leute auf, es stört auch immer meine Lernmoral, wenn Leute dabei sind, die
789. um Punkte feilschen. Wenn ich dann merke – ich meine klar, wenn ich irgendwo eine
790. Antwort habe, da fehlt ein Punkt, dann ist das durchaus klar, dass ich den Punkt noch einklage
791. und dass ich den noch haben möchte. Und ich finde es dann schon seltsam, wenn bei mir
792. komischerweise die Punkte, die abgezogen sind, immer passen und bei irgendjemand ist es
793. dann die siebte Prüfung, wo zwei, drei Punkte übersehen worden sind. Dann denke ich mir

794. schon, also das ist sehr seltsam. Das fand ich halt beim Herrn L. z.B. auch gut, weil das für
795. mich bei einem Lehrer die Glaubwürdigkeit – und das ist für mich auch wichtig, dass jemand
796. als glaubwürdig da steht. Und bei ihm war das bei den Prüfungen ganz klar. Was da stand hat
797. gezählt und was nicht da stand, da konnte man interpretieren oder nicht interpretieren, das war
798. ihm egal. Und das fand ich gut. Er hatte eine strenge Benotung, aber ich fand es angemessen.
799. Also für mich war das so das ideale Bild. Der Herr T. hat seinen Unterricht, ich sage jetzt
800. einfach die Namen dazu, aber ich ziehe da niemanden rein, oder? Der Herr T., bei dem merkt
801. man, dass er noch nicht lange da ist, an der Schule. Ihm fehlt – er hat das Fachwissen ganz arg
802. da und ihm hat dann ein bisschen so das Herüberbringen gefehlt, so der Punkt, wo er weiß,
803. wie er einsetzen muss. Der hat ein wahnsinnig großes Fachwissen, mit vielen Fachbegriffen,
804. wo er dann einfach manchmal den Punkt nicht weiß, wo er einhaken soll, also wo wir uns
805. noch schwer tun, mit den ganzen Definitionen zu Rande zu kommen. Mit was der T. alles
806. wieder ausgeglichen hat, war mit seiner netten Art. Der hat eine wahnsinnig nahezu väterliche
807. Art so an den Tag gelegt. Bei dem hat man wirklich gemerkt ihm liegt an jedem
808. Lehrgangsteilnehmer etwas. Also der hat sich wirklich wahnsinnig dafür eingesetzt und auch
809. persönlich, also der – ich glaube der hätte alles gemacht, damit er bei uns das Wissen hinein
810. kriegt. Und damit hat er das alles wieder ausgeglichen. Also ich bin mit ihm, ich sage jetzt
811. einmal, einfach nur für das Lernen ist für mich das ideale Lehrer-Schüler-Bild, so wie es mit
812. dem Herrn L. Also um jetzt ohne zwischenmenschliche Beziehungen nur auf das Lernen zu
813. gehen. Weil da ist einfach geklärt, da wusste ich und da konnte ich lernen und dann war gut.
814. Und beim Herrn T., da musste man sich dann schon mit der Materie befassen noch einmal,
815. aber es war der gute Wille da. Also es war auf jeden Fall – man hat gemerkt, dass er sich so
816. weit hineinhängt. Und dann ist man selber auch wieder in der Position, wo man sagt, ja gut,
817. dann hänge ich mich da hinein. Und es klärt sich dann auch auf. Also mit zunehmenden – ich
818. glaube auch, dass das bestimmt ganz bald besser wird, weil er macht große Fortschritte. Also
819. es wird echt besser und er gibt sich – da ist halt - das gibt mir dann wieder die Sicherheit, wo
820. ich sage - weil es ist klar, beim MFT denkt jeder nur nach der Prüfung. Man kommt hierher,
821. man kriegt die Prüfungstermine vorgeknallt und man denkt sich, um Gottes willen, elf
822. Wochen, zwölf Prüfungen. Es ist einfach so. Und dann ist man schon einmal so demotiviert,
823. dass alles zu spät ist. Und dann tut es auch einfach gut und gibt einem die nötige Sicherheit,
824. wenn man einfach sieht, da ist ein Lehrer und dem liegt etwas daran, dass man das schafft.
825. Und insofern finde ich das auch wichtig. Also die beiden ergänzen sich ganz toll. Und der
826. Herr M., der ist so ein Zwischending. Den würde ich genau so zwischendrin ansiedeln. Der
827. macht das mit Sicherheit auch schon länger – glaube ich auch, dass er es erwähnt hat. Bei
828. ihm ist es jetzt nur, das ist einfach der Unterrichtsstil, wo mir jetzt einfach persönlich,
829. sage ich einmal der Herr L. besser gefällt. Das ist einfach - wo einfach eine ganz persönliche
830. Wertung ist. Aber er hat auch die menschliche Seite vom Herrn T. drinnen. Also ist
831. eigentlich, ich würde jetzt einmal sagen, so der ideale Lehrer, nur lag mir von der, einfach
832. vom Unterrichtsablauf her, dem Herrn L. sein – die Unterrichtsgestaltung besser. Und so vom
833. Lernverhalten beeinflusst hat es mich schon. Weil ich einfach – ich muss ganz ehrlich sagen,
834. ich bin mit den Lehrern mit allen dreien gut ausgekommen. Da gab es gar nichts und das ist
835. für - auch wieder dadurch so wichtig. Weil wenn es da nichts gibt, dann habe ich auch nicht das
836. Gefühl – das glaube ich hatten viele – ich glaube da haben sich viele die Note von vorne herein
837. selber versaut. Wie Sie sagten „selbsterfüllende Prophezeiung“, genau dieses. Wenn ich mir
838. schon einrede, der L. kann mich nicht leiden, was wirklich gar nicht der Fall ist, weil der so
839. etwas von neutral korrigiert, aber wenn ich mir das schon einrede, dann muss ich die Prüfung
840. versauen. Dann muss ich sie einfach versauen. Und das – also das ist jetzt kein Vorwurf an

841. die anderen, sondern das ist halt einfach das, wo ich jetzt wieder von Glück sagen kann, ich
842. bin mit den Dreien ausgekommen und ich hatte bei keinem das Gefühl, es will mir einer eine
843. hinein würgen. Und da kann ich natürlich schon wieder gelöst lernen und haut es natürlich so
844. alles wieder hin. Gut Oberstleutnant hatte mit meinem Lernverhalten nicht wirklich etwas zu
845. tun. Der hat das soweit eigentlich gar nicht beeinflusst, weil der, wenn er da war, eher
846. organisatorisch da war, also weniger – hat eigentlich nichts prüfungsrelevantes gesagt und
847. das, was so beim MFT das hauptsächliche Lernen war, war ja prüfungsorientiert. Ich sage
848. jetzt auch einmal ganz ehrlich, wenn ich jetzt in meiner Einheit bin, muss ich das Ganze erst
849. einmal praktisch noch einmal anwenden, weil ich bei dem Lehrgang wie alle extrem
850. prüfungsorientiert gelernt habe, weil es anders zu viel Stoff gewesen wäre. Weil es einfach
851. wahnsinnig viel Stoff ist. Ich habe im Unterricht bei allem aufgepasst, habe mir da das Nötige
852. gemerkt, ich glaube, was für mich wichtig ist, habe ich mir alles gemerkt. Also was mir
853. wichtig erschien, habe ich mir so im Größten gemerkt. Aber noch einmal angeguckt und
854. vertieft habe ich das, was ich davon ausgegangen bin – Mut zur Lücke. Wo ich davon
855. ausgegangen bin, kommt zur Prüfung dran, das andere habe ich nur noch überflogen. Weil es
856. sonst zu viel geworden wäre, oder halt, weil ich dann kein Ende gefunden hätte. Und dann
857. habe ich lieber intensiv gelernt, das, was ich für richtig hielt. Das andere habe ich noch einmal
858. so grob durchgelesen, dass ich halt – weil der Sachverhalt bekannt war er ja – nur noch
859. einmal um ins Gedächtnis zu rufen. Und deswegen war schon eher prüfungsorientiert das
860. Ganze. Aber das war es glaube ich bei jedem. Ich glaube Trennungsgeld, wenn ich da am
861. Ende vom Lehrgang die Prüfungen noch einmal hätte schreiben müssen, die waren ja in den
862. ersten zwei Wochen beide, ich möchte nicht wissen, was ich da geschrieben hätte. Auf jeden
863. Fall glaube ich keine Eins mehr.

864.

865. I: Ja zu den Rahmenbedingungen gehören ja auch so die Art und Weise wie Sie untergebracht
866. waren, dass Sie nicht eine Einzelstube hatten, der Hörsaal, also Räumlichkeiten einfach auch.

867.

868. S: Ich sage einmal, eine Zweimannstube wäre einfacher. Wäre so für mich das Ideale. Weil
869. zwei Mann da kann sich einer nicht mit irgendjemandem unterhalten, wenn ich – also ich bin
870. jetzt mit jemandem auf der Stube. Die andere Person kann sich schon nicht mit jemandem
871. unterhalten, wenn ich mich nicht mit ihr unterhalte, außer es ist jemand drinnen. Wenn
872. jemand drinnen wäre und ich müsste lernen, dann könnte man durchaus so viel sein und
873. sagen, könntet ihr zwei nicht vielleicht einen Kaffee trinken gehen, oder irgendwie so etwas –
874. hockt euch halt ins Mannschaftsheim hinüber, dann ginge es. Und zu viert ist wahnsinnig
875. schwierig, weil es immer Zweiergrüppchen sind. Es sind immer zwei, zwei, die
876. zusammenhängen. Das war noch nie anders, also auf keiner Stube, wo ich bisher war, war das
877. anders. Man hat immer Zweiergrüppchen. Und dann ist halt das Problem, der eine lernt laut,
878. der andere hört Musik beim lernen, die Dritte stört es total. Dann fragen sich wieder zwei ab
879. und man kommt eigentlich überhaupt nicht mehr zu Rande. Dann fragen sich die zwei ab und
880. sagen genau das, was ich gerade versuche zu lesen – super hätte jetzt vielleicht gerade ich
881. überlegen wollen, ob mir das auch einfällt. Dann ist eine Unruhe da, weil bei vier Leuten
882. doppelt so viel Besuch kommt, wie bei zweien. Dann fragt man sich vielleicht gerade einmal
883. mit jemandem aus. Die dritte Person hat nichts zu tun und mischt sich dann wieder in die
884. Ausfragerei mit ein und möchte ihr Wissen auch mit anbringen. Also ich glaube das wäre –
885. mich hat es jetzt, ich sage jetzt einmal, nicht störend – nicht so gehemmt, dass es störend war.
886. Also es war durchaus noch im grünen Bereich. Weil ich also so weit, sage ich einmal, mich
887. nicht beeinflussen lassen Aber wenn es wirklich richtig schwierige Sachverhalte sind, wenn es

888. jetzt etwas wäre, wo ich mich wirklich komplett einlesen hätte müssen, oder so, dann hätte ich
889. mich schwerer getan. Weil ich jetzt z.B. jemand bin, der ruhig lernt. Ich kann Musik
890. überhaupt nicht verkraften, wenn ich lerne. Ich brauche Ruhe. Am liebste lerne ich, wenn ich
891. laut vor mich hinlese, aber das mache ich natürlich nicht, wenn jemand mit auf der Stube ist.
892. Dann kann wieder jemand anderes nicht lernen. Aber das ist auch nicht wirklich nötig. Also
893. ich kann es auch nur durch leises Lernen lernen. Aber da hat mich Radio z.B. schon gestört.
894. Aber man kann doch nicht immer sagen, mache es doch bitte aus. Weil von anderen z.B.,
895. manche lernen wirklich leichter, wenn sie ein Radio haben, was ich gar nicht nachvollziehen
896. kann, aber das gibt es. Und das ist halt glaube ich eine Schwierigkeit, das hat mich nicht
897. wirklich beeinflusst, also ich glaube jetzt mein Lernverhalten. Mein Lernverhalten hat es gar
898. nicht beeinflusst, weil ich habe genau so weitergelernt, wie ich anders auch gelernt hätte und
899. ich glaube auch nicht, dass es eine Prüfungsnote beeinflusst. Also ich glaube nicht, dass ich
900. eine einzige Note besser geschrieben hätte, hätten wir eine Zweimannstube gehabt, das kann
901. ich mir nicht vorstellen. Also generell beeinflussen tut es auf jeden Fall, aber ich glaube jetzt,
902. dass es im Rahmen von dem Lehrgang und von dem Stoff der angefallen ist, kein wirklich
903. extrem beeinflussender Faktor war, für mich. Wobei ich viele Leute gesehen habe, die im U-Raum
904. saßen. Da waren etliche Leute dabei, die saßen fast jeden Abend im U-Raum, weil sie
905. wirklich auf der Stube nicht lernen haben können. Was halt dann ganz schlimm ist, wenn
906. einer oder zwei auf der Stube sind, wenn so Strebermenschen mit Partymenschen zusammen
907. sind, z.B. Dann stelle ich es mir schlimm vor. Also ich sage jetzt einmal Strebermenschen mit
908. rücksichtslosen Partymenschen. Das stelle ich mir ganz schwierig vor. Weil dann gerade
909. wenn jemand – also Streber nicht im Sinne von ‚die haben es drauf‘, sondern im Sinne von
910. die müssen lernen. Dann glaube ich, dass die Noten da gewaltig leiden können. Stuben, war
911. da sonst noch etwas? (I: Der Hörsaal) Als Raum oder als Gruppe gesehen? (I: Als Raum) Was
912. angenehm ist, ist das Fenster, die Stellung, weil man da keinen Lichteinfall hat. Das ist z.B.
913. etwas, was mich wahnsinnig stört, wenn ich so irgendwie seitlich oder frontal geblendet
914. werde, das kann ich gar nicht haben. Also das ist ganz gut, er ist eng und was dadurch
915. unangenehm wird, ist das klimatische Verhältnis darinnen. Mir persönlich war es immer
916. brummel warm am liebsten, so richtig schön warm. Aber Leute die dann da auf die Luft
917. anfällig sind, oder gerade, wenn jemand schnell müde, oder so - ich meine das ist ja, ich saß
918. auch noch hinten, da habe ich natürlich mehr Frischluft, da war es dann – mir war es immer
919. fast ein bisschen kalt, wenn die Fenster offen waren. Aber denen vorne war es halt tierisch
920. warm, wenn das Fenster zu war. Und bei so einem rein theoretischen Unterricht dann die
921. ganze Zeit, vor allem wenn man sich dann noch ein bisschen schwer tut, um einem
922. bestimmten Lehrer zu folgen, dass man dann, wenn man ganz vorne sitzt vielleicht Probleme
923. kriegt mit der Fitness und mit dem Wachbleiben, das könnte ich mir vorstellen. Merke ich ja
924. selber dann schon auch, wenn die frische Luft weg ist, dass man dann so einen Punkt kriegt,
925. wo man eigentlich gar nicht müde ist, sondern wo man eigentlich nur so eine Klappe drauf
926. kriegt. Das brauche ich einfach nur so um den Kreislauf wieder anzuregen. Und das hat denen
927. vorne glaube ich ein wenig gefehlt und hinten hatten wir es zur Genüge. Das Fenster war zwei
928. Minuten auf, dann war bei mir alles am Kreislauf in höchsten Touren. Dann war es so kalt.
929. Aber so, ich empfand das angenehm. Doch, empfand ich, weil ich mag lieber kleine Räume.
930. Das ist gemütlicher, als wie man so weit auseinander sitzt. Wobei was schöner ist, ist, wie
931. man drüben sitzt (meint den neuen Hörsaal im AMT). Aber finde ich eigentlich auch genau
932. passend zur Art vom Unterricht. Weil jetzt zu MFT Gruppen nicht wirklich gepasst hätten,
933. dann wäre ja nur das Geratsche – wäre ja nur Gruppenarbeit erfolgt. Nein, also so wie es jetzt
934. für einen Unterricht, es ist ja nur Frontalunterricht, ist es eigentlich, passt. Doch, der Raum

935. war schon O.K.

936.

937. I: Kommen wir noch einmal auf das Thema Prüfungen zu sprechen. Welche Bedeutung hatten
938. die Prüfungen, Sie haben es ja eh schon ein bisschen anklingen lassen für Ihr Lernen? (S: Für
939. mein Lernverhalten?) Mmh.

940.

941. S: Haben ihren Zweck erfüllt, dass ich mich am Abend noch einmal hinsetze und den Stoff
942. noch einmal anschau. Vielleicht nicht in dem Maße, dass man sich den ganzen Stoff noch
943. einmal angeschaut hätte. Man hat ihn sicherlich noch einmal überflogen. Das hat sicherlich
944. alles noch einmal verfestigt. Aber anders, glaube ich nicht, dass überhaupt sich abends viele
945. hinsetzen würden. Kann ich auch für mich jetzt so nicht sagen. Ich weiß es nicht. Also ich
946. glaube, ich hätte weniger gelernt, wenn die Prüfungen nicht da gewesen wären. Ich hätte mir
947. das nur einmal angeschaut, was mir unlogisch ist. Also beim Herrn T. z.B. in HKR (Haushalt-
948. und Kassenrecht) da hatte ich am Anfang so ein bisschen Probleme einfach zu folgen. Weil
949. ich war auch in der Zahlstelle vorher nicht gewesen. Und dann haben wir da hier so eine
950. Zahlstelle und so eine Liste und – oh Gott, ich saß dann da, ich wusste gar nicht, was ich
951. machen soll. Und da hätte ich mich z.B. hingesezt und hätte mir das noch einmal angeschaut.
952. Aber Fächer, die mir logisch erschienen und so reines Lernwissen, hätte ich mir nicht noch
953. einmal angeschaut. Ich meine, wer setzt sich am Abend hin und lernt irgendetwas auswendig,
954. wenn er weiß, er braucht es erst in vier Monaten dann, wenn der AMT auch noch vorbei ist.
955. Also schon beeinflusst - positiv, ja klar. Also was heißt – ja muss man so sagen positiv, weil
956. anders wäre das Lernverhalten gar nicht so sehr da gewesen.

957.

958. I: Sie haben ja vorhin erzählt, dass Sie auf dem Gymnasium waren und dann ja auch viel
959. lernen mussten und so. Das ist ja ein Teil Ihrer Lernbiographie. Wenn sie sich jetzt das noch
960. einmal ein bisschen vielleicht noch einmal in das Gedächtnis zurückrufen, „wie habe ich denn
961. damals gelernt und hat das eine Auswirkung auf das, wie ich jetzt gelernt habe“?

962.

963. S: Ja. Ich habe – es geht eigentlich schon mit der Grundschule los. Ich hatte – meine Eltern
964. hatten ein befreundetes Ehepaar und die hatten zwei Kinder dabei. Die eine war drei Jahre
965. älter wie ich, die andere ein einhalb. Und wie die drei Jahre in die Schule gekommen ist,
966. konnte die dann mit sieben lesen, in der zweiten Klasse konnte sie es dann schon richtig.
967. Dann haben wir immer Schule gespielt und da war ich dann vier und da hat die uns schon das
968. Lesen beigebracht. Klar die Eltern fanden das toll, weil dann die jüngere Tochter auch schon
969. leicht lesen gelernt hat. Und konnte halt, mit fünf Jahren konnte ich dann lesen. Dann habe ich
970. auch schon Bücher gelesen und in der Grundschule, da habe ich nie etwas lernen müssen,
971. war nicht unterfordert, das war genau richtig, das war richtig schön lustig. Ich habe mich da
972. hingesezt und lief alles wie von selber. Ich hätte mir da nie etwas anschauen müssen. Und
973. dann war ich am Gymnasium fünfte Klasse, das erste mal Erdkunde in der zweiten Stunde
974. gleich eine Ex geschrieben und gleiche eine Sechs, weil ich natürlich nichts gelernt habe, war
975. ja völlig neu. Ja und dann habe ich wirklich lange gebraucht, bis ich mich überhaupt aufraffen
976. konnte anzufangen zu lernen. Und von daher habe ich auch das zu schauen, dass ich im
977. Unterricht möglichst weit mitkomme. Weil es eigentlich, weil das für mich der einfachste
978. Weg ist, zu sagen, je mehr ich von vorne herein kapiere, desto weniger brauche ich lernen.
979. Und was ich kapiere, das bleibt länger hängen und was ich auswendig lerne, das muss ich
980. dann ggf. immer wieder anschauen, wenn ich es wieder brauche. Und das sind auch die
981. Sachen. Das ist das auf dem Lehrgang – ich würde einmal sagen, dass was ich rein

982. prüfungsbezogen gelernt habe, das waren die auswendig-lern Sachen, so Aufzählungen z.B.
983. Also bei den theoretischen Tests, diese Fragen, nennen Sie, die Sachen, das waren die, die ich
984. nur für die Prüfung gelernt habe und die bestimmt auch wieder weg sind. Aber so
985. Verständnissachen, wie jetzt z.B. Besoldung, habe ich gar nicht so wirklich richtig viel
986. angeschaut, sondern nur diese Tabelle, aber davon hängt sicherlich noch mehr fest, weil es
987. einfach – ja, wenn ich einmal etwas verstehe, dann – sind auch eher so die Sachverhalte, die
988. ich lieber mag, die nicht so zum Lernen sind, sondern die so zum kapiere sind und das war
989. immer schon so. Ich war auch in der Schule immer in zwei Fächern schlecht – also eigentlich
990. in drei, immer in zwei von den dreien. Das war immer Mathe-Physik, weil das habe ich nicht
991. verstanden, also da habe ich - also in Mathe eigentlich nur in Geometrie und Physik, das war
992. einfach die Sachverhalten, die waren mir nicht so wirklich – ist mir nicht so leicht gefallen
993. wie Sprachen. Sprachen musste ich nicht lernen – ich weiß nicht – ist eigentlich unlogisch,
994. ne? Weil da muss man Wörter lernen. Aber das ist immer hängen geblieben von selber. Und
995. Erdkunde, weil das halt so ein stures Lernfach war, das mich nicht wirklich interessiert hat.
996. Und da musste auch ich immer – zum Ende hin musste ich da immer anziehen, damit dann
997. die Note im Zeugnis wenigsten ein bisschen nach etwas aussieht.

998.

999. I: Wenn Sie sagen ich kann so – eher so Verständnislernen liegt mir besser, woran liegt denn
1000. das? Wodurch kommt das zustande, was meinen Sie?

1001.

1002. S: Weil das die Sachen sind, glaube ich, die was man überhaupt mehr anwenden kann. Also
1003. eine Aufzählung oder so, ein Gesetzestext die habe ich ja eigentlich im reellen Leben da.
1004. Wenn ich jetzt z.B. von Trennungsgeld oder so etwas, irgendetwas brauche, dann kann ich
1005. das ja im Gesetz nachlesen. Das Gesetz habe ich ja daliegen, also wenn ich reell am Arbeiten
1006. bin. Und das andere – ja ich glaube das ist – ich glaube ich tu mich da einfach leichter, weil
1007. ich da einen Sinn mehr da drin sehe. Weil, gut die Sachen was ich verstanden habe, die
1008. brauche ich sowieso fast nicht lernen, weil wenn ich einmal etwas verstanden habe, dann
1009. bleibt das sowieso drinnen. Und Sachen, die ich dann auswendig lerne und nur für eine
1010. Prüfung und danach nie mehr brauche, da tue ich mich härter, die zu lernen von vorne herein,
1011. als wenn es etwas ist, wo ich weiß, das kommt öfter dran. Also, wenn ich weiß, das ist etwas,
1012. damit werde ich jetzt regelmäßig zu tun haben, das musst du jetzt einmal lernen und von da
1013. weg kommt das wie aus der Pistole geschossen.

1014.

1015. I: Welche Bedeutung hatten denn die Noten, die Sie jetzt so nach und nach eingesammelt
1016. haben, für Ihr Lernhandeln?

1017.

1018. S: Ich habe – die haben tatsächlich ein. Und zwar habe ich ursprünglich – wollte ich den
1019. Lehrgang bestehen. Ich bin hier her gekommen und habe mir nur als Ziel gesetzt, ich möchte
1020. den Lehrgang bestehen, weil ich mir ungern Ziele stecke, die ich nicht erreichen kann. Also
1021. nicht, die ich nicht erreichen kann, aber ich mag es ungern, wenn ich mir etwas vornehme,
1022. dann ziehe ich das normal auch so durch. Und es tut mir dann an meinem Selbstbewusstsein
1023. richtig weh, wenn ich mir einen Schnitt oder so etwas stecke und ich merke, es lässt sich für
1024. mich nicht realisieren, dann mehr. Das ist immer ein harter Lernprozess für mich, das mag ich
1025. nicht so. Und deswegen habe ich mir erst einmal gedacht für den Lehrgang erst einmal nur
1026. bestehen, weil ich von vielen gehört habe, dass der Lehrgang so schwer sei, dass so viele
1027. durchgeflogen sind schon. Und dann habe ich mir gedacht, setzte einmal die Ziele tiefer. Und
1028. dann bin ich hier angekommen, ich weiß noch die erste Woche war herum und jeder aus

1029. unserem Hörsaal hat erzählt, wie blendend er alles kapiert und wie gut er klar kommt . Ich in
1030. meiner AAP (Ausbildung am Arbeitsplatz) richtig mitgearbeitet, halt so Hauptgefreiten
1031. ersetzt, sage ich einmal so. Ein bisschen die Urlaubslisten eingetragen und solche Sachen, was
1032. halt dem Feldweibel oder Oberfeldweibel Arbeit abgenommen hat, aber nicht wirklich einen
1033. großen Lernerfolg hatte. Ist ganz klar, weil so Musterfälle in der Truppe durchrechnen, da
1034. fehlt wirklich manchmal die Zeit. Vor allem bei uns, da war viel los. Und dann erzählt mir da
1035. jeder, wie gut er alles kapiert und wie toll sie sind und jeder schmeißt mit
1036. Gesetzesparagraphen schon um sich und ich habe mir gedacht, ich glaube, ich bin hier echt
1037. fehl am Platz. Ich habe mir wirklich Sorgen gemacht, dass ich den Lehrgang nicht bestehe. Da
1038. hatte wir noch keine Prüfung geschrieben. Ich stand – dann stand ich echt da, habe mir
1039. gedacht, mei hoffentlich bist du nicht die Schlechteste hier. Mensch die sind alle voll die
1040. Leuchten und du bist der absolute Nullchecker habe ich mir gedacht. Aber da war echt richtig
1041. Angst. Und dann bin ich am ersten Wochenende heim gekommen und dann habe ich das
1042. meinen Eltern und meinem Freund erzählt. Sage ich, die blicken das alle. Die blicken alle
1043. alles und ich bin voll daneben. Die wissen alle schon alles vorher, habe ich gesagt, und außerdem
1044. kapiieren sie alles, was die Lehrer sagen und für mich ist im Moment wirklich nur Bahnhof.
1045. Ein Lehrer bei dem verstehe ich ein wenig etwas und der Rest böhmische Dörfer. Da sagt der,
1046. „jetzt mache dir doch da keinen Kopf“. Dann haben wir so herum diskutiert – wie gesagt, er hat
1047. eine sehr hohe Meinung von mir – da hat er halt gesagt, „du weißt auf Intelligenz kann man
1048. sich immer verlassen“, hat er gesagt, „stresse dich nicht hinein, gehe es ganz locker an, du
1049. wirst sehen, du bist bei weitem nicht die Schlechteste“. Da sage ich „Diese mal ist es kein
1050. dummes Geschwätz, ehrlich nicht, versprochen, ich blicke es wirklich nicht“. Da sagt er
1051. „Mache einmal ganz langsam, lasse dich überraschen“ – ja und was natürlich immer wichtig
1052. ist, er hat dann auch gleich gesagt „und wenn du es nicht packst, dann kommst du halt heim,
1053. dann bist du nach drei Wochen wieder da und – schau es ist doch schön, dann bist du keine drei
1054. Monate weg, sondern bloß drei Wochen“. Ja, und dann habe ich mir gedacht, gut, keine drei
1055. Wochen, schon drei Monate, habe ich mir gedacht. Und dann war ich wieder da. Aber da hat
1056. der Kick war noch nicht so wirklich da, dass ich gesagt habe, ich klemme mich jetzt dahinter
1057. und zeige es denen allen. Der Kick hat gefehlt. Und dann haben wir die ersten Prüfungen
1058. geschrieben. Und die waren dann gut. Trennungsgeld, das habe ich dann wirklich noch
1059. kapiert. Ich habe es auch – wir haben uns dann – ich habe mich am Abend vorher hingesezt
1060. und das Lernen angefangen, wusste gar nicht, wo ich anfangen soll. Das war der schlimmste
1061. Abend. Ich habe den Ordner gehabt, habe Trennungsgeld von vorne bis hintern und von
1062. hinten bis vorne durchgeblättert und habe mir gedacht, Mensch wo fängst du bloß an zu
1063. lernen. Und irgendwann habe ich mir dann gedacht, Wurst, jetzt machst du nur noch die
1064. Übungen. Dann habe ich nur die praktischen Beispiele noch einmal durchgerechnet, die wir
1065. gemacht haben, habe ich es sein lassen und bin ins Bett gegangen. Und dann war es eine Eins.
1066. Und dann habe ich mir gedacht, puh. Und auf einmal hatten die, die den Mund so weit auf
1067. hatten, gar nicht so gute Noten. Und dann habe ich mir gedacht, hoi, hoi, hoi. Dann ging es mir
1068. schon etwas besser. Und dann, wie ich gemerkt habe, dass wirklich bei denen, die die ganze
1069. Zeit tönnten nicht – es war nicht nur so, manche, die von vorne herein gesagt haben, sie haben
1070. einen Plan, die waren dann auch gut. Aber es waren halt auch wirklich welche dabei, die
1071. haben von vorne herein getönt, großmächtig, wie sie es alle darauf haben und da war es halt
1072. gar nicht so gut. Und dann ging es von Zeit zu Zeit besser. Und meine Noten jetzt speziell, je
1073. besser die dann gewesen sind – oder ich sage einmal, je konstanter die dann gut waren, um so
1074. mehr habe ich dann das Lernen angefangen, weil um so mehr Ehrgeiz hat sich dann
1075. entwickelt – jetzt hast du schon viele gute Noten – jetzt machst du einmal weiter. Und so

1076. werde ich – wie gesagt, mein Leiter Truppenverwaltung hat eine sehr hohe Meinung von mir
1077. und ich wusste, dass der hauptsächlich auf den MFT Wert legt und dann habe ich mir doch
1078. gedacht, Mensch – ja wenn du da mit einer guten Note heim kommst, ist doch nicht schlecht.
1079. Ja und so hat sich das dann – also ich würde einmal so sagen, meine Noten haben mich dann
1080. darin bestärkt. Also die haben mich dann eher dazu angefeuert zu lernen.

1081.

1082. I: Jetzt fragen wir einmal – wieder ein bisschen ein Themawechsel. Sie sind ja auf diesen
1083. Lehrgang eigentlich kommandiert (S: Ja.) Eine Kommandierung, was hat das für Sie für eine
1084. Bedeutung? Und dann auch vielleicht in Hinsicht auf Ihr Lernhandeln?

1085.

1086. S: Also kommandiert heißt für mich „Gastspiel“. Hin, neue Leute, aber nur für kurze Zeit und
1087. dann wieder gehen. Kommandiert heißt auch, die ganze Woche befohlenes Lernen. Weil mir
1088. das eigentlich nicht so liegt, mich in meiner Freizeit mit Leuten zu umgeben, mit denen ich
1089. mich vielleicht nicht umgeben würde, wenn ich es mir frei aussuchen könnte. Weil so privat
1090. umgebe ich mich eigentlich gerne mit Menschen, die mir einfach passen, wo wir auf einer
1091. Wellenlänge liegen. Ja, aber wie gesagt nur auf Zeit. Das ist immer ganz gut. Was für mich so
1092. an – neue Vorgesetzte natürlich auch – ich mache jetzt erst einmal da weiter, was das alles
1093. heißt für mich. Neue Vorgesetzte, auch nur kurze Zeit, oder für längere Zeit, je nach dem, wie
1094. lange der Lehrgang ist. Es verunsichert einen ein bisschen, weil es sind dann Menschen, die
1095. einen gar nicht so wirklich kennen. Also die eine ganz gewisse Weile brauchen, um
1096. einschätzen zu können, wie man sich im Dienst verhält, was man überhaupt für eine
1097. Einstellung man hat, was man für einen Charakter hat und solche Sachen. Wo man sich dann
1098. immer wieder anfangs Gedanken macht, ob da jemand dabei ist, der das auch richtig
1099. einschätzt und wo man Angst hat, dass man irgend einen Vorgesetzten erwischt, wo man gar
1100. nicht auf einer Welle liegt. Ist mir noch nie passiert. Ich bin bislang immer gut ausgekommen.
1101. Aber ich habe trotzdem immer irgendwie Angst, dass jemand dabei ist, der mich einfach nicht
1102. mag. Aus welchen Gründen auch immer. So jetzt gerade von Lehrern, mit denen ich jetzt
1103. wirklich täglich zu tun habe und denen ich nicht aus dem Weg gehen kann. Von den
1104. Kameraden her finde ich es nicht so wild, weil wie gesagt es sind ein Haufen Leute. Wenn bei
1105. zwanzig Leuten oder bei fünfundzwanzig Leuten keine fünf dabei sind, mit denen ich mich
1106. privat umgeben kann, dann wäre es ja schlimm. Das wäre ja echt schlimm. Aber einfach so
1107. das Gefühl - die Unsicherheit wieder, die Unsicherheit eventuell jemandem ausgeliefert zu
1108. sein, der einen entweder nicht leiden kann, oder falsch, einfach falsch einschätzt, weil er einen
1109. nicht wirklich gut kennt. Oder auch der Vorurteile hat, kann ja auch sein. Es sagt ja niemand,
1110. dass Lehrer oder militärische Vorgesetzte, also je nach dem jetzt. Also Lehrer jetzt Herr T.,
1111. Herr L. und so, oder militärische Vorgesetzte, dass die frei sind von Vorurteilen. Sagt ja
1112. keiner. Kann ja auch passieren. Aber da hatte ich immer Glück. Und mein Lernverhalten – ich
1113. glaube Kommandierung insofern beeinflusst mein Lernverhalten ein bisschen schon, weil
1114. nicht zu Hause, weil nicht mit jedes – also unter der Woche beeinflusst es mein Lernverhalten
1115. positiv, weil ich nicht jeden Abend heimfahre, d.h. nicht so sehr abgelenkt bin. Weil ich habe
1116. daheim auch einen Hund und meine Eltern und meinen Freund und dann meinen Freundeskreis
1117. auch noch. Und ich sage jetzt einmal, über längere Zeit so einen Level halten, wo man sagt,
1118. jede Woche eine Prüfung mindestens, wenn nicht zwei oder drei sogar. Ich glaube nicht, dass
1119. man den Level, wenn man privat die Möglichkeiten – oder so stark die Möglichkeiten hätte,
1120. wie daheim, ob man das dann auch wirklich so durchziehen würde. Also ich glaube mir hilft
1121. es unter der Woche, weil ich einfach sage, ach wenn du schon einmal hier bist und wenn du
1122. sowieso unter der Woche da bist, ob ich mich jetzt hinsetze und ein Buch lese, oder ob ich

1123. lerne, das macht nicht viel Unterschied. Und mit den Leuten hier umgibt man sich sowieso die
1124. ganze Zeit, man hängt sich ziemlich viel auf der Pelle, so dass man nicht jeden Abend
1125. zusammen fort gehen muss. Diskogänger bin ich sowieso nicht, weil ja das ist, das ist so
1126. einerseits liegt mir Disko nicht so, um zu sagen, ich gehe jetzt heute Abend einmal richtig in
1127. die Disko, fett Party machen. Und zum anderen sehe ich es auch wirklich so, ich bin hier auf
1128. Lehrgang und nicht um Spaß zu haben. Das ist einfach meine Einstellung. Das ist jetzt auch
1129. nicht – ja das ist einfach wirklich – weiß ich jetzt bestimmt wieder deswegen, weil ich das
1130. nötige Wissen mir aneignen möchte, um dann ein guter Vorgesetzter zu sein. Aber ich sage
1131. jetzt einmal, da ist einfach – und das ist schon ein großer Cut, sage ich einmal, zu hause.
1132. Weil man daheim halt doch immer die Verlockungen hat. Weil irgendjemand ruft dann schon
1133. einmal an und fragt, ob man etwas macht. Oder man geht anstatt hier, gehe ich halt Laufen,
1134. oder mache mein Fitnesstraining, oder mein Hanteltraining auf der Stube und daheim gehe ich
1135. halt ins Fitnessstudio. Und wenn ich halt dann im Fitnessstudio bin, dann treffe ich da wieder
1136. jemanden und dann hockt man sich automatisch da hin, oder man geht noch irgendwo hin.
1137. Also ich glaube, ich würde unter der Woche nicht so viel lernen, wenn ich jeden Abend
1138. daheim wäre. Und am Wochenende, glaube ich, würde ich mehr lernen, wenn ich daheim bin.
1139. Also nicht jetzt – ich bin jedes Wochenende daheim, ich wohne nur 170 Kilometer von hier
1140. und ich fahre jedes Wochenende heim. Und dann ist es halt so das, jetzt bist du daheim. Ich
1141. fahre nicht gleich nach dem Dienst los, sondern ich mache so richtig schön gemütlich. Ich
1142. esse immer hier noch auf der Stube zu Mittag, mümmel noch eine Semmel oder so, weil ich
1143. einfach nicht den Druck habe – die anderen, die preschen dann hier immer hier raus aus der
1144. Kaserne und nichts wie weg. Den Druck habe ich nicht. Weil sobald bei mir etwas in
1145. richtigen Stress ausartet, dann wird es für mich ungemütlich. Und das Wochenende lasse ich immer
1146. ganz langsam angehen. Ich esse hier noch gemütlich, dann stehe ich schon nicht irgendwo
1147. hier in irgendeiner Schlange. Und bei mir macht es wirklich keinen Unterschied, ob ich um
1148. zwei, oder um halb drei daheim bin, das macht keinen Unterschied. Bei so kurzer Fahrzeit
1149. nicht wirklich. Aber dann, wenn ich daheim bin, dann setzt es halt ein. Dann daheim die
1150. Wäsche waschen, dann meinen Hund die ganze Woche nicht gesehen, der rastet fast aus,
1151. wenn er mich sieht, dann klagt meine Mama ihre Rechte ein, mein Papa – die wohnen zwar
1152. zusammen, aber unterschiedliche Interessen, das ist ja klar. Papa möchte sich einmal mit mir
1153. hinsetzen, Mama möchte sich einmal mit mir hinsetzen und mit mir reden, alle zusammen
1154. müssen wir uns einmal hinsetzen, mein Freund klagt seine Rechte ein und dann habe ich ja
1155. auch noch so, also einen besten Freund und eine beste Freundin und die klagen ihre Rechte
1156. auch noch ein. Dann sind wir bei sieben Personen und das bei – wenn ich den Hund mitrechne
1157. – und das bei zweieinhalb Tagen. Und dann muss ich den Sonntag schon als ganzen Tag
1158. rechnen. Schlafen muss ich auch noch, einkaufen muss ich noch, weil ich nehme meine
1159. Sachen für den Lehrgang nehme ich immer mit hier her gleich, weil ich hier nicht so gerne
1160. einkaufen fahre, einfach damit ich nicht raus fahren muss. Wenn ich dann Lust habe, raus zu
1161. fahren, kann ich, aber wenn ich nicht muss (???). Ja, und dann – es summiert sich wirklich. Ich
1162. - jetzt wollte ich gerade schon das Duschen aufzählen, aber so geht es also. Ich brauche, wenn
1163. ich das Packen und das Duschen und das alles zusammen rechne sind wieder zwei Stunden
1164. und das ist am Wochenende, es ist wirklich so, dass man die Zeit so zählen muss. Klingt
1165. jetzt blöd, fällt mir gerade so auf, aber wenn ich ehrlich bin, ist es so. Da fallen so kleine
1166. Tätigkeiten, die nur eine Stunde oder zwei Stunden in Anspruch nehmen, fallen dann schon
1167. ganz schön ins Gewicht. Ja, und dann denke ich einmal, wenn ich die ganze Woche schon
1168. daheim wäre, dann würde ich da einmal tagsüber lernen. Und so ist halt wirklich immer, dass
1169. sich irgendjemand einmal meldet. Man sagt nicht dauernd ja, so ist es nicht, aber es ist halt

1170. dauernd der Stress da, der eigentlich gar kein Stress ist, aber den man sich eigentlich selber
1171. macht. Ja, insofern denke ich, ist ja ein guter Schnitt. Es sind fünf Tage, in denen ich ein Plus
1172. mache und zwei Tage, an denen ich ein Minus mache, vom Lernen her. Also ich denke, ich
1173. lerne unter der Woche hier mehr, aber am Wochenende weniger. Wobei ich summa
1174. summarum, glaube ich, wenn es so eine Kommandierung ist, wo ich jetzt nicht zu Hause bin,
1175. die Lernzeit erhöht. Also so, ich glaube den Lernaufwand, den ich betreiben würde, wäre ich
1176. die ganzen sieben Tage zu Hause, immer nach Dienst, der wäre geringer, wie der
1177. Lernaufwand, den ich jetzt so betreibe.

