

1. Einleitung

1.1 Herleitung der internationalen militärischen Kooperation aus der Migrationsforschung

Wenn es um den internationalen, interkulturellen Austausch und die damit einhergehenden Spannungen geht, hat vor allem die Migrationsforschung in den letzten Jahrzehnten wesentlich dazu beigetragen, kulturelle und soziale Irritationen zu beschreiben und zu analysieren. Dabei steht sie als Disziplin insbesondere deshalb in einem historisch-soziologischen, geradezu interdisziplinären Betrachtungsfeld, da die Migration im Sinne des basalen Begriffsverständnisses grundsätzlich für eine permanente, geographische Bewegung von Menschen jeglichen Alters steht und deshalb sowohl als „eine universelle menschliche Praxis“ angesehen werden kann, als auch Anknüpfungspunkte der unterschiedlichsten Wissenschaftsgebiete bereithält (Mecheril et al., 2013, S. 9). Dabei ist es beachtlich, dass die „systematische wissenschaftliche Thematisierung von Migration im amtlich deutschsprachigen Raum [...] eine eher junge Erscheinung dar[stellt]“ (ebd., S. 12). Erst um die Wende emanzipierte sich der wissenschaftliche Kern des Diskurses, wohl aus der gesellschaftlichen Realität eines definitiven Verbleibes des Großteils der so genannten Gastarbeitenden heraus, und mündete schließlich in die Migrationsforschung (ebd.). Frühere Thematisierungen wie beispielsweise Bartels (1968) Aufsatz zur Untersuchung der Aufbruchsründe türkischer Gastarbeitender, Pfliegerls (1977) doch eher psychoanalytisch-ethnographisch anmutendes Unternehmen, Gastarbeitende hinsichtlich ihrer Integrationsmöglichkeit zu untersuchen, oder auch Keims (1978) speziell empirische Frage nach dem sprachlichen Verhalten türkischer Gastarbeitenden bilden zwar einige Elemente gesellschaftlicher, migrationstypischer Fragen – besonders einer Nachkriegsgeneration – ab, als Bestandteil einer manifesten Forschungsrichtung können sie allerdings auch in ihrer Gesamtheit noch nicht angesehen werden.

Tatsächlich scheinen es die 1990er Jahre zu sein, in denen plötzlich ganz unterschiedliche politisch-gesellschaftliche Themenbereiche im Migrationsdiskurs mitwirken und sich „Deutschland als Einwanderungsland definiert und damit dem jahrzehntelangen Leugnen der Zuwanderungsrealität ein Ende bereitet“ (Sauer & Brinkmann, 2016, S. 1). Diese multidimensionale Öffnung mündete zeitgleich in eine „Pluralisierung von Themen, Theorien, Konzepten und methodologischen Ansätzen, die inzwischen zu einer schwer überschaubaren Forschungslandschaft geführt hat“ (Nieswand & Drotböhmer, 2014, S. 2). In dieser Zeit der migrationstheoretischen „Pluralisierung“ (s. o.) ist die Verschiebung des Fokus auf die politische Ebene besonders beachtenswert. Es

etablieren sich Forderungen nach einer sozial-gesellschaftlichen Veränderung, die auf eine Integrationspolitik abzielt, welche die Verantwortung für eine gesellschaftliche Teilhabe nicht allein bei den Migrierenden sucht, sondern strukturelle Herausforderungen einer immer pluralistischer werdenden Gesellschaft berücksichtigt. Insbesondere Kinder und Jugendliche der zweiten „Ausländergeneration“ (Lajos, 1991) rücken immer weiter in den Vordergrund und sind Gegenstand sozialwissenschaftlicher Forschung (vgl. ebd.).

