

ARMIS ET LITTERIS

Band 9

Vorwort

Die Änderungen der gesellschaftlichen Grundlagen fordern auch ein Abgehen von eingefahrenen Wegen der Ausbildung in allen Bildungseinrichtungen, so auch in jenen des Bundesheeres. Hierbei wird vom Autor besonders hervorgehoben, dass in unserer Institution das Wissen und Können allein nicht ausreicht, um den Anforderungen der Menschenführung gerecht zu werden, sondern als ebenso wichtige Komponente, die Soziale Kompetenz, hinzu kommen muss, um dem Wandel der Umwelt des Heeres, der Geschlechtergleichheit effektiv begegnen zu können. Für das Bundesheer bedeutet dies also, dass reines Fachwissen nur eine Säule der Qualifikation sein kann, das es zur „lernenden Organisation“ wird.

Dieser Wechsel wurde in den letzten Jahren durch die Zusammenarbeit mit externen Institutionen, wie mit der Johannes-Kepler-Universität Linz, der Pädagogischen Akademie des Bundes in Graz und anderen mehr, eingeleitet. So wurde seitens des Heeres auf die vielen Veränderungen reagiert. Die Bildungsbandbreite im Bereich des Bundesheeres wurde dadurch wesentlich erweitert und somit die Basis gelegt, den neuen Aufgaben gerecht werden zu können. Der Autor spricht dabei, wie oben angeführt, das Konzept der „lernenden Organisation“ an. Dieses besagt, dass die Lernprozesse nicht nur auf die Veränderungen des Verhaltens, sondern auch auf die Veränderungen von Strukturen abzielen, wenn diese die Innovationsfähigkeit von Organisationen behindern. Das organisatorische Lernen kann nicht als Einzelaktion gesehen werden, sondern steht immer im Konnex mit dem individualen Lernen.

Die Veränderungsprozesse in der Gesellschaft wirken sich auch maßgeblich auf die Rolle der „Allgemeinen Wehrpflicht“ aus. Der Autor beschreibt das Ausstiegsszenario der europäischen Staaten, die auf die neue geopolitische Lage mit mehr oder weniger Erfolg reagieren. Dabei wäre aber zu beachten, dass bei einem Abgehen von der „Allgemeinen Wehrpflicht“ einige Fragen, wie die Aufwuchsfähigkeit des Heeres, demokratiepolitisches Verhalten der jungen Staatsbürger, Aufrechterhaltung der sozialen Dienste (soziale Rücksicht und soziales Engagement sind keine von selbst nachwachsenden Ressourcen) usw. offen bleiben.

Der aktuelle Themenbereich dieser Projektarbeit wird in den Kapitel ausführlich bearbeitet. Sehr interessant sind die Ausführungen über das Kom-

munizieren und Führen, die Kommunikation im Bildungsprozess und die mögliche Umsetzung auf der Ebene der Kommandanten. Deshalb wäre es die vornehme Pflicht jener Personen, die im Bildungs- und Führungsbereich des Heeres tätig sind, sich mit dieser angebotenen, umfassenden Literatur zu beschäftigen.

Die vorliegende Studie wurde von **Mag. Dr. Rudolf EGGER** erstellt. Er ist Ao. Univ.-Prof. an der Karl-Franzens-Universität Graz, Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaften, Abteilung für Erwachsenenbildung.

Inhaltsverzeichnis

1. Bildungstheoretische Ausgangspunkte	6
1.1. Lernen in Institutionen	11
2. Empirischer Bezugsrahmen	14
2.1. Zur Bewertung und zum Nachvollzug von Effekten der Fortbildung	15
2.2. Verwendete Methoden	17
3. Modernisierungstendenzen im Bundesheer und deren spezifisch historische und gesellschaftliche Problema- tiken	18
3.1. Bildung versus Qualifizierung?	23
3.2. Die Quadratur des Kreises? – Die „neuen“ Aufgaben des Bundesheeres	28
3.3. Die Rolle der allgemeinen Wehrpflicht	33
3.4. Neue Aufgaben - Neue Krisen - Neue Kompetenzen	38
3.5. Eine Armee mit vielen „Kulturen“?	42
4. Exemplarische Erkenntnisse aus zwei Model lehrgängen zur pädagogischen Fortbildung für das Bundesheerpersonal	45
4.1. Der Sonderlehrgang Wehrpädagogisches Management	46
4.2. Der „Hochschullehrgang Wehrpädagogik“	50
5. Am Schnittpunkt des Wandels. Kommunikative Strategien von „Pädagogen“ im Bundesheer	53
5.1. Das Bundesheer als pluralisierte Lebens- und Bildungswelt	54
5.2. Lernbegründungen	64
5.3. Beweglich oder starr - Fortbildung zwischen Schub- und Zugkräften	70
6. Exemplarische Auswertung der Fragebogenunter- suchungen und der Gruppendiskussionen	72

6.1. Präsentation und Analyse ausgewählter Ergebnisse– Absolventen	74
7. Kommunizieren und Führen - Ein Widerspruch? .	107
7.1. Lernen und Führen in Organisationen	110
8. Der Faktor Kommunikation im Bildungsprozess... 	114
8.1. Partizipative und informelle Kommunikation	116
8.2. Pädagogik im Kommunikationskontext	117
8.3. Pädagogisches, kommunikatives und wissenschaftliches Wissen in der Praxis des Bundesheeres	121
8.4. Der „pädagogische Zeigefinger“	132
9. Die Ebene der Kommandanten	136
10. Bildungsarbeit zwischen Struktur, Prozess und Ergebnis	144
10.1. Kompetenz und Bildung K3 - B3	146
10.2. Schaffung von Netzwerken im pädagogisch/kommunikativen Bereich	150
11. Rahmenbedingungen zur Bewertung des Nutzens pädagogischer Fortbildung im Bundesheer	156
11.1. Leitfragen zur Bewertung der Bildungsarbeit zwischen Struktur, Prozess und Ergebnis	160
Literaturnachweis	166

Kommunizieren und Führen - Möglichkeiten und Grenzen von pädagogischer Fortbildung im Bundesheer

von Rudolf EGGER

1. Bildungstheoretische Ausgangspunkte

Also, wenn ich alles insgesamt bewerte, was mir das gebracht hat, dann muss ich sagen, dass ich das Bundesheer jetzt mit anderen Augen sehe, dass ich jetzt besser die Zusammenhänge sehe, dass ich mehr nachdenke und dass ich dadurch für die anderen vielleicht auch vieles verkompliziere.

Aber mein Anspruch ist gestiegen.

(Absolvent des Lehrganges Wehrpädagogisches Management)

Die gesellschaftlichen Bedingungen und Grundlagen unserer Handelns haben sich in den letzten Jahren stark verändert. Mit der Gesellschaft ändert sich auch das Bundesheer, dessen Auftrag und Organisation. Ein Weg, um hier diesen Veränderungen nicht schutzlos ausgeliefert zu sein, um aktiv mitgestalten zu können, ist die Forcierung der Bildungsarbeit. Dabei zeigt sich, dass neben der bislang dominanten Wissens- und Qualifikationserwerbsschiene der Aufbau neuer Lernwege zielführend ist. Auch im Bundesheer haben in den letzten Jahren zahlreiche Bildungsprojekte gezeigt (vgl. u.a. Egger/Florian 1999), wie starre Lernvorgaben neuen methodisch-didaktischen Konzepten, die einer sich in Umbruch befindlichen Umwelt besser entsprechen, weichen, bzw. dadurch ergänzt werden können. Die dieser Untersuchung zugrunde liegenden Bildungsmaßnahmen stellten die Lernprozesse selbst wesentlich stärker als Gegenstand von Bildung in den Vordergrund. Dabei wurde davon ausgegangen, dass Wissen nur sinnvoll ist, wenn es auch Orientierung und Urteilsfähigkeit schärft. Wird Wissen und Qualifikation einzig als Instrument, als ein Werkzeug gesehen, das man braucht, um erfolgreich zu sein, dann bleibt eine wichtige Komponente von Bildung unberücksichtigt. Vor allem in jenen Berufen, die sich im „Umgang mit Menschen“ bewähren müssen, wie dies ja auch im Bundesheer der Fall ist, erscheint die bloße Technik von Wissensanwendung zu kurz zu greifen. Ausgehend von der Idee, den Wandel offensiv gestalten zu wollen, werden die Bedingungen von Lernen, Wissen und Qualifi-

kation neu gewichtet. Dabei zeigt sich, dass in der Hervorhebung kommunikativer und sozialer Kompetenzen auch die (Berufs-)Erfahrung einen neuen Wert gewinnt. Bisher galt jemand als erfahren, der sich in seinem Beruf über viele Jahre besondere Kenntnisse und Fähigkeiten erworben hat. Heute wird hier noch eine Art von Meta-Kompetenz erwartet, die darin besteht, sich im Laufe der Jahre das Geschick, die Kenntnisse und die Fähigkeiten zu erwerben, immer wieder ganz neuen Aufgaben und Situationen gerecht zu werden. Wer hier Wissen hauptsächlich eben als Werkzeug, und wer Bildung vor allem als Vermittlung von Informationen kennen gelernt hat, der wird diese Art von Erfahrung nur sehr begrenzt gewinnen können.

Diese an den Wandel gebundene Erfahrung ist auch eine der neuen „zentralen Kompetenzen“ einer künftigen Bildungspolitik, wo es um intelligentes, anwendungsfähiges Wissen, um Lernkompetenz (Lernen des Lernens), um methodisch instrumentelle Schlüsselkompetenzen, um soziale Kompetenzen und Wertorientierungen geht. Davon wird kein Feld der gesellschaftlichen Institutionen ausgenommen bleiben, wenn es darum geht, die bildungspolitischen Zielsetzung der Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit, der Teilhabe an der Gesellschaft und der Beschäftigungsfähigkeit zu verwirklichen. Vom Kindergarten über die Schule, von der Universität zum Betrieb, von den NGOs zum Bundesheer, bis hinein in die Lebenswelt, die „informellen Orte der Bildung“, reicht dabei die Bandbreite. Für das Bundesheer etwa bedeutet dies, dass reines Fachwissen nur eine Säule der Qualifikation sein wird. Der Erwerb von Lern- und Sozialkompetenz wird immer wichtiger werden, wobei es eben auch darauf ankommt, erworbenes Wissen eigenständig zu transformieren und zu erweitern.

Der Weg dahin wird schon seit Jahren beschritten, wobei derzeitige Bildungssettings in ihrem Alltagsgeschäft des Belehrens (quasi als Subtext) den Lernenden heute viel zu oft noch vermitteln, dass hier nichts Wertvolles oder Nützliches für die Person, die Gesellschaft „produziert“ wird. In einer Abfolge von mehr oder weniger vordefinierten Lernschritten werden vorab gewählte Inhalte in Produktform dargeboten und von den Teilnehmern „konsumiert“. Dadurch entsteht, abseits der vielen anderen lernhemmenden Faktoren (wie z.B. der mangelnden Zeit, der geringen Antizipationskraft der Bedeutung von Bildung u.dgl.) ein Klima der Beliebigkeit, der Unverbindlichkeit und auch der Gleichgültigkeit Bildungsprozessen gegenüber, das weit entfernt ist von einem Gefühl der Ernsthaftigkeit, der individuellen Tragfähigkeit und Freude.

Bei der Reaktion z.B. von Teilnehmern der allgemeinen Erwachsenenbildung auf die Frage, ob denn ihre Bildungsbemühung etwas mit ihrem konkreten Leben oder ihrem Beruf zu tun habe, fällt mir oft der alte sowjetische Witz mit Radio Eriwan ein: „*Hat Rabinowitsch bei der Staatslotterie ein neues Auto gewonnen?*“ – „*Im Prinzip ja. Nur war es kein Auto, sondern ein Fahrrad, und es war nicht neu, sondern alt, und er hat es nicht gewonnen, sondern es ist ihm gestohlen worden!*“

Auch im „Bildungsgeschäft“ wird oft mit Begriffen gearbeitet, die sich bei genauerem Hinterfragen in etwas anderes auflösen, was ursprünglich so gar nicht gemeint war. Gleichzeitig ist in den letzten Jahren das Angebot an Fort- und Weiterbildung in beinahe allen Bereichen explosionsartig angestiegen, wobei wiederum in beinahe allen Bereichen ein immens hoher Anbieterpluralismus, innerhalb marktwirtschaftlicher Organisationsformen, entstanden ist. Meines Wissens hat es noch nie so viele Unternehmensberater-, Consulting-, Betriebsentwicklerfirmen, oder wie sie sich alle bezeichnen mögen, gegeben. Dies hat einerseits eben mit dem Bedeutungszuwachs von Weiterbildung allgemein zu tun, andererseits ist aber der zu verteilende Kuchen, das in diesem Feld zu verdienende Geld, auch über die vielen Formen der Förderungen, gigantisch gewachsen. Dass ein solches Wachstum auch zu beachtlichen Irritationen und Missständen führen kann, ist meiner Meinung nach derzeit nur allzu sichtbar, wenn ich mir die vielen Angebote dazu näher anschau, wo die Darstellung flotter Selbstsicherheit, und das Kauderwelsch der vermeintlichen neuen Trends, das, was ich als „*management by slogan*“ bezeichnen möchte, zum Non-Plus-Ultra hochstilisiert wurde. Ich nenne solche Vorgänge auch „*Enterprise-Communication*“, nach der Fernsehserie „Raumschiff Enterprise“, wobei ein typischer Dialog hier etwa folgendermaßen abläuft: Scotty: *Captain, der Warp-Kern bricht.* Kirk: *Warum?* Scotty: *Die EM-Leitung ist verstopft.* Genau die gleiche Erklärungsleistung für Außenstehende (nämlich gar nichts) habe ich oft schon in Seminaren erlebt, wenn die sogenannten Betriebsberater den Betriebsleitern nach dem ersten Anhören die Tipps geben, dass sie neue Märkte erobern, sich neue Horizonte erschließen müssen, ohne dass auch nur im geringsten klar wäre, worum es hier eigentlich geht.

Neben dieser Überflutung von Angeboten ist aber gleichzeitig hier eben auch jener Gestus der Abfolge von lernen und arbeiten in Frage gestellt worden, der sich am schulischen Lernen orientiert und der besagt: Zuerst wird gelernt und dann wird das Erlernte praktisch angewandt, zuerst wird eben das

Los gekauft, dann wird auf die Ziehung gewartet und schließlich kann man seinen Gewinn „ins Trockene“ bringen. Auch „Bildungsgüter“ werden natürlich solcherart in Produktformen gegossen, die Auskunft über das Gelernte geben. „*Was man schwarz auf weiß besitzt, kann man getrost nach Hause tragen*“ lautet hier der Wahlspruch, frei nach Goethe, und das ausgestellte Zertifikat, die Teilnahmebescheinigung macht das Gelernte auch für Außenstehende formalisierbar und in die umfassendere Struktur des Bildungssystems, bzw. in die Arbeitswelt, sowohl in vertikaler als auch in horizontaler Hinsicht, einordnungsfähig. Solche Lernnachweise sind input-orientiert. Sie bestätigen vor allem das, *was gelehrt*, und nicht so sehr das, *was gelernt* worden ist. Das ist wichtig, aber nur die eine Seite der Medaille. Vor allem durch die gesellschaftlichen Veränderungen der letzten Jahre und durch den technologischen Wandel hat sich hier auch eine massive Ausweitung und Ausdifferenzierung der Angebote (insbesondere für die berufliche Fortbildung) ergeben, wo es eben vordergründig oft scheint, dass es nur wichtig ist, dass, und nicht was und wie gelernt wird. Als Reaktion auf eine solche starr lehrzentrierte Ausrichtung hat sich hier aber auch eine Perspektivenveränderung hin zu individuellen Lernnachweisen vollzogen, die sich verstärkt auf die Bereiche Teilnehmerorientierung und Erfahrungswissen bezogen. Danach wird Erfahrung zwar als individuell verarbeitetes sinnliches Erleben und Empfinden verstanden, wobei aber die Wahrnehmungs- und Empfindungsweisen gesellschaftlich vermittelt sind. Eine Bewertung von Erfahrung hängt also sehr stark vom Verwendungszusammenhang ab. Bei einem solchen erfahrungsorientiertem Lernen werden vor allem die Selbstreflexion und die Selbstevaluation als Bewertungsverfahren eingesetzt (siehe z.B. Egger 1996, 1997). Individualisiertes, an Erfahrung und Biographie orientiertes Lernen hat bislang aber eher wenig Niederschlag in Akkreditierungsverfahren gefunden, zu unklar, zu wenig messbar schien der tatsächliche Output zu sein. Befasst man sich allerdings genauer mit den hier zu beobachtenden Phänomenen so ist zu sagen, dass es viele Wege gibt, den effektiven Nutzen nachvollziehbar zu machen. Es wäre auch widersinnig, wenn der Ertrag von Fortbildungsbemühungen, das Gelernte, nicht kommunizierbar und nicht in eine „Akkreditierungssprache“ übersetzt werden könnte. Dass dies sehr wohl der Fall ist, zeigen z.B. die Evaluationsberichte des Lehrganges *Wehrpädagogisches Management*.

Daneben muss aber auch betont werden, dass hier geänderte Kriterien für Erfolg/ Nichterfolg notwendig sind, wie sie hier im vorliegenden Projekt verwendet werden. Unter den bereits erwähnten Prämissen des lebenslangen Lernens rücken eben auch veränderte Formen des Lernens (wie Selbst-

steuerung oder Selbstorganisation) in den Vordergrund. Damit verschiebt sich gleichfalls die Bewertung vom Lehren hin zum eigenständigen Aufgreifen von Lernanlässen. Individuell bedeutsames Wissen als subjektiver Output - und nicht die Erfüllung eines vorab festgelegten Curriculums - unterliegt dann hier der Bewertung. Natürlich müssen sich die Lernleistungen aber auch „verwerten“ lassen, d.h., sie müssen „sichtbar“ sein und ein gewisses Maß an allgemeiner Anerkennung finden, um neben dem Nachweis formaler Bildungs- und Weiterbildungsabschlüsse bestehen zu können. Derartige flexible Lernnachweise gewinnen vor allem in den hier befragten Bereichen an Bedeutung, weil es sich dabei um quer zur generellen Ausrichtung der Institution Bundesheer laufende Qualifizierungsmaßnahmen handelt, die „weiche, soziale und pädagogische“ Kompetenzen in den Mittelpunkt stellen. Gerade in solchen Bereichen ist die Verbindung zwischen Lernen und Leben, zwischen Subjekt und Stoff, die über die Erreichung eines Zertifikats hinausreicht, wesentlich.

Nur werden die Bildungsbemühungen und die konkreten Arbeitswelten in diesen kommunikativen Bereichen von vielen noch immer als zwei völlig getrennte Bereiche gesehen. Zwischen organisiertem Lernen und Arbeiten scheint eine hartnäckige Demarkationslinie zu verlaufen, die zwischen Lebenswelt und Bildung trennt. Solche Erfahrungen werden (wie vorne schon angedeutet) vor allem im Regelschulwesen angelegt, und dominieren in der Folge viele Versuche, (Weiter-)Bildungsprozesse als Lebensgestaltungsprozesse zu sehen. Um dem entgegenzuwirken, um hier subjekt- und lernfördernde Bedingungen zu schaffen, braucht man aber nicht nur lernwillige Individuen, sondern auch ein lernfähiges Umfeld, das dazu dienen kann, Bindungskräfte jenseits des Gewohnten aufzubauen. Effektives Lernen heißt eben auch, an seiner Umgebung, an der eigenen Biographie und den dabei auftauchenden Verbindungslinien zu unserer Berufs- und Umwelt zu arbeiten, um Lernen solcherart vom Kopf wieder auf die Füße zu stellen. Solches Lernen braucht Zeit und Gelegenheiten, bedarf der Nähe und der Distanz zum Handeln. Es besteht aus Experimenten, Umwegen und (Fehl-)Versuchen. Wenn wir es schaffen, solche „Lerninseln“ zu bilden, die den Strom der vielen Erfahrungen und Kenntnisse kanalisieren und binden, dann gibt sich Lernen wieder deutlicher als das zu erkennen, was es immer war: Ein rekursiver Vorgang, in dem Handelnde sich selbst beobachten und verändern, wie dies z.B. Kinder oder Forscher verstehen. Lernen ist dabei eine Spirale, die aus den Erfahrungen über das Wissen wieder zurück in die Le-

bens- und Berufswelt, die individuelle Biographie, führt. In den schulmäßig organisierten Lernprozessen versucht man diese Spirale nur all zu oft gerade zu ziehen. Die rückbezüglichen Schleifen werden meist isoliert und in eindeutige, kausal verbundene Sequenzen zerlegt. Die These lautete hier immer noch: Man lernt, indem man das Richtige gesagt bekommt. Doch heute müssen wir die Begrenztheit dieses Lernens immer deutlicher erkennen. Gerade auch im Umgang mit den neuen Aufgaben im Bundesheer geht es vielfach um andere Qualitäten, die sich an den Fragen orientieren: Welches Wissen brauche ich eigentlich, um Menschen in Krisensituationen zu schützen und zu verteidigen und wo kann ich dieses erwerben? Bisher erschien soldatisches Wissen um so unwiderstehlicher, je kontextfreier es war. Das selbe Verhalten sollte überall auf der Welt zu den gleichen Resultaten führen. Nun gilt, dass ich den dazu notwendigen Kontext herstellen und auch kommunizierbar machen muss. Dies wird sowohl ethnisch, als auch motivational, biographisch, gesellschaftlich und auch kognitiv wichtig.

Zum Angelpunkt von Bildungsbemühungen die solche Ziele zum Inhalt haben, wird dabei der Stellenwert, den ein Lernprozess bei der Deutung einer Berufs-/Lebenslage oder einer Lebenssituation erhält. Hier steht Fort- und Weiterbildung im Zentrum von bildungstheoretischen Herausforderungen einer „polyzentrischen Gesellschaft“, in der es oft keine (legitime) Instanz gibt, die den Lernbedarf für andere abschließend und verbindlich zu definieren vermag. Wie im Verlauf dieses Projektes (Egger 2000) gezeigt werden konnte, ging es vielen der befragten Soldaten auch darum, wie sich wichtige Berufs- und Lebensereignisse selbständig in Lernanlässe umformulieren lassen. Als eine angemessene Antwort auf diese spezielle Problematik wird im bildungs-theoretischen Diskurs vor allem die Bemühung um eine „kommunikative Didaktik“ gehandelt. Durch eine solche Sicht verlagert sich der konkrete Lernanlass auf eine Meta-Ebene lebensbegleitenden Lernens, auf der eine Vielfalt von Lernoptionen über die Klärung möglicher persönlich attraktiver Lernwege erschlossen werden kann. Didaktisches Handeln bezieht sich dabei auch auf eine Form der „pädagogischen Sensibilisierung“ von Soldaten in ihrem beruflichen Umfeld.

1.1. Lernen in Institutionen

Die Belange der Erwachsenen- bzw. der Weiterbildung als Ausdruck kultureller, wirtschaftlicher, geschichtlicher und institutionell verankerter Viel-

falt, haben in unserer Gesellschaft derzeit einen immens hohen Stellenwert. Gleichzeitig ist aber mit der voranschreitenden Diversifizierung des Bildungssystems auch die Frage nach den Lernorten und Bildungsbedingungen von Erwachsenen in eine neue Phase eingetreten. Was früher (für Individuen und Gemeinschaften) innerhalb eines übersichtlichen Bildungsmarktes entschieden werden konnte, ist nun eingebunden in einen kaum übersehbaren, komplexen, gesellschaftlichen Prozess des lebensbegleitenden Lernens. In einer Zeit, in der sich das Bildungssystem durch neue Anforderungsprofile der Arbeits- und Lebenswelt immer stärker aufgliedert, in der lebenslanges Lernen gefordert, und in der von der Schlüsselqualifikation *Lernbereitschaft* gesprochen wird, ist es immer wichtiger zu wissen, wo und wie nun derartige Bestrebungen erfolgversprechend angegangen werden können. Auch so klar in ihrem Aufgaben- und Arbeitsbereich festgelegte Institutionen wie das Bundesheer müssen diesen Veränderungen Rechnung tragen, wollen sie sich nicht in einem überholten Selbst- und Bildungsverständnis einkapseln (vgl. dazu u.a. Hartmann/Walther 1996, Egger/Florian 1999). Bezogen auf die Institution Bundesheer sind hier vor allem zwei Bereiche wesentlich.

- Zum einen ist hier der *Wandel der Umwelt des Heeres* anzusprechen, der sich in der Umgestaltung der Militärblöcke, der Geschlechtergleichheit und dgl. ausdrückt. Gleichzeitig ist aber auch zu sehen, dass unsere Welt generell immer differenzierter und damit komplexer (man denke dabei nur an die beiden Entwicklungen von Globalisierungs- und Flexibilisierungsprozessen) wird, wovon natürlich auch diese Institution nicht verschont wird.
- Zum anderen ist auch die *innere Dynamik der Organisation Bundesheer*, insbesondere die veränderten gesellschaftlichen Aufgabenstellungen, die wiederum neue Modelle der Unternehmens- und Mitarbeiterführung bedingen, zu berücksichtigen. Wenn sich die Problemlagen der Mitarbeiter im Zuge der nationalen und internationalen Entwicklung ändern, wenn die Sicherungs- und Schutzmaßnahmen, die das Heer in unserem Jahrhundert erfüllen soll, sich drastisch wandeln, müssen auch die dementsprechenden Qualifikationen in einer solchen Veränderungsdynamik betrachtet werden (vgl. dazu Egger 1997).

Wie aber das Bundesheer hier seinen Bildungsauftrag nun konkret erfüllen kann, das hängt auch davon ab, wie es sich innerhalb dieses gesell-

schaftlichen Rahmens der Erhaltung bzw. Steigerung der Reformfähigkeit begreift. Eine Strategie liegt dabei zweifellos im immer öfter ertönde Ruf nach der „lernenden Organisation“, die die Innovationsfähigkeit und damit das (interne und externe) Überleben von Unternehmen sichern soll. Diese Tendenz hat in der Weiterbildungsdiskussion ein sehr unterschiedliches Echo ausgelöst, das von der euphorischen Übernahme dieser neuen Leitvorstellung bis zur ablehnenden Distanz gegenüber den neuesten „Moden“ der Organisationsentwicklung reicht. Oft wird die Substanz einer solchen „lernenden Organisation“ nur als eine unzureichende Metapher angesehen, da Organisationen doch nicht wie Individuen lernen können. Allgemein, und auch für dieses Projekt zielführender, soll hier dieses Konzept der „lernenden Organisation“ vor allem im Sinne des Organisationslernens von Argyris/Schön (1978) und des Ansatzes von Senge (1996) definiert werden. Beide Konzeptionen beziehen sich auf wichtige organisationale Entwicklungs- und Innovationsprozesse, die als Lernprozesse nicht nur auf die Veränderung von Verhalten, sondern zugleich auf die Veränderung von Strukturen zielen, wenn diese die Innovationsfähigkeit von Organisationen behindern (vgl. dazu auch Probst 1995). Individuelles und organisationales Lernen stehen dabei in einem begründeten, komplexen Zusammenhang. Wie von Argyris/Schön (1978) und in der Folge von anderen Autoren festgestellt wurde, setzt organisationales Lernen voraus, dass die einzelnen Mitglieder einer Organisation im kommunikativen miteinander lernen: „*Es gibt kein organisationales Lernen ohne individuelles Lernen*“ (Argyris/Schön 1978). Individuelles und organisationales Lernen bilden demzufolge keine „entweder – oder“ - Ansätze, sondern sind im Sinne eines „sowohl - als auch“ zu verstehen. Diese Zugänge zu Lernen und Bildung in Institutionen weisen dem didaktischen Bereich der Bestrebungen innovativer Weiterbildung einen grundsätzlichen Rahmen. Daneben zeigen viele Studien auch, dass der beruflichen Aus- und Weiterbildung in lernenden und in innovativen Arbeits- und Organisationsstrukturen allerdings deutlich andere Aufgaben zufallen, als in hochgradig automatisierten, stark arbeitsteiligen Arbeitsprozessen. Lernen in innovativen Organisationen kann sich in Zukunft kaum mehr nur reaktiv auf den Umgang mit neuen Techniken und das Arbeiten in veränderten Organisationsstrukturen beziehen, sondern muss als Gestaltungs- und Umgestaltungsprozess in Wechselwirkung mit sich verändernden Umwelten erfolgen. Im Rahmen einer solchen (sich im Fluss befindlichen) Neuorientierung muss auch das hier vorliegende Projekt gesehen werden.

2. Empirischer Bezugsrahmen

In den letzten Jahren haben im Bundesheer zahlreiche Ausbildungen in Zusammenarbeit mit externen Institutionen stattgefunden. Dabei zeigte sich, dass (im Sinne der vorne dargestellten Ausführungen über „lernende Organisationen“) hier ein überaus großes Potential an innovativer Kraft, und ein den Rahmen der üblichen Ausbildungsgänge sprengendes offensives Fortbildungsverständnis vorherrschte (vgl. zur Unterscheidung zwischen Aus-, Fort- und Weiterbildung im Bundesheer Verlautbarungsblatt I/1992, Teil A).

- Sowohl *inhaltlich* (die Forcierung der Öffnung für die Inhalte und Erfahrungen aus der unmittelbaren Arbeits- und Lebenswelt des Lernenden), sowie
- *methodisch* (die Öffnung für neue Lernformen und für die Mitgestaltung des Lernprozesses durch die Lernenden) und auch
- *organisatorisch* (die Öffnung für veränderte Abläufe und Organisationsformen von Aus- und Fortbildung) wurden hier beachtliche neue Wege beschritten.

Zwei dieser Bildungsmaßnahmen werden nun einer weitergehenden exemplarischen, berufspraktischen Analyse unterzogen. Es handelt sich dabei um den

- Sonderlehrgang „*Wehrpädagogisches Management*“ (WPM) an der Pädagogischen Akademie des Bundes Graz, und den
- Universitätslehrgang „*Wehrpädagogik*“ (WP) an der Johannes-Kepler-Universität Linz.

Beide Ausbildungen wurden ausführlich wissenschaftlich begleitet (vgl. Breinbauer 1996, Egger 1996, 1997), sodass eine weitere Bearbeitung (im Sinne der Exemplarität und Nachvollziehbarkeit) dadurch sehr erleichtert wird. Das hier vorliegende Projekt verfolgt dabei einen mehrschichtigen Ansatz, mit dessen Hilfe Möglichkeiten zur Bewertung von Weiterbildungsmaßnahmen in dezidiert pädagogisch-konstruktiver Absicht erarbeitet werden. Anhand zahlreicher methodischer Zugänge wird dabei eruiert, ob und unter welchen Bedingungen konkrete Weiterbildungsangebote in betrieblichen (Re-)Organisationsprozessen des Bundesheeres integriert, bzw. weiterentwickelt werden können, und welche Implikationen dies sowohl für die Institution als auch für die Individuen hat.

Im Einzelnen soll das Projekt einen empirischen Beitrag zur Klärung der Fragenkomplexe liefern:

- Welchen pädagogischen Leitlinien das Bundesheer in der Fortbildung seines Personals folgt, bzw., welche Effekte damit erzielt werden?
- Es ist danach zu fragen, aus welchen Gründen und mit welchem Ziel, bzw. Erfolg Fortbildung in den genannten Fällen betrieben wird?
- Handelt es sich hierbei um Gesamtstrategien oder sind nur einzelne Teilbereiche davon betroffen?
- Oder genereller: Wie wird das Verhältnis von Lernen, Arbeitsorganisation und Qualifikation insgesamt gesehen?

Welchen Niederschlag finden die Veränderungen von Arbeitsprozessen und Qualifikationsanforderungen in Lernarrangements und in der Gestaltung von Ausbildungsprozessen?

2.1. Zur Bewertung und zum Nachvollzug von Effekten der Fortbildung

Die sozialwissenschaftliche Erforschung der Effekte von beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen scheint dort, wo es darum geht, einen konkreten Nutzen der einzelnen Maßnahmen messbar zu machen, nicht sehr aussagekräftig zu sein. Was die *Qualitätskontrolle*, *Qualitätssicherung* oder auch das *Qualitätsmanagement* betrifft, so zeigt sich hier, dass die bisher entwickelten Theorien der Evaluation beruflicher Weiterbildung, bzw. allfällige Umsetzungsmodelle, eher bescheiden sind. Diejenigen Versuche, die Qualitätskontrolle (vorwiegend vor allem im Bereich der betrieblichen Weiterbildung) als *Bildungscontrolling* verstanden haben, sind noch am ehesten in der Lage, brauchbare Ergebnisse zu liefern, wenngleich auch hier gesagt werden muss, dass diese beinahe ausschließlich zur ökonomischen, und nicht zur pädagogischen Bewertung beitragen.

Das einfachste und daher am häufigsten angewandte Verfahren zur Bewertung von Qualität stellt eine großflächige *Output-Evaluation*, eine ergebnisorientierte Qualitätsbeurteilung an, die aber nur beschränkt aussagekräftig ist. Der eigentliche Weiterbildungsprozess wird hier nicht berührt.

Verfahren der *Input-Evaluation* bewerten dagegen die materiellen und personellen Ausgangsbedingungen von Weiterbildungsmaßnahmen in Verschränkung mit den pädagogischen Zielen. Hierbei wird ein Vergleich zu den Voraussetzungen der Teilnehmer und den eingesetzten didaktischen und lernmethodischen Verfahren sowie den Lerninhalten durchgeführt.

Dazu im Gegensatz stehen *prozessorientierte Ansätze*, die nicht das abgeschlossene Ergebnis einer Bildungsmaßnahme, sondern den Prozess der biographischen und institutionellen Verortung derselben bewerten. Sie erfassen damit eine *transitorische Qualität*, die nicht nur die strukturellen Gegebenheiten einer Aufnahme und Verwendung des in der Weiterbildung erworbenen Wissens betrachtet, sondern die auch nach dem spezifischen individuellen Handeln der Beteiligten in diesem Zusammenhang fragen. Eine solche Verbindung der Makro- mit der Mikroebene ist deshalb auch angeraten, da sich das Phänomen „Bildung“ in sehr unterschiedlichen Dimensionen „festmachen“ lässt (vgl. Egger 1995).

Diese Untersuchung ist deshalb vorwiegend *biographisch orientiert*, da vor allem an den lebensgeschichtlichen Erfahrungen der Bildungsteilnehmer angesetzt wird, um die Möglichkeiten von Bildungsprozessen und -inhalten sichtbar zu machen.

- Hier werden im Sinne einer interpretativen Sozialforschung die von den Beteiligten produzierten Handlungsmuster, Widersprüche und Zusammenhänge, sowie ihre Handlungsziele und Handlungsbegründungen analysiert und in ihrer Logik theoretisch zu rekonstruieren versucht.
- Dadurch wird die Einsicht gewonnen, wie innovative Handlungen entwickelt werden können, wo Widersprüche auftreten und wie diese zu überwinden sind, und welche Voraussetzungen und Bedingungen dafür gegeben sein müssen, um eine größtmögliche Effizienz des Bildungstransfers zu gewährleisten.
- Die Schaffung von biographisch und institutionell aussagekräftigen Möglichkeiten der Bewertung von Bildungsmaßnahmen muss auf der Rekonstruktion der Kontexte der Handlungen basieren, das heißt, die Handlungen müssen auf ihre Gründe, Bedingungen, Anordnungen, Widersprüche und Chancen zurückgeführt und deren dynamischer Zusammenhang rekonstruierend erklärt werden. Durch eine solche systematische Rekonstruktion der jeweiligen Deutungsmuster hebt sich diese Theorie von den Alltagstheorien der Beteiligten ab, denn diese stellt eine wissenschaftliche Herausarbeitung bestimmender Strukturen, Widersprüche und Intentionen der untersuchten konkreten Handlungen und damit deren Verallgemeinerung dar. Eine solche strukturelle Vorgangsweise zielt damit auf eine über den Einzelfall hinausgehende allgemeine Gültigkeit.

- Diese *Deutungsmusteranalyse* ist eine interpretative Herausarbeitung jener Perspektiven, in denen Selbsttypisierungen, Selbstbeschreibungen evaluativer Art gefunden werden können. Bildung kann und wird ja von den Befragten in den unterschiedlichsten Kontexten und Bedeutungen (als Selbstverwirklichung, als Qualifizierung, als Anpassungsleistung, als Herausforderung, als Produkt oder Prozess etc.) verstanden werden.

Der Untersuchungszweck erfordert dabei eben eine Mehr-Ebenen-Analyse, die die sozialen Akteure in ihren jeweiligen Bezügen erfassen kann. Es scheint hier sinnvoll zu sein, eine

- *Makro-Perspektive* (Rahmenbedingungen der Fortbildungen, bundesheer-spezifische Bedingungen, gesellschaftlicher Kontext u.dgl.), eine
- *Meso-Ebene* (der vermittelnde Aspekt zwischen Bundesheer und PädAk, Universität Linz, den sich daraus ergebenden spezifischen Bedingungen), und eine Ebene der
- *Mikro-Strukturen* (die bestimmten institutionellen und individuellen Maßgaben und Begleitumstände der Bildungsmaßnahme, z.B. Status, Hierarchie, Intentionen und Evaluation der Absolventen)

zu unterscheiden.

2.2. Verwendete Methoden

Wenn es in diesem Projekt nun darum geht, eine empirische Analyse der Dimensionen einer Verbindung von Weiterbildung und Arbeit durchzuführen, so umfasst dieses Bestreben dabei sowohl die Ebene der spezifischen Akteure, als auch die der Institution. Die strukturellen Möglichkeiten und Grenzen werden dabei als Bedingungs-dynamiken einer bestimm-baren Transformationsleistung von Weiterbildung in der Arbeitswelt gesehen. Die Aufnahme von Weiterbildungsbestrebungen erfolgt meist aus einem Bündel von (institutionellen und individuellen) Motivationen heraus, die wiederum unterschiedlich auf Erfüllung und Misslingen hin befragt werden können. Das hilft auch zu verstehen, warum es außergewöhnlich schwierig ist, im einzelnen die Relevanz des jeweiligen Bildungshandelns etwa für professionelles pädagogisches Handeln nachzuweisen. Aus diesen Gründen sollen hier auch mehrfache Ebenen in der Forschungspraxis verbunden werden. Ziel der hier durchgeführten Untersuchungen ist es eben, empirische und handlungspraktische Schritte in der konkreten Arbeit zu verbinden. Im

Sinne konstruktivistischer Weiterbildungsforschung kann diese Studie darüber Aufschluss geben, wie die konkreten Erträge von Bildungsmaßnahmen im Bundesheer bewertet werden können.

An Methoden werden dazu verwendet:

- *Berufsbiographische Interviews* mit ausgewählten Absolventen der beiden Lehrgänge: Erfassung der lebensgeschichtlichen Einbettung von Bildungsprozessen Erwachsener.
- *Dokumentenanalyse*: Theoretische und aktuelle Erfassung des Gegenstandsbereiches (Evaluationsberichte u.dgl.).
- *Delphi-Studie*: Erfassung der institutionellen Einbettung der Bildungsmaßnahmen innerhalb der jeweiligen Verbände. Hinter dem Begriff Delphi-Verfahren, der auf das berühmte Orakel in Griechenland anspielt, verbirgt sich eine an der Zukunft orientierte Expertenbefragung. Kennzeichnend für das Verfahren sind mehrere Befragungsrunden, in denen die Kommandanten mit den Aussagen ihren Kollegen immer wieder in schriftlicher Form konfrontiert werden. Sie haben dabei die Möglichkeit, ihr eigenes Urteil zu revidieren. Letztlich führt dieses Verfahren zu einem Experten-Panel, das fokussiert über Wertigkeiten und Einschätzungen der Befragten Auskunft geben kann.

3. Modernisierungstendenzen im Bundesheer und deren spezifisch historische und gesellschaftliche Problematiken

In der gegenwärtigen berufsbildungspolitischen Diskussion sind (wie vorne schon angesprochen) Fragen der Flexibilisierung, der Dynamisierung, der Destandardisierung von Bildungsprozessen, und die Schaffung einer größtmöglichen Zugangsbreite zu Bildungsangeboten die entscheidenden Parameter in einer großangelegten nationalen und internationalen Anstrengung zum Ausbau des Bildungssystems. Hinter all diesen Aktivitäten und Beschlüssen steckt die Befürchtung von Individuen, Firmen und auch Nationen, den Anschluss an „globale“ Entwicklungen zu versäumen. Um die heute scheinbar notwendige Flexibilität, Differenzierung und Anpassung der beruflichen Bildung an den beschleunigten Wandel und die steigende Komplexität der Arbeitswelt zu sichern, wird daher auf die vielfältigste Art und Weise in das sogenannte „Humankapital“ investiert. Bildung, Wissen und Informationen sollen auf jedem Level, innerhalb und außerhalb von Produktions- bzw. Arbeits-

kontexten für den nötigen offensiven Umgang mit den sich rasch ändernden technologischen und gesellschaftlichen Verhältnissen sorgen.

In dieser Diskussion um eine solche Modernisierung des (betrieblichen) Weiterbildungssystems spielen aber nicht nur Fragen der Differenzierung und der Erweiterung des Angebots eine Rolle. Immer klarer wird hier auch sichtbarer, wie sehr sich hier z.B. die Bedingungen der Institutionen und Unternehmen für Aus- und Weiterbildung verändert haben. Ein durch externe Faktoren (Strukturveränderungen von Arbeit, spezifischen Berufsgruppen u.dgl.) im globalen Ausmaß ausgelöster Modernisierungsbedarf lässt dabei interne Funktionshindernisse klarer zutage treten. Es sind vor allem diese strukturellen Veränderungen, die sich auch in der Qualifikationsnachfrage niederschlagen, und die die Institutionen vor neue Anforderungen stellen. Die fortschreitende Nutzung neuer Technologien in den Arbeitsprozessen, und die sich parallel dazu verändernden Produktions- und Unternehmenskonzepte, führen quer über bislang geltende Berufsgrenzen hinweg zu einem grundlegenden Wandel der Qualifikationsnachfrage. Gefragt werden dabei Qualifikationen auf zwei Ebenen:

- Einmal sind das immer speziellere Qualifikationen für den Umgang mit komplizierter werdenden Arbeitsmitteln.
- Daneben gewinnen aber auch fachübergreifende *personelle* Qualifikationen, die den mit jeder technischen Innovation gegebenen Verschleiß der Spezialqualifikationen kompensieren und eine prinzipielle *Handlungsfähigkeit* der Fachkraft auf enttaylorisierten Arbeitsplätzen garantieren sollen, an Bedeutung.

Darüber hinaus bringen vielfältige neue Ansprüche an die institutionelle Organisationsentwicklung neue Anforderungen mit sich, die immer stärker in den Mittelpunkt der Überlegungen gestellt werden. Dazu gehören z.B. neue Arbeitsorganisationskonzepte, neue Verfahren der Bildungsbedarfserhebung und der Qualitätssicherung. Vor allem im Bereich der beruflichen Bildung geht es darum, Lernen in einem strategischen Dreieck von *Unternehmensentwicklung*, *Qualifikationsstruktur* und *Außenorientierung* zu etablieren. Sind solche Überlegungen beinahe ausschließlich aus der „Logik“ des Marktes in der Privatwirtschaft entstanden, so machen sie keineswegs vor anderen, staatlichen Institutionen halt. Auch für das *Reformkonzept des Bundesheeres* sind sie von Bedeutung, da sie u.a. darüber Auskunft geben, welche Rolle dem Heer, dem Soldaten, an

der Jahrtausendwende zukommen soll und kann. Die Fragen an das Bundesheer bezüglich seines Selbstverständnisses, der Möglichkeiten und Grenzen seines Bestehens und Wirkens sind dabei, nach innen und nach außen, stark an die gesellschaftlichen und (trans-)nationalen Interessen der es umgebenden Wirkungsgefüge gebunden. Die Diskussionen um das Heer der letzten Jahrzehnte bezogen sich vor allem darauf, dass man genau wusste, wogegen oder wofür man diesbezüglich argumentieren konnte. So speiste sich z.B. die Friedensbewegung der siebziger und achtziger Jahre klar aus der Stärke gegen den Nato-Doppelbeschluss. Heute scheint alles viel komplizierter geworden zu sein. Während es damals darum ging, wie der drohende Ausbruch von Gewalt verhindert werden könnte, hat sich nach dem Krieg im Kosovo oder nach dem Anschlag vom 11. September 2001 vieles verändert. Wie schwierig es geworden ist, sich innerhalb dieser Diskussionen einen akzeptablen Platz zu sichern, lässt sich in vielfacher Weise nachzeichnen, wenn es darum geht, den Platz der Soldaten in unserer zivilen Gesellschaft zu bestimmen. Dazu muss man aber auch auf die gesellschaftsbezogenen Ausrichtungen dieser Institution blicken, sowie auf die sich daraus ableitenden inneren, „psychologischen“ Aspekte, die die Soldaten im ausgehenden 20. Jahrhundert betreffen. Welchen Auftrag erfüllen Angehörige des Bundesheeres in dieser Welt überhaupt, und welche Ausformungen im Verhalten sollen hierbei angestrebt werden. Der Therapeut und Literaturkritiker G. Franzen schreibt in einem Artikel für „Die Welt“ vom 23. 2 1999, dass eine verstärkte antimilitaristische Kultur die Armee letztlich handlungsunfähig mache. In einem Aufsatz mit der Überschrift *Soldaten sind keine Sozialarbeiter* zeichnet er jenes Erlebnis eines holländischen Bataillons im Januar 1995 in Srebrenica nach, die im Auftrag der UNO die dort lebenden 40.000 Muslime vor den Milizen des Generals Mladic zu schützen hatten. Im Juli des Jahres stürmten die Serben die Schutzzone, ließen Frauen und Kinder ziehen und ermordeten unter den Augen der holländischen Soldaten 7.000 männliche Zivilisten, die anschließend in Massengräbern verscharrt wurden. Dieses größte Massaker in Europa nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs hat in den Niederlanden eine breite, bis heute anhaltende öffentliche Debatte entfacht, in deren Mittelpunkt die quälende Frage steht: *Warum sind unsere Soldaten nicht eingeschritten?* Der Autor gibt dazu folgende Antwort:

„Die Frage, warum die Eindämmung des vorzivilisatorischen Vernichtungswillens nicht funktioniert, unterliegt einer Reihe von Rationalisierungen,

die in aller Munde sind: die Uneinigkeit der potentiellen Interventionsmächte, die historische Hypothek der Deutschen, die Gefährdung des labilen politischen Gleichgewichts auf dem Balkan etc. Die Dutchbatters, die holländischen Soldaten, die die Schutzzone von Srebrenica zu verteidigen hatten, haben die Frage beantwortet, und diese Antwort verdient in ihrer unverbrämten Eindeutigkeit Respekt: Sie hatten Angst vor dem uniformierten serbischen Mob und fanden den Ausbruch der brachialen Gewalt einfach unwiderstehlich. Der psychologische Berater der heimgekehrten Dutchbatter, der an der Erasmus-Universität lehrende Hans Binneveld, hat die tieferen Gründe für das Scheitern dieser Militäroperation in einem Interview mit der ‚Zeit‘ beim Namen genannt: ‚Eine Gesellschaft wie die unsere kann keine guten Soldaten hervorbringen. Wir sind kein kriegerisches Volk, Kämpfen ist nicht Teil unserer bürgerlichen Kultur - das gilt übrigens auch für Nachkriegsdeutschland. Srebrenica zeigt, dass es nur zwei Möglichkeiten gibt: Wir halten uns da raus und spielen keine Rolle. Oder wir nehmen Abschied von unserer antimilitärischen Kultur‘“ Abschließend wird festgehalten: „Es ist sicher beruhigend zu wissen, dass die Bundeswehr vorwiegend aus freundlichen und umgänglichen Menschen besteht, aber könnte es nicht sein, dass unter Soldaten, die wie Sanitäter, und Offizieren, die wie leitende Sozialarbeiter wirken, völlig in Vergessenheit geraten ist, dass kriegerische Auseinandersetzungen nicht selten mit der Tötung von Menschen verbunden sind?“ (ebd).

Dieser Ausschnitt aus einer breit angelegten Diskussion um die Rolle und die Funktion eines Heeres innerhalb einer groß angelegten Umorientierung von Gesellschaftssystemen zeigt, wie umfassend jener Bereich heute ist, der sich mit Fragen der Wehrhaftigkeit, der Sicherheitspolitik, der Ausbildung und dem Verständnis von Soldaten in dieser Zeit beschäftigt. Die Debatte über die Prämissen einer sozialstaatlich organisierten zivilen Gesellschaft, die in die interne Struktur des Heeres hineinwirkt, ist dabei noch lange nicht zu Ende. Der gesellschaftliche Auftrag an das Heer und die Umsetzung dieser Vorgaben innerhalb der Institution werden in den nächsten Jahren viele Bruchstellen und Unsicherheiten im tradierten Verständnis auftreten lassen. Wie diese Diskussion letztlich ausgehen wird, ist noch nicht vorauszusehen, haben sich doch viele Gewissheiten der Vergangenheit in neue Entscheidungskalküle verwandelt.

Haben heute nicht jene eine Mehrheit auf ihrer Seite, die sich (auch) für die militärische „Lösung“ von Konflikten aussprechen, oder sind diejeni-

gen in der Überzahl, die noch immer mit der Parole „Soldaten sind Mörder“ jegliche bewaffnete Aggression ausmerzen wollen? Der Krieg im Kosovo oder auch der internationale Kampf gegen den Terrorismus haben gezeigt, dass solche einfachen Antworten längst nicht mehr greifen - inner- und auch außerhalb des Militärs nicht. Die „schöne“, geordnete Welt des Schwarz und Weiß hat sich in viele Schattierungen aufgelöst, die stets zu neuer Entscheidung aufrufen. Dieser Vorgang der permanenten Selbstvergewisserung kann auch das Bundesheer nicht unberührt lassen. Was sollen z.B. Soldaten heute machen, wenn sie unter den Prämissen der Landesverteidigung ihren Beruf aufgenommen haben, und nun vor den Optionen eines Einsatzes in Kriegs- bzw. Krisengebieten stehen? Hat sich ihr Berufsbild, ihre Motivation dem Vaterland zu diesen, dadurch nicht grundlegend verändert? Oder ist der Beruf eines Soldaten nicht auch für Österreicher multioptional, global und ohne feste Grenzen geworden? In mehreren Diskussionen mit Bundesheerangehörigen habe ich erlebt, wie schwierig es für einige Offiziere ist, sich hier zu positionieren. *Wem diene ich?*, ist dabei ihre Leitfrage, und eine Antwort darauf ist: *Ich bin zum Bundesheer gegangen, weil ich mein Vaterland verteidigen will. Aber was geht mich ein Krieg irgendwo auf der Welt an?* Hier haben sich die Bedingungen des Soldat-Seins in den letzten Jahrzehnten gewandelt, und sie werden sich auch weiterhin wandeln. Gebunden an ein demokratisches System muss sich das Heer dem Primat der Politik beugen, wenngleich es heute auch oft den Anschein hat, dass diese der Armee eine Quadratur des Kreises vorgibt. Historisch und neu ist alles an dieser Situation: Der Umfang der Herausforderung, das Ausmaß der Zwänge, die Chancen des Gelingens und auch des Scheiterns. Alle entscheidenden Fragen scheinen derzeit (national und europaweit) offen zu sein:

- Bedrohung, Auftrag, Umfang, Struktur, Ausrüstung, Wehrform.
- Wogegen braucht Österreich Streitkräfte?
- Wofür sollen österreichische Soldaten kämpfen?
- Wie viel Bundesheer ist genug?

Brauchen wir die Wehrpflicht?

Alle diese Anforderungen bedürfen der Antwort. Doch es herrscht hier vielerorts Unruhe, Unsicherheit, wohin die Reise des Heeres in Österreich und auch in den umliegenden Ländern geht. Anschaulich schildert ein Artikel in der *Süddeutschen Zeitung* (vom 6. 10. 1999, S.3) dabei den deut-

schen Kontext. Hier werden Rekruten einer Ausbildungskompanie begleitet, wobei der Autor zu Beginn seiner Ausführungen auch auf die generelle Situation des Heeres eingeht:

„Wenn nicht alles täuscht, steht die Bundeswehr am Vorabend des größten Umbruchs, seit es sie gibt. Man trifft höchstrangige Generale, die sich nichts dringender wünschen, als eine Armee, die um ein Drittel kleiner ist – klein und fein, nicht mehr groß und veraltet. Die sich fragen, warum man sich in Deutschland eine Armee leistet, die man sich nicht mehr leisten kann. Weder militärisch noch finanziell. Die sehen, wie alle führenden Nato-Nationen mit modernen Berufs-Armeen enteilen und die Bundesrepublik ihr demokratisches Kleinod Wehrpflicht hegt. ‚Warum machen wir das nicht endlich und kommen so aus der Defensive der Weinerlichkeit raus?‘, fragen Leute mit Schultern voller Generalgold. Sie blicken seufzend auf eine Armee, die stoisch weitermarschiert. Vielleicht, weil sonst das Nachdenken einsetzt? Weil die Resistenz gegen Reform in einer Welt zu Hause ist, in der alles vom Korsett der Dienstvorschriften gestützt ist – an die man sich hält, ohne nach ihrem Sinn zu fragen. Oder nur, weil der Politik der Mut fehlt?“

Als das Schwierigste an der ganzen Situation bezeichnen viele Soldaten dabei die Frage nach der Wertschätzung, nach der Sinnhaftigkeit dieses Berufs innerhalb der nun vor sich gehenden Veränderungen. Verunsichert darüber, wo der Feind, wo der Freund steht, bleibt für viele nur noch in Immigration in die Dienstvorschrift oder in den Zynismus. Abschließend zitiert der Autor noch einen Wehrmann, der seine Unzufriedenheit und Unsicherheit in der Feststellung ausdrückt:

„Das Problem ist halt, wir wissen gar nicht, gegen wen wir kämpfen sollen.“ (ebd. S.4)

3.1. Bildung versus Qualifizierung?

Nach diesen einleitenden Überlegungen soll hier dieser Aspekt noch spezifischer auf die Situation im Bundesheer übertragen werden. Natürlich wollen alle ein „schlagkräftiges Bundesheer“. Und selbstverständlich sollen die Ergebnisse der Aktivitäten im Bundesheer von möglichst hoher Qualität sein. So allgemein ausgedrückt ist schnell Einigkeit festzustellen. Klar ist auf dieser allgemeinen Ebene auch, dass „ein aktives und schlagkräftiges Bundesheer“ „einsatzfreudige Soldaten“ braucht, die ihren Dienst am Vaterland innerhalb der vielfältigen politischen/gesellschaftlichen

Aufträge im Sinne einer zivilen Gesellschaft gestalten. Dafür ist eine „effiziente Soldatenausbildung“ erforderlich. Versucht man genauer zu bestimmen, was unter einem schlagkräftigen Bundesheer, unter einsatzfreudigen Soldaten, unter Ausbildungsqualität u.dgl. verstanden wird, so stellt man bald fest, dass die Antworten nicht mehr so eindeutig und einheitlich ausfallen. Schnell wird deutlich, dass Qualität, bezogen auf die vielfältigen Aufgaben des Bundesheeres, heute ein hoch komplexer und multidimensionaler Begriff ist. Dieser Komplexität wird in der Diskussion erst seit kurzem Rechnung getragen (vgl. dazu u.a. Egger/Florian 1999). Ein vielgestaltiges, modernes Armeewesen mit vielen unterschiedlichen Aufgaben und internen Berufsdifferenzierungen kann nicht mit wenigen Begriffen aussagekräftig hinsichtlich der Qualität beschrieben werden und erfordert ebenso vielfältige Anstrengungen zur Qualifizierung der Beteiligten. Verglichen mit der nur angedeuteten Komplexität bleibt die aktuelle Diskussion über das Bundesheer in Bezug auf Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung dennoch vielfach abstrakt und appellativ. Sie greift oftmals eine sehr undifferenzierte Kritik an dieser Situation auf, ohne aber Wege zur Entwicklung aufzuzeigen. Qualität verkommt dann zu einer (bildungs-)politischen Leerformel, hinter der sich ganz unterschiedliche Vorstellungen verbergen können, ohne dass sie näher erläutert werden. Dabei ist die rhetorische Verwendung des Qualitätsbegriffs aufgrund der mitschwingenden positiven Konnotation „wirksam“ bzw. „mächtig“, da natürlich niemand gegen Qualität ist. Die erforderliche Weiterentwicklung des Bundesheeres, die Auseinandersetzung mit neuen Herausforderungen kann nur mit den Soldaten gelingen, die heute bereits tätig sind und mit denen, die zukünftig diesen Beruf aufnehmen werden. Die Auseinandersetzung über die Qualität des Bundesheers kann und darf nicht getrennt werden von der Frage nach der Qualifizierung/Bildung von Soldaten in all ihren Formen und Phasen. Für die anstehenden Reformen ist die Entwicklung eines Verständnisses von Qualität auch im Fortbildungsbereich zwingend.

