

1. Problementwicklung

Ist man bereit, Lernen als einen Prozeß aufzufassen, der im Zusammenhang mit dem Aufbau und Umbau komplexer Systeme stattfindet², so überschreitet man den engen Rahmen, den traditionelle Lerntheorien wohl auch wegen ihrer Einfachheit - und damit Faßlichkeit - vielen didaktischen Bemühungen steckten. Die Begrenzung durch diese Theorien wurde verstärkt, weil die vorwissenschaftliche Auffassung vom Lernen - am besten wohl symbolisiert durch das Bild des „Nürnberger Trichters“ - dem „input-output“ - Denken der klassischen Lerntheorien sehr verwandt ist, so daß diese als Unterstützung des gesunden Menschenverstandes betrachtet und angewandt wurden und werden.

Versucht man jedoch, Störungen innerhalb von Lernprozessen zu analysieren, so zeigt sich häufig, daß diese sich nicht beseitigen lassen durch die traditionellen direkten Eingriffe von Belohnung und Bestrafung, sondern daß die Analyse ein verwickeltes System von Einflußgrößen oder Faktoren zutage fördert, die diese Störungen produzieren. Die Analysen solcher Systeme im Falle beeinträchtigender Lern- und Verhaltensstörungen wurden ausführlich beschrieben in der psychoanalytischen Literatur - die Psychoanalyse zielt ja ab auf die Aufdeckung verborgener Einflüsse innerhalb verkrusteter Systeme³. Systemanalysen finden sich aber auch in den aufwendigen Explorationen, die von Verhaltenstherapeuten vorgenommen werden müssen, um herauszufinden, an welcher Stelle ein gezieltes Verhaltenstraining über die Induktion von Lernvorgängen ansetzen muß.

Es hilft danach also wenig, einem Schüler oder angehenden Studenten, etwas über Arbeitstechniken oder Konzentrationsstörungen zu erzählen, in der Hoffnung, er werde dann schneller

mit diesen Lern- und Arbeitsstörungen fertig; vielleicht sucht er nach ganz anderen Techniken, um etwa zu lernen, wie er das umgehen kann, was man von ihm fordert; vielleicht finden sich seine Konzentrationsstörungen nur in ganz bestimmten Bereichen, während er in anderen Bereichen mit höchster Aufmerksamkeit folgen kann. Hilfen sind hier nur erfolgversprechend, wenn man sich über das System Klarheit verschafft hat, aus dem heraus der einzelne Mensch Aktivität entfaltet und bestimmte Richtungen einschlägt, als auch lernt. Erfassen kann man es aber nur, wenn man bereit ist, Lernen komplexer zu sehen - also als Gestaltung neuer oder Umgestaltung bestehender übergreifender Systeme, und wenn man über Theorien verfügt, die solche Systeme erfassen, d.h. 'vergegenständlichen' können. Die *Psychoanalyse*, besonders in ihrer jüngeren sozialpsychologischen Ausprägung (RICHTER, 1972), der *symbolische Interaktionismus* (McCALL u. SIMONS, 1974) oder die *morphologische Psychologie* (SALBER, 1969) zeigen, wie Theorien angelegt sein müssen, um komplexe Vorgänge dieses Umfangs erfassen zu können. Auf Hochschuldidaktik bezogen müßten von einem solchen Systemansatz zum Beispiel Fragen beantwortet werden können wie die:

- ob es sinnvoll sei, Vorlesungen abzuschaufen und durch Kleingruppenarbeit zu ersetzen;
- ob es zur Entwicklung einer wissenschaftlichen Haltung beitrage, wenn man an Studenten möglichst lückenlos Skripten aushändigt, die die Studieninhalte betreffen;
- ob es förderlich sei, den Übergang von der Offizierschule zur Hochschule der Bundeswehr mit Hilfe einer dreitägigen Orientierungsphase vor Störungen zu sichern.

Sicherlich wird man auf die letzte Frage antworten: Schließlich muß der Student möglichst schnell lernen, sich in seinem neuen Lernfeld zu orientieren; es ist nur zu fragen, ob das, was die Logik und der gesunde Menschen-

verstand für sinnvoll halten, auch von der Psycho-Logik des Studenten her gefordert wird. Eventuell trägt das Orientierungsangebot zur Verfestigung eines schon bewährten Verhaltenssystems bei, das jetzt zur Abwehr von Bedrohung - eventuell auch einer Bedrohung aus einer gut gemeinten Orientierungsphase - mobilisiert wird.

Wenn man also die Psycho-Logik solcher Systeme nicht kennt, ist „weniger mehr“:

- Das gutgemeinte Verteilen von Skripten erweist sich möglicherweise als Verstärkung einer schon stark ausgeprägten Versorgungshaltung;
- die Abschaffung von Vorlesungen und der abschließliche Einsatz von Kleingruppenarbeit fördert möglicherweise Abhängigkeit zwischen Lehrern und Schülern, die eine Emanzipation beider verhindert.

2. Ein komplexes Lernsystem als Beispiel

Ein anschauliches Beispiel eines solchen „psycho-logischen“ Lernsystems, aus dem heraus sich jemand „unnütze“, für ihn aber wichtige Dinge aneignet bzw. von der Gesellschaft gesetzte Erfordernisse zu umgehen lernt, gibt Gottfried Keller in seiner Erzählung „Pankraz der Schmoller“ (KELLER, 1964):

Der vaterlose Pankraz lebt nach Kellers Darstellung mit Mutter und Schwester in ärmlichen Verhältnissen. Er ist 14 Jahre alt und versucht auf eine ihm eigene Weise dem grauen Alltag zu entgehen, einerseits direkt, indem er „sommers wie winters auf den Berg lief, um dem Sonnenuntergang beizuwohnen, welches die einzige glänzende und pomphafe Begebenheit war, welche sich für ihn zutrug“ (S. 10), andererseits indirekt: „Pankraz, der Sohn, tat und lernte fortwährend nichts als eine sehr ausgebildete und künstliche Art zu schmollen, mit welcher er seine Mutter, seine Schwester und sich selbst quälte. Es ward dies eine ordentliche und interessante Beschäftigung für ihn, bei welcher er die müßigen Seelenkräfte fleißig übte im Erfinden von hundert kleinen häuslichen Trauerspielen, die er veranlaßte und in welchen er behende und meisterlich stets den Unrechtler zu spielen wußte“ (S. 11). Über das Aufspüren und Aufsichziehen von Unrecht suchte er so Anlässe zum Schmollen, die er dann bei der Mutter in Mitleid umzusetzen wußte, so daß diese nicht umhin konnte, ihn mit

Zuwendung, besonders in Form von Nahrung zu trösten. In diesem Unrechtsuchen und Schmollen gewann er, wie Keller sagt, eine große Meisterschaft, so daß er schließlich - für einige Zeit zumindest - ein angenehmes Leben führen konnte. Schuldgefühle stellten sich bei ihm nicht ein, da er wegen des erlittenen Unrechts ein Anrecht auf die permanente Versorgung zu haben glaubte.