Einen ersten guten Querschnitt für diese Entwicklung stellt Geisens und Riegels (2007) Sammelwerk „Jugend, Partizipation und Migration“ dar. Hier wird bereits einleitend darauf aufmerksam gemacht, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund „im Bildungs- und Ausbildungsbereich Benachteiligungen ausgesetzt [sind] und [...] mit Zuschreibungs-, Ausgrenzungs- und Rassismuserfahrungen konfrontiert werden“ (ebd. S. 9). Damit „verfügen [sie] also nicht über die gleichen Voraussetzungen der sozialen und gesellschaftlichen Partizipation, sondern werden sozial als ethnisch Andere, mit vermeintlichem Integrationsbedarf, konzeptionalisiert“ (ebd., S. 9 f.). Eine ähnliche Konzeptionalisierung ließe sich auch bei Militärischen Austauschkadetten anführen: Auch wenn sie institutionell nicht als klassisch zu Integrierende kategorisiert würden, werden auch sie zunächst als „ethnisch Andere“ wahrgenommen, auf die letzten Endes die soziale Last der Anpassung fällt.

Neben einem solchen **Partizipationsdesiderat** konnte die Forschung jedoch besonders im pädagogischen Bereich auch Chancen aufzeigen. Nicht erst Evers (2016) aufschlussreiche Dissertation zur Möglichkeit von Bildung durch interkulturelle Begegnung zeigt dies eindrücklich auf. Es sind eben auch jene pädagogischen Konzepte wie Mezirows (1991) Transformative Learning, Kollers (2012) weiterentwickelte transformative Bildungstheorie oder Kollers und Rieger-Ladichs (2014b) explizite Auseinandersetzung mit dem pädagogischen Scheitern, die das klassische Verständnis von Konfrontation, Krise und Scheitern als reine Lernhindernisse durchbrochen haben. Wobei die Frage danach, „ob überhaupt aus Krisen gelernt werden“ (Dausien, 2023, S. 21) kann, aufgrund gegenwärtiger Unsicherheiten und Veränderungen eine regelmäßige Beantwortung bedarf. Grundsätzlich ist für die Migrationsforschung häufig die **Dauer** des Aufenthaltes die ausschlaggebende Prämisse. Ohne die Ausrichtung auf den vorübergehenden Verbleib ließe sich ein Integrationsbedarf auf der einen sowie ein Partizipationsanspruch auf der anderen Seite nur schwierig rechtfertigen oder zumindest systematisch konzeptualisieren. Dies ist auch der Grund, weshalb zwar Ähnlichkeiten

zu dem Prozess einer internationalisierten Ausbildung vorzufinden sind und besonders die Herausforderungen einer Partizipation im Weiteren noch eine Rolle spielen wird; der Vergleich und die Tragfähigkeit des Transfers lösen sich jedoch in der fehlenden langfristig orientierten Integrationsabsicht von Teilnehmenden militärischer Austauschprogramme auf, sodass weitere Konstellationen in Betracht gezogen werden müssen.

So koexistieren auch weitere pädagogische Prozesse, die ähnliche Irritationsmomente und Krisen bereithalten, jedoch sowohl zeitlich befristet als auch gesellschaftspolitisch nicht so stark geladen sind: Austauschprogramme in Schule und Universität, Sprachreisen und eben internationale Ausbildungskooperationen – sie alle knüpfen gewissermaßen an die kulturelle Praxis an, den (vormals in aller Regel wirtschaftlichen) Austausch mit dem Fremden zu suchen (z. B. Nielsen, 2016). Spätestens mit der Renaissance konnten solche Reisen auch häufig von existentiellen Notwendigkeiten und wirtschaftlichen Interessen abgekoppelt und für forschende, explorative Zwecke genutzt werden, auch wenn diese Möglichkeit im Rahmen der *Grand Tour* (z. B. Black, 2003) freilich nur der gehobenen Gesellschaftsschicht – oder im Auftrag derer – vorbehalten war. In der Zeit der Spätmoderne ist das kulturelle Reisen dann sicherlich zwar nicht mehr ausschließlich den Aristokraten, Philosophen, Oligarchen und anderen Mitgliedern des Establishments vorbehalten. Gleichwohl lässt sich erkennen, dass – abseits des universellen Tourismus – (Aus-)Bildungsreisen oder -programme eben doch wieder im Kontext studentischer Austauschprogramme, akademischer Forschungsreisen oder auf Initiative einzelner Personen stattfinden². Gerade das Auslandsstudium erfreut sich auch aufgrund bildungspolitischer Förderungsprogramme³ gelegentlich wissenschaftlicher Aufmerksamkeit, sei es im Rahmen autobiographischer Analysen (z. B. Inowlocki & Riemann, 2012) oder bildungswissenschaftlicher Fragestellungen (z. B. Altbach, 1991). Eine besondere Form einer solchen (Aus-)Bildungsreise – im weitesten Sinne –, die sowohl erwachsenen- und berufsbildnerische als auch politische Aspekte berücksichtigt und dessen wissenschaftliche Beleuchtung noch nicht allzu

