



Armis et Litteris

Band 32

Kompetenzen und Tugenden

Herbstsymposium 2014

Impressum:

Armis et Litteris

Militärwissenschaftliche Schriftenreihe des
FH-Bachelorstudienganges Militärische Führung

Medieninhaber, Herausgeber und Hersteller:

Republik Österreich / Bundesministerium für Landesverteidigung und
Sport, Roßauer Lände 1, 1090 Wien

Redaktion:

BMLVS, Theresianische Militärakademie
Studiengangsleitung, FH-Bachelorstudiengang Militärische Führung
Burgplatz 1, 2700 Wiener Neustadt
Tel.: 050201-2029120 - Fax.: 050102-2017250

Email: michael.moser @bmlvs.gv.at - www.miles.ac.at

Redakteure:

ObstdhmfD MMag. Dr. Reinhard Slanic MSc MBA, wissenschaftliche Leitung
Obst Ewald Lichtenauer MEd. MBA, Lektorat

Fotos:

Fotos wurden durch die Verfasser beigestellt sofern nicht andernorts angegeben

Erscheinungsjahr: 2015

Layout und Satz:

Theresianische Militärakademie / Entwicklungsabteilung / Ref 5

Druck:

Heeresdruckzentrum, Arsenal, 1031 Wien, Kelsenstraße 4
(BMLVS/HDrukZ)

Grundlegende Richtung:

Armis et Litteris ist eine Publikationsreihe des FH-Bachelorstudienganges 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-Bachelorstudienganges Militärische Führung bieten. Darüber hinaus werden vor allem die anwendungsbezogenen Forschungs- und Entwicklungsarbeiten des Lehrkörpers präsentiert.

ISBN: 978-3-9503699-2-2



Gedruckt nach der Richtlinie „Druckerzeugnisse“
des Österreichischen Umweltzeichens,
BMLVS/Heeresdruckzentrum, UW-Nr. 943

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	5
Eröffnungsrede.....	7
Tugenden – Werte – Kompetenzen.....	15
„Tugend“ - Eine interdisziplinäre Annäherung an wieder aktuelle historische Werte	29
Wissen. Können. Persönlichkeit.	39
Schlüsselkompetenzen für Lernen, Arbeit, Leben.....	39
Kompetent und zu allem fähig, aber charakterlich mangelhaft!	49
Kritische Selbstreflexion des eigenen Denkens und Handelns.....	50
Selbstentwicklung von Führungskompetenzen.....	51
Aneignungskompetenz entwickeln – „Psychische Formatierung“ als didaktische Herausforderung	67
Gute Führung.....	79
Das Theresianische Führungsmodell.....	97
Handlungssicherheit durch Kompetenztraining	115
Kompetenzmanagement bei der österreichischen Bundespolizei.....	123
Tyrannie des Prinzips.....	127
Fähigkeiten zur Selbstorganisation des Handelns in Bezug auf physische und mentale Stärke	159

Psychische Voraussetzungen – mentale Stärke.....	165
Kompetenzentwicklung im Rahmen eines Auslandssemesters (interkulturelle Kompetenz)	169
Lob und Tadel im Einsatz am Beispiel der AufklKp/KFOR des AUTCON30	181
Disziplinäre Würdigungen und deren Nachhaltigkeit in den moralischen Haltungen	193
Wertschätzende Kommunikation: Gendergerechtes Formulieren am FH-BaStg Militärische Führung – Eine empirische Untersuchung zum Status quo	199
Physiologische Aspekte von Tugend und Kompetenz	211
„Leadership INTO THE WILD“ - Kompetenzentwicklung in der Wildnis.....	217
Zum Diskurs: Kompetenzen – Bildung – Tugenden.....	239
Interviews.....	251
Interview Dr. HEYSE.....	251
Interview Dr. Porta.....	255
Interview Brig SCHLESINGER.....	257
Vortragende und Abstracts zu den Impulsreferaten zum Thema Tugenden und Kompetenzen	259

Vorwort

Das erfolgreiche Führungshandeln ist Anspruch und Ziel militärischer Führungskräfte. Die Erfüllung militärischer Aufträge in ihrer ganzen Vielfalt und Besonderheit fordert von der Berufsoffizierin und dem Berufsoffizier im Sinne des Kompetenzerwerbs, mehr oder weniger aktiv – reflexiv in Bezug auf seine eigene Person – fachlich-methodisch in Bezug auf Sachverhalte, selbstorganisiertes Handeln. Zudem muss in Erziehung und Bildung angehender (militärischer) Führungskräfte eine Auseinandersetzung mit den Tugenden, wie Mäßigung, Tapferkeit, Gerechtigkeit und Klugheit, ein hoher Stellenwert eingeräumt werden.

Im Rahmen des Herbstsymposiums 2014 wurde die Entwicklung von Tugenden und Kompetenzen in der hochschulischen Berufsausbildung aus pädagogischer, psychologischer, theologischer, physiologischer und biologischer Sicht betrachtet und anschließend diskutiert. Bei den zu vermittelnden Fähigkeiten wurde vom Kompetenzatlas nach Heyse&Erpenbeck ausgegangen und versucht einen Bezug zu den Kardinaltugenden eine theoretische und praktische Grundlage herzustellen.

Die Gesamtheit der Beiträge erörtert die Frage, ob sich aus dem tugendethischen Diskurs Konsequenzen für den Kompetenzdiskurs ableiten lassen. In diesem Sinn sind die Beiträge kritisch-konstruktiv zu verstehen und es wurde sehr freizügig mit dem Tugendbegriff umgegangen. Beim oberflächlichen Betrachten der beiden Diskursfelder fällt auf, dass zwischen den verhandelten Themen so etwas wie eine Familienähnlichkeit besteht. Dies legt nahe, diese Ähnlichkeiten zu nutzen, um Erträge des einen Diskursfeldes für die Debatte im anderen fruchtbar zu machen. Ob diese überzeugt haben, wird sich erst in verschiedenen Problemsituationen im Berufsfeld zeigen. Deduktiv bestimmen lässt sich hier nichts.

Um das Verhältnis zwischen Kompetenzen und Tugenden nochmals zu verdeutlichen und um Erträge des Tugenddiskurses für den Kompetenzdiskurs nachhaltig werden zu lassen, wurde als Erstes ein Überblick über die beiden grundlegenden Begriffe Kompetenz und Tugend gegeben. Aus den vermerkten Problemanzeigen können in weiterer Folge von den Leserinnen und Lesern Folgerungen der tugendethischen Debatte für das Verhalten und Handeln der Interagierenden (Studierende, Lehrende, Absolventinnen/Absolventen, u. a.) auf der Anwendungsebene bewertbar und entwickelbar gemacht werden.

Vorliegende Publikation beinhaltet Impulsvorträge und Interviews zur Thematik.

Reinhard Slanic

Eröffnungsrede

Bgdr Mag. Gerhard Herke

Sehr geehrte Damen und Herren, Generäle, Professoren, Doktoren, Experten und geneigte Zuhörer.

Herzlich willkommen an der Theresianischen Militärakademie und es ist für mich eine besondere Freude und Ehre Sie alle heute hier im Maria Theresien Rittersaal begrüßen zu dürfen. In besonderer Weise begrüße ich aus dem militärischen Bereich die Vertreter der Zentralstelle. An der Spitze unserer unmittelbar vorgesetzten Dienststelle aus dem Bereich der Gruppe Ausbildungswesen den Gruppenleiter Brig Mag. Karl Pronhagel. Darüber hinaus aus dem Kollegium die Vorsitzenden ao.Univ. Prof. Dr. Dietmar Rößl und Univ.-Doz. DDr. habil. Karl Klement, die Vertreter aus dem hochschulischen und wissenschaftlichen Bereich verschiedener Universitäten, Fachhochschulen, Pädagogischen Hochschulen Österreichs sowie namhafte Vertreter aus dem internationalen wissenschaftlichen Bereich. Noch einmal: Herzlich Willkommen.

Den Anlass der heutigen Veranstaltung bildet an sich eine Einladung des Instituts für Offiziersausbildung zu einem insgesamt 3-tägigem Symposium zum Thema Kompetenzen und Tugenden sowie Stress, Schmerz, Erschöpfung und Erholung.

Diese Veranstaltung wird mit Unterstützung des Forschungsförderungsvereines an der Theresianischen Militärakademie ALMATH, den Unternehmen Natural Biogena, Mevisto Saphires & Rubies sowie Tecom analytical systems durchgeführt, denen ich seitens der Theresianischen Militärakademie für Ihre Unterstützung herzlich danke.

Zum Programm selbst:

Gemäß dem Programmfolder steht also Mittwoch und Donnerstag die Entwicklung der Kompetenzen und Tugenden in der hochschulischen Berufsausbildung

aus pädagogischer, psychologischer, theologischer, physiologischer und biologischer Sicht im Mittelpunkt. Mit den Pulsreferaten, Podiumsdiskussionen und Posterpräsentationen werden namhafte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus Deutschland und Österreich in den wissenschaftlichen Diskurs treten. Und am Freitag nehmen sich Vortragende aus Deutschland und Österreich den Themen Stress, Schmerz, Erschöpfung und Erholung auf vielfältige Weise an.

Und wo sonst findet sich ein geeigneterer Platz, um mit diesen führungsrelevanten Themen sich auseinanderzusetzen als an der Theresianischen Militärakademie, der ältesten Militärakademie der Welt, die seit 1752 Führungsausbildung betreibt. Daher besten Dank und Gratulation dem Institut für Offiziersausbildung mit dem Leiter Bgdr Mag. Karl Pichlkastner für die Initiative zur Durchführung dieses Herbstsymposiums und zur spezifischen Themenwahl mit der Möglichkeit eines entsprechenden Diskurses. Dazu der hier gegebene, hoffentlich inspirierende Rahmen des Marien Theresien Rittersaals, benannt nach den Trägern des Militär-Maria-Theresien-Ordens, zu sehen oder heute nicht zu sehen – hinter der Leinwand – gestiftet von Kaiserin Maria Theresia vor der Schlacht von Kolin 1757, also 5 Jahre nach der Gründung der Militärakademie. Dabei kam es bei diesem Orden nicht auf Rang, Religion oder Herkunft an, sondern auf die militärische Leistung. Gemäß den Ordensbestimmungen wurde er für aus eigener Initiative unternommene, erfolgreiche und einen Feldzug wesentlich beeinflussende Waffentaten, die ein Offizier von Ehre hätte, ohne Tadel unterlassen können, verliehen. Der Orden wurde aber auch dann verliehen, wenn ein Erfolg durch bewusstes Missachten eines Befehles erreicht wurde. Aber natürlich nur, wenn die Ordensbestimmungen ebenfalls erfüllt waren. Dass eine erfolgreiche Insubordination, also die Verweigerung des Gehorsams gegenüber militärischen Vorgesetzten, auch belohnt wurde, ist daher eine Legende.

Und welchen Stellenwert haben diese Begriffe heute?

In der Truppenoffiziersausbildung respektive am Fachhochschul-Bachelorstudiengang Militärische Führung werden gemäß Akkreditierungsantrag

jene Qualifikationen bzw. Kompetenzen vermittelt, welche ein Truppenoffizier des Österreichischen Bundesheers für seine Einstiegsfunktion benötigt, um den Aufgabenvollzug auch unter Einsatzbedingungen im multinationalen Verbund wahrzunehmen. Es geht also primär um die Vermittlung von Führungskompetenz in einem interdisziplinären Rahmen und somit um entsprechende Qualifikationen, Kompetenzen, Tugenden, womit wir wieder beim eigentlichen Thema der ersten beiden Tage sind.

Gestatten Sie mir dazu einige einleitende Ausführungen zu machen: Die amerikanische Schriftstellerin und Nobelpreisträgerin Pearl Buck¹ sagt dazu: „Die großen Tugenden machen einen Menschen bewundernswert, die kleinen Fehler machen ihn liebenswert.“ Das deutsche Wort Tugend ist abgeleitet von Taugen. Die ursprüngliche Grundbedeutung ist die Tauglichkeit, Tüchtigkeit, Vorzüglichkeit einer Person. Allgemein versteht man unter Tugend eine hervorragende Haltung, Eigenschaft oder eben vorbildlich Vorbild sein. Das lateinische Wort *virtus* leitet sich von *vir*, der Mann, ab und bezeichnet ursprünglich Mannhaftigkeit, die sich vor allem als militärische Tapferkeit, Tatkraft, Entschlossenheit, Mut äußert und für unterschiedliche Eigenschaften, wie soziale und ethische Wertvorstellungen als wünschenswert gelten, verwendet wurde. Im Laufe des Mittelalters traten unter Einfluss theologischer und philosophischer Literatur mit der Übersetzung Deutsch in Latein und umgekehrt ein gewisser Bedeutungswandel ein, sodass der Begriff eher eine spezifisch-moralische Bedeutung erhielt und eine sittliche Vollkommenheit in christlichem Sinne als Gegensatz für Laster und Sünde bezeichnete. In kirchlich orientierten Kreisen war die Tugend bis in die Moderne in erster Linie sogar Keuschheit gemeint, speziell mit Bezug auf Frauen wurde Tugend auch als Synonym dafür verwendet, etwa in Wendungen wie: „Sie bewahrte Ihre Tugend“.

In der heutigen Zeit entwickelte sich in Verbindung mit einem eher moralisch-theologisch geprägten Sprachgebrauch tendenziell abwertend der Begriff Tugend, sodass heutige Verwendungen oft distanziert oder sogar spöttisch-ironisch erfolgen. Wir denken hierbei an Frömmigkeit, Einfalt oder sexuelle

Abkehr sowie die Bezeichnungen Gut-Mensch oder Tugendbold.

An Beispiel für Tugenden sind oft die vier klassischen Grundtugenden genannt. Durch Platon wurden sie eingeführt, und seitdem Mittelalter nach dem Hl. Ambrosius als Kardinaltugenden bezeichnet: Klugheit oder Weisheit, Gerechtigkeit, Tapferkeit und Mäßigung.

Die drei göttlichen Tugenden oder auch theologischen Tugenden genannt finden sich ebenfalls bereits in den ältesten Texten des Christentums. Es sind Glaube, Liebe und Hoffnung. Andere Beispiele sind bürgerliche Tugenden. Dazu zählen vor allem Ordentlichkeit, Sparsamkeit, Fleiß, Reinlichkeit und Pünktlichkeit. Als weiteres bezugsrelevantes Beispiel möchte ich die soldatischen Tugenden nennen. Als Beispiel die aktuelle Dienstvorschrift für das Bundesheer: „Das JgB²⁴“ – ein infanteristischer Kampfverband bis zu einer Größenordnung von 1000 Soldaten. Dort sind die Anforderungen an den Kommandanten wie folgt angeführt: Militärisches Führen und soldatische Ordnung sind Grundtugenden zur Auftragserfüllung bei allen Einsätzen. Sie verlangen dem Auftrag und der Lage angemessenes Handeln, unterliegen keinen starren Regeln, bauen aber auf unverzichtbaren Grundsätzen auf. Neben militärischem Können ist eine Grundveranlagung zur guten Menschenführung notwendig, sowie sind charakterliche, geistige und körperliche Eignungen weitere wesentliche Kriterien. An anderer Stelle heißt es weiter, dass gegenseitiges Verständnis, guter Wille und Hilfsbereitschaft eine Kameradschaft entstehen lassen, die auch größeren Belastungen standhalten. In älteren Dienstvorschriften finden wir ähnliche Ausführungen, die wohl in Begrifflichkeit etwas deutlicher angeführt ist, insbesondere im Bereich der Kameradschaft und hier auch als soldatische Tugenden genannt. Diese sind - entwickeln sich vor allem in der Truppe selbst und sie zeigt sich im Einsatz füreinander, besonders in Mühe und Gefahr, wobei falscher Ehrgeiz, Selbstsucht und Unfähigkeit die Kameradschaft zerstören.

Abschließend noch ein tugendhaftes Zitat von Joseph Jaubert³ ein französischer Schriftsteller zur Zeit Napoleons, der einmal ausführte: „Um in der Welt Erfolg

zu haben, braucht man Tugend, die beliebt und Fehler, die gefürchtet machen!“

Nun zum 2. Teil des Themas – Kompetenzen:

Dieser Begriff hat erst seit den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts zunehmend an Bedeutung gewonnen. So verzeichnet die Bibliografie zur Erwachsenenbildung im deutschen Sprachgebiet für das Jahr 1980 unter dem Schlagwort Kompetenzen eine einzige Eintragung oder Veröffentlichung. Für das Jahr 1990 22, für das Jahr 2000 71 und 2 Jahre später bereits über 100 sowie in den Folgejahren deutlich mehr, sodass der Begriff der Erwachsenenpädagogik oder dieser Begriff in der Erwachsenenpädagogik seither zweifellos als eingeführt gilt.

Im Wörterbuch der Erwachsenenpädagogik findet sich also von Rolf Arnold folgende Definition des Begriffes: *„Kompetenz bezeichnet das Handlungsvermögen der Person. Während der Begriff „Qualifikation“ Fähigkeiten zur Bewältigung konkreter (in der Regel beruflicher) Anforderungssituationen bezeichnet, d.h. deutlich verwendungsorientiert ist, ist der Begriff Kompetenz subjektorientiert. Er ist zudem ganzheitlicher ausgerichtet: Kompetenz umfasst nicht nur inhaltliches bzw. fachliches Wissen und Können, sondern auch außerfachliche bzw. überfachliche Fähigkeiten, die häufig mit Begriffen wie Methodenkompetenz („know how to know“), Sozialkompetenz, Personalkompetenz oder auch Schlüsselqualifikationen umschrieben werden.“*⁴ Insgesamt handelt es sich beim Kompetenzbegriff um einen Dispositionsbegriff. Weil Dispositionen an sich einer direkten Beobachtung nicht zulänglich sind und insofern immer eine Zuschreibung oder ein Konstrukt darstellt. Dazu passt auch die Aussage eines Kalenderblattes, dass man die Kompetenzen eines Menschen an der Qualität seiner Feinde erkennt.

Kompetenz erwirbt man unter anderem durch Bildung, Erfahrung, Selbstreflexion, infernales Lernen aber auch autodidaktisch. Das bedeutet, Kompetenzen werden auch zu einem großen Teil selbstorganisiert im Alltag gelernt und nur zu einem kleineren Teil – darüber kann man diskutieren – beim institutionalisierten Lehren und Lernen. Damit wird auch klar, dass Qualifikationen und Kompetenzentwicklung zusammengehören und schließlich im Subjekt - im Individuum vollzogen werden.

Von John Erpenbeck - ein Pionier der Kompetenzentwicklung – definiert Kompetenz als Selbstorganisationdisposition, wobei er vier Kompetenzklassen unterscheidet. Personale Kompetenzen, fachlich-methodische, sozial-kommunikative und aktivitäts- und umsetzungsorientierte. Auf Grundlage dieser vier menschlichen Grundkompetenzen wurden seit den neunziger Jahren von ihm gemeinsam mit Volker Heyse und Horst Max die Kompetenzmessinstrumente KODE und KODEX entwickelt. So werden z. B. im Verfahren KODE⁵ Kompetenzen gemessen und in Folge in der Personal- und Teamentwicklung eingesetzt.

Bezogen auf den eigenen Bereich und davon abgeleitet haben Absolventinnen und Absolventen des Bachelorstudienganges Militärische Führung folgende Kompetenzen nachzuweisen:

In der Personalkompetenz ist ausgeführt: Ihr Berufsvollzug ist vor allem durch eine hohe normativ-ethische Einstellung, Loyalität, Disziplin, Eigenverantwortung und Selbstmanagement geprägt.

Zur Fach- und Medienkompetenz - Sie sind in der Lage kritisch-analytisch zu denken, Problemlösungstechniken anzuwenden, sich selbstständig neues Wissen anzueignen und weitgehend selbstständig forschungsorientierte Projekte durchzuführen. Ausgeprägte Organisationsfähigkeit und systematisch-methodisches Vorgehen prägen ihr Handeln.

Sozialkommunikative Kompetenz: Sie sind in der Lage sich selbst und andere zu motivieren, beweisen ausgeprägte Kommunikations-, Konflikts- und Problemlösungsfähigkeit und können in Gruppen kooperieren sowie Verantwortung übernehmen. Sie vertreten argumentativ überzeugend fachbezogene Positionen und tauschen sich mit anderen Experten des In- und Auslandes über Informationen, Ideen, Probleme und Lösungen aus.

Schließlich die Aktivitäts- und Handlungskompetenz, wo sich der Aufgabenvollzug insbesondere durch Entscheidungsfähigkeit, Initiative, Optimismus, Belastbarkeit, Konsequenz und Impulsgeben auszeichnet.

Damit komme ich zum abschließenden Thema am Freitag, nämlich Stress, Schmerz, Erschöpfung und Erholung, wobei wir aufgrund vorangegangener

Auseinandersetzungen in den letzten Jahren zum Thema Stress wissen, das auch Erschöpfung und Erholung unmittelbar damit im Zusammenhang stehen. Stress ist bekannterweise eine individuelle Reaktion auf einen Reiz oder anders gesagt Stress ist, wenn man nicht nur der Arbeit nachgeht, sondern die Arbeit einem Selbst nachgeht. Guten Stress erkennt man daran, dass der Reiz, der ihn auslöst, aus Erfahrung bewältigbar erscheint. Gleichzeitig wird die Belastung aber auch überkompensiert, um auf zukünftigen Stress vorausschauend zu reagieren. Ergeben sich in der Folge jedoch zu starke oder chronische Belastungen körperlicher oder geistiger Natur, so wird das Kompensationsvermögen unserer Stresskapazität zu gering, d. h. Erschöpfte haben eigentlich zu wenig Stress. Wer Stress hat, braucht keinen zu machen und wer Stress macht, braucht keinen zu haben. Darüber, so wie über den Wert von Pausen, körperlicher Bewegung aber auch von Schmerzen werden uns deutsche und österreichische Vortragende berichten und uns das Thema in dieser Weise näherbringen.

Sehr geehrte Damen und Herren!

Damit schließe ich meinen Eröffnungsbogen. Ich heiße Sie noch einmal herzlich an der Theresianischen Militärakademie willkommen und danke für Ihre Bereitschaft am diesjährigen Herbstsymposium teilzunehmen. Wir freuen uns auf faszinierende Vorträge nationaler und internationaler Experten mit eingeschlossen das Lehr- und Forschungspersonal des Bachelor-Studiengangs Militärische Führung, das schließlich mit dem Rückfluss von Ergebnissen und Erkenntnissen in die Lehre dazu beiträgt, die eigene Führungsausbildung in optimierter Weise weiter zu entwickeln. Und genau das wollen wir - uns weiterentwickeln, Neues kennenlernen und den Horizont zu erweitern. Dieses Symposium bietet dazu einmalige Möglichkeiten. Nützen wir sie und damit Bühne frei.

Endnoten

- 1 Pearl Sydenstricker Buck (* 26. Juni 1892 in Hillsboro, West-Virginia; † 6. März 1973 in Danby, Vermont) war eine US-amerikanische Schriftstellerin und Literaturnobelpreisträgerin. Ihr Geburtsname Sydenstricker findet sich in der häufig verwendeten Schreibweise Pearl S. Buck wieder.
- 2 Anm.: Jägerbataillon
- 3 Joseph Joubert (* 7. Mai 1754 in Montignac, Périgord; † 4. Mai 1824 in Paris) war ein französischer Moralist und Essayist , erinnerte sich heute weitgehend für seine Pensées (Gedanken), die posthum veröffentlicht wurde.
- 4 [http://www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch/?tx_buhutbedulexicon_main\[entry\]=123&tx_buhutbedulexicon_main\[action\]=show&tx_buhutbedulexicon_main\[controller\]=Lexicon&cHash=c6a5bf48c2aa3f9b775f9bc2c9ff8903](http://www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch/?tx_buhutbedulexicon_main[entry]=123&tx_buhutbedulexicon_main[action]=show&tx_buhutbedulexicon_main[controller]=Lexicon&cHash=c6a5bf48c2aa3f9b775f9bc2c9ff8903) [19.02.2015].
- 5 Anm.: Abkürzung für Kompetenzdiagnostik und -entwicklung.

Tugenden – Werte – Kompetenzen

Henning Schluß

Abstract

Der Vortrag erörtert die drei Begriffe, die oft synonym verwendet werden, und arbeitet ihre unterschiedlichen Bedeutungen heraus. Der Bedeutung des Tugendbegriffs wird im Kontext seines Gebrauchs in der klassischen Antike nachgegangen. Tugend wird dort als mehr oder weniger feststehendes Konzept von gesetzten ethischen, Sollensbeschreibungen verstanden. Im Christentum kommen religiöse Tugenden hinzu. Der Bezug zu den sogenannten Sekundärtugenden wird gestreift. Das relativ starre Konzept der Tugenden führt schon in der Antike zu unlösbaren Konflikten. Die Lösung des 19. Jahrhunderts bestand darin, das flexible Konzept der Werte aus der Ökonomie auf den Bereich der Ethik zu übertragen. Die Flexibilisierung ethischer Konzepte allerdings ist selbst mit Kosten verbunden, die problematisiert werden sollen. Der Kompetenzbegriff schließlich wurde im 20. Jahrhundert verwendet um menschliche Fähigkeiten zu beschreiben. Kompetenzen sind weitgehend frei ethischen Ansprüchen und damit noch weit flexibler als es der Wertbegriff war. Gleichwohl führt auch seine Distanz zu ethischen und moralischen Kontexten in Problemzusammenhänge, die im Vortrag sichtbar gemacht werden sollen. Eine einfache Lösung wird der Vortrag nicht bieten, vielmehr wird er auf Problemzusammenhänge hinweisen, die an mit den jeweiligen Begriffen systematisch verbunden sind und die es bei deren Verwendung zu berücksichtigen gilt. Insofern kann er eine Grundlage für die Debatten auf dem Symposium liefern.

Impulsreferat

Einleitung

Der Text erörtert die drei Begriffe Tugenden, Werte und Kompetenzen, die oft

synonym verwendet werden, und arbeitet ihre unterschiedlichen Bedeutungen heraus. Der Bedeutung des Tugendbegriffs wird im Kontext seines Gebrauchs in der klassischen Antike nachgegangen. Tugend wird dort als mehr oder weniger feststehendes Konzept von gesetzten ethischen, Sollensbeschreibungen verstanden. Im Christentum kommen religiöse Tugenden hinzu. Der Bezug zu den sogenannten Sekundärtugenden wird gestreift. Das relativ starre Konzept der Tugenden führt schon in der Antike zu unlösbaren Konflikten. Die Lösung des 19. Jahrhunderts bestand darin, das flexible Konzept der Werte aus der Ökonomie auf den Bereich der Ethik zu übertragen. Die Flexibilisierung ethischer Konzepte allerdings ist selbst mit Kosten verbunden, die problematisiert werden sollen. Der Kompetenzbegriff schließlich wurde im 20. Jahrhundert verwendet, um menschliche Fähigkeiten zu beschreiben. Kompetenzen sind weitgehend frei von ethischen Ansprüchen und damit noch weit flexibler als es der Wertbegriff war. Gleichwohl führt auch seine Distanz zu ethischen und moralischen Kontexten in Problemzusammenhänge, die im Text sichtbar gemacht werden sollen.

Eine einfache Lösung wird im Text nicht geboten, vielmehr wird auf Problemzusammenhänge hingewiesen, die an die jeweiligen Begriffe systematisch gebunden sind und die es bei deren Verwendung zu berücksichtigen gilt.

Tugenden

Der Begriff der Tugend ist eine Übersetzung des griechischen Wortes *Αρετή*. Damit konnte in Griechenland eine den sittlichen Forderungen entsprechende Lebensführung gemeint sein. Die sich aus den moralischen Forderungen ergebenden Konflikte bieten reichhaltige Stoffe der griechischen Tragödien, aber auch der Komödien. Einer der bedeutendsten Stoffe aus der griechischen Mythologie, der bis in unsere Tage zu Adaptionen für Bühne und Film anregte, ist der Stoff um Orest, Elektra und Iphigenie und ihre Eltern. Die Kerngeschichte, von der zumindest einige Aspekte auch heute noch nachvollziehbar sind, ist in etwa die Folgende:

Der König von Mykene, Agamemnon war verheiratet mit Klytämnestra und beide hatten drei Kinder: Elektra, Iphigenie und Orest. Agamemnon zog als

Anführer der griechischen Stadtstaaten in den Trojanischen Krieg und war 10 Jahre abwesend. Noch auf dem Weg nach Troja erzürnte er die Göttin der Jagd, Artemis, indem er einen heiligen Hirsch schoss. Artemis legte daraufhin die gesamte griechische Flotte mit einer Windstille lahm, die sich nur legen würde, wenn Agamemnon seine Tochter Iphigenie opfern würde. In einer Version der Geschichte wird Iphigenie geopfert, in einer anderen aber entrückt und wird Priesterin der Artemis auf der entlegenen Insel Tauris.

Klytämnestra, Agamemnons Frau, hat ihm diese Opferung der Tochter nicht verziehen. Während seiner 10 jährigen kriegsbedingten Abwesenheit heiratete Aigisthos ihren Geliebten. Als Agamemnon heimkehrte, ermordeten sie ihn als Vergeltung für die Opferung ihrer Tochter Iphigenie. Aigisthos wollte auch Orestes töten. Seine Amme rettete ihn, indem sie, als Aigisthos die Herausgabe des Orestes forderte, ihren eigenen Sohn gab und dieser so den falschen tötete. Elektra schickte daraufhin Orestes zur Familie der Schwester des Agamemnon ins Ausland. Diese erzog ihn zusammen mit ihrem Sohn Pylades und sie wurden sehr gute Freunde.

Elektra bat Orestes, die Ermordung ihres Vaters zu rächen. Orest zog daraufhin nach Mykene und gab sich als Herold des Strophios aus, der den Tod des Orestes verkünden und seine Asche nach Hause bringen soll. Er gab sich seiner Schwester Elektra zu erkennen und tötete Aigisthos und seine Mutter Klytämnestra.

Die Erinyen (Rachegöttinnen) schlugen Orestes mit Wahnsinn und verfolgten ihn wegen der Ermordung seiner Mutter. Niemand wollte ihn aufnehmen.

Auch wenn die Geschichte noch weiter geht, breche ich hier ab, weil man bereits sehr gut das Prinzip der Tugenden sichtbar wird, um das es mir hier geht. Orest folgt einem sittlichen Gebot, die Ermordung des Vaters zu rächen, er handelt insofern tugendhaft. Gleichzeitig verletzt er dabei aber ein anderes sittliches Gebot; die Mutter zu ehren und sie nicht zu ermorden. Im Konzept der Tugenden gibt es eigentlich keine Lösung für einen solchen Normkonflikt. Selbst als sich Orest nach Athen flüchtet und dort ein Urteilsspruch mit Hilfe der Athene die Ermordung der Mutter in diesem Fall für legitim hält, sind die alten Rachegöttinnen an diesen Urteilsspruch nicht gebunden, sondern verfolgen Orest weiter. In der Adaption der Geschichte durch Sartre sind es Fliegen, die

unablässig schwarmweise Orest und Elektra verfolgen und alle ihre Versuche, sich reinzuwaschen, können die Fliegen, die Erynnyen nicht von sich vertreiben. Sie haben Schuld auf sich geladen, aber, hätten sie die Mutter nicht ermordet, hätten sie nicht weniger Schuld auf sich geladen. Beide sittlichen Gebote, die Ermordung des Vaters zu rächen und die Mutter zu ehren stehen auf einer Stufe und schließen sich in diesem Konfliktfall doch wechselseitig aus. Es gibt hier für den antiken Menschen kein Entrinnen. Erst eine weitere göttliche Intervention, die ihm den Raub der Artemisstatue aus Tauris befiehlt, verheißt ihm Heilung. Wundersamerweise entdeckt er gerade dort seine verschollene, geopfert geglaubte Schwester Iphigenie, die dort Priesterin eben dieser Artemis ist und eigentlich die Aufgabe hat, alle Fremden zu opfern – aber das ist eine andere Geschichte.

Deutlich wird, die Tugenden gelten für die Griechen in gewisser Weise absolut. Es gibt eigentlich keine Lösung, wenn verschiedene Anforderungen der Tugend gegeneinanderstehen. Beide sind gleich gültig und erfordern in gleichem Maße Gehorsam.

In der philosophischen Diskussion der Tugenden sind die Tugenden dann auf den Begriff gebracht. Besonders durch Platon und Aristoteles stellt sich ein Kanon von vier Tugenden heraus, der bis ins Mittelalter verbindlich bleibt. Es ist Klugheit oder Weisheit, Gerechtigkeit, Tapferkeit oder Mut und Mäßigung oder Maßhaltung. Auch wenn mancher dieser Tugenden selbst als die Mitte zwischen zwei gleichermaßen verderblichen Extremen dargestellt werden könnte – so z.B. die Tapferkeit als die Mitte zwischen Feigheit und Tollkühnheit oder die Maßhaltung als Mitte zwischen Geiz und Verschwendungssucht, so bleibt doch deutlich, dass diese Tugenden selbst absolut gültig sind. Wenn sie einmal gegeneinanderstehen sollten, sind die Tugenden dennoch in gleicher Weise verbindlich. Ein diesen Tugenden verpflichtetes Leben ist für Aristoteles ein glückseliges Leben. Glückselig ist also keine individuelle Befindlichkeit, sondern eine äußeren Ansprüchen entsprechende Lebensführung, die beispielhaft für das Leben in der POLIS ist, die aber eben auch von glücklichen Umständen abhängt, z.B. dem nicht in eine Situation zu kommen, in der die geforderten Tugenden einander widerstreiten.

Die Tugendlehre erfährt durch das Christentum eine wesentliche Erweiterung. Zu den vier klassischen, oder wie man später sagen wird, Kardinaltugenden treten die drei christlichen Tugenden hinzu. Im ersten Brief von Paulus an die Korinther werden sie im Kapitel 13,13 diskutiert. Es sind dies: Glaube (lat. fides), Hoffnung (lat. spes) und Liebe (lat. caritas). Wesentlich an diesem Korintertext ist mir hier eine Anfügung, die Paulus vornimmt und die in gewisser Weise in Spannung zur griechischen Tugendlehre steht. Dabei geht es nicht um die Erweiterung des Tugendkanons, der auch in der griechischen Antike nie vollständig abgeschlossen war, sondern um eine Hierarchie der Tugenden, die Paulus vornimmt. Paulus stellt klar die Liebe über die anderen Handlungsweisen oder Lebenshaltungen, die er hier nicht Tugenden nennt, sondern eigentlich gar nicht kategorisiert:

„Das Hohelied der Liebe

- 1 Wenn ich mit Menschen- und mit Engelzungen redete und hätte die Liebe nicht, so wäre ich ein tönendes Erz oder eine klingende Schelle.
- 2 Und wenn ich prophetisch reden könnte und wüsste alle Geheimnisse und alle Erkenntnis und hätte allen Glauben, sodass ich Berge versetzen könnte, und hätte die Liebe nicht, so wäre ich nichts.
- 3 Und wenn ich alle meine Habe den Armen gäbe, und ließe meinen Leib verbrennen und hätte die Liebe nicht, so wäre mir's nichts nütze.
- 4 Die Liebe ist langmütig und freundlich, die Liebe eifert nicht, die Liebe treibt nicht Mutwillen, sie bläht sich nicht auf,
- 5 sie verhält sich nicht ungehörig, sie sucht nicht das Ihre, sie lässt sich nicht erbittern, sie rechnet das Böse nicht zu,
- 6 sie freut sich nicht über die Ungerechtigkeit, sie freut sich aber an der Wahrheit;
- 7 sie erträgt alles, sie glaubt alles, sie hofft alles, sie duldet alles.
- 8 Die Liebe hört niemals auf, wo doch das prophetische Reden aufhören wird und das Zungenreden aufhören wird und die Erkenntnis aufhören wird.
- 9 Denn unser Wissen ist Stückwerk und unser prophetisches Reden ist Stückwerk.

- 10 Wenn aber kommen wird das Vollkommene, so wird das Stückwerk aufhören.
 11 Als ich ein Kind war, da redete ich wie ein Kind und dachte wie ein Kind und war klug wie ein Kind; als ich aber ein Mann wurde, tat ich ab, was kindlich war.
 12 Wir sehen jetzt durch einen Spiegel ein dunkles Bild; dann aber von Angesicht zu Angesicht. Jetzt erkenne ich stückweise; dann aber werde ich erkennen, wie ich erkannt bin.
 13 Nun aber bleiben Glaube, Hoffnung, Liebe, diese drei; aber die Liebe ist die größte unter ihnen.“

Statt der strikten Gleichrangigkeit der Verhaltensweisen ist nun ein Kriterium gegeben, das ermöglicht zu sagen, welche wichtiger und welche unwichtiger sind. Wenn also Hoffnung oder Glaube und Vertrauen und Liebe gegenüberstehen, dann gibt es hiermit ein Kriterium, sich für eine entsprechende Handlung zu entscheiden, „die Liebe ist die größte unter ihnen“. Hier wird eine Unterscheidung vorweggenommen, die eigentlich noch gar nicht zum Konzept der Tugenden passt.

In der späteren christlichen Entwicklung wurde die Tugendlehre noch weiter ausgeführt, indem den Tugendkatalogen die aus klassischen und christlichen Tugenden weiterentwickelt wurden, noch die entsprechenden Gegensätze als Todsünden gegenübergestellt wurden.

7 Tugenden	Demut (humilitas)	Mildtätigkeit (caritas)	Keuschheit (castitas)	Geduld (patientia)	Mäßigung (temperantia)	Wohlwollen (humanitas)	Fleiß (industria)
7 Todsünden	Hochmut/ Stolz (superbia)	Geiz/ Habgier (avaritia)	Wollust (luxuria)	Zorn (ira)	Völlerei (gula)	Neid (invidia)	Faulheit (acedia)

Als Pädagogen interessiert mich vor allem auch die Frage, wie und ob überhaupt diese Tugenden als lehr- und lernbar begriffen wurden. Diese Frage wurde auch bereits in der Antike diskutiert. In seinem Dialog „Protagoras“¹ verwickelt Sokrates Bekannte auf dem Markt in ein Gespräch, nachdem er erfährt, dass sie zu Protagoras, einem berühmten Sophisten, gehen wollen und dort lernen wollen,

wie man tugendhaft ist. Sokrates wundert sich und fragt, ob Protagoras das denn verspricht, dass er Tugend lehren könne. Das bejahen seine Gesprächspartner aber Sokrates bezweifelt, dass man Tugend überhaupt lehren könne. Sei Tugend nicht etwas, das ein Charakterzug sei? Inwiefern könne man das also lehren? Am Ende des Dialogs, der sich über mehrere Tage erstreckt und an dem wechselnde Gesprächspartner teilnehmen, kommt man überein, dass es in Bezug auf die Tugend Dinge gäbe, die man lehren könne und solche, die man nicht lehren könne. So könne man lehren, was Tapferkeit sei und das könne man auch lernen. Aber auch tatsächlich tapfer sein, das ist etwas, das man nicht in einem Lehr-Lernverhältnis lernt. Diese Tugend kann man nur selbst erwerben, man kann sie nur selbst leben aber nicht lehren. Eine wichtige Unterscheidung, auf die die Moralphilosophie immer wieder zurückkommt und die wir heute immer noch nicht ganz begriffen haben, wenn wir uns von einzelnen Schulfächern wie z.B. dem Ethik-² oder dem Religionsunterricht³ ein tugendhaftes Verhalten unserer Kinder versprechen.