Qualität wird hier als relationaler Begriff verwendet, da es natürlich Qualität „an sich“ nicht gibt. Ob ein Produkt, eine Tätigkeit, eine Fortbildungsmaßnahme hohe Qualität besitzt, hängt davon ab, welche Ziele erreicht, welche Aufgaben dabei erfüllt werden sollen. Ohne die Klärung der Ziele und Aufgaben, ohne eine normative Orientierung bleibt die Diskussion über Aus- und Fortbildungsqualität abstrakt. Das gleiche gilt auch bezüglich der Wege zu einer mögliche Messbarkeit des Nutzens von Fortbil-

derung im Bundesheer, wie dieser festgestellt, aufrecht erhalten und weiter entwickelt werden kann. Gerade an diesem Punkt aber zeigt sich ein Problem. Über die Ziele von pädagogisch/kommunikativer oder wissenschaftlicher Fortbildung im pädagogischen Bereich, sowie über das darauf bezogene Mandat der Soldaten in diesem Zusammenhang, gibt es derzeit keinen explizit ausformulierten Konsens. Diese These des fehlenden Konsenses lässt sich knapp aus den Interviews und den hier durchgeführten Evaluationen exemplarisch belegen, etwa an Diskussionen über die Bedeutung des „Pädagogischen“ im Heer (vgl. Egger 1997), das über die reine Vermittlungstätigkeiten hinausgeht (*Geht es hier um „Fachlernen“ oder auch um den Erwerb und die Forcierung sogenannter „Schlüsselqualifikationen“?*), oder an Diskussionen um ein neues Soldatenleitbild (*Ist der Soldat Krieger, Friedenssicherer, Instandsetzungsarbeiter, Lehrer oder Coach?*). Auch die Diskussion um die Rolle der allgemeinen Wehrpflicht ließe sich vor diesem Hintergrund interpretieren (*Wie viel trägt das Bundesheer zur „Erziehung“ der nachwachsenden Generation bei?*). Die hier nur angedeuteten diskutierbaren Ziele sind äußerst vielfältig und zum Teil in sich widersprüchlich.

Die stattfindenden Veränderungen greifen das Selbstverständnis der Institution Heer an, wie es auch z.B. die Militärsoziologin Ruth Seifert gezeigt hat. Längst ist das Militär eben auch von einem Wertewandel erfasst, der die traditionellen soldatischen Tugenden relativiert hat. Es gewinnen dabei z.B. Werthaltungen an Bedeutung, die bisher eher als „weiblich“ galten. Das betrifft zunächst die persönlichen (eher familienorientierten) Karriereplanungen, reflektiert aber auch die im Rahmen von humanitären Einsätzen drastisch veränderten Berufs- und Rollenanforderungen. Soldaten, die unter komplizierten politischen, kulturellen und militärischen Bedingungen „schützen, helfen und retten“ sollen, stoßen mit ihren „Kämpferidealen“ hier oft an die Grenzen ihrer Aufträge. Der Wandel der sich hier vollzieht ist grundlegend. Mit der Aufnahme von Frauen hat sich hier z.B. auch erstmals die Dreifaltigkeit von Militärdienst, Staatsbürgerschaft und Männlichkeit aufzulösen begonnen.

Der „konventionelle Betrieb“ der Landesverteidigung, z.B. mit seinen spezifischen Aufgaben der Wehrbereitschaft, des allgemeinen Präsenzdienstes, der noch zwingend in der Struktur der klassischen Militärhierarchie geführt wurde, hat sich heute diesen neuen Herausforderungen zu stellen, ohne die alten dabei gänzlich vergessen zu können. Hierbei zeigt sich aber auch die

Dynamik innerhalb derer das Bundesheer gesehen werden muss, die zum einen in der Schaffung eines neuen Beziehungsrahmens besteht (z.B. im Bereich der Kommunikation, des sogenannten Führungsverhaltens, und hier wiederum vor allem an der Schnittstelle von Bundesheer und Gesellschaft, sprich dem Präsenzdienst), die zum anderen aber eben auch noch immer die Erfüllung der „klassischen“ Aufgabenbereiche zum Ziel hat. Konkret lässt sich diese Umorientierung und deren Probleme z.B. am Ausbau der Bereiche der kommunikativen/wissenschaftlichen Ausrichtung im Heer ablesen.

Auf einer zweiten Ebene ist auch klar, dass das Bundesheer, sowie die für es Verantwortlichen, sich nicht dem gesamtgesellschaftlichen Trend entziehen kann, die Effektivität und Effizienz ihrer Arbeit unter den „neuen Parametern der Gesellschaftstauglichkeit“ überprüfen zu lassen. Daraus entstehen auch beachtliche Widersprüchlichkeiten in der aktuellen Diskussion von Entwicklungen. Bei möglichst noch weiter zu reduzierenden finanziellen Mitteln soll das Bundesheer (wie derzeit beinahe alle anderen Institutionen) die komplexer gewordenen Aufgaben die der Staat an es delegiert, immer besser bewältigen, soll die Armee eine dem globalen Wettbewerb angemessene Ausbildung und Arbeit gewährleisten. Dabei werden vom Bundesheer, genauer gesagt von den in ihnen aktuell und zukünftig Tätigen und natürlich auch von all diejenigen, die in den unterschiedlichen Unterstützungs- und Beratungsfunktionen Verantwortung tragen, erhebliche Veränderungs- und Lernprozesse erwartet. Diese Veränderungs- und Lernprozesse beziehen sich nicht mehr nur auf individuelle Qualifizierungsprozesse, sie beziehen sich zusätzlich auf das Leitbild in der Gesamteinstitution.

Hier ergeben sich auch viele Veränderungen, die eine neue Form eines lernfördernden Umfeld bereitstellen, in dem der Soldat sein Potential in seiner Berufsrolle neu erkennen kann und auch Unterstützung erhält, um es zu nützen und weiter auszubauen. *Dabei werden pädagogische Konzepte gleichwertig mit traditionellen militärischen Führungsaufgaben behandelt. Auch die wissenschaftliche Ausrichtung ist hier wesentlich.*

Auf der „*First International Conference of Academic Studies for Officers*“ die 1999 in Wien veranstaltet wurde, wurde diesen Überlegungen breiter Platz eingeräumt. Der Begriff Bildung, als weitreichendere geistige Entfaltung, wurde dabei über den Begriff Qualifizierung hinausgehend definiert, und auch eine neue (wahrscheinlich nicht friktionslos zu installierende) Weiterbildungsschiene gefordert. Der Leiter der Verteidigungsakademie, General E. König, kam dabei auch auf die Rolle der Offiziere

unter den sich wandelnden gesellschaftlichen Bedingungen in Hinblick auf eine neue professionalisierte akademische Ausbildung zu sprechen:

„The question of training officers at university level is of socio-political relevance, because it is to be seen in connection with the status of the officer in society. Some groups are not at all interested in raising that status. Serious opposition, however, is within our own ranks. It is widely believed that training must concentrate on teaching the skills required to beat the enemy. Therefore, any academic training of officers would therefore be more than just counterproductive. (...) Meanwhile, the overall situation has become more complex. The only certainty is the fact that many things are uncertain. The development which is to take place now and in the future will be dynamic and will increasingly require flexibility. As the result of this development, an old and traditional profession will have to change. Today's tasks will only be a fraction of tomorrow's challenges. It will not be enough to think in purely military terms; we must understand the political, economic and other consequences of our actions and integrate these into our courses of action, which means that flexibility will be required. (...) The results also entail a socio-political aspect: Even if one tries to ignore this phenomenon, civilian and military tasks no longer remain strictly separated. Society is changing faster and faster, and the integration of the military in the civilian education system is an absolute must“ (König 2001, S. 5).

Weiters beschrieb König die Ausbildung für Offiziere innerhalb dreier wichtiger Prinzipien, die alle auf ein umfassendes systemisches Verständnis der Aufgaben den Bundesheers hinauslaufen, und die in der Institution wahrscheinlich Widerstand auslösen werden:

- „1) a scientific basis,*
- 2) the exploitation of experiences, and*
- 3) the encouragement of critical thinking.*

This is not always welcome in the military organisation, but it is required to handle the tasks of the future. (...) Nevertheless, if we are successful, there will be a wider basis for recruitment which in turn is needed to make things happen. Officers will have the opportunity to change their jobs over the years as this is already the case in other countries, and to communicate these thoughts to society. This leads to a much higher acceptance, not only in academic circles, but also at the labour market. We are here today to work together and to further deepen our co-operation“ (König 2001, S. 7).

Alle die hier angesprochenen Punkte sind auch für die hier untersuchten Lehrgänge wesentlich, bilden sie doch, quasi auf noch informelleren Ebene, den Rahmen für ein gesteigertes, modernes Professionsverständnis von Soldaten in einer komplexen Welt.

Im Folgenden seien nun Möglichkeiten und Wege mit diesem Wandel zu rechtzukommen aus bildungspraktischer Sicht beschrieben. Das Besondere an dieser Studie ist, dass hier nicht die einzelnen Phänomene isoliert betrachtet werden, sondern dass diese, eingebunden in kommunikative und kulturelle Zusammenhänge, zur Diskussion gestellt werden. Gleichzeitig soll hier aber auch die Schwierigkeit eines Vergleichs der unterschiedlichen Lernprozesse unter verschiedenen Aufgabenstellungen nicht verschwiegen werden, wenngleich die Darstellung der Innensicht der Veränderungen diesen Nachteil bei weitem überwiegt.

3.2. Die Quadratur des Kreises? – Die „neuen“ Aufgaben des Bundesheeres

Wie aber reagiert die Institution Bundesheer auf die vielen Veränderungen? Mit welchen Begründungen kann sie derartigen Überlegungen überhaupt entgegenreten?

Neue komplexe gesellschaftliche oder institutionelle Phänomene bedürfen der ständigen Überarbeitung von Antworten, brauchen Diskurs und Orientierung. Wenn nicht schon die vorne erwähnten Probleme eine große Bandbreite an Bildungsfragen für das Bundesheer als von eminenter Bedeutung ausgewiesen hätten, so ist es der letztgenannte Umstand, der einen offensiven, durchlässigen Diskurs über die Rolle und die Struktur unseres Heeres geradezu herausfordert. Die Antworten von gestern sind nicht grundsätzlich die Probleme von heute, aber wenn sich Systeme verändern, müssen sich eben auch die konzeptiven und individuellen Einstellungen wandeln.

Der Wandel, der hier erst einmal allgemein angesprochen wurde, bleibt aber auch nicht vor den spezifischen Ausrichtungen des Heeres stehen. So geht es europaweit (wie schon erwähnt) auch um „liberale Konzepte“ eines neuen nationalen Heeresverbandes. Die jeweiligen Einsatzkräfte sollen dabei in vielen Ländern recht unterschiedlich gewichtet werden und dennoch eine allgemeine Klammer aufweisen, die sie im Sinne diversifizierter Einheiten im Krisenfall als kompatibel ausweisen. Auf europäischer Ebene wurde die Verteidigungspolitik zu einem zentralen Anliegen. Die Europäische Union

soll schon in naher Zukunft in den Stand versetzt werden, humanitäre Aufgaben und Kriseneinsätze in Eigenregie zu bewältigen - in Zusammenarbeit mit der Nato, aber ohne Soldaten aus den USA. Dazu ist es wichtig zu wissen, über welche militärischen Kapazitäten die einzelnen Mitgliedsstaaten verfügen. Großbritannien hat seine Streitkräfte gerade in kürzester Zeit umfassend modernisiert. Belgien (1994) und die Niederlande (1996) haben die Wehrpflicht abgeschafft; Frankreich und Spanien befinden sich noch mitten in einem dramatischen Umwandlungsprozess, an dessen Ende (2002) ihre Truppen deutlich kleiner sein werden - und dies ebenfalls ohne Wehrpflichtige. In Holland z.B. hat die Landesverteidigung nicht mehr oberste Priorität. Die niederländische Regierung hat ein völlig neues Verteidigungskonzept beschlossen. Wie aus einem Strategiepapier des Verteidigungsministeriums hervorgeht, soll die Hauptaufgabe der niederländischen Soldaten und Soldatinnen künftig im Bereich der Friedenseinsätze (hauptsächlich unter dem Dach der Nato oder auch unter UN-Oberbefehl) sein. Die Niederlande, die bei Nato- und UN-Friedenseinsätzen bisher - wenn auch nicht immer glücklich - eine prominente militärische Rolle gespielt haben, scheinen sich mit der Umrüstung ihrer Armee nun bereits auf die neue Nato-Strategie einzustellen. So sollen z.B. die Panzerverbände erheblich vermindert werden. Die Streitkräfte sollen in kleinere und flexiblere Einheiten gegliedert werden (vgl. dazu u.a. DIE WELT vom 28.1.1999).

In Österreich ist die Diskussion über die Rolle des Bundesheeres in einem dynamischen Umfeld ebenfalls noch lange nicht beendet. Die Stimmung im Heer, geht man nach den Meldungen in der Presse, wird allerdings von vielen als äußerst schlecht bezeichnet. So geben vor allem budgetäre Engpässe immer wieder Anlass zu Klagen: „*Das Bundesheer hat immer nur die Hälfte von dem bekommen, was es gebraucht hätte. Der Staat, so scheint es, wünscht das Heer nicht*“, sagt z.B. der Leiter der Beschaffungssektion im Heeresressort (Profil 43/98). So soll durch die „Infoaktion‘99“ des Landesverteidigungsministeriums die Bevölkerung besonders für die finanziellen Notwendigkeiten des Bundesheeres sensibilisiert werden. Durch Anzeigen, Kinospots und vieles mehr wurde darum geworben, *den Populismus in Bezug auf das Heer in die Schranken zu weisen*. In einem vierfärbigen Faltprospekt wurde vor allem die schlechte finanzielle Situation erwähnt, wobei es aber auch darum ging, ein grundsätzliches Sicherheitsbewusstsein zu wecken.

Auch in Hinblick auf ein Berufsheer befürchten viele Offiziere, dass das Bundesheer mit denselben knappen Mitteln auszukommen hätte. Derzeit

investierte Österreich 22 Milliarden Schilling (das sind 0,8 Prozent des BIP) in die Landesverteidigung, was viel zu wenig sei (vgl. Profil Nr. 49/99). Mit diesen Klagen über die mangelnde finanzielle Ausstattung des Heeres steht Österreich aber nicht alleine da. Auch in Deutschland wird diese Entwicklung mit Sorge betrachtet. Die vorgelegten Vergleichszahlen sprechen eine deutliche Sprache: Danach gaben 1998 die Briten 2,6 Prozent ihres Bruttoinlandsproduktes für Verteidigung aus, die Franzosen 2,8 und die Deutschen 1,5 Prozent. Werden die Militärausgaben der Europäer insgesamt mit den Amerikanern verglichen, so ist das Missverhältnis noch drastischer. Pro Soldat investierten die USA jährlich 270.000 Dollar, die Europäer 90.000. (vgl. dazu DIE WELT, vom 17. September 1999). Die in Geld gemessene Wertschätzung des Staates für seinen Verteidigungsapparat wird demnach als höchst unzufriedenstellend bezeichnet.

Gleichzeitig ist die Zuwendung der Österreicher zum Heer, zur militärischen Landesverteidigung, als äußerst gut zu bezeichnen. Der Stellenwert des Militärs in der Gesellschaft ist in den letzten Jahren im Wachsen begriffen, vor allem die Akzeptanz im Bereich der Bereiche Landesverteidigung und Zivilschutz kann als hoch bezeichnet werden (vgl. Profil 16/99). Dies zeigte sich z.B. auch in der nationalen und internationalen Anerkennung für den Einsatz des Bundesheeres während der Hochwasserkatastrophe in Moçambique im März 2000. Dort wurde eine auf Wasseraufbereitung in Katastrophensituationen spezialisierte Einheit des österreichischen Bundesheeres tätig, die die verseuchte Brühe des Limpopo in Trinkwasser verwandelte, „... *das an die Qualität eines Alpenbachs herankommt. (...). Die österreichischen Helfer, die schon bei zahlreichen humanitären Katastrophen gedient haben, sind eine gut zusammengeschweißte Mannschaft, bei der jeder Griff sitzt. Am 17. März trafen die 64 Mann in Maputo ein. Einen Tag später floss bereits das erste Trinkwasser in Chibuto. Major Michael Pernsteiner, der Koordinator in der Hauptstadt, lobt hier die gute Zusammenarbeit mit den beiden deutschsprachigen Nachbarländern. Da das österreichische Katastrophenhilfekorps kein eigenes Transportflugzeug hat, griff man auf die ebenfalls schwergewichtig in Moçambique tätige deutsche Bundeswehr zurück. Die Schweizer Vertretung im Land, die seit Jahren ein schwergewichtiges Entwicklungshilfeprogramm unterhält, übernahm die Koordination mit den lokalen Behörden, so dass das Kontingent aus Wien mitsamt seinen 90 Tonnen Material unverzüglich die Arbeit aufnehmen konnte*“ (NEUE ZÜRCHER ZEITUNG vom 30. März, S. 34).

Hier zeigt sich auch, wie wichtig es ist, die internationale Zusammenarbeit, im Sinne einer gemeinsam als sinnvoll erkannten Aufgabe zu fördern. Doch viele fragen, ob dies noch klassische Aufgaben des Heeres sein sollen, oder aber die Armee nicht zum „Mädchen für alles“ verkommt, indem sie in Krisengebieten Dächer deckt oder Minen räumt. Die Genußnahme über die oben geäußerte humanitäre Hilfe wird keineswegs von allen geteilt. In einigen Publikationen tauchte im Zusammenhang mit der Vermehrung „heeresfremder“ Tätigkeiten der Begriff des *mission creep* auf, wodurch die „*schleichende Übernahme fremder Aufgaben*“ durch die *Organisation Heer* ausgedrückt werden sollte. So wird (vor allem in Deutschland) kritisch hinterfragt, ob es denn die künftige Aufgabe der Streitkräfte sei, den Markt der zivilen Hilfe zu okkupieren, wodurch eben auch immer öfter die klare militärische Rolle und deren deutliche Abgrenzung zu den Aufgaben von z.B. Zivilverwaltung und Polizei in Krisengebieten aufgeweicht wird. Soll es so sein, dass das Heer in Richtung eines humanitären Hilfswerkes entwickelt, oder soll es nicht eher doch eine Kampftruppe sein? Ist hier ein unauflösbarer Widerspruch gegeben? Trifft es zu, dass in diesem Multioptionsheer gut ausgebildete Soldaten schlecht ausgerüstet, oft ohne klaren Auftrag, eine Unmenge von (sich oft widersprechenden) Aufgaben erfüllen müssen?

Auch die interne Ausrichtung typisch militärischer Tugenden gerät ins Wanken, wenn es um die neuen Aufgaben in diesen Bereichen geht. *Im Einsatz als Friedenssicherer ist alles anders, als die Soldaten es in der herkömmlichen Ausbildung gelernt haben. Der Soldat muss sich tarnen. Auf dem Balkan hingegen war stets die Sichtbarkeit wichtig. Der Soldat muss verschwiegen sein, doch beim Peace-Keeping ist Kommunikation die Hauptwaffe des Soldaten.*

Das alles sind Fragen, die auf die Grundstruktur des Heeres einwirken, genauso wie die strategische Positionierung der Armee bzgl. des Verteidigungsauftrages: Wozu sind die Soldaten da? Für Österreich, für Europa, für den euroatlantischen Raum, für die Menschenrechte oder doch für die Sicherung von Öltransportrouten? Und in wessen Auftrag handeln sie hier: UNO, NATO, Europäische Union, OSZE u.dgl.? Und immer wieder taucht dabei die Frage auf, welche Art von Armee hier gefragt ist.

Bei Out-of-area-Einsätzen im Rahmen der WEU, ist die gängige Meinung, dass professionelle Truppen mit möglichst wenigen Wehrpflichtigen für solche Einsätze besser gerüstet seien, als die „zusammengewürfelten Flickeneinheiten“, die in der Vergangenheit üblich waren (vgl. Oestreich

2000a, S.7). Wenn auch hier immer erwähnt wird, dass es ja vor allem um „humanitäre Interventionen“ geht. Gerade dieser Begriff „humanitäre Intervention“ spießt sich vor allem bei der politische Definition der Einsatzkriterien. Hier wird es sich in Zukunft zeigen, welche Richtlinien entwickelt werden. Wird es ein Einsatz wie im Kosovo oder bleibt er der Ausnahmefall? Geht es um eine militärische Intervention, oder müssen nicht Krisen im Vorfeld verhindert und dadurch vermieden werden? Hier ist der Übergang politisch herzustellen und abzusichern, wemgleich eben auch immer wieder betont wird, dass eben auch Militärinterventionen humanitären Zielen dien(t)en, was auf der anderen Seite, (z.B. von den Deutschen Grünen) in Frage gestellt wird. So sagt die Vorsitzende des deutschen Menschenrechtsausschusses C. Roth:

„Es gibt die schleichende Tendenz, Soldaten als die besseren Helfer darzustellen. Das ist inhaltlich falsch und politisch gefährlich. Aus dem Kosovo und der Flutkatastrophe in Mosambik kann man nur die Schlussfolgerung ziehen, ganz klar zwischen militärischer und humanitärer Intervention zu trennen. Joschka Fischer und Rudolf Scharping scheinen aber gerade mit ihren Jungs auf dem Balkan besonders zufrieden gewesen zu sein. Dabei übersehen beide, dass Flüchtlingslager, die von Soldaten betreut werden, weit mehr gefährdet sind als Camps von zivilen Organisationen. Soldaten werden in Krisen als Kombattanten angesehen und können Angriffe auf sich und Menschen ziehen, die sie schützen sollen“ (Schwarz 2000, S. 6).

Hier sind die Positionen in Zukunft noch genauer zu bestimmen.

Der Widerspruch zwischen neuen Anforderungen und altem Auftrag wird von den Soldaten immer stärker erlebt. Die Durchdringung des Betriebes Bundesheer mit neuen Inhalten (siehe vorne) und Zielen, die neuen Forderungen der Verbündeten bei Auslandseinsätzen, die immer knapper werdenden finanziellen Mittel, das Aushandeln eines tragfähigen politischen Auftrages, die Frage, welche Waffen wirklich gebraucht werden, die ungeklärte Rolle der Wehrpflicht zeigen, welche große Debatte hier im Gange ist. Die Frage, was das heute wirklich für eine Armee ist, stellt sich deshalb beharrlich.

Wohin sich das Bundesheer letztlich innerhalb all dieser (inter-)nationalen Strömungen und Tendenzen entwickeln wird, ist aus heutiger Sicht weder politisch noch gesellschaftlich klar auszumachen. Eines scheint aber evident zu sein: Jede Form der Veränderung (und hier wäre auch die Beibehaltung des Status Quo im Reigen der weltweiten Umgestaltung eine Veränderung) bedarf der Herausbil-

derung neuer Kompetenzen, ob diese nun Teamfähigkeit, Internationalität, Umgang mit gebrochenen Identitäten, Debriefingwissen oder wie auch immer heißen mögen. In diesem Vorgang der Neu-Orientierung haben Bildungsprozesse ihren fruchtbringenden und wertvollen Charakter, da dadurch neue Positionierungen bearbeit- und gestaltbar gemacht werden können.

3.3. Die Rolle der allgemeinen Wehrpflicht

Ein Umstand in dieser Veränderungswelle, der in auch der Öffentlichkeit für ausreichend Betroffenheit und Diskussionsstoff sorgt, ist die Rolle der allgemeinen Wehrpflicht. Gerade in diesem Bereich stoßen Gesellschaft und Armee (in Friedenszeiten) am spürbarsten aufeinander, weshalb jede Form der Veränderung hier genau registriert wird.

Die *allgemeine Wehrpflicht*, historisch betrachtet rund 200 Jahre alt, bezieht ihre Legitimität aus den Notwendigkeiten der größtmöglichen Landesverteidigung. Wurzelnd in der französischen Revolution und den Ursprüngen der europäischen Demokratie, war ihr Ruf stets auch gebunden an die Bedingungen der Demokratie, der Politik, sowie an einen gewissen defensiven Charakter der Armee. Die Wehrpflicht wird von der Befürwortern zumeist gesellschaftspolitisch wegen des Austausches zwischen Armee und Gesellschaft begründet. Dies ist sicherlich wichtig, reicht für sich genommen als Begründung aber nicht aus. Zusätzlich wichtig ist die sogenannte *Aufwuchsfähigkeit*. Und diese könne, in den Augen der Verteidiger der Wehrpflicht, nur mit Wehrpflichtigenverbänden gesichert sein, weil man nur dadurch in der Lage ist, sich mit der Kampfkraft der Armee den jeweiligen sicherheitspolitischen Veränderungen anzupassen. Eine Wehrpflichtarmee mit ihrer Aufwuchsfähigkeit ist die Rückversicherung unseres Landes gegenüber den Wechselfällen der Geschichte.

Demokratiepoltisch kann man die Wehrpflicht eben auch als die politische Aussage der Gesellschaft, dass Demokratie und Sicherheit, Friede und Freiheit Werte sind, die den Bürgern etwas wert sind und deshalb einen nicht freiwilligen Dienst von jungen Menschen legitimieren, interpretieren. Deshalb, meinen viele, ist es vernünftig und zulässig, in einer veränderten Welt, die keine Bedrohung, aber neue Risiken kennt, eine allgemeine soziale Dienstpflicht zu fordern, auch um der sozialen Qualität des Gemeinwens wegen, von jungen Menschen zu verlangen, einen sozialen Dienst zu leisten. Der soziale Zusammenhalt einer individualisierten Gesellschaft

könnte dadurch erhöht werden. Darüber lässt sich trefflich streiten. In der links-alternativen Berliner Zeitung *taz* sind dazu folgende bemerkenswerte Zeilen zu lesen: *„Nur sollte klar sein, was geschieht, wenn Wehr- und Zivildienst ersatzlos fallen. Die Botschaft des Staates und die Selbstdarstellung der politischen Klasse sind dann eindeutig: Wir erwarten nichts mehr von den jungen Leuten. Wir betrachten sie nicht als soziale Bürger, sondern als Steuer- und Beitragszahler und als Anspruchsberechtigte. Es gibt Rechte, aber keine Pflichten. Im Übrigen verweisen wir auf Markt und Staat, wo man alles haben kann. (...) Man kann nicht alles abräumen und sich später wundern, dass die Regale leer sind. Ein Staat, der nichts von seinen Bürgern erwartet, bekommt die Bürger, die nichts mehr (und wieder alles) vom Staat erwarten. Wer jede Idee einer verbindlichen sozialen Verpflichtung a priori aus seinem politischen Horizont verbannt, wird mit leeren Händen dastehen, wenn es um soziale Verpflichtungen gegenüber den Verdammten dieser Erde, den Asylsuchenden, den Ausgeschlossenen geht. Ohne soziomoralischen Grund, von dem aus Zumutungen an alle abgeleitet werden können (Steuern zu zahlen statt zu hinterziehen; soziale Zeit zu geben statt nur zu nehmen; an kommende Generationen zu denken statt ‚nach uns die Sintflut‘) bleibt auf lange Sicht nur eine Ohne-mich-Haltung auf allen Gebieten. Der Berliner Politologe Herfried Münkler hat in einem Beitrag für das Forschungsjournal *Neue Soziale Bewegungen* (Juni 2000) daran erinnert, dass eine freiheitliche und soziale Demokratie ihren Preis hat und auch mit Zumutungen an die Bürger verbunden ist, die man nicht einfach suspendieren kann, ohne diese selbst in ihrem Kern zu spalten. Soziale Rücksicht und soziales Engagement sind keine Ressourcen, die von selbst nachwachsen. Die sozialen Nerven und Muskeln einer Gesellschaft wollen trainiert sein“* (Detting 2000, S. 12).

Ein solcher gesellschaftlicher, demokratiepolitischer Bezug wird aber auch immer wieder bestritten, wobei betont wird, dass es keine Wehrform gibt, die an eine Organisationsform eines Gemeinwesens gebunden wäre. Wehrform und Staatsform verhalten sich in Augen vieler Gesellschafts- und Politikwissenschaftler „allenfalls indifferent zueinander“ (vgl. Schwennicke 2000, S.35). Zum anderen wird betont, dass es in der jüngsten Geschichte genügend Beispiele dafür gibt, dass Angriffskriege gerade mit den Massenheeren einer Wehrpflichtigen-Armee geführt wurden. Dementsprechend wird der wahre Grund für die Aufstellung einer Wehrpflichtigen-Armee darin gesehen, dass hierdurch, vor allem in den Jahrzehnten des Kalten

Krieges, eine gesicherte Rekrutierung einer ausreichenden Zahl von Soldaten, sowie der schnellen Mobilisierung einer Reserve im Krisenfall gegeben sei. Die Geschwindigkeit der Aufwuchsfähigkeit war eben bestimmt von der Frage, wie schnell ein möglicher Gegner, de facto immer die Sowjetunion, Österreich oder verbündete mitteleuropäische Staaten angreifen könnte.

Der Berliner Soziologe E. Krippendorf geht hier noch einen Schritt weiter, und plädiert für eine radikale Umformung des Heeres hin zu einem zivilen Friedenskorps, da jede Form der Armee nur dazu da sein kann, Kriege zu führen. Dass wir uns keine Welt ohne Armee vorstellen können ist für ihn „... *in der Existenz des Militärs selbst zu suchen ist, das seit Entstehung und Formation des modernen Staates im europäischen 17. Jahrhundert gewissermaßen zum Krebsgeschwür der Politik geworden ist. Dessen Metastasen sind bis ins Unterbewusstsein unserer Politik- und Ordnungsvorstellungen eingedrungen und haben die Institution Militär (ganz konkret und gar nicht unbewusst) konditioniert – die allgemein-öffentlichen Diskurse wie die Handlungsoptionen der politischen Klasse. Seitdem können wir die so genannte Sicherheits- und Außenpolitik schon gar nicht mehr ohne das Militär denken - es ist bis in unseren Sprachgebrauch hinein präsent, bestimmt Weltbild und Handeln: Wo es Militär gibt, ist der Krieg nie weit weg. Madeleine Albright, die US-amerikanische Außenministerin, wird glaubwürdig zitiert mit dem enthüllend deutlichen Wort: ‚Wozu hat man die beste Armee der Welt, wenn man sie nicht benutzen darf?‘ (...)* Gelegenheit macht Diebe. Die vielgestaltigen Konflikte der Weltgesellschaft enthalten fast immer die Versuchung, sie, wenn scheinbar gar nichts anderes mehr hilft oder geht, mit Gewalt - mit Militär - zu lösen. Militär bietet immer die einfachste, die sauberste, die effizienteste Konfliktlösung an. Natürlich gibt es, glücklicherweise, viele Hemmschwellen gegen das Auslaufen der Kanonenboote und den Einsatz der schnellen Eingreiftruppen: bei einem transatlantischen Handelskrieg wird man nicht gleich die Fallschirmjäger losschicken, und bei einem Fischereikonflikt zwischen Spanien und, sagen wir, Norwegen wird nicht gleich ein Flugzeugträger in Marsch gesetzt. Aber wie sieht es mit den Handelswegen und Pipelines der europäischen Ölzufuhr aus oder einem groß angelegten Kidnapping in Asien? Solche Interessen müssen ‚wir‘ doch verteidigen können, und wer da nicht hören, das heißt in unserem Sinne verhandeln will, der muss fühlen - die Fälle Kosovo und Kuwait haben das gezeigt. Gelegenheit macht Diebe, ein griffbereites Militär macht auch den friedlichsten Politiker per Rollenidentifikation zum Militaristen“ (Krippendorf 2000, S.12).

Mit der sich veränderten geopolitischen Bedrohungslage ist, so die Meinung der Kritiker der Wehrpflicht, nun auch die Basis für die Wehrpflichtarmee verschwunden, was in den USA und vielen europäischen Staaten nun auch konsequentermaßen geschehen ist. Eine solche Abkehr von der Wehrpflicht ist hier aus unterschiedlichen, meist sehr pragmatischen Gründen erfolgt.

So sollen laut Zeitplan in *Italien* vom Jahr 2005 an nur noch Freiwillige den Dienst an der Waffe leisten. Die allgemeine Wehrpflicht (derzeit zehn Monate) wird bis dahin stufenweise zurückgeführt. Zugleich soll die Gesamtstärke des Heeres von bislang 300.000 auf 190.000 Soldaten reduziert werden. Frauen, so heißt es, sollen in der Armee „die gleichen Chancen beim Einsatz wie für die Karriere“ haben. Der erste Jahrgang ohne Wehrpflicht sollen die nach dem 1. Januar 1986 Geborenen sein (vgl. Kohl 2000, S. 34).

Die *britische Armee* ist bereits seit den sechziger Jahren eine reine Berufsarmee. Aber auch sie zieht Konsequenzen aus den Veränderungen nach 1989. Im Weißbuch „Revision der Verteidigungsstrategie Armeen“ stehen sich nicht mehr, wie zu Zeiten des Kalten Krieges, Armeen statisch gegenüber, stattdessen entstünden Kriege durch lokale Krisen und Konflikte wie im Kosovo. Streitkräfte müssten deshalb schnell an verschiedenen Orten einsetzbar sein. Die mobile Armee, so das Weißbuch, ersetze das stehende Heer. Diesen Einsichten entsprechend sollen die Königlichen Streitkräfte nun zu Expeditions- und Interventionsstreitkräften umgebaut werden, was große organisatorische und technische Änderungen nach sich zieht. So werden z.B. die Kommandostrukturen der Marine, der Bodentruppen und der Royal Air Forces vereinheitlicht, die bereits bestehende „schnelle Einsatztruppe“ durch mehrere weitere ergänzt, u.dgl. (vgl. Henkel 2000, S. 34).

Die Wehrpflicht in *Frankreich* gilt (Dauer: zehn Monate) nur noch für eine Übergangszeit bis 1. Januar 2003. Derzeit sind Wehrpflichtige für das französische Engagement auf dem Balkan und in Afrika noch unentbehrlich. Am wenigstens kann bislang das personalintensive Heer auf Wehrpflichtige verzichten. Das zeigt sich u.a. besonders auch im großen Engagement der Soldaten in Katastropheneinsätze. Aber der Weg zur Berufsarmee scheint unumkehrbar. (vgl. Kröncke 2000, S. 43).

Am 30. Juni 1973 wurde in den *USA* der letzte amerikanische Soldat eingezogen. Die Skepsis, die diesen Schritt begleitetet, blieb lange. So hielt sich z.B. noch Präsident Jimmy Carter eine Rückkehr zur Wehrpflicht offen. Caspar Weinberger schließlich, Ronald Reagans Verteidigungsmini-

ster, erklärte das Experiment 1983 für geglückt. Wirklich beendet wurde es jedoch erst in den neunziger Jahren, als deutlich wurde, dass die Berufsarmee allen Aufgaben erfolgreich, professionell, schlagkräftig und technisch auf höchstem Stand gewachsen war (siehe die Einsätze im Golfkrieg, Bosnien, Kosovo). Geboren wurde die Abschaffung der Wehrpflicht allerdings aus einem Desaster, denn als Präsident Richard Nixon diesen Schritt setzte, war die Armee auf einem Tiefpunkt, die USA hatten gerade den Vietnamkrieg verloren. Nur 13 Prozent der Bevölkerung wollten die Wehrpflicht beibehalten, die in der Geschichte der Vereinigten Staaten ohnehin keine Tradition hatte. Ein Hintertürchen zur Wiedereinführung der Wehrpflicht halten die USA sich allerdings noch offen, da noch immer jeder 18-Jährige zur Musterung muss (vgl. Kirchner 2000, S. 34).

Was die Einschätzung der Ausrichtung der Armeen betrifft, so zeigen sich nun ebenfalls durchaus beträchtliche Unterschiede z.B. zwischen Amerika und Europa. Vielfach wird davon gesprochen, dass Amerikaner und Europäer in verschiedenen politischen Sprachen reden (vgl. dazu u.a. Stürmer 2000). Der Atlantik wird, bildlich gesprochen, breiter. Nicht, dass Amerikaner und Europäer dies wollen. Es ergibt sich aus veränderten strategischen Lebensumständen und unterschiedlicher Bereitschaft, die Gefahren dieser Welt auf die jeweils tradierte Form zu nehmen, wobei strategische Leitbilder und Philosophien auseinanderdriften. Die Europäer scheinen nach vielfacher Einschätzung noch im Hochgefühl, dass der Kalte Krieg überstanden ist, zu leben, während die Amerikaner längst schon die Umrisse neuer Konflikte sehen. Die Europäer denken an die nach dem Ort der Beschlussfassung benannten „Petersberg-Aufgaben“, die unaufwendige Friedenssicherung am unteren Ende des Spektrums. Die Amerikaner denken an globale Probleme, an Drogenkartelle, an staatsgestützten Terrorismus und gewalttätigen Fanatismus, der überall und nirgendwo operiert. Sie denken auch an die Folgen einer möglichen Sperrung strategischer Seewege und der Vorenthaltung von Öl.

Als Vision all dieser unterschiedlichen Vorstellungen der Sicherung der Gegenwart und Zukunft wird vielerorts trotzdem von einer möglichst engen Zusammenarbeit gesprochen, wobei es nicht mehr um nationale Verteidigungs- und nationale Krisenpräventionspolitik gehen soll, weil kein europäisches Land in der Lage ist, solche wichtigen Aufgaben allein erfolgreich bewältigen zu können. So scheint die militärische Zukunft dementsprechend sowohl in der Verteidigung, der Krisenprävention als auch

in der Nachsorge (unter der Einbindung Nordamerikas) nur noch global zu organisieren. Und hier werden europäische Bestrebungen gefordert sein. So betont der wissenschaftliche Mitarbeiter beim Hessischen Institut für Friedens- und Konfliktforschung H. Schmidt:

„Ob es uns gefällt oder nicht - Kriege sind leider in Europa wieder möglich geworden, und wir werden künftige Gewaltkonflikte kaum ohne effiziente militärische Mittel verhüten oder kontrollieren können. Ausschließlich zivile Polizeikräfte wären mit der Abschreckung, Kontrolle und Entwaffnung (para-)militärisch bewaffneter Kräfte hoffnungslos überfordert. Dabei dürfen solche Einsätze nur unter Legitimierung der UN oder OSZE stattfinden“ (Schmidt 1999, S. 12).

Über die rationalen Gründe der Einschätzung der Wehrpflicht hinaus, wird diese Frage auch an andere gesellschaftliche Kontexte gebunden diskutiert. Vielerorts wird moniert, dass die Wehrpflichtarmee mehr ist als „nur“ eine militärische Organisation, „... nämlich ein kollektiver Mythos. Ähnlich wie im Generalstreik, in dem, so die Idee, die Arbeiter zum kollektiven Subjekt, zur Klasse, verschmolzen, sollte die Wehrpflicht die Einheit zwischen Männern und Nationalstaat herstellen. Nur wer in der Armee diente, durfte auch wählen. Die Offiziere bekamen so eine neue Rolle. Im Feudalismus waren sie eine aristokratische Kaste, jetzt mussten sie im Interesse der Nation passive Individuen zu aktiven Bürgern machen. Der Militärsoziologe Maury Feld sagt, dass der Offizier umso mehr Macht besitzt, je größer die Mobilisierung ist. Diese gesellschaftliche Macht verliere der Offizier, sobald er eine Freiwilligenarmee befehligt. Die (Staats-) Ideologie trete dann in den Hintergrund, Technik in den Vordergrund. Kein Wunder, dass Frauen - übrigens nicht nur in Deutschland - genau dann zum Militär zugelassen werden: Wenn die Wehrpflicht verschwindet und die Bedeutung der Streitkräfte für die Staatsbürgerschaft schrumpft, dürfen auch Frauen schießen“ (vgl. Gabbert 2000, S.12). Dieser Wandel betrifft also nicht nur die Frage nach der Truppenstärke, sondern verweist auch auf die darüber liegenden gesellschaftlichen Bezüge, wobei der „neue Soldat“, die „neue Soldatin“ eben auch Ausdruck der globalen Konkurrenzgesellschaft ist.

3.4. Neue Aufgaben - Neue Krisen - Neue Kompetenzen

Innerhalb der in den letzten Jahren forcierten Einsätze als Friedenstruppe werden natürlich auch die Koordinaten soldatischen Handelns neu bestimmt. So entstehen auch neue psychische Krisensituationen, die wieder-

um nach neuen Formen der „Behandlung“ fragen, wie dies z.B. der österreichische Major. G. Hoinig als Geisel in Tadschikistan erlebt hat. So beschreibt er hier seine Erfahrungen u.a. folgendermaßen:

„Bei meinen früheren Einsätzen auf den Golanhöhen (1982) und in Zypern (1989/90) spielte im Vergleich zu Tadschikistan Stress eine eher untergeordnete Rolle, wenngleich man, rückblickend betrachtet, zugeben muss, dass in der einen oder anderen Form Stress auch dort ein täglicher Begleiter im Arbeitsvollzug war“ (Hoinig 1999, S.116). Konkret auf seine Erlebnisse in der Geiselhaft angesprochen, die stets von der Drohung der Exekution durch die Bakhrom-Gruppe überschattet war, stellt er dabei fest:

„In solchen Momenten ist Beherrschung der eskalierenden Gefühle lebensnotwendig. (...) Um sich unter solchen Umständen noch in der Hand zu haben, muss man eine neue Erfahrung machen, die uns verwöhnten Wohlstandsmenschen nicht so leicht fällt. Man muss aus- oder loslassen können. Einfach zur Kenntnis nehmen, dass der Mensch nicht ewig leben kann“ (ebd. S.126). Seine Erfahrungen in einer solch extremen Situation reflektierend, kommt der Autor zu weitreichenden „Empfehlungen“, die einen Einsatz in einer solchen Krisenregion bestimmen sollten: *„Einsätze dieser Art sollten nicht aus rein finanziellen Überlegungen angestrebt werden. (...) Es ist wichtig, nicht vor Problemen in der Heimat zu fliehen“* (ebd., S.133).

Und schlussfolgernd meint er dazu:

„Nach einer derartigen Zwangslage sollte man sich unbedingt wieder der Herausforderung stellen, um die persönliche Aufarbeitung des Erlebten zu ermöglichen. Ich halte nichts davon, danach ‚das Handtuch zu werfen‘. Das Gespräch mit den betroffenen Kameraden in gelöster Atmosphäre ist die beste Psychotherapie“ (ebd. S.134).

Alle diese „Empfehlungen“ verweisen auf eine Aufbereitung eines Auslandseinsatzes, die sehr stark im persönlichkeitsbildenden Bereich liegen. Hier geht es vor allem darum, Ich-Stärke und soziales Verantwortungsbewusstsein zu schärfen, sogenannte Human- und Sozialkompetenzen in den Vordergrund zu stellen. Auch die Phase der Nachbereitung solcher traumatisierender Erlebnisse bekommt eine große Bedeutung. So stehen hier Techniken der Traumabewältigung (z.B. das Debriefing) in konkretem Zusammenhang mit den hier geschilderten Erlebnissen, obgleich natürlich auch die Peer-Group ihre Funktion hat, wie das geschilderte Beispiel zeigt. Für dieses Gespräch, für die Möglichkeit der Kommunikation

des Erlebten im Verband, muss ein Rahmen geschaffen werden, der von den Vorgesetzten wiederum viel Fingerspitzengefühl im alltäglichen Dienstbetrieb verlangt. Aber auch abseits solch dramatischer Vorfälle bedürfen die neuen Aufgaben auch anderer Sichtweisen und allgemeiner, handlungsleitender Orientierungen, die nicht „von alleine“ wachsen, sondern die als neue Kompetenzen gesehen und gefördert werden müssen. So sind UN-Missionen in den letzten Jahren von NGOs auch oft deswegen kritisiert worden, weil sie Probleme wie Prostitution und Menschenhandel nach sich ziehen. Die Militärsoziologin Ruth Seifert, die an der Fachhochschule für Sozialwesen in Regensburg lehrt, fordert deshalb ein *Geschlechtertraining für Friedensschützer*. Konkret meint sie dazu:

„In der UNO werden Diskussionen über die Auswirkung solcher Missionen gerade auf die weibliche Zivilbevölkerung der betroffenen Länder geführt - und zwar innerhalb des Department of Peace Keeping Operations und des Department for the Advancement of Women. Außerdem haben die skandinavischen Länder, insbesondere Schweden, immer wieder darauf aufmerksam gemacht, dass sexuelles Fehlverhalten männlicher Missionsteilnehmer den Intentionen des Einsatzes zuwiderläuft. (...) Aus soziologischer Sicht ist die Frage nach der Organisationskultur des Militärs interessant. Wenn eine Organisation ausschließlich männlich ist, bleiben die weiblichen Erfahrungen und das, was man eine weibliche Perspektive nennen könnte, systematisch ausgeschlossen“ (DIE ZEIT Nr. 3/2000, S. 16).

Dahinter stehen aber immer auch größere gesellschaftliche Fragen, die Ausdruck kultureller und geschlechtsspezifischer Ausrichtungen sind. Hier könnte z.B. der Zugang von Frauen zu wichtigen Positionen im Heer viel an Sensibilität und gesellschaftlichem Nutzen bringen.

„Wer bestimmt bei einer humanitären Intervention, welche Probleme der betroffenen Nachkriegsgesellschaft auf die Prioritätenliste kommen? In erster Linie entscheiden das männliche Militärs. Prostitution und Frauenhandel sind in ihren Augen zumeist keine vordringlichen Probleme. Und das Verhältnis zwischen den Geschlechtern in einem Nachkriegsland - ein ganz wesentlicher Faktor beim Aufbau einer demokratischen Gesellschaft - stellt in ihren Augen kein politisches Thema, sondern ein privates dar. (...) Wichtig ist, welche Positionen (...) Frauen einnehmen. Sie sind in den zivilen Positionen der Uno mittlerweile relativ stark, in den militärischen Stäben der Weltorganisation aber kaum vertreten. Und erstaunlicherweise ist ihr Prozentsatz noch geringer in den Stäben der UN-Polizeieinheit-

ten. Denn gerade die Polizeieinheiten sind ja weit mehr als die militärischen Kontingente dazu da, das Zivilleben zu regulieren. Aber einen mechanischen Zusammenhang zwischen der größeren Präsenz von Frauen und einem nichtsexistischen Verhalten der Männer gibt es nicht. Eine ganz entscheidende Rolle dabei spielt die militärische Führung“ (ebd.).

Eine mögliche Ausrichtung der Armeen in Bezug auf die Sensibilisierung als Teil der Vorbereitung auf solche Einsätze bewertet die Militärsoziologin folgendermaßen:

„Zunächst ist wichtig, dass die Armeen das nicht tun nach dem Motto: Na ja, wenn 's gefordert wird, machen wir halt ein bisschen Rollenspiel. Es muss von einer Organisation durchgeführt werden, die von außen kommt. Ich unterstelle den Militärs selbst gar keine böse Absicht, sondern einfach Betriebsblindheit. Das Training muss gewährleisten, dass ein Perspektivwechsel stattfindet. In der US-Armee gibt es das Beispiel simulierter Bewerbungsgespräche, bei denen Männer ein paar Stunden lang das ganze Repertoire herabsetzender Bemerkungen und sexueller Anspielungen bis zur Aufforderung zum Ausziehen über sich ergehen lassen müssen. Also das, was Frauen oft genug in der Realität durchmachen. Da kommen manche heulend wieder raus. Beim Training für den Umgang mit einer kriegstraumatisierten Zivilbevölkerung muss man natürlich andere Szenarien entwickeln. Zum Beispiel, wie demütigend es ist, sich prostituieren zu müssen, und wie schnell das zu einem erneuten Trauma führen kann“ (ebd).

In der Betonung der „neuen Kompetenzen“ für das Bundesheer herrscht europaweit weitestgehend Übereinstimmung. So sagte z.B. der Generaltruppeninspektor des Bundesheeres, General Horst Pleiner, auf der 4. Internationalen Doktrinenkonferenz, zur Bandbreite internationaler Militäreinsätze zur Friedenssicherung: *„Man darf auf das Beste hoffen, aber man muss auf das Schlimmste vorbereitet sein“* (vgl. dazu DIE PRESSE vom 12. 5. 2000, S.48). Die Teilnahme an internationalen Friedensoperationen fordert demnach ein Höchstmaß an Flexibilität auf allen Seiten, wobei auch die Information der Bevölkerung des Tuppenentsendestaates, sowie der Bevölkerung im Einsatzraum und psychologische Betreuung der Soldaten im Einsatz wesentliche Elemente des Einsatzes sind. Eine höhere Effizienz lässt sich auch durch die Harmonisierung der gemeinsamen Anstrengungen erzielen. Bei den internationalen Einsätzen sind eine gemeinsame Sprache (Englisch ist als Arbeitssprache weitgehend akzeptiert), Strukturen und Technologien für die erfolgreiche Durchführung mitentscheidend.

Bei der Ausbildung und Training der Soldaten muss zunehmend berücksichtigt werden, dass sich die Aufgabenstellung der Friedenseinsätze wandelt. Es geht meistens nur am Beginn um Kampf- und Sicherungseinsätze, dann rücken Polizeiaufgaben immer mehr in den Vordergrund.

Alle hier angerissenen Punkte sind auch im Hinblick auf die Weiterbildungsstruktur des Bundesheeres wichtig, da sie die Folie der zu treffenden Entscheidungen und Ausrichtungen abgeben. Wie ein Puzzle aus vielen Einzelteilen besteht, so sind die Entwicklungen inner- und außerhalb des Heeres in einer Form der Entwicklungsdynamik zu verstehen, die sich aus recht unterschiedlichen Teilen zusammensetzen. All diese Fragmente müssen im täglichen Handeln in der Dienststelle quasi täglich zusammengesetzt werden, um professionell den Beruf des Soldaten ausüben zu können. Dabei spielt Weiterbildung eine entscheidende Rolle.

3.5. Eine Armee mit vielen „Kulturen“?

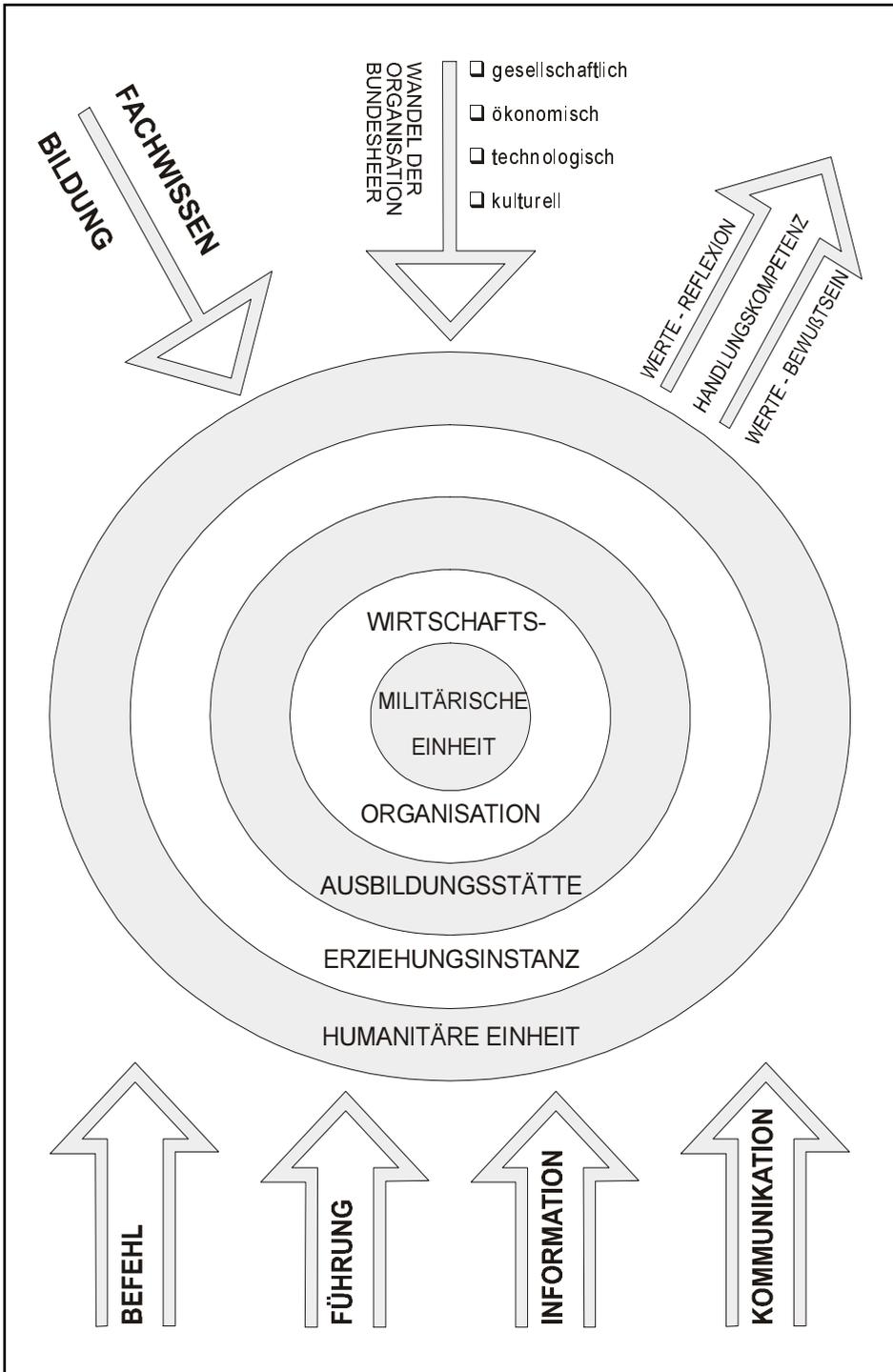
Aus den hier analysierten Perspektiven soll im Folgenden eine Matrix der heterogenen Anforderungen und Möglichkeiten des Heeres erarbeitet werden. Dabei geht es darum, die unterschiedlichen Optionen und Handicaps zu erschließen. Um diese wiederum für die Analyse des Weiterbildungsnutzens im Bundesheer fruchtbar zu machen, ist es notwendig, die Einzelergebnisse in einen größeren Rahmen einzuordnen. In einer formalen Beschreibung lassen sich fünf verschieden Teilbereiche unterscheiden, die in einem (wie in jedem institutionellen Kontext) miteinander in Beziehung gesetzt werden. Es sind dies einerseits die recht unterschiedlichen Bereiche des Heeres als militärischer Einheit, als wirtschaftlich organisierter Betrieb, als großer Aus- und Weiterbildungsmarkt, als gesellschaftliche Erziehungsinstanz und letztendlich auch als humanitäre Einheit (vgl. dazu auch Egger/Florian 1999). Alle diese Bereiche haben recht unterschiedliche Funktionsweisen.

- So ist das Bundesheer in der externen Wahrnehmung natürlich zu allererst eine *militärische Einheit*, deren Steuerungsprinzip der *Befehl* ist. Alles was in diesen Bereich fällt, dreht sich um Belange Hierarchie und deren zweckmäßigstes Funktionieren. Organisationsentwicklung bedeutet hier das perfekte Einpassen von Personen und Situationen in die Gesamtstruktur.
- Das Bundesheer als *ökonomischer Betrieb* dagegen ist auch ein wesentlicher *Wirtschaftsfaktor* in der Republik, der sich aber immer wieder um einen gesellschaftlichen Auftrag bemühen muss. Wie ein Privatun-

ternehmen mit Waren oder Dienstleistungen handelt, handelt das Heer innerhalb derselben Marktmechanismen, muss sich dabei auch der Output-Kontrolle stellen, was sich z.B. beim Ankauf von neuen Waffensystemen, bei der Übernahme neuer Aufgaben (Grenzschutz) zeigt. Die Produkte die das Bundesheer erzeugt (einsatzfähige Soldaten, ausgebildete Grundwehrdiener, allfällige Formen des Schutzes usw.) müssen in eine gesellschaftlich und politisch akzeptierte Strategie passen. Das Ziel einer möglichen Organisationsentwicklung besteht hier darin, eine längerfristige vorausschauende Anpassung an gesellschaftliche Bedingungen zu erreichen.