1178.

1179. I: Lehrpläne und Dienstpläne, während dem militärfachlichen Teil, was für eine Bedeutung
1180. hat das für Sie und auch wieder in Hinsicht auf Ihr Lernhandeln?

1181.

1182. S: Lehrpläne und Dienstpläne, jetzt speziell auf den MFT bezogen (I: Ja). Ja eigentlich gar
1183. nicht so schlecht. Ich hatte schon Lehrgänge, da wurde sich wesentlicher weniger an die
1184. Dienstpläne gehalten. Also hier ist es ja wirklich ganz gut. Es hat eigentlich immer so weit
1185. ganz – also und wenn etwas nicht ganz so war, wie auf dem Dienstplan, dann war zumindest
1186. die Änderung da. Also insofern war das gar nicht so schlecht. Auf das Lernverhalten – klar,
1187. Prüfung wenn darauf steht ist logisch, brauche ich ja nichts mehr zu sagen. Ansonsten der
1188. Dienstplan eigentlich gar nicht, überhaupt nicht. Weil, ob ich jetzt auf eine Stunde, auf eine
1189. kommende Stunde schon gelernt habe, obwohl die Prüfung noch nicht anstand, das hing eher
1190. vom Lehrer ab. Der hat dann gesagt, morgen komme ich wieder und dann müssen Sie das
1191. drauf haben. Dann habe ich mir das angeschaut, aber das ist ja weniger wegen dem
1192. Dienstplan, sondern wäre das zwei Tage später gewesen, hätte ich es halt auf zwei Tage später
1193. gelernt. Und so „z.b.V.-Stunden“, da habe ich eigentlich nie gelernt. Wir haben ja zu 90 Prozent
1194. eh immer Arbeitsaufträge dann gehabt, das würde ich jetzt nicht als Lernen bezeichnen,
1195. sondern das ist so etwas wie Hausaufgabe. Also eher unumgänglich und Lernen ist für mich
1196. eher freiwillig. Und dann waren eh 90 Prozent von den „z.b.V.-Stunden“ schon weg und wenn
1197. dann noch irgendeine war, dann habe ich in der „z.b.V.-Stunde“, wenn sie zum Dienstschluss
1198. hin war, eher Sport gemacht, wenn es so einmal die letzte Stunde war, eher den Sport dann
1199. vorverlegt, weil nach Dienst, dann doch recht schnell dunkel geworden ist. Und gelernt
1200. eigentlich immer nach dem Dienst. Und gar nicht auf den Dienstplan bezogen. Ich habe auch
1201. immer erst nach dem Abendessen gelernt. Also ich habe immer wirklich so, zuerst Dienst zu
1202. Ende und dann während dem Dienst schon angefangen mit Sport, oder nach dem Dienst dann
1203. mit Sport angefangen. Nach dem Sport dann zu Abend gegessen. Und nach dem Abendessen,
1204. dann je nachdem, was ich für einen Sport gemacht habe, duschen gegangen und dann das
1205. Lernen angefangen. Und das völlig unabhängig vom Dienstplan. Immer halt auf das Fach, das
1206. gerade anstand, aber das hat ja nichts mit dem Dienstplan oder mit dem – ja gut Lehrplan, mit
1207. dem Lehrplan schon, je nachdem, wann halt die Prüfung dann anstand. Aber so, weniger.

1208.

1209. I: Jetzt ist es ja so, sage ich einmal, bei militärischen Lehrgängen man doch eher das gewöhnt
1210. ist, dass auch Militärs unterrichten, das war ja jetzt hier nicht der Fall. Hat das eine Bedeutung
1211. für Sie, dass Sie hier vor allen Dingen drei zivile Lehrer hatten – immer natürlich im Hinblick
1212. auf Ihr Lernhandeln?

1213.

1214. S: Auf das Lernhandeln, glaube ich nicht. Auf das generelle Gefühl ja. Es war irgendwie – es
1215. hat dem Ganzen einen weniger militärischen Touch gegeben. Man hatte nicht so das
1216. militärische Gefühl, wie man – also wie man sonst hat. Man hat sich der Person auch nicht

1217. so ausgeliefert gefühlt, weil da niemand stand, der mehr auf der Schulter hat, wie man selber.
1218. Ich würde jetzt einmal sagen, es war eine lockerere Atmosphäre, hat man auch bei manchen
1219. anderen gemerkt. Also bei anderen Lehrgangsteilnehmern teilweise, weil sie teilweise
1220. Verhalten an den Tag gelegt haben, ich weiß nicht, ob sie das gemacht hätten, wären es
1221. militärische Lehrer gewesen. Das weiß ich nicht. Ich glaube da ist dann der Druck da und dann
1222. hat man sich da eher im Griff. Jetzt gerade so, wenn es um Korrekturen von Noten ging – also
1223. Korrekturen von Prüfungen ging. Aber auf das Lernverhalten glaube ich nicht. Weil wäre jetzt
1224. da ein militärischer Ausbilder gestanden, also ein Rechnungsführer, der das macht, militärisch,
1225. dann hätte ich genauso gelernt. Wäre von der Person abgehängt – also abhängig gewesen. Je
1226. nachdem, wie die Person aufgetreten wäre. Wenn die positiver aufgetreten – also wäre die
1227. genauso positiv aufgetreten, dann hätte ich genauso viel gelernt. Wäre sie natürlich negativ
1228. aufgetreten, hätte sich es bestimmt – aber so grundlegend meine ich – ist grundlegend immer
1229. eher der Mensch in den Vordergrund tritt, wie der rüber kommt.
1230.
1231. I: Nächster Punkt, Gehorsam. Gehorsam wird ja mit der Pflicht zum treuen Dienen mit
1232. eigentlich eingefordert, aber so ganz allgemein, was hat das für eine Bedeutung für Ihr
1233. Lernhandeln auf dem MFT?
1234.
1235. S: Ganz ehrlich? (I: Ja, natürlich) Keine. Also – nein, hat es nicht, ich hätte auf jeden Fall
1236. gleich viel gelernt. Also weil ich nicht, es ist genauso wie der Punkt vorher, den wir hatte, hier
1237. mit Pflicht zum treuen Dienen. Wenn ich es mir so überlege, wäre da beim Gehorsam genau
1238. das Gleiche. Es wäre eigentlich – es beinhaltet Gehorsam, dass ich lernen müsste. Aber auf
1239. mich hatte das keinen Einfluss, weil ich habe nie zur Debatte gestellt, ob ich nicht lerne. Weil
1240. wenn ich hier bin – die Zeit hier bin ich sowieso hier. Also ich habe mich ja für den Lehrgang
1241. selber entschieden. Ich möchte ja selber Feldwebel werden. Also muss ich hier auch lernen,
1242. oder lerne ich hier auch. Und es wäre nicht - also da habe ich mir keinen Kopf darüber
1243. gemacht.
1244.
1245. I: Und Disziplin?
1246.
1247. S: Das ja. Das ist immer vom Einzelnen selber abhängig. Bei mir gehört da immer ein Haufen
1248. Disziplin dazu, damit ich mich da – weil damit ich mich aufraffe, hinzusetzen. Einfach nur
1249. das – auch während dem Unterricht z.B. Disziplin ist für mich einfach das A und das O jetzt,
1250. wenn ich wirklich Lernen mit Erfolg betreiben will, muss ich einfach meine Gedanken –
1251. Disziplin würde ich jetzt einfach einmal so sagen, Körper im Griff haben und den Geist im
1252. Griff haben und Körper streichen wir einmal weg, weil zählt ja hier nicht und wenn ich
1253. meinen Geist nicht im Griff habe, dann bringt mir – dann ist es uneffektives Lernen, wenn ich
1254. jetzt dann da sitze und meine Gedanken irgendwo ganz anders herum kreisen, dann habe ich
1255. nicht den Effekt, als wie wenn ich – genauso beim Unterricht, wenn ich an dem Unterricht nur
1256. teilnehme und nur drinnen sitze, dann wird da nicht viel Ertrag draus gezogen werden. Aber
1257. wenn ich mich hinein setzte und dann mit Disziplin bei der Sache bin, also meine fünf
1258. Murmeln im Kopf beieinander halte und richtig gut versuche mitzudenken, dann ist es auch von
1259. vorne herein wesentlich erfolgreicher. Also nur einmal der Unterricht und beim Lernen ja
1260. dann um ein Vielfaches mehr noch. Da kann man sich ja die Zeit extrem verkürzen, wenn man
1261. – also Zeit, die man aufwenden muss, kann man sich extrem verkürzen durch die Intensität,
1262. mit der ich lerne.
1263.

1264. I: Was für eine Bedeutung hat denn eigentlich Lernen für Sie?

1265.

1266. S: Lernen, Wissen erweitern. Lernen heißt, einfach gesagt, neues Wissen in meinen Kopf

1267. einfüllen. Auf welche Weise auch immer. Entweder akustisch, oder visuell, oder mit der

1268. Holzhammermethode, hinsetzen und stur büffeln. Oder aber auch praktisch. Also würde ich

1269. sagen, Lernen heißt, irgend eine neue Fähigkeit, Fertigkeit, oder Fakten, oder

1270. Handlungsweisen in den Bestand meiner bereits vorhandenen zusätzlich aufzunehmen. Das

1271. würde ich als Lernen bezeichnen.

1272.

1273. I: Was für ein Interesse steckt denn bei Ihnen dahinter, wenn Sie lernen?

1274.

1275. S: Da gibt es unterschiedliche Interessen. Das kommt ganz darauf an. Beim MFT ganz klar

1276. berufliche Fortbildung. Einfach erst einmal Wissen zu haben für die Arbeit, die ich später

1277. einmal mache, um den Arbeitsplatz, den ich dann ausfülle auch wirklich ausfüllen zu können.

1278. Weil das für mich einfach mehr Spaß an der Arbeit ist – das ist für mich erfülltes Arbeiten,

1279. wenn ich so – wenn ich mir sicher bin, wenn ich so richtig fett im Stoff stehe. Wenn ich dann

1280. meinen Bereich habe – in dem Fall ist es ja alles dann, aber halt dann meine Kompanie habe,

1281. für die alles mache, es kommt ab und zu einmal ein Ausnahmefall, dann muss ich einmal

1282. etwas nachschlagen, oder muss einmal jemanden nachfragen. Aber grundsätzlich kommt

1283. einmal nicht viel, wo ich nicht generell Bescheid weiß. Sondern ich habe schon einmal so die

1284. groben Arbeitsabläufe, mit denen ich im Normalfall zu tun habe, die sind vorhanden. Und ich

1285. kann auch zu meinem Fachgebiet irgendwelche Fragen beantworten, wenn irgendjemand

1286. einmal, was weiß ich, in der UHG (Unteroffiziercasino) zur NATO-Pause mich irgend eine

1287. Kleinigkeit fragt, dass ich schon so viel Hintergrund habe, dass ich das auch klären kann.

1288.

1289. I: Das war jetzt ein Interesse. Sie haben von einigen gesprochen.

1290.

1291. S: Ich dachte, Sie möchten jetzt nur die auf den MFT bezogen wissen.

1292.

1293. I: Vielleicht auch einmal ein bisschen darüber hinaus gehend. Das ist auch nicht ganz

1294. uninteressant.

1295.

1296. S: O.K. Würden Sie die Frage noch einmal wiederholen bitte?

1297.

1298. I: Lernen in Bezug auf Ihre Interessen, also welche Interessen stehen hinter Lernen? Also in

1299. Bezug auf den Rechnungsführerlehrgang ist klar. Dann habe Sie gesagt, gut es gibt noch

1300. andere Arten von Lernen, oder andere Zusammenhänge, wo ich dann andere Interessen auch

1301. verfolge.

1302.

1303. S: Ja, jetzt habe ich voll den Faden verloren gerade. Ich bin jetzt so ausgeschweift mit meiner

1304. Antwort. Ich bin jetzt weg. Da hatte ich vorhin irgend einen richtig schönen Gedanken gehabt,

1305. aber wir wollten – dabei wollte ich erst einmal nur auf den MFT raus und ich dachte, dass ist

1306. ja eigentlich so das, wo Sie eigentlich wissen wollten.

1307.

1308. I: Wo lernen Sie denn sonst noch?

1309.

1310. S: Überall, in allen Bereichen. Also man kann ja nicht nur bewusst lernen, sondern..

1311.

1312. I: Nehmen wir nur einmal das bewusste Lernen und welche Interessen stecken dahinter? Nur
1313. das bewusste Lernen.

1314.

1315. S: Jetzt weiß ich auch wieder, worauf ich vorhin hinaus wollte. Es gibt also jetzt das
1316. berufliche Lernen, da lerne ich ja eigentlich nicht aus einem Interesse heraus, dass mich das
1317. so sehr interessiert. Also ich meine ich kann mir bestimmt Interessanteres vorstellen, als wie
1318. ich von irgend einem Reservisten der irgend einen Oberleutnant durch die Gegend fährt, die
1319. Reisekosten berechne, sondern es gibt ja auch Sachen, die man einfach freiwillig lernt. Ja
1320. z.B. Fallschirmspringerschein möchte ich zivil machen. Und da ist ja auch theoretisches
1321. Wissen dabei. Oder dann einfach Sachen, die einen interessieren. Das ist mir schon oft
1322. passiert. Z.B., ja das ist schon länger her, ein paar Jahre her. Da habe ich einmal eine Che
1323. Guevara Flagge gesehen, im Urlaub am Gardasee. Und mein Freund hat sich eine
1324. Schuhmacherflagge gekauft und ich wollte auch unbedingt so eine Flagge haben. Und da
1325. waren wirklich nur so Boygroups und so Zeug und das mag ich ja gar nicht. Und der Einzige
1326. den ich nicht gekannt habe, war der. Und den habe ich natürlich dann nicht mitgenommen,
1327. weil ich ja gar nicht wusste wer das ist. Und dann bin heim gekommen und dann habe ich mir
1328. so den Kopf gemacht. Ich weiß gar nicht warum, aber mich hat halt einfach interessiert, wer
1329. das war. Und dann habe ich mir erst einmal über – ich weiß nicht mehr – über irgend eine
1330. Zeitschrift, Stern oder Spiegel war das. Die habe ich mir erst einmal besorgt, weil da zufällig,
1331. das hat mir die in der Bücherei gesagt, in der Bibliothek, dass da zufällig ein paar Wochen
1332. vorher ein Artikel drinnen war. Und dann habe ich das so gelesen. Und dann fand ich das
1333. tödlichst interessant. Und dann habe ich mir da so sämtliche Bücher ausgeliehen, die es über
1334. die geschichtlichen Zusammenhänge gab und das habe ich dann – ich sage jetzt einmal –
1335. schon richtig bewusst gelernt. Da habe ich mir, das habe ich mir bewusst durchgelesen und
1336. dann auch bewusst noch einmal durchgelesen, mit dem Zweck, dass ich es auch behalten
1337. wollte. Und so geht mir das dann öfter. Wenn irgendwelche, es können Fähigkeiten sein, z.B.
1338. Eislaufen lerne ich gerade – also ich kann es schon immer, aber ich lerne gerade so Bremsen,
1339. also so richtig besser zu Fahren halt. Das lerne ich gerade. Also das können irgendwelche
1340. Fähigkeiten sein, die man machen möchte. Snowboardfahren würde ich gerne lernen, oder so
1341. etwas. Und es kann Wissen sein, also rein theoretisches Wissen auch, über irgend ein Gebiet,
1342. das mich für mich persönlich interessiert. Ich einfach interessant finde. Ich gehe jetzt nur
1343. einmal von Nützlichem ein bisschen aus, es gibt natürlich auch noch Unnützlichem. Aber so
1344. nützlichem Wissen, so einfach so – oft auch z.B., das klingt jetzt vielleicht blöd, aber durch so
1345. eine politische Bildung angeheizt. Wir haben z.B. bei uns im Bataillon, haben wir einmal so
1346. eine politische Bildung gemacht, über Wasser. Das ging ganz normal los über Wasser und
1347. irgendwie kam der dann so auf die Zukunft und hat irgendwann erzählt, dass die nächsten
1348. Kriege in 50 Jahren oder so, bestimmt alle wegen – also wenn dann ein Krieg entsteht
1349. hundertprozentig wegen Wasser. Ja und das fand ich dann so faszinierend, da vertieft man
1350. dann das Wissen. Man besorgt sich Lektüre darüber und dadurch lernt man ja schon wieder
1351. dazu. Oder dann hier so – ja es müssen nur so Denkanstöße sein, die einem dann so kommen
1352. und die einen dann irgendwie interessieren, was einen einfach so anstößt und wo man dann
1353. sagt, Mensch da wüsste ich wirklich gerne einmal etwas, was da so Sache ist. Und ich kann
1354. dann einfach nur mein oberflächliches Lernen sein, oder dann schon vertiefteres Lernen,
1355. wenn man dann merkt, dass einen das wirklich interessiert. Das hat auch der, wer macht Irak?
1356. (Thema bei der politischen Bildung im AMT) Irgendjemand macht die politische Bildung
1357. über Irak. K. und P.? Die haben das gesagt – K. hat das gesagt. Der hat gesagt, „du glaubst gar

1358. nicht, wie du in das Thema hineinkommst“. Und das kann ich mir z.B. schon auch vorstellen.
1359. Der hat gesagt, „bei uns da macht man sich immer nur den Kopf darüber, wie es vom Irak aus
1360. – dass man einfach nur so den Irak ins persönliche Schussfeld nimmt. Und wenn du dich so
1361. tief damit befasst, dann merkst du erst, dass das alles viel genauer ausgelotet ist, schon von
1362. Amerika aus“. Und da hat er mich so richtig heiß gemacht auf die politische Bildung. Die
1363. interessiert mich jetzt wirklich. Und da kann ich mir durchaus auch vorstellen, dass wenn
1364. dann der Lehrgang herum ist, weil während dem Lehrgang, da möchte ich mir nicht noch
1365. zusätzlich irgend etwas – ich habe nicht einmal ein Buch dabei. Ja, aber da kann ich mir schon
1366. vorstellen. Also so aufgrund solcher Sachen lernt man auch noch. Und genau die Frage war
1367. glaube ich, wie viel man lernt, oder?
1368.
1369. I: Nein, die ist schon beantwortet die Frage. Das ist jetzt ein bisschen schwer zu formulieren.
1370. Stellen Sie sich einmal vor, Sie hätten jetzt so ein Lerninteresse, worüber Sie jetzt gesprochen
1371. haben, können Sie sich so etwas auf dem MFT vorstellen, dass Sie so ein Lerninteresse da
1372. ausgliedern?
1373.
1374. S: Ja, und zwar in dem Moment, wo es Spaß macht. In dem Moment wo das – ich denke ganz
1375. so intensiv würde ich nicht lernen. Weil ich glaube der Mensch immer unterscheidet zwischen
1376. Informationen, die er verwerten kann und nicht. Wo ich darüber nachdenken kann. Lernen ist
1377. ja auch einfach nur einen Sachverhalte kennen. Und dadurch, dass man die Sachverhalte
1378. kennt und mehr wissen will, lernt man dann. Und es sind aber dann so Sachen, die man privat
1379. macht. Das sind dann meistens welche, wo man sich noch eine Meinung dazu bilden möchte,
1380. oder wo man sich noch eine Kopf dazu machen möchte. Und das fehlt ein bisschen. Also
1381. einfach aufgrund des Stoffes. Das ist so, wie in der Schule Mathematik. Da ist ein Fach, da
1382. muss ich einfach – da ist ein bestimmt festgesetztes Wissen, da ist dann nicht mehr viel. Weil
1383. man keine Möglichkeiten hat, innerhalb denen man sich bewegen kann. Sondern das ist ganz
1384. klar vorgesteckt. Wobei, wenn man merkt, dass es Spaß macht, wie z.B. – also ich würde jetzt
1385. einmal so sagen, man kann ja auch noch z.B. anhand – Lernen anhand von Kreuzworträtseln,
1386. z.B. wenn ich Kreuzworträtsel mache oder von PM, diese Logiktrainer, wo man dann immer
1387. so ankreuzen muss. Die mache ich voll gerne. Ja und die macht man ja – da kann man auch
1388. nicht darüber nach – also nicht sich eine Meinung dazu bilden, oder so. Sondern das ist auch
1389. einfach stures Kombinieren, oder so. Und so etwas, das glaube ich kann beim Lernen schon
1390. auch kommen. Es ging mir auch so, aber halt bei den praktischen Sachen, z.B. bei
1391. Besoldung, oder bei Reisekosten. Zufällig wieder dem Herrn L. seine Fächer. Aber da sind
1392. halt so die - weil da kommt man dann so rein ins Umrechnen und Umstellen. Und dann
1393. wieder ja, dann macht es auch Spaß. Also das sind auch – es war auch nicht so, dass ich mich
1394. dann nur zum Lernen zwingen hätte müssen. Sondern es waren schon gerade diese
1395. praktischen Arbeiten, oder dann so theoretische Sachen, wo wir in der Gruppe gelernt haben.
1396. Wo wir dann einfach, wir hatten so eine Lerngemeinschaft, wo wir uns einfach gegenseitig
1397. stur ausgefragt haben. Das war dann schon wieder lustig. Weil das war dann wie so, wie so
1398. Rätsel raten, oder wie so nicht Rätsel raten, sondern wie so Wissensabfrage, also so Spiel
1399. mäßig. Und dann macht das Spaß. Und genau so macht es auch Spaß, wenn man irgend einen
1400. Reisekostenfall hat, oder einen Trennungsgeldfall und den muss man dann durchrechnen. Und
1401. man merkt, der ist kompliziert und man hat aber dann das Erfolgserlebnis, wo man sagt, da ist
1402. eine Falle, da hat er gedacht, fliege ich darauf rein, aber habe ich natürlich gesehen. Und das
1403. baut einen dann wieder auf. Und dann macht das richtig Spaß. Also so war es nicht, dass es
1404. alles nur Zwang war.

1405.

1406. I: Welche Bedeutung hat den, ja der Umstand, dass es sich jetzt bei diesem Lehrgang um eine
1407. Qualifizierungsmaßnahme gehandelt hat, für Ihr Lernhandeln?

1408.

1409. S: Sie meinen jetzt, dass Laufbahnlehrgang – so beurteilt und bewertet?

1410.

1411. I: Nein, eine Qualifizierungsmaßnahme bedeutet ja ganz allgemein, dass man etwas lernt, was
1412. einem selber eigentlich weniger nutzt, sondern mehr dem Arbeitsgeber.

1413.

1414. S: O.K. – habe ich schon etwas gelernt. (lange Pause) Insofern, dass es Interessensgebiete
1415. sind mit denen man sich anderweitig nicht befassen würde. Ich glaube es gibt keinen
1416. Menschen, der sich mit Reisekosten oder mit Trennungsgeld befassen würde, wenn das nicht
1417. sein Job wäre. Das kann ich mir nicht wirklich vorstellen. Und, dass ich Sachen, die ich
1418. wieder für mich privat lerne, wenn ich jetzt einmal wieder einen anderen Lehrgang nehme.
1419. Was ich mir oft schneller merken kann, Sachen, wie jetzt z.B. wenn ich für einen
1420. Waffenschein z.B. lernen würde, zivil. Dann bleiben so Sachen oft schneller hängen. Da sind
1421. dann einzelne Fragen dabei, über Zusammenwirken der Teile, oder so etwas, wo ich mir dann
1422. auch wieder schwer tue, wo man dann wieder sich denkt, oh Mensch, alles sehr kompliziert.
1423. Aber es sind generell, weil es halt die Punkte sind, die einen privat so sehr interessieren, dass
1424. man sich da gar nicht so sehr einen Kopf darum macht, oh Mensch, das muss ich jetzt in
1425. meinen Kopf bringen? Sondern das macht einem – findet man so interessant, dass man es so
1426. oft durchliest, dass es meistens gleich hängen bleibt, dann. Und so ist es halt – ich denke, das
1427. wird so der hauptsächliche Unterschied sein. Aber ansonsten, wenn ich jetzt lernen muss, das
1428. muss ich ja jetzt z.B. für den Waffenschein auch, oder wenn ich Jägerprüfung machen
1429. möchte, oder Fallschirmspringerschein, da gibt es ja auch einen Theorieteil. Also egal und so
1430. etwas. Ich denke einmal das Lernverhalten, also, wie ich lerne, das würde ich nicht anders
1431. machen. Nur ich würde es alleine machen. Ich würde es alleine daheim machen. Aber
1432. ansonsten, genau so wie ich es jetzt mache. Ich würde mir dann auch jemanden schnappen, sei
1433. es mein Freund, oder meine Mama, oder mein Papa, je nachdem, wer gerade Zeit hat und
1434. würde mich dann ausfragen lassen. Weil da gibt es ja meistens dann so Fragen dazu. Dann
1435. würde ich mich ausfragen lassen. Also von dem Schema her, würde ich es genau so machen.
1436. Aber man müsste sich nicht so sehr selber – die Disziplin müsste man – wäre von selber da.
1437. Man müsste sich nicht so sehr darum bemühen. (I: Wenn es keine Qualifizierungsmaßnahme
1438. wäre, oder so?) Genau, gehe ich jetzt einfach einmal davon aus.

1439.

1440. I: Letzte Frage eigentlich schon. Welche Bedeutung messen Sie eigentlich ihrem
1441. Lernhandeln bei, dass Sie eine Frau sind innerhalb dieser Institution?

1442.

1443. S: Keine. Keine psychische. Vielleicht eine physische. Vielleicht irgend so etwas wie – also
1444. dass es ganz vertrackter Weise 90 Prozent der Frauen oder so, also einem großen Prozentsatz
1445. von Frauen leichter fällt, Sprachen besser zu lernen, wie mathematisch-physikalische Sachen
1446. und Männern einfacher fällt, physikalisch-mathematisch zu lernen. So etwas denke ich
1447. einmal, also von dem ich jetzt gar nichts weiß. Wo ich jetzt nicht weiß, dass jetzt mir als Frau
1448. der Punkt leichter fällt, oder der Punkt schwerer fällt. Das würde ich jetzt einmal als physisch
1449. sehen, aber psychisch nichts glaube ich. Ich glaube ich wäre ganz genauso, wenn ich ein
1450. Junge wäre. Ich denke, das hängt mehr wirklich mit so Sachen, wie Kindheitserfahrungen,
1451. oder Elternhaus, oder irgend so etwas – also mit dem Komplex zusammen, als mit dem

1452. Geschlecht, glaube ich. Ich glaube das macht vielleicht in der Pubertät noch einen
1453. Unterschied.
1454.
1455. I: Und speziell auf den Lehrgang jetzt, also auf das Lernen bei der Bundeswehr und bei dem
1456. MFT?
1457.
1458. S: (lange Pause) Bei der Bundeswehr – also auf dem MFT ganz bestimmt gar nicht, weil der
1459. MFT glaube ich für mich nichts mit Frau oder Mann zu tun hat. Ich weiß jetzt nicht, ob ich
1460. mich schwerer tun würde, wäre ich ein Mann. Das kann ich ja nicht beurteilen, aber
1461. Einstellung hätte ich bestimmt die gleiche. Also ich für mich mache jetzt nichts bewusst
1462. deswegen – weil ich eine Frau bin, weil ich jetzt sage, ich will in die Einheit zurück kommen
1463. und das sind lauter männliche Rechnungsführer und denen zeige ich, dass ich besser bin als
1464. jeder Rechnungsführer, einen besseren Schnitt habe, wie die zwei, oder so. So etwas ist es
1465. nicht, ganz und gar nicht. Und bei der Bundeswehr generell – sind bei mir auch nicht so die
1466. Sachen, weil ich es wie gesagt, nicht so sehr wegen dem Rollenverhalten Männer und Frauen
1467. nicht so sehr mache. Bei mir z.B. in was ich mich wahnsinnig reinknie sind Waffen. Das liegt
1468. mir einfach. Das macht mir so einen Spaß. Also der Montag (Waffenausbildung), der ist
1469. verfliegen und ich hätte - echt so Tage, wie der Montag, da könnte ich – wochenlang könnte
1470. ich das machen. Und ich könnte nur stumpf MG zerlegen und Zusammensetzen, das macht
1471. mir richtig Spaß. Aber das ist eher so persönliches Interesse. Das hat ja nichts damit zu tun,
1472. dass ich etwas beweisen will, oder dass ich mir denke, „komm wenn du eine Frau bist, dass du
1473. dich auch ein bisschen mit Waffen auskennst“. Sondern das ist einfach nur interessehalber. Weil
1474. mir das einfach Spaß macht. Also da glaube ich, es gibt bestimmt Leute bei denen es
1475. beeinflusst, jetzt gerade wenn jemand das Rollenverhalten höher bewertet wie ich. Also so
1476. Emanzipation für wichtiger erachtet. Diese Personen werden bestimmt um einiges höheres –
1477. also um einiges größere Wichtigkeit dem Geschlecht beimessen. Das hat bestimmt dann eine
1478. größere Beeinflussung für die Leute. Aber für mich nicht. Ich halte – also ich halte auch von
1479. Emanzipation nicht so recht viel. Also nicht jetzt, ich mein ich halte schon viel davon, aber
1480. wie gesagt, ich bin es einfach von niemandem her anders gewohnt. Und ich glaube dadurch
1481. macht man sich ja auch so wenig einen Kopf darüber. Also man befasst sich nicht so damit und
1482. man hat auch nicht so den Druck, wie jetzt z.B., als wenn – meine Cousine, die war das
1483. einzige Kind und der ihr Papa wollte unbedingt einen Sohn haben. Und weil der auch, der ist
1484. Sportlehrer. Und die hat diese ganzen Männersportarten gemacht, alle vom Feinsten. Sie war,
1485. wie sie so 15 war oder so, war sie so ein richtiger Junge – total sportlich und keine Interessen
1486. für gar nichts, außer Sport natürlich. Das war richtig krass. Und das war bestimmt – da könnte
1487. ich mir vorstellen, dass es bei so jemandem ist, um zu zeigen, wenn man das dann weiß, dass
1488. der Vater einen Sohn wollte, um zu zeigen, dass es dann Mädchen genau so können. Aber
1489. das Bedürfnis hatte ich nie. Hat nie jemand angezweifelt, dass ich das nicht so könnte. Das ist
1490. vielleicht arrogant? Nein, aber das war jetzt ein Lob an meine ganzen Bekannten.

2 Interview mit Herrn Jäger

1. I: Welche Bedeutung hat denn Ihr familiärer Hintergrund – nein ich formuliere die Frage
2. einmal ein bisschen anders. Wenn Sie so einmal an Ihren familiären Hintergrund denken,
3. erzählen Sie doch einfach einmal ein bisschen etwas aus Ihrem familiären Hintergrund.
4.

5. J: Also unsere Familie ist eigentlich ziemlich, in Anführungsstrichen „unspektakulär“. Also
6. wir sind katholisch. Ich bin der älteste Sohn, also ich habe noch einen Bruder, wir sind
7. beide katholisch erzogen worden und ich sage einmal, unser Familienverhältnis ist sehr
8. geborgen. Also ich bin jetzt 24 Jahre alt, ich wohne auch noch zu hause und bezahlen zu
9. hause brauche ich nichts. Also das ist immer – weiß ich also, wenn ich am Wochenende nach
10. hause komme. Ich freue mich auf zu hause, weil ich weiß, dass meine Mutter mir die Wäsche
11. wäscht, ich Mittagessen bekomme, Abendessen bekomme und so richtig Stress gab es
12. eigentlich noch nie zu hause, muss ich ganz ehrlich sagen. Und ja ich kann jetzt so viel
13. erzählen - aber auf jeden Fall - ich hatte als Kind nie Hausarrest oder so. Ich war eigentlich
14. immer wie man sagt, ein lieber Junge, aber wenn es dann – wo ich fünfzehn, sechzehn, siebzehn
15. war, geht man natürlich auch einmal raus und man trinkt natürlich auch einmal ein bisschen,
16. aber ich habe auch nie eine Zeit mitbekommen, also sprich, dass meine Eltern gesagt haben,
17. pass auf, wenn du heute Abend weggehst, du bist um 24 Uhr oder so zu hause, gab es bei uns
18. nicht. Mama oder Papa konnten sich auf mich verlassen, dass ich immer nach hause komme –
19. also A nach Hause komme und immer B vernünftig nach hause komme. Und in dem
20. Hintergrund, muss ich sagen, hatten meine Eltern ein großes Vertrauen in mich. Und genau so
21. war das bei meinem Bruder auch. Und, wie gesagt, wir haben zu hause keinen Stress, oder so,
22. ist eigentlich einhundert Prozent, sage ich einmal.
23.

24. I: Was machen Ihre Eltern so, beruflich?
25.

26. J: Also mein Vater ist Maschinist und meine Mutter ist Hausfrau, also die ist den ganzen Tag
27. zu hause.
28.

29. I: Schon immer?
30.

31. J: Die ist schon immer zu hause, ja.
32.

33. I: Und Maschinist, was macht der da genau?
34.

35. J: Maschinist, also der ist schon seit dreißig Jahren bei der gleichen Firma und – also so
36. interessiert mich das auch nicht, aber spezialisiert auf LKW und im Moor halt, also bei uns
37. oben im Norden ist ja Moorgebiet und halt Torfabbau und so und da ist er involviert. Ja.
38.

