
ARMIS ET LITTERIS

Band 8

Vorwort

„Das was ich bin, wird bestimmt durch die moralischen Regeln, die meine eigenen geworden sind. Dadurch grenze ich mich von anderen ab.“ Diese Worte stammen aus der Festrede des Herrn General Propst, gehalten anlässlich der Sponson des Jahrganges Fürst von Liechtenstein im Mai 2001. Und weiter: „Die charakterlich gefestigte Persönlichkeit, welche ethisch verantwortungsvoll handelt, ist gefragt. Die diese Persönlichkeit prägende moralische Haltung muss also Bestandteil des eigenen Selbst geworden sein. Durch die Verinnerlichung moralischer Vorschriften lernt der Mensch sich in Situationen, die einen Drang zur Übertretung wecken und in denen Aufsicht und Sanktionen fehlen, an Regeln zu halten. ... Gleichzeitig soll aber auch zum Ausdruck kommen, dass es bei der Ausbildung zur militärischen Führungspersönlichkeit vor allem um einen hohen ethischen Anspruch geht, der den verfassungsmäßig verankerten Werten und den Menschenrechten unbedingten Vorrang vor eigenen persönlichen Bedürfnissen einräumt.“

Veränderungen in allen Lebensbereichen nehmen an Häufigkeit und Schnelligkeit rasch zu. Die Gewichtung einzelner handlungsleitender Werte verschiebt sich damit genauso rasch. Parallel dazu nimmt der Nutzen einmal erlernter Inhalte drastisch ab, erlerntes Wissen und sinngebende Orientierungspunkte verlieren immer schneller an Bedeutung. Will man sich von diesen Entwicklungen nicht nur passiv treiben lassen, sondern ihnen aktiv begegnen, so sind permanentes Lernen, vor allem aber die Fähigkeit zu grundlegendem Denken und damit verbunden die Kenntnis der allgemeinen struktur- und sinngebenden philosophischen Grundlagen unumgänglich. Nur so lässt sich eine Position einnehmen, die rasch wechselnde Umfeldbedingungen überdauert und die eigene Kritikfähigkeit begründet.

Im ersten Artikel geht Prof. Pesendorfer der Frage nach, ob es einen verlässlichen Maßstab für das menschliche Handeln gibt, also Kriterien, die nicht der Meinung und ihren jeweiligen Trends unterliegen.

Dipl. Ing. Dr. Markowitsch und Dipl. Ing. Mag. Simeonov unternehmen den Versuch des Entwurfes eines Bildungsmodells und darauf aufbauend die Ableitung akademischer Werte.

Dem aktuellen Themenkreis des Wissensmanagements widmet sich der daran anschließende Artikel von Mag. Lugger. Insbesondere wird hier gegen die weitläufige Meinung argumentiert, Wissen und Wissenstransport ließe sich auf Datenbanken und IT-gestützte Systeme reduzieren.

Spannungsgeladen auch die Themenwahl Obst Mag. Meurers': Der militärische Führer im Konflikt zwischen zu forderndem Gehorsam und Gewissen, Freiheitsdrang und Wahrheitsfindung.

Die Forderung, bewusst und verantwortlich in die Gefahr hinein handeln zu müssen, steht auch im Zentrum des Artikels von MjrdG Ing. Mag. Dr. Vorhofer. Er beleuchtet die Einflüsse, die sich aus militärischen Stresssituationen ergeben und entwirft ein Bewältigungsmodell.

Doch wie äußern sich Fragen nach Wertvorstellungen und Verhaltensmustern in Belastungssituationen in der Praxis? MjrdG Ahammer stellt seine Erfahrungen zu diesem Thema vor, die er im Zuge seines Einsatzes im Kosovo im Rahmen von AUCON3/KFOR sammeln konnte.

Obst Mag. Edelman wird im letzten Artikel dieses Bandes darstellen, welche Auswirkungen zukünftige Herausforderungen in zunehmend komplexeren Umfeldern auf die Ausbildung zum Offizier haben müssen.

Zum Schluss werden noch die Diplomarbeiten der Absolventen des Fachhochschul-Studienganges „Militärische Führung“ des Jahrganges Fürst von Liechtenstein vorgestellt.

Inhaltsverzeichnis

Der Mensch ist Denken <i>von Wolfgang PESENDORFER</i>	5
Akademische Werte und deren Rechtfertigung Oder : Ist Bildung ein Bedürfnis <i>von Jörg MARKOWITSCH und Emil SIMEONOV</i>	21
Wissen und Wissensinduktion <i>von Kurt-Martin LUGGER</i>	37
Militärischer Gehorsam als Konfliktursache – Zur Begründungsproblematik militärischen Gehorsams <i>von Bernhard Joseph MEURERS</i>	51
Zusammenhang zwischen physischer und psychischer Stress- reaktion und Konsequenzen für die Ausbildung und Führung <i>von Peter VORHOFER</i>	75
Die Konfrontation des Soldaten mit anderen Wertvorstellun- gen am Beispiel des KFOR-Einsatzes <i>von Thomas AHAMMER</i>	101
Führungskräfteausbildung für die Zukunft <i>von Franz EDELMANN</i>	117
Diplomarbeiten <i>des Jahrganges LIECHTENSTEIN</i>	135

Der Mensch ist Denken

von Wolfgang PESENDORFER

Problemstellung

Die folgenden Ausführungen wollen der **Frage** nachgehen, ob es einen verlässlichen Maßstab für das menschliche Handeln gibt, das heißt Kriterien, die nicht nur der Meinung und ihren jeweiligen Trends angehören, und die daher nicht willkürlich - beliebig, sondern allgemeingültig sind.

Die **Antwort** vorweggenommen lautet: Ja, diesen Maßstab gibt es; er liegt im **Begriff des Menschen**. Begriff ist nicht mit Vorstellung oder Meinung zu verwechseln. Und dieser Maßstab liegt nicht im *abstrakten* Begriff des Menschen, wie ihn etwa die Menschenrechtserklärungen fassen, sondern in demjenigen (konkreten) Begriff des Menschen, wie er sich unter zeitlich geschichtlichen und räumlichen Bedingungen zur **bestimmten sittlichen Ordnung** einer Gemeinschaft, insbesondere des Staates, entwickelt hat. Nur in dieser bestimmten Gestalt der Freiheitsentfaltung eines Volkes kann die Freiheit des Menschen wirklich sein. Nur im Wissen und in der Verwirklichung dieser bestimmten sittlichen Ordnung ist verantwortliches Handeln möglich. - Hier soll aber nur der Begriff des Denkens dargelegt werden; und seine Auslegung ins Gemeinschaftsleben nur angedeutet.

Die Mühe, der wir uns hier unterziehen, ist deswegen geboten, weil Begriffe unser Sprechen und Handeln regieren; weil jede Praxis (Handlung) durch eine bestimmte Theorie geleitet wird; die uns - wo uns diese Theorie nicht bewusst ist - bewusstlos beherrscht. Unserem Handeln liegt immer ein Begriff vom Menschen, von Freiheit, Gemeinschaft usw. zu Grunde. Was nicht gedacht ist, was wir uns nicht begrifflich zu eigen gemacht haben, das bleibt uns unmittelbar gegenüber, IST nur. Der Mensch aber ist erst dort bei sich zu Hause, wo er sich die Welt angeeignet, sie zum Eigenen gemacht, in den Gedanken erhoben und begriffen hat. Nur in dieser geistig durchdrungenen Welt, ist der Mensch bei sich selbst; nur in ihr hat er **Heimat**. Und zu ihr kommt er durch die Arbeit der Bildung. Der Mensch lebt nicht unmittelbar in eine Umwelt eingepasst (wie das Tier), sondern muss sich seine natürliche, technische und sittliche Welt selbst schaffen, um sich die Wirklichkeit zu geben, die seinem Begriff entspricht.

Der Weg zum Begriff des Menschen

Auf welchem **Wege** (methodos) kommen wir nun zu diesem Begriff? Zur Wahrheit des Menschen? Wir können nicht von außen, das heißt nicht-denkend über das Denken befinden, sondern nur denkend, innerhalb des Denkens; wir kommen aus dem Denken nicht heraus. Es geht also darum, wie das Denken zu denken sei. Wenn wir es als Gegenstand fassen oder als Reflexion, als Beziehung verschiedener Feststellungen (Bestimmungen, Fixierungen, z.B. Eigenschaften eines Dinges), so handelt es sich dabei immer um Gedanken. Wenn uns gesagt wird: Denken sei physikalische oder chemische Reaktion oder Vollzug der belebten, beseelten Natur, so werden uns dabei immer Gedankenbestimmungen gegeben. Denken ist immer bei sich selbst, wenn es sich (scheinbar nicht mit sich, sondern) mit anderem befasst. Was immer das Denken „ergreift“, verwandelt es in sich selbst, in Denken (Gedanken, Gedachtes, Allgemeines). So bleibt das Denken in seinem Anderen (dem Gedanken, dem Gegenstand, den es denkt) immer bei sich selbst. Es tritt nie aus sich heraus, nimmt dem Fremden seine Fremdheit, sein Eigenes, und bildet es sich ein, macht es allgemein, zum Gedanken. Das ist möglich, weil der Gegenstand (des Denkens) selbst ein Allgemeines ist. Z.B. dieser Baum repräsentiert in bestimmter Weise sein Allgemeines, seinen Begriff, die Baumheit; dieser Hund die Hundheit; dieser Freund die Freundschaft; dieser Gesunde die Gesundheit; diese Handlung die Tapferkeit; dieser Staat die Gerechtigkeit; diese Statue die Schönheit, usw. Wenn nun das Denken diesen Begriff der Hundheit, Freundschaft usw. anlässlich dieses Hundes, dieses Freundes usw. denkt, so findet es sich darin und so in allem, was es denkt, wieder und ist darin bei sich selbst. Das so Gedachte kommt darin zu seiner Wahrheit. Weil diesem Bestimmten das Allgemeine Hundheit einwohnt, können wir sagen: das ist ein Hund; weil diesem Bestimmten die Schönheit einwohnt, können wir sagen: diese Statue ist schön; weil diesem Menschen die Gesundheit einwohnt, können wir sagen: er ist gesund. Nur von seinem Begriff her ist etwas das, was es ist und als solches wirklich; verschieden von seinem Begriff hört es auf, wirklich zu sein, und ist ein Nichtiges.

Wenn **das Denken** sich denkt, so kann es das in einer Form tun, die ihm entspricht, mithin wahr ist, oder nicht entsprechend, somit unwahr. Die darüber entscheidende Instanz ist aber wiederum das Denken selbst. Das Denken muss sich also selbst Rechenschaft über sich und sein Vorgehen geben und unterscheidet sich in sich in die **Stufenfolge** seiner Entwicklung vom unmittelbaren

zum konkreten Denken; alle diese Stufen sind Stufen des Denkens, aber in verschiedenem Grade unmittelbar oder konkret: 1. zunächst ist das Denken ganz in die Natürlichkeit verwoben (Selbstgefühl, Empfindung); arbeitet sich 2. aus ihr heraus zum Ich, das sich in (Gegenstands-)Bewusstsein (sinnliches Bewusstsein, Wahrnehmung) und Selbstbewusstsein (Ich-Bewusstsein) entfaltet; und erreicht 3. im Geist seine eigentliche Wirklichkeit, die sich als Intelligenz (Gefühl, Anschauung, Vorstellung und Verstand, Vernunft) und Wille (sittliche Welt) darstellt; bis es schließlich im absoluten Geist (Kunst, Religion und Philosophie) das vollkommene Beisichsein erreicht und sich selbst vollkommen offenbar geworden ist.

Verstand und Vernunft

Denken im konkreten Sinne ist die **Vernunft**, weil mit ihr die Subjekt-Objekt-Gegenüberstellung **des Verstandes** aufgehoben ist, die Identität des Denkens und Seins gewusst wird: das Denken steht seinem Gegenstand nicht mehr (wie im Verstand) gegenüber, sondern findet *sich selbst* in ihm wieder; das Denken als das tätige Ordnen findet sich in der Ordnung der natürlichen Welt wieder, oder gibt *sich selbst* Wirklichkeit in der sittlichen Welt. Der Verstand hingegen setzt fest, fixiert, ist gegenständliches Denken, wie es sich in den Vorstellungen und Meinungen des Alltags, in der Sphäre des praktischen Lebens findet. Das von ihm Vorgestellte ist als ein ihm Entgegenstehendes (Gegenstand!) bestimmt. Er bedient sich der **formalen Logik**, die sich nur an die *Formen* des Denkens hält, die Inhalte aber unberücksichtigt lässt. Sie stellt Prinzipien (der Identität, des zu vermeidenden Widerspruchs, des ausgeschlossenen Dritten) als Handlungsanleitungen (sogen. **Denkgesetze**) auf, die sie nicht hinterfragt (Was ist Identität, Widerspruch? usw). Sie kennt nur den **positiven Beweismgang**, in dem das, wovon ausgegangen wird, als ein Festes und aus sich selbst heraus Verständliches, Selbständiges bestehen bleibt; während die Vernunft im **negativen Beweismgang**, das, wovon sie ausgeht, in seine nächste Wahrheit aufhebt; es bleibt also nicht so bestehen, wie es sich am Anfang gezeigt hat, sondern geht in seinen Grund, wird Moment, unselbständig, aber nicht vernichtet, sondern in die Einheit mit seinem Entgegengesetzten erhoben. Beispiel: der kosmologische Gottesbeweis: Im positiven Beweis bleibt die Welt als endliche bestehen, und von ihr aus wird auf positive Weise auf das Unendliche (Absolute) geschlossen; aus dem Endlichen (und seiner Unselbständigkeit) soll das Unendliche folgen. Im negativen Be-

weis hingegen wird auch vom Endlichen ausgegangen, aber wir erreichen das Unendliche nur durch Selbstaufhebung des Endlichen; es bleibt nicht als Selbständiges bestehen. Diese **Selbstbewegung des Gedankenganges**, dass ein Begriff am Ende des Gedankenganges ein anderer geworden ist, als er zu Beginn war (in unserem Beispiel: das Endliche ist nicht mehr selbständig, sondern Moment des Unendlichen geworden), ist der formalen Logik fremd, für das Vernunftdenken aber charakteristisch: die **Dialektik**. Sie ist Selbstaufhebung (Entwicklung) des Abstrakten ins Konkrete. Der Verstand analysiert, zerlegt seinen Gegenstand, fixiert die Unterschiede und gerät dadurch in Widersprüche (z.B. einzelner/Gemeinschaft, Henne/Ei, Gottes Barmherzigkeit/Gerechtigkeit). Die Vernunft synthetisiert, vereint, versöhnt die Unterschiedenen zur konkreten Einheit. Sie verneint den Widerspruch nicht, sondern löst ihn. Beispiel: Die Einheit von Unbestimmtheit und Bestimmtheit in der Selbstbestimmung der Freiheit.

Richtigkeit und Wahrheit

Der Verstand ist also der Schritt vom entstehenden und vergehenden Sinnlichen zum nur abstrakt-Allgemeinen, abstrakt, weil es vom Besonderen, das heißt von der Selbstbewegung der Verwirklichung des Allgemeinen im Besonderen absieht. Daher kommt der Verstand nur bis zur **Richtigkeit**, im Gegensatz zur **Wahrheit**, die von der Vernunft erreicht wird. Die Vernunft ist daher die Voraussetzung des Verstandes, das Denken dessen, was der Verstand nur ist, seine Wahrheit. Die Richtigkeit besteht in der Übereinstimmung des Gegenstandes mit unserem gewöhnlichen Bewusstsein in einer bestimmten Hinsicht, der Anwendung oder des Nutzens etwa (wie es in der Einzelwissenschaft, der sogenannten Forschung geschieht), wie dieser Gegenstand auch sonst beschaffen sein mag. Wahrheit hingegen ist Übereinstimmung (Entsprechung) von Begriff und Wirklichkeit des Gegenstandes, das heißt Übereinstimmung des Gegenstandes mit sich selbst. Wahrheit ist sich offenbarende und gewusste Vernünftigkeit. Beispiel: Der Satz: „Jemand ist krank“, ist richtig, aber nicht wahr; denn der Kranke stimmt mit seinem Begriff nur bedingt überein. Hingegen ist der Satz: „Diese Handlung ist gut“, wahr, weil das Wesen der Handlung die Verwirklichung des Guten ist.

In der Wahrheit ist das Konkrete erreicht, das Abstrakte (und Falsche, da es von seinem Entgegengesetzten absieht) überwunden, ergänzt. Das Wahre ist **das Ganze**. Daher gibt es nur *eine* Wahrheit. Das Gerede von den vie-

len Wahrheiten (Jeder hat seine Wahrheit!) beruht auf der Verwechslung von Wahrheit und Gewissheit. Gewissheit ist sinnliches Wissen, ganz unmittelbar, unvermittelt, grundlos. Das Sein ihres Gegenstandes ist die Hauptsache, das Sein des Bewusstseins nicht; z.B. im Traum bin ich der Begebenheiten gewiss, fürchte mich usw. Darin, dass (mir) etwas gewiss ist, ist es noch nicht wahr. Der Gewissheit fehlt die objektive Seite; sie ist nur subjektiv; die Wahrheit hingegen subjektiv-objektiv (Übereinstimmung des Begriffes des Gegenstandes, des Subjekts, mit seiner Wirklichkeit, dem Objekt). Man könnte die Wahrheit objektive Gewissheit nennen. Für die formale Logik ist Wahrheit dort, wo eine fertige Welt (außerhalb des Denkens) vorhanden ist, die dann durch das subjektive Denken (die Form) abgebildet wird, das dadurch dann einen Inhalt hat. Wir haben aber oben gesehen (Seite 6), dass es ohne Denken überhaupt keine Gegenständlichkeit gibt, dass wir aus dem Denken nicht herauskommen, wenn wir von Welt und Gegenständen sprechen. Daher ist es dem Verstand (Einzelwissenschaft, formaler Logik) nicht möglich, Wahrheit zu erkennen. Wenn manche Einzelwissenschaftler sagen, es gäbe keine Wahrheit, so sagen sie damit nur, dass sie sie nicht erkennen können, was ja richtig, aber nicht wahr ist. (Vgl: Wenn Marx die Religion als Aberglaube missversteht, so hat er damit noch nicht bewiesen, dass es Religion, Glaube und Absolutes nicht gibt. Er spricht gar nicht von Religion.) Wenn Denken und (Denk-)Gegenstand (Gedachtes) nicht eins sind, dann ist es unmöglich, Wahres zu erkennen.

System

Es gibt nur *eine* Wahrheit, und sie ist zum **System** entfaltet. In ihr kommt das Denken an sein Ziel. *System* ist Inbegriff, d. h. Einheit, nicht Summe aller Denkbestimmungen, die ja Bestimmungen der Wirklichkeit (als gedachte) sind. Das System des Denkens ist die Gesamtordnung seiner Bestimmungen, die erst durch ihre Stellung in diesem Ganzen ihre Beweiskraft und Gültigkeit erlangen. Das System ist also Erkenntnis der gesamten Weltordnung; und wir kommen zu ihm nur durch die dialektische, spekulative Methode. Nur die Vernunftwissenschaft kann sie uns vermitteln, und das Wahre ist nur als System. Nur die Vernunftwissenschaft, die eine Gesamtwirklichkeitserklärung gibt, kann uns zur Erkenntnis der Wahrheit führen (die im Kunstwerk angeschaut, in der Religion vorgestellt und in der Philosophie gedacht wird; die Philosophie erfindet die Wahrheit nicht, ersetzt nicht die Religion, sondern denkt, was in Religion und Kunst schon da ist). Sie also sagt uns, was die Wahrheit des Menschen ist.

Materialistischer, biologischer, psychologischer Menschenbegriff

Wenn wir nun diese Menschenbegriffe betrachten, so sehen wird, dass sie den Anforderungen des Vernunftdenkens nicht entsprechen.

1. Der materialistische Menschenbegriff sagt: Es existiert nur Materie (Körperliches) und die ihr zugehörige Bewegung. Der Komplex aller Dinge heißt Natur und bildet einen **Kausalzusammenhang** (Mechanismus, Druck und Stoß). Alles *wird* von anderem bewegt. In der Natur gibt es weder Zweck noch Ordnung, nur Trägheit, Attraktion und Repulsion. Die Seele des Menschen ist nur Teil des Körpers, die Molekularbewegung des Hirns nennen wir Denken, Liebe/Hass. Denken und Wollen sind Kombinationen, die durch äußere Eindrücke hervorgebracht werden. – Dagegen ist einzuwenden: Der Materie kommt keine Bewegung zu, sie bewegt nichts, weder sich noch anderes. Materie ist ja ihrem Begriff nach (also im Gegensatz zur Form als dem tätigen Prinzip) das leidende Prinzip, das *Bestimmbare*, eben *Formlose*, das, was durch ein Anderes bewegt wird. Die Materie ist also ohne Selbstbewegung und Folge eines Bewegtwerdens nicht zu denken.

2. Selbstbewegung aber bedeutet Zweckverwirklichung, Seele, **Leben** (im Sinne von Selbsterhaltung, Selbstverwirklichung). Leben ist die Hauptkategorie des **biologischen Menschenbegriffs**: Diese Theorie sagt: Alles Wirkliche ist Selbstorganisation im Sinne des Lebens, von seinem Ende (Telos, Ziel, Zweck) her zu verstehen, zu dem es sich selbst entwickelt (**Teleologie**). Nicht wir teilen die Zellen, das tun sie selbst; nicht wir organisieren die Photosynthese, das tut das Lebendige aus innerer Notwendigkeit heraus selbst. Die Materie ist zum Mittel herabgesetzt. Das Denken ist eine natürliche Eingerichtetheit des Menschen. – Dagegen ist zu sagen: Die Seele als Lebensprinzip ist immateriell, Voraussetzung wie Wahrheit der Natur. Sie bedeutet Selbstbeziehung, Sichselbsthervorbringen, Sichverhalten, das die Materie organisierende Prinzip; der Zweck gibt sich selbst Wirklichkeit, bestimmt sich selbst. Von daher scheint es plausibel, zu meinen, der Mensch sei etwas von Natur, das Denken (nur) eine natürliche Eingerichtetheit. K. Lorenz etwa meint, die reinen Verstandesbegriffe Kants, die Kategorien, seien empirisch (als „Weltbildapparat“) entstanden, obwohl Kant genau das Gegenteil bewiesen hat, nämlich, dass wir Empirisches überhaupt erst auf Grund der Verstandeshandlungen (Kategorien) „haben“. Der Geist soll also nach den Biologen selbst Teil des Organismus sein. Dagegen ist zu sagen: Der Biologismus scheitert daran, uns Selbst-

bewegung ohne Selbst zuzumuten. Das Selbst (das Ich) in der Selbstbewegung, Selbsterhaltung, Selbstorganisation kann er nicht erklären. Er verselbständigt das Leben und leitet dann daraus das Denken ab. Der wahre Sachverhalt ist umgekehrt: nur vom Selbst und Ich her ist die Selbstbewegung denkbar. So wie der Materialismus nur vom Leben (als Selbstbewegung) her gedacht werden kann, so gibt es kein Leben ohne **sich wissende** Selbstbewegung, ohne Denken (Ich, Geist). Der Biologismus ist selbst widersprüchlich: Einerseits soll seine Theorie Objektives, Wahres zum Inhalt haben; andererseits soll Denken natürliche Eingerichtetheit sein. Das Leben wird auf Chemie reduziert und das Denken zum Nebenprodukt (Epiphänomen) dieses Prozesses. Der Evolutionismus behauptet letztlich, der Mensch sei ein Ding. Die Überwindung des biologistischen Widerspruchs liegt darin, dass die natürlich Eingerichtetheit des Menschen in das Denken aufgenommen wird und damit über sie hinausgegangen wird, indem ich sie zu einem von mir Gewussten herabsetze.

3. Als Ding wird der Mensch schließlich auch im (**vermögens-**) **psychologischen Menschenbegriff** vorgestellt: In der räumlich gedachten Seele gibt es verschiedene Vermögen (Anschauung, Vorstellung usw.) als Kräfte oder Eigenschaften dieses Dinges, die unverbunden und unabgeleitet nebeneinander stehen, weil der Begriff des Menschen fehlt, von dem sie ausgesagt werden könnten. Der Mensch ist nicht als Denken gefasst und sein Verhältnis zum Leben wird nicht gewusst; dass nämlich das Denken Voraussetzung und Wahrheit des Leben ist. So fallen Leib und Geistseele auseinander. Die Lösung des Problems läge darin, dass die verschiedenen „Vermögen“ als bestimmte Formen der Unmittelbarkeit oder Vermitteltheit des Denkens zu nehmen wären (siehe Seite 7), als Stufen auf dem Zusichkommen des Denkens aus seiner Verwobenheit in die Natürlichkeit.

In Summe: Materialistisch, biologistisch und vermögenspsychologisch lässt sich Denken nicht feststellen. Der Mensch ist weder aus dem Materiellen, noch aus dem Natürlichen ableitbar.

Was ist Denken ?

Descartes ist in seinem Gang des Zweifels darauf aus, begründete Sicherheit des Wissens zu erlangen, und deshalb zweifelt er an allem, was zweifelhaft erscheinen kann: an der Sinneswahrnehmung, den Träumen, der Mathematik ... Nur daran, dass er zweifelt (denkt), kann er dabei nicht zweifeln. Er betrachtet nicht nur das, WORAN wir zweifeln können, son-

dern auch die andere Seite des Zweifels: das Zweifeln selbst, die (Denk-) Tätigkeit des Zweifels selbst. Und diese Tätigkeit geht allem, woran wir zweifeln können, voraus. Wer zweifelt, ist denkend tätig. Und ohne diese Tätigkeit des Denkens „haben“ wir gar keine Gegenstände, an denen wir zweifeln können. Die letzte (erste) Wirklichkeit, an der wir nicht zweifeln können, ist das *Denken*; und *diese Tätigkeit ist der Mensch*; das **Denken ist das Sein des Menschen**. Descartes leitet aus dem Denken das Sein des Menschen ab. „Ich denke“: daraus folgt: „Ich bin, und zwar als Denken“, „Ich *bin* Denken“. Diese Aktuosität (Energeia) des Menschen (Wissen actu) ist nicht eine Tätigkeit *neben* anderen, sondern die sich wissende Selbstbeziehung, die kein Wissensinhalt neben anderen ist, sondern die Voraussetzung dafür, dass wir Gegenstände haben (als gewusste; anders haben wir sie nicht). *Im Denken wird also das Sein gefunden*. Denken und Sein sind Unterscheidungen des Denkens selbst. (Marxens Satz: „Das Sein bestimmt das Bewusstsein“, richtet sich von dieser Einsicht Descartes' her selbst.) Nur vom Denken her wird das Sein gefunden: Nur vom Denken her kann ich überhaupt sagen, *dass ich bin*. Wenn ich zweifle, so kann ich das Ich nicht wegdenken. Das bleibt.

Zweifeln, **Denken heißt**, das Unmittelbare, den Gegenstand ins Allgemeine aufzuheben, ihn **allgemein zu machen**, ihn zu begreifen. Wenn ich den Stein denke, so ist nicht der Stein in meinem Kopf, sagt Aristoteles, sondern seine Form, sein Begriff, Wesen, in meinem Denken. Das Denken ist diese Transformation des Unmittelbaren ins Gedachte. Mit Descartes ist es also unmöglich geworden, dass Ich (Denken) als Ding zu denken. Erst im Denken haben wir die wahre Selbstbeziehung, Selbstbewegung (Subjekt-Objekt-Einheit) erreicht, nämlich die **sich wissende Selbstbewegung**: denn das Denken geht auf sich (weiß sich) und alles andere. Denken ist also der Grund der Selbstbewegung im Organischen und somit Voraussetzung des Lebens. Für die materialistische und biologistische Meinung ist Denken ein Besonderes, Bestimmtes, nicht das Bestimmen selbst, nur die Eigenschaft eines Dinges oder Tieres Mensch. Die Geistseele (Geist, Ich Bewusstsein) ist die sich auf sich beziehende Form (Tätigkeit), sich auf sich beziehendes Denken. *Der Mensch ist Denken* als solches, und dieses *liegt allen Formen des Menschseins zu Grunde*, die nicht Denken als solches sind. Das unterscheidet den Menschen vom Tier: der Mensch steht, geht, läuft nicht wie der Hund; sein Stehen, Gehen ist Ausdruck seines Willens (seiner Freiheit); beim Tier nur seiner Art. Am aufrechten Gang erkennen wir, dass der Mensch willentlich aufrecht geht. Die *Sinnes-*

wahrnehmungen sind nicht diese reine Selbstbeziehung: das Sehen sieht sich nicht, das Hören hört sich nicht usw. Daher können sich Wahrnehmungen als falsch herausstellen, weil sie an Sinnesorgane gebunden sind. Das Denken aber ist **allgemein**; *für* das Denken ist das mittels der Augen Gesehene; nicht die Augen sehen, sondern das Ich denkt mittels des Sinnesmaterials, das wir durch die Sinnesorgane aufnehmen, dieses bestimmte Wahrgenommene. Die sich wissende Selbstbeziehung ist das die Sinne Umgreifende, Einende. Das Wissen seiner selbst (Ich-Bewusstsein) ist die Voraussetzung des (Gegenstands-) Bewusstseins, das Gegenstandsbewusstsein ist im Ich-Bewusstsein enthalten. Ohne Denken kein Gedachtes. Das *Ich* (Denken), das sich und alles andere weiß, ist also doppelt (Denken und Gedachtes). Es ist in sich unterschieden und in diesem Unterschied ident mit sich; es weiß *sich* in allem anderen. So *ist das Ich* an sich, das heißt seinem Begriff und der Möglichkeit nach, *alle Erkenntnis*, nämlich die Einheit von (erkennendem) Subjekt und (erkanntem) Objekt. Es trifft immer nur auf sich selbst in seinen Erkenntnisgegenständen, nämlich auf Allgemeines. So ist es *Vernunft*.

Das soll noch etwas entfaltet werden:

Wir können sagen: **Denken ist die Tätigkeit des Allgemeinen**; einmal i.S. des Subjekts, des denkenden Ichs, das die Tätigkeit des Allgemein-Machens, (Ver-)Allgemeinerns ist, und einmal i.S. des Objekts, des Allgemeinen als des Begriffs des erkannten Gegenstandes. Und beide Seiten sind im Denken eins in der Unterschiedenheit: ohne Denken kein Gedachtes, und ohne Gedachtes kein Denken: ein Etwas gibt es nur als Resultat der einigenden, allgemeinmachenden Tätigkeit des Denkens.

Das Ich als Denken ist das **absolut** Allgemeine, die absolute **Abstraktion**: das reine Wissen seiner selbst als die Tätigkeit des Abstrahierens von allem, was es nicht selbst ist. Damit ist jede Fremdbestimmung ausgeschlossen; das Ich ist nur Sichwissen, Denken des Denkens, damit Vermittlung in sich selbst; es gibt sich selbst die Form der Allgemeinheit und allem anderen, indem es den (Denk-)Inhalt bestimmt. Das Allgemeine ist zunächst abstrakt (1. Stufe des Allgemeinen), weil nur Selbstbeziehung; zugleich liegt aber darin das Sichunterscheiden, weil das Ich (Nominativ) sich auf sich (Akkusativ) bezieht; und drittens ist es aber in diesem Sichunterscheiden mit sich ident (Ich=Ich); es ist *im Anderen seiner bei sich (Geist)*. Auf Grund dieses Beisichseins im Anderen ist Erkenntnis (und späterhin: die Gemeinschaft der Menschen) möglich und notwendig folgend. Die

Abstraktion aus der Natürlichkeit ist die Voraussetzung dafür, dass sich das Ich als das reine Wissen seiner selbst Wirklichkeit geben, sich konkretisieren kann. Abstraktion ist Verallgemeinerung (allgemein machen) unter Weglassung aller Unterschiede; das Herausgehen aus allem Unterschied (nur ident mit sich), um sich in die eigenen Bestimmungen (Unterschiede) auszulegen. Denken ist das Ich als diese Tätigkeit.

Anders ausgedrückt: das Ich ist das **Negative**, die Negativität. Denken ist Negation eines Unmittelbaren, Vorhandenen. D.h. nicht Wegstreichen; sondern: die Natürlichkeit negieren heißt, sie in den Geist aufheben, zum Moment herabsetzen, zur Dienerin der Freiheit machen, sie nicht als selbständig nehmen. **Der Mensch ist ein Negatives**, heißt: das Denken ist nichts zur Natur hinzu, sondern ihre Voraussetzung. *Geist ist Negation der Natur, das heißt Freiheit*. In der Natur ist der Gedanke sich äußerlich, im Außereinander von Raum und Zeit. Die Natur ist nur gedachter Gedanke (das ist die Ordnung in der Natur), sie ist nicht bei sich (weiß sich nicht). Der Geist aber ist die Aufhebung dieses Außereinanders, die Negation des Sichnichtwissens, also Beisichsein, Sichwissen: die Wahrheit der Natur, und insofern das Offenbaren ihrer Unwahrheit; er ist sich denkender, sich wissender Gedanke. Somit ist die Selbständigkeit der Natur im Geiste aufgehoben; sie ist sein Moment, d.h. sie ist nicht von sich, sondern von anderem, vom Geist her; und er ihr Ziel. *Der Mensch* ist Negatives, heißt dann: er ist *nichts von Natur aus*, sondern er hebt alles Natürliche in den Gedanken auf, macht es allgemein und somit zum Moment seines Denkens. *Mensch und Tier unterscheiden sich durch das Denken*; wäre das Denken etwas zum Tier Mensch dazu, gäbe es etwas *neben* dem Denken, was unmöglich ist. Das Denken durchdringt alle Formen des Menschseins.

Die Natur wird ins Denken aufgehoben, weil sie der Freiheit (Selbstbestimmung) widerspricht. Der Mensch muss sich die Natürlichkeit abarbeiten; so erhebt er sich auf negative Weise (siehe negatives Beweisen!) über die Natur (und zu sich selbst). Wir können also das Negative mit dem Denken überhaupt gleichsetzen, mit dem Allgemeinmachen, während das Positive, auf sich Beruhende, Unmittelbare ist.

Das sich auf sich Beziehen (des Denkens) ist zugleich ein sich von sich **Unterscheiden** (in Denken und Gedachtes) und darin (in seinem Anderen) mit sich ident Sein. Ich ist Selbstbeziehung, aber nicht unmittelbar (wie das sich nichtwissende Natürliche), sondern über *sein* Anderes; das Ich ist ident mit sich, indem es sich unterscheidet (und umgekehrt). Das Tier tritt

sich nicht in dieser Weise gegenüber; ist sich nicht Gegenstand. Der Mensch als Denken enthält das, wovon er sich unterscheidet, in sich. Denken ist also Moment seiner selbst (*weiß* sich als Denken). Indem es sich nur auf sich richtet, richtet es sich nicht nur auf sich. So ist der Mensch *doppelt*: sich *denkend*, und *sich* denkend; er ist er selbst und sein Moment: so ist er Allgemeines, dieses mit sich Identsein im Unterschiedensein.

Mit dem sich von sich Unterscheiden hängt die **Gebrochenheit** des Menschen zwischen seinem Begriff und seiner Wirklichkeit zusammen; dass er sich seinem Ansichsein gegenüber setzt, in diese *Trennung* seines Begriffs und seines unmittelbaren Daseins tritt und sich seinem Begriff angemessen machen soll. Das Denken ist es, dass den Menschen in diese *Entzweiung* bringt, die ihn die Unschuld (der Natürlichkeit) verlieren und schuldig werden lässt; das Denken hat dieses Moment der Trennung in sich, aber auch das Recht, in der Wahrheit versöhnt zu werden. Nur im Wissen der Wahrheit kann die selbstbewusste Vernunft (der Mensch) mit der Wirklichkeit (als der seienden Vernunft) **versöhnt** werden. Auch darin ist die christliche Religion die tiefste, dass nur sie den Menschen in seiner Entzweiheit (Erbsündenlehre) und ihrer Aufhebung in der Erlösung denkt. Diese theologischen Implikationen in der Bestimmung des Menschen als Denken werden hier nur angedeutet.

Auf den Zusammenhang des **Sterbens** mit dem Denken soll aber noch kurz eingegangen werden: Platon bestimmt den Tod als Trennung von Geist und Leib. Wir haben das Denken als Negatives, die Aufhebung der Natürlichkeit, den Geist als die Negation der Natur bestimmt. Der *Tod* ist das Negative des Natürlichen, und er hat viele Formen. Der Mensch geht gegen seine Natürlichkeit und Unmittelbarkeit an, um frei zu sein. Der Philosoph, sagt Platon, will aus diesem Grunde sterben; *Denken ist Sterben lernen*. Denken, sich der Folgerichtigkeit des Gedankens hinzugeben, verlangt, den eigenen Ansichten, Meinungen, Wünschen, Trieben zu entsagen, sie zu negieren, von ihnen zu abstrahieren und sich zu *disziplinieren*. Abstrahieren = Denken = Allgemeinmachen. Ohne dieses Abstrahieren keine Freiheit. Der Mensch muss sich von seiner Leiblichkeit ablösen. Nur wer sich *von* seiner *Unmittelbarkeit* *distanziert* hat, ihr gestorben ist, kann Ich und frei in seiner Welt sein. Das Tier bleibt immer in seine Umwelt eingepasst; der Mensch hingegen tritt durch das Denken aus ihr heraus und hat (gibt sich) *Welt*. Der Tod ist also ein Moment des menschlichen Lebens: als Abstraktion, Negation der Natur, Verzicht, Disziplin, Bildung. So

ist der Tod Reinigung von der Unmittelbarkeit. Wir sterben das ganze Leben. Wie Paulus 1. Kor 15, 31, sagt: Ich sterbe täglich. Doch ist die Distanzierung der Unmittelbarkeit keine Wegstreichen des Leibes, sondern die wahre Leibfreundlichkeit, weil sie den Leib in den Dienst der Freiheit und Wahrheit stellt. Wird aber der Leib als Unselbständiges (der Trieb usw.) für selbständig genommen, so landen wir im Hedonismus und der Zerstörung des Gemeinschaftslebens, weil das Unselbständige sein Maß nur im Selbständigen haben kann (der Trieb in der Vernunft), und ohne Maß ins Maßlose, d. h. in die Selbsterstörung geht. Im Erkennen wie im Lieben muss man sich hingeben, um sich nicht zu verlieren; und sterben um zu leben.

Ein Punkt muss noch hervorgehoben werden: Das Organische steht unter seiner Gattung (seinem nicht gewussten Allgemeinen), ist Exemplar der Gattung. Der Mensch steht **nicht unter einer Gattung**, sondern ist das sichwissende Allgemeine selbst. Die Gattung ist die wirksame Macht über das Exemplar, das Exemplar die Verwirklichung der Gattung; sie stehen sich im Verhältnis von Allgemeinem und Einzelnem gegenüber. Gattung ist ein Allgemeines, das sich im Einzelnen nicht seiner bewusst ist. Das Exemplar ist das Einzelne, das das Allgemeine noch gegenüber hat. Der Mensch aber ist in seinem Allgemeinen (dem Denken) bei sich. Der Begriff des Menschen ist nicht Gattung. Die Exemplare haben ihre Unsterblichkeit in der Gattung, d. h. außer sich, an der sie als Akzidenzen zu Grunde gehen. Der Mensch ist Subjekt; sein Allgemeines ist das Denken; das Denken denkt sich im Selbstbewusstsein. Das Ich, dieses Einzelne verhält sich als Allgemeines und ist dabei bei sich. Wo ich nur die Einzelheit festhalte im Gegensatz zu meiner Allgemeinheit, mich nur schlecht-subjektiv, gegen meinen Begriff der Freiheit bestimme, bin ich außer mir. In der Verletzung oder Vernichtung eines Tieres wird die Gattung nicht verletzt; in der Verletzung eines Menschen wird aber sehr wohl der Begriff des Menschen (die Menschheit) verletzt, weil jeder Mensch die Einheit von diesem Menschen hier und seinem Begriff (der Menschheit) ist. Das ist ein ganz wesentlicher Unterschied. Wenn in der Bioethik-Konvention des Europarates von 1996 die sogen. Forschung an nichteinwilligungsfähigen Menschen durch die Hintertür erlaubt wird, weil das „der menschlichen Gattung“ (in der Präambel) oder der „menschlichen Spezies“ (in den Erläuterungen zur Präambel) nützt und „dem Wohl künftiger Generationen“ (Präambel) dient, so wird hier wie in der verbrauchenden Embryonen-„Forschung“ der Begriff des Menschen verletzt zum Zwecke des Nutzens. (Es handelt sich

hier nicht um wirkliche Forschung, weil es nicht um die Wahrheit, sondern um Nutzen und Profit geht.) Wenn es Arten von Denken gäbe, und der denkende Mensch stünde unter einer davon, dann müsste etwas über dem Denken angenommen werden, und es fragte sich, woher oder wie wir das wissen könnten. Die Sinne hingegen stehen unter einer Gattung, sind Momente einer bestimmten Gattung von Lebewesen; das Denken nicht, denn es ist das Allgemeine als solches, die Tätigkeit des Allgemeinen, das Allgemeinern.

Denken ist **Freiheit**, weil ich im Denken nicht in Anderen, sondern schlechthin bei mir selbst bin. Nur im Denken kommt der Geist wirklich zu sich, und indem er sich erfasst, ist er frei. Das Denken ist der Grund der Freiheit und ihrer Entfaltung in der Sittlichkeit. Wer sich als bestimmt *weiß*, ist nicht mehr bestimmt, weil die Bestimmtheit zum Moment des Denkens herabgesetzt ist. Da dem Denken nichts gegenübersteht, so wird das Ich nicht bestimmt, sondern bestimmt sich selbst. *Freiheit ist Selbstbestimmung*. Sie abstrahiert von allem, was sie (fremd-) bestimmen könnte, um sich selbst zu bestimmen. Der freie Begriff, das Ich ist somit **Wille**.

Denken gibt sich Wirklichkeit

Das Denken bleibt also nicht bei der Abstraktion und Negation stehen, sondern geht weiter zu seiner **Verwirklichung und Konkretisierung**. Denken (Freiheit) gibt sich Wirklichkeit, indem sie die Inhalte aus sich selbst nimmt. In ihnen verwirklicht sie *sich*, legt sie sich fest, indem sie sich auslegt, bestimmt; sie geht aus der reinen Selbstbeziehung heraus und (ent-)äußert sich: in **Sprache** und **Handlung**. Weil der Mensch Allgemeines und Denken ist, muss er auch als Allgemeines und Denken wirklich sein. Denken ist ein Inneres; ein Inneres gibt es nur in Beziehung auf ein Äußeres. Denken *äußert* sich in der *Gemeinschaft*, der Einheit von Mensch und Menschheit (dem Begriff des Menschen). Nur in der Gemeinschaft, in Sprache und Handlung, ist der Mensch als das Allgemeine wirklich, das er ist. *Die Sprache ist Voraussetzung der Handlung*; Handlung ist spezialisierte Sprachlichkeit. *Sprechen* ist lautes Denken und Denken ist leises Sprechen. In seinen Worten macht sich der Mensch allgemein, löst sich aus seiner Besonderheit, seinen Eigenheiten ab und wird als allgemein eins mit den anderen. Im Allgemeinen sind alle Menschen eins: das Allgemeine haben wir in den Worten, nicht in den Dingen. Im Wort „Hund“, „Baum“

sind alle Hunde, Bäume enthalten. Im Praktischen geschieht dieses Allgemeinwerden des Menschen aber nur dort, wo die Worte wahr sind: wo ihrer Form der Allgemeinheit auch ein allgemeiner Inhalt entspricht: also in Worten des Rechten und Guten. Wer nicht allgemein spricht (nur seine besonderen Interessen artikuliert), der widerspricht dem Vollzug des Sprechens, dem Sichallgemeinmachen, in dem die Menschen eins sind. (Die Anweisung zum richtigen Sprechen ist Anleitung zum richtigen Denken und umgekehrt.) In den wahren Worten, die das Wissen des Rechten und Guten bewahren, sind die guten Handlungen schon enthalten.

Denken und Freiheit sind eins; der Mensch als Denken ist das Freie: das Subjekt **Wille**. Wille ist praktische Vernunft, d.h. Denken, das sich Dasein gibt in **Handlungen**. Die Erkenntnis des Guten, d.h. der Freiheit, das praktische Wissen ist Vernunft, die sich in Handlungen verwirklicht. Theoretisches (auf Erkenntnis gerichtetes) und praktisches (auf Handlungen gerichtetes) Denken stehen nicht nebeneinander, sondern das Theoretische ist als Moment im Praktischen enthalten, weil Handeln sich *wissende* Verwirklichung der Freiheit ist; das Praktische ist ein Moment des Theoretischen, weil das theoretische Denken sich *verwirklichen, praktisch* werden will. Das (absolut) Theoretische umgreift beide, das Theoretische und Praktische, indem es Denken des Denkens und des Handelns ist. Die Gegenüberstellung von Theorie und Praxis, sowie die Aufhebung ihres Gegenüberstehens ist eine Tätigkeit des Denkens, des Theoretischen, *für* das Theorie und Praxis sind. Das Theoretische und Praktische finden also ihre Einheit in der Theorie des absoluten Geistes: in Kunst, Religion und Philosophie. Nur im absoluten Wissen wird die Wahrheit erreicht: angeschaut im Kunstwerk, vorgestellt in der Religion, begriffen in der Philosophie.

Denken bleibt also nicht in der Unbestimmtheit der absoluten Abstraktion stehen (unbestimmt, weil nur sich denkend) und geht aus ihr heraus, entschließt und bestimmt sich, geht zur Bestimmtheit, zum Inhalt über, sonst bliebe das Bestimmte, der Inhalt außerhalb der Freiheit, begrenzte sie somit, und sie wäre nicht als Freiheit (*Selbstbestimmung*) wirklich. Die wahre Freiheit ist das sich (als reines Denken) und ihr Anderes (Denken der Gegenstände) Umgreifende, sie ist subjektiv-objektiv als Vollzug: **Selbstbestimmung**. Der Mensch **handelt** frei, wenn er den Inhalt der Handlung aus der Freiheit selbst nimmt (und nicht aus Natur oder Vorurteil). Was der Mensch tut, muss im Begriff der Freiheit begründet sein. Sofern er sich an seinem Allgemeinen (Guten, der Freiheit) orientiert, kommt es (wie zuvor

auf Grund des Allgemeinmachens der Sprache) zur Einheit der Menschen im Handeln. Die *Gemeinschaft* der Menschen im Handeln beruht darauf, *dass sich der Mensch objektiv macht*, d.h. sich seinem Begriff gemäß auslegt. Gut handeln bedeutet: dieser bestimmte Mensch handelt *allgemein*, als Einheit von Mensch und Menschheit. Der gute Wille des Handelnden ist die Selbstverallgemeinerung des Menschen. Andererseits beruht die Gemeinschaft der Menschen im Handeln darauf, dass *das Gute*, die Freiheit *immer schon objektiv wirklich* ist, wenn wir gut handeln wollen. Der Mensch kann nicht *allein*, als einzelner gut handeln, sondern nur in der Gemeinschaft, in ihrer organisierten Gliederung der Freiheit.

Der Wille kommt zu seiner Wahrheit in der **sittlichen Welt** (Gemeinschaftsleben), dem geistigen Organismus, in dem die Selbstausslegung des guten Willens (des Willens, der das Gute will) geschieht, in der sowohl die objektive Sphäre der Freiheit im Recht, wie die subjektive in der (moralischen) Gesinnung zu ihrer Wirklichkeit kommt. Recht und Moral für sich genommen sind abstrakt-einseitig; erst in der Sittlichkeit, in der Gemeinschaft ist der Begriff des Guten (der Freiheit) verwirklicht. Der Mensch steht hier nicht mehr allein, sondern weiß sich und handelt von der Gemeinschaft her, weil nur sie die Verwirklichung der Freiheit ist. Die Einheit von Mensch und Menschheit ist im **Staat** nicht nur eine gedachte, sondern wirklich als **sittliches Handeln**, in dem das Mitglied der Gemeinschaft aus (eigener) Überzeugung i.S. der Gemeinschaft als der Einheit des Menschen handelt, d.h. im Sinne des allgemeinen Besten (*bonum commune*). Der Staat ist *allgemeiner* Wille (im Gegensatz zum Willen aller). Er wird nur durch Aufopferung der Unmittelbarkeit des Einzelwillens (nicht: des Einzelwillens überhaupt) erreicht, der dadurch allgemein wird. Nur vom Staat her kann der Mensch wissen, was das Gute ist, weil der Staat die Ausfaltung aller Bestimmungen der Freiheit zu einem System ist. Er ist die objektive Form der *Versöhnung* von Begriff und Wirklichkeit des Menschen.

Die absolute Versöhnung, und damit Voraussetzung des Staates liegt aber in der **Religion**, weil sie den Menschen aus dem Glauben heraus zur sittlichen Gemeinschaft befähigt; im Glauben weiß sich der Mensch in seiner Wahrheit; denkt von seiner Vollendung (der absoluten Freiheit Gottes) her und kann von da aus sich von der natürlichen Besonderheit befreien und als (Mit-)glied in der Gemeinschaft leben. Die Voraussetzung der Einheit unter den Menschen ist die Einheit Gottes mit dem Menschen. In dieser Einheit kommt der Mensch als Denken an sein Ziel und zu seiner Vollendung.

Zusammenfassung

Die Ausführungen gehen der Frage nach, ob es einen verlässlichen Maßstab für das menschliche Handeln gibt, das heißt Kriterien, die nicht nur der Meinung und ihren jeweiligen Trends angehören, und die daher nicht willkürlich - beliebig, sondern allgemeingültig sind.

Die Antwort lautet: Ja, diesen Maßstab gibt es; er liegt im Begriff des Menschen. Begriff ist nicht mit Vorstellung oder Meinung zu verwechseln. Und dieser Maßstab liegt nicht im abstrakten Begriff des Menschen, wie ihn etwa die Menschenrechtserklärungen fassen, sondern in demjenigen (konkreten) Begriff des Menschen, wie er sich unter zeitlich geschichtlichen und räumlichen Bedingungen zur bestimmten sittlichen Ordnung einer Gemeinschaft, insbesondere des Staates, entwickelt hat. Nur in dieser bestimmten Gestalt der Freiheitsentfaltung eines Volkes kann die Freiheit des Menschen wirklich sein. Nur im Wissen und in der Verwirklichung dieser bestimmten sittlichen Ordnung ist verantwortliches Handeln möglich. Es wird der Begriff des Denkens in seine Momente entfaltet: Verstand und Vernunft, Richtigkeit und Wahrheit, System, materialistischer, biologistischer und psychologischer Menschenbegriff, das Denken als Abstraktion und in seiner Konkretisierung sowie die Verwirklichung des Denkens in der Sittlichkeit.