- Daneben ist das Bundesheer aber auch ein *Aus- und Weiterbildungsunternehmen*, eine verlängerte Form der Schulbank für die (bislang) männliche Hälfte der Gesellschaft. Dabei ist natürlich auch Unterordnung gefordert, jedoch sind die Spielregeln hier andere. Über den Grundwehrdienst hinaus hat das Heer auch eine eigene umfassende Aus- und Weiterbildungsinfrastruktur, deren Aufgaben- und Wirkungsbereich ebenfalls beträchtliche Potentiale in sich birgt. Organisationseinwicklung könnte hier Etablierung einer lernenden Organisationsstruktur heißen.
- Zuallerletzt sei in dieser Aufstellung auf jenen Umstand hingewiesen, dass das Heer auch eine *gesellschaftliche Erziehungsinstanz*, mit eigenen Präferenzen und Ausrichtungen darstellt, die nicht unterschätzt werden sollte. Hier spielt sich derzeit auch eine große Diskussion über die allgemeine Wehrpflicht ab, die diesen Bereich verändern wird.
- Eine Aufgabe, die in den letzten Jahren schon beachtlich an Bedeutung gewonnen hat, und die das Selbstverständnis des Heeres auch weiterhin verändern wird, ist die der *humanitären Einheit*, wo gänzlich andere Einstellungen und Kompetenzen gefordert sind, als in einer militärischen Einheit.

Diese Form der konzeptuellen Entwicklung der Organisation Heer kann dazu dienen, die heterogenen Bereiche, innerhalb derer hier Entscheidungen getroffen werden müssen, auf einer beschreibenden Ebene zu differenzieren. Dabei sind diese skizzierten Bereiche Anhaltspunkte, auf welcher Ebene der Verhandlungen wir uns gerade befinden.



Als **Rahmenbedingungen für einen solchen Innovationsprozess** können dabei etwa folgende Ausgangspunkte im Vordergrund gesehen werden:

- Die Funktion des Bundesheeres als friedenssichernde Institution kann innerhalb und außerhalb des Staates nur dann dynamisch erfüllt werden, wenn es sich als lernende Organisation entwickeln kann. Frieden ist dabei nicht die Fortsetzung des Krieges mit anderen Mitteln, sondern die Wahrnehmung und Bewältigung von komplexen und widersprüchlichen Situationen innerhalb von Gruppen, Gesellschaften und Ethnien.
- Eine Umorientierung von Inhalten und Methoden in eine solche Richtung muss, um in der Gesellschaft sichtbar und akzeptiert zu werden, auch verstärkt im inner- und außerbetrieblichen Weiterbildungssystem des Heeres ansetzen.
- Ein Verzicht auf neue Ausrichtungen, auf (für alle Beteiligten) attraktivere Ausbildungsniveaus, würde über kurz oder lang negative Konsequenzen für das aktive Führungsreservoirs im Gesamtsystem Heer haben.
- Bei beginnender Professionalisierung in einzelnen Sektoren wird der Anfang eher mit spezialisierten Weiterbildungsprofilen gemacht werden, die sich mittel- und langfristig aber zu einem umfassenden Profil entwickeln sollen.

Es fällt dabei in der empirischen Erforschung dieser Dynamiken auf, dass der Bereich der heeresinternen Leitbilder und Programme von den Befragten nicht als expliziter Ausgangspunkt ihrer Arbeit gewählt wird. Er wurde ersetzt durch ein mehrdimensionales und plurales Zielsystem der Verteidigungspolitik, das nicht mehr eindeutig auf einen bestimmten Typus des Heeres zugeschnitten ist, auch wenn sich in den Beschreibungen der Heeresfunktionen und in den politischen Empfehlungen noch Reste der traditionellen Heeresideologie identifizieren lassen.

4. Exemplarische Erkenntnisse aus zwei Modellehrgängen zur pädagogischen Fortbildung für das Bundesheerpersonal

Wie bereits erwähnt, wurden die hier ausgewählten Lehrgänge über einen längeren Zeitraum ausführlich evaluiert. Die hier zutage geförderten Daten wurden einerseits als Parameter für eine Überarbeitung der curricularen, didaktischen und inhaltlichen Bereiche herangezogen, andererseits waren sie aber auch darauf ausgelegt, die generellen Bestrebungen des Heeres in Bezug auf übergrei-

fende pädagogische Kompetenzen grundsätzlich zu bestimmen (vgl. Egger/Florian 1999). Im Folgenden seien hier nun einige wesentliche Aussagen dieser Studien als Ausgangspunkte für das weitere Vorgehen wiedergegeben.

4.1. Der Sonderlehrgang *Wehrpädagogisches Management*

Resultierend aus langjährigen Erfahrungen und Wünschen, hat sich, auf Initiative des Militärkommandos (MilKdo) Steiermark, ab Herbst 1996 an der Pädagogischen Akademie (PädAk) des Bundes in der Steiermark die Möglichkeit der Durchführung eines dreisemestrigen Sonderlehrganges *Wehrpädagogisches Management* ergeben.

Dieser Lehrgang war als berufsbegleitende Fortbildung für Ausbildungsleiter und Zugskommandanten (Offiziere und Unteroffiziere) vorgesehen, wobei dieser gleichzeitig den erstmaligen Versuch darstellte, eine Dezentralisierung der Kaderfortbildung, unter Abstützung auf kostengünstige, fachlich kompetente zivile Ressourcen durchzuführen.

Als erste Zielsetzung galt dabei, dass die pädagogische Kompetenz der Zugskommandanten weiterzuentwickeln sei, wobei die Qualität des Ausbildungspersonals durch eine offizielle Ausbildungsinstitution des Staates anerkannt wurde. Darüber hinaus sollten dadurch auch die Kontakte der militärischen Berufsgruppen zur Berufsgruppe der Lehrer intensiviert werden.

Die erforderlichen Koordinierungs- und Planungsaufgaben werden durch das Leitungsgremium, bestehend aus dem Lehrgangsleiter der PädAk, einem Vertreter des Bundesministeriums für Landesverteidigung (BMLV) und dem Vertreter des MilKdo Steiermark durchgeführt.

Für die Teilnahme an dieser Bildungsveranstaltung wurde folgender Personenkreis festgelegt:

- Ausbildungsoffiziere/Ausbildungsleiter
- Zugskommandanten (Offiziere und Unteroffiziere mit abgeschlossener Ausbildung zum Zugskommandanten)

Im Curriculum *Wehrpädagogisches Management* wurde betont, dass die globalen wirtschaftlichen, kulturellen und politischen Veränderungen unserer Gesellschaft auch neue Perspektiven in der öffentlichen Beurteilung und Selbsteinschätzung des österreichischen Bundesheeres als Subsystem unseres demokratischen Staatswesens erzeugt haben. Neue Einstellungen zum Bundesheer und daraus resultierende Identifikationsschwierigkeiten der Grundwehrdiener stel-

len die für ihre Ausbildung Verantwortlichen vor neue Herausforderungen. Neben den militärischen Ausbildungszielen sind für eine zeitgemäße Ausbildung der Grundwehrdiener Qualifikationen wichtig und notwendig geworden, die zu einer generellen Verbesserung ihrer menschlichen Beziehungsfähigkeit führen. Im Sinne einer neuen Kultur der Menschenführung werden von den Ausbildern durch die veränderten intellektuellen und sozio-emotionalen Bedürfnishaltungen der Grundwehrdiener besondere pädagogische Kompetenzen erwartet.

Mit der Einrichtung des Sonderstudienganges *Wehrpädagogisches Management* als berufsbegleitende pädagogische Fortbildungsmaßnahme sollte eine institutionelle Möglichkeit für ausbildende Offiziere und Unteroffiziere (Ausbildungszugskommandanten) im Bereich des Militärkommandos Steiermark zur generellen Verbesserung und Weiterentwicklung ihrer pädagogischen Kompetenzen angeboten werden. Insbesondere folgende Gestaltungsgrundsätze wurden dabei im Curriculum besonders betont:

- Die Orientierung an gesellschaftlichen und fachlichen Leitideen und Ausbildungszielen des Österreichischen Bundesheeres.
- Die bedeutende Funktion der Ausbilder im Prozess der berufsbildenden Identifikation und persönlichen Entwicklung der ihnen anvertrauten jungen Soldaten (Grundwehrdiener), sowie ihre Rolle bei der Förderung der Eigenverantwortlichkeit und der Vorbildwirkung für die Gemeinschaft.
- Die Motivation der Studierenden (Zugskommandanten) zur permanenten Fort- und Weiterbildung.

Studierenden der Pädagogischen Akademie des Bundes stand es dabei offen, einzelne Module des Sonderstudienganges oder den gesamten Studiengang als Vorbereitung auf eine mögliche pädagogische Tätigkeit beim Bundesheer zu inskribieren.

Die Besonderheiten - und zugleich innovativen Elemente - dieses Ansatzes waren dabei:

- Es wurden unterschiedlich Hierarchiegruppen einbezogen, weil deren Zusammenarbeit für den Erfolg beruflicher Bildung besonders wichtig ist. Häufig arbeiten sie isoliert, ohne gegenseitige Abstimmung oder Unterstützung und nicht im Team. Die Leitidee der Fortbildung ist, miteinander und voneinander für eine gemeinsame Praxis zu lernen.
- Es wurde die Form einer Langzeitfortbildung gewählt, um auch Einstellungs- und Verhaltensänderungen und Persönlichkeitsentwicklung ermöglichen.

- Durch selbstgewählte Lehr- oder Beratungsprojekte wurde der unmittelbare Transfer von Lernerfahrungen und Teamarbeiten in den Berufsalltag der Beteiligten sicherzustellen versucht.

Das entsprach den Zielsetzungen der Fortbildung, nämlich der Förderung der Kooperation des Bildungspersonals, der Erweiterung der pädagogischen Kompetenz und beruflicher Handlungsfähigkeit und der Verbesserung der Qualität von Bildungsmaßnahmen, insbesondere für Lernungewohnte.

Die Lernleistungen der Teilnehmer wurden dabei (grob zusammengefasst) in folgenden Bereichen festgestellt:

- *Kennen lernen und Erproben* verschiedener *methodischer Instrumente*, wie z.B. kreative Übungen, das Erleben und Reflektieren von eigenen situativen Lehr- und Lernprozessen.
- *Analyse und Wertung des initiierten Lernprozesses* - Fähigkeiten zur Analyse von Lernprozessen und zur gezielten Gestaltung von Handlungssituationen als einer Art Basiskompetenz moderner Bildungsqualifikation.
- Arbeit an *Widerständen gegenüber Veränderungen* - Reflexion der eigenen Rolle innerhalb der vielfältigen Lern- und Lehrbezüge, z.B.: *Wie kann ich in meiner Einheit, meinem Arbeitsplatz auf die von den Mitarbeitern eingebrachten Einwände eingehen, und ein systematisches Überprüfen anhand konkreter Praxissituationen ermöglichen?*
- *Umgang mit Konflikten*: Erzeugung einer differenzierten Haltung gegenüber Problemen.
- *Hilfe zur Selbsthilfe*: Das bedeutete, eine Forcierung des Coaching-Modells, wobei der Lehrende die Lernenden betreute und anleitete, sich die notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten (wo immer es geht) selbst anzueignen.
- Ein wesentliches Element bildete der *informelle Bereich* im *Bildungshandeln*, der Vorurteile in Kommunikation ummodelte, und somit bearbeitbar machte. Dieses gelungene Kommunikations- und Konfliktmanagement war ein wesentlicher Schritt für beide beteiligten Institutionen. Diese Erfahrung ist für die Teilnehmer sozusagen ein extra-funktionaler Erkenntnisgewinn dieses Kurses. Dass sich erfolgreiche Verständigung (zwischen der Welten des Heeres und der PädAk) lernen lässt, wurde dabei auch explizit im Lehrgang erfahren.
- Die pädagogischen Inhalte und Zielvorstellungen waren für die Teilnehmer persönlich äußerst wichtig, wovon natürlich auch institutionel-

le und wehrpolitische Bereiche profitieren. Hierbei wurden neue Wege beschritten, die vielfach noch einen *Probiercharakter* hatten, die aber durchaus als ein sich entwickelndes, differenzierendes Handlungskonzept bezeichnet werden können.

- Eine intensive Auseinandersetzung mit Problembereichen, die bislang im *Zeitdruck der Arbeit* nicht ausreichend wahrgenommen werden konnten.
- Die *inhaltlichen, organisatorischen und kommunikativen Anteile* in der konkreten Arbeit konnten nun leichter zusammengedacht und -gebracht werden, weil sie nun auch als zusammengehörig etikettiert wurden.
- Neue Spielräume wurden ausprobiert, an die Arbeit wird insgesamt offensiver herangegangen (*nicht mehr alles abwimmeln*), was wiederum dazu führen konnte, dass institutionelle Grenzen klarer wurden. Dieser Umstand wurde als durchaus ambivalent bewertet, da er einerseits bewusst mehr Differenzierungen (und somit ein weiteres Verständnis) entwickeln hilft, andererseits aber auch die Beschränkungen klarer vor Augen führt.
- Das Entstehen und Bewerten von Misserfolgen und Erfolgen in der eigenen Arbeit wurde durchsichtiger und damit auch bearbeitbar.
- Teamfähigkeit und kommunikative, aktive Komponenten wurden gestärkt.
- Der *Wert des Kurses* lag für beinahe alle Teilnehmer zu allererst in der Entwicklung der eigenen Persönlichkeit, wobei vor allem die Bereiche *Selbstwert, Kommunikation und Reflexion der eigenen Arbeit* im Vordergrund standen.
- Die hier befragten Soldaten sahen in ihren Einheiten einen großen (Nachhol-)Bedarf an kommunikativer Kompetenz, der durch diesen Lehrgang teilweise behoben werden konnte.
- Einer Ausgliederung pädagogischer Bereiche aus dem heeresinternen Weiterbildungsprogramm stand der Großteil sehr positiv gegenüber, wenngleich hier auch einschränkend immer wieder darauf hingewiesen wurde, dass eben auch die heeresinternen Kurse als gut bewertet werden. Das Höchstmaß an Vorteilen sahen die Teilnehmer bei der Ausbildung an der PädAk im Bereich einer *sinnvollen Verknüpfung von Aus- und Weiterbildung*. Darauf folgten die Bereiche: *Schnelle Anpassung an neue Themenbereiche* und die *lange Lebensdauer der Qualifikationsblöcke*. Am Geringsten werteten sie die *Reduzierung der Ausbildungskosten* für das Heer.

- Die Kommandanten waren mit der Ausrichtung des Kurses durchaus zufrieden, sie zeigen sich in der Befragung auch ausreichend informiert darüber, was in diesem Kurs nun tatsächlich gemacht wird.
- Konstatiert wurde hier auch, dass die Kursteilnehmer keineswegs unter einem fachlichen Mangelwissen leiden, sondern dass diese Ausbildung sich ganz konkret auf das *pädagogische Hintergrund- und Fachwissen* bezog.
- Das Modell der berufsbegleitenden Weiterbildung innerhalb der Lebenszeit und der einzelnen Karrierepläne wurde hier als wesentliches Element der *Weiterentwicklung der Organisation* gesehen. Auf diesen Kurs bezogen wurde allerdings darauf hingewiesen, dass hier vor allem die „besten Männer“ erst einmal teilgenommen haben, die alle Voraussetzungen dafür (Verhaltenssicherheit, Reflexionsbereitschaft und Theoriehunger) in hohem Maße besaßen.
- Ungeklärt blieb im Verständnis der Kommandanten aber dennoch, was militärisch mit diesem Kurs konkret erreicht werden sollte. Darüber hinaus waren auch die *Zugangsgegebenheiten* oft unklar. Sollte der Kurs eine Bonität für die besonders Guten, die Besten sein, oder sollten Leute geschickt werden, die sich verbessern sollten?
- Generell zeigte sich, dass von Seiten der Kommandanten ein großes *Unterstützungs- und Akzeptanzpotential* dem Kurs gegenüber herrschte. Sie haben gesehen, dass die fachlichen und didaktischen Prinzipien innerhalb des Kurses durchaus eine *Bereicherung* (und auch eine Bestätigung) für die heeresinterne Ausbildungsstruktur darstellt.
- Als wesentlichen Punkt betrachteten sie auch die *gesellschaftspolitische Funktion* des Kurses, der viel zu einem Prestigegewinn des Bundesheeres in der Öffentlichkeit beitragen kann.

4.2. Der „Hochschullehrgang (HLG) Wehrpädagogik“

In der Satzung des Universitätslehrganges für Wehrpädagogik sind folgende Ziele der Ausbildung angeführt:

„... eine wissenschaftlich begründete, erziehungs- und sozialwissenschaftliche Disziplinen integrierende einsatzorientierte Weiterbildung an bereits in mehrjährigem praktischem Ausbildungsbetrieb bewährte bzw. eine Lehrfunktion an militärischen Schulen anstrebende Personen vermitteln. (...) Die Ausbildung verbindet ausgewählte bildungs- und erziehungs-

wissenschaftliche Erkenntnisse, anwendungsorientierte Methodik und Didaktik mit einer Einführung in sozialwissenschaftliche und ethische Erkenntnisse sowie personalwirtschaftliche Inhalte. Damit sollen die theoretischen und praktischen Grundlagen für ein wirkungsvolles wehrpädagogisches Handeln im Rahmen des österreichischen Bundesheeres, aber auch in anderen einschlägigen Bereichen außerhalb des Bundesheeres vermittelt werden (unter Berücksichtigung der Bedeutung pädagogischer und sozialer Kompetenzen im Rahmen der Ausbildungsreform des österreichischen Bundesheeres; der gesellschaftlichen, wehrpolitischen und internationalen Tragweite, die einer akademisch-professionellen Ausbildung von Lehroffizieren des österreichischen Bundesheeres im Rahmen universitärer Einrichtungen zukommt.“

Im Evaluationsbericht wurde dazu u.a. vermerkt (vgl. Breinbauer 1996):

- Die sparsame Information über die Zielsetzungen des HLG „Wehrpädagogik“ seitens der Lehrgangsleitung bewirkte bei den Lehrbeauftragten zum Großteil vermehrte Eigeninitiative und Selbstorganisation bzw. intensive Auseinandersetzung mit den möglichen Inhalten, um einen entsprechenden wissenschaftlich sinnvollen Beitrag im Rahmen des Hochschullehrganges zu leisten.
- Empfohlen wurden Maßnahmen zur besseren Koordination der Inhalte bzw. der Lehrbeauftragten, um einerseits Überlappungen und Lücken vorzubeugen, andererseits um einen nachvollziehbaren Zusammenhang zwischen ähnlichen Lehrveranstaltungen und eine logische Abfolge der Inhalte zu gewährleisten.
- Kritisiert wurde, dass erhebliche Abweichungen zwischen der schriftlichen Vereinbarung des Vortragsgegenstandes mit einem Lehrbeauftragten und der kurzfristig abgerufenen Änderung auftraten, was auch auf curriculare Fehlplanungen hin wies.
- Das Ausmaß der geblockten Präsenzphasen des HLG unterlag einer gewissen Eigendynamik, welche, das tatsächliche Stundenausmaß betreffend, Unklarheiten entstehen ließ.

Das angestrebte selbstorganisierte Lernen im Sinne universitärer Qualität wurde behindert durch

- das Fehlen der Konfrontation mit der Universität selbst,
- die strukturelle Beschaffenheit (Raum, Zeit) des Lehrgangs - zu straffe Blockbildung mit intensivem Vortragsangebot, dabei fehlende Mög-

lichkeiten des selbstorganisierten Wissenserwerbs, sowohl in zeitlicher Hinsicht wie auch in räumlicher Entfernung zur Universität und deren Angeboten - Bibliothek; fehlende Einbindung in universitäre Veranstaltungen - Seminare, Vorlesungen.

- Die Voraussetzungen zum selbständigen Wissenserwerb bzw. selbstorganisierten Arbeitens in wissenschaftlichem Verständnis wurden nur randständig vermittelt (Angebot in „Einführung in wissenschaftliches Arbeiten“, Erhebungstechniken usw.)

Als positiv wurde empfunden, dass

- viel Organisatorisches den Lehrgangsteilnehmern selbst überlassen wurde; dabei wurden die Organisation von Prüfungsterminen bzw. die selbständige Vorbereitung erwähnt,
- das Bewusstsein geschärft wurde, dass Selbststudium ein wesentliches Element universitärer Vermittlungsqualität ist (selbstgesteuertem Lernen wird großer Raum gegeben),
- die Thematik wissenschaftlichen Arbeitens umfangreich behandelt wurde,
- wissenschaftliche Theorien, Konzepte und Vorgangsweisen vermittelt wurden,
- andere, neue Sichtweisen von Lehren und Lernen (wissenschaftlich fundierte Didaktik) die Handlungsoptionen eigenen Unterrichts steigern und somit
- militärisches Einheitsdenken aufgebrochen werden konnte,

in großen Teilen hohes Informationsniveau erreicht werden konnte, was sich vor allem durch die hohe Zahl universitär gebildeter Lehrender ausdrückte und die Auswahl der Vortragenden universitären Einrichtungen entsprochen hat; viele Vortragende unterrichten an der Uni.

Als negativ wurde empfunden:

- Die nicht geklärte universitäre Anerkennung in Hinblick auf Anrechenbarkeiten auf Folgestudien.
- Die Durchführung des Lehrganges im „Schonraum“ Hotel; dieses Nichteingebundensein in den regulären Vorlesungs- und Seminarbetrieb an der Uni selbst.
- Aus Sicht eines Teilnehmers das Fehlen universitären Freiraums durch militärische Aufpasser.

Der berufliche Nutzen für die Teilnehmer lag dabei in folgenden Bereichen:

- Durch die Erweiterung des Blickfeldes lernten sie kompetenter zu agieren bzw. das erworbene Wissen und Können umzusetzen.
- Ebenfalls hervorzuheben war der Umstand, dass die Teilnehmer sich laufend darin übten, verschiedene Probleme der dienstlichen Tätigkeit aus völlig anderen, vor allem militärischen Blickwinkeln, zu betrachten.
- Von beruflichem Nutzen wurde auch gesprochen, weil speziell pädagogische Themen im Beruf ständig abverlangt werden, und weil sehr viele Probleme des militärischen Berufsfeldes eingebracht worden sind.
- Der theoretische Unterbau für die tägliche Arbeit wurde als wichtig bezeichnet, wobei das hier vermittelte und erworbene Wissen bereits auf den Dienst umsetzbar ist.

Zusammenfassend zu diesen beiden Evaluationsberichten ist zu sagen, dass sie sich in vielen Punkten gleichen. Vor allem die Bereiche Einbindung in die regulären Kontexte von PädAk und Universität sind hier hervorzuheben. Hier hatten vor allem die Teilnehmer des Lehrganges *Wehrpädagogik* oft den Eindruck, dass Etikettenschwindel betrieben wurde, der viele Synergieeffekte erst gar nicht entstehen ließ.

Auch die fehlende interne Abstimmung im Heer bzgl. der Anerkennung und der dienstrechtlichen Konsequenzen der Ausbildung wurde in beiden Fällen kritisiert. Begeistert waren beide Gruppen von den theoretisch untermauerten und didaktisch gut aufbereiteten Inhalten, die hier angeboten wurden.

5. Am Schnittpunkt des Wandels. Kommunikative Strategien von „Pädagogen“ im Bundesheer

Werden Institutionen und Unternehmen Umstrukturierungsprozessen unterworfen, gewinnt die Professionalisierung in der internen Fortbildung eine ganz neue Dimension. Damit muss sich z.B. auch die pädagogische Professionalisierung den veränderten Anforderungen stellen. Schaut man sich die Kursprogramme der Aus-, Fort- und Weiterbildung im Bundesheer an, so wird dieser Bereich seit einiger Zeit ausgebaut. Neben dieser Schaffung einer pädagogischen Infrastruktur gilt es aber auch, die Bedürfnisse, die Wünsche und Befürchtungen der davon betroffenen Soldaten zu berücksichtigen.

Wie schon einleitend erwähnt, sind die Strategien, die Möglichkeiten und Grenzen der kommunikativen und pädagogischen Kompetenzentfaltung im Bundesheer auch sehr von den jeweils beruflich und alltagsweltlich erfahrenen Potentialen der Beteiligten geprägt. Vor allem die dabei biographisch entwickelten Handlungs- und Gestaltungsräume sind es, die oft darüber entscheiden, z.B. welcher Kommunikationsstil letztlich erhöhte Bedeutung bekommt. Dieses Wechselspiel zwischen Institution Bundesheer und der eigenen bildnerischen, kommunikativen, pädagogischen Kompetenzentwicklung soll anhand einiger ausgewählter Bereiche nun näher untersucht werden. Vor allem der Bereich der Kommunikation, der Pädagogik ist es, der in den hier speziell vorzufindenden hierarchischen Strukturen derart gestaltet werden soll, dass Motivation, Einsatzbereitschaft und Vertrauen in effizientes berufliches Handeln forciert wird. Dabei geht es auch stets um Einstellungen, die es hier immer wieder erforderlich machen, die eigenen Selbstbilder mit den der anderen, mit deren Wahrnehmungsmöglichkeiten zu konfrontieren. Dabei zeigt sich in Untersuchungen (vgl. u.a. Trauttenberg 1995, S.237, Egger 1997, oder auch in der interessanten Diplomarbeit von Meurers 1999), dass dabei das eigene Aufgaben- und Selbstbild des Soldaten stets auch eine gesellschaftliche Bezugnahme aufweist, die sich vor allem in den Bereichen

- des sich in Wandel befindlichen Selbstverständnisses der Institution Heer in der Konfrontation mit gesellschaftlichen (Vor-)Urteilen,
- der intern immer wieder als hindernd erlebten zwischenmenschlichen Kommunikationsstrukturen, und
- der schwierigen pädagogischen Aufgabe der „Erziehung“ der Rekruten bündeln.

Die Bestrebungen, diese Problemlagen mittels übergreifender pädagogischer Qualifikationsmodelle konzeptiv zu bearbeiten, sind Ausgangspunkte der dieser Studie zugrunde gelegten Lehrgänge.

5.1. Das Bundesheer als pluralisierte Lebens- und Bildungswelt

Die Idee, das Bundesheer als „Lebenswelt“ zu betrachten ist naheliegend, da es sich um eine „totale Institution“ als eigenes Sinnuniversum, mit eigenen Regeln, Codes, Lebensstrukturen und die ganze Person betreffenden Alltagsmustern handelt. Dieser berufliche und auch lebensweltliche Horizont wird, dies lässt sich anhand der Interviews gut darstellen, von

vielen Soldaten derzeit durch sowohl kognitive als auch durch emotionale „Brückenschläge“ hin zu zivilen Institutionen und Einrichtungen erweitert. So haben zunehmend Lehrende der bundesheereigenen Aus- und Fortbildung Außenkontakte, z.B. als Berater und Coaches, als Gutachter und Subunternehmer zu zivilen Institutionen. Das Bundesheer hat hier seine Wege innerhalb und auch außerhalb der Institution sehr erweitert. Auch die Umwandlung z.B. der Theresianischen Militärakademie (TherMilAk) in einen *Fachhochschul-Studiengang (FH-StG) für Militärische Führung*, die mit dem staatlich anerkannten Titel eines Magisters (FH) abschließt, hat prinzipiell neue Möglichkeiten der Verbindung von Privatwirtschaft und Militär geschaffen. Gleichzeitig zeigt sich aber aus Studien (vgl. u.a. Egger/Florian 1999), dass die Lernumwelt Bundesheer noch Gravitation genug besitzt, um auch als symbolisches Anregungsmilieu zu fungieren. Dabei überschneiden sich in den allgemeinen Vorstellungen noch viele, recht unterschiedliche Bilder und Vorstellungen, wie das Bundesheer gesehen wird, und wozu es dient. Diese reichen einerseits

- vom ethnographischen Horrorszenario des Unterdrückens und Duckens,
- über die penetrant feudalistischen Insignien hochherrschaftlicher Arroganz eines k.u.k. Offiziers,
- über alle Formen der (je nach Weltanschauung bewerteten) Landesverteidigung,
- bis hin zu den verzweifelten oder belustigenden Toiletten-Graffitis der Rekruten, die wiederum über eine andere Form der Realität Auskunft geben.

Versucht man das Bundesheer aber als eine komplexe „soziale Konstruktion“ zu begreifen, die an biographische Konstruktionen von Erfahrung und Bildung, von Beruf und Karriere anschließt, so kann dabei ein durchaus interessantes, empirisch brauchbares Konzept entstehen. Hierbei zeigt sich, wie die beteiligten Individuen quasi damit beschäftigt sind, ihre Bundesheergeschichte zu inszenieren und zu konstruieren. Sich als Soldat in dieser Welt zu bewegen, ist heute sozusagen eine unentrinnbare interaktive Leistung des Alltagshandelns, wobei das, was einen Soldaten ausmacht, habituell immer wieder hergestellt werden muss. Was es bedeutet, heute Soldat zu sein, ist kein statisches Programm mehr, sondern ein Prozess, in dessen Verlauf sich die jeweiligen Akteure immer wieder als handelnde Subjekte quasi selbst entwerfen müssen. Damit hat auch das Bundesheer die Prämissen einer modernen Gesellschaft erreicht. Solche

Aushandlungsprozesse werden in den hier untersuchten Kursen offensichtlich, da sie ja eine spezifische Form des Wissens generieren (nämlich die pädagogische und kommunikative Ausrichtung), die für viele nur schwer an die bisher gültigen sozialen Erwartungsmuster und die symbolischen Sinnkonstruktionen anknüpfen. Das „symbolische Sinnuniversum Bundesheer“ wird durch solche Prozesse quasi erweitert, was auch seine relative Stabilität durch festgelegte normative Setzungen (z.B. Befehl und Hierarchie) beeinflusst (oder auch beeinträchtigt, wie viele Kritiker sagen, weil durch unablässige interaktive Bargainingprozesse der beteiligten Protagonisten das klare Profil des Soldaten verwässert wird). Von außen betrachtet könnte man sagen, dass sich hier auch Trägheit und Wandel gegenüberstehen, wobei beide gleichzeitig ihren jeweiligen Sinnanspruch erheben. Trägheit, weil die symbolisch und hierarchisch gefestigte Macht des *Staus Quo* von den betroffenen Akteuren sich noch verstärkt an der „klassischen“ Armee orientiert. Wandel, weil makrostrukturelle Rahmenreformen (siehe dazu die Ausführungen über die veränderten geopolitischen und „innerbetrieblichen“ Ausrichtungen des Bundesheeres) zur Modernisierung institutioneller Settings geführt haben, die eine Art Pluralisierung bundesheer-interner Sinnuniversa herbeiführen konnten.

Diesen Widerspruch, diese Spannung, sehe ich z.B. auch im Vergleich meiner Lehrtätigkeit an der Universität und im militärischen Kontext (Hochschullehrgang „*Wehrpädagogik*“ und im Rahmen des Fachhochschul-Studienganges „*Militärische Führung*“. So ist einerseits der Blick aus der Universität in das symbolische Universum des Bundesheeres ein Wechsel der Berufswelten, wobei es übertrieben wäre, wenn ich sagte, ich hätte die „Logik“ des Heeres hier wirklich begriffen, zu unterschiedlich ist hier das Terrain Bundesheer von dem der Universität. Andererseits merke ich aber auch innerhalb z.B. des Fachhochschul-Studienganges eine Kluft zwischen den unterschiedlichen „Kulturen“ der angehenden Offiziere, die sich für mich wiederum in den zwei großen Bereichen „befehlen oder kommunizieren“ zusammenfassen lassen können. So wenig trennscharf diese Kategorien letztlich auch sein mögen, so zeigen sie doch in ihrer symbolischen Funktion zwei Arten von sozialen „Subarenen“, die zumindest mir helfen, diese für mich andere soziale Konstruktion zu verstehen).

Dabei ist der Raum des klassischen Bundesheeres offenbar durch verschiedene „symbolische Kapitale“ bestimmt. Das Ansehen im Heer der einzelnen Waffengattungen variiert mit der immer wieder ratifizierten Menge an

zugeschriebenem „sozialem Kapital“, wobei die Generalstabsoffiziere den höchsten sozialen Symbolwert zu besitzen scheinen. Innerhalb der neuen Orientierungen des Bundesheeres (international und auch intern) könn(t)en sich nun die Konnotation der „symbolischen Kapitale“ verändern. Soziales und auch intellektuelles Kapital werden durch die vielen aus- fort- und weiterbildenden Ambitionen des Heeres gleichsam pädagogisch eingefärbt. Dies kann auch das symbolische Ranking der einzelnen Hierarchie- und Waffengattungen nicht unbeträchtlich verschieben, da die klassischen Distinktionen (Rang) zurückgehen, und der Wert der spezifischen Ausbildungsgänge steigen könnte (am anschaulichsten wird dies am Fachhochschul-Studiengang „Militärische Führung“, der mit dem Titel eines Magister abschließt, wobei aber auch andere Lehrgänge eine solche Wirkung bekommen könnten).

Symbolische Leitsterne werden innerhalb dieser Aus- und Fortbildungen dabei die Sozial- und Erziehungswissenschaften, wobei sie oftmals auch für eine Modernisierung des Binnenraums „Bundesheer“ stehen. Die reine fachliche Kompetenz wird eben erweitert, indem zu den klassischen Wissensgebieten die vermittelnden, kommunizierenden und didaktischen Tätigkeiten hinzukommen und den Diskurs zu dominieren beginnen. Für diese symbolischen, aber auch ganz realen Umwertungsprozesse, können in den Interviews viele Belege und Spuren gefunden werden, wenngleich die hier erhobenen Daten die inneren Bargainingprozesse in den Reformbestrebungen des Bundesheeres nur unzureichend wiedergeben können, da sie eben Ausschnitte aus einer ganz spezifischen „Kultur“ (der pädagogik-freundlichen) innerhalb des Heeres sind. Liegen für viele in dieser sozialwissenschaftlichen, kommunikativen und pädagogischen Dimension die wichtigsten Orientierungsmarken für die Neugestaltung des Heeres, so lässt (aus der derzeitigen Sicht) die zunehmend stattfindende Neuorientierung des Bundesheeres derzeit kaum einen zwingenden Schluss zu, wohin es sich letztlich entwickeln wird, wenngleich feststeht, dass die ökonomischen Zwänge größer werden, und dadurch, wie in auch beinahe allen anderen gesellschaftlichen Institutionen, ein völlig neues Management, das die überkommenen interaktiven Ordnungen beträchtlich durcheinander wirbeln könnte, entstehen wird. Die Beschreibung dieses Wandels des symbolischen Raums innerhalb und auch außerhalb des Bundesheeres ist deswegen wichtig, weil sich Entscheidungen, sowohl für Individuen, als auch für Gruppen und ganze Gesellschaften nicht nur aufgrund der reinen Faktanlage fällen lassen, sondern dass viele eben erst aus den unterschiedlichen Kontexten der diversen zugeschriebenen Bedeutungen zu erklären sind.

So ist eben auch das Bundesheer von interaktiven und einschneidenden Aushandlungsprozessen gekennzeichnet, die eine Ausdifferenzierung der bundesheereigenen Aufgaben ergeben. Der Raum dieser „neuen“ und relational aufeinander bezogenen pluralisierten Sinnuniversa kann anhand der hier gesammelten Biographien (siehe dazu ausschnittsweise Egger 2000) näher beschrieben werden. Dabei zeigt sich auch, dass die Zeit, in der eine homogene Gruppe von Menschen die Soldatenlaufbahn eingeschlagen hat, mit deren Regeln sie durch die beruflichen und sozialen Netze ihrer Väter schon vertraut gemacht war, aufgebrochen wird. Wie sich in den Interviews zeigt, sind sie sozialstrukturell vielseitiger profiliert, und sie besitzen auch ein verzweigteres biographisches Erfahrungsprofil. Charakteristisch für die an den Tag gelegte Einschätzung sind u.a. folgende Punkte:

- vielschichtige Bildungskarrieren,
- vielfältige Lern- und Lehrerfahrungen in (vor allem) kommunikativen Bereichen, und
- die Einbindung in soziale und auch berufliche Verpflichtungen außerhalb des Bundesheeres.

Das sind, wie schon oben erwähnt, die Ausprägungen bei jenen Soldaten, die dem Bereich Kommunikation und Pädagogik „näher“ stehen, und die nur eine Gruppe - und bei weitem nicht die wichtigste - im Bundesheer darstellen. Aber auch innerhalb der hier befragten Personen lassen sich große Unterschiede ausmachen. In den hier analysierten komplexen biographischen Interviews zeigt sich nämlich auch, dass die konzeptionellen Beziehungen zwischen der jeweiligen Biographie und dem spezifischen Milieu sehr interessant sind. Mittels des Begriffes des Milieus (franz. lieu = Ort) wird hier (ganz in der Durkheim'schen Tradition) ein Verortungsmechanismus benannt, wobei soziale Akteure im sozialen Raum gesehen werden, also in einem Geflecht sozialer Relationen, worin sie platziert werden und sich selbst platzieren. Das Milieu ist hier sozusagen eine Art Topos. Es gibt allerdings durchaus auch eine innere, lebensweltliche Dimension des Milieus. Karl Mannheim hat für dieses Phänomen den Begriff des „konjunktiven Erfahrungsraums“ geprägt. Dabei geht es um kollektives Hintergrundwissen in einem interaktiv geteilten sozialen Feld. Zur Rekonstruktion dieser Wissensform eignen sich nun biographisch-narrative Interviews ganz ausgezeichnet, weil sie die Ebene von *tacit knowledge*, der uns treibenden stillen Übereinkünfte und Wissensbasen, erreichen.

Andererseits machen biographische Interviews auch die beträchtlichen Unterschiede sozialen Wissens in einem Milieuraum transparent. Sie belegen, dass auch soziale Teilräume (wie Bourdieu übrigens sehr schön am Feld Pariser Banlieus herausgearbeitet hat, vgl. Bourdieu 1999) Dynamiken aufweisen, die gegebenenfalls Entwicklungs- und Veränderungsprozesse deutlich machen können. Biographische Fallrekonstruktionen eröffnen also nicht allein den Zugang zu milieutypischen präskriptiven Wissensformen, sondern der systematische Vergleich von Biographien lässt auch Bewegungen im Milieuraum selbst erkennen, die aus einer topologischen Perspektive nicht zu identifizieren wären.

So konnte in der Zusammenschau der Interviews grundsätzlich ein deutlicher Profilunterschied zwischen den Heeresmilieus der „*Traditionalisten*“ und „*Modernisten*“ festgestellt werden. Während die einen z.B. der gestiegenen Bedeutung wissenschaftlicher und kommunikativer Kompetenzen mittels sozialwissenschaftlicher/pädagogischer Fort- und Weiterbildung Rechnung tragen wollen, sehen die anderen in einer stärker militärischen Rückbesinnung die wichtigsten Entwicklungslinien. Beide Haltungen sind hier auch wesentlich für die sie betreffenden Führungsstile und Lernziele im Bundesheer. Das traditionsverwurzelte Heeresmilieu versucht den stattfindenden Wandel des Heeres innerhalb der bislang klar formulierten Wert- und Handlungsmaxime zu verarbeiten. Demgegenüber steht eine Auffassung die betont, dass die ursprünglich rein vertikale Differenzierung, die den Akteuren (von Ausnahmefällen abgesehen) ihren eindeutigen Platz im System des Heeres zugewiesen hat, einer funktionalen Differenzierung gewichen ist. Systemtheoretisch betrachtet wird das Selbstverständnis sozialer Akteure nicht mehr durch ihre eindeutige Platzierung im hierarchisch strukturierten Feld bestimmt. Besonders deutlich wird dies z.B. im Lehrgang *Wehrpädagogisches Management*, wo Offiziere und Unteroffiziere als eine gemeinsame lernende Gruppe auftraten (vgl. dazu Egger/Florian 1999). In einer so konstruierten Welt ist das soziale Kapital (also die Dimensionen von Beziehungen und Kommunikation) eine äußerst wichtige Ressource zur Platzierung. Hier wird die kommunikative Kompetenz auch unter dem Aspekt der gesellschaftlichen Modernisierung innerhalb des Milieuwandel wesentlich.

Wenn man die beiden Typen der *Traditionalisten* und *Modernisten* differenzierter betrachtet, so zeigen sich auch darin etliche Unterschiede und verschiedene Wesenszüge. In der systematischen Analyse der bio-

graphischen Interviews bot sich in diesem Projekt eine Einteilung in mehrere *Akteurstypen* an:

- Der Typus des *Protagonisten*: Protagonisten sind in der Regel Angehörige höherer Ränge im Milieu. Sie verfügen durchaus über *hohes soziales Kapital*, aber ihr Einfluss beruht gerade nicht nur auf der hohen Vernetzung innerhalb des Bundesheeres, sondern zusätzlich auf ihrer Fähigkeit, *Bundesheerinteressen auch nach außen zu vertreten*. Dazu reicht soziales Kapital im Milieu allein nicht aus. Protagonisten verfügen zusätzlich oft über spezifische *Formen (politisch-) kulturellen Kapitals*. Durch Kurse an anderen Weiterbildungsinstitutionen, oder durch den vielfältigen Kontakt mit zivilen Institutionen haben die meisten Protagonisten sich im Laufe ihrer Berufsbiographie spezielle Zusatzqualifikationen erworben, die ihnen einen gewissen Einfluss im Milieu sichern.
- Der Typus des *Integrierten*: Integrierte sind hochvernetzte Akteure, die insbesondere innerhalb des Bundesheeres anerkannt sind und ihre eigene Identität sehr stark über Arbeit und Heer definieren. Die Integrierten repräsentieren im Vergleich zu den Protagonisten aber eher einen Beharrungstrend. Integrierte sind eher Traditionalisten, nicht Modernisierer. Ihre Stellung verdanken sie vor allem dem Besitz an sozialem Kapital im Milieu. Integrierte sind in Bezug auf die Fort- und Weiterbildung Pragmatiker. Sie finden berufliche oder biographische Anschlussmöglichkeiten für ihre Weiter- und Fortbildungsbemühungen in den unterschiedlichsten Bereichen. Dabei sind sie vor allem an der schnellen und konkreten Umsetzung der erlernten Inhalte interessiert. Solcherart erweitern sie den Horizont ihrer eigenen Lebenswelt ohne präventive Ambitionen. Ihre Fort- und Weiterbildungsverläufe sind zumeist erstaunlich erfolgreich.
- Der Typus des *Networkers*: Networker sind *Vergemeinschaftungsspezialisten*, die es gut verstehen (auch außerhalb des Bundesheeres) soziale und berufliche Netze zu knüpfen. Im Gegensatz zu den Integrierten sind sie allerdings nicht notwendigerweise Traditionalisten. Ihre Vergemeinschaftungsaktivitäten sind nicht selten Reaktionen auf Modernisierungsprozesse und auf unvermeidliche Erosionserscheinungen des sozialen Lebens im Bundesheer. In Bezug auf Fort- und Weiterbildung zeigt sich, dass sie geprägt sind von der Erfahrung, dass der Besuch von Weiterbildungsveranstaltungen neben dem rein wissen- und qualifikationsbezogenen Bereichen noch eine wichtige Quali-

tät besitzen, nämlich die Fähigkeit zum *Gedankenaustausch und zur Reflexion* der eigenen Sichtweisen. Der Wunsch nach Fort- und Weiterbildung ist biographisch zumeist in der Erfahrbarkeit eines sozialen Rahmens verortet, der sich in der Regel aus sozialen Beweggründen speist.

- Der Typus des *Randständigen*: Selbstverständlich gibt es soziale Akteure, die zwar eindeutig zum Bundesheer gehören, die aber keine Mitglieder des Kernmilieus sind (wie etwa einige niedere Unteroffiziere des Lehrganges *Wehrpädagogisches Management*). Zumeist verfügen sie aus verschiedenen Gründen über weniger soziales Kapital, um problemlos „dazuzugehören“. Da Randständige in der Regel das Bedürfnis äußern, stärker integriert zu sein und von ihren zumeist erfolglosen Bemühungen erzählen, von den anderen akzeptiert zu werden, lassen sich an ihrem sozialen Schicksal besonders genau milieutypische Exklusions- und Inklusionsmechanismen identifizieren. Für sie hat Fort- und Weiterbildung oft die Funktion, Anschluss an das Kernmilieu zu finden.

Folgende Binnendynamik waren hier für die einzelnen Typen charakteristisch: Die Beharrungsfunktion, die die *Integrierten* unbestreitbar haben, rechtfertigt die Betonung einer durchaus erstaunlichen Persistenz im Bundesheer. Noch existiert eine gewachsene Gruppe „geborener Soldaten“ mit hoher emotionaler Bindung an die Armee. Diese Gruppe ist kulturell und beruflich Großteils auf Selbstreproduktion angelegt. Das macht ihre Stabilität und Kohärenz aus. Aber genau diese Selbstreproduktion wird, durch die vielen äußeren Einflüsse der Veränderungen angeschoben, aufgebrochen. Es wird dabei in den Interviews (zumindest im Ansatz) der *Networker* und *Protagonisten* aber sichtbar, dass sie glauben, dass die Interessen der Soldaten nur durch Modernisierung angemessen vertreten werden können. Die *Protagonisten*, die diese wichtige Funktion übernehmen, verorten sich nahe am Submilieu der Integrierten, aber sie fügen ihren Basisqualifikationen als Soldaten und dem hohen Grad an Vernetzung im Kernmilieu (soziales Kapital) eben eine Kapitalsorte hinzu, die gewissermaßen eine Mischung aus kulturellem und wissenschaftlichem Kapital darstellt. Sie erwerben, zumeist im pädagogischen, wissenschaftlichen Kontext formelle und informelle Zusatzqualifikationen, die sie über die Grenzen des soldatischen Milieus hinaus handlungsfähig (z.B. Verbindungen zu Lehrinstituten außerhalb des Heeres, Absolvierung eines Studiums u.dgl.) machen. Diese Tatsache bedeutet nun keineswegs nur individuelle Modernisierung, sondern sie verändert tendenziell auch das Kernmilieu im Bundes-

heer, bedingt Verschiebungen der fokussierenden Kräfte im Milieuraum. Mit den modernisierten Lebensläufen der Protagonisten öffnet sich auch das Bundesheermilieu zum Raum des kulturellen Kapitals.

Aber noch ein weiteres Symptom erzwingt Öffnungsprozesse hin zum kommunikativen, pädagogischen Denken. Mit dem tendenziellen Bedeutungsverlust der Integrierten im Kernmilieu und der schleichenden Erosion des Heeres als Fokus der gemeinschaftsstiftenden Aktivitäten, wächst der Bedarf an neuen flexiblen Vernetzungsmustern. Hier ist die Funktion der Pädagogen im Bundesheer besonders bemerkenswert. Sie agieren als Kommunikationsspezialisten, quasi als eine Form des „Schmierstoffes“ zwischen dem gesellschaftlichen Subsystem Heer und den alltagsweltlichen Veränderungen in der Wahrnehmung desselben. Dabei scheint es ihnen oft zu gelingen, traditionelle Umgangsformen mit neuen Inhalten zu verknüpfen. Gut konnte dies z.B. an einigen Dienststellen in der Steiermark gezeigt werden, wo Absolventen des Lehrganges quasi als „Feuerwehr“ bei „zwischenmenschlichen Problemen“ in der Dienststelle und mit den Rekruten eingeladen wurden. Hier zeigte sich die besondere Leistung der *Networker*, die es schafften, schwierige Situationen im Sinne eines übergreifenden kommunikativen Paradigmas zu lösen.

Aber auch was die institutionellen Rahmenbedingungen betrifft ist zu bemerken, dass z.B. im Bereich des klassischen Führungsverhaltenstrainings (nach den Aussagen der Befragten) hier eine Form eines selbständigen Kommunikationsbereiches geschaffen wurde, die Schlüsselqualifikationen bereitstellt, der auch andere Bereiche inner- und außerhalb des Heeres erfasst. *Networker* sind hier ebenso wichtig, da sie einen Akteurstypus im Kernmilieu darstellen, der solche Modernisierungsprozesse aktiv begleitet. Sichtbar wird dies z.B. in der Rolle des Referates *Wehrpädagogik* im BMLV, obgleich hier auch deutlich wird, dass die vielen verstreuten Agenden von den damit Konfrontierten oft noch recht diffus wahrgenommen werden. Gerade aber in diesem Spannungsfeld zwischen altem Anspruch und neuer Wirklichkeit, zwischen dem Versuch, neue Wege der Fort- und Weiterbildung zu beschreiten, und deren laufbahnmäßige Einordnung, zeigt sich, wie schwierig ein solcher Modernisierungsweg letztlich ist. Es wird dabei deutlich, dass durch diese Neugewichtung z.B. andere Wege gesucht werden müssen, um der Unterschiedlichkeiten der Anforderungen gerecht werden zu können.

Zu ähnlichen Einschätzungen kommt auch der deutsche Oberstleutnant J. Keller von der Bundeswehruniversität Hamburg. So beschrieb er z.B. auf

vorne erwähnter Tagung (vgl. *National Defense Academy 2001*) zwei grundsätzliche Strukturen und Mechanismen, wie das Professionsverständnis von Heeresangehörigen in Zukunft aussehen kann. Da gibt es einmal einen traditionellen Ansatz: „*The essence of Soldering is fighting and loyalty to the sovereign, accepting values like: ‚service‘, ‚performance of one`s duties‘, ‚subordination‘, ‚discipline‘, ‚order‘, ‚tradition‘, and ‚obedience‘. The traditional approach is retrospective. It is based on experiences made in the past, and is a continuation of tried and tested principles*“ (Keller 2001, S.23). Dem gegenüber haben sich in den letzten Jahren aber auch reformistische Bestrebungen entwickelt, die sich an gesellschaftlich heterogenen Problemlagen und dynamischen Fragen orientieren: „*The reformist approach is based on changes in society and stipulates that there are no lasting solutions. Each period has its own challenges and solutions. Therefore one must ask: Which battle scenario will the soldier encounter? In which social environment does the soldier live?*“ (Keller 2001, S.24). Diese beiden Ansätze zusammenführend, kommt er zu dem Schluss:

„*The assessment of the two approaches is quite easy with the help of the theories of how organisations learn. Assuming that the theory developed by Argyris and Schön is academically sound, then the traditional ‚single loop learning‘ may be considered a simple adaptive learning process which makes sense only in a stable or almost stable environment. The reform approach in contrast adheres to the theory of ‚double loop learning‘, in which the standards of the organisational are adapted to a changing environment. The two approaches to learning may be characterised by two questions:*

Single loop: Am I doing things right?

Double loop: Am I doing the right things?

Should there be a significant environmental change for an organisation and it maintains its internal standards, it most likely will not meet its objective. An adaptation in the form of a double-loop process is needed“ (Keller 2001, S. 25f).

Gerade diese zweite Fragerichtung, die sich um das Selbstverständnis soldatischen Handelns in einer komplexen Welt dreht ist es, die heute verstärkt auch auf der Bildungsebene verhandelt werden muss. Die Lernanlässe und Lernbegründungen sind unter diesen neuen Prämissen einem fundamentalen Wandel ausgesetzt.

5.2. Lernbegründungen

Wie vorne ausführlich begründet, haben sich die Anforderungen an Soldaten grundlegend gewandelt. Der gesellschaftliche und institutionelle Druck, Rolle und Aufgabe hier neu zu begründen, ist gestiegen. Gleichzeitig müssen derartige Veränderungen auch auf die individuelle Ebene des Handelns quasi „heruntergebrochen“ werden. Grundsätzlich stellt sich hier eben die Frage, welche gesellschaftlichen und berufspolitischen Entwicklungen überhaupt als institutionell und individuell relevante Lernanforderungen wahrgenommen, als Lernanlässe aufgegriffen und dauerhaft in strukturierten Lernkontexten „didaktisiert“ werden sollen. Hier kann es zu beachtlichen Einschätzungsunterschieden kommen, die aus den unterschiedlichen Blickwinkeln und den Professionsinteressen stammen. Gerade in Umbruchzeiten sind die „Rezepte“ zur Grundlegung oder „Rettung“ von Institutionen recht breit gestreut, und reichen von einer Besinnung auf die alten Werte bis hin zu einer völligen Neuorganisation (siehe oben). Daneben gibt es auch die vielen Strategien des „smuggling through“. *Bildungsprozesse haben hier ihre wertvolle Aufgabe, da sie einerseits formelle Rahmen des Lernens und der Orientierung bieten, andererseits aber auch informelle Lernprozesse anregen und begleiten können.* Professionelle didaktisierte Lernkontexte stehen hier in bewusster Kontrastierung zu „beiläufig“ genutzten Lerngelegenheiten. Dabei können bestimmte Kontexte „informellen Lernens“ genauer in den Blick genommen werden, die sich den Versuchen einer funktionalen Didaktisierung widersetzen, weil hier z.B. nur „en passant“ gelernt werden kann. In „alltagsdidaktischen Institutionalisierungen“, wie selbstgesteuertem Lernen im Miteinander in der Dienststelle, am Arbeitsplatz, u.dgl., aber auch im Rahmen individueller „Lernprojekte“, bleiben diese Lernprozesse meist implizit. Hier können formelle Bildungsangebote ansetzen und eine kontinuierliche Weiterführung von voraussetzungsvollen Lernverläufen fördern und absichern.

Gerade die derzeit im Aufbau befindliche pädagogische und wissenschaftliche Professionalisierung im Bundesheer zielt auf eine solche Vernetzung von bereits bestehenden und noch zu schaffenden Ansätzen in diesem Bereich ab. Neben der großflächigen institutionellen Ausbauleistung auf diesen Gebieten (Fachhochschule, Universitäts-Lehrgang u.dgl.) sollte hier aber auch ein Weg für jene Soldaten geschaffen werden, die merken, dass sie offenbar irgendwann einmal im sich verändernden kommunikativen Bereich nicht mehr „weitergemacht“ haben, „steckengeblieben“ sind, oder

anderes für interessanter gehalten haben, ohne dass dies damals als begründungsbedürftig erschien. Vor allem die vorne schon beschriebenen Entwicklungen in den Bereichen Umgang mit Krisen, Anwendung verschiedener Problemlösungstechniken, persönliche Stressresistenz, persönlichen Stärken und Schwächen u.dgl. könnten hier immer wieder in Lernanlässe (die jetzt gar nicht lehrgangsmäßig langfristig angelegt werden müssen) bearbeitet werden. Der Wunsch der Absolventen des Kurses *Wehrpädagogisches Management* nach regelmäßigen Follow-Up-Kursen ist z.B. ein solcher Weg, sich hier diesen Dynamiken offensiv und lernend zu stellen. Die Probleme dabei sollen hier aber nicht verschwiegen werden.

In der Diskussion der Frage nach den sogenannten Weiterbildungsvermeidern im kommunikativen/pädagogischen Bereich im Bundesheer (siehe Egger 1997) wird man immer wieder mit der Schwierigkeit konfrontiert, wie sich Lernanlässe anbieten lassen, ohne dass diese als bevormundende Lernzumutungen erlebt werden müssen. Als angemessene Antwort auf das Dilemma können Bemühungen um eine „kommunikative Bildungsanbahnung“ gelten. Sinn und Zweck des pädagogischen Kontextes besteht hier darin, zur Klärung beizutragen, ob überhaupt gelernt werden soll und, wenn tatsächlich, was es zu lernen gibt und auf welche Weise dies geschehen könnte. Die Entscheidung zwischen Lernen oder Nichtlernen wird dabei selbst wiederum als reflexiver Lernprozess erkennbar, den es ebenfalls pädagogisch zu fördern gilt. Nur dann lässt sich erfahren, was es (möglicherweise) alles zu lernen gibt. Zur Klärung der vorhandenen Optionen und zur konkreten Entscheidungsfindung setzt dies ein gut „sichtbares“ Angebot von Fortbildungsmaßnahmen voraus. Es gilt, die Informationskanäle über diesbezügliche Angebote effizient und übersichtlich zu gestalten. Gleichzeitig muss aber betont werden, dass das Nichtlernen oder der Lernwiderstand durchaus auch seine Berechtigung haben, wenn sie Teil eines Entscheidungsfindungsprozesses sind. Nicht jeder soll und kann jeden sinnvollen Kurs absolvieren, sollte sich aber mit den verschiedenen Optionen auseinandergesetzt haben. Dies setzt eine Fähigkeit voraus, die quasi als eine metakognitive Ebene des Lernens, die ihrerseits lernförderlicher Unterstützung bedarf, bezeichnet werden kann. Durch eine solche Sicht verlagert sich die Vielfalt von Lernoptionen hin zur Erschließung persönlich attraktiver Lernwege. Konzeptionell und organisatorisch sollte dies in Form von Fort- und Weiterbildungsberatung erfolgen, wozu eben das Bereitstellen einer guten Fort- und Weiterbildungs-Infra-Struk-

tur“ wichtig ist. Wie sich in den biographischen Interviews zeigte, sind die tatsächlichen Lernanlässe zur Absolvierung der Kurse recht unterschiedlich. Solche Lernbegründungen können, hier aus dem empirischen Material entwickelt, auf unterschiedlichen Ebenen festgemacht werden:

- *Biographische Lernbegründungen*: Diese zeichnen sich durch eine hohe aktEURsgenetische Dominante aus. In ihrem bisherigen Leben haben sie meist das Gefühl gehabt, dass sie aktiv und selbstbestimmt mit ihren Ressourcen und Möglichkeiten umgegangen sind. Sie verfügen auch in den Kursen über eine hohe Akzeptanz, weil die anderen sich an ihren Lernfortschritten orientieren können. In den Interviews zeigten sich hier viele verschiedene Ausprägungen. Exemplarisch sei nur folgender Ausschnitt vorgestellt:

Also, was ich immer schon gut können habe, ist das herausholen, dass mir das auch persönlich was bringt, dass ich das Gefühl habe, dass ich die Zeit nicht nur verstreichen habe lassen. Ich muss eh Vieles auch machen, was ich jetzt nicht gerade so unbedingt brauche, aber in den Fällen, wie bei diesem Kurs hier, da liegt es für mich auf der Hand, wenn man da mehr will. (...) Ich habe das immer schon so gemacht, dass ich eben geschaut habe, was kann ich herausholen, so Selbstbild, Fremdbild und diese Sachen, weil das betrifft einen wirklich.

