

# **ARMIS ET LITTERIS**

**Band 2**



---

---

## Vorwort

Der FH-Studiengang 'Militärische Führung' veranstaltete mit Unterstützung des Vereins Alt-Neustadt sowie des Alma Mater Theresiana - Militärakademie Förderungsvereines vom 15. - 16.9.1998 ein Symposium zum Thema „Interdisziplinäre Aspekte der Militärischen Führung“.

Der vorliegende zweite Band der Schriftenreihe „Armis et litteris“ faßt die am Symposium gehaltenen Vorträge zusammen.

ObstdG PICHLKASTNER führt mit Bemerkungen zur Ausbildung im FH-Studiengang 'Militärische Führung' in die Thematik ein.

Gen PROPST beschäftigt sich mit den grundsätzlichen Fragen der Ausbildung und legt diese an Hand eines Artikels von Gen SCHARFF dar.

Den Bogen zur Praxis spannt BG ret. CHAUNDLER mit seinem Artikel 'Leadership in Combat', der sich auf seine Erfahrungen als Bataillonskommandant im FALKLAND-Krieg stützt.

GM a.D. Dr. SIEGMUND stellt die Organisation und die wissenschaftliche Grundlegung der 'Militärwissenschaften' in der ehemaligen DDR dar.

Mit einem ausgesprochen konstruktiv-kritischen Beitrag meldet sich erneut Bgdr DI FORSTNER zu Wort, in dem er Anspruch und Wirklichkeit des Postulates der Einheit von Führung und Verantwortung analysiert.

Abschließend nähern sich Prof. Dr. STEIGER und Prof. Dr. SCHIRLBAUER von der pädagogisch/soziologischen Seite an das Problem der militärischen Führung an.

Mit dem Band 2 ist der 1. Jahrgang dieser Publikationsreihe abgeschlossen. Es ist vorgesehen, auch in den folgenden Jahren jeweils 2 Bände zu publizieren.



---

---

# Inhaltsverzeichnis

Ausbildung im Fachhochschul-Studiengang »Militärische Führung«, einführende Gedanken	
<i>ObstdG Karl PICHLKASTNER</i> .....	7
Erziehung und Ausbildung zum Offizier	
<i>Gen Gerald PROPST</i> .....	17
Leadership in combat	
<i>BG ret. David Chaundler</i> .....	23
Zum Begriff »Militärwissenschaft« und dessen Umsetzung in der Forschung	
<i>GM a.D. Dr. Werner SIEGMUND</i> .....	35
Die Einheit von Führung und Verantwortung - ein Postulat -! Eine einfache Lösung für ein komplexes Problem?	
<i>Bgdr Dipl. Ing. Alois FORSTNER</i> .....	59
Auftragszentrierte und menschenorientierte Führung - ein Widerspruch ?	
<i>Professor Dr. Rudolf Steiger</i> .....	69
Disziplin - Bemerkungen zum heimlichen Ziel aller Erziehung	
<i>A. Univ.- Prof. Dr. Alfred Schirlbauer</i> .....	79
Brainstorming und Gehirnjogging - Möglichkeiten zur Aktivierung kreativer Potentiale	
<i>A. Univ.- Prof. Bernd Rohrbach</i> .....	91



## **Ausbildung im Fachhochschul-Studiengang »Militärische Führung«, einführende Gedanken**

*von ObstdG Karl PICHLKASTNER*

Im Resümee zum Abschluß des Symposiums »Interdisziplinäre Aspekte der Militärischen Führung«, dessen Beiträge in diesem Band abgedruckt sind, wurde zur Beantwortung der Frage »Was ist Realität?« der Philosoph und Kybernetiker Heinz von Foerster zitiert. Dieser schildert zur Veranschaulichung von Realität folgende Geschichte (vgl. Von Foerster, in Simon, 1988, S. 96):

Ein Mullah, ein islamischer Priester, reitet nach Mekka. Auf seinem Kamelritt sieht er eine Gruppe junger Männer, die sehr verzweifelt sind. Er fragt sie: „Warum seid ihr so verzweifelt?“ Sie antworten: „Unser Vater ist gestorben.“ „Allah segne ihn!“, entgegnete der Mullah. „Ihr habt doch sicherlich etwas geerbt, so braucht ihr nicht so unglücklich zu sein.“ „Ja“, sagen sie, „wir haben diese 17 Kamele geerbt. Und er hat uns vorgeschrieben, wie wir sie verteilen sollen. Der älteste soll die Hälfte der Kamele bekommen, der mittlere Bruder soll ein Drittel der Kamele bekommen und der kleinste ein Neuntel. Nun haben wir also die 17 Kamele und wie immer wir das einteilen, wir können keine Lösung finden!“ Darauf sagt der Mullah: „Ich borge euch mein Kamel. Jetzt habt ihr 18 Kamele; ein Neuntel, das sind 2 Kamele, erhält der jüngste Bruder; ein Drittel, das sind 6 Kamele, bekommt der mittlere Bruder; und die Hälfte, das sind 9, erhält der älteste. Insgesamt sind das 17 Kamele, so setze ich mich auf mein 18. Kamel und reite weiter“.

„Realität“- antwortet Von Foerster auf die Frage - ist das 18. Kamel.

Der Frage lag die Überlegung zugrunde, ob es - vereinfacht ausgedrückt - angesichts der individuellen Führungswirklichkeiten aus der Sicht der Vorgesetzten und Unterstellten auch eine Führungsrealität gibt. Dieser sich anzunähern und diese zu erfassen, wäre natürlich eine Hauptaufgabe im Rahmen des Fachhochschul-Studienganges (FH-StG) »Militärische Führung«, weil in diesem Zusammenhang auch die Fragen der Bildung und Ausbildung der Führungskräfte besser beantwortet werden könnten.

Von Foerster's Antwort auf die Frage »Was ist Realität?« wirft vorerst vermutlich mehr Fragen auf als sie beantwortet. Wenn man annimmt, daß sowohl Vorgesetzte als auch Unterstellte an die vermeintliche objektiv bestehende Wirklichkeit immer mit gewissen, durch die Erfahrung geprägten Grundannahmen herangehen,

so wird deutlich, daß die konstruierten jeweiligen Wirklichkeiten bisweilen auch stark differieren können. Das Zusammenspiel der genannten Wirklichkeitskonstruktionen äußert sich in der jeweiligen Beziehungsrealität, welche meist als Interaktionen sichtbar werden. Diese sind letzten Endes dafür maßgebend, ob sich der Mensch als soziales Wesen in seinem Denken und Tun im Sinne von Selbständigkeit und Mündigkeit, im Gebrauch der eigenen theoretischen und praktischen Vernunft entfalten kann, ob in größerem sozialen Zusammenhang im Sinne humaner Ziele verantwortungsvoll gehandelt wird und ob mit den hervorgebrachten Leistungen («Produkten») Erfolg oder Mißerfolg eingefahren wird.

Das 18. Kamel, obwohl für die tatsächliche spätere Aufteilung unter den Brüdern nicht relevant, spielt in der Interaktion der Beteiligten in der vorgestellten Geschichte die bedeutendste Rolle.

Wenn dem Leser im vorliegenden Band 2 nun die Beiträge des ersten wissenschaftlichen Symposions »Interdisziplinäre Aspekte der Militärischen Führung« vorgestellt werden, so erscheint es angebracht die einleitenden Überlegungen an dem Tagungsort des Symposions, dem Maria Theresien Rittersaal in der Burg zu WR. NEUSTADT, anzuknüpfen. In der Mitte der Stirnseite des Saales befindet sich das Gemälde, welches die Stifterin der Militärakademie, Kaiserin Maria Theresia, darstellt. Die weiteren Gemälde präsentieren viele Träger des Militär-Maria Theresienordens.

Am 11. Nov. 1752 wurde auf »Allerhöchsten Befehl« Maria Theresias erstmals der Lehrbetrieb mit 191 Zöglingen an der Theresianischen Militärakademie aufgenommen. Der Auftrag an den ersten Kommandanten, General-Feldzeugmeister Leopold Graf Daun, lautete:

„Mach er Mir tüchtige Officirs und rechtschaffene Männer darauß!“

Zu Beginn wäre also die Frage zu beantworten, ob sich seit der Gründung der Theresianischen Militärakademie an den für die Offiziersausbildung grundlegenden Leitsätzen etwas verändert hat. Kann dieser Auftrag auch heute noch Leitlinie für die Offiziersausbildung 2000 sein?

Die Beantwortung dieser Frage soll anhand einer eigenwilligen Interpretation dieser Leitlinie vorgenommen werden, wobei versucht wird, einen Bezug zu den nach Rupert LAY drei in den ersten Lebensjahren erworbenen Basiseigenschaften des Menschen, nämlich Vertrauen, Autonomie und Initiative, herzustellen (vgl. LAY, 1998, S. 177).



Der Weg zu »tüchtigen Officers und rechtschaffenen Männern« hat über die Bildung und Ausbildung zu erfolgen. Welche Eigenschaften Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten wären also durch Maßnahmen der Bildung und Ausbildung zu wecken, zu fördern bzw. zu entwickeln?

»Tüchtige Officers« könnte man grob mit »ihre Aufgaben mit fachlicher Professionalität, mit großem Engagement und Umsicht vollziehende Führungskräfte« beschreiben.

Auf »Tüchtige« sollte man sich verlassen können, sie sollten jenes Vertrauen in die eigene Leistung und in die eigenen Fähigkeiten entwickelt haben, welches sie befähigt in ihren jeweiligen Rollen und Funktionen ihres Umfeldes Einfluß zu nehmen. Sie sollten jene »Kraft« entwickelt haben, die sie zum umsichtigen, durch Zuversicht getragenen Aufgabenvollzug befähigt.

»Rechtschaffene Männer« kann in zweierlei Hinsicht verstanden werden. Einerseits geht es um die Mitverantwortung für die Erhaltung unseres demokratischen Gesellschaftssystems im Sinne von »nach dem Recht handeln«, andererseits wird gerade durch diese Mitverantwortung ein aktives Element sichtbar - im Sinne von »nach Gerechtigkeit streben«. Die »Rechtschaffenen« sollten jedoch auch an der Eigenschaft der Autonomie erkannt werden, welche sich in der wachsenden Unabhängigkeit von Fremdanerkennung, der reduzierten Abhängigkeit von Konventionen und in einer steigenden Fähigkeit zu einer realitätsangepaßten Kritik äußern könnte.

Bei »Tüchtigen und Rechtschaffenen« sollte auch die Eigenschaft der Initiative erkennbar sein, was sich in der Fähigkeit eigenverantwortlich zu handeln, in dem Mut etwas anders zu machen als andere, in dem Bestreben nicht nur abzuwarten, sondern eigene Aktivitäten zu planen und nicht planen zu lassen, ausdrücken sollte.

Für die militärische Führungskraft bedeutet dies insbesondere ein reflektiertes Werte- und Normenbewußtsein gepaart mit dem Mut, sich auch für deren Weiterentwicklung im Sinne humaner Ziele aktiv einzusetzen.

Vergleicht man daher die vorgestellte Interpretation des Auftrages Maria Theresias mit dem Leitbild der Offiziersausbildung 2000, so ist eigentlich kein Widerspruch zu erkennen.

Auch in der Beschreibung der Fähigkeiten des vielfältigen Leitbildes des Offiziers als Führungskraft und Experte, welches ihn die Funktionen als Lehrer, Erzieher, Schützer, Helfer, Kämpfer, Organisator und Verwalter zuweist, wird letztlich auf die drei Basiseigenschaften des Menschen implizit Bezug genommen. Die berufsspezifischen Anforderungen an den Offizier reichen von militärischer Fachkompetenz, organisatorischer, sozialer und pädagogisch-didaktischer Kompetenz und hoher charakterlicher Festigkeit über die Fähigkeit zu analytischem, systemischen Denken, zu klarer Entscheidungs- und Willensbildung bis zur Bereitschaft legitimiert Gewalt anzuwenden und Gewalt zu ertragen.

Die drei Basiseigenschaften (Vertrauen, Autonomie und Initiative) werden insbesondere durch das Durchstehen von psychischen Krisen weiterentwickelt. Typisch für psychische Krisen ist ein Infragestellen bislang nahezu fraglos akzeptierter Normen und Werte. In solchen Desorientierungsphasen treten Sinnfragen in den Vordergrund. Unter „psychischer Krise“ wird ein Ereignis oder ein Prozeß verstanden, der den kontinuierlichen Lebenslauf eines Menschen unterbricht, um eine Wende in der Richtung des Lebensweges und zugleich eine Wandlung der Persönlichkeit einzuleiten. Krisen sind an sich durchaus wertneutral und nicht jede Krise ist eine Abirring vom Lebensweg (vgl. LAY, 1980, S. 171).

Gerade die berufsspezifischen Anforderungen des Offiziers machen uns deutlich, wie naheliegend es sein könnte, daß dieser im Rahmen seines Aufgabenvollzugs in einem möglichen Einsatz damit konfrontiert wird.

Militärische Führung hat sich nämlich auch in Situationen mit extremer psychischer und physischer Belastung sowie oft bei Ausfällen von Personal und Material, unter Zeitdruck und in ungeklärten Lagen zu bewähren. Die Forderung an den Soldaten, sein Leben einzusetzen und die schwere Pflicht des militärischen Vorgesetzten, dies von sich und anderen zu verlangen, geben der Menschenführung ein außerordentliches Gewicht (vgl. HDv 100 /200 Nr. 102). Im Rahmen der Persönlichkeitsentwicklung ist daher der Förderung der Basiseigenschaften eine besondere Bedeutung beizumessen.

Im Leitbild für den Offizier ist weiters angeführt, daß der Offizier neben der moralischen Verantwortung jedes Staatsbürgers für das Gemeinwesen als Angehöriger der staatlichen Exekutivgewalt militärische und sicherheitspolitische Aufgaben zugewiesen hat, die der Erhaltung der Freiheit und Sicherheit Österreichs und seiner Staatsbürger dienen. Unter Bedachtnahme auf den Staatszweck trägt der Offizier Verantwortung gegenüber den ihm zur Führung Anvertrauten im Sinne der Menschlichkeit, Sachlichkeit, Kritikfähigkeit und Offenheit (vgl. Antrag, S 18).

Dies stellt besondere Anforderungen an die allgemeine Bildung des Offiziers. Maria Theresias Auftrag: „Mach er Mir tüchtige Officirs und rechtschaffene Männer darauf!“ hat somit als Leitsatz auch heute noch seine Gültigkeit.

Eine weiterführende Überlegung hat ebenfalls seine Wurzeln in der Geschichte und seinen Ausgangspunkt im Militär-Maria Theresienorden. Kann dieser doch als Symbol für ein Prinzip der militärischen Führung, nämlich das der »Auftragstaktik« angesehen werden. Dieser Orden wurde von Maria Theresia anlässlich der Schlacht bei KOLIN (1757, Preußen) gegründet. Den Anspruch auf den Orden erhielt ein Offizier für besonders tapfere Waffentaten, die er aus eigenem Antrieb unternommen hatte und die so verwegene waren, »daß jeder Offizier von Ehre sie auch ohne den geringsten Vorwurf unterlassen hätte können«.

Diese Husarenstücke »aus eigenem Antrieb« bedeuteten notgedrungen die Abänderung von Befehlen oder sogar den Verstoß gegen erhaltene Befehle. Man kann daher sagen, daß die Theresienritter, wenn ihre Taten ohne Erfolg geblieben wären, statt in den Orden (mit der Aufnahme verbunden war die Erhebung in den Ritterstand) vors Kriegsgericht gekommen wären.

Durch die Verleihungsbestimmungen wurde natürlich die Eigeninitiative und das taktische Geschick der Kommandanten angespornt: nicht durch das ausschließliche Befolgen von Befehlen konnte dieser höchste militärische Orden erreicht werden sondern durch selbständiges, entschlossenes und zielstrebiges Handeln.

Falls sich dieses Prinzip überhaupt ausreichend beschreiben läßt, so ist sicherlich ein Kennzeichen, daß im Rahmen des Führungsvorganges weniger ein bestimmter Detaillierungsgrad des Auftrages entscheidend ist als der große Nachdruck, der auf die Interpretation der Absicht des Nächsthöheren gelegt wird. Die Absicht des Nächsthöheren wird sichtbar in dessen Entschluß, mit dem nach der militärischen Terminologie der Willen des Kommandanten als Ergebnis der Beurteilung der Lage zum Ausdruck kommt, womit das Wesentliche des Einsatzes der Kräfte und Mittel und der durch diesen Einsatz zu erreichende Zweck festgelegt werden. Es erscheint außerordentlich wichtig zu sein, sich die Absicht der übergeordneten Ebene in den sich rasch ändernden Situationen des Einsatzes zur Prämisse des Handelns zu machen und auch den Blick aus der »Vogelperspektive« zu wagen, um das Gesamte nicht aus den Augen zu verlieren.

Das Wesen der Auftragstaktik ist die Bereitschaft, selbständig zu handeln und die Fähigkeit das auch vernünftig zu tun. Sie erschöpft sich nicht in einer bestimmten Formulierungsart von taktischen oder operativen Befehlen. Man kann sie auch

nicht ad hoc einführen oder befehlen. Zu ihrer Verwirklichung gibt es vermutlich nur einen Weg: das Schaffen von Bedingungen für den Aufgabenvollzug, wo Selbstständigkeit, und höchstes berufliches Können und Selbstbewußtsein fest gegründet sind.

Die vorangegangenen Überlegungen führen nun eigentlich zum »Kern« meines Themas, nämlich zur Notwendigkeit der wissenschaftlichen Fundierung der Offiziersausbildung.

Es gilt eingangs zu betonen, daß mit wenigen Ausnahmen in allen namhaften Militärakademien hochschulmäßige Ausbildung im sozial- und naturwissenschaftlichen Bereich betrieben wird, wobei in den meisten Ländern sogar die zeitliche Inanspruchnahme der Offiziersstudenten für die allgemein-wissenschaftliche Ausbildung jene für die militärfachliche Ausbildung überwiegt.

Für die inhaltliche Anpassung der Offiziersausbildung waren mehrerlei Gründe maßgebend. Sind doch die durch das österreichische Bundesheer zu erfüllenden Aufgaben weit vielfältiger geworden. Auch unter dem Gesichtspunkt der europäischen Integration und der Entwicklung eines gesamteuropäischen Sicherheitssystems war die Notwendigkeit zur qualitativen Anhebung der Berufsoffiziersausbildung abzuleiten, um im Vergleich zu den Streitkräften anderer europäischer Länder nicht abzufallen.

An dieser Stelle müssen jedoch noch eingehendere Überlegungen angestellt werden. Dazu soll eine kurze Auseinandersetzung mit den Inhalten eines Aufsatzes über das »Profil eines Kommandeurs« aus dem Buch »...und David ergriff die Schleuder, Geburt und Werden der Armee Israels« des israelischen Autors Jigal ALLON dienen. Unter der Bezeichnung »Kommandeur« sind in unserem Sprachgebrauch im wesentlichen die Kommandanten aller Ebenen gemeint.

Nach ALLON sind Maßnahmen zur Bewältigung von Bedrohungen (nach der Terminologie des Autors »Kriegsführung«) und alles, was zur Formierung, Ausbildung, Organisation und Vorbereitung einer Armee für den Einsatz gehört, eine Wissenschaft. Es ist ein soziales Phänomen und daher, wie andere Gebiete sozialer Betätigung, ein auf genauer Beobachtung beruhender Wissenszweig, der studiert werden kann (ALLON, 1972, S. 304). Und an anderer Stelle: »Militärisches Wissen und Fachkenntnis sind nicht eng begrenzt; sie umschließen ein weiteres Feld wissenschaftlicher und technischer Gebiete. Rein militärische Studien reichen daher für die Ansprüche einer modernen Armee nicht aus. Militärdienst ist eine soziale Aufgabe, in Krieg und Frieden« (ALLON, 1972, S. 293). Für die

Ausbildung der israelischen Führungskräfte bedeutet dies, daß diese neben den militärischen Gegenständen deshalb eine möglichst umfassende Einführung in die Sozialwissenschaften, in Literatur und Kunst, allgemeine und jüdische Geschichte und Geographie (besonders des Nahen Ostens und Palästinas) erhalten sollten. Mit Ausnahme der »Literatur und Kunst« sind die Parallelen zum Studienplan des FH-StG »Militärische Führung« deutlich erkennbar. Ähnlich verhält es sich auch beim obligatorischen Studium mindestens einer europäischen oder der arabischen Sprache. Auch im FH-StG wird auf die Sprachvermittlung großer Wert gelegt. Des weiteren wird auf die Bedeutung gründlicher Kenntnisse in Psychologie und Pädagogik verwiesen, wobei im Studienplan des FH-StG der Pädagogik Priorität eingeräumt wird (vgl ALLON, 1972, S. 294).

Bezüglich der Fort- und Weiterbildung gilt der Grundsatz des permanenten Lernens. Es wird gefordert, daß alle Offiziere, besonders die in führenden Positionen, ständig darin angehalten werden müssen, ihr Wissen zu bereichern. »Nichts schadet der Qualität einer Armee mehr als ein verknöchertes, geistig beschränktes, zurückgebliebenes Offizierskorps. Gebildete, aufgeklärte Offiziere werden Soldaten ausbilden, die ebenso aufgeklärt und wissensdurstig sind wie sie und die verstehen, warum sie eingezogen wurden und wofür sie kämpfen« (ALLON, 1972, S. 294).

In den Zielen und leitenden Grundsätzen über Fachhochschul-Studiengänge (FH-StG) des Fachhochschulstudiengesetzes (FHStG 1993) wird das Hochschulniveau und die wissenschaftlich fundierte Berufsausbildung angeführt. Es kommt insbesondere darauf an, die Fähigkeit zu vermitteln, die Aufgaben des jeweiligen Berufsfeldes dem Stand der Wissenschaft und den Anforderungen der Praxis entsprechend zu lösen. Im Unterschied zur Universität, welche die wissenschaftliche »Berufsvorbildung« zum Ziel hat, ist der grundsätzliche Zweck der FH-StG die wissenschaftlich fundierte »Berufsausbildung«, wobei eine höhere Verantwortung bezüglich der Verwertbarkeit der vermittelten Qualifikationen am Arbeitsmarkt besteht.

Ist nicht dies nun mit einem Mangel an allgemeiner Bildung verbunden, wo man nach Marian HEITGER die Fähigkeit vermissen könnte, »ein Problem in seinem Kern zu erkennen, die Fähigkeit, Argumente zu prüfen, eigene Argumente zu finden, die Fähigkeit, ein Problem im Kontext mit anderen zu begreifen« (HEITGER, 1998, S. 3) und die Hilflosigkeit gegenüber unvorhersehbaren Herausforderungen beklagen müßte.

ALLON fordert neben der wissenschaftlichen Bildung als Grundvoraussetzung für den Kommandanten die gefestigte Persönlichkeit mit einem ausgeglichenen

Charakter, starkem Willen und der nötigen Begabung. Offiziere sollten vor allem aufgrund ihrer Persönlichkeit ausgewählt werden und dann nötigenfalls die Möglichkeit erhalten, ihre allgemeine und technische Bildung während der Dienstzeit zu vervollständigen. Für ALLON ist Führung jedoch auch eine Kunst: »die Kunst der Menschlichkeit; die Kunst mit Menschen umzugehen; die Kunst, das Verhalten von Menschen zu verstehen, auch das des Feindes. Der beste Kommandant vereint in seinem Wesen technische mit geistig-seelischen Elementen« (ALLON, 1972, S. 304).

Nach HEITGER ist mit der Spezialisierung der Wissenschaft auch eine weitgehendere Spezialisierung beruflicher Qualifikationen verbunden, wobei diese Entwicklung den Gedanken an die allgemeine Bildung in den Hintergrund treten läßt (vgl. HEITGER, 1998, S. 3).

»Der Anspruch der Bildung im Sinne von Aufklärung und Mündigkeit, vom rechten Gebrauch der Vernunft im Denken, Handeln, und Verantworten ist eine universale und lebensbegleitende Aufgabe. Sie ist im Fachhochschulstudium nicht durch das Was, sondern vor allem durch das Wie des Studiums wahrzunehmen, wobei die Festlegung auf die Zwecke des Studiums zwar unverzichtbar vorgegeben, theoretisch aber immer wieder kritisch eingeholt und befragt werden muß« (HEITGER, 1998, S. 8).

Dies stellt für die Ausbildung am FH-StG »Militärische Führung« eine gewaltige Herausforderung dar. Muß doch der Lehrkörper bei der Vermittlung der Inhalte gerade dieses »Wie« mit Leben erfüllen.

Die Verantwortlichkeit im Umgang mit der Welt ist eine Frage von Haltung und Einstellung. Dies trifft natürlich für den Offizier aufgrund seiner spezifischen Aufgabenstellungen in einem besonderen Maß zu. Es geht nicht nur um ein Wissen von Etwas, sondern um ein Wissen in seinem Verhältnis zur Welt und den daraus sich ergebenden Verbindlichkeiten. Nur so kann er der notwendigen Verpflichtung, sich mit dem Spannungsfeld des Prinzips von Befehl und Gehorsam in besonderer Weise auseinanderzusetzen, bewußt in die Gefahr hinein zu handeln sowie die Bereitschaft zu zeigen, legitimiert Gewalt anzuwenden und Gewalt zu ertragen, verantwortungsvoll gerecht werden. Das sind Fragen, die über eine bloße Ausbildung als benennbare Qualifikation für vorgegebene Funktionen weit hinausgehen. Wissen und Haltung gehören daher untrennbar zusammen.

In diesem Sinne kann auch eine gewisse Annäherung der angeführten Aussagen ALLON's und HEITGER's erkannt werden, was die Zuversicht steigert, daß daher

mit der Neuordnung der Offiziersausbildung ein erfolgversprechender Weg beschritten wird.

Abschließend sollen nun noch einige Gedanken zu den aktuellen Aktivitäten des FH-StG »Militärische Führung«, nämlich dem Symposion und dem Starten einer wissenschaftlichen Publikation, dargelegt werden.

Nach der Ansicht Ltr FH-StG »Militärische Führung« entsprechen diese Bemühungen im Rahmen der anwendungsbezogenen Forschung und Entwicklung den für den Vollzug durch den FH-StG »Militärische Führung« maßgeblichen Bestimmungen des Fachhochschulstudiengesetzes (FHStG). Ist doch einer der leitenden Grundsätze, daß Fachhochschul-Studiengänge (FH-StG) die Vielfalt wissenschaftlicher Lehrmeinungen und wissenschaftlicher Methoden zu beachten haben.

Die angestrebte Vorgangsweise, daß nämlich die Aktivitäten im Rahmen der »anwendungsbezogenen Forschung und Entwicklung« auch einen sichtbaren Ausdruck finden sollten, erscheint aus vier Gründen sinnvoll:

1. Es ist eine Möglichkeit »sichtbar« gegenüber dem Fachhochschulrat (FHR) und anderen Fachhochschulen (FHS) bzw. Fachhochschul-Studiengängen (FH-StG) zu dokumentieren, daß geltende Bestimmungen im Rahmen des Aufgabenvollzugs ernst genommen werden und daß man auch bemüht ist, sich einer breiteren Diskussion zu stellen.
2. Es wird auch die Positionierung innerhalb des tertiären Bildungssystems erleichtert und eine Ausgangsbasis für Kooperationsmöglichkeiten geschaffen.
3. Es kann auch ein Beitrag zur Identitätsbildung des FH-StG »Militärische Führung« geleistet werden, was insbesondere in einer schwierigen »Startphase« wichtig erscheint.
4. Ein wesentliches Kriterium der Wissenschaftlichkeit ist der öffentliche Diskurs. Erst ein ungehinderter und nach Möglichkeit institutionalisierter Informationsfluß macht den wissenschaftlichen Fortschritt möglich.