Dr. Wolfgang PESENDORFER, geb. 1937, ist Ao. Prof. an der Universität Wien. Matura 1955. Lehrämter im Hauptfach 1960/61: Deutsch, Geschichte, Geographie. Unterrichtstätigkeit. Doktorat aus reiner Philosophie 1971. Habilitation aus Politikwissenschaft und Politischer Philosophie 1982. Emeritiert 1998.

Akademische Werte und deren Rechtfertigung Oder: Ist Bildung ein Bedürfnis?¹⁾

von Jörg MARKOWITSCH und Emil SIMEONOV

Einleitung

Die Versuche, das Wesen des Akademischen zu beschreiben, sind so alt wie die Akademien und Universitäten selbst. Für die heutige Situation besonders relevante Entwürfe stammen von Humboldt (1809/10) und Newman (1853). Gerade im 20. Jahrhundert haben sich aber die Versuche der Wesensbeschreibung des Akademischen gehäuft.²⁾ Diesen Beschreibungen mangelt es vor allem an einem, nämlich an unzweifelhafter Rechtfertigung. Natürlich muss eine Beschreibung des Akademischen normativ sein, letztlich ist die Frage aber wie man diese Normen argumentiert. Im vorliegenden Aufsatz wird der Versuch unternommen, ausgehend von einer aufgrund ihrer Einfachheit fast banal klingenden Definition von Bildung eines zeitgenössischen österreichischen Forschers, ein Bildungsmodell zu entwerfen und in weiterer Folge akademische Werte abzuleiten. Akademische Werte sind grundsätzlich jene Werte, welche man der akademischen Gemeinschaft³⁾ („Academic Community“) zuschreibt. Zu den am häufigsten argumentierten akademischen Werten zählen: die Freiheit der Forschung, die Freiheit der Lehre, die institutionelle Autonomie, das Streben nach Wahrheit, die Selbständigkeit und Kritikfähigkeit der Studierenden, und andere mehr. Wir werden uns im Rahmen des Artikels auf vier Fähigkeiten, welche sowohl für das Individuum als auch die Gemeinschaft gefordert werden, beschränken: Kritik, Reflexion, Argumentation und Selbständigkeit. Den Ausführungen des theoretischen Modells werden schließlich anhand von Ausschnitten aus einem Interview mit Alfred Schirlbauer über seine Reflexion als Lehrender am FH-Studiengang „Militärische Führung“ in Wr. Neustadt empirische Befunde gegenübergestellt.

¹⁾ Der Artikel basiert im Wesentlichen auf Überlegungen, die bereits in dem Buch „Praktisches Akademisches Wissen“ im WUV-Verlag veröffentlicht wurden.

²⁾ Jaspers (1923), Schelsky (1963), Minogue (1973), Mittelstraß (1994), Barnett (1990) um nur einige zu nennen.

³⁾ Die ursprünglichen Überlegungen in dem Buch „Praktisches Akademisches Wissen“ gehen von spezifischen Gemeinschaften aus, nämlich sogenannten Praxisgemeinschaften „Communities of Practice“. Aus Platzgründen und zur einfacheren Darstellung wurde auf die Einführung dieses Begriffes für diesen Artikel verzichtet.

Bildung, Bedürfnis und Bewerten

Der österreichische Chemiker Viktor Gutmann hat in einem persönlichen Gespräch Bildung als „das *Bedürfnis* nach Gewichtung von Zusammenhängen“ definiert.⁴⁾ Die Gewichtung von Zusammenhängen ist ein Akt des Bewertens. Wir unterscheiden dabei zunächst zwei wesentliche Dimensionen des Bewertens. Erstens, kann der Akt des Bewertens nach außen auf einen Sachverhalt, eine Meinung, ein Argument oder eine Handlung gerichtet sein. Diese Form des Bewertens nennen wir Kritik⁵⁾. Zweitens kann sich dieses Bewerten aber auch nach innen richten, und dadurch die eigenen Handlungen und Einstellungen bewertet werden. In diesem Fall sprechen wir von Reflexion. Die zweite Dimension, die man im Rahmen des Bewertens unterscheiden muss, ist jene des impliziten und expliziten Bewertens. Da es sich beim Bewerten ja auch um eine Form von Wissen und Können handelt, drängt sich diese Dimension natürlich auf. Explizites Bewerten ist dabei nahezu ident mit dem, was wir unter Argumentation verstehen wollen. In der folgenden Grafik sind diese beiden Dimensionen, die noch ausführlich besprochen werden, dargestellt.

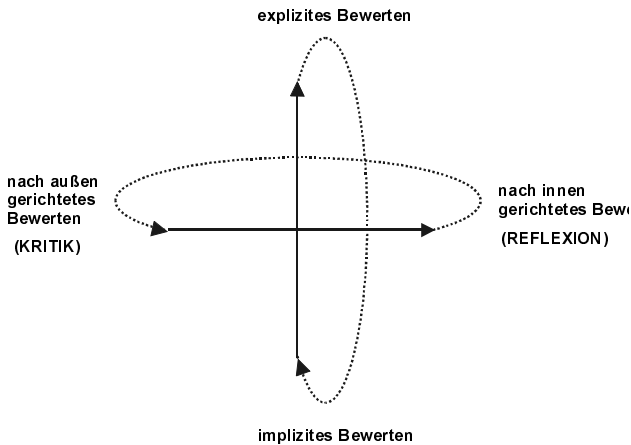


Abb. 1: Dimensionen des Bewertens

⁴⁾ Man beachte, dass Bildung nicht als Fähigkeit (oder vielleicht Wissen) bezeichnet wird. Eine Fähigkeit zu haben, heißt noch lange nicht, sie auch wirklich zu verwenden. Die Befriedigung eines Bedürfnisses hingegen ist stets auf Handlungen angewiesen.

⁵⁾ Barnett macht für den Fall der Kritik die angedeutete Meta-Position der Hochschulen unmissverständlich klar: „We have here a critical discourse operating on another critical discourse – in a word, metacriticism. If the idea of higher education being argued for in this book can be summed up in one word, that is it.“ (Barnett 1990, S. 171).

Wichtig ist die Tatsache, dass implizites Bewerten zunächst explizitem vorausgeht, jenes implizite Bewerten im Prozess einer Entwicklung aber wieder auf explizitem aufbaut. Eine ähnliche Interdependenz gilt auch für Kritik und Reflexion. So, wie man Reflexion als höhere Form der Kritik ansehen kann, braucht auch Kritik Reflexion, auf der sie aufbaut. Will man diesen Zusammenhang, der in der vorhergehenden Grafik durch die dünnen Pfeile angedeutet ist, entsprechend abbilden, dann ergibt sich ein Torus (Reifen). Diesen Torus muss man - um das vollständige Modell zu erhalten - noch um eine dritte Dimension erweitern (welche sich leider nicht mehr einfach grafisch darstellen lässt), nämlich jene der Abstraktionsstadien. Auf diese Weise ergibt sich der folgende „hermeneutische“ Torus, den wir als Modell allen folgenden Ausführungen zugrundelegen.

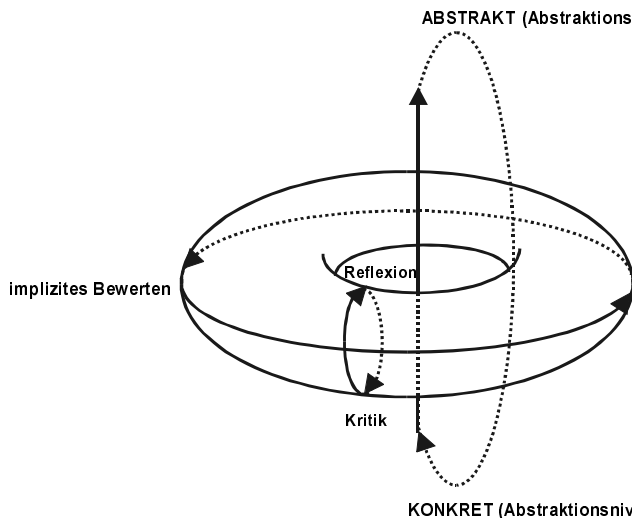


Abb. 2: „Hermeneutischer“ Torus

Auch der Weg vom Konkreten zum Abstrakten ist hier relativ, d.h. was für den einen „abstrakt“ ist, muss es für den anderen noch lange nicht sein. Das Abstrakte braucht also stets das Konkrete, um neue Abstraktionsniveaus erschließen zu können. Im Weiteren wird sich zeigen, dass dieses Modell nicht nur für die Entwicklung bzw. das Lernen des Einzelnen „funktioniert“, sondern dass - entsprechend den Forderungen einer sozialen Theorie des Lernens - auch die Entwicklung von sozialen System (vor allem Gemeinschaften) damit erläutert werden kann. Insofern ist es zugleich ein erkenntnistheoretisch-hermeneutisches wie auch sozial-didaktisches Modell.

Kritik, Reflexion und Distanz

Wenn wir unser Modell auf die Gemeinschaft beziehen, dann bedeutet Bewerten nach innen interne Kritik und Bewerten nach außen externe Kritik. Auch Barnett macht diese Unterscheidung und meint mit interner Kritik, dass sie intern in Bezug auf eine Disziplin oder ein Berufsfeld oder sogar bezüglich verschiedenen Zweigen oder Spezialgebieten ist. In unserem Kontext muss man sagen, dass sich interne Kritik auf das Wertesystem jener (Praxis-)Gemeinschaft beschränkt, deren Praktiken kritisiert werden. Barnett verlangt aber dazu noch einen „höheren Standpunkt“:

„But in higher education, we hope that students will not just beaver away, in however committed a fashion, at their chosen discipline or profession. We also hope that, by the end of their course, students will be able to stand back, to see their core subject in a wider context, to have a sense of its development and how it relates to other subjects, and to have a due sense of its contribution to the world.“ (Barnett, 1990, S. 165).

Also braucht man auch externe Kriterien, um diesen weiteren Kontext herzustellen. Mit anderen Worten, man muss auch von außen bewerten können, d. h. anhand von Wertesystemen anderer Gemeinschaften. Zu diesem Zweck muss ein Student Mitglied - sei es auch nur am Rande - mehrerer Gemeinschaften sein. Dadurch ergibt sich die Möglichkeit, von außen zu bewerten, ohne der Oberflächlichkeit angeklagt zu werden. Eine andere Frage ist natürlich, ob Kritik von außen innerhalb einer Gemeinschaft zugelassen wird. Barnett fordert dies etwa für die Hochschulen. Damit könnte nicht nur Kritik seitens jener erfolgen, die Mitglieder dieser und zumindest einer anderen, verwandten Gemeinschaft sind, sondern auch von völlig Außenstehenden. Um einen juristischen Terminus zu verwenden, könnte man hier von einer „Parallelwertung in der Laiensphäre“ sprechen.

Der Vollständigkeit halber sei erwähnt, dass Barnett zwei Disziplinen, nämlich die Philosophie und die Soziologie⁶⁾, für besonders geeignet hält, externe Kritik gegenüber anderen Disziplinen zu generieren.

„They [philosophy and sociology] are the most powerful because they can most effectively expose the discipline for what it is. Again, this need not to be a destructive exercise. Philosophy can, for example, bring to light a

⁶⁾ Es sei erwähnt, dass derzeit vor allem die sogenannten Kulturwissenschaften versuchen, diese Rolle zu übernehmen.

discipline's tests for truth, and the criteria by which truth claims are normally evaluated. Sociology, especially if coupled with a historical perspective, can help reveal the positive social interests which lie behind the effort invested by society in the discipline and the inclusion of the discipline in courses in institutions of higher education. In gaining those insights, students may well develop an enhanced appreciation of their home discipline; they will certainly gain an improved understanding of its inner composition." (Barnett, 1990, S. 168)

Laut Barnett ist die Fähigkeit, mit sich selbst einen kritischen Dialog zu beginnen, also zu reflektieren, eine höhere Form der Kritik und das letztlich erstrebenswerte Ziel einer Hochschulbildung, wobei für Barnett die höchste Stufe darin besteht, dass diese *Reflexion* (Selbstkritik) auch zu geänderten Handlungen führt. Auch die Reflexion ist ein hermeneutischer Prozess, da man nicht nur konkrete Handlungen, sondern seine eigenen Einstellungen (Werte) hinterfragt, jedoch, abstrakt gesehen, kein anderes Wertesystem zur Verfügung hat, um eine hinterfragende Frage zu stellen. Folglich braucht man für eine Reflexion Instrumente von außen, sozusagen einen Spiegel. Wenn man über konkrete Handlungen reflektiert (auch und vor allem eigene Handlungen), so reichen als Spiegel die eigenen Einstellungen. Wenn man aber diese Einstellungen selbst reflektieren will, so braucht man einen Spiegel von außen. Dieser Spiegel sind dann die Werte eines anderen Subjektes, z.B. eines Kollegen. Hier tritt also die Gemeinschaft auf den Plan, die das Problem der Selbstreflexion, der Selbstkritik, der Bewertung der eigenen Werte löst. Intern lässt sich ein solches Problem nicht lösen, da man sich ständig im Kreis bewegen würde.

Genauso wie man einen gewissen Abstand zu einem Spiegel braucht, um sich darin erkennen zu können, brauchen Bewertungen - im Sinne von Kritik oder Reflexion - einen Abstand, eine *Distanz* zu Handlungen (auch im Sinne von Bewertungen), die bewertet werden. Diese Distanz darf weder „zu klein“ noch „zu groß“ sein. Man kann Handlungen nicht bewerten, während man sie ausführt. Man kann aber auch nicht bewerten, ohne irgendeine bewusste Erfahrung von dieser Handlung zu haben - eigenständig ausgeführt, beobachtet, gemessen, nachvollzogen, dokumentiert, benachrichtigt etc. Distanz wird somit zur grundlegenden Voraussetzung für Kritik und Reflexion, was auch Wenger unter Hinweis auf Schön betont: „*The combination of engagement and imagination results in a reflective practice. Such a practice combines the ability both to engage and to distance*

- *to identify with an enterprise as well as to view it in context, with the eyes of an outsider.*“ (Wenger, 1998, S. 217)

Der Distanzbegriff, etwas abstrakter gefasst, verlangt eine Interaktion zwischen der Bewertung und der Handlung, die bewertet wird. Dadurch, dass die Distanz nicht unendlich sein kann, ist der Wertende immer selbst in die zu bewertende Praxis involviert. Dieses Grundproblem manifestiert sich beispielsweise in der bekannten Sozialforschungsmethode „Teilnehmende Beobachtung“ („participant observation“), in der die Teilnehmer stets zwischen dem eigenen Erleben der zu untersuchenden Praxis und der Bewertung dieser Praxis oszillieren. Die Grenzen zwischen objektiv und subjektiv verschwimmen dadurch. Statt von objektiver oder subjektiver Bewertung wollen wir deshalb von gemeinschaftlicher⁷⁾ Bewertung sprechen.

Dadurch, dass verschiedene Mitglieder der Gemeinschaft ein und dieselbe Handlung bewerten und diese Bewertungen vergleichen, könnte man von gemeinschaftlicher Kontrolle sprechen. Somit ist die Gemeinschaft auch die einzige Kontrollinstanz. Die gemeinschaftliche Bewertung kann dabei verschiedene Ausformungen annehmen: autoritär, stark reglementiert, statistisch, konsensorientiert, demokratisch, anarchisch, marktwirtschaftlich, mythologisch etc. Auch innerhalb der verschiedenen Hochschulgemeinschaften können diese Bewertungen verschiedene Ausformungen annehmen, insofern sind diese keine strengen Unterscheidungskriterien.⁸⁾

Argumentation, Vernunft und Selbständigkeit

Die Praxis der Bewertung lässt sich in zwei weitere Formen - in implizite und explizite Bewertung - unterteilen. Die implizite Bewertung ist immer in konkrete Handlungen eingebunden und wird, so wie auch implizites Wissen („tacit knowledge“), durch die Praxis des Bewertens angeeignet. Explizite Bewertungen fallen in den Rahmen von Argumentationen, mit den zu bewertenden Sachverhalten und einer Interpretation des zugrundeliegenden Wertesystems als Ausgangspunkten.

⁷⁾ Es würde sich auch der Begriff „intersubjektiv“ anbieten, der in diesem Fall aber etwas schwächer ist, weil sich Intersubjektivität nicht unbedingt auf eine Gemeinschaft beziehen muss.

⁸⁾ Gewisse gemeinschaftliche Bewertungen nennen wir wissenschaftlich, wenn die Gemeinschaft ihnen Wissenschaftlichkeit zuschreibt, sie von anderen Ausformungen gemeinschaftlicher Bewertungen abgrenzt. Damit soll betont sein, dass es außer lokalen, gemeinschaftlich festgelegten Normen, die bestimmen, was Wissenschaftlichkeit ist, keine weiter objektivierbaren Kriterien dafür gibt.

Im Unterschied zu anderen Fähigkeiten, um deren Explizierbarkeit man sich kaum bemüht, ist es eine wesentliche Eigenschaft der Hochschulgemeinschaft, den Akt des Bewertens explizit zu machen. Dieses Bestreben übernimmt die Hochschulgemeinschaft von der wissenschaftlichen Gemeinschaft („scientific community“), welche die Explizierbarkeit zu einem ihrer traditionellsten Werte zählt. Daher sind auch wissenschaftliche Gemeinschaften und stark an diesen orientierte Hochschulgemeinschaften so schwer für eine Wertschätzung von implizitem Wissen zu begeistern. Aber auch bei hochschulischen Ausbildungen, welche implizites Wissen weniger gering schätzen, wie etwa bei der Ausbildung von Künstlern oder Musikern, spielt das explizite Bewerten innerhalb der Ausbildung eine große Rolle.

Argumentation ist, speziell im Kontext des Vermittelns von Wissen und von Wertesystemen, von grundlegender Bedeutung und vom Studenten wird verlangt, seine Handlungen zu rechtfertigen, zu begründen. Diese Begründungen werden in der Form von vernünftigen Argumenten geliefert. Das ist es auch, was im Wesentlichen einem Studenten bei einer Prüfung abverlangt wird bzw. werden sollte, dass er in diesem grundlegenden Sinne „gut“ argumentieren kann.

Sowohl das Präsentieren als auch das Nachvollziehen von Argumenten sind Fähigkeiten, die mehr oder weniger antrainiert werden. Dabei ist der Unterschied zwischen Alltagssprache und wissenschaftlicher Fachsprache nur graduell, nicht aber qualitativ. Die Argumentation in der wissenschaftlichen Fachsprache wird langatmiger und baut auf gewissen Prämissen auf, die vom fachlich Gebildeten vorausgesetzt werden, und ist in diesem Sinne meist abstrakter. Sie spielt sich innerhalb dieses Rahmens aber genauso umgangssprachlich ab, wie im Alltag (vgl. z.B. Knorr-Cetina, 1984). Fachmann ist ja jener, der mit der Fachsprache umgangssprachlich umgehen kann. Diese Fachsprache ist dadurch ausgezeichnet, dass sie nur für die Mitglieder der entsprechenden Gemeinschaft verständlich ist bzw. nur von denen gesprochen wird. Dementsprechend lassen sich dadurch Mitglieder von Nicht-Mitgliedern unterscheiden.

„Im Gespräch stellt sich das sehr bald heraus, ob jemand einer argumentativen Gesprächsführung gewachsen ist, oder ob er, wie es so schön heißt, banausisch daherredet. Und beispielsweise bei Widerspruch stur darauf beharrt, dass das nun mal seine Meinung sei, und dass er ein Recht auf seine Meinung hätte. Das findet man ja noch, zum Beispiel, bei Studenten des zweiten, dritten Semesters. Es ist ihnen offensichtlich schulisch antrainiert worden, der Kult der eigenen Meinung. Und damit glauben sie, hät-

ten sie schon was, vielleicht gar so etwas wie Persönlichkeit. In Wirklichkeit haben sie damit nur ein Stück Borniertheit erworben, indem sie so beharren auf ihren Meinungen, beharren auf ihren Überzeugungen usw., und unfähig sind, sich durch Querfragen irritieren zu lassen. Und derartige Irritationen sofort als Beleidigung ihrer Person empfinden. Das sind, würde ich sagen, so Qualitäten, die man tatsächlich in diskursiven Seminaren, an einer Universität erwerben kann. Beispielsweise, nicht eingeschneit zu sein, wenn einem jemand widerspricht und wenn jemand das bessere Argument hat. Während für den Banausen, nennen wir einmal den nicht akademisch Gebildeten einen Banausen, das immer gleich ein Angriff auf seine Person ist. Die müssen sich dann immer gleich wehren, und womöglich mit den Füßen aufstampfen“ (Alfred Schirlbauer).

Es ist aber nicht die Fachsprache als solche, die zum Ausscheidungskriterium wird, sondern - und das ist in diesem Zitat sehr deutlich - deren Gebrauch. Wie argumentiert wird, ist ausschlaggebend. Nehmen wir Schirlbauers Gedanken vom nicht akademisch Gebildeten als „Banausen“ auf, und konfrontieren wir ihn mit dem akademisch „Verbildeten“ - im Extremfall also dem „Fachidioten“. Diese zwei Extrema sind recht gut dazu geeignet, um die Bedeutung von Argumentation für die Hochschulgemeinschaft zu veranschaulichen. Sowohl der Banause als auch der Fachidiot zeichnen sich durch feste Meinungen aus. Beide sind für keine außer den eigenen Argumenten zugänglich. Der Fachidiot ist in gewissem Sinne als Fanatiker zu klassifizieren, der nicht fähig ist, seine Auffassungen einem Diskurs, einer Bewertung durch ein Wertesystem einer anderen Gemeinschaft auszusetzen. Er hat sich zwar auf eine bestimmte Argumentation eingelassen, sieht deren Resultat aber als absolute Wahrheit an.

Ein weiteres Kennzeichen für den adäquaten Gebrauch einer Fachsprache zeigt sich in der Fähigkeit zur Ironie - vor allem zur Selbstironie. An allen Hochschulen findet man spezielle Gemeinschaften, die sich z.B. Witze erzählen, welche für Außenstehende nicht oder nur schwer nachvollziehbar sind. Über einen Medizinerwitz oder einen Physikerwitz können meistens nur Mediziner bzw. Physiker lachen, denn nur diese verstehen ihn auch. Darüber hinaus sind jene Witze, welche die Hochschulgemeinschaft auszeichnen, immer ironisch. In diesem Bezug argumentiert auch Schirlbauer auf Basis seiner Erfahrung mit der Ausbildung von Offizieren, wobei für ihn gerade die Fähigkeit zur Ironie, zur Selbstironie, den Gebildeten vom Banausen unterscheidet:

„Ein Hochschulabsolvent hat sich beispielsweise nach fünf bis sechs Jahren Studium, Seminarbesuch usw. vielleicht die Illusion abgeschminkt, dass Begriffe etwas wären, was eindeutig zu definieren ist. Speziell bei ‚meinen‘ Militärademikern, die halten fest an eindeutig definierten Begriffen. Das wird dort natürlich verstärkt, was die militärische Ausbildung betrifft, da die Begrifflichkeit immer schon im Gewande von Vorschriften dahermarschiert, d.h., jede Begriffsdefinition immer schon Erlasscharakter hat. Innerhalb der Vertreter der Geisteswissenschaft, die jetzt dort unterrichten (ein Politikwissenschaftler, ein Philosoph, ich als Pädagoge und einige andere), ist man im Grunde irritiert, wenn die verlangen: ‚Jetzt sagen Sie uns einmal, was ist Führung?‘ Das wollen sie mitschreiben, sie wollen sich nicht darüber unterhalten, sondern sie wollen es aufschreiben, lernen und bei der Prüfung wiedergeben. Das ist naiv, würde ich sagen, jetzt akademisch gesehen. Am Ende wollen sie auf der Militärademie genau das können. Und nicht bloß sagen können: ‚Gewaltanwendung ist unvermeidlich‘, sondern sie sollten auch sagen können, was nach Elias Canetti das Wesen der Gewalt ist, im Unterschied etwa zur Macht. Die Canetti-Idee, [...], ist natürlich nicht die letztgültige, die werden wir nie haben, sondern, sie sollten lernen können, mit Begriffen auch zu spielen.

Vielleicht sogar, sozusagen, der akademisch Gebildete versteht es, einen ironischen Umgang mit seinem Wissen zu pflegen. Auf einer Ebene, die im Wesentlichen als Selbstironie gedacht ist. Also da ist ein Unterschied zum Zustand der Borniertheit, des Banausischen. Ich würde sagen, das Banausische und das Bornierte wird nie ironiefähig. Entweder kennt sich der Banause nicht aus, wenn ihm jemand mit Ironie kommt, er versteht sie gar nicht, oder er ist beleidigt. Man erkennt den Gebildeten daran, dass er lacht, wenn ihm jemand mit Ironie kommt“.

Vielleicht wäre es hier ratsam, in Anlehnung an Sloterdijks Begriff der „zynischen Vernunft“, einen Begriff der „ironischen Vernunft“ einzuführen. Wie kann man aber in diesem Rahmen überhaupt von Vernunft sprechen? Wenn wir nun behaupten, dass Ironiefähigkeit an die Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft gebunden ist, wie steht es dann mit dem Vernunftbegriff?

Ob man nun allein die Praktiken betrachtet, durch die sich eine Gemeinschaft selbst erhält, oder die Produktion neuer Perspektiven für diese Gemeinschaft, oder das Ineinandergreifen verschiedener Gemeinschaften, oder ob man letztlich die Außenposition zu einer Gemeinschaft betrachtet und die Entwicklung einer Kritik dieser gegenüber, so sieht man, dass sich Vernunft im Rahmen

ihrer eigenen impliziten und expliziten Werte konstituiert. Diese Werte sind nicht unverrückbar; auf jeder Ebene können die Werte geändert werden und müssen es möglicherweise, um Fortschritt zu ermöglichen. Die Grenze zwischen Vernunft und Unvernunft ist folglich alles andere als absolut.

Die Kritik einer Praxis wird versuchen, deren Standort festzulegen, deren Grenzen zu beschreiben und ihre impliziten Voraussetzungen sowie jegliche ideologische Unterminierungen hervorzukehren. Denen gegenüber, die sich im Inneren der Gemeinschaft befinden, wird diese Kritik wahrscheinlich als unvernünftig erscheinen. Für die Kritiker jedoch ist es die Gemeinschaft selbst, die irrational ist. Letztlich ist also das, was als Vernunft gilt, zum Teil eine Frage dessen, wo jemand steht, bzw. welche intellektuelle Position er einnimmt.

Während also die entsprechende Distanz zur Voraussetzung von Kritik und Reflexion zählt, ist es für die Argumentation die Position. Man muss imstande sein, sich und sein Gegenüber zu positionieren. Die Positionierung kann von außen erfolgen - man fungiert als Sprecher für jemand anderen - oder aber von innen, dann ist man in der Lage seine eigene Position zu bestimmen. Man könnte diese Fähigkeit als *Autorität* bezeichnen oder als *Selbständigkeit*. Diese Begriffe gehen offensichtlich Hand in Hand. Wenn wir also die Entwicklungsstadien eines Studenten mit einem steigenden Autoritätsgefühl in Verbindung setzen können, so geht damit auch eine größere Selbständigkeit einher. Daher wird Selbständigkeit neben der Distanz zu einer der wesentlichen Voraussetzungen dafür, das zuvor entworfene Modell aufrecht und in Bewegung zu halten. Wenn wir die Selbständigkeit bislang zu wenig betont haben, so nur deshalb, weil wir sie als implizite Voraussetzung mitgenommen haben. Im Zuge der Analyse von Argumentation innerhalb einer Hochschulpraxisgemeinschaft wird die Bedeutung der Selbständigkeit des Einzelnen in Bezug zu den anderen Mitgliedern, aber auch die Selbständigkeit (Autonomie) der Hochschulgemeinschaft gegenüber anderen Gemeinschaften bzw. „der“ Gesellschaft offensichtlich. Ersteres würde der Fähigkeit entsprechen, interne Kritik zu üben, also Kritik innerhalb einer Gemeinschaft, und letzteres würde sich auf externe Kritik beziehen, also bezogen auf andere Gemeinschaften.

Abstraktionsniveau, Konkretheit und Präsenzstatus

In dem entworfenen hermeneutischen Modell gibt es neben den zwei Bewertungsdimensionen (außen/innen und explizit/implizit) noch eine drit-

te Dimension, die nicht zur Bewertung, sondern zum Wissen gehört. Es geht um die Dimension konkret/abstrakt. Diese beiden Begriffe sind nicht objektiv trennbar, vielmehr müssen wir von Abstraktionsniveaus sprechen. Im Laufe der Auseinandersetzung mit verschiedenen „Objekten“, welcher Art diese auch sein mögen, auf einem bestimmten Abstraktionsniveau, werden diese immer konkreter, bis man vielleicht von dort aus wieder weiter abstrahiert. Der Ausgangspunkt einer Argumentation muss für die Hörerschaft immer präsent sein, d.h. also einen Präsenzstatus, der stets in Form von Konkretem gegeben ist, besitzen. Der Übergang zum Entwicklungsprozess des Studenten ist jetzt nicht mehr schwer. Was während des Studiums (Lernens) passiert, ist nämlich das Aneignen von Abstraktionsstufen, die als Voraussetzungen für weitere Argumentationen dienen können. Die Vertrautheit mit einem Abstraktionsniveau, dessen mentale Präsenz, macht das subjektive Gefühl von „Konkretheit“ aus. Diese Überlegungen sind deshalb wichtig, weil man damit Argumentationen beschreiben kann. Je nachdem, welchen Präsenzstatus ein gewisses Abstraktionsniveau für den Studenten hat, kann man beurteilen, wie weit seine Studien fortgeschritten sind (Lernfortschritt).

Man kann auch in Gesprächen unter Forschern oder Studienkollegen immer wieder beobachten, wie unterschiedlich die Wahrnehmung von Konkretem und Abstraktem ist. Zum Beispiel, wenn Mathematiker darüber disputieren, ob ein Vektorraum konkreter als ein Hilbertraum ist, oder Physiker die Quantenphysik für konkreter halten als die Differentialgeometrie, was einem Differentialgeometer, wie auch anderen Außenstehenden natürlich unverständlich sein muss. Für den Entwicklungsprozess des Einzelnen ist der Umgang mit diesem Gefühl von außerordentlicher Bedeutung und für viele der Ausgangspunkt für die selbständige Erkenntnisgewinnung. Das ist auch der Punkt, wo die Reflexion ins Spiel kommt. Es geht also zunächst darum, selbst dieses Gefühl zu erkennen und es dann entsprechend zu „extrapolieren“, d.h. auf andere Fälle anzuwenden.

Wir begegnen hier folgendem Problem: Wenn wir die obigen Überlegungen über Abstraktionsniveaus mit der Theorie von implizitem und explizitem Wissen koppeln, so hat der Präsenzstatus eines Abstraktionsniveaus zur Folge, dass die Explizierbarkeit verloren gehen kann. Man ist zwar in der Lage, Argumentationen zu folgen, die auf diesem Konkreten aufbauen, man kann aber nicht mehr nachvollziehen, wie man genau zu diesem Abstraktionsniveau gekommen ist. Man kann dann quasi nicht mehr hinunter zu einer niedrigeren Abstraktionsstufe. Das ist auch der Grund, weshalb viele gute

Fachleute ihr Fach nicht vermitteln können und genau dieses Problem spricht ein Fachhochschul-Studiengangsleiter im folgenden Zitat an:

„Ich persönlich hab’ bei uns die Erfahrung gemacht, du kannst den tollsten Praktiker in einen Lehrkörper holen, wenn er allerdings die wissenschaftlichen Grundsätze, sagen wir einmal auf Grund seiner Tätigkeit, vergessen hat, gibt’s Schwierigkeiten. Dann ist er zwar ein toller Praktiker, aber möglicherweise nicht wirklich in der Lage, das Wissen entsprechend rüberzubringen. Wir sehen das am Beispiel Betriebswirtschaftslehre: Der kann toll entsprechend geplant haben, aber wenn er im Rahmen seiner Tätigkeit irgendwie nicht mehr mit den Grundlagen beschäftigt war - da gibt’s dann wieder Schwierigkeiten bei der Vermittlung des Wissens, weil er einfach auf was baut oder voraussetzt, was er zwar kann, beherrscht, aber er vergisst, dass es andere möglicherweise noch nicht haben.“

Das, was hier als Grundlagen- oder auch Theoriedefizit deutlich wird, würde in unserer Notation der verlorenen Explizierbarkeit eines bestimmten Abstraktionsniveaus entsprechen. Abstraktion ist in diesem Zusammenhang ein anderer Begriff für (in Handlungen gegenwärtige) Theorie.

Da nach der hier vertretenen und in (Markowitsch, 2001) entwickelten Auffassung von Praxis der Theoriebegriff „überflüssig“ wird, indem er unter den Praxisbegriff subsumiert wurde, könnte man ihm an dieser Stelle eine neue Bedeutung zuweisen. Theorien sind dann Abstraktionen, welche kontextabhängig als Theorien oder eben als konkrete Erfahrungen im Sinne des Präsenzstatus wahrgenommen werden.

Änderung der Werte von Hochschulgemeinschaften

Die Möglichkeit aller Mitglieder, die Werte einer Gemeinschaft zu beeinflussen, ist ein wesentliches Charakteristikum der Hochschulgemeinschaft. Voraussetzung dafür ist die grundsätzliche Möglichkeit „Autoritätsstatus“ zu erreichen. Daher muss an der Hochschule der Zusammenhang zu den „Wissenserzeugern“ zumindest potenziell gegeben sein.

Mitglieder einer Hochschulgemeinschaft (Studierende und Lehrende) sollten imstande sein, in eine Diskussion bzw. gar in einen Diskurs mit jenen Autoritäten zu treten, die durch ihre Autorität jenes Wissen, welches die Hochschulgemeinschaft zum Vermittlungsgegenstand und als Grundlage ihrer Praxis heranzieht, für „gültig“ und „brauchbar“ erklären - kurz: legitimieren.

Daher ist es die Aufgabe jedes Lehrenden, den Zusammenhang zum „Ursprung“ des Wissens, sei es, dass dieses aus der Wissenschaft oder aus der beruflichen Praxis stammt, herzustellen. Diese Möglichkeiten, z.B. als Studierender selbst zum Tutor zu werden oder die Erkenntnisse von Professoren anzuzweifeln, bestehen in der Schule in der Regel nicht. Die schulischen Autoritäten, das Schulwissen, wird als gegeben hingenommen. Der Lehrende ist also von der Gesellschaft bzw. von einer Gemeinschaft autorisiert, die akzeptierten Werte und das akzeptierte Wissen weiterzugeben inklusive der entsprechenden Einstellungen. Der Lehrende bezieht dabei seine Autorität zu einem nicht zu vernachlässigenden Teil aus dem Auftrag, dem sogenannten Bildungsauftrag, den er erhalten hat.

Dass es zu einem Bildungsauftrag überhaupt kommt, ist auf das Bestreben einer größeren Gemeinschaft zurückzuführen, das bestehende Wissen und die Werte, die diese Gemeinschaft konstituieren, aufrecht zu erhalten und weiter zu entwickeln bzw. zu hinterfragen. Die Weiterentwicklung ist ein weiterer wichtiger Punkt in der Unterscheidung von Hochschule und Schule. Das Infragestellen von Wissen und Werten im Kontext der schon erwähnten Kritik und Reflexion führt zwangsläufig dazu, dass die gezogenen Schlüsse selbst wieder propagiert und gefestigt werden müssen, und erst wenn die neuen Erkenntnisse und Einstellungen Gemeinschaftsgut geworden sind, können sie im Rahmen eines Bildungsauftrags erscheinen.⁹⁾ Feyerabend (1972) hat etwa für die Forschung gezeigt, dass es sich um eine politische Auseinandersetzung über Wertesysteme handelt, und es deshalb im Allgemeinen kein juridisches Urteil für oder wider „Konservatismus“ oder „Fortschritt“ geben kann, da es gar keine gemeinsame Urteilsbasis gibt.

Für die Veränderung von Werten und Praktiken einer Gemeinschaft spielen neue Mitglieder eine Schlüsselrolle. Seien es Personen, die aus anderen Gemeinschaften kommen¹⁰⁾, und sozusagen einen Dialog der Werte und Praktiken zwischen den Gemeinschaften herausfordern; oder seien es jene Newcomer, die im Rahmen ihrer Einbürgerung in die Gemeinschaft ihre schon ausgeprägte Selbständigkeit durch die Änderung von Werten und Praktiken in eine neue Beziehung zur Gemeinschaft setzen. In jedem dieser Fälle haben wir es mit konkreten Prozessen zu tun, die darauf hinsteuern, die Werteinstellungen von einzelnen Personen zu ändern.

⁹⁾ Dazu kontrastiert das universitäre Prinzip von der Freiheit der Lehre, das aber bei der Formierung einer Hochschulgemeinschaft kaum eine Rolle spielt.

¹⁰⁾ Dazu Ausführliches bei Markowitsch (2001) unter dem Begriff des Brokers.

Um die Werte einer Gemeinschaft anzunehmen, oder sie gar zu modifizieren, braucht es Zeit. Auch die Einführung in eine Gemeinschaft ist ein langwieriger Prozess, auf den (im Fall von Hochschulgemeinschaften) vor allem die Dauer des Studiums zurückzuführen ist. Schirlbauer liefert diesbezüglich ein treffendes Beispiel für die Einführung in eine Fachhochschulgemeinschaft, welches der zeitlichen Dauer der Auseinandersetzung mit einer Materie und mit Werten einen wichtigen Stellenwert verleiht:

„Man könnte es natürlich exemplifizieren und sagen: Der Absolvent einer militärischen Fachhochschule soll „Führen“ lernen. Führen können und führen lernen. Jetzt lernt man was, vielleicht auch die eine oder andere Führungstheorie. Meistens werden irgendwelche Konzepte aus Managementlehren verwendet. Der moderne Soldat versteht sich ja weniger als Kämpfer als viel mehr als Manager, Organisator [...]Konfliktmanager, nicht wahr? Er soll ja nicht gleich zur Waffe greifen. Und ob Zeit bleibt, den Begriff der Führung tatsächlich anhand von philosophischer Grundlagenlektüre auch kritisch reflektieren zu können, das halte ich doch für zweifelhaft. Man könnte ja leicht die diesbezüglichen Abhandlungen von Max Scheler dazu heranziehen, der diesbezüglich einiges gesagt hat. Aber das kriegt dann doch eher den Charakter des ‚Luxurierenden‘. Wenn man das macht, weiß man, jetzt geht es ins ‚Luxurierende‘ hinein, jetzt ist der Praxisbezug total weg. Gleichwohl würde das aber sehr wohl viel leisten. Natürlich. Auch ein bisschen Selbstkritik gegenüber seinen eigenen Auffassungen und Wissensgrundlagen, sich in Frage stellen zu lernen. Wäre vielleicht nicht ganz unwesentlich, beispielsweise wenn man ein Offizier bleibt.“

Schirlbauer macht deutlich, dass es in der Ausbildung auf eine Zeitfrage hinausläuft, betont aber auch den Nutzen dieses – wie er sagt – Luxus. Ein Grundproblem der Lehre, welches hier zugleich das Zünglein an der Waage ist, in deren Schalen Praxisbezug und Luxus liegt, wird unterschwellig angesprochen. Nämlich, dass es stets eine Frage ist, ob der Lehrende tatsächlich diesen Luxus als einen, der etwas zu leisten imstande ist, vermitteln kann oder nicht. Je nachdem wird er auch „nützlich“ erscheinen. Die Voraussetzung einer Gemeinschaft einfach durch ein bestimmtes Zeitminimum zu beschreiben, wäre aber verfehlt. Vielmehr ist ausschlaggebend, ob es zu ausreichend gegenseitigen Verbindlichkeiten („engagement“) im Verfolgen eines gemeinsamen Unterfangens gekommen ist, um einen erkennbaren Lerneffekt dabei davonzutragen. Letztlich ist Bildung also Grundbedürfnis und Luxus zugleich.

Kurzfassung

Im vorliegenden Aufsatz wird der Versuch unternommen, ausgehend von einer simplen Definition von Bildung, ein Bildungsmodell zu entwerfen und in weiterer Folge akademische Werte abzuleiten. Akademische Werte sind grundsätzliche jene Werte, welche man der akademischen Gemeinschaft zuschreibt. Zu den am häufigsten argumentierten akademischen Werten zählen: die Freiheit der Forschung, die Freiheit der Lehre, die institutionelle Autonomie, das Streben nach Wahrheit, die Selbständigkeit und Kritikfähigkeit der Studierenden, und andere mehr. Wir beschränken uns in dem Artikel auf vier Fähigkeiten, welche sowohl für das Individuum als auch die Gemeinschaft gefordert werden: Kritik, Reflexion, Argumentation und Selbständigkeit. Den Ausführungen des theoretischen Modells werden schließlich anhand von Ausschnitten aus einem Interview mit Alfred Schirlbauer über seine Reflexion als Lehrender am FH-Studiengang „Militärische Führung“ in Wr. Neustadt empirische Befunde gegenübergestellt.

Abstract

In this essay we make the attempt to develop a hermeneutic model for higher education. A relatively simple definition of education leads us to a quite nontrivial proposition, namely that the practice which constitutes an academic community is that of valuation based on certain value systems. So out of this we extract a set of necessary academic values. These are somehow values of higher order, because they highlight the very process of using values. The values argued for in this article are: criticism, reflection, argumentation and autonomy. These four values are attributed not only to the individual but to the community as well. It should be mentioned that many other traditional academic values like academic freedom or the pursuit of truth do not emerge out of this model and should be an object of closer scrutiny. The presentation of the model of education is accompanied by excerpts of an interview with A. Schirlbauer about his reflections as lecturer at the FH-Studiengang „Militärische Führung“ in Wr. Neustadt which leads to a balance between theoretical and empirical treatments.

Literatur

- Barnett, R. (1990): *The Idea of Higher Education*. Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Barnett, R. (Hg.) (1994): *Academic Community. Discourse or Discord?* London und Bristol, Pennsylvania: Jessica Kingsley Publishers.

- Feyerabend, P. (1972): *Wider den Methodenzwang*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Humboldt, W. von (1809/10): „Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Lehranstalten in Berlin“, in: *Idee und Wirklichkeit einer Universität. Dokumente zur Geschichte der Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin*, hrsg. v. W. Weischedel. Berlin: de Gruyter.
- Janik, A., Seekircher, M. und Markowitsch, J. (2000): *Die Praxis der Physik. Lernen und Lehren im Labor*. Wien-New York: Springer Verlag.
- Jaspers, K. (1946): *Die Idee der Universität*. Berlin: Springer Verlag.
- Joas, H. (1999): *Die Entstehung der Werte*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Knorr-Cetina, K. (1984): *Die Fabrikation von Erkenntnis. Zur Anthropologie der Naturwissenschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Markowitsch, J. (2001), *Praktisches Akademisches Wissen. Werte und Bedingungen praxisbezogener Hochschulbildung*, Schriftenreihe des Fachhochschulrates 4, Wien: WUV-Verlag
- Minogue, K. R. (1973): *The concept of a university*. London: Weidenfeld und Nicolson.
- Mittelstraß, J. (1994): *Die unzeitgemäße Universität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Newman, J. H. 1853(1999): *The Idea of a University*. Washington: Regenery Publishing, Inc.
- Polanyi, M. (1985): *Implizites Wissen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schelsky, H. (1963): *Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen*. Hamburg: Rowohlt.
- Schön, D. A. (1987): *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Senge, P. M. (2000): „Die Hochschule als lernende Gemeinschaft. Ein Widerspruch in sich oder realisierbare Zukunft?“, in: *Universität im 21. Jahrhundert. Zur Interdependenz von Begriff und Organisation der Wissenschaft. Universität und Gesellschaft – Schriften zur Universitätsentwicklung*. Band 1, hrsg. v. S. Laske, T. Scheytt, C. Meister-Scheytt und C.O. Scharmer. München und Mering: Rainer Hampp Verlag.
- Wenger, E. (1998): *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dipl. Ing. Dr. MARKOWITSCH Jörg, geb. 21 03 70, ist Bildungs- und Wissenschaftsforscher und Unternehmensberater. Studien der Technischen Mathematik, Physik, Philosophie und Wissenschaftstheorie. Arbeitsschwerpunkte: Arbeitsmarkt- und Qualifikationsforschung, Berufsbildungsforschung, Hochschulforschung, Wissenschaftsforschung.

Dipl. Ing. Mag. SIMEONOV Emil, geb. 14 05 69, ist Mathematiker und Musiker. Studien der Technischen Mathematik, Lehramt Mathematik und Physik sowie Konzertfach Klavier. Arbeitsgebiete: Mathematik, Semiotik, Rhetorik, Philosophie, Wissenschaftstheorie.

Wissen und Wissensinduktion

von Kurt-Martin LUGGER

Allgemein

Mit einer modernen, komplexen Umwelt werden auch Produkte und Prozesse komplexer, umfangreicher. Diese Tatsache verändert unser Leben. Ob im Beruf oder im Privatleben, ständig sehen wir uns Neuerungen gegenüber. Übersicht zu bewahren, mit der Trendmaschine Schritt zu halten, sind große Herausforderungen der Gegenwart. Dies gilt für den einzelnen Menschen ebenso, wie für eine Organisation selbst. Die Fähigkeit, sich rasch an Veränderungen anpassen zu können, wird bzw. ist entscheidend für Erfolg oder Misserfolg. Die Notwendigkeit der Anpassung betrifft dabei sämtliche Unternehmensbereiche, so auch die „kleinsten Unternehmen“ im Unternehmen, die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.

Die Synobysis¹⁾, die wir erleben dürfen, hält viele Fragen offen. Wie etwa wird sich die Arbeitswelt künftiger Generationen präsentieren? Wie agieren und reagieren Organisationen und wie verhalten sich ihre MitarbeiterInnen²⁾? Endlos die Reihe der zu stellenden Fragen, und mögliche Antworten darauf tragen den „schalen Beigeschmack“ der Unsicherheit. Auf dieser Wegsuche werden immer „neue“ kritische Ressourcen und Erfolgsfaktoren (wieder) entdeckt und geben nicht nur der Beratungsbranche Nährboden für neue „Hochglanzbroschüren“ zum Erfolg. Der Produktionsfaktor Wissen ist derzeit Bestandteil vieler Ansätze und steht im Mittelpunkt zahlreicher Veröffentlichungen. Ob in diesem Zusammenhang von wirklich Neuem gespro-

¹⁾ Zahlreiche Publikationen beschreiben einleitend die drastische Veränderung der (Unternehmens)Umwelt, die Notwendigkeit einer flexiblen Anpassung, die zunehmende Bedeutung des Faktors Zeit im Hinblick auf seine Verfügbarkeit, die Zunahme der Komplexität von Aufgaben, einen steigenden Wettbewerbsdruck, eine verschärfte Situation am Arbeitsmarkt bezüglich Angebot und Nachfrage, u.v.a.m. Synobysis ist eine vom Autor geschaffene und verwendete Wortschöpfung, die grundsätzlich das Leben mit und in ereignisgesteuerten Veränderungsprozessen beschreibt, wobei der Umgang mit den Symptomen, die diese Veränderungsprozesse hervorbringen, im Vordergrund steht. Einige sind beispielhaft angeführt. Diese Veränderungsprozesse betreffen sowohl das einzelne Individuum, als auch zweckorientierte Zusammenschlüsse von Individuen (Gruppen, Organisationen, ...), die ihrerseits Aktion und Reaktion erzeugen. Synobysis ordnet diesen Veränderungsprozessen bestimmte Eigenschaften wie beispielsweise schnell, zufällig, unbestimmt in Ursache Wirkung, „lautlos“, etc., zu.

²⁾ In der Fortsetzung wird die Doppelform vermieden. Es wird entweder der männliche Plural für beiderlei Geschlechter verwendet, bzw. versucht, die Geschlechter ausgewogen alternierend anzuführen.

chen werden kann, bleibt zu hinterfragen. Wissen wurde allzeit benötigt, um ein Produkt oder eine Dienstleistung herzustellen. Wissen war also immer schon notwendiger Input, „ein stiller Produktionsfaktor“. Geändert haben sich Bewusstsein und Einstellung zum Thema. Das Bewusstsein und die Fähigkeit Wissen mit anderen zu teilen, kann in diesem Kontext als entsprechend zu gewichtender Erfolgsfaktor verstanden werden.

Die außerordentlichen Männer des sechzehnten und siebzehnten Jahrhunderts waren selbst Akademien, ... Als nun das Wissen so ungeheuer überhand nahm, taten sich Privatleute zusammen, um, was den Einzelnen unmöglich wird, gemeinsam zu leisten. Goethe

Über Wissen zu kommunizieren und dabei allgemeinen Konsens zu erzielen, scheint eine ziemlich schwierige, wahrscheinlich unlösbare Aufgabe. Da die Literatur zur Thematik eben von Menschen verfasst wurde, also immer durch individuelles Wissen über Wissen entstanden ist, sind auch die Zugänge entsprechend unterschiedlich. Publikationen der vergangenen acht bis zehn Jahre lassen einen gemeinsamen Konsens zur Begriffsdefinition Wissen und Wissensmanagement (verständlichweise) missen. Vielmehr existieren hier unterschiedliche Definitionsmuster verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen wie etwa der Organisationstheorie, den Informationswissenschaften, der Psychologie und Soziologie. Gemeinsam ist diesen Ansätzen, dass sie mehr oder weniger zwei verschiedene richtungsweisende Perspektiven widerspiegeln. Zum einen ein *humanorientiertes* Wissensmanagement, zum anderen ein *technologieorientiertes* Wissensmanagement (Schüppel, 1996: 187ff). Im Mittelpunkt der *humanorientierten* Perspektive steht das Bestreben, den einzelnen Mitarbeiter dazu zu bewegen, sein individuelles Wissen mit anderen Organisationsmitgliedern zu teilen. Neben dieser „Wissensteilung“ mit anderen, sollen Mitarbeiter zur ständigen Weiterentwicklung des eigenen Lernprozesses motiviert werden. Das *technologieorientierte* Wissensmanagement zielt darauf ab, durch die Implementierung entsprechender Hard- und Softwarekomponenten die Voraussetzungen für die Erfassung, Speicherung, Aufbereitung, Verteilung, Nutzung und Aktualisierung von *Information* zu schaffen. In aktuelleren Publikationen sind deutlich Bestrebungen zu erkennen, deren Zielsetzung die Formulierung eines integrierten Knowledge Management Ansatzes ist. Human- und technikorientierte Ansätze sollen zu einem einheitlichen Konzept verschmelzen. Konkret beschreibt dies den Versuch den individuellen Wissensträger Mensch, mit den Mitteln der

Informations- und Kommunikationstechnologie zu vereinen (Albrecht, 1993: 97). Entsprechend der reichhaltigen Publikationslandschaft müsste man unzählige Seiten mit unterschiedlichsten individuellen Konzepten und Ansätzen zur Thematik anführen und diskutieren.