Diese biographischen Lernbegründungen sind auch interessant, wenn es um die Beantwortung der Frage geht, warum Soldaten, hier vor allem Unteroffiziere, die sich vom besuchten Kurs keinerlei Positionsverbesserung erwarten, dennoch diesen Lehrgang besucht haben. Sie unterziehen sich hier einer freiwilligen Fortbildung, die ihnen karrieremäßig keinerlei Vorteile bieten kann. Es zeigte sich in den Interviews, dass es gerade solche biographisch angelegten Lernmotivationen sind, die hier ihre volle Tragfähigkeit ausbreiten können. Die bisherigen Bildungserfahrungen haben sie für weitere „interessante Angebote“ sensibel gemacht, um sich hier Vorteile für den alltägliche beruflichen Umgang neue Kompetenzen und Sichtweisen zu erwerben. Dabei geht es eben nicht vor allem um Zertifikate, sondern um sogenannte „extrafunktionale“ Gewinne, die sich in einer größeren Handlungsautonomie, einem erweiterten Gestaltungsspielraum oder auch in einer verbesserten, adäquateren Reaktion auf spezifische Problem- und Konfliktlagen ausdrücken. Alle diese Bereiche zielen dabei auf eine „Bildung der Persönlichkeit“ in einem umfassenden Sinn zur Steigerung der Kompetenz an der Arbeitsstelle (aber auch im lebensweltlichen, zivilen Bereich) ab.

Hier lassen sich viele der Absolventen des Lehrganges *Wehrpädagogisches Management* finden. Vor allem Unteroffiziere, die durch diesen Kurs keinerlei Aufstiegsmöglichkeiten erwarten können, die sich in einer Lebenslage befinden, die vorgezeichnet ist, haben sich hier viel an neuen Anregungen für die Arbeit geholt. Es geht ihnen hier vor allem darum, die eigene Entwicklung voranzutreiben, den Horizont zu erweitern und „am Ball zu bleiben“. Es sind dabei, wie schon erwähnt, vor allem die Themenbereiche *Fremdeinschätzung – Selbsteinschätzung, Selbstwertgefühl, die Schaffung von Sensibilität für kommunikatives Handeln* und ähnliche Bereiche, die hier den Ansporn geben, sich derartigen Bildungsprozessen zu stellen. So beschrieb ein Teilnehmer seine Entwicklung dahingehend:

Ein Bereich, der mir schon zu denken gibt, und den ich noch weiterverfolgen will, ist „Vorurteile“. Weil ich bin nämlich draufgekommen, im Laufe dieses Lehrganges, ich habe jetzt spontan eingerichtet, da hat mich der Kurs darauf gebracht, einen wöchentlichen Ausbilderstammtisch. (...) Da habe ich Leute, die ich früher nur dienstlich gekannt habe, sehr falsch eingeschätzt. Das war mein Vorurteil. Jetzt bin ich im privaten Gespräch draufgekommen, welche Probleme manche Leute haben, weil 's daheim einfach nicht mehr geht. (...) Wenn der Rahmen passt, die Atmosphäre, dann sagen sie das offen. (...) Und dafür hat sich der Kurs hier schon gelohnt.

- *Reaktive Lernbegründungen:* Hier geht es meist darum, dass die TeilnehmerInnen das Gefühl haben, dass sich ihre Handlungssouveränität im soldatischem Beruf ändert, wodurch sie sich verunsichert, bzw. herausgefordert fühlen. Um die (in der Berufssituation) sich abzeichnende Bedrohung zu überwinden, und die eigene Handlungssouveränität zu erhalten bzw. wiederzugewinnen, suchen sie nach Wegen in der Fortbildung. Spezifische berufliche Handlungsprobleme werden so in Lernprobleme umgedeutet.

Konkret bei mir ist das jetzt so, dass ich so ziemlich anstehe, was ich da gerade mache. Ich merke schon seit einiger Zeit, dass ich was Neues brauche und da brauche ich halt auch etwas Anderes, dass ich irgendwie weiterkomme, obwohl der Kurs mir hier also überhaupt konkret jetzt nicht dafür geholfen hat. Das ist eben so bei uns, dass man nicht weiß, wie man den jetzt eben einordnet, und wenn man einen Kommandanten hat, der ohnehin dem gegenüber nicht sehr aufgeschlossen ist, dann nützt das eben gar nichts. Und trotzdem habe ich so das Gefühl

gehabt, dass es mir was bringt, so in Punkto Selbstsicherheit und Hinterfragen, was ich ohnehin gerne mache. Vielleicht muss ich mir hier auch was anderes überlegen, weil was ich hier gelernt habe, kann ich schwer einsetzen in meiner derzeitigen Funktion, das ist also eher auch kontraproduktiv, obwohl ich auch immer wieder sagen muss, dass ich da noch weitermachen will, im persönlichkeitsbildenden Bereich also, so das Arbeiten mit Gruppen auf so einer Ebene, dass man die einzelnen Leute fördert und auch die Konflikte besser sieht. Das ist schon etwas, was mich anzieht, und was der Kurs hier bei mir auch ausgelöst hat.

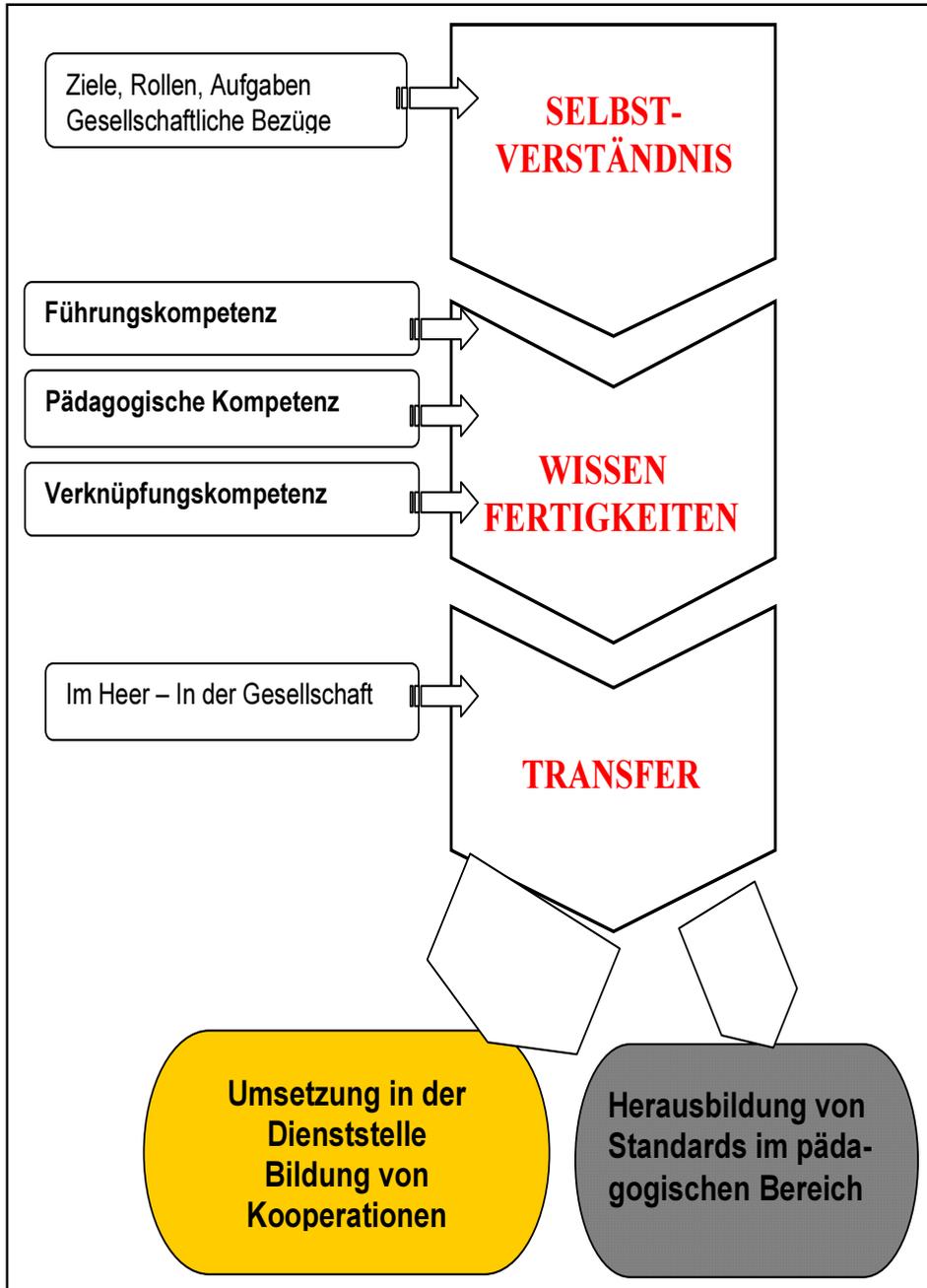
Die Chance der Umorientierung, der Neubestimmung, der Versicherung des Lern- und Lebensweges wird hier deutlich. Gleichzeitig zeigt sich hier aber auch, dass dieser Kurs ja wiederum nur ein Schritt in eine Richtung ist, deren Ziel letztlich von der Person neu bestimmt werden muss. Das generelle Bildungsniveau wurde angehoben, die Chancen einer besseren beruflichen Verortung sind deswegen aber nicht gestiegen, wie sich in der Analyse der berufsspezifischen Effekte der beiden Lehrgänge bei beinahe allen Teilnehmern gezeigt hat.

- *Fragmentarische Lernbegründungen:* Dazu zählen die vielen unübersichtlichen Wünsche und Ansprüche, die an diese Kurse herangetragen werden. Dazu zählen die diffusen Vorstellungen über die Rolle des Soldaten im Umfeld, als auch die eigene Aufgabe darin.

Was mir der Kurs jetzt so gebracht, außer dass ich halt den vielen Reden so zugehört habe, ist mir jetzt, auch nach zwei Jahren, noch nicht so klar. Sicher, es war eine Bereicherung, aber dass ich jetzt etwas damit anfangen kann, oder in eine andere Funktionsgruppe gewechselt bin, das kann ich nicht sagen. Am Anfang habe ich noch gedacht, dass das sicher interessant ist, auch für die Leute draußen, aber langsam hat sich herausgestellt, dass diese Form von Wissen oft zu unspezifisch ist. (...) Aber ich würde es wieder machen, weil doch vieles hängen bleibt, was ich vielleicht jetzt noch gar nicht sagen kann.

Abseits des Qualifikationsnachweises geht es vielen Teilnehmern auch darum, neue Erfahrungen zu machen. Der Wunsch, Neues zu lernen, ist dabei manchmal auch ein Wunsch, die eigene Person in einem geschützten Rahmen ein Stück weit zu erproben und zu „erneuern“. Hier ist wichtig, das eigene Selbstverständnis in Bezug auf die Ziele, die Rollen und Aufgaben innerhalb und auch außerhalb des Bundesheeres (zumindest partiell) zu kennen und zu reflektieren. Nur dadurch können sich Standards

pädagogischer und kommunikativer Art heraus- und weiterbilden. Gerade aber die Schaffung einer solchen Lernkultur ist für die Entwicklung eines gezielten Transfers des Gelernten in die Dienststelle wesentlich.



5.3. Beweglich oder starr - Fortbildung zwischen Schub- und Zugkräften

In den Interviews zeigte sich immer wieder, dass die größtmögliche Zustimmung zu den Bildungsangeboten dann gegeben war, wenn die Teilnehmer das Gefühl hatten, dass sie als Personen wahrgenommen wurden, denen man Eigenleben zuspricht, und die deshalb auch Wünsche oder Probleme haben dürfen. Gerade in der Evaluation des Grazer Kurses für *Wehrpädagogisches Management* zeigte sich, dass die Motivation und die Ausdauer stark mit der Form der konkreten Bezugnahme auf ihre Lebens- und Berufswelt korrelierte. War dies der Fall, vermittelten die Lehrgangsführung und die Vortragenden dabei dieses Gefühl, dass das Lernen sich vom Individuum her begründet, und nicht nur durch Zwang und Befehl, dann wurden eigene wichtige Bedeutungszusammenhänge hergestellt, die den eigenen Lernwunsch unterstützten. Der Nutzen der Lehrgänge lag dabei eben in der „Aufarbeitung“ eigener Erfahrungen in einem pädagogischen, wissenschaftlich geprägten Setting. Immer wieder wurde deshalb hier auch darüber diskutiert, ob derartige Fortbildungen verordnet werden sollten, oder ob sie prinzipiell freiwillig sein müssten, da sonst jede Form der innerlichen Bereitschaft, sich auf kommunikative Belange einzulassen, fehlen würde (vgl. Egger/Florian 1999).

Dabei wurden hier zwei paradigmatische Unterscheidungen vorgenommen, die für und gegen eine *Zwangsbeglückung* im pädagogischen/kommunikativen Bereich sprechen.

- Eine Verordnung über die verpflichtende Teilnahme an wichtigen Kursen im pädagogischen Bereich, da die reine Freiwilligkeit dort auf ihre Grenzen stößt, wo es um die Integration dieser Prozesse und Inhalte in den Arbeitsalltag geht. Hier würden gerade diese Pädagogikvermeider vieles, was sich an Umorientierung und Neugestaltung innerhalb des Heeres in dieser Hinsicht ändern könnte, ablehnen, spöttisch abtun oder gar überhaupt verhindern.
- Die zweite Position geht davon aus, dass Bildungshandeln in diesem Bereich immer von der jeweiligen Betroffenheit ausgehen muss, da sonst ja nie die Effekte erzielt werden können, die notwendig sind, um neue Kommunikations- und Arbeitsstrukturen zu etablieren. Eine Zwangsbeglückung würde weder den Kursen, noch den Teilnehmern und schon gar nicht der Institution Heer mit ihren vielfältigen Aufgabenstellungen von längerem Nutzen sein.

Dieser Konflikt spiegelt aber dabei nur zwei unterschiedliche Formen des Zugangs zu Lernen wieder, wobei das Organisationslernen auch davon ausgeht, dass die Aktivitäten einzelner Mitglieder natürlich nur aufeinander bezogen gesehen werden können. Lernen wird hier nicht nur auf das einzelne Individuum beschränkt oder als eine Summierung von vielen individuellen Einzellernprozessen gesehen, sondern es geht auch darum, die vielfältigen Effekte zu bemerken, die durch eine Handlung angeregt werden. Das bedeutet, dass eben auch Einstellungsveränderungen in kleinen Bereichen das Umfeld zwingen, sich dazu zu verhalten, darauf zu reagieren, und damit ebenfalls einen Lernprozess zu durchlaufen. Wie dieser allerdings aussieht, hängt wiederum sehr stark von der strukturellen Einbindung der Beteiligten ab, ob und wie die Organisation in ihrer hierarchischen und aufgabenbezogenen Struktur den unterschiedlichen Bestrebungen Raum und Anerkennung gibt. Grundsätzlich wird aber im Fortbildungsbereich (vor allem eben im kommunikativ-pädagogischen Bereich) die Freiwilligkeit als ein wesentliches Faktum gesehen.

Eine solche „offene Struktur“, in der die Vereinzelung, der Zwang oder auch die Angst nicht mehr so stark zu spüren sind, eröffnet die Chance, das lernende Subjekt effektiver an die Bildungsmaßnahme zu binden. In diesem Zusammenhang wurde auch der Umstand des übervollen Dienstplanes diskutiert, wo ebenfalls Rücksicht auf berufliche Prioritäten zu legen sei. Beweglich oder starr ist hier oft der ausschlaggebende Unterschied, ob die Teilnehmer den Lehrgang für sich persönlich bedeutsam werden lassen. Die Frage dabei ist, wie viele partikulare Interessen, Wünsche, Probleme und Anforderungen in einer beweglichen Struktur zu fassen sind, ohne dass letztlich damit wieder nur Beliebigkeit oder eben Zwang erzeugt wird. Den Teilnehmern ist schon klar, dass der Lehrgang kein Privatvergnügen ist, dass er eben Teil der Dienstpflichten ist, obgleich es eben im pädagogischen Fortbildungsbereich als Kompetenz angesehen wird, nicht nur starre Prozeduren als Begegnungsebenen dargeboten zu bekommen, sondern auch „soziale Griffigkeit“ zu spüren.

Also wenn ich abkommandiert werde, ist das was anderes, als wenn ich das von mir aus mache. Wobei das auch wieder davon abhängt, um was es geht. Ich sehe das aber auch bei meinen Kameraden, die sich vor solchen Fortbildungen drücken, wo es nur geht, weil ihnen das zu schwammig ist, zu praxisfern auch. Das bringt für sie auch nichts, und das muss man halt auch akzeptieren, weil bekehren kannst du eh keinen zu einer geänderten

Menschenführung. Da muss derjenige schon selber seine Erfahrungen machen, dass manches halt auch einfacher geht, wenn man da mehr weiß.

Dabei sind unterschiedliche Wirkkräfte am Werk, die als Schub- und Zugkräfte beschrieben werden sollen.

- *Zugkräfte* entstehen in den Strukturen der Institution, wenn es darum geht, Fortbildungsprofile oder Leitbilder zu erstellen und diese auf die Mitarbeiter abzustimmen. Hier ist dafür zu sorgen, dass es klare Richtlinien und Wege gibt, die das gewünschte Ziel erreichbar machen.
- *Schubkräfte* wiederum sorgen dafür, dass die personalen Bedingungen (Herkunft, Person, Motivation) lernen als sinnvolle Option im Lebensverlauf erleben lassen.

Beide zusammen, die jeweiligen Institutionen und die eigenen Bedürfnisse, müssen in eine Art Balance gebracht werden. Die einzelnen Dienststellen müssen genügend Zug entwickeln, um die realistische Anforderungen umsetzbar zu machen. Gleichzeitig muss das lernende Individuum den nötigen Schub aufbringen, damit hier Dynamik entstehen kann. Dabei ist zu beachten, dass eine solche bewegliche Struktur mehr und etwas anderes ist, als die Summe ihrer Teile. Sie setzt auch die Bildung von neuen Prioritäten voraus, wie sie anderorts auch etwas marktschreierisch als „Orientierung am Kunden“ oder - sympathischer - als Orientierung am lernenden Subjekt in seiner Lebenswelt bezeichnet werden. Eine solche Orientierung ist aber immer auch ein gesellschaftliches Konstrukt wie etwa Berufe oder Bildungsgänge generell. Sie sind Ergebnis gesellschaftlich-historischer Entwicklungen und der Aushandlung von Interessen. Folglich wird es auch darum gehen, durch die Festlegung von Qualitätsstandards, Rahmenvorgaben für Kombinationsmöglichkeiten, Verfahrensmodalitäten und Koordinationsinstanzen die Potentiale von beweglichen Bildungsstrukturen für die Organisation solcher Fortbildungslehrgänge zu bestimmen.

6. Exemplarische Auswertung der Fragebogenuntersuchungen und der Gruppendiskussionen

Die Auswertung der Fragebögen, der Gruppendiskussionen und auch der narrativen Interviews zeigt im Bereich der Weiterbildungsaktivitäten *einen starker* Fokus auf eine kontinuierliche Weiterentwicklung der pädagogischen Fähigkeiten der Bundesheerangehörigen. Dabei zeigen sich bei

den Teilnehmern der beiden Kurse viele Gemeinsamkeiten. So betonen beinahe alle Absolventen, dass die vielen einzelnen Kurse, die Soldaten innerhalb eines Jahres besuchen müssen, stärker koordiniert und vergleichbar sein sollten. Dabei werden hier in erster Linie natürlich die Laufbahnkurse erwähnt. Aber auch abseits dieser Karrierelinie müsste Weiterbildung strategisch organisiert und integriert werden. Hier wäre z.B. die Möglichkeit eines Bildungspasses zu überlegen, der Auskunft über die Wertigkeit, den Nutzen und die Bedeutung des Kurses für die Institution Bundesheer gibt. Im Sinne einer Vereinheitlichung sollten dabei standardisierte Punkte für jeden Kurs vergeben werden, die dann dem Absolventen auf seinem *Bildungskonto* gutgeschrieben werden könnten. Ein solches Credit-System hätte den Vorteil, dass sich hier eine übersichtliche, von den Interessierten vergleichbare und durchlässige Bildungsschiene innerhalb des Heeres legen ließe, die viel an Eigeninitiative und Problembewusstsein erzeugen könnte. Hier gewinnen die unterschiedlichsten Formen von Wissen und Bildung (Wehrtechnik, Wehrpädagogik, soziale Kompetenzen u.dgl. mehr) innerhalb der Institution an Bedeutung. Auch die Zugangs- und Absolvierungsweisen verändern sich dabei. Bislang wurde in der Regel erwartet, dass das Heer die Initiative für die berufliche Weiterbildung seiner Beschäftigten ergriff. Das komplexe Weiterbildungsgefüge des Heeres ist in den letzten Jahren aber eben durch zahlreiche Initiativen erweitert, und in Richtung eines lebensbegleitenden Konzeptes von Bildung verändert worden. Diese neuen Formen des Weiterlernens bedürfen allerdings auch der institutionellen Bereitstellung von Beratung, die eventuell in Form eines Bildungsbeauftragten (innerhalb spezifisch zu definierender, vergleichbarer Einheiten) geschehen könnte.

Dies ist (vorab) nur ein Punkt aus den zahlreichen in diesem Projekt erhobenen Entwicklungsmöglichkeiten. Im Folgenden werden die Ergebnisse der unterschiedlichen empirischen Zugangsweisen zur Realität des Weiterbildungshandelns im Bundesheer einer Diskussion unterzogen. Begonnen wird hier mit der Gegenüberstellung und Analyse der einzelnen Items der beiden

- **Fragebögen** der Lehrgänge *Wehrpädagogisches Management* (WPM) und *Wehrpädagogik* (WP). Darüber hinaus werden hier auch die Aussagen aus den beiden großen
- **Gruppendiskussionsforen** *Wehrpädagogisches Management* (GD1) und *Wehrpädagogik* (GD2) in den betreffenden Passagen wiedergegeben.

- In den einzelnen Kopfleisten finden sich hinter der Bezeichnung des Samples (WP oder WPM) statistische Mittelwertberechnungen, die sich auf eine reine metrische Auswertung beziehen, wobei das 1. Item einen Punkt bedeutet und die restlichen dementsprechend ansteigende Punktezahlen zugewiesen bekommen (z.B.: äußerst = 1, ziemlich = 2, mittelmäßig = 3, ein wenig = 4, überhaupt nicht = 5).

6.1. Präsentation und Analyse ausgewählter Ergebnisse – Absolventen

Für wie ausreichend halten Sie die im Heer derzeit angebotenen Weiterbildungsveranstaltungen in Bezug auf Ihren Truppenkörper?

In der Einschätzung des Angebots an Weiterbildung im Bundesheer sind sich die Absolventen der beiden Lehrgänge durchaus ähnlich. Sie verweisen hier auf eine tragfähige und auch effiziente Form der Aus- und Weiterbildung innerhalb des Heeres, die in den letzten Jahren eine „neue Kultur“ des berufsbegleitenden Lernens entstehen ließ.

WP (x=2,3)

2	3	5		
Völlig	Ziemlich	Mittelmäßig	Ein wenig	Überhaupt nicht

WPM (x=2, 9)

1	1	10	2	
Völlig	Ziemlich	Mittelmäßig	Ein wenig	Überhaupt nicht

In den Diskussionsrunden wurde dieser generalisierende Eindruck doch auf wichtige Punkte hin konkretisiert. Dabei geht es ihnen vorwiegend um die Auswirkungen der vielen nun stattfindenden Bildungsbereiche im Heer. So zeigt sich, dass derzeit vielen inhaltlichen und hierarchischen Ebenen Aus- und Weiterbildung angeboten wird, was wiederum zu einer neuen Form von Vernetzungsarbeit veranlassen muss. Konkret wird hier ein Aspekt angesprochen, der sich mit der veränderten Berufspraxis aufgrund der erweiterten Ausbildungssituation beschäftigt. Hier wird vor allem das übergreifende, das systemische Zusammenführen, bzw. die gegenseitige Stützung der bereits vorhandenen Ausbildungen moniert. Sollen die Ausbildungen auch tatsächlich die erwarteten Synergie-Effekte bringen, so ist darauf zu achten, dass die notwendigen „Systemvoraussetzungen“ vorhanden und gestärkt werden, wie dies etwa folgende Aussage aus den Gruppendiskussionen ausdrückt:

Gerade strukturell hat sich viel getan. Da hat auch die Heeresunteroffiziersakademie (HUAK) begonnen, die Pädagogik anzuschneiden. Jetzt kommen nächstes Jahr die ersten Absolventen des Fachhochschulstudienganges zu den Truppenkörpern, wo der pädagogische Anteil wesentlich höher ist. Jetzt ist es eben wichtig, dass in den Verbänden Leute sind, die auch eine Ausbildung in diesem Bereich haben, einfach um diesen jungen Unteroffizieren und Offizieren, die da jetzt mit einer Fülle an neuen Ideen kommen, eine Unterstützung zu geben, damit sie sich irgendwo anhalten können. Weil eines ist wichtig: Wenn da einer frisch vom Kurs kommt, und alles anders machen will, dann wird sofort gefragt, was denn da nicht passt, weil es ist eh alles bis jetzt gelaufen, so, was willst du denn jetzt. Da ist es schon wichtig, dass man solche Lehrgänge für Leute anbietet, die schon länger bei der Truppe sind, die nicht in diesem neuen Ausbildungssystem laufen. Weil sonst ist der Schock vielleicht zu groß für beide (GD1).

Das Wort „Schock“ (hier verwendet als Transformationsmetapher für die Eingliederung neuen Wissens in bestehende Strukturen) weist hier auf einen wichtigen Bereich hin, der nach dem Besuch von Weiterbildungsveranstaltungen immer wieder auftaucht. Aus dem Rationalitätshorizont der Bildungsmaßnahme werden oft auch Meta-Kompetenzen, Einstellungen, Problemsichten und grundsätzliche Herangehensweisen an bestimmte Bereiche gewissermaßen neu „justiert“. Diese Blickweisen wiederum können auf den unterschiedlichsten Hierarchieebenen zu Konflikten führen, weil da plötzlich jemand mit „neuem Wissen“ daherkommt und alles „besser“ weiß. Werden hier keine geeigneten Möglichkeiten zur Integration angeboten, so treten sehr oft Frustrationserlebnisse und eine Minderung der Motivation zu weiteren Bildungsbestrebungen auf. In den ersten Tagen nach Weiterbildungsbemühungen wird oft jenes entscheidende Moment der Sinnhaftigkeit der Bildungsmaßnahme destruiert, das darüber entscheidet, welchen Wert Lernen in weiterer Folge für den einzelnen und die Institution darstellt. Im Interview wird dies deutlich angesprochen, da es auch die Kontexte sind, die sich verändern (müssen), wenn jemand weiterlernt.

Was würden Sie sich in Bezug auf Weiterbildung noch konkret wünschen?

Die Absolventen beider Lehrgänge halten die Angebote im Heer für prinzipiell ausreichend. Sie sehen allerdings in der spezifischen Thematik Pädagogik/Bildung und in der Schaffung einer Kontinuität der hier angebotenen Kurse ein Problem. Gerade der Umgang mit Menschen ist etwas, der immer wieder Phasen der Neubestimmung, der Reflexion, des Feedbacks

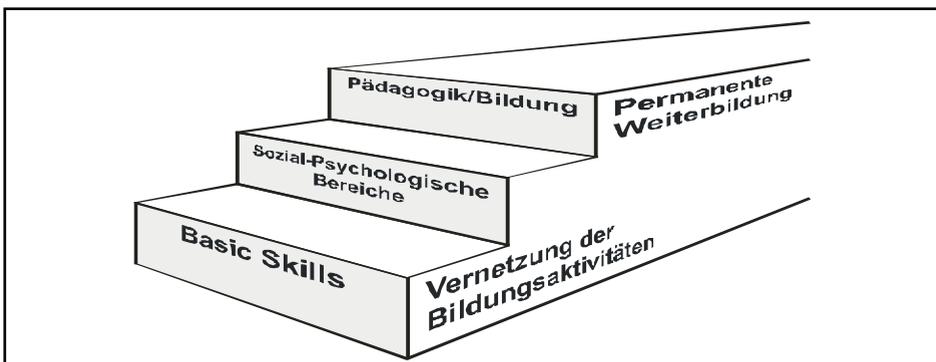
und der Einbeziehung von anderen Erfahrungen und Wissen der Kollegen. Die Möglichkeiten, die das Heer ihnen bietet, werden als überaus sinnvoll und nützlich bewertet, der Kontakt den vielfältigen Angeboten der zivilen Erwachsenenbildung bleibt aber dennoch wichtig. Die Gemeinsamkeiten liegen hier in den Bereichen der Vertiefung und Fortführung des Gelernten, bzw. des Eingliederns dieser Form der externen Kurse in die Bildungsstruktur des Heeres. Auch die Bereiche des permanenten Austausches von Erfahrungen, sowohl in, als auch außerhalb der Dienststelle, aber auch im internationalen Kontext, werden als wichtig erachtet.

Die hier gesammelten Aussagen lassen sich auf zwei Ebenen bündeln. Einmal ist das die **Ebene der konkreten Weiterbildungsinhalte**, wo es um die Gruppen

- **Pädagogik/Bildung** (Ausbildungsbelange, Zeitmanagement u.dgl.)
- **Basic skills** (z.B. Fremdsprachen)
- **Sozial-psychologische Bereiche** (z.B. Post Traumatic Stress Disorder) geht.

Zum Zweiten geht es um eine darüber liegende Schiene, die quasi als Scharnier zwischen Arbeitsplatz, (Weiter-)Bildung und Lebenswelt ansetzt, und die sich in die zwei Generallinien aufteilen lässt:

- **Permanente Weiterbildung** (der Wunsch nach lebensbegleitenden Bildungsangeboten, nach klar umrissenen Karriereplänen innerhalb der Institution u.dgl.)
- **Vernetzung der Bildungsaktivitäten** (die Schaffung von vielfältigen Verbindungen zu militärischen, zivilen, nationalen und internationalen, wehrtechnischen und wehrsoziologischen, -pädagogischen Institutionen und Angeboten).



Wenn Sie nun an diesen Kurs denken: Was haben hier gelernt?

Immer wieder wird in den vorliegenden Rückmeldungen die Schaffung einer Form der *Multiperspektivität* den heterogenen Praxisbezügen der Teilnehmer gegenüber erwähnt. Diese Form der theoretischen oder Meta-Kompetenz wird als überaus bereichernd und ergiebig für das eigene Handeln beschrieben. Gerade durch die unterschiedlichen Zugänge der Lehrenden in dieser Ausbildung und die Zusammenarbeit von militärischen und zivilen Personen konnte ein solches umfassenderes Verständnis von Bildungsprozessen erzeugt werden. Die einzelnen Bereiche lassen sich auf einer Metaebene in etwa folgendermaßen bündeln:

- + Kontext *Selbstentwicklung*
- + Kriterien *Arbeitsqualität*
- + Didaktik/Kommunikation/Führung
- + Selbst(lern)kompetenz
- + Produktions-/Organisationsformen von Wissenschaft
- + Sozio-psychologische Bedingungen des „Führens“



Würden Sie diesen Kurs noch einmal besuchen?

Die Absolventen dieser Lehrgänge sehen ihre Opportunitätskosten (siehe dazu auch die nächste Frage) eher als gering an, wenngleich vieles für sie ungeklärt war. Sie würden diesen Kurs in der Regel noch einmal besuchen.

WP

7	2	1
Ja	Nein	Weiß nicht

WPM

14		
Ja	Nein	Weiß nicht

In den Diskussionsrunden wird immer wieder der besondere Status der ersten Absolventen der beiden Kurse eingehend erläutert. Immer wieder taucht hier der Begriff des „Pioniers“ auf. Dies ist ein Begriff für viele unterschiedliche Problemkonstellationen:

Ein Problem für uns war, dass es zu Beginn des Kurses Wehrpädagogik nie so klar war, worum es bei dem Kurs eigentlich gehen soll. Da hat es so unterschiedliche Aussagen gegeben. Als es für uns klar war, dass es um den führungs-methodischen Bereich geht, als um eine Verbesserung der Ausbildung als solche, da war die Akzeptanz gleich besser. Da wurde auch gesehen, dass die vielen Teile, die es bei uns schon gibt, ineinander greifen. (GD2)

Einerseits ging es um die inhaltliche und die heeresinterne Abklärung, die sich erst allmählich herauskristallisierte. All die vielen wissenschaftlichen und fachtheoretischen Versatzstücke wurden erst dann als anschlussfähig betrachtet, als der Kontext „Führungsmethodik“ darüber gelegt wurde. Auch hier zeigte sich, dass es eben nicht genügt, die „neuen Möglichkeiten“ der Universität/PädAk als solche zu verkaufen, sondern die konkrete Bezugnahme auf die unterschiedlichen Möglichkeitshorizonte der Teilnehmer sind explizit herzustellen. Darüber hinaus ist auch der Arbeitsplatz der Teilnehmer für die Akzeptanz des Kurses von Bedeutung, da sich hier (wie im folgenden Statement) Unklarheiten über die Bedeutung und den antizipierbaren Nutzen eines solchen Lehrganges ergeben können. Besonders die (für viele) sensiblen Bereiche der Gruppendynamischen oder der sozialpsychologischen Ausbildungsteile, die in die internen Werte- und Ablaufstrukturen der Dienststelle eingreifen, sind hier davon betroffen.

Zu Beginn war da so eine Angst der Kommandanten da, dass da der Dunstkreis des Führungsverhaltenstrainings noch zu stark war, so, ich lasse meine Offiziere eher „dumm“, weil dann sind sie leichter zu handhaben. (GD2)

Auch was die Eingliederung der Lehrgänge in den normalen Dienstbetrieb ergibt, so treten (wie dies auch schon in den Evaluationsstudien genau beschrieben wurde) Probleme auf.

Es geht natürlich auch um die zeitliche Verfügbarkeit. Das war bei uns ein großes Problem. Zuerst hat man geglaubt, diese sechs Wochenblöcke, das ist alles. Wie man dann zusätzlich noch Zeit für die Projektarbeit benötigt hat, und immer wieder mit den Dingen befasst war, da war das Interesse größer, und da hat z. B. mein Vorgesetzter gesagt, dass er mich ja unterstützen muss, weil seine Vorgesetzten haben das so bestimmt, nur nicht anstreifen. Da habe ich da kein Problem mehr gehabt. Und wie ich dann konkreter werden musste, also, was machst du da eigentlich, da war dann der Auftrag, in der Kaderfortbildung das umzusetzen, da war nach der ersten Kaderfortbildung in Allentsteig, da hat er gesehen, dass das was bringt. Vom Kader ist dann eine überaus gute Rückmeldung gekommen, und da hat er erst eingesehen, dass das doch etwas Gescheites ist. Ich weiß nicht, was da passiert wäre, wenn das nicht so gut rückgemeldet worden wäre. (GD2)

Würden Sie eine verpflichtende Teilnahme an einem solchen Kurs ab einer gewissen Hierarchieebene befürworten?

Wie aus den beiden Evaluationsstudien ersichtlich, wurde das Thema einer „Zwangsverpflichtung“ zur Teilnahme an diesem Kurs unterschiedlich diskutiert. Die Einschätzungen reichten hier von völliger Freiwilligkeit bis hin zum Zwang, derartige Weiterbildungen zu besuchen, da nur dadurch die Barrieren hin zu einer pädagogisch-didaktisch sinnvollen Aus- und Weiterbildungsreform abgebaut werden könnten. Konkret sehen dies die Absolventen der Lehrgänge in diesem Fragebogen in etwas ähnlich:

WP

5	4	
Ja	Nein	Weiß nicht

WPM

13	3	
Ja	Nein	Weiß nicht

Die sich in den Berufsjahren herausgebildeten „Vorlieben“ für Weiterbildung, bzw. für spezielle Formen und Inhalte derselben, führt im Bildungs-

bereich zu einer Art von „Szene“, die sich in den unterschiedlichen Kursen wieder trifft. Ein Absolvent drückt dies folgendermaßen aus:

Was mich fasziniert ist, dass man dasselbe Publikum immer wieder trifft, auf den Kursen, auf den guten Kursen. Es sind eigentlich immer die gleichen, die bereit sind, etwas zu machen. Das ist eigentlich traurig. Die meisten wollen das nicht, was über den Dienst hinausgeht. (GD1)

Was die unterschiedlichen hierarchischen Ebenen in der „Verteilung“, im Zugang zu Weiterbildung betrifft, so wird dies eher verschieden erlebt.

Ein anderes Problem ist auch, dass das entsprechende Angebot auf höheren Ebenen viel besser und größer ist, als bei unteren Rängen. Wenn ich im Ausbildungsverzeichnis der Militärakademie nachsehe, da gibt es unzählige Seminare, auch über das ganze Jahr, wo man sich weiterbilden kann. Aber auf Gruppenkommandantenebene gibt es das Angebot nicht. Dass da ein Gruppenkommandant auch in Ausbildungsmethodik so ausgebildet wird, das habe ich noch nicht gesehen. Da fehlen die Seminare, und da geht die Sche-re auch auseinander. Auf der HUAk gibt es da noch was, aber wenn die erst einmal fertig sind, werden sie gleich auf die Leute losgelassen, und keiner sagt dir mehr, was falsch oder richtig ist. Da würde schon noch ein größeres Angebot nötig sein, vor allem Methodik, Didaktik. (GD1)

Wobei auch hier wieder der eigene Motivations-, bzw. Aktivitätsstand als Antrieb zur Weiterbildung als unerlässlich angesehen wird, wenn ein Teilnehmer auf die vorne angeführte Wortmeldung meint:

Ja aber das hängt auch von einem selber ab. Wenn man einmal gelernt hat, dass Lernen etwas Positives ist, dann hat man schon gewonnen, ich meine, dann wirst du auch was finden. Schlimm ist es für die, die darin nur Zeitverschwendung sehen, egal was das jetzt ist. Und die Leute kann man irgendwo hinbefehlen, das nützt alles nichts. Das muss einen Wert haben, sonst ist die Motivation nicht sehr groß. (GD1)

Auch die Bereitschaft, sich innerhalb der Weiterbildungsschiene eigene Wege und Möglichkeiten zu suchen, muss vorerst einmal gegeben sein.

So wie das bei uns ist, ein gewisser Prozentsatz ist ja sowieso immer unterwegs, und die muss man ersetzen. Es ist nicht leicht, aber es geht, das stimmt schon. (...) Aber bei uns ist das ein Problem, dass es ja es immer die gleichen sind, die auf Kurs gehen. Die einen hassen die schon, weil sie immer weg sind, und die anderen schauen auf die runter, die nie auf Kurse

gehen. Das ist schon auch ein Problem. Vor allem auch im pädagogischen Bereich, die Kurse, die außerhalb der Laufbahn sind. (GDI)

Im System der Dienststelle werden auf diese Art und Weise Festschreibungen vorgenommen, die zu durchaus großen Irritationen und zu kontraproduktiven Entwicklungen führen können. Der Besuch von Bildungsveranstaltungen wird hier einerseits als Belastung für die anderen erlebt, während auf der anderen Seite die Nichtteilnahme auch als Manko für die jeweilige Einheit gesehen wird. Hier ist ein typischer Werte- Mittelkonflikt angesprochen, wobei es für den einzelnen oft schwierig ist, die eigenen Position zu behaupten, was besonders dann der Fall ist, wenn seine Einstellung konträr zu derjenigen des Kommandanten ist.

Was die eigene Motivation betrifft, so sind im Zeitalter von Internet und Telelearning natürlich auch neue Formen des Lernens zu berücksichtigen, sodass nicht allzu viele „Leerzeiten“ für die Betroffenen entstehen.

Und auch die Freizeit, wenn ich da drei Stunden Wegzeit habe zur HUAk, und dann dort herumhänge, nachher, und die anderen gehen brav nach acht Stunden heim, und ich fahre noch in der Weltgeschichte herum, dann verliere ich auch einmal die Motivation. Ich habe ja auch noch ein Privatleben. (GDI)

Ebenso ist die Einbettung der außerinstitutionellen Lernbezüge in die Bewertung der Dienststelle wesentlich, wie die folgende Stellungnahme zeigt:

Und dann kommen wir zum nächsten Problem: Zwei Monate Kurs, sechs Monate dienstuzuteilt - Überprüfung: Arbeitsleistung Null, weil er unter einem Drittel ist. Wenn man dann die Arbeitsleistung ansieht, ist da nichts, also ist der Posten zu streichen. (...) Wenn das der Herr Minister so sieht, dann muss man sich ja auch was überlegen. (...) Aber der Arbeitsplatz ist hier zu streichen. (GDI)

Fasst man die Entscheidungsstrukturen der Absolventen für den Besuch der Lehrgänge (also die Kosten) und ihre Zufriedenheit in Beziehung zur hier gestellten Frage zusammen, so lassen sich recht differenzierte Einblicke in die Entscheidungsmuster der Betroffenen gewinnen. Ausgehend von der heute allgemein getragenen Vorstellung, dass betriebliche Fortbildung eine rationale Aktivität darstellt, und die Investition in Bildung sich auf der einzelbetrieblichen Ebene Heer genauso rechnet wie auf der persönlichen und der volkswirtschaftlichen, bleibt aber dennoch die Frage offen, wie eigentlich jene, die die Last der Fortbildung auf sich nehmen und das Risiko der Bildungsentscheidung tragen, die Sache sehen. Einen

Ansatzpunkt zur Analyse dieses Problemfeldes liefert die Humankapitaltheorie der Ökonomie. Diese geht aus von rationalen ökonomischen Akteuren, die in die eigene Ausbildung investieren (bzw. investieren lassen). Dies tun sie dann, wenn sich die Investition rechnet, wenn also die erwarteten Einkommensüberschüsse nach der Bildungsmaßnahme die direkten und die indirekten Kosten übersteigen.

Daraus lassen sich in etwa folgende Determinanten der Bildungsentscheidung aufschlüsseln:

1. Verbleibende Lebensarbeitszeit
2. Kontinuität der Karrierephase
3. Gegenwartsorientierung
4. Einkommensdifferenziale
5. Kosten der Bildungsmaßnahme

Diese Faktoren können nun etwas genauer charakterisiert werden:

ad 1) Hier geht es um die Pay-off-Periode der Investitionsrechnung. Dabei kann gesehen werden, dass z.B. ältere Arbeitnehmer, die auf eine kurze Pay-off-Periode vorausschauen können, gute (ökonomische und auch motivationale) Gründe haben können, sich weniger gerne schulen und umschulen zu lassen als Jüngere.

ad 2) Klare Karriereverläufe entschärfen die Pay-off-Periode. In Bezug auf die Bildungswilligkeit von z.B. Bundesheerangehörigen könnte hier gesagt werden, dass ab einem gewissen Rang keine Steigerung mehr möglich ist, weshalb es auch hier zu einer strategischen Kosten/Nutzen-Rechnung kommt. Dahinter kommt aber auch oft eine Art von persönlicher Motivation (wie in den hier untersuchten Kursen), wobei hier vor allem der persönliche Nutzen (eigene Weiterentwicklung, Unterbrechung der Monotonie des Berufslebens u.dgl.) zu nennen wären. Darüber hinaus kann die Schulungsentscheidung auch oft eher eine Konsumententscheidung als eine Investitionsentscheidung sein. Vor der Wahl, zu konsumieren oder zu investieren, stehen Wirtschaftsakteure immer wieder. Die Humankapitaltheorie versucht, dem Sachverhalt durch

ad 3) die Idee der „Gegenwartsorientierung“ Rechnung zu tragen. Deren Vorliegen oder Nicht-Vorliegen zu bestimmen, ist natürlich keine leichte Aufgabe. Manche Ökonomen machen sich diese einfach, indem sie argumen-

tieren, es könnten in dieser Frage Rückschlüsse aus dem bisherigen Bildungsverhalten gezogen werden: Wenn nämlich eine Person vor dem zu betrachtenden Entscheidungszeitpunkt schon überdurchschnittlich viel in Bildung investiert hat, dann ist zu vermuten, dass sie eine relativ niedrige Gegenwartsorientierung hat und auch in Zukunft mehr in Humankapital investieren wird. Je höher also der schulische und der berufliche Bildungsabschluss ist, und je positiver die bisherigen Lernerfahrungen bewertet werden, desto eher wird jemand dementsprechend auch in Weiterbildung investieren.

Es ist offensichtlich, dass es auf dieser Grundlage zu Etikettierungen und stereotypen Zuschreibungen kommen muss, die verhindern, dass jene in den Genuss von Fortbildungsmaßnahmen kommen, die bereit sind, das meiste daraus zu machen. Das müssen wohl nicht unweigerlich jene sein, die bisher am meisten Bildung konsumiert haben. Umgekehrt existieren gut belegte kulturelle Muster, die Mitglieder der Unterschicht nicht unbedingt zu den willigsten Konsumenten von Bildung machen; denn jene Umsicht und Zukunftsorientierung, wie sie der Konzeption von Bildung als Investition zugrunde liegt, ist erst das Ergebnis eines mühevollen Prozesses der Zähmung „spontaner“ Akteure und der Zivilisierung der Impulse. Wie auch das Beispiel der Verschuldung zeigt, scheinen wir allgemein in einer Zeit der ausgeprägten Gegenwartsorientierung zu leben; diese dürfte allerdings nicht sonderlich gut verträglich mit den mannigfachen Risiken des modernen Arbeitslebens sein.

- ad 4) Je höher die Einkommenssteigerung durch eine Bildungsmaßnahme, desto eher wird sich eine Person dafür entscheiden; manche Leute sehen sich auch gezwungen, durch Bildungsmaßnahmen einer Einkommensminderung entgegenzuwirken. Aus monetärer Perspektive ist diese Annahme ziemlich unstrittig, und auch in den hier untersuchten Fällen keinerlei wirksamer Antrieb.
- ad 5) Was hier allerdings gesehen werden konnte, war die differenzierte Aufschlüsselung der „Kosten“ der Lehrgänge. Hier kommen jedoch verschiedene Typen von Kosten in Betracht:
- Direkte monetäre Kosten, die im gegebenen Fall nicht gegeben waren.
 - Direkte nicht-monetäre Kosten, wozu Lernaufwand, Prüfungsstress oder auch Langeweile gehören.
 - Monetäre Opportunitätskosten. Diese entstehen aus dem entgangenen Gewinn alternativer Betätigung, also z.B. der Arbeit in der

Dienststelle (z.B. eine Übung im Feld, mit den dazugehörigen finanziellen Gratifikationen). 2.2. Nicht-monetäre Opportunitätskosten (Freizeitkosten), die daraus entstehen, dass der Geschulte nicht einfach etwas anderes macht.

Diese Opportunitätskosten sind wiederum an die konkrete jeweilige Lebenssituation gebunden (ob z.B. jemand gerade eine Familie gründet u.dgl.) und wie sie die Erwartungen an die Weiterbildungsmaßnahme prägt.

Abseits eines solchen kapitaltheoretischen Modells können die Bildungsabläufe weniger als Resultat der Konsum- bzw. Investitionsentscheidung aufgefasst werden, sondern als Ergebnis von Zwang. Der Entwurf des freien und mündigen Akteurs und Bildungsinvestors versagt z.B. bei Kindern, weil diese weder mündig noch frei sind, und bei anderen Personen, weil sie nicht als freie und mündige Akteure behandelt werden. In eine Bildungsmaßnahme gelangt man nicht nur aufgrund von Angeboten, sondern auch aufgrund von (oft versteckten) Drohungen und durch die Anwendung von List. Die Drohungen können von Arbeitgebern ausgehen, oder auch den unpersönlichen Zwängen der Arbeitslosigkeit entspringen. Die List wird im Allgemeinen von den Bildungsanbietern, die eine „Ware zu verhökern“ haben, in die Situation eingebracht. All dies bedeutet, dass bei der Analyse des Weiterbildungswesens über die individualistische Perspektive hinausgegangen werden muss.

Wurden Sie während des Besuchs dieses Kurses von ihren Vorgesetzten unterstützt?

Was die tatsächliche Unterstützung während des Kurses betrifft, so kann gesagt werden, dass diese in den Kursen variiert. So hatten die Absolventen des Lehrganges WPM deutlich mehr Unterstützung, was auch an den einzelnen Funktionen der Personen liegt. So bezeichneten vor allem die Unteroffiziere hier ihre Unterstützung als vorbildlich.

WP (x=3)

	6	2	2	
Äußerst	Ziemlich	Mittelmäßig	Ein wenig	Überhaupt nicht

WPM (x=2, 2)

5	3	4	2	
Äußerst	Ziemlich	Mittelmäßig	Ein wenig	Überhaupt nicht

Die Aufteilung der finanziellen Mittel wird auf allen Ebenen des Heeres (eben auch im Bereich der Weiterbildung) als schwierig gesehen, und in Zukunft noch deutlichere Akzentuierungen und Planungen aufweisen müssen. Ein Absolvent des Grazer Lehrganges beschreibt seine Situation hier so:

Also als Kompaniekommandant, da habe ich doch einige, die unter meinen Fittichen sind, wo wir ganz massiv die Weiterbildung anheben, und das nicht nur bei Laufbahnkursen. Das wird auch in der Zukunft immer schwieriger, weil aus dem Topf, aus dem die Laufbahnkurse bezahlt werden, auch die anderen bezahlt werden müssen. Und der Topf wird halt auch nicht größer, und so ist es bei mir in der Kompanie halt schwieriger, andere wichtige Kurse berücksichtigen, weil Laufbahnkurse eben Priorität haben. Beim Wehrpädagogischen Management tut man sich leichter, weil da steht der Militärkommandant dahinter, aber es gibt viele andere Kurse, wo man die Leute hinschicken könnte, aber es gibt eben kein Geld dafür. Ich glaube, dass diese finanziellen Sorgen noch zunehmen werden (GD1).

Welchen Effekt hat dieser Kurs (aus heutiger Sicht) für Sie nun konkret?

Alle Diskussionen über die Bedeutung der hier betrachteten Lehrgänge werden von den Absolventen immer wieder in einen übergeordneten Rahmen der generellen Umorientierung der Bildungsbemühungen des Heeres gebracht. Hier zeigt sich, dass es den betreffenden Personen wichtig ist, dieser Neuorientierung auch innerhalb der hier angebotenen Kurse nachzugehen. Der Wandel von der aufgaben- und funktionsbezogenen zur prozess- und situationsorientierten Ausbildung trägt dieser Entwicklung Rechnung. Das heißt nicht, dass Spezialqualifikationen nicht weiter ausgebildet werden müssten, doch die Bedeutung prozessnaher Qualifizierungsmethoden wird erhöht.

Denn: „*Nicht die Verbesserung der Funktionsweise einzelner Bereiche ist das Thema, sondern Qualifikationssteigerung in Bezug auf die Steuerung und Beherrschung von Prozessen innerhalb der Organisation, die trans-funktional durch die gesamte Organisation laufen*“ (Weber 1994).

Angesichts des Ausmaßes der Ungewissheit in der Entwicklung des Heeres, sowie der Komplexität und Spezifität der Aufgaben im zu bewältigenden Modernisierungsprozess (und dabei sind sich Betriebe und das Bundesheer heute in etwa ähnlich), erhält Qualifizierung zum Lernen und Handeln in Ungewissheit dabei notwendigerweise eine vorrangige, aber erst noch zu konkretisierende und zu operationalisierende Bedeutung.

In diesem Sinne wird die (Weiter-)Qualifizierung aller betrieblichen Akteure zum Ausgangspunkt für großflächige Bemühungen einer Umstrukturierung. Dies wird jedoch nur zu realisieren sein, wenn im Sinne eines „Konzeptes des lernenden Unternehmens“ (siehe vorne) Unternehmen und Arbeit gleichermaßen „lernförmig organisiert“ sind, d.h., dass das Bundesheer so ausgelegt ist, dass die Soldaten dazu in der Lage sind, weitgehend selbständig aus sich heraus zu lernen, um eine prozessnahe und kooperative Qualifizierung zu ermöglichen. Dabei wird es im Wesentlichen auch um die Steigerung der Reflexivität des Lernens gehen.

Dabei liegt der Interpretationsrahmen der Befragten einerseits innerhalb der konkreten Arbeitsstelle, auf der anderen Seite lassen sich die hier vorliegenden und analysierten empirischen Belege für eine globalere Öffnung beruflicher (Fort-)Bildung insbesondere auf folgenden Ebenen (siehe auch Kap. 1) zusammenfassen:

- *Inhaltlich* wird eine reflexive Haltung für die Inhalte und Erfahrungen aus der unmittelbaren Arbeits- und Lebenswelt des Lernenden festgestellt. Bedeutung erlangen dabei Formen des lebendigen Lernens, die Erfahrungsmöglichkeiten bewusst nutzen, um eventuell auch selbstgesteuertes Lernen zu unterstützen, aber auch um individuelles Wissen und Können in Gruppen zur Entfaltung zu bringen, und um es mit dem Wissen und Können anderer Kameraden zu verzahnen.
- *Methodisch* wird eine Öffnung für neue Lernformen und für die Mitgestaltung des Lernprozesses durch die Lernenden als wesentlich angesehen. Es geht ihnen hier vor allem um die Schaffung einer Problemlösungsfähigkeit innerhalb komplexer sozialer Situationen, die vor allem auf die Gestaltungspotentiale der Soldaten setzt. Insofern lebt eben die Ausbildung im Heer nach Auffassung der Befragten von den individuellen Fähigkeiten, die Besonderheiten der jeweiligen Situation zu erfassen, aufzuschlüsseln, zu bewerten und darüber zu kommunizieren, um eine den Umständen entsprechende besondere Lösung zu finden.
- *Organisatorisch* geht es ihnen um die Öffnung für veränderte Abläufe und Organisationsformen von Aus- und Weiterbildung. Lernorte außerhalb des Heeres nehmen für die Befragten hier eine wichtige Rolle ein.

In den Gruppendiskussionen wurde hier ein verzweigtes Netz an tatsächlichen Lernebenen gezeichnet. Die *nutzbringende Anwendbarkeit des Erlernens* in der beruflichen Praxis des Weiterbildungsteilnehmers wird dabei je

nach Bereich unterschiedlich gesehen, wobei es oft sehr schwer ist, die geeigneten Elemente auch tatsächlich zu operationalisieren und letztlich zu überprüfen. So ist für die Absolventen immer wieder schwierig, alle Elemente einer fachlichen Qualifizierung vorherzusehen, die am Arbeitsplatz letztlich Bedeutung erlangen können. Es zeigt sich oft, dass eine rein fachspezifische Weiterbildung z.B. auch eine Verbesserung der Sozialkompetenz bewirken kann, die sich durch eine übliche Evaluierung kaum erfassen lässt.

Nun ist der Maßstab „Anwendung des Gelernten in der beruflichen Tätigkeit“ natürlich ein entscheidendes Kriterium zur Messung von Qualität von Weiterbildung, jedoch zeigte sich z.B. in der Evaluation des Kurses „*Wehrpädagogisches Management*“ immer wieder deutlich, dass die pädagogischen Kompetenzen die hier erworben wurden, doch einer umfassenderen Behandlung bedürfen. So ließ sich auch in den Evaluationsberichten der beiden Kurse (wie bereits oben erwähnt) eine vielfältiges Bild des „Zugewinns“ an Wissen, Erfahrung und Kompetenz erkennen, wobei den Teilnehmern der Umstand als bedeutend erschien, dass zu einer solchen Bewertung nicht nur das isolierte Verhalten des einzelnen, sondern die Veränderung des gesamten organisatorischen, strukturellen und konzeptionellen Umfeldes mit einbezogen wurde. Gleichzeitig war ihnen aber auch eine spezifische Form der Zertifizierung von Qualität wesentlich, die für sie in den konkreten Fällen durch die durchgeführte Evaluationsstudien gegeben war. Damit wurde eine Sicherung der Effekte ihrer Weiterbildung auch extern als sinnvoll angesehen, weil sie sich auf zentrale Prozesse bezog, die ausreichenden Raum für das „Umfeld“ des Kurses, für dessen Entwicklung und Flexibilität gewährleistete.

