

UNIVERSITÄT DER BUNDESWEHR MÜNCHEN

Fakultät für

Pädagogik

Thema der Dissertation:

**Kontextuelle Bedingungen des Ausbilderhandelns – eine Analyse der
Handlungsbedingungen von Ausbildern in der militärischen
Führungskräfteausbildung am Beispiel der Unteroffizierschule des Heeres**

Verfasser (Vorname und Name):

Helmut Ertel

Vorsitzender des Promotionsausschusses:

Prof. Dr. Werner Schefold

1. Berichterstatter:

PD Dr. (habil.) Christiane Hof

2. Berichterstatter:

Prof. Dr. Arnim Kaiser

Tag der Prüfung:

8. Juni 2005

Mit der Promotion erlangter akademischer Titel:

Doktor der Philosophie

(Dr. Phil.)

Inhalt:

1. Einleitung

1.1 Untersuchungsgegenstand.....	S.5
1.2 Entwicklung der Fragestellung und Ziele der Arbeit.....	S.11
1.3 Theoretische Grundlagen	
1.3.1 Interaktionstheoretische Prämissen.....	S.17
1.3.2 Unterrichtstheoretische Prämissen.....	S.18
1.3.3 Handlungstheoretische Prämissen.....	S.20
1.3.4 Methodologische Grundlagen und Ausgangspunkte.....	S.22
1.4 Methodisches Vorgehen.....	S.24
1.4.1 Dokumentenanalyse.....	S.25
1.4.2 Die Auswahl der Untersuchungspartner.....	S.28
1.4.3 Interviews.....	S.29
1.4.4 Fragebögen.....	S.33
1.4.5 Teilnehmende Beobachtung.....	S.35
1.4.6 Gespräche.....	S.41

2. Darstellung des Handlungsfeldes der Ausbilder

2.1 Institutionelle und organisatorische Rahmenbedingungen	
2.1.1 Organisationsstruktur.....	S.43
2.1.2 Die Unteroffizierschule des Heeres.....	S.45
2.1.3 Die Inspektionen.....	S.48
2.1.4 Die Hörsäle und die Ausbilder.....	S.50
2.1.5 Die Teilnehmer.....	S.53
2.1.6 Der Stellenwert des Feldwebellehrganges.....	S.55
2.2 Ziele und Inhalte des Feldwebellehrganges	
2.2.1 Lernzielorientierte Ausbildung.....	S.56
2.2.2 Das Prinzip der Auftragstaktik als handlungsleitendes Konzept in der militärischen Führungskräfteausbildung.....	S.62
2.2.3 Der Führungsprozess als zentraler Gegenstand des Feldwebellehrganges.....	S.64
2.2.4 Die Lehrgangsziele des militärischen Teils des Feldwebellehrganges.....	S.65
2.2.5 Prüfungen und Leistungsbewertungen.....	S.67
2.3 Ausbildungsgebiete	
2.3.1 Gefechtsdienst.....	S.70

2.3.2 Schießen mit Handwaffen.....	S.71
2.3.3 Innere Führung.....	S.72
2.3.4 Weitere Ausbildungsgebiete.....	S.72

3. Die Analyse des Lehr-Lern-Prozesses: Ausbilderhandeln zwischen Instruktion und Konstruktion

3.1 Die Gliederung des Lehrgangs in Lehrgangseinheiten.....	S.74
3.1.1 Die Lehrgangseinheit Gefechtsdienst.....	S.75
3.1.2 Die Lehrgangseinheit Schießen mit Handwaffen.....	S.81
3.1.3 Die Lehrgangseinheit Innere Führung.....	S.85
3.1.4 Der Zusammenhang zwischen Inhalten, Lehrgangseinheiten und Wissensbereichen..	S.87
3.1.5 Die Struktur der Lehrveranstaltungen.....	S.89
3.2 Verwendete Methoden und Medien der Ausbilder	
3.2.1 Bevorzugte Ausbildungsverfahren und die Begründung für deren Anwendung.....	S.91
3.2.2 Bevorzugte Ausbildungsmittel und die Begründung für deren Anwendung.....	S.98
3.3 Didaktische Modelle.....	S.102
3.4 Die Vereinbarkeit von Instruktion und Konstruktion vor dem Hintergrund zu vermittelnder Inhalte.....	S.118

4. Die Analyse der Aufgaben und Kompetenzfelder: Ausbilderhandeln zwischen Interaktion und Organisation

4.1 Unterrichten, Ausbilden und Trainieren.....	S.121
4.2 Lernumgebungen gestalten.....	S.124
4.3 Personalführung und -entwicklung.....	S.129
4.4 Qualitätssicherung und -entwicklung.....	S.133
4.5 Ausbilderhandeln im Kontext reflexiver Modernisierung.....	S.140

5. Die Analyse der subjektiven Perspektive: Spannungsfelder und Probleme des Ausbilderhandelns

5.1 Das Selbstverständnis der Ausbilder	
5.1.1 Der Ausbilder im Spannungsverhältnis zwischen ‚Vorgesetzter‘ und ‚Kamerad‘....	S.141
5.1.2 Der Ausbilder im Spannungsverhältnis zwischen ‚Lehrgang‘ und ‚Truppe‘.....	S.143
5.1.3 Die Ziele der Ausbilder im Spannungsverhältnis zwischen ‚Fachschulung‘ und ‚Persönlichkeitsbildung‘.....	S.144
5.1.4 Die Vorstellung der Ausbilder von gutem Unterricht und guter Ausbildung.....	S.147
5.2 Sicht auf die kontextuellen Bedingungen im Spannungsverhältnis zwischen Interaktion und Organisation	

5.2.1 Sicht auf die Ziele und Inhalte.....	S.149
5.2.2 Sicht auf die Teilnehmer	
5.2.2.1 Die Teilnehmer als heterogene Lerngruppe – Unterscheidung nach Laufbahnen und Truppengattungen.....	S.155
5.2.2.2 Die Qualifikation der Teilnehmer – Defizite in Wissen, Können und Einstellungen.....	S.157
5.2.2.3 Erwartungen an das Engagement der Teilnehmer – Leistung und Pflichterfüllung.....	S.159
5.2.2.4 Die Motivation der Teilnehmer – die Dominanz von ‚Um-Zu-Motiven‘.....	S.160
5.2.2.5 Die Bewältigung des Lehrganges – die Teilnehmer als erwachsene, defizitäre Lerner.....	S.163
5.2.3 Die Sicht auf die institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen.....	S.165
5.2.3.1 Strukturelle Defizite – Das Personal- und Zeitproblem.....	S.166
5.2.3.2 Kommunikations- und Kooperationsdefizite – Die Zusammenarbeit mit der übergeordneten Führung sowie dem Unterstützungsbereich.....	S.170
5.2.3.3 Qualifikationsdefizite.....	S.173
6. Antinomien, Expertise und Professionalisierung des Ausbilderhandelns	
6.1 Antinomien des Ausbilderhandelns.....	S.177
6.2 Expertise und Professionalisierung des Ausbilderhandelns	
6.2.1 Das Wissen und Können der Ausbilder.....	S.189
6.2.2 Die Ausbilder als Experten für militärische Führungskräfteausbildung.....	S.197
7. Vorschläge zur Professionalisierung, Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung	
7.1 Professionalisierung als ein Prozess zwischen vier Feldern.....	S.203
7.2 Die Änderung der Personalstruktur.....	S.206
7.3 Die Einführung eines schuleinheitlichen Qualifikationsprogrammes.....	S.209
7.4 Die Entwicklung und Implementierung eines schuleinheitlichen Qualitätssicherungs- und Entwicklungskonzepts.....	S.212
8. Literatur- und Quellenverzeichnis.....	S.217
9. Anlagen, Danksagung, Auszüge.....	S.226

1. Einleitung

1.1 Untersuchungsgegenstand

Das Wort „Reform“ ist ein in unseren Tagen häufig benutzter Begriff. Er wird fast schon inflationär in allen Bereichen der Gesellschaft verwendet und verweist somit darauf, dass unsere Lebensverhältnisse starken, ja teilweise schon fast extremen Anpassungsverhältnissen ausgesetzt sind. Gerne wird in diesem Zusammenhang von Modernisierung gesprochen. Die Verfechter von Reformen unterstellen diesen im Allgemeinen, dass durch Veränderung und Modernisierung zwingender Weise auch eine Verbesserung der bestehenden Zustände erreicht werden kann. Van der Loo und van Reijen (1992) beschreiben den einzigartigen Charakter der modernen Gesellschaft wie folgt: „Wenn wir uns die gesamte Menschheitsgeschichte als einen 24-Stunden-Tag vorstellen, dann sehen wir, dass über 23 Stunden dieses Tages auf Jäger- und Sammler-Gesellschaften entfallen; Ackerbau und Viehzucht setzten vier Minuten vor Mitternacht ein; von urbanen Zivilisationen lässt sich erst drei Minuten vor Mitternacht sprechen und die Geburt der modernen Gesellschaft...tritt erst 30 Sekunden vor Mitternacht ein“¹. Daraus wird ersichtlich, dass Modernisierung sich in immer kürzeren Abständen vollzieht und dass die daraus entstehenden Prozesse der Veränderung immer wuchtiger und radikaler unser Leben beherrschen. Der umfassende Wandel schafft bei den Betroffenen Unsicherheit und Ungewissheit. Dies ist nichts Neues. „Neu jedoch ist, dass (die Veränderungen) auch ein gesellschaftliches Bollwerk befallen haben, das sich, ausgehend von mittelalterlichen Anfängen seit der Aufklärung und vor allem im 19. Jahrhundert zu einer immer massiveren und umfassenderen Festung gegen Unsicherheit und Ungewissheit entwickelt hat, nämlich die gesellschaftliche Organisation.“²

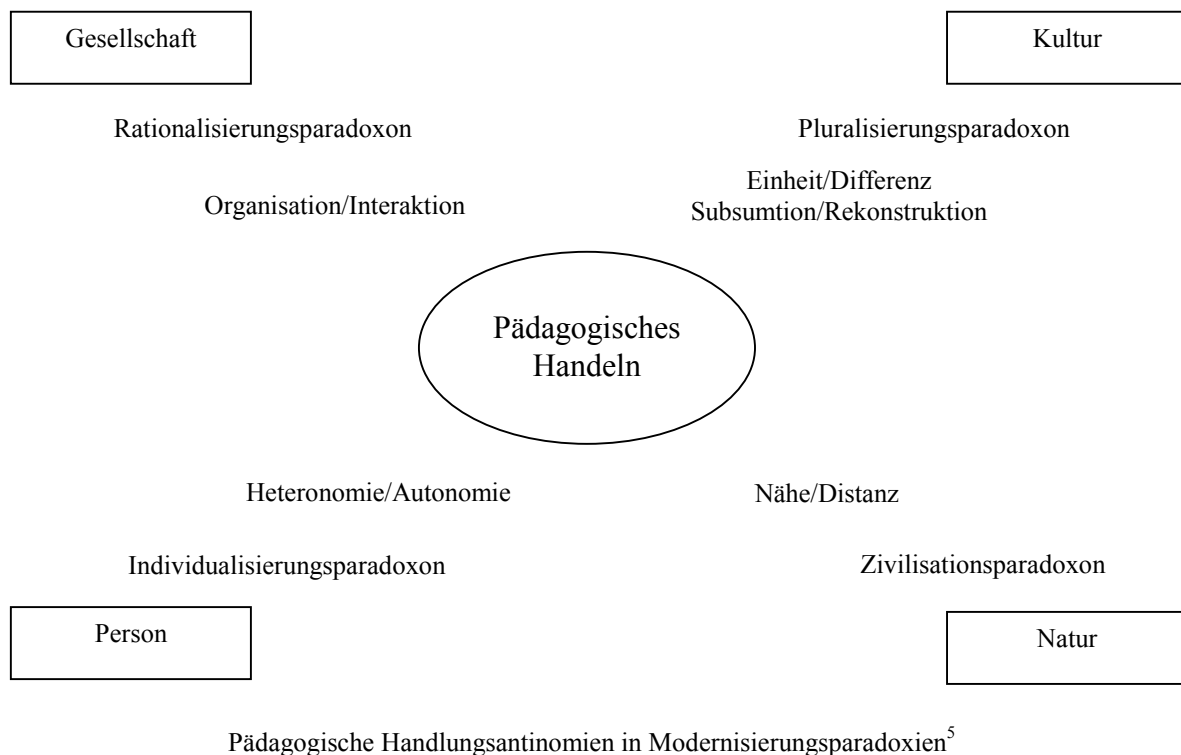
Besonders das pädagogische Handeln ist den Prozessen der reflexiven Modernisierung ausgesetzt.³ Helsper (1997) hat für das Lehrerhandeln in modernisierten pädagogischen Kulturen festgestellt, dass die bestehenden konstitutiven Spannungen des Lehrerberufes

¹ S.12

² Geißler, 1998, S.83

³ Vgl. Beck/Giddens/Lash, 1997. Dies gilt auch für das pädagogische Handeln in der Bundeswehr. Das Militär versucht, ähnlich wie andere gesellschaftliche Organisationen, durch pädagogisches Handeln sich und seine Mitarbeiter an veränderte Umweltbedingungen anzupassen. Auch die Streitkräfte sind dem politischen, ökonomischen, technischen und sozialen Wandel ausgesetzt, was sich in der Armee z.B. an Formen des Wertewandels (Demokratisierung und Zivilisierung der Streitkräfte), der Individualisierung und Pluralisierung (noch nie da gewesene Fülle an individuellen Lebens- und Identitätswürfen bei länger dienenden Soldaten), den Auswirkungen der Technologisierung (neue Waffensysteme) und der weltgesellschaftlichen Transformation (Globalisierung) zeigt (Vgl. Collmer, 2004).

„durch die fortschreitenden Prozesse reflexiver Modernisierung eine Steigerung erfahren und neue Reflexions- und Handlungsansprüche für Lehrer generieren.“⁴ Diese Antinomien ordnet er den einzelnen Paradoxien zu, die durch van der Loo/van Reijen (1992) für den Prozess der Modernisierung benannt und definiert wurden.



Pädagogisches Handeln wird bestimmt durch das Spannungsfeld zwischen dem professionellen Selbstverständnis und dem Aufgabenbereich der Lehrenden in pädagogischen Feldern und Situationen einerseits sowie den sie umgebenden gesellschaftlichen, organisatorischen, institutionellen sowie personellen Rahmenbedingungen andererseits. Die besonderen Anforderungen an den Lehrerberuf werden darin gesehen „in komplexen, interaktiven Situationen in einem Klientenbezug jenseits instrumenteller Marktinteressen und lebensweltlich-partikularer Bezüge, orientiert an universalistischen Maximen einer ‚höherstufigen, universellen Solidarität‘ (zu) handeln und darin wertvolle, aber sozial knappe Ressourcen nach universalistischen Kriterien bereit(zu)stellen und nicht substituierbare gesellschaftliche Funktionen und Werte (zu) erfüllen (z.B. Wahrheits-, Konsens – und Identitätsfindung bzw. Herausbildung).“⁶ Man erwartet von Lehrern, dass sie sich um

⁴ Helsper, 1997, S.521

⁵ Ebd., S.537

⁶ Ebd. S.528

lebenspraktische Probleme⁷ kümmern, dass sie sich verantwortungsvoll jedem einzelnen Schüler widmen, dass sie sich mit ihren Unterrichtsfächern sowie mit ihrem Beruf positiv identifizieren und dass sie den Schülern neben den Unterrichtsinhalten und Kulturtechniken auch Werte und Einstellungen vermitteln. Diese Seite der Tätigkeit verlangt Autonomie, Nähe zum Schüler, eine Rekonstruktion der individuellen Lern- und Lebensgeschichte eines jeden Schülers, eine differenzierte Wahrnehmung der Schüler und der zu vermittelnden Unterrichtsinhalte sowie ein professionelles Handeln in unsicheren und in ihren Folgen oft unkalkulierbaren face-to-face - Situationen. Demgegenüber sind Lehrer konfrontiert mit der Organisation und Bürokratie des Schulsystems, mit galoppierenden gesellschaftlichen, technischen und kulturellen Veränderungen sowie mit der Notwendigkeit, aufgrund der Qualifikations-, Selektions- und Allokationsfunktion von Schule⁸ eine Gleichbehandlung und Vereinheitlichung hinsichtlich der Unterrichte und Prüfungen herzustellen und durchzusetzen. Verstärkt wird dieses Spannungsfeld noch dadurch, dass der Lehrer zwar durch seine Ausbildung über „theoretische Wissensbestände und wissenschaftliche Deutungsmuster (verfügt), ... diese aber gerade nicht schematisch auf die konkrete Handlung und den Einzelfall übertragen (kann).“⁹ Diesbezüglich erscheint gerade das Handeln von Lehrern als „professionelles Handeln mit eigenen Deutungsdilemmata.“¹⁰ Es weist „wesentliche Besonderheiten auf, die teils aus dem spezifischen Institutionalisierungsweg des Schulsystems, seiner Staatsabhängigkeit und damit prekären professionellen Autonomie, teils aus der Spezifik der Lehrertätigkeit selbst resultieren.“¹¹ Zudem ist die Professionalisierung von Lehrern selbst als problematisch zu betrachten „hinsichtlich der Reziprozität der Lehrer-Schüler-Beziehung, des Klientenmandats, des Arbeitsbündnisses und damit auch der Vertrauens- und Motivationsgrundlage.“¹² Helsper hat als empirischen Beleg für seine Thesen die pädagogische Kultur der Gesamtschulen herangezogen, „eine Schulform, in der die antinomischen Modernisierungsspannungen einen besonders deutlichen Ausdruck gewinnen.“¹³

Auch die Organisation Bundeswehr muss sich den Bedingungen der Modernisierung stellen und sich reformieren. Als Gründe sind hier zunächst die sich immer schneller ändernden

⁷ Vgl. ebd.

⁸ Vgl. Kaiser/Kaiser, 2001

⁹ Helsper, 1997, S.529

¹⁰ Ebd.

¹¹ Ebd.

¹² Ebd. S.529/530

¹³ Ebd. S.521

sicherheitspolitischen Rahmenbedingungen und die daraus erfolgenden Konsequenzen zu nennen. Sie zwingen die Bundeswehr dazu sich den Anforderungen und Aufgaben als exekutiver Teil des Staates zu stellen. Dies führt immer wieder zu Reformen im Bereich der Gesamtstruktur der Streitkräfte mit dem Ziel der Handlungsfähigkeit im Bündnis und im erweiterten Aufgabenspektrum.¹⁴ Gegenläufig hierzu sehen sich die Streitkräfte allerdings auch dazu gezwungen, aufgrund der wirtschaftlichen und finanziellen Probleme unseres Staates Gelder einzusparen und sich zunehmend marktwirtschaftlichen Planungs- und Verfahrensweisen zuzuwenden.¹⁵ Daneben unterliegt die Bundeswehr als Teilsystem des Staates auch den gesellschaftlichen Veränderungen. Sie ist auch hier dazu gezwungen, auf Entwicklungen zu reagieren, um handlungsfähig zu bleiben. Hier ist zunächst die Öffnung aller Laufbahnen¹⁶ der Bundeswehr für Frauen zu nennen.¹⁷ Diese sind seit dem 11. Januar 2000 dazu berechtigt, an allen Ausbildungsgängen als Zeit- oder Berufssoldaten (BS) teilzunehmen. Daneben wurden auch die Laufbahnen der Unteroffiziere¹⁸ einer Reform unterzogen, die durchaus als grundlegend zu bezeichnen ist.¹⁹ Den Interessenten für diese Laufbahn ist es aufgrund der Neuerungen möglich, spezifiziert und flexibel in unterschiedlichste Berufsfelder einzusteigen bzw. sich darin zu entwickeln. Sie können dort mehr als je zuvor ihre schon vorhandenen Qualifikationen einbringen bzw. diese während ihrer Dienstzeit erwerben, um sie anschließend an ihre Bundeswehrzeit auf dem Arbeitsmarkt oder als Berufssoldat innerhalb der Streitkräfte zu verwerten.²⁰ Die Ausbildung zum

¹⁴ Wie z.B. der UNO und NATO im früheren Jugoslawien oder in Afghanistan. Das Ende des Ost-West-Konflikts bildete eine tiefe Zäsur, welche grundlegende Änderungen für alle westlichen Streitkräfte und insbesondere für die Bundeswehr mit sich brachte. Diese befindet sich seit dieser Zeit in der Transformation (vgl. Haltiner/Klein/Gareis, 2004) von einer Abschreckungsarmee in eine Deeskalationsarmee, deren Aufgabenschwerpunkt in der Friedensbewahrung- und Wiederherstellung liegt (vgl. von Bredow, 2004). „Die Bundeswehr soll über Fähigkeiten verfügen, die das gesamte Einsatzspektrum abdecken: von kollektiver Verteidigung über Einsätze in der Konfliktverhütung und Krisenbewältigung bis hin zu Einsätzen zur Unterstützung humanitärer Aktionen, Hilfeleistungen bei Katastrophen und Rettung aus Notlagen.“ (Varwick, 2004, S.107)

¹⁵ Vgl. Bundeswehr, 7/2003, reform. Richter (2004) spricht von der Ökonomisierung der Bundeswehr, die versucht mit dem Konzept der Kosten- und Leistungsverantwortung und der Privatisierung in Servicebereichen neue wirtschaftliche Steuerungsprozesse einzuführen.

¹⁶ Mit Laufbahn bezeichnet man eine berufliche Karriere bei den Streitkräften, in die man gemäß seiner schulischen und beruflichen Qualifikation einsteigen kann. In unserem Falle handelt es sich um die Laufbahnen der Unteroffiziere. Des Weiteren gibt es die Laufbahnen der Offiziere und die der Mannschaften.

¹⁷ Vgl. Lamers K. 01/2001, online sowie Kümmel, 2004.

¹⁸ Dabei geht es im Folgenden um die Betrachtung der Entwicklungen bei der Teilstreitkraft Heer. Unteroffiziere bilden die mittlere Hierarchieebene zwischen Mannschaften und Offizieren, vgl. hierzu auch Haltiner/Klein/Gareis, 2004.

¹⁹ Vgl. Klein, 2004a, 2004b

²⁰ Die Bundeswehr stellt Unteroffiziere zunächst als Zeitsoldaten ein. Diese haben dann die Möglichkeit, sich nach Ablauf ihrer Ausbildung als Berufssoldat zu bewerben. Die Auswahl erfolgt durch ein Verfahren, in

Feldwebel²¹ und hier insbesondere der Feldwebellehrgang erfährt in diesem Zusammenhang eine starke Veränderung. Das neue Ausbildungskonzept orientiert sich in hohem Maße an dem der Offizieranwärter.²² Es sieht einen ständigen Wechsel zwischen Ausbildung am Arbeitsplatz²³ und Ausbildung auf Lehrgängen an Schulen und Ausbildungseinrichtungen des Heeres vor. Zentrales Element dieser Ausbildung ist der Feldwebellehrgang. Dieser wird unter anderem dadurch ergänzt, dass alle zukünftigen Feldwebel neben ihrer fachlich-militärischen Ausbildung eine Fremdsprachenausbildung erhalten²⁴, die ihre bisherigen sprachlichen Fähigkeiten erweitert bzw. ihnen die Möglichkeit gibt, Englisch als Umgangssprache und Fachsprache zu erlernen. Eine weitere Veränderung erfährt der Lehrgang durch den höheren Anteil an Management- und Führungsausbildung. Der ‚neue‘ Feldwebel soll sowohl als Ausbilder und Erzieher von Soldaten, als auch als selbständiger und eigenverantwortlicher Führer²⁵ eingesetzt werden können. Dies resultiert aus den Erfahrungen der Einsätze der Bundeswehr im Rahmen internationaler Operationen.²⁶ Die heutigen Herausforderungen, die der Beruf des Feldwebels des Heeres mit sich bringt, sind in einem Anforderungskatalog definiert worden.²⁷ Für den Bewerber ergibt sich aus der neuen Laufbahnstruktur ein entscheidender Vorteil: mit bestandenem Feldwebellehrgang erfolgt eine Beförderung zum Feldwebel. So haben auch Unteroffizieranwärter in der Laufbahn zum Feldwebel wie die Offizieranwärter die Aussicht, nach dem erfolgreich abgeschlossenen zentralen Laufbahnlehrgang ihr Laufbahnziel zu erreichen, was bisher so nicht möglich war.²⁸ Weiterhin besteht die Möglichkeit, mit einem höheren Dienstgrad in die Bundeswehr einzusteigen und die Ausbildung zum Feldwebel schneller zu absolvieren. Voraussetzung hierfür ist eine für die Bundeswehr verwertbare zivile Ausbildung, die der Qualifikation ‚Meister‘, ‚Geselle‘ bzw. ‚Facharbeiter‘ entspricht.²⁹ Dadurch möchten sich die Streitkräfte

welchem sowohl die Lehrgangsnoten und Leistungsnachweise als auch die Beurteilungen und Beurteilungsvermerke aller Anwärter eines Jahrganges miteinander verglichen werden. (Siehe 2.1.6)

²¹ „Der Feldwebel erfüllt Aufgaben auf dem Verantwortungs- und Qualifizierungsniveau des ‚militärischen‘ Meisters und/oder als Fachmann und Spezialist der Meisterebene.“ (BMVg 2003a, S.6)

²² Vgl. BMVg, 1994, sowie uk-bmvg, berichte 2003, online

²³ Im Folgenden Truppenausbildung genannt, da sie in der militärischen Praxis, der Truppe, stattfindet.

²⁴ Vgl. uk-bmvg, berichte 2003, online

²⁵ Im militärischen Sprachgebrauch ist mit ‚Führer‘ im Allgemeinen der Vorgesetzte gemeint. In diesem Zusammenhang ist der Begriff stark mit Vorbild-Eigenschaften besetzt, die uns im weiteren Verlauf der Arbeit noch beschäftigen werden. Außerdem schließt der Begriff auch immer die Macht über und die Verantwortung für Menschen und Material mit ein, was sich im Zusammenhang mit dem Untersuchungsgegenstand vor allem in der Verantwortung für die Ausbildung, Bildung und Erziehung zeigt.

²⁶ Vgl. Linnenkamp, 1999

²⁷ Vgl. Anforderungen an den Heeresunteroffizier, BMVg, 2003a

²⁸ Vgl. Gertz, B., 1999

²⁹ Vgl. uk-bmvg, berichte 2003, online

für qualifiziertes Personal öffnen und Spezialisten ermutigen, sich zu verpflichten.³⁰ Für den Bewerber bedeutet dieser Schritt eine schnelle Aufstiegsmöglichkeit, eine gesicherte Laufbahn sowie die Möglichkeit, sich fort- und weiterzubilden.

Die Auswirkungen der oben dargestellten Veränderung der Laufbahnen für die Bundeswehr im Ganzen sowie für das Heer im Speziellen sind enorm. „Der Wandel der Rahmenbedingungen bringt auch für das Heer Veränderungen, denen es sich nicht verschließen darf. Den gewachsenen Ansprüchen durch die Einsätze im neuen Aufgabenspektrum und die Öffnung der Streitkräfte für Frauen erfordern Anpassungen, die sich in allen Bereichen – bis hinein in die Teileinheiten³¹ – auswirken. Zur Steigerung der Attraktivität des Arbeitsplatzes im Heer wurden entscheidende Veränderungen durch die Neuordnung der Laufbahnen vorgenommen. Alle diese Veränderungen sind auf die Zukunft ausgerichtet – sie dürfen nicht durch den Blick zurück behindert werden.“³² Neben den einzelnen Dienststellen in der Truppe wurde vor allem von den Schulen des Heeres und hier insbesondere von den Heeresunteroffizierschulen ein hohes Maß an Anpassungs- und Innovationsfähigkeit gefordert.

Der bisherige Hauptauftrag der Heeresunteroffizierschulen I (Münster), II (Weiden) und IV (Delitzsch) war die Durchführung des Unteroffizierlehrganges 1. In diesem Lehrgang stand der Berufsanfänger im Mittelpunkt. Es galt, dem jungen Unteroffizieranwärter das grundlegende methodische und fachliche Werkzeug an die Hand zu geben, um auf der Ebene der Gruppe³³ als Ausbilder und Erzieher bestehen zu können.³⁴ Der neu konzipierte Feldwebellehrgang konfrontierte die Heeresunteroffizierschulen (HUS) mit einer quantitativ und qualitativ völlig unterschiedlichen Aufgabe: Der Feldwebellehrgang ist konzeptionell auf Teilnehmer ausgelegt, die bereits methodisches und fachliches Grundlagenwissen sowie Basiskompetenzen an den Truppschulen³⁵ oder in ihren Stammtruppenteilen³⁶ erworben

³⁰ Damit versucht die Bundeswehr, den ständigen akuten Personalmangel im Bereich der Unteroffizier- und Feldwebelanwärter zu beseitigen. Nachdem die Reformen zur Attraktivitätssteigerung der Unteroffizierlaufbahn in den 70er Jahren fehlgeschlagen waren, sollen nun diese Laufbahnreformen greifen und mehr Bewerber für das Berufsbild des Unteroffiziers interessieren. Ob dies tatsächlich gelingt, kann zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht abgeschätzt werden. In den letzten Jahren ist allerdings eine stetig steigende Zahl der Freiwilligenmeldungen zu beobachten (Vgl. Klein, 2004b).

³¹ Unterabteilungen, z.B. Züge oder Trupps einer Kompanie bzw. Stabsabteilungen

³² BMVg, 2003a, S.1

³³ ca. 10 auszubildende Soldaten

³⁴ Vgl. Lehrplan Unteroffizierlehrgang 1, 1998 sowie uk-bmvg, berichte 2003, online

³⁵ Truppschulen sind verantwortlich für die spezielle Ausbildung der jeweiligen Truppengattungen, also sozusagen für eine bestimmte militärische Branche oder Fachrichtung (z.B. Artillerieschule, Pionierschule, Infanterieschule, Fernmeldeschule etc.).

³⁶ Stammtruppenteile sind die Abteilungen und Dienststellen, in denen die Teilnehmer ihren Dienst leisten.

haben. Der Feldwebellehrgang soll neben weiteren fachlichen Qualifikationen vor allem die abschließende Prägung zum eigenverantwortlichen und selbständigen Vorgesetzten und Führer beinhalten.³⁷ Das Heeresamt (HA) als zuständiges Amt für die Ausbildung an den Schulen des Heeres hat die organisatorischen Rahmenbedingungen zur Erreichung des Ausbildungszieles in Form einer Organisationsstruktur³⁸ beschlossen und in Zusammenarbeit mit den Schulen die institutionellen Voraussetzungen geschaffen: Die HUS I, II und IV wurden zugunsten **einer** Unteroffizierschule des Heeres (USH) mit drei Lehrgruppen (LG) aufgelöst. Die neue USH, die am 23.10.2003 offiziell in Dienst gestellt wurde³⁹, hat ihren Sitz in Delitzsch, wo auch eine LG (A) für die Ausbildung zuständig ist. Weitere LG bestehen an den Standorten Münster (B) und Weiden (C). Diese Auflösung und Umstrukturierung bedeutete eine massive Änderung des personellen und organisatorischen Erscheinungsbildes der Lehr- und Bildungseinrichtungen vor Ort.⁴⁰ Parallel dazu wurden ab Juli 2002 an den HUS bereits Feldwebellehrgänge durchgeführt, da die neuen Laufbahnen schon real existierten und Feldwebelanwärter zum zentralen Lehrgang ihrer Ausbildung anstanden. Gleichzeitig unterstützten die HUS in der Umgliederungsphase die Truppschulen des Heeres bei der Durchführung von Unteroffizierlehrgängen Fachdienst (UffzLehrgFachDst) und Feldwebelanwärterlehrgängen⁴¹ Allgemeinmilitärischer Teil (AMT) bis zum Abschluss der Umstrukturierungsmaßnahmen. Diese Lehrgänge wurden nach Abschluss der Umstrukturierung an die Truppschulen abgegeben. Die neu gegründeten LG hatten den Auftrag, die beschlossene Struktur mit allen dazugehörigen Maßnahmen bis April 2004 einzunehmen, um sich voll und ganz dem Feldwebellehrgang widmen zu können.

1.2 Entwicklung der Fragestellung und Ziele der Arbeit

Vor diesem Hintergrund möchte ich mich den Personen widmen, die als Ausbilder an der USH tätig sind.⁴² Durch die geschilderten Reformen sehen sich gerade die Lehrenden mit

³⁷ Vgl. uk-bmvg, berichte 2003, online

³⁸ STAN: Stellen- und Ausrüstungsnachweis

³⁹ Vgl. uk-bmvg, berichte 2003, online

⁴⁰ Für den Standort Weiden bedeutete dies: „Zählte ihr Stammpersonal bisher 302 Offiziere, Unteroffiziere, Gefreite und 22 zivile Mitarbeiter, verfügt sie als Lehrgruppe ab 1. Oktober nur noch über 94 Berufs/Zeitsoldaten und Wehrpflichtige sowie 29 zivile Mitarbeiter.“ (Der Neue Tag, Nummer 138, 18.Juni 2003. Zitiert aus: Auf geht's! Die Zeitung der Heeresunteroffizierschule II, September 2003, S.2)

⁴¹ Siehe 2.1.5

⁴² Die in der Lehre ebenfalls tätigen zivilen Sprachlehrer werden bei der Untersuchung nicht berücksichtigt, da sie eben keine Soldaten sind und die Sprachausbildung im Anschluss an den militärischen Teil der Ausbildung

veränderten Handlungsbedingungen sowie mit veränderten Anforderungen konfrontiert. **Für mich ergibt sich die Frage, wie die Betroffenen mit diesen Veränderungen umgehen, wie sie sich den veränderten Handlungsbedingungen stellen und wie sie die veränderten Anforderungen erfüllen und bewältigen.** Dazu ist es notwendig, sich mit ihrem pädagogischen Wissen sowie ihren professionellen Kenntnissen und Fertigkeiten, Einstellungen und Kompetenzen⁴³ zu beschäftigen.

Im Bereich der erziehungswissenschaftlichen Professionsforschung hat der Zusammenhang zwischen den Arbeitsbedingungen von Lehrenden, deren subjektiven Sichtweisen sowie ihrem Denken und Handeln immer mehr an Bedeutung gewonnen. Giesecke (1989) stellte in ihrer Arbeit die Handlungspläne und Arbeitsstrategien hauptberuflich tätiger Dozenten an Volkshochschulen dar um zu klären, wie diese ihre berufliche Realität verarbeiten und wie sie sich diese aneignen. Sie konnte u.a. zeigen, dass die vier durch sie ermittelten Aneignungsmodi sehr stabil sind und quasi zu Dispositionen der Handlungspläne und Arbeitsstrategien werden. Im Bereich der frei- und nebenberuflichen Dozenten führte Scherer (1987) eine Befragung hinsichtlich der Existenz, Art und spezifischer Merkmale einer ‚erwachsenenpädagogischen Identität‘ durch. Er konnte eine Mischung von ‚Hobbyorientierung‘ und ‚Berufsidentität‘ sowie ein Vorhandensein von Basiskompetenzen zur Bildung einer professionellen Handlungskompetenz nachweisen. Kade (1989) richtete seinen Blick auf nebenberufliche Kursleiter ohne akademisch geprägte Biographien, die in ihren Veranstaltungen eher Wissen und Fähigkeiten vermittelten. Er konnte zeigen, dass die Kursleiter ihre Tätigkeit als Alternative, als Aufstieg, als Schwebezustand bzw. als Ergänzung zum ausgeübten Beruf erfuhren. Des Weiteren konnte beim Selbstverständnis dieser Kursleiter eine gesellschaftsbezogene Perspektive sowie eine Perspektive hinsichtlich ihrer pädagogischen Verantwortung nachgewiesen werden. Die Kursleiter besaßen auch bereits aufgrund ihrer eigenen Lernerfahrung eine Vorstellung von Unterricht und Bildung ohne eine spezielle pädagogische Ausbildung genossen zu haben. Im Bereich der kulturellen Bildung konnte Bastian (1997) vier Kursleiterprofile herausarbeiten: die Fachorientierten, die Facharbeiterinnen, die Prozessorientierten sowie die Persönlichkeitsorientierten. Marotzki (1996) entwickelte in seiner Arbeit den Zusammenhang zwischen Lernstrategien, Bildungsgestalten und Subjektkonstitutionen und verdeutlichte die von professionellen

erfolgt. Die in der Lehre ebenfalls tätigen Fachlehrer werden insofern in die Untersuchung mit einbezogen, als sie das Handlungsumfeld der Ausbilder beeinflussen. (Siehe 2.1.2 – 2.1.4 und 4.2)

⁴³ Zu den Begriffen Wissen, Kenntnisse, Fertigkeiten, Einstellungen und Kompetenzen vgl. Barbier, 2002

Pädagogen geforderte hohe Reflexivität. Kade (1996) zeigte, dass auch der Umgang mit Nicht-Wissen zum professionellen Handeln im Kontext betrieblicher Weiterbildung gehört. Hof (2001) untersuchte den Zusammenhang zwischen den Konzepten des Wissens und Wissenserwerbes bei Kursleitern und deren subjektiven Vorstellungen von Unterricht. Dabei konnte sie feststellen, dass im Weiterbildungsbereich sowohl weltbezogene als auch subjektbezogene Wissenstheorien vorzufinden sind, die sich auf die Unterrichtsgestaltung auswirken. Sie konnte als Kursleitertypen den Fachexperten, den Methodenexperten sowie den Gesprächspartner ermitteln. Außerdem stellte sie deutlich den Einfluss der institutionellen Kontexte heraus, die sie in ihren normativen, materiellen, sozialen und zeitlichen Bedingungen sowie in sachlich-inhaltlicher Hinsicht thematisierte. Abschließend entwickelte sie ein Modell, in welchem sie die Unterrichtskonzepte Training, Unterweisung, Moderation und Beratung in Beziehung setzte zu den Gegenüberstellungen von weltbezogener und subjektbezogener Wissenstheorie einerseits sowie Fachschulung und Persönlichkeitsbildung andererseits.

Bauer/Herz/Herzer (1990) widmeten sich der Ermittlung zeitgerechter Konzepte für eine Aus- und Weiterbildung betrieblicher Ausbilder.⁴⁴ Auch Ausbilder nutzen danach pädagogische Konzepte und Methoden auf der Basis „impliziter Persönlichkeitstheorien“⁴⁵, welche „zu jeweils spezifischen, also personengebundenen Hervorhebungen bzw. Akzentuierungen verschiedener, ihrem individuellen System entsprechender ‚Wertbereiche‘ führen.“⁴⁶ Die Autoren entwarfen aufgrund empirischer Ergebnisse folgende Ausbildertypologie: der Fachmann, zu dem man Vertrauen haben kann; der väterliche Ratgeber; der Fachvermittler; der sozial engagierte Lehrer; der Lernberater. Bei den Erwartungen der Ausbilder konnten sie ein Bedürfnis an Austausch zwischen Kollegen, mehr Unterstützung durch die Ausbildungsleitung, insgesamt mehr Weiterbildung, sowie den Wunsch nach verstärkter Kooperation und Koordination zwischen Betrieb und Ausbildungsbereich feststellen.

Fasshauer (1997) bietet einen guten Überblick über die Untersuchungen hinsichtlich des professionellen Selbstverständnisses von Berufsschullehrenden⁴⁷ und betrieblichen Ausbildern. Bei ersteren stellte er ein Rollenverständnis fest, welches dem Leitbild des helfenden Pädagogen sowie des Fachwissenschaftlers folgte. Hinzu trat das Verständnis als

⁴⁴ Diese Studie wurde angeregt von der veränderten Struktur der Auszubildenden, die immer öfter eine Studienberechtigung hatten und somit immer älter und besser vorgebildet waren (Abiturientenproblem).

⁴⁵ Bauer/Herz/Herzer, 1990, S.23

⁴⁶ Ebd.S.26

⁴⁷ Zumeist Berufsschullehrer aus den Bereichen Metall- und Elektrotechnik/kaufmännische Berufe

Beamter an der Institution Berufsschule. Differenziertere Sichtweisen offenbarten die Bezüge des Studienfaches und des Dienstalters. Berufspädagogisches Denken war eher bei ‚reinen‘ Berufsschullehrern zu finden. Einsteiger aus Ingenieurs – oder Wirtschaftswissenschaften sahen sich eher als Fachwissenschaftler. Ebenso sahen sich nach Fasshauer Lehrende mit einem sozialwissenschaftlich-kulturellen Nebenfach eher als Pädagogen. Bei der Bewältigung der Anforderungen stellte er sowohl eine Strategie der gezielten Gleichgültigkeit als auch eine hohe Bereitschaft zur Weiterbildung und Lernkooperation fest. Innovation und Autonomie wurde besonders von Nachwuchslehrern als problematisch empfunden. Interessant war die Betonung der Wichtigkeit des Beamtenstatus für die Berufswahl bei gleichzeitiger Klage über hierarchische Strukturen.

Die Funktion und Stellung der hauptberuflichen betrieblichen Ausbilder ist nicht eindeutig definiert. Laut Fasshauer erfüllen diese auch nicht die Kriterien einer Profession.⁴⁸ Das berufliche Selbstverständnis der betrieblichen Ausbilder beschreibt er als das eines pädagogisch arbeitenden Lehrers. Ausbilder zeigten oft eine Statusunsicherheit und -ambivalenz im beruflichen Selbstbewusstsein, die aufgrund von mangelnder betrieblicher Anerkennung ihrer Arbeit, geringer Beteiligung bei ausbildungsrelevanten Entscheidungen sowie mangelnder beruflicher Vorbereitung entstanden sei. Des Weiteren wurde von den Ausbildern fehlende Zeit zur individuellen Betreuung der Auszubildenden bemängelt. Die Ausbilder forderten zur Verbesserung ihrer Situation einen Erfahrungsaustausch mit Kollegen, die Beratung durch die Ausbildungsleitung sowie Fortbildungsmaßnahmen. Diese Ergebnisse scheinen die Aussagen von Bauer/Herz/Herzer zu ergänzen und zu unterstützen.

Im Bereich der Lehrerforschung hat sich seit der Etablierung des Expertenparadigmas⁴⁹ immer mehr das Interesse auf den Lehrer selbst bezogen. Im Zentrum steht dabei die Erforschung des Wissens und der Fähigkeiten zur erfolgreichen Bewältigung der Anforderungen des Lehrerberufes vor allem im Hinblick auf die Entwicklung und Verbesserung der Lehreraus- und weiterbildung. Hinsichtlich der pädagogischen Professionalität von Lehrern haben Bauer/Kopka/Brindt (1996) eine umfassende qualitative Studie erstellt, in der sie das professionelle Handeln und Bewusstsein von Lehrern rekonstruierten und an deren Anschluss sie konkrete Empfehlungen und Verbesserungsvorschläge für die Lehrerauf- und weiterbildung geben.

⁴⁸ Siehe 4.5.4

⁴⁹ vgl. Rheinberg/Bromme/Minsel/Winteler/Weidenmann, 2001

Combe/Buchen (1996) haben eine Fallstudie alltäglicher Handlungsabläufe vorgelegt, um die Belastungen zu zeigen, denen Lehrer an unterschiedlichen Schulformen ausgesetzt sind.⁵⁰

Bei allen genannten Untersuchungen steht der Lehrende im Zentrum des Interesses. Vor allem durch qualitative Untersuchungsmethoden wird dargestellt, welches Wissen und Können, welche Einstellungen und Kompetenzen die Handelnden benötigen, um die Anforderungen ihres beruflichen Umfeldes zu bewältigen. Es wird bei allen Untersuchungen der Zusammenhang zwischen Handlungskontext, Aufgabenfeld, subjektiven Einstellungen, Denken und Handeln herausgearbeitet. Vor allem im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung sowie der Lehrerarbeit, wurden auch Probleme und Schwierigkeiten der Handelnden hinsichtlich ihrer Tätigkeit sowie des Professionalisierungsprozesses thematisiert.

Dies führt mich zu den Zielen meiner Arbeit:

- ▶ *Erstes Ziel ist die Darstellung und Analyse der Handlungsbedingungen von Ausbildern in der lehrgangsgebundenen militärischen Führungskräfteausbildung vor dem Hintergrund der umfassenden Reform eines Ausbildungssystems sowie der Reorganisation einer Bildungseinrichtung.*
- ▶ *Zweites Ziel ist die Darstellung des Zusammenhanges zwischen den Handlungsbedingungen, den pädagogischen Theorien der Ausbilder sowie der konkreten Unterrichts- und Lehrgangsgestaltung.*
- ▶ *Drittes Ziel ist die Darstellung des zur Bewältigung des Aufgabenbereiches notwendigen professionellen Wissens und Könnens sowie der professionellen Einstellungen.*
- ▶ *Viertes Ziel ist es, einen Beitrag zur Qualitätssicherung⁵¹ und Qualitätsentwicklung⁵² im Bezug auf die Durchführung des Feldwebellehrganges an der Unteroffizierschule des Heeres zu liefern.*

⁵⁰ Vgl. auch Rudow, 1994

⁵¹ „Qualitätssicherung zielt auf ein Überprüfungssystem geltender Qualitätsstandards. In der Praxis orientiert sich die Qualitätssicherung an professionell unbestrittenen Ansprüchen oder institutionell geklärten Kriterien. Diese sind in Weiterbildungseinrichtungen im Regelfall definiert als organisatorische und lerninfrastrukturelle Voraussetzungen, pädagogische Prinzipien, eigenes Leistungsprofil, Erfolgs- und Misserfolgskriterien. Qualitätssicherung bezieht sich darüber hinaus auf technische, formale und verwaltungsseitige Strukturen. Zum Standardrepertoire der Qualitätssicherung gehören auch Befragungen der Teilnehmer oder ein Beschwerdemanagement.“ (Hartz/Meisel, 2004, S.18)

⁵² Qualitätsentwicklung „beschreibt einen Prozess, der den sich ständig verändernden Umfeld- und Einflussfaktoren Rechnung tragen will. Sie zielt auf die kontinuierliche Reflexion der Bedingungen für Qualität

► ***Fünftes Ziel ist der Anschluss des militärischen Bereiches der Aus- und Weiterbildung an die Felder der Professionsforschung.***

Zur Erreichung dieser Ziele sind folgende Einzelschritte notwendig:

- I. Zunächst wird das Handlungsumfeld der Ausbilder dargestellt, um die Rahmenbedingungen sowie die Faktoren des Ausbilderhandelns zu verdeutlichen.
- II. In einem weiteren Schritt wird unter Zuhilfenahme empirischer Daten untersucht, wie die Ausbilder die an sie gerichteten Forderungen in die Praxis umsetzen. Dabei handelt es sich um
 - a. ***Die Darstellung des Lehr-Lern-Prozess im Feldwebellehrgang.***
 - b. ***Die Darstellung der Aufgaben- und Kompetenzfelder der Ausbilder.***
 - c. ***Die pädagogischen Sichtweisen der Ausbilder.***

Daraus ergibt sich folgende Gliederung:

Abschnitt 1 enthält die Einleitung, die theoretischen Grundlagen, sowie die Darstellung des methodischen Zugriffs auf das Untersuchungsgebiet.

Abschnitt 2 stellt das Handlungsumfeld der Ausbilder dar: Institutionelle und organisatorische Vorgaben, Qualifikation der Ausbilder, Teilnehmer, Beschreibung der Ausbildungsorte, Ziele und Inhalte der Ausbildung.

Abschnitt 3 beschäftigt sich mit der Analyse und Darstellung des Lehr-Lern-Prozesses. Es wird gezeigt, welche didaktischen Konzepte, Ausbildungsmittel und Verfahren die Ausbilder einsetzen, um die Ziele und Inhalte der Ausbildung zu Unterrichtseinheiten zu transformieren.

Abschnitt 4 erläutert umfassend die Aufgaben- und Kompetenzfelder der Ausbilder.

Abschnitt 5 erläutert die Sicht der Ausbilder auf die kontextuellen Bedingungen ihres Handelns und stellt deren Selbstverständnis dar.

Abschnitt 6 bildet das Schlusskapitel. Es enthält die Darstellung des professionellen Wissens und Könnens der Ausbilder sowie die Diskussion über die Erscheinungsform pädagogischer Antinomien im Bereich der lehrgangsgebundenen militärischen Führungskräfteausbildung.

und eine fortwährende Verbesserung. Qualitätsentwicklung berücksichtigt ausdrücklich, dass sich Qualität in der Weiterbildung nur schwerlich festschreiben lässt und einem ständigen Wandel unterworfen ist.“ (Ebd., S.23)

Abschnitt 7 enthält Vorschläge zur Professionalisierung, Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung.

1.3 Theoretische Grundlagen

1.3.1 Interaktionstheoretische Prämissen

Die Erscheinungsform und Qualität⁵³ von Unterricht, Training und Ausbildung ist zunächst abhängig von den ‚objektiven Rahmenbedingungen‘ wie Lehrplan, Prüfungsordnung, Infrastruktur sowie der verwendeten Lern- und Ausbildungsmittel. Weiterhin ist Unterricht abhängig von den Organisationszielen des Bildungsträgers, den vorgegebenen Zielen und oft auch Inhalten des Ausbildungsganges sowie von den Zielen, Einstellungen, Erwartungen und Voraussetzungen der Teilnehmer.⁵⁴

Unterricht ist aber ebenso abhängig von den subjektiven Einstellungen, Motiven und Erwartungen der Lehrenden. Die Wahrnehmung der Lehrenden und die ihnen zugrunde liegenden Deutungsschemata und Codes werden durch die im Handlungsumfeld der Ausbilder stattfindenden Modernisierungsprozesse relativiert. Dies fordert von den Handelnden, ihre eigenen Motive, ihre Einstellungen sowie die Erwartungen an ihre Interaktionspartner in konkreten Situationen sowie in komplexen Handlungsfeldern vor dem Hintergrund sich ständig entwickelnder Handlungsbedingungen neu zu definieren und deren Bedeutung für das eigene Handeln zu bewerten. Diese Interpretation symbolisch vermittelter Interaktion wird durch die Komponenten sozialer Wahrnehmung wie Erfahrung, Selbstbild und Selbstverständnis, sozial geteilter Normen- und Wertevorstellungen sowie Vorurteilen und Stereotypen beeinflusst.⁵⁵ Die geschilderten Komponenten der sozialen Wahrnehmung, welche die individuellen Entscheidungen der Lehrenden in konkreten Unterrichtssituationen sowie im allgemeinen Lehrgangsgeschehen beeinflussen, sind darüber hinaus nicht unabhängig zu sehen von deren Aufgaben- und Kompetenzfeldern sowie deren subjektiven pädagogischen Theorien.

⁵³ „Vom lateinischen Begriff ‚qualitas‘, übersetzt als Beschaffenheit. Mit ‚Qualität‘ kommt die Beschaffenheit von Produkten oder Dienstleistungen in Relation zu den an sie gestellten Anforderungen in den Blick.“ (Hartz/Meisel, 2004, S.127) Zu beachten ist hierbei der Zusammenhang zwischen Qualität und Qualitätskriterien wie Interessenbezug, individueller Bezug, historischer Bezug, gesellschaftlicher Kontext sowie den jeweiligen sie beeinflussenden Referenzsystemen. (Vgl. ebd.)

⁵⁴ Vgl. hierzu 1.3.2 und 1.3.3

⁵⁵ Vgl. Mead, 1978; Berger/Luckmann 1995; Kaiser/Kaiser 2001

1.3.2 Unterrichtstheoretische Prämissen

Als ‚Hintergrundfolie‘ zur Analyse des Handlungsumfeldes der Ausbilder diente mir das didaktische Modell der Berliner Schule.⁵⁶ Die Autoren entwickelten ein Modell zur Verbesserung der Analyse und Planung von Unterricht für die Lehrenden. Diese sollten in die Lage versetzt werden, Faktoren des Unterrichts zu erfassen, um ihr Unterrichtshandeln zu begründen, es durch theoretische Überlegungen gegebenenfalls zu korrigieren und es nicht dem Zufall, der Gewohnheit oder persönlichen Vorlieben und Wünschen zu überlassen. Hierzu stellten sie sechs zusammenhängende und aufeinander bezogene Strukturmerkmale des Unterrichts als geplantem pädagogischen Geschehen fest: Intentionen (Ziele), Themen (Inhalte), Methoden, Medien sowie die sozial-kulturellen und anthropogenen Voraussetzungen der teilnehmenden Personen. Diese Strukturmomente bestimmen das unterrichtsbezogene Entscheidungshandeln der Lehrenden als situative und kontextuelle Bedingungen.

Um Unterricht zu analysieren ist es wichtig zu wissen, welche Absichten Lehrende durch ihr Unterrichtshandeln verfolgen. Mit **Zielen** regt der Lehrende kognitive, emotionale oder psychomotorische Lernprozesse an. „Das Strukturmoment Intentionalität steht mit den anderen fünf Momenten in spannungsreicher Wechselwirkung.“⁵⁷

So stellt laut den Autoren erst die Verbindung Intention-Thema ein eindeutiges Unterrichtsziel her, welches wiederum die Frage nach dem Bezug des Unterrichts aufwirft. Im Hinblick auf das **Thema** wird unterschieden zwischen der vorfachlichen Ordnung, der fachspezifischen Ordnung sowie der fächerübergreifenden Ordnung der Themen und Inhalte.

Auch bei den **Methoden** stellen die Autoren Bezüge zu Ziel und Thema her und verweisen auf zahlreiche Verfahrensweisen, Schemata und Aktionsformen, die ein breites Spektrum methodischer Vorgehens- und Sichtweisen eröffnen.

Medien werden bezeichnet als Unterrichtsmittel, „deren sich Lehrende und Lernende bedienen, um sich über Intentionen, Themen und Verfahren des Unterrichts zu verständigen.“⁵⁸ Sie müssen den Autoren zufolge in Abstimmung mit den weiteren Strukturmomenten ausgewählt und in Abhängigkeit von diesen eingesetzt werden.

⁵⁶ Vgl. Heimann/Otto/Schulz, 1975

⁵⁷ Ebd. S.27

⁵⁸ Ebd. S.34

Mit **anthropogenen Voraussetzungen** meinen die Autoren die Voraussetzungen, welche die am Unterricht Beteiligten in den Lehr-Lernprozess mit einbringen: „Lehrkapazität und Lernkapazität, Geschlecht, Alter, Milieu, die Individuallage jedes der beteiligten Menschen haben in den Unterricht hineingewirkt, in Kontaktannahmen, Zielbezug, Verfahrensangepasstheit, Leistung der Agierenden.“⁵⁹

Die **sozial-kulturellen Voraussetzungen** meinen hingegen die Besonderheiten, die entstehen, wenn verschiedene Menschen zu einer Lerngruppe zusammengeschlossen werden. Hierzu zählen Alter, Geschlecht, Gruppenprozesse, rechtliche, curriculare bzw. institutionell-organisatorische Einflüsse.

Die Autoren betonen, dass diese Strukturanalyse nicht zu einem ‚Urteil ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ führen kann“⁶⁰, sondern dass sie dazu dient, die Konzeption und Umsetzung von Unterricht zu analysieren und Probleme aufzudecken. Dies möchte ich mir für meine Arbeit zunutze machen.

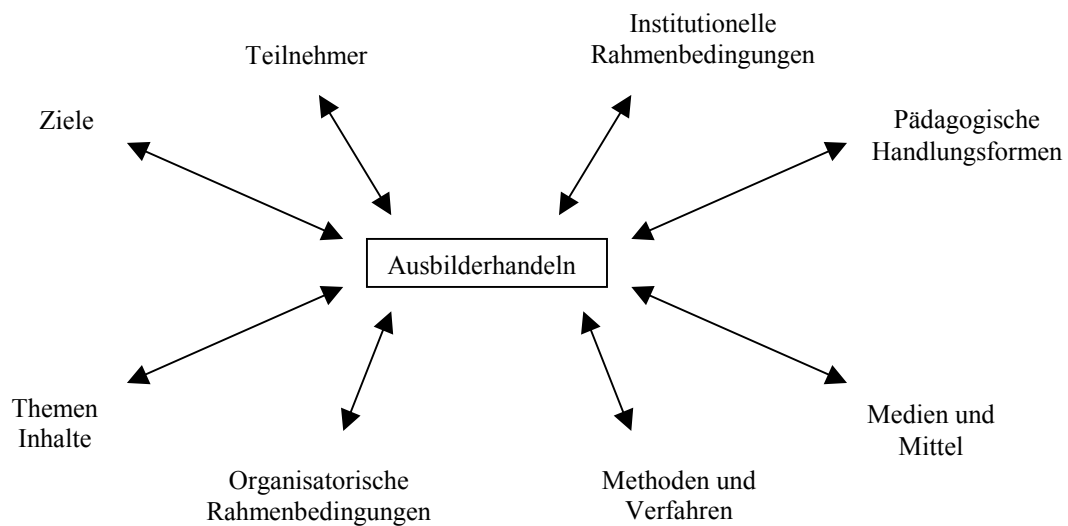
Das Modell wurde von mir entsprechend der Fragestellung so modifiziert, dass dabei der Lehrende als Handelnder im Mittelpunkt steht. Die ihn umgebenden Strukturmomente werden als kontextuelle Bedingungen seines pädagogischen Handelns aufgefasst. Die Grundformen pädagogischen Handelns wie Unterrichten, Informieren, Beraten, Arrangieren und Animieren⁶¹ sowie die institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen⁶² werden durch die Einnahme dieser Perspektive selbst zu Strukturmomenten des Ausbilderhandelns.

⁵⁹ Ebd. S.36

⁶⁰ Ebd. S.37

⁶¹ Vgl. Giesecke, 1987

⁶² Auch Heimann/Otto/Schulz haben bereits auf die institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen verwiesen, diese allerdings eher den sozial-kulturellen Voraussetzungen zugerechnet. Im Verlauf der Arbeit wird deutlich werden, dass im Zusammenhang mit der lehrgangsgebundenen militärischen Führungskräfteausbildung die institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen einen äußerst starken Einfluss auf die Handlungsbedingungen der Ausbilder ausüben.



Rückt man den Ausbilder ins Zentrum des Interesses, so wird ersichtlich, dass sich sein Handlungsfeld nicht nur auf die Tätigkeit als Lehrender beziehen kann. Die Strukturmomente pädagogischen Handelns beeinflussen das gesamte Aufgaben - und Kompetenzspektrum der Ausbilder auf mehreren Handlungsebenen. Dies macht es notwendig, alle Faktoren aufzuschlüsseln und darüber hinaus die Handlungsformen als ein relativ eigenständiges Strukturmoment zu definieren, welches wiederum auf verschiedenen Ebenen durch die bereits genannten kontextuellen Bedingungen des pädagogischen Handelns beeinflusst wird. Pädagogisches Handeln wird also sowohl im Sinne eines für sich zu analysierenden Prozesses sowie als ein Strukturmoment unter anderen aufgefasst, welches neben weiteren Faktoren das Denken und Handeln der Ausbilder beeinflusst. Die Resultate, die aufgrund der analytischen Aufspaltung entstanden sind, müssen in einem weiteren Schritt wieder miteinander in Beziehung gesetzt werden, um deren wechselseitige Abhängigkeit voneinander darzustellen.

1.3.3 Handlungstheoretische Prämissen

Ausbilderhandeln ist in institutionelle Handlungsabläufe eingebunden. Zur Analyse des Zusammenhangs zwischen kontextuellen Bedingungen und dem Denken und Handeln der Ausbilder ist es zunächst notwendig, nach dem ‚behavioral setting‘⁶³, also nach der Beschaffenheit der Lernumgebung und den Lehr-Lern-Arrangements⁶⁴ zu fragen. Des Weiteren ist es wesentlich, die aktive Auseinandersetzung der Ausbilder mit den sie

⁶³ Barker, 1968

⁶⁴ Zum Begriff Lehr-Lern-Arrangement und Lernumgebung siehe 4.2

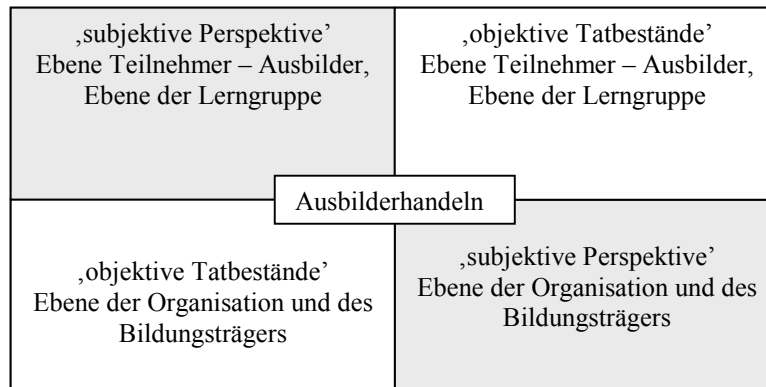
umgebenden strukturellen Bedingungen zu berücksichtigen, also wie sie als agierende Individuen ihre Sozialbeziehungen in einer physikalischen Umwelt organisieren.⁶⁵ Bronfenbrenner (1981) unterscheidet im Wesentlichen drei Ebenen der Handlungsumwelt, wobei er Umwelt als ein Geflecht in sich verschachtelter Subsysteme auffasst, die sich gegenseitig beeinflussen. Zur Analyse komplexer Systembeziehungen zwischen Umwelt und Person fragt er danach, wie die Akteure sich und ihr Handeln in den verschiedenen aber dennoch miteinander zusammenhängenden Umwelten ‚erleben‘:

Die **Mikroebene** meint die konkrete Unterrichtssituation bzw. alltägliche Interaktionen zwischen Ausbilder und Teilnehmer während des Lehrgangsverlaufes auf der Ebene der Lerngruppe. Die **Meso- bzw. Exoebene** verbindet mehrere Mikroebenen und zeigt z.B. wie Lehrpersonal miteinander arbeitet bzw. wie sich die Unteroffizierschule mit ihren verschiedenen Abteilungen als Bildungseinrichtung organisiert. Die **Makroebene** meint z.B. den organisatorischen Überbau von Unterricht durch curriculare Vorgaben bzw. durch das sozial geteilte Normensystem, z.B. hinsichtlich der Wichtigkeit von Ausbildung und Erziehung zur Vermittlung berufsbezogenen Wissens und Könnens sowie berufstypischer Haltungen und Wertevorstellungen.

Betrachtet man z.B. die Makroebene von Ausbildung und Unterricht, so sind die einzelnen Strukturmomente quasi als ‚objektive Tatbestände‘ vorhanden. Es bestehen ‚an sich‘ objektive Zielvorgaben der Organisation bzw. institutionelle Vorgaben. Es gibt einen ‚an sich‘ vorhandenen Teilnehmerkreis nach Alter, Geschlecht und Qualifikation. Die Ausbilder besitzen eine objektiv vorhandene und durch Zeugnisse und schriftliche Unterlagen nachgewiesene Qualifikation. Ebenso gibt es vorgeschriebene Unterrichtsthemen und es gibt zahlreiche Vorschriften, Anweisungen und Befehle hinsichtlich der Didaktik und Methodik militärischer Führungskräfteausbildung. Diese ‚objektiven Tatbestände‘ jedoch werden durch die einzelnen Teilsysteme und vor allem durch jeden einzelnen Ausbilder vor dem Hintergrund seines Aufgaben- und Kompetenzbereiches und seiner subjektiven pädagogischen Theorien individuell definiert und interpretiert. Das Ergebnis dieser Interpretationsprozesse wird in konkretes Handeln in pädagogischen Situationen und Feldern umgesetzt. So sind z.B. die Ziele und in vielen Bereichen auch die Inhalte der Ausbildung schriftlich festgehalten und gelten unabhängig von der Person der Akteure. Dennoch interpretiert und bewertet jeder Ausbilder diese Vorgaben vor dem Hintergrund seiner individuellen Motive, Erwartungen, Einstellungen und Erfahrungen. Das Ergebnis dieser

⁶⁵ Vgl. Schnabel, 2001

Interpretation beeinflusst seine individuellen Entscheidungen zur Unterrichts- und Lehrgangsgestaltung.



Neben der Darstellung der ‚objektiven Tatbestände‘ ist vor allem die Analyse der ‚subjektiven Perspektive‘, also der tatsächlichen Aufgaben- und Kompetenzbereiche, des Selbstverständnisses und Selbstbildes, der Erwartungen und Motive sowie der konkreten didaktischen und methodischen Entscheidungen der Ausbilder wesentlich, um den Zusammenhang zwischen den kontextuellen Bedingungen und dem Denken und Handeln der Akteure herauszuarbeiten. Dies ermöglicht einen ‚Abgleich‘ zwischen ‚objektiven Tatbeständen‘ und ‚subjektiven Sichtweisen‘, die Feststellung von Abweichungen und dadurch auch das Erkennen von Defiziten.

1.3.4 Methodologische Grundlagen und Ausgangspunkte

Die an der Untersuchung beteiligten Ausbilder werden durch mich als Experten⁶⁶ wahrgenommen. Aufgrund ihrer Berufserfahrung als Ausbilder, Führer und Erzieher in der Truppe sowie aufgrund ihrer Erfahrung als Lehrender im Bereich der Führungskräfteausbildung des Heeres gehe ich davon aus, dass die Ausbilder über ein spezielles Wissen und Können verfügen. Dieses Wissen und Können umfasst nach Bromme (1992) „theoretische Elemente und es besteht aus Faustregeln und praktischen Erfahrungen.

⁶⁶ Zur Anwendung des Expertenansatzes im Bereich der militärpädagogischen Forschung vgl. Ropo, 2002. Kallioinen (2002) konnte in einer auf den Grundlagen der Handlungsforschung angelegten qualitativen Studie zeigen, was Teilnehmer an Führungskräftelehrgängen der Nationalen Verteidigungsakademie in Helsinki unter einem „guten Ausbilder“ verstehen. Aus Sicht der Kadetten waren hier vor allem die vertrauensvolle und partnerschaftliche Beziehung zum Teilnehmer, die pädagogische Kompetenz des Ausbilders, seine Persönlichkeit und fachliche Kompetenz, seine realistische Vermittlung der Inhalte, seine Fähigkeit zur Motivation sowie seine professionellen Einstellungen und sozialen Kompetenzen ausschlaggebend.

Außerdem spielt eine andere Art des theoretischen Wissens eine Rolle, nämlich die fachdidaktische Philosophie ... Professionelles Wissen bezeichnet die einmal bewusst gelernten Fakten, Theorien und Regeln, sowie die Erfahrungen und Einstellungen.⁶⁷ Mit diesem Expertenwissen ist also Wissen gemeint, „das für die Erfüllung beruflicher Aufgaben erforderlich ist und das mehr oder weniger kanonisiert vermittelt wird.“⁶⁸

In diesem Zusammenhang möchte ich das **Konzept der Subjektiven Theorien** nutzen, um die intersubjektiv vorhandenen Gemeinsamkeiten in einem relativ homogenen Handlungsfeld herauszuarbeiten, zu kategorisieren und zu bewerten. Das Konzept der Subjektiven Theorie⁶⁹ geht davon aus, dass jeder Mensch über relativ stabile, aber nicht bewusste bzw. vorbewusste kognitive Strukturen verfügt, die sein Denken und Handeln beeinflussen. „Es wird davon ausgegangen, dass Menschen im Laufe der Zeit relativ überdauernde kognitive Strukturen aufbauen, die als individuelles Wissen – und wenn es sich um berufsbezogenes Wissen handelt, als professionelles Wissen – bezeichnet werden können.“⁷⁰ Man geht davon aus, dass die Handelnden dieses Wissen in der Praxis nutzen, um Situationen zu deuten und zu analysieren, verschiedene Handlungsmöglichkeiten abzuwägen, Planungen zu machen und nach erfolgter Handlung diese zu evaluieren. Damit besitzen Subjektive Theorien ähnliche Strukturen wie wissenschaftliche Theorien. Sie erfüllen für den subjektiven Theoretiker „die Funktionen (a) der Situationsdefinition i.S. einer Realitätskonstituierung, (b) der nachträglichen Erklärung (und oft auch der Rechtfertigung) eingetretener Ereignisse, (c) der Vorhersage (oder auch nur Erwartung) künftiger Ereignisse, (d) der Generierung von Handlungsentwürfen oder Handlungsempfehlungen zur Herbeiführung erwünschter oder Vermeidung unerwünschter Ereignisse.“⁷¹ Allerdings unterscheiden sich Subjektive Theorien von objektiven, wissenschaftlichen Theorien „durch ihren Geltungsanspruch. Während die Subjektiven Theorien durch subjektive Relevanz und situative Funktionalität legitimiert werden, gründen wissenschaftliche Theorien auf strenger methodischer Überprüfung der Aussagen und können daher eine höhere Allgemeingültigkeit beanspruchen.“⁷² Subjektive Theorien sind durch Erfahrung änderbar, d.h. sie können selbst erworben bzw. von anderen übernommen werden. Sie „sind teilweise implizit (z.B. nicht-bewusstseinsfähige Selbstverständlichkeiten oder unreflektierte Überzeugungen), teilweise aber dem Bewusstsein

⁶⁷ Bromme, 1992, S.9/10

⁶⁸ Ebd. S.38

⁶⁹ Vgl. Kelly, 1986; Groeben, u.a., 1988; Dann, 1994

⁷⁰ Hof, 2001, S.19

⁷¹ Dann, 1994, S.166

⁷² Hof, 2001, S.20

des Handelnden zugänglich, so dass er darüber berichten kann.⁷³ Dies ermöglicht es, im Rahmen von Befragungen die je individuelle Vorstellung über die Welt sichtbar zu machen und die kognitiven Strukturen durch „geeignete Explizierungshilfen“⁷⁴ offen zu legen. Im Hinblick auf die Fragestellung lassen sich aufgrund dieser Annahmen u.a. folgende Fragen bearbeiten:

- Welches Wissen/Können haben die Ausbilder und wie ist dieses Wissen/Können strukturiert?
- Wie setzen die Ausbilder dieses Wissen/Können in der Praxis ein?
- Wie eignen sich die Ausbilder dieses Wissen/Können an und wie entwickeln sie es weiter?
- Welche Vorstellung von Unterricht, Ausbildung und Training haben sie?
- Welche Sicht haben sie auf die sie umgebenden Bedingungen?
- Wie sehen sie die Teilnehmer, welche Erwartungen haben sie an die Teilnehmer?
- Wie sehen sich die Ausbilder im Verhältnis zu den Teilnehmern? Welches Selbstverständnis haben sie und welche Rollen schreiben sie sich zu?
- Welche Spannungszustände beeinflussen das Handeln der Ausbilder?
- Welche Probleme und Schwierigkeiten haben sie bei ihrer Arbeit und welche Lösungen und Verbesserungen schlagen sie vor?
- Wie lässt sich der Wissenserwerb der Ausbilder steuern und verbessern?

1.4 Methodisches Vorgehen

Das methodische Vorgehen meiner Arbeit besteht aus der Kombination mehrerer, aufeinander abgestimmter Untersuchungsmethoden⁷⁵ zur Darstellung und Analyse des Handlungskontextes, des professionellen Wissens sowie des konkreten Handelns der Ausbilder. „Die Triangulation verschiedener qualitativer Methoden macht dann Sinn, wenn die kombinierten methodischen Zugänge unterschiedliche Perspektiven eröffnen, ..., eine neue Dimension einführen, ..., auf unterschiedlichen Ebenen ansetzen, ..., wenn also der erwartbare Erkenntnisgewinn systematisch erweitert ist gegenüber der Einzelmethode.“⁷⁶ Dabei geht es nicht um die gegenseitige Bestätigung oder Validierung der Ergebnisse. Ziel ist es vielmehr, ein umfassenderes Bild über den Untersuchungsgegenstand zu erhalten.

⁷³ Dann, 1994, S.166

⁷⁴ Ebd.

⁷⁵ Vgl. Albero, 2004/Flick, 2002, 2004

⁷⁶ Flick, 2004, S.48/49

Das Handlungsumfeld der Ausbilder erschließt sich, neben dem Aufenthalt im Feld vor allem durch eine systematische **Dokumentenanalyse**.⁷⁷ Auch **Gespräche**⁷⁸ mit den Ausbildern, ihren Mitarbeitern und Vorgesetzten, die sich im Feld zufällig ergeben oder die zielgerichtet, also geplant durchgeführt werden, geben Auskünfte über die Bedingungen des Ausbilderhandelns. **Interviews**⁷⁹ und ergänzende **Fragebögen**⁸⁰ sind in erster Linie darauf ausgerichtet, das Expertenwissen der Ausbilder sowie ihre subjektiven pädagogischen Theorien zu erfassen. Die **teilnehmende Beobachtung**⁸¹ setzt auf der Interaktions- bzw. Handlungsebene an: Sie erfasst das konkrete Handeln der Ausbilder in Ausbildungs- und Unterrichtssituationen. Durch die dargestellte Kombination verschiedener Untersuchungsmethoden soll eine umfassende Darstellung und Analyse des Untersuchungsgegenstandes ermöglicht werden. Die Methoden greifen ineinander, sie lösen sich gegenseitig ab und ergänzen einander, um aus verschiedenen Blickwinkeln und unterschiedlichen Dimensionen die Frage zu klären, **wie die Ausbilder sich den veränderten Handlungsbedingungen stellen und wie sie die veränderten Anforderungen erfüllen und bewältigen.**

1.4.1 Dokumentenanalyse

„Überall dort, wo kein direkter Zugang durch Beobachten, Fragen, Messen möglich ist, stellt die Dokumentenanalyse den bevorzugten Untersuchungsplan dar. Die Vernachlässigung dieses Ansatzes bedeutet den Verzicht auf wertvolle Informationsquellen über menschliches Denken, Fühlen und Handeln.“⁸²

Zur Erfassung und Analyse der **kontextuellen Bedingungen** wurden folgende Quellen als Dokumente definiert und zugelassen:

- Vorschriften, Gesetze und Weisungen
- Lehrplan und ihn betreffende Ablaufpläne sowie Quartals- und Jahresausbildungspläne
- Zeitschriften und Zeitungen
- Artikel und Informationsmaterial aus dem Internet
- Statistische Daten

⁷⁷ Siehe 1.4.1

⁷⁸ Siehe 1.4.6

⁷⁹ Siehe 1.4.3

⁸⁰ Siehe 1.4.4

⁸¹ Siehe 1.4.5

⁸² Mayring, 2002, S.49

Diese Materialien dienten der Analyse der ‚objektiven Tatbestände‘. Es kam mir darauf an, eine detaillierte Dokumenten- und Institutionenanalyse durchzuführen, um die wesentlichen Strukturmomente des Ausbilderhandelns⁸³ zu erfassen. Weiterhin ging es mir darum, mich in die Handlungsbedingungen der Ausbilder einzuarbeiten, um diesen als kompetenter Gesprächspartner gegenüberzutreten bzw. um die Unterrichte und Ausbildungen zweckmäßig und zielgerichtet beobachten zu können. Wesentlich waren mir hier das Verständnis der institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen wie Lehrgangs- und Ausbildungsziele, die neue Laufbahnordnung, der Stellenwert des Feldwebellehrganges, die Prüfungsordnung, die zeitliche und inhaltliche Gliederung der jeweiligen Fächer, die Organisationsstruktur der USH und der Lehrgruppen sowie die Informationen hinsichtlich der Vorgaben zur didaktisch-methodischen Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen in der militärischen Führungskräfteausbildung. Bei den statistischen Daten handelte es sich vor allem um Daten zu den Teilnehmern hinsichtlich ihrer Qualifikation, Voraussetzung und Zusammensetzung sowie der erzielten Lehrgangsergebnisse.

Zusätzlich zu den noch zu beschreibenden Instrumenten der Datenerhebung wurden zur Analyse des **Denkens und Handelns** der Akteure folgende, durch die Ausbilder erstellte Unterlagen als Dokumente zugelassen:

- Struktur- und Ablaufpläne sowie Konzepte der Unterrichte, Ausbildungen und Trainings
- Übersichten und Aushänge an Informationsbrettern
- Folien, Flip Charts, Skizzen, Handouts
- Aufgaben- und Übungsblätter, Bewertungs- und Controllingbögen, Probeklausuren

Die im Feld erhaltenen Unterlagen der Ausbilder dienten als ergänzende Materialien zur Auswertung der Interviews, Fragebögen sowie der Unterrichtsbeobachtungen. Sie ermöglichten es, nicht nur das konkrete Unterrichtsgeschehen bzw. das aufgezeichnete Gespräch zu analysieren, sondern auch die Vor- und Nacharbeit ‚im Verborgenen‘ mit einzubeziehen, um so ein möglichst vollständiges Bild des Aufgaben- und Kompetenzbereiches zu erhalten.

⁸³ Ziele, Themen und Inhalte, Teilnehmer, Medien und Methoden, institutionelle und organisatorische Bedingungen, pädagogische Handlungsformen. Siehe 1.3.2

Die Dokumente wurden vor dem Hintergrund der Fragestellung inhaltsanalytisch⁸⁴ ausgewertet. Die Strukturmomente des Ausbilderhandelns (Ziele, Themen und Inhalte, Teilnehmer, Medien und Methoden, institutionelle und organisatorische Bedingungen, pädagogische Handlungsformen) bildeten, vor dem Hintergrund der bereits entwickelten Fragestellung, den Analyserahmen. Folgende Techniken qualitativer Inhaltsanalyse⁸⁵ fanden hierbei ihre Anwendung:

- Zusammenfassung: die umfangreichen Vorschriften, Befehle und Weisungen sowie der Lehrplan wurden so reduziert, dass wesentliche, die Fragestellung sowie die unterrichtstheoretischen Prämissen betreffenden Inhalte erhalten blieben.
- Explikation: mit der engeren und weiteren Kontextanalyse wurde versucht, wesentliche Aussagen und Textstellen vor dem theoretischen Hintergrund der Fragestellung anzureichern und zu erläutern. So ging es z.B. darum, weitere, zusätzliche Aussagen und Informationen zur Vorstellung der Organisation hinsichtlich des Ausbilder-Teilnehmer-Verhältnisses sowie zur Zielsetzung der Führungskräfteausbildung in Vorschriften, Befehlen und Weisungen zu finden.
- Strukturierung: es wurden inhaltliche und typisierende Strukturierungen vorgenommen. So wurde z.B. bei der Analyse der Unterrichtsmaterialien die zu vermittelnden Themen und Inhalte der Konzepte und Strukturpläne herausgefiltert. Typisierende Strukturierung erfolgte vor allem bei der Analyse des Lehrplanes. Hier ging es darum, bereits aufgrund des vorzufindenden Materials eventuell bestehende didaktische Konzepte, Unterrichtstypen und Lehr-Lern-Einheiten festzustellen.⁸⁶

Die Dokumentenanalyse wurde während der gesamten Untersuchung eingesetzt. Sie unterstützte wesentlich die Entwicklung der weiteren Untersuchungsinstrumente. Im Gegenzug wurde die Dokumentenanalyse wiederum durch die Anwendung und Modifizierung der Erhebungsmethoden sowie durch weitere Erkenntnisse und Informationen aus dem Feld angeregt. Auch bei der Analyse des Lehr-Lern-Prozesses wurde die Dokumentenanalyse als komplementäre Methode eingesetzt, um bereits vorhandenes Datenmaterial auszuwerten. Die Dokumentenanalyse war also, vor allem in der Anfangsphase der Arbeit, ein strukturierendes und dimensionierendes Analyseverfahren. Im weiteren Verlauf der Arbeit wurde sie mehr und mehr zu einer komplementären und reziproken

⁸⁴ Vgl. Mayring, 1990, 2002

⁸⁵ Vgl. ebd.

⁸⁶ Siehe Kapitel 3

Methode, welche mit den weiteren Instrumenten eng zusammenwirkte, um sowohl die kontextuellen Bedingungen also auch das Wissen, Denken und Handeln der Ausbilder erfassen und analysieren zu können.

1.4.2 Die Auswahl der Untersuchungspartner

Die Kriterien zur Auswahl der Untersuchungspartner bildeten für mich die Berufs- und Lehrerfahrung, die Qualität der Berufs- und Lehrerfahrung als Ausbilder, die Dauer des Einsatzes als Ausbilder an der USH sowie die Empfehlungen von Vorgesetzten und Kollegen.⁸⁷ Zunächst informierte ich die Lehrgruppenkommandeure von meinem Vorhaben. Danach erfolgte eine Verbindungsaufnahme vor Ort sowie telefonisch mit den jeweiligen Ausbildungsleitern bzw. mit den Lehrgruppenfeldwebeln und/oder Planungsoffizieren. Diese gaben mir die Lehrgangsablaufpläne und nannten mir geeignete Ausbilder, mit denen ich mich dann in Verbindung setzen konnte. Zur Vorbereitung auf die teilnehmende Beobachtung bzw. auf die Befragung wurden die Lehrenden auf mein Bitten hin durch ihre Vorgesetzten informiert. Weiterhin erläuterte ich den Ausbildern selbst unmittelbar vor dem Interview/vor der Beobachtung noch einmal den Gesamtzusammenhang und Zweck der Untersuchung.⁸⁸ Die persönlichen Kontakte zu den Ausbildern ergaben sich erst im Forschungsfeld unmittelbar vor der Befragung/Beobachtung. Teilweise stellte sich auch heraus, dass die Qualifikation der vorgeschlagenen Ausbilder nicht ausreichte bzw. dass diese nicht mehr verfügbar waren. Dennoch konnte durch die Hilfe der Inspektionschefs⁸⁹ sowie der Ausbilder schnell ermittelt werden, welche Lehrkräfte als Untersuchungspartner in Frage kamen. Die Erhebung der Daten fand im Zeitraum Juni 2003 bis Februar 2004 statt. Zunächst erfolgte die Datenerhebung in der Lehrgruppe C, wo ich tageweise an der Ausbildung teilnahm bzw. die Ausbilder befragte. Bedingt durch die weite Entfernung verbrachte ich an der Lehrgruppe A und B jeweils zwei Wochen und lebte sozusagen im Forschungsfeld. Dies ermöglichte mir, den ‚Alltag‘ der USH zu erleben und vielfältige Einblicke in die Aufgabenbereiche der Ausbilder auch abseits von Unterricht oder Ausbildung zu erhalten. Der **Schwerpunkt** der Untersuchung lag eindeutig bei den **Hörsalleitern** und **Hörsaalfeldwebeln**⁹⁰, die als Ausbilder an der USH tätig sind. Allerdings mussten auch weitere Lehrkräfte und

⁸⁷ Vgl. Bromme, 1992

⁸⁸ Vgl. Kraimer, 1983

⁸⁹ Siehe 2.1.3

⁹⁰ Siehe 2.1.3ff

unterstützendes Personal in die Untersuchung mit einbezogen werden, da sich im Untersuchungszeitraum bedingt durch die stattfindende Umstrukturierung der Schule und die anhaltende Implementierung des Lehrganges teilweise Aufgabenbereiche überschneiden bzw. Zuständigkeiten für bestimmte Unterrichtseinheiten wechselten. Von den 28 an der Untersuchung beteiligten Ausbildern waren dreizehn Hörsaalleiter und neun Hörsaalfeldweber. Die restlichen sechs Ausbilder waren Truppenfachlehrer bzw. Inspektionschefs, die ebenfalls in die Lehre eingebunden sind.⁹¹ Sieben Ausbilder waren aus dem Standort Weiden, neun aus Delitzsch und zwölf aus Münster. Dies lag darin begründet, dass Münster die meiste Erfahrung mit dem neuen Lehrgang hatte und dementsprechend auch dort die meisten erfahrenen Ausbilder zu finden waren.

1.4.3 Interviews

Im Zentrum der Untersuchung steht die Analyse des Zusammenhangs zwischen kontextuellen Bedingungen, den pädagogischen Theorien sowie den Handlungen der Akteure. Es geht hierbei vor allem um das Betriebswissen⁹² der Ausbilder in einem Handlungsfeld, welches sich im Untersuchungszeitraum noch in der Phase der Implementierung und Konstituierung befand. Die Experten sollten eine möglichst detaillierte, offene und individuelle Aussage zu den sie umgebenden Handlungsbedingungen machen können. Dazu erschien mir der Einsatz offener, themenzentrierter Interviews⁹³ als besonders zweckmäßig, um „die entsprechenden Wissens- und Handlungsstrukturen, Einstellungen und Prinzipien (der Experten) theoretisch zu generalisieren (und) Aussagen über Eigenschaften, Konzepte und Kategorien zu treffen.“⁹⁴ Die Orientierung an Themen begründete sich durch den objekttheoretischen Fragen- und Aussagenkomplex, bei dem „ein kategoriales Gerüst als Bezugsrahmen für die empirische Analyse vorausgesetzt“⁹⁵ wurde. Zunächst entwickelte ich einen Interviewleitfaden, den ich in zwei Interviews ‚ausprobierte‘. Die Ausbilder zeigten sich ausgesprochen offen und gesprächsbereit. Sie waren sehr daran interessiert, Auskünfte über ihr Aufgabenumfeld und die damit zusammenhängenden Schwierigkeiten und Probleme zu geben. Der Leitfaden

⁹¹ Siehe 2.1.3ff

⁹² Vgl. Meuser/Nagel, 1991

⁹³ Vgl. Flick, 2002

⁹⁴ Meuser/Nagel, S.447

⁹⁵ Ebd.

wurde im Anschluss an die erste Befragung modifiziert und in der vorliegenden Form für die weitere Datenerhebung weiterverwendet.

Interviewleitfaden

- **Objektive Daten**
Alter, Geschlecht, Familienstand, Kinder, Schulbildung, Beruf, Studium, Truppengattung
- **Bisheriger Werdegang, Ausbildung, Verwendungen, Lehrgänge**
Lehrverwendung, spezielle Qualifikation
- **Wie sind Sie auf diesen Lehrgang vorbereitet worden?**
- **Was sind Ihre Aufgaben?**
- **Was sollen die Lehrgangsteilnehmer lernen?**
- **Wie gestalten Sie ihren Unterricht, ihre Ausbildung, ihr Training?**
 1. **Gefechtsdienst**
 2. **Schießausbildung**
 3. **Menschenführungsseminare**
- **Was ist für Sie eine gute Ausbildung?**
- **Welchen Eindruck haben Sie von den Lehrgangsteilnehmern?**
Wie würden Sie Ihr Verhältnis zu den LT beschreiben?
Wie nehmen die Lehrgangsteilnehmer den Lehrgang an?
- **Wie beurteilen Sie die Rahmenbedingungen?**
- **Welche Probleme treten während des Lehrgangs auf?**
- **Wer oder was hilft Ihnen bei Ihrer Arbeit, bei der Lösung der Probleme?**
- **Was ist für Sie ein guter Lehrgang (Ergebnis und Prozess)?**
- **Wo sehen Sie Verbesserungsbedarf?**

Bei der Durchführung der Befragungen kam es mir darauf an, möglichst erzählgenerierende Fragen zu stellen, ohne mich dabei in irrelevanten Themen zu verlieren.⁹⁶ Zur Ingangsetzung der subjektiven Reflexion und Ersthervorlockung der impliziten pädagogischen Theorien wurde die Frage nach dem Weg in die jetzige Verwendung gestellt.⁹⁷ Der Leitfaden diente im weiteren Verlauf als Gedächtnisstütze und Hintergrundfolie, um Nachfragen zu stellen bzw. alle Themenfelder als behandelt ‚abzuhaken‘. Dabei wurde den Interviewpartnern die Möglichkeit gegeben, für sie wichtige Sachverhalte argumentativ darzustellen. Um eine symmetrische Kommunikation zu ermöglichen und Vorurteile bzw. Spekulationen gegenüber meiner Person zu vermeiden erfolgte eine Vorstellung meinerseits, in der auf meine

⁹⁶ Vgl. Meuser/Nagel, 1991

⁹⁷ Vgl. Kraimer, 1983

Doppelrolle als ehemaliger Soldat und Ausbilder sowie als Wissenschaftler hingewiesen wurde. Dies verminderte auch die Gefahr mit einem unterschiedlichen Sprachcode (bundeswehrtypische Sprache, Jargons und Abkürzungen) aneinander vorbeizureden. Insgesamt wurden 19 Interviews durchgeführt, die jeweils ca. 1 Stunde dauerten. Sie wurden ausschließlich im Arbeitsbereich der Lehrenden, also in Büros oder Aufenthaltsräumen durchgeführt und auf Tonband aufgezeichnet.

Auswertung und Präsentation:

Auch wenn es sich bei dem zu untersuchenden Personenkreis um Menschen handelte, die in einem relativ homogenen Bereich arbeiteten, die einen vergleichbaren beruflichen Erfahrungshintergrund sowie vergleichbare Qualifikationen erworben hatten, und wenn es darüber hinaus durch die Auswahl der Experten anhand bestimmter Kriterien sowie deren Befragung durch einen Interviewleitfaden zu sehr vielen objektivierenden Faktoren kam, so ist doch „jeder Interviewtext das Protokoll einer besonderen Interaktion und Kommunikation, unverwechselbar und einmalig in Form und Inhalt.“⁹⁸ **Anders jedoch als in Einzelfallanalysen geht es in meiner Untersuchung eben nicht um das Individuell-Besondere eines jeden Interviewtextes.** „Das Ziel ist vielmehr, im Vergleich mit den anderen Expertentexten das Überindividuell-Gemeinsame herauszuarbeiten, Aussagen über Repräsentatives, über gemeinsam geteilte Wissensbestände, Relevanzstrukturen, Wirklichkeitskonstruktionen, Interpretationen und Deutungsmuster zu treffen.“⁹⁹ Daher orientierte sich die Auswertung an thematischen Einheiten. Die Vergleichbarkeit der Aussagen wird durch den geteilten Kontext der Handlungsbedingungen sowie durch die Leitfadenorientierung sichergestellt. Dabei stellten für mich die Leitfäden sowie die thematischen Einheiten „Vorformulierungen der theorierelevanten Kategorien dar, die in der Auswertung aufgenommen“¹⁰⁰ wurden. Die bei der Auswertung verwendeten thematischen Einheiten orientierten sich an den Absichten der Arbeit:

- Aufgaben
- Vorstellung von Unterricht/Lehrgang
- Ziele von Unterricht/Lehrgang
- Sicht auf Rahmenbedingungen
- Sicht auf Inhalte

⁹⁸ Meuser/Nagel, 1991, S.451

⁹⁹ Ebd.

¹⁰⁰ Ebd. S.454

- Sicht auf die Teilnehmer/Beziehung zu den Teilnehmern
- Schwierigkeiten/Probleme
- Lösungen
- Wissen/Können

Zunächst wurden die Interviews transkribiert. Auf ein spezielles Notationssystem bezüglich nonverbaler oder parasprachlicher Elemente wurde verzichtet.¹⁰¹ Es wurden in der Regel die gesamten Aussagen schriftlich festgehalten, außer wenn ersichtlich wurde, dass der Experte ‚etwas loswerden‘ wollte, was keinerlei Relevanz zum Untersuchungsgegenstand aufwies.¹⁰² Anschließend wurde versucht, jeden einzelnen Text für sich zu verstehen und zu paraphrasieren, also möglichst mit eigenen Worten auszudrücken, was der Experte hier gemeint haben könnte. Dabei wurde jeder einzelne Text zunächst für sich nach zusammenhängenden Textteilen strukturiert. Diese Textteile wurden in einem zweiten Schritt in Verbindung mit den thematischen Einheiten mit Überschriften und Stichpunkten versehen. In einem dritten Schritt wurde für jedes Interview ein ‚Deckblatt‘ angefertigt, auf denen die Überschriften und Stichpunkte den thematischen Einheiten sowie weiteren, im Text gefundenen Kategorien zugeordnet und miteinander in Bezug gesetzt wurden. Nach der Analyse der Einzelinterviews erfolgte der thematische Vergleich zwischen den bisher untersuchten Texten. Nun wurde versucht, Schlüsselkategorien¹⁰³ zu finden, bereits gefundene Kategorien unter die thematischen Einheiten zu subsumieren bzw. Verbindungen und Gemeinsamkeiten herzustellen. Dieser Schritt wurde zunächst mit den Interviews aus dem Standort Weiden durchgeführt. Im Anschluss daran wurden die bereits geschilderten Schritte der Datengewinnung, Transkription, Auswertung sowie des thematischen Vergleichs mit den Daten der Standorte Delitzsch und Münster in derselben Abfolge durchgeführt. Unter Zuhilfenahme der weiteren Ergebnisse aus den Fragebögen, Beobachtungen und Gesprächen wurden anschließend alle Ergebnisse der einzelnen Interviewtexte miteinander verglichen, um die überindividuell feststellbaren Aufgaben- und Kompetenzfelder, Wissensbestände, Einstellungen und Sichtweisen zu konzeptualisieren und theoretisch zu generalisieren.¹⁰⁴ Der empirische Nachweis wird dadurch geführt, dass relevante und typische Textpassagen als Zitate aus den Interviews an geeigneten Stellen präsentiert wurden. Weiterhin erfolgt die Darstellung der Ergebnisse in Form von Übersichten, Grafiken und Schaubildern.

¹⁰¹ Vgl. Ebd.

¹⁰² Ebd.

¹⁰³ Vgl. Strauss, 1991

¹⁰⁴ Vgl. Meuser/Nagel, 1991

1.4.4 Fragebögen

Zusätzlich zu den Interviews wurden die Ausbilder durch einen Fragebogen bezüglich der durch sie im Feldwebellehrgang verwendeten Unterrichtsmethoden und Ausbildungsmittel befragt. Dabei sollten die Ausbilder einen Überblick über die verwendeten Methoden und Medien geben und sie sollten sich für eine Rangreihenfolge der von ihnen favorisierten Verfahren und Mittel entscheiden. Anschließend sollten sie ihre Wahl in kurzen Stichworten begründen. Diese Stichworte wurden durch mich mitgeschrieben. Zum Entwurf des Fragebogens nutzte ich die zentrale Dienstvorschrift Grundsätze der Ausbildungslehre (1997), in der alle Ausbildungsmittel und -verfahren der militärischen Aus- und Weiterbildung zusammengefasst sind. Auch hier ‚testete‘ ich zunächst den von mir entworfenen Bogen in der bereits oben angesprochenen ersten Befragung. Der Bogen wurde im Anschluss an die erste Befragung so modifiziert, dass die Ausbilder die Verfahren und Mittel eindeutig ihrem Aufgabenbereich zuordnen konnten. Anschließend wurde das Instrument für den gesamten Zeitraum der Untersuchung in der vorliegenden Form weiterverwendet. Dabei kam es mir vor allem darauf an, die in den Interviews getroffenen Aussagen zu ergänzen bzw. die bei der teilnehmenden Beobachtung vorgefundenen Methoden und Mittel kategorisieren und zuordnen zu können.

Ergänzender Fragebogen (Seite 1)

A 1. Welche *Ausbildungsverfahren* wenden Sie während des Feldwebellehrganges an?

- | | |
|--|-----------------------|
| Vortrag, Referat (durch Ausbilder) | <input type="radio"/> |
| Vortrag, Referat (durch Lehrgangsteilnehmer) | <input type="radio"/> |
| Lehrgespräch | <input type="radio"/> |
| Diskussion | <input type="radio"/> |
| Rollenspiel | <input type="radio"/> |
| Brainstorming | <input type="radio"/> |
| Moderation | <input type="radio"/> |
| Einzelarbeit | <input type="radio"/> |
| Gruppenarbeit | <input type="radio"/> |
| Wiederholen/Vertiefen | <input type="radio"/> |
| VENÜ | <input type="radio"/> |
| CUA | <input type="radio"/> |
| LETRA | <input type="radio"/> |
| Wettkampf | <input type="radio"/> |
| Stationsausbildung | <input type="radio"/> |
| Lehrvorführung | <input type="radio"/> |
| Übung | <input type="radio"/> |
| Sonstige Verfahren, welche? | <input type="radio"/> |

A 2. Nennen sie drei Verfahren, die Sie für besonders zweckmäßig halten.

Ergänzender Fragebogen (Seite 2)

B1. Welche Ausbildungsmittel setzen Sie während des Feldwebellehrganges ein?

Waffen und Gerät	<input type="radio"/>
Tafel (Wand-, Dreh-, Stoff-, Magnet- oder Unterrichtstafeln)	<input type="radio"/>
Overheadprojektor	<input type="radio"/>
Bilder, Bücher, Texte, Zeitschriften	<input type="radio"/>
Diaprojektor	<input type="radio"/>
Tonwiedergabegeräte (Kassetten, CD's)	<input type="radio"/>
Videofilme	<input type="radio"/>
Videokamera (tragbar oder UMSA)	<input type="radio"/>
Unterrichtsmappen, Vorschriften	<input type="radio"/>
Computer (im Rahmen CUA)	<input type="radio"/>
Computer mit Projektor (Power-Point-Vortrag)	<input type="radio"/>
Sandkasten	<input type="radio"/>
Geländesandkasten	<input type="radio"/>
Modelle	<input type="radio"/>
Simulatoren	<input type="radio"/>
Eigene Unterlagen, Materialien und Hilfsmittel	<input type="radio"/>
Sonstige Ausbildungsmittel, welche?	<input type="radio"/>

B 2. Nennen Sie drei Ausbildungsmittel, die Sie für besonders wirkungsvoll halten.

Auswertung und Präsentation:

Alle 19 Fragebögen dienten zunächst dazu, einen Gesamtüberblick über die verwendeten Verfahren und Mittel in der Reihenfolge ihrer numerischen Nennung zu erstellen. Diese Reihenfolge wurde durch weitere Ergebnisse aus den Interviews, Beobachtungen und Gesprächen ergänzt. Für die am zweckmäßigsten empfundenen Ausbildungsmittel und Verfahren wurde eine Häufigkeitsübersicht erstellt. Die genannten Stichpunkte wurden anhand der jeweiligen Verfahren und Mittel zusammengefasst und parallel zu weiteren Ergebnissen im Text präsentiert.

1.4.5 Teilnehmende Beobachtung

Ziel der teilnehmenden Beobachtung¹⁰⁵ war es, möglichst detailliert den Lehr-Lern-Prozess sowie das gesamte Spektrum des Unterrichtshandelns der Ausbilder zu erfassen. Dadurch sollte eine Verbindung zu den in den Interviews/in den Fragebögen getroffenen Aussagen geschaffen werden. Die Beobachtungen dienten als Ergänzung zu den bereits beschriebenen Instrumenten der Datenerhebung. Das Unterrichtsgeschehen sollte ‚sichtbar‘ gemacht werden: Durch die Quantifizierung bestimmter Bereiche und eine entsprechende qualitative Erläuterung sollte das Überindividuell-Gemeinsame aber auch die Besonderheiten der verschiedenen Unterrichtsformen und Fächer herausgearbeitet werden. Weiterhin diene die Beobachtung dazu, zusätzlich zu den Interviews das Wissen und Können der Ausbilder als Unterrichtende zu analysieren sowie Aussagen zum Ausbilder-Teilnehmer-Verhältnis in konkreten pädagogischen Situationen machen zu können.

Der Beobachterbogen musste zur Erfassung verschiedenster Veranstaltungen eingesetzt werden. Dabei handelte es sich sowohl um Unterrichte im Lehrsaal, die ein bis vier Ausbildungsstunden (AS) von je 45 Minuten umfassten, als auch um praktische Ausbildungen und Trainings, die teilweise einen ganzen Ausbildungstag in Anspruch nahmen. Dies machte zusätzliche Notizen bzw. in einigen Fällen die Nutzung von Tonaufnahmen notwendig, die anschließend transkribiert und ausgewertet wurden. Von den insgesamt 36 beobachteten Veranstaltungen wurden 25 vom Anfang bis zum Ende begleitet. 9 Veranstaltungen wurden von Anfang bis etwa zur Hälfte beobachtet, da eine weitere Datenaufnahme in diesen Fällen nicht mehr notwendig erschien. Bei zwei weiteren Veranstaltungen konnte ich aus organisatorischen Gründen nur Ausschnitte von jeweils ein bzw. zwei Ausbildungsstunden mitverfolgen. Zur Entwicklung des Beobachterbogens wurden zunächst mehrere Veranstaltungen im Zeitraum der ersten Pre-Test-Befragung begleitet. Aufgrund der dort gewonnenen Daten und Eindrücke wurde ein erster Beobachterbogen erstellt, welcher nach seiner Anwendung nochmals modifiziert wurde und in der vorliegenden Form bei allen weiteren Beobachtungen zum Einsatz kam.¹⁰⁶

¹⁰⁵ Vgl. Flick 2002, 2004

¹⁰⁶ Zu Beginn der Untersuchung handelte es sich um eine eher deskriptive Form der Beobachtung zur Orientierung im Forschungsfeld, zur Erfassung der Komplexität des Untersuchungsgegenstandes, der Präzisierung der Fragestellung sowie der Modifizierung der Erhebungsinstrumente. Im weiteren Verlauf wurde daraus eine fokussierende und selektive Beobachtung zur Erfassung der für die Fragestellung besonders relevanten Prozesse sowie der Suche nach weiteren Belegen und Beispielen für bereits ermittelte Kategorien und Typen. (Vgl. ebd.)