Über die Genannten hinaus gibt es noch weitere Tugendkataloge, so die sogenannten bürgerlichen Tugenden: Sparsamkeit, Fleiß, Reinlichkeit und Pünktlichkeit. Oder die preußischen Tugenden, zu denen neben Ordnung, Fleiß, Bescheidenheit und Gottesfürchtigkeit später auch Vernunft und Toleranz und – das mag in militärischen Belangen besonders relevant sein, auch der Gehorsam zählt. Dass diese Tugenden auch als Sekundärtugenden bezeichnet wurden, markiert bereits ein Problem, auf das wir bei den Kompetenzen noch verstärkt zu rechnen kommen werden. Sie repräsentieren nicht mehr absolute sittliche Forderungen schlechthin, sondern sie erschließen ihre Bedeutung, ihre Tugendhaftigkeit nur aus dem Verhältnis zu anderen, höherrangigen Tugenden. Pünktlichkeit z.B. ist nicht mehr eine Tugend schlechthin, wie es die Gerechtigkeit ist. Dass Eichmann alles dafür tat, dass die Züge nach Auschwitz auch unter schwersten Kriegsbedingungen auf die Minute pünktlich nach Auschwitz führen macht ihn nicht zu einem moralischen Menschen. Im Gegenteil, die Sekundärtugenden können auch höchst untugendhaft eingesetzt werden. Das war den Griechen für ihre Kardinaltugenden unvorstellbar.

Werte

Weil das Tugendkonzept in gewisser Weise gänzlich unflexibel war und beim Gegeneinanderstehen von sittlichen Normen diese eigentlich nur im Drama und eigentlich mit dem Tod der betreffenden Person zu lösen waren, kam man im 18. und 19. Jahrhundert zunehmend auf die Idee, das Tugendkonzept durch ein anpassungsfähigeres Konzept zu ersetzen. Der Bereich unserer Gesellschaft, der wie kein anderer für Anpassungsfähigkeit steht, ist die Ökonomie. Von daher kann es auch nicht verwundern, dass die neuen moralischen Leitbegriffe ausgerechnet aus der Ökonomie übernommen wurden. Noch heute wundern wir uns vielleicht, dass wir einerseits hohe und höchste moralische Ansprüche und andererseits den schlichten Preis einer Sache mit demselben Begriff bezeichnen, dem Begriff „Wert“. Das hat aber genau in der Flexibilität des Begriffs seinen Grund. Denn Werte sind wandelbar. Was heute noch teuer ist, kann morgen schon billig sein, wenn wir uns den Wertverfall von Grundstücken nach dem Platzen einer Immobilienblase anschauen. Oder aber, was wir heute günstig, ja geradezu als ein Schnäppchen erwerben, kann morgen schon ungeheuer im Wert gestiegen sein, egal ob es sich um ein Kunstwerk, eine Eigentumswohnung im Zentrum von Salzburg oder ein Aktienpaket von Red Bull handelt. Ist es aber nicht despektierlich von mir, die hohen und edlen moralischen Werte so auf eine billige moralische Konjunktur herunterzuberechnen? Ich glaube man kann sehr genau zeigen, wie historisch das Wertekonzept gerade wegen seiner Flexibilität zu dem moralischen Leitkonzept wurde. Max Weber war derjenige, der das Wertekonzept in sein Programm einer Verantwortungsethik hineinbrachte, war von Beruf Nationalökonom. Seine Verantwortungsethik vermochte es, die vermeintlich starre kantische Prinzipienethik aus ihrer Starrheit zu befreien und für spezifische ethische Herausforderungen jeweils angemessene Lösungen zu finden, ohne für jeden einzelnen Fall den kategorischen Imperativ bemühen zu müssen, nach dem man stets so handeln muss, dass die Maxime des Handelns auch zum allgemeinen Gesetz gemacht werden könnte. Ein solches ethisches Konzept wurde den modernen verzwickten Problemlagen überhaupt nicht mehr gerecht. Man kann das schon am Begriff deutlich machen. Der Moralphilosoph, der das Wertekonzept am weitesten ausreizte, war sicherlich Friedrich Nietzsche.

Nietzsche redete einer „Umwertung aller Werte“⁴ das Wort. Es bliebe zu diskutieren, was Nietzsche damit genau gemeint hat, ob er bürgerliche Scheinmoral entlarven oder aber ein faschistoides Menschenschenbild begründen wollte, sei hier einmal beiseitegestellt. Deutlich ist, dass wir bereits an der Verwendung des Begriffes merken, dass ein solches Konzept radikaler moralischer Flexibilität nur mit dem Wertebegriff zu machen ist. Wenn wir von der „Umtugendung aller Tugenden“ sprechen wollten, würde uns hier schon die Grammatik die Gefolgschaft versagen. Werte, so moralisch verbindlich sie auch erscheinen, verdanken ihren Erfolg im Gebiet der Ethik gerade ihrer Flexibilität.

Marc Uwe Kling hat in einer seiner Geschichten vom Känguru, das in seiner Nachbarschaft wohnt, dies pointiert zum Ausdruck gebracht:⁵ Das Känguru ist ein Schnorrer vor dem Herrn, hat beim Vietkong gekämpft und wohnt in der Wohnung nebenan. Der Autor, Marc-Uwe Kling, erlebt mit dem Känguru eine Reihe von höchst aufschlussreichen Geschichten des Alltags. In der Folge: „Orientierung und Werte“ hat der Autor die Jo-Jo-Scala eingeführt. Er spielt Jo-Jo und das Känguru fragt ihn, ob das nicht langweilig sei. Der Autor antwortet: „Kommt darauf an.“ Känguru: „Worauf?“ Autor: „Womit man es vergleicht.“ Nun werden verschiedene andere Tätigkeiten aufgeführt und zum Jo-Jo-Spiel in Beziehung gesetzt. Während „ein gutes Buch lesen“ auf vier Jo-Jos kommt, landet die Steuererklärung bei 0,05 Jo-Jos. „Lieder mitsingen, deren Text man nicht wirklich kennt“ ist drei Jo-Jos Wert, „jemandem Zuhören der Lieder singt, deren Text er nicht wirklich kennt“ dagegen nur 0,5 Jo-Jo. Der Autor führt als Maßnahme gegen den Werterelativismus und Werteverfall die Jo-Jo-Scala als absolute Größe ein. Alles, das weniger als ein Jo-Jo wert ist, wird der Autor künftig unterlassen.

An Klings Geschichte ist für unsere Frage mindestens zweierlei bemerkenswert.

1. Die Beliebigkeit, mit der ausgerechnet das Jo-Jo-Spiel zum Maß aller Dinge wird.
2. Dass dennoch gerade dies als Maßnahme gegen den Werteverfall bezeichnet wird, ja gegen die Werterelativität.

Wenn wir die Werterelativität kritisieren, wissen wir nicht, was wir tun. Gerade ihre Relativität ist ihr großer Vorzug. Von Tugendrelativität zu sprechen macht gar keinen Sinn. Werte sind der Sache nach immer relativ. Man kann sie auf und abwerten. Man kann Wertehierarchien aufstellen. In Deutschland z.B. geistert alle halbe Jahre mindestens eine Umfrage durch die Gazetten, die den Untergang des Abendlandes heraufbeschwört, weil die Menschen in Ostdeutschland den Wert der Gleichheit für wichtiger halten als den der Freiheit. Im Westen dagegen sei die Wertewelt noch in Ordnung, weil da die Freiheit ein wenig höher gewichtet würde als die Gleichheit oder die Brüderlichkeit. Dass alle drei im Konzert die zentralen Werte der Französischen Revolution und der Republik schlechthin ausmachen, wird dabei anscheinend vergessen. Dass die Gleichheit dann als wichtiger empfunden werden kann, wenn es an ihr besonders mangelt, wird ebenso nicht gesehen. Dass in Ost und West Freiheit, Gleichheit und Geschwisterlichkeit – Solidarität aber zu den unangefochtenen Spitzenreitern im Wertekonzept zählen, wird auch nicht thematisiert. Zum Konzept der Werte gehört der Sache nach immer hinzu, dass sie auf und abgewertet werden können, je nachdem was die Situation erfordert. Das hat freilich immer auch Kritik erfahren. So hat z.B. Dietrich Bonhoeffer in seiner Ethik⁶ gegen das Wertkonzept argumentiert und die Position vertreten, dass für eine wirklich christliche Ethik nicht irgendwelche Werte verbindlich seien, sondern einzig und allein die Verhaltensweisen, die Jesus gelebt und verkündet hat. Sie sind der fixe Maßstab jenseits aller Wertekonjunkturen. Das schrieb er unter dem Eindruck einer Zeit, die mit der Umwertung aller Werte Ernst gemacht hatte. Die die Auslöschung von sogenanntem lebensunwertem Leben zu ihrem Programm erhoben hatte. Albert Schweitzer zog daraus die Konsequenz, die Ehrfurcht vor dem Leben zum obersten Wert schlechthin zu erheben und ihm alles unterzuordnen. Der Vorsitzende des sogenannten Judenrates im Warschauer Ghetto, Adam Czerniaków, erschoss sich, als ihm befohlen wurde, Menschen für einen Transport in die Vernichtungslager bereitzustellen. Auf seinem Abschiedsbrief stand die Notiz, „Das Leben ist der höchsten Güter eines nicht“. Wer hat recht? Albert Schweitzer, der in Lambarene Leben rettete oder der Adam Czerniaków, der sich in Warschau das Leben nahm, weil er nicht mitwirken wollte am Mord

anderer Menschen? Im Konzept der Werte sind beide Antworten möglich. Im Konzept der Tugenden würde die Antwort absolut ausfallen.

Für eine Theologie ist solche Relativität der Werte freilich eine Bedrohung. Ist Gott z.B. ein Wert? Selbst wenn man sagt, Gott sei der höchste Wert ist er damit ein Wert und damit der Konjunktur der Werte unterworfen. Der Theologe Eberhard Jüngel⁷ hat daraus den Schluss gezogen, dass Gott aus der Sphäre der Werte auszuklammern sei. Er ist kein Wert, der eben auch abgewertet werden kann, sondern Gott sei „wertlose Wahrheit“. Das klingt erst einmal abwertend. So ist es aber nicht gemeint, sondern Gott sei eine Größe, die jenseits des Wertkonzepts stehen sollte und als Wahrheit unantastbar sei. Ob das empirisch haltbar ist, oder ob Gott nicht längst zu einem Wert neben anderen geworden ist, dessen Konjunktur mit jedem Kirchenskandal erneute Tiefpunkte ansteuert, sei hier auch nicht diskutiert.

Kompetenzen

Immerhin aber ist unstrittig, dass die Werte, wie die Tugenden noch mit dem Gebiet sittlicher Forderungen und Erwartungen ggf. sogar Handlungen zu tun haben. Die Kompetenzen dagegen gehören nicht mehr in das Gebiet der klassischen Ethik. Kompetenzen bezeichnen schlicht Fähigkeiten. Dabei gibt es auch wieder sehr unterschiedliche Konzepte von Kompetenzen. In den 70er Jahren des vorigen Jahrhunderts waren in der Pädagogik sogenannte Globalkompetenzen populär. Diese Kompetenzen waren fächerübergreifend und sollten vor allem bei den SchülerInnen entwickelt werden. Sie bezogen sich vor allem auf sogenannte „Schlüsselprobleme“, die zentrale Probleme der Menschheit markierten, wie die Umweltzerstörung oder den bedrohten Weltfrieden. Probleme von solcher Komplexität waren freilich auch nur durch ein ausdifferenziertes Kompetenzprofil zu lösen, das wahrhaft globale Umfänge annehmen musste. Irgendwann wurde deutlich, dass solche Globalkompetenzen den schulischen Bildungsauftrag und auch die Möglichkeiten unterrichtlicher Lehr-Lernprozesse bei Weitem überstiegen.

Seit PISA 2000 ist pädagogisch ein ganz anderes Kompetenzkonzept angesagt. Es geht um fachspezifische Kompetenzen, die als Standards für die jeweiligen Unterrichtsfächer formuliert werden können.⁸ Solche Kompetenzen bezeichnen ein Können, das sich auf den Kernbereich des jeweiligen Unterrichtsfaches bezieht und ggf. abgeprüft werden kann. Kompetenzen sind dabei deutlich mehr als einfaches Wissen. Es soll sich um ein Können handeln, das gelerntes Wissen auch in bislang fremden Gebieten sinnvoll zur Anwendung bringt.

Kompetenzen, Fähigkeiten oder Dispositionen sind nötig, um zielorientiert moralisch handeln zu können. Sie selbst haben jedoch kaum moralische Qualität. Das gilt nicht nur für fachspezifische Kompetenzen, wie z.B. der mathematischen Kompetenz als zentraler Kompetenz des Mathematikunterrichts oder der Lesekompetenz, als domänenspezifischer Kompetenz vor allem im Deutschunterricht. Denn wenn ich lesen kann, dann kann ich eine Anleitung zum Bomben bauen genauso lesen, wie die Kritik der praktischen Vernunft von Kant. Wenn ich einem relativierenden Wertekonzept folge, dann ist selbst das Bombenbauen mitunter moralisch vertretbar, wenn der Schaden der damit angerichtet wird, geringer ist, als der Schaden der entsteht, wenn ich die Bombe nicht baue. Das ist der Konflikt, den die moralisch empfindsameren unter den Erfindern der amerikanischen Atombombe genauso auszutragen hatten, wie die Attentäter um Stauffenberg. Sicher brauchten beide Gruppen die Fähigkeit die Bombe zu bauen und zur Explosion zu bringen, aber die Fähigkeit allein ist noch keine moralische Qualität. Der Bombenabwurf auf Hiroshima und Nagasaki bewies ohne Zweifel die Fähigkeit der Amerikaner, die Bombe zu bauen, aber bewies er auch moralische Qualitäten? Das darf denn doch diskutiert werden. Im Tugendkonzept wäre die Ermordung unschuldiger strikt auszuschließen. Im Wertekonzept könnte man schon überlegen, ob durch die Ermordung einiger Unschuldiger nicht die Ermordung von viel mehr Unschuldigen – z.B. durch den Fortgang des Krieges – verhindert werden könnte. In Bezug auf Kompetenzen stellen sich solche Fragen erst einmal nicht. Wie die preußischen Sekundärtugenden sind Kompetenzen zu vielerlei gut oder eben schlecht sind, je nachdem im Dienst, welcher Sache sie stehen. Dies kann an jeder beliebigen

P Personale Kompetenz				A Aktivitäts- und Handlungskompetenz			
Loyalität	Normativ-ethische Einstellung	Einsatzbereitschaft	Selbstmanagement	Entscheidungsfähigkeit	Gestaltungswille	Tatkraft	Mobilität
P		P/A		A/P		A	
Glaubwürdigkeit	Eigenverantwortung	Schöpferische Fähigkeit	Offenheit für Veränderungen	Innovationsfreudigkeit	Belastbarkeit	Ausführungsbereitschaft	Initiative
Humor	Hilfsbereitschaft	Lernbereitschaft	Ganzheitliches Denken	Optimismus	Soziales Engagement	Ergebnisorientiertes Handeln	Zielorientiertes Führen
P/S		P/F		A/S		A/F	
Mitarbeiterförderung	Delegieren	Disziplin	Zuverlässigkeit	Impulsgeben	Schlagfertigkeit	Beharrlichkeit	Konsequenz
Konfliktlösungs-fähigkeit	Integrations-fähigkeit	Akquisitions-stärke	Problemlösungs-fähigkeit	Wissen-orientierung	Analytische Fähigkeiten	Konzeptions-stärke	Organisations-fähigkeit
S/P		S/A		F/P		F/A	
Teamfähigkeit	Dialogfähigkeit, Kundenorientierung	Experimentierfreude	Beratungsfähigkeit	Sachlichkeit	Beurteilungsvermögen	Fleiß	Systematisch-methodisches Vorgehen
Kommunikations-fähigkeit	Kooperations-fähigkeit	Sprachgewandtheit	Verständnis-bereitschaft	Projektmanagement	Folgebewusstsein	Fachwissen	Marktkennntnis
S		S/F		F/S		F	
Beziehungsmanagement	Anpassungs-fähigkeit	Pflichtgefühl	Gewissenhaftigkeit	Lehrfähigkeit	Fachliche Anerkennung	Planungsverhalten	Fachübergreifende Kenntnisse
S Sozial-kommunikative Kompetenz				F Fach- und Methodenkompetenz			

Kompetenz im Kompetenzatlas nach Heyse/Erpenbeck⁹ verdeutlicht werden. So kann gleich bei der im ersten Feld genannten Kompetenz der Loyalität deutlich werden, dass diese dann gut ist, wenn darum geht, einen Vorgesetzten nicht zu hintergehen. Andererseits wie ist das, wenn dieser Vorgesetzte Befehle gibt, die der Menschenwürde widersprechen? Dann wird aus Loyalität die

Mittäterschaft an einem Verbrechen. Die Soldaten der Wehrmacht, die sich auf den Befehlsnotstand beriefen, wenn sie Zivilisten folterten und ermordeten – Maria Haderlaps Roman „Engel des Vergessens“¹⁰ bietet hier zahlreiche Beispiele, die man nicht so schnell vergisst – waren zumindest im moralischen Sinne ‚schuldig‘ für ihr Handeln, auch wenn die Gerichte das seinerzeit häufig noch anders sahen. Ähnliches ließe sich für Fleiß oder selbst den unverdächtig scheinenden Humor sagen. Wenn Sie die doch schätzenswerte Kompetenz „Humor“ im Fall anbringen, in dem Ihnen Ihr Stubenkamerad vom Unfalltod seiner Freundin berichtet und sie wollen die gedrückte Stimmung durch einen humorvollen Scherz aufbessern, für die sie sonst so berühmt sind, so wird diese Fähigkeit in dem Fall höchst unangemessen sein. Sie werden wohl zumindest aufgefordert werden, das Zimmer zu verlassen, als unsensibler Mensch. Dies spricht nicht gegen die Formulierung von Kompetenzen, aber es ist deutlich, die jeweiligen Grenzen und Möglichkeiten von Tugenden, Werten und Kompetenzen klar zu benennen, um ein produktives Verhältnis von ihnen überhaupt erst herstellen zu können.

Endnoten

- 1 Platon: Protagoras. In: Erich Loewenthal (Hrsg.): Platon: Sämtliche Werke in drei Bänden. Band 1, unveränderter Nachdruck der 8., durchgesehenen Auflage, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 2004.
- 2 Henning Schluß: Gutes lernen - Perspektiven auf das moralische Lernen. In: Konstantin Mitgutsch, Elisabeth Sattler, Kristin Westphal, Ines Maria Breinbauer (Hrsg.): Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive. Klett-Cotta, Stuttgart 2008, S. 111-129.
- 3 Henning Schluß: Religiöse Bildung als religiöse Kompetenz und ihr Bezug zu Wertefragen. In: Marie-Luise Raters (Hrsg.): Werte in Religion und Ethik. Modelle des Werteunterrichts in Deutschland, Österreich und der Schweiz im kritischen Vergleich. Thelem Verlag, Dresden 2011, S. 159-176.
- 4 Nietzsche, Friedrich: Werke; Abt. 6, Bd. 2; Jenseits von Gut und Böse, zur Genealogie der Moral (1886 - 1887). Berlin [u.a.] : de Gruyter, 1986.
- 5 Marc-Uwe Kling: Orientierung und Werte. In: (Ders.): Känguruchroniken. Ullstein. Berlin 2009. Alternativ: https://www.youtube.com/watch?v=t6xj9_AmkDs.
- 6 Dietrich Bonhoeffer: Werke. (DBW) 17 Bände und 2 Ergänzungsbände; hrsg. von Eberhard Bethge u.a.; Kaiser, Gütersloh 1986–1999.
- 7 Eberhard Jüngel: Wertlose Wahrheit. Zur Identität und Relevanz des christlichen Glaubens (1990, 2. Aufl. 2003).
- 8 Klieme, Eckhard u.a. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Hg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn.
- 9 http://www.competenzia.de/index.php?option=com_content&task=view&id=24&Itemid=52
- 10 Maria Haderlap: Engel des Vergessens. Roman. Wallstein, Göttingen 2011.

„Tugend“ - Eine interdisziplinäre Annäherung an wieder aktuelle historische Werte

Johann Pehofer

Abstract

Tugenden sind ein Maß zur Bestimmung der Kulturhöhe einer Gesellschaft: Erst die Übereinstimmung von intrapersonalen Werten und den Ansprüchen der Gesellschaft unter dem Aspekt des Guten ermöglicht das Ziel einer verantwortlichen, freien und gerechten Gesellschaft. Die gegenwärtige institutionelle Überforderung des Menschen – dargestellt von Alain Ehrenberg in seinem Buch „Das erschöpfte Selbst“ – erfordert eine Neubesinnung des Menschlichen. Studien und Einsichten dazu gibt es genug; in Religion, Philosophie, Geschichte und Psychotherapie finden sich rezente Überlegungen, ob nicht eine Rückbesinnung auf oft unterschiedliche Tugenden zur gegenwärtigen Gefahr der „individualistischen Traurigkeit“ (Papst Franziskus) notwendig ist.

Impulsreferat

In seinem 1992 erschienenen Buch „*Tugend*“¹ erzählt der burgenländische Schriftsteller Siegmund Kleinl, wie „*einer durch die Begegnung mit Kunst und Künstlern zum Leben kommt.*“² Dabei bezieht er sich auf den Satz: „Daß ([sic!] ihr wieder zum Leben kommt, und zu euch – die Tugend!“ aus dem Werk „*Also sprach Zarathustra*“⁶ von Friedrich Nietzsche. Kleinl zeigt hier auf, wie sich der Mensch „über Historien und Traditionen hinwegsetzt und selbst zu einem schaffenden, von seinen Fähigkeiten überzeugten Demiurgen wird“⁴. Er muss aber diese Tugend ... „*erst finden, beziehungsweise, frei nach Sokrates, erst erlernen.*“⁶ Somit erhält der Begriff „Tugend“ durch Siegmund Kleinl nicht nur einen literaturwissenschaftlichen, politischen und philosophischen, sondern insbesondere auch einen pädagogischen Bezug: „Bildung steht nicht im Dienst gesellschaftlich-ökonomischer Verwertung; sie betrifft eben das Menschsein als Zweck seiner selbst“.⁶

Tugend als Bereich der Pädagogik

Ethymologisch entstammt das Wort Tugend dem mittelhochdeutschen Wort „tugent“ in der Bedeutung von „Taugen“, „Tüchtigkeit“, der Fähigkeit, etwas zu leisten⁷. Die Frage nach einem erfüllten und glücklichen Leben beschäftigte die Menschen bereits seit dem Entstehen der alten Hochkulturen. Insbesondere philosophische, aber auch religiös und politisch begründete Leitlinien, Gebote und Tugendkataloge sollten sowohl zu einem selbstbestimmten Leben und zu einem Leben in der Gemeinschaft beitragen. Dies reicht von Geboten des Alten Ägypten (um 2600 v. Chr.), den Dekalog (um 1200 v. Chr.), die Tugenden der Philosophen des antiken Griechenlands über die der Neuzeit bis hin zur Gegenwart⁸.

Die sich stellende Frage über die Bedeutung des Begriffes Tugend in unserer Gegenwart soll daher in diesem Artikel – insbesondere für den pädagogischen Bereich – einen Versuch der Beantwortung erfahren.

Hedonismus oder Tugend?

Gerade in unserer Gegenwart mutet die Frage nach Bedeutung und Sinn der Tugenden fast wie ein Anachronismus an, in der oft Spaß, Hedonismus und Konsum als primäre Lebensziele angesehen werden. In dieser „Spaßgesellschaft“ (Fritz Vilmar) empfinden viele Jugendliche Tugenden als „Spaßverderber“, wie auch informelle Gespräche mit Jugendlichen zeigen.

Auch im öffentlichen Leben scheint der Begriff der Tugend kaum mehr Gehör zu finden: Wollte noch der österreichische Bundespräsident Rudolf Kirchschläger 1980 „die sauren Wiesen und Sümpfe trockenlegen“ – er meinte damals insbesondere den damaligen AKH-Skandal⁹ –, so kündigte auch der damalige deutsche Bundeskanzler Helmut Kohl 1982 in seinem Regierungsantritt den Beginn einer „geistig-moralischen“ Wende an¹⁰. Geworden ist aus beiden nichts – und die derzeitige Finanzkrise in Österreich ist auch ein Erbe vieler (Polit-) Skandale der letzten Jahrzehnte. So betrug allein im Jahre 2011 der wirtschaftliche Schaden aufgrund von Korruption 27 Milliarden Euro.¹¹

Und letztendlich ist ein „zum Leben kommen“ auch in der Berufswelt nur mehr

schwer möglich. Unsere vom Neoliberalismus gekennzeichnete Gesellschaft wird von Gewinnmaximierung und Wirtschaftswachstum bestimmt, was Christian Felber so beschreibt: „Die Wirtschaftsfreiheiten erhalten Vorrang vor allem Anderen ... gesamtgesellschaftliche und demokratische Verantwortung sind keine Tugenden im Neoliberalismus, allenfalls sollen die Menschen als KonsumentInnen und AnlegerInnen Verantwortung ausüben.“¹² Christine Bauer-Jelinek – Wirtschaftscoach und Psychotherapeutin – nennt folgende markante Kennzeichen der (Über-)Forderung in der gegenwärtigen Arbeitswelt:

- ständig wachsender Druck und Stress
- häufige Skandale
- Unsicherheit und Vertrauensverlust
- geringe Planbarkeit
- wenig Anerkennung und Würde
- Abnahme von Loyalität und Solidarität
- Zunahme von Egozentrik und Aggression
- Menschliche Werte am Arbeitsplatz gehen verloren¹³.

Es ist also nicht verwunderlich, dass Burnout und psychische Erkrankungen immer mehr zunehmen. Diese Überforderungen und der Verlust menschlicher Werte machen auch vor der Bildung nicht halt: Der renommierte Dirigent Nikolaus Harnoncourt beschreibt seinen persönlichen Eindruck folgendermaßen: *„Heutige Bildungspolitiker kennen nur ein Ziel: den funktionierenden Menschen. Es geht darum, Kinder zu besseren Ameisen heranzuziehen. In der ganzen Welt geht es nur noch um Produktionsprozesse, die Finanzwirtschaft hat die Herrschaft erobert, und die PISA-Studie ist ihr Instrument. Ich halte das für verbrecherisch. Dass die Kultur in diesem System keinen Platz mehr hat, überrascht mich nicht.“*¹⁴

Die Darstellung der gegenwärtigen Überforderung des Menschen – sie reicht von Franz Wuketits („Zivilisation in der Sackgasse“, 2013) über Alain Ehrenberg („Das erschöpfte Selbst: Depression und Gesellschaft in der Gegenwart“, 2008 und „Das Unbehagen in der Gesellschaft“, 2011) bis hin zu Papst Franziskus, der in seinem apostolischen Schreiben Evangelii Gaudium (2013) von der gegenwärtigen Gefahr der „individualistischen Traurigkeit“ spricht. Weitere

Studien und Einsichten gibt es genug; in Religion, Philosophie, Geschichte und Psychotherapie finden sich rezente Überlegungen, ob nicht eine Rückbesinnung auf – auch oft sehr unterschiedliche – Tugenden sowohl dem Einzelnen als auch Gemeinschaft positiv zu sehen wäre. Und vielleicht gerade deswegen ist gerade in den letzten Jahren eine steigende Anzahl von Veröffentlichungen zum Bereich der Tugenden zu beobachten (Alasdair MacIntyre, 1995; Philippa Foot, 2004; Otfried Höffe, 2009; André Comte-Sponville, 2010; Eugen Drewermann 2012; Leonardo Boff, 2012; Christoph Halbig, 2013; Asfa-Wossen Asserate, 2013; Horst Afflerbach u.a., 2014; Simon Biallowons, 2014). Dies weist darauf hin, dass diese abgelehnten Tugenden immer noch – oder vielleicht gegenwärtig verstärkt – eine Notwendigkeit für menschliches Leben darstellen können. Sind doch gerade in den Industriestaaten – unabhängig von Lebenseinstellung und Weltsicht – Tendenzen feststellbar, dass der Einzelne sehr oft den Anforderungen nicht mehr gewachsen und eine Sinnerfüllung des Menschen sehr oft nicht mehr gegeben ist.

Aber nicht nur diese im weitesten Bereich der Wissenschaft anzusiedelnden Veröffentlichungen weisen auf die gesellschaftliche Notwendigkeit von Tugenden: Das „TugendProjekt“¹⁵ wurde 1991 von Linda Kavelin Popov, ihrem Mann Dan und ihrem Bruder John Kavelin als „VIRTUELLES PROJECT“ ins Leben gerufen. Die Psychotherapeuten verstehen ihr Projekt als Sozialtraining in Schulen, bei Kinder- und Jugendhilfeprogrammen und in der Resozialisierung von aggressiven Gewalttätern und Gefängnisinsassen. Von der Aktualität der (verlorenen) Tugenden zeigt auch eine Sendereihe des ORF „Woran ich glaube“ vom September bis November des vorigen Jahres, in dem Prominente zu Tugenden Stellung nehmen.¹⁶ Belege, die zeigen, dass der Begriff der Tugend bedeutsam für die Gesellschaft, den/die einzelne(n) und das Miteinander sind. Den letztendlich sind Tugenden „tragende Kräfte der Vermittlung zwischen der Sorge um sich selbst und der Rücksicht auf andere. Sie sind verantwortlich für die Grundspannung eines gelingenden Lebens.“¹⁷

Tugend und Glück

Tugend ist jedoch nicht mit „Glück“ gleichzusetzen: „Versteht man das Glück rein subjektiv als bloßes Wohlbefinden, so stimmt es mit der Moral bestenfalls zufällig überein. Für die Philosophie bedeutet es aber seit Anbeginn eudaimonia, also die Qualität eines gelungenen Lebens: dass das eigene Dasein glückt. Wo dies geschieht, nennt man das Leben 'erfüllt' oder 'sinnerfüllt'. Hier geht es nicht um das Glück, das einem lediglich widerfährt, um das Lotto-Glück: den glücklichen Zufall der launischen Fortuna. Gemeint ist auch nicht ein bloß subjektives Empfinden, das Sich-wohl-fühlen. Beide, ein günstiges Geschick und eine behagliche Zufriedenheit, mögen im „Beiprogramm“ eine Rolle spielen. Entscheidend ist aber anderes: daß [sic!] man sein Leben persönlich in die Hand nimmt und die Sache seines Lebens gut macht.“¹⁸ Somit ist aus der Sicht von Hoeffe der Begriff der Tugend ein zutiefst pädagogischer: Tugend als mögliche Hilfe, Voraussetzung oder Ziel eines mündigen und selbstgestalteten Lebens. Dies führt zu der Frage, inwieweit nun Tugend überhaupt lehr- bzw. lernbar ist.

Lehrbarkeit der Tugend

Diese Frage findet sich bereits in der Antike: im Dialog zwischen Sokrates und Protagoras über die Lehrbarkeit des Gutseins von Platon¹⁹. Es gelingt beiden nicht, zu einer allgemeingültigen Aussage zu kommen, jedoch das Ergebnis, dass einem zunächst bewusst sein muss, was man lernen möchte und auf welche Art und Weise, hat auch heute – oder gerade heute – noch Gültigkeit. Zweitausend Jahre später formuliert André Comte-Sponville²⁰: „Wenn Tugend sich lehren lässt, und ich glaube das, dann wohl eher durch das Beispiel als durch Bücher. Wozu also ein Brevier der Tugenden: Vielleicht dazu: Wir können uns klarer werden, was wir zu tun, wie wir zu sein oder zu leben hätten, und dadurch wenigstens verstandesmäßig ermessen, wie weit wir davon entfernt sind. Eine bescheidene Zielsetzung, unzulänglich aber notwendig“. Der heutige Diskurs über Kompetenzen brachte sicherlich eine Verbesserung von fachlichen Kenntnissen und kognitivem Wissen. Er findet in der gegenwärtigen gesellschaftlichen und politischen Veränderung seinen Grund: letztendlich ist die Formulierung von

Kompetenzen ein Beitrag, dem rasch wachsenden Wissen in einer globalen Welt zu entsprechen²¹.

Tugend lässt sich jedoch nicht nur auf fachliches Wissen reduzieren, es ist Teil der Erziehung. Und Erziehung ist nach Anselm Winfried Müller keine Tätigkeit, sondern in erster Linie eine Beziehung bzw. ein Verhältnis. Diese setzen „eine besondere Zuständigkeit des Subjekts voraus – eine Verantwortung für den betroffenen Heranwachsenden, die wir im Normalfall primär seinen Eltern und mit Einschränkung seinem Lehrer, seinem Pfarrer, seinem Jugendleiter zuschreiben.“²² Erzieherinnen und Erzieher bedürfen daher seiner Ansicht nach in erster Linie charakterlicher Qualitäten. Diese lassen sich nicht erlernen und sind auch ‚unbezahlbar‘: „Als Erzieher vermittelt man tendenziell, was man selbst ist und wie man selbst lebt; nicht: was man kann oder was man sich aus- und dem Gegenüber zugedacht hat. Eine Qualifikation zum Erzieher im Sinne von Kompetenz und Technik kann es daher nicht geben.“²³

Gefahren der Tugend

Nicht nur eine falsche Sicht der Tugenden ist eine Gefahr, nicht die Möglichkeit, dass eine Tugend jederzeit in ein Laster umschlagen kann, sondern Fanatismus, Fatalismus, eine Absolutsetzung einer Tugend. Dies zeigt sich zum Beispiel im religiösen Bereich: der Versuch Calvins, „eine neue Ordnung des Lebens durchzusetzen: ohne Fluchen, Kartenspiel, Bankette und Ehebruch, stattdessen dem Gebet, der Arbeit und der Selbstprüfung gewidmet. Das Leben des Einzelnen sollte ich künftig sittlich einwandfrei gestalten, unter dem wachsamen Auge der Nachbarn und unter Aufsicht unermüdlicher Kontrollorgane“.

Dass es in der Gegenwart durchaus Parallelen gibt, zeigen Berichte, die im September 2014 in der Presse zu finden waren: Junge Salafisten sind als „Scharia-Polizei“ durch Wuppertal gezogen. „Sie belehren Passanten und nächtliche Disco-Gänger über ihren Verhaltenskodex. Auch in anderen Städten wollen sie in Zukunft tätig werden. Kein Alkohol, kein Glücksspiel, keine Musik und Konzerte, keine Pornografie und Prostitution, keine Drogen.“²⁴

Fazit

Das Erziehungsziel der Mündigkeit und Selbstverantwortlichkeit ist nach wie vor aufrecht und muss stets das primäre Ziel bleiben, wenn Pädagogik ihrem Namen gerecht werden will. Immer öfter ist der Mensch geplanten Einflussnahmen ausgesetzt, die sowohl ein rasant wachsender Psychomarkt produziert²⁵, bis hin zur politischen und wirtschaftlichen Einflussnahme: „Die Entscheidungen, die wir mit dem Gefühl treffen, frei zu sein, werden bald manipuliert sein. Die digitale Kontrollgesellschaft geht heute von bloßer Überwachung zu aktiver Steuerung der Masse über“.²⁶

Dementsprechend stellen Tugenden einen unverzichtbaren Beitrag zu jener Werthaltung dar, die den Einzelnen befähigt, selbstverantwortlich, kritisch und human zu handeln.

Endnoten

- 1 Kleinl, 1992.
- 2 Marold, online, URL: https://germanistik.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/inst_germanistik/marold.pdf, S. 45.
- 3 Nietzsche, 2005, S. 140 Friedrich: Also sprach Zarathustra. Ein Buch für Alle und Keinen. Augsburg: Weltbild
- 4 Marold, online, a.a.O., S. 48.
- 5 ebenda.
- 6 Heitger, 2004, S. 21.
- 7 Lähnemann, online, URL: <http://homepages.uni-tuebingen.de/henrike.laehnemann/etymologie.html>.
- 8 ebenda.
- 9 AEIUO, online, URL: <http://www.aeiou.at/aeiou.encyclop.k/k373748.htm>.
- 10 Mohr, online, URL: <http://www.spiegel.de/kultur/gesellschaft/die-achtziger-unter-kohl-birne-im-freizeitpark-a-685811.html>.
- 11 Vgl.: Wien konkret, online, URL: <http://www.wien-konkret.at/politik/korruption/>.
- 12 Vgl. Felber, online, URL: http://www.christian-felber.at/artikel/pdf/Was_ist_Neoliberalismus.pdf.
- 13 Vgl. <http://www.bauer-jelinek.at/>.
- 14 Harnoncourt, NEWS vom 23.11.2014.
- 15 Vgl.: <http://www.tugendprojekt.de/index2.html>.
- 16 Vgl.: <http://religion.orf.at/tv/stories/2669353/>.
- 17 Seel, online, URL: <http://www.zeit.de/2012/24/Die-Tugend>.
- 18 Höffe, online, URL: <http://www.jp.philo.at/texte/HoeffeO1.pdf>.
- 19 Vgl. Platon: Protagoras. Seite 55 – 128, 2004 Sämtliche Werke in drei Bänden. Herausgegeben von Erich Loewenthal. Wissenschaftliche Buchgemeinschaft Darmstadt. 2004.
- 20 Comte-Sponville, 2010, Vorwort.
- 21 Vgl.: Heyse, Volker; Erpenbeck, John, 2009 sowie Erpenbeck, John; Rosenstiel, Lutz von, 2007.

- 22 Müller, 2008, S. 41.
23 Ebenda, S. 412.
24 <http://www.faz.net/aktuell/politik/inland/salafisten-in-deutschland-islamisten-ziehen-als-scharia-polizei-durch-wuppertal-13137196.html>.
25 Vgl. Jansen, 2014.
26 Han, 2014, Klappentext.