Allerdings ist es zunächst notwendig zu verstehen, wann überhaupt von Wissen gesprochen werden kann ohne damit eigentlich Information oder vielleicht Daten zu meinen. „Der lange Weg zum Wissen“ ist dieser Problematik gewidmet und versteht sich letztendlich als „individueller Zugang“ des Autors.

Der lange Weg zum Wissen

Vielfach wird an dieser Stelle über diverse Grafiken auf die Unterscheidung zwischen Daten, Information und Wissen eingegangen. Für ein Verständnis rund um Wissen und dem Management des Wissens ist eine Abgrenzung der Begriffe als Schlüsselpassage zu verstehen, da, wie bereits erwähnt, oft von Wissen bzw. dem Management von Wissen gesprochen wird, dabei aber eigentlich Informationen oder Daten angesprochen werden. Viele Erklärungsmuster beginnen nicht bei Daten selbst, sondern den Zeichen, die durch entsprechende Kombination erst zu Daten werden:

Zeichen sind zusammenhanglose Datenelemente. Sie bestehen aus Buchstaben, Ziffern, Sonderzeichen etc. Die Menge aller Zeichen bildet den Zeichenvorrat. z. B.: 12,3 ; a; X; +; ?. Daten werden durch Zeichen bzw. durch Zeichenfolgen dargestellt, die nach bestimmten Ordnungsregeln (Code oder Syntax) kombiniert werden. Daten sind aber nur Symbole, das heißt sie sind neutral. Es gibt noch keinen Hinweis auf Zusammenhang oder Kontext. Daten sind etwa Zahlen, Texte, Bilder, Töne, die wahrgenommen und von anderen unterschieden werden. Man weiß, dass es sie gibt aber man versteht sie noch nicht, z. B.: Kennzahlen, Statistiken, ... (Forst, 2000: 1).

Informationen sind Daten, die für die Situation des Empfängers von Bedeutung sind, oder, nach Gregory Batesons bekannter Definition, „jeder Unterschied der einen Unterschied macht“. Wenn Menschen auf Daten stoßen, interpretieren sie diese sofort entweder als „Lärm“ (kann ignoriert und aussortiert werden) oder als Information (irgendwie „wichtig für mich“) (Senge, 2000: 465).

alternativ:

Aus Daten werden Informationen durch Einbindung in einen ersten Kontext von Relevanzen, die für ein bestimmtes System gelten. ... Da es keine

Relevanzen an sich gibt, sondern jede Relevanz systemspezifisch ist und systemabhängig ist, folgt zwingend, dass jede Information nur systemrelativ sein kann. Eine Information ist nur dann konstituiert, wenn ein beobachtendes System über Relevanzkriterien verfügt und einem Datum eine spezifische Relevanz zuschreibt (Willke, 1998: 8).

Willke spricht an dieser Stelle von einem ersten Kontext an Relevanzen, die ein System einem Datum zuschreibt und somit die Daten vom System als Information interpretiert werden können. Ein Beispiel soll diese Zusammenhänge verdeutlichen:

Ein E-Mail eines bestimmten Absenders erreicht seine Empfängerin. Das Thema lautet - Ihre Anfrage vom xx.yy.zzzz. Der eigentliche Inhalt des E-Mails lautet - MC 6000. Die Empfängerin wird diese Zeichen zunächst als Datum erkennen - die spezifische Aneinanderreihung der Buchstaben und Zahlen ließe beispielsweise auf eine Produktbezeichnung schließen. Sie erinnert sich vor einiger Zeit eine Anfrage an eine andere Abteilung bzgl. eines bestimmten Produktes gerichtet zu haben. Sie wollte die genaue Produktbezeichnung für eine Sortimentszusammenstellung in Erfahrung bringen. Durch ein E-Mail bekam sie die gewünschten Daten, die für sie zur Information wurden.

Wissen wird aufgebaut, indem Informationen - also in einen Bedeutungszusammenhang gestellte Daten - in einen Erfahrungszusammenhang des Beobachters gestellt werden. Wissen entsteht im Zusammenhang mit Erleben, mit Handeln, mit der Geschichte des einzelnen Individuums.

Aus Information wird Wissen durch Einbindung in einem zweiten Kontext von Relevanzen. Dieser zweite Kontext besteht nicht wie der erste aus Relevanzkriterien, sondern aus bedeutsamen Erfahrungsmustern, die das System in einem speziell dafür erforderlichen Gedächtnis speichert und verfügbar hält (Willke, 1998: 11).

Wie kann eine Produktbezeichnung wie MC 6000 für jemanden zu Wissen werden? Die Antwort darauf wurde schon gegeben. MC 6000 ist ein Datum³⁾. Für die Empfängerin (vorhergehendes Beispiel) wurde MC 6000 zur Information, weil relevant für ihre gegenwärtige Arbeit. Erst durch die Einbindung in ihren Erfahrungskontext, beispielsweise ihr Wissen um unter-

³⁾ Durch manche Betrachter könnte MC 6000 ebenso als Zeichenfolge interpretiert werden, da ihnen beispielsweise die Codierung nicht bekannt ist.

nehmensübliche Produktbezeichnungen, usw. wird es ihr möglich, bestimmte Produkte des Sortiments dieser Produktreihe zuzuordnen und die erhaltene Information handlungsrelevant in neues Wissen umzusetzen. Wissen ist untrennbar mit dem Individuum verbunden. Wird Wissen vom Individuum entkoppelt, expliziert, so kann es empfängerseitig nur als Zeichen (folge), Daten oder Information aufgenommen werden. Man denke beispielsweise an einen Vortrag zur höheren Mathematik bei dem der Vortragende lange Formeln an die Tafel schreibt, die von einem Großteil der Hörschaft nur als Zeichen bzw. über die „Codierung Mathematik“ als Daten verstanden werden. Folgende Grafik ist der Versuch einer Zusammenfassung bisheriger Ausführungen:

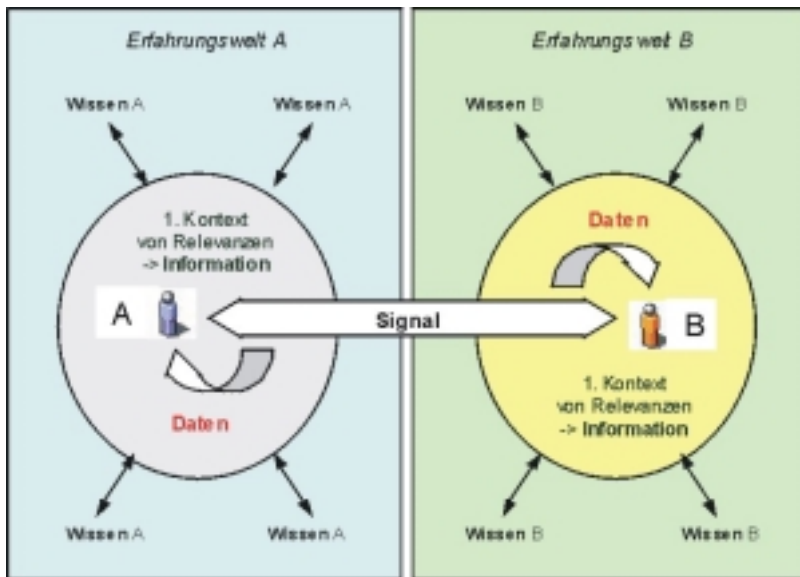


Abbildung 1: Daten, Information und Wissen

Abbildung 1 zeigt Individuum A und Individuum B, die wechselweise als Sender bzw. Empfänger von Signalen agieren. Diese Signale werden über ein bestimmtes Medium, beispielsweise die menschliche Sprache, jeweils zum Empfänger transportiert. Der Empfänger nimmt zunächst gesendete Daten bzw. „Lärm“⁴⁾ wahr. Für A bzw. B werden die gesendeten Daten zur Information, wenn es ihnen jeweils möglich ist, diese in einen entsprechenden ersten Kontext von Relevanzen einzubinden (ist von Interesse für

⁴⁾ Dem Empfänger ist es beispielsweise nicht möglich die Signale über eine entsprechende Codierung zu entschlüsseln, da der Sender beispielsweise in einer anderen, dem Empfänger unbekannt Sprache sendet.

mich ...). Durch Kombination der Information mit der jeweils eigenen Erfahrungswelt kann neues handlungsrelevantes Wissen entstehen. Radionachrichten, die beispielsweise leise im Hintergrund zu hören sind, erhöhen nur den Geräuschpegel. Sind die gesendeten Daten für die Empfängerin relevant, werden diese für sie zur Information. Durch Einbettung der Information in die Erfahrungswelt des Empfängers, durch Kombination mit bereits vorhandenen Erfahrungsmustern und Wissen, kann empfängerseitig Wissen entstehen. Wenn also vom Wissen und Wissensmanagement gesprochen wird, damit aber in der Umsetzung lediglich die Aufbereitung, Speicherung und das (möglicherweise) Wiederfinden von Daten bzw. Information gemeint ist, dann wird bestenfalls Daten- oder Informationsmanagement betrieben. Keinesfalls ist hier Wissen im Spiel.

Die Leute investieren in Systeme, um Informationen zu erfassen, zu organisieren und zu verarbeiten, und nennen dies dann „Wissen“. Aber Wissen kann per Definitionen nicht in ein Objekt verwandelt und von einer Person zur anderen „weitergegeben“ werden. Wissen verbreitet sich nur, wenn es Lernprozesse gibt, durch die Menschen neue Fähigkeiten zu effektivem Handeln entwickeln. Auch wenn Informationstechnologie essentiell ist, um Informationen weiterzugeben, kann sie doch nicht Wissen „erfassen“ und „speichern“. Nur Menschen können das (Senge, 2000: 465).

Informationstransfer und Wissensinduktion

Die Absicht des vorangegangenen Kapitels bestand darin zu zeigen, dass wenn vom Wissen(stransfer) gesprochen und geschrieben wird, eigentlich häufig Daten- oder Information(stransfer) gemeint sind (ist). Wissenstransfer, im Sinne eines Transportes des Wissens von einer Person zu einer anderen, ist eher unwahrscheinlich.

Tatsächlich gelingt Wissenstransfer nur, wenn die Empfängersituation günstig, die Wissensbasen ähnlich sind und wenn der Nutzer von gespeicherten Strukturen⁹⁾ diese in einen ähnlichen Kontext stellen kann, wie der, aus dem sie entstanden sind ... Es ist aber jedenfalls notwendig, sich gegenwärtig zu halten, dass beim Übergang von einem Bewusstsein in ein anderes Bewusstsein In- und Exformationsprozesse ablaufen, die von den

⁹⁾ Daten bzw. Informationen.

Wissensbasen der Beteiligten und von einem Kontext abhängen, den ich durch Raum, Zeit und Aufgabenstellung beschreibe. Deshalb ist der Begriff Wissensinduktion geeigneter, wenn wir über die Weitergabe von Wissen sprechen (Schneider, 2001: 38, sowie Sammer, 1999).

Informationstransfer

Der Wissensinduktion „vorgelagert“ ist ein Informationstransfer. Eine einfache⁶⁾ Frage- und Antwortsituation, bei der jemand auf eine bestimmte Frage/ Antwort bei seinem Kollegen sucht, sich im World Wide Web mittels Suchabfragen quält, oder gar per Zufall die für ihn relevante Antwort findet, dies alles kennzeichnet eine (mögliche) Deckung eines Informationsbedarfs, einen Informationstransfer. Ist es gelungen den Bedarf an Information zu decken, erfolgt die Einbindung derselbigen in die spezifische Erfahrungswelt des oder der Fündigen. An dieser Stelle kann Wissensinduktion stattfinden. Es liegt nahe anzunehmen, dass Individuen über größtenteils unterschiedliche Erfahrungswelten verfügen werden. Selbst bei gleicher oder ähnlicher kultureller Prägung und einer relativ homogenen (Schul)Bildung wird Wissensinduktion verschiedene „Qualitäten“ erreichen.

Wissensinduktion

Abbildung 2 zeigt eine vereinfachte Darstellung einer Wissensinduktion zwischen zwei Individuen. Die stark hervorgehobenen Linien kennzeichnen jenen Teil an Wissen, der aufgrund ähnlicher Erfahrungswelten bzw. ähnlicher vorhandener Wissensbasen der beiden Individuen beim jeweils anderen Individuum induziert werden konnte.

Es stellt sich die Frage, welche Faktoren, unabhängig der vorhandenen Erfahrungswelten und Wissensbasen einzelner Individuen, Wissensinduktion begünstigen, bzw. welche Faktoren Wissensinduktion behindern. Ein Beispiel soll als Ausgangsbasis dienen. Zwei verschiedene Situationsannahmen:

elektronische Suche: *Person A* benötigt eine Biographie der *Person C*: A entschließt sich, zur Suche der entsprechenden Biographie sowohl ein Online-Verzeichnis einer Bibliothek (Datenbanksystem) als auch das World

⁶⁾ Es sei darauf hingewiesen, dass es in vielen Situationen keineswegs einfach ist Fragen zu stellen. Wie formuliere ich die Frage richtig? Was ist, wenn die Frage für andere überflüssig ist? ... bzw. Antworten zu geben (Prüfungssituation, ...), da zahlreiche Hemmschwellen und Missverständnisse auftreten können.

Wide Web zu verwenden. Die Suchergebnisse liefern A einen Buchtitel einer ausführlicheren Biographie über C, sowie mehrere Kurzbiographien von C. Als Ergebnis der Suche fand ein Informationstransfer statt. Der Informationstransfer konnte den Informationsbedarf der Person A mehr oder weniger decken. Die erhaltenen Informationen baut A in seinen Erfahrungskontext ein und kombiniert mit bereits vorhandenem Wissen.

Person B befragen: *Person A* benötigt wiederum eine Biographie der *Person C*: A entschließt sich, Person B bzgl. des Werdeganges von C zu befragen. A weiß vom engen Kontakt zwischen B und C.

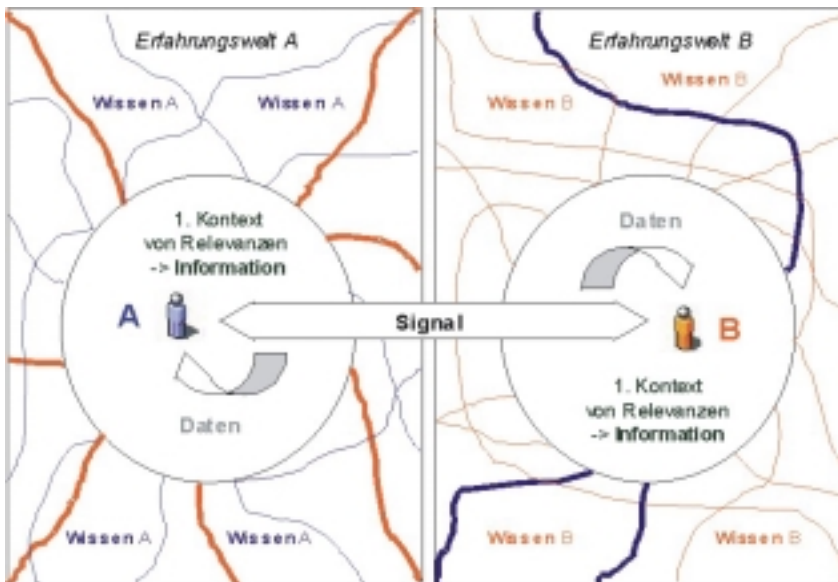


Abbildung 2: Wissensinduktion

In beiden Situationen versucht Person A einen Informationsbedarf zu decken, nämlich Information über den Werdegang der Person C zu beschaffen.⁷⁾ Der Unterschied der beiden beschriebenen Vorgehensweisen liegt in der Wahl der Informationsquelle und des damit verbundenen unterschiedlich verlaufenden Kommunikationsprozesses. Neben der Qualität der Information bzw. der Informationsquelle, wie beispielsweise Wahrheitsgehalt, Vollständigkeit, Genauigkeit, usw., ist das Medium über welches die Information zum Empfänger gelangt von besonderer Bedeutung. In beiden beschriebenen Fällen ist mit dem

⁷⁾ Voraussetzung ist das Vorwissen der suchenden Person A über Person C. Durch die gesammelte Information kann Person A in Kombination mit dem vorhandenen Wissen, weiteres neues Wissen erzeugen, ist also beispielsweise in der Lage eine weitere, vielleicht noch detailliertere Biographie zu verfassen.

Informationstransfer ein Kommunikationsprozess verbunden. Betrachtet man Situation 1 und Situation 2 im Lichte der Wissensinduktion, ist leicht vorstellbar, dass ob des unterschiedlichen Verlaufes der Kommunikationsprozesse auch unterschiedliche „Qualitäten“ von Wissensinduktion entstehen werden. In der ersten Situation nützt Person A die Möglichkeiten moderner Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT), indem A Recherchen in speziellen Datenbanksystemen (Bibliothek) und dem World Wide Web durchführt. Der dem Informationstransfer als Ergebnis der Recherchen zugrundeliegende Kommunikationsprozess verläuft allerdings asynchron.

In Situation 2 versucht A seinen Informationsbedarf über ein Gespräch mit Person B über Person C zu decken. Dieser Art der Informationsbeschaffung liegt beispielsweise ein synchroner Kommunikationsprozess zugrunde. Tatsache ist, dass mit dem Transfer von Information als „Vorstufe“ einer möglichen Wissensinduktion immer Kommunikation stattfinden muss. Anders formuliert: Ohne Kommunikation keine Wissensinduktion. Kommunikationsmedium und Kommunikationsverlauf können als wesentliche Einflussfaktoren einer Wissensinduktion identifiziert werden. Um dementsprechend über Wissen, die Weitergabe von Wissen, also Wissensinduktion und darüber hinaus über das Management von Wissen sprechen zu können, ist es zielführend, sich mit dem Begriff der Kommunikation auseinander zusetzen, sowie Kommunikationsprozesse selbst zu beleuchten.

Kommunikation und Wissensinduktion

Verglichen mit anderen Lebewesen, ist der Mensch in der Lage über Sprache, einem komplexen Lautbildersystem, zu kommunizieren. Menschliche Sprache „funktioniert“ linear. Mit anderen Worten können bestimmte Sachverhalte nur durch Aneinanderreihung bestimmter verbal ausgeführter Inhalte beschrieben bzw. erklärt werden. Sprache ermöglicht eine raum- und zeitunabhängige Wissensinduktion. Ein Gesprächspartner muss nicht notwendigerweise an raum- und zeitgebundenen Ereignissen teilgenommen haben, um die geschilderten Erfahrungen und Erlebnisse seines Gegenübers zu verstehen. *Sprachliche Interaktionen ermöglichen den kognitiven Systemen virtuelle Wirklichkeiten zu konstruieren, die sie selbst nicht erlebt haben. Dieses virtuelle Wissen trägt zur Verstärkung bzw. „exponentiellen“ Vermehrung des Lernvermögens bzw. der kognitiven Viabilität des Menschen bei. Um sein Wissen zu entwickeln, braucht der Mensch im Gegensatz zu anderen Lebewesen nicht selbst an raum- und zeitgebundenen Ereignissen*

teilzunehmen (Cantin, 1999: 95). In vielerlei Hinsicht gilt allerdings zu bedenken, dass Wissensentwicklung allein auf Basis virtueller Wirklichkeiten nicht ausreichen kann. *Menschen müssen, wenn sie verstehen wollen, einen Teil des Prozesses der Erkenntnisgewinnung selbst durchlaufen, müssen das Wissen für sich wieder verflüssigen, aus kognitiven wie aus motivationalen Gründen* (Schneider, 2001: 40).

Weiters gilt zu bedenken, dass Erlebnisse dem Empfänger nur linear geschildert werden können und andererseits die Qualität der „Erlebnisinduktion“ abhängig von den kognitiven Strukturen der Empfängerin ist. Metaphern, Analogien, Geschichten, Vergleiche mit gemeinsam Erlebten, u.a.m., sind sprachlich gezeichnete Bilder, „Hilfsmittel“ deren wir uns oft bedienen, wenn es darum geht unserem Gesprächspartner bestimmte Sachverhalte, Eindrücke oder Erlebnisse zu schildern. Zur Förderung einer Wissensinduktion, im Sinne einer Parallelisierung kognitiver Strukturen (vgl. Cantin 1999, S. 96), bietet eine Face-to-Face Interaktion die beste Ausgangssituation. Eine Face-to-Face Interaktion ermöglicht das Senden von sichtbaren (Mimik und Gestik, ...), hörbaren (Tonlage, Sprechgeschwindigkeit, ...), riechbaren (Geruchswahrnehmung) und tastbaren (Anfassen) Signalen. Alle, neben der Face-to-Face Interaktion bestehenden Übermittlungsmedien, wie beispielsweise Telefon, Intranet, Internet, Fax, Rundschreiben, Briefverkehr, u.a.m. weisen Defizite gegenüber dem persönlichen Gespräch auf. *Je weniger sich Formen der technischen Übermittlung als inhaltlich-mitteilungsbezogen integrativ (Integration von Ton, Schrift und Bild) erweisen, desto eher setzen sie die Existenz parallelisierter Kognitionszustände voraus* (Cantin, 1999: 97).

Abbildung 3 zeigt einen Bezugsrahmen zur Analyse zwischenmenschlicher Kommunikationsprozesse, dem ein konstruktivistischer Ansatz der Kommunikationsforschung zugrunde liegt (Cantin, 1999: 63ff). Individuen leben grundsätzlich in ihren eigenen individuellen Erfahrungswelten. Ihr Kognitionsstand kann nicht unmittelbar beobachtet oder beeinflusst werden, sondern eröffnet sich mittels Übermittlungsmedien teils nach außen. Je ähnlicher die Erfahrungswelten, desto geringer die kognitive Distanz zwischen den Individuen. Die Abbildung zeigt neben den Erfahrungswelten der beiden Individuen ihre spezifischen Übermittlungswelten. Einem Individuum stehen grundsätzlich Medien auf einer primären, einer sekundären und tertiären Übermittlungsebene zur Verfügung. Die primäre Übermittlungsebene umfasst nonverbale Signale bzw. Zeichen, die sekun-

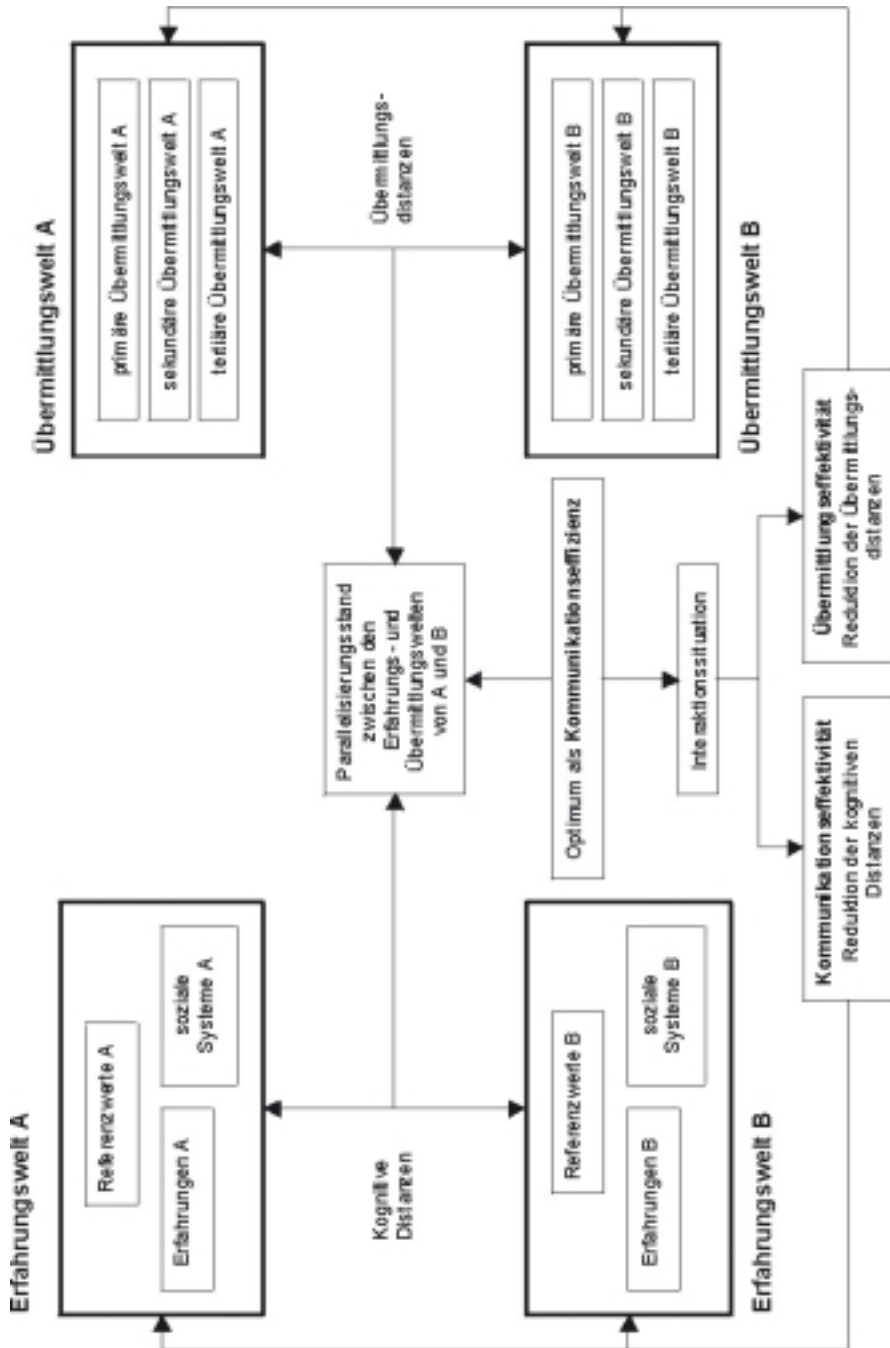


Abbildung 3: Bezugsrahmen zur Analyse zwischenmenschlicher Kommunikationsbeziehungen (Cantin, 1999: 100)

däre Übermittlungsebene hingegen die verbale Sprache, und die tertiäre Übermittlungsebene umfasst technische Lösungen (Informations- und Kommunikationstechnologie). Menschen wählen unterschiedliche technische Übermittlungsverfahren zur zeitlichen und räumlichen Überbrückung. Aus unterschiedlichsten Gründen wird vielfach der Schrift auf Papier gegenüber einer elektronischen Variante der Vorzug gegeben. Andere wiederum präferieren mündliche Übermittlungsformen wie beispielsweise ein persönliches Gespräch (Face-to-Face) oder das Telefon. In Abhängigkeit der primären, sekundären und tertiären Übermittlungsdistanzen zwischen Individuen, lassen sich Erfahrungswelten ungleich schwer vermitteln. Laut Abbildung 3 gilt es die Erfahrungs- und Übermittlungswelten zwischen den Individuen A und B zu parallelisieren, um dadurch Kommunikations-effizienz zu erlangen. Ein Kommunikationsprozess wird sich umso schwieriger gestalten, je unterschiedlicher die bevorzugten Übermittlungswelten (Medien) der am Kommunikationsprozess beteiligten Individuen sind.

Um Wissensinduktion grundsätzlich zu ermöglichen, besteht die Herausforderung also darin, ob der eingesetzten Übermittlungsmedien eine Parallelisierung der Erfahrungswelten und Wissensbasen (kognitive Distanz) der einzelnen beteiligten Individuen zu forcieren. Seitens der Verantwortlichen sind daher Kreativität und Einfallsreichtum gefordert. Ausgeklügelte Datenbanksysteme und komplexe Suchalgorithmen alleine, werden nicht reichen.

Zusammenfassung

Das hier vorliegende Verständnis von Wissen und in weiterer Folge dem Management von Wissen, „reduziert“ den Wissensbegriff dahingehend, als dass Wissen untrennbar mit dem Individuum verbunden, verstanden wird. Wenn in Datenbanken nach Wissen zu einer bestimmten Thematik gesucht wird, wird bestenfalls Information gefunden. Erst die Einbindung von Information in die Erfahrungswelt der Fündigen und der Kombination mit dem bereits vorhandenem individuellen Wissen, ermöglicht eine Wissensinduktion bzw. die Entstehung neuen Wissens.

Die Weitergabe von Wissen im Sinne eines „Transportes“ von einem Individuum zu einem anderen Individuum, also von einem Sender zu einem Empfänger, wird vielfach als Wissenstransfer bezeichnet und verstanden. Wissenstransfer in dieser Form ist allerdings kaum wahrscheinlich, da Erfahrungswelten und vorhandene Wissensbasen einzelner Individuen sich

zwar nach Kulturprägung und Basisbildung ähnlich sein können, aber niemals völlig identisch sein werden. Anstatt dem Begriff des Wissenstransfers scheint der Begriff der Wissensinduktion geeigneter zu sein.

Die Frage nach Wissensinduktion begünstigenden und behindernden Faktoren, unabhängig der individuell vorhandenen Erfahrungswelten und Wissensbasen, führt hin zur Kommunikation. Einem Informationstransfer, als „Vorstufe“ einer möglichen Wissensinduktion verstanden, liegt ein Kommunikationsprozess zugrunde. Je nach Kommunikationsmedium und dem dadurch gekennzeichneten Kommunikationsverlauf kann Wissensinduktion begünstigt oder behindert werden. Um Wissensinduktion grundsätzlich zu ermöglichen, besteht die Herausforderung also darin, ob den eingesetzten Übermittlungsmedien eine Parallelisierung der Erfahrungswelten und Wissensbasen (kognitive Distanz) der einzelnen beteiligten Individuen zu forcieren.

Verfolgt man so komplexe Zielsetzungen wie das „Management von Wissen“, ist anzunehmen, dass mögliche Lösungen ebenfalls komplexen Charakter besitzen werden. Um in Organisationen erfolgreich Wissen managen zu können, bedarf es zwangsläufig mehr als ein funktionierendes Datenbanksystem. Jede Organisation muss ihren eigenen Weg als eine Art „Trail and Error“ Prozess beschreiten. Kreativität und Einfallsreichtum seitens der Verantwortlichen sind dabei entscheidend, Patentrezepte meist ohne Erfolg.

Literatur

Albrecht, F.: „Strategisches Management der Unternehmensressource Wissen: Inhaltliche Ansatzpunkte und Überlegungen zu einem konzeptionellen Gestaltungsrahmen“, Frankfurt/Main, 1993.

Cantin, F.: Die innerbetriebliche Kommunikation verstehen und gestalten, Haupt: Bern, Stuttgart, Wien, 1999.

Dobl, R.: Lexikon der Goethe-Zitate, Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. KG, München, 1995.

Forst, A.: Information und Wissen (Teil 1): Die neuen betrieblichen Ressourcen, URL: <http://www.doculine.de/news/1999/Februar/infowiss.htm> (21.09.2000, 18:50, MEZ).

Sammer, M.: Wissensinduktion in Organisationen: Die wissensbasierte Netzwerkorganisation als struktureller Rahmen (Diss.), Graz-Leoben, 1999.

Schneider, U.: Die sieben Todsünden des Wissensmanagements, Frankfurt am Main: Frankfurter Allgemeine Zeitung, Verlag Bereich Wirtschaftsbücher, 2001.

Schüppel, J.: „Wissensmanagement: Organisatorisches Lernen im Spannungsfeld von Wissens- und Lernbarrieren“ (Diss.), Wiesbaden, 1996.

Senge, P.: The Dance of Change, Signum Verlag, 2000.

Willke, H.: Systemisches Wissensmanagement, Stuttgart: Lucius und Lucius, 1998.

Mag. Kurt-Martin LUGGER ist nach dem Besuch der HTBL für Nachrichtentechnik und dem Studium der Betriebswirtschaftslehre seit 1998 am Institut für Organisations- und Personalmanagement der Karl-Franzens-Universität Graz als Universitätsassistent tätig.

Aktuelle Forschungs- und Tätigkeitsbereiche: Wissensmanagement (Grundlagen bis Umsetzung), Konzeption und Etablierung des Random Communication Program® als Instrument der Wissensorganisation; Business Process Reengineering (Durchführung von GPO-Projekten); GPO-Tools und Workflow Anwendungen; Lotus Notes Entwicklung und Anwendung; Vortrags- und Seminaraktivitäten.

Militärischer Gehorsam als Konfliktursache - Zur Begründungsproblematik militärischen Gehorsams

von *Bernhard Joseph MEURERS*

Einleitung

Spricht man von „Gehorsam“, dann wird dieser Begriff, erst recht, wenn vom Militär verlangt, als Inbegriff autoritärer oder totalitärer Machtausübung assoziiert. „Gehorsam“ ist in der heutigen Gesellschaft jedenfalls negativ belegt und erzeugt vielfach Unbehagen. Militär und militärische Führung hingegen haben damit kein Problem, auch dann nicht, wenn sie sich als eine demokratisch legitimierte Institution verstehen. Das führt bei den Geführten, die natürlich in der militärischen Hierarchie auch selbst wiederum Führer sein können, zu großem Unbehagen und letztlich zur Sinnfrage, mit deren Beantwortung sie als Individuum dann oft allein gelassen werden. Nicht zuletzt dürfte in diesen Umständen eine der Ursachen für das Akzeptanzproblem des Heeres und seine „Kluft mit der Gesellschaft“⁽¹⁾ zu suchen sein.

Gehorsam und erst recht militärischer Gehorsam sorgen offenkundig für Konfliktsituationen und bereiten denen, die an ihn gebunden sind, entsprechende Probleme. Ansonsten wäre ja kaum diese häufig vorzufindende Ablehnung und negative Bewertung zu finden. Eigenart und Ausmaß des Konflikts sind dabei je verschieden und beruhen auf unterschiedlichen Hintergründen, wie Gewissen, Interessenslage, Weltanschauung, Freiheitsbewusstsein u. v. m.

Sich hier mit Konflikten im Einzelnen auseinanderzusetzen und diese dann dem militärischen Gehorsam gegenüberzustellen, würde den vorgegebenen Rahmen übersteigen und erscheint auch keineswegs notwendig. Denn Konflikte, wie immer sie geartet sind, haben meist gleiche Muster und stellen sich letztlich als Beziehungsstrung zwischen Individuen mit verschiedenen Interessen und Bedürfnissen heraus. Es ist deshalb plausibler, tatsächliche bzw. vermeintliche Widersprüche mit dem militärischen Gehorsam und dem Feld, indem sich dieser abspielt, aufzuspüren und ver-

¹⁾ vgl. Franz Kernic, Die isolierte Armee, in: Franz Kernic, Udo Rumerskirch, Wolfgang Schneider, Die isolierte Armee, Kritische Bemerkungen zur Landesverteidigung, Signum-Verlag Ges.m.b.H.&Co.KG, Wien, 1990, S. 31.

ständig zu machen. Dies ist auf der einen Seite das Verhältnis zwischen Führer und Geführten sowie andererseits die Begründungsproblematik von Gehorsam überhaupt und militärischem Gehorsam im Besonderen.

Das Verhältnis zwischen Führer und Geführten

Führung hat in erster Linie dem Menschen in seiner ganzen Personalität zu dienen, seine Bedürfnisse mit dem gesetzten Ziel in Einklang zu bringen und letztlich die Entfaltung der Fähigkeiten sowohl des Einzelnen als auch der Gruppe zu gewährleisten, wenn der Erfolg eintreten soll.

Führen inkludiert aber weit mehr: Will man den Menschen in den Mittelpunkt stellen und ihn dazu anleiten, seine Fähigkeiten zu entwickeln und einzubringen, wird es nicht genügen, um die menschliche Psyche und die sozialen Gegebenheiten zu wissen oder wie man diese berücksichtigen muss. Vielmehr wird mit Führen ein großer Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung des Individuums genommen. Dieser bestimmt nicht nur sein Verhalten in der Organisation, sondern wirkt ein auf sein weiteres Leben, von dem die Arbeitswelt bzw. der Dienst im Militär einen sehr wesentlichen Teil einnehmen. Damit eröffnet sich für Führung eine erzieherische Dimension, die noch viel zu wenig in das Bewusstsein von Führungskräften gedrungen ist, geschweige denn, dass die Konsequenzen daraus in ausreichendem Maß gezogen worden wären.

Führen und Erziehen

Führen ist Erziehen und militärisches Führen ist es im Besonderen, weil unter anderem die Bereitschaft abverlangt werden muss, das eigene Leben einzusetzen, was ohne entsprechende Haltung unmöglich ist. Der militärische Führungsvorgang kann daher nicht die bloße Abwicklung eines Entscheidungsprozesses und ausschließlich die Umsetzung seines Ergebnisses in die Tat sein. Vielmehr bedarf es daneben vor allem der Übertragung des Bewusstseins von der Notwendigkeit des entsprechenden militärischen Handelns auf jedes Mitglied der Mannschaft mittels Befehl, Lagebesprechung oder persönliches Beispiel. Das heißt, es muss Haltung vermittelt werden, welche wiederum auf die Persönlichkeitsformung des Einzelnen Einfluss nimmt. Indem sich der militärische Führer auf den Willen des ihm übergeordneten Kommandanten einstellt, bringt er den ihm unterstellten Soldaten, seinen Geführten, dessen Norm zur Geltung. Theodor Litt be-

tont diese Haltungskomponente sehr treffend, indem er meint: „Wem steht der Ehrenname des Führens in übertragenem Sinne zu? Demjenigen, der einer ihm ergebenen Schar ein in der Zukunft liegendes Ziel, das sie ohne seine Weisung zu erschauen außerstande gewesen wäre, sichtbar macht; der ferner in ihr selbst die Kräfte zu erwecken, zu sammeln und auszurichten weiß, deren es zur Realisierung der erwählten Aufgabe bedarf.“²⁾

Führen als Prozess

Führen und Erziehen sind Prozesse, die sich zwischen Individuen abwickeln, von diesen bestimmt und wechselseitig sind, allerdings z.B. in totalitären Systemen auch einseitig sein können. Führer und Geführter, Erzieher und Zögling sind innerhalb dieses Prozesses voneinander abhängig und stehen zueinander in einem bestimmten Verhältnis. Der eine nimmt Einfluss und der andere lässt sich beeinflussen bzw. muss sich beeinflussen lassen. Führen und Erziehen sind deshalb ohne Gehorsam nicht denkbar, d.h. es muss einer das Ziel vorgeben, die Regeln setzen oder diesen Geltung verleihen, und der andere muss diese dann befolgen. Gehorsam ist ein Ausdruck des Verhältnisses zwischen Führer und Geführten.

Motivation, Kommunikation und Vertrauen sind weitere, an denen sich dieses sichtbar machen lässt.

In der Motivation drückt sich das Führer-Geführten-Verhältnis insofern aus, als erstens beide dieser unterliegen und aufgrund dieser handeln, wenn auch mit verschiedenen Vorzeichen, und zweitens beide auf die Motivation des anderen Einfluss nehmen bzw. ihre Bedürfnisse danach ausrichten.³⁾

Kommunikation eröffnet für das Führer-Geführten-Verhältnis mehrere Aspekte. Wird Kommunikation im Sinne von *communis* und *communicare*⁴⁾ verstanden, dann handelt es sich dabei um eine Gemeinsamkeit, die es miteinander bzw. untereinander zu teilen gilt. Führer und Gefhrte sind zu verstehen als Partner und gleichberechtigte Teilhaber an einem gemeinsamen Gut, einer

²⁾ zit. Theodor Litt, Führen oder Wachsenlassen, 13. Ausg., Stuttgart 1967, S. 20.

³⁾ vgl. Bernhard Meurers, Der Umgang mit Befehl und Gehorsam im sterreichischen Bundesheer als Problem der Wehrpdagogik, Landesverteidigungsakademie, Wien 2000, S. 46 ff.

⁴⁾ Anmerkung: Der Begriff „Kommunikation“ lässt sich vom Lateinischen „*communis*“ herleiten und bedeutet soviel wie „gemeinsam“. Dem gleichen Wortstamm gehört das Wort „*communicare*“ an, d.h. etwas gemeinsam machen, teilen, mitteilen. vgl. Bernhard Meurers, Der Umgang mit Befehl und Gehorsam im sterreichischen Bundesheer als Problem der Wehrpdagogik, Landesverteidigungsakademie, Wien 2000, S. 51.

gemeinsamen Sache, auch dann, wenn die Gruppe erst davon überzeugt werden muss. Das ist allerdings eine der wichtigsten Führungsaufgaben.

Als Anwalt einer bzw. der Sache muss der Führer diese mit dem Geführten teilen und von sich selbst abgeben können. Sie gehört nicht ihm allein und sie ist nicht die seinige. Er ist somit derjenige, der sich dem Geführten hinzugeben hat, so wie sich eine Mutter dem zu stillenden Säugling hingibt. Als solcher wird er standig interpretiert, d.h. er muss Erwartungen erfüllen und an denselben wird er gemessen. Am Verhalten der Geführten muss er sich ausrichten können, ihre Wertungen und Haltungen sind der Ausgang seines Handelns.

„Vertrauen zwischen Führer und Geführten ist Voraussetzung jeden Erfolges und die Grundlage für den Zusammenhalt in Not und Gefahr. Vertrauen erwirbt, wer führen kann, wer beherrscht und maßvoll ist, Gerechtigkeit und Geduld übt, für seine Truppe sorgt sowie immer wahrhaft und sich selbst treu bleibt.“⁽⁵⁾ „In der Truppenausbildung muss der Soldat Vertrauen zu seinem eigenen Können und seinen Waffen, zu Kameraden und Vorgesetzten gewinnen.“⁽⁶⁾

Vertrauen⁷⁾ ist eine subjektiv spürbare Wechselseitigkeit verbunden mit der Fahigkeit, sich auf jemanden anderen verlassen zu können, weil auf Grund seines offenen, ehrlichen Charakters, seinem Wissen und Können, seiner Gerechtigkeit und Korrektheit eine gewisse Berechenbarkeit zu erwarten ist, welche gewahrleistet, dass der andere zum Vorteil dessen entscheidet, der das Vertrauen entgegenbringt.

Das Verhaltnis zwischen Führer und Geführten ist somit personale Begegnung, hat personalen Bezug und ist personale Gemeinschaft. Es manifestiert letztlich Führung, Ausbildung und Erziehung und wird vordergründig durch die Verantwortung des Führers für seine Geführten bestimmt. Vom personalistisch gepragten Standpunkt der Anthropologie her kann es nur als Verhaltnis von gleichwertigen Personen begriffen werden, in welchem nicht lediglich einseitiges „Befehlen“ oder „Belehren“ stattfinden kann, sondern in dem sich Begegnung ereignet und ein Dialog⁸⁾ geführt wird. In einem solchen

⁵⁾ zit. Uhle-Wettler in: Dirk W. Oettig, Motivation und Gefechtswert - Vom Verhalten des Soldaten im Kriege, 2. Aufl., Report-Verlag GmbH, Frankfurt a.M., Bonn, 1990, S. 221 f.

⁶⁾ zit. Uhle-Wettler in: ebenda, S. 222.

⁷⁾ vgl. Bernhard Meurers, Der Umgang mit Befehl und Gehorsam im sterreichischen Bundesheer als Problem der Wehrpagogik, Landesverteidigungsakademie, Wien 2000, S. 55 ff.

⁸⁾ vgl. Alfred Schirlbauer, 40 - Jahre - ein Leben für die Pagogik, Laudatio für Marian Heitger, Festvortrag aus Anlass des 70. Geburtstags von Marian Heitger, gehalten am 07.08.97 in Salzburg, Internationales Forschungszentrum für die Grundlagen der Wissenschaft, unveröffentlichtes Manuskript, S. 2.

allerdings muss die Person des Führers ihre Werthaltung begründen, um ihre Rechtfertigung zu finden. Damit gewinnt Führen pädagogischen Bezug.

Die Begründungsproblematik des Gehorsams

Das Verhältnis zwischen Führer und Geführten ist nicht Selbstzweck, sondern muss derart gestaltet sein, dass letztlich das vorgegebene Ziel erreicht werden kann, d.h. dass das gewollte Verhalten bzw. Handeln auch eintritt. Wirkung kann aber nur dann erzielt werden, wenn diejenigen, die sie zeigen sollen, den Einfluss des Führers auch annehmen. Einflussnahme des Führens ist in diesem Fall durchaus zweideutig zu verstehen. Nämlich einmal als das Ergreifen des Einflusses durch den Führer auf andere als Recht oder Möglichkeit und das andere Mal als das Annehmen dieses Einflusses, indem die beabsichtigte Wirkung gezeigt wird. Wird eines der beiden nicht vollzogen, kommt es nicht zum Führen. Es bedarf daher auf der einen Seite entsprechender Fähigkeiten und Möglichkeiten und auf der anderen Seite entsprechender Bereitschaft und Haltung, mit anderen Worten Autorität und Gehorsam. Ohne dem bleibt Führen ein nutzloses Unterfangen.

Neben Autorität und Gehorsam stehen die Begriffe von Macht und Gewalt. Macht ist die Möglichkeit, andere durch Befehle und Maßnahmen bis hin zu physischer Gewalt zu bestimmten Handlungen zu zwingen. Sie schränkt die Freiheit ein oder negiert sie. Macht oder Gewalt in diesem Sinne können, müssen aber deshalb nicht negativ sein. Sie sind vor allem dann notwendige Attribute, wenn der Gefhrte der kritischen Urteilskraft noch nicht oder noch nicht genügend mächtig ist, sich vor Schaden zu bewahren. Autorität und Gehorsam müssen, wenn die eine anerkannt sein und der andere aus innerer Zustimmung erfolgen soll, ähnlich dem Vertrauen, welches das Bindeglied zwischen diesen beiden Polen ist, erst erworben werden. Autorität und Gehorsam haben somit ethische und zeitliche Dimensionen und das nicht zuletzt deshalb, weil der Führer nicht aus sich heraus das wird, was er ist, sondern, wie schon Lewin in seiner Feldtheorie behauptet hat, von den Geführten dazu gemacht wird.

Anfänglich ist das Verhältnis zwischen Führer und Geführten noch neu, nicht verlässlich, nur mit Vorschuss an Vertrauen ausgestattet und instabil. Es beruht zunächst auf der (formalen) Macht des Führers sowie in der Konformität der Geführten und begründet sich im Sachverstand, dem Status oder dem Amt bzw. in der Haltung des der natürlichen Geordnetheit

Dienenden. Erst die Sachlichkeit, Unvoreingenommenheit, das Hintanstellen eigener Interessen und der eigenen Person, die Hingabe an das Menschsein der Geführten und das Handeln um der höheren Ordnung willen in Verbindung mit dem Respekt vor der Freiheit des anderen, räumen diesem die notwendige kritische Urteilsfähigkeit sowie den Platz für sittliche Entscheidungen ein und lassen somit innere Zustimmung zu. Dadurch erst wird Anerkennung der Autorität und die eigentliche Fähigkeit des Führers möglich, auf andere einzuwirken, Geltung und Einfluss zu erlangen. Darauf baut auch Vertrauen auf, das auf Rat und Befehl hören lässt, ohne dass dafür eingetreten werden muss. Dies ist gerade deswegen möglich, weil aus innerer Zustimmung heraus gehandelt, fremder Willen befolgt und ein Teil eigener Freiheit aufgegeben werden kann. In diesem Prozess entwickelt sich dann allmählich (formale) Macht in gleichem Maße zu Autorität wie Konformität zu Gehorsam. Das Ganze manifestiert sich im Verhältnis des Führers zu seinen Geführten an sich, indem Führungsverhalten, Kommunikation, Motivation, Vertrauen und pädagogischer Bezug eine immer stärkere Ausprägung erfahren.

Verlässt der Führer jedoch den Weg zu solcher Autorität, vernachlässigt er den Respekt vor der Freiheit des anderen oder seine eigene Sachlichkeit, dann wird die Wechselwirkung von Autorität und Gehorsam in der Intensität abklingen. Der Gefhrte entzieht das Vertrauen, verweigert die innere Zustimmung und bewegt sich wieder in Richtung Konformität. Mit Führen hat das dann nichts mehr zu tun, weil auch kein Gehorsam aus dem Menschsein heraus mehr vorhanden ist.

Gehorsam lässt sich sohin offenbar zweifach begründen:

- in einer Autorität, deren Prinzipien die Sachlichkeit, das Hintanstellen eigener Interessen und der eigenen Person, die Hingabe an andere, der Respekt vor der Freiheit des anderen, das Zulassen kritischer Urteilsfähigkeit, sittlicher Entscheidungen und innerer Zustimmung sind, und
- in der Freiheit des Menschen überhaupt.

Autorität und Freiheit

Sollte dem so sein, dann ist das Gehorsamsprinzip nicht mehr lediglich das Problem der Kausalität von Befehlen, Anordnen und Gehorchen, sondern vielmehr eines von Autorität und Freiheit. Ein Missbrauch des Gehorsamsprinzips ist somit immer auch einer von Autorität und Freiheit. Der richtige

Umgang mit dem Gehorsam bedingt im aristotelischen Sinn, so kann man sagen, richtige und gute Autorität des Führers und einer ebensolchen Freiheit beim Geführten, wenn das Gehorsamsprinzip legitimiert werden soll.

Bedingt aus den Erfahrungen der Geschichte werden heute Autorität und Freiheit meist als Gegensatz oder zumindest als nicht miteinander vereinbar gesehen, ohne dass dabei geklärt wäre, ob das zu recht so ist. Dem beizukommen, soll zunächst die Frage der Freiheit behandelt werden, wobei es zu berücksichtigen gilt, dass einerseits ja der Führer als Autorität an sich frei ist und frei handelt bzw. wenn über ihm eine weitere Autorität stehen sollte, zumindest relativ frei ist und andererseits die Freiheit des Geführten eine Eigenschaft seines Menschseins darstellt, die durch die Autorität augenscheinlich eingeschränkt ist.

Das Problem der Freiheit⁹⁾

Es gibt viele Situationen, wo man sich frei fühlt und ganz bewusst seine Freiheit genießt. Jeder Soldat kennt das, wenn er am Wochenende die Kaserne und den Dienst hinter sich lassen kann, um frei über seine Zeit zu verfügen. Jeder demokratische Bürger spürt das, wenn er bei einer Wahl durch sein Votum mitbestimmen darf. Jeder Arbeiter erlebt das, wenn für ihn der Feierabend beginnt. Und nicht zuletzt erlebt das ganz emotional der Schüler, wenn die Ferien beginnen.