² Internationale Tagungen, Messen oder auch kurzweilige "Business-Meetings" sind in diesem Sinne keine (Aus-)Bildungsreisen, da sie einerseits meistens zum Großteil nicht dem menschlichen Subjekt, sondern der Intention der Organisation und damit dem Arbeitsgegenstand gelten und zum anderen der Aufenthalt regelmäßig zu wenig Zeitraum bietet, sich auf kulturelle Lernmomente ein- oder gar Transformationen seiner Selbst- und Weltverhältnisse zuzulassen. Was nicht bedeuten soll, dass hier keinerlei Irritationen und kulturelle Ungeschicklichkeiten auftreten können.

³ Bspw. das EU-Programm ERASMUS+.

weit fortgeschritten ist, ist das Militärische Ausbildungshilfe-Programm der Bundeswehr.

In einer Stellungnahme des Bundestages bringt Markus Ederer, damals Staatssekretär im Kabinett Merkel III, den politischen Kern dieses Instruments auf den Punkt:

„Die Militärische Ausbildungshilfe umfasst die kostenfreie Aus-, Fort- und Weiterbildung von Angehörigen ausländischer Streitkräfte aus Nicht-NATO-/Nicht-EU-Staaten an Ausbildungseinrichtungen und in Truppenteilen der Bundeswehr. Militärische Ausbildungshilfe unterstützt die Entwicklung demokratisch orientierter Streitkräfte in Staaten und Regionen, deren Stabilisierung im besonderen deutschen Interesse liegt und dient der Festigung vertrauensvoller Beziehungen zu den Kooperationspartnern“ (Deutscher Bundestag, 2014, S. 24).

Grundsätzlich bedeutet das, dass im Rahmen der außenpolitischen Kooperation die Bundeswehr regelmäßig einige Soldatinnen und Soldaten anderer Nationen verschiedener Laufbahngruppen⁴ teilweise oder vollständig aus- und weiterbildet. Dabei hängt der Ausbildungsgang der Soldatinnen und Soldaten maßgeblich von dem jeweiligen, truppengattungsspezifischen Ausbildungsziel ab. In aller Regel werden sie aber in die reguläre Ausbildung der deutschen Soldatinnen und Soldaten mit integriert und durchlaufen damit dieselben Trainings und Lehrgänge, bis sie letztlich mit dem geforderten Ausbildungsniveau in ihre Nationen zurückkehren. Einige Beispiele hierfür sind etwa die Teilnahme von Stabsoffizieren anderer Nationen am Lehrgang General- und Admiralstabsdienst International (LGAI) (vgl. Bundeswehr, 2021b), die Teilnahme von namibischen Sanitätskräften an Ausbildungsmaßnahmen des Zentralen Sanitätsdienstes der Bundeswehr (vgl. Bundesministerium der Verteidigung, 2017) oder die aktuelle Ausbildung ukrainischer Soldatinnen und Soldaten an diversen Waffensystemen der Bundeswehr (vgl. Bundesregierung, 2023). Militärische Ausbildungshilfe geschieht aber auch im jeweiligen Land und kann im Rahmen von Train, Advise and Assist-Missionen von NATO, EU oder VN unterstützen (z. B. bei EUTM oder RESOLUTE SUPPORT). Im in dieser Dissertation diskutierten Fall handelt es sich jedoch um militärische Ausbildungsteilnehmende anderer Nationen, die die vollständige Ausbildung zum Pionieroffizier in Deutschland durchlaufen. Hierzu gibt es, analog zum Verfahren deutscher Offiziersanwärterinnen und -anwärter, prinzipiell die Möglichkeit, diesen Ausbildungsgang mit oder ohne Studium zu absolvieren. Diese Ausbildung für die Austauschkadetten umfasst(e) nach bestandenen Deutschlehrgang am