Literatur

Asfa-Wossen, Asserate (20142): Deutsche Tugenden: Von Anmut bis Weltschmerz. C.H.Beck, München.

AEIOU – das Kulturinformationssystem, online, URL: <http://www.aeiou.at/aeiou.encyclo.k/k373748.htm>

Afflerbach, Horst; Kessler, Volker; Kaemper, Ralf (2014): Lust auf gutes Leben: 15 Tugenden neu entdeckt. Brunnen-Verlag, Giessen.

Bauer-Jelinek, Christine, online, URL: <http://www.bauer-jelinek.at/>

Biallowons, Simon; Schwartz, Thomas (2014): Ehrlichkeit: Die zeitgemäße Tugend. Kösel, München.

Boff, Leonardo (2012): Tugenden für eine bessere Welt. Butzon & Bercker, Kevelaer.

Comte-Sponville, André, (2010) Ermutigung zum unzeitgemäßen Leben. Ein kleines Brevier der Tugenden und Werte. Rororo-Verlag, Reinbek.

Drewermann, Eugen (2012): Die sieben Tugenden. Patmos – Verlag, Ostfeldern.

Ehrenberg, Alain (2008): Das erschöpfte Selbst: Depression und Gesellschaft in der Gegenwart. Suhrkamp taschenbuch wissenschaft, Frankfurt am Main.

Ehrenberg, Alain (2012): Das Unbehagen in der Gesellschaft. Suhrkamp taschenbuch wissenschaft, Frankfurt am Main.

Erpenbeck, John; Rosenstiehl, Lutz von (Hrsg) (2007): Handbuch Kompetenzmessung. Schäffer – Poeschl – Verlag, Stuttgart.

Felber, Christian, online, (2008): Crashkurs Neoliberalismus. URL: http://www.christian-felber.at/artikel/pdf/Was_ist_Neoliberalismus.pdf

Foot, Philippa (2004): Die Natur des Guten. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.

Halbig, Christoph (2013): Der Begriff der Tugend und die Grenzen der Tugendethik. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main .

Han, Byung-Chul (2014): Psychopolitik: Neoliberalismus und die neuen Machttechniken. S. Fischer – Verlag, Frankfurt am Main.

Harnoncourt, Nikolaus, online, NEWS vom 23.11.2014; URL: <http://www.news.at/a/musikunterricht-einschraenkungen-schule-oesterreich>

Heitger, Marian (2004): Bildung als Selbstbestimmung. Herausgegeben von Winfried Böhm und Volker Ladenthin. Schöningh, Paderborn.

Heyse, Volker; Erpenbeck, John (2009): Kompetenztraining. Informations- und Trainingsprogramme. Schäffer – Poeschl – Verlag, Stuttgart.

Höffe, Otfried, online: Macht Tugend glücklich? e-Journal: Philosophie der Psychologie, URL: <http://www.jp.philo.at/texte/HoeffeO1.pdf>

Höffe, Otfried (2009): Lebenskunst und Moral: oder macht Tugend glücklich? C.H.Beck, München.

Jansen, Robert (2014): NLP – Eine Ideologie des 21. Jahrhunderts. Kindle-Edition.

Kleinl, Siegmund (1992): Tugend. NN-fabrik, Oslip.

Lähnemann, Henrike, online: Wortgeschichten. Etymologische Essays zu mittelhochdeutschen Begriffen, erstellt von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Proseminars ‚Einführung in die Sprachgeschichte‘. URL: <http://homepages.uni-tuebingen.de/henrike.laehnemann/etymologie.html>

Marold, Manuel (2007): Der burgenländische Autor Siegmund Kleinl. Ein großer Unbekannter für die Literaturwissenschaft. URL: https://germanistik.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/inst_germanistik/marold.pdf. Diplomarbeit zur Erlangung des Magistergrades der Philosophie aus der Studienrichtung Deutsche Philologie, eingereicht an der Universität Wien.

MacIntyre, Alasdair (1995): Der Verlust der Tugend: Zur moralischen Krise der Gegenwart. Suhrkamp Verlag.

Mohr, Reinhard (2010): Die Achtziger unter Kohl: Birne im Freizeitpark. In: Spiegel online. URL: <http://www.spiegel.de/kultur/gesellschaft/die-achtziger-unter-kohl-birne-im-freizeitpark-a-685811.html>

Müller, Anselm Winfried (2008): Produktion der Praxis? Philosophie des Handelns am Beispiel der Erziehung. Ontos – Verlag, Frankfurt- Paris –Ebikon – Lancaster – New Brunswick.

Nietzsche, Friedrich (1883): Also sprach Zarathustra. Ein Buch für Alle und Keinen. Weltbild, Augsburg, 2005.

ORF, online, Die Wiederkehr der Tugend. URL: <http://religion.orf.at/tv/stories/2669353/>

Papst Franziskus (2013): Die Freude des Evangeliums: Das Apostolische Schreiben „Evangelii gaudium“ über die Verkündigung des Evangeliums in der Welt von heute. Herder, Freiburg.

Platon (2004): Protagoras. Seite 55 – 128, 2004 Sämtliche Werke in drei Bänden. Herausgegeben von Erich Loewenthal. Wissenschaftliche Buchgemeinschaft Darmstadt, Darmstadt.

Seel, Martin: Wie gut sollen wir sein? In: Zeit – online. 24. Ausgabe, 18. Juni 2012. URL: <http://www.zeit.de/2012/24/Die-Tugend>.

Tugendprojekt e.V., online, URL: <http://www.tugendprojekt.de/index2.html> Wien konkret, online, URL: <http://www.wien-konkret.at/politik/korruption/>

Wuketits, Franz (2013): Zivilisation in der Sackgasse: Plädoyer für eine artgerechte Menschenhaltung. Mankau – Verlag, Murnau a. Staffelsee.

Wissen. Können. Persönlichkeit.

Schlüsselkompetenzen für Lernen, Arbeit, Leben

Peter Härtel

„Man spricht selten von der Tugend, die man hat, umso öfter von der, die uns fehlt.“⁴

Kompetenz und Crash

Am 15. September 2008 meldete die amerikanische Bank Lehmann Brothers Insolvenz an. Wenige Tage später waren 25.000 Mitarbeiter gekündigt. Die Auswirkungen betrafen innerhalb weniger Tage und Wochen alle Volkswirtschaften der Welt, stürzten die Europäische Union in die schwerste Euro-Krise ihrer Geschichte, die seitdem angesammelten globalen öffentlichen und privaten Schulden betragen heute unvorstellbare 150 Billionen Dollar, mehr als das Zweieinhalb-Fache der jährlichen globalen Wirtschaftsleistung².

Das Bankwesen zählte zu dieser Zeit zu den Sektoren von Wirtschaft und Unternehmen mit der höchsten Attraktivität für Absolventen/innen der anerkanntesten Universitäten und Ausbildungsstätten weltweit, zur Branche mit dem höchsten Anteil an Akademikern/innen und MBA's, mit den meisten, auch bestbezahlten, Führungskräften. All diese qualitativen Voraussetzungen konnten nicht verhindern, dass gerade dieser Sektor die größte Weltwirtschaftskrise seit dem „schwarzen Freitag“ 1929 verursachte.

Es muss bei Unternehmensführung und für erfolgreiches, nachhaltiges Wirtschaften also um mehr gehen als um brillante fachliche Ausbildung, um Abschlüsse von Kadern und Titel der Spitzenuniversitäten, mehr als um professionelle Trainee-Programme und betriebliche Weiterbildung. Fachliches Wissen, berufliches Können, berufsrelevante Kompetenzen reichen anscheinend nicht aus, um grandioses Scheitern zu verhindern – oder sie müssen überhaupt anders definiert werden.

Zum Kompetenz- und Tugenddiskurs in Bildung und Wirtschaft

Der im Nachhall der 68er Bewegung intensiv geführte, jahrelange Diskurs zu Ethik und Werten in Bildung und Wirtschaft ist in den letzten Jahren zunehmend durch die Auseinandersetzung mit Qualifikation, Kompetenzen, „Skills“, gerade auch in Verbindung mit „employability“, abgelöst, zumindest überlagert worden. Dies hat sich dies in der krisenhaften Entwicklung in der Welt und in Europa seit 2008 deutlich verstärkt. Hier wird jetzt nicht im Detail auf die vielfältigen Bedeutungsgehalte der Worte eingegangen, dies erfolgt in anderen Beiträgen dieser Publikation. Beispielhaft sei nur auf die Darstellung von Hans-Ulrich Dallmann³ verwiesen. Dallmann erörtert die Vielschichtigkeit der Entstehung, Bedeutung und Verwendung des Kompetenzbegriffs vom römischen und kanonischen Recht bis hin zur Ambivalenz der Orientierung an Kompetenzen in der Pädagogik heute, sowie den Begriff und die Funktion von Tugendbegriff bzw. den „Tugendbegriffen“, von der aristotelischen Ethik über Kant bis zur neueren Tugendethik.

Die von Dallmann artikulierte Vielschichtigkeit der Begriffe „Kompetenz“ und „Tugend“ vervielfacht sich, wenn man die Anwendung dieser Kategorien in nationalen, europäischen und internationalen bildungs- und wirtschaftspolitischen Diskursen mit einbezieht. Die wissenschaftliche Expertise, die in diesen Diskurs auf vielen Ebenen einfließt, ist das Eine, das, was nationale, transnationale politische Interessen daraus machen, ist das Andere, und nicht zwingend dasselbe. Wirksam, oder zumindest handlungsrelevant wird vielfach das, was aus diesen interessengeleiteten, vielfach notgedrungenen politischen Ansätzen entsteht. Das Beispiel der Jugendarbeitslosigkeit in Europa sei nur als eine der drängendsten wirtschaftlichen, politischen, sozialen und gesellschaftlichen Herausforderungen genannt, die das Thema „Kompetenz“ ebenso ansprechen wie die Kategorie „Tugend“, in welcher Variante auch immer.

Europäischer und internationaler Zugang zu „Kompetenz“ und „Tugend“
Soweit dem Autor nachvollziehbar kommt das Wort „Tugend“ in europäischen Dokumenten deutscher Übersetzung nicht vor. Dasselbe gilt in

englischsprachigen Texten für das Wort „virtue“ im Sinne von „Tugend“. Auch in OECD Dokumenten werden diese Begriffe, soweit bekannt, nicht verwendet. Die Verwendung des Kompetenzbegriffes in Europa und in internationalen Organisationen ist dafür umso umfangreicher, nicht immer im Sinne dessen, was man auf nationaler Ebene unter „Bildung“ und Bildungspolitik – und den damit verbundenen Werten - verstanden wird.

Dies ist jedoch vor dem Hintergrund zu betrachten, dass die Mitgliedsstaaten der Europäischen Union in Fragen der Bildung nur begrenzte „Kompetenz“ – im Sinne von Zuständigkeit – eingeräumt haben. Bildung ist Europäische „Kompetenz“ so weit sie Beruf und Beschäftigung betrifft. Was darüber hinausgeht – ist Gegenstand der sogenannten „Offenen Methode der Koordination“, die allerdings, vor allem in Verbindung mit gemeinsamen Zielvereinbarungen, abgestimmten Benchmarks und umfangreichen Vergleichsdokumentationen Wirksamkeit erzeugt⁴.

Auf dieser Basis wurden in der Europäischen – auch im Rahmen der Gesamtstrategie EU 2020 – grundlegende strategische Ziele vereinbart.

Europäische Union Strategische Ziele „Education and Training bis 2020⁵“

1. Verwirklichung von Lebenslangem Lernen und Mobilität.
2. Verbesserung der Qualität und Effizienz der allgemeinen und beruflichen Bildung.
3. Förderung der Gerechtigkeit, des sozialen Zusammenhalts und des aktiven Bürgersinns.
4. Förderung von Innovation und Kreativität - einschließlich unternehmerischen Denkens - auf allen Ebenen der allgemeinen und beruflichen Bildung.

Diese Ziele enthalten neben technischen und quantifizierten Zielen – die auch in den europäischen Bildungs-Benchmarks festgeschrieben sind – wesentliche qualitative Aussagen, die alle Bereiche des Bildungswesens betreffen.

Dies berührt insbesondere das Strategische Ziel 3:

„Förderung der Gerechtigkeit, des sozialen Zusammenhalts und des aktiven Bürgersinns. Die Politik der allgemeinen und beruflichen Bildung sollte es allen Bürgern — unabhängig

von ihrem persönlichen, sozialen oder wirtschaftlichen Hintergrund — ermöglichen, während ihres gesamten Lebens sowohl arbeitsplatzbezogene Kenntnisse und Fertigkeiten als auch die Schlüsselkompetenzen zu erwerben, zu aktualisieren und weiterzuentwickeln, die sie für ihre Beschäftigungsfähigkeit benötigen, und sie sollte weiteres Lernen, aktiven Bürgersinn und interkulturellen Dialog fördern. Bildungsbenachteiligung sollte durch ein hochwertiges Bildungsangebot für Kleinkinder und eine gezielte Förderung sowie durch die Förderung der integrativen Schulbildung angegangen werden. Die Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung sollten darauf ausgerichtet sein, dass alle Lernenden, einschließlich jener aus benachteiligten Verhältnissen, jener mit besonderen Bedürfnissen sowie Zuwanderer, einen Bildungsabschluss erreichen, gegebenenfalls auch über den zweiten Bildungsweg und durch Bereitstellung von stärker auf persönliche Bedürfnisse zugeschnittenen Lernangeboten. Das Bildungswesen sollte interkulturelle Kompetenzen, demokratische Werte und die Achtung der Grundrechte und der Umwelt fördern sowie jegliche Form der Diskriminierung bekämpfen und alle jungen Menschen dazu befähigen, einen positiven Umgang mit Altersgenossen unterschiedlicher Herkunft zu pflegen.“⁶

Da sind schon hohe Ansprüche formuliert, die „Kompetenzen“ mit „Werthaltungen“ in Verbindung setzen. Natürlich sind das „schöne Worte“. Wie können diese in konkrete Entwicklungen umgesetzt werden? Einen wesentlichen Zugang dazu bietet der „Europäische Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen“⁷. Damit wird der Anspruch erhoben, alle Kategorien des „Lebenslangen Lernens“ in einen Raster einzuordnen, der letztlich eine Vergleichbarkeit zwischen innerhalb und zwischen Bildungs- und Gesellschaftssystemen in Europa ermöglicht. „Kenntnisse“, „Fertigkeiten“, „Kompetenz“ sind die Überschriften für die Deskriptoren, mit denen erworbene „Qualifikationen“ beschrieben werden. Und was beschreibt hier „Kompetenz“? (*Auszüge*)

Niveau 6: Übernahme der Verantwortung für die berufliche Entwicklung von Einzelpersonen und Gruppen

Niveau 7: Übernahme von Verantwortung für Beiträge zum Fachwissen und zur Berufspraxis und/oder für die Überprüfung der strategischen Leistung von Team

Niveau 8: Fachliche Autorität, Innovationsfähigkeit, Selbstständigkeit, wissenschaftliche und berufliche Integrität und nachhaltiges Engagement

bei der Entwicklung neuer Ideen oder Verfahren in führenden Arbeits- oder Lernkontexten, einschließlich der Forschung
 „Kompetenz“ ist hier also eingeordnet als „Teilkategorie“ von „Qualifikation“. Werthaltungen sind hier allenfalls umschrieben mit „(fachliche) Autorität, Verantwortung“ „Selbstständigkeit“ und „Engagement“ – übrigens in den Niveaus 6 bis 8 durchwegs adressiert an den hochschulischen Sektor.

Wo bleibt die „Bildung“?

Es bedarf nicht der extremen Polemik von Konrad Paul Liessmann⁸, um die Konfliktpotenziale im Diskurs von „Bildung“ und „Kompetenzen“ zu orten. Dies verschärft sich im Zusammenhang mit der ökonomischen Dimension. Wenn etwa die Industriellenvereinigung ein Dokument zum Thema „Beste Bildung für Österreichs Zukunft“⁹ veröffentlicht, ist rasch der Vorhalt der „Verwertbarkeit“ und „Brauchbarkeit“ von Bildung und deren Ergebnissen erhoben. Dieser Vorhalt wird ja – nicht zuletzt von Liessmann – der gesamten „Kompetenz-Debatte“ unterstellt. Dies verkennt allerdings den Umstand, dass das Verständnis von „Bildung“ im „Humboldt’schen“ Sinne, wie es im deutschen Sprachraum existiert, nur eine – sicherlich wesentliche – Dimension von Bildung im europäischen Raum darstellt¹⁰.

Die Unterscheidung der Begrifflichkeit von „Bildung“, „Qualifikation“, „Kompetenz“ oder „Competence“ ruft in unterschiedlichen kulturellen Kontexten sehr verschiedene Konnotationen hervor¹¹. Bildung als „Wert an sich“, wie es im zu vordergründig verstandenen - Humboldt’schen Sinn interpretiert wird, ist ein schönes, für viele Menschen aber kein taugliches Konzept, um ihre persönliche Lebensführung, ihre Existenz, ihren Beruf zu gestalten. Die Frage, wozu etwas „gut“ ist, ist nicht nur eine oberflächlich reduktionistisch-utilitaristische Fragestellung, sie betrifft beides: den Wert und den Sinn, und den Nutzen, den jemand, zu welchem Zwecke immer, daraus ziehen kann.

Kompetenz und Tugend in Bildung und Ökonomie

Damit sind beide Bereiche berührt: Bildung – eingeschlossen die Kategorien

von „Kompetenz“, „Qualifikation“, neuerdings „Skills“ etc. - sowie deren Anwendung, und den dahinter stehenden Einstellungen, Werthaltungen und Verhaltensweisen, nicht zuletzt in Beruf und Wirtschaft.

Es mag kein Zufall sein, dass zwei der wesentlichsten europäischen Vertreter aus Pädagogik und Ökonomie nicht aus diesen Professionen selbst hervorgetreten sind.

Die erste Grundlegung einer pädagogisch-didaktischen Lehre in Europa stammt von Jan Amos Komensky¹², eher bekannt als Namensgeber des großen europäischen Bildungsprogrammes COMENIUS, der in seiner „Großen Unterrichtslehre“ Anfang des 17. Jahrhunderts, lange vor der Schulreform Maria Theresias, der Namensgeberin der Militärakademie, bereits bahnbrechende Bildungs-Positionen bezogen hat.

„Omnes omnia omnino“ – Allen Alles zu Lehren – so gründlich wie möglich, eine gemeinsame Schule für Alle, von 6 bis 12 Jahren, Mädchen und Buben gemeinsam und Vieles mehr. Und: „Alles, was gelehrt wird, soll nützlich sein“, „Nichts soll gelehrt werden, als das, dessen Anwendung nicht ersichtlich ist“¹³. Und das geht schon entschieden in Richtung „Kompetenz“. Aber nicht nur vordergründig. Der Zusatz „... für dieses und für jenes Leben“ weist auf die Transzendenz, auf die Orientierung des Menschen an Höherem und an Werten und Tugenden, die aus anderen Dimensionen abgeleitet sind. Komensky bezog seine Überlegungen zu Bildung – und zu „Kompetenz“ aus seinem theologischen Hintergrund, da kann man keinen „ökonomistischen“ Aspekt hineininterpretieren.

Auch die theoretische Grundlage unseres marktwirtschaftlich-kapitalistisch geprägten Wirtschafts- und Berufsbildes beruht auf sehr differenzierten Grundlagen. Adam Smith gilt als der Begründer der abendländischen Nationalökonomie, sein bahnbrechendes Werk, das mit dem Bild der „unsichtbaren Hand“ die heutige Marktwirtschaft begründete, ist bis heute wirksam¹⁴. Das wird vielfach missverstanden als die Grundlage – und den Freibrief – für neoliberalen Wildwuchs.

Aber, Adam Smith war kein Ökonom. Smith war Moralphilosoph. Er stellte die Werthaltung des Menschen in den Mittelpunkt seiner Überlegungen. Wie können wir Strukturen und Systeme gestalten, dass die Natur des Menschen,

seine Werthaltungen, auch sein Drang zum Eigennutz, zu besten Wirkungen für die Gesamtheit, damit wieder für jeden Einzelnen führen? Dies formulierte er in einer Zeit, in der der Staat, die Nation, in ihrer absoluten Regulierung geradezu allgegenwärtig war und die Selbsttätigkeit der Menschen in allen Lebensausprägungen bestimmte. Die heute als Grundlage – auch als Freibrief – interpretierte Konzeption eines Adam Smith war ein moralisches Programm, das den Menschen zumutbare Tugenden zu bestmöglich gemeinschaftlichen Prozessen verhelfen sollte.

Max Weber hat dies noch verstärkt. Die Schrift „Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus“¹⁵ zeigt den Zusammenhang von Werthaltungen, asketischer Einstellung, verbunden mit ökonomischer Kompetenz auf, auch in Verbindung mit transzendenter Rechtfertigungslehre.

Kompetenz und Tugend in Bildung und Wirtschaft heute

Man sollte sich der Dimensionen, die hinter und über manchen Wertvorstellungen liegen und vielfach wirksam sind, bewusst sein. Aber diese sind nicht die Prinzipien und Kriterien, die heute politische und wirtschaftliche Gestaltung bestimmen. Aber sowohl Bildung als auch Ökonomie sind auch heute von – vielfach nicht bekannten, auch unreflektierten – Werten bestimmt. Das – noch heute gültige - Schulorganisationsgesetz 1962 formuliert im sogenannten „Zielparagraphen“ für das österreichische Schulwesen die Werte des „Guten, Schönen, Wahren“¹⁶. Auch das Universitätsgesetz¹⁷ postuliert Werte wie Freiheit, Mitbestimmung und soziale Chancengleichheit, auch das Fachhochschulgesetz hat, wenn auch anwendungsorientierter, grundsätzlich vergleichbare Elemente¹⁸.

Theorie und Praxis

Aber, wie werden diese Werte gelebt? Wie wirken sie sich in Lehre und Praxis auf das Verhalten, auf die Einstellung von Menschen, die als Lehrende und Lernende in diesen Institutionen tätig sind, in diesen leben aus? Hier wird die These vertreten, dass das, was im täglichen Leben praktiziert wird, wirksamer ist, als Postulate in programmatischen Positionierungen, seien sie Gesetz oder

Verordnung. „Wenn Tugend sich lehren läßt, und ich glaube das, dann wohl eher durch das Beispiel als durch Bücher“ schreibt Andre Comte-Sponville - und schreibt dann doch ein Buch¹⁹, das besonders die „Tauglichkeit“ der Tugend betont.

Dies kann dann in Beziehung gebracht werden mit den Thesen, die Richard Sennet in seinem Werk „Handwerk“²⁰ expliziert. Sennet ist ja eher bekannt mit seiner Publikation zum „Flexiblen Menschen“²¹. Im „Handwerk“ bringt Sennet die Kategorien „Fertigkeiten“ mit „Ethos“ in Bezug. „Dinge um ihrer selbst willen gut zu tun“, nicht weil es angeordnet ist, weil es Profit bringt, nicht weil das Gegenteil davon einem schaden könnte, nein, weil es „sich so gehört“. Diese Kategorie kennt jeder, der mit wirklichen „Handwerkern“ zusammenarbeitet, das schätzt jeder, der in jeglicher Profession, ob mit Ärzten/innen, mit Architekten/innen, mit Rechtsanwälten/innen, mit Universitätsprofessor/innen, mit Lehrern/innen, mit Kraftfahrzeug-Technikern/innen, mit Verkäufern/innen, mit Reinigungsfachkräften, mit Menschen aller Berufssparten zu tun hat, die ihre Aufgaben kraft Ihrer Kompetenz und ihrer Haltung einfach selbstverständlich „um ihrer selbst willen“ gut tun. Interessant, dass diese These von einem Soziologen aus Amerika so prominent positioniert wird. Dies sollte uns zu denken geben.

Wissen.Können.Persönlichkeit.

Wie dies in unserer Bildungs-, Wirtschafts- und Lebenspraxis zu erreichen ist? Das ist eine herausfordernde, nicht trivial zu beantwortende Frage, vor allem auch in Hinblick auf das Eingangs-Zitat von Lessing. Nicht zuviel reden, sondern Tun. Aber fördern lässt es sich. Nicht durch Appelle, nicht durch Anordnungen oder formale Vorgaben, jedoch durch drei Kriterien: Sinnvolle Aufgaben, stärkende Vorbilder, stützende Strukturen

Dies sind nicht nur Anforderungen an Individuen, sondern auch an gesellschaftliche, politische, wirtschaftliche Rahmenbedingungen, die naturgemäß immer auch von Menschen gestaltet und verantwortet werden. Dazu gibt es seit Langem klare Aussagen und Hinweise²².

Es gibt jedoch Strukturen, die es Menschen eher ermöglichen, ihre „Tugenden“ zu entfalten und es gibt solche, die dies erschweren. Ob man den Thesen der

„Strukturen des Bösen“²³ folgt – evident ist, dass es Rahmenbedingungen gibt, in denen sich Menschen freier, selbstständiger, auch kompetenter entfalten können, und solche, in denen dies nicht der Fall ist.

Die Anforderung an „Kompetenz und Tugend“ geht daher über den Appell an das Individuum hinaus: Es ist die Herausforderung an alle, an die Gemeinschaft, an jeden Einzelnen, an einem Bildungs- und Gemeinwesen mitzuwirken, das Wissen generiert, Können und Kompetenzen fördert und einsetzt, und Persönlichkeiten sowie deren Haltungen und Werte entwickeln hilft und nachhaltig wirksam werden lässt.

Wirken Werte?

Eine Befragung von 700.000 Studenten aus 2000 Universitäten hat jüngst ergeben, dass der Bankensektor dramatisch an Attraktivität für Absolventen/innen der renommiertesten Universitäten in aller Welt eingebüßt hat²⁴. Wesentlich ist eine Werteverstärkung junger Menschen, die nicht nur mit der Finanzwelt zu tun haben, aber auch wesentlich von dieser beeinflusst ist. Wer auf sich hält, geht nicht gern in eine Branche, die weltweit im Gerede ist, aus welchen Gründen auch immer. Das hat sich vor Jahrzehnten schon im Zusammenhang mit Umwelt und Ökologie gezeigt.

Junge, gut ausgebildete „kompetente“ Menschen sind nicht nur auf die „Karriere“ aus, sie schauen auch darauf, wo, wie und wohin. Das ist ein gutes Zeichen. Das ist aber auch Verantwortung für Ausbildungsstätten, für Arbeitgeber, für öffentliche Stellen, dem gerecht zu werden. Viele haben das schon erkannt.

Endnoten

- 1 Lessing, G. E. (1960). Minna von Barnhelm, zitiert nach Reclam, Stuttgart.
- 2 Spiegel online / Wirtschaft, Hendrik Müller: Globale Finanzmärkte: die Welt versinkt in Schulden. 05.10.2014 13:14h <http://www.spiegel.de/wirtschaft/soziales/neue-schulden-nach-finanzkrise-naechster-crash-kommt-bestimmt-a-995339.html>.
- 3 Dallmann, H-U. (2009). Eine tugendethische Annäherung an Begriff und Pädagogik der Kompetenzen. In: Ethik und Gesellschaft 1/2009: Bildung, Gerechtigkeit und Kompetenz. Download unter: http://www.ethik-und-gesellschaft.de/texte/EUG-1-2009_Dallmann.pdf (Zugriff am 17.11.2014).

- 4 Europäische Kommission: Europäisches Regieren. Ein Weißbuch, Juli 2001.
- 5 Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung („ET 2020“) (2009/C 119/02).
- 6 Ebenda.
- 7 Europäische Kommission (2008), Der Europäische Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (EQR), Luxemburg.
- 8 Liessmann, K.P. (2014). Geisterstunde Die Praxis der Unbildung Eine Streitschrift Wien.
- 9 Industriellenvereinigung (2014): Beste Bildung für Österreichs Zukunft. Wien.
- 10 Härtel P. (2008). Ökonomie oder Bildung? In: Bauer Th.et.al.(Hrsg): Bildung für Europa. Paderborn.
- 11 Vgl.: Tenorth, H-E. (2010). Geschichte der Erziehung. Weinheim.
- 12 Anm.: Johann Amos Comenius (dt. auch Komenius, lat. Iohannes Amos Comenius, tschechisch Jan Amos Komenský, früherer Familienname Segeš); (* 28. März 1592 in Nivnice, Südmähren; † 15. November 1670 in Amsterdam) war ein Philosoph, Theologe und Pädagoge sowie Bischof der Unität der Böhmischen Brüder.
- 13 Zitiert nach: Comenius, J.A. (1902). Große Unterrichtslehre. Wien und Leipzig.
- 14 Smith, A. (1776). An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations. 1776 (dt.: Untersuchung über Wesen und Ursachen des Reichtums der Völker).
- 15 Weber, M. (1934). Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus, Tübingen: J.C.B. Mohr.
- 16 Schulorganisationsgesetz, BGBl. Nr. 242/1962.
- 17 Universitätsgesetz 2002 BGBl. I – Ausgegeben am 9. August 2002 – Nr. 120.
- 18 BGBl. Nr. 340/1993 (NR: GP XVIII RV 949 AB 1048 S. 117. BR: 4534 AB 4537 S. 570.) [CELEX-Nr.: 389L0048].
- 19 Compte-Sponville, A. (1997). Ermutigung zum unzeitgemäßen Leben. Reinbek bei Hamburg.
- 20 Sennett, R. (2008). Handwerk. Berlin.
- 21 Sennett, R. (1998). Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus.
- 22 Vgl.: Heinrich, W. (1957). Wirtschaft und Persönlichkeit. Salzburg.
- 23 Drewermann, E. (1988). Strukturen des Bösen. Paderborn.
- 24 Deloitte Analysis; Universum Talent Survey. Zitiert nach Der Standard 15./16.November 2014 Wien.

Kompetent und zu allem fähig, aber charakterlich mangelhaft!

Alfred Schirlbauer

Abstract

Der Vortrag widmet sich den unbestreitbaren Vorzügen des Kompetenzbegriffs, aber auch den Untiefen, die sich auftun, wenn man das ausbildungsrelevante erziehungswissenschaftliche Begriffsrepertoire zur Gänze dem Kompetenzbegriff gemäß modifiziert.

Zu den Vorzügen des Leitbegriffs Kompetenz zählt sicherlich die damit verbundene deutliche Erinnerung daran, dass es in Ausbildungsgängen in erster Linie um Varianten des Könnens geht. Stellt man aber alles und jedes daraufhin ab, verschwinden entscheidende Fragen wie etwa diejenige nach Art und Maß des Einsatzes von Kompetenzen.

Ob Antworten auf solche Fragen auch bloß eine Angelegenheit von Kompetenzen sind, scheint allerdings fraglich.

Kritische Selbstreflexion des eigenen Denkens und Handelns

Günther Fleck

Abstract

In Anlehnung an Charlotte Bühler und Rudolf Ekstein wird davon ausgegangen, dass die wenigsten Menschen gelernt haben, ihr Leben und das Leben zu durchdenken und sich in tiefen Schichten über Lebensvorgänge klar zu werden. Vielmehr wird erst unter Zeit- und Problemdruck oder nach dem Eintritt einer Krise versucht, sich mit den nicht mehr zu leugnenden Geschehnissen auseinanderzusetzen. Dies erfolgt dann häufig in einer undifferenzierten und selbsteinschränkenden Form. Als alternative Vorgangsweise wird die Systematische Selbstreflexion vorgestellt. Diese wird als lehr- und lernbare Methode aufgefasst, wichtige Ereignisse und Lebensbereiche regelmäßig, bewusst und vorsätzlich (d.h. ohne besonderen Anlass) kritisch zu reflektieren. Es wird dabei auf Belange der Alltags-, Wissenschafts- und Soldatenwelt Bezug genommen, die für eine konstruktive Lebensplanung von existentieller Bedeutung sind.

Selbstentwicklung von Führungskompetenzen

Michael Ungersböck

Abstract

Im Masterstudium „Wirtschaftsberatung und Unternehmensführung“ ist neben der Vermittlung fachlicher Kompetenzen das Thema Leadership als persönliches Entwicklungsfeld verankert. Wir verstehen darunter keinen Lernstoff, sondern sind der Überzeugung, dass dieses Thema mittels Erfahrungslernen erlebbar gemacht werden muss. Im Rahmen des Leadership-Programms bekommen die Studierenden in jedem der vier Semester Gelegenheiten, ihr persönliches Leadership zu testen, zu reflektieren und einen individuellen Zugang zu diesem Thema zu entwickeln. Im 3. und 4. Semester durchlaufen die Studierenden einen weitgehend selbstgesteuerten Lern-, Entwicklungs- und Schaffensprozess. Im Rahmen des Selbstentwicklungsprogramms Leadership in Raum und Bewegung geht es einerseits um die Weiterentwicklung persönlicher Kompetenzen hinsichtlich Führung, Selbstführung und Zusammenarbeit. Andererseits geht es gleichzeitig um die Planung, Organisation und Durchführung eines konkreten Projekts, bei dem die Erreichung exzellenter Ergebnisse angestrebt wird, die auch Dritten einen Nutzen bringen. Die Studierenden haben während des gesamten Arbeits- und Lernprozesses größtmöglichen Freiraum. Im Lernraum (3. Semester) sind Ziele, Visionen, Struktur und Kultur der Zusammenarbeit, Aufgaben- und Verantwortungsübernahme, Zeitmanagement, Ressourcenmanagement, Ergebnis- und Qualitätssicherung usw. vollkommen eigenständig durch die Gruppe zu gestalten, während im 4. Semester die konkreten Planungsergebnisse zu realisieren sind. Die Studierenden übernehmen dadurch vollständige Verantwortung für ihren Lernprozess sowie für die Qualität der Projektergebnisse und erleben somit schon während ihrer Hochschulausbildung eine praxisnahe Arbeitssituation. Die Absolventen dieses Programms erhalten Klarheit über ihre persönlichen Stärken und Entwicklungsfelder im Hinblick auf ihre Kompetenzen in den Bereichen Führung, Selbstführung, persönliche Werthaltungen, Auftritt und persönliche Wirkung, Kommunikation, Kooperation, Projektmanagement

und Methodenkompetenzen.

Einleitung

Im Masterstudium „Wirtschaftsberatung und Unternehmensführung“ ist neben der Vermittlung fachlicher Kompetenzen das Thema Leadership als persönliches Entwicklungsfeld verankert. Wir verstehen darunter keinen Lernstoff, sondern sind der Überzeugung, dass dieses Thema mittels Erfahrungslernen erlebbar gemacht werden muss. Im Rahmen des Leadership-Programms bekommen die Studierenden in jedem der vier Semester Gelegenheiten, ihr persönliches Leadership zu testen, zu reflektieren und einen individuellen Zugang zu diesem Thema zu entwickeln. Zwei Semesterwochenstunden zu drei ECTS stehen dafür pro Semester zur Verfügung. In den ersten zwei Semestern steht Bewusstseinsbildung im Vordergrund; Im dritten und vierten Semester wird auf die Selbstentwicklung persönlicher Leadership-Haltungen abgezielt. Der vorliegende Beitrag bezieht sich auf diese Selbstentwicklungsprozesse.

Ausgangssituation

Von Beginn an wurde der Anspruch verfolgt, ein vielschichtiges Thema mittels neuartiger didaktischer Formen zu bearbeiten, die ein Maximum an realen Führungssituationen ermöglichen. Die Lehrveranstaltungen „Lernraum“ und „Lernreise“ im dritten und vierten Semester werden seit dem Jahrgang 2009 angeboten. Die Lernreisen wurden in den Jahren 2010 und 2011 noch getrennt vom „Lernraum“ durchgeführt. Da die Reise hauptsächlich vom Lehrveranstaltungsleiter geplant und vorbereitet wurde, waren die Teilnehmer in einer eher passiven Konsumentenhaltung und übernahmen wenig Verantwortung im Prozess. Um den Studierenden einen längeren Entwicklungsprozess zu ermöglichen, wurden die beiden Lehrveranstaltungen zum Selbstentwicklungsprogramm verbunden. Das Selbstentwicklungsprogramm ist Teil des Leadership-Programms und besteht aus den beiden Lehrveranstaltungen „Leadership-Raum“ und „Leadership-Reise“, die während des 3. und 4. Semesters einen durchgängigen Entwicklungsprozess über ein ganzes Studienjahr ermöglichen sollen. In diesem Prozess können die Studierenden in größtmöglicher Eigenverantwortung die Lernziele, die Arbeitsmethoden, die

Form der Zusammenarbeit, den Prozess, die Ergebnisse und die Lernreflexion gestalten.

Aufbau des Beitrags

Zunächst wird in Kapitel 1 ein Überblick über das Leadership-Programm und die dazugehörigen Lernformen gegeben. Anschließend werden die erfahrungsorientierten Lehrveranstaltungen im 1. und 2. Semester vorgestellt. Das Selbstentwicklungsprogramm im 3. und 4. Semester wird im Detail in Kapitel 2 vorgestellt. Kapitel 3 schließt den Beitrag mit einer Zusammenfassung und Conclusio ab.

1. Das Leadership-Programm

Das Leadership-Programm der Fachhochschule Wiener Neustadt ist integraler Bestandteil des Masterstudiums „Wirtschaftsberatung und Unternehmensführung“. Leadership wird verstanden als ein Bündel von persönlichen Werthaltungen, die individuell entwickelt, aber nicht wie Fachwissen gelehrt oder wie Verhalten trainiert werden können. Leadership wird also fachlich unabhängig definiert. Es umfasst drei Bezugsebenen: Die Selbst-, die Team- und die Organisationsführung. Während die beiden Letztgenannten an Funktionen als Führungskraft gebunden sind, betrifft die Selbstführung auch Expertenpositionen.

Dies erfordert eine Lernkultur, in der Studierende Erfahrungen durch aktive Verantwortungsübernahme sammeln können. Im Leadership-Programm werden die Studierenden gefordert, ihre persönlichen Leadership-Haltungen einzubringen, zu reflektieren und zu entwickeln. Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über die einzelnen Veranstaltungen des Leadership-Programms im Masterstudium.