Es ist also zweifellos eine Tatsache, dass die Menschen ein Bewusstsein haben, frei sein zu können. Ob allerdings dieses Freiheitsbewusstsein schon von echter tatsächlicher Freiheit zeugt oder ob es sich dabei lediglich um eine Täuschung handelt, ist durchaus nicht klar.

Dementsprechend gibt es die verschiedensten Auffassungen von Freiheit, nämlich zum einen indeterministische, welche echte Freiheit voraussetzen, und zum anderen deterministische, wonach auch freien Bewusstseinsvorgngen Fremdbestimmungen zugrunde liegen, welche das Handeln leiten. Aus historischer Sicht hngt der Freiheitsbegriff eng mit juristischen und politischen Kategorien zusammen. In einer Gesellschaft, in der es Sklaven gab, bedeutete Freisein vor allem einen *sozialen Status*, nämlich die Vollwertigkeit der Menschen innerhalb dieser Gesellschaft. Damit war

⁹⁾ vgl. Kurt Wuchterl, Lehrbuch der Philosophie, 4. berarb. Aufl., Verlag Paul Haupt, Bern und Stuttgart, 1992, S. 151 ff.

zugleich die Freiheit von fremder Gewalt und die Sicherung vor Repression garantiert.¹⁰⁾ Gerade diese Anschauung pragt auch heute noch das Militär sehr stark, welches die Hierarchie zum Prinzip gemacht hat und ihr mittels sichtbarer Symbole entsprechenden Ausdruck verleiht.

Freiheit lässt sich in zwei sich gegenseitig ergänzende Formen unterscheiden:

- Einmal im Sinne von „Freiheit von etwas“, d.h. der Mensch kann sich von Zwängen und Fremdbestimmung frei machen. Voraussetzung dafur ist, dass es innerhalb der Bedingungen von Handlungen einen gewissen Spielraum gibt, was auch soviel bedeutet, wie „man muss nicht in jeder Hinsicht“. Es handelt sich in diesem Sinn dann um einen negativen Freiheitsbegriff.
- Das andere Mal im Sinne von „Freiheit zu etwas“, d.h. hier geht es um begrundete Entscheidungen, die nicht rein zufallig oder willkurlich getroffen werden, sondern sich an Zielen orientieren, die sich das sittliche Subjekt selbst gesetzt und die es akzeptiert hat. Wert- und Zielvorstellungen wirken dabei motivierend auf Handlungen ein, ohne dass deshalb eine totale Abhangigkeit von solchen Motiven entsteht, weil diese jederzeit wieder abgelehnt werden konnen. Man kann dieses Verstandnis auch den positiven Freiheitsbegriff nennen.

Der fundamentalere ist der negative Freiheitsbegriff. Er setzt voraus, dass man eben in keiner Hinsicht bestimmt ist und daher aus mehreren Zielen und Setzungen beliebig auswahlen kann. Letztlich impliziert er allerdings vermeintliche Willkur, die dazu fuhren kann, sich unbewusst Naturzwangen auszuliefern und so wieder Freiheit zu verlieren. Diese negative Freiheitsbestimmung reicht daher keinesfalls aus.

„Die Bindungslosigkeit einer Freiheit, die es nur erlaubt, zu tun, was wir wollen, ware offenbar nur Tarnung einer dezidierten Unfreiheit. Denn sie wurde uns dem Gesetz des geringsten Widerstandes und also wieder einem freiheitsraubenden Gesetz unterwerfen. Wir wurden dann namlich von den starksten Kraften getrieben werden, die in uns wirksam sind, z.B. vom Willen oder vom Sexus, und wurden damit einer anonymen Horigkeit unterworfen.

Der Weg in die Fremde, den Jesu Gleichnis vom verlorenen Sohn beschreibt, ist in diesem Sinne der Weg aus der Bindung des Vaterhauses in die Bindungslosigkeit der grenzenlosen Selbstverfugung. Aber sie endet charak-

¹⁰⁾ zit. Kurt Wuchterl, ebenda, S. 151.

teristischer Weise am Schweinetrog und in einem extrem sklavischen Getriebenwerden. Sie endet also in einem Gegenbild der Freiheit. Sie *ist* dieses Gegenbild.¹¹⁾ Zu einem ähnlichen Ergebnis, allerdings in einem anderen Zusammenhang, kommt ja auch Platon's Paradoxie der Freiheit: „Daher zeigt allzu große Freiheit die Tendenz, sich in nichts anderes als in allzu große Sklaverei zu verwandeln, und das sowohl im Individuum als auch im Staate...“.¹²⁾

Freiheit und Unfreiheit sind hier auch gar nicht die Alternativen, vielmehr geht es um falsche und wahre Bindung. Freiheit kann nur formal bedeuten „weg von...“, Freiheit von...“; inhaltlich wird Freiheit eine „Freiheit zu...“, das „woraufhin“ betreffen mussen. Handeln aus Willkur wäre das Handeln aus den Zwängen der Natur.¹³⁾

Nach Spinoza ist das Handeln des Menschen durch die Notwendigkeit seiner Natur bestimmt. Der Mensch ist somit nicht frei, sondern hält sich bestenfalls dafur. „Die Menschen täuschen sich, wenn sie sich fur frei halten; und diese ihre Meinung besteht allein darin, daß sie sich ihrer Handlungen bewußt sind, ohne eine Kenntnis der Ursachen zu haben, von denen sie bestimmt werden.“¹⁴⁾ Der Mensch ist demnach vom Kausalitätsprinzip bestimmt.

In diesem Sinne wären aber nicht einmal der militärische Fuhrer und seine Autorität frei; er konnte gar nicht anders, als seinen Gefuhrten so zu befehlen, wie er gerade befiehlt, und diese konnten gar nicht anders, als blind zu gehorchen. Indem der Fuhrer aufgrund dieses sehr deterministischen Freiheitsverstndnisses auch keine freien Ziele setzen kann, muss Fuhren uberhaupt in Frage gestellt werden. Fuhren findet aber offenkundig statt. Frei im strengen Sinne wäre nämlich dann nur Gott, der Mensch nicht. Er musste es allerdings als Ebenbild Gottes in gewisser Weise sein. Spinoza's Theorie ist deshalb widerspruchlich und lost das Problem der Freiheit nicht.

Sartre hingegen geht davon aus, dass der Mensch nicht definierbar ist und negiert eine verbindliche Wertordnung. Es gäbe weder ein gottliches, noch ein naturliches Konzept des Menschen, demgemäß er sich verwirklichen

¹¹⁾ zit. H. Thielicke, in: ebenda, S. 152.

¹²⁾ zit. Platon, Staat 564a in: Karl Popper, Das Abgrenzungsproblem, in: David Miller, Hrsg., Karl Popper Lesebuch, Ausgewählte Texte zu Erkenntnistheorie, Philosophie der Naturwissenschaften, Metaphysik, Sozialphilosophie, J.C.B. Mohr(Paul Siebeck), Tubingen, 1995, S. 430.

¹³⁾ vgl. Kurt Wuchterl, Lehrbuch der Philosophie, 4. uberarb. Aufl., Verlag Paul Haupt, Bern und Stuttgart, 1992, S. 152.

¹⁴⁾ zit. Spinoza, Die Ethik, in: ebenda, S. 154.

musste. Der Mensch sei absolut frei. Er begrundet das damit, dass die Existenz der Essenz vorausgehe, d.h. zuerst existiert der Mensch, taucht in der Welt auf und danach definiert er sich. „Wenn der Mensch, so wie ihn der Existentialist begreift, nicht definierbar ist, so darum, weil er anfangs uberhaupt nichts ist. Er wird erst in der weiteren Folge sein, und er wird so sein, wie er sich geschaffen haben wird.“¹⁵⁾ Dieser Erfindungsakt ist laut Sartre keine Willkur, sondern eingebunden in die Verantwortung fur die gesamte Menschheit. Damit entsteht jedoch wiederum ein Widerspruch, denn auch Sartre’s Freiheit ist somit gebunden bzw. nicht in jeder Hinsicht frei. Abgesehen von den Schwierigkeiten der absoluten Freiheit (also einer Freiheit „von etwas...“) wird hier jedoch die Gewichtigkeit menschlichen Freiheitsbewusstseins deutlich demonstriert. Die Moglichkeit absoluter Freiheit und das nachtragliche Entwickeln rationaler Begrundungen sowie leitender Wertsysteme ist immerhin denkbar.

Kant wiederum nimmt eine Position in der Mitte ein. In seiner „Kritik der praktischen Vernunft“ erfullen ihn zwei Dinge mit zunehmender Bewunderung: „*Der bestirnte Himmel uber mir und das moralische Gesetz in mir.*“¹⁶⁾ Nach Kant ist der Mensch Burger zweier Welten,

- der Welt der naturlichen Erscheinungen, in der er wie alle Gegenstande der Kausalitat unterworfen ist, und
- der Welt der geistigen „Dinge an sich“, in der Freiheit herrscht.

Kant kann so der Sittlichkeit und der Naturordnung gerecht werden und fur beide ein einheitliches Fundament einer vernunftigen Gesetzgebung grunden.

Freiheit ist dementsprechend das „Vermogen, Handlungen hervorzurufen, die nicht im Sinne der Kausalitat bedingt, sondern aus sich selbst bestimmt sind und trotzdem Ursache einer endlosen Kette kausaler Vorgange werden konnen.“¹⁷⁾

Das Wissen um Freiheit ist immer auch mit dem Bewusstsein der Unfreiheit verbunden. Freiheit in diesem Sinne ist die Ablehnung der Unfreiheit. Versteht man erstere als die Wahlmoglichkeit zwischen unterschiedlichen Verhaltens- und Verwirklichungsweisen, dann ist letztere die Unfahigkeit, zu handeln und auf Veranderungen Einfluss zu nehmen. Handeln bzw. ein-

¹⁵⁾ zit. Sartre, in: ebenda, S. 155.

¹⁶⁾ zit. Kant, in: ebenda, S. 157.

¹⁷⁾ zit. Kurt Wuchterl, ebenda, S. 157.

zelne Handlungen sind es jedoch, in denen sich Freiheit ausschließlich manifestieren kann. Ähnlich verhält es sich mit dem Gehorsam. Soll dieser aus innerer Zustimmung heraus erfolgen, dann muss es sich hierbei um einen Akt der Freiheit handeln, nämlich der Wahl zwischen Gehorsam und Ungehorsam. Stellt man daher Freiheit in Frage, kann es auch Gehorsam nicht geben. Ein Gehorsam, der durch Zwang determiniert ist, ist sowieso keiner, so wie die deterministisch ausgelegte Freiheit eigentlich auch keine ist. Gehorsam ist ohne Freiheit nicht denkbar, weshalb es diese zweifellos geben muss.

Freiheit kann zwar absolut *gedacht* werden, muss dies aber offensichtlich nicht in jeder Hinsicht sein. Die Beantwortung der Frage nach der Freiheit ist letztlich ebensowenig oder ebensogut möglich wie es jene auf die Frage nach dem Menschen sein kann. Für den sittlich handelnden und Verantwortung für sein Handeln übernehmenden Menschen ist Freiheit, was immer sie ist, jedenfalls Voraussetzung.¹⁸⁾

Das Problem der Autorität

Versteht man Autorität als eine Instanz, die für den Menschen Bestimmtheit darstellt, ihm vorgegeben ist, Teil seiner Fremdbestimmtheit ist und unterstellt ihr, dass sie Grenzen bewusst machen, setzen und selber Grenze sein kann, dann ermöglicht sie insofern Freiheit als sie keineswegs die der anderen lahmlegen will, sondern vielmehr mit der Freiheit der anderen rechnet und diese für sich in Anspruch nimmt. Sie will aus innerer Zustimmung bejaht werden. Und sogar der schroffe militärische Befehl will einen Gehorsam im Sinne frei verstandener und verständnisvoller Aufnahme in den Willen der Gehorchenden, weil er so der beste und effektivste ist.

Freiheit kann sich erst an den Anforderungen, die Autorität setzt, qualifizieren. Ob jemand frei entscheidet, ein guter oder schlechter Soldat zu werden, richtet sich nach dem Anspruch der Autorität, den diese geltend macht. Autorität und Freiheit können daher nicht voneinander getrennt werden. Autorität würde sich selbst aufheben, würde sie Freiheit nicht bejahen.

Umgekehrt scheint aber Freiheit nicht immer Autorität zu wollen, obgleich diese unvermeidlich und das ganze Leben von ihr durchzogen ist. In der Tat ist dies ein Paradoxon, das nicht so leicht zu bewältigen ist. Denn es

¹⁸⁾ vgl. Bernhard Meurers, *Der Umgang mit Befehl und Gehorsam im sterreichischen Bundesheer als Problem der Wehrpdagogik*, Landesverteidigungsakademie, Wien 2000, S. 74-86

gilt nun z.B. den militärischen Auftrag so zu interpretieren, dass er mit der Freiheit des Einzelnen vereinbar ist. Die Lösung liegt in der Möglichkeit der gedanklichen Distanz. Autonome Freiheit und unvermeidliche Autorität lassen sich vereinen, indem sich der Mensch von den Autoritäten innerlich zurückziehen kann. Man kann zwar ohne Autoritäten nicht auskommen, sich jedoch von ihnen innerlich zurückhalten und sie dadurch zu etwas uerlichem machen. Auf diese Weise kann man zwischen der Stellung des Menschen in der Öffentlichkeit und der Hierarchie mit ihren unvermeidlichen Abstufungen sowie dem selbstbewussten Menschen selbst unterscheiden. Das eigentlich Menschliche wird in der eigenständigen, innerlichen Persönlichkeit selbst gesucht, während die Stellung des Menschen in der autoritativ-hierarchischen Öffentlichkeit zur sozialen Rolle absinkt. So kann jeder gegenüber der Autorität frei sein und Freiheit, die wesentlich zum Menschen gehört, wird zur menschlichen Gleichheit.

Wenn heute Autorität weitgehend abgelehnt wird und es sich von ihr zu befreien gilt, dann hat das wohl zwei Gründe: einerseits die schlechten Erfahrungen, die der Mensch in der Vergangenheit gemacht hat und in der Neuzeit auch noch macht, und andererseits ein unangemessenes Freiheitsverständnis im Sinne einer uneingeschränkten Autonomie.

Absolute Freiheit ebenso wie eine falsch gehandhabte Autorität, welche die totale Freiheit für sich in Anspruch nimmt und die des anderen verneint, führen letztlich zu Unfreiheit, Existenzängsten und Verzweiflung, wie die Geschichte gezeigt hat, und letztlich wieder zum Bedürfnis nach Autorität. Wenn sich Freiheit an etwas bestimmen muss, um in ihrem Vollsinne wirksam zu werden, bedarf sie der Autorität, die ihr Bestimmtheit vorgibt und an der sie sich qualifizieren kann.

Autorität hingegen braucht innere Zustimmung und ist auf diese angewiesen, nicht zuletzt deshalb, um die Angesprochenen auch verantwortlich machen zu können. Autorität und Freiheit sind deshalb gegenseitige Bedingung. Soll aber Autorität durchgesetzt und respektiert werden, dann muss sie Gehorsam verlangen und erwirken. Ohne Gehorsam ist sie keine reale Autorität. Insofern ist dieser auch kein Verlust von Freiheit, sondern ihre Voraussetzung.

Der militärische Führer kann daher als Träger militärischer Autorität Gehorsam in Anspruch nehmen und hat zurecht die nötige Machtposition dazu. Für ihn gilt jedoch alles, was für Autorität überhaupt gilt. Er ist ihr Träger und nicht mit ihr identisch. Ob er wirklich führen kann oder nicht, entschei-

det sich einzig darin, ob er die Freiheit seiner Geführten respektiert. Je nachdem hat er dann Anspruch auf Gehorsam oder eben nicht. Autorität und Freiheit in diesem Sinn trifft Führer wie Geführten in gleicher Weise. Der militärische Führer muss allgemeine und sittliche Normen zur Grundlage seiner vorzulebenden Zielsetzungen machen, um auf dieser Basis die innere Zustimmung der Geführten gewinnen zu können. Nur so ist eine Entscheidung des Führers im Sinne von „Freiheit zu...“ auch bei den Geführten als Entscheidung im gleichen Sinn zu erwirken. Eben diesen Spielraum einzuräumen gilt es, wenn Gefolgschaft aus innerer Zustimmung gefragt ist.

Gehorsam als Phänomen

Gehorsam ist als Phänomen eigentlich hinlänglich bekannt und äußert sich daran, dass an jemand eine Aufforderung erteilt und erwartet wird, dass er Folge leistet. Das heißt, ein Gehorchender schließt sich der Aufforderung an, handelt danach und tut den Willen des anderen. Dieses Phänomen gehört in der Führungs- (Erziehungs-) Wirklichkeit zur Praxis, wobei es um das menschliche Miteinanderhandeln geht. Dieser Begriff unterscheidet sich, wie schon Derbolav an Kant anschließend gemeint hat, von dem des Behandelns. „Miteinanderhandeln“ bezieht sich demnach auf vernünftige Wesen, „Behandeln“ auf Naturgegenstände, die zweckgerichtet bearbeitet werden können. Miteinanderhandeln ist nicht schlichte Zweckverwirklichung im Material, sondern bedeutet das gegenseitige Einwirken im Rahmen verstehender Sinnkommunikation, auch dann, wenn es um die Austragung von Konflikten, Streit oder kämpferische Auseinandersetzung und nicht um friedliche Kooperation geht.¹⁹⁾ Das heißt, es handelt sich hier um den Gehorsam aus innerer Zustimmung und frei gesetzter Entscheidung. Das Miteinander muss insofern in sinnverstehender Kommunikation erfolgen, als „Natürliches eben nicht vernünftig zu reagieren vermag.“²⁰⁾

Allerdings besteht in der Praxis sehr wohl auch die Möglichkeit, dass keineswegs Vernunft allein den Willen bestimmt und eben die Diskrepanz zwischen Sein und Sollen auftritt. Wenn auch Vernunft den Willen beherrschen soll, so wird dieser doch oft von subjektiven Triebfedern und Trieben geleitet, was

¹⁹⁾ vgl. Rudolf Lassahn, Zum Phänomen des Gehorsams, Anmerkungen zur anthropologischen Seite des Problems, in: Dietrich Benner, Hrsg., Aspekte und Probleme einer pädagogischen Handlungswissenschaft, Festschrift für Josef Derbolav zum 65. Geburtstag, 1. Aufl., Alois Henn Verlag, Kastellaun, 1977, S. 188 f.

²⁰⁾ zit. Kant, in: Rudolf Lassahn, ebenda, S. 189.

nichts anderes heißt, als dass der Wille nicht unbedingt folgsam sein muss. Daraus aber ergibt sich für Gehorsam, vor allem für die Erziehung dahin, eine bildungstheoretische Komponente und eine Verhaltenskomponente.

Gehorsam als konstitutionaler Faktor

Gehorsam gibt es nicht schlechthin oder an sich, sonst wäre er keine freie Entscheidung. Es ist je etwas anderes, wenn Kinder ihren Eltern gehorchen, erwachsene Soldaten im Dienst gehorsam sind, Erwachsene freiwillig selbstgesetzten Gesetzen folgen oder wenn jemand einer Wahrheit, Weltanschauung oder Ideologie folgt. So war beispielsweise für die Griechen Gehorsam eine Tugend mit der verpflichtenden Forderung, die Ordnung des „Nomos“ (Gesetz als metaphysisches Prinzip) zu erhalten. Es galt, dem Vater, dem König und den Göttern gegenüber gehorsam zu sein. In der Ordnung des Nomos verbindet sich das Einzelschicksal mit dem der Polis (Gesellschaft). Der Philosophenherrscher (in unserem Fall vergleichbar mit dem Führer) hat Einsicht in die Ordnung des Ganzen, kennt die Gebote des Guten und kann deshalb Gehorsam verlangen. Auch die Götter sind Teil der Ordnung des Nomos, weshalb Sokrates sagen kann: „...gehorsamen aber werde ich dem Gotte mehr als euch.“²¹⁾

Gehorsam begründet sich hier in einem übergeordneten metaphysischen Prinzip (als Autorität), das seine Auslegung in der Wirklichkeit findet. Die Gesetze der Polis leiten ihre Macht und Autorität von der Ordnung des Nomos ab. Wer ihnen folgt, folgt damit den Geboten der Götter und der Idee des Guten. Das Befolgen dieser Ordnung ist freiwillig und entspricht den Geboten der Vernunft. Ein solcher Gehorsam kann als Einsicht in das Wirken der Vernunft verstanden werden. Sokrates folgt bekanntlich freiwillig diesen Gesetzen bis zum Tode und begründet seine Freiwilligkeit damit, er habe ja auch bisher im Schutze der Gesetze gelebt und diese akzeptiert, ohne sie zu kritisieren, was er ja tun hätte können. Damit habe er freiwillig seine Zustimmung gegeben, was er nicht hätte tun müssen, hätte er doch ebensogut versuchen können, sie zu verändern oder ihnen aus dem Weg zu gehen, indem er Athen verlassen hätte. Die Gesetze hätten nichts dagegen gehabt. Und er sagt weiter, dass nicht die Gesetze es seien, die ihn tten würden, sondern deren falsche Handhabung durch die Menschen. Mit dieser seiner grundsätzlichen Freiwilligkeit hat er sich selbst

²¹⁾ zit. Platon, Apologie, 29d.

das Gesetz gegeben, dem er nun folgt.²²⁾ ähnlich verhält es sich, nur aus einer anderen Begründung heraus, mit Jesus Christus, der ebenfalls freiwillig fur uns gehorsam geworden ist bis zum Tode, wie Paulus schreibt. Gehorsam sein gegen die Gebote Gottes oder des Nomos heißt hier, sich durch überwinden der eigenen Triebe und Neigungen zum Guten zu bilden. Diese Form von Gehorsam, wie sie Sokrates oder Christus zeigen, entspricht weitgehend den Vorstellungen militärischen Gehorsams.

Mit der Aufklärung wird die Begründung von Gehorsam aus dem Metaphysischen herausgelöst. Staat und dessen Träger fuhren ihre Autorität und Macht nicht mehr auf Gott zurück, sondern auf einen Gesellschaftsvertrag als freiwillige Übereinkunft der Menschen (Hobbes, Rousseau), auf eine Deklaration der Menschenrechte (Jefferson), die vermeintlich keiner Begründung bedürfen. Gehorsam bezeichnet hier „den beständigen Willen, das auszufuhren, was dem Rechte nach gut ist und was auf Beschluß der Gesamtheit geschehen muß.“²³⁾ Diese Auffassung geriet schnell in Widersprüche zwischen Einzelwille und Gesamtwille. Erst Kant versuchte diese mit einer Metaphysik der Sitten zu lösen. „Gebote sind Gesetze, denen gehorcht, d.i. auch wider Neigung Folge geleistet werden muß.“²⁴⁾ Hier geht es um sittliche Handlung als eine Beschaffenheit des Willens, auch gegen sinnliche Neigung freiwillig und mit vernünftiger Einsicht einem Gebot Folge zu leisten. Es ist der eigene Vernunftwille, der sich das Gebot selbst auferlegt. „Gehorsam wird damit zu einer Bedingung der Möglichkeit fur Bildung und Kultur, gleichsam identisch mit dem Bildungsprozess (auch Fuhrungsprozess im Sinne von Fuhren und Erziehen, Anm. d. Verf.) selbst. Der Mensch muss lernen, seinem eigenen Vernunftgesetz zu folgen. Erst wenn er sein eigener Gesetzgeber ist und die eigenen Vernunftgesetze befolgt, gegen seine sinnlichen und natürlichen Neigungen, wird er ein autonomer, mundiger Mensch und befreit sich aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit.“²⁵⁾ Gehorsam im Bildungs- oder Fuhrungsprozess bedeutet somit, dem eigenen willkürlichen Belieben gegenzusteuern, sich selbst Gesetze zu geben, die mit allgemeinen in Einklang stehen, und diesen zu folgen.

²²⁾ vgl. Platon, Kriton, 51c.

²³⁾ zit. Spinoza, in: Rudolf Lassahn, Zum Phanomen des Gehorsams, Anmerkungen zur anthropologischen Seite des Problems, in: Dietrich Benner, Hrsg., Aspekte und Probleme einer padagogischen Handlungswissenschaft, Festschrift fur Josef Derbolav zum 65. Geburtstag, 1. Aufl., Alois Henn Verlag, Kastellaun, 1977, S. 192.

²⁴⁾ zit. Kant, in: ebenda, S. 192.

²⁵⁾ zit. Rudolf Lassahn, ebenda, S. 192.

Gehorsam als Verhaltenskomponente

Geltung, Macht und Gehorsam sind Phänomene, die sich auch im Tierreich wiederfinden und die der Mensch als Verhaltensweise, zwar in abgewandelter Form, teilt. Das ganze Leben wird so noch vor jeder Erziehung von Macht, Herrschaft, Rangordnung und Gehorsam, Aggression und Zuneigung geprägt. Der Mensch folgt hier stammesgeschichtlicher Anpassung.

Ein Kompaniekommandant beispielsweise ordnet vor einer körperlich anstrengenden Gefechtsausbildung die Vorverlegung der Nachtruhe und des Zapfenstreiches über mehrere Tage an. Einer seiner Soldaten beachtet dieses Gebot nicht. Obgleich der Kompaniekommandant daraufhin seiner Anordnung Nachdruck verleiht und mit Sanktionen droht, wiederholt dieser Soldat sein widriges Verhalten und wird schließlich mit Ausgangsverbot bestraft. Natürlich kann der Kompaniekommandant erzieherische Motive angeben und beispielsweise mit der notwendigen militärischen Ordnung argumentieren. Dieser Vorgang kann aber auch unbewusst mit anderen Verhaltensweisen zu tun haben, wie z.B. Behauptung der Rangordnung oder Ausübung und Zeigen von Macht. Die erzieherischen Argumente sind dabei lediglich als rationale Rechtfertigung eines unbewussten Verhaltens vorgeschoben. Letztlich dreht es sich dabei um aggressives Verhalten, wenn man davon ausgeht, dass Aggression tendentiell darauf abzielt, einen anderen zu zwingen, einen fremden Willen zu befolgen, d.h. zu gehorchen. Jede Aggression erstrebt natürlich Gehorsam, Unterwerfung und Befolgung eines fremden Willens und zwar nicht im Sinne innerer Zustimmung, sondern im Sinne von Gefgigkeit unter Ausschluss der Freiheit.

Aus solchen Verhaltensweisen resultieren immer wieder Gehorsamskonflikte, wobei sich die zahlreichsten und vielschichtigsten aus dem Streben nach Rangordnung ergeben. Streben nach Anerkennung und Rang, die väterliche Autorität, auch die Position des Kommandanten vollziehen sich oft nicht in erster Linie als Erziehungsvorgang, sondern als artbedingte Handlungsbereitschaft. Starke Autorittsstrukturen, deutliche Rangunterschiede und straffe Hierarchie prägen nämlich den Gruppenzusammenhalt. Ein solches Gehorsamsverhalten ist nicht einsichtgeleitet, daher der Fremdbestimmung zuzuordnen und nicht frei in dem Sinn, dass man eigener Gesetzgebung folgt.²⁶⁾

²⁶⁾ vgl. Rudolf Lassahn, ebenda, S. 196 f.

Militärischer Gehorsam

Der Begriff des militärischen Gehorsams wird oft mit bedingungslosem Gehorsam, Drill und Schleiferei assoziiert, entspricht dem aber durchaus nicht. Auch das heldenhafte, elitäre Flair, das ihn für manche, die sich davon einfangen lassen, umgibt, ist nicht das, was ihn ausmacht. Militärischer Gehorsam ist an Gehorsam überhaupt und somit an Autorität und Freiheit verwiesen. Dies wird auch allgemein akzeptiert.

Komplexe Waffensysteme und moderne Technologie, aber nicht zuletzt die Bedeutung der Sinnfrage in der heutigen Gesellschaft sowie der im Vergleich zu ehemals höhere Bildungsgrad des Einzelnen, machen das Mitdenken des Soldaten erforderlicher denn je, verlangen sein selbständiges Handeln, das Vertrauen in ihn und sein Vertrauen in die Führung. Die Forderung nach Gleichtakt der Handlungen ist nicht mehr in dem Ausmaß notwendig und angesichts der Kompliziertheit der Systeme auch gar nicht möglich. Es kommt heute mehr auf die Automatisierung der Abläufe an, als auf den Gleichtakt der Einzelhandlungen.

Nur dort, wo das noch vonnöten ist, wird Drill und Exerzieren verlangt. Die wichtigste Komponente ist das rückhaltlose Vertrauen, mit dem Autorität innere Zustimmung erreicht und die sie sich erst erwerben muss. Indem es die Möglichkeit gibt, gegen Befehle Einwand zu erheben oder diese in bestimmten Fällen zu verweigern und meist auch an der Entscheidungsfindung des Führers teilzunehmen, verläuft die Kommunikation innerhalb der Hierarchie wechselseitig. Mit Einführung der Auftragstaktik und des Handelns im Sinne des Auftrages, hat sich der Entscheidungsspielraum des Einzelnen bedeutend erweitert. Gerade hier wird kritisches Urteilsvermögen, vernünftige Einsicht und Freiheit in Anspruch genommen, schon weil Verantwortung erwartet wird. Drill, im besonderen Waffen- und Reaktionsdrill, wird nur dort verlangt, wo es das Überleben auf dem Gefechtsfeld sichern hilft. Funktionale und formale Disziplin haben sich somit getrennt. Das Üben ist an die Stelle des radikalen Drills getreten.

Geblieden ist aber das, was man soldatische Haltung nennt und diese kann durchaus wieder sokratisch verstanden werden. Der Repräsentant des Nomos ist heute die Republik. Ihr zu dienen, ist Gebot, nicht Weisung, bedingungslos zu folgen. Gehorsam als soldatische Tugend impliziert das Widerstehen gegen die eigenen subjektiven Triebe und Neigungen bis hin zu Einsatz des Lebens und Tod, wenn das notwendig ist.

„Zur tieferen Pädagogik des Befehlens gehört es auch, daß man gerade den jüngeren Angestellten und Mannschaften hilft, die Widerstände eines unklaren Freiheitsdranges gegen die exakte Subordination zu überwinden, indem man ihnen zeigt, was eigentlich wahre Freiheit ist und wie sehr die Übung in präzisiertem Gehorsam (z.B. der Exerzierdienst in der heutigen Form und mit der dementsprechenden heutigen Zielsetzung, Anm. d. Verf.) dem Menschen hilft, seine eigenen ungeordneten Zustände dem Willen zu unterwerfen.“²⁷⁾

Diese Haltung drückt sich heute unter anderem auch aus in den zahlreichen Ritualen, welche das Militär traditionell übernommen hat und mittels derer Gehorsam als Haltung symbolhaft zu Tage tritt, wie z.B.

- die Angelobung von Soldaten, wo das feierliche Versprechen abgenommen wird, den Befehlen und Gesetzen zu gehorchen, und die grundsätzliche freiwillige Zustimmung im Sinne des Sokrates dokumentiert wird,
- das „Jawohl“ als doppelte, nämlich mit „ja“ und „wohl“, Bereitschaft dafür, den Befehl und Willen der Autorität aufgrund kritischen Urteils und Einsicht zum eigenen Vernunftgesetz machen zu wollen, und
- die Befehls- oder Auftragswiederholung als sichtbares Zeichen dafür, diesen nicht nur richtig verstanden, sondern aufgrund der eigenen Vernunft Einsicht nun zum eigenen selbstgesetzten Gesetz gemacht zu haben.

Zusammenfassend ist militärischer Gehorsam demnach

- die grundsätzliche freiwillige innere Zustimmung, den Gesetzen zu gehorchen,
- das Folgeleisten aus rationaler Einsicht und Freiheit, welches als freie Antwort auf den Willen der Autorität diesen zum selbstgesetzten Gesetz macht,
- fähig, die eigenen subjektiven Neigungen und Triebfedern bis hin zum Einsatz des eigenen Lebens und zum Tod zu überwinden, und
- dort, wo es notwendig wird, aus freier Entscheidung bedingungslos.

Mit dieser Beschreibung, die durchaus nicht erschöpfend ist, befindet sich militärischer Gehorsam im Kontext des Gehorsams überhaupt und begründet sich in ihm widerspruchlos.

²⁷⁾ zit. Friedrich Wilhelm Foerster, in: Wolfgang Royl, Zur erziehungswissenschaftlichen Rekonstruktion der Militärpädagogik, in: Wolfgang Royl und Edmund A. van Trotsenburg, Hrsg., Studien zur Verteidigungspädagogik, Militärwissenschaft und Sicherheitspolitik, Band 1 Militärpädagogik, Verlag Peter Lang GesmbH, Frankfurt am Main, 1989, S. 63.

Konfliktgrnde

Was Freiheit wirklich und ihrem Wesen nach ist, lässt sich nicht mit Bestimmtheit beantworten. Deshalb kann auch hinsichtlich der Begründungsproblematik von Gehorsam sowie des Verhältnisses von Führer und Geführten keine endgültige Klärung herbeigeführt werden. Wenn allerdings den vorangegangenen Überlegungen, insbesondere der Gedankenarbeit Kant's, auf der diese beruhen, weitgehend zugestimmt werden kann, dann müssen das Führer-Geführten-Verhältnis als ein zum Zwecke der Wahrheitsfindung dialogisches, Autorität und Freiheit als widerspruchsls sowie sich gegenseitig bedingend und als Bedingung für Gehorsam die freie innere Zustimmung, ohne die es sich lediglich um Konformität handeln würde, erkannt werden. In Konsequenz dessen handelt dann auch der unkritisch und blind Gehorchende nicht weniger unsittlich als der totalitär Befehlende. Ähnliches gilt dann auch für den sogenannten „selektiven Gehorsam“, mittels dessen oft versucht wird, der Konfliktproblematik abzuhelpfen. Einen solchen kann es nicht wirklich geben. Eine generelle Entscheidung zu Gehorsam aus Vernunftgründen mit dem Vorbehalt, selektiv ungehorsam zu sein, ist im Grunde keine solche, sondern verweist vielmehr auf den Entschluss im Einzelfall. Verstehen das die in der Sozietät handelnden Individuen, und zwar als Führer und Gefhrte, so, reflektieren sie das und ziehen daraus die Konsequenzen, dann sollte es eigentlich keine Konflikte geben. Jedenfalls können diese nicht dem Gehorsam immanent sein.

Es muss also andere Gründe geben, die hier nur vermutet werden können. So scheint es wohl nicht immer klar zu sein, mit welcher Berechtigung das Gehorsamsprinzip in der jeweiligen Situation zum Zug kommt, kommen darf und ob es den allgemeinen ethischen und moralischen Normen entspricht, denen sich auch das Militär verpflichtet fühlt. Vielleicht hat aber auch das Menschenbild des Militärs mit dem der Gesellschaft und ihrer Mitglieder nicht alles gemein bzw. wird dieses zu wenig glaubwürdig vermittelt. Militärische Führung scheint oft nicht im Stande, „Befehl und Gehorsam“ angesichts mündiger Menschen richtig anzuwenden und legitimieren zu können. Und schließlich geht der Werte- und Normenwandel sowie der allgemeine Trend, ein höheres Bildungsniveau zu erreichen, einher mit einer weitgehenden Ablehnung geschlossener, dogmatischer Systeme, welche nicht mehr selbstverständlich hingenommen, sondern eng mit der Frage nach Sinn und Ziel verbunden werden, weil der Mensch, der ständig nach Sinn und Zweck fragt, in seiner ganzen Personalität angenommen

sein und mitgestaltend im Mittelpunkt stehen will. Sohin dürfte es die mangelnde Einsicht in die Gesamtzusammenhänge sein, die letztlich für Konflikte sorgt. Dem beizukommen, sind Führer wie Geführte gefordert. Mehr noch die Führer, denen als den Philosophenherrschern im Sinne Platon's die höhere Einschau in die Gebote des Guten eröffnet ist.

Zusammenfassung

Gehorsam und erst recht militärischer Gehorsam sorgen offenkundig für Konfliktsituationen und bereiten denen, die an ihn gebunden sind entsprechende Probleme. Es ist deshalb plausibler, tatsächliche bzw. vermeintliche Widersprüche mit dem militärischen Gehorsam und dem Feld, indem sich dieser abspielt, verständlich zu machen. Dies ist das Verhältnis zwischen Führer und Geführten sowie die Begründungsproblematik.

Führen ist Erziehen und militärisches Führen ist es im Besonderen, weil unter anderem die Bereitschaft abverlangt werden muss, das eigene Leben einzusetzen, was ohne entsprechende Haltung unmöglich ist.

Führen und Erziehen sind Prozesse, die sich zwischen Individuen abwickeln, von diesen bestimmt und wechselseitig sind. Führer und Geführter sind voneinander abhängig und stehen in einem bestimmten Verhältnis zueinander. Der eine nimmt Einfluss und der andere lässt sich beeinflussen bzw. muss sich beeinflussen lassen. Führen und Erziehen sind deshalb ohne Gehorsam nicht denkbar, d.h. es muss einer das Ziel vorgeben, die Regeln setzen oder diesen Geltung verleihen, und der andere muss diese dann befolgen. Gehorsam ist ein Ausdruck des Verhältnisses zwischen Führer und Geführten. Motivation, Kommunikation und Vertrauen sind es, die das sichtbar machen. Das Verhältnis zwischen Führer und Geführten kann nur als Verhältnis von gleichwertigen Personen begriffen werden, in welchem nicht lediglich einseitiges „Befehlen“ oder „Belehren“ stattfinden kann, sondern in dem sich Begegnung ereignet.

Gehorsam begründet sich auf Autorität und Freiheit, die nur vermeintlich zueinander im Widerspruch stehen. Freiheit braucht ihre Grenzen; solche, die sie selbst setzt, oder vorgegebene, die sie aus freien Stücken annimmt und zu selbst gesetzten macht. Ansonsten wäre sie eine absolute, was früher oder später in die Unfreiheit führt, weil eine solche vor der Freiheit des anderen nicht Halt machen würde. Freiheit bedarf daher der Autorität,

welche diese vorgibt und an deren Anspruch sie sich qualifizieren kann. Autorität hingegen erwartet die freie innere und vernunftbegrndete Zustimmung des Individuums, weshalb sie auf dessen Freiheit angewiesen ist und diese respektieren muss. Somit sind Autorität und Freiheit keineswegs ein Widerspruch, sondern bedingen einander. Und Gehorsam, der sich auf ein Autoritäts- und Freiheitsverständnis begründet, ist keine Eingengung der Freiheit, sondern deren Voraussetzung.

Wird diesen Überlegungen zugestimmt, dann müssen das Führer-Geführten-Verhältnis als ein zum Zwecke der Wahrheitsfindung dialogisches, Autorität und Freiheit als widerspruchsls und sich gegenseitig bedingend sowie als Bedingung für Gehorsam die freie innere Zustimmung, ohne die es sich lediglich um Konformität handeln würde, erkannt werden. In Konsequenz dessen handelt dann auch der unkritisch und blind Gehorchende nicht weniger unsittlich als der totalitär Befehlende.

Ähnliches gilt dann auch für den sogenannten „selektiven Gehorsam“, mittels dessen oft versucht wird, der Konfliktproblematik abzuhelpfen. Einen solchen kann es nicht wirklich geben. Eine generelle Entscheidung zu Gehorsam aus Vernunftgründen mit dem Vorbehalt, selektiv ungehorsam zu sein, ist im Grunde keine solche, sondern verweist vielmehr auf den Entschluss im Einzelfall. Verstehen das die in der Sozietät handelnden Individuen, und zwar als Führer und Gefhrte, so, reflektieren sie das und ziehen daraus die Konsequenzen, dann sollte es eigentlich keine Konflikte geben. Die Ursachen dafür müssen daher woanders liegen, worüber hier nur Vermutungen angestellt werden können.

So scheint es wohl nicht immer klar zu sein, mit welcher Berechtigung das Gehorsamsprinzip in der jeweiligen Situation zum Zug kommt darf und ob es den allgemeinen ethischen und moralischen Normen entspricht. Vielleicht hat aber auch das Menschenbild des Militärs mit dem der Gesellschaft und ihrer Mitglieder nicht alles gemein bzw. wird dieses zu wenig glaubwürdig vermittelt. Und schließlich geht der Werte- und Normenwandel sowie der allgemeine Trend, ein höheres Bildungsniveau zu erreichen, einher mit einer weitgehenden Ablehnung geschlossener, dogmatischer Systeme, welche nicht mehr selbstverständlich hingenommen, sondern eng mit der Frage nach Sinn und Ziel verbunden werden. Dem beizukommen, sind Führer wie Gefhrte gefordert. Mehr noch die Führer, denen als den Philosophenherrschern im Sinne Platon’s die höhere Einschau in die Gebote des Guten eröffnet ist.

Militarian obedience as cause of conflicts

Obedience, esp. militarian, makes conflicts and problems for those, who are subjected them. Therefore it's plausible to make understandable the real or supposed contradictions with obedience and the field, where it is used. These are the relations between leader and subordinates and the legitimization of obedience.

are proceeding between individuals, determined by them and interdependent another. They have a certain relationship. The one gets influence and the other has to act in acceptance of this influence. Therefore leadership and education without obedience are impossible and not thinkable. Someone must be giving orders, setting rules and providing validity for these, and the other has to follow them. Obedience is the expression of the leader-subordinate-relation. Motivation, communication and confidence make it visible. This is a relation, which exists between some worthy persons and where not solely happens unilateral ordering or instructing, but also true meeting and dialogue.

Obedience is constituted by authority and freedom, which are only seeming contraries. Freedom needs limitations self-made or external obtained, and then freely accepted as the own limit. Otherwise freedom will be absolutely and guides earlier or later into the unliberty not stopping before the limit of the other's freedom. Therefore freedom needs an instance, which obtains limitations and levels to define freedom able for qualifying at its pretensions, even authority.

Authority in comparison expects the free internal and rational vote of the individual, is in this way directed to individual freedom and will respect it. Therefore authority and freedom are not at all contradictory, rather they are assigned to another. And an obedience constituted by such a comprehension of authority and freedom will be no restriction of freedom, but supposition.

In consent of these considerations the leader-subordinate-relation must be agreed as a dialogical for finding truth, without contradictions between authority and freedom and with an obedience committed at free internal decision making by the individual. In this case it is equally unmoral to obedience blind as to order totalitarily. And just selective obedience like a general agreement is not a real one. A general agreement to obedience given by reason including simultaneously the possibility in certain cases, esp. such as conflicts, to be not obedient, references only the decision in single case and is not a general thing.

If this all can find consent, then it's not necessarily to have conflicts and problems, because obedience cannot be the reason. But it is not so. Conflicts

and problems are always existing. Therefore there must be other causes. So it may be not ever clearly, what the legitimation for the principal of obedience and its using in a special situation is. And perhaps the human image in military will not be explained enough clear. And last the change of normatives and social rules so as values or the trend to reach a higher level of knowledge is escorted by negation of closed dogmatical systems, which not more so matter of course are accepted today. The question of sense is more actionally today. To solve this problems, leaders and subordinates are equal invired. But still more the leaders, because they have like the philosophical sovereigns in sense of Plato the greater insight into the rules of the good.

Mag. Bernhard Joseph MEURERS, geb. 21 05 49, ist Offizier des Österreichischen Bundesheeres, Oberst, Kommandant des Stabsbataillons 7.

Arbeitsgebiete: Truppenführung, Führungs- und Organisationslehre, Stabsdienst, Wehrpädagogik.



Zusammenhang zwischen physischer und psychischer Stressreaktion und Konsequenzen für die Ausbildung und Führung

von Peter VORHOFER

Einleitung

Die Frage nach der Motivation zu einer Themenstellung, die sich mit den Zusammenhängen physischer und psychischer Stressreaktionen und daraus abgeleiteten Konsequenzen für die Ausbildung und Führung beschäftigt, lässt sich durch zwei wesentliche Ebenen erklären.

Zum einen ist der Begründungszusammenhang von Bedeutung, denn dieser lässt sich aus den Erfahrungen jedes Soldaten ableiten, der als „Ausbilder“ tätig war und ist. Ebenso ist man selbst als ein „Auszubildender“ in vielfältiger Weise mit dem Phänomen „Stress“ in Berührung gekommen. Dies bedeutet, dass eine intensivere Auseinandersetzung mit dem genannten Thema jeden „Lehrenden und Lernenden“ nicht nur eine nachträgliche Beurteilung ihrer eigenen Erfahrungen und Erlebnisse zum Thema „Stress, Stressreaktion“ ermöglicht, sondern auch die Konsequenzen für Ausbildung und Führung und deren Ursprünge, Abläufe, Verhaltensfehler und Gegenmaßnahmen aufzeigt und für die Zukunft Verbesserungen zulässt. Fragen nach dem „wie“ und „wodurch“ für zukünftige Aufgaben sollen aufgeworfen und einer Klärung angenähert werden. Neben diesen Effekten soll der vorliegende Artikel auch eine Orientierungshilfe sein und bisher nicht erkannte Alternativen und Erkenntnisse einbringen und in sinnvoller Weise verknüpfen.

Die zentrale Fragestellung lautet daher:

„Welche physischen und psychischen Stressoren und Stressreaktionen sind erkennbar, in welcher gegenseitigen Abhängigkeit stehen diese zueinander und wie können diese Erkenntnisse auf militärisches Führungs- und Ausbildungsverhalten einwirken?“

Aus der zentralen Fragestellung abgeleitet ergeben sich zwei Hypothesen:

1. Je genauere Erkenntnisse über Ursachen und Wirkung von Stress vorliegen, desto gezielter können militärische Ausbildung und Führung den Auslösezeitpunkt dafür beeinflussen.

2. Wenn Stressreaktionen vermieden werden können, dann wirkt sich dies positiv auf die allgemeine Leistungsfähigkeit eines Soldaten oder Führers aus.

Ziel der folgenden Erörterungen wird es sein, jene Begriffe, die die vorliegende Arbeit determinieren, näher zu klären, um so die Voraussetzungen für interessierte Leser und/oder Kritiker zu schaffen.

Mit anderen Worten, Begriffe selbst sind nicht die Realität, sondern Modelle die der Verfasser oder der Leser im Kopf hat.

Wenden wir uns dem ersten wesentlichen Begriff zu, welcher „Stress“ im Allgemeinen bezeichnet.

„Stress in einer allgemeineren Form bedeutet Anspannung, Belastung, infolge aber alle extremen körperlichen und psychischen Situationen, die das physische, psychische sowie soziale Wohlergehen des Menschen beeinträchtigen und die Integrität des Organismus bedrohen“ (Hartfiel, 1996, S. 9).

Hans Selye erweitert diesen Begriff um das Erleben von positivem Stress, so dass die physische und psychische Verfassung des Menschen durch den sogenannten Eu-Stress und Di-Stress beeinflusst wird (Korenjak, 1996, S. 9). Dieser Definition stimmt auch Matthias Dörmann in einem Artikel der Zeitschrift „Thema“ zu und betont, dass der Mensch ohne ein Mindestmaß an Grundanspannung nicht existieren kann (Dörmann, 1997, S. 9). Für die vorliegende Arbeit scheint aber folgende Definition als zielführend:

„Stress ist eine vorübergehende psychische Belastung, die aufgrund einer erlebten Diskrepanz (eines erlebten Ungleichgewichtes) zwischen der Interpretation der aktuellen Situationsanforderungen und der Einschätzung eigener Handlungsmöglichkeiten entsteht und zu einem erhöhten Einsatz von Anstrengung führt. Für ein Stresserleben ist es notwendig, daß zentrale individuelle Interessen oder Motive mit im Spiel sind.“ (Steiner, 1988, S. 142)

Als weitere wichtige Begriffe sind Stressoren und in weiterer Folge die Stressreaktionen näher zu erläutern. Zum Begriff der Stressoren bietet die Literatur folgende Definitionen an:

Ganz allgemein sind Stressoren jene Faktoren, die eine nachfolgende Stressreaktion auslösen. Die Stressoren lassen sich nun in vier Ebenen identifizieren. Stressoren die auf einer intrapersonalen Ebene manifestiert sind und jene die auf interpersonaler Ebene ablaufen, wobei auch Wolfgang Zecha festhält, dass intrapersonale Stressoren zur Beurteilung der Konse-

quenzen für Ausbildung und Führung weniger beitragen können, da diese vor allem unter einem zeitlichen Aspekt (Zecha, 1996, S. 10) und im Zusammenhang von Dauerbelastungen zu sehen sind. Dieser zeitliche Rahmen kann jedoch nicht völlig vernachlässigt werden, wie Mattias Dörmann schreibt. Dörmann fügt eine weitere Ebene von Stressoren, die er als Reize bezeichnet hinzu und bewertet diese unter einem kurzfristigen und langfristigen Einwirkungsaspekt, der in Folge unterschiedliche Stressreaktionen hervorruft (Dörmann, 1997, S. 9). Somit sind für die folgende Analyse,

„Stressoren Auslösefaktoren von Stressreaktionen, die einen inneren oder äußern, längeren oder kürzeren Ursprung haben und meist in Kombination auftreten“, definiert.

Stressreaktionen resultieren wiederum daraus und können auch als Stressreflexe bezeichnet werden. Stressreaktionen lassen sich auf verschiedenen Ebenen beobachten: auf Verhaltens- und kognitiver, auf emotionaler sowie auf physiologischer Ebene (Steiner, 1988, S. 9) und erlauben es dem Menschen diese Situationen zu überstehen.

Wie diese Aussagen bereits erkennen lassen, besteht ein untrennbarer Zusammenhang zwischen der Auslösung, als auch der Reaktion auf Stress in psychischer und physischer Weise. Dieser Bereich soll im Laufe des Artikels noch näher herausgearbeitet werden. Zum Abschluss der Begriffsdefinition seien noch die Ausbildung und Führung näher identifiziert und erläutert.

Der Begriff Führung ist, besonders unter militärischen Gesichtspunkten, ein vielfach strapazierter Terminus und scheint am besten durch die Definition erklärt, die das Truppendiensttaschenbuch - Stabsdienst dazu anführt:

„Führung ist ein richtungsweisendes und steuerndes Einwirken auf Kommanden, Truppen, Dienststellen und einzelne Soldaten, um eine Zielvorstellung zu verwirklichen; Führung umfasst auch den Einsatz materieller Mittel.“ (Pleiner/Pichlkastner, 1993, S. 33)

Ausbildung ist nun jener Begriff, der als letztes für die folgende Bearbeitung definiert werden soll. Dazu bietet sich jene Definition an, die in der Dienstvorschrift für das Bundesheer - Militärische Begriffe zu finden ist:

„Ausbildung ist die Vermittlung des zur Ausübung des Dienstes insbesondere für die Auftragsbefüllung im Einsatz erforderlichen Wissens und Könnens, sowie die Förderung der Bereitschaft hierzu.“ (Dienstvorschrift MiB, 1991, S. 47)

Hauptteil

Was sind Stressoren?