Durch die Anerkennung und Positionierung der Offiziersausbildung als Fachhochschul-Studiengang im tertiären Bildungssystem entstand auch für den Betreiber die Notwendigkeit den Bestimmungen des FHStG auf individuelle Weise gerecht zu werden, weil vergleichbare Erfahrungswerte fehlen. Keine FHS bzw. FH-StG kann sich realistischerweise aufgrund der kurzen Zeit seit Inkrafttreten des FHStG

auf ausreichende Erfahrungen beim Vollzug der verschiedensten Aufgaben abstützen.

Wie es der Meinungs austausch mit anderen Erhaltern im Rahmen der Fachhochschul-Konferenz gezeigt hat, wurde jedoch vielfach der Fehler begangen, die geplanten und durchgeführten Vorhaben im Rahmen der anwendungsbezogenen Forschung und Entwicklung wenig zu »kanalisieren«. Somit besteht die Gefahr, daß zwar viele Einzelaktivitäten gesetzt werden, bei der Evaluierung durch den FHR (Voraussetzung für Verlängerung des Genehmigungszeitraumes) wenig »greifbare Produkte« vorweisbar sind, in welchen die vielen Einzelanstrengungen ihren koordinierten, abgerundeten und sichtbaren Ausdruck finden.

Es wäre daher naheliegend, seitens des Erhalters des FH-StG (BMLV) die Aktivitäten dahingehend zu unterstützen, daß gerade in der Anfangsphase die seitens des Betreibers (Institut für Offiziersausbildung) gesetzten Initiativen gefördert werden.

Letztlich soll der Spruch von KAUNITZ Leitlinie für die weiteren Bemühungen im Rahmen der Offiziersausbildung 2000 sein:

„Vieles wird nicht gewagt, weil es schwer erscheint,  
viele erscheint nur darum schwer, weil es nicht gewagt wird.“

#### Literaturverzeichnis:

ALLON Jigal, ...und David ergriff die Schleuder, Verlag Colloquium, o.O. 1972.

Antrag FH-StG »Militärische Führung«, Wr. Neustadt 1996.

FHStG 1993, BGBl Nr. 340/1993

HEITGER Marian, nicht veröffentlichtes Manuskript des Referates anlässlich FHK, Wien 1998.

LAY Rupert, Krisen und Konflikte, Verlag Heyne, München 1980.

VON FOERSTER, in SIMON, F.B., Lebende Systeme - Wirklichkeitskonstruktionen in der systemischen Therapie, Verlag Springer, o.O. 1988.

ObstdG Karl PICHLKASTNER, Jahrgang 1955;  
Leiter Institut für Offiziersausbildung und Leiter Fachhochschul-Studiengang  
»Militärische Führung«



# Erziehung und Ausbildung zum Offizier

von Gen Gerald PROPST

Zum Thema des Symposiums sind hervorragende Wissenschaftler und Fachleute aus verschiedenen Disziplinen eingeladen worden. Und sie werden es besser verstehen, wissenschaftlich fundierte Aussagen zu treffen. So habe ich mir vorgenommen, anhand eines besonderen Artikels, der vor fast genau 40 Jahren von einem von mir geschätzten Offizier, dem damaligen Hauptmann, späteren Generaltruppeninspektor, General Heinz Scharff, in einem Jahrbuch der MilAk veröffentlicht worden ist, aufzuzeigen, daß die Grundsätze der Ausbildung und der Erziehung vor allem nicht der Mode und dem sich ändernden Zeitgeist untergeordnet werden dürfen, sondern daß sie ständig gültig waren und sind. Nur die Form der »Verbreichung« der Aufnahmefähigkeit und Aufnahmewilligkeit ist jeweils anzupassen. Ich zitiere:

## “Kriterien der Erziehung

Je mehr sich die Ausbildungszeit an der Militärakademie der vorgesehenen Dauer von drei Jahren nähert, desto wichtiger wird die Rolle, die einer planmäßigen Erziehungsarbeit zukommt. Bei der derzeit notwendigen Kurzausbildung an der Akademie, die gerade dazu ausreicht, das notwendige handwerkliche Können zu vermitteln, muß die planmäßige Erziehungsarbeit zwangsläufig hinter der Ausbildung rangieren und sich im wesentlichen auf das persönliche Beispiel der Offiziere und ihren oft unbewußt wirkenden Einfluß beschränken. Die Ziele, die sich die Militärakademie in ihrer Erziehungsarbeit stellt, wurden schon mit den Worten der großen Kaiserin in kürzester Form ausgedrückt. Aus diesem zeitlos gültigen Auftrag ergeben sich im einzelnen etwa folgende Aufgaben:

### 1. Festigung des Willens zur Landesverteidigung.

Es darf nicht übersehen werden, daß die Liebe zur Heimat zwar in weitesten Bevölkerungskreisen vorhanden ist, daß sie jedoch merklich kühler wird, wenn die Frage gestellt wird, ob man auch bereit sei, die Heimat zu verteidigen. Für den zukünftigen Offizier muß aber beides untrennbar sein. Gefühl und Verantwortungsbewußtsein, Gefühl und nüchtern-militärische Überlegung dürfen zueinander nicht im Widerspruch stehen. Die Akademie wird die Liebe zur Heimat zu festigen und weiter zu pflegen haben, in der wehrpolitischen Schulung der jungen Offiziersanwärter muß sie aber praktisch von Grund auf beginnen.

Die Überzeugung, daß auch ein kleines Land militärische Chancen hat, daß kein Entschluß schlechter sein kann als der, im Falle der Gefahr die Hände in den Schoß zu legen, daß Neutralität verteidigt werden muß und daß es eine trügerische Hoffnung ist, zu glauben, im Falle eines weltweiten Konfliktes eine friedliche Insel bleiben zu können, diese Überzeugung ist noch keineswegs selbstverständliche Ansicht aller, und es wird noch lange dauern, bis die laue Haltung der öffentlichen Meinung überwunden und die Offiziersanwärter aus ihrem Einflußbereich herausgeführt sind. Die Überzeugung des Offiziers ist aber die Voraussetzung dafür, daß er bei seinen Soldaten die negative Einstellung zur Landesverteidigung überwinden kann, die eine zehnjährige Beeinflussung bei vielen jungen Menschen gebildet hat.

## 2. Entwicklung der soldatischen Tugenden.

Sicherlich sind der Beeinflussung eines achtzehn- bis zwanzigjährigen Mannes Grenzen gesetzt. Aber kaum jemand kann sich der Wirkung einer Gemeinschaft entziehen, die bemüht ist, auch in den Kleinigkeiten des Alltagsdienstes diese Tugenden zu pflegen. Ihre Bezeichnung als »soldatische« ist vielleicht irreführend, denn bei Gehorsam, Bescheidenheit, Härte gegen sich selbst, Disziplin, Tapferkeit, Ordnung und welche Tugenden man sonst noch dazu zählen will, handelt es sich keineswegs um Monopole des Soldaten, und ihre positive Bedeutung ist nicht durch den Bereich der Uniform begrenzt.

## 3. Erziehung zum Vorbild.

Bei manchen Offiziersanwärtern besteht noch die Vorstellung, Offizier sein bedeute auch heute noch »Herr« a priori, bedeute Angehöriger einer bevorzugten Kaste zu sein. So sehr ein gesundes Selbstbewußtsein erwünscht ist, so sehr muß die Akademie doch darauf achten, daß diese falschen Vorstellungen korrigiert werden. Der junge Offizier muß wissen, daß er einem Stand angehört, der keine Sonderrechte besitzt, daß er einem Stand angehört, der heute noch stark angefeindet wird. Er muß wissen, daß auch das Bundesheer als Ganzes im Frieden keine Sonderrechte genießt und daß Starallüren daher völlig fehl am Platze sind. Wenn aber jeder Offizier bemüht ist, seinen Männern Vorbild zu sein, dann wird das Offizierskorps sehr bald wieder und auf völlig demokratische Weise zu den angesehensten Ständen im Staate gehören und jeder Offizier wird von diesem Ansehen getragen werden.

Der junge Offizier muß sich bewußt sein, daß er nur durch seine persönliche Leistung und Haltung die Stellung in der Gesellschaft einnehmen wird, die einzunehmen er sich mit Recht wünscht. Er muß wissen, daß er nicht nur in der Gesellschaft, sondern auch bei der Truppe nach diesen Gesichtspunkten bewertet wer-

den wird. Der Soldat hat ein feines Gefühl dafür, wer eine Persönlichkeit ist und wer nicht. Bei einer Bewertung auf diesem Gebiet aber seinen Mann zu stellen, ist wichtiger als auf dem Gebiet des erlernbaren Wissens. Die Akademie will den jungen Offizieren die Richtschnur mitgeben, daß Vorbild sein die vornehmste Art des Befehlens ist.

#### 4. Klarheit der Berufsauffassung.

Selbst in der heutigen Zeit, die gewiß nicht Mangel an soldatenfeindlichen Äußerungen leidet, gibt es überraschend viele Offiziersanwärter, die jene Begeisterung für ihren Beruf mitbringen, die früher als selbstverständliche Voraussetzung betrachtet wurde. Meistens ist damit aber eine völlig falsche Vorstellung vom Dienst des modernen Offiziers verbunden. Husarenleutnants, harte Stoßtruppkämpfer, trinkfeste Feudalherren, Ritterkreuz und göttlicher Funke haben sich zu einer unklaren Vorstellung vermischt, die durch die Flut pseudomilitärischer Literatur über den letzten Krieg nur noch verworrener wurde.

Aufgabe der Akademie wird es sein, die nüchterne Wirklichkeit zu zeigen, ohne die Begeisterung zu zerstören. Denn auch bei sachlicher Betrachtung des Offiziersberufes gibt es genug Dinge, die einen Mann jeden Alters zu begeistern vermögen. Nicht eindringlich genug kann den jungen Akademikern vor Augen geführt werden, daß sie einen Beruf gewählt und nicht eine Beschäftigung oder einen Broterwerb ergriffen haben; daß der Offizier seine Bezeichnung von officium, der Pflicht, herleitet; daß Charakter, Wissen und Können die Grundlagen seines Erfolges sind; daß seine Ausbildung nie abgeschlossen und daß es immer wieder notwendig ist, zu lernen und an sich zu arbeiten. Zahlreiche Forderungen werden an ihn gestellt, grenzenlos erscheinen die Pflichten und sehr bescheiden seine Rechte.

Vorgesetzter sein ist eine Bürde, ein Leben lang das vorzuleben, was man von seinen Männern verlangt, ist schwerer, als man es sich als junger Soldat vorstellt. Unsere Akademiker sollen nie vergessen, was Walter Flex so schön ausgedrückt hat: »Leutnantsdienst tun heißt - seinen Leuten vorleben, das Vorsterben ist dann wohl einmal ein Teil davon«. Sie sollen wissen, daß es in ihre Hand gegeben ist, ob sie im Offiziersberuf ihr höchstes Glück finden oder unglücklich sein werden. Der Staat gibt dem Offizier keine Garantien, er gibt ihm nur die Gewißheit, nie reich zu werden.

## 5. Heranbildung eines modernen Offizierstyps.

Je einheitlicher erzogen ein Offizierskorps ist, je geschlossener es in seinen grundsätzlichen Anschauungen dasteht, desto klarer prägt dieses Korps einen bestimmten Typ, der oft genug charakteristisch für ein ganzes Land oder eine bestimmte Epoche wurde. Aufgabe der Akademie wird es sein, an der Bildung eines modernen, zeitgemäßen österreichischen Offizierstyps entscheidend mitzuarbeiten. Sicherlich gibt es in der österreichischen Geschichte genug Vorbilder, denen nachzustreben zeitlos gültig sein wird. Aber jede Generation stellt an ihre führenden Männer spezifische Forderungen, und eine Schule wird ihrer Aufgabe nur dann gerecht werden, wenn sie diese Forderungen erkennt und ihre Erziehungsarbeit darauf abstimmt. Sehen wir also vom zeitlos Gültigen ab, so dürfen folgende Eigenschaften den Typ des modernen Offiziers wesentlich mitbestimmen:

### **Technisches Verständnis**

Für ein modernes Heer ist technisches Verständnis eine Lebensfrage. Das Vorhandensein dieses technischen Verständnisses wird nicht durch den Erwerb des Führerscheines nachgewiesen, sondern durch die verstandes- und gefühlsmäßige Erkenntnis, welche Rolle Motor, Waffe, Geschöß, Funk usw. in der Taktik spielen, durch die Erkenntnis, daß die Stärke eines Heeres zu einem großen Teil auf den Schultern seiner Facharbeiter ruht, durch das Bewußtsein, daß einem militärischen Führer Wunderwerke der Technik und ungeheure Werte in die Hand gegeben sind. Es darf wirklich nur noch eine Anekdote aus vergangener Zeit sein, daß alles, was mit Technik zusammenhängt, »unstandesgemäß« ist und daß der Offizier der einzige Mann seiner Einheit ist, der mit ihren Waffen, Kraftfahrzeugen, Funkgeräten, Sprengmitteln usw. manuell nicht vollwertig umgehen kann.

### **Traditionsbewußtsein**

Über dieses Problem wurde und wird sehr viel geschrieben. Der junge Offizier muß eine zeitgemäße Einstellung zu dieser Frage bekommen. Nie darf seine Freude an Tradition den Fortschritt hemmen, ihn blind für die Forderungen der Stunde machen, mögen sie auf fachlichem oder sonstigem Gebiet liegen. Er darf nicht in den Fehler verfallen, Gestorbenes um jeden Preis zum Leben erwecken zu wollen. Der Soldat vergangener Zeiten soll ihm Kamerad, die großen Männer sollen ihm Vorbild sein, aber das Tagesgebundene aus diesen Zeiten soll ihn nur historisch interessieren. Er muß sich vor Augen halten, daß auch die Handlungen seiner Generation einmal Tradition für junge Soldaten sein werden.

Bei unseren Offiziersanwärtern ist die Gefahr einer Überschätzung der Tradition oder einer falschen Einstellung zu ihr gering, sie neigen eher dazu, der Vergangenheit vollkommen beziehungslos gegenüberzustehen. Einen Vorwurf darf man ihnen daraus nicht machen, denn wenn sich die ältere Generation noch nicht darüber klar geworden ist, aus welchen Zeitabschnitten sich das Bundesheer seine Vorbilder und seine Überlieferung wählen soll, dann kann man von der jungen Offiziersgeneration kein Traditionsbewußtsein verlangen.

### **Einstellung zur Tagespolitik**

Die Ergebenheit des Soldaten gilt nur dem Vaterlande und darf durch seine persönlichen parteipolitischen Ansichten nicht beeinflußt werden. Der Offizier ist Diener des Staates und hat von ihm klar umgrenzte Aufgaben erhalten, seine private politische Meinung ist im Dienst uninteressant. Der Offizier kann in seinen Soldaten nur dann Liebe zur Heimat wecken, wenn er selbst davon durchdrungen ist. Wollte man also das Bild des modernen, jungen österreichischen Offiziers entwerfen, so wie wir ihn uns wünschen, so würde es etwa folgendermaßen aussehen:

#### Der gute österreichische Offizier

- ◆ Er ist Patriot aus Gefühl, Vernunft und Pflichtgefühl heraus.
- ◆ Er stellt seine persönliche politische Meinung zurück, ist dem Staat treu ergeben und versteht es, seine Einstellung auf Untergebene zu übertragen.
- ◆ Er hat klare Vorstellungen von seinem Beruf und seinen Pflichten und gibt sich keinen fruchtlosen Phantasien hin. Er ist bemüht, seinen Soldaten Vorbild zu sein und die von ihm vertretenen Forderungen praktisch vorzuleben.
- ◆ Er ist ein Gentleman, dessen Erziehung nicht in Tischsitten und in der Kenntnis gesellschaftlicher Gepflogenheiten endet, sondern der die wahre Höflichkeit im Taktgefühl sieht.
- ◆ Er ist traditionsbewußt, ohne damit einen Gegensatz zur Gegenwart heraufzubeschwören. Er hat gesunden Ehrgeiz und will selbstverständlich General werden.
- ◆ Er träumt nicht von Kavallerieattacken, sondern hat ein gesundes Verständnis für die Bedeutung der Technik und besitzt die entsprechenden Kenntnisse.

- ◆ Er ist sportlich trainiert und in allen fachlichen Sparten der beste Mann seines Zuges.
- ◆ Er ist aufgeschlossen und vielseitig interessiert, er ist sich bewußt, daß es kein Gebiet aus Geistes- oder Naturwissenschaften, aus Technik oder Wirtschaft gibt, das nicht auch auf seinen Beruf einwirken würde.
- ◆ Er hat Zivilcourage, Vorgesetzte und öffentliche Meinung sind bei aller Achtung keine Schreckgespenster für ihn, vor denen jeder eigene Gedanke erstehen muß.
- ◆ Er hat Schwung und Initiative, ohne ein Hasardeur zu sein.
- ◆ Er findet Mühe, Arbeit und Verzicht reich belohnt, wenn der entlassene Wehrpflichtige im Heimatdorf begeistert von seinem Leutnant erzählt und wenn er im Kampf weiß, daß seine Männer ihn auf ihren Schultern aus dem stärksten Feuer tragen würden, nur um ihren verwundeten Leutnant zu retten.
- ◆ Er will ein Ritter sein in unserer verworrenen Zeit.”

Ich bin überzeugt, daß alle folgenden Beiträge nicht im Widerspruch zum eben Gesagten stehen können und werden.

## Summary

In his opening address General Gerald Propst quoted former General Heinz Scharff, who already about 40 years ago mentioned, that principles in training and education of officers must not be subdued to fashion of times. Main criterions for Austrian officers are – in the past, now and in the future – patriotism, top qualified training, correctness and a good portion of courage, individualism and humour.

Gen Gerald PROPST, Jahrgang 1938;  
Leiter der Sektion III im BMLV.

# Leadership in combat

*von BG ret. David Chaundler*

Any talk on leadership is a daunting prospect as leadership is a very individual matter and what works for some people does not work for others. For example Field Marshal Montgomery effected a rather idiosyncratic style which included the wearing of two cap badges. Whilst for him this was a very identifiable symbol and part of the very successful image he projected others who might be tempted to do the same would be considered ridiculous.

Also combat takes many different forms. To be a successful leader in small limited wars does not necessarily mean that one can cope with the added demands and pressures of a more general conflict. Again an example is of the senior officers who were deployed with the British Expeditionary Force to France in 1939 a number failed and for example of the Force Commander and the four Divisional Commanders, only two remained in senior field force appointments, though one did become Chief Of The Imperial General Staff. A further complexity of leadership in combat is that there are many examples of gallant young officers who are inspirational leaders at platoon, company and even battalion level but lack the added intellectual dimension necessary for leadership at higher levels.

I must also point out that, whilst we can only develop our leadership skills in peacetime, the requirements of leadership in peacetime are not necessarily those that are successful in war. R V Jones a very famous and successful British Second World War scientist in his book »The Most Secret War« observed that it took six months of war to identify those who owed their rank to their peacetime qualities. I think that history has many examples of officers who have risen through the ranks in peacetime, but have then failed in war.

## **Complex experiences**

Consequently any study into leadership in combat is complex. But there are certain themes, which I shall attempt to identify. However, first I should perhaps tell you what my own experiences are of combat. I was commissioned into the Parachute Regiment and have served in many parts of the World. My first experience of combat was with Special Forces in the jungles of Borneo when Indonesia tried to take over the newly independent countries of what was British North Borneo. My role was long range reconnaissance across the border and into Indonesia. I

have also spent three years in Northern Ireland where we have an internal security problem with the IRA - a terrorist organisation. And finally when the commanding officer was killed I took over command of a Parachute Battalion during the campaign to recapture the Falkland Islands after the Argentinian invasion.

Of course the problems of taking over a battalion during a war has its own particular problems and, though I will be alluding to them, I will be covering them in more detail in the talks I am giving on the Falkland Islands campaign.

Here at this Academy you will all be more concerned with leadership of a platoon and a company and so I will start at this level. An American Civil War general said that "a platoon commander should be in the centre of the danger area and not in front of it". And this is my first point. A platoon and company commander leads from the front and by example, and he leads sensibly and not recklessly. If the young officer is not prepared to get to his feet and charge the enemy then his soldiers will not either.

I remember an incident in the Falkland Islands on our final attack when one of my companies, which had had a long hard night's fighting, had just started to advance towards their final objective. They had already captured two objectives when our supporting artillery fired on the wrong target number and brought down fire for effect right on top of them. You can imagine it took some time to sort this out and get the artillery firing on the correct target. By the time the company was able to continue its advance the soldiers were cold and tired and their earlier mental preparedness had evaporated and they were still shaken by the effects of our own artillery. However, they again started to advance and were just closing with the enemy and still unseen when one of the soldiers fired a flare. The whole company went to ground. A disaster was averted by the company commander followed by the platoon commanders getting to their feet and, shouting, charged the enemy position. Their soldiers followed, but it took a supreme act of courage and example by the officers to realise what was happening and put the situation right.

## **Reaction under fire**

Few, if any soldiers and officers in most armies will have experienced being shot at or shelled. The first time it is a numbing experience. Suddenly there are bangs and explosions going on all around you and you instinctively dive for cover with your brain unable to grasp what is happening and what to do about it except cover on the ground. The next reaction is to shout and yell. I have seen it quite a few times and it needs someone with a cool head to take charge of the situation and organise what we all know from our training is the correct action. And that someo-



ne is often a young officer with little more military experience than his soldiers. After coming under fire a few times you will find soldiers will settle down and instinctively try and locate the enemy and return fire, but for the first few times it is up to the young officer to set the example.

The next problem you will have is what to do about casualties. Seeing your soldiers being killed and wounded is unsettling. Perhaps the best platoon commander in my battalion told me of the effect on him. During an advance to contact one of his soldiers was hit by artillery fire and mortally wounded. His platoon stopped. There was nothing they could do for the soldier and mesmerised they just watched him die. The platoon sergeant, who was more experienced in such matters, tried to get the platoon commander moving and eventually had to physically hit him to bring him to his senses.

Then there are the effects of being shelled. This is extremely frustrating, as there is nothing you can do about it. At least if you are being shot at you can fire back. With shellfire all you can do is to lie there on the ground or cower in a trench and take it. Again the young officer's role is vital in steadying his soldiers. In the Falkland Islands when capturing objectives which we had previously shelled we found Argentinian soldiers in their sleeping bags at the bottom of trenches. This is a common phenomenon of war. Statistics from the Second World War show that something like 80% of soldiers never fired their rifles. When the stress gets too much they take cover, their brains cannot grasp what is happening and, in the case of those Argentinian soldiers, they curled-up inside their sleeping bags as if going back to the womb and mentally shutting out the noise and chaos all around them. It takes leadership to get men under artillery fire to get their heads above the parapet and fire on an attacking enemy.

### **War is stress**

War is a stressful business and this must be recognised in planning peacetime training so that soldiers and officers are mentally prepared. It is impossible to replicate the conditions of the battlefield in peacetime training but we must try to get as close to it as possible. Commanders must be put under pressure and have to make decisions when they are cold, wet, hungry and tired. I am a great believer in doing this when commanders are under the added pressure of a live firing exercise.

Of course the preparation for leadership in war starts long before you are actually faced with the reality. How often I have heard people say in training, "Well this is peacetime. If it was war we would do it properly" Rubbish! If you make mistakes in peacetime training you will make the same mistakes in war. I would suggest that

leadership in war starts from the first day a young officer stands in front of his first platoon - if not before.

Let us start with the soldiers. It is an obvious point, but wars are fought mainly by young men. However good the strategy, the tactics, the administration and the logistics may be, it is the human factor which is critical. Wars can be won and lost by the fighting qualities of the soldiers and it is up to all levels of command to instil self-belief and motivation in them and this is a process that begins with peacetime training. And it starts with the young officer getting to know how to get the best out of their soldiers.

Soldiers are all different and they will react differently to the same situation. The first job of the young officer is to get to know his soldiers better than their own mothers know them. Even so it is surprising in war how soldiers you considered to be very sound do not perform as well as some of those who you thought would be liabilities. Nevertheless, if they are trained well one should have a very good idea of which ones will react well and those that will need more encouragement.

I am reminded of a story. In the Second World War the Allied Airborne Army tried to force a crossing of the Rhine at Arnhem. In the event, whilst the bridges leading up to the Rhine were captured, the Arnhem bridge could not be held and the British First Airborne Division was compressed into a small perimeter north of the river before they could escape back across the Rhine. The fighting was some of the fiercest of the War and the Germans called it The Caldron.

There is the story of a company sergeant major who every day went round his soldiers and those who were suffering more of the stress of battle than most, he would take out of the line and into a cellar where he would give them hot sweet tea and keep them for a while in relative safety before returning them mentally refreshed to the perimeter. That was a man who knew his soldiers and could recognise when individuals were getting close to breaking point and knew what to do about it.

I learned from this and in the Falkland Islands did a similar thing when in a quiet period I toured my companies accompanied by the battalion doctor who spoke to the company sergeant majors to identify which soldiers were suffering more stress than the others. We then removed 20 soldiers to the comparative safety and warmth of a shed so that eventually we were able to return them to their companies where-as they could well have become battle stress casualties.

## A word of caution

In getting to know ones soldiers one must not get too familiar with them. The young officer is the leader and if he gets on first name terms with his soldiers and go out drinking with them he cannot expect them to react instantly when he has to adopt the leadership role in moments of crisis.

When I was in Special Forces I led a four-man reconnaissance patrol and we spent weeks at a time across the boarder in Indonesia often under very difficult conditions. Obviously under these circumstances I became very close to my soldiers and adopted a more relaxed style of leadership than I would have of a platoon of 30 men. However, I did try and keep my distance from them and, though I might discuss decisions with them, I made sure that when a decision was made it was my decision and mine alone. This was in contrast to a fellow officer who adopted a more egalitarian approach, he called his soldiers by their first names and they called him by his. All decisions were debated and eventually they lost respect and confidence in him and refused to go out on operations again with him. So, by all a young officer may be friendly with your soldiers but not too familiar.

How do we learn to be a good leader? This is not easy as we are all different and we must use peacetime to discover what works for us. Mostly we learn from our mistakes. We also learn from observing others and from a sound study of our profession and what worked for other people. I believe there are very few natural outstanding leaders. Some people are better at it than others, but however good we may be we must continually concentrate on developing our leadership skills and adjust them to suite whatever situation we find ourselves in.

Let me try and give you some practical examples from my own experience.

The first goes back to when I was first commissioned and I joined my battalion in Bahrain, which is in the Persian Gulf. It was a 12 month posting and there were no families. As the most junior officer I was made duty officer on Christmas Day. A rather daunting prospect. Fortunately my company sergeant major realised I was quite incapable of coping and so volunteered to be the battalion duty sergeant - even though he was more senior.