In dieser Kennzeichnung der Lebenssituation und Lerngeschichte des Pankraz sieht SALBER die Anfänge der Entwicklung eines umfassenden Lern- und Berechtigungssystems, dessen Auf- und Umbau sich durch die ganze Kellersche Novelle hin verfolgen läßt (SALBER, 1969). Er interpretiert diese Entwicklung so:

„Folgt man der Schilderung von Pankraz, so erfährt man schon auf den ersten Seiten eine konsequente Darlegung seiner Gefügeprobleme. Mit 14 Jahren lebt Pankraz eine Eigenwelt, die sich von dem dürftigen Alltagsleben abhebt (Im-Bett-Liegen, Sonnenuntergangsfreuden, Kornfeldmalerei). Doch kann sich dieses Paradies nur ausbreiten, wenn Mutter und Schwester ihn am Leben halten wie einen ‚kleinen Indianer‘, der die Weiber für sich arbeiten läßt. Diese Form der Versorgung hat jedoch zwei Seiten: sie ermöglicht Pankrazens Träumereien, läßt ihn aber völlig gebunden und abhängig werden. Pankraz sucht sich einen gewissen Einfluß zu sichern, indem er ... Trauerspiele inszeniert. Damit versucht er, wie durch eine Art Magie, eine Berechtigungsgestalt als Regulation des Ganzen zu entwickeln. Sein Eingriff, der zu bestimmten ‚belohnenden‘ Situationen führt, ist Gliedzug eines umfassenden Berechtigungssystems: er gewinnt Anspruch auf seine Eigenwelt und sein Versorgtwerden, indem er (wegen des Unrechtleidens) auf eine ausgleichende Gerechtigkeit setzt, die er mit eigenen Tätigkeiten in Gang halten kann. Schmollen und Unrechtleiden bieten ihm Rechtfertigungswerte; sie erhalten sich gegenseitig mit Paradiesvorstellungen und Versorgtwerden. Wenn ihm bestimmte Dinge gelingen, dann ist er im Hinblick auf Erhaltung sicher.“ (SALBER, 1969, S. 139).

Pankraz lernt in den Augen der Erwachsenen nichts, dennoch lernt er viel; nämlich ein kompliziertes Berechtigungssystem aufzubauen und zu erhalten, was von ihm viel Fleiß fordert und mancherlei Unannehmlichkeiten mit sich bringt, die aber - und hierin zeigt sich die Psycho-Logik seines Systems - gerade benötigt werden, damit das System erhalten werden kann. ‚Prügelbeziehen‘ ist für Pankraz also eine positive

Verstärkung seines Verhaltens - um in der Sprache der Lerntheorien zu sprechen - was zeigt, wie relativ das wirkt, was der gesunde Menschenverstand absolut einordnen würde: Prügel = Strafe.

Dieser geraffte Bericht und die folgende Interpretation zeigen mehreres:

1. Pankraz baut sich eine Welt auf, die es ihm ermöglicht, trotz der Widrigkeiten (Vaterlosigkeit, Armut) ein angenehmes Leben zu führen. Diese Welt ist ein System von Strategien und Berechtigungen, das ihn zwingt, Regeln zu beachten und in bestimmten Bereichen sein Können zu vervollkommen - er lernt also, um das ihn sichernde System zu sichern.

2. Dieses System wird nicht von Pankraz allein getragen, er braucht vielmehr Mitspieler, die er durch seine Arrangements in ihre Rollen zu drängen sucht: die Mutter als Helferin, die Schwester als ‚fleißiges Lieschen‘ und Erzeugerin von Unrecht.

3. Es zeigt sich, daß Logik und Psycho-Logik zweierlei Bezugssysteme sind. Während in der Logik eindeutige Festlegungen erfolgen - darum ihre Beweiskraft - ist gemäß der Psycho-Logik alles relativ - auch wenn uns das nicht so bewußt ist: Ein Lottogewinn ist natürlich ein sehr erfreuliches Ereignis - bei genauer Betrachtung stellt man aber fest, welche Verpflichtungen und Gefährdungen auf einen zukommen. In der Psycho-Logik gibt es keine eindeutigen Festlegungen. In jedem Sachverhalt drückt sich mehreres aus, verschiedene Sachverhalte können Ausdruck für das gleiche sein.

4. Bei Pankraz wird ein Anpassungsprozeß sichtbar, in dem eigene und fremde Erfordernisse zu ihrem Recht kommen, so daß sich ein - wenn auch kompliziertes - Gleichgewicht einstellt. Anpassung wird nun nicht nur von Pankraz, sondern von jedem Menschen gefordert. Dieser Einschränkungsvorgang ist ein Lernprozeß, der zur Vielfalt dessen führt, was an menschlichen Lebensformen zu beobachten ist, solchen, die zu einer Bereicherung, aber auch solchen, die zu Beeinträchtigungen führen (*Déformation professionnelle*, Neurose).

Das Ergebnis dieser Lernprozesse sind dauerhafte Systeme, die man als ‚Charakter‘ oder ‚Persönlichkeit‘ bzw. - da in ihnen immer

auch andere Menschen konstituierende Funktionen einnehmen - auch als ‚Gruppe‘ bezeichnen kann. Sie sind gekennzeichnet durch Regulationsprinzipien, die Grenzen sichtbar machen, aber auch Sicherheit gewähren und einen Standpunkt bieten, nämlich das ‚Ich‘ oder das ‚Wir‘. Es sind Systeme, die nicht isoliert betrachtet werden können (*der Charakter*), in denen Innen und Außen vielmehr in wechselseitiger Stützung zusammenwirken. Anschauliche Schilderungen solcher Systeme gerade im sozialen Bereich finden sich in dem Buch „Patient und Familie“ (RICHTER, 1972).

Die konstituierende Funktion des Äußeren (des anderen Menschen oder verschiedener Sachverhalte) wird beim Verlust einer solchen Stütze sichtbar (Tod des Partners, Pensionierung usw.). Dieser Verlust führt oft zum Zusammenbruch des gesamten Systems und zeigt, welchen Stellenwert das Außen in dem Arrangement hatte - was der Akteur selbst oft gar nicht wußte. Anpassung wird also von der widrigen Umwelt erzwungen. Sie wird langfristig gesichert durch Systembildungen, die das Verhalten des einzelnen oder von Gruppen bestimmen und Lernvorgänge in bestimmten Richtungen fördern und fördern. Im Paradies könnten wir von der ‚Hand in den Mund leben‘, hier müssen wir sehr viel aufgeben (aufgeben lernen; anstreben und erreichen lernen), um überhaupt etwas zu bekommen; dieses aber müssen wir langfristig sichern, um den gefährdenden Zufall einzuschränken.

So viel zur ‚allgemeinen Psychologie‘ des Lernens, nun zur ‚besonderen Psychologie‘ in der Hochschule der Bundeswehr.

3. Die Entwicklung von Lern- und Berechtigungssystemen an der Offizierschule und an der Hochschule der Bundeswehr

3.1. Kennzeichnung der Lernsituation

Die Ausbildung des Offiziers an der Offizierschule und auch an der Hochschule der Bundeswehr ist nun von den Paradiesvorstellungen sehr weit entfernt - wobei man bei

langgedienten Offizieren nicht ganz genau weiß, ob sie sich das Paradies nicht doch so vorstellen wie ihre eigene Männerwelt aus Ordnung und regulierter Macht. Anpassung über Lernen und der Aufbau von Berechtigungssystemen werden also nach dem bisher Gesagten auch hier notwendig - das um so mehr, je größer die Differenz zum vorherigen Lebensbereich ist.

Unsere Fragestellung läßt sich jetzt systematisieren. Konkrete Probleme werden sichtbar:

1. Wenn die Offiziersausbildung in der Offizierschule gekennzeichnet ist durch Prinzipien, die sich auf zentrale Lebensbereiche auswirken und ein Verhalten erzwingen, das vom vorher Gelernten im zivilen Bereich deutlich abweicht, und wenn das Bestehen in diesem Bereich für den Lerner von entscheidender Bedeutung ist, so ist mit dem Aufbau von Berechtigungssystemen zu rechnen, die bei den erfolgreichen Offizierschülern deutliche Gemeinsamkeiten aufweisen müßten, um sich nach einem Wechsel in das militärische 'Alltagsleben' mit seinen vielfältigen Anforderungen wieder zu differenzieren. Im Sinne der FREUDschen Terminologie muß danach auf der Offizierschule ein neues Realitätsprinzip gelernt werden, das zu einer Egalisierung der vorherigen Vielfalt der Systemausprägungen führt.