39. I: Welche Bedeutung haben denn diese familiären Verhältnisse für Ihre Berufswahl als
40. Soldat?
41.

42. J: Für meine Berufswahl als Soldat, also ich hole jetzt einmal ein bisschen weiter aus. Ich
43. habe Bürokauf – also erst einmal war ich auf der Realschule und zehnte Klasse Realschule
44. ganz normal gemacht. Dann habe ich mir einen Ausbildungsplatz gesucht, als Bürokaufmann.

45. Dann habe ich drei Jahre lang Bürokaufmann gelernt. Dann habe ich mir so gedacht,
46. Bürokaufmann draußen erst einmal A einen Arbeitsplatz zu finden und wenn man dann einen
47. gefunden hat, die Bezahlung, die Aufstiegsmöglichkeiten sind ja auch nicht so rosarot, sage
48. ich einmal. Dann habe ich mir gedacht, Mensch du kannst eigentlich noch ein Jahr Schule
49. machen. Und dann habe ich mein Fachabitur gemacht. Dann hatte sich die Bundeswehr schon
50. zwischenzeitlich gemeldet, also zwischen Ausbildung und Schule. Dann habe ich da einen
51. netten Brief hingeschrieben, dass ich doch noch ein Jahr auf die Schule gehen möchte und
52. dass sie mich dann bitte noch nicht einziehen sollten. Dann habe ich mir gedacht, Mensch
53. Schule, Bundeswehr, man kann ja vielleicht auch einmal die Alternative Bundeswehr wählen.
54. Dann habe ich mich mit dem Wehrdienstberater in Verbindung gesetzt. Dann über den
55. Wehrdienstberater eine Bewerbung geschrieben. Das ist dann zum Zentrum
56. Nachwuchsgewinnung Nord in Hannover gegangen. Dann bin ich dahin gekommen, haben sie
57. mich geprüft. Dann bin ich am 02.11.99 als Stabsunteroffizier in die Bundeswehr eingetreten.
58. Jetzt noch einmal auf Ihre Fragen zurück zu kommen. Also geleitet, was der Beruf angeht, bin
59. ich von meinen Eltern überhaupt nicht. Also die haben gesagt, mache was du willst. Papa
60. sagte, gehe so lange zur Schule, wie du eben kannst, oder was du dir da zutraust, und so. Und,
61. ja dann habe ich meinen Eltern das so erzählt, dass ich doch zur Bundeswehr gehe und da
62. mein Vater auch bei der Bundeswehr war und dass die eigentlich sehr aufgeschlossen, die
63. Einstellung zur Bundeswehr und so, haben die gesagt, klar, warum nicht. Ja, das war
64. eigentlich der spezielle Hintergrund dafür.

65.

66. I: Und warum gerade Bundeswehr?

67.

68. J: Warum gerade Bundeswehr? Das hatte eigentlich zwei Gründe. Erstens, dass für mich eine
69. Verweigerung – also überhaupt nicht in Frage kam. Weil so Sozialeinrichtungen – also ich
70. habe da eine andere Einstellung dazu. Ich bin nicht so der Sozialtyp, der da mit langen Haaren
71. durch die Gegend läuft und – na ja, kennen Sie ja vielleicht. Und auf der anderen Seite habe
72. ich mir gedacht, wenn ich sowieso zur Bundeswehr muss und ich halt die Voraussetzungen
73. mitbringen, sogar noch berufsnah eingesetzt werden kann, habe ich mir gedacht, und wenn
74. man dann noch die Bezahlung sieht, ist natürlich auch ein wichtiger Grund – also nur aus
75. Überzeugung geht glaube ich keiner zur Bundeswehr. Das kann mir eigentlich keiner erzählen
76. und, muss ich ganz ehrlich sagen, die Bezahlung hat bei mir einen wesentlichen Hintergrund
77. gespielt, dass ich doch zur Bundeswehr gegangen bin, letztendlich.

78.

79. I: Welche Bedeutung messen Sie denn den gesellschaftlichen Umständen in Hinsicht auf Ihre
80. Berufswahl bei?

81.

82. J: Sie meinen mein Umfeld jetzt?

83.

84. I: Alles, das gehört ja mit dann dazu. Das Umfeld und, was weiß ich, was halt so zur
85. Gesellschaft einfach dazu gehört.

86.

87. J: Also, das, wie gesagt, wo ich herkomme, sage ich einmal, ist eigentlich Dorf. Und Dorf ist
88. glaube ich ein bisschen etwas anderes als Stadt. Die auf dem Dorf leben, die sind – einige sind
89. katholisch, evangelisch, oder wie auch immer. Ich glaube die haben etwas eine andere
90. Einstellung zu einigen Dingen. Und bei uns ist halt Bundeswehr einen großen Stellenwert.
91. Also große Standorte, sage ich ganz ehrlich, gibt es bei uns so nicht, aber trotzdem, sage ich

92. einmal, wenn ich mit jemandem ins Gespräch komme, ich sage, dass ich bei der Bundeswehr
93. bin, dann heißt es, ist auch gut so. Also die sind halt doch mit – die lehnen das nicht ab, aber die
94. sind da doch gut darauf zu sprechen, sage ich einmal. Als ich glaube die Bundeswehr ist da
95. hoch angesehen. Das ist meine persönliche Meinung. Und Freundeskreis und so, die - das ist
96. wieder ein bisschen etwas anderes. Also bei uns gibt es oben die Meierwerft - also ich kann
97. hier stundenlang etwas erzählen (I: Tun Sie es!) – also oben gibt es die Meierwerft, kennen
98. Sie ja vielleicht? (I: Nein) Schiffbau, Papenburg, schon einmal gesehen, wenn die großen
99. Pötte da über die kleine Ems raus auf das Meer. So, und da arbeiten halt die meisten aus
100. meiner Fußballmannschaft, aus meinem Kollegenkreis und so. Und die sind alle nach ihrer
101. Ausbildung übernommen worden. Und die haben sich dann natürlich gedacht, Bundeswehr,
102. muss ich vielleicht weg und wie auch immer, die haben sich dann halt den Sozialdienst
103. ausgesucht, sprich den Zivildienst. Und zu, ich glaube von fünfzehn Leuten, waren nur drei
104. oder so bei der Bundeswehr. Die anderen habe alle den Zivildienst gemacht. Also sage ich
105. auch, „ja redet ihr nur“. Die sagen ja auch, „faule Säcke und ihr tut sowieso nichts und so. Auf
106. dem Büro bei der Bundeswehr, bist du doof, oder so? Draußen im Wald, Schießen und so“.
107. Dann sage ich „erzählt nur einmal. Ihr - ja das ist natürlich auch nur irgendwo so ein bisschen
108. Spaß, aber natürlich, wenn die das sagen, da steckt natürlich auch ein bisschen etwas dahinter.
109. Und ja und da habe ich auch – das hat sich vielleicht ein bisschen gewandelt, sage ich einmal.
110. Ich sage einmal, ob ich jetzt in einer großen Firma irgendwo auf dem Büro sitze, oder halt
111. in Führungsstriche „Firma Bundeswehr“ irgendwo auf dem Büro sitze. Wenn ich denen das
112. so erzähle, dann sagen die auch, „ja, hast du irgendwo recht“.

113.
114. I: Was gehört noch zur Gesellschaft? – Gesellschaftliche Rahmenbedingungen, was fällt Ihnen
115. noch dazu ein?

116.
117. J: Wenn Sie mir vielleicht einmal einen Tipp geben könnten, könnte ich vielleicht noch ein
118. bisschen was zu erzählen.

119.
120. I: Ja, ich möchte es nicht zu sehr lenken. Nenne ich einmal das Stichwort
121. Arbeitsplatzsicherheit, z.B.

122.
123. J: Für mich war ja jetzt die Frage, muss ich ganz ehrlich sagen, mache ich Feldweibel, mache
124. ich keinen Feldweibel. Dienstzeit SaZ 4 wird ablaufen dieses Jahr im November, am ersten
125. November wäre ich SaZ 4. Gut und wenn man sich einmal die neuen Arbeitslosenzahlen
126. anschaut, jetzt war glaube ich 4,6 Millionen, aber jeder weiß ja, dass die Dunkelziffer
127. irgendwie weit höher liegt. Und, wie gesagt, da habe ich auch mit meiner Freundin darüber
128. gesprochen. Und halt auch mit meinen Eltern darüber gesprochen. Und da muss ich sagen, die
129. haben mich da – ja, nicht dazu gedrängt, aber die haben mir dazu geraten, wenn mir der Job
130. noch Spaß macht und so, dass ich doch verlängern sollte auf zwölf. Und ich war mir auch zu
131. 80% sicher, sage ich einmal, aber wenn die Freundin dann sagt, „nein“, ist auch doof oder so.
132. Gut, dann überlegt man sich das ja vielleicht noch einmal. Aber da habe ich, wie gesagt, mit
133. meinen Eltern, mit der Freundin darüber gesprochen und so und letztendlich bin ich doch
134. selber zu dem Entschluss gekommen, dass aus Gründen der Arbeitsplatzsicherheit, dass ich da
135. doch auf zwölf Jahre verlängert habe. Das hat doch einen großen Wert gehabt, muss ich ganz
136. ehrlich sagen.

137.
138. I: Welche Bedeutung hat denn jetzt, also aus Ihrer Sicht, die Bundeswehr in unserer

139. Gesellschaft?

140.

141. J: Ich glaube die Bundeswehr, die – der Stellenwert wird jetzt im Moment, glaube ich, wieder
142. ein bisschen höher angesehen. Das war ja einmal eine Zeit lang, ich denke da einmal an die
143. achtziger Jahre, oder so, war sie ja so ein bisschen verpönt, sage ich einmal. Und jetzt auch,
144. was die Ereignisse am 11. September in Verbindung bringt, denke ich, dass der Stellenwert
145. der Bundeswehr doch erheblich größer geworden ist. Und ich kann auch, ehrlich gesagt, die
146. Diskussion verstehen, wenn einige Leute sagen, dass die Bundeswehr mehr im Inneren
147. eingesetzt werden soll. Also im Grunde – ja Polizei kann man ja auch nicht sagen. Aber so
148. irgendwo die Polizei entlasten kann, soll, wie gesagt. Demonstrationen oder sonst irgendwo,
149. da spricht eigentlich nichts dagegen, sage ich einmal. Wenn die genau angewiesen werden,
150. oder so. Ich glaube dann würde der Stellenwert der Bundeswehr doch noch ein bisschen höher
151. sein. Und ich glaube auch, dass viele ehemalige Zeitsoldaten nicht immer – ja, wie soll ich
152. sagen, das Gute der Bundeswehr erzählt haben. Also ich kann mir vorstellen, wenn man
153. irgendwo eingesetzt ist, wo man den ganzen Tag nur faul auf der Haut liegt, selber nichts
154. dazu beiträgt, dass sich die eigene Situation einmal ein bisschen verbessern wird, oder dass
155. man halt ein bisschen zum Arbeiten kommt, dass man Sinn in seiner Arbeit sieht. Und dass
156. die dann sagen, „ja ich habe sieben, acht Jahre lang nur faul auf der Haut herum gesessen“.
157. Also dass das doch da draußen das Bild ein bisschen verzerrt wird der Bundeswehr. Ich
158. meine, es gibt Dienstposten, wo man halt nur herumsitzen kann, wie auch immer. Aber gut,
159. das gibt es vielleicht bei anderen Firmen genau so. Also ich denke doch, dass die Bundeswehr
160. einen immer größeren Stellenwert in unserer Gesellschaft einnimmt.

161.

162. I: Wenn Sie das, was Sie jetzt so erzählt haben, über Ihre Familie, dann über die Gründe für
163. Ihre Berufswahl und jetzt auch die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen mit einbeziehen
164. und das einmal so in einer Reflexion – welche Bedeutung hat denn das jetzt für Ihr
165. Lernhandeln hier auf dem Lehrgang?

166.

167. J: Also ich bin immer jemand, der sich ziemlich unter Druck setzt - persönlich immer selber
168. unter Druck setzt. Und wenn man sich einmal überlegt, dass man Berufssoldat werden will,
169. dann muss man ja schon – muss, keiner weiß, was in sieben oder acht Jahren ist, aber man
170. braucht schon auf diesem Lehrgang insgesamt eine Zwei. So - und wenn man sich dann – ich
171. sage ich einmal, positiver Druck ist immer gut. Aber wenn man sich zu sehr unter Druck setzt,
172. dann blockiert einen das selber. Man wird nervös, man macht sich übelste Gedanken und
173. wenn man dann eine Arbeit verhaut, was eigentlich auf diesem Lehrgang, sage ich einmal,
174. passieren kann, ohne weiteres. Und wenn man dann gleich den Kopf in den Sand steckt, dann
175. – gut. Aber da ich es sowieso nicht vorhabe, muss ich ganz ehrlich sagen, Berufssoldat zu
176. werden, will ich nicht den Lehrgang mit 4,49 bestehen, auf keinen Fall. Ich will den Lehrgang
177. nach meinen Möglichkeiten, so weit, oder so gut wie möglich bestehen und alles weitere wird
178. sich dann zeigen. Also man will natürlich auch nicht in die Einheit kommen und sagen, „ich
179. habe eine Vier“, oder so, dann wird man natürlich auch wieder ein bisschen argwöhnisch
180. angeschaut. Deswegen will ich so gut wie möglich abschneiden. Das ist meine persönliche
181. Meinung dazu.

182.

183. I: Welche Bedeutung hat denn die Bundeswehr – und Sie haben es ja auch schon ein bisschen
184. anklängen lassen, jetzt für Ihre beruflichen Ziele?

185.

186. J: Wie gesagt, ich habe ja schon gesagt, dass ich verwendungsnah eingesetzt werde. Ich habe
187. Bürokaufmann gelernt und jetzt Rechnungsführer, das kommt mir irgendwie entgegen. Und
188. ich sehe die Bundeswehr, muss ich ganz ehrlich sagen, ja, wenn ich S1 bin, oder
189. Rechnungsführer oder wie gesagt und ich sitze den ganzen Tag auf meinem Stuhl und vor
190. meinem Schreibtisch, dann sehe ich das persönlich so als große Firma an und das ist meine
191. persönliche Meinung und da stehe ich auch dazu. Und dann steht natürlich auch – was ich
192. auch schon vorhin gesagt habe, die Arbeitsplatzsicherheit im Vordergrund, dann auch
193. Abwechslung, dass man auch während der Dienstzeit Sport machen kann und Fußball
194. spielen kann und einmal ab und zu zum Schießen gehen kann und halt man kommt mit vielen
195. Menschen zusammen und lernt ja die verschiedensten Menschen sogar auf den ganzen
196. Lehrgängen – da Berliner, über Münchner das ist ja auch schon einmal eine Erfahrung wert.
197. Und da natürlich der BfD, hat für mich auch eine große Rolle letztendlich gespielt, dass ich
198. SaZ 12 – oder für SaZ 12 unterschrieben habe. Und ich habe mir auch schon Gedanken
199. gemacht, was ich vielleicht jetzt während der Bundeswehrzeit für BfD-Maßnahmen in
200. Anspruch nehme und das wird sich dann wohl so weit – oder wird darauf hinauslaufen, dass
201. ich mein Betriebswirtschaftsstudium irgendwann einmal aufnehmen werden. Weil, wie
202. gesagt, ich habe ja mein Fachabitur gemacht und ja, man muss ja immer nach Höherem
203. streben. Das ist meine Einstellung.

204.

205. I: Sehen Sie da auch wieder eine Bedeutung für Ihr Lernhandeln drinnen?

206.

207. J: Das ist eine etwas schwierigere Frage. Also ich glaube, was man bei der Bundeswehr lernt,
208. diese ganzen Werte, Normen, wie auch immer. Das kann man auch irgendwo einmal in
209. seinem Privatleben, oder in seinem weiteren Leben einsetzen. Also Bundeswehr ist einfach
210. eine Erfahrung wert, die – meine Meinung – jeder einmal machen sollte. Und, wie gesagt,
211. dieser Rechnungsführerlehrgang MFT, der jetzt glaube ich nächste Woche die sechste Woche
212. für mich ist, oder so, der fordert einen, muss man ganz ehrlich sagen. Also das ist kein
213. Kaffeetrinkerlehrgang, aber, das weiß ich, nimmt sich vielleicht vor dem Lehrgang vor, wenn
214. ich auf dem Feldwebellehrgang bin, jeden Abend mindestens einmal eine halbe Stunde den
215. Unterricht nacharbeiten. Macht aber keiner, macht keiner. Einige lesen sich den Stoff einmal
216. durch und die haben ihn drinnen. Andere lesen sich den Stoff zehn mal durch und die haben
217. ihn immer noch nicht drinnen. Dann gibt es einige, die lesen sich den Stoff drei mal durch,
218. merken, ich kann ihn jetzt, oder ich kann ihn jetzt nicht und wenn – also ich bin auch keiner,
219. muss ich ganz ehrlich sagen, wenn ich mir das ein-, zweimal durchlese, dass ich das auch
220. eigentlich sofort verstehe. Aber dann erkenne ich das selber für mich und dann gucke ich mir
221. die speziellen Sachen noch einmal an und dann reicht das immer für eine Drei, oder vielleicht
222. auch einmal für eine Zwei. Aber das war schon früher bei mir so. Ich war immer kein
223. Einserkandidat, aber ich war auch immer kein Vierer-, Fünfer-, Sechserkandidat. Das hat sich
224. immer bei mir zwischen Zwei und Drei eingependelt. Und damit kann ich persönlich sehr gut
225. leben. Ich – natürlich, man will auch einmal eine Eins schreiben oder so, aber wenn es dann
226. halt nicht klappt, klappt es dann halt nicht. Und ja damit muss man letztendlich mit zufrieden
227. sein.

228.

229. I: Welche Bedeutung hat denn Ihr späterer Aufgabenbereich „Rechnungsführer“ für Sie?

230.

231. J: Rechnungsführer, finde ich ist eine – man hat eine gewisse Verantwortung. Man geht mit
232. Geld um, man geht mit fremdem Geld um. Das Geld gehört dem Bund, oder dem Staat und

233. ich finde wohl – ich sage, oder wir flachsen immer untereinander, wenn man
234. Rechnungsführer wird, steht man mit einem halben Bein schon im Gefängnis. Weil es gibt ja
235. die wildesten Beispiele, wo ausgelernete Rechnungsführer, die dann Feldwebel, Oberfeldwebel
236. sind, sich aus dem – aus der Zahlstelle bereichern, oder wie auch immer. Die Versuchung
237. besteht natürlich, aber jeder sollte mit seinem eigenen Gewissen ausmachen, dass das fremdes
238. Geld ist, dass man eine gewisse Verantwortung hat und dass man mit vielen Soldaten,
239. unterschiedlichster Dienstgradgruppen zusammen kommt. Und dass man diese Soldaten
240. gleich behandeln soll. Ob da jetzt ein Offizier vor einem steht, oder der kleine Gefreite, oder
241. halt ein Stabsunteroffizier, oder ein Feldwebel. Also jeder ist ja eben gleich. Und da ist
242. irgendwo eine Herausforderung, dass man sich auch an diese Grundsätze hält. Ob es jetzt
243. letztendlich klappt, man weiß es nicht. Aber das ist doch irgendwo eine Herausforderung,
244. unter die man sich stellen soll. Aber ich denke schon, dass der – oder die Verwendung als
245. Rechnungsführer eine interessante Verwendung ist und auch eine Verwendung mit einer
246. gewissen Verantwortung.

247.
248. I: Hat das jetzt wieder eine Bedeutung für Ihr Lernhandeln, hier auf dem Lehrgang?

249.
250. J: Ich denke nicht, dass man Verantwortung hier auf diesem Lehrgang lernen kann. Entweder
251. man bringt Verantwortung mit, oder man hat eine Einstellung dazu, dass man Verantwortung
252. übernehmen kann. Oder man hat keine Einstellung dazu, dass man Verantwortung
253. übernehmen kann. Also ich denke auf diesem Lehrgang kann man sich nur das Basiswissen,
254. das Grundwissen aneignen und alles weitere kommt über die Verwendung, über die Erfahrung
255. des täglichen Dienstgeschäftes. Aber ich denke nicht, dass man hier auf diesem Lehrgang
256. lernen kann, dass man verantwortungsbewusst handeln soll, dass man jeden gleich behandeln
257. soll, wie auch immer. Das denken ich nicht. Das ist irgendwo eine Charaktersache.

258.
259. I: Und, ich meine, vom Inhaltlichen her? Ich sage einmal so, Verantwortung ist die eine
260. Sache, aber ich muss auch etwas können.

261.
262. J: Das ist schon richtig. Also ich sage einmal, um so mehr man kann, um so höheres
263. Selbstvertrauen kann man ausstrahlen und um so selbstbewusster kann man gegenüber
264. jemandem auftreten, wenn man halt Fakten vorbringen kann. Und natürlich, wenn man eine
265. popelige Reisekostenabrechnung nicht einmal berechnen kann, wenn man wieder in die
266. Einheit kommt, ist es natürlich schlimmer. Aber das muss einem bewusst werden, wenn man
267. auf seinem Dienstposten eingesetzt wird, in einer Verwendung, dass man dann halt das
268. anwenden muss, was man gelernt haben soll. Und dazu sind wir ja eigentlich hier. Natürlich,
269. man wird natürlich noch einmal etwas nachschlagen müssen, einen erfahrenen Kameraden
270. fragen müssen. Aber gut, wenn es dann halt so ist, dann habe ich da auch kein Problem mit.
271. Also bevor ich einen Fehler mache, frage ich vorher lieber noch einmal nach. Da habe ich
272. keine Probleme mit.

273.
274. I: Welche Bedeutung hat denn der Status Feldwebel für Sie?

275.
276. J: Der Status Feldwebel. Man – gut der Dienstgrad an sich ist ja, sagt ja nichts über die Person
277. aus, sage ich einmal. Natürlich tritt ein Wehrpflichtiger anders gegenüber einem Feldwebel
278. auf, als z.B. gegenüber einem Unteroffizier, oder einem Stabsunteroffizier. Also ich habe die
279. Einstellung, dass man sich auf diesen Dienstgrad nichts einbilden soll. Also man soll sich

280. überhaupt nicht auf seinen - etwas einbilden. Man soll halt so sein, wie man in
281. Abführungsstrichen „ist“. Natürlich Feldwebel, dann ist man ein bisschen höher angesehen.
282. Das ist ja auch eine veraltete Form, Meister. Man ist ja halt Meister auf seinem Gebiet. Und –
283. also für mich spielt das insoweit eine Rolle, dass ich mir da jetzt keinen groß darauf einbilde auf
284. meinen Dienstgrad, aber dass ich in gewisser stolz bin, dass ich diesen Dienstgrad erreicht
285. habe. Gut man kann jetzt sagen, ich hätte schon vor zwei Jahren Feldwebel werden können,
286. weil ich schon als Stabsunteroffizier eingestellt wurde, O.K. Aber jetzt bin ich dabei
287. Feldwebel zu werden, und wenn ich das schaffen sollte – wo ich eigentlich davon ausgehe,
288. dann bin ich da in gewisser Weise stolz darauf. Das soll aber nicht heißen, dass ich mir auf
289. meinen Dienstgrad Feldwebel einen darauf einbilde. Also das mit Sicherheit nicht. Das ist
290. meine persönliche Einstellung dazu.

291.
292. I: Hat denn der Umstand, dass Sie mit Bestehen des MFT – der AMT kommt natürlich auch
293. noch, aber der MFT ist die größere Hürde, sagt man ja immer – hat das eine Bedeutung für Ihr
294. Lernhandeln, dass Sie mit dem Bestehen dieses Lehrgangs Feldwebel werden?
295.

296. J: Also, das Ziel ist Feldwebel. Und wenn man ein Ziel hat, soll man für seine Ziele kämpfen.
297. Und kämpfen ist jetzt halt lernen. Und wenn man das Ziel nicht aus den Augen verliert und
298. wenn es dann auch einmal schwierig wird, sich abends noch einmal hinzusetzen und zu
299. sagen, „oh, nicht schon wieder Reisekosten, oder Haushalt-, Kassen-, Rechnungswesen“, oder
300. so. Aber wenn man sich dann noch einmal vor Augen führt, Mensch, das sind nur drei
301. Monate, wo man sich wirklich nur einmal zusammen reißen kann und auch zusammenreißen
302. soll. Und dann einfach sagt, „Mensch, guck dir das noch einmal an, könnte vielleicht noch
303. einmal in der Prüfung wichtig werden“, wie auch immer. Also ich sage einmal, wenn man das
304. Ziel Feldwebel nicht aus den Augen verlieren und wenn einem das im Laufe des Lehrgangs
305. nicht gleichgültig wird, ob ich das jetzt schaffe, oder nicht, das ist mir sowieso egal. Aber
306. wenn man jetzt wirklich an sich glaubt und sagt, „Mensch, ich kann jetzt in drei Monaten
307. Feldwebel werden“, dann bündele ich noch einmal die Kraft und sage, „O.K., jetzt stehe ich
308. das durch“.

309.
310. I: Jetzt gehen wir einmal ein bisschen von dem Ganzen weg. Welche Bedeutung haben denn
311. für Sie Kategorien wie, Ordnung, Kontrolle und Sicherheit?
312.

313. J: Also, ich muss ganz ehrlich sagen, Ordnung ist für mich das A und O. Es gibt nichts - also
314. ich bin - man sagt, Menschen die alles parallel zu der Tischkante stellen, legen und so, die
315. sind schon krank. Und ich will jetzt nicht sagen, dass ich krank bin. Aber das ist wirklich so.
316. Also ich kann nichts unaufgeräumt liegen sehen. Ich kann nicht ab, wenn da auf meinem
317. Tisch Krümel liegen oder was auch immer, dann muss ich den sofort abwischen, oder so.
318. Also ich brauche Ordnung, damit ich den Überblick nicht verliere. Also ich bewundere immer
319. Menschen, die in dem heillosen Chaos leben und alles wiederfinden und dann auch noch ja
320. eine gewisse Ruhe ausstrahlen. Weil ich bin immer einer, ich habe nur dann innerliche Ruhe,
321. wenn ich weiß, dass alles passt. Dass alles, was ich wollte, fertig ist und dass ich mir dann
322. nicht irgendwie noch wilde Gedanken mache. Also ich bin einer, der alles perfekt haben
323. muss. Mein Umfeld muss stimmen. Meine Sachen müssen einhundertprozentig erledigt sein,
324. richtig sein und so und dann geht es mir eigentlich gut. Ich muss auch ganz ehrlich sagen, ich
325. bin ein ziemlich ungeduldiger Typ. Ich kann nicht mich, wenn ich weiß, dass ich das noch
326. irgendwie erledigen muss, oder das noch machen muss, dann kann ich mich nicht eine halbe

327. Stunde auf das Bett legen, oder so. Dann würde ich durchdrehen.
328.
329. (Interview wird unterbrochen, weil jemand herein kommt)
330.
331. I: Sollen wir den Faden noch einmal aufnehmen? Ordnung, ungeduldiger Typ..
332.
333. J: Wie gesagt, wenn nichts, oder wenn das nicht erledigt wurde von mir, was ich mir
334. vorgestellt habe, dann kann ich mich nicht eine halbe Stunde vorher ins Bett legen, oder ich
335. kann mich nicht vor den Fernseher setzen, oder so. Weil dann muss ich das erledigen. Die
336. anderen Kategorien waren noch einmal?
337.
338. I: Kontrolle.
339.
340. J: Kontrolle über einen selber, oder Kontrolle über andere?
341.
342. I: Allgemein.
343.
344. J: Ich finde, Kontrolle hat auch ein bisschen etwas mit einem Überblick zu tun. Wenn ich
345. diesen Überblick nicht habe, kann ich den Überblick eigentlich gar nicht kontrollieren. Also
346. ich brauche in gewisser Weise Kontrolle. Ich muss – ja Kontrolle. Ja ich muss halt eine
347. Kontrolle haben über mein Umfeld und so. Ich – also wenn irgendetwas außer Kontrolle
348. gerät, sprich Streit auch mit der Freundin, oder wie auch immer, dann bin ich so einer, der
349. sich da übelste Gedanken darüber macht und der dann eigentlich halt, oder sagt, „Stopp!“,
350. hier bevor das aus dem Ruder und so läuft, noch einmal ein Gespräch und das dann alles
351. wieder unter Kontrolle bringen. Weil, wie gesagt, ich brauche halt den Hintergrund, dass es
352. passt, weil sonst kann ich mich nicht auf die Sache konzentrieren.
353.
354. I: Und wenn Sie selbst kontrolliert werden?
355.
356. J: Kontrolle kann ja negativ, kann ja auch positiv sein. Ich fange einmal mit dem Positiven an.
357. Wenn man kontrolliert wird – ich beziehe das jetzt einfach einmal auf die Bundeswehr in
358. einer Verwendung. Wenn ich da kontrolliert werde und ich mache einen Fehler und ich werde
359. darauf aufmerksam gemacht. Dann weiß ich, Mensch gut, danke schön. So, das Problem ist,
360. wenn ich kontrolliert werde und die entdecken dann einen Fehler. Dann kann ich davon
361. ausgehen, dass sie mich noch ein zweites, drittes, viertes mal kontrollieren. Wenn die mich
362. allerdings einmal kontrollieren und da ist kein Fehler, gehe ich eigentlich davon aus, dass sie
363. mich jetzt nicht in zwei Wochen wieder kontrollieren. Also Kontrolle kann demnach für mich
364. positiv und auf der andere Seiten negativ sein.
365.
366. I: Was ist so negativ daran, wenn Sie öfter kontrolliert werden?
367.
368. J: Das Vertrauensverhältnis schwindet. Also, wenn ich einen Vorgesetzten habe, der mich alle
369. zwei Wochen irgendwie kontrolliert, dann kann ich zu dem irgendwie kein Vertrauensverhältnis
370. aufbauen.
371.
372. I: Das nächste war Sicherheit.
373.

374. J: Sicherheit. Sicherheit bringe ich immer in Verbindung mit finanzieller Absicherung.
375. Finanzielle Absicherung ist für mich wichtig, aber ich kann nicht Monate – wenn ich jetzt
376. einfach einmal über den Daumen gepeilt eintausendfünfhundert Euro verdiene, dann bin ich
377. keiner der 1600 € ausgibt. Ich bin eher einer, der 1000€ spart und 500€ ausgibt, bzw. damit
378. haushaltet. Also ich bin keiner, der Geld aus dem Fenster heraus schmeißt. Sicherheit, wenn
379. man sich selber sicher fühlt, dann fühlt man sich irgendwo geborgen. Und das finde - ist auch
380. ein ziemlich großer - oder ist für mich eine sehr hohe Bedeutung. Und ich weiß es also in so
381. einer gewissen Weise, habe ich dann Sicherheit. Das dazu.

382.

383. I: Die drei Kategorien, können Sie die einmal in Verbindung bringen bedeutungsmäßig mit
384. dem Rechnungsführerlehrgang? Also Ordnung, Kontrolle und Sicherheit im Zusammenhang
385. mit dem Rechnungsführerlehrgang, was haben die dann für eine Bedeutung für Sie?

386.

387. J: Fange ich einmal mit der Ordnung an. Wenn ich mir einen Ordner anlege, ohne
388. Registerblätter und ich schmeiße alle Lernunterlagen in den einen Ordner, kann ich nicht den
389. Überblick bewahren. Das ist ein Ding, was gar nicht geht. Weil da spielt das eine Lerngebiet
390. spielt wieder in das andere hinein und wieder rüber und dann springt das schon wieder in das
391. dritte hinüber. Also das hängt ja irgendwo alles miteinander zusammen. Deswegen, wenn man
392. hier auf diesem Lehrgang seine eigene Ordnung vernachlässigt bzw. an Ordnung verliert, dann
393. kann man in Probleme geraten. Kontrolle – wenn ich die Kontrolle über mich verliere, sprich
394. – wir sind 24 Leute im Hörsaal und jetzt einmal auf ein Beispiel bezogen, wir schreiben in der
395. letzten Lehrgangswoche noch eine Prüfung. Und 23 Leute sind durch und – jetzt einmal
396. angenommen, ich stehe noch auf der Kippe. Und die haben sich verabredet, Mensch wir sind
397. ja alle durch, wir gehen heute Abend weg. Dann kann ich natürlich nicht sagen, „klar 23 Leute
398. gehen weg, ist doch auch doof“. Dann sage ich für mich, „wenn ich heute Abend weggehe,
399. falle ich zu 99% durch“. Deswegen muss ich so viel Kontrolle über mich haben und sagen,
400. „setze dich heute Abend hin, wenn die anderen weg gehen, O.K. Wäre natürlich schön
401. gewesen, wenn du auch schon mitgehen hättest können, aber was nicht ist“. Und dann, na ja
402. spielt die Kontrolle ja schon wieder auf die Sicherheit. Wenn ich dann den Lehrgang nicht
403. bestehen sollte, wird natürlich auch ein bisschen etwas von der Sicherheit verloren gehen.
404. Sprich, man wird vielleicht nicht gleich als SaZ 12 übernommen werden. Man macht sich so
405. seine Gedanken, wie man vielleicht angesehen wird, wenn man zurück kommt und sagt, „Ich
406. habe den Lehrgang nicht bestanden“. Also das spielt irgendwo alles ein bisschen mit rein.

407.

408. I: Welche Bedeutung hat das wieder für Ihr Lernhandeln?

409.

410. J: Was ich gerade schon einmal gesagt habe. Ich kontrolliere mein Lernen so, dass ich erstens
411. mein Gewissen beruhige und dass ich zweitens abschätzen kann, des es irgendwo noch für
412. eine Drei reicht. Weil, wenn ich lernen würde, oder ich lerne und ich weiß, Mensch du hast es
413. doch drauf, warum lernst du jetzt noch, dann gucke ich mir das aber noch einmal an, weil halt
414. aus reinen Gewissengründen. Und wenn ich weiß, aha gut für eine Drei reicht es, vielleicht
415. auch sogar für eine Zwei. Für eine Eins muss ich mir das vielleicht noch einmal angucken –
416. gucke ich es mir vielleicht noch einmal an, aber dann bin ich doch ein bisschen beruhigter,
417. wenn ich weiß, gut für eine Drei reicht es, eine Vier wird es wohl nicht werden und eine Fünf,
418. oder eine Sechs ist eigentlich, wenn man keinen Blackout hat, eigentlich unmöglich. Wie war
419. Ihre zweite Frage noch einmal, jetzt war ich so in meine Antwort vertieft?

420.