⁴ Folgende Laufbahngruppen gibt es innerhalb der Bundeswehr: Mannschaften, Unteroffiziere, Offiziere.

Bundessprachenamt in Hürth einen Offizieranwärterlehrgang (OAL), einen Offizierlehrgang 1 (OL 1), ein Truppenpraktikum, den Offizierlehrgang 2 (OL 2), daran anschließend die Möglichkeit eines Studiums, und letztlich den Offizierlehrgang 3 (OL 3).

Allein die Tatsache, dass diese Lehrgangsübersicht mit Ausnahme des vorbereitenden Sprachkurses keine pädagogischen, lernbezogenen Themenfelder, die im Kontext der internationalen Dynamik wichtige Unterstützung- bzw. Orientierungsleistungen bieten könnten, beinhaltet, generiert ein bildungswissenschaftliches Interesse. Darüber hinaus hat auch der Ausdruck "Militärische Ausbildungshilfe" (MAH) aufgrund der Marginalisierung der an ihr teilnehmenden Nationen das Potenzial, in die Irre zu führen. Denn grundsätzlich haben die Teilnehmenden des Programms keinen anderen Auftrag, als in gleicher Weise ausgebildet zu werden, um dann in ihren Heimatländern die gelernten Fähigkeiten zur Anwendung zu bringen; sie stehen in keinem Lehr-Lernverhältnis zu den anderen, deutschen Ausbildungsteilnehmenden. Gleichwohl konnte im Rahmen der eigenen Teilnahme des Autors am OL 3 bereits beobachtet werden, dass die jeweiligen Austauschkadetten reduktionistisch als „MAH“ angeredet und bezeichnet werden, was Ausgrenzungserscheinungen fördern kann und das Partizipationsdesiderat weiter verstärkt. Ob dies als Reaktion auf fehlendes Wissen über den jeweiligen Entsendestaat oder aus Ignoranz passiert, ist dahingehend noch offen, wenn gleich bestimmte Ausführungen dies nahelegen (vgl. z. B. Kapitel 6 dieser Arbeit). In dieser Feststellung bestand ein weiteres, besonders lerntheoretisches Interesse, das die unterschiedlichen Dimensionen der Lehr-Lernsituation der Austauschkadetten wie Motivation und Selbststeuerung fokussierte und die Auswahl der zugrunde gelegten Lerntheorien beeinflusste.

Dass die gesamte Zeit des Austausches vor allem lerntheoretisch relevante Herausforderungen, Frustrationen und Irritationen bereithält, ist damit womöglich nicht nur dem fortbestehenden Lehr-Lern-Kurzschluss geschuldet, sondern steht auch in Bezug zu dem **kontextualen Dreiklang** der hier im Fokus stehenden Subjekte: Vieles deutet darauf hin, dass sie sich zwischen einem *a.* temporal klar definiertem Zeitraum des Aufenthalts bewegen, dabei *b.* intensive gesellschaftlich kulturelle Erfahrungen erleben und sich doch *c.* innerhalb einer Art militärisch-institutioneller Konstanten befinden. Dieser temporal-gesellschaftlich-institutionelle Dreiklang wird im weiteren Verlauf und während der gesamten empirischen Untersuchung immer wieder aufgegriffen werden.