Das Leadership-Programm im Überblick

Sem.	LV	Beschreibung	Veranstaltungsart
1	Führen! Live Führungslaboratorium	Hinaus aus der Komfortzone! - Hinein ins Erleben! - Indoor trifft Outdoor; Studierende haben Gelegenheit, in einer groß angelegten Unternehmenssimulation ihr Management- und Leadership-Fähigkeiten auszuprobieren und persönliche Grenzen körperlicher und mentaler Art zu erfahren. Ergebnisorientierung und Personalentwicklung sind dabei die wesentlichen Aufträge an sie als Führungskräfte.	Erfahrungslernen (Laboratorium) Bis zu 100 Teilnehmer Erfahrungsorientiertes Lernen
2	Leadership Awareness Training	Die Studierenden wählen aus einem breitgefächerten Angebot an Führungstrainings. Die Bandbreite reicht von Führungstrainings mit Pferden als Co-Trainer bis zur Simulation von Katastropheneinsätzen. Sie werden dabei erleben, dass Leadership nicht aus dem schlichten Einfordern von Leistungen besteht, sondern Aufmerksamkeit, Vertrauen und Respekt der Partner voraussetzt. Ein weiteres Lernziel ist die Erfahrung der Bedeutung klarer Strukturen und Kommunikation.	Erfahrungslernen (Training) ca. 20 Teilnehmer/ Gruppe Erfahrungsorientiertes Lernen
3	Leadership-Raum	In maximaler Eigenverantwortung planen und gestalten die Studierenden im Team einen Lernprozess zu den Themen Leadership, Zukunftsorientierung und Interkulturalität in Form der Konzeption einer Lernreise und eines Werks. Welche Werthaltungen sie dabei erkunden wollen, wie sie dabei vorgehen und wie sich dies in einer konkreten Reiseplanung umsetzen lässt, liegt in der Verantwortung der Studierenden.	Selbstentwicklungsprogramm Selbstorganisierter und selbstgesteuerter Workshop/Facilitation ca. 20 Teilnehmer/ Gruppe

4	Leadership-Reise	Die Studierenden tragen als Team die Verantwortung für die Resultate und ihren Lernprozess. Sie erleben die Ergebnisse aus dem Leadership-Raum im Rahmen einer etwa einwöchigen Reise. die zentralen Erkenntnisse ihrer Lernreise sowie das gemeinsame erstellte Werk werden bei einer großen Abschlussveranstaltung in form einer Messe präsentiert. Themen wie z. B. Geschichte, Kultur, Natur, Wissenschaften, Philosophie, Sport und Spiritualität sind möglicher Erlebnisdimensionen, die ihre Expedition zu ihrem persönlichen Leadership finalisieren.	Selbstentwicklungsprogramm Lernreise Ergebnispräsentation in Form einer Messe
---	------------------	---	---

Tabelle 1: Überblick über das Leadership-Programm

1.1 Erfahrungsorientierung und Selbstentwicklung

Um die Idee von Leadership nicht nur kognitiv zu vermitteln, sondern erlebbar, erfahrbar zu machen, braucht es Lernformen, in denen die Lernenden die Möglichkeit haben, selbst Verantwortung zu übernehmen, die Zukunft eigeninitiativ gestalten zu können, den Lernprozess selbst zu steuern und Leistungen erbringen zu können. Leadership bedeutet auch, Verantwortung für das eigene Handeln zu übernehmen. Verantwortung lässt sich nicht durch Lesen oder über Diskutieren lernen, sondern muss auch tatsächlich übernommen werden, damit die Konsequenzen des eigenen Handels erkannt und reflektiert werden können. Deshalb wird im Leadership-Programm mittels Erfahrungsorientierung und Selbstentwicklung den Studierenden möglichst viel an Verantwortung übertragen. Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über die Lernformen, welche im Leadership-Programm zum Einsatz kommen. In den jeweiligen Lernformen werden die Lehrmethoden dargestellt und im Kontext der Lernsituation beschrieben. Die Ebene beschreibt die Lernziele sowie den Prozess des Lernens. Die Rolle der Lehrenden und der Lernenden beschreibt, bei wem die Initiative bzw. Hauptverantwortung im Lernprozess liegt.

Lernformen im Leadership-Programm

	Erfahrungsorientiertes Lernen	Selbstenwicklung
Methoden	Action Learning Programme (DONNENBERG 1999), Indoor- und Outdoor Übungen; z.B. Präsentations- oder Teamentwicklungsstrainings	Facilitation
Beschreibung	Bewältigung konkreter Herausforderungen in analogen Lernsituationen mit Ernstcharakter (Training). Lernen erfolgt überwiegend in Gruppen	Selbstgesteuerter Lernprozess mit dem Ziel, Resultate zu liefern und Entwicklung zu fördern. Lernen in einem freigestaltbarem Lernraum
Lernebene	Ganzheitliches Prozesslernen unter Einsatz von Wissen, Können und Fühlen zur Entwicklung von Methodenkompetenz und personaler Kompetenzen sowie zum sozialen Lernen in der Gruppe, Reflexion auf der kognitiven, affektiven und psychomotorischen Ebene	Ganzheitliches Prozesslernen, Reflexion auf der kognitiven, affektiven und psychomotorischen Ebene sowie auf der Meta- und Prozessebene
Rolle der Lehrenden	Lehrender ist v.a. Experte für Pädagogik und Didaktik, gestaltet das Lernsetting, entwirft die Hauptlernziele und holt die Entwicklungsziele der Teilnehmer ein, schafft herausfordernde Lernsituationen, bestimmt die Reflexions- und Feedbackmethoden, unterstützt den Transfer von der analogen Lernsituation in die Alltagssituation, Beurteilung erfolgt durch qualitatives Feedback	Lehrender ist v.a. Experte für Pädagogik und Didaktik, Lehrender ist Facilitator, er stellt den Lernrahmen und Lernraum zur Verfügung, er schlägt die groben Lernziele vor. Beobachtet und macht den Lernprozess durch Reflexion und Feedback sichtbar. Überträgt den Lernenden größtmögliche Eigenverantwortung im Entwicklungs- und Erarbeitungsprozess

Rolle des Lernenden	Möglichkeit zur Setzung individueller Entwicklungsziel, Freiheit in der Bewältigung der Herausforderung, aktive Einbringung aller persönlichen Kompetenzen, Selbstreflexion, jedoch ohne Einfluss auf die Gestaltung des Lernsettings, der didaktischen Methoden der Reflexion und der Beurteilung	Selbstbestimmung und Steuerung: der konkreten Lernziele, der individuellen Entwicklungsziel, des Gesamtergebnisses, freie Wahl der Methoden für die Umsetzung der Ergebnisse sowie für Reflexion, Feedback, Transfer und Selbstbeurteilung
---------------------	--	--

Tabelle 2: Lernformen im Leadership-Programm

1.2 Lehrveranstaltungen im 1. und 2. Semester

Wie in Tabelle 1 ersichtlich, werden das Führungslaboratorium (1. Semester) und die Leadership Awareness Trainings (2. Semester) in einer erfahrungsorientierten Form des Lernens angeboten. Im Mittelpunkt der erfahrungsorientierten Veranstaltungen steht das Thema Bewusstsein (Awareness) für Leadership, Organisation und Wandel. Sie sind darauf ausgelegt, dass die Studierenden Situationen erleben und reflektieren, die die Entwicklung eines persönlichen Bewusstseins für das Gestalten von Teams, Organisationen und Prozessen ermöglichen.

Führen! Live – Führungslaboratorium / 1. Semester

Die Studierenden haben im Führungslaboratorium die Gelegenheit, in einer groß angelegten Unternehmenssimulation ihre Management- und Leadership-Fähigkeiten auszuprobieren und persönliche Grenzen körperlicher und mentaler Art zu erfahren. Ergebnisorientierung und Personalentwicklung sind dabei die wesentlichen Aufträge an sie als Führungskräfte. Die TeilnehmerInnen erhalten zu-nächst einen grundlegenden theoretischen Einblick in das Thema, um die zentralen Erfolgsfaktoren in der Handhabung von Steuerungsprozessen in Organisationen zu verstehen. Die Studierenden finden sich in Situationen versetzt, in der unvollständige Informationen vorliegen und dennoch ein „Unternehmen“ geführt und entwickelt werden soll. Die Spannungsfelder zwischen Individuum, Gruppe und Organisation sowie zwischen operativen

und Entwicklungsaufgaben werden erlebbar gemacht. Darüber hinaus lernen sie ihr eigenes Führungsverhalten und das anderer sowohl in entspannten als auch in Stresssituationen einzuschätzen und kritisch zu reflektieren. Sie gewinnen Vertrauen in ihre Fähigkeit, in unerwarteten Situationen außerhalb des gewohnten Umfeldes richtig zu agieren.

Leadership Awareness Trainings / 2. Semester

Die Studierenden wählen aus einem Angebot an diversen Führungstrainings. Die Bandbreite reicht von Führungstrainings mit Pferden als Co-Trainer über ein In-door-Planspiel und einer branchen- und studiengangübergreifenden Kulturreflexion bis zur Simulation von Katastropheneinsätzen (i.e. Stabsarbeit). Sie werden dabei erleben, dass Leadership nicht aus dem schlichten Einfordern von Leistungen besteht, sondern Aufmerksamkeit, Vertrauen und Respekt der Partner voraussetzt. Die Studierenden sollen in diesem Modul die Grundlagen der Interventionskompetenz kennenlernen, Führungs- und Veränderungsprozesse erleben, reflektieren und theoriebildend verarbeiten, das eigene Team- und Führungsverhalten und das Anderer angemessen beurteilen und rückmelden. Sie bekommen die Möglichkeit, Handeln unter unvollständigen Informationen zu trainieren, verantwortliche Führungsrollen bzw. positive und negative Führungseigenschaften zu erleben und zu reflektieren. Weiters stehen dabei klare Organisations- und Kommunikationsstrukturen im Fokus. Sie sollen dabei persönliche Grenzen und die Erfolgsfaktoren der Führung erfahren können sowie Leadership als die Kompetenz erkennen, „aus Zukunft Gegenwart zu machen“.

2. Das Selbstentwicklungsprogramm

Das Leadership-Selbstentwicklungsprogramm (3. und 4. Semester) besteht aus den beiden Lehrveranstaltungen Leadership-Raum und Leadership-Reise, die einen selbstgesteuerten Lernprozess über zwei Semester ermöglichen sollen. Im Mittelpunkt dieses Programms steht das Thema Verantwortung. Es ist darauf ausgelegt, dass die Studierenden selbst maximale Verantwortung zu übernehmen haben und ein reflektiertes Bewusstsein zur Eigenverantwortung im Handeln und im Lernen entwickeln können.

Folgende Aspekte sollen im Selbstentwicklungsprogramm gefördert werden:

- Kreatives und selbstgesteuertes Lernen
- Zukunftsorientierung
- Horizonterweiterung und Interdisziplinarität, vor allem in Hinblick auf andere Wissenschaftsdisziplinen
- Die Freiheit des Denkens
- Interkulturalität

Kompetenzerwerb und Lernprozesse sind hier im Sinn einer Form-Inhalt-Kongruenz eng verknüpft. Es ist daher auch in der didaktischen Umsetzung stets das Thema „Verantwortung entwickeln“ zu berücksichtigen. D. h. es sind auch die Lernformen in höchstmöglichem Maß in der Verantwortung der Studierenden. Das Konzept und die Ziele dieser Veranstaltungen werden nachfolgend dargestellt.

2.1 Der Leadership-Raum / 3. Semester

Leadership ist kein Lernstoff, sondern muss für sich selbst erkundet und entwickelt werden. Leadership ist zu finden, indem man es an sich selbst und an anderen erlebt. Diese LV ohne vorgegebenes Programm stellt eine Gelegenheit dar, sich jenseits der BWL auf die Suche nach Leadership zu machen. In maximaler Eigenverantwortung konzipieren die Studierenden als Team eine Reise in ihr persönliches Leadership. Die Arbeit erfolgt in Kleingruppen. Gefordert ist am Ende des Semesters von jedem Team ein theoriebezogenes und umsetzbares Konzept für die Leadership-Reise, welche im 4. Semester durchgeführt wird. Während der Reise müssen die Lernfelder Leadership, Zukunftsorientierung und Interkulturalität bearbeitet werden. Fragen wie:

- „Welche Werthaltungen wollen Sie erkunden?“
 - „Wie gehen Sie dabei vor?“
 - „Wie lassen sich die Lernziele in einer konkreten Reiseplanung umsetzen?“
- werden im Leadership-Raum bearbeitet. Die Ergebnisse der Auseinandersetzung sollen in einem konkreten Werk ausgedrückt werden. Die Umsetzung sowie auch die Reflexion über die Themen und die Transfersicherung auf der

Lernreise sind von den Studierenden eigenständig zu planen. Die Reise selbst muss ebenso geplant und vorbereitet werden. Die Studierenden sollen dabei das Spannungsfeld zwischen Management und Leadership ebenso erleben sowie jenes zwischen Mittelmaß und Exzellenz. Der Planungs- und Entwicklungsprozess im Leadership-Raum wird vom Lehrveranstaltungsleiter als Facilitator begleitet.

Exkurs: Facilitation

Facilitation ist die zentrale didaktische Methode zur Unterstützung des Selbstentwicklungsprozesses.

Bei Facilitation geht es in erster Linie um den Prozess – also wie etwas getan wird – anstatt darum, was getan wird. Facilitation ist eine Methode, die es einer Gruppe ermöglichen soll, einen selbstgewählten Vorsatz oder ein Ziel, auf ihre eigene Art und Weise erreichen zu können. Facilitation ist gemacht für Gruppen, Organisationen, Netzwerke oder Gesellschaften zur gemeinsamen Entwicklung und Erreichung von Ergebnissen. Es geht um die Zusammenarbeit und Kooperation unter Gleichgestellten. Jedes Gruppenmitglied muss dabei die Möglichkeit haben, sich gleichwertig an den Entscheidungen zu beteiligen, die sie selbst betreffen, sowie an der Zielerreichung voll mitwirken zu können (vgl. HUNTER, 2009, S. 19). *“A facilitator is a process guide, someone who makes a process easier or more convenient”* (HUNTER, 2009, S. 19). Der Facilitator wird häufig mit „Moderator“ übersetzt. Die Bezeichnung des „Ermöglichers“ trifft es wahrscheinlich besser, da es bei Facilitation nicht um Moderation i.e.S. (zum Beispiel einer Projektsitzung) geht. Der Facilitator muss ermöglichen, dass alle Teilnehmer im Prozess das gleiche Recht haben, sich mitzuteilen und gleichermaßen Einfluss auf die Entscheidungen haben und sich innerhalb des Prozesses frei entwickeln können (vgl. HUNTER, 2009, S. 21). Er sollte sich weder inhaltlich noch persönlich in den Gruppenprozess involvieren, kann dabei aber auch nie völlig wertneutral sein.

Facilitation im Leadership-Raum

Facilitation ist weder Lehre noch Training. Facilitation ist eine Methode zur Förderung der Entwicklung in Bezug auf das persönliche Leadership.

Studierende setzen sich dazu Ziele, wie z.B. Was will ich im Lernraum in Bezug zu Leadership ausprobieren bzw. erreichen? Facilitation soll das Erreichen eines konkreten Ergebnisses unterstützen, beispielsweise die Planung und Vorbereitung der Lernreise sowie die Erstellung des Werks auf der Lernreise. Der Facilitator ist der vorläufige Initiator des Lern- und Entwicklungsprozesses. Er sorgt für die Bereitstellung des Lernraums und klärt die Rahmenbedingungen sowie die Ziele im Selbstentwicklungsprogramm. Dazu stellt er die Methode Facilitation vor und klärt seine Rolle als Facilitator. Seine Aufgabe ist es, den Studierenden das größtmögliche Maß an Eigenverantwortung zu ermöglichen und nur im Ausnahmefall steuernd einzugreifen. Er soll Prozesse sichtbar machen und eine konstruktive Außensicht geben, an der die Teilnehmer ihre Entwicklung sowie die Konsequenzen ihres Handelns festmachen können. Als Lehrveranstaltungsleiter muss er jedoch am Ende des Lernraums die Projektarbeit „Konzept der Lernreise“ abnehmen, die inhaltliche Qualität des Konzepts in Hinblick auf das Thema Leadership sicherstellen und qualitatives Feedback auf die Projektarbeit geben. Die formale Leitungsfunktion des Lehrenden mit der Aufgabe, die Lehrveranstaltungsregeln einzuhalten und das Endergebnis abzunehmen, beinhaltet die Schwierigkeit, absolute Neutralität zu gewährleisten und die Leitungsrolle vollständig abzugeben.

Selbstentwicklung

Die Selbstentwicklung der Führungskompetenzen erfolgt nach folgender Methode: Zunächst beantworten die Teilnehmer Leitfragen zur persönlichen Standortbestimmung, wie z.B. Wer oder wie will ich als Führungskraft sein? Wo sehe ich meine Stärken? usw. Aus dem Abgleich von einem idealen Soll- bzw. Wunschbild mit der Selbsteinschätzung über das momentane Ist-Bild können die Teilnehmer konkrete Entwicklungsziele ableiten. Die Entwicklungsziele sowie das geplante Vorgehen für die Selbstentwicklung werden in einem persönlichen Entwicklungsplan festgehalten. Weiters wählt jeder Teilnehmer eine Person („Buddy“) aus, die ihm durch regelmäßige Beobachtung und Feedback eine zusätzliche Perspektive - Fremdbild - auf die persönliche Entwicklung geben soll.

Der Auftrag im Leadership-Raum

Um an der persönlichen Erfahrung als Individuum und in der Gruppe lernen zu können, ist folgender Auftrag zu erfüllen.

Es ist eine mindestens fünftägige Reise zu planen, auf der ein gemeinsames Werk erstellt werden soll. Bei der Erstellung des Werkes sind folgende Fragen zu berücksichtigen:

- Kopf: Was wollen wir zum Thema Leadership lernen?
- Herz: Welche Motivation, Einstellung & Werte bilden die Grundlage für unser Handeln?
- Hand: Was wollen wir (wo & wie) konkret erschaffen/umsetzen? WERK

Das Werk selbst muss folgende Anforderungen erfüllen:

- einen realen Beitrag, den die Gruppe erschaffen hat;
- der nach außen gerichtet ist (d.h. Dritten nutzt);
- der kulturellen, ökologischen oder sozialen Nutzen stiftet;
- anders, unverwechselbar, exzellent;
- nachhaltig, sinnvoll und begründet.

Zeit	Bezeichnung	Themen	Dauer
Sept. Okt.	Kick Off	Einführung – Ziele, Projekt-Setup Mission-Statement, Projektplan/Protokoll Prozessbeobachtung & Rückmeldung	5 Lehr- einheiten
Okt.	1. Projektmeeting	Erarbeiten der Entwicklungsziele Prozessbeobachtung & Rückmeldung	5 Lehr- einheiten
Nov.	2. Projektmeeting	Arbeiten am Projekt Prozessbeobachtung & Rückmeldung Einzelcoaching bei Bedarf	5 Lehr- einheiten
Dez.	3. Projektmeeting Manöverkritik	Präsentation des Zwischenstands Prozessbeobachtung & Rückmeldung Einzelcoaching bei Bedarf	5 Lehr- einheiten
Dez.	4. Projektmeeting	Arbeiten am Projekt Prozessbeobachtung & Rückmeldung Einzelcoaching bei Bedarf	5 Lehr- einheiten
Jän.	5. Projektmeeting	Präsentation des fertigen Konzepts Prozessbeobachtung & Rückmeldung Einzelcoaching bei Bedarf	5 Lehr- einheiten

Der Ablauf im Leadership-Raum

Ergebnisse im Leadership-Raum

Als Ergebnisse der Planung und Vorbereitung auf die Leadership-Reise erstellt die Gruppe eine gemeinsame Projektarbeit, in der sämtliche Arbeitsergebnisse sowie eine umfassende Prozessreflexion enthalten sind.

2.2 Die Leadership-Reise / 4. Semester

Im Zuge der Lernreise sollen einerseits die selbstgewählten Lern- und Entwicklungsziele sowie das Programm zur Erstellung des gemeinsamen Werkes umgesetzt werden. Die Studierenden tragen als Team die Verantwortung für ihren Lernprozess und die Resultate. Sie erleben die Ergebnisse aus dem Planungs- und Entwicklungsprozess im Leadership-Raum im Rahmen einer fünftägigen Reise: Geschichte, Kultur, Natur, Wissenschaften, Philosophie, Sport und Spiritualität sind mögliche Erlebnisdimensionen, die ihre Expedition zu ihrem persönlichen Leadership finalisieren. Die Studierenden sollen theoretische und anwendungsorientierte Lernergebnisse aus den bisherigen Studien im Diskurs mit internationalen Praktikern und Forschern reflektieren können. Die Lernreise kann im In- und Ausland stattfinden. Bei einer Durchführung im Ausland besteht

auch die Chance auf interkulturelles Lernen. Die Fokussierung der Lernprozesse erfolgt auf eine konkrete Fragestellung: „Wie kann ich ...?“ Die Verantwortung für das Lernen wird in hohem Maß der Gruppe übertragen: „Wir sind das Programm.“ lautet das Motto. Darüber hinaus wird die Studiengangsguppe in Richtung einer lernenden Organisation entwickelt: Individuum, Gruppe und Organisation sind zentrale Reflexionsdimensionen im Sinne der erwähnten Leadership-Bezugsebenen Selbst-, Team- und Organisationsführung. In einer abschließenden Veranstaltung, dem großen Leadership-Finale, werden die Ergebnisse der Lernprozesse aller Kleingruppen präsentiert und diskutiert.

Beispiele aus der Umsetzung im Studienjahr 2013/14

- Eine Gruppe von Studierenden hat unter dem Motto „Bildungsweg – Bildungsprivileg“ eine Charity-Wanderung mit Führungsexperten organisiert und durchgeführt. Die dabei entstandenen Erkenntnisse zu den Themen Führung und Selbststeuerung wurden in Form eines Buches zusammengetragen. Der Erlös aus dem Event und dem Verkauf der Bücher ging zugunsten eines Bildungsprojektes für Kinder in Tanzania.
- Das Ergebnis des Werks „Leadercity“ ist ein drei tägiges Bildungs- bzw. Trainingskonzept, um Jugendlichen das Thema Führung und Verantwortung näherzubringen. Dabei konnten 6 jugendliche Teilnehmerinnen 3 Tage lang eine kleine Stadt führen und lernen, was es bedeutet, zu führen, Entscheidungen zu treffen und Verantwortung zu übernehmen.

Prozessreflexion und Erkenntnisse

In einer umfassenden Reflexion am Ende der Leadership-Reise werden sowohl die gemeinsamen Erkenntnisse im Hinblick auf Managementkompetenzen:

- Vision, Ziele (Waren diese gut? Haben wir sie erreicht?);
- Strukturierung der Gruppe;
- Aufgaben und Zusammenarbeit;
- Planung und Durchführung,

als auch die individuellen Erkenntnisse zur Entwicklung der persönlichen Führungskompetenzen erarbeitet. Die persönliche Entwicklung wird gemessen an der Erreichung der definierten Entwicklungsziele.

3. Zusammenfassung und Conclusio

Im Rahmen des Selbstentwicklungsprogramms, welches im 3. und 4. Semester des Masterstudiums „Wirtschaftsberatung und Unternehmensführung“ stattfindet, wird zunächst im Leadership-Raum (3. Semester) von einer Studierendengruppe eine fünftägige Reise geplant, auf der ein gemeinsames Werk zu erschaffen ist. Die Planung und Umsetzung erfolgt selbstgesteuert und unter absoluter Eigenverantwortung. Ziel ist es, in diesem gemeinsamen Schaffensprozess die Themen Führung und Zusammenarbeit zu erleben, zu reflektieren und sich selbst als Führungskraft ausprobieren zu können. Während der Leadership-Reise (4. Semester) wird der Plan der Reise sowie der Erstellung eines konkreten Werkes gemeinsam in die Tat umgesetzt. Während des gesamten Prozesses stehen unter anderem die Selbstentwicklung der persönlichen Führungskompetenzen der Teilnehmer sowie das Lernen durch konkrete Erfahrung in den Bereichen Führung und Management im Fokus.

Die Phasen der Teamentwicklung sind über den gesamten Prozess gut erkennbar. Die Reflexion der Teamentwicklung bietet zahlreiche Erkenntnisse über persönliche Entwicklungschancen im Arbeits- und Führungsprozess mit Teams. Die Identifikation mit dem Werk steigt zunehmend und bringt manche Teilnehmer in einen äußerst produktiven FLOW-Zustand. Einige Teilnehmer wachsen dabei über sich hinaus, andere bleiben bis zum Schluss eher passiv. Reflexionsfähigkeit setzt im Sinne des Erfahrungszyklus (KOLB 1979) die Kenntnis von Theorierastern voraus. Es ist daher bereits vor dem Einstieg in das Selbstentwicklungsprogramm sicherzustellen, dass führungs- und organisationstheoretische Modelle und Paradigmen vermittelt und gefestigt wurden. Der freie und eigenverantwortliche Arbeitsprozess zeigt durchgängig über alle Gruppen High-Performance bei den Resultaten (Werken). Der Gesamtprozess verdeutlicht die Wichtigkeit von gutem Leadership, d.h. dem Schaffen von Identifikation und Motivation durch eine gemeinsame und sinnvolle Vision sowie die Wichtigkeit von gutem Management, d.h. dem Strukturieren, Planen, Umsetzen usw.

„Das Wundersame an Organisationen ist, dass darin gewöhnliche Menschen ungewöhnliche Leistungen vollbringen können.“ (Drucker 1966) Dieses Zitat von Peter Drucker

beschreibt wohl am treffendsten die Ergebnisse des Selbstentwicklungsprogramms. Nicht nur die gemeinsamen Leistungen, die sich in den Werken und deren Nutzen manifestieren, sondern vor allem die persönliche Leistung der eignen Weiterentwicklung, lassen am Ende des Prozesses alle Mühen Wert erscheinen.

Literatur

- Donnenberg, O. (Hg.) (1999). *Action Learning. Ein Handbuch*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Drucker, P. F. (1966). *The effective executive*. New York: Harper & Row.
- Erpenbeck, J. / Rosenstiel, L.v. (2007). *Handbuch Kompetenzmessung*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- House, R. & Hanges, P. & Javidan, M. & Dorfman, P. /& Gupta, V. (2004). *Globe Associates. Culture, leadership, and organizations: The GLOBE study of 62 societies*, Thousand Oaks (CA).
- Hunter, D. (2009). *The Art of Facilitation*. San Francisco: John Wiley & Sons Imprint.
- Kolb, D./Kolb I./McIntyre J. (1979). *Organizational psychology: An experiential approach*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Michl, W. (2009). *Erlebnispädagogik*. Ernst Reinhardt. München.

Aneignungskompetenz entwickeln – „Psychische Formatierung“ als didaktische Herausforderung

Karl Klement

Abstract

Aneignung von Kompetenzen und Haltungen im Prozess des Lehrens und Lernens. Die hochschulische Berufsausbildung zielt auf nachhaltige Entwicklung von Kompetenzen und Haltungen beim Studierenden. Prozesse des Lehrens und Lernens gründen dabei auf einer „Aneignungsdidaktik“, bei welcher die/der Lernende Subjekt ihrer/seiner Lerntätigkeit ist. Um als Subjekt der eigenen Lerntätigkeit wirksam zu werden, muss „Aneignungskompetenz“ beim Lernenden aber erst systematisch und domänenspezifisch entwickelt werden.

Jüngste Evaluierungen im Rahmen des QMS zeigen, dass die „Vermittlungsdidaktik“ über weite Strecken die Lehr-/Lernprozesse der hochschulischen Berufsausbildung dominiert. In diesem Kontext bestehen Tendenzen, dass Lernende Objekte der Belehrung bleiben, Kompetenzen und Haltungen in Konsequenz nicht im gewünschten Ausmaß zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen.

Der Kurzvortrag beschäftigt sich mit dem angezielten Paradigmenwechsel von einer Vermittlungs- zu einer Aneignungsdidaktik im Kontext hochschulischer Berufsausbildung. Es werden „sensible Phasen“ des Lehr-/Lernprozesses definiert, in welchen die Aneignung von Kompetenzen und Haltungen gelingt.

Summary

Neuropsychologische Befunde verdeutlichen, dass über das Lehren kein direkter Zugriff auf individuelles Lernen möglich ist. Nur wenn Wissensaneignung kontinuierlich mit dem Aufbau von Aneignungsstrategien verbunden wird, kann der Lernende zum Subjekt seiner Lerntätigkeit werden. Ein „explizites Fitnessprogramm des Impliziten“ zielt auf Entwicklung dieser Aneignungskompetenz als Voraussetzung systematischen Lehrens und Lernens.

In unterrichtlicher Konsequenz sind didaktische Prozesse als Handlungsprozesse so zu gestalten, dass Aneignung ermöglicht, inhaltlich angezielt und permanent entwickelt wird.

Vermittlung und Aneignung: Unterschiedliche geistige Operationen

Die simple Formel „*Da wo gut gelehrt wird wird auch gut gelernt*“ ist spätestens seit den Erkenntnissen der Gehirnforschung empirisch außer Kraft gesetzt. Lehren und Lernen, Vermittlung und Aneignung sind je unterschiedliche geistige Operationen¹. Jede Gleichsetzung dieser unterschiedlichen Aktivitäten hätte einen „*Lehrlernkurzschluss*“² zur Folge.

In der gelebten und erlebten schulischen Praxis hatte dieser fatale Konnex schon seit jeher zu Enttäuschungen und wechselseitiger Behinderung geführt: Zwischen Vermittlung und Aneignung, Lehren und Lernen klafft(e) eine beträchtliche Lücke. Geht es bei der Lehrtätigkeit um Vermittlung, um das Sichtbar- und Hörbarmachen eines wohl strukturieren, systematisch gegliederten Inhalts durch Lehrende (geistige Bewegung gleichsam von innen nach außen) erfolgt die Aneignung durch Lernende im besten Falle durch systematische Lerntätigkeit (geistige Bewegung gleichsam von außen nach innen), die sich durch kompetente Lernhandlungen bzw. Lernoperationen ausweist.

Aneignungskompetenz als „psychische Formatierung“

Aneignung bezeichnet die Kompetenz, das Vermittelte in eigenes Wissen überzuführen. Angestrebt wird diese durch ein Fitnessprogramm, in dem Implizites explizit gemacht, Explizites bewusst trainiert wird, um dann wieder auf höherem Niveau als Aneignungskompetenz implizit zu wirken:³ Lernende sollen versuchen, an ihr bestehendes Vorwissen durch gezielte Lernhandlungen anzudocken, problematische Bedeutungshorizonte werden artikuliert, komplexe Vergleichsprozesse zwischen bereits vorhandenen subjektiven Vorstellungen und gesellschaftlich verfügbaren Bedeutungshorizonten (Wissenschaftswissen, Alltagswissen, berufsfachliches Wissen ...) laufen ab.

Dies alles geschieht nur im besten Falle, nämlich, wenn diese Kompetenzen der

Aneignung, die „gezielte Lerntätigkeit“⁴, bei den Lernenden am und durch den Gegenstand systematisch ausgebildet, entwickelt und angeeignet werden.

Ein direkter Aufbau fachspezifischer Kompetenzen durch vermittelte Angebote, ohne diesespezifischenpsychischenNeubildungenals VoraussetzungenundMittel (Werkzeuge der Aneignung) ist, gemessen am Stand der neuropsychologischen Forschung, nicht, oder nur sehr bedingt möglich⁵.

Anm.: An dieser Stelle muss auf die Irrwege bei der Einführung des „kompetenzorientierten Unterrichtes“ in die heimische Schulszene hingewiesen werden. Ohne die fundamentale Voraussetzung der Aneignungskompetenz für Individualisierung und Kompetenzorientierung zu problematisieren und a priori didaktisch abzusichern, wurden ganze Kohorten von Experten-LehrerInnen auf die Formulierung domänenspezifischer Kompetenzen angesetzt. Ja, angesichts der neuropsychologischen Forschung noch verwunderlicher, wurde auch der Begriff „Individualisierung“ zunächst als permanenter Differenzierungsprozess mit je unterschiedlichen Lernpfaden für je unterschiedliche SchülerInnen interpretiert. Dies würde aber heißen, die Heterogenität der Lernenden bezogen auf ihre Kompetenz der Aneignung von Inhalten durch je unterschiedliche Angebote zu zementieren und nicht – wie eigentlich angezielt – eine gemeinsame Basis der Fähigkeit selbstgesteuerter und kooperativer Lerntätigkeit, ein verlässlich arbeitendes „Betriebsystem“, zu entwickeln.

Um einen vorsichtigen Vergleich zu wagen: Ohne „Betriebssysteme“ arbeiten weder elektronische Rechner noch der menschliche Geist. Noch so viele Befehle und Eingaben von außen können hier das Geringste bewirken: Man hört und sieht dieses geheimnisvolle System nicht. Es arbeitet systematisch und präzise im Hintergrund und ermöglicht erst das, was mit „Nachhaltiger Aneignung von Inhalten“ gemeint ist. Aus neuropsychologischer Sicht entstehen neue Aktivitätsmuster, die dann in den Synapsen verfestigt werden.

Naturgegebene Voraussetzung versus systematische Entwicklung

Wenn die Ausbildung der Aneignungskompetenz als Voraussetzung systematischen Lernens, eben der Lerntätigkeit, gesehen wird, stellt sich zunächst die Frage, wo und wann denn diese psychische Formatierung stattfindet?

Sieht man „Begabung“ als natürliche Affinität zum Geist der Lehre, als bereits in der pränatalen Phase installiertes Betriebssystem vom Feinsten, ist die Frage rasch und elegant vom Tisch. Hier gilt es unter den bloß Interessierten die Besitzer eben dieser bewundernswerten Gaben („Mitbringsel“) herauszufiltern, um sie optimal zu bedienen. Rein didaktisch gilt es darum, inhaltliche Vertikalspannungen mit dem Zug zur Exzellenz anzubieten. Für Peter Sloterdijk sollten auch die Lehrenden in diesem Kontext *„Ausnahmemenschen sein, denen die Selbstmirabilisierung, die Verwandlung in die real existierende Monstrosität, gelungen ist [...] Weil auf dieser Stufe der Lehrer in seiner mirabilischen Andersheit die Lehre selbst ist, legt er eine neue Art von Autorität an den Tag [...]. Es ist die Leuchtkraft der reinen Ausnahme, die sofort verführt, sobald sie gesehen und empfunden wird [...]“*⁶ Der wache Geist des so Begabten, wo und wie immer er auch wehen mag, bildet sich dann gleichsam von selbst.

Steht jedoch die systematische Entwicklung der Aneignungskompetenz für schulische Normalverbraucher im Fokus, hat *sie* das zentrale Element jedes Unterrichtes zu sein: Es geht um Explizitmachung psychophysischen Tuns, wie man sich Wissen aneignet. Die Vertikalspannung ist für diesen Zweck im Basislager der simplen Lernhandlungen am und im Gegenstand zu verankern und kleinschrittig bis zur domänenspezifischen Kompetenz aufzubauen.

Hier sind Lehrende gefordert, welche fern jeder Selbstmirabilisierung - die Entwicklung von speziellen Techniken und praxisbezogenen Könnenskompetenzen beim Lernenden als ihre zentrale Aufgabe sehen.

Der individualisierende Unterricht richtet seinen Fokus demnach auf das lernende Subjekt und dessen Entwicklung: Lernen wird dann effektiv, wenn emotionale und situierte Prozesse, hohe Selbsttätigkeit, pädagogische Kooperation und Selbstbestimmung harmonisch ineinandergreifen. Hier findet – sensu Sloterdijk – gleichsam eine Mirabilisierung im Sinne eines psychischen Gestaltwandels des

Schülers zum Lernenden statt. Vom Objekt der reinen Belehrung wandelt es sich kontinuierlich zum Subjekt seiner Lerntätigkeit.

Reflexiver Unterricht – Effiziente Lernhandlungen ausbilden

Lehren und Lernen werden als Funktion einer arbeitsteiligen Kooperations- und Kommunikationsbeziehung innerhalb gemeinsamer Tätigkeit von Lehrenden und Lernenden am Gegenstand betrachtet. Lerntätigkeit ist intentionale, bewusste Aktivität des Menschen, gerichtet auf die Aneignung menschlicher Kultur⁷ und muss, um als Instrumentarium der Aneignung wirksam zu werden, bewusst und systematisch angeeignet werden. Dies stellt an die Gestaltung und Durchführung eines individualisierenden Unterrichts komplexe Anforderungen, in deren Fokus die Ausbildung effizienter Lernhandlungen am jeweiligen Gegenstand durch die Lernenden gerät.

Weil das Individuum erst in gemeinsamen Prozessen seine inneren Komponenten der Tätigkeitssteuerung entwickelt, werden äußere, gemeinsame Aktionen durch Aneignung verinnerlicht und dadurch „Bewusstsein“ geschaffen: *„Ich kann etwas, was ich vor diesem (Lern-)Prozess noch nicht konnte.“*⁸ So trägt jeder Lernprozess zur Entwicklung jener höheren psychischen Funktionen bei, die man Bewusstsein nennt.

Jeder Unterricht, in dem Lernende als Subjekte ihres Lernens ernst genommen werden, ist ein reflexiver Unterricht. Immer wieder muss innegehalten werden, um über Prozesse der Aneignung laut nachzudenken: „Was weiß ich jetzt, was ich vorher (noch) nicht wusste? Was ist für mich neu? Was werde ich mit meiner Erkenntnis anfangen? Wo und wie hat mein neues Wissen Bedeutung? Wie werde ich es zur Lösung bestimmter Aufgaben einsetzen? Was hat mich besonders interessiert? Wo habe ich noch Schwierigkeiten? ...“

Während die PISA „Siegerstaaten“ über eine ausgeprägte Kultur einer reflexiven Unterrichtsgestaltung verfügen – die permanente und penetrante Reflexion ist konstitutives Element von Lehr-/Lernprozessen – ist dieses systematische Monitoring, die Versprachlichung persönlicher Lernprozesse, in unseren Breiten kaum anzutreffen⁹.

Reflektieren erfordert eben diszipliniertes Nachdenken über subjektive

Lernprozesse die das „Lernen lernen“ erst ermöglichen. Gerade hier herrscht großer Nachholbedarf. Denn: „*Von Anfang an kann man vom Sprechen sprechen, das Kommunizieren kommunizieren*“⁴⁰.

Die gezielte Reflexion erfordert eine Distanz zu dem, was dem Selbst widerfahren ist, um die Erfahrung, die gemacht worden ist, gleichsam von außen charakterisieren zu können als einzigartige oder aber anderen Erfahrungen ähnliche, als zufallsabhängige oder aber allgemeine Erfahrung, bedingt von Strukturen oder eingebunden in bestimmte Zusammenhänge. Was sich aus der Reflexion ergibt, ist als Bestätigung, Korrektur oder Widerlegung auf den Prozess der Aneignung, den persönlichen Lernprozess, zurückzubeziehen. In die schulischen Kompetenzkonzepte - sie haben ja zurzeit im Kontext eines kompetenzorientierten Unterrichts Hochkonjunktur - ist damit eine reflexive Dimension immer schon eingebaut. Die muss dann freilich auch explizit und transparent gemacht werden.