USH LG	HS	Beobachterbogen		Ausbilder
Unterrichtsfach:			Thema:	
Datum:	Beginn:	Ende:	Dauer:	
1. Vorbereitung				
<ul style="list-style-type: none"> - Lernort - Unterrichtsmittel - Inhaltliche Vorbereitung 				
2. Durchführung		Häufigkeit/Intensität	Methode/Medium	
<ul style="list-style-type: none"> - Rituale/ Regeln - Nennung Inhalt (Was) Ziel, Zweck (Wozu) - Informationen, Hilfen zur Durchführung - Beteiligung, Aktivierung der Teilnehmer - Zusammenfassungen - Lernzielkontrollen 				
3. Inhalte/Lernbereiche		Häufigkeit/Intensität	Methode/Medium	
<ul style="list-style-type: none"> - Begriffe lehren - Regeln lehren - Kognitive Strategien und Problemlösen lehren - Einstellungen lehren - Motorische Fähigkeiten lehren 				

4. Ausbilderhandeln/verhalten	Gezeigt wodurch
- Fach/Vorschriftenwissen	
- Curriculares Wissen	
- Erläuterung des Faches/Themas im Gesamtzusammenhang	
- Fachspezifisches päd. Wissen	
- allgemeines päd. Wissen	
- demonstriertes Können	
- Auftreten und situatives Handeln	
- Engagiertheit/Motivation	
- Zusammenarbeit mit Teilnehmern +Beziehung +Arbeitsklima	

Im Hinblick auf die Fragestellung waren vor allem folgende Punkte von Interesse:

- gibt es eine überindividuell-gemeinsame, für die militärische Führungskräfteausbildung an der USH typische Gestaltung des Lehr-Lern-Prozesses?
- gibt es, in Abhängigkeit zu den jeweiligen Unterrichtsfächern und deren Stellenwert innerhalb des Gesamtcurriculums bestimmte Unterrichtstypen¹⁰⁷ und Lehreinheiten?

Zunächst erfasste ich die Unterrichtsvorbereitung bezüglich der Auswahl und Gestaltung des Lernortes, der Auswahl und Beschaffung der Unterrichtsmittel sowie der inhaltlichen Vorbereitungen.¹⁰⁸

Bei der Unterrichtsdurchführung¹⁰⁹ wurden folgende Punkte erfasst:

- typische Rituale und regelhaft Abläufe zu Beginn, während bzw. am Ende der Veranstaltungen
- Nennung von Ziel, Zweck und Inhalt der jeweiligen Veranstaltung sowie deren Einordnung in den Gesamtzusammenhang des Faches/Lehrplans
- Bekanntgabe des gedachten Unterrichtsverlaufes zu Beginn der Veranstaltungen/Lehreinheit
- Einbindung und Aktivierung der Teilnehmer in den Unterricht
- Zusammenfassung einzelner Abschnitte bzw. Unterrichte und Einordnung in den Gesamtzusammenhang des Faches/Lehrganges
- Form und Intensität der durchgeführten Lernzielkontrollen

Ferner wurden, ergänzend zur didaktischen Struktur, die durch die Ausbilder angesprochenen Inhalte und Lernbereiche erfasst. Hier ging es zunächst darum festzustellen, welche Inhalte allgemein im Feldwebellehrgang vermittelt werden und wie der dort stattfindende Lehrprozess zu charakterisieren ist. Des Weiteren sollten Zusammenhänge zwischen didaktischen Strukturen, verwendeten Methoden und Medien sowie zu vermittelten Inhalten vor dem Hintergrund der jeweiligen Unterrichtsfächer und deren Stellung innerhalb des Gesamtlehrplanes herausgearbeitet werden. Es ging also darum festzustellen, wie, in welcher Intensität und mit welcher Absicht die Ausbilder im Bezug auf die durch den Lehrplan geforderten Ziele und Inhalte bestimmte Begriffe, Regeln, kognitive Strategien, Problemlöseverfahren, Einstellungen sowie motorische Fähigkeiten¹¹⁰ lehren.

Bei den zu vermittelnden **Begriffen** geht es um das, was Gagné/Briggs/Wager (1992) als ‚Verbal Information‘ bezeichnet haben. „Knowledge in this declarative Form may be stored

¹⁰⁷ Vgl. Flechsig/Burfeind/Schmidt, 1978

¹⁰⁸ Dies erfolgte auch durch die Analyse der Unterlagen der Ausbilder. (Siehe 1.4.1)

¹⁰⁹ Vgl. Bauer/Kopka/Brindt, 1996

¹¹⁰ Vgl. Gagné/Briggs/Wager, 1992

as individual propositions (facts) or as networks of propositions, organized around central ideas or generic concepts.“¹¹¹

Bei den **Regeln** handelt es sich um Gesetzmäßigkeiten und standardisierte Abläufe. „The typical intellectual skill, a rule, is considered to be stored as a set of concepts that are syntactically organized“.¹¹² Es handelt sich um „procedural knowledge“¹¹³, welches standardisierte, allgemeine Verfahrensabläufe sowie logisch aufeinander aufgebaute, systemvermittelnde Konstrukte zur Erleichterung von Handlungsabläufen enthält.

Auf die Begriffe und die sie verbindenden Regeln bauen die **Kognitiven Strategien** auf, die in der Führungskräfteausbildung des Feldwebellehrganges vermittelt werden. In dieser Form erinnern die Kognitiven Strategien eher an die oben genannten Regeln. „Since strategies are mental procedures, they are a form of intellectual skill. Accordingly, they may be conceived as productions and represented in that manner.“¹¹⁴ Die Kognitiven Strategien erlauben eine Auswahl und den Zugriff auf Regeln und Begriffe, da sie nicht komplex sind und lediglich durch die Beantwortung bestimmter Prüffragen und Abgleiche mit Soll/Ist-Zuständen angewendet werden können, falls man sie beherrscht und vollständig internalisiert hat.¹¹⁵

Kognitive Strategien dienen der Unterstützung des Denkens und **Problemlösens**. Das Problemlösen¹¹⁶ in Bezug auf die Inhalte des Feldwebellehrganges wird dabei verstanden als eine Strategie des analogen Problemlösens.¹¹⁷ Das Lösen der Probleme erfolgt aufgrund wohlorganisierter „Wissensstrukturen, die die erfolgreichen Schemata erhalten, ferner durch rasche Mustererkennung und angemessene Problemrepräsentation und schließlich durch automatisierte Informationsverarbeitung. Alle diese Momente sind nur durch umfangreiche und bereichsspezifische Übung zu erreichen und führen dann ohne Zeitverzögerung zur Identifikation und schließlich zur Lösung des Problems.“¹¹⁸

Bei den zu erfassenden **motorischen Fähigkeiten** geht es um das gesamte Spektrum praktischer Aktivität, die im Zuge des Feldwebellehrganges durch die Ausbilder vermittelt wird. Hierbei kann es sich sowohl um das Bedienen einer Waffe, um das taktische Vorgehen im Gelände, aber auch um das schnelle Mitschreiben eines Funkbefehls bzw. die gestalterische Nutzung von Unterrichtsmedien handeln.¹¹⁹

¹¹¹ Ebd., S. 103

¹¹² Ebd., S. 101

¹¹³ Ebd.

¹¹⁴ Ebd.

¹¹⁵ Vgl. ebd.

¹¹⁶ Vgl. Brander/Kompa/Peltzer, 1985

¹¹⁷ Vgl. Klauer, 1992

¹¹⁸ Ebd. S.61

¹¹⁹ Vgl. Gagné/Briggs/Wager, 1992

Es wird weiterhin davon ausgegangen, dass die Ausbilder neben Wissensinhalten und Fertigkeiten auch **Einstellungen** vermitteln, dass sie die Absicht haben, vor allem durch ihr Unterrichtshandeln als positives Modell¹²⁰ zu dienen. „Of particular importance to the representation of attitude in memory is a human model’s report (or demonstration) of personal action choices. The human model is remembered as an admirable person and one who is both credible and powerful.”¹²¹

Die einzelnen Punkte wurden durch Strichlisten quantifiziert und mit entsprechenden Kommentaren zur Methode bzw. zu den eingesetzten Medien ergänzt. So wurde z.B. pro Teilnehmeräußerung, die durch die Lehrenden initiiert wurde, ein Strich beim Punkt Beteiligung/Aktivierung der Teilnehmer gemacht. Die Ergänzungen bezogen sich dann auf das Ausbildungsverfahren (z.B. Lehrgespräch) sowie die verwendeten Mittel (z.B. Flip-Chart). Sobald ein Ausbilder einen Begriff, eine Regel oder Einstellung angesprochen hatte, wurde ebenfalls ein Strich mit den entsprechenden Ergänzungen zur Methodik bzw. zu den verwendeten Medien gemacht. Bei den kognitiven Strategien bzw. beim Problemlösen wurde versucht, jeweils eine kognitive Strategie bzw. einen angesprochenen und bearbeiteten Problemlösevorgang zu identifizieren und dementsprechend zu quantifizieren. Hier zeigte sich die Schwierigkeit, zwischen den Problemlösestrategien und den ihnen zugrunde liegenden kognitiven Strategien zu unterscheiden. Oftmals musste dies in der anschließenden Auswertung unter Zuhilfenahme der Strukturpläne und Ausbildungsunterlagen erfolgen.¹²² Die Erfassung der motorischen Lerninhalte gestaltete sich einfacher. Sobald eine Tätigkeit angesprochen und/oder vorgemacht wurde, wurde sie als eine gelehrte motorische Fähigkeit gezählt.

Hinsichtlich des gezeigten Ausbilderwissens und -könnens im Unterricht sollte der Bogen die Möglichkeit geben, dieses durch Äußerungen und Handlungen des Lehrenden zu erfassen. Dieser Analyse ging die Annahme voraus, dass die Struktur des Ausbilderwissens der des Lehrerwissens ähnelt.¹²³ Dementsprechend gliederte sich die zweite Seite des Bogens in die Punkte, Fach/Vorschriftenwissen, Curriculares Wissen, Erläuterung des Themas/Faches im Gesamtzusammenhang sowie fachspezifisches/allgemeines pädagogisches Wissen. Zur Erfassung weiterer Kompetenzen dienten die Punkte demonstriertes Können, Auftreten und situatives Handeln, Engagiertheit/Motivation, Zusammenarbeit mit den Teilnehmern, Bezug zueinander und Arbeitsklima.

¹²⁰ Vgl. Bandura, 1979

¹²¹ Gagné/Briggs/Wager, S. 104

¹²² Siehe 1.4.1

¹²³ Vgl. Shulman, 1986; Bromme, 1992

Auswertung und Präsentation:

Zu Beginn stand die Analyse der Einzelbögen. Hierbei wurden zunächst die Häufigkeit der Unterrichtsaktivitäten sowie der angesprochenen Inhalte/Lernbereiche ausgezählt und in einer tabellarischen Übersicht zusammengestellt. Im Anschluss wurden die Unterrichte innerhalb der einzelnen Fächer sowie fächerübergreifend hinsichtlich ihrer Durchführungsstruktur sowie ihrer Inhalte miteinander verglichen. Die Auswertung der Beobachterbögen, Unterrichtsmitschnitte sowie der zusätzlichen Notizen ergänzte und unterstützte auch die Auswertung der Interviews und Fragebögen. So konnten vor allem die Aussagen hinsichtlich der Vorstellung von Unterricht durch die Beobachtungen ergänzt werden. Des Weiteren erhielt ich eine Vorstellung davon, was die Ausbilder unter einzelnen Methoden verstanden und wie sie bestimmte Ausbildungsmittel in der Praxis einsetzten. Die Auswertung bezüglich des gezeigten Wissens/Könnens der Ausbilder erfolgte ebenfalls zunächst auf Ebene der Einzelbeobachtungen. Dazu wurden in einem zweiten Schritt alle Beobachtungen miteinander verglichen. Alle Äußerungen und Handlungen der Ausbilder hinsichtlich der oben genannten Punkte wurden zusammengefasst und den einzelnen Wissens- und Kompetenzbereichen zugeordnet. Diese Ergebnisse werden sowohl als Zitate im laufenden Text sowie als Übersichten und Graphiken präsentiert. Die Analyse des Punktes Zusammenarbeit mit den Teilnehmern ergänzte die in den Interviews getroffenen Aussagen hinsichtlich des Verhältnisses der Ausbilder zu den Teilnehmern bzw. ihrem Selbstverständnis.

1.4.6 Gespräche

Dabei handelte es sich sowohl um geplante als auch informelle Gespräche. Es wurden mit allen Lehrgruppenkommandeuren, Lehrgruppenfeldwebeln, mit den Verantwortlichen des Controllings der jeweiligen Lehrgruppen, den Inspektionschefs sowie weiteren unten nicht aufgeführten Hörsaalleitern, Hörsaalfeldwebeln, Teilnehmern, Soldaten und zivilen Mitarbeitern der Unterstützungsbereiche Gespräche geführt. Sofern es sich um geplante Gespräche handelte, wurden die Inhalte durch mich in Stichpunkten festgehalten. Bei nicht geplanten Gesprächen fertigte ich Gedächtnisprotokolle an.¹²⁴

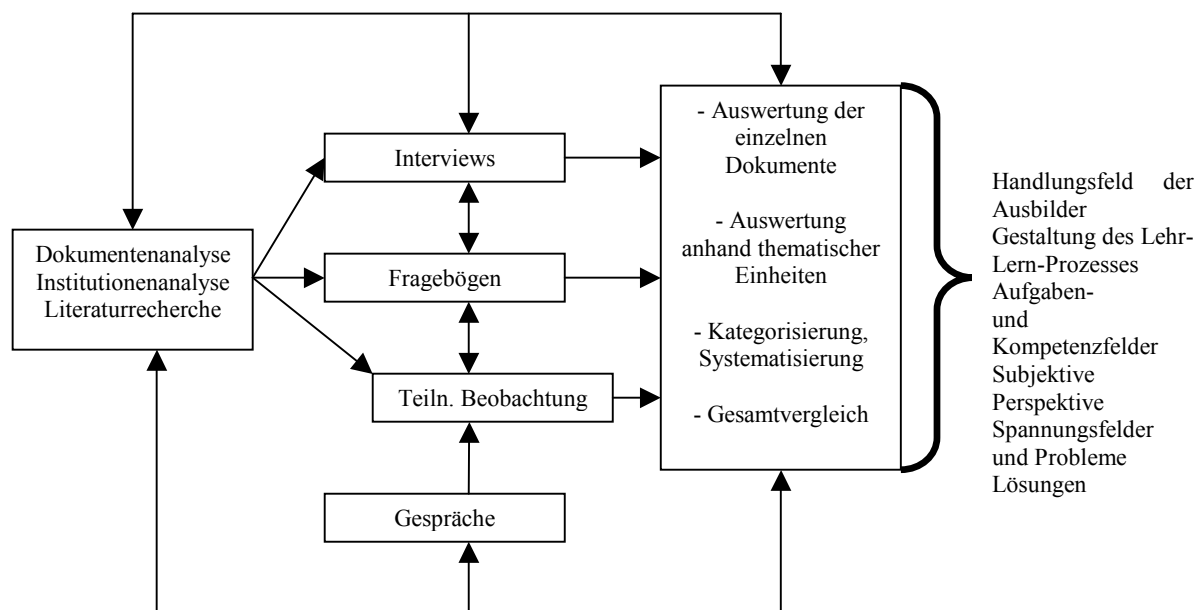
Auswertung und Präsentation:

Die Auswertung der Gesprächsprotokolle erfolgte parallel zur Auswertung der Interviews/Beobachtungen in der bereits beschriebenen Vorgehensweise. Sie gaben wichtige Ergänzungen und Impulse hinsichtlich der weiteren Datenaufnahme und -auswertung.

¹²⁴ Vgl. Strauss, 1991

Weiterhin ermöglichten sie einen umfassenden Überblick über das Handlungsfeld der Ausbilder. Da es sich bei den Gesprächspartnern vor allem um Vorgesetzte der Ausbilder bzw. deren Kollegen handelte war es möglich, auch deren Sichtweisen in die Analyse mit einzubringen und die Aussagen der Ausbilder besser interpretieren zu können. Die Präsentation der Ergebnisse erfolgte indirekt über die bereits genannten Instrumente und deren Resultate.

Die Untersuchungsmethoden und deren Zusammenwirken im Überblick:



Das Datenmaterial der Untersuchung im Überblick

Pseudonym	F/I	B	G	DauerB	Pseudonym	F/I	B	G	DauerB
HFw ¹²⁵ Elbe	X				H Leipzig	x			
HFw Werra	X				H Köln	x	x	x	4 AS
HFw Ems	X				H Magdeburg	x	x	x	4 AS
HFw Saale	X				H Brüssel	x	x	x	7 AS
HFw Isar	X				H Genf	x	x	x	17 AS
HFw Ahr	X	x	x	8 AS	H Düsseldorf	x	x	x	2 AS
HFw Elster		x	x	6 AS	H München	x	x		3 AS
HFw Rhein		x	x	4 AS	H Emden	x		x	
HFw Donau		x		1 AS	H Oberhausen	x		x	
HFw Moosach		x	x	6 AS	H Mainz	x	x		2 AS
HFw Queich		x	x	12 AS	H Nürnberg	x	x	x	3 AS
HFw Salzach		x	x	6 AS	H Lübeck	x	x	x	6 AS
HFw Weisach		x		3 AS	H Flensburg		x	x	2 AS
H ¹²⁶ Berlin	X				H Hannover		x	x	5 AS

F/I = Fragebogen/Interview; B = teilnehmende Beobachtung; G = Gespräche

¹²⁵ Hauptfeldweibel

¹²⁶ Hauptmann

Im Zentrum des Erhebungsinstrumentariums steht nicht der einzelne Ausbilder und etwa die Frage nach unterschiedlichen Ausbildertypen. Das Erkenntnisinteresse gilt vielmehr dem Individuum als Informant bezüglich gemeinsamer und interindividuell vorhandener Denkstrukturen und Handlungsmuster, also hinsichtlich des professionellen Wissens sowie der professionellen Kompetenzen und Einstellungen einer Expertenkultur. Ziel ist hierbei die Darstellung und Analyse der Zusammenhänge zwischen den Handlungsbedingungen der Ausbilder, ihren pädagogischen Theorien sowie der konkreten Unterrichts- und Lehrgangsgestaltung.

2. Darstellung des Handlungsfeldes der Ausbilder

2.1 Institutionelle und organisatorische Rahmenbedingungen

2.1.1 Organisationsstruktur

Bestimmt werden die Ausbildungs- und Lernziele¹²⁷ der militärischen Erwachsenenbildung durch den Führungsstab des Heeres (Fü H) im Bundesministerium für Verteidigung (BMVg). Dieser setzt die Vorgaben der Politik auf den militärischen Handlungs- und Entscheidungsbereich um. Durch Richtlinien in Form von Weisungen, Anweisungen und Befehlen werden den pädagogisch Verantwortlichen in den Bildungseinrichtungen des Heeres und den für Ausbildung und Erziehung zuständigen Dienststellen Handlungsgrundlagen vorgegeben, um den Anforderungen und Aufgaben innerhalb des Verfassungsauftrages gerecht zu werden und die Einsatzbereitschaft der Streitkräfte sicherzustellen.¹²⁸ Im Fü H ist die Stabsabteilung Fü HI mit dem Referat 3 für den Bereich ‚Ausbildung‘ zuständig.¹²⁹ So sind zum Beispiel alle Anweisungen für die Ausbildung der Führungskräfte und alle Befehle und Weisungen für die Ausbildung durch das BMVg Fü HI vorgegeben oder sie werden nach ihrer Erstellung durch Fü HI gegengezeichnet.¹³⁰ Eine weitere bestimmende Organisation für die militärische Erwachsenenbildung ist das Heeresamt (HA). Es ist „nach den Vorgaben des BMVg ... für die Weiterentwicklung des Heeres, die Ausbildung im Heer, die Aufgaben im Rahmen der Planung und des Entstehungsganges der Ausrüstung des Heeres sowie für

¹²⁷ „In der Bundeswehr werden die Begriffe Ausbildungsziel und Lernziel teilweise auch sinngleich verwendet.“ (Grundsätze der Ausbildungslehre, 1997, Nr. 211)

¹²⁸ Vgl. Heeresamt, 1994, Nr.136-146

¹²⁹ Vgl. BMVg, 6/2003, online

¹³⁰ Vgl. Heeresamt, 1994, Anlage 2/1

Organisationsangelegenheiten im Heer“ zuständig.¹³¹ Das Heeresamt arbeitet dabei eng mit dem FÜ H zusammen, um die Konzeption und Gestaltung der Ausbildung zu koordinieren. Das HA „erarbeitet die Ausbildungs- und Organisationsgrundlagen ... und führt ... alle Schulen des Heeres“. ¹³² Diese Vorgaben werden durch die USH ausgewertet und in Form eines Lehrplanes umgesetzt.¹³³ Die Lehrpläne, die durch das HA Abt. II genehmigt werden, sind, neben sonstigen allgemeingültigen Vorschriften und Anweisungen, die bestimmende Grundlage für die pädagogische Praxis an der USH. Die ‚Weisung für lernzielorientierte Ausbildung in der lehrgangsgebundenen Ausbildung im Heer‘ (1994) schafft als Grundlage die „Rahmenbedingungen für alle Ausbildungsplaner auf der Basis der Grundsätze lernzielorientierter Ausbildung.“¹³⁴ Auch die Ausbilder der USH sowie deren Vorgesetzte unterliegen diesen Bestimmungen. Ziel der ‚Weisung für lehrgangsgebundene Ausbildung‘ ist es, durch die Abteilungen des HA nur grundsätzliche Regelungen und Anweisungen zu erteilen, „um so den Schulen des Heeres eigene Gestaltungsmöglichkeiten und Handlungsfreiheit einzuräumen.“¹³⁵ Dadurch soll den Ausbildungseinrichtungen vor Ort ein gestalterischer Freiraum ermöglicht werden. Neben den individuellen Vorstellungen der Unterrichtenden können auch die regional unterschiedlichen örtlichen Bedingungen mit in die Planung einbezogen werden. So entwickeln die Schulen des Heeres die Lehrpläne und Lehrgangsablaufmodelle¹³⁶, die sie aus den oben genannten Vorgaben des FÜ H bzw. des HA ableiten und legen diese dem HA, Abteilung II zur Genehmigung vor. Damit soll gewährleistet werden, dass die Organisation und Durchführung der Lehrgänge im Heer aufeinander abgestimmt sind. Auch sollen die Ziele und Absichten des BMVg, des FÜ H und des HA bezüglich der militärischen Ausbildung und Erziehung in allen Ausbildungseinrichtungen einheitlich umgesetzt werden, um die Ergebnisse der Lehre vergleichbar zu machen. Hier kommt also dem HA eine entscheidende Kontrollfunktion zu, welche sich aus seiner Verantwortung für den Ausbildungsbereich ergibt.

¹³¹ Heeresamt, 6/2003, online

¹³² Ebd.

¹³³ So wurde der Lehrplan zum Feldwebellehrgang durch die damalige HUS I in Münster anhand von Rahmenvorgaben aus dem Heeresamt erarbeitet. Nach der Erprobung des Lehrplanes in einer Projektphase und in einer realen Durchführungsphase mit Lehrgangsteilnehmern wurde der Lehrplan genehmigt und dient seitdem in seiner jeweils gültigen Fassung als Grundlage für die Lehrgangsdurchführung. (Siehe auch 4.4 sowie Kapitel 5)

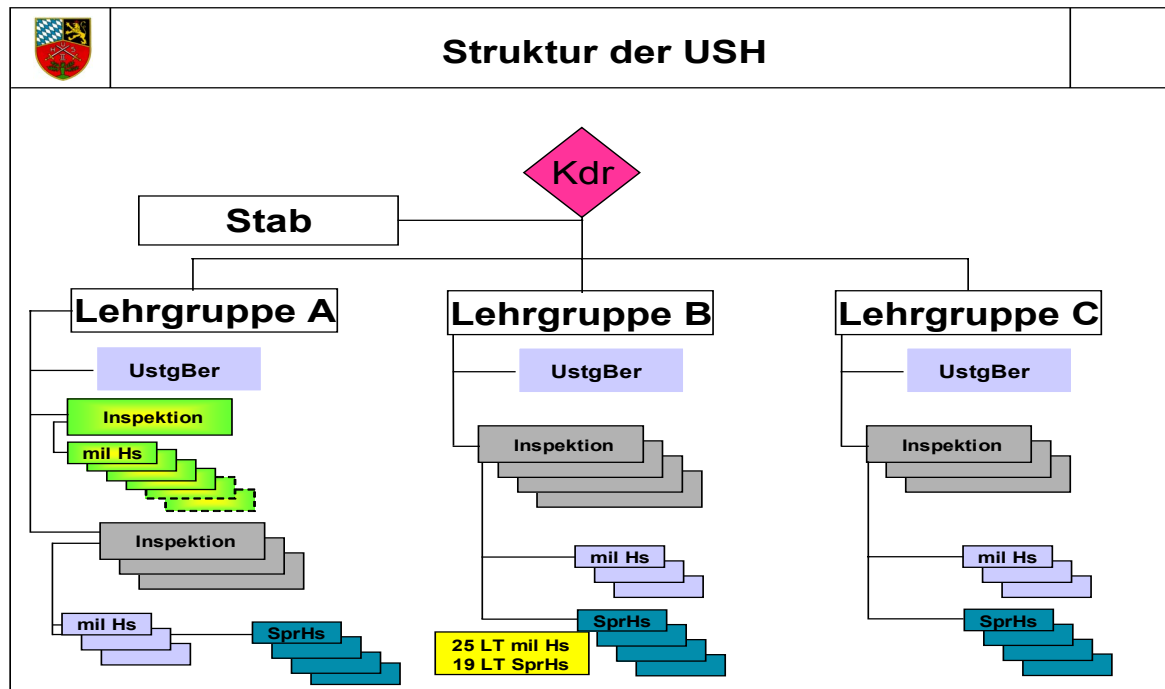
¹³⁴ Heeresamt, 1994, Nr.101

¹³⁵ Heeresamt, 1994, Nr.104

¹³⁶ Unter Lehrgangsablaufmodell meint man die zeitliche und thematische Darstellung des Lehrgangsablaufes in einer graphischen Übersicht. Dabei sollen Schwerpunkte der Ausbildung wie Seminare, Exkursionen und Übungen hervorgehoben werden. Das Modell ist Grundlage für die detaillierte Planung einzelner Lehrveranstaltungen der Ausbilder.

2.1.2 Die Unteroffizierschule des Heeres

Wie schon in der Einleitung erwähnt hat die USH ihren Sitz in Delitzsch/Sachsen und bildet dort mit der LG A sowie an den Standorten Münster/Nordrhein-Westfalen (LG B) sowie Weiden/Bayern (LG C) den Feldwebelnachwuchs des Heeres aus.



Die LG A in Delitzsch besteht aus vier Inspektionen, wobei drei mit dem Feldwebellehrgang beauftragt sind. Eine weitere Inspektion ist für die Durchführung sonstiger Lehrgänge verantwortlich, wie z.B. den Aufbau- und Fortbildungslehrgängen für Feldwebel.¹³⁷ Die LG B und C führen jeweils mit drei Inspektionen den Feldwebellehrgang durch. Insgesamt widmen sich also an den Standorten Delitzsch, Münster und Weiden 9 Inspektionen dem Feldwebellehrgang. Der Kommandeur der USH verfügt über Stabsabteilungen mit den Bereichen Controlling/Kosten und Leistungsverantwortung/Aufwandsbegrenzung und Rationalisierung, Personal, militärische Sicherheit, Planung/Organisation/Ausbildung, Versorgung und Instandsetzung sowie Medien/Kommunikation und Informationstechnologie. Diese Stabsabteilungen werden in den Lehrgruppen, die jeweils durch Lehrgruppenkommandeure geführt werden, verkleinert abgebildet. Dieser so genannte Unterstützungsbereich stellt durch die Abteilungen IT- Betrieb, Materialgruppe, Technische Gruppe sowie weiteres Unterstützungspersonal das Material und die Ausbildungseinrichtungen für den Lehrbetrieb bereit. Jede Lehrgruppe verfügt neben

¹³⁷ Vgl. BMVg, 2001a

Unterrichts- und Arbeitsräumen¹³⁸ der Hörsäle in den Inspektionen über folgende Ausbildungseinrichtungen und -räume:

Fachmedienzentrum (FMZ):

Im Fachmedienzentrum befindet sich die Unterrichts-Mitschau-Anlage (UMSA). Sie besteht aus einem Unterrichtsraum mit stationären und beweglichen Videokameras sowie Schneide- und Mischpultanlagen zum Erstellen eigener Medienproduktionen. Weiterhin sind im FMZ die Computerarbeitsräume für die computerunterstützte Ausbildung (CUA) untergebracht. Auch die Bibliothek sowie die Vorschriftenstelle sind Teile des FMZ. Jede Lehrgruppe verfügt weiterhin über eine eigene Druckerei zur Erstellung von Informationsmaterialien und Unterrichtshilfen.

Kasernengelände:

Die weitläufigen Bereiche der Kaserne werden vor allem zur praktischen Ausbildung an Waffen und Geräten genutzt.

Lehr- und Trainingsanlage (LETRA):

Bei der LETRA handelt es sich um verschiedene Bauten und Hindernisse, die unter einer bestimmten Aufgabenstellung durch eine Lerngruppe in einer vorgegebenen Zeit überwunden werden sollen. Diese Anlage wird vor allem im Zusammenhang mit dem Führungskräfte-Training/Seminaren in Kombination mit den mobilen Videokameras des FMZ genutzt. Anhand der aufgezeichneten Videosequenzen werden Gruppenprozesse sowie das Führungsverhalten analysiert.

Simulatoren:

Zur Vorbereitung und Ergänzung der Schießausbildung nutzt jede Lehrgruppe so genannte Ausbildungsgeräte Schießsimulator für Handwaffen und Panzerabwehrhandwaffen (AGSHP). An diesen Simulatoren kann sowohl die Grundlagenausbildung des Schießens für einzelne Soldaten als auch Sequenzen des Gefechtsschießens mit bis zu vier Soldaten gleichzeitig in einem realitätsnahen Szenario geübt werden. Es können die Waffen Gewehr, Maschinengewehr, Pistole, Maschinenpistole sowie Granatpistole und Panzerfaust simuliert werden. Eine Ausbilderstation ermöglicht es, rechnergestützt auf Schießverhalten und Schießergebnis jedes einzelnen Soldaten einzugehen. Weiterhin steht das Ausbildungsgerät Duellsimulator (AGDUS) für Handwaffen und Einzelschützen zur Verfügung. Damit können einzelne Soldaten und Waffen mit Sensoren ausgestattet werden, um die Bedingungen des Gefechts realitätsnah darzustellen. Das Gerät teilt jedem einzelnen Schützen mit, ob und wo er

¹³⁸ Die Unterrichtsräume sind innerhalb der Lehrgruppen sehr unterschiedlich. In Weiden sind die Unterrichtsräume in die Unterkunftsgebäude integriert. In Delitzsch bestehen zwei Lehrsaalgebäude, in denen die Unterrichtsräume zusammengefasst sind. Ein neues Lehrsaalgebäude befand sich im Untersuchungszeitraum im Bau. In Münster befindet sich an jedem Unterkunftsgebäude ein kleinerer Anbau mit einem Unterrichtsraum.

‚den anderen‘ getroffen hat bzw. ob und wie er selbst getroffen wurde. Zusätzliche Geräte ermöglichen dem Leitenden der Ausbildung, auf die übenden Soldaten Einfluss zu nehmen bzw. Ziele zu steuern.

Sportanlagen:

Jede Lehrgruppe verfügt über zahlreiche Sportanlagen: Sportplatz mit Tartanbahn, Leichtathletikanlage, Plätze für Volleyball, Basketball, Tennis, Sporthallen sowie Fitnesscenter. Zur Schwimmbildung werden örtliche Bäder genutzt. Auch die militärische Hindernisbahn sowie die Kasernen umgebenden Lauf- und Marschstrecken dienen dem Erhalt und Ausbau der körperlichen Leistungsfähigkeit.

Standortschießanlagen (StOSA):

Für Anteile der praktischen Ausbildung im Fach ‚Schießausbilder‘ stehen den Lehrgruppen Schießanlagen zur Verfügung. Bei Bedarf nutzen die Lehrgruppen andere StOSA der näheren Umgebung. Die Lehrgruppe A in Delitzsch nutzte bis zum März 2004 für die praktische Schießausbildung die StOSA in Delmenhorst (bei Bremen), wo sich im Erhebungszeitraum noch eine Inspektion ‚alter Art‘ der ehemaligen HUS IV befand. Diese Inspektion wurde aufgelöst, wodurch die LG A auf die Schießanlage in Holzdorf ausweichen musste, um die Prüfung Schießausbilder durchführen zu können. In Holzdorf handelt es sich allerdings nicht um eine StOSA im herkömmlichen Sinn sondern eher um eine provisorische Anlage, die zur Durchführung der Anteile ‚Schießausbilder‘ des Feldwebellehrganges umgebaut und hergerichtet werden sollte.

Standortübungsplätze (StÜpl):

Jede Lehrgruppe verfügt über Übungsplätze zur praktischen Ausbildung. Dabei handelt es sich um durch die Bundeswehr genutzte Geländeteile, die in unmittelbarer Nähe der Kasernen liegen.

Sonstiges:

Jede Lehrgruppe stellt für die Zeit des Lehrganges den Teilnehmern Unterkünfte bereit. Die Teilnehmer sind allein oder zu zweit in geräumigen Zimmern untergebracht.¹³⁹ Des Weiteren gibt es an allen Standorten auch innerhalb der Kaserne viele Freizeitmöglichkeiten wie Freizeitbüro (Verleih von Videofilmen und Spielen) und andere Betreuungseinrichtungen (Bistro, Internetcafé, Sauna). Viele Ausbildungsmittel und Einrichtungen können nach Absprache mit dem Ausbildungspersonal auch nach Dienst genutzt werden, um sich selbständig weiterzubilden und vorzubereiten.

Weiterhin sind dem Bereich der Lehrgruppenführung diejenigen Lehrkräfte angegliedert, die für spezielle Unterrichtsfächer und Ausbildungsgebiete zuständig sind. Dies sind zum einen die zivilen Sprachlehrer für die Englischausbildung sowie die so genannten

¹³⁹ Vgl. uk-bmvg, berichte 2003, online

Truppenfachlehrer.¹⁴⁰ In der Zielstruktur¹⁴¹ der USH verfügt jede Lehrgruppe über folgende Truppenfachlehrer:

- Truppenfachlehrer Schießlehre (3 pro LG)
- Truppenfachlehrer Methodik (1 pro LG)
- Truppenfachlehrer Militärgeschichte (1 pro LG)
- Truppenfachlehrer Wehrrecht und Erweitertes Aufgabenspektrum (EAS, 1 pro LG)
- Truppenfachlehrer Kosten und Leistungsverantwortung (KLV, 1 pro LG)
- Ziviler Rechtslehrer (1 pro LG)

2.1.3 Die Inspektionen

Die Inspektionen sind die Träger der Ausbildung und bilden die Organisationseinheiten für Unterricht, Ausbildung und Training. Bei der Vergabe der Ausbildungseinrichtungen und -räume sowie des zusätzlichen Materials und Personals treten die Inspektionen als Einheiten auf, um gegenüber der Lehrgruppenführung, dem Unterstützungsbereich sowie anderen Inspektionen ihre Interessen und Ansprüche durchzusetzen. Geführt werden die Inspektionen durch den Inspektionschef und dessen engstem Mitarbeiter, dem Inspektionsfeldwebel. Der Inspektionschef ist der Leiter der Abteilung und somit gegenüber der Schulführung verantwortlich für die Lehre sowie die administrativen Abläufe seines Geschäftsbereiches. Des Weiteren führt er in Zusammenarbeit mit dem Inspektionsfeldwebel das Ausbildungspersonal und ist sowohl für die Lehrgangsteilnehmer während des Lehrganges als auch für sein Stammpersonal ganzzzeitiglich der Disziplinarvorgesetzte.¹⁴² Als Verantwortlicher für die Lehre in seinem Bereich kommt ihm neben seinen eigenen Unterrichtungen auch die Aufgabe zu, an Unterrichten, Trainings und Ausbildungen der Lehrenden teilzunehmen.¹⁴³ Des Weiteren bestätigt der Inspektionschef durch seine Unterschrift die Lehrgangszeugnisse sowie die zu erstellenden Beurteilungsvermerke der Teilnehmer. Dabei stützt er sich auf die Zuarbeit der Ausbilder, die die Zeugnisse und Beurteilungsvermerke erstellen. Sonstige administrativ-organisatorischen Tätigkeiten auf Inspektionsebene wie die Bearbeitung der

¹⁴⁰ Weitere Lehrkräfte, die die Hörsäle (siehe unten) in der Lehre unterstützen, sind die jeweiligen Inspektionschefs, die jeweiligen Inspektionsfeldwebel, die Militärdekane, die Sicherheitsbeauftragten der Lehrgruppen sowie die Leiter der Unterstützungsbereiche/Umweltschutzoffizier. (Vgl. auch 2.3)

¹⁴¹ Diese Zielstruktur wurde bis zum 01.04.2004 eingenommen. Bis zu diesem Zeitpunkt mussten die Hörsalleiter und Hörsaalfeldwebel auch Unterrichte und Ausbildungen durchführen, die eigentlich im Zuständigkeitsbereich der Fachlehrer lagen, da diese Stellen noch nicht besetzt waren.

¹⁴² Vgl. Soldatengesetz, 1978 sowie Wehrdisziplinarordnung, 2001

¹⁴³ Der Inspektionschef beurteilt auch das Ausbildungspersonal in regelmäßigen Abständen. Er erfüllt für das Stammpersonal, in Zusammenarbeit mit der Lehrgruppenführung, die Funktion des Personalbearbeiters und -entwicklers.

Akten der Teilnehmer, die Aufrechterhaltung des zentralen Informations- und Servicebetriebes sowie die Verwaltung der Liegenschaften sind Aufgabe des Inspektionsfeldwebels. Er wird hierbei durch die Ausbilder unterstützt.

Es stellte sich durch die Aufenthalte im Forschungsfeld sowie durch die Gespräche und Interviews schnell heraus, dass jede Inspektion über ein ‚kollektives Selbstverständnis‘ verfügt. Dieses kollektive Selbstverständnis führt zwar nicht zu einer strikten Abgrenzung gegenüber anderen Abteilungen. Dennoch ist festzustellen, dass sich die Inspektionen als Ausbildungsteams mit einem stark ausgeprägten ‚Wir – Gefühl‘ verstehen. Man kann die Inspektionen auch als relativ abgeschlossene Einheiten beschreiben, die einzigartige Denk- und Arbeitskollektive bilden. Fleck (1980) beschrieb im Zusammenhang mit der Entstehung wissenschaftlicher Erkenntnis das Denkkollektiv „als Gemeinschaft der Menschen, die im Gedankenaustausch oder in gedanklicher Wechselwirkung stehen.“¹⁴⁴ Diese stellen einen „Träger geschichtlicher Entwicklung eines Denkgebietes, eines bestimmten Wissensbestandes und Kulturstandes, also eines besonderen Denkstiles“ dar.¹⁴⁵ Dabei „knüpft schon jedes Lernen (an) einer Tradition und einer Gesellschaft an; Worte und Sitten verbinden bereits zu einem Kollektiv.“¹⁴⁶ Trotz der soeben von mir vorgenommenen Darstellung der Inspektionen als Denk- und Arbeitskollektive mit gemeinsamen ideellen Vorstellungen von einer zweckmäßigen und angebrachten Umsetzung des pädagogischen Auftrages ‚Feldwebellehrgang‘ darf nicht der Eindruck entstehen, es gäbe zwischen den Inspektionen keinen Austausch. Verstärkt wurde dieser ‚Blick über den Tellerrand‘ auch durch die Umgliederung und Reduzierung des Ausbildungspersonals. Alte, eingeschliffene Strukturen der vergangenen Jahre wurden aufgebrochen. Viele Ausbilder verließen die Schule, einige neue Ausbilder wurden an die Schule versetzt.¹⁴⁷ Durch diese Öffnung der Arbeitsbereiche und durch die Vermischung alter und neuer Strukturen wurde auch ein Ideenaustausch möglich. Dennoch bleibt festzuhalten: die Inspektionen definieren sich in erster Linie als Teams. Der Inspektionschef, der Inspektionsfeldwebel als die rechte Hand des Chefs sowie die Ausbilder sind ein Ausbildungsteam, welches relativ autonom arbeitet und innerhalb des vorgegebenen Rahmens sein Konzept des Feldwebellehrgangs entwickelt und in die Tat umsetzt. In allen Inspektionen, die an der Untersuchung beteiligt waren¹⁴⁸, besteht ein offener und freundlicher Umgangston. Es herrscht das Prinzip der offenen Tür, das ‚Du‘ unter den

¹⁴⁴ S.54

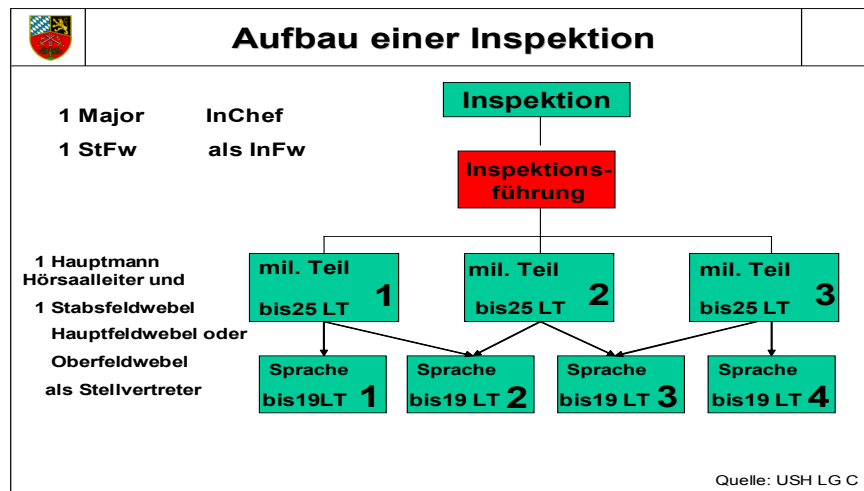
¹⁴⁵ Ebd. S.56

¹⁴⁶ Ebd. S.58

¹⁴⁷ In der Regel haben Hörsalleiter eine Verwendungszeit von ca. drei Jahren. Hörsaalfeldwebel haben längere Stehzeiten, die durchaus 5 Jahre und mehr betragen können.

¹⁴⁸ Lediglich eine Inspektion wurde nicht berücksichtigt, da diese im Untersuchungszeitraum gerade erst ihren ersten Feldwebellehrgang durchgeführt hatte.

Ausbildern ist normal und auch zwischen Hörsaalleiter und Hörsaalfeldwebel nicht ungewöhnlich.



2.1.4 Die Hörsäle und die Ausbilder

Felder der eigentlichen Ausbildung sind jedoch die so genannten Hörsäle. Hierbei handelt es sich um Ausbildungsgruppen mit bis zu 25 Lehrgangsteilnehmern (LT), die im Klassenverband zusammengefasst sind und geschlossen den zehnwöchigen militärischen Teil des Feldwebellehrganges durchlaufen. Im Anschluss daran werden diese Hörsäle aufgeteilt und absolvieren als so genannte Sprachhörsäle ihre abermals 10 Wochen dauernde Sprachausbildung, die durch zivile Sprachlehrer ebenfalls in den jeweiligen LG in Delitzsch, Münster oder Weiden durchgeführt wird. Während des gesamten Feldwebellehrganges werden die Hörsäle durch den Hörsaalleiter geführt, der auch zusammen mit seinem Hörsaalfeldwebel¹⁴⁹ den überwiegenden Anteil an Unterrichten, Ausbildungen und Trainings im militärischen Anteil durchführt.¹⁵⁰ Sonstige Unterrichte und Schulungen werden durch die Hörsäle in Zusammenarbeit mit der Inspektion, der Lehrgruppe sowie den Truppenfachlehrern sichergestellt. Für die Zeit der Sprachausbildung arbeiten die Hörsaalleiter und Hörsaalfeldwebel eng mit den Sprachlehrern zusammen, um den ordnungsgemäßen Ablauf der Veranstaltungen zu gewährleisten.

¹⁴⁹ Die offizielle Bezeichnung der Hörsaalfeldwebel gemäß Lehrplan ist ‚Stationsausbilder‘. Dahinter steht die Konzeption, dass jede Inspektion über drei Stationsausbilder verfügt, die in einem Pool zusammengefasst sind und je nach Ausbildung und Unterricht durch die Hörsaalleiter angefordert und eingesetzt werden. Diese Vorgehensweise hat sich aber in der Praxis nicht durchgesetzt. Alle Hörsaalleiter arbeiteten mit einem festen Stationsausbilder und bildeten mit ihm ein Team. Diese Ausbilder bezeichneten sich selbst als Hörsaalfeldwebel und wurden auch in der Regel durch andere so bezeichnet. Die Hörsäle und Inspektionen versuchen, am bewährten Klassensystem der HUS mit einer festen Personalstruktur festzuhalten. Dieses erscheint ihnen zur Bewältigung ihrer Aufgaben besser geeignet als das angestrebte Pool-System mit wechselnden Stationsausbildern. (Siehe hierzu auch 5.2.3.1 sowie Kapitel 7)

¹⁵⁰ Siehe 2.3

Die Hörsaalleiter

Von den dreizehn an der Untersuchung beteiligten Hörsaalleitern haben zwölf während ihrer Ausbildung zum Offizier ein Studium absolviert. Darunter waren sowohl Fachhochschulstudiengänge als auch universitäre Studiengänge vertreten. Sieben der befragten Hörsaalleiter haben Wirtschaftswissenschaften studiert, ein Hörsaalleiter einen technischen Studiengang und vier Hörsaalleiter haben geisteswissenschaftliche Abschlüsse, wobei drei davon Pädagogen waren. 12 von 13 Hörsaalleitern gehörten den Kampftruppen an, ein Hörsaalleiter den Kampfunterstützungstruppen.¹⁵¹ Acht von 13 Hörsaalleitern waren Zeitsoldaten, die nach ihrer Verpflichtungszeit von 12 bis 15 Jahren die Bundeswehr verlassen werden. Fünf Hörsaalleiter waren Berufssoldaten. Lediglich zwei Hörsaalleiter waren vor ihrer Verwendung an der USH als Kompaniechef eingesetzt. Die Masse der Hörsaalleiter war vorher als Zugführer und/oder Abteilungsleiter im Stabsdienst eines Verbandes tätig. Vier der befragten Hörsaalleiter verfügten über Einsatzerfahrung aus Bosnien, Mazedonien bzw. dem Kosovo. Sieben Hörsaalleiter waren bereits vorher an den damaligen HUS als Klassenleiter in der Lehre tätig.

Die Vorbereitung¹⁵² der Hörsaalleiter auf ihre Aufgabe ist sehr unterschiedlich verlaufen. Lediglich zwei Ausbilder gaben an, dass sie sowohl die Möglichkeit hatten, bei ihrem Vorgänger zu hospitieren¹⁵³, dass sie eine entsprechende Ausbildung der Ausbilder (AdA)¹⁵⁴ für den Feldwebellehrgang erhielten und darüber hinaus noch die Möglichkeit hatten, sich im Ausbildungsteam des Hörsaals bzw. der Inspektion gezielt auf den Lehrgang vorzubereiten.¹⁵⁵ Ein Hörsaalleiter hatte überhaupt keine Möglichkeit, sich vorzubereiten und musste sofort mit seinem Lehrauftrag beginnen.

¹⁵¹ Mit Kampftruppen wurden im vorliegenden Falle alle Angehörigen der Infanterie sowie der gepanzerten Truppen bezeichnet. Zu den Kampfunterstützungstruppen zählen Artillerie, Pioniere, Instandsetzungs- und Versorgungskräfte.

¹⁵² Hierbei handelt es sich sowohl bei den Hörsaalleitern als auch bei den Hörsaalfeldwebeln um die Betrachtung der Qualifikation speziell als Ausbilder im Feldwebellehrgang. Selbstverständlich verfügte jeder an der Untersuchung beteiligte Lehrende über die notwendige Qualifikation als Ausbilder, Führer und Erzieher von Soldaten, die er auf seinen jeweiligen truppengattungsspezifischen sowie allgemeinmilitärischen Laufbahnlehrgängen erworben hat.

¹⁵³ Mit Hospitation ist gemeint, dass der neue Hörsaalleiter frühzeitig an die Schule versetzt wird, um einen kompletten Lehrgang im militärischen Teil in seinem Aufgabenbereich zu begleiten.

¹⁵⁴ Die AdA wird in den jeweiligen Lehrgruppen durch das bereits vorhandene Ausbildungspersonal durchgeführt. Ausbildungsinhalte und Dauer bestimmen die jeweiligen Lehrgruppenkommandeure.

¹⁵⁵ Damit ist gemeint, dass sich die Ausbilder der Inspektionen zielgerichtet im Team der Inspektion vorbereiten konnten. Die Vorbereitung in dieser Phase bestand aus internen Weiterbildungsveranstaltungen der Inspektionschefs sowie der erfahrenen Ausbilder. Weiterhin bestand die Vorbereitung aus der konzeptionellen Entwicklung der Unterrichte, Ausbildungen und Trainings aufgrund des jeweils vorliegenden Lehrplanes sowie der betreffenden Vorschriften, Anweisungen, Befehle und sonstiger Rahmenbedingungen.

Hörsaalleiter	Keine	Hospitation	AdA	Lange Vorbereitung
H Berlin		x		x
H Leipzig				x
H Köln		x		x
H Magdeburg				x
H Brüssel			x	x
H Genf	x			
H Düsseldorf			x	x
H München			x	x
H Emden		x	x	x
H Oberhausen			x	x
H Mainz			x	x
H Nürnberg		x	x	
H Lübeck		x	x	x

Die Hörsaalfeldwebel

Von den neun an der Untersuchung beteiligten Hörsaalfeldwebeln hatten fünf vor ihrer Bundeswehrzeit ein Handwerk gelernt, einer war Facharbeiter und ein weiterer Angestellter. Zwei Hörsaalfeldwebel haben sich ohne Berufsausbildung nach einem höheren Schulabschluss verpflichtet. Sieben Hörsaalfeldwebel sind Angehörige der Kampftruppen, zwei Angehörige der Kampfunterstützungstruppen. Alle Hörsaalfeldwebel sind Berufssoldaten und waren bereits vor ihrer Verwendung an der USH als Zugführer sowie als Ausbilder an einer der ehemaligen HUS eingesetzt. Vier von ihnen verfügten über Einsatzerfahrung.

Hörsaalfeldwebel	Hospitation	AdA	Kurze Vorbereitung	Lange Vorbereitung
HF Elbe		x	x	
HF Werra		x	x	
HF Ems		x		x
HF Saale		x		x
HF Isar	x	x		x
HF Ahr	x	x		x
HF Rhein		x		x
HF Queich	x	x		x
HF Weissach		x		

In ihrer Vorbereitung auf den Feldwebellehrgang konnten drei Hörsaalfeldwebel bestätigen, dass sie sowohl die Hospitation, die AdA und eine ausreichend lange Vorbereitungszeit hatten. Zwei Hörsaalfeldwebel gaben an, dass sie eine AdA erhielten und sich dann nur kurz für einige Wochen gezielt vorbereiten konnten. Ein Hörsaalfeldwebel hatte lediglich eine AdA erhalten.

Ebenso unterschiedlich wie die interne Vorbereitung auf die Tätigkeit als Ausbilder erfolgte die externe Qualifikation durch Lehrgänge. So gaben lediglich fünf der befragten Hörsaalleiter an, dass sie Lehrgänge zur ‚Menschenführung‘ und ‚Politischen Bildung‘ am Zentrum für Innere Führung in Koblenz besucht haben. Auch ein Hörsaalfeldwebel gab an, dass er den Lehrgang ‚Menschenführung‘ auf eigenen Wunsch besucht hatte. Weiterhin erwähnten zwei Hörsaalleiter, dass ihnen der Besuch des ‚Chef-Lehrganges‘ an der Führungsakademie der Bundeswehr in Hamburg bei der Durchführung ihrer Aufgaben im Feldwebellehrgang sehr geholfen habe. Diese Hörsaalleiter waren vor ihrer Verwendung an der USH noch nicht als Kompaniechef eingesetzt. Weiterhin erwähnte ein Hörsaalleiter, dass er zur Bewältigung der Aufgaben im Bereich der Schießausbildung den Schießlehrerlehrgang an der Infanterieschule in Hammelburg besucht habe. Diese Qualifikation ist normalerweise nur für Angehörige der Infanterie bzw. für diejenigen Ausbilder vorgesehen, die in ihren Verbänden für diesen Aufgabenbereich zuständig sind.

2.1.5 Die Teilnehmer

Die Teilnehmer unterscheiden sich im Wesentlichen in drei Dimensionen:

1. Unterschiedliche Truppengattungen:

Die Teilnehmer während des Feldwebellehrganges kommen aus allen Truppengattungen des Heeres. Mit Truppengattungen meint man die verschiedenen Teilbereiche (Branchen) des Heeres, die unterschiedliche Aufgabenstellungen im Führungs- und Organisationssystem der Bundeswehr haben. Besonders deutlich zeigt sich die Zusammenarbeit der unterschiedlichen Bereiche im so genannten ‚Gefecht der verbundenen Waffen‘. Hier wirken alle Truppengattungen zusammen, um einen Auftrag (z.B. Landesverteidigung oder Einsatz) zu bewältigen.¹⁵⁶

2. Unterschiedliche Laufbahnen:

Die Neuordnung der Laufbahnen der Unteroffiziere¹⁵⁷ schafft als Teilnehmer während des Lehrganges zwei Gruppen: die Laufbahn des Feldwebels im Truppendienst und die Laufbahn des Feldwebels im Fachdienst. „Der Feldwebel des Truppendienstes und der Feldwebel des Fachdienstes stehen gleichberechtigt nebeneinander und haben eine gemeinsames Berufsbild. Der Feldwebel ist Führer, Erzieher und Ausbilder der ihm unterstellten Unteroffiziere und Mannschaften. Mit seiner Einsatzbereitschaft und seiner besonderen Befähigung zur Menschenführung bestimmt er das Leistungsvermögen des Teams oder der kleinen Kampfgemeinschaft“.¹⁵⁸ Dennoch können sich die Aufgabenbereiche der Truppendienstfeldwebel und Fachdienstfeldwebel stark unterscheiden. Die

¹⁵⁶ Zum Begriff Gefecht der verbundenen Waffen vgl. Truppenführung, 2000 sowie Unterrichtsmappe Taktik, 1991

¹⁵⁷ Vgl. BMVg, 2001a

¹⁵⁸ BMVg, 2003a, S.6

Truppendienstfeldwebel sind diejenigen, die in ihrem militärischen Alltag eher die oben genannten klassischen Aufgaben des militärischen Führers, Ausbilders und Erziehers zu bewältigen haben. Sie sind z.B. eingesetzt als Ausbilder in der allgemeinen Grundausbildung, als Panzerkommandant, Geschützführer, Gruppenführer einer Infanteriegruppe, als Sicherungsgruppenführer oder aber als vorgeschobener Beobachter der Artillerie. Im Einsatz sind sie zumeist Angehörige der Kampftruppen, können aber auch den Kampfunterstützungstruppen zugeordnet werden. Diese Laufbahn ist für diejenigen Bewerber vorgesehen, die nicht über eine einschlägige Berufsausbildung verfügen.¹⁵⁹ Die Feldwebel im Truppendienst, die zum Feldwebellehrgang kommen, haben bereits ihre allgemeine Grundausbildung (AGA), ihre Spezialgrundausbildung (SGA), Anteile der Vollausbildung als Besatzungsausbildung (VA) sowie ihre Kraftfahrgrundausbildung absolviert. Außerdem haben sie den Feldwebelanwärterlehrgang 1 (Ausbildung zum Vorgesetzten, Ausbilder und Erzieher in der AGA) sowie ihren Feldwebelanwärterlehrgang 2 (Ausbildung zum Führer, Ausbilder und Erzieher in der jeweiligen Truppengattung) bestanden. Sie waren vor dem Feldwebellehrgang bereits im Zuge ihrer Truppenpraktika als Ausbilder einer Gruppe in der AGA, SGA oder VA eingesetzt.

Die Feldwebel im Fachdienst sind diejenigen Bewerber, die bereits über eine verwertbare zivile Qualifikation verfügen¹⁶⁰ und deswegen mit einem höheren Dienstgrad als Unteroffizier (U) oder Stabsunteroffizier (SU) in die Bundeswehr eintreten können. Sie haben ebenfalls ihre AGA absolviert und am Feldwebelanwärterlehrgang (allgemeinmilitärischer Teil) teilgenommen. Je nach Einstufung (U oder SU) absolvieren sie noch ein Truppenpraktikum als Stellvertreter auf einem Feldwebeldienstposten oder als Ausbilder in der AGA, bevor sie auf den Feldwebellehrgang gehen. In dieser Gruppe sind auch noch die Bewerber vertreten, die als Feldwebel bei der Bundeswehr eingestellt werden können, da sie bereits die zivile Meister-Qualifikation besitzen. Sie haben lediglich ihre AGA absolviert und besuchen nach weiteren vier Wochen Truppendienst den Feldwebellehrgang. Die Feldwebel Fachdienst sind Fachleute und Spezialisten. Sie arbeiten beispielsweise in der Logistik (z.B. als Transportfeldwebel oder Waffenmechaniker), sind oft den Führungstruppen zugeordnet (z.B. Feldjäger, Fernmeldetruppen) oder nehmen sonstige spezielle Funktionen wahr (z.B. Rechnungsführer, Küchenfeldwebel, Personalbearbeiter, Luftbildauswerter usw.).¹⁶¹

3. Unterschiedliche Vordienstzeit

Bedingt durch die unterschiedliche Gestaltung der Laufbahnen ergeben sich auch unterschiedliche Vordienstzeiten. Die Feldwebel im Truppendienst oder die Fachdienstfeldwebel ohne entsprechende zivilberufliche Qualifikation kommen nach 28 Monaten zum Feldwebellehrgang, während die sonstigen Feldwebel im Fachdienst nach 19, 7 oder 4 Monaten am Feldwebellehrgang teilnehmen. Dazu heißt es: „Diese Bewerber können ihre Dienstposten früher besetzen als Feldwebelanwärter, die diese Qualifikation im Rahmen ihrer Ausbildung zum Feldwebel erst erwerben müssen. Die Einstellung mit höherem Dienstgrad ist wirtschaftlich und spart Ausbildungszeit und Kosten. Die Werbung und Einstellung von Bewerbern, die mit höherem Dienstgrad eingestellt werden können, ist vorrangig zu

¹⁵⁹ Anerkannte oder als anerkannt geltende Berufsausbildung nach Bundes/Landesrecht oder berufliche Qualifizierung nach Deutscher Industrienorm (DIN) oder Europäischer Norm (EN).

¹⁶⁰ Es ist auch möglich, als Feldwebel Fachdienst ohne eine entsprechende Qualifikation in die Bundeswehr einzutreten. Bei diesem Weg tritt dann die lehrgangsgebundene militärische Ausbildung zugunsten der zivilberuflichen Qualifizierung in den Hintergrund. (Einzelheiten vgl. BMVg, 2001a)

¹⁶¹ Vgl. Klein, 2004a, 2004b

betreiben.¹⁶² Dies bedeutet eine Verkürzung der Ausbildungszeit bei der Einstellung als Unteroffizier (Facharbeiter) auf 24 Monate, als Stabsunteroffizier (Geselle) auf 12 und bei Feldwebel (Meister) auf 9 Monate.

Zu diesen Gruppen kamen im Untersuchungszeitraum die Soldaten, die noch nach der alten Laufbahnverordnung zum Unteroffizier ausgebildet und befördert wurden. Diese Teilnehmer verfügten über sehr viel Dienst- und oft auch Einsatzerfahrung und hatten eine Vordienstzeit von bis zu sieben Jahren.

2.1.6 Der Stellenwert des Feldwebellehrganges

So unterschiedlich die oben beschriebenen Laufbahnen auch sind: Im Feldwebellehrgang werden alle Teilnehmer vereint und unabhängig von ihrem bisherigen militärischen oder zivilen Werdegang und ihrer anschließenden Verwendung vergleichbaren Bedingungen ausgesetzt. „Der Feldwebellehrgang (FwLehrg) ist ein Laufbahnlehrgang mit Laufbahnprüfung ... Ziel der Leistungsbewertung ist es, die Eignung für die Laufbahn der Unteroffiziere mit Portepee¹⁶³ festzustellen und eine Reihung vorzunehmen.“¹⁶⁴ Der Feldwebellehrgang ermöglicht also neben dem Erwerb allgemeiner beruflicher Qualifikationen vor allem die Schaffung von Auswahlkriterien, die eine Personalförderung und Personalentwicklung in der Laufbahngruppe der Unteroffiziere mit Portepee ermöglichen und steuern sollen. Dadurch, dass sich sowohl die Fachdienstfeldwebel als auch die Feldwebel im Truppendienst den Herausforderungen des Lehrganges in vergleichbarer Art und Weise stellen, wird eine Auswahl aus den Besten der jeweiligen Jahrgänge möglich. Der hohe Stellenwert des Feldwebellehrganges zeigt sich auch daran, dass das Abschneiden auf diesem Laufbahnlehrgang von entscheidender Bedeutung bei der Übernahme zum Berufssoldaten ist. Neben den letzten Beurteilungen sowie dem Nachweis über die körperliche Leistungsfähigkeit zählt unter anderem die Abschlussnote des Feldwebellehrganges als wichtiges Kriterium bei der Auswahl der Bewerber zur möglichen Übernahme in das Verhältnis eines Berufssoldaten.¹⁶⁵ Der Feldwebellehrgang ist somit in zweierlei Hinsicht zentral: Er vermittelt wesentliche Qualifikationen, die mit dem Berufsbild des Feldwebels in Verbindung gebracht werden und er ist ein Auswahllehrgang, der **alle**

¹⁶² BMVg, 2001, S.15

¹⁶³ Aus dem Französischen „porter une épée“ (einen Säbel tragen) abgeleitet. Steht für diejenigen Soldaten, die einen Säbel tragen durften (ab Feldwebel). Dies wird heute symbolisch dargestellt durch die besondere Kennzeichnung des Uniformkragens des Dienstanzuges, welche ab dem Dienstgrad Feldwebel bronzegold bestickt sind.

¹⁶⁴ Lehrplan Feldwebellehrgang, 2002, S.7

¹⁶⁵ Entspricht dem Status des Beamten. Zum Auswahlverfahren vgl. SDH -Mitteilungen, 2003. Generell ist zu sagen, dass die Note des Feldwebellehrganges ca. ein Drittel des Auswahlkriteriums zum BS ausmacht.

Feldwebel des Heeres miteinander vergleicht und dem erfolgreichen Absolventen eine berufliche Karriere in der Laufbahngruppe der Unteroffiziere ermöglicht.¹⁶⁶

2.2 Ziele und Inhalte des Feldwebellehrganges

2.2.1 Lernzielorientierte Ausbildung

„The military services have, perhaps, some of the largest instructional systems in the world.“¹⁶⁷ Auch die Bundeswehr verfügt über ein großes Ausbildungssystem, welches sich an der lernzielorientierten Didaktik orientiert. Lernen wird darin, gerade im Zusammenhang mit der Ausbildung von Führungskräften aufgefasst als ein „ganzheitliches, aktives Geschehen ... (welches) ... über die intellektuelle Aneignung von Lehrstoff“¹⁶⁸ hinausgeht. „In Lehrgängen ist deshalb ganzheitlich auszubilden. Dies bezieht sich sowohl auf die Person des Lehrgangsteilnehmers als auch auf die Bereiche Führung, Erziehung und Ausbildung. Der Begriff der ‚Ganzheit der Person‘ beschreibt den Menschen mit seinen verschiedenen affektiven, sozialemotionalen, geistigen und moralischen Bereitschaften, Fähigkeiten und Einstellungen, die sich komplementär zueinander verhalten und zu einer Einheit integriert sind.“¹⁶⁹ Lernzielorientiert ausbilden¹⁷⁰ bedeutet, „sich nach Lernzielvorgaben zu richten. Lernziele beschreiben das durch pädagogisches und didaktisches Handeln angestrebte Endverhalten eines Lehrgangsteilnehmers.“¹⁷¹ Die lernzielorientierte Ausbildung beachtet die Existenz intentionaler und funktionaler Lernvorgänge. „Intentionale (absichtliche) Lernvorgänge sind alle mit einer Absicht verknüpften, zielgerichteten Maßnahmen zum Erwerb von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Person und ihres Verhaltens. Funktionale (unbeabsichtigte) Lernvorgänge werden in den Streitkräften durch das militärische Umfeld, das Verhalten der Führer sowie die zwischenmenschlichen Beziehungen, die auf die Soldaten einwirken, beeinflusst und führen zur entsprechenden Veränderung der Persönlichkeit.“¹⁷² Die konkreten Lernziele werden im wissens- und anwendungsorientierten Verhalten der Lehrgangsteilnehmer verortet und sind lehrgangsbegleitend bzw. am Ende des

¹⁶⁶ Damit wird deutlich, dass es sich beim Feldwebellehrgang sowohl um eine Weiterbildung als Form pragmatischer Anpassung an Veränderungen als auch um eine Weiterbildung zur gezielten Personalentwicklung handelt (Vgl. Geißler/Orthey, 1997). Welcher Anteil der beiden Orientierungen aus unterschiedlichen Perspektiven überwiegt, wird eingehender in Kapitel 6.1 behandelt.

¹⁶⁷ Gagné/Briggs/Wager, 1992, S.20

¹⁶⁸ Heeresamt, 1994, Nr.107

¹⁶⁹ Ebd. Nr.109

¹⁷⁰ Vgl. auch Portner/Driftmann/Schulz/Wullich, 1977 sowie Jung/Florian, 1994

¹⁷¹ Heeresamt, 1994, Nr.117

¹⁷² Ebd. Nr. 114/115

Lernprozesses messbar.¹⁷³ Die Ergebnisse des funktionalen Lernens seien jedoch kaum durch Erfolgskontrollen zu überprüfen. „Allerdings kann aus dem Verhalten, das ein Lehrgangsteilnehmer über einen längeren Zeitraum zeigt geschlossen werden, ob auch diese Lernprozesse erfolgreich waren.“¹⁷⁴ Für das Erreichen der Lernziele werden die Ausbilder vor Ort verantwortlich gemacht. „Im Bereich der Erziehung bestimmt der Ausbilder durch sein Verhalten und die Akzeptanz, die er beim Auszubildenden erzielt, sowie durch die Art und Weise, in der er Führung und Erziehung ausübt, ob die beabsichtigten Lernziele erreicht werden können. Erziehung fordert in besonderem Maße den persönlichen Einsatz des Ausbilders; dabei kann die Wirkung gleicher Erziehungsmaßnahmen je nach individueller Verfassung der Lehrgangsteilnehmer sehr unterschiedlich sein.“¹⁷⁵ Im Folgenden widmet sich die ‚Weisung für die Ausbildung‘ der Lernzielbestimmung. Warum soll der Teilnehmer diese Erwartungen erfüllen bzw. warum sollte er dieses oder jenes am Ende eines Ausbildungsabschnittes können? Der Zweck dieser Forderung wird mit dem Gegenstand militärischen Handelns an sich beschrieben: Der Lehrgangsteilnehmer soll durch die Ausbildung und Erziehung während des Ausbildungsabschnittes ‚Lehrgang‘ in die Lage versetzt werden, die Anforderungen zu erfüllen, die durch seine Aufgaben in Frieden, Krieg und Einsatz an ihn gestellt werden. Es geht also darum, den Soldaten dazu zu befähigen, die verschiedensten Situationen und Probleme in den Bereichen Friedensdienst, Kriegsdienst und Einsatzdienst möglichst selbständig zu bewältigen¹⁷⁶ und so zur Einsatzbereitschaft der Streitkräfte beizutragen. Grundlagen der Lernzielbestimmung¹⁷⁷ für die Didaktik in der militärischen Erwachsenenbildung ergeben sich aus:

1. der jetzigen oder zukünftigen Verwendung des Soldaten, also seiner speziellen Tätigkeit sowie dem Grad der Einsatzbereitschaft und des Ausbildungsstandes seiner Einheit, in der er Dienst leistet oder leisten wird
2. der Konzeption der ‚Inneren Führung‘¹⁷⁸
3. dem momentanen und zukünftig zu erwartenden Berufsbild des Soldaten sowie aus gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen

¹⁷³ Vgl. ebd. Anlage 4

¹⁷⁴ Ebd. Nr.119

¹⁷⁵ Ebd.

¹⁷⁶ Vgl. Heeresamt, 1994

¹⁷⁷ Nach den Prinzipien der Situationsbezogenheit, der Handlungsorientierung, der Struktur, des Exemplarischen sowie der Wissenschaftsorientierung. (Vgl. hierzu auch Kaiser/Kaiser 2001)

¹⁷⁸ Innere Führung ist die Konzeption der Bundeswehr, die die Streitkräfte bei der Auftrags Erfüllung an die Werte des Grundgesetzes bindet. Ziele: Legitimation (begründet den Sinn des militärischen Dienstes, das Primat der Politik und macht den militärischen Auftrag einsichtig und verständlich); Integration (Einbindung der Streitkräfte in Staat und Gesellschaft sowie Bündnisse); Innere Ordnung (menschenwürdige und rechtsstaatliche Auftrags Erfüllung nach Vorgaben der Rechtsordnung); Motivation (Mitverantwortung, Zusammenarbeit, Bereitschaft zur Pflichterfüllung, Einhaltung der Disziplin); vgl. Innere Führung, 1993, sowie von Rosen, 2004

4. wissenschaftlichen Erkenntnissen, die militärfachliches Wissen sowie anthropologische und führungspsychologische Erkenntnisse betreffen

Die aus diesen Grundlagen generierten Lernziele gelten allerdings als wandelbar, da sie dynamischen Entwicklungen unterliegen. Die Lernziele ermöglichen dem Lehrgangsteilnehmer, Zusammenhänge und den Sinn der Ausbildung zu erkennen, sowie seine Ausbildung und seine Unterrichte, die er im Rahmen der Lehrgänge als Lehrprobe, Training oder Übungsaufgabe abhält wirkungsvoll vor- und nachzubereiten. Dem Ausbilder wird durch vorgegebene Lernziele dabei geholfen, genaue Arbeits-, Ausbildungs- und Unterrichtsaufträge für sich und den Lehrgangsteilnehmer abzuleiten und diese in die Praxis umzusetzen sowie vergleichbare Ausbildungsbedingungen zu schaffen. Außerdem kann er dadurch vergleichbare Bedingungen für Erfolgskontrollen festlegen und prüfen, ob der Lernende die angestrebten Ziele erreicht hat. Lernziele können dabei sowohl in abstrakter als auch in anschaulicher Form dargestellt werden. So sind z.B. die Lernziele für einen Ausbildungsgang in der Formulierung recht allgemein gehalten, während die Lernziele in einer praktischen Ausbildung bzw. in einem Unterricht operationalisierbar sein müssen, um das angestrebte Endverhalten nach einem Lern- oder Ausbildungsabschnitt zu messen. Es handelt sich um eine lernzielhierarchische Organisation und Planung der Ausbildung: Die Ziele der zu verwendenden Weisungen, Anweisungen für die Ausbildung, Lehrpläne, Lehrgangsablaufmodelle, Dienstpläne und Handzettel bzw. Ausbildungskonzepte¹⁷⁹ müssen aus dem Ziel der nächst höheren Ebene ableitbar sein. Außerdem sind die Ziele z.B. eines Ausbildungskonzeptes für einen Unterricht in Kommunikationstraining begrenzt durch die Vorstellungen des Lehrplans bezüglich den Zielen des Seminars Kommunikation.

Führungsebene	Lernzielklassen
<i>BMVG/FüH</i>	<i>Ausbildungsziele</i> für Ausbildungsgang oder Lehrgang
<i>Heeresamt</i>	<i>Richtziele</i> für Ausbildungsgebiete und -teilgebiete
<i>Schulen</i>	<i>Grobziele</i>
<i>Ausbilder</i>	<i>Feinziele</i>

(Lernzielebenen, vgl. Heeresamt, 1994 sowie Grundsätze der Ausbildungslehre, 1997)

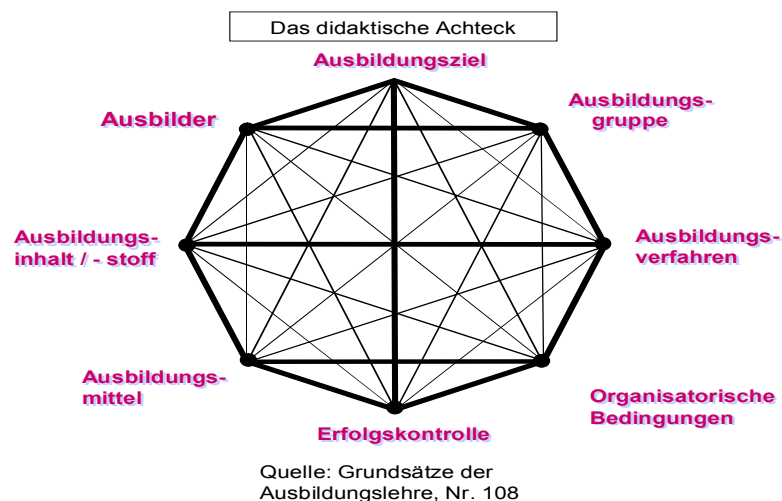
Ausbildungsziele sind allgemeine Formulierungen zu den Zielen eines Ausbildungsganges, in unserem Beispiel zum Ausbildungsgang der Feldweibel:

¹⁷⁹ Handzettel und Konzepte sind Entwürfe oder Skripten, die zur Vorbereitung einer Ausbildung oder eines Unterrichts verwendet werden. (Vgl. Götz/Häfner, 1992 sowie Anlage 1)

„Die **Feldwebel** des Heeres sollen fähig sein,

- **im Sinne des Auftrages der übergeordneten Führungsebene zu handeln,**
- **ihre Untergebenen nach dem Prinzip des Führens mit Aufträgen zu führen,**
- **in Frieden sowie im Einsatz eine Teileinheit¹⁸⁰ seiner Truppengattung zu führen,**
- **ihre Untergebenen auftrags- und funktionsgerecht auszubilden,**
- **ihre Untergebenen entsprechend den Grundsätzen der Inneren Führung zu erziehen und**
- **ihren Aufgaben- und Verantwortungsbereich auf der ‚Meister-Ebene‘ fachlich zu beherrschen¹⁸¹**

Richtziele der Ausbildungsgebiete und- teilgebiete betreffen die militärfachlichen Bereiche der einzelnen Ausbildungen. Die Grobziele sind im Wesentlichen im Lehrplan formuliert und sind in ihren zeitlichen und inhaltlichen Vorgaben recht konkret. „Sie lassen einen begrenzten Entscheidungs- und Konkretisierungsspielraum für den Ausbilder vor Ort zu, so dass eine relative Gleichheit der Anforderungen gegeben ist, ohne eine Uniformität der Ausbildungs- und Lernprozesse vorzuschreiben.“¹⁸² Feinziele unterteilen die Grobziele in kleinste Zieleinheiten, um die Lernveranstaltungen zu entwickeln, sie zu steuern und deren Ergebnisse überprüfen zu können. Die Gliederung der Feinziele orientiert sich an den Punkten des didaktischen Achtecks.



Diese Punkte sind z.B. in jeder Übungsanlage, jedem Ausbildungskonzept oder Handzettel wieder zu finden.¹⁸³

¹⁸⁰ Mit Teileinheit ist hier im Allgemeinen die Größenordnung einer militärischen Gruppe gemeint. Diese variiert innerhalb der unterschiedlichen Truppengattungen, meint aber in der Regel ca. 5-10 Soldaten oder 1- 2 Gefechtsfahrzeuge mit Besatzung.

¹⁸¹ BMVg, 2001a, S.8

¹⁸² Heeresamt, 1994, Nr.129

¹⁸³ Unter Übungsanlage versteht man im Heer die schriftliche Konzeption eines geplanten Ausbildungsprojektes, wie z.B. die Planung eines Gefechtschießens auf einem Truppenübungsplatz. Handzettel vgl. Grundsätze der Ausbildungslehre sowie Anlage I

Die Analyse der einschlägigen Vorschriften, Befehle und Anweisungen zeigt, dass die Ausbilder in den Augen der Organisation Bundeswehr und der Institution USH vor allem zwei Hauptaufgaben zu bewältigen haben: The instructors are persons „who work in teams while making decisions about the design of instruction, the administrative arrangements in a school” (or class) “the development or implementation of new curricula, and similar matters.“¹⁸⁴ Gleichzeitig sind sie aber auch Unterrichtende, die administrative, örtliche und personenbezogene Determinationen hinnehmen müssen. The instructors are also “individuals who customarily work alone and whose activities are, at least to some extent, limited by the administrative and physical arrangements that have been set for them.“¹⁸⁵

Um diese Aufgaben zu bewältigen nutzen sie das Modell des didaktischen Achtecks, um im Team der Inspektion Entscheidungen über ihre Unterrichte, Ausbildungen und Trainings zu treffen und um die Forderungen des Lehrplanes, die Voraussetzungen der Teilnehmer und die örtlichen Gegebenheiten zu vereinen und möglichst zweckmäßige Ausbildungsverfahren und -methoden anzuwenden. Insofern dient das Modell des didaktischen Achtecks an der USH den Ausbildern als Basis für ihr individuelles ‚instructional design‘¹⁸⁶, welches sich sowohl mit der Planung als auch mit der Durchführung von Lehr-Lern-Veranstaltungen auseinandersetzen muss. Des Weiteren erleichtert ihnen diese ‚Hintergrundfolie‘ die Auswertung der Ausbildungsunterlagen und Strukturpläne der Teilnehmer, wenn es darum geht, diese in der Anfangsphase des Lehrganges zusammen mit dem Lernenden zu erarbeiten.¹⁸⁷ Dadurch wird dem Ausbilder ermöglicht, sich eine Vorstellung vom Konzept der geplanten Ausbildung bzw. des gedachten Verlaufs des Unterrichts zu machen und gegebenenfalls schon weit vorher einzuschreiten, bevor der Lernende sich auf einen vollständig falschen Weg begibt und am Ausbildungsziel/Thema vorbei arbeitet. Dies gilt nicht nur für den Bereich der Heeresschulen, sondern auch für die Truppenpraxis. Somit wird deutlich, dass die Ausbilder der USH über ein heeresweit gültiges Mittel zur Konstruktion, Durchführung, Auswertung und Verbesserung von Lehr-Lern-Veranstaltungen verfügen. Diese didaktische Arbeit beginnt mit der Frage nach dem Ziel. „Wer Ausbildung vorbereitet, hat zunächst nach dem Ziel der Ausbildung zu fragen. Er muss sich über die aus dem militärischen Auftrag abgeleiteten Lernziele der Ausbildung klar sein. Ausbildung läuft nicht in einem schematischen Prozess ab, sondern wird entscheidend von der Kreativität des Ausbilders und der Auszubildenden geprägt.“¹⁸⁸ Die Ziele erhalten die Ausbilder aus dem

¹⁸⁴ Snelbecker, 1983, S.441

¹⁸⁵ Ebd.

¹⁸⁶ Vgl. hierzu auch Reigeluth, 1983, 1987; Reigeluth/Stein, 1983; Lowyck, 1991; Gagné/Briggs/Wager, 1992

¹⁸⁷ Siehe Kapitel 3 sowie 4.3

¹⁸⁸ Grundsätze der Ausbildungslehre, 1997, Nr.109

Lehrplan und ergänzen sie durch weitere inhaltliche Angaben aufgrund von Befehlen, Vorschriften und Anweisungen. Um die Komplexität pädagogischer Prozesse zu reduzieren, nutzen die Ausbilder das didaktische Achteck. Mit diesen Faktoren „zu arbeiten, sie in Ordnung zu bringen oder sie zu gestalten ist didaktische Arbeit.“¹⁸⁹ Didaktik wird dabei aber nicht als bloßes Handwerk verstanden. „Sie umfasst zugleich das Beobachten, Durchdringen, Hinterfragen und Bewerten aller Tätigkeiten“ der Lehre.¹⁹⁰ Das didaktische Achteck ist auch Anhaltspunkt für prozessbegleitende und abschließende Evaluation der Lehre. „Ausbildung zu analysieren heißt für den Ausbilder zu fragen: ‚Wie war die Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung?‘ – ‚Wie genau sind diese drei Schritte beobachtet und bewertet worden?‘ – ‚Wie war der Erfolg?‘“¹⁹¹. Die Lernziele in der lehrgangsgebundenen Führungskräfteausbildung unterliegen einer Lernzieltaxonomie.¹⁹² Diese Taxonomien werden wiederum den Bereichen des menschlichen Lernens zugeordnet, je nachdem, ob es sich eher um eine Ausbildung mit psychomotorischen Lernzielen, um eine kognitiv dominierte Wissensvermittlung oder um ein auf affektiven Momenten aufgebautes Gruppentraining handelt. Dadurch sind Lernziele operationalisierbar, beobachtbar und messbar. „Operationalisierte Ziele sind Ziele, deren Inhalte unverwechselbar (genau) beschrieben sind.“¹⁹³

Lernzielstufen für kognitive Lernziele:

1. Etwas wissen
2. Etwas verstehen
3. Etwas anwenden können
4. Etwas analysieren können
5. Etwas sinnvoll verknüpfen können
6. Etwas beurteilen können

Lernzielstufen für psychomotorische Lernziele:

1. Etwas unter Anleitung durchführen können
2. Etwas selbständig unter einfachen Bedingungen durchführen können
3. Etwas selbständig unter zunehmend erschwerten Bedingungen ausführen können
4. Etwas unter schwierigen Bedingungen ausführen können
5. Etwas unter allen Umständen beherrschen

Lernzielstufen der affektiven Lernziele

1. Für eine Sache/einen Gedanken aufnahmebereit sein
2. auf etwas reagieren
3. einer Sache/einem Gedanken einen Wert zuerkennen

¹⁸⁹ Ebd.

¹⁹⁰ Ebd.

¹⁹¹ Ebd.

¹⁹² Vgl. Bloom, 1972/1976

¹⁹³ Götz/Häfner, 1992, S.43

4. Bildung einer Werteordnung
5. Denken und handeln nach diesen Werten¹⁹⁴

In der Praxis der Führungskräfteausbildung während des Feldwebellehrganges treten die oben beschriebenen Lernziele sowie deren Stufung immer in Mischformen auf, da es sich vor allem in den prüfungsrelevanten Fächern um eine Kombination theoretischer und praktischer Ausbildungsinhalte handelt. „Ausbildung und Erziehung müssen deshalb immer die vielfältigen Wechselbeziehungen der unterschiedlichen Lernzielklassen mit einschließen. Dies gilt grundsätzlich bei Planung, Durchführung sowie Nachbereitung jeder Ausbildung.“¹⁹⁵ Militärische Führungskräfteausbildung beansprucht den ganzen Menschen und fordert von ihm ein Lernen in allen Bereichen.¹⁹⁶

Lernzielorientierte Ausbildung dient als Grundlage für didaktische und methodische Planungs- und Entscheidungsprozesse und sie ist gleichzeitig ein wesentlicher Lehrgangsinhalt, welcher sogar durch ein spezielles Unterrichtsfach repräsentiert wird.¹⁹⁷ Des Weiteren wird sie dadurch vermittelt, dass die Ausbilder lernzielorientiert ausbilden. Die Teilnehmer sehen viele Beispiele, wie man Unterrichte und Ausbildungen vorbereiten und durchführen kann. Dadurch werden sie intentional und funktional in das System der lernzielorientierten Ausbildung eingeführt.¹⁹⁸

2.2.2 Das Prinzip der Auftragstaktik als handlungsleitendes Konzept in der militärischen Führungskräfteausbildung

„Feldwebel führen und werden nach dem Prinzip der Auftragstaktik geführt. Der Feldwebel entwickelt daher die Fähigkeit, im Sinne der nächst höheren Führungsebene zu denken und zu handeln.“¹⁹⁹ Das Prinzip ‚Führen mit Auftrag‘ beschreibt eine Vorstellung davon, wie Menschen, die als Soldaten und Mitarbeiter²⁰⁰ im Heer ihren Dienst verrichten, geführt werden sollen. „Führen mit Auftrag ist oberstes Führungsprinzip im Heer. Es beruht auf gegenseitigem Vertrauen und verlangt von jedem Soldaten neben gewissenhafter Pflichterfüllung und dem Willen, befohlene Ziele zu erreichen, die Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung, zur Zusammenarbeit und zu selbständigem, schöpferischem

¹⁹⁴ Vgl. Heeresamt, 1994, Anlage 4 sowie Grundsätze der Ausbildungslehre, 1997

¹⁹⁵ Heeresamt, 1994, Nr.133

¹⁹⁶ Siehe Kapitel 3; Vgl. Gagné, 1973; Gagné/Briggs/Wager, 1992

¹⁹⁷ Siehe 2.3.4

¹⁹⁸ Siehe Kapitel 3, 4.1 sowie 5.1.4

¹⁹⁹ BMVg, 2003a, S.6

²⁰⁰ Mitarbeiter deswegen, da Soldaten auch mit zivilen Angestellten und Beamten zusammenarbeiten und je nach Verwendung und Dienstposten auch ihnen gegenüber Weisungsbefugnis haben.

Handeln im Rahmen des Auftrages.²⁰¹ Diese Führungsphilosophie baut auf dem Gedanken auf, dass die für das Geschehen vor Ort und in der konkreten Situation verantwortlichen Handelnden aufgrund ihrer Kompetenzen²⁰² in der Lage sind, die an sie gerichteten Erwartungen eigenständig zu erfüllen. Dabei geht man davon aus, dass den Handelnden lediglich ein Ziel mit den jeweils geltenden Rahmenbedingungen vorgegeben werden muss. Der Weg der Zielerreichung ist dem Handelnden im Kontext des ‚Führens mit Auftrag‘ freigestellt, wobei selbstverständlich rechtliche, gesundheitliche und ethische Richtlinien zu beachten sind²⁰³. Zu dieser so genannten ‚Auftragstaktik‘ gehört allerdings auch ein besonderes Menschenbild. Man geht hier von einem motivierten, einsichtigen, gut ausgebildeten und informierten Soldaten aus, der in der Lage ist, die an ihn gestellten Anforderungen zu interpretieren und sie mit den ihm zur Verfügung gestellten Mitteln zu bewältigen. Wesentlich ist hierbei, dass dem Soldaten der Gesamtzusammenhang der Vorhaben erläutert wird. Es geht also darum, den Beteiligten den Sinn zu verdeutlichen, der in ihrem Handeln begründet ist. Es ist in dieser Vorstellung von Führen- und Geführt-Werden unbedingt notwendig, dass der Mitarbeiter weiß, worauf es seinen Vorgesetzten ankommt und was sein Beitrag ist, damit die beabsichtigten Ziele zweckmäßig und möglichst ökonomisch erreicht werden. „Der militärische Führer unterrichtet über seine Absicht, setzt klare, erfüllbare Ziele und stellt die erforderlichen Kräfte und Mittel bereit. Einzelheiten zur Durchführung befiehlt er nur, wenn Maßnahmen, die dem gleichen Ziel dienen, miteinander in Einklang zu bringen sind oder politische oder militärische Auflagen es erfordern.“²⁰⁴ Das Ziel hierbei ist, dass der Soldat oder Mitarbeiter aus Einsicht heraus handelt, dass er sich als Teil des Systems erkennt und Verantwortung übernehmen will. Durch die Anwendung dieser Führungsphilosophie möchte man auch eine Entlastung des Führungspersonals erreichen, sofern die Prämissen der guten Ausbildung, der Motivation und Information sowie der Bereitstellung entsprechender Mittel erfüllt sind. Denn man geht davon aus, dass der Mitarbeiter, der nach diesem Prinzip ausgebildet und beruflich sozialisiert wurde, sich als selbständig Handelnder vor Ort erweist, der nicht auf Anweisungen und Befehle seiner Vorgesetzten wartet, um Entscheidungen zu treffen. „Unterstellten Führern“ und unterstellten Soldaten und Mitarbeitern „gewährt er (der Vorgesetzte) Freiheit bei der Durchführung des Auftrages. Sie ist Voraussetzung für schnelles, entschlossenes Handeln und stärkt die Eigenverantwortlichkeit. Militärische Führer werden dazu erzogen, diesen Freiraum zu

²⁰¹ Truppenführung, 2000, Nr. 302

²⁰² Zum Zusammenhang zwischen Kompetenz und Qualifikation vgl. Erpenbeck/Heyse, 1999 sowie Hof, 2002

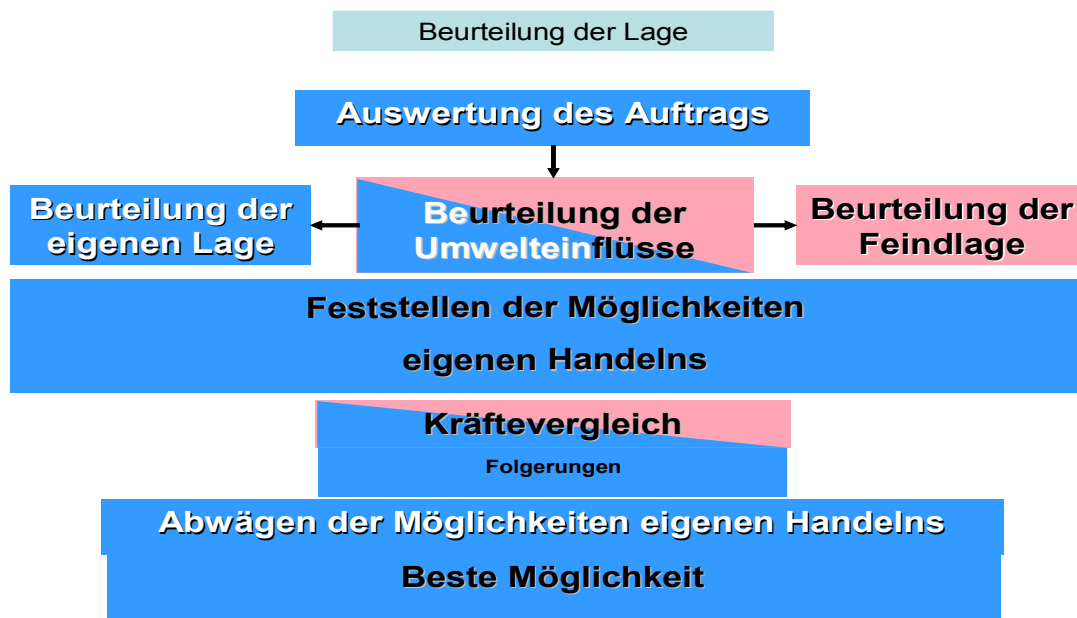
²⁰³ Vgl. auch Portner/Driftmann/Schulz/Wullich, 1977

²⁰⁴ Truppenführung, Nr.302

nutzen. Führungsstil und Dienstaufsicht müssen dem Rechnung tragen.²⁰⁵ Dass es dabei in der Ausbildung sowie beim Erlernen dieser ‚Philosophie‘ zu Fehlern kommen kann, wird als notwendige Begleiterscheinung hingenommen.²⁰⁶ Das Erlernen des Prinzips ‚Führen mit Auftrag‘ ist ein zentrales Element des Lehrganges. Es stellt einen wesentlichen Teil der ‚Unternehmenskultur‘ der Bundeswehr dar und ist untrennbar mit dem Beruf des Feldwebels verbunden.

2.2.3 Der Führungsprozess als zentraler Gegenstand des Feldwebellehrganges

Grundlage des Führens im Heer ist neben der oben beschriebenen Auftragstaktik das Führungsverfahren des Führungsprozesses. „Führungsverfahren strukturieren Denk- und Handlungsabläufe und regeln das Zusammenwirken im Führungsprozess. Sie sind auf allen Führungsebenen im Grundsatz gleich anzuwenden.“²⁰⁷ Der Führungsprozess als gedankliches Verfahren eines jeden militärischen Führers „wird durch einen neuen Auftrag oder eine Lageentwicklung ausgelöst.“²⁰⁸ Er besteht aus den Phasen der **Lagefeststellung**, der **Planung**, der **Befehlsgebung** sowie der **Kontrolle**. Zentraler Punkt der Planung ist die Beurteilung der Lage:



Quelle: USH LG A

²⁰⁵ Ebd.

²⁰⁶ Vgl. ebd.

²⁰⁷ Unterrichtsmappe Führung im Gefecht, 1991, A 3

²⁰⁸ Ebd.

An die Beurteilung der Lage schließt sich der Entschluss an. Der Entschluss ist die Handlungsabsicht des militärischen Führers und bildet die Grundlage für die Befehlsgebung. „Der Entschluss ist somit das folgerichtige Ergebnis der Beurteilung der Lage; mit ihm entscheidet sich der militärische Führer für eine Möglichkeit des Handelns ... Aus dem Entschluss muss sich eine Rückkopplung zur wesentlichen Leistung und zu den Folgerungen aus der Auswertung des Auftrages ableiten lassen.“²⁰⁹ Die im Entschluss getroffene „eigene Absicht sowie die Aufträge an die unterstellten Soldaten sind das Kernstück eines jeden Befehls.“²¹⁰ Dabei bestimmt der Auftrag das Ziel. Er muss erfüllbar sein und lässt weitgehend Handlungsfreiheit. „Kenntnis der Absicht des Befehlenden ermöglicht dem Befehlsempfänger, seinen Spielraum auszuschöpfen und auch dann im Sinne der übergeordneten Führung zu handeln, wenn ihn in einer unvorhergesehenen Lageentwicklung Befehle nicht rechtzeitig erreichen.“²¹¹ Das Erteilen und Umsetzen von Befehlen braucht Zeit. „Daher müssen die Befehle rechtzeitig und in der Reihenfolge ihrer Dringlichkeit gegeben werden ... Vor- und Einzelbefehle erhöhen die Reaktionszeit der Truppe.“²¹² Die Kontrolle im Anschluss an den Befehl verschafft dem militärischen Führer „ein Bild vom Grad der Verwirklichung seiner Befehle und vom Zustand der Truppe. Kontrolle erfolgt als Soll-Ist-Vergleich im Zuge der ständigen Lagefeststellung.“²¹³ Der Führungsprozess wird speziell für das Bestehen der schriftlichen und praktischen Führungsprüfung gelernt.²¹⁴ Aber auch für alle anderen Fächer dient der Führungsprozess als handlungsleitende Grundlage, die gestellten Aufgaben und Probleme zu lösen und zusammen mit anderen Teilnehmern oder alleine Unterrichte und Ausbildungen vorzubereiten und durchzuführen. „Der LT lernt den Führungsprozess als Schwerpunkt des Lehrgangs und Richtschnur im gesamten FwLehrgang kennen.“²¹⁵ Die Teilnehmer sollen dieses Verfahren internalisieren, um es in ihrer Verwendung als Führungskraft auf dem Lehrgang und in der Truppe anzuwenden.

2.2.4 Die Lehrgangsziele des militärischen Teils des Feldwebellehrganges

Für den Feldwebellehrgang als zentralem Qualifikations- und Auswahllehrgang in der lehrgangsgebundenen Führungskräfteausbildung der Laufbahngruppe der Unteroffiziere ergeben sich folgende Lehrgangsziele:

²⁰⁹ Ebd.

²¹⁰ Ebd.

²¹¹ Ebd.

²¹² Ebd.; Beispiel für Entschlüsse sowie mündliche und schriftliche Befehle siehe Anlage 2/3

²¹³ Ebd.

²¹⁴ Siehe 2.2.5

²¹⁵ Lehrplan Feldwebellehrgang, 2002, S.140

„Befähigung des LT, als **Gruppenführer**

- **allgemein militärische Aufgaben als Vorgesetzter im Dienstgrad Feldwebel wahrnehmen zu können**
- **unterstellte Soldaten nach den Grundsätzen der inneren Führung zu führen, auszubilden und zu erziehen sowie**
- **nach Methoden der Erwachsenenbildung auszubilden,**
- **im taktischen Grundverständnis im Sinne seiner Einheit mitzudenken,**
- **als Schießausbilder Handwaffen die Schießausbildung zu planen und durchzuführen.**“²¹⁶

Die **Befähigung als Gruppenführer** drückt dabei zunächst einmal die mögliche Größenordnung des in der Truppenpraxis zu übertragenden Verantwortungsbereiches aus, je nach Verwendung und Truppengattung. Des Weiteren wird daran deutlich, dass der Feldwebellehrgang vor allem Führungsqualifikationen vermitteln soll, die den Teilnehmer zur selbständigen und eigenverantwortlichen Führung einer Gruppe in seinem jeweiligen Aufgabenbereich befähigen sollen. Die **allgemeinen militärischen Aufgaben als Vorgesetzter** meinen in erster Linie die Rechte und Pflichten des Feldwebels, die mit seinem Dienstgrad und seiner Dienststellung verbunden sind und in der Ausbildung in Wehrrecht und Soldatischer Ordnung vermittelt werden.²¹⁷ Die Anwendung der **Grundsätze der Inneren Führung**²¹⁸ sowie die Umsetzung **zeitgemäßer Methoden der Erwachsenenbildung** entsprechen dem Bild eines modernen Feldwebels. Sowohl durch gezielte Lehr-Lern-Veranstaltungen, aber vor allem durch das Erleben eines positiven, fördernden und kreativen Miteinanders sollen diese Elemente vermittelt werden. Die Fähigkeit, **im taktischen Grundverständnis im Sinne seiner Einheit mitzudenken** entspricht sowohl den Erfordernissen der Auftragstaktik und denen des Führungsprozesses als zentrales Führungsverfahren als auch dem tatsächlichen beruflichen Alltag der Feldwebel. „Der Feldwebel wirkt eng mit Offizieren zusammen, unterstützt sie bei der Aufgabenerfüllung und nimmt bei deren Abwesenheit häufig auch deren Aufgaben wahr. Als Zugführer trägt er die gleiche Verantwortung wie ein Offizier in entsprechender Verwendung.“²¹⁹ Eine **Schießausbildung zu planen und durchzuführen** gehört zu den klassischen Aufgaben eines Feldwebels. Dabei werden den Teilnehmern theoretische Grundlagen, vor allem jedoch praktische Kenntnisse, Ausbildungsmittel und -verfahren vorgestellt und vermittelt, die sie

²¹⁶ Ebd., S.3

²¹⁷ Einfach ausgedrückt lernen die Teilnehmer hier, ob ihre Entschlüsse, die sie auf der Basis des Führungsprozesses und der Auftragstaktik gefällt haben, auch in rechtlicher Hinsicht zweckmäßig sind und ob sie diese in der von ihnen beabsichtigten Form als Befehl überhaupt umsetzen dürfen.

²¹⁸ Vgl. Innere Führung, 1993

²¹⁹ BMVg (2003a), S.6

zur Bewältigung dieser Aufgabe benötigen. Ziel ist es, dass die Teilnehmer ein Schulschießen²²⁰ mit Handwaffen und Panzerabwehrhandwaffen leiten können und dass sie als Ausbilder in der Schießausbildung eingesetzt werden können.