421. I: Schön. Einfach diese drei Kategorien, welche Bedeutung die dann haben, für Ihr
422. Lernhandeln auf dem Lehrgang jetzt.
423.
424. J: Ja, das was ich gerade schon gesagt habe, mit der Kontrolle, dass ich die Kontrolle nicht
425. über mich verlieren sollte. Dass ich halt das Ziel, den Lehrgang zu bestehen nicht aus den
426. Augen verlieren darf und dass ich danach eigentlich mein ganzes Lernen ausrichte und auch
427. die ganze Ordnung und auch die ganze Sicherheit. Mehr kann ich leider nichts dazu sagen.
428.
429. I: Macht nichts. Welche Bedeutung messen Sie denn ganz allgemein der Pflicht zum Treuen
430. dienen bei? Und dann in einem nächsten Schritt dann wieder in Hinsicht auf den Lehrgang
431. hier auch.
432.
433. J: Treu dienen sage ich einmal, das ist so eine Floskel. Also für mich ist schon treu Dienen,
434. wenn ich am normalen Dienstgeschehen teilnehme, meine Aufträge, meine Aufgaben nach
435. bestem Wissen und Gewissen ausführe und ich das Gefühl habe, dass ich irgendwo gebraucht
436. werde. Und wenn ich merke, dass das, was ich hier tue eigentlich zwecklos ist, ja das keinem
437. Sinn entspricht, wie auch immer, dann kann ich aus Überzeugung nicht mehr treu dienen,
438. muss ich ganz ehrlich sagen. Und wenn ich mitkriege, wenn Hauptfeldwebel, Stabsfeldwebel
439. sich jeden Abend in die UHG hinsetzen und sich da die Birne voll ziehen, dann schwindet bei
440. mir irgendwie der Respekt, der Respekt vor dem Dienstgrad, der Respekt vor dem Alter und
441. der Respekt vor der Person. Gut, das kann andere Gründe haben, weshalb die das machen,
442. aber ich denke einmal, da ist die Bundeswehr auch ein bisschen Schuld daran. Dann muss ich
443. mit mir immer selber aus machen, ob ich auch so ende, in Anführungsstrichen „so ende“, oder
444. ob ich die Kurve kriege. Sprich, ich mich auf meine Sachen konzentriere und halt etwas
445. mache, wo ich selber einen Sinn darinnen sehe. In der Verwendung als Rechnungsführer - ich
446. war vorher im S1-Bereich – habe ich Sinn gesehen, muss ich ganz ehrlich sagen, habe ich
447. einen Sinn gesehen. Wenn ich gefragt werde, wovon ich ausgehe, dass das in den nächsten
448. ein, zwei Jahren passieren wird, dass ich in den Auslandseinsatz muss, sage ich „O.K., mache
449. ich“. Mache ich aus Überzeugung, mache ich aber auch aus finanziellem Aspekt. Also da bin
450. ich so frei und gebe das ganze echt zu. Wenn jetzt da andere sich dagegen sträuben, in den
451. Auslandseinsatz zu gehen, das kann ich verstehen. Wenn man Familie lieber hat, Vater
452. geworden sind, oder die gerade geheiratet haben, oder so, kann ich verstehen. Nur ich kann
453. nicht verstehen, wenn z.B. die immer auf diesen Satz „treu dienen“ Wert darauf legen, sei es
454. Hauptfeldwebel, Stabsfeldwebel, die einem das immer vorbeten irgendwo und die dann
455. gefragt werden und die dann alle Register ziehen, um um diesen Auslandseinsatz drum zu
456. zukommen. Sprich die kennen den Arzt, lassen sich ein 90/5er (Formular, in dem der Arzt
457. einen von der Verrichtung bestimmter militärischer Tätigkeiten, z.B. den Dienst im Ausland,
458. aus gesundheitlichen Gründen befreien kann) ausstellen. Aber treu dienen. Ich halte mich dran,
459. wenn ich in meiner Tätigkeit einen Sinn sehe.
460.
461. I: Rechnungsführerlehrgang, also jetzt in Bezug auf den Rechnungsführerlehrgang, hat das da
462. eine Bedeutung für Sie?
463.
464. J: Also auf jeden Fall hat für mich der Rechnungsführerlehrgang einen Sinn. Für mich hat
465. auch die Tätigkeit als Rechnungsführer einen Sinn. Das ist eigentlich schon ein Grund dazu,
466. dass ich auf diesem Lehrgang treu diene. Sprich, wenn jemand gefragt wird, ob – wenn
467. Bereitschaftsdienst oder so etwas frei ist und ich sowieso nicht weiß, dass ich an diesem

468. Wochenende nicht nach Hause fahren werde, habe ich da auch kein Problem mit. Ich glaube
469. man dient auf diesem Rechnungsführerlehrgang schon treu, wenn man sich die größte Mühe
470. gibt und alle Möglichkeiten ausschöpft, diesen Lehrgang irgendwie zu bestehen. Ich denke
471. einmal, ich diene mit Sicherheit nicht treu, wenn ich hier mich faul auf den Arsch hin
472. setze und sage, „es wird schon irgendwie gehen“. Das kann ich eben einfach mit meinem
473. Gewissen nicht vereinbaren.

474.

475. I: Ich denke da ist aber auch wieder eine Relevanz für Ihr Lernhandeln wieder zu sehen, oder?
476.

477. J: Ja, also, wie gesagt also, ich will diesen Lehrgang für mich so gut, wie möglich bestehen.
478. Das heißt aber nicht, dass ich ab Dienstschluss, ab 17 Uhr mir den Ordner schnappe und bis
479. um 22 Uhr oder so in meinen Unterlagen lese. Das mit Sicherheit nicht. Aber ich weiß, wann
480. die Prüfungen sind. Ich weiß – man merkt das ja im Unterricht, wenn da Fragen gestellt
481. werden, ob man die Fragen beantworten kann, oder man die Fragen nicht beantworten – und
482. wenn ich merke, Mensch z.B. heute ist Samstag, wir schreiben Dienstag eine Prüfung. Dann
483. hat man ja praktisch nur noch den Montag, um irgendwo eine Lernkontrolle abzufragen. Und
484. dann bin ich doch einer, der sich auch einmal Samstag nachmittags, oder sonntags Nachmittag,
485. wann auch immer, eine Stunde, eineinhalb Stunden hinsetzt und dann halt speziell für die
486. Prüfung lernt. Das soll aber nicht heißen, dass ich dann nicht nebenbei Radio höre, oder
487. Fußball gucke, oder wie auch immer.

488.

489. I: Welche Bedeutung hat denn die Art und Weise, wie Sie jetzt hier auf dem Lehrgang ganz
490. allgemein behandelt werden, für Sie?
491.

492. J: Also man sagt ja immer Menschenführung neuer Art, oder Menschenführung 2000, aber
493. das ist für mich doch etwas, was ich persönlich meine das Beste, was die Bundeswehr machen
494. konnte. Also ich vergleiche das für mich immer selber mit der Grundausbildung, wenn man
495. da angeschrien wurde und so, gut also da war ich noch nie ein Freund davon, muss ich ganz
496. ehrlich sagen. Und meine Meinung ist, hier auf diesem Lehrgang, wir sind alles irgendwo
497. erwachsene Menschen. Wir leben alle 24 auf ein paar Quadratmetern, alle irgendwo auf einem
498. Flur. Gut man kann nicht zu jedem – baut man nicht irgendwo ein super Verhältnis auf.
499. Vielleicht mit seinen Stubenkameraden oder wie auch immer. Aber wenn man sich
500. gegenseitig respektiert, gegenseitig achtet und so, dann kann man eigentlich die drei Monate,
501. oder dann halt mit dem AMT, die vier Monate miteinander auskommen. Auch wenn man
502. vielleicht einmal denkt, Mensch, ist das ein – in Führungsstrichen „Arschloch“ oder so.
503. Weil da denkt man ja wieder, du brauchst ihn ja nur vier Monate aushalten, danach ist er aus
504. den Augen, aus dem Sinn. Von den Vorgesetzten her ist es natürlich – wie gesagt, leichter,
505. wenn die die Verantwortung mehr auf den einzelnen Lehrgangsteilnehmer abschieben
506. können. Weil ich denke einmal, einige sind schon verheiratet, haben Kinder, die habe schon
507. in ihrem zivilen Leben, oder in ihrem, ja zivilen – im Privatleben schon eine ganz andere
508. Verantwortung. Also es wäre auch wirklich kinderhaft, wenn jetzt der Oberfeldwebel dem
509. verheirateten sagen würde, „Pass auf, räume deinen Spind auf!“. Das ist doch irgendwo,
510. gehirnverbrannt. Also das ist meine persönliche Meinung. Und jeder kann mit sich
511. ausmachen, dass wenn einer auf der Stube Eier gegessen hat und schmeißt vielleicht das halbe
512. Ei in den Mülleimer, dass er so viel Verstand mitbringt und sagt, „Mensch, wenn ich jetzt den
513. Mülleimer hier zwei Wochen stehen lasse, dann fängt das irgendwo einmal an zu stinken“. Und
514. – also ich denke, dass jeder, der auf diesem Feldwebellehrgang ist, auch so viel Verstand

515. mitbringt, dass er eigenverantwortlich handeln kann.

516.

517. I: Wie könnten wir denn das noch ein bisschen differenzieren? Wie fühlen Sie sich denn von
518. den Lehrern behandelt, wie kommen Sie denn mit denen klar?

519.

520. J: Die Lehrer, die drei, die wir im Moment haben, die sind Ihnen ja bekannt, sage ich einmal.
521. Jeder weiß ja, wie der eine oder der andere ist. Was er gut macht, was er nicht gut macht. Also
522. ich sage einmal der Ausspruch von den Lehrern, zwei haben ihn bisher genannt, „Namen sind
523. Schall und Rauch“ – irgendwo beiläufig einmal erwähnt, oder so. Ich glaube das trifft die
524. ganze Sache doch auch ein bisschen – den Nagel auf den Kopf. Weil die ziehen ihren Stoff
525. durch – keine Rücksicht auf Verluste. Wer nicht mitkommt, sage ich einmal, hat für die
526. selber Schuld. Die ziehen ihren Stoff durch, die haben ihren Lehrplan, die wissen ganz genau
527. in diesen drei Stunden muss ich das und das durchziehen, ansonsten komme ich mit meinem
528. Stoff überhaupt nicht durch. Die bieten zwar auch an, dass man nachfragen kann, oder so,
529. aber ich glaube nicht, dass da viel Überzeugung dahinter steckt. Also, ja der eine benotet so,
530. der andere benotet so. Es gibt einen Lehrer, der benotet, wenn man, sage ich jetzt einfach
531. einmal, fünfzehn Punkte, mit fünfzehn Punkten hat man eine Fünf noch und mit sechzehn
532. Punkten würde man die Vier noch erreichen. Dann guckt der und dann bekommt man noch
533. die bessere. Der andere Lehrer liest sich die Aufgaben durch, ist ein Fehler darinnen, Null
534. Punkte. Was da letztendlich bei herauskommt, spielt für den keine Rolle. Gut, also ich denke,
535. wenn ich hier auf diesem Lehrgang weg bin, oder so, meinen Namen haben die gleich
536. vergessen. Also ich glaube nicht, dass das so menschlich ist. Gut auf der einen Seite verstehe
537. ich das. Auf der anderen Seite verstehe ich aber auch, dass die nicht mit jedem
538. Lehrgangsteilnehmer irgendwo in Verbindung - ja eine Beziehung aufbauen können. Das
539. verstehe ich. Jeder weiß, wie die Lehrer sind. Jeder kann sich darauf einstellen und jeder
540. weiß auch, wie die Benotung ist, also muss man mit sich selber ausmachen – jetzt sind wir
541. wieder auf das Thema Lernen zurück, dass man soviel lernt, dass einem der Lehrer keine Fünf
542. oder eine Sechs geben kann. Das ist meine Meinung über das, was hier menschlich ist. Ja gut
543. menschlich, aber das ist halt so, die ziehen ihren Stoff durch, ohne Rücksicht auf Verluste.

544.

545. I: Wollen Sie zu Ihrem Lernhandeln noch einmal etwas sagen dazu? Ein bisschen etwas haben
546. Sie gerade schon gesagt.

547.

548. J: Nein, man kann sich ja auf die Lehrer einstellen und man weiß, was in den Prüfungen dran
549. kommt, worauf die Lehrer Wert legen. Die Lehrer geben natürlich auch Tipps, oder geben
550. Anhalte, guckt euch das und das noch einmal ein bisschen stärker an, weil ansonsten hätte
551. man ja überhaupt keine Chance. Und wenn man da auch ein bisschen logisch denkt, ein
552. bisschen darüber nachdenkt und sich das noch einmal anguckt, dann kann da eigentlich in die
553. Richtung Fünf, Sechs nichts passieren. Gut, das muss man den Lehrern natürlich zu Gute
554. halten, sage ich. Aber ich denke nicht, dass die Lehrer eine Träne vergießen, wenn (....)
555. durchfallen.

556.

557. I: Thema Lernbiographie. Wenn Sie einmal so ein bisschen zurückdenken, so an die Art und
558. Weise, wie Sie bisher in Ihrem Leben gelernt haben, können Sie da einmal ein bisschen etwas
559. darüber erzählen?

560.

561. J: Also ich glaube man lernt als erstes von seinen Eltern und von seinem sozialen Umfeld.

562. Und wenn die Eltern einem gewisse Verhaltensregeln, Werte, Normen beibringen. Ich
563. glaube, dann tut man sich irgendwo ein bisschen leichter. Und da ich irgendwo schon eine
564. konservative Einstellung habe, ist mir die Verantwortung des Lernens eigentlich früh bewusst
565. geworden. Und man lernt ja eigentlich tagtäglich durch Zeitungen, durch Fernsehen einfach
566. die verschiedenen Medien und durch Gespräche mit – jetzt auf die Bundeswehr bezogen
567. durch Vorgesetzte, aber auch mit Untergebenen natürlich, da kann man auch eine ganze
568. Menge von lernen. Und, wie gesagt, mir ist früh bewusst geworden, dass ohne Lernen man
569. eigentlich nicht viel erreichen kann, sei es in der Schule oder im Beruf, oder sonst wo. Und
570. darauf habe ich das eigentlich alles ausgelegt. Ich habe vorhin ja auch schon gesagt, dass ich
571. keiner bin der sich das ein-, zweimal durchliest und das dann parat hat. Sondern spezielle
572. Sachen muss ich halt nacharbeiten. Und das hat immer für eine Zwei, oder für eine Drei bei
573. mir gereicht, für keine Eins, allerdings auch keine Fünf, oder Sechs. Und ich habe mich
574. immer so ein bisschen mit meinen – ja ich bin so einer, der sich immer gerne in so einem
575. Wettkampf sieht, mit so manchem anderen. Und darauf, oder auf diesem Hintergrund baue
576. ich ja einen gewissen Druck auf für mich. Ich habe auch schon erlebt, dass wenn ich mich zu
577. sehr unter Druck setze, dass ich dann halt den Kopf nicht mehr frei bekomme. Und ich
578. vergleiche das jetzt einfach einmal so. Wenn zwei aus einer Einheit jetzt auf diesem Lehrgang
579. sind. Der eine kommt vielleicht mit einer Zwei wieder und der andere mit einer Vier wieder.
580. Dann legt man dann dem Leiter Truppenverwaltung das Lehrgangszeugnis vor und ich habe
581. eine Vier und der andere steht neben mir und sagt, „Ich habe eine Zwei“. Dann kann man sich
582. da an den Fingern abzählen, dass der Zweierkandidat erst einmal wieder angesehener als man
583. selber ist. Ja, ich bin kein Psychologe oder so, aber bei dem Leiter Truppenverwaltung
584. bewirkt das natürlich ein Bild, dass er ein bisschen besser ist. Und diesen Vorsprung dann –
585. oder den Rückstand dann wieder aufzuholen, ist natürlich erst einmal eine ganze Menge
586. Arbeit. Und so sehe ich das eigentlich. Also ich will immer mich so darstellen, dass ich immer
587. gut angesehen werde. Lernen – also jeder muss wissen, was er lernen muss, um das Ziel,
588. was er – also jeder Mensch, der hat ja irgendwo Ziele – dass er dieses Ziel auf irgendeine Art
589. erreichen kann. Ich hatte mir nur Ziele gesetzt und die Ziele sind doch eigentlich immer in
590. Reichweite geblieben. Und ich hatte sie letztendlich auch erreicht.

591.

592. I: Welche Bedeutung haben denn die Rahmenbedingungen des Lehrgangs, also
593. Unterbringung, Erreichbarkeit von Lernmitteln, solche Dinge für Ihr Lernhandeln?

594.

595. J: Unterbringung, wir sind vier Mann, wie Sie vielleicht wissen, auf der Stube. Und wenn man
596. drei Leute, oder drei Kameraden auf einer Stube hat, die natürlich lieber Mittwoch abends da
597. hin gehen, Donnerstag abends da hin gehen und Dienstag abends da hin gehen. Dann ziehen
598. die einen natürlich irgendwo mit – mit runter. Auf der anderen Seite muss dann aber für sich
599. selber erkennen, „pass auf, O.K. im Lernen sind die vielleicht nicht gerade die Weltmeister
600. drinnen“. Dann gehe ich vielleicht lieber zwei Stuben weiter, wo wohl drei Mann abends ihren
601. Unterrichtsstoff nach arbeiten, oder ihre Aufgaben, die man ja hin und wieder von den
602. Fachlehrern auf bekommt, dass man die dann auch macht. Und dann gibt es natürlich auch
603. einige, das frustriert mich immer ein bisschen, muss ich ganz ehrlich sagen, wenn es dann
604. einige gibt, die schreiben einen Tag vorher noch die Aufgaben ab, die der Lehrer da
605. aufgegeben hat, wissen eigentlich noch gar nicht worum es geht, gucken sich dann abends
606. noch zwei-, dreimal an und schreiben dann am nächsten Tag eine Eins. Also das frustriert
607. mich immer ein bisschen, muss ich ganz ehrlich sagen. Und dann setzt man sich natürlich
608. noch mehr unter Druck und man denkt, Mensch jetzt musst du noch mehr tun und die

609. brauchen sich das nur ein-, zweimal angucken. Gut, das ist dann halt so. Aber ich glaube
610. wohl, dass die Unterbringung in gewisser Weise ein bisschen etwas an der Lehrgangsnote
611. beeinflusst. Ja, eine ganze Note, weiß ich nicht. Aber das kommt auch immer auf den
612. Lehrgangsteilnehmer darauf an, ob er sich mit jetzt verleiten lässt, oder ob er für sicher selber
613. erkennt, nein ich gehe heute einmal vielleicht nicht weg, ich bleibe vielleicht mal da. Aber
614. wie gesagt, da sind wir wieder bei der Eigenverantwortung, bei der Kontrolle.

615.
616. I: Die Lernmittel vielleicht, die Sie so zur Verfügung gestellt bekommen, wie Sie für Sie
617. erreichbar wären?

618.
619. J: Lernmittel, also das ist ja ziemlich und wir kriegen ja alle Lernunterlagen zur
620. Verfügung gestellt, alles mit einem mal haben wir gekriegt. Also der DIN-A 4 Ordner, der war
621. natürlich sofort voll, aber wir gehen das alles im Unterricht peu à peu durch. Und, ich denke
622. einmal, von den Lernunterlagen her braucht man nicht irgendwo die Verantwortlichkeit
623. abschieben. Man kriegt die Lernunterlagen zur Verfügung gestellt und man wird, ob man will,
624. oder nicht, man wird mit diesen Unterlagen konfrontiert. Also denke ich, dass die
625. Lernunterlagen eigentlich nicht so eine große Rolle spielen. Gut, das sind viel Gesetzestexte
626. und so, aber das gehen wir dann mit den Truppenfachlehrern durch und so. Wenn man sich
627. einmal so als Laie durchlesen will, dann wird man vielleicht auch nur Bahnhof verstehen.

628.
629. I: Welche Bedeutung haben denn für Sie Prüfungen?

630.
631. J: Prüfungen, vielleicht fragen sie mich das jetzt so an einem falschen Zeitpunkt, weil
632. Prüfungen – wir hatte schon fünf Prüfungen – und die eine Prüfung, die hat mir schon eine
633. Lehrgangsnote versaut. Also ich hatte da eine Drei drinnen, also müsste ich in dem anderen
634. Lerngebiet eine Eins schreiben, um auf die – um in dieser Teilnote eine Zwei zu erreichen.
635. Also denke ich doch, Mensch setzt du eine Prüfung in den Sand, dann zieht das gleich eine
636. ganze Note runter. Auf der anderen Seite, wie soll man eine Lehrgangsnote verteilen, wenn
637. keine Prüfungen geschrieben werden. Auf der anderen Seite wiederum, eine Note, die man
638. versaut, kann die ganze Lehrgangsnote beeinflussen. Aber da man mit den Prüfungen die
639. Lehrgangsnote höher schrauben kann, oder versauen kann, sage ich einmal, stehen die Chance
640. fünfzig-fünfzig. Also ist das irgendwo gerecht, die Prüfungen.

641.
642. I: Haben Prüfungen in Hinsicht auf Ihr Lernhandeln eine Bedeutung?

643.
644. J: Was ich vorhin schon gesagt habe. Wenn ich den Termin weiß, für eine Prüfung, dann
645. werde ich auf diesen Termin hinarbeiten, dass ich so viel Wissen habe, dass ich in diesem
646. Lerngebiet, oder in diesem Fach eine gute Note schreibe. Auf der anderen Seite ist Prüfung
647. immer mit einer gewissen Stresssituation verbunden und mit einer gewissen Angst, einem
648. gewissen Respekt, mit einem gewissen Druck verbunden. Und wenn man als
649. Lehrgangsteilnehmer morgens um halb acht in den Vortragssaal (Prüfungssaal) kommt und
650. man schreibt die Prüfung, dann, denke ich einmal, ist die Stressbelastung, die Angst doch
651. irgendwo zu versagen, bei jedem spürbar. Einige überspielen das, einige rennen immer hoch
652. und runter, die einen rauchen noch eine, die anderen sitzen schon auf ihrem Platz und kramen
653. in ihren Unterlagen noch einmal, weil sie noch einmal schnell etwas nachgucken sollen, oder
654. so. Ich glaube, jeder hat irgendwo – Angst ist vielleicht das falsche Wort – aber Respekt vor
655. der kommenden Prüfung und jeder geht mit der selben Situation eigentlich verschieden um.

656.
657. I: Wie gehen Sie damit um?
658.
659. J: Ja, ich bin eigentlich ein Typ, der sich gerne verrückt macht. Also wenn ich morgens zum
660. Frühstück gehe und ich habe mir noch einen Zettel abends ausgearbeitet und ich esse dann
661. morgens noch ein Brötchen, dann lege ich den Zettel noch einmal neben mir hin und lese mir
662. das noch einmal durch. Auch wenn ich das schon kann, oder so, ich lese mir das trotzdem
663. noch einmal durch, weil ich auf der einen Seite mein Gewissen noch beruhigen will. Wenn
664. ich dann in den Vortragssaal komme, dann fange ich vielleicht irgendwo an zu schwitzen, die
665. Hände werden ein bisschen feucht und so. Also, vielleicht, man hat ja in seinem Leben schon
666. so viele Prüfungen geschrieben. Sei es Führerscheinprüfung, sei es beim Zentrum für
667. Nachwuchsgewinnung, was vielleicht noch ein bisschen heftiger ist, weil wenn man da
668. versagt, dann kann man diesen Beruf nicht ausüben. Die sagen zwar immer, diese Prüfungen
669. sind für die Person eigentlich nicht so wichtig, man wird halt nur für die Bundeswehr geprüft.
670. Aber ich glaube, das ist eine Floskel. Und wie gesagt, man hat schon so viele Prüfungen,
671. Arbeiten geschrieben, aber das ist doch immer wieder eine neue Situation. Und ich habe noch
672. – letztens noch einmal darüber nachgedacht, im Vortragssaal, da habe ich auch gedacht, wie
673. war ich überhaupt, wo ich meine Prüfung für das Fachabitur geschrieben habe. Den ganzen
674. Vormittag da Matheprüfung oder so, ich glaube, da war ich irgendwo genauso – gut abends,
675. man kann zwar schlafen und so, aber man schläft vielleicht nicht so ruhig, oder wie auch
676. immer. Man ist doch in einer anderen Situation, Angst, Prüfungsangst. Ja man hat vielleicht
677. irgendwo Angst, zu versagen. Weil auch man weiß, ja wenn ich jetzt die Prüfung nicht so gut
678. schreibe, dann wird meine Note wieder schlimmer. Und das spielt dann alles wieder da mit
679. hinein.
680.
681. I: Diese Noten haben für Sie auch eine Bedeutung, weil Sie immer wieder auch auf diese
682. Noten auch anspielen. Können Sie die noch einmal ein bisschen konkretisieren, oder
683. vielleicht auch zusammen fassen, eigentlich?
684.
685. J: Ja, wie gesagt, wenn man sein Abitur macht, entscheidet die Note, ob man ein bestimmtes
686. Fach studieren kann, oder nicht. Wenn man Berufssoldat werden will, entscheidet die
687. Feldweibelnote, ob man irgendwann Berufssoldat wird, oder nicht. Wenn man aus der
688. Grundschule kommt, oder Orientierungsstufe kommt, entscheidet die Note, ob man auf das
689. Gymnasium kommt, auf die Realschule oder auf die Hauptschule kommt. Also die Noten sind
690. wichtig. Aber ich glaube das gleicht sich alles so mit der Zeit aus, mit den Noten. Also wenn
691. man immer Glück gehabt hat, dann kommt auch einmal eine Phase, wo man mit einer Note
692. Pech hat und man wird dann halt nicht so gut eingestuft. Wie gesagt, Noten sind doch wichtig.
693. Die sagen mir halt – oder die sollen halt das aussagen, ob man jetzt halt gut ist, sehr gut ist,
694. oder ob man vielleicht nur ausreichend ist. Ist halt so.
695.
696. I: Und welche Bedeutung haben die Noten für Ihr Lernhandeln und jetzt vielleicht auch ganz
697. konkret im Rechnungsführerlehrgang, denn einige haben Sie ja schon?
698.
699. J: Ja, wie gesagt. Ich will den Lehrgang so gut wie möglich bestehen. So gut wie möglich
700. bestehen, heißt natürlich so gute Noten schreiben, wie eben möglich. Jetzt habe ich schon die
701. eine Note – ja versaut, kann man eigentlich auch nicht sagen. Mit einer Drei kann man
702. irgendwo auch noch leben. Wenn ich also, ich habe mit mir ausgemacht, wenn ich wirklich

703. mit dem Ziel hier wäre, Berufssoldat zu werden, dann würde ich mich vielleicht ein bisschen
704. mehr ärgern. Weil ich bin einer, der sich verrückt machen lassen kann. Also ich sage dann
705. auch, „eine Drei, das schaffst du nie mehr“ oder wie auch immer. Aber dann, um mich selber
706. ein bisschen zu beruhigen, sage ich, „Mensch, ist doch eigentlich egal, weil du wolltest
707. sowieso kein Berufssoldat werden“. Aber das ärgert mich auch trotzdem. Das ärgert mich
708. maßlos, muss ich ganz ehrlich zugeben. Weil man will natürlich immer das Beste schaffen.
709. Und wenn ich das halt nicht schaffe – und wenn man dann auch sieht, was man da für Fehler
710. gemacht hat und so, dann will man ja am liebsten – weiß ich nicht. Also dann, das wurmt
711. mich immer so ein bisschen. Ja, also ich glaube ich wiederhole das jetzt zum vierten, oder
712. fünften mal, aber ich bin einer der halt nur Zweien und Dreien schreibt und das ist halt so.
713. Und damit muss ich mich halt so auseinander setzen. Gut ich habe auch vielleicht schon ein
714. paar mal mehr eine Eins geschrieben. Ich habe allerdings auch schon einmal eine Fünf
715. geschrieben, oder so. Das gleicht sich irgendwo aus, aber das findet sich immer so zwischen
716. Zwei und Drei ein. Auf der einen Seite wenn man etwas Spezielles erreichen will, ist es
717. natürlich nicht so toll, wenn man vielleicht nur mit einer Drei besteht, aber auf der anderen
718. Seite, wenn man sieht, dass andere nur mit einer Vier bestehen und dann durchfallen, dann
719. denkt man sich auch, Mensch, ist doch eigentlich gar nicht einmal so schlecht. Das ist
720. irgendwo zwiespältig.

721.

722. I: Noch einmal weg von den Noten und den Prüfungen. Welche Bedeutung hat denn der
723. Umstand für Sie, dass Sie auf diesen Lehrgang kommandiert wurden?

724.

725. J: Das hat eigentlich für mich so keine große Bedeutung, weil ich wusste ja, wenn ich
726. Rechnungsführer werden will, dass ich dann hier nach Sonthofen muss. Natürlich man ist von
727. seinen Kollegen getrennt, vom Fußball, vom Fußballverein, von der Freundin, von der
728. Familie, oder von seiner gewohnten Umgebung, sage ich einmal. Aber man wusste das vorher,
729. wusste es ein halbes Jahr vorher, dass man damit rechnen kann, dass man Anfang 2003 nach
730. Sonthofen muss, dass dann eine Menge Schnee liegt, usw. Also man stellt sich da irgendwie
731. darauf ein. Und wenn man dann hier ist, dann vergeht die Zeit auch ziemlich schnell. Aber ich
732. denke einmal, die Zeit vorher ist auch eigentlich viel schlimmer, wo man denkt, mit was für
733. Leuten komme ich auf die Stube und wie sind die Lehrer und man hört ja immer
734. Horrorgeschichten. Es ist schwierig, der Lehrgang ist schwierig an sich. Und gut, man macht
735. sich so seine Gedanken.

736.

737. I: Welche Bedeutung, jetzt im Zusammenhang mit Ihrem Lernhandeln wieder, hat denn der
738. Umstand für Sie, dass sich im Lehrgang alles nach Dienstplänen richtet?

739.

740. J: Also für mich ist es etwas Positives. Weil ich bin einer, der sich gerne leiten lässt. Wenn
741. man mir sagt, du musst um Punkt elf Uhr da und da sein, oder jetzt steht das und das auf dem
742. Dienstplan, muss gemacht werden, mache ich das. Da halte ich mich dran, mache ich. Auf der
743. andere Seite, kann man sich das ja auch irgendwo einteilen. Man hat dann NATO-Pause, man
744. hat dann Sport, manche machen dann halt Sport, manche machen keinen Sport, wie auch
745. immer. Also man hat in gewisser Weise seine Freiheit und in gewisser Weise wird man durch
746. diesen Plan eingebunden, eingespannt. Und ... zu bleiben, glaube ich nicht. Von diesem
747. Aspekt, glaube ich, dass der Dienstplan für mich eigentlich eine positive Situation bedeutet.
748. Ist ja genau so, wie ein Stundenplan. Ohne wäre das gar nicht durchführbar. Weil, wenn jeder
749. das macht, was er gerne machen möchte, dann würden die einen den ganzen Tag nur durch

750. spielen, die anderen nur schlafen, oder wie auch immer. Also das wird gar nicht durchführbar
751. sein.

752.

753. I: Welche Bedeutung haben denn die Lehrmethoden, die vor allen Dingen die drei Fachlehrer
754. an den Tag legen, für Ihr Lernhandeln?

755.

756. J: Also es gibt ja diese zwei Wörter, Methodik und Didaktik. Also ich denke einmal, da
757. sollten zwei noch einmal ganz stark daran üben und lernen. Also, man kann – es kommt auch
758. auf das Fach darauf an. Man kann nicht, wenn man Haushalts-, Kassen-, Rechnungswesen
759. unterrichtet, kann man da vorne nicht Clown spielen, oder so. Das haut irgendwo nicht hin.
760. Ich habe jetzt nicht gesagt, dass er den Clown spielt. Das stimmt nicht. Aber man kann es
761. nicht. Wenn es jetzt z.B. einer, der würde da die übelsten Beispiele bringen, kann man nicht.
762. Weil HKR das ist halt ein trockener Stoff, den vielleicht 90% überhaupt nicht verstehen. Ist
763. natürlich auch schwierig. Haushalt ist natürlich auch schwierig. Und wenn man dann stumm
764. Folien auflegt, man schreibt ab und man geht Gesetzestexte durch, Paragraphen durch und
765. wie kommen die Haushaltsmittel da und da hin, wie werden die aufgeteilt und wer
766. verabschiedet – Bundestag und Bundesrat und so. Gut, ist trocken, aber man weiß ja, dass es
767. für die Prüfung wichtig ist. Also ich glaube dahin gehend lernt man nur für die Prüfung. Und
768. danach denkt man, den Kram brauchst du nie wieder. Reisekosten, Verpflegung und
769. Wehrsold ist natürlich ein bisschen etwas anderes, weil man da dann in seiner eigenen
770. Verwendung tagtäglich damit zu tun hat. Und ja das ist auch nur eigentlich Folien auflegen,
771. Beispiele bringen. Also wichtig finde ich, dass die irgendwo Beispiele bringen, weil ohne
772. Beispiele könnte man sich das gar nicht vorstellen, wie es in der Praxis läuft. Also, wie
773. gesagt, die ziehen ihren Unterricht durch, klopfen ihren Stoff durch und wer letztendlich dabei
774. auf der Strecke bleibt, hat selber Schuld.

775.

776. I: Wie stellen Sie sich jetzt darauf ein, von Ihrem Lernhandeln her?

777.

778. J: Also das A und O ist erst einmal aufpassen, so gut es geht. Gut wenn man dann abends erst
779. um zwölf ins Bett kommt und HKR die ersten beiden Stunden, dann muss man doch
780. manchmal mit sich kämpfen, ist einfach so. Gut, auf der anderen Seite HKR wieder als
781. Beispiel, Dienstag würden wir HKR schreiben. Montag wären die letzten beiden Stunden,
782. dann sagt man sich doch, „Mensch, heute noch einmal die letzten beiden Stunden vor der
783. Prüfung, passe auf, vielleicht gibt er noch ein paar Tipps“, oder so. Also ich denke wohl, dass
784. man, wenn man weiß, wann man die Prüfung schreibt, dass man sich dann ein bisschen
785. intensiver mit dem Stoff auseinandersetzen muss.

786.

787. I: Hat das eigentlich für Sie eine Bedeutung, dass es sich jetzt bei den Lehrern um zivile
788. Mitarbeiter handelt?

789.

790. J: Es ist ungewohnt. Diese Lehrer tragen irgendwo keine Schulterklappen, wo man – man
791. sieht sie an, wie den Lehrer von der Realschule, aus der Berufsschule irgendwann. Aber wenn
792. man sich dann selber anguckt und sieht diesen Anzug, dann sagt man, „Mensch, du bist ja bei
793. der Bundeswehr“. Und ob die jetzt da in Zivil – also ich denke, Druck nehmen tun die auch
794. nicht, die – ich weiß gar nicht, wie ich mich ausdrücken soll. Die – also man kommt sich,
795. wenn man im Unterricht sitzt nicht vor, wie bei der Bundeswehr. Natürlich in dem Lernstoff
796. ist natürlich die Bundeswehr immer inbegriffen. Aber nicht sage einmal, wenn die jetzt

797. Dreisatz beibringen würden, würde man sich selber nicht vorkommen, als wenn man bei der
798. Bundeswehr ist. Also dem Aspekt zu Grunde zu legen, denke ich einmal, dass das zwar eine
799. Bedeutung hat, aber letztendlich keine Bedeutung hat auf das Lernen. Ob da jetzt ein Ziviler
800. steht, oder ob da ein Oberfeld drinnen steht. Denke ich nicht, weil man lernt ja nicht für die
801. Lehrer, man lernt ja für sich.

802.

803. I: Sie auch?

804.

805. J: Ich auch.

806.

807. I: Welche Bedeutung hat denn für Sie die Pflicht zum Gehorsam?

808.

809. J: Pflicht zum Gehorsam, das hat für mich insofern eine große Bedeutung, weil letztendlich
810. muss man das tun, was der Vorgesetzte von einem verlangt. Ich persönlich sehe da manchmal
811. überhaupt keinen Sinn drinnen. Ich sehe da absolut keinen Sinn drinnen. Und wenn ich da
812. absolut keinen Sinn drinnen sehe, dann probiere ich um diesen Auftrag – muss ich ganz
813. ehrlich sagen – drum zu zu kommen. Weil ich finde, dass auf der einen Seite kann jeder
814. entscheiden, was für ihn selber wichtig ist und was nicht. Auf der anderen Seite muss es
815. natürlich einen geben, der das irgendwo entscheidet. Aber jetzt einmal auf das Beispiel
816. Bundeswehr zurück zu kommen. Ich habe nie verstanden, wenn man auf dem UL I oder in der
817. Grundausbildung, dass man da nachts da einen Alarmposten stellen musste. Da habe ich
818. keinen Sinn drinnen gesehen. Weil man weiß da passiert sowieso nichts. Und jetzt kann man
819. argumentieren, wegen Ausbildungsgrundlagen und so. Aber ich persönlich habe da keinen
820. Sinn drinnen gesehen. Ich meine, ich habe ihn zwar gemacht, aber ich habe keinen Sinn
821. drinnen gesehen. Und dann, muss ich ganz ehrlich sagen, tue ich mich mit dem Gehorsam
822. ziemlich schwer. Weil nichts ist schlimmer, sage ich einmal, wenn man einen Befehl erteilt
823. und es kommen Rückfragen und man sagt „Ist so“. Man kann dann keine triftigen Gründe oder
824. man kann diesen Befehl nicht richtig argumentieren. Gut man soll vielleicht nicht immer
825. diskutieren. Aber trotzdem wenn ich persönlich da keinen Sinn drinnen sehe, sage ich,
826. „warum, das ist doch der absolute Schwachsinn“.

827.

828. I: Und wieder in Beziehung auf den Rechnungsführerlehrgang?

829.

830. J: Gut, also Rechnungsführer, da hat man ja viel mit zivilen Kräften zu tun, Leiter
831. Truppenverwaltung. Und der Vorgesetzte ist ja dann eigentlich der Spieß oder Chef, oder wie
832. auch immer. Und ich bin einer, der nicht gerne draußen im Wald herum hopst und da ein
833. bisschen Krieg spielt und so. Ich bin also mehr so ein Büromensch. Und ich weiß, wenn es
834. heißt, wir brauchen einen Feldwebel zum Schießen oder so, dass ich dann zu meinem Leiter
835. Truppenverwaltung gehen werde und sage, „ich habe – mein Schreibtisch ist voll“, ob er nicht
836. einmal mit dem Chef sprechen kann. Also insofern denke ich, dass der Gehorsam als
837. Rechnungsführer nicht so zum Tragen kommt, denke ich einmal. Weil man arbeitet selber, in
838. Eigenverantwortung und man hat vielleicht selber einen Soldaten unter sich, dann denkt man
839. vielleicht wieder ein bisschen anders. Wenn man sagt, „Mensch, hier bringe mal bitte den
840. Müll heraus“, oder so. Gut wenn er dann sagt, „warum immer ich?“ und ich sage dann immer,
841. „ist einfach so“, dann ist das ja auch wieder auf der anderen Seite ein bisschen – Also man
842. muss sich da immer ein bisschen eine gewisse Mitte finden.

843.

844. I: Und welche Bedeutung hat Disziplin für Sie?

845.