Hilbert Meyer bietet in seinem Werk „Was ist guter Unterricht?“ Einstiegshilfen in die Technik der Reflexion an:¹¹

Metakognition: Über das eigene Denken laut nachdenken. Metakognition ist gut geeignet, um inhaltliche Klarheit über den eigenen Lernweg zu gewinnen und die Lerntätigkeit systematisch zu entwickeln. Metakognition ist auch eine wesentliche Voraussetzung, um die intuitiv von jedem Schüler eingesetzte Lernstrategie bewusst zu machen, sie dadurch auszubauen und gezielt anzuwenden.

Kognitives Modellieren: Methode, mit der der Lehrer die metakognitiven Kompetenzen seiner Schülerinnen und Schüler fördern kann. Lehrende führen modellhaft vor, wie man einen Denkprozess organisiert. Als Vermittlungsform dient das „laute Denken“. Besonders für Schüler mit Lernschwächen hat sich das kognitive Modellieren als besonders hilfreich herausgestellt.

Monitoring: Die Fähigkeit, das eigene Lernen zu beobachten und gezielte Beobachtungen zu verbalisieren. Monitoring kann im Unterricht genutzt werden, um Rückmeldungen an die Lehrenden herzustellen.

Rückmeldeschleifen: Lernbarrieren werden durch Rückmeldeschleifen erkannt, und während des Unterrichts behoben. Verlauf: Lehrer diagnostiziert Schwierigkeiten und stellt Zwischenfragen. SchülerInnen werden aufgefordert,

bei der Aufgabenbearbeitung laut zu denken, damit Lehrende erkennen, wo Verständnisschwierigkeiten vorliegen.

Hubert Teml ergänzt die Ausführungen Hilbert Meyers mit konkreten Vorschlägen zu „Arbeits- und Denktechniken“:¹²

Eine allgemeine Voraussetzung für Denkschulung ist das Bewusstmachen eigener Denkstrategien und Denkvorgänge. SchülerInnen erwerben dabei metakognitive Fähigkeiten, also ein Wissen um ihre eigenen kognitiven Vorgänge beim Arbeiten und Lernen. Eine erste Möglichkeit besteht in der Anregung zur Reflexion des laufenden Arbeits- oder Gruppenprozesses. Reflexionsfragen dazu könnten sein:

Wo steht ihr jetzt?

Was habt ihr geplant?

Wie werdet ihr weiter vorgehen?

Methodenkompetenz wird auch gefördert, wenn die im Unterricht abgelaufenen Lern- und Arbeitsprozesse im Nachhinein besprochen, reflektiert und eingeübt werden. Hans Aebli hat dies vor Jahren bereits mit dem Begriff „Arbeitsrückschau“ beschrieben:

„Es ist dies eine Repetition, die im Gegensatz zu den herkömmlichen Wiederholungen nicht auf den Inhalt ausgerichtet ist, sondern den durchlaufenen Arbeitsprozess untersucht. Die Klasse legt sich Rechenschaft darüber ab, welche ragen an den Gegenstand gerichtet worden sind, mithilfe welcher Auffassungstätigkeiten die Erscheinung erfasst, das Problem gelöst worden ist.“⁴³

Hier mögliche Beispiele zur Bewusstmachung von Dank- und Arbeitsstrategien:

- Wie haben wir gefragt?
- Wie sind wir vorgegangen?
- Was kam zuerst, was dann?
- Wie müssen wir in Zukunft vorgehen?

Wird dieses explizite Fitnessprogramm des Impliziten zum zentralen Anliegen im Unterrichtsprozess, gerät der Lernende nach und nach in den psychosomatischen Maschinenraum der eigenen Lerntätigkeit um ihn kontinuierlich und nachhaltig

aufzurüsten. Er wird vom bloßen Konsumenten zum bewussten Produzenten neuen Wissens.

Strukturen selbstgesteuerter und handlungsorientierter Lernprozesse – die „sensiblen Phasen des Unterrichts“

Der didaktischen Logik folgend vom Lernen aus zu denken und Lehren „in den Dienst“ des Lernens zu nehmen, lässt sich eine psychische Struktur der Aneignungskompetenz im Sinn einer Relation zwischen den Elementen Bedürfnis, Ziel, Gegenstand und Mittel, Reflexion und Evaluierung der Lernfähigkeit erkennen.¹⁴

Diese psychische Struktur führt aber nur dann zu den erwünschten und erwarteten psychischen Neubildungen bei den Lernenden, wenn sie, eingebettet in die „Sensiblen Phasen des Unterrichts“¹⁵ bewusst geplant und reflektiert werden.

In gebotener Kürze sei auf diese „Sensiblen Phasen des Unterrichts“ hingewiesen:

1. „Aushandeln von Bedürfnissen der Lernenden“: Jede künftige Aktivität erfolgt auf Basis der Orientierung innerer Strukturen, welche von elementaren Bedürfnissen ausgehen¹⁶. Der Antrieb zur Aktivität kommt aus der Erwartung der Befriedigung dieses Bedürfnisses: Das Bedürfnis sucht sich ein entsprechendes Objekt, das zur Befriedigung geeignet scheint (Lernmotive). Im didaktischen Kontext geht es somit um „Bedürfnisweckung“ und gemeinsames Aushandeln, wie diesen speziellen Interessen im Unterrichtsprozess bestmöglich entsprochen werden könnte. Anm.: Hat man aus Sicht der Vermittlung das Scheitern dieser Interessenweckung lange als „Nicht wollen“ des Schülers argumentiert, sieht die Aneignungsperspektive wohl eher ein „Bedürfnisdefizit“ ...
2. „Möglichkeiten spontaner Zielbildung mit dem Schwerpunkt auf Kreativität“: Ausgehend von Lernbedürfnissen entstehen in Verbindung mit geeigneten Objekten Lernmotive, die wiederum die gegenstandsspezifische Aneignungskompetenz aktivieren: In Auseinandersetzung der je

vorhandenen Voraussetzungen mit dem Objekt werden (kreative) Ziele gebildet: Das bloße Bedürfnisobjekt wandelt sich zu einem Gegenstand der (gemeinsamen) Lerntätigkeit! Mit seinen Zielen steht der Lernende vor der ersten Herausforderung (kognitiver Konflikt). Sie bildet die motivationale Basis für gemeinsame Tätigkeit am Gegenstand. Anm.: Das ist fürwahr ein mirabilisierender Vorgang des Gestaltwandels, den der Beobachter von unterrichtlichen Prozessen jedesmal mit Spannung erwartet: Wird das bloße Objekt tatsächlich zum Gegenstand der (gemeinsamen) Lerntätigkeit oder bleibt es bloßes Objekt der Belehrung?

3. „Das Thema wird zum Gegenstand des gemeinsamen Handelns“: Die einzelnen Handlungsschritte (Lernhandlungen) werden antizipiert: „Wie werden wir vorgehen? Was kommt zuerst, was später?“ Die Lerntätigkeit setzt ein, wenn der Lernende eine Vorstellung (im Sinne einer „Vision“) von der zu bewältigenden Aufgabe entwickelt. „Look ahead“ lautet daher die Botschaft des ersten Schrittes, um auf die enorme Bedeutung aufmerksam zu machen, die dem Fragestellen und der Zielsetzung beim Lernen zukommt. Neue gegenstandsadäquate Fragen und Interessen entstehen während des Prozesses.
4. „Pädagogisches Gesamtsubjekt Lehrender/Lernende – Kooperation und Kommunikation“ : Wenn Ziele (Teilziele betr. Arbeitsteilung) , erste Ideen und unterschiedliche Perspektiven geklärt sind, müssen nun diejenigen Kenntnisse und Fertigkeiten aktiviert und ggf. neu erworben werden, die eine sachgerechte Aufgabe ermöglichen. In Abhängigkeit von der Struktur der Aufgabe und den Vorlieben und Stärken der Lernenden kommen in dieser Phase sehr unterschiedliche Aktivitäten zum Einsatz. Instruktionale Methoden (Lehren als Lernhilfe) werden Merkmale eines „*Pädagogischen Gesamtsubjekts*“⁴⁷ im Sinne der Unterstützung der Konstruktion der Lernenden durch Lehrende.
5. „Coaching- Soziale Lernhilfe“: Unterstützungstechniken (WIE wird ein spezieller Inhalt systematisch und nachhaltig angeeignet?) in Bezug auf die Organisation und den Ablauf des Lernprozesses sind wesentlicher

Bestandteil direkter Fördermaßnahmen selbstgesteuerter und kooperativer Lehr-/ Lernprozesse.

6. „Reflexion und Kontrolle des Aneignungsprozesses durch die Lernenden“: Erachten die Lernenden ihre Aneignungsprozesse im Hinblick auf die gegebenen Herausforderungen als abgeschlossen, werden die Ergebnisse im Sinne eines Assessments präsentiert. So ist ein zusätzlicher Lerngewinn zu erwarten: Indem sich Lernende mit der Präsentation der anderen Lernenden auseinandersetzen, lernen sie neue Handlungsperspektiven und Lösungsansätze.
7. „Evaluierung – Bewertung des Lernprozesses und der Lernergebnisse durch die Lernenden,“: Der Aneignungszyklus schließt mit einer Gesamtschau auf den Lernprozess – gleichsam aus der Vogelperspektive betrachtet. Die Lernenden sollen sich ihren Lernfortschritt nochmals bewusst machen und die Ergebnisse in Textbausteinen zusammenfassen. Die Fragen: „Wie habe ich / wie haben wir gearbeitet?“ „Wie bewerte ich / bewerten wir die Qualität und Effizienz unserer Lernhandlungen?“ stehen dabei im Zentrum der Evaluation.

Ein „Reflexiver Unterricht“ hat die Ausbildung der domänenspezifischen Aneignungskompetenz im didaktischen Fadenkreuz. Die „Sensiblen Phasen“ des Unterrichts stellen die entsprechenden Handlungsmöglichkeiten zur Disposition und fordern erhöhte Aufmerksamkeit von Lehrenden und Lernenden. Nur durch explizite Fitnessprogramme ständigen Übens und Reflektierens bildet sich das Subjekt der Lerntätigkeit: Der selbsttätige, autonome Lernende.

Endnoten

- 1 Vgl.: Spitzer 2002, Hüther 2010.
- 2 Holzkamp 1995, S. 25.
- 3 Vgl.: Weinert 1989.
- 4 Giest/Lompscher 2006.
- 5 Vgl.: Hüther 2010, Stadelmann 2001.
- 6 Sloterdijk 2012, S. 431.
- 7 Vgl.: Lompscher 1984.
- 8 Geary 1995.
- 9 Vgl.: Klieme 2003.

- 10 Dressler 2007, S. 29.
- 11 Vgl.: Meyer 2004, S. 62 f.
- 12 Vgl.: Teml 2006, S. 165- 167.
- 13 Aebli 1985, S. 368.
- 14 Vgl.: Giest/Lompscher 2006.
- 15 Klement 2006.
- 16 Vgl.: Smith 1999.
- 17 Giest 2002.

Literatur

Aebli, H. (1980). Denken. Das Ordnen des Tuns. Bd.I: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. Stuttgart.

Baumert, J. (2001). Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen. Leske und Budrich.

Dressler, B. (2007). Performanz und Kompetenz. Thesen zu einer Didaktik des Perspektivenwechsels. Berlin : Zeitschrift für Religionspädagogik 6, H.2, 27-31.

Geary, D.C. (1995). Reflections of evolution and culture in child`s cognition. American Psychologist, 50, pp 24- 36.

Giest, H. & Lompscher, J. (2002). Lerntätigkeit – Lernen aus kultur- historischer Perspektive. Berlin. ICHS.

Holzkamp, K. (1995). Lernen .Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/Main. Campus.

Hüther, G. (2010). Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn. Göttingen. Vandenhoeck und Ruprecht.

Klement, K. (2006). Lerntätigkeit entwickeln. Habilitationsvortrag an der Universität Potsdam. Potsdam.

Klement, K. (2009). Individualisierung als Persönlichkeitsentwicklung. In: Geist, Begeisterung. Salzburger Pädagogische Werktagung. Universitätsverlag.

Klement, K. (2010). Individualisierung und Differenzierung. In: Bildungs-TV, Vortrag an der PH Linz.

Klieme, E. (2004). Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? In: Pädagogik 6.

- Krapp, A. & Weidenmann, B. (2006). Pädagogische Psychologie. Weinheim, Basel.
- Lompscher, J. (Hg) (1984). Persönlichkeitsentwicklung in der Lerntätigkeit. Berlin. Volk und Wissen.
- Meyer, H. (2004). Was ist guter Unterricht ? Berlin. Cornelsen Scriptor.
- Slavin, R. E. (1980). Cooperative learning. Review of Educational Research 50.
- Sloterdijk, P. (2012). Du musst dein Leben ändern. Frankfurt am Main. Suhrkamp.
- Spitzer, M. (2002). Gehirnforschung und die Schule des Lebens, Heidelberg. Berling.
- Stadelmann, W. (2001). Lernen aus Sicht der Neuropsychologie. Edition Bildungsplanung, Zentralschweiz.
- Teml, H. & Teml, H. (2006). Erfolgreiche Unterrichtsgestaltung. Wege zu einer persönlichen Didaktik. Innsbruck. Studienverlag.
- Weinert, F.E. (1982). Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts, Unterrichtswissenschaft, 10(2), Kap 13.

Gute Führung

Ralph Sichler

Zu bestimmen, was mit guter Führung gemeint ist oder gemeint sein könnte, ist alles andere als ein leichtes Unterfangen. Unsere Vorstellungen von Führung, aber auch viele Führungstheorien weisen nicht selten einen normativen Kern auf. Dieses moralisch-positive Bild von Führung bringt die bekannte US-amerikanische Führungsforscherin Barbara Kellerman¹ kritisch mit den Worten „(...) to be a leader is to be good and to do good“ zum Ausdruck. Faktisch kann jedoch Führung natürlich auch (sehr) schlecht praktiziert werden. In nicht wenigen Fällen steht sogar in Frage, ob tatsächlich gute Führung vorliegt, wenn von guter Führung gesprochen wird – etwa wenn beispielsweise eine Führungskraft durch vorbildliches und die Geführten motivierendes Führungsverhalten Ziele verfolgt und realisiert, die der Organisation oder der Gesellschaft schaden.

In den Sozialwissenschaften, vor allem in der Organisationspsychologie hat sich deshalb ein Begriff von Führung etabliert, der praktisch wertfrei ist. Demzufolge stellt Führung eine Interaktion zwischen mindestens zwei Personen dar, bei der aufgrund eines hierarchischen Unterschieds oder aufgrund von persönlicher Autorität ein Akteur (die führende Person) durch die Vorgabe von Zielen Einfluss auf das Handeln anderer Akteure (den Geführten) nimmt. Im Kern umfasst damit Führung unmittelbare, intentionale Verhaltensbeeinflussung aufgrund von wie auch immer zustande gekommener sozialer Akzeptanz². Und genau dies kann eben auf gute und schlechte Weise erfolgen.

Dass hierbei eine ganze Reihe von Faktoren zu berücksichtigen ist, ist leicht einsichtig. Weibler zufolge kann gute Führung eine Folge guter Führender, guter Situationen (oder Rahmenbedingungen), guter Geführter und guter Ziele (etwa der Organisation) sein. Aufgrund des hier zur Verfügung stehenden Rahmens wird mein Fokus vor allem auf der Führungsperson liegen – ohne die anderen Aspekte ganz außer Acht lassen zu können. Sie werden aber in meine Darstellung

nur am Rande einfließen. Mein zentraler Zugang besteht darin, aufzuzeigen, dass gute Führung in hohem Maße mit der Fähigkeit der Führungskraft, sich selbst zu führen zusammenhängt. Die Kompetenz zur Selbstführung (und guter Führung) wird dabei vor dem Hintergrund der Philosophie der griechischen Antike entfaltet, dort liegen die Wurzeln für diesen Diskurs und der damit verbundenen Praxis. Entlang dieses roten Fadens werden derzeit diskutierte Modelle moralisch-ethischer, guter Führung vorgestellt. Daneben wird auch ein Blick auf die Gegenseite geworfen, zumal sich in Studien der vergangenen Jahre gezeigt hat, dass schlechte Führung (bad leadership) mehr umfasst als das Fehlen oder Ausbleiben von guter Führung.

Selbstführung

In seinen „Erinnerungen an Sokrates“ stellt Xenophon den Athener Philosophen als Proponenten der Einsicht dar, dass jemand, der herrschen und andere führen will, lernen muss, sich selbst zu beherrschen und zu führen. In der Tat, und dies zeigen auch viele der von Platon verfassten Dialoge, darf Sokrates als einer der Ersten bezeichnet werden, der erkannte, dass Führung Selbstführung voraussetzt³. Er schrieb mit diesem Gedanken eine Tradition fort, die auf das Orakel in Delphi verweist. Wenn wir dem antiken Reisebericht über Griechenland von Pausanias folgen, dann standen in der Vorhalle des Apollontempels, des zentralen Heiligtums in Delphi, zwei Leitsprüche in Stein gemeißelt: „*Nichts im Übermaß!*“ und „*Erkenne dich selbst!*“⁴. Vor allem die Aufforderung zur Selbsterkenntnis nahm Sokrates in seine Unterredungen mit seinen Schülern auf. Er gab dem damit verbundenen Verständnis aber eine neue Wendung. Die Tradition, für die auch das Orakel in Delphi stand, sah in der Forderung „Erkenne dich selbst!“ – gerade auch in der Verbindung mit dem zweiten Spruch – das Eingeständnis, das von den Göttern auferlegte Los anzuerkennen und nicht dagegen aufzubegehren. Wohin die Auflehnung gegen das verhängte Schicksal in letzter Konsequenz führt, zeigen viele Erzählungen aus der griechischen Mythologie und deren Weiterbearbeitungen in der griechischen Tragödie vor allem durch Sophokles, einem nur etwa zwanzig Jahre älteren Athener Zeitgenossen von Sokrates.

Bei Sokrates erfährt die Idee der Selbsterkenntnis eine geradezu radikale Umdeutung. Sie wird zur Voraussetzung einer bewusst gestalteten Lebensführung des Einzelnen. Damit bildet sie die Grundlage einer begründeten Form des eigenen Lebens. Selbstführung als reflektierte Gestaltung des Lebens setzt auf die Möglichkeit, jederzeit vor sich und anderen Rechenschaft über das eigene Handeln abgeben zu können. Heute würden wir vielleicht formulieren: Wer nicht in der Lage ist, für sich selbst und sein Tun Verantwortung zu übernehmen, kann dies auch nicht für andere tun. In diesem Sinne ist Selbstführung für Sokrates auch *conditio sine qua non* für die Führung anderer.

Dieses Verständnis der antiken Philosophie als praktisch ausgerichtete Lebensphilosophie oder eben als Philosophie der Lebensführung blieb über Jahrhunderte erhalten. Im Zentrum stand stets das Bemühen, sein Leben selbst zu gestalten und zu führen. Diese Sorge um sich und für sich selbst⁵ umfasst alle Aspekte eines bewussten Umgangs mit sich selbst. Sie beinhaltet u. a. Fragen und Praktiken der Gesundheit, der Ernährung, des Umgangs mit der Zeit, des Engagements in Politik und Sport und anderes mehr. Später fanden auch Fragen des Lebens in und mit der Familie stärkere Beachtung.

Ohne die Sorge um sich und das damit verbundene praktische Wissen kann man weder erfolgreich wirtschaftlich handeln noch andere Menschen führen. Dies gilt auch heute noch. Seit einiger Zeit erzielen Konzepte und Praxisanleitungen zur Selbstführung (manchmal auch unter Selbstmanagement geführt) eine große Nachfrage⁶. Die gemeinsame Erkenntnis dieser auf Selbstführung zielenden Ansätze besteht darin, dass Führungskräfte, die nicht in der Lage sind, sich selbst zu führen, aber auch die Selbstführung ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu fördern, heute ihrer Führungsaufgabe kaum gerecht werden können. In modernen Unternehmen setzen zunehmend mehr Aufgaben und Tätigkeiten von den Beschäftigten hohe Eigeninitiative und Selbständigkeit voraus. Wenn Führungskräfte dies durch ihr Führungshandeln nicht unterstützen, kommt es in der Regel zu Problemen in der Interaktion mit den Geführten und in der Folge zu Problemen in der Organisation. Gute Führung sollte somit heute bei

der Fähigkeit der Führungskräfte und Mitarbeitenden, sich in der beschriebenen Weise selbst zu führen, ansetzen.

Gute und schlechte Führung

Gute Führung wird einem allgemeinen, breit akzeptierten Verständnis folgend häufig mit effektiver Führung gleichgesetzt. Es darf allerdings dabei nicht übersehen werden, dass Effektivität eine sogenannte Sekundärtugend darstellt und über das Gute insbesondere im moralischen Sinn gar nichts aussagt. Es ist sogar möglich, sehr effektiv ganz schreckliche Dinge zu tun. So hat gerade die fortgeschrittene Rationalisierung in der modernen Gesellschaft einschließlich ihrer Subsysteme den industriellen Massenmord im Nationalsozialismus erst möglich gemacht⁷. Das heißt: Effektive Führung entspricht nicht automatisch guter Führung. Dies lehren uns auch die wirtschaftlichen Krisen der vergangenen Jahre. Fachlich gut ausgebildete, nach bestem Wissen strategisch handelnde Manager operieren in einem System, welches eben nur solches Handeln honoriert, das die meist kurzfristig angelegte Wahrscheinlichkeit für unternehmerischen Erfolg zu maximieren sucht. Weitsichtig kluges und moralisch gutes Handeln erfährt in diesem Wirtschaftssystem keine Anerkennung und zeigt meist auch wenig Wirkung.

Es ist demnach erforderlich, sich ebenso über schlechte Führung (bad leadership) ein Bild zu machen, wenn man eine Vorstellung von guter Führung gewinnen will. Negative und destruktive Formen von Führung erfahren seit einigen Jahren verstärkte Aufmerksamkeit⁸. Die Auswirkungen von schlechter Führung können nur schwer beziffert werden. Der wirtschaftliche und menschliche Schaden kann allerdings nicht hoch genug veranschlagt werden. Von besonderer Bedeutung für die Konzeptualisierung der dunklen Seite von Führung stellt die sich in der Forschung mittlerweile etablierte Erkenntnis dar, dass gute und schlechte Führung qualitativ unterscheidbare Phänomene sind. Destruktive Führung verweist auf ein eigenständiges Phänomen und geht über die bloße Abwesenheit von guter Führung hinaus.

Auf der Basis dieser Einsicht gab es in den vergangenen Jahren unterschiedliche Versuche zur Systematisierung von negativer Führung. Kellerman⁹ zufolge beinhaltet „bad leadership“ zwei Aspekte: *ineffektive* Führung und *unethische* Führung. Ineffektive Führung zeichnet sich dadurch aus, dass die Führungskraft aufgrund mangelnder Kompetenzen die vom Unternehmen angestrebten Ziele nicht erreicht. Unethische Führungskräfte orientieren sich in erster Linie an eigenen Zielen, weniger an denen des sozialen Umfelds (Ziele der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Unternehmensziele etc.). Bad leadership im ersten Sinn wäre demnach inkompetente Führung, dem zweiten Sinn nach Führung ohne Tugenden. Kellerman (2004) nennt auch Eigenschaften und Verhaltensweisen, die zu negativer Führung wie von ihr beschrieben führen¹⁰. Im Fall von ineffektiver Führung sind oder handeln die Führungskräfte inkompetent, unbeweglich und unbeherrscht (im Sinne von mangelnder Selbstkontrolle), im Fall von unethischer Führung sind oder handeln die Vorgesetzten gefühllos, korrupt, engstirnig und böse¹¹.

Natürlich greift dieser auf das Individuum zugeschnittene Zugang zu eng. Schlechte Führung ist nicht nur eine Auswirkung des Handelns von inkompetenten und unethischen Vorgesetzten. Führt man sich das sogenannte „*toxische Dreieck der destruktiven Führung*“¹² vor Augen, so sind bei der Analyse von bad leadership neben den Führungskräften die Organisationsumwelt und die Geführten in Betracht zu ziehen. Nach diesem Modell wird dunkle Seite der Führung insbesondere durch instabile Verhältnisse in einer Organisation, eine schwache Organisationskultur, fehlende Kontrolle und Bedrohungen etwa von außen (Mitbewerber, Markt etc.) begünstigt. Auf Seiten der Geführten unterstützen negative Führung zum einen sogenannte Konformisten, bei denen häufig Grundbedürfnisse nicht erfüllt sind oder ein negatives Selbstbild überwiegt, oder sogenannte Komplizen, die meist die gleiche Geisteshaltung oder Weltanschauung wie die destruktive Führungskraft besitzen.

Das toxische Dreieck der destruktiven Führung bietet auch Möglichkeiten und Ansatzpunkte zur Vermeidung von negativer Führung. Durch Stärkung der

Organisationskultur und der Einführung von Werten, die mit moralisch guter Führung einhergehen oder entsprechendes Führungshandeln honorieren, werden nachhaltig Bedingungen geschaffen, die das Auftauchen und Etablieren von destruktiver Führung erschweren. Darüber hinaus können die von Kellerman formulierten Handlungsempfehlungen zur Minimierung von bad leadership beherzigt werden. Sie richten sich an Führungskräfte, aber ebenso an die Geführten (vgl. Tabelle 1).

Handlungsempfehlungen an Führungskräfte	Handlungsempfehlungen an die Geführten
<ul style="list-style-type: none"> • Begrenze deine Amtszeit! • Begrenze deine Macht! • Verliere nicht den Kontakt mit der Realität! • Widme dich nicht nur deinem Job, sondern auch deiner Familie und deinen Freunden! • Kenne und kontrolliere deinen ‚Hunger‘ nach Macht, Geld, Erfolg und Sex! • Glaube nicht an den ‚Hype‘ um deine Person! • Stelle dich selber in Frage! 	<ul style="list-style-type: none"> • Ermächtige dich selbst! • Sei nicht nur dem Einzelnen, sondern stets dem Ganzen verpflichtet! • Sei skeptisch und habe einen Standpunkt! • Sei aufmerksam! • Finde Verbündete! • Informiere dich unabhängig! • Nimm die Führenden in die Verantwortung!

Tabelle 1: Normative Handlungsempfehlungen an Führende und Geführte (Kellerman 2004, nach Weibler 2012)

Betrachtet man die Imperative in der Tabelle näher, so ist die eine oder andere Empfehlung zu hinterfragen. Die Abstraktion vom Einzelnen, die Orientierung am Ganzen ist natürlich auch ein Charakteristikum von totalitärer, mithin destruktiver Führung. Da wird im Einzelfall zu entscheiden sein, mit welcher Art der Verpflichtung besser einer toxischen Entwicklung entgegengewirkt werden kann. Einige der genannten Empfehlungen gehen allerdings auch mit einer Stärkung der zuvor skizzierten Selbstführung einher. „Stelle dich selber in Frage!“ sowie „Kenne und kontrolliere deine Begierden!“ sind originär sokratisch und entsprechen der Idee der Selbstsorge. Das Gleiche gilt für die an die Geführten gerichteten Empfehlungen „Ermächtige dich selbst!“ und „Sei skeptisch und habe einen Standpunkt!“. Allerdings würde Sokrates beim Einnehmen eines Standpunkts zusätzlich darauf Wert legen, dass dieser auch begründet ist.

Modelle guter Führung

In den letzten Jahrzehnten hat sich in der Führungsforschung ein neuer Themenbereich entwickelt, der mehrere Ansätze umfasst. Der gemeinsame Fokus dieser Ansätze liegt im Unterschied zur „dark side of leadership“ auf der sogenannten „hellen Seite der Führung“. Mit anderen Worten: Es geht um die moralische Integrität von Führungskräften und ihrem Führungshandeln. Die Frage dabei ist, unter welchen vor allem personellen, aber auch organisationalen Voraussetzungen Vorgesetzte moralisch gut (und nicht nur effektiv) handeln. Dabei wird in der Regel nicht thematisiert, worin moralisches, ethisches oder eben gutes Führungshandeln im Kern besteht. Vielmehr werden bestimmte Tugenden oder als moralisch integer unterstellte Praktiken mehr oder weniger vorausgesetzt. In einigen Details unterschieden sich auch die Ansätze. Da sie aber im Prinzip darin übereinkommen, gute oder moralisch integre Führung zu beschreiben, werden Führungsmodelle in diesem Bereich auch normative Ansätze oder wertebasierte Führungstheorien genannt. In der Literatur¹³ werden

dabei vor allem folgende Modelle diskutiert:

Authentische Führung

Ethische Führung

Servant Leadership (Dienende Führung)

Zu 1) Die Idee der *Authentischen Führung* (Authentic Leadership) wurde in Auseinandersetzung mit dem derzeit in der Führungsforschung am meisten verbreiteten Führungsmodell entwickelt: dem Transformationalen Führungsansatz. Bei diesem Führungsmodell wird davon ausgegangen, dass Führungskräfte durch die Vermittlung von überzeugenden, attraktiven Visionen, durch ihre Wirkung als glaubwürdiges Vorbild, durch die Anregung zu unabhängigem, veränderungsstimulierendem Denken und durch individuelle Unterstützung ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter außerordentlich hohe Motivation und starkes Commitment mit der Aufgabe und der Organisation erzeugen. Beeinflusst werden durch transformationale Führung vor allem die Werte und Motive der Geführten. An die Stelle kurzfristiger Ziele treten langfristige übergeordnete Wertvorstellungen, die das Handeln der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter bestimmen.

Transformationale Führung ist somit in hervorragender Weise geeignet, Motivation und Leistung der Geführten zu steigern. Allerdings fällt die ethische Bewertung dieses Führungsansatzes unterschiedlich aus¹⁴. So wiesen Bass und Steidlmeier¹⁵ darauf hin, dass die gleichen transformationalen Führungsverhaltensweisen sowohl von authentisch transformationalen als auch von pseudo-transformationalen Führungskräften gezeigt werden können. Hohe Leistungsbereitschaft der Mitarbeitenden lässt sich für unterschiedliche Zwecke instrumentalisieren, auch für rein persönliche, mitunter egoistische Ziele der Führungskraft oder eben für moralisch-ethisch fragwürdige Vorhaben der Organisation.

Gerade gravierendes Fehlverhalten von Führungskräften im Rahmen der Wirtschaftsskandale in den letzten Jahrzehnten hat immer wieder den Ruf

nach Führungspersönlichkeiten laut werden lassen, die ihr Handeln nicht an egoistischen Motiven, sondern an übergeordneten moralischen Werten sowie an Belangen der Geführten und der Stakeholder ausrichten. In anerkannten Definitionen von Authentic Leadership werden dementsprechend authentisch Führende als Personen charakterisiert, die in Übereinstimmung mit persönlichen Überzeugungen handeln, sich für (gerechtfertigte) Belange anderer einsetzen und über einen ausgeprägt moralischen Charakter verfügen¹⁶. Insgesamt umfasst das Konzept der authentischen Führung die vier Komponenten Selbsterkenntnis, ausgeglichene Informationsverarbeitung, transparente Beziehungsgestaltung und moralische Werthaltung (vgl. Tabelle 2).

Selbsterkenntnis	Die Führungskraft ist sich ihrer eigenen Werte, Ziele, Stärken und Schwächen sowie ihrer Wirkung auf andere bewusst.
Ausgeglichene Informationsverarbeitung	Die Führungskraft berücksichtigt Informationen aus unterschiedlichen Quellen, analysiert ausgewogen und zieht auch Informationen in Betracht, die ihrer eigenen Haltung widersprechen.
Transparente Beziehungsgestaltung	Die Führungskraft bringt in der Interaktion mit anderen offen und ehrlich ihre echten Gedanken und Gefühle zum Ausdruck.
Moralische Werthaltung	Die Führungskraft hat übergeordnete moralische Prinzipien internalisiert und kommuniziert nicht nur diese, sondern richtet auch ihr Verhalten daran aus – auch wenn es auf Widerstände stößt.

Tabelle 2: Komponenten authentischer Führung¹⁷

Hervorzuheben ist, dass die Grundidee von authentischer Führung im Kern wiederum auf der Fähigkeit zur Selbstführung basiert. Der griechische Begriff „authentikos“ verweist auf autonome Selbstsetzung und Selbstexpression.

Damit verbunden sind eine Lebenskunst und die körperliche, seelische und geistige Sorge um sich. Dies schließt Selbsterkenntnis, aber auch Selbstgestaltung ein¹⁸. Authentizität erlangen Führungskräfte dadurch, dass sie wissen, woran sie glauben und wer sie sind. Ihr Verhalten richtet sich nach ihren Werten und Überzeugungen, authentisch Führende handeln glaubwürdig.

Zu 2) Betrachtet man das auslösende Moment für die zunehmende Auseinandersetzung mit Ethik in der Führung oder *Ethischer Führung*, so ergibt sich eine Parallele zum Authentic Leadership-Modell: Auch das Interesse an ethischer Führung ist im Zuge der Wirtschaftsskandale der vergangenen Jahre deutlich gestiegen. Ethische Führung lässt sich dadurch charakterisieren, dass die Führungskraft in ihrer zielbezogenen Einflussnahme und in ihrem daraus resultierenden Handeln moralisch-ethischen Prinzipien folgt¹⁹. Mit dieser Bestimmung geht allerdings ein zentrales Problem einher, welches das jeweils zugrundeliegende Verständnis von Ethik berührt. Moralisch-ethische Prinzipien können auf sehr unterschiedliche Weise legitimiert werden: beispielsweise nach dem Verständnis traditioneller Tugendethiken, aufgrund einer subjektiven Gewissensethik, im Zuge einer utilitaristischen Güterabwägung oder im Rahmen einer intersubjektiven Dialogethik. Aus diesem Grund ist es nicht überraschend, dass eine ganze Reihe von Konzepten zur ethischen Führung existiert, die jeweils unterschiedliche Akzente setzen.

Einige Ansätze bauen auf den Charakter und die Persönlichkeitseigenschaften der Führungsperson. Diese tugendethische Fundierung der Führungsethik (*virtue-based theories*)²⁰ greift in der Regel auf philosophisch-ethische Ansätze der Antike zurück. Als Komponenten ethischer Führung werden häufig die vier Kardinaltugenden oder deren Weiterentwicklungen angeführt (z. B. Klugheit, Tapferkeit, Mäßigung, Gerechtigkeit im Ansatz von Riggio et al.)²¹. Auf das Führungsverhalten bezogene Ethiktheorien (*ethical leadership behavior*)²² beleuchten typische, an ethischen Normen und Prinzipien ausgerichteten Verhaltensweisen von Führungskräften. Diese Verhaltensweisen werden vielfach im Rahmen der Entwicklung von Fragebögen, die ethisches Führungsverhalten

operationalisieren, in verschiedene Komponenten unterteilt. Kalshoven, Den Hartog und De Hoogh²³ konnten auf diesem Wege beispielsweise sieben Dimensionen ethischen Führungsverhaltens unterscheiden (vgl. Tabelle 3).

<p>Fairness: Do not practice favoritism, treat others in way that is just, make fair choices</p> <p>Power sharing: Allow followers a say in decision making, listen to their ideas and concerns</p> <p>Role clarification: Clarify responsibilities, expectations and performance goals</p> <p>People orientation: Care about, respect and support followers</p> <p>Integrity: Consistence of words and acts, keep promises</p> <p>Ethical guidance: Communicate about ethics, explain ethical rules, promote and reward ethical conduct</p> <p>Concern for sustainability: Care about the environment and stimulate recycling</p>

Tabelle 3: Dimensionen ethischer Führung²⁴

Auch ethische Führung setzt in gewisser Weise Selbstführung voraus. Moralische Vorbildwirkung und Integrität im Handeln (Konsistenz von Worten und Taten) können nur dann positiv auf die Geführten wirken, wenn die Führungskraft sich selbst in der beschriebenen Weise führt. Ethische Führung weist auch eine hohe Schnittmenge mit der authentischen Führung auf. Allerdings fokussiert Authentic Leadership in noch höherem Maße die Führungskraft und ihr Führungsverhalten selbst. Ethische Führung orientiert sich nicht nur am Handeln der Führungskraft. Sie intendiert zusätzlich etwa durch die Vorgabe von Codes und Regeln eine direkte Veränderung der Wertvorstellungen und

des ethisch-moralischen Verhaltens der Geführten. Wer sich an die Regeln hält, erfährt die Unterstützung durch die Führungskraft. Verstöße gegen ethische Prinzipien hingegen werden geahndet.

Zu 3) Auch wenn die Grundidee des *Servant Leadership* schon länger existiert²⁵, hat die Vorstellung, dass die Führungsrolle im Grunde eine dienende Funktion gegenüber den Mitarbeitern, der Organisation und anderen Stakeholdern beinhaltet, erst in den vergangenen Jahren Eingang in die Führungsforschung und Führungspraxis (vor allem in den USA) gefunden. Vor dem Hintergrund der Wirtschaftskrisen der letzten Jahre kommt auch diesem Führungsmodell eine hohe Attraktivität zu, da es auf die unmittelbare und unteilbare Verantwortung der Führungskräfte für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, für die Organisation und die Gesellschaft verweist. Dem Begründer des Ansatzes zufolge bedeutet Menschen zu führen in erster Linie, ihnen zu dienen. Die Führungskraft versteht sich dabei als „primus inter pares“. Sie orientiert sich in ihrem Handeln an Interessen und Bedürfnissen der Geführten und fördert sie bei ihrer Entwicklung von persönlichen und fachlichen Kompetenzen²⁶.