Als teilnehmender Beobachter, aber auch in direkten Gesprächen mit Austauschkadetten während des OL 3 fiel immer wieder auf, dass zum einen das Erreichen des Ausbildungsziels – also das erfolgreiche Bestehen des Lehrgangs – höchste Priorität hatte und ihnen ausreichend Zeit für das Lernen gegeben wurde. Zum anderen wurden aber keinerlei extracurriculare, lehrgangsbegleitende Hilfestellungen o. Ä. bereitgestellt, um mit den oben genannten, einerseits natürlich auftretenden, andererseits aber auch systematisch-institutionell bedingten Herausforderungen umzugehen. Es stellt sich also die Frage, wie diesem komplexen Dreiklang im Lernalltag begegnet wird: Wie kann Lernen, das nicht nur als militärisch-mechanische Handlung zwischen Ausbildenden und Auszubildenden, sondern als interkultureller Prozess subjektiver Anverwandlung von Welt verstanden wird, in diesem Zeitraum gelingen?

Zur Beantwortung dieser Frage wird dieser Arbeit in Anlehnung an Blumer (1954) und der Grounded Theory (z. B. Glaser & Strauss, 2017) ein „sensibilisierendes Konzept“ (Alheit, 1999, S. 9) vorangestellt, durch das zentrale „heuristische[n] Vorannahmen“ (ebd., S. 9) vor allem durch eine qualitative empirische Untersuchung unter Verwendung der dokumentarischen Methode (Teil B) konkretisiert werden soll.

Erstens soll angenommen werden, dass sich internationale Austauschkadetten in Anlehnung an migrations- und fluchtypische Untersuchungen (z. B. Eppenstein, 2017; Bergmann, 2018) bzw. Studien zu interkulturellem Austausch (z. B. Evers, 2016) ähnlich abrupt mit einer Vielzahl an kulturellen Differenzen unterschiedlichster Art konfrontiert sehen. Sie stoßen in ihrem Alltag nicht nur auf kulturelle Irritationen, sondern müssen sich durch die militärische Ausbildung auch mit temporalen und organisationalen Regeln und Abläufen auseinandersetzen, die bekannt und fremd zugleich sind. Lernprozesse, so eine erste Vorannahme, sind somit per se eine Konstante ihrer Erlebniswelt.

Zweitens ist anzunehmen, dass diese Lernprozesse allem Anschein nach sowohl im institutionellen, formellen Rahmen stattfinden, aber eben auch unvermeidliches Resultat informeller, häufig selbstgesteuerter Lernprozesse sind. Ebenso erstrecken sich die Lernprozesse der Austauschkadetten nicht nur auf explizite, formale Lerngegenstände der Offizierlehrgänge, sondern erstrecken sich auf die unterschiedlichsten Aspekte der kulturellen Erfahrung, sodass eine subjektorientierte Ebene expansiver sowie transformativer Lernmomente rekonstruierbar wird.

Um sich diesen Annahmen bestmöglich zu nähern und den Rekurs zur Frage, wie und ob man durch eine Modifikation der Ausbildungsmodalität zugunsten expansiver /

transformativer Elemente die persönliche Erfahrung sinnvoll unterstützen, aber auch das institutionelle Ziele der Vermittlung demokratischer Werte verbessern kann, wird folgendermaßen vorgegangen: Nach einer kurzen Darstellung des Forschungsstandes (Kapitel 1.2) gilt es in einem ersten Schritt einen spezifischen, theoretischen Grundstein zu legen (Kapitel 2). Dazu werden die Begriffe Zeit und Gesellschaft thematisiert und gleichzeitig als analytische Grundkonzepte spätmoderner Phänomene herausgearbeitet. Wenngleich das Spannungsfeld zwischen abstrakter philosophischer Idee und dem Dimensionscharakter einer physikalischen Definition natürlich nicht unerwähnt bleibt (Kapitel 2.1.1) und in letzter Konsequenz die soziale Dimension von Zeit zur Implementation temporaler Grundmodi einen erheblichen Schwerpunkt bilden wird (Kapitel 2.1.2, Kapitel 2.1.3), wird dadurch letztlich die temporaltheoretische Analyse vorbereitet.