846. J: Disziplin ist für mich – ist ein Punkt, dem ich sehr große Bedeutung beimesse. Weil ohne
847. Disziplin würde das alles gar nicht funktionieren. Aber, wie gesagt, Disziplin, also ich denke
848. das kommt alles irgendwo von der Eigenverantwortung. Weil wenn ich irgendwo keine
849. Eigenverantwortung habe und ich bin nicht selber ich, oder ich weiß nicht, was ich will oder
850. so, dann kann man mit mir machen, was man will. Und ich glaube, so weit sollte das nicht
851. gehen und kommen. Man sollte da zu seiner Verantwortung, zu seinem Standpunkt stehen
852. und, O.K., Disziplin gehört da halt dazu. Aber ich glaube nicht, wenn man eine gewisse
853. Eigenverantwortung hat, dass man dann noch Disziplin lernen muss, oder so. Das denke ich
854. nicht.

855.

856. I: Und die Bedeutung in Bezug auf den Rechnungsführerlehrgang und Ihr Lernhandeln auch
857. wieder?

858.

859. J: Ja, die Disziplin fängt ja schon an, wenn ich hier anreise. Disziplin ist, ob ich da jetzt in
860. meine Unterlagen reingucke, oder nicht. Disziplin in der Truppenverwaltung, wenn ich jetzt
861. fünf Reisekostenrechnungen habe und ich weiß, dass ich die fünf Reisekostenrechnungen
862. dann und dann noch schaffen kann und ich sage, „nein, ich gehe zum Sport“, oder so. Also das
863. muss jeder mit sich selber auch ein bisschen ausmachen. Und da sind wir wieder bei der
864. Eigenverantwortung. Wenn ich für mich eigenverantwortlich entscheiden kann, dass ist der
865. und der, der legt da vielleicht nicht so einen gewissen Wert darauf, dass er seine Reisekosten
866. dann und dann überwiesen kriegt. Aber wenn ich dann weiß, Mensch, der und der hat
867. vielleicht sowieso ein paar finanzielle Probleme, nehme ich den als erstes.

868.

869. I: Und Rechnungsführerlehrgang und so Ihr Lernhandeln, hier auf dem Lehrgang?

870.

871. J: Ja, wie gesagt, man muss halt wissen, was man tun muss, um eine gute Note zu schreiben.
872. Und wenn ich das weiß, dann gibt es da eigentlich keine Probleme. Aber da brauche ich keine
873. spezielle Disziplin dazu. Oder ich brauche keinen, der mich da jeden Tag daran erinnert und
874. mir sagt, „Mensch, setzt dich hin“ und so. Brauche ich nicht.

875.

876. I: Welche Bedeutung hat denn der Umstand für Sie, dass Sie sich gerade auf einer
877. Qualifizierungsmaßnahme befinden?

878.

879. J: Das hat für mich eine hohe Bedeutung, weil ich weiß, dass ich nach etwas Höherem streben
880. kann. Weil, wenn ich diesen Laufbahnlehrgang bestehe, werde ich befördert und habe einen
881. höheren Dienstgrad. Höherer Dienstgrad hat wieder etwas mit der Bezahlung zu tun, wieder
882. etwas mit Ansehen zu tun usw. usf. Insofern hat das doch für mich eine hohe Bedeutung.

883.

884. I: Und das Fachwissen, dass Sie durch diese Qualifizierungsmaßnahme mitbekommen, hat
885. das eine Bedeutung für Sie?

886.

887. J: Natürlich hat das eine Bedeutung, weil – aber dieses Fachwissen, man wird erst einmal
888. zugeschüttet mit Fachwissen, aber man muss dann auch in der Einheit dieses Fachwissen
889. anwenden können. Und wenn man dann weiß, wo man dann nachgucken kann, oder weiß, wen
890. man fragen kann. Natürlich um so mehr man Fachwissen hat, um so höher ist man angesehen

891. und man kann halt anders auftreten, wenn man mehr Fachwissen hat. Ich glaube doch, dass
892. jeder hier sich so viel Fachwissen aneignen kann und auch soll, dass er in der Einheit
893. eigenverantwortlich als Rechnungsführer fungieren kann.
894.
895. I: Und Sie selber, richten Sie da auch Ihr Lernhandeln darauf aus?
896.
897. J: Ja, was ich gerade schon gesagt habe. Also es gibt wahrscheinlich Lehrfächer, wo man sich
898. ein bisschen mehr darauf konzentriert, weil man genau weiß, dass das in der Einheit
899. eigentlich mehr gefragt wird, als etwas anderes.
900.
901. I: Wenn Sie einmal so über Ihre Lernmöglichkeiten nachdenken, auch so biographisch
902. gesehen, empfinden Sie da irgendwo Beschränkungen oder Begrenzungen?
903.
904. J: Nie, absolut nicht. Also jeder kann sich die Zeit nehmen, die er braucht und letztendlich
905. entscheidet nur der Kopf, bzw. der Wille, ob man das macht, oder nicht macht.
906.
907. I: Und das haben Sie bisher immer alles durchgezogen?
908.
909. J: Ja es gibt natürlich auch, wenn abends z.B. wieder, jetzt fängt bald wieder Championsleague
910. an, oder so, dass man dann danach sich ausrichtet, wenn dann am nächsten Tag z.B. eine
911. Prüfung ansteht, oder so, dass ich dann mir einen Zettel zusammen geschrieben habe, mit den
912. wichtigen Sachen, dass ich dann vielleicht, wenn nebenbei Fußball läuft, dass ich dann hin
913. und wieder noch einmal darauf schaue. Also, dass ich da jetzt so darauf ausgerichtet bin, kann
914. ich eigentlich nicht sagen. Aber jeder muss eigentlich mit sich selber ausmachen, wie viel er
915. lernt und was er lernt und vor allem, wie er lernt und welchen Zeitfaktor ... Und von
916. organisatorischen Maßnahmen, jeder hat einen Schreibtisch, jeder hat einen Stuhl und gut,
917. wenn einer dann lernen will und der andere will vielleicht gerade seine neu CD hören, dass
918. man dann vielleicht sagt, „Mensch, warte doch vielleicht noch einmal eine Stunde oder so“.
919. Aber das ist ja auch eine gewisse Absprache.
920.
921. I: Macht Ihnen Lernen eigentlich Spaß, oder auch das Lernen hier auf dem Lehrgang?
922.
923. J: Lernen macht an dem Zeitpunkt Spaß, wo man das verstanden hat. Wo man sich das auch
924. in der Praxis vorstellen kann, weil nichts ist für mich schlimmer und ich kenne irgendwie den
925. Hintergrund nicht. Ich weiß nicht, wie sich das dann zusammen setzt, oder wie auch immer.
926. Und jetzt einmal ein Beispiel, wenn man eine Reisekostenrechnung vorgelegt bekommt und
927. man hat das Wissen, wie man diese Reisekostenrechnung berechnet und Tagegelder und so.
928. Wenn man das Wissen hat, macht das Spaß. Es macht aber keinen Spaß, wenn man sich das
929. noch einmal im Gesetz alles nachgucken muss. Weil dann tut man sich schwer und man
930. kommt nicht in Fahrt. So und wenn es dann läuft, man hat das schon irgendwo im Kopf, O.K.
931. man guckt vielleicht noch einmal nach, aber man weiß, da habe ich daran gedacht und so. Gut
932. dann macht das Spaß. Aber wenn man sich quälen muss, wenn man sich das irgendwo
933. reinprügeln muss, oder so. Dann wird es natürlich schon ein bisschen schwieriger.
934.
935. I: Wie gehen Sie dann damit um?
936.
937. J: Dann bin ich einer, der sich dann die wichtigsten Sachen heraus schreibt, auf einen Zettel

938. und den Zettel, dann – ja stumpf auswendig lernt. Irgendetwas bleibt dann ja hängen. Aber
939. wie gesagt, dann reicht es nie für eine Eins, aber dann weiß ich eine Fünf oder eine Sechs
940. kann das auch nicht werden. Also dann sichere ich mich doch irgendwo ab. Weil keiner kann
941. von mir verlangen, dass ich da gleich auf Anhieb die Gesetzestexte da verstehe, oder so. Und
942. das macht auch irgendwie keinen Spaß, muss ich ganz ehrlich sagen. Aber ich glaube nicht,
943. dass es mir da als einziger so geht.

3 Interview mit Herrn Unsöld

1. I: In welchem familialen, privaten, aber auch beruflichen Rahmen haben Sie vor der
2. Bundeswehr gelebt, in welchem haben Sie während dem Lehrgang, wir reden ja vom MFT als
3. Lehrgang, gelebt und welche Bedeutung hat dieser Rahmen für Ihre Berufswahl und in
4. Hinblick auf die Art und Weise, wie Sie auf dem Rechnungsführerlehrgang gelernt haben?
5. War das eine lange Frage?
6.

7. U: Nun ja, ich sage einmal, ich fange jetzt einfach einmal an. Familiär war ich eigentlich
8. ziemlich viel auf mich alleine gestellt. Das hängt auch damit zusammen, dass meine Mutter
9. schwerbehindert ist und mein Vater im Schichtdienstbetrieb gearbeitet hat bei der Deutschen
10. Bahn und ich sage mal die Person, die mir am Anfang so von der schulischen Laufbahn
11. geholfen hat, das war meine Oma und die ist dann 1991 gestorben und ich war dann so ab
12. 1991 auf mich alleine gestellt, was Lernen und so was anging. Wobei so das Verhältnis zu
13. meinen Eltern eigentlich perfekt ist, also man kann es eigentlich nicht besser haben wollen,
14. weil meine Mutter ist eigentlich wie eine Glücke – alleine auch schon durch ihre
15. Schwerbehinderung – und sie konnte mir aber nie irgendwo, was schulisch oder so etwas
16. anging, persönlich weiterhelfen, weil durch ihre Behinderung das eigentlich auch gar nicht
17. möglich war. Und da war ich eigentlich relativ auf mich allein gestellt und mein Bruder war
18. mir eigentlich auch nie eine Hilfe in der Hinsicht. Er konnte mir auch nicht irgendwo
19. weiterhelfen und mein Vater war halt, wenn ich von der Schule heimkam, in der Arbeit, oder
20. wenn ich ins Bett gegangen bin ist er Heim gekommen bzw. wenn ich daheim war und er war
21. auch daheim, dann ist er im Bett gelegen, weil er Frühschicht hatte. Also war ich eigentlich
22. irgendwo was diese Sache anging auf mich allein gestellt. Und wie ging es jetzt weiter?
23.

24. I: Was hat Ihr familialer Hintergrund mit Ihrer Berufswahl zu tun?
25.

26. U: Ja, das erste war, ich habe ja Verwaltungsfachangestellter gelernt, das war eigentlich der
27. Grund, mich hat irgendwo dieser Schichtdienst bei meinem Vater gestört als Jugendlicher, als
28. Kind. Und ich wollte halt etwas haben wo ich geregelte Dienstzeiten habe und bin deswegen
29. irgendwo auch bei der Stadtverwaltung in S., einer Ortschaft in der ich auch lebe, gelandet.
30. Und einfach wirklich auch zu wissen, ich gehe morgens z.B. um sieben aus dem Haus und bin
31. abends um 16 Uhr wieder daheim. Und einfach irgendwo einfach in späterer Hinsicht mit
32. eigener Familie irgendwo einen Beruf zu haben, bei dem ich wirklich weiß, wenn meine
33. Kinder daheim sind, bin ich auch daheim. Und das hat mich auch ein bisschen bewegt auch
34. den Verwaltungsfachangestellten zu lernen. Und zur Bundeswehr war es eigentlich das, dass
35. ich einfach was Neues wollte, was Neues erleben wollte. Ich wollte einfach was mit
36. Abwechslung haben, obwohl ich das – muss ich dazu sagen - bei der Stadt S. auch hatte, da
37. war ich im Bauamt beschäftigt zum Schluss und hatte da auch viel mit Außendienst zu tun,
38. Gebäudebesichtigung, Schwimmbadsanierung, die damals in dem Zeitraum anlief bzw. schon
39. im Gange war, ja aber da war leider Schluss, wegen Haushaltssperre, meine Kollegen, die
40. wollten damals, dass ich da bleibe, auch der Bürgermeister und irgendwo musste ich mich mit
41. umsehen und die Bundeswehr hat mich schon interessiert, weil allein ich schon in S. seit
42. meiner Kindheit lebe und da die Garnisonsstadt sowieso schon war durch die Panzerhusaren,
43. die wir in S. haben, die Panzeraufklärer und auch durch den Bekanntenkreis irgendwo. Der
44. war irgendwo da und da hat man sich zwangsläufig irgendwo einmal entweder abends an der

45. Theke, oder im Verein oder so etwas unterhalten und da habe ich einfach einmal überlegt,
46. wäre doch eigentlich auch etwas für dich, wobei ich ganz früher einmal gedacht habe
47. Kriegsdienstverweigerer zu machen und hatte mich dann auch ein bisschen informiert über
48. Bekannte, Kumpels, die schon beim Bund waren, und auch durch ein persönliches Gespräch
49. mit dem S1-Feldwebel (Personalfeldwebel) bei uns in S. in der Kaserne. Dann habe ich mir
50. eigentlich gedacht, das könnte dich interessieren und was ich dann auch positiv fand, was
51. mich auch der Entscheidung mehr oder weniger – für mich ein „Ja“ heraus kam, war dann
52. einfach das, dass ich berufsbezogen, also das, was ich erlernt habe, sprich da weiter machen
53. konnte und hatte dann aber auch die Möglichkeiten einfach einmal da raus zu gehen, sei es
54. allein die Grundausbildung oder die ganzen verschiedenen Lehrgänge und da auch nicht
55. unbedingt an einem Ort wie S. gebunden zu sein, weil S. ein kleines – ja ich sage jetzt einfach
56. einmal so – Kaff, da wollte man doch eigentlich hin und wieder raus. Und dadurch hatte ich
57. mich eigentlich doch mehr oder weniger dann auch entschlossen - Berufssoldat, das will ich
58. auch gerne werden, ja – aber Zeitsoldat zu machen und in der Unteroffizierslaufbahn.
59.

60. I: Und Ihr familialer Background, Sie haben ja erzählt, Ihr Vater hat Schichtdienst gemacht,
61. dann haben Sie einen Bruder, was macht der Bruder?
62.

63. U: Mein Bruder ist Sozialhilfeempfänger.
64.

65. I: Und war er das schon immer?
66.

67. U: Mein Bruder ist damals auf der Lernhilfeschule gewesen bei uns in S. und hat die
68. eigentlich mit Ach und Krach geschafft. Hatte dann nach der Schule eine Ausbildungsstelle –
69. nachdem sich mein Vater wirklich Urlaub genommen hat, ist mit ihm herum gereist,
70. Bewerbungen zusammen mit ihm geschrieben hat – mein Bruder ist übrigens fünf Jahre älter
71. als ich, also ich hatte damals noch gar nicht so die Erfahrung, meinem Bruder jetzt eventuell zu
72. helfen und da ist mein Vater mit meinem Bruder mehr oder weniger dann auch zu den
73. Einstellungstests gefahren und hat ihn hingebacht, ist herumgereist, so dass er auch hin
74. konnte, weil er keinen Autoführerschein hatte, und dann hat er auch eine Lehrstelle gehabt als
75. Bäcker – was eigentlich auch so sein Berufswunsch war, wie er immer gesagt hat. Ja und da
76. war er aber nicht lange, weil er irgendwo nicht einsichtig war, also er hat sich nie etwas sagen
77. lassen. Das ist eigentlich auch schon immer so das Problem daheim gewesen. Er hat sich
78. daheim auch von meinen Eltern wenig sagen lassen und das hat er da irgendwie in die
79. Ausbildung mit hinein gebracht, ja während der Probezeit ist er dann gekündigt worden und
80. ist dann seit dem arbeitslos und dann später auch Sozialhilfeempfänger geworden. Und ich
81. sag mal, gut mein Bruder, das Verhältnis auch zu meinem Bruder insbesondere, das zwischen
82. uns beiden, das ist auch aufgrund dieser ganzen Verschiedenheiten, dieser Differenzen
83. eigentlich auch nicht mehr so unbedingt das beste, was man sich unter Brüdern eigentlich so
84. vorstellt. Ich habe manchmal das Gefühl, er ist irgendwo auf das, was ich habe, irgendwo ein
85. bisschen neidisch, weil ich habe mittlerweile auch meine Eltern bei mir daheim
86. aufgenommen – ich habe mir vor knapp zwei Jahren ein eigenes Haus gekauft, habe die bei
87. mir mit daheim aufgenommen und habe dann auch vertraglich eigentlich alles abgesichert,
88. weil ich bin der Meinung, weil mein Bruder wird es irgendwo nicht mehr herausschaffen aus
89. diesem Loch, weil er sich auch nicht helfen lässt, auch von meiner Seite her nicht, weil bei
90. mir riegelt er komplett ab und da habe ich damals vertraglich alles so fest gemacht, dass ich
91. dann halt die Eltern bei mir aufnehme, dafür aber auch diese finanziellen Vorteile irgendwo

92. genieße, weil es ist so geregelt worden, dass halt im Todesfall meiner Eltern das Erbe
93. komplett an mich fällt und ich aber dafür die Verpflichtung eingehe, meine Eltern zu pflegen,
94. bis auf Pflegestufe 1 und dann auch später – ich hoffe ja, dass es noch lange hin geht – die
95. Grabpflege auch übernehme. Und ich sage mal, das hat dann damals denke ich einmal noch
96. einen größeren Keil zwischen uns beide so hineingetrieben. Nur es ließ sich irgendwo nicht
97. anders machen, aufgrund auch der gesundheitlichen Verhältnisse meiner Mutter. Und ich
98. sage mal so mittlerweile der Kontakt zu meinem Bruder, der läuft auf sehr sparsamer
99. Sparflamme.

100.

101. I: Wie war dann das Verhältnis zu Ihrem Vater?

102.

103. U: Ja mein Vater war eigentlich für Sachen da, wenn man ihn brauchte, d.h. also wenn man
104. irgendwo Probleme hatte, man konnte mit ihm reden, die Zeit hat er sich schon genommen,
105. also das – da war er eigentlich auch relativ pflichtbewusst würde ich sagen. Wobei ich auch
106. wiederum auf der anderen Seite sagen muss, er war ziemlich streng. Also ich hatte da in der
107. Kindheit so, wenn z.B. 18 Uhr war bei mir Schicht im Schacht, dann musste ich drinnen sein
108. und das war eigentlich als Kind auch schon ziemlich hart. Ich musste drinnen sein, die
109. Freunde haben noch draußen gespielt und er war auf der einen Seite streng, aber wiederum
110. auch gerecht und hat sich auch um uns gekümmert und auch mit Problembefassung und so
111. etwas, was auf einen im Laufe der Entwicklung so zu kommt, hat er überhaupt keine Scheu
112. gehabt, da irgendwo einzuspringen. Gut am Anfang wo die Oma noch daheim gelebt hat, hat
113. eigentlich mehr oder weniger meine Oma diesen ganzen Part übernommen. Und dann später
114. war es dann halt mein Vater und meine Mutter hat sich dann immer mehr oder weniger auch
115. so auf ihre Art und Weise, wie sie sich einbringen konnte, hat sie sich eigentlich mehr als
116. liebevoll gekümmert. Und da finde ich eigentlich, früher als Kind hatte man das noch nicht so
117. verstanden, aber wenn man heutzutage im Alter, mit der Lebenserfahrung darüber nachdenkt -
118. was ich wirklich auch bemerkenswert von meiner Mutter auch finde, auch unter den
119. Umständen, was auch nicht ganz leicht ist, weil – um das einmal zu konkretisieren – meine
120. Mutter ist zu, ich glaube 80 Prozent sind es mittlerweile, gehörgeschädigt und das von
121. Kindheit an. Und da war es auch immer so, meine Mutter wollte immer Kinder haben und die
122. Ärzte haben es eigentlich immer abgelehnt, weil einfach Angst da war, dass sich diese
123. Krankheit, weil man noch nicht wusste, ob das irgendwo in der Kindheit wegen einer
124. Krankheit entstanden ist, oder ob das angeboren war. Dann wäre die ganze Sache vererblich
125. gewesen und dann haben die Ärzte abgeraten. Und meine Mutter wollte immer Kinder haben
126. und hatte dann 1974 wurde mein Bruder geboren und 1976 hat sie eine Fehlgeburt gehabt und
127. in 1978 bin ich dann geboren. Und das war dann auch, so wenn ich mich jetzt mit meinem
128. Vater unterhalte, oder mit meiner Mutter selber, weil man versteht sie ja auch mittlerweile,
129. man kann dann auch schon einmal ein bisschen mehr in die auch – man weiß, wie man
130. mittlerweile mit seiner Mutter reden muss. Früher als Kind hat man immer das Problem
131. gehabt, da hat sie einen nicht verstanden, weil als Kind redet man doch undeutlich und so und
132. heutzutage ist das irgendwo alles ausgeräumt. Man weiß, man setzt sich gegenüber, was ganz
133. wichtig ist, in die Augen gucken und dann auch mit ihr reden. Und sie hat sich immer nur
134. Kinder gewünscht. Und was dann für sie schwierig war, dann 76 die Fehlgeburt zu haben und
135. sie ist einfach glücklich und sie hat gesagt, damit ist auch ihre Lebensfreude wieder mehr und
136. mehr gewachsen. Alleine auch so die Entwicklung zwischen uns Kindern selber anzusehen.
137. Weil sie sieht auch die Entwicklung zwischen meinem Bruder und mir. Mein Bruder
138. eigentlich in die Richtung und ich genau in die andere Richtung. Und das schätzt sie

139. wirklich sehr und das ist für mich einfach für so eine Person – um mich jetzt einfach mal so
140. auszudrücken – bemerkenswert. Aber auch mit dieser Krankheit und mit dieser
141. Schwerbehinderung so flexibel umzugehen, als wenn sie etwas Selbstverständliches wäre.
142. Also ich wüsste nicht, ob ich das könnte.

143.
144. I: Wenn Sie das jetzt noch einmal gedanklich zusammenfassen und sich Gedanken machen,
145. hat das eine Bedeutung für Ihre Berufswahl, dieses ganze Familiäre, diese ganze Konstellation,
146. warum Sie Soldat geworden sind?

147.
148. U: Ich sage einmal, ja. Aus dem einfachen Grund, irgendwo auch durch meine eigene
149. Situation, dass ich von früh an alleine auf mich gestellt war, irgendwo meinen Weg, meine
150. Entwicklung auch ein bisschen selbst mit bestimmt habe, wie und in welche Richtung ich
151. möchte, denke ich mal schon. Auch alleine weil ich mir eigentlich auch die Bundeswehr unter
152. dem Aspekt angeguckt habe, die Bundeswehr hilft, also nicht nur als Verteidigungsarmee
153. oder die bösen Jungs, die irgendwo auf der Straße herum rennen und Leute erschießen,
154. sondern auch, dass es auf der anderen Seite diese ganzen Hilfseinsätze, sei es die Einsätze in
155. Somalia, z.B., oder jetzt auch wieder bei den Hochwasserkatastrophen, einfach um zu helfen,
156. weil irgendwo hat mich das fasziniert - da spielt auch mit hinein auch von meiner Mutter mit
157. der Krankheit, wie sie damit umgegangen ist, uns irgendwo doch versucht hat, uns Kindern
158. wirklich da weiter zu helfen, wo Probleme waren und das hat mich doch irgendwo ein
159. bisschen geprägt und auch in Richtung Bundeswehr auch irgendwo zu gehen. Und auf der
160. anderen Seite aber auch irgendwo etwas selbständig machen zu müssen. Irgendwo ein Muss
161. dahinter zu sehen und das sage ich einmal, da auch der Entschluss in die
162. Unteroffizierlaufbahn zu gehen, mit Menschen alleine da zu stehen, dort die führen zu
163. müssen, die weiter auszubilden, denen zu helfen und das nicht nur irgendwo im Sinne des
164. Dienstes, oder nur dienstlich, sondern auch irgendwo wenn private Probleme auftreten, da
165. weiter zu helfen. Und auch zuzuhören. Und das ist, ich sage einmal, das Zuhören das ist
166. auch irgendwo auf meine Mutter ein bisschen zurückzuschließen, weil da muss man genau
167. zuhören, weil durch den Hörfehler hat sie auch dadurch einen leichten Sprachfehler und
168. meine Mutter muss halt auch öfter einmal mit jemandem sich ganz normal in fünf Minuten
169. irgendwo in Ruhe hinsetzen, alles ruhig und einfach das Ganze, was sie irgendwo vielleicht
170. gehört hat, aus einem vorangegangenen Gespräch, wo mehrere Leute waren, wo es einfach für
171. meine Mutter schwierig wird, einfach noch einmal mit einem von uns, ob es mein Bruder ist,
172. mein Vater oder mit mir sich einfach noch darüber zu unterhalten, um einfach diese Kriterien
173. heraus zu arbeiten, die sie nicht verstanden hat. Und das war eigentlich für mich irgendwo
174. auch die Sache, jawohl, das könntest du schaffen, und deswegen habe ich es einfach - war für
175. die Bundeswehr eigentlich für sage ich einmal ein Testgelände am Anfang. Einfach
176. das auszuprobieren, ob das auch funktioniert und ich habe auch vieles, was ich zuvor daheim
177. gelernt habe, mehr oder weniger im Unterbewusstsein gelernt habe, weil ich – für einen war
178. es irgendwann einmal selbstverständlich, ob ich das hier bei der Bundeswehr, wenn ich eine
179. Gruppe führe oder so etwas, oder mit Menschen zu tun habe – deswegen auch der
180. Verwaltungsberuf, da hat man ja auch wieder mit Bürgern zu tun und da auch noch krasser als
181. bei der Bundeswehr, da hat man vom Sechzehnjährigen, der als erstes hereinkommt, seinen
182. Personalausweis beantragt bis hin zur achtzigjährigen Frau, die allein gestellt ist und die ihre
183. Mülltonne wechseln möchte, oder tauschen möchte, wie es bei uns halt so Gang und Gäbe ist.
184. Und hier, gut es ist ein Gebiet junge Menschen und das hat mich irgendwo interessiert und
185. das wollte ich einfach ausprobieren, ob ich das schaffe. Ich sage einmal die erste

186. Testlaufphase – ja Test ist ein bisschen blöd gesagt – aber einfach das Gefühl dafür, ein
187. bisschen auch gekriegt habe, war dann auch im Verein als Jugendleiter. Und da hat mir das
188. irgendwo Spaß gemacht. Ich sage einmal mir liegt das zwar nicht, also frei oder so zu reden,
189. da komme ich immer einmal vor der Front - da stehe ich da und schwitze, oder komme ins
190. Zittern oder so etwas, aber es macht mir irgendwo Spaß. Und deswegen sage ich mir auch, es
191. war die richtige Wahl und es war auch ein Grund der Wahl, mit der Wahl zur Bundeswehr zu
192. gehen.

193.

194. I: Und wenn Sie das jetzt noch einmal so, wie Sie das für die Berufswahl gemacht haben,
195. einmal auf die Art und Weise, wie Sie auf dem Rechnungsführerlehrgang gelernt haben,
196. beziehen.

197.

198. U: Gelernt –

199.

200. I: Also mit welchen Begründungen auch Sie dort gelernt haben, das ist ganz wichtig.

201.

202. U: Die Begründung liegt einfach da dran, ich habe halt von damals her, wo ich aus der
203. Situation wo meine Oma tot war, alleine alles an mir abarbeiten musste, habe ich mit Lernen
204. irgendwo keine Probleme und ich weiß, dass ich lernen muss um irgendetwas zu erreichen.
205. Dass es auch nicht immer das Richtige ist, was man lernt, jetzt so von den Aufgabengebieten
206. her, was dann halt in so einer Prüfung dran kommt, das ist mir auch klar, aber auf jeden Fall
207. durch die ganze Situation von damals her, weiß ich halt, um etwas zu erreichen, um weiter zu
208. kommen, muss ich einfach lernen. Und ja die Art und Weise, am liebsten mit mehreren
209. Leuten zusammen in der Gruppe, weil da kann man dann wirklich einmal, wie wir es hier
210. auch gemacht haben, auf dem MFT, einfach einmal reingehen in die Unterlagen und einfach
211. einmal was man im Unterricht vielleicht nicht verstanden hat, noch einmal irgendwie in einer
212. Diskussion oder im Gespräch einfach klären bzw. man fragt dann in der Runde, weil das
213. Fragen in der Runde ist doch einfacher, als wenn ich jetzt da stur alleine lerne und dann auf
214. einmal mich umdrehe und dann der hinter mir sitzt, der auch stur alleine lernt, irgendwo frage
215. und deswegen finde ich so eine Gruppenarbeit, wie wir es gemacht haben auch auf dem MFT,
216. irgendwo besser, weil man einfach eher und schneller zu einem Gespräch kommt, als wenn
217. man dann stur alleine lernt.

218.

219. I: Ich bin gerade am Überlegen, wie wir das noch konkreter fassen können. Das war jetzt so
220. die methodische Art und Weise, wie Sie dort gelernt haben. Ich sage einmal so, Sie haben ja
221. sicherlich einfach irgendwo Gründe, dass Sie dort ein gewisses Lernpensum aufgebracht
222. haben, dass Sie sich hingeworfen haben und etwas gemacht haben, dass Sie sich auch mit
223. anderen zusammengesetzt haben. Wenn Sie das jetzt noch einmal überdenken, sehen Sie hier
224. einen bedeutungsrelevanten Zusammenhang zu ihrem familiären Hintergrund?

225.

226. U: Ja, würde ich auch sagen, weil einfach ich stecke mir irgendwo ein gewisses Ziel, das ich
227. erreichen möchte, was ich für mich persönlich nicht zu hoch stecke, um mich nicht selber zu
228. enttäuschen. Und dieses Ziel habe ich irgendwo vor Augen und dieses Ziel verfolge ich auch
229. irgendwo und na gut es gibt Situationen, wo es dann irgendwo ran kommt und wo auch dieses
230. Ziel eigentlich ein bisschen knickt und da habe ich dann mittlerweile dann auch über die Jahre
231. eigentlich so ein bisschen gemerkt, gerade dann musst du nachbohren. Und gut am Anfang
232. war es auch so, dass man die Ziele irgendwo auch zu hoch gesteckt hat, als junger Mensch.

233. Auf der einen Seite hat man es dann irgendwo doch erreicht, oder auch nicht und deswegen
234. habe ich mir meine Ziele irgendwo auf ein gutes Mittelmaß herunter gedrückt und freue mich
235. eigentlich über die Situationen, wenn ich besser bin und dann ist für mich auch das, was
236. Bedeutung hat in der Gruppe. Weil alleine, habe ich mir auch dadurch gemerkt, alleine sein
237. Ziel zu erreichen, das ist glatter Selbstmord. Man muss irgendwo seinen Mitmenschen, die
238. irgendwo die gleiche Richtung einschlagen, irgendwo vertrauen, dass sie irgendwo entweder
239. ein höheres Ziel oder zumindest das gleiche haben. Und ich habe auch mittlerweile auch
240. irgendwo gelernt, oder ich merke es auch relativ schnell, mit welchen Leuten kann ich lernen
241. und mit welchen nicht, die irgendwo das gleiche Ziel haben, oder ein bisschen höher
242. gestecktes Ziel haben und nicht wie es am Anfang öfter passiert ist, nur rein sympathiemäßig
243. mit dem gelernt habe und der irgendwo gesagt hat, „gut, wenn ich meine Vier habe, reicht mir
244. das“. Und für mich ist dann halt ganz wichtig irgendwo bei irgendwelchen Sachen, die man
245. halt macht, wo man weiß, da drauf muss ich hinarbeiten, ein Ziel zu stecken und auch einfach
246. das Bewusstsein, ich muss darauf hinarbeiten.

247.
248. I: Sie setzten sich da selber ...

249.
250. U: Unter Druck.

251.
252. I: Wenn Sie sich nicht selber unter Druck setzen würden, würden Sie dann trotzdem
253. lernen?

254.
255. U: Gute Frage.

256.
257. I: Also jetzt auch in Hinsicht auf den Rechnungsführerlehrgang, hätten Sie sich da nicht
258. so unter Druck gesetzt, hätten Sie dann auch so viel gelernt?

259.
260. U: Eigentlich schwer zu sagen, also weil ich eigentlich schon immer so diese Phase nehme
261. und einfach damit eigentlich auch lerne. Gut, ich habe auch immer einmal so eine Phase
262. drinnen, dass ist auch auf dem MFT passiert, wo ich abends angefangen habe, habe das Ding
263. aufgeschlagen und habe gefragt, was machst du jetzt eigentlich hier? Und da habe ich das
264. Ding einfach genommen, habe zugeschlagen, bin Laufen gegangen z.B., oder irgend etwas
265. anderes erst einmal gemacht. Auch – ich denke einmal irgendwo diesen Druck, aber einen
266. gesunden Druck, würde ich es einfach einmal bezeichnen, den brauche ich irgendwo von
267. meiner Seite her selber, weil sonst würde ich, denke ich einmal, leicht dazu verfallen, oder
268. wenn ich diesen Druck mir selber nicht geben würde, zu sagen, ach irgendwie schaffst du das
269. schon. Und ich sage mal, da habe ich auch ein bisschen Angst davor, dass es da irgendwo
270. hineingeht.

271.
272. I: Sie haben ja gerade angesprochen, Sie haben dann einmal das Buch aufgeschlagen und sich
273. gefragt, was mache ich eigentlich hier so? Was steckt denn da für eine Bedeutung dahinter?

274.
275. U: Ja man ist ja irgendwo, ich sage einmal gerade hier so auf einem Lehrgang die ganze
276. Woche, oder auch über einen längeren Zeitraum, wenn man die Wochenenden z.B. hier
277. bleibt, irgendwo von daheim weg. Und ich sage einmal, kein Mensch kann mir sagen, dass er
278. irgendwo in der Phase nicht irgendwo auch an Daheim denkt, was läuft daheim, sei es bei der
279. Familie, sei es bei Freunden, sei es bei Bekannten, bei den Verwandten und die Gedanken

280. kommen irgend wann einmal hoch und dann hat man auf einmal so etwas da liegen und dann
281. fragt man sich auch wirklich, ist das denn jetzt auch wichtig? Weil für mich ist einfach auch
282. mein Bekanntenkreis, meine Familie und so etwas sehr wichtig und wenn dann solche
283. Gedanken hoch kommen, dann frage ich mich – kommt für mich die Frage auf, was machst
284. du jetzt eigentlich hier. Und wenn ich dann irgendwo dann eine Stunde oder so etwas
285. abgeschaltet habe, über das andere einfach einmal nachgedacht habe, das merke ich, dann ist
286. mein Kopf wieder frei, dann schlage ich das auf und kann dann auch wieder wirklich intensiv
287. und bewusst lernen.

288.
289. I: Jetzt machen wir einmal einen kleinen Sprung auf die gesellschaftliche Ebene. Jetzt haben
290. wir die familiäre Ebene gemacht, so ein bisschen, die private, jetzt mal zur gesellschaftlichen
291. Ebene. Welche Bedeutung messen Sie denn den gesellschaftlichen Umständen bei, so wie Sie
292. sie jetzt für sich vorfinden, dass Sie diesen Beruf ergriffen haben?

293.
294. U: Oh, das wird schwierig. Ja gesellschaftlich teilt sich das Lager bei mir in zwei Hälften
295. daheim, was Bekanntenkreis, Familienkreis oder so etwas angeht. In der Familie selbst viele
296. dabei gewesen, die Kriegsdienstverweigerer gemacht haben. Bekanntenkreis die eine Hälfte
297. auch und auf der anderen Seite die Leute die dabei waren, die länger dabei waren, mit denen
298. man sich unterhalten hat und das war dann irgendwo die Ablegung da drinnen zu finden, ist
299. das jetzt das Richtige für mich, ist es nicht das Richtige für mich. Das war eine Sache, die
300. nicht leicht war. Und da hat mir eigentlich mehr oder weniger die Medien doch ein bisschen
301. weiter geholfen, muss man wohl so sagen, weil ich auch jetzt einer bin, der gerne und viel
302. Nachrichten guckt und auch das politische Geschehen um die Bundeswehr und auch ihre
303. Einsätze und so etwas doch ein bisschen mitgekriegt hat. Und mir das irgendwo – ja gefallen,
304. würde ich einmal so nicht sagen – das wäre vielleicht der falsche Ausdruck, aber in mir das
305. Interesse geweckt hat, einfach an dem Arbeitgeber Bundeswehr und man hat sich da einfach
306. irgendwo – zumindest ich bin einer, der sich lange damit beschäftigt hat, Sie haben heute bei
307. der Ausbildung einmal etwas gesagt, ich möchte gerne die Hintergründe wissen, damit ich
308. weiß, warum ich das mache und das war für mich am Anfang und ich habe mich ich glaube
309. ein dreiviertel Jahr – 19. Mai 99 habe ich meine Musterung und im Januar 2000 war ich zum
310. Einstellungstest, also in dieser Zeit eigentlich auch intensiv, auch direkt auf dieses Thema hin
311. bezogen, mich mit der Zeitung beschäftigt, mit dem Fernsehen beschäftigt und halt auch mir
312. Informationen und auch Meinungen einfach, die verschiedensten Meinungen intensiv
313. angehört. Ich glaube ich bin teilweise sogar einigen Leuten tierisch auf den Nerv gegangen
314. dabei. Ja, weil ich immer wieder gefragt habe, weil wenn irgend etwas für unzufrieden
315. beantwortet war, dann habe ich nachgestochert, warum. Warum habt ihr das so gemacht,
316. warum machst du deinen KDV-Antrag? Mein bester Kumpel, der auch rein zufällig Karl
317. heißt, mit dem ich seit der Schule zusammen bin und heutzutage noch Kontakt habe, dem
318. habe ich im Endeffekt sogar beim KDV-Antrag schreiben sogar noch geholfen, weil ich mich
319. auch mit der Materie irgendwo befasst habe. Und der war richtig erstaunt, wo ich gesagt habe,
320. ich habe mich verpflichtet. Und das ist einfach für mich halt das auch von der
321. gesellschaftlichen Seite gesehen, die Punkte, die vielleicht auch gar nicht so einfach waren,
322. weil dieses Wochenende war eine Sängerin drin, auf WDR kam das glaube ich, die hatte die
323. Frage gestellt, was würden Sie machen, wenn Sie Ihrem Sohn, wenn Ihr Sohn zur
324. Bundeswehr gehen wolle. Und die hat klipp und klar gesagt, ich würde es ihm versuchen
325. auszureden. Und da war mir eigentlich irgendwo bewusst, oder aus meiner Sicht her, wie ich
326. das jetzt gedeutet habe, dass die gute Frau sich nicht unbedingt mit der Materie beschäftigt

327. hat, weil viel auch einfach – und das hat man auch über die ganze Zeit gesehen und auch
328. herausgefiltert, die wenigsten beschäftigen sich überhaupt mit der Materie Bundeswehr. Sie
329. wissen, dass sie da ist, sie freuen sich, wenn sie irgendwo durch die Bundeswehr vielleicht
330. geholfen kriegen, wenn sie in einer Notlage sind, aber ansonsten „Bitte lasse mich in Ruhe mit
331. dem Thema“. Das ist mir in dieser Hinsicht irgendwo auch ein bisschen aufgefallen.