2.2.5 Prüfungen und Leistungsbewertungen

Die Prüfungen der Lehrgangsteilnehmer sowie deren Beurteilung unterliegen klar festgelegten Standards. Die **schriftlichen** Prüfungen in den Lehrfächern ‚Innere Führung‘, ‚Gefechtsdienst aller Truppen‘ sowie ‚Schießausbilder‘ werden lehrgruppenübergreifend erstellt, ebenso wie die zugehörigen Musterlösungen und Bewertungskriterien. Die **praktischen** Prüfungsanteile ‚Gefechtsdienst aller Truppen‘ (Führungsprüfung) sowie ‚Schießausbilder‘ werden in ihrer Konzeption **durch die Ausbilder erstellt** und durch die Inspektionschefs genehmigt.²²¹ Trotz ihrer Vergleichbarkeit müssen diese Prüfungen unterschiedlich und abwechslungsreich sein. Es handelt sich um praktische Problemlösungsszenarien und Lehraufgaben, bei denen andere Teilnehmer als Ausbildungsgruppe und Darsteller bestimmter Funktionen und Rollen mitwirken. Daher muss sich jede praktische Prüfung von der anderen unterscheiden. Außerdem müssen die Ausbilder darauf achten, dass sie in der Ausbildung zwar ähnliche, nicht aber die gleichen Prüfungsszenarien verwenden. Die Ausbilder sind auch Mitglieder des Prüfungsausschusses. Dieser Prüfungsausschuss, bestehend aus dem Vorsitzenden sowie zwei Beisitzern²²², sorgt für die ordnungsgemäße Durchführung der Leistungsnachweise, stellt die Ergebnisse und gegebenenfalls Nachprüfungen fest, überwacht die Aufnahme des eröffnungspflichtigen Beurteilungsvermerkes in das Lehrgangszeugnis und schlägt Wiederholungen des Lehrganges vor.²²³ Das Fach ‚Innere Führung‘ wird in den prüfungsrelevanten Anteilen durch die Truppenfachlehrer/Rechtslehrer unterrichtet und geprüft. Für sie wie auch für alle weiteren Ausbilder und Prüfer gilt: „Die Leistungsbewertung darf erst erfolgen, wenn durch die Ausbildung im Lehrgang ein messbarer Erfolg zu verzeichnen ist ... Es ist nur das zu bewerten, was als Lehrziel gefordert ist und was im Lehrgang ausgebildet worden ist. Die Prüfungsaufgaben sollen vom Lehrgangsteilnehmer die Anwendung des Gelernten abfordern

²²⁰ Schulschießen bezeichnet die Ausbildung im scharfen Schuss mittels festgelegter Grundlagenübungen. Im Gegensatz zum Schulschießen, welches in aller Regel auf Standortschießanlagen erfolgt, steht das Gefechtsschießen im freien Gelände eines Truppen- oder Standortübungsplatzes. (Vgl. Schießen mit Handwaffen, 2002)

²²¹ Vgl. Lehrplan Feldwebellehrgang, 2002

²²² Bei dem Vorsitzenden handelt es sich in der Regel um den Inspektionschef der jeweiligen Inspektion. Die Beisitzer sind Hörsaalleiter und/oder Hörsaalfeldwebel der prüfenden Inspektion. (Vgl. Lehrplan, 2002)

²²³ Vgl. ebd.

und sich nicht auf das reine Abfragen von Wissen beschränken. Sie sollen innerhalb der vorgegebenen Zeit lösbar sein und für alle Lehrgangsteilnehmer den gleichen Schwierigkeitsgrad aufweisen.²²⁴ Die Durchführung und Bewertung der **schriftlichen und praktischen** Prüfungen ‚Gefechtsdienst‘ und ‚Schießausbilder‘ sowie die Zusammenfassung und Darstellung der Lehrgangsergebnisse sind Aufgabe der Ausbilder.²²⁵ Im Fach ‚Gefechtsdienst‘ erfolgt eine schriftliche Prüfung, die so genannte Führungsklausur. Darin werden die Teilnehmer zu Grundlagen des Gefechtsdienstes, Allgemeinen Aufgaben im Einsatz²²⁶ und taktischen Zeichen²²⁷ in einem Multiple-Choice-Test befragt. Außerdem müssen sie anhand des Schemas ‚Beurteilung der Lage im Gefecht‘²²⁸ taktische Problemlagen²²⁹ (Fälle) bearbeiten und ihre Lösungen (Entschluss) und Handlungsanweisungen an eine Gruppe (Befehle und Maßnahmen) zu diesen Problemlagen schriftlich darlegen. Die Prüfungszeit beträgt 90 Minuten. Weiterer Prüfungsbestandteil des Faches ‚Gefechtsdienst‘ ist die praktische Führungsprüfung im Gelände. Der Teilnehmer wird anhand von Standardsituationen aus dem Bereich der Allgemeinen Aufgaben im Einsatz als militärischer Führer einer Gruppe geprüft. Dabei wird erneut eine Lösung in Form eines Entschlusses sowie eine Handlungsanweisung und -durchführung in Form von Befehlen und Maßnahmen an die Gruppe abgefordert. Der Ausbilder notiert sich diese auf einem entsprechenden Bogen.²³⁰ Die Prüfungszeit beträgt bis zu 45 Minuten. Im Lehrfach ‚Schießausbilder‘ erfolgt ebenfalls eine schriftliche Multiple-Choice-Prüfung von 40 Minuten Dauer, welche die Themenbereiche Schießlehre²³¹ und Schießordnung²³² behandelt. In der praktischen Prüfung wird der Teilnehmer als Leitender eines Schulschießens mit Handwaffen oder Panzerabwehrhandwaffen geprüft.²³³

²²⁴ Ebd. S.8

²²⁵ Durch die Änderung des Lehrplanes vom 15.09.2003 wurden die Truppenfachlehrer Schießen mit der Durchführung des Faches Schießausbilder sowie mit den Prüfungen beauftragt. Dabei werden sie aber weiterhin durch Ausbilder der Inspektionen unterstützt. (Siehe 2.3)

²²⁶ Diese allgemeinen Aufgaben im Einsatz sind Tätigkeiten, die jeder Soldat auf seiner Ebene beherrschen muss, um im Einsatz handlungsfähig zu sein und seine Auftrag zu erfüllen. (Siehe 2.3.1)

²²⁷ Taktische Zeichen sind standardisierte Symbole für Waffen, Personen, Bewegungsarten und Truppenverbände, die auf militärischen Karten verwendet werden. (Siehe 3.1.1 sowie Anlage 2, 3)

²²⁸ Siehe 2.2.3

²²⁹ Siehe Anlage 3

²³⁰ Prüfungsbogen siehe Anlage 4

²³¹ Dabei handelt es sich um technisch-physikalisches Wissen über Waffen, Munition und das Verhalten von Geschossen. (Vgl. Schießen mit Handwaffen, Kapitel 2 und 4)

²³² Dabei handelt es sich um die Bestimmungen über den Ablauf eines Schiessens auf Standortschießanlagen sowie Übungsplätzen. (Vgl. Schießsicherheit, ZDv 44/10, Kapitel 2-8)

²³³ Prüfungsbogen siehe Anlage 5

Innere Führung			
Leistungsnachweis		Multiplikator	
1. Leistungsnachweis Soldatische Ordnung		einfach	
2. Leistungsnachweis Befehlsrecht		zweifach	

Gefechtsdienst			
Form und Verfahren des Leistungsnachweises	Teilprüfung	Wertung	Multiplikator
Schriftliche Führungsklausur	Teil A (33%)	einfach	einfach
	Teil B (66%)	zweifach	
Führungsprüfung			zweifach

Schießausbilder	
Form und Verfahren der Leistungsnachweise	Multiplikator
Schriftliche Erfolgskontrolle	einfach
Leitender eines Schulschiessens	zweifach

„Die Zahlenwerte der Gesamtnoten in den Lehrfächern und Abschlussnote sind bis zur dritten Stelle hinter dem Komma einschließlich zu ermitteln. Die Dezimalwerte sind bis zum Abschluss des Rechengangs mitzuführen (nötigenfalls bis zur Ermittlung der Abschlussnote). Führt der Rechengang abschließend zu dem Ergebnis x.499, so ist auf die nächst niedrigere Zahl abzurunden, ab x.500 ist auf die nächst höhere Zahl aufzurunden. Gesamtnoten mit Dezimalwerten sind aus dem Bewertungsblatt als gerundete ganze Zahlenwerte in das Zeugnis zu übertragen. Die Abschlussnote ist stets in Worten (z.B. ‚befriedigend‘) auszudrücken. Der FwLehrg ist bestanden, wenn in der Gesamtnote des nicht ausgleichbaren Lehrfaches ‚Innere Führung‘ und in der Lehrgangsabschlussnote die Dezimalnote 4,499 oder besser erreicht wurde.“²³⁴ Auch das Erarbeiten des Beurteilungsvermerks²³⁵ ist Aufgabe der Ausbilder. Außerdem sollen die Ausbilder zu besonders geeigneten Teilnehmern Stellung nehmen. „Hinsichtlich einer Verwendung als Kommandosoldat im KSK²³⁶ ist nur bei erkennbarer Eignung Stellung zu nehmen. Bei besonders überdurchschnittlichen Leistungen eines LT sollte eine positive Prognose zur Übernahme in das Dienstverhältnis eines

²³⁴ Lehrplan Feldwebellehrgang, 2002, S.16

²³⁵ „Die Gesamtpersönlichkeit des Lehrgangsteilnehmers ist zu beurteilen. Dazu ist für jeden LT ein Beurteilungsvermerk gemäß ZDv 20/6, Nr. 219 anzufertigen. Darin sind während des Lehrgangs festgestellte, besondere Befähigungen/Begabungen, Neigungen und Schwächen aufzuführen und Vorschläge zum Beheben von Schwächen sowie zum Fördern von Stärken zu machen. Die Formung der Persönlichkeit als militärischer Führer zielt auf die Ausprägung der Merkmale Einsatzbereitschaft, Belastbarkeit, Verantwortungsbewusstsein, Initiativekraft, Kommunikationsfähigkeit, Fähigkeit zur Menschenführung, berufliches Selbstverständnis, Selbstvertrauen, körperliche Leistungsfähigkeit. Zu jedem dieser Merkmale ist im Beurteilungsvermerk Stellung zu nehmen.“ (Lehrplan Feldwebellehrgang, 2002, S.177)

²³⁶ Kommando Spezialkräfte

Berufssoldaten abgegeben werden.²³⁷ Weiterhin führen die Ausbilder jeweils zu Beginn sowie am Ende des Lehrganges die Überprüfung der körperlichen Leistungsfähigkeit durch. Diese werden im Lehrgangszeugnis vermerkt. Die Überprüfung besteht aus einem Physical Fitness Test, einem Geländelauf sowie einem Marsch.²³⁸

2.3 Ausbildungsgebiete

2.3.1 Gefechtsdienst

Grundlagen des Gefechtsdiensts

Der Gefechtsdienst (108 + 31AS)²³⁹ wird ausschließlich von den Ausbildern geplant und durchgeführt. Er besteht gemäß Lehrplan aus folgenden Einzelveranstaltungen:

- Ausbildung im Fernmeldebetrieb (3 AS)
- Grundlagenvermittlung am Sandkasten (8 AS)
- Geländebegehung (8 AS)
- Grundlagenvermittlung im Gelände (18 AS)
- Führungs- und Handlungstraining im Gelände (36 AS)
- schriftliches Führungs- und Handlungstraining (4 AS)
- Selbststudium (6 AS) Probeklausur (2 AS) Besprechung (1AS)
- Ausbildungsaufgabe (25 AS)
- Führungsprüfung (25 AS)

Führung im Gefecht

Dieses Fach (16 + 4 AS) ergänzt die Grundlagen des Gefechtsdienstes. Es wird durch die Hörsaalleiter (HsLLtr) und Truppenfachlehrer Methodik (TrFachL) durchgeführt und hat folgende Inhalte:²⁴⁰

Grundlagen des Gefechtsdienstes

- Gesamtüberblick (HsLLtr, 1 AS)
- Taktische Zeichen (HsLLtr, 3 AS)

²³⁷ Lehrplan Feldwebellehrgang, 2002, S.177

²³⁸ Vgl. BMVg, 2001b

²³⁹ Die zusätzlichen 31 Stunden sind Vertiefungs-, Organisations- und Vorbereitungsstunden.

²⁴⁰ Vgl. Lehrplan Feldwebellehrgang, 2002

Gefechtsarten

- Verteidigung, Angriff, Verzögerung: Kräfte und Mittel, Allgemeines/Reserve (HslLtr, 4 AS)
- Unterstützung durch Artillerie und Pioniere (TrFachL, 2 AS)

Besondere Gefechtshandlungen (HslLtr, 1 AS)

Allgemeine Aufgaben im Einsatz

- Überblick, Nachrichtengewinnung und Aufklärung, Erkundung, Sicherung, Verbindung, Tarnen und Täuschen, Elektronische Schutzmaßnahmen, Marsch, Bewegungen über Gewässer, Fördern und Hemmen von Bewegungen, Lähmungen, Führungsunterstützung, Einsatzunterstützung (HslLtr, 8 AS)
- Schutz vor Bedrohung aus der Luft (TrFachL, 1 AS)

2.3.2 Schießen mit Handwaffen

Dieses Fach (74 + 5) wird hauptverantwortlich durch die Truppenfachlehrer Schießlehre durchgeführt.²⁴¹

Allgemeines

- Einweisung in das Schießausbildungskonzept (1 AS)

Planung, Organisation, Leitung, Durchführung und Auswertung des Schießens

- Aufgaben des Leitenden (1 AS)
- Aufgaben der Aufsicht beim Schützen/Sicherheitsbestimmungen (3 AS)

Schieß- und Wurfordnung

- Schießordnung (1 AS)
- Führen von Schießunterlagen (2 AS)
- Aufgaben des Sicherheitsoffiziers (1 AS)
- Schießlehre (1 AS)

Ausbildung an Panzerabwehrhandwaffen und Einsatz von Kampfmitteln

- Sicherheitsbestimmungen beim Schießen mit der Panzerfaust 3 (1 AS)

Waffen- und Munitionswirkung/Munitionskunde (1 AS)

Die Schießlehrer werden durch die Hörsalleiter und Hörsaalfeldweibel bei folgenden Ausbildungen unterstützt:

- Ausbildung an Panzerabwehrhandwaffen und Einsatz von Kampfmitteln/Ladetätigkeiten und Anschlagarten Panzerfaust 3 (3 AS)
- Ausbildung an Panzerabwehrhandwaffen und Einsatz von Kampfmitteln/Schießen mit der Panzerfaust 3 (5 AS)
- Waffen- und Munitionswirkung /Zusammenwirken der Teile, Wirkungsweise der Sicherungen (3 AS)

²⁴¹ Vgl. ebd.

- Ausbildung an Simulatoren/Einweisung in die Bedienung AGSHP/Basissschießausbildung/Ausbildung im Erkennen und Beseitigen von Schießfehlern (8 AS)
- Ausbildung an Simulatoren/AGDUS Handwaffen (5 AS)
- Schulschießen/Schießordnung, Einweisung in die Örtlichkeiten, Aufbauorganisation (5 AS)
- Justieren Gewehr G36 (3 + 2 AS)
- praktische Prüfungen (34 AS)
- schriftliche Erfolgskontrolle (1 AS)
- Organisationszeit (3 AS)

2.3.3 Innere Führung

Das Fach ‚Innere Führung‘ (83 + 4 AS)²⁴² besteht zunächst aus den prüfungsrelevanten Anteilen Soldatische Ordnung und Wehrrecht (TrFachL Wehrrecht/EAS und ziviler Rechtslehrer, 20 AS) sowie dem Humanitären Völkerrecht (TrFachL Wehrrecht/EAS, 2 AS). Weitere Anteile sind:

- Historische Bildung (TrFachL MilGesch, 12 AS)
- Politische Bildung/Schwerpunktthema (InChef, 10 AS)
- Das Kurssystem Allgemeine Führungslehre:
 - Folgende Unterrichte sind gemäß Lehrplan durch den HslLtr durchzuführen:
 - Der Führungsprozess (4 AS), Führungskompetenzen und Schlüsselqualifikationen (2 AS), Integrationskonzept der Inneren Führung (2 AS), Kreativität/Teamarbeit (3 AS)
 - Folgende Unterrichte sind durch den Truppenfachlehrer Methodik durchzuführen:
 - Kommunikationsfähigkeit (2 AS), Motivation (1 AS), Konfliktmanagement (3 AS), Verhalten im Umgang mit Medien (2 AS)
- Politische Bildung/Aktuelle Truppeninformation (HslLtr 18 AS)

2.3.4 Weitere Ausbildungsgebiete

Allgemeine Dienste:

- Bestimmungen des Unmittelbaren Zwang Gesetzes der Bundeswehr (UZwGBw, TrFachL Wehrrecht/EAS 5 AS)²⁴³
- Wachdienst (HslLtr/HslFw 6 AS)
- Innendienst (Inspektionsfeldwebel 2 AS)

²⁴² Diese Ausbildung findet teilweise während des Sprachenanteils statt und wird durch das militärische Ausbildungspersonal durchgeführt.

²⁴³ Definition des unmittelbaren Zwanges, Berechtigte Personen gemäß Gesetz, Voraussetzung, Androhung und Anwendung körperlicher Gewalt, Verhältnismäßigkeit, Schusswaffeneinsatz, Ausbildung zum Wachvorgesetzten. (Vgl. ebd., S.155 sowie UZwG BW, 1981)

- Organisationszeit (Verwaltungsangelegenheiten, Technischer Dienst und Materialerhaltung an Waffen und Gerät, HsIFw 5 AS)
- Verfügungszeit (Wahl der Vertrauensperson, Sprachentest²⁴⁴, Vortrag über das Kommando Spezialkräfte, Begrüßungen und Verabschiedungen, 8 AS)²⁴⁵

Methodik der Ausbildung

Im Fach ‚Methodik der Ausbildung‘ (20 AS) führt der Truppenfachlehrer Methodik folgende Unterrichte durch:

- Grundsätze der Ausbildungslehre (2 AS)
- Planung und Organisation der Ausbildung (2AS)
- Der Sandkasten als Ausbildungsmittel (Grundsätze/Grundlagen, 2 AS)
- Zeitmanagement (2 AS)
- Einweisung in die Nutzung und Anwendung der CUA -Lernprogramme (3 AS)

Unterstützt wird er durch die Ausbilder bei der:

- Erteilung des Auftrages für die Ausbildungsaufgabe (1 AS)
- Erkundung der Ausbildungsorte (5 AS)
- Erstellung eines Ausbildungskonzeptes (3 AS)

Militärseelsorge/ Lebenskundlicher Unterricht (Militärdekan, 10 AS)

Allgemeine Truppenkunde

- Dienstliche Einsätze im Frieden (InChef, 2 AS)
- Aufwandsbegrenzung/Rationalisierung/Kosten- und Leistungsverantwortung im Heer/Ziele, Methoden und Verfahren des Controllings (TrFachL KLV, 3 AS)

Ausbildung im erweiterten Aufgabenspektrum

- Zivil-Militärische Zusammenarbeit (CIMIC, TrFachL Wehrrecht/EAS, 2 AS)
- Presse- und Öffentlichkeitsarbeit (TrFachL Wehrrecht/EAS, 2 AS)
- Betreuung und Fürsorge bei Auslandseinsätzen (TrFachL Wehrrecht/EAS, 2 AS)
- Rechtsgrundlage bei Friedensmissionen (ziviler Rechtslehrer, 2 AS)
- Vereinte Nationen (TrFachL Wehrrecht/EAS, 4 AS)
- Einsatzregeln Rules of Engagement (ROE, TrFachL Wehrrecht/EAS, 2 AS)
- Umgang mit Stress (TrFachL Wehrrecht/EAS, 4 AS)

Militärgeschichte (TrFachL Militärgeschichte, 5 AS)

Umweltschutz und artverwandte Aufgaben (LtrUstgBereich/UmweltschutzOffz, 2 AS)

Sport/Körperliche Leistungsfähigkeit (HsILtr/HsIFw, 99 AS)²⁴⁶

- Sport in Neigungsgruppen unter Berücksichtigung der Interessen der Teilnehmer sowie der Möglichkeiten und örtlichen Gegebenheiten (36 AS)
- Physical Fitness Test (4 AS)
- Laufen (49 AS)
- Marsch (10 AS)

²⁴⁴ Ermittlung der Sprachkenntnisse für den anschließenden Sprachenlehrgang.

²⁴⁵ Begrüßungen/Verabschiedungen durch die LG-Kommandeure, Inspektionchefs und Inspektionsfeldwebel zum Lehrgangsbeginn bzw. zum Lehrgangsende

²⁴⁶ Verteilung der Sportstunden zu relativ gleichen Anteilen auf den Sprachenteil und den militärischen Teil des Lehrganges

3. Die Analyse des Lehr-Lern-Prozesses: Ausbilderhandeln zwischen Instruktion und Konstruktion

3.1 Die Gliederung des Lehrgangs in Lehrgangseinheiten

Die Feldwebellehrgänge beginnen zeitgleich in den einzelnen Lehrgruppen. Bedingt durch die thematische Dichte des Lehrplanes sowie durch die nicht unbegrenzt zur Verfügung stehenden zeitlichen, räumlichen und personellen Mittel hat sich in den Lehrgruppen das so genannte ‚Neun-Hörsaal-Modell‘ entwickelt. Es erlaubt den Inspektionen und Hörsälen die parallel verlaufende Durchführung von neun Feldwebellehrgängen pro Lehrgruppe sowie die lehrgangsbegleitende Durchführung der Prüfungen. Dies bedeutet für die Hörsäle, dass sie aufgrund bestimmter Rahmendaten (Nutzung von Ausbildungseinrichtungen- und Mitteln, Verfügbarkeit von Fachlehrern und externen Dozenten, Prüfungsterminen etc.) ihren eigenen Ablauf des Lehrgangs planen und die in ihrer Verantwortung liegenden Unterrichte, Ausbildungen und Prüfungen koordinieren und festlegen. Für die thematische Gestaltung des Lehrganges in den Hörsälen bedeutet dies, dass der Lehrgang entweder mit den prüfungsrelevanten Ausbildungsblöcken ‚Gefechtsdienst‘ oder ‚Schießausbildung‘ beginnt, oder dass zunächst das Fach ‚Innere Führung‘ mit den prüfungsrelevanten Teilen abgehandelt wird. Nach Abschluss der jeweiligen Ausbildungsblöcke, die jeweils ca. zwei bis drei Wochen dauern, erfolgen die oben beschriebenen schriftlichen oder praktischen Prüfungen. Dies bedeutet für die Teilnehmer, dass sie sich auf einen Themenbereich konzentrieren können. Dennoch haben sie parallel dazu noch weitere Vorbereitungen für andere Fächer zu treffen und müssen sich auch mit nicht-prüfungsrelevanten Themen auseinandersetzen.

Die Ausbilder gestalten aufgrund der detaillierten Forderungen des Lehrplanes hinsichtlich der Ausbildungsinhalte sowie aufgrund der institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen an der USH den Lehr-Lern-Prozess so, dass die Fächer Gefechtsdienst, Schießen und Innere Führung mit den jeweils prüfungsrelevanten Anteilen im Mittelpunkt stehen. Die drei Hauptfächer mit den jeweiligen prüfungsrelevanten Anteilen bilden in sich geschlossene **Lehrgangseinheiten**, die durch weitere, nicht prüfungsrelevante Themen ergänzt werden.

Die Ausbilder gestalten aufgrund dieser Vorgaben typische Lehr-Lern-Prozesse mit **typischen Unterrichtseinheiten und Lernformen**. Diese lassen sich den drei Hauptfächern Gefechtsdienst, Schießen und Innere Führung zuordnen, sind allerdings in Abwandlungen auch auf andere Bereiche des Lehrganges sowie der militärischen Ausbildung außerhalb des Feldwebellehrganges übertragbar.

3.1.1 Die Lehrgangseinheit Gefechtsdienst

Didaktische Konzeption:

Ziel des Gefechtsdienstes ist vor allem die Vermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Führung einer militärischen Gruppe in den allgemeinen Aufgaben im Einsatz sowie die Vermittlung taktischer Grundkenntnisse, die es dem Teilnehmer erlauben, auf Ebene seiner Einheit mitzudenken.²⁴⁷ Gefechtsdienst im Feldwebellehrgang wird als Ausbildung und Handlungstraining in kleinen Lernschritten angesehen, welches sich auf das Prinzip der Kombinierten Führer- und Truppenausbildung (KOFTRA) stützt. KOFTRA ist eine Kombination mehrerer Ausbildungsformen zu einem Ausbildungskonzept. Es wurde an der Panzertruppenschule entwickelt um den Ausbildungsstand des Führungsnachwuchses zu verbessern. „Die Ausbildung soll die Lerngruppe stets in die Lage versetzen, unter Rückgriff auf Bilder und eingeübte Lösungsverfahren, auch unbekannte Aufgaben lösen zu können. Der hierzu bevorzugte methodische Ansatz, exemplarisch mit Tiefe und Intensität auszubilden, erfordert Zeit, die durch thematische Bündelung von ‚Muss-Programmen‘ und einer zeitneutralen Parallelausbildung von ‚Soll-Programmen‘ gewonnen werden kann.“²⁴⁸ Das Muss-Programm des Gefechtsdienstes besteht beim Feldwebellehrgang aus dem Führungsprozess mit den Schwerpunkten Beurteilung der Lage, Entschlussfassung und Befehlsgebung. Das Soll-Programm bildeten im Untersuchungszeitraum die Ausbildungsteilgebiete Sicherung und Aufklärung, anhand derer der Führungsprozess exemplarisch erarbeitet wurde.²⁴⁹ „Durch **Stellen von Gefechtsbildern** ... werden die Soldaten in realitätsnahe Lagen gestellt, die ihnen beständig eigenverantwortliches Handeln in konkreten Situationen abfordern. Die Wiederholung führt zu Verhaltenssicherheit durch Automatisierung bestimmter Handlungsabläufe.“²⁵⁰ Aufbauend auf grundlegende Fähigkeiten im Gefechtsdienst aller Truppen, in der Handhabung von Waffen und Gerät sowie der Ausbildung in exemplarischen Situationen des Gefechts sollen die Teilnehmer den Führungsprozess verinnerlichen und ihn selbständig in wechselnden Situationen als

²⁴⁷ Siehe 2.2.2 und 2.2.4

²⁴⁸ Anweisung für die Truppenausbildung, Nr.8, 1999, S.1

²⁴⁹ Die USH strebt eine Änderung dieser Themen an und beabsichtigt, anstatt des Themas ‚Aufklärung‘ das Thema ‚Marsch‘ als Rahmenthema zur Erlernung des Führungsprozesses durchzuführen. Dazu müssen allerdings noch die materiellen Voraussetzungen in Form von Fahrzeugen geschaffen werden. Die konzeptionelle Umsetzung dieses Themas durch die Lehrgruppen war bereits im Untersuchungszeitraum kurz vor Abschluss der Entwicklungsphase.

²⁵⁰ Anweisung für die Truppenausbildung Nr.8. S.4

Gruppenführer anwenden. Dazu muss dem Ausbilder „Handlungsfreiheit“ gewährt werden, um Ausbildungsabschnitte verlängern, wiederholen oder auch überspringen zu können. Wesentlich ist, dass unter Einhaltung des Gesamtzeitansatzes für den Gefechtsdienst das als Ausbildungsziel vorgegebene Endverhalten erreicht wird, wobei taktische Lösungen nicht vorgegeben werden.²⁵¹

Der **ganzheitliche Ansatz** bezieht sich auf die Logik des Gesamtgeschehens. „Ziel ist es, den Soldaten bei der Lösung von Aufgaben zum Mitdenken und selbständigen Handeln zu bewegen und dabei sein Leistungs- und Vorstellungsvermögen zu fördern. Verschiedene Ausbildungsprogramme werden zu einem gesamt-taktischen Geschehen zusammengefasst, das dann wieder in geeignete Ausbildungsabschnitte gegliedert wird. Dadurch wird deutlich, dass jede Einzeltätigkeit grundsätzlich Teil eines Gesamtauftrages ist. Dies verlangt vom Ausbilder umfassendes Wissen um die Zusammenhänge der Ausbildung im Gefechtsdienst sowie Kreativität und Disziplin bei der Vermittlung einzelner Ausbildungsprogramme.“²⁵²

Dabei findet das **dialogische Prinzip** seine Anwendung. Es nutzt das Gespräch zur Lösung gestellter Aufgaben und ermöglicht dabei Team- bzw. Selbsterfahrung. „Die Aufgabenstellung ist so zu wählen, dass die Soldaten das Problem erkennen, die sich daraus ableitende Aufgabe akzeptieren, über das Problem nachdenken, das Problem analysieren, einen Plan fassen, den Plan ausführen, die Effektivität überprüfen und das Ergebnis durchdenken. Lösungswege sollen, wo immer möglich und zweckmäßig, im Dialog mit dem Ausbilder/der Gruppe erarbeitet werden. Die Schlussbetrachtung nach Ausführung des Auftrages hat zum Ziel, im Gespräch die Denk- und Handlungsmotivation der Soldaten in konkreten Situationen deutlich zu machen, ihre Erfahrungen und Erlebnisse sowie subjektiven Erkenntnisse zu erfassen und zu besprechen und so einen nachhaltigen Ausbildungserfolg zu sichern. Der Ausbilder stellt bei dieser Ausbildungsform die Aufgaben, setzt die Rahmenbedingungen, gibt Anregungen, leitet an und greift nur steuernd ein, wenn das Erreichen des Ausbildungszieles gefährdet wird. Er stimuliert motivierte Mitarbeit und Lösungskreativität.“²⁵³

Entsprechend dieser konzeptuellen Vorgaben besteht der Ablauf des Gefechtsdienstes aus folgenden Elementen:

²⁵¹ Ebd. S.3

²⁵² Ebd. S.4/5

²⁵³ Ebd. S.5

1. Grundsatzunterricht:

Die Teilnehmer lernen den Führungsprozess kennen und verstehen. Der Unterricht ist Teil des Kurssystems ‚Allgemeine Führungslehre‘ und wird durch die Ausbilder vor die weiteren Unterrichte und Ausbildungen des Gefechtsdienstes gelegt, um Grundlagen für die Folgeausbildung zu vermitteln.

2. Grundlagenvermittlung am Sandkasten :

„Die Sandkastenausbildung ist in den Formen des sandkastengestützten Unterrichts für das Vermitteln von Grundsätzen sowie der Sandkastenübung zum Bilderstellen und für die Vor- und Nachbereitung besonders gut geeignet und ein bewährtes Mittel, Vorstellungskraft zu entwickeln, theoretisches Wissen bei geringem Aufwand anzuwenden und bestimmte Handlungsabläufe zu üben/trainieren.“²⁵⁴ Das theoretische Wissen über den Führungsprozess wird bereits hier mit den praktischen Handlungsabläufen der Beurteilung der Lage, Entschlussfassung und Befehlsgebung verbunden.

3. Geländebegehung:

Sie „hilft, die im Sandkasten vermittelten Bilder in die Praxis umzusetzen. Sie ist Gefechtsausbildung ohne Waffen und Gerät, dient also dazu, die Ausbildung (im Gelände) vorzubereiten.“²⁵⁵ Die Geländebegehung schließt sich unmittelbar an die Sandkastenausbildung an. „Schwerpunkte sind die Erarbeitung und Besprechung von Lösungsansätzen und Verhaltensweisen, die Geländeerkundung, die Wahl von Räumen, Wegen und Stellungen, die vorbereitende Befehlsgebung und das Übertragen von Grundlagenwissen auf das Gelände.“²⁵⁶

4. Grundlagenvermittlung:

Die in der Sandkastenausbildung und Geländebegehung vermittelten Grundlagen und Handlungsansätze werden hier erstmals praktisch umgesetzt. „Das Führen der Gruppe ist vorbildhaft durch Hörsaalleiter und Stationsausbilder vorzumachen und zu erklären. (Diese Ausbildung) bereitet unmittelbar das Führungs- und Handlungstraining vor.“²⁵⁷

5. Führungs- und Handlungstraining im Gelände: „Der LT wendet die in der Grundlagenvermittlung erlernten Aufgaben als Führer einer Gruppe unter Anleitung an ... Das Führen der Gruppe ist durch den Hörsaalleiter und Stationsausbilder anzuleiten. Der LT wird als Führer einer Gruppe eingesetzt.“²⁵⁸

Ergänzt werden die praktischen Ausbildungen durch das schriftliche Führungs- und Handlungstraining. Es wird durch den Hörsaalleiter durchgeführt und bereitet die Teilnehmer auf die Führungsklausur vor. „Schwerpunkt ist das gemeinsame Erarbeiten der Beurteilung der Lage im Gefecht. Der LT sollte möglichst das Feststellen und Abwägen der Möglichkeiten sowie die Entschlussfassung anschließend im Selbststudium bearbeiten.“²⁵⁹

Weiterhin bearbeiten die Teilnehmer eine Probeklausur. „Schwerpunkt ist das Kennen lernen des Ablaufs der Führungsklausur unter der besonderen Berücksichtigung des Zeitbedarfs.“²⁶⁰

Die Lösungen sowie die Stärken und Schwächen der einzelnen Teilnehmer werden im Anschluss durch den Hörsaalleiter ausgewertet und mit den Teilnehmern besprochen.

²⁵⁴ Ebd. S.3

²⁵⁵ Ebd.

²⁵⁶ Ebd.

²⁵⁷ Lehrplan Feldwebellehrgang 2002, S.38

²⁵⁸ Ebd. S.40

²⁵⁹ Ebd. S.42

²⁶⁰ Ebd. S.47

Eine weitere Komponente des Gefechtsdienstes bildet die Ausbildungsaufgabe. Hierbei handelt es sich um eine Projektaufgabe²⁶¹, die entweder durch einzelne Teilnehmer oder durch Projektgruppen bearbeitet wird. „Der LT kann eine Ausbildung im Gruppenrahmen ... zielorientiert, fachlich fundiert und methodisch zweckmäßig vorbereiten, durchführen und nachbereiten ... Die Durchführung erfolgt parallel zur Führungsprüfung. Die Ausbildung sollte, angepasst an den Ausbildungsstand des LT, im Gelände durchgeführt werden. Wenn es der Ausbildungsstand zulässt, kann der LT eine gesamte Gruppe ausbilden.“ Des Weiteren erfolgt zu Beginn des Gefechtsdienstes eine Ausbildung im Fernmeldebetrieb.²⁶²

Bei den Unterrichten des Faches ‚Führung im Gefecht‘ handelt es sich um Grundsatzunterrichte²⁶³, in denen die Grundlagen der Truppenführung, taktische Begriffe und Regeln vermittelt werden. Außerdem erhält der Teilnehmer eine Vorstellung über die Zusammenarbeit der einzelnen Truppengattungen im Gefecht der verbundenen Waffen. Diese Unterrichte werden in die freien Zeiträume zwischen den praktischen Ausbildungen und Trainings gelegt.

Inhalte und Lernbereiche:

Die Daten der nachfolgenden Tabelle stammen aus den Unterrichtsbeobachtungen und zeigen typische Beispiele für die Veranstaltungen des Gefechtsdienstes, wie sie bereits oben in der didaktischen Konzeption genannt wurden.

Inhalte/Lernbereiche						
Unterrichtsform	Begriffe	Regeln	Kognitive Strategien und Problemlösen	Einstellungen	Motorische Fähigkeiten	Dauer
Grundsatzunterricht Führung im Gefecht	5	5		1		1 AS
Grundsatzunterricht Führungsprozess	4	12	7			4 AS
Grundlagenvermittlung am Sandkasten	15	24	11	2	2	4 AS
Geländebegehung	(4)	(3)	(4)	(1)	(1) ²⁶⁴	2 AS
Grundlagenvermittlung im Gelände	14	9	9	4	7	7 AS

²⁶¹ Siehe 3.3

²⁶² Die Kenntnisse und Fertigkeiten werden in der praktischen Ausbildung im Gelände benötigt. Der Teilnehmer lernt die Bedienung der Fernmeldemittel und Funkgeräte. (Vgl. Lehrplan Feldwebellehrgang, 2002)

²⁶³ Siehe 3.3

²⁶⁴ Bei den Geländebegehungen war es nicht immer möglich, die gesamte Lerngruppe zu beobachten, da die Arbeitsgruppen sich im Gelände verteilten und auch die Ausbilder zwischen diesen Gruppen pendelten. Die Beobachtungen bezüglich der Lernbereiche konnten also teilweise nur in Ausschnitten festgehalten werden.

Bei den vermittelten **Begriffen**²⁶⁵ des Gefechtsdienstes handelt es sich um taktische Begriffe und militärische Fachausdrücke sowie um taktische Zeichen, die es dem Teilnehmer ermöglichen, komplexe Themen und Sachverhalte präzise anzusprechen und diese in die Systematik der militärischen Organisation sowie des taktischen Führungswesens einordnen zu können. Es handelt sich um die Vermittlung des Systems Bundeswehr/Heer durch die Darstellung der Funktionen und Aufgaben der einzelnen Teilbereiche und deren Zusammenwirken in Übung und Einsatz sowie um die Vermittlung einer berufstypischen Fachsprache.

Taktische Zeichen aus den oben genannten Unterrichten.²⁶⁶



Bei den vermittelten **Regeln**²⁶⁷ handelt es sich um typische, in vielen Fällen standardisierte Verfahrens- und Handlungsabläufe. Diese leiten sich aus taktischen Einsatzgrundsätzen ab, sind zum überwiegenden Teil in Vorschriften und Weisungen festgehalten bzw. haben sich als zweckmäßige Verfahrensabläufe in der militärischen Praxis etabliert. Sie geben dem Teilnehmer eine Vorstellung davon, wie bestimmte typische Situationen im Gefecht ablaufen können und strukturieren dadurch die komplexen Handlungs- und Entscheidungszusammenhänge mit ihren vielfältigen Einflussfaktoren. Durch die Anwendung dieser Regeln soll dem Teilnehmer Handlungssicherheit auch in für ihn neuen und unsicheren Situationen ermöglicht werden. Diese Regeln werden, in Verbindung mit den bereits genannten Begriffen, zu einem Bedeutungssystem verbunden und bieten dem Teilnehmer die Möglichkeit, sich bestimmte Handlungsstrukturen anzueignen, bestimmte Abläufe,

²⁶⁵ Beispiele aus den genannten Unterrichten: Besondere Gefechtshandlungen, Aufklärung, Erkundung, Vorderer Rand der Verteidigung, Spähtrupp, Feldposten, Örtliche Überlegenheit, Ausweichen, Erreichen, Gewinnen, Nehmen, vorläufige Sicherung, örtliche Sicherung

²⁶⁶ Von links nach rechts: Spähtrupp, Panzergrenadiere, gepanzertes Fahrzeug. Weitere taktische Zeichen siehe Anlage 2/3. Taktische Zeichen dienen dazu, um Lagekarten und Stellungsskizzen mit eindeutigen Symbolen für Truppenteile und deren Bewegungsrichtung bzw. Zustand zu versehen.

²⁶⁷ Beispiele aus den genannten Unterrichten: Grundsätze der Besonderen Gefechtshandlungen und deren Zusammenhang mit den Gefechtsarten, Beurteilung des Geländes aufgrund der Feindlage und der eigenen Lage, Zusammenhang Kräfte, Raum und Zeit, Ablauf des Abmeldens bei der eigenen Sicherung, Ablauf der Befehlsausgabe im Gefecht, Ablauf des geschlossenen Sprungs über die Straße, Ablauf einer Geländeorientierung, Einsatzgrundsätze des Spähtrupps: Mögliche Aufträge an den Spähtrupp, Gliederung, Vorgehen und Verhalten des Spähtrupps, Verhalten der einzelnen Schützen im Spähtrupp, Einsatz eines Panzervernichtungstrupps, Einsatz der Waffen in der Feldpostenstellung, Geländeausnutzung, Umsetzen eines Befehls auf Gruppenebene, Einsatzmöglichkeiten von Sicherungsminensperren und Drahtsperrern.

Situationen und Handlungen in einen Gesamtzusammenhang einzuordnen oder einen bestimmten Handlungsablauf aufgrund eines Begriffes abzurufen.

Bei den **kognitiven Strategien**²⁶⁸ handelt es sich in erster Linie um Merkwörter und Schemata, welche die Anwendung der oben genannten Begriffe und Regeln erlauben. Die Teilnehmer werden zunächst von der Relevanz der Merkwörter überzeugt. Durch die gemeinsame Erarbeitung und die ständige Anwendung erfolgt eine vollständige Internalisierung, welche den Rückgriff und die Auswahl bestimmter Begriffe und Regeln zulässt sowie die Bearbeitung bestimmter, in den kognitiven Strategien enthaltener Prüffragen möglich macht. Sie dienen als Grundlage für die Durchführung von Standardaufgaben, die an die Funktion des Gruppenführers gebunden sind, sowie zur Bearbeitung praktischer Problemsituationen.

Bei den **zu lösenden Problemen**²⁶⁹ handelt es sich um relativ komplexe aber typische Situationen im allgemeinmilitärischen Handlungsspektrum eines Gruppenführers. Es sind Standardsituationen, die durch die Anwendung der oben beschriebenen kognitiven Strategien den Rückgriff auf bereits erarbeitete Wissensstrukturen und Verhaltensregeln und die Erkennung und Umsetzung von relevanten und bereits bekannten Problemlöseansätzen erlauben.²⁷⁰

Bei den thematisierten **Einstellungen**²⁷¹ handelt es sich um Normen und Wertvorstellungen der Ausbilder hinsichtlich der von ihnen erwarteten Eigenschaften an eine militärische Führungskraft. Die Ausbilder konfrontieren die Teilnehmer immer wieder in bestimmten

²⁶⁸ Wie zum Beispiel Schema Beurteilung der Lage (siehe 2.2.3), Befehlsschema (bei schriftlichen Befehlen: Lage: Feindlage/eigene Lage, Auftrag, Durchführung, Einsatzunterstützung, Führungsunterstützung. In der Grundlagenausbildung und auch später im Führungs- und Handlungstraining arbeiten die Ausbilder mit dem Dreiklang „Lageinformation ...“; „Meine Absicht ist es ...“; „Dazu befehle ich ...“ um unmittelbar und schnell einen mündlichen Befehl an die Gruppe zu geben. Dieser Dreiklang ist auch schon Bestandteil der Sandkastenausbildung und wird ständig wiederholt und geübt, Siehe auch Anlage 2), Gliederung Entschluss (Wer, tut was, wie, wann, wo, wozu? Vgl. auch Unterrichtsmappe Führung im Gefecht, 1991, Kapitel 3), Merkwort zum Erkunden einer Stellung: ASCHUFTA (Auftrag, Schussfeld, Untergrund, Feuerunterstützung, Tarnung, An- und Abmarschwege), Merkwort zum Befehl an den Alarmposten: LANGEMARK (Lage, Auftrag, Nachbarn, Grenzen, Eröffnung, Meldung, Ablösung, Rückwärtiger Raum, Kontakt), Merkwort zum geleiteten Feuerkampf: EREHZA (Einheit, Richtung, Entfernung, Hilfsziel, Ziel, Ausführungskommando), Merkwort zu den Allgemeinen Aufgaben im Einsatz: VASE (Verbindung, Aufklärung, Sicherung, Erkundung).

²⁶⁹ Wie zum Beispiel Entschlüsse für die jeweiligen Situationen fassen, Feindlagebeurteilungen durchführen und anschließend vortragen, Erkundung von Stellungen für den Feldposten in Arbeitsgruppen und Präsentation der Ergebnisse mit Begründung, Erkundung einer Stellung für den Alarmposten in Einzelarbeit und Präsentation des Ergebnisses mit anschließender Begründung, einen Marschbefehl auswerten, umsetzen und an die Gruppe weitergeben, Gruppe in der Gefechtsaufklärung einsetzen, gliedern und anschließend begründen.

²⁷⁰ Vgl. hierzu vor allem die didaktischen Modelle in 3.3

²⁷¹ Wie zum Beispiel die Vorstellung über militärisches Führen: „Wichtig für das militärische Führen ist rasches Handeln und Kühnheit.“ (BP 0603), Verantwortungsbewusstsein: „Der Gruppenführer ist immer im Mittelpunkt. Da wo der Feind ist, ist der Gruppenführer. Wer das nicht beherzigt, gehört nicht in diesen Hörsaal.“ (BP 0804), Selbständigkeit: „Jeder Spähtruppführer entscheidet eigenverantwortlich, wie er seine Gruppe gliedert und wie er den Auftrag durchführt.“ (BP 1704), Teamorientierung: „Nutzen Sie das Wissen und die Erfahrung der anderen Truppengattungen.“ (BP 1003), Motivation und Kontrolle: „Die Soldaten der Gruppe müssen mitdenken, und Sie müssen das kontrollieren.“ (BP 1103)

Situationen damit, welche Einstellungen und Kompetenzen ihrer Meinung nach notwendig sind, um erfolgreich zu handeln und ein guter militärischer Vorgesetzter zu sein.

Bei den **motorischen Fähigkeiten** handelt es sich um typische und charakteristische Tätigkeiten im Gefechtsdienst. Dabei geht es sowohl um die Vermittlung spezieller Tätigkeiten des Gruppenführers²⁷² als auch um die Vermittlung von Tätigkeiten des einzelnen Soldaten im Zusammenhang mit den Allgemeinen Aufgaben im Einsatz.²⁷³

3.1.2 Die Lehrgangseinheit ‚Schießen mit Handwaffen‘

Didaktische Konzeption:

Ziel dieses Faches ist es, dass die Teilnehmer eine Schießausbildung planen und durchführen können.²⁷⁴ Auch hier sind die Inhalte im Wesentlichen durch den Lehrplan determiniert. Die prüfungsrelevanten Unterrichte stehen im Vordergrund und werden durch nicht prüfungsrelevante Anteile ergänzt. Zunächst legen die Schießlehrer durch Grundsatzunterrichte²⁷⁵ die Basis für weiteres Lernen anhand praktischer Ausbildungen²⁷⁶, bei denen sie durch die Ausbilder unterstützt werden.

Ausbildung an Panzerabwehrhandwaffen und Einsatz von Kampfmitteln/Ladetätigkeiten und Anschlagarten Panzerfaust 3:

„Die beiden Ausbildungsinhalte sind als Ausbildertrainings durch je eine Ausbildungsgruppe (2-3 LT) vorzubereiten und durchzuführen. Dabei soll jeder LT einer Arbeitsgruppe das gesamte Ausbildungsthema kennen. In der praktischen Durchführung können sich die LT dieses Thema inhaltlich teilen.“²⁷⁷

Ausbildung an Panzerabwehrhandwaffen und Einsatz von Kampfmitteln/Schießen mit der Panzerfaust 3:

Diese Ausbildung baut auf der vorangegangenen auf. Sie wird als Ausbildertraining durchgeführt. „Das Ausbildungsthema ist an 2 Lehrgangsteilnehmer als Lehrprobe zu vergeben und halbhörsaalweise durchzuführen. Die Ausbildung ist als Lehrprobe zeitlich auf bis zu 90 Minuten pro Lehrgangsteilnehmer festzusetzen. Geplant sind je Lehrprobe bis zu 3 Ausbildungsstunden, d.h., die restliche Zeit dient der Vor- und Nachbereitung.“²⁷⁸

Waffen- und Munitionswirkung /Zusammenwirken der Teile, Wirkungsweise der Sicherungen:

Hier vermitteln die Teilnehmer als Ausbilder ihrer Lerngruppe technisches Detailwissen über die Funktion der Handwaffen und Panzerabwehrhandwaffen.

²⁷² Wie zum Beispiel das schnelle Mitschreiben eines Befehls oder das Anfertigen einer Skizze.

²⁷³ Wie zum Beispiel das Beziehen einer Stellung für die vorläufige Sicherung, die Annäherung an einen Waldrand oder den Ausbau einer Stellung für den Feuerkampf.

²⁷⁴ Siehe 2.2.4

²⁷⁵ Siehe 3.3

²⁷⁶ Siehe 3.3

²⁷⁷ Lehrplan Feldwebellehrgang, 2002, S.61

²⁷⁸ Ebd., 2002, S.62

Ausbildung an Simulatoren/Einweisung in die Bedienung AGSHP/Basisschießausbildung/Ausbildung im Erkennen und Beseitigen von Schießfehlern:

Die Ausbilder stellen den Simulator vor, vermitteln sein Funktionsprinzip sowie Grundkenntnisse in der Bedienung der Ausbildungsstation. Weiterhin bilden sie die Teilnehmer darin aus, wie sie die Anlage nutzen können, um die Schießfertigkeit ihrer Soldaten zu überprüfen, Schießfehler zu erkennen und abzustellen.

Ausbildung an Simulatoren/AGDUS Handwaffen: Die Ausbilder vermitteln technisches Wissen zur fehlerfreien Bedienung und Anwendung des Duellsimulators. Dadurch sollen die Teilnehmer ein umfassendes Basiswissen über den Simulator erhalten, um selbst als Ausbilder dieses Gerätes eingesetzt werden zu können.

Schulschießen/Schießordnung, Einweisung in die Örtlichkeiten, Aufbauorganisation:

„Die Ausbildung ist in der ersten Woche des Anteils Schießausbilder durchzuführen und soll dem LT die Besonderheiten und Abläufe auf der jeweiligen StOSchAnl²⁷⁹ verdeutlichen. Eine praktische Einweisung in die Schießordnung und Aufbauorganisation im Hinblick auf die Prüfungsaufgaben hat zu erfolgen. Dazu ist die Ausbildung als Ausbilderlehrrübung durchzuführen, in der insbesondere die Prüfungskriterien der praktischen Prüfung im Schießausbilderteil dargestellt werden. Die geschossene Übung darf nicht mehr als Prüfungsaufgabe verwendet werden.“²⁸⁰

Weiterhin unterstützen die Ausbilder die Truppenfachlehrer bei der Ausbildung ‚Justieren Gewehr G36‘, bei der Durchführung der praktischen Prüfungen im Fach ‚Schießen mit Handwaffen‘, der schriftlichen Erfolgskontrolle sowie der Organisation der praktischen Ausbildungsvorhaben.

Inhalte und Lernbereiche:

Die Daten der nachfolgenden Tabelle stammen aus den Unterrichtsbeobachtungen und zeigen typische Beispiele für die Veranstaltungen des Faches ‚Schießen mit Handwaffen‘, wie sie bereits oben in der didaktischen Konzeption genannt wurden.

Inhalte/Lernbereiche						
Unterrichtsform	Begriffe	Regeln	Kognitive Strategien und Problemlösen	Einstellungen	Motorische Fähigkeiten	Dauer
Waffen/Geräteausbildung	3	8		1	7	2 AS
Grundsatzunterricht	5	10		4		2 AS
Ausbilderlehrrübung	12	21	3	3	9	3 AS

²⁷⁹ Standortschießanlage

²⁸⁰ Lehrplan Feldwebellehrgang, 2002, S.63

Bei den vermittelten **Begriffen** handelt es sich vor allem um technische Begriffe²⁸¹ bzw. militärische Fachausdrücke aus dem Bereich der Schießlehre, der Schießsicherheit, der Konzeption der Schießausbildung sowie der Ablauf- und Aufbauorganisation.²⁸²

Bei den vermittelten **Regeln**²⁸³ handelt es sich um standardisierte Methoden und Verfahrensabläufe, die in den Vorschriften zur Durchführung des Schießens detailliert festgehalten sind. Sie haben handlungsleitenden Status und sind, die örtlichen Gegebenheiten der jeweiligen Schießanlage bzw. des Truppenübungsplatzes berücksichtigend, als Gesetze und Weisungen aufzufassen. Sie dienen vor allem dazu, die Sicherheit während des Schießens aufrecht zu erhalten und die Gefährdung beteiligter Personen zu verhindern. Des Weiteren beinhalten sie vorgeschriebene und in der Ausbildungspraxis etablierte Verfahrensweisen und Methoden, die dem Teilnehmer zeigen, wie man vor allem Rekruten die Inhalte der Schießlehre und der Schießtechnik an unterschiedlichsten Waffen vermitteln kann. Außerdem beinhalten sie Aussagen zur Systematik und Organisation der Schießausbildung und verdeutlichen dadurch den Teilnehmern die dahinter stehende didaktisch-methodische Konzeption, so dass diese ihre Ausbildung bzw. ihr Schießen in diese Systematik einordnen können.

Bei den **kognitiven Strategien**²⁸⁴ handelt es sich um Schemata und Abläufe, die dem Teilnehmer ermöglichen sollen, Fehler und Versäumnisse bei der Vorbereitung praktischer Ausbildungen bzw. bei der Planung von Schießvorhaben zu vermeiden. Hier handelt es sich vor allem um etablierte Verfahrenweisen der erfahrenen Ausbilder, aber auch um in Vorschriften und Weisungen festgehaltenen Organigramme, Strukturpläne und Prüflisten.

Bei den in der Schießausbildung zu lösenden **Problemsituationen** handelt es sich um typische Störungen und Schwierigkeiten, die während der Ausbildung bzw. beim Schießen vorkommen können.²⁸⁵ Die Lösungsansätze zu diesen Problemen sind überwiegend in Vorschriften festgehalten²⁸⁶ oder haben sich als Verfahren und Methoden in der

²⁸¹ Wie zum Beispiel Baugruppen und Anbauteile von Handwaffen, AGSHP (Ausbildungsgerät Schießsimulator Handwaffen und Panzerabwehrhandwaffen, AGDUS (Ausbildungsgerät Duellsimulator), Kompressor, Bedienerpult, Stellungswände, Schießanker, Kabelanschluss.

²⁸² Wie zum Beispiel Funktionspersonal, Zuweisung der Munition für Ausbildungszwecke, Erstausbildung, Ausbildung unter Anleitung, innere und äußere Sicherheit.

²⁸³ Wie zum Beispiel Verbote auf Standortschießanlagen, Aufgaben des Leitenden, Sicherheitsbestimmungen.

²⁸⁴ Wie zum Beispiel Ablauf und Vorbereitung des Schießens, Ablauf der Lerngruppenanalyse bezüglich des Ausbildungsstandes der Soldaten zur Planung der Waffenausbildung.

²⁸⁵ Zum Beispiel Beheben einer Störung an der Waffe oder an einem Gerät während des Schießens bzw. während der praktischen Ausbildung oder die Korrektur von Eintragungen in der Schießkladde.

²⁸⁶ Wie zum Beispiel das Verhalten bei nicht erfolgter Zündung einer Patrone (Blindgänger) oder auch die Verfahrensweise bei falschem Eintrag in die Schießunterlagen (so genannte Streichungen).

Ausbildungspraxis etabliert.²⁸⁷ Die Ausbilder konfrontieren die Teilnehmer mit diesen Situationen während der Ausbildung und erarbeiten mit ihnen mögliche Lösungsansätze.

Als **Einstellungen** thematisieren die Ausbilder vor allem die Wichtigkeit des Verantwortungsbewusstseins sowie der Verantwortungsbereitschaft der Teilnehmer hinsichtlich ihrer zukünftigen Funktion als militärischer Vorgesetzter im Zusammenhang mit dem Schießen sowie dem Umgang mit Waffen, Munition und Geräten.²⁸⁸ Weiterhin thematisieren die Ausbilder immer wieder, dass der Leitende des Schießens für den Ausbildungserfolg der Soldaten verantwortlich ist, wodurch sie die Teilnehmer an ihre pädagogische Verantwortung als Ausbilder erinnern.²⁸⁹

„Nur Sie müssen natürlich dran denken. Dann auch Fehler, Mängel erkennen, dass also der Schütze hier falsch am Anschusstisch sitzt, ja, der Aufsicht des nicht auffällt, muss ich als Leitender eingreifen. Weil, Sie wissen selber, es geht mit der Schießtechnik los, liegen schon mal falsch hinter der Waffe, ist schon mal nicht mehr der optimale Blick durch die Visiereinrichtung, dann führt er noch ein bisschen einen Schießfehler aus, leichten Knick in der Optik, und wenn er dann die Augen zumacht, dann kann's sein, dass er irgendwo hinschießt, wo er nicht des erfüllt, was er hier erfüllen soll. Mit dem Abkrümmen, mit der Atemtechnik, das gehört alles zusammen. Das macht 70% aus, 70% das der Soldat erfüllt. Und wenn Sie ihn da alleine lassen, dann hat er hier nicht dieses Erfolgserlebnis, das er haben sollte, wenn er hier bestanden runtergeht, nämlich, dass er jede Übung erfüllt. Des ist ihr Auftrag. Das ist das, was der Schütze hier mitnehmen soll, dass er hier erfüllt. Nicht nur beaufsichtigen, dass er hier mit der Munition keinen umnietet. Das ist nicht der Fall, sondern er soll hier diese Übung erfüllen. Und Sie müssen alles dafür tun, dass er es schafft.“ (BP 0403)

Bei den **motorischen Fähigkeiten** handelt es sich um die unterschiedlichsten Tätigkeiten im Zusammenhang mit der Waffenausbildung, dem Schießen oder auch dem Umgang mit Simulatoren. Dabei werden sowohl komplexe Abläufe in Verbindung mit den bereits genannten kognitiven Strategien, Regeln und Begriffen²⁹⁰ als auch einfache Handgriffe und Tätigkeiten vermittelt.²⁹¹

²⁸⁷ Wie zum Beispiel die Maßnahmen des Leitenden bei Schützen, die Angst vorm Brechen des Schusses (Mündungsknall) haben.

²⁸⁸ „Der Leitende überprüft selbst die Sicherheit an den Waffen.“(BP 1803). „Sie sind die Aufsicht beim Schützen und sie tragen für ihn die Verantwortung.“ (BP 1503)

²⁸⁹ Der Ausbilder betont, dass das Studium der Vorschriften zur Vorbereitung eines Schießens immer wichtig ist, auch wenn man bereits ein erfahrener Ausbilder und Leitender beim Schießen ist (BP 1803). Der Ausbilder weist die Soldaten darauf hin, dass sie bei ihm auch lernen sollen, verantwortungsvoll auszubilden, vor allem hinsichtlich einer systematischen und aufeinander aufbauenden Schießausbildung (BP 1603).

²⁹⁰ Wie zum Beispiel Ermittlung des mittleren Treffpunktes, Beseitigung einer Störung an einer Waffe, Anschießen der Waffen, Ausfüllen der Schießunterlagen.

²⁹¹ Wie zum Beispiel Bedienung einer Waffe, Ein- und Ausschalten sowie Inbetriebnahme des Simulators, Anschluss der Waffen an die Anlage.

3.1.3 Die Lehrgangseinheit ‚Innere Führung‘

Didaktische Konzeption:

In diesem Fach zeigt sich besonders deutlich das Lehrgangziel, dass die Teilnehmer im Anschluss an die Ausbildung zum Feldwebel in der Lage sein sollen, allgemein militärische Aufgaben als Vorgesetzter im Dienstgrad Feldwebel wahrnehmen und ihnen unterstellte Soldaten nach den Grundsätzen der Inneren Führung führen, ausbilden und erziehen zu können.²⁹² Neben den prüfungsrelevanten Inhalten der Soldatischen Ordnung und des Wehrrechts sowie weiteren ergänzenden Anteilen²⁹³ besteht das Fach Innere Führung aus den Seminaren der Allgemeinen Führungslehre. Im Untersuchungszeitraum sind die Seminare Führungsprozess²⁹⁴, Führungskompetenzen und Schlüsselqualifikationen, Integrationskonzept der Inneren Führung sowie Kreativität und Teamarbeit im Aufgabenbereich der Hörsaalleiter verblieben. Des Weiteren gestalten die Ausbilder die politische Bildung durch die ‚Aktuelle Truppeninformation‘. Diese besteht aus einem täglichen morgendlichen Kurzvortrag des aktuellen tagespolitischen Geschehens durch den jeweils eingeteilten Hörsaaldienst. Weiterhin erhalten die Teilnehmer Arbeitsaufträge: „Jeder Lehrgangsteilnehmer sollte mit einem Thema beauftragt werden und dieses selbständig vor- und aufbereiten.“²⁹⁵ Es handelt sich in der Praxis um Projekte in Gruppen- oder Einzelarbeit, die durch die Teilnehmer in Unterrichtsform vorgetragen werden. Ziel ist es, dass die Teilnehmer sich gegenseitig über tagespolitische Themen informieren und dabei ihren „allgemeinen Bildungsstand sowie (ihre) Kommunikations- und Diskussionsfähigkeit“²⁹⁶ schulen. „Der LT kann zu aktuellen tagespolitischen Vorgängen Stellung beziehen und diese im Gespräch und in der Diskussion vertreten.“²⁹⁷ Der Hörsaalleiter vergibt in Absprache mit den Teilnehmern die Themen, betreut das Erstellen der Konzepte, bespricht den Unterricht mit dem Hörsaal und leitet die entstehenden Diskussionen zum Thema.

²⁹² Siehe 2.2.4f

²⁹³ Siehe 2.3.3 und 2.3.4; Diese werden in der folgenden Analyse nicht berücksichtigt, da sie durch Truppenfachlehrer bzw. andere Dozenten vermittelt werden.

²⁹⁴ Siehe 3.2.1

²⁹⁵ Lehrplan Feldwebellehrgang, 2002, S.98

²⁹⁶ Ebd.

²⁹⁷ Ebd.

Inhalte und Lernbereiche:

Die Daten der nachfolgenden Tabelle stammen aus den Unterrichtsbeobachtungen und zeigen typische Beispiele für die Veranstaltungen des Faches ‚Innere Führung‘, wie sie bereits oben in der didaktischen Konzeption genannt wurden.

Inhalte/Lernbereiche						
Unterrichtsform	Begriffe	Regeln	Kognitive Strategien und Problemlösen	Einstellungen	Motorische Fähigkeiten	Dauer
Integrationskonzept	8	8		7		2 AS
Führungskompetenz/SQ	7	3		4		2 AS
Kreativität/Teamarbeit	2	8	8	8	7	3 AS

Bei den **Begriffen** handelt es sich sowohl um bundeswehrspezifische Fachausdrücke im Zusammenhang mit dem Konzept der ‚Inneren Führung‘²⁹⁸ als auch um pädagogische, soziologische oder psychologische Grundbegriffe²⁹⁹, welche im Kurssystem ‚Allgemeine Führungslehre‘ vermittelt werden.

Die **Regeln** verbinden die bereits genannten Begriffe zu Bedeutungssystemen, die sich sowohl auf das Verständnis der ‚Inneren Führung‘³⁰⁰ als auch auf die Abläufe und Methoden hinsichtlich der Zusammenarbeit sowie der Mitarbeiterführung in den Streitkräften beziehen.³⁰¹

Die **kognitiven Strategien** und das **Problemlösen** sind hier nicht der eigentliche Gegenstand des Unterrichtshandelns, sondern Mittel zum Zweck. Die Teilnehmer sollen sich anhand problematischer Situationen alleine oder gemeinsam bestimmte Lösungsstrategien erarbeiten und Aufgaben lösen. Damit soll ihnen die Relevanz der thematisierten Methoden zur Mitarbeitermotivation, zur Teambildung oder zur Kreativität für ihr eigenes berufliches Handeln bewusst gemacht werden.³⁰²

Bei den **Einstellungen** handelt es sich um die Thematisierung von Grundrechten und –werten hinsichtlich der freiheitlich-demokratischen Grundordnung³⁰³, um Normen- und Werte

²⁹⁸ Wie zum Beispiel Integrationskonzept, Legitimation, Inneres Gefüge, Innere Ordnung.

²⁹⁹ Wie zum Beispiel Kompetenz, Schlüsselqualifikation, Synergie, Team, Sozialisation.

³⁰⁰ Ablauf der Integration der Inneren Führung, Systematik und Zusammenhang der Inneren Führung als Unternehmenskultur der Bundeswehr, System der externen und internen Integration.

³⁰¹ Merkmale militärischer Führung, Sozialisationsprozesse in Gruppen, Kommunikationsregeln.

³⁰² Wie zum Beispiel die Prozesse der Problembearbeitung in Verbindung mit Gruppenprozessen, der Bau einer Brücke aus einfachen Materialien unter Zeitdruck mit anschließender Präsentation der Ergebnisse oder das Entfernungsschätzen als Einzelarbeit sowie anschließend als Gruppenarbeit.

³⁰³ „Die Freiheiten, die wir in Deutschland haben, müssen geschützt und verteidigt werden.“ (BP 1403)

bezüglich der Vorstellung des ‚Staatsbürgers in Uniform‘³⁰⁴ und die von den Ausbildern erwarteten Eigenschaften des Soldaten in der Auftragstaktik.³⁰⁵ Auch zeitgemäße Führungs- und Motivationsmethoden und deren Anwendung im Militär werden in den Unterrichten durch die Ausbilder dargestellt.³⁰⁶ Ebenso werden durch sie das Menschenbild und die damit zusammenhängenden Konsequenzen für Führung und Ausbildung thematisiert.³⁰⁷

Bei den vermittelten **motorischen Fähigkeiten** handelt es sich vor allem um Verbesserungsvorschläge der Ausbilder hinsichtlich der Mimik, Gestik und Rhetorik der Teilnehmer im Zusammenhang mit Präsentationen vor der Gruppe.

3.1.4 Der Zusammenhang zwischen Inhalten, Lehrgangseinheiten und Wissensbereichen

Der in der Konzeption der lernzielorientierten Führungskräfteausbildung geforderte ganzheitliche Ansatz³⁰⁸ ist in allen Lehrgangseinheiten zu erkennen. Es werden, unabhängig davon ob es sich um Unterrichte oder praktische Ausbildungen handelt, sowohl affektive, sozialemotionale, geistige und moralische Bereitschaften, Fähigkeiten und Einstellungen der Teilnehmer durch das Unterrichtshandeln der Ausbilder angesprochen. Dennoch lassen sich den dargestellten Lehrgangseinheiten bestimmte Wissensbereiche zuordnen, deren Vermittlung beim Unterrichtshandeln der Lehrenden im Vordergrund stehen. Die Ziele des Feldwebellehrganges, die bisher beschriebenen didaktischen Konzeptionen sowie die dargestellten Inhalte zeigen, dass vor allem die Weitergabe von Handlungswissen und die Entwicklung und Anwendung von Handlungskompetenzen³⁰⁹ beabsichtigt werden. Zur Entwicklung und Anwendung von Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz sowie personaler Kompetenz³¹⁰, müssen die Teilnehmer auf folgende Wissensbereiche zurückgreifen können:

- geistig selbständiges Handeln durch **Fachwissen**
- instrumentelles selbständiges Handeln durch **Methodenwissen**
- kommunikativ und kooperativ selbständiges Handeln durch **soziales Wissen**
- reflexiv selbständiges Handeln durch **personales Wissen**

³⁰⁴ Vgl. von Rosen, 2004

³⁰⁵ „Wir wollen keine sturen Kampfmaschinen, sondern Soldaten, die mitdenken.“ (BP 1403)

³⁰⁶ Der Ausbilder betont, dass Gruppen viele Vorteile haben, die zur Erfüllung militärischer Aufgaben genutzt werden können. (BP 0704)

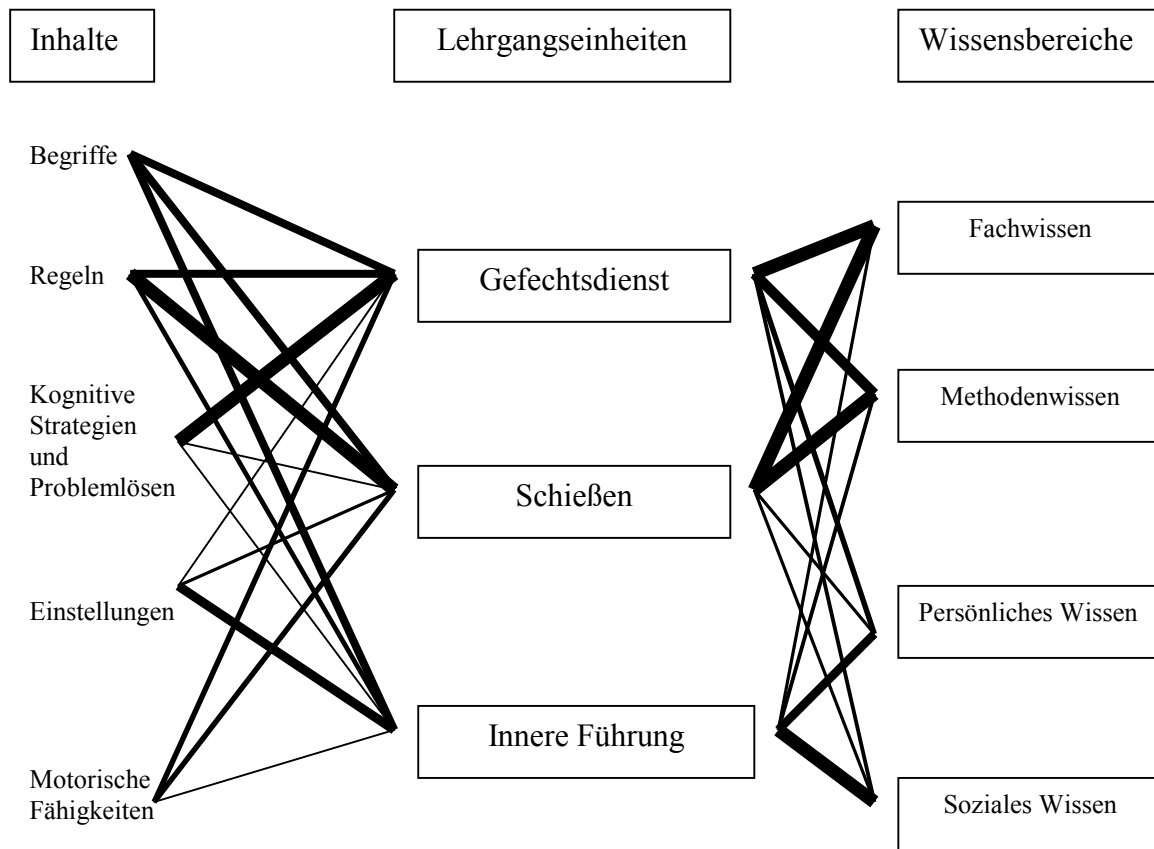
³⁰⁷ „Ziel ist der einsatzbereite Soldat, der weiß, warum er dient, der weiß, warum er was macht.“ (BP 1403)

³⁰⁸ Siehe 2.2.1

³⁰⁹ Handlungskompetenzen werden verstanden als Dispositionen der Person, selbstorganisiert handeln zu können und auf weitere Kompetenzen zurückgreifen zu können. Vgl. Erpenbeck/Heyse, 1999

³¹⁰ Vgl. ebd.

Der Zusammenhang zwischen Inhalten, Lehrgangseinheiten und Wissensbereichen



Fachliches Wissen und Methodenwissen werden besonders in den Fächern ‚Gefechtsdienst‘ und ‚Schießen mit Handwaffen‘ angesprochen und stehen hier eindeutig im Vordergrund. Die Teilnehmer sollen die Organisation der Bundeswehr/des Heeres und die Merkmale und Funktionen der einzelnen Teilbereiche sowie die Konzeption ihrer Zusammenarbeit in Übung und Einsatz kennen lernen. Des Weiteren sollen sie in die Lage versetzt werden, aufgrund fachlicher Kenntnisse und Fertigkeiten Probleme zu lösen und ihre Handlungsfähigkeit als Führungskraft herzustellen oder diese zu erhalten sowie eine zweckmäßige und lagegerechte Führung ihrer unterstellten Soldaten sicherzustellen. Außerdem sollen sie lernen, ihre Tätigkeiten, Aufgaben und Lösungen methodisch kreativ zu gestalten und ihr Vorgehen zu strukturieren, um Ausbildungsvorhaben vorbereiten, durchführen und auswerten zu können. Im Bereich der ‚Inneren Führung‘ wird deutlich, dass die Vermittlung berufsspezifischer Einstellungen, Normen und Werte sowie die Ingangsetzung und Unterstützung einer selbstreflexiven, individuellen Entwicklung im Vordergrund steht. Die Teilnehmer sollen sich über sich selbst und ihre Rolle als zukünftiger Vorgesetzter und Führungskraft bewusst werden. Zwar werden auch hier Fach- und Methodenwissen vermittelt, ebenso wie es in den Fächern ‚Gefechtsdienst‘ und ‚Schießen‘ auch zur Thematisierung von Einstellungen und

personalen Dispositionen kommt. Die Vermittlung sozialen und personalen Wissens ist allerdings im Fach ‚Innere Führung‘ der eigentliche Zweck des Unterrichtshandelns. Die Teilnehmer sollen hier lernen, sich mit anderen kreativ auseinanderzusetzen, um sich gruppen- und beziehungsorientiert verhalten zu können. Außerdem sollen sie die Möglichkeit erhalten, sich selbst einzuschätzen, positive Einstellungen, Werthaltungen, Motive und Selbstbilder hinsichtlich des Soldatenberufes zu entwickeln sowie ihre eigenen Stärken und Schwächen kennen zu lernen.

3.1.5 Die Struktur der Lehrveranstaltungen

Unabhängig von den jeweiligen Lehrgangseinheiten lässt sich das Bestreben der Ausbilder feststellen, ihre Unterrichte, Ausbildungen und Trainings, in denen ausschließlich sie selbst als Lehrende handeln³¹¹, in einer bestimmten Form und Struktur durchzuführen:

Durchführung der Unterrichte							
Unterrichtsform	Ritual	Inhalt Ziel Zweck	Informationen zur Durchführung	Beteiligung Aktivierung der Teilnehmer	Zusammen- fassungen/ Wieder- holungen	Lernziel- kontrollen	Dauer
Grundsatzunterricht Führung im Gefecht	1	3	1	12	2	4	1 AS
Grundsatzunterricht Führungsprozess	3	3	4	33	6	3	4 AS
Grundlagenvermittlung am Sandkasten	1	2	6	60	5	8	4 AS
Geländebegehung	3	4	5	(14) ³¹²	4	5	2 AS
Grundlagenvermittlung im Gelände	2	9	9	40	10	6	7 AS
Waffen/Geräteausbildung	1	4	4	28	2	4	2 AS
Grundsatzunterricht	1	3	5	10	4	2	2 AS
Lehrvorführung	3	2	4	20	4	4	3 AS
Integrationskonzept	1	6	2	14	5	2	2 AS
Führungskompetenz/SQ	1	4	3	11	1	2	2 AS
Kreativität/Teamarbeit	2	3	4	17	4	3	3 AS

Jeder Unterricht bzw. jede Ausbildung beginnt mit dem **Ritual** der Meldung. Sobald der Ausbilder den Hörsaal betritt, lässt der eingeteilte Hörsaaldienst die Teilnehmer aufstehen und meldet militärisch die Vollzähligkeit der Lerngruppe. Diese Meldung hat drei Funktionen: sie dient zunächst der Informationsweitergabe. Der Ausbilder möchte wissen, ob die Lerngruppe

³¹¹ Der Lehrgang enthält auch Veranstaltungen, in denen die Teilnehmer als Lehrende fungieren, siehe hierzu 3.3.

³¹² Bei den Geländebegehungen war es nicht immer möglich, die gesamte Lerngruppe zu beobachten, da die Arbeitsgruppen sich im Gelände verteilten und auch die Ausbilder zwischen diesen Gruppen pendelten. Die Beobachtungen bezüglich der Beteiligung der Teilnehmer (wie auch der angesprochenen Lernbereiche, siehe oben) konnten also teilweise nur in Ausschnitten festgehalten werden.

vollzählig ist bzw. was die abwesenden Teilnehmer gerade machen. Des Weiteren sollen sich die jeweils eingeteilten Hörsaaldienste im Melden üben, da dies zu den grundlegenden Verhaltensweisen des Soldaten gehört. Auch wenn Dienstaufsicht in einem der Hörsäle erscheint, meldet der jeweilige Ausbilder, es sei denn, die Dienstaufsicht verzichtet darauf. Weiterhin wird das Ritual der Meldung angewendet, wenn ein Teilnehmer ein Arbeitsergebnis vor der Gruppe vorträgt. Dies findet sowohl im Hörsaal als auch im praktischen Dienst statt. Bei der Grundlagenvermittlung im Gelände finden die Meldungen an den Hörsalleiter zu Beginn des Ausbildungstages statt. Die dritte Funktion der Meldung ist, dass sie deutlich den Unterrichtsbeginn signalisiert. Sie beendet Pausengespräche und Diskussionen und zeigt allen, dass es jetzt losgeht.

Die Ausbilder legen in allen Unterrichten großen Wert darauf, dass sie zu Unterrichtsbeginn detailliert den **Inhalt**, die **Ziele** und den **Verwendungszweck** („Wozu brauchen Sie diese Ausbildung?“) bekannt geben. Während der länger dauernden Unterrichte nehmen sie immer wieder Bezug auf diese Inhalte, auf Ziele und den Ausbildungszweck.

Zum Unterrichtsbeginn stellen die Ausbilder ebenfalls detailliert in Form einer Gliederung bzw. eines gedachten Verlaufes dar, wie sie sich den Ablauf der Veranstaltung gedacht haben und wie sie die genannten Ziele erreichen wollen. Bei längeren Unterrichten oder Ausbildungen kommen diese Anweisungen und **Informationen zur Durchführung** auch zwischendurch, wenn es zum Beispiel darum geht, Arbeitsaufträge zu vergeben bzw. Gruppen einzuteilen. Diese Informationen zur Durchführung sowie die Darstellung der Ziele, Inhalte und des Ausbildungszwecks unterstützen sie bei Unterrichten im Hörsaal durch visuelle Darstellungen.

Die **Beteiligung und Aktivierung** der Teilnehmer war in allen Veranstaltungen hoch. Dazu ist zu sagen, dass mit Beteiligung oder Aktivierung sowohl verbale Äußerungen als auch motorische Aktivitäten gemeint sind, die im Zusammenhang mit dem Ausbildungsthema erfolgten.

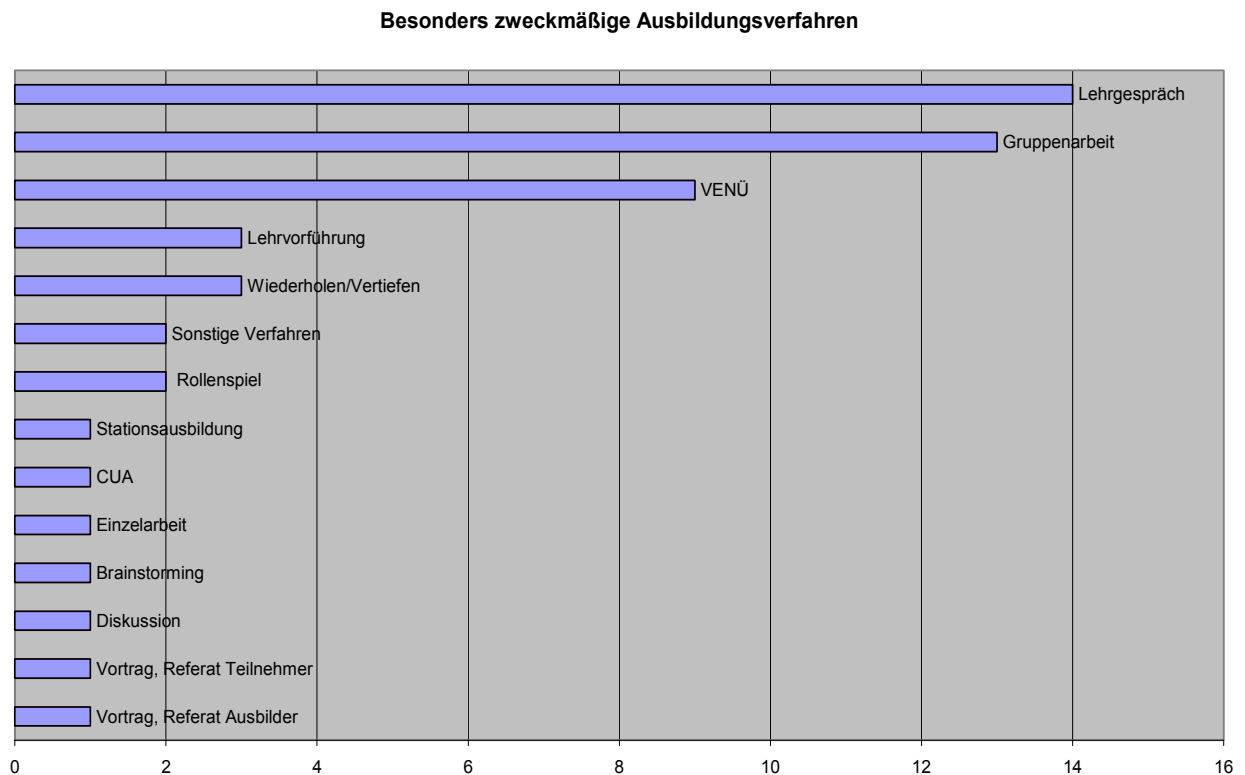
Zusammenfassungen und Wiederholungen wichtiger Inhalte³¹³ setzten die Ausbilder sowohl während der Veranstaltung aber auch noch einmal am Schluss ein, wobei sie auch Ausblicke auf die nächsten Veranstaltungen gaben.

Lernzielkontrollen fanden in mündlicher Form im Zuge der dialogischen Erarbeitung des Themas beziehungsweise durch das Nachmachen bestimmter Tätigkeiten statt. Weiterhin setzten die Ausbilder mündliche und schriftliche Lernzielkontrollen am Ende der Veranstaltungen ein, um das Erreichen der Lernziele stichprobenartig zu überprüfen.

³¹³ Vor allem betonten die Ausbilder prüfungsrelevante Sachverhalte und stellten diese deutlich heraus.

3.2 Verwendete Methoden und Medien der Ausbilder

3.2.1 Bevorzugte Ausbildungsverfahren und die Begründung für deren Anwendung



Die Übersicht zeigt die Fragebogenergebnisse hinsichtlich der Ausbildungsverfahren³¹⁴, die durch die Ausbilder zur Bewältigung ihres Aufgabenbereiches als besonders zweckmäßig bewertet wurden. Ergänzt man diese Ergebnisse mit den Begründungen der Ausbilder für ihre Methodenwahl³¹⁵ bei den am häufigsten eingesetzten Verfahren sowie durch weitere Resultate aus den Beobachtungen und Interviews, so ergibt sich ein sehr differenziertes und umfassendes Bild von den Absichten, die die Ausbilder mit dem Einsatz bestimmter Methoden verfolgen und von ihrer Vorstellung bezüglich der Gestaltung des Lehr-Lern-Prozesses.

Das **Lehrgespräch**³¹⁶ wird durch das dialogische Prinzip³¹⁷ in allen Lehrgangseinheiten und nahezu allen Unterrichtsformen³¹⁸ angewendet. In dieser Form erscheint das Lehrgespräch

³¹⁴ Vgl. Pätzold, 1993 sowie Ruschel, 1999

³¹⁵ Im Folgenden in Kursivschrift.

³¹⁶ Auch Unterrichtsgespräch, Themengespräch, sokratische Lehrmethode. Vgl. Portner/Kramer, 1979 sowie Aschersleben, 1999

³¹⁷ Siehe 3.1.1

³¹⁸ Siehe 3.3

zum einen sicherlich als die klassische, instruierende Ausbildungsform³¹⁹, die durch *Anschaulichkeit*³²⁰ dozentenorientiert Wissen vermittelt, *Grundlagen schafft* und durch das *Stellen von Bildern* Zugang zu bestimmten Wissensbereichen ermöglicht. Gleichzeitig wird allerdings deutlich, dass den Ausbildern die *Einbindung der Teilnehmer* und das gemeinsame Erarbeiten des Stoffes wichtig sind. Sie wollen *Verständnis erzeugen* und die gefundenen Lösungen in einen übergeordneten Rahmen einordnen. Selbständigkeit und die *selbständige Erarbeitung von Wissensbereichen* durch die Konfrontation mit Fragestellungen und Problemsituationen sowie deren schrittweise, gemeinsame Erarbeitung werden angestrebt. *Lösungen sollen nicht vorgebetet, sondern selbst gefunden werden.* Die Ausbilder möchten die *Lernenden fördern, indem sie sie herausfordern, selbst zu denken und zu handeln.* Die *Teilnehmer sollen kritisch sein und Dinge hinterfragen.* Das *Belegen der Aussagen* soll vermeiden, dass sowohl Teilnehmer als auch Ausbilder Dinge behaupten, die sie nicht nachweisen können.³²¹ Das ‚*Wissen verbinden mit praktischem Tun*‘ ist vor allem auf die Lehrgespräche zu beziehen, die im Rahmen der Sandkastenausbildung³²² stattfinden. Denn dort werden die Teilnehmer aufgefordert, praktisch zu handeln und ihre Entschlüsse und Befehle anhand der Sandkastendarstellung sofort nach Erarbeitung der Grundlagen umzusetzen. Insofern handelt es sich hier bereits um eine Vorform des praktischen Handlungstrainings. Die Ausbilder versuchen, die Vorzüge des Lehrgesprächs zu nutzen und die *Erfahrungen aller Teilnehmer mit in die Unterrichte einzubeziehen*, sei es durch das eigentliche Lehrgespräch oder andere Ausbildungsformen. Damit aktivieren sie die Teilnehmer und entlasten sich selbst bei der Erarbeitung des Stoffes. Durch das dialogische Prinzip wird allerdings auch eine Evaluation des Lernprozesses möglich. *Lernzielkontrollen* in Form von Rückfragen sind typisch. Sie ermöglichen auch das *Richtigstellen falsch verstandener Ausbildungsinhalte.*

Die **Gruppenarbeit**³²³ als Form des Lernens³²⁴ hat bei den Ausbildern sowohl inhaltliche als auch sozial-kooperative Funktion. Es soll sowohl *Wissen erarbeitet* als auch Schlüsselqualifikationen und Handlungskompetenzen³²⁵ wie *Team-, Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit trainiert werden.* Neben der ‚Sache‘ geht es den Ausbilder darum,

³¹⁹ Vgl. Aschersleben, 1999

³²⁰ Vor allem durch die Visualisierung und Erläuterung von Begriffen und Regeln, siehe 3.1.1 bis 3.1.4.

³²¹ Der Nachweis wird durch die Fakten der den Unterrichten und Ausbildungen zugrunde liegenden zentralen Dienstvorschriften, Anweisungen und Befehle sowie weiterer Literatur und Quellenangaben sichergestellt. Die Ausbilder verweisen zu Beginn jeder Ausbildung auf ihre benutzten Quellen zur Unterrichtsvorbereitung. Siehe auch 6.2

³²² Siehe 3.3

³²³ Auch Kleingruppenarbeit, Gruppengespräch. Vgl. Portner/Kramer 1979. Diese fand sowohl bei den Unterrichten im Hörsaal als auch bei den praktischen Ausbildungen und Trainings ihre Anwendung.

³²⁴ Vgl. Renkl, 1997

³²⁵ Vgl. Müller/Stürzl, 1990; Wilsdorf, 1991

dass sich die Teilnehmer kennen lernen, sich über ihre bisherigen Erfahrungen austauschen und dass sie lernen, gemeinsam auf ein Ziel hinzuarbeiten und Ziele zu erreichen. Es handelt sich somit um die Anwendung des didaktischen Prinzips der Integration.³²⁶ Es sollen sowohl fachliche als auch soziale Inhalte sowie Methoden und Kompetenzen vermittelt werden. Die Ausbilder erwarten durch den Einsatz des Mittels Gruppenarbeit einen *Erfahrungs- und Wissensaustausch* zwischen den Teilnehmern, die ja verschiedenen Teilbereichen des Heeres angehören. Durch diesen ‚*Blick über den Tellerrand*‘ sollen sich *die Teilnehmer kennen lernen*, sie sollen ihre *Integrationsfähigkeit schulen* und sie sollen sich dabei helfen, *ihre unterschiedlichen Wissensstände anzugleichen*. Den Ausbildern ist wichtig, dass die Teilnehmer sich durch die Gruppenarbeit mit ihrer eigenen *Identität* auseinandersetzen und diese *in die Gruppe einbringen*. Daneben ist mit der Gruppenarbeit immer auch eine *Präsentation* verbunden, die die *Kommunikationsfähigkeit der Teilnehmer schulen* soll.

Die klassische Form des VENU³²⁷ (Vormachen, Erklären, Nachmachen, Üben) zeigt sich in der Praxis des Feldwebellehrganges bei den Ausbildertrainings der Teilnehmer bzw. bei den Ausbildungen an Waffen und Gerät, bei denen die Ausbilder direkt Wissensinhalte vermitteln:

Der Ausbilder nennt Thema, Zeit und Ziel der Ausbildung und lässt die Teilnehmer einen leichteren Anzug herstellen. Anschließend sammeln sich die Teilnehmer um den Ausbilder. Dieser steht an der Justiertvorrichtung für das Gewehr G 36. Er befestigt das G 36. Anschließend zeigt er Einzelheiten und erklärt technische Details, indem er Bauteile zeigt und erklärt, wie sie funktionieren. Dies wiederholt er mit anderen Einzelteilen (Kollimator). Anschließend erläutert er im Gespräch weitere technische Details und geht auf Wissen der Teilnehmer aus den Unterrichten und ihrer Erfahrung während des Schießens ein. Er erläutert den Teilnehmern genau, wozu sie diese Ausbildung brauchen. Anschließend teilt er Gruppen ein. Das Justieren des Gewehrs wird durch alle Teilnehmer selbst als Schütze und/oder Aufsicht beim Schützen unter Überwachung und Anleitung des Ausbilders durchgeführt. (BP 1504)

Hier wird deutlich, dass die Ausbilder zum großen Teil Anschlusswissen³²⁸ vermitteln. Die Ausbilder *wiederholen bereits Bekanntes, verknüpfen dies mit neuem Wissen* und versuchen, eine *Festigung und Vertiefung des Wissens* zu ermöglichen. Sie versuchen, am Vorwissen sowie am allgemeinen Vorverständnis der Teilnehmer anzuknüpfen und dieses Wissen und Können qualitativ und quantitativ zu erweitern. Hier zeigt sich auch die besondere Bedeutung des praktischen Tuns im Verständnis militärischer Ausbildungslehre. „Grundsätzlich ist der Lernerfolg umso größer, je mehr Sinne zur Aufnahme des Lernstoffes aktiviert werden können. Daher ist der Lernstoff so aufzubereiten, dass er auf verschiedenen Wahrnehmungskanälen aufgenommen werden kann. Eigenes aktives Handeln der

³²⁶ Vgl. Siebert, 1997

³²⁷ Vgl. Jung/Florian, 1994 sowie Grundsätze der Ausbildungslehre, 1997

³²⁸ Vgl. Siebert, 1997; Faulstich 2002

Auszubildenden fördert den Lernprozess, sowohl im Unterricht, als auch im praktischen Dienst.³²⁹ Nach diesem Grundsatz verfahren die Ausbilder. Die neuen *Wissensinhalte* werden so früh als möglich *mit praktischer Tätigkeit in Verbindung gebracht*, weil nur das ‚Etwas-Selbst-Tun‘ als wirklich erfolversprechend angesehen wird, um etwas zu lernen und es dauerhaft zu behalten bzw. es wieder leicht reaktivieren zu können. In vielen Fällen setzen die Ausbilder voraus, dass einige Teilnehmer in der Lerngruppe es schon einmal gemacht oder gesehen haben und dadurch den Anderen helfen können. Die Ausbilder *gehen den Weg ‚vom Leichten zum Schweren‘*. Sie möchten, dass das von ihnen gezeigte wirklich *verstanden und* letztendlich auch *gekonnt wird*. Dazu setzen sie auch bei dieser Methode zahlreiche Lernzielkontrollen ein, um den Leistungsstand der Teilnehmer festzustellen.

„Die praktischen Ausbildungen sind ja mehr oder weniger nur Erfolgskontrollen. Sobald das Führungs- und Handlungstraining beginnt, merkt man ja eigentlich, ne, das ist ja eigentlich eine Erfolgskontrolle nach der anderen, ob die in der Grundlagenvermittlung aufgepasst haben und da haben die Zeit, sich zu üben und man erwartet da natürlich spätestens am zweiten Tag eine Leistungssteigerung ja und so reiht sich eigentlich eine Erfolgskontrolle an die nächste.“ (Hptm. Oberhausen, Z.2-7)

Hier zeigt sich auch, dass die Ausbilder bestrebt sind, nichts von ihren Teilnehmern zu verlangen, was sie nicht selbst können. Ob es die Anforderungen des Gefechtsdienstes sind oder das fachliche Wissen in der Taktik oder in der Schieß- und Waffenausbildung: *die Ausbilder demonstrieren zunächst ihr fachliches Können*. Damit beabsichtigen sie, dass sie als möglichst authentisches und glaubhaftes Modell³³⁰ dienen, um die entsprechenden Beobachtungsreize auszulösen und die Prozesse der Verstärkung bei den Teilnehmern hervorzurufen bzw. diese zu ermöglichen. Aber auch die Einstellung der Ausbilder spielt hier eine große Rolle. *Sie möchten ein Vorbild für die Teilnehmer sein und sie wollen, dass ihnen die Auszubildenden vertrauen.*³³¹ Sie sehen sich als *Vorbild*, welches für eine fachlich korrekte und methodisch ansprechende Stoffvermittlung sowie für die organisatorisch reibungslose Sicherstellung des Lehrganges verantwortlich ist.

„Planung und Organisation sollen sie sehen, dass das eigentlich ein runder Lehrgang hier ist, dass es hier keine Ecken und Kanten gibt (I: Mhm), eh dass man auch von Seiten der Schule her gewillt ist, den Dienstplan so wie er geschrieben ist, den Dienstplan auch einzuhalten, ..., sie sollen wissen, dass die Planungssicherheit innerhalb dieser fünf Monate da ist, ja, und sie sollen sehen, dass man auch bei widrigen Bedingungen ausbilden kann und das Wetter nebensächlich ist und auch dann die Ausbildung interessant ist und die Zeit schnell vergeht und dass wir das eigentlich erreichen, wenn wir auch zeigen, jawohl, wir machen das auch vor und wir können das, dass die dann sagen: ‚O.k., der ... legt sich dann jetzt in den Dreck hier mit fast vierzig, eh, dann muss ich das mit zwanzig wohl auch tun‘ (I: Mhm), und er ist sich nicht zu fein, egal ob er Fachdiener ist oder Truppendiener,

³²⁹ Grundsätze der Ausbildungslehre, Nr. 105

³³⁰ Vgl. Bandura, 1979; Gagné/Briggs/Wager, 1992

³³¹ Siehe auch 5.1 und 6.2

dass sie dann auch einmal erkennen, eh, das ist ein Ausbilder, mit dem können wir leben. Für mich ist es eigentlich immer das Schönste, wenn die Lehrgangsteilnehmer am Ende sagen: ‚Also mit ihnen als Zugführer in der Truppe, das könnte ich mir gut vorstellen‘. Das ist eigentlich das Größte, was die mir sagen können.“ (HFw Isar S.4Z.30-34 S.5Z.1-10)

Die **Lehrvorführung**³³² findet in allen Lehrgruppen als Ausbilderlehrübung während der Schießausbildung statt.³³³ Des Weiteren bauen die Ausbilder die Methode der Lehrvorführung flexibel in anderen Lehrgangseinheiten ein. Auch in Form des Team-Teachings³³⁴ finden Lehrvorführungen statt. Durch die Lehrvorführung möchten die Lehrenden *Bilder stellen* und *erste Eindrücke* von typischen Situationen des Handlungsspektrums eines Feldwebels *vermitteln*. Die Lehrvorführung wird verstanden als ein Mittel, eine erste kognitive Struktur zu erstellen bzw. an bereits vorhandene Strukturen anzuknüpfen. Dabei sollen die wesentlichen, typischen Elemente dargestellt werden, um eine Vorstellung über den Gesamtablauf zu vermitteln und eine Richtung vorzugeben, wie der dargestellte Prozess bzw. die gezeigte Situation ablaufen kann. Damit schaffen die Ausbilder ‚kognitive Anker‘³³⁵, an denen sich die Teilnehmer orientieren können. Die Teilnehmer können diese Bilder nutzen, um ihre Konzeption der Ausbildung darauf aufzubauen und diese wiederum auf andere Situationen zu übertragen.³³⁶ Die Lehrvorführung vermittelt exemplarisch etwas Typisches und Grundsätzliches. Detailfragen und Probleme können im Einzelgespräch geklärt werden, dem sich die Ausbilder im Anschluss an eine Lehrvorführung stellen.

Wiederholen und Vertiefen³³⁷ ist vor allem Bestandteil des Führungs- und Handlungstrainings.³³⁸ Durch das Wiederholen und Vertiefen möchten die Ausbilder sicherstellen, dass das Erlernte ‚*in den Köpfen bleibt*‘, sich festigt und somit am Tag der Prüfung als Handlungsschema abgerufen werden kann. Darüber hinaus sehen die Ausbilder im Wiederholen und Vertiefen die Möglichkeit, *dass die Teilnehmer sich selbst schulen und trainieren* und damit ihr Wissen und Können festigen. Hier ist der Bereich der Vertiefungsstunden sowie des Selbststudiums angesprochen.

³³² Auch Demonstrationsunterricht, Veranschaulichung. Vgl. Portner/Kramer, 1979 sowie Jung/Florian, 1994

³³³ Siehe 3.1.2 und 3.3

³³⁴ Vgl. Portner/Kramer, 1979 sowie Hoffelner, 1995; auch in anderen Ausbildungen nutzen die Hörsäle die Form des Team-Teachings. So ist es üblich, dass jeweils zu den Grundlagenunterrichten am Sandkasten Hörsalleiter **und** Hörsaalfeldwebel anwesend sind. Auch in der Geländebegehung sind beide vor Ort, um jeweils mit ihrem Halbhörsaal zu arbeiten und Fragen zu klären.

³³⁵ Vgl. CTGV, 1997

³³⁶ Die Teilnehmer müssen bei ihrem Schießen die Besonderheiten beachten, die sich aufgrund der Schießübung bzw. der zu nutzenden Waffen ergeben. So ist z.B. ein Schießen mit der Pistole anders vorzubereiten und durchzuführen als ein Schießen mit dem Maschinengewehr.

³³⁷ Vgl. Grundsätze der Ausbildungslehre, 1997

³³⁸ Siehe 3.3

Mit **sonstigen Verfahren** wurden ausnahmslos die jeweils angewendeten Abwandlungen des KOFTRA-Verfahrens bezeichnet. Weitere sonstige Verfahren konnten weder in der Befragung noch bei der teilnehmenden Beobachtung ermittelt werden.

Rollenspiele³³⁹ setzen die Ausbilder sowohl in der klassischen Form des Rollenspiels als Rollentraining³⁴⁰ als auch in der bereits beschriebenen Form der Lehrvorführung ein. Das Rollenspiel als Rollentraining findet vor allem in den Seminaren der Allgemeinen Führungslehre seinen Einsatz. Weiterhin müssen die Ausbilder immer wieder Darsteller einweisen, die z.B. im Gefechtsdienst bzw. in der Wachausbildung die Aufgabe haben, bestimmte verdächtige Personen bzw. Feindkräfte darzustellen.

Die **Stationsausbildung**³⁴¹ spart Zeit und Ressourcen. Die Hörsäle werden in einzelne Ausbildungsgruppen aufgeteilt und durchlaufen mehrere Stationen, wobei jeweils ein Ausbilder eine Station besetzt. Dies bietet die Möglichkeit, mehrere Ausbildungsinhalte parallel an verschiedenen Plätzen zu vermitteln. Typisch ist die Stationsausbildung im Bereich der Schießausbildung, wo Unterrichte, praktische Ausbildungen und Ausbildertrainings zu Stationskreisläufen verbunden werden.

Bei der **Computer Unterstützten Ausbildung (CUA)** handelt es sich um tutorielle Lernprogramme.³⁴² Sie werden eingesetzt, um nach Grundsatzunterrichten den Teilnehmern eine selbständige, weitere Erarbeitung des jeweiligen Lernfeldes zu ermöglichen bzw. um Grundlagen zu vermitteln, die anschließend in einer praktischen Ausbildung weiter vertieft werden. Im Aufgabenbereich der Hörsäle werden die CUA-Programme vor allem zur Unterstützung des Führungsprozesses, zur Schießausbildung sowie zur Wachausbildung eingesetzt.

Die **Einzelarbeit**³⁴³ wird, ähnlich der Gruppenarbeit eingesetzt, um dem Teilnehmer das *selbständige Erarbeiten* neuer Bereiche aufgrund von Vorwissen bzw. von durch den Ausbilder zur Verfügung gestellten Informationen zu ermöglichen. Vor allem im Führungs- und Handlungstraining wird sie angewendet, um nach einer durch den Ausbilder dargestellten *konkreten Aufgabe* selbständig den Führungsprozesses zu bearbeiten.