Menschen und besonders jene, die in spezifisch stressanfälligen Berufen tätig sind, wie Polizisten, Ärzte, Manager, aber auch Soldaten, werden durch eine Fülle von Ereignissen aus der Umwelt geprägt. Diese Ereignisse haben in der frühen Entwicklungsgeschichte des Menschen zu zwei Hauptreaktionen geführt, in denen der Mensch alle Energien auf Flucht oder Kampf konzentrierte, um in einer lebensbedrohenden Umwelt zu überleben.

Diese immer gleich ablaufenden lebensnotwendigen Stressreflexe / Reaktionen ermöglichen es auch in unserer heutigen Zeit den Menschen, auf solche Alarmzeichen zu reagieren, wenngleich die auslösenden Faktoren gegenwärtig zumeist psychischer Natur sind (Kolei, 1993, S. 362) und nicht, wie früher, durch wilde Tiere erzeugt werden.

Eine Ausnahme stellt aber auch heute noch immer der Beruf des Soldaten oder Führers militärischer Einheiten dar, da in diesem speziellen Falle auch in Friedenszeiten im Rahmen von Ausbildungsvorhaben ähnliche „Bedrohungen“ wirksam werden, wie sie in einem tatsächlichen lebensbedrohlichen Einsatz möglich wären. In den seltensten Fällen ist es heute in der zivilen Welt noch möglich zu „flüchten oder draufzuhauen“ (Benson, 1997, S. 24), wohingegen Berufe wie Polizisten, Soldaten dies als reale Handlungsalternativen haben müssen, um in Einsätzen zu überleben.

Um nun auf diese Einsätze vorbereitet zu sein, ist es notwendig die Ausbildung so zu gestalten, dass sie einerseits die Stressschwelle anhebt und die Herabsetzung der Leistungsfähigkeit so lange wie möglich verhindert und andererseits Schäden durch Stress während der Ausbildung vermeidet. Aus diesem Blickwinkel ergeben sich nun zwei Forderungen:

Erstens, welche Stressoren psychischer und physischer Art und Weise sind erkennbar, wie reagiert der Mensch und zweitens, welche Konsequenzen lassen sich daraus ableiten?

Die nachfolgenden Abschnitte werden versuchen diese Problemstellung aus der physiologischen Sicht zu klären.

Physiologisch wahrnehmbare Stressoren

„Stressoren sind dann von relevanter Bedeutung, wenn dadurch das subjektive Gleichgewicht in Frage gestellt wird, wobei dies durch Überforderung als auch Unterforderung wahrgenommen werden kann“ (Zecha, 1996, S. 10).

Bernd Kolei geht nun hierzu von den Einsatzbedingungen / Ausbildungsbedingungen der Soldaten aus, die zur Bedrohung / Belastung werden könnten:

1. Temperatur und Wärmestrahlung
2. Luftdruck und Feuchtigkeit
3. Lichtverhältnisse
4. Vibrationen
5. unzureichende Pausen und zu wenig Schlaf
6. unzureichende Ernährung und Flüssigkeitsaufnahme
7. unzureichende Frischluftzufuhr
8. Bewegungseinschränkung
9. unzureichende hygienische Bedingungen (Kolei, 1993, S. 362)

Immer dann, wenn bestimmte Bedrohungswerte die Grenze des körperlichen Fließgleichgewichtes überschreiten, führt dies zu Beeinträchtigung der geistigen und körperlichen Leistungsfähigkeit. Beispielhaft sei hier erwähnt, wenn die Hauttemperatur unter 15 Grad Celsius absinkt, oder die Außentemperatur über 30 Grad Celsius steigt, aber auch wenn die Beleuchtung unter 100 Lux fällt, sind Reaktionen des Körpers zu erwarten. Diese Faktoren sind in den meisten Fällen bei einem Einsatz oder Ausbildungsvorhaben abzuschätzen. Was nicht klar erkennbar ist, muss als individuelle Bewertung bezeichnet werden, d.h. wie stark Hunger, Durst oder Frieren als Belastung gesehen werden, hängt von der jeweiligen Person ab und kann auch nicht trainiert werden (Kolei, 1993, S. 363).

Das biologische System des Menschen lässt sich auch nicht überlisten, allenfalls kurzzeitige Effekte durch Medikamente sind möglich, die aber durch ihre Nebeneffekte negative Auswirkungen zeigen können.

Zu diesen rein physikalischen Reizen sind nun auch psychische hinzuzufügen, die in Form von unbewältigten Konflikten, Ängsten, Wut, Freude, geistig-intellektueller Überforderung und ähnlichem existent sind und ebenfalls zu physiologischen Reaktionen führen, da der Organismus versucht dieses Gleichgewicht aufzuheben, oder zumindest der Situation anzupassen.

Ergänzend sei noch angefügt, dass der Zeitfaktor von großer Bedeutung ist und nach M.R. Dörmann in kurzfristige und langfristige Reize eingeteilt wird. Diese Reize bewirken nun aufgrund ihrer Einwirkdauer unterschiedliche Reaktionen:

kurzfristiger Reiz

*unterschwellig

*überschwellig

*Eu-Stress

*Eu- Stress und Dis-Stress

erzeugt Grundspannung

Stressreaktionen

langfristiger Reiz

*unterschwellig

*überschwellig

*Dis-Stress

*Dis-Stress

überzeugt Veränderungen der Spannungslage:

eventuell psychosomatische Erkrankungen (Dörmann, 1997, S. 9)

Diese Stressreize lösen nun im Körper einen hochkomplizierten biologischen Mechanismus aus, in dem der Körper in Sekundenschnelle, oder über eine individuelle Zeitspanne hochgefahren wird, um der Bedrohung zu begegnen.

Unter dem Eindruck von hoher seelischer, geistiger und körperlicher Belastung neigen Soldaten dazu, die Anstrengung und Selbstdisziplin fordernden Maßnahmen zur Aufrechterhaltung bzw. Wiederherstellung der Leistungsfähigkeit zu vernachlässigen. Erkennbar daran, dass statt Essen nur Kaffee und Zigaretten konsumiert werden, keine Pausen, keine Reinigung von Bekleidung und persönlicher Ausrüstung durchgeführt werden.

Dies alles kann vom „Auszubildenden“ aber auch „Ausbilder“ selbst in der Praxis erlebt werden. Wie reagiert nun der Organismus im Speziellen darauf, welche Reaktionen sind feststellbar?

Der Körper reagiert

So verschieden die Stressoren auch sein mögen, so antwortet der Organismus auf starke Belastungen immer in einer gleichen Weise mit physiologischen Veränderungen.

Schlüsselrolle spielt dabei im vegetativen Nervensystem der Hypothalamus (lebenswichtiges Zentrum zur Steuerung der vegetativen Funktionen) und das limbische System (umfasst Erfahrungen, Erinnerungen des Großhirns). Wenn nun Sinneseinschränkungen dem Gehirn als Alarm gemeldet werden, wird aus dem Hypothalamus der Stressfaktor CRF (Corticotropin Releasing Factor) ausgeschüttet. Dieser wiederum spricht den Teil des vegetativen Nervensystems an, der als Sympathikus bezeichnet wird. In der Hirnanhangdrüse wird dann die Produktion und Freisetzung von Hormo-

nen ausgelöst, die über die Blutbahn zu den Zielorganen Herz, Lunge, Blutgefäße, Muskeln, Drüsen, Lymphknoten, Nebennieren gelangen. Zusätzlich wird durch den Sympathikus noch Adrenalin und Noradrenalin, sowie aus der Nebennierenrinde Cortisol und Corticosteron freigesetzt.

Diese biologische Reaktion dient dem Zweck, zuallererst einmal all jene Organe zu aktivieren, die zur unmittelbaren Gefahrenbeseitigung nötig sind und in weiterer Folge zur Dämpfung der nicht unmittelbar benötigten Organfunktionen. Aktiviert werden nun folgende Organfunktionen:

- Herz/Kreislauf: Herz schlägt schneller, Blutdruck wird erhöht.
- Lunge: Atmung wird schneller und flacher.
- Blutgefäße: Arterien und Venen verengen sich, das Blut fließt schneller.
- Stoffwechsel: Energie wird gebildet und freigesetzt, um den Muskeln ausreichend Brennstoff zu liefern.
- Muskeln: Die Muskelspannung wird erhöht, mit Neigung zum Zittern.
- Zentrales Nervensystem: Zentrales Nervensystem wird stark angeregt und erhöht die Aufmerksamkeit und Wachsamkeit.

Gedämpft werden folgende Organfunktionen:

- Speichelfluss: Mund trocknet aus.
- Immunsystem: Immunsystem wird geschwächt, die Infektionsgefahr erhöht.
- Verdauung: Muskulatur im Darm- und Harnbereich erschlafft und die Kontrolle geht verloren.
- Schmerzwahrnehmung: Endorphin wird vermehrt ausgeschüttet und setzt die Schmerzempfindung herunter.

Auf all dies Anspannungen folgt normalerweise eine genau umgekehrte Entspannungsphase, für die der Parasympathikus im vegetativen Nervensystem verantwortlich ist (Kolei, 1993, S. 363).

Schlafmangel als längerfristige Hauptursache reduzierter Leistungsfähigkeit

Von allen Belastungen zeigt der Schlafentzug für die physische und psychische Leistungsfähigkeit die größten Wirkungen. Werden Soldaten in der Ausbildung oder im Einsatz daran gehindert, nach starken Stresssituationen sich durch Pausen oder Schlaf zu regenerieren, treten folgende Reduktionen der

Leistungsfähigkeit auf: Vermehrte Vergesslichkeit und längere Reaktionszeiten bei geistiger, als auch körperlicher Tätigkeit werden wirksam. Die Lernfähigkeit und Lösungskapazität von komplizierteren Problemen sinkt ab. Die Ausdauer wird reduziert und erste Veränderungen im Gefühlszustand tauchen auf, gefolgt von einer stark reduzierten Stresstoleranz und Verharmlosung von Gefahren. Als schwerste Stufe werden dann Halluzinationen und Probleme in der Entfernungseinschätzung akut (Kolei, 1993, S. 363).

Überschwellige Reize bei extremen Situationen

Während Schlafmangel sich als ein aufbauender Stressfaktor entwickelt, kann der Soldat in der Ausbildung und im Einsatz auch kurzfristigen Extremsituationen ausgesetzt sein, die ebenfalls zu physiologischen Vorgängen führen. Ist dies z.B. bei einem Lawinenunglück der Fall, so gewinnt die Gefühls-ebene große Bedeutung, das Ereignis wird nicht mehr so wahrgenommen, wie es ist, sondern verzerrt und mit bisherigen Erfahrungen, Ängsten, Gefühlen verknüpft. Die Anspannung, die eigentlich zur Lagebewältigung beitragen soll, wird hier zur Überforderung und der Sympathikotonus wird gesteigert, bis adäquate Reaktionen nicht mehr möglich sind. Hilflosigkeit, verengter Blickwinkel, Denkblockaden können die Folge sein.

Daraus kann natürlich nicht in einer allgemeinen Weise abgeleitet werden, wann bei wem, in welcher Stärke, wie, solche Reaktionen erwartet werden können, viel stärker ist zu vermerken, dass jeder Mensch dazu seine individuelle Grenze hat, ab der solche Ausfallserscheinungen auftreten können (Dörmann, 1997, S. 10).

Einen wichtigen Einfluss auf Fragen wann, wie und wo Stress zur Gefahr des Menschen werden kann, oder durch diesen nicht mehr bewältigbar wird, lässt sich aus der Konstitution des Menschen ableiten. Dazu gehören seine Anlagen und Fähigkeiten und sein von der Natur mitgegebenes Kraftpotential. Alle Lebensvorgänge benötigen Kraft, ob sie nun für körperliche Aktionen oder Emotionen und/oder für geistige Anstrengungen benötigt werden. Daher ist der richtige Einsatz der Kräfte ausschlaggebend für die Stressbewältigung. Ist die Konstitution, da von der Natur vorgegeben nicht veränderbar, so kann die Kondition sehr wohl verändert werden. Wie dies in die Ausbildung einfließen kann und damit der Stressbewältigung dient, sei hier mit einem Zitat angedeutet:

„Training under realistic conditions builds necessary soldiers trust in themselves and the organization. Confidence is essential in reducing combat stress.“ (Bradshaw, 1995, S. 20)

Zusammengefasst ist also festzustellen, dass es eine unlösbare Verknüpfung von physiologischen und psychologischen Stressreaktionen als auch ihrer Auslöser gibt und diese für jeden Menschen individuell zu betrachten sind. Diese Erkenntnis wird im nächsten Kapitel durch die nähere Betrachtung der psychischen Faktoren noch weiter vertieft.

Physische Stressfaktoren (Mikusi, 1997, S. 13)

Das Gefecht als Extremsituation

Es gibt eine große Anzahl von Dingen, die den Soldaten im Gefecht belasten. Wenn ein Soldat nicht regelmäßig isst, lässt seine allgemeine Leistungsfähigkeit schnell nach; wenn er nicht genügend schläft, dann verringert sich bald seine Konzentrationskraft; wenn er durchnässt ist, kann er leicht erkranken. Das alles wird er erst nach einiger Zeit wahrnehmen und es wird ihn erst beunruhigen, wenn sein allgemeiner Zustand sich schon erheblich verschlechtert hat. Wenn solche und ähnliche Umstände anfangen ihn zu ängstigen, dann sollten wir von Stress sprechen. Wir versuchen, uns an unsere Definition - aus dem ersten Teil dieser Arbeit - zu halten.

Das Zwischenhirn steuert über Hypothalamus und Hypophyse die Nebenniere, die vor allem die Stresshormone Adrenalin und Noradrenalin ausschüttet. Die Überlebensfähigkeit des Individuums erhöht sich dramatisch. Man verfügt plötzlich über mehr Körperkräfte, die den Kampf oder die Flucht - und damit das Überleben - ermöglichen. Stress regt an. Es geht um eine Reaktion, die vor Jahrtausenden erlernt wurde. Die Umwelt hat sich aber verändert. Kampf oder Flucht werden heutzutage nur noch selten vollzogen. Auch die Waffen haben sich so gewandelt, dass die physischen Stressreaktionen eher hinderlich sind. Es hängt mit der Empfindung einer Bedrohung zusammen. Der Stressmechanismus wirkt sofort, wenn uns jemand direkt bedroht. Wenn uns aber jemand mit Waffen bedroht, dann ist unsere Reaktion sehr viel langsamer, oder bleibt völlig aus. Hier gibt es natürlich Unterschiede zwischen erfahrenen und unerfahrenen Soldaten. Dies ist allerdings nur teilweise wahr, nämlich im Falle von Feuerwaffen, deren Wirkung schlecht erfahrbar ist.

Der Stress konzentriert unsere Fähigkeiten auf den körperlichen Zweikampf oder die Flucht und verringert unsere generelle Aufnahme- und Denkfähigkeit, über die wir in einem entspannten Zustand ansonsten verfügen. Stress kann durch körperliche Bewegung oder Entspannungstechniken (z.B. Atem-

übungen) abgebaut werden. Dies ist auch der Kernpunkt vieler Vorschläge zur Stressbewältigung im Zivilleben (Faust-auf-den-Tisch-Schlagen).

Der Stoffwechsel wird durch die Stressreaktionen beschleunigt. Das führt zu schnellerer Erschöpfung als sonst. Trinken, Essen und Schlafen werden im entsprechend verstärktem Umfang benötigt.

Die Angst der Soldaten

Die Gefährdung des Soldaten steigt immer mehr. Das Zurückschlagen wird daher auch in der Zukunft ein Willensakt bleiben. Der Einsatz hält für den Kämpfer unvorstellbare und mit Worten schwer beschreibbare Umstände bereit. Dieser Einsatz kann sehr unterschiedlich aussehen. Es muss hier nicht betont werden, was für ein Unterschied zwischen dem rückwärtigen Diensten und der vorderster Linie besteht. Jedoch werden alle Kriegsteilnehmer von Ängsten geplagt. Das Angstniveau ist beim Einzelnen selbst bei vergleichbaren Lagen sehr unterschiedlich. Es wird von vielen Faktoren beeinflusst. Einer der wichtigsten ist die Angst vor dem Unbekannten und Unerwarteten. Soldaten trifft diese Angst natürlich viel stärker als Zivilpersonen, denn schließlich steht seine Gesundheit, oder gar sein Leben auf dem Spiel.

Gegen diese Angst können Informationen helfen - „*das Leben im Einsatz ist viel besser zu ertragen, wenn man ein ganz klar definiertes Ziel vor Augen hat*“ (Dienter, 1986, S. 120) - allerdings werden die Probleme selbst damit nicht gelöst.

Die Erfahrung scheint eine zeitlang dabei zu helfen, diese Angst und die daraus stammenden Reaktionen zu kontrollieren bzw. zu unterdrücken.

Rauschmittel „schienen“ in der Kriegsgeschichte nachvollziehbar auch zu helfen. Nicht nur die Rote Armee im Zweiten Weltkrieg verabreichte ihren Soldaten vor dem Einsatz Alkohol. Alkohol aber lässt die Ängste nur zeitweilig vergessen. Er verringert darüber hinaus auch die zunehmend wichtige Fähigkeit zu überlegter und koordinierter Handlungsweise.

Die Angst vor Unbekanntem und Unerwartetem bildet zwei grundsätzlich verschiedene Verhaltensmuster des Soldaten im Kampf: Der eine ficht aktiv, der andere tut nichts, um den Feind zu bekämpfen, das heißt, es gibt den Kämpfer, der seine Waffe gebraucht und Initiative ergreift, und den Mitläufer, der in Passivität verharrt. Wenn wir akzeptieren, dass der Krieg in seinem Kern eine psychische Auseinandersetzung ist, dann können wir

verdeutlichen, wie dieser Krieg oder Kampf sich direkt auf den einzelnen Soldaten oder die Gruppe auswirkt.

Tod, Verwundung und Verstümmelung

Der Kampf, der Krieg ist eine Extremsituation und die wirkt komplex auf den Teilnehmer. Diese Komplexwirkung kommt am stärksten zur Wirkung in der Angst, in der Angst vor der Verwundung und vor dem Tod. Dem Soldaten ist das Töten nicht nur erlaubt, sondern sogar aufgetragen. Sein Gewissen, das nach Freud „*in seinem Ursprung soziale Angst und nichts anderes*“ (Freud, 1915) ist, wird somit entlastet. Aus diesem Grund können wir sagen, dass das Töten des Feindes eher eine Lust ist und es keine ausgesprochene Angst vor dem Töten gibt. Auch scheint die Angst um das eigene Leben nicht so groß zu sein. Andere Ängste sind jedenfalls viel stärker.

Nach dem bekannten Wissensstand haben die Soldaten eine ausgeprägte Angst davor, ihre körperliche Unversehrtheit zu verlieren und verstümmelt zu werden. Diese Angst ist so groß, dass sie selbst eine Verstümmelung, die nach ihrem Tode eintritt, noch schrecken kann. Die Angst vor der Verstümmelung ist zumindest viel grösser als die Angst vor dem Tode selbst.

Besonders quält die Soldaten der Gedanke, dass sie erblinden könnten. Sie fürchten sich vor den Verlust ihrer Geschlechtsfähigkeit. Die Vorstellung, ersticken zu müssen terrorisiert die Kämpfer. Während der Anblick von Toten den erfahrenen Soldaten wenig rührt, bedrücken ihn aber doch Verbrannte, die beispielsweise durch Napalm umkamen.

Die Verwundung dagegen, die nicht zur Verstümmelung führt, kann nicht sonderlich erschrecken. Viele kämpfen trotzdem weiter. Viele beneiden diese Verwundeten, weil sie einen von allen anerkannten Grund dafür haben, sich aus dem Kampf zurückzuziehen, und bringen sich sogar ähnliche Verletzungen selbst bei, um die gleichen Rechte genießen zu können.

Warum ist die Befriedigung der Grundbedürfnisse der Soldaten im Einsatz wichtig?

Wie wir schon wissen, verstärken die Extremsituationen im Gefecht, die intensiven Kampfhandlungen, die Erschöpfung der Soldaten auch deren Durchhaltewillen. Aus diesem Gesichtspunkt heraus müssen wir uns auf die Soldaten jener Einheiten konzentrieren und diese analysieren, die in länger andauerndem ununterbrochenen Ringen mit dem Gegner standen.

Es gibt Menschen überall in der Welt, die mit unvorstellbarer Willensanstrengung ihrem Körper übermenschliche Leistungen abverlangen. Aber man kann das nicht auf eine militärische Situation übertragen, denn bei den Soldaten geht es um mehr, als nur das „nackte“ Überleben. Sie sollten auch noch aktiv kämpfen können. Man kann außerdem das Verhalten von einzelnen Soldaten, Persönlichkeiten nicht „eins zu eins“ auf Streitkräfte übertragen. Davon ausgegangen, gibt es Menschen, die instinktiv um ihr Überleben kämpfen. Sie äußern zwar manchmal, dass ihnen nichts mehr an ihrem Leben läge, aber sie klammern sich dennoch unbewusst an jeden Strohalm, auch wenn andere neben ihnen sich schon aufgegeben haben.

Unter normalen Umständen ist es beinahe unmöglich, diese Soldaten von den weniger Willensstarken zu unterscheiden. Die Kriterien, rein für die physische Belastungsfähigkeit, helfen uns hier nicht. Wir wissen nur, dass der Mensch Unvorstellbares ertragen kann. Er kann sich schon nach Stunden völlig erschöpft fühlen, aber dennoch oft nach Tagen, Wochen und Monaten - bei unverändert misslicher Lage - weiterleben. Die Grenzen lassen sich nicht bestimmen.

Was sind die Faktoren, die zur schnellen Erschöpfung führen? Die Soldaten klagen einheitlich über *Mangel, Durst, Hunger, Lärm, Hitze* und *Kälte* sowie *Angst*.

Im physischen Bereich hat der Schlaf die größte Bedeutung. Wir alle haben schon erfahren, wie Mangel an Schlaf unsere Reaktionsfähigkeit beeinträchtigt. Wenn man die zuvor erwähnten anderen Faktoren, Hunger, Durst, Lärm, Hitze, Kälte - außer acht lässt, dann kann man feststellen, dass die Leistungsfähigkeit von Menschen schon nach 24 Stunden zurückgeht, nach 48 Stunden ist sie erheblich eingeschränkt, und nach 72 Stunden sinkt sie auf Null. Danach kann es zu Halluzinationen kommen.

Sinnvoller, weil realistisch, ist es, davon auszugehen, dass der Soldat innerhalb von 24 Stunden wenigstens die Zeit für ein paar Stunden Ruhe findet (soll/muss). Die oben erwähnten Werte ändern sich in dieser Situation völlig. Schon bei drei bis vier Stunden Schlaf pro 24 Stunden - Zyklus kann der Soldat für längere Zeit (9-14 Tage) im Einsatz bleiben.

Aufputzmittel aller Art - vom Kaffee bis hin zu gezielt dafür hergestellten Drogen - können natürlich die Fähigkeit, ohne oder mit wenig Schlaf über längere Zeiträume auszukommen, temporär erhöhen. Das ist angesichts der zunehmenden Nachtkampffähigkeit moderner Waffensysteme nicht ohne Bedeutung. Über längere Perioden ist diese Methode jedoch genauso unmöglich.

Die offen zugänglichen Unterlagen lassen vermuten, dass die Verabreichung von sogenannten Psychostimulanzien oder Weckaminen wie Sympatovit und Pervitin erhebliche Leistungsreserven im Menschen mobilisieren können. Sie scheinen bei kontrollierter Anwendung auch keine bedeutsamen Folgeschäden zu zeigen. Ihr Nachteil liegt aber in jedem Falle darin, dass die einmal genutzten Leistungsreserven später wieder aufgebaut werden müssen. Was im Augenblick nicht an Schlaf konsumiert werden kann, muss später unbedingt gewährt werden. So schieben diese Stimulanzien das Problem „nur vor sich her“. Auch der Biorhythmus gehört hierher. Bei der Betrachtung der Aussagen über die Schlafverringeringung muss sich immer vergegenwärtigt werden, dass die geprüften Gruppen unter normalen Bedingungen 7-8 Stunden in 24 Stunden schlafen würden und sie das auch noch zu regelmäßig wiederkehrenden, dem Körper angepassten Zeiten, tun können. Jede Abweichung von diesem Schema hat schon ein Nachlassen der Leistungsfähigkeit zur Folge. Und es ist auch wichtig zu erkennen, dass die Fähigkeit des Körpers, mit weniger Schlaf auszukommen, sich nicht ohne weiteres durch Übung verbessern lässt. Man kann lediglich lernen die nachteiligen Auswirkungen der Schlafverringeringung durch organisatorische Maßnahmen zu minimalisieren. Auf Grund des Obenerwähnten kann man ungefähr 2 bis 3 Tage ganz ohne Schlaf auskommen und 9 bis 14 Tage mit ungefähr 4 Stunden Schlaf pro 24 Stunden gerade noch einsatzfähig bleiben. Das aber sind nur Grenzwerte, die eine stark verringerte Leistungsfähigkeit in Kauf nehmen und daher nicht unterschritten werden können. Wegen der im Gefecht dazu kommenden physischen Faktoren müssen Zuschläge zu den Schlafzeiten gemacht werden.

Die Soldaten beklagten sich aber auch immer über starken Hunger und Durst in Gefechtssituationen. Der Soldat braucht in der Extrem-(Stress)situation des Gefechts - ähnlich einem Fieberkranken - noch mehr Flüssigkeit und Nahrung als der unbelastete Mensch. Die Versorgung mit Nahrungsmitteln hat daher große Auswirkungen auf die Stresssituation der Soldaten.

Der Mensch kann eine ganze Zeit ohne Essen überleben. Die Nachteile des Hungerns werden aber anschaulich mit dem Wort „Fastenschwachsinn“, das die aus medizinischen Gründen zeitweilig zum Hungern gezwungenen Patienten geprägt haben, beschrieben. Schon der Ausfall von einzelnen, sonst eingehaltenen Mahlzeiten kann die Konzentrationsfähigkeit, aber auch schon die Vitalität reduzieren. In der Aufregung des Gefechts wird manchmal das Essen „vergessen“. Die Erschöpfung ist dann später um so

größer. Wenn die Versorgung mit Verpflegung nur im verringerten Umfang möglich ist, lassen die Soldaten in ihrer Leistungsfähigkeit schnell nach und werden apathisch. Große körperliche Leistungen, wie sie beispielsweise während eines Angriffs vonnöten sind, können ihnen nicht mehrfach abverlangt werden.

Die schnelle Ermüdung durch die zusätzliche Kälte oder Hitze muss erwähnt werden, weil man im Frieden in angenehmer Umgebung oft darauf vergisst und erst das Zusammenwirken verschiedenster Einflussfaktoren den Ausfallszeitpunkt bestimmen. Es ist mehrmals in der Kriegsgeschichte vorgekommen, dass Erfrierungen und Erkältungskrankheiten höhere Verluste verursacht haben als Feindeinwirkungen selbst - Stress in anderer Form.

Und schließlich, aber nicht zuletzt, beschleunigt der Stress alle für das Überleben wichtigen Körperfunktionen und damit den Stoffwechsel. Es ist schon darauf hingewiesen worden, dass dadurch die Erschöpfung beschleunigt wird und damit der Bedarf vor allem an Flüssigkeit steigt. Natürlich wirkt sich das auch - nur nicht im gleichen Umfang - auf das Schlafbedürfnis und auf den Appetit aus.

Die Befriedigung der Grundbedürfnisse des Menschen an Schlaf und Verpflegung kann somit ähnlich hohe Bedeutung besitzen, wie der richtige taktische Entschluss und die Bereitstellung von wirksamen Waffen und zuverlässigen Geräten. Hierzu gehört auch die langfristig festgelegte Ablösung und Urlaubsplanung, die nur im äußersten Notfall verändert werden sollte. Die Streitkräfte der USA haben im Vietnamkrieg dieses Prinzip auf alle Soldaten übertragen und sie im Jahresturnus abgelöst. Das scheint einer der wesentlichen Gründe für den überdurchschnittlich hohen Rückgang der Zahl der psychiatrischen Fälle im Vergleich zum Zweiten Weltkrieg zu sein.

Es ist oft schwer und manchmal unmöglich, zwischen den physischen und psychischen Stressreaktionen eine Grenze zu ziehen. Das gilt vor allem im Zusammenhang mit dem Selbstmord und Selbstmordversuch. Wer die Hoffnung verliert, der ist versucht, sich umzubringen. Das war und ist wahrscheinlich auch ein entscheidendes Motiv für die große Anzahl von Selbstmorden unter Soldaten in aussichtsloser Lage.

Die Hoffnungslosigkeit kann aber auch - vor allem bei den wenigen aktiven Persönlichkeiten - genau die gegenteilige Reaktion zeigen. Die aus der Hoffnungslosigkeit resultierende Aggression wird nicht in der Selbsttötung gegen das Individuum selbst gerichtet. Sie kann gesteigerten, ja fanatischen

Kampfeswillen zur Folge haben. Da es keine Alternative mehr gibt, da es „nichts mehr zu verlieren gibt“, wird der Feind wütend angegriffen. Doch ist diese Reaktion die Ausnahme, weil in hoffnungslosen Lagen durch den Mangel an Schlaf und Verpflegung die Vitalität meist so verringert wird, dass nur noch wenige zu einer solchen Kraftanstrengung fähig sind.

So bedeutsam wie die Hoffnung ist die bis zu einem gewissen Grade mit ihr vergleichbare Religiosität. Das Interesse an der Religion und ihren Hilfestellungen steigt in gefährlichen Zeiten an um sich gegen einstürzende Angst zu wehren.

Eine ganze Anzahl von Soldaten verdrängt die Realität - manchmal auf absonderliche Art und Weise. Wir alle sind auch schon im Frieden nicht frei von solchen Versuchen. Freud sagt dazu kurz und treffend:

„Illusionen empfehlen sich uns dadurch, daß sie uns Unlustgefühle ersparen.“ (Freud, 1915)

„... Müdigkeit, Durst und die Notwendigkeit, jetzt genau das Richtige zu tun, machen es für mich ... schwer einen Gedanken zu fassen.“ (Kehrig, 1974, S. 165)

Der Mangel an Schlaf, Trinken und Essen sowie Lärm, Kälte oder Hitze und Angst verringert die Fähigkeit zum aktiven Handeln schon nach Stunden. Hoffnung, Religiosität, ja selbst die verschiedensten Stadien der Illusion helfen in sonst unerträglicher Lage, weiter durchzuhalten.

Die Wirkung des Feuers

In der Literatur finden sich unzählige Berichte, in denen beschrieben wird, wie Teileinheiten, Einheiten, kleine Verbände in wenigen Stunden durch das Feuer der verschiedenen Kampfmittel - von Gewehr bis Kampfflugzeug - dezimiert wurden oder gar über 50% Ausfälle durch Tod oder Verwundung erlitten. Die Kriege unserer Zeit beweisen, dass die Wirkung von Waffen und Waffensystemen sich ständig erhöht. Dazu parallel liegt die Treffwahrscheinlichkeit dieser Kriegsmittel fast immer höher als 90-95%.

Neben der physischen Verletzung oder Tötung durch Feuer, erfolgt auch eine unübersehbare und sehr wirkungsvolle psychische Beeinflussung. Wörter, wie die oft erwähnte „Feuertaufe“ und „Granatschock“ deuten darauf hin. Wir müssen also die Wirksamkeit des Feuers in Bezug auf zwei Komponenten untersuchen. Die erste Komponente wird sichtbar, wenn die

Soldaten ihre ausgebauten Deckungen verlassen müssen (im Falle von Angriff, Rückzug, Manöver...) und dann in gezieltes Feuer geraten.

Die Wahrscheinlichkeit, dass ein Soldat auf dem Gefechtsfeld durch Zufall getroffen wird, ist extrem gering. Eine zweite, indirekte Wirkung ist dadurch gegeben, dass das feindliche Feuer wichtige Einrichtungen zum Überleben auf dem Gefechtsfeld zerstört. Ein Faktor, der keineswegs unterschätzt werden darf, denn er trifft die Bedürfnisse des Soldaten nachdem er den Angriff überlebt hat.

Wenn das Feuer schon nicht trifft, so kann es dennoch zu erheblicher Verwirrung beitragen. Hierzu gehören auch die Sichtverhältnisse die eine große Rolle erlangen können. Dies ist die sogenannte Angst der Soldaten im Nebel und in der Dunkelheit alleine zu sein.

Ein Mittel zur Bewältigung solcher Extremsituationen steckt in der Erfahrung, sie ist eine wesentliche Komponente wenn es darum geht, Ängste zu bewältigen. Wer die „Feuertaufe“ hinter sich gebracht hat, erlebt den nächsten Einsatz bereits anders. In dieser Situation lassen sich Ängste auf ein sonst selten wieder erreichtes Niveau reduzieren. Wenn die Anspannung aufgrund von Erfahrung kontrolliert werden kann, hilft sie auch eine größere Anzahl von anderen Belastungssituationen zu überstehen.

Die gewonnene Erfahrung bezieht sich insbesondere auf das Abschätzen der Feuerwirkung und das Abschätzen der Wirkung des Geschosses im Ziel. Im physischen Bereich hängt die Wirkung des Feuers von der Genauigkeit ab. Die Beunruhigung wird größer durch den „Beinahe“-Treffer, vorallem wenn nicht erkennbar ist, woher die Bedrohung kommt und wenn der Feind ungehindert beobachten und kämpfen kann, oder wenn er im Rücken steht und aus nicht feststellbaren Positionen kämpft. Dies führt zu extremsten Belastungen. Die Angst vor dem Unbekannten taucht hier wieder auf.

Während des Feuerkampfes spielt der Lärm eine nicht unbedeutende Rolle. Schon unter normalen Bedingungen verursacht der Lärm eine irritierende Belastung bis hin zum Schmerz. Der Lärm verstärkt die optischen Empfindungen und vermittelt kombiniert ein Bild des Grauens.

Unter dem Eindruck solcher physischer Stressfaktoren ist die Untätigkeit und die Bewegungsunfähigkeit während des Gefechtes durchaus möglich.

Im Kampf kommt es sehr oft vor, dass sich Soldaten hinter Deckungen verkriechen müssen. Sie können sich daher für längere Zeit nicht bewe-

gen. In diesem Zustand fühlen sie sich in ihrer Existenz bedroht - der Lärm ist unerträglich, Staub und Hitze erschweren das Atmen - die Beschleunigung des Stoffwechsels führt zu quälendem Durst.

Die „Ruhestellung“ gibt Zeit zum Nachsinnen. Sie zwingt dem Soldaten alle Facetten der psychischen Wirkung auf und wird auf extremes Niveau getrieben, weil sich niemand bewegen kann.

Der Stressmechanismus arbeitet, aber der Soldat hat keine Möglichkeit die dadurch gewonnenen zusätzlichen Kräfte zu nützen. Er kann weder kämpfen noch flüchten. Er kann sich nicht einmal bewegen. Das Ergebnis der langen, erzwungenen Bewegungslosigkeit sind zumeist unüberlegte - tödliche - Reaktionen.

Auch, oder gerade in Streitkräften muss dem Faktor Stress entsprechende Aufmerksamkeit geschenkt werden. Stressoren, wie Angst, Unsicherheit oder physische Entbehrungen, treten vor allem im Einsatz auf. Dementsprechend muss die Ausbildung der Soldaten darauf abzielen, Stressbedingte Ausfälle am Gefechtsfeld zu minimieren.

Es ist daher von enormer Wichtigkeit, Methoden und Möglichkeiten der Stressprophylaxe im Rahmen einer einsatzorientierten Friedensausbildung aufzuzeigen und anzuwenden.

Konsequenzen für die Einsatzausbildung (Ortner, 1997, S. 25)

Selbstverständlich erleichtern Stressbewältigungsmethoden ein Bestehen des Soldaten im Einsatz. Wie bereits festgestellt wurde, treten im realen Gefecht noch eine Reihe weiterer bedrohlicher Stressoren hinzu, die im Friedensbetrieb oftmals negiert werden. Daher liegt es auf der Hand, dass die Ausbildung auch auf die Bewältigung von Stresssituationen im „Schießkrieg“ Rücksicht zu nehmen hat.

Bewältigungsstrategien

1. Voraussetzungen

Hauptproblem bei jeder Vorbereitung auf einen möglichen Einsatz ist die Schwierigkeit der Vorhersehbarkeit des Kriegsgeschehens. Daraus folgt, dass dem Soldaten die Fähigkeit vermittelt werden muss, selbst mit der Stresssituation fertig zu werden:

Hilfe zur Selbsthilfe = Selbststeuerungsfähigkeit.

Folgende weitere Rahmenbedingungen beeinflussen die Auswahl der Bewältigungsstrategien:

- wenig verfügbare Zeit, das bedingt einfache, rasch erlernbare Verfahren;
- zumeist junge, unerfahrene Vorgesetzte benötigen leicht erlernbare Strategien;
- möglichst einsatznahe, oft wiederholbare Verfahren;
- Orientierung am Auftrag und an Erfahrungen (Patentrezepte können nicht gegeben werden);
- Kenntnisse über den geistigen und körperlichen Zustand der Auszubildenden und deren persönliche Einstellung zu den geplanten Bewältigungsstrategien.

2. Ausbildungsphasen

Kolei empfiehlt das Durchlaufen von vier Phasen:

- a) *Langfristige Vorbereitung*: Der genaue Zeitansatz ist abhängig von Auftrag, Waffengattung und Ausbildungsstand der Soldaten. Der Vorbereitungszeitraum sollte aber mindestens 8-12 Wochen umfassen.
- b) *Kurzfristige Vorbereitung*: Diese umfasst die gezielte Ausbildung auf die spezifischen Anforderungen des bevorstehenden Einsatzes. Das Training wird jetzt auf die Besonderheiten des Einsatzgebietes (Kultur, Sprache, Klima, politisches System, Art des Einsatzes, zu erwartende Belastungen) ausgerichtet.
- c) *Bewältigung der Belastung*: Sollten trotz effektiver Vorbereitung übermäßige psychische Reaktionen auftreten, müssen hier die Grundsätze der psychischen Kameradenhilfe angewandt werden.
- d) *Nachbereitung der erlebten Stresssituation*: Die Konfrontation mit belastenden Situationen hinterlässt psychische und körperliche Folgen. Als Mittel einer erfolgreichen Aufbereitung der erlebten Situation eignet sich die sogenannte Einsatznachbesprechung, deren Ziele das Abbauen des Stresses, die Vorbeugung von Nachwirkungen, Isolation und Hilflosigkeit, der Beistand in der Gruppe sowie die Förderung der Erholung sind (Kolei, 1994, S. 186).

3. Praktische Bewältigungsstrategien

Stresserlebnisse tangieren den ganzen Menschen. Das bedingt, dass bei der praktischen Vorbereitung alle Bereiche des Menschen angesprochen werden.

3.1. Körperliche Leistungsfähigkeit

Die in einem Einsatz abverlangte körperliche Fitness erfordert eine gezielte Ausbildung in den Bereichen

- allgemeine Körperfiness
- spezielle militärische Fitness

Während der Schwerpunkt des körperlichen Fitnessprogramms in der Verbesserung der allgemeinen Kondition zur Entwicklung der Ausdauer und damit zu einer Erhöhung der körperlichen Belastbarkeit liegt, verfolgt die militärische Fitnessausbildung folgende Ziele:

- lagebezogene körperliche Belastungen in Kampfadjustierung bei jedem Wetter, zu jeder Tageszeit und in jedem Gelände;
- Überlebenstraining mit häufig wechselnden Lagen und Belastungen;
- Drillausbildung mit anschließender Überprüfung unter Belastungen.

3.2. Geistige Leistungsfähigkeit

Auch mit dem Training der geistigen Flexibilität und Fitness muss frühzeitig, kontinuierlich und möglichst einsatznah begonnen werden. Dadurch soll der Soldat zum Durchdenken der Bewältigungsstrategien befähigt werden, die ihn befähigt, die jeweils passende herauszufiltern.

Mögliche Ausbildungsziele könnten sein:

- Vermitteln unserer Werteordnung (welche er dann als schützenswert erkennen sollte);
- Vermittlung einer soldatischen Identität durch Einbindung in diverse Gruppen (fördert die Identifikation gegenüber der Einheit);
- Förderung der Informationsaufnahme, Verarbeitungs- und Weitergabefähigkeit;
- Stärkung des Verantwortungsbewusstseins;
- Ehrlichkeit und klare Sprache bei der Schilderung der Bedrohung.

3.3. Vorbereitung der Psyche

In der Vorbereitungsphase muss besonderer Wert auf das Selbstbewusstsein und die psychische Belastbarkeit gelegt werden. Das Überwinden von Extremsituationen, Mutproben und anderen schwierigen Aufgaben geben Sicherheit und Selbstvertrauen. Das Erlernen der Selbststeuerungsfähigkeit durchläuft nach Kolei (Kolei, 1994, S. 188) fünf Stufen:

1. *Analyse des Auftrages*
2. *Analyse der zu erwartenden Belastungen*
3. *Theoretische Kenntnis des Stressgeschehens*
4. *Auswahl der Bewältigungsstrategien für Körper, Seele und Geist*
5. *Erlernen und Einüben der gewählten Strategien (=Techniken gem. Kolei)*

Als Entspannungstechniken haben sich bewährt: Atemübungen, Autogenes Training, Progressive Muskelentspannung (nach E. Jacobsen), Yoga, Meditation.

4. Psychische Kameradenhilfe

Das Verfahren der psychischen Kameradenhilfe verfolgt die unmittelbare, persönliche Hilfe durch den nächsten Kameraden. Sie soll den Zusammenbruch der Selbststeuerungsfähigkeit vermeiden oder helfen, diese nach Zusammenbruch wiederzuerlangen. Diese Art von Hilfe bewirkt weiters, dass langfristige psychische Schäden und spätere psychische Zusammenbrüche vermieden werden.

Wie wirkt psychische Kameradenhilfe?

Da die Nichtbewältigung einer Situation als schweres Versagen, als tiefgehende Erschütterung der eigenen Identität, ja als Schock wirkt, kann das Erlebte nicht alleine verarbeitet werden. Dies führt im Laufe der Zeit zu einer seelischen Störung (Trauma), die nur schwer geheilt werden kann.

Psychische Kameradenhilfe versucht, durch sofortiges Eingreifen den Verlust der Selbststeuerungsfähigkeit zu vermeiden. Dabei wird einerseits lindernd auf die Emotionen und Angstgefühle eingewirkt, andererseits durch Handlungsinformation dem Verlust der Selbststeuerung vorgebeugt.

Kommt es dennoch zu psychischen Überreaktionen oder gar zum Zusammenbruch, muss zusätzlich eine Entlastung von der Bedrohung vorgenommen werden. Zur Rückgewinnung einer stabilen Identität ist es wichtig, den Betroffenen nicht wie einen Kranken zu behandeln und ihn über jene Dinge sprechen zu lassen, die zum Verlust der Selbststeuerung geführt haben.

Behandlungsgrundsätze:

- Unverzüglich
- In Frontnähe

- Persönliche Hilfe durch Zuspruch und Zuwendungen der Kameraden
- Ruhe erzeugen durch Beruhigen und Aufbauen
- Motivieren (zur Wiederverwendung des Betroffenen im Einsatz)
- Unter Aufsicht und Betreuung

Beispiele aus der jüngeren Kriegsgeschichte (Falkland, Golfkrieg II) zeigen, dass bei konsequenter Durchführung und Einhaltung dieser Grundsätze bis zu 80 Prozent der psychisch ausgefallenen Soldaten innerhalb von 8 bis 72 Stunden wieder zu ihren Einheiten zurückkehrten und weiterkämpften (Kolei, 1994, S. 189).

Schluss

Hypothesenbeantwortung

Die zu Beginn des Artikels verfasste Hypothese, dass in der militärischen Ausbildung und Führung die Auslösezeitpunkte und Faktoren aufgrund genauer Kenntnisse über den Stress gezielt eingesetzt werden können, um die Ausfallserscheinungen in der Ausbildung und im Einsatz zu minimieren, kann durch die vorangegangenen Ableitungen bestätigt werden.

Als eine logische Folge hat sich dabei auch erwiesen, dass das Leistungsniveau von Führern und Soldaten erheblich gesteigert werden kann, wenn Stressreaktionen vermieden oder zumindest hinausgezögert werden können, wodurch auch die zweite Hypothese verifiziert wird.

Weiters muss deutlich hervorgehoben werden, dass ein untrennbarer Zusammenhang zwischen psychischen und physiologischen Stressreaktionen gegeben ist. Dies ist besonders in einer gegenseitigen Stimulierung zu beobachten, so dass wirksame Gegenmaßnahmen immer auf beiden Ebenen angesetzt werden müssen, um eine effektive Wirkung zu erzielen.

Zusammenfassung/Ausblick

Fassen wir also nochmals zusammen: Stress wird als vorübergehende psychische Belastung, die aufgrund einer erlebten Diskrepanz zwischen der Interpretation der aktuellen Situationsanforderung und der Einschätzung eigener Handlungsmöglichkeiten entsteht, definiert.

Stressreaktionen lassen sich auf drei Ebenen beobachten:

Diese sind die Verhaltens- und kognitive, die emotionale, sowie die physiologische Ebene. Stressbewältigung zielt auf die Wiederherstellung des Gleichgewichts zwischen der Interpretation der Situationsanforderung und der Einschätzung der eigenen Handlungsmöglichkeiten ab. Stressbewältigung erfolgt mittels eines kognitiven Verhaltenstrainings, durch Erlernen des Umgangs mit eigenen Emotionen und durch bewusste und gezielte Selbstverstärkung.

Stressoren treten sowohl in der Ausbildung, wie auch im Einsatz auf. Ziel der Stressbewältigungsstrategien muss es sein, stressbedingte Ausfälle durch einsatznahe, ehrliche Ausbildung sowie durch psychische Kameradenhilfe zu minimieren.

Aufgrund der Tatsache, dass die Österreichischen Streitkräfte seit Jahrzehnten keine militärischen Kampfeinsätze zu bewältigen hatten, dient das Schwergewicht unserer „AntiStressausbildung“ derzeit sicherlich der Stressbewältigung im täglichen Ausbildungsbetrieb.

Im Hinblick auf einen möglichen Beitritt zu einem gesamteuropäischen Verteidigungsbündnis, aber auch durch ein Besinnen auf unsere hauptsächliche Aufgabe - der militärischen Landesverteidigung - muss jedoch auch verstärkt die bereits begonnene Vermittlung von Stressbewältigungsstrategien für einen möglichen Kampfeinsatz fortgesetzt werden. Ziel sollte es sein, nicht nur Kader- und Jagdkommandosoldaten eine adäquate, einsatzbezogene, stresshemmende Ausbildung zukommen zu lassen, sondern vor allem auch den Grundwehrdienern.

Aber nicht nur die Stressbewältigung im „klassischen Gefechtsbild“ muss in der Ausbildung berücksichtigt werden. Das vermehrte Engagement im Rahmen von Friedenssicherungseinsätzen bildet einen zusätzlichen Bedarf, Stress aufgrund von Flüchtlingsschicksalen, dem Empfinden nicht helfen zu können, von erlebten Ungerechtigkeiten, Terror, Verfolgung und ähnlichem kontrollieren zu können. Erfahrungen aus den Balkaneinsätzen haben die Notwendigkeit einer psychologischen Betreuung in der Nachbereitung aufgezeigt und verweisen auf die Belastungen während des Einsatzes.

Jeder Ausbilder und Kommandant wird sich dieser Umstände in Ausbildung und Einsatz bewusst werden müssen. Fachliche Hilfestellung kann dabei im Österreichischen Bundesheer durch den Heerespsychologischen Dienst und den Pädagogen geleistet werden.

Zusammenfassung

Stress wird als vorübergehende psychische Belastung, die aufgrund einer erlebten Diskrepanz zwischen der Interpretation der aktuellen Situationsanforderung und der Einschätzung eigener Handlungsmöglichkeiten entsteht, definiert. Stressreaktionen lassen sich auf drei Ebenen beobachten: Diese sind die Verhaltens- und kognitive, die emotionale, sowie die physiologische Ebene. Stressbewältigung zielt auf die Wiederherstellung des Gleichgewichts zwischen der Interpretation der Situationsanforderung und der Einschätzung der eigenen Handlungsmöglichkeiten ab. Stressbewältigung erfolgt mittels eines kognitiven Verhaltenstrainings, durch Erlernen des Umgangs mit eigenen Emotionen und durch bewusste und gezielte Selbstverstärkung.

Stressoren treten sowohl in der Ausbildung, wie auch im Einsatz auf. Ziel der Stressbewältigungsstrategien muss es sein, Stressbedingte Ausfälle durch einsatznahe, ehrliche Ausbildung sowie durch psychische Kameradenhilfe zu minimieren.

Aufgrund der Tatsache, dass die Österreichischen Streitkräfte seit Jahrzehnten keine militärischen Kampfeinsätze zu bewältigen hatten, dient das Schergewicht unserer „AntiStressausbildung“ derzeit sicherlich der Stressbewältigung im täglichen Ausbildungsbetrieb. Im Hinblick auf einen möglichen Kampfeinsatz muss verstärkt die bereits begonnene Vermittlung von Stressbewältigungsstrategien fortgesetzt werden. Ziel sollte es sein, nicht nur Kader- und Jagdkommandosoldaten eine adäquate, einsatzbezogene, stresshemmende Ausbildung zukommen zu lassen, sondern vor allem auch den Grundwehrdienern.

Aber nicht nur die Stressbewältigung im „klassischen Gefechtsbild“ muss in der Ausbildung berücksichtigt werden. Das vermehrte Engagement im Rahmen von Friedenssicherungseinsätzen bildet einen zusätzlichen Bedarf, Stress aufgrund von Flüchtlingsschicksalen, dem Empfinden nicht helfen zu können, von erlebten Ungerechtigkeiten, Terror, Verfolgung und ähnlichem kontrollieren zu können. Erfahrungen aus den Balkaneinsätzen haben die Notwendigkeit einer psychologischen Betreuung in der Nachbereitung aufgezeigt und verweisen auf die Belastungen während des Einsatzes.

Jeder Ausbilder und Kommandant wird sich dieser Umstände in Ausbildung und Einsatz bewusst werden müssen. Fachliche Hilfestellung kann

dabei im Österreichischen Bundesheer durch den Heerespsychologischen Dienst und den Pädagogen geleistet werden.

Abstract

Stress is a defined factor of the human behavior during extreme situations. The symptoms of stress influence the reactions of soldiers in a positive or negative way. The knowledge of all primary causes can help the instructors and the soldiers how they should handle this phenomenon during a combat phase.