Auch wenn durch dieses Bild Führung in gewisser Weise idealisiert, möglicherweise sogar verzerrt wird, so besteht Konsens in der Beurteilung dieses Konzepts, dass *Servant Leadership* die Führungsrolle in hohem Maße entheroisiert und deglorifiziert. Es ist gegenwärtig das einzige Modell in der Führungsforschung und Führungspraxis, welches explizit das Eintreten für andere Akteure und Stakeholder ins Zentrum stellt. Einem *Servant Leader* geht es in erster Linie um die ihn anvertrauten Geführten, aber auch um die Organisation und die Gesellschaft. Eigene persönliche oder gar egoistische Ziele treten hingegen zurück. Dies kann man auch an den Kernmerkmalen von *Servant Leadership* erkennen, welche in Auseinandersetzung mit den Überlegungen des Begründers im Zuge von mehreren Operationalisierungsversuchen gewonnen wurden²⁷ Das von van Dierendonck²⁸ vorgelegte integrative Modell umfasst die folgenden sechs Kernmerkmale dienender Führung:

- Empowering and developing people
- Humility
- Authenticity
- Interpersonal acceptance
- Providing direction
- Stewardship

Aus der Zusammenstellung der Merkmale geht unter anderem hervor, dass Servant Leadership tatsächlich Führung beinhaltet und nicht nur in der Servicefunktion für die Geführten aufgeht. Auch dienende Führung gibt eine Richtung vor. Sie ist mit dem Ansatz der Zielvereinbarung kompatibel. Allerdings tritt dabei der Bezug zur Organisationshierarchie in den Hintergrund. Servant Leadership bietet vielmehr in erster Linie Orientierung durchaus in einem philosophischen Sinn²⁹. Orientierung ist eine essentielle Voraussetzung für bedachtes menschliches Denken und Handeln. In diesem Sinn geben dienende Führungskräfte einen Rahmen und Leitlinien vor, welche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ihrem Handeln zugrunde legen können. Dienende Vorgesetzte erläutern den Sinn von Aufgabenstellungen und zeigen Möglichkeiten zur Problemlösung auf. Noch mehr ermutigen sie die Geführten zu selbständigem Denken und Handeln. Und sie regen an, Herausforderungen nicht zu meiden, sondern als Chance für die eigene persönliche Weiterentwicklung zu sehen.

Die Berührungspunkte des Servant Leadership mit der Ethischen, aber auch mit der Authentischen Führung sind offensichtlich. Es gibt aber auch erkennbare Unterschiede. Authentisch Führende neigen nicht notwendigerweise dazu, die Belange der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ins Zentrum zu rücken. Auf der anderen Seite stellt Authentizität eine wichtige Facette der dienenden Führung dar. Im Unterschied zur ethischen Führung setzt Servant Leadership auf die autonome moralische Entwicklung der Geführten. Sie müssen nicht zu moralisch integrem Verhalten durch positive Anreize angehalten werden. Die Besonderheit des Servant Leadership Modells besteht in der Bescheidenheit, mit der die Führungsrolle wahrgenommen und ausgestaltet wird. Hier besteht ein

Zusammenhang mit einem Kernelement der philosophischen Lebensführung bei Sokrates. Auch Servant Leadership setzt deshalb bei der Führungskraft die Fähigkeit zur Selbstführung voraus.

Seit einigen Jahren liegen etliche Studien insbesondere zu den Folgen von wertebasierter Führung vor. Dabei zeigt sich, dass gute Führung nach den eben vorgestellten Modellen eine Reihe meist positiver Auswirkungen nach sich zieht. So wirkt sich authentische Führung positiv auf die Arbeitszufriedenheit der Geführten, deren Bindung zur Organisation und deren Arbeitsengagement aus. Ferner wird durch diese Art der Führung das Klima in der Organisation verbessert und der Selbstwert der Führungskräfte gesteigert³⁰. Für die ethische Führung wurden ähnliche Effekte auf die Arbeitszufriedenheit, Bindung und Leistungsbereitschaft der Geführten festgestellt. Ferner konnten positive Auswirkungen auf das moralisch integre Verhalten der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter nachgewiesen werden³¹. Nicht zuletzt erweist sich Servant Leadership als substanzieller Prädiktor für Arbeitsengagement vor allem auf der Teamebene. Auch dienende Führung wirkt sich positiv auf die organisationale Bindung, zudem auf innovationsförderliches Verhalten aus. In einer weiteren Studie konnte ein positiver signifikanter Zusammenhang von Servant Leadership mit der gemittelten Gesamtkapitalrentabilität nachgewiesen werden³².

Ausblick

Unser Überblick zu unterschiedlichen Zugängen zu guter Führung macht deutlich: Es existiert eine Reihe von in Forschung und Praxis bewährten Modellen und Ansätzen für gute Führung. Studienergebnisse zeigen außerdem, dass mit guter Führung das Unternehmen nicht Gefahr läuft, schlechte Betriebsergebnisse zu erzielen. Ganz im Gegenteil: Mit authentischer, ethischer und dienender Führung gehen nachweislich viele positive Auswirkungen auf individueller und organisationaler Ebene einher. Der zentrale Ausgangspunkt für gute Führung ist die Selbstführung. Dies wiederum bietet einen signifikanten Ansatzpunkt für die Führungskräfteentwicklung. Wer nicht nur effektiv handelnde, sondern auch moralisch integre Führungskräfte entwickeln möchte, tut gut daran, die

Fähigkeit des Nachwuchses zu fördern, sich selbst zu führen. Das Spektrum an verschiedenen Modellen zu guter Führung macht schließlich deutlich, dass auch spezifische Besonderheiten der Organisation berücksichtigt werden können, wenn gute Führung eingeführt oder weiterentwickelt werden soll. Bei Unternehmen, die bislang eher einen autokratischen Führungsstil praktiziert haben, liegt es nahe, eher auf ethische Führung zu setzen. In Organisationen, bei denen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter es gewohnt sind, selbständig zu denken und zu handeln sowie Verantwortung für das eigene Tun mit zu übernehmen, ist es naheliegend, gute Führung eher an Authentic Leadership oder Servant Leadership auszurichten.

Endnoten

- 1 Kellerman 2004.
- 2 Vgl.: Weibler 2012.
- 3 Vgl.: Böhme 1988, Sichler 2004.
- 4 Vgl.: Pausanias, Buch 10, Kapitel 24.
- 5 Vgl.: Foucault 1986, Selbstsorge.
- 6 Vgl.: Müller&Braun 2009, Furtner&Baldegger 2013.
- 7 Vgl.: Bauman 1992.
- 8 Vgl.: Schilling&May 2015.
- 9 Vgl.: Kellerman 2004.
- 10 Vgl.: Kellerman 2004.
- 11 Vgl.: Weibler 2012, Lang&Rybnikova 2014.
- 12 Padilla&Hogan&Kaiser 2007.
- 13 Vgl.: Weibler 2012, Felfe 2015.
- 14 Vgl.: Effelsberg&Solga 2015.
- 15 Vgl.: Bass&Steidlmeier 1999.
- 16 Vgl.: Peus&Wesche&Braun 2015.
- 17 Vgl.: Peus&Wesche&Braun 2015.
- 18 Vgl.: Weibler 2012.
- 19 Vgl.: Kerschreiter&Eisenbeiss 2015.
- 20 Vgl.: Lang&Rybnikova 2014.
- 21 Vgl.: Riggio et al. 2010.
- 22 Vgl.: Lang&Rybnikova 2014.
- 23 Vgl.: Kalshoven&Den Hartog&De Hoogh 2011.
- 24 Vgl.: Kalshoven&Den Hartog&De Hoogh 2011.
- 25 Vgl.: Greenleaf 1977.
- 26 Vgl.: Pircher Verdorfer&Peus 2015.
- 27 Vgl.: Pircher Verdorfer&Peus 2015.
- 28 Vgl.: van Dierendonck 2011.

- 29 Vgl.: Stegmaier 2008.
30 Vgl.: Peus&Wesche&Braun 2015.
31 Vgl.: Kerschreiter&Eisenbeiss 2015.
32 Vgl.: Pircher Verdorfer&Peus 2015.

Literatur

- Bass, B. M. & Steidlmeier, P. (1999). Ethics, character, and authentic transformational leadership behavior. In: *The Leadership Quarterly*, 10 (2), 181-217.
- Bauman, Z. (1992). *Dialektik der Ordnung. Die Moderne und der Holocaust*. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.
- Böhme, G. (1988). *Der Typ Sokrates*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Effelsberg, D. & Solga, M. (2015). Ethische Risiken transformationaler Führung. In Felfe, J. (Hrsg.), *Trends der psychologischen Führungsforschung. Neue Konzepte, Methoden und Erkenntnisse* (S. 330-341). Göttingen: Hogrefe.
- Felfe, J. (Hrsg.) (2015). *Trends der psychologischen Führungsforschung. Neue Konzepte, Methoden und Erkenntnisse*. Göttingen: Hogrefe.
- Foucault, M. (1986). *Die Sorge um sich (Sexualität und Wahrheit, Bd. 3)*. Frankfurt/Main. Suhrkamp.
- Furtner, M. & Baldegger, U. (2013). *Self-Leadership und Führung. Theorien, Modelle und praktische Umsetzung*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Greenleaf, R. K. (1977). *Servant leadership. A journey into the nature of legitimate power and greatness*. New York: Paulist Press.
- Kalshoven, K.; Den Hartog, D. N. & De Hoogh, A. H. B. (2011). Ethical leadership at work questionnaire (ELW): Development and validation of a multidimensional measure. In: *Leadership Quarterly*, 22 (1), 51-69.
- Kellerman, B. (2004). *Bad Leadership. What it is, how it happens, why it matters*. Boston: Harvard Business School Press.
- Kerschreiter, R. & Eisenbeiss, S. A. (2015). Ethische Führung. In Felfe, Jörg (Hrsg.), *Trends der psychologischen Führungsforschung. Neue Konzepte, Methoden und Erkenntnisse* (S. 27-37). Göttingen: Hogrefe.

- Lang, R. & Rybnikova, I. (2014). Aktuelle Führungstheorien und -konzepte. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Padilla, A. & Hogan, R. & Kaiser, R. B. (2007). The toxic triangle: destructive leaders, susceptible followers, and conductive environments. In: *The Leadership Quarterly*, 18 (3), 176-194.
- Pausanias (2001). *Reisen in Griechenland*. Band 3: Delphi. Düsseldorf: Artemis & Winkler.
- Peus, C. & Wesche, J. S. & Braun, S. (2015). Authentic Leadership. In Felfe, Jörg (Hrsg.) (2015): *Trends der psychologischen Führungsforschung. Neue Konzepte, Methoden und Erkenntnisse* (S. 15-26). Göttingen: Hogrefe.
- Pircher Verdorfer, A. & Peus, C. (2015). Servant Leadership. In Felfe, Jörg (Hrsg.), *Trends der psychologischen Führungsforschung. Neue Konzepte, Methoden und Erkenntnisse* (S. 67-77). Göttingen: Hogrefe.
- Riggio, R. E. & Zhu, W.; Reina, Ch. & Maroosis, J. A. (2010). Virtue-based measurement of ethical leadership: The Leadership Virtues Questionnaire. In: *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 62 (4), 235-250.
- Schilling, J. & May, D. (2015). Negative und destruktive Führung. In Felfe, Jörg (Hrsg.), *Trends der psychologischen Führungsforschung. Neue Konzepte, Methoden und Erkenntnisse* (S. 317-330). Göttingen: Hogrefe.
- Sichler, R. (2004). Autonomie – ihre Konstitution und Ambivalenz im Kontext von Arbeit und Lebensführung. In Weber, Wolfgang G.W.; Pasqualoni, Pier-Paolo & Burtscher, Christian (Hrsg.), *Wirtschaft, Demokratie und soziale Verantwortung* (S. 55-70). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Stegmaier, W. (2008). *Philosophie der Orientierung*. Berlin: de Gruyter.
- van Dierendonck, D. (2011). Servant Leadership: A Review and Synthesis. In: *Journal of Management*, 37 (4), 1228-1261.
- Weibler, J. (2012). *Personalführung*. München: Vahlen (2., komplett überarbeitete und erweiterte Auflage).
- Xenophon (2003). *Memorabilia. Erinnerungen an Sokrates* (griechisch-deutsch). Düsseldorf: Artemis & Winkler.

Das Theresianische Führungsmodell.

„Mach er mir tüchtige Officirs und rechtschaffene Männer darauß“

Karl Pichlkastner

Brauchen wir ein neues Modell?

Wie aus dem Untertitel hervorgeht, handelt es sich eigentlich um etwas Bekanntes. Es wird der durch die Stifterin der Militärakademie erteilte Auftrag „*Mach er mir tüchtige Officirs und rechtschaffene Männer darauß*“¹ in den Mittelpunkt der folgenden Überlegungen gerückt. In der heutigen Terminologie würde man zu diesem Auftrag Mission sagen, welche den Verantwortungsbereich, den Daseinszweck und die Kernfähigkeit einer Institution zusammenfasst. Entscheidend wird wohl sein, dass ihn jeder in dieser Institution kennt, versteht und lebt². Das Letztere wird meistens zu wenig berücksichtigt. Ich kenne viele Missionen, von den meisten ist mir jedoch nur in Erinnerung, dass es sie irgendwo als Manifestation gibt: meist niedergeschrieben in Dokumenten, oft auch öffentlich präsentiert im Aushang. Versucht man sich die konkreten Inhalte in Erinnerung zu rufen, wird es schon schwieriger; erst recht stellt sich die Frage, ob man deren ‚lebendig werden‘ im Tun und Handeln der Personen feststellen könne. Dem Tun und Handeln wird ein breites Verständnis zugrunde gelegt, in welchem dann sowohl sprachliche wie mentale Handlungen (z. B. auch die Urteilsbildung und die Wahrnehmung) eingeschlossen sind.³

Aus dem o. A. wird deutlich, dass das Theresianische Führungsmodell als Mission einerseits nach innen, andererseits aber auch nach außen insbesondere auf den Kunden sowie auch auf die gesellschaftliche Umwelt abzielt. Mit diesen beiden Intentionen ist jedoch nur ein Aspekt eines Führungsmodells, nämlich der der Erfüllung eines internen Zwecks abgedeckt. Wie verhält es sich als allgemeines Orientierungsmuster für Führung? Kann man als Führungskraft, welche auch außerhalb der Institution und des einschlägigen Wirkungsbereichs tätig ist, aus dem Modell sinnvolle Ableitungen für eigenes Führungshandeln ableiten?

Können daraus - um in der Sprache der Total Quality Managementsysteme zu sprechen - Anregungen für die Hervorbringung exzellenter Leistungen durch Führung gewonnen werden?

Was ist der Sinn des Modells?

Bei der Frage nach dem Sinn des Modells bietet sich an, in einem ersten Schritt die Leistung und Führung kurz zu analysieren, um grobe Aussagen zu den Kriterien der Qualität dieser generieren zu können. In Anlehnung an Wilhelm Schmid wird unter Sinn der Zusammenhang und unter Sinnlosigkeit die Zusammenhanglosigkeit verstanden. Der Zusammenhang, der Sinn ergibt, lässt sich am ehesten aus der Struktur, aus den Elementen, die irgendwie aufeinander bezogen sind, kurz aus deren Ordnung erschließen.⁴ Es müssen daher die einzelnen Elemente und deren Beziehungen in den Blick genommen werden, um deren Struktur interpretieren zu können.

Nehmen wir an, dass unseren Absolventen durch ihr Führungshandeln exzellente Leistungen mit ihren Unterstellten gelingen. Woran erkennt man diese? Bevor diese Frage beantwortet werden kann, sind die beiden Begriffe kurz zu beleuchten. Leistung (Output) ist das Ergebnis eines abgeschlossenen Arbeitsprozesses, der aus einer Reihe von sachlich zusammengehörigen Arbeitsschritten besteht. Führen heißt entscheiden und der Geführte hat entschieden, dem Gesagten zu folgen.⁵ Beim Zusammenführen dieser beiden Definitionen wird deutlich, dass von Seiten der Führungskraft vor allem klare Vorstellungen hinsichtlich ‚Was gilt, es zu erreichen?‘ vorhanden sein müssen und dass von den Geführten insbesondere die Identifikation mit dem zu Erreichenden gefordert wird.

Der Blick ist auch darauf zu richten, welche Leistungen im Rahmen der definierten Abläufe erstellt/erarbeitet werden müssen, damit die geplanten Ergebnisse eintreten? Die geplanten Ergebnisse sind Ziele. Die Zielerreichung kann durch Messung (Kennzahlen, Indikatoren, Meilensteine) und durch verbale Reflexion und Beurteilung erfasst werden. Mit den zu erzielenden Ergebnissen sollte bei den Interessensgruppen eine konkrete Wirkung (Outcome/Impact) erreicht werden. Leistung und Wirkung zielen auf die Ergebnisqualität, die Effekte treten durch eigene und fremde Beiträge auf (es wurde ‚das Richtige‘

gemacht). Die Prozessqualität ergibt sich aus den gestalteten Abläufen und die Strukturqualität aus dem Ressourceneinsatz; beide zielen auf die Effizienz (es wurde ‚richtig‘ gemacht).

Effektivität und die Effizienz haben sich als notwendige Kriterien für den Erfolg herausgestellt. Hinzu treten muss jedoch noch die ethisch moralische Dimension als hinreichendes Kriterium. Es kommt nicht nur darauf an, das Richtige zu tun und dies auch richtig auszuführen, sondern das Führungshandeln muss auch gut sein, mit anderen Worten ausgedrückt ethisch-moralisch verantwortbar sein. Die Tragweite des Letzteren wird sich wohl erst so richtig einschätzen lassen, wenn später auch der Kontext des Führungshandelns konkreter ins Auge gefasst wird. Vorerst soll aus dem bisher Ausgeführten ein kurzes Resümee in Form eines Prinzips als Orientierungshilfe abgeleitet werden. Es erfolgt in Anlehnung an das Prinzip der doppelten Optimierung nach Rupert Lay. „*Gleich gute Lösungen der gestellten Aufgaben vorausgesetzt, führt der besser, dem im Prozess der Aufgabenlösung eine funktionale und personale Optimierung gelingt.*“⁶⁶ Es sollte sich in Zukunft sowohl die Aufgabe (funktionale Optimierung) besser lösen lassen als auch die handelnden Personen (personale Optimierung) mit einer ‚gestärkten Leistungsbereitschaft‘ aus diesem Prozess hervorgehen. Beim Führungshandeln sind daher die Kriterien der Effektivität, Effizienz und die ethisch-moralische Verantwortung sowie das Prinzip der doppelten Optimierung zu berücksichtigen.

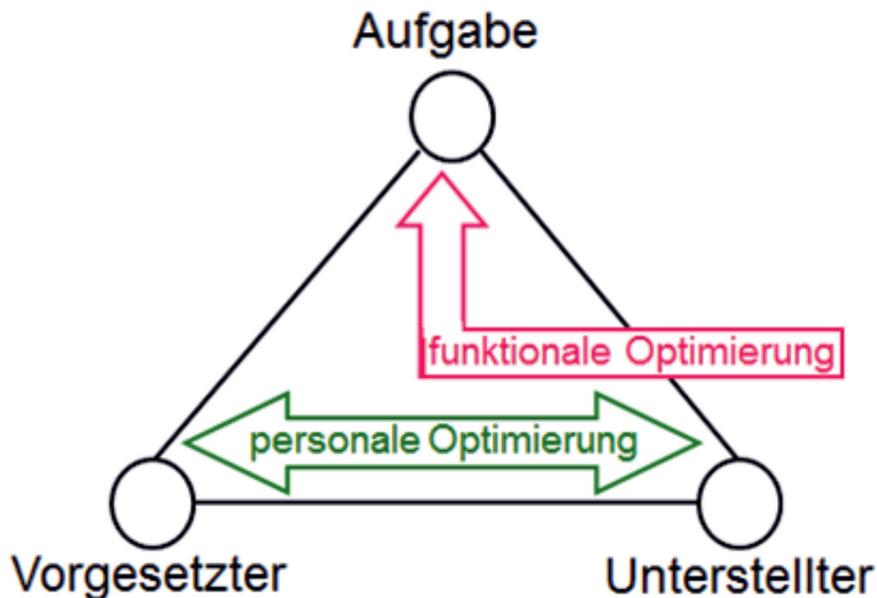


Abbildung 1: Prinzip der doppelten Optimierung⁷

Die Analyse der Bedingungen für Führungshandeln sollte mit der Hereinnahme der vier Basiskompetenzen nach Heyse/Erpenbeck nun vorläufig abgeschlossen werden. Diese Selbstorganisationsdispositionen sind nur über das Handeln in vorwiegend schwierigen und nicht durch einfache Verstandesoperationen lösbaren, dissonanten Situationen erschließbar.⁸ Die personale Kompetenz, die Aktivitäts- und Handlungskompetenz, die sozial-kommunikative Kompetenz, sowie die Fach- und Methodenkompetenz werden als Basiskompetenzen im ‚KompetenzAtlas‘ weiter untergliedert. Sie spiegeln in ihrer Struktur die Vielfalt an Anforderungen wider und geben mit unterschiedlichen Kombinationsmöglichkeiten die Antworten auf unterschiedliche Erfordernisse von Institutionen. Führungshandeln stützt sich jedenfalls ‚als mathematisches Produkt‘ auf alle vier Basiskompetenzen mit mehr oder weniger starken

Ausprägungen ab. Fehlt jedoch eine diese vier Basiskompetenzen gänzlich, so fehlt auch eine Voraussetzung für sinnvolles Führungshandeln.

In einem weiteren Schritt geht es um den Bezug zur Praxis des Berufsfeldes und in der Folge um den Bezug zur Praxis der hochschulischen Institution. Es erhebt sich die Frage, ob die Aussagen zum sinnvollen Führungshandeln den Erfordernissen der beruflichen Praxis entsprechen. Dabei muss der Blick vor allem in das Wesen militärischer Organisationen und deren maßgeblichen Herausforderungen gerichtet werden, welche sich aus aktuellen und möglichen künftigen Konfliktszenarien ergeben. In der Folge ergeben sich daraus Ableitungen für den Aufgaben- und Berufsvollzug von Offizieren.

Die Praxis der hochschulischen Institution mit den zu vermittelnden Kompetenzen und zu fördernden Tugenden hat die Erfordernisse des Berufsfeldes zu berücksichtigen, aber auch einen Beitrag zu deren Weiterentwicklung zu leisten. Geht man davon aus, dass durch die Ausbildungsleistungen zumindest ein mittelbarer Einfluss auf das Führungshandeln der Absolventen ausgeübt wird, so stellt sich die Frage nach deren Eigenschaften. Gelingt es uns, tüchtige Offiziere und rechtschaffene Frauen und Männer hervorzubringen? Anders formuliert: Woran erkennen wir überhaupt, ob sie tüchtig und rechtschaffen sind?

Was ist das Wesen des Militärs?

Bei der Frage nach dem Wesen des Militärs bietet sich an, nach dem binären Code dieses Subsystems der Gesellschaft zu fragen, weil sich die für diese Sozietät (Institution, Organisation) relevanten Interaktionen anhand dieses Codes von denen anderer Sozietäten abgrenzen lassen. Wenn sich beispielsweise die Interaktionen der Wirtschaft sich von anderen mittels des Codes ‚zahlen versus nicht zahlen‘ unterscheiden, es sich in der Wissenschaft beispielsweise um ‚wahr versus nicht wahr‘ dreht, so geht es beim Militär um ‚einsatzbereit versus nicht einsatzbereit‘.⁹ Das heißt, dass sich die sinnvollen systemspezifischen Interaktionen des Militärs um das Herstellen der Einsatzbereitschaft und um die Möglichkeiten des Einsatzes dieser Kräfte zur Umsetzung sicherheitspolitischer Ziele ranken. Militärische Führung hat sich daher an den möglichen besonderen Bedingungen eines Einsatzes zu orientieren und dadurch erhalten die

relevanten Interaktionen zudem eine spezifische Struktur. Die Bewältigung von Einsatzaufgaben lässt bisweilen die Grenzen der physischen und psychischen Belastbarkeit als wesentliche Einflussfaktoren auf Erfolg oder Misserfolg sichtbar werden.

Um militärische Führung zu verstehen, muss man zudem Individuum und Gemeinschaft gemeinsam denken. Diese wechselseitige Abhängigkeit ist ein weiteres wesentliches Merkmal des Militärs und wird im Prozess des Führens erfassbar. Auf der Metaebene kann man unter Gemeinschaft die Gesellschaft verstehen und unter ‚Individuum‘ die zum Schutz der Gesellschaft eingerichteten Organisationen, wobei auch auf dieser Ebene eine analoge Interdependenz zwischen beiden vorhanden ist. In einer militärischen Organisation geht die Leistung Einzelner meist in der Gesamtleistung auf, wobei mangelnde Leistungen Einzelner sich sehr oft entscheidend auf die Gesamtleistung auswirken können. Zur Veranschaulichung können die Leistungen im Rahmen des Exerzierdienstes herangezogen werden. Einerseits erzielt das Erscheinungsbild der jeweiligen Formation (Kommandant und Unterstellte bilden eine Einheit) als Ganzes (Geschlossenheit, Abstimmung, Exaktheit) seine Wirkung beim Beobachter und andererseits beeinträchtigt jede individuelle Fehlleistung dieses Erscheinungsbild massiv. Man ist also hinsichtlich des zu erzielenden Ergebnisses aufeinander angewiesen. Orientierungsmuster des gemeinsamen Handelns müssen für alle sowohl von der fachlichen Seite eindeutig und ausführbar sein als auch eine hohe Leistungs- und Verantwortungsbereitschaft bedingen.

Ähnlich verhält es sich beim Kampf der verbundenen Waffen (Truppenführung), bei dem es letztendlich darauf ankommt, dass durch optimales zeitliches und örtliches Zusammenwirken eine Überlegenheit erzielt und so dem Gegner die Handlungsfreiheit genommen wird. Das Prinzip der Auftragstaktik erfordert trotz der Freiheit in der Durchführung des erhaltenen Auftrages ein zielorientiertes Handeln im Sinne der Absicht der vorgesetzten Stelle, wobei man hinsichtlich des gemeinsamen Erfolges auf die Leistungen der jeweiligen Zusammenwirkenden angewiesen ist. Die durch die jeweiligen Organisationselemente zu erbringenden Leistungen sollten ‚zahnradartig‘ ineinandergreifen, wobei diese über ihre hierarchische Struktur vernetzt sind. Die Notwendigkeit des gemeinsamen

Denkens in fachlicher Hinsicht und die einer weitgehenden Vorhersagbarkeit der Handlungsmuster werden sichtbar. Unter Einsatzbedingungen jedoch muss auch häufig in schlecht strukturierten Situationen mit variierenden Einflüssen gehandelt werden. Dies erschwert oft ein planmäßiges Agieren. Idealerweise wäre auch durch geeignete Initiativen den möglichen sich plötzlich bietenden Chancen und etwaigen ‚Fehlentwicklungen‘ im Zuge des Gefechtes zu begegnen. Die Mission der Stifterin findet eine zusätzliche Interpretation in der durch sie geschaffenen höchsten militärischen Auszeichnung, den Militär-Maria-Theresien-Ritter-Orden. Nur ganz besonders hervorragende und in ihren Folgen weitreichende Taten in Kampf und Führung befugten einen Offizier, sich selbst darum zu bewerben. Entscheidend für die Ordenswürdigkeit war, wer eine über die Norm (Pflicht) hinausgehende Leistung erbracht hatte. Artikel 21 legt als Beurteilungsmaßstab fest, dass „[...] *alle diejenigen Thaten [sic], welche ohne Verantwortung hätten unterlassen werden können, aber dennoch unternommen worden, des Ordens würdig sind* [...]“⁴⁰. Damit wird deutlich, dass bei Führungskräften besonders die Initiative, die Selbstständigkeit und die Eigenverantwortung gefördert werden sollten, was später inhaltlich – zumindest in Ansätzen – im Prinzip der ‚Auftragstaktik‘ seinen Niederschlag finden wird.

Was sind die maßgeblichen Herausforderungen?

Werfen wir einen Blick auf die aktuellen und künftigen Herausforderungen, welche den Aufgabenvollzug militärischer Organisationen prägen und somit auch die Eigenschaften der jungen Offiziere bestimmen. Ich versuche sie folgend auf den Punkt zu bringen. Schon Clausewitz hat den Krieg mit dem Begriff des Chamäleons, als eines sich den wechselnden Bedingungen anpassenden Tieres, beschrieben, welches sich dadurch der ‚Beobachtbarkeit‘ und ‚Greifbarkeit‘ seiner Feinde entzieht. Die Bedrohungsformen sind vielfältiger denn je geworden und kaum durchschaubar, weil den Interaktionen rivalisierender Akteure und Systeme auf Grund ihrer Komplexität eine schwer zu beeinflussende Dynamik innewohnt und daher Ungewissheit vorherrscht. Herwig Münkler spricht in seinem Buch ‚Die neuen Kriege‘⁴¹ von der Entstaatlichung von Kriegen,

verweist auf die Verselbstständigung von bewaffneten Konflikten und deren enger Verflochtenheit mit dem Leben der meist mittelbar und zeitweilig auch unmittelbar involvierten Zivilbevölkerung. Die kaum zu durchschauende internationale Vernetzung der maßgeblichen Akteure zur Sicherstellung der benötigten Ressourcen ist eine weitere Facette dieser neuen gewaltsamen Konflikte.

*„Der Krieg ist also ein Akt der Gewalt, um den Gegner zur Erfüllung unseres Willens zu zwingen. Die Gewalt rüstet sich mit den Erfindungen der Künste und Wissenschaften aus, um der Gewalt zu begegnen. Unmerkliche, kaum nennenswerte Beschränkungen, die er sich selbst setzt unter dem Namen völkerrechtlicher Sitte, begleiten sie, ohne ihre Kraft wesentlich zu schwächen.“*⁴² Es wird die Vielfalt der Möglichkeiten der Gewaltanwendung deutlich. Asymmetrie bedeutet in diesem Zusammenhang, dass man versucht quantitative und qualitative Überlegenheit an Mitteln durch Anwendung von Maßnahmen, welche insbesondere auf die Schwächung der Bereitschaft zur Konfliktaustragung gerichtet sind, auszugleichen.

Dies wird durch das nachfolgende Zitat noch unterstrichen. *„Da der Gebrauch der physischen Gewalt in ihrem ganzen Umfange die Mitwirkung der Intelligenz auf keine Weise ausschließt, so muss der, welcher sich dieser Gewalt rücksichtslos, ohne Schonung des Blutes bedient, ein Übergewicht bekommen, wenn der Gegner es nicht tut. Dadurch gibt er den anderen das Gesetz, und so steigern sich beide bis zum Äußersten, ohne dass es andere Schranken gäbe als die der inwohnenden Gegengewichte, [...] Nie kann in der Philosophie des Krieges selbst ein Prinzip der Ermäßigung hineingetragen werden, ohne eine Absurdität zu begehen.“*¹³ Clausewitz beschreibt sehr deutlich dieses sich wechselseitig Hochschaukeln der Gegner. Es wird die in einem bewaffneten Konflikt inwohnende Dynamik zwischen den Konfliktparteien deutlich, was eine Intervention Dritter zur Friedensschaffung und Stabilisierung wegen der Gefahr vom Geist des Geschehens mitgerissen zu werden oder wirkungslos zu bleiben äußerst schwierig macht.

Militärische Konfliktlösung als Beitrag zu umfassenderen Lösungen hat sich dieser Bedingungen bewusst zu sein und beim konkreten Aufgabenvollzug das Handeln am Spagat zwischen Berechenbarkeit, welche für das Zusammenwirken militärischer Organisationen unerlässlich ist, und Ungewissheit, welche vor allem

persönliche Antworten des militärischen Führers einfordert, auszurichten. Richten wir den Blick auf eine weitere Entwicklung, welche den Aufgabenvollzug von Organisationen in der Masse der westlichen Gesellschaften prägt. Es ist dies die zunehmende Verrechtlichung aller Lebensbereiche und eine damit einhergehende Informationsüberflutung mit einzuhaltenden Normen. Mit diesem Problem zusammenhängend kann man deutlich eine Flucht in indirekte Tätigkeiten und damit ein Anwachsen von bürokratischen Strukturen wahrnehmen. Man spezialisiert sich beispielsweise in einem Stab, vermeidet damit das involviert werden in direkte Tätigkeiten und ‚füttert‘ aus einer ‚sicheren Nische‘ heraus die an der unmittelbaren Leistungserbringung Beteiligten durch weitere Manifestationen aus einer spezialisierten Sichtweise. Damit ist man dann tatsächlich die ‚Verantwortung los‘, denn das Heraussuchen und Verarbeiten der Informationen ist dann die Pflicht der Umsetzenden. Im günstigsten Fall wird noch ein gewisses Service in Form gut strukturierter digitaler Datenbanken angeboten. Ich ertappe mich immer wieder dabei, wie ich beim ‚ent-geisterten‘ Durchwühlen von Ordnern und Dokumenten plötzlich feststelle, dass ich spätestens nach dem siebenten geöffneten Fenster nicht mehr weiß, was im ersten war und das ein Blick auf die Uhr mir rät, mich endlich meiner eigentlichen Arbeit zu widmen.

Diese durchaus übertriebene Schilderung sollte dennoch dazu beitragen, den Kontext des Führungshandelns von Offizieren zu erhellen. Auf den Punkt gebracht: Welcher Geist umgibt den Offizier vor Ort bei der Erfüllung einer Einsatzaufgabe, der nach dem bisher Gesagten doch ziemlich ‚verlässen‘ erscheint. Wollen wir uns dies in unserer Phantasie vorstellen, so ist es nützlich sich die Aussage von John Milton, *Paradise Lost* (Das verlorene Paradies) über den Geist und seinen Raum in Erinnerung zu rufen: *„Es ist der Geist sein eigener Raum, er kann in sich selbst einen Himmel aus der Hölle, und aus dem Himmel eine Hölle schaffen.“*⁴⁴

Wie können wir uns dies vorstellen? Was herrscht in diesem Raum vor, dass derart Gewaltiges möglich ist? Sind es die unterschiedlichen Wertvorstellungen, Interessen, Bedürfnisse und Erwartungen der in diesem Raum Befindlichen? Die des führenden Offiziers und seiner Unterstellten, die des Gegners bzw.

der Gegner, die der möglicherweise involvierten Bevölkerung, die der Medien, welche sensationsgeladene Bilder bis hinein in die ‚Wohnzimmer‘ überall auf der Welt liefern wollen? Oder ist es die aufgeladene Spannung, welche durch den Wettstreit der psychischen und/oder der physischen Leistungen entstanden ist? Die Ungewissheit, die Belastbarkeit, welche Grenzen signalisieren? Viel Unbewusstes und vielleicht auch die bisweilen aufkeimende Angst? Das zu erreichende Ziel des erhaltenen Auftrages mit risikobehafteten Möglichkeiten der Zielverfolgung? Was von diesen Elementen, welche die Bestandteile der ‚Geistwolke im Raum‘ bilden, behält die Oberhand? Woran orientiert er/sie seine/ihre Entscheidung und wie wird der eigene Willen mit den Unterstellten umgesetzt, sodass er/sie dies verantworten kann? *„Wie ein einzelner Mensch eine bestimmte Situation bewertet, hängt davon ab, welche Erfahrungen er im Verlauf seines bisherigen Lebens mit diesen und ähnlichen Situationen gemacht hat.“*¹⁵ Es dringt aus der Geistwolke das zu der Person durch, wofür sie persönlich den besten Zugang bietet.

Das Theresianische Führungsmodell kann und will auch Erfahrungen nicht ersetzen, aber es soll als einfaches Instrument das Reflektieren eigener Orientierungsmuster und somit des Führungshandelns unterstützen und die eigenverantwortliche Weiterentwicklung fördern.

Zeitgemäße Tüchtigkeit?

Beginnen wir mit der Tüchtigkeit. Ich stütze mich bei der Definition auf ein Zitat von Wolfgang Brezinka (1987) ab: *„Tüchtigkeit ist die durch eigene Anstrengung erworbene, von der Gemeinschaft positiv bewertete, relativ dauerhafte Eigenschaft eines Menschen, bestimmten Erfordernissen voll und ganz genügen zu können.“*¹⁶ Das bedeutet, dass Tüchtigkeit immer mit Erfordernissen verbunden ist, die es zeitgemäß festzulegen gilt. Die Arten der Tüchtigkeit hängen von den Arten der Erfordernisse ab. Diese werden maßgeblich von den zugeordneten Aufgaben bestimmt.

Daher muss ein Blick in das Wesen der Organisationen getan werden, die den Aufgabenvollzug von Offizieren als Führungskräfte und Experten prägen. Aus

diesen Überlegungen lassen sich in der Folge die Eigenschaften als fachliche und moralische Erfordernisse, mit dem aktuellen Begriff als Kompetenzen und mit dem traditionellen Begriff als Tugenden ableiten. Wenngleich Kompetenzen eher auf die Aufgabe und ihren sachlichen Hintergrund und Tugenden auf das Selbst mit dessen ethisch-moralischer Verfasstheit beziehen, wird deutlich, dass in diesem Zusammenhang keine Differenzierung zwischen diesen beiden Begriffen stattfindet.

Unter den Bedingungen des soeben Gesagten sind jetzt die Eigenschaften abzuleiten. Tüchtig heißt somit, dass die jungen Offiziere über physische und mentale Stärken verfügen müssen. Dies ist die Grundlage eines ‚gesunden‘ Selbstwertgefühls (sich seiner Wirksamkeit und seines Wertes als Person bewusst sein) und wird sehr oft auch als Mut und Tapferkeit sichtbar. Das Selbstwertgefühl ist ein menschliches Grundbedürfnis. *„Das Selbstwertgefühl ist die Disposition, sich selbst als kompetent im Umgang mit den grundlegenden Herausforderungen des Lebens zu erfahren, und dass man es wert ist und es verdient glücklich zu sein.“*¹⁷

Das Selbstwertgefühl besteht grundsätzlich aus zwei Komponenten, welche sich auf Grund ihrer Abhängigkeit auch wechselseitig beeinflussen. Die eine Komponente ist die Selbstwirksamkeit. Es ist das Gefühl genügend Selbstvertrauen und Selbstsicherheit in die Funktionsfähigkeit der eigenen Fähigkeiten zu besitzen. Mit dem eigenen Denken und Handeln ist es möglich, den Herausforderungen des Lebens zu begegnen. Die andere Komponente ist die Selbstachtung. Sie äußert sich in einer bejahenden Haltung zu einem Recht auf ein glückliches Leben. Damit einher geht auch die Forderung nach Anerkennung, Respekt und Liebe.

*„Die Selbst-Wirksamkeit erzeugt das Gefühl, dass man die Kontrolle über sein eigenes Leben hat.“*¹⁸ Das Selbst gestaltet und ist nicht nur passiver Zuschauer in einem Strudel der Ereignisse. *„Die Selbstachtung ermöglicht ein wohlwollendes, nicht-neurotisches Gemeinschaftsgefühl mit anderen Individuen [...]“*¹⁹ Beide Komponenten sind wesentlich für die Ausprägung des Selbstwertgefühls. *„Ein hohes Selbstwertgefühl ist also gleichbedeutend mit dem sicheren Gefühl, im Einklang mit dem Leben zu sein und in dieses Leben zu passen. Das heißt, es ist gleichbedeutend mit dem bereits beschriebenen Gefühl der eigenen Kompetenz und Wertigkeit.“*²⁰

Die Entwicklung einer den Aufgabenvollzug adäquaten körperlichen Leistungsfähigkeit einschließlich eines ausgeprägten Gesundheitsbewusstseins bildet die eine Komponente. Die andere Komponente bildet die mentale Stärke als eine Methode zur positiven Lebensgestaltung. Sie trägt dazu bei, initiativ nach geeigneten Vorstellungen zu suchen und diese ‚leidenschaftlichen‘ Gedanken in reales Verhalten und Handeln umzusetzen. Eine wichtige Bedeutung hat das, die beiden Komponenten verbindende UND, welches auf die Reflexionsfähigkeit als Verbindung der beiden verweist und gleichsam als ‚Motor‘ der Entwicklung fungiert. Reflexionsfähigkeit als die intellektuelle Komponente ist eine Voraussetzung für Selbstführung und diese ist eine notwendige Bedingung für die Führung anderer.