We got through the day all right, but come closing time in the canteen there was a problem. I was appalled. In the canteen were about 1000 drunk soldiers - infantry, artillery, engineers, and logistic corps. The problem was how to get them out without any trouble. To my relief my company sergeant major said, "Its all right - leave this to me". He then shouted, "Everybody out!". No one moved. He shouted again. Again no one moved. He then went over to the largest, most drunken sol-

dier, pointed at him and said, "You out!". The soldier replied, "Hay, sir, I haven't finished my drink", to which the company sergeant major said, "Out now!". It was a straight confrontation between a single soldier and a company sergeant major. The soldier, despite his drunken state, recognised this and got up with, I may say, some muttering, and left followed by the remainder.

I learned a lot from this. But from a leadership point of view what the company sergeant major identified was the individual who, once he had dominated, the remainder would follow. I am not suggesting that one should seek to dominate. What I am saying that in any group there are a number of individuals who the remainder will look to.

### »Good« and »bad« soldiers

One must identify who these individuals are and use them. Once you have their respect and perhaps even their liking then the leadership problems will be that much easier. Usually these soldiers are the 'characters'. You know the sort I mean. Perhaps they drink a bit too much, get into fights and are the first to complain if things are not to their liking and generally, though not exactly ill-disciplined, come close to it. They may not be the best soldiers in barracks, but once on exercise, or in war, they are the ones who often perform the best. Underneath they are tough, aggressive and natural leaders.

One soldier I recommended for a Victoria Cross in the Falkland Islands - in the event he was awarded the next highest decoration for gallantry - I had known for 10 years and, though I liked him, he had had a number of scrapes with the Military Police. He is now an outstandingly successful regimental sergeant major and will probably be commissioned. So one must identify the natural leaders and get them on your side; and even promote them.

My next practical example arises from when I took over command of a battalion in the Falkland Islands. I suppose I must have heard many lectures on leadership during my officer training and I must confess to not remembering any of them. However, I was flown out from England and parachuted into the sea near the Falkland Islands to take over command of my battalion. I realised that how I set about taking over the battalion in these very difficult circumstances was crucial and somewhere from deep in my subconscious I remember being told "You must impress your personality on your command". How I set about this and how successful I was you can judge for yourselves as I will be covering this in detail when I give my presentations on The Falkland Islands campaign.

But the key is; at whatever level of command, be it platoon, divisional or even army, it is vital that your soldiers know you, know what you stand for and what you are demanding of them. As a platoon, company or battalion commander you must stand up in front of your command, particularly when you first take over, and tell them. At higher levels of command you go round talking both formally and informally to all, and I stress all, of your soldiers.

In the Second World War Montgomery was particularly good at this and would gather informal groups of soldiers around him and give them inspirational talks by saying such things in his clipped accent, "We are going to hit Rommel for six right out of Africa."

I shall be returning to Rommel later. However, staying with Montgomery, as you know at the end of 1944 the Germans launched the Ardenns offensive that split Bradley's American Army Group. Bradley, though a very fine general, became paranoid about rumours of German assassination squads disguised as nuns and holed up in the Petite Trianon just outside Paris. However, because the American Army Group was split with two divisions north of the salient these divisions were put under command of Montgomery's Army Group.

In contrast to Bradley, Montgomery immediately ordered-up his staff car, had the largest Union Jacks that could be found flown from the wings of the car and with an entourage of motorcycle outriders sallied forth to visit the two American divisions. That is leadership. That is projecting your personality.

I have one last practical example - be approachable. Soldiers have changed. No longer will they blindly go over the top as they did in the First World War. Not only must they have confidence in their leaders, but also they must feel that their leaders are approachable. That is not to say that crucial decisions are a subject for general debate. However, subordinates must feel that their commanders are approachable and will listen to them and, if necessary, discuss what is concerning them.

In the Falkland Islands my battalion was switched from under command of one brigade to another. The orders I was given by my new brigade commander made no tactical sense to me whatsoever. Indeed I had a number of other reservations. When the Orders Group had finished I went to see the brigade commander and explained my dilemma. It turned out that he had been misinformed by divisional headquarters as to where my battalion was. He then asked me what I wanted to do and he agreed. I am sure that we have all come across senior officers who would have not dealt so sympathetically with me. Consequently I held, and still do, my brigade commander in enormous respect. We cannot always be right.

## Learning from Hitler's generals

So far I have mainly talked about leadership in combat at the lower levels. This may be of more immediate importance at an Academy such as this but, nevertheless, it is important that the young officer also has an understanding of leadership at the higher levels of command.

I am conscious that Field Marshal Rommel was the Commandant at Wiener Neustadt in 1938 and, when considering leadership at the higher levels of command, one can do no better than look to him and at the old German Army Staff system. I think I can safely say that in the Second World War the Axis Powers Armies produced more, what one might call, fighting generals than the Allies. One thinks of Guderian, Rommel, Manstein and a number of others. On the Allied side only Patton immediately springs to mind.

So what was it that produced so many inspirational leaders?. Or, to put it another way, what was it about the German General Staff system that we can learn from in a study on leadership?

I would suggest that the German General Staff was highly professional and elitist. They knew each other extremely well, but perhaps the key factor was that it produced highly competent staff officers. Consequently a Guderian or a Rommel, whose natural instincts anyway was to lead from the front, could so with absolute confidence in his chief of staff. Time and again one reads in accounts of the Blitzkrieg campaigns of very senior officers being right forward urging on battalions and even individual tank crews. To do this a commander must have absolute faith in his chief of staff's ability.

I do not know if it is so in the Austrian Army, but in the British Army we talk about 'command and control' as if they are the same functions. They are not. Your job as the leader or commander is to command. You can only exercise effective command by not becoming enmeshed in the detail of control. For this you have a chief of staff. This may be clearer if I explain how I organised the command and control of my own battalion. I also used the same model when commanding The Airborne Brigade, albeit in peacetime.

When giving out my orders I also explained my design for battle. This was in broad conceptual terms so that everyone knew what was in my mind, what I wanted to achieve and how I intended to achieve it. In an ideal situation every soldier would get this briefing from me personally. However, this was not always possible in which case I expected my subordinate commanders to pass it on.

I kept my tactical headquarters as small as possible. It consisted of my artillery commander, my mortar platoon commander, a liaison officer, two radio operators and two bodyguards. By keeping the tactical headquarters so small I was able to go right forward and, not only see what was going on, but to talk to my company commanders.

I believe it is vital to see, feel and even smell the battlefield. Many battles have been lost because the commander was in the wrong place and so were not able to influence the battle at a critical stage. Even Napoleon at Waterloo spent much of the battle behind the front line and by the time he came forward to see for himself Blucher and his Prussians were approaching and it was too late.

Think of Ewell at Gettysburg; arguably his failure to urge his troops on to take Cemetery Ridge on the first evening lost the Confederate States the battle and perhaps the American Civil War.

Commanders must not only be at the crucial point of the battle but they must also hold in perspective the wider strategic picture. A naval example: the turning point of the Pacific War was the battle of Midway when the Japanese Admiral Nagumo was too preoccupied with the tactical defeat of the first wave of 15 torpedo bombers that he was too late in launching the counter strike and the American aircraft caught him with most of his aircraft still on deck. It is interesting to consider that the Pacific War may have been lost in those vital 10 minutes.

### **The right position**

Equally battles and wars have been won by commanders who were in the right position and were able to make crucial decisions. There are many examples of a commander taking the initiative and achieving today with a small force what the day after would require a far larger force with no guarantee of success.

Though there are many more dramatic examples of this you will forgive me if I may indulge myself by giving a personal example. In the Falkland Islands my battalion captured the final ridgeline before Port Stanley. Port Stanley is the capital and to capture it would bring the war to a successful conclusion. We had crossed the start line at quarter to mid-night. It was our third night without sleep and we had not seen a ration pack for 72 hours. The temperatures were below zero and we fought all night against a bitter wind and blinding snow flurries. We captured the final objective just before dawn at about 10 a.m. We were then counter-attacked.

Soon after, I watched the extraordinary sight of the collapse of the Argentinian Army. They were just walking back to Port Stanley. I knew that an operation was planned for that night to capture the town and that this would inevitable cause many casualties including civilians. But from where I was I realised that I could capture Port Stanley before the Argentinians could re-group and bring up the fresh troops, which were positioned on the other side of the town to counter an amphibious landing. But I was having difficulty talking to the Brigade Headquarters on the radio, so without orders, with no artillery support and out of range of even my own mortars I ordered my rifle companies off the ridge and into Port Stanley. Not another shot was fired and so the war ended without the considerable additional casualties that we would have incurred had we had to fight for Port Stanley.

During both the fighting that night and the capture of Port Stanley I was able to stay well forward and concentrate on the battle, because well to the rear was my Main Headquarters run by my second-in-command, or chief-of-staff. He was responsible for casualty evacuation, ammunition re-supply, the movement of rear sub-units and a whole range of administrative detail which had I been involved in I would not have been able properly to command the battle.

And so it must be for all commanders if they are to be successful leaders. They must be well forward with confidence in their chiefs of staff to look after the detail and to know what is in the commander's mind. This is what, to no small measure, made those Second World War German Generals so successful.

### **Fighting against terrorists**

I have not talked about leadership in counter-terrorist operations. Counter-terrorist operations are different in that there is no identifiable enemy. The terrorist may strike at any time and at any place. Consequently, for the security forces there are long periods of constant patrolling, guarding, manning vehicle checkpoints and searches. You live in poor accommodation, if you are not actually on duty you are on call at a few minutes notice 24 hours a day and seven days a week. The tension is constantly present. Counter terrorist operations are very tiring. There are long periods in which nothing happens and inevitably it is when you relax that the terrorist attacks. It may be a sniper or it may be a bomb.

The problem for the commander is to keep his soldiers motivated, constantly alert and moral high. The opportunities for leading by example are few, so it is more of a matter of constantly visiting your soldiers talking to them and trying to make their lives more comfortable. Though I have only covered counter terrorism the same is true for peacekeeping operations such as Bosnia.



Leadership is a lonely business and though this is true of all levels of military operations I have chosen counter terrorist operations to illustrate this as I have three examples of battalion commanding officers, all in Northern Ireland, where the prolonged stress and the uncertainties of command in these circumstances seriously impaired their judgement.

This first is a commanding officer whose radio operator was killed. He had been his radio operator for two years and they were very close. The death completely unhinged the commanding officer who ordered that the coffin should be borne on a gun carriage through one of the most dangerous streets in Belfast with his battalion lining the streets and a bugler playing the Last Post from the roof of an over-looking police station.

The second is a commanding officer who was already showing the signs of stress with his irrational behaviour when he had 14 soldiers killed in a bomb explosion. He became even more irrational and died soon after of cancer which, I am sure, was aggravated by the stress brought on by command.

The third commanding officer, though it did not involve any of his soldiers being killed, withdrew to his room where he stayed with the curtains drawn issuing increasingly irrational orders. He was eventually removed and sent to a psychiatric hospital.

I knew all three well and I can only feel sorry for them. I know command is a lonely business but if you cannot meet the challenge and particularly if your judgement is impaired by your soldiers being killed or, for that matter, the sights of the horrors of war, then you are in the wrong profession.

At a much higher level of command one thinks of the British General Percival at the fall of Singapore and Von Paulus at Stalingrad. Both displayed the mental paralysis that a commander cannot afford to have and history, quite rightly, judges them harshly. Both had been successful leaders and commanders at lower levels of command, but you must recognise that higher command involves an intellectual dimension, which is not so necessary at lower levels. Also both these generals became tired old men long before the surrenders.

It is important that you conserve your strength and do not become physically and mentally incapable of command. Montgomery recognised this and withdrew to his caravan at 9 o'clock each evening. Also he did not smoke or drink. Even at the start of the Battle of El Alamein he went to bed at 9 o'clock recognising that there

was nothing further he could do until the next day after the German lines had been breached.

Napoleon, when he was having the virtues of a particular general extolled to him, said, "Ah, but is he lucky?" Yes, luck does have a part to play. But there is no substitute for courage, physical and mental robustness, and a sound knowledge of your profession. If you are going to lead and motivate soldiers in war then the training and learning of leadership techniques begin in peacetime.

One last point. A British commanding officer wrote of one of his young officers, "His soldiers will follow him anywhere if only out of curiosity". This may be acceptable in peacetime, but in war, when his soldiers would have had to trust him with their lives, they would not have followed him.

BG ret. David CHAUNDLER, Jahrgang 1942;  
Vortragender am UK Defence College, 1982 Kommandant des 2. Fallschirmjägerbataillons während des Krieges auf den Falklands.

## Zum Begriff »Militärwissenschaft« und dessen Umsetzung in der Forschung

von GM a.D. Dr. Werner SIEGMUND

Marie von Clausewitz, die Ehefrau des Generals Carl von Clausewitz, eine der großen Frauengestalten der Geschichte, bezeichnete 1832 in ihrer Vorrede zum Werke »Vom Kriege«, das sie nach dem Tode ihres Mannes herausgab, die »Kriegswissenschaften« als "...von so großer Wichtigkeit für das Wohl der Staaten...".<sup>1</sup> Diese bereits vor mehr als 160 Jahren geäußerte Auffassung hat heute noch an Bedeutung zugenommen, wenn es darum geht, Kriege zu verhindern, die Sicherheit der Völker zu erhöhen und unermessliches Leid von ihnen fernzuhalten und letztendlich überhaupt Kriege aus dem Leben der Menschheit zu verbannen. Dafür wird die Militärwissenschaft zukünftig eine bedeutsame Rolle spielen müssen.

Lexika sollen den allgemeinen Wissenstand einer Gesellschaft widerspiegeln. Danach dürfte es, wenn es nach Meyers Lexikon in drei Bänden ginge, die Militärwissenschaft oder die Wehrwissenschaften überhaupt nicht geben.<sup>2</sup> Laut dem 20 bändigen Bertelsmann-Universallexikon befaßt sich die Militärwissenschaft mit "... Kriegsgeschichte, mit dem militärischen Bibliothekswesen, dem militärischen Archiv- und Museumswesen".

Unter Wehrwissenschaften wird hier die Gesamtheit der Wissenschaften verstanden, "...deren Gegenstand das Wehrwesen ist; sie greifen (wie die Strategie) über das rein kriegerische Geschehen hinaus. Innerhalb der Wehrwissenschaften gilt dennoch die Kriegsgeschichte als wichtigste Disziplin, ferner (Kriegs-) Völkerrecht und Kriegsrecht. Daneben haben sich entwickelt u.a. : Wehrchemie, -geographie, -medizin."<sup>3</sup>

### Der Warschauer Vertrag

Wie wurde dagegen die Militärwissenschaft im Warschauer Vertrag (Pakt) definiert? Grundlage war eine Definition, die Anfang der 70er Jahre durch sowjetische Militärwissenschaftler erarbeitet, in der »Sowjetischen Militärenzyklopädie« (1976) publiziert und auf einer wissenschaftlichen Beratung zu Fragen der weiteren Entwicklung der Militärwissenschaft an der Akademie des polnischen Generalstabes im Dezember 1977 durch die Armeen des Warschauer Vertrages gebilligt wurde. Sie besagt: "Die Militärwissenschaft ist ein System von Kenntnissen

über den Charakter und die Gesetze des Krieges, die Vorbereitung der Streitkräfte und des Landes auf den Krieg und die Methoden der Kriegführung.“<sup>4</sup> Alle darauf folgenden Definitionen präzisieren diese. So wird in einer späteren Definition im »Wörterbuch zur deutschen Militärgeschichte« (1985) auf die *Gewinnung* von Erkenntnissen hin orientiert<sup>5</sup>

In einem Beitrag in der Zeitschrift »Militärwesen« (1983) präzisieren ich für die NVA das Wesen und den Inhalt der Militärwissenschaft wie folgt: “Die marxistisch-leninistische Militärwissenschaft ist die Wissenschaft vom bewaffneten Kampf, von seinen Wechselbeziehungen mit anderen Kampfformen im Krieg sowie mit den gesellschaftlichen Bereichen.

Ihren Inhalt bilden wissenschaftliche Kenntnisse (Gesetzesaussagen, Kategorien, Theorien und Hypothesen sowie daraus abgeleitete Prinzipien und Kriterien) über den Charakter und die Führung des bewaffneten Kampfes, die Vorbereitung und den Einsatz der Streitkräfte im bewaffneten Kampf sowie den Einfluß aller gesellschaftlichen Bereiche auf den bewaffneten Kampf und die sich daraus ergebenden Erfordernisse ihrer Vorbereitung auf einen Krieg.“<sup>6</sup>

Was war an dieser Definition charakteristisch?

Es wurde an der grundsätzlichen Aussage festgehalten, daß der bewaffnete Kampf im Krieg und die Vorbereitung der Streitkräfte und des Landes auf den Krieg Hauptgegenstand der Militärwissenschaft bleiben.

Damit wird auch zum Ausdruck gebracht, daß die Militärwissenschaft den Krieg als Fortsetzung der Politik mit anderen Mitteln nicht als Ganzes untersucht, sondern nur den bewaffneten Kampf, von dem Clausewitz sagte: “*Krieg ist in seiner eigentlichen Bedeutung Kampf...*“<sup>7</sup>

## Die Neuausrichtung

Die anderen Formen, die im Krieg zur Anwendung kommen, wie der politische, diplomatische, ökonomische, ideologische und psychologische Kampf, werden von anderen Wissenschaften untersucht. Diese Formen sind zwar dem bewaffneten Kampf untergeordnet, die Politik jedoch verwirklicht die gesteckten Ziele selbst auf dem Höhepunkt der militärischen Handlungen nicht nur durch bewaffnete Gewalt, sondern auch durch andere Mittel wie z.B. das Führen des ökonomischen Kampfes, die Aktivierung der diplomatischen Tätigkeit, die Verstärkung des ideologischen und psychologischen Einwirkens auf den Gegner.<sup>8</sup>

Wo liegen nun die Unterschiede?

Im Unterschied zur bisherigen Definition wird die Wechselwirkung zu den anderen genannten Kampfformen hervorgehoben und der Einfluß aller gesellschaftlichen Bereiche auf den bewaffneten Kampf und die sich daraus ergebenden Erfordernisse auf einen Krieg in den Gegenstand der Militärwissenschaft einbezogen. Damit wurde ein Ansatz geschaffen, die entsprechenden Wissenschaften, die an der Erforschung militärischer Prozesse beteiligt sind, besser zu ordnen.

Weiterhin wird das Problem der Zuverlässigkeit und Sicherheit der Erkenntnisse explizit hervorgehoben, indem neben Gesetzesaussagen, gesichertem Wissen auch Hypothesen als widerspruchsfreie Aussagen, deren Geltung nur vermutet wird, erfaßt werden. Damit wurde auf ein ständiges Verifizieren dieser Erkenntnisse orientiert. Denn bei der Erforschung des Charakters eines Krieges geht es um Erkenntnisse über eine zukünftige gesellschaftliche Erscheinung.

Diese meine Definition hatte einen gravierenden Mangel. Obwohl der Warschauer Pakt die Erhaltung des Friedens als Hauptaufgabe betrachtete, fand diese Aufgabe keinen Eingang in die Definition der Militärwissenschaft. Die Aufgabe, wissenschaftliche Kenntnisse über die Verhinderung eines Krieges zu schaffen, ist erstmalig 1986 in der Literatur dokumentiert.<sup>9</sup>

Erst nach der Verkündung einer neuen Militärdoktrin<sup>10</sup> im Berliner Dokument im Mai 1987, fanden auch die Aufgaben zur Verhinderung eines Krieges Eingang in die Militärwissenschaft. Der damalige Stellvertreter des Chefs der Militärakademie für Forschung hob auf einer wissenschaftlichen Konferenz am 9. Oktober 1987 hervor<sup>11</sup>, daß sich die Militärwissenschaft neben der Erforschung bisheriger Probleme stärker mit Problemen des Einsatzes und der Handlungen im Frieden, in der Phase der unmittelbaren Vorbereitung einer möglichen Aggression durch den Gegner und zu ihrer Verhinderung sowie der Phase des Übergangs vom Frieden in den Kriegszustand auseinandersetzen habe. Es gehe in unserer Zeit nicht mehr nur darum, auf den Krieg allseitig vorbereitet zu sein, sondern auch darum, Kriege zu verhindern. Daraus wurde abgeleitet, daß wir es in der Militärwissenschaft nicht beim bisherigen Erkenntnisobjekt »Krieg« belassen können.

### **Zusammenspiel der Wissenschaften**

Ausgehend vom weiter oben Dargelegten hatte sich Anfang der 70er Jahre im Warschauer Pakt die Auffassung herausgebildet, all die vielfältigen Wissenschaften, die an der Erforschung dieser objektiven Prozesse und Erscheinungen beteiligt gewesen waren, als ein »System von Kenntnissen über Krieg und Streitkräfte« zu betrachten (vgl. dazu Abb. 1 S46). Dazu wurden gezählt:

1. Die Militärwissenschaft. (*Auf ihre Bestandteile komme ich noch zurück*).
2. Gesellschafts-, Natur- und technische Wissenschaften, die mit der Vorbereitung der Streitkräfte auf den Krieg, der Schaffung von Mitteln des bewaffneten Kampfes und der allseitigen Sicherstellung seiner Vorbereitung und Durchführung verbunden sind. Dazu wurden beispielsweise gezählt: Im Bereich Gesellschaftswissenschaften Militärgeschichte, Militäretik, Militärpädagogik und –psychologie; im Bereich Technische Wissenschaften Ballistik, Schießtheorie, Militärkybernetik und schließlich im Bereich Naturwissenschaften Militärgeographie, Militärtopographie, Militärgeodäsie und Militärgeologie.
3. Gesellschafts-, Natur- und technische Wissenschaften, die ökonomische, ideologische, diplomatische, rechtliche und andere Formen der Durchführung des Kampfes mit dem Gegner während des Krieges untersuchen. Dazu wurden gezählt: Im Bereich Gesellschaftswissenschaften Ökonomie, Geschichte, Diplomatie und Jura, im Bereich Technische Wissenschaften Funkelektronik, Kosmonautik und Energetik, im Bereich Naturwissenschaften Astronomie, Physik und Chemie.

In diesem »System der Kenntnisse über Krieg und Streitkräfte«, ab 1987 »System der Kenntnisse über Frieden, Krieg und Streitkräfte«, hatte die Militärwissenschaft eine zentrale, verantwortliche Funktion. Jede einzelne Wissenschaft dieses Systems konnte mit hohem Nutzen für die militärische Praxis nur wirksam werden, wenn sie sich auf die Militärwissenschaft als allgemeine theoretische Grundlage stützte und deren Erkenntnisse als einen Ausgangspunkt sowie als ein Kriterium der eigenen Erkenntnisse anerkannte und verwendete.

## Die Theorien

Jede Wissenschaft – so auch die Militärwissenschaft – besitzt eine innere Logik, ein inneres Gefüge: Dieses besteht aus den Wissenschaftszweigen und den Bestandteilen dieser Zweige.

Entsprechend den zu erkennenden Gesetzmäßigkeiten und Prozessen wurde die Militärwissenschaft in folgende grundlegende Wissenschaftszweige gegliedert (*vgl. dazu Abb. 2 S47*):<sup>12</sup>

*Die allgemeine Theorie* der Militärwissenschaft hatte das System der Gesetze des bewaffneten Kampfes im Zusammenhang mit den allgemeinen Gesetzen des Krie-

ges, den Gegenstand, die Struktur, die Kategorien und Methoden der Militärwissenschaft, ihre Rolle und ihren Platz im allgemeinen System der Kenntnisse über Krieg und Armee zu erforschen.

*Die Theorie der Kriegskunst* umfaßte die Theorie der Strategie, der operativen Kunst und der Taktik, die die theoretischen Grundlagen der Planung, Vorbereitung, Führung und allseitigen Sicherstellung militärischer Handlungen im entsprechenden Maßstab zu erforschen hatte. Die wichtigste Aufgabe der Theorie der Strategie bestand in der Erforschung von Problemen der Verhinderung eines Weltkrieges.

*Die Theorie des Aufbaus der Streitkräfte* hatte zum Ziel, theoretische Grundlagen für die Bestimmung des Kampfbestandes und der Organisationsstruktur der Streitkräfte, der Teilstreitkräfte, der Waffengattungen und der Spezialtruppen, für das Gewährleisten einer notwendigen Gefechtsbereitschaft zur Erfüllung von Gefechtsaufgaben und Aufgaben der Mobilmachung, für die technische Ausstattung der Streitkräfte im Frieden und im Krieg und für das System der Auffüllung, der Vorbereitung von Reservern, die Organisation des Militärdienstes u. a. zu schaffen.

*Die Theorie der militärischen Erziehung und Ausbildung* sollte die Formen und Methoden der operativen und Gefechtsausbildung und der soldatischen Erziehung im Prozeß des Militärdienstes, die Herstellung der Geschlossenheit der Einheiten, Truppenteile und Verbände mit dem Ziel erarbeiten, eine hohe Kampfkraft und Gefechtsbereitschaft zu gewährleisten.

*Die Theorie der Militärökonomie und der Rückwärtigen Dienste* der Streitkräfte hatte die Anforderungen an die Volkswirtschaft, die sich aus dem militärstrategischen Charakter des Krieges ergaben, militärische Aspekte der Überführung der Volkswirtschaft in den Kriegszustand und die ökonomische Sicherstellung der Handlungen der Streitkräfte zu erforschen.

*Die Theorie der Führung* konzentrierte sich auf die Erforschung der Gesetzmäßigkeiten, Prinzipien und Methoden der Arbeit der Kommandeure, Stäbe und Politorgane bei der Vorbereitung und Führung der Operationen (Gefechte), der Führung der Gefechtsausbildung und politischen Arbeit der Truppen im Frieden und im Krieg.

*Die Theorie der Bewaffnung* hatte eine wissenschaftlich begründete, einheitliche militärtechnische Politik in den Streitkräften, ausgehend von den Erfordernissen des bewaffneten Kampfes und der Kriegskunst zu erarbeiten.

*Die Theorie der Teilstreitkräfte* schloß die Theorie der Kriegskunst der Teilstreitkräfte (die Methoden des strategischen Einsatzes), die Theorie der operativen Kunst und Taktik der Teilstreitkräfte und Waffengattungen, die Besonderheiten ihres Aufbaus (Gliederung), der Führung, der militärischen Erziehung und Ausbildung ein.

### **Institutionalisierung und Prinzipien**

Inhalt und Struktur der Militärwissenschaft bildeten auch den Rahmen für die Institutionalisierung der Militärwissenschaft, für die Schaffung der entsprechenden Lehr- und Forschungseinrichtungen mit ihren Lehrstühlen usw., in deren Verantwortung auch die wissenschaftlichen Aufgaben der Zweige der Militärwissenschaft gelöst wurden.