Ein wesentliches Element in der konkreten Transformation von Weiterbildungswissen am Lernort wurde ersichtlich in der Unterscheidung zwischen

- **Explikationswissen**, das Auskunft über die strategische Dimension des Einpassens des Gelernten gibt, und dem
- **Beziehungswissen**, das sich innerhalb des sozialen Systems ausweitet.

Beide Modellarten lassen sich in den hier untersuchten Tätigkeitsbereichen nicht immer sauber voneinander trennen, da das Beziehungswissen bei seiner Umsetzung in die Realität sukzessive von den Beteiligten in ein Explikationswissen umgearbeitet wird; und ohne ein vorausgehendes Explikationswissen, das den jeweiligen Praxisort bestimmt, und die hier begründeten Normen und Einstellungen umgrenzt, kann Beziehungswissen

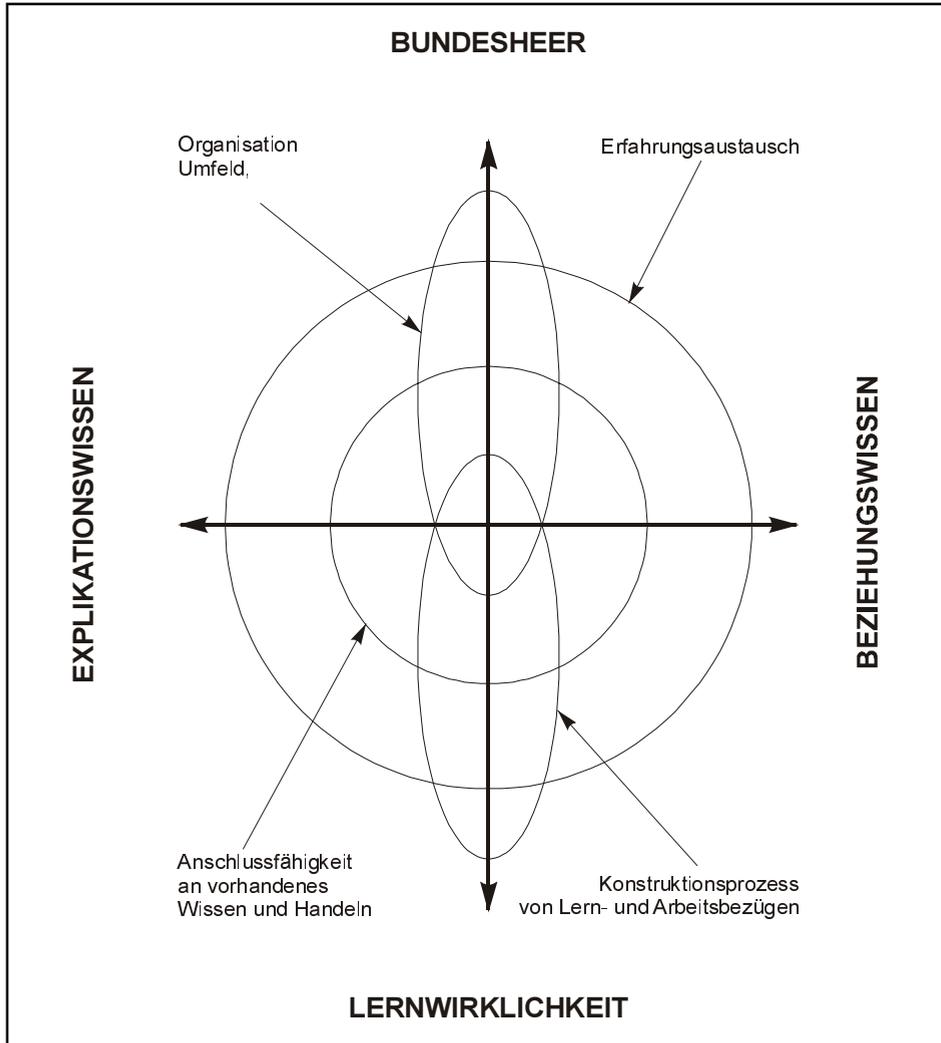
kaum angemessen konstruiert werden. Aber gerade der Effekt der Unterscheidung dieser beiden Formen und deren ständiger Bezug aufeinander, hat viele Formen reflexiver Kompetenz entstehen lassen.

So betonten die Absolventen immer wieder, dass sie die mittels Fortbildung erarbeiteten Lösungen/Sichtweisen - das Explikationswissen - für vergleichbare Probleme übernehmen konnten, obgleich an ihrer Dienststelle oft abweichende Bedingungen gegeben und andere Personen mit anderer Handlungskultur tätig sind. Explikationswissen ist im pädagogischen Bereich eben eng verschränkt mit dem Beziehungswissen, das nach bestimmten Entscheidungen konstruiert worden ist, die auf Erfahrungen beruhen und Begründungen besitzen. Andere Personen in anderen Dienststellen, Hierarchieebenen, Funktionen und Bildungseinrichtungen (PädAk) haben andere Erfahrungen und Begründungen, werden andere Entscheidungen treffen und somit anders handeln, und trotzdem lassen sich deren Sinn- und Handlungshorizonte adäquat rekonstruieren. In einer solchen Rekonstruktion ist es auch wichtig, dass auch die unreflektierten Voraussetzungen und Erfahrungen mit einbezogen werden, weil sonst dem Transfer bzw. der Übernahme eines Explikationswissens meist enge Grenzen gesetzt sind (siehe dazu die Ausführungen der berufsbiographischen Portraits).

Das Beziehungswissen ist dabei ein Modell, dem ein umfassenderer Handlungsbegriff zugrunde liegt. In ihm sind die Ziele und Strukturen des Handelns und die grundlegenden personalen Bedingungen derselben vereint. Wesentlich war es hier in den Lehrgängen, dass die Beteiligten die hier immanent wirkenden Werte und Handlungsmuster explizit nachvollziehbar, d.h., sie auch in ihren jeweiligen Handlungsbegründungen und -zielen transparent machen konnten. So wurde für sie Großteils deutlich, dass Bildungsprozesse in ihrer Komplexität jeweils differente reale Lebensereignisse darstellen, deren Erfassung der dynamischen Verflechtung größerer und kleinerer Lebensereignisse bedarf. Erst vor diesem Hintergrund kann eine konkrete Situation eingeschätzt werden. Besteht hier z.B. eine Situation,

- in der zusätzliche Informationen gesucht wird, oder eine
- die verändert werden kann, oder eine,
- die akzeptiert werden muss, bzw. eine, in der
- bestimmte Handlungswünsche unterdrückt werden müssen, usw.

Nicht die Situation an sich, sondern die Art und Weise der Integration derselben in den beruflichen Handlungsvollzug ist im Hinblick auf die zu treffende Entscheidung wesentlich.



Von den Absolventen wurde auch immer wieder betont, dass solche Lehrgänge nur dann zu einer Verbesserung der Qualität der eigenen und der institutionellen Leistungen beitragen können, wenn die zugrundeliegenden Kriterien auch im Sinne einer möglichen Organisationsentwicklung der zu betreffenden Institutionen berücksichtigt werden. Die konkreten Einschätzungen der Absolventen sahen hier derart aus:

Also, wie ich heute hergekommen bin, habe ich mich natürlich auf meine Kameraden gefreut, ich war auch gespannt, was da jetzt passieren soll. Auf so eine Rückversicherung von den anderen, was die jetzt mit dem Wissen vom Kurs angefangen haben, weil selbst kann ich das für mich schwer beantworten, ich habe da kaum eine konkrete Antwort. Ich ertappe mich so zwischendurch in meinem täglichen – nicht nur – Dienstleben, auch im Privatleben, dass ich mir sage, aha, deshalb habe ich das jetzt so gemacht, oder das habe ich jetzt aus diesen Gründen so gemacht. Ich habe jetzt keine Kaderfortbildung mit meinen Leuten gemacht, auf den Kurs bezogen. Ich meine, ich setzte schon etwas um, aber ich weiß nicht so recht, deshalb bin ich auch schon gespannt, was meinen Kameraden da sagen, und was Sie herausfinden, was wir davon gelernt haben, weil konkret kann ich das schwer sagen. (GD1)

Ja, ich glaube die Umsetzung im täglichen Dienstbetrieb passiert zum Teil bewusst, aber zum größten Teil unbewusst. Ich bin jetzt auch nicht in die Dienststelle gekommen, so mit der Vorstellung, so, jetzt ist große Revolution, und jetzt machen wir alles anders. Aber ich glaube doch, dass der Großteil der Dinge, die wir da hier gehört haben, auf die eine oder andere Weise eingeflossen ist, sei es jetzt im Bereich Kommunikation, sei es im Bereich Methodik. So wirkt sich das auch aus, vielleicht für uns nicht so deutlich merkbar, aber wenn man das jetzt von einer objektiven Warte aus betrachten würde, glaube ich schon, dass es Auswirkungen gehabt hat. Ich persönlich habe mich mit der Thematik auch weiter beschäftigt, habe mir Literatur zugelegt, die ich mir sonst nicht gekauft hätte. (GD1)

Bei mir war das so, dass ich da eingeteilter Zugkommandant war, da war Unterricht im Lehrsaal, und es war da ein bekannter Querulant dabei, der wieder queruliert hat, und der Lehrende hat ihn zu mir geschickt. Der ist zur Tür reingekommen, und der war schon aufmagaziniert mit lauter Ausreden, und da habe ich ihn abgestoppt, und gefragt, warum er sich so aufführt. Im Zuge des Gesprächs hat er sich mir gegenüber total geöffnet, dass er Probleme hat mit der Frau, zu Hause, und letztendlich hat er sich dadurch verändert, hat mitgearbeitet. Das hat er nicht erwartet, dass er nicht gleich auf Beton beißt. (GD1)

Und dann ist noch die Angst, dass man bei solchen Kursen irgendwie anders gefordert wird, dass man da etwas anderes macht, was man nicht kennt. Das ist so eine Schwellenangst, glaube ich auch. Aber wer den Schritt einmal getan hat, der nimmt auch viel Selbstvertrauen mit, in den Beruf und auch als ganze Person eben, wie das bei uns war. Das bringt einem viel mehr. Ich habe da ein Wissen über meine Person erworben. (GD1)

Persönlichkeitsbildung, Stärkung der Eigenkompetenz, Klimaverbesserung in der Dienststelle, Konfliktbearbeiter auf der Strukturebene des jeweiligen beruflichen Alltags sind hierbei die Topics auf der Phänomenebene, obgleich die direkten Zuordnungen (Explikations - Beziehungswissen) natürlich auch oft schwer zu bewerkstelligen sind.

Ich kann den Transfer, was ich jetzt hier gelernt habe, nur schwer nachweisen. Ich kann da jetzt einen Vortrag machen, und zeigen, dass ich was gelernt habe, aber jeder hat da was erworben. Das müsste man in der unmittelbaren Umgebung erfragen. Wir selber haben unser Bild, aber entscheidend ist das ja, wie das ankommt. Aber was bringt das für das System. Natürlich hat es mir etwas gebracht, aber über vieles in der Dienststelle wird ja gar nicht darüber gesprochen, das geht unter, weil das fällt gar nicht auf, erst wenn man nachdenkt. Da läuft viel unbewusst und informell ab. Was sich selber in meinem Umfeld geändert hat, kann ich jetzt gar nicht sagen. (GD1)

Die Absolventen gehen hier selbst aber noch einen Schritt weiter, indem sie eine dynamische, ja eine systemische Sichtweise den Effekten gegenüber einnehmen.

Meine Antwort auf die Frage „Was bringt es dem System?“ kann nur die sein: Wenn wir alle sagen, das hat uns etwas gebracht, dann muss das was für das System auch gebracht haben, auch wenn man das jetzt nicht ändern kann, denn wir sind ja das System, und wir bringen das ein. Nicht mehr so engstirnig sein, oder dass Bildung, jede Art, wichtig ist, oder wenn einer zurückkommt von einem Kurs, dann hat er was gesehen, was er vorher nicht gekannt hat. (GD1)

Eine solche Betrachtungsweise fußt auf einer sehr emanzipierten und letztlich verantwortungsbewussten Form von Bildung. Gleichzeitig wird hier der Wissenserwerb auch stets daran geknüpft, wie weit es gelingt, Versicherung und Sensibilität für das eigene Handeln zu erreichen.

Natürlich wird man kritischer. Ich komme viel herum in Österreich, und sehe viel, und gehe dann auch gerne wieder zurück, weil ich gesehen habe, die kochen auch nur mit Wasser. (GD1)

Ein Beispiel: Da hat es einen Konflikt gegeben, mit einem Untergebenen, das war ziemlich emotionell, da habe ich das Gespräch abgeblockt, und am nächsten Tag hab ich mir den geholt, und das Gespräch war dann gut, weil ich gelernt habe, mit Konflikten umzugehen. (GD1)

Oder im privaten Bereich. Bei mir draußen haben wir eine Familienrunde gegründet. Wir treffen uns so alle zwei Monate, und diskutieren so Themen, die die Familien betreffen. Und da kann ich viel davon einbauen, von dem was ich hier gelernt habe, da profitiere ich schon viel. Und was mir auffällt, das sind verschiedene Leute, aus den verschiedensten Bereichen, und ich bin dort sehr kompetent, weil ich den Punkt richtig treffe, wenn es so um Stress geht, um Burn-Out geht, da bin ich Experte, und das habe ich hier gelernt. Das ist hoch interessant. Das hat mir viel gebracht. (GD1)

Ich arbeite gerade mit dem Mitarbeitergespräch, wir kämpfen alle damit. Ich habe das schon vorher gemacht, bevor es befohlen war, und jetzt mache ich das konkreter. Ich merke bei diesen Gesprächen, dass ich Sachen einbaue, was ich hier gelernt habe. Das ist so ein systemisches Denken. Z.B. beim Rapport, wenn einer was angestellt hat, dann kommt er, und dann probiere ich das nachzuvollziehen, was der sagt, weil ich war ja auch einmal Grundwehrglied (GWD). (GD1)

Bei den Besprechungen, da fällt ja der Teil hinein, Moderation, die Gruppendynamik, Arbeit in Kleingruppen und das habe ich hier auch gelernt, wie man diese Prozesse steuern kann. (GD1)

Ich glaube, dass man das alles in Bruchstücken ein bisschen einbringen kann. Nur: Das Heer ändert sich da eben nicht so sehr, vielleicht in Teilen geht das, aber wenn man sich außerhalb dieser Teile bewegt, dann ist es schon schwieriger. Und dann eben ist da auch immer die fehlende Zeit, weil wenn da zwei auf einem Kurs sind, geht das gerade noch, wenn das drei sind, ist eine Krise schon da. Und die einzelnen Leute brauchen ja auch eine Regeneration. (GD1)

Ich möchte da fast provokativ darauf antworten: Das stimmt nicht. Wenn man will, findet man Zeit. Jeder ist abkömmlich. Man muss das planen und steuern, man muss sich bewusst sein, dass man das auch will, dass das alle wollen. Das ist das, was ich gerade bei mir im Zug probiere umzusetzen, diese Planung, die Urlaubsplanung, die Weiterbildungsplanung. Wir haben heuer die Ausbildung von Jänner bis August, das ist die Haupturlaubszeit in Österreich. Viele haben Familie und schulpflichtige Kinder, die wollen alle in der Haupturlaubszeit in den Urlaub fahren. Das ist ein Riesenproblem. Wenn ich jetzt sage, dass keiner abkömmlich ist, dann geht keiner auf Urlaub, bis alle abgerüstet sind. Das kann ich aus meiner Sicht nicht vertreten. Man muss das nur planen und regeln, in der Gruppe. Das

ist eine Form der Bereitschaft, die man wecken muss. Aber das es nicht geht, das stimmt nicht. (GD1)

Ich sehe das an der MilAk, wo die Masse der Wehrpädagogen aus der rein militärischen Ausbildung herauskommt. Und da sehe ich unsere neue Rolle als Mittler, als Verbindung zwischen Personen, die in der Praxis der Ausbildung stehen, und die genau die gleichen Fehler machen, die auch wir gemacht haben. Wenn ich heute mein Handeln vor 20 Jahren beleuchte, kann ich viele Fehler sehen. Und jetzt wird eben im persönlichen Gespräch das leichter. Und das wird dadurch differenzierter. Und da haben wir im Heer auch viele Ausbildungen, und wir versuchen zu vermitteln. (GD2)

Die hier beschriebenen Versicherungs- und Umorientierungsleistungen beschwören aber Krisen herauf. Weiterbildung funktioniert hier oft auch wie ein Stachel, die eigenen Ziele und Werte der kritischen Prüfung zu unterziehen, sie innerhalb des Dienstbetriebes als bereichernde Sichtweise zu etablieren. Dabei sehen die Absolventen die Rolle der jeweiligen Kommandanten auch durchaus kritisch. Sie bündeln deren Reaktionsweisen innerhalb recht unterschiedlicher Parameter zur Sicherung des Erfolges des Kurses:

- *Der Befehl:* Es wird (z.B. vom MilKdo) befohlen, und die Kommandanten gehorchen, obgleich sie die inhaltliche Notwendigkeit nicht sehen.
- *Die Ebene der Kompetenz und Persönlichkeit:* In der bisherigen Ausbildung wurden viele unterschiedliche Ausbildungen absolviert, nicht nur pädagogische, und dies macht den neuen Kurs für die Hierarchie „unverdächtig“, da dabei nicht nur eine Insider-Gruppe beteiligt ist.
- *Die Ebene der Rückmeldungen:* Die konkreten, messbaren Erfolge in der Fortbildung, die über Feedback-Schleifen erhoben werden.
- *Das persönliche Gespräch:* Dabei steht der zwischenmenschliche Kontakt im Vordergrund, weil immer wieder Auskunft zu geben ist, was dieser Kurs in welchen Bereichen bringen kann.

Wie vorne schon immer wieder ausgeführt, sehen die Absolventen ihre Stärken im Bereich *Kennenlernen* und Reflektieren von vielschichtigen Lehr- und Lernprozessen, im *Umgang mit Konflikten* und der Erzeugung einer differenzierten Haltung gegenüber Problemen innerhalb komplexer Kommunikations- und Konfliktstrukturen. Diese proaktiven Qualitäten der Entwicklung der eigenen Persönlichkeit werden auch in der Gruppendiskussionen immer wieder erwähnt. Ihrem Selbstverständnis nach sehen

sie sich eben in der Mittlerposition, zwischen der Arbeit an Persönlichkeits- und Hierarchiestrukturen, um zwischen kursbezogenen Erfahrungen und den Belangen des Bundesheeres eine Abgleichung vorzunehmen.

Bei mir war es so, dass ich bei mir gemerkt habe, dass ich mit meinem Gegenüber doch noch sensibler umzugehen, dass man mehr darüber nachdenkt. Aber was der Kurs jetzt exakt gebracht hat, das kann ich auch nicht sagen. Da bin ich schon gespannt, was Sie da herausfinden. Allgemein möchte sich über den Kurs sagen, dass die Vortragenden sehr kompetent waren. Und dass wir da eben auch gesehen haben, was es alles noch gibt. Auf der MilAk gibt es etwas, auf der PädAk gibt es was, auf der Landesverteidigungsakademie (LaVAk) gibt es was, und jetzt bin ich gespannt, wie das ganze unter einen Hut gebracht wird. Das zerfleddert überall hin. Ein System kann ich darin nicht erkennen. (GDI)

Also ich bin sehr froh, dass ich den Kurs besucht habe. Ich habe meine Schwerpunkte in der Selbst- und Fremdwahrnehmung gelegt. Wo ich früher selber oft emotionaler gehandelt habe, passe ich heute besser auf sag mir selber, dass ich mich da nicht mehr hineinjagen lasse. Ich verstehe von der Sache mehr, und mein Umgang mit Mitmenschen ist jetzt besser. Wo ich früher rigoroser war, mache ich heute alles sachlicher, bin hilfsbereiter. Ich mache jetzt mehr mit einem normalen Gespräch. Ich habe die Dienststelle wechseln müssen, ich bin jetzt Kommandogruppenkommandant geworden, von einer Kompanie zur anderen, bin als Quereinsteiger in eine wichtige Funktion hineingeraten, habe es natürlich nicht leicht, weil den Posten andere auch wollten, und da muss ich das Ganze jetzt sehr sensibel handhaben, damit ich das nicht zerstreite, sonder ich muss schauen, dass ich die Leute wieder für mich ködere. Das kann ich nur durch Diplomatie, viel Kameradschaft, und indem ich mich selber im Griff habe, eben Fremd- und Selbstwahrnehmung, wie mir andere gegenüber treten, wie ich anderen gegenüber trete. Da hilft mir der Kurs sehr. (GDI)

Ich glaube, dass ich mich da nicht so sehr verändert habe, im dienstlichen Bereich. Ich ertappe mich aber schon, dass ich gewisse Dinge schon aus einer anderen Perspektive sehe. Das allerdings oft erst im Nachhinein, dass ich darüber nachdenke, was ich da im Kurs gelernt habe. Ich denke jetzt mehr nach, als früher. (GDI)

Der Universitätslehrgang Wehrpädagogik hat sich in vielen Bereichen stark vom PädAk Lehrgang unterschieden. Einerseits war das die Zusammensetzung (nur Offiziere), andererseits aber auch die Wissenschaftsorientierung,

die hier in viel stärkerem Ausmaß gegeben war. Diese Form des Zugangs zu Problemen, bzw. auch die hier geforderte Arbeitsweise hat von den Absolventen anfänglich viel an Problemlösungsbewusstsein abverlangt, wie die folgenden Ausschnitte aus den Gruppendiskussionen zeigen.

Ein wesentlicher Schwerpunkt war das wissenschaftliche Arbeiten. Es ist uns immer wieder nahegebracht worden, dass wir in unserem Berufsfeld Profis sind, aber von der Methode und von der Evaluierbarkeit unserer beruflichen Tätigkeit her, da fehlt uns noch etwas: nämlich, dass wir das auch nachvollziehbar machen, für andere Institutionen. Und auch vom pädagogischen Modell her, dass es eben wirklich eine Notwendigkeit ist, sich damit zu befassen, was ist wissenschaftliches Arbeiten, was bedeutet das in unserem Berufsfeld? Wobei jetzt klar ist, dass wir jetzt keine Wissenschaftler sind, sondern dass wir uns an die Methode halten. Und die haben wir bisher auch schon angewandt. (GD2)

Ja diese Methode, die haben wir am Anfang nicht verstanden, weil das war zu verwirrend. Aber schön langsam haben wir auch das gelernt. (GD2)

Eines, was mir sofort aufgefallen ist, war das Wort „Nachvollziehbarkeit“, und das hat sich bei uns gut ausgewirkt. Und das Überblickswissen über Soziologie. Da war plötzlich eine andere Fachterminologie. (GD2)

Diese veränderte „Fachterminologie“, die auch einen speziellen Zugang zu Wirklichkeit nach sich zieht, hat sich in weiterer Folge hier (in den meisten Fällen) aber als durchaus reizvoll und zielführend erwiesen.

Woraus setzt sich für Sie berufliche Handlungskompetenz zusammen?

Die in den Interviews sichtbaren (und auch die vorne beschriebenen) gesellschaftlichen Veränderungsprozesse, die Bewältigung von Strukturbrüchen, die das Bundesheer in bisher ungeahntem Ausmaß treffen, und der hohe Anspruch an Innovationen im wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bereich, stellen die Befragten vor die anspruchsvolle Aufgabe, dafür notwendiges Wissen und Können zu erwerben. Mehr denn je betonen sie dabei die Innovationsfähigkeit bzw. die Fähigkeit zur aktiven Gestaltung des Umorganisationsprozesses des Bundesheeres. Das alles sind für sie keine ganz neuen Erfahrungen, waren ihre Berufsbiographien doch auch bisher stets Ausdruck einer solchen Orientierung im Sinne der Schaffung einer umfassenden, persönlichen und beruflichen Handlungskompetenz. Die derzeitige Aufgabe sehen sie vor allem darin, eine kritische Reflexion dieses Wandels der Institution Bundesheer, der über die „Perfektionierung“

bestehender Strategien und Konzepte weit hinausgeht, durchzuführen. Die in diesem Zusammenhang längst eingesetzte Diskussion hat auch das Problem der „Kompetenzentwicklung“ erneut aufgenommen. Zusätzliche Impulse und überzeugende Argumente lieferten u.a. die umfangreichen Forschungen, die den Transformationsprozess von Wissen in den beruflichen Alltag aus systemischer Sichtweise thematisieren. Hier bot die Einbeziehung von unterschiedlichen Bereichen der Lern- und Arbeitsbiographien der Untersuchten ein hervorragendes Beispiel (siehe hinten) für einen Wandlungsprozess, der ein komplexes Lernkonzept betonte. Der hier festgestellte Transformationsprozess brachte auch Chancen für die Neuorientierung, die Um- und Ausgestaltung „bewährter“ Konzepte und der dafür etablierten Rahmenbedingungen. So werden die vorhandenen Ansätze betrieblicher Weiterbildung bezüglich einer Öffnung oder Entgrenzung von Weiterbildung, die sich u.a. in Bemühungen um ein erweitertes Begriffsverständnis von „Weiterbildung“ oder „Qualifikation“ widerspiegeln, auch aus diesen Erfahrungen heraus unterstützt. Sie bestärken gleichfalls die Auffassung, den Begriff „Weiterbildung“ in bestimmten Zusammenhängen durch „Kompetenzentwicklung“ zu ersetzen. So sollte tatsächlich von Kompetenzentwicklung gesprochen werden, wenn

- über eine vorrangig wissensvermittelnde Qualifikation hinaus
- bewusst eine Ausprägung komplexer Handlungskompetenz angestrebt wird, einschließlich
- einer Veränderung von Normen und Werten.

Eine daraus resultierende Auseinandersetzung mit bestehenden Weiterbildungskonzepten und deren praktischer Umsetzung, sowie das Suchen nach neuen Gestaltungsansätzen schließt eine wissenschaftstheoretische Diskussion relevanter Begriffe als notwendige Verständigungsbasis ein. Unter „Kompetenzentwicklung“ wird vor allem der Aspekt der *Befähigung*, im Gegensatz zur reinen *Qualifikation* (im Sinne der Vermittlung von Fachwissen, das direkt überprüfbar bzw. messbar ist), in den Vordergrund gestellt. Kompetenzen werden deshalb auch eher als Dispositionen, als Möglichkeiten der Anschlussfindung von Wissen, Erfahrung und Arbeitswelt gesehen, wobei Qualifikationen demnach eher als direkte Positionierungselemente verstanden wird. Wie vorne schon beschrieben und in den Graphiken anschaulich gemacht, soll diese Studie einen solchen Blickwinkel stärker in die Bewertung des Nutzens von Weiterbildung einbeziehen.

Grundsätzlich soll hier folgendes betont werden:

- Kompetenz ist subjektbezogen;
- Kompetenz bezieht sich auf ein umfassendes Verständnis von Person, verfolgt also einen integrativen, lebens- und arbeitsweltbezogenen Aspekt;
- der Begriff Kompetenz erkennt die Biographisierung und die Selbstorganisationsfähigkeit des Lernenden an;
- Kompetenzzernen öffnet das „sachverhaltszentrierte“ Lernen gegenüber den Notwendigkeiten einer reflexiven Wertevermittlung;
- der Kompetenzbegriff umfasst die Vielfalt der prinzipiell unbegrenzten individuellen Handlungsdispositionen.

Dabei lassen sich in etwa folgende Bereiche der Kompetenz unterscheiden:

Handlungskompetenz, die Fähigkeit, unter sich verändernden Normen und Werten das erlangte Wissen, Können und Verhalten anzuwenden, ist für die Bewältigung von Wandlungsprozessen ein entscheidendes Merkmal. Sie realisiert sich in der Verknüpfung von *Fachkompetenz* (Fach- und Allgemeinwissen, sprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten, Militärisches Wissen, Gesellschaftliches Know-how, usw.), *Methodenkompetenz* (konzeptionelle Fähigkeiten, Problemlösefähigkeit, integratives Denkvermögen u.dgl.), *Sozialkompetenz* (Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Verantwortungsgefühl, Konsensfähigkeit u. a.) und *personaler Kompetenz* (Leistungsbereitschaft, Flexibilität, Selbstreflexionsbereitschaft, Offenheit, u.dgl.).

Die vorne angesprochen Wertorientierung kommt in dieser Betonung der Handlungskompetenz deutlich zum Vorschein. Dieser Umstand ist gerade in der derzeitigen Situation des Bundesheeres immer wieder angesprochen worden, wobei von vielen Befragten eine Art von Transformationsprozess der bislang gültigen Normen- und Werte konstatiert wurde. Auch daraus ergibt sich eine Begründung, die (zumindest pädagogische) Weiterbildung stärker als Kompetenzentwicklung zu verstehen und so zu gestalten. Das hat wiederum heeresintern zu einer beachtlichen Aufwertung der Weiterbildung in einem recht ausgedehnten Sinne geführt, wobei damit auch eine kritische Auseinandersetzung mit dem bisherigen Weiterbildungssystem insgesamt verbunden war (und ist). Dies berührt(e) dabei nicht nur Entwicklung und Ausgestaltung im Rahmen bestehender Strukturen und Konzepte. Es ging und geht dabei um eine tatsächliche Umorganisation, die neue Handlungsräume sowie einen dafür notwendigen institutionellen Rahmen eröffnen sollte,

und die nicht ohne Widerstand gesehen werden kann (siehe Egger/Florian 1999). Gerade die Ausrichtung des Heeres auf pädagogische Fragen löst immer wieder Unruhe und Befremden unter einigen Soldaten aus. Wie sich in den Interviews immer wieder zeigt, ist die Gestaltung eines zukunftsorientierten Weiterbildungssystems im Bundesheer durch eine verstärkte Förderung vielfältiger, miteinander vernetzter Felde, in denen gelernt wird, d.h. in denen Soldaten ihre (beruflichen) Kompetenzen entwickeln, denkbar. In einem solchen Netzwerk haben sowohl bundesheerexterne als auch -interne Weiterbildungsmaßnahmen einen institutionspolitischen Anspruch. Hier plädieren die befragten Soldaten auch für eine neue, dynamischere Verbindung von Lernen und Arbeit, von Biographie und Beruf. Sie unterscheiden hier sehr stark ein

- *Lernen im Prozess der Arbeit* und ein
- *Lernen im biographischen, persönlichkeitsbildenden und sozialen Sinn.*

Diese beiden Felder werden von ihnen auch in der beruflichen Tätigkeit als gleichberechtigt für Kompetenzentwicklung angesehen. Erst beide zusammen ermöglichen, hinsichtlich ihrer speziellen Möglichkeiten und Potentiale, effektives Lernen im Sinne von Kompetenzentwicklung. Eine solche Lernkultur im Bundesheer wird von ihnen also nicht von einem einzigen Lernfeld dominiert, sondern diese ist gekennzeichnet von unterschiedlichen ineinandergreifenden und geförderten Lernmöglichkeiten, die vom Soldaten in der jeweiligen Berufs- und Lebenssituation, sowie im Kontext spezifischer bundesheereigener Entwicklungen und in der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Wandlungsprozessen selbstbestimmt genutzt werden sollte. So könnte im Zusammenhang mit der an einigen Stellen befürchteten Pädagogisierung des Bundesheeres Weiterbildung, im Sinne der Kompetenzentwicklung, von einem Nebeneinander unterschiedlicher Aufgaben und Ziele gesprochen werden, die sich gegenseitig bedingen und ergänzen. Eine solche Einschätzung wird vielfach als Bestandteil der Diskussion über die gesellschaftlichen und sicherheitspolitischen Veränderungsprozesse, über ein neues Verständnis von soldatischer Arbeit, ihrer Neubewertung und gesellschaftlichen Überformung, ihrer Stabilisierung und Weiterentwicklung im Sinne des demokratischen Gemeinwohls, im Zuge des Rückgangs von traditionellen Formen soldatischen Handelns der Diskussion der allgemeinen Wehrpflicht (um nur einige Themen zu nennen) gesehen.

Immer wieder wird in den Interviews (explizit und implizit) darauf hingewiesen, dass gerade im Handeln (also in der Interaktion) Kompetenzen im

Sinne von Dispositionen erschlossen werden können. Dabei wird betont, dass solche Kompetenzen nicht nur im soldatischen Arbeitsprozess genutzt und entwickelt (eher transformiert) werden können, sondern dass dies grundsätzlich ebenso für andere Felder aktiven Handelns, auch außerhalb der herkömmlichen heeresinternen Strukturen, gilt. Dieses externe Lern- und Bildungsumfeld ist von den Befragten gut erschlossen. So bieten viele von ihnen Kurse und Seminare in verschiedenen Institutionen an, und besuchen als Soldaten auch immer wieder heeresexterne Fortbildungen. Diese Form der Kompetenzentwicklung (beispielsweise in den Follow-Ups des WPM) ist für die Befragten wichtig, weil sie hier, neben der beruflichen Arbeit, Kontakt zur Gesellschaft halten können. Gerade in pädagogischen Tätigkeiten können Kompetenzen nicht statisch erhalten bleiben, sondern bedürfen der sozialen Überformung, müssen in der Aktion reflexiv weiter ausgeprägt werden. Gemeint ist neben einer Erweiterung bestimmter Wissens-elemente vor allem die Ausprägung sozialer Kompetenzen innerhalb heeresfremder Umgebungen, die wiederum in den soldatischen Bereich zurückweisen, die auch für eine Gestaltung bundesheerinterner Entwicklungsprozesse zunehmend wichtig werden. Anlass für diese Betrachtungsweise boten auch die im Transformationsprozess gemachten Erfahrungen.

Neue Handlungsstrategien (Handlungskompetenzen) zur Problembewältigung, verbunden mit einem Wandel von Werten und dem Suchen nach neuen „soldatischen Identitäten“, werden von den Befragten in einem hohen Maße auch durch praktisches Alltagshandeln und daran geknüpfte organisierte, selbstbestimmte und selbstorganisierte Lernprozesse erworben. Der Ansatz „Lernen im zivilen Umfeld“ rückt einen Lebensbereich in den Mittelpunkt, der geprägt ist von selbstbestimmtem Handeln und in dem neue, bzw. andere Tätigkeitsfelder erlebt werden. Dadurch entstehen Lernsituationen und Lernnotwendigkeiten, für die herkömmliche Konzepte und Modelle nicht ausreichen. Angesichts der vielen gegenwärtigen Herausforderungen im Soldatenberuf, in der Gesellschaft, in der Politik, muss ein adäquates Verständnis und eine Praxis von Weiterbildung geschaffen werden, die auf immer neue Gegebenheiten mit immer neuen Anpassungsmaßnahmen reagiert, so dass die Ausrichtung an dem, was den Menschen (vermeintlich) fehlt, zumindest ergänzt und vielfach sogar ersetzt werden kann, durch den Blick auf das, was sie können und haben. Da bedeutet also auch Ressourcen- statt Defizitorientierung als zukunftsgerichtetes Leitmotiv der Weiterbildung. Auch dieser Blick war für

die Absolventen wichtig, weil sie sahen, dass sie „draußen“ mit ihrem Wissen „gar nicht so falsch“ liegen. Hier sei auch darauf verwiesen, dass die befragten Soldaten in den beiden Kursen ihre handlungsleitenden Begriffe und Modelle zu einem Gutteil selber erfinden mussten. Dies wurde deshalb notwendig, da dieser Schwung des Neuen oft auch durch Haltung des „Kennen-wir-schon“ der anderen konfrontiert war. Gerade an dieser Stelle war es bedeutend, dass die Kameraden in den jeweiligen Dienststellen sahen und akzeptieren mussten, dass in der lebendigen Arbeit mit Menschen und Systemen eigene Identität immer wieder neu zu erringen und zu profilieren ist, und sei es durch ein „Neu-Akzentuieren von schon Bekanntem“. Bei vielem, was die Soldaten hier an Wissen, reflektierten Erfahrungen und Qualifikationen erworben haben, handelte es sich um klassische Kernkompetenzen. Nun ist der Begriff „Kompetenz“ eben kein Absolut-, sondern ein Relationsbegriff, d.h., es geht um den Menschen in seinem Verhältnis zu sich selbst, zu den Mitmenschen und zu jenen Situationen und Wissensaspekten, die ihn bestimmen und fordern. In den Diskussionsrunden wurde dazu u.a. folgendes dazu vermerkt:

Die Steigerung der Selbstkompetenz. Ich glaube, das hat jeder gespürt. Und letztlich auch, dass die Angst genommen wurde, mit universitären Organisationen zusammenzuarbeiten, bzw. dort zu lernen. Diese Angst ist eindeutig, zumindest für einen Großteil der Personen, verloren gegangen. (GD2)

Dieses laufende Reflektieren, das ist mir aufgefallen, das war sehr wichtig. Weil im Alltag hat man da doch nicht so viel Gelegenheiten. Und im Kurs hat man da sehr viel Wert darauf gelegt. (GD2)

Ganz entscheidend war die andere Sichtweise der Dinge. Wir sind aus unserem Rahmen herausgestiegen und haben das von außen betrachten können. (GD2)

Das sozialpädagogische Praktikum war für mich sehr wertvoll. Das war sehr interessant. Da hat man auch gesehen, wie ähnlich und doch unterschiedlich da in anderen Institutionen gearbeitet wird. Ich konnte da auch meine Sichtweise der Dinge einbringen, und sogar etwas dazu beitragen. (GD2)

Und dann war da noch, dass wir ja alles Einzelkämpfer sind, und dass man sich da bemühen muss, in der Gruppe etwas weiterzubringen. Das hat uns allen gut getan, dass man sich im Team bemüht, und das Gruppenklima war auch sehr ansprechend. (GD2)

Die persönliche Bereicherung war groß. Unmittelbar für den Beruf war es wichtig, dass man ja als Trainer, Ausbilder, wesentlich davon lebt, dass man auf Fragen gute Antworten gibt, dass man Wissen aus unterschiedlichen Bereichen hat. (GD2)

Bei mir war das so, dass ich immer gesehen habe, weil meine beiden Schwestern studieren, dass das so ein zielloses Dahinarbeiten ist, auf der Uni. Ich habe also teilweise auch echt eine Abneigung gegen universitäre Ausbildung gehabt. Von der Effizienz her war das eher so eine Larifari-Geschichte. Und das ich hier bei dem Hochschullehrgang gesehen, dass man schon bei einem Thema auseinandergehen gehen kann, dass es aber dennoch zielgerichtet arbeitet. Das ist auch gut so, weil wenn man über seinen Horizont ein bisschen hinauskommen will, dann bleibt einem auch gar nichts anders übrig, dass man da andere Ansätze auch sehen lernt. Das war für mich persönlich sehr lehrreich. (GD2)

Da war ja auch die Streitfrage bei uns im Lehrgang: Soziales Kompetenztraining, ja oder nein? Das war unentschieden. Ich habe das als sehr angenehm erlebt, weil man auf Dinge aufmerksam gemacht wird, an die man sonst nicht denkt. Und dann kann eben versuchen, bei sich selbst was zu verändern. (GD2)

Was wir hier wollen, im Pädagogischen, ist das selbstorganisierte Lernen, eher erwachsenenorientiert. Wir könnten da vieles im Heer didaktisch aufbauen, von den Methoden her. Gleichzeitig muss man aber sehen, dass wir in vielen Bereichen irrsinnig enge Zeitvorgaben haben. Alles, was hier über einen Frontalvortrag hinausgeht, bedarf eben größerer Zeiteinheiten. Wenn ich einem Schüler von mir ein Projekt gebe, braucht das Zeit, die wir aber nicht haben. Im Plan steht dann Angriff: 64 Stunden, und da bräuchte man auch kleinere Gruppen. Die Vorgaben sind da zu eng, weil wenn einer selbst draufkommen sollte, brauche ich mehr Zeit. (GD2)

Wichtig ist hier, dass man genau weiß, welche Methode hier die passende ist. Nur eine Methode durchzuziehen, weil die jetzt modern ist, das ist Humbug. Unsere Kompetenz ist, dass wir da auswählen können, und nicht einer Mode nachrennen. (GD2)

Wir haben das ja selber im Kurs gesehen, dass wir nicht gewusst haben, wie man sich da jetzt im Kurs effizient selbst organisiert. Das hat uns keiner gesagt, wie das geht. Und da sind einige ausgestiegen, weil das ausgeschaut hat, als hätten einige nichts getan. Weil das Aussuchen, das Herausfinden des Wichtigen und das Trennen vom Unwichtigen, das war

nicht einfach. Da hätten wir noch Hilfe gebraucht. Wie organisiere ich mich und die Gruppe um ein Thema herum. (GD2)

Welchen Führungsstil möchten Sie in Ihrem Truppenkörper bevorzugt sehen?

Was die Ausrichtung des grundsätzlichen Führungsstiles betrifft, so stellt die korrekte, sachliche Form in beiden Absolventengruppen das wesentlichste Element dar. In den Gruppendiskussionen wurden diese Bereiche noch spezifisch ergänzt.

Wenn einer etwas versteht, dann kann man nicht nur Zweckgehorsam von jemandem verlangen, sondern es geht auch darum, dass man viele Dinge einsichtiger machen kann, die sonst einfach als Befehl herauskommen. Dann kann man situationsbedingt handeln, da kann man auch was aushandeln. Und auch die Kommunikation eben, weil meistens weiß der eine ja gar nicht, was der andere tut, wo der Probleme hat, das weiß man ja alles nicht. Und da brauche ich die Pädagogik schon. (GD2)

Es gibt da sicher auch so Knackpunkte, dass Dinge verlangt werden müssen, die gegen die Motivationslage von Menschen sind, das gehört zur Realität von allen dazu, dass man das trotzdem tut. Aber das ist eh nur ein kleiner Teil. Aber das, was man vorher geschaffen hat, das Vertrauen, das man da aufbauen kann, das ja wichtig ist, das kann dann auch in so belasteten Situationen helfen, weil der Mann dann sieht, dass sich der andere schon etwas dabei gedacht hat. Und das muss halt sein. Und der Teil des Pädagogischen, der macht ja erst das Vertrauen, und da wird es wichtig. (GD2)

Wir lernen beim Militär, schnell brauchbare, umsetzbare Entscheidungen zu treffen. Das ist notwendig. Aber das Berücksichtigen von wesentlich mehr Aspekten und Anliegen, um gemeinsam zum Ziel zu kommen, ist zwar kompliziert, ist aber auch in vielen Phasen der Ausbildung oder im eigenen Dienst notwendig. Wenn ich mir nur das Fachhochschulverfahren anschau, das so lange gedauert hat, da hat man gesehen, dass wir das alles gut gebrauchen können. Das war ein Prozess, an dem so mancher bis heute gescheitert ist, weil vielen diese pädagogische Kompetenz noch fehlt. (GD2)

Ich möchte das noch erweitern. Dass was da gesagt wurde, ist auch im Einsatz so. Je näher man da in Ernstsituationen kommt, desto wichtiger ist dieses auch. Da gibt es ja viele komplexe Situationen, wo ich reagieren muss. (GD2)

Ja, das sehe ich auch so. In der unmittelbaren Situation gibt es oft nicht viele Gelegenheiten, für ein reflexives Hinterfragen. Aber in der Vorberei-

tung, und eben im Nachdenken darüber, da geht es ja um die Berücksichtigung von solchen Dingen, und da kann man vieles davon brauchen. das ist eben auch eine Bereitschaft, sich auf diese Sachen einzulassen, und das prägt natürlich auch den Charakter, wenn man das erst einmal verhandeln kann, wenn man das aushält, sich selber zu hinterfragen, um das nächste mal etwas anders, besser zu machen. Das halte ich also für das Wertvollste in der Entwicklung im Beruf überhaupt. (GD2)

Immer wieder wird in den einzelnen Aussagen nach einer Verbindung der Kommando- mit der Kommunikationskultur im Bundesheer gesucht. Hier stoßen zwei wesentliche Bereiche des Führens und Ausbildens zusammen, die für einige durchaus zu kontroverseren Sichtweisen Anlass geben. Wie, ist hier oft der Einwand, kann eine Armee nach pädagogischen Gesichtspunkten organisiert werden, wenn es Auftrag des Heeres ist, eigene Entscheidungen (in Krisensituationen) zu unterbinden? Vor allem der Umstand, dass es hier den unbedingten Gehorsam gibt (Befehl), schließt für viele eine derartige Verknüpfung pädagogisch-emanzipatorischer Sichtweisen mit heeresinternen Aufgaben aus. So sind die Allgemeinen Pflichten es Soldaten in der Allgemeinen Dienstvorschrift (ADV) § 3 (2) etwa dermaßen definiert: *„Der Soldat steht aufgrund der ihm übertragenen Aufgabe, sein Vaterland und sein Volk zu schützen und mit der Waffe zu verteidigen, in einem besonderen Treueverhältnis zur Republik Österreich. Er ist im Rahmen diese Treueverhältnisses insbesondere zur Verteidigung der Demokratie und der demokratischen Einrichtungen sowie zur Disziplin, Kameradschaft, gehorsam, Wachsamkeit und Verschwiegenheit verpflichtet.“* Gerade der hier geforderte Gehorsam scheint für viele ein Widerspruch zu einer pädagogischen Ausrichtung zu sein. Dass dem allerdings kein zeitgemäßes Verständnis des Heeres zugrunde liegt, betont z.B. der österreichische Brigadier Rumerskirch bei einem Symposium an der PädAk des Bundes Hasnerplatz in Graz. In seinem Referat betont er dabei ausdrücklich die Bedeutung einer kritischen und aufgeschlossenen Haltung der Soldaten:

„Die allgemein fortschreitende Arbeitsteilung und damit die Spezialisierung bringt es mit sich, dass Selbständigkeit, eigenes Urteil und Entschlusskraft immer mehr zur Voraussetzung einer erfolgreichen Berufsausübung werden. Die Einrückenden bringen daher diese Eigenschaften in zunehmenden Maße in den militärischen Dienstbetrieb mit. Das hat zur Folge, dass der Soldat die Autorität des Vorgesetzten innerlich in erster Linie immer aufgrund der sachgerechten Ausübung seiner Funktion anerkennt. Die nur auf den Dienstgrad abgestützte Autorität dagegen besitzt kaum

noch Glaubwürdigkeit und verliert an Wirkung, weil sie nicht mehr sinnvoll begründet werden kann“ (Rumerskirch 2000).

Demnach ist es also wichtig, auch innerhalb der Hierarchieketten eine adäquate Kommunikationskette aufrecht zu erhalten, die dem Prinzip des Befehl durchaus entspricht, die darüber hinaus aber auch die Möglichkeiten des Miteinander nicht ausschließt.

Als professionelles Handeln gehört für einen Offizier mehr, als nur ein Kommando zu geben. Ich muss da eben mehrere Ebenen mitberücksichtigen, immer in anderen Situationen. Wir haben jetzt also unsere Sprache im Heer. Aber da sind die Grenzen eben eher eng. Jetzt muss ich sprachlich auch meinen Raum erweitern. In dem Hochschullehrgang habe ich aber gelernt, dass es wichtig ist, sehr genau zu formulieren, und eben auch zu kommunizieren. Da muss man noch viele Gespräche suchen. (GD2)

Das ist nicht überall angekommen, dass wir vieles eben jetzt anders, differenzierter sehen, das macht vielen auch noch Angst. Aber wir verwenden viele Begriffe jetzt absichtlich. Ein spannendes Erlebnis war, dass es bei der Pensionierung eines Oberst gelungen ist, einen Begriff so aufzubereiten, dass wir beide das Gleiche darunter verstanden haben. (GD2)

Mir ist im täglichen Umgang noch etwas aufgefallen. Es ist uns in den letzten Jahren nicht gelungen, das Sprachniveau im Heer zu heben. Im Gegenteil, es ist um vieles schlechter geworden. Besonders im Offiziersbereich ist mir das aufgefallen, dass die sich eher nach unten hin anpassen. (GD2)

Ist die Institution Bundesheer Ihrer Einschätzung nach derzeit einem Wandel ausgesetzt?

WP (x=1,33)

6	3			
Äußerst stark	Ziemlich	Mittelmäßig	Ein wenig	Überhaupt nicht

WPM (x=1,07)

13	1			
Äußerst stark	Ziemlich	Mittelmäßig	Ein wenig	Überhaupt nicht

Wie nicht anders zu erwarten, sehen auch die Absolventen der Lehrgänge das Bundesheer derzeit in einer großen Veränderungsphase, wobei der Ausgang dieser Bestrebungen für viele noch unklar ist:

Das Gravierendste für mich ist, dass der Wille zur gemeinsamen Zielverfolgung geschwunden ist. Die Frage ist für mich hier, wenn der gemeinsame Auftrag nicht mehr so klar ist, für das Bundesheer, wie geht das dann weiter mit dem Bundesheer. Und da gibt es jetzt eine Auffassung, die auch in dieser Ausbildung entwickelt wurde, dass es viele Wege nach Rom gibt, dass es da jetzt auch einen Pluralismus gibt, der den Weg freilässt, wobei das Ziel als solches dennoch zu erreichen ist. Das unterscheidet also unsere Ausbildung von anderen. (GD2)

Wie lässt sich dieses Denken in die Berufs- und Ausbildungspraxis integrieren. Ist die Institution bereit, diese Form der Problem- und Zielbearbeitung aufzunehmen? (GD2)

Da gibt es so zwei Bereiche. Der eine ist also die klassische Schule, und das andere ist eben der Kontext von pädagogisch denkenden Menschen. Wenn ich an die Schule zurückdenke, so waren beide Extreme spürbar, sowohl die, die gesagt haben, dass der Weg gut ist, den wir da beschreiten, und die anderen, die gesagt haben, wozu brauchen wir das denn, es ist ja bisher auch gegangen. Das habe ich erlebt in unserem Kurs, und das war sehr schwierig, einen Weg zu finden, der für alle annehmbar war. Und da ist eben eine weitere Säule aufgebaut geworden, im Heer, nennen wir es eine pädagogische Säule, zur Festigung des schon bisher gut gemachten Dingen. Und das andere, da gibt es Menschen in meinem Umfeld, die wesentlich besser ausgebildet sind als ich, und die mich auch fordern, die mehr Möglichkeiten haben, und dann gibt es eben auch jene, die bremsen. Aber das schleift sich gerade zusammen, sodass wir uns da wahrscheinlich irgendwo in der Mitte treffen. Ich habe da so eher eine Mittlerrolle, oder eine Sprachmöglichkeit für beide Seiten. (GD2)

In welche Richtung geht Ihrer Meinung nach dieser Wandel?

WP

- *Strukturelle Verkleinerung, höherer technischer Standard, bessere Ausbildung;*
- *Internationalisierung; Konkurrenz; Vergleich Leistungsbewertung (Kontrolle/Stand. NATO Agreements); wissenschaftliches Niveau; Anpassung der Bildungssysteme und Widerstand dagegen!*
- *Politische Zielvorgabe nicht erkennbar (im Sinne einer ernsthaften Sicherheitspolitik);*

- *Militärische Seite: Internationale Einsätze, Annäherung an NATO, Berufsarmee; anderer Soldatentyp;*
- *Laufende Umorganisation; politischer Richtungsstreit (Berufsheer etc.);*
- *Einerseits durch die derzeit politisch verzögerte Integration in eine europäische Sicherheitsstruktur; andererseits aufgrund des fehlenden Wertkonsenses innerhalb des BH;*
- *Professionalisierung; Abstimmung auf andere Armeen (NATO); Flexibilität der Personen (auslandsorientierte Aufgaben); Schaffung der Personalstruktur (Führungsebenen einsparen);*
- *Berufsheer; internationales Sicherheitskonzept (NATO/WEU); internationale friedenssichernde Einsätze;*
- *Weg von der Miliz – Berufsheer?*
- *Internationale Einsätze nehmen zu;*
- *Änderung im Ausbildungssystem siehe MilAk-FH-StG;*
- *Ich glaube, dass derzeit der Mensch mehr im Mittelpunkt steht als vor 10-15 Jahren;*
- *Vermehrte Auslandseinsätze (auch unter Kommando der NATO); Diskussion über ein Berufsheer; Integration in das gesamteuropäische Sicherheitssystem;*
- *Internationalität; Kompatibilität; Wertewandel in der Gesellschaft – Versuch, diesen im Österreichischen Bundesheer (ÖBH) ansatzweise mitzugehen.*

WPM

- *Richtung Berufsheer; Öffnung nach „außen“; betriebswirtschaftliche Ausrichtung;*
- *Berufsheer;*
- *Sehr stark demokratisches Verhalten; Abbau des hierarchischen Systems;*
- *Berufsheer; Auflösung mehrerer Verbände; Schließung von Kasernen;*
- *Teilweise Anpassung aufgrund geänderter gesellschaftlicher Rahmenbedingungen; stärkerer Betonung des pädagogischen und methodischen Bereiches (O und UO Ausbildung); hoher Grad der Unsicherheit aufgrund von Organisationsänderungen in kurzen Zeitabständen;*

- *Verstärkte Teilnahme an internationalen Einsätzen (möglicherweise Teilnahme an einer europäischen militärischen Sicherheitseinrichtung); Verringerung der Kampfelemente; Ausbau der Hilfsorganisation für Katastropheneinsätze;*
- *Strukturanpassungen; zu wenig Geld; Berufsarmee fraglich;*
- *Der gesamtgesellschaftliche Wandel (Werte, Ideologie, ...) wirkt sich auf BH aus, da Soldaten ja Mitglieder der Gesellschaft sind. Der reine „Kadavergehorsam“ ist Geschichte, man versucht (hoffentlich), mit motivierten Mitarbeitern zeitgemäß zu arbeiten. Jeder GWD ist freiwillig bei uns. Wenn ein Berufsheer kommt, ist Pädagogik umso wichtiger;*
- *Umdenken des Kadets von „Nur“-Ausbilder zum Kdt und Gruppenmitglied – Kampfgemeinschaft, der Wandel im Großen: Umstrukturierungen am laufenden Band; Quo Vadis Bundesheer? Wandel, der eintritt, wenn es ENDLICH Vorgaben der Politik für unser Heer und die Landesverteidigung gibt. Was kommt, ist ungewiss: Berufsheer, Abschaffung des BH, ... Man lässt uns weiter dahinsiechen. Alles ist möglich, nix ist fix;*
- *Umstrukturierung zum Berufsheer, Umstrukturierung vom Ausbilder zum Spezialisten seiner Waffengattung. Im eigenen Bereich: Ausbildung um 50 % zurückgegangen. Bereits neuer Auftrag Arbeiten um das Feldspital;*
- *Zur Professionalität unter Vortäuschung von damit gesteigerter Effektivität;*
- *Das Ziel ist nicht bekannt; große Unsicherheit, dadurch keine straffe Führung möglich. Mehr Eigenverantwortung;*
- *NATO; Auslandseinsätze; Berufsheer; Personaleinsparung, bessere Aus- und Weiterbildung;*
- *In Richtung Berufsheer und WEU.*

7. Kommunizieren und Führen - Ein Widerspruch?

Der Führer ist einer, der die anderen unendlich nötig hat.

(Antoine de Saint-Exupéry)

Vor allem die neuen Führungsaufgaben im Bundesheer verlangen eben spezifische Allroundqualitäten (Selbstkompetenz, Sozialkompetenz, Arbeitstugenden, Erfahrungswissen, Fach- und Allgemeinbildung), um erfolgreiches Problemlösungshandeln zu generieren.

Die Aufgabenbelastung und die Rollenerwartungen für das Kaderpersonal sind hier in den letzten Jahren enorm gestiegen. In vielen Aufgabenbereichen ist dabei im Bundesheer eine Belastungszunahme zu registrieren. Dabei reichen die Felder eben von der Ungewissheit der Weiterentwicklung des Bundesheeres insgesamt, bis hin zu den gestiegenen fachlichen und kommunikativen Ansprüchen. Für den Vorgesetzten bedeutet diese Entwicklung, dass er sich als eine Art von Allrounder profilieren muss. Alles hat hier scheinbar gleichzeitig an Stellenwert gewonnen: Der Umgang mit Rekruten und Kameraden, Informations- und Öffentlichkeitsarbeit, Sitzungen (mehr Teamarbeit), Lösen von komplexen Sachproblemen, Koordinationsaufgaben und Aufgaben der Mitarbeiterführung (Motivation, Schulung, Betreuung). Wer sich hier als Führungskraft in einem dynamischen Sinn durchsetzen und behaupten will, darf sich nicht mit partiellem Wissen oder Können begnügen, sondern muss auf verschiedenen, teils sehr unterschiedlichen Gebieten, Kompetenzen aufweisen.