Die Ausbilder nutzen das **Brainstorming**³⁴⁴ zumeist im Zusammenhang mit den Ausbildungsgebieten der Inneren Führung bzw. im Bereich der Politischen Bildung. Es wird

³³⁹ Auch Rollengespräch, Szenarium, Simulationsgespräch, Planspiel. Vgl. Portner/Kramer, 1979

³⁴⁰ Vgl. Schaller, 2001

³⁴¹ Vgl. Jung/Florian, 1994

³⁴² Vgl. Weidenmann, 2001

³⁴³ Vgl. Grundsätze der Ausbildungslehre, 1997

³⁴⁴ Vgl. ebd. sowie Portner/Kramer, 1979

als einleitende Ideensammlung sowie als Verfahren genutzt, um das Vorwissen der Teilnehmer zu aktivieren bzw. diese für das Thema zu motivieren.

Die **Diskussion**³⁴⁵ wird durch die Hörsaalleiter im Rahmen der Ausbildung der Inneren Führung bzw. der politischen Bildung eingesetzt. Es kommt allerdings auch zu spontanen Diskussionen in anderen Ausbildungsgebieten, vor allem im Gefechtsdienst. Diese werden dann durch den jeweiligen Ausbilder moderiert.

Die Teilnehmer werden in allen Ausbildungsgebieten in Situationen versetzt, in denen sie kurze **Vorträge, Referate und Präsentationen**³⁴⁶ halten müssen. Dadurch möchten die Ausbilder *den Teilnehmern ermöglichen, ihre Kommunikationsfähigkeit zu schulen*. Auch die Ausbilder bauen in ihre Unterrichte kurze **Vorträge, Referate und Präsentationen** ein, die allerdings nicht als klassische Vorträge zu werten sind. Sie haben mehr den Charakter eines Lehrgesprächs, da sie immer wieder durch Fragen der Teilnehmer unterbrochen werden. Mit diesen Vorträgen möchten die Ausbilder *Wissen vermitteln, welches man nicht plastisch darstellen kann*. Der reine Vortrag bzw. das klassische Referat konnte lediglich bei den durchgeführten Informationsveranstaltungen³⁴⁷ zu Beginn bzw. während des Lehrganges festgestellt werden.

Zu ergänzen ist hier noch die Anwendung der **Projektmethode**.³⁴⁸ Die Teilnehmer werden in allen Ausbildungsgebieten mit der Durchführung von Ausbildungsprojekten sowie mit der Durchführung von Unterrichten, Ausbildungen, Vorträgen und Präsentationen beauftragt.

„Die kriegen von mir einen Auftrag, wo sie quasi mit sechs Phasen arbeiten müssen. Phase 1, wie gesagt, das ist Aufnahme aufbauen, da ist Teamwork gefordert vom ganzen Hörsaal, da wird auch halbhörsaalweise ausgebildet und die Phase 1 wäre z.B. der Marschbefehl, ja, darauf aufbauend ist dann Vorbereitung des Kraftfahrzeuges, dann technischer Halt, dann wiederum aufbauend auf ein Hindernis umgehen, fünfte Phase wäre dann Durchstoßen von feindlicher Infanterie, die natürlich unterlegen ist, letzte Phase wäre dann Einfließen in den Verfügungsraum und das ist ineinander zusammenhängend und die Phase drei kann nicht ohne die Phase zwei dargestellt werden, weil das aufeinander aufbauend is“ (HFw Elbe S.3Z.4-12)

Dabei werden die Teilnehmer von den Ausbildern materiell und fachlich-beratend unterstützt. Dies bezieht sich sowohl auf die Phase des angeleiteten Lernens als auch auf Detailabsprachen und das Überprüfen der gedachten Verläufe, Handzettel und Ausbildungskonzepte sowie des abschließenden Feedback-Gesprächs.

³⁴⁵ Vgl. Portner/Kramer, 1979

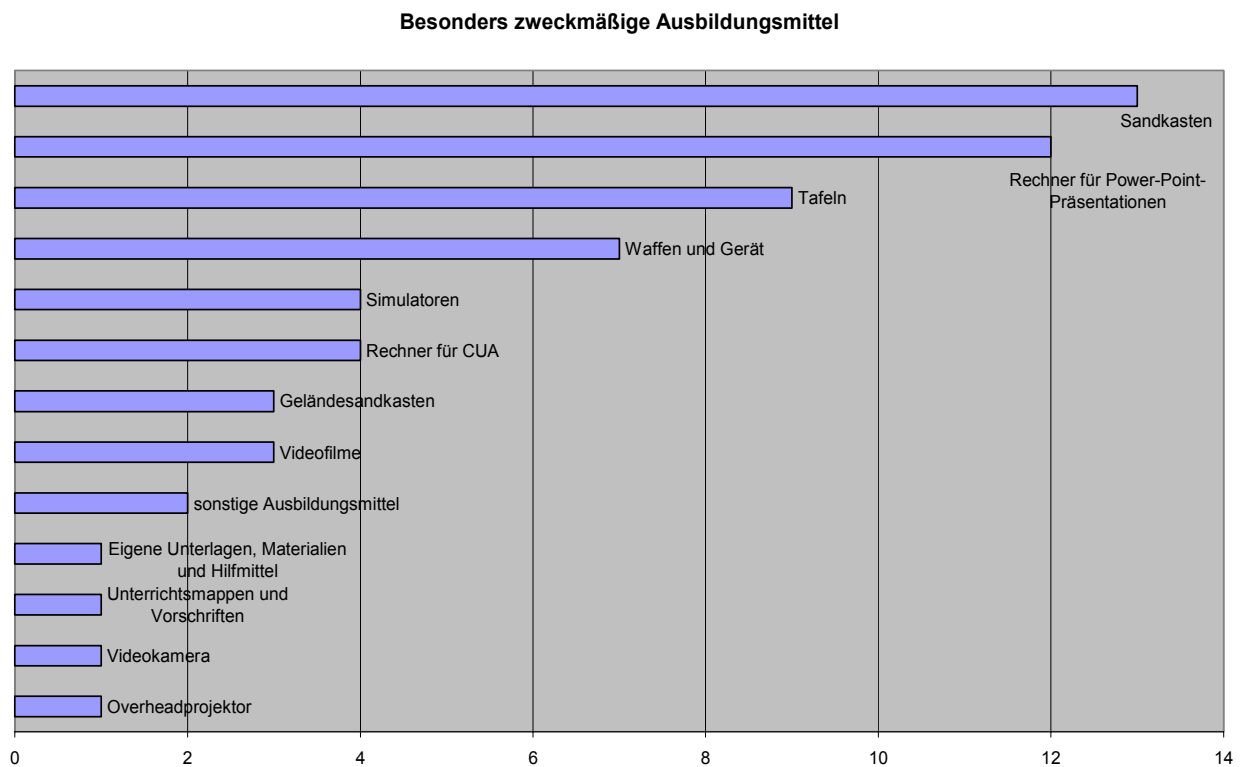
³⁴⁶ Vgl. Kramer/Portner, 1979

³⁴⁷ Siehe 3.3

³⁴⁸ Vgl. Frey, 1982 sowie Annen/Kamer, 2003. Siehe 3.3

3.2.2 Bevorzugte Ausbildungsmittel und die Begründung für deren Anwendung

Die Übersicht zeigt die Fragebogenergebnisse hinsichtlich der Ausbildungsmittel, die durch die Ausbilder zur Bewältigung ihres Aufgabenbereiches als besonders zweckmäßig bewertet wurden. Auch hier wurden die Ergebnisse durch Daten aus den Beobachtungen und Interviews ergänzt.



Der **Sandkasten** erlaubt die Darstellung eines Geländeabschnittes in verkleinerter Form, um Grundlagen zu vermitteln und die Anwendung des Führungsprozesses zu üben. Dabei sitzen die Teilnehmer um den Sandkasten herum, wobei eine Seite des Sandkastens für den Ausbilder freigehalten wird. Das im Sandkasten nachgebaute Gelände ist sehr realitätsnah und verschafft einen guten Überblick. Der Sandkasten erlaubt es dem Ausbilder, die Teilnehmer schrittweise an das Thema heranzuführen. Eine weitere Form des Sandkastens ist der **Geländesandkasten**. Er folgt den Prinzipien des Sandkastens und wird aus Materialien hergestellt, die der Ausbilder im Gelände findet, um die Umgebung symbolisch darzustellen. Der Geländesandkasten ist ein traditionelles Mittel, um Soldaten in die Lage und den Auftrag einzuweisen, wenn der Blick ins Gelände oder in eine Karte nicht für alle möglich ist. Alle

sollen wissen, wo sie sind oder wo es hingeht bzw. was von ihnen in dieser Situation verlangt wird.³⁴⁹

Durch die Nutzung des Sandkastens möchten die Ausbilder den Teilnehmern bestimmte *Handlungsszenarien darstellen*, ihnen einen *Überblick* über Themenbereiche *ermöglichen* und typische *Bilder stellen*. Sie möchten *praktische Abläufe im Unterricht erarbeiten* und vor allem die *Entschlussfassung und Befehlsgebung vorüben*. Sie sehen den Sandkasten in Kombination mit anderen Ausbildungsmitteln als ein hervorragendes Mittel, um *Grundsätze und theoretische Wissensinhalte praktisch und anschaulich zu erarbeiten*. Ihrer Ansicht nach ist er *für die Grundlagenvermittlung*³⁵⁰ *unverzichtbar*. Die Ausbilder treten während den Unterrichten am Sandkasten als eine Art Moderator auf, der den Teilnehmern immer wieder die Lage vor Augen hält, sie zu Äußerungen und eigenem Handeln aktiviert, Grundsätze präsentiert, Fragen klärt, Einzelheiten zusammenfasst und in den die momentane und folgende Ausbildung betreffenden Zusammenhang stellt. Der Sandkasten erlaubt ihnen auch, *methodische Ideen und Variationen* einzubauen, um die Teilnehmer zu aktivieren und den Unterricht lebhaft und interessant zu gestalten. Einen weiteren Vorteil sehen die Ausbilder darin, dass der Sandkastenunterricht *Grundsätze in einer entspannten und ruhigen Atmosphäre vermittelt* und dass er *relativ schnell vorbereitet werden kann*. Das gibt einen Hinweis darauf, dass sie der soliden Vermittlung von Grundsätzen einen hohen Stellenwert beimessen. Die Grundlagenvermittlung soll fundiert sein und soll die Teilnehmer nicht vor unlösbare Aufgaben stellen oder sie gar unter Druck setzen. Das, was die Ausbilder am Sandkasten lehren, wird in den praktischen Folgeausbildungen aufgegriffen, erweitert und vertieft.

Rechner werden in Verbindung mit Zeigergeräten im Rahmen der Unterrichte eingesetzt. Diese Form der Präsentation von Unterrichtsinhalten hat sich durchgesetzt und wird auch durch die Teilnehmer genutzt. Da die Ausbilder für die Aktualisierung und Modifikation ihrer Unterrichte zuständig sind, ist es verständlich, dass sie den größten Vorteil des Computers darin sehen, dass er ihnen die *schnelle und flexible Überarbeitung* der Konzepte erleichtert. Wichtig ist ihnen auch die *multimediale Darstellung* der Inhalte. Weiterhin werden Rechner im Zusammenhang mit der CUA verwendet. Die Ausbilder weisen die Teilnehmer in die Programme ein, betreuen die Teilnehmer während der Bearbeitung der Programme und besprechen die Ergebnisse der Bearbeitung. Bei den CUA- Programmen sehen die Ausbilder die *intensive, selbständige Bearbeitung eines Themas* als positiv an. Des Weiteren heben sie

³⁴⁹ Vgl. 2.2.2 ‚Führen mit Auftrag‘

³⁵⁰ Siehe 3.3

die *große Themenauswahl* hervor. CUA- Programme gibt es zu allen Ausbildungsgebieten des Feldwebellehrganges.

Tafeln finden in allen nur erdenklichen Formen ihre Anwendung. Die Ausbilder und Teilnehmer nutzen Wand-, Dreh- und Magnettafeln, vorgefertigte Unterrichtstafeln³⁵¹ sowie Pinwände und Flipcharts um ihre Unterrichte und Präsentationen durchzuführen. Die Ausbilder sehen den Vorteil von Tafeln in ihrer *individuellen und flexiblen Nutzbarkeit* und ihrer *Kombinationsfähigkeit mit anderen Medien*. Weiterhin nutzen sie Tafeln zur *Darstellung und Entwicklung ihrer Gedankengänge* sowie zur *Visualisierung, Veranschaulichung und systematischen Darstellung*. Sie sind der Ansicht, dass man durch die Nutzung von Tafeln gut *Begriffe entwickeln und erklären* und dabei die *Teilnehmer aktivieren* kann. Die Begründungen für die Nutzung von Tafeln verweisen darauf, dass die Ausbilder nicht an ihren Konzepten oder an einzelnen Medien kleben. Sie wollen flexibel bleiben, möchten sich ihre Individualität als Lehrender erhalten und auf spezielle Fragen der Teilnehmer eingehen können. Auch die Kombination mit anderen Medien zur Verdeutlichung, Systematisierung sowie die Anschaulichkeit wird noch einmal betont. Die Ausbilder möchten Begriffe und Regeln entwickeln und erklären und diese nicht einfach den Teilnehmern vorsetzen. Die Aktivierung der Teilnehmer ist darauf bezogen, dass die Ausbilder Tafeln aller Art für Präsentationen durch die Lernenden zur Verfügung stellen bzw. dass sie die Teilnehmer auffordern, die Tafeln zu nutzen, um ihre Gedankengänge zu visualisieren.

Bei **Waffen und Geräten** handelt es sich in erster Linie um die Handwaffen und Panzerabwehrhandwaffen³⁵², die zur Schießausbildung sowie zur realistischen Darstellung der Situationen im Gefechtsdienst verwendet werden. Neben allen Vorzügen moderner Computertechnik sehen die Ausbilder nach wie vor in den Handwaffen und in dem dazugehörigen Gerät das *Handwerkszeug des Feldwebels*. Mit diesem muss er ihrer Ansicht nach als zukünftiger militärischer Meister umgehen können und *handhabungssicher sein*. Durch die Einbeziehung der Waffen und des Gerätes in die Ausbildung schaffen sie *Bezüge zu realen Situationen des Schießens bzw. des Gefechtsdienstes*. Die Ausbilder möchten *Selbsttätigkeit durch praktisches Tun* erreichen. Die Teilnehmer sollen sich im Umgang mit den Waffen und Geräten *üben*, sollen ihre Kenntnisse und Fähigkeiten *vertiefen* und sie sollen *neue Details und Einsatzmöglichkeiten kennen lernen*. Die Teilnehmer müssen, wenn sie als Gruppenführer eingesetzt sind, alles beachten: Sie müssen an die Lage und ihren Auftrag

³⁵¹ Zum Beispiel mit Darstellungen von Waffen, Prinzipskizzen, usw.

³⁵² Pistole, Maschinenpistole, Gewehr, Maschinengewehr, Panzerfaust. Hinzu kommen zusätzliche Geräte und Ausrüstungsbestandteile wie zum Beispiel Minen, S-Draht, Bandstacheldraht, versteckte Ladungen, Leuchtkörper, Schanzwerkzeug, Gurtmaschine, Justierausstattung, Bedienpult der Scheibenklappanlage, Waffenreinigungsgeräte, etc.

denken, müssen die Gruppenmitglieder führen und sie müssen sich Gedanken darüber machen, welche Waffen und Geräte sie mitführen, wie sie diese nutzen und wie sie ihre unterstellten Soldaten dazu bringen, die Waffen und Geräte möglichst zweckmäßig einzusetzen. Durch den Einbezug der Waffen, vor allem auch in der Schießausbildung, werden die Teilnehmer mit dem Handwerkszeug des Soldaten konfrontiert und müssen beweisen, dass sie in der Lage sind, selbsttätig und selbständig ihre Ausbildungen und ihr Schießen vorzubereiten und durchzuführen. Die Verwendung der schon bekannten Handwaffen aber auch neuer Waffen und zugehörigem Gerät ermöglicht es den Teilnehmern, an Vorkenntnisse anzuknüpfen und ihre Handlungsfähigkeit für ihren zukünftigen Aufgabenbereich zu erweitern.

Die zukünftigen Feldweibel werden in der Bedienung und Nutzung der **Simulatoren** AGSHP sowie AGDUS geschult, um Grundkenntnisse als Nutzer und Bediener zu erhalten. Gerade der AGSHP ermöglicht es, das Schießverhalten des Soldaten zu *kontrollieren* und damit dem Lernenden am Monitor anhand von Schießprotokollen *Fehler anzuzeigen und diese zu reduzieren*. Auch hier sehen die Ausbilder den Vorteil darin, dass der Simulator *immer einsatzbereit* und *schnell verfügbar* ist und dass man relativ *wenig Vorbereitungszeit* und organisatorische Maßnahmen benötigt, um ihn zu nutzen. Er ermöglicht audiovisuell eine nahezu *reale Nachempfindung des Gefechts*, was noch durch weitere Maßnahmen der Ausbilder unterstützt wird.³⁵³ Der Simulator wird aber vor dem Hintergrund der Ziele und Inhalte der Ausbildung zum Schießausbilder vor allem dahingehend eingesetzt, um den Soldaten anhand von einfachen Grundlagenübungen das *Verständnis für die Abläufe beim Schießen selbst zu erläutern*: Dadurch, dass der Simulator die kleinsten Fehler der Schießtechnik des einzelnen Schützen anzeigt, können die Ausbilder ein umfassendes Bild der Schießlehre vor einem praktischen Hintergrund verdeutlichen. Sie können den Soldaten die direkten Auswirkungen von Schießfehlern visualisieren und schaffen damit die Grundlagen für ein Systemverständnis. Die Soldaten finden einen Zugang zu den technischen Möglichkeiten des Simulators und erfahren durch ihr eigenes Tun, dass falsches Schießverhalten auch tatsächlich und unmittelbar negative Auswirkungen auf die Schießergebnisse hat. Damit sensibilisieren die Ausbilder die Teilnehmer für ihren zukünftigen Aufgabenbereich als Leitender.

Videofilme werden dazu genutzt, um Unterrichtsstunden einzuleiten bzw. um am Vorwissen der Teilnehmer anzuknüpfen, sie für das Thema zu sensibilisieren und um umfassende Informationen über Themen zu geben, die mit anderen Mitteln nur schwer darzustellen sind.

³⁵³ Beispielsweise durch Einspielen weiterer Geräusche über CD oder durch das Einspielen bestimmter Situationen, die den eingesetzten Gruppenführer zum Handeln zwingen (Verwundung eines Soldaten).

Die Ausbilder nutzen Videofilme zum *Einstieg* in Themenbereiche und damit zur *Motivation* der Teilnehmer. Sie möchten die Auszubildenden *sensibilisieren* und *betroffen* machen, aber auch die Unterrichte *auflockern* und durch den Einsatz eines bekannten Mediums³⁵⁴ *entspannen*. Sie wollen den Teilnehmern *bekannte, praxisorientierte Situationen näher bringen*, diese vor dem Hintergrund eines für den Lehrgang relevanten Themas *analysieren* und die Inhalte *erarbeiten*. Den im laufenden Unterricht gezeigten Filmausschnitten gehen immer Lerninformationen voraus, die durch die Filme zusammengefasst und abgerundet werden, oder es folgt direkt auf die Filme ein Arbeitsauftrag für eine Einzel- oder Gruppenarbeit.

Als **sonstige Ausbildungsmittel** wurden Karteikarten zur Kartenabfrage, sowie DVD- Geräte genannt. Erwähnt wurden auch hier noch einmal die Unterlagen, die den Teilnehmern durch die Ausbilder bereitgestellt werden. Viele Ausbilder gaben hier auch die Kombination verschiedener Ausbildungsmittel an und betonten die Wichtigkeit der multimedialen Nutzung. Die stationäre **Videokamera** findet ihren Einsatz in den Seminaren der Allgemeinen Führungslehre, um Vorträge und Präsentationen der Teilnehmer aufzunehmen und diese zu analysieren. Die Nutzung der mobilen Videokamera zur Aufzeichnung von Ausbildungen oder Trainings konnte im Untersuchungszeitraum nicht festgestellt werden.

Der Einsatz von **Overheadprojektoren** und Folien stellt lediglich eine Ergänzung der oben genannten Powerpoint Präsentationen dar. Die Folien werden auch dazu genutzt, dass die Teilnehmer Arbeitsergebnisse aus Gruppenarbeiten schnell zusammenfassen und präsentieren können.

3.3 Didaktische Modelle

Aus der empirischen Analyse ergeben sich folgende didaktischen Modelle, die während des Feldwebellehrganges zur Anwendung kommen, in Abwandlungen und Variationen jedoch auch in anderen Bereichen der militärischen Ausbildung eingesetzt werden. Bei der Darstellung dieser didaktischen Modelle orientiere ich mich an folgenden Punkten:

Durch die **didaktischen Prinzipien** wird die allgemeine Zielsetzungen der Lernform, wesentliche Inhalte, die Rolle des Lehrenden, der Lernenden sowie deren Beziehung zueinander erläutert. Die **Phasen und Handlungsabläufe** zeigen die wesentlichen, typischen und charakteristischen Teilbereiche des didaktischen Modells. Ferner werden **zentrale und ergänzende Methoden und Medien** sowie die eingesetzten **Lernzielkontrollen** aufgezeigt.

³⁵⁴ Vgl. Moser, 1995

Mit dem **Geltungsbereich** sowie den **Variations- und Kombinationsmöglichkeiten** wird gezeigt, in welchen Lehrgangseinheiten und Ausbildungsgebieten die Modelle zum Einsatz kommen können.

Der Grundsatzunterricht

Didaktische Prinzipien:

Der Grundsatzunterricht erinnert an schulisches Lernen bzw. dozentenorientierte Lernformen in der Erwachsenenbildung. Der Ausbilder vermittelt mehr oder weniger in Form eines Frontalunterrichtes³⁵⁵ grundlegendes, zumeist deklaratives Wissen. Die Inhalte werden detailliert durch den Lehrplan vorgegeben und durch den Ausbilder strukturiert und aufbereitet. Der Ausbilder erklärt Wissensinhalte, leitet die Lernenden an und überwacht deren Lernfortschritte.³⁵⁶ Die Lernenden werden mit systematisch geordneten Inhalten konfrontiert, die ihnen der Ausbilder schrittweise präsentiert. Die Inhalte werden ebenso schrittweise dialogisch erarbeitet.

Phasen und Handlungsabläufe:

- Einleitungsphase: Nennung Thema, Ziel, Zweck der Ausbildung sowie Einordnung in den Gesamtzusammenhang
- Arbeitsphase: schrittweises Erarbeiten der einzelnen Inhalte
- Schlussphase: Zusammenfassung der wesentlichen Inhalte, Ausblick auf die nächsten Veranstaltungen

Zentrale Methoden: Lehrgespräch

Ergänzende Methoden: Brainstorming, Gruppen- und/oder Einzelarbeit, Kurzvorträge und Präsentationen

Wichtigste Medien: Rechner (für Präsentationen), eigene Unterlagen und Hilfsmittel

Ergänzende Medien:

Tafeln, Videofilme, Overheadprojektor, Unterrichtsmappen und Vorschriften

Lernzielkontrollen:

zumeist durch mündliches Abfragen während des Unterrichts oder durch kurze Tests am Ende der Veranstaltung

Geltungsbereich:

Grundsatzunterrichte finden vor allem in den Fächern Gefechtsdienst und Schießen zu Beginn des Lehrgangs ihre Anwendung. Aber auch in den prüfungsrelevanten Anteilen des Faches

³⁵⁵ Vgl. Aschersleben, 1999

³⁵⁶ Vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl, 2001

„Innere Führung“ (Wehrrecht/soldatische Ordnung) sowie in weiteren nicht-prüfungsrelevanten Ausbildungsgebieten kommen sie zur Anwendung.

Variationen/Kombinationsmöglichkeiten:

Grundsatzunterrichte können Lernprozesse, wie z.B. im Gefechtsdienst, einleiten, sie können aber auch in sich abgeschlossene Lerneinheiten bilden. Im Falle des Gefechtsdienstes können Grundsatzunterrichte auch mit dem Modell des Sandkastenunterrichts³⁵⁷ verbunden werden. Grundsatzunterrichte können auch praktische Ausbildungen einleiten bzw. in diese integriert werden.³⁵⁸

Die Grundlagenvermittlung

Didaktische Prinzipien:

Die Grundlagenvermittlung während des Feldwebellehrganges ist eine Verbindung aus Grundsatzunterricht und Handlungstraining. Sie vereint die Vermittlung grundlegender Regeln und Begriffe mit der Erarbeitung von kognitiven Strategien und Problemlösetechniken und bereitet auf weitere, praktische Ausbildungen vor. Vor dem Hintergrund eines realitätsnahen Szenarios werden die Teilnehmer bereits hier in die Lage des verantwortlichen Handelnden³⁵⁹ versetzt. Der Ausbilder ist sowohl Wissensvermittler als auch Moderator des Lehr-Lernprozesses. Charakteristisch für diese Lernform ist der stetige Wechsel zwischen der Präsentation von Wissen, deren Erläuterung und Diskussion sowie der gemeinsamen Erarbeitung relevanter, kognitiver Strategien und Problemlöseverfahren. Die Teilnehmer werden zunächst von der Relevanz der Regeln und Strategien überzeugt und durch den Ausbilder langsam an die Nutzung dieser Schemata herangeführt. Parallel vermittelt der Ausbilder das notwendige Fachwissen für weitere praktische Ausbildungen. Ziel der Grundlagenvermittlung ist es, dass die Teilnehmer typische, den Themen entsprechende Bilder und Handlungsabläufe kennen lernen, die sie in der weiteren praktischen Ausbildung anwenden und vertiefen können.

Phasen und Handlungsabläufe:

- Einleitungsphase:

Nennung Thema, Ziel, Zweck der Ausbildung sowie Einordnung in den Gesamtzusammenhang

³⁵⁷ Siehe unten

³⁵⁸ Siehe 3.2.1 Stationsausbildung

³⁵⁹ In diesem Falle des Gruppenführers

Einweisung in den Sandkasten, Einweisung in das Handlungsszenario³⁶⁰

- Arbeitsphase:

Schilderung der Entwicklung des Handlungsszenarios

Präsentation und Erläuterung von Grundsätzen

Erteilung eines Arbeitsauftrages

Bearbeitung des Arbeitsauftrages durch die Teilnehmer

Präsentation der Ergebnisse, Besprechung

Zusammenfassung der Ergebnisse durch den Ausbilder

Wiederholung der Grundsätze

Lageentwicklung, Präsentation und Erläuterung von Grundsätzen, Arbeitsauftrag,

Bearbeitung, Präsentation von Ergebnissen, Besprechung, Wiederholung der

Grundsätze, usw.

- Schlussphase: Zusammenfassung der wesentlichen Inhalte, Ausblick auf die nächsten Veranstaltungen

Zentrale Methoden: Lehrgespräch, Einzel- und Gruppenarbeit, Kurzvorträge und Präsentationen

Ergänzende Methoden: Diskussion, Brainstorming

Wichtigste Medien: Sandkasten, Rechner (für Präsentationen), eigene Unterlagen und Hilfsmittel

Ergänzende Medien: Tafeln, Overheadprojektor, Videofilme, Unterrichtsmappen und Vorschriften

Lernzielkontrollen: mündlich und schriftlich durch die Präsentation der Arbeitsergebnisse

Geltungsbereich: Gefechtdienst

Variationen/Kombinationsmöglichkeiten:

Die Grundlagenvermittlung kann auch in Kombination mit Grundsatzunterrichten konzipiert werden, um militärhistorische Inhalte bzw. taktische Grundlagen zu vermitteln. Auch in die Projektaufgabe können Grundlagenvermittlungen integriert werden.³⁶¹

³⁶⁰ Durch die Einweisung in die Lage sowie die Geländetaufe: wichtige Punkte im Gelände werden mit einprägsamen Bezeichnungen benannt, um diese später, auch in der praktischen Ausbildung im Gelände, schnell und präzise ansprechen zu können. (Vgl. Gefechtsdienst aller Truppen, 1988)

³⁶¹ Siehe unten

Die Geländebegehung

Didaktische Konzeption:

Die Geländebegehung soll die im Unterricht erarbeiteten Inhalte mit der Praxis verbinden. Es handelt sich dabei um die Erkundung des Ausbildungsortes und die Überprüfung der Durchführbarkeit der im Sandkastenunterricht erarbeiteten Handlungsstrategien und Problemlösungsansätze. Die am Sandkasten erarbeiteten Bilder und Handlungsabläufe sollen hier erstmals mit den Bedingungen der Praxis konfrontiert und gegebenenfalls verworfen oder modifiziert werden. Der Ausbilder tritt als Moderator und fachlicher Berater auf. Zu Beginn erinnert er die Teilnehmer an die Bedingungen des zugrunde liegenden Handlungsszenarios sowie die bereits erarbeiteten Bilder und Strategien. Im Zentrum der Geländebegehung steht der ständige Wechsel zwischen Arbeitsaufträgen, deren Bearbeitung sowie Präsentation vor der gesamten Ausbildungsgruppe. Der Ausbilder hat dabei die Aufgabe, die Besprechung der Ergebnisse zu leiten und gegebenenfalls fachliche und methodische Erläuterungen zu geben bzw. abwegige Entscheidungen der Teilnehmer zu verwerfen. Auch hier stehen am Ende fertige Entschlüsse und Handlungsabläufe zur weiteren Bearbeitung in der anschließenden Ausbildung.

Phasen und Handlungsabläufe:

- Einleitungsphase: Nennung Thema, Ziel, Zweck der Ausbildung sowie Einordnung in den Gesamtzusammenhang, Einweisung in das Handlungsszenario³⁶² durch den Ausbilder und anschließend durch die Teilnehmer
- Erteilung von Arbeitsaufträgen
- Bearbeitung, Präsentation der Arbeitsaufträge
- Besprechung der Arbeitsaufträge
- Einigung auf zweckmäßige Handlungsabläufe und Problemlöseverfahren
- Schlussphase: Zusammenfassung der wesentlichen Inhalte, Ausblick auf die nächsten Veranstaltungen

Zentrale Methode: Gruppenarbeit, Lehrgespräch, Kurzvortrag und Präsentation

Ergänzende Methoden: VENÜ (z.B. beim erstmaligen Vormachen der Geländeorientierung)

Wichtigste Medien: eigene Unterlagen und Hilfsmittel, Gerät, Geländesandkasten

Ergänzende Medien: Tafeln

³⁶² Dies erfolgt hier durch das Verfahren der Geländeorientierung. Dabei handelt es sich um ein standardisiertes Verfahren, welches im ganzen Heer angewendet wird. „Die Geländeorientierung ist bei der Geländebesprechung eine gute Hilfe, um im Rahmen einer Lage wichtige Geländeteile anhand der Karte nach ihrer Entfernung vom Übersichtspunkt und zueinander zu bestimmen, die Lage auf das Gelände zu übertragen (und) sich das Gelände einzuprägen.“ (Truppenführung, 2000, Nr. 3.6, vgl. hierzu auch Gefechtsdienst aller Truppen, 1988)

Lernzielkontrollen: mündlich durch die Präsentation der Arbeitsergebnisse, durch das Vormachen bestimmter Tätigkeiten

Geltungsbereich: Gefechtsdienst, (Schießausbildung)

Variationen/Kombinationsmöglichkeiten:

Eine Abwandlung der Geländebegehung wird zur Vorbereitung der Ausbildertrainings oder der Projektaufgabe³⁶³ angewendet. Hier erhalten die Teilnehmer gezielte Arbeitsaufträge zur Durchführung praktischer Ausbildungen. Sie erarbeiten ihr Konzept und begehen parallel dazu zusammen mit den Ausbildern die geplanten Ausbildungsorte. Die Teilnehmer präsentieren ihre gedachten Verläufe und besprechen mit den Ausbildern die fachliche und methodische Durchführbarkeit.

Die Grundlagenausbildung

Didaktische Prinzipien:

Die Grundlagenausbildung intensiviert die Verbindung zwischen Theorie und Praxis. Sie versetzt die Teilnehmer in realitätsnahe Situationen und ermöglicht ihnen ein aktives, angeleitetes Lernen. Die bereits erarbeiteten Handlungsabläufe und Problemlösestrategien werden mit konkreten Handlungen verbunden. Die Lagebeurteilung, das Füllen der Entschlüsse, die Befehlsgebung sowie das Führen der Gruppe werden beispielhaft durch den Ausbilder vorgemacht und erklärt. Des Weiteren unterbricht der Ausbilder bei Bedarf einzelne Abschnitte und wiederholt und vertieft bestimmte Inhalte. Bereits hier werden die Teilnehmer aufgefordert, sich in die Rolle des Verantwortlichen hineinzusetzen, Handlungsstrategien und Lösungsansätze zu entwerfen und praktisch umzusetzen. Die Teilnehmer lernen aus unterschiedlichen Perspektiven und nehmen unterschiedliche Rollen während des Lernprozesses wahr. Mal sind sie als Gruppenführer, mal als Soldat der Gruppe eingeteilt, mal werden sie durch die Ausbilder als Beobachter eingesetzt und erhalten die Aufgabe, bestimmte Abläufe und Tätigkeiten schriftlich festzuhalten, um diese Beobachtungen in die Ausbildungsbesprechungen einzubringen. Sie sollen praktisch erleben, dass die Entscheidungen des Gruppenführers unmittelbare Auswirkungen auf alle Gruppenmitglieder haben. Die Teilnehmer reflektieren immer wieder ihre Ergebnisse und die dahinter stehenden Begründungen. Sie können dabei ihre Ergebnisse mit denen der anderen Teilnehmer sowie mit denen des Ausbilders vergleichen. Dadurch erarbeiten sie sich das theoretische Konzept des Führungsprozesses anhand authentischer Problemsituationen. Die

³⁶³ Siehe unten

Ausbilder entwickeln die Handlungsstrategien und Verfahrensabläufe von der Befehlsgebung über die Planung und Durchführung bis auf die Ebene des einzelnen Soldaten. Auch hier steht die Vermittlung typischer Bilder vor dem Hintergrund eines bestimmten Szenarios im Mittelpunkt.

Phasen und Handlungsabläufe:

- Einleitungsphase: Organisatorische Maßnahmen (Vorbereitung der Ausbildung, Gestaltung des Lernortes), Nennung Thema, Ziel, Zweck der Ausbildung sowie Einordnung in den Gesamtzusammenhang, Einweisung in das Handlungsszenario³⁶⁴

- Arbeitsphase:

Der Ausbilder zeigt den Teilnehmern, wie er eine Lage beurteilt, einen Entschluss fällt, einen Befehl an eine Gruppe erteilt und diese führt. Die geführte Gruppe besteht aus den auszubildenden Lehrgangsteilnehmern. Er erläutert sein Vorgehen und erklärt, warum er es so macht und was er sich dabei gedacht hat.

Die Teilnehmer bearbeiten selbst taktische Lagen, versuchen Entschlüsse zu finden und diese in Befehle und Maßnahmen umzusetzen und die Gruppe zu führen. Die Ausbilder unterstützen diese Phase.

Die Ausbilder unterstützen die Teilnehmer dadurch, dass sie Ausbildungsmaterialien zur Verfügung stellen und Tipps und Hinweise geben.

Die Ausbilder reduzieren nach und nach ihre Unterstützung.

Die Ausbilder fordern die Teilnehmer immer wieder auf, die im Kopf ablaufende Beurteilung der Lage, den Entschluss sowie Befehle und Maßnahmen mündlich und schriftlich zu formulieren und diese vor anderen zu präsentieren.

Die Ergebnisse des Führungsprozesses sowie die Begründungen für Entschlüsse und Befehle werden immer wieder besprochen, ausgewertet, eventuell korrigiert und als gemeinsames Ergebnis festgehalten.³⁶⁵

- Schlussphase:

Zusammenfassung der wesentlichen Inhalte, Ausblick auf die nächsten Veranstaltungen, Organisatorische Maßnahmen

Zentrale Methoden: VENÜ, Lehrgespräch, Gruppen- und Einzelarbeit

³⁶⁴ Diese erfolgt hier durch eine Befehlsausgabe an die Gruppe. Diese Handlungsanweisung für den eingeteilten Gruppenführer entwickelt sich, moderiert durch den Ausbilder, während der gesamten Ausbildung weiter und versetzt die Teilnehmer immer wieder in neue, sich entwickelnde und aufeinander aufbauende typische Situationen. Das Handlungsszenario wird am Ausbildungsort präzisiert durch die bereits angesprochene Geländeorientierung.

³⁶⁵ Dieses Vorgehen entspricht nahezu dem Konzept des cognitive apprenticeship Ansatzes von Collins/Brown/Newman, 1989 mit den Elementen Modeling – Coaching – Scaffolding – Fading - Articulation, Reflection - Exploration.

Ergänzende Methoden: Lehrvorführung, Stationsausbildung

Wichtigste Medien: Waffen und Gerät, Geländesandkasten, eigene Unterlagen und Hilfsmittel

Ergänzende Medien: Tafeln, Vorschriften

Lernzielkontrollen: durch mündliches Abfragen, durch Nachmachen der Tätigkeiten

Geltungsbereich: Gefechtsdienst

Variationen/Kombinationsmöglichkeiten: Die Grundlagenausbildung kann vielfältig gestaltet werden. Sie ist in der Form des Team-Teachings³⁶⁶ durchführbar, kann aber auch als Stationsausbildung konzipiert werden. Grundlagenausbildungen werden, in abgewandelter Form, auch durch die Teilnehmer bei Projektaufgaben³⁶⁷ konzipiert und praktisch durchgeführt.

Das Führungs- und Handlungstraining

Didaktische Prinzipien:

Die erlernten Grundlagen, Handlungsabläufe und Problemlösungsansätze sollen hier geübt und vertieft werden. Ziel ist es, dass die Teilnehmer Handlungssicherheit bei deren Anwendung erhalten und in die Lage versetzt werden, auch Problemlagen zu bewältigen, die von den bisher präsentierten Fällen abweichen. Der Ausbilder beschränkt sich auf das Stellen der Szenarien, auf die Leitung der Besprechung sowie auf die Korrektur fachlicher und das Verwerfen abwegiger Entscheidungen der Teilnehmer. Gegebenenfalls unterbricht er das Handlungstraining, um nochmals bestimmte Verfahren und Abläufe vorzumachen und zu erklären.

Phasen und Handlungsabläufe:

- Einleitungsphase: Organisatorische Maßnahmen (Vorbereitung der Ausbildung, Gestaltung des Lernortes), Nennung Thema, Ziel, Zweck der Ausbildung sowie Einordnung in den Gesamtzusammenhang, Einweisung in das Handlungsszenario
- Arbeitsphase:
 - Lageschilderungen durch den Ausbilder
 - Selbständige Beurteilung der Lage und Entschlussfassung
 - Vortrag der Ergebnisse und Besprechung innerhalb der Lerngruppe
 - Einigung auf **einen** zweckmäßigen Entschluss, mit dem weitergearbeitet wird
 - Selbständige Erarbeitung der Befehle und Maßnahmen
 - Vortrag der Ergebnisse und Besprechung innerhalb der Lerngruppe

³⁶⁶ Siehe 3.2.1

³⁶⁷ Siehe unten

Einigung auf einen zweckmäßigen Befehl, mit dem weitergearbeitet wird

Umsetzung des Befehls durch die Ausbildungsgruppe unter Führung eines Teilnehmers

Besprechung und gegebenenfalls Wiederholung der Phase

Lageschilderungen durch den Ausbilder, usw.

- Schlussphase:

Zusammenfassung der wesentlichen Inhalte, Ausblick auf die nächsten Veranstaltungen, Organisatorische Maßnahmen

Zentrale Methoden: Wiederholen/Vertiefen, Lehrgespräch, Einzelarbeit

Ergänzende Methoden: VENÜ, Gruppenarbeit

Wichtigste Medien: Waffen- und Gerät, eigene Unterlagen und Hilfsmittel

Ergänzende Medien: Geländesandkasten, Vorschriften

Lernzielkontrollen: mündlich und schriftlich durch Wiedergabe der Entschlüsse und Befehle, durch Ausführung der Handlungsabläufe und Problemlöseansätze

Geltungsbereich: Gefechtsdienst

Variationen/Kombinationsmöglichkeiten: Gegebenenfalls kann der Ausbilder bei auftretenden Verständnisschwierigkeiten oder Fragen auf die Lehrform des Grundlagenunterrichts mit seinen entsprechenden Elementen zurückgreifen. Zur Verdeutlichung bestimmter Zusammenhänge ist es oft notwendig, komplexe Handlungen auch während des Trainings noch einmal vorzumachen und zu erklären. Das Führungs- und Handlungstraining ist, bezogen auf die Entschlussfassung und Befehlsgebung, auch in schriftlicher Form möglich.³⁶⁸

Die Ausbilderlehrübung

Didaktische Prinzipien:

Den Lernenden sollen typische Bilder und Abläufe als Handlungsmodelle präsentiert werden. Das Vorwissen und die Erfahrung der Teilnehmer werden in diesen Lernprozess mit einbezogen. Die Lernenden werden mit bereits bekannten Wissensinhalten und Erfahrungen konfrontiert und sollen lernen, diese auf die nächst höhere Handlungs- und Verantwortungsebene zu transferieren. Der Ausbilder präsentiert die Inhalte, macht bestimmte zentrale Handlungsmuster vor und erklärt diese. Er nimmt zwei Rollen wahr: Zum einen ist er tatsächlich der verantwortliche Handelnde, also ‚der Leitende‘ oder der ‚Gruppenführer‘, zum anderen tritt er als Ausbilder, Wissensvermittler und Lernhelfer auf. Die Teilnehmer werden

³⁶⁸ Siehe 3.1.1

aktiv mit einbezogen. Sie erhalten Aufgaben und Rollen, die sie unter Anleitung ausführen. Dabei werden sie auch mit typischen Problemen und Schwierigkeiten konfrontiert, die sie, durch die Ausbilder unterstützt, gemeinschaftlich lösen. Am Ende der Ausbilderlehrübung erhalten die Teilnehmer die Möglichkeit, offene Fragen zu beantworten und den Lernort für ihre Ausbildungsvorhaben unter Anleitung durch die Ausbilder zu erkunden.

Phasen und Handlungsabläufe:

- Einleitungsphase: Organisatorische Maßnahmen (Vorbereitung der Ausbildung, Gestaltung des Lernortes), Nennung Thema, Ziel, Zweck der Ausbildung sowie Einordnung in den Gesamtzusammenhang, Einweisung in die Örtlichkeiten, Einteilung von Arbeitsgruppen, Verteilung von Arbeitsaufträgen
- Arbeitsphase
 - Vormachen der ersten Phase (z.B. Aufbau des Schießens)
 - Erklären der Tätigkeiten unter Einbezug der Lerngruppe, Rückfragen an die Arbeitsgruppen
 - Vertiefen von Ausbildungsinhalten (z.B. Führung der Schießunterlagen durch den Leitenden)
 - Vormachen der zweiten Phase (z.B. Einweisung in die Schießübung)
 - Erklären der Tätigkeiten unter Einbezug der Lerngruppe, Rückfragen an die Arbeitsgruppen
 - Vertiefen von Ausbildungsinhalten (z.B. Durchführung der Sicherheitsbelehrung)
 - Vormachen der dritten Phase (z.B. Schießen einer Übung)
 - Erklären der Tätigkeiten unter Einbezug der Lerngruppe, Rückfragen an die Arbeitsgruppen
 - Vertiefen von Ausbildungsabschnitten (z.B. Ermitteln mittlerer Treffpunkt)
 - Vertiefen von Ausbildungsabschnitten (z.B. Korrektur von Schießfehlern)
 - Vormachen der vierten Phase (z.B. Abbau des Schießens), usw.
- Schlussphase:
 - Zusammenfassung der wesentlichen Inhalte, Ausblick auf die nächsten Veranstaltungen, individuelle Erkundung der Teilnehmer, Klären offener Fragen, Organisatorische Maßnahmen

Zentrale Methoden: VENÜ, Lehrgespräch, Lehrvorführung, Gruppen- und/oder Einzelarbeit

Ergänzende Methoden: CUA

Wichtigste Medien: Waffen und Gerät, Vorschriften, eigene Unterlagen und Hilfsmittel, Tafeln

Ergänzende Medien: Rechner für CUA

Lernzielkontrollen:

mündlich durch Abfragen, durch Ausführung und Besprechung der Arbeitsaufträge, durch Klärung offener Fragen

Geltungsbereich: nahezu alle Bereiche der militärischen Führungskräfteausbildung

Variationen/Kombinationsmöglichkeiten:

Die Ausbilderlehrübung wird im Feldwebellehrgang vor allem in der Schießausbildung und in abgewandelter Form im Gefechtsdienst während der Grundlagenausbildung angewendet. Sie kann jedoch in nahezu allen Bereichen mit praktischem Handlungsbezug eingesetzt werden. Ausbilderlehrübungen können Lehrgangseinheiten einleiten, sie können im Verlauf der Lehrgangseinheiten erfolgen oder diese abschließen und mit CUA zur selbständigen Bearbeitung der Inhalte verknüpft werden.

Die technisch-praktische Ausbildung

Didaktische Prinzipien:

Im Zentrum dieser Ausbildungsform steht das Erlernen manueller Verrichtungen, Tätigkeiten und Abläufe. Auf der Basis bereits vermittelten technischen Fachwissens in Form von Grundsatzunterrichten werden die Handhabung von Waffen und Geräten schrittweise durch den Ausbilder vorgemacht und erklärt. Anschließend werden diese Tätigkeiten ebenso schrittweise durch die Lernenden nachgemacht, bis alle die Tätigkeit selbständig durchführen können. Diese Schritte werden so lange wiederholt, bis jeder Lernende das jeweilige Gerät bzw. die Waffe selbständig bedienen kann. Je nach erreichtem Ausbildungsstand und vorhandener Ausbildungszeit können die Handlungsabläufe nun geübt werden, bis alle Teilnehmer die Tätigkeiten beherrschen. Die Lernenden haben Gelegenheit, Rückfragen zu stellen und erhalten durch die Ausbilder Unterstützung bei Schwierigkeiten und Problemen.

Phasen und Handlungsabläufe:

- Einleitungsphase: Organisatorische Maßnahmen (Vorbereitung der Ausbildung, Gestaltung des Lernortes), Nennung Thema, Ziel, Zweck der Ausbildung sowie Einordnung in den Gesamtzusammenhang
- Arbeitsphase
 - Vormachen und Erklären einer Tätigkeit
 - Nachmachen der Tätigkeit (unter Anleitung)
 - Vormachen und Erklären einer Tätigkeit

Nachmachen der Tätigkeit unter Anleitung oder bereits selbständig, usw.

Üben der Tätigkeit

- Schlussphase:

Zusammenfassung der wesentlichen Inhalte, Ausblick auf die nächsten Veranstaltungen, Organisatorische Maßnahmen

Zentrale Methoden: VENÜ

Ergänzende Methoden: Lehrgespräch, Wiederholen/Vertiefen, Stationsausbildung

Wichtigste Medien: Waffen und Gerät, eigene Unterlagen und Hilfsmittel, Vorschriften

Ergänzende Medien: Tafeln, Simulatoren

Lernzielkontrollen: mündlich durch Abfragen, durch Ausführung der Tätigkeiten

Geltungsbereich: alle Bereiche der militärischen Führungskräfteausbildung, die sich mit der Handhabung technischer Geräte und Waffen auseinandersetzen.

Variationen/Kombinationsmöglichkeiten:

Technisch-praktische Ausbildungen werden häufig in Stationsausbildungen organisiert, in die auch die Nutzung der Simulatoren integriert werden kann.

Das Ausbildertraining

Didaktische Prinzipien:

Beim Ausbildertraining geht es um das Lernen durch Lehren.³⁶⁹ Die Teilnehmer bilden in Form einer Lehrprobe andere Lehrgangsteilnehmer aus. Sie bereiten alleine oder in der Gruppe die Ausbildung vor und führen diese durch. Der Ausbilder unterstützt die Teilnehmer in der Vorbereitungsphase bei der Erarbeitung des Konzepts, bei der Vorbereitung des Ausbildungsortes sowie bei der Beschaffung der Mittel und berät diese in didaktischen und methodischen Fragen. Die Ausbilder begleiten die Ausbildung, leisten gegebenenfalls Hilfestellung und führen die anschließende Ausbildungsbesprechung unter Einbeziehung der gesamten Lerngruppe durch.³⁷⁰ Ziel des Ausbildertrainings ist es, dass die Teilnehmer lernen, sich selbständig Fach- und Methodenwissen anzueignen. Des Weiteren sollen sie Erfahrungen als Lehrender sammeln. Die ausgebildeten Teilnehmer sollen ebenfalls fachlich und

³⁶⁹ Vgl. Renkl, 1997

³⁷⁰ Das Ausbildungsfeedback orientiert sich an den Regeln offener Kommunikation. Dabei stellen zunächst die Teilnehmer dar, wie sie selbst ihr Handeln als Ausbilder wahrgenommen haben, was gut war und was sie eventuell beim nächsten Mal anders machen würden. Anschließend können sich die anderen Teilnehmer äußern, die als Ausbildungsgruppe an der Ausbildung teilgenommen haben. Zum Schluss fassen die Ausbilder das Erlebte zusammen, stellen methodische und fachliche Fehler richtig bzw. stellen gute Leistungen der Teilnehmer fest. (zu offener Kommunikation vgl. Redecker/Seifert, 1990)

methodisch geschult werden, indem sie, vor allem hinsichtlich der Reflexion im Auswertungsgespräch, aktiv in den Lernprozess mit einbezogen werden.

Phasen und Handlungsabläufe:

- Vorbereitungsphase: Erstellung eines Ausbildungskonzeptes, Erkundung des Ausbildungsortes, Beschaffung der Ausbildungsmittel
- Arbeitsphase: Durchführung des Unterrichts durch den/die Teilnehmer
- Nachbereitungsphase: Besprechung des Unterrichts/der Ausbildung durch den Ausbilder unter Einbezug der gesamten Lerngruppe (Feedback)

Zentrale Methoden: VENÜ, Lehrgespräch, (Projektmethode)

Ergänzende Methoden:

Wiederholen/Vertiefen, Einzel/Gruppenarbeit, Stationsausbildung, Vortrag und Präsentation

Wichtigste Medien:

Waffen- und Gerät, Simulatoren, Rechner für Präsentationen, eigene Unterlagen und Hilfsmittel

Ergänzende Medien: Tafeln, Overheadprojektoren, Unterrichtsmappen und Vorschriften

Lernzielkontrollen: durch Verhalten als Ausbilder, mündlich im anschließenden Ausbildungsgespräch (Feedbackrunde)

Geltungsbereich: hauptsächlich Schießen und Gefechtsdienst, aber auch als Lehrprobe z.B. im Rahmen der politischen Bildung. Grundsätzlich überall dort, wo der Teilnehmer als Lehrender eingesetzt wird und in der oben beschriebenen Form durch den Ausbilder unterstützt werden kann.

Variationen/Kombinationsmöglichkeiten:

Auch Ausbildertrainings lassen sich in Form einer Stationsausbildung durchführen. Bei den durchgeführten Veranstaltungen kann es sich um Grundsatzunterrichte und technisch-praktische Ausbildungen jeglicher Art handeln, je nach Höhe des Ausbildungsstandes der Lerngruppe sowie des Teilnehmers, der diese ausbildet.

Die Projektaufgabe

Didaktische Prinzipien:

Ähnlich wie beim Ausbildertraining handelt es sich auch hier um eine Form des Lernens durch Lehren. Die Teilnehmer erhalten Ausbildungsaufträge, die sie alleine oder in Gruppen bearbeiten. Die zu vermittelnden Inhalte sind jedoch anspruchsvoller und reichhaltiger als beim Ausbildertraining. Im Vordergrund steht, neben der selbständigen Erarbeitung und

Vermittlung fachlichen Wissens, vor allem das Erlernen von Methoden sowie die Aneignung von Wissen hinsichtlich der Planung, Durchführung und Evaluation in sich geschlossener Lehr-Lerneinheiten. Der Ausbilder betreut die Teilnehmer bei der Erstellung des Konzeptes, er begleitet sie bei der Erkundung des/der Ausbildungsorte und hilft bei der Beschaffung der Materialien. Weiterhin begleitet er die Durchführung, schreitet gegebenenfalls bei fachlichen Fehlern bzw. bei Verstößen gegen Sicherheitsbestimmungen ein und führt die Abschlussbesprechung mit der gesamten Lerngruppe durch.

Phasen und Handlungsabläufe:

- Vorbereitungsphase: Erstellung eines Ausbildungskonzeptes, Erkundung des Ausbildungsortes, Beschaffung der Ausbildungsmittel
- Arbeitsphase: Durchführung des Unterrichts/der Ausbildung durch den/die Teilnehmer
- Nachbereitungsphase: Besprechung des Unterrichts/der Ausbildung durch den Ausbilder unter Einbezug der gesamten Lerngruppe (Feedback)

Zentrale Methoden: VENÜ, Lehrgespräch, (Projektmethode)

Ergänzende Methoden:

Gruppenarbeit, Einzelarbeit, Vortrag und Präsentation, Stationsausbildung

Wichtigste Medien:

Waffen- und Gerät, Sandkasten, eigene Unterlagen und Hilfsmittel, Rechner für Präsentationen

Ergänzende Medien: Tafeln, Overheadprojektoren, Vorschriften und Unterrichtsmappen

Lernzielkontrollen:

Durch VENÜ und mündliches Abfragen während der Veranstaltung sowie in der anschließenden Feedbackrunde bzw. bei der Ausbildungsbesprechung.

Geltungsbereich:

Die Projektaufgabe wird im Feldwebellehrgang vor allem im Gefechtsdienst eingesetzt. Auch das Schießen der Teilnehmer, welches diese für die praktische Prüfung vorbereiten, ist als Projektaufgabe konzipiert. Grundsätzlich ist diese Form des Lernens und Lehrens in nahezu allen Bereichen der militärischen Führungskräfteausbildung einsetzbar.

Variationen/Kombinationsmöglichkeiten:

Die Projektaufgabe kann durch einzelne Teilnehmer aber auch durch Gruppen bearbeitet werden. Dies richtet sich nach der Komplexität und dem Umfang der zu vermittelnden Inhalte. Projektaufgaben können Grundsatzunterrichte, Sandkastenunterrichte und technisch-praktische Ausbildungen enthalten.

Das Seminar

Didaktische Prinzipien:

Das Seminar ist eine typische Veranstaltungsform der lehrgangsgebundenen militärischen Führungskräfteausbildung. Die Teilnehmer sollen sich in einem organisierten Rahmen Inhalte und Wissensbereiche weitestgehend selbständig erarbeiten. Dadurch sollen sie für die Inhalte sensibilisiert und von deren Relevanz für ihr eigenes berufliches Handeln überzeugt werden. Bei den Lerninhalten, handelt es sich vor allem um soziales und personales Wissen. Das Seminar gilt als eine Veranstaltung, die Lern- und Persönlichkeitsprozesse anregt und initiiert und die durch praktische Ausbildungsanteile ergänzt werden sollte. Der Ausbilder tritt in dieser Lernform als Dozent, vor allem jedoch als Moderator und Lenker des Lernprozesses auf. Er strukturiert die Veranstaltung und bietet den Teilnehmern Inhalte an, geht jedoch auch auf deren Fragen, Probleme und Wünsche ein und integriert diese in den Lernprozess. Charakteristisch für diesen Veranstaltungstyp ist der stetige Wechsel zwischen der Darbietung von Inhalten, der Aktivierung der Teilnehmer, der selbständigen Bearbeitung von Einzel- oder Gruppenaufgaben sowie der Zusammenfassung und Reflexion durch den Ausbilder unter Einbezug der gesamten Lerngruppe.

Phasen und Handlungsabläufe:

- Einleitungsphase: Nennung Thema, Ziel, Zweck der Ausbildung sowie Einordnung in den Gesamtzusammenhang
- Arbeitsphase:
 - Aufgabenstellung
 - Bearbeitung einer Aufgabe
 - Feedback
 - Zusammenfassung der wesentlichen Elemente und Inhalte
 - Bearbeitung einer Aufgabe
 - Feedback
 - Zusammenfassung der wesentlichen Elemente und Inhalte, etc.
- Schlussphase: Zusammenfassung der wesentlichen Inhalte, Ausblick auf die nächsten Veranstaltungen

Zentrale Methoden: Lehrgespräch, Gruppen- und Einzelarbeit, Diskussion, Rollenspiel, Brainstorming

Ergänzende Methoden: Vortrag und Präsentation,

Wichtigste Medien: Rechner für Präsentation, Tafeln, eigene Unterlagen und Hilfsmittel, Videofilme

Ergänzende Medien: Videokamera, Unterrichtsmappen und Vorschriften, Overheadprojektor

Lernzielkontrollen: durch mündliches Abfragen, durch Verhalten während der Rollenspiele und Präsentationen der Teilnehmer, durch Feedbacks während oder am Ende der Veranstaltung.

Geltungsbereich: Innere Führung

Variationen/Kombinationsmöglichkeiten:

Das Seminar lässt sich mit praktischen Ausbildungen kombinieren. Beispielsweise können zunächst Gruppenprozesse im Seminar erarbeitet und in einer anschließenden praktischen Übung vertieft werden.

Die Informationsveranstaltung

Didaktische Prinzipien:

Sie dient der Weitergabe wesentlicher Informationen zu Zielen, Inhalten und organisatorischen Angelegenheiten während des Lehrganges. Zentrale Fakten sollen in komprimierter Form möglichst schnell und übersichtlich einer große Anzahl von Teilnehmern vermittelt werden.

Phasen und Handlungsabläufe:

- Einleitungsphase: Nennung Thema, Ziel, Zweck der Veranstaltung
- Arbeitsphase: Präsentation der Inhalte, eventuell Rückfragen durch die Teilnehmer
- Schlussphase: Zusammenfassung der wesentlichen Inhalte

Zentrale Methoden: Vortrag und Präsentation

Wichtigste Medien: Rechner für Präsentationen, eigene Unterlagen und Hilfsmittel, Vorschriften und Unterrichtsmappen

Lernzielkontrollen: mündlich durch Abfragen während bzw. am Ende der Veranstaltung

Geltungsbereich: alle Ausbildungsgebiete

Variationen/Kombinationsmöglichkeiten:

Die Informationsveranstaltungen werden auch dazu genutzt, Lerngruppenanalysen durchzuführen, Arbeits- und Projektgruppen einzuteilen bzw. Funktionen und Aufgaben für den gesamten Lehrgang oder einzelne Lehrgangsbereiche an die Teilnehmer zu vergeben.

3.4 Die Vereinbarkeit von Instruktion und Konstruktion vor dem Hintergrund zu vermittelnder Inhalte

Der von den Ausbildern gestaltete Lehr-Lern-Prozess stellt sich als ein pädagogisches Feld dar, in welchem sowohl Verfahren der ausbilderzentrierten Wissensvermittlung als auch Verfahren der selbständigen Erarbeitung von Wissen angewendet werden. Das Lernen in der Ausbildungspraxis des Lehrganges ist ein Prozess, in dem „die Teilnehmer zum Lernen motiviert werden und für die Lernaufgabe ein zumindest situatives Interesse entwickeln.“³⁷¹ Es ist in vielen Bereichen dem Lernen in der Schule sehr ähnlich, ist aber gleichzeitig über weite Strecken des Lehrganges auf Aktivität, Kooperation und Selbststeuerung ausgelegt. Dies zeigt sich vor allem in den zahlreichen Gruppenarbeiten und Ausbildungsprojekten. Dabei baut jedes Lernen „auf bereits vorhandenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf. Ohne hinreichenden Erfahrungs- und Wissenshintergrund und ohne eigene ‚Aufbauleistung‘ finden keine kognitiven Prozesse statt, die eine dauerhafte Veränderung des Wissens und Könnens bewirken.“³⁷² Die Aufbauleistung ist jedoch nur möglich, wenn eine solide Basis gelegt wurde, auf der die Auszubildenden aufbauen können. Die Ausbilder müssen die Teilnehmer in den Bereichen **instruieren**, in denen diese noch nicht über einen hinreichenden Erfahrungs- und Wissenshintergrund verfügen, um die Voraussetzung zum Erreichen der Ausbildungsziele in der zur Verfügung stehenden Zeit mit den zur Verfügung stehenden Mitteln zu gewährleisten. Dies tun sie unter Einbezug des Alltags- und Vorwissen und des Vorverständnisses der Teilnehmer. Die angestrebte Selbststeuerung der Teilnehmer bedarf also zunächst der Fremdsteuerung durch die Ausbilder.

„Ich sage das in der Einleitung immer so, ehm: ‚Wir stoßen hier ne Tür auf, dann kommen Sie in den Raum rein und dann sind Sie alleine und müssen das dann entsprechend, eh, selber gebacken bekommen‘ (I: Mhm), und ich denke, das trifft es eigentlich ganz gut (I: Mhm), also ausfüllen müssen Sie es letztendlich selbst.“ (Hptm Brüssel S. 2212-16)

Die Gestaltung des Feldwebellehrganges im Bereich der Fächer Gefechtsdienst und Schießen folgt den Leitlinien des problemorientierten Unterrichts.³⁷³ „Wer in Schule oder Ausbildung Ziele dieser Art erreichen will, muss dafür sorgen, dass die Lernenden das, womit sie sich beschäftigen, auch verstehen, d.h. sinnvoll in ihr Vorwissen einbauen. Sie sollen Zusammenhänge zwischen verschiedenen Wissensinhalten herstellen und in die Lage versetzt werden, das Gelernte in realen Situationen auch anwenden zu können. Dazu gehört, dass sie

³⁷¹ Reinmann-Rothmeier/Mandl, 2001, S.626

³⁷² Ebd.

³⁷³ Vgl. ebd.

sowohl allein als auch zusammen mit anderen selbständig Probleme lösen können.³⁷⁴ Vor allem zu Lehrgangsbeginn, wo es um die Bereitstellung des erforderlichen Wissens geht, treten die Ausbilder als „didactic leader“³⁷⁵ auf, der die Funktion hat, „Wissensinhalte zu präsentieren und zu erklären sowie die Lernenden anzuleiten und ihre Lernfortschritte zu überwachen.“³⁷⁶ Parallel hierzu verbinden die Ausbilder die notwendige **Instruktion** mit selbständiger, aktiver und eigenverantwortlicher **Konstruktion**.³⁷⁷ Sie vermitteln das notwendige Basiswissen, damit die Teilnehmer weiterarbeiten können. Es ist ihnen dabei wichtig, dass die Teilnehmer nicht die von ihnen dargebotenen Inhalte und Handlungsweisen kopieren, sondern ihre eigenen Lösungswege und Strategien erarbeiten.

„ ... wir sagen ja auch draußen nicht im Gefechtsdienst, da ist eigentlich nur in den seltensten Fällen festgelegt ‚So machen wir’s!‘ (I: Mhm), wir behaupten ja nicht: ‚Bei der Situation muss so gehandelt werden‘, das sagen wir ja gar nicht. Aber wir versuchen eben das Ganze, auch die Beurteilung der Lage, aufzubauen, so wie wir uns das vorstellen draußen und das auch so begründen. Und in dem Moment, wo ein Lehrgangsteilnehmer das anders macht, muss er eben auch aufgrund der Lage begründen können, wo wir dann sagen: ‚Jawoll, das ist zweckmäßig‘, dann ist das auch in Ordnung (I: angebrachte Entschlüsse), genau. (I: werden akzeptiert). Es heißt dann nicht, so, wenn ich dann von der Prüfung spreche, ich hab natürlich schon einen Lösungsvorschlag und wenn er den dann genau trifft, dann ist es dann die eins und wenn nicht, dann die vier, so ist es natürlich nicht, ne. Also wenn wir das dann im Gespräch sagen: ‚Er hat so und so reagiert weil ...‘, und kann er’s anständig begründen, dann ist das auch in Ordnung.“ (Hptm Berlin, S.8Z.27-34,S.9Z.1-4)

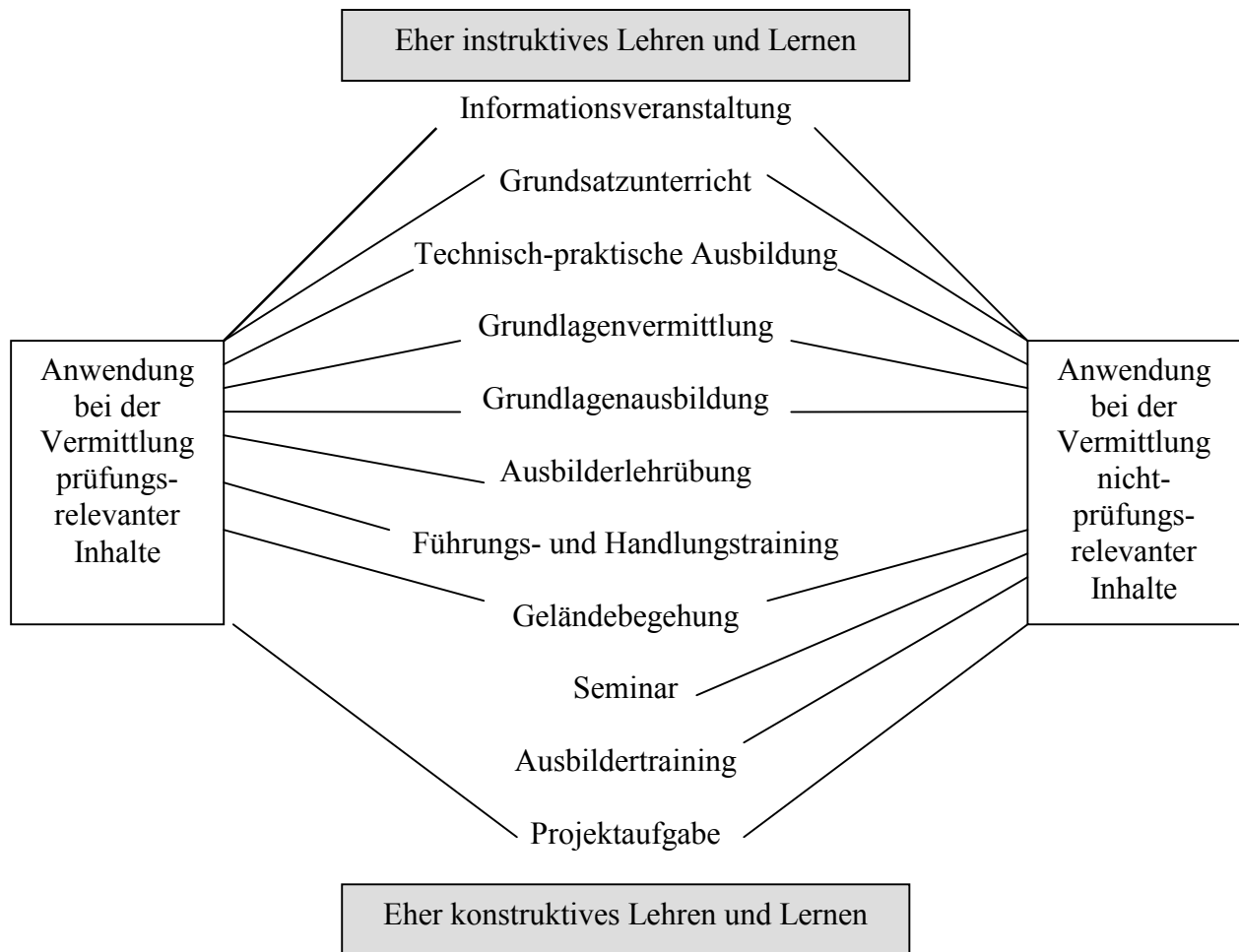
Die dargestellten didaktischen Modelle finden ihre Anwendung je nach Abhängigkeit der zu vermittelnden Inhalte.

³⁷⁴ Ebd., S.626. Die Vermittlung von ‚trägem Wissen‘ soll vermieden werden. (Vgl. Renkl, 1998)

³⁷⁵ Leinhardt, 1993

³⁷⁶ Reinmann-Rothmeier/Mandl, 2001, S. 607

³⁷⁷ Vgl. ebd. Vor allem der Cognitive-Apprenticeship-Ansatz (Collins/Brown/Newman, 1989) ist in diesem Zusammenhang interessant. Trotz der konstruktivistischen Grundhaltung „wird viel Wert darauf gelegt, dass die Lernenden durch ein spezifisches Methodenrepertoire gezielt angeleitet und unterstützt werden.“ (Reinmann-Rothmeier/Mandl, 2001, S. 621). Diese methodischen Forderungen weisen starke Ähnlichkeiten zu den geschilderten Konzeptionen der Lehrgangseinheiten Gefechtsdienst sowie Schießen mit Handwaffen und der darin verwendeten didaktischen Modelle auf. Eine entscheidende Funktion kommt auch der Eingebundenheit in situative Lernprozesse sowie dem sozialen Lernen in einer Expertengemeinschaft zu. (Vgl. Lave/Wenger, 1991; Lave 1991).



Bei der Vermittlung **prüfungsrelevanter Inhalte** stützen sich die Ausbilder auf eher **instruktive Methoden** der Wissensvermittlung, bei denen sie die Lernfortschritte der Teilnehmer systematisch durch mündliches Abfragen und verbalisieren von Handlungsstrategien und Problemlösungsansätzen, durch Nachmachen bestimmter Tätigkeiten bzw. in schriftlicher Form überprüfen können, um diese gezielt auf die schriftlichen und praktische Prüfungen vorzubereiten. Die eher **konstruktiven Lernformen**, bei denen die selbständige Erarbeitung von Inhalten und Methoden sowie der Lernprozess im Vordergrund stehen³⁷⁸, werden vor allem bei **nicht prüfungsrelevanten Ausbildungsinhalten** angewendet.

³⁷⁸ Vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl, 2001. Das didaktische Modell der Projektaufgabe wird durch die Ausbilder im Bereich der Schießausbildung zwar ergebnisorientiert hinsichtlich der Leistungsfeststellung der Teilnehmer angewendet, ist aber dennoch in seiner Konzeption den eher konstruktiven Lehr-Lern-Verfahren zuzurechnen. (Siehe 3.3)

4. Die Analyse der Aufgaben und Kompetenzfelder: Ausbilderhandeln zwischen Interaktion und Organisation

4.1 Unterrichten, Ausbilden und Trainieren

Das **Ritual** der Meldung gehört zum militärischen Unterricht dazu.³⁷⁹ Dazu ist anzumerken, dass die Ausbilder Meldungen nicht in übertriebenem Masse fordern.

„... ich bin auch kein Hengst, der jede Stunde eine Meldung haben möchte ...“ (Hptm Düsseldorf, S.10Z.16-20)

Bei der teilnehmenden Beobachtung wurde festgestellt, dass auch die Inspektionschefs bei ihrer Dienstaufsicht häufig auf Meldungen verzichteten, um eine Unterbrechung des pädagogischen Prozesses zu vermeiden. Dennoch gehört das Melden und Entgegennehmen von Meldungen zum Handlungsrepertoire des Ausbilders.

Dem **Stellen von Bildern** kommt im Ausbilderhandeln große Bedeutung zu. Sowohl in den Grundsatzunterrichten aber vor allem in den informierten Trainings³⁸⁰ der Gefechtsausbildung sowie des Schießens müssen die Ausbilder immer wieder Situationen simulieren und Sachverhalte darstellen, die so eigentlich nicht vorhanden sind.³⁸¹

„Also bei uns ist das so, dass sie in eine Lage versetzt werden, dann müssen sie einen Entschluss fassen, dazu haben sie eine bestimmte Zeit, dann geben sie den schriftlichen Wortlaut raus, so, dann haben sie wieder Zeit, das Ganze entsprechend in Befehlen und Maßnahmen festzulegen, wiederum schriftlich und danach kommt bei uns die praktische Umsetzung im Gelände ...“ (HFw Ahr S.5Z29-33)

Damit schaffen sie die Bedingungen für das Lernen in realitätsnahen Situationen. Die Ausbilder versetzen die Teilnehmer in Lagen, in Szenarien, die ihnen den Hintergrund für ihr Handeln als Gruppenführer und/oder Ausbilder bieten. Dieses gestalten sie auf dem Verständnisniveau der Teilnehmer. Sie beziehen aber trotzdem die höheren Führungsebenen in diese Szenarien mit ein, um das Verständnis der Teilnehmer dafür zu wecken, dass diese Befehle irgendwo herkommen und dass sie in einen zusammenhängenden Handlungsrahmen eingebunden sind. Durch das **Stellen von Bildern** versuchen die Ausbilder, die Lernsituationen so nah als möglich an die Realität des Gefechtes/der Truppenausbildung/des Schießens heranzuführen und die Teilnehmer mit annähernd realen Bedingungen des Handelns zu konfrontieren.³⁸²

³⁷⁹ Siehe 3.1.5

³⁸⁰ Vgl. Klauer, 1992

³⁸¹ Siehe Kapitel 3, vor allem 3.3

³⁸² Vgl. Kallioinen, 2002

Um ihrer Rolle als Vorbild³⁸³ gerecht zu werden ist es notwendig, dass sie sowohl die Tätigkeiten innerhalb des Führungsprozesses als auch die daraus folgenden praktischen Handlungen **vormachen und erklären können** müssen.³⁸⁴

„Er ist selber der Feldpostenführer (I: ja), das heißt, er muss alles vormachen und erklären, hat auch den harten Hut³⁸⁵ auf, muss aber auch sonst alles koordinieren und steuern, das heißt auch den Feind ... ehm, grundsätzlich gilt: Das was man verlangt, sollte man selber vormachen und erklären können.“ (Hptm Emden, S.2Z.30-32;S.3Z.4-7)

Dieses ‚Etwas Vormachen und Erklären Können‘ beruht auf einem fundierten Wissen, welches auf Vorschriftenwissen, aber vor allem auf Erfahrungswissen aus der Truppenpraxis sowie auf Erfahrung im Feldwebellehrgang beruht.³⁸⁶

Bedingt durch den zusammenhängenden und fächerübergreifenden Ablauf der Ausbildung in Lehrgangseinheiten sowie durch die teilweise langen Unterrichtseinheiten im Zuge der praktischen Ausbildung müssen die Ausbilder immer wieder Inhalte **Wiederholen und Zusammenfassen**, um ihre Vorstellung von einem strukturierten Unterricht umzusetzen.³⁸⁷

Vor allem im Führungs- und Handlungstraining ist dies wesentlich, um zweckmäßige Entschlüsse ‚stehen zu lassen‘, die die Teilnehmer dann nutzen können, um ihr eigenes Handlungsrepertoire zu erweitern und ihr kognitiven Strategien zu automatisieren.

Die Ausbilder müssen und wollen **auf den Vorkenntnissen der Teilnehmer aufbauen**.³⁸⁸

„Der Führungsprozess dauert ja vier Stunden. Da würde ich einmal behaupten, den haben wir eigentlich relativ gut hinbekommen von der Gestaltung her weil, da steigen wir immer ein mit so ner kleinen Aufgabe, ja, die sind nämlich, durch den Lebenspartner, werden die eh angehalten einen Schlafzimmerschrank zu kaufen, ne, und das gefällt ihnen eigentlich immer sehr gut. Da gibt es dann eine bestimmte Auswahl von Möglichkeiten in Arbeitsgruppen, steigen die so ein (I: Aus einem Alltagsbeispiel) aus einem Alltagsbeispiel heraus und im Anschluss müssen die dann vortragen, welchen Schrank sie nehmen und, ja, warum sie diesen Schrank nehmen und das Schränkchen passt natürlich nie 100%, ist ja klar (lacht) und das steigert schon mal die Aufmerksamkeit ja ...“ (Hptm Berlin S.11Z23-31)

Die Ausbilder unterrichten nicht nur einfach, sie **schlüpfen** während ihrer Lehrtätigkeit immer wieder **in verschiedene Rollen**. Vor allem beim Ausbildungsverfahren der Lehrvorführung wird dies deutlich,³⁸⁹ zeigt sich aber auch in weiteren Verfahren der Gefechts- sowie der Schießausbildung. Die Ausbilder ‚spielen‘ auch dahingehend verschiedene Rollen, dass sie je nach Unterrichtsthema ein anderes Führungsverhalten und Auftreten an den Tag legen.

³⁸³ Siehe 3.2 sowie 5.1.1

³⁸⁴ Vgl. Kallioinen, 2002

³⁸⁵ Gefechtshelm

³⁸⁶ Siehe detailliert 6.2

³⁸⁷ Siehe 3.1.5 und 5.1.4

³⁸⁸ Siehe 3.2

³⁸⁹ Siehe 3.2.1 sowie 3.3

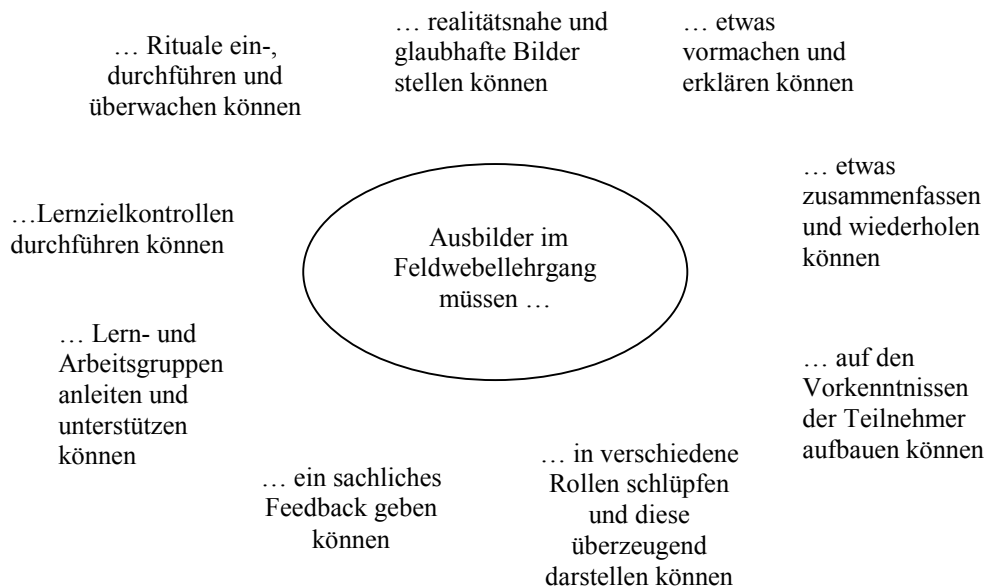
„Es gibt sicher auch Phasen, da ist man ein bisschen härter, eh, man kann also nicht den Unterricht eh, meinetwegen eh ‚Team‘ vergleichen mit dem Gefechtsdienst draußen. (I: Ja) Wenn ich im Feldposten draußen bin, kriegen die vielleicht, muss ich auch ein anderer Führer sein, wie wenn ich im Unterricht sitze und mit denen Teamarbeit machen (I: Ja) oder Konflikt oder wie auch immer (I: Ja) und das kommt auch ganz gut an, ...“ (Hptm Mainz, S.6Z.33/34, S.7Z.1-4)

Vor allem bei denjenigen Unterrichten und Ausbildungen, in denen die Teilnehmer selbst durch Lehren lernen³⁹⁰ unterstützen die Ausbilder den Lernprozess dadurch, dass sie **ein Feedback geben**.³⁹¹

Durch die häufige Anwendung der Gruppenarbeit sowie der Projektmethode gehört zum Handlungsrepertoire des Ausbilders auch, dass er **Lern- und Arbeitsgruppen anleitet und unterstützt**. Dies findet in allen Lehrgangseinheiten statt.

Das **Durchführen von Lernzielkontrollen** ist für die Ausbilder wichtig, um den Erfolg ihres Handelns zu überprüfen. Dies gehört zur Vorstellung der Ausbilder von guter Ausbildung und beruht auf den Grundlagen der lernzielorientierten Ausbildung in den Führungskräftelehrgängen des Heeres.³⁹²

Somit ergeben sich für das Aufgabenfeld des Unterrichtens, Ausbildens und Trainierens folgende Kompetenzen:



³⁹⁰ Vgl. Renkl, 1997

³⁹¹ Siehe 3.3, vgl. Kallioinen, 2002

³⁹² Siehe 2.2.1, 3.1.5 sowie 5.1.4

4.2 Lernumgebungen gestalten

Neben dem eigentlichen Unterrichten als Handeln in beabsichtigten pädagogischen Situationen haben die Hörsaalleiter und Hörsaalfeldweber die Aufgabe, die Lernumgebung³⁹³ im pädagogischen Feld des Hörsaals zu arrangieren.³⁹⁴ Hier kommt ihnen zunächst einmal die Aufgabe zu, den Lehrgang **zu planen, zu organisieren**, sowie die nötigen **Absprachen** im Hörsaal sowie mit den weiteren Lehrkräften zu **treffen**.

„Also die Aufgaben sind natürlich sehr vielfältig. Der Lehrgang fängt ja etwa, sagen wir mal, zwei Monate vorher an mit der Planung, eh, mit so ner so genannten Grobplanung, wo eben die Dinge festgelegt werden, wo man mehr oder weniger angewiesen ist auf andere. Externe Ausbilder, oder zum Beispiel, dass man den Übungsplatz angefordert hat, die Standortschießanlage oder was auch immer, ja, dass dieses Gerippe erst mal steht und dann geht es darum, selber Absprachen zu treffen ja, um dann mehr oder weniger diesen Plan zu vervollständigen mit Ausbildungsinhalten, für die man selber verantwortlich ist, ja, und dann gibt es dann irgendwann auch noch diese Feinplanungskonferenz, wo man sich dann die zusätzlichen Ausbildungsmittel und Ausbildungsstätten mehr oder weniger einkauft, ja, und dann steht der Lehrgang eigentlich (I: Mhm), parallel natürlich dazu noch ... alles was Anforderungen betrifft, Waffen, Munition, Verpflegung, alles (I: Mhm), alles drum herum, ja ...“ (Hptm Oberhausen, S.1Z.24-34,S.2Z.1-3)

Diese Planungen beziehen sich allerdings nicht nur auf den aktuellen Lehrgang.

„..., dass man eigentlich im Grunde in den Hochphasen drei Hörsäle betreut: seinen alten Sprachhörsaal, man hat seinen laufenden militärischen Hörsaal und hat den in ein, zwei Wochen kommenden neuen Hörsaal, der in der Planung eindeutig bearbeitet werden muss (I: Ja), das heißt 75 Lehrgangsteilnehmer, für die man dann mehr oder weniger verantwortlich ist.“ (Hptm Mainz, S.2Z.3-9)

Eng mit der Tätigkeit des Planens und Organisierens verbunden ist die **Beschaffung, Erstellung und Bereitstellung von Lernmitteln und Ausbildungshilfen**.

³⁹³ Mit dem Begriff ‚Lernumgebung gestalten‘ ist zunächst das Arrangement von Methoden, Techniken, Materialien und Medien zur Durchführung konkreter Unterrichtshandlungen in didaktisch-methodischer, räumlich-zeitlicher und sozial-interaktiver Hinsicht gemeint (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl, 2001). ‚Lernumgebung gestalten‘ meint in diesem Zusammenhang aber auch, dass die Ausbilder vor dem organisatorischen Hintergrund der Lehreinrichtung USH sowie der Kultur des gesellschaftlichen Subsystems Bundeswehr Organisationsprinzipien und Definitionen aufstellen. Dadurch schaffen sie, zusammen mit den Teilnehmern, soziale Rahmen. Diese bilden einen Hauptbestandteil der Lehrgangskultur und liefern Kategorien, Deutungsmuster und Schemata zur Gewährleistung von Interaktionen der Handelnden in ihren jeweils spezifischen Rollen, Positionen und Verhältnissen zueinander (vgl. Goffman, 1989). Durch diese Handlungsrahmen wird sichergestellt, dass auch abseits der konkreten Unterrichte angeleitetes (z.B. durch Beratung der Ausbilder) und selbständiges Lernen (z.B. durch Lern- und Arbeitsgruppen) möglich ist. Das Aufgabenfeld ‚Lernumgebung gestalten‘ bezieht sich sowohl auf das Handeln der Ausbilder auf der interaktiven Ebene (z.B. in der Teilnehmer-Ausbilder Beziehung) als auch auf die Ebene der Organisation (z.B. bei der Planung des Lehrganges). ‚Lernumgebungen gestalten‘ meint, dass die Ausbilder Räume und Rahmen schaffen, in denen für die lehrgangsgebundene, militärische Führungskräfteausbildung typische Lehr-Lern-Arrangements entstehen, in denen wiederum für den Feldwebellehrgang typisches Lehr-Lern-Geschehen stattfindet. Die Ausbilder nutzen die von ihnen gestalteten Lernumgebungen, um konkretes Lehr-Lerngeschehen zu planen, durchzuführen, zu initiieren, anzuregen und zu betreuen sowie um es zu bewerten und zu kontrollieren.

³⁹⁴ Vgl. Giesecke, 1987

„Ich sage ihnen ganz ehrlich, dass sie von mir einen Auftrag erhalten, sie kriegen von mir die Mittel dazu, ich sage ihnen, was ich nachher haben möchte, also ich ziehe die Auftragstaktik steif durch. Ich sage: ‚Wie Sie es machen, ist Ihr Bier‘ (I: Mhm) da lasse ich ihnen auch völlig freie Hand.“ (Hptm Düsseldorf, S.8Z.11-14)

Neben der Beschaffung und Bereitstellung von Fahrzeugen, Waffen, Geräten und Munition sorgen die Ausbilder auch dafür, dass schriftliche Unterlagen durch die Auszubildenden genutzt werden können oder sie stellen ihre selbst erstellten Ausbildungshilfen den Auszubildenden zur Verfügung.

„... und da müssen wir dann halt Entsprechendes bereits herstellen wie die Schießkladde vorbereiten, die die Jungs und Mädels brauchen, Munitionsbeleg, was also alles drum herum ist, so bereitstellen, dass, wenn er draußen steht, auch unmittelbar mit seiner Ausbildung anfangen kann. Das ist so typisch.“ (HFw Ahr, S.4Z33-34, S.5Z.1/2)

Auch selbst erstellte Handouts, Zusammenfassungen, Skripten und Lernhilfen werden durch die Ausbilder ausgegeben.

In Ergänzung hierzu haben die Ausbilder die Aufgabe, **Lernräume vorzubereiten und zu gestalten**. Mit Lernräumen sind sowohl die eigenen Unterrichtsräume wie auch die Orte und Plätze der praktischen Ausbildungen gemeint.³⁹⁵

„... mhm, Stichwort Einsatz des Leitungspersonals (I: Mhm), Aufbau bestimmter Stationen, bestimmter Phasen und Abschnitte im Gelände, wo Vorbereitungen zu treffen sind wie Sperren oder ähnliches, ja, und da besteht halt die Problematik, dass da der Hörsaal auf sich selbst angewiesen ist. Also ich kann das Leitungspersonal, was ständig wechselt, nicht in den Wald schicken nach dem Motto: ‚Stell dich da irgendwo hin‘, sondern da muss der Hörsaalleiter oder Hörsaalfeldweibel eben selbst mit raus, muss die dort einweisen ... und da ist ein Vorlauf nötig, sonst passiert halt in der Ausbildung gar nichts.“ (Hptm Brüssel, S.6Z.24-31)

Informieren ist eine Aufgabe der Ausbilder, die sie in Form von Unterrichten und Informationsveranstaltungen durchführen:

„... also ich versuche die Lehrgangsteilnehmer immer wieder auf ihre Aufgaben hinzuführen, hinzubringen, einzustellen ... ich führe jeden Abend ein Abschlussantreten durch um in den nächsten Tag einzuweisen, auch mit den jeweiligen Ausbildungszielen, gleichzeitig nutze ich dieses Antreten, um noch einmal den Tag Revue passieren zu lassen, um auch dementsprechend dem Hörsaal seinen Leistungsstand wiederzugeben und Freitag führe ich dann eben noch eine grobe Einweisung in den Ablauf der nächsten Woche durch, so dass die Lehrgangsteilnehmer eigentlich sehr gut informiert sind.“ (Hptm Oberhausen, S.10Z.8-17)

Aber auch bedingt dadurch, dass die Ausbilder Verantwortung an die Teilnehmer übertragen und diese sich in vielen Bereichen weitestgehend selbst führen³⁹⁶ entsteht die Notwendigkeit der Informationsweitergabe.

³⁹⁵ Siehe Anlage 6

³⁹⁶ Zu Lehrgangsbeginn werden verschiedene Funktionen und Ämter eingeteilt: Vorschriftenwart, Sportwart, Verpflegungswart, Materialwart, etc. Diese arbeiten den Ausbildern zu und unterstützen somit den Lehrgangsablauf der Hörsäle. Weiterhin werden die Teilnehmer im täglichen Wechsel zu Hörsaaldiensten eingeteilt, die die Hörsäle zu den jeweiligen Ausbildungsstätten führen, dem Ausbilder zu Unterrichtsbeginn melden, den Unterrichtsraum vor- und nachbereiten sowie wichtige Informationen weitergeben. Dadurch sollen die Teilnehmer Eigenverantwortung lernen und sich im Führen üben.

„ ... um 7 Uhr habe ich hier den ersten Mann schon stehen, der mir sagt, ob alles mit dem Hörsaal in Ordnung ist, und vor 17 Uhr brauche ich hier nicht raus, weil dann nämlich der Gleiche hier steht und meldet, dass alles in Ordnung ist und den Ablauf für den nächsten Tag wissen will, ob die Leute noch irgendwelche Vorbereitungen treffen müssen oder so was.“ (Hptm Nürnberg, S.5Z.9-13)

Auch **Informationen bereitzustellen** zählt zu den Aufgaben der Ausbilder. Alle Hörsäle nutzen große Pinwände in den Bereichen der Inspektionen, auf denen die wichtigsten Informationen zum Lehrgang zugänglich gemacht werden. Dabei handelt es sich um allgemeine Dinge wie Essenszeiten, Rahmendienstzeiten, Diensterteilungen, Kasernenbefehle, usw. Des Weiteren stellen die Ausbilder hier aber auch wichtige Informationen bezüglich der Lehr/Lernveranstaltungen zur Verfügung: Befehle für die praktische Ausbildung, Gelände- und Stellungsskizzen, gedachte Verläufe, Gruppeneinteilungen und Themen für die Projektaufgaben, Kartenausschnitte für Märsche, usw. Die Teilnehmer werden auf die Aushänge hingewiesen und können sich dann selbständig ihre Informationen beschaffen.

Eng verknüpft mit der Tätigkeit des Informierens ist das **Schaffen von Anfangssituationen**.

„Die sind völlig überrascht, völlig überrascht erst mal von diesem Lehrgang, weil sie haben ja immer noch die Information von der Truppe heraus: ‚Was ist der Feldwebellehrgang?‘, und die denken halt, ja, das ist so was wie ein UL2³⁹⁷, aufgestockter UL2, das heißt, die meinen also wirklich, wir machen also hier wirklich viel mit Waffen, ja, mit Gefechtsdienst und genau das machen wir hier eben nicht.“ (Hptm Berlin, S.19Z.1-5)

Aus diesem Grund führen die Hörsaalleiter zu Beginn des Lehrganges eine Einführungsveranstaltung durch, in welcher die Ziele, der Ablauf, sowie die Prüfungs- und Beurteilungsinhalte ausführlich erläutert werden.³⁹⁸ Hier weisen die Hörsaalleiter auch auf den Stellenwert des Feldwebellehrganges hin, was noch einmal durch die Inspektionschefs in deren Veranstaltungen aufgegriffen und vertieft wird.

„ ... man muss es ihnen halt von Anfang an erklären. ‚Worum geht es hier auf diesem Lehrgang?‘ (I: Mhm), ja, und das ist ja der Schwerpunkt vom Hörsaalleiter und vom Chef, ja, also der Hörsaalleiter erklärt ihnen am Anfang den kompletten Lehrplan hier, worum geht es hier, worauf kommt es uns hier besonders drauf an (I: Ja), und der Chef erklärt ihnen dann halt die Wertigkeit von dem Lehrgang in seiner Stunde, zwei Stunden Personalbearbeitung, eh, wenn ich diesen Lehrgang abschließe mit 1,0 und will Berufssoldat werden, dann ist die Chance ganz gut und wenn ich mit 3,0 abschließe, sieht's schlecht aus. Das muss von Anfang an klar sein. Ja. Und da hat man da auch eigentlich keine Probleme. Durchweg nicht ...“ (HFw Saale, S.10Z.4-12)

Weiterhin nutzen die Hörsaalleiter diese Veranstaltungen dazu, den Teilnehmern ihre Vorstellung vom Lehrgangsablauf und von der Art und Weise der Zusammenarbeit mitzuteilen. „An den Dozenten werden in der Anfangsphase von den Teilnehmern Erwartungen nicht nur inhaltlicher Art herangetragen, sondern insbesondere solche, die

³⁹⁷ Vergleichbar mit dem Feldwebelanwärterlehrgang 2, siehe 2.1.5

³⁹⁸ Vgl. Lehrplan Feldwebellehrgang, 2002

Strukturierungsangebote betreffen, um die soziale Situation und die Beteiligten aus ihrer Unsicherheit herauszuführen.³⁹⁹ Dabei stellen die Hörsaalleiter **Regeln** auf, die für das Zusammenleben und Zusammenarbeiten während des Lehrganges gelten. „Mit Regeln wird den Teilnehmern ein Orientierungsangebot vom Dozenten gemacht, das die Ängste und Zumutungen zu Beginn von Veranstaltungen zu reduzieren vermag ... Speziell mit dem Dozenten können sie sich arrangieren, da sie ja nun wissen, wie sich der Dozent zu ihnen in Beziehung setzt ...“⁴⁰⁰ Die Regeln zu Lehrgangsbeginn zeigen, wie das gewünschte Verhalten aussieht und welches Verhalten unerwünscht ist. Die Teilnehmer erfahren, wie sie die Ausbilder ‚zu nehmen haben‘ und wie sie mit ihnen in Kontakt treten können. „Militärisch gesprochen (und die Pädagogik hat sich maßgeblich aus dem Militär entwickelt): Solche explizit gemachten Veranstaltungsregeln bilden in Anfangssituationen Brückenköpfe in einem unsicheren und unbekanntem Gebiet.“⁴⁰¹ Die Hörsaalleiter **strukturieren** diese Anfangssituationen, um in die inhomogene Gruppe Ordnung zu bringen und den Teilnehmern ihre Unsicherheit zu nehmen. „Je größer die Gruppe, umso mehr Struktur in der Anfangssituation.“⁴⁰² **Struktur** schaffen die Hörsaalleiter und Hörsaalfeldweibel aber auch dadurch, dass sie die Teilnehmer aktiv in den Lehrgangsablauf mit einbinden und ihnen Aufgaben- und Verantwortungsbereiche übertragen, die den reibungslosen Verlauf des Lehrganges unterstützen und bei deren Ausübung sich die Teilnehmer im Führen und in der Weitergabe von Informationen üben können.⁴⁰³ In Ergänzung zu diesen formellen Anfangssituationen suchen die Ausbilder aber auch das direkte, informelle Gespräch mit den Teilnehmern.

„Anfänglich stellt man natürlich fest, dass große Unsicherheit da ist bei den Gesprächen, jetzt wieder beim Kennenlernabend und da fragt man dann gleich ‚Was haben Sie denn schon gehört?‘ oder: ‚Was hat man Ihnen in ihren Einheiten erzählt, was Sie hier erwartet? Wie wurden Sie vorbereitet?‘, ja,“ (Hptm Emden, S.5Z.5-9)

Neben diesen Anfangssituationen schaffen die Ausbilder auch **Übergangs- und Schlussituationen.**⁴⁰⁴ Übergangssituationen schaffen sie, wenn sie in Form von Hörsaalabenden gegen Ende des militärischen Teils nach der Notenvergabe die Teilnehmer zusammenfassen, um in geselliger Runde den Lehrgang Revue passieren zu lassen und ungezwungen über Positives und Negatives im Lehrgang zu sprechen.⁴⁰⁵ Schlussituationen

³⁹⁹ Geißler, 1993, S.35

⁴⁰⁰ Ebd. S.93

⁴⁰¹ Ebd.

⁴⁰² Ebd. S.132

⁴⁰³ Siehe oben

⁴⁰⁴ Vgl. Geißler, 1992

⁴⁰⁵ Siehe hierzu auch 4.4

schaffen die Hörsalleiter am Ende des Lehrganges, wenn sie ihre Teilnehmer verabschieden und als Feldweibel in die Truppe entlassen.

Weiterhin führen die Ausbilder **Lerngruppenanalysen** durch und **teilen Lerngruppen ein**.

„Ausbilder ist erst mal ... eine saubere Lerngruppenanalyse also zu Lehrgangsbeginn zu machen, um tatsächlich dann auch die Ausbildung drauf abzustellen ... ,tatsächlich diese Lerngruppenanalyse zu adaptieren auf diesen Lehrgang, und den Lehrgangsteilnehmer quasi fit zu machen auf die Prüfung.“ (Hptm München, S.8Z.27-34, S.9Z.1-9)

Nicht vergessen werden darf, dass die Ausbilder die **Unterrichte, Ausbildungen und Trainings konzeptionell vorbereiten** und damit einen wesentlichen Beitrag zur Gestaltung der Lernumgebung liefern. Die an der Untersuchung beteiligten Ausbilder haben sozusagen die Prototypen der vorliegenden Unterrichte erstellt, die durch neues Ausbildungspersonal genutzt und ständig weiterentwickelt werden.⁴⁰⁶

„Also ich versuche mir mal zuerst sehr viele Informationen ranzuholen, ja, durch Vorschriften oder sonst irgendwelche Bücher, die es gibt ... um die Informationen zu sammeln ja, um einfach wieder das Wissen hinzukriegen, diese ganzen taktische Grundsätze, ... Und da musste man sich auch natürlich wieder einlesen (I: Ja), ich hab mir natürlich die ganzen Vorschriften wieder geholt, fleißig gelesen und dann mehr oder weniger auf der Basis dieses Wissens den Unterricht vorbereitet (I: Mhm), ... und dann setzt man sich eben so da hin und stelle mir die Frage: ‚Was müssen die Soldaten wissen?‘. Dann wird sich eine Liste gemacht und dann, viel mehr bleibt dann auch nicht mehr übrig (I: Ja), was müssen die Soldaten wissen, wo wir ja eben davon gesprochen haben: ‚Was sollen die Soldaten wissen?‘, was kann der Soldat noch wissen. ... Genau, und so gehe ich halt an meine Ausbildungsvorbereitung ran ...“ (Hptm Oberhausen, S.5Z.15-34)

Auch für die praktischen Ausbildungen mussten aufgrund der Vorgaben durch den Lehrplan handhabbare und zweckmäßige Konzepte durch die Ausbilder erstellt werden.

„Wenn ich jetzt die Ausbildungsaufgabe anspreche, ... ich hab's dann halt so gemacht, ich habe es dann in eine richtige Lage verpackt mit drei Wölfen⁴⁰⁷, ja, eine Spitzengruppe dargestellt, die dem Verband voraus noch mal die Marschstrecke erkundet, ja, und dann treten halt eben diese Bilder auf, dass es dem Soldaten verständlich ist.“ (HFw Elbe, S.7Z.19-25)

Zwar ergänzen sich die Ausbilder untereinander, in dem sie Informationen und Ideen austauschen. Dennoch ist festzuhalten, dass jeder Ausbilder seine eigene Form gefunden hat, wie er die Inhalte umsetzt und in Unterricht transformiert. Bedacht werden muss auch, dass die Hörsaalweibel und Hörsalleiter nicht ‚nur‘ Unterrichte im Lehrsaal konzipieren, sondern dass sie aufeinander aufbauende, modulare Lerneinheiten schaffen. Sie müssen sich untereinander **absprechen**, um ihr Unterrichtshandeln aufeinander abzustimmen.