Daneben soll mit einer soziologischen Einordnung auf Grundlage Rosas Beschleunigungsgesellschaft (Kapitel 2.2.2) bzw. Resonanztheorie (Kapitel 2.2.3) letztlich die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen konturiert werden, die es erlauben, nicht nur auf kultur-, sondern auch zeitspezifische Besonderheiten einzugehen und daraus eine grundlegende *temporaltheoretische* Vergleichsstudie zu entwickeln. Bereits mit diesem Schritt wird sich eine (Teil-)Erkenntnis andeuten: Nämlich, dass die Zeit einerseits in Gestalt der Veränderung und andererseits als bloßes Voranschreiten von Zeiteinheiten sowohl die gesellschaftliche wie soziale Ordnung (zumindest in weiten Teilen der Weltbevölkerung und ihrer Institutionen) als auch den Blick auf das Lernen als eine Form des menschlichen „*In-der-Welt-Seins*“ (Heidegger, zitiert nach Schmidt-Lauff, 2012, S. 18) unausweichlich beeinflusst und bestimmt (hat) und damit de facto bei sozial-/ gesellschaftlichen Analysen nicht auszuklammern ist.

Daran anschließend wird die Vergleichsstudie der zwei im Zentrum stehenden Lerntheorien einen ersten bildungstheoretischen Schwerpunkt der Arbeit begründen (Kapitel 3). Dabei geht es im Kern um eine (erwachsenen-)pädagogische Präzisierung, aber auch eine erste Integration der Erkenntnisse aus dem theoretischen Fundament, wobei gleichzeitig die Voraussetzung geschaffen wird, den theoretischen Sinngehalt aus den narrativen Interviews der Probanden überhaupt erst adäquat und theoriegebunden analysieren zu können. Neben einer kompakten Einordnung der Methodik (Kapitel 3.1) gilt es, die historische Ausgangssituation und Entwicklungslinien zu skizzieren (Kapitel 3.2.1). Daran anschließend werden die zugrundeliegenden Theoriekonstrukte für ein Lernen in der Moderne umfassend beschrieben und nacheinander gegenübergestellt (Kapitel 3.2.2). Den Anfang macht das *transformative Learning*, welches

durch Jack Mezirow Anfang der 1990er Jahre konzipiert wurde und sich recht schnell einen Platz im internationalen Wissenschaftskanon besonders der erwachsenenpädagogischen Disziplin gesichert hat (Kapitel 3.2.2.1). Im Hinblick nicht nur auf die Vergleichsstudie allgemein, sondern auch auf den Kerngegenstand dieser Untersuchung werden zunächst die Grundidee der *Transformation* als begriffsstiftendes Charakteristikum skizziert und analysiert. Der Fokus verschiebt sich darauf aufbauend auf die Anwendungsmöglichkeiten und Rahmenbedingungen, die ein transformatives Lernen begünstigen, bevor die Weiterführung der Forschungsrichtung das Unterkapitel beendet.

In einem zweiten Schritt wird Klaus Holzkamps Konzept des *expansiven* Lernens betrachtet (Kapitel 3.2.2.2). Da auch Holzkamp selbst eine umfassende Problemgenese vollzieht, wird auch in diesem Kapitel die Idee zunächst als Ergebnis einer deutschen Lerngeschichte betrachtet und dahingehend historisch-zeitlich, aber auch inhaltlich eingeordnet sowie gleichzeitig interdisziplinär nachvollzogen. Erst dann kann die von Holzkamp postulierte Subjektorientiertheit, die als zentrales Element seiner Lerntheorie zugrunde liegt, gänzlich illustriert und weiterführende Aufmerksamkeit auf die Analyse der Rahmenbedingungen für (gelingendes) expansives Lernen gelegt werden. Auch hier werden schließlich konzeptuelle Überlegungen anderer Autorinnen und Autoren zu Holzkamps Lerntheorie die Bearbeitung des Abschnittes zum Abschluss bringen.