2. Sind für ein wissenschaftliches Studium eigene Verhaltensweisen erforderlich, die von soldatischen wesentlich abweichen, sind diese zudem für die Existenz eines Studenten von entscheidender Bedeutung und folgt die Studierender Militärphase, so muß sich dieser Student an der Hochschule in einen Umlernprozeß einlassen, der die Aufgabe bewährter Strategien fordert, über Verunsicherungen führt, um in eine neue Anpassung zu münden.

3. Treffen 1. und 2. zu, so wirkt der Wechsel der Lernfelder als Störung, die bei unangemessener Bewältigung zur Zerstörung führt, bei angemessener zur Entfaltung, d. h. zum

Ausgleich von Einseitigkeiten und zur Verstärkung produktiver Fähigkeiten.

4. Je besser die Träger beider Lernbereiche (Didaktiker) in der Lage sind, ihre Lernziele zu operationalisieren - ob wissenschaftlich begründet oder aus der 'Weisheit der Tradition' abgeleitet -, umso gezielter gelingt über die damit steuerbaren Lernprozesse der Aufbau des erwünschten Verhaltens, das dann von einem sich damit auch entfaltenden Berechtigungssystem organisiert und in Gang gehalten wird. Hier ein Beispiel dafür, daß ein Verhalten geäußert und wiederholt gezeigt werden kann, weil ein Berechtigungssystem es reguliert und trägt.

Im militärischen Bereich ist 'Gehorsam ertragen und Befehle geben können' nicht nur eine Sache der Einsicht in Notwendigkeiten, sondern bei längerdienenden Soldaten auch Produkt einer bestimmten Lebensform, eines bestimmten Berechtigungsgütes: Wer befehlen darf oder muß, *will* unter bestimmten Bedingungen auch Gehorsam leisten, um Rechtfertigungen für das Befehlen zu beziehen ('Seelischer Haushalt', s. z. B. den Ansatz der Austauschtheorien bei THIBAUT und KELLEY, 1959).

5. Je weniger sich die Träger eines Lernfeldes jedoch darüber im Klaren sind, was zum Aufbau erwünschter Verhaltensweisen beiträgt und je weniger eine Operationalisierung gelingt, um so größer ist die Wahrscheinlichkeit, daß in einem Lernfeld Sachverhalte zu finden sind, die vom Lerner als Angebot aufgegriffen werden können, um sich einem Umlern- und damit Verunsicherungsprozeß zu entziehen oder die als Hindernis wirken und den möglichen Wunsch nach rigider Anpassung verwandeln. Daß dieser Sachverhalt nicht nur für die hier behandelten Lernbereiche allein gilt, beweisen die zahlreichen Publikationen, die sich mit Problemen des Studierens an unseren öffentlichen Hochschulen befassen (SALBER, 1969; SEIFFERT, 1969; ECKSTEIN, 1972), und die studentischen Proteste, zu deren Ursachen neben vielen anderen auch das unbewältigte Problem des Lernfeldwechsels 'Gymnasium/Universität'

zu zählen ist. Insofern haben die hier angestellten Überlegungen exemplarische Funktion, wenn die Problem-Sachverhalte im Detail auch voneinander abweichen.

Aus dem Gesagten folgt nun: Wird ein Umlernprozeß angezielt, weil anders gesetzte Lernziele nicht erreicht werden können, dann muß das Lernfeld gemäß der Psycho-Logik vorgegebener Berechtigungssysteme auf umlernfördernde und -hinderliche Sachverhalte untersucht werden, dann muß im Falle der Hochschule der Bundeswehr zum Beispiel gefragt werden, ob die zahlreichen Entscheidungen, die der Student bereits im 1. Trimester für sich treffen muß, angesichts der perfekten 'Führung' in der vorangehenden Offiziersausbildung nicht eine krasse Überforderung darstellen, die bereits die Störanfälligkeit des gesamten Studiums zementiert.

Soviel zur Differenzierung der Problemsicht. Im folgenden werden Sachverhalte aus der Offiziersausbildung, die gemäß dem hier berücksichtigten theoretischen Ansatz eine bedeutsame Rolle beim Aufbau des soldatischen Lern- und Berechtigungssystems haben, dargestellt und hinsichtlich ihrer Funktion innerhalb dieses Systems interpretiert.

3.2 Die Offiziersausbildung

Die Ermittlung dieser Sachverhalte erfolgte nicht systematisch, sondern bisher in Form teilnehmender Beobachtungen in verschiedenen militärischen Institutionen. Insofern zielt diese Analyse zunächst ab auf die Entwicklung präziser Fragestellungen, die dann systematisch untersucht werden müssen.

Das Ergebnis meiner bisherigen Beobachtungen lautet: *Die Offiziersausbildung fördert und fordert den Aufbau eines stabilen Berechtigungssystems, welches den militärischen Zielsetzungen angemessen, den universitären jedoch unangemessen ist.*

Zur Erläuterung: Die anpassungsfördernden und -fördernden Einflüsse sind an der Offizier-

schule immens, die Lernziele in hohem Maße operationalisiert - ob bewußt geplant oder von der Tradition überliefert, sei hier offengelassen. Das beginnt bei der Kasernierung, geht über in Kleidung und Verhaltensregulierung (Grüßen, Marschieren, Melden usw.) bis hin zum Sprechtonus und zum Auswendiglernen, das hier gegenüber dem einsichtigen Lernen eindeutig den Vorrang hat. Am Beispiel der Kleidung sei der Anpassungseinfluß kurz erläutert. Während KELLER in seiner Novelle „Kleider machen Leute“ mehr die Wirkung der Kleider auf andere darstellt, geht es hier um die Auswirkung auf den Träger selbst. Eine stramm sitzende Uniform bzw. ein ebenso eng sitzender Smoking fördern andere Verhaltensweisen als ein 'ausgebufftes' Freizeithabit: Schwere Knobelbecher erzeugen einen anderen Gang und damit eine andere psychische Verfassung als schmale spitze Schuhe mit weißem Mittelblatt.

Anpassung wird weiterhin erzwungen - und darauf liegt meiner Auffassung nach der Akzent - durch Interaktionsformen, die in der übrigen Lebenssphäre nur in Ausnahmefällen auftreten. Die im zivilen Bereich zu beobachtenden Distanzierungsformen (Höflichkeitsfloskeln, Umschreibungen, Abgrenzung durch Kleidung usw.), zu denen wir von Kindesbeinen an erzogen werden (man faßt nicht alles an, gibt nur das 'schöne Händchen' usw.) werden im militärischen Bereich zum größten Teil aufgegeben zugunsten eines von der Aufgabe des Soldaten wohl geforderten *direkten Zugehens* auf Sachen und Menschen. Dieser direkte Zugang, der eigentlich dem verlernten Lustprinzip FREUDscher Prägung wieder entspräche, wird jedoch durch eine extreme Regulierung kanalisiert, um ein Chaos zu vermeiden, z. B. durch die eindeutige Befehlsstruktur, das differenzierte Anweisungssystem, die Sprachregelung, usw.