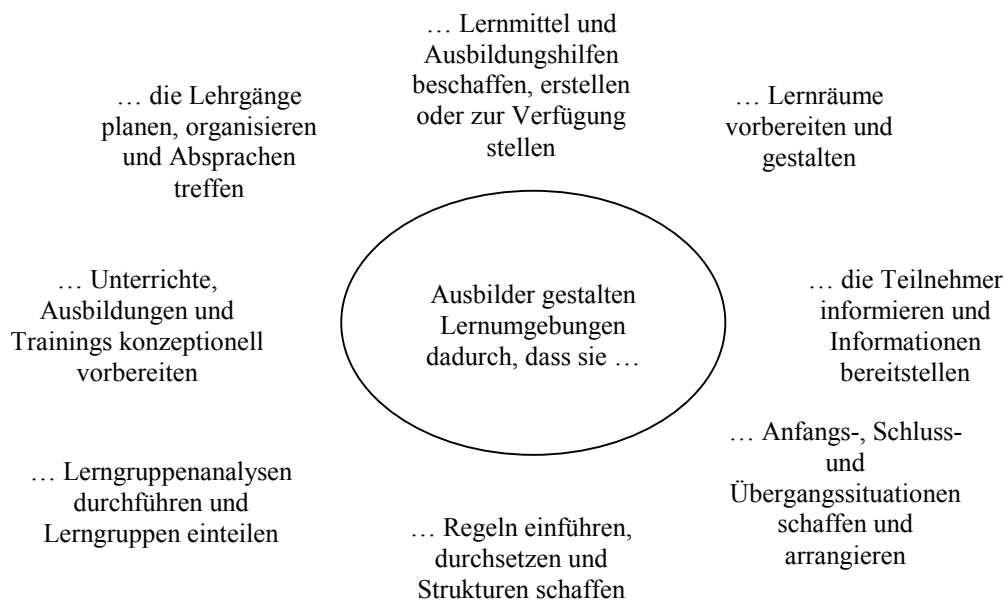
„Also, zunächst einmal muss ich die ganzen oder halt ich die meisten Unterrichte, die meisten theoretischen Unterrichte, zumindest alles, was mit Innerer Führung zu tun hat, das was mit Gefechtsdienst zu tun hat, also Gefechtsarten, Gefechtsaktionen, allgemeine Aufgaben im Einsatz. Das ist einmal meine Aufgabe hier. Der ...

⁴⁰⁶ Siehe auch 4.4

⁴⁰⁷ Geländefahrzeug

Stellvertreter, der hält dann bestimmte Unterrichte ... für den Marsch, weil die Marschausbildung, die Aufgabe, Unterricht, haben wir uns so geteilt, ja, das macht er. Des ist so, das nächste und, ja, dann die komplette Ausbildung, geteilt natürlich immer mit dem ... was die Schießausbildung betrifft, ja, sowohl Unterrichte als auch praktische Anteile, ich nehme z.B. die Prüfungen ab, Prüfungen in Anführungszeichen, ist keine benotete Prüfung sondern Ausbildertraining mit den Handwaffen, die Ausbildung an den Handwaffen, ja, und die Prüfung im Schießausbilder, die teilen wir uns auch, immer Hälfte, Hälfte. Und die Ausbildung Gefechtsdienst und die Prüfung Gefechtsdienst, die ist auch zweigeteilt, ..., nämlich die Aufklärung haben wir dann festgelegt, das übernimmt der ..., die Sicherung mach ich, haben wir uns so geteilt.“ (Hptm Magdeburg, S.1Z14-30)

Zusammenfassend stellt sich das Aufgaben- und Kompetenzfeld **Lernumgebungen gestalten** wie folgt dar:



4.3 Personalführung und -entwicklung

Dadurch, dass die Ausbilder die Soldaten **prüfen** und **beurteilen** übernehmen sie eine große Verantwortung. Durch ihre Notengebung und den entsprechenden Beurteilungsbeitrag erhalten die Teilnehmer wesentliche Impulse für ihre weitere Laufbahn.⁴⁰⁸

„..., die Note, die hier auf dem Lehrgang gemacht wird, und die Beurteilung ist ausschlaggebend für deren weiteren Werdegang im Antrag auf Berufssoldat ... aber wir sind aufgerufen, und das sagt auch die Prüfungsanordnung und die Vorschrift, dass wir eine Aussage treffen bei besonders herausragenden Männern und Frauen, die geeignet sind zum BS (I: Mhm) bzw. auch über die Eignung KSK ... das heißt, wenn einer also auch besonders gut ist und auch charakterlich und menschlich dem Bild entspricht, dann kann man ihn fördern, indem da ein Beitrag geleistet wird und das wird sehr wohl von der SDH⁴⁰⁹ aufgenommen und auch geprüft (I: Mhm. Das ist also auch die Komponente, dass man auch irgendwo Personalentwickler ist) Ja, man muss das ganz klar sehen.“ (Hptm Nürnberg, S.3Z.21-34, S.4Z.1-3)

⁴⁰⁸ Siehe 2.1.6 und 2.2.5

⁴⁰⁹ Stammdienststelle (Personalamt) des Heeres

Die Ausbilder sind sich also durchaus bewusst, dass sie in diesem zentralen Lehrgang wichtige und verantwortungsvolle Aufgaben in der Personalentwicklung wahrnehmen. Dies tun sie dadurch, dass sie sich in der Bewertung bemühen, sachlich, gerecht und transparent zu urteilen und dass sie versuchen, die Teilnehmer möglichst gut auf die Prüfungen vorzubereiten.

„ ... der Hörsaalleiter ist natürlich auch der Prüfer im Gefechtsdienst, er ist Mitprüfer in der Schießausbildung im Rahmen des Prüfungsausschusses, er kontrolliert die Führungsklausur, ehm, maßgeblich ...“ (Hptm Emden, S.2Z.10-12)

Auch die Beurteilungsvermerke nehmen die Ausbilder sehr ernst. Dabei verlassen sie sich nicht auf Momentaufnahmen. Sie beobachten die Teilnehmer und erstellen durch Notizen und Vermerke ein Profil des Teilnehmers über den gesamten Lehrgangszeitraum.

„Also, das ist ein Beurteilungsbeitrag gemäß der Vorschrift, ... , der wird, sag ich einmal, da wir uns ja die Ausbildung immer teilen, ..., darum teilen wir uns auch die, sag ich mal die Erstellung der Beurteilungen. ..., ja, wir setzen uns beide drüben ins Zimmer, ja, am Computer, dann ... machen wir uns da beide Gedanken, da gibt's gewisse Kriterien, die man abarbeiten muss, ja, Leistungsbereitschaft, Führungsverhalten und solche Dinge, ... , ich habe auch ein so genanntes Hörsaalbuch, das ist ein Ordner, da sind leere Blätter drin mit den Namen drüber und da machen wir uns immer wieder so Notizen, ja, bei der Ausbildung zum Beispiel, wie gibt er sich denn vor der Front, ja, oder bei der Marschaufgabe kann man das z.B. gut erkennen ... und da kann man dann schon sehen, ob der Lehrgangsteilnehmer auch leistungsbereit ist, ne, wie seine Führereigenschaften sind.“ (Hptm Magdeburg, S.2Z.1-20)

Auf diese oder ähnliche Weise verfahren alle Ausbilder: sie bewerten nicht nur die Leistungen in der Prüfung. Sie möchten ein umfassendes Bild des Lehrgangsteilnehmers über den gesamten Zeitraum erhalten. Sie wollen sehen, dass er sich überall engagiert und nicht nur dann, wenn es um Noten geht. Dazu ziehen sie auch Erkundigungen bei den Truppenfachlehrern bzw. der Englischlehrern ein.

„Ich hab hier auch Lehrgangsteilnehmer, die mit ner drei abschließen, aber deutlich besser sind (I: Ja), und das wird denen ja auch genau so beurteilt (I: Die Frage, was bilden diese Noten ab), was bilden diese Noten ab, ja, und eine schlechte Note kann passieren, aber es spiegelt nicht das Bild des Soldaten wieder und ich hoffe nur, dass diese Beurteilungsbeiträge, die wir dem einzelnen Teilnehmer auch schreiben, vom zuständigen Disziplinarvorgesetzten auch gelesen werden, das ist ein ganz entscheidender Faktor ... der Chef hat die ja auch zum Teil und holen uns noch Vermerke von den Schießlehrern, von den Englischlehrern bekommen wir dann noch einen Beurteilungsbeitrag ...“ (Hptm Mainz, S.9Z.9-20)

Die Ausbilder sehen sowohl die Note als auch den Beitrag als wichtig an: die Note zeigt, ob der Teilnehmer die Lernziele erreicht hat. Da diese eine Prüfungssituation aber nur wenig Aussage über den Teilnehmer als Persönlichkeit gibt, sehen sie den Beurteilungsbeitrag als

wichtige Ergänzung an, die durch die jeweiligen Disziplinarvorgesetzten in der Truppe gewürdigt werden sollte.⁴¹⁰

Neben dem Prüfen und Beurteilen gehört auch die **Motivation** der Teilnehmer zu den Aufgaben der Ausbilder.⁴¹¹ Indirekt leisten sie diese Motivation dadurch, dass sie aktivierende und interessante Unterrichte durchführen und Lernumgebungen gestalten. Direkt motivieren die Ausbilder die Teilnehmer durch die Informationen, die sie ihnen vor allem in den Anfangsveranstaltungen mitteilen. Aber auch während des Lehrgangsverlaufs kommt es zu Situationen, in denen die Ausbilder motivierend auf die Teilnehmer einwirken:

„Gut, es ist halt immer dann bei dem einen oder anderen an einem bestimmten Punkt die Motivation weg, es gibt so ein Motivationsloch, wenn die Prüfungen weg sind oder bestimmte Sachen dann gegen Ende hin entsprechend nicht mehr so ausgeführt werden, wie sie hätten eigentlich ausgeführt werden sollen, ... ich habe das jetzt so verkauft, dass ich das ja jetzt dann nicht für mich mache, sondern dass sie das für sich machen und jeder dann irgendwann, jeder dann das Ganze zusammen sieht, weil jeder nur von dieser Ausbildungsaufgabe einen Teil, bestimmten Teil macht und er dann das Wissen, das sie sich dann hier gemeinsam erarbeitet haben und das, was sie hier haben, sich dann zum Schluss selber zusammenfassen und jeder, wenn er in seine Einheit kommt, eh, dieses Thema ‚Marsch‘ hier dann einen Anhalt hat, wie er das ausbilden kann. Da gebe ich den Hinweis entsprechend, dass das dann auch einfließt in die Beurteilung.“ (HFw Ahr, S.6Z.17-34, S.7Z.1-2)

Es zeigt sich, dass die Ausbilder nicht nur Bereitsteller von Unterricht sind. Sie sind auch Animateure, die die Teilnehmer zu aktiver Mitarbeit und Engagement ‚antreiben‘. Da es auch dazu kommen kann, dass sich Teilnehmer nicht in dem durch die Ausbilder gewünschten Maße engagieren⁴¹², kommt es auch zu Situationen, in denen die Ausbilder **erzieherisch** auf die Soldaten **einwirken** müssen.

„Natürlich es gibt auch manche, die sagen: ‚Ich weiß, wann ich meinen Dienstgrad erreiche‘, aber das ist etwas, das man schnell rauskriegt, ... und dann gibt es hier kurz das Vieraugengespräch, ich sage: ‚Ich sehe das wie folgt, folgende Sache stört mich ungemein und nicht nur mich‘. Ich sage: ‚Abstellen, oder wir müssen Ihnen charakterliche Nichteignung attestieren‘, ... das ist auch mit dem Chef abgesprochen, ..., denn bei so bestimmten Sachen ist er dann auch vor Ort, gerade in den Prüfungen dann auch und schaut sich die persönlich an.“ (Hptm Düsseldorf, S.11Z.31-34, S.12S.1-10)

Weiterhin **führen** die Ausbilder **Personalgespräche**, um den Teilnehmern ihren Leistungsstand mitzuteilen und um mit ihnen ihre Beurteilungsbeiträge im Entwurf zu eröffnen und diesen zu besprechen.

„ ... das Gespräch ist mir viel wichtiger, auch die Zwischengespräche zwischen militärischem Teil und Englisch ist wichtig, dass man sieht, dass sie was mitgenommen haben, dass jeder für sich persönlich was mitgenommen hat.“ (Hptm Mainz, S.8Z.30-33)

⁴¹⁰ Dies ist auch Ergebnis aus der Forderung an den Ausbilder im System einer lernzielorientierten Ausbildung. Die Noten sind Ergebnisse intentionaler Lernvorgänge, die Beurteilungsbeiträge sollen die Ergebnisse funktionaler Lernvorgänge widerspiegeln. (Siehe 2.2.1)

⁴¹¹ Vgl. Kallioinen, 2002

⁴¹² Siehe 5.2.2.3

Über den gesamten Lehrgangszeitraum **beraten** und **betreuen** die Hörsaalleiter und Hörsaalfeldweibel die Teilnehmer in fachlichen und in privaten Angelegenheiten.⁴¹³ Sie stellen sich den Fragen der Teilnehmer in allen Bereichen, beraten sie bzw. sorgen dafür, dass sie kompetente Beratung und Hilfe erhalten.

„ ... sie dürfen zu mir jederzeit kommen, auch ich bin abends manchmal länger da, ... aber auch jeder, der darf nach Dienst, auch private Fragen, ja, auch wie gestern, da, wo das eine Mädchen zu mir rein kam, die dann geweint hat, wegen dieser einen da, wo ich schon erzählt habe, die nicht zusammenarbeiten kann und die auch den Hörsaal da auf den Kopf stellt, ja (lacht) ...“ (HFw Elbe S.10, Z.19 – 23)

„ ... er ist natürlich zuständig für alle Wehwehchen und Sorgen und des was so die Lehrgangsteilnehmer haben, ne. Ansprechpartner,“ (Hptm Magdeburg, S.1 Z.31-33)

„ ... ja, weitere Tätigkeiten des Hörsaalleiters, er ist natürlich der Kummerkasten, die Tür steht offen für Jeden, ...“ (Hptm Emden, S.2Z.13/14)

Dabei kann es auch dazu kommen, dass Situationen eskalieren und die Ausbilder **Probleme** zwischen Teilnehmern **lösen** und **Konfliktmanagement** betreiben müssen.

„Es gibt genügend hier in diesem Lehrgang, die Teamwork nicht gewohnt sind ..., das müssen die erst lernen ... In dem Lehrgang haben wir wieder ein kleines Problemchen, da ist ein Mädels dabei, die ist überhaupt nicht zum Teamwork fähig. Die bringt den ganzen Hörsaal durcheinander. Ja (lacht), da musste ich schon zweimal einschreiten, die ist so vorlaut.“ (HFw Elbe, S.3Z.14-22)

„ ... wenn es irgendwelche Probleme gab, wir haben das erst mal intern geregelt ... ansonsten, wenn das nicht hilft, geht man halt zum Chef. Problemlösung sollte man innerhalb der Inspektion belassen und das haben wir bis jetzt auch gemacht ... wir kriegen das schon selber hin ... für jedes Problem gibt es eine Lösung. Da muss man sich halt damit beschäftigen oder mal mit Leuten reden. Vieles kann man nicht wissen, ist klar, weil einem einfach die Erfahrung dazu fehlt, aber darum kennt man ja genug Leute, die vielleicht das Problem schon mal hatten (I: Mhm), ... man muss halt nur miteinander reden ... wenn wir uns hier früh beim Kaffee treffen (I: Ja), das ist ja sowieso immer so die beste Zeit, so früh klärt man ja schon vieles im Vorfeld, ... und da redet man mit den Erfahrenen und wenn dann irgendwo was auftritt, dann findet man da auch einen Weg ...“ (HFw Saale, S.12Z.24-34, S.12Z.1-4)

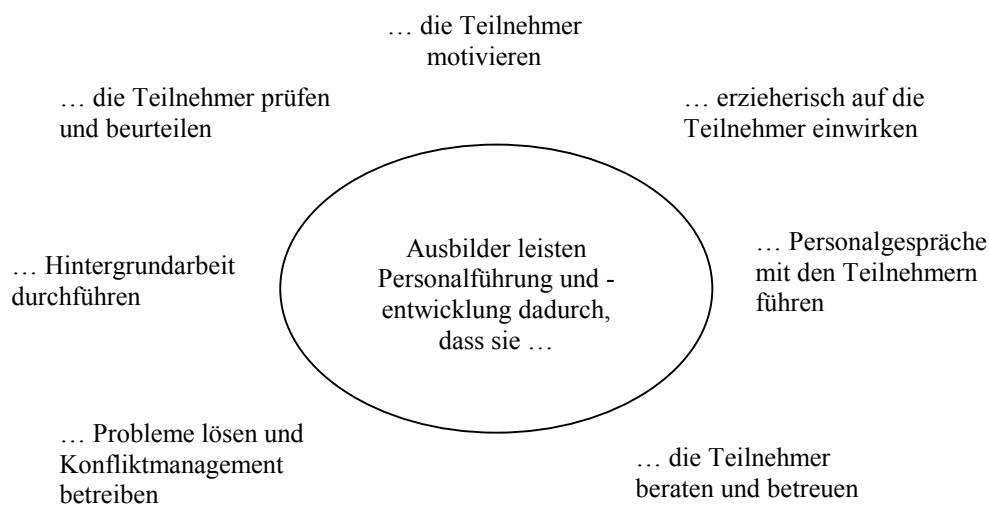
Schließlich gehört zur Personalführung und -entwicklung auch noch der ganze Bereich, den man nicht sieht, der im Verborgenen bleibt und trotzdem viel Zeit und Energie in Anspruch nimmt. Zu diesen **Hintergrundarbeiten** gehören die administrativen Tätigkeiten (Führen von Listen/Übersichten, Verwaltung der Informationsbretter, Schreiben der Beurteilungen und Zeugnisse in Zusammenarbeit mit dem Inspektionsfeldweibel und dem Inspektionschef, Genehmigung und Weiterleitung von Urlaubsanträgen, Anforderungen für Ausbildungsmittel schreiben und weiterleiten, Kopieren der Lernhilfen und Ausbildungsunterlagen, usw.) sowie die Tätigkeiten im Bereich der pädagogischen **Beratung** und **Betreuung** der Teilnehmer.

⁴¹³ Damit sind sowohl die eigentlichen Veranstaltungen als auch die Zeiträume zwischen den Veranstaltungen gemeint, in denen die Ausbilder und Teilnehmer miteinander umgehen und sich austauschen.

„Ja, also zum Beispiel: Besprechung der ganzen Handzettel für die Ausbildungen, für die Prüfungen. Die müssen ja besprochen werden. Da sind zwar im Lehrplan auch mal zwei, drei Stunden vorgesehen aber mit 25 Lehrgangsteilnehmern, ... das sind ja nicht bloß zwei Seiten sondern 10 oder 15 Seiten. Die muss man erst selber einmal sichten, dann muss die mit dem Lehrgangsteilnehmer besprochen werden. Dann ändert er das, dann muss man da noch mal drüber gehen.“ (Hptm Magdeburg S.15 Z.27-34)

Es kommt hier zu einem regen Austausch zwischen dem Ausbilder als Experten und dem Teilnehmer. Die Ausbilder wissen qualitativ und quantitativ mehr über Unterrichtsplanung und -gestaltung als der Teilnehmer. Dieser sucht den Rat des Experten, um etwas zu lernen. Bei diesen Gesprächen erfolgt also, wie in allen anderen Beratungsgesprächen der Ausbilder auch, ein Wissenstransfer, der abseits des Unterrichts- und Ausbildungsgeschehens stattfindet. In diesem Bereich besitzen die Ausbilder auch ein großes Verweisungswissen. Auch wenn sie den Teilnehmern nicht selbst helfen können, so können sie ihnen doch zumindest kompetente Partner und Stellen ‚vermitteln‘, bei denen ihnen geholfen wird bzw. bei denen sich die Teilnehmer selbst helfen können.⁴¹⁴

Zusammenfassend stellt sich das Aufgaben- und Kompetenzfeld **Personalführung und -entwicklung** wie folgt dar:



4.4 Qualitätssicherung und -entwicklung

Die Ausbilder leisten einen wesentlichen Beitrag zur Qualitätssicherung und -entwicklung der Lehre im Feldwebellehrgang, wodurch sie auch die USH als Institution mitformen und entwickeln. Sie sind in erster Linie daran interessiert, ihr pädagogisches Handeln und dessen kontextuelle Bedingungen auf der Mikroebene des Lehrganges durch geeignete und zur Verfügung stehende Mittel der Evaluation zu verbessern. „In der Weiterbildungspraxis

⁴¹⁴ Vgl. Palm, 2001

bedeutet Evaluation in erster Linie die systematische Rückkopplung des vorab geplanten und in der Situation vollzogenen Lehr-Lern-Arrangements mit den Teilnehmenden - und zwar sowohl zu Beginn als auch im Verlauf und am Ende von organisierten Lernveranstaltungen. Evaluation zielt auf die Verbesserung der pädagogischen Situation und wurde deshalb zum integralen Bestandteil des erwachsenenpädagogischen Handelns.⁴¹⁵ Die Ausbilder **evaluieren ihre eigenen Unterrichte, Ausbildungen und Trainings, die Abläufe im Lehrgang** sowie ihr **eigenes Ausbilderverhalten** und **verbessern und entwickeln diese kontinuierlich**.

„Ansonsten, wenn ich meine Unterrichte betrachte, ist es natürlich auch so, dass ich mittlerweile alle Unterrichte neu überarbeitet habe, weil das Ausbildungsziel, was wir uns gesteckt hatten, einfach deutlich zu hoch war ... mittlerweile machen wir die Beurteilung der Lage im Gefecht und das ist auch gut so ... das reicht, vollkommen ausreichend. Ist der Ebene des Gruppenführers entsprechend und da wollen wir ja drauf hinaus.“
(Hptm Mainz, S.4Z.24-34, S.5Z.1)

„Das Produkt ist ja im Prinzip Wissensvermittlung ... man muss sicherstellen, dass diese Wissensvermittlung hochwertig ist, ehm, da kann man ... an sich arbeiten, an seiner Art und Weise, wie man ausbildet ... , sich hinterfragen, auch mal wieder seine Unterrichte ankucken, ehm, die anpassen, optimieren, es fällt einem ja doch immer wieder etwas auf (I: Mhm), was nicht ganz so verständlich war und an der Darstellung, eh, arbeiten.“
(Hptm Emden, S.8Z1-7,S.9Z.9-13)

So passen die Ausbilder ihre Unterrichte auch ständig den geltenden Rechts- und Sicherheitsbestimmungen sowie den militärfachlichen Neuerungen an. Sie halten damit die Unterrichte auf dem neuesten Stand und vermitteln ihren Teilnehmern auch im Hinblick auf die rechtlichen und administrativen Bestimmungen die aktuellsten Inhalte. Zur Bewertung und Beurteilung ihres Verantwortungs- und Interessenbereiches nutzen die Ausbilder sowohl das Mittel der Selbstevaluation als auch Quellen der Fremdevaluation⁴¹⁶, um Feedback über die Unterrichte bzw. den gesamten Lehrgangsablauf zu erhalten. In den Interviews und Gesprächen gaben die Ausbilder folgende Evaluationsmöglichkeiten an:

- **Das Ausbildungsteam in den Inspektionen, die Inspektionschefs, Truppenfachlehrer und sonstiges Lehrpersonal**

Die Zusammenarbeit zwischen Hörsaalleitern und Hörsaalfeldwebern im Team der Inspektionen sowie mit den externen Lehrkräften wird **von allen** Ausbildern als sehr positiv und fruchtbar erlebt. Die Ausbilder unterstützen sich bei der Vorbereitung und Entwicklung von Unterrichten und teilen ihr erarbeitetes Wissen über die Lehre. Die Rückmeldungen des Teams sowie die Möglichkeit, im Team Fragen zu klären, werden **von allen** Ausbildern als wichtig und unentbehrlich für die Sicherstellung und Verbesserung guter Ausbildung angesehen.

⁴¹⁵ Hartz/Meisel,2004, S.51

⁴¹⁶ Vgl. Stahl, 1995 sowie Hartz/Meisel, 2004

- **Die Teilnehmer**

Eine weitere wichtige Quelle der Evaluation sind die Teilnehmer. Diese binden sie in ihren Evaluationsprozess ein, indem sie im Zuge der Ausbildung durch Lernzielkontrollen und Überprüfungen feststellen, ob der Lernprozess erfolgreich verlaufen ist. Aber auch durch Pausengespräche, Ausbildungsbesprechungen, Feedbackrunden und Erfahrungsberichte während oder am Ende des Lehrganges erhalten sie Rückmeldungen darüber, wie die Teilnehmer den Lehrgang empfanden und welche Verbesserungsvorschläge sie haben.

„Ich mache einmal pro Woche im Hörsaal so eine kleine Meckerstunde. Ich frage dann den Hörsaal ‚So, die Woche ist jetzt vorbei, sind irgendwelche Probleme da, oder ist was unklar erklärt worden, oder undeutlich, oder könnte man auch was besser machen?‘ Und wenn da keine Fragen sind, dann bin ich auf dem richtigen Weg. Ja, wenn ich mir dann die Teste durchschaue und die haben dann im Bereich taktische Zeichen usw. auch einen guten Test geschrieben, dann weiß ich, dass ich meine taktischen Zeichen gut ausgebildet habe...“ (HFw Elbe S.12Z.27-32)

„ ... gestern habe ich auch gerade wieder einen Erfahrungsbericht bekommen und die letzten Erfahrungsberichte haben mir halt ein positives Feedback gegeben.“ (Hptm Emden, S.5Z.25/26)

- **Dienstaufsicht**

Durch das Mittel der Dienstaufsicht erfahren die Ausbilder Hilfestellung und Kritik durch ihre unmittelbaren oder höheren Vorgesetzten. Diese nehmen an den Ausbildungen teil und besprechen die Ausbildung mit den Hörsalleitern und Hörsaalfeldwebern bzw. mit deren unmittelbaren Vorgesetzten.

- **Controlling**⁴¹⁷

Dabei handelt es sich um die statistische Erfassung der Lehrgangsvorbereitung und -durchführung sowie der Zufriedenheit der Teilnehmer und Ausbilder hinsichtlich des Lehrgangsverlaufs sowie der Rahmenbedingungen. Die überwiegend quantitative Verfahrensweise arbeitet mit Kennzahlen und Prozentsätzen um den Grad der jeweiligen Ausprägung zu verdeutlichen. Die Lehrgruppen führen lehrgangsbegleitend die statistischen Erhebungen durch. Dabei erhalten sowohl die Teilnehmer als auch die Ausbilder während und/oder gegen Ende des militärischen Teils Controllingbögen. Vier Fragen sind durch das Heeresamt schuleinheitlich vorgegeben. Weitere Fragen werden durch den jeweiligen Lehrgruppenkommandeur in Zusammenarbeit mit seiner Gruppe Controlling erstellt. Die Befragungen werden durch die Hörsalleiter durchgeführt und durch die Gruppe Controlling ausgewertet. Die Ergebnisse werden an die Kommandeure sowie an die Inspektionen zurückgemeldet. Die Hörsalleiter besprechen dann die Ergebnisse mit den Teilnehmern. Teilweise besprechen auch die Inspektionschefs oder die Lehrgruppenkommandeure die Ergebnisse mit ihren Ausbildern. Eine schuleinheitliches Konzept zur Durchführung des Controllings sowie eine schuleinheitliche weitere qualitative Nutzung und Verwertung der gewonnenen Daten konnte im Untersuchungszeitraum nicht festgestellt werden.⁴¹⁸

Bewertung der Informationsquellen durch die Ausbilder:

Bei den **Teilnehmern** sehen die Ausbilder die Problematik, dass diese im Falle eines schlechten Lehrgangsergebnisses nicht rational, sondern emotional Kritik üben. Die Ausbilder

⁴¹⁷ Fragebögen zum Controlling siehe Anlage 7

⁴¹⁸ Siehe 5.2.3.2 sowie Kapitel 7

haben den Eindruck, dass es teilweise zu unsachlichen und ungerechtfertigten Urteilen ‚aus dem Bauch‘ heraus kommt, die ihrer Ansicht nach wenig zur Entwicklung der Lehre beitragen. Weiterhin sind die Ausbilder der Meinung, dass viele Teilnehmer noch nicht die notwendige Dienst- und Lebenserfahrung haben, um gewisse Sachverhalte zu bewerten bzw. einschätzen zu können. Hier sehen sich die Ausbilder aber auch in der Pflicht, in Form von Gesprächen und Feedbackrunden den Teilnehmern diese Sachverhalte zu erklären, um bei ihnen ein Verständnis für organisatorische und administrative Sachzwänge zu erzielen. Dennoch nehmen die Ausbilder die von den Teilnehmern im Controlling bzw. in den Abschlussgesprächen geäußerte Kritik ernst und versuchen, die daraus resultierenden Verbesserungsvorschläge umzusetzen.

Die **Dienstaufsicht** durch Vorgesetzte wird sehr unterschiedlich wahrgenommen. In den Fällen, wo dem Vorgesetzten Fachkenntnis und wirkliches Interesse an der Ausbildung zugesprochen wird, wird Dienstaufsicht als Hilfe und Förderung des Ausbilders wahrgenommen.

„Also der Chef ist sehr oft draußen, kennt sich auch mit der Materie des Feldwebellehrganges voll aus, das ist so weit in Ordnung ... der Chef kuckt sich das an, nimmt den Ausbilder zur Seite, bespricht ein, zwei Sachen und das ist für mich Dienstaufsicht und alles andere ist nur mal kucken (I: Und, ehm, nutzen Sie das dann auch für sich?) Ja, also, das ist so, der Chef legt seine Gründe dar, ich meine Gründe und es ist nicht so, dass der Chef sagt ‚Ich will nur diesen Weg‘. Wenn wir als Ausbilder gute Gründe haben, dann sagt er: ‚O.k. machen Sie so weiter‘, und sonst gibt es halt Sachen, die der Chef haben möchte, die werden dann auch so gemacht, da gibt es auch keine zwei Meinungen, sondern das ist dann so.“ (HFw Isar, S.9Z.6-14)

Oftmals jedoch haben die Ausbilder den Eindruck, dass sich die Dienstaufsichtsführenden nicht genügend mit der Thematik beschäftigt haben und sich auf unwesentliche Einzelheiten konzentrieren.

„ ... also die Art und Weise, wie die Dienstaufsicht durchgeführt wird vom Umfang her, find ich gut, weil die Dienstaufsicht ist zweckmäßig, macht Sinn, aber die Art und Weise, wie sie durchgeführt wird, das heißt erst danach werden Mängel angesprochen oder wenn dann über die Chefrunde, dass irgendwelche Mängel zurückkommen, die irgendwo aufgefallen sind (I: Mhm, also Punkte die nicht gefallen, werden nicht direkt angesprochen, sondern über dritte und fünfte), also wenn draußen nicht absolut die Faux Pas passieren, dann kommt draußen gar nichts und im Nachhinein kommt dann: ‚Da war aber aufgefallen, dass ...‘, absolute Kleinigkeiten, die irgendwo völlig nebensächlich sind, die dann zum Schwerpunkt gemacht werden.“ (Hptm Genf, S.10Z.8-16)

Was die Ausbilder sehr bemängeln, ist die in ihren Augen ‚unaufrichtige Dienstaufsicht‘, die nicht vor Ort die erkannten Mängel direkt anspricht, um diese unmittelbar mit den Ausbildern und der Lerngruppe zu erörtern, sondern diese Punkte an den nächst höheren Vorgesetzten weitermeldet oder sogar in einer Besprechung mit Angehörigen anderer Inspektionen

thematisiert und somit offiziell macht. Dieses empfinden die Ausbilder als **schlechten Stil und unkameradschaftliches Verhalten**.

„Das, was mir nicht gefällt am Kommandeur ist, dass er ganz einfach nicht dem Ausbilder sagt, was er an Mängeln festgestellt hat, sondern dass er das über den großen Weg macht, der Chefbesprechung. Das ist unpersönlich, das macht man einfach nicht. ..., dann erwarte ich auch von ihm, dass, wenn er Mängel festgestellt hat, dass auch gleich anspricht, so dass der Ausbilder auch die Chance hat oder die Möglichkeit hat, sei es nun vor Ort zu klären und abzustellen.“ (HFw Ems, S.13Z.9-18)

Generell muss festgestellt werden, dass die Ausbilder die Dienstaufsicht wollen. Sie möchten Hilfe und Bestätigung durch ihre übergeordnete Führung. Oftmals zeigt sich die Dienstaufsicht allerdings aus Sicht der Ausbilder doch eher als störend, uninformiert und/oder kontrollierend. Dienstaufsicht wird dann als fördernd und helfend empfunden, wenn sich die Dienstaufsichtsführenden vorher mit dem Thema und dem beabsichtigten Konzept des Ausbilders intensiv auseinandergesetzt haben, wenn sie am Lehr-Lern-Prozess interessiert sind, diesen durch ihre Anwesenheit nicht ‚stören‘ und wenn sie sich aufrichtig gegenüber der Lerngruppe und dem Ausbilder verhalten.

Das **Controlling** wird von vielen Ausbildern sehr kritisch gesehen. Die Ausbilder sind zu einem überwiegenden Teil der Meinung, dass es sich beim Controlling in erster Linie um ein Mittel der Datenerhebung für höhere Führungsebenen handelt. Sie beklagen, dass sie davon noch keine Auswirkungen an der Basis gespürt haben. Weiterhin bezweifeln die Ausbilder vielfach die Realibilität und Valiabilität der im Zuge des Controllings gestellten Fragen.

„..., aber wenn ich die Fragestellung schon anders formuliere, dann, was weiß ich: ‚Können Sie jetzt die Lage beurteilen und Entschluss fassen und danach eine Befehl geben?‘, dann schreibt jeder Lehrgangsteilnehmer ‚Ja‘ hin, weil sie es können, weil sie es können. Aber wenn die Fragestellung ist: ‚Wie fanden sie die Feldpostenausbildung?‘, dann schreibt der Teilnehmer hin: ‚Werde ich nie wieder brauchen‘ ...“ (HFw Saale, S.12Z.22-28)

„... oder ich als Ausbilder: ‚Wie halten Sie die für Sie empfundene Menschenführung?‘, was heißt ‚für die von mir empfundene‘, wie wollen die denn wissen, was von mir empfunden wird? (I: Ja) Statt das man sagt: ‚Wie gehen Sie auf die Lehrgangsteilnehmer zu, wie viele Gespräche führen sie mit denen?‘, irgendwo, wo ich Werte habe, mit denen ich irgendwo arbeiten kann ...“ (Hptm München, S.19Z.1-5)

Die Ausbilder sind der Meinung, dass die Formulierung der Fragen oftmals am eigentlichen Lehrgangsgeschehen vorbei geht. Außerdem sehen viel Ausbilder eine Gefahr darin, dass sich die Teilnehmer dem Controlling nicht objektiv stellen sondern es nutzen, um ihren Frust loszuwerden.

„Weil man da ganz genau sieht, die Soldaten, die gut abschneiden, bringen ordentliche Sachen, auch konstruktive, kritische Sachen, das kann positiv wie negativ sein, das habe ich auch gesagt. Nicht schreiben: ‚Der Hauptmann war scheiße‘, sondern schreiben: ‚Wann war der Hauptmann scheiße?‘ (I: Mhm) ‚Was muss der Hauptmann besser machen?‘ oder ‚Was müssen die Ausbilder allgemein besser machen?‘ ... Man sollte es

nicht machen, wenn die ganzen Noten schon bekannt sind (I: Mhm) und ich halte Controlling Bögen für gut, aber das muss von allen gelernt werden, dass dort nicht der persönliche Rachezug im Vordergrund steht, sondern dass die wirklich auch lernen sollen, dass man wirklich konstruktive Kritik auch bringt, sei es positiv wie negativ ...“ (Hptm Düsseldorf, S.14Z.24-29, S.15Z.1-4)

Die Ausbilder wünschen sich **kein** Controlling, das ausschließlich aus einer quantitativen Datenaufnahme besteht und die Qualität des Lehrgangsgeschehens anhand der Erfüllung bestimmter Prozentwerte misst und bewertet.

„ ... und wenn man sich dann diese Controllingbögen ankuckt, ..., ‚Das ist einfach nur Datenerhebung ohne Beteiligung der jeweiligen Beteiligten‘ ... Controlling ... fängt an bei der Datenerfassung, bloß Controlling, die Daten sind ein ganz kleiner Teil, ganz am Anfang, was danach kommt ist ganz einfach, man darf nicht sagen: ‚Ja, wir haben 62% im grünen Bereich, toll.‘ 62% sind nicht toll, ja, da fehlen noch 38%, wenn wir mal ehrlich sind ‚zum Idealzustand ... es geht ganz genau darum, dass man dann noch mal dieses befragte Personal heran nimmt und fragt: ‚Wo hat’s jetzt gehakt?‘ und dort die Schrauben ansetzt, begleitende Dienstaufsicht mit den Ausbildern und mit denen, die ausgebildet worden sind, um die Fehler zu erkennen, und das ist hier der große Schwachpunkt.“ (Hptm München, S.18Z.2-14)

Es konnte entsprechend dazu festgestellt werden, dass die Akzeptanz des Controllings in den Inspektionen und Lehrgruppen höher ist, in denen sich die Inspektionschefs und Kommandeure persönlich des Controllings angenommen hatten und die Ergebnisse, ob positiv oder negativ, mit den Ausbildern und Teilnehmern besprachen. So wurden dort vor allem bestimmte Ergebnisse aus der Gesamtbefragung gezielt betrachtet, die direkt mit dem Handeln der Ausbilder sowie den organisatorischen Abläufen im Verantwortungsbereich der Inspektion zu tun hatten.⁴¹⁹

Die Ausbilder tragen weiterhin zur Qualitätssicherung und -entwicklung bei, indem sie **an Weiterbildungsveranstaltungen teilnehmen** bzw. diese im Auftrag des Kommandeurs bzw. des jeweiligen Inspektionschefs **durchführen**. Zur stetigen Qualitätssicherung und -entwicklung tragen auch die regelmäßig stattfindenden **Teamsitzungen** bei, die von den Inspektionschefs geleitet werden. Viele Ausbilder sind auch an **Projekt- und Arbeitsgruppen** beteiligt, die einzelne Elemente der Lehre im Auftrag der Schul- bzw. Lehrgruppenführung erarbeiten und weiterentwickeln.

„ ... Schießausbildung ... eh, wir haben auch schon ein neues Schießausbildungskonzept in der Schublade, das macht unter methodischen Gesichtspunkten wirklich mehr Sinn ...“ (Hptm Emden, S.Z8-11)⁴²⁰

„ ... wir wurden dann in Arbeitsgruppen eingeteilt und jeder hat dann ein Gebiet von dem Lehrgang bearbeitet (I: Mhm), vorgestellt, geändert, vorgestellt, geändert, bis es dann irgendwann dem Kommandeur vorgestellt

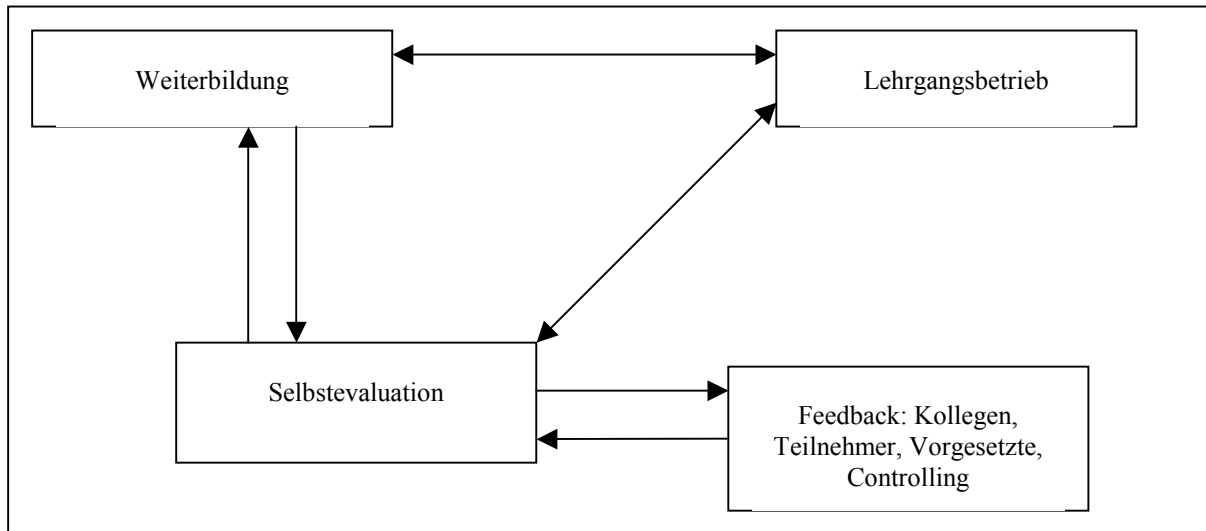
⁴¹⁹ Siehe auch 5.2.3.2

⁴²⁰ Zur Zeit der Untersuchung wurde die Neugestaltung des Schießausbildungskonzepts durch eine Arbeitsgruppe an der LG B in Münster gerade abgeschlossen und dem Kommandeur der USH zur Entscheidung vorgelegt. Eine weitere Arbeitsgruppe, die mit der Konzeption der Marschausbildung beschäftigt war, stand kurz vor dem Abschluss.

wurde und der dann noch die Änderungen eingefügt hat und danach ging es dann auch an die anderen Inspektionen weiter (I: Also sozusagen die Entwicklung von dem Lehrgang?) ja, genau ...“ (HFw Isar S.1Z35, S.2Z.1-4)

„Ja, er ist natürlich auch mit verantwortlich für die Weiterentwicklung der Lehre, das heißt nicht nur im eigenen Bereich, sondern auch konzeptionelle Zuarbeit für den Chef oder Kommandeur bei Ausbildungsaspekten.“ (Hptm Nürnberg, S.2Z.13-16)

Die Ausbilder tragen durch die Nutzung folgender Komponenten der Evaluation zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in ihrem Verantwortungsbereich bei:



Zusammenhang zwischen Selbst- und Fremdevaluation: nach Stahl, 1995

Es wird deutlich, dass es sich bei den Evaluationsbemühungen der Ausbilder um

- Planungevaluation (z.B. Lerngruppenanalyse)
- Prozessevaluation (z.B. Ausbildungsfeedback, Hörsaalabend)
- Ergebnisevaluation (z.B. Lernzielkontrolle, Prüfungen)

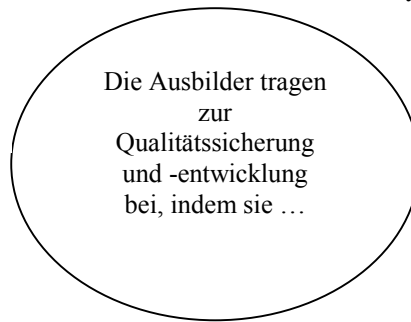
handelt. Ebenso wie in anderen Feldern der beruflichen Aus- und Weiterbildung gestaltet sich die Transferevaluation als schwierig.⁴²¹

Zusammenfassend stellt sich das Aufgaben- und Kompetenzfeld **Qualitätssicherung und -entwicklung** wie folgt dar:

⁴²¹ Vgl. Hartz/Meisel, 2004

... eigene Unterrichte, die Abläufe im Lehrgang sowie ihr Ausbilderverhalten kontinuierlich evaluieren verbessern und weiterentwickeln

... an Weiterbildungen teilnehmen bzw. diese im Auftrag durchführen



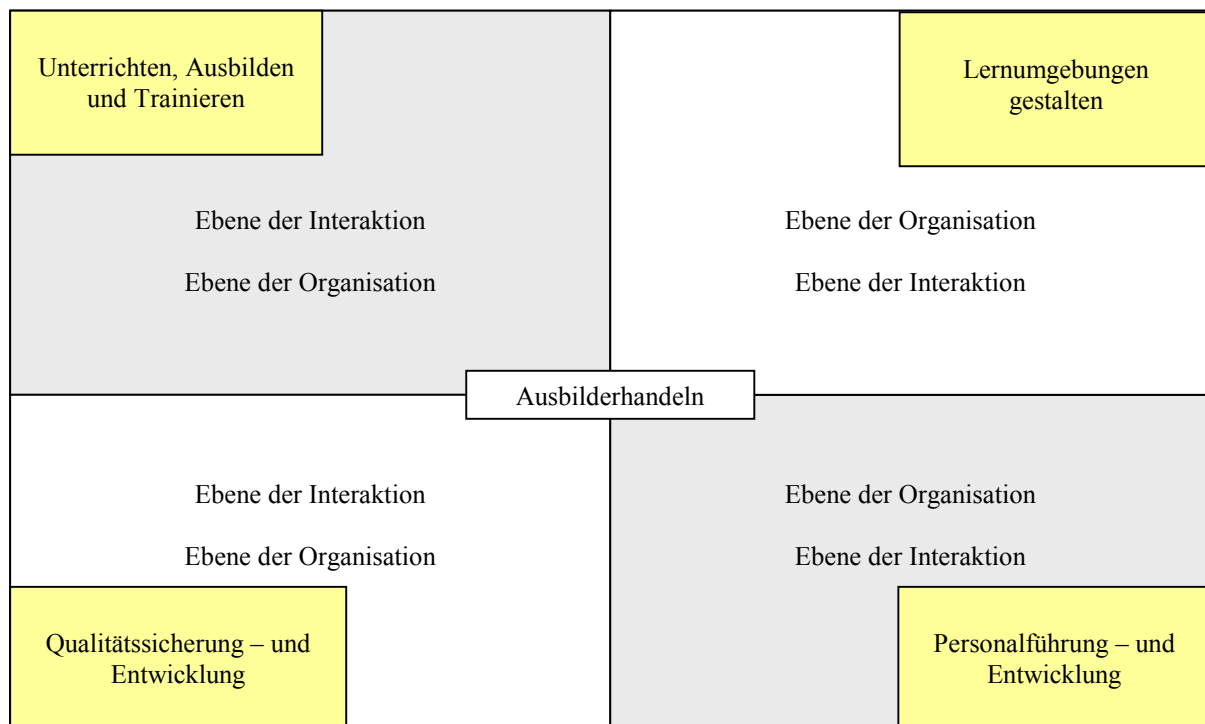
... in Projekt- und Arbeitsgruppen mitarbeiten

... an Teamsitzungen und Besprechungen teilnehmen

4.5 Ausbilderhandeln im Kontext reflexiver Modernisierung

Durch die Analyse des Lehr-Lernprozesses sowie die Darstellung der Aufgaben- und Kompetenzbereiche konnte gezeigt werden, dass die Ausbilder sowohl in konkreten pädagogischen Situationen und Feldern als auch in institutionell-organisatorischen Zusammenhängen handeln.

Aufgaben- und Kompetenzfelder der Ausbilder vor dem Hintergrund relevanter Handlungsebenen



Zur Sicherstellung pädagogischer Prozesse und zur Gewährleistung des Lehrgangserfolges der Teilnehmer müssen die Ausbilder sowohl auf der interaktiven Ebene des Unterrichts und der Hörsäle als auch auf den organisatorischen Ebenen der Inspektionen, der Lehrgruppen sowie der Schule Kompetenzen entwickeln, um ihren Aufgabenbereich bewältigen zu können.

Damit wird deutlich, dass auch das Ausbilderhandeln Bedingungen unterliegt, wie es für das Handeln von Lehrenden in institutionellen Zusammenhängen charakteristisch zu sein scheint.⁴²² Es ist, gerade vor dem Hintergrund der geschilderten Reformprozesse, starken Spannungszuständen ausgesetzt, die sich in einem besonderen pädagogischen Selbstverständnis und in typischen professionellen Sichtweisen und Einstellungen niederschlagen. Im Folgenden Kapitel wird zunächst das Selbstverständnis der Ausbilder und dessen Auswirkung auf die Unterrichts- und Lehrgangsgestaltung dargestellt. Weiterhin werden ihre Sicht auf die Ziele, Inhalte, die Teilnehmer sowie die institutionellen und organisatorischen Bedingungen vor dem Hintergrund der beschriebenen Veränderungsprozesse erläutert. Dadurch werden die teilweise problematischen Handlungsbedingungen der Ausbilder herausgearbeitet. Es wird gezeigt, wie die umfassende Modernisierung einer Organisation und Bildungseinrichtung die konstitutiven Antinomien pädagogischen Handelns verstärken und wie sie das Denken und Handeln der Ausbilder beeinflussen.

5. Die Analyse der subjektiven Perspektive: Spannungsfelder und Probleme des Ausbilderhandelns

5.1 Das Selbstverständnis der Ausbilder

5.1.1 Der Ausbilder im Spannungsverhältnis zwischen ‚Vorgesetzter‘ und ‚Kamerad‘

Das Selbstverständnis der Ausbilder zeigte sich vor allem in der Beantwortung der Frage: „Wie würden Sie Ihr Verhältnis zu den Lehrgangsteilnehmern beschreiben?“ Hier konnten die Ausbilder argumentativ darstellen, welche Rollen sie sich zuschreiben bzw. wie sie ihre Beziehung zu den Teilnehmern wahrnehmen und interpretieren.

„Natürlich bin ich der böse Onkel, der maßgeblich an der Notengebung beteiligt ist, der von daher auch natürlich über ihren eigenen Lebenslauf mitentscheidet. Der Verantwortung bin ich mir natürlich auch bewusst, ich mein, Vertrauen ist sicherlich die Grundlage des Zusammenarbeitens. Ich hoffe, dass es mir immer gelingt, dieses vertrauensvolle Verhältnis aufzubauen, ehm, indem man sich dann halt Zeit nimmt, ja, aber, sich mit dem Kameraden zusammensetzt, wenn einer ein Problem hat, sich um den kümmert, aber, ehm, irgendwo natürlich auch schon als Vorgesetzter, um ganz klar die Vorschriften, die Befehle und Anweisungen und den Lehrplan durchzusetzen, auf der anderen Seite eben ihnen auch vertrauensvoll zur Seite zu stehen, ihnen Unterstützung zu geben, wo es möglich ist, ehm, ohne dass jetzt andere Lehrgangsteilnehmer dadurch benachteiligt werden, weil

⁴²² Siehe 1.1

sie durch mich jetzt schon mehr Tipps kriegen, ehm, dass ist sicherlich das Spannungsfeld, in dem sich der Hörsalleiter bewegt ...“ (Hptm Lübeck, S.5Z.5-17)

Das Spannungsverhältnis, in dem sich die Ausbilder hier bewegen, wird durch ihre Aufgaben während des Lehrganges bestimmt.

Sie sind auf der einen Seite **Vorgesetzter, Ausbilder, Prüfer** und **Beurteiler** der Teilnehmer. Als Vorgesetzte sind sie Repräsentanten der Organisation Bundeswehr und der Lehreinrichtung USH. Sie verkörpern durch ihren Dienstgrad, ihre Dienststellung und ihr Dienstalter den erfahrenen Soldaten, Führer und Ausbilder. Sie sollen sowohl aus Sicht der Organisation als auch aus ihrer eigenen Rollenzuschreibung heraus den Teilnehmern als Vorbild und positives Modell dienen.⁴²³ Sie bilden die Teilnehmer aus und qualifizieren diese dadurch für die Prüfungen sowie für ihre spätere Tätigkeit in der Truppe. Zusätzlich zu dieser Ausbildungsverantwortung tritt die Verantwortung als Prüfer und Beurteiler. Durch diese Prüfungen und Beurteilungen bestimmen die Ausbilder durch ihr subjektives Urteil im hohen Maße den weiteren Werdegang der Teilnehmer.

Auf der anderen Seite treten sie als **Kamerad, Berater, Partner** und **Lernhelfer** auf. Schon durch das Soldatengesetz ist jeder Soldat zur Kameradschaft verpflichtet.⁴²⁴ Dies wird verstärkt durch die sozial geteilten Normen und Wertevorstellungen der Kultur der soldatischen Gemeinschaft: Besonders für Ausbilder und Vorgesetzte besteht die Verpflichtung zum beispielhaften, vorbildlichen und kameradschaftlichem Verhalten.⁴²⁵ Die Ausbilder bestätigten diese Vorstellung in den Befragungen sowie durch ihr Handeln und Verhalten während der Unterrichte. Sie sehen sich als ältere, erfahrene Kameraden und orientieren ihr Handeln entlang dieser Rollendefinition. Sie beraten die Teilnehmer bei der Lösung ihrer Aufgaben und Probleme und gestalten mit und für die Teilnehmer partnerschaftlich deren Lernumgebungen.⁴²⁶ Sie engagieren sich in den Unterrichten, Ausbildungen und Trainings, unterstützen die Teilnehmer durch zahlreiche Lernhilfen und geben dadurch ihr vielschichtiges Erfahrungswissen an die jungen Führungskräfte weiter.

Mit diesem Spannungsverhältnis müssen Ausbilder umgehen können. Weder die ‚harte‘ Seite des Vorgesetzten noch die ‚weiche‘ Seite des Kameraden darf überbetont bzw. vernachlässigt werden. Gerade im sensiblen Bereich der Beurteilungen und Notengebung müssen die

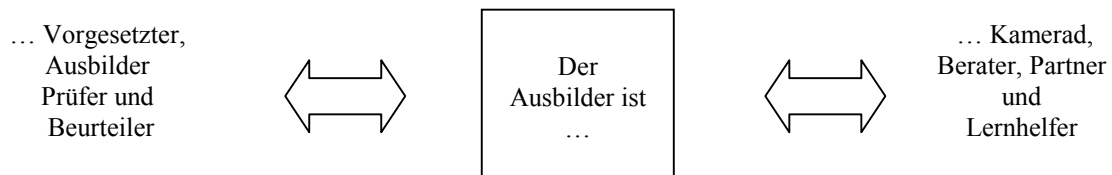
⁴²³ Siehe Kapitel 2 und 3

⁴²⁴ Vgl. Soldatengesetz, 1978

⁴²⁵ Vgl. insbesondere Grundsätze der Ausbildungslehre, 1997, Kapitel 4 „Der Ausbilder“

⁴²⁶ Dies wird besonders bei den praktischen Ausbildungen und Trainings deutlich. Die Ausbilder gehen dabei in der Lerngruppe auf. Sie verschmelzen mit den Teilnehmern im wahrsten Sinne des Wortes zu einer auf Gegenseitigkeit ausgerichteten Lerngemeinschaft, die sich aktiv Inhalte erarbeitet. Die Übergänge zwischen der Rolle des Ausbilders und der des Kameraden sind fließend. Es ist ein wesentliches Merkmal pädagogischer Professionalität der Ausbilder, zwischen beiden Rollen flexibel wechseln zu können und gleichzeitig an einer lernzielorientierten Umsetzung des Unterrichtes/der Ausbildung festzuhalten.

Ausbilder im sozialen Umfeld des Lehrganges darauf achten, dass es gerecht zugeht und dass sie keinen Teilnehmer bevorzugen oder benachteiligen.⁴²⁷ Somit lässt sich das erste Spannungsfeld des Ausbilderhandelns an der USH feststellen:



5.1.2 Der Ausbilder im Spannungsverhältnis zwischen ‚Lehrgang‘ und ‚Truppe‘

Bei der Befragung der Ausbilder nach ihren Zielen bei der Durchführung des Feldwebellehrganges⁴²⁸ zeigte sich ein weiteres Spannungsfeld.

„Ich kann nicht alles ausbilden, ich muss reduzieren, ich sehe das ganz deutlich hier: Tiefe geht hier eindeutig vor Breite, ehm, es ist eine gewisse Gradwanderung, um auch noch ein gewisses Maß an Informationen weiterzugeben, aber ich sehe nicht den Schwerpunkt hier den Feldpostenführer auszubilden, sondern ... alles ... spitzt sich zu auf die Prüfung ... und mit den ersten Erfolgen, vor allem auch in der praktischen Ausbildung, werden auch die Teilnehmer sicherer, so dass ich die dann auch guten Gewissens entlassen kann (I: Mhm) nicht als Feldpostenführer aber als Feldwebel, der in der Lage ist seinen Aufträgen nachzukommen.“ (Hptm Nürnberg, S.4Z.20-27, S.6Z.13, S.6Z.34, S.7Z.1-3)

In erster Linie versuchen die Ausbilder die Teilnehmer **für den Lehrgang auszubilden** und sie **auf das Bestehen der Prüfungen vorzubereiten**. Gleichzeitig aber haben sie an sich selbst den Anspruch, die Teilnehmer **für die Truppe auszubilden** und sie **für die berufliche Praxis handlungsfähig zu machen**.

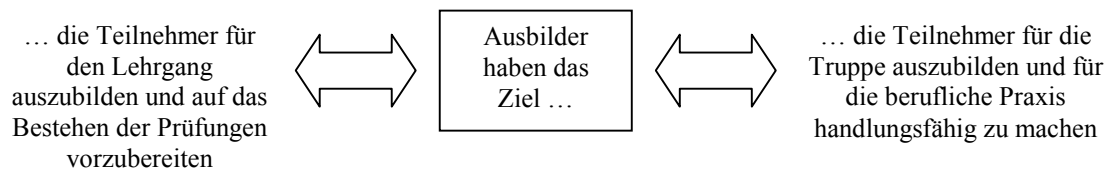
„Eh, den jungen Soldaten zu formen ... ihnen das mitzugeben und ihnen das zu zeigen, ... was es heißt, Soldat zu sein ... und mit den Inhalten verbinden, die das eben bedeutet ... Den jungen Menschen so zu fordern, dieser Verantwortung bewusst zu machen, was überhaupt auf ihn zukommt ... diese Verantwortung für 12, 14, 15 Menschen haben, was das überhaupt heißt für ihn, ne. Alles andere nebenher. (I: Mhm) Natürlich auch mit diesen Pflichten als Feldwebel, die er eben hat ... Wir wollen hier Stoff vermitteln für die Truppe, ja, ich will hier einen guten Feldwebel haben.“ (Hptm Mainz, S.4Z.1-13, S.9Z.8-9)

Neben den zu erreichenden offiziellen Lehrgangzielen ist den Ausbildern also das wichtig, was man mit professioneller Einstellung und beruflichem Selbstverständnis bezeichnen könnte. Sie wollen den Teilnehmern neben dem Fachwissen auch Einstellungen und Werte vermitteln, die ihrer Ansicht nach zur Bewältigung der Aufgaben eines Feldwebels notwendig

⁴²⁷ Vgl. auch Kallioinen, 2002

⁴²⁸ Vor allem anhand der Frage „Was sollen die Lehrgangsteilnehmer lernen?“

sind.⁴²⁹ Somit lässt sich an dieser Stelle ein zweites Spannungsfeld feststellen, mit dem Ausbilder an der USH umgehen können müssen:



Bei der Unterrichts- und Lehrgangsgestaltung darf weder die Orientierung an den Aufgaben des Feldwebels in der Truppe überwiegen, noch dürfen die Ausbilder sich lediglich für die Erfordernisse des Lehrganges und deren Umsetzung interessieren. Es zeigte sich vor allem in den Interviews und ergänzend hierzu in den Unterrichtsbeobachtungen, dass die Ausbilder immer wieder versuchen, beiden Realitäten gerecht zu werden und die ‚Welt der Truppe‘ mit der ‚Welt der Schule‘ zu verbinden.

5.1.3 Die Ziele der Ausbilder im Spannungsverhältnis zwischen ‚Fachschulung‘ und ‚Persönlichkeitsbildung‘

Die Analyse des Lehr-Lern-Prozesses konnte zeigen, dass es sich bei der Ausbildung im Feldwebellehrgang generell um ganzheitliches Lehren und Lernen handelt, dass man aber trotzdem einzelnen Lehrgangseinheiten bestimmte Wissensbereiche zuordnen kann, deren Vermittlung beim Unterrichtshandeln der Ausbilder im Vordergrund stehen. Auch die persönlichen Ziele der Ausbilder⁴³⁰ lassen sich den einzelnen Wissens- und Kompetenzbereichen zuordnen:

Vermittlung von Fach- und Methodenwissen zur Entwicklung von Fach- und Methodenkompetenz:

Die Teilnehmer sollen:

den Führungsprozess können und lernen zu führen; ihre Kenntnisse/Fertigkeiten im allgemeinmilitärischen Bereich erweitern und festigen; auf Einheitsebene mitdenken können und die Auftragstaktik auf ihrer Ebene anwenden; ein Schießen leiten können; rechtliche Grundlagen und Verhaltensregeln des Feldwebels beherrschen; methodisch geschult werden und einen Unterricht/Ausbildung halten können; in der Lage sein, als OvWa eingesetzt werden zu können; Basiswissen und -können für eine weitere Ausbildung in der Truppe/auf weiteren Lehrgängen erhalten

⁴²⁹ Hierbei handelt es sich überwiegend um die traditionellen Einstellungen und Werte des Soldatenberufes wie Verantwortungsbewusstsein, Disziplin, Kameradschaft, Gehorsam, Pflichterfüllung und Loyalität. Diese entsprechen dem oft propagierten Leitbild des Führers, Ausbilders und Erziehers (Vgl. z.B. BMVg, 2003a; Klein, 2004b). Die Einstellungen der Ausbilder entsprechen, was aufgrund ihrer Tätigkeitsfelder in der Truppe und ihren beruflichen Erfahrungen auch verständlich ist, eher dem Bild des Kämpfer-Soldaten und mitreißenden Truppenführers als dem des in einer modernen Armee immer öfter benötigten Managers, Technikers, Dienstleiters und Fachmannes (Vgl. von Bredow, 2004; Klein, 2004).

⁴³⁰ Es handelt sich um eine Zusammenfassung der am häufigsten genannten persönlichen Ziele der Ausbilder aus den Interviews.

Vermittlung persönlichen und sozialen Wissens zur Entwicklung von personalen und sozialen

Kompetenzen:

Die Teilnehmer sollen:

sich persönlich weiterentwickeln; zeitgemäße Menschenführung und Erwachsenenbildung positiv erleben; ihre Selbständigkeit und ihr Verantwortungsbewusstsein weiterentwickeln; ihre Fähigkeit zum Arbeiten im Team verbessern; Aufgeschlossenheit, Neugier und Interesse entwickeln; lernen, ihre Handlungsfähigkeit auch unter Druck aufrecht zu erhalten; lernen, ihre Potentiale und Möglichkeiten auszuschöpfen; lernen, sich an Vorschriften, Befehle und Anweisungen zu halten und danach auszubilden; lernen, sich selbst weiterzubilden und sich zu informieren; ihren eigenen Führungsstil entwickeln; Kritikfähigkeit und Ehrlichkeit lernen; eine positive Einstellung zum Beruf des Soldaten und Feldwebels entwickeln; das System Bundeswehr/Heer verstehen und über den Tellerrand ihrer eigenen Truppengattung hinausschauen; ein Verständnis für die Wichtigkeit der Zusammenarbeit zwischen den Truppengattungen entwickeln; mit dem Berufsbild des Soldaten/Feldwebel vertraut gemacht werden

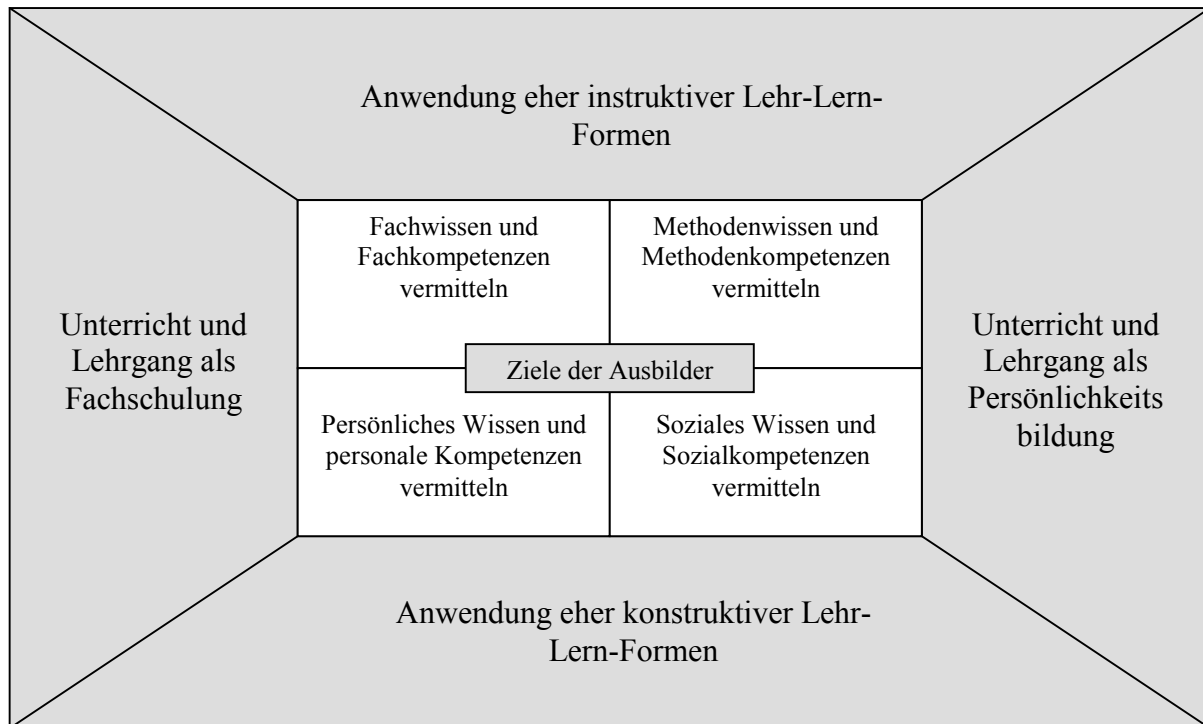
Die Ausbilder orientieren sich sowohl an der Vorstellung von **„Unterricht und Lehrgang als Fachschulung“** als auch an der Vorstellung von **„Unterricht und Lehrgang als Persönlichkeitsbildung“**.⁴³¹

Sie sprechen quer durch alle Lehrgangseinheiten die verschiedenen Wissens- und Kompetenzbereiche an.⁴³² Dennoch zeigt sich, dass im Zusammenhang mit der Vorstellung von **„Unterricht und Lehrgang als Fachschulung“** vor allem die instruktiven Formen der Wissensvermittlung verwendet werden, wohingegen die eher konstruktiven Verfahren des Lehrens und Lernens vor allem bei den Inhalten zur Anwendung kommen, wo es eher auf das selbständige Lernen der Teilnehmer zur Initiierung und Förderung der individuellen Entwicklung ankommt.

⁴³¹ Vgl. Hof, 2001

⁴³² Siehe Kapitel 3

Ziele der Ausbilder im Zusammenhang mit der Vorstellung von Unterricht und Lehrgang sowie den verwendeten Unterrichtsverfahren und Lernformen.



Mit der Anwendung der eher instruktiven Unterrichtstypen und Lernformen⁴³³ verfolgen die Ausbilder vor allem das Ziel, die Teilnehmer auf das Bestehen der Prüfungen vorzubereiten. Sie überwachen systematisch das Erreichen der Lernziele und die Fortschritte der einzelnen Teilnehmer. Die Evaluation des Lernprozesses orientiert sich vor allem an den Anforderungen der zu erwartenden schriftlichen und praktischen Prüfungen.

Um den Teilnehmern ergänzendes Fachwissen und Methodenwissen, vor allem aber soziales und persönliches Wissen zu vermitteln bzw. die Entstehung von Handlungskompetenzen zu fördern, nutzen die Ausbilder vor allem die eher konstruktiven Lehr-Lern-Formen.⁴³⁴ Die Evaluation orientiert sich an den Erfahrungen der Ausbilder und deren Vorstellung davon, welches Wissen, welche professionelle Einstellung und welche Kompetenzen ein zukünftiger Feldweibel haben muss. Es geht den Ausbildern um die Vermittlung einer „qualifizierten Tätigkeit“⁴³⁵, die es dem Teilnehmer erlaubt, weitestgehend eigenverantwortlich und selbständig zu handeln und sich weiteres Wissen selbständig anzueignen. „Von Ausbildern wird erwartet, dass sie Schlüsselqualifikationen fördern und entwickeln können, die die Auszubildenden zum selbständigen und selbstverantwortlichen Handeln befähigen. Ebenso sollen die Auszubildenden befähigt werden, ihr Wissen und Können immer wieder in Frage

⁴³³ Siehe 3.3, 3.4

⁴³⁴ Ebd.

⁴³⁵ Wilsdorf, S.116

zu stellen, zu verändern und zu erweitern.“⁴³⁶ Persönlichkeitsbildung bedeutet für die Ausbilder, dass sie die Teilnehmer bei der Entwicklung einer professionellen, soldatischen Identität fördern und unterstützen. Diese Identität orientiert sich am sozial geteilten sowie am durch die Organisation vorgegebenen Normen- und Wertesystem der Expertenkultur der Ausbilder sowie der Kultur des Soldatischen und Militärischen.

5.1.4 Die Vorstellung der Ausbilder von gutem Unterricht und guter Ausbildung

Durch ähnliche Lehr/Lernerfahrungen aus den Bereichen der lehrgangsgebundenen Ausbildung als Teilnehmer und Lehrender, durch ähnliche Erfahrungen aus der beruflichen Praxis des Truppendienstes sowie durch die Ähnlichkeit der Aufgabenbereiche an der USH entsteht eine sozial geteilte Vorstellung von gutem Unterricht und guter Ausbildung einer Expertenkultur⁴³⁷, die sich in der Gestaltung des Lehr-Lern-Prozesses sowie der einzelnen Unterrichtseinheiten niederschlägt.⁴³⁸ Anhand ausgewählter Interviewpassagen möchte ich diese gemeinsame Vorstellung präzisieren und im Überblick darstellen.

„Man muss auf alle Fälle ... dass es einen Einstieg gibt, dass es verschiedene Phasen der Einleitung gibt ... dass man zum Schluss noch mal eine Kontrolle machen ... und ... auch noch mal zusammenfassen muss, ja, um festzustellen, ob das Lernziel erreicht ist ... so wie wir das kennen: ‚Ich habe meinen Unterricht wie folgt gegliedert‘, das heißt nicht, dass man starr einen Vortrag hält, also ich bin da auch ein sehr humorvoller Mensch. ... Und ich versuch dann hier methodisch noch mit den verschiedensten Sachen hier zu arbeiten eh ich sag mal Flip Charts, da hab ich sogar zwei von den Sachen, und ich sag mal auch das Lehrgespräch zu suchen, dass ist wichtig um auch das Feedback von der Gruppe zu bekommen.“ (Hptm München, S.16Z.7-25)

„Eine gute Ausbildung ist, wenn ich, eh, ich sag mal 80% der Lehrgangsteilnehmer erreiche, dass die irgendwas dabei lernen und ich das Lernziel auch nachweisbar erreicht habe und versuche die Sache mit ein bisschen Humor, gegliedert aber auch mit dem entsprechenden Vorschriftenwissen gespickt herüberzubringen, das ist die einzige Maßgabe, das heißt keine Stoffvermittlung, sondern lernzielorientiert tatsächlich eine Ausbildung, wo ich zum Schluss sagen kann, indem ich jemand abfrage und so weiter, ich denke, wir haben das Lernziel erreicht, ...“ (Hptm München, S. 21Z.4-9)

Guter Unterricht ist **strukturiert** und **gliedert** mit den Elementen des Einstiegs, der Einleitung, Zusammenfassungen und Lernzielkontrollen. Er orientiert sich an **methodischen** Gesichtspunkten und bindet **verschiedene Medien** mit ein. Er sucht das **Feedback** der Gruppe um zu überprüfen, ob **Lernziele erreicht** wurden. Er ist **lernzielorientiert** und fragt danach, ob Ziele erreicht wurden und ob die Teilnehmer Wissensinhalte wiedergeben bzw. Tätigkeiten ausführen können.

⁴³⁶ Ebd.

⁴³⁷ Siehe 2.1.3

⁴³⁸ Siehe Kapitel 3

„ ... also gut ist die Ausbildung auf jeden Fall dann, wenn etwas für den Lehrgangsteilnehmer, für den Soldaten dabei rüber gekommen ist. Und das merkt man ja ziemlich schnell. Wenn er mir im Nachhinein eigentlich so grob in eigenen Worten wiedergeben kann ... dann muss ich sagen, o.k., er hat Spaß gehabt bei seiner Ausbildung, ja, weil, das sag ich mal, das gehört einfach mit dazu und es ist was bei ihm rüber gekommen, ja. Es ist nicht immer irgendwo das Ausbildungsziel, oftmals kann man das nicht erreichen (I: Mhm), ja, aber man muss wirklich hinwirken, dass man es irgendwann erreicht und wenn man dann eine Folgeausbildung oder eine Zusatzausbildung dann noch mitmacht, ja, und auch den Soldaten was erleben lassen, sage ich mal, das gehört auch mit dazu.“ (HFw Saale S.8Z24-36)

Der Teilnehmer soll also nicht nur etwas lernen, er soll auch **Spaß** bei seiner Arbeit haben und er soll **etwas erleben**.

„Zu ner guten Ausbildung gehört, dass zum einen das Interesse bei den Lehrgangsteilnehmern, also bei denen, die ausgebildet werden, schon da ist, dass es das richtige Niveau ist, ... und da diesen Konsens zu finden, dass man wirklich die Auszubildenden erreicht, was Neues beibringt und sie dabei nicht überfordert, das wäre eine gelungene Ausbildung ...“ (Hptm Genf S.6Z15-23)

Die Teilnehmer sollen interessiert sein und die Ausbildung soll sich **an den Teilnehmern orientieren**, damit diese die Inhalte verstehen und aufnehmen können.

„Ich kann die Leute nicht einfach zwei Stunden zuquasseln, ja, zu irgendwelchen Grundsätzen mit trockenen, eh, Vorschriften, das heißt die müssen irgendwie arbeiten, so dass es für die interessant ist, sonst schalten die ab, und grad ‚Integrationskonzept‘, ja, ‚Innere Führung‘, ja, das ist so ein Thema, da muss man denen was an die Hand geben, die müssen das selber erarbeiten, vorstellen und dann wissen die auch, um was es eigentlich geht.“ (Hptm Berlin S.13Z16-21)

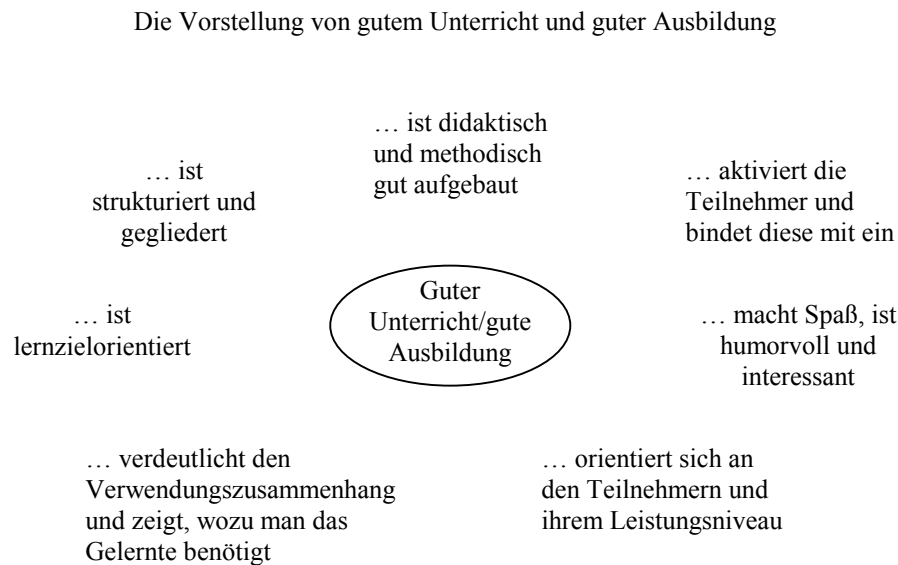
Guter Unterricht **aktiviert die Teilnehmer** und **bindet sie** in das Unterrichtsgeschehen mit **ein**. Dieses wird unter anderem durch die Zusammensetzung der Lerngruppe begründet:

„ ... ich versuche die dann viel zu aktivieren durch dieses dialogische Prinzip ... durch Gruppenarbeit (I: Mhm) oder durch Rollenspiele oder durch sonst irgendwelche Spielchen, so dass die selber was tun müssen (I: Mhm) also das habe ich hier ganz deutlich festgestellt: die Lehrgangsteilnehmer müssen selber was tun. Wenn man die nur die ganze Zeit berieselt, kommt nichts dabei rüber (I: Ja), also das ist das wichtigste für mich. Es muss Spaß machen, die Lehrgangsteilnehmer müssen aufmerksam sein und natürlich darf man sein Ziel nicht aus dem Auge verlieren.“ (Hptm Oberhausen, S.6Z15-26)

Außerdem sehen es die Ausbilder als wesentlich an, dass eine gute Ausbildung den **Verwendungszusammenhang** des Gelernten deutlich herausstellt. Die Ausgebildeten sollen wissen, warum sie etwas lernen sollen und wozu sie es brauchen.

„Die Ausbildung ist dann gut, wenn er nicht nur das Hinlegen/Aufstehen ausbildet, also: ‚Wie legt man sich hin oder wie steht man auf?‘, sondern auch wie man das rüberbringen kann, warum brauch ich denn diese Ausbildung, ja, immer die Sinnhaftigkeit der Ausbildung vermitteln zu können. Des gehört dazu. Ja, ich kann die Ausbildung so halten, dass ich nur rein des Theorie, des Wissen vermittel, ja, ... Aber warum man das machen muss, die Sinnvermittlung, die gehört zur Ausbildung dazu ... des heißt also, wenn der Lehrgangsteilnehmer oder die Gruppe, die er dann hat, auch bei der Ausbildung den Rekruten, wenn er hat, sagt ‚O.k. ich hab des verstanden, nicht nur den Inhalt, sondern auch warum ich das mache.‘“ (Hptm Magdeburg S.5Z2-16)

Zusammengefasst haben die Ausbilder der USH folgende Vorstellung von einer guten Ausbildung:



Im Folgenden soll gezeigt werden, inwiefern die Ausbilder ihre Vorstellung von gutem Unterricht umsetzen können. Weiterhin wird erläutert, inwiefern die kontextuellen Bedingungen des Ausbilderhandelns deren Denken und Handeln beeinflussen und welche Probleme und Schwierigkeiten bei der Unterrichtsdurchführung und Lehrgangsgestaltung auftreten.

5.2 Sicht auf die kontextuellen Bedingungen im Spannungsverhältnis zwischen Interaktion und Organisation

5.2.1 Sicht auf die Ziele und Inhalte

Vergleicht man die im Lehrplan vorgegebenen **Ziele** mit den Zielen der Ausbilder, so zeigen sich einige Abweichungen. Zwar orientieren sich die Ausbilder bei ihrer Zieldefinition an den ‚offiziell‘ vorgegebenen Zielen des Lehrplans⁴³⁹, gleichzeitig orientieren sie sich aber auch an der Realität der Ausbildungspraxis. Diese zeigt, dass die Ziele offensichtlich den realen Erfordernissen des Lehrgangs angepasst werden müssen, um in der vorgegebenen Zeit unter den geltenden Rahmenbedingungen und bei den bestehenden Voraussetzungen der

⁴³⁹ Siehe 2.2.4

Lerngruppen⁴⁴⁰ realisierbar zu bleiben. Die genannten Ziele der Ausbilder konkretisieren die Lehrgangsziele hinsichtlich ihrer tatsächlichen Machbarkeit und Erreichbarkeit.

Die Lehrenden betonen, dass es ihnen **nicht** möglich ist, alle Teilnehmer zu Gruppenführern auszubilden.⁴⁴¹ Wohl aber sind sie der Meinung, dass es möglich ist, anhand ausgewählter Beispiele den Führungsprozess zu vermitteln und den Teilnehmern die Anwendung der Auftragstaktik auf ihrer Handlungsebene zu ermöglichen. Die für das Ausbildungsgebiet ‚Führung im Gefecht‘⁴⁴² zuständigen Hörsaalleiter sind der Ansicht, dass es sich bei dem taktischen Grundverständnis allenfalls um ein Kennen lernen der Zusammenhänge des Gefechts der verbundenen Waffen handeln kann.

Im Zusammenhang mit der Schießausbildung sind die Ausbilder davon überzeugt, dass die Teilnehmer nach dem Feldwebellehrgang tatsächlich als Leitender eingesetzt werden können. Als nur bedingt erreichbar definieren die Ausbilder das geforderte Ziel, alle Teilnehmer zu Schießausbildern Handwaffen auszubilden.

„Die Erfahrung bringt es (I: Mhm) auf jeden Fall und wenn Sie jetzt auf dem Lehrgang ihren Auftrag kriegen sollten, als Leitender ein Schulschießen durchzuführen auf einer Standortschießanlage, denke ich schon, dass Sie ... den Auftrag erfüllen können. Aber jetzt dort Ausbildung durchzuführen, dass die Schießergebnisse besser werden (I: Mhm, also das, was der Leitende machen soll), ich denke schon, dass es da Probleme gibt.“ (HFw Ems, S.6Z.11-16)

Hinsichtlich der allgemein militärischen Aufgaben präzisieren sie das Ausbildungsziel dahingehend, dass die zukünftigen Feldwebel die rechtlichen Grundlagen beherrschen sollen. Auch die ‚Verhaltensregeln‘ sollen beherrscht werden. Augenscheinlich werden beide Kompetenzbereiche als äußerst wichtig angesehen. Weiterhin sollen die Teilnehmer als OvWa eingesetzt werden können. Auch dieses Ziel stellt eine Präzisierung der offenen und allgemeinen Formulierungen des Lehrplans dar.

Auch hinsichtlich der methodischen Ausbildung präzisieren die Ausbilder das Lehrgangziel. Durch die als Ziel formulierte ‚methodische Schulung‘ soll den Teilnehmern ein Kennen lernen von Handlungsmöglichkeiten im Zusammenhang mit Unterrichtsplanung und -durchführung ermöglicht werden. Konkretisiert durch die Ausbilder bedeutet dies, dass sie nach dem Lehrgang in der Lage sein sollen, einen Unterricht bzw. eine praktische Ausbildung halten zu können.

Aus dem Vergleich zwischen den ‚offiziellen‘ Lehrgangszielen und den Zielen der Ausbilder wird folgendes deutlich:

⁴⁴⁰ Siehe 5.2.2

⁴⁴¹ Die Ausbilder definieren einen Gruppenführer dadurch, dass er tatsächlich eine Gruppe in den verschiedensten Situationen der allgemeinen Aufgaben im Einsatz sowie im Gefecht der verbundenen Waffen selbständig führen kann.

⁴⁴² Siehe 2.3.1, 3.1.1

Die durch den Lehrplan vorgegebenen Ziele sind sehr allgemein gehalten und wenig konkret.⁴⁴³ Dadurch lassen sie einerseits großen Freiraum zur Gestaltung des Lernprozesses, andererseits rufen sie durch ihre Offenheit und Unbestimmtheit auch eine gewisse Unsicherheit hinsichtlich der Definition weiterer, mittels Lernzielkontrollen überprüfbarer Teilziele hervor.

Daraus folgt, dass die Ausbilder aufgrund ihrer Truppenerfahrung und aufgrund der Forderungen des Lehrplanes und der Prüfungsordnung Ziele definieren, die ihrer Ansicht nach durch die Teilnehmer bis zu den Prüfungen erreichbar sind, die im Lehrgangszeitraum mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen umzusetzen sind und die den Teilnehmern dabei helfen, sowohl den Lehrgang erfolgreich abzuschließen als auch ihre Aufgaben in der Truppe als Feldwebel zu bewältigen.

Die Lehrgangsziele sind in dieser Form nicht oder nur teilweise im Lehrgangszeitraum zu erreichen. Oftmals beziehen sich die ‚offiziellen‘ Ziele auf Lernprozesse, die im Feldwebellehrgang durch die Ausbilder lediglich initiiert und angeregt werden können. Der weitere Lernprozess findet in der Berufspraxis der Teilnehmer statt, auf welche die Ausbilder keinerlei Einflussmöglichkeiten mehr haben.

Daraus folgt, dass die Ausbilder konkrete Lernziele definieren, die sie hinsichtlich der Vorbereitung auf die Leistungsnachweise im Zuge der Unterrichte, Ausbildungen und Trainings evaluieren können. Dabei orientieren sie sich vor allem an den Anforderungen der schriftlichen und praktischen Prüfungen. Zur Erreichung dieser konkreten und im Lehrgangszeitraum überprüfbaren Lernziele gestalten sie relativ geschlossene, in Lehrgangseinheiten zusammengefasste Lernprozesse, bei denen durch eher instruktive Lehr-Lern-Verfahren vor allem Fach- und Methodenwissen vermittelt werden.

Parallel hierzu gestalten die Ausbilder Lernprozesse, bei denen sie versuchen, durch eher konstruktive Lehr-Lern-Verfahren neben weiterem Fach- und Methodenwissen vor allem Handlungswissen und soziales Wissen zu vermitteln. Auch hier definieren die Ausbilder konkrete Lernziele, wobei sie sich allerdings weniger am Lehrplan als an ihrer eigenen Erfahrung orientieren. Die Ausbildungsteams in den Hörsälen und Inspektionen entwerfen aufgrund ihrer

⁴⁴³ Dies bezieht sich im Übrigen nicht nur auf die Ziele des Lehrgangs, sondern auch auf die einzelnen, für jede Unterrichtseinheit vordefinierten Grobziele gemäß Lehrplan. Diese sind ebenfalls sehr allgemein gehalten und geben dem Ausbilder vor Ort häufig keine eindeutigen Hinweise darauf, was der Teilnehmer am Ende der Unterrichtseinheit wissen/können muss. (Vgl. Lehrplan Feldwebellehrgang, 2002)

Truppenerfahrung und aufgrund ihrer Vorstellung darüber, was ein zukünftiger Feldweibel zusätzlich wissen und können sollte, offene Lernprozesse, bei denen sich die Teilnehmer selbsttätig mit Inhalten auseinandersetzen. Gegenstand der Evaluation sind weniger konkretes Wissen oder die Nachahmung bestimmter Tätigkeiten, sondern der Prozess der Wissensaneignung und -umsetzung durch die Teilnehmer. Die Teilnehmer sollen im Lehrgangszeitraum die Gelegenheit erhalten, sich als Lehrende auszuprobieren und sich Handlungswissen anzueignen, welches sie in der Truppenpraxis selbständig oder durch die Hilfe Anderer erweitern und festigen sollen.

Auch hinsichtlich der **Inhalte** nehmen die Ausbilder Modifikationen und Präzisionen vor. Im Bereich des **Gefechtsdienstes** haben die Ausbilder festgestellt, dass es aufgrund der Heterogenität der Lerngruppen⁴⁴⁴ und der mangelnden Erfahrung und Qualifikation vieler Teilnehmer⁴⁴⁵ notwendig ist, die Stofffülle der Ausbildung zu begrenzen und deren Inhalte anhand einfacher, exemplarischer Unterrichtsgegenstände zu vermitteln.

„Hier werden die Teilnehmer lediglich mit ausgewählten Gefechtssituationen konfrontiert, so dass jeder die Chance hat, auch mit einem weniger vorhandenen Wissen ebenso die eins zu machen wie einer, der alles weiß (I: Mhm) ehm, so wird auch die Ausbildung gestaltet ... Aber wir müssen von den Ansprüchen runter, wir können hier nicht den ausgebildeten Grenadiergruppenführer verlangen, das geht schon von der Zeit her nicht ... es kann also nur ein Ausschnitt, ein exemplarisches Lernen sein. Da versuche ich halt die wesentlichen Dinge zu benennen.“ (Hptm Nürnberg, S.4Z.20-34)

Die Ausbilder gestalten die Ausbildungsthemen des Gefechtsdienstes/Führung im Gefecht so einfach und überschaubar als möglich, um das Wesentliche, nämlich den Führungsprozess sowie die taktischen Grundbegriffe und Regeln, anhand einfacher Beispiele vermitteln zu können. Sie bereiten, vor allem in den prüfungsrelevanten Fächern, den Lernstoff auf, orientieren seine Vermittlung an den Vorkenntnissen und Fähigkeiten der Teilnehmer, vermitteln notwendige Grundlagen durch instruktive Verfahren unter Anwendung zahlreicher Lernzielkontrollen, Zusammenfassungen und Wiederholungen und geben zahlreiche Lernhilfen und Hinweise auf die Prüfungen.⁴⁴⁶

Dem Konzept der **Schießausbildung** stehen die Ausbilder positiv gegenüber. Das Erlernen der Leitung eines Schulschießens kann in der zur Verfügung stehenden Zeit vermittelt werden. Bei der Vermittlung der erweiterten Kenntnisse über Waffen, Gerät, Simulatoren und Ausbildungsverfahren hinsichtlich der Qualifikation Schießausbilder kann es sich nach

⁴⁴⁴ Siehe 5.2.2.1

⁴⁴⁵ Siehe 5.2.2.2

⁴⁴⁶ Siehe Kapitel 3

Meinung der Ausbilder lediglich um die Vermittlung einer Wissensbasis für weiteres Anschlusslernen handeln. Sie haben in den zwei Wochen Schießausbilderanteil lediglich die Möglichkeit, bestimmte Grundqualifikationen zu vermitteln und Einblicke in die Systematik der Schießausbildung zu geben, aufgrund derer die zukünftigen Feldwebel ihre Kompetenzen als Schießausbilder selbständig oder durch die Hilfe Anderer erweitern können. Vor allem betonen die Ausbilder die Wichtigkeit der Erfahrung der Teilnehmer in der Truppe sowie die Fortsetzung des Lernprozesses durch Weiterbildungen bzw. Lehrgänge.

Die Notwendigkeit des Faches **Innere Führung** im Bereich Wehrrecht/Soldatische Ordnung steht außerhalb jeglicher Diskussion. Diese Themen werden von allen Ausbildern als unverzichtbar für den zukünftigen Aufgabenbereich der Feldwebelanwärter empfunden. Auch der Einsatz qualifizierter Truppenfachlehrer/Rechtslehrer wird hier begrüßt und unterstützt.

Die Anteile der politischen Bildung werden als durchweg positiv und nützlich empfunden, um die Allgemeinbildung der Teilnehmer zu verbessern und ihre kommunikativen Fähigkeiten zu schulen. In diesem Bereich lässt sich eine große Pluralität und Offenheit der Lehr-Lern-Veranstaltungen feststellen. Die Ausbilder verfügen hier über eine große Gestaltungsfreiheit und nutzen diese auch.

Im weiteren Bereich der Inneren Führung sowie der nicht prüfungsrelevanten Fächer sparen vor allem die Hörsaalleiter nicht mit Kritik.⁴⁴⁷ Die Notwendigkeit der Allgemeinen Führungslehre als Teil des Faches Innere Führung wird generell nicht in Zweifel gezogen. Allerdings äußern viele Hörsaalleiter Zweifel daran, ob die Inhalte und das Niveau der Seminare auf die Teilnehmer des Feldwebellehrganges zugeschnitten sind.

„Diese Menschenführung in diesem Lehrgang ist überhaupt nicht überzubewerten, weil das Problem ganz einfach ist, in der Konzeption dieser Menschenführungsunterrichte ist man einfach hergegangen und hat ganz einfach folgendes gemacht, das sieht man jetzt noch, man hat einfach die Unterrichte von der FÜAK⁴⁴⁸ genommen, hat die genauso benannt und hat teilweise die Lehrgangsziele ein bisschen angepasst. Aber wenn ich dann sehe, dass die einzige Grundlage all die Unterrichte, eh, Unterlagen von der FÜAK sind, ja, da fällt mir nix mehr ein ... es ist abgehoben, es passt nicht zum Lehrgang ... weil auf der einen Seite bilden wir die Praxis aus, auf der einen Seite ... dann so abgehobene Sachen wie Konfliktmanagement ...“ (Hptm München, S.19Z.7-26)

Die Konzeption des Kurssystems allgemeine Führungslehre widerspricht in weiten Teilen der Vorstellung der Ausbilder hinsichtlich einer ‚guten Ausbildung‘.⁴⁴⁹ Nach Ansicht der Ausbilder orientiert sie sich nicht am Niveau der Teilnehmer, sie verdeutlicht nur ungenügend

⁴⁴⁷ Ausgenommen hiervon ist der Unterricht ‚Führungsprozess‘. Dieser bildet die theoretische Grundlage für das Fach ‚Gefechtsdienst‘ und liefert die Basis zur weiteren praktischen Auseinandersetzung mit den Themen der Allgemeinen Aufgaben im Einsatz in Zusammenhang mit der Beurteilung der Lage, Entschlussfassung und Befehlsgebung.

⁴⁴⁸ Führungsakademie der Bundeswehr in Hamburg

⁴⁴⁹ Vgl. 5.1.4

den Verwendungszusammenhang und sie macht es den Ausbildern schwierig, die Teilnehmer aktiv in den Lernprozess einzubinden. Auch Lernzielkontrollen wie bei den Lehrgangseinheiten Gefechtsdienst oder Schießen sind nur schwer zu gestalten. Die zeitlichen und inhaltlichen Vorgaben des Lehrplans wirken sich in diesem Falle negativ aus. Sie lassen den Ausbildern wenig Gestaltungsfreiheit und sie erschweren ihnen, die Inhalte dem Niveau der Teilnehmer anzupassen und den Lernerfolg zu messen. Dies führt dazu, dass sich die Veranstaltungen in diesem Bereich häufig auf durch Theorie dominierte Grundsatzunterrichte beschränken. Es erfolgt nach der Instruktion kaum eine praktische Umsetzung in Form von Rollenspielen, Übungen oder Trainings, da dies aus zeitlichen Gründen nicht möglich und so auch im Lehrplan nicht vorgesehen ist. Damit steht die Konzeption und Gestaltung der Allgemeinen Führungslehre im Widerspruch zu den Fächern Gefechtsdienst und Schießausbilder. Die Aussage ‚es ist abgehoben, es passt nicht zum Lehrgang‘ trifft auf den Punkt die überindividuell feststellbare Skepsis der Ausbilder hinsichtlich des Kurssystems Allgemeine Führungslehre.

Bereits während der Untersuchung ist versucht worden, diese Unterrichte an die Bedürfnisse der Teilnehmer anzupassen. So wurden auch an allen Lehrgruppen Bestrebungen unternommen, die Unterrichte Führungslehre mehr und mehr in den Verantwortungsbereich der Truppenfachlehrer zu übergeben, die sich konzentriert einer didaktischen und methodischen Bearbeitung dieser Themen widmen sollten. Dennoch bleibt festzuhalten, dass die Ausbilder der Meinung sind, dass die Themen des Faches Allgemeine Führungslehre für die Klientel des Feldwebellehrganges ‚zu abgehoben‘ sind und dass viele der Teilnehmer die Inhalte der Unterrichte nicht oder nur ungenügend auf ihr berufliches Handlungsfeld transferieren können. Diese Kritik wird auch bei den Inhalten des Faches Erweitertes Aufgabenspektrum (EAS)⁴⁵⁰ durch die Ausbilder geäußert. Zwar stellen sie die Wichtigkeit der Themen für den Beruf des Feldwebels in einer Einsatzarmee sowie für die Abrundung des Gesamtcurriculums hinsichtlich einer ganzheitlichen Bildung nicht in Frage. Sie bezweifeln aber, ob der Feldwebellehrgang der richtige Lernort und der richtige Rahmen ist, um diese Ausbildungsinhalte in dem dafür vorgesehenen Stundenansatz zu vermitteln. Die Ausbilder wünschen sich in diesem Zusammenhang eine eindeutigere Schwerpunktverlagerung in der Gesamtkonzeption des Lehrgangs zugunsten der Fächer ‚Gefechtsdienst‘, ‚Schießen‘ und ‚Innere Führung‘, um in diesen die Teilnehmer intensiver ausbilden und betreuen zu können. Als positiv wird das unterstützende Fach Methodik der Ausbildung⁴⁵¹ bewertet. Sport ist für die Ausbilder unverzichtbar, um die Feldwebelanwärter auch hinsichtlich der körperlichen

⁴⁵⁰ Siehe 2.3.4

⁴⁵¹ Ebd.

Anforderungen auf ihre zukünftigen Aufgaben vorzubereiten. Ebenfalls positiv bewertet werden die Anteile der Wachausbildung, da diese Inhalte mittelbaren und unmittelbaren Praxisbezug für die Teilnehmer haben und auch konzeptionell gut in die Ausbildungspraxis des Lehrganges integriert werden können.⁴⁵²

5.2.2 Sicht auf die Teilnehmer

5.2.2.1 Die Teilnehmer als heterogene Lerngruppe – Unterscheidung nach Laufbahnen und Truppengattungen

Die Ausbilder nehmen die Hörsäle in ihrer Gesamtheit als äußerst heterogene Lerngruppen wahr.

„... wir haben ja Lehrgangsteilnehmer hier ... die wirklich im siebten, achten Dienstmonat sind, die neuen Fachdiener und wir haben Teilnehmer im siebten und achten Dienstjahr, wie ich se auch schon hatte (I: Ja). Eh, es ist natürlich eine Schwierigkeit ...“ (Hptm Mainz, S.3Z.9-14)

Diese heterogene Lerngruppe stellt an die Ausbilder hohe Anforderungen bezüglich der Lerngruppenanalyse, Unterrichtsplanung, Gestaltung, Stoffvermittlung und Betreuung der Teilnehmer.

„... und im ersten Lehrgang hatte ich eben den 20 Jährigen und den 32 jährigen Familienvater und die Lerngruppe ist so was von unterschiedlich, heterogener geht's gar nicht mehr, und da versucht man eben, das richtige Mittel zu finden, wie du die dann eben auf einen Level kriegen willst (I: Ja) und den, der die Erfahrung mitbringt, auch nicht zu unterfordern und den, der nichts kann zu überfordern, ist ein Wahnsinn, aber ist zu schaffen.“ (Hptm Mainz, S.10Z.25-29)

Eine durchgängige Kategorisierung und Typisierung der Teilnehmer findet dahingehend statt, dass die Ausbilder zwischen den Feldwebelanwärttern Fachdienst und den Feldwebelanwärttern Truppendienst und den jeweils konkret dahinter stehenden Verwendungen in der Truppe unterscheiden.

„ ... also einteilen kann man sie in ... mehrere Kategorien, eh, also einmal halt über den Truppendienst und Fachdienst, wo eine gravierende Unterscheidung schon dahingehend stattfindet, dass die aus dem Truppendienst halt oftmals schon viel relativ mehr an Erfahrung gesammelt haben (I: Mhm), Umgang mit Untergebenen. Die Fachdienstunteroffiziere, da sie oftmals auch als Seiteneinsteiger in die Bundeswehr eingetreten sind, deswegen auch kaum Truppenerfahrung aufweisen, ja, fernab der Grundausbildung und irgendwelcher Lehrgänge ...“ (Hptm Brüssel, S.4Z.1-7)

Die Ausbilder sehen die Teilnehmer Truppendienst im Allgemeinen als Personen, die aufgrund ihrer militärpraktischen Verwendung bereits über einige Erfahrung in den

⁴⁵² Die Teilnehmer werden noch während des Feldwebellehrganges nach erhaltener Wachausbildung als OvWA eingesetzt.

allgemeinmilitärischen Aufgabenbereichen eines Feldwebels verfügen. Nach Ansicht der Ausbilder haben sie aufgrund ihrer längeren Vordienstzeit und aufgrund einer intensiveren militärischen Prägung in ihren Einheiten und Verbänden bereits damit begonnen, eine professionelle Identität hinsichtlich des Berufsbildes Feldwebel zu entwickeln.⁴⁵³

„..., das wird gerade sehr deutlich, wenn man einen Hörsaal hat, wo Lehrgangsteilnehmer drin sitzen, die schon länger dabei sind, die schon vielleicht drei, vier Jahre Erfahrung gesammelt haben und die dann mit Fachdienstfeldwebeln, die sieben Monate dabei sind, in einen Hörsaal gesteckt werden (I: Ja), da merkt man das schon ..., ich sag mal, mit denen, die drei oder vier Jahre dabei sind, mit denen macht es sehr viel Spaß, weil die schon sehr viel erlebt haben, die haben selber Feldwebel kennen gelernt, haben ein gewisses Bild, an dem die sich orientieren können und die wissen, was sie hier zu leisten haben ...“ (Hptm Oberhausen, S.7Z.10-18)

Die Teilnehmer Fachdienst werden durch die Ausbilder generell als unerfahrener angesehen.