Die eigentliche temporale Gegenüberstellung bildet den Abschluss des dritten Kapitels (Kapitel 3.2.3). Hier wird versucht, einerseits differenzierende Merkmale, aber auch analytische Zusammenhänge herauszuarbeiten. Überdies fokussiert sich die Analyse zum einen auf temporaltheoretische Vergleichsmuster und zum anderen auf das konzeptuelle Interaktionsgefüge zwischen Lerntheorie und Subjekt. Eine Gegenüberstellung von Kernaussagen der beiden Autoren wird hier zur Komparation einen wesentlichen Beitrag leisten. Die Betrachtung der beiden Lernkonzepte auf der Zeitachse und der damit verbundenen Weiterentwicklung, Präzisierung und Modifikation durch weitere Protagonistinnen und Protagonisten der pädagogischen Disziplin verdeutlicht dabei die Signifikanz im lerntheoretischen Diskurs und bildet einen gegenwartsadäquaten Anknüpfungspunkt für die Bearbeitung der qualitativen Interviews. Bereits hier ist zu erwähnen, dass kein Ergebnisvergleich im Sinne einer Bewertung vollzogen wird. Eher soll zum einen gezeigt werden, welche Ähnlichkeiten die zwei Lerntheorien aufweisen und wie sie sich trotz ihrer diametral unterschiedlichen Konzeptionsgrundlagen auf die Lernsituation der hier vorliegenden Untersuchungsgruppe transferieren lassen;

und zum anderen wie sich ihre Kernelemente unter Berücksichtigung temporaler Interpretationsparameter weiterhin behaupten oder modifiziert werden können, bzw. in Bezug zur Resonanzforderung Rosas (2019) hervorragend integrieren lassen. Mit diesem Ergebnis endet sodann die (temporal-)theoretische Fundamentalkomparation und damit Teil A dieser Arbeit.

Aufgrund der Spezifität der ausgewählten Untersuchungsgruppe wird der Darstellung des Forschungsdesigns sowie der eigentlichen Analyse ein Exkurs in die Institution Militär als Erfahrungsraum temporaler und lerntheoretischer Eigendynamiken vorangestellt (Kapitel 4). Denn vor allem dieser Erfahrungsraum ist es, der nicht nur bei allen Teilnehmenden auf die ein oder andere Weise ausgeprägt ist, sondern auch deren Sozialisation zum Teil maßgeblich mitbestimmt. Angefangen bei einer historischen Skizzierung der Entwicklungsgeschichte des ('deutschen') Militärs bzw. der Bundeswehr (Kapitel 4.1) wird das Konzept der militärischen Erziehung und Disziplinierung unter Berücksichtigung der Entstehung der Bundeswehr skizziert (Kapitel 4.2). Dem folgend wird eine Analyse unterschiedlicher Ausbildungsabschnitte hinsichtlich der Potenzialität von Resonanz, Expansivität bzw. Transformation stattfinden (Kapitel 4.3), in deren Struktur sich auch immer wieder temporale Bezüge entdecken lassen. Letztlich wird hierdurch die Möglichkeit erschlossen, einen Zugang zu den genuin militärischen Inhalten der jeweiligen Interviews zu entwickeln und Rückschlüsse auf die im dritten Kapitel behandelten Theorien zuzulassen.