The reactions of stress are to be seen at three different levels: the behavior, emotional and physiological level.

Strategies for reducing the stress level can help us to avoid wrong decisions and decrease the number of psychological casualties in combat situations. Not only classic combat situations increase stress, but also situations in crisis response operations includes a lot of scenarios in which the psychological pressure for the single human climb over of the normal niveau. The destiny of refugees, terror and persecutees, for example, can influence the behavior of forces in peace enforcement operations.

All these arguments should set out how important all these measures are in the education of soldiers and officers in the future.

Literatur

- Benson, Herbert (1997): Das Anti-Stress-Programm, in: Psychologie Heute Compact, Nr. 1/97.
- Bradshaw, Donald M. (1995): Combat Stress Casualties: A Commander's Influence, in: Military Review, July-August 1995.
- Dienter, Elmar (1986): Held oder Feigling - Die körperlichen und seelischen Belastungen des Soldaten im Krieg. Mittler Verlag, Bern.
- Dörmann, R. Mattias (1997): Physiologie des Stresses. Wirkung von Reizen auf den Organismus, S. 9 - 11, in: Thema, Jg 4, Nr 1-9.
- Freud, Sigmund (1915): Zeitgemäßes über Krieg und Tod, in: Gesammelte Schriften, Band 10, International Psychoanalytischer Verlag. Wien 1954.
- Gordon, T. (1979): Managerkonferenz. Hamburg: Hoffmann & Campe.
- Hartfiel, Günther (1996): Wörterbuch der Soziologie. 2. überarbeitete und ergänzte Auflage, in: Wolfgang Zecha, Skriptum Menschenführung unter belastenden Bedingungen Teil A, Grundsätzlicher Stress. Wien.
- Kehrig, M. (1974): Stalingrad, Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalten.

- Kolei, Bernd (1994): Bewältigungsstrategien, Wehrausbildung 4/94.
- Kolei, Bernd (1993): Organischer Knockout, Körperreaktionen unter Belastung - die neue Ausbildungshilfe für die Führerausbildung, „Menschenführung unter Belastung“, in: Wehrausbildung 6/93.
- Korenjak, Franz (1996): Stresswirkung von kombinierter körperlicher und Lärmbelastung bei Tag und Nacht, in: Wolfgang Zecha, Skriptum Menschenführung unter belastenden Bedingungen Teil A, Grundsätzlicher Stress. Wien.
- Narr, Wolf-Dieter (1971): Logik der Politikwissenschaft- eine propädeutische Skizze, in: Gisela Kress/ Dieter Senghas (Hrsg.) Politikwissenschaft. Eine Einführung in ihre Probleme. Frankfurt/M.: Europaverlagsgesellschaft.
- Mikusi, Zolt (1997): Physische Stressfaktoren, LVAK, Wien.
- Ortner, Jürgen (1997): Das Phänomen Stress, LVAK, Wien.
- Pleiner Horst/Pichlkastner Karl (1993): Allgemeiner Stabsdienst. Ein Beitrag zur Organisationskultur, Bd 33, Wien: Herold Verlag.
- Dienstvorschrift für das Bundesheer (1991): MiB, BMLV R 406, Wien.
- Steiner, Gerhard (1988): Lernen, Bern: Verlag Hans Huber.
- Weber, Max (1968): Roscher und Knies und die logischen Probleme der historischen Nationalökonomie, S. 1-145, in: derselbe (Hrsg.). Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre, Tübingen.
- Zecha, Wolfgang (1996): Skriptum Menschenführung unter belastenden Bedingungen Teil A, Grundsätzlicher Stress. Wien.

Ing. Mag. Dr. Peter VORHOFER, geb. 31.03.67, ist Major des Generalstabsdienstes des Österreichischen Bundesheeres, Lehroffizier Taktik und zur Zeit in Vertretung Fachbereichsleiter Fachbereich „Führung“ am Fachhochschul-Studiengang „Militärische Führung“.

Maschinenbauingenieur, Magister (phil.) Politikwissenschaft und Kommunikationswissenschaft, Doktor (phil.) Politikwissenschaft.

Wissenschaftliche Arbeitsgebiete: Civil-Military Cooperation; Sicherheits- und Verteidigungspolitik; Marinegeschichte; Wehrpflicht; Internationale Einsätze, Internationale Sicherheitspolitik; Medienwirkung.



Die Konfrontation des Soldaten mit anderen Wertvorstellungen am Beispiel des KFOR-Einsatzes

von Thomas AHAMMER

Der KFOR-Einsatz

Seit Juni 1999 stehen Soldaten verschiedenster Nationen im Kosovo im Einsatz, um für Frieden und Ordnung in dieser Region zu sorgen. Basis für diesen Einsatz ist die Resolution 1244 vom Juni 1999 des Sicherheitsrates der Vereinten Nationen, der die rechtlichen Befugnisse der internationalen Gemeinschaft unter Führung von „United Nations Missions in Kosovo“ (UNMIK) und anderer Organisationen (z.B. Internationales Komitee des Roten Kreuzes, UNHCR, NATO) regelt.

Das Österreichische Bundesheer steht mit dem Kontingent „Austrian Contingent to Kosovo Force“ (AUCON/KFOR), welches eine Stärke von knapp über 500 Soldaten aufweist, seit September 1999 im Einsatz; rechtlich wurde dieser Einsatz im Sinne des KSE-BVG auf Antrag der Bundesregierung am 2. Juli 1999 vom Hauptausschuss des Nationalrates genehmigt. Das Kontingent des Österreichischen Bundesheeres ist im Rahmen der „Multinational Brigade South“ (MNB S), welche eine der fünf im Kosovo stationierten Brigaden ist, eingesetzt.

Multinational Brigade South

Die unter deutschem Kommando stehende MNB S besteht aus rund 7500 Soldaten, welchen ein Raum von 80 x 40 km zugewiesen ist. In dieser Brigade sind neun Nationen eingesetzt (in der Stärke ihrer Kontingente): Deutschland, Türkei, Russland, Österreich, Schweiz, Slowakei, Bulgarien, Armenien und Aserbaidschan. Das Brigadekommando ist in Prizren disloziert, der Verantwortungsbereich der Brigade selbst ist auf fünf Task Forces (vergleichbar Bataillonen) aufgeteilt; dies sind:

- Task Force Prizren (unter deutschem Kommando),
- Task Force Zur (unter deutschem Kommando),
- Task Force Malisevo (unter russischem Kommando),

- Task Force Dragas (unter türkischem Kommando),
- Task Force Dulje (unter österreichischem Kommando) mit Sitz in Suva Reka.

Der Konflikt der Ethnien

Im Kosovo treffen speziell die aus Westeuropa und den USA stammenden Soldaten auf eine gesellschaftliche Struktur, die einerseits vom Hass gegenüber anderen Ethnien und andererseits sehr stark vom Islam geprägt ist. Die Religion des Islam ist eine über Jahrhunderte gelebte Tradition im Leben am Balkan, währenddessen der existente Hass zwischen den Kosovo-Albanern und den Kosovo-Serben auf die in den letzten Jahren praktizierte Unterdrückung durch das Regime in Belgrad begründet ist. Im Frühjahr 1999 hat die internationale Gemeinschaft versucht, mit dem Einsatz einer unbewaffneten OSZE-Beobachtermission die Unterdrückungen, die bis hin zu Exekutionen der kosovo-albanischen Bevölkerung gegangen sind, zu unterbinden; dieser Versuch stellte sich aber sehr rasch als wirkungslos gegenüber den serbischen Polizisten und dem serbischen Militär dar. Erst durch den massiven Einsatz von Luftkriegsmitteln einiger NATO-Staaten vom März bis Juni 1999 gelang es, die serbische Führung zum Rückzug ihrer Polizei- und Militärverbände aus dem Kosovo zu bewegen.

Auf Basis der Resolution 1244 des Sicherheitsrates der Vereinten Nationen konnte der erste kommandierende General der multinationalen KFOR-Truppe, LtGen Michael Jackson aus Großbritannien, zwei wichtige Abkommen abschließen:

- das „Military Technical Agreement“ (MTA), welches die Rechte und Pflichten der KFOR-Truppe und der serbischen Verbände in Bezug auf den Rückzug des serbischen Militärs als auch das Verhalten in der „Ground Safety Zone“ (eine 5 km breite Zone zwischen Kosovo und Serbien) und der „Air Safety Zone“ (eine 25 km breite Luftraumzone zwischen Kosovo und Serbien) regelt;
- das „Undertaking“, welches die Entwaffnung der UCK und deren Transformation zur „Kosovo Protection Corps“ (KPC), einer de facto unbewaffneten Hilfsorganisation, regelt.

Die Kosovo-Albaner empfingen begeistert die KFOR-Soldaten, sahen sie doch darin ihre Befreier, die ihnen bei der Verwirklichung vom Traum ei-

nes großalbanischen Staates oder zumindest eines eigenen, von Serbien unabhängigen Staates helfen sollten. Gleichzeitig begann eine regelrechte Hetzjagd gegen die Kosovo-Serben und die im Kosovo ansässigen Roma; letzteren wurde seitens der kosovo-albanischen Bevölkerung vorgeworfen, dass sie mit den Serben während den vergangenen Jahren der Repressalien zusammengearbeitet hätten.

Die Kosovo-Serben hingegen flüchteten mit Masse nach Serbien oder in Enklaven (zum Beispiel Velica Hoca, 15 km westlich von Suva Reka), wo sie teilweise unter menschenunwürdigen Bedingungen lebten und der Unterstützung des „United Nations High Commissioner for Refugees“ (UNHCR) bedurften. Andererseits trat damit die paradoxe Situation ein, dass ein nicht unbeträchtlicher Prozentsatz an KFOR-Soldaten zum Schutz der im Kosovo existenten serbischen Enklaven sowie von serbischen Kulturgütern eingesetzt ist; zusätzlich können sich die Kosovo-Serben von einer Enklave zur anderen bzw. von und nach Serbien durch das Kosovo nur unter Bewachung durch KFOR bewegen.

Das Problem des Waffenbesitzes

Nach „westlichem“ Verständnis werden Konflikte zwischen Personen normalerweise entweder mit verbalen Argumenten oder über den Weg des Zivilprozesses geführt; der Waffenbesitz und insbesondere das Tragen von Waffen ist zwar nach der österreichischen Rechtsordnung unter gewissen Voraussetzungen erlaubt, allerdings nicht sehr stark verbreitet. Am Balkan dagegen gilt das Prinzip, dass ein Mann ohne Waffe eigentlich kein Mann sei; dies gilt nach dem westlichen Verständnis ziemlich altmodisch, hat aber in Verbindung mit dem de facto mittelalterlichen Grundsatz „Auge um Auge, Zahn um Zahn“ Auswirkungen, die nach westlichen Vorstellungen ungewohnt sind. Wenn ein Angehöriger eines Familienclans, insbesondere ein Mann, öffentlich beleidigt, bloßgestellt oder gar verletzt wird, gilt das Prinzip der Blutrache.

In diesen Fällen hat der KFOR-Soldat die schwierige Aufgabe, den Familien klarzumachen, dass diese Fälle von den existenten zivilen Gerichten wahrzunehmen sind. Der KFOR-Soldat trifft auf Unverständnis, wenn er oftmals nach erfolgter Blutrache den Täter festnimmt; Unverständnis, welches vielerorts auftritt: beim Täter und dessen Familie, bei der örtlichen im Aufbau begriffenen Polizei „Kosovo Police Service“ (KPS), bei den Me-

dien und nicht zuletzt oftmals bei den mit einheimischen Juristen besetzten Gerichten (obwohl nach kosovarischem Recht, welches aus dem jugoslawischen Recht abgeleitet ist, sehr wohl die Blutrache verboten und dementsprechende strafrechtliche Bestimmungen vorhanden sind).

Wenn einem Mann bei einer Personenkontrolle Waffen abgenommen werden, ist dies mit einer hohen Spannung verbunden, da dies seitens der örtlichen Bevölkerung, gleich ob Kosovo-Albaner oder Kosovo-Serbe, als ein Anschlag auf „ihre“ Kultur angesehen wird.

Diese Situationen münden sehr oft in spontanen Kundgebungen und Strassenblockaden, wo es für die KFOR-Truppe äußerst schwer ist, einerseits die Ruhe und andererseits die Kontrolle über die Situation zu behalten. Rechtlich gesehen ist der Soldat im Recht, aber wenn ein Fahrzeug der KFOR-Truppe nach einer Waffenabnahme von bis zu zweihundert Einheimischen belagert und mit Steinen beworfen wird und die Soldaten teilweise auf Deutsch als „Nazi“ beschimpft werden, ist es eine andere Sache, diese emotionell heikle Situation zu lösen.

Zielsetzung ist es, dass ohne Anwendung von Waffengewalt die Bevölkerung die KFOR-Soldaten passieren lässt und keine weiteren Störaktionen stattfinden; selbstverständlich werden im Rahmen solcher spontaner Unmutskundgebungen und Attacken auf KFOR-Soldaten unverzüglich die Reserven der MNB S mit Hubschraubern und Radpanzern in Marsch gesetzt, halten sich aber zuerst noch rund zwei Kilometer entfernt, um die Situation einerseits nicht unnötig zu eskalieren, andererseits aber sofort ihren eingeschlossenen Kameraden mit allen notwendigen Mitteln zu helfen.

Die Kriegsverbrecherprozesse

Als Folge der jahrelang durchgeführten Unterdrückung der kosovo-albanischen Bevölkerung durch die serbischen Behörden kam es zu rechtswidrigen Übergriffen sowohl durch albanischstämmige als auch serbischstämmige Einwohner, welche den westlichen Grundsätzen des Menschenrechtes und der Haager Konvention widersprochen haben. Die internationale Staatengemeinschaft hat es sich zur Aufgabe gemacht, diese Rechtsverletzungen zu verfolgen und strafgerichtlich zu ahnden. Für die „Kapitalverbrechen“ wurde in Den Haag das Internationale Kriegsverbrechertribunal der Vereinten Nationen eingerichtet; für „kleinere“ Delikte erfolgt aber die Durchführung

der Prozesse im Kosovo. Dies führt natürlich dazu, dass die KFOR-Truppe zur Sicherheit dieser Gerichtsverfahren herangezogen wird.

Die Erfahrungen vor Ort zeigen, dass während der Dauer des Prozesses sowohl die kosovo-serbische als auch kosovo-albanische Bevölkerung und die lokalen Medien das laufende Verfahren interessieren, aber ohne Gewalt oder größere Protestaktionen verfolgen.

Kritisch ist immer der Zeitpunkt der Urteilsverkündung, weil dann eine der beiden Ethnien behauptet, dass eine politische Justiz stattgefunden hat und nicht objektiv geurteilt wurde; begründet wird dies auch damit, dass in solchen Verfahren internationale Richter und damit nicht die örtliche Justiz das Verfahren nach Grundsätzen des Internationalen Kriegsverbrechertribunals der Vereinten Nationen leiten (dieses Recht widerspricht teilweise dem jugoslawischen Recht, welches auch für das Kosovo Gültigkeit hat).

Speziell der westliche Soldat hat nun die schwierige Aufgabe zwischen den Konfliktparteien zu stehen und den Menschen darzustellen, dass dieses, nach Grundsätzen der internationalen Menschenrechte durchgeführte, Verfahren und Urteil gerecht seien, obwohl sie meistens dem jahrhundertlang gelebten Rechtsdenken am Balkan widersprechen.

Eine weitere interessante Erfahrung für die KFOR-Soldaten ist die Übernahme des Schutzes der serbischen Strafverteidiger. Für die meisten westlichen Soldaten stellt sich subjektiv die Situation als durch die serbische Aggression verschuldet dar. Um einen fairen Prozess nach unserem Rechtsverständnis zu gewährleisten, und dazu gehört eben auch die Sicherstellung der uneingeschränkten Arbeit der Verteidiger, muss der Soldat speziell diese im Anlassfall aus Serbien kommende Personengruppe schützen. Im Konkreten waren beim ersten Kriegsverbrecherprozess im Prizren im Jänner 2001 die serbischen Verteidiger im österreichischen Camp Casablanca untergebracht und wurden von schweizerischen und österreichischen Soldaten rund um die Uhr bewacht und versorgt. Im Extremfall hätte sich der junge österreichische oder schweizer Soldat dafür einsetzen müssen, etwaige kosovo-albanische Angriffe auf die serbischen Verteidiger auch mit Waffengewalt abzuwehren.

Auch hier wurde deutlich, dass gerade in einem Einsatz wie diesem zwischen subjektivem Gerechtigkeitsempfinden des einzelnen Soldaten und der objektiven Auftragserfüllung eine enorme mentale Differenz bestehen kann.

Die Rück siedelung vertriebener Kosovo-Serben in ihre Geburtsorte

Mit dem Einmarsch der KFOR-Truppe in das Kosovo und der gleichzeitig einsetzenden Welle von Gewaltakten der Kosovo-Albaner gegen die kosovo-serbische Bevölkerung kam es zu einem Exodus der bedrohten Ethnien in Enklaven und nach Serbien.

Bis zum Juni 1999 wohnten 22.000 Kosovo-Serben im jetzigen Verantwortungsbereich der MNB S, im Jänner 2001 waren es nur knapp über 2.000 (im Verantwortungsbereich der MNB S leben rund 400.000 Menschen, 90% davon sind Kosovo-Albaner). Jene Angehörigen der serbischen Ethnie, die sich im Kosovo im Raum der MNB S aufhalten, können derzeit nur in von KFOR gesicherten und durch UNHCR versorgten Enklaven überleben; im Konkreten sind dies Teile von Prizren und Orahovac sowie Velica Hoca, Bogosevac und Musnikovo (hier lebten im Jänner 2001 nur mehr sechs kosovo-serbische Frauen von früher rund 150 Einwohnern, bewacht von 20 KFOR-Soldaten). Jene Kosovo-Serben, die geflüchtet sind bzw. vertrieben wurden und nun in Serbien oder in vom UNHCR betriebenen Flüchtlingslagern unter einfachsten Verhältnissen leben, wollen zum Teil wieder in ihre früheren Häuser zurück, welche aber zerstört oder von Kosovo-Albanern bewohnt sind.

Auf Basis der Resolution 1244 des Sicherheitsrates der Vereinten Nationen steht aber allen Menschen des Kosovo das Recht zu, an ihren früheren Wohnort im Rahmen eines von UNHCR koordinierten Programms und unter dem Schutz der internationalen Gemeinschaft zurückzukehren.

Grundsätzlich war diese Bestimmung vom teleologischen Gedanken her in die Resolution 1244 aufgenommen worden, um den damals mit Masse nach Mazedonien und Albanien vertriebenen Kosovo-Albanern eine rechtliche Basis für ihre Rückkehr in das Kosovo zu geben; nachdem aber dieses Recht in der Resolution 1244 für alle Menschen des Kosovo gilt, bestehen die Kosovo-Serben juristisch zu Recht auf Geltendmachung der Unterstützung der internationalen Staatengemeinschaft.

Und genau hier entsteht wiederum ein Wertekonflikt für den Soldaten. Entgegen dem Willen der lokalen kosovo-albanischen Bevölkerung, zu deren eigentlichen Schutz diese militärische Operation gestartet wurde, muss nun die Sicherheit rückkehrungswilliger Kosovo-Serben gewähr-

leistet werden. Aber nicht nur dies, es werden mit den Hilfgeldern im Sinne der Gleichbehandlung aller Menschen auch serbische Schulen, Kirchen und Häuser errichtet.

Der sensibelste Fall aber ist jener, wenn auf Grund der Nachvollziehbarkeit der Eigentumsverhältnisse durch UNHCR unter Abstützung auf die KFOR-Truppe Kosovo-Albaner aus Häusern oder Wohnungen entfernt werden müssen, welche nachweislich Kosovo-Serben gehören. Auf der einen Seite sehen die meisten KFOR-Soldaten die kosovo-albanische Bevölkerung als eine vom serbischen Regime jahrelang unterdrückte Ethnie, die sich nur das holt, was ihnen jahrelang vorbehalten wurde; andererseits aber hat der Soldat der KFOR-Truppe dafür Sorge zu tragen, dass das internationale Recht umgesetzt wird, und muss im Sinne der Gleichbehandlung aller Konfliktparteien auf Befehl womöglich entgegen seiner inneren Überzeugung sicherstellen, dass die Liegenschaft dem rechtmäßigen Eigentümer übergeben wird; natürlich hat dies auch die verstärkte Bewachung dieses Raumes bzw. Objektes zur Folge.

Der Soldat hat dabei womöglich mit einem inneren Wertekonflikt zu kämpfen. Da aber dieser Befehl beispielsweise im Sinne der österreichischen Rechtsordnung nicht von einer unzuständigen Stelle kommt und nicht gegen strafrechtliche Bestimmungen, geschweige denn Menschenrechte, verstößt, hat der KFOR-Soldat diesen Auftrag der internationalen Staatengemeinschaft auch gegen seine innere Überzeugung durchzuführen.

Die Entwicklung politisch-demokratischer Strukturen

Um die Selbständigkeit des Kosovo zu fördern, ist es notwendig, zivile Strukturen zu schaffen. Dies erfolgt einerseits unter der straffen Federführung von UNMIK und andererseits in der Unsicherheit über den künftigen völkerrechtlichen Status des Kosovo; bis zum Zeitpunkt der Verfassung dieses Beitrages gab es seitens der internationalen Gemeinschaft (im speziellen zwischen den Vereinigten Staaten von Amerika und der Republik Russland) keine Einigung darüber, ob das Kosovo künftig ein völkerrechtlich souveräner Staat (vergleichbar den aus dem früheren Jugoslawien abgespaltenen Nationen Slowenien, Kroatien und Mazedonien) werden sollte oder ein Teil des jetzigen Jugoslawien mit Serbien und Montenegro unter der Leitung durch Belgrad bleiben wird. Nichtsdestotrotz versucht die internationale Gemeinschaft, das Miteinander der ver-

schiedenen Ethnien auf Basis lokaler Verwaltungsstrukturen zu organisieren. Als ein wichtiger Schritt in diese Richtung wurde am 28. Oktober 2000 im Kosovo eine Regionalwahl abgehalten, wobei es um die Wahl der Vertreter zu den „Municipalities“ ging; diese Wahl kann nach österreichischem Recht ungefähr mit der Wahl zu den Gemeindevertretungen in einem Bundesland verglichen werden.

Bei dieser Wahl und dem vorgestaffelten Wahlkampf kam es sowohl zwischen den kosovo-albanischen und den kosovo-serbischen Parteien als auch besonders heftig zwischen den kosovo-albanischen Parteien zu Emotionen und Auseinandersetzungen, die einen massiven Einsatz der KFOR-Truppe erforderlich gemacht haben. Der KFOR-Soldat wurde dabei oftmals mit einem Wahlkampf konfrontiert, der im Sinne der Lebenskultur am Balkan in persönlichen Diffamierungen und einer Mobilisierung der Massen mündete, die im Sinne eines westeuropäischen Demokratieverständnisses unbekannt sind. Dabei kam es auch zu Angriffen auf die Spitzenkandidaten mit dem Ziel, damit der eigenen Partei Vorteile zu verschaffen. Und mittendrin stand der junge Soldat und sollte Ruhe bewahren.

Beispielgebend dafür ist der Einsatz österreichischer Kräfte bei einer Wahlveranstaltung der kosovo-albanischen Partei LDK in Malisevo in der letzten Woche vor der Wahl, wo es zu massiven Störaktionen der konkurrierenden kosovo-albanischen Partei PDK gekommen ist. Ungeachtet der eigenen politischen Einstellung musste der Soldat zwischen den Parteien unter Einsatz seiner eigenen Gesundheit für Ruhe und Ordnung sorgen, um ein Ausschreiten der Unruhen zu verhindern. Von einer Wahlveranstaltung nach westlich demokratischen Verständnis war dies weit entfernt, und trotzdem war es weiterhin Aufgabe des Soldaten, schon wieder kurz nach den Unruhen und persönlichen Beschimpfungen seinen Dienst neutral gegenüber den Ethnien und den Parteien zu versehen, wenngleich persönliche Vorbehalte wegen der Angriffe vorher noch bei einigen Soldaten gegeben waren. Hier die persönliche Erfahrung, als Zielscheibe für politisch motivierte Aggressionen erhalten zu müssen, dort der Auftrag, objektiv und neutral unabhängig von den eigenen Wertevorstellungen zwischen den Ethnien für Ruhe und Ordnung zu sorgen.

Der „Wirtschaftszweig“ Schmuggel

Ein großes Hindernis zur Herstellung einer eigenen leistungsfähigen Industrie im Kosovo stellt der Schmuggel dar.

Dabei ist grundsätzlich zwischen zwei Arten des Schmuggels zu unterscheiden:

- Einerseits der seit Jahrhunderten gelebte Verkehr mit Maultieren oder zu Fuß zu Bauernmärkten, um sich mit Lebensmitteln und sonstigen Gütern zu versorgen. Dieser Warenverkehr wird über alte Handelsrouten quer durch das Hochland abgewickelt; der Unterschied zu den früheren Jahrhunderten besteht in der Tatsache, dass sich zwischenzeitlich souveräne Staaten ungeachtet der familiären Verbindungen und der lokalen Wirtschaftsverflechtungen entwickelt haben;
- Andererseits gibt es jenen Schmuggel, der durch kriminelle Organisationen generalstabsmäßig geplant illegale Waren aller Art transportiert; zu diesen Gütern gehören unter anderem Drogen, Waffen und Munition, Zigaretten und Menschen.

Erstgenannter Schmuggel ist de lege ein Grenzverkehr, der verboten ist und die multinational zusammengesetzte „United Nations Missions in Kosovo Police Force“ (UNMIKPOL) sowie die KFOR-Truppe hätten das Recht, diese Waren zu beschlagnahmen und die bei dieser Tätigkeit aufgegriffenen Personen der lokalen Gerichtsbarkeit zuzuführen. Diese juristisch-formal korrekte Tätigkeit würde zwar den Buchstaben des Gesetzes folgen, letztendlich aber einerseits alle durch das Militär initiierten humanitären Hilfsprojekte konterkarieren sowie auf Unverständnis bei der lokalen Bevölkerung stoßen. Sowohl die kosovo-albanische als auch die kosovo-serbische Menschen empfinden subjektiv bei diesem „kleinen Grenzverkehr für private Zwecke“ kein Unrechtsbewusstsein, da der Handel schon über Jahrhunderte hinweg auf den alten Pfaden über die Berge abgewickelt wurde, bevor es den Ausbau des Verkehrsnetzes mit technischen Hilfsmitteln gegeben hat. Zu betonen ist zusätzlich die Tatsache, dass dieser „kleine Grenzverkehr“ auch nach dem örtlichen Recht der einzelnen Staaten de jure verboten ist, de facto aber seit Jahrzehnten als Teil des normalen Lebens geduldet wird.

Davon zu unterscheiden ist der oben angeführte Schmuggel im Rahmen der Organisierten Kriminalität. Diese kriminelle Tätigkeit erfolgt teils unter Abstützung auf lokale Banden, teils dient das Kosovo nur als reines Transitland ohne Abstützung auf lokale Strukturen. Letztgenannter Schmuggel stellt im Sinne der Wertekollision des „westlichen“ Soldaten im Vergleich zur Bevölkerung des Kosovo kein Problem dar, da diese illegalen Aktivitäten von den Einheimischen nicht unterstützt werden.

Sollte es nun der internationalen Staatengemeinschaft gelingen, erfolgreiche Operationen gegen die international organisierte Kriminalität durchzuführen, wird dies von der Bevölkerung begrüßt; einerseits deswegen, weil damit eine Bedrohung für die eigene Person bekämpft wird, andererseits aber auch deswegen, weil damit die „Konkurrenz“ für die eigenen Schmuggelaktivitäten vermindert wird. Gelingt es der KFOR-Truppe aber, erfolgreiche Aktionen gegen jene kriminellen Schmuggelaktivitäten, die von den kosovo-serbischen oder kosovo-albanischen Einwohnern durchgeführt werden, zu starten, gibt es regelmäßig Protestaktionen und Unmutsäußerungen der betroffenen Ethnie.

Plötzlich wird der Soldat damit konfrontiert, dass diese „Wirtschaftstätigkeit“ des Schmuggels bei einer Arbeitslosigkeit von 63% und einem durchschnittlichen Monatsgehalt von DM 500,— (Stand: Jänner 2001) für viele Familien die einzige Möglichkeit ist, zu überleben.

Sieht man vor Ort die Armut der Menschen und den oftmals schleppenden bzw. unkoordinierten Ablauf der Hilfsaktionen von zivilen Organisationen, fällt es schwer, hier dem Recht Geltung zu verschaffen. Ausschlaggebend für die meisten Soldaten im Sinne der eigenen mentalen Bewältigung dieser psychisch angespannten Situation ist, dass dieser Schmuggel einerseits nur der Bereicherung einiger weniger örtlicher Krimineller dient und andererseits diese geschmuggelten Waren wie z.B. das Rauschgift für Mittel- und Westeuropa und somit nicht wie der „kleine Grenzverkehr“ für den Eigengebrauch bestimmt sind.

Die KPC auf dem Weg zu einer eigenen Armee

Gegen das serbische Regime der jahrelangen Unterdrückung der kosovo-albanischen Bevölkerung bildete sich die Untergrundarmee UCK. Nach der internationalen Luftoperation zur Bekämpfung des serbischen Regimes und dem darauf folgenden Einmarsch der KFOR in das Kosovo unterzeichnete General CEKU, Kommandant der UCK, mit dem kommandierenden General der KFOR, LtGen Michael Jackson, das „Undertaking“; dieses Abkommen regelt die Abgabe der Waffen der UCK an die KFOR, die Einstellung aller kosovo-albanischen Kampfhandlungen gegen das serbische Militär und die Transformation der UCK in die KPC.

Im Sinne des „Undertaking“ ist die KPC als ein unbewaffnetes Hilfscorps vorgesehen, welches für humanitäre Hilfseinsätze sowie Unterstützungs-

arbeiten beim Wiederaufbau des Landes vorgesehen ist; zu diesen Tätigkeiten gehören unter anderem

- technische Hilfseinsätze,
- Straßenbautätigkeiten,
- Unterstützung bei der Schneeräumung in den Ortschaften,
- Aktionen zur Abfallbeseitigung im Lande.

Dies heißt, dass im Sinne dieses Abkommens der KPC Aufgaben zukommen, die grob mit jenen des deutschen Technischen Hilfswerkes vergleichbar sind.

Die Angehörigen der KPC sehen sich jedoch als den Nukleus einer künftigen eigenständigen kosovarischen Armee und verlangen von der internationalen Gemeinschaft, dass sie auch dementsprechend behandelt werden; diese Situation ist aus der Sicht der KPC mental vergleichbar mit jener der Österreichischen B-Gendarmerie nach dem zweiten Weltkrieg. Die KPC hat sich militärisch strukturiert und versucht, ein Rekrutierungssystem zu errichten, dies allerdings unter strenger Kontrolle der UNMIK und der KFOR. Immer wieder kommt es zu sogenannten „Non Compliance Acts“ (dies sind Fälle, wo die KPC gegen das „Undertaking“ verstößt und danach UNMIK oder KFOR diese Verstöße ahnden müssen).

Der KFOR-Soldat sieht nun einerseits den kosovo-albanischen Widerstandskämpfer, der jahrelang unter Einsatz seines eigenen Lebens für die Befreiung von der serbischen Unterdrückung gekämpft hat und andererseits aber im Sinne des „Undertaking“ eindeutig mehrmals gegen die Ziele dieses Papiers verstoßen hat. Auf der anderen Seite treten einzelne führende Vertreter der KPC mit einer einzigartigen Präpotenz gegenüber den KFOR-Soldaten auf, indem sie verlangen, als bessere Soldaten behandelt zu werden und spüren lassen, dass die KFOR eigentlich nur so lange geduldeter Gast im Kosovo aus Sicht der KPC ist, bis eigene starke militärische Strukturen aufgebaut worden sind. Die Vertreter der KFOR haben die delikate und heikle Aufgabe, nun in diesem Spannungsfeld ihren Auftrag zu erfüllen, um einerseits der serbischen Regierung keinen Anlass zur Kritik an der KFOR-Truppe und der angeblichen Begünstigung der KPC zu geben und andererseits sicherzustellen, dass die KPC tatsächlich nicht bevorzugt behandelt wird.

Es ist bei konkreten Projekten dem Fingerspitzengefühl der agierenden KFOR-Soldaten überlassen, in diesem politisch delikaten Spannungsfeld

bei konkreten Projekten (z.B. Kurse zur Bekämpfung des Feuers, Ausbildung im Orientieren im Gelände, Vermittlung der Grundzüge der Selbst- und Kameradenhilfe) die richtige Balance zu finden; und zwar die Balance zwischen dem aus westlicher Sicht oftmals überbetonten Stolz der ehemaligen UCK-Kämpfer auf ihre Taten, der Erfüllung des politisch vorgegebenen Auftrages, der Beobachtung des manchmal bewussten Überschreitens ihrer Kompetenzen durch die KPC und der persönlichen Einstellung.

Diese persönliche Einstellung des KFOR-Soldaten ist in den meisten Fällen vom westlichen Werteverständnis geprägt und trifft nun auf von der Tradition des Balkan und des Untergrundkampfes geprägte Männer, deren Ziel (= Erlangung eines selbständig souveränen Staates Kosovo) oftmals nicht mit der Zielsetzung der internationalen Gemeinschaft zusammenpasst.

Conclusio

Zuallererst muss betont werden, dass die oben angeführten Aspekte der Konfrontation differenter Wertauffassungen in einem gemeinsamen Kontinent Europa auf subjektiven Erfahrungen beruhen, die der Verfasser dieses Beitrages im Rahmen seines KFOR-Einsatzes bei AUCON3 ab Herbst 2000 als G3 Plans im Hauptquartier der MNB S erfahren hat und keinesfalls einen Anspruch auf Vollständigkeit darstellen.

Jeder Konflikt zwischen Nationen bzw. Ethnien, der durch den Einsatz einer internationalen Friedenstruppe befriedet werden soll (z.B. SFOR-Einsatz in Bosnien-Herzegowina, Einsatz von Truppen der Vereinten Nationen in Zypern, auf den Golan-Höhen oder in Eritrea), führt dazu, dass auf der Basis politischer und rechtlicher Abkommen Menschen mit einer subjektiven Einstellung zu diesem jeweiligen Konflikt in die Situation kommen, entweder eigene Wertvorstellungen vermitteln zu müssen oder andererseits trotz subjektiv konträrer Auffassung einer Konfliktsituation hier entgegen dem eigenen Werteempfinden den Auftrag der internationalen Staatengemeinschaft erfüllen müssen.

In der vorgestaffelten Ausbildung des Soldaten ist es unbedingt erforderlich, diesen einerseits auf die Tradition und die Religion und dem damit assoziierten Werteempfinden der örtlichen Bevölkerung und andererseits auf die möglichen Einsatzoptionen vorzubereiten; zu letzterem gehören nicht nur primäre militärische Aufgaben wie die Überwachung von Geländeabschnitten

und das Betreiben von Kontrollpunkten (den sogenannten Checkpoints), sondern auch nicht-militärische Situationen wie zum Beispiel

- Schlichten von Familienstreitigkeiten,
- Übernahme von sicherheitspolizeilichen Aufgaben,
- Unterstützung ziviler Organisationen beim Wiederaufbau der zerstörten Infrastruktur,
- Verfolgung von Personen, die der Strafgerichtsbarkeit zugeführt werden sollen,
- Bekämpfung der Organisierten Kriminalität,
- Begleitschutz von Personengruppen, die der Verfolgung durch andere Ethnien ausgesetzt sein können.

Im Einsatzgebiet ist es notwendig, dass speziell das Führungspersonal intensiver mit den unterstellten Soldaten eine kameradschaftliche Beziehung aufbaut, um auch jenen Soldaten eine Stütze zu sein, die gewisse erlebte Situationen mental nicht so leicht bzw. schnell verarbeiten können.

Diesbezüglich erlaube ich mir das subjektive Urteil, dass das österreichische Bundesheer, basierend auf den jahrzehntelangen Erfahrungen der vorangegangenen Auslandseinsätze, international absolut vorzeigbare Wege für den KFOR-Einsatz beschritten hat:

- das Schlüsselpersonal wird bereits in Österreich vorgestaffelt auf diese psychologisch sensiblen Situationen, die im Einsatzraum auftreten können, besonders vorbereitet;
- jeder Soldat, der sich für den Auslandseinsatz meldet, wird im Rahmen der Eignungsuntersuchung auch einem sehr strengen psychologischen Auswahlverfahren inklusive dem sogenannten „Bunkertest“ unterzogen (diesbezüglich sei angemerkt, dass zum Beispiel bei der deutschen Bundeswehr eine vergleichbare psychologische Auswahltestung nicht durchgeführt wird);
- in Österreich ist beim Kommando für Internationale Einsätze ein Psychologe eingesetzt, der speziell diese Problematik als Hauptaufgabe bearbeitet;
- in der österreichischen Task Force Dulje sind fix ein Psychologe und ein Militärpfarrer stationiert, die das Kontingent beginnend mit der einsatzvorbereitenden Ausbildung in Österreich und anschließend für sechs

Monate im Kosovo begleiten und betreuen; „nebenbei“ gibt es im Camp Casablanca auch eine von den österreichischen Soldaten errichtete Kirche, die vielen Soldaten als Ort der Besinnung und Andacht dient.

Nichtsdestotrotz glaube ich, dass diese Auseinandersetzung mit der Tradition und dem differenten Werteverständnis anderer Menschen für jeden Soldaten eine absolute Bereicherung des persönlichen Horizontes und seines persönlichen Empfindens mit anderen Wertevorstellungen darstellt und bei einer dementsprechenden Vor- und Nachbereitung als äußerst positiv empfunden werden wird und zu einer Steigerung der subjektiven Kritikfähigkeit führt.

Zusammenfassung

Der Autor dieses Beitrages versucht auf Basis seines Einsatzes im Kosovo im Rahmen von AUCON3/KFOR und den Gesprächen mit den Soldaten den Wechsel darzustellen, dem der Soldat in seinem Einsatz unterzogen ist. Trotz der Freiwilligenmeldung und trotz der gediegenen einsatzbezogenen Vorbereitung in Österreich wird der KFOR-Soldat Tag für Tag mit den Zerstörungen des Krieges und dem menschlichen Leid und dem Hass zwischen den kosovo-albanischen und kosovo-serbischen Ethnien konfrontiert.

Doch diese Eindrücke und die damit verbundenen Belastungen sind noch nicht genug, dazu kommt noch die Konfrontation mit für den KFOR-Soldaten neuen Wertvorstellungen der einheimischen Bevölkerung, die durch die Religion des Islam und den frischen Eindrücken des Krieges geprägt sind. In diesem Spannungsfeld hat der Soldat seinen Auftrag zu erfüllen und der Kommandant ist gefordert, nicht nur die Rolle des militärischen Vorgesetzten zu übernehmen, sondern auch dem jungen Soldaten eine Stütze in diesem Szenario der Kollision differenter Wertevorstellungen zu sein.

Abstract

The author of this essay has been on mission in Kosovo with the Austrian Contingent AUCON3/KFOR from September 2000 onwards. He tries to explain the new challenges with which the young soldier will be confronted. Despite the Austrian volunteering system and despite of the specific mission training in Austria, the soldier will be confronted with the destroyed surroundings, the bad living conditions of the local population and the existing hatred between the Kosovo-Serbs and the Kosovo-Albanians.

But that isn't enough, the KFOR-soldier also will come in contact with new moral circumstances caused by the Islamic tradition and the fresh impressions of the war. In this environment the KFOR-soldier has to fulfil his task and his commander doesn't only have to be the superior, he also has to be a moral pillar for the young men in this scenario of different moral ideologies.

Thomas AHAMMER, geb. 09.09.66, ist Major des Generalstabsdienstes des Österreichischen Bundesheeres; seit 1. Jänner 1999 Leiter der Einsatzzentrale Logistik des Bundesministeriums für Landesverteidigung, in diesem Zusammenhang mitwirkend bei der Einsatzplanung und -vorbereitung der Einsätze ATHUM/ALBA, AUCON/KFOR, AUS-LOG/SFOR und der Erdbebeneinsätze; Auslandsverwendung als G3 PLANS & stvG3 im Hauptquartier der MNB S im Rahmen von AUCON3/KFOR; wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den sicherheitspolitischen Auswirkungen des Balkans auf Österreich im Rahmen des Generalstabskurses; nebenbei Studium der Rechtswissenschaften.



Führungskräfteausbildung für die Zukunft

von Franz EDELMANN

Einleitende Bemerkungen

Führungskräfte werden dazu ausgebildet, Entscheidungen zu treffen. Die Ausbildung von heute muss den Anforderungen von heute und von morgen genügen. Ausgehend von einer klaren Situationsfeststellung und Szenarienanalyse wären die erforderlichen Qualifikationen abzuleiten und die Ausbildungsinhalte und -methoden zu strukturieren. Dieser Artikel soll die zukünftigen Anforderungen an verantwortungsvolle Führungskräfte beleuchten und davon abgeleitet Aspekte einer zielgerichteten Ausbildung umreißen.

Eine kurze Standortbestimmung zu den Anforderungen im Berufsvollzug generell ergibt folgendes Bild: Das Weißbuch der Europäischen Kommission zur allgemeinen und beruflichen Bildung „Lehren und Lernen – auf dem Weg zu einer kognitiven Gesellschaft“ listet drei große, weltweit wirksame, Umwälzungen als Herausforderung an den Arbeitsvollzug und in weiterer Folge an das europäische Bildungssystem auf. Schlagwortartig verkürzt sind das Anforderungen, die sich aus der sich immer stärker entwickelnden Informationsgesellschaft, der Globalisierung und der rasanten Entwicklung im wissenschaftlich-technischen Bereich ergeben. Die Tätigkeiten im Berufsvollzug, die auch durch Automaten wahrgenommen werden können, werden sukzessive durch diese auch durchgeführt werden, der Bedarf an kreativer Tätigkeit nimmt zu (vgl. Europäische Kommission, S. 21 – 26). Auch nach Roy (1997) führt der Einsatz computerunterstützter Technologien im Arbeitsprozess zu geänderten Qualifikationsanforderungen für Facharbeiter. Einfache Arbeitsabläufe wandeln sich in Richtung ineinandergreifender Arbeitsaufgaben. Das Denken in komplexen Systemen mit dem Wahrnehmen planerischer Tätigkeiten ist die Folge (vgl. Roy 1997, S. 7-8). Edelmann (1996) stellt dazu einen Bezug her und kommt zum Schluss, dass mangelnde Effizienz, Rationalität und Verantwortlichkeit von Menschen nicht auf mangelnde Befähigung zurückzuführen sind, sondern auf die partialisierte Aufgabenstellung, die es nicht möglich macht, denn Sinn für das Ganze zu erkennen (vgl. Edelmann 1996, S. 312). Vester (2000) fordert bereits in der Einleitung des zitierten Buches eine „neue Sicht der Wirklichkeit“. Wir müssen erkennen, fordert er, „daß

vieles zusammenhängt, was wir getrennt sehen, daß die sie verbindenden unsichtbaren Fäden hinter den Dingen für das Geschehen in der Welt oft wichtiger sind als die Dinge selbst“ (Vester 2000, S. 9). In die gleiche Kerbe schlagen Ulrich/Probst (1995) wenn sie betonen, dass die Notwendigkeit einer neuen Denkweise darauf beruht, „dass die Probleme, die sich dem handelnden Menschen von heute stellen, von einer neuen Dimension und Qualität sind, d.h. eine Charakteristik aufweisen, die sie grundsätzlich von früheren unterscheidet“ (Ulrich/Probst 1995, S. 12). Die Änderung bei den Soldaten kann pointiert kurz wie folgt beschrieben werden: 1. Weltkrieg: Stellungskrieg mit „einfachem“ Frontdenken – vor mir der Feind und hinter mir die Eigenen.; 2. Weltkrieg: Bewegungskrieg mit Frontdenken; „Kalter Krieg“: Bedrohung des gesamten Raumes - vorne und hinten kann nicht mehr so einfach definiert werden. Ära nach dem „Kalten Krieg“: Der Feind selbst kann nicht mehr so einfach fixiert werden. Die Anforderungspalette an einen Offizier reicht demnach auch vom „Schützer, Kämpfer, Helfer“ (Fachhochschul-Studiengang 1997), über den „Diplomat[en] in Uniform“ (Rumerskirch 1996) bis zum „bewaffneten Sozialarbeiter“ (Prof. Schirlbauer pointiert anlässlich einer Veranstaltung an der Theresianischen Militärakademie am 8. Mai 2001). Das „traditionelle Bild“ eines Soldaten – „wenn wir kommen ist Krieg“ - stimmt nicht mehr. Die geschilderten Situationen bezeichnen eine Bandbreite der Anforderungen, die bisher nicht gekannt wurde. Neue Situationen machen neue Denk- und Handlungsweisen notwendig. Die unterschiedlichen Situationen, in denen vom Offizier professionelles Handeln verlangt wird, wurden vervielfacht.

Zusammenfassend kann daher mit Köhler (2000) gesagt werden, der unter Hinweis auf Brodbeck (1998) formulierte: „Es ist nicht zu übersehen, daß sich die berufliche Arbeit ständig und so gravierend ändert, daß darauf abzielende spezifische Ausbildung immer weniger möglich ist (Köhler 2000, S. 356). Geänderte Anforderungen verlangen nach geänderten Inhalten und Methoden in der Ausbildung, war doch bisher die Ausbildung nach Vester (2000) darauf ausgerichtet, „einfache logische Schlüsse zu ziehen und naheliegende Ursache-Wirkungs-Beziehungen zu definieren“ (Vester 2000, S. 15). Der Umgang mit oft akasalen vernetzten Zusammenhängen wurde nicht gelehrt und gelernt. Das führt letztlich zu einer Einengung des Denkens (vgl. Vester 2000, S. 15).

Als globale Aussagen zum Ausbildungsziel und zur Ausbildungsmethode sind im mit Bescheid genehmigten Antrag zum Fachhochschul-Studien-

gang „Militärische Führung“ – zitiert als „Fachhochschul-Studiengang 1997“ - daher auch festgelegt, dass zur Entscheidungsfindung Denken in Alternativen erforderlich ist und die kritische Reflexion der Studierenden zu fördern ist (vgl. Fachhochschul-Studiengang 1997, S. 19). Erreicht werden soll dies - neben der Vermittlung des erforderlichen Fachwissens - unter anderem durch die selbständige Entwicklung von Lösungsansätzen für gestellte Aufgaben unter besonderer Beachtung der vernetzten Anwendung des Wissens (vgl. ebenda, S. 21). Die wissenschaftlich fundierte Ausbildung soll professionelles Handeln im Einsatz, in der Ausbildung und im Dienstbetrieb ermöglichen (vgl. ebenda, S. 20).

Lehr- und Lernprozesse sind daher so zu gestalten, dass der Berufsvollzug unter den geänderten Bedingungen ermöglicht wird. Erforderlich ist eine möglichst breite Handlungskompetenz in unterschiedlichen Situationen. Dabei stellen Ulrich/Probst (1995) klar, dass die Anwendung einer neuen Denkweise uns nicht wegen der hohen Anforderungen an die Intelligenz Mühe macht, sondern weil „sie unseren eingprägten Denkvorstellungen widerspricht“ (Ulrich/Probst 1995, S. 13). Eingefahrene Geleise sind daher zu verlassen beziehungsweise hat die Ausbildung dafür zu sorgen und die Grundlagen zu schaffen, dass traditionelle Verhaltensmuster überhaupt verlassen werden können.

Wenn also nicht rezeptives Wissen, sondern Kreativität, Innovation und die Fähigkeit zur Lösung anstehender komplexer Aufgaben und Entscheidungsfindung unter ganzheitlicher Sichtweise in immer stärkerem Ausmaß gefordert sind, ist das Lernen des Denkens in diesen Dimensionen speziell in höher qualifizierenden Ausbildungsgängen eine unabdingbare Forderung.

Allgemeine Bemerkungen zum Lernen

Lernen ist für Menschen eine unumgängliche Notwendigkeit, um sich die bisherigen kulturellen Errungenschaften zu eigen machen bzw. um zukünftige Herausforderungen bewältigen zu können. Das Lernen reicht in der genannten Bandbreite daher vom Erwerben aller kulturellen Inhalte und der moralischen Ordnung einer Gesellschaft bis zum Erlernen individueller erwünschter und unerwünschter Verhaltensweisen und Dispositionen. Erlern wird daher beispielsweise das Begrüßungszeremoniell zwischen Bekannten oder Fremden, die Achtung vor fremdem Eigentum, die Angst vor Spinnen und großen Plätzen oder auch hilfsbereites Verhalten in kritischen Situationen. Lernen kann

bewusst oder unbewusst erfolgen und ist nicht an die vorhergehende Instruktion durch eine dritte Person gebunden. Lernen bedeutet aber immer einen Zuwachs an Wissen oder eine geänderte Verhaltensmöglichkeit.

Da Lernen ein nicht sichtbarer Prozess ist, der im Menschen abläuft, kann auf einen Lernprozess nur durch gezeigtes Verhalten geschlossen werden. Es muss daher von Verhaltensweisen abgegrenzt werden, die auf Reifung oder andere Ursachen, wie beispielsweise Ermüdung zurückgehen. Gerade beim Menschen ist es schwer, hier immer eine klare Trennlinie zu ziehen, da einerseits ein bestimmter Reifezustand Lernen erst ermöglicht und andererseits auch umgangssprachliche Bezeichnungen oft die Tatsache falsch beschreiben. Gehen lernt das Kind erst, wenn es reif dafür ist, d.h. in diesem Fall, wenn die Knochen bereit sind, das Gewicht des Körpers zu tragen. Ist die Reife eine Voraussetzung für einen erfolgreichen Lernprozess, so ist es andererseits auch oft schwer, wenn nicht sogar unmöglich, nicht rechtzeitig Gelerntes nachzuholen. Ein Lernen, das von aussen durch Lehrer oder Eltern bewusst initiiert werden soll, hat sich daher der Voraussetzungen und Gegebenheiten des Lerners zu vergewissern.