Eine weitere wichtige Eigenschaft der Tüchtigkeit ist die interkulturelle Kompetenz. Sie baut auf dem Selbstwertgefühl auf und fördert die erforderliche Offenheit gegenüber dem sogenannten ‚Fremden‘. Sie trägt insbesondere dazu bei, sich Kenntnisse und Erfahrungen betreffend anderer Kulturen, Personen, Nationen, Verhaltensweisen etc. anzueignen, sich mit eigenen Wertvorstellungen, Erwartungen, Interessen und Bedürfnissen reflexiv auseinanderzusetzen und sich in jene des Gegenübers hineinzusetzen. Sie wird letztlich im Einfühlungsvermögen (Empathie) als Steuerungshilfe für kognitive und emotionale Prozesse sichtbar, was eine wichtige Voraussetzung für das ethisch-moralisch verantwortungsvolle Handeln darstellt. Dies ist der fließende Übergang von der Tüchtigkeit zur Rechtschaffenheit.

Zeitgemäße Rechtschaffenheit?

Rechtschaffenheit bezeichnet die Eigenschaften eines Menschen, welche von der eher persönlichen Dimension (Anstand, Anständigkeit, Aufrichtigkeit, Beständigkeit, Ehrlichkeit) über die soziale, eher zwischenmenschliche Dimension (Fairness, Geradheit, Geradlinigkeit, Integrität, Lauterkeit, Makellosigkeit, Redlichkeit, Unbescholtenheit, Unbestechlichkeit) bis zur gesellschaftlichen Dimension (Vertrauenswürdigkeit, Wahrhaftigkeit, Zuverlässigkeit, Loyalität) reichen.²¹

Rechtschaffenheit leitet vom Beruflichen zum allgemein Menschlichen über und

räumt in ihrer Forderung den moralischen Idealen unzweideutig den Vorrang ein. Man kommt auch nicht umhin, diese Eigenschaften in Verbindung mit dem umfassenderen moralischen Wert der Gerechtigkeit zu sehen, wobei sowohl im beruflichen wie auch privaten Kontext sich dieses Orientierungsmuster im verantwortungsvollen Handeln des Menschen ausdrücken sollte. Es muss daher auch beim effizienten, effektiven und verantwortungsvollen Führungshandeln sichtbar werden.

Zusammenfassend nochmals mit anderen Worten ausgedrückt: Neben den Eigenschaften, die in Richtung des ‚das Recht einhalten‘ zielen, wird auch die Tugend der Gerechtigkeit als Wert für das Führungshandeln sichtbar. Legalität und Moralität fordern von der Führungskraft adäquate Antworten ein, woraus sich eine besondere Verantwortung ergibt.

Zusammengefasst bedeutet daher der Auftrag „Mach er mir physisch und mental starke sowie interkulturell kompetente Offiziere, die sich beim Führungshandeln ihrer Vorbildwirkung und Tiefe der Verantwortung bewusst sind.“²²

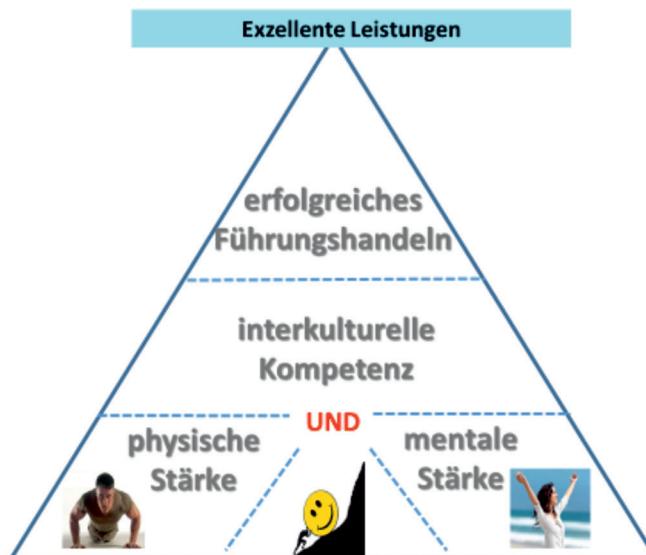


Abbildung 2: Theresianisches Führungsmodell³

Welche Kompetenzen werden benötigt?

Bei den zu vermittelnden Kompetenzen wird vom Modell des Kompetenzatlas nach Heyse/Erpenbeck²⁴ ausgegangen und ein Bezug zu den Kardinaltugenden hergestellt. Aus dem Handeln von Absolventen lässt sich auf die erworbenen Kompetenzen und Tugenden schließen. Der Berufsvollzug sollte davon geprägt sein. Um diesen besser einschätzen zu können, richtet man den Blick auf die zu erledigenden wesentlichen Aufgaben. Betrachtet man das ‚Wie‘ des Aufgabenvollzugs (‚Jemand ist kompetent, weil er die Aufgaben regelmäßig auf eine bestimmte Art erledigt‘), so sollten die vier Basiskompetenzen und davon abgeleitet die Kompetenzanforderungen sowie deren Ausprägungen sichtbar werden. Im Handeln und Verhalten drücken sich implizit auch die in einer Institution maßgeblichen Normen und Werte aus, welche durch die Personen internalisiert wurden und was auch mit dem Begriff der Tugenden bezeichnet werden kann. Diese Analogie zwischen den Begriffen Kompetenz (Fähigkeit selbstorganisiert zu denken und zu handeln) und Tugend (internalisierte Werte) erleichtert beispielsweise die Hereinnahme der Kardinaltugenden in die inhaltliche Auseinandersetzung.



Abbildung 3: Kompetenzen und Tugenden²⁵

Die personale Kompetenz orientiert sich an der Tugend des rechten Maßes und wird geprägt durch das Urteilen über die Folgen eigenen Handelns. In letzter Konsequenz geht es um die persönliche Verantwortung der Person, welche sich - bei Fehlen von Normen oder in einem möglichen Spannungsfeld zwischen Legalität und Moralität - der Notwendigkeit auch eigener letzter Gewissensentscheidungen bewusst sein muss.

Die sozial-kommunikative Kompetenz orientiert sich an der Tugend der Gerechtigkeit und wird geprägt durch den Einsatz der eigenen kommunikativen und kooperativen Möglichkeiten. In letzter Konsequenz geht es um die Gestaltung der Beziehung zu Unterstellten, Vorgesetzten, Gleichgestellten und sonstigen relevanten Stellen im Sinne eines optimalen Zusammenwirkens vor dem Hintergrund der Berücksichtigung oft divergierender Werteinstellungen, Erwartungen, Interessen und Bedürfnissen.

Die Fach- und Methodenkompetenz orientiert sich an der Tugend der Klugheit und stützt sich auf fachliches und methodisches Wissen sowie Erfahrungen und Expertise. In letzter Konsequenz geht es um das Entwickeln von Vorstellungen, welche anzuwendenden Praktiken den Aufgabenvollzug bestmöglich unterstützen und welche Möglichkeiten der Weiterentwicklung sich bieten.

Die Aktivitäts- und Handlungskompetenz orientiert sich an der Tugend der Tapferkeit und wird, durch mehr oder weniger Antrieb Gewolltes in Handlungen umzusetzen, geprägt. In letzter Konsequenz geht es um den ‚Willen zum Sieg‘ (Schach-Matt setzen, Handlungsfreiheit nehmen), welcher gleichsam als ‚Motor‘ fungiert und die vorangegangenen Kompetenzanforderungen auf eine typische Weise lebendig werden lässt.

Transferiert man die Eigenschaften des Theresianischen Führungsmodells in die Terminologie des KompetenzAtlas, könnte unter der Aktivitäts- und Handlungskompetenz vor allem die Ausführungsbereitschaft, die Belastbarkeit und die Entscheidungsfähigkeit, unter der sozial-kommunikativen Kompetenz das Beziehungsmanagement, die Sprachgewandtheit und die Integrationsfähigkeit, unter der personalen Kompetenz die normativ-ethische Einstellung, die Eigenverantwortung und das Selbstmanagement sowie unter der Fach- und Methodenkompetenz das Fachwissen, das Beurteilungsvermögen

und das systematisch-methodische Vorgehen angesprochen werden. Bei der Vorgangsweise zu deren Festlegung ist es entscheidend von den Aufgaben des Berufsfeldes auszugehen, Lernergebnisse davon abzuleiten und die Kompetenzen zu integrieren. Erfolgt dies geplant, so ist es möglich, festgestellte Ausprägungen den Studierenden in Form eines erworbenen Kompetenzprofils widerzuspiegeln.

Wie können wir das Aneignen ermöglichen?

Kommen wir zum Abschluss der Ausführungen noch kurz auf das Erlernen von Kompetenzen, mit anderen Worten auf das Aneignen dieser, zurück. Die Kernaussage im European Foundation for Quality Management (EFQM) - Modell legt die Latte sehr hoch: *„Exzellente Organisationen erzielen dauerhaft herausragende Leistungen, welche die Erwartungen aller ihrer Interessensgruppen erfüllen oder übertreffen.“*

Es muss den Studierenden klar gemacht werden, dass sie als Absolventen die nach außen hin wirksamen Leistungsträger für die Interessensgruppen sind. Die Leistungen des Institutes für Offiziersausbildung werden in letzter Konsequenz in den Leistungen der Absolventen sichtbar. Die hochschulische Institution hat die Rahmenbedingungen zu schaffen, dass die Studierenden sich eigenverantwortlich die erforderlichen Kompetenzen aneignen können. Als Absolventen erkennt man sie an den geschilderten Eigenschaften, ausgestattet somit mit einer optimalen Handlungskompetenz für den Berufsvollzug. Es liegt aber an ihnen mit ihren Leistungen die Erwartungen der Dienststellen, an denen sie den Dienst versehen, zu erfüllen.

Was liegt wohl näher als die Ausbildung so zu gestalten, dass man den Studierenden zutraut, dass sie in der Lage sind, ihre Entwicklung selbst in die Hand zu nehmen. Verständlich kommunizierte Lernergebnisse, transparente und nachvollziehbare Prüfungsmodalitäten erleichtern ihnen die Reflexion ihrer Leistungen und ermöglichen persönliche Standortbestimmungen. Lassen wir uns als Lehrende von einer Begeisterung für das Fach tragen und bemühen wir uns, dass sich diese Begeisterung auf die Studierenden überträgt. Es gilt aber auch zu akzeptieren, dass diese unter Umständen nicht geteilt wird. *„Entscheidend*

dafür, was eine Person von der Welt wahrnimmt, worum sie sich kümmert, was sie als bedeutsam erachtet, wie sie sich äußert oder verhält – und damit wie und wofür sie ihr Gehirn benutzt -, sind nicht die objektiven Gegebenheiten, sondern die jeweilige subjektive Bewertung dieser Gegebenheiten durch die betreffende Person. Und die wird eben sehr maßgeblich bestimmt durch die von dieser Person im Lauf des bisherigen Lebens gemachten Erfahrungen und die daraus entstandenen inneren Einstellungen, Haltungen und Vorstellungen.²⁶ Dies muss im Rahmen der Gestaltung von Aneignungsprozessen immer wieder unermüdlich angesprochen werden, um zur Reflexion anzuregen.

Mit dem Ausspruch von Gandhi: „Wir müssen der Wandel sein, den wir in der Welt zu sehen wünschen.“ soll abschließend zum Aneignen von Kompetenzen und Tugenden als Bedingung eigenverantwortlichen Handelns ermuntert werden.

Endnoten

- 1 Theresia, M. (1751). Mündlicher Auftrag am FM Graf Daun. Historisch vielzitiertes Ausspruch. Mit Dokumenten nicht belegbar.
- 2 Vgl.: Drucker, P. (2009). S. 124.
- 3 Vgl.: Markowitsch, J. (2001). S. 115.
- 4 Vgl.: Schmid, W. (2007). S. 46f.
- 5 Vgl.: Liessmann, K.P. (2001.) S. 18.
- 6 Lay, R. (1997). S. 235.
- 7 Erstellt durch Verfasser.
- 8 Vgl.: Heyse, V. & Erpenbeck, J. (2004). S. XIII ff.
- 9 Vgl.: Liessmann, K.P. (2001). S. 10.
- 10 Hirtenfeld, J. (1857). S. 9.
- 11 Münkler, H. (2004). Die neuen Kriege.
- 12 Clausewitz, C.v. Vom Kriege I.1.2 zit. nach Stadler, Ch. (2009). S.76.
- 13 Clausewitz, C.v. Vom Kriege I.1.3 zit. nach Stadler, Ch. (2009). S.76.
- 14 Milton, J. Paradise Lost zit. nach Zimbardo, Ph. (2007). S. 1.
- 15 Hütter, G. (2012). S. 23.
- 16 Brezinka, W. (1987). S. 53.
- 17 Branden, N. (2009). S. 42.
- 18 Branden, N. (2009). S. 42.
- 19 Branden, N. (2009). S. 42.
- 20 Branden, N. (2009). S. 42.
- 21 Vgl.: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Rechtschaffenheit>.
- 22 Entwickelt vom Verfasser.
- 23 Erstellt durch Verfasser.
- 24 Vgl.: Heyse, V. & Erpenbeck, J. (2004). S. XXI.
- 25 Erstellt durch Verfasser.

26 Hüther, G. (2012). S. 71.

Literatur

Branden, N. (2009). Die 6 Säulen des Selbstwertgefühls. Erfolgreich und zufrieden durch ein starkes Selbst. 9. Auflage. München. Piper Verlag GmbH.

Brezinka, W. (1987). Tüchtigkeit. Analyse und Bewertung eines Erziehungszieles. München, Basel. Ernst Reinhardt.

Drucker, P. (2009). Die fünf entscheidenden Fragen des Managements. Weinheim. WILEY-VCH Verlag.

Fasching, W. (2010). Mental fit im Alltag. 11 Mentaltipps zum praktischen Anwenden. Salzburg. Colorama.

Heyse, V., & Erpenbeck, J. (2004). Kompetenztraining. 64 Informations- und Trainingsprogramme. Stuttgart. Schäffer-Poeschel Verlag.

Hirtenfeld, J. (1857). Die Satzung des Militär-Maria-Theresien-Ritter-Ordens.

<http://www.duden.de/rechtschreibung/Rechtschaffenheit>.

Hüther, G. (2012). Biologie der Angst. Wie aus Stress Gefühle werden. 11. Aufl. Göttingen. Vandenhoeck & Ruprecht.

Lay, R. (1997). Über die Kultur des Unternehmens. Düsseldorf und München. Econ.

Liessmann, K.P. (2001). In Wirklichkeit ist alles ganz einfach – Aufbau und Reduktion von Komplexität in sozialen Systemen. In Armis et Litteris 7/2001. Wiener Neustadt. BMLVS Eigenverlag.

Markowitsch, J. (2001). Praktisches Akademisches Wissen. Werte und Bedingungen praxisbezogener Hochschulbildung. Wien. WUV Universitätsverlag.

Münkler, H. (2004). Die neuen Kriege. Reinbeck bei Hamburg. Rowohlt Verlag GmbH.

Schmid, W. (2007). Glück. Alles, was Sie darüber wissen müssen, und warum es nicht das Wichtigste im Leben ist. Frankfurt am Main und Leipzig. Insel-Verlag.

Stadler, Ch. (2009). Krieg. Wien. Facultas Verlags- und Buchhandels AG.

Zimbardo, Ph. (2008). Der Luzifer-Effekt. Die Macht der Umstände und die Psychologie des Bösen. Heidelberg. Spektrum Akademischer Verlag.

Handlungssicherheit durch Kompetenztraining

Impulsreferat: Mag. Andreas Nagl

Videotranskription: Astrid Harbich

Exzerpt: Mag.^a Andrea Telsnig-Ebner

Im Beitrag wird das Modell der Polizeigrundausbildung vorgestellt und unter dem Aspekt beleuchtet, wie weit dieses Ausbildungsmodell ihren Beitrag zum geforderten Erwerb der Handlungssicherheit von Polizistinnen und Polizisten nach dem derzeitigen Konzept leisten kann. Das Schlagwort Handlungssicherheit ist vom Generaldirektor für die öffentliche Sicherheit ausgegeben worden, es besteht also die Verantwortung in der Ausbildung für Handlungssicherheit zu sorgen. Handlungssicherheit als Begriff ist natürlich auch ein strittiger Begriff und es kann kritisch die Frage gestellt werden, kann eine Ausbildung das überhaupt leisten, also als Ziel Handlungssicherheit der Polizistinnen und Polizisten zu gewährleisten? Oder kann Handlungssicherheit nur dann erworben werden, wenn wirklich Praxisarbeit geleistet wird? In den Diskussionen wird aber auch argumentiert, dass die Theorie dazugehört, damit sich die Praxis an der Theorie abarbeiten kann. Das wesentliche ist aber, dass die Verschränkung gelingt, also die Praxis mit der Theorie zu verbinden, dann ist ein erfolgreicher Meilenstein gelungen. Handlungssicherheit ist deswegen auch die große Überschrift der Zielsetzung in der Polizeigrundausbildung. Polizeigrundausbildung heißt, wenn jemand Polizistin oder Polizist werden möchte, dann muss er oder sie eine 24 monatige Ausbildung durchlaufen. Diese gliedert sich in eine 12-monatige Theorieausbildung und im Anschluss daran werden zwei Monate Praxis durchgeführt. Die Zielsetzung von dieser ersten Theorieausbildung ist, ein gewisses Grundlagenwissen für den Polizeidienst und die anschließende Praxisphase 1 zu erwerben. Hier geht es auch um das Kennenlernen des Polizeiberufes, damit die Auszubildenden sich ein Bild machen können, ob sie sich mit dem Berufsbild sowie den Anforderungen und Herausforderungen, die

dieser Beruf mit sich bringt, auch identifizieren können. In der Praxisphase 1 ist somit ein Ausstieg seitens des Auszubildenden möglich, gleichzeitig kann aber auch seitens des Ministeriums die Tauglichkeit und Eignung der Kollegin oder des Kollegen sowie ihr oder sein menschenrechtskonformes Handeln festgestellt werden, und eine Verabschiedung aus der weiteren Ausbildung vorgenommen werden. Anschließend folgt ein siebenmonatiger Block Theorieausbildung und eine weitere dreimonatige Praxisphase. Hier soll vor allem eine Verschränkung von verschiedenen Rechtsmaterien und Persönlichkeitsbildung durchgeführt werden, damit anschließend eine erfolgreiche Dienstprüfung abgelegt werden kann.

Es stellt sich nun also die Frage, inwiefern kann garantiert werden, dass mit diesem Modell kompetente Polizisten gemäß Kompetenzprofil des Polizisten für die Praxis in der Linienorganisation auch ausgebildet werden. Und hier wurde seit diesem Jahr begonnen die erforderlichen Kompetenzen als Kompetenzprofil für den Polizisten zu beschreiben. Gleichzeitig wird aber auch gefragt, ob die derzeitige Vortragsart - und das ist schon der erste Begriff, der zu hinterfragen ist - dazu überhaupt geeignet ist. In Anknüpfung an den Vortrag von Bgdr Mag. Pichlkastner sind in der Ausbildung also Orientierungsmuster als Beitrag zum Aneignungsprozess wichtig. Aber wie kann garantiert werden, dass ein Aneignungsprozess erfolgt und dass eine Kompetenz dabei herauschaut? Es stellt sich also die Frage, wie kann Kompetenz überprüft werden? Denn das ist eine große Herausforderung, weil Kompetenz nur irgendwie ersichtlich wird mit der Performanz, also mit dem Handeln, mit der Tätigkeit des Polizisten. Und wann kann dann gesagt werden, dass er die Kompetenz erworben hat?

Hier also ist der erste zentrale Punkt. Es kann gesagt werden, die Polizei hat eine gute Ausbildung, aber sie ist nicht zeitgemäß. Denn, wenn Kompetenz erreicht werden soll, ist ein Wechsel vom Vortrag zum Training notwendig. Der Trainer, der unterstützt, der anleitet, der den Weg weist und sagt, „wie können wir das gemeinsam schaffen“, damit das Ziel einer bestimmten Kompetenz erreicht wird. Das also ist die Zukunftsvision, wo derzeit erst in einem kleinen Bereich trainiert wird. Der große Bereich der Grundausbildung ist Rechtsmaterie, das heißt, da gibt es Verkehrsrecht, verkehrspolizeiliche Handlungslehre usw. Hier wird sehr

viel Recht vorgetragen. Aufgrund der Fülle an Vorschriften ist es allerdings erforderlich Rechtskompetenz zu erwerben, das heißt also, es muss nicht alles detailliert auswendig gewusst werden. Die Kompetenz besteht also darin sich die neuesten Vorschriften zugänglich zu machen und damit leben zu können. Und damit komme ich zum ganzheitlichen Lernen: In der Ausbildung muss garantiert werden, dass den Polizisten, der Polizistin, in der Grundausbildung ein Werkzeug mitgegeben wird, nämlich der Aneignungsprozess, wie er oder sie sich selbst für bestimmte Tätigkeiten Vorschriften suchen kann, natürlich Vorschriften, die zu dieser Amtshandlung passen, und in weiterer Folge diese so umsetzen kann, dass es menschenrechtskonform ist. Das sind die zentralen Grundgedanken, die wir für die weitere Zielsetzung haben, wenn wir uns fit machen wollen für die Zukunft. Die Ausbildung beinhaltet Ausbildungsbereiche, die sich mit Rechtsmaterie beschäftigen, dann Ausbildungsbereiche, die sich mit Training und Taktik beschäftigen und es gibt Ausbildungsbereiche, die sich mit Persönlichkeitsbildung beschäftigen. Es gibt bereits fächerübergreifende Unterrichtsgestaltung, jedoch wo ein Optimierungsbedarf besteht, liegt in der Ganzheitlichkeit. Als Beispiel: Ich bemerke vor allem - und das ist die große Schwierigkeit - auch für neue Polizistinnen und Polizisten, wenn man ein Fach hernimmt und das ist z. B. Verkehrsrecht, da wird etwas geschult, da ist der Fokus nur auf das Verkehrsrecht gerichtet. Und dann aber über einen sehr langen Zeitraum, das heißt die Verknüpfung, die Anwendung, die dann erfolgen kann, erfolgt erst ziemlich spät. Hier wird also ein didaktisches Modell gebraucht, das diese Verknüpfung auch ermöglicht.

Ein weiteres Beispiel: Ein Polizist muss tagtäglich auch Verkehrsanhaltungen durchführen. Eine Verkehrsanhaltung, wo er Punkt eins Rechtsmaterie im Hinterkopf haben sollte und auf der anderen Seite aber auch und vor allem richtig kommunizieren - nämlich menschenrechtskonform handeln - muss. Das betrifft Wertschätzung beim Umgang, der Hinweis auf bestimmte Themen, die dann vielleicht als Delikte vorliegen, die aber auch für den anderen richtig und annehmbar kommuniziert werden müssen.

Kompetenzorientierter Unterricht

- **Scaffolding** (ein Gerüst bauen)
- **Coaching** (Hinführen zum Lernziel)
- **Fading** (Rückzug der Lehrenden)
- **Nachhaltigkeit**
durch Feedback, **Reflexion** und Evaluation

Quelle: BMUKK, Sektion II (2012):
Kompetenzorientiertes Unterrichten an
berufsbildenden Schulen. Grundlagenpapier

.SIAK  REPUBLIK ÖSTERREICH
BUNDEMINISTERIUM FÜR INNERES
SCHULEN/UNIVERSITÄTEN

Bis überhaupt eine Verkehrsanhaltung durchgeführt werden kann, wird Grundlagenwissen gebraucht, das heißt, Grundlagenwissen in der Straßenverkehrsordnung. Deshalb kann die Rechtsmaterie nicht abgeschafft werden, es ist aber wichtig, dass der Verkehrsrechtslehrer das auch vermittelt und Aneignungsprozesse ermöglicht. Im Speziellen in der Rechtsmaterie. Das heißt, wenn ein gewisses Maß, ein gewisser Grundstock in dieser Rechtsmaterie vorhanden ist (Scaffolding=ein Gerüst bauen, vgl. Abbildung oben), dann kann möglichst rasch mit dem Training einer konkreten Verkehrsanhaltung begonnen werden. Hier ist dann jeder Einzelne gefordert eine Herausforderung praktisch zu bewältigen. Er ist hier gefordert gewisse Dinge sich selbst zu suchen und zu schauen, was rechtskonform ist und wie z.B. der Verkehrsteilnehmer begrüßt wird etc. Das zweite Element Coaching (=Hinführen zum Lernziel) bedeutet, dass der Lehrer, der dann als Trainer fungiert, ihm als hilfreicher Unterstützer zur Seite steht, bis der junge Polizist dann immer mehr selbstgesteuerter, immer mehr selbstbestimmter und de facto dann als Alleinverantwortlicher die

Amtshandlung durchführen kann. Und damit wird dann große Nachhaltigkeit erzielt, was bedeutet, wenn sich die Theorie mit der Praxis verschmilzt. Nach dem derzeitigen Modell erzählt die Schule 12 Monate, wie es sein soll und die Praxis ergänzt das im Idealfall. In manchen Fällen ist es aber so, dass das nicht so zusammenstimmt, das heißt, die Schule sagt das eine zur Theorie, die Praxis lebt etwas anderes. Die Frage ist dann aber, wo kann der Auszubildende dann Handlungssicherheit erwerben? Daher muss hier eine Verschränkung durchgeführt werden, nämlich im Sinne eines globalen Ausbildungssystems. Und das bedeutet auch die Betreuungsbeamten und Beamtinnen, so werden sie genannt, im Sinne der Nachhaltigkeit von der Praxis vielmehr in die Theorie einzubinden. Es muss also bereits in der theoretischen Ausbildung gewährleistet werden, dass gewisse Szenarien nachgespielt werden mit dem Ziel der Verschränkung von Theorie und Praxis und in jeder Sequenz auch eine Reflexion durchzuführen. Reflexion ist notwendig, damit der Auszubildende dann an sich selbst arbeiten kann. Angeleitet durch persönliche Rückmeldung, idealerweise wird mitgefilmt und eine schriftliche Selbstreflexion durchgeführt, das heißt, es wird ein persönlicher Nachdenkprozess gestartet, wie erfolgreich sich die Person aus eigener Sicht in dieser Situation verhalten hat. Und dies kann zur Intensivierung des ganzheitlichen Trainingserfolgs anhand eines Leitfadens erfolgen. Was derzeit in der Ausbildung noch fehlt ist die komplexe Verschränkung der Persönlichkeitsbildung mit der Rechtsausbildung, mit dem einsatztaktischen Vorgehen und der Sportausbildung. Am Beispiel einer Verkehrsanhaltung, die tagtäglich durchgeführt wird, könnte dies bedeuten: Wie stelle ich mich auf, wie rede ich mit den Leuten und wie gibt der Coach eine Rückmeldung? Wie nehme ich das selbst an und wie kann ich an mir arbeiten?



Aus obiger Abbildung sind die Elemente, die im Zuge der Ausbildung zu durchlaufen wären, ersichtlich. Die Abschnittsprüfung erfolgt durch einen externen Prüfer, der darauf achtet, inwiefern gewisse Qualitätskriterien auch erfüllt werden, allerdings im Beisein des Coach, der die vertraute Person für die Auszubildenden ist. Nach der ersten Praxis wäre dann noch ein sehr sensibler Bereich, nämlich Projektarbeiten und Gewalt in der Privatsphäre zu absolvieren. Dies ist deshalb ein sehr sensibler Bereich, weil hier sehr stark die Persönlichkeitsbildung gefragt wird. Gewalt in der Privatsphäre bedeutet Familienstreitigkeiten, bedeutet konfliktbehaftete Situationen, wo man sehr viel Feingefühl haben muss und auch Entscheidungen tragen muss, die dann Folgewirkungen haben und das auch in seiner Ganzheitlichkeit behandelt wird. Projektarbeit ist eigentlich die Zielsetzung, als kompetenzorientierter Unterricht und konstruktive, lernkonzentrierte Erwachsenenbildung. Das heißt, in diesen Projektarbeiten sollte eines erreicht werden, dass die Probleme von der Praxisphase 1 hier aufgearbeitet werden können.



Kompetenztraining würde dann also bedeuten, wie in obiger Abbildung ersichtlich, dass bestimmte Amtshandlungen praktisch durchgeführt werden und dass hier dann eine Schleife gemacht wird. Nämlich zuerst wird die Amtshandlung durchgeführt und danach gibt es unmittelbar das Feedback. Ein wertschätzendes kritisches Feedback gemeinsam in einer Kleingruppe. Natürlich gibt es Einschränkungen durch gewisse Sparzwänge. Derzeit besteht die Möglichkeit für diese Trainings zwei Lehrer zur Verfügung zu stellen. Idealerweise wäre es eine Kleinstgruppe mit 3-4 Personen mit einem Trainer und einem Einsatztrainer für die jeweilige Fachmaterie. Schwerpunktsetzung in der Aufarbeitung wäre eine Nachbearbeitung. Die Zielsetzung wäre, dass der Polizist und die Polizistin fit genug sind, wenn sie in den Außendienst gehen und gewisse Standards, nämlich die wichtigsten Amtshandlungen, auch durchführen können und somit Handlungssicherheit von der Verkehrsanhaltung bis zur Aktfertigstellung haben. Und dies kann durch eine Schwerpunktsetzung mittels Reflektion und Persönlichkeitsbildung erreicht werden.

Kompetenzmanagement bei der österreichischen Bundespolizei

Impulsreferat: Thomas Schlesinger

Abstract:

Im Referat sollen folgende Fragen Antworten finden:

Was war bei der Bundespolizei ausschlaggebend dafür, sich mit Kompetenzentwicklung zu beschäftigen?

Wie wird Kompetenzmanagement im Bundesministerium für Inneres gelebt?

Welche Erkenntnisse wurden bisher gewonnen (Kompetenzforschung)?

Wie sollen die Erkenntnisse in die polizeiliche Grundausbildung einfließen (Kompetenztraining)?

Videotranskription: Astrid Harbich

Exzerpt: Alexander Kastner

Vor allem mit Ehrfurcht erfüllt, vor allem auch deshalb, weil einer der Mitbegründer des Modells für dieses Symposium gewonnen werden konnte, auf dessen Ideen und Arbeiten auch Überlegungen aufbauen. Der Vortragende ist im Innenministerium für die Aus- und Fortbildung der Polizei verantwortlich. Schwerpunkt ist die Grundausbildung, es gibt derzeit einen Durchlauf von etwa 1000 Neuaufnahmen pro Jahr, das heißt 2000 angehende Polizistinnen und Polizisten. Die Grundausbildung ist auf zehn Standorte verteilt. In den nächsten Jahren wird die Hälfte der Polizistinnen und Polizisten Österreichs ausgetauscht. Allein von der Altersstruktur, welche bevorsteht, weshalb mit Ansätzen und der Philosophie der Polizei gerade jetzt ein guter Zeitpunkt ist, um einen Paradigmenwechsel in die Gemeinschaft der Polizei zu bringen, der seit knapp zehn Jahren seinen Ursprung gefunden hat. Mit einem Projekt, mit

einem Organisationsentwicklungsprojekt, Polizei „macht“ Menschenrechte. Zunächst aber die Grundfrage warum beschäftigt sich die Polizei mit Kompetenzmanagement? Das Projekt Polizei macht Menschenrechte über Empfehlung des Menschenrechtsbeirates 2001 ins Leben gerufen, zwang die Polizei darüber nachzudenken, wie zeitgemäß Sicherheitsdienstleister unterwegs sind und die Polizei ist sehr rasch zur Auffassung gelangt, dass sich die Gesellschaft weiterentwickelt hat, die Bedürfnisse der Gesellschaft weiterentwickelt haben und dieses vor allem das stärkste Rechtsgut, die Menschenrechte sich weiterentwickelt haben. Waren die Menschenrechte in den vergangenen Jahrzehnten als klare Abwehrrechte gegen den Staat definiert, definieren sie sich heute als Gewährleistungsverpflichtung des Staates gegenüber seiner Bevölkerung und in diese Richtung hat sich dementsprechend auch Dienstleistung der staatlichen Organisation zu orientieren. Die beiden Statements hat der amtierende Generaldirektor für die öffentliche Sicherheit, Magister Konrad Röder, anlässlich seines Amtsantritts allen Bediensteten der Bundespolizei so mitgegeben. Hier ist bereits klar die Menschenrechtsausrichtung der Polizei erkennbar. Die Polizei möchte sich als zahlenmäßig größte Menschenrechtsorganisation Österreichs positionieren und versteht sich auch so. Deshalb orientieren sich seit Beginn des Projektes alle Leitbilder, alle Strategien, alle Erlässe, Grundsatzerteilungen und alles was darauf beruht auf diesen Maximen. So wie die Grundüberlegungen ihren Anfang gefunden haben, waren es auch die Überlegungen, welche Auswirkung hat das auf das Personal. Eine Arbeitsgruppe hat sich grundsätzlich zum Ziel gesteckt und die Projektorganisation hat es so abgenommen, ganz von vorne zu beginnen. Was ist mit der Polizei als Dienstgeber, werden die richtigen Menschen überhaupt für die Polizei angesprochen, ist die Polizei ein moderner offener Dienstgeber? So wurden die derzeitigen oder die damals noch bestehenden Bewerbungsunterlagen völlig überarbeitet. Es wird für den uniformierten Streifendienst auf der Straße, einer Polizeiinspektion für die Bevölkerung, das ist der Grundauftrag der Polizei geworben. Menschen, die zur Polizei wollen, müssen diese Botschaft als Allererstes mitbekommen. In den Bewerbungsunterlagen, relativ einfach für jede und jeden Interessenten zugänglich, gibt es klare Grundsätze, 24 Orientierungssätze, welche die Polizei im Namen des Projektes

Polizei durchführt. Das war der Auftrag, den sich die Polizei für das Arbeitspaket gegeben hat, um die richtigen Personen anzusprechen. Nachdem einige Schritte in diese Richtung gesetzt worden sind, inklusive der Werbung, haben sich Folgefragen aufgetan. Die Werbung ist dazu geeignet, Menschen mit den richtigen Charaktereigenschaften und den richtigen Werthaltungen anzusprechen. Werden die Richtigen ausgewählt und ausgebildet? Bei diesen Folgefragen ist die Arbeitsgruppe schon in dem Ansatz stecken geblieben, wie sieht der ideale Polizist, die ideale Polizistin für Österreich aus. So hat man sich nachhaltig und wissenschaftlich fundiert mit dem Polizeidienst beschäftigt. Und hier ist die Definition von Erpenbeck und Heyse sehr gelegen gekommen, weil es eigentlich das ist, was den Polizeidienst in seinen täglichen Anforderungen anspricht. Die Definition von Kompetenz wie sie Erpenbeck und Heyse erstellt haben, ist die zugänglichste und treffendste für den Polizeiberuf. Das beste Beispiel in diesem Zusammenhang ist die Notwasserung eines American Airlinefluges auf den Hudson River vor einigen Jahren, aber das ist dieser Unterschied zwischen Qualifikation und Kompetenz. Der Pilot hatte zweifellos die Qualifikation einen Airbus zu fliegen, er hatte die Qualifikation den Airbus sicher zu landen. Hätte er sich nicht richtig entschieden und hätte er nicht Manuals zum Teil missachtet, weil sie auf diesen Fall nicht abgestimmt waren, wären wahrscheinlich die meisten Passagiere ertrunken und das ist das, was die Kompetenz von der bloßen Qualifikation unterscheidet und weswegen das für den Polizeiberuf und wo es auch zum Teil um Leben und Tod geht, so wertvoll wichtig ist. Die Polizei baut auf den Kompetenzatlas mit den Überlegungen von Erpenbeck und Heyse auf, mit seinen vier Kompetenzkategorien. Es wurden auch intern schon einige Untersuchungen und Umfragen durchgeführt. Die Umfrage wurde bei Führungskräften zum einen, das heißt Polizeiinspektionskommandant, Polizeiinspektionskommandantin aufwärts bis hin zu Landespolizeidirektorinnen und Landespolizeidirektoren, also allen Führungskräften der Bundesländer, die maßgeblich für die Sicherheit der Bevölkerung sorgen, durchgeführt. Weiteres auch bei den Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen im Zuge der jährlichen Mitarbeiterbefragung als auch bei der Bevölkerung, die schließlich Auftraggeber und Kunde ist. Das Spannende dabei war, dass sich die Sichtweisen von Polizei

und Bevölkerung gar nicht unterscheiden. Es gibt auch keine nennenswerten oder signifikanten Unterschiede zwischen der Meinung der Vorgesetzten und Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen. Auf der anderen Seite hat es aber genau das gebracht was erwartet worden ist nämlich, dass der Polizeiberuf sehr komplex ist. Für diesen Beruf wird ein besonderes Anforderungsprofil benötigt. Wenn im Stadtpark eine Glühbirne ausfällt, wird die Polizei angerufen. Natürlich, wenn Leute Angst haben sich in einem gewissen Bereich zu bewegen und sagen, dort in dem dunklen Gebiet möchte ich nicht gehen, ist der Erste der einfällt die Polizei. Es ist aber nicht Aufgabe der Polizei, eine Glühbirne zu wechseln. Die Polizei muss das subjektive Sicherheitsgefühl geben, damit sich Menschen sicher fühlen, die Polizei muss zuhören. Das sind Dinge mit denen muss man als Polizist leben, dafür ist die Polizei unter Führungszeichen auch da. Vieles wird aus der Bevölkerung von der Polizei erwartet. Das ist die eine Seite wie sage ich es den Leuten, dass die Polizei nicht zuständig ist, aber trotzdem helfen will. Trotzdem müssen Entscheidungen getroffen werden, die über Leben und Tod entscheiden und welche Kompetenzen gewählt wurden. Mit den Werthaltungen, mit der Einstellung, mit Kompetenzen, mit einem Kompetenzprofil am ehesten die richtige Entscheidung zu treffen. Das ist der Hintergrund, warum die Polizei begonnen hat, sich mit Kompetenz, Forschung und Kompetenzmanagement zu beschäftigen.