Vor allem die Mitarbeiterführung ist der Aufgabenbereich, der stark an Bedeutung gewonnen hat. Die autoritäre Mitarbeiterführung mit der *3-K-Regel* (Kommandieren, Kontrollieren, Korrigieren), die sich stark an hierarchische Befehlsstrukturen anlehnte, wird auch im Bundesheer in einigen Bereichen häufig als nicht mehr als zeitgemäß empfunden. Der Bedeutungschwund dieses Führungsstils wird auch dadurch belegt, dass heute eine akademische Ausbildung in Führungsqualifikationen (z.B. FH-Studiengang) den Beginn einer militärischen Karriere darstellt. Die Gewichtung des hier entwickelten Curriculums zeigt deutlich diese Verschiebung des Führungsbegriffs. Führen heißt (so könnte man das Curriculum und die dafür einstehenden Fächer auch deuten) hier nicht mehr nur anordnen, sondern zuhören und vereinbaren. Führen bedeutet nicht mehr einzig kontrollieren, sondern zuverlässig alle Arbeitsfaktoren rechtzeitig bereitstellen und damit ermöglichen, dass das Vereinbarte geschehen kann. Werte, die einzig hierarchische Strukturen schützen, wie Autorität, Disziplin, Gehorsam, haben dabei weiterhin ihre spezifische Bedeutung, haben sich aber gleichzeitig gewandelt. An ihre Seite sind mit Individualität und Autonomie des einzelnen neue Werte getreten. Ein guter Kommandant kann heute nicht mehr als lebende Kommandozentrale funktionieren, sondern sollte seine Funktion auch im Coaching seines „Teams“ sehen. Seine Aufgabe besteht dann auch darin, die ihm unterstellte Mannschaft darin zu unterstützen, ihr Potential auszuschöpfen, um optimale Leistungen erbringen zu können. In

den Mittelpunkt sind deshalb dabei auch Motivations- und Bildungsaufgaben gerückt. Ziel ist die Optimierung des Leistungspotentials der Mannschaft. An die Stelle von Kontrolle und Unterweisung treten eben vermehrt Anreize zu selbständigem Denken und Arbeiten. Entspricht allerdings das Qualifikationsniveau der Kameraden nicht den Erwartungen des Heeres, was, wie in den Interviews oft erwähnt, doch recht häufig der Fall ist, dürfte das Motto eher Minimierung der Leistungs- und Qualifikationsdefizite der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter heißen.

Aber auch die Anforderungen an das Fachwissen, die Sozialkompetenz und die Organisationsfähigkeit sind klar gestiegen. Dieses hohe Qualifikationsprofil hängt stark mit dem erhöhten Leistungsdruck, der durch die hohe Aufgabenbelastung bedingt ist, zusammen. Die starke Zunahme an Bildungsaufgaben erfordert eine Verbesserung des Fachwissens der Vorgesetzten, der Anstieg von Motivations- und Betreuungsaufgaben, aber auch vermehrte Außenkontakte zu anderen Institutionen verlangen eine verbesserte Sozialkompetenz. Schließlich führen die vielen Koordinations- und Entscheidungsaufgaben, hervorgerufen durch eine Vielzahl von Restrukturierungsmaßnahmen im Bundesheer, selbst zu stark erhöhten Anforderungen an die Organisationsfähigkeiten der Führungskräfte.

Viele der bestgemeinten Anstrengungen zur Förderung neuer pädagogischer und kommunikativer Bildungsbemühungen scheitern aber, weil die verantwortlichen Kommandanten die wichtigste Regel des lebensweltbezogenen Lernens vergessen: *Menschen lernen besser, was sie selbst für notwendig erachten, nicht was jemand anders für lernenswert hält.* Im Wesentlichen besteht die Aufgabe von Führungskräften dabei eben im Design der Lernprozesse, mit deren Hilfe alle Angehörigen der Organisation produktiv mit den entscheidenden Problemen umgehen können und ihre Meisterschaft in den Lerndisziplinen entwickeln können. Das ist eine ganz neue Arbeit für die meisten erfahrenen Kommandanten, eine Art von Lernhelfer zu sein.

Die militärischen Ziele innerhalb von Führungssituationen gehen davon aus, dass die Soldaten durch kommunikative, pädagogische Formen lernen, in allen Bereichen sicher und überzeugend mit dem jeweiligen Ansprechpartner zu kommunizieren und die vorgegebenen Ziele zu erreichen. Dabei gilt es, Führungsprobleme zu erkennen und diese so lösen, dass nur in Ausnahmefällen die formelle Autorität eingesetzt werden muss. Dazu ist es weiters wichtig, dass die im eigenen Verantwortungsbereich liegenden Handlungen bewusst und reflexiv getätigt werden. Daneben gibt es

aber auch zivile Ziele, die wichtig sind, etwa wenn es darum geht, die in den Kursen erworbene Führungskompetenz auch in zivilen Führungssituationen erfolgreich einzusetzen, sodass aus der militärischen Führungsausbildung ein konkreter, ziviler Nutzen gezogen werden kann.

7.1. Lernen und Führen in Organisationen

Es ist unstrittig: Führung misst sich am Erfolg, wenngleich in unterschiedlichen Kontexten Erfolg als abhängiger Parameter vom Ziel gesehen werden muss. Wenn es z.B. um die Herstellung von Arbeitsplatzzufriedenheit im Bundesheer geht, werden anderen Mittel und Wege zielführend sein, als im Manöver. Gleichzeitig ist in all diesen Bereichen der Stellenwert der Kommunikation in den letzten Jahren extrem angestiegen. Erfolgreiche Führung verlangt eben demnach auch nach ständiger adäquater Kommunikation. Auch wenn immer mehr technische Kommunikationsmittel zur Verfügung stehen, erhält das offene, persönliche Gespräch im Führungsprozess dennoch seine wichtige Rolle. Das gleiche gilt für das Innenleben von Organisationen, die ihre Aufgaben und Binnenstruktur auch der Aushandlung verschiedener Organisationsverständnisse verdankt. Grundsätzlich können Organisationen hier einmal als *Zustand* und einmal als *Tätigkeit* verstanden werden, wobei es einmal um

- dauerhaft gültiges Ordnen (Strukturieren) von Systemen (die funktionelle, tätigkeitsbezogene Sicht, siehe dazu z.B. Florian 1996), und zum Zweiten um
- dauerhaft gültige Ordnung (Struktur) in Systemen (die institutionelle, zustandsbezogene Sicht) geht.

Führen bedeutet hier innerhalb dieser Unterscheidung auf jeder Ebene auch, die persönliche Beeinflussung des Verhaltens eines andern Individuums oder einer Gruppe in Richtung auf ein Ziel. Die Verhaltenserwartungen werden hier nicht durch formale Regelungen durchgesetzt, sondern mit Hilfe von Fachautorität (Argumente), Persönlichkeitsautorität (Ausstrahlung) oder Positionsautorität (Sanktionsgewalt) „hergestellt“.

Führungsverhalten ist demnach immer ein soziales Verhalten, das sich im Umgang mit anderen Menschen ausdrückt. Wer führt, möchte diese beeinflussen. Andererseits verändert sich Führungsverhalten, weil es selbst sozialen Einflüssen ausgesetzt ist. Da lebende Systeme keine trivialen Maschinen sind (wie dies H. v. Förster immer wieder betont), entwickeln sie

Eigendynamiken, die nur sehr begrenzt vorhersagbar sind. Systemisches Führungshandeln ist hier wichtig und bedeutet, ein dynamisches Netzwerk von Beziehungen (Relationen) zwischen Handlungen und deren Ergebnissen zu schaffen, das durch seine Funktion den gewünschten Ziel- bzw. Ordnungszustand hervorbringt und erhält. Dies bedeutet gleichzeitig einen fortlaufenden Prozess der Diagnose, Intervention und Prävention in Bezug auf relevante Ereignisse in der Umwelt des Führungssystems.

Soziale Systeme entwickeln sich dabei als prinzipiell sinnhafte Konstruktionen von Wirklichkeiten, indem ihre Elemente, d.h. die Menschen ihrem Handeln einen Sinn geben. Systemisches Führungsverhalten heißt daher weiters, dass die wechselseitige Kommunikation und Heterogenität von Meinungen als Grundlage individueller und gemeinsamer Lernprozesse zuzulassen und zu fördern ist, d.h. Lob und Kritik sind als Ausdruck positiver und negativer Rückkoppelungen im Hinblick auf ihre konstruktiven Möglichkeiten aufzufassen und zu handhaben. Systemisches Führungshandeln bedeutet aber auch, sich und andere gemäß erwünschter Zielzustände selektiv zu organisieren, eigene und fremde Grenzen verantwortungsbewusst zu bestimmen. Eine Führungspersönlichkeit steuert nicht von außen ihr Team, sondern fördert von innen dessen Entwicklung. Ein derartiges systemisches Führungsverhalten ist dabei vor allem präventiv orientiert. Es bedeutet, verschiedene Interpretationen bzw. deren Konsequenzen zu antizipieren, d.h. frühzeitig alternative Handlungspläne und Handlungsalternativen zu entwickeln, unerwünschte Eigendynamiken zu erkennen und damit prinzipiell auf Reaktionen gefasst und vorbereitet zu sein, die dem eigenen Wunschdenken entgegenstehen. Dabei verfolgen Menschen unterschiedliche Ziele, handeln gemäß ihrer Deutungen der Wirklichkeit. Systemisches Führungsverhalten ist auch stets eine Wanderung auf dem schmalen Grat

- zwischen Lenken und Selbstregulation,
- zwischen Kontrolle und Freiheit,
- zwischen Akzeptieren bestehender Deutungen der Wirklichkeit und Drängen auf neue Deutungen,
- zwischen Vorgabe und Akzeptieren, dass das Subsystem in seinem Bereich kompetenter ist,
- zwischen Erfüllung „alter“ Ziele und permanentem Entwickeln neuer Ziele.

Immer geht es aber darum, einen Ordnungs- und Orientierungsprozess, Sinn und Ziele mit den Aufgaben einer Organisation zu verbinden. Wie vorne schon mehrfach beschrieben, hat eben der Veränderungsdruck, die Reorganisation und Dynamik des Bundesheeres hier neue Herausforderung gebracht, die bei einigen oft auch ein Überforderungssyndrom hervorrufen können. Die Flut vielschichtiger und gegensätzlicher Reize, Rollen, Aufgaben und Meinungen rückt eben dem im Bundesheer Führenden gefährlich nahe und überschüttet ihn mit einer Menge von Aufgaben, die nur schwer oder oft gar nicht zu bearbeiten ist. Eine systemische Sichtweise von Führung kann daher als ein Prozess gesehen werden, der versucht, den Mitarbeitern aktuelle Veränderungen bewusst zu machen, sie darauf vorzubereiten und Schlüsselqualifikationen für die Bewältigung von Veränderungsproblemen und Zukunftsaufgaben zu erwerben.

Bildungsprozesse, wie die hier zugrundegelegten Lehrgänge, stärken ein solches Verständnis von Führen laut Aussagen der Teilnehmer sehr. Sie werden als Versuche gesehen, über sich selbst nachzudenken, sich der eigenen Absichten des Denkens und Handelns im Heer, aber auch in privaten Bereichen, zu vergewissern, um im Dickicht sozialer Anforderungen und Bezüge die eigene Identität immer wieder auszumachen und durchzuhalten. Dabei geht es ihrer Meinung nach vor allem um jene sogenannten entscheidenden Schlüsselqualifikationen, die eine solche Führungsperson auszeichnen:

- Sachkompetenz
- Kommunikationsfähigkeit
- Kooperationsbereitschaft
- Wertschätzung der Mitarbeiter
- Einfühlungsvermögen in die Situation
- Offenheit für andere
- Führen als offenes Miteinandersprechen und Überzeugen
- Echtheit, Gerechtigkeit
- Ganzheit, Prozessbewusstsein
- Anerkennung der Mitarbeiter als Menschen
- Anteilnahme, Zuwendung, Verständnis

- Ablehnung der bloß hierarchischen, formalen Amtsautorität, persönliche Beziehungen
- innere Autorität, Überzeugungskraft, Sinnstiftung, positives Denken, Vorbild
- Information soll von oben nach unten und von unten nach oben gegeben werden
- Jeder kann und soll mitdenken, mithalten
- Motivation und Engagement der Mitarbeiter positiv unterstützen
- Überheblichkeit, Bequemlichkeit und mangelnde Einsicht von Führungskräften sind oft die Ursache für nicht gelungene Führung.

Die Absolventen sehen eine solche Ausrichtung dadurch gerechtfertigt, dass sie (in unterschiedlichen Graden) den Wandel innerhalb des Heeres von der rein aufgaben- und funktionsbezogenen, zur prozessorientierten, kommunikations- und organisationsbezogenen Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit hautnah erleben. In Bezug auf die besuchten Fortbildungsmaßnahmen sehen sie sich hier eben in ihrem Bestreben unterstützt, eine stärker aktiv-explorativen Haltung gegenüber den Arbeits-, Lehr- und Lernaufgaben einzunehmen. Es geht ihnen größtenteils auch darum, das eigene Lehr- und Lernumfeld besser zu erschließen, um hier auch hierarchische, soziale und arbeitsorganisatorische Zusammenhänge zu bewältigen. Auch die Bereitschaft und Fähigkeit zum Perspektivenwechsel (Rollenwechsel) ist hier für sie sehr wichtig in einem solchen Verständnis von systemischer Führung. Diese Komponenten beziehen sich sowohl auf kognitiv-intellektuelle, bzw. auf soziale Fähigkeiten und Einstellungen, als auch auf motivationale und emotionale Dimensionen des Handelns. Die Fähigkeit und die Bereitschaft zu einem solchen systemischen, kontextuellen Denken und Handeln wird von den Teilnehmern des Kurses immer wieder hervorgehoben. Diese Kompetenzen sind aber, neben ihrer institutionellen Ausrichtung auch sehr stark personenbezogen, weshalb der Wert, die Wertigkeit des Kurses, für beinahe alle Absolventen auch in der Entwicklung der eigenen Persönlichkeit liegt. Die Bereiche *Selbstwert*, *Kommunikation* und *Reflexion der eigenen Arbeit* stehen dabei im Vordergrund.

Für mich persönlich liegt der Wert dieses Kurses in meiner Persönlichkeit. Also die Sensibilisierung dieses Themas, das ich ja nicht nur im Dienst brauche. (...) Ich habe z.B. schon Beispiele aus dem Kurs im Dienst wie-

derholt (...). Z.B.: so kleine Beispiele und Schilderungen, worauf man jetzt achten soll. Oder ich bringe verschiedene Unterrichtseinheiten, und wir besprechen das. Das geht, weil die anderen auf der Dienststelle etwas Ähnliches machen. (...) Da überschneiden sich die Sachen, wir tauschen unsere Skripten aus. Oder meine Frau studiert Pädagogik, und da haben wir viele Themen mehr. Das entwickelt sich einfach auch, z.B. in Zusammenhang mit dem Leitbild, das jetzt im Bundesheer erstellt wird. In Zusammenhang mit diesem Kurs ist das halt das totale Thema.

Der Kurs ist sehr wertvoll für mich. Ich kann das jetzt aber nicht gleich volley übersetzen, dass ich sage, ich gehe da hinaus, und will das gleich umsetzen. Das wird sicher eine Zeit dauern. Wesentlich ist die Horizont-erweiterung, das ist schon gewaltig. (...) Ich habe mir da schon einige Bücher gekauft, die ich sonst nie gelesen hätte.

Pauschal gesagt: der Selbstwert jedes Einzelnen ist gestiegen, Man wird selbstsicherer: Ich persönlich merke das, weil ich doch die Möglichkeit habe, auf der PädAk einen Lehrgang zu besuchen. Ich habe viele Teilbereiche gesehen. Auch meine Kameraden fragen mich, und ich bin in der Lage, vor allem über Stress oder Selbstwert etwas Genaueres zu sagen. (...) Und das hebt meinen persönlichen Selbstwert.

Diese Aussagen, die eine deutliche Steigerung der Eigenkompetenz ausdrücken, haben große Auswirkungen auf die oben beschriebenen Aspekte einer systemischen Führung, da sie die Grundlage für das Organisieren und für die Strukturierung kommunikativer Führungsprozesse darstellen.

8. Der Faktor Kommunikation im Bildungsprozess

Effiziente Kommunikation innerhalb spezifischer beruflicher und alltagsweltlicher Erfordernisse gilt heute als ein zentraler Erfolgsfaktor für das Gelingen organisationaler Veränderungsprozesse. Hierbei wird erfolgreiche Kommunikation allerdings sehr oft als plan- und steuerbare Informationsübertragung verstanden, die top-down entlang vordefinierter Kanäle verläuft, und die schließlich in ein reibungsloses Miteinander von Zielen und Aufgaben, von Menschen und Arbeitsaufträgen einmündet. Wie sich aber aus vielen Studien der Kommunikationsforschung gezeigt hat, und auf diese „Binsenweisheit“ sei immer wieder verwiesen, muss betont werden, dass neben dem Sachaspekt eben auch stets Beziehungs- und Appellationsbereiche zum Tragen kommen, die auf recht unterschiedlichen Ebe-

nen „wirken“. Es zeigt sich hier nämlich auch in diesem Projekt, dass hierbei z.B. der Sach- und der Beziehungsebene unterschiedliche Funktionen zukommen. Die Aufgabe der Kommunikation auf der Beziehungsebene besteht hierbei vorrangig darin, soziale Kontakte herzustellen, zu festigen, und als Teil der bundesheerinternen Kommunikationsstruktur zu etablieren. Dabei geht es nach den Meinungen der Befragten vor allem um die Bereiche Selbstbild/Fremdbild, Wertschätzung, Überzeugungskraft und die vielen Möglichkeiten, „*eine Person nicht nur als ‚Rädchen im großen Rad der Maschinerie zu sehen‘*“. Auf der Sachebene wiederum werden eben die Inhalte des gemeinsamen Zusammenarbeitens geklärt, Aufgaben definiert, Problemstellungen verhandelt u.dgl. mehr.

Nach Ansicht des Großteils der Befragten liegen die Chancen, die sich für die Kommunikation im Umgestaltungsprozess des Bundesheeres ergeben, auf beiden Ebenen. Vorrangig geht es ihnen dabei um die Themenbereiche Weitergabe von Aufgaben und Befehlen in einem recht weit gesteckten formalen Rahmen, aber auch um den Kontext dieser Sachaspekte, um die *gegenseitige Wertschätzung* und *Offenheit im Umgang miteinander*. Dabei zeigt sich, dass diese beiden letzten Dimensionen verstärkt Berücksichtigung für die Messung des Erfolges der Erreichung der gesteckten Ziele in der Dienststelle finden. In den Kursen konnten sie diesbezüglich wertvolle Anregungen für ihre eigene Kommunikationsstruktur erwerben. Grundsätzlich wurde diese sowohl auf der Reflexions- als auch auf der Handlungsebene thematisiert, wobei es Ihnen um prinzipielles Wissen über folgende Bereiche ging:

- Alltägliche Kommunikationsstrukturen, -erfolge und -misserfolge analysieren zu können.
- Die Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Kommunikations-/-miss/-erfolgen auf der Handlungs- und auf der Reflexionsebene zu erfassen.
- Die Wechselbeziehungen zwischen Kommunikations-/-miss/-erfolgen und ausgewählten bzw. eigenen Persönlichkeitsmerkmalen zu analysieren.
- Weiters ging es darum, mögliche und notwendige Ansatzpunkte und Bedingungen für die Förderung und Ausbildung von Kommunikationsstrategien aus den Befunden abzuleiten.

Diese hier gebündelten Aussagen sind aber letztlich in der Dienststelle sehr unterschiedlich zu verwirklichen, wobei es in einigen Fällen auch nur um das Wissen der hier vorherrschenden Wirkmechanismen, ohne großen

Handlungsbezug ging (nach dem Motto: *Das geht auf meiner Dienststelle sowieso nicht*). Andere wieder betonten, dass sie konkrete Änderungen in ihren Kommunikationsstilen vorgenommen haben bzw. vornehmen werden. Gebündelt lassen sich die dabei eingeschlagenen Wege der Verbesserung der Kommunikation auf drei grundsätzlichen Ebenen ansetzen, wie sie z.B. von Schulz von Thun (1981) vorgeschlagen wurden:

- *Ansatz am Individuum*: Die kommunikativen Kompetenzen und die Persönlichkeit des Einzelnen stehen im Mittelpunkt.
- *Ansatz an der Art des Miteinanders*: Ein bestimmter Umgangsstil entsteht häufig erst in bestimmten Gruppenkonstellationen, die als Ganzes zu durchleuchten sind.
- *Ansatz an den organisatorischen, institutionellen Bedingungen*: Reglementierte Rahmenbedingungen stehen im Vordergrund.

Für alle diese Ansätze fanden sich viele Belege in den Interviews.

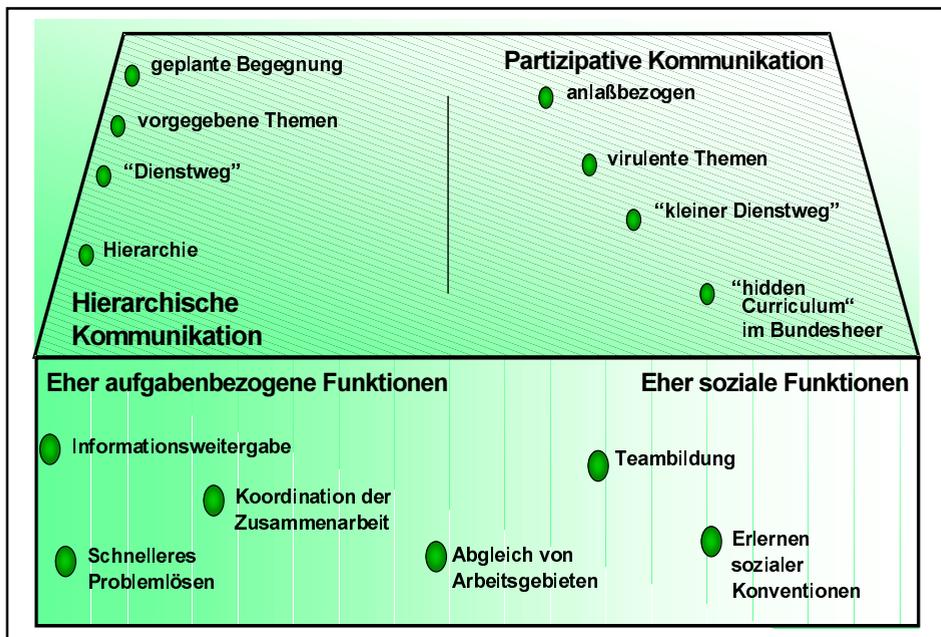
8.1. Partizipative und informelle Kommunikation

Begründet werden die Hinendungen zu „neuen“ Kommunikationsstilen vor allem - wie schon mehrfach erwähnt- durch eine veränderte gesellschaftliche und institutionelle Lage. So entstehen z.B. gerade in dieser Zeit der Organisationsreform des Bundesheeres und des strukturellen Wandels auf Seiten der Mitarbeiter hohe Informationsbedarfe und -bedürfnisse, die nur zu einem geringen Teil durch hierarchische Kommunikationsanteile gedeckt werden können. Wie in den Interviews gesehen werden konnte, laufen viele Informationen über die möglichen Veränderungen über partizipative Kommunikationskanäle. Innerhalb dieser Informationskanäle kann es natürlich auch zu vielen Missverständnissen und unbegründeten Befürchtungen kommen, gleichzeitig kann aber auch gesehen werden, dass gerade z.B. auch Formen der informellen Kommunikation durch ihren spontanen, dialogischen Charakter einen wichtigen Beitrag zur Stabilisierung der Organisation leisten können. Partizipative Kommunikation besitzt ein hohes Ausmaß an Spontaneität, Interaktivität und Reichhaltigkeit, und besitzt dabei eine *aufgabenbezogene* und eine *soziale* Funktion.

Dabei beinhaltet die aufgabenbezogene Funktion der partizipativen Kommunikation eine Unterstützung und Vereinfachung der Koordination bei komplexen Aufgaben. Relevante Informationen, die auf dem „kleinen

Dienstweg“ weitergegeben werden, oder ad-hoc-Abstimmungen bei kleinen Problemen können als Beispiele für diese Funktion gelten.

Wichtig ist auch, dass die spontane Herstellung von Gesprächsmöglichkeiten im beruflichen Kontext auch aus einem sozialen Bedürfnis der Mitarbeiter heraus motiviert ist. Hierbei unterstützt partizipative Kommunikation die *soziale Funktion von Gruppen*. Ein wesentliches Beispiel dafür ist das Erlernen sozialer Konventionen. So verläuft die Übertragung der „ungeschriebenen Gesetze“ einer Organisation hauptsächlich über informelle Kanäle. Graphisch könnte dies in etwa folgendermaßen veranschaulicht werden:



Im Rahmen des vorliegenden Projektes stand zunächst die Frage im Vordergrund, welche Rolle Kommunikationsprozesse im organisatorischen Wandel allgemein spielen, und wie diese spezifischen Formen des Miteinander eben in pädagogischen Settings der Fortbildung angelegt, unterstützt und weiter ausgebaut werden können.

8.2. Pädagogik im Kommunikationskontext

Ein Ziel der untersuchten Lehrgänge war ja stets die Forcierung der zwischenmenschlichen Kompetenz. Betont wurde eben auch, dass neue Einstellungen zum Bundesheer und daraus resultierende Identifikations-

schwierigkeiten der Grundwehrdiener die für ihre Ausbildung Verantwortlichen vor neue Herausforderungen stellen. Es wird hervorgehoben, dass neben den militärischen Ausbildungszielen für eine zeitgemäße Ausbildung der Grundwehrdiener Qualifikationen wichtig und notwendig geworden sind, die zu einer generellen Verbesserung ihrer menschlichen Beziehungsfähigkeit führen. Im Sinne einer neuen Kultur der Menschenführung werden deshalb von den Ausbildern durch die veränderten intellektuellen und sozio-emotionalen Bedürfnishaltungen der Grundwehrdiener besondere pädagogische Kompetenzen erwartet (vgl. dazu u.a. das Curriculum *Wehrpädagogisches Management*). Sollen diese Kompetenzen in der Ausbildung der GWD Wichtigkeit erlangen, so müssen sie natürlich auch in den einzelnen Dienststellen spür- und lebbar sein. Hier zeigt sich in den Befragungen sehr oft, dass diese in vielen Bereichen (neben der hierarchischen Ebene, die natürlich auch stets gegeben ist) durch ein informelles Kommunikationsklima geprägt sind, wie es für Arbeitseinheiten im Bereich des Heeres für Außenstehende eher unüblich scheint. Charakteristisch dabei ist die „Verflüssigung“ von Problemen und Aufgaben durch das großteils gemeinsame Planen und Durchführen von Aktivitäten.

Also wenn ich ein Problem habe, dann versuche ich zuerst einmal die Beteiligten einzubinden - soweit es eben geht - ich meine, man muss dann natürlich auch die Verantwortung sehen, die jeder hat, in seinem Bereich hat, aber meistens ist das schon so, dass, je mehr Leute dabei sind, im Besprechen, um so sicherer ist es auch dann, dass das umgesetzt wird.

Es zeigt sich auch, dass der hohe Koordinationsbedarf, aufgrund der als komplex erkannten Planungs- und Entscheidungsaufgaben, vor allem durch das Miteinander zu einem erfolgversprechenden Unternehmen gemacht werden soll. Dabei spielt in vielen Fällen auch die informelle partizipative Kommunikation eine entscheidende Rolle.

... da brauch' ich gar nichts mehr sagen, das geht dann von alleine, die wissen schon, dass ich das und das vorhabe, und haben das oft schon unter sich besprochen, das geht oft auch fast ohne mich.

Betont wird, dass diese kommunikativen Kontakte zu den Kameraden dann sehr erfolgreich sind, wenn die Vorgesetzten diese auch ernst nehmen. Diese Vorbildfunktion ist besonders entscheidend, wenn Kommunikation und Führung in Einklang gebracht werden soll. Hier zeigen sich auch große Unterschiede in der tatsächlichen Gewichtung des „Pädagogischen“. Wenn

für die Vorgesetzten Kommunikation eine zentrale Rolle spielt, oder wenn, wie in einem Fall, dieser sogar als Promotor der Kommunikation fungiert, (*Die Kommunikation mit meinen Mitarbeitern ist mir wichtig, den Papierkram kann ich auch später machen*) werden die unterschiedlichen Ebenen der Entscheidung als transparent eingeschätzt, und meist als glaubwürdig und offen bezeichnet. Es findet sich hier ein positiver Zusammenhang zwischen der wahrgenommenen Bedeutung der Beziehungsebene und der Häufigkeit der dienstbezogenen informellen Kommunikation mit Kameraden. Dies bedeutet, dass Mitarbeiter die betonen, dass Offenheit im Umgang miteinander und gegenseitige Wertschätzung wichtig sind für eine erfolgreiche Kommunikation, auch häufiger mit ihren Kollegen in informellen Interaktionen über Verbesserungsmöglichkeiten, Probleme oder auch nur über allgemeine dienstbezogene Dinge reden.

Generell hat sich gezeigt, dass eben viele Bereiche im Bundesheer (neben der oft sehr rigiden Regelung des Dienstweges) stark durch ein informelles Kommunikationsklima geprägt sind. Hier werden viele wichtige Bereiche ausgehandelt, die entscheidend für die Befindlichkeit an der Dienststelle sind. Gerade in diesem Bereich sind die Vorstellungen der Mitarbeiter über die Möglichkeiten und die Grenzen von Kommunikation im jeweiligen Arbeitsprozess entscheidend. Es hat sich auch gezeigt, dass der hohe Koordinationsbedarf, der oft aufgrund komplexer Entscheidungen besteht, vor allem durch informelle Kommunikation abgedeckt wird, wenngleich hier auch relativierend dazugesagt werden muss, dass der Großteil der *Kommunikationsbeziehungen* vor allem durch Kontakte zu den rangadäquaten Kameraden hergestellt wurde.

Bezüglich der *Kommunikationsrichtungen* wurde immer wieder berichtet, dass die Kommunikation hier auch immer stärker dialogisch geschieht, und klassisch einseitig gerichtete Kommunikationsstile hingegen vergleichsweise selten zu beobachten sind. Vor allem bei Dienstbesprechungen u. dgl. haben sich hier viele Effekte aus den besuchten Fortbildungen ergeben, die vor allem in diesem Bereich zu einem guten und verständnisvollen Klima geführt haben.

Hinsichtlich der Faktoren des *allgemeinen Kommunikationsklimas* ist grundsätzlich festzuhalten, dass beinahe alle Befragten der internen Kommunikation einen hohen Stellenwert einräumen. Dieses Bild trübt sich allerdings dann oft etwas ein, wenn es um hierarchieübergreifende Bedürfnisse, die dann doch „oft im Sande verlaufen“.

Die befragten Absolventen der Lehrgänge sehen ihre Rolle in der Dienststelle oft als wichtige Kommunikatoren, wobei deutliche Unterschiede festzustellen sind. Für einige zeigte sich, dass es hier ein oft unüberwindbares Kommunikationsproblem zwischen den Hierarchien gibt, das in der derzeitigen Funktion kaum überwunden werden kann. Vor allem Exponenten niederer Dienstgrade des Lehrganges in Graz mussten sich manchmal auch den Vorwurf anhören, ihre „Zusatzqualifikationen“ als Mittel zur Selbstdarstellung zu „missbrauchen“, was in einem Fall zu einem „Abtauchen“ in den Normalalltag geführt hat. Anders präsentiert sich die Situation bei jenen Absolventen, die auch aus ihrer Funktion heraus quasi als Promotoren der Kommunikation wirken konnten.

Die besuchte pädagogische Fortbildung unterstützt sowohl diese aufgabenbezogene als auch die soziale Funktionen in wichtigen Bereichen. Aus der Perspektive der aufgabenorientierten Funktionen wurden die komplexen Aufgaben an klare, teambezogene und übersichtliche Strukturen gebunden, wobei es den Befragten vor allem darum geht, die Entscheidungen und besonders die Entscheidungswege transparent und effizient zu gestalten. Die sozialen Funktionen werden insbesondere im Bereich der Teamentwicklung und des gemeinsamen Zusammenarbeitens aufgewertet. Dergleichen geht es hier eben auch um die Verständigung über soziale Konventionen und die Klärung der Beziehungsebenen innerhalb des Bundesheeres, weshalb auch hier eine Förderung des Integrationsprozesses, sowohl auf personaler als auch auf institutioneller Ebene bewirkt werden kann. Die Problematik, die Ausbildung pädagogischer Fähigkeiten von anderen kommunikativen Fortbildungen abzugrenzen, spiegelte sich deutlich in den Aussagen der Interviewpartner wieder. Da sich keine einheitliche, eingrenzende Definition von „Pädagogik“ als Themengebiet der Fortbildung innerhalb dieser Kurse durchgesetzt hat, war es wichtig, die Kriterien der Transparenz und Nachvollziehbarkeit aus Sicht der Befragten zu berücksichtigen. Methoden und Elemente, die eine größere Annäherung an die Arbeitspraxis der Teilnehmer ermöglichten, wie z.B. Fallbeispiele und Umsetzungsmöglichkeiten zwischen den Seminarblöcken, wurden als sehr gut bewertet. Insbesondere persönliche Kontakte und Gespräche wurden in besonderem Maße als zielführend erwähnt. Als entscheidend für den Erfolg dieser Fortbildung kristallisierte sich immer wieder die Motivation der Teilnehmer heraus, die durch einen möglichst freiwilligen Zugang und einem arbeitsplatznahen bzw. einen persönlichkeitsbildenden

Charakter auszeichneten. Die Befragten besitzen dabei, auch nach Absolvieren der Kursmaßnahme, einen recht unterschiedlichen Kommunikationsbegriff. Um einen besseren Überblick über das gesamte Angebot im „Dunstkreis“ Kommunikation zu ermöglichen, könnten Querverweise auf andere Angebote zu dem Themengebiet eine höhere Transparenz gewährleisten. Zu beachten ist hier auch jener sensible Bereich, dass Techniken zur Verbesserung der eigenen „Außenwirkung“ nicht losgelöst von der eigenen Persönlichkeit (im Sinne von Kongruenz) verstanden werden können. Es geht, das betonen die Befragten immer wieder, eben nicht nur um Techniken, sondern vor allem um Einstellungen. Ebenfalls stark ausgeprägt ist der Wunsch nach Verbesserung in den Bereichen „Konfliktlösung“ und „Selbstbild - Fremdbild“. Im Vordergrund der Aufnahme der Bildungsmaßnahmen steht der Wunsch, die eigenen Kompetenzen zu verbessern. Dies weist auch auf die hohe Bedeutung hin, die kommunikativen Fähigkeiten in Bundesheer zugeschrieben wird, hin.

8.3. Pädagogisches, kommunikatives und wissenschaftliches Wissen in der Praxis des Bundesheeres

Professionalisierungsprozesse in Institutionen greifen, wie schon an anderer Stelle betont wurde, meist auf mehreren Ebenen gleichzeitig in das bisherige Geschehen innerhalb der Institutionen ein. So werden hier Menschen auch auf unterschiedlichen Levels von neuen Aufgaben herausgefordert. In vielen Äußerungen der befragten Soldaten lässt sich ein Zustand feststellen, der als eine spezifische Fragmentarisierung des Aufgabenfeldes bezeichnet werden könnte. Die Rolle, die Arbeitsweise und der Anspruch des einzelnen Soldaten in Bezug auf die Arbeitsstätte Bundesheer haben sich in den letzten Jahren zunehmend erweitert. Konkret anschaulich wird dies anhand eines Ausspruches eines Kommandanten:

Früher hat ein Kommandant zu führen gehabt. Heute muss er beraten, erklären, motivieren und alles besprechen und sich dann noch mit den Leuten abstimmen und deren Konflikte lösen, und führen soll er dann auch noch, wenn er Zeit hat.

Vor allem im Umgang mit den ganz unterschiedlichen Ausgangsbasen für die Bewertung von Konflikten, zeigt sich, dass es hier große Unterschiede in der Auffassung gibt. Die Fragen, die sich hier für viele stellen, sind u.a. folgende: Wo beginnt eigentlich ein Konflikt? Welche Ursachen soll ich für welche Formen der krisenhaften Erscheinungen konkret festmachen.

Ein Tenor dabei ist:

Ja, wenn der schlecht geschlafen hat, oder wenn der zu Hause Probleme hat und solche Sachen. Das kann ich doch auch nicht lösen.

Solchen Statements wird wiederum von anderen Kollegen entgegengehalten, dass es schon wichtig ist zu wissen, wer welche Probleme hat, denn dann kann in vielen Fällen sehr differenziert gesehen werden, woher das Konfliktpotential kommt.

Natürlich kann ich das jetzt nicht für ihn lösen, wenn er Streit hat, daheim und deshalb säuft. Aber ich kann ihn mir herholen und fragen, was los ist, und dass er sich das überlegen soll, ob das im Dienst sich so gehört, oder ob er dadurch nicht alles noch schlimmer macht. Oft hilft schon ein Gespräch, und der weiß, da ist jemand, der ihm zuhört, und der weiß jetzt, warum er säuft oder randaliert oder immer alles stört. Und das gilt eigentlich für alle, für die GWD genauso wie für den Kameraden.

Diese beiden Meinungen über das konkrete Verhalten in Konflikten fragen auch nach dem Grundverhältnis von Führung und Kommunikation in der Institution Bundesheer. Einerseits wird eben die Schiene der Kommunikation als eine Form der „Verweichlichung“, der Pädagogisierung des Heeres gesehen, die nicht unwidersprochen hingenommen wird. Das Rollenverständnis der Akteure wird hier im Binnenhorizont von Befehl und Gehorsam gesehen, der grundsätzlich natürlich Raum für situative und kommunikative Problemlösungsfähigkeiten lässt. Auf der anderen Seite herrscht aber ein bestimmtes Menschenbild vor, das sich an ein klar umrissenes Autoritäts- und Machtpotential ausrichtet. Auch hier ist der Vorgesetzte Vorbild, aber die Verhandlungsmechanismen setzen viel höher ein, als dies im kommunikativen, pädagogischen Setting der Fall ist. Als negatives Beispiel wird hier z.B. Folgendes erzählt:

In der Militäarakademie war ein Lehroffizier, der mich schon ein bisschen am Kieker gehabt hat, weil er vielleicht andere Vorstellungen gehabt hat, wie ein Offizier auszusprechen hat, und der hat mich im Rahmen einer Übung für eine Funktion eingeteilt, und Sachen abgefragt, wo ich zwei Begriffe verwechselt habe. Und aufgrund des Verwechselns hat er mir einen Fünfer gegeben. Er hat mich sofort unterbrochen, und hat mir gar keine Chance mehr gegeben, das weiter zu machen. Da habe ich mich nicht sehr gefördert gefühlt. Er hat mit mir auch nie das Gespräch gesucht. Das war also dann an mir, hinzugehen, und zu fragen, wie das jetzt weitergeht. Das ist

sicher auch eine gute Erfahrung, aber eine Führungskraft muss doch auch Möglichkeiten, Alternativen eröffnen. Das ist ein negatives Beispiel. Andere Beispiele habe ich in der Situation als gar nicht so negativ registriert. Ein Lehroffizier fährt betrunken mit acht Fähnrichen im Auto. Das haben wir damals als sehr lustig empfunden, das war aber absolute Scheiße, weil da alles drinnen ist, was du als Beispiel nicht abgeben sollst.

Eine weitere Frage ist hier stets auch die Bestimmung der zu bearbeitenden Probleme. Welche Konflikte können wir überhaupt lösen und welche sind einfach im System angelegt und deshalb quasi „unlösbar“? Konkret fragen vor allem erfahrene Kollegen danach, inwieweit sie für Entwicklungen „verantwortlich“ gemacht werden, die in der Politik oder in den dem Heer zugewiesenen Rollen ihren Ursprung haben.

Also wenn jetzt einer kommt und das Bundesheer prinzipiell in Frage stellt, und das sind nicht nur GWD, ich hab da auch schon längerdienende Kameraden gehabt, die immer nur sticheln über das Heer, dann lass ich den in Ruhe. Ich brauch‘ den nicht mehr zu überzeugen, weil das bringt meistens eh nix, außer noch mehr Stress. Der soll seinen Dienst machen und alles andere ist mir egal.

Aber auch diesem Statement wird entgegengehalten, dass es hier viel zu kommunizieren gäbe, das wesentlich für die Arbeit im Bundesheer sei:

Du musst den ja nicht bekehren. Den GWD nicht, weil der rüstet wieder ab und auch den Kameraden nicht, weil der gräbt sich eh selber das Wasser ab. Aber wichtig ist es schon, dass ich die Rolle des Bundesheers kläre, weil wenn der GWD abrüstet, dann nimmt er seine Einstellung mit, und wenn ihm keiner widersprochen hat und du nur auf den Dienst geschaut hast, dann fehlt auch etwas Wichtiges. Anschaffen und dann das Maul halten, das würde mir gegen den Strich gehen.

Immer wieder wird auch auf die Funktion der Kommunikation in einen größeren Kontext eingebettet. Da Führen immer mit Menschen zu tun hat, auf beiden Seiten des Geschehens, geht es um die Herstellung eines korrekten Kommunikationsschemas, das - in einigen Fällen - auch noch durch eine Mehrperspektivität, die in den untersuchten Kursen gelernt werden konnte, erweitert wird.

Der Satz „Durch‘s Reden kommen die Leute zusammen“, das ist für mich eigentlich ein Schlüsselsatz. Sie können auch anders zusammenkommen, durch Tat, Argument usw., aber durch das Reden geht es schneller. Man

kann die Missverständnisse gleich ausräumen. Und auch der sogenannte „erste Eindruck“, so die Vorurteile, die kann man durch reden leicht noch ein bisschen abändern, bevor er sich festsetzt. Wenn man nichts redet, dann braucht man sehr lange, bis man diese Missverständnisse dann ausräumt. Und dann ist auch noch wichtig die Rolle des Vorbilds. (...) Auch ein Befehl ist für mich reden. Er ist mit einer feststehenden Ordnung verbunden, aber auch er ist Sprache. Also ich sehe da keinen Widerspruch. Man kann ohne weiteres über Dinge vorher reden und nachher befehlen. Die Wortwahl ist das entscheidend. Ich glaube, dass da oft eine Ergänzung notwendig ist. Welches Reden und Handeln lernt ein Offizier im Haus und was hat er nicht gelernt. Er hat gelernt kurz, klar und sachlich, und nur auf das Thema bezogen zu reden. Und das hat sich in der Befehlsprache niedergeschlagen. Da denkt man in einem Schema, abwägen, entscheiden. Man soll damit rasch zu klaren Schlüssen kommen. Das ist ein Kaffee. Der andere Kaffee ist der der Wissenschaftlichkeit, wo man sehr schnell herausfindet, vor allem auf diesem Universitätslehrgang, dass jedes Problem nicht nur einen militärischen Aspekt hat, sondern es gibt da viele andere Aspekte. Wer das nicht auf diesem Kurs mitbekommen hat, der hat etwas Wichtiges nicht kapiert. Es gibt da einen politischen Aspekt, einen soziologischen, einen wirtschaftlichen Aspekt usw. Klar erschwert das das Militärische, so, jetzt kommt der Befehl und geh weg mit deinen soziologischen Einwürfen. (...)

Dabei geht es den Soldaten vor allem auch um die handwerkliche Seite der Herstellung von Arbeitszufriedenheit, um die Ebene, wie Leute zu motivieren sind. Die angewandten Rezepte reichen dabei von top-down- bis hin zu bottom-up-Ansätzen, wobei für alle aber der unmittelbare Vorgesetzte als Bezugsperson die wichtigste Ressource zur Erzeugung von Motivation bleibt. Dabei geht es auch (oder vor allem) um ein umfassendes „Erleben“ dessen Führungsqualitäten, weshalb formelle Autorität hier nicht genügt. Abseits der vorausgesetzten fachlichen Autorität tritt, in der Arbeitsteilung und bei dem hohem Tempo von Entscheidungen, die persönliche Autorität in den Vordergrund, weshalb viele Soldaten eine Führungspersönlichkeit sehr umfassend charakterisieren. Grundsätzlich geht es dabei um folgende Bereiche:

Klares Denken, geistige Beweglichkeit, Sicherheit, Initiative, Phantasie, Sinn für das Mögliche, Beherrschung der Aktionsvarianten, Kenntnis der eigenen und fremden Mittel, die Fähigkeit, sich durchzusetzen, Verständ-

nis und Verantwortungsbewusstsein. In vielen Interviews wird hier auch stets auch die Verantwortung betont, nämlich die Pflicht, Beispiel zu geben, Sorge für die Kameraden zu tragen und Fairness und Kameradschaft im alltäglichen Dienstbetrieb und in der Ausbildung hochzuhalten.

Aber wichtig für mich ist eigentlich die Rolle im Militär, das Führen, die Rolle des Vorbilds. Das war eigentlich auch die dominante Sache in der Veränderung, die bei mir eingesetzt hat. Das spürt man ja, dieses Vorleben, und da kommt auch etwas zurück. Und das Feedback, das man da bekommt, stärkt einen. Und zum Vorbild gehört einfach, die Ausdrücke habe erst langsam gelernt, eine Sachkompetenz, eine Selbstkompetenz, das Person-Sein, das dementsprechende Benehmen u. dgl. Ich hatte selbst auch immer solche Vorbilder, der Kompaniekommandant, auch die Unteroffiziere.

Was ich also im Lehrgang gesehen habe ist, dass ich zwar eine genau definierte Aufgabe habe, eine Rolle, wie wir gelernt haben, dass die aber neben dem Sachaspekt auch einen Beziehungsaspekt hat. Das ist mir sehr klar geworden, dass alles was ich sage so mit mehreren Ohren gehört wird, und dass ich da auch immer eben viel von mir sage, wenn ich z.B. einen Befehl gebe, oder wenn ich mit ihm rede.

Wenn ich das genau sagen soll, dann gehe ich natürlich immer von mir aus, ob ich das jetzt auch so mache, dass es mir jemand erklären oder anschaffen würde. Das ist für mich schon ein Gradmesser, weil wenn ich mir nicht zu gut dafür wäre, oder wenn ich das jetzt verstehen kann, dann kann ich das auch einem anderen zumuten. (...) Das heißt, ich gehe da schon immer mit einer guten Beispielswirkung voran, weil das ja sonst unglaublich ist.

Ich muss das auch von mir verlangen, dass ich das durch mein Handeln sicherstellen kann, dass da neben dem Befehl auch noch ein Beispiel steht, das sie <die GWD> sich vielleicht eher merken, als alles andere, was ich gesagt habe. Weil das hat ja immer auch mit der Einstellung zu tun, mit der ich an was herangehe.

Vieles deutet in den befragten Fällen darauf hin, dass sich das klassische „Führerimage“ eben sehr zugunsten eines sozial sensiblen, aber doch distanziert klaren Kommunikators (im Sinne der vorne beschriebenen systemischen Führungssichtweisen) gewandelt hat. Das ist kein leichter Prozess und ist auch von vielen Brüchen begleitet, denn die Führungskraft wird erst dann zum wirklichen Kommunikator, wenn sie von den Kamera-

den anerkannt wird. Es ist also nicht allein die hierarchische Position oder irgendein Statussymbol, das die führende Person kennzeichnet. Es ist die von den Kameraden wahrgenommene Kompetenz, die dazu führt, dass diese zu Kommunikationspartnern werden können.

Das geht also nicht von heute auf morgen, weil die schauen genau. Und wie es bei mir ist in der Dienststelle, da weiß jeder genau, ob du jetzt so eine Schau machst nach einem Kurs, von mir aus, und jetzt alles besser und kameradschaftlicher machen willst, da ist eh nicht viel drinnen. Weil denen kannst du nichts vor machen.

Wie immer wieder betont wurde, ist diese Kompetenz, wenn sie fruchtbringend wirken soll, nicht nur fachlicher Art. Sie hat auch viel mit Integrität, mit Charakter, mit gelebter und nicht etwa geforderter Ethik, eben mit einer Form der sozialen Kompetenz zu tun. Gerade in Umbruchsituationen werden diese Bereiche wichtig. *Führen bedeutet hier mehr denn je, eine Wertekultur zu transportieren, die den erforderlichen Halt schafft.* Es ist dann nicht mehr die Dienstvorschrift oder die Organisationsstruktur, die die Verankerung, das Konstante bewirkt, sondern die Art und Weise, wie darüber kommuniziert wird. Auf die Frage, wie diese Hinwendung zum kommunikativen Bereich geschehen kann, sagte ein Teilnehmer:

Es gibt da schon Anlässe dazu. Erstens war es bei uns an der Militärakademie wenig an der Person orientiert. Im Rückblick gesehen ist es nur darum gegangen, ob du die gesetzten Normen erreicht hast, wenn nicht bist du bestraft oder kritisiert worden. Und es hat mir im Rahmen der Führungsverhaltensausbildung unheimlich gut getan, wertgeschätzt zu werden. Ich habe da gespürt, dass es etwas sehr Wesentliches ist, wo ich gesehen habe, dass ein Kommandant, der nur Leistung abverlangt, der dem anderen nicht mitteilen kann, wie wichtig er für ihn ist, dem fehlt eine Dimension. Für mich ist also sowohl die fachliche Entwicklung, als auch die persönliche Entwicklung gleichzuhalten. Und deswegen betreibe ich das auch so.

Die Befragten begründen die Hinwendung zu einem kommunikativen Führungsstil auch damit, dass das Führungsumfeld heute viel mehr nach Persönlichkeiten verlangt, die imstande sind, Vertrauen zu erzeugen und auch eine Art von Aufbruchstimmung zu bewirken, die wiederum zu gewollten Veränderungen im Heer führt. In der derzeitigen Situation, die von den Befragten immer wieder als „Veränderung von oben“ bezeichnet wird, die eine Welle der Umorganisationen auslöst, ist es wichtig, dass solche Kommu-

nikatoren mit den Kameraden ein Gespür für das Wesentliche entwickeln. Dies gilt natürlich auch im Bereich der Führenden, wobei diese eher im hergebrachten Sinn analysieren, planen, kalkulieren, Ressourcen zuteilen und die Zielerreichung überwachen. Dabei strukturieren sie Führungssysteme, organisieren Abläufe, koordinieren zwischen verschiedenen Verantwortungsbereichen und stellen Ordnung und Konstanz sicher. Im Unterschied dazu schafft und verhandelt der Kommunikator eine Marschrichtung, eine Form der internen Orientierung und Disziplinierung, die eine quasi intrinsische Motivationsstruktur erzeugen kann. Er ermöglicht, das in Kommunikation überzuführen, was ihm als wichtig erscheint, wobei die Herstellung von Diskursräumen, von Gestaltungs- und Mitarbeitersmotivation wesentlich ist.

Wir wollen ja nicht nur Offiziere haben, die das Messer zwischen die Zähne nehmen, das Gesicht anmalen und mit Hurra durch die Glasscherben springen. Das kann nicht das Ziel des Offiziersberufes sein, in der Form. Wir leben hier 50 Jahre im Frieden. Unsere Haupttätigkeit im Ausland ist friedensunterstützende Operationen durchzuführen. Unsere neue Zielvorstellung ist ja auch der Mann, der Kompromisse eingehen kann. Dazu gehört das Reden, und die vielen Aspekte wahrnehmen, weil wenn es nicht auf die eine Art geht, dann muss ich mir einen weiteren Aspekt suchen, einen dritten oder vierten. Vielleicht sind die andere Aspekte wichtiger, als mein militärischer. Da denkt man schon gewaltig um bei uns.

Das Bundesheer benötigt - laut Aussagen der Befragten - sowohl den Führer als auch den Kommunikator, und dies eben auch meist in einer Person vereinigt. Das Wirken des Ersten führt dazu, dass in dieser komplexen und großen Organisationen keine chaotischen Verhältnisse entstehen. Die Energie und die Ausstrahlung des Zweiten führen dazu, dass das größte Wertpotential des Heeres, die Schaffenskraft der Mitarbeitenden, mobilisiert wird.

Prinzipiell verfolge ich ein Motto, das habe ich einmal gehört, es stammt nicht von mir: Führen heißt, andere erfolgreich machen. Und hier bemühe ich mich, selber verifizieren kann ich das ja nicht, aber anhand der Feedback-Bögen sehe ich das, das es geht. Es ist einfach meine ureigene Absicht, den Leuten etwas mitzugeben. Ich gebe es gerne her und jetzt mach was damit. Oft gelingt es.

Kennzeichnend für Bildungsinvestitionen ist der Umstand, dass der Nutzen nicht auf den Bildungsteilnehmer allein beschränkt bleibt. Regelmäßig ziehen auch Dritte einen Nutzen aus den Bildungsinvestitionen des Einzelnen. Die Bildungsökonomie spricht von *externen Effekten oder Erträgen*. Dies

zeigt sich eben in den erwähnten Kursen immer wieder, wenn es darum geht, den Ertrag des Kurses auch auf seine unspezifischen Erträge abzuklopfen. Teilnehmer geben z.B. ihre Kompetenzen informell an Kameraden, Familienmitglieder, Freunde, Bekannte weiter. *Insofern partizipiert das unmittelbare soziale Umfeld von der Bildung des Einzelnen in beträchtlichem Ausmaß.* Die Inanspruchnahme oder Partizipation an pädagogischer und kommunikativer Bildung soll aber kein Selbstzweck sein, sondern erfolgt, um damit Vorteile zu erzielen oder einen relevanten Nutzen zu stiften. Entscheidungsrelevant sind deshalb nicht allein die Aufwendungen oder Kosten, sondern die Kosten-Nutzen-Relation. Für die Absolventen ist diese Form der pädagogischen und kommunikativen Bildung aber eben auch ein Instrument der Lebensgestaltung. Wie in den Interviews immer wieder betont wurde, haben die befragten Soldaten stets ausdrücklich darauf hingewiesen, wie wichtig es war, dass sie sich einbringen konnten und ihre individuelle Persönlichkeit weiterentwickeln konnten. Dass ein solches Lernen sich auch im privaten Bereich niederschlägt, ist nicht verwunderlich:

Wenn ich da auf meine Eltern schaue, auf meinen Bruder, wenn es da Krisen oder Schwierigkeiten gibt, ist es so, dass die versuchen, mich zu kontaktieren, es mir zu erzählen, nach dem Motto, dass ich so ein Ideenlieferant bin, dass das schon geht. Das funktioniert sehr gut, das macht mir auch sehr viel Freude, obwohl es manchmal auch schon belastend sein kann. Das hat sich unheimlich entwickelt. Alles, was im Rahmen dieser Führungsverhaltensausbildung gelaufen ist, hat sich natürlich im Privaten widergespiegelt. Da entwickelt sich halt eine Kompetenz. (...) Das Umgehen mit Krisen, dass man das überhaupt zulassen kann, Gesprächstraining, Desensibilisierung, wir entwickeln dann Strategien. Auf der anderen Seite denke ich, dass man mit diesem Bereich die Familie und die Freunde und auch die Kameraden nicht überfahren darf, weil ja die anderen auch ihren Platz haben wollen, sonst wird man so ein extremer Platzhirsch, dass man beginnt, zu wichtig zu sein.

Auf der anderen Seite werden aber hier auch berufliche Möglichkeiten gesehen und genützt, da pädagogisches und kommunikatives Wissen natürlich auch in den zivilen Bereichen von Bedeutung ist. Dieser Transfer, diese Verbindung zwischen Bundesheer und zivilen Institutionen hat (neben den fachlichen Austauschprozessen) auch noch den Effekt, dass sich quasi übergeordnete Themen- und Aufgabenbereiche innerhalb verschiedener gesellschaftlicher Organisationen herausbilden. Er erweitert die Grundlage für die alltags-

weltliche und berufliche Arbeit, sichert die Reflexionsfähigkeit in beiden Bereichen, und ermöglicht dadurch eine Weiterentwicklung im „Alltagstrott“.

Ja, in der zivilen Schiene habe ich die Chance bekommen, bei den pädagogischen Instituten in Baden und Eisenstadt mitzutun, in der Lehrerfort- und Weiterbildung, in der Thematik Konfliktbewältigung. (...) Nebenbei unterrichte ich an der Fachhochschule Wiener Neustadt, in der Schiene Wirtschaftsberatende Berufe. (...) Das ist eine schöne Sache, auch diese zivile Sicht zu kennen, und zu sehen, was man da umlegen kann, im Militär und auch umgekehrt. Das ist ganz einfach notwendig, nicht nur diese einschlägige militärische Schiene zu fahren, sondern einen breiten Ausblick darauf, wie es woanders läuft, zu haben. Ob das jetzt Profit- oder Nonprofit ist, ist jetzt egal. Man braucht den Blick, um jetzt Querverweise machen zu können, Transferleistungen herzustellen, bei mir aber auch bei anderen. Das hilft mir natürlich, und da schließt sich der Kreis, vor allem bei der Ausbildung der Miliz-Offiziere, bei der Fort- und Weiterbildung, weil die ja im Erstberuf Zivil haben und erst zum Zweiten Offizier sind. Die kommen in der Regel aus der Wirtschaft, und da helfen mir meine Erfahrungen von draußen enorm.