Demzufolge - so eine erste psychologische Analyse - erzieht man den Soldaten auf der Offizierschule zu einer 'kanalisierten Aggression' (adgreder), zum Herangehen an das

Außen - ohne Umschweife, ohne die Hemmungen, die die Erziehung im normalen Lebensbereich in uns aufbaut -, aber in festen Bahnen. Der Soldat muß ebenso bereit sein, einem Menschen ohne Umschweife, aber affektfrei (Steuerung → Kanalisierung) negative Dinge zu sagen - das geht in der Regel bei uns sonst nur über affektgeladene Angriffe -, wie sich in sonst unüblichen Verfahren auf der blanken festen oder aufgeweichten Erde oder im Wasser zu bewegen (→ in den Dreck werfen = Hemmung vor Schmutz überwinden).

In diesem System nun lebt der Offizierschüler von montags bis freitags, um sich am Wochenende oft in vielhundertkilometer Entfernung von den extremen Einwirkungen zu erholen. Indem er nun die geforderten Verhaltensweisen mehr und mehr internalisiert - was durch die Operationalisierung (s. oben) der Lernziele, also über eine gezielte und befohlene Verhaltenssteuerung sehr gefördert wird -, verändert er sein bisheriges Berechtigungsgefüge und lernt, notwendige Dinge verstärkt zu tun, andere zu unterlassen bzw. sich neue anzueignen; so paßt er sich den neuen Erfordernissen an, was zum Abbau von Störungen und zu einem neuen Gleichgewicht führt. Anpassung dient also hier der Entlastung.

Dieser ihrer negativen (?) Bedeutung, die natürlich auch für den Studenten öffentlicher Hochschulen, besonders in den technischen Zweigen und mit zunehmender Examensnähe gilt, steht eine positive (?) gegenüber. In diesem Umlernprozeß erwirbt der Soldat nämlich eine Identität, die sich von der vorherigen des Schülers eines Gymnasiums oder der des Studenten einer öffentlichen Hochschule durch klare Konturierung und Berechtigungsmerkmale abhebt. Er weiß, *wer* er ist, *was* er darf und *wie* er sich zu verhalten hat, um nicht angegriffen zu werden. Er lebt sich also in ein System relativer Sicherung ein: Unter diesem Aspekt gesehen liefert die Offiziersausbildung eine Lebensform, aus der heraus sich mit Festigkeit handeln läßt. Dieses 'Positivum' fördert den Anpassungsvorgang; man erfährt

zunehmend dessen helfende Funktion und engagiert sich so für in bestimmter Richtung verlaufende Lernvorgänge, die das neue System aufbauen helfen. Man lernt abzuwarten, auf Kommandos sofort und intensiv aktiv zu werden, nach Regeln vorzugehen, Befehle zu erteilen, usw. Bei aller zugestanden Individualität ist für den Außenstehenden, hier z.B. den Hochschullehrer, das Ergebnis dieser Sozialisation augenfällig: Wer auch noch beim Gang zur Mensa im Gleichschritt über den Campus geht, den hat die Form, nicht er hat sie.

So wird folgendes Berechtigungssystem sichtbar: Der Offizierschüler wird eingeschränkt und extrem gefordert, erhält aber dafür eine komplette Versorgung als Gegenwert: Identität, Nahrung, Kleidung, Handlungskompetenz, Zukunftsperspektive usw. So lernt er, sich einschränken zu lassen und er lernt das, was mit dem Aufbau seiner Identität als Soldat alles zusammenhängt; in beiden Richtungen lernt er, nicht nur auf Befehl von außen, sondern weil sein Berechtigungssystem, das allein die Vor- und Nachteile verrechenbar macht, es fordert. 'Motivation' wird also aus einem übergreifenden Umgestaltungsprozeß bezogen: Interessant ist ein Lernangebot, weil es zu der sich entfaltenden Form paßt und deren Aufbau fördert (McCALL und SIMMONS, 1974, S. 20). Gelingt nun der Aufbau dieses Systems - lernt der Schüler also in seinem Sinne erfolgreich -, so lassen Einschränkungen und Versorgung sich auch ertragen: Einschränkung führt nicht zu Frustration, permanente Versorgung nicht zu Schuldgefühlen.

Ein Beispiel für ein gestörtes Gleichgewicht in diesem Sinne aus einem anderen Bereich ist das Gefängnis. Hier besteht eine massive Einschränkung, die Versorgung jedoch ist äußerst unvollkommen: Die eigene Identität wird zerstört, Nahrung, Kleidung usw. werden in Einschränkungsformen verabreicht, Initiative kann sich nur informell ausleben. Sie tut es und baut die in Gefängnissen typischen informellen Machtssysteme auf. Reformbestrebungen laufen

hier genau in die Richtung der vernachlässigten Versorgung.

Eine erste Bestätigung findet diese vorläufige Analyse in den Störsymptomen, die allen Beteiligten unserer Hochschule mehr oder weniger deutlich sichtbar werden, und die durch die Interferenz verschiedener Berechtigungssysteme, des militärischen und wissenschaftlichen, entstehen.⁴ Hier sind zu nennen die Wochenend-Flucht, die Veranstaltungsflucht, die Wartehaltung, die Versorgungshaltung, der Orientierungsmangel, die Trimestergruppierung, 'absurde' Begründungen für Versäumnisse (z. B. Urlaub statt Prüfung), die reziproke Fluchtbewegung von der Hochschule weg hin zum Militär (Praktikum, 'militärischer Mittwoch': man gewinnt wieder Halt, die Vergangenheit stabilisiert, man weiß wieder, wer man ist), usw.

Fragen wir jetzt, welche Lern-Systembildung ein wissenschaftliches Studium fordert, so wird es möglich, das Ausmaß des Umlernprozesses abzuschätzen und zu zeigen, welche Sachverhalte im weitesten Bereich der Hochschule der Bundeswehr diesen Prozeß fördern bzw. hemmen - letzteres im Sinne einer Stabilisierung des alten Systems.

3.3 Das Hochschulstudium

Kurz gefaßt läßt sich für ein wissenschaftliches Studium sagen, daß es durch andere Prinzipien des 'Herangehens' an das Außen (Menschen und Sachen), des 'Habens' und des 'Aufgebens' gekennzeichnet ist. Muß der Soldat eine Abwartehaltung entwickeln (nur auf Anordnung und Befehl in bestimmter Weise ohne Verzug handeln), so der Student und Wissenschaftler Suchstrategien; hat der Soldat seine Kenntnisse als festen Besitz, in sicherer, weil auswendig gelernter Verfassung, bis sie vielleicht von oben durch neue ersetzt werden, so muß der Student lernen, mit Unsicherheiten zu leben; im Sinne der POPPERschen Falsifikationstheorie muß er lernen, ohne Wahrheiten auszukommen, vielmehr Bewährungsfristen zu akzeptieren und

auf Widerlegungen zu warten (POPPER, 1966).