***Bei der Umsetzung der Grundlagen der Militärwissenschaft wurden zwei wichtige Prinzipien berücksichtigt:***

*Die Wissenschaft an sich:* Sie ist nicht nur ein System von Kenntnissen, sondern auch *allgemeine Arbeit*<sup>13</sup> zur Gewinnung, zur Verbreitung und zur Vermittlung von Erkenntnissen. Ausgehend von der Rolle der Militärwissenschaft im System der Kenntnisse über Krieg und Streitkräfte, wurde die Tätigkeit der militärwissenschaftlichen Organe in der NVA als wissenschaftliche Arbeit bezeichnet. Diese Bezeichnung wurde dann auch auf der 38. Sitzung der Militärrates 1988 mit der »Ordnung über die wissenschaftliche Arbeit in den Vereinten Streitkräften der Teilnehmerstaaten des Warschauer Vertrages« als verbindlich eingeführt. Der Begriff militärwissenschaftliche Arbeit fand nur dann Anwendung, wenn es sich tatsächlich um Probleme der Militärwissenschaft handelte. Manchmal war auch die Bezeichnung militärisch-wissenschaftliche Arbeit anzutreffen.

Diese wissenschaftliche Arbeit wurde in folgende Hauptarten unterteilt (*vgl. dazu Abb. 3 S48*):

- ◆ in die Erkenntnisgewinnung = Forschung,
- ◆ in die Erkenntnisverbreitung = die wissenschaftliche Informations- und Bibliotheksarbeit sowie wissenschaftliche Publikationstätigkeit und
- ◆ in die Erkenntnisvermittlung = Aus- und Weiterbildung an Hochschuleinrichtungen, die Ausbildung in Führungsorganen usw.



Dieses Herangehen hatte in zweierlei Hinsicht Bedeutung:

1. Ausgehend von der Rolle der Militärwissenschaft im System der Kenntnisse über Krieg und Streitkräfte - als »Organisationswissenschaft« - hatten die militärwissenschaftlichen Organe die Aufgabe zur Koordinierung der Wissenschaft im Interesse der Landesverteidigung
2. die wissenschaftsleitenden Organe, z.B. die Verwaltung Militärwissenschaft, hatten die Verantwortung für die Entwicklung der Forschung, der wissenschaftlichen Information und Dokumentation, das Archivwesen und die Chronikführung. Für die Wissensvermittlung bestand die Verantwortung nur in der Qualifizierung der Kader für die Forschung und in den Grundlagen der Militärwissenschaft. Diese Verantwortung war prinzipiell gleich für alle Führungsebenen, vom Ministerium bis zu den Hochschuleinrichtungen.

*Die Effektivität der Wissenschaft:* Im Interesse einer hohen Effektivität war es erforderlich, die *Einheit* von *Inhalt*, *Potential* und *Führung* der wissenschaftlichen Arbeit zu sichern (vgl. dazu Abb. 4 S49).

Zur Erläuterung des Gesagten möchte ich ein Schema (Hauptkomponenten der Wissenschaftsentwicklung) aus dem Jahre 1989 vorlegen, das der Begründung einer kontinuierlichen Wissenschaftsentwicklung diene.

### **Probleme und Potentiale**

Unter der Komponente »Inhalt« finden sich die Ziele und der Hauptinhalt der wissenschaftlichen Arbeit für die *problemorientierte Lösung* zentraler Aufgaben (Landesverteidigung, Streitkräfte, Koalition), für die *Forschung* in den *Wissenschaftsdisziplinen* (z.B. Militärwissenschaft, Militärmedizin) und, was bisher noch nicht gesagt wurde, die Schwerpunkte für die Nutzung des zivilen wissenschaftlichen Potentials.

Ohne Bereitstellung und Entwicklung eines entsprechenden, leistungsfähigen Potentials waren die genannten Aufgaben nicht zu lösen. Da aber nie genügend Potential zur Verfügung stand, wurde gleichzeitig auf die Entwicklung der Komponente »Potential« orientiert. Zielbestimmung und Potentialentwicklung waren eine anspruchsvolle Führungsaufgabe, die in Arbeitsteilung militärischer, wissenschaftlicher und wissenschaftsleitender Organe gelöst wurde.

Das *Hauptpotential* für die *Forschung* war an den militärischen Hochschuleinrichtungen der NVA konzentriert. Dieses Potential hatte sowohl die zentralen Forschungsvorhaben, die Vorhaben der Teilstreitkräfte, Waffengattungen und Dienste, als auch die Vorhaben zu lösen, die im Interesse der Lehre erforderlich waren. Es kam deshalb darauf an, das Forschungspotentials effektiv zu entwickeln und einzusetzen.

Dazu hieß es in der Forschungsordnung: “Als Forschungskräfte sind Armeecangehörige und Zivilbeschäftigte einzusetzen, die eine den Aufgaben entsprechende wissenschaftliche Qualifikation besitzen bzw. erwerben und sich für die Forschung eignen. Für Führungskräfte mit Lehrtätigkeit und Lehrkräfte der Lehrstühle und selbständigen Fachgruppen an militärischen Hochschuleinrichtungen sowie für Offiziere und Zivilbeschäftigte in den anderen wissenschaftlichen Einrichtungen ist die Forschung Bestandteil der Dienstpflichten. Die Führungskräfte mit Lehrtätigkeit haben in Forschungskollektiven mitzuarbeiten und durch beispielgebende Leistungen bei der Forschung sowie bei der Heranbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses voranzugehen. Der Zeitanteil für die Forschung ist festzulegen und muß an den Hochschuleinrichtungen mindestens 20 Tage pro Jahr betragen.”<sup>14</sup>

### **Effiziente Forschung**

Die Aufgaben für die Forschung, hier am Beispiel der Offiziershochschule Luftstreitkräfte/Luftverteidigung dargestellt, wurden aus den Bedürfnissen der Praxis in Erziehung, Ausbildung, Forschung und Sicherstellung abgeleitet und im Plan der wissenschaftlichen Arbeit und Forschung fixiert. Die in der Forschung erbrachten Leistungen reichten in ihrer Bedeutung meistens über den Rahmen der Offiziershochschule hinaus. Solche herausragenden Leistungen waren unter anderem die Entwicklung, der Bau und die Nutzung eines Probelauf-Simulators für Jagdflugzeuge und die Entwicklung, der Bau und die Nutzung des Luftlage-System-Imitators.

An der Offiziershochschule der Landstreitkräfte wurden Themen wie Arbeitszyklogramme zur Organisation des Gefechts für Bataillonskommandeure, Tabelle des Zusammenwirkens und Verfahren zur Heranführen der Kampfhubschrauber und der Organisation der Zielzuweisung bearbeitet.

Eine der wichtigsten Aufgaben in der wissenschaftlichen Arbeit an diesen Hochschuleinrichtungen bestand in der Einbeziehung der Offiziersschüler. Die Teilnahme an der Forschung diente vorrangig der Befähigung der Offiziersschüler zur

selbständigen wissenschaftliche Arbeit. Dazu hieß es in der Forschungsordnung: “Offiziershörer und -schüler sind entsprechend ihren Fähigkeiten und in Verbindung mit der Ausbildung in die Forschung einzubeziehen.

### Zirkel und Kollektive

Dabei ist der frühzeitigen Förderung von Begabten und der Entwicklung des wissenschaftlichen Nachwuchses durch differenzierte Aufgabenstellung besonderes Augenmerk beizumessen. Die Neuerer- und Erfindertätigkeit ist planmäßig für die Forschung zu nutzen.”<sup>15</sup> Diese Einbeziehung der Offiziersschüler erfolgte in der Form wissenschaftlicher Zirkel, Jugendforscher- und Neuererkollektive.

Die *wissenschaftlichen Zirkel* dienten dazu, unter Leitung erfahrener Hochschullehrer Talente frühzeitig an die wissenschaftliche Arbeit heranzuführen und das Ausarbeiten der wissenschaftlichen Haus- und Diplomarbeiten zu unterstützen. Diese Form war sehr verbreitet. So gab es an den Offiziershochschulen 1985 folgende Anzahl wissenschaftlicher Zirkel:

(Quelle: persönliche Aufzeichnungen)

Offiziershochschule	Landstreitkräfte	Luftstreitkräfte	Volksmarine	Gren:
Anzahl	59	146	19	25
Teilnehmer	518	560	325	167
Teilnehmer pro Zirkel	9	4	17	7
Prozentuale Teilnahme der Offiziersschüler (%)	8	18	46	13

In einem Land mit einer hohen wissenschaftlichen Kultur war es geboten, erforderliche Erkenntnisse durch eine beständige *Zusammenarbeit zwischen der NVA und wissenschaftlichen Einrichtungen der DDR* auf dem Gebiet der Forschung zu

nutzen. Diese Zusammenarbeit, die auf Vereinbarungen zwischen dem Minister für Nationale Verteidigung und dem Minister für Hoch- und Fachschulwesen vom 15. September 1983 und mit dem Präsidenten der Akademie der Wissenschaften vom 10. Dezember 1986 beruhte sollte sichern, daß das wissenschaftliche Potential der DDR für die Landesverteidigung effektiv genutzt und Forschungsergebnisse für die NVA erbracht bzw. aufbereitet werden konnten. (\*\*\*) *Anhang I*)

### Preise, Orden und Prämien

Diese Vereinbarungen wurden sehr vielfältig genutzt und sicherten eine relativ gute Zusammenarbeit der militärischen Hochschuleinrichtungen mit den zivilen wissenschaftlichen Einrichtungen und brachte Forschungsergebnisse auf hohem Niveau. So hatte z.B. das Institut für Meereskunde der Akademie der Wissenschaften eine umfangreiche Forschung auf dem Gebiet der Schallausbreitung in der Ostsee im Interesse der Volksmarine geleistet, um die Aufklärung, Begleitung und Übergabe von U-Booten der NATO im Operationsgebiet der Volksmarine mit hoher Effektivität zu ermöglichen. Das Forscherkollektiv erhielt den Friedrich-Engels-Preis.

Dieser gesamtstaatliche Preis<sup>16</sup> spielte bei der *Anerkennung wissenschaftlicher Leistungen* die größte Rolle. Er konnte für hervorragende wissenschaftliche und wissenschaftsorganisatorische Leistungen verliehen werden, in der Regel waren das jährlich bis zu 12 Preise der III. Klasse, bis zu 6 Preise der II. Klasse und bis zu 3 Preise der I. Klasse.

Die Geldzuwendung war beträchtlich. So konnten Kollektive in der I. Klasse bis 25000 Mark, in der II. Klasse bis 15000 und in der III. Klasse bis 10000 Mark erhalten. Einzelpersonen konnten in der I. Klasse 10000, in der II. Klasse 6000 und in der III. Klasse 4000 Mark an Zuwendung bekommen. Auch zivile wissenschaftliche Einrichtungen, die Forschungsleistungen für die Landesverteidigung erbrachten, waren wie bereits dargelegt, eingeschlossen.

Die Stiftung von Hochschulpreisen<sup>17</sup> im Jahre 1986 förderte die Qualität der Forschung an den militärischen Hochschuleinrichtungen. So waren Einzelpersonen neben Urkunde und Medaille (Offizier oder Zivilbeschäftigter) eine finanzielle Zuwendung bis 1500 Mark, für ein Kollektiv bis 4000 Mark vorgesehen, einem einzelnen Offiziersschüler standen bis 500 und einem Offiziersschülerkollektiv bis 1500 Mark zu.

## Diplomausbildung

1983 wurde an den militärischen Hochschuleinrichtungen der NVA die *vierjährige Diplomausbildung* eingeführt. Im Zusammenhang damit wurde die Frage aufgeworfen, inwieweit die Absolventen dieser Hochschuleinrichtungen auch Kenntnisse über die *Grundlagen der Militärwissenschaft* besitzen mußten. Sollte der Erwerb dieser Kenntnisse weiterhin dem Zufall überlassen werden? Die Entscheidung fiel zugunsten einer systematischen Ausbildung, wenn auch in einem geringen Umfang (20 Stunden). So wurde das System der Kenntnisse über Frieden, Krieg und Streitkräfte, die Militärdoktrin der Teilnehmerstaaten des Warschauer Paktes, Gegenstand und Struktur der marxistisch-leninistischen Militärwissenschaft, ihre Rolle und ihr Platz im System der Kenntnisse über Frieden, Krieg und Streitkräfte sowie methodische und methodologische Fragen der militärwissenschaftlichen Arbeit im Lehrprogramm der Offiziershochschulen aufgenommen. Dazu war als Lehrgrundlage ein Studienmaterial »Grundlagen der Militärwissenschaft« erarbeitet worden.<sup>18</sup> Es sollte gesichert werden, daß die Nutzung der Wissenschaft durch künftige Offiziere, insbesondere der Militärwissenschaft, eine höhere Qualität erhält.

Der Warschauer Pakt hat sich aufgelöst, die Ost-West-Konfrontation mit ihren großen Risiken für die Sicherheit der Völker ist nicht mehr vorhanden. Der Frieden ist sicherer, aber noch nicht sicher geworden. Die Bedrohung hat sich gewandelt und mit ihr die Aufgaben für die Militärwissenschaft. Ich bin der vollen Überzeugung, daß die Verantwortung der Wissenschaft für die Sicherheit der Völker heute noch größer, die Arbeit noch komplizierter ist als zu Zeiten des Kalten Krieges. Einer der führenden russischen Militärwissenschaftler, der ehemalige Stellvertretende Generalstabschef der sowjetischen Streitkräfte, Garejew, äußerte 1996 folgendes: "Die möglichen Ursachen für die Entstehung von Kriegen zu prognostizieren und den Charakter des bewaffneten Kampfes vorherzusagen ist in der heutigen Zeit nicht nur für die richtige Sicht der Verteidigungsprobleme, sondern vor allem auch zur Vermeidung von Kriegen und militärischen Konflikten besonders wichtig".<sup>19</sup>

Der Prozeß zur Schaffung der erforderlichen Erkenntnisse für die Zukunft der Landesverteidigung durch die »Kriegswissenschaften« zum Wohle der Völker und Staaten im Sinne von Marie von Clausewitz bedarf einer sorgsamten Führung von Seiten der Politik, aber auch durch die militärische Führung.

*Abb. 1*

*Abb. 2*

*Abb. 3*

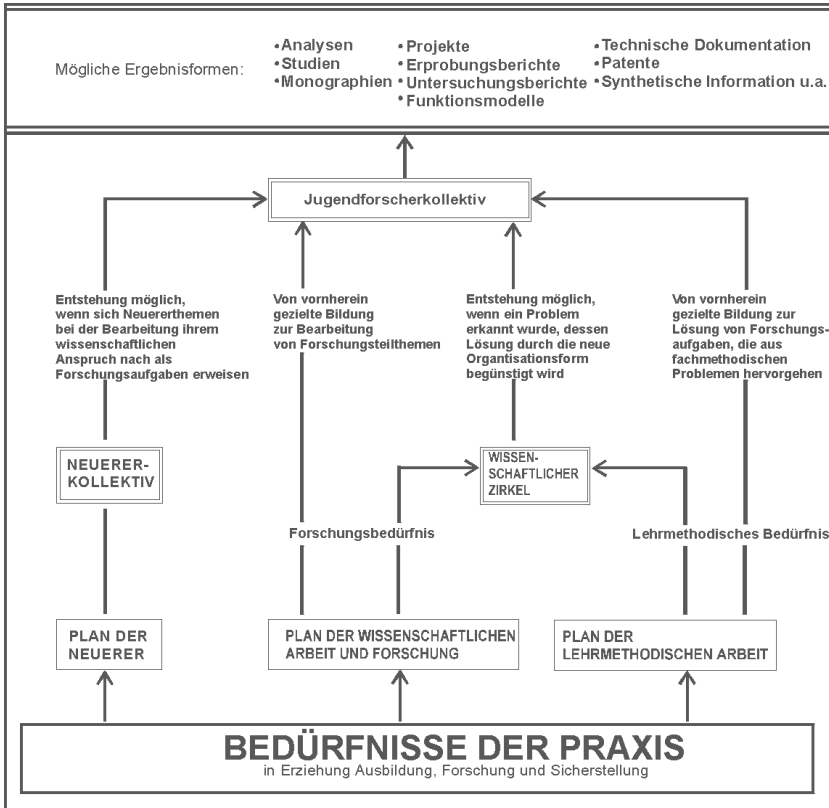


*Abb. 4*

- <sup>1</sup> Carl von Clausewitz: Vom Kriege. Berlin 1957. Seite 2.
- <sup>2</sup> Siehe Lexirom 1.0 mit Meyers Lexikon in drei Bänden.
- <sup>3</sup> Vgl. Bertelsmann Universallexikon. 1993. Band 12 Seite 44 und Band 19 Seite 219.
- <sup>4</sup> Sowjetische Militärenzyklopädie. Auswahl Heft 6. Berlin 1979. Seite 67. (Moskau 1976)
- <sup>5</sup> Wörterbuch zur deutschen Militärgeschichte. Berlin 1985. Seite 629.
- <sup>6</sup> Oberst Dr. W. Siegmund: Zur Entwicklung der marxistisch-leninistischen Militärwissenschaft. Militärwesen 7/83, S. 6
- <sup>7</sup> Carl von Clausewitz: Ebenda. Seite 87.
- <sup>8</sup> Siehe auch: Militärlexikon. Berlin 1973. S.183 ff. Ministerium für Nationale Verteidigung. Verwaltung Militärwissenschaft. Studienmaterial zum Lehrfach »Grundlagen der Militärwissenschaft«. 1983. S. 87 ff
- <sup>9</sup> Militärenzyklopädisches Wörterbuch. Moskau 1986. S. 712. »Die wichtigste Aufgabe der sowjetischen Militärstrategie unter modernen Bedingungen besteht in der Bearbeitung von Problemen zur Verhinderung eines Krieges.« [in der Ausgabe 1984 noch nicht vorhanden]
- <sup>10</sup> Über die Militärdoktrin der Teilnehmerstaaten des Warschauer Vertrages. Einheit Heft 7/1987
- <sup>11</sup> Generalmajor Prof. Dr. sc. mil. Rolf Lehmann: Entwicklungsstand und Entwicklungstendenzen der marxistisch-leninistischen Militärwissenschaft. Militärwesen. Sonderheft Januar 1988. S. 39 - 41
- <sup>12</sup> Militärenzyklopädisches Wörterbuch. Moskau 1986. Seite 136 (russisch).
- <sup>13</sup> Die Wissenschaft von der Wissenschaft. Berlin 1968. Seite 68f. Wissenschaft. Stellung, Funktion und Organisation in der entwickelten sozialistischen Gesellschaft. Berlin 1975.170 ff
- <sup>14</sup> ORDNUNG Nr. 039/9/001 des Ministers für Nationale Verteidigung über die Leitung der Forschung
- Forschungsordnung - vom 03. 05. 1982. Ministerium für Nationale Verteidigung.
- <sup>15</sup> Siehe: Forschungsordnung. Seite 6
- <sup>16</sup> Ordnung über die Verleihung des »Friedrich-Engels-Preises«. Bekanntmachung der Ordnungen über die Verleihung der bereits gestifteten staatlichen Auszeichnungen vom 28. Juni 1978
- <sup>17</sup> Ordnung Nr. 039/9/006 des Ministers für Nationale Verteidigung über Hochschulpreise der militärischen Hochschuleinrichtungen – Ordnung Hochschulpreise – vom 11.01.1986
- <sup>18</sup> Studienmaterial zum Lehrfach »Grundlagen der Militärwissenschaft« Ministerium für Nationale Verteidigung. Verwaltung Militärwissenschaft. 1983.
- <sup>19</sup> Garejew M.A.: Konturen des bewaffneten Kampfes der Zukunft. Baden-Baden. 1996. S.7.

\*\*\* Anhang I :

## Wissenschaftliche Zirkel und Jugendforscherkollektive




Offiziershörer und -schüler sind entsprechend ihren Fähigkeiten und in Verbindung mit der Ausbildung in die Forschung einzubeziehen. Dabei ist der frühzeitigen Förderung von Begabten und der Entwicklung des wissenschaftlichen Nachwuchses durch differenzierte Aufgabenstellung besonderes Augenmerk beizumessen. Die Neuerer- und Erfindertätigkeit ist planmäßig für die Forschung zu nutzen.

Formen: Jugendforscherkollektive, Wissenschaftliche Zirkel, Neurerkollektiv

Quelle: Volksarmee Nr. 29/88. S.8

## Ausbildungsinhalt 1987 „Grundlagen der Militärwissenschaft“

- 1 System der Kenntnisse über Frieden, Krieg und Streitkräfte. (6 Stunden)  
Die Militärdoktrin der Teilnehmerstaaten des Warschauer Vertrages
  - Gegenstand, Bestandteile und Aufgaben der marxistisch-leninistischen Lehre über Frieden, Krieg und Streitkräfte
  - Stellung der sozialistischen Militärdoktrin im System der Kenntnisse über Frieden, Krieg und Streitkräfte
  - Wesen, Inhalt und Bestandteile der sozialistischen Militärdoktrin
  - Aufgaben der Militärdoktrin der DDR im Rahmen der sozialistischen Verteidigungskoalition
  
- 2 Gegenstand und Struktur der marxistisch-leninistischen Militärwissenschaft (6 Stunden)
  - Rolle und Platz der Militärwissenschaft im System der Kenntnisse über Frieden, Krieg und Streitkräfte
  - Begriff und Gegenstand der Militärwissenschaft
  - Struktur der Militärwissenschaft
    - ◆ Allgemeine Theorie der Militärwissenschaft
    - ◆ Theorie der Kriegskunst
    - ◆ Theorie des Aufbaus der Streitkräfte
    - ◆ Theorie der militärischen Erziehung und Ausbildung
    - ◆ Theorie der Militärökonomie und der rückwärtigen Dienste
  
- 3 Methodische und methodologische Fragen der militärwissenschaftlichen Arbeit (8 Stunden)
  - Inhalt und Rolle der Begriffe, Unterschiede, Grundlagen
  - Struktur der Methodologie
  - Der Marxismus-Leninismus als allgemeine Methodologie und seine wesentlichen methodologischen Prinzipien
  - Die marxistisch-leninistische Lehre von Krieg und Streitkräften als unmittelbare Methodologie der Militärwissenschaft
  - Die spezielle Methodologie der Militärwissenschaft
  - Methoden wissenschaftlichen Arbeitens
  - Aufbau, Organisation, Arbeitsweise und Leistungen der wissenschaftlichen Information und Dokumentation Militärwesens
  - Führung durch die Informationseinrichtung und die militärische Fachbibliothek
  - Praktische Übungen
    - ◆ Aufstellung von Informationsaufträgen
    - ◆ Quellenermittlung
    - ◆ Anfertigen von Literaturverzeichnissen

<b>MINISTERIUM FÜR NATIONALE VERTEIDIGUNG</b>		<b>K/3</b>		Seite 3
<b>Wissenschaftliche Arbeit</b>		<b>K/3</b>		Seite 3
Militärowissenschaftliche Arbeit, Forschung, Information, Dokumentation und Publikation		<b>2/2</b>		Seite 3
AMBI Nr. 35/82 12 Blatt Eingangs-Nr.		<b>Seite 1</b>		Seite 3
Expl.  3397 Verteiler, Grundverteiler Zusatzverteiler Nr. (16)				
<p><b>ORDNUNG Nr. 039/9/001</b>                  des Ministers für Nationale Verteidigung                  über                  die Leitung der Forschung                  -                  - Forschungsordnung -                  vom 03. 05. 1982</p>				
<p><b>Inhaltsverzeichnis</b></p>				
<p><b>I.</b></p> <p><b>Grundsätze</b> 4</p> <p>Grundsätze der Forschung 4</p> <p>Grundsätze der Forschungsleitung 5</p> <p>Forschungspotential 6</p>				
<p><b>II.</b></p> <p><b>Forschungsplanung</b> 8</p> <p>Wissenschaftsprognostische Begründung der Forschungspläne 8</p> <p>Zentraler Forschungsplan 9</p> <p>Plan der wissenschaftlichen Arbeit 10</p> <p>Einzelwissenschaftliche Arbeit 11</p> <p>Sicherstellung der Forschung 12</p>				
<p><b>III.</b></p> <p><b>Leitung der Forschungsdurchführung</b> 13</p> <p>Forschungskollektive 13</p> <p>Zusammenarbeit innerhalb der NVA 14</p> <p>Internationale Forschungskooperation 14</p> <p>Zusammenarbeit mit wissenschaftlichen Einrichtungen der DDR 15</p> <p>Bedingungen für die Forschung 15</p> <p>Bewertung und Verteidigung von Forschungsergebnissen 16</p> <p>Stimulierung und Würdigung 17</p> <p>Kontrolle und Analyse 17</p> <p>Nachweisleitung und Berichterstattung 17</p>				
<p><b>IV.</b></p> <p><b>Leitung der Einführung der Forschungsergebnisse</b> 18</p> <p>Entscheidung über die Einführung 18</p> <p>Einführung und Nutzung 18</p> <p>Austausch von Forschungsergebnissen 19</p>				
<p><b>Anlage 1:</b></p> <p><b>Aufgaben und Verantwortung</b> 20</p> <p>Chef und Leiter 20</p> <p>Berater 20</p> <p>Leiter von Forschungsvorhaben 21</p> <p>Leiter von Forschungskollektiven 21</p> <p>Auftraggeber 22</p> <p>Chef der Verwaltung Militärwissenschaft 22</p> <p>Leiter wissenschaftsleitender Stabsorgane 23</p>				

## **Der Chef der Verwaltung Militärwissenschaft hat:**

- a) Aufgabenstellungen für die wissenschaftsprognostische Begründung der Forschungspläne, den Befehl des Ministers über die Vorbereitung der Forschung, den Zentralen Forschungsplan und andere grundsätzliche Dokumente für die Forschung und ihre Leitung zu erarbeiten sowie deren Durchsetzung anzuleiten und zu kontrollieren;
- b) zentrale Vorgaben für die Entwicklung und den Einsatz des Forschungspotentials zu erarbeiten und ihre Durchsetzung anzuleiten und zu kontrollieren;
- c) die Sicherstellung der Forschung durch die zentrale Planung finanzieller Mittel und die Einflußnahme auf die Bereitstellung materieller Mittel und Informationen sowie auf die Nutzung von Übungen für die Forschung zu unterstützen;
- d) Festlegungen und Maßnahmen der internationalen Forschungskoope-  
ration vorzubereiten bzw. daran mitzuarbeiten, die Koordinierung der  
Forschung zur Bearbeitung internationaler Forschungsvorhaben mit dem Stab  
der Vereinten Streitkräfte und den beteiligten Armeen zu unterstützen, die  
Übergabe der Forschungsergebnisse zu internationalen Forschungsvorha-  
ben an den Stab der Vereinten Streitkräfte bzw. die hauptverantwortliche  
Armee und die Erarbeitung und Übergabe der Beiträge für den Informati-  
onssammelband der Vereinten Streitkräfte zu organisieren sowie die Be-  
richterstattung über die militärisch-wissenschaftliche Arbeit an den Stab der  
Vereinten Streitkräfte vorzubereiten;
- e) Festlegungen und Maßnahmen zur Entwicklung und Gestaltung der in-  
terdisziplinären Gemeinschaftsarbeit und zur Zusammenarbeit mit wissen-  
schaftlichen Einrichtungen der DDR vorzubereiten bzw. daran mitzuarbei-  
ten;

- f) Orientierungen für die wissenschaftliche Information und Dokumentation in der NVA, die wissenschaftliche Publikation und die Wissenschaftspropaganda im Interesse der Forschung zu geben, an zentralen wissenschaftlichen Veranstaltungen zur Forschung mitzuwirken und im Interesse der Entwicklung und Qualifizierung von Forschungskräften auf die Aus- und Weiterbildung der Offiziere in militärischen Hochschuleinrichtungen Einfluß zu nehmen;
- g) die Nachweisführung und Berichterstattung zur Forschung in der NVA zu organisieren und zentrale Meldungen bzw. Berichte zu erarbeiten;
- h) die in der Forschung und ihrer Leitung gesammelten Erfahrungen zu analysieren, zu verallgemeinern und Unterlagen für die Gestaltung der Vervollkommung einzelner Prozesse der Forschungsleitung herauszugeben;
- i) die Leiter der wissenschaftsleitenden Stabsorgane der Dienststellen und wissenschaftlichen Einrichtungen zu schulen und dafür zentrale Weiterbildungsmaßnahmen durchzuführen;
- j) die zentrale Stimulierung hoher Forschungsleistungen, insbesondere die Würdigung mit dem „Friedrich-Engels-Preis“, vorzubereiten.