Für das Bundesheer bedeutet eine solche Fortbildung einen Beitrag zur Qualifikationserweiterung und gesellschaftlichen Positionierung, d.h. auch eine Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit der Institution in gesellschaftstheoretischer Sicht. Der Nutzen kann daran gemessen werden, inwieweit die interne und externe Lösungsfähigkeit dieser Institution in Hinsicht auf gesellschaftlich vorgegebene Ziele und Bedingungen gestiegen ist. Maßstab hierfür ist nicht zuletzt die differenzierte Wahrnehmung der Institution Bundesheer im institutionspezifischen Kontext der Republik Österreich und auch deren Bündnisse. Wichtig war für die Interviewten hier auch, dass der Kommunikator auch eine Art von Vision hat, die in seinem Umfeld kommuniziert wird. Die heute so stark im Bundesheer spürbaren Veränderungen werden hier registriert, gewichtet und hinterfragt. Da er das Bundesheer und dessen Umfeld seit vielen Jahren kennt, hat er ein enormes Gespür für das Wesentliche entwickelt.

Also meine Rolle im Heer sehe ich eher (...) als Bindeglied. Es kommt also immer mehr heraus, dass in dem Bereich, wo es darum geht, die Verbindung zwischen dem Militärischen, dem streng Reglementierten, und denen die einen kritischen Diskurs führen, herzustellen, dass da eine neue Qualität entsteht, die für den Dienstbetrieb etwas bringt. Das funktioniert in der jetzigen Position unheimlich gut. Nach meinem Gefühl und auch nach dem Mitarbeitergespräch läuft das gut. Auch so Projekte, wie z.B. Integration der Frauen, da

hat sich das unheimlich gut entwickelt. Ich habe jetzt andere Projekte, die aber noch aufbereiten muss, man trägt so große Projekte in meiner Position oft nicht, das muss man sehr gut aufteilen und schauen, wer sind die Entscheidenden, wer sind die Betroffenen, wo ist ein Netzwerk, wo sind die Experten, dann kann man das nicht einlösen. Wenn man da nicht beginnt, jemanden frühzeitig einzubinden, dann wird es das System auch nicht tragen.

Gerade diese Kompetenzen sind es aber, die das bestehende Bundesheer in eine lernende Organisation „verwandeln“ können. In dieser Entwicklung spielen pädagogische und kommunikative Fähigkeiten eine entscheidende Rolle, da sie es sind, die die Möglichkeiten mit Problemen umzugehen erweitern und fundierter machen. Gleichzeitig wird dabei auch der einzelne Mensch in die Lage versetzt, seinen Aktionsspielraum zu erweitern. Dazu bedarf es aber der sorgfältig aufbereiteten Lerngelegenheiten damit Verhaltensveränderungen auch greifen können.

Jemand verhält sich nur dann anders, wenn er Erfolg damit hat. Das ist so ein Prinzip. Wenn wir es schaffen, auch bei den Kommandanten, ich sag's einmal sehr salopp, bei den Militärschädeln, etwas zu bewirken, und sie haben mit der Bildung auch Erfolg in ihrer Einheit, dann schicken sie die Leute auch zu den Kursen, weil sie dann den Sinn einsehen, auch außerhalb der Laufbahnkurse. Wenn das nicht der Fall ist, machen sie zu. In diesem Sinne kann es zwei Kulturen geben, aber eher aus einer Unsicherheit heraus. Zum Unterschied von mir. Ich habe das anders erlebt, daher denke ich auch anders. Und da stellt sich für mich die Frage, im Sinne von Karriere, Weiterbildung: Brauchen wir mehr als bisher? Was das Militärische betrifft, da sind wir gut. Aber es müsste auch eine Variante sein, von mir aus auch gegen das Prinzip der Freiwilligkeit, dass man Leute auf bestimmte Seminare schicken kann. Weil das Prinzip „Befehl“ ist ohnehin wichtig, aber zum Führen im täglichen Dienstbetrieb gehört auch noch eine große Problemlösungsfähigkeit, die jenseits des Befehls ist.

Auf der vorne schon mehrmals erwähnten internationalen Konferenz über eine akademische Ausbildung für Offiziere haben sich die Teilnehmer natürlich auch die Frage gestellt, wie dies nun konkret vor sich gehen könnte. Auf die Frage „*How does one teach this?*“ sagte dazu der vorne schon einmal zitierte Vertreter der Bundeswehrhochschule in Hamburg, J. Keller:

„I do not want to beat around the bush. Saying good-bye to traditional military education will be a requirement of the future. The approach must

be through humanities, and the training of leaders in the spirit of Alexander Humboldt. An organisation learns in the heads of its members. This is where the theories of action and the public and private maps must change. This means no less than changing basic attitudes in that organisation.

We must educate and not train free human beings, able to achieve common goals with other free human beings of our societies. Compulsion is no leadership tool in modern society. It is rather the effort to reach common goals for mutual benefit. Conscripts are no underdogs, and the civilian population of Bosnia, Rwanda, Somalia and Cambodia are no underdogs, too. In most cases our mission is to find, agree and realise common goals with others as partners. These are the requirements that civilian leaders have been subject to for a long time. Training must therefore be equivalent to that of civilian leaders. Looking at civilian training schemes, one finds that without specific career requirements they nearly always include academic training. Not technical knowledge is expected, but abilities at a higher level. Academic studies yield such abilities, like the ability to comprehend new fields of knowledge quickly and comprehensively;

- *to comprehend highly complex matters with a set of instruments,*
- *to be able to conduct methodical analyses,*
- *to make judgements according to traceable criteria, and*
- *to be able to discuss matters in the awareness of one's own limitations.*

(...) In this way, key and meta-qualifications, as well as technical skills are acquired, which are very useful in it has lost its dominant role. The training objective are leadership qualifications which can handle both civilian and military tasks, and can do this by changing the attitudes of the members of the organisation“ (Keller 2001, S. 35).

Und die *National Defense Academy 2001* abschließend, bekräftigte der österreichische General G. Albrecht noch einmal die wichtigsten Punkte einer breit angelegten Ausbildung der Offiziere, indem er zusammenfasst:

„For future courses at the National Defence Academy, the following points have been considered:

- *International scientific standards in research and doctrine must be adopted and maintained to remain competitive and to facilitate the exchange of research results and students.*

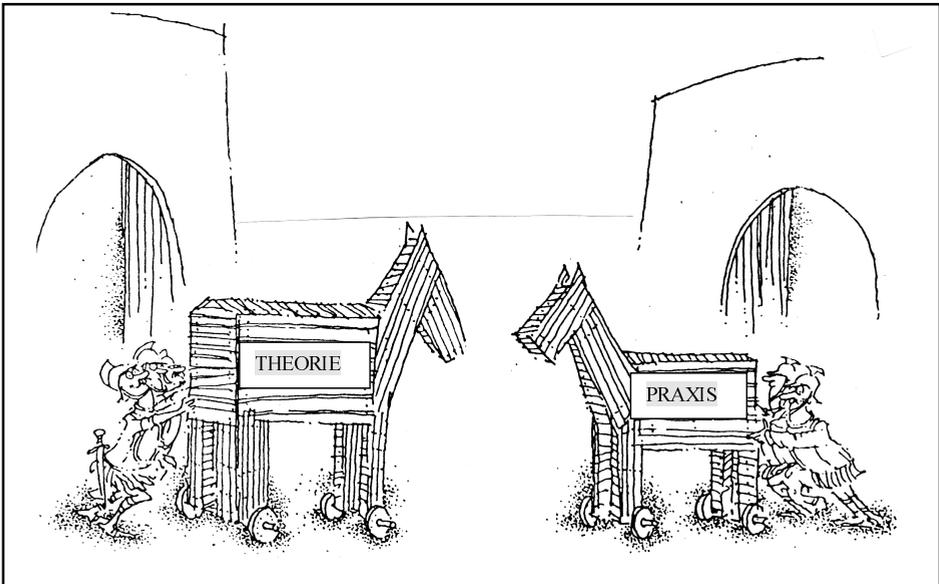
- *A national goal should be the integration of military science into the scientific community on an equal footing. (...)*
- *Demands and standards expected by society should be maintained, particularly the integration of the armed forces.*
- *Organisational aspects of courses and research should be improved. Curricula and examination regulations should be issued for academic courses.*
- *This is intended to improve planning in view of diminishing funds“ (Albrecht 2001, S. 125f)*

Diesen Ausführungen folgend, ergeben sich zwar viele neue Ausbildungsmöglichkeiten, ob und wie diese letztlich aber die innere Kultur des Heeres bestimmen werden, ist abzuwarten. Wie viel an Abstimmungsarbeit und Überzeugungskraft zwischen den Postulaten der Führungsschicht und der tatsächlichen Aufnahme der geforderten Entwicklungen liegt, sei hier nur kurz an der Integration pädagogischen Wissens in den spezifischen Berufsalltag geschildert.

8.4. Der „pädagogische Zeigefinger“

Es ist vor allem die „Benennungspraxis“ von Pädagogen, die oft vehemente Abwehr bei „Außenstehenden“ erzeugt. Immer wieder haben Befragte davon berichtet, dass diese Art der nun erworbenen Kompetenz von den Kameraden als aufdringlich, als tendenziell belehrend oder sogar als bevormundend erlebt wird. Dabei kommt eben ein Umstand in der Außenwirkung zum Vorschein, der darin besteht, dass Pädagogen hier manchmal als eine Expertengruppe gesehen wird, die sich darauf spezialisiert hat, *Reaktionen auf eine widerständige Umwelt unter der Kategorie des Lernens zu deuten und zu organisieren*. Diesem Bestreben wird oft Widerstand entgegengesetzt, weil eben alltagsweltliche Zusammenhänge auch oft ohne eine derartige professionelle Bedeutungszuschreibung auskommen. Das Motto *„Ich weiß schon, was für mich gut ist“* stellt sich dann einer tatsächlichen, oder auch nur vermeintlichen (unerwünschten) „Pädagogisierung“ entgegen. Diese Reaktion verändert natürlich auch die Frage nach Fortbildungswiderständen sogenannter „bildungsfernen Gruppen“ in eine Richtung, in der es nicht so sehr darum geht, wann in der Auseinandersetzung mit der Umwelt „gelernt“ wird oder nicht. Statt dessen stellt sich die Frage, wo eine solche pädagogische Zuschreibung, und

daran anschließende didaktische Planungsverfahren, den Zugang zu bislang unerschlossenen Möglichkeitsräumen blockieren, weil sie selbst zum Lernhindernis werden, oder wo eine Zuschreibung des Lernens als Modus der Umweltaneignung sinnvoll und erfolgreich ist, weil sie bedeutungsbildende Anschlussmöglichkeiten für weitere Entwicklungsprozesse bietet. Gerade hier treten nämlich immer wieder große Irritationen auf, wobei sich diese oft auch auf die Bereiche Theorie/Praxis verkürzen lassen. Es entstehen hier deutliche Diskrepanzen zwischen einem Pol der *pragmatischen Umsetzung* auf der einen und einem Pol der *theoretischen Reflexion* auf der anderen Seite. Oft hat es dabei den Anschein, als stünden sich die beiden Gruppen wie in der folgenden Karikatur gegenüber.



In den Interviews wird hier - in unterschiedlichen Kontexten - immer wieder auf die unterschiedlichen Rationalitätshorizonte hingewiesen.

Da wird man manchmal schon eher scheel angesehen, wenn du so Reflexionsvermögen einforderst. Manchmal reicht es schon, wenn du überhaupt was von Kommunikation sagst, weil dann kommt gleich: Wir haben eh unsere Dienstvorschrift! Das ist teilweise wirklich schon kindisch, wo die Pädagogik in den Dreck gezogen wird und alles andere wichtiger ist.

Ein anderer Kollege greift dieses Thema ebenfalls an der strukturellen Seite auf und gibt seiner Sorge Ausdruck, dass hier eben mehrere Kulturen existieren, die oft wenig Überschneidungsflächen haben.

Das ist schon so, mit den zwei Kulturen, ich sehe sie leider auch. Ich fürchte, es wird in der Zeit, wo man auf ein reines Berufsheer zusteuert, noch viel dramatischer werden. Ich würde behaupten, dass 40 Prozent der Leute nicht an Wissenschaftlichkeit, nicht an Gesellschaft, nicht an Reflexion interessiert sind, sagen wir so, dass sie diese Dinge nicht internalisiert haben. Es gibt zunehmend mehr Typen, die mit schwarzem Gesicht nichts anderes wollen, als Krieg spielen.

Eine weitere Überlegung, die so oder so ähnlich in sehr vielen Aussagen auftaucht, befasst sich mit dem Ort, an dem sich Pädagogik im weitesten Sinne abspielt. Von einigen Kameraden wird tatsächlich, wie mehrfach in den Gesprächen angedeutet, das Bild generiert, dass hier Menschen verzweifelt nach Antworten auf Fragen suchen, die sich in der Praxis so gar nicht stellen oder schon längst auf ganz pragmatische Weise gelöst worden sind. Sie sehen die pädagogischen Zugänge eher als erschwerend für das tägliche Handeln an. Dieser skeptische Teil muss - laut Aussagen der Befragten - aber immer stärker zur Kenntnis nehmen, dass viele Aufgaben aber nur dann gut funktionieren, wenn bei verschiedenen Kader- und Hierarchieschichten das Interesse besteht, ein als gemeinsam erkanntes Problem auch gemeinsam zu lösen. Dabei werden von den Befragten in weiterer Folge dann all diejenigen Grundvoraussetzungen für eine pädagogisch orientierte Arbeit beschrieben, die in der einschlägigen Literatur aufgezählt werden (wie Offenheit, intellektuelle Sicherheit und Fachkompetenz in der eigenen Disziplin, Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, Toleranz und Akzeptanz gegenüber anderen Einstellungen, kommunikative Kompetenz und Lernbereitschaft) und als wesentlich postuliert. Natürlich waren und sind viele dieser „Tugenden“ und Haltungen Bestandteil der heeresinternen „Kultur“, werden aber nicht unter Pädagogik oder Kommunikation subsummiert, sondern unter Führungsverhalten oder ähnlichen Begriffen. Explizit mit dem Terminus Pädagogik versehen, lösen sie eben oft Verunsicherung, Misstrauen oder gar Widerstand hervor. Gleichzeitig geschehen hier aber auch Umorientierungen in der Art und Weise, dass bei „Erfolg“ (der recht unterschiedlich bewertet wird) der gesetzten Schritte eine Integration der vorgeschlagenen Inhalte und auch der Begriffe und Sprachstile erfolgen kann, wie das folgende kurze Statement zeigt:

Das sind dann halt so Situationen, wo du dann daherkommst mit einer Idee, machen wir das oder machen wir ein Konfliktgespräch oder eine andere Form der Dienstbesprechung, wo es jetzt nicht nur um den Dienst

an und für sich geht. (...) Das sind dann schon Dinge, wo sie einsehen, dass wir alle im selben Boot sitzen, der eine halt etwas weiter vorne, der andere von mir aus beim Ruder, und wenn das einmal geschafft ist, dann ist meistens auch eine Lösung zu haben. Gut, es geht auch nicht so, aber ich habe auch das gelernt, dass es da auch Misserfolge gibt, weil die Menschen so unterschiedlich sind, aber meistens funktioniert das schon, vor allem wenn sie merken, du beherrscht das, was du da sagst.

Es zeigte sich in der Praxis der Befragten dabei allerdings erschwerend, dass es für die Festlegung des Wertes und des Nutzens von pädagogischem, kommunikativem und wissenschaftlichem Wissen kein wirklich allgemeingültiges Rezept gibt. Dies ist nun allerdings nicht etwa gleichbedeutend mit Beliebigkeit und Indifferenz. Wesentlich ist eben zu sehen, dass die Bedingungen und Anforderungen jedoch von Fall zu Fall verschieden sind, und dass diese Art des Wissens immer wieder unter je eigenen Bedingungen „neu entwickelt“ werden muss. Die große Bandbreite solcher Zustände, Bedingungen und Anforderungen findet ihren Ausdruck unter anderem in der überbordenden Fülle von Tätigkeiten, die hier gemeint sind. So etikettieren die Absolventen immer wieder jene Bereiche, die als Schlüsselqualifikationen bezeichnet werden, die jeder mitbringen oder sich aneignen muss, wenn er im reflexiven Diskurs reüssieren will (vgl. auch Egger 1998). Solche Schlüsselqualifikationen sind eben u.a.

- Offenheit,
- Bereitschaft zur Relativierung des eigenen Standpunkts,
- Fähigkeit zum Perspektivenwechsel,
- Toleranz gegenüber anderen Sichtweisen / Beseitigung von Vorurteilen,
- kommunikative Kompetenz und Teamkompetenz,
- Kompetenz und intellektuelle Sicherheit im eigenen Bereich,
- Grundkenntnisse über „andere“ Führungsstile hinsichtlich ihrer Möglichkeiten und Methoden,

Grundkenntnisse über fremde Denkstile und Fachsprachen.

In der konkreten Arbeit gibt es dazu eine Reihe von Versuchen und Möglichkeiten, den starren Blick des Pragmatismus auf die Probleme der kommunikativen und der systematisch reflexiven Welt zu weiten. Dabei sind „übergreifende“ Formen der Zusammenarbeit entstanden. All diesen Versu-

chen liegt die Erkenntnis und auch das Bestreben zugrunde, dass eine rein vorschriftmäßige Betrachtung für das Verständnis der anstehenden Probleme innerhalb des Wandels des Bundesheeres nicht ausreicht. Es stellt sich ja eben nicht nur die Frage, ob, sondern vor allem auch, wie das/der Eine mit dem Anderen zusammenhängt und wie die Beziehungen der einzelnen Elemente zueinander gewichtet werden müssen. Diese Fragen lassen sich nicht (nur) pragmatisch beantworten; sie müssen grundsätzlich kommunizierbar sein, damit die „Ergebnisse“ für möglichst viele brauchbar, reproduzierbar, übertragbar usw. sind.

9. Die Ebene der Kommandanten

In einem Vergleich der Kommandanten und der Kursteilnehmer zeigt sich, dass die Einschätzung der derzeitigen Ausrichtung der Weiterbildungsangebote recht unterschiedlich ist. Die Kommandanten sind weitaus zufriedener mit dem derzeitigen Angebot als die Kursteilnehmer (vgl. dazu auch Egger 1998).

- Was pädagogische Belange betrifft, so sind letztere vor allem daran interessiert, ihr eigenes Repertoire an Problemlösungsfähigkeiten zu erweitern. Die Pädagogik wird dabei von den Kommandanten meist nur als ein zweites Bein, ein mögliches Spielbein gesehen, das die Variationsmöglichkeiten der Soldaten im fachlichen Bereich ergänzen soll. Die verhaltensstabilisierenden und konfliktlösenden Komponenten im Umgang mit Menschen werden ihrer Meinung nach auf einer vor allem auf der fachlichen Ebene entschieden. Hier muss der Experte sein Wissen ausweisen. Konkret ist den Kommandanten deshalb die permanente Weiterbildung in den technischen und organisatorischen Bereichen ein wichtiges Anliegen. Die Pädagogik ist für sie eher ein wertvoller „Schmierstoff“ in der Verbindung zwischen Wissen, Gruppe und Einzelperson. Alles was hier an Möglichkeiten der Problemreduktion eingesetzt werden kann, ist den Kommandanten willkommen. Bei den Kursteilnehmern dominiert zwar auch dieses Bild des fachlichen Basiswissens, jedoch sind sie in weitaus größerem Umfang darauf bedacht, vielfältige Prozesse der Kommunikation, auch vor dem Hintergrund eines komplexen Selbst- und Fremdwahrnehmungsmodells, zu hinterfragen.
- Für den Großteil der Kommandanten steht hier eben quasi der *sekundäre Gewinn* der guten pädagogischen/kommunikativen Ausbildung im Vordergrund. In der Delphibefragung wird dieser Trend eindeutig sichtbar.

- In der Arbeit in den Einheiten sehen die Kommandanten auch die kommunikativen, bzw. die krisen- und konfliktbearbeitenden Bereiche als wichtig an. Dabei kommt es ihrer Meinung nach vor allem darauf an, den Dienstbetrieb, sowohl nach innen als auch nach außen, reibungslos funktionieren zu lassen.
- Die Kommandanten gaben in den Befragungen an, dass die fachlichen und didaktischen Prinzipien, die ihre Mitarbeiter aus den Lehrgängen mitgebracht haben, durchaus eine Bereicherung (und auch eine Bestätigung) für die heeresinterne Ausbildungsstruktur ist. Aus ihren Leitungspositionen heraus haben sie bemerkt, dass die (lange Zeit innerhalb fester Traditionen gebundenen) Ausbildungsaktivitäten erweitert gehören. Jenseits der fachlichen Felder mit vorstrukturierten Aufgabenbeständen, zeitlichen Abfolgen und Kontrollinstrumenten, die das Rollenverständnis der Ausbilder durch die festgelegte Struktur beinahe ausschließlich *militärisch-fachlich* prägten, betonten etwa die Hälfte der Befragten, dass in den letzten Jahren (wie auch in vielen anderen Bereichen betrieblicher Ausbildungsstrukturen) eine Veränderung der Ausbildungsordnungen, zugunsten von Qualifikationen in veränderten Organisationsprinzipien und Anforderungen festgestellt werden konnte. Dieses Drittel betont auch immer wieder, dass neben dem *Fachwissen*, heute auch Qualifikationen erforderlich sind, die hohe *kommunikative und soziale Kompetenzen* notwendig machen. Die dabei forcierte Fokussierung auf Selbständigkeit setzt dazu eben eine weitgehende Planung von Lehr-/Lernsituationen, der vorhandenen Gestaltungsspielräume in der Dienststelle und im Umgang mit den GWD, voraus. Diese veränderten Anforderungen an die Qualifikation des heeresinternen Ausbildungspersonals sehen sie in großen Teilen in den Themen und die Ansätzen des hier besuchten Lehrgänge Rechnung getragen.
- Das generell forcierte (Fort-)Bildungsziel wird hier also im Sinne einer Erweiterung der fachlichen Kompetenzen in Hinblick auf die Persönlichkeitsebene erweitert. Quasi als „Pendant zum Spezialwissen“ werden hier personale Kompetenzen erwähnt, die sich vor allem in den Bereichen Vorbild, Konflikt-Management, Verantwortungsbereitschaft, adäquate Gesprächsführung und Ausdrucksfähigkeit, Teamfähigkeit und Solidarität finden lassen.

Als fördernd für den Erwerb der zukünftig erforderlichen Kompetenzen und als „Motor für Veränderungen im Bildungssystem“ bezeichnet die Mehrheit der Kommandanten vor allem vier Faktoren:

- Die Erhöhung der gesellschaftlichen Akzeptanz des Bundesheeres.
- Qualitätssicherung bzw. Qualitätsmanagement in allen Bereichen.
- Die professionelle ausbildungsmäßige Weiterentwicklung des Bundesheeres, um die Eignung der Soldaten für die neuen Anforderungen zu verbessern.
- Die Fähigkeit zum lebenslangen Lernen.

Den Bildungsaufwendungen muss für sie natürlich der jeweilige ökonomische, institutionelle und soziale Nutzen gegenübergestellt werden. Dieser artikuliert sich unter anderem in möglichen greifbaren Gewinnen, Effizienzsteigerungen, Qualitätsverbesserungen in den unterschiedlichen Führungsprozessen oder einer prinzipiellen größeren Zufriedenheit der Soldaten. Der Nutzen von Bildung, insbesondere auch von Fortbildung im kommunikativen und pädagogischen Bereich, lässt sich hier aber nur in begrenztem Maße quantifizieren und in monetären Einheiten bewerten. Kennziffern, wie sie in Betrieben oder auch der Bildungspolitik verwendet werden, können nur Hinweise geben, aber oft kaum einen ursächlichen Zusammenhang zwischen Bildungsaufwand und konkretem Nutzen belegen. Die Feststellung der Zielerreichung muss hier eben in einem umfassenderen Sinne durchgeführt werden. Konkret sehen die Kommandanten diese Zielerreichung in der pädagogische Ausbildung in weiten Teilen gegeben - wobei bei einigen der Nutzen generell unterbestimmt ist. Dabei wird auf mehreren Ebenen argumentiert:

➤ **Die didaktische Ebene**

Weil pädagogisch sinnvolles Ausbilden, Planen, Durchführen und Nachbereiten notwendig ist; weil unmittelbares pädagogisches Wirken im Unterricht und im praktischen Ausbildungsverfahren notwendig und sinnvoll ist und die Basis für Akzeptanz schafft.

Heute müssen Ausbildungsinhalte in kürzester Zeit erreicht werden als früher, was durch die Anwendung von pädagogisch, didaktischen Kenntnissen und Fähigkeiten zu erreichen ist.

➤ **Die gesellschaftlich-politische Repräsentationsebene**

Die Durchschnittsqualität wird angehoben; negative Ausreißer bleiben leider trotzdem. Wichtig, um das Image „08/15-Schleifen“ endgültig abzubauen, da bei tausenden Ausbildnern ein Fehlverhalten in der Öffentlichkeit negativ ausgeschlachtet wird, wobei Verallgemeinerungen sich im Motivationsbereich negativ auswirken.

Sehr wichtig, denn es darf keinen pädagogischen Abfall zu den Schulen geben, um in der heutigen kritischen Gesellschaft bestehen zu können. Gemäß Wehrgesetz 1990 hat die Ausbildung allen Soldaten neben der militärischen Ausbildung auch die Kenntnisse ihrer staatsbürgerlichen Rechte und Pflichten zu vermitteln. Für diese Aufgabenstellung ist eine pädagogische Schulung Grundvoraussetzung - Erwachsenenbildung ohne pädagogische Schulung der Ausbilder und Erzieher ist nicht zielführend.

Was eine gute pädagogische Ausbildung im Bundesheer für die Akzeptanz des Heeres bei den Wehrmännern, -frauen betrifft, so lassen sich die vielen Statements wieder innerhalb mehrere Kategorien bündeln:

➤ **Das Bundesheer als Erziehungsinstanz**

Sehr wichtig, weil ziel-, auftrags-, sach- und auftragsorientiertes Vorgehen im Rahmen des GWD gefordert ist; weil die Heranbildung von mündigen, kritischen Staatsbürgern ein „Uranliegen“ des ÖBH sein muss!

➤ **Die veränderten Anforderungen an die Führung und die Autorität**

Pädagogische Ausbildung ist besonders wichtig, da „heute“ nur formelle Autorität nicht mehr anerkannt wird; die Grundsätze der Erwachsenenbildung müssen durch persönliche und fachliche Kompetenz vermittelt werden. Die GWD sind nach dem Abrüsten Meinungsträger in der Gesellschaft.

In meinem Verband ist die Akzeptanz der Vorgesetzten bzw. Ausbilder und damit die Ausbildung eine sehr gute, was sich sehr positiv auf die Gesinnung zum Wehrdienst auswirkt und zu einer positiven Meinungsbildung für das Bundesheer beiträgt.

Wichtig, weil jeder Vorgesetzte (und Ausbilder), der pädagogisch geschult ist, sein Wissen und Können besser vermitteln kann (Vorbild - Einsicht - Akzeptanz)

➤ **Die gesamtgesellschaftliche Dimension**

Das Image des ÖBH ist die Summe der Erfahrungen, Erlebnisse und Kenntnisse der weiblichen und männlichen Rekruten und maßgeblich geprägt durch die Vorbildwirkung der handelnden Personen.

Die Akzeptanz steigt im Verhältnis 50 : 50 bei pädagogischer Kompetenz; Fachkompetenz des Kadets (nicht nur vom pädagogischen Wissen abhängig).

Die Wichtigkeit der pädagogischen Ausbildung für die jeweilige Dienststelle wird vor allem in der Betonung der **Wichtigkeit erwachsenengerechter Lehr- und Lernformen** gesehen:

Pädagogische Ausbildung ist sehr wichtig, weil im Rahmen der Fort- und Weiterbildung von Offizieren (auch nach den Prinzipien der Erwachsenenbildung) pädagogisch sinnvolles Handeln gefragt ist.

Eine Waffenschule kann ohne gute pädagogische Ausbildung des Kaders und vor allem des Lehrpersonals den gestiegenen Ansprüchen der Erwachsenenbildung nicht entsprechen. Im Vordergrund steht dabei die Aus- und Weiterbildung der Offiziere und Unteroffiziere der Waffengattung, welche möglichst dem Niveau einer Fachhochschule anzugleichen sind.

Was die gesellschaftlichen Auswirkungen der institutionellen Professionalisierung im kommunikativen/pädagogischen Bereich innerhalb des Bundesheeres betrifft, so werden hier vor allem zwei Kontexte als wichtig erachtet:

➤ **Fähigkeiten zum lebenslangen Lernen**

Es sollte sich ein roter Faden durchziehen, vom Kindergarten, über Schule, Militärdienst bis zur Erwachsenenbildung.

Die Gesellschaft nimmt das ÖBH (Kader) nur als kompetent wahr, wenn die pädagogischen Fähigkeiten als hoch, bzw. qualitativ den Lehren vergleichbar eingestuft werden.

Auch hier meine ich, dass mit entsprechender pädagogischer Ausbildung vieles leichter und besser ginge. Ich denke nur an unsere Schulen. Von der universitären Ausbildung ganz zu schweigen. Da ist noch viel Aufholbedarf.

➤ **Der gesellschaftliche Auftrag**

Pädagogische Ausbildung wird immer wichtiger, da für die heutige Gesellschaft die immer schwierigere Aufgabe zu lösen ist, der Jugend die Notwendigkeit eines hierarchischen Systems (=Militär) einsichtig vermitteln zu müssen.

Durch die allgemeine Wehrpflicht wirkt sich eine schlechte Ausbildung der Rekruten durch negative Aussagen natürlich auch negativ auf die Meinung der Gesellschaft aus. Pädagogisch und ausbildungsmethodisch gut geschultes Kader wird daher eine wesentlich bessere Akzeptanz erreichen und den Stellenwert der Armee in der Öffentlichkeit heben.

Das ÖBH versteht sich nach wie vor als „Schule der Nation“. Für die männlichen Staatsbürger, die freiwillig den Wehrdienst leisten, wird ein wesentlicher Beitrag für die Erhaltung der pluralistischen demokratischen Gesellschaftsordnung und demokratischen Freiheiten im Rahmen der Sozialisation geleistet.

Die wichtigsten Fortschritte die in den letzten Jahren im pädagogischen Bereich innerhalb des Bundesheeres festgestellt werden konnten, beziehen sich auf drei große Bereiche:

➤ **Die verstärkte pädagogische Professionalisierung**

Das an der HUAk vermittelte Wissen wirkt sich sehr positiv auf das Ausbildungsverhalten der UO aus. Sie treten sicherer und selbstbewusster auf und verstehen es zunehmend, ohne in Kameraderie abzugleiten, auf ihre Probleme und Wünsche der Rekruten einzugehen.

Rekruten sind mit ihren Ausbildern zufriedener, weil sie sich besser behandelt fühlen und vermehrt auch mehr Sinn in der Ausbildung sehen. Mitarbeiter kommen von Kursen zurück und waren positiv überrascht vom Gebotenen. Pendelschlag in die Gegenrichtung. Früher: Pädagogik als Hobby einiger weniger - heute: Viele glauben, Pädagogik ist das Wichtigste und Einzige. Ich glaube, es wird sich auf das richtige Maß einpendeln.

Die seit einigen Jahren nach neuen Richtlinien durchgeführte Unteroffiziersausbildung, in der der Pädagogik ein hoher Stellenwert beigegeben wird, hat sich auf der Ausbildungsebene durchaus positiv ausgewirkt. Im konkreten Fall meine ich dabei den Umgang mit Auszubildenden. Gerade der junge Ausbilder, der frisch von der „Schulbank“ kommt, der zwar über ein großes Wissen verfügt, jedoch noch kaum praktische Erfahrungen gemacht hat, tut sich jetzt sicherlich leichter. Unsere jungen Ausbilder werden darüber hinaus von erfahrenen Unteroffizieren geführt und unterstützt. Schikanen und unprofessionelle Verhaltensweisen dem GWD gegenüber, die vielleicht aus mangelndem Wissen und mangelnder Kenntnis in der Menschenführung resultieren, gibt es in meiner Einheit zum Glück nicht.

Ein Kommandant listet die Vielzahl der bereits stattfindenden Aus-, Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten innerhalb des Bundesheeres im Sinne einer verstärkten Professionalisierung auf.

Einführung des Fachhochschul-Studienganges „Militärische Führung“ an der TherMilAk in Wiener Neustadt (v.a. eine vermehrte und verstärkte Ausbildung aus dem Bereich „Wehrpädagogik“; Neustrukturierung der Ausbildung von Unteroffizieren im Rahmen der „UO-Ausbildung Neu“ an der HUAk in Enns; Einführung des Universitätslehrganges „Wehrpädagogik“ für Offiziere im Ausbildungsbereich (Akademien, Schulen), durchgeführt an der Universität Linz und anderen Ausbildungsstätten; Ein-

führung von computerunterstützter Ausbildung/CUA) im ÖBH; Vorbildwirkung durch bereits ausgebildete Offiziere und Unteroffiziere des ÖBH bei der Truppe; Kurse, Seminare und Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen im Rahmen des AusbildungsKalenders des ÖBH (u. a. am Institut für Offiziers- und Weiterbildung an der Theresianischen Militärakademie, an der Landesverteidigungsakademie, Heeressunteroffiziersakademie und an den Waffen- und Fachschulen des ÖBH).

Durch die Statusänderung der MilAk hin zu einem Fachhochschul-Studiengang sind die pädagogischen Ausbildungsinhalte in dieser Institution wesentlich erweitert worden; Auch an der HUAK wurden die Lehrpläne in Richtung Pädagogik erheblich verstärkt, um so die Fähigkeiten der zukünftigen Gruppen- und Zugskommandanten für die Ausbildung einem modernen Stand anzuheben; Das Ausbildungskader meiner Schule hat sich mehreren Fortbildungsveranstaltungen unterzogen, welches durch Lehrpersonal einer pädagogischen Akademie gehalten wurde.

Mehr Verständnis für „pädagogische Inhalte“ im Rahmen der Aus-, Fort- und Weiterbildung; Förderung solcher Inhalte; Ausbilder und Lehrer stützen sich mehr und bewusster auf die didaktische Analyse von Unterricht und praktischer Ausbildung; Bedeutung der „Kommunikation“, des „Konflikt-Managements“, der „Gesprächsführung“ drängt in den Vordergrund. In Summe sind das sehr erfreuliche Ansätze, aber: Es besteht noch viel Handlungsbedarf in diesem Gegenstandsbereich im Rahmen der Truppenkörper, diverse Dienststellen - aber auch in Waffen- und Fachschulen, in Schulen und Akademien!

➤ **Der Transfer-Bezug**

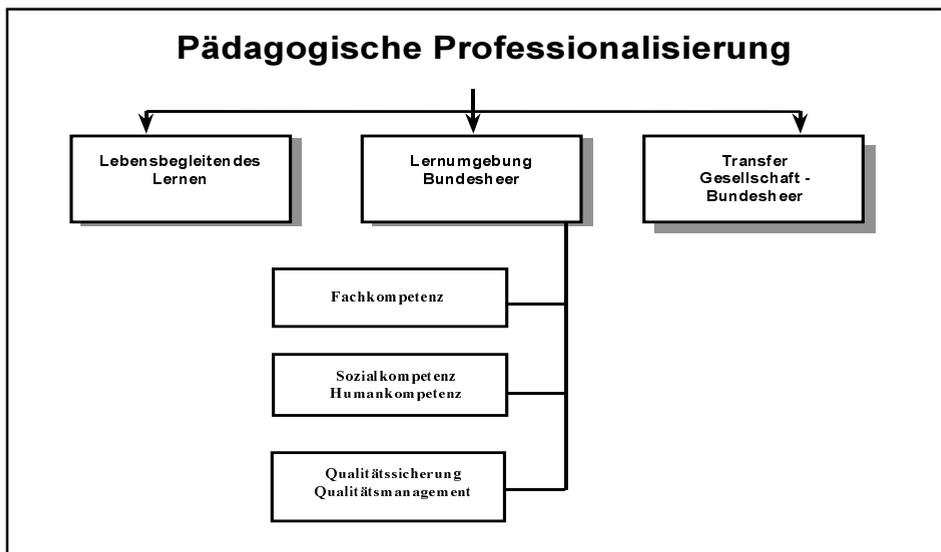
Erfahrungsgemäß erkennen die eingerückten Grundwehrdiener (GWD) die Notwendigkeit einer fordernden Ausbildung im Hinblick auf einen Einsatz. Die Art und Weise, wie diese Ausbildung auf der Ausbildungsebenen strukturiert ist, bzw. wie die Inhalte durch den Ausbilder vermittelt werden, ist u.a. ausschlaggebend dafür, wie sehr das Heer von dieser Personengruppe akzeptiert wird. Rüsten GWD mit der Meinung ab, während ihrer Dienstzeit gut ausgebildet, geführt und behandelt worden zu sein, so wird sich diese Meinung in der Gesellschaft manifestieren und insgesamt zu einem positiven Bild über das Heer beitragen.

➤ **Zu klärende Problemfelder**

In der Ausbildung zum Unteroffizier und Offizier wurde zwar versucht, mehr Qualität zu vermitteln, die Kader an Schulen, insbesondere Offi-

zieren wurden einer Weiterbildung unterzogen, wenngleich die Akzeptanz der pädagogischen Kompetenz durch Kommandanten/Truppe nicht überall feststellbar ist. Kader, welches eine pädagogische Weiterbildung (UniLG, Studium u.dgl.) erfahren hat, ist nicht immer richtig eingesetzt (Arbeitsplatz als S1 obwohl im Lehrbereich ausgebildet!) Negative Beispiele kommen nur mehr selten an die Öffentlichkeit, auch wenn intern bekannt ist, dass - unverständlicherweise - noch immer Fehlverhalten bei jüngeren Ausbildern vorkommen kann; diese werden nicht mehr als Kavaliersdelikt entschuldigt. Trotz notwendiger Hierarchie gibt es eine offenere Gesprächsführung zwischen Vorgesetzten und Untergebenen, wobei man letztere „heute“ als Mitarbeiter bezeichnet ... Rückmeldungen, z.B. bei Lehrgangsabschlüssen über Qualität der erhaltenen Ausbildung, Mitarbeitergespräche sind sicher Auswirkungen „neuerer“ pädagogischer Ausbildung.

Konkret sind die Kommandanten, zusammenfassend, an den Bereichen Steigerung des Bildungs- und Selbstwertgefühls der Kursteilnehmer, am gesellschaftlichen und institutionellen Transfer der Bildungsergebnisse und an der lebenslangen pädagogischen Professionalisierung in Hinblick auf die sich wandelnde Berufsstruktur von Soldaten interessiert. In der Arbeit in den jeweiligen Einheiten sehen sie vor allem die kommunikativen, bzw. die krisen- und konfliktbearbeitenden Bereiche als wichtig an, wobei bei ihnen die *Fachkompetenz* an oberster Stelle der Qualifikationen steht.



10. Bildungsarbeit zwischen Struktur, Prozess und Ergebnis

Die folgenden Ausführungen sind, neben den phänomenologisch-beschreibenden Teilen dazu gedacht, die vielen hier aufgezeigten heterogenen Kategorien und Möglichkeiten zur Effizienzbestimmung von Fortbildung um eine Reihe von Fragekatalogen zu erweitern. Im Hinblick auf die Messung eines Nutzens der Fortbildung ist, nach den bisherigen Ausführungen, zu betonen, dass ein solcher Nutzen gleichzeitig auch als Instrument zu verstehen ist, das einen umfangreichen „Kultur- oder Organisationswandel“ im vorne beschriebenen Sinn unterstützen und im weiteren Verlauf begleiten kann und soll. Bildungsarbeit hat hier ihren Platz eben auch innerhalb eines kontinuierlichen Veränderungsprozesses. Was die untersuchten Kurse hier betrifft, so haben sie ihren Fokus zwar in der pädagogischen Fortbildung, sind aber, auch ob der hier angesiedelten Themen und Sichtweisen auch dafür benutzt worden, den in Gang befindlichen Wandel innerhalb des Bundesheeres und der eigenen Einheit, zu bearbeiten. Wie aus den Evaluationsberichten ersichtlich, wurde deswegen auch stets auf einer Meta-Ebene der Wandel im Bundesheer mitbearbeitet.

Die hier behandelten Themenbereiche reichten von Veränderungen in der Bundesheerstruktur, über standespolitische Entscheidungen bis hin zu konkreten didaktischen und kommunikativen Vermittlungsformen, die eine Effizienzbewertung unter reinen Kosten-Nutzen-Überlegungen eines Input- und Output-Transfers nicht zuließen. Die Ermittlung eines rein zahlenmäßigen Ergebnisses, so präzise dies auch gelingt, sagt noch wenig über die Bedingungen und Prozesse aus, die zu diesen Ergebnissen geführt haben. Deren Kenntnis ist allerdings von enormer Bedeutung und kann erst das ein umfassendes Verständnis der untersuchten Maßnahmen bieten. Hierbei geht es um vor allem um fünf wesentliche Bereiche:

- **Organisation** (Strukturbildung): Welche Möglichkeiten gibt es in der Organisationsstruktur, dass pädagogische und kommunikative Inhalte und Prozesse gefördert werden?
- **Zielsetzung** (Prozesssteuerung): Wie können die Mitarbeiter motiviert werden, sich für kommunikative und pädagogische Prozesse zu interessieren?
- **Problemlösung** (Hindernisbewältigung): Welche Hindernisse stellen sich einer kommunikativen Bildungsmaßnahme in den Weg und welche Problemlösungsmöglichkeiten könnten dafür gefunden werden?

- **Strategiebildung** (Zukunftsgestaltung): Welche „Richtwerte“ und Vorgaben sind an der Dienststelle für ein erfolgreiches pädagogisches und kommunikativ orientiertes Handeln gültig, bzw. wie können diese gestaltet, und in der Zukunft durch Schaffung von Organisationsstrukturen und sinnvolle Strategien aufrecht erhalten werden?
- **Innovation** (Entwicklung): Wie kann die Sicherstellung der Erträge von kommunikativer Weiterbildung im Sinne einer Veränderung des Umfeldes durch gezielte Innovation gewährleistet werden?

Dimensionen	Funktion	Hauptfragen
Organisation	Strukturbildung	Welche Möglichkeiten gibt es in der Organisationsstruktur, dass pädagogische und kommunikative Inhalte und Prozesse gefördert werden?
Zielsetzung	Prozesssteuerung	Wie können die Mitarbeiter motiviert werden, sich für kommunikative und pädagogische Prozesse zu interessieren?
Problemlösung	Hindernisbewältigung	Welche Hindernisse stellen sich einer kommunikativen Bildungsmaßnahme in den Weg und welche Lösungsmöglichkeiten können dafür gefunden werden?
Strategiebildung	Zukunftsgestaltung	Welche „Richtwerte“ und Vorgaben sind an der Dienststelle für ein erfolgreiches pädagogisches und kommunikativ orientiertes Handeln gültig, bzw. wie können

		diese gestaltet, und in der Zukunft durch Schaffung von Organisationsstrukturen und sinnvolle Strategien aufrecht erhalten werden?
Innovation	Entwicklung	Wie kann die Sicherstellung der Erträge von kommunikativer Weiterbildung im Sinne einer Veränderung des Umfeldes durch gezielte Innovation gewährleistet werden?

Dieser Raster kann in den einzelnen Dienststellen dazu dienen, ein gemeinsames Fundament, eine Vorstellung, in Bezug auf die Etablierung kommunikativer Strukturen zu erarbeiten.

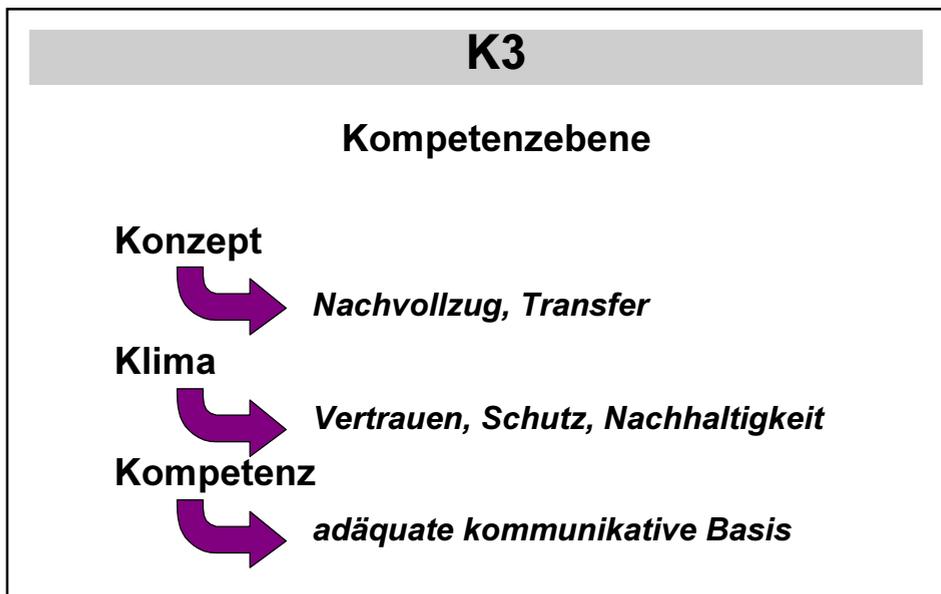
10.1. Kompetenz und Bildung K3 - B3

Generell ist der Transfer von Bildungsprozessen und -inhalten in die Dienststelle meist dann als gut erlebt worden, wenn dieser auf unterschiedlichen Ebenen geschehen konnte. Einmal ist hier der Bereich der konkreten Inhalte wichtig, damit die Kameraden und die Vorgesetzten sehen können, worum es hier geht. Hier sind wiederum vorwiegend drei Bereiche zu unterscheiden:

- *Das Konzept:* Dabei geht es um den problemlosen Nachvollzug der Bildungsmaßnahme. Hier zeigte sich in den untersuchten Bereichen (vor allem bei den Absolventen des Lehrganges *Wehrpädagogik*) viel Unsicherheit über die aufgezeigten Transfermöglichkeiten, weil in einigen Fällen eine stringente Kenntlichmachung der Qualitäten und Möglichkeiten des Angebotes vermisst wurden.
- *Das Klima:* Hier geht es um die Herstellung von Vertrauen, von Schutz und Umsetzungsmöglichkeiten im alltäglichen Dienstbetrieb. Gerade niedrigere hierarchische Ränge sind hier sehr sensibel im Wahrnehmen von „unterschwelligem Botschaften“, wenn es darum geht, ob das Gelernte wohlwollend oder abwehrend aufgenommen wird.

- *Die Kompetenz*, die in den Kursen erworben wurde. Es geht ihnen hier vor allem um eine Form der Verbindungskompetenz zwischen Wissen, Persönlichkeit und Didaktik, um das Erkennen des Gruppen- und Persönlichkeitsproblemen, bzw. um ein adäquates Reagieren darauf, um das Herausarbeiten der kommunikativen Basis in der Lösung von Schwierigkeiten. Kritisiert wird dabei in einigen Fällen die geringe soziale Kompetenz in der Dienststelle, mit neuen „pädagogischen“ Elementen umzugehen.

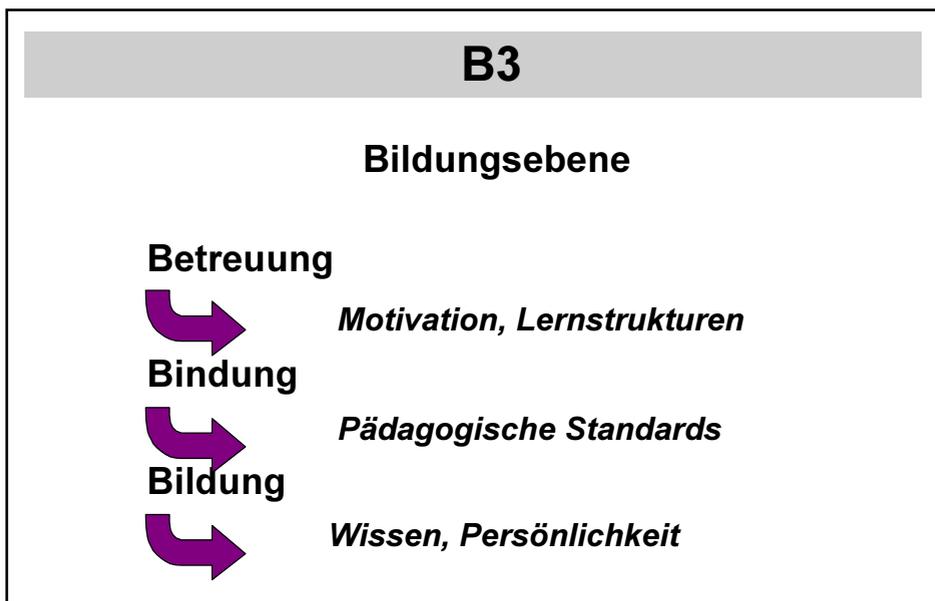
Diese drei „K’s“ (Konzept, Klima, Kompetenz) bedingen die strukturelle Akzeptanz des Transfers des Gelernten in die Dienststelle. Hier gilt es immer wieder zu betonen, dass der Transfer von neuem Wissen prinzipiell für alle Fortbildungen gleich ist. Im kommunikativen Bereich allerdings geht es vor allem der um Einstellungen, um die Reflexion von Erfahrungen und Handlungsstrukturen, weshalb die Person hier stärker im Vordergrund steht.



Daneben geht es aber auch um die **Bildungsebene**, um die spezifische

- *Betreuungsleistung* in der Dienststelle, um die Frage ob und was Lernen im kommunikativen, pädagogischen Bereich hier überhaupt wert ist, und wie hier eine entsprechende Infrastruktur dafür aufgebaut werden kann. Weiters geht es um die

- *Bindung* als Ausdruck einer Orientierung an pädagogischen Standards. Diese entsteht dabei vor allem durch die unmittelbaren Kollegen und das in der Dienststelle vorrangige Ziel. Vor allem die unmittelbar Vorgesetzten sind es, die viel zum Gelingen eines Qualifikationsvorhabens und dessen Transfer in diesem Bereich beitragen.
- Die *Bildung* im klassischen Sinn (als Erwerb von Allgemeinbildung und Persönlichkeitsentwicklung) wird hierbei unterschiedlich bewertet. Einerseits gibt es diesen Wunsch nach einem „umfassenden Bildungsfundament“, andererseits geht es aber auch verstärkt um die spezifischen Belange des Bundesheers, um das Führen und Kommandieren, wofür Allgemeinbildung im klassischen Sinne oft als nicht wirklich wichtig angesehen wird, wenngleich sich aber auch hier (im Sinne der vorne erwähnten Kompetenzbegriffe) viele neue Möglichkeiten auftun.



Grundsätzlich müssen hier auf allen diesen Ebenen Entscheidungen getroffen werden, die aber im Alltagshandeln durch eine Art von allgemeiner Struktur geregelt werden. Wie die meisten Dinge in Organisationen sich vor allem in den Beziehungen ausdrücken, so ist auch hier das Zusammenspiel von Prozess und Struktur, das letztlich bestimmt, wie mit solchen Vorgaben umgegangen wird. Das dabei zutage tretende Maß an Routine gibt dabei Auskunft über die vielen informellen Beziehungen und Orien-

tierungen. Aber auch diese lassen sich wieder strukturell fassen. Alle die oben erwähnten Bereiche werden dabei vor allem durch sogenannte *bottom up* Ansätze weitgehend unterstützt. Dabei geht es darum, die Verantwortung und die Möglichkeiten vorwiegend dort zu platzieren, wo sie auch ausgeführt werden. Dabei lassen sich folgende Bereiche unterscheiden:

Bottom Up	vs	Top Down
Beispiel: Bildungsplanerstellung durch alle Beteiligten		Beispiel: Verordnete Fortbildung
Umfeldentwicklung		Von oben geplante Umorientierungen
Ziel: Eigenverantwortliche Arbeit durch Mitgestaltung		Ziel: Hierarchie- und Rollenklärung durch Arbeitsbeschreibung von außen
Bedarf an: Training, Beratung, Information		Bedarf an: Management, Planung, Information
Langsame Umorientierungen		Fokus auf Machen , auf Geschwindigkeit

Der Sinn dieses Schaubildes liegt darin zu bestimmen, wie und unter welchen Prämissen Bildungsentscheidungen gefällt und umgesetzt werden. Dabei kann es hilfreich sein zu sehen, wie viel den jeweiligen Akteuren hier an Eigen- und Gestaltungskompetenz zugeschrieben wird. Gleichzeitig ist hier letztlich auch der Grad der Statik bzw. der Dynamik von Fortbildung zu bestimmen. Abseits der rein laufbahnbezogenen system-funktionalen Bildungsmaßnahmen geht es dabei auch darum, eine Form der prozessorientierten Fortbildungsschiene zu etablieren, die sich vorwiegend am Begriff der Kompetenz orientiert. Ein solcher Wandel, von einer rein berufs- und funktionsbezogenen zu einer prozessorientierten bundesheerinternen Weiterbildung lässt sich in etwa in den folgenden Bereichen bündeln:

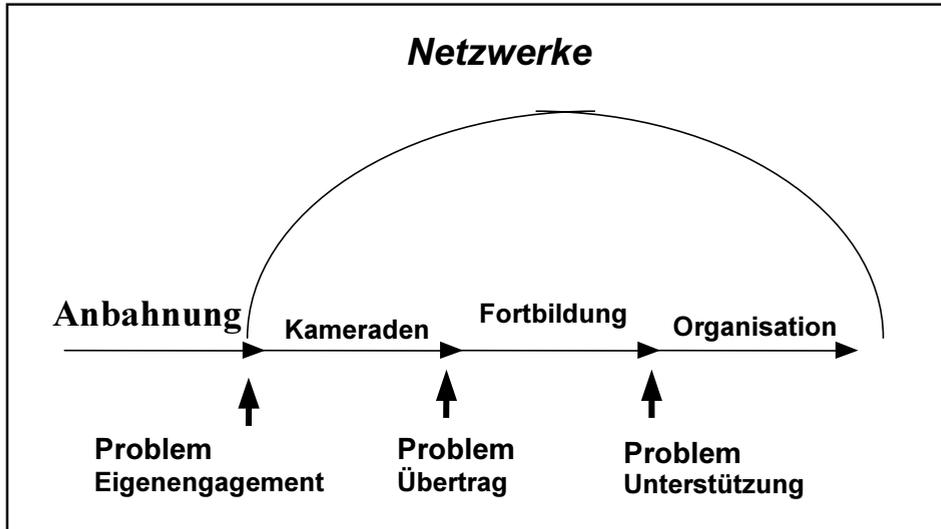
Dimensionen	Berufs- und funktionsbezogene Fortbildung	Prozessorientierte Fortbildung
Lernarrangements	Interne und externe Lehrgänge und Seminare	Arbeitsbezogenes bzw. arbeitsintegriertes Lernen, selbstorganisiertes Lernen

Lernziele	Verbesserung der Qualifikation	Kompetenzentwicklung
Lerninhalte	Vermittlung fachbezogener Kenntnisse/Fertigkeiten/Fähigkeiten (Maschinenbedienung, Verfahrens- und Grundkenntnisse im Umgang mit GWD usw.)	Neben fachbezogenen Inhalten verstärkte Einbeziehung sozial-kommunikativer und (selbst-)reflexiver Dimensionen
Zielgruppen	Individuelle Nachfrage, Laufbahnkurse	Heeresinterne Teams, Projektgruppen
Qualitätssicherung und -entwicklung	Inhaltsbezogene Qualitätskonzepte, angebotsorientierte Planung	Prozessbezogene Qualitätskonzepte, nachfrageorientierte Planung, Intensivierung der Bedarfsermittlung Transfersicherung
Organisation der Weiterbildung im Bundesheer	Vorgesetzte, Laufbahnkurse	Dezentralisierung und Verlagerung auf eigene Abteilungen und Führungskräfte Neue Kooperationsformen
Rolle/ Funktionen	Trainer bzw. Dozent, Organisator	Moderator, individuelle und Prozessgestalter
Einbau in die Gesamtstrategien des Heeres	Controlling, Finanzierung	differenziertes Kosten- und Effizienzcontrolling

10.2. Schaffung von Netzwerken im pädagogisch/kommunikativen Bereich

Bildungsmaßnahmen, wie eben auch die hier beschriebenen, sind meist kurzfristig angelegte Prozesse die damit enden, dass alle Beteiligten wieder in ihre Dienststellen zurückkehren, und dort (je nach Aufgabenbereich und Integrationsmöglichkeit) über die Umsetzungen des Gelernten nachdenken. Vereinzelt Individuen können hier durchaus Erfolg haben, jedoch ist es sinnvoller, den Einzelbestrebungen hier einen Unterbau, eine Form der Unterstützung angedeihen zu lassen, die die vielfältigen Bemü-

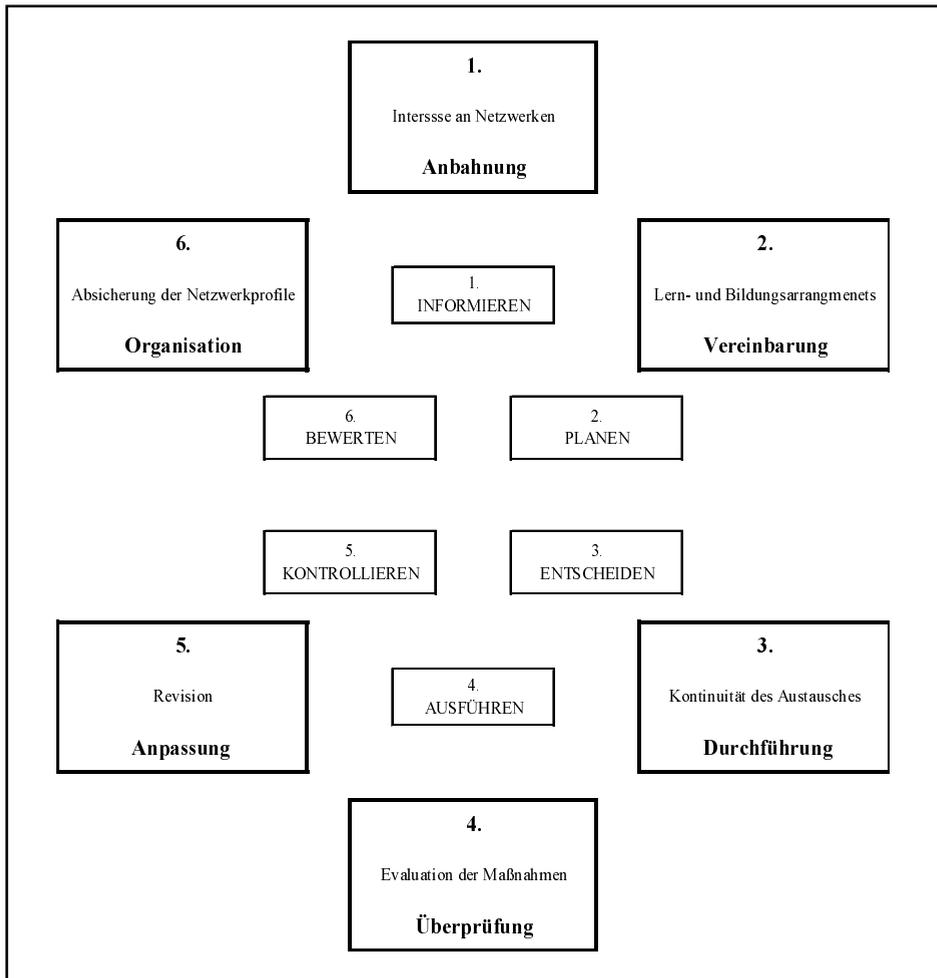
hungen eventuell bündelt und wirksamer macht. Von den befragten Soldaten wurde hier die Idee eines Netzwerkes vorgeschlagen, das als Alternative zum Einzelkämpfertum angesehen wird. Gerade im pädagogischen/kommunikativen Bereich wäre eine solche Unterstützung wichtig, wie sich eben auch in der Forderung nach Follow-Up-Seminaren zeigt. Dabei geht es ihnen vor allem um die Herstellung von Kontextbedingungen ihrer Arbeit, wie Vertrauen, Anerkennung und gemeinsame Interessen.