Wie wenig das den meisten Wissenschaftlern gelingt, ist hinreichend bekannt; wie notwendig es ist, zeigt u. a. die wissenschaftstheoretische Diskussion (s. z. B. ADORNO u. a., 1972); wie problematisch solche Offenheit für jeden Menschen ist, zeigt der menschliche, allzu menschliche Wissenschaftler, der sie auch nur in Grenzen leben kann - zeigen auch die meisten Studenten öffentlicher Hochschulen, die das wissenschaftliche Suchen bald einstellen, um möglichst schnell einen sichernden Examenskurs mit festen 'Wahrheiten' zu finden. Auch hier hat es der Soldat leichter - nicht nur leichter als der Wissenschaftler. Ebenso wie er ein kanalisiertes direktes Herangehen lernt, lernt er auch ein entsprechendes Aufgeben. Wenn es der Chef, die Anweisung oder der Beförderungsplan fordern, zieht er um, wechselt den Arbeitsplatz, läßt sich 'in Marsch setzen', übergibt ausgediente, aber noch gut erhaltene Ausrüstungsgegenstände dem Privatverkauf oder der Verschrottung.⁵

Was sammelt sich nicht alles in Haushalten an oder in wissenschaftlichen Theorien, das längst hätte weggeworfen werden müssen. Im Haushalt besorgt das von Zeit zu Zeit glücklicherweise ein Umzug, bei den Theorien oft nur das Aussterben. Auch hier ist der Soldat also besser dran; die Entscheidung wird ihm abgenommen, nie braucht er sich den Vorwurf machen zu lassen, daß er den weggegebenen alten Anzug doch noch hätte brauchen können.

Der Student muß lernen, sich erst einmal eine 'Neue Welt' zu suchen; denn was ist das: die Soziologie, die Didaktik, die Informatik? Er muß weiter lernen, sich der Welt dann nur indirekt, nach Abwicklung vieler kontrollierenden Rituale zu nähern, mit vagen Festlegungen zu leben, um diese eventuell - auch wenn er sie noch so lieb gewonnen hat - wieder aufzugeben; nicht weil es 'von oben befohlen wird', sondern weil es die empirischen Befunde fordern - Befunde, die er durch allerhand Tricks

wieder wegrationalisieren könnte; er muß also lernen, gegen das Bedürfnis nach Festigkeit Unsicherheit in Kauf zu nehmen. Diesem Ziel dient unter anderem die Anfertigung einer Diplomarbeit. Hier soll der Student beweisen, daß er ein Stück dieser Haltung gelernt hat.

Das studentische oder wissenschaftliche Berechtigungssystem ist also für seinen Träger wenig sicher. Man fühlt sich nur dann berechtigt, eine Aussage zu machen, wenn man dafür nachprüfbar Beweise hat. Man muß die Aussage revidieren, wenn man selbst oder jemand anderes widersprechende Fakten ermittelt. Wie schwer es ist, in einem solchen offenen System zu leben, zeigt sich an jenem 'menschlichen' Wissenschaftler, der die Kraft für seine 'wissenschaftliche' Haltung, für die wenigstens partielle Erhaltung dieses offenen Systems u. a. aus einem umfassenderen Gefüge bezieht: Irgendwo hat er ganz feste Wahrheiten, sei es z. B. hinsichtlich seiner Einstellung zur Beweiskraft von Zahlen, zu seinem Selbstbild als 'Ordinarius', zu seiner weltanschaulichen Überzeugung oder in einem pseudowissenschaftlich betriebenen Hobby, bei dem ihm keiner dreinreden kann.

3.4. Der Lernfeldwechsel

Eine Hochschule ist ein Ort, in dem man - so sie nicht nur vom Namen her wissenschaftlich sein will - versucht, den obengenannten Erfordernissen nach einer wissenschaftlichen Haltung mehr oder weniger gerecht zu werden: durch den inhaltlichen Kanon, durch den Aufbau der Lehrveranstaltungen, durch das forschersiche Vorgehen, usw. Ein Student, der nicht nur 'Kunde' betreiben, sondern wissenschaftlich studieren und handeln lernen soll, muß also einen Anpassungsprozeß durchlaufen, gleichviel, ob er direkt vom Gymnasium oder aus der Offizierschule kommt. Hier allerdings zeigt sich vom Zugang her ein wesentlicher Unterschied: Da die 'Lebensregeln' in der Offizierschule weit deutlicher von denen in einer Universität abweichen als die des Gymnasiums, wird vom Offizierschüler ein größerer Umlernprozeß gefordert. Da zudem das Er-

lernen einer wissenschaftlichen Haltung schwieriger ist als die Aneignung einer soldatischen - in dem soldatischen Berechtigungssystem kommen ja fundamentale menschliche Bedürfnisse zu ihrem Recht wie Halt, Ordnung, Macht -, wird es dem Studenten, der vorher Soldat war, besonders schwer gemacht, das Bewährte wieder aufzugeben.

Wenn das System 'Hochschule', in das er geschickt wird, außerdem unbeabsichtigt noch viele Merkmale enthält, die dem Offiziersstudenten die Beibehaltung seines gewohnten Berechtigungssystems erleichtern, besteht für einen Umlernprozeß nur eine geringe Chance.

Haben zudem die Hochschullehrer kein Einsehen, d. h. passen sie sich den zunächst berechtigten Wünschen der Studenten nach Halt, Ordnung und Zukunftsplanung nicht an, weil sie ihrer Hochschule die Wissenschaftlichkeit erhalten oder diese - wie in unserem Fall - erst entwickeln wollen, so leben Lehrer und Schüler aneinander vorbei; die zahlreichen sichtbaren Störungen und die für einen Hochschullehrer oft absurd klingenden Argumente bei Nichterfüllung einer Forderung (z. B.: Urlaub verhindert Teilnahme an Ergänzungskurs) sind ein Hinweis dafür. Will man diese Störungen aber nicht mit Befehl und Gehorsam abbauen, was die Entwicklung einer wissenschaftlichen Studierhaltung vollends verbauen würde, oder ihren eigenen Gesetzen überlassen, was zur Auswucherung der Schwierigkeiten führen kann, so ergibt sich unter Berücksichtigung eines Lernziels, das in bezug auf das Hochschulstudium von Offizieren wohl mit 'wissenschaftlich begründeter kritischer Handlungskompetenz' umschrieben werden kann, aus dem Gesagten folgende Forderung an die didaktische Planung unserer Hochschule:

1. Ermittlung der Sachverhalte, die das soldatische Berechtigungssystem stabilisieren - die Entwicklung des studentischen aber behindern -, und solcher, die einer wissenschaftlichen Studierhaltung förderlich sind.
2. Auf der Basis dieser Analyse Aufbau von

Lernformen, in die beide Haltungen im Sinne eines produktiven Ausgleichs integriert werden können. (Der Begriff Lernform ist hier im weitesten Sinne zu gebrauchen und umfaßt alle mit der Hochschule der Bundeswehr direkt zusammenhängenden Bereiche.)

Eine didaktische Kommission sollte deshalb alle jetzt bestehenden und noch folgenden, von der akademischen oder militärischen Seite vorgesehenen Änderungen im Hochschulgetriebe unter den beiden eben genannten Gesichtspunkten prüfen. Jüngste Beispiele, die einer solchen Prüfung bedurft hätten: Frage nach Anwesenheitspflicht in Lehrveranstaltungen oder Abwesenheitsregelung. Beides sind Probleme, die je nach Lösung ein soldatisches bzw. ein studentisches Verhaltenssystem fördern können, wobei die Richtung der Lösung in bezug auf das jeweilige Lernziel keineswegs schon von vornherein feststeht.

Die genannten Aufgaben können nur gelingen, wenn man sie mit Hilfe einer Lerntheorie in Angriff nimmt, die entsprechend komplexe und alle im Umfeld einer militärischen und studentischen Ausbildung befindlichen Sachverhalte einbeziehen, d. h. ihnen einen Stellenwert im Funktionsgefüge zuweisen kann - angefangen bei der Kleidung, bis hin zum Lehrplan.