„‘Lernen‘ bezieht sich auf die Veränderung im Verhalten oder im Verhaltenspotential eines Organismus hinsichtlich einer bestimmten Situation, die auf wiederholte Erfahrungen des Organismus in dieser Situation zurückgeht, vorausgesetzt, daß diese Verhaltensänderung nicht auf angeborene Reaktionstendenzen, Reifung, oder vorübergehende Zustände (wie Müdigkeit, Trunkenheit, Triebzustände, usw.) zurückgeführt werden kann“ (Bower/Hilgard 1983, S. 31). Breinbauer (1997) weist darauf hin, dass Lehr- und Lernprozesse so zu gestalten sind, dass nicht nur „das zu tradierende Erfahrungsgut auf dem bislang erreichten Stand und diesen bewahrend angeeignet wird,“ sondern dass diese auch „zur sachkundigen, kreativen, neuen Herausforderungen gerecht werdenden Weiterentwicklung des Gelernten befähigen...“ (Breinbauer 1997, S. 1), aber das Ergebnis schulischen Lernens bleibt immer im geschützten Raum verhaftet, die Ausführung des geforderten Endverhaltens kann immer nur als Indiz dafür gelten, dass das geforderte Endverhalten auch tatsächlich internalisiert wurde und im „Ernstfall“ auch gezeigt würde (vgl. Glöckel 1996, S. 141). Obwohl Lernprozesse selbst nicht beobachtbar sind, und auch nicht angeordnet, sondern nur angeregt, initiiert und somit nur indirekt durch die gewählte oder nicht gewählte Handlungsform auf einen Lernprozess geschlossen werden kann, verlangt schulisches Lernen nach einer Überprüfung und Be-

wertung des Ergebnisses eines Vermittlungsprozesses, da mit der Absolvierung einer Ausbildung auch gleichzeitig Selektions- und Allokationsprozesse verbunden sind, d.h. die Lernziele sind zu operationalisieren. Eine Zielformulierung, die diesem Anspruch gerecht wird, sollte also zumindest die geforderten Inhalte und die auszuführenden Tätigkeiten aufweisen. Zur genaueren Klassifizierung kann eine Unterteilung in die drei analytischen Lernbereiche, das sind der kognitive, psychomotorische und affektive Lernbereich, vorgenommen werden, wobei mit Glöckel (1996) darauf hingewiesen wird, dass diese Lernbereiche nur „...*Aspekte* der als Ganzes handelnden Person sind“ (Glöckel 1996, S. 139). Mit Hilfe von Taxonomien lassen sich innerhalb der einzelnen Bereiche Schwierigkeitsgrade in der Anforderung festlegen und somit das Niveau der Anforderung ableiten (vgl. dazu Schwendenwein 1998, S. 30-51). Die Trennung in die drei analytischen Lernbereiche zur Planung einer Anforderung soll nicht ausdrücken, dass menschliches Handeln auf einen der Bereiche isoliert betrachtet werden kann, denn die Ausführung einer manuellen Tätigkeit ist ja immer auch an ein Wissen über diese Tätigkeit gebunden.

Unumstritten ist für Glöckel (1996), dass Unterricht als intentionales Handeln ein Ziel - das vom Lehrer gut gewählt ist - haben muss. Die Unterrichtsgestaltung ist der Zielerreichung unterzuordnen und die Lerner sind im Sinne einer Zielorientierung über das Ziel zu informieren (vgl. Glöckel 1996, S. 137), wobei für Zielformulierungen und damit Auslöser für schulische Vermittlungsbemühungen ausschließlich das erwünschte, erforderliche Verhalten zu nehmen ist und nicht die leichte oder schwierigere Operationalisierbarkeit (vgl. Glöckel 1996, S. 141). Werden die Lerner über das zu erreichende Ziel informiert, so ist es ihnen möglich, aktiv an der Zielerreichung mitzuarbeiten bzw. individuelle Adaptierungswünsche an den Lehrer heranzutragen, denn für Döring (1995) ist Lernen ein „aktiver, verbindlicher Prozeß der Verinnerlichung ...“ der mehr Aktivität fordert als „nur passives Zuhören“ (Döring 1995, S. 40). Prange (1989) bezeichnet Memorieren und Reproduzieren von Fakten als positives Lernen. Das wird relativiert durch das Lernen von Methoden, Verfahren und Arbeitsweisen zur Lösung von Aufgaben. Das soll dem Lerner das Ausgleichen der sich veränderbaren Fakten ermöglichen.

Da sich aber auch die Methoden, Verfahren und Arbeitsweisen überholen können, muss es in einem weiteren Schritt zur „Relativierung des methodischen Lernens“ kommen (Prange 1989, S. 193). Daraus wächst das

„elaborierte Lernen des Lernens“ (ebenda, S. 195). Dabei werden nicht nur die Fakten als relativ gesehen, sondern der Lerner selbst sieht sich als veränderbar. Dieses elaborierte Lernen bedarf zu seiner Verwirklichung des Dreischritts: Faktenwissen - Methodenwissen - Relativierung des Methodenwissens (vgl. ebenda, S. 195). Faktenwissen kann daher nicht das Ende eines Ausbildungsganges für Führungskräfte sein, sondern ist Ausgangspunkt des Lernens von Handeln in komplexen Situationen.

Lernen von Problemlösen

Lehre als absichtsvoller Vermittlungsprozess soll daher ganz allgemein Lernen ermöglichen, soll Verstehen unterstützen und in weiterer Konsequenz auch selbstständiges Handeln erlauben. Selbstständiges Handeln im hier verwendeten Sinn heißt, in wechselnden Situationen angemessen reagieren zu können. Das erfordert ein Wissen, welches über reines Faktenwissen bezogen auf eine Situation hinausgeht, denn für Ulrich/Probst (1995) gibt es in komplexen Situationen „...keine Standardlösung, die wir ohne weiteres in die Tat umsetzen können“ (Ulrich/Probst 1995, S. 111).

Es ist folglich nicht der Handlungsvollzug 1:1 zu lehren und zu lernen, sondern das „Umgehen“ mit Situationen. Das erfordert Wissensstrukturen, die das Verknüpfen unterschiedlicher Fakten und das Entwickeln neuer Lösungswege ermöglichen. Gefordert sind Kreativität und Innovation. Lehren, das auf die Bewältigung von zukünftigen Aufgaben durch die Lernenden abzielt, hat daher das Weiterdenken über die Fakten hinaus nicht nur zu ermöglichen, sondern zu initiieren. Fakten dienen in diesem Fall als Transportmittel eines Grundsatzes oder sind Grundlage zur Lösung einer komplexeren Aufgabe.

Innovatives und kreatives Denken und Handeln bedürfen einer Sichtweise, wie sie im „elaborierten Lernen“ beschrieben wurde. Immer dann, wenn Innovation und Kreativität verlangt werden, muss es zu einer Relativierung des traditionellen Methodenwissens kommen. Kreatives Denken und Handeln muss nach Weinert (1994) „zwar gelernt, kann aber nicht direkt gelehrt werden“ (Weinert 1994, S. 275)! Die gestellten Aufgaben und die dargestellten Situationen müssen somit indirekt zur Freisetzung des kreativen Potentials des Lerners anregen. Aber auch die Reaktion des Lehrers bei unerwarteten oder ungewöhnlichen Antworten bzw. Reaktionen der Lerner auf gestellte Aufgaben beeinflusst deren kreative Leistungen (vgl. Cropley 1991, S. 19-36). Für Köhler (2000) ist eine schwierige Aufgabe für Lehrer, Kreativität nicht schaffen zu

wollen, sondern nur zuzulassen (vgl. Köhler 2000, S. 355). Kreativität entzieht sich damit auch ein Stück der Operationalisierbarkeit.

Gefordert ist nicht mehr und nicht weniger als ein kreativer Umgang mit komplexen Aufgabenstellungen. Kreativität braucht Freiraum, muss sich entwickeln können. Entwicklung ist für Ulrich/Probst (1995) einer der sieben Bausteine eines ganzheitlichen Denkens und das bedeutet für sie, dass „noch nicht dagewesene Eigenschaften, Fähigkeiten und Beziehungen entstehen, geschaffen oder integriert werden“ (Ulrich/Probst 1995, S. 91). Dafür und für die „Förderung der Entwicklungsfähigkeit müssen Institutionen also lernen und lernen zu lernen“ (ebenda, S. 93).

Aufgaben werden von Problemen bei Edelman (1996) dadurch abgegrenzt, dass Probleme dann entstehen, wenn eine Aufgabe nur mit dem Überwinden von Hürden zu lösen ist. Problemlösen ist damit ein Spezialfall des planvollen Handelns (vgl. Edelman 1996, S. 314). Der Begriff des Handelns betont die interne Steuerung im Menschen, der Begriff des Verhaltens betont die umweltbezogene Beeinflussung des Menschen. Eine idealtypische Handlung besteht aus folgenden Merkmalen: Handlungen sind zielorientiert und sie werden willentlich eingesetzt aus einer Reihe von Handlungsalternativen. Der Handelnde hat einen Plan für die folgenden Handlungen, er fühlt sich verantwortlich für sein Tun und das Ergebnis seines Handelns wird von der Umwelt rückgemeldet (vgl. Edelman 1996, S. 291-293). Handeln wird gelernt, wobei die Handlungskompetenz die „Gesamtheit der einer Person zur Verfügung stehenden Handlungskonzepte und Handlungsschemata bezeichnet“ (Edelman 1996, S. 309). Wenn das verfügbare Wissen zur Lösung einer Aufgabe nicht ausreicht, gelangen Problemlöseverfahren zur Anwendung. Folgende Merkmale einer Person beeinflussen das Problemlöseverfahren: (a) Wissensumfang und -organisation, (b) Verfügbarkeit von Problemlösungsstrategien (Heuristiken) und die (c) Motivation (vgl. ebenda, S. 316). Die Forschungsergebnisse zur Leistungsmotivation mit den Bereichen der Attribuierung und der Theorie der erlernten Hilflosigkeit weisen dem letzten Punkt einen wichtigen Stellenwert zu. Misserfolgsvermeidung oder Erfolgsstreben sind damit Ergebnisse eines Lernprozesses und beeinflussen aber ihrerseits wieder einen Lernprozess. Die Differenzierung zwischen Aufgabe und Problem ist eine Maßnahme, die in letzter Konsequenz dem Lerner zufällt - nur dieser kann entscheiden, ob sein Wissen ausreicht oder ob er bereits auf Problemlöseverfahren zurückgreifen muss. Erst ein entsprechendes Eingehen auf den Lerner ermöglicht es dem Lehrer, adäquate Aufgaben- oder

Problemstellungen zu geben. Edelmann (1996) listet fünf Problemlösungstheorien auf:

- (1) Versuch und Irrtum,
- (2) Umstrukturieren,
- (3) Anwendung von Strategien,
- (4) Kreativität und
- (5) Systemdenken (Edelmann 1996, S. 317).

Dubs (1995) listet vier Ansätze zu Denkförderung auf:

- (1) Der allgemeine Ansatz, bei dem Denken unabhängig von den Inhalten unterrichtet wird. Die abstrakte Möglichkeit davon begnügt sich dabei mit einer intensiven Logikschulung, der konkrete Ansatz versucht die Denkvorgänge anhand aktueller aber beliebiger Inhalte zu schulen.
- (2) Der Ansatz des Einbaus von Denkfertigkeiten und Denkstrategien in einzelne Fächer soll Studierende anhand eines vermittelten Fachwissens zum Denken lernen anregen. Lehrpläne sollen nach diesem Ansatz so umstrukturiert werden, dass Denkfertigkeiten und Denkstrategien für den Lernenden systematisch nachvollziehbar behandelt werden können.
- (3) Der Ansatz des Erkennens aus den Inhalten fördert Denken an den Inhalten der jeweiligen Wissenschaften oder Fächer. Im Gegensatz zum vorhin genannten Ansatz werden die Denkstrategien und -fertigkeiten nicht ausdrücklich behandelt, sondern die Lernenden erfahren diese implizit durch die Art der Bearbeitung der Inhalte.
- (4) Der gemischte Ansatz verbindet die Absicht des allgemeinen Ansatzes mit einem Ansatz nach Punkt (2) oder (3) (vgl. Dubs 1995, S. 191-193).

Unter Denkfertigkeiten versteht Dubs (1995) „auf eine oder wenige kognitive Operationen beschränkte Denkpläne“ (Dubs 1995, S. 203) und Denkstrategien sind „zielgerichtete, komplexe Denkpläne, die dem Erwerb und die Anwendung von Wissen erleichtern und viele kognitive Operationen umfassen“ (ebenda, S. 204). Neue Lernsituationen können dann erfolgreich bewältigt werden, wenn es gelingt, Neues mit dem bisher Gewussten zu verknüpfen. Damit anspruchsvolleres Denken erfolgreich bewältigt werden kann, sind viele Denkfertigkeiten zu beherrschen, die durchaus auch automatisiert werden können und sollen (vgl. Dubs 1995, S. 201).

Nach Edelmann (1996) führen Einsichten in strukturelle Zusammenhänge zur Anwendung in neuen Lern- und Problemsituationen. Die Schwierigkeit für einen Lerner besteht jetzt darin zu erkennen, welcher Lösungsweg denn ausgewählt werden soll, wobei darauf hingewiesen wird, dass mechanisches Üben die Denkflexibilität einschränken kann (vgl. ebenda, S. 408 - 409). Es sind daher im Zuge der Lehr-/Lernprozesses die gestellten Aufgaben zu variieren, damit aus kreativen Ideen nicht wieder eingefahrene Geleise werden. Das bewusste Erarbeiten von Denkstrategien wirkt sich nach den vorliegenden Forschungsergebnissen (Dubs 1995) dann nachteilig aus, wenn die Lernenden schon über entsprechend entwickelte Strategien verfügen. Die vorhandene und die neu vermittelte können einander behindern (vgl. Jones/Sullivan Palinscar/ et.al. 1987, zit.n. Dubs 1995, S. 201). Dieser Hinweis ist besonders im Rahmen von weiterführenden Ausbildungen zu beachten, da (angehende) Erwachsene eher über ausgebildete Denkstrategien verfügen, als beispielsweise Schüler der Sekundarstufe 1 oder 2.

Dubs (1995) erläutert die in Abbildung 1 dargestellten Zusammenhänge folgendermaßen: Lernende verfügen zu einem bestimmten Zeitpunkt über

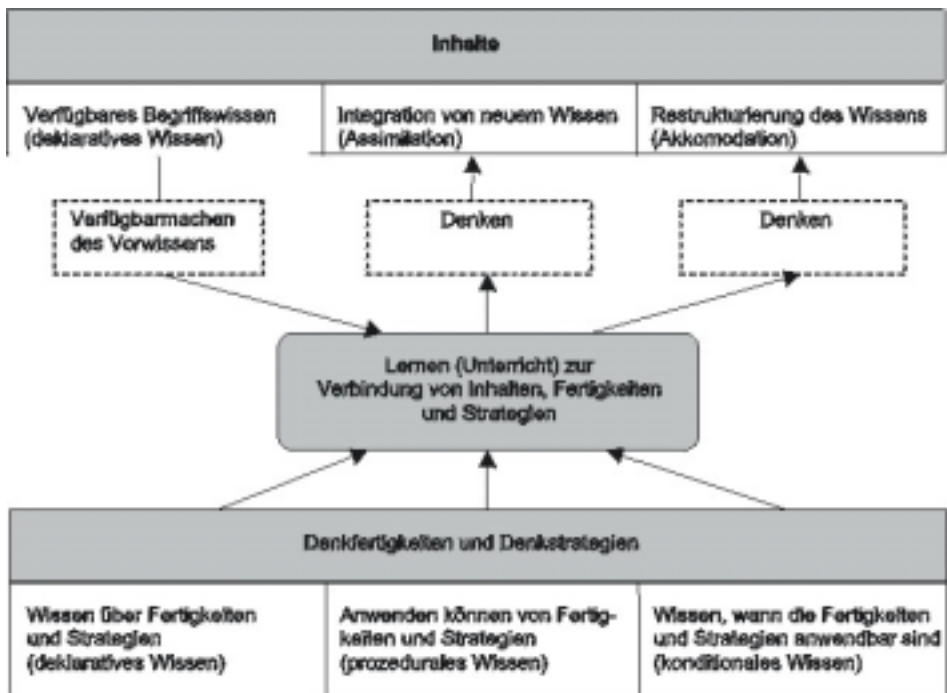


Abbildung 1: Die Verbindung von Wissen und Strategien (aus Dubs 1995, S. 202)

ein bestimmtes Begriffswissen (deklaratives Wissen) und bestimmte Denkfertigkeiten und Denkstrategien (deklaratives Wissen), können sie anwenden (prozedurales Wissen) und wissen, wann sie angewendet werden können (konditionales Wissen). Zur Lösung einer neu gestellten Aufgabe rufen sie ihr verfügbares Begriffswissen einschließlich der Denkfertigkeiten und Denkstrategien ab und beginnen zu denken. Verfügen sie über die Lösungsmöglichkeiten assimilieren sie das Neue. Im anderen Fall wird das gesamte Wissen restrukturiert (Akkomodation); die Denkprozesse werden anspruchsvoll (vgl. Dubs 1995, S. 202).

Kriterien eines verantwortbaren Handelns

Um den Erfolg des Handelns feststellen zu können, bedarf es entsprechender Kriterien. Gewinnmaximierung oder Sieg in einer Schlacht könnten solche ins Auge springenden Merkmale sein. Unter ganzheitlicher Sichtweise ist aber nicht nur das Ergebnis, sondern auch der Prozess einer Bewertung zu unterziehen. Kriterien zur Bewertung der Handlung selbst sind daher zu formulieren. Für Führungskräfte (der Wirtschaft) formuliert Lay (1998) zwei höchste sittliche Imperative des Handelns: „Handle und entscheide so, daß du in deinem Handeln und Entscheiden das Überleben und die artgemäße Entfaltung der Menschheit auf dieser Erde eher sicherst, denn gefährdest. Handle und entscheide so, daß du in deinem Handeln und Entscheiden eigenes und fremdes personales Leben in allen seinen Dimensionen eher erhältst und entfaltetest, denn minderst.“ Sollten im Zuge einer konkreten Entscheidung die beiden Imperative miteinander konkurrieren, „ist der Erhaltung der Menschheit der Vorrang zu geben vor der Entfaltung der Person“ (Lay 1998, S. 273). Das ernsthafte Umsetzen dieser beiden Imperative in konkretes wirtschaftliches und politisches Handeln verbietet eine kurzfristige und kurzsichtige Gewinnmaximierung. Die Schwierigkeiten in der Umsetzung liegen auf der Hand, sind doch die Auswirkungen des Handelns oft erst viel später beurteilbar. Auf jeden Fall verlangen diese normativen Vorgaben eine Beurteilung der Situation unter ganzheitlicher Systematik. Es stellt sich die Frage, welche Entwicklungen und Erfindungen der Menschen unter diesen Prämissen Bestand hätten. Tatsache ist aber auch, dass Lay mit diesen beiden Imperativen die persönliche Verantwortung einer Führungskraft anspricht und fordert.

Für Soldaten und für Führungskräfte von Soldaten stellt sich dieses Problem des verantwortbaren Handelns ebenfalls in aller Dringlichkeit. Die ethisch-

moralische Komponente im Antrag zum Fachhochschul-Studiengang wird angesprochen durch die Notwendigkeit eines reflektierten Normen- und Wertbewusstseins und der Verpflichtung, sich mit dem Prinzip von Befehl und Gehorsam in besonderer Weise auseinanderzusetzen sowie der Bereitschaft, legitimiert Gewalt anzuwenden und zu ertragen (vgl. Fachhochschul-Studiengang 1997, S. 18). Kommandanten haben sich demnach ganz bewusst der Verantwortung, die aus dem Befehlsverhältnis resultiert, zu stellen, wird doch schon im § 3 des österreichischen Militärstrafgesetzes darauf hingewiesen, dass das Befolgen eines Befehles, das ein strafgesetzwidriges Verhalten zur Folge hätte, dem Ausführenden anzulasten ist. Der Kommandant hat also für den Unterstellten mitzudenken bzw. das Mitdenken zu fördern, denn das Gehorchen ohne Nachzudenken kann für den Ausführenden fatale Folgen haben. Das Mitdenken der Folgen für den Unterstellten durch die Führungskraft ist daher eine der Voraussetzungen für Gehorsam. Micewski (1998) geht der Frage der moralisch-sittlichen Legitimität soldatischen Handelns nach und weist dem Individuum die Autonomie der Entscheidung zu. Diese Legitimitätsfrage stellt sich auf drei Ebenen dar:

- (1) auf der Ebene der Politik,
- (2) auf der Ebene des „militärischen Kollektivs“ und
- (3) auf der Ebene des Individuums.

Die Ebene der Politik berührt die Problematik der Legitimität staatlich-militärischer Gewaltanwendung an und für sich und ergibt sich nur im Falle eines Defensiveinsatzes, wobei Micewski schon darauf hinweist, dass es für den Einzelnen schwer ist, die politische Ebene nach moralischen Maßstäben zu bewerten. Die Legitimitätsebene der militärischen Organisation berührt die sittliche Rechtmäßigkeit der Einsatzes von Verbänden (vgl. Micewski 1998, S. 163-175). Führungskräfte sind hier als Individuen und als Vorgesetzte eines Verbandes gefordert. Wenn es einen Zwang zum Mittun für das Individuum nicht gibt, dann kann es auch keinen Zwang zum Geben von sittlich nicht legitimierbaren Befehlen geben. Aber auch wenn die politische Legitimität gegeben ist und die Legitimität der militärischen Organisation vorliegt, ist es, wie Micewski (1998) weiter ausführt, möglich, dass der einzelne Soldat persönliche Schuld auf sich lädt. Er fixiert vor allem unter Berufung auf Schopenhauer drei „innere Bedingung[en] für die Moralität individuellen militärischen Handelns“ (Micewski 1998, S. 176). Diese Bedingungen sind die „Situation der *Not-*

wehr“, „die *Angemessenheit* der Notwehrmaßnahme“ (ebenda, S. 176) und der „Grundsatz der *Unausweichlichkeit*“ (ebenda, S. 178). Wenn die ersten genannten Bedingungen für moralisch-gerechtfertigtes Handeln nicht mehr ausreichen, dann ist der Soldat aufgerufen, „Taten der Menschenliebe“ (ebenda) zu setzen. Damit sind vor allem Maßnahmen der „Ersten-Hilfe-Leistung“ gegenüber einem verwundeten Gegner gemeint. Auch Pesendorfer (1997) kommt in seiner Betrachtung aus rechtlicher Sicht über die Verantwortung des Individuums nicht hinweg. Auch unter diesem Gesichtspunkt ist eine Handlung eines Soldaten nicht schon deswegen in Ordnung, weil sie auf Befehl begangen wird (vgl. Pesendorfer 1997). Die Problematik des konkreten Handelns liegt auf der Hand. Gibt es unter diesen Prämissen überhaupt noch die Einheit des für das Militär konstitutiven Begriffspaars von „Befehl und Gehorsam“?

Das Modell der Lagebeurteilung von Löser/Horn (1990) kann als eine Bejahung dieser Frage interpretiert werden. Das übliche Schema der Lagebeurteilung mit Konzentration auf die taktisch-operative Ausbildung vernachlässigt die Frage der Verantwortung. Da aber nur die Einbeziehung beider Aspekte zu einem „lagegerechten Führungsverhalten“ (S. 190) führt, wird ein erweitertes Modell der Lagebeurteilung vorgeschlagen. Im ersten Schritt wird die Lage unter „reinen Sachaspekten“ (S. 190) beurteilt. Absicht und Auftrag der vorgesetzten Dienststelle sind dabei dominierend. Das Ergebnis sind die rein sachlich bedingten Möglichkeiten des eigenen Handelns. In einem zweiten Schritt werden diese Möglichkeiten unter dem Aspekt der Verantwortung für die Auftragserfüllung und für die Geführten geprüft. Das Ergebnis sind die zu „verantwortenden Möglichkeiten des eigenen Handelns“ (S. 190). Für die Beurteilung der Verantwortung sind vor allem das eigene Gewissen und die gesellschaftlichen und soldatischen Normen und Werte bestimmend. Das führt nicht zu einem weniger effektiven Entschluss, sondern, da der Kommandant ihn überzeugt verantworten kann - sogar zu einer höheren Kampfkraft und Kampfmoral. Die so gefundenen verantwortbaren Möglichkeiten werden in einem dritten Schritt auf ihre Umsetzbarkeit in konkrete Führungsmaßnahmen zur Erreichung einer hohen Kampfmotivation geprüft. Als letzten Schritt muss nun der Kommandant sein persönliches Führungsverhalten festlegen, um seine Untergebenen bestmöglich motivieren zu können (vgl. Löser/Horn 1990, S. 189-193). Warum sollte dieser Regelkreis der Lagebeurteilung der letztlich zu einem verantwortbaren Handeln führt, nicht auch für die letzte Ebene, das ist der Einzelsoldat selbst, Gültigkeit haben?

Das Verlassen eingefahrener Wege bedarf zuerst einmal der Erkenntnis, dass man sich auf einem solchen befindet. Es ist daher das eigene Denken und Handeln einer kritischen Betrachtung zu unterziehen. Sich selbst zu betrachten verlangt nach einem Spiegel. Dieser wiederum muss in der richtigen Entfernung aufgestellt sein, um darin etwas erkennen zu können. Distanz ist notwendig (vgl. dazu ausführlicher Edelmann 2001). Wird ein Problem einseitig oder auch einzelwissenschaftlich betrachtet, so führt das zweifellos zu Problemen. Zur Erweiterung des Blickfeldes ist daher ein „Rundumspiegel“ erforderlich, d.h. eine Betrachtungsweise, die den Blick für das Ganze freigibt bzw. ermöglicht.

Nach Liessmann/Zenaty (1998) nimmt die Philosophie „...die Anlässe für ihr Nachdenken und Reflektieren aus dem Alltagsbewusstsein und dessen Vorverständnis, sucht diese zu prüfen, aufzuklären, zu begründen und zu systematisieren“ (Liessmann/Zenaty 1998, S. 15). „Die Kriterien und Normen, die unsere Handeln lenken sollen, stehen plötzlich zur Diskussion. Damit sind aber die fundamentalen Fragen nach der Richtigkeit unseres Weltbildes, der Legitimation, der Begründung desselben aufgeworfen“ (Liessmann/Zenaty 1998, S. 16). Dieser Rundumspiegel könnte daher die Philosophie sein. Es ist damit aber auch der Aspekt der Bildung angesprochen. Bildung wird mit Heitger (1998) als „Mündigkeit, Freiheit, zum rechten Gebrauch von Vernunft und Urteilsfähigkeit“ (Heitger 1998, S. 87) fähig, bezeichnet. Das verlangt nach kritischem Denken, Urteilen, Werten und Entscheiden. Als eine der zwingenden Voraussetzungen für Bildung wird die „Freiheit des Denkens und Fragens“ gesehen (ebenda, S. 84). Auch in Bezug auf eine ganz konkrete Berufsausbildung ist derart vorzugehen, damit sich studieren als „Denken lernen“ (Heitger 1998, S. 87) definieren kann.

Ausbildungshinweise

Für Dubs (1995) ist entschieden, dass sich nur durch das Sichtbarmachen der Denkfertigkeiten und Denkstrategien Metakognition entwickeln kann. Diese ist wiederum notwendig zum Vergleichen der Lösungswege oder zum Beurteilen der gewählten Strategie in Hinblick auf ihre Nützlichkeit, usw. (vgl. Dubs 1995, S. 195-196). Metakognitive Fähigkeiten bedeuten das „Bewusstsein der Lernenden über ihre eigenen kognitiven Aktivitäten sowie über ihre eigenen Lern- und Denkprozesse“ (ebenda, S. 204). Metakognitive Fähigkeiten scheinen damit eine Voraussetzung zum Reflektieren zu sein. Es geht auch in der Lehre bereits darum, eine einseitige Betrachtungsweise

zugunsten einer umfassenden Situationsanalyse aufzugeben. Sohm (1999) unter Berufung auf Pietschmann (1990) dazu: „Lehren und Lernen ... müßte über die integrative Einbeziehung jener geistes- und sozialwissenschaftlichen Themen erfolgen, die sich etwa mit den kulturellen und sozialen Dimensionen von Arbeit, Wirtschaft und Technik befassen.“ Auch die „didaktische Berücksichtigung wissenschaftstheoretischer Reflexionen“ (vgl. Pietschmann 1990 S. 73-80, zit.n. Sohm 1999, S. 27) kann der Verbindung von Ausbildung und Bildung dienen. Mit Heitger (1998) kann Weiterlernen und kritisches Befragen von vordergründig unveränderbaren Fakten als Grundlage der oben beschriebenen Bildung betrachtet werden. Das bedeutet, dass in der Lehre Wissen grundsätzlich als etwas Relatives und Vorläufiges zu vermitteln ist (vgl. Heitger 1998, S. 87). In dem Sinne ist auch Huber (1999) zu verstehen, für den Lehre auf Hochschulniveau Prozesse ermöglichen soll, „in denen Studierende aktiv arbeiten und selbst (wenigstens für sich) etwas herausfinden können“ (Huber 1999, S. 34). Da das Wissen einer Person damit auch nicht abgeschlossen ist, folgert daraus die Forderung der ständigen Weiterbildung. Studierende sind in den Prozess um das Entstehen von Wissen miteinzubeziehen, die Bedingungen und Voraussetzungen unter denen dieses zu vermittelnde Wissen zustande gekommen ist, ist transparent zu machen, kommt doch nach Mietzel (2001) „der Förderung des Verstehens“ bei der Bewältigung eines Problems eine entscheidende Bedeutung zu (Mietzel 2001, S. 284).

Verstehen im Sinne dieses Artikels bedeutet etwas umfassend zu erfassen und auch die dahinterliegenden Ursachen zu kennen. Die Autorität in der Vermittlung von Wissen leitet sich damit aus den verwendeten Argumenten und nicht aus der bloßen Stellung des Lehrers ab. Fischer (o.J.) fordert ein „neues Lernen“, das dadurch entsteht, „daß Vernetzung und gemeinsames Entscheiden eingeübt werden unter Beachtung der Angebote von Wissenschaft, aber auch mit Blick auf ihre Bedingtheit und die damit gegebenen Freiräume. Es geht eigentlich darum, den intern genuinen Prozeß der Wissenschaft, nämlich Vernetzung und Widerspruch, anzubieten und nicht bloß Ergebnisse“ (Fischer o.J., S. 13). Dadurch erst ist die intersubjektive Nachvollziehbarkeit gegeben. Der immer wieder geforderte problematisierende Unterricht soll genau das leisten, nämlich sich der Bedingtheit des Wissens und vieler als endgültig hingestellter Ergebnisse bewusst zu werden. Für Heitger (1998) bedeutet damit Denken Lernen unter dem Bezug zur Bildung „...argumentieren lernen. Argumente lösen Aussagen und Behauptungen von der subjektiven Willkür, machen sie dem

anderen im Prüfen und Abwägen zugänglich“ (Heitger 1998, S. 88). Verlangt und gefordert ist jedoch die Beachtung methodischer Grundsätze im Argumentationsprozess. (vgl. dazu - für Militärs kritisch - Schirlbauer 1998, bes. S. 95). Es geht, um mit Ruhloff (1996) zu sprechen, im Unterricht „nicht geradehin um Wissen, sondern um ‘ein Wissen um das Gewußte und um seine Bedingungen’. Ein derartiges Bedingungswissen versetzt in die Lage, mit dem im Lernen Gewonnen als Problem umzugehen“ (Ruhloff 1996, S. 153). Überfrachtete Curricula, gepaart mit der gesetzlich verankerten Zeitvorgabe an Fachhochschul-Studiengängen, geben dem Reflektieren, kritischen Nachfragen und argumentativen Erarbeiten von - zumindest für die Studierenden - neuem Wissen oft nicht den nötigen Raum.

Denken lernen heißt aber auch Transferieren lernen. Es muss die Beispielhaftigkeit einer Erkenntnis im Unterricht auf reale Handlungsmöglichkeiten umgelegt werden, beziehungsweise umgelegt werden können. Transfer ergibt sich aber nicht von selbst, sozusagen als Abfallprodukt einer gediegenen Grundlagenausbildung, sondern ist bewusst in die Unterrichtsgestaltung einzuplanen. Die genannte Beispielhaftigkeit, bezogen auf die Erkenntnis oder auch das gewählte Verdeutlichungsmuster, darf aber nicht mit Beliebigkeit verwechselt werden. Die Kompetenz des Lehrpersonals ist wie so oft gefordert. Marini und Randy Genereux (1995) formulieren drei transferfördernde Elemente: „1. Merkmale des Lernenden, 2. Merkmale der vorgefundenen Aufgabe und 3. Kontext, in dem die Aufgaben eingebunden sind“ (Genereux 1995, zit.n. Mietzel 2001, S. 313).

Schlussbemerkungen

Zukünftige Herausforderungen sind zu bewältigen. Führungskräfte, die andere zu einer bestimmten Handlung anleiten wollen bzw. müssen, bedürfen besonderer Qualifizierung. Führungsfähigkeit zeigt sich vor allem in Situationen, die unübersichtlich sind und zu deren Bewältigung ein Algorithmus nicht zweckmäßig ist. Eine Entscheidung wird dabei nicht gedacht als logische Ableitung zu einer einzigen Möglichkeit, sondern als das bewusste und möglichst umfassende Bewerten der Einflussfaktoren. Eine Ausbildung die darauf vorbereitet, muss diese Art des Denkens fördern, die über bisherige Methoden und Lösungsansätze hinausweist und hilft, die eingefahrenen Geleise der unbefragten Selbstverständlichkeiten und Gepflogenheiten zu verlassen. Die damit angesprochene Kreativität scheint aber eher für Vorgesetzte und Lehrer als für Lerner ein Problem zu sein. Die ganzheitliche Be-

trachtungsweise der Welt, die die Vernetzung und Komplexität hervortreten lässt, bedarf nicht nur eines entsprechenden Wissens und entsprechender Methoden, sondern auch eines Spiegels, der die Prämissen des eigenen Handelns sichtbar machen kann. Die Bildung des Menschen und damit die Bildung der Führungskräfte könnte ein Lösungsansatz sein.

Zusammenfassung

Zur Bewältigung der zukünftigen Herausforderungen im Berufsvollzug, mit dem zunehmend an Bedeutung gewinnenden Aspekt der Komplexität, fordert eine Adaptierung der Ausbildung. Zu lernen ist eine umfassende Betrachtungsweise und das Handeln in komplexen Systemen. Eine umfassende Betrachtungsweise fordert die Einbeziehung von Kriterien zur Beurteilung einer Handlung und Sicherstellung sowohl einer verantwortbaren Führungsentscheidung als auch einer verantwortbaren Handlung eines Unterstellten. Einer komplexen Herausforderung ist mit einer umfassenden Bildung zu begegnen.

Abstract

In order to meet the increasingly complex challenges ahead, the career officer needs to undergo a new type of training, which enables him to pursue a comprehensive, global approach to leadership in complex systems. Responsibility is to be the underlying tenet of each and every decision. As complexity increases, training and education are follow to suit.

Literatur

- Breinbauer, Ines Maria.: Vorwort zur FHR-Info 10/1997, Wien, 1997, S. 1-2.
- Bower, Gordon H./Hilgard, Ernest R.: Theorien des Lernens. 2 Bände, Klett-Cotta, Stuttgart, 1983.
- Edelmann, Franz.: Wissenschaftliche fundierte Berufsausbildung. In: Jahrbuch der Theresianischen Militärakademie. 2001. Heeresdruckerei, Wien. Derzeit in Druck.
- Edelmann, Walter.: Lernpsychologie. Psychologie Verlags Union, 5. vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim, 1996.
- Europäische Kommission.: Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Weißbuch. Amt für amtliche Veröffentlichungen, Luxemburg, 1995.
- Fachhochschul-Studiengang „Militärische Führung“: Bescheid des Fachhochschulrates vom 29.07.1997, GZ:1997/189, Wien.
- Fischer, Roland.: Wissenschaft und Entscheidung. Was kann die Wissenschaft für die Gesellschaft leisten? Schriftliche Unterlage zur Lehrveranstaltung: "Praxisbezug und Hochschulniveau" am 09.06.2001. Wien, o.J.
- Glöckel, Hans.: Vom Unterricht. Klinkhardt, 3. überarbeitete und ergänzte Auflage, Bad Heilbrunn, 1996.
- Heitger, Marian.: Universitäten versus Fachhochschulen? Zum Bildungsauftrag von Universität und Hochschule. In: FHR-Info 13/98, Wien, S. 82 – 89.
- Huber, Ludwig.: An- und Aussichten der Hochschuldidaktik. In: Zeitschrift für Pädagogik 1999/1, S. 25-44.
- Köhler, Hatmut.: Kreativitätsförderung in Distanz zum zweckrationalen Zeitgeist. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 2000/3, S. 354-367.
- Lay, Rupert.: Über die Kultur des Unternehmens. Econ, Düsseldorf und München, 2. Auflage 1998.
- Liessmann, Konrad/Zenaty, Gerhard.: Vom Denken. Einführung in die Philosophie. Braumüller – WUV, 3. überarbeitete und ergänzte Auflage, Wien, 1998.
- Löser, Jochen/Horn, Alphart von.: Kämpfen können, um nicht kämpfen zu müssen. Menschenführung zwischen Frust und Lust. Universitas, München, 1990.
- Micewski, Edwin R.: Grenzen der Gewalt - Grenzen der Gewaltlosigkeit. Schriften zur Verteidigungspolitik, Militärwissenschaft und Sicherheitspolitik. Band 4. Peter Lang, Frankfurt/Main, u.a., 1998.
- Pesendorfer, Michael.: Handeln auf Befehl - kriegsvölkerrechtlich ein Rechtfertigungsgrund? Österreichische Militärische Zeitschrift 1997/5, S. 539-544.
- Roy, Bibhuti.: Simulation als handlungsorientiertes Medium in der beruflichen Bildung: Entwicklung eines Lehr- und Lernkonzeptes mit Simulatoren zur Handlungstechnik. Galda und Wilch, Glienicke, 1997.
- Ruhloff, Jörg.: Bildung im problematisierenden Vernunftgebrauch. In: Borelli Michele/Ruhloff Jörg (Hrsg): Deutsche Gegenwartspädagogik, Band II, Schneider, Hohengehren, S. 148-157.

Rumerskirch, Udo.: Diplomat in Uniform. Neue Erfordernisse in der höheren Offiziersausbildung. Österreichische Militärische Zeitschrift 1996/3, S. 271-276.

Schirlbauer, Alfred.: Pädagogen und „richtige Männer“ – Differenzen und Gemeinsamkeiten von militärischer und pädagogischer Führung. In: Interdisziplinäre Beiträge zur militärischen Führung. Armis et Litteris – Militärwissenschaftliche Schriftenreihe des Fachhochschul-Studienganges „Militärische Führung“ Band 1, Heeresdruckerei, Wien, 1998, S. 91 - 100.

Schwendenwein, Werner.: Theorie des Unterrichtens und Prüfens. WUV, 6. Auflage, Wien, 1998.

Sohm, Kurt.: Praxisbezogene Ausbildung auf Hochschulniveau. Eine pädagogisch-didaktische Herausforderung. Schriftenreihe des Fachhochschulrates Band 1, WUV, Wien, 1999.

Ulrich, Hans/Probst, Gilbert J. B.: Anleitung zum ganzheitlichen Denken und Handeln. Ein Brevier für Führungskräfte. Haupt, 4. unveränderte Auflage, Bern, ua. 1995.

Vester, Frederic.: Die Kunst vernetzt zu denken. Ideen und Werkzeuge für einen neuen Umgang mit Komplexität. Deutsche-Verlags-Anstalt, 4. Auflage, Stuttgart, 2000.

Mag. Franz EDELMANN, geb. 02 10 55, ist Oberst des höheren militärfachlichen Dienstes des Österreichischen Bundesheeres und Hauptlehtroffizier Pädagogik am Fachhochschul-Studiengang „Militärische Führung“.

Arbeitsschwerpunkte: Evaluierung, Ausbildungsmethodik und Führungsverhalten.

Diplomarbeiten des Jahrganges LIECHTENSTEIN

Mit Anerkennung des Fachhochschul-Studienganges „Militärische Führung“ durch den Fachhochschulrat mit Wirksamkeit vom 1. Jänner 1998 wurde der Kernbereich der Truppenoffiziersausbildung zum akademischen Studium. Dieses Studium schließt mit einer Diplomprüfung ab, deren schriftlicher Teil die Diplomarbeit darstellt.

Am 30. Mai 2001 erfolgte für die Fähnriche des Jahrganges LIECHTENSTEIN die Sponson zum Magister für militärische Führung (FH). ARMIS ET LITTERIS stellt im Folgenden die Diplomarbeiten des Jahrganges LIECHTENSTEIN vor, wobei die Inhalte ausgewählter Arbeiten als Kurzzusammenfassungen oder Abstracts wiedergegeben werden.

Die Diplomarbeiten am Fachhochschul-Studiengang „Militärische Führung“ werden in vier Exemplaren angefertigt, die in der Bibliothek der Theresianischen Militärakademie und der Nationalbibliothek aufgestellt sind. Ein weiteres Exemplar kann über die Ministerialbibliothek des Bundesministeriums für Landesverteidigung entlehnt werden. Darüber hinaus werden die Arbeiten in der Datenbank (DADOK) des Bundesministeriums für Landesverteidigung beschlagwortet erfasst.

AICHHOLZER Gerald

Die nationalen Katastrophenhilfeeinheiten der Bodenseeanrainerstaaten und deren Zusammenwirken durch internationale Katastrophenhilfe bei Erdbebeneinsätzen

ANTL Rene

Notwendigkeit des verstärkten Einsatzes von Führungsinformationssystemen und die bisherige Umsetzung im Österreichischen Bundesheer

Diese Arbeit beschäftigt sich mit der Notwendigkeit des verstärkten Einsatzes von Führungsinformationssystemen im Österreichischen Bundesheer, sowie mit der bisherigen Umsetzung. Aufgrund der Tatsache, dass immer mehr Informationen, innerhalb kürzester Zeit optimal aufbereitet, Führungskräften zur Entscheidungshilfe zu Verfügung gestellt werden müssen, sind Com-

puter mit der dementsprechenden Software für die Bewerkestellung dieser Aufgabe notwendig geworden. Die Begründung dieser Aussage, sowie die bereits unternommenen Schritte des Österreichischen Bundesheers innerhalb des IT-Bereiches werden in dieser Arbeit ebenso behandelt wie die weiteren geplanten Entwicklungen. Bei dieser Betrachtungsweise werden auch die Aspekte der Wirtschaftlichkeit, sowie die Schwierigkeit der Implementierung eines solchen Führungsinformationssystems nicht außer acht gelassen.

BRESSLAUER Rainer

Strategische Planung im Österreichischen Bundesheer - Grundlagen aus dem Strategischen Management unter Berücksichtigung der Stakeholder - Analyse aus der Sicht der strategischen Planung und die Anwendbarkeit für das ÖBH

DEXER Norbert

Möglichkeiten des Einheitskommandanten im Psychologischen Krisenmanagement

In the present thesis the author tries to shed light on the possibilities of the company commander in the psychological crisis management. Based on the principles of the Humanistic Psychology, the prevention and the intervention of mental crises shall be discussed. After the introduction in chapter one, where, on the one hand the main questions are listed and, on the other hand the objective of the work is described, as well as the scientific method is explained, in chapter two the central terms of the thesis are defined. Chapter three deals with the interaction between man and environment, some stress models and different stress concepts. Also in the third chapter, the difference between anxiety and fear is worked out and the phases of a soldiers stress adaptation are described. Chapter four focuses on the different types of crises. In chapter five the dimensions of the psychological crisis management and the role of the communication are shown in the same way as various techniques of crisis prevention and crisis intervention.

Chapter six is the core of the present thesis. The author shows the peculiarity of military leadership and the consequences for the psychological crisis management of the company commander.

The goal expected to be reached throughout the thesis is to demonstrate that the company commander is able to make a good crisis management, but he could do much more. The only thing he misses, is a little more instruction.

EPPACHER Thomas

Die immerwährende Neutralität Österreichs und die zunehmende Sicherheitsintegration in Europa im Rahmen der europäischen Union

Social live is based on security. The author of the present thesis describes neutrality and political integration as two different ways to reach a maximum of security. The present thesis deals with neutrality and political integration in common and with Austria's permanent neutrality and the political integration within the European Union in special.

There is a central question: Is Austrias neutrality in conflict with the political integration within the European Union? The author uses two different science disciplines to give the answer. In the first main part the problem is elaborated on from the legal, in the second main part from the politico-scientific point of view. Within these main parts the problem is scrutinized under three aspects: the global international aspect, the international aspect within the European Union and the national aspect of Austria.

FRITZ Florian

Die wehrgeographische Lage der Schweiz und ihre Auswirkungen auf die Sicherheitspolitik nach dem Zweiten Weltkrieg

The present thesis deals with the geographical situation of Switzerland and its effects on the Swiss security policy. Switzerland is a federal state in Central Europe. It holds the important north-south passages over the alps. Switzerland is surrounded by the great European powers Germany, France and Italy. According to this facts, Switzerland would have been involved in any war throughout the 20th century. By the means of the permanent neutrality and the will to defend the county, Switzerland was able to stay out of the two wars. In the cold war, the permanent neutrality and the conception of „total military and civil defence“ was also the proper mean to face the danger of the possible war.

Nowadays, Switzerland has stable political and economic conditions and is one of the wealthiest countries in the world. But it is

affected directly or indirectly by the radical political changes taking place on the European Continent and the military conflicts which have occurred after the strategic change back in the 1990ies. The security policy, developed in the time of the cold war, is no longer able to take care of the new problems and dangers. In order to react to the new strategic situation, the Swiss government is about to start a policy of cooperation with neighbour states and international organisations.

GOMBOTZ Michael

Zum Werte- und Strukturwandel als parteipolitische Herausforderung - dargestellt am Beispiel der ÖVP

In den letzten Jahren hat sich ein Wertewandel ereignet, der auch vor der breiten Masse der österreichischen Bevölkerung nicht Halt gemacht hat. Veränderungen in den verschiedensten Bereichen zeigen, dass der Selbstverwirklichung und der Selbstentfaltung, in einer modernen Gesellschaft ein hoher Stellenwert beigemessen wird. Dieser Wertewandel hat auch enorme Auswirkungen auf die Politik in unserem Land. Die politischen Parteien müssen auf diese Änderungen reagieren, um auch in Zukunft eine bestmögliche Lebensgestaltung für die Bevölkerung zu gewährleisten. Die ÖVP hat durch Änderung der Parteiprogramme und Änderung der eigenen Organisationsstruktur diesem Wertewandel Rechnung getragen. Neue Zugänge zur Bevölkerung sollen gefunden werden.

Anhand einer Fallstudie über das Österreichische Hilfswerk wird dargestellt, warum es für die ÖVP wünschenswert ist, diese Vorfeldorganisation zu unterstützen und was sich die Partei davon erwartet.

GÖTTLICHER Bernd

Kommunikation: Öffentlichkeitsarbeit des Österreichischen Bundesheeres

GREIFENEDER Martin

Thomas Klestil

This thesis deals with the influence of the Austrian Federal President in security and defence policy. The first chapters focus on the person of the Austrian Federal President in general and in especially with the position of the Austrian Federal President opposite the Austrian Armed Forces.

The analysis shows the instruments available to invent the security and defence policy and how the Federal President tries to use them. The whole thesis is based on the example of the Austrian Federal President Thomas Klestil. The whole range contains 25 speeches with defence topics and 26 which deal with security policy.

The role of the Federal President in defence policy has a special characteristic as he only disposes of a symbolic position. The Federal President always assures the politicians as well as the public that they should identify with the Austrian Armed Forces but he doesn't make specified demands to defence policy.

Summing up, it may be said that the Federal President makes an effort to invent in defence policy but in that cases there often is a lack of precision of his demands.

In fact he doesn't make comments in security policy more often than in defence policy but in security policy the demands are more precise. A further reason could be that the unsuccessfulness of symbolic policy is not that obvious as in defence policy.

The Federal President Thomas Klestil always tried to comment on security and political topics but there could not be established direct effects on the Austrian Security and Defence policy.

GRUBER Bernhard

Militärseelsorge bei Auslandseinsätzen des Österreichischen Bundesheeres

Die vorliegende Diplomarbeit behandelt den Bereich der katholischen und evangelischen Militärseelsorge bei Auslandseinsätzen des Österreichischen Bundesheeres. Am Beginn der Arbeit werden der Aufbau und das System der Militärseelsorge bei den verschiedenen Einsätzen beschrieben. In einem weiteren Kapitel werden die Aufgaben und die Probleme, mit denen der Militärseelsorger im Einsatz konfrontiert ist, behandelt. Der Hauptteil der Arbeit besteht aus einer empirischen Untersuchung der vier Auslandseinsätze des Österreichischen Bundesheeres. Bei dieser Untersuchung wurde jeweils eine Rotation jedes Einsatzes zu Aufgaben und Bereichen der Militärseelsorge befragt.

GSTREIN Ingo

Die Ächtung von Anti-Personen-Minen und die Auswirkung auf dem Gefechtsfeld

HAID Klaus

Fernmeldemittel im Wandel der Zeit - Die Entwicklung der Fernmeldetruppe in Österreich unter Berücksichtigung der fernmeldespezifischen Einsatzgrundsätze und der daraus resultierenden Organisation und Ausrüstung

HAIDER Markus

Rechtliche, historische und pastorale Aspekte der Katholischen Militärseelsorge im „Dritten Reich“

The present thesis deals with the problems of the catholic military religious welfare during the time of World War II in the Wehrmacht. After a short review on the history of military religious welfare follows a detailed analysis of the legal aspects and of the „Reichskonkordat 1933“. In the following chapter there is a description of the bishop of the Wehrmacht Franz Justus Rarkowski

and his pastoral letters. The next part deals with the person of a chaplain, his equipment and his scope of duties.

Finally the factual situation of the catholic military religious welfare is described by two historic examples from two chaplains. In fact it can be seen that the military religious welfare in World War II was not an instrument of policy, but real pastoral care for the soldiers.

HALENKA Alexander

Der militärische Führungsstil in der Friedensausbildung für den Einsatz - Menschenführung in Streitkräften

In the present thesis the author tries to deal with the problem of leadership in military organisations. As a cadet of the Austrian Military Academy he had to deal with that for many years himself. After having undergone the training in semester of preparation and the final exam at the Military Academy in 1997 the author had the chance to command and train recruits in Upper Austria during their basic training. During some training missions and the mission to secure the Burgenland border in the east of Austria he had the chance to make leadership experiences.

At the Military Academy there are many subjects which deal with leadership. Soon the idea of a thesis about military leadership methods was born. To work out the facts in an interdisciplinary way the thesis bases on the subjects economy and leadership organisation. Also pedagogical aspects are mentioned. The goal expected to be reached throughout the thesis is to explain leadership in military organisations and to find out if there exists an ideal style of leadership in peace and during the case of employment.