## Vorschlag für Präzisierung Ausbildungsprogramm

## II. Grundlagen der Militärwissenschaft

### 1. Ziele der Erziehung und Ausbildung

#### *(1) Erziehungsziele*

Den Absolventen ist bewußt, daß bei der Nutzung der Wissenschaft für die militärische Sicherung des Friedens und den Schutz der sozialistischen Errungenschaften, die marxistisch-leninistische Militärwissenschaft eine zentrale Stellung einnimmt und zugleich eine notwendige Bedingung für die Erfüllung des militärischen Klassenauftrages der NVA ist. Sie sind deshalb bestrebt, an das Studium der marxistisch-leninistischen Militärwissenschaft systematisch heranzugehen, sich selbständig Wissen anzueignen und die gewonnenen Erkenntnisse bei der Lösung ihrer politischen und militärischen Aufgaben ständig anzuwenden. Sie verstehen die sozialistische Militärdoktrin als ein System grundlegender Anschauungen zur Verhinderung eines Krieges, zum militärischen Aufbau und der Vorbereitung des

Landes und der Streitkräfte auf die Abwehr einer Aggression sowie zu den Methoden der Führung des bewaffneten Kampfes zum Schutz des Sozialismus.

*(2) Ausbildungsziele*

Die Absolventen sind über Gegenstand, Inhalt, Struktur und Methodologie der marxistisch-leninistischen Militärwissenschaft sowie deren aktuellen Probleme und Entwicklungstendenzen informiert. Sie sind in der Lage, die Aufgaben und den Platz der marxistisch-leninistischen Militärwissenschaft im System der Kenntnisse über Frieden, Krieg und Streitkräfte richtig einzuordnen und erkennen die wachsende Bedeutung der militärischen Theorie bei der Lösung praktischer Aufgaben des Militärwesens. Die Absolventen kennen das Wesen, den Inhalt und die Bestandteile der Militärdoktrin der Teilnehmerstaaten des Warschauer Vertrages und der Militärdoktrin der DDR. Sie beherrschen die methodischen Fähigkeiten für die selbständige Wissensaneignung und sind in der Lage, wissenschaftliche Methoden bei der Anfertigung militärwissenschaftlicher Arbeiten anzuwenden.

2. Ausbildungsinhalte

Gesamtstunden: 20

Lfd. Nr.	Inhalt	Stun
1	2	
1	<p><i>Das System der Kenntnisse über Frieden, Krieg und Streitkräfte. Die Militärdoktrin der Teilnehmerstaaten des Warschauer Vertrages</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gegenstand, Bestandteile und Aufgaben der marxistisch-leninistischen Lehre über Frieden, Krieg und Streitkräfte</li> <li>- Stellung der sozialistischen Militärdoktrin im System der Kenntnisse über Frieden, Krieg und Streitkräfte</li> <li>- Wesen, Inhalt und Bestandteile der sozialistischen Militärdoktrin</li> <li>- Aufgaben der Militärdoktrin der DDR im Rahmen der sozialistischen Verteidigungskoalition</li> </ul>	6
2	<i>Gegenstand und Struktur der marxistisch-leninistischen</i>	6



*Militärwissenschaft*

- Rolle und Platz der Militärwissenschaft im System der Kenntnisse über Frieden, Krieg und Streitkräfte
- Begriff und Gegenstand der Militärwissenschaft
- Struktur der Militärwissenschaft
  - ◆ Allgemeine Theorie der Militärwissenschaft, einschließlich der Gesetze Prinzipien und
  - ◆ Kategorien der Militärwissenschaft bzw. des
  - ◆ Krieges und des bewaffneten Kampfes
  - ◆ Theorie der Kriegskunst
  - ◆ Theorie des Aufbaus der Streitkräfte
  - ◆ Theorie der militärischen Erziehung und Ausbildung
  - ◆ Theorie der Militärökonomie und der Rückwärtigen Dienste

3 *Methodische und methodologische Fragen der militärwissenschaftlichen Arbeit*

8

- Inhalt und Rolle der Begriffe, Unterschiede, Grundlagen
- Struktur der Methodologie
- Der Marxismus-Leninismus als allgemeine Methodologie und seine wesentlichen methodologischen Prinzipien
- Die marxistisch-leninistische Lehre von Krieg und Streitkräften als unmittelbare Methodologie der Militärwissenschaft
- Die spezielle Methodologie der Militärwissenschaft
- Methoden wissenschaftlichen Arbeitens
- Aufbau, Organisation, Arbeitsweise und Leistungen der wissenschaftlichen Information und Dokumentation Militärwesen
- Führung durch die Informationseinrichtung und die militärische Fachbibliothek
- Praktische Übungen
  - ◆ Aufstellung von Informationsaufträgen
  - ◆ Quellenermittlung
  - ◆ Anfertigen von Literaturverzeichnissen

### 3. Forderungen an die organisatorische und methodische Gestaltung der Erziehung und Ausbildung

Die Ausbildung ist so zu planen, daß auf den Ergebnissen der gesellschaftswissenschaftlichen Ausbildung, insbesondere des historischen Materialismus und des wissenschaftlichen Kommunismus aufgebaut werden kann.

Das richtige Verständnis der inhaltlichen, methodologischen und methodischen Fragen dieses Ausbildungsfaches muß in der militär-wissenschaftlichen Durchdringung der Leistungen der Offizierschüler in den anderen Ausbildungsfächern als auch in der Diplomarbeit zum Ausdruck kommen und in die jeweiligen Bewertungen einbezogen werden.

Als Ausbildungsformen sind vorzusehen:

- ◆ Thema 1 und 2 je 3 Stunden Vorlesung. Danach 4 Stunden fachgebundenes Selbststudium und 2 Stunden Seminar zu den ersten 2 Themen;
- ◆ Thema 3: 3 Stunden Vorlesung, 2 Stunden fachgebundenes Selbststudium und 3 Stunden Führung und praktische Übung.

Dr. Werner SIEGMUND; Jahrgang 1931;  
GM a. D.; 1977 - 1990 Chef der Verwaltung "Militärwissenschaften" im Ministerium der Nationalen Verteidigung der DDR

# Die Einheit von Führung und Verantwortung - ein Postulat -! Eine einfache Lösung für ein komplexes Problem?

*von Bgdr Dipl. Ing. Alois FORSTNER*

## 1. Einleitung

Zu Beginn gleich einige Feststellungen zu meinem Vortrag.

### **Der Vortrag beinhaltet meine ganz persönliche Sicht der Dinge!**

Es wird weder der Anspruch auf Wissenschaftlichkeit noch auf Vollständigkeit in der Behandlung des Themas erhoben.

Als Legitimation für den Vortrag möge dienen, daß ich 40 Dienstjahre im Österreichischen Bundesheer, soweit man dazu überhaupt persönlich in der Lage ist zu beurteilen, relativ unbeschadet an Körper und Geist und, was vielleicht auch nicht zu den Alltäglichkeiten zählt, unbescholten, soll heißen, ohne „disziplinäre Würdigung“, hinter mich gebracht habe.

In diesen 40 Dienstjahren hatte ich den Vözug, nach vorerst truppendienstlichen Verwendungen, etliche Jahre im Studium, später, neben Stabsverwendungen in unterschiedlichen Funktionen, auch geraume Zeit als Universitätslektor an der Technischen Universität, zu verbringen.

Als Mitarbeiter im Großprojekt Luftraumüberwachungssystem „GOLDHAUBE“ war es mir möglich, intensiven Kontakt mit nationalen und internationalen Industrieunternehmen zu halten und auch aus diesem Bereich meine Erfahrungen zu gewinnen.

Sieben Jahre als Leiter der Inspektion Technik haben mir tiefe Einblicke in das ÖBH und die damit zusammenhängenden Erfahrungen im Umgang mit **Führern** und **Geführten** ermöglicht. Jahre als Abteilungsleiter in der Zentralstelle haben mich die Tiefen und Untiefen in der Bundesverwaltung, aber schlußendlich auch das Phänomen des Mobbings, zu erkennen gelehrt.

Umfangreiche postgraduale Ausbildungsgänge auf nationaler und internationaler Ebene haben mich in die Lage versetzt, eine, nicht nur österreich-alpenrepublikanische Sicht der Dinge zu entwickeln.

Soviel zur Einleitung.

## 2. Zum Thema

Jeder von uns, der, in welcher Funktion immer, in die militärische Hierarchie eingebunden war oder ist, hat sicher frühzeitig mit dem, wollen wir es mal so benennen, Spruch (oder sollte man besser sagen Anspruch?) von der:

### „Einheit von Führung und Verantwortung“

mehr oder minder freud- oder leidvolle Bekanntschaft gemacht. Warum freud- oder leidvoll? Naja, ganz einfach,

- ◆ freudvoll dann, wenn man mit einer Führung beauftragt war und nichts zu verantworten hatte,
- ◆ leidvoll dann, wenn man einer Führung unterstellt und auf deren Verantwortung, wofür immer, vergebens gewartet hat.

In akademischen Kreisen, im akademischen Disput ist es durchaus üblich, wenn nicht gar gefordert, zu Beginn eines Vortrages, am Beginn eines Disputes sich über die gängige Terminologie zu verständigen. Daher der Versuch, Definitionen für die wesentlich, in den folgenden Minuten von mir verwendeten, Begriffen darzulegen.

### Einheit

Da kommen wir zum ersten Multilemma, also mehr als einem Dilemma, verzeihen Sie mir, wenn ich den Begriff Lemma jetzt nicht auch noch definiere, ich verweise im Zusammenhang auf die gültigen Wörterbücher.

Je nach dem, ob man sich im militärischen, wissenschaftlichen, politischen, wirtschaftlichen oder allgemein sprachlichen Bereich bewegt, hat der Begriff „Einheit“ unterschiedliche Bedeutungen und Inhalte. Im Zusammenhang mit dem Thema wird der allgemein sprachliche Inhalt des Begriffes Einheit verwendet, *d.h. die scheinbar unteilbare Verbindung von zwei Elementen.*

Aus der Einfügung *scheinbar* ist unschwer zu erkennen, daß meine persönliche Position zur Einheit zwischen Führung und Verantwortung keine bekennde, sondern eine distanzierte und hinterfragende ist!

## **Führung**

Gemäß der z.Zt. noch immer gültigen Dienstvorschrift für das Bundesheer „Militärische Begriffe“ (MIB) ist gemäß RdNr. 258 unter **Führung**: „... *ein richtungsweisendes und steuerndes<sup>1</sup> Einwirken (eine Tätigkeit also) auf Kden, Trpen, Dienststellen und einzelne Soldaten um eine Zielvorstellung zu verwirklichen, zu verstehen...*“ Weiters umfaßt Führung in der gleichen Definition auch den Einsatz materieller Mittel (eine Tätigkeit, eine Funktion?).

Im Verwaltungsbereich, gemäß der Lehrmeinung der Verwaltungsakademie des Bundes in der Ausbildung von Führungskräften, wird *unter Führen entweder soziales Handeln im Wege der Kommunikation oder das aktive Gestalten sozialer Situationen* verstanden.

Als gemeinsamen Nenner der doch divergierenden Definitionen zur Führung im militärischen und zivilen Bereich kann jedenfalls das Vorhandensein von Aufgaben/Problemen in und/oder für eine(r) Gruppe sowie unterschiedliches Vorgehen im Ansatz zu deren Lösung in dieser bzw. durch diese Gruppe angenommen werden.

Auszugehen ist dabei grundsätzlich davon, daß der **Führer**, die **Führungskraft** schlechthin Professionelles zur Lösung, vorsichtig ausgedrückt, um so besser zur Geltung bringen kann, je genauer diese Führungskraft über den gesamten Problemhorizont Bescheid weiß, eine Kompetenzfrage ohne Zweifel.

Zwischen Aufgabe/Problem und Lösung in einer oder durch eine Gruppe stehen, abhängig von der Art der/s Aufgabe/Problems, im Regelfalle aber unterschiedliche Ansätze in den Vorgehens-, damit Entscheidungsmechanismen, unterschiedliche Qualitäten also und damit auch unterschiedliche Formen von Verantwortung.

## Postulat

So man dem Duden vertraut, das ist im Zeitalter der neuen Rechtschreibung nicht mehr so ganz selbstverständlich, aber als ein im Dienst ergrauter Ritter, leiste ich mir noch den Luxus des Vertrauens auf einen Duden, *versteht man unter Postulat eine Forderung.*

Damit wäre bereits angedeutet, daß der Spruch von der **Einheit von Führung und Verantwortung** eigentlich eine Forderung darstellt.

Jetzt erhebt sich nur die Frage, wer stellt eine derartige Forderung auf, wer erhebt Anspruch auf eine derartige Einheit, wer oder was profitiert von einer derartigen Forderung???

## Komplex

Gestatten Sie mir, daß (oder schreibt man nun schon dass?) ich für diese Auseinandersetzung eine der Mathematik entnommene Definition wähle, in der *komplex aus wirklichen (realen) und nichtwirklichen (imaginären) Größen zusammengesetzt bedeutet.*

Das trifft nach meiner Beurteilung auch wesentlich den Kern der Auseinandersetzung mit dem Thema. Das Postulat, die Forderung also, nach der **Einheit von Führung und Verantwortung**, setzt sich aus realen und imaginären Inhalten (Größen) zusammen. Davon aber später.

Nach dem nun soweit Klarheit über die von mir gewählten Begriffsinhalte bestehen sollte, unternehme ich den Versuch, auf das Thema selbst einzugehen.

Wie ich schon an früherer Stelle angedeutet habe, stehe ich dem Postulat **Einheit von Führung und Verantwortung** sehr kritisch gegenüber. Kritisch deshalb, weil nach meiner Erfahrung in den Situationen, wo auf dieses Postulat so besonders gepocht wird, im Regelfall eher die **Einheit von Führer und Verantwortung** verstanden wird.

Vor allem dort, wo es um Entscheidungen zum Vorteil agierender Führer oder Gruppen von Führungspersonen geht, wird besonders auf diesem Postulat bestanden, um damit vor allem eigene Reviere abzusichern.

Abzusichern wogegen eigentlich? Wohl doch nicht gegen die (vielleicht sogar begründete?) Infragestellung der Professionalität in der Übersicht des Aufgaben-/Problemhorizonts?

Damit sind wir der Lösung der Frage:“ Wer stellt so ein Postulat auf, wem dient es?“, schon sehr nahe gekommen.

Meistens geht es gar nicht real um das Eingehen von vor allem in Friedenszeiten kalkulierten oder kalkulierbaren Risiken in der Lösung von anstehenden, substantiellen Aufgaben/Problemen und damit um die Übernahme von echter Verantwortung, was ja bedeuten würde, daß es ein Institut, ein real wirksames Verfahren in der Einforderung dieser Verantwortung (wem muß Rede und Antwort gestanden werden und worüber?) gibt.

Sie werden jetzt selbstverständlich sofort antworten, es gibt ja den **Dienstweg** und die **Hierarchie von Vorgesetzten**, die diese Verantwortung sicherstellen. Wenn Sie aber ehrlich Ihre eigenen Erfahrungen Revue passieren lassen, werden Sie unschwer zugeben müssen, daß diese Institute —“**Dienstaufsicht**“ und „**Verantwortungshierarchie**“ durch Vorgesetzte - real zwar auf niederer Ebene funktionieren, je höher man jedoch in der Führungspyramide steigt, diese Funktionen immer schwächer werden und sich asymptotisch gegen Null nähern.

In der überwiegenden Zahl der Fälle dient dieses Postulat daher vordergründig nicht der Übernahme der Verantwortung, sondern hintergründig der Absicherung von Führungs- und damit Machtpositionen.

In der folgenden *Abbildung 1* soll an einem anschaulichen Beispiel gezeigt werden, wie komplex sich die Führungssituation allein im Stabe eines kleinen Verbandes, nur an Hand einfacher Informationsbeziehungen, darstellt. Wobei die realen Größen die Anzahl der handelnden Personen (Funktionen), die imaginären Größen durch Umfang, Intensität und Qualität von Beziehungen zwischen den handelnden Personen (Funktionen) bestimmt werden. Die funktionalen Informationsbeziehungen bidirektional setzen sich dabei nur aus den Qualitäten *Auftrag*, *Antrag* und *Meldung* zusammen.

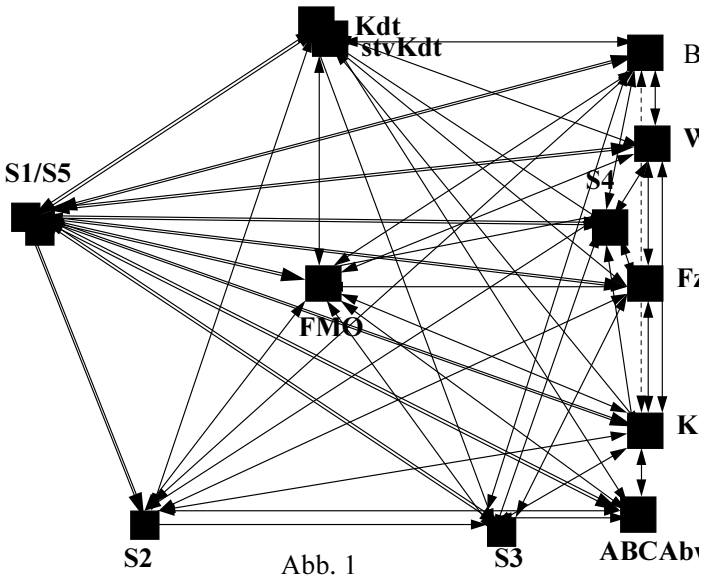


Abb. 1

Dieses noch relativ einfache Beispiel zeigt bereits, daß das Beziehungsgeflecht, welches die Führungssituation im kl Verband in einer sehr einfachen Struktur bestimmt, bereits einen Komplexitätsgrad aufweist, der das lapidare Postulat „**Einheit von Führung und Verantwortung**“ in der Realinterpretation, allein schon aus den Kompetenzanforderungen abgeleitet, als höchst fragwürdig erscheinen läßt.

Auf der nächst höheren Führungsebene Brigade wird diese Komplexität in den einfachen Führungsbeziehungen noch um mindestens **20 %** höher.

In diesem Zusammenhang sollte man sich eines Wortes von Prof. Dr. Albert EINSTEIN erinnern, der einmal in einem Vortrag gesagt haben soll:

*„Für jedes komplexe Problem gibt es eine einfache Lösung, nur ist diese in der Regel falsch!“<sup>2</sup>*



Wie schon früher angeführt, bedeutet Führung im übertragenen Sinne immer Lösung von Aufgaben/Problemen in und/oder durch eine Gruppe von Menschen.

Verantwortung bedeutet in diesem Zusammenhang, Geradestehen, Vertreten des Ergebnisses, wenn man so will des Erfolges, aber auch **des Mißerfolges und vor allem letzteres**, in der Lösung der gestellten Aufgabe bzw. des gegebenen Problems.

Die Qualität der Lösung einer gestellten Aufgabe, eines gegebenen Problems, des Erfolges, hängt aber ganz wesentlich von der Lösungs- und damit von der Entscheidungsmethodik und damit Lösungs- und Entscheidungskapazität ab. Wir stehen wiederum vor einer Kompetenzfrage in der Führung.

Außerhalb militärischer und anderer öffentlich-rechtlicher Organisationen, vor allem im Bereich der Wirtschaft, in Anwendung der Erkenntnisse der Unternehmens- und Entscheidungstheorien, ist es zunehmend selbstverständlich, aufgaben- und problembezogen, differenzierte Lösungs- und damit Entscheidungsmethoden einzusetzen. In Würdigung und aus dem Bewußtsein der Komplexität des Führungsprozesses, zur Erreichung qualifizierter Ergebnisse im Wirtschaftsbereich, ist daher, mit Ausnahme von Meisterbetrieben oder anderen Kleinunternehmungen vielleicht, eine Einheit von „Führer und Verantwortung“ nicht gegeben.

Vielmehr wird die Führungsaufgabe in der Regel durch ein Kollegialorgan getragen durch ein anderes Kollegialorgan kontrolliert und durch die so organisierten Führungs- und Kontrollinstanzen auch kollegial verantwortet.

**Das Zeitalter der einsam und allein entscheidenden Industriekapitäne ist schon lange vorüber.**

Im militärischen Verantwortungsbereich hierzulande<sup>3</sup> haben sich derartige aufgaben- und problembezogene, differenzierte Methoden, auch im tiefsten Frieden, bis dato nicht entscheidend durchsetzen können (ein Defizit in der Beachtung „interdisziplinärer Aspekte“).

Im wesentlichen haben sich in der ÖLV die folgenden Lösungs- und Entscheidungsmethoden in den letzten Jahrzehnten herauskristallisiert und zwar:

- ◆ **einsame Entscheidungen** (A Typ - gemäß Entscheidungstheorie) von Leitern und Kommandanten meistens in Bereichen, wo mit nachfolgender Verantwortung in der Übernahme von Risiken vordergründig nicht zu rechnen ist und/oder der Machterhalt im Vordergrund steht.
  
- ◆ **kollektive Entscheidungen** (G-Typ gemäß Entscheidungstheorie) von Arbeitsgruppen, Abteilungen, (Projekt-)Gruppen und Sektionen, vor allem in jenen Fällen, wo es um die Bewältigung substantieller Risiken geht, unter Ausschöpfung der Möglichkeiten in der formalen Kompetenzdiffusion, zur weitestgehenden Verhinderung der Zuordnung einer möglicherweise nachfolgenden Verantwortung.

**Langzeit-Administration von Problemen**, was einer defacto Nichtentscheidung und der damit verbundenen Vermeidung von Verantwortung gleichkommt.

Wie vorab schon vereinzelt angedeutet, steht die Auseinandersetzung mit dem Postulat von „**Einheit der Führung und Verantwortung**“ immer im engen Zusammenhang mit der Frage von zu fordernden und gegebenen Kompetenzen.

Daß durch das Postulat die Formalkompetenz arrogiert wird, ist evident.

Die Frage erhebt sich nur, wie steht es in der Rechtfertigung zum Postulat mit den unterschiedlichen Qualitäten an „Personalkompetenz“? Was bedeutet „unterschiedliche Qualitäten an Personalkompetenz“ in diesem Zusammenhang?

In Übereinstimmung mit einschlägigen Lehrmeinungen setzt sich diese „Personalkompetenz“ aus vier unterschiedlichen Kompetenzbereichen zusammen und zwar:

im Kern mit der **fachlichen Kompetenz** im Verantwortungsbereich, das bedeutet Können und Wissen, damit Vermögen an einschlägiger Theorie und Praxis;

der **methodischen Kompetenz**, d.h. mit der Kompetenz zum zielgerichteten Vorgehen zur Lösung anstehender Aufgaben/Probleme und den damit verbundenen Fähigkeiten und Tätigkeiten;

der **sozialen Kompetenz**, beginnend mit der Kommunikationsfähigkeit über die Kooperationsfähigkeit, die Integrationsfähigkeit bis zur Motivationsfähigkeit;

schlußendlich der **Persönlichkeitskompetenz**, ausgehend von der Ethik, der Initiative über Kreativität bis zum Erscheinungsbild.<sup>4</sup>

Wie die oben angeführten Qualitäten in der Personalkompetenz unzweifelhaft ausweisen, sind die Anforderungen aus diesem Bereich an eine Führung bzw. Führungskraft sehr, sehr hoch. Im Hinblick auf sehr komplexe Führungssituationen und die gegebenen Methoden der Personalselektion im Führungsbereich, sind diese Anforderungen, mit dem Postulat der „**Einheit von Führung und Verantwortung**“, schwer bis gar nicht in Einklang zu bringen und aus diesem Grunde bereits vom Ansatz her in Frage zu stellen.

Die folgende Formel soll diese Sachlage und die daraus resultierenden Konsequenzen verdeutlichen helfen.

$$P_M = Q_F * Q_{FM} * \sum_{i=1}^n i P_W * i P_{Log}$$

↓
↓
↓
↓
↓

Leistung (mil)    Qualität Fü    Qualität FüM    Lstg WaSys    Lstg Lo

### 3. Schlußbemerkungen

Aus den v.a. Darlegungen zum Thema

#### **Einheit von Führung und Verantwortung - ein Postulat. Eine einfache Lösung für ein komplexes Problem?;**

ergeben sich daher für mich als Schlußfolgerungen:

- ◆ Dem Postulat ist mit sach - und situationsbedingten Vorbehalten zuzustimmen, so eine, der o.a. Forderung nach Kompetenz, vor allem Personalkompetenz ausreichend entsprechende Führung sichergestellt werden kann. Wobei Führung in diesem Zusammenhang sowohl bezogen auf einen Einzelnen, sprich Führer, aber vor allem auf eine zur Führung berufene, qualifizierte Gruppe von Personen anzuwenden ist.

- ◆ Das Postulat ist überall dort abzulehnen, wo o.a. Qualitätsansprüche nicht ausreichend erfüllt werden oder werden können/wollen und das Postulat vorder- aber vor allem hintergründig der Absicherung eines Machtanspruches sowie der Absteckung von Machtrevieren dient.

**Im Sinne eines positiven Erfolges für und durch eine Organisation, in der Lösung übertragener Aufgaben, aber vor allem im Problemfalle, ist dem Anspruch auf Formalkompetenz, im Sinne des Postulates, Widerstand zu leisten, wenn nicht gar der Kampf anzusagen.**

**LASSING möge uns dabei eine Lehre sein!**

Die Institutionalisierung des Fachhochschul - Studienganges „Militärische Führung“ ist ein vielversprechender Ansatz, um in der Führungskultur den Bereich der Personalkompetenz im v.a. Sinne zum Positiven zu verändern.

Die Chance ist gegeben. Nützen Sie die Chance, Sie, die Sie Verantwortung für diesen Studiengang tragen! Der Führungsnachwuchs, der so herangebildet wird und die auf diesem aufbauende Führung des Österreichischen Bundesheeres, vor allem aber die dieser Führung Überantworteten (Unterlegenen) an der Schwelle zum sowie im neuen Jahrtausend, werden es Ihnen und uns danken.

<sup>1</sup>wo liegt eigentlich der wesentliche Unterschied zwischen richtungsweisen und steuern?

<sup>2</sup>Wenn man nicht so hoch greifen will, wäre auch, vor so mancher Postenbesetzung im Führungsbereich, die Auseinandersetzung mit den privat- und strafrechtlichen Inhalte zum Tatbestand der „Fahrlässigkeit“ anzuraten.