332.

333. I: Welche Bedeutung hat für Sie die Bundeswehr innerhalb unserer Gesellschaft?

334.

335. U: Für mich die Bundeswehr in der Gesellschaft. Aus meiner Sicht her gesehen ist es einfach
336. eine Sache, die jeder Staat haben muss, eine Armee. Und wir Deutschen, denke ich einmal
337. erst recht, allein auch aufgrund unserer geschichtlichen Vergangenheit, um einfach der Welt
338. auch zu zeigen, wir können eine Armee haben, wir können bewaffnet sein und wir können
339. friedlich mit der Bevölkerung umgehen, die um uns herum ist. Und auch denen mit unseren
340. Sachen, die wir zur Verfügung haben dabei zu helfen. Für mich ist die Bundeswehr von
341. meiner Bedeutung her gesehen kein Militär, das auf Krieg aus ist. Und deswegen finde ich
342. auch die Aussage von unserem Bundeskanzler, „An einer Irakkrise oder einem Irakkrieg
343. beteiligen wir uns nicht“, eigentlich in Ordnung. Ich fand es aber auf der anderen Seite in
344. Ordnung, wo er sich solidarisch mit den Amerikanern gestellt hat und gesagt hat, „In
345. Afghanistan jawohl da helfen wir“. Und wie wir ja auch in der einen politischen Bildung jetzt
346. heraus gearbeitet haben, z.B. hat man ja auch gemerkt, dass die Bundeswehr für die
347. Gesellschaft eigentlich auch wichtig sein muss irgendwo, wenn das den Leuten einmal richtig
348. vermittelt würde, würden vielleicht auch viel mehr Leute damit anders umgehen, weil wir
349. akzeptieren die Leute, die KDV-Antrag machen. Aber warum soll ich den Bundeswehrsoldat,
350. der hinget zur Bundeswehr nicht akzeptieren? Und ich sage einmal die Bundeswehr macht
351. eigentlich mehr als genug, um doch eigentlich auch zu beweisen, wir sind keine, die hier
352. durch die Straßen ziehen und Leute schikanieren wollen, oder so etwas. Im Gegenteil, wir
353. wollen den Leuten ja helfen. Und das ist für mich eigentlich eine sehr große Bedeutung diese
354. ganze Hilfsaktion auch intern, im Land erst einmal. Um den Leuten zu beweisen, Leute wir
355. sind da, wir sind vor Ort, wir helfen und wenn es sein muss, verteidigen wir euch auch. Wobei
356. aber für mich auch dieser Verteidigungsgedanke eigentlich den minimalen Prozentsatz von
357. meiner Bedeutung, was die Bundeswehr angeht entspricht, weil für mich ist halt wichtig, den
358. Leuten zu helfen und das war die besten Beispiele Oderbruch, oder jetzt die Elbüberflutung.
359. Da hat man es gesehen, da haben die Leute nach der Bundeswehr gerufen, die Bundeswehr
360. war da, danach war sie weg, zwei drei Tage später wurde Danke gesagt, dass ihr da wart und
361. fünf Wochen später, was wollen wir mit der Bundeswehr? Und das ist für mich eigentlich
362. schade. Da müsste auch von Seiten der Bundeswehr, von den Leuten die, ich sage mal so,
363. Presseoffiziere genannt werden, in den einzelnen Standorten mehr machen. Und nicht nur
364. unbedingt in die Zeitung bringen, heute haben wir den Kommandeur verabschiedet, heute
365. haben wir den Kompaniechef verabschiedet. Einfach auch einmal hineinbringen, was sind für
366. Aktionen drinnen, wie bei uns in S. wird z.B. die Bundeswehr ist da immer beteiligt bei der
367. Umweltwoche, die da durchgeführt wird. Da lese ich von Seiten der Bundeswehr überhaupt
368. nichts in der Zeitung. Warum werden solche Sachen nicht hinein gebracht, wo Soldaten,
369. Rekruten hauptsächlich machen das bei uns Rekruten, die Grundausbildung, einen ganzen
370. Tag durch die Geschichte S. Umland wandern und Müll aufsammeln und das nicht zu knapp.
371. Und da müsste eigentlich, sage ich auch einmal, mehr von der Bundeswehr gemacht werden.
372. Weil die Akzeptanz in der Bevölkerung, man kriegt zwar auf jedem Lehrgang gesagt, wir
373. selber sind alles – nun gut jeder, ob ich, ob Sie das sind, wir sollen irgendwo zu dem Bild

374. beitragen, aber wir müssen den Leuten erst einmal ein richtiges Bild von der Bundeswehr
375. geben und das meine ich fehlt in unserer Gesellschaft.

376.
377. I: Eigentlich haben Sie es ja schon gesagt, welche Bedeutung die Bundeswehr in Bezug auf
378. Ihre beruflichen Ziele hat, wollen Sie das noch einmal konkretisieren?

379.
380. U: Ja, für eigentlich mein berufliches Ziel momentan gesagt, möchte ich gerne Berufssoldat
381. werden, weiß aber auch, dass es nicht einfach ist, Berufssoldat zu werden und ich möchte
382. irgendwo in dieser Schiene, irgendwo weiterlaufen, auch wenn ich aus der Bundeswehr
383. heraus gehe. Einfach, ich brauche - das habe ich einfach für mich selber festgestellt - den
384. Umgang mit den Menschen und ich sage einmal, da hat mich die Bundeswehr doch ein
385. bisschen geprägt, alleine auch schon, früher alleine irgendwo gestanden und heutzutage
386. gelernt auch tageweise mit irgendwelchen fremden Leuten – im Endeffekt ist jeder auf einem
387. Lehrgang erst einmal fremd. Mittlerweile lernt man sich ein bisschen näher kennen, aber dass
388. man die Leute kennt, kann man nicht sagen. Und das Umfeld, dass man dann wirklich im
389. Team zusammen ist, dass man mit Leuten rund um die Uhr, fünf Tage in der Woche auf einer
390. Stube ist und mir hat das dann irgendwo gezeigt, das findest du gar nicht so schlecht. Du
391. musst dich irgendwo arrangieren, gegenseitig, auch gegenseitige Rücksichtnahme wichtig und
392. alles, um einfach auch über eine so lange Zeit, wie auch der MFT war, über elf Wochen, mit
393. den Leuten auf der Stube zurecht zu kommen. Ein freundschaftliches Verhältnis aufzubauen,
394. was auch ganz wichtig ist und auch irgendwo die Kameradschaft. Mir haben schon viele
395. draußen gesagt, also aus meinem Bekanntenkreis, du hast dich irgendwo verändert, vor allem
396. wenn du auf Lehrgängen warst. Die sagen dann nicht zum Schlechten, sondern eher zum
397. Positiven, weil man doch irgendwo ein bisschen freier ist, man wird freier, weil man muss mit
398. den Leuten aufeinander zugehen und ich denke einmal, dass ich, wenn ich das Ziel
399. Berufssoldat nicht schaffe, irgend etwas in Richtung mit Jugendarbeit oder so etwas gehen
400. werde, weil das mich eigentlich auch interessiert. Und auch einfach mit jungen Menschen, ja
401. irgendwo zu arbeiten, weil man lernt von den jungen Menschen auch. Das habe ich gelernt,
402. oder gemerkt auch während meiner Zeit als Jugendleiter bei uns im Verein.

403.
404. I: Welche Bedeutung hat denn Ihr späterer Aufgabenbereich ‚Rechnungsführer‘ für Sie?

405.
406. U: Aufgabe Rechnungsführer gehe ich einfach einmal von meiner Warte aus, eine Sache, ich
407. arbeite, ich habe viel mit Zahlen zu tun. Ich bin einer, der gerne mit Zahlen jongliert und für mich
408. ist einfach auch die Bedeutung da drinnen, ich habe da intensiv mit vielen Leuten zu tun. Also
409. ich habe nicht nur irgendwo mit den Leuten, die in der Truppenverwaltung drinnen sitzen zu
410. tun. Ich habe mit vielen zu tun. Ich habe es mit Vorgesetzten zu tun, die Kompaniechef sind,
411. ich habe es mit dem Bataillonskommandeur zu tun und was da interessant für mich ist, ist
412. einfach die Art und Weise, wie die Menschen zu einem kommen und ihre Wünsche irgendwo
413. anbringen. Weil ein Gefreiter oder ein Panzerschütze, der kommt ganz anders an, als jetzt der
414. Oberstleutnant, oder der Kompaniechef, weil ich hatte die Erfahrung gemacht in der Zeit wo
415. ich da gesessen habe, der Kompaniechef, der meint irgendwo, du gehörst irgendwo zu seiner
416. Kompanie, dabei bist du eigentlich nur für diese Kompanie zuständig, dass du die bearbeitest
417. und er will so, ja zumindest der Kompaniechef, den ich hatte, der ist ja jetzt versetzt, der war
418. einfach so, der wollte einfach so sagen, gut das und das musst du machen, das und das musst
419. du machen und da ist es auch irgendwo interessant, dass man dann wirklich auch die
420. Möglichkeit hat als kleiner Dienstgrad, diese Leute irgendwo in die Schranken zu weisen und

421. sagen, „Hören Sie einmal gut zu, das geht leider so nicht“ und auch mit der richtigen
422. Argumentation, die Leute zu überzeugen einfach von der Sache, weil man hat irgend etwas
423. Konkretes und man kann sie damit überzeugen und kann auch einmal einem höheren
424. Dienstgrad irgendwo einmal die Richtung aufzeigen. Was ich, sage ich einmal, als
425. Unteroffizier im Fernmeldezug vielleicht gar nicht die Möglichkeit so hätte. Weil im
426. Endeffekt auch der Hauptmann oder der Oberstleutnant zu uns kommt und von uns etwas
427. will. Wir wollen ja nichts von ihm, er will ja etwas von uns und das ist einfach eine Sache, wo
428. ich sage, da muss auch einmal ein Dienstgrad oder sonst etwas, auch oder eine Zivilperson,
429. die ja auch kommt und Reisekostenanträge stellt, einfach auch einmal beweisen, dass er auch
430. mit vernünftig oder – ja vernünftig könnte man eigentlich schon sagen - vernünftig mit einem
431. Untergebenen umgehen kann und auch mit dem seiner Kritik, die eventuell kommen könnte
432. und auch kommt. Und das ist das, eine Bedeutung halt für mich, dass ich diese Möglichkeit
433. einfach habe und auch besser, das was man erlernt hat bzw. was man weiß, was man sich
434. selber auch vielleicht erarbeitet hat, unter Beweis zu stellen. Das finde ich irgendwo eine sehr
435. große Bedeutung, was für mich eigentlich der Rechnungsführer an geht. Weil z.B. ich war
436. vorher im S1-Geschäft (Personalgeschäft) tätig, ich hätte nie S1-Feldwebel machen können,
437. weil das Gebiet ist mir einfach zu trocken und ich habe da nur mit Buchstaben und so etwas
438. zu tun. Ich bin halt einer, der mit Zahlen gerne umgeht. Nenne mir eine Zahl, so unter dem
439. Motto, die merke ich mir, mit dem Namen habe ich Schwierigkeiten.

440.

441. I: Der Status Feldwebel, welche Bedeutung hat der denn für Sie?

442.

443. U: Feldwebel einfach auch, wie man auch eigentlich sagt, der Feldwebel ist der Meister in
444. seinem Fach. Die Möglichkeit habe ich als Verwaltungsfachangestellter z.B. nie gehabt, da
445. irgendwo Meister in meinem Fach zu werden. Zumindest jetzt mit meiner schulischen
446. Bildung wäre das nicht möglich gewesen. Also für mich wäre in der Sache nach
447. Verwaltungsfachangestellter, das habe ich gelernt, drei Jahre gelernt, Prüfung gemacht,
448. bumm, aus, Feierabend. Jetzt bist du dein Leben lang Verwaltungsfachangestellter. Und da
449. auch irgendwo die Faszination auch bei der Bundeswehr sich irgendwo hoch zu arbeiten,
450. nicht nur irgendwo in den Gehaltsstufen, sondern auch mit dem Dienstgrad und damit auch in
451. der Verantwortung. Meine Verantwortung wächst mit meinem Dienstgrad und der Feldwebel,
452. wie man so schön sagt ist der Meister in seinem Fach und gut ein Lehrgang macht mich noch
453. nicht zum Meister in meinem Fach. Da gehören andere Kriterien noch dazu. D.h.,
454. weiterlernen, selber noch einmal etwas sich beibringen, indem man sich hinsetzt,
455. irgendwelche Gesetzestexte nachliest und auch dabei weiterlernen mit dem Umgang mit den
456. Menschen. Weil wenn man sich die Leute so durch die Jahrgänge anschaut, die Charaktere
457. haben sich verdammt geändert. Die sind irgendwo, wenn ich mir jetzt so meine Bekannten,
458. meine Kumpels so angucke, die in meinem Alter so sind, die gehen noch ganz anders
459. miteinander um, als einer, ich sage einmal, der in 84 geboren ist. Die haben mittlerweile ganz
460. andere Umgangsformen. Genauso würden Sie es vielleicht sagen, Sie haben mit Sicherheit
461. eine ganz andere Umgangsform, als wir jetzt untereinander und da ist es irgendwo die Phase
462. irgendwo für mich drinnen, weiter zu lernen und auch unter Beweis zu stellen, der
463. Feldwebeldienstgrad den trägst du zurecht auf der Schulter und deswegen auch ist für mich
464. die Bedeutung, erstens einmal der Meister im Fach, aber was für mich die wichtigere
465. Bedeutung ist, da nicht stehen zu bleiben, weiter zu gehen und weiter zu lernen, sich selber
466. weiter zu entwickeln, um einfach mit den verschiedenen Charakteren, die einfach in der
467. Bundeswehr einfach auftreten, umgehen zu können.

468.
469. I: Wenn Sie jetzt das, was Sie bisher erzählt haben, über Ihre gesellschaftlichen Bedeutungen,
470. dann die Bundeswehr allgemein, so im Zusammenhang mit Ihren beruflichen Zielen, der
471. Rechnungsführer und Feldwebel, wenn Sie das einmal so zusammenfassen, welche
472. Bedeutung hat das denn für Ihr Lernhandeln auf dem Lehrgang?
473.

474. U: Ich sage einmal, da kommt eingewisser Druck eigentlich auch mit heraus. Weil die Leute
475. in der Truppenverwaltung wissen, was ich mache. Die Leute in der Kompanie, oder in dem
476. näheren Umfeld bei der Bundeswehr weiß, was man vor hat. Die Bekannten, Verwandten,
477. Familie, die wissen irgendwo alle, was du vor hast und gucken auch irgendwo danach,
478. bewusst oder auch unbewusst. Und irgendwo möchte man sich auch nicht selber bloß stellen,
479. indem man – ja versagen würde ich nicht sagen – aber irgendwo den Fehler macht, sich selber
480. nicht einmal am Riemen reißt, um das Ziel, was man sich ja irgendwo gesteckt hat, und wir
481. sind 21 Lehrgangsteilnehmer bei uns im Hörsaal, die sich irgendwo dieses Ziel gesteckt
482. haben. Und das wäre irgendwo ja eine Bloßstellung für mich selber, wenn ich das nicht
483. schaffen würde. Und deswegen auch dieser gewisse Lerndruck von diesen ganzen
484. verschiedenen Kriterien, die da aufeinander treffen. Weil, egal ob bewusst oder unbewusst,
485. jeder guckt drauf. Weil die Leute wissen es einfach. Einer der es nicht weiß, den ich jetzt frei
486. auf der Straße treffe, der nicht weiß, dass ich hier in Sonthofen sitze und meinen
487. Feldwebellehrgang mache, der wird mich nie fragen, „Hast du deinen Feldwebellehrgang
488. bestanden, oder nicht?“. Aber die Frage kommt automatisch, wenn man nach einem Lehrgang
489. nach hause kommt. Und deswegen einfach der Druck auch von all diesen Kriterien
490. zusammengefasst trägt beim Lernen auf jeden Fall mit dazu. Das wird einem, sage ich einmal,
491. nicht so bewusst während so einem ganzen Lehrgang, weil ich hier, die da, am Wochenende
492. vielleicht mal kurz, vielleicht einmal kurz unterhalten, dann sagt man, gut ich habe
493. Wochenende, ich will meine Ruhe habe, ich will abschalten. Und dann ist das Thema erst
494. einmal vergessen. Und wenn man hier unten ist, sowieso. Und wenn ich dann nach so einem
495. Lehrgang heim komme, dann kommt die Frage, da – man ist noch nicht ganz zur Kaserne
496. hineingefahren, da ist der Wachhabende vielleicht einer, der es weiß, der dich kennt, mit dem
497. man so einen näheren Kontakt hat, da kommt schon die erste Frage, „Und?“. Und ich sage
498. einmal da will man sich nicht irgendwo bloß stellen und deswegen reißt man sich am Riemen
499. und setzt sich einfach hin. Und das bleibt nicht aus.
500.

501. I: Gut. Machen wir hier einmal einen Strich und gehen mehr in die Bundeswehr an sich.
502. Welche Bedeutung haben für Sie denn so Kategorien, wie Ordnung, Kontrolle, Sicherheit?
503.

504. U: Ordnung ist für mich eigentlich ein Thema, was für mich relativ – ja nicht relativ – was für
505. mich sehr wichtig ist. Und das fängt eigentlich schon bei mir daheim selber an. Das hat schon
506. bei mir im Kinderzimmer angefangen und das zieht sich bis heute noch durch. Ich habe z.B.
507. früher gemerkt, wenn meine Mutter in meinem Zimmer war und hat aufgeräumt, das konnte
508. ich nicht ab haben. Weil ich hatte irgendwo, wie es halt bei Kindern ist, da ist es halt einmal
509. unordentlich. Nur wenn, ich habe auch immer gehabt, ich habe selber aufgeräumt, ohne dass
510. mich meine Eltern antreiben mussten, und da stand das da, wo ich es haben wollte. Und ich
511. wusste auch, wo das steht. Und wenn dann meine Mutter aufgeräumt hat, z.B., dann war –
512. „Scheiße, wo ist das jetzt.“ Und das hat sich irgendwo durch mein ganzes Leben durchgezogen.
513. Und ich sage einmal, Ordnung auch in meinem späteren Berufsleben. Eben auch schon
514. angefangen in der Ausbildung bei der Stadtverwaltung. Mir hat damals der Bürgermeister

515. gesagt, „Herr U., seien Sie ordentlich!“. Das hat er mir an den Kopf geschmissen. Und kurz
516. vor meiner Prüfung musste ich bei ihm antanzen und da hat er mich gefragt, ob ich jetzt noch
517. diese Aussage im Kopf, oder diese Aussage ist mir nie aus dem Kopf gegangen, bis heute
518. nicht. Und er hat sich auch mit mir hingesetzt und hat gesagt, „Ich habe Ihnen einfach nur
519. einen Begriff mehr oder weniger an den Kopf geschmissen, um Sie zum Nachdenken zu
520. bringen. Was haben Sie eigentlich von Ihrer Seite her gesehen damit angefangen?“. Ich habe
521. einfach erst einmal darüber nachgedacht. Das hat mich auch angeregt, über meinen Beruf
522. eigentlich, den ich jetzt angefangen habe zu lernen, selber auch schon irgendwo
523. nachzudenken und irgendwo auch versucht, was meint jetzt der Bürgermeister mit dem
524. Begriff Ordnung in diesem Beruf. Und dann hat sich eigentlich relativ schnell
525. herausgefunden. Ob das jetzt die praktische Arbeit ist, d.h. mit den Akten umgehen. Habe ich
526. da keine Ordnung drinnen, finde ich nichts und bei Akten ist ruck zuck etwas weg, auch wenn
527. man dann in einem späteren Zeitraum mit über dreißigtausend Grundstücksakten zu tun hat
528. und da ist ruck zuck etwas weg. Einfach falsch abgelegt, in den falschen Ordner und man
529. findet es nie wieder, nur über einen dummen Zufall. Auch Ordnung, das Verhalten habe ich
530. da auch ein bisschen mit hinein gezogen. Wie verhalte ich mich in der Öffentlichkeit. Das
531. war, man verhält sich, dadurch weil man irgendwo auch sich in einer Verwaltung im
532. öffentlichen Bereich steht, die Leute einen kennen. Man verhält sich auf der Straße anders.
533. Man zieht sich anders an, das kommt aber irgendwo durch das Unterbewusstsein, finde ich.
534. Man zieht sich anders an, man unterhält sich auf der Straße anders mit Leuten und man geht
535. mit den Menschen auch irgendwo anders um. Das ist für mich in den Begriff Ordnung überall
536. mit hinein zu fassen. Und das zieht sich eigentlich in der Bundeswehr auch mit durch. Und da
537. hat mir eigentlich die Bundeswehr nichts Neues gegeben. Weil, dass ich meinen Schrank
538. aufräumen muss, wusste ich. Dass mein Bett sein muss, wusste ich. Und da war für mich aber
539. auch wichtig, wo dann auch etwas Neues war, diese ganze Ordnung, wenn ich mich jetzt von
540. A nach B bewege. Die ganze Ordnung, was Anzug angeht, weil da auf einmal, früher ich so in
541. die Arbeit gekommen, der andere so, der nächste so. So stellt man sie in eine Reihe, gucke ich
542. nur auf die Sachen, ist alles gleich. Und ich sage einmal, das sehe ich irgend alles unter
543. Ordnung. Für mich ist Ordnung nicht einfach, dass der Bleistift richtig auf dem Schreibtisch
544. liegt, oder die Akte richtig im Schrank steht. Für mich gehört einfach zur Ordnung auch der
545. Umgang mit den Menschen. Und das ist einfach meine eigene Philosophie in der ganzen
546. Geschichte, weil Ordnung ist für mich ein weit dehnbarer und übergreifender Begriff. Weil
547. so, wie ich mich gebe, so kristallisiere ich mich auch irgendwo in der Gesellschaft. So kriege
548. ich auch meine Feedbacks von den anderen Mitmenschen.

549.
550. I: Kontrolle und Sicherheit?

551.
552. U: Kontrolle, da kann glaube ich hier sitzen, wer will. Kontrolle mag keiner. Weil der Mensch
553. hat irgendwo tief in sich drinnen sitzen den Drang nach Freiheit. Und Kontrolle schränkt diese
554. Freiheit irgendwo ein. Und sie ist halt bei der Bundeswehr eine Sache, die es einfach geben
555. muss, um einfach die Leute, mit denen ich zu tun habe, in die richtige Richtung zu lenken. Ich
556. will es nicht „weisen“ oder „drängen“ nennen, weil ich sage, man sollte versuchen den
557. Menschen zu lenken. Auf seiner eigenen Bewusstseinebene klar zu machen, in welche
558. Richtung er gehen soll. Und dass wir bei der Bundeswehr irgendwo an einem Strang ziehen
559. müssen, in eine Richtung gehen müssen, was - in der Ausbildung kann man es heutzutage
560. noch sagen, ich habe jetzt auch keine Einsatzerfahrung, dass ich mich korrekt und so etwas auf
561. dem Gefechtsfeld und so etwas bewege. Und da muss irgendwo vom kleinsten Detail in der

562. Bundeswehr, bis hoch eigentlich, bis oben hin. Für mich hört eigentlich die Kontrolle nicht
563. irgendwo beim Stabsunteroffizier oder beim Feldwebel, oder beim Hauptmann, oder beim
564. Oberst auf, diese Kontrolle muss bis oben hin durch sein, gerecht kontrolliert, aber auch
565. irgendwo gerecht muss es sein. Weil, Beispiel einfach nur aus der Praxis. Die
566. Mannschaftsdienstgrade bei uns in der Einheit - Stuben und Revierreinigen - da stehen die
567. Unteroffiziere daneben, kontrollieren, dass das ja ordentlich abläuft. Und wenn ich bei
568. manchen auf die Stube gehe, da kriege ich das kotzen, um das einfach einmal so
569. auszudrücken. (I: bei den Unteroffizieren) Ja. Und ich sage einmal, das kann es dann
570. irgendwo nicht sein, da hört irgendwo die Kontrolle auf und dann fehlt mir eigentlich auch die
571. richtige Argumentation, dass dem Mannschaftsdienstgrad, den ich irgendwo führe, klar zu
572. machen, warum ich ihn kontrolliere. Was mir eigentlich selber – gut ich war nie
573. Mannschaftsdienstgrad – aber was mir irgendwo selber sauer aufstößt, wenn mich einer
574. kontrolliert, bei dem es schlimmer aussieht, als bei Hempels unter dem Sofa. Es ist halt ein
575. ungewolltes Muss, das es gibt und damit muss man irgendwo leben auch und das akzeptieren
576. und auch versuchen, damit zurecht zu kommen. Was vielleicht für den einen oder anderen
577. nicht ganz einfach ist. Der dritte Punkt war? (I: Sicherheit) Sicherheit – Sicherheit ist sehr
578. wichtig, alleine schon, weil man hat, man weiß einfach so was terroristische Anschläge und so
579. etwas und man kennt es eigentlich selber, wenn man in der Wache, wenn es jetzt einfach mal
580. auf den Punkt Wache in die Richtung lenke. Man sitzt da in der Wache, im Wachlokal mit
581. seiner Wachmannschaft und macht seine 24 Stunden, reißt man ab. Man reißt sie im
582. Endeffekt nur ab. Man will es ja irgendwo gar nicht. Nur, wenn man sich einmal ernsthaft
583. darüber Gedanken machen würde, wo ich selber dazu sage, die ich mir gerade jetzt erst so
584. richtig mache, ist es einfach so, ich muss es einfach, weil auch wenn wir in einem friedlichen
585. Landleben, irgendwo gibt es immer Krisenherde, sage ich einmal. Nicht so ein Krisenherd
586. wie Irak, oder so etwas, ich sage jetzt einfach einmal, Leute, die meinen diesen Frieden zu
587. stören und die besorgen sich auch irgendwo diese Mittel, um diesen Frieden zu stören. Man
588. hat z.B. bei dem, was in der Presse herum ging, die von der Standortschießanlage überfallen
589. worden sind und die Waffen mit scharfer Munition geklaut worden sind. Im Endeffekt, wenn
590. man da unten sitzt und Wache macht und weiß, in dieser Kaserne sind Waffen, scharfe
591. Munition, eigentlich alles, was diese Leute bräuchten und das ist eine Sache mit Sicherheit in
592. der Bundeswehr, eine Thematik, die groß geschrieben werden müsste. Ich sage das auch ganz
593. bewusst, müsste. Weil die Routine bringt es einfach mit sich, es passiert nichts und wir
594. können es schleifen lassen. Und da müssten irgendwo, um wieder auf Kontrolle zurück zu
595. kommen, die Kontrolle besser laufen. Weil mir bringt es nichts, wenn der OvWa (Offizier
596. vom Wachdienst) sich in seinen Wolf (militärisches Fahrzeug) setzt, fünf Minuten durch die
597. Kante fährt, fünf Minuten durch die Gegend fährt, sich die Vögelein im Wald anguckt und
598. dann wiederkommt und am anderen Morgen feststellt, dass die Waffenkammer leer geräumt
599. ist. Also da müssten die Leute, die mit den Aufgaben betraut sind, für diese oder für eine
600. bestimmte Zeit auch besser kontrolliert werden.

601.
602. I: Und ganz allgemein, Sicherheit?

603.
604. U: Sicherheit ist einfach das, was jeder Mensch braucht. Weil ohne Sicherheit kann ich mich
605. nicht wohl fühlen. Ohne Sicherheit laufe ich mit Angst durch die Gegend und Angst ist
606. tödlich für mich. Also ist daher Sicherheit überall, in jeder Lebenssituation eine Sache, die
607. man einfach braucht. Und wenn ich jetzt morgens aufstehe und ich hätte die Sicherheit nicht,
608. dass ich hier aufstehen kann, zum Frühstück gehen alleine, dann habe ich, irgendwo, wo

609. kriege ich jetzt etwas zu Essen her? Um das einfach einmal auf einer ganz leichten Ebene
610. anzusetzen, da habe ich eine Unsicherheit. Ich weiß nicht, und Unsicherheit ist für mich auch
611. gleich zu setzen mit Angst. Und deswegen ist auch Sicherheit in sämtlichen Lebenssachen,
612. das fängt von unten an, ob ich morgens aufstehe und ob ich mich abends ins Bett lege, weil
613. wenn ich mir nicht sicher wäre, dass mir heute Nacht nichts passiert, aus irgendwelchen von
614. außen einwirkenden Einflüssen, könnte mit Sicherheit keiner von uns nachts beruhigt schlafen
615. gehen und das ist irgendwo das Gefühl der Sicherheit.

616.
617. I: Und die drei Kategorien einmal wieder auf Ihr Lernhandeln bezogen, von der Bedeutung
618. her?

619.
620. U: Freiheit auf das Lernen bezogen sage ich, die Freiheit ist einfach für mich da, weil ich
621. sage, ich lerne, wann ich will, und ob ich überhaupt will. Das ist für mich die Freiheit, einfach
622. zu entscheiden. Und die Entscheidung, dass ich lernen will, ist irgendwo gekommen, wo ich
623. mich für die Laufbahn entschieden habe. Es hängt da zwar ein Muss dahinter, aber für mich
624. ist das ein freiwilliges Muss. Und das ist für mich dann die Freiheit in dieser ganzen Sache.
625. Kontrolle das ist einfach dann derjenige, der da ist, der für Fragen da ist auch, weil das ist für
626. mich irgendwo auch eine Kontrolle, weil wer keine Fragen hat, der kann nicht lernen. Und die
627. Kontrolle hat man dann auch zum Ende, wo man dann auch irgendwo wieder Angst hat. Das
628. sind die Prüfungen. Und das sind auch Themen, wo man sich dann immer unterhält. Bei dem
629. einen ist die Prüfung gut gelaufen. Ja und dann kommt dann eigentlich schon wieder das
630. Thema Sicherheit, weil jemand, der die Prüfung gut geschrieben hat, der irgendwo am Anfang
631. gut gelernt hat und das alles, der ist sich sicher in der Sache. Einer der - ja vielleicht mit
632. irgendwelchen Hilfsmitteln versucht hat die Prüfung zu schreiben, der ist einfach schon in der
633. Prüfung unsicher, weil ziehe ich das Ding jetzt, oder frage ich einmal drüben, frage ich einmal
634. hinten oder sonst etwas, der fühlt sich schon einmal nicht mehr sicher und da ist es dann auch,
635. um das Ganze noch einmal zusammen zu fassen, diese drei Punkte auch auf das Lernen
636. gesehen, spielen die da auch eine wichtige Rolle mit drinnen. Weil wenn ich mich sicher
637. fühle, kann ich mich auch frei fühlen. Wenn ich kontrolliert werde, gibt es mir doch wieder
638. ein bisschen Sicherheit und auch Freiheit, weil ich irgendwo das Richtige gelernt habe. Ich
639. habe mich mit der richtigen Thematik befasst und deswegen sind das wie Zahnräder
640. zusammenpassen.

641.
642. I: Wenn Sie jetzt einmal sehen, wir haben ja im Soldatengesetz die Pflicht zum treuen Dienen.
643. Das ist ja eine Bedeutung, die steht nicht nur im Raum, die ist ja da. Welche Bedeutung
644. messen Sie diesem Spruch, dieser Pflicht zum Treuen dienen Ihrem Lernhandeln bei?

645.
646. U: Ja für mich ist es, Sie haben es eigentlich richtig betont, ein Spruch. Für mich müsste das
647. eigentlich gar nicht da im Gesetz drinnen stehen, weil ich mir einfach sage, wenn ich so einen
648. Schritt der Entscheidung gehe und ich sage einmal, der ist mit Sicherheit für keinen leicht
649. gewesen, ob Sie das waren, oder ob ich das bin, zur Bundeswehr zu gehen und so. Da muss
650. man sich mit der Thematik auseinandersetzen. Und wenn man dann irgendwo ja sagt und das
651. ist nicht nur bei der Bundeswehr, das ist, wenn ich in der freien Wirtschaft arbeite und da
652. meinen Arbeitsvertrag unterschreibe, ich muss auch morgens hin. Und das muss – gut es gibt
653. Leute, die brauchen das einfach, dass das da drinnen steht. Nur für mich ist dieser Satz nichts
654. anderes als ein Spruch, der irgendwo in einem Gesetzestext steht, um Leute, die da nicht
655. bescheid wissen, oder einfach sich keine Gedanken darüber machen, zu sagen, Leute ihr seid

656. bei der Bundeswehr, ihr habt eine Pflicht. Weil vielen Menschen muss man einfach seine
657. Pflichten aufzeigen, weil sie mehr die Rechte kennen, als ihre Pflichten und deswegen ist es
658. ein Spruch, der für mich irgendwo – für mich nicht drinnen stehen müsste, aber gut ist, dass er
659. drinnen steht. Und deswegen habe ich mir eigentlich über diesen Spruch, oder über diese
660. Passage im Soldatengesetz, nie so richtig Gedanken darüber gemacht, weil für mich es
661. einfach eine Selbstverständlichkeit ist und daraus mache ich meinen Job, weil mir dieses
662. Gefühl einfach sagt, ich habe mich dafür entschieden, du musst jetzt auch das machen, wofür
663. du dich entschieden hast. Du musst dahinter stehen. Und dementsprechend mache ich meinen
664. Job. Und das wirkt sich dann dementsprechend auch auf das Lernen aus. Weil ich, wenn ich
665. meinen Job machen will und will weiter kommen, dann muss ich lernen und deswegen spielt
666. der eventuell im Unterbewusstsein bei mir irgendwo auch eine Rolle mit drinnen, aber jetzt
667. so, dass ich sage, „Das Ding steht da drinnen, deswegen muss ich treu dienen, deswegen
668. muss ich lernen“, auf keinen Fall.

669.

670. I: Welche Bedeutung hat denn die Art und Weise für Sie, wie Sie als Mensch auf dem
671. Lehrgang behandelt wurden, also von den Lehrern, von den Vorgesetzten, von anderen?

672.