Besonders an den Beispielen aus dem militärischen Bereich sollte deutlich geworden sein, daß sich diese Forderungen tendenziell mehr auf die *Lernformen* als auf die *Inhalte* beziehen. Diese werden nämlich je nach Form, damit je nach Berechtigungssystem, etwas jeweils anderes (s. Prügel bei Pankraz). Denn den einzelnen Sachverhalten als solchen sieht man es nicht an, ob sie eine bestimmte Systembildung fördern oder hemmen. Das gelingt erst, wenn man sie als bestimmtes Organ innerhalb eines großen Organismus identifizieren kann. Organe und Organismen aber erfaßt man in der Wissenschaft mit Theorien, die ja die Welt erst in bestimmter Weise wissenschaftlich gegenständlichen - das gilt für die ökonomische und historische Welt ebenso wie für die psychologische.

Auf einige solcher, der Entwicklung einer studentischen und damit wissenschaftlichen Haltung zuwiderlaufende strukturbedingte Sachverhalte in unserer Hochschule möchte ich hier bereits hinweisen - unter dem Vorbehalt, daß sie bisher keineswegs systematisch und mit der notwendigen Intensität ermittelt werden konnten. Es sind dies: finanzielle Entlohnung der Studenten, soldatische Zukunftsperspektive, Kantinenversorgung, Kasernierung, militärische Exkurse, Homogenität der Studiengruppen (Alter, Geschlecht, 'Charakter'), massive Beschulung und Zwang zum Auswendiglernen (Regelstudienzeit). Geringfügiger erscheinende, in ihrer Wirkung den genannten aber nicht nachstehende Merkmale sind: Trennung nach Studienjahrgängen, exzessive Skriptenversorgung, überschaubare Lehrkörper, Abwesenheitsregelung, Dienstzeit, Urlaubsregelung, usw.

Bei der - noch ausstehenden - systematischen Erforschung der Zusammenhänge zwischen den angesprochenen Sachverhalten wird sich wahrscheinlich zeigen, daß einzelne von ihnen in Verbindung mit neu einzuführenden didaktischen Reformen ihre Wirkung ins Positive wandeln können; finanzielle Unterstützung z. B. muß nicht notwendigerweise in eine Versorgungshaltung münden (z. B. Graduierten-Stipendium).

Da nahezu alle Lehrer an unserer Hochschule ihre Erfahrungen an öffentlichen Hochschulen sammelten, wird von ihnen möglicherweise ein ebenso großer Umlernprozeß gefordert wie von den Studenten. Man ertappt sich selbst permanent bei dem Vorwurf, daß dieses oder jenes an einer Universität undenkbar sei. Man muß lernen zu fragen, was den Anlaß für diesen Vorwurf liefert, was der Vorwurf aussagt und wie man das System 'Hochschule' modifizieren muß - eventuell unter Aufgabe eigener liebgehabter Gewohnheiten -, um das gleiche zu erreichen, was man auf seiner früheren Hochschule anstrebte.

Innerhalb des psychologischen Studienganges

wurden einige Untersuchungen eingeleitet, die Fragen in der genannten Richtung beantworten sollen. Sie stützen sich auf die Theorie der Wirkungseinheiten (SALBER, 1969), deren Grundannahmen ich abschließend kurz skizzieren will, damit so nochmals deutlich wird, wie ein Berechtigungssystem psychologisch abgebildet werden kann und welche Bedeutung die obengenannten störenden Sachverhalte in unserer Hochschule haben, wenn man sie von diesem System her gewichtet.

Diese Darstellung soll zugleich eine Basis für Überlegungen liefern, die die Rückkehr des Studenten in den militärischen Bereich und - im Falle von Zeitoffizieren - die Wiederaufnahme einer zivilen Tätigkeit nach Verlassen der Bundeswehr betreffen. Dabei geht es um die zentrale Frage des Lernziels der gesamten Offiziersausbildung, die Studienphase eingeschlossen. Wenn dieses nicht klar formuliert und in ein wissenschaftliches System übersetzt, damit auch operationalisiert werden kann, wirtschaften militärische und hochschulische Instanzen aneinander vorbei, stellen den Absolventen dieser Hochschule beim Wechsel eines Tätigkeitsfeldes erneut vor eine Konfliktsituation, verspielen die Chancen des Studiums und gefährden den gesamten Ausbildungsprozeß.

3.5. Das Lernfeld als Wirkungseinheit

Stellt man an jemanden die Frage nach psychischen Vorgängen oder Einheiten, so bekommt man Antworten wie: wenn man denkt, fühlt, etwas will, traurig ist, usw. Selten wird jemand auf einen länger dauernden Prozeß verweisen, bei dem man eventuell zuerst voller Unlust ist, dann langsam 'in Fahrt' kommt, sich eventuell völlig verliert, um schließlich etwas ernüchtert vielleicht wieder zu sich zu kommen. Zwar kennt jeder von uns solche Vorgänge. Entsprechende Phänomene werden aber nur selten dem psychischen Bereich als Einheiten zugeordnet, sondern als Abfolge oder Summe verschiedener einzelner psychischer Ereignisse verstanden. Und doch sind es diese Einheiten, die unser Leben am stärksten gliedern, mit

Sinn füllen, die die Einzelheiten qualifizieren (ein Theaterbesuch, der Tagesablauf, ein Ferienaufenthalt, ein ganzes Studium); man bemerkt sie in der Regel nur nicht in dieser Funktion, da man in ihnen aufgeht, aus ihnen heraus lebt und da sie komplexer sind, weniger leicht abhebbar von einem Hintergrund als etwa ein Denkvorgang oder ein kurzer Erinnerungsprozeß.

Analysiert man das Verhalten von Menschen in solchen Einheiten, so muß man sich fragen, wer hier wen steuert: der Mensch den Prozeß oder dieser, mit all den Sachverhalten, die in ihm erst ihre Wirkung entfalten, den Menschen? Man kann solche umfassenden Phänomene als Systembildungen bezeichnen, die sich allmählich entfalten, dabei ein Eigenleben entwickeln und den in ihnen auftretenden Sachverhalten Sinn und Wirkung verleihen (McCALL und SIMMONS, 1974; SALBER, 1969). Die Analyse dieser Einheiten führte in der „morphologischen Psychologie“ zum Aufweis von *sechs* Faktoren⁶, die am Aufbau und Verlauf jeder dieser Formen beteiligt sind und in und durch den Prozeß selbst sich immer mehr oder weniger gemäß ihrer eigenen Logik durchsetzen, offen oder verdeckt (SALBER, 1969, S. 61 ff.).

Diese Faktoren bewirken Veränderungen, werden selbst durch die sich entfaltende Form in ihrer Wirksamkeit verstärkt und - da sie teilweise Gegensätzliches durchzusetzen suchen - dabei gleichzeitig eingeschränkt, also selbst auch verändert. Jeder psychische Vorgang wird demnach als Produktion aus dem Zusammenwirken dieser Faktoren und damit auch als Gegensatzeinheit verstanden. Kein psychischer Prozeß ist danach einfach nur Denken, Fühlen oder Wollen, sondern immer komplex, nicht im Sinne einer Addition, sondern in dem einer Synthese, in der Gegensätze in eine Ausgleichsform gebracht wurden (dialektisches Prinzip).

Für Pankraz sind Prügel zugleich Unrecht und Bestätigung, für den Studenten ist das Gehalt

einerseits Hilfe, andererseits möglicherweise auch Belastung (Schuldgefühl: Abbau desselben durch Regulierung von Freiheit und Einschränkung in festen Arbeitszeiten: „Wenn ich bis 17.00 Uhr *arbeite*, habe ich mein Gehalt *verdient* ...“).