<sup>3</sup>wie die tragischen Umstände beim Unglück von LASSNIG jedoch augenfällig bewiesen haben, nicht nur im militärischen Verantwortungsbereich.

<sup>4</sup>gem. amerikanischer Managementlehre beruht der Erfolg eines Managers zu 70% auf dem Erscheinungsbild. Wenn ich mir da so unsere Führungsmannschaft anschau, kommen mir doch erhebliche Zweifel am Unternehmenserfolg.

Bgdr Dipl.-Ing. Alois FORSTNER, Jahrgang 1940  
Sonderbeauftragter des HGTI “Interoperabilität im Bereich d. Informationstechnologie”.

# Auftragszentrierte und menschenorientierte Führung - ein Widerspruch ?

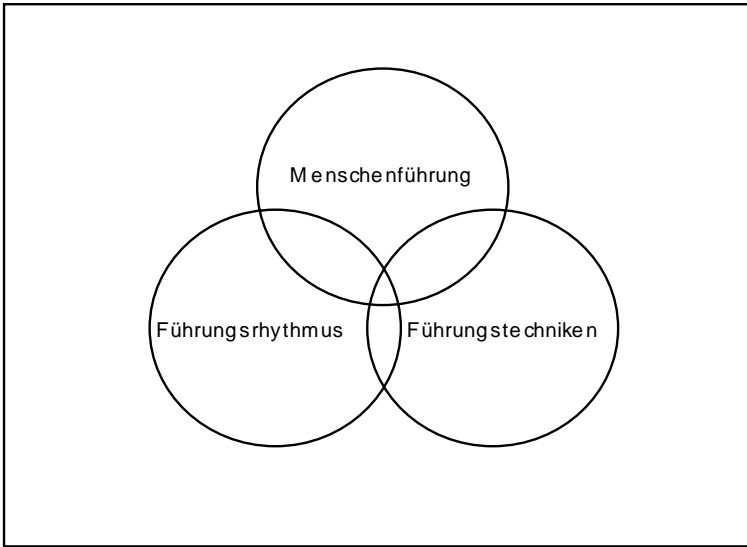
*von Professor Dr. Rudolf Steiger*

## **Problemstellung**

Führung ist ein vieldiskutierter Begriff, den man sehr unterschiedlich definiert und von dem auch sehr Unterschiedliches erwartet wird. Einige stichwortartig formulierte Fragen lassen erahnen, wie vielfältig die Vorstellungen von Führung sein können:

- ◆ Ist Führung eher eine Kunst, für die man mehr oder weniger begabt ist, oder gehört sie in den Bereich der lern- und übaren Techniken?
- ◆ Hat Führung grundsätzlich mehr mit planerischem Vorausdenken oder eher mit der Fähigkeit des Improvisierens zu tun?
- ◆ Woher beziehen Offiziere und Unteroffiziere eigentlich ihre Legitimation, das Handeln und Verhalten der ihnen Unterstellten auf militärische Zielsetzungen auszurichten; auf Zielsetzungen, die im Extremfall auch das Töten und die Inkaufnahme des Todes beinhalten können?
- ◆ Braucht man für Führungsaufgaben in der Politik und in der Privatwirtschaft eigentlich andere Kompetenzen als in den Streitkräften ?

Nach diesen Fragen scheint es mir notwendig, vorerst einmal eine Unterteilung der Führungsbereiche vorzunehmen, wobei ich mich hier nur auf den Bereich der Menschenführung konzentriere.



In allen ernstzunehmenden Führungsdefinitionen aus dem politischen, wirtschaftlichen und militärischen Bereich stehen die Auftrags Erfüllung und Zielerreichung im Zentrum. Aber - und hier sei die Titelfrage nochmals gestellt: Steht die auftragszentrierte Führung denn nicht im Widerspruch zu einer menschenorientierten Führung?

Bevor ich auf diese entscheidende Frage eingehe, möchte ich die menschenorientierte Führung wie folgt definieren:

**Unter menschenorientierter Führung verstehen wir, daß das Handeln und Verhalten aller an einer Aufgabe Beteiligten auf die vorgegebenen oder vereinbarten Ziele ausgerichtet wird, wobei der Mitarbeiter als Mensch eine wichtige Rolle spielt.**

Die menschenorientierte Führung stellt folglich eine Grundhaltung dar, in der die Mitarbeiter eine Schlüsselrolle im Denken, Fühlen und Handeln der Führungs-

kräfte einnehmen, ob sie nun in der Politik, in der Wirtschaft oder eben auch in den Streitkräften tätig sind.

Auch harte und unangenehme Entscheidungen können nämlich durchaus auf eine menschliche Art und Weise vorbereitet und durchgesetzt werden. Es gibt zwar einige Beispiele von rücksichtslosen Führungskräften, die kurzfristig durchaus Erfolg hatten, in einer langfristigen Perspektive gesehen, ist aber die Menschenorientierung eine zentrale Voraussetzung für den politischen, wirtschaftlichen und ganz besonders auch den militärischen Erfolg.

Menschenorientierte und auftragszentrierte Führung sind in der Tat keine Gegensätze.

Glücklicherweise sind die Zeiten langsam vorbei, in denen gewisse militärische Kommandeure glaubten, sich zwischen Härte und Menschlichkeit, zwischen harten Forderungen und menschlicher Fürsorge entscheiden zu müssen. Diesbezügliche Kriegserfahrungen lassen nicht den geringsten Zweifel offen:

Die langfristig erfolgreichen Kommandeure führen soldatenorientiert, das heißt menschenorientiert. Und je härter die physischen und psychischen Belastungen werden, umso wichtiger wird die Fürsorge für die Soldaten.

So lesen wir beispielsweise über General Schwarzkopf, den ohne Zweifel erfolgreichen und hart fordernden Oberbefehlshaber der alliierten Streitkräfte im Golfkrieg:

„Die Glaubwürdigkeit seiner Devise, das Wohl der Soldaten sei sein primäres Anliegen, hatte er in seiner Karriere wiederholt mit Tatbeweisen erhärtet.“

Um im militärischen Bereich menschenorientiert zu führen, muß man nicht eine Vielzahl von Management- und Psychologiekursen besucht haben. Aber - und das ist das Wichtigste: Man muß Menschen gern haben und sie das auch spüren lassen. Oder, militärisch abgekürzt, mit den "Vier M": **Man Muß Menschen Mögen!**

Wie sich diese menschenorientierte Führung im militärischen Führungsalltag auswirken kann, will ich nun an einigen ausgewählten Thesen darlegen.

## **Selbsterkenntnis führt zu Menschenkenntnis**

*These: Selbsterkenntnis führt zu Menschenkenntnis, und diese bildet die Basis für eine menschenorientierte Führung!*

Selbsterkenntnis und Selbsteinschätzung beginnen schon dort, wo wir als militärische Führungskräfte Fragen der folgenden Art offen und ehrlich beantworten:

- ◆ Erfülle ich selbst jene Anforderungen, die ich so unerbittlich bei den mir Unterstellten fordere?
- ◆ Ist das schlechte Arbeitsklima eigentlich die Ursache oder die Folge meines Führungsverhaltens?
- ◆ Wo sind meine Stärken und meine Schwächen, und welche von beiden sind von meinen Mitarbeitern (Untergebenen) schwieriger zu ertragen?
- ◆ Erkenne ich den „Balken im eigenen Auge“ oder nur die Splitter in den Augen meiner Mitarbeiter?
- ◆ Und das Wichtigste: Wie würde ich eigentlich reagieren, wenn ich einen solchen Vorgesetzten hätte, wie ich selbst einer bin?

## **Entscheidende Ursachenanalyse**

*These: Langfristig Erfolg haben kann nur, wer die ein Führungsergebnis bestimmenden Ursachen und Faktoren systematisch analysiert, um die positiven zu verstärken und die negativen zu minimieren !*

Bei jeder nicht erreichten Zielvorgabe sollten sich militärische Führungskräfte zumindest fragen, ob ihre Untergebenen das gesteckte Ziel nicht erreichen konnten oder nicht erreichen wollten.

Ist Nicht-Können die Ursache, werden wir unterstützend helfen. Ist aber Nicht-Wollen die Ursache, werden sich Ermahnung, Tadel oder noch schärfere Maßnahmen aufdrängen.

Ursachenanalysen sollten nicht nur bei negativen Ergebnissen und in heiklen Situationen vorgenommen werden.



Nur wenn wir die Faktoren auch von erfreulichen Ergebnissen analysiert haben, können wir die positiven Faktoren verstärken und die Mitarbeiter noch gezielter fördern.

Nur saubere und ehrliche Ursachenanalysen ermöglichen es, in Zukunft Fehler zu reduzieren und vor allem - den Erfolg zu wiederholen!

### **Verstehen heißt nicht, immer einverstanden zu sein**

*These: In der menschenorientierten Führung bemühen wir uns, unsere Mitarbeiter auch dann zu verstehen, wenn wir mit ihnen einmal nicht einverstanden sind!*

Einen Soldaten in einer bestimmten Situation zu verstehen, bedeutet nicht unbedingt, mit ihm bzw. seinem Handeln auch einverstanden zu sein.

Anstatt vorschnell vor der Gefahr von Präzedenzfällen zu warnen, empfiehlt sich das folgende, vierstufige Vorgehen:

- ◆ Erstens bespreche ich mit dem Mitarbeiter das ihn beschäftigende Problem und berücksichtige dabei, daß man Menschenführung oft besser am Zuhören erkennt als am Reden.
- ◆ Zweitens prüfe ich, ob ich noch zusätzliche Informationen von einer Außenstelle benötige, um mich besser in die Situation hineindenken oder hinein fühlen zu können.
- ◆ Drittens erläutere ich meinem Mitarbeiter meinen Entschluß und erkläre ihm allenfalls, weshalb ich sein Anliegen trotz allem Verständnis zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht realisieren kann.
- ◆ Viertens suchen wir gemeinsam nach einer Problemlösung, die für beide Seiten einigermaßen akzeptabel ist.

### **Nur Lob oder Tadel ist zuwenig**

*These: Zuerst Beachtung und erst dann Lob und Tadel - das ist eine menschenorientierte Prioritätenfolge!*

Auch Angehörige von Streitkräften möchten in erster Linie als Menschen beachtet werden und nicht nur als Empfänger von Lob und / oder Tadel. Gerade im militärischen Alltag laufen wir Gefahr, zu übersehen, daß von den meisten Menschen eine negative Zuwendung besser ertragen wird als gar keine.

In Menschenführungs-Seminaren stellt man immer wieder fest: Etwas vom Schlimmsten im zwischenmenschlichen Bereich ist das Übersehen-Werden. Gelegentlich kann man Führungskräfte beobachten, die fast ausschließlich mit Loben und Danken führen. Dabei berücksichtigen sie vermutlich zu wenig, daß verallgemeinerndes Lob abschwächend und unpersönlich wirkt. Wenn alle gelobt werden, fühlt sich niemand gelobt.

Führungskräfte, die nur tadeln, handeln ebenso oberflächlich wie die „Lober vom Dienst“. Aussagen wie „Solange Sie nichts hören, ist alles in Ordnung, und sonst hören Sie schon von mir“ gehören weder zur zivilen noch zur militärischen Menschenführung.

Verallgemeinernder Tadel wirkt wie ein „Rundumschlag“: demotivierend und destruktiv - je nach Empfängerkreis und Abhärtungsgrad auch gar nicht. Gezielter und persönlicher Tadel ist dann angebracht und aufbauend, wenn er

- a) begründet ist und begründet wird;
- b) die Richtigen und nur diese trifft;
- c) ruhig und nicht im Affekt oder Zorn ausgesprochen wird;
- d) rechtzeitig und nicht als „Monatsrückblick“ erfolgt;
- e) vor allem den Weg zur Rehabilitation offenläßt und Verbesserungsmöglichkeiten aufzeigt.

### **Aus Fehlern lernen**

*These: Erfolgreiche Führungskräfte schaffen ein Umfeld und ein Klima, in dem man Fehler zugeben und vor allem aus ihnen lernen kann!*

Diese These ist heikel, weil sie zu Fehlinterpretationen verleitet. Gewiß gibt es im militärischen Bereich Ausnahmesituationen, wo keine Fehler vorkommen dürfen. Wir denken dabei an den Landeanflug eines Flugzeuges, an baustatische Berechnungen oder auch an Scharfschießen bei Manövern.

Wirkliche Fehler (wie etwa Verstöße gegen Sicherheitsbestimmungen) müssen mit aller Härte aufgedeckt und unter Umständen bestraft werden. Hingegen soll-

ten Varianten zu unseren eigenen Vorstellungen, manchmal vielleicht auch Vorurteilen, unvoreingenommen geprüft und allenfalls realisiert werden.

Dort, wo militärische Führungskräfte aber mit erhobenem Drohfinger ständig vor möglichen Fehlern warnen, entsteht ein Klima der Passivität und Ängstlichkeit. Um Fehler zu vermeiden, wird nur noch Dienst nach Vorschrift geleistet.

Auftragstaktik ist nur dann realisierbar, wenn den Untergebenen aller Stufen immer wieder Gelegenheit geboten wird, aus eigener Initiative im Sinne des Ganzen zu handeln. Dafür müssen gelegentlich auch Fehler in Kauf genommen werden, denn ganz ohne Fehler gibt es letztlich auch keine Initiative!

### **Mitarbeiterorientierte Information**

*These: Mitarbeiterorientierte Informationen motivieren und ermöglichen damit bessere Leistungen!*

Daß die Information auch im militärischen Bereich eines der wichtigsten Führungsmittel ist, dürfte unbestritten sein.

Empfängerorientierte Information ist immer eine Gratwanderung zwischen bedauerlichen Informationslücken und einer unerträglichen Informationsflut. Gelegentlich ist die Informationsflut das größere Problem, weil unsichere Vorgesetzte oft alle Informationen, die „von oben“ kommen, raschestmöglich und meist unverarbeitet „nach unten“ weitergeben - eine leere Pendenzenmappe wirkt doch so beruhigend...

Ältere Führungskräfte fragen gelegentlich besorgt, ob denn in modernen Streitkräften nur noch empfängerorientiert informiert und kommuniziert, aber nicht mehr klar befohlen werde. Wiederum vereinfacht, läßt sich diese berechtigte Frage wie folgt beantworten: Im normalen Ausbildungsalltag wird kommuniziert, in Einsatzübungen wird kommandiert.

Wichtig ist, daß militärische Führungskräfte beide Formen – die Kommandosprache und die alltägliche Umgangssprache – beherrschen und situativ richtig anwenden. In einer Gruppendiskussion im Theoriesaal ist die zackige Kommandosprache ebenso verfehlt wie in der Gefechtsübung die partnerorientierte Gesprächsführung.

## **Loyalität - auch von oben nach unten**

*These: Erfolgreiche Führungskräfte haben erfahren, daß Loyalität von "oben nach unten" ebenso bedeutsam ist wie die Loyalität von "unten nach oben"!*

Wenn wir von Loyalität sprechen, so meinen wir damit in der Regel die Treue zum Staat, zur Regierung, zum Betrieb oder zum Vorgesetzten, also fast immer eine Loyalität, die gleichsam von „unten nach oben“ verläuft. Diese Vorstellung ist ausgesprochen einseitig.

Soldaten erwarten zu Recht, daß ihre Kommandeure hinter ihnen stehen und sich bei auftauchenden Schwierigkeiten auch einmal schützend vor sie stellen. Aber so wie „Loyalität von unten nach oben“ vor allem in Streitkräften nicht mit blindem Gehorsam verwechselt werden darf, so bedeutet die „Loyalität von oben nach unten“ in keiner Weise, daß Führungskräfte Fehler ihrer Mitarbeiter decken oder gar verheimlichen.

Am kürzesten läßt sich die „Loyalität von oben nach unten“ mit dem Begriff der Fürsorge umschreiben. Manfred Wörner, ein früherer Generalsekretär der NATO, hat dazu gesagt:

„Fürsorge ist die Verpflichtung des Vorgesetzten, die persönlichen Belange seiner Untergebenen zu fördern und unnötigen Schaden von ihnen abzuwenden.“

## **Zentrale Bedeutung des Vertrauens**

*These: Wo gegenseitiges Vertrauen herrscht, finden Zweifel und Ängste einen schlechten Nährboden!*

Unsere Zeit ist unter anderem gekennzeichnet durch einen tiefgreifenden Wertewandel, weitverbreitete Orientierungskrisen sowie vielfältige Zukunftsängste. Alle Maßnahmen, die nun aber das Aufkommen von Angst oder bereits vorhandene Ängste zu reduzieren vermögen, lassen sich im Wort Vertrauen zusammenfassen. Deshalb sind alle vertrauensbildenden Maßnahmen immer auch Angstprophylaxen. Diese Feststellung gilt ganz besonders im militärischen Bereich.

Die für Soldaten wichtigsten Vertrauensbereiche sind stichwortartig:

- ◆ Das Vertrauen in sich selbst und die eigene Leistungsfähigkeit;
- ◆ das Vertrauen in für die Auftrags Erfüllung notwendigen Geräte;

- ◆ das Vertrauen in die Untergebenen, daß diese Anordnungen und Befehle nicht nur zur Kenntnis nehmen, sondern auch wirklich durchführen;
- ◆ das Vertrauen in die Kameraden, damit aus dem Nebeneinander ein Miteinander und letztlich ein Füreinander entsteht;
- ◆ das Vertrauen in glaubwürdige Führungskräfte, denen wir unseren Schlußgedanken widmen wollen.

### **Glaubwürdige Führungskräfte**

In der Alltagssprache wird Vertrauen oft „geschenkt“. Aber im militärischen Führungsalltag werden in der Regel keine Geschenke gemacht - auch nicht im Bereich des Vertrauens.

Gewiß gibt es das Vertrauen im Sinne einer einseitigen Vorausleistung von Soldaten gegenüber ihren Vorgesetzten. Nur - und jetzt wollen wir realistisch bleiben: Schon nach relativ kurzer Zeit wird das Vertrauen nicht mehr einfach weitergeschenkt, sondern im

Fall A: bestätigt, verstärkt und aufgebaut oder aber im

Fall B: enttäuscht, mißbraucht, aufs Spiel gesetzt und manchmal auch verspielt.

In der militärischen Führung geht es also letztlich um die Frage, wodurch und wie Führungskräfte das Vertrauen ihrer Untergebenen und gewinnen und erhalten können. Und bei der Beantwortung dieser Frage stoßen wir auf den Begriff der Glaubwürdigkeit. Glaubwürdig werden oder sind militärische Führungskräfte durch

- ◆ Fachkompetenz,
- ◆ Menschlichkeit,
- ◆ vorbildliche Leistungen,
- ◆ beispielhaftes Verhalten und
- ◆ Fürsorge für die Mitarbeiter.

### **Summary**

Military leadership bases on top qualification in professionalism, experience, exemplary behavior, humanity and care for the soldiers. Perfect leadership needs loyalty both to country, government and superiors, but also to subordinates.

#### Literaturhinweis

Der Vortrag basiert weitgehend auf dem folgenden Buch, das auch die verwendete und weiterführende Literatur enthält:

Steiger, Rudolf: Menschenorientierte Führung. Anregungen für zivile und militärische Führungskräfte. 10. überarbeitete Auflage; Huber Verlag; CH-8501 Frauenfeld 1997.

Dr. Rudolf Steiger, Jahrgang 1946;  
Professor; Oberst i Gst; Dozent an der ETH ZÜRICH und Vizedirektor der Militärischen Führungsschule; Chef der militärwissenschaftlichen Arbeitsgruppe des Chefs Heer.

## Disziplin- Bemerkungem zum heimlichen Ziel aller Erziehung

*von A. Univ.-Prof. Dr. Alfred Schirlbauer*

Die Behauptung, daß Disziplin das heimliche Ziel *aller* Erziehung sei, mag gewagt erscheinen, jedenfalls für Berufssoldaten, mehr noch für Pädagogen und Erziehungswissenschaftler. Für Soldaten dann, wenn sie sich gewöhnt haben, den Begriff „Disziplin“ gewissermaßen als Markenzeichen für ihre Tätigkeit zu nehmen, ihm also im Zuge beruflicher Sozialisation eine entsprechend enge Fassung gegeben haben („Disziplin - das gibt es nur bei uns“). Für Erziehungswissenschaftler, aber auch für pädagogische Praktiker, dann, wenn sie den Gestaltwandel des pädagogischen Diskurses (also die Form des Redens und Schreibens über Erziehung) für einen Aufgabenwechsel der Erziehung überhaupt halten und sich demgemäß der Illusion hingeben, es ginge entweder gar nicht (mehr) um Disziplin oder - wenn schon – um eine von den Zöglingen selbst gewählte.

Als pars pro toto für diesen Gestaltwandel des pädagogischen Diskurses im 20. Jahrhundert möchte ich hier einen berühmten französischen Reformpädagogen der zwanziger Jahre anführen, nämlich: Célestin Freinet. Auf die Reformpädagogen dieser Zeit ist der Wandel nämlich zurückzuführen.

### Sinnvolle Aktivitäten

Freinet schreibt 1929 über Disziplin folgendes: *„Zunächst einmal muß dem Wort ‘Disziplin’ ein neuer Sinn gegeben werden. Besser wäre noch, dieses Wort in seiner herkömmlichen Bedeutung, verschwände ganz aus unserem pädagogischen Vokabular. Denn: Das Kind, dem man Aktivitäten anbietet, die seinen physischen und psychischen Bedürfnissen entsprechen, ist immer diszipliniert, d.h. es hat weder Regeln noch äußere Verpflichtungen nötig, um allein oder mit anderen auch einer anstrengenden Arbeit nachzugehen... Uns stellt sich das Disziplinproblem so: Das Kind, das an einer Aktivität teilhat, die es fesselt, diszipliniert sich selbst. Was uns zu tun bleibt: Wir müssen unseren Schülern jede sinnvolle Aktivität erlauben, die ihren persönlichen Interessen entgegenkommt... „*<sup>1</sup>

Oberflächlich betrachtet stellt sich das Problem tatsächlich so und ist damit – ebenso oberflächlich - auch schon gelöst: Man erlaubt den Heranwachsenden jede

sinnvolle Aktivität, die ihren persönlichen Interessen entgegenkommt - und schon paßt alles: Die jungen Leute arbeiten von selbst diszipliniert.

Die Sache hat nur einen Haken. Die Reformpädagogen der zwanziger Jahre und die an diese Epoche anknüpfende Gegenwartspädagogik übersehen ihn notorisch. Auch Freinet übersieht ihn, obwohl er ihn nennt. Logisch korrekt müßte sich seine Erlaubnis nämlich auf alle Aktivitäten beziehen, die den persönlichen Interessen der Kinder entgegenkommen und gleichzeitig „sinnvoll“ sind.

Nicht allzu indirekt wäre dann auch zugegeben, daß es auch Aktivitäten geben kann, die zwar den persönlichen Interessen der zu Erziehenden konvenieren, aber nicht erlaubt werden, weil sie nicht „sinnvoll“ sind.

Konsequent wäre damit auch gesagt, daß Erziehung und Unterricht, jedweder Bildungsgang bzw. Ausbildungsgang, nichts anderes sind als die Anleitung zu sinnvollen Tätigkeiten, genauer: als die Anleitung zu Aktivitäten, welche von den Erwachsenen / den Verantwortlichen für sinnvoll gehalten werden.

Mit der Frage, was „sinnvoll“ ist (hier, heute und für die Zukunft), beschäftigen sich dann eben Bildungs- und Ausbildungsplanung, Curriculumentwicklung und selbstverständlich - auf höchstem Niveau - die Bildungstheorie. Die pragmatische Bestimmung und Durchsetzung dessen, was für sinnvoll gehalten wird (zumeist ohne Beziehung zu bildungstheoretischen Erwägungen), leistet bekanntlich die Bildungspolitik.<sup>2</sup>

Könnte man die Auswahl der sogenannten „sinnvollen Aktivitäten“ den Kindern, Jugendlichen, Ausbildungswilligen selber überlassen, bräuchte es keine Pädagogik. Man müßte allerdings zum Zwecke der Stimmigkeit (d.h. innerer Widerspruchsfreiheit) dieser neuen Sicht von Erziehung (einer Art Antierziehung) eine Zusatzprämisse einführen. Sie müßte etwa von der Annahme ausgehen, daß die Jugend - wenn man sie nur läßt - sich quasi automatisch durch die Art ihrer selbstgewählten Aktivitäten in einen Zustand hineinbildet, der der Erwachsenen generation paßt.

Ich gebe zu, daß dieses Konzept eines erziehungsfreien Aufwachsens (d.h. eines disziplinierungsfreien Aufwachsens) lupenrein kaum irgendwo vertreten wird, es sei denn bei den extremistischen Nachfahren der Reformpädagogik (z.B. Ekkehart v. Braunmühl, Hubertus v. Schönebeck, die Deutsche Kinderrechtsbewegung).

In der Regel behelfen sich Pädagogen derartiger Provenienz heute wie damals mit dem Konzept der „vorbereiteten Umgebung“. Weil eben das, was „theoretisch“ so hübsch menschenfreundlich konzipiert wird, praktisch nie und nirgendwo auf-



geht, präparieren Pädagogen des Konzepts der Disziplinfreiheit die Umgebung der Kinder mit Spiel-, Lern- und Arbeitsmitteln so, daß die „selbstgewählten“ Beschäftigungen der Aufwachsenden tendenziell sich im Rahmen des von den Erwachsenen Gewünschten bewegen.

### **Ein halsbrecherisches Konzept**

Das disziplinierende Moment der Erziehung wird also vom Erzieher weg in das Spiel-, Lern- und Arbeitsmaterial - also in die pädagogische Ausstattung - verlagert.<sup>3</sup>

Prinzipiell findet sich diese Idee einer disziplinfreien Erziehung (ohne sichtbare Autorität und hörbare Gehorsamsforderung) natürlich schon bei J.J. Rousseau. Sein Zögling „Emile“ wird nicht direkt erzogen und systematisch unterrichtet, sondern wächst abseits der gesellschaftlichen Gefährdungen („gemäß der Natur“) auf.

Berühmt ist Rousseaus Begriff der „negativen Erziehung“, nach welchem sich der Erzieher pädagogischer Eingriffe zu enthalten habe, bekannt ist auch sein Konzept der „natürlichen Strafe“. Wenn Emile, Rousseaus Modellzögling, aus Unachtsamkeit oder Mutwillen das Fenster seines Zimmers eingeschlagen hat, friert er halt. Nicht der Erzieher straft, sondern die Natur. Ein ziemlich halsbrecherisches Konzept, nicht nur, wenn man es im Rahmen militärischer Ausbildung anwenden wollte: Wer die Handgranate zu spät wirft, ist selbst schuld, wenn er dies nicht überlebt...

Wer, wie im Konzept der antiautoritären Erziehung eines A.S. Neill<sup>4</sup>, nicht lesen und schreiben lernen will und den Unterricht in Summerhill nicht besucht (weil ihm der Unterrichtsbesuch freigestellt ist), hat dann eben später auch Pech gehabt, wenn er vor seinem neuen PC sitzt und bemerkt, daß auch die neuen Medien nur ein Derivat unserer 2500 Jahre alten europäischen Schriftkultur sind.