„Bei den Kameraden, die erst sieben Monate dabei sind, bei denen gibt es eigentlich zwei Bereiche, wie ich festgestellt habe. Einmal die, die sehr unsicher sind, ja, die hier sitzen und von denen man eigentlich zehn Wochen überhaupt nichts hört, ... ja, und auf der anderen Seite gibt es eben auch die Jungen, die sieben Monate dabei sind und dieses Bild Feldwebel nicht kennen, ja, und gerade denen fehlt so eine gesunde militärische Prägung (I: Mhm), die sind noch relativ jung, vom Lebensalter her und haben eben hier bei uns noch nichts erlebt, ne, die haben gerade mal ihre Grundausbildung hinter sich gebracht, waren dann auf dem Feldwebelanwärterlehrgang und dann sind sie schon hier (I: Mhm), und da hab ich eben schon gemerkt, dass es manche Lehrgangsteilnehmer gibt, die ein bisschen das Problem haben, sich in die militärische Gemeinschaft einzugliedern, die das Problem haben, einen Vorgesetzten zu respektieren ja, die ständig nach Fehlern suchen der Vorgesetzten, ja ...“ (Hptm Oberhausen, S.7Z.18-34)

Die Ausbilder empfinden es auch als eine besondere Herausforderung, die Teilnehmer mit den allgemeinmilitärischen Inhalten des Feldwebellehrganges zu konfrontieren.⁴⁵⁴

„... das andere Beispiel, der Fachdienst, Industriekauffrau, Rechnungsführer, so als typisches Beispiel. ... Sind dann hier mit so einem halben, dreiviertel Jahr Diensterfahrung (I: Ja klar), da lach ich mich tot. Und dann kucken sie mich mit ganz großen Augen an, wenn ich dann vom Gefecht der verbundenen Waffen erzähle, es gibt Panzer und Artillerie (I: Mhm) ... und dann kucken sie mich alle an ‚Oh, was ist das?‘. (I: Ja) Ich sage ‚So sieht das aus‘ ...“ (Hptm Düsseldorf, S.9Z33/34, S.10Z.1-10)

Ein weiteres wesentliches Unterscheidungskriterium, welches eng mit der Unterscheidung nach Laufbahnen zusammenhängt, ist die Wahrnehmung der Teilnehmer nach der Zugehörigkeit zu bestimmten Truppengattungen.

„... wir haben jetzt Stabsunteroffiziere dabei, die sind im vierten, fünften Dienstjahr, Grenadiere⁴⁵⁵, die haben in den letzten drei, vier Jahren haben die Grundausbildung gemacht, Übungsplätze, Einsatz etc. Die haben natürlich einen ganz anderen Horizont, was zum Beispiel Gefechtsdienst betrifft ja, ...“ (HFw Saale, S.7Z.30-34)

Vor allem die teilnehmende Beobachtung konnte zeigen, dass die Angehörigen der Kampftruppen, die auch oftmals die Laufbahn des Feldwebels im Truppendienst verfolgen,

⁴⁵³ Siehe auch 5.2.2.4

⁴⁵⁴ Ebd.

⁴⁵⁵ Truppengattung der Panzergrenadiere

sich aktiver an den Unterrichten beteiligen als die Soldaten aus den Kampfunterstützungs-, Führungs- und Logistiktruppen. Auch die Ausbilder vertreten die Ansicht, dass die Angehörigen der Kampftruppen durch ihre Aufgaben in der Truppe sowie durch ihre längere Vordienstzeit mehr Erfahrungswissen in den Bereichen gesammelt haben, die für den Lehrgang relevant sind.⁴⁵⁶ Dies führt dazu, dass gerade in der Anfangsphase des Lehrganges häufig Angehörige der Kampftruppen Beiträge liefern bzw. durch die Ausbilder auch bevorzugt für Kurzvorträge oder für die Leitung von Arbeitsgruppen herangezogen werden.

„ ... weil ein Jägergruppenführer, der seit vier Jahren im Wald seine Jägergruppe täglich führt, dem kann ich hier nichts beibringen im Gefechtsdienst, weil, im Gegenteil, der letzte, der hier war, den habe ich in der Praxis dann fast als Hilfsausbilder eingesetzt, weil der in der Praxis eindeutig besser orientiert war als ich, weil das halt sein Aufgabengebiet ist (I: Ja), logisch.“ (Hptm Genf, S.8Z.7-11)

5.2.2.2 Die Qualifikation der Teilnehmer – Defizite in Wissen, Können und Einstellungen

Die Vorbereitung der Teilnehmer auf den Feldwebellehrgang wird durch die Ausbilder als unbefriedigend wahrgenommen.⁴⁵⁷ Häufig fehlen diesen bereits die offiziell vorgeschriebenen Lehrgangsvoraussetzungen.⁴⁵⁸ Diese Aussagen der Ausbilder bestätigten sich durch die Ergebnisse der Befragung im Zuge der Datenaufnahme zu Beginn der Lehrgänge.⁴⁵⁹ Es fehlten die formalen Lehrgangsvoraussetzungen aber auch die Handhabungssicherheit an Waffen und Gerät sowie der vertraute Umgang mit Dingen, Abläufen und Gegenständen, die eigentlich als Grundlage für den Lehrgang benötigt werden. Die Soldaten des Truppendienstes verfügen nach Ansicht der Ausbilder eher über diese Qualifikationen, wohingegen es bei den Feldwebelanwärtern Fachdienst zu deutlichen Defiziten in diesen Bereichen kommt.⁴⁶⁰

„..., die kamen fitter an als hier teilweise die Ausbilder waren. Das heißt, die waren schon auf den übergeordneten Level vorbereitet worden, damit die mit guten Lehrgangsergebnissen abgehen und bei den andern, da mangelt's halt völlig (I: Mhm), der Umgang mit dem Gewehr ist schon sehr, sehr fraglich.“ (Hptm Genf, S.5Z.33/34, S.6Z.1-3)

Dies führt dazu, dass die Ausgangssituation für die Ausbilder noch komplizierter wird. Sie können nicht in dem Maße auf einem gemeinsamen, einheitlichen Basiswissen aufbauen, wie

⁴⁵⁶ Siehe auch 5.2.2.4

⁴⁵⁷ Siehe auch 5.2.3.3

⁴⁵⁸ Teilnahmevoraussetzungen: erfolgreiche Teilnahme an den erforderlichen Feldwebelanwärterlehrgängen, verwertbarer Eingangsberuf (je nach Laufbahn, siehe 2.1.5), Dienstgrad Unteroffizier; Nachweis Deutsches Sportabzeichen innerhalb der letzten zwölf Monate; Nachweis bestimmter Schießübungen (erfüllt, Eintrag im Schießbuch) sowie der Nachweis der uneingeschränkten körperlichen Leistungsfähigkeit. (Vgl. Lehrplan Feldwebellehrgang, 2002)

⁴⁵⁹ Zwischen Juni und November 2003 nahmen an der USH LGA in Delitzsch 383 Feldwebelanwärter am Lehrgang teil. Davon erfüllten 105 nicht die oben genannten Voraussetzungen.

⁴⁶⁰ Siehe auch 5.2.2.1 sowie 5.2.2.4

es ihrer Vorstellung von gutem Unterricht entsprechen würde.⁴⁶¹ Sie müssen vieles den Teilnehmern überlassen und diese dafür sensibilisieren, dass sie sich fehlendes Wissen selbst aneignen.

„Dass ich nicht jedes Detail ansprechen kann, das geht nicht, ... , ich sag immer: ‚Jungs, es gibt einen Abholpunkt, das was ihr nicht könnt, nachfragen könnt ihr, aber wir können nicht zurückgehen auf die Tätigkeit ‚Aufsicht beim Schützen‘ (I: Mhm), die Stufe ist der Leitende und da wollen wir euch haben. Das bedeutet, ihr könnt die Sachen sowohl theoretisch als auch praktisch ‚Aufsicht beim Schützen‘, die könnt ihr, und ihr müsst das auch beherrschen‘ ... Und gehen also nicht die Stufe zurück (I: Mhm), also mit Fragen können sie kommen.“ (HFw Werra, S.6Z.24-31)

Aus Gründen der unzureichenden Qualifikation sowie aus Gründen der nicht unbegrenzt zur Verfügung stehenden Ressourcen müssen die Ausbilder auch bis zu einem gewissen Maße darauf vertrauen, dass sich die Teilnehmer selbst helfen und sich gegenseitig unterstützen, um die Lehrgangsziele zu erreichen.

„ ... , weil die Wissensstände der jeweiligen halt zu unterschiedlich sind. Im Moment geht es noch, weil auch sehr viele Feldwebelanwärter Fachdienst eh nicht erst diese kurze Einstellung haben (I: Ja), von daher macht sich das noch nicht ganz so bemerkbar, so dass man vielleicht vier, fünf dabei hat, die erst acht Monate bei der Bundeswehr sind. Die werden auch durch die anderen mitgezogen (I: Mhm) und das würden wir auch ohne die so nicht schaffen, die sich nach Dienst noch mal intensiv mit denen hinsetzen, weil die Zeit schon für die praktische Ausbildung zu kurz ist.“ (HFw Isar, S.2Z.13-20)

Für die unbefriedigende fachliche Vorbereitung, aber auch für die aus Sicht der Ausbilder oftmals feststellbaren Einstellungsdefizite hinsichtlich des Berufsbildes Soldat und Feldwebel werden vor allem die entsendenden Truppenteile verantwortlich gemacht.

„ ... beim letzten Lehrgang 85% meiner Lehrgangsteilnehmer aus dem Fachdienst ..., die mit Gefechtsdienst in dem Sinne also überhaupt nichts zu tun haben (I: Mhm), und die wissen auch gar nicht so ganz was Gefechtsdienst ist, was heißt das. Die haben einmal eine AGA gehabt und das war's dann.“ (Hptm Genf, S.2Z.31-34, S.3Z.1/2)

„Einstellung...ja, es gibt da so ein bestimmtes Berufsethos, warum man was macht, oder wie man was macht, die Einstellung zum Soldatenberuf, die Pflicht zum Gehorsam und so weiter und so fort, Ausführen von Befehlen. Ich will den Soldaten nicht allein die Schuld geben, es liegt vielleicht auch schon an der Erziehung, die sie in ihrer Einheit genossen haben, ... dass sie vielleicht schon aufgrund von schlechten Beispielen bestimmte Verhaltensweisen mitbringen, die sie vielleicht von sich aus selber nicht gehabt haben.“ (HFw Ahr, S.10Z.22-29)

Offensichtlich werden die Teilnehmer in ihren Stammeinheiten nicht gezielt anhand verbindlicher Kriterien und Leistungsstandards auf die Teilnahme am zentralen Lehrgang der Feldwebelausbildung vorbereitet und auch nur ungenügend über dessen Stellenwert,

⁴⁶¹ Siehe 5.1.4

Zielsetzung und Inhalte informiert.⁴⁶² Dies erschwert die Ausgangsbedingungen für die Ausbilder:

Zusätzlich zu der quasi konstitutiven ‚horizontalen‘ Heterogenität bedingt durch die unterschiedlichen Laufbahnen und Truppengattungen sowie die dadurch begründeten unterschiedlichen beruflichen Erfahrungen gesellt sich gewissermaßen eine ‚vertikale‘ Heterogenität. Innerhalb der Lerngruppen bestehen gravierende Leistungsunterschiede hinsichtlich des Wissens und Könnens in allgemeinmilitärischen Aufgaben- und Kompetenzbereichen.

5.2.2.3 Erwartungen an das Engagement der Teilnehmer – Leistung und Pflichterfüllung

Die Ausbilder erwarten von den Teilnehmern während des Lehrganges ein hohes Engagement und eine hohe Leistungsbereitschaft.

„ ... dann erwarte ich von den Lehrgangsteilnehmern ganz einfach, dass sie sich darauf einstellen. ... Eine gewisse Portion Eigenmotivation erwarte ich ganz einfach von angehenden Feldwebeln.“ (Hptm Oberhausen S.10Z.18-20)

„Natürlich es gibt auch manche, die sagen: ‚Ich weiß, wann ich meinen Dienstgrad erreiche‘, aber das ist etwas, das man schnell rauskriegt, dass manche immer so ‚Na ja‘ (I: Mhm) ‚irgendwie bestehen, dann passt das schon‘ (I: Mhm, ja gut, das ist ja jedem seine Sache), nee, wir haben da einigen schon den Zahn gezogen. Ich bin auch der Meinung, das ist dann charakterliche Nichteignung, weil da mache ich nämlich eins, ich gebe nicht mein Bestes (I: Mhm), ich erfülle nicht meine Pflicht, so wie es von mir erwartet wird (I: Ja) ... und dann gibt es hier kurz das Vieraugengespräch, ich sage: ‚Ich sehe das wie folgt, folgende Sache stört mich ungemein und nicht nur mich‘. Ich sage: ‚Abstellen, oder wir müssen Ihnen charakterliche Nichteignung attestieren‘, ... ich sage: ‚Sie wollten es, sie wollen auch weiterkommen, auch wenn ihr Weg vorprogrammiert sein sollte, aber ich will hier Leistung sehen‘ ...“ (Hptm Düsseldorf, S.11Z.31-34S.12Z.1-7)

Die Ausbilder wollen von den Teilnehmern Leistung sehen. Sie sind der Meinung, dass die Teilnehmer die Pflicht haben, sich voll zu engagieren und ihr ganzes Wissen und Können im Lehrgang einzubringen, da sie sich freiwillig für diese Laufbahn entschieden haben. Weiterhin sehen sie die Teilnehmer aufgrund der Bestimmungen des Soldatengesetzes sowie weiterer Vorschriften dazu verpflichtet, dass diese im Rahmen ihrer Möglichkeiten ihre ‚Pflicht zum treuen Dienen‘⁴⁶³ erfüllen und ihr Bestes geben. Sie erwarten von ihnen nicht einfach nur Anwesenheit und gutes Betragen. Sie wollen, dass sich die Teilnehmer voll engagieren und zeigen, dass sie es verdient haben, nach Abschluss des Lehrgangs den

⁴⁶² Alle Informationen über die Lehrgänge des Heeres sind sowohl über das Intranet der Bundeswehr als auch über Internet abrufbar. Des Weiteren besteht auch die Möglichkeit, sich direkt an die Schulen des Heeres zu wenden bzw. direkt mit den Inspektionen oder Hörsälen telefonisch in Verbindung zu treten, um detaillierte Auskünfte zu erhalten. (Siehe auch 7.4)

⁴⁶³ Siehe Soldatengesetz, 1978

Dienstgrad Feldwebel zu haben und auf ihrem jeweiligen Dienstposten Vorgesetzter und Verantwortlicher für Personal und Material zu sein.

5.2.2.4 Die Motivation der Teilnehmer – die Dominanz von ‚Um-Zu-Motiven‘

Die Ausbilder sprechen den Teilnehmern generell eine sehr hohe Motivation zu. Diese Motivation erklären sich die Ausbilder vor allem dadurch, dass die Teilnehmer die Wichtigkeit des Feldwebellehrganges für ihre berufliche Zukunft bereits zu Lehrgangsbeginn realisieren.

„ ... also die Lehrgangsteilnehmer sind auf jeden Fall motiviert. Viele kommen ja, sagen wir mal Pi mal Daumen, die Hälfte kommt ja her, hat immer so die Absicht in weiterer Zukunft auch Berufssoldat werden zu wollen und wir versuchen sie ja gleich so in den ersten Tagen damit zu konfrontieren, dass dieser Lehrgang mit dieser Note ca. 1/3 ausmacht ... Dann sag ich gleich immer von vornherein, dass sie auch die Tragweite ihrer eigenen Tätigkeit eben kennen lernen.“ (Hptm Düsseldorf, S.8Z.3-9)

Diese extrinsische Motivation⁴⁶⁴ wird aus Sicht der Ausbilder durch die Teilnehmer zu einer intrinsischen Motivation umgewandelt.⁴⁶⁵

„ ... was die meisten relativ schnell begreifen ist, dass sie diese 10 Wochen Gas geben müssen und da ist auch die Familie, Freundin am Wochenende eher Nebensache oder zweitrangig (I: Mhm), und das Programm ist dicht gedrängt. Also Unterrichte, am Abend dann noch mit Masse Aufträge vorbereiten und lernen noch auf Klausuren, weil die gehen ja auch schon in der zweiten, dritten Woche auch schon los und da ist Druck, Drall und Geschwindigkeit. ... da muss ich sagen, da sind sie auch motiviert.“ (Hptm Düsseldorf, S.8Z.18-26)

Die Motivation hinsichtlich der Lehrgangsziele sowie der angebotenen Themen und Inhalte hängt aus Sicht der Ausbilder wiederum mit der Zugehörigkeit zu den Laufbahnen bzw. Truppengattungen zusammen. Aus Sicht der Ausbilder ist es schwierig, die Teilnehmer von der Relevanz der Lehrgangsziele und Inhalte für ihr berufliches Handeln zu überzeugen⁴⁶⁶:

Die Teilnehmer Fachdienst orientieren sich nach Ansicht der Ausbilder vor allem an ihren bisherigen Erfahrungen sowie an den zukünftig zu erwartenden speziellen Anforderungen und Aufgaben ihres Fachbereiches.

„ ... dann auch so zum Ende eines Lehrganges so im Feedbackgespräch: ‚Ja, eigentlich brauch ich das ja gar nicht‘, der Rechnungsführer oder irgendeiner der Instler⁴⁶⁷ ‚Das brauch ich nie wieder in meiner zukünftigen Laufbahn‘, eh, dann muss man sich natürlich auch was einfallen lassen ... viele wissen, dass sie den Lehrgang einfach brauchen, sie müssen da durch (I: Mhm) und auch eine vernünftige Note haben, weil auch für sie als Fachdiener die Noten und Beurteilungen interessant sind, wenn sie einen Antrag stellen für BS (I: Mhm), erkennt man auch, dass die sagen: ‚Augen zu und durch so gut wie’s geht‘, weil sie wissen, sie werden eigentlich

⁴⁶⁴ Siehe auch 4.2 und 4.3

⁴⁶⁵ Zu extrinsischer und intrinsischer Motivierung vgl. Mietzel, 2003

⁴⁶⁶ Siehe auch 5.2.2.1 und 5.2.2.2

⁴⁶⁷ Angehöriger der Instandsetzungstruppe

fast nie ein Schießen leiten (I: Mhm) oder werden kein Gruppenführer im Gefecht sein müssen. Das ist so.“
(Hptm Emden, S.6Z.9-22)

Die Teilnehmer Truppendienst orientieren sich vor allem an ihren bisherigen Erfahrungen sowie an den zukünftig zu erwartenden speziellen Anforderungen und Aufgaben ihrer Truppengattung in den jeweiligen Einheiten und Verbänden.⁴⁶⁸

„O.k. einige Lehrgangsteilnehmer sind hier, weil sie auch nicht richtig durch ihren Truppenteil aufgeklärt werden, etwas geschockt, weil viele, ... hier ja was komplett anderes vorfinden, als sie es sich eigentlich vorstellen ... es geht ja auch um die Truppeneiner. Der Truppeneiner wird dann nachher auf dem SPz⁴⁶⁹ Marder sitzen und er sieht hier nicht einmal den SPz Marder (I: Ja, ja) und die sind ja heiß darauf, als Truppführer, als Gruppenführer auf diesem Bock zu sitzen, und von daher ist die Akzeptanz meiner Meinung nach noch nicht so hoch. Es wird einfach genommen, weil sie müssen ihn machen ...“(HFw Isar, S.6Z.31-34, S.7Z.1-9)

Die Ausbilder sind der Ansicht, dass, unabhängig von der Zugehörigkeit zu Truppengattungen oder Laufbahnen, viele Teilnehmer den Lehrgang vor allem als ‚Notwendigkeit‘ betrachten, die es ihnen ermöglicht, im Ausbildungsgang Feldwebel zu verbleiben und sich dadurch eine berufliche Zukunft zu sichern.

Anders ausgedrückt: Die Teilnehmer orientieren ihr Handeln aus Sicht der Ausbilder vor allem entlang ihrer ‚Um-Zu-Motivation‘.⁴⁷⁰ Dabei unterscheiden die Ausbilder im Wesentlichen drei Kernmotive der Teilnehmer:

- ‚Die Teilnehmer müssen den Lehrgang bestehen, um weiter einen sicheren Arbeitsplatz und ein geregeltes Einkommen zu haben.‘
- ‚Die Teilnehmer wollen und/oder müssen den Lehrgang bestehen, um Feldwebel zu werden.‘
- ‚Die Teilnehmer wollen und /oder müssen den Lehrgang möglichst gut bestehen, um Feldwebel und Berufssoldat zu werden.‘⁴⁷¹

⁴⁶⁸ Hier zeigt sich das Phänomen der Professionalisierung und Entprofessionalisierung in postmodernen Armeen. Der Anteil der Soldaten, die tatsächlich mit ‚dem Kämpfen‘ beauftragt sind, nahm vor allem aufgrund der Technologisierung der Streitkräfte rapide ab. In der Bundeswehr üben mehr als drei viertel aller Soldaten militärisch-technische Tätigkeiten in der Instandsetzung oder an Geräten aus, die keine Waffen sind. Bei diesen Soldaten, die der Laufbahn des Fachdienstes angehören, besteht oft mehr Gemeinsamkeit mit Fachleuten als mit Personen, die den gleichen militärischen Dienstgrad haben (vgl. Klein, 2004). Der Kämpfer-Soldat (vgl. von Bredow, 2004) befindet sich zwar insgesamt im Rückzug, ist aber mit seiner Orientierung an soldatischem Handeln in Krise und Krieg und den damit zusammenhängenden Einstellungen und Werten weiterhin zentraler Bestandteil von Streitkräften zur Durchsetzung des politischen Willens. Die Teilnehmer Truppendienst haben offensichtlich diese Grundorientierung, da sie es sind, die in Einsätzen nicht nur mit Unterstützung und Serviceleistungen sondern vor allem mit Deeskalation und Befriedung, notfalls auch durch die Anwendung von Waffengewalt konfrontiert sein werden.

⁴⁶⁹ Schützenpanzer

⁴⁷⁰ Vgl. Schütz 1981

⁴⁷¹ Diese Einschätzung der Ausbilder zeigt Anknüpfungspunkte an die Motivstrukturen von Jugendlichen, die am Soldatenberuf interessiert sind. Diese geben in einer Studie an dritter und vierter Stelle (hinter der positiven Einstellung zur Bundeswehr und dem Interesse am Soldatenberuf) von 17 Punkten an, dass besonders der sichere Arbeitsplatz und die Möglichkeiten, sich persönlich weiter zu entwickeln ihr Interesse an den Streitkräften begründen (Vgl. Bulmahn, 2004). In anderen Studien zu den Gründen für die Freiwilligmeldung von Unteroffizieranwärtern, die sich bereits verpflichtet hatten, stehen die Sicherheit des Arbeitsplatzes und die

Eine ‚Weil-Motivation‘⁴⁷² (‚Die Teilnehmer besuchen den Feldwebellehrgang, weil sie bestimmte Defizite zur Bewältigung ihrer beruflichen Aufgaben innerhalb ihrer Laufbahn und/oder Truppengattung haben‘) spielt aus Sicht der Ausbilder keine bzw. eine untergeordnete Rolle.

Hier wird offensichtlich, dass zwischen Ausbildern und Teilnehmern hinsichtlich der Einstellungen und Erwartungen zum Lehrgang und zum Berufsbild der Feldwebels Divergenzen bestehen:

Die Ausbilder orientieren ihr Handeln überwiegend an traditionellen Werthaltungen und Einstellungen des Führers, Ausbilders und Erziehers⁴⁷³ sowie am Bild des Kämpfers und Truppenführers.⁴⁷⁴

Die **Teilnehmer Truppendienst** sind aus Sicht der Ausbilder eher von den Zielen und Inhalten des Lehrgangs zu überzeugen und interessieren sich für diese, da sie bereits zu Lehrgangsbeginn realisieren, dass die Inhalte Relevanz für ihr berufliches Handeln in der Truppe haben.⁴⁷⁵ Ähnlich wie bei den Ausbildern entspricht ihr zukünftiges Handlungsumfeld dem des klassischen Führers, Ausbilders und Erziehers, was bei ihnen auch die Bereitschaft zur Übernahme der beruflichen Identität des Kämpfer-Soldaten fördert.

Die **Teilnehmer Fachdienst** können aus Sicht der Ausbilder oft nicht den Zusammenhang zwischen den Lehrgangsziele und Inhalten sowie ihrem späteren beruflichen Handeln als Fachmann, Dienstleister und Techniker nachvollziehen. Sie nehmen den Lehrgang hin, da er zu ihrem Ausbildungsgang gehört und sie ihn zur Fortsetzung ihrer Laufbahn benötigen.

Auch dies beeinträchtigt die Umsetzung der Ausbilder von ihrer Vorstellung von guter Ausbildung: Die Verdeutlichung des Verwendungszusammenhangs und der Hinweis darauf, wozu man das Gelernte braucht, sind für die Ausbilder wichtig. Vor allem bei den Teilnehmern Fachdienst dürfte diese Motivation der Ausbilder jedoch häufig ins Leere stoßen, da sie sich und ihr berufliches Handeln in Fachzusammenhängen und nicht in allgemeinmilitärischen Aufgabenstellungen verorten.

berufliche Weiterbildung sogar an erster Stelle (Vgl. Klein, 2004b). „Gründe die mit der zivilberuflichen Weiterbildung, mit der zivilen Arbeitsmarktlage, der Sicherheit des Arbeitsplatzens und dem Verdienst zu tun haben, dominieren dann eindeutig. Auf sie entfallen 52 Prozent aller Antworten. Demgegenüber spielen Motive, die eher dem traditionellen Bild des Soldaten zuzurechnen sind (Interesse am Soldatischen, Menschen führen, harte körperliche Betätigung, Kameradschaft, Aufstiegschancen) eine eher untergeordnete Rolle.“ (Ebd., S. 435).

⁴⁷² Vgl. Schütz, 1981

⁴⁷³ Siehe hierzu auch die Erwartungen der Ausbilder an die Teilnehmer in 5.2.2.3

⁴⁷⁴ Vgl. von Bredow, 2004

⁴⁷⁵ Vor allem die Inhalte der Fächer Gefechtsdienst und Schießen sind, neben den Anteilen Wehrrecht, unmittelbar durch die Anwärter Truppendienst in der Praxis anwendbar.

5.2.2.5 Die Bewältigung des Lehrganges – die Teilnehmer als erwachsene, defizitäre Lerner

Die Ausbilder betonen, dass es ihnen wichtig ist, **allen** Teilnehmern die Chance zu bieten, den Lehrgang so gut als möglich abzuschließen.

„Wichtig ist, dass die alle eine faire Chance haben, in der Prüfungssituation so zu bestehen wie es ihrem Leistungswillen entspricht, ...“ (Hptm Nürnberg, S.3Z.19-21)

„ ... die bekommen ja wirklich alles gezeigt. Also es wird besprochen draußen der Gefechtsdienst, es wird zwar nicht mehr vorgemacht direkt, ne, außer es ist wirklich die Situation, dass man sagt, das muss ich jetzt noch mal zeigen, ne, aber auch Leitender beim Schießen, das wird alles gezeigt.“ (Hptm Berlin, S.8Z.8-10)

Die Ausbilder stellen parallel dazu aber auch durchgängig fest, dass der militärische Teil des Lehrgangs für die Teilnehmer sehr fordernd ist und dass diese teilweise bis an die Grenzen ihrer Leistungs- und Aufnahmefähigkeit beansprucht werden.

„Die Teilnehmer arbeiten sich hier von Prüfung zu Prüfung, müssen sie auch. Sie hören zum Beispiel in der ersten Woche den Führungsprozess, müssen ihn dann aber ad acta legen (I: Mhm), um eben ihr Schulschießen vorzubereiten, dann noch ne Prüfung Schießlehrer schreiben und das ist schon ne Masse und ich glaube, da sind die schon jeden Tag 14 bis 16 Stunden damit gebunden ... ein Abarbeiten von Prüfungen (I: Und, ehm, ist das zu schaffen?), zu schaffen ist das, vor allem auch so, wie die Prüfungsrichtlinien sind, auch gut zu schaffen für diejenigen, der dabei bleibt und will ... Am Anfang ist es sehr, sehr viel. Angenommen wird der Lehrgang ... und ich habe kaum einen erlebt, der in den ersten zwei Wochen schon die Flinte ins Korn geworfen hat, ne ... Überfordert ist, glaub ich, keiner.“ (Hptm Mainz, S.6Z.14-22, S.7Z.10-19)

Obwohl die Ausbilder betonen, dass der Lehrgang für alle gut zu schaffen ist⁴⁷⁶, sehen sie dennoch vor allem in den Fächern Schießen und Gefechtsdienst die Angehörigen des Truppendienstes im Vorteil, da diese sich mehr für die angebotenen Themen interessieren und über mehr Vorwissen und vor allem mehr Führungserfahrung als die Teilnehmer Fachdienst verfügen.⁴⁷⁷ Dies scheint sich auch in den Noten der jeweiligen Fächer zu bestätigen.⁴⁷⁸

„ ... und Soldaten, die schon zwei drei vier Jahre dabei sind, in bestimmten Gefechtssituationen haben die's eben leichter. Weil eben jetzt die Aufklärung genutzt wird, um diese Entschlüsse zu prüfen ... die haben dann schon mehr Erlebnisse, wie man an bestimmte Situationen herangeht. Der Vorteil ist auch, dass die dann mehr mit den Leuten arbeiten können, die schon eher wissen, wie man die einteilt. Kann man nicht sagen, dass da ein sehr großer Unterschied ist, aber man kann's schon erkennen (I: Die haben also einfach mehr Führungserfahrung). Bisschen Führungserfahrung.“ (Hptm Berlin, S.8Z.15-22)

⁴⁷⁶ Im Untersuchungszeitraum besuchten 551 Teilnehmer den Lehrgang an der LG C in Weiden, wovon 541 Teilnehmer den Lehrgang bestanden. 10 Teilnehmer wurden entweder aus gesundheitlichen Gründen und/oder wegen nicht bestandener Prüfungen im Fach Innere Führung/Wehrrecht abgelöst. Die Durchschnittsnote betrug bei den vier im Untersuchungszeitraum durchgeführten Lehrgängen 2,8375 (Quelle: LG C, UstgBer). Die Ergebnisse aus den anderen Lehrgruppen sind vergleichbar und wurden auch durch die Ausbilder in den Interviews und Gesprächen bestätigt.

⁴⁷⁷ Siehe 5.2.2.1, 5.2.2.2 und 5.2.2.4

⁴⁷⁸ Im Untersuchungszeitraum konnte an der USH LG C in Weiden festgestellt werden, dass die Anwärter Truppendienst im Fach Gefechtsdienst um durchschnittlich 0,0925 Notenpunkte besser abschnitten als die Anwärter Fachdienst. Im Bereich Schießausbilder waren sie sogar um durchschnittlich 0,195 Notenpunkte besser als die Soldaten Fachdienst (Quelle: LG C, UstgBer).

Das geringere Vorwissen der Teilnehmer Fachdienst wirkt sich in den Augen der Ausbilder aber auch positiv aus. Dadurch, dass sie noch kaum über beständige Wissensstrukturen und Lösungsschemata verfügen, lernen sie die neuen Strukturen und Inhalte unbefangen und schnell. Es gelingt ihnen, durch persönliches Engagement und die hohe Intensität der Grundlagenausbildung und des Handlungstrainings schnell, das zum Bestehen der Prüfungen notwendige Wissen und Können anzueignen.⁴⁷⁹

Die erfahreneren Soldaten haben oftmals bereits ein umfangreiches Vorwissen, welches durch ihre vielfältigen und unterschiedlichen Erfahrungen in der Truppe geprägt ist. Dieses wirkt sich nach Ansicht der Ausbilder auch teilweise nachteilig auf das ‚Neu-Lernen‘ bzw. auf das ‚Um-Lernen‘ innerhalb des von ihnen gestalteten Lehr-Lern-Prozesses aus.

„Wobei bei denen auch dann das Problem besteht, dass die oftmals uneinsichtig sind. (I: Die Älteren) Genau. Weil das in den Bataillonen oftmals in einer bestimmten Art und Weise gemacht wird und so wird's hier auch gemacht, glauben sie. (I: Also zum Teil nicht gemäß Vorschrift) Richtig ja ...“ (Hptm Berlin, S.8Z.23-25)

Hier zeigt sich, dass auch die Ausbilder im Feldwebellehrgang mit den typischen Bedingungen des Erwachsenenlernens konfrontiert werden. Auch für den Bereich der militärischen Aus- und Weiterbildung gilt: Erwachsene sind lernfähig, aber unbelehrbar.⁴⁸⁰

Die Teilnehmer unterscheiden sich zu jüngeren Lernern vor allem in drei Aspekten: Sie haben bereits eine lange Lerngeschichte mit den jeweiligen Lernerfahrungen, Einstellungen und Verhaltensmustern. Sie sehen Lernen vor allem unter der Perspektive der Nutzenorientierung, was sie eventuell kritisch macht gegenüber Lerneinheiten, in denen sie nicht unmittelbar einen Nutzen für ihr berufliches Umfeld sehen.⁴⁸¹ Schließlich haben sie bereits eine berufliche Position mit gewissen Verhaltenserwartungen, einem beruflichen und gesellschaftlichen Status sowie einer persönlichen und sozialen Identität.⁴⁸²

Die Ausbilder sind sich durchaus bewusst, dass es sich bei ihren Auszubildenden um Erwachsene handelt, die eine individuelle Lebensgeschichte sowie eine eigene Persönlichkeit haben.

„Die wollen auch gar nichts geschenkt haben, die wollen sich ihre Sache schon erarbeiten (I: Mhm) deswegen sparen sie auch nicht mit Kritik, also, wenn einmal was schief läuft oder irgendwas, ja, die sagen uns schon ihre Meinung, ja, ist ja auch ganz gut zu wissen (I: Ja), sind ja auch erwachsene Männer ...“ (HFw Werra, S.6Z.12-15)

Die Ausbilder sehen ihren Beitrag zur Bewältigung des Lehrganges durch die Teilnehmer vor allem darin, Lernumgebungen zu gestalten und anregende Bedingungen zu schaffen, die den

⁴⁷⁹ Hier wird noch einmal ersichtlich, wie wichtig die Instruktion im Lernprozess des Feldwebellehrganges ist. Vor allem den Teilnehmern Fachdienst wird dadurch ermöglicht, sich Basiswissen und Grundlagen anzueignen, ohne die sie die Anforderungen der Prüfungen nicht bewältigen könnten.

⁴⁸⁰ Vgl. Siebert, 1997; Faulstich, 2002

⁴⁸¹ Siehe 5.2.2.4

⁴⁸² Vgl. Perrez/Huber/Geißler, 2001, siehe 5.2.2.4

Teilnehmern das Lernen und den Lehrgangserfolg erleichtern. Allerdings schreiben sie aber auch den Teilnehmern als Beteiligten an diesem Prozess eine große Verantwortung zu. Die Lerner müssen ihrer Ansicht nach ihrer Individualverantwortung gerecht werden, müssen das Lernangebot annehmen, die Herausforderung wahrnehmen und sich aktiv an der Erreichung der Lehrgangs- und Lernziele beteiligen.

„Die Basis legen wir hier und die ist, glaube ich, nicht schlecht, ... Und wenn der Lehrgangsteilnehmer in den zehn Wochen will, dann nimmt er auch sehr, sehr viel mit. Man muss es halt nachbereiten (I: Mhm, und was ihr macht, ist eigentlich die Basis legen und vieles muss der Teilnehmer auch selbst machen) ... er kriegt halt sehr viel und wir runden das auch ab nur, wir lassen halt viele Sachen offen und verweisen auch auf sehr viel (I: Mhm) weil 10 Wochen sind halt sehr, sehr kurz ... Aber das, was wir machen, innerhalb der begrenzten Zeit und das zeigen ja auch die Prüfungsergebnisse, kommt an, kommt rüber, zeigt, dass die Lehrgangsteilnehmer es anwenden können und eben auch beherrschen.“ (Hptm Mainz, S.5 Z.13-25)

Die Ausbilder sind der Ansicht, dass sie gute Voraussetzungen schaffen, damit die Teilnehmer erfolgreich sein können. Beim Versagen einzelner Teilnehmer bzw. bei schlechtem Abschneiden werden in erster Linie die Teilnehmer selbst für ihre Misserfolge verantwortlich gemacht.

„ ... sondern jedem die Chance zu geben mit dieser Ausbildung, in der Prüfung ne eins zu machen und genau so werden diejenigen, die die Ausbildung nicht verstanden haben oder vielleicht auch nicht so viel Fleiß an den Tag gelegt haben die Chance haben, dort mit einer fünf raus zu gehen.“ (Hptm Nürnberg, S.4Z.26-29)

Die Ausbilder sehen die Teilnehmer als erwachsene Lerner, die über eine eigene Persönlichkeit und Lerngeschichte verfügen. Gleichzeitig sehen sie die Teilnehmer als Personen, die sowohl hinsichtlich ihres Wissens und Könnens als auch hinsichtlich ihrer Erfahrung und Berufseinstellung über Defizite verfügen. Diese Defizite gelten als behebbar. Die Ausbilder begegnen diesen Defiziten durch Unterweisung, Unterstützung, Motivation und Erziehung.

5.2.3 Die Sicht auf die institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen

Die Meinung der Ausbilder hinsichtlich der institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen zur Durchführung des neuen Feldwebellehrgangs ist ambivalent. Die Lehrenden bewerteten es als durchaus positiv, dass die verschiedenen Truppengattungen und Laufbahnen die Möglichkeit erhalten, gemeinsam zu lernen und dass den zukünftigen Führungskräften der mittleren Führungsebene an einer zentralen Einrichtung grundlegende berufliche Qualifikationen vermittelt werden. Ergänzend hierzu begrüßen sie, dass der Feldwebellehrgang dazu dient, alle Feldwebelanwärter hinsichtlich ihrer Eignung und Befähigung zu vergleichen, um dadurch eine Reihung vorzunehmen. Die Ausstattung der

Lehrgruppen wird als ausreichend angesehen, um einen zufrieden stellenden Lehrgangsablauf zu gewährleisten. Die Ausbilder sind generell der Meinung, dass der Feldwebellehrgang unter den vorherrschenden Rahmenbedingungen durchzuführen ist.

Dennoch treten aus ihrer Sicht Schwierigkeiten und Probleme auf. Diese Defizite erschweren die Sicherstellung von ‚guter Ausbildung‘ im Sinne der Ausbilder und wirken sich auch negativ auf ihre weiteren Aufgabenbereiche aus. Im Wesentlichen konnten drei Problemfelder durch die empirische Analyse ermittelt werden:

- strukturelle Defizite

- Kommunikations- und Kooperationsdefizite

- Qualifikationsdefizite

5.2.3.1 Strukturelle Defizite: Das Personal- und Zeitproblem

Als drängendstes Problem wird von den Ausbildern die personelle Unterbesetzung der Hörsäle und Inspektionen empfunden.

*„Ehm vorm ... hatte ich zu viele Ausbilder ... momentan habe ich einen Ausbilder und wenn der Husten kriegt, habe ich gar keinen Ausbilder. Die Rahmenbedingungen, was das Personal angeht, sind bescheiden. Es ist nicht nur der Ausbilder vor Ort, der fehlt, der fehlt und nicht nur nicht zur Verfügung gestellt wird, es ist auch der Mann im Geschäftszimmer und so weiter. Man muss sehr viel organisieren und jonglieren, auch zu Kompromissen bereit sein, man ist nicht mehr frei in der Gestaltung seines Ablaufplanes, weil man durch Rahmenbedingungen gebunden wird und das ist teilweise kontraproduktiv (I: Mhm die Personaldecke ist also sehr dünne), das ist Minimum, unter Nichtberücksichtigung von Ausfallzeiten, Urlaub, Krankheit, irgendwas.“
(Hptm Nürnberg S.7Z.28-34, S.8Z.1-3)*

Es wird deutlich, dass es sich hier nicht um ein ‚Jammern auf hohem Niveau‘ handelt, sondern dass die Ausbilder an die Grenzen ihrer Leistungsfähigkeit gelangen, wenn sie trotz der angespannten Personalsituation ihre Vorstellungen von ‚guter Ausbildung‘ durchsetzen sowie die hohen Anforderungen der Organisation⁴⁸³ erfüllen wollen.

Auch die Personalkürzungen beim institutionellen Überbau der Inspektionen wirken sich auf den Aufgabenbereich der Ausbilder aus: Sie sind dadurch sehr stark in organisatorische und administrative Angelegenheiten eingebunden und müssen parallel dazu mehr und intensiver ausbilden als noch zum Beispiel zu Zeiten des Unteroffizierlehrganges 1. Besonders kritisch wird die fehlende Personalreserve beurteilt.

„ ... da wir mit null Personalreserve fahren frage ich mich, was hier passiert, wenn sich ein Hörsaalleiter hier beim Sport mal die Bänder abreißt, ja, und für drei Monate ausfällt. Dann muss nämlich, wenn ich hier so den

⁴⁸³ Siehe 1.1, 2.1.6

Überblick richtig habe, dieser Hörsaal abgesagt werden, ja, weil keiner mehr da ist und das sind unzureichende Bedingungen für einen Lehrgang, der den Schwerpunkt der Unteroffizierausbildung darstellt.“ (Hptm Oberhausen, S.9Z.9-14)

Dass diese Personalschwierigkeiten ein Schulproblem sind, zeigt sich daran, dass jede Lehrgruppe versucht, im Rahmen ihrer Möglichkeiten Lösungen zu finden:

An der Lehrgruppe A wurde im Untersuchungszeitraum freies Personal aus der ersten Inspektion abgezogen, welche für die Fortbildungslehrgänge zuständig ist.⁴⁸⁴ Diese Maßnahme wurde durch den Lehrgruppenkommandeur entgegen der Stellenbesetzung befohlen, um die Ausbilder in den Feldwebelinspektionen zu entlasten. Das freigesetzte Personal fungierte in den Inspektionen als Organisationsfeldwebel⁴⁸⁵ sowie als ‚Springer‘, falls ein Ausbilder ausfallen sollte.

In der Lehrgruppe B ist man aufgrund der unbefriedigenden Personalsituation dazu übergegangen, hörsaalübergreifend auszubilden. Das bedeutet, dass ein Hörsaalfeldwebel während der Gefechts- bzw. Schießausbildung in einem anderen Hörsaal als Ausbilder fungiert und nach Abschluss der jeweiligen Ausbildungsblöcke wieder in seinen eigenen Hörsaal zurückgeht. Dadurch schafft man sich Personalreserven und intensiviert die Ausbildung. Allerdings hat diese Methode auch Nachteile. Zunächst fehlt den Teilnehmern dadurch für lange Zeit die zweite feste Bezugsperson neben dem Hörsaalleiter.

„Letztendlich zählt hier, dass der Mann ausgebildet wird und ich kann keine Qualitätssicherung durchführen, wenn ich hier ständige Notwechsel durchführen muss (I: Ja), wenn ich mir Irgendeinen greife. Ich kann ne Ausbildung stellen, aber keine wirklich qualitativ hochwertige und, eh, durch den übergreifenden Einsatz der Ausbilder stehen diese dem Hörsaal nicht mehr zur Verfügung, es fehlt also die zweite Bezugsperson für die Männer und Frauen. Ganz wichtig.“ (Hptm Nürnberg, S.9Z.32-34, S.10Z.1-3)

Weiterhin wirkt sich der hörsaalübergreifende Einsatz mit der Zeit nach Meinung der Ausbilder negativ auf die Motivation aus. Auch Burnout-Erscheinungen⁴⁸⁶ werden dabei nicht ausgeschlossen.

„ ... ich weiß nicht wie ein Stationsausbilder, der zwei, drei, vier Jahre hier an der Schule ist, hier wirklich seinen Dienst noch, mit welcher Einstellung er seinen Dienst dann noch macht, Motivation hat, um den Lehrgang wirklich so durchzuführen, wie es gewollt ist. Ich weiß es nicht, wird wahnsinnig schwierig. Das powert aus und wenn ich sehe, dass es hier Stationsausbilder gibt, die hier bis zum Dienstzeitende festgesetzt sind, dann frag ich mich, ob das so richtig ist. Das heißt, der Kamerad würde hier bis 51, 52, 53 mit hartem Hut den Spährupp führen, eh, ich weiß nicht, ob ich dafür den alten Stabsfeldwebel gut dafür verwenden kann.“ (Hptm Mainz, S.9Z.30-34, S.10Z.1-3)

⁴⁸⁴ Siehe 2.1.2

⁴⁸⁵ Dieser entlastete die Hörsaalleiter und Hörsaalfeldwebel bei der Planung, Organisation und Sicherstellung des Lehrgangsbetriebes als zentraler Ansprechpartner der jeweiligen Inspektion für die Unterstützungsbereiche.

⁴⁸⁶ Vgl. Barth, 1998 sowie Rheinberg/Bromme/Minsel/Winteler/Weidenmann, 2001

Als Gründe für die Personalprobleme sehen die Ausbilder die falsche Kalkulation und Planung der Stellenbesetzung sowie eine einseitige Orientierung am Finanzhaushalt. Nach Ansicht der Ausbilder sollen Kosten gespart werden und gleichzeitig eine qualitativ hochwertige Ausbildung und eine hohe Frequenz der Lehrgänge sichergestellt werden.

„Es ist ganz klar abzusehen, dass hier der Haushälter uns die Vorgaben macht, Stellen streicht und andererseits das Heeresamt mit den Vorgaben hier von uns verlangt ehm, hochwertige, qualitative Ausbildung zu leisten und dann auch mehr leisten zu müssen, als wir von den Ressourcen her können (I: Mhm). Wir können sicherlich mehr. ... Und derjenige, der nie in der Lehre war, hat sich überlegt, es reicht für jede Ausbildungsklasse oder Hörsaal ein Ausbilder, gut ,Und weil ich einen guten Tag habe, kriegt ihr noch einen zweiten'. Das ist ein Mensch, der immer in einer klimatisierten Anlage sitzt, der nie krank werden darf, wahrscheinlich seine drei Stunden am Tag arbeitet (I: Mhm), ehm, den würde ich gerne mal einen Lehrgang durchziehen lassen (I: Ja), ehm, ich weiß auch nicht, warum alles, was vorher war, einfach über den Haufen geschmissen wird und wir auf Notlösungen runterfahren. Das kann's nicht sein, denn wir haben Feldweibel im deutschen Heer genug, die irgendwo sitzen. Und bevor die irgendwo versauern, dann sollen sie die bitteschön alle an die Schule versetzen, weil hier können wir sie gebrauchen, hier brauchen wir die Leute. (I: Mhm), wir sind froh über jeden kompetenten Kameraden und hier werden sie wegversetzt und das ist ein ganz großes Ärgernis ... ob dieses Modell in diesem laufbahnentscheidenden Lehrgang weiterhin so gefahren werden soll bezweifle ich.“ (Hptm Nürnberg, S.10Z.5-25)

Die Ausbilder wünschen sich eine Entspannung der Personalsituation. Sie wünschen sich diese für sich selbst, sie wünschen es aber auch für den Lehrgang als Ganzes sowie für die Teilnehmer. Auch diesen bleibt sicherlich die Überbelastung der Ausbilder auf Dauer nicht verborgen, vor allem dann nicht, wenn sie sich negativ auf den Lehr-Lern-Prozess bzw. die Leistungsfeststellung und Notengebung niederschlagen sollte. **Sollte die Personalsituation auf absehbare Zeit nicht verbessert werden, so ist zu befürchten, dass die Motivation der Ausbilder und damit die Qualität der Lehre sinken wird.**

Dieses Problem wird noch dadurch verstärkt, dass die Ausbilder aufgrund der unbefriedigenden Personalsituation in den Hörsälen und Inspektionen es nicht schaffen, die zusätzlich anfallenden Hintergrundarbeiten sowie ihre organisatorisch-administrativen Aufgaben in der dafür vorgesehenen Arbeitszeit zu erledigen.

„Es ist einfach zu viel, mit dem der Hörsalleiter einfach betraut ist und auch der Stationsausbilder ... Sicherzustellen ist alles, aber nur dann, wenn ich nicht nur meine Rahmendienstzeit betrachte. Ansonsten ist es nicht mehr sicherzustellen. Also ich muss dann schon in die Abendstunden gehen, oder am Wochenende was machen, sonst schafft man es einfach nicht. Es ist also in der Rahmendienstzeit nicht zu bewältigen.“ (Hptm Mainz, S.7Z.24-27, S.8Z.1-3)

„Wie gesagt, das Hauptproblem ist halt, dass der Hörsalleiter praktisch rund um die Uhr gefordert ist, unmittelbar in der Ausbildung und man hat keine Zeit, um noch einmal etwas nachzusteuern. Wenn mal irgendwann am nächsten oder übernächsten Tag was schief geht, hat man keine Möglichkeit mehr, in der

Dienstzeit zu reagieren, sondern man muss das dann wieder hinten dran setzen.“ (Hptm Oberhausen, S.9Z.25-30)

Des Weiteren ist festzustellen, dass die Ausbildungszeiten gemäß Lehrplan für die einzelnen Unterrichtseinheiten äußerst knapp bemessen sind. Die Ausbilder müssen sich vor allem in den Grundsatzunterrichten und Grundlagenausbildungen anstrengen, ihren Stoff ‚durchzubringen‘.

Als problematisch empfinden es die Ausbilder auch, dass sie zwischen den Stunden oft keine Zeit haben, die Unterrichte vor- oder nachzubereiten.

„... der Hörsaalfeldweibel und der Hörsalleiter sind hier ziemlich alleine ...und werden nicht großartig unterstützt und das heißt eine gewisse Entlastung, die notwendig wäre, um sozusagen bestimmte Ausbildungsthemen nicht nur durchzuführen sondern auch intensiv vor- und nachzubereiten, ehm, findet nur relativ statt ... und bisher ist es halt immer noch so ... dass die Hörsaalfeldweibel und Hörsalleiter von einer Ausbildung zur nächsten springen, ja, und, ehm, wahrscheinlich vorausgesetzt wird, dass die Vorbereitung eh zwischen 17 und 5 Uhr ist oder so, (I: Mhm), denn während der Dienstzeit kommt man oftmals nicht dazu, nicht nur eh aufgrund von Vorbereitung für andere Sachen, sondern auch weil alle möglichen anderen Angelegenheiten noch abzuklären sind, und wenn das nur organisatorischer Art ist, ja (I: Bereitstellen von Unterrichtsmöglichkeiten), genau, ja, man muss sich halt letztendlich wirklich um alles kümmern, ja, da kann einem die Inspektion nicht helfen, weil da sind ja auch bloß vier Leute beschäftigt, ja, eh, und die Lehrgruppe und Schule erst recht nicht ...“ (Hptm Brüssel, S.8Z.24-34, S.9Z.1)

Als belastend wird auch empfunden, dass zwischen den Lehrgängen lediglich ‚Pausen‘ von einer Woche sind. Diese Zeit reicht in keinsten Weise aus, den abgeschlossenen Lehrgang auszuwerten bzw. sich auf den kommenden Lehrgang vorzubereiten. Hinzu kommt, dass die durch die Inspektionen, Lehrgruppen sowie durch die Schulführung vorgesehenen internen Weiterbildungen in diesen ‚freien‘ Zeiträumen durchgeführt werden.

Da auch in den Unterstützungsbereichen Truppenfachlehrer mit einer entsprechenden Personalreserve fehlen, haben die Lehrgruppen eine Vertreterregelung geschaffen, bei der es notwendigerweise zu extremen Belastungen der Lehrenden kommen muss.

„Und die ganzen Truppenfachlehrer, Rechtslehrer. Ist alles einfach besetzt. Und wenn einer ausfällt? Ja gut, wir haben das jetzt schon so geplant, dass es dann da Vertretungsmöglichkeiten gibt, aber (I: Also selbst Reserven geschaffen?), ja, aber unter Inkaufnahme, dass, wenn da jetzt einer krank wird, dass eben dann ein Truppenfachlehrer auch konsequent 9 Stunden Unterricht am Tag hält und das ist nicht so toll, vor allem wenn er in vier verschiedenen Hörsälen hat, ja, also das ist auch ein Dienstposten, den ich nicht unbedingt anstreben würde“ (Hptm Lübeck, S.8Z.8-14)

Ebenfalls belastend und unbefriedigend empfinden die Ausbilder die Personalsituation in Zusammenhang mit der Betreuung der Englisch-Hörsäle.

„Was völlig beschissen ist, dass es keinen Betreuer gibt nach der STAN⁴⁸⁷ für die Englisch-Hörsäle. Wir haben ja immerhin 75 Englisch-Lehrgangsteilnehmer auf dem Hof, für die es keinen einzigen eingeplanten Menschen gibt und der Spieß⁴⁸⁸ mit seinem Geschäftszimmersoldaten wird dafür wohl kaum in Frage kommen, ja, dann ist immer die Frage, wer macht das jetzt, ja. ...“ (Hptm Lübeck, S.8Z.17-21)

Die Ausbilder können sich während des Sprachenteils nicht in dem Maße um die Teilnehmer kümmern, wie es ihrer Meinung nach notwendig wäre und wie sie es gerne tun würden. Auch auf die Teilnehmer wirkt sich dieser Zustand nach Ansicht der Ausbilder negativ aus.

„Das liegt aber auch daran, dass ich den Eindruck habe, dass die Teilnehmer im Englischeil völlig unterfordert sind ... Entweder legen sie da nicht so großen Werte drauf, das ist wie in der Schule, man sitzt da die Stunden ab und fertig oder man ist da mit Begeisterung dabei, aber dass das so ne Art Schulbetrieb ist und um 14 Uhr geht's dann in die Hausaufgabenzeit für alle und da fühlen die sich sehr unterfordert und dann kommt so ne Art Lehrlauf rein und dann sind die alle nicht mehr so gut drauf, hab ich den Eindruck.“ (Hptm Nürnberg, S.18-24)

Die Ausbilder empfinden den Übergang in den Sprachenteil als Bruch. Während des militärischen Teils des Lehrganges werden die Teilnehmer ständig gefordert, müssen sehr viel leisten und im Rhythmus von zwei Wochen Prüfungen ablegen. Im Sprachenteil fällt alles von ihnen ab: Kein Stress, kein Leistungsdruck und nur wenig bis keine militärische Führung. Aus Sicht der Ausbilder kommen viele Teilnehmer mit dieser Situation nicht zurecht. Sie wünschen sich eine feste Bezugsperson für die Teilnehmer während des Sprachenlehrganges die diese führt, betreut und mit ihnen die vorgesehenen militärischen Unterrichte und Ausbildungen durchführt.

5.2.3.2 Kommunikations- und Kooperationsdefizite: Die Zusammenarbeit mit der übergeordneten Führung sowie dem Unterstützungsbereich

Die Lehrgruppen A und C befanden sich zum Zeitpunkt der Datenerhebung auf dem Höhepunkt der Umstrukturierungs- und Implementierungsphase. Die Ausbilder dieser Lehrgruppen hatten bereits einige Feldwebellehrgänge durchgeführt und sich im Team der Inspektionen ein Konzept zur Durchführung der Lehrgänge erarbeitet. Parallel dazu wurde ihr Handlungsumfeld vor allem durch die Erfahrung der Lehrgruppe B und den daraus resultierenden Anpassungen des Lehrplanes bzw. der betreffenden dienstlichen Anweisungen ständigen Veränderungen unterworfen.

„Das ist jetzt der vierte Feldwebel. Wir haben es bis jetzt viermal anders gemacht.“ (Hptm Leipzig, S.3 Z.5)

Vor allem den Ausbildern in den LG A und C fiel es aufgrund dieser ständigen Änderungen schwer, beständige pädagogische Konzepte zu planen, durchzuführen und zu evaluieren.

⁴⁸⁷ Stellen – und Ausrüstungsnachweis

⁴⁸⁸ Inspektionsfeldwebel

Außerdem offenbarte diese Situation, dass zwischen der Lehrgruppenführung sowie den Unterstützungsbereichen einerseits und der Basis der Inspektionen und Hörsäle andererseits Kooperations- und Kommunikationsprobleme bestehen. Vor allem in den Lehrgruppen A und C zeigten sich die Ausbilder unzufrieden mit der Zusammenarbeit und Unterstützung der übergeordneten Führung sowie des Unterstützungsbereiches. Es fehlte ihnen an einer klaren Konzeptualisierung, an verbindlichen Anweisungen und an der notwendigen Kooperation und Hilfe hinsichtlich der Einführung und Umsetzung des Lehrplanes auf Ebene der Inspektionen und Hörsäle.

„... das andere bezogen auf die internen Strukturen der Schule an sich, dass ich da zumindest den Eindruck gewinne, dass man hier an der Basis als Hörsaalleiter ganz einfach alleine gelassen wird, bezogen auf Vorgaben, die wir einfach brauchen, ja, um bestimmte Sachen umzusetzen, die allerdings entweder nicht kommen oder verspätet kommen oder eben sehr, ja, weltfremd runterkommen (I: Mhm), also da wird meiner Ansicht nach von der übergeordneten Führung meiner Meinung nach nicht so gearbeitet, wie es notwendig wäre ja, Stichwort beispielsweise bei der Planung dieser Lehrgänge, da wird eben oftmals nicht im Sinne ... der Hörsäle gedacht, sondern eher nach dem Motto: ‚Wir haben hier was zu planen und den haben wir geplant und die Basis kann das ja dann umsetzen‘ (I: Mhm, also sie empfinden das eher so von oben herab?) Genau.“ (Hptm Brüssel, S.5Z.31-34, S.6Z.1-6)

Besonders am Standort Delitzsch beklagten sich die Ausbilder darüber, dass sie nicht genügend in den Prozess der Implementierung und Konzeptualisierung mit eingebunden wurden.

„... ich bin der Meinung, dass bestimmte Ausbildungsthemen ganz einfach viel zu hoch sind von der Ausbildungshöhe... aber ob man das nun sagt oder halt nicht sagt, das ist auch das Problem (I: Mhm), das wird zum Beispiel sehr gerne abgenickt und dass man sagt: ‚Ja, Sie haben Recht‘, aber vom Prinzip her ändert sich da nicht viel.“ (HFw Ems, S.5Z.28-32)

Bei den Ausbildern entsteht häufig der Eindruck, dass sie mit der Bewältigung des Lehrganges alleine gelassen werden. Weiterhin wurde deutlich, dass die Ausbilder bei der Anpassung der Qualitätssicherungs- und Entwicklungsinstrumente an die Erfordernisse des Feldwebellehrganges nicht oder nicht genügend beteiligt wurden.⁴⁸⁹

Im Bereich der Lehrgruppe B konnte im Untersuchungszeitraum in diesem Zusammenhang ein hohes Engagement der Lehrgruppenführung bzw. der jeweiligen Inspektionschefs sowie eine intensive Miteinbeziehung des Ausbildungspersonals festgestellt werden. Dementsprechend zeigten die Ausbilder dort auch eine positivere Einstellung hinsichtlich der Zusammenarbeit mit der übergeordneten Führung/dem Unterstützungsbereich sowie eine größere Akzeptanz des Controllings zur Verbesserung des eigenen Handelns sowie zur Entwicklung der Lehre.

⁴⁸⁹ Siehe 4.4

Trotzdem bleibt festzuhalten: Die Ausbilder werden zu wenig in den Prozess der Qualitätssicherung- und Qualitätsentwicklung einbezogen und an ausbildungsrelevanten Fragen beteiligt⁴⁹⁰, obwohl dieser Bereich zu ihren zentralen Aufgaben- und Kompetenzfeldern gehört und sie diesbezüglich über konkrete Vorstellungen und ein ausgeprägtes Wissen und Können verfügen.⁴⁹¹ Dies führt dazu, dass die verwendeten Instrumente in vielen Bereichen nicht akzeptiert werden, da sie aus Sicht der Ausbilder keine Veränderungen bringen und am tatsächlichen Lehrgangsgeschehen ‚vorbeigehen‘.

„Also mir persönlich bringt das eigentlich überhaupt nichts. Meiner Meinung nach, den Lehrgangsteilnehmern bringt das auch nichts, was es drüben dem Stab⁴⁹² bringt an Statistik und so weiter (lacht), ich weiß es auch nicht. Ich mach ja schon seit, ich hab ja damals auch bei mir in der Klasse das erste Mal Controlling durchgeführt, und dann hat's dann auch geheißen, wenn man das öfter durchführt, dann gibt's dann eine Statistik, an das Heeresamt geht das und so weiter und dann werden dann die Änderungen von oben herunter dann erscheinen, damit das dann alles besser ist, ja, aber es kam seither nichts.“ (HFw Elbe, S.11Z.29-33;S.12Z.1-2)

Dadurch, dass die Ausbilder keine Veränderungen in ihrem Handlungsumfeld feststellen, die auf die Ergebnisse der Befragungen zurückzuführen sind, sind sie kaum von der Relevanz des Controllings für ihr eigenes Handeln bzw. für das Handeln der Teilnehmer überzeugt. Sie sehen generell das Controlling nicht als ein Instrument Aller zur Feststellung und Verbesserung von Qualität, sondern als ein statistisches Mittel vorgesetzter Führungsgremien. Besonders die an der Entwicklung und Implementierung des Lehrgangs in Münster beteiligten Ausbilder sahen es als negativ an, dass nach dem ersten ‚Probelehrgang‘ sofort die reguläre Durchführung des Lehrgangs erfolgte, ohne die aufgetretenen Probleme und Schwierigkeiten, die durchaus durch die Inspektionen und Hörsäle festgestellt und dokumentiert wurden, aufzuarbeiten und abzustellen. Dies führte zu einer ‚Verschleppung‘ der Defizite, was sich bis jetzt negativ auf das Handlungsumfeld der Ausbilder auswirkt.

„ ... da hat auch die Bundeswehr allgemein einen Fehler gemacht, dass es so einfach nicht laufen sollte ... wir haben in den ersten Lehrgängen Gutes und Schlechtes erkannt, der erste Lehrplan war geschrieben und wir

⁴⁹⁰ Soldaten aller Dienstgradgruppen halten, das ergeben umfangreiche Studien, Mitwirkung und Mitbestimmung für enorm wichtig und die Bundeswehr verfügt tatsächlich über zahlreiche direkte und indirekte Formen der Beteiligung (Vgl. Prüfert, 2004). Prüfert (ebd., S.55) stellt hierzu nüchtern fest: „Die normativen Vorgaben in Vorschriften, Erlassen und Aussagen höherer Führer sehen eine umfassende Beteiligung vor, die tatsächliche Umsetzung im Truppenalltag ist aber äußerst mangelhaft.“ Bezüglich der Umsetzung wurden in den Studien 53 Verbesserungsmaßnahmen vorgeschlagen, die u.a. auch die Ausbildung betreffen (vgl. ebd.). Dennoch bleibt festzuhalten: „Einen Ausfluss in Form einer Weisung zur Umsetzung der Vorschläge oder zumindest eine breite Diskussion der Studie hat es nicht gegeben. Vielmehr wurde die Studie als Verschlussache eingestuft. Erst nach fast acht Jahren (1997) wurde diese Einstufung aufgehoben. Offensichtlich bestehen bis heute bei vielen Vorgesetzten Unsicherheiten in der Abgabe von Macht und Abneigung gegenüber Mitwirkungsmöglichkeiten und deren Wahrnehmung durch die Untergebenen.“ (ebd., S.56)

⁴⁹¹ Besonders im Bereich der Qualitätssicherung und -entwicklung werden die Kompetenzen der Ausbilder nicht genutzt (Siehe 4.4).Vor allem die Hörsaalleiter sind durch ihre akademische Ausbildung mit empirischen Methoden der Datenaufnahme und -auswertung vertraut.

⁴⁹² Unterstützungsbereich

hatten die Teilnehmer da und es wurden auch viele Fehler erkannt. Und da hätte man nicht den Fehler machen dürfen, nach dem Probelehrgang ein oder zwei Wochen später schon den ersten Lehrgang auf dem Hof zu haben. Man hätte sich die Muße und Ruhe gönnen sollen, den Lehrplan neu zu bearbeiten, die Fehler, die gemacht worden sind und offen auf der Hand lagen, auszumerzen und zu überarbeiten, einen neuen Lehrplan zu schreiben und dann den nächsten Lehrgang hier an der Schule zu haben ...“ (Hptm. Mainz, S.4 Z.13-23)

5.2.3.3 Qualifikationsdefizite

In der Kombination mit dem Personal- und Zeitproblem empfinden die Ausbilder die oftmals unbefriedigende Vorbereitung der Teilnehmer auf den Lehrgang als eine starke Belastung. Sie haben nicht die Zeit und auch nicht die Mittel, um die Lücken im Grundlagenwissen der Teilnehmer durch gezielte Unterrichtsmaßnahmen vollständig zu schließen. Zwar erzielen die Teilnehmer insgesamt gute Ergebnisse und die Ausbilder sind auch der Meinung, dass sie zum Großteil ihre persönlichen Ausbildungsziele erreichen.⁴⁹³ Da sie sich aber nicht nur am Lehrgang, sondern auch an der Truppenpraxis orientieren, sehen sie die unbefriedigenden Ausgangsvoraussetzungen hinsichtlich der Basisqualifikation vieler Teilnehmer zu Beginn des Lehrgangs mit großer Sorge. Dennoch versuchen sie, wo sie können, Mängel anzusprechen und die Teilnehmer auf Wissenslücken hinzuweisen. Den Ausbildern ist durchaus bewusst, dass die Unerfahrenheit gerade der Teilnehmer Fachdienst ein konstitutives Element des neuen Ausbildungsganges zum Feldwebel darstellt und dass diese Teilnehmer noch nicht über ein ausgeprägtes Wissen verfügen können. Trotzdem sind die Ausbilder der Ansicht, dass für die Vermittlung eines notwendigen Basiswissens die entsendenden Truppenteile verantwortlich sind. Sie sind sich aber auch bewusst darüber, dass diese vielfach durch Einsätze, Personalabstellungen, Umstrukturierung und Einsparungsmaßnahmen belastet sind und dass es ihnen zunehmend schwerer fällt, den Führungsnachwuchs entsprechend ausgebildet zum zentralen Lehrgang für Feldwebelanwärter zu schicken. Vieles müssen die Ausbilder unbearbeitet lassen bzw. oft müssen sie auf das Eigenengagement der Teilnehmer vertrauen. Dies widerspricht den Grundsätzen der lernzielorientierten Ausbildung, die ja im Wesentlichen darauf aufgebaut ist, dass erst dann der nächste Lernschritt erfolgen kann, wenn die angestrebte Lernzielstufe erreicht ist.⁴⁹⁴ Die Ausbilder wünschen sich eine Verbesserung dieses Zustandes. Sie möchten Teilnehmer haben, die die erforderlichen Grundkenntnisse und Fähigkeiten beherrschen, damit sie die vorhandene Lehrgangszeit besser ausnutzen können und sich auf der Basis eines

⁴⁹³ Siehe 5.2.2.5

⁴⁹⁴ Siehe 2.2.1, vgl. hierzu auch Grundsätze der Ausbildungslehre, 1997

soliden Grundwissens voll und ganz der Vermittlung der Lehrgangsinhalte widmen können. Dazu fordern die Ausbilder ein größeres Engagement und Verantwortungsbewusstsein der entsendenden Truppenteile. Die Ausbilder beklagen durchgängig, dass die Truppe nicht den persönlichen Kontakt sucht, um direkt bei den Hörsälen nachzufragen, was denn die Teilnehmer neben den offiziellen Lehrgangsvoraussetzungen noch ‚mitbringen‘ sollten, um den Lehrgang erfolgreich zu bewältigen. Die Teilnehmer sind durch ihre Stammeinheiten schlecht über den Lehrgang informiert und erfahren auch oft erst auf dem Lehrgang, wie wichtig dieser für ihre weitere berufliche Zukunft ist.⁴⁹⁵ Hier besteht aus Sicht der Ausbilder absoluter Handlungsbedarf: Die Truppe muss sich mehr für ihre Feldwebelanwärter interessieren und engagieren und muss verstärkt den Kontakt zu den Schulen suchen. Hinsichtlich der erforderlichen Basisqualifikationen für die Teilnahme am Lehrgang verlangen einige Ausbilder auch die Wiedereinführung einer Vorausbildung, die vor den Feldwebellehrgang geschaltet wird. In dieser Ausbildung sollen die notwendigen Grundkenntnisse vermittelt werden, auf denen die Ausbilder dann im eigentlichen Lehrgang aufbauen können.

Hinsichtlich der Wahrnehmung ihrer eigenen Qualifikation zeigten sich deutliche Unterschiede zwischen den Ausbildern an den Standorten Münster einerseits und Delitzsch und Weiden andererseits. Vor allem die Frage ‚Wie sind Sie auf diesen Lehrgang vorbereitet worden?‘ zeigte, dass die Ausbilder ihre eigene Qualifikation und Vorbereitung mit der Implementierung des Lehrganges sowie der Umstrukturierung der einzelnen HUS zu einer USH in Zusammenhang brachten. Zwar gaben alle Ausbilder⁴⁹⁶ an allen drei Lehrgruppen an, dass sie genügend Zeit zur Vorbereitung auf den Lehrgang hatten und dass sie sich dadurch gut für den Lehrgang qualifizieren konnten.

„ ... und dann hatten wir uns ja im Prinzip darauf vorbereitet ... um halt wieder Handlungstraining auch zu haben, um Konzepte zu entwickeln und hatten eigentlich auch vor dem ersten Lehrgang relativ viel Raum ja, hatten Unterrichte vorbereitet und so weiter, so dass wir eigentlich in den ersten Lehrgang gegangen sind mit einer CD, die eigentlich die Unterrichte im Großen und Ganzen schon enthielt und wo wir eigentlich auch ein Konzept hatten. Ich muss sagen, ich war auf diesen Lehrgang besser vorbereitet als auf den UL 1...“ (Hptm. München, S.2 Z.4-10)

Parallel dazu bemängelten aber die Ausbilder der Standorte Weiden und Delitzsch die Konzeptionslosigkeit während der Einführungsphase des Lehrganges sowie die nicht vorhandene zentrale Steuerung der Qualifizierungsmaßnahmen.

⁴⁹⁵ Vgl. 5.2.2.1 – 5.2.2.5

⁴⁹⁶ Ausgenommen ist hier der Hörsalleiter, der ohne jegliche Vorbereitung seine Lehrverantwortung übernehmen musste.

„Es gab nur wenige Sachen, die zentral gesteuert waren, man konnte sich also relativ schnell ausklinken aus irgendwelchen Phasen da ... also so die zentrale Hand, die darüber wacht und auch die versucht, eine klare Linie zu finden war nicht da, ja, wir haben ja auch teilweise mit zwei Inspektionen nebeneinander verschiedene Sachen geplant, ja, da fehlte einfach die Koordinierung ...“ (Hptm. München, S.2 Z.21-27)

Aufgrund dieser fehlenden Koordinierung stützten sich die Ausbilder in ihrer Vorbereitung vor allem auf die verfügbaren Dokumente und Anweisungen sowie auf ihre Erfahrungen und subjektiven Vorstellungen hinsichtlich der konzeptionellen Umsetzung. Die Erarbeitung der Lehrgangs- und Ausbildungskonzepte erfolgte im Wesentlichen im Team der Hörsäle und Inspektionen.

„... es gab im Prinzip in der Vorbereitung für mich eigentlich nur diesen Lehrplan und ich muss sagen, zusammen mit meinem Ausbilder ... haben wir das alles für uns, für unseren Teil, gemanaget, ich hab dann diese Erfahrung, die ich für mich gesammelt habe, auch weitergegeben an die anderen beiden Hörsalleiter, wo wir uns eigentlich auf den Lehrplan stützend uns mehr oder weniger selber vorbereitet haben. Also es war eher eine nicht zentral gelenkte Ausbildung, ja, die mehr aus der eigenen Motivation oder eigenem Antrieb heraus geschah, weil wir ganz einfach sahen, dass uns die Felle davon schwimmen ...“ (Hptm. München, S.2 Z.33/34 S.3 Z.1-5)

Die Interviewauswertung sowie die Auswertung der informellen Gespräche und weiterer Datenquellen ergaben, dass im Untersuchungszeitraum an den Standorten Delitzsch und Weiden kein einheitliches und bindendes Konzept zur Ausbildung und Qualifizierung der Lehrenden vorhanden war. Die Inspektionen und Hörsäle mussten sich gerade in der Umstrukturierungsphase auf ihre eigenen Kenntnisse und Fähigkeiten verlassen und sich weitestgehend selbständig ihre Handlungsfähigkeit hinsichtlich der geänderten Rahmenbedingungen erarbeiten. Dabei stützten sich die Inspektionen auf das Wissen und Können der erfahrenen Ausbilder, die bereits vorher an den HUS als Klassenleiter oder Ausbildungsfeldweibel tätig waren. Die durchgeführten Informations- und Qualifizierungsmaßnahmen wurden als sehr zeitaufwendig und intensiv empfunden. Ihnen fehlte jedoch nach Aussage der Betroffenen die entsprechende Zielgerichtetheit, Zweckmäßigkeit und die Nachvollziehbarkeit anhand eines in sich logischen und verbindlichen Weiterbildungskonzepts mit einer entsprechenden Evaluation und Kontrolle durch die jeweilige Lehrgruppenführung.

„... also es gab, wenn man ehrlich ist, keine zentral irgendwie ordentlich geleitete, gelenkte, eh, sowohl von Seiten des Chefs als auch von Seiten des Kommandeurs ... das ist eigentlich schon seltsam und ich habe das auch öfter angemahnt, das Problem ist, man hatte teilweise zu viele Weiterbildungen angesetzt, die dann aber am, eh, am Lehrgangsteilnehmer, der dann der Ausbilder war, teilweise vorbeigehen, ja, ... also teilweise ein wahnsinniger Aufwand, der da teilweise betrieben worden ist, ohne das Dienstaufsicht vor Ort war, also die Kommandeure ...“ (Hptm. München, S.3 Z.8-14)

Hinzu kam, dass nach Aussage der Ausbilder auf der Arbeitsebene der Hörsäle und Inspektionen nahezu kein koordinierter, lehrgruppenübergreifender Informations- und Erfahrungsaustausch stattfand. So wurden z.B. Änderungen bezüglich des Lehrplanes, die aufgrund von Erfahrungen aus Münster bzw. aufgrund von Entscheidungen übergeordneter Stellen veranlasst wurden, einfach an die Lehrgruppen in Delitzsch und Weiden ‚durchgereicht‘, ohne diese zu kommentieren und/oder hinsichtlich ihrer Machbarkeit an den jeweiligen Standorten mit den dortigen Verantwortlichen der Unterstützungsbereiche, Inspektionen und Hörsäle zu besprechen.

Die Ausbilder des Standortes Münster waren demgegenüber der Ansicht, dass sie durch die Lehrgruppenführung und die erfahrenen Ausbilder sehr gut auf ihre Aufgaben vorbereitet wurden. Vor allem diejenigen Ausbilder waren der Ansicht gut vorbereitet zu sein, welche die Möglichkeit hatten, an einer AdA teilzunehmen, parallel dazu oder anschließend bei ihrem Vorgänger oder einem anderen Hörsaalleiter/Hörsaalfeldwebel zu hospitieren sowie anschließend im Rahmen einer individuellen Vorbereitung sich ihr Konzept zur Durchführung der einzelnen Unterrichte sowie des Lehrgangs insgesamt zu erarbeiten. Da die Lehrgruppe B auch wesentlich mit der konzeptionellen Erarbeitung des Lehrgangs betraut war und diesen in wesentlichen Teilen entwickelte, kam es dort auch nicht in dem Maße zu den geschilderten Koordinations- und Kooperationsproblemen hinsichtlich der Implementierung des Lehrganges.

Die Lehrgruppen A und C waren auf Vorarbeit und vor allem auf einen intensiven Informations- und Erfahrungsaustausch angewiesen, um an bereits bestehenden Konzepten und Verfahrensweisen anknüpfen zu können. Der Informations- und Erfahrungsaustausch war allerdings aus Sicht der befragten Ausbilder aller Lehrgruppen nicht intensiv genug und wurde durch die jeweilige Lehrgruppenführung nicht in genügendem Maße initiiert.

Die fehlende Steuerung der Qualifizierungsmaßnahmen sowie die mangelnde Kooperation bei der Entwicklung des Lehrgangskonzeptes in der Vorbereitungs- und Einführungsphase an den Standorten Weiden und Delitzsch zeigte nach Ansicht der Ausbilder unmittelbar ihre Auswirkungen bei der Durchführung der ersten Lehrgänge.

„Das hat sich dann auch sehr herauskristallisiert im ersten Feldwebellehrgang, zwischen den Inspektionen, wo wir dann verschiedene Gefechtsausbildungskonzepte führen, ja, wir verschieden bestimmte Sachen angegangen sind, aber nicht, weil wir nun sagten: ‚Wir können es einfach besser‘, sondern weil wir nichts von den anderen wussten, also ich sag nicht, dass wir besser waren, ich sag auch nicht, dass wir schlechter waren, aber wir machen es anders als andere Inspektionen, auch, ja, auch konzeptionell teilweise wahnsinnig anders und das liegt auch daran irgendwo, es fehlt die zentrale Steuerung ...“ (Hptm. München S.3 Z.16-22)

Diese Verfahrensweise erschwerte eine konzeptionell und inhaltlich abgestimmte, schuleinheitliche Einführung des Feldwebellehrganges. Außerdem blieb dadurch die Möglichkeit ungenutzt, parallel zur Implementierung des Lehrganges ein einheitliches und verbindliches Modell zur Qualifikation des zukünftigen Ausbildungspersonals zu entwickeln und einzuführen.

6. Antinomien, Expertise und Professionalisierung des Ausbilderhandelns

6.1 Antinomien des Ausbilderhandelns

Die Analyse der kontextuellen Bedingungen des Ausbilderhandelns hat gezeigt, dass diese komplexen Handlungsbedingungen ausgesetzt sind, wie sie für modernisierte pädagogische Kulturen typisch zu sein scheinen. Das Handeln der Ausbilder unterliegt Spannungszuständen, die durch die Paradoxien der reflexiven Modernisierung hervorgerufen werden und vor dem Hintergrund einer sich wandelnden Organisation besonders deutlich hervortreten. Wie sich diese Spannungszustände in der Ausbildungspraxis des Lehrganges äußern und wie sie durch die konstitutiven Antinomien des Soldatenberufes verstärkt werden, möchte ich im Folgenden zusammenfassend darstellen.

Differentialität und Heterogenität vs. Identität und Homogenität

Die Herausforderung an einen Ausbilder besteht zunächst darin, dass er mit der faktisch vorhandenen Heterogenität der Lerngruppe und der gleichzeitig geforderten Homogenität des Hörsaals zurechtkommen muss. Es konnte gezeigt werden, dass die Ausbilder die Teilnehmer als ungleichartig und verschiedenartig auffassen und dass sie ihnen aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einer bestimmten Truppengattung und Laufbahn entsprechend unterschiedliche Attribute zuschreiben. Auch die Lerngruppe des Hörsaals insgesamt wird als nicht gleichartig zusammengesetzt empfunden. Sie besteht aus Individuen, die sowohl eine horizontale als auch eine vertikale Pluralität aufweisen. Gleichzeitig besteht aber bei den Ausbildern die Auffassung, dass es so etwas wie ein gemeinsames Berufsbild mit entsprechenden Qualifikationen und Kompetenzen sowie mit einem verbindlichen, sozial geteilten Normen- und Wertesystem gibt. Daraus leiten sie allgemein verbindliche, von den Teilnehmern zu erfüllende Anforderungen ab. Diese Erwartungen an die Teilnehmer zeigen sich unter anderem in den pädagogischen Zielen der Ausbilder sowie in ihrer Sicht auf die

Teilnehmer.⁴⁹⁷ Hinzu kommt, dass trotz der individuellen Differentialität der Teilnehmer die Ausbilder aus Sicht der Organisation dafür verantwortlich sind, Chancengleichheit hinsichtlich der Ausbildung sowie der Prüfungen und Beurteilungen herzustellen. Dies ist auch erklärte Absicht der Ausbilder.⁴⁹⁸ An die Teilnehmer werden im Zusammenhang mit den Leistungsnachweisen sowohl durch die Ausbilder als auch durch die Prüfungs- und Beurteilungsverordnungen gleiche bzw. vergleichbare Anforderungen gestellt, egal welcher Truppengattung oder Laufbahn sie angehören. Somit gesellt sich zu der eher ‚ideellen‘ Orientierung an einem gemeinsamen Qualifikations-, Kompetenz- und Wertesystem noch die Anforderung, unterschiedliche Lerner und Lernertypen mit unterschiedlichen Zielvorstellungen und Motivationsgrundlagen zu einem gemeinsamen, verbindlichen Lehrgangziel zu führen. Die Ausbilder versuchen, sich am einzelnen Teilnehmer zu orientieren, müssen ihn aber trotzdem zur ‚Realabstraktion Lehrgangsteilnehmer‘⁴⁹⁹ generalisieren. Diese Homogenisierung kollidiert mit der notwendigen Sicht auf den Einzelfall. „Die Spezifik des Einzelfalles lässt sich keiner abstrakten Regel und keinem technologisierbaren Procedere unterwerfen, sondern bedarf stets einer fallrekonstruktiven Komponente, in der verallgemeinerte Erklärungsmuster und theoretische Wissensbestände auf ihre Fallangemessenheit hin überprüft, revidiert und ausgelegt werden müssen ... von daher ist das pädagogische Handeln durch ein – unaufhebbares – ‚Technologiedefizit‘ gekennzeichnet ... es existieren keine generalisierten Kausalketten, die zwingend Ursache und Wirkung zusammenfügen.“⁵⁰⁰ Die Neugestaltung der Laufbahnen verstärkt dieses Spannungsfeld. Ausbilder „handeln – mit ungewissem Ausgang – in immer umfassenderen soziokulturellen Ungewissheitshorizonten gegenüber (jungen Führungskräften), die in ihnen sozialisiert werden.“⁵⁰¹ Sie werden „mit der Pluralisierung von Lebensformen und Bildungsgeschichten im Unterricht selbst konfrontiert: Sie können immer weniger von einheitlichen Bildungsgeschichten und damit einer einfachen Passung von Inhalten und Subjektivität ausgehen. Die Bandbreite möglicher subjektiver Bedeutungen von Lehrinhalten nimmt im Kontext der soziokulturellen Pluralisierung zu.“⁵⁰² Hinzu kommt, dass es sich bei den Teilnehmern um erwachsene Lerner handelt, die eine stabile Lern- und Lebensgeschichte haben und die bereits sowohl selbst erlebtes als auch medial vermitteltes Wissen über ‚die Bundeswehr/das Militär‘ besitzen. Dies steigert die Anforderungen an den Lehrenden

⁴⁹⁷ Siehe 5.1 sowie 5.2

⁴⁹⁸ Siehe 5.2.2

⁴⁹⁹ Vgl. Helsper, 1997

⁵⁰⁰ Ebd. S.532

⁵⁰¹ Ebd. S.542

⁵⁰² Ebd. S.543

„zwischen der Logik des Inhaltes und der Logik des (Teilnehmer)subjekts zu vermitteln.“⁵⁰³
Die Anforderungen an den Ausbilder sind enorm. Er muss die pluralisierten und individualisierten Lebenserfahrungen und -entwürfe der Teilnehmer in Einklang bringen mit der Identität des Feldwebelberufes sowie mit der Funktionalität des militärischen Systems. Außerdem muss er die Erwartungen der Organisation erfüllen, die durch deren Repräsentanten bzw. durch Vorschriften, Befehle und Anweisungen an ihn herangetragen werden. Es wird von ihm gefordert, dass er zwischen den allgemeinen Anforderungen hinsichtlich der für alle verbindlichen Lehrgangsziele, zwischen den individuellen Zielen der Teilnehmer und zwischen seinen persönlichen Zielen und Erwartungen vermittelt. Insofern erklärt sich auch das multiple Selbstverständnis.⁵⁰⁴ Der Ausbilder ist aufgefordert, zusammen mit den Teilnehmern „Integration von Weltdeutungen, die Brückenschläge zwischen Wissensbeständen, die Verbindungsmöglichkeiten von disparaten Fachdisziplinen aus(zu)loten und versuchsweise (zu) konstruieren.“⁵⁰⁵

Organisationsverantwortung vs. Individualverantwortung

Die Ausbilder übernehmen eine große Verantwortung hinsichtlich des Lehrgangserfolges. Sie sehen ihren Beitrag vor allem darin, den Lernenden die Wichtigkeit des Lehrganges zu vermitteln⁵⁰⁶, ansprechende Lernumgebungen zu schaffen, Lernprozesse zu initiieren sowie nicht vorhandenes Basiswissen zu vermitteln. Für das Zustandekommen guter Prüfungsergebnisse und für den Lernerfolg machen die Ausbilder allerdings in erster Linie die Teilnehmer selbst verantwortlich. Die Ausbilder sehen die Teilnehmer als defizitäre Personen, die man unterstützen muss, die auf die Hilfe des erfahrenen Kameraden und Partners angewiesen sind und die ein Recht darauf haben, dass sie mit guter Ausbildung, Lernhilfen sowie objektivierten Verfahren der Kontrolle und Bewertung ‚versorgt‘ werden.⁵⁰⁷ Die Teilnehmer und die Ausbilder sind Handelnde in einem System, welches durch seine straffe Organisation einerseits das Handeln der Akteure erleichtert, indem es Routine und Struktur schafft und Gleichbehandlung ermöglicht. „Gerade darin aber wurzelt auch die ständige Gefahr einer notorischen Verselbständigung der Organisation und der ihr eigenen ‚bürokratischen Rationalität.‘“⁵⁰⁸ Auf diese Fremdverantwortung im Hinblick auf eine gute Ausbildung sowie eine objektive und gerechte Bewertung haben die Teilnehmer gemäß der

⁵⁰³ Ebd., siehe 5.2.2

⁵⁰⁴ Siehe 5.1, 6.2.2

⁵⁰⁵ Helsper, 1997, S.543

⁵⁰⁶ Siehe Kapitel 3 sowie 6.2

⁵⁰⁷ Siehe 5.2.2

⁵⁰⁸ Helsper, 1997, S.535

Vorstellung der Lehrenden einen Anspruch. Sie leisten Dienst in einem und für ein System, welches die Verpflichtung hat, seine Mitglieder handlungsfähig zu machen und für deren Ausbildung und Qualifikation zu sorgen.

Gleichzeitig aber werden die Teilnehmer als autonome Personen wahrgenommen, die letztendlich für sich selbst verantwortlich sind. Im Gegensatz zur bereits gezeigten Einstellung, dass den Teilnehmern geholfen werden muss und dass diesen eine Versorgung zusteht, steht gleichzeitig die Sichtweise, dass es sich bei den Teilnehmern um mündige Erwachsene handelt, die freiwillig an diesem Lehrgang teilnehmen und die sich der Tragweite ihrer Entscheidung Soldat und Feldweibel zu werden und damit Verantwortung für sich und andere zu übernehmen bewusst sind.⁵⁰⁹ Die Ausbilder erwarten von ihnen Selbständigkeit, Eigenverantwortung und Engagement, was sie aus dem Status der Auszubildenden als freiwillige Zeitsoldaten und Feldweibelanwärter ableiten. Hier wird der Widerspruch zwischen der Organisation und der auf individueller Interaktion basierenden Tätigkeit der Ausbilder besonders deutlich: „Dies markiert genau die Spannung zwischen Organisation und Profession, da ja das Medium professionellen Handelns in der Regel – auch in organisatorischen Zusammenhängen – komplexe kommunikative Verständigungsprozesse sind, die durch die Dominanz von ... Macht, Kontrolle und abstrakte Verfahrensvorschriften gefährdet werden ... Damit sind (Ausbilder) – in Spannung zur Orientierung am einzelnen Bildungsgang – in organisatorische Machtzusammenhänge der Ausübung ‚symbolischer Gewalt‘ verstrickt und nehmen darin notwendigerweise Kontroll- und Sanktionierungsaufgaben mittels Verfahren der Auslese und Ausschließung wahr.“⁵¹⁰ Gegenstand der Arbeit der Ausbilder sind Individuen, mit denen sie in pädagogischen Situationen und Feldern interagieren. In diesen Situationen und Feldern suchen und finden sie zusammen mit weiteren Akteuren immer wieder neue Interpretationen und Lösungen für Begriffe und Probleme und erhalten damit ihre Kommunikations- und Handlungsfähigkeit. Demgegenüber steht der hierarchische Überbau der USH, stehen die Befehle, Vorschriften und Anweisungen, steht eine relativ starre Zeitstruktur sowie die bürokratisierten und zweckrationalen Prüfungs- und Beurteilungskriterien. „Daraus entstehen ständige Kampfzonen mit den Organisationsvorgaben, in denen die Organisation nicht mehr als routinisierte Entlastung, sondern vielmehr als routinisierte Erstarrung erfahren wird. Zugleich

⁵⁰⁹ Siehe 5.2.2

⁵¹⁰ Helsper, 1996, S.538; Auch die Ausbilder verfügen über Mechanismen der Ausschließung, die einer Einzelfallprüfung bedürfen. Sie hat zu erfolgen, wenn ein Bestehen des Lehrganges nicht mehr möglich ist. Sie können erfolgen und wenn der Lehrgangsteilnehmer seine Leistungs- und Eignungsmängel selbst zu vertreten hat. Fehlende Lehrgangsvoraussetzungen formaler Art führen nicht zwangsläufig zur Ablösung. Zuständig für die Ablösung ist der Inspektionschef als Disziplinarvorgesetzter. (Vgl. auch Lehrplan Feldweibellehrgang, 2002)

(aber) bieten die mächtigen organisatorischen Vorabdefinitionen auch Entlastungen für die hochgradigen Spannungen pädagogischen Handelns.⁵¹¹

Der Gegensatz zwischen den „abstrakten zweckrationalen Regeln der Organisation und deren inhaltlichen Zielen“⁵¹² zeigt sich auch, wenn man die Bedingungen pädagogischen Handelns vor einem institutionalisierten Hintergrund den Zielen der Ausbilder gegenüberstellt. Selbständigkeit, Individualität, Kreativität und Eigeninitiative, Erhaltung und Förderung der eigenen Handlungsfähigkeit werden innerhalb eines Systems vermittelt, welches auf Rationalität, Bürokratie, Anonymität, Hierarchie und Vergleichbarkeit aufgebaut ist. Die Ausbilder müssen beiden Verantwortungsbereichen gerecht werden: im Sinne der Organisation müssen sie die zweckrationalen Regeln vertreten. Angesichts ihrer Individualverantwortung als Prüfer, Beurteiler, Kamerad und Lernhelfer müssen sie in unsicheren und unkalkulierbaren face-to-face - Interaktionen Lösungen finden, die immer wieder neu ausgehandelt werden müssen und einer Einzelfallprüfung bedürfen. Diese Lösungen müssen sowohl die Teilnehmer als auch die Ausbilder selbst zufrieden stellen und sie müssen den zweckrationalen Anforderungen der Organisation genügen. Auch hinsichtlich der Intentionen der Ausbilder sowie der Organisationsziele besteht teilweise ein Widerspruch. Es konnte gezeigt werden, dass die Bundeswehr durch die Neuordnung der Laufbahnen vor allem eine Attraktivitätssteigerung des Feldwebelberufes beabsichtigt, um in den entsprechenden Laufbahnen für Nachwuchs und eine nachhaltige Personalentwicklung zu sorgen.⁵¹³ Die Organisation orientiert sich dabei stark an der bereits vorhandenen, zivilen Fachqualifikation potentieller Anwärter, um die Ausbildungszeit und die Kosten zu minimieren und um bereits qualifiziertes Personal in die Streitkräfte zu integrieren. Die militärfachliche Ausbildung und damit auch die Möglichkeit der Sozialisation innerhalb einer militärischen Gemeinschaft⁵¹⁴ sowie die Entwicklung einer beruflichen Identität, die sich vorrangig am Beruf des Soldaten orientiert werden dadurch in den Hintergrund gedrängt. Die Organisation sieht ihre Verantwortung vor allem darin, sich den geänderten politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen anzupassen, um weiterhin handlungsfähig zu bleiben und die internationalen Verpflichtungen zu erfüllen.

Die Individualverantwortung der Ausbilder orientiert sich an anderen, teilweise gegenläufigen Größen. Die Ausbilder haben das Ziel, allen Teilnehmern unabhängig von deren beruflicher und persönlicher Disposition sowohl eine Fachschulung als auch eine Persönlichkeitsbildung

⁵¹¹ Helsper, 1997, S. 535

⁵¹² Ebd. S. 538

⁵¹³ Siehe 1.1

⁵¹⁴ Zu den Besonderheiten der militärischen Sozialisation mit ihren Besonderheiten hinsichtlich der moralischen und politischen Sozialisation sowie der großen Bedeutung der Disziplinierung vgl. Apelt, 2004.

zu ermöglichen.⁵¹⁵ Dabei sind sie, im Gegensatz zur Organisation, nicht darauf aus, bestimmte ‚Quoten‘ zu erfüllen und möglichst viele Teilnehmer zu Feldwebeln ‚zu machen‘. Sie sehen ihre individuelle Verantwortung darin, ansprechende Lernangebote zu machen, die Teilnehmer mit dem nötigen Basiswissen zu versorgen, sie gerechten und objektiven Verfahren der Leistungsfeststellung auszusetzen und sie gegebenenfalls bei Nichterfüllung der Kriterien auszuschließen. Hier ergeben sich ‚Kampfzonen‘ mit Vertretern der übergeordneten Führung: Die Personalverantwortlichen in der Truppe möchten ihre offenen Stellen besetzen. Die Führung der Lehrgruppen möchte eine hohe Absolventenzahl mit möglichst guten Durchschnittsnoten und guten Controllingergebnissen hinsichtlich des Lehrgangsablaufs und der Zufriedenheit der Teilnehmer. Die Ausbilder jedoch stehen aufgrund ihrer Prüfer- und Beurteilerrolle in der Verantwortung, sich an der Erfüllung der durch die Organisation definierten Leistungskriterien sowie an der persönlichen Entwicklung der Teilnehmer und deren charakterlicher Eignung zum Feldwebel zu orientieren. Gleichzeitig stehen sie jedoch in der Pflicht, auch die oben beschriebenen Ziele der Organisation zu verfolgen und diese an der Basis umzusetzen.

Autonomie und Selbstbestimmung vs. Heteronomie und Fremdbestimmung

Die Ausbilder thematisieren in den Unterrichten sowie im Lehrgangsgeschehen neben fachlichen Inhalten auch ihre Einstellung und Meinung bezüglich des Unterrichtsfaches bzw. des Lehrganges.⁵¹⁶ Parallel zu dieser persönlichen Darstellung vertreten sie in ihrer Rolle als Vorgesetzter auch immer die Institution und Organisation der USH sowie der Bundeswehr. Sie handeln als Lehrende zum einen autonom, da sie in den Bereichen der Unterrichtsgestaltung sowie der Lehrgangsplanung relative Freiräume haben, die es ihnen ermöglichen, ihre subjektiven Vorstellungen in die Tat umzusetzen. Auf der anderen Seite zeigt sich, dass das Handeln der Ausbilder auf allen Handlungsebenen und in all ihren Aufgabenfeldern vielen Sachzwängen unterliegt, die vor allem durch die institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen entstehen. Relativ eigenständig und eigenverantwortlich sind die Ausbilder z.B. dahingehend, welche Methoden und Mittel sie einsetzen, welchen Führungs- und Unterrichtsstil sie in ihren Hörsälen praktizieren oder welchen Umgang sie mit den Teilnehmern pflegen. Relativ abhängig und fremdbestimmt sind sie vor allem durch die institutionellen und organisatorischen Vorgaben bezüglich der Lehrgangsziele, Inhalte, der Prüfungs- und Beurteilungsregularien sowie der dazu zur

⁵¹⁵ Siehe 5.1.3

⁵¹⁶ Siehe Kapitel 3 sowie 6.2

Verfügung stehenden Zeit und der infrastrukturellen und personellen Ausstattung der Lehreinrichtung.

Dies zeigt sich auch auf der subjektiven Ebene eines jeden Ausbilders. Selbst wenn Ausbilder nicht wie oben angesprochen von der Relevanz eines Unterrichts überzeugt sind, müssen sie ihn durchführen und sie müssen ihn darüber hinaus auch noch motiviert, überzeugend, effektiv und effizient durchführen, da sie nicht nur mit ihrer Identität als Ausbilder vor die Teilnehmer treten. Sie repräsentieren durch ihren Dienstgrad und ihre Dienststellung immer auch die Organisation der Bundeswehr sowie die Institution der USH. Vom Ausbilder wird Loyalität zu seinem Dienstherrn verlangt. Dies bezieht sich auch auf den Lehrplan, die dahinter stehenden Bildungs- und Erziehungsziele sowie auf die institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen.

Gleichzeitig zu dieser Fremdbestimmung durch die Organisation werden die Ausbilder sowohl in der Theorie als auch in der Praxis der lernzielorientierten Ausbildung in erheblichem Masse für das Zustandekommen erfolgreicher Lehr-Lernprozesse sowie einen reibungslosen Lehrgangablauf verantwortlich gemacht.⁵¹⁷ Vor allem in ihrer Funktion als Ansprechpartner und Problemlöser stehen die Ausbilder oft ‚zwischen den Stühlen‘ der Organisation einerseits sowie der Teilnehmer andererseits. Insofern befinden sich die Ausbilder immer in einem Spannungsfeld zwischen der relativen Autonomie und Selbständigkeit ihrer Person und der Heteronomie und Fremdbestimmung durch die Organisation. Die Möglichkeiten der Ausbilder, die kontextuellen Bedingungen pädagogischen Handelns schnell und nachhaltig in ihrem Sinne zu verbessern sind äußerst beschränkt. Neben den angesprochenen Einflussmöglichkeiten auf der Ebene des Hörsaals können die Ausbilder Vorschläge bezüglich der Änderung des Gesamtcurriculums nur über den Dienstweg beantragen.⁵¹⁸ Das bedeutet in der Praxis, dass sie weiterhin die für sie unzureichenden oder nicht praxisrelevanten Unterrichte ausbilden bzw. die als unzureichend empfundenen Handlungsbedingungen hinnehmen müssen.

Der scheinbare Gegensatz von Autonomie und Heteronomie zeigt sich auch auf der interaktiven Ebene zwischen Ausbilder und Lehrgangsteilnehmer sowie in deren Beziehung zueinander. Es konnte gezeigt werden, dass die Ausbilder sich sowohl an der Fachschulung als auch an der Persönlichkeitsbildung der Teilnehmer orientieren. Dabei haben sie vor allem das Ziel, die Teilnehmer handlungsfähig zu machen. Handlungsfähigkeit im Sinne der

⁵¹⁷ Siehe 2.2.1 sowie Grundsätze der Ausbildungslehre, Kapitel 4 „Der Ausbilder“

⁵¹⁸ Dies bedeutet, dass ein durch die Ausbilder erarbeiteter Änderungs- oder Verbesserungsvorschlag in aller Regel die Stationen Inspektionschef, Lehrgruppenkommandeur, Schulkommandeur sowie Heeresamt passieren muss, um dann seinen offiziellen Niederschlag im Lehrplan zu finden.