In jeder einzelnen Form steckt also immer mehr, als man zunächst sieht. Solcher Komplexität wird man nicht gerecht, wenn man einerseits davon ausgeht, daß Denken, Fühlen und Wollen Letzttheiten sind, und dann betont, das alles wirke aber immer zusammen, wie es in der Psychologie häufig getan wird. In der hier skizzierten Theorie wird das Zusammenwirken (der Prozeß dazwischen, wenn man so will) selbst 'vergegenständlicht', aus dem die Phänomene des Denkens, Fühlens und Wollens hervorgehen. Diese 'Einheiten' stellen sich als bestimmte Ausprägungen der zusammenwirkenden Faktoren dar. In dieses Zusammenwirken wird 'das Material', das in jedem Denk- oder Wahrnehmungsprozeß z.B. eine Rolle spielt, gliedhaft einbezogen. Es erhält seine spezifische Eigenschaft erst durch den Prozeß selbst. Er ist ebenso wichtig, wenn nicht wichtiger, als der 'Stoff', an dem er sich vollzieht (vgl. dazu das Konzept der Motivkonstellation bei NEWCOMB, 1959). Warum kann man oft nicht denken, obwohl man es könnte? Beispiel: In der PIAGETschen Denkpsychologie spielt der Begriff der *operatorischen Transparenz* eine große Rolle. Diese Verfassung erreicht das Denken eines Menschen, wenn dieser in der Lage ist, weit auseinanderliegende Sachverhalte aufeinander zu beziehen, ohne daß diese aus ihrem Bezugsrahmen fallen. Diese Fähigkeit ist jedoch kein fester Besitz, sondern variiert je nach den Prozessen, in denen wir uns befinden. Mit Hilfe bestimmter Kreativitätstechniken wird z. B. versucht, eine solche Transparenz gezielt herbeizuführen. Man steuert einen *Prozeß* so, daß Transparenz begünstigt wird.

An sozialen Phänomenen, auf die hier ja besonders Bezug genommen wurde, soll die Eigenart der den Prozeß bestimmenden Wirk-

faktoren weiter herausgearbeitet werden: Die Kleingruppenforschung hat gezeigt, daß in Gruppen in Gestalt der Rollendifferenzierung Durchgliederungen eintreten oder gesucht werden. Hierdurch kommt jeder mehr oder weniger zu seinem Recht, wird für Machtausübung von oben nach unten, für Sicherung und Konsequenz auf vielerlei Weise gesorgt. Warum? Weil es die Mitglieder so fordern oder weil hier Forderungen von Gestaltfaktoren sichtbar werden, die einen dauerhaften Ausgleich ihrer teilweise gegeneinanderlaufenden Tendenzen in Berechtigungsgefügen zu erreichen suchen? Beispiel: Der Mitläufer unterstützt den Führer und leitet daraus die Berechtigung für Schutz und Stärke durch diesen ab. Der Führer wiederum kann so seine Bestimmungstendenz mit der Schutz und Machtversorgung rechtfertigen.

Phasen des Zusammenhalts in Gruppen bei gleichzeitiger Weiterentwicklung (Lokomotion) verweisen dann auf ein stabiles Berechtigungssystem der Gruppe und ihrer Mitglieder, Phasen der Auflösung auf einen nicht mehr haltbaren oder noch nicht wieder erreichten Ausgleich der Faktoren. Bei Gruppendiskussionen zeigt sich z. B. daß 'spontan' bei einer bestimmten Extremisierung, sei sie nun thematisch oder formal, Gegenteilstendenzen belebt werden, die in Aussagen zum Ausdruck kommen wie: „Wir kommen ganz vom Thema ab, wir reden alle aneinander vorbei.“ Kommen diese Regulierungen zustande, weil sie mit dem Denkprozeß des einzelnen nicht mehr übereinstimmen oder weil dieser bemerkt, daß hier die Einheit des Prozesses wegen der Extremisierung von der Gefahr der Zerstörung bedroht ist? Die Kleingruppenforschung hat auch gezeigt, daß solche Gefährdungen trotz der Entwicklung von Berechtigungssystemen nicht aufhören. Immer wieder kommt es zu Verschiebungen, ein Hinweis auf die „Allmachtstendenzen“ der Faktoren, die nie ganz befriedigt werden. Daß sie sich bei starker Einengung durch die formale Struktur der Gruppe bis hin zu deformierten sozialen Formen dann doch, wenn auch verdeckt, dafür aber, weil

unkontrolliert, umso wirksamer durchsetzen, ist bekannt: z. B. in der Gestalt des informellen Führers, in der Rolle des Sündenbocks, in brachialen Vorgängen, etwa bei der Spaltung einer Gruppe in einem gruppendynamischen Laboratorium oder in der Wochenendflucht der Offizierschüler am Freitagnachmittag. An diesem letzten Beispiel, das sich durch zahlreiche andere ergänzen ließe, wird deutlich, in welchem Maße Hochschuldidaktik 'Gruppendynamik' ist, nicht nur im Falle unserer Hochschule. Dieser Auffassung zufolge handeln Menschen, die miteinander umgehen, nicht nur aus freien Stücken, sondern auch als Statisten in einem Spiel, das ihnen ihr Verhalten vorschreibt, dem sie sich beugen oder auch entziehen können, um dann aber 'von hinten' doch Opfer eines 'verdrängten', nicht berücksichtigten Faktors werden zu können.

Gemäß diesen Sachverhalten erweist sich die entäußernde Auffassung einer 'Innen-Außen-Trennung' bei vielen Psychologen als unbefriedigend. Nicht der Mensch *hier* wirkt auf seine Umgebung *dort* (z. B. ein Teilnehmer einer Gruppe) oder umgekehrt - vielmehr sind beide gliedhaft in übergreifende Formenbildungen einbezogen (s. z. B. den Begriff „Feld“ bei LEWIN, 1963, und „Situation“ bei BUYTENDIJK, 1970, S. 12).

Gerade in 'dichten' sozialen Prozessen, z. B. in gruppendynamischen Laboratorien klassischer Art, setzen sich in den ersten Phasen mit großer Regelmäßigkeit typische Entwicklungen durch, und dies unabhängig vom Charakter der Teilnehmer, bestimmt vielmehr durch das Eigenrecht des Prozesses, der sich entsprechend der Wirkung der verschiedenen Faktoren entfaltet, wobei das durch den Trainer eingehaltene Arrangement eine bedeutsame Rolle spielt (SHANDI, 1973, S. 134 ff.; SEIFERT, 1975, S. 55 ff.). Dies läßt sich unschwer auf unsere Hochschulsituation übertragen, in der ebenfalls unabhängig vom Charakter gleiche Verhaltensweisen bei einem Großteil der Studenten in Abhängigkeit von der Studiendauer sichtbar werden.

Ein Berechtigungsgefüge nun ist eine bestimmte Faktorenkonstellation, die im Sinne der Anpassung von 'innen' (Mensch) und 'außen' (andere Menschen, Sachen) einen Ausgleich gewähren soll. Je nach Vorgegebenheiten (inneren: z. B. Intelligenz, Geschlecht, Körperwuchs usw., und äußeren: Umweltbedingungen, z. B. Hochschulorganisation) werden einige Faktoren gefördert, andere eingeschränkt, stabilisieren sich bestimmte Wirkungseinheiten, die Einheit 'Offizierschule' ebenso wie die Einheit 'Hochschule der Bundeswehr München', die wiederum das Berechtigungssystem des einzelnen mitbestimmen.