Die jungen Leute „Sinnvolles“ lernen zu lassen, ist die Funktion jedweder Bildungs- und Ausbildungsstätte. Nicht irgendetwas sollen sie lernen, tun und treiben, sondern das, was wir (die Erwachsenengeneration) für sinnvoll halten. Dabei ist Disziplin weniger bloß eine Vorbedingung des Prozesses, eher schon Methode und Begleitprozedur, vor allem aber das Ergebnis - im Sinne eines disziplinierten Denkens und Handelns.

Ein disziplinierter Mensch wäre also einer, der „an sich halten“ kann; der seinen Impulsen und Eingebungen, Einfällen und spontanen Wallungen nicht augenblick-

lich nachgibt, diese vielmehr zu distanzieren und zu kontrollieren versteht. In der Psychologie spricht man auch von „Trieb- und Affektkontrolle“.

Im Alltagsjargon sagt man auch gern: Jemand, der nicht „ausrastet“<sup>5</sup>, der sich in der Hand hat, der die Ruhe und Übersicht bewahrt, weil er - in einer Art gedoppelter Existenz - sich ins Verhältnis zur jeweiligen Situation zu setzen vermag, eine Qualität nach, die man dem stoischen Bewußtsein<sup>6</sup> zurechnet, die man aber auch - vielleicht fälschlich? - ganzen Kulturen (z.B. den fernöstlichen) zuordnet und insgeheim bewundert. Vielleicht imponieren der Shaolin-Meister, aber auch der gewöhnliche europäische Karateka, unseren Jugendlichen weniger durch ihre akrobatischen Leistungen als vielmehr durch eine Art Disziplin, hinter der wir uns zurückgeblieben wähnen?

Wie auch immer: Was den pädagogischen Diskurs des 20. Jahrhunderts anlangt, die Hoffnung des eingangs zitierten C. Freinet scheint sich erfüllt zu haben. Dieses Wort „Disziplin“, in seiner ursprünglichen Bedeutung (als Unterweisung, Lehre, Bildung, Zucht, Manneszucht, Methode, Gewohnheit, Ordnung - so steht's im „Stowasser“), ist tatsächlich ganz aus unserem pädagogischen Vokabular verschwunden.

### **Fragwürdige Spontaneität**

Statt dessen ist von Natürlichkeit, Echtheit, Authentizität, Ursprünglichkeit, Individualität die Rede, speziell von „Spontaneität“. Alles - so meint man - solle heute hübsch spontan sein. Man hat es sogar geschafft, den Ausdruck „Spontaneität“ grammatisch in die Befehlsform zu packen: Sei spontan! Wer die Paradoxie, den diese Aufforderung enthält, auch nicht gleich durchschaut, fühlt - so meine ich - doch zumindest, daß ihm hier Unmögliches zugemutet wird. Ist man nämlich erst auf Aufforderung hin spontan, ist man es ja sowieso nicht. Folgt man der Forderung nach Spontaneität nicht, ist man schon gar nicht spontan.<sup>7</sup>

Bei sich im stillen Kämmerlein weiß es jeder: Was man (als bewußter Mensch) allenfalls tun kann, ist, sich spontan zu geben, so zu tun als ob... Man läßt eben das Inszenierte und mehr oder weniger Geplante und Ausgedachte als Originäres erscheinen. Kabarettisten leben davon und wissen, wieviel Disziplin die Erarbeitung eines Programms erfordert und erst recht seine Präsentation. Jedes Verziehen eines Mundwinkels ist hier einstudiert, sozusagen generalstabsmäßig vorbereitet. Hier wird nichts dem Zufall überlassen, nichts der momentanen Eingebung.

Die bedeutenden Anthropologen dieses Jahrhunderts formulierten den Grund dafür auch überdeutlich.

Das Wesen des Menschen - so heißt es bei Günther Anders - ist seine Wesenlosigkeit, d.h. seine Künstlichkeit. <sup>8</sup> In einer immer künstlicher werdenden Welt noch Ursprünglichkeit und Natürlichkeit beschwören zu wollen, ist gewissermaßen reaktionär, allenfalls verstehbar als Zeichen des Überforderungssyndroms, eine Art Selbstschutzmechanismus.

Konkret: Wer heute Natürlichkeit einfordert, Spontaneität und Originalität als Ursprünglichkeit, soll gleich zugeben, daß er von der modernen Welt und ihrem Disziplinierungsdruck überfordert wird, daß er also die Steinzeit rehabilitieren will. Eine Zeit, in der - vielleicht! - den natürlichen Antrieben mehr Raum gegeben war als heute (alles durfte man vermutlich auch damals nicht). Vielleicht wirkten die Totems und Tabus sogar direkter als heute?

Meine These: Der pädagogische Zeitgeist (eine Variante des Geistes der „political correctness“) erlaubt es zwar, zu sagen, worum es in der Erziehung früher gegangen ist <sup>9</sup>, nämlich um die Disziplinierung (Ordnung/Hierarchisierung) der Individuen. Er erlaubt es aber nicht, zu sagen, daß es auch heute noch um genau dasselbe geht. Dies deshalb, weil es pädagogisch vielleicht um gar nichts anderes gehen kann, weil ja der Begriff der Erziehung (als Zucht) sich ohne Ziel (der Disziplinierung) auflösen würde.

So präsentiert sich nun der pädagogische Diskurs der Gegenwart selbst als höchst künstliches Gedanken- und Sprachgebäude, in dem von dem der Erziehung innewohnenden Zweck kaum noch gesprochen wird, zumindest nicht direkt. So wie der Fotograf bekanntlich zwar nie selbst auf dem Bild erscheint (außer wenn er einen Selbstauslöser verwendet), aber für den schrägen Blick des Theoretikers doch sichtbar ist, ist der Zweck der Erziehung nur höchst indirekt aus dem pädagogischen Schrifttum und dem Wust der pädagogischen Forschungen zu erschließen.

Und wie die „vornehmen Leute“ erst recht über Geld reden, indem sie nicht davon sprechen, also das, worum es geht, in subtilster Indirektheit thematisieren <sup>10</sup>, so sprechen und schreiben Erziehungswissenschaftler gerade dann von Disziplin, wenn sie es expressis verbis nicht tun.

## Klassenkampf im Kinderzimmer

Oder noch anders ausgedrückt: Selbst die liberalste und freizügigste Pädagogik enthält - so möchte ich meine These zuspitzen - in sich ein autoritäres Moment, welches sagt, was zu tun ist und was zu unterlassen ist. Ich zitiere - wiederum pars pro toto - aus der Kampfschrift eines „antiautoritären Kinderladens“.<sup>11</sup> Der Titel des Pamphlets: „Erziehung zum Ungehorsam“.

Man wendet sich folgendermaßen gegen die dem Gehorsam und der Anpassung dienende traditionelle Erziehung: *„Zentraler Begriff unserer unautoritären Erziehung ist die Selbstregulierung der Individuen und Gruppen... Das Kind in der Gruppe und die Gruppe durchlaufen konfliktreiche Situationen, die Voraussetzung ihrer Entwicklung sind. Das Sozialverhalten ist für uns sehr viel wichtiger als Vermittlung von Kulturtechniken. Der soziale Konnex muß erfahren und produktiv wirksam werden. Notwendige Teilschritte in diesem Prozeß sind: Überwindung von Isolation und Bewältigung von Aggression, um solidarisierungsfähig zu sein... In den Kindergruppen müssen erst Sozialverhalten und Solidarisierungsfähigkeit entwickelt werden, die notwendige Voraussetzung für den Klassenkampf sind. Klassenkampf ist ein politisch-ökonomischer Begriff, dessen Zusammenhänge von Kindern noch nicht durchschaut werden können. Sie können aber durchaus Teilaspekte der in der kapitalistischen Gesellschaft bestehenden Abhängigkeiten (Autoritäten, Hierarchien, Konkurrenzverhalten, Unterdrückung) erleben und nachvollziehen... Wir gehen z. B. mit den Kindern auf verbotene Rasenflächen... Dabei erfahren sie und wir die Konfrontation mit Autoritäten.“*

Die Autoritäten sind also hier die anderen: die Polizisten. Die Kinderladenpädagogen sind solches irgendwie nicht. Man könnte hier sehr schön die sozialpsychologische Theorie des „blinden Flecks“ in Anwendung bringen, in welchem natürlich nicht bemerkt wird, wie rigide hier im Grunde die Steuerung und Disziplinierung der Jugend als Vorbereitung auf den Klassenkampf betrieben wird. Sarkastisch könnte man sagen, daß in diesem Konzept der unautoritären Erziehung die Vier- bis Sechsjährigen quasi als Soldaten des vorzubereitenden Klassenkampfes gesehen werden.

*„Haben die Kinder“* - so heißt es weiter in dieser Theorie der Erziehung zum Ungehorsam - *“durch Selbstregulierung eine Gruppenkonstellation erlebt, werden sie durch dieses erweiterte Realitätsprinzip stabilisiert.“*

Was aber - so darf man einwenden - ist die „Stabilisierung“ des Verhaltens (durch das Realitätsprinzip) anderes als „Disziplin“?

Die politischen Vorzeichen werden hier ausgetauscht. Die Chose aber ist im Grunde immer dieselbe. Es geht um Ordnung, Einstellung, Haltung, prinzipiengemäßes Verhalten, auch wenn die Prinzipien andere werden.

Das also war 1968.

Heute sieht die Angelegenheit ein bißchen anders aus. Auch dazu ein Exempel: Jene Pädagogen der neuen Art, die am heftigsten jedwede Disziplinierung der Jugend ablehnen und alles auf die Karten der freien Entwicklung, der Spontaneität und der Bedürfnisse der Jugend setzen, jene Pädagogen, die theoretisch als ultima ratio und einzig zulässige pädagogische Intervention das verstehende Gespräch zulassen und selbst in den Unterrichtsfächern (diese heißen ja auch "Disziplinen") unnötigen Autoritarismus wittern, sind aber bekanntlich höchst aufgebracht, wenn die Jugendlichen sich die Köpfe rasieren, im paramilitärischen Outfit anmarschieren oder auch nur gesprächsweise die Ehe für eine erhaltenswerte Institution halten.

Da müssen dann gleich „pädagogische“ Maßnahmen her!

Eine Erziehung zum Ungehorsam oder eine solche ohne Ordnungsabsicht dürfte also ein ziemliches Unding sein. Ohne diese als "Besserwisseri der Altvordern" diskriminierte Attitüde der Erziehung – nämlich zu sagen, wo's lang geht - gibt es nämlich nur eines: überhaupt keine Erziehung, den Verzicht auf Erziehung und Bildung des Nachwuchses. In praxi wäre das wahrscheinlich dessen Exterritorialisierung; da eben ein Nachwuchs, der bloß nachwächst, ohne nachzudenken, was die Alten vorgedacht haben, ohne ansatzweises Nachmachen, was die Alten vorgemacht haben, also ohne jedwede Nachahmung der erreichten Kultur schlechthin unerträglich wäre.

Immanuel Kant nannte das Problem noch beim Namen: Er sprach von „Wildheit“ und reihte die "Disziplinierung" (definiert als "Austreibung von Wildheit") in die Hauptmomente der Pädagogik ein: Wartung, Disziplinierung, Unterweisung und Bildung.

### **Kant und Hegels Ordnung**

Wörtlich heißt es: „*Wildheit ist die Unabhängigkeit von Gesetzen. Disziplin unterwirft den Menschen den Gesetzen der Menschheit und fängt an, ihn den Zwang der Gesetze fühlen zu lassen. So schickt man z.B. Kinder anfangs in die Schule, nicht schon in der Absicht, damit sie dort etwas lernen sollen, sondern damit sie sich gewöhnen mögen, still zu sitzen und pünktlich das zu beobachten, was ihnen*

*vorgeschrieben wird, damit sie nicht, in Zukunft, jeden ihrer Einfälle wirklich auch und augenblicklich in Ausübung bringen mögen. „* <sup>12</sup>

Von Spontaneität, Echtheit, Ursprünglichkeit (den Lieblingsbegriffen der Gegenwartspädagogen) im Tun und Denken ist bei Kant nicht viel die Rede, eher vom Gegenteiligen: von der Ordnung der Körper, der Ordnung der Affekte und der Disziplinierung der Einfälle und Gedanken.

Und bei G.W.F. Hegel kann man ähnliches lesen, wenn er über den Unterricht an Gymnasien (beziehbar auch auf andere Bildungsinstitutionen) folgendes schreibt:

*„Das originelle, eigentümliche Vorstellen der Jugend über die wesentlichen Gegenstände (der Welt) ist teils noch ganz dürftig und leer, teils aber in seinem unendlich größeren Teil Meinung, Wahn, Halbheit, Schiefheit, Unbestimmtheit. Durch das Lernen tritt an die Stelle von diesem Wähnen die Wahrheit... „ Und weiter heißt es: Es kommt darauf an, „daß die Unwissenheit verjagt, der leere Kopf mit Gedanken und Gehalt erfüllt und jene natürliche Eigentümlichkeit des Denkens, d.h. die Zufälligkeit, Willkür und Besonderheit des Meinens vertrieben werde. „* <sup>13</sup>

Hegel exponiert in seinen pädagogischen Schriften gewissermaßen eine Art Drei-Sphären-Theorie des bürgerlichen Lebens und Aufwachsens, in welcher die Familie die erste Sphäre bildet, das Leben in Beruf und Staat die dritte und eigentliche, jedwede Bildungs- und Ausbildungsstätte aber demnach zur vermittelnden zweiten Sphäre gehört.

*„Das Leben in der Familie nämlich ist ein persönliches Verhältnis, ein Verhältnis der Empfindung, der Liebe, des natürlichen Glaubens und Zutrauens... das Kind gilt hier darum, weil es das Kind ist; es erfährt ohne Verdienst die Liebe seiner Eltern, so wie es ihren Zorn, ohne ein Recht dagegen zu haben, zu ertragen hat. Dagegen gilt der Mensch in der Welt durch das, was er leistet; er hat den Wert nur, insofern er ihn verdient. Es wird ihm wenig aus Liebe... hier gilt die Sache, nicht die Empfindung... Diese Welt macht ein von dem Subjektiven unabhängiges Gemeinwesen aus; der Mensch gilt darin nach Geschicklichkeit und der Brauchbarkeit..., je mehr er sich der Besonderheit abgetan und zum Sinne eines allgemeinen Seins und Handelns gebildet hat... „* <sup>14</sup>

„Sich der Besonderheit abtun“ und „zum Sinne eines allgemeinen Seins und Handelns“ zu bilden, umfaßt meines Erachtens auf höchst abstrakte und allgemeine Weise sowohl das, was wir heute als Professionalität bezeichnen, als auch, das,

was einmal Allgemeinbildung war, also das den Bürgern eines Staates und Gemeinwesens trotz aller Differenzen der Profession und des Standes Gemeinsame.

Individualität, Eigentümlichkeit, Originalität (im Sinne von Ursprünglichkeit) sind also keine Zwecke von Erziehung und Unterricht (nach Hegel nicht und auch nicht nach Kant) <sup>15</sup>, sondern deren Grenze. So etwas passiert - salopp formuliert - manchmal auf erfreuliche, meist aber auf unerfreuliche Art und Weise.

Was Hegel, der Philosoph des Allgemeinen und der Ordnung, positiv ausformuliert, kehrt übrigens auf höchstem Niveau (allerdings negativ kritisch getönt) in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wieder: bei Michel Foucault (dem Kritiker der Disziplinarmacht) und seinem Kompagnon Gilles Deleuze, dem Philosophen der Differenz, also bei den kritischen Analytikern der Ordnung und der Disziplin.

Hier ist dann - mit Bezug auf Pädagogik - z.B. von „der gemeinen Moral des Denkens, deren Spiel in unserer Gesellschaft leicht zu entziffern wäre,“ zu lesen. Nach Foucault/Deleuze geht es im pädagogischen Denken und Handeln („Herrschaft des pädagogischen Modells“) um den „permanenten Ausschluß der Dummheit und um die Unterwerfung unter den gemeinen Menschenverstand“.

Die Pädagogik wird hier – ich interpretiere - gewissermaßen als kriegführende Disziplin verstanden, seit Anbeginn verwickelt in eine Art Zweifrontenkrieg. Die Feinde heißen Dummheit und Anarchie. Die herzustellenden Zustände sind also: Klugheit, common sense auf der einen Seite, hierarchische(!) Ordnung auf der anderen Seite. Man solle hier nichts schönfärben, eine nicht-hierarchische Ordnung gäbe es nämlich nicht. Die Alternative wäre nämlich nicht das wundersame Aufsteigen der „Vielfalt der Differenzen“, sondern „das Gleichgültige, das Chaos, das Alles-kommt-aufs-selbe-hinaus“. <sup>16</sup>

### **Keine Pädagogik ohne Disziplin**

Keine Pädagogik entkommt also - so das Resümee unserer Überlegungen - ihrem strukturell gegebenen Zweck, nämlich dem, für Ordnung zu sorgen: Ordnung im Denken (die Fächer, die Wissenschaften, die „Disziplinen“) und Ordnung in der Praxis ( des privaten wie öffentlichen Lebens).

Der „kategorische Imperativ“ im Sinne Kants, besser: seine Paradoxie, die darin besteht, daß einerseits die Freiheit des Willens postuliert wird und andererseits sich der freie Wille dem Sittengesetz unterwirft, widrigenfalls er - wenn er den

Neigungen, Trieben, Affekten gehorchte - kein freier mehr wäre, stellt dergestalt nichts anderes dar als die auf die subtilste Spitze getriebene Ausfaltung des Disziplinprinzips.

Das einzige, worüber man (sinnvoll) diskutieren kann, sind daher die Formen der Erziehung als Disziplinierung, nicht aber darüber, ob Disziplin überhaupt sein soll oder nicht, vielmehr besser nicht sein sollte.

Was die Schule als Disziplinierungsinstitution anlangt, läßt sich zeigen, daß die Methoden der disziplinierenden Herstellung des gewünschten Sozialhabitus, politisch-ökonomisch bedingt, zunehmend „softer“ und „lighter“ (humaner?) werden, aber auch penetranter.<sup>17</sup>

Beim Militär läßt sich ähnliches nachweisen, nämlich eine vor allem auch militär-technologisch bedingte Modifikation des Disziplinarrangements. Die Tätigkeit des modernen Offiziers als Manager und Techniker bringt andere Formen der Disziplin hervor.<sup>18</sup> Traditioneller militärischer Gehorsam wäre schlicht dysfunktional.

<sup>1</sup> Célestin Freinet, „Pädagogische Texte“. Rowohlt, Reinbek 1980 (Hrsg. Von Heiner Boehncke u. Christoph Hennig), S. 46f.

<sup>2</sup> Da diese üblicherweise rasch und ziemlich kurzatmig vorgeht, Bildungstheoretiker aber den langen Atem haben, ergibt sich daraus eine Variante des sogenannten Theorie-Praxis-Problems: die „Kluft“ zwischen Theorie und Praxis.

<sup>3</sup> Wir finden das bei C. Freinet, bei M. Montesson, im Konzept der Landerziehungsheime, bei Makarenko. Detto bei den Epigonen heute.

<sup>4</sup> Alexander S. Neill, „Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung“. Rowohlt, Reinbek 1969. Englische Erstausgabe 1960.

<sup>5</sup> „Ausrasten“ ist ein Element der „Rädchen“-Metaphorik, welche die gesellschaftliche Seite des Diszipliniertseins (im Sinne von Funktionalität) betont.

<sup>6</sup> Die Stoa konzipierte Bildung im wesentlichen als Affektfreiheit, darin speziell als Angstfreiheit. Ein ängstlicher Mensch könne nie das Richtige (moralisch Gesollte) tun. Daher müsse man den Menschen von seinen Ängsten, vor allem aber von seiner Urangst (der Todesangst) befreien. Siehe dazu L.A. Seneca, Epistulae ad Lucilium (Briefe an Lucilius).

<sup>7</sup> Eine klassische „Double-bind-Situation“. Wie man's macht, macht man's verkehrt.

<sup>8</sup> Siehe dazu sein Hauptwerk „Die Antiquiertheit des Menschen“. Band I, München 1956. Band II, München 1980.

<sup>9</sup> Die Geschichte der Erziehung (nicht unbedingt die der pädagogischen Ideen) erweist sich als Geschichte der Verfeinerung der Disziplintechniken. Grundlegend dazu Michel Foucault, „Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses“. Suhrkamp, Frankfurt 1977.



- <sup>10</sup> Was aber nicht heißt, daß sie sich verstellen. In gewisser Weise wissen sie es gar nicht. Es gibt auch Unbewußtes im soziologischen Sinne.
- <sup>11</sup> Gerhard Bott (Hrsg.), "Erziehung zum Ungehorsam". Frankfurt 1970. Hier zit. Nach Wolfgang Fischer, Dieter-J. Löwisch, J. Ruhloff, Arbeitsbuch Pädagogik I. Schwann, Düsseldorf 1975, S. 113f.
- <sup>12</sup> I. Kant, Über Pädagogik. In: Werke (W. Weischedel), Bd. XII (S 698). Suhrkamp.
- <sup>13</sup> Über den Vortrag der Philosophie auf Gymnasien (1812). In Hegel, Nürnberger und Heidelberger Schriften, FF. 1996(3. Aun.), S. 412.
- <sup>14</sup> Hegels Rede zum Schuljahresabschluß am 2. September 1811. A.a.O., S. 348f.
- <sup>15</sup> Im Grunde auch nicht der neuen Pädagogik. Der Unterschied zwischen den Klassikern und den Neophyten ist der, daß die Klassiker dies zugeben und positiv formulieren.
- <sup>16</sup> Zitate aus M. Foucault, *Theatrum philosophicum* (Foucault rezensiert hier Deleuze). In: G. Deleuze/M. Foucault, „Der Faden ist gerissen“. Merve, Berlin 1977.
- <sup>17</sup> Siehe dazu A. Schirlbauer, "Im Schatten des pädagogischen Eros". *Destruktive Beiträge zur Pädagogik und Bildungspolitik*. Sonderzahl, Wien 1996.
- <sup>18</sup> Siehe dazu v.a. Ulrich Bröckling, "Disziplin. Soziologie und Geschichte militärischer Gehorsamsproduktion". Fink, München 1998. Wenn man imstande ist, vom antimilitärischen Affekt des Buches zu abstrahieren, wird man es als Angehöriger des Heeres mit Gewinn lesen.

Dr. Alfred SCHIRLBAUER, Jahrgang 1948;  
 A. Univ.-Prof. für Pädagogik an der Universität WIEN; Gastlehrer am FH-StG  
 "Militärischer Führung" an der Theresianischen Militärakademie WIENER NEU-  
 STADT; Generalsekretär der österreichischen Gesellschaft für Bildungsforschung.



# Brainstorming und Gehirnjogging

## Möglichkeiten zur Aktivierung kreativer Potentiale

*von A. Univ.-Prof. Bernd Rohrbach*

Der amerikanische Professor C.W.Taylor hat Kreativität einmal ganz einfach als eine Art des Denkens definiert, die zu Ergebnissen führt, welche neu und wertvoll sind. Man sollte ihn wohl dahin ergänzen, daß Kreativität eine Art des Denkens ist, deren Ergebnisse relativ neu und relativ wertvoll sind, denn es gibt keine absolut neuen und vor allem keine absolut wertvollen Ergebnisse kreativen Denkens. Anders gesehen, ist Kreativität ganz allgemein das Gegenteil von Imitation: Wenn man mit der Notwendigkeit der Lösung einer Aufgabe oder eines Problems konfrontiert wird, gibt es grundsätzlich zwei Möglichkeiten des Vorgehens, und man sollte auch in dieser Reihenfolge an die Lösung herangehen:

1. Man versucht festzustellen, wie andere gleiche oder ähnliche Probleme schon gelöst haben, und probiert dann, ob und wie sich die dabei gewonnenen Erkenntnisse unverändert oder entsprechend abgewandelt auf die Lösung des eigenen Problems anwenden lassen, d.h. man imitiert bereits vorhandene Problemlösungen.
2. Wenn der erste Schritt zu keinen befriedigenden Ergebnissen führt, muß man sich selbst etwas ausdenken, „einfallen“ lassen, auf das andere aufgrund ihres eigenen Wissensstandes bisher noch nicht gekommen sind. Gelingt dies, dann war man kreativ, und wenn einem das immer wieder gelingt, dann ist man ein kreativer Mensch.

Letztlich sind allerdings immer nur imitative Lösungen von Aufgaben oder Problemen möglich, was mit den Denkstrukturen und Denkmechanismen des Menschen zusammenhängt. Man bezeichnet sie jedoch als kreativ, wenn solche Imitationen in Bereichen erfolgen, die vom zu lösenden Problem weiter oder sogar weit entfernt sind. So hätte man zum Beispiel das Radarprinzip durchaus den Fledermäusen abschauen können. Da das Verhalten der Fledermäuse aber ein von der Hochfrequenztechnik sehr weit entfernter Bereich ist, wäre dieses Abschauen eine sehr kreative Lösung gewesen.

Daß Probleme letztlich nur imitativ gelöst werden können, hängt deswegen mit den Denkstrukturen und Denkmechanismen des Menschen zusammen, weil er - etwas vereinfacht dargestellt - nichts denken kann, das er nicht in irgendeiner Weise schon erlebt hat (und im Bewußtsein ist auch verankert, wie er es erlebt hat). Dinge, die er in diesem Sinn noch nicht kennt, kann er sich nur als Beispiele (Analogien) zu etwas vorstellen, das er schon erlebt hat.

Insofern sind die Ergebnisse kreativen Denkens und - wenn sie erfolgreich realisiert werden - Innovationen immer auch „nur“ neuartige Kombinationen von an und für sich bereits Bekanntem. Das Erkennen und Herstellen solcher neuartigen Verbindungen macht allerdings große Schwierigkeiten, und die Fähigkeit dazu ist ein wesentliches Merkmal von kreativen Menschen.

Kreativität allgemein ist nun weiter zu unterscheiden nach zwei grundsätzlich zwar gleichen, in ihrer Anwendung allerdings doch recht unterschiedlichen Arten, nach operationaler und expressiver Kreativität.

### **Die Arten der Kreativität**

*Operationale Kreativität* ist erforderlich, um im weitesten Sinn des Begriffs Innovationen zustande zu bringen: verbesserte oder neue Produkte, Prozesse oder Strukturen. Jeder normale Mensch verfügt über ein großes Potential an operationaler Kreativität, das mit einfachen Verhaltensweisen und Techniken = Methoden schnell und nachhaltig aktiviert werden kann.

*Expressive Kreativität* findet sich dagegen vornehmlich in den verschiedenen Bereichen der Kunst. Wenn sie umgesetzt werden kann, werden die Ergebnisse oft als „Werke“ (Kunstwerke) bezeichnet. Man kann expressive Kreativität über gewisse Anfänge hinaus kaum erlernen, hier kommt es jedenfalls sehr viel stärker als bei operationaler Kreativität auf Begabung, Veranlagung, Talent an.

Im folgenden steht der Begriff Kreativität, wenn nicht ausdrücklich erwähnt, für operationale Kreativität. Sie ist nun nie Selbstzweck, sondern immer nur Mittel zu dem Zweck, Probleme im allgemeinen und bestimmte Problemarten im besonderen besser, schneller und somit erfolgreicher zu lösen.