Über einzelne Kooperationsaktivitäten hinaus könnten hier Netzwerke relativ kontinuierliche reziproke Koppelungen von weitgehend autonomen Akteuren sein, die auf soziale Beziehungen setzen, die sich nicht in monetären und nicht in hierarchischen Verhältnissen auflösen. Um also die Effizienz des Transfers pädagogischer/kommunikativer Inhalte und Prozesse zu erhöhen, könnten solche Unterstützungsnetzwerke als wesentliche Elemente herangezogen werden. Dabei sind folgende Bereiche zu beachten:

- *Anbahnung*: Es muss gesichert werden, dass die Interessen an solchen Netzwerken explizit artikuliert, definiert und festgelegt werden und entsprechende Lern- und Begleitungsmöglichkeiten zu schaffen.
- *Vereinbarung*: Lern- und Beratungsarrangements sind zu entwickeln, welche einerseits die Lernwünsche aufnehmen, sie andererseits institutionell unterstützen.
- *Durchführung*: Eine Kontinuität des Austausches muss garantiert werden.

- *Überprüfung*: Die Erfolge und Ergebnisse solcher Netzwerke müssen evaluiert (und bezogen auf festgelegte Qualitätsparameter) ausgewertet werden.
- *Anpassung*: Netzwerke bedürfen immer wieder der Überprüfung und Revision, um auf aktuelle und wichtige neue Bereiche eingehen zu können.



Vor allem in kommunikativ/pädagogischen Fortbildung wird es laut Auskunft der Befragten auch darum gehen, diesen Bereich institutionell abzusichern, um

- längerfristig angelegte Lern- und Bildungserfolge in Abgrenzung zu einzelnen Interessen zu gewährleisten;

- Aufgabenprofile in diesem Feld stärker zu akzentuieren;
- Aufgabenbereiche institutionell zu konzentrieren;
- den gesamte Bereich der Fortbildung im Sinne lebenslangen Lernens zu berücksichtigen;
- Netzwerkstrukturen innerhalb des Heers auch finanziell abzusichern, um Kontinuität zu erreichen (sodass, wie ein Absolvent kritisch bemerkte, „... es nicht vorkommen kann, dass alles ‚abgedreht‘ werden kann, wenn es einem einmal nicht mehr gefällt“).

Vorteile einer solchen Vernetzung könnten sein:

- Eine höhere Motivation durch das Finden gemeinsamer Problemlösungsstrategien.
Wenn das einmal greifen sollte, dann kann es durchaus sein, dass man sich öfter trifft, oder zumindest in Kontakt tritt, und auch Probleme, die also jetzt da sind, bespricht.
- Eine gesteigerte Fortbildungsbereitschaft durch die Sichtbarmachung der Effekte der Bildungsmaßnahmen.
Das ist überhaupt ein Punkt, weil wenn die anderen sehen, dass sich da was bewegt, dann können sie das nicht so leicht abtun, und manche denken dann eher darüber nach, ob das nicht auch was für sie wäre, (...) Weil zwingen hilft eh nichts. Es geht nur über das Vorzeigen.
- Die Entwicklung eines stärkeren Zusammengehörigkeitsgefühls der an der Fortbildung Interessierten, ein verbesserter Praxistransfer durch gemeinsames Lernen im gleichen oder ähnlichen Umfeld.
Das müsste überhaupt vorgeschrieben sein, dass man da also alle Interessierten zusammenzieht, weil der hat da was gemacht, und der da, und am Ende weiß keiner so richtig, was man da alles hat. Das gehört zusammengefasst, damit man auch das sehen kann. (...) Das würde allen was bringen, und nicht wie jetzt, dass der das nicht anerkennt, was der gemacht hat und umgekehrt.
- Durch die verstärkte Einbeziehung der Vorgesetzten könnte solche Netzwerke einen höheren Grad an Verbindlichkeit erreichen.
Das sehe ich immer wieder, wenn der Kommandant mitmacht oder nicht, das ist für viele noch immer das wichtigste Zeichen, ob sie sich jetzt selber auch da was überlegen. (...) Es ist sicher so, wenn der Kommandant da dabei ist, dass viel mehr möglich ist.

Die Ausbildung von Diskussionsfähigkeit und Problemlösungskompetenz:

Das habe ich also im Kurs stark gesehen, wie sehr sich da einige entwickelt haben, wenn es um das Diskutieren und Lösen von Problemen geht. Das war erstaunlich innerhalb der doch recht kurzen Zeit, die wir auf der PädAk waren, wie sich das entwickelt hat. Das würde ich mir auch für meine Dienststelle wünschen, dass eben auch die Unteroffiziere so etwas mitbekommen und auch weitergeben. Das ist gar nicht hoch genug einzuschätzen.

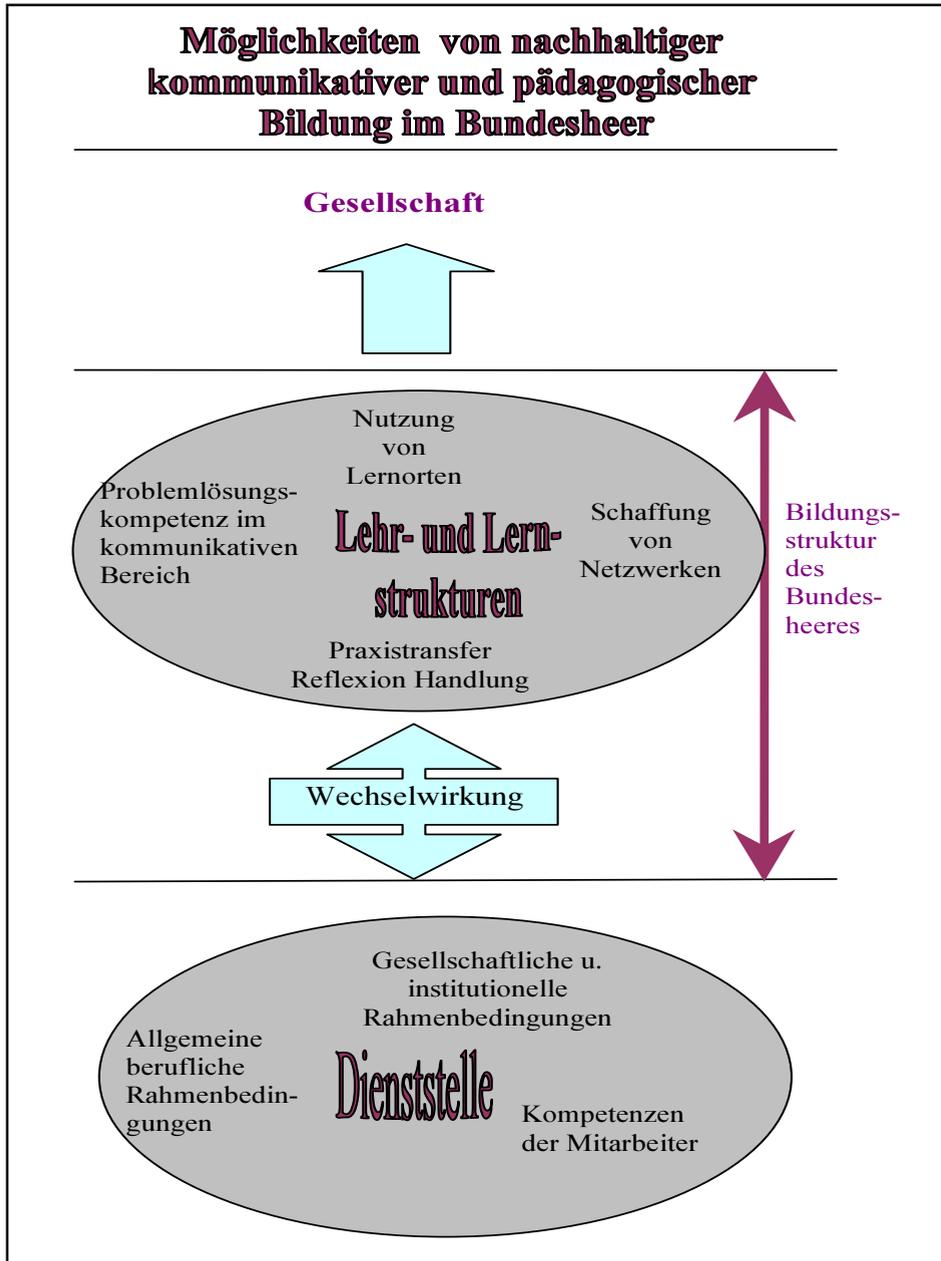
Hier könnte auch eine Form sogenannter „nachhaltiger“ kommunikativer und pädagogischer Bildung angelegt werden, die sich durch eine gute Verzahnung mit subjektiven Problemlösungskompetenzen und einen effizienten Praxistransfer auszeichnet.

Das ist so eine Sache: Wenn etwas funktioniert, fragt keiner warum. Wenn es plötzlich nicht mehr geht, dann wird es erst wichtig, dass du zeigen kannst, was du weißt: Und so ist das mit der Pädagogik, wo du zwar vieles hast, was du jetzt klipp und klar sagen kannst, so von der konkreten Vorbereitung bis hin zur Nachbereitung, aber oft sehen die anderen das einfach nicht. (...) Das läuft bei uns dann immer unter „der kann eben mit Menschen umgehen, und der nicht“. Aber das ist, meiner Meinung nach, eine Ausrede, wenn wer sagt, er kann das nicht. Wenn er es nicht kann, dann muss er es also schleunigst lernen. Wofür haben wir denn sonst solche Lehrgänge.

Es ist eben eine Besonderheit pädagogischen Wissens, dass es für Außenstehende in der Anwendung zu „verschwinden“ droht, und dann vor allem in Problemsituationen wieder auftaucht. Diese Form der Semi-Profession ist deswegen stets auch (neben den hier im Interview erwähnten Formen der sorgsamten Planung und Nachbereitung) situations- und kontextabhängig zu sehen, was wiederum bedeutet, das damit gewisse „Menschenbilder“ verbunden sind, innerhalb derer Entscheidungen ihre spürbare Qualität bekommen. Ein Absolvent betont dabei auch die Herstellung einer Unterstützungsstruktur, die helfen kann, das eigene Tun und dessen Konsequenzen hier immer wieder mit anderen auszutauschen, Netzwerke zu forcieren, um dadurch eine Form der Nachhaltigkeit zu erzeugen, die sich nicht im Absolvieren des Tagesgeschäftes erschöpft. Auch derartige Bemühungen wurden durch die beiden Lehrgänge angeregt:

Gut ist, wenn man sich austauschen kann, wenn man eben merkt, dass der das so und so gemacht hat. (...) Und da hat mir die Außensicht also schon viel geholfen, dass die zivilen Institutionen also auch die gleichen Probleme

me haben, die Lehrer auf der PädAk, und dass wir das gleiche Werkzeug einsetzen. Allein schon deshalb hat sich das alles hier rentiert. Wobei ich eben gerne noch in andere Bereiche hineinschnuppern möchte, dass man eben nicht so betriebsblind wird.



11. Rahmenbedingungen zur Bewertung des Nutzens pädagogischer Fortbildung im Bundesheer

Die tendenzielle Zunahme pädagogisch- und kommunikativ geleiteter Arbeitshandlungen bedarf der gezielten Rückbindung der Aufgaben an den jeweiligen spezifischen Kontext im Bundesheer. Kommunikative Prozesse sind im Arbeitsprozess z.B. in den Dimensionen Führungsverhalten, Didaktik, Motivation, Coaching zu finden. Die hierzu notwendigen komplexen Lern- und Reflexionsschritte bedürfen systematischer und systemischer Lernhandlungen, um wiederum einen aktiven Bezug zu anderen bundesheer-internen Funktionsbereichen aufweisen zu können. Beispiele erfolgreicher Lern-Transfers zeigen (vgl. u.a. Egger 1997), dass diese im Wesentlichen in wichtigen Bereichen noch zu oft einzig vom **Engagement der einzelnen Beteiligten** auf Fortbildungs- und Dienststellenseite abhängen. Unter dem Gesichtspunkt der Intensivierung und Verstetigung der Transferleistungen weisen sie insofern gravierende strukturelle Mängel auf. Sie beruhen eben stark auf dem persönlichen Engagement der Beteiligten und auf der individuellen Konstellation zur Herstellung von Gelegenheiten des Transfers des Gelernten in die jeweiligen Arbeitskontexte. Sie sind daher auch fragil und relativ gefährdet, wenn sich z.B. die persönliche Ziele und Möglichkeiten von Soldaten verändern. Dem gilt es auf der strukturellen Seite entgegenzuwirken, denn es kann nicht so sein, dass die wichtigen Arbeiten einer Netzwerkbildung nur das „Privatvergnügen“ einiger Weniger sind. Das kann z.B. zu Überforderung der Beteiligten, zu Burn-Out-Situationen u.dgl. führen. Gleichzeitig werden hier wesentliche Professionalisierungsschritte vergeudet, wenn es um den Aufbau von institutionalisierten Strukturen geht. Im Sinne der oben erwähnten Professionalisierung sollen hier folgende **Zielsetzungen und Kriterien für den Transfer des Gelernten in den Dienstellen vorgeschlagen werden:**

Schaffung dynamischer und gestaltungsoffener Ausbildungsordnungen für ein Bundesheer im Wandel.

Etablierung moderner Rahmenbedingungen für lebensbegleitendes Lernen in flexiblen Fort- und Weiterbildungsstrukturen.

Weitere Verbesserung der Rahmenbedingungen für die kommunikative und pädagogische Fortbildung im Bundesheer.

Den Gegenständen der Pädagogik soll eine für die Institutionen Bundesheer übergreifende Bedeutung zukommen. Sie sollen sich auch nicht in

der Regelung berufsspezifischer Detailfragen erschöpfen, sondern Felder bearbeiten, in denen ein besonderer Modernisierungsbedarf besteht.

- Die Themen sollen auf längerfristige Ziele angelegt sein, auch über die Seminar- oder Lehrgangszeit hinaus, also nicht nur „Eintagsfliegen“ sein.
- Die Brauchbarkeit derartiger Fortbildungen bemisst sich an der Verwertbarkeit der in ihnen vermittelten Qualifikationen, wobei Brauchbarkeit sich immer mehr an kommunikativen, sozialen und wissenschaftlichen Qualifikationen für den Umgang mit komplizierter werdenden Berufssituationen im Bundesheer orientiert.
- Was die Ausbildungsinhalte betrifft, so wird festgestellt, dass allzu starre Festlegungen die flexible Bedarfsorientierung erschweren.
- Die Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse sollte so erfolgen, dass der Effektivitätsverlust durch abstrakte Problemlösungen möglichst gering gehalten werden soll.
- Die Tätigkeit von pädagogisch Ausgebildeten sollte in Netzwerken gebündelt werden, ein nur isoliertes Vorgehen verhindert die angestrebte Professionalisierung.
- Damit in Zusammenhang steht die Verstetigung beispielhafter Lernort-Kooperationen (wie z.B. Universität, PädAk), weil hier viele neue Impulse entstehen können. Beispiele erfolgreicher Kooperation zeigen, dass sie im Wesentlichen vom Engagement einzelner abhängen. Hier müsste eine strukturelle Koppelung und strategische Absicherung dieser Angebote erfolgen, damit Synergien erzeugt und auch genutzt werden können.
- In den begleiteten Kooperationen sollen Beiträge und Nutzen beider Seiten klar ausgewiesen sein.
- Die Verfügbarkeit neuer pädagogischer/kommunikativer Ausbildungswege (auch was die Anerkennung und die Gratifikation dieser im Heer betrifft), sollte verbessert werden.
- Die Rücksichtnahme auf Arbeitsbelastung sollte unbedingt erfolgen.

Grundsätzlich lassen sich die hier vorgeschlagenen Transferziele auf einer Inhalts- und einer Strukturebene zusammenfassen.

Die Inhaltsebene fragt dabei nach dem Selbstverständnis, dem zu erwerbenden Wissen und den Fertigkeiten und den Transfermöglichkeiten (Schrit-

te 1- 3). Die Strukturebene fragt nach den übergeordneten Effekten der Fortbildung (Schritte 4 und 5):

1. Schritt: Das Abklären des Selbstverständnisses

- Wie definiert sich das Aufgabenverständnis des Bundesheeres in der Gesellschaft?
- Was sind die gemeinsam akzeptierten handlungsrelevanten und eindeutigen Ziele?
- Was sind die primär zur erfüllenden Aufgaben?
- Welche Zuständigkeiten werden hier zu deren Erreichung festgelegt?

2. Schritt: Der Katalog des benötigten Wissens und der Fertigkeiten

- Zieldefinition, Zielvereinbarung, Festlegung zentraler Inhalte
- Checkliste: Wo sind die Inhalte und Ziele der Fortbildung am besten erreichbar?
- Wie sieht das Verhältnis und der bezug der unterschiedlichen Ziel-ebenen aus? Wie können die Anforderungen und Aufgaben anhand des folgenden Rasters beschrieben werden:

Bundesheerziele und strategische Vorgaben	Ziele der Dienststelle	Ziele der Mitarbeiter
Beschreibung des zentralen Bedarfs	Beschreibung des Bereichsbedarfes	Bedürfnisse der Mitarbeiter
Strategischer Bedarf	funktionsbezogen mitarbeiterbezogen	Wünsche und Interessen

3. Schritt: Die Entwicklung eines Feedback- und Transfersystems

- Welche Verbindungen zwischen Gelerntem und dem aktuellen Handeln gibt es?
- Wie ist die Einbindung des Gelernten in die Dienststelle garantiert? Wie können die Inhalte in die Praxis umgesetzt werden?
- Welche konkreten Maßnahmen werden getroffen, um die „neuen Kompetenzen“ zu „verwerten“?

- Wie erfolgt der Erfahrungsaustausch, das Wissens-Sharing?
- Wie können die neuen Kompetenzen für die eigene Bildungsarbeit in der Dienststelle fruchtbar gemacht werden? Welche Verpflichtungen gibt es für einen derartigen Transfer?
- Wie werden Aus-, Fort- und Weiterbildungen generell „nachbesprochen“?
- Wo entstehen Hindernisse in der Umsetzung derselben?

4. Schritt: Die Bildung von Kooperationen und Netzwerken

- Wie können die erworbenen Kompetenzen in der Dienststelle mit vorhandenen Kompetenzen, Personen und Aufgaben verknüpft werden?
- Welche Kooperationen können hier (innerhalb der Dienststelle und auch außerhalb) initiiert werden?
- Welche Netzwerke könnten hier geschaffen werden, die im Sinne der Erhaltung oder Erweiterung der Kompetenzen förderlich sind?
- Welche gesellschaftlichen, zivilen Bezüge können hier hergestellt werden?

5. Schritt: Die Herausbildung von Standards im pädagogischen/kommunikativen Bereich

- Welche Qualitätskriterien werden in der Bearbeitung von z.B. Konflikten herangezogen?
- Wie kann der Stellenwert pädagogischen/kommunikativen Wissens in der Dienststelle generell beschrieben werden?
- Welche Rahmenbedingungen für Lernen, Bildung und Kommunikation sind konkret gegeben?
- Welche Formen des Lernens und Lehren (z.B. Teamarbeit, Projektarbeit, Lernen von und mit anderen, Gruppenlernen, Selbstlernen, Coaching usw.) werden hier vorwiegend angewandt?
- Wie kann das Interesse, die Neugierde für Fortbildungen im pädagogischen/kommunikativen Bereich geweckt bzw. gesteigert werden?

11.1. Leitfragen zur Bewertung der Bildungsarbeit zwischen Struktur, Prozess und Ergebnis

Es hat sich in der Untersuchung gezeigt, dass es sinnvoll ist, diese Fragebereiche wiederum in drei Komponenten von Effizienzkriterien zu zerlegen:

- *Strukturen,*
- *Prozesse und*
- *Ergebnisse,*

wobei ihr Zusammenhang untereinander besonders interessant ist.

- **Struktur**

Organisation (Strukturbildung): Wurden pädagogische/kommunikative Inhalte und Prozesse seit Besuch des Kurses gefördert? Unter *Strukturen* werden dabei all jene Bedingungen subsumiert, innerhalb derer die befragten Personen arbeiten. Hierzu gehören Aspekte der Arbeitsbelastungen, der Umfang und die Koordination der Tätigkeiten, die Unterstützung durch die Vorgesetzten usw. Neben dieser eher arbeitsplatzbezogenen Ausrichtung ist auch eine Fokussierung auf die derzeitige Lage des Bundesheeres generell und eine Bewertung des Fort- und Weiterbildungssystems im Heer wichtig.

- Die *Struktureffekte* ließen sich vor allem an folgenden Bereichen festmachen:

Ein positiver Effekt der Fortbildung zeigte sich hier vor allem in der Diskussion und auch der (rudimentären) Schaffung einer gemeinsamen Werte- und Wissensbasis zwischen den verschiedenen Soldatengruppen. Gleichzeitig konnte in einigen Dienststellen der Grad der kommunikativen Aushandlung von relevanten Arbeitsbereichen gesteigert werden, ohne dass dadurch der Arbeitsablauf ins Stocken geriet.

- **Prozess**

Zielsetzung (Prozesssteuerung): Was wurde gemacht, damit die Mitarbeiter motiviert werden, sich für kommunikative und pädagogische Prozesse zu interessieren? Prozesse betreffen die Maßnahmen und Aktivitäten, welche im Anschluss an die Fortbildung eingeleitet wurden. Diese Prozesse stellen eine äußerst komplexe Komponente der Effizienzbestimmung dar. Ihr Verständnis erfordert die Berücksichtigung einer Vielzahl von Prozessfaktoren und Rahmenbedingungen, welche die spezifische Arbeitsweise der Befragten und deren Auswirkungen auf die Arbeitsstelle betreffen.

- Zum Prozess konnten Effekte in folgenden Bereichen gefunden werden:
 - Mitwirkung an der Entwicklung und Umsetzung von Bildungsmaßnahmen in der Dienststelle.
 - Information über Maßnahmen und Konsequenzen aufgrund der Fortbildung.
 - Informelle Gespräche über die Inhalte und Möglichkeiten der Ausbildung.
- **Ergebnis**

Zu welchen **Ergebnissen** die Struktur und die Prozesse geführt haben, wird in Abhängigkeit von ihrem Einfluss auf die ermittelten Veränderungen diskutiert. Bei der Bestimmung der Ergebniseffizienz stellt sich die Problematik, dass mit den untersuchten Kursen kein eindeutiges Kriterium festgelegt wurde und nicht jede festgestellte Veränderung in kausalem Zusammenhang mit der Fortbildung stehen muss. Für die Sekundäranalyse steht jedoch ein Item der direkten Veränderungsmessung (Zufriedenheit mit den Veränderungen aufgrund der Fortbildung) zur Verfügung, welche eine Untersuchung des Zusammenhangs mit den indirekten Veränderungsdaten erlaubt. Die indirekten Veränderungsdaten wurden aus den Ergebnissen der Befragungen ermittelt.

 - Positiv verändert haben sich z.B.
 - das kommunikative Führungsverhalten und die Eigenkompetenz im sozialen und pädagogischen Bereich,
 - die Arbeit an Widerständen gegenüber Veränderungen, bzw. die Reflexion der eigenen Rolle innerhalb der vielfältigen Lern- und Lehrbezüge,
 - der Umgang mit Konflikten, das Kommunikations- und Konfliktmanagement,
 - die Erzeugung einer differenzierten Haltung gegenüber Problemen,
 - die Teamfähigkeit und die Stärkung von kommunikativen, aktiven Komponenten in der Gestaltung der beruflichen Aufgaben.

Vor allem die Bereiche **Problemlösung** (Hindernisbewältigung) und **Strategiebildung** (Zukunftsgestaltung) wurden um wichtige Vorgaben für ein erfolgreiches pädagogisches und kommunikativ orientiertes Handeln erweitert.

Auch der Bereich **Innovation** (Entwicklung) wurde in vielen wichtigen Punkten mit wertvollen Hilfestellungen angereichert.

Was den Einfluss der Prozesse auf die Ergebnisse betraf, so waren es vor allem partizipative Bereiche, die den Ausschlag für eine gute Integration

des Gelernten in die Dienststelle gaben. In der Beurteilung des Führungsverhaltens wurde hier stets herausgestrichen, wie wichtig es ist, dass die neu erworbenen Fähigkeiten quasi „mit offenen Armen“ aufgenommen werden und keine, wie bei einigen Absolventen des Lehrganges *Wehrpädagogisches Management*, Abwehrhaltung dagegen aufgebaut wird.

Bei der Untersuchung des *Einflusses der Struktur auf die Prozesse* konnte gezeigt werden, dass die Gespräche der Vorgesetzten mit den Mitarbeitern über die Veränderungen an der Dienststelle einen großen Einfluss ausübten. Ist hier ein Klima der gegenseitigen Wertschätzung gegeben, können viele (neue) Wege der Umsetzung gefunden werden. Was den *Einfluss der Struktur auf die Ergebnisse* betrifft, so zeigte sich hier noch einmal die Bedeutung der Kommunikation als zusätzliche Komponente des alltäglichen Arbeitsbezugs.

Für die Bewertung der Effekte sollen abschließend einige wichtige Leitfragen noch einmal zusammengefasst werden:

Fragen, die auf der *Strukturebene* zu verhandeln sind, sind vor allem:

- Gibt es eine mittel- bis langfristige *Vorstellungen* über die zukünftige Entwicklung der Dienststelle in Bezug auf kommunikative, pädagogische Inhalte und Prozesse?
- Welche *Wertvorstellungen* sollen hier in diesen Bereichen konkret realisiert werden?
- Welche *Grundannahmen* gibt es über den Zusammenhang zwischen Fort- und Weiterbildung Bildung im kommunikativen/pädagogischen Bereich? Auf welcher Basis werden menschliche Beziehungen strukturiert? (Z.B.: Tradition, Hierarchie, Kooperation, Gruppenkonsens, Individualität, Wettbewerb u.dgl.)
- Inwieweit sind *Innovationen* erwünscht? Von wem geht die Initiative aus? Was passiert bei Fehlern, Flops? Welche Hindernisse gibt es hier?
- Wie passiert die *Entscheidungsfindung*?
- Wie laufen die *Kommunikations- und Informationskanäle*?
- Welche Rolle spielen *Planung, Ordnung und Koordination*?
- In welchem *Verhältnis* stehen *Fremd- und Selbstkontrolle*? Wer kann wie Feedback geben/bekommen?
- Wie werden *Konflikte* aufgegriffen, bearbeitet?

- Welche Überzeugungen werden vertreten? Auf welcher Grundlage wird hier entschieden, ob etwas effizient und zielführend ist? (Z.B.: Tradition: *Das war schon immer so.* Dogmen: *Das ist der einzig richtige Weg.* Autoritäten: *Der XY befiehlt das so.* Rationale Abläufe: Entscheidungsfindung in kompetentem Kreis *Konfliktaustragung*: Verhandlungen Versuch und Irrtum: *Wir werden es versuchen und dann weitersehen.* Wissenschaftlicher Test: Forschungsergebnisse, u.dgl.)
- Welches Selbstverständnis, welche Grundannahmen existieren über *die Bedeutung von Bildung*? Welche Einstellung hat man gegenüber Mitarbeitern, die sich viel bzw. wenig im kommunikativen/pädagogischen Bereich weiterbilden?
- Welche Grundannahmen bestehen hinsichtlich der Art und Weise, wie Menschen auf Entwicklungen reagieren? Z.B. Proaktiv (vorbeugend, antizipierend), reaktiv (unterordnend, abwartend), harmonisch (entwicklungsbezogen)
- Welche Wertvorstellungen, Überzeugungen, Normen, die die alltägliche Arbeit bestimmen, sind die *ungeschriebenen Gesetze des Heeres*?

Fragen, die auf der *Prozessebene* zu verhandeln sind, betreffen vor allem folgende Bereiche:

- Welche Möglichkeiten werden geboten/gefordert, um den Lerntransfer von Fort- und Weiterbildung in die Dienststelle sicherzustellen?
- Wie sehen diese Schritte konkret aus?
- Welche Schwerpunkte in der Fortbildungsplanung können aufgrund der gemachten Erfahrungen und vorhandenen Wissenspotentiale kurz-, mittel- und langfristig vereinbart werden?
- Welche Schritte können zu einem effizienten und längerfristig sicherstellenden Transfer der Bildungs- und Qualifikationsschritte der Mitarbeiter in den Dienstbetrieb führen?
- Welche Kooperationen können dabei eingegangen werden, um Synergien mit anderen Dienststellen zu erreichen?

Fragen, die auf der *Ergebnisebene* zu verhandeln sind, betreffen wiederum vor allem folgende Bereiche:

- Wie machen sich Fort- und Weiterbildungen im kommunikativen Bereich in der *Struktur* bemerkbar?

- Wie ändern sich die Ablauforganisation, die Menschen, die Systeme, die alltägliche Praxis durch die Etablierung kommunikativer Führungsstrukturen?
- Inwieweit stehen die Struktur und die alltägliche Praxis im Einklang mit den Lern- und Bildungswünschen der Mitarbeiter? Welche Möglichkeiten hat der einzelne, das „Gelernte“ wieder an seine Dienststelle, in seinen Aufgabenkreis zurückzubinden?
- Inwieweit unterstützen die Wertvorstellungen und Überzeugungen, die tatsächlich gelebt werden, die Realisierung von neuen kommunikativen/pädagogischen Möglichkeiten und Strategien?
- Welche Hilfestellungen werden für Verhaltensveränderungen, für die Demonstration und das Training neuer Verhaltensweisen angeboten?
- Welche Mittel und Wege zur Erfolgskontrolle, welche Parameter zur Messung des Erfolges sind vorhanden?

Struktur Organisation	Prozess Zielsetzungen	Ergebnis Problemlösung Strategiebildung Innovation
Gibt es eine mittel- bis langfristige <i>Vorstellung</i> über die zukünftige Entwicklung der Dienststelle in Bezug auf kommunikative, pädagogische Inhalte und Prozesse?	Welche Möglichkeiten werden geboten/gefordert, um den Lerntransfer von Fort- und Weiterbildung in die Dienststelle sicherzustellen?	Wie machen sich Fort- und Weiterbildungen im kommunikativen Bereich in der <i>Struktur</i> bemerkbar?
Welche <i>Wertvorstellungen</i> sollen hier in diesen Bereichen konkretrealisiert werden?	Wie sehen diese Schritte konkret aus?	Wie ändern sich die Ablauforganisation, die Menschen, die Systeme, die alltägliche Praxis durch die Etablierung kommunikativer Führungsstrukturen?

<p>Welche <i>Grundannahmen</i> gibt es über den Zusammenhang zwischen Fort- und Weiterbildung im kommunikativen/pädagogischen Bereich? Auf welcher Basis werden menschliche Beziehungen strukturiert? (Z.B.: Tradition, Hierarchie Kooperation, Individualität, u.dgl.)</p>	<p>Welche Schwerpunkte in der Fortbildungsplanung können aufgrund der gemachten Erfahrungen und vorhandenen Wissenspotentiale kurz-, mittel- und langfristig vereinbart werden?</p>	<p>Inwieweit stehen die Struktur und die alltägliche Praxis im Einklang mit den Lern- und Bildungswünschen der Mitarbeiter? Welche Möglichkeiten hat der einzelne, das „Gelernte“ wieder an seine Dienststelle, in seinen Aufgabenkreis zurückzubinden?</p>
<p>Inwieweit sind <i>Innovationen</i> erwünscht? Von wem geht die Initiative aus? Was passiert bei Fehlern, Flops? Welche Hindernisse gibt es hier?</p>	<p>Welche Schritte können zu einem effizienten und längerfristig sicherstellenden Transfer der Bildungs- und Qualifikationsschritte der Mitarbeiter in den Dienstbetrieb führen?</p>	<p>Welche Hilfestellungen werden für Verhaltensveränderungen, für die Demonstration und das Training neuer Verhaltensweisen angeboten?</p>
<p>Wie passiert die <i>Entscheidungsfindung</i>?</p>	<p>Welche Kooperationen können dabei eingegangen werden, um Synergien mit anderen Dienststellen zu erreichen?</p>	<p>Welche Mittel und Wege zur Erfolgskontrolle, welche Parameter zur Messung des Erfolgs sind vorhanden?</p>
<p>Wie laufen die <i>Kommunikations- und Informationskanäle</i>?</p>		
<p>Welche Rolle spielen <i>Planung, Ordnung und Koordination</i>?</p>		
<p>In welchem <i>Verhältnis</i> stehen <i>Fremd- und Selbstkontrolle</i>?</p>		

Wer kann wie Feedback geben/bekommen?		
Wie werden <i>Konflikte</i> aufgegriffen, bearbeitet?		
Welche Grundannahmen bestehen hinsichtlich der Art und Weise, wie Menschen auf Entwicklungen reagieren? Z.B. Proaktiv (vorbeugend, antizipierend), reaktiv (unterordnend, abwartend), harmonisch (entwicklungsbezogen).		
Welche Wertvorstellungen, Überzeugungen, Normen, die die alltägliche Arbeit bestimmen, sind die <i>ungeschriebenen Gesetze des Heeres</i> ?		

Literaturverzeichnis

Albrecht, G. (2001): Higher Officer Training Considering Academic/University Principles. In: National Defense Academy: First International Conference: Academic Studies for Officers. A. Central European Perspective, Wien, S. 121-128.

Anker, I. (2000): Trendwende für die Bundeswehr? Der Beruf Soldat für Frauen.

Antoni, C. (1994a): Qualifizierungs- und Beteiligungsstrategien innerhalb der Qualitätszirkelbewegung. In: Peters, S. (Hrsg.): Lernen im Arbeitsprozess durch neue Qualifizierungs- und Beteiligungsstrategien. Opladen, S. 29-49.

Antoni, C. H. (1994): Gruppenarbeit - Mehr als ein Konzept. In: Antoni, C. H. (Hrsg.) Gruppenarbeit im Unternehmen: Konzepte, Erfahrungen, Perspektiven. Weinheim, S. 19 - 48.

- Argyris, C./Schön, D. A. (1978): *Organizational Learning. A Theory of Action Perspective*. Reading/MA.
- Arnold, R. (1997). *Berufliche Weiterbildung. Grundlagen und Perspektiven im nationalen und internationalen Kontext*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Arnold, R./Krämer-Stürzl, A./Siebert, H. (1999): *Dozentenleitfaden. Planung und Unterrichtsvorbereitung in Fortbildung und Erwachsenenbildung*. Berlin: Cornelsen.
- Badura, B./Grande, G./ Janßen, H./Schott, T. (1995). *Qualitätsforschung im Gesundheitswesen. Ein Vergleich ambulanter und stationärer Rehabilitation*. Weinheim und München: Juventa.
- Baethge, M. & Baethge-Kinsky, V. (1998). *Jenseits von Beruf und Beruflichkeit? Neue Formen von Arbeitsorganisation und Beschäftigung und ihre Bedeutung für eine zentrale Kategorie gesellschaftlicher Integration*. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 3.
- Bardeleben, R./Beicht, U./Herget, H./Krekel, E./ (1996): *Individuelle Kosten und individueller Nutzen beruflicher Weiterbildung*. Bielefeld, , S.83-95.
- Bauer, G. (1999): *Von der Königsidee zur Schnapsidee: Der Wahlkampfschlager „Berufsarmee“ statt Wehrpflicht hat mangels Geld so gut wie ausgedient*. Profil Nr. 49/99, S. 28f
- Bell, D. (1990) *Die dritte technologische Revolution und ihre möglichen sozioökonomischen Konsequenzen*. Merkur, 44, 28-47.
- Benzenberg, I. (1999): *Netzwerke als Regulations- und Aktionsfeld der beruflichen Weiterbildung. Konzepte, Erfahrungen und Perspektiven*. Bochum: Winkler Dröll, Hajo 1999: *Weiterbildungspolitik. Politische Positionen zum vierten Bildungssektor*. Ein Überblick. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Beywl, W. & Geiter, C. (1996). *Evaluation – Controlling – Qualitätsmanagement in der betrieblichen Weiterbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bleeschmidt, P. (2000): *Wiederaufbau in Bosnien-Herzegowina. Wie Soldaten der Bundeswehr in dem kriegszerstörten Land dabei helfen, dass die Menschen wieder ein Dach über den Kopf bekommen und sich versöhnen*: In: *Süddeutsche Zeitung* vom 28. 10. 1999, S. 23
- BMFT (Hrsg.) (1994): *Mittelfristige Handlungsfelder im Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Arbeit und Technik“*, Bonn.
- Böhle, F. (1995): *Qualifizierung für erfahrungsgeleitetes Arbeiten - Neue Anforderungen an die berufliche Bildung*. In: *Dybowski, G./Pütz, H./Rauner, F. (Hrsg.): Berufsbildung und Organisationsentwicklung. Perspektiven, Modelle, Grundlagen*. Bremen, S. 122 - 133.
- Bourdieu, P. (et al.) (1997): *Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. édition discours, Band 9*. Konstanz.
- Bourdieu, P. (1999): *Die Regeln der Kunst. Genese und Struktur des literarischen Feldes*. Suhrkamp 1999.
- Breinbauer, I. M. (1996): *Evaluation des Univeritätslehrganges „Wehrpädagogik“*. Projektbericht, masch. Wien.
- Bruggeman, A. (1974). *Zur Unterscheidung verschiedener Formen von „Arbeitszufriedenheit“*. *Arbeit und Leistung*, 28, 281-284.
- Büchel, F. (1998) *Zuviel gelernt? Gütersloh: Bertelsmann Studienverlag*.

- Bungard, W. (1997). Mitarbeiterbefragungen als Instrument modernen Innovations- und Qualitätsmanagements. In W. Bungard & I. Jöns (1997). Mitarbeiterbefragungen als Instrument eines Innovations- und Qualitätsmanagements (S. 5-14). Weinheim: PVU.
- Bungard., W., Fettel, A. & Jöns, I. (1997). Mitarbeiterbefragungen: Verbreitung, Einsatzformen und Erfahrungen bei den 100 umsatzgrößten Unternehmen der Bundesrepublik Deutschland. In W. Bungard & I. Jöns (1997). Mitarbeiterbefragungen als Instrument eines Innovations- und Qualitätsmanagements (S.246-263). Weinheim: PVU.
- Bunk, G. (1994): Kompetenzvermittlung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Deutschland. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung. Nr. 1/1994. S. 9-15.
- Daft, R. L. & Lengel, R. H. (1986). *Organisational information requirements, media richness and structural design*. Management Science, 32, 554-571.
- Dalkey, N./Heler, O. (1963): An Experimental Application of the Delphi Method to the Use of Experts. In: Management Science, April, S.458-467.
- Deibl, M. (1995). *Kommunikation im Betrieb*. Wien: Linde.
- Dettling, W. (2000): Minima Moralia: Jenseits von Wehr- und Dienstpflicht ist eine Debatte über einen freiwilligen sozialen Dienst notwendig. Es geht um die soziale und bürgerliche Qualität der Republik. In: taz Nr. 6160 vom 6.6.2000, S. 12.
- DIE PRESSE vom 12. 5. 2000: Das Beste erhoffen, mit dem Schlimmsten rechnen. Friedenseinsätze. Eine internationale Konferenz zog Lehren aus den Missionen in Bosnien und Kosovo. S. 48.
- DIE WELT vom 10. Januar 2000: "Mich reizt die Technik bei der Bundeswehr" , S. 28.
- DIE WELT vom 17. September 1999: Den Deutschen droht militärischer Prestige-Verlust, S. 23.
- DIE ZEIT Nr. 3/2000: Heulende Männer. Die Militärsoziologin Ruth Seifert fordert ein Geschlechtertraining für Friedensschützer, S. 16.
- Doppler, K. & Lauterburg, C. (1995). *Change-Management: den Unternehmenswandel gestalten*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Dupont, G./Reis, F. (1991): Die Ausbildung von Ausbildern; Probleme und Entwicklungstendenzen. CEDEFOP. Berlin.
- Dybowski, G./Haase, P./Rauner,F./Schmidt,H. (Hrsg.) (1993): Berufliche Bildung und betriebliche Organisationsentwicklung. Bremen.
- Dybowski, G./Pütz, H./Rauner, F. (Hrsg.) (1995): Berufsbildung und Organisationsentwicklung. Perspektiven, Modelle, Forschungsfragen. Bremen.
- Egger, R. (1995): Biographie und Bildungsrelevanz. Eine empirische Studie über Prozeßstrukturen moderner Bildungsbiographien. Profil-Verlag GmbH. München, Wien.
- Egger, R. (1996): Evaluation des Sonderlehrganges Wehrpädagogisches Management. I. Semester, Projektbericht, masch. Graz.
- Egger, R. (1997): Evaluation des Sonderlehrganges Wehrpädagogisches Management. II. Semester, Projektbericht, masch. Graz.
- Egger, R. (2000): Entwicklung eines Modells zur Erhebung der Auswirkungen von Fortbildung im Bundesheer. Eine exemplarische Analyse am Beispiel des Sonderlehrganges „Wehrpädagogisches Management“ an der Pädagogischen Akademie des Bundes Graz,

und des Universitätslehrganges „Wehrpädagogik“ an der Johannes-Kepler-Universität Linz. Zwischenbericht.

Egger, R. (1996): Evaluation des Sonderlehrganges Wehrpädagogisches Management. I. Semester, Projektbericht, masch. Graz.

Egger, R. (1997): Evaluation des Sonderlehrganges Wehrpädagogisches Management. II Semester, Projektbericht, masch. Graz.

Egger, R. (1997a): Evaluation des Sonderlehrganges Wehrpädagogisches Management. III. Semester, Projektbericht, masch. Graz.

Egger, R./Florian, H. (Hg.) (1999): Pädagogische Professionalisierung im Bundesheer. Dokumentation und Reflexion des PädAk-Studienganges „Wehrpädagogisches Management“. Studien zur Verteidigungspädagogik, Militärwissenschaft und Sicherheitspolitik. Bd. 5, Frankfurt a. M. et. al.

Egger, R./Florian, H. (Hg.) (1999): Pädagogische Professionalisierung im Bundesheer. Dokumentation und Reflexion des PädAk-Studienganges „Wehrpädagogisches Management“. Studien zur Verteidigungspädagogik, Militärwissenschaft und Sicherheitspolitik. Bd. 5, Frankfurt a. M. et. al. 1999.

Faulstich, P.: (1997): Dienstleistungen für die Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 47 (1997), S. 193-19.

Feuchthofen, J.E. & Severing, E. (1995). *Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung*. Neuwied: Luchterhand.

Flitner, A., Petry, C. & Richter, I. (Hrsg.). (1998). Wege aus der Ausbildungskrise. Memorandum des Forums „Jugend.Bildung.Arbeit“. Opladen: Leske + Budrich.

Florian, H. (1996): Anforderungen an den Beruf des Generalstaboffiziers. Frankfurt a. M.

Gabbert, K. 2000: Kleine Armee, mehr Krieg? Die Zukunft der Bundeswehr (1): In Deutschland fällt die Wehrpflicht, und Frauen dürfen in Zukunft Soldaten werden. Dass beides gleichzeitig passiert, ist alles andere als ein Zufall“. In: taz Nr. 6142 vom 15.5.2000, S. 12.

Geißler, H. (1991): Organisations-Lernen. Gebot und Chance einer zukunftsweisenden Pädagogik. In: Grundlagen der Weiterbildung, 2 (1991), S. 23-27.

Geißler, K. A., Orthey F. M. 1998: Der große Zwang zur kleinen Freiheit Berufliche Bildung im Modernisierungsprozess Stuttgart, Leipzig.

Geißler, K. A. (1995): Lernprozesse steuern. Übergänge: Zwischen Willkommen und Abschied. Weinheim und Basel.

Geißler, Kh./Wittwer, W. (1989): Aus der Situation lernen. Ein Trainerseminar zur Gestaltung von situationsorientierter Weiterbildung. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Seminarkonzepte zur Ausbilderförderung. Berlin.

Gutenberg, E. (1965). *Die Produktion. Grundlagen der Betriebswirtschaftslehre* (10. Auflage, Bd. 1). Berlin: Springer.

Harke, D. (1994): Lehrende lernen - Lernprozesse in der Fortbildung von Weiterbildungspersonal. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Lernen heute - Fragen für morgen. Zur Lernforschung in der Berufsbildung. Bundesinstitut für Berufsbildung. Berichte zur beruflichen Bildung. Band 168. Berlin und Bonn 1994. S. 87-102.

- Harke, D./Volk-von-Bialy, H. (Hrsg.) (1991): Modellversuch "Lernberatung" - Fortbildung von Lehrpersonal in der beruflichen Erwachsenenbildung. 4 Bände. Bundesinstitut für Berufsbildung. Berlin und Bonn.
- Hartmann, U./Walther, C. (1996): Der Soldat in einer Welt im Wandel. München.
- Henkel, I. 2000: Europas Vorkämpfer. Großbritannien will in der Verteidigung die Führung übernehmen. In: Süddeutsche Zeitung vom 29. 3. 2000, S. 34.
- Hofmann, C. (1995). Führungsspanne und organisationale Effizienz. Eine Fallstudie bei Industriemeistern. Weinheim: Beltz.
- Hoinig, G. (1999): Geisel in Tadschikistan. Reflexionen eines Schlüsselerlebnisses als Militärbeobachter. In: Armis et Litteris, 3/99, S. 102 - 135.
- Huber, G.L., Mandel, H. (1982): Verbale Daten: Eine Einführung in grundlegende Methoden der Erhebung und Auswertung. Beltz: Weinheim und Basel, S. 188 - 192.
- Kaldor, M. (2000): Neue und alte Kriege. Frankfurt a. M.
- Keller, J. E. P. (2001): Academic Officer Training within and for the Armed Forces – A German Perspective. In: National Defense Academy: First International Conference: Academic Studies for Officers. A. Central European Perspective, Wien, S. 21-38.
- Kirchner, T. (2000): Bewährtes Berufsheer. In den USA gilt das Experiment Freiwilligenarmee als geglückt. In: Süddeutsche Zeitung vom 29. 3. 2000, S. 34.
- Kohl, C. (2000): Gute Jobs statt Waffen-Zwang. Italien baut eine Berufsarmee auf. In: Süddeutsche Zeitung vom 29. 3. 2000, S. 34
- Krippendorf, E. (2000): Wozu eine Bundeswehr? Deutschland könnte seinen Beitrag zum Weltfrieden leisten, wenn es auf eine Armee verzichtete und stattdessen ein ziviles Friedenskorps schaffen würde. In: taz Nr. 6155 vom 30.5.2000, S. 12.
- Kröncke, G. (2000): Frankreich hält die Wehrpflicht für ungerecht und schafft sie ab. In: Süddeutsche Zeitung vom 29. 3. 2000, S. 34.
- Küchler, F./Meisel, K. (Hrsg.) (1999): Qualitätssicherung in der Weiterbildung. 2. Auf dem Weg zu besserer Praxis. Frankfurt a.M.: DIE.
- Mayring, P. (1993). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. München: Psychologie Verlags Union.
- Meurers, B. (1999): Der Umgang mit Befehl und Gehorsam im österreichischen Bundesheer als Problem der Wehrpädagogik, unv. Diplomarbeit, Wien.
- Müller, H.-J./Stürzl, W. (1990): Handlungs- und Erfahrungsorientiertes Lernen - Ein methodisches Konzept zur integrativen Förderung von Fach- und Schlüsselqualifikationen. In: Herzer, H./Dybowski, G./ Bauer, H.G. (Hrsg.): Methoden betrieblicher Weiterbildung. Eschborn.
- Neuberger, O. (1987). *Miteinander arbeiten – Miteinander reden!* München: Bayrisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung.
- Neuberger, O. (1994). *Personalentwicklung*. Stuttgart: Enke.
- Neuberger, O. (1995). Mikropolitik. Der alltägliche Aufbau und Einsatz von Macht in Organisationen. Stuttgart: Enke.

NEUE ZÜRCHER ZEITUNG vom 30. März 2000: Sauberes Trinkwasser für Moçambique Österreichische Hilfsaktion für die Hochwasseropfer, S. 34.

Noll, N. (1996). *Gestaltungsperspektiven interner Kommunikation*. Wiesbaden: Gabler.

Oestreich, H. (2000a). Sand ins Getriebe der Profi-Armee? In: taz Nr. 6144 vom 17.5.2000, S. 7.

Oestreich, Heide (2000):Gegen jeden Zwangsdienst. In: taz Nr. 6136 vom 8.5.2000, S. 3.

Peters S. (Hrsg.)1998: Professionalität und betriebliche Handlungslogik. Pädagogische Professionalisierung in der betrieblichen Weiterbildung als Motor der Organisationsentwicklung.

Probst, G. J. B. (1995): Organisationales Lernen und die Bewältigung von Wandel. In: Geissler, H. (Hg.), *Organisationslernen und Weiterbildung*. Neuwied, S. 163-184.

Randow, G.v./Stelzenmüller, C. (2000): Zivis fürs Grobe. In: DIE ZEIT, Nr. 12/2000: S. 48.

Rathmann, C. (2000): Sturm auf eine Zitadelle. Vor Gericht erkämpfen sich Amerikanerinnen Zugang zu elitären Militärakademien. In: Süddeutsche Zeitung vom 12. Jänner 2000, S. 19.

Reng, R. (2000): Weiblichkeit als Waffe. Das britische Verteidigungsministerium wirbt um Frauen. In: Süddeutsche Zeitung vom 12. Jänner 2000, S. 20.

Rösener, W. (Hg.) (2000): *Staat und Krieg. Vom Mittelalter bis zur Moderne*. Göttingen.

Rosenstiel, L. v. (1992). *Grundlagen der Organisationspsychologie. Basiswissen und Anwendungshinweise*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Rumerskirch, U. (2000): Referat: Befehl und Gehorsam – ein Widerspruch zur Pädagogik? Symposium „Wehrpädagogisches Management“, Graz.

Schmidt, H. J. (1999): Kommandeurstagung: Was wird aus der Bundeswehr? In: taz Nr. 6006 vom 2.12.1999, S. 12.

Schmitz, T. (2000): Überfliegerinnen im Kampfjet In Israel tun sich nur die religiösen Parteien noch schwer mit einem Gesetz, das Frauen nun alle Militäreinheiten öffnet. In: Süddeutsche Zeitung vom 12. Jänner 2000, S. 18.

Schönfeld, M. & Stöbe, S. (1995). *Weiterbildung als Dienstleistung. Die Zusammenarbeit zwischen Weiterbildungsträgern und Betrieben bei der Qualifizierung von Beschäftigten*. Neuwied: Luchterhand.

Schulz von Thun, F. (1981). *Miteinander reden 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Schwarz, P. (2000): Wir schlittern in eine Krise. In: taz Nr. 6148 vom 22.5.2000, S. 6.

Schwennicke, C. (1999): Bundeswehr schließt Vertrag mit Wirtschaft. In: Süddeutsche Zeitung vom 5. Dezember 1999, S. 18.

Schwennicke, C. (2000): Die Wehrpflicht – eine Frage der Zeit. In: Süddeutsche Zeitung vom 29. 3. 2000, S. 35.

Senge, P. (1996): *Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der Lernenden Organisation*. Stuttgart.

Stiftung Berufliche Bildung und Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (1993): *Gemeinsam lernen - gemeinsam arbeiten. Erste Ergebnisse aus dem Modellversuch Qualifizierung von pädagogischem Personal in der beruflichen Bildung*. Hamburg.

Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Stukenberg, Horst (1999): *Selbstgestaltete Bildungsarbeit in der Erwachsenenbildung. Der Mensch im Zentrum von Lernen und Veränderung*. Regensburg: Roderer.

Stürmer, M. (2000): *Der Atlantik wird breiter: Die Wehrkundetagung zeigte: Europa und die USA sprechen nicht mehr dieselbe Sprache*. In: DIE WELT vom 11. Februar 2000.

Süddeutsche Zeitung vom 6. 10. 1999: „Wir wissen gar nicht, gegen wen wir kämpfen sollen“. Eine fast freiwillige Pflicht. Wie es Rekruten einer Bruchsaler Ausbildungskompanie ergeht zwischen Drill und Sinnfragen, Sparetats und den neuen Aufgaben deutscher Soldaten, S. 3-4.

Verlautbarungsblatt I des Bundesministeriums für Landesverteidigung 1992: *Dienstverrichtung im Rahmen der Ausbildung*. Erlaß vom 2. Juli 1992, Wien.

Wahren, H.-K. (1987). *Zwischenmenschliche Kommunikation und Interaktion in Unternehmen. Grundlagen, Probleme und Ansätze zur Lösung*. Berlin: de Gruyter.

Zimmer, G. (1989): *Die Widersprüche im Lernen entwickeln. Thesen für einen subjektwissenschaftlichen Paradigmenwechsel im pädagogischen Handeln*. In: Forum Kritische Psychologie 23/1989, S.50-66.

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.
ObstdhmfD Mag. Gerhard MAIER
2700 WIENER NEUSTADT, Burgplatz 1.
Tel.: 02622-381/2110; 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
ObstdhmfD 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.