673. U: Ja ich beziehe es jetzt ganz einfach einmal ganz krass nur auf den MFT (I: Das sollen Sie
674. ja, es ist ja nur der MFT, der ist ganz wichtig) Von der militärischen Führung, sage ich jetzt
675. einmal ganz ehrlich, offen und ehrlich, Grotten schlecht. Weil da hat mir irgendwo ein
676. Ansprechpartner gefehlt. Was Sie auch schon mit Sicherheit oft genug gehört haben, es stand
677. auf einmal ein Oberfeldwebel in der Stube, was irgendwo für mich auch gesehen ist, der
678. einzige Raum ist, wo ich meinen Privatbereich habe. Und da steht auf einmal ein
679. Oberfeldwebel drinnen, den ich nicht kenne, der keinen Ton spricht und auf irgendetwas
680. wartet. Wir befinden uns eigentlich hier in der Erwachsenenbildung, das wurde am Anfang
681. bei der Begrüßung gesagt und dann passiert einem so etwas. Und dann kommt man sich
682. irgendwo verarscht vor. Also wir hatten auch einen Enteisungsabend, der wäre ideal gewesen,
683. oder auch, wenn jetzt der Enteisungsabend nicht gewesen wäre, dann hätte man auch morgens
684. einmal ein Antreten machen können, dann wäre er nur auf den Hörsaaldienst zugegangen und
685. hätte gesagt, „Hier Herr Stabsunteroffizier, ich bin der und der. Sie haben morgen
686. Hörsaaldienst und lassen Sie morgen früh die Leute antreten“. Dann hätte derjenige, ich
687. konkretisiere das jetzt einmal, der Oberfeldwebel K. einfach hinkommen können, hätte sich
688. vorgestellt, wer bin ich überhaupt, was habe ich hier für eine Aufgabe und dann wäre das eine
689. Sache gewesen, wo ich mit hätte leben können. Nur auf diese Art und Weise, ne. Das war für
690. mich unzufriedenstellend. Und vom Oberstleutnant, ja gut, halte ich nichts, weil er hat
691. versucht, alles schön zu reden. „Ja das wird besser, das wird besser, das wird auch anders
692. gemacht“, aber man hat keinen Erfolg gesehen. Und das ist das, was mich enttäuscht hat. Von
693. der militärischen Führung hier auf dem Lehrgang. Von den zivilen Leuten gesehen, kam ich
694. auf einer gewissen Ebene mit allen eigentlich irgendwo zurecht. Mir hat eigentlich von den
695. drei Leuten der Herr F. am besten gefallen. Weil der Herr F. ist menschlich geblieben. Er ist
696. einfach – er hat uns so genommen, wie wir sind und er hat es nicht leicht gehabt. Weil er hat
697. jetzt auch eine Thematik gehabt, die veraltet war, wo wir ihn auch darauf hingewiesen haben
698. und da hat er eigentlich, denke ich einmal - gut da fehlt ihm wahrscheinlich auch ein bisschen
699. die Erfahrung wie einem Herrn P. z.B. - der hat dann irgendwann auf stur dann gestellt. Aber
700. ich sage einmal das ist, wenn einem die Routine einfach fehlt. Was ich dann sage, dass ist
701. eigentlich eine normale Reaktion darauf. Nur er ist menschlich geblieben. Er hat sich bemüht
702. und er hat es eigentlich auch, ich sage einmal, bei mir geschafft, das einfach, was er an

703. Wissen herüber geben wollte, mir zu vermitteln. Und das fand ich richtig. Auch vom Herrn L.
704. her gesehen, er sollte vielleicht einmal seine Methodik so ein bisschen überdenken. Weil
705. vorne hinstellen, vorlesen, da brauche ich keinen Dozenten, der vorne steht, also das kann ich
706. ganz einfach machen. Ich gebe am ersten Tag die Unterlagen aus und sage in zwei Wochen
707. sehen wir uns wieder zur Prüfung. Lesen kann ich selber, das habe ich irgendwo einmal
708. gelernt, das hatten Sie auch, wo sie bei uns PolBil (politische Bildung) hatten wirklich einmal
709. – da haben Sie mir aus der Seele gesprochen, muss ich wirklich so sagen. Das wirklich so in
710. dem Moment so angesprochen, wie ich es auch gefühlt habe. Und der Herr L. ist aber auch auf
711. der anderen Seite aber auch menschlich und das rechne ich ihm eigentlich auch hoch an, weil
712. ein Kamerad P. z.B. hat es nicht geschafft. Weil ich kann nicht von einem Mann mit so einer
713. Lebenserfahrung, mit so einem Alter und in diesem Alter und auch mit seinem Wissen, weil
714. Wissen hat er, und er hat es auch gut vermittelt, sage ich einmal von der ganzen Sache
715. gesehen, kein Thema, nur menschlich, das hat ihm gefehlt. Das Menschliche ist einfach, ich
716. muss auf die Leute zugehen. Ich kann mich nicht in der ersten Stunde hinstellen, „Ich habe nur
717. noch ein Jahr, mich interessiert das hier sowieso nicht“. Derjenige, der das sich zu Herzen
718. nimmt, der sackt ab. Und dann kann ich mich auch nicht hinstellen und alle zwei Stunden, alle
719. zwei Unterrichtsstunden und erzählen, wie blöd der Hörsaal wäre. „Wie blöd seid ihr denn
720. alle?“. Bester Spruch: „Wer hier eine Drei geschrieben hat bei Bundesreisekosten, den würde
721. ich als Leiter Truppenverwaltung ins Achtung stellen und durch das geschlossene Fenster,
722. egal, welche Etage es ist, zum Fenster hinaus befördern“. Das ist für mich ein Thema, so kann
723. ich nicht mit erwachsenen Menschen reden. Gut er ist, weiß ich nicht, sechzig, einundsechzig,
724. ist mir eigentlich egal. Wir waren eine Mischung zwischen 19 Jahren und 48 glaube ich, da
725. kann ich solche Sprüche nicht bringen. Das ärgert vielleicht den Lebenserfahrenen da drinnen,
726. der sagt sich vielleicht, gut lass ihn reden, der eine oder andere auch. Nur ich bin jetzt einer,
727. ich mache mir da irgendwo auch meine Gedanken da drüber, warum sagt der das? Muss ich
728. mich angesprochen fühlen. Weil ich hatte auch rein zufällig eine Drei geschrieben. Nur ich
729. habe mir im Endeffekt, habe ich mir einfach gesagt, du kannst gar nicht so blöd sein, wie der
730. das sagt. Und weil, wenn ich blöd wäre, würde ich nicht hier sitzen. Weil, dann hätte ich es so
731. weit gar nicht geschafft. Und dann kriegt man aber so einen Spruch. Ja aber viele die nehmen
732. sich das zu Herzen, die überlegen da nicht. Ich habe dann einfach meine Meinung gebildet
733. und habe gesagt, so blöd kannst du nicht sein, sonst würde ich hier nicht sitzen und habe
734. diesen Spruch eigentlich unter einem blöden Witz abgehakt. Und das jetzt insgesamt gesehen,
735. war das von der Ausbildung über Führung und alles wie es war auf diesem Lehrgang grotten-
736. schlecht. Anders kann ich es leider nicht ausdrücken.

737.
738. I: Hatte das eine Bedeutung für Ihr Lernhandeln?

739.
740. U: Ja, ich musste mich mehr hinsetzen, weil ich aus dem Unterricht – einer der nur vorliest,
741. kann ich – lerne ich nichts. Weil, wenn ich vorlese, das mache ich mit Kindern, denen ich eine
742. gute Nacht Geschichte erzähle. Aber nicht mit einem erwachsenen Menschen, der da sitzt und
743. irgendwo aufkommende Fragen beantwortet haben möchte, irgendwo von einem, der das
744. gelernt hat, der das kann vermittelt zu kriegen auch und das hat gefehlt. Und das durch die
745. ganze im Endeffekt, global gesehen durch die ganze Bank weg und deswegen musste man
746. sich einfach mehr hinsetzen und selber mehr machen.

747.
748. I: Das haben Sie auch gemacht.

749.

750. U: Habe ich auch gemacht, ja. Weil einfach Fragen da waren, die man sich dann doch erst
751. abends und, ja erst abends, wenn man zusammen gesessen hat und darüber geredet hat.
752. Meistens haben die Lernabende bei uns so angefangen, wir haben uns über den Tag
753. unterhalten. Und das waren – da hat man sich dann darüber aufgeregt, wie der Tag dann
754. wieder abgelaufen ist z.B. und dann ging dann eines in das andere über und dann kamen dann
755. einfach die Fragen auf. Und dann hat dann eigentlich jeder so die Fragen genommen, die ihm
756. eingefallen sind, oder einfach wahllos in den Raum gestellt und dann hat man da drüber
757. einfach gesprochen, der eine hat das etwas mehr mitgekriegt, der andere hat da etwas mehr
758. mitgekriegt und dann haben wir uns gegenseitig die Fragen, die wir haben, beantwortet und
759. diese Fragen finde ich, hätte aus meiner Sicht nicht vollständig, aber zum größten Teil
760. derjenige beantworten müssen, der vorne steht. Dafür steht er da, dafür verdient er sein Geld.
761. Und wir wollen das Wissen haben, sonst hätten wir nicht da gesessen. Er hat das Wissen, oder
762. diese Personen haben das Wissen und die müssen es herüber bringen. Egal wie, aber sie
763. müssen es so herüber bringen, dass das, einmal so ausgedrückt, der Dümme im Hörsaal
764. kapiert. Und das ist halt denen ihre Aufgabe und diese Aufgabe ist bei allen komplett verfehlt
765. worden.

766.
767. I: Wenn Sie sagen, Sie wollen das Wissen haben, welche Bedeutung steckt denn da hinter?

768.
769. U: Ich mag das nicht, wenn ich da sitze und weiß zwar jetzt, das ist das Bundesreisekosten-
770. gesetz, um einfach noch einmal ein Beispiel festzumachen. Gut, dann weiß ich die
771. Überschrift von diesem Gesetz, aber ich will wissen, was steht da drinnen. Was kann ich
772. damit machen, was kann ich damit bewerkstelligen, was kann ich daraus mitnehmen, um
773. eventuell auf Fragen, die ja irgendwo in dem Aufgabenbereich täglich kommen, vernünftig zu
774. antworten. Und das ist für mich eigentlich, dafür die Bedeutung.

775.
776. I: Wenn ich jetzt einmal ganz allgemein Frage, welche Bedeutung hat denn der
777. Rechnungsführerlehrgang so ganz global gesehen für Sie?

778.
779. U: Einmal wieder aus dem eigenen Standort weg zu kommen, andere Menschen, andere
780. Charaktere kennen zu lernen, andere Führungsstile auch und auch wieder selber einem
781. bewusst zu werden, dass Leute, die ganze Woche über in der Kaserne sitzen und erst am
782. Wochenende nach hause kommen, oder erst darauf die Woche, oder darauf die Woche. Weil
783. das verliert man aus den Augen, wenn man in einem Standort ist, wie ich, wo ich abends nach
784. 16:30 nach hause fahre. Da ist das nämlich das Geschäft auf einmal dieser Beruf, zu einem
785. alltäglichen Beruf geworden, mit Anfangszeit, Endzeit. Und hier kriegt man einfach wieder das
786. Gefühl, man muss es erst einmal wieder entwickeln, wo fängt der Tag an, wo hört er auf. Und
787. der Tag fängt nicht Sonntagabend, wenn ich hier ankommen an und hört dann erst am Freitag,
788. wenn ich daheim ankomme wieder auf. Ich muss meinen Tag hier irgendwo wieder, muss ich es
789. irgendwo wieder lernen, oder es aus mir heraus holen, dass das ein ganz anderes Leben auch
790. wieder ist. Und das ist eigentlich, was man auf solchen Lehrgängen, neben dem
791. Rechnungsführer z.B. nicht vermittelt kriegt, aber irgendwo für sich selber feststellt und auch
792. vielleicht auch feststellen sollte. Weil hier sitzen genug Leute, die ganze Woche in der
793. Kaserne, die weite Anfahrtswege haben, die es sich nicht leisten können, jede Woche nach
794. hause zu fahren und so bzw. täglich nach Hause zu fahren. Und da weiß man auch erst wieder
795. mit den Leuten in der eigenen Einheit, mit denen ihren Aussagen erst einmal wieder
796. zurechtzufinden. Weil da kommt dann doch die eine oder andere Aussage, ja du fährst ja

797. sowieso täglich heim. Nach einer Zeit sagt man dann, ja könntest du doch auch, um einfach
798. nur diese Antwort irgendwo abzudrängen von einem, weil man dann, wenn man ehrlich ist,
799. sich mit dieser Thematik gar nicht mehr befasst. Und hier wird man - irgendwo kommen dann
800. solche Situationen, wo – oder solche Fragen, oder solche Aussagen einfach abgeschmissen
801. werden, bekommen die eigentlich wieder eine Bedeutung. Ich weiß jetzt, ich mein du sagst es,
802. ja der Mann hat recht, ich sitze jetzt auch hier die ganze Woche, ich komme nicht weg und
803. muss einfach auch lernen, wo fängt mein Tag an, wo hört mein Tag auf. Und da muss man,
804. ich mache es zum Beispiel, ich mache es so, ich muss es auch für mich einfach so machen, für
805. mich fängt er einfach damit an, nicht morgens beim Aufstehen, für mich fängt er an mit
806. Dienstbeginn. Also ich habe mir das irgendwo auf den Dienstplan hereinbezogen. Das ist für
807. mich einfach mein Berufsleben und was danach kommt, ist mein Privatleben. Und deswegen
808. auch, versucht man dann irgendwo, oder ich versuche es dann auch, mit den Leuten, mit
809. denen man auf der Stube ist, oder auch im Zug (militärische Organisationseinheit), oder die
810. man hier irgendwo in der Kneipe oder im Fuchsbau trifft, irgendwo auch Kontakt und
811. eventuell sich unterhalten zu können, aufzubauen und zu knüpfen. Also nicht nur speziell auf
812. Lehrgang. Ich sitze auch den ganzen Tag im Unterricht, das ist für mich wichtig, oder da liegt
813. die Bedeutung darin. Gut, das ist die größte Bedeutung, die es irgendwo hat, weil das ist das
814. Gebiet, womit ich meine eigenen gesteckten Ziele erreichen kann. Aber das Umfeld darum
815. herum, da lernt man irgendwo für das Leben und auch um einfach auch einmal wieder andere
816. Meinungen zu akzeptieren und auch zu verstehen.

817.
818. I: Wenn Sie jetzt noch einmal, ich nenne das jetzt einfach einmal so, auf Ihre Lernbiographie,
819. blicken. Die geht ja in der Schule irgendwo einmal los, vielleicht im Kindergarten, also eine
820. institutionelle Lernbiographie, wenn Sie das jetzt einmal irgendwie in einen Zusammenhang
821. bringen, bedeutungsmäßig mit Ihrem Lernhandeln auf dem MFT, hat das eine Auswirkung
822. darauf?

823.
824. U: Das Lernverhalten vor der Bundeswehr, oder vor diesem Lehrgang?

825.
826. I: Gut, sage ich jetzt einmal, Ihre Lernbiographie, wie Sie sich selber wahrgenommen haben
827. als Lerner, wie Sie von anderen wahrgenommen wurden als Lernender? Ihre Fähigkeiten zu
828. lernen, oder die Art und Weise, wie man lernt, wie man Lernen selber wahrnimmt.

829.
830. U: Das Lernverhalten eigentlich bei mir hat sich über die Jahre verändert. Am Anfang
831. Grundschulzeit war meine Oma da, mit der ich lernen konnte. Dann war die Oma irgendwo
832. nicht mehr da, dann habe ich alleine gelernt, weil da war keiner. Ich hatte vielleicht auch aus,
833. ja, wie will ich es ausdrücken. Ich sage einmal, ich habe mich vielleicht auch, weil meine
834. Oma meine Bezugsperson war und die war nicht mehr da, irgendwo was außen herum war,
835. irgendwo ein bisschen abgeschottet. Und da stand ich auf weiter Flur alleine und habe dann
836. auch, was ich lernen musste, alleine durchgelernt. Und eigentlich erst wo ich den P. kennen
837. gelernt habe, also meinen besten Kumpel, fing das eigentlich wieder an, dass ich mit jemand
838. anderem zusammen gelernt habe und ich sage einmal, das sind zwei krasse Sachen. Einmal
839. alleine lernen, was einem schwierig fällt, sich einfach dafür zu begeistern, zu interessieren
840. und lernen in der Gruppe. Lernen in der Gruppe hat immer irgendwo mit Spaß zu tun, weil
841. man fängt irgendwo an und irgendwo hat man aufgehört, man hat es gar nicht gemerkt, weil
842. man irgend einen Scheiß gemacht hat, weil man Witze sich vielleicht erzählt hat mittlerweile
843. und für mich ist einfach das Wichtigste, nie alleine zu lernen. Und das ist auf dem MFT hier

844. und jetzt auch wieder auf dem AMT, bis jetzt eigentlich komplett erfüllt. Weil ich brauche
845. nicht alleine zu sitzen, weil jetzt kommen schon die ersten – wir haben da so eine Gruppe
846. gehabt, wo wir gelernt haben und die Frau S. z.B., die kam schon an, „aber wir lernen wieder
847. zusammen“. Ich sage einmal, da suche auch nicht nur ich, sondern andere Leute den Kontakt
848. zu einem, mit dem ich zusammen lernen kann, um sich selber den Spaß ins Lernen hinein zu
849. bringen. Weil, wenn ich da alleine sitze, dann macht es keinen Spaß und das kann mir keiner
850. erzählen, ich setze mich stundenlang vor einen Gesetzestext und das macht mir Spaß. Also
851. der lügt für mich in meinen Augen, weil beim Lernen muss Spaß sein und ohne Spaß lerne ich
852. nicht und um Spaß zu haben, muss ich mit mehreren lernen.

853.
854. I: Rahmenbedingungen. Wenn Sie jetzt einmal schauen, wie waren denn hier – Sie haben ein
855. bisschen etwas erzählt, Sie richten Ihr Leben hier im Endeffekt ein, während dem Lehrgang,
856. aber es gibt ja noch andere Rahmenbedingungen, also die Unterbringung, dann die
857. Erreichbarkeit von Lernmitteln, was gibt es noch für Rahmenbedingungen? Ja, dass Sie zu
858. viert vielleicht auf einer Bude waren, oder so. Was hat das für eine Bedeutung für Ihre
859. Lernmotivation?

860.
861. U: Dass man mit vier Mann auf der Stube ist, trägt zur Motivation eigentlich bei. Weil, wenn
862. man selber vielleicht noch keine Lust hat und es sitzt einer dabei, der vielleicht schlechter
863. lernen kann, der nicht so schnell lernt, der vielleicht auch aus dem Unterricht mehr als
864. genügend Fragen im Kopf herum schwirren hat, der setzt sich eher einmal hin, schon früher
865. und fängt an. Und dann geht es einfach schon los, dann kommen die Gedanken hoch – oder
866. ich sage einmal nicht Gedanken, das schlechte Gewissen, der lernt, du nicht. Und deswegen
867. sage ich, also Einzelstuben wäre eine Sache, um Gottes willen. Ich sage einmal, mindestens
868. zwei Mann und desto mehr würde ich nicht sagen, zwei bis vier Mann auf der Stube ist
869. eigentlich so eine Sache, wo der Rahmen im Rahmen bleibt und man irgendwo da auch die
870. Motivation, oder auch, ja das schlechte Gewissen in einem geweckt wird und dann einfach
871. auch sagt, jetzt fange ich auch an zu lernen. Jetzt setze ich mich hin. Jetzt lasse ich halt den
872. Einkauf, oder die Stunde im Fuchsbau, oder so etwas, die lasse ich dann einfach weg und das
873. ist einfach wichtig für mich. Also eine Stube, Einzelbelegung, wäre aus meiner Sicht das
874. schlechteste, was man machen könnte. Es nervt einen vielleicht auch. Wenn man daheim ist,
875. hat mein sein eigenes Schlafzimmer, man hat seine eigenen vier Wände, was man hier einfach
876. nicht hat. Aber wer damit nicht umgehen kann, der ist irgendwo fehl am Platz auch. Was
877. Lernmittel angeht, Lernmittel die auf dem MFT uns zur Verfügung gestellt worden sind, von
878. Seiten der Dozenten, die sollten wenigstens dann so aktuell sein und so überarbeitet sein, dass
879. erstens derjenige der vorne steht und das ganze Ding vorträgt, selber weiß, was da drinnen
880. steht – was auf dem MFT teilweise nicht gegeben war. Dann sollten Sie so aktuell sein, dass
881. sie auch den entsprechenden Gesetzesgrundlagen entsprechen und dass man damit auf der
882. Stube im Eigenstudium, Selbststudium lernen kann. Und gut jetzt hier an der Schule ist
883. eigentlich so gegeben durch die Vorschriftenstelle, dass man wirklich gut die Chance hat, an
884. die Vorschriften dran zu kommen, die man benötigt. Also ich sage einmal von der Schule her
885. ist wo man Informationsmaterialien oder Gesetzesgrundlagen, oder so etwas, was man
886. braucht, denke ich einmal ist es ausreichend zur Verfügung gestellt. Ich sage einmal,
887. vielleicht nicht so gut zur Verfügung gestellt, weil wenn ich z.B. hinter einem Beamer hinterher
888. rennen muss, um den zu kriegen – gut das war jetzt nicht auf dem Lehrgang, sondern auf
889. davor dem Lehrgang, dass dann halt für weiß ich nicht wie viele Lehrgangsteilnehmer nur so
890. und so viele Anzahl an solchen Materialien und um die es geht irgendwo heutzutage in diese

891. Richtung, nicht zur Verfügung stellen kann. Oder dass dann hier auch – für mich dann auch in
892. den Rahmen hinein gehört, ist eigentlich auch die Größe des Raumes, wo ich drinnen bin und
893. dieser Raum, wo wir drinnen gesessen haben, ich kam mir vor, wie eine Sardine in einer
894. Dose, weil das war (macht ein Geräusch, welches die Enge wiedergeben soll), weil wir waren
895. 24 Leute in dem Raum, also da war innerhalb von zehn Minuten, war die Luft auch
896. verbraucht und da waren die Rahmenbedingungen grottenschlecht. Aber ansonsten, so was
897. jetzt von Seiten von der Schule her kommt an Ausbildungsmaterialien, sage ich einmal, dass
898. ist eine befriedigende Sache, die es gibt, nur halt von Seiten der Dozenten, das müsste wirklich
899. überarbeitet sein. Und da müsste auch in den Gedankengängen von, wie beim Herrn L. z.B.
900. einfach einmal – damals, damals war das – das ist eine Sendung bei NDR und nicht ein
901. Thema im Unterricht. Weil mich interessiert als Lehrgangsteilnehmer, was ist heute, was
902. muss ich wissen und was war nicht in 67, weil da habe ich noch nicht einmal gelebt, das
903. interessiert mich nicht. Weil, ob da jetzt ein Gesetzestext verfasst worden ist, der dreimal sagt,
904. der kriegt das und heutzutage heißt das aber, er kriegt es nicht, dann ist es einfach so. Und
905. das interessiert mich nicht. Und das sage ich einmal, mich hat es nicht verwirrt, weil ich
906. denke einmal, ich konnte da ganz gut heraus kristallisieren, was brauche ich, was brauche ich
907. nicht. Und weil gut, das hat mir auch damals immer mein Lehrer zum Vorwurf gemacht, ich
908. bin zu ruhig im Unterricht. Aber ich sitze meistens da, ich bilde mir meine eigene Meinung.
909. Ich hole mir das raus, was ich meine das brauche ich und arbeite dann lieber dann noch
910. einmal da in diese Richtung, eventuell auch noch einmal fünf bis fünfzehn Minuten, länger
911. aber nicht, diesen Unterricht irgendwo im Nachhinein für mich selber durch – gedanklich
912. einfach nur. Um dann eventuell mit Fragen entweder auf denjenigen im nächsten Unterricht,
913. weil sollte aus meiner Sicht noch einmal auf das Vergangene aufgebaut werden und da
914. nachgefragt werden, sind da Fragen. Weil ich kriege jetzt ein Thema vor den Kopf geknallt
915. und dann kommt gleich die Frage, „Haben Sie noch Fragen?“. Vielleicht bin ich da ein
916. bisschen zu blöd zu, aber so schnell hat das mein Kopf nicht verarbeitet und da müsste
917. irgendwo am anderen Tag, die Zeit müsste man sich nehmen. Egal, wie kurz der Lehrgang ist,
918. oder wie voll gepackt der ist. Aber diese Zeit müsste ich mir nehmen, das ist eine Aufgabe
919. von einem Dozenten, der vorne steht. Der muss auch irgendwo, ich sage einmal – für ihn ist
920. es auch ein Stück Kontrolle irgendwo. Haben die das kapiert, oder haben sie es nicht kapiert?
921. Und da nicht irgendwo stumpfsinnig irgend etwas abfragen, weil irgendwo stumpfsinnig
922. abfragen, das kann ich überall. Dann sehe ich, das macht der einmal, das macht der im
923. zweiten Unterricht, beim dritten Unterricht habe ich mich abends hin gesetzt, habe das, was
924. der mir ungefähr so gesagt hat, fast auswendig gelernt, dann weiß ich es zwar, aber ich kann
925. es noch nicht anwenden. Und da müsste auf diesem Lehrgang, vor allem auf diesem Lehrgang
926. irgend etwas gemacht werden in dieser Richtung.

927.
928. I: Gehen wir einmal auf das Thema Prüfung hin. Ich sage einmal ganz allgemein, welche
929. Bedeutung haben denn die Prüfungen, die Art und Weise, die Menge, wie sie auf dem MFT
930. abgehalten wurden, für Ihr Lernhandeln?

931.
932. U: Die Prüfungen sind in meinen Augen ein übles Muss. Weil wir müssen vergleichbar sein
933. in unserer Gesellschaft, da ist unsere ganze Gesellschaft irgendwo aufgebaut. Und wenn ich
934. keine Grundlage habe, um irgend einen Vergleich anzustellen, ich glaube, ich würde mich
935. heutzutage in unserer Gesellschaft gar nicht mehr zurecht finden. Deswegen sind für mich
936. Prüfungen ein übles Muss. Nur dieses Muss akzeptiere ich irgendwo, weil ich mir selber sage,
937. ich weiß selber, wo stehe ich, was kann ich, was kann ich nicht. Habe ich das, was ich

938. meinte, habe ich das verstanden, kann ich das umsetzen? Und das gibt für mich eigentlich
939. selber so eine Prüfung persönlich selber wieder. Nur, wie die Prüfungen auf dem MFT
940. abgelaufen sind, finde ich sie eigentlich schwachsinnig. Weil ich lebe eigentlich in dem
941. Standpunkt, was ich lerne, muss ich anwenden können. Was ich vergesse, muss ich nachlesen
942. können und was ich nachlesen kann, das habe ich irgendwo schon einmal gehört, weil ich
943. weiß, wo ich nachlesen kann. Und da kriege ich eine Prüfung vorgesetzt, wo ich alles im
944. Kopf haben soll und wenn mir einer erzählt, dass er aus dem Lehrgang genau noch
945. hundertprozentig weiß, was auf diesem ganzen MFT vermittelt worden ist, dass der das
946. hundertprozentig, der lügt in meinen Augen auch. Weil für mich ist auch diese Prüfung, die
947. Prüfungen wie sie zu Hundertprozent im MFT gelaufen sind, nicht realitätsnah. Und eine
948. Prüfung sollte realitätsnah sein. Weil, wenn ich etwas draußen in der Verwendung als
949. Rechnungsführerfeldweibel, jetzt mal davon angefangen, sitze und ich weiß jetzt nicht mehr
950. ganz genau, oder ich bin mir unsicher, dann greife ich zum Gesetzestext und den muss ich
951. beherrschen, den muss ich können, nicht nur können, den muss ich beherrschen. Und für mich
952. ist stupides Auswendiglernen nur ein Können, aber kein Beherrschen. Ich muss wissen, wo
953. steht es und wie wende ich es an. Wie muss ich diesen Gesetzestext lesen und deswegen
954. gehört für mich in so eine Prüfung, gerade bei der Erwachsenenbildung, die Grundlage,
955. worauf diese Prüfung aufbaut, und das ist halt das Gesetz, gerade beim Rechnungsführer
956. gehört das einfach in die Prüfung mit hinein. Und da zählt für mich auch keine Begründung
957. von einem Herrn L., „Dann hätten Sie ihre Antwort begründen müssen“. Weil wenn ich mit
958. Gesetzestexten arbeite und ich habe es bei der Verwaltungsprüfung auch so gehabt, dass wir
959. zwei solche dicken Wälzer gehabt haben. Ich muss erst einmal wissen, wo es steht es, wie
960. wende ich es an und die Begründung ergibt sich alleine schon daraus, wenn ich den richtigen
961. Paragraphen hinschreibe. Das steht im Paragraphen zwei, Absatz zwei und dann habe ich die
962. Begründung. Also das war für mich keine richtige Begründung, warum keine Gesetzestexte in
963. der Prüfung dran genommen werden. Weil das ist einfach für mich nicht realitätsnah und das
964. sollte eine Prüfung sein. Realitätsnah das heißt, in diesem Gebiet habe ich meinen
965. Gesetzestext irgendwo neben mir in der Nähe, im Umfeld irgendwo vorhanden, um einfach
966. wenn ich Fragen habe oder unsicher bin, nachzuschauen. Es gibt andere Sachen, wo ich mir
967. auch sage, da gehört es nicht hin und ich sage die zwei Prüfungen die haben wir jetzt noch
968. (spricht vom AMT), das ist für mich Recht und erzieherische Maßnahmen. Da muss ich
969. irgendwo schnell und so oft auch aus dem Bauch heraus handeln können und da muss ich
970. wissen, was steht drinnen. Da habe ich keine lange Zeit mehr, nachzugucken.

971.
972. I: Die Noten, die Sie jetzt so auf Ihre Prüfungen bekommen haben. Die Sie sich ja mehr oder
973. weniger selbst erwirtschaftet haben, welche Bedeutung haben die denn für Ihr Lernhandeln?
974. Vor allen Dingen, nehme ich einmal an, das werden ja vor allen Dingen die ersten gewesen
975. sein, die dann das weitere Lernhandeln mit irgendwo beeinflusst haben.

976.
977. U: Gut, hätte ich die ersten genommen, hätte ich aufgehört zu lernen, die waren nämlich gut.
978. Noten sind für mich eigentlich eine Sache, wo mir einer irgendwo auch seine Meinung
979. aufzwingt. Weil er sitzt da, korrigiert diese Prüfung und bestimmt über richtig und falsch. Gut
980. hier geht es eigentlich noch von der Sache her, was richtig und falsch zu sehen ist, weil das ist
981. klar definiert. Aber es gibt auch andere Situationen, wo man benotet wird und das ist für mich
982. eigentlich eine Beurteilung wo Noten drinnen stehen. Weil, da bewertet mich einer, der
983. vielleicht gar nicht – wenn ich den Kompaniechef angucke, der leider Gottes, das verstehe ich
984. auch irgendwo, unmöglich ist, jeden persönlich kennen zu lernen, weil dafür ist eine

985. Kompanie einfach zu groß. Aber er nimmt sich das Recht heraus, oder er hat das Recht,
986. jemanden zu beurteilen mit Noten. Und deswegen sage ich, Noten haben für mich irgendwo
987. keinen Stellenwert. Und Noten beeinflussen mich eigentlich nur geringfügig, was Lernen
988. angeht. Für mich sagt es einfach nur aus, gut aus Sicht dieser Person, die mich da geprüft, oder
989. kontrolliert hat, stehe ich da und da. Aber mehr sagt mir das eigentlich nicht aus. Gut es
990. kommt dann doch irgendwo, wenn dann noch einmal eine Vier oder eine Fünf oder so etwas,
991. oder eine Sechs sogar darauf steht, da sagt man sich selber, da sagt man sich, oh Scheiße,
992. was hast du da für einen Mist gebaut? Aber im großen Teil lege ich da keinen Wert drauf und
993. auch keine Relevanz drauf. Weil ich sage, wenn sich jemand Gedanken machen muss, in,
994. Textform, der muss sich mit dem Mann oder mit dieser Person mehr beschäftigen, als wenn ich
995. eine Note hinschreibe. Weil eine Note habe ich schnell hingeschrieben und man sagt ja so
996. schön, Papier ist geduldig. Ich habe ruck zuck eine Note hingeschrieben, aber wenn ich einen
997. Text verfassen soll und muss den Mann wirklich darstellen, also sprich diesen Mann
998. beschreiben, um den einfach zu beurteilen, da muss ich mich mit dem Mann befassen,
999. beschäftigen und dann ist für mich so eine Benotung, oder so eine Beurteilung erst etwas mit
1000. Wert. Und deswegen sage ich für mich ist eine Note irgendwo kein Thema, was mich irgendwo
1001. – auf keine Art und Weise nicht – ist halt eine Note nicht unbedingt das Mittel, was mich zum
1002. Lernen antreibt.

1003.

1004. I: Welche Bedeutung hat denn der Umstand für Ihr Lernhandeln, dass Sie auf diesen Lehrgang
1005. kommandiert wurden, also im Prinzip befohlen wurden?

1006.

1007. U: Gut, befohlen, befohlen kann man jetzt einfach sagen, das wollte ich nicht, aber ich
1008. möchte, dass du da hin gehst, ab marsch, da geht es hin. Das ist für mich kein „befohlen“, weil
1009. ich habe mich entschieden Feldwebel zu werden, Rechnungsführerfeldwebel zu werden. Ich
1010. habe die Möglichkeit gehabt, oder man hat die Möglichkeit sich zu informieren, was erwartet
1011. mich, und das stand eigentlich auch schon fest, ich werde auf den Lehrgang gehen müssen.
1012. Und dieser Lehrgang ist für mich wichtig, damit ich das überhaupt ausüben muss. Deswegen
1013. sage ich, Kommandierung schön und gut, das ist so ein militärischer Begriff, da steht
1014. Kommandierung drauf, aber im Endeffekt ist es eigentlich in meinem Sinne, den ich mir
1015. selber irgendwo aufgezeigt habe und den der Dienstherr mir einfach nur in einer schriftlichen
1016. Form gibt, um zu sagen, „jetzt darfst du auf den Lehrgang, nicht musst, darfst“. Weil z.B., ich
1017. habe auch für einen Lehrgang fast zwei Jahre gekämpft, dass ich da hin durfte. Das war beim
1018. UL 2 (Unteroffizierlehrgang zweiter Teil). Ich war zwei Jahre im S1-Geschäft tätig und habe
1019. immer gesagt, zum Schluss bringt der mir nichts mehr, weil dann weiß ich es. Und das hat
1020. mich eigentlich auch, also dieser Lehrgang in dieser ganzen Hinsicht eigentlich bestätigt, weil
1021. ich saß hier auf dem Lehrgang, zehn Wochen, acht Wochen, das weiß ich jetzt nicht mehr so
1022. genau – zehn Wochen, ja zehn Wochen ging er, die haben mir nichts Neues erzählt und dann
1023. ist für mich so ein Lehrgang sinnlos, vergeudete Zeit, weil ich habe, wie habe ich es daheim
1024. in der Verwaltung gesagt, wenn sie mich gefragt haben, „Wie fandest du den Lehrgang?“ da
1025. habe ich einfach nur darauf zwei Antworten gegeben, „Ich war der bestbezahlteste Arbeitslose
1026. Deutschlands“ und die andere war – „Ich kenne das Vormittagsprogramm von Pro7 besser, als
1027. jede Hausfrau“. Und ich wollte eigentlich damit denjenigen, die mich da gefragt haben,
1028. einfach nur einmal so eine Anregung geben. Das waren nämlich hauptsächlich Spieß, Chef
1029. und mein S1-Feldwebel. Ob das so super war, mich am Ende des – ja nur um auf den
1030. Feldwebellehrgang gehen zu dürfen, damit ich die Voraussetzungen habe, auf so einen UL2
1031. noch nachträglich zu schicken. Wobei sich der Dienstherr schon vorher gesagt hat, der

1032. braucht eigentlich keinen UL2, wenn er S1 macht. Und das sollte eigentlich einmal vielleicht
1033. auch die Philosophie der Bundeswehr vielleicht auch so ein bisschen überdacht werden, in
1034. dieser Richtung. Braucht dieser Mann diesen Lehrgang, oder braucht er ihn nicht? Und wenn
1035. ich, auf S1 brauche ich ihn nicht, ist Verwaltungstätigkeit, auf Feldweibel und
1036. Rechnungsführer brauche ich diesen UL2 auf einmal, obwohl ich mit diesem Geschäft
1037. überhaupt nichts mehr zu tun hatte. Das ist für mich sinnlos heraus geschmissenes Geld.

1038.

1039. I: Sie wissen ja, dass die Lehrer sich an Lehrpläne halten müssen, also da ganz strikte
1040. Vorgaben haben. Welche Bedeutung hat denn das für Ihr Lernhandeln?

1041.

1042. U: Wenn ich ehrlich bin, eigentlich sage ich mir ganz ehrlich, das ist eine Sache, was dem
1043. Dozenten, der da vorne steht aufgedrückt wird. Der muss in diesem Rahmen sich bewegen,
1044. der vermittelt mir das, oder soll es mir vermitteln und ich übernehme es einfach nur. Aber ich
1045. kann es jetzt nicht sagen, dass das eine gravierende Bedeutung hat, dass da ein Lehrplan ist,
1046. weil ich habe mich bis jetzt noch nie auf irgend einem Lehrgang mit irgendeinem Lehrplan
1047. beschäftigt irgendwie. Ich habe einmal auf den Dienstplan geguckt, was ist heute dran, habe
1048. mich da hin gesetzt, habe mir das angehört und das war es im Endeffekt. Weil, gut da oben
1049. sitzen irgendwelche Leute, die meinen, die müssen irgendwo die Richtung vorgeben, was
1050. auch nicht verkehrt ist, weil eine Richtung muss drinnen sein. Aber für mich ist so ein
1051. Lehrplan eigentlich eine Sache, wo sich der Dozent, der vorne steht, damit beschäftigen muss,
1052. aber nicht ich als Lehrgangsteilnehmer.

1053.

1054. I: Gilt das Gleiche dann auch im Hinblick auf den Dienstplan?

1055.