The first part of this paper shows up the areas in which leadership happens, it deals with people in organisations and tries to show the

possibilities to structure an organisation. In the second part of the thesis the author describes military and civilian leaders and their tasks and duties and the problems of leadership. Coming to chapter three the author focuses on the special situation of military leadership and problems of leadership in combat. In the fourth part the readers get to know the facts about methods and styles of leadership and the possibilities of using them to lead military organisations and soldiers.

At the end of the thesis the author figures out that the style of leadership should be assimilated to each special situation. This method is the best to handle situations in peace and combat, because each situation needs special methods. This thesis should be a help for military leaders and commanders of all levels to get to know methods and their effects on processes and people so that the commanders are able to deal with the special problems of military leadership in a useful way. If military leaders could be given a helping hand to find out that military structures are necessary to keep the system going, but that there is something in between, which forces them to show their understanding of others far away from functions and ranks, one can say that the aims of the thesis were reached.

HARANT Karl

Stand und Entwicklungsmöglichkeiten der Panzertechnik am Beispiel des Kampfpanzerturmes

Seit Panzer gebaut wurden, haben sie drei wesentliche Aufgaben zu erfüllen. Diese sind Schutz vor feindlicher Waffenwirkung zu gewährleisten, Beweglichkeit am Gefechtsfeld zu ermöglichen und mittels der Bordkanone eine möglichst hohe Feuerkraft ins Ziel zu bringen.

Pionierarbeit im Bereich des Panzerbaues wurde zwar schon in der Zeit vor der Jahrhundertwende geleistet, aber zum Einsatz

kam der Panzer erst im Verlauf des I. Weltkrieges. Dort konnte der Panzer, aufgrund der noch vorhandenen technischen Schwierigkeiten und der geringen Anzahl an produzierten Fahrzeugen, jedoch keine entscheidende Wende herbeiführen. In der Zeit von 1918 bis 1939 fast in Vergessenheit geraten, erlebte die Panzerwaffe mit Beginn des II. Weltkrieges, eine nicht mehr abzustreitende Gewichtung in der modernen Kriegsführung. Insbesondere die deutsche Blitzkriegsführung zeigte, welches Potential der Panzer mit sich bringt. Mit Beginn des II. Weltkrieges ist auch ein unaufhaltsames technisches Voranschreiten in der Panzertechnik bis in unsere Zeit zu verzeichnen.

Heute eingesetzte Panzer sind moderne, hochtechnologische und vielseitig einsetzbare Kampffahrzeuge. Ihr Einsatz entscheidet über Entwicklungen von Kampfhandlungen. Es finden keine Gefechte ohne Kampfpanzer statt, da nur sie ein Gelingen sicherstellen können.

Aber auch moderne Kampfpanzer haben ein noch nicht vollständig ausgeschöpftes Entwicklungspotential. Es gilt nun, dieses weiter zu entwickeln, um eine stetige Steigerung in der Evolution des technischen Fortschrittes in der Panzertechnik sicherstellen zu können. Aufgrund immer neuerer Techniken im Panzerbau und auch des sich verändernden geopolitischen Umfeldes, ist eine Veränderung des Kampfpanzers eine logische Folge. Wie aber auch immer ein zukünftiges Kampffahrzeug mit der Aufgabe eines Kampfpanzers aussehen mag, es wird immer noch drei Aufgaben zu vereinen haben: Schutz, Beweglichkeit und Feuerkraft.

HASELWANTER Walter

Die militärgeschichtliche Entwicklung von Panzerverbänden im Angriff anhand den Beispielen Chambray 1917 - Westfeldzug 1940 und Golfkrieg 1991

HENDEL Michael

Zur Akzeptanz der militärischen Ausbildung im Österreichischen Bundesheer

HOCHHOLDINGER Bernhard

Militärische Führung und Controlling

Mit dieser Arbeit wird der Versuch unternommen, das Controlling mit dem militärischen Führungssystem anhand ausländischer Armeen und dem Österreichischen Bundesheer zu vergleichen und Anwendungsmöglichkeiten im militärischen System zu finden.

Die Notwendigkeit des wirtschaftlichen Handelns ist einerseits mittels Gesetzen geregelt und ist auch durch eine betriebswirtschaftliche Betrachtung des Gewährleistungsbetriebes Österreichisches Bundesheer klar ersichtlich. Der Zusammenhang der Regelkreise von der Militärischen Führung und Controlling kann hergesellt werden.

Controlling wird im Bereich des Österreichischen Bundesheeres als eine Form der Führungsunterstützung, die durch die Bereitstellung von Informationen und Methoden den verschiedenen Ebenen des politisch-administrativen Führungssystems die Steuerung der Effektivität, der Effizienz und des Finanzmittelbedarfes ermöglicht, definiert.

Um Instrumente des operativen Controlling effektiv und effizient einzusetzen, ist die Schaffung von Rahmenbedingungen notwendig.

Die Beispiele der Deutschen und Schweizer Armee zeigen mögliche Abänderungen von Rahmenbedingungen und den möglichen Einsatz verschiedener operativer Controllinginstrumente, die teilweise auch für das Österreichische Bundesheer gelten.

Die Implementierung des Controlling setzen Erfolgsfaktoren voraus, die aus allgemeinen Rahmenbedingungen, der Qualität der Einführung und der Akzeptanz aller Führungsebenen besteht.

Bei einigen Pilotprojekten in der österreichischen Armee konnten durch die KuLR, als ein Instrument des operativen Controlling, wirtschaftliche Erfolge erzielt werden. Durch weiter steigendes Kostenbewusstseins der Heeresangehörigen kann eine effizientere und effektivere Bewirtschaftung der im Vergleich mit anderen Armeen Europas niedrigen Ressourcen erreicht werden. Dies hat zur Folge, dass das Österreichische Bundesheer die geforderten und immer mehr werdenden sicherheitspolitischen Aufgaben im In- und Ausland besser erfüllen kann.

HOLZER Martin

Einsatz militärischer Gewalt zum Schutz der Menschenrechte am Beispiel des Kosovo-Konfliktes 1999

HORAK Robert

Stand, Entwicklung der Panzerabwehr-Lenk-Waffe - Lenk-Waffenbeschaffung des Österreichischen Bundesheeres der Zweiten Republik

At the end of World War I the first tanks in history appeared on the battlefield. To fight against these „monsters“ required improvisation.

The development of the first anti-tank weapons was based on researches in the fields of missiles and the hollow charge. In World War II anti-tank guns and hollow-charge grenades were developed and used with various weapon-systems.

To get a better hit probability the idea of guidance came up. Already in World War I the air force had been testing several types of glide-bombs with wire-guidance. Since then the Germans had been making great strides in the field of missile technology.

The first anti tank guided missile (ATGM) was destined to be used as an air-to-air missile. But because of the big demand it was changed

to a surface-to-surface missile. It was called „Rotkäppchen X-7“. The production of 300 pieces could be finished during the war, but no known combat trial took place.

Since the end of World War II several nations constructed MCLOS-guided ATGMs as a consequence of the X-7 which were in use until the mid-eighties.

At the beginning of the sixties the first SACLOS-ATGMs were developed. This method of guidance was to reduce the tasks of the gunner and make the guidance easier.

From then on it has not been possible to influence the missile directly because a computer has taken over this job.

In the sixties also the first laser-beam riders were produced. Concerning ATGMs which can be fired through the cannon of a main-battle-tank, the former Soviet Union achieved a great success and was in fact the world leader.

Guidance by target illumination was for the first time analysed and tested at the beginning of the sixties too. It enables ATGMs to be used with many different types of carriers like helicopters, aircraft, tank destroyers, or infantry.

The first fire&forget ATGMs were developed in the mid-seventies. They did not at all turn out to be perfect, however.

The disadvantages of fire&forget ATGMs should be reduced or removed by using a new guidance system with a fibreglass link. This guidance-system will assure access to the flight path of the missile at any time.

Combinations of various sensors and detectors will promise an undisturbed use.

HUMER Johannes

Die Bedeutung der Religion für die gesellschaftliche Stellung des Soldaten

JÄGERSBERGER Gottfried

Die Europäische Union und deren Weiterentwicklung von der Wirtschaftsge-

meinschaft zu einer gemeinsamen Sicherheitspolitik

KÄFER Markus

Der Truppenübungsplatz „ALLENSTEIG“- Die Entstehung, Gegenwart und Zukunft des größten Truppenübungsplatzes des Österreichischen Bundesheeres

The military training area at Allentsteig is the biggest training area of the Austrian Armed Forces.

It became into being in the year 1938 when the German Army led by Adolf Hitler came into Austria. During the 2nd World War the area was used as a training area and also as an area to build up troops for campaign against Poland. After the 2nd World War it first got into the Sowjets and in 1957 finally into the Austrian Armed Forces hand.

In these days it is still used as a military training area of the Austrian Armed Forces. At this area nearly every weapon of the Austrian Armed Forces is able to shoot except the Saab Draken S35OE and the anti aircraft weapons system Mistral.

The commander of the military training area is at Allentsteig.

KANDLER Robert

Stealth Technologie - Technik, Taktik, Trends und Auswirkungen auf die österreichische Luftraumüberwachung

KIRCHMAIER Peter

Das Verhältnis zwischen Führer und Geführten in der militärischen Führung

Diese Diplomarbeit behandelt das Thema Verhältnis zwischen dem militärischen Führer und den Geführten. Es wird besonders auf den militärischen Führer eingegangen.

Jeder militärische Führer sollte verschiedene Eigenschaften aufweisen, um als militärischer Führer und Vorgesetzter erfolgreich zu sein und von seinen Geführten und Untergebenen anerkannt zu werden. Diese Eigenschaften sind in einem „idealtypischen“ Anforderungsprofil an einen militärischen Führer zusammengefasst.

In weiterer Folge erfolgt eine Einführung in die Unteroffiziersausbildung des Österreichischen Bundesheeres und ein Vergleich mit dem erstellten Anforderungsprofil.

Zuletzt wird aufgrund von Ergebnissen von Grundwehrgeldbefragungen im Österreichischen Bundesheer erarbeitet, ob die Unteroffiziersausbildung und die ausgemusterten Unteroffiziere den Anforderungen entsprechen.

KIRCHMAYER Christian

Die Logistik des Österreichischen Bundesheeres im Rahmen internationaler Einsätze am Beispiel Kosovo Force

KLASAN Christian

Disziplin – heute noch zeitgemäß oder bereits ein Relikt

KLINGENSCHMID Klaus

Der Umweltschutz im Österreichischen Bundesheer – eine systemtheoretische Betrachtung

Die Organisation des heeresinternen Umweltschutzes wird in dieser Arbeit hinsichtlich anstehender Verwaltungsreformen untersucht. Im Wege einer Umwelt- und einer Unternehmungsanalyse werden grundsätzliche Problemstellungen erörtert.

Als Fazit ergibt sich ein Begriff Umweltschutz im Spannungsfeld zwischen Aufgabe, Umgebung, Organisation und Anwender. Die Ableitung und Problemfindung

münden in der Forderung nach einer zu überdenkenden Organisationsform und Grundlagenplanung, um zukünftigen Anforderungen in den Gebieten Führungsunterstützung, Ausbildung und Gewährleistung von Grundlagen gewachsen zu sein.

Die Organisation Umweltschutz wird hierzu, zerlegt in ihre Systemkomponenten, einer kritischen Betrachtung zugeführt.

Aus den Untersuchungen ergibt sich eine Umstellung der Kernzelle von einem bürokratischen auf einen integrierenden soziotechnischen Organisationstypus unter Abstützung auf Konzepte wie Outsourcing, Benchmarking und Mitarbeitermotivation. Außerdem werden konkrete Wege zur Bedarfsweckung aufgezeigt.

KNOTZ Thomas

Interaktion und Kommunikation im Unterricht - Konsequenzen für Lehrende im Österreichischen Bundesheer

Es scheint besonders für in der Pädagogik tätige Personenkreise - zu diesen sind natürlich auch Lehrende im Österreichischen Bundesheer zu zählen - notwendig, zu berücksichtigen, dass der Unterricht keineswegs nur ein eindimensionales Geschehen darstellt, sondern vielmehr eine breite Palette von vielschichtigen und untereinander abhängigen Faktoren den Prozess des Unterrichts stark beeinflussen.

Die objektiv gleiche soziale Situation im Unterricht wird von den einzelnen Lehrenden und Lernenden individuell verschieden wahrgenommen, interpretiert, beurteilt und sozial-interaktiv beantwortet. Die Ursachen dafür sind die verschiedenen individuellen Erfahrungen und Eigenarten, die gemeinsam die individuellen Lebenswelten bilden.

Sowohl die Psychoanalyse und Stereotypie als auch die implizite Persönlichkeitstheorie, die Typisierung, die Kausal-

attribution und die „self-fulfilling prophecy“ beschäftigen sich u.a. damit, wie Menschen einander in sozialen Situationen wahrnehmen und welchen Einfluss die interpersonale Wahrnehmung auf die soziale Interaktion ausübt.

KÖCK Michael

Die Merkmale und Einflüsse im Kampf im Gebirge - Eine Ableitung der Auswirkungen auf das Österreichische Bundesheer

KOGLER Wolfgang

Intranet- und Internet-Technologien sowie deren Umsetzung im Österreichischen Bundesheer

KOHLWEG Gerald

Der Truppenpsychologe - Die Eingliederung des Truppenpsychologen im kleinen Verband

KREMER Patrik

Die Umsetzung des Natura 2000-Programmes auf den ständigen Übungsflächen des Bundesheeres

With Austria joining the European Union on January 1st, 1995, the obligation to incorporate EU-legislation into federal law automatically arose. Among these legislative provisions there are also the „Birds Directive“ and the „Habitats Directive“, which together form the European ecological network Natura 2000 until the year 2004. The member states have to nominate all of the areas, in which endangered species and plants - especially those which are stated in the appendices of the above mentioned directives - are found as protected areas. The Allentsteig training area of the Austrian Armed Forces represents just such an area. Because of that reason, some of the nature

conservation organizations now rigorously demand the nomination of the training area to be a protected area.

To suppose that a nomination of a training area as a protected area would cause reductions of the training activities, is jumping to conclusions. As proved by studies on Austrian training grounds as habitats, the ecological value of such areas is tremendously improved by training activities and by the fact that there are restrictions on the public usage. That means, in order to maintain this high ecological value, military training activities have to be maintained (also to warrant the restrictions). What remains to be seen, however, is how the results of the environmental impact assessment will affect the building activities of the Austrian Armed Forces on the training grounds.

In concluding, Natura 2000 does not cause a limitation for military interests, of which some people are afraid, it only asks for some compromises in some fields, which shall preserve nature in its current plethora.

LACHNER Johannes

Soldat aus Gewissensgründen

LANZER Thomas

Die wehr- und sozialrechtliche Stellung des Soldaten im Grundwehrdienst

LEITGEB David

Zur sicherheitspolitischen Neuorientierung Österreichs im Rahmen der Europäischen Union vor dem Hintergrund der Ereignisse in Südosteuropa

LEITNER Manfred

Eigenheiten der militärischen Sprache und deren Auswirkung auf die soziale Integration des Individuums

LOIBL Gerald

Die Anpassung des Führungsverfahrens an die Entwicklung des Blitzkrieges. Auswirkungen auf und die Gültigkeit für das Führungsverfahren des Bundesheeres zu Beginn des neuen Jahrtausends

LUBAS Alexander

Die Ausbildung des Soldaten aus Aspekten der Erwachsenenbildung

MADER Wolfgang

Die Drillausbildung im Österreichischen Bundesheer

MAIER Georg

Erziehungsmittel in der militärischen Ausbildung

MIEDLER Roland

Luftkampftaktik - Eine Analyse über den Einsatz von Bordkanone und Lenkwaffe

The present paper deals on the one hand with the deployment of weapon systems of modern Fighter Aircrafts and on the other hand with the tactical possibilities of the Fighter Pilot in an Air Combat Scenario.

The quick development ended in the way that Missiles got the advantage in contrast to Guns.

The Air Combat should be decided outside of the gun envelope. Furthermore the Air Combat Training of Fighter Pilots was concentrated in the direction of greater distances to the enemy.

In spite of the rapid development of Fighter Aircrafts and weapon systems the experience showed us that Fighter Pilots have to know especially the Dogfight.

The paper is structured into two sections.

The first part deals mainly with the basic principles of the Gun and IR – Missiles envelope and further with the Basic Fighter Maneuvers for an easier understanding.

The second part shows the specific behavior as well as the application of different Air Combat Maneuvers and Tactics in Dogfights one versus one.

MÜNSTER Gernot

Erziehungsproblematik am Beispiel soldatischer Tugenden

NEUWEG Michael

Die Entwicklung der Kriegsführung in Asien am Beispiel des feudalen Japans und mögliche Ableitungen auf die westeuropäische militärische Führungskultur

Ausgehend von der Hypothese, dass die Streitkräfte einer westlichen Demokratie bei einem Einsatz im asiatischen Raum scheitern oder unverhältnismäßig hohe Verluste erleiden werden, wenn sie nicht auf Teile der asiatischen Erfahrungen zurückgreifen und diese in ihre Führungskultur integrieren, wurde diese Hypothese in der hier vorliegenden Arbeit wie folgt bearbeitet. Die Frage, ob es in Asien eine Entwicklung hinsichtlich Literatur und Spiel zum Thema Krieg gab, wurde beispielgebend durch Sun Tzu und Go mit „Ja“ beantwortet.

Im zweiten Abschnitt wurde anhand der geschichtlichen Entwicklung Japans gezeigt, dass es Fortschritte auf taktischer, operativer und strategischer Ebene gab. Dies zeigen die Struktur und die Gliederung der Streitkräfte nach 1530.

Im dritten und vierten Abschnitt der hier vorliegenden Arbeit wurde anhand einer militärhistorischen Würdigung gezeigt, dass heute gültige Führungsgrundsätze auf Grund ihrer Parallelen mit Sun Tzu durchaus auch ihre Gültigkeit im Japan des 17. Jh. hatten.

Im letzten Abschnitt wurden dann darauf aufbauend bekannte Autoren des Westens in Teilbereichen mit Sun Tzu verglichen und es konnte gezeigt werden, dass sich viele Parallelen finden lassen. Weiters wurden beispielgebend für die unterschiedliche Umsetzung der westlichen und asiatischen Theorien der Korea- und Vietnamkrieg beleuchtet. Dabei konnten zwei Unterschiede aufgezeigt werden. Im Koreakrieg die mangelnde Aufklärung auf taktischer und gefechtstechnischer Ebene und im Falle des Vietnamkrieges die Fehlbeurteilung hinsichtlich der Bevölkerung und deren Regierung, auf strategischer Ebene. In der Problemlösung wurde die daraus resultierende Forderung nach Aufnahme der Aufklärung als eigenen Führungsgrundsatz und bei zukünftigen Konflikten die Beachtung der Geschichte einer Kultur angeführt.

In den Zukunftsaspekten hat dann der Verfasser seine eigenen Schlussfolgerungen und Gedanken dem Leser nahegebracht.

NEUWIRTH Wolfgang

Der Informationsoffizier als Schnittstelle zwischen geistiger und militärischer Landesverteidigung

NÖBAUER Kilian

Computerunterstützte Ausbildung als Option zur Qualitätssicherung in der Ausbildung des Österreichischen Bundesheer

In der vorliegenden Arbeit steht der Begriff CUA für den Einsatz von Simulation und interaktiver, multimedialer Computer-Lernprogramme in der Ausbildung. Durch die CUA können kognitive-, affektive-, und psychomotorische Lernbereiche abgedeckt werden.

Computer-Lernprogrammen werden hauptsächlich für kognitive und affektive Lernbereiche wie beispielsweise dem Erlernen von taktischen Abkürzungen und Zeichen eingesetzt.

Schießsimulatoren oder Flugsimulatoren eignen sich sehr gut, für das Erlernen bzw. Anwenden psychomotorischer Fertigkeiten. Der Einsatz von CUA im militärischen Dienstbetrieb für die Aus- und Fortbildung ist für alle Soldaten geeignet, da keine speziellen Kenntnisse in der Bedienung dieses Ausbildungsmediums erforderlich sind. Einschränkungen ergeben sich nur in der jeweiligen Infrastruktur. Ein wesentliches Kriterium für den Erfolg einer Ausbildung ist die Motivation. Hierbei bieten Computer-Lernprogramme durch ihre multimediale Wissensvermittlung, und moderne Simulationssysteme welche annähernd wirklichkeitstreuere Nachahmung der realen Situation erlauben, gute Voraussetzungen, den Motivationsgrad der Lernenden zu erhöhen.

Unter Berücksichtigung eines Beitrittes Österreichs in ein Verteidigungsbündnis, könnte das Österreichische Bundesheer die Vorbereitung für internationale Einsätze zur Friedenssicherung für sämtliche Teile des Verteidigungsbündnis übernehmen.

Hierbei könnten folgende Ausbildungsinhalte durch geeignete Computerprogramme vermittelt werden:

- Aufgaben und Verhalten im Einsatz
- Nationale und internationale Rechtsgrundlagen
- Fremdsprachenausbildung
- Stabsausbildung
- Beobachtungs- und Patrouillendienst
- Vorgehensweise bei der Untersuchung und Dokumentation von Vorfällen
- Verhandlungsführung
- Verhalten gegenüber Medien
- Zusammenarbeit mit zivilen Organisationen

Doch eines muss klar gesagt werden Computerunterstützte Ausbildung kann die Ausbildung mit dem Einsatzgerät nicht ersetzen. Ebenso wenig kann auf den Ausbilder verzichtet werden. CUA ist neben den herkömmlichen Ausbildungsmittel ein weiteres Ausbildungsverfahren, dass für die Errei-

chung der geforderten Qualitäten des Soldaten einen wesentlichen Beitrag leisten kann.

OBRECHT Karoly

Die Kämpfe um den Semmering 1945

The well-known region of the Semmering was not only in the past but is also in our days a popular tourist centre. Because of several typical circumstances of our speedy way of life it has to look for a new specific target group and for that purpose many different events concerning sports and culture have to be offered.

The Semmering shows a quite characteristic tract of country, which has necessarily to be known to understand the happenings of one of the last fronts of World War II. Another item to be mentioned is the prehistory of the front to get an impression of the situation of soldiers fighting for their surviving when war was nearly over.

On June 28, 1942, Hitler's summer offensive on the Soviet front began with renewed vigour. Stalingrad itself was under attack by August. In North Africa, Rommel seemed unstoppable. Hitler was on the verge of great triumphs. The Arctic convoys bringing vital supplies to the Soviets were under heavy attack.

The German Situation was very different by the end of that year. On November 19, the Soviets began their own counter-attack at Stalingrad and Paulus was forced to surrender the remains of VI Army at the end of January 1943. Manstein made several brilliant attempts to hold the Soviets, as they fought to retrieve the ground they had lost the previous year, but in June, the Germans lost the great tank battle of Kursk.

By the end of the year, the Soviets had established bridgeheads across the Dniepr. On May 13, not long before Kursk, the remaining Axis forces in North Africa surrendered.

The Allies invaded Sicily in July and in September they landed in southern Italy. Their drive to Rome was halted by Kesselring's inspired defence and by December the stalemate at Monte Cassino had begun. In January 1944, Leningrad had at last been relieved, after a long and often terrible siege. Sebastopol was retaken by the Soviets in May and the Ukraine was over-run. In mid-May, Monte Cassino fell at last and on June 4 the Americans entered Rome, just two days before the Allies landed on the Normandy beaches.

While the Allies fought through the hedgerows of northwest France, the Soviets advanced on Poland. Forward units of the Soviet army crossed the Bug and entered Poland in mid-July. They had reached the Vistula by the end of the month. In August, they entered the Eastern front of Czechoslovakia. By the end of August, the Allies had liberated Paris and the Soviets were within reach of Warsaw as the Allies advanced towards the Rhine.

Hitler's last fling in the west was the Ardennes offensive in December 1944. He lost this battle with the Soviets applying constant pressure on the opposite front, as they advanced to the Oder, which they reached on January 31, 1945. On March 6, Hitler tried a last fling on his own eastern front but he failed to retain the Lake Balaton oil fields. On March 7, the Allies made their first crossing of the Rhine, over the bridge at Remagen and at the end of month the Soviets reached the Austrian border. On the Semmering the Germans tried to concentrate all units they could mobilize to avoid a break-through to the forces defending Styria.

Although war was nearly over the forces on the Semmering became an own division under the command of Colonel Raithel, who seemed to be an extraordinary leader. American forces in Europe reached the Elbe on

April 12 and stopped. Vienna fell to the Soviets on April 13. On April 16, two Soviet fronts began their final advance on Berlin. The Reichstag fell on April 30.

By the end of the first week in May, victory in Europe was assured and after a job well done the German defenders of the Semmering region did their best to reach the Enns in time to get into allied captivity.

PILLES Oliver

Alpindienst und Gebirgskampf im Österreichischen Bundesheer – Funktion und Bedeutung im internationalen Vergleich und bei internationalen Einsätzen

RIECKH Franz

Die Konflikte des Staates Israel mit „Kräften“ im Libanon und daraus ableitbare Erkenntnisse im Interesse des Österreichischen Offiziers

This thesis deals with the conflicts of the state of Israel with various forces in Lebanon and derivable findings in the interest of an Austrian officer. It is the authors intention to convey, after an introductory remark on methods and theories concerning the science of history, the relevant regional basics of the middle-east conflict.

From this first impression of the area's difficulties the development of the PLO and its relocation to Lebanon are presented. Furthermore are the regional powers Syria and Israel taken into consideration.

One of the major focus' of this work is the Israeli attack on Lebanon in 1982 and the following situation including the withdrawal of PLO Forces.

Another point of emphasis is the decay of the internal situation due to the Lebanese civil war beginning in 1975. The consequences of this major unrest are amongst others a strong Lebanese-Syrian tie as well

as the rise of the shiite group Hisbollah. Hisbollah's low level war in the Israeli occupied security zone is of further importance in this thesis, as well as the unilateral Israeli withdrawal from South-Lebanon in the year 2000.

The work concludes with prospect for a future development, considering an Israeli-Syrian peace as well as the Lebanese situation.

ROSENKRANZ Klaus

Die derzeitige Stellung Österreichs in der europäischen Sicherheitsarchitektur und mögliche Zukunftstendenzen

ROTHLEITNER Dieter

Propaganda - ein wichtiges Instrument zur Meinungsbeeinflussung durch Film und Rundfunk - zu Beginn und während des Zweiten Weltkrieges

ROTHSCHEDL Michael

Das Kurdenproblem im Spannungsfeld zwischen Türkei, Iran, Irak und Syrien - eine wehrgeografische Betrachtung

SANDRISER Uwe

Die Kämpfe zur Stabilisierung der Ostfront nach Stalingrad bis einschließlich März 1943

SCHADENBAUER Klaus

Geistige Landesverteidigung als Unterrichtsprinzip im AHS-Wesen dargestellt am Modell des GRG 23 Wien

Diese Diplomarbeit beschäftigt sich mit dem Konzept der Geistigen Landesverteidigung in Österreich.

Es erfolgt einerseits ein Zugang über das theoretische Konzept der Geistigen Landes

verteidigung in Österreich, andererseits versucht der Autor auch, Daten über die praktische Umsetzung der Geistigen Landesverteidigung zu gewinnen, indem er an einer Schule eine Fragebogenuntersuchung zu diesem Thema durchführt und auswertet.

Ziel ist es, Schlüsse über den Zustand der Geistigen Landesverteidigung in dieser Schule zu ziehen und eventuelle Verbesserungsmöglichkeiten anzuführen.

SCHLÖMMER Mario

Die mögliche Einführung von Mannschaftstransportpanzern in das Österreichische Bundesheer und deren Auswirkungen auf Einsatzgrundsätze der Infanterie in der Einsatzart Schutz

SCHNEEBERGER Axel

Zielsetzung US-amerikanischer Aussenpolitik - Konsequenzen für die europäische Sicherheitspolitik

Europa und die Vereinigten Staaten haben sich und ihre Stellung im internationalen politischen System im letzten Jahrzehnt stark verändert.

Beide setzen wirtschaftlich, kulturell und politisch die internationalen Maßstäbe, und das obwohl die USA unbestritten die einzig verbliebene Weltmacht nach der Auflösung der Sowjetunion sind.

Der gemeinsame Markt, gemeinsame ausenpolitische Interessen und eine starke historisch-kulturelle Verbundenheit sind die Bausteine einer sich stark entwickelnden euroatlantischen Gemeinschaft.

Dies darf jedoch nicht über gewisse Uneinigkeiten und Konflikte hinwegtäuschen, die gerade dann, wenn es um militärisches Engagement und gemeinsame Sicherheit geht, klar zum Ausdruck kommen.

Die Arbeit zeigt anhand ausgewählter Problemfelder die Gemeinsamkeiten und die

Konflikte der Partnerschaft zwischen Europa und den Vereinigten Staaten und formuliert die sich daraus ergebenden Konsequenzen für Europa.

SCHÜTTER Hermann

Entwicklung und Einsatz der Hubschrauber im Wandel der Zeit, gezeigt anhand von ausgewählten Gefechtsbeispielen von konventionellen Streitkräften und die daraus möglichen Ableitungen für das Österreichische Bundesheer

Der Hubschrauber stellte in jedem Abschnitt seiner Entwicklung die Konstrukteure wieder vor neue Probleme. Erst nach jahrzehntelanger Erprobung und Weiterentwicklung gelang es den Pionieren der Luftfahrt ein einsatzfähiges Produkt der Welt zu präsentieren. Diese Neuentwicklung sollte, anfangs noch belächelt, schon bald das Kampfgeschehen auf den verschiedenen Gefechtsfeldern der Erde prägen.

Anfänglich wurden sie hauptsächlich für Luftbild, Aufklärungs- oder Such- und Rettungsaufgaben verwendet. Erst mit Beginn des Korea-Krieges setzte eine Wende hinsichtlich des Aufgabengebietes der Hubschrauber ein, und während des Vietnam-Krieges war der Hubschrauber bereits ein fester Bestandteil der amerikanischen Kampfführung.

Seinen Höhepunkt hatte der Hubschrauber während des Zweiten Golf-Krieges zu verzeichnen. Dort wurde er bei fast allen Operationen, entweder als Transport-, Kampfunterstützungs- oder Führungselement eingesetzt. Seit diesem Zeitpunkt war es klar, dass auf dem modernen Gefechtsfeld der Hubschrauber nicht mehr wegzudenken ist.

Auch nach Änderung der sicherheitspolitischen Lage in Europa sowie den neu gestellten Anforderungen an eine moderne Armee ist es für das Österreichische

Bundesheer von immenser Bedeutung, den internationalen Anschluss auf dem Gebiet des Hubschraubersektors nicht zu versäumen.

Denn durch die steigende Zusammenarbeit innerhalb der Streitkräfte in Europa ist es auch für Österreich wichtig, seine zu entsendenden Truppenteile mit dem besten Gerät auszustatten, um sie für die mannigfaltigen Einsatzaufgaben bestmöglich zu unterstützen.

SCHWAIGER Markus

Die NATO-Osterweiterung am Beispiel Ungarns - Der Weg in die Europäische Union über die NATO?

SEBERA Matthias

Militärgerichtsbarkeit in Österreich - Ein Vergleich mit der Schweiz, Konzept einer möglichen Organisation

Die vorliegende Diplomarbeit behandelt die Militärgerichtsbarkeit in Österreich. Nach einer Beschreibung ihrer traditionsreichen Geschichte wird die aktuelle Situation aufgearbeitet.

Seit 1920 gibt es keine österreichische Militärgerichtsbarkeit mehr. Sowohl im Frieden als auch im Krieg sind die Soldaten des Österreichischen Bundesheeres der Gerichtsbarkeit der bürgerlichen Gerichte unterworfen.

In einem Vergleich wird die Militärjustiz der Schweiz, ebenfalls ein neutraler europäischer Kleinstaat, beschrieben. Im Unterschied zu Österreich verzichtet die Schweiz aus hinreichenden Gründen nicht auf eine eigene Gerichtsbarkeit für das Militär.

Schließlich wird ein Konzept einer Militärgerichtsorganisation abgeleitet, das auf der Basis des geltenden Verfassungsrechts eine Militärgerichtsbarkeit aufbauen und in Kriegszeiten unverzüglich aktiviert werden könnte.

SEETHALER Armin

Polens Optionen nach dem NATO-Beitritt

Die vorliegende Diplomarbeit befasst sich mit dem Thema der Optionen Polens nach dem erfolgten NATO-Beitritt.

Es wird versucht, verschiedene Probleme in der polnischen Sicherheits- und Verteidigungspolitik sowie in der polnischen Wirtschaft zu beleuchten, um Rückschlüsse auf ein zukünftiges außenpolitisches Verhalten der Republik Polen zu ziehen. Das Hauptstück der Arbeit befasst sich dazu mit der am 23. Mai 2000 vom polnischen Ministerrat beschlossenen Verteidigungsstrategie. Außerdem werden in der Ausarbeitung die Fortschritte in den Beitrittsbemühungen Polens aufgezeigt.

Der Schluss der Arbeit ergibt eine weiterhin deutliche Ausrichtung der polnischen Außenpolitik auf den angestrebten Beitritt zur Europäischen Union im Jahr 2003. Die uneffiziente Landwirtschaft und die in der Landwirtschaft beschäftigte Bevölkerung scheinen die größten Hindernisse für eine problemlose Aufnahme in die Europäische Union darzustellen.

SEIDENBERGER Roland

Wehrpolitische Aspekte der Freizeit dargestellt am Modell der Freizeitbörse Wiener Neustadt

SJÖHOLM Lars Erich

Neutralität im Wandel - Die Position Schwedens und Finnlands bis 1995

SORKO Sandro

Rahmenbedingungen für das Lernen und Lehren und deren Einfluss bei der Ausbildung von Rekruten

SPATZIERER Gerald

Das österreichische Führungsverfahren im Vergleich - Hält unser Führungsverfahren den internationalen Anforderungen stand?

SZABO Sven

Die Strukturen der Offiziersausbildung im internationalen Vergleich anhand ausgewählter Beispiele

Bezogen auf die auf die jeweiligen Systeme der Offiziersausbildung bestehen, je nach System, verschieden geartete Unterschiede. Doch bei allen Unterschieden im Detail der Offiziersausbildung kann man feststellen, dass eine wissenschaftlich fundierte militärische Ausbildung, mit je nach dem System der Offiziersausbildung mehr oder weniger gewichteten Anteilen an militärischer und akademischer Ausbildung, vorherrscht.

Stellvertretend für die Offiziersausbildung anderer Staaten und somit für den internationalen Standard stehend, lässt sich anhand dem Beispiel der gewählten Staaten feststellen, dass eine wissenschaftlich fundierte Offiziersausbildung de facto den Standard darstellt.

Die österreichische Offiziersausbildung beinhaltet eine Kombination an akademischer und militärischer Ausbildung, in der weder die militärische, noch die akademische Ausbildung klar im Vordergrund stehen. Somit wird auch keine der beiden Ausbildungen vernachlässigt. Sie hat somit im internationalen Vergleich gesehen eine ausgeglichene Kombination militärischer und wissenschaftlicher Inhalte gewählt.

TAMPIR Bernhard

Die Sinnhaftigkeit von Drill beim Bundesheer

TASSENBACHER Wilfried

Der Zusammenbruch Jugoslawiens und die sicherheitspolitischen Auswirkungen auf Österreich 1991 - 1999

Up to the beginning of the independent efforts of the different ethnic nations in Yugoslavia, the Austrian national security policy had mainly consisted of an active foreign policy whereas on the other hand its defence policy had been of minimal importance.

With the beginning of the outbreak of the civil war in Yugoslavia, which started with the declaration of independence Slovenia and Croatia at the end of June 1991, the Austrian Foreign Secretary Dr. Mock began to try to solve the fighting with a peaceful solution. At the same time the Austrian Government was forced to send the Austrian Armed Forces to its southern border to observe the fighting in Slovenia to Austrian territory.

After the attempts of the EU and the United Nations to solve the civil war in Bosnia in a peaceful way had failed, for which the massacres of Serbian troops among the Bosnian troops and the Muslim population in the United Nations safety areas Srebrenica and Zepa, the United States took over the initiative to supply the civil war there in of a multinational peace force under the command of NATO to implement that agreement.

In the same way like in Bosnia, the United States and NATO enforced a peaceful solution to stop the ethnic unrest in Kosovo, after previous efforts had failed which had been taken by the UN in Bosnia, in Kosovo a multinational peace force were deployed to implement the agreement which signed by representatives of the Kosovo-Albanian in Paris and had also accepted by the President of the Federal Republic of Yugoslavia after the end of NATO's air strikes against the

Federal Republic of Yugoslavia.

The Austrian government contributed on both multinational peace forces, which makes clear the changing of its military conception of national defence towards to the contribution to multinational peace deployments

Although, on the other hand, the civil war in Bosnia and the circumstances in Kosovo made clear that due to the Austrian entry into the EU an independent Austrian foreign policy would be impossible. Despite of the common European security and foreign policy all foreign affairs initiatives of national governments have to had subordinated to the initiatives of the respective European Union's Institutions for security and foreign policy.

THURNER Gerd

Sicherheitspolitische Optionen Österreichs im Rahmen einer „Europäischen Sicherheits- und Verteidigungs-Identität“

Der Aufbau der Sicherheitsarchitektur in Europa ist eng mit den Vorstellungen der USA verbunden. Schon 1991 wurde von der NATO, der auch 11 Staaten der Europäischen Union als Vollmitglieder angehören, die ESVP zum Aufbau eines europäischen Pfeilers innerhalb der NATO beschrieben. Es darf zu keiner Abkoppelung Europas von den USA, zu keiner Duplizierung von bereits vorhandenen Strukturen und zu keiner Diskriminierung von NATO-Mitgliedern, die nicht in der Europäischen Union sind, kommen.

Die Geschichte der NATO ist eng verbunden mit den Interessen der USA, die beginnend mit dem Niedergang der alten Kolonialmächte ihren Einflussbereich systematisch ausbauen. Auf Europa bezogen wurden amerikanische Interessen unter dem Motto „NATO first“ konsequent umgesetzt. So wurde auch innerhalb der Europäischen Union, in der 11 Staaten NATO-

Mitglieder sind, immer Rücksicht genommen um den starken Partner, der im Ernstfall für die kollektive Verteidigung sorgt, nicht zu verstimmen. Eine Emanzipation in Form der ESVP Krisen ohne Rücksicht auf die USA zu bewältigen, hängt vom Willen der Europäischen Union ab. Dies kann jedoch nur durch den Aufbau eigener Strukturen geschehen, die jedoch der ESVP entgegenlaufen würden.

Eine Konsequenz daraus ist die Abhängigkeit Europas von den USA und die Anstrengungen bei der Umsetzung der ESVP keine eigenständige Architektur zu schaffen. Die WEU, die auf Grund ihrer Mitgliederstruktur sich unter anderem auch nicht zu einer kollektiven Verteidigung durchringen kann, wird zum starken Pfeiler innerhalb der NATO ausgebaut und in die EU übergeführt. Die Umsetzung einer ESVP scheint auf Grund des US-Drucks wenig wahrscheinlich.

Da die NATO weiterhin der bestimmende sicherheitspolitische Faktor in Europa bleiben wird, steht Österreich als Mitglied der Europäischen Union und WEU-Beobachter vor dem Problem, durch seine Nicht-Mitgliedschaft bei der NATO von wichtigen Entscheidungen betreffend ESVP ausgeschlossen zu sein. Auch im Falle eines Angriffs kann Österreich nicht auf das System der kollektiven Verteidigung zurückgreifen. Mit den, zur Krisenintervention umstrukturierten Streitkräften ist Österreich aber nicht fähig, seine Landesgrenzen gegenüber einem Aggressor zu verteidigen. Dieser Umstand stellt eine Gefährdung der österreichischen Sicherheit dar und ist auch mit dem Beitritt zur WEU nicht aus der Welt geschafft

TÖTZL Franz

Die Notwendigkeit von psychologischer Betreuung während eines militärischen Einsatzes

TRAXL Othmar

Aufbau, Organisation und Struktur der Militärseelsorge in Österreich - im Vergleich zu anderen Armeen

TROJER Gilbert

Offiziersausbildung in Österreich und in Italien - Das Österreichische Ausbildungssystem in Gegenüberstellung zum italienischen als Potential zur Qualitätssteigerung

The goal of my thesis of diploma is to give all interested Austrian as well as Italian soldiers the possibility to broaden their knowledge about each other's officer training system. There are two reasons why I write my thesis in a foreign language: First of all I have pretty good knowledge of the Italian language and secondly I liked to face a tough challenge when writing it. To reach my goal I followed these main guidelines:

- The historical development of the officer training in Austria and in Italy.
- When and under what conditions took the introduction of the university training systems in Austria and in Italy place?
- What conditions do applicants need to fulfil when attempting the admission examinations?
- A description of the training courses of the Austrian and Italian officer training.
- What infrastructure capacities are available for the officer training?
- A description of the everyday life of Italian and Austrian cadets.
- Is it possible to make a comparison between the two systems?
- Can any proposals for an improvement of the Austrian officer training system be found?

On the contrary to Austria's Armed Forces, which consist only of the Army, the Italian ones consist of the three combat

services Army, Navy and Air Force, of which each has its own military academy. In my thesis I therefore concentrated only on the officer training systems of both Armies' military academies.

The goals of the two academies vary, of course, but in general both are responsible to train either platoon leaders or specialised officers (technical officers). Compared to Austria, the Italian military professional training is on a lower level, as in the beginning of their studies the cadets have to be trained in military basics so that they aren't able to reach the same goals as the Austrian ones in nearly the same frame of time. So Italian officers have to be trained again after having finished the academical courses.

Also the content of the academic studies vary, as both academies attach different importance on the various groups of studies. The Austrian curriculum provides a lot of pedagogical subjects, the Italian one contains many scientific ones.

During their training the Austrian cadets have to choose their branches and attend their respective branch school in the fifth semester. Italian ones choose their branches during their 2-year time at the Scuola Di Applicazione in Turin.

At the end of the studies both systems provide an academic degree in: „military leadership“ (Austria) or „strategic sciences“ (Italy).

ULREICH Stefan

Der Jagdpanzer „Kürassier“ und seine Verwendungsmöglichkeiten in unterschiedlichen Einsatzenarten

URACH Bernhard

Die Entwicklung von Verfahren zur Bewältigung von PTSD (post traumatic stress disorders) am Beispiel des Vietnamkrieges

WALZER Jochen

Militärische Führung und Qualitätsmanagement

The comparison of military command and quality management system by „ÖNORM EN ISO 9000“ shows a wide-spread compatibility of ISO 9000 and the technical field of the Austrian Army.

Especially such big organisations as the Austrian Army needs adapted quality management systems or at least partial systems, this is due to recognising resources running short and qualitative requirements of political parties, organisations and businesses at home and abroad increasing.

„The Military decision making process“ consider most of the so called „20 elements“. The comparability of economic and military processes in making decisions consequences a wide compatibility of these mentioned courses. Therefore many parts of „ÖNORM EN ISO 9000“ are considered by „MilFü-Verf“ and „ÖNORM EN ISO 9000“ documents also systematically process management for military command aims.

Applying for military aims adapted quality management systems also in the range of small groups increases the quality and promptness of processes leads to minimisation of mistakes and to optimisation of results. Therefore for any future orientated business quality management seems to be a main success factor.

WENZL Arno

Die Entwicklung der Handfeuerwaffen - Stand der Technik und Zukunftspotentiale

Throughout the history of mankind, weapons played an important role. They were used to ensure the necessities for survival as well as for the enforcement of own interests. Up to the 14th century handweapons like spears, or swords and on

greater distance bows and crossbows were employed.

By the time of the invention of Black Powder as propellant charge during the 14th century, a new category of arms was born, firearms. Especially the military ensured further development of these new weapons. Around the year 1500, different locking systems were in use, which ensured easy handling of the firearms. However the reloading process from the front was time consuming and this weapons lacked precision.

Up to the middle of the 19th century the military had to use these muzzle loaders. Only in 1841 technical improvement allowed for Nikolaus von Dreyse to construct breech loader. Due to better precision, faster reloading and more easy handling this system was implemented with the military.

After the invention of a metal round, many armsproducers concentrated on the development of multiple loading arms. These systems were the major armament of the soldiers in the World War I.

To meet the needs on the battlefield, special emphasis was laid on an arm which ensured precision, reliability and fast reloading. This lead to the development of the first self loading rifles. This rifles became the major armament during the World War II.

The trial to connect all elements of rifles, machine guns and self-loading systems lead 1944 to the development of the first assault rifle (named assault rifle 44). Relying on the technical realisation of the assault rifle 44, many armsproducers concentrated after the World War II on this system. As a consequence the assault rifle system with different concepts is the major armament of today's soldiers in all armies.

To ensure further employment of assault rifles on a modern battlefield it is absolutely necessary to provide them with optical devices for sighting and targeting as well as range finders.

WINKLER Alois

Normen- und Werteproblematik im Österreichischen Bundesheer

WOTISCHEK Peter

Outsourcing für das Österreichische Bundesheer

WOLF Marco

Präsentationstechnik für Kommandanten im Österreichischen Bundesheer

WURZER Gernot

Die Primärgruppe im militärischen Einsatz

ZAGLER Harald

Der Wandel der Österreichischen Neutralität seit dem Beitritt zur Europäischen Union

During the Austrian-Soviet negotiations about the withdrawal of the Allied forces from in Moscow 1955 the Federal Austrian Chancellor Julius Raab declared that in the event of a withdrawal Austria would adhere a policy to neutrality similar to the Swiss one. Nevertheless, after passing the law about the permanent neutrality by the Austrian parliament, Austria joined the United Nations, although the Swiss Government has refused it up to now, caused by its interpretation of the neutrality concept.

During Gulf War II the Austrian Government participated in the military and economic measures of the United Nations against Iraq, but Federal Chancellor Franz Vranitzky interpreted those measures as measures of the nature of a police operation, thereby avoiding any legal doubts of Austria's neutrality obligations. During the negotiations on EU-membership, the Austrian negotiating delegation gradually

neglected the Government position of an entry of Austria into the EU as contradictory to its neutral status. The intergovernmental agreement based on the study by the Constitutional Service within the Federal Chancellery, in which the authors warned the Government about the emerging threat to the permanent neutrality. The warning was owing to the European Council's intention to create a Common Foreign Security and Policy (CFSP) which was to be passed during the Dutch presidency.

In spite of these neutrality doubts, Austria joined the EU and at the same time the Austrian Parliament adopted with Article 23f B-VG a constitutional amendment. As a result of this amendment, the Austrian Government was no longer obliged to neutrality liabilities under international law. According to the Amsterdam Treaty and the Declaration of Cologne the European Council founded European forces for crisis intervention during the summit of Helsinki.

Federal Chancellor Viktor Klima, who had also voted for crisis intervention troops within the EU, justified his consent to the basic documents of CFSP that the permanent neutrality would not be a problem due to the Clause of Flexibility, which enables the Austrian government to choose its participation in military operations within the EU. In addition to Austria's membership in the EU, the Austrian Government was granted so called observer status in the WEU. The participation in the NATO concept of PfP, in IFOR in Bosnia and in KFOR in Kosovo represents the beginning of the military co-operation between Austria and NATO.

During the Government statement of the newly elected Austrian government, Federal Chancellor Wolfgang Schüssel geared to embodying a mutual military assistance, as practised by NATO, within the EU. If these efforts fail, then the Government will look seriously into NATO membership. Since the

neutrality law is embodied in the constitution, a constitution majority of two-third within the Parliament is indispensable to reduce the legal force or to repeal the neutrality law, whereas according to the constitution, a referendum about such parliamentary measures is not necessary.

Due to the current domestic political situation such a constitution majority is unlikely to be achieved within this term, so the possibilities of the current Austrian Government are limited to adopting the Austrian security policy to the realities of the current European security and defence policy.

ZARFL Matthias

Österreichische Fallschirmjäger am Gefechtsfeld der Zukunft

ZENATY Patrik

Das Image des Bundesheeres im Wandel. Eine Inhaltsanalyse der Berichterstattung ausgewählter Printmedien in den letzten 10 Jahren

The image of the Austrian Armed Forces presented in the newspapers is the title of my thesis. It is an analysis of the contents of articles of four austrian newspapers during

the last ten years. What is the image of the Austrian Armed Forces in the newspapers, this is the central question I am asking for. How do the papers write about the Army during four big events. These events are: the Yugoslavia-crisis in 1991 at the southern border of Austria; the big parade in Vienna in 1995; the avalanche catastrophe in Galtür 1999 and the rescue mission of the Austrian Armed Forces in Turkey after the earthquake disaster in August 1999.

This thesis is divided up into two parts. The first part is a theoretical one. It contains an general explanation of the term „image“. In the first part I line out the meaning of the word image means and what the characteristic features of an image. After that I try to find out what the so called corporate identity of the Austrian Armed Forces is. The second part of this thesis is the empirical part. There I analyse the articles and look whether the newspapers have the same image of the Austrian Armed Forces as the Armed Forces have from themselves or not.

As result of the empirical work I came to the conclusion that the selfimage of the Austrian Armed Forces is nearly the same as the image in the newspapers. There are only a few problems existing, for example in finacial and modernizational matters.

Fachhochschul-Studiengang „Militärische Führung“

Symposium 2001

„Denken und militärische Führung-
eine Herausforderung für die (Aus-)Bildung“

4./5. September 2001

Theresianische Militärakademie

Das Symposium ist als Auslöser von grundlegenden Denkprozessen im Bereich militärische gedacht, die es ermöglichen, den Herausforderungen immer schnelleren Wandels zielorientiert begegnen und vom reagierenden Nachdenken zum agierenden Vordenken zu gelangen.

Information/Anmeldung: FH-Studiengang „Militärische Führung“,
email: makausb@bmlv.gv.at, Tel.: 02622/381-2110, Fx.: 02622/381-1701



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.
MjrdG Thomas HEINOLD
2700 WIENER NEUSTADT, Burgplatz 1.
Tel.: 02622-381/2150; Fax.: 02622-381/1701
E-Mail: makfh102@bmlv.gv.at

Layout und Satz:

Klaudia KUNZ

Herstellung:

Heeresdruckerei, ARSENAL, 1030 WIEN, Kelsenstraße 4

Redaktionsbeirat:

Ao. Univ.-Prof. Dr. Alfred SCHIRLBAUER
Bgdr Dr. Hans WALLNER
ObstdG Karl PICHLKASTNER
ObstdhmtD Mag. Dr. Jörg ASCHENBRENNER
ObstdhmfD Mag. Manfred GÄNSDORFER
ObstltdG Mag. Franz HOLLERER
ObstltdhmfD Mag. Erwin KRALL

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.