Das qualitative Forschungsdesign und die dokumentarische Methode darzustellen, ist Gegenstand des darauffolgenden Kapitels (Kapitel 5). Durch narrative Interviews und ihre Implementierung in der qualitativen Forschung (Kapitel 5.1) sowie die Auswertungsmodalität der dokumentarischen Methode nach Bohnsack et. al (2007) bzw. Nohl (2009) (Kapitel 5.2) sollen die qualitative Eigenheit, forschungspraktischen Herausforderungen sowie der tatsächliche Ablauf der Erhebung beleuchtet und die Durchführungsrealität bzw. die Rahmenbedingungen rekonstruiert werden. Beide erlauben es, einen subjektorientierten Zugang zu den Narrationen der Teilnehmenden zu bekommen. Gleichzeitig ebnen sie den Weg für Interpretationen, die über eine anekdotische Einzelfallbetrachtung hinausgehen. Zusätzlich wird die Methodik durch Bezüge zu den behandelten Lerntheorien in ihrer Bedeutung gestärkt und für diese Forschungsarbeit aufgrund der Besonderheit der Untersuchungsgruppe als geeignete Methode herausgestellt. Ein kurzer Überblick über die Generierung des Samples (Kapitel 5.3) schafft zum Schluss ein Verständnis für die besondere Situation zwischen dem Autor und den Teilnehmenden dieser qualitativen Studie und skizziert askriptive Merkmale,

die dazu beitragen, ein besseres Bild der Gesprächspartner herzustellen sowie Differenzen und Ähnlichkeiten bereits in einer Art Übersicht zusammenzufassen.

Mit diesem Grundgerüst wird die Analyse der narrativen Interviews vollzogen und sich damit dem Kern des handlungsorientierten Forschungsinteresses genähert (Kapitel 6). Entlang biographischer Faktoren werden daraufhin die Analyse und Interpretation des *immanenten kommunikativen und des konjunktiven Sinngehaltes* (vgl. Nohl, 2009) vollzogen. Dabei wird sequenzanalytisch (ebd.) vorgegangen und zunächst auf die biographischen Dispositionen eingegangen (Kapitel 6.1), bevor die Analyse des *Erfahrungsraumes* Militär (Kapitel 6.2) es erlaubt, Rückschlüsse auf die Grundmuster der zuvor diskutierten Lerntheorien zu eruieren und die Ergebnisse stets unter dem Blickwinkel sowohl militärischer als auch individuell-gesellschaftlicher Zeithierarchien zu betrachten. Als letzter Schritt (Kapitel 6.3) werden explizit Sequenzen seziert, bei denen sich Rückschlüsse zu *expansiven* (Holzkamp, 1995b), *transformativen* (Mezirow, 1991) oder *resonanten* (Lern-)Episoden (Rosa, 2019; Wienberg, 2020) handeln könnte. Dabei wird die Ausbildung von Resonanzachsen als verbindendes Element sowohl zwischen den beiden Theorien als auch entlang des kontextualen Dreiecks immer wieder zur rekonstruktiven Analyse von kommunikativen Mustern und biographischen Auffälligkeiten herangezogen werden.

Freilich wird es zwar nicht immer gelingen, explizite Sinngehalte ohne Umwege auf die zuvor thematisierten Lerntheorien Holzkamps und Mezirows zu transferieren. Um hier klare Zuordnungen treffen zu können, wäre unter Umständen eine weitaus umfangreichere Begleitung internationaler Austauschkadetten und ein ergänzendes, episodenorientiertes Forschen von Nöten. Was allerdings illustriert werden kann, ist zum einen ein umfassendes Verständnis der Lernmotivation, -biographie sowie -gegebenheiten der jeweiligen Protagonisten innerhalb ihrer jeweiligen interkulturell-militärischen Erlebniswelt(en). Zum anderen wird eine systematische Unterscheidung zwischen (Bildungs-)Transformation im Sinne eines Wandels von ganzen Selbst- und Weltverhältnissen (und transformativen sowie expansiven Lernelementen als Resultat dieses besonderen Erfahrungsraumes zu erkennen sein, dessen Vollzug sich vor allem abseits der institutionellen Lernrealität ereignet. Damit gelingt der Transfer des temporaltheoretischen Theorievergleiches auf die Erlebniswelt internationaler Austauschkadetten, wodurch die Arbeit zu didaktischen Impulsen, wenn nicht sogar zur strukturellen Modifikation des Austauschprogrammes beitragen kann.