1056. U: Nein, würde ich nicht sagen. Weil der Dienstplan sagt mir eigentlich am Tag, was habe ich
1057. zu tun, wo gehe ich hin. Ein Dienstplan ist für mich eigentlich eine Gedächtnisstütze für mich
1058. selber, die man irgendwo braucht. Weil man kriegt am Tag, vor allem auf so einem Lehrgang
1059. vieles um die Ohren geschmissen und da verdrängt man Unwichtiges. Und ich will zwar jetzt
1060. nicht sagen, dass der Dienstplan unwichtig ist, der ist - in der Hinsicht kriegt er dann wieder
1061. eine wichtige Bedeutung, weil wenn ich da im Unterricht sitze, weiß ich mit Sicherheit nicht,
1062. was jetzt auf dem Dienstplan gerade steht. Aber danach möchte ich schon gerne wissen, was
1063. los ist und dafür brauche ich einen Dienstplan und dafür ist das für mich eigentlich eine
1064. sinnvolle Stütze, eine Hilfe einfach, damit ich einen Anlaufpunkt habe, wo ich hingehen kann,
1065. kann gucken, was liegt jetzt an, worauf muss ich mich vorbereiten, auch gedanklich, weil
1066. eben Reisekosten, jetzt Trennungsgeld, ist ja schon ein krasser Wandel und da zwischendurch
1067. ein paar Minuten Pause und da einmal kurz auf den Dienstplan gekuckt und dann weiß ich,
1068. was Masse ist. Und deswegen, Dienstplan eigentlich eine wichtige Sache, wichtiger als ein
1069. Lehrplan für die Lehrgangsteilnehmer.

1070.

1071. I: Welche Bedeutung hat denn der Umstand, dass es sich jetzt bei den Lehrern vor allem um
1072. Zivilisten und nicht um Militärs handelt, für Ihr Lernhandeln?

1073.

1074. U: Ich finde es eigentlich (macht eine länger Pause) – ich sage einmal, wenn die Leute, die da
1075. vorne stehen, ist es mir eigentlich scheiß egal, wer da steht. Weil ich brauche jemanden, der
1076. da vorne steht, der das rüber bringt. Und ob der jetzt eine Uniform an hat, oder ob der Zivilist
1077. ist, das spielt für mich keine Rolle, weil der Mann weiß es, oder sollte es wissen und der soll
1078. es mir vermitteln und ob der eine Uniform an hat, oder einfach so ganz normal, leger

1079. angezogen ist, der braucht noch nicht einmal einen Anzug an zu haben, wie z.B. L. mit
1080. Anzug. Der kann von mir aus in Jeans, oder sonst etwas, es lockert irgendwo die Atmosphäre
1081. auf. Und deswegen denke ich einmal, für viele ist es – die so ein bisschen Bammel haben, da
1082. schließe ich mich eigentlich auch ein bisschen mit ein, wenn ich z.B. eine Lehrprobe, oder ich
1083. weiß schon genau, wie es beim Ausbilder der Ausbilder – ich bin dann total nervös, weil Sie
1084. jetzt daneben stehen. Wäre das eine Zivilperson in ziviler Bekleidung, oder stellen Sie sich
1085. nur in Zivil da hin, ich glaube ich wäre um einiges ruhiger. Und ich denke einmal, eine
1086. Zivilperson bringt in der Hinsicht irgendwo dem einen oder anderen doch ein bisschen eine
1087. innerliche Ruhe. Und diese Ruhe braucht man, denke ich einmal, oder viele brauchen sie, ich
1088. brauche sie auch, um einfach lernen zu können. Weil wenn ich aufgereggt bin, kann ich nicht
1089. lernen. Wenn ich ruhig bin und kann das ordentlich verarbeiten, was ich da vermittelt kriege,
1090. kann ich viel besser lernen.

1091.

1092. I: Ist Ihnen das eigentlich bewusst gewesen, dass diese Lehrer eigentlich auch in einem
1093. Vorgesetztenverhältnis Ihnen gegenüber standen, aufgrund besonderer Anordnung?

1094.

1095. U: Da habe ich mich nicht mit befasst, weil ich mir gesagt habe, die stehen da vorne, die
1096. vermitteln mir das und wenn denen etwas nicht passt, dann sagen die das. Aber dass die jetzt
1097. so unbedingt – gut man weiß es. Aber jetzt bewusst, dass ich es bewusst gewusst habe, oder
1098. mir irgendwo im Unterricht gesagt habe, gut der ist mein Vorgesetzter, aufgrund Weisung,
1099. aufgrund Dienstgrad – nein Dienstgrad zwar nicht, aber Amtsbezeichnung, aufgrund der
1100. Besoldung, was ja teilweise da mit hineinspielt, da habe ich mir überhaupt keine Gedanken
1101. gemacht. Weil für mich war wichtig, dass der mir das bei bringt, was ich sage – was er sagt,
1102. dass der mir das Richtige beibringt und nichts anderes. Und für mich ist das eigentlich
1103. selbstverständlich, wenn ich da drinnen sitze, dass ich meine Klappe halte, dass ich aufpasse.
1104. Gut es fällt nicht immer leicht, also man schaltet einmal ab, zwangsläufig, man unterhält sich
1105. vielleicht dann einmal mit dem Nachbarn, oder man unterhält sich dann eventuell auch mit
1106. dem Gegenüber, oder mit dem Hinteren. Das passiert dann einfach, aber im Endeffekt sage
1107. ich mir, ich will etwas von dem Mann, er nicht von mir. Ich will etwas von dem Mann. Ich
1108. will dem sein Wissen und da habe ich mich mit so einer Frage gar nicht befasst, weil das war
1109. das Unwichtigste, was es für mich gibt in dieser Hinsicht.

1110.

1111. I: Wir haben ja vorhin schon einmal über diese Pflicht zum treuen Dienen gesprochen. Wie
1112. schaut es denn aus mit Gehorsam? Welche Bedeutung hat denn der Gehorsam für Ihr
1113. Lernhandeln?

1114.

1115. U: Wenn ich morgen früh aufstehen würde und es steht einer vor mir und er würde sagen,
1116. heute lernst du die ersten drei Seiten vom Soldatengesetz auswendig, ich würde glaube ich
1117. einen Hals schieben ohne Ende und würde mehr so gedanklich fragen, hat der Kerl sie nicht
1118. mehr alle, aber ich würde mich hinsetzen, ich würde es machen. Würde aber im Endeffekt hin
1119. gehen und fragen, warum, weshalb, wieso. Warum sollte ich jetzt diese drei Seiten auf einmal
1120. auswendig lernen. Meinen Sie nicht, dass ich eventuell selber in der Lage bin, heraus zu
1121. finden, was muss ich lernen, was muss ich nicht lernen. Und, also ich würde in der Hinsicht
1122. hinterfragen. Ich würde erst einmal das ausführen. Ich würde – es sei denn es wäre so etwas
1123. von einer Sache, wo ich sage, das hätte – ja so etwas von schwachsinnig, gut das eben das
1124. Beispiel würde ich eventuell da mit darunter einbeziehen. Ich würde meine Meinung ihm klipp
1125. und klar an den Kopf schmeißen. Weil gut Befehl und Gehorsam, schöne Worte. Wo sich aus

1126. meiner Sicht nicht wissende Ausbilder gerne darauf stützen, was sie eigentlich nicht sollten.
1127. Also ich sage einmal, es kommt dann auch irgendwo auf die Sache an, was kriege ich gesagt.
1128. Weil ich sage einmal, ich denke einmal, ich habe so viel Verstand, um abzuwägen, was jetzt
1129. Sinn macht und was nicht und was dann keinen Sinn machen würde, würde ich hinterfragen,
1130. oder ich sage einmal, dass kann ich jetzt nicht so richtig aus dem Stehgreif sagen, nur ich
1131. würde es halt hinterfragen und auch. Ja es kommt halt auf die Situation irgendwo doch ein
1132. bisschen mit darauf an. Wenn ich mir erst noch lange Gedanken machen muss, macht es Sinn,
1133. macht es nicht Sinn, nur bei Sachen die jetzt klipp und klar – wo ich sage, dass macht keinen
1134. Sinn, da würde ich mich hinstellen und sagen, „Herr Hauptmann, ich glaube, das was Sie eben
1135. gesagt haben, macht das wirklich so Sinn?“ Weil auch der Hauptmann ist nur ein Mensch, der
1136. Fehler machen kann und auch Fehler macht. Also stur hinnehmen aufgrund nur, weil Befehl
1137. und Gehorsam, würde ich nie, habe ich auch noch – ich habe es vielleicht schon in meiner
1138. Vergangenheit, aber ich kann mich auch an viele Situationen erinnern, wo ich das gerade nicht
1139. gemacht habe. Wo ich hingegangen bin, z.B. in der S1-Abteilung, wo mir auf einmal der
1140. Hauptfeldwebel gesagt hat, das musst du jetzt so – die Akten müssen so und so sortiert
1141. werden. Ja dann habe ich mir das angeguckt und habe gesagt, bin hinein gegangen und habe
1142. gesagt, Herr Hauptfeldwebel das macht keinen Sinn, können wir da noch einmal darüber reden.
1143. Ja im Endeffekt kam es dann heraus, dass wir es doch dann ein bisschen anders umgestellt
1144. haben, wo es für mich Sinn gemacht hat und auch für den Hauptfeldwebel. Weil meistens, zu
1145. zweit ist man stärker als alleine.

1146.

1147. I: Welche Bedeutung hat denn, ja der Umstand auch für Ihr Lernhandeln, dass Sie zur
1148. Disziplin eigentlich auch verpflichtet sind?

1149.

1150. U: Ja, Lernen ist ein Umstand, oder ein Teil eigentlich von Disziplin. Disziplin, gut, wenn ich
1151. es jetzt einmal nur einmal stumpf sage, der Vorgesetzte verlangt von mir Disziplin. Gut da ich
1152. ein disziplinierter Soldat bin, setze ich mich hin, lerne, ich trage meine Uniform vernünftig,
1153. ich erscheine pünktlich zum Dienst. Nein, aber ich sage einmal, was für mich eine größere
1154. Rolle spielt, ist meine eigene Disziplin. Das ist halt, diese Disziplin geht dann für mich
1155. auch schon wieder in den Bereich Ordnung mit hinein. Weil für mich ist einfach schon
1156. Disziplin morgens früh aufzustehen, pünktlich, zu der Zeit, die ich mir setze. Ich stelle
1157. meinen Wecker, der rappelt, stehe ich auf. Das war aber auch einmal anders. Da hat der
1158. Wecker gerappelt, bumm fünf Minuten kannst du noch, da hat das Ding wieder losgelegt,
1159. bumm fünf Minuten ganz du noch. Schon waren es zehn Minuten und zehn Minuten haben
1160. dann irgendwo doch gefehlt. Und heutzutage habe ich mir angewöhnt, wenn mein Wecker
1161. bimmelt, stehe ich auf. Und das ist für mich eigentlich meine eigene Disziplin, die ich mir mit
1162. irgendwelchen Regeln, die ich mir auch selber stelle, die ich für mich selber entwickelt habe,
1163. womit ich gemerkt habe, dass ich damit einfacher und sinnvoller durch das Leben gehe,
1164. einfach aufgebaut habe und damit ist das – und das auch ein bisschen zu verfolgen, ist das
1165. eigentlich meine eigene Disziplin und die ist für mich eigentlich wichtiger, als die Disziplin,
1166. die der Vorgesetzte von mir erwartet. Nur die zwei Disziplinen bauen sich irgendwo
1167. aufeinander auf, weil ohne meine eigene Disziplin, kann ich keine – verstehe ich auch nicht,
1168. was der Dienstherr an Disziplin von mir möchte. Und das sage ich einmal, greift das
1169. ineinander über, ohne Eigendisziplin keine Disziplin durch – keine ausgeführte Disziplin, die
1170. der Vorgesetzte von einem erwartet.

1171.

1172. I: Das heißt jetzt auch in Bezug auf Ihr Lernhandeln, dass Sie da sehr diszipliniert dann waren?

1173.

1174. U: Nein, also auf das Lernhandeln, man hat ja seine Ziele gesteckt und man hat auch gewusst,
1175. der Dienstherr erwartet es und ich erwarte es auch. Gut es hat mit herein gespielt, aber dass
1176. ich jetzt ausschließlich sage, das war nur die Disziplin, weil die Disziplin, die war ja schon
1177. dann gegeben, wenn z.B. das Buch zugeklappt und Schluss. Da war die Disziplin ja nicht
1178. gegeben, da habe ich ja die Disziplin irgendwo gebrochen. Also kann ich das Lernen an der
1179. Disziplin nicht fest machen, aus meiner Sicht.

1180.

1181. I: Welche Bedeutung hat denn der Umstand, dass es sich ja bei dem Rechnungsführerlehrgang
1182. um eine Qualifizierungsmaßnahme handelt? (lange Pause) Also Qualifizierung ist klar,
1183. Qualifikationen sind für andere und weniger für mich.

1184.

1185. U: Richtig. Ja irgendwo sehe ich es einmal so, der Vorgesetzte oder die Bundeswehr steckt ja
1186. irgendwo in mich Vertrauen. Weil sie haben mir die Chance gegeben,
1187. Rechnungsführerfeldwebel zu werden und diese Chance muss ich irgendwo nutzen auch. Und
1188. weil ich wollte es ja auch selber und deswegen muss ich auch diese Chance nutzen und der
1189. Dienstherr hat mich einfach irgendwo, er hat mir die Möglichkeit gegeben, hat mir den Weg
1190. aufgezeigt und ja, das zu nutzen und zu verarbeiten, weiter zu bringen, mich selber weiter zu
1191. bringen, das ist meine eigene Aufgabe. Jetzt habe ich die Frage vergessen.

1192.

1193. I: Qualifizierungsmaßnahme.

1194.

1195. U: Ach so, gut darauf jetzt aufgebaut, sage ich, der Dienstherr will sehen, dass ich mich für
1196. diese Sache, den Weg, den er mir aufzeigt, dass ich mich dafür qualifiziere, damit er auch
1197. weiß, dass ich sein Vertrauen nicht ausgenutzt habe. Dass er einfach auch weiß, der Mann –
1198. das Vertrauen, das ich dem Mann gegenüber gestellt habe, oder der Person, das war es auch
1199. wert. Und ich denke einmal, jeder der einen Lehrgang durch eigenes Verschulden
1200. versaubert, der hat das Vertrauen des Dienstherrn gebrochen. Also sage ich einmal,
1201. Qualifikation aus Sicht des Dienstherrn, das Vertrauen in die Person, den ich auf den Weg
1202. schicke, um – auf einen bestimmten Weg schicke. Und das denke ich mal, das zieht sich nicht
1203. nur hier durch den Rechnungsführer, das zieht sich durch sämtliche Laufbahnen und
1204. Ausbildungen in der Bundeswehr und das ist für mich auch – fängt in der Grundausbildung an
1205. und hört irgendwann einmal beim Ausscheiden auf. Weil der Dienstherr will ja auch
1206. irgendwo das Vertrauen, was er entgegenbringt, bestätigt sehen. Und im Endeffekt, wenn ich
1207. mich qualifiziert habe, ist es im Endeffekt aber auch wiederum für mich gut, weil ich weiß,
1208. ich habe es geschafft. Und baut das eigene Selbstbewusstsein, Vertrauen in sich selbst auch
1209. wiederum auf. Und deswegen, ich sage einmal vielleicht für den Dienstherrn die größere
1210. Bedeutung, aber für mich selber, die größte Bedeutung, noch darüber gesetzt. Weil ich kriege
1211. einen Weg gezeigt, nutze ich ihn oder nutze ich ihn nicht, ist meine Angelegenheit. Nutze ich
1212. sie nicht, breche ich irgendwo das Vertrauen in den Dienstherrn, in mich vielleicht auch
1213. selber. Wobei dann müsste man vielleicht auch die Überlegung anstellen, warum habe ich es
1214. nicht geschafft. Weil ich einfach keinen Bock mehr darauf hatte? Weil ich damit gemerkt
1215. habe, es ist nicht mein Ding? Wenn ich merke vielleicht, es ist nicht meine Richtung und
1216. versauere diesen Lehrgang, aus meiner Sicht, dann habe ich irgendwo vielleicht mich in meiner
1217. eigenen Meinung qualifiziert. Aber wenn ich diese Richtung eingeschlagen bin, will sie gehen
1218. und sage, das ist mein Weg und ich schaffe das, dann ist das einfach das Vertrauen, was ich in
1219. mich gesteckt habe, für mich, meine eigene Qualifizierung und für den Dienstherrn einfach,

1220. weil ich ihm sein Vertrauen genutzt habe, um weiter zu kommen und auch dem Dienstherrn
1221. zu zeigen, du kannst in mich vertrauen. Also sage ich einmal, Qualifizierung hat für mich
1222. etwas in dieser Richtung mit Vertrauen zu tun.
1223.

1224. I: Fast schon, eigentlich schon die abschließende Frage, wenn Sie jetzt noch einmal ein
1225. bisschen, gehen wir noch einmal ein bisschen auf Ihre Lernbiographie ein. Sind Sie eigentlich
1226. jemand, der von sich sagt, das was ich mir vorgenommen habe, zu lernen, das kann ich auch
1227. durchziehen. Egal was es ist, ich lerne alles, ich kann alles lernen, oder sehen Sie da
1228. irgendwo, nein es gibt einfach Dinge, die kann ich nicht?
1229.

1230. U: Ja, das ist eine schwierige Frage. Ich denke einmal, jeder Mensch hat seine Grenzen, ob
1231. das in irgendwelchen Leistungen, körperlichen Leistungen, oder geistigen Leistungen, oder
1232. auch die Leistungen mit dem Umgang mit anderen Menschen. Da sind irgendwo Grenzen in
1233. uns drinnen, die wir nicht kennen. Und diese Grenzen, die lernt man eigentlich dann erst
1234. kennen, wenn man sich an Sachen dran wagt, die einem vielleicht erst schwierig oder
1235. unerreichbar vorkommen. Aber ich würde sagen, auch wenn ich am Anfang das Gefühl hätte,
1236. oder habe, das schaffe ich nie, da dran zu gehen und es einfach zu versuchen. Wenn man
1237. scheitert, hat man eigentlich eine Erfahrung mehr gemacht. Hat man es geschafft, hat man
1238. ebenfalls eine Erfahrung mehr. Und deswegen würde ich jetzt nicht sagen wollen, ich habe
1239. Grenzen, ich habe keine Grenzen. Weil das merkt man wirklich erst, wenn man davor steht.
1240. Aber ich könnte das jetzt wirklich nicht so (I: Machen wir es jetzt einmal konkret, in Hinsicht
1241. auf den MFT) Da war es eigentlich eine Sache, man hört ja irgendwo immer einmal etwas,
1242. von den Vorgängern, die schon einmal da waren, man hört doch hin und dann kommt auch
1243. die Frage, ist das Ziel, was du jetzt anstrebst, ist das erreichbar für dich, schafft man das. Und
1244. die Angst ist erst dann weg, wenn man es geschafft hat. Die Angst ist irgendwo ein ständiger
1245. Begleiter in solchen Richtungen. Weil man hört etwas, man hört nichts und man kriegt dann
1246. auf einmal auf dem Lehrgang zwölf Prüfungstermine innerhalb von fünf Minuten vor den
1247. Kopf geschmissen. Und dann kommen wirklich in mir Fragen hoch, wo ich mir überlege,
1248. schaffst du das? Und die Angst schwindet eigentlich mit jeder Prüfung die man abgelegt hat
1249. und jede Prüfung, die man sich in einem bestimmten Rahmen erfüllt hat. Dann verringert sich
1250. auch die Angst. Und jede Sache wo man vielleicht eine Grenze, die man vielleicht hatte, die
1251. man gemeint hat, die hat man im Lernen, wenn man die überschritten hat, gibt eigentlich
1252. einem, oder mir zumindest das Selbstbewusstsein, weiter zu machen und Neues
1253. auszuprobieren. Und irgendwann kommt die Situation, wo man aufgibt oder wo man auf die
1254. Fresse fliegt, einmal so ausgedrückt. Und wo man dann auch weiß, halt hier ist die Grenze,
1255. hier geht es nicht weiter und dann denke ich einmal, dass ich dann hoffentlich, so stark bin,
1256. vielleicht auch so ausgedrückt, und versuche, diese Grenze zu überwinden und doch noch zu
1257. durchbrechen. Einfach den Ehrgeiz zu entwickeln, Scheiße, nein da soll nicht Schluss sein, da
1258. will ich weiter. Und damit ist es eigentlich auch die Sache, wo ich mir sage, nie Angst haben,
1259. vor etwas Neuem anzufangen. Weil wenn ich mir überlege, wenn ich etwas neu anfangen und
1260. ich suche mir schon einmal die Grenze heraus, wo könnte Schluss sein, dann mache ich einen
1261. Fehler. Und dann hat man verloren. Gut die Angst läuft mit und die Angst, sage ich einmal, ist
1262. eine gesunde Angst in der Hinsicht, weil die treibt einen irgendwo. Und die sollte man auch
1263. haben. Und deswegen würde ich nie sagen, im Lernen oder so etwas gibt es Grenzen, dann
1264. müsste man, wenn man sie hat und ich denke einmal, wenn ich jetzt bewusst nachdenken
1265. würde, oder intensiv jetzt noch einmal nachdenken würde, mein ganzes Leben jetzt einmal so
1266. durchgehen würde, da waren mit Sicherheit mehr als genug Grenzen und die hat man

1267. irgendwo durchstoßen, unbewusst. Und man kriegt es dann irgendwo einmal nicht mehr mit,
1268. weil MFT gesehen, am Anfang gut gelaufen, es läuft auch weiterhin gut, gut dann kommt
1269. einmal ein Tiefschlag und Scheiße. Dann denkt man, ist denn jetzt die Grenze erreicht
1270. irgendwo? Aber nicht bewusst, ja, im Unterbewusstsein und man geht weiter und dann hat
1271. man das Ding geschafft. Gut, die Grenze hat man wieder durchstoßen und deswegen, denke
1272. ich einmal, hat man im Leben mehrere Grenzen schon durchstoßen, wobei vielleicht jede neue
1273. Aufgabe die Grenze schon ist, die man durchstoßen muss, um weiter zu kommen.

Literatur

Anweisung für die Führerausbildung zum Rechnungsführerlehrgang 1/99.

Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Bd.1: Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie. Reinbek 1973

Arnold, Rolf (Hg.): Lebendiges Lernen. Hohengehren 1996

Arnold, Rolf: Evolution und Qualifikation – Grundlagen einer systemisch-evolutionären Didaktik beruflicher Bildung. In: ders. 1996

Arnold, Rolf: Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Hohengehren 1997

Arnold, R., Ermöglichungsdidaktik. In: Arnold, R., u.a. 2001

Arnold, Rolf/Schüßler, Ingeborg: Deutungslernen – ein konstruktivistischer Ansatz lebendigen Lernens. In: Arnold a.a.O. 1996

Arnold, Rolf/ Faulstich, Peter/ Mader, Wilhelm/Nuissl von Rein, Ekkehard/Schulz, Erhard: Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung. Frankfurt am Main 2000

Arnold, R., Nolda, S., Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn 2001

Arnold, Rolf, Schüßler, Ingeborg (Hg.): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Hohengehren 2003

Bahrtdt, Hans Paul: Die Gesellschaft und ihre Soldaten. In: Hoffmann, Dietrich/Neumann, Karl 1992

Baudissin, Wolf Graf von: Soldat in der offenen Gesellschaft. In: Raven, Wolfram von 1966

Baumann, Kurt u. Sexl, Roman: Die Deutungen der Quantentheorie. Vieweg 1992.

Beitinger, Gerd/Mandl, Heinz/Puchert, Christian: Konzeption und Evaluation des Medienbausteins „Impulse zum Weiterlernen“. In: Dies. (Hg.): Unterrichtswissenschaft 22, 1994

Bergold, J.B./Flick, U. (Hg.): Ein-Sichten. Tübingen 1987

Birkenbach, Hanne: Wehrdienst als Verlust – und Befreiung von der zivilen Lebensweise. In: Steinweg, Reiner 1981

Blumer, Herbert: Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen 1973, S.80-146

Bos, Wilfried/Tarnai, Christian (Hg.): Ergebnisse qualitativer und quantitativer empirischer pädagogischer Forschung. Münster, New York, München, Berlin 1996

Braun, Karl-Heinz/Holzcamp, Klaus (Hg.): Subjektivität als Problem psychologischer Methodik. Frankfurt am Main/New York 1985

- Bredow, Wilfried von: Erkundungsziel: „Militärwelt“. Vorüberlegungen zu einer ethno-methodologischen Erweiterung der Militärsoziologie. In: Vogt, Wolfgang, R. (Hg.): Militär als Lebenswelt. Opladen 1988
- Brinkmann, Martin: Die Verteidiger und die Verteidigten. In: Ganser, Helmut W. (Hg.): Technokraten in Uniform. Hamburg 1980
- Bröckling, Ulrich: Disziplin: Soziologie und Geschichte militärischer Gehorsamsproduktion. München 1997
- Ciupke, Paul/Gierke, Willi/Hof, Christiane/Jelich, Franz-Josef/, Seitter, Wolfgang, Tietgens, Hans/Zeuner, Christine: Memorandum zur historischen Erwachsenenbildungsforschung. Sonderbeilage zum REPORT. Bielefeld 2002
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Standards erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Fiebertshäuser, B./Prenzel, A. 1997a
- Faltermaier, Toni: Verallgemeinerung und lebensweltliche Spezifität: Auf dem Weg zu Qualitätskriterien für die qualitative Forschung. In: Jüttemann, G. 1990
- Fiebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore. (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München 1997a
- Fiebertshäuser, Barbara: Interviewtechniken – ein Überblick. In: Fiebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore 1997
- Fleckenstein, Bernhard: Bundeswehr und Industriegesellschaft. Boppard am Rhein 1973
- Fleckenstein, Bernhard: Bürger und Soldaten: Die Streitkräfte und Staat und Gesellschaft. In: ders. 1973
- Flick, Uwe u.a.(Hg.): Handbuch qualitativer Sozialforschung. München 1995
- Flick, Uwe: Methodenangemessene Gütekriterien in der qualitativ-interpretativen Forschung. In: Bergold, J.B./Flick, U. 1987
- Heinz von Förster: Zukunft der Wahrnehmung. Wahrnehmung der Zukunft. In: Ders.: Wissen und Gewissen. Frankfurt am Main 1997
- Förster, Heinz von: Wissen und Gewissen. Frankfurt am Main 1997
- Foucault, Michel: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt am Main, 1977
- Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth/Pfaffmann, Monika (Hg.): Ansichten von Lernen – Lernansichten. Frankfurt/Main 1992
- Ganser, Helmut W. (Hg.): Technokraten in Uniform. Hamburg 1980
- Garz, Detlef/Kraimer, Klaus (Hg.): Brauchen wir andere Forschungsmethoden? Frankfurt am Main 1983
- Gassen, Helmut: Die Dauerkrise der Inneren Führung und wir ‚wehrhaften Demokraten‘. In: Hoffmann, Dietrich/Neumann, Karl 1992

- Gerber, Johannes: Soldat und Ökonomie. In: Pöggeler, Franz/Wien, Otto 1973
- Glaser, B./Strauss, A.: Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie. In: Hopf, C./Weingarten, E. 1979
- Glaser, Barney G./Strauss Anselm L: Grounded Theory. Bern u.a. 1998
- Goffman, Erving: Asylums. New York 1961
- Goffman, Erving: Characteristics of total institution. In: Stein, Maurice R./Vidich, Arthur J./Manning White, David 1967
- Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland
- Hartmann, Uwe: Erziehung von Erwachsenen als Problem pädagogischer Theorie und Praxis. Frankfurt am Main 1994
- Heisenberg, Werner: Über den anschaulichen Inhalt der quantenmechanischen Kinetik und Mechanik, 1927. In: Baumann, Kurt u. Sexl, Roman: Die Deutungen der Quantentheorie. Vieweg 1992
- Hoffmann, Dietrich/Neumann, Karl (Hg.): Bildung und Soldatentum. Weinheim 1992
- Holzcamp, Klaus: Zur kritisch-psychologischen Theorie der Subjektivität II. In: Forum Kritische Psychologie. Berlin 1979
- Holzcamp, Klaus: Grundlegung der Psychologie. Frankfurt am Main, New York 1985.
- Holzcamp, Klaus: Selbsterfahrung und wissenschaftliche Objektivität: Unaufhebbarer Widerspruch? In: Braun, Karl-Heinz/Holzcamp, Klaus 1985b
- Holzcamp, Klaus: Worauf bezieht sich das Begriffspaar »restriktive/verallgemeinerte Handlungsfähigkeit«? In: Forum Kritische Psychologie. Berlin 1990
- Holzcamp, Klaus: Was heißt »Psychologie vom Subjektstandpunkt«? In: Forum Kritische Psychologie. Berlin 1991
- Holzcamp, Klaus: »Hochbegabung«: Wissenschaftlich verantwortbares Konzept oder Alltagsvorstellung? In: Forum Kritische Psychologie 29. Berlin/Hamburg 1992
- Holzcamp, Klaus: Lernen. Frankfurt am Main 1995
- Holzcamp, Klaus: Alltägliche Lebensführung als subjektwissenschaftliches Grundkonzept. In: Das Argument 212, Berlin 1995b
- Holzcamp, Klaus: Wider den Lehr-Lern-Kurzschluss. In: Arnold 1996
- Holzcamp, Klaus: Psychologie: Selbstverständigung über Handlungsbegründungen alltäglicher Lebensführung. In: Forum Kritische Psychologie 36. Hamburg 1996a
- Honneth, Axel: Kampf um Anerkennung. Frankfurt am Main 1994
- Hopf, C./Weingarten, E. (Hg.): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart 1979
- Jüttemann, Gerd (Hg.): Qualitative Sozialforschung in der Psychologie. Weinheim/Basel 1985

- Jüttemann, G./Thomae, H. (Hg.): Biographie und Psychologie. Heidelberg 1987
- Jüttemann, Gerd. (Hg.): Komparative Kasuistik. Heidelberg 1990
- Kade, Jochen: Bildung oder Qualifikation. In: Zeitschrift für Pädagogik 1983, S.859-876
- Kade, Jochen: Erwachsenenbildung und Identität. Weinheim 1992
- Kelle, U.: Empirisch begründete Theoriebildung. Weinheim 1994
- Kernic, Franz: Sozialwissenschaften und Militär. Wiesbaden 2001
- Klüver, Jürgen: Das Besondere und das Allgemeine: Über die Generalisierbarkeit in der qualitativen Sozialforschung. In: König, Eckard/Zedler, Peter 1995
- König, René (Hg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung. Band II. Stuttgart 1969
- König, Eckard/Zedler, Peter: Bilanz qualitativer Forschung. Band I. Weinheim 1995
- Legewie, H.: Interpretation und Validierung biographischer Interviews. In: Jüttemann, G./Thomae, H. 1987
- Liliensiek, Peter: Bedingungen und Dimensionen militärischer Organisation. Frankfurt am Main 1979
- Lompscher, Joachim/Mandl, Heinz (Hg.): Lehr- und Lernprobleme im Studium. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle 1996
- Ludwig, Joachim: Lernende verstehen. Bielefeld 2000.
- Luhmann, Niklas: Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main 1997
- Markard, Morus: Methodik subjektwissenschaftlicher Forschung. Hamburg, Berlin 1993
- Mead, Georg Herbert: Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt am Main 1973.
- Mosen, Wido: Eine Militärsoziologie. Neuwied 1967
- Mosley, Hugh G.: The Arms Race. Toronto 1984
- Müller Kurt R.: Autonomie und Fremdbestimmung als Referenzpunkte didaktischen Denkens. In: Arnold, R., Schüßler, I. (Hg.): Ermöglichungsdidaktik. 2003, S. 120-141.
- Neuberger, Oswald: Mikropolitik. Stuttgart 1995
- Nobbe, Manfred: Erziehung und Bildung in der Bundeswehr. Köln 1985
- Nordatlantikvertrag. In: Bundesministerium der Verteidigung. Führungsstab der Streitkräfte I 3 Wolfenbüttel 1990
- Oevermann, Ulrich/Allert, Tilmann, Konau, Elisabeth/Krambeck, Jürgen: Die Methodologie einer »objektiven Hermeneutik« und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, Hans-Georg 1979

- Oevermann, Ulrich: Hermeneutische Sinnrekonstruktion: als Therapie und Pädagogik missverstanden, oder: das notorische strukturtheoretische Defizit pädagogischer Forschung. In: Garz, Detlef/Kraimer, Klaus 1983
- Orthey, Frank Michael: Zeit der Modernisierung: Stuttgart, Leipzig 1999
- Oswald, Hans: Was heißt qualitativ forschen? In: Fiebertshäuser, B./Prenzel, A. 1997
- Pöggeler, Franz/Wien, Otto (Hg.): Soldaten der Demokratie. Frankfurt am Main 1973
- Prenzel, Manfred: Bedingungen für selbstbestimmtes und interessiertes Lernen im Studium. In: Beitinger, Mandl, Puchert 1994
- Raven, Wolfram von (Hg.): Armee gegen den Krieg. Stuttgart-Degerloch 1966
- Reichertz, Jo: Objektive Hermeneutik. In: Flick, Uwe u.a. 1995
- Reinmann-Rothmeier, Gabi/ Mandl, Heinz/Kroschel, Evi: Lerngeschichten: Lernerfahrungen als Grundlage für den Einstieg in die Lernpsychologie. In: Lompscher, Joachim/Mandl, Heinz 1996
- Reuter, Lutz R.: Bildung und Streitkräfte. In: ders./Strunk, Gerhard 1994
- Reuter, Lutz R./Strunk, Gerhard (Hg.): Beiträge aus dem Fachbereich Pädagogik der Universität der Bundeswehr Hamburg 2/1994
- Riecke-Baulecke, Thomas: Lernwidersprüche und Widersprüche beim Lernen: Umriss eines subjektwissenschaftlichen Paradigmenwechsels in der Sportpädagogik. Hamburg, Berlin 1994
- Rogmann, Klaus/Ziegler, Rolf: Militärsoziologie. In: König, René 1969
- Rózsa, Julia: Was bedeutet Lernen? Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien 2002
- Rubbert-Vogt, Ingeborg/Vogt, Wolfgang R.: Soldaten – auf der Suche nach Identität. In: Vogt, Wolfgang R. 1988
- Schickel, Alfred: Schule und Bundeswehr. In: Pöggeler, Franz/Wien, Otto 1973
- Schnefeß, Paul G.: Militärdienst und Zivilberuf: Der Zeitsoldat der Bundeswehr. In: Fleckenstein 1973
- Schrader, Josef: Selbstgesteuertes Lernen und Lernstile Erwachsener. In: Bos, Wilfried/Tarnai, Christian 1996
- Schulte, Ludwig: Bundeswehr und Leistungsgesellschaft. In: Pöggeler, Franz/Wien, Otto 1973
- Schwab, Uwe R.: Alltagstheorien von Ausbildern. Diplomarbeit im Lehrgebiet Erwachsenenpädagogik an der Universität der Bundeswehr München. München 1997
- Seifert, Ruth: Individualisierungsprozesse, Geschlechterverhältnisse und die soziale Konstruktion des Soldaten. München 1993
- Soeffner, Hans-Georg (Hg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissen-

schaften. Frankfurt am Main 1979

Steigert, Rudolf/Zwygart, Ulrich: Militärpädagogik. Ein Leitfaden für militärische Ausbilder und Führer. Frauenfeld 1994

Stein, Maurice R./Vidich, Arthur J./Manning White, David: (ED.): Identity and anxiety. New York, London 1967

Steinert, Heinz: Militär, Polizei, Gefängnis usw. Über die Sozialisation in der ‚totalen Institution‘ als Paradigma des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft. In: Walter, Heinz 1973

Steinke, Ines: Kriterien qualitativer Forschung. Weinheim, München 1999

Steinweg, Reiner (Redaktion): Unsere Bundeswehr? Zum 25 jährigen Bestehen einer umstrittenen Institution. Frankfurt am Main 1981

Stouffer, Samuel.A. u.a.: Studies in Social Psychology in World War II, Bd. II: The American Soldier. Combat and its aftermath. Princeton 1949

Strauss, Anselm L.: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München 1998

Treiber, Hans.: Wie man Soldaten macht. Düsseldorf 1973

Vogt, Wolfgang R. (Hg.): Militär als Lebenswelt. Opladen 1988

Walter, Heinz (Hg.): Sozialisationsforschung. Band II. Stuttgart-Bad Canstatt 1973

Wiedemann, Peter: Gegenstandsnahe Theoriebildung. In: Flick, Uwe u.a. (Hg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Weinheim 1995.

Winckelmann, Jürgen (Hg.): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Tübingen 1964

Wittwer, Wolfgang: Weiterbildung im Betrieb. München, Wien, Baltimore 1982

Witzel, Andreas: Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, Gerd 1985

Witzel, Andreas: Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Frankfurt am Main/New York 1982

Zentrale Dienstvorschrift der Bundeswehr Nr. 10/5 „Leben in der militärischen Gemeinschaft“