Das Wort Problem kommt aus dem Griechischen und bedeutet hier ursprünglich „Vorgesehenes“ und „Streitfrage“. Heute spricht man von einem Problem in der Regel dann, wenn man etwas mehr oder weniger deutlich vor sich sieht, aber nicht weiß, wie man dahin gelangen kann.

## Von der Ausgangs- zur Zielsituation

Ein Problem ist also im allgemeinen gekennzeichnet durch eine definierte Ausgangssituation (Ist) und eine ebenso definierte Zielsituation (Soll), durch den Wunsch oder Zwang, vom Ist zum Soll zu kommen, und durch zunächst nicht vorhandenes Wissen, wie dies zu bewerkstelligen ist. Die Lösung von Problemen, die je nach Problemart und Wissensstand ein mehr oder minder großes Maß an Kreativität erfordert, ist dann nichts anderes als das Erkennen und die Herstellung von Verbindungen zwischen Ausgangs- und Zielsituationen.

Die Tatsache, daß dies nicht ohne weiteres möglich ist, beinhaltet einen Hinweis auf die zweite Urbedeutung des Begriffs Problem, nämlich „Streitfrage“. Die Wissenschaft sagt, jedes Problem beinhalte eine antagonistische Tendenz. „Antagonistisch“ bedeutet „sich miteinander in Widerstreit befindend“, und genau das trifft in Problemsituationen auf das Verhältnis der jeweiligen Ausgangs- und Zielsituation zu.

Bei der Verbindung zwischen einer Ausgangssituation und einer Zielsituation als Lösung eines Problems ist nun deutlich zu differenzieren zwischen zwei Teilstrecken:

### Lösungsideen und Lösungsansätze.

Wobei hier bei Lösungsideen ohnehin, aber auch bei Lösungsansätzen bewußt der Plural verwendet wird: Man wird allein schon dadurch, daß man nicht mehr in einzig möglichen Lösungen, sondern in verschiedenen Lösungsmöglichkeiten denkt, im Lösen von Problemen signifikant erfolgreicher und damit auch kreativer. Hier geschieht dann nämlich folgendes: Wenn man zu einem Problem erst einmal eine Lösung hat, ist man beruhigt; es kann einem ja nichts mehr passieren. Bei der Suche nach weiteren Lösungsmöglichkeiten ist man dann viel eher in der Lage und bereit, auch einmal gedankliche Risiken einzugehen. Und diese Bereitschaft, gedankliche Risiken einzugehen, steht in einem direkten Zusammenhang mit operativer Kreativität.

Wie schon angedeutet, ist nun Problem nicht gleich Problem. Es gibt verschiedene Arten, Gruppen von Problemen, und die Tatsache, daß so viele Probleme, wenn überhaupt, so wenige erfolgreich gelöst werden, ist u.a. auch darauf zurückzuführen, daß zwischen diesen verschiedenen Problemarten, für deren Lösung ganz unterschiedliche Verhaltensweisen plus Techniken = Methoden anzuwenden sind, oft überhaupt nicht unterschieden wird.

Probleme allgemein lassen sich wie folgt unterscheiden - und das ergibt dann sogar eine Art Problemhierarchie:

- ◆ *Informationsprobleme,*
- ◆ *Entdeckungs- oder Explorationsprobleme,*
- ◆ *Erfindungs- oder Inventionsprobleme und*
- ◆ *Entscheidungsprobleme.*

## Die Problemhierarchie

Ein *Informationsproblem* liegt dann vor, wenn man etwas an und für sich irgendwo bereits Bekanntes wissen möchte oder wissen muß, aber dieses Wissen ist einem selbst noch nicht verfügbar.

Bei *Entdeckungs- oder Explorationsproblemen* geht es um etwas bereits Existierendes, das aber generell noch nicht bekannt ist.

*Erfindungs- oder Inventionsprobleme* - dabei geht es keineswegs nur um den Bereich der Technik und Problemlösungen, die zu Patenten führen - sind dadurch gekennzeichnet, daß sie durch die Frage formuliert werden können: „Wie kann man erreichen, daß ...?“, ohne daß diese Frage allein durch Informationsbeschaffung oder Entdeckung beantwortet werden kann. Bei der Lösung von Erfindungs- oder Inventionsproblemen geht es also immer um etwas relativ Neues, bisher noch nicht Existierendes.

Im Bereich der *Entscheidungsprobleme* lassen sich zwei unterschiedliche Arten von Entscheidungen differenzieren: Die eine etwa gekennzeichnet durch die Frage „Soll man oder soll man nicht?“ (Ja/Nein-Entscheidungen), und die andere gekennzeichnet durch die Frage „Welche von verschiedenen Möglichkeiten?“ (Selektive Entscheidungen).

Die Frage, wo bei dieser Differenzierung von Problemen denn zum Beispiel Ernährungsprobleme, Motivationsprobleme, Karriereprobleme usw. einzuordnen sind, ist dahingehend zu beantworten, daß es diese Probleme gar nicht gibt, sondern im Bereich von Ernährung, Motivation, Karriere usw. nur die vorher genannten Problemarten.

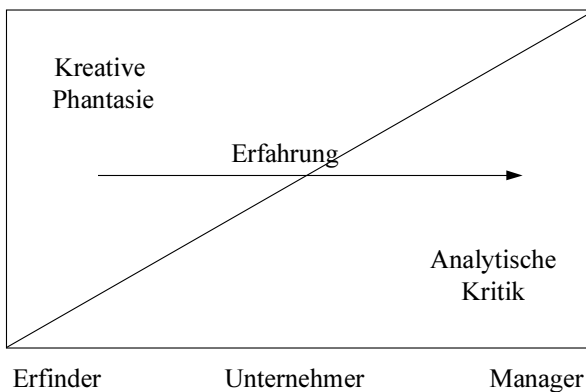
Kreativitätstechniken sind Versuche, die Kommunikation mit dem Unterbewußtsein in Gang zu setzen.

Ein Innovationsprozeß, der mit dem rechtzeitigen Erkennen eines Problems beginnt und erst dann abgeschlossen ist, wenn seine Lösung erfolgreich realisiert wurde, erfordert das Lösen aller vorstehenden vier Problemarten. Insofern gibt es, streng genommen, auch keine Innovationsprobleme.

Ganz grundsätzlich geht es beim Lösen aller vier Problemarten in irgend einer Form um die Beschaffung und Verarbeitung von Daten. Das wiederum erfordert Kommunikation: Kommunikation mit anderen, aber auch - und das wird häufig nicht berücksichtigt - Kommunikation mit sich selbst und hier insbesondere mit dem eigenen Unterbewußtsein.

Alle sogenannten Kreativitätstechniken sind letztlich nichts anderes als Versuche oder Möglichkeiten, die Kommunikation mit dem Unterbewußtsein zu ermöglichen oder zu verbessern. Das Lösen von Informations-, Entdeckungs-, Erfindungs- und Entscheidungsproblemen erfordert, wenn auch in unterschiedlichem Maße, operationale Kreativität. Hier besteht nun eine interessante Beziehung zwischen kreativer Phantasie und analytischer Kritik, die durch das folgende Modell vereinfacht dargestellt wird:

Zunächst einmal zeigt das Modell, daß der Spielraum für die Entfaltung kreativer Phantasie um so stärker eingeengt wird, je stärker man kritisch-analytisch denkt und handelt. Will man also Spielraum für die Entfaltung kreativer Phantasie schaf-



fen, muß man das kritisch-analytische Denken und Handeln zeitweilig ausschalten oder zumindest stark reduzieren.

### **Drei Menschentypen**

Des weiteren lassen sich in dem Modell drei sehr unterschiedliche Menschentypen ansiedeln: Im linken Extrem befindet sich der typische Kreative, ein Problemlöser mit einem Maximum an kreativer Phantasie und nur einem Minimum an kritisch-analytischem Denkvermögen.

Der typische Manager, der durchaus seine Daseinsberechtigung hat, befindet sich dagegen im rechten Extrem des Modells: ein Maximum an kritisch-analytischem Denkvermögen und nur ein Minimum an kreativer Phantasie, das sich zudem bei manchen Managern in der völlig irrigen Annahme erschöpft, sie seien sehr kreativ. Das ist jedoch verständlich, denn je höher man sich in der Unternehmenshierarchie befindet, um so mehr geht es um das Treffen von Entscheidungen. Und dazu gehört eben ein hohes Maß an kritisch-analytischem Denkvermögen, das dann zwangsläufig mehr oder weniger stark zu Lasten der kreativen Phantasie geht.

Der dritte Menschentyp ist relativ selten und in einem sehr schmalen Bereich in der Mitte des Modells anzusiedeln: Der Unternehmer, selbständig oder angestellt, mit einem über einen langen Zeitraum einigermaßen wohl ausgewogenen Verhältnis zwischen kreativer Phantasie und kritisch-analytischem Denkvermögen sowie vor allem der ausgeprägten Fähigkeit, schnell zwischen diesen beiden Bereichen wechseln zu können.

Mit zunehmendem Alter nimmt - beruhend auf einem immer größeren Erfahrungsschatz - das kritisch-analytische Denken zu, nachweisbar zu Lasten der kreativen Phantasie. Daraus ergibt sich, daß unreflektierte Erfahrungen gefährlich und Kreativitätshemmend sein können: Man macht sie und betrachtet sie als unumstößlich, ohne zu berücksichtigen, daß die Umstände, unter denen man sie gemacht hat, sich verändert haben.

Und nun das simple Experiment. Die Ziffern von 0 – 9 sind nach einem ganz einfachen Prinzip genau in dieser Reihenfolge angeordnet :

1 3 5 9 0 6 7 4 2.



Nur wenige Versuchspersonen kommen darauf, daß die Ziffern nach dem Alphabet angeordnet sind, denn erfahrungsgemäß denkt man bei Zahlen sofort an mathematische Formeln.

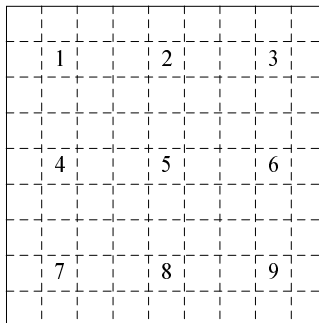
### Verzögerte Kritik

Schließlich kann man aus dem Modell eines der Grundgesetze operationaler Kreativität ableiten, das Prinzip der verzögerten Kritik. Bei seiner Anwendung kommt es darauf an, daß man in den Phasen, in denen die Entfaltung kreativer Phantasie - und das ist die Ideenfindung – gefordert ist, das kritisch-analytische Denken soweit wie nur möglich reduziert. Kritisch-analytisches Denken ist dann wieder erforderlich, wenn Lösungsideen zu Lösungsansätzen entwickelt werden sollen. Betrachtet man unter diesem Gesichtspunkt die Ideenfindungsmethode Brainstorming, dann wird mit ihr versucht, das Prinzip der verzögerten Kritik zu institutionalisieren, denn bei ihr ist Kritik jeder Art streng verboten. Dies gilt bei Brainstormings übrigens auch für Lob, denn wenn hier einzelne Ideen gelobt werden, ist das eine indirekte Kritik - und wird auch als solche empfunden - an allen anderen Ideen, die nicht gelobt worden sind.

Weitere Grundgesetze operationaler Kreativität lassen sich aus den folgenden drei Experimenten ableiten:

### 1. Experiment

Die Zahlen 1 bis 9 sollen mit 4 geraden Linien berührt werden, ohne dabei abzusetzen oder auf eine Linie zurückzugehen. Die Linien dürfen sich kreuzen.



*Lösung:* Von 7 über 1 bis in die Ebene 2-6. Von dort über 2 und 6 bis in die Ebene 7-8-9. Von dort über 9 und 8 nach 7, Von 7 über 5 nach 3. Das Experiment zeigt, daß oft Begrenzungen angenommen werden, die in der Realität nicht bestehen (Erweiterung des Suchraums).

## 2. Experiment

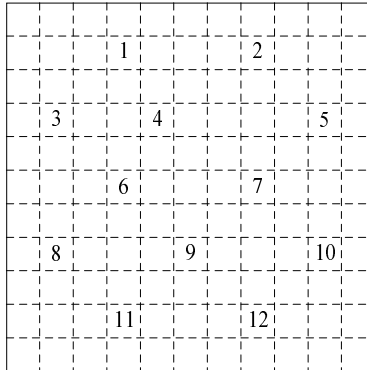
Die Zahlen von 1 bis 10 sollen mit 4 geraden Linien berührt werden, ohne dabei abzusetzen oder auf eine Linie zurückzugehen. Die Linien dürfen sich kreuzen.

	1			2
			3	
	4			5
	6			7
			8	
	9			10

*Lösung:* Von 1 über 4 und 6 nach 9. Von 9 über 3 bis in die Ebene 10-7-5-2. Von dort über 2, 5 und 7 nach 10. Von 10 nach 8. Das Experiment macht deutlich, wie schwierig es ist, Verbindungen zwischen Elementen herzustellen, die - erfahrungsgemäß - nicht naheliegend sind.

## 3. Experiment

Alle Zahlen von 1 bis 12 sollen mit 5 geraden Linien berührt werden, ohne dabei abzusetzen oder auf eine Linie zurückzugehen. Die Linien dürfen sich kreuzen.



*Lösung:* Von 12 über 9 nach 3. Von dort über 8 bis in die Ebene 5-7-9-11. Von dort über 11, 9, 7 und 5 bis in die Ebene 1-2. Von dort über 2 nach 1, von dort über 4 und 7 nach 10. Das Experiment läßt erkennen, daß Probleme sich oft nur lösen lassen, wenn man den Standpunkt der Betrachtung wechselt, beim Experiment von der hellgrauen zur dunkelgrauen Fläche.

Allein schon durch die Kenntnis und Anwendung dieser vier Grundgesetze operationaler Kreativität - verzögerte Kritik, Erweiterung des Suchraums, Verbinden von scheinbar zusammenhanglosen Dingen und Veränderung des Standpunkts der Betrachtung - kann die Kreativität von Einzelpersonen und Gruppen erheblich gesteigert werden. Weitere Möglichkeiten, die Kreativität im Problemlösungsprozeß zu verbessern, sind folgende:

### **Genauere Problemanalyse!**

Viele Versuche, Probleme zu lösen, scheitern daran, daß das zu lösende Problem nicht sorgfältig analysiert und deswegen falsch definiert wurde. Hier ein bewährtes Schema für die Analyse und Definition von Informations-, Entdeckungs- und Erfindungsproblemen:

- ◆ *Zielsituation* (Wie kann man erreichen, daß ....?)
- ◆ *Ausgangssituation* (Problemgegenstand und -umfeld)
- ◆ *Problemursachen* (Warum ist das Problem entstanden? Warum soll/muß es gelöst werden? Warum ist es bisher nicht gelöst worden?)

- ◆ *Problemkonsequenzen* (Was geschieht, wenn das Problem nicht gelöst wird?)
- ◆ *Lösungskonsequenzen* (Was geschieht, wenn das Problem erfolgreich gelöst wird?)
- ◆ *Problemanamnese* (Welche Lösungsmöglichkeiten wurden bereits in Betracht gezogen und warum befriedigen sie nicht?)
- ◆ *Lösungskriterien* (Was muß/soll/kann die Problemlösung tun/sein/haben, was muß/soll/sollte sie nicht tun/sein/haben?)

### **Problemeideen – Lösungsideen - Problemlösungen**

Viele Probleme sind nur falsch gestellte Fragen. Stellt man die richtige Frage, gibt es oft kein Problem mehr - oder ein ganz anderes. Daher sollte man zu einem zu lösenden Problem zunächst einmal möglichst viele Fragen „Wie kann man erreichen, daß ....?“ stellen (Problemeideen) und erst dann zu einigen von ihnen Lösungsideen produzieren. Zu kreativen Problemeideen findet man fast zwangsläufig kreative Lösungsideen!

In der Praxis konventioneller Problemlösung wird - wenn überhaupt - zu wenig differenziert zwischen Lösungsideen und Problemlösungen bzw. Lösungsansätzen. Man meint, jede Lösungsidee müsse sofort eine mehr oder weniger perfekte Problemlösung sein. Da Problemlösungen aber kritisch-analytisches Denken erfordern, wird dadurch der Spielraum der für kreative Ideenfindung erforderlichen schöpferischen Phantasie zu früh zu stark eingeengt. Um dies zu verhindern, sollte man die Problemstellung in Kurzform (Wie kann man erreichen, daß ....?) vor Augen haben und unter Verwendung der Formulierung „Das bringt mich auf das Stichwort ....“ unkontrolliert in Stichworten alles aussprechen, was einem dazu durch den Kopf geht. Erst wenn einem keine stichwortartigen Einfälle mehr kommen, diesen Prozeß abbrechen und die Stichworte zu Ideen ausformulieren, allerdings ohne hier schon zu bewerten!

Wenn man diese sehr einfache Technik des „Brainstorming“, die man auch gut allein anwenden kann, beherrscht, kann man in den meisten Fällen auf weitere „Kreativitätstechniken“ verzichten, sie bringt mehr mit weniger Aufwand. Eine wichtige Voraussetzung ist hier allerdings, daß die Problemstellung durch Problemanalyse und Problemeideenfindung genügend in das Unterbewußtsein „integriert“, das Unterbewußtsein stark genug mit ihr „aufgeladen“ ist.

## Der Weg zum Erfolg

Bei den erfolgsversprechenden Problem- und Lösungsideen orientiert man sich meist zu früh an der schnellen Realisierbarkeit. Besser ist es, zunächst einmal zu fragen, welche Problem- oder Lösungsideen neu sind und welche davon attraktiv, falls realisierbar. Neue und attraktive Problem- oder Lösungsideen sollten erst dann auf ihre Realisierbarkeit untersucht werden. In diesem Zusammenhang: Jede Innovation muß einmal eine Utopie gewesen sein. Daher sollte man auch mehr Mut zu Utopien haben.

***Konstruktives Zuhören:*** Der Mensch hört, sieht, empfindet, erlebt (im weitesten Sinn des Wortes) das, was er hören, sehen, empfinden, erleben will - entsprechend dem psychologischen Phänomen der selektiven Wahrnehmung. Daher sollte man immer unter dem Aspekt zuhören, daß man das, was man gehört hat, anschließend mit eigenen Worten wiederholen muß, und das auch tun. Wenn man dann zunächst erlebt, wie häufig man einen Gesprächspartner ganz oder teilweise mißverstanden hat, beginnt man zwangsläufig, konstruktiver zuzuhören – zunächst in Richtung Verstehen und nicht sofort in Richtung Bewerten, das ja zu früh wäre (Prinzip der verzögerten Kritik!)

***Konstruktives Bewerten:*** Westliche Kultur und Erziehung führen dazu, daß man auf Vorschläge, Ideen anderer meist sofort negativ reagiert, oft aus der unterbewußten Verärgerung darüber, daß man nicht selbst auf diesen Vorschlag, diese Idee gekommen ist. Das hat zur Folge, daß die positiven Aspekte immer negativer „aufgeladen“ werden, bis man sie nicht mehr als positiv erkennt. Man reagiert um so negativer auf den Vorschlag, die Idee eines anderen, je besser dieser Vorschlag, diese Idee ist, aus der - unterbewußten - Verärgerung darüber, daß man selbst nicht darauf gekommen ist. Man spricht zwar vom Kollegen, meint aber den Konkurrenten, und der darf einfach keine besseren Einfälle haben als man selbst.

## Ideen sind Babies

Kreativität förderndes konstruktives Bewerten beruht auf der Tatsache, daß es keinen Schatten ohne Licht gibt. Wo man also glaubt, einen Schatten erkannt zu haben, sucht man zunächst einmal nach der Lichtquelle, die ihn erzeugt, und wendet sich erst dann - wenn überhaupt noch erforderlich - dem Schatten zu.

Bei der Anwendung konstruktiven Bewertens formuliert man zunächst das, was man bewerten will oder muß, mit eigenen Worten, um Mißverständnisse auszuschließen (Konstruktives Zuhören). Dann stellt man sich vor, das richtig Verstan-

dene sei möglich, und sucht mindestens drei Vorteile, die sich daraus ergeben, was zwangsläufig zu einer Veränderung des Standpunkts der Betrachtung führt. Wenn man dann immer noch Bedenken hat, sagt man nicht „Aber es geht nicht, weil ....?“, sondern formuliert „Wie kann man (jetzt noch) erreichen, daß ....?“.

Ideen sind gewissermaßen Babies. An menschliche Babies legt man im allgemeinen nicht die Maßstäbe Erwachsener an. Bei den Ideen-Babies tut man das aber fast immer, und das ist der Grund für eine sehr hohe „Säuglingssterblichkeit“ in diesem Bereich.

### **Die blockierte Kreativität**

Das sind die 12 Ursachen der Blockierung von Kreativität (nach MacPherson):

1. Konformismus: Der Wunsch, mit anerkannten Meinungen und Verhaltensweisen übereinzustimmen
2. Hang zu vorschnellem Urteilen
3. Neigung zu Routine
4. Versäumnis, (scheinbar) Offenbares zu überprüfen
5. Mangelnde Fähigkeit, zwischen Ursachen und Wirkungen zu unterscheiden
6. Fehlende Bereitschaft, immer wieder zu zweifeln und zu fragen
7. Furcht, sich lächerlich zu machen
8. Mangel an echter Hingabe an eine Sache
9. Meinung, Phantasie sei kindisch und/oder nutzlos
10. Furcht vor Tadel von Vorgesetzten
11. zu starke Problemeinengung
12. Angst, eigene Ideen könnten „gestohlen“ werden

## **Der kreative Mensch**

1. Lebensalter meist unter 45 Jahren (Menschen darüber werden aufgrund unreflektierter Erfahrungen oft zu kritisch-analytisch)
2. Geschick in administrativen Dingen (administrative Fähigkeiten lassen auf ein verallgemeinerndes und damit neue Kombinationen förderndes Denken schließen)
3. Vielseitige Ausbildung und Tätigkeiten (dadurch erhöht sich u.a. der für den kreativen Prozeß sehr wesentliche Erfahrungs- und aktive Wortschatz)
4. Bildreiche Sprechweise (sie ist ein Hinweis auf die im kreativen Prozeß wichtige Fähigkeit des Denkens in Analogien)
5. Risikobereitschaft, auch in menschlichen Beziehungen
6. Hartnäckigkeit bei der Verfolgung von Projekten und bei der Hinnahme von Rückschlägen (Frustrationstoleranz)

## **Die Aktivierung des Potentials**

1. Gefühle aussprechen (damit verbessert man die Kommunikation zwischen Bewußtsein und Unterbewußtsein)
2. Gedanken aufschreiben (dadurch kommt man zu einem sauberen Denkstil)
3. Immer wieder „Warum?“ fragen (das beste Mittel zur Vermeidung sinnloser Routine)
4. Andere Verwendungsmöglichkeiten ausdenken (eine Möglichkeit zur Erhöhung der Flexibilität im Denken)
5. Sich über Neuheiten informieren (Neuheiten sind das Ergebnis von Kreativität)
6. Verbesserungen ausdenken (es gibt nichts, was nicht verbessert werden könnte)
7. Erfindungen nachvollziehen (wie könnte der Erfinder durch Beispiele aus anderen Bereichen zu seiner Idee gekommen sein?)

8. Sich in die Situation anderer versetzen (damit trainiert man die Veränderung des Standpunkts der Betrachtung)
9. Oft mit anderen diskutieren (ein gutes Training konstruktiven Zuhörens und Bewertens)
10. Verreisen und einem dabei einfallende Ideen sofort notieren (Reisen sind Veränderungen des Standpunkts der Betrachtung, durch die Denkblockaden beseitigt werden. Kaum ist man jedoch wieder in seiner alten Umgebung, sind diese Blockaden meist auch wieder da.)
11. Gehirnjogging (Der Mensch altert und wird immer weniger kreativ, wenn er nicht mehr lernt.)

## Zusammenfassung

Kreativität ist entweder expressiv oder operational. Jeder normale Mensch verfügt über ein großes Potential operationaler Kreativität. Es läßt sich durch einfache Verhaltensweisen plus Techniken = Methoden schnell und nachhaltig aktivieren.

Um Entfaltungsmöglichkeiten für kreative Phantasie zu schaffen, muß kritisch-analytisches Denken in Ideenfindungsphasen ausgeschaltet oder zumindest reduziert werden. Beim Lösen von Problemen ist der kreative Teil das Finden von Problemen (Problemideen) und von Lösungsideen. Um von Lösungsideen zu Problemlösungen zu kommen, ist wiederum kritisch-analytisches Denken erforderlich.

Am Ende seines Lebens notierte Albert Einstein in seinem Tagebuch: *Die (kreative) Phantasie ist doch wichtiger als das (kritisch-analytische) Wissen.* Von ihm stammt auch die Feststellung, daß nur einfache Dinge große Wirkungen erzielen. Nur wenn man Kreativität als letztlich einfach erkennt, kann man ihr Wesen begreifen und ihre vielfältigen Möglichkeiten voll nutzen.

Insofern ist (operationale) Kreativität zu mehr als 90 Prozent ein systematischer Prozeß und zu weniger als 10 Prozent das, was oft darunter verstanden wird.



## Summary

Creativity is either expressive or operational. The normal human being possesses a high potential of operational creativity. Simple methods allow quick and effective activation. To develop creative phantasy, thinking in only critical and analytical categories should be avoided. Albert Einstein once mentioned, that mainly simple things cause great effect. So creativity is also a simple matter when reduced on finding of problems and solving them by phantasy and intuition.

Professor Bernd Rohrbach, Jahrgang 1927;  
lehrt an den Universitäten Wien und Hamburg sowie an der European Business School und an der Führungsakademie der Bundeswehr; Management-Ausbildung bei Unilever; Seminare über operationale Kreativität sowie systematische Problemlösung und Entscheidungsfindung; Unternehmens- und Marketingberater.



---

---

# Impressum

ARMIS ET LITTERIS

Militärwissenschaftliche Schriftenreihe des  
FH-Studienganges „Militärische Führung“.

Medieninhaber und Herausgeber:

FH-Studiengang „Militärische Führung“  
an der Theresianischen Militärakademie WIENER NEUSTADT  
2700 WIENER NEUSTADT, Burgplatz 1.

Chefredakteur:

OberstdhmtD Dr. Jörg ASCHENBRENNER  
2700 WIENER NEUSTADT, Burgplatz 1.  
Tel.: 02622-381/2113; Fax.: 02622-381/1701

Layout und Satz:

Rekr Patrick TOPITSCHNIG

Schlußredaktion:

OWm Red. Peter ZEHRER

Herstellung:

Heeresdruckerei, ARSENAL, A 1030 WIEN, Kelsenstraße 4

Grundlegende Richtung:

ARMIS ET LITTERIS ist eine Publikationsreihe des FH-Studienganges „Militärische Führung“ an der Theresianischen Militärakademie. Dem Grundsatz der Vielfalt der Lehrmeinungen verpflichtet, will ARMIS ET LITTERIS ein Forum zur militärwissenschaftlichen Diskussion im Rahmen der Lehre und Forschung am FH-Studiengang „Militärische Führung“ bieten. Darüber hinaus werden vor allem die anwendungsbezogenen Forschungs- und Entwicklungsarbeiten des Lehrkörpers und der Studierenden präsentiert sowie die am FH-Studiengang verfaßten Diplomarbeiten vorgestellt.