Ausbilder erfordert neben psychomotorischen Kompetenzen die Entwicklung von Verantwortungsbewusstsein, Kreativität, Initiative und Selbständigkeit. Die Teilnehmer sollen befähigt werden, in ihrem zukünftigen Aufgabenbereich weitestgehend selbständig zu handeln. Allerdings müssen die Ausbilder zur Vermittlung dieser Autonomie Zwang auf die Teilnehmer ausüben. „Die Ermöglichung der Autonomie, die Erzeugung eines eigenverantwortlichen Willens, einer distanzierten Sicht auf die verschiedenen Weltbezüge, einer hypothetischen Einstellung zur Welt, bedarf einer Kontrolle und Selbstdisziplinierung.“⁵¹⁹ Im Zusammenhang mit der militärischen Führungskräfteausbildung tritt dieses Spannungsfeld überdeutlich hervor. Die Gleichzeitigkeit von Autonomie und Heteronomie ist eine konstitutive Antinomie des Soldatenberufes, die sich in der Tätigkeit des Ausbilders noch weiter verstärkt. Militärisches Handeln bedingt, dass man die Gleichzeitigkeit des Führens und Geführt-Werdens erträgt und dennoch innerhalb seines Interessen- und Verantwortungsbereiches selbständig und eigenverantwortlich handelt.⁵²⁰ Durch die Begriffe Befehl und Gehorsam und den daraus resultierenden Erwartungen, Vorstellungen und Verhaltensmustern einerseits sowie dem Konzept der Inneren Führung sowie der Auftragstaktik andererseits kann diese Paradoxie auf ihre beiden wesentlichen Pole reduziert werden: Vom Soldaten wird verlangt, dass er innerhalb eines auf Über- und Unterordnung aufgebauten Systems eine relative Freiheit entwickelt, die dieses relativ unfreie System stützt, fördert und handlungsfähig macht bzw. dessen Handlungsfähigkeit erhält.⁵²¹ Die Aufgabe der Ausbilder verstärkt diese Antinomie. Die Ausbilder haben ebenfalls die Selbständigkeit und Eigenverantwortung ihrer Teilnehmer zum Ziel, sind aber selbst der Heteronomie der USH ‚ausgeliefert‘ und dazu verpflichtet, diese Heteronomie gegenüber den Teilnehmern durchzusetzen. Ausbilder „die am Ideal und Anspruch von Autonomie, Mündigkeit und Selbständigkeit orientiert sind und dies gegenüber (dem Teilnehmer) zum Ausdruck bringen, (ihn) zu Selbstverantwortlichkeit und Autonomie auffordern, verwickeln sich in diese gesteigerte Antinomie von Autonomie und Zwang und darin zugleich auch die (Teilnehmer). Sie fordern sie auf, selbständig in den neuen Zwängen und Kontrollen (des Systems Bundeswehr) zu handeln.“⁵²² Besonders deutlich werden diese Gegensätze in den Unterrichten der Allgemeinen Führungslehre. Die Inhalte und Ziele der Seminare Kreativität, Teamarbeit, Integrationskonzept, Führungskompetenzen/Schlüsselqualifikationen zeigen überdeutlich das Spannungsfeld zwischen Autonomie und Heteronomie. Sie haben die

⁵¹⁹ Helsper, 1996, S.536

⁵²⁰ Vgl. Bung, 1980; siehe 2.2.2

⁵²¹ Zur hierarchischen Zentralisierung und dem Prinzip von Befehl und Gehorsam vgl. Haltiner/Klein/Gareis, 2004

⁵²² Helsper, 1996, S.546

Autonomie der Teilnehmer zum Ziel, fordern Individualität, Offenheit für das/den Anderen, Toleranz und Einfühlungsvermögen. Gleichzeitig wird in diesen Unterrichten aber auch auf die Rolle des Teilnehmers als Vorgesetzter und Soldat hingewiesen, der in das fremdbestimmte Normen- und Wertesystem einer hierarchischen Organisation eingebunden ist und dieses gegebenenfalls in Form von Befehlen, Anweisungen oder gar Sanktionen gegenüber seinen unterstellten Soldaten durchsetzen muss.

Sach- und Ergebnisorientierung vs. Subjekt- und Beziehungs-Orientierung

Bei der Analyse der Ziele der Ausbilder konnte gezeigt werden, dass diese sich sowohl an der Vorstellung von Unterricht und Lehrgang als Fachschulung als auch an der Vorstellung von Unterricht und Lehrgang als Persönlichkeitsbildung orientieren.⁵²³ Sie entwickeln ihre Unterrichts- und Lehrgangskonzepte sowohl entlang der Bedürfnisse der Teilnehmer als auch entlang von Zielen und Inhalten des Lehrplans sowie ihrer Vorstellungen bezüglich Unterricht und Ausbildung. Dies erfordert ein stetiges Handeln zwischen zwei didaktischen Orientierungsgrößen: der Subjektorientierung einerseits und der Sachorientierung andererseits.⁵²⁴ Die Ausbilder möchten ihre Unterrichte sowie den Lehrgang so gestalten, dass sie die Teilnehmer mit einbeziehen. Sie möchten an deren Vorerfahrung bzw. an deren Lebenswelten⁵²⁵ anschließen und aufbauend auf diese erwachsenengerechtes Anschlusslernen ermöglichen. Gleichzeitig müssen sich die Ausbilder allerdings an den Zielen der Organisation, den inhaltlichen Vorgaben des Lehrganges sowie an den zur Verfügung stehenden Ressourcen orientieren und sie müssen eine lernzielorientierte Ausbildung sicherstellen, deren Ergebnisse durch objektivierte, standardisierte Verfahren gemessen werden können. Hinzu kommt, dass sie jeden Teilnehmer über einen längeren Zeitraum anhand vergleichbarer Bewertungskriterien beurteilen müssen. Schließlich handelt es sich beim Feldwebellehrgang um einen Qualifikations- und Auswahllehrgang.⁵²⁶ „Je deutlicher die (USH) unter dem Signum von Chancengleichheit eine umfassende, universalistische, gerechte Gleichbehandlung durchsetzt und darin jede schulische Programmatik und jeder institutionelle Mythos durch das Nadelöhr des Selektionscodes von besser und schlechter hindurchgeführt werden muss und sich in der ‚gleich-gültigen‘ Haltung des (Ausbilders) als

⁵²³ Siehe 5.1.3

⁵²⁴ Vgl. Siebert, 1997

⁵²⁵ Vgl. Schütz, 2003

⁵²⁶ Siehe 2.1.6. Somit hat auch die USH ähnlich wie das Schulsystem drei wesentliche Funktionen: Qualifikation, Selektion und Allokation. (Siehe auch 1.3.2)

Selektionsexperten ‚bürgerliche Kälte‘ verbreitet,⁵²⁷ umso mehr wird deutlich, dass auch das Ausbilderhandeln der konstitutionellen Antinomie von Nähe und Distanz unterliegt. Dieses Spannungsfeld zeigt sich im Selbstverständnis der Ausbilder zwischen ‚Vorgesetzter‘ und ‚Kamerad‘. Auch wenn man die Ausbilder danach befragt, was sie unter einem guten Lehrgang verstehen, tritt diese Antinomie offen zu Tage.

*„...ein guter Lehrgang ist es dann, wenn das innere Gefüge stimmt, wenn die Leistung stimmt und wenn wieder erkennbar ist, dass ich mein Ausbildungsziel erreicht habe. Aber ganz wesentlich ist das innere Gefüge ...“
(Hptm Nürnberg, S.9Z.22-26)*

Zum einen sind sie als Vorgesetzter, Ausbilder, Prüfer und Beurteiler darauf aus, dass Leistung erbracht wird, dass Ziele erreicht werden, dass möglichst alle Teilnehmer den Lehrgang gut bestehen und dass die Inhalte durch möglichst viele Teilnehmer verstanden und gekonnt werden. Diese Seite ihres Selbstverständnisses fordert Distanz, Neutralität, Objektivität und eine Orientierung an Zielen und Inhalten sowie an der Gesamtheit der Teilnehmer in der Lerngruppe. Gleichzeitig und ergänzend hierzu ist ihnen aber ihr Verhältnis zu den Teilnehmern wichtig. Sie wollen als Kamerad, Partner, Berater und Lernhelfer eine angenehme Atmosphäre während des Lehrgangs schaffen und sie wollen, dass die Teilnehmer sie achten, respektieren und auch als Mensch akzeptieren. Im täglichen Umgang mit den Teilnehmern müssen sie auf deren individuellen Bedürfnisse eingehen und deren Fragen und Probleme klären. Besonders bei den praktischen Prüfungen zeigte sich, dass die Ausbilder in ihrer Funktion als Prüfer auf die Besonderheiten eines jeden Teilnehmers sowie der jeweiligen Prüfungssituation achten und dies in ihre Bewertung einfließen lassen. Diese Seite des Selbstverständnisses erfordert Nähe, Einfühlungsvermögen, soziale Kompetenz und ein Interesse am einzelnen Lehrgangsteilnehmer. Ein guter Lehrgang zeichnet sich im Verständnis der Ausbilder dadurch aus, dass die geforderten Leistungen erbracht werden **und** dass gleichzeitig ein positives Klima in der Lerngruppe vorhanden ist. Das Spannungsfeld zwischen Sach- und Beziehungsorientierung findet auch in der Unterrichts- und Lehrgangsgestaltung hinsichtlich der didaktischen Entscheidungen der Ausbilder seine Bestätigung:

- Die **Sach- bzw. Ergebnisorientierung** drückt sich vor allem durch die verwendeten Prinzipien der Lernzielorientierung sowie der Orientierung an feststehenden Lerninhalten⁵²⁸ aus. Auf die ebenfalls angewandte Integration⁵²⁹ allgemeiner und beruflicher Inhalte wurde bereits an anderer Stelle hingewiesen.⁵³⁰

⁵²⁷ Helsper, 1997, S.531

⁵²⁸ Vgl. Siebert, 1997

- Eine **ausgleichende Position** zwischen der Subjekt- und der Sachorientierung nimmt die durch die Heterogenität der Lerngruppe begünstigte und durch die Ausbilder geförderte Perspektivenverschränkung ein.⁵³¹ Diese „respektiert die interindividuellen Differenzen, ohne die Möglichkeit von Kommunikation und Koevolution zu negieren. Eine solche ‚Verschränkung‘ schärft den Blick für Unterschiede und Gemeinsamkeiten. Inklusiv statt exklusiv formuliert: Mit der Wahrnehmung von Unterschieden wachsen die Gemeinsamkeiten.“⁵³² Eine ebenfalls sowohl an Sach- als auch an Subjektbezug orientierte Handlungsorientierung⁵³³ konnte bereits mehrfach nachgewiesen werden.⁵³⁴
- Am offensichtlichsten zeigt sich die **Subjekt- und Beziehungsorientierung** durch die beabsichtigte und vielfach durchgeführte Zielgruppen- bzw. Teilnehmerorientierung mit den Komponenten der Antizipation, der Adressatenvoraussetzungen, der Erfahrungsorientierung, des Anschlusslernens sowie der aktiven Partizipation.⁵³⁵ Weiterhin arbeiten die Lehrenden mit dem didaktischen Prinzip des Humors. „Humor in der Erwachsenenbildung ist ein ernstes Thema. Humor verbunden mit einer Sensibilität für Komik und einer natürlichen (und nicht inszenierten) Selbstironie ist eine Schlüsselqualifikation didaktischen Handelns. Vermutlich zeichnen sich ‚erfolgreiche‘ Lehrende weniger durch ihr Fachwissen und ihr Methodenrepertoire als durch ihre humorvolle Ausstrahlung aus.“⁵³⁶ Auch das didaktische Prinzip der Emotionalität wird durch die Ausbilder eingesetzt, um Werte und Einstellungen zu vermitteln bzw. um die Teilnehmer zu motivieren.⁵³⁷ „Bildung in der Tradition der Aufklärung erfolgt ‚mit dem Kopf‘, erfordert Kognition, also Wissen, Erinnerung, Denken, Reflexion und Abstraktion, kritische Urteilsfähigkeit und Urteilsvorsicht, die Bereitschaft ‚sich seines eigenen Verstandes zu bedienen‘ ... doch ebenso unstrittig ist: Denken und Lernen ist in Emotionalität eingebettet, ohne Emotionen ist kein Bildungsprozess denkbar, Emotionen ermöglichen und ‚blockieren Lernprozesse.“⁵³⁸

⁵²⁹ Vgl. ebd.

⁵³⁰ Siehe Kapitel 3 sowie 5.1

⁵³¹ Damit ist das Ziel der Ausbilder gemeint, die Systematik des Gefechts der verbundenen Waffen zu lehren und ein Kennen lernen der unterschiedlichen Truppengattungen zu initiieren und zu fördern. (Siehe Kapitel 3 und 5)

⁵³² Siebert, 1997, S.127; vor allem bei der Vermittlung des gemeinsamen Berufsbildes sowie der Vermittlung der gemeinsamen Unternehmenskultur (Auftragstaktik, Innere Führung, Lernzielorientierte Ausbildung, Führungsprozess ...) wird die Perspektivenverschränkung eingesetzt.

⁵³³ Vgl. Siebert, 1997

⁵³⁴ Siehe Kapitel 3 und 5.1

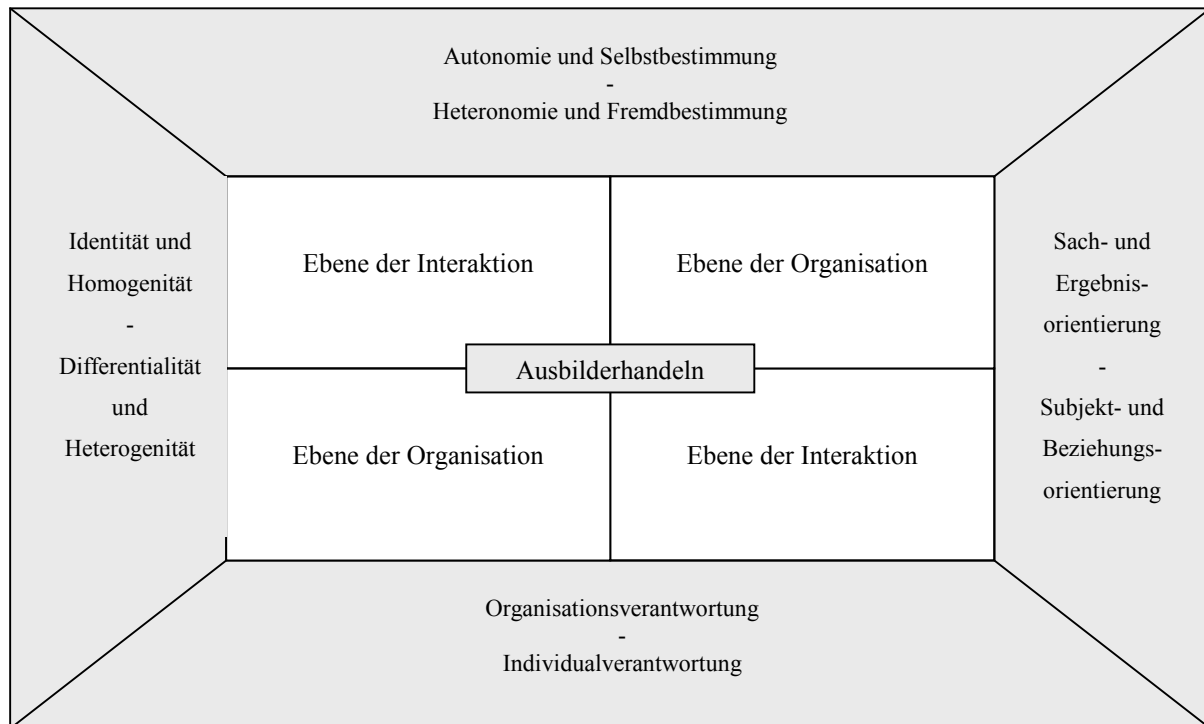
⁵³⁵ Vgl. Siebert, 1997

⁵³⁶ Ebd., S.180

⁵³⁷ Siehe Kapitel 3 sowie 4.3

⁵³⁸ Siebert, 1997, S.149

Antinomien des Ausbilderhandelns



Damit zeigt sich, dass das Handeln von Ausbildern ähnlichen Spannungsfeldern und problematischen Zusammenhängen unterworfen ist, wie es bereits in zahlreichen Untersuchungen der Professionsforschung festgestellt werden konnte.⁵³⁹ Auch bei militärischen Aus- und Weiterbildnern besteht eine relative Statusunsicherheit sowie eine große Ambivalenz hinsichtlich ihres beruflichen Selbstverständnisses. Auch Ausbilder an der USH beklagen sich über mangelnde Anerkennung ihrer Tätigkeit sowie über eine geringe Beteiligung in ausbildungsrelevanten Entscheidungen.⁵⁴⁰ Auch im Bereich der Qualifikation der Ausbilder zeigten sich Defizite. Es existiert bis dato im Bereich der USH kein allgemeingültiges und bindendes Konzept zur Qualifizierung und Weiterbildung neu zuversetzter Ausbilder. Ebenfalls wurde die fehlende Zeit zur individuellen und intensiven Betreuung der Teilnehmer bemängelt. Es konnte gezeigt werden, dass auch die Ausbilder im Feldwebellehrgang aufgrund der Heterogenität der Lerngruppe mit dem Nicht-Wissen der Teilnehmer umgehen können müssen und das dies ein Bestandteil ihres professionellen Handelns ist.⁵⁴¹

⁵³⁹ Siehe 1.2

⁵⁴⁰ Siehe 4.4 und 5.2.3.2

⁵⁴¹ Siehe 5.2.2

6.2 Expertise und Professionalisierung des Ausbilderhandelns

6.2.1 Das Wissen und Können der Ausbilder

Zur Bewältigung ihrer Aufgaben- und Kompetenzbereiche im Spannungsfeld zwischen Interaktion und Organisation benötigen die Ausbilder ein spezielles Wissen, aus welchem sich die professionellen Handlungskompetenzen⁵⁴² ableiten.

Die Ausbilder der USH verfügen über umfangreiches **Fachwissen**. Dieses Fachwissen besteht zum einen aus einem detaillierten Wissen über Vorschriften, Befehle, Anordnungen und Weisungen.⁵⁴³ Zum anderen ist dieses Wissen „praktisches und persönliches Wissen“⁵⁴⁴, das sich die Ausbilder im Laufe ihrer Dienstzeit durch Lehrgänge sowie durch ihre Erfahrung als Ausbilder in der Truppe bzw. an Schulen des Heeres angeeignet haben.

„O.k., er muss also die Themen, die wir hier ausbilden, die muss er schon drauf haben, also nicht können oder angebrütet sein, er soll sie auch schon beherrschen. Er soll selber, muss selber über Erfahrung verfügen, muss es selber schon mehrfach praktisch durchgeführt haben, nicht nur selber als Ausbilder, sondern auch als Leitender oder so, um auch die Erfahrung dann weiterzugeben. Es reicht hier nicht, eh, ich sag mal einen Hauptfeldwebel, der 26 ist, hierher zu setzen, der mit dem grünen Teil⁵⁴⁵ ja noch nie in Verbindung gestanden hat und dann zu sagen: ‚Lies dir mal die Vorschrift durch oder wir zeigen dir mal in zwei Wochen AdA, was wir von dir erwarten‘, eh, weil ihm einfach das Hintergrundwissen fehlt.“ (HFw Isar, S.3Z.20-27)

„Es muss ein Mann sein, der sein Handwerk versteht, eine gestandene Persönlichkeit, der vielleicht auch schon in der Lehre tätig war. Die Inhalte, die dort vermittelt werden sollen, sollte jeder Offizier im Dienstgrad Hauptmann bewältigen können, dafür muss ich kein gewesener Chef sein, eh, das Einfühlungsvermögen muss da sein, einen vollkommenen Menschenfremden sollte man hier nicht auf diesen Dienstposten lassen ... die Erfahrung, die gewonnen worden ist im Laufe der Jahre vom Mannschaftsdienstgrad über die Gruppenführertätigkeit, Zugführer, vielleicht sogar gewesener Chef, eh, wenn er diesen Gefechtsdienst auch gelebt hat, irgendwo die Kniffe, die er eben gewonnen hat, das Erklären, was eben nicht in der Vorschrift steht, vielleicht, da es besser kann, weil die Erfahrung vielleicht da ist.“ (Hptm. Mainz, S.2Z.22-33)

Das **Fachwissen** der Ausbilder wird eben durch diese typische Kombination aus Faktenwissen und Erfahrungswissen charakterisiert: Ausbilder müssen die Themen, die sie ausbilden nicht nur theoretisch darlegen und reproduzieren können. Sie müssen sie beherrschen, vormachen und erklären können.⁵⁴⁶ Die Erfahrung aus der Praxis und das Vorschriftenwissen, die Erfahrung als Lehrender und Verantwortlicher für die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen, die berufliche Sozialisation und Identifikation mit dem Beruf des

⁵⁴² Siehe Kapitel 4

⁵⁴³ Siehe Kapitel 3

⁵⁴⁴ Terhart, 1991, S.133

⁵⁴⁵ Gefechtsdienst

⁵⁴⁶ Vgl. Kallioinen, 2002

Soldaten erzeugen eine Vielzahl fachlicher, methodischer und sozialer Kompetenzen. Dadurch entsteht ein Wissen, welches aus Fakten, Theorien und Regeln, sowie aus Erfahrungen und Einstellungen⁵⁴⁷ besteht, die den Ausbilder zum Experten für militärische Aus- und Weiterbildung machen.

„Also er ist da als Ausbilder ... als Lehrer ... wie ein Pädagoge ... wie so eine Art Meister in einer, einem Lehrberuf draußen ...“ (HFw Elbe, S.1Z.20, S.2Z.1-2)

Der Vergleich mit Lehrern, Pädagogen und Meistern aus dem Bereich der gewerblichen Ausbildung zeigt die gesamte Spannweite des Fachwissens der Ausbilder:

Das Vorschriftenwissen der Ausbilder ähnelt sehr dem **Fachwissen von Lehrern**. Die starke Orientierung an Vorschriften, Befehlen und Anweisungen erklärt sich aufgrund der Allgemeingültigkeit der Ausbildungsinhalte und dazugehöriger rechtlicher Rahmenbedingungen.⁵⁴⁸ Vorschriftenwissen ist Faktenwissen. Es ist schriftlich niedergelegt, unterliegt einem kontinuierlichen Änderungsdienst und kann durch jedermann nachvollzogen werden. Vorschriftenwissen ist überprüfbares Sachwissen. Es bildet bei juristischen Auseinandersetzungen im Zusammenhang mit Dienstvergehen oder Unfällen die Grundlage sowohl für die Entscheidungen des Disziplinarvorgesetzten als auch für die zuständigen Staatsanwälte und Richter. Es stellt die Grundlage des Handelns im Zusammenhang mit Führung, Ausbildung und Erziehung sowohl für die Ausbilder als auch für die Teilnehmer während des Lehrganges und in der Truppenpraxis dar. Der Unterschied zum Lehrer besteht allerdings darin, dass die Ausbilder als Experten nicht nur diese Fakten kennen und theoretisch reproduzieren können, sondern dass sie auch wissen, wie man dieses deklarative Wissen in der Praxis anwendet, um sowohl den Anforderungen der durch die Organisation erlassenen Vorschriften zu genügen als auch effiziente und effektive Lehr-Lern-Prozesse und Arbeitsabläufe sicherzustellen.

Das Erfahrungswissen der Ausbilder ähnelt sehr dem **Fachwissen von Meistern** in der gewerblichen Ausbildung.⁵⁴⁹ Die Ausbilder sollen die Feldwebelanwärter zu militärischen Meistern ausbilden. Dazu müssen sie selbst militärische Meister sein, müssen das, was sie ausbilden selbst erlebt haben, müssen methodische Kompetenzen und Führungskompetenzen entwickelt haben, die echt wirken und sind, damit sie als glaubhaftes Vorbild und Experte überzeugen können.⁵⁵⁰ Darüber hinaus ist das Erfahrungswissen der Ausbilder immer auch

⁵⁴⁷ Vgl. Bromme, 1992

⁵⁴⁸ Rechtliche Bestimmungen im Zusammenhang mit dem Vorgesetzten-Untergebenen-Verhältnis, rechtlichen Regelungen bezüglich der Abnahme von Prüfungen und sonstigen Leistungsnachweisen, Sicherheitsbestimmungen zur Einhaltung der Sicherheit am Arbeitsplatz im Umgang mit Waffen, Munition, Transportmitteln, medizinische Bestimmungen zur Einhaltung der Gesunderhaltungspflicht, etc.

⁵⁴⁹ Vgl. Liedke, 1996

⁵⁵⁰ Siehe Kapitel 3 und 5.1, vgl. Kallioinen, 2002

handlungsbezogenes, fächerübergreifendes Wissen. Die Ausbildungsinhalte sind zusammenhängend und nicht isoliert voneinander zu betrachten. Alle Fächer, die die Ausbilder selbst ausbilden bzw. an denen sie in der Lehre beteiligt sind, bedingen sich gegenseitig und bauen aufeinander auf. Alles was die Ausbilder ‚vom Stoff‘ wissen und was sie in ihren Unterrichten, Ausbildungen und Trainings vermitteln ist unmittelbar oder mittelbar auf ihr eigenes Handeln als Lehrender und Gestalter von Lernumgebungen bzw. auf das Handeln der Teilnehmer im Lehrgang und/oder in der späteren Truppenpraxis bezogen. Es wird nicht nur theoretisch dargelegt und reproduziert sondern manifestiert sich bereits während des Lehrgangs zu konkreten Handlungen, welche den Teilnehmern zum einen das Können der Ausbilder demonstrieren und ihnen zum anderen die unmittelbare und mittelbare Handlungsrelevanz der Wissensinhalte verdeutlichen.

Die Ausbilder müssen dieses Fachwissen ständig aktualisieren bzw. abgelagertes Wissen reaktivieren, um ihren Aufgabenbereich im Feldwebellehrgang zu bewältigen:

„... gerade beim Feldwebellehrgang gab’s viele neue Themen, die man selber nicht mehr wusste (I: Mhm), die irgendwo vergraben waren (I: Mhm), eh, wo man auch selber nicht wusste, wo man auch selber noch nicht gekannt hat ... beim ersten Lehrgang war’s sehr schlimm, möchte ich mal sagen, weil wir uns fast schon täglich auf ein neues Thema vorbereiten mussten, wo man gesagt hat: ‚O.k., probieren wir’s heute im Unterricht aus‘, ... beim zweiten Lehrgang sind die Unterriehte dann schon wesentlich besser abgelaufen ... ich habe mich mal ... in Grundsatzunterriehte reingesetzt, dass ich das einfach mal hör (I: Mhm), ja, und dann teilweise bei der praktischen Ausbildung mit teilgenommen und jetzt habe ich mir mal das Ding angeschaut ... Es ist zwar irgendwo abgelagert, aber das ist griffbereit und nach einem bisschen Training wieder selber, man trainiert ja auch draußen mit den Lehrgangsteilnehmern (I: Klar, ja), trainiert man sich ja auch wieder, ... man wird immer sicherer.“ (HFw Werra, S.3Z29-34;S.4Z.1-25)

Dies zeigt, dass auch die Ausbilder an der USH vom lebenslangen Lernen⁵⁵¹ betroffen sind. Es genügt also nicht, an die Schule zu gehen und aufgrund der vorhandenen Wissensbasis und des vorhandenen Könnens auszubilden. Ausbilden an der USH bedeutet auch immer, seine Kompetenzen mit den vor Ort geltenden Handlungsbedingungen abzugleichen und wenn notwendig sich selbst weiterzubilden oder an Weiterbildungsveranstaltungen teilzunehmen. Bereits an dieser Stelle wird deutlich, dass sich eine Vorbereitung auf die Tätigkeit als Ausbilder an der USH nicht nur auf eine kurze Einweisung und auf die im Rahmen von Dienstpostenwechseln üblichen administrativen Formalitäten beschränken kann.⁵⁵²

Durch ihre Tätigkeit als Lehrende an der USH erwerben die Ausbilder ein ausgeprägtes **curriculares Wissen** über Ausbildungseinrichtungen, Unterrichtsmedien, Inhalte und Prüfungen. Was die Hörsaalleiter in ihren Unterrichten vermitteln, ist nicht einfach nur

⁵⁵¹ Vgl. Gerlach, 2000

⁵⁵² Siehe hierzu detailliert Kapitel 7

Taktik. Was die Hörsaalfeldwebel in einer Waffen- und Geräteausbildung vermitteln ist nicht einfach nur technisches Wissen. Die Ausbilder konzipieren den Inhalt und die Form ihrer Unterrichte vor dem Hintergrund des Gesamtcurriculums des Feldwebellehrganges. Die jeweiligen Ausbildungsgebiete und Fächer „haben ein ‚Eigenleben‘ mit einer eigenen Logik.“⁵⁵³ Sie erklären sich sowohl aus den fachlichen Belangen des Gefechtsdienstes, der Taktik, des Schießens als auch aus der curricularen Praxis des Feldwebellehrganges, die ja unter anderem die Bewältigung von Leistungsnachweisen zum Ziel hat.

„ ... man spricht von der Taktik ja auch wirklich erst von der Bataillonsebene aufwärts und, ehm, das ist nun auch schon eine Kunst, das zu vermitteln und deutlich und klar rüberkommen zu lassen, weil sie die Dinge ja in der Führungsklausur im Rahmen eines Multiple Choice Tests wiedergeben müssen (I: Mhm), dort aber, sie müssen Dinge auswendig lernen, da kommt man nicht drum herum.“ (Hptm Emden, S.3Z.18-22)

Die Ausbilder zeigen ihr curriculares Wissen vor allem dadurch, dass sie den Teilnehmern immer wieder die Relevanz der zu lernenden Inhalte mitteilen. Sie informieren sie darüber, inwiefern sie den Unterricht oder die Ausbildung im Lehrgang brauchen. Weiterhin geben sie deutliche Hinweise auf prüfungsrelevante Abschnitte.⁵⁵⁴

Der Hörsaalleiter erläutert in der Sandkastenausbildung den Ablauf des Gefechtsdienstes. Er informiert die Teilnehmer darüber, wie die am Sandkasten erarbeiteten Bilder in der Praxis umgesetzt werden. „Wie stellen wir Ihnen das hier auf dem Lehrgang dar, wie setzen wir das hier um?“ Anschließend weist er darauf hin, welche der erarbeiteten Phasen in der Prüfung drankommen könnten. (BP 0804)

Die Ausbilder verdeutlichen den Teilnehmern auch die ‚Übungskünstlichkeiten‘ während des Lehrganges. Sie weisen sie darauf hin, dass der Ablauf des Schießens bzw. des Gefechtsdienstes während des Lernprozesses in Situationen stattfindet, die künstlich geschaffen sind und die in der beruflichen Praxis der Teilnehmer so nicht vorzufinden sind.

„Der Entschluss wird ja normalerweise nie ‚öffentlich‘ formuliert. Das machen wir ja hier nur auf dem Lehrgang. Normalerweise macht man den ja für sich, im Stillen und gibt dann seine Befehle. Wir machen das nur zum Üben.“ (BP 1704)

Das curriculare Wissen ist ein Wissen, über das der neue Ausbilder nicht verfügt. Dieses Wissen wird in der Vorbereitung auf den Lehrgang durch Hospitation, durch die AdA sowie die individuelle Vorbereitung des Ausbilders vermittelt bzw. selbst erarbeitet. Weiterhin erhält der Ausbilder das curriculare Wissen vor allem dadurch, dass er selbst in der Verantwortung als Hörsaalleiter und Hörsaalfeldwebel steht und ausbildet bzw. Ausbildung sicherstellt.

Die Ausbilder versuchen immer wieder, die Teilnehmer auf die Bedeutung der einzelnen Unterrichte für den Lehrgang sowie für ihre berufliche Praxis hinzuweisen. Dieses **Wissen**

⁵⁵³ Bromme, 1992, S.96

⁵⁵⁴ Siehe 3.1.5

über die Bedeutung des Fachs bzw. des Lehrgangs bezieht sich sehr auf das Erfahrungswissen der Ausbilder: Sie sind der Meinung, dass die durch sie zu vermittelnden Inhalte für die Teilnehmer zur Bewältigung des Lehrganges und zur Bewältigung ihres späteren Aufgabenbereiches von Relevanz sind.

„ ... es sind sicherlich 25 ganz verschiedene Menschen mit unterschiedlichen Interessen, Schwerpunkten, eh, die man sicherlich trotzdem versuchen muss irgendwie dafür zu interessieren, was eben der Lehrgangsinhalt ist und ihnen auch die Bedeutung klar zu machen, warum es für sie persönlich eben auch wichtig ist ... und ich denke, das sieht man ja auch aus den jüngsten Erfahrungen aus dem Golfkrieg, die da in Gefangenschaft gekommen sind, ... dass man ihnen auch vielleicht deutlich machen kann, dass es eben nicht irgendwelcher Quatsch ist, der für sie eben nie wieder interessant sein wird (I: ja), sondern was sie eben möglicherweise schneller betreffen kann als ihnen lieb ist“ (Hptm Lübeck, S.4Z.11-22)

Die Ausbilder sehen aufgrund ihrer Erfahrung als Praktiker in der Truppe immer auch den Gesamtzusammenhang zwischen Lehrgang und Truppenpraxis.⁵⁵⁵ Sie lassen dieses Wissen in die Lehrgangsgestaltung mit einfließen, um die Teilnehmer auf die Realität ihres zukünftigen Aufgabenbereiches vorzubereiten.

„Also für mich ist immer wichtig, gerade im Gefechtsdienst so wenig wie möglich. Nur das nötigste weil nur das auch in der Truppe funktioniert. An der Schule habe ich manchmal Sachen, die ich in der Truppe nicht habe und von daher möchte ich die auch gar nicht nutzen. Das Einfache siegt ... In der Truppe hat man auch nicht diese Vorbereitungszeit und das kommt dann bei den Lehrgangsteilnehmern an. Die sehen, wir haben nicht viel mit gehabt, es hat alles funktioniert, was wir machen wollten, der hat das so und so organisiert, das bringt denen mehr, als wenn ich denen jetzt hier tausend Sachen aufbaue ...“ (HFw Isar, S.7Z.27-34, S.8Z.1-3)

Jeder Ausbilder hat seine persönliche ‚Philosophie‘ über den Feldwebellehrgang und über die einzelnen Unterrichtsfächer und Ausbildungsgebiete. Diese ‚Philosophie‘ meint „die Auffassungen darüber, wofür der Fachinhalt nützlich ist und in welcher Beziehung“⁵⁵⁶ er zum Berufsbild des Feldwebels steht. „Die Philosophie des (Unterrichtsfaches) ist auch impliziter Unterrichtsinhalt.“⁵⁵⁷ Die Teilnehmer lernen auch, wie die Ausbilder zu den Unterrichtsinhalten stehen, wie sie sie bewerten und welche Bedeutung sie ihnen für die Bewältigung verschiedener Situationen und Aufgaben zuschreiben. „Es geht nicht nur um die subjektive Bevorzugung dieses oder jenes Ausschnittes aus dem Curriculum“⁵⁵⁸, sondern um die Vermittlung der durch die eigene berufliche Sozialisation erfahrenen Relevanz der verschiedenen Ausbildungsgebiete zur Bewältigung der Anforderungen, die nach Meinung der Ausbilder auf die zukünftigen Feldwebel im Lehrgang und in der beruflichen Praxis zukommen.⁵⁵⁹

⁵⁵⁵ Siehe 5.1.2

⁵⁵⁶ Bromme, 1992, S.97

⁵⁵⁷ Ebd.

⁵⁵⁸ Ebd.

⁵⁵⁹ Vgl. Kallioinen, 2002

„Pädagogisches Wissen bezeichnet jene nach Themen und Fokus von anderem Wissen unterscheidbaren, symbolisch repräsentierbaren Sinnstrukturen, die Erziehungs- und Bildungsverhältnisse jeder Art implizit oder explizit organisieren, dabei eine zeitliche, sachliche und soziale Schematisierung der Praxis erzeugen, die als ‚pädagogisch‘ selbst bezeichnet wird und so auch durch Beobachter beschreibbar ist ...“⁵⁶⁰ Dieses **pädagogische Wissen** der Ausbilder zeigt sich zunächst in ihrem *allgemeinen pädagogischen Wissen*. „Damit ist der Bereich gemeint, der relativ unabhängig von den Fächern gültig ist.“⁵⁶¹ Hierzu zählen die subjektiven Theorien der Ausbilder bezüglich ihrer Vorstellung von Unterricht, Ausbildung und Training, ihr subjektives Wissen über den Umgang mit Teilnehmern oder ihr Wissen bezüglich der Gestaltung ihrer Aufgaben- und Kompetenzfelder. Es ist ein Wissen, das sich durch Erfahrung und Routine als Lehrender gebildet hat und größtenteils implizit vorhanden ist.

„ ... immer schwer zu sagen, man kann immer schlecht beurteilen, warum man das dann in dem Bereich macht, weil man es halt auch lange macht und macht es einfach so, ... Das ist immer schwierig in Worte zu fassen (I: Man weiß, dass es funktioniert aber wie ...), wie, weiß man auch, man kennt ja die methodischen Ansätze vom Leichten zum Schweren, eh, einfach, es ist jede Gruppe unterschiedlich (I: Ja), man muss sich immer wieder als Ausbilder auf die Gruppe einstellen, nicht die Gruppe sich auf den Ausbilder, sondern der Ausbilder auf die Gruppe, und das ist halt das Schwierige, sag ich immer, als Ausbilder ... das sind dann einfach Erfahrungswerte, das kann man auch ja schlecht vermitteln, weil (I: Mhm), ja, wenn man mich fragen würde, an welchem Gesicht erkennt man jetzt, dass er es verstanden hat, das ist schwer zu beschreiben. Man erkennt es (I: Ja), weil man schon zig Leute ausgebildet hat und das ist genau so, die Soldaten fragen oft in den Unterrichten: ‚Ich hab’s so oft gewusst, aber genau in den Momenten, wo ich’s nicht wusste, haben Sie mich drangenommen‘.“ (HFw Isar, S.5Z.22-34S.6Z.1-7)

Zusätzlich verfügen die Ausbilder über *fachspezifisch-pädagogisches Wissen*. „Dieser Bereich hat einen besonderen Charakter. Es ist integriertes Wissen, in dem psychologisch-pädagogische Kenntnisse sowie eigene Erfahrungen des Lehrers“⁵⁶² auf das zu vermittelnde Fachwissen bezogen werden.

„ ... wenn jetzt hier zum Beispiel dann drinsteht ‚Beherrschen‘, sie müssen das nach dem Unterricht beherrschen, dann muss ich ja davon ausgehen, dass sie das schon einigermaßen wissen. Ja, dann reicht ja uns normal keine Ausbildungsstunde, sondern wenn sie es wirklich nicht wissen, sondern vielleicht nur davon gehört haben, dann muss ich da mit zwei Stunden ansetzen vom Zeitablauf her. Ja, dann kann es schon mal sein, dass, wenn es ein Hörsaal ist, der es nicht so leicht kapiert, sagen wir mal eine Stunde länger macht, das kann jederzeit sein. Eine Stunde, wie bei der Buchführung, beim Schießen, ja, Schießkladden schreiben und solche Sachen, das wirklich schwierig ist und zwei Stunden angesetzt sind, dass man mit den zwei Stunden nicht fertig wird, weil so viel Fragen auftreten und so weiter. Nicht, weil man schlecht ausbildet da im U-Raum drin, aber

⁵⁶⁰ Oelkers/Tenorth, 1991, S.29. Vgl. Therhart, 1991

⁵⁶¹ Bromme, 1992, S.97

⁵⁶² Ebd.

weil wirklich das vom Umfang her ein umfangreiches Thema ist, da muss man alles auf's genaueste drauf eingehen, weil, wenn man dann, wenn die Chefs dann später die Schießkladde sehen, wo fünf, sechs Streichungen drin sind, kriegen se natürlich eine am Deckel, weil der Leitende dann auch Schuld ist. Und es kann sein, dass man dafür dann länger braucht, weil die Fragen da stellen ohne Ende.“ (HFw Elbe, S.5Z.28-34, S.6Z.1-8)

In diesem fachspezifisch-pädagogischen Wissen zeigt sich eine weitere Besonderheit des Ausbilderwissens: es „ist nicht einfach nur eine Addition verschiedener Bereiche. Vielmehr entsteht im Laufe der praktischen Ausbildung und der beruflichen Erfahrung eine Integration, und sie werden auf die praktischen Erfahrungen bezogen.“⁵⁶³ Die Erfahrungen aus der Truppe sowie die Erfahrungen als Ausbilder an der USH werden zu einem fachspezifischen-pädagogischen Wissen über das Unterrichten in bestimmten Fächern des Feldwebellehrganges verbunden.

Das **Können der Ausbilder** zeigt sich vor allem dadurch, dass sie es schaffen, ihr Wissen in Handeln, Verhalten und praktisches Tun⁵⁶⁴ umzusetzen. Den erfahrenen Ausbilder zeichnet insbesondere aus, dass er nicht nur theoretisch etwas erklären kann, sondern dass er als Experte für militärische Aus- und Weiterbildung alle Tätigkeiten und Abläufe beherrscht und sie vormachen kann. Die Expertise der Ausbilder zeigt sich auch daran, dass diese sich ihrer Vorbildrolle bewusst sind und dass sie in allen Aufgaben- und Kompetenzbereichen versuchen, gute Vorbilder und Experten zu sein.⁵⁶⁵ Dies drückt sich unter anderem dadurch aus, dass sie ihr vielseitiges Können als Experte für militärische Ausbildung immer wieder in Unterrichtssituationen unter Beweis stellen. Sie tun dies, indem sie bestimmte Wissensinhalte darbieten oder Problemlösetechnologien und psychomotorische Abläufe vormachen und erklären. Sie tun es aber auch dadurch, dass sie immer wieder gelungene Unterrichte durchführen und vielfältige Ausbildungsverfahren anwenden. So zeigen sie den Teilnehmern, dass sie selbst ausbilden können, dass sie die Grundsätze der Ausbildungslehre nicht nur theoretisch wissen sondern praktisch anwenden können. Sie stellen dadurch den Teilnehmern immer wieder positive Modelle zur Verfügung, an denen diese die Theorie der Ausbildungslehre in der Praxis sehen und erleben. Sie thematisieren aber auch ihre berufliche Erfahrung, ihre Einstellung zum Soldatenberuf und ihr reichhaltiges Erfahrungswissen und bieten somit auch hinsichtlich der beruflichen Sozialisation der Teilnehmer ein Modell, an dem diese sich orientieren können, um sich in die soldatische Gemeinschaft und Kultur zu

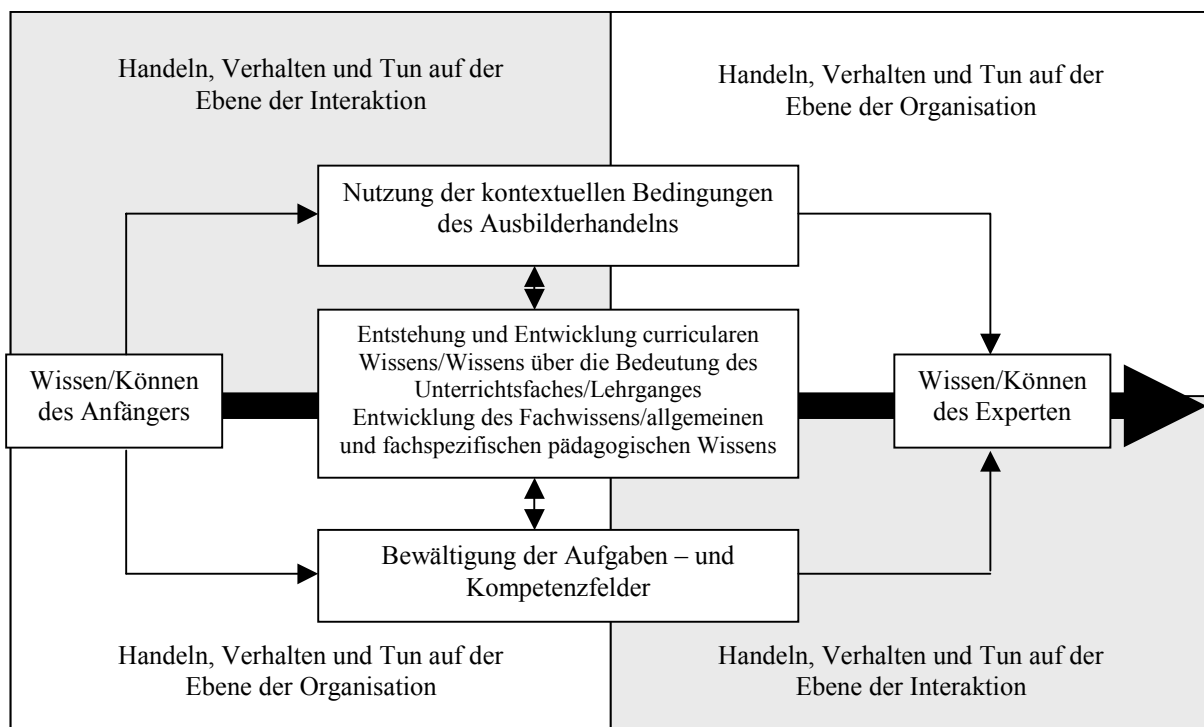
⁵⁶³ Ebd. S.100

⁵⁶⁴ Diese Begriffe sollen verdeutlichen, dass Lehrende nicht nur Handeln, also bewusst, zielgerichtet und planmäßig agieren sondern dass eine Vielzahl ihrer Tätigkeiten aus routinisierten Verhaltensweisen besteht. (Vgl. Wahl, 1979, 1991)

⁵⁶⁵ Siehe vor allem 3.2

integrieren. Gegenüber einem ‚Anfänger‘⁵⁶⁶ an der USH haben die erfahrenen Ausbilder den entscheidenden Vorteil, dass sie auf **Routinen** und **Erfahrungen**⁵⁶⁷ zurückgreifen können, **die**, aufbauend auf Erfahrungen aus der Truppe bzw. anderen Lehreinrichtungen des Heeres, **nur in der Ausbildungspraxis an der USH erworben werden können**. Hier sind vor allem das curriculare Wissen und das Wissen über die Bedeutung des Faches bzw. des Lehrganges als Mittler und ‚Katalysator‘ zwischen den anderen Wissensarten zu nennen. An diesen Wissensformen zeigt sich die Besonderheit der Expertise erfahrener Ausbilder. Sie ermöglichen ihnen, die Teilnehmer unter Ausnutzung der kontextuellen Bedingungen zielgerichtet auf Prüfungen vorzubereiten sowie effiziente und effektive Lernumgebungen zu gestalten. Gleichzeitig ermöglichen sie ihnen, die Teilnehmer mit der soldatischen Kultur und dem sozial geteilten Normen- und Wertesystem einer Expertengemeinschaft zu konfrontieren. Das curriculare Wissen sowie das Wissen über die Bedeutung des Faches bzw. des Lehrganges beeinflussen in hohem Maße die Entwicklung der weiteren Wissensformen und sie werden rückwirkend wiederum durch diese beeinflusst.

Entwicklung des Wissens und Könnens der Ausbilder



Die kontextuellen Bedingungen des Ausbilderhandelns sowie die Aufgaben- und Kompetenzfelder der Lehrenden unterscheiden sich an der USH vor dem Hintergrund des

⁵⁶⁶ Anfänger meint hier den ‚neuen‘ Ausbilder an der USH. Dieser definiert sich in erster Linie noch als Fachmann und Spezialist seiner Truppengattung oder seines Fachbereiches, in der er bisher Erfahrung als Führungskraft und/oder Ausbilder in der Truppe oder an anderen Lehreinrichtungen des Heeres gesammelt hat.

⁵⁶⁷ Vgl. Bromme, 1992

durchzuführenden Feldwebellehrganges wesentlich von den Handlungsbedingungen in der Truppe oder an anderen Schulen des Heeres. Der Anfänger wird versuchen, die Situation mit seinen bisherigen subjektiven Theorien zu deuten und seine Aufgaben mit seinen bisher erworbenen Kompetenzen zu bewältigen. Die AdA, die Hospitation, die Einarbeitung sowie die Erfahrung als Ausbilder in der Lehr-Lern-Umgebung seiner Ausbildungsgruppe, seines Hörsaals, seiner Inspektion und Lehrgruppe wird ihm zeigen, wie er sich und sein (Unterrichts)handeln an die herrschenden Bedingungen anpassen muss, um zufrieden stellende Handlungsbedingungen für alle Beteiligten sicherzustellen und positive Ergebnisse zu erzielen.

Das Wissen und Können der erfahrenen Ausbilder als Experten für militärische Aus- und Weiterbildung an der USH ist ein erweitertes und ein spezifiziertes Wissen und Können. Es baut auf den bisherigen beruflichen und pädagogischen Erfahrungen der Lehrenden auf, ist allerdings quantitativ und qualitativ differenzierter und vielschichtiger. Es umfasst neben fachlichen Inhalten vor allem das Wissen über die kontextuellen Bedingungen von Unterricht an der USH sowie die Fähigkeit zu einem zielgerichteten Handeln in den wesentlichen Aufgaben- und Kompetenzfeldern. Weiterhin vermischt es die beruflichen Erfahrungen der Ausbilder mit den Inhalten des Lehrganges, woraus eine Art ‚Philosophie‘ über das zu unterrichtende Fach und/oder über den Feldwebellehrgang im Allgemeinen entsteht. Damit bringt der Lehrende seine Einstellung zum Fach/zum Lehrgang zum Ausdruck, was er direkt und/oder indirekt auch den Teilnehmern vermittelt. Das bisherige pädagogische Wissen und Können der Ausbilder wird durch die Tätigkeit als Ausbilder an der USH erweitert, differenziert und spezifiziert. Vor allem der tägliche Einsatz als Unterrichtender vor einem kritischen Publikum sowie die Verantwortung für das Zustandekommen erfolgreicher Lehr-Lern-Prozesse durch Planung, Führung und Evaluation fördert die Entstehung und Entwicklung zusätzlicher Handlungskompetenzen. Dies führt dazu, dass sich Ausbilder Handlungsroutrinen aneignen, um als Planer und Gestalter der Lehre dauerhaft handlungsfähig und erfolgreich zu bleiben. Damit dieser Prozess der Anpassung stattfinden kann, muss der Ausbilder genügend Zeit haben, um sich und sein Wissen und Können den Handlungsbedingungen an der USH anzupassen.

6.2.2 Die Ausbilder als Experten für militärische Führungskräfteausbildung

Ich möchte in diesem Zusammenhang auf die **Professionalität** bzw. die **Professionalisierung** der Ausbilder eingehen. „Eine Profession ist ein soziales Aggregat, und Professionalisierung

stellt einen sozialen Prozess dar, dessen Ausgang unbestimmt ist.⁵⁶⁸ Professionalisierung meint den Prozess der Verberuflichung auf der institutionell-organisatorischen sowie auf der individuellen Ebene⁵⁶⁹, also zum einen die rechtliche und politische Anerkennung und zum anderen den „Erwerb und Aufbau handlungsrelevanter Kompetenzen des Einzelnen“⁵⁷⁰, womit Fragen der „Kompetenzaneignung, Qualifizierungsverfahren und Ausbildungsgängen“⁵⁷¹ angesprochen werden. Ziel dieser Maßnahmen ist die Kompetenzsteigerung zur besseren Bewältigung von beruflichen Handlungsabläufen. „La notion de professionnalisation pouvant être définie comme une intention de transformation continue de compétences, en rapport avec une transformation continue d’activités, ce qui ramène au développement d’une économie de services.“⁵⁷²

Die Tätigkeit der Ausbilder lässt sich mit den ‚klassischen‘ Professionen, die ja als ‚gehobene Berufe‘ gelten, nicht vergleichen.⁵⁷³ Die Aufgaben der Ausbilder sind meiner Meinung nach nicht als Beruf, sondern als Teil eines Berufes zu sehen. Ausbilder sind immer nur Lehrende auf Zeit. Kein Hörsaalleiter oder Hörsaalfeldwebel wird **nur** als Ausbilder bei den Streitkräften eingestellt und **nur** zum Ausbilder ausgebildet. Er hat immer seine spezifische Laufbahn mit den dazugehörigen Kompetenzen und Qualifikationen, zu denen unter anderem die Ausbilderqualifikation gehört.⁵⁷⁴ In erster Linie jedoch sind die Ausbilder militärische Fachleute und Führungskräfte ihrer jeweiligen Truppengattung. Weiterhin erfüllen die Ausbilder wesentliche Funktionen **nicht**, die den Status ‚des Professionellen‘ bedingen: Die gemeinsame, zumeist akademische Grundqualifikation zur Ausübung des Berufes⁵⁷⁵, eine weitestgehende Autonomie gegenüber Klienten und Institutionen, sowie der Existenz spezieller Berufsverbände, welche auch Einfluss und Kontrolle auf den Berufszugang, die Gestaltung der Ausbildungsgänge sowie die Einhaltung der fachlichen und

⁵⁶⁸ Nittel, 2000

⁵⁶⁹ Vgl. Hartz/Meisel 2004

⁵⁷⁰ Ebd. S.116

⁵⁷¹ Ebd. S.116

⁵⁷² Barbier, 2003

⁵⁷³ Vgl. Dewe, 1998

⁵⁷⁴ Siehe 2.1.4.1 und 2.1.4.2

⁵⁷⁵ Die akademische Ausbildung ist zwar bei fast allen Hörsaalleitern gegeben, bildet aber keine notwendige Qualifikation zur Ausübung der Ausbildertätigkeit. Dies ist unter anderem dadurch zu erkennen, dass lediglich drei der beteiligten Hörsaalleiter Pädagogen waren. Das Studium der Pädagogik bildet also offensichtlich in den Augen der Personalverantwortlichen der Organisation keine besondere Qualifikation zur Ausübung der Ausbildertätigkeit. Offensichtlich zeigen aber auch Offiziere mit Pädagogikstudium generell kein gesteigertes Interesse, sich aufgrund ihrer akademischen Qualifikation um eine Stelle an der USH zu bewerben. Allerdings gaben die an der Untersuchung beteiligten Offiziere mit Pädagogikstudium an, dass sie neben anderen Gründen vor allem die Aufgabe gereizt hat, mit Menschen zusammenzuarbeiten und in der Lehre und Ausbildung an einer Bildungseinrichtung tätig zu sein. Diese Gründe wurden aber auch von Hörsaalleitern mit anderen Studiengängen sowie von den Hörsaalfeldwebeln genannt.

ethischen Standards ausüben.⁵⁷⁶ Daher erscheint mir die Bezeichnung **Tätigkeit** als angemessener, ohne sie jedoch gegenüber der Bezeichnung Beruf bzw. Profession abwerten zu wollen. Professionalisierungstendenzen zeigt die Tätigkeit der Ausbilder durch ihre Kompetenzen im Zusammenhang mit pädagogischem Handeln in face-to-face - Situationen. Dieses „Wissen ist nicht im Kopf des einzelnen Handelnden zu vermuten, sondern es ist eingeschrieben in den organisatorischen Kontext, in dem gehandelt wird. Es wird tradiert in den approbierten Lösungen, die in einer langwierigen, kollektiven Praxis zu Mustern entwickelt und als Routinen angeeignet wurde. In ihnen ist das Wissen über die tatsächlichen Handlungsmöglichkeiten aufgehoben. Es ist kein handlungsleitendes Wissen, das vor einer möglichen Entscheidung oder im Moment einer Entscheidung bereit stünde, sondern es ist ein ‚Können‘, ein implizites Wissen, das allenfalls nachträglich expliziert werden kann.“⁵⁷⁷ Die erfahrenen Ausbilder können etwas, was Anfänger noch nicht können. „‚Könnerschaft‘ liegt dann vor, wenn der für die Professionalität konstitutive Unterschied zwischen Wissen und Können von dem Professionellen im Handeln situationsangemessen bewältigt wird. Professionalität bestimmt sich somit gerade nicht in der Auflistung von Wissensbeständen. Sie ist vielmehr an eine situationsangemessene Transformation von Wissen und Können gebunden. Sie erfordert deshalb ein hohes Maß an ‚situativer Kompetenz‘ und ist aufgrund des hohen Situationsbezuges vorab nicht im Detail bestimmbar. Der Begriff Professionalität bezieht sich im erwachsenenpädagogischen Kontext wesentlich auf das professionelle Handeln auf der interaktiven Ebene des Lehr-Lern-Prozesses.“⁵⁷⁸

Es konnte allerdings auch gezeigt werden, dass sich professionelles Handeln der Ausbilder an der USH eben **nicht nur** vornehmlich über den Lehr-Lern-Prozess bestimmen lässt, sondern dass gerade von den Hörsalleitern und Hörsaalfeldwebern „Professionelles Handeln ... auf einer zusätzlichen Handlungsebene gefordert (ist) - und zwar auf der Organisationsebene.“⁵⁷⁹ Der Ausbilder nimmt „an der Organisation der Praxis teil: durch Retentionen, d.h. die Über(lieferung) bewährter Praxen und Methoden und durch Reflexion, d.h. das Überdenken problematisch gewordener Lösungsstrategien.“⁵⁸⁰ Dadurch besteht für den Ausbilder „die Möglichkeit, einen Routinisierungs- und Reflexionsgewinn zu erzielen, der ihm ein höheres Maß an Entlastung, Distanz und Prozesskontrolle erlaubt.“⁵⁸¹ Die Ausbilder zeigen ihr professionelles Handeln und ihre professionelle Einstellung vor allem durch ihr Engagement

⁵⁷⁶ Vgl. Gildemeister, 1996

⁵⁷⁷ Dewe, 1998, S.79; vgl. auch Fleck, 1980

⁵⁷⁸ Hartz/Meisel, 2004, S.177

⁵⁷⁹ Ebd.

⁵⁸⁰ Ebd.

⁵⁸¹ Ebd.

hinsichtlich der Evaluation und Entwicklung der Lehre sowie der Weitergabe spezifischen Wissens im Zusammenhang mit dem Feldwebellehrgang, auch in den Bereichen der Weiterbildung, Ausbildung (AdA) und Hospitation. Ich möchte die Tätigkeit des Ausbilders an der USH wie folgt definieren:

Ausbilder der USH sind semiprofessionelle⁵⁸² Experten für lernzielorientierte militärische Führungskräfteausbildung, die sich bei der Vermittlung berufsbezogenen Wissens und Könnens sowohl an den Strukturmomenten pädagogischen Handelns als auch an den zu bewältigenden Aufgaben- und Kompetenzfeldern orientieren. Ihr Handeln, Verhalten und Tun bezieht sich vornehmlich auf die Gestaltung und Bewältigung konkreter pädagogischer Situationen und Felder, wird allerdings auch in hohem Maße von den institutionellen und organisatorischen Bedingungen der Bildungseinrichtung beeinflusst. Ausbilder verfügen über Kompetenzen, die ihnen sowohl das Handeln auf Ebene der Organisation als auch auf der Ebene der Interaktion ermöglichen.

Durch die Analyse konnte gezeigt werden, dass die Ausbilder mehrere Expertentypen in ihrer Person integrieren müssen, um ihr Aufgabenfeld erfolgreich zu bewältigen.

Die starke Orientierung an Vorschriften, Gesetzen und Weisungen sowie die Orientierung an der Weitergabe handlungsrelevanten Erfahrungswissens verweisen darauf, dass die Ausbilder **Fachexperten** sind. Fachexperte ist hier deutlich vom Begriff des Spezialisten zu unterscheiden. Zwar definieren sich die Ausbilder in hohem Maße über ihren bisherigen militärischen Werdegang sowie über ihre Truppengattung, an die wiederum spezielle fachliche Fähigkeiten, Kenntnisse sowie eine bestimmte berufliche Sozialisation geknüpft sind. Dieses Selbstverständnis wurde auch von den Ausbildern in den Interviews und teilweise auch in den Unterrichteten artikuliert und thematisiert, bildete allerdings keinen Schwerpunkt in der Selbstwahrnehmung der Ausbilder und hatte auch keinen handlungsleitenden Status hinsichtlich ihrer pädagogischen Entscheidungen sowie der Unterrichts- und Lehrgangsgestaltung. Durch die Analyse konnte vielmehr festgestellt werden, dass sich das Selbstverständnis als Fachexperte in erster Linie am Wissen und Können der Ausbilder hinsichtlich der im Feldwebellehrgang geforderten allgemeinmilitärischen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten orientiert. Insofern begründet sich das Selbstverständnis der Ausbilder als Fachexperten dadurch, dass sie die Inhalte des Lehrgangs beherrschen, dass sie die Relevanz der Inhalte in ihrer beruflichen Praxis erfahren haben und dass sie darüber hinaus die Kompetenz besitzen, dies an Dritte

⁵⁸² Vgl. Geißler, 1998

weiterzugeben. Der Ausbilder als Fachexperte ist ein ‚spezialisierte Generalist‘, „der über ein spezifisches Sachwissen oder Handlungswissen verfügt und seine primäre Aufgabe darin sieht, dieses Wissen weiterzugeben.“⁵⁸³

Durch die Darstellung des Lehr-Lern-Prozesses konnte gezeigt werden, dass die Ausbilder über ein umfangreiches Wissen hinsichtlich zu verwendender Verfahren und Mittel verfügen und dass sie als Lernhelfer versuchen, „den Lernprozess der Adressaten zu initiieren und zu begleiten.“⁵⁸⁴ Sie sind sich der Wirkung bestimmter Ausbildungsverfahren im Zusammenhang mit den weiteren Strukturmomenten pädagogischen Handelns bewusst und sie versuchen ständig, ihr Ausbilderhandeln und ihre Unterrichtsarrangements hinsichtlich eingesetzter Methoden und Mittel zu verbessern. Hinzu kommt, dass sie neben den Unterrichtsmethoden über eine Vielzahl von Arbeitsmethoden und Handlungswissen hinsichtlich der Lehrgangsplanung und -durchführung verfügen, die sie sowohl im Bereich der Gestaltung von Lernumgebungen als auch bei der Personalführung und -entwicklung sowie bei der Evaluation der Lehre einsetzen.⁵⁸⁵ Die Ausbilder sind **Methodenexperten** für militärische Führungskräfteausbildung. Sie besitzen bei der Auswahl und Anwendung bestimmter, für den Bereich der militärischen Führungskräfteausbildung typischer Methoden eine große Routine und Handlungssicherheit. Dieses Handlungswissen geben sie im Laufe des Lehrgangsgeschehens sowie in gezielten Lernveranstaltungen an die Teilnehmer weiter.

Die Ausbilder definieren sich und ihre Rolle zum Großteil über ihre Aufgabe, einen reibungslosen Lehrgangsablauf sowie gute Ausbildung sicherzustellen. Sie sind **Experten für Planung, Führung und Organisation**. Neben der eigentlichen Lehrtätigkeit sind die Ausbilder vor allem durch die Kompetenzfelder ‚Lernumgebungen gestalten‘ sowie ‚Personalführung und -entwicklung‘ gefordert. Die potentiellen Möglichkeiten pädagogischen Handelns an der USH werden erst durch die Ausbilder in Zusammenarbeit mit den jeweiligen Organisationseinheiten aktiviert und in Lehr-Lern-Prozesse transformiert. Dies bedingt die Führung der Teilnehmer sowie weiteren Personals, die Strukturierung und Organisation des Lehrganges sowie die Beschaffung und Nutzung von Ausbildungseinrichtungen und -mitteln. Hier nutzen die Ausbilder vor allem ihr persönliches Wissen. Sie wenden ihre Schlüsselqualifikationen und Führungskompetenzen, die sie sich im Laufe ihrer beruflichen Sozialisation in der Truppe und an der USH erworben haben an und vermitteln diese indirekt während des Lehrgangsverlaufes und direkt in Form von konkreten Unterrichten, Ausbildungen und Trainings.

⁵⁸³ Hof, 2001, S.89

⁵⁸⁴ Ebd.

⁵⁸⁵ Siehe Kapitel 4

Die Ausbilder stehen im Zentrum des Lehrgangsgeschehens und sind **Experten für Problemlösungen und Ansprechpartner**. In ihrem Aufgabenbereich laufen die Interessen aller Beteiligten zusammen. Aufgrund ihrer Diensterfahrung und Dienststellung sind sie sowohl für die Teilnehmer aber auch für ihre Vorgesetzten, Kollegen und Mitarbeiter wichtige Ansprechpartner. Sie lösen dienstliche und private Probleme der Teilnehmer sowie organisatorische und administrative Probleme im Zusammenhang mit dem Lehrgangsablauf. Die Ausbilder stellen sich dieser Verantwortung und versuchen, auftretende Probleme zunächst mit eigenen Mitteln zu lösen. Dabei nutzen sie ihr fachliches, vor allem aber ihr soziales Wissen. Sie verfügen zusätzlich über ein großes Verweisungswissen bezüglich weiterer Beratung, Information und Unterstützung. Dieses für die Kultur der soldatischen Gemeinschaft konstitutive, aus zahlreichen berufstypischen Normen und Werten bestehende soziale Wissen geben sie durch die Interaktion mit den Teilnehmern während des gesamten Lehrgangsverlaufes an diese weiter.

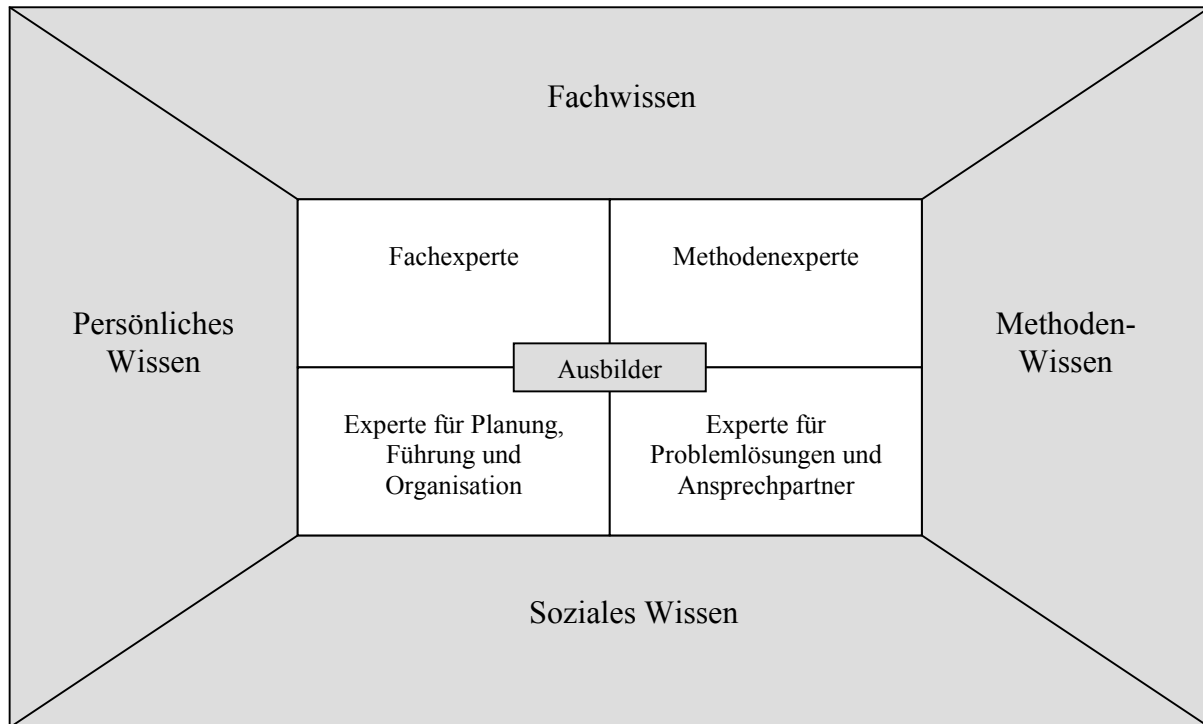
Die Besonderheit des Ausbilderhandelns besteht darin, immer wieder die Mitte zu suchen und mehrere Wissens- und Handlungsbereiche miteinander in Beziehung zu setzen:

Hinsichtlich der Gestaltung des Lehr-Lern-Prozesses suchen die Ausbilder die Mitte zwischen der Fachschulung und der Persönlichkeitsbildung, indem sie sowohl die Vermittlung von Fach- und Methodenwissen als auch die Weitergabe sozialen und persönlichen Wissens durch eine Kombination aus instruktiven und konstruktiven Lehr-Lern-Verfahren sicherstellen.

Hinsichtlich ihrer Aufgaben- und Kompetenzbereiche verbinden sie Unterrichten, Ausbilden und Trainieren, Lernumgebungen gestalten, Qualitätssicherung und -entwicklung sowie Personalführung und -entwicklung zu einem Aufgabenfeld, zu dessen Bewältigung das Denken und Handeln sowohl auf interaktiver als auch organisatorischer Ebene notwendig ist.

Hinsichtlich ihres Selbstverständnisses sehen sie sich als Vorgesetzter, Ausbilder, Prüfer und Beurteiler, der die Teilnehmer vor allem für den Lehrgang und auf das Bestehen der Prüfungen hin unterrichtet, ausbildet und trainiert. Gleichzeitig sehen sie sich als Kamerad, Berater, Partner und Lernhelfer, der die Teilnehmer auf die Bewältigung der beruflichen Praxis vorbereitet.

Dies führt dazu, dass das professionelle Denken und Handeln der Ausbilder dadurch gekennzeichnet ist, dass diese zur Bewältigung der an sie gestellten Aufgaben in der Lage sein müssen, die vier beschriebenen Expertentypen in ihrer Person zu vereinen, um im täglichen Handeln auf die unterschiedlichen Wissens- und Kompetenzbereiche zurückgreifen zu können, welche durch diese repräsentiert werden.



7. Vorschläge zur Professionalisierung, Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung

7.1 Professionalisierung als ein Prozess zwischen vier Feldern

Sorel (2005) sieht in der Professionalisierung einen Prozess, der sich zwischen den vier Resonanzpunkten der **Arbeit**, des **Individuums**, der **Ausbildung** sowie den **Gremien** und **Einrichtungen** zur **Formalisierung des Wissens** abspielt. Diese vier Pole kreisen um den Erwerb und die Verbesserung von **Kompetenzen** und die **Handlungsfelder und -situationen**, aus denen diese abgeleitet werden und in denen sie ihre Anwendung finden sollen. Nach ihr handelt es sich dabei um einen multidimensionalen, dynamischen und interaktiven Prozess, welcher zur Steigerung von Professionalität das Zusammenwirken, die Gleichzeitigkeit und Untrennbarkeit der Fakten aus den verschiedenen Bereichen voraussetzt:

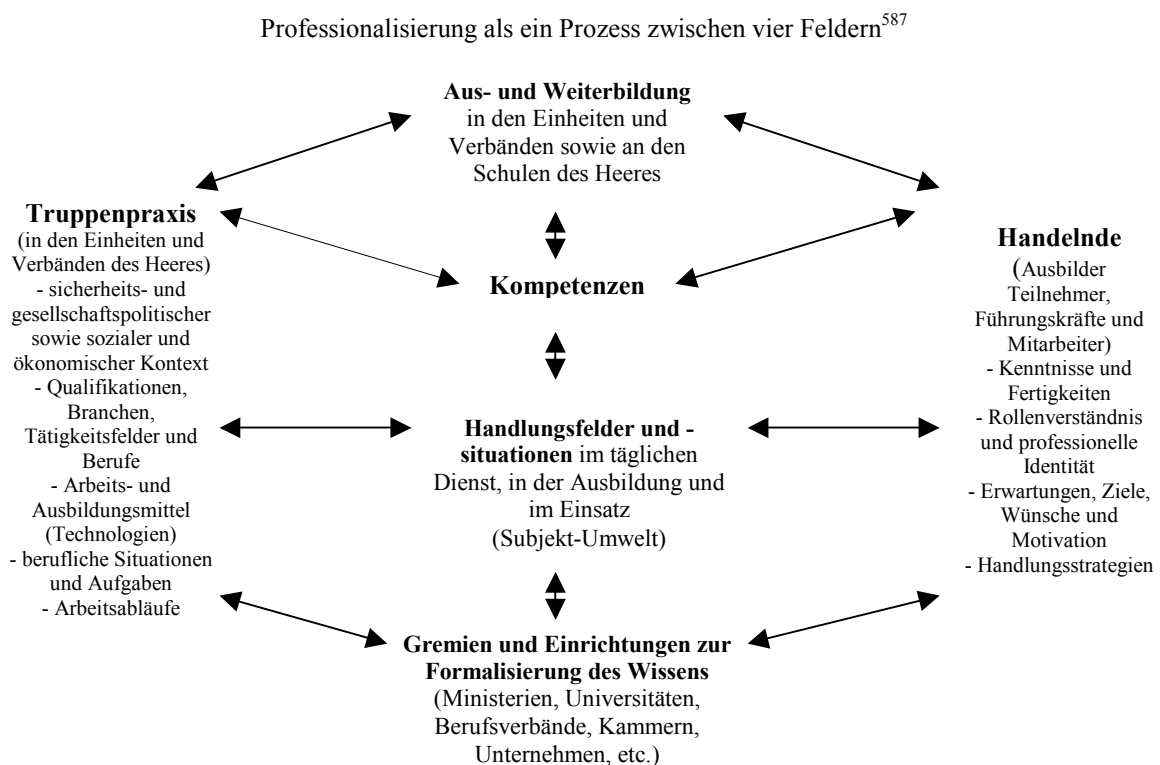
- Im Zentrum des Prozesses stehen **Kompetenzen**⁵⁸⁶, die den Akteuren und dem Kollektiv der Organisation die Bewältigung ihrer Aufgaben ermöglichen.
- Diese Kompetenzen kommen in **Handlungsfeldern und -situationen** der Praxis zur Anwendung und zeigen, ob die Individuen oder auch das Kollektiv der Organisation

⁵⁸⁶ Kompetenz verstanden als Eigenschaften, die einem Individuum oder auch einem Kollektiv zugeschrieben werden, nachdem diese bestimmte Aufgaben und Situationen bewältigt haben. Kompetenzen sind menschliche Konstrukte und dienen dazu, das Wissen und Können der Handelnden zu erfassen, zu beschreiben und zu messen. (Vgl. Barbier, 2002)

in der Lage sind, angemessen die Anforderungen der Arbeitsumwelt zu bewältigen.

- Die handelnden **Individuen** bringen ihre bisherigen Kenntnisse und Fertigkeiten, ihr Rollenverständnis und ihre professionelle Identität, ihre Erwartungen, Wünsche, Ziele und Motivation sowie ihre Handlungsstrategien in die Handlungsfelder ein.
- Dabei treffen sie auf die Anforderungen aus dem Bereich der **Arbeit**, die durch die bestehenden Qualifikationssysteme, die Organisation der Berufsfelder und Branchen, die technischen Entwicklungen sowie die Arbeitsabläufe und -situationen im aktuellen sozial-ökonomischen Kontext an sie gestellt werden.
- Einen großen Einfluss haben auch die **Einrichtungen und Gremien**, die das neu entstandene Wissen aus Forschung und Praxis formalisieren, es ordnen und kategorisieren, um daraus Studiengänge, Lehrgänge, Ausbildungen und weitere Qualifikationsmaßnahmen abzuleiten.
- Durch **Aus- und Weiterbildung** versuchen Organisationen, ihren Mitgliedern die für sie als relevant definierten Kompetenzen zu vermitteln. Dabei handelt es sich sowohl um die Aus- und Weiterbildung am Arbeitsplatz als auch um organisationsinterne und -externe Lehrgänge, Seminare und Kurse.

Übertragen auf den Bereich der Bundeswehr stellen sich diese Zusammenhänge wie folgt dar:



⁵⁸⁷ Nach Sorel, (2005)

Dieses Verständnis von Professionalisierung bedingt, dass alle oben genannten Felder an den Prozessen einer kontinuierlichen Sicherung und Entwicklung von Qualität in Arbeit, Ausbildung und Lehre beteiligt werden.

Die vorliegende Untersuchung konnte jedoch zeigen, dass vor allem die Teilnehmer und die Ausbilder, also die Hauptakteure im Lehr-Lern-Prozess des Feldwebellehrganges, nicht oder nur ungenügend an ausbildungsrelevanten Fragen und Entwicklungen beteiligt werden. Ebenso ist eine einseitige Orientierung ‚von oben nach unten‘ bei der Planung und Organisation von Bildungsprozessen festzustellen. Die für eine umfassende und nachhaltige Entwicklung notwendige Offenheit und Transparenz sowie eine gleichberechtigte Mitwirkung und Interessenvertretung aller Beteiligten findet nicht im erforderlichen Maße statt. Es dominieren, ganz im Sinne einer hierarchisch aufgebauten Organisation, die Vorgaben der Politik, des BMVg sowie des Heeresamtes. Die Erwartungen, Meinungen, Schwierigkeiten und Einstellungen welche die betroffenen Dienststellen in der Truppe, die Ausbilder, die Führungskräfte vor Ort sowie die Teilnehmer haben, werden nicht oder nur am Rande zur Kenntnis genommen. Dies birgt sowohl die Gefahr einer wachsenden, durch Missachtung und Nichtbeteiligung genährten Unzufriedenheit der ausführenden Ebenen an der Basis als auch die Gefahr, Inhalte zu vermitteln, die zur Bewältigung der vielfältigen und teilweise sehr unterschiedlichen Aufgabenfelder der heterogenen Teilnehmergruppe von eher untergeordneter Relevanz sind.

Der Blick auf andere Armeen zeigt, dass diese hinsichtlich der Offenheit, der Transparenz ihrer Handlungsprozesse sowie der Beteiligung von Ausbildern, Teilnehmern und Führungskräften der Basis schon weiter gehen als dies im Bereich der vorliegenden Untersuchung der Fall ist. Die für die Ausbildung verantwortlichen österreichischen Unteroffiziere und Offiziere haben die Möglichkeit, an einer pädagogischen Akademie einen Studiengang zur Förderung ihrer pädagogischen Professionalität zu besuchen. Dieser dreisemestrige Studiengang wurde in Zusammenarbeit mit zivilen Professoren und Dozenten sowie militärischen Führungskräften und Ausbildern entwickelt.⁵⁸⁸ In der schweizer Armee wurde ein neues Beurteilungssystem eingeführt, welches Offenheit und Transparenz ermöglicht. Dieses System wurde auf den Grundlagen der Handlungsforschung zusammen mit Praktikern der Basis entwickelt. Es ermöglicht die Beteiligung der Beurteilten durch eine Selbstbeurteilung sowie die Wandlung des Beurteilungsverfahrens hin zu einem Personalberatungs- und Förderungsprozess.⁵⁸⁹

⁵⁸⁸ Vgl. Egger/Florian, 1999

⁵⁸⁹ Vgl. Annen, 2002, 2004

Die folgenden Vorschläge zielen darauf ab, die Mitwirkung aller am Feldwebellehrgang beteiligten Bereiche zu ermöglichen und zu fördern. Sie ergeben sich sowohl aus Ergebnissen und Schlussfolgerungen der vorliegenden Arbeit als auch direkt aus Äußerungen der Ausbilder und bestehen aus unmittelbar, mittelbar und langfristig umzusetzenden Maßnahmen die zum Ziel haben, vor allem die Handlungsbedingungen der Ausbilder zu verbessern. Dadurch soll die Professionalisierung des einzelnen Ausbilders wie auch der gesamten Bildungseinrichtung sowie der Ausbildungsorganisation ermöglicht werden, um nachhaltig die Qualität der Lehre sicherzustellen und diese zu entwickeln. Zur Umsetzung dieser Vorschläge bedarf es der **Zusammenarbeit aller Arbeitsbereiche der USH unter Leitung der Schulführung**. Auch **übergeordnete Dienststellen**, die **entsendenden Truppenteile** sowie die an der Feldwebelausbildung beteiligten **Schulen des Heeres** sowie **Vertretergremien der Teilnehmer** müssen in diesen Prozess der Qualitätssicherung und -entwicklung einbezogen werden.

7.2 Die Änderung der Personalstruktur

Das für die Stellenbesetzung der Hörsäle und Inspektionen zugrunde liegende Personalkonzept entspricht nicht den Erfordernissen der Unterrichts- und Lehrgangspraxis. Auch im Bereich der Truppenfachlehrer ist ein Defizit in dieser Hinsicht festzustellen. Die beabsichtigte Einführung eines Pool-Systems mit festen Hörsalleitern und wechselnden Stationsausbildern hat sich nicht durchgesetzt.⁵⁹⁰ Die Arbeitsebene hielt im Wesentlichen am bewährten Klassensystem der HUS fest: Ein Hörsalleiter und ein Hörsaalfeldwebel bilden ein Ausbildungsteam, welches durch Truppenfachlehrer bzw. weiteres Lehrpersonal bei der Durchführung des Lehrganges unterstützt wird.

Die massiven Personalkürzungen führten zu einer starken Überbelastung der Ausbilder. Die Anwendung des Poolsystems sollte diese Personalkürzungen durch einen rotierenden Einsatz der Ausbilder ‚auffangen‘. Dies hat sich in der Praxis als nicht praktikabel erwiesen. Die anhaltend hohe Auslastung der Hörsäle und Inspektionen und die didaktische Konzeption des Feldwebellehrganges machen die Anwendung des Rotationsprinzips quasi unmöglich. Weiterhin konnte festgestellt werden, dass die Hörsäle personell mit der Führung der Sprachhörsäle parallel zum militärischen Teil des Feldwebellehrganges überfordert sind. Auch die Personaleinsparung im Bereich der Inspektionsführung⁵⁹¹ und des

⁵⁹⁰ Siehe 2.1.4

⁵⁹¹ Der administrative Arbeitsaufwand der Inspektionsführung hat sich erhöht. In der alten Struktur verfügte die Inspektionsführung zur Bewältigung der administrativen Tätigkeiten über einen Unteroffizier Fachdienst und

Unterstützungsbereiches wirkte sich negativ auf den Aufgabenbereich der Hörsäle und damit auf die Lehre aus. Administrative Aufgaben werden zunehmend den Hörsaalleitern und Hörsaalfeldwebeln übertragen, was diese in der Wahrnehmung ihrer pädagogischen Aufgaben zusätzlich belastet.

Vorschläge:

- Rückkehr zum Klassensystem mit fester Zuordnung der Hörsaalleiter und entsprechender weiterer Ausbilder.
- Zur Sicherstellung einer andauernd hochwertigen und intensiven Ausbildung müssen die Hörsäle zukünftig aus folgendem Personal bestehen:

1 Hörsaalleiter: Hierbei sollte es sich um einen Offizier im Dienstgrad Oberleutnant oder Hauptmann handeln, der über eine mehrjährige Erfahrung als Zugführer verfügt. Die Qualifikation und Erfahrung als Kompaniechef ist wünschenswert, aber nicht unbedingt erforderlich. Er sollte Angehöriger der Kampf- bzw. Kampfunterstützungstruppen sein und die Inhalte des Lehrganges nicht nur theoretisch sondern auch praktisch beherrschen. Eine mehrjährige Führungserfahrung sowie eine mehrjährige Ausbildungserfahrung in der Truppe bzw. an einer Ausbildungseinrichtung des Heeres sind unbedingt erforderlich.

1 Hörsaalfeldwebel: Hierbei sollte es sich um einen erfahrenen Zugführer im Dienstgrad Stabsfeldwebel/Hauptfeldwebel handeln. Er sollte Angehöriger der Kampf- bzw. Kampfunterstützungstruppen sein und die Inhalte des Lehrganges nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch beherrschen. Eine mehrjährige Führungserfahrung sowie eine mehrjährige Ausbildungserfahrung in der Truppe bzw. an einer Ausbildungseinrichtung des Heeres sind unbedingt erforderlich.

1 Stationsausbilder: Hierbei sollte es sich um einen erfahrenen Gruppenführer im Dienstgrad Feldwebel, Oberfeldwebel oder Hauptfeldwebel handeln. Mindestens zwei Jahre Führungs- und Ausbildungserfahrung in der Truppe bzw. an einer

einen Wehrpflichtigen. Diese unterstützten den Inspektionsfeldwebel bei der Aufnahme der Teilnehmer zu Lehrgangsbeginn, bei der Betreuung der Teilnehmer und der Aktenführung sowie bei der abschließenden Zeugniserstellung und der Ausstellung sonstiger Unterlagen und Dokumente in Zusammenarbeit mit den Ausbildern. Zu Zeiten des UL 1 mussten pro Inspektion maximal 160 Teilnehmer in einem dreimonatigen Lehrgangszeitraum betreut werden. Im Konzept des Feldwebellehrganges kann eine Inspektion bei Vollauslastung maximal 150 Teilnehmer aufnehmen. Die Arbeitsbelastung ist allerdings intensiver, da die Teilnehmer nach zehn Wochen in die Sprachenhörsäle wechseln und neue militärische Lehrgänge beginnen. Außerdem verfügt der Inspektionsfeldwebel nicht mehr über das angesprochene Personal. Zu beachten ist auch, dass die Inspektionsfeldwebel zahlreiche weitere organisatorische und administrative Aufgaben haben und dass sie in vielen Bereichen die Inspektionschefs und Ausbilder unterstützen müssen, um den Lehrgangsbetrieb und die Führung der Inspektion aufrecht zu erhalten.

Ausbildungseinrichtung des Heeres sind unbedingt erforderlich. Aufgrund der möglichen Stellenbündelung für den Dienstposten eines Stationsausbilders gemäß STAN sollte es besonders diesen Ausbildern ermöglicht werden, in ihrer Verwendung Ausbildungs- und Führungserfahrung zu sammeln und auf dieser Stelle ‚aufzuwachsen‘.⁵⁹²

- Die Bezeichnung ‚Hörsaalfeldwebel‘ sollte als feststehender Begriff eingeführt werden. Es konnte gezeigt werden, dass Hörsaalfeldwebel annähernd die gleichen Aufgabenbereiche haben wie die Hörsalleiter. Die bisherige Bezeichnung ‚Stationsausbilder‘ wird dieser Tätigkeit und den dahinter stehenden Qualifikationen und Kompetenzen nicht gerecht.
- Die Verwendungszeit der Hörsalleiter, Hörsaalfeldwebel, Stationsausbilder sowie Truppenfachlehrer sollte bei gleich bleibendem Dienstposten zeitlich begrenzt werden. Spätestens nach drei Jahren sollte das Lehrpersonal innerhalb der Bildungseinrichtung einen förderlichen Dienstposten erhalten bzw. ein Personalaustausch mit der Truppe erfolgen.⁵⁹³
- Die Inspektionen müssen weiteres Personal erhalten, um die Hörsäle zu entlasten und qualitativ hochwertige Ausbildung und Betreuung der Teilnehmer sicherzustellen:
Pro Inspektion **zusätzlich ein Unteroffizier/Feldwebel Fachdienst** zur Unterstützung der Inspektionsführung in administrativen und organisatorischen Aufgaben.
Pro Inspektion **ein weiterer Stationsausbilder** im Dienstgrad Oberfeldwebel, Hauptfeldwebel oder Stabsfeldwebel zur Führung und Ausbildung der Englisch-Hörsäle. Hierbei sollte es sich um einen erfahrenen Zugführer oder Gruppenführer handeln, der eine mehrjährige Führungs- und Ausbildungserfahrung in der Truppe bzw. an einer Ausbildungseinrichtung des Heeres nachweisen kann.
- Die Stellen der Truppenfachlehrer Wehrrecht/EAS sowie Methodik sollten doppelt besetzt werden, um eine Personalreserve zu schaffen und dauerhaft qualitativ hochwertige Ausbildung zu gewährleisten.

⁵⁹² Mit Stellenbündelung ist gemeint, dass sowohl Feldwebel, Oberfeldwebel, Hauptfeldwebel als auch Stabsfeldwebel den Dienstposten eines Stationsausbilders wahrnehmen können. (Vgl. BMVg, 2003b)

⁵⁹³ Der Personalaustausch mit der Truppe sorgt dafür, dass die Schule nicht ‚zum Selbstzweck‘ wird, sondern dass neue Ausbilder Impulse, Stimmungen und Erfahrungen der Truppenpraxis an die Schule bringen, die den Entwicklungsprozess der Lehre und Ausbildung hinsichtlich ihrer Praxisrelevanz beeinflussen. Die interne Versetzung auf einen förderlichen Dienstposten dient der Personalentwicklung innerhalb der Bildungseinrichtung und soll die in 5.2.3.1 angesprochenen Burnouterscheinungen verhindern.

7.3 Die Einführung eines schuleinheitlichen Qualifikationsprogrammes

Die Erfahrungen der Ausbilder aus der Truppe reichen nicht aus, um qualitativ hochwertige Ausbildung an der USH vor dem Hintergrund des Feldwebellehrganges sicherzustellen. Die vorhandenen Qualifikationen und Kompetenzen müssen **vor Beginn** der Lehrverantwortung erweitert und angepasst werden, um Anfangsschwierigkeiten zu minimieren und den Ausbildern eine gute Ausgangsbasis zur Weiterentwicklung ihrer professionellen Kompetenzen zu ermöglichen. Dazu ist es unbedingt notwendig, ein schuleinheitliches Qualifikationsprogramm für neues Ausbildungspersonal einzuführen.⁵⁹⁴

Dieses Programm kann zwei Funktionen erfüllen: Erstens bereitet es die neuen Ausbilder auf ihre Aufgabe vor. Zweitens ist es ein ideales Instrument der Schulführung, um grundlegende Qualitätsstandards zu vermitteln und Neuentwicklungen umgehend in einen fortlaufenden Qualifikationsprozess ‚einzuspeisen‘.

Zunächst muss, in Zusammenarbeit mit den entsendenden Truppenteilen sowie den beteiligten Personalämtern, sichergestellt werden, dass das neue Personal frühzeitig an die Schule versetzt wird. Zur Gewährleistung einer zweckmäßigen und den Anforderungen an die Tätigkeit angemessenen Vorbereitung ist es notwendig, die Ausbilder **mindestens vier Monate vor der Übernahme einer Lehrverantwortung** an die Schule zu versetzen.

Das Programm sollte aus folgenden Komponenten bestehen:

1. Ausbildung der Ausbilder (AdA)

Ziel der AdA ist, dass die Ausbilder ihr Handlungsumfeld kennen lernen und dass sie ihre bereits vorhandenen Kenntnisse und Fähigkeiten erweitern bzw. sich neue Kompetenzen zur Bewältigung ihres Handlungsfeldes aneignen. Sie sollen erkennen, welche Ziele und Inhalte der Lehrgang hat und welchen Stellenwert er im Gesamtsystem der neuen Unteroffizierausbildung einnimmt. An einigen ausgewählten Themenbereichen sollen sie zunächst in theoretischer Form die wichtigsten Ausbildungsverfahren und Mittel sowie die wichtigsten Instrumente zur Lernerfolgskontrolle und Leistungsbewertung kennen lernen. Diese sollen sie in praktischen Ausbildungen und Trainings unter Anleitung anwenden und üben, um diese danach selbständig in der Ausbildungspraxis des Lehrganges anwenden zu können. Die neuen Ausbilder sollen durch die theoretische und praktische

⁵⁹⁴ Auch neues Personal der Unterstützungsbereiche sowie weiteres nicht direkt in der Ausbildung eingesetztes Personal sollte dieses Programm in Auszügen durchlaufen, um einen Eindruck davon zu erhalten, was der Hauptauftrag der USH ist und wie sie zur Erfüllung dieses Auftrages beitragen können.

Auseinandersetzung mit den angesprochenen Themenbereichen verstehen, was an der USH unter einer guten Ausbildung verstanden wird, um dieses in der Konzeption und Durchführung ihrer Unterrichts- und Lehrgangsgestaltung anwenden zu können.

Ausbildungsinhalte :

1.1 Informationsveranstaltungen (1 Ausbildungstag)

Hierbei handelt es sich um Veranstaltungen, die dem neuen Personal die wichtigsten Informationen zur Bildungseinrichtung sowie zum Feldwebellehrgang vermitteln sollen. An diesen Unterrichten sollten auch die neuen Mitarbeiter des Unterstützungsbereichs sowie weiteres in der Administration und Verwaltung eingesetztes Personal teilnehmen.

- Die Unteroffizierschule des Heeres
Aufbau, Struktur, Auftrag, Ausbildungseinrichtungen
- Der Feldwebellehrgang
Konzept der Feldwebelausbildung
Stellenwert des Feldwebellehrganges
Ziele, Inhalte und Schwerpunkte der Ausbildung
Ausbildungsthemen
Lehrgangsablauf und -konzeption
Prüfungen und Leistungsbewertung
- Die Teilnehmer
Lerngruppenzusammensetzung, bisherige Ergebnisse und Erfahrungen
Besonderheiten, Schwierigkeiten
- Aufgaben- und Verantwortungsbereiche der Ausbilder

1.2 Grundsatzunterrichte und Seminare (4 Ausbildungstage)

Maximale Realisierung: Das neue Ausbildungspersonal wird zu Ausbildungsgruppen zusammengefasst und durch erfahrene Ausbilder unterrichtet.

Minimale Realisierung: Das neue Ausbildungspersonal nimmt an den Veranstaltungen der laufenden Lehrgänge teil und wird weiterhin in Form von Einzelunterweisungen durch erfahrenes Ausbildungspersonal geschult.

- Grundlagen der Ausbildungslehre:
Ausbildungsvorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von Unterrichten und Ausbildungen auf der Basis des didaktischen Achtecks

Vorstellung der wichtigsten Ausbildungsmittel und -verfahren im Feldwebellehrgang

- Allgemeine Führungslehre:

Der Führungsprozess

Gesprächsführung (Kritikgespräch, Auswertungs/Feedbackgespräch,

Personalgespräch)

Konfliktmanagement, Motivation, Zeitmanagement, Kreativität und Teamarbeit

- Einweisung in die Bewertungsbögen/Nutzung der Bewertungsbögen
- Beurteilungswesen der Streitkräfte, Erstellung eines Beurteilungsvermerkes

1.3 Praktisch Ausbildungen und Handlungstrainings (7 Ausbildungstage)

Maximale Realisierung: Das neue Ausbildungspersonal wird zu Ausbildungsgruppen zusammengefasst und durch erfahrene Ausbilder ausgebildet.

Minimale Realisierung: Das neue Ausbildungspersonal nimmt an den Veranstaltungen der laufenden Lehrgänge teil und wird weiterhin in Form von Einzelunterweisungen durch erfahrenes Ausbildungspersonal geschult.

- Grundlagenvermittlung
- Geländebegehung
- Grundlagenausbildung Gefechtsdienst
- Führungs- und Handlungstraining (praktisch/schriftlich)
- Ausbilderlehrübung ‚Leitender eines Schießens‘
- Ausbildung an den Simulatoren
- Einweisung in das Fachmedienzentrum/CUA
- Technisch-praktische Ausbildung der Ausbilder an allen relevanten Handwaffen und Geräten
- Ausbildertraining mit anschließender Ausbildungsbesprechung
- Praktische Prüfung Gefechtsdienst mit anschließender Bewertung und Besprechung
- Praktische Prüfung Schießausbilder mit anschließender Bewertung und Besprechung

2. Hospitation

Nachdem sich die Ausbilder durch die AdA eine grundlegende Vorstellung vom Lehrgang gemacht haben sollten sie die Möglichkeit erhalten, einen Hörsaal während der gesamten Zeit des militärischen Teils des Lehrganges zu begleiten. Dies ermöglicht ihnen die Einordnung der in der AdA erlernten Inhalte in den Gesamtzusammenhang. Sie lernen hier umfassend ihre

zukünftigen Aufgabenbereiche kennen. Außerdem gewinnen sie einen ersten Eindruck von den Teilnehmern und erfahren die Besonderheiten des Lehr-Lern-Prozesses. Sie lernen in diesem Zeitraum die gesamte Lehrgruppe kennen und können Kontakte zu wesentlichen Funktionsträgern in den Inspektionen und zum Unterstützungsbereich knüpfen.

3. Individuelle Vorbereitung

Im Anschluss an die Phase der Hospitation sollte den neuen Ausbildern ein Freiraum von etwa zwei Wochen eingeräumt werden, um sich ihr eigenes Konzept zur Lehrgangsdurchführung zu erarbeiten. Diese Phase kann auch dazu genutzt werden, letzte organisatorische Maßnahmen abzuschließen und sich innerhalb des Ausbildungsteams auf die kommenden Aufgaben einzustellen.

4. Einarbeitungszeit

An die Qualifizierungsphase sollte sich eine Einarbeitungszeit anschließen. Hörsaalleiter, Hörsaalfeldwebel oder Stationsausbilder können sich in dieser Zeit mit den konkreten Handlungsbedingungen ihres Dienstpostens vertraut machen. Im Gegenzug hat die jeweilige Lehrgruppen/Inspektionsführung in dieser Zeit die Gelegenheit, die neuen Ausbilder intensiv zu betreuen und diese durch Dienstaufsicht zu unterstützen. Dadurch können Defizite aufgedeckt und weiterer Qualifizierungsbedarf ermittelt werden. Am Ende der ersten eigenverantwortlichen Durchführung eines Lehrganges muss ein Personalgespräch geführt werden, um dem Ausbilder eine Rückmeldung über seinen momentanen Leistungsstand zu geben und mit ihm zusammen eventuelle weitere interne oder externe Qualifizierungsmaßnahmen zu besprechen.

7.4 Entwicklung und Implementierung eines schuleinheitlichen Qualitätssicherungs- und Entwicklungskonzepts

Dazu ist es zunächst notwendig, die festgestellten Kooperations- und Kommunikationsprobleme zu beseitigen. Hierzu kann die USH versuchen, neue und für den Bereich der lehrgangsgebundenen Führungskräfteausbildung an Schulen des Heeres ungewöhnliche Wege zu beschreiten.⁵⁹⁵ Alle genannten Vorschläge haben zum Ziel, zunächst

⁵⁹⁵ Siehe 7.1

die Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Bereichen zu verbessern. Anschließend können Ziele sowie die Verfahrensweisen zu deren Erreichung gemeinsam diskutiert und beschlossen werden. Dazu ist es notwendig, dass Vertreter aller Arbeits- und Organisationsbereiche unter Leitung der Schulführung an einem Tisch zusammenkommen, um ihre Vorstellungen und Erwartungen auszutauschen und Lösungen zur Bewältigung des ‚gemeinsamen Auftrages Feldwebellehrgang‘ zu finden. Auch die Vertreter höherer Führungsorganisationen, die entsendenden Truppenteile, Vertreter anderer Truppenschulen sowie Teilnehmervertreter müssen an diesem Prozess beteiligt werden, um seine Stimmigkeit und Nachhaltigkeit sicherzustellen.

Arbeitsgruppen sollten sich mit folgenden Fragen beschäftigen:

1. Entwicklung eines schulweit gültigen Qualitätsbegriffs

Es konnte festgestellt werden, dass die Ausbilder über eine Vorstellung von ‚einem guten Unterricht/einem gelungenen Lehrgang‘ verfügen. Diese sozial geteilte Vorstellung von der ‚Qualität der Lehre‘ bietet einen ersten Ansatz zur Einführung eines schulweit gültigen und bindenden Qualitätsbegriffes, welcher sich sowohl an den konkreten Erfordernissen des Feldwebellehrganges als auch an den Grundsätzen der lernzielorientierten Führungskräfteausbildung orientiert. Ausgehend von diesem Qualitätsbegriff könnten weitere Maßnahmen zur Qualitätssicherung und -entwicklung konzipiert werden.

2. Diskussion über die Modifikation der Lehrgangsziele sowie der Lehrgangskonzeption

Es konnte eine Diskrepanz zwischen den ‚offiziellen‘ Lehrgangsziele und den Zielen der Ausbilder festgestellt werden.⁵⁹⁶ Offensichtlich sind die durch den Lehrplan formulierten Ziele nicht in der geforderten Form umsetzbar. Die Lehrenden brauchen allerdings zur Anwendung einer lernzielorientierten Didaktik verbindliche und im Lehrgang erreichbare Lernziele. Die Ziele der Ausbilder bilden das ‚Machbare‘ ab und bieten eine solide Ausgangsbasis für eine Anpassung der Lehrgangsziele an die Realität der Ausbildungspraxis.

⁵⁹⁶ Siehe 5.2.1

Im Anschluss an die Ziele kann auch die Anpassung der Inhalte an das Notwendige und Machbare diskutiert werden.⁵⁹⁷ Die Ausbilder haben auf zahlreiche Verbesserungsvorschläge aus ihrer Sicht hingewiesen. Gerade hinsichtlich der Inhalte sowie der bereits genannten Ziele sind aber auch die Sichtweisen der am Gesamtprozess der Feldwebelausbildung beteiligten entsendenden Truppenteile und Truppenschulen sowie der Teilnehmer von großer Bedeutung. Im Zuge einer gemeinsamen Bedarfsanalyse müssen zunächst Vorstellungen, Erwartungen, Absichten und Bedürfnisse offen gelegt werden. Im Anschluss daran können Ausbildungs- und Lehrpläne so aufeinander abgestimmt werden, dass diese sowohl inhaltlich als auch hinsichtlich des Niveaus und der Intensität der Ausbildung aufeinander aufbauen und abgestimmt werden. Dabei muss durch die Schulführung darauf geachtet werden, dass man sich am tatsächlichen Ausbildungsgeschehen orientiert und dieses als empirische Grundlage für weitere Planungen und Konzeptionen heranzieht. Ein gegenseitiger Abgleich der Lehr- und Ausbildungspläne ist wenig erfolgversprechend.