Um abschließend einen äußeren Sachverhalt als 'Organ' eines solchen Berechtigungsgefüges zu kennzeichnen und damit erneut auf die Besonderheit der Psycho-Logik hinzuweisen, sei nochmals das Skriptenangebot im Fachbereich Pädagogik genannt:

Es fördert einerseits die Versorgungs- und Wartehaltung des Soldaten im Studenten. Er kann das Gefühl einer kontinuierlichen Zufuhr aufrechterhalten, die im militärischen Bereich perfekt funktioniert - jedenfalls auf einigen Gebieten. Hier wird ein Faktor belebt und für den Aufbau von Berechtigungssystemen führend, den SALBER „Aneignung“ nennt. Die störende Funktion dieses Faktors zeigt sich, wenn man seine einschränkende Wirkung verfolgt. Man wird schnell abhängig von Versorgungsformen: Ein Häuschen im Grünen ist wohl eine Wärmequelle („trautes Heim ...“), macht aber auch abhängig, ein Grund, warum viele Menschen lieber zur Miete wohnen. Ein gutes Seminarskriptum ist wohl eine Hilfe, man bemerkt die Abhängigkeit aber, wenn man bei zu guter Versorgung die sich füllenden Ordner sieht, die gar nicht mehr zu bewältigen sind; man fühlt sich überfordert, angeeignet. Sind Skripten zum einen eine Hilfe oder wirken sie sich als Hemmnis aus?

Der gleiche Kippvorgang zeigt sich bei den Skripten bezüglich eines anderen Faktors, der „Anordnung“: Um handeln zu können, brauchen wir Regeln des Vorgehens, benötigen wir ein Minimum an Überblick usw. Nun, die Skripten sind didaktisch aufbereitet oder zumindest aus dickleibigen Büchern ausgewählt, um Überblick zu erleichtern und Regel-

haftigkeiten sichtbar zu machen. Überschreitet die Skript-Versorgung aber eine bestimmte Schwelle, so kippt ihre gut gemeinte Funktion um. Man hat mehr damit zu tun, die Skripten richtig zu ordnen und rechtzeitig wiederzufinden, als sie angemessen zu studieren. Im Extrem wachsen sie sich zu einem ungeordneten Monstrum aus, das Schuldgefühle weckt, wenn man 'nur daran denkt'. Will man dem entgegen, so perfektioniert man sein Organisationstalent, d. h. man lernt weitere Tugenden, die für einen verwaltenden Soldaten wichtig sind, und natürlich auch dem Wissenschaftler nichts schaden, gerade ihm nicht (!), die aber schaden, wenn sie das Studieren verhindern.

Fazit: Zuviel Skripten verstärken im Falle der bei uns gegebenen Studiensituation das soldatische Berechtigungssystem und hemmen die Entwicklung einer Studierform.

Wenn ich mich abschließend frage, warum ich selbst so bereitwillig Skripten-Material für die Studenten produziere, reicht mir der Hinweis auf die guten technischen Möglichkeiten in dieser Hochschule nicht mehr aus. Ich werde den Verdacht nicht los, daß es den studierenden Soldaten mehr und mehr gelingt, mich im Sinne ihres bewährten Berechtigungssystems für sich nutzbar zu machen, mich in eine Rolle zu drängen, die ihre eigene Lebensform stabilisiert, und das gilt - soweit es die Skripten betrifft - in unserem Fachbereich nicht nur für mich: Wir haben gelernt, Skripten herzustellen. Auch das 'direkte Herangehen' vieler Kollegen im Falle von Konflikten zwischen Fachbereichen drängt die Frage auf, ob sich in unserer Hochschule nicht ein militärisches Berechtigungssystem breit macht, indem wir Hochschullehrer 'kanalisierte Aggression' statt 'beweglichen Umgang' lernen.

Literatur

ADORNO, T. u.a.: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Neuwied - Berlin 1972
 BUYTENDIJK, F.: Mensch und Tier. Hamburg 1970
 ECKSTEIN, B.: Hochschuldidaktik und gesamtgesellschaftliche Konflikte. Frankfurt/M. 1972
 ERIKSON, E.: Identität und Lebenszyklus. Frankfurt/M. 1966

HERRMANN, T.: Lehrbuch der empirischen Persönlichkeitsforschung. Göttingen 1972
 KELLER, G.: Die Leute von Seldwyla, Pankraz der Schmoller. München 1964
 LEWIN, K.: Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Bern - Stuttgart 1963
 McCALL, G. / SIMMONS, J.L.: Identität und Interaktion. Düsseldorf 1974
 NEWCOMB, T.: Sozialpsychologie. Meisenheim/Glan 1959
 POPPER, K.R.: Logik der Forschung. Tübingen 1966
 RICHTER, H.E.: Patient Familie. Hamburg 1972
 ROGERS, C.R.: Die klient-bezogene Gesprächstherapie. München 1973
 SALBER, W.: Wirkungseinheiten. Düsseldorf 1969
 SBANDI, P.: Gruppenpsychologie. München 1973
 SEIFERT, W.: Gruppendynamik - Veränderung durch Selbsterfahrung. Köln 1975
 SEIFFERT, H.: Hochschuldidaktik und Hochschulpolitik. Neuwied - Berlin 1969
 SINGER. Lernhemmung, Psychoanalyse und Schulpädagogik. München 1970
 THIBAUT, J.W. / KELLEY, H.H.: The Social Psychology of Groups. New York 1959.

Anmerkungen

¹⁾ Vortrag anlässlich eines wissenschaftlichen Colloquiums im Fachbereich Pädagogik der Hochschule der Bundeswehr München im November 1975. Die in einem Vortrag notwendigen Verkürzungen und Pointierungen wurden beibehalten.

²⁾ Als Beispiel hierfür seien genannt: Aufbau oder Umgestaltung des Selbstbildes in der Identitätsentwicklung (ERIKSON, 1966) oder Therapie (ROGERS, 1973), Aufbau der Rolle im sozialen Feld im Sinne eines psychoanalytischen Rollenbegriffs (RICHTER, 1972) oder des Symbolischen Interaktionismus (McCALL u. SIMMONS, 1974).

³⁾ Ein auf den schulischen Lernprozeß bezogener psychoanalytischer Beitrag, der diese Zusammenhänge deutlich macht, stammt von SINGER (1970).

⁴⁾ Diese sind in dem seit der Vortragsveranstaltung (November 1975) vergangenen Zeitraum nicht geringer geworden, entwickeln sich bei einigen Gruppen jedoch in Richtung auf eine überzogene pseudo-studentische Einstellung, die das Militärische mehr und mehr in eine Negativ-Rolle drängt, das systematische wissenschaftlichen Arbeiten aber nicht gefunden hat.

⁵⁾ Auch in dieser Hinsicht ist man nach Abschluß der ersten Diplom-Hauptprüfung um eine Erfahrung reicher: Der gesamte Studienjahrgang verschwand

von einem zum anderen Tag - 'wurde in Marsch gesetzt'. Hier muß der Hochschullehrer selbst ein Stück 'Aufgeben' lernen, Aufgeben eines Stücks Hochschulgeschichte, was an öffentlichen Hochschulen sehr viel langsamer und weniger auffällig erfolgt. Hier merkt der Hochschullehrer, wie sehr sein Berechtigungssystem von der Zu- oder Abwendung bestimmter Studentengruppen abhängt, deren plötzliches Verschwinden ihn verunsichert.

⁶⁾ Eine wissenschaftstheoretische Erörterung zur Begriffsklasse dieser Faktoren muß hier unterbleiben.

Es handelt sich bei ihnen im Sinne der Bestimmung HERMANNs (1972) um deskriptive Konstrukte, bei den Gesetzen ihres Zusammenwirkens um explikative.

Professor Dr. Wilfrid Ennenbach
Hochschule der Bundeswehr, Fachbereich Pädagogik
D-8014 Neubiberg