Für die USH bietet sich in diesem Zusammenhang die Möglichkeit, über eine konzeptionelle Überarbeitung des Lehrganges nachzudenken. Es kann geprüft werden, ob einzelne, nicht prüfungsrelevante Themenbereiche aus dem militärischen Teil in den Sprachenteil verlegt werden können, um den Ausbildern mehr Freiraum zur Planung und Durchführung ihrer Ausbildung sowie zur intensiveren Betreuung der Teilnehmer zu verschaffen. Gerade hinsichtlich der offensichtlich vorhandenen Ausbildungsmängel in den praktischen Bereichen des Gefechtsdienstes sowie der Schießausbildung könnten diese Freiräume genutzt werden, um Wissenslücken zu schließen, Defizite abzubauen und somit die vorhandene Lehrgangszeit noch intensiver zu nutzen.

3. Entwicklung einer schulweit gültigen Definition von ‚guter und helfender Dienstaufsicht‘

Dienstaufsicht ist ein wichtiges Mittel zur Evaluation der Lehre für Vorgesetzte in Ausbildungseinrichtungen und Schulen des Heeres. Es konnte gezeigt werden, dass auch die Ausbilder der USH dieses Mittel nutzen und dass sie es auch begrüßen, wenn ihnen ‚gute Dienstaufsicht‘ widerfährt. Ebenso zeigte sich aber, dass Dienstaufsicht

⁵⁹⁷ Ebd.

immer noch vor allem als Kontrollmittel eingesetzt wird, dass die Ausbilder den Eindruck haben, dass ihre Vorgesetzten oft unvorbereitet zur Dienstaufsicht erscheinen oder dass sie ganz einfach durch ihre Dienstaufsicht die Ausbildung und damit den Lehr-Lern-Prozess stören.

Diesbezüglich kann durch die Schulführung eine Diskussion zum Thema ‚Was ist gute und helfende Dienstaufsicht?‘ eingeleitet werden. Auch hier bietet der durch die Ausbilder vertretene Standpunkt eine gute Ausgangsbasis für die Definition eines schulweit gültigen Begriffes. Die Ergebnisse dieser Diskussion können auch in Form von Weiterbildungen sowie Handlungstrainings vermittelt werden, um allen Dienstaufsichtsführenden an der USH Handlungssicherheit bei der Anwendung dieses Verfahrens zu geben.

4. Entwicklung eines allgemeingültigen und bindenden Anforderungsprofils für Lehrende der USH

Die Analyse des Lehr-Lern-Prozesses, die detaillierte Beschreibung der Aufgaben- und Kompetenzbereiche sowie die Offenlegung der Struktur und Entwicklung des Wissens ermöglichen es, eindeutige und verbindliche Anforderungsprofile für Hörsalleiter, Hörsaalfeldweibel und Stationsausbilder zu entwickeln. Diese orientieren sich sowohl an den Forderungen der Bildungseinrichtung und der Organisation als auch an den konkreten Anforderungen der Ausbildungspraxis. Darauf aufbauend können detaillierte Stellenbeschreibungen entwickelt werden, die konkrete Aussagen zu erforderlichen Kompetenzen des Lehrpersonals enthalten, welche messbar und überprüfbar sind. Dies ermöglicht eine gezielte Personalauswahl sowie die weitere Ausbildung und Qualifizierung des bereits vorhandenen Personals.

Weitere Maßnahmen müssen die Tätigkeit der Arbeitsgruppen unterstützen und ergänzen:

1. Modifikation der Fragebögen

Es konnte gezeigt werden, dass das Controlling fast ausschließlich ‚von oben herab‘ erfolgt.⁵⁹⁸ Die benutzten Instrumente bilden nicht oder nur ungenügend die Intentionen des Lehrganges bzw. das tatsächliche Lehrgangsgeschehen ab. An der Modifikation

⁵⁹⁸ Siehe 4.4 und 5.2.3.2

der Fragebögen müssen Ausbilder, Teilnehmer, Truppenfachlehrer, Vertreter der Inspektionen sowie der Unterstützungsbereiche beteiligt werden. Sie setzen diese Instrumente ein, wenden diese an und sie wissen auch, wie die Fragen formuliert werden müssen, damit sie durch die Befragten verstanden werden und damit sie auch tatsächlich das erfassen, was erfasst werden soll. Diese neuen Fragebögen müssen zunächst ‚getestet‘ werden und nach einer erneuten Anpassung zum Einsatz kommen. Die neuen Fragebögen sollten in Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Lehrgruppen schuleinheitlich entwickelt werden. Dies bietet der Schulführung ein gutes Mittel zur Auswertung der Lehr-Lern-Prozesse sowie zur Analyse der organisatorischen und administrativen Abläufe.

2. Entwicklung und Einführung qualitativer Maßnahmen

Die Erhebung von Daten und Kennzahlen reicht zur Sicherung und Steigerung der Qualität nicht aus. Zahlen bilden lediglich Indikatoren zur weiteren Analyse. Die Ergebnisse der Erhebungen müssen durch die jeweiligen Lehrgruppenkommandeure mit den betroffenen Teilnehmern, Ausbildern und Vertretern der Organisationsbereiche besprochen werden. Weiterhin kann aufgrund der Controllingergebnisse eine gezielte begleitende Dienstaufsicht erfolgen, um die Ursachen der Defizite ausfindig zu machen. Auch regelmäßige, vorbereitete und spontane Einzel- oder Gruppengespräche seitens der Schul- und Lehrgruppenführung mit den Betroffenen tragen zur Problemanalyse bei. Die Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Befragung sowie das anschließende Fazit der Führung müssen allen Beteiligten zur Verfügung gestellt und durch diese ausgewertet werden. In einem weiteren Schritt können durch die Schul- und Lehrgruppenführung geeignete Maßnahmen zur Behebung der Defizite in Zusammenarbeit mit den Hörsälen, Inspektionen und Unterstützungsbereichen erarbeitet und umgesetzt werden.

3. Verbesserung der Zusammenarbeit mit der Truppe

Sowohl die Teilnehmer als auch die entsendenden Truppenteile selbst sind schlecht über den Feldwebellehrgang informiert. Nur wenige Truppenteile nutzen die bestehenden Möglichkeiten, sich über Lehrgangsanforderungen, Ausbildungsziele und Kursinhalte zu informieren und dementsprechend ihre Feldwebelanwärter zielgerichtet

auf die Teilnahme vorzubereiten. Hier kann die Schule zunächst ein Medium erstellen, welches alle wesentlichen Informationen zum Feldwebellehrgang beinhaltet und an alle potentiell entsendenden Truppenteile versandt wird, wodurch die Schule ihrer Informationspflicht über Gebühr Genüge getan hätte.⁵⁹⁹ Diesem Schreiben sollte ein Anforderungskatalog bezüglich der erforderlichen Mindestqualifikation der Teilnehmer beigelegt werden. Er soll den Einheiten und Verbänden als Grundlage dienen, die Vorbereitung ihrer Feldwebelanwärter auf den Lehrgang zu planen, durchzuführen und deren Erfolg zu überprüfen. An der Entwicklung dieses Anforderungskataloges müssen Ausbilder, Inspektionschefs, Truppenfachlehrer sowie Vertreter der Unterstützungsbereiche beteiligt werden.

Die Zusammenarbeit mit den Ausbildungsverantwortlichen in den Einheiten und Verbänden muss intensiviert werden. Regelmäßige Besuche und der Austausch von Informationen tragen dazu bei, Vorstellungen, Ziele, Erwartungen und Bedürfnisse aufeinander abzustimmen.

Nicht erbrachte Eingangsvoraussetzungen bei Lehrgangsbeginn dürfen nicht ohne weiteres hingenommen werden. Auch wenn diese keinen Ausschließungsgrund bilden⁶⁰⁰, müssen diese dokumentiert und die entsprechenden Verbands- und/oder Einheitsführer durch die Schulführung damit konfrontiert werden. Auch übergeordnete Dienststellen müssen über diese Defizite in regelmäßigen Abständen informiert werden.

8. Literatur- und Quellenverzeichnis

Albero, B. (2004): Au-delà de la question des moyens et outils. L'explicitation méthodologique dans l'activité de recherche. In : Grundlagen der Weiterbildung. Nr.3

Annen, H. (2002): Action research as a method for scientific thinking and acting in military pedagogy. In: Florian, H. (Ed.): Military pedagogy – an international survey. Frankfurt/Main

Annen, H. (2004): Qualifizieren – von der Pflichtübung zum Förderinstrument. Allgemeine Schweizer Militärzeitschrift, Nr.2

Annen, H./Kamer, B. (2003): Der Weg und das Ziel. Projektarbeit im Zusatzausbildungslehrgang 1 an der Militärakademie. In: Allgemeine Schweizer Militärzeitschrift, Nr.4

⁵⁹⁹ Eigentlich sind die entsendenden Truppenteile für die Vorbereitung ihrer Teilnehmer und somit auch für die Auswertung der entsprechenden Vorschriften und Anweisungen zuständig.

⁶⁰⁰ Vgl. Lehrplan Feldwebellehrgang, 2002

- Anweisung für die Truppenausbildung Nr. 8 (1999): Ausbildungshinweise für gepanzerte Kampftruppen, Heeresamt II
- Apelt, M. (2004): Militärische Sozialisation. In: Gareis, S.B./Klein, P. (Hrsg): Handbuch Militär und Sozialwissenschaft. Wiesbaden
- Aschersleben, K. (1999): Frontalunterricht-klassisch und modern. In: Jürgens, E. (Hrsg.): Studententexte für das Lehramt, Band 1. Neuwied
- Auf geht's! Die Zeitung der Heeresunteroffizierschule II Weiden. Ausgabe 8, September 2003
- Bandura, A. (1979): Sozial-kognitive Lerntheorie. Stuttgart
- Barbier, J.-M. (2002): Savoirs, Connaissances, Capacités, Compétences. Dans : Labonté-Roset, C./Marynowicz-Hetka, E./Szmagalski, J. (dir.) : La formation et l'action dans le travail social pour l'Europe d'aujourd'hui. Katowice
- Barbier, J.M. (2003) : L'éducation : ni prométhée ni sisyphé, une intervention. Dans : Beillerot, J./Wulf, C. (dir.) : L'éducation en France et en Allemagne. Paris
- Barker, R.G. (1968): Ecological Psychology: Concept and methods of studying the environment of human behaviour. Stanford
- Barth, A.-R. (1998): Burnout bei Lehrern. In: Rost, D.H. (Hrsg): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim
- Bastian, H. (1997): Kursleiterprofile und Angebotsqualität. Bad Heilbrunn
- Bauer, H.G./Herz, G./Herzer, H. (1990): Ausbilder als Partner. Eine Weiterbildungskonzeption betrieblicher Ausbilder als Ergebnis einer Studie über Alter und Vorbildung der Auszubildenden. Darmstadt
- Bauer, K.-O./Kopka, A./Brindt, S. (1996): Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein. Weinheim
- Beck, U./Giddens, A./Lash, S. (1997): Reflexive Modernisierung. Frankfurt/Main
- Berger, P.L./Luckmann, Th. (1995): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt/Main
- Bloom, B.S., (1976): Human characteristics and school learning. New York
- Bloom, B.S., u.a. (1972): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim/Basel
- BMVg (2003, online) Available: <http://www.bmvg/ministerium/organisation.de>
- BMVg, FüHI6 (2003b): STAN für die LG C der USH Nr.2909903, 1.3.2003
- BMVg, Inspekteur des Heeres (2003a): Anforderung an den Unteroffizier. Bonn, Stand: August 2003

- BMVg, Inspekteur des Heeres, FüHI3 (2001a): Ausbildung, Bildung und Erziehung in den Laufbahnen des Truppendienstes und des allgemeinen Fachdienstes der Unteroffiziere im Heer. Bonn, Stand: August 2001
- BMVg, Inspekteur des Heeres, FüHI3 (2001b): Körperliche Leistungsfähigkeit im Heer. Bonn, Stand: Oktober 2002
- BMVg, Inspekteur des Heeres, FüHI6, (1994): Weisung für die Ausbildung, Erziehung und Bildung zum Offizier des Truppendienstes. Bonn, Stand: Januar 1994
- BMVg, PII3, (1990): Bestimmungen für das Verfahren bei der Annahme von Bewerbern für die Laufbahnen der Mannschaften und Unteroffiziere. Bonn, Stand: Dezember 1990
- Brander, S./Kompa, A./Peltzer, U. (1985): Denken und Problemlösen. Opladen
- Bromme, R. (1992): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern
- Bronfenbrenner, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart
- Bulmahn, T. (2004): Berufswunsch Soldat: Interessen und Motive. In: Gareis, S.B./Klein, P. (Hrsg.): Handbuch Militär und Sozialwissenschaft. Wiesbaden.
- Bundeswehr (2003, online) Available: <http://www.bundeswehr-karriere.de>
- Bung, H: (1980): Bildung, Erziehung und Ausbildung in der Bundeswehr. In: Reinfried, H./Walitschek, H.F. (Hrsg): Die Bundeswehr. Eine Gesamtdarstellung. Band 6, Regensburg
- Cognition and Technology Group at Vanderbilt (1997): The Jasper project: Lessons in curriculum, instruction, assessment and professional development. Mahaw, New Jersey
- Collins, A./Brown, J.S./Newman, S.E. (1989): Cognitive Apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing and mathematics. In: Resnick, L.B. (Ed): Knowing, Learning and Instruction. Essays in the honour of Robert Glaser (pp.453-494), Hillsdale, NJ
- Collmer, S. (2004): Sozialer Wandel und Streitkräfte. In: Gareis, S.B./Klein, P. (Hrsg.): Handbuch Militär und Sozialwissenschaft. Wiesbaden
- Combe, A./Buchen, S. (1996): Belastungen von Lehrerinnen und Lehrern. Fallstudie zur Bedeutung alltäglicher Handlungsabläufe an unterschiedlichen Schulformen. München
- Dann, H.-D. (1994): Pädagogisches Verstehen: Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften. In: Reusser, K./Reusser-Weyeneth, M. (Hrsg.): Verstehen. Bern, S. 163-182
- Dewe, B (1998): Zur Relevanz professionstheoretischer Interpretation betriebspädagogischen Handelns: betriebliche Handlungsstrukturen und pädagogische Handlungsstrategien. In: Peters, S. (Hrsg.): Professionalität und betriebliche Handlungslogik. Bielefeld 1998

- Egger, R./Florian, H. (1999): Pädagogische Professionalisierung im Bundesheer. Frankfurt/Main
- Erpenbeck, J./Heyse, V. (1999): Die Kompetenzbiographie. Münster
- Fasshauer, U. (1997): Professionalisierung von Berufspädagogen. Professionstheoretische Begründungen und empirische Hinweise zur Innovation der Ausbildung von Gewerbelehrenden. Darmstadt
- Faulstich, P. (2002): Vom selbstorganisierten zum selbstbestimmten Lernen. In: Faulstich, P./Gnahn, D./Seidel, S./Beyer, M. (Hrsg.): Praxishandbuch selbstbestimmtes Lernen. Konzepte, Perspektiven und Instrumente für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Weinheim/München
- Flehsig, K.H./Burfeind, H./Schmidt, W. (1978): Erstfassung eines Katalogs didaktischer Modelle. Göttingen
- Fleck (1980): Die Entstehung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv. Frankfurt
- Flick, U. (2002): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Hamburg
- Flick, U. (2004): Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden
- Frey, K. (1982): Die Projektmethode. Weinheim/Basel
- Gagné, R. M., Briggs L. J., Wager W. W. (1992): Principles of Instructional Design. Fort Worth, Philadelphia.
- Gagné, R.M. (1973): Die Bedingungen des menschlichen Lernens. Hannover
- Gefechtsdienst aller Truppen, zu Lande (1988): Zentrale Dienstvorschrift 3/11
- Geißler, H. (1998): Betriebspädagogische Semiprofessionalität. In: Peters, S. (Hrsg.) Professionalität und betriebliche Handlungslogik. Bielefeld, S.83-103
- Geißler, K.A. (1992): Schlussituationen. Die Suche nach dem guten Ende. Weinheim/Basel
- Geißler, K.A. (1993): Anfangssituationen. Was man tun und besser lassen sollte. Weinheim/Basel
- Geißler, K.A./Orthey, F.M. (1997): Weiterbildungspolitik und Modernisierung im Betrieb: (K)Ein Beitrag zum lernenden Unternehmen? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (26), S. 3-12
- Gerlach, C. (2000): Lebenslanges Lernen. Konzepte und Entwicklungen 1972 bis 1997. Köln, Weimar, Wien
- Gertz, B. (1999): Braucht die Bundeswehr eine neue Bildungsreform für das 21. Jahrhundert? In: Prüfert, A. (Hrsg.): Ausbildung und Bildung im Militär. Baden - Baden

- Giesecke, H. (1987): Pädagogik als Beruf. Grundformen des pädagogischen Handelns. Weinheim, München
- Giesecke, W. (1989): Habitus von Erwachsenenbildnern. Oldenburg
- Gildemeister, R. (1996): Professionalisierung. In: Kreft, D./Mielenz, I. (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik (S.443-445). Weinheim/Basel
- Goffman, E. (1989): Rahmen – Analyse, Frankfurt/Main
- Götz, K./Häfner, P. (1992): Didaktische Organisation von Lehr- und Lernprozessen. Pieper, J./Schwark, W. (Hrsg.): Schriftenreihe Arbeitskreis Päd. Hochschulen/Wirtschaft in Baden-Württemberg. Weinheim
- Groeben, N./Wahl, D./Schlee, J./Scheele, B. (1988): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Tübingen
- Grundsätze der Ausbildungslehre (1997): Zentrale Dienstvorschrift 3/1
- Haltiner, K./Klein, P./Gareis, S.B. (2004): Strukturprinzipien und Organisationsmerkmale von Streitkräften. In: Gareis, S.B./Klein, P. (Hrsg.): Handbuch Militär und Sozialwissenschaft. Wiesbaden
- Hartz, S./Meisel, K. (2004): Qualitätsmanagement. Studentexte für die Erwachsenenbildung. Bielefeld
- Heeresamt (2003, online): Available: <http://www.heeresamt.de>
- Heeresamt, Abt.II (1994): Weisung für die lernzielorientierte Ausbildung in der lehrgangsgebundenen Ausbildung im Heer, Stand: Januar 1995
- Heimann, P./Otto, G./Schulz, W. (1975): Unterricht. Analyse und Planung. Hannover
- Helsper, W. (1997): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. S. 521-570, Frankfurt/M.
- Hof, C. (2001): Konzepte des Wissens. Bielefeld
- Hof, C. (2002): (Wie) lassen sich soziale Kompetenzen bewerten? In: Clement, U./Arnold R. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Opladen 2002
- Hoffelner, R. (1995): Team- Teaching. Frankfurt
- Innere Führung (1993): Zentrale Dienstvorschrift 10/1
- Jung, H./Florian, H. (1994): Grundlagen der Wehrpädagogik. Eine Anleitung zu pädagogisch verantwortetem Handeln. Frankfurt/Main
- Kade, J. (1989): Kursleitung und die Bildung Erwachsener. Fallstudien zur biographischen Bedeutung der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn

- Kade, J. (1996): Das Leiden am Lernen. Generationsspezifische Dilemmata einer Auswegsbio-graphie. In: Nittel (Hrsg) S. 58-82
- Kaiser A./Kaiser R. (2001): Studienbuch Pädagogik. Frankfurt/M.
- Kallioinen, O. (2002): The development of officer's educational expertise. In: Florian, H. (Ed.): Military pedagogy – an international survey. Frankfurt/Main
- Kelly, G.A. (1986): Die Psychologie persönlicher Konstrukte. Paderborn
- Klauer, K.J. (1992): Problemlösestrategien im experimentellen Vergleich: Effekte einer allgemeinen und bereichsspezifischen Strategie. In: Mandl, H./Friedrich, H.F. (Hrsg): Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention. Göttingen
- Klein, P. (2004a): Soldat und ziviler Beruf. In: Gareis, S.B./Klein, P. (Hrsg.): Handbuch Militär und Sozialwissenschaft. Wiesbaden.
- Klein, P. (2004b): Unteroffiziere als Führer, Ausbilder und Erzieher sowie als Fachleute in Technik und Verwaltung. In: Gareis, S.B./Klein, P. (Hrsg.): Handbuch Militär und Sozialwissenschaft. Wiesbaden.
- Kraimer, K. (1983): Anmerkungen zu einem erzählgenerierenden Instrument der kommunikativen Sozialforschung. In: Garz, D./Kraimer, K. (Hrsg.): Brauchen wir andere Forschungsmethoden? (S.86-113), Frankfurt/M.
- Kümmel, G. (2004): Frauen im Militär. In: Gareis, S.B./Klein, P. (Hrsg.): Handbuch Militär und Sozialwissenschaft. Wiesbaden
- Lamers, K. (2001, online): Urteil Frauen in der Bundeswehr. Available: <http://www.karl-lamers.de/aktuell/archiv/bundeswehr/urteil.htm>
- Lave, J./Wenger, E. (1991). Situated learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge
- Lave, J. (1991): Situating learning in communities of practice. In: Resnick, L.B./Levine, J.M./Teasley, S.D. (Eds.), Perspectives on social shared cognition (pp. 63-82). Washington, D.C.
- Lehrplan Feldwebellehrgang (2002): Unteroffizierschule des Heeres, Lehrgruppe C, Weiden, Stand September 2003
- Lehrplan Unteroffizierlehrgang 1 (1998): Heeresunteroffizierschule II, Weiden
- Leinhardt, G. (1993): On teaching. Advances in instructional psychology. Vol. 4. Hillsdale, NJ (Kap. 13)
- Liedtke, G. (1996): Führungskraft Meister: Wissen, Tips und Regeln für erfolgreiches Führen. Renningen/Malmsheim
- Linnenkamp, H. (1999): Neue Balance professioneller Fertigkeit und politische Bildung. In: Prüfert, A. (Hrsg.): Ausbildung und Bildung im Militär. Baden - Baden

- Lowyck, J. (1991): The field of instructional design. In: Lowyck, J./DePotter, P./Elen, J. (Eds.), *Instructional design: Implementation Issues* (pp. 1-30). Proceedings of the I.B.M./V.U. Leuven Conference, La Hulpe, 1991
- Marotzki, W. (1996): Morphologie des Bildungsprozesses. Eine mikrologische Studie. In: Nittel/Marotzki (Hrsg) S. 83-117
- Mayring, Ph. (1990): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim
- Mayring, Ph. (2002): *Eine Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim/Basel
- Mead, G.H. (1978): *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt/M.
- Meuser, M./Nagel, U. (1991): ExpertenInneninterviews-vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, D./Kraimer, K. (Hrsg.): *Qualitativ-empirische Sozialforschung*. Opladen, S. 441-471
- Mietzel, G. (2003): *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens*. Göttingen
- Moser, H. (1995): *Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter*. Opladen
- Müller, H.J./Stürzl W. (1990): Handlungs- und Erfahrungsorientiertes Lernen. Ein methodisches Konzept zur Förderung von Fach- und Schlüsselqualifikationen. In: Herzer, H./Dybowski, G./Bauer, H.G (Hrsg.), *Methoden der betrieblichen Weiterbildung. Ansätze zur Integration fachlicher und fachübergreifender beruflicher Bildung*, RKW
- Nittel, D. (2000): *Von der Mission zur Profession. Stand der Perspektiven in der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld
- Oelkers, J./Tenorth, H.E. (1991): Pädagogisches Wissen als Orientierung und Problem. In: Oelkers, J./Tenorth, H.E. (Hrsg): *Pädagogisches Wissen. Zeitschrift für Pädagogik*, 27. Beiheft. Weinheim/Basel
- Palm, J. (2001): Wissenstransfer zwischen Experten und Laien in Beratungsgesprächen. In: Wichter, S./Antos, G. (Hrsg): *Transferwissenschaften. Wissenstransfer zwischen Experten und Laien. Umriss einer Transferwissenschaft*. Frankfurt/Main, S.347-364
- Pätzold, G. (1993): *Lehrmethoden in der beruflichen Bildung*. Heidelberg
- Perrez, M./Huber, G.L./Geißler, K.H. (2001): Psychologie der pädagogischen Situation. In: Krapp, A./ Weidenmann, B. (Hrsg.) *Pädagogische Psychologie* (S. 357-412), Weinheim
- Portner, D./Driftmann, H.H./Schulz, G./Wullich, P.E. (1977): *Grundlagen der allgemeinen Wehrpädagogik*. Regensburg
- Portner, D./Kissel, D. (1987): *Militärische Ausbildungspraxis. Lern- und Arbeitsbuch für den Ausbilder*. Regensburg

- Portner, D./Kramer, W. (1979): 25 Ausbildungsverfahren für den Unterricht. Schriftenreihe Innere Führung, Heft Nr.6. Bonn
- Prüfert, A.D. (2004): Mitwirkung und Mitbestimmung in der Bundeswehr. In: Gareis, S.B./Klein, P. (Hrsg): Handbuch Militär und Sozialwissenschaft. Wiesbaden
- Redecker, G./Seifert E. (1990): Themen- und Teilnehmerzentrierte Methoden in der beruflichen Weiterbildung. In: Herzer, H./Dybowski, G./Bauer, H.G (Hrsg.), Methoden der betrieblichen Weiterbildung. Ansätze zur Integration fachlicher und fachübergreifender beruflicher Bildung, RKW
- Reigeluth, C.M. (1983): Instruction: what the discipline is like. In: Reigeluth, C.M. (Ed) Instructional-design theories and models: an overview of their current status. (pp. 3-30), Hillsdale, N.J.
- Reigeluth, C.M. (Ed., 1987): Instructional theories in action. Lessons illustrating selected theories and Models. Hillsdale, N.J.
- Reigeluth, C.M./Stein, F.S. (1983): The elaboration theory of instruction. In: Reigeluth, C.M. (Ed.), Instructional design theories and models: An overview of their current status (pp. 335-382). Hillsdale, N. J.
- Reinmann-Rothmeier G./Mandl H. (2001): Unterrichten und Lernumgebung gestalten. In: Krapp, A./ Weidenmann, B. (Hrsg.) Pädagogische Psychologie (S. 601-644), Beltz/Weinheim
- Renkl, A. (1997): Lernen durch Lehren. Zentrale Wirkmechanismen beim kooperativen Lernen. Wiesbaden
- Renkl, A. (1998): Träges Wissen. In: D.H. Rost (Hrsg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie (S. 514-520). Weinheim
- Rheinberg, F./Bromme, R./Minsel, B./Winteler, A./Weidenmann, B. (2001): Die Erziehenden und die Lernenden. In: Krapp, A./ Weidenmann, B. (Hrsg.) Pädagogische Psychologie (S. 271-354), Weinheim
- Richter, G. (2004): Ökonomisierung der Bundeswehr. In: Gareis, S.B./Klein, P. (Hrsg): Handbuch Militär und Sozialwissenschaft. Wiesbaden
- Ropo, E. (2002): Theory of expertise and some thoughts on its implications for military pedagogy. In: Florian, H. (Ed.): Military pedagogy – an international survey. Frankfurt/Main
- Rudow, B. (1994): Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrergesundheit. Bern
- Ruschel, A. (1999): Arbeits- und Berufspädagogik für Ausbilder in Handlungsfeldern. Ludwigshafen

Schaller, R. (2001): Das große Rollenspiel – Buch. Grundtechniken, Anwendungsformen, Praxisbeispiele. Weinheim/Basel

Scherer, A. (1987): Freie Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung. Frankfurt

Schießen mit Handwaffen (2002): Zentrale Dienstvorschrift 3/12

Schießsicherheit (1987): Zentrale Dienstvorschrift 44/10

Schnabel, K. (2001): Psychologie der Lernumwelt. In: Krapp, A./ Weidenmann, B. (Hrsg.) Pädagogische Psychologie (S. 467-513), Beltz/Weinheim

Schütz, A. (1981): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Frankfurt/Main

Schütz, A. (2003): Theorie der Lebenswelt. Die pragmatische Schichtung der Lebenswelt. UVK

SDH-Mitteilungen (2003): Sachgebiet 6-Nr. 617

Shulman, L.S. (1986): Those who understand: knowledge growth in teaching. Educational researcher, 15, 4-14

Siebert, H. (1997): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Neuwied

Snelbecker, G.E. (1983): Is instructional theory alive and well? In: Reigeluth, C.M. (Ed) Instructional-design theories and models: an overview of their current status. (pp. 437-472), Hillsdale, N.J.

Soldatengesetz (1978): Zentrale Dienstvorschrift 14/5

Sorel, M. (2005): Alors, professionnaliser par la formation ? In : Sorel, M./Wittorski, R. (Ed.) : La professionnalisation en actes et en questions. Paris

Stahl, Th. (1995): Selbstevaluation. Ein Königsweg zur Qualitätssicherung in der Weiterbildung? In: Feuchthofen, J.E./Severing, E. (Hrsg): Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Neuwied, S. 88-100

Strauss, A. (1991): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München

Therhart, E. (1991): Pädagogisches Wissen – Überlegungen zu seiner Vielfalt, Funktion und sprachlichen Form am Beispiel des Lehrerwissens. In: Oelkers, J./Tenorth, H.E. (Hrsg): Pädagogisches Wissen. Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft. Weinheim/Basel

Truppenführung (2000): Heeresdienstvorschrift 100/100

UK-BMVG (2003, online) Available: <http://www.uk-bmvg.de/berichte2003.shtml>

Unterrichtsmappe zum Ausbildungsgebiet „Führung im Gefecht“ – Taktik: (1991) Federführung: Taktikzentrum des Heeres. Heeresamt (Hrsg.), Stand Juni 2003

UZwG BW (1981): Zentrale Dienstvorschrift 14/9

Van der Loo, H./van Reijen, W. (1992): Modernisierung. München

- Varwick, J. (2004): Militär als Instrument der Politik. In: Gareis, S.B./Klein, P. (Hrsg.): Handbuch Militär und Sozialwissenschaft. Wiesbaden.
- Von Bredow, W. (2004): Kämpfer und Sozialarbeiter – Soldatische Selbstbilder im Spannungsfeld herkömmlicher und neuer Einsatzmissionen. In: Gareis, S.B./Klein, P. (Hrsg.): Handbuch Militär und Sozialwissenschaft. Wiesbaden.
- Von Rosen, C. (2004): Staatsbürger in Uniform in Baudussins Konzeption Innere Führung. In: Gareis, S.B./Klein, P. (Hrsg.): Handbuch Militär und Sozialwissenschaft. Wiesbaden.
- Wahl, D. (1979): Methodische Probleme bei der Erfassung handlungsleitender und handlungsrechtfertigender subjektiver psychologischer Theorien von Lehrern. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 11, 208-217. (Kap. 7)
- Wahl, D. (1991): Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern. Weinheim
- Wehrdisziplinarordnung und Wehrbeschwerdeordnung (2001): Zentrale Dienstvorschrift 14/3
- Weidenmann, B. (2001) Lernen mit Medien. In: Krapp, A./ Weidenmann, B. (Hrsg.) Pädagogische Psychologie (S. 415-464), Beltz/Weinheim
- Wilsdorf, D. (1991): Schlüsselqualifikationen: Die Entwicklung selbständigen Lernens und Handelns in der industriellen und gewerblichen Berufsausbildung. München

9. Anlagen

Handzettel für die Ausbildung

Anlage 1/1; Quelle USH LG C

Zutreffendes ankreuzen ☒

Ausbildungsthema: Personenüberprüfung/Überprüfung Dienst- und zivil-Kfz			2. Ausbildungsziel: Der Lehrgangsteilnehmer wird befähigt, Ausbildung im Wachdienst selbst durchzuführen.		
3. Ausbildungsform: Unterricht <input type="checkbox"/> Praktischer Dienst <input checked="" type="checkbox"/>		4. Organisatorische Maßnahmen: Waffenempfang, Auftragszettel erstellen, zwei Dienst Kfz anfordern, Stationsaufbau, Ausweise vorbereiten		5. Ausbildungsort: Tor	
6. Dienstvorschriften, Anweisungen: ZDv 10/6, ZDv 14/9, TK Posten/Streifen			7. Ausbildungsmittel: 2x Blaumann, 2x Kfz, 2x G36, Winkerkelle, Ausweise		
8. Zeitbedarf in Minuten	9. Ablauf	10. Feinziele	11. Ausbildungsstoff in Abschnitten (Stichworte)	12. Ausbildungsverfahren	13. Ausbildungsmittel, Hilfspersonal
45 min - 3 min	Einleitung	Die Lehrgangsteilnehmer sollen Sinn und Zweck der Ausbildung verstehen; Interesse wecken.	Thema: Personenüberprüfung/Überprüfung Dienst, – zivil Kfz Ziel: Der Lehrgangsteilnehmer wird befähigt, Ausbildung im Wachdienst selbst durchzuführen. Zeit: 45 min Quellen: ZDv 10/6, ZDv 14/9, TK Posten/Streifen Ablauf: Abfragen von vorhandenem Wissen Ausbildung in den einzelnen Phasen	Lehrgespräch	ZDv 10/6 TK Posten/Streifen
42 min	Hauptteil 1. Abschnitt	Die Lehrgangsteilnehmer sollen die Personenüberprüfung kennen.	Phase 1: <u>Personenüberprüfung</u> - <i>feststellen Aufenthaltsberechtigung anhand</i> + Truppenausweis (Soldaten) + Dienstausweis (Beamte, Richter und Arbeitnehmer der Bw) + Feldjägerschein (Feldjäger) + Berechtigungs/Sonderausweis (regelmäßig mSB. betreten, ohne in einem Dienst oder Beschäftigungsverhältnis zur Bw stehen) o. Passierschein in Verbindung mit Personalausweis o. Reisepass + Sonder- und Waffenausweis (ziv. Wachpersonen) + Ausweis für Reservisten und Personalausweis (Resi) + Besucherschein (gilt als Parkerlaubnis, Besucher abholen lassen) - <i>Angehörige folgender ziv. Behörden dürfen in Ausübung dienstl. Aufträge gegen Vorlage des Dienstausweis den mSB betreten</i> + Polizei, Finanzbauverwaltung, Zollbehörden, BGS,	VENÜ 1 Soldat als Wachsoldat, zwei Hilfsausbilder oder Soldat mit Blaumann als Zivilisten einteilen und die Phase 1 mit allen Ausweisen durchspielen. Dabei abstellen von Mängeln.	ZDv 10/6 Kap.:8 (801-810) TK Posten/Streifen Ausweise 1x G36

-15 min			Bundesvermögens-Forst-Bundeswasserverwaltung, Bundesrechnungshof, Arbeitsämter, Feuerwehr - beim Verlassen eines mil. Sicherheitsbereich + erfolgt durch Stichproben, Abweicheung befiehlt Kasernenkommandant (bei Abwesenheit des OvWa)		
27 min -10 min	Hauptteil 2. Abschnitt	Die Lehrgangsteilnehmer sollen die Überprüfung von Dienst-Kfz kennen.	Phase 2: <u>Überprüfung Dienst-Kfz der Bw</u> + in Liegenschaften mit Zutrittskontrollanlagen ist der Einsatz von Dienst-Kfz nicht durch die Wache zu prüfen - beim Verlassen eines mil. Sicherheitsbereich / mil. Bereich + überprüfen der Berechtigung zum Einsatz (Fahrauftrag) + die Ladung kann stichprobenweise überprüft werden + ausgenommen Dienst-Kfz die durch blaues Blinklicht und Einsatzhorn anzeigen, das höchste Eile geboten ist + Kfz-Kolonnen der Bw keine Kontrolle wenn angemeldet	VENÜ 1 Soldat als Wachsoldat, zwei Hilfsausbilder oder Soldat einteilen und die Phase 2 durchspielen. Dabei abstellen von Mängeln.	ZDv 10/6 Kap.:9 (901-905) TK Posten/Streifen Ausweise 1x G36
17 min - 15 min	Hauptteil 3. Abschnitt	Die Lehrgangsteilnehmer sollen die Überprüfung von zivil-Kfz kennen.	Phase 3: <u>Überprüfung zivil-Kfz</u> - beim Befahren eines mil. Sicherheitsbereich + siehe Phase 1 (Parkmarke beachten) + Überprüfung der Ladung darf nur durch Anordnung des Kasernenkommandanten erfolgen + Dienst/Einsatzfahrzeuge mit blauem Blinklicht und Einsatzhorn dürfen Wache ohne Überprüfung passieren (Weitermeldung des Kennzeichens an OvWa)	VENÜ 1 Soldat als Wachsoldat, zwei Hilfsausbilder oder Soldat mit Blaumann als Zivilisten einteilen und die Phase 3 durchspielen. Dabei abstellen von Mängeln.	ZDv 10/6 Kap.:9 (906-909) TK Posten/Streifen Ausweise 1x G36
2 min	Schluß	Der Soldat soll die Ausbildung mit eigenen Worten wiedergeben können	<u>Schlußbesprechung</u> - Wiederholen von Thema und Ziel, Lob Tadel - Zusammenfassen der Ausbildung, Ausblick auf Folgeausbildung, Ausbildungsziel erreicht / nicht erreicht	Lehrgespräch Die Soldaten stehen in Linie zu einem Glied vor dem Ausbilder.	ZDv 10/6 TK Posten/Streifen
14. Nachbereitung: (z.B. Folgerungen, Maßnahmen)				15. Gefertigt. (Datum, Unterschrift)	

Anlage 1/2 Quelle: USH, LG C

Befehl für die Verteidigung des II. Zuges

1. Lage

1a.) Feindlage: unverändert

1b.) eigene Lage: unsere Kompanie, die 3./Einsatzbataillon 4, richtet sich im OSTWALD zur Verteidigung ein.

2. Auftrag

Der II. Zug hat den Auftrag:

- aus Feldbefestigungen zwischen HAUPTSTRASSE und WALDWEG zu verteidigen
- Sicherungsminensperre auf HAUPTSTRASSE anzulegen
- unterlegen Feind spätestens im OSTWALD zu vernichten
- überlegenen Feind auf STEPPE zu binden
- gepanzerte Aufklärungskräfte auf HAUPTSTRASSE vor SichMiSpe zu vernichten, um dem Feind einen weiteren Vorstoß nach W und das Nehmen des OSTWALDES zu verwehren.

3. Durchführung

3a.) Absicht

Meine Absicht ist es, mit 3 Gruppen nebeneinander, SP Mitte, so aus Stellungen im OSTWALD zu verteidigen, dass unterlegener Feind spätestens bei Überschreiten OSTWEG vernichtet, überlegener Feind auf STEPPE durch weitreichendes Feuer gebunden und gepanzertes Feind auf der HAUPTSTRASSE vor der SichMiSpe flankierend vernichtet wird, um das Nehmen des OSTWALDES durch den Feind zu verhindern.

3b.) Einzelaufträge

1. Gruppe

- baut aus und bezieht Stellungen mit linker Grenze HAUPTSTRASSE und rechter Grenze NORDSCHONUNG, Hauptschussrichtung über KUGELBUSCH auf WESTWALD, so dass
- flankierend vor rechten Nachbarn gewirkt werden kann
- unterlegener Feind spätestens auf OSTWEG vernichtet wird
- überlegener Feind gebunden wird
- gepanzertes Feind flankierend auf HAUPTSTRASSE vor SichMiSpe vernichtet wird
- legt an SichMiSpe vor Kreuzung HAUPTSTRASSE - OSTWEG

2. Grp:

3. Grp:

- Sicherung der Grp durch Alarmposten nach Westen
- Feuererlaubnis
- Alarmierung über Funk
- Verteidigungsbereitschaft hergestellt bis 2000B
- Festelegen der Waffen für die Nacht, Alarmposten mit Nachtsichtgerät
- Bereitschaft zur Fliegerabwehr, Feuerverbot
- BAS 0

Anlage 2/2

4. Einsatzunterstützung

- Verwundete – Selbst- und Kameradenhilfe, Verwundetennest bei Sanitätstrupp, SanTrp am Kompaniegefechtsstand
- Munition, Kampfmittel 100% - Ergänzung bei Bedarf
- Material für Sperren und Stellungsbau am KpVerteilerPkt – Versorgungsdienstfeldweibel
- Verpflegung – durch Kompaniefeldweibel in den Stellungen des Zuges
- Abstellplatz Kfz.

5. Führungsunterstützung

- Sendeverbot, Empfangsbereitschaft bis Feindkontakt
- Frequenz: 52.550 MHz - Ausweichfrequenz: 48.375 MHz
- Meldungen über Melder zum Zuggefechtsstand
- Erkennungszeichen: Tag-Anruf: 2xG36 über Kopf
Tag-Antwort: 3x Helm hoch

Nacht-Anruf: 2x rotes Blinklicht

Nacht-Antwort: 3x grünes Blinklicht

- Parole bis 2400B: WATTE – KASTEN, ab 0000B KUNDE – PAPIER
- ZgGefSt: hier
- Ich im Anschluss bei 1. Grp – Einweisung in den Platz der SichMiSpe

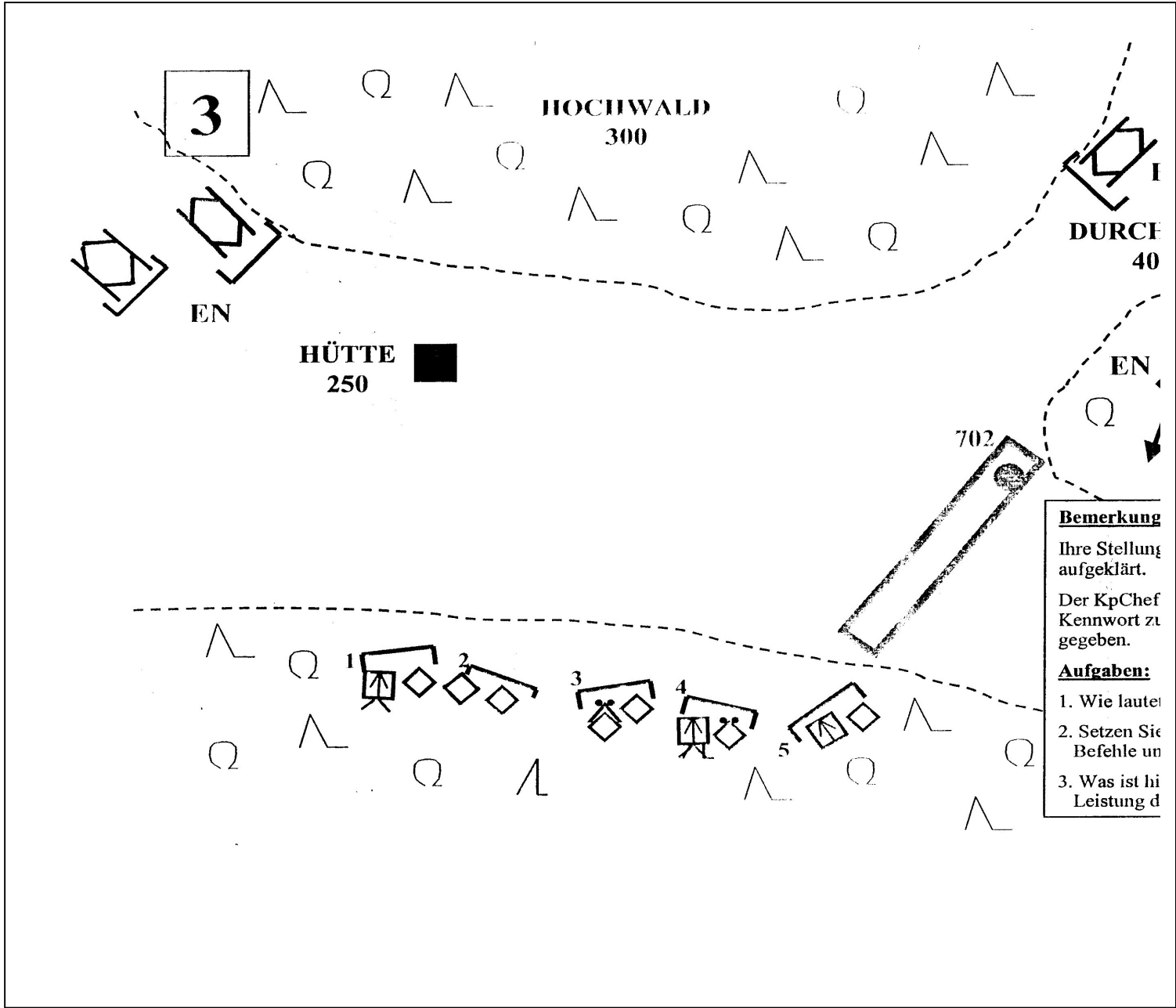
Uhrzeitvergleich

Fragen

Kontrolle

<p>Lageentwicklung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gruppe befindet sich in der Feldpostenstellung - Motorengeräusche aus nordostwärtiger Richtung - Kampfstand 4 klärt 3 fdl Schtz auf - Kampfstand 4 meldet an GrpFhr <p>Während Feuerkampf:</p> <ul style="list-style-type: none"> - GrpFhr klärt SPz in Stlg 300m voraus auf, - diese feuern auf eig Stellungen - Weitere Schtz gezählt 6 treten weiter Sprungweise von rechts an 	<p>Skizze</p>	<p>Leitungsmaßnahmen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Feind durch Soldaten darstellen oder - Bediener Klappanlage bereit - Lageinfo an Kampfstand 4 geben - Scheiben Schtz auf Befehl Ltg hoch klappen - Motorengeräusche einspielen - 2 to mit SPz Scheibe vorfahren lassen - KpChef darstellen, dieser gibt Befehl zum Ausweichen über Funk
<p>Entschluss</p> <p>Wer: 1.Grp Tut was: vernichtet fdl Schützen Wie: im geschlossenen Feuerüberfall Wann: sofort Wo: bei TOTEM Wozu: um weiteres Vorgehen zu verhindern</p> <p>Wer: 1.Grp Tut was: weicht aus Wie: überschlagen Wann: sofort (<i>nach Befehl durch KpChef „OCHSE“</i>) Wo: auf Ausweichstellung Wozu: um eigener Vernichtung zu entgehen</p>	<p>Befehl</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1.Grp herhören, rechts 200, am Waldrand FORST, 3fdl Schützen wir vernichten im geschlossenen Feuerüberfall <i>dazu Befehle ich:</i> Zielverteilung von links nach rechts MG – Feuervorbehalt Wir lassen auf 100 herankommen Feuereröffnung auf Pfiff Fertigmeldung Meldung an KpChef - 1.Grp Achtung, 2 SPz 300 bei Hauptstrasse, wir weichen überschlagend aus, dazu MG und Kampfstand 2: niederhalten auf meinen Befehl, Kampfstand 3 und 4 Ausweichen auf Ausweichstellung. Fertigmeldung 	<p>Maßnahmen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lageinformation an Grp - Zunächst geleiteter Feuerkampf - Feuerüberfall - Meldung über Funk an KpChef - Neuer Befehl zum Ausweichen - Fertigmeldung abwarten - Ausweichen Sprungweise überschlagend - Führen durch Stimme

Anlage 2/3 Quelle LG B



ENTSCHLUSS

1. Gruppe weicht aus halbgruppenweise, überschlagend ohne Feuer und Nebel sofort auf Stellungen in der Tiefe, um kampfkraftig Verbindung mit der eigenen Truppe herstellen können.

GEFECHTSBEFEHL

1. Gruppe ACHTUNG

bei HOCHWALD und DURCHLASS drei SPz in Stellung, 8 feindliche Schützen bei FC im Vorgehen nach Süden, KpChef hat ausweichen befohlen.

Wir weichen aus halbgruppenweise, überschlagend ohne Feuer und Nebel auf Stellungen der Tiefe

Dazu befehle ich:

Kampfstand 1,2 und 3 überwacht ausweichen der rechten Halbgruppe

Kampfstand 4 und 5 fertigmachen zum Ausweichen auf Stellungen in der Tiefe

Unter Führung Stellvertreter 50 in die Tiefe ausweichen, dort möglichen Feuerschutz aufbauen. Fertigmeldung.

PRÜFFRAGE

Wesentliche Leistung ist es hier, möglichst unerkannt unter Sicherung aus der Stellung auszuweichen, um kampfkraftig Verbindung mit der eigenen Truppe herstellen zu könn

Anlage 4/1 Quelle LG C

	Feldwebellehrgang		
	Leistungsnachweis Führungsprüfung		
Hörsaal:			Dienstgrad, Name des LT
Allgemeine Aufgabe im Einsatz: Aufklärung		Thema: Umgehen eines Hindernis (Umzäunung)	
Datum:	Beginn:	Ende:	Dauer:

Phase 1: Entschlussfassung	
Entschluss der Leitung:	Entschluss des Lehrgangsteilnehmers
WER: SpäTrp	WER:
TUT WAS: umgeht Hindernis	TUT WAS:
WIE: einzeln unter Sicherung	WIE:
WANN: sofort	WANN:
WO: rechtst im Bereich WALDBÜRSTE	WO:
WOZU: um gegenüberliegendes Waldstück sicher zu erreichen	WOZU:
Begründung des Entschlusses (Prüfungsgespräch)	

Phase 2: Befehle und Maßnahmen			
	Bemerkungen	JA	Nein
Maßnahmen gemäß Lösungsvorschlag			
LageInfo an Grp: Wir umgehen...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<u>Dazu:</u>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sicherung, Bereiche		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reihenfolge der Schützen für Umgehen		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verhalten auf anderer Seite		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verhalten bei Feind		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zeichen, Fragen, Marsch!		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Koordination		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Führung		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anlage 4/2 Quelle LG C

Ergänzende Aussagen zum Führerverhalten	
Einsatzbereitschaft	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> nb <input type="checkbox"/>
Belastbarkeit	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> nb <input type="checkbox"/>
Verantwortungsbewusstsein	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> nb <input type="checkbox"/>
Kommunikationsfähigkeit	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> nb <input type="checkbox"/>
Fähigkeit zur Menschenführung	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> nb <input type="checkbox"/>
Selbstvertrauen	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> nb <input type="checkbox"/>

1. Prüfer	
_____	Note:
Name, DstGrd des Bewertenden	
_____	Unterschrift
Ort, Datum:	

2. Prüfer	
_____	Note:
Name, DstGrd des Bewertenden	
_____	Unterschrift
Ort, Datum:	

Ergebnis Prüfungsausschuss	
_____	Note:
Name, DstGrd des Vorsitzenden	
_____	Unterschrift
Ort, Datum:	

HUS	Schiessausbilderlehrgang		Dienstgrad, Name des LT
Hörsaal:	Bewertungsbogen		
Schiessübung:			Auftrag erteilt am:
Datum:	Beginn:	Ende:	Dauer:

Beobachtungen	Beschreibung	Punkte					
		5	4	3	2	1	0
I. Vorbereitung							
Gedachter Verlauf		■	■				
Aufbau der Übung		■	■				
Einweisung Schreiber/Mun-Ausgeber		■	■				
Einweisung Funktionspersonal		■	■				
Einweisung in die Schiessübung/Ablauf		■	■				
Belehrung		■	■				
Gehörschutz - vormachen/belehren		■	■				
Max. erreichbare Punktzahl 14		Zwischensumme:					
II. Durchführung							
Platz des Leitenden		■	■	■			
Überw. der Aufsichten		■	■	■			
Ansagen/Ermitteln Haltepunkt		■	■	■			
Überw. Schreiber/Mun- Ausgeber		■	■	■			
Überw. sonstiger Funktionier		■	■	■			
Auswerten Rennen		■	■	■			
Sicherheitsbestimmungen einhalten		■	■	■			
Ablauf koordinieren		■	■	■			
Auswertung Schiessübung		■	■	■			
Max. erreichbare Punktzahl 23	Zwischensumme:						
III. Nachbereitung							
Abbauorganisation		■	■	■			
Sicherheitsüberprüfung		■	■	■			
Munitionsüberprüfung		■	■	■			
Zuweisung Munition		■	■	■			
Schiesskladde		■	■	■			
Antreten / Gesamtauswertung		■	■	■			
Max. erreichbare Punktzahl 10	Zwischensumme:						
Ergebnis	Gesamtsumme:						

IV. Schlussbesprechung durch den Ausbilder	
1. Bewerten der eigenen Leistung	
2. Folgerungen	

Hinweis für den Ausbilder:

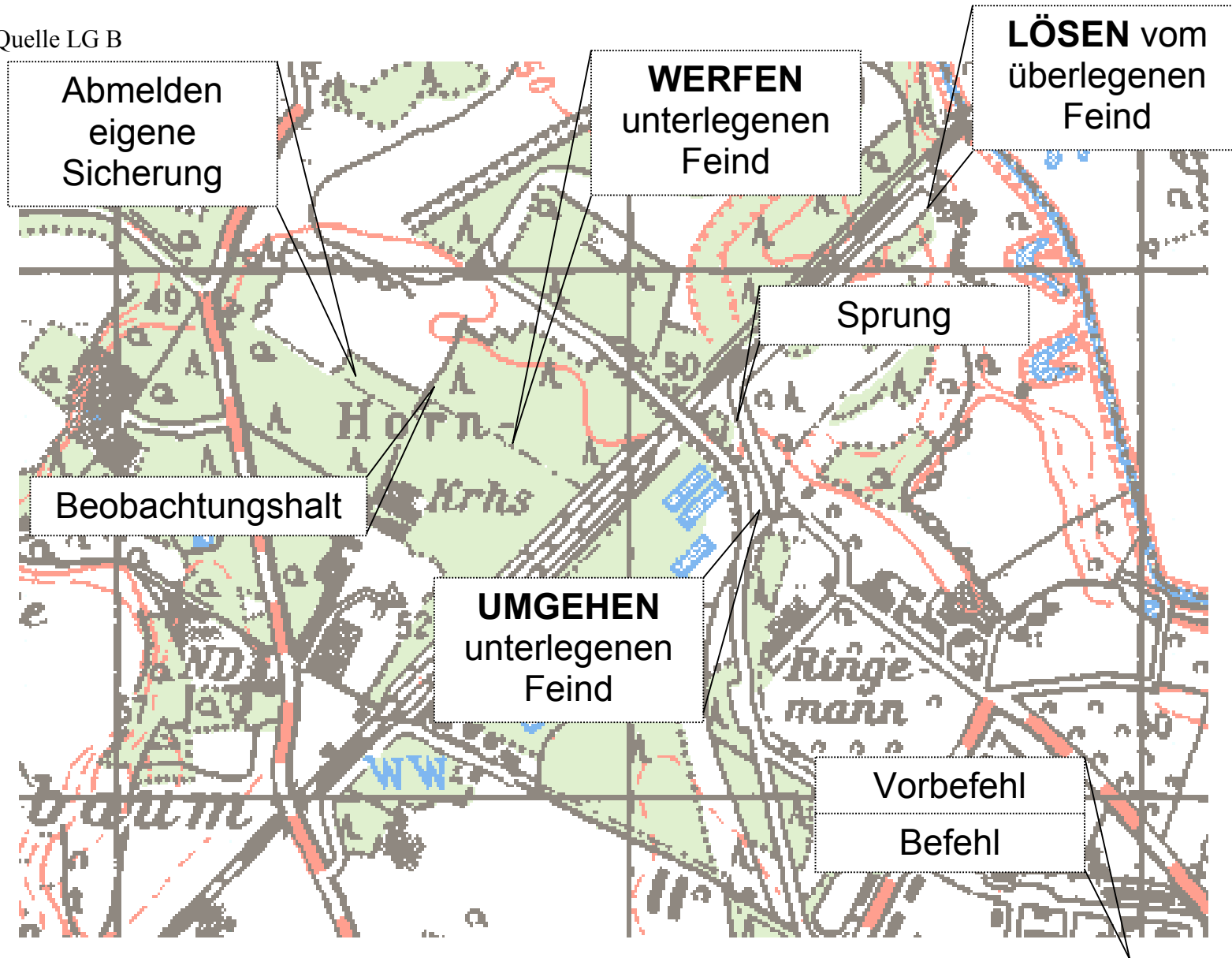
Bei falscher Auftragsauswertung und vergessen von dringend benötigten Materialien, kann die Endnote bis zu 2 Notenstufen herabgesetzt werden. Wird das Ausbildungsziel bzw. der Übungszweck nicht erreicht, wird das Schiessen mit der Note 5 bewertet. Bei mehrfachen Verstößen gegen Sicherheitsbestimmungen, die der Leitende nicht erkennt und abstellt, ist die Prüfung mit der Note 5 zu bewerten. Bei lebensgefährlichen Sicherheitsverstößen, die der Leitende nicht erkennt und abstellt, ist die Prüfung sofort abzubrechen und mit der Note 6 zu bewerten.

Zusätzliche Bewertungen/Stellungnahmen:

Notenschlüssel

Note 1	47 – 43 Punkte
Note 2	42 – 37 Punkte
Note 3	36 – 30 Punkte
Note 4	29 – 23 Punkte
Note 5	22 – 14 Punkte
Note 6	13 – 0 Punkte

Ausbilder/Prüfer:	Punkte	Note
Ort, Datum:	Unterschrift	



Gedachter Verlauf für den Gefechtsdienst Sicherung

Anlage 6/2 Quelle LG B

Zeit	Thema	Lage	Methodik	Material
1.Tag	Marsch zum Ausbildungsort - Bekanntgabe Thema Ziel und Zweck sowie Ausgangslage in Kaserne	Grp befindet sich unter Führung StvGrpFhr im VfgR (i.G.g.) und bereiten sich auf FP-Auftrag vor GrpFhr ist mit seinem Melder auf den Weg in den bef. Raum zur Befehlsausgabe	Marschbefehl in der Kaserne Marsch mit KOM zu Absitzpunkt Am Absitzpunkt übernimmt GrpFhr (HFw) und führt in den Raum	Gef-Anzug und Ausrüstung gemäß Üb-STAN
1.Tag	Befehl an den FP Fhr - Einsatz Melder als Sicherung + Kampfauftrag - Verbindungsaufnahme mit KpChef - Aufnehmen Befehl f.d. FP	GrpFhr mit Melder hat den bef Raum gewonnen und erkennt den KpChef 50 voraus.	Ausb. gibt Lage bekannt GrpFhr (HFw) macht vor Befehle und Maßnahmen LT machen nach Abwechselnd 4 LT	KpChef darstellen durch Ausb.
1.Tag	Vorläufige Sicherung - Einsatz Melder als vorläufige Sicherung + Befehl für das Vorgehen + Befehl an die vorläufige Sicherung gemäß LANGEMARK	Befehlsausgabe ist beendet KpChef hat Raum verlassen.	Ausb. gibt Lage bekannt GrpFhr (HFw) macht vor Befehle und Maßnahmen LT machen nach Abwechselnd 4 LT anschl. Schtz-Scheibe setzten	SchtzScheibe
1.Tag	Erkunden von Stellungen - Sperren - Stellungen für MG und Gewehr - Raum für PzVernTrp	Vorläufige Sicherung ist eingesetzt	Ausb. gibt Lage bekannt Ausb faßt Erkundung zusammen Erkundung wird real nicht durchgeführt	
1.Tag	<u>Vortrag Erkundungsergebnisse an KPChief</u>	Erkundung ist abgeschlossen GrpFhr erkennt KpChef	Ausb. gibt Lage bekannt GrpFhr (HFw) macht vor Befehle und Maßnahmen LT machen nach Abwechselnd 4 LT	Kampfstände

1.Tag	Aufnahmen der Grp im VfgR <ul style="list-style-type: none"> - GrpFhr zieht vorläufige Sicherung ein - geht zurück in den VfgR um Grp aufzunehmen 	Vortrag Erkundungsergebnisse ist abgeschlossen KpChef hat genehmigt	Lage wird durch Ausb nur geschildert	
1.Tag	Örtliche Sicherung <ul style="list-style-type: none"> - Einnehmen der örtlichen Sicherung aus der Bewegung - Kampfauftrag an jeden Schtz 	Grp hat soeben den Raum hinter FP Stg gewonnen	Ausb. gibt Lage bekannt GrpFhr (HFw) macht vor Befehle und Maßnahmen LT machen nach Abwechselnd 4 LT	
1.Tag	Vorläufige Sicherung <ul style="list-style-type: none"> - Einsatz durch Melder - Grp Fhr geht nicht mit 	Grp hat örtliche Sicherung eingenommen	Phase wird verknüpft mit Örtliche Sicherung, sofort im Anschluß daran vorläufige Sicherung einsetzen anschl. Schtz-Scheibe setzen	Schtz-Scheibe
1.Tag	Befehl für den Feldposten <ul style="list-style-type: none"> - Grp gibt an alle (außer Melder) mit Blick ins Gelände 	Vorläufige Sicherung ist eingesetzt Grp sammelt im Bereich GrpFhr	Ausb. gibt Lage bekannt GrpFhr (HFw) macht vor Befehle und Maßnahmen LT machen nach Abwechselnd 4 LT	
1.Tag	Zuweisen der Stellungen <ul style="list-style-type: none"> - mit Kampfauftrag 	Befehl für den FP ist gegeben	Ausb. gibt Lage bekannt GrpFhr (HFw) macht vor Befehle und Maßnahmen LT machen nach Abwechselnd 4 LT Alle LT gehen bei allen Stg mit	mit Hilfsdreiecken zur Kenntlichmachung der Grenzen arbeiten
1.Tag	Einlaufen der Wege <ul style="list-style-type: none"> - Weg des PzVernTrp - Weg in AuswchStg 	Grp ist beim Ausbau der Stg	Ausb. gibt Lage bekannt GrpFhr (HFw) läuft mit allen geschlossen Weg für den PzVernTrp ein	Verwundetennest markieren Ausweichstellungen durch Sandsäcke darstellen

2. Ausbildungstag beginnt mit allen Phasen des Vortages direkt durch LT				
2.Tag	Feuerkampf gegen unterlegenen Feind <ul style="list-style-type: none"> - Meldung an Grp Fhr - Befehl f. d. FK gemäß EREZA 	Grp befindet sich Wirkungsbereit in der Feldpostenstellung Kampfstand 4 erkennt 3 fdl Schtz	Ausb. gibt Lage bekannt GrpFhr (HFw) macht vor Befehle und Maßnahmen Üben der Befehle zunächst am GrpFhr Kampfstand LT machen nach Abwechselnd 4 LT	Fd dargestellt durch Schtz-Scheiben / oder Soldaten 3x Schtz-Scheibe Trillerpfeife
2.Tag	Feuerkampf gegen 1 fdl SPz <ul style="list-style-type: none"> - Meldung an Grp Fhr - Befehl f. d. Einsatz PzVernTrp 	Kampfstand 3 erkennt einen fdl SPz	Ausb. gibt Lage bekannt GrpFhr (HFw) macht vor Befehle und Maßnahmen Üben der Befehle zunächst am GrpFhr Kampfstand LT machen nach Abwechselnd 4 LT	Fd dargestellt durch SPz Scheibe oder durch 2 to mit Pz-Scheibe
2.Tag	Feuerkampf gegen starken Infanteriefeind <ul style="list-style-type: none"> - Meldung an Grp Fhr - Befehl f. d. FK gemäß EREZA anschl. ZA 	Kampfstand 2 erkennt zunächst 3 fdl Schtz dann kurze Zeit später weitere 5 fdl Schtz	Ausb. gibt Lage bekannt GrpFhr (HFw) macht vor Befehle und Maßnahmen Üben der Befehle zunächst am GrpFhr Kampfstand LT machen nach Abwechselnd 4 LT	Fd dargestellt durch Schtz-Scheiben oder Soldaten 3x Schtz-Scheibe 5x Schtz-Scheibe Trillerpfeife

Feldwebellehrgang (MIL)

1. Befragung
Lehrgangsteilnehmer
Lehrgang: /2003

Inspektion:

Hörsaal:

<i>Fragestellung</i>	Bewertung
<p>1. Wurden Sie vor Lehrgangsbeginn zu den folgenden aufgeführten Themen ausgebildet?</p> <p style="text-align: center;"> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> </p> <p> P <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> </p> <p style="text-align: center;"> G 3 <input type="checkbox"/> MG 3 <input type="checkbox"/> </p> <p> P 8 <input type="checkbox"/> G 36 <input type="checkbox"/> PzFst <input type="checkbox"/> </p> <p>Helfer im SanDienst <input type="checkbox"/></p> <p>Gefechtsdienst <input type="checkbox"/></p> <p>Formaldienst <input type="checkbox"/></p> <p>Leistungen DSA <input type="checkbox"/></p>	<p>1 sehr gut 2 gut 3 befriedigend 4 ausreichend 5 ungenügend 0 nicht ausgebildet</p> <p>(Tragen Sie in den Feldern die entsprechende Zahl ein)</p>
<p>2. Wie gut fühlen Sie sich durch Ihre vorherige Ausbildung auf diesen Lehrgang vorbereitet? HA 1</p>	<p>100% 90% 80% 70% 60%</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>50% 40% 30% 20% 10% 0%</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
<p>3. Wie gut bewerten Sie die Einweisung in die Lehrgangsdurchführung zu Lehrgangsbeginn durch die Inspektion?</p>	<p>100% 90% 80% 70% 60%</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>50% 40% 30% 20% 10% 0%</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>

Bitte

4. Nennen Sie in freier Beschreibung Punkte aus den Fragen 1-3, die Ihrer Meinung nach besonders gut waren oder deutlich verbessert werden sollten?

Meine Meinung ist:

5. Welche Erwartungen haben Sie an diesen Lehrgang?

Feldwebellehrgang(MIL)

1.Befragung
Ausbilder

Lehrgang: /2003

Inspektion:

Hörsaal:

Fragestellung	Bewertung
1. Wie gut waren die Lehrgangsteilnehmer durch Ihre vorherige Ausbildung/ Tätigkeit auf den Lehrgang vorbereitet? (HA 1)	100% 90% 80% 70% 60% <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 50% 40% 30% 20% 10% 0% <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
2. Wie schätzen Sie den jetzigen Trainingszustand im Bereich der körperlichen Leistungsfähigkeit der LT's ein?	100% 90% 80% 70% 60% <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 50% 40% 30% 20% 10% 0% <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
3. Wie bewerten Sie die organisatorischen Rahmenbedingungen während des Lehrgangs insbesondere die Verfügbarkeit/ Bereitstellung von Ausbildungs- mitteln, Munition, Transportraum, Waffen und Gerät?	100% 90% 80% 70% 60% <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 50% 40% 30% 20% 10% 0% <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
4. Nennen Sie in freier Beschreibung Punkte aus den Fragen 1-3, die Ihrer Meinung nach besonders gut waren oder verbessert werden sollte?	
Meine Meinung ist:	

Feldwebellehrgang(MIL)

**2. Befragung
Ausbilder**

Lehrgang: /2003

Inspektion:

Hörsaal:

—

Fragestellung	Bewertung
1. In wie weit haben Sie Ihre Ausbildungsziele erreicht? (HA 2)	100% 90 % 80 % 70 % 60 % <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 50% 40 % 30 % 20 % 10 % 0% <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
2. In wie weit entsprach die Durchführung des Lehrgangs Ihren Vorstellungen von moderner Erwachsenenbildung? (HA 4)	100% 90 % 80 % 70 % 60 % <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 50% 40 % 30 % 20 % 10 % 0% <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
3. Wie bewerten Sie die Vorbereitung und Durchführung der Ausbildertrainings durch die Lehrgangsteilnehmer?	100% 90 % 80 % 70 % 60 % <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 50% 40 % 30 % 20 % 10 % 0% <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
4. Wie bewerten Sie den jetzigen Trainingszustand der Lehrgangsteilnehmer, im Bereich der körperlichen Leistungsfähigkeit, im Vergleich zu Lehrgangsbeginn?	schlechter <input type="checkbox"/> genauso <input type="checkbox"/> besser <input type="checkbox"/> deutlich besser <input type="checkbox"/>

<p>5. Wie bewerten Sie die organisatorischen Rahmenbedingungen während des Lehrgangs, insbesondere die Verfügbarkeit/Bereitstellung von Ausbildungsmitteln, Munition, Transportraum, Waffen und Gerät?</p> <p>(HA 3)</p>	<p>100% 90% 80% 70% 60% <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 50% 40% 30% 20% 10% 0% <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
<p>6. Wie bewerten Sie den Zusammenhalt und das Klima</p> <p style="text-align: right;">im Hörsaal?</p> <p style="text-align: right;">in der Gruppe?</p>	<p>100% 90% 80% 70% 60% <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 50% 40% 30% 20% 10% 0% <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>100% 90% 80% 70% 60% <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 50% 40% 30% 20% 10% 0% <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
<p>7. Nennen Sie in freier Beschreibung Punkte aus den Fragen 1-6, die Ihrer Meinung nach besonders gut waren oder verbessert werden sollten?</p>	
<p>Meine Meinung ist:</p>	

USH
Controlling

Delitzsch,

Feldwebellehrgang(MIL)

**2. Befragung
Lehrgangsteilnehmer**

Lehrgang: /2003

Inspektion:

Hörsaal:

Fragestellung	Bewertung
1. In wie weit entsprach der Lehrgang inhaltlich Ihren Erwartungen? (Ziel des Lehrgangs war, Sie als GrpFhrzu befähigen und zum Vorgesetzten im Dienstgrad Feldwebel auszubilden.) (HA 2)	100% <input type="checkbox"/> 90% <input type="checkbox"/> 80% <input type="checkbox"/> 70% <input type="checkbox"/> 60% <input type="checkbox"/> 50% <input type="checkbox"/> 40% <input type="checkbox"/> 30% <input type="checkbox"/> 20% <input type="checkbox"/> 10% <input type="checkbox"/> 0% <input type="checkbox"/>
2. Wie bewerten Sie die Qualität der Grundlagenausbildung?	100% <input type="checkbox"/> 90% <input type="checkbox"/> 80% <input type="checkbox"/> 70% <input type="checkbox"/> 60% <input type="checkbox"/> 50% <input type="checkbox"/> 40% <input type="checkbox"/> 30% <input type="checkbox"/> 20% <input type="checkbox"/> 10% <input type="checkbox"/> 0% <input type="checkbox"/>
3. Wie gut bewerten Sie die Grundlagenausbildung als Beispiel für die Durchführung Ihrer eigenen Ausbildung?	100% <input type="checkbox"/> 90% <input type="checkbox"/> 80% <input type="checkbox"/> 70% <input type="checkbox"/> 60% <input type="checkbox"/> 50% <input type="checkbox"/> 40% <input type="checkbox"/> 30% <input type="checkbox"/> 20% <input type="checkbox"/> 10% <input type="checkbox"/> 0% <input type="checkbox"/>
4. Wie gut fühlen Sie sich durch den Lehrgang für Ihre zukünftigen Aufgaben ausgebildet? (Führer, Erzieher und Ausbilder im Dienstgrad Feldwebel)	100% <input type="checkbox"/> 90% <input type="checkbox"/> 80% <input type="checkbox"/> 70% <input type="checkbox"/> 60% <input type="checkbox"/> 50% <input type="checkbox"/> 40% <input type="checkbox"/> 30% <input type="checkbox"/> 20% <input type="checkbox"/> 10% <input type="checkbox"/> 0% <input type="checkbox"/>
5. War die Ausbildung zum Führungsprozess vom Zeitansatz und vom Inhalt ausreichend?	100% <input type="checkbox"/> 90% <input type="checkbox"/> 80% <input type="checkbox"/> 70% <input type="checkbox"/> 60% <input type="checkbox"/> 50% <input type="checkbox"/> 40% <input type="checkbox"/> 30% <input type="checkbox"/> 20% <input type="checkbox"/> 10% <input type="checkbox"/> 0% <input type="checkbox"/>
6. Können Sie den Führungsprozess in Vorbereitung der Entschlussfassung anwenden?	100% <input type="checkbox"/> 90% <input type="checkbox"/> 80% <input type="checkbox"/> 70% <input type="checkbox"/> 60% <input type="checkbox"/> 50% <input type="checkbox"/> 40% <input type="checkbox"/> 30% <input type="checkbox"/> 20% <input type="checkbox"/> 10% <input type="checkbox"/> 0% <input type="checkbox"/>

Bitte →

<p>7. Wie gut fühlen Sie sich durch den Rechtsunterricht für Ihre zukünftige Aufgabe als Vorgesetzter im Dienstgrad Feldwebel ausgebildet?</p> <p>(HA 4)</p>	<p>100% <input type="checkbox"/> 90% <input type="checkbox"/> 80% <input type="checkbox"/> 70% <input type="checkbox"/> 60% <input type="checkbox"/> 50% <input type="checkbox"/> 40% <input type="checkbox"/> 30% <input type="checkbox"/> 20% <input type="checkbox"/> 10% <input type="checkbox"/> 0% <input type="checkbox"/></p>
<p>8. Wie bewerten Sie Ihren jetzigen Trainingszustand im Bereich der körperlichen Leistungsfähigkeit im Vergleich zu Lehrgangsbeginn?</p>	<p>schlechter <input type="checkbox"/></p> <p>genauso gut <input type="checkbox"/></p> <p>besser <input type="checkbox"/></p> <p>deutlich besser <input type="checkbox"/></p>
<p>9. Wie bewerten Sie den Zusammenhalt und das Klima</p> <p style="text-align: right;">im Hörsaal?</p> <p style="text-align: right;">in der Gruppe?</p>	<p>100% <input type="checkbox"/> 90% <input type="checkbox"/> 80% <input type="checkbox"/> 70% <input type="checkbox"/> 60% <input type="checkbox"/> 50% <input type="checkbox"/> 40% <input type="checkbox"/> 30% <input type="checkbox"/> 20% <input type="checkbox"/> 10% <input type="checkbox"/> 0% <input type="checkbox"/></p> <p>100% <input type="checkbox"/> 90% <input type="checkbox"/> 80% <input type="checkbox"/> 70% <input type="checkbox"/> 60% <input type="checkbox"/> 50% <input type="checkbox"/> 40% <input type="checkbox"/> 30% <input type="checkbox"/> 20% <input type="checkbox"/> 10% <input type="checkbox"/> 0% <input type="checkbox"/></p>
<p>10. In wie weit entsprach die Durchführung des Lehrgangs methodisch Ihren Vorstellungen von moderner Erwachsenenbildung? (Maßstab sollten dabei die Grundsätze gem. ZDv 3/1 und 10/1 sein, die Ihnen im Grundkurs „Methodik der Ausbildung“ sowie in der „Inneren Führung“, mit „LEKU“, „politische Bildung“, „Menschenführung“ vermittelt wurden.)</p> <p>(HA 3)</p>	<p>100% <input type="checkbox"/> 90% <input type="checkbox"/> 80% <input type="checkbox"/> 70% <input type="checkbox"/> 60% <input type="checkbox"/> 50% <input type="checkbox"/> 40% <input type="checkbox"/> 30% <input type="checkbox"/> 20% <input type="checkbox"/> 10% <input type="checkbox"/> 0% <input type="checkbox"/></p>
<p>11. Nennen Sie in freier Beschreibung Punkte aus den Fragen 1-10, die Ihrer Meinung nach besonders gut waren oder verbessert werden sollten?</p>	
<p>Meine Meinung ist:</p>	

Feldwebellehrgang(MIL)

Befragung zum Ausbildungsabschnitt Gefechtsdienst

Lehrgangsteilnehmer

Lehrgang: /2003

Inspektion:

Hörsaal:

Fragestellung	Bewertung
1. In wie fern entsprachen die Ausbildungsinhalte zum Themengebiet: „Führen im Gefecht“ Ihren Vorstellungen/Erwartungen?	100% 90 % 80 % 70 % 60 % <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 50% 40 % 30 % 20 % 10 % 0% <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
2. Entsprach der methodische Aufbau der Gefechtsausbildung ihren Vorstellungen moderner Erwachsenenbildung?	100% 90 % 80 % 70 % 60 % <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 50% 40 % 30 % 20 % 10 % 0% <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
3. Wie gut bewerten Sie die Sandkastenausbildung als Beispiel für Ihre eigene Ausbildung?	100% 90 % 80 % 70 % 60 % <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 50% 40 % 30 % 20 % 10 % 0% <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
4. In wie fern fühlen Sie sich in der Lage als Gruppenführer folgende Aufträge im Gefecht zu erfüllen:	
4a Marsch	100% 90 % 80 % 70 % 60 % <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 50% 40 % 30 % 20 % 10 % 0% <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
4b Erkundung	100% 90 % 80 % 70 % 60 % <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 50% 40 % 30 % 20 % 10 % 0% <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
4c Sicherung	100% 90 % 80 % 70 % 60 % <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 50% 40 % 30 % 20 % 10 % 0% <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

<p>4d Spähtrupp zu Fuß</p>	<p>100% 90% 80% 70% 60% <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 50% 40% 30% 20% 10% 0% <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
<p>5. Wie gut fühlen Sie sich durch die Gefechtsausbildung Auf Ihre künftige Tätigkeit vorbereitet?</p>	<p>100% 90% 80% 70% 60% <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 50% 40% 30% 20% 10% 0% <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
<p>6. Nennen Sie in freier Beschreibung Punkte aus den Fragen 1-5, die Ihrer Meinung nach besonders gut waren oder verbessert werden sollten?</p>	

Feldwebellehrgang(MIL)

Befragung zum Schießlehrerlehrgang Teil 1
Lehrgangsteilnehmer

Lehrgang: /2003

Inspektion: Hörsaal:

Fragestellung	Bewertung
<p>1. Wie gut wurden Sie durch die theoretischen und praktischen Unterweisungen auf Ihre Prüfungen im Schießlehrerlehrgang Teil 1 vorbereitet?</p>	<p>100% 90% 80% 70% 60% <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 50% 40% 30% 20% 10% 0% <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
<p>2. Wie gut fühlen Sie sich durch den Schießlehrerlehrgang Teil 1 auf die Tätigkeit als Leitender auf einer Standortschießanlage vorbereitet?</p>	<p>100% 90% 80% 70% 60% <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 50% 40% 30% 20% 10% 0% <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
<p>7. Nennen Sie in freier Beschreibung Punkte aus den Fragen 1-2, die Ihrer Meinung nach besonders gut waren oder verbessert werden sollten?</p>	
<p>Meine Meinung ist:</p>	

ANONYME Befragung - Bitte keinen Namen angeben!

Hörsaal / Klasse :



Bitte füllen Sie diesen Fragebogen nach bestem Wissen und Gewissen aus.

Jeder Ausbilder dieser Schule erhält einen Fragebogen. Unsere Absicht ist es, anhand dieser Fragebögen zu ermitteln, wo unsere Schule steht und wo wir in Zukunft etwas verbessern können. Ihre Antworten können sich dann positiv auf die zukünftigen Lehrgänge auswirken.

Bitte helfen Sie uns dabei!

Fragen, die Sie nicht beantworten können oder wollen, lassen Sie unbeantwortet.

Auf der Rückseite befinden sich in den Antwortfeldern bzw. daneben Zahlen. Diese werden zur Erfassung der Daten im Computer benötigt. Für Sie haben diese keine Bedeutung. Ignorieren Sie sie!

Bitte verzichten Sie darauf, handschriftliche Notizen an den Rand zu „kritzeln“, da die Bögen im Computer ausgewertet werden (Ausnahmen: Fragen 5, 16, 17). Wenn Sie zusätzliche Ideen oder Verbesserungsvorschläge haben, notieren Sie diese auf einem gesonderten Blatt. Oder Sie kommen direkt zu uns: Gruppe Controlling, Stabsgebäude, Zimmer 204-206, Tel: -206, -205. Zögern Sie nicht!

Fragen AC HA

Beantworten Sie die Fragen, indem Sie eine Bewertung zwischen 10 und 1 abgeben!

Dabei bedeutet -10- **auf hohem Niveau, sehr gut, sehr umfassend, beispielhaft**
 - 1- **überhaupt nicht**

- 1 Wie gut waren die Lehrgangsteilnehmer durch ihre vorgehende Tätigkeit / Ausbildung auf den Lehrgang vorbereitet?
- 2 In wie weit haben Sie Ihre Ausbildungsziele erreicht?
- 3 In wie weit waren die organisatorischen und materiellen Voraussetzungen für die Durchführung des Lehrgangs erfüllt?
- 4 In wie weit entsprach die methodische Durchführung des Lehrgangs Ihren Vorstellungen von moderner Erwachsenenbildung?
- 5 Nennen Sie in freier Beschreibung einen Punkt, den Sie bei der nächsten Durchführung des Lehrgangs unbedingt anders / besser machen wollen:



Fragen Kommandeur USH LehrGrp C

Beantworten Sie die Fragen, indem Sie das zutreffende Feld ankreuzen!

sehr hoch sehr positiv weitgehend erfüllt	eher hoch eher positiv teilweise erfüllt	mittelmäßig	eher niedrig eher negativ kaum erfüllt	sehr niedrig sehr negativ nicht erfüllt
---	--	-------------	--	---

6. In wie weit fühlen Sie sich für Ihre Funktion entsprechend ausgebildet? (AdA, OWB/UWB, Lehrgänge etc.)
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
7. Sind die Lernziele in der vorgegebenen Ausbildungszeit erreichbar?
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
8. Sind die Ausbildungsziele in der Höhe angemessen?
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
9. Wie bewerten Sie den Einsatzwillen der Lehrgangsteilnehmer?
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
10. Wie bewerten Sie die Motivation der Lehrgangsteilnehmer?
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
11. Wie bewerten Sie die Kameradschaft im Lehrgang?
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
12. Konnten Sie die Erwartungshaltung der Lehrgangsteilnehmer abdecken?
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
13. Wie beurteilen Sie die Zeitmatrix der LehrGrp C? (Verhältnis von Unterrichtsblöcken und Pausenzeiten)
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
14. Welche Inhalte / Arbeitsblöcke hätten ausführlicher behandelt werden können? [max. 3 Antworten] (zutreffendes bitte ankreuzen)
- 1 Gefechtsdienst
 - 2 Formaldienst
 - 3 Waffen- u. Geräteausbildung
 - 4 Sport
 - 5 Trainingseinrichtungen (z.B. UMSA, LETRA, HiBa, AGSHP)
 - 6 Menschenführung
 - 7 Übungen (36h, Durchschlageübung etc ...)
 - 8 Politische Bildung
 - 9 Methodik und Didaktik
 - 10 Wehrrecht
 - 11 Technischer Dienst
 - 12 Ausbildertraining
 - 13 Wachausbildung
 - 14 Einsatzausbildung
 - 15 Sonst:
15. Welche Inhalte / Arbeitsblöcke hätten verkürzt oder wegfallen können? [max. 3 Antworten] (zutreffendes bitte ankreuzen)
- 1 Gefechtsdienst
 - 2 Formaldienst
 - 3 Waffen- u. Geräteausbildung
 - 4 Sport
 - 5 Trainingseinrichtungen (z.B. UMSA, LETRA, HiBa, AGSHP)
 - 6 Menschenführung
 - 7 Übungen (36h, Durchschlageübung etc ...)
 - 8 Politische Bildung
 - 9 Methodik und Didaktik
 - 10 Wehrrecht
 - 11 Technischer Dienst
 - 12 Ausbildertraining
 - 13 Wachausbildung
 - 14 Einsatzausbildung
 - 15 Sonst:
16. Nennen Sie einen Punkt, der verbessert werden müsste und der im Zuständigkeitsbereich der LehrGrp C liegt? [ggf. Erläuterung]
17. Nennen Sie einen Punkt, der verbessert werden müsste und außerhalb des Verantwortungsbereichs der LehrGrp C liegt! (Zuständigkeit HA und darüber) [ggf. Erläuterung]

ANONYME Befragung - Bitte keinen Namen angeben!

Hörsaal / Klasse :



Bitte füllen Sie diesen Fragebogen nach bestem Wissen und Gewissen aus.

Jeder Lehrgangsteilnehmer dieser Schule erhält einen Fragebogen. Auch den Ausbildern werden ähnliche Fragen gestellt. Unsere Absicht ist es, anhand dieser Fragebögen zu ermitteln, wo unsere Schule steht und wo wir in Zukunft etwas verbessern können. Ihre Antworten wirken sich dann positiv auf die zukünftigen Lehrgänge aus. Bitte helfen Sie uns dabei!

Fragen, die Sie nicht beantworten können oder wollen, lassen Sie unbeantwortet.

In bzw. neben den Antwortfeldern befinden sich Zahlen. Diese werden zur Erfassung der Daten im Computer benötigt. Für Sie haben diese keine Bedeutung. Ignorieren Sie sie!

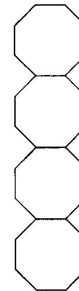
Bitte verzichten Sie darauf, handschriftliche Notizen an den Rand zu „kritzeln“, da die Bögen im Computer ausgewertet werden (Ausnahme: Frage 23). Wenn Sie zusätzliche Ideen oder Verbesserungsvorschläge haben, werden diese gerne von Ihren Ausbildern aufgenommen. Oder Sie kommen direkt zu uns: Gruppe Controlling, Stabsgebäude, Zimmer 204-206, Tel: -206, -205. Trauen Sie sich ruhig!

Fragen vom Amtschef Heeresamt

Beantworten Sie die Fragen, indem Sie eine Bewertung zwischen 10 und 1 abgeben!

Dabei bedeutet -10- **auf hohem Niveau, sehr gut, sehr umfassend, beispielhaft**
- 1- **überhaupt nicht**

- 1 Wie gut wurden Sie durch Ihre vorgehende Tätigkeit / Ausbildung auf den Lehrgang vorbereitet?
- 2 Inwieweit entsprach der Lehrgang inhaltlich Ihren Erwartungen?
- 3 Inwieweit entsprach die Durchführung des Lehrgangs methodisch Ihren Vorstellungen von moderner Erwachsenenbildung?
- 4 Inwieweit fühlen Sie sich durch den Lehrgang für Ihre zukünftigen Aufgaben ausgebildet?



Fragen der Gruppe Controlling

Beantworten Sie die Fragen, indem Sie das Zutreffende ankreuzen!

- | | |
|--|--|
| <p>5. Wie viel Vordienstzeit hatten Sie zu Lehrgangsbeginn?</p> <p>1 <input type="radio"/> weniger als 6 Monate
2 <input type="radio"/> 6 Monate bis 1 Jahr
3 <input type="radio"/> 1 bis 2 Jahre
4 <input type="radio"/> 2 bis 4 Jahre
5 <input type="radio"/> über 4 Jahre</p> | <p>8. Fühlen Sie sich ausreichend über die Laufbahn der Feldweibel informiert ?</p> <p>1 <input type="radio"/> Ja, ich bin gut informiert worden
2 <input type="radio"/> Ich habe einen groben Gesamtüberblick erhalten
3 <input type="radio"/> Eher nicht ausreichend
4 <input type="radio"/> Nein, ich bin nicht informiert worden</p> |
| <p>6. Wie viele Soldaten werden Ihnen im Rahmen Ihres zukünftigen Dienstposten unmittelbar unterstellt sein?</p> <p>1 <input type="radio"/> keiner 3 <input type="radio"/> Gruppe
2 <input type="radio"/> Trupp 4 <input type="radio"/> Zug</p> | <p>9. Möchten Sie gerne Berufssoldat werden?</p> <p>1 <input type="radio"/> Ja, ich möchte ganz bestimmt Berufssoldat werden.
2 <input type="radio"/> Ja, ich bin grundsätzlich interessiert.
3 <input type="radio"/> Ich habe mich noch nicht entschieden, denke aber darüber nach.
4 <input type="radio"/> Eher nicht.
5 <input type="radio"/> Nein, bestimmt nicht.</p> |
| <p>7. Wie bewerten Sie Ihre Perspektiven in dieser Laufbahn?</p> <p>1 <input type="radio"/> ich habe meine Wunschverwendung
2 <input type="radio"/> ich bin mit meiner Verwendung einverstanden
3 <input type="radio"/> ich hätte mir eine andere Verwendung gewünscht</p> | |

Fragen Kommandeur USH LehrGrp C

Beantworten Sie die Fragen, indem Sie das Zutreffende ankreuzen!

sehr hoch sehr positiv	wenigstens erfüllt	eher hoch eher positiv	teilweise erfüllt	mittelmäßig	eher niedrig eher negativ	kaum erfüllt	sehr niedrig sehr negativ	nicht erfüllt
---------------------------	--------------------	---------------------------	-------------------	-------------	------------------------------	--------------	------------------------------	---------------

10. In wie weit haben Sie Ihre selbst gesetzten, persönlichen Ziele erreicht?
11. Hatten Sie selbst ausreichend Gelegenheit, sich als Vorgesetzter oder Ausbilder zu üben?
12. In wie weit wurde Ihnen der Stellenwert des Unteroffiziers vermittelt?
13. In wie weit wurde Ihnen die Verantwortung als Unteroffizier vermittelt?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Im Folgenden seien alle Ausbilder gemeint, also vom Ausbildungsfeldwebel über Hörsalleiter, InChef bis zu den Truppenfachlehrern!

14. Wie bewerten Sie den Einsatzwillen ihrer Ausbilder?
15. Wie bewerten Sie die Motivation ihrer Ausbilder?
16. Wie bewerten Sie das Fürsorgeverhalten ihrer Ausbilder?
17. Vertrauen Sie Ihren Vorgesetzten, fühlen Sie sich von Ihnen verstanden, ernst genommen und korrekt behandelt?
18. Wie beurteilen Sie die Unterbringung während des Lehrgangs?
19. Wie beurteilen Sie das Mannschaftsheim?
20. Wie beurteilen Sie die Kameradschaft während des Lehrgangs?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

21. Welche Inhalte / Arbeitsblöcke hätten ausführlicher behandelt werden können? [max. 3 Antworten] (zutreffendes bitte ankreuzen)

- 1 Gefechtsdienst
- 2 Formaldienst
- 3 Waffen- u. Geräteausbildung
- 4 Sport
- 5 Trainingseinrichtungen (z.B. UMSA, LETRA, HiBa, AGSHP)
- 6 Menschenführung
- 7 Übungen (36h, Durchschlageübung etc ...)
- 8 Politische Bildung
- 9 Methodik und Didaktik
- 10 Wehrrecht
- 11 Technischer Dienst
- 12 Ausbildertraining
- 13 Wachausbildung
- 14 Einsatzausbildung
- 15 Sonst:

22. Welche Inhalte / Arbeitsblöcke hätten verkürzt oder weggelassen werden können? [max. 3 Antworten] (zutreffendes bitte ankreuzen)

- 1 Gefechtsdienst
- 2 Formaldienst
- 3 Waffen- u. Geräteausbildung
- 4 Sport
- 5 Trainingseinrichtungen (z.B. UMSA, LETRA, HiBa, AGSHP)
- 6 Menschenführung
- 7 Übungen (36h, Durchschlageübung etc ...)
- 8 Politische Bildung
- 9 Methodik und Didaktik
- 10 Wehrrecht
- 11 Technischer Dienst
- 12 Ausbildertraining
- 13 Wachausbildung
- 14 Einsatzausbildung
- 15 Sonst:

23. Wenn Sie die Fragen 13-16 eher negativ bewertet haben, nennen Sie einen Punkt in freier Beschreibung, den Sie anders bzw. besser machen würden:

Betr.: Controlling in der lehrgangsgebundenen Ausbildung
hier: Fragebogen für Ausbilder (FwLg)
Bezug: HUS I – Kdr/ContrBeauftr – Az 32-03-01 v. 04.01.01
Termin: bis spätestens 5 Tage nach Lehrgangsende

Bearbeitungshinweise:

- Vor dem Ausfüllen des Fragebogens sollten Sie durch Ihren Inspektionschef bzw. Hörsaalleiter auf den Hintergrund dieser Befragung hingewiesen worden sein.
- Bringen Sie keinerlei Hinweise an, die Ihre Anonymität beeinträchtigen.
- Lesen Sie die Fragen genau durch und nehmen Sie auf jeden Fall die unten aufgeführte Legende zur Hilfe.
- Bei Verständnisproblemen wenden Sie sich **vor** der Beantwortung an die Aufsicht!
- Bei erforderlichen Korrekturen entwerfen Sie das komplette Antwortfeld wie folgt:

falsche Antwort	8 <input type="checkbox"/>	richtige Antwort	9 <input checked="" type="checkbox"/>
-----------------	---------------------------------------	------------------	---------------------------------------

HA

1. Wie gut waren die Lehrgangsteilnehmer durch Ihre vorhergehende Tätigkeit/ Ausbildung auf den Lehrgang vorbereitet?	10 <input type="checkbox"/>	9 <input type="checkbox"/>	8 <input type="checkbox"/>	7 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>
2. Inwieweit haben Sie ihre Ausbildungsziele erreicht?	10 <input type="checkbox"/>	9 <input type="checkbox"/>	8 <input type="checkbox"/>	7 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>
3. Inwieweit waren die organisatorischen und materiellen Voraussetzungen für die Durchführung des Lehrgangs erfüllt?	10 <input type="checkbox"/>	9 <input type="checkbox"/>	8 <input type="checkbox"/>	7 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>
4. Inwieweit entsprach die methodische Durchführung des Lehrgangs Ihren Vorstellungen von moderner Erwachsenenbildung?	10 <input type="checkbox"/>	9 <input type="checkbox"/>	8 <input type="checkbox"/>	7 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>

HUS

5. Wie bewerten Sie die durchschnittliche Eignung der Lehrgangsteilnehmer für ihre künftige Aufgabe als Feldwebel?	10 <input type="checkbox"/>	9 <input type="checkbox"/>	8 <input type="checkbox"/>	7 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>
6. Inwieweit fühlen Sie sich für Ihre Aufgabe entsprechend ausgebildet? (AdA, OWB / UWB, Lehrg)	10 <input type="checkbox"/>	9 <input type="checkbox"/>	8 <input type="checkbox"/>	7 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>
7. Wie bewerten Sie die Integration und Durchführung des Schießlehrerlehrganges Teil I im Rahmen des Feldwebellehrganges?	10 <input type="checkbox"/>	9 <input type="checkbox"/>	8 <input type="checkbox"/>	7 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>
8. Nennen und begründen Sie ein Thema, das für die künftige Aufgabe des Feldwebels intensiver ausgebildet werden sollte.										
9. Nennen und beschreiben Sie einen Punkt, der Ihrer Ansicht nach den/die Lehrgangsteilnehmer überfordert.										

Legende:

10 auf hohem Niveau, sehr umfassend, beispielhaft	5 noch eben ausreichend
9 sehr gründlich, umfassend	4 mit kleinen Mängeln
8 sehr gut	3 nur in Teilbereichen, mit Mängeln
7 ziemlich gut	2 mit erheblichen Mängeln
6 zufriedenstellend	1 überhaupt nicht

Betr.: Controlling in der lehrgangsgebundenen Ausbildung
hier: Fragebogen für Lehrgangsteilnehmer (FWLg)
Bezug: HUS 1 – Kdr/ContrBeauftr – Az 32-03-01 v. 04.01.01
Termin: grds. zwischen Zeugniseröffnung und Lehrgangsende, Frage 7 nach der Englischausbildung

Bearbeitungshinweise:

- > Vor dem Ausfüllen des Fragebogens sollten Sie durch Ihren Inspektionschef bzw. Hörsaalleiter auf den Hintergrund dieser Befragung hingewiesen worden sein.
- > Bringen Sie keinerlei Hinweise an, die Ihre Anonymität beeinträchtigen.
- > Lesen Sie die Fragen genau durch und nehmen Sie auf jeden Fall die unten aufgeführte Legende zur Hilfe.
- > Bei Verständnisproblemen wenden Sie sich vor der Beantwortung an die Aufsicht!
- > Bei erforderlichen Korrekturen entwerfen Sie das komplette Antwortfeld wie folgt:

falsche Antwort	8	richtige Antwort	9
-----------------	--------------	------------------	--------------

HA

1. Wie gut wurden Sie durch Ihre vorhergehende Tätigkeit/Ausbildung auf den Lehrgang vorbereitet?	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
2. Inwieweit entsprach der Lehrgang inhaltlich Ihren Erwartungen?	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
3. Inwieweit entsprach die Durchführung des Lehrgangs methodisch Ihren Vorstellungen von moderner Erwachsenenbildung?	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
4. Inwieweit fühlen Sie sich durch den Lehrgang für Ihre zukünftigen Aufgaben ausgebildet?	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

HUS

5. Wie bewerten Sie Aufnahme, Einweisung und Betreuung durch Ihre Inspektion?	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
6. Wie bewerten Sie die Qualität der Ausbildung allgemein?	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
7. Wie bewerten Sie die Durchführung und Qualität der Englischausbildung?	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
8. Wie „sattelfest“ fühlen Sie sich im Rechtsverhältnis Vorgesetzter – Untergebener (VVO, Befehlsrecht) auf Ihre nächste Führerebene vorbereitet?	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
9. Wurden Ihnen genügend Hilfen für Ihre kommende Praxis als Feldwebel an die Hand gegeben?	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
10. Nennen und beschreiben Sie einen Bereich/Punkt, der Ihrer Meinung nach besonders einer Veränderung/Verbesserung bedarf.										

Legende:

10 auf hohem Niveau, sehr umfassend, beispielhaft	5 noch eben ausreichend
9 sehr gründlich, umfassend	4 mit kleinen Mängeln
8 sehr gut	3 nur in Teilbereichen, mit Mängeln
7 ziemlich gut	2 mit erheblichen Mängeln
6 zufriedenstellend	1 überhaupt nicht

Danksagung :

An dieser Stelle möchte ich mich bei denjenigen Personen bedanken, die mich während meiner Dissertation unterstützt haben. An erster Stelle ist hier Frau Dr. Christiane Hof zu nennen, die mich mit viel Geduld und Hingabe betreut hat. Besonderer Dank gilt auch Herrn Professor Dr. Arnim Kaiser, der nicht nur als weiterer Berichterstatter fungierte, sondern mir auch in Diskussionen und Veranstaltungen zahlreiche Tipps und Hinweise für meine Arbeit geben konnte. Aber auch bei Prof. Dr. Werner Schefold, Dr. Florian Müller, Frau Roslinda Hiltwein und weiteren Mitarbeitern der Fakultät möchte ich mich für die Unterstützung und Beratung bedanken. Nicht vergessen werden sollen hier die Ausbilder, Führungskräfte und Mitarbeiter des BMVg sowie der Unteroffizierschule des Heeres, die mir durch ihre Offenheit und Hilfsbereitschaft erst die Umsetzung meines Forschungsanliegens ermöglichten. Schließlich möchte ich meiner Freundin Carola Werner und ihren Eltern Gerda und Dr. Karl-Heinz Werner von Herzen Danke sagen. Ohne ihren Ansporn und ihre Unterstützung wäre dieses Projekt nicht zustande gekommen.

Auszug:

Die Prozesse reflexiver Modernisierung beeinflussen immer intensiver das pädagogische Handeln in institutionellen Zusammenhängen. Auch die Bundeswehr reformiert zurzeit ihr umfangreiches Ausbildungssystem, um sich den Bedingungen der weltweiten Transformation und Globalisierung anzupassen. Im Bereich der lehrgangsgebundenen Führungskräfteausbildung der Unteroffiziere und Feldwebel des Heeres stellen die Reform der Laufbahnen und die daraus folgenden Konsequenzen die Ausbilder der Unteroffizierschule des Heeres vor große Herausforderungen. Die Arbeit untersucht, wie sich die Ausbilder des zentralen Feldwebellehrganges diesen Herausforderungen stellen und wie sie diese bewältigen. Im Einzelnen befasst sich die Arbeit mit:

- der Darstellung und Analyse der Handlungsbedingungen der Ausbilder
- der Darstellung des Zusammenhangs zwischen den Handlungsbedingungen, den pädagogischen Theorien der Ausbilder sowie der konkreten Unterrichts- und Lehrgangsgestaltung
- Überlegungen zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung
- Der Einbindung der Untersuchungsergebnisse in die Felder der Professionsforschung sowie
- mit Empfehlungen zur Optimierung der bislang vorliegenden Lehrgangskonzeption

Die Arbeit ist empirisch – analytisch aufgebaut und nutzt eine Methodentriangulation bestehend aus einer Dokumentenanalyse, themenzentrierten Interviews, Fragebögen, Gesprächen sowie Unterrichtsbeobachtungen.

Abstract:

The process of reflexive modernization affects more and more pedagogical action in institutional relations. Also the German armed forces are actually reforming their system of apprenticeship to deal with the worldwide processes of transformation and globalization. In the context of leadership training of army sergeants, the reform of the branches and careers causes a lot of consequences and challenges for the instructors of the German sergeants' school. The examination analyses how the instructors deal with the situation and how they fulfill their tasks. The analysis engages in:

- The description and analysis of the conditions of the instructors' action.
- The description of the relation between conditions of action, pedagogical theories and concrete action in instructional situations.
- Considerations with regard to the quality management.
- The integration of the results into the field of professional research.
- Recommendations to improve the existing conditions of apprenticeship.

The study is based upon a methodical design, which uses a triangulation of document analysis, structured and problem-centered interviews, questionnaires, conversations and observations.