Tyrannie des Prinzips

Karl-Reinhard Trauner

Abstract

Der Titel des vorliegenden Beitrags ist ein wenig reißerisch und darf nicht auf die Waagschale gelegt werden; er könnte auch „Tyrannie der Tugend(en)“ o.ä. lauten. Angeregt ist er durch einen Buchtitel von Carl Schmitt aus dem Jahr 1960 („Die Tyrannie der Werte“), der seinerseits auf ein Kapitel der „Ethik“ von Nicolai Hartmann („Die Tyrannie der Werte und ihre Schranke in der Wertsynthese“) aus dem Jahr 1926 zurückgeht. Inhaltlich könnte man auch an die Reformationszeit und Johannes Calvins „Tyrannie der Tugend“ in Genf oder an Thilo Sarrazins 2014 erschienenes Buch „Der neue Tugendterror“ erinnert werden.¹ Der Journalist Hubert Winkels hat das Problem jedenfalls in einem Artikel in der „Zeit“ auf den Punkt gebracht: *„Werte stehen in einem schlechten Ruf. Sie verlieren an Wert in ebendem Maße, wie sie beschworen werden.“*²

Impulsreferat

Vor 120 Jahren (1894/95) erschien Theodor Fontanes Gesellschaftsroman „Effi Briest“. Die jugendliche Effi heiratet den deutlich älteren Baron Geert von Innstetten. Die Ehe der lebenslustigen jungen Frau mit dem gesetzteren, pflichtbewussten Beamten verliert bald an Dynamik und sie fängt – mit Gewissensbissen – eine Liebschaft mit einem draufgängerischen Offizier, Major von Crampas, an. Als von Innstetten nach Berlin versetzt wird, empfindet das auch Effi gewissermaßen als Befreiung. Nach sechs Jahren entdeckt von Innstetten zufällig die Liebesbriefe zwischen Effi und Crampas, tötet daraufhin Crampas in einem Duell und trennt sich von Effi. Die gemeinsame Tochter Annie bleibt beim Vater. Effi muss nun allein leben, wird bald krank und stirbt schließlich bei ihren Eltern.³

Die Eheprobleme von Effi und Geert von Innstetten führt Fontane letztlich auf zwei verschiedene Lebensmuster zurück.⁴ Effi wird als frei und ungezwungen,

aber auch unerfahren und im Grunde lebensunklug geschildert. „*In allem, was sie that, paarte sich Übermut und Grazie, während ihre lachenden braunen Augen eine große, natürliche Klugheit und viel Lebenslust und Herzengüte verrieten.*“⁵ Darin liegt auch ihre Beziehung zu Crampas begründet, den Fontane sagen lässt: „*Überhaupt ohne Leichtsinn ist das ganze Leben keinen Schuß Pulver wert.*“⁶ Demgegenüber ist von Innstetten – wie es Effi im Roman sagt – „*ein Mann von Charakter, ein Mann von Prinzipien [...] auch ein Mann von Grundsätzen. Und das ist, glaub‘ ich, noch etwas mehr.*“⁷ Er ist, wie es sogar Crampas ausdrückt: „*[...] immer Kavalier und dabei doch Grundsätze*“⁸; er handelt „*nicht nach Stimmungen und Laune, sondern nach Grundsätzen [...] und diese fallen zu lassen oder auch nur momentan aufzugeben*“⁹ kommt ihm hart an.

1. Von der Tugend zum Wert

Carl Schmitt macht in der Einleitung zu seinem Werk auf die Umorientierung von Tugenden hin zu Werten im 19. Jahrhundert aufmerksam. „*[...] in der Staatslehre des absoluten Fürsten*“ hatte die Tugend „*noch einen Platz [...], während das Legalitäts-System des bürgerlichen Rechtsstaates mit einem Wort und Begriff wie Tugend nichts mehr anzufangen weiß. Als eine Art Ersatz bot sich der Wert an.*“¹⁰

1.1 Tugenden

Es kann und soll hier keine Geschichte des Tugendbegriffs gegeben werden; ein paar Hinweise sollen genügen.¹¹ Der Begriff „Tugend“ ist die Übersetzung des griechischen „ἀρετή (arete)“, das am besten mit „gut Sein, passend Sein, geeignet Sein“ erklärt werden kann. Das deutsche Wort „Tugend“ nimmt genau diese Bedeutung auf, denn es hängt mit „taugen“ zusammen. Erst im Mittelalter erfährt Tugend eine inhaltliche Anreicherung mit einer spezifisch moralischen Dimension. Im Lateinischen wird arete mit „virtus“ wiedergegeben, wobei sich das Wort von „vir, Mann“ ableitet und damit mit Mannhaftigkeit assoziiert wird, die sich vor allem als Tapferkeit in Bedrohungs- bzw. Kampfsituationen äußert. Das griechische arete beinhaltet ursprünglich keine moralische Dimension; auch ein Gegenstand kann arete haben. Aristoteles verband die Frage nach der arete mit der Bestimmung des betreffenden Objekts. Bspw. ist ein Messer dann gut, wenn es schneidet, weil seine Bestimmung das Schneiden ist.¹² Damit kommt

die göttliche Bestimmung und/oder – bei Aristoteles – die Vernunft in den Blick. Was ist die Bestimmung des Menschen, was die des Soldaten? Protagoras versteht die arete eines Menschen dann in politischer Dimension; gut ist, wer ein guter Bürger ist. Er ist ausgezeichnet durch Klugheit, was beinhaltet, dass er gerecht und besonnen ist. Im Kern ist arete damit das Wissen um Gut und Schlecht. Für Plato verhilft arete zu Lebensglück. Der Apostel Paulus überhöht schließlich die Tugenden christlich-religiös und nennt Glaube, Liebe und Hoffnung (1. Thess. 1, 3; 1. Kor. 13, 13). Diese Eigenschaften bzw. Tugenden realisieren eine christliche Lebensführung.

Das Verständnis, dass Tugend der Inbegriff dessen ist, was zu tun und was zu lassen ist, setzt sich auch im (christlichen) Mittelalter fort. Augustinus bestätigt – neben der paulinischen Tugendlehre des Neuen Testaments – die traditionelle Unterteilung in vier Kardinaltugenden,¹³ wie sie z.B. Marcus Tullius Cicero vertrat. In seiner Schrift „De officiis (Über die Pflichten)“ thematisiert er die vier Tugenden:

- Gerechtigkeit (iustitia);
- Mäßigung (temperantia);
- Tapferkeit (fortitudo, magnitudo animi bzw. virtus) und
- Weisheit oder Klugheit (sapientia bzw. prudentia).

Im 12. Jahrhundert unterscheidet man schließlich zwischen den „theologischen Tugenden“ (Glaube, Liebe, Hoffnung) und den „natürlichen Tugenden“ (Gerechtigkeit, Mäßigung, Tapferkeit, Weisheit/Klugheit).

1.2 Werte

In der Neuzeit verliert der Tugendbegriff jedoch durch das Aufkommen der Naturrechtslehre und endgültig durch die Aufklärung zunehmend seine zentrale Stellung.¹⁴ Für Machiavelli¹⁵ meint „virtù“ nur mehr die Tugend des erfolgreichen Herrschers, eine moralisch indifferente Durchsetzungsfähigkeit; gut ist, was der Herrschaft dient. Machiavelli greift damit gewissermaßen auf das ursprüngliche Verständnis von „Tugend“ ohne moralischer Dimension zurück. Ähnliches findet sich dann im englischen Sprachraum, wo sich die Lehre vom moral sense

entwickelt, in deren Mittelpunkt die Frage nach der Billigung bzw. Missbilligung steht. John Locke definiert die Tugenden als „*those Actions, which, according to the different Opinions of several Countries, are accountable laudable*“. Und David Hume argumentiert in ganz ähnlichem Sinn: Tugend ist „*a quality of the mind agreeable to or approved of by everyone who considers or contemplates it*“.¹⁶

Immanuel Kant bringt v.a. im deutschen Sprachraum einen vollkommen neuen Zug in das Tugendverständnis: Er kritisiert, dass Tugend als bloße Fertigkeit oder Gewohnheit, das Gute zu tun, etwas Mechanisches an sich hätte. Für bestimmte Tugend in seiner „Metaphysik der Sitten“ als der „*in der festen Gesinnung gegründeten Übereinstimmung des Willens mit jeder Pflicht*“ und als der „*Stärke der Maxime des Menschen in Befolgung seiner Pflicht*“.¹⁷ Max Scheler schließt an dieser Kritik Kants an, Tugend ist für ihn „*eine Qualität der Person selbst*“.¹⁸

Gleichzeitig erfolgt mit Kant die Verankerung der Grundsätze (Tugenden oder Werten) in der Vernunft. Er setzt damit ältere Denktraditionen fort. Schon in der frühen Neuzeit gibt es Bestrebungen, den Tugendbegriff wieder der Vernunft zu unterstellen. Philipp Melanchthon bestimmt in seiner Moralphilosophie den Tugendbegriff als Habitus, der den Willen geneigt macht, der rechten Vernunft zu gehorchen.¹⁹

Immanuel Kant verspricht sich in seiner „Metaphysik der Sitten“ durch den Bezug auf die Vernunft eine universale Konsensfähigkeit, da es „*nur Eine menschliche Vernunft geben kann*“, weshalb es „*nur Eine Tugend und Lehre derselben, d.i. ein einziges System, das alle Tugendpflichten durch Ein Prinzip verbindet*“²⁰, geben kann. Kants Kritik an der klassischen Tugendlehre verweist auf die von ihm vertretene Gesinnungsethik, bei der Handlungen nach der Handlungsabsicht und der Realisierung von Werten und Prinzipien gemessen werden, und zwar ungeachtet der nach erfolgter Handlung eingetretenen Handlungs(er)folgen.²¹ Ganz in diesem Sinn ist auch die Diskussion zu verstehen, ob Effi Briest ein Opfer gelebter Kant'scher Moralvorstellungen war oder nicht. Julia Annas vertritt dabei den Standpunkt, dass Baron Innstetten in seinem Denken von Kant'schen Konzepten geprägt ist und deshalb strikt nach (seinen) Grundsätzen handelt.²² Spätestens mit Kants Ethik wandelte sich der Fokus weg von Tugenden hin zu Werten. Grob umrissen ausgedrückt bestehen die Unterschiede zwischen

„Tugend(en)“ und „Wert(en)“ darin, dass Tugenden innere Potentiale sind, die Charakterqualitäten eines Menschen beschreiben und die in jedem Menschen von Geburt an (mehr oder weniger) vorhanden sind. Sie müssen entdeckt, geweckt, gestärkt, regelrecht entwickelt werden. Werte sind demgegenüber gesellschaftliche Maßstäbe des sozialen Handelns. Sie sind allgemeine Prinzipien und Erwartungen der Gesellschaft oder einer Teilgesellschaft (Staat, Familie, Verein, Betrieb etc. – auch das Militär eines jeweiligen Staates) an ihre Mitglieder und Angehörigen. Während Werte überindividuell-gesellschaftliche Grundsätze sind, sind Tugenden personalisiert beim Individuum verankert.²³

Auf diesen Werten aufbauende Normen regeln ein wertangepasstes Verhalten, wobei Gesellschaften bzw. Teilgesellschaften häufig bei Nichterfüllung der Werte Mechanismen der Disziplinierung entwickelt haben.²⁴ Demgegenüber erfährt man für ihre Einhaltung Zugehörigkeit und Anerkennung.

Im späten 19. und 20. Jahrhundert bestimmten Werte Politik und öffentliches Leben – Fontanes „Effi Briest“ spiegelt diese Situation wider. Die Orientierung an Werten entspricht durchaus auch dem Geist der aufkommenden Naturwissenschaften, der Industrialisierung und der damit verbundenen angestrebten Objektivierbarkeit. „*Die Verwandlung in Werte, die ‚Ver-Wertung‘, macht das Inkommensurable kommensurabel.*“²⁵ Schon Thomas Hobbes macht darauf aufmerksam, dass es im vorstaatlichen Zustand keinen verbindlichen Maßstab gibt, weil von jedem etwas anderes als gut und somit als Tugend angesehen wird. Nur im staatlichen Leben („civitas, commonwealth“) stellen Gesetze einen verbindlichen Maßstab dar.²⁶

Der Schaffung von Grundgesetzen und -rechten in den Verfassungen entspricht dem Bemühen um die Kodifizierung (und damit Objektivieren) von Grundrechten und Grundwerten, wobei in der BRD die Schaffung eines Grundrechtskatalogs eine „*gesunde Reaktion auf die extreme Beseitigung der Freiheit des Einzelnen unter der Nazi-Herrschaft*“²⁷ war; diese große Entwicklungslinie zieht sich bis zur Grundrechtscharta der EU aus dem Jahr 2000. Seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts erfuhr die Wertediskussion große Breitenwirkung, die v.a. den politisch-öffentlichen Bereich im Blick hatte. Dass sich ein Individuum frei zu gesellschaftlichen Werten bekennt und sie mitträgt, bildet ein wesentliches

Moment der Würde seiner Person. Ein wichtiger Umstand ist hier zu benennen: *„Sachen haben einen Wert, Personen haben eine Würde.“*²⁸

Bei alledem wird der Blick darauf gelenkt, dass die dahinterliegende Unterscheidung des „Guten“ und „Bösen“ eine Frage der Werte ist, deren Träger Personen sind, die sich ihrerseits für eine Werterangordnung entscheiden, weshalb das Wertedenken eine *„immanente Logik“* aufweist.²⁹ Während Max Weber den utilitaristischen Wert der Tugenden hervor hebt – so ist bspw. Ehrlichkeit nützlich, weil sie dem Erwerbsleben dienlich ist –, versteht Nicolai Hartmann in Anschluss an Max Scheler die Tugenden als spezielle sittliche Werte und somit als *„Werte des menschlichen Verhaltens selbst“*. Die Schaffung einer Tugendlehre lehnt er aber ab, weil eine *„vollständige Tafel der Tugendwerte [...] eine unerfüllbare Aufgabe“* ist. *„Die Tugendlehre kann nur ein jeder sich selbst geben.“*³⁰

Betrachtet man, wie heute der Begriff „Wert“ verstanden wird, so *„drücken, Werte‘ zunächst etwas aus, was Menschen als grundlegend und massstäblich bejahen: einen Komplex von Visionen und Erwartungen eines guten und gelingenden Lebens, das die Garantie von Grundbedürfnissen mit elementaren Freiheitsrechten vereinigt. Ich vermute, dass es in dieser Hinsicht einerseits einen interkulturell gemeinsamen Grundbestand von Erwartungen gibt, andererseits charakteristische Unterschiede.“*³¹ Davon sind deutlich „Grundwerte“ einer Gesellschaft zu unterscheiden.

1.3 Grundwerte

In den 1970er Jahren erhielt die Diskussion um die gesellschaftlichen Prinzipien eine neue politische Facette, in der die Frage nach den „Grundwerten“ einen Schlüsselcharakter bekam. Im Zuge der politisch geführten sog. Grundwertedebatte in der Bundesrepublik Deutschland (1976) argumentierte der damals amtierende Bundeskanzler Helmut Schmidt mit einer strengen Unterscheidung zwischen staatlichem Recht und gesellschaftlichem Ethos der Grundwerte. Grundwerte sind nach Schmidt *„innere Regulierungskräfte“* der Gesellschaft, *„sittliche Grundhaltungen“*; *„sittliche Grundauffassungen“*.³² Der Rechtsschutz ist Aufgabe des Staates, die (Weiter-)Entwicklung von Grundwerten obliegt der Zivilgesellschaft, zu der als Meinungsträger u.a. die Kirchen gehören. *„Rechte sind einklagbar, Grundhaltungen nicht.“*³³

Zumindest in Mitteleuropa, wohl aber in ganz Europa sind die Grundwerte eng mit der humanistisch-christlichen Geschichte verbunden. Schmidt drückte es 2008 so aus: „Wir [...] können nicht in Frieden miteinander leben ohne die auf dem Boden des Christentums entwickelten Pflichten und Tugenden.“³⁴ Der Spitzenpolitiker Helmut Schmidt ist davon überzeugt, „dass die Übereinstimmung in grundsätzlichen Wertebhaltungen und in elementaren Normen eine unentbehrliche Bedingung für das freieitliche und demokratische Zusammenleben in einer Gesellschaft und in einem Staat darstellt“.³⁵ Dem ist wohl nichts hinzuzufügen.

2. Krise der Werte

An der fehlenden Neutralität von Werten setzt auch die Kritik an einer Gesinnungsethik bzw. an einer Orientierung an Werten an. In der Diskussion über die Handlungsmotive von Innstettens in „Effi Briest“ und ihre Wirksamkeit heute wurde zu Recht eingebracht, dass werteorientierte Moral im Kant’schen Sinn heute überhaupt nicht mehr existiert, sondern dass unser moralisches Universum „dislocated and pluralistic“ ist.³⁶ Schon Max Weber sprach von einem „Polytheismus der Werte“.³⁷ Damit wird nicht nur die Krise der Werte angesprochen, sondern überdies eine Argumentationslinie eingebracht, die schon die Krise der Tugenden markierte.

An drei Teilbereichen soll die Krise der Werte nachgezeichnet werden, wobei eine zweifache, auf den ersten Blick gegensätzliche Entwicklung zu konstatieren ist: Zunächst (1) eine Orientierungslosigkeit wegen dem Fehlen eines verbindlichen Prinzipiengerüsts, gleichzeitig (?) aber (2) eine von manchen Exponenten harsch kritisierte „Tyrannei der Werte“. Bei näherer Betrachtung handelt es sich aber um dasselbe Phänomen, wie zu zeigen sein wird. „Kurz: Es besteht ein Wirrwar an Werten.“³⁸

2.1 Konsensfähigkeit/Universalität

Die Frage nach der Universalität von Werten wird seit längerem heftig diskutiert. Geht man vom ursprünglichen Verständnis von Tugenden und Werten aus, so muss man feststellen: Während Tugenden in ihrem eigentlichen Verständnis universell sind, gilt dies nicht unbedingt für Werte.³⁹ Tugenden sind im Mensch-

Sein und seit der Aufklärung in der Vernunft verankert und damit ein verbindendes Element über Religionen, Ethnien und Gruppen hinweg. Sie unterliegen keinem zeitlichen Wandel, anders als gesellschaftlich determinierte Werte, die überdies nur in einzelnen Gesellschaften oder sogar Teilgesellschaften Geltung haben. Sie werden teils tradiert, teils auch neu verhandelt oder verabredet – bewusst oder unbewusst.

Das hat weitreichende Auswirkungen, auch auf die gegenwärtige sicherheitspolitische Situation. Indirekt wird damit nämlich die Konsensfähigkeit sogar solcher für westliches Denken fundamentaler, nicht angreifbarer Werte, wie sie in den Menschenrechten Ausdruck finden, angesprochen. Die Erfahrungen der letzten Jahre zeigen, dass diese de facto in einem weltweiten Horizont nicht unbedingt konsensfähig sind.⁴⁰

Die Bemühungen um einen gewissen globalen Wertekonsens sind allerdings von der Erkenntnis getragen, dass *„wir ein Minimum an global anerkannten ethischen Prinzipien dringend benötigen, wenn wir in Frieden miteinander leben wollen“*.⁴¹ Schon in den 1980er Jahren legten Shalom H. Schwartz und Wolfgang Bilsky ein Wertemodell vor, bei dem sie eine Anzahl von universellen Werten zusammenfassten, die alle Menschen gleichermaßen haben müssten, wenngleich mit unterschiedlichen Ausprägungen.

Einen parallelen Ausgangspunkt wählte das InterAction Council bei seiner 1997 erfolgten „Allgemeinen Erklärung der Menschenpflichten“.⁴² Ohne näher darauf eingehen zu können erscheint von weiterführender Bedeutung, dass hier zum Zweck der Kodifizierung eines *„globalen ethischen Mindeststandards“*⁴³ Menschenpflichten neben Menschenrechte gestellt werden.⁴⁴ Helmut Schmidt, einer der Proponenten des InterAction Councils, muss jedoch (2011) mit Bedauern retrospektiv feststellen, dass die Erklärung *„allerdings auf Widerstand (stößt); die Verfechter der Menschenrechte bemängeln, dass in unserer Erklärung nicht nur von Rechten, sondern auch von Pflichten die Rede ist“*.⁴⁵

Die Bewegung, eine universale gemeinsame ethische Grundlage zu finden, schließt in besonderer Weise auch die Religionen ein und nimmt sie in die Pflicht. Helmut Schmidt erklärte in diesem Zusammenhang: *„Solange die großen Weltreligionen nicht bereit sind, sich gegenseitig zu respektieren und zu tolerieren, so lange*

*gefährden sie den Frieden.*⁴⁶

Mitunterzeichnet wurde die „Allgemeine Erklärung der Menschenpflichten“ von Hans Küng; von ihm stammt der wohl populärste Vorstoß in dieser Richtung. Sein „Projekt Weltethos“⁴⁷ basiert auf einer Naturethik und geht davon aus, dass es eine allen Menschen eigene ethische Grundlage gibt, die die Annahme eines gemeinsamen Ethos rechtfertigt. Aber gerade hier setzt die Kritik ein; nicht zuletzt in der nicht durchwegs gegebenen Konsensfähigkeit im Wertebereich. Konsens kann bestenfalls im konkreten Fall gefunden werden und muss danach auf der Basis bereits bestehender rechtlicher Prinzipien in eine feste Form des Rechts gegossen werden.⁴⁸

2.2 Tyrannie der Werte

Die Lebensführung von Innstettens auf der Basis strenger Prinzipien beinhaltete aber auch nicht nur ein gewisses Elitebewusstsein, sondern auch – wie es Major von Crampas ausdrückt – *„noch eine zweite Passion: er operiert nämlich immer erzieherisch“*.⁴⁹ Durch den starren Bezug zu seinen Grundsätzen ist von Innstetten zwar gerecht, allerdings selbstgerecht. Das führt zu einem bekannten Aufsatz Carl Schmitts mit dem Titel „Tyrannie der Werte“, den er als Referat ursprünglich 1960 hielt, allerdings erst 1967 einer breiteren Öffentlichkeit schriftlich vorlegte.⁵⁰

Die Formel von der „Tyrannie der Werte“ stammt ursprünglich von Nicolai Hartmann, der seinerseits von der Gültigkeit von Werten überzeugt war. Er meint allerdings, dass eine „Tyrannie der Werte“ entsteht, wenn einzelne Personen zu ihren Gunsten niedrigere Werte auf Kosten höherer Werte mit Zwang durchsetzen. Es geht ihm also um eine richtige Hierarchie der Werte. Hartmann wollte jedoch, wie auch Scheler, den Werterelativismus überwinden und ein eigenständiges Sein von Werten in hierarchischen Ordnungssystem herausarbeiten.

Carl Schmitt geht in seinen Überlegungen von der gesellschaftlichen Verankerung der Werte aus, führt diese allerdings insofern weiter, als nach ihm *„fortwährende Umwertungen, sowohl der Wert-Systeme wie auch innerhalb eines Wert-Systems durch fortwährende Umstellungen in der Wert-Skala“* überhaupt erst ermöglicht sind;⁵¹ d.h.

dass erst durch den Bezug auf Werte eine (gesteuerte) Umwertung möglich gemacht wird. Schmitt scheint hier durchaus eigene Erfahrungen zu verarbeiten; einerseits hatte er sich als „*Nazi-Vordenker*“⁶² hervorgetan und zeigte sich nach 1945 unbußfertig, andererseits wurde er wegen ideologischer Unzuverlässigkeit 1937 von der SS als Staatsjurist entmachtet.⁵³

Um noch einmal vereinfacht die Unterschiede deutlich zu machen: „*Tugenden übt man aus; Normen wendet man an; Befehle werden vollzogen; aber die Werte werden gesetzt und durchgesetzt. Wer ihre Geltung behauptet, muß sie geltend machen.*“ Das Wertedenken weist deshalb eine „*potenzielle Aggressivität*“ auf. Denn „*niemand kann werten ohne abzuwerten, aufzuwerten und zu verwerten.*“⁵⁴ Dadurch entsteht nach Schmitt eine „*Tyranei der Werte*“, wobei er sich sogar auf Nicolai Hartmann berufen kann, der in seiner „*Ethik*“ ausführte: „*Jeder Wert hat – wenn er einmal Macht gewonnen hat über eine Person – die Tendenz, sich zum alleinigen Tyrannen des ganzen menschlichen Ethos aufzuwerfen [...].*“⁵⁵ Ohne ausreichendes Wertegerüst kann auch kein Missbrauch von auf Werten basierten Rechten und Pflichten geahndet werden. Es geht damit nicht mehr um den Wert, sondern gerade um die Wertlosigkeit im Sinne einer tyrannischen Machtentfaltung und Lenkung der Gesellschaft; diese steht im Mittelpunkt. Die „*Tyranei der Werte*“ ist selbst wertlos, die Wertlosigkeit wird zum zentralen Wert.

Heruntergebrochen auf die Binnenstruktur der Gesellschaft bringen die Mechanismen der Disziplinierung bei Nichterfüllung der Werte die Gefahr der negativen Ausformung mit sich, wie (heutzutage) Mobbing o.ä. bis hin zum Missbrauch der medialen Macht. Nicht nur die Tugend- und Wertekrise, sondern gerade auch die Wertorientierung führt damit zu sozialdisziplinärer Political Correctness und Tugendterror. Heute gilt: „*Die Verneinung eines negativen Werts ist ein positiver Wert.*“⁵⁶

In offensiverer Form findet sich die Frage einer universalen Geltung von Werten auch im Problembereich des legitimen oder illegitimen Wertetransfers. „*Wir berufen uns, direkt oder indirekt, ständig auf Werte, um politische Meinungen oder Überzeugungen mit moralischer Überlegenheit zu verkleiden.*“⁵⁷

Das Problem liegt aber tiefer, denn dieser Wertetransfer ist ein Problem der Werte an sich. Der evangelische Theologe Wolfgang Lienemann bringt es

auf den Punkt: *„Wer Werte geltend macht, will sie auch durchsetzen – im Kampf gegen andere Werte. Zur Propaganda von Werten gehört fast immer ein Unwerturteil über andere Positionen und Menschen. [...] Werte werden zu Kampffarolen im politischen, ideologischen oder religiösen Kampf.“*⁵⁸ Deshalb: *„Geteilte Werte können (vielleicht) Freunde verbinden, pflegen aber diejenigen zu Feinden zu machen, die jene nicht teilen. Im Geltendmachen von Werten kann ein enormes Aggressionspotential liegen.“*⁵⁹

Damit kommt der Faktor „Religion“ als Konfliktursache in den Blick; man denke an die Rolle der Religionen bei der Erklärung des InterAction Councils oder des Projekts Weltethos. Bekannt ist die Studie Jan Assmanns über „Monotheismus und die Sprache der Gewalt“.⁶⁰ Zusammenfassend kann man jedoch festhalten, dass Konflikte *„in aller Regel weder religiöse noch kulturelle Ursachen“* haben; sie finden jedoch häufig an *„kulturellen und religiösen Begegnungslinien“* statt, die damit nicht nur Linien der gegenseitigen Bereicherung, sondern auch Konfliktlinien sind – woraus jedoch nicht ein *„notwendiger oder gar unvermeidlicher Zusammenhang zwischen Religion und Gewalt“* ableitbar ist. Selbst die betont friedensethisch ausgerichtete Friedensdenkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) muss jedoch feststellen, dass *„[...] häufig die Verbindung kultureller und religiöser Faktoren mit anderen, machtpolitischen, sozialen oder ökonomischen Anliegen zum Ausbruch von Gewalt oder zur Eskalation von (bewaffneten) Konflikten bei(trägt)“*.⁶¹

2.3 Wertekrise ist Identitätskrise

In den letzten Jahren haben einige bemerkenswerte Publikationen die inflationäre Verwendung von Tugenden und Werten kritisiert. Einer davon ist Eberhard Strauch, der in Manchem Punkten Carl Schmitt zu diesem Thema fortsetzt. Aber *„[...] Wertkrisen sind gleichzeitig Sinnkrisen, Vertrauenskrisen.“*⁶²

Unter dem Wert der möglichst unbegrenzten Freiheit, Toleranz und Pluralität, so drängt sich manchmal der Eindruck auf, wurde der Werteindifferentismus zum Selbstwert erhoben. Das führt aber indirekt zu schwierigen Folgeerscheinungen, denn eine Gesellschaft ohne ein Minimum an Wertekonsens kann nicht existieren. Die Wertekrise betrifft sowohl die individuelle als auch die kollektiv-staatliche Ebene. Aus der Sicht der Existenzanalyse gab Viktor E. Frankl den Werten die Geltung als *„umfassende Sinnmöglichkeiten“*.⁶³ Hans Joas macht mit dem Begriff

„Wertbindungen“ darauf aufmerksam, dass der Mensch in einem aktiven Vorgang steht, „in den Prozessen der Selbstbildung und [...] in Erfahrungen der Selbsttranszendenz“.⁶⁴ Bei einer Wertekrise kehrt sich das ins Gegenteil.

Auf der staatlichen Ebene stellte schon vor Jahrzehnten Ernst-Wolfgang Böckenförde die These auf, dass im 19. Jahrhundert die Bedeutung der Konfession/Religion als einigendes, homogenisierendes Band eines Staates durch den Bezug auf die Nation ersetzt wurde. Aber „[...] der Individualismus der Menschenrechte [...] emanzipierte nicht nur von der Religion, sondern [...] auch von der (volkhaften) Nation als homogenitätsbildender Kraft.“ Böckenförde kommt deshalb zur ernüchternden Analyse, dass „der freiheitliche, säkularisierte Staat [...] von Voraussetzungen (lebt), die er selbst nicht garantieren kann“. Die von Böckenförde als Frage formulierte Konsequenz ist – ohne dabei einem „christlichen“ Staat ins Wort zu reden – diejenige, ob nicht auch der säkularisierte weltliche Staat letztlich aus jenen inneren Antrieben und Bindungskräften leben muß, die der religiöse Glaube seiner Bürger vermittelt.⁶⁵

Eine andere Facette muss in diesem Zusammenhang auch noch angesprochen werden. Carl Schmitt überträgt seine Gedanken auch auf den militärischen Bereich, der heute ebenfalls in einer gewissen Identitätskrise steckt, und zwar sowohl die Inlands-, als auch die Auslandsaufgaben betreffend. Schmitt bemerkt zu den Veränderungen in diesem Bereich durch die Wertorientierung: „Alle Kategorien des klassischen Kriegsrechts des *Jus Publicum Europaeum* [...]“ – und dann nennt er die Kriterien der *Bellum-Iustum*-Lehre – „[...] fallen dieser Wertlosigkeit hoffnungslos zum Opfer. Der Drang zur Wertdurchsetzung wird hier ein Zwang zum unmittelbaren Wertvollzug.“⁶⁶ ... wobei das Wesentliche nicht mehr bei den Werten, sondern bei der Durchsetzung der eigenen Grundüberzeugungen besteht.

3. Anfragen an eine Ethik der Prinzipien

Für den Politiker Helmut Schmidt ist unumgänglich, dass sich für den Staat die Frage nach den Grundlagen des Staates aus dem Grundgesetz beantwortet.⁶⁷ Allerdings könnte man hier anmerken, dass das Grundgesetz seinerseits einen (zivil-)gesellschaftlichen Minimalkonsens widerspiegelt oder jedenfalls widerspiegeln sollte. Die Grundaufgabe des Grundgesetzes ist es jedoch nach

Schmidt, „[...] *den freien Raum zu schaffen, in dem die Menschen denken, sprechen, hören, handeln dürfen und sollen*“.⁶⁸

3.1 Werte allein genügen nicht

Die Tatsache allein, dass Entscheidungen auf der Basis von Werten getroffen werden, ist defizitär. Denn es reicht ja (selbst im westlich-abendländischen) nicht, *dass* Entscheidungen auf der Basis von Werten getroffen werden, sondern *welcher* Werte.⁶⁹ Eine solche Frage betrifft (im Großen) die EU genauso wie das Militär (im Kleinen) und gilt sogar für den Glauben: An welchen Gott glaubst du, denn – so erklärte schon Martin Luther – „*woran du dein Herz hängst, das ist dein Gott*“.⁷⁰ Es mag polemisch klingen (und auch sein): Aber auch Terroristen vertreten bestimmte Werte, als Selbstmordattentäter sind sie sogar bereit, ihr Leben dafür zu opfern. V.a. Gesetzesreligionen tendieren dazu, ihre gesetzlichen Werte absolut zu setzen, was wiederum zwangsweise zu einer „Tyrannei der Werte“ führt.

In der westlichen Welt besteht jedenfalls offenbar eine gewisse Werteunsicherheit. Traditionellerweise werden Werte mit Leitbildern wie Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit, Friede, Toleranz, u.s.f., in jüngster Zeit mit Nachhaltigkeit verbunden. Im Bereich der Fragen um gegenwärtige Werte (und -konflikte) ist zweifelsfrei Samuel P. Huntington einer der bekanntesten Forscher. 2002 hat er gemeinsam mit Lawrence E. Harrison ein Buch herausgegeben, das mit seinem deutschen Titel „Streit um Werte“ heißt. Es war für mich überraschend, dass in keinem der Beiträge erklärt wurde, um welche Werte eigentlich „gekämpft“ wird. Die zaghaften Annäherungen klingen – zumindest aus europäischer Sicht – *vage*.⁷¹

Es wird noch komplizierter: „*Der Begriff ‚Grundwert‘ [...] gibt nur Problemhinweise, Richtungsangaben. Er ist ein Tendenzbegriff.*“⁷² Er benötigt eine Konkretisierung. Als Beispiel einer solchen Konkretion kann im militärischen Bereich das soldatische Berufsethos dienen. Die US-Army bezieht sich immer wieder auf „Army values“ und definiert sich als „*values-based institution*“.⁷³ Sie legt damit ein bestimmtes Berufsethos des US-Soldaten unabhängig von dessen Rang und Funktion⁷⁴ fest. „*Army leadership begins with what the leader must BE, the values and attributes that shape a*

leader's character.“⁷⁵ Das Field Manual zählt auch die Eckpunkte des Berufsethos‘ und der nicht nur beruflichen Identität des US-Soldaten auf:⁷⁶

- loyalty;
- duty;
- respect;
- selfless service;
- honor;
- integrity;
- personal courage.

Das Österreichische Bundesheer hat m.W. kein in dieser Form umrissenes Berufsethos des Soldaten. Für den Vorgesetzten bestimmt aber die „Allgemeine Dienstvorschrift“⁷⁷ u.a., dass sich dieser „[...] seinen Untergebenen gegenüber stets gerecht, fürsorglich und rücksichtsvoll zu verhalten [...]“ hat (ADV § 4 [1]). Sehr wohl besteht außerdem bspw. bei der Ausbildung (Truppenoffiziersausbildung) der Berufsoffiziere ein Kompetenzkatalog, der erreicht werden soll.⁷⁸ Mentale und physische Stärke sollen die zukünftigen Berufsoffiziere zeigen, unterstützt durch individuelle Persönlichkeitsentwicklung, Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten schaffen und ihre beständige Handlungsfähigkeit auch unter extremen Anforderungen sichern. Dieses militärische Führungshandeln ist dabei sowohl einer Moralität, d.h. dem Handeln auf der Basis moralisch-ethischer Grundsätze, als auch der Legitimität, d.h. dem Handeln auf der Basis der österreichischen Rechtsordnung, verpflichtet.

Bei der deutschen Bundeswehr greift man auf das Modell des „Staatsbürgers in Uniform“ und der Inneren Führung zurück.⁷⁹ In der diesbezüglichen Zentralen Dienstvorschrift „Innere Führung. Selbstverständnis und Führungskultur“⁸⁰ wird ein „Wertekanon“ aufgestellt, der ermöglichen soll, dass die Soldatinnen und Soldaten der Bundeswehr „[...] auch in extremen Situationen in kürzester Zeit unterschiedlichen Rollen gerecht werden [...]“ können. „Dies erfordert unter anderem eine ausgeprägte ethische Kompetenz. Richtschnur dafür ist ein soldatischer Wertekanon, der von den Grundsätzen der Inneren Führung abgeleitet ist: Soldatinnen und Soldaten der Bundeswehr sind überzeugt von den Werten und Normen des Grundgesetzes. In diesem Sinne sind sie

- tapfer,

- *treu und gewissenhaft,*
- *kameradschaftlich und fürsorglich,*
- *diszipliniert,*
- *fachlich befähigt und lernwillig,*
- *wahrhaftig gegenüber sich und anderen,*
- *gerecht, tolerant und aufgeschlossen gegenüber anderen Kulturen und*
- *moralisch urteilsfähig.*⁸¹

Komplexer stellt sich die Situation bspw. bei der Europäischen Union dar.⁸² Der „Vertrag über die Europäische Union“⁸³ beschäftigt sich am Beginn mit der Frage der EU als Wertegemeinschaft; der Begriff kommt aber in dieser Form nicht vor. *„Die Werte, auf die sich die Union gründet, sind die Achtung der Menschenwürde, Freiheit, Demokratie, Gleichheit, Rechtsstaatlichkeit und die Wahrung der Menschenrechte einschließlich der Rechte der Personen, die Minderheiten angehören. Diese Werte sind allen Mitgliedstaaten in einer Gesellschaft gemeinsam, die sich durch Pluralismus, Nichtdiskriminierung, Toleranz, Gerechtigkeit, Solidarität und die Gleichheit von Frauen und Männern auszeichnet.“* (EUV Titel 1, Art. 2) Und weiter: *„Ziel der Union ist es, den Frieden, ihre Werte und das Wohlergehen ihrer Völker zu fördern.“* (EUV Titel 1, Art. 3 [1])

Überdies finden sich Grundwerte v.a. im Bereich der „Charta der Grundrechte der Europäischen Union“⁸⁴; sie kodifiziert Grund- und Menschenrechte im Rahmen der Europäischen Union. Damit sollen Identität und Legitimität der Europäischen Union – als Wertegemeinschaft – gestärkt werden. In sechs Titeln (Würde des Menschen, Freiheit, Gleichheit, Solidarität, Bürgerrechte und justizielle Rechte) fasst die Charta die allgemeinen Menschen- und Bürgerrechte und die wirtschaftlichen und sozialen Rechte in einem Dokument zusammen.

Die Charta wurde zwar auf der Regierungskonferenz von Nizza im Jahr 2000 proklamiert, erlangte jedoch Rechtskraft erst nach dem Scheitern des Europäischen Verfassungsvertrages im Jahr 2009. Die Grundrechtecharta ist nicht mehr Teil des Vertrags von Lissabon. Schon allein das stellt die Qualität der Grundrechtecharta der so häufig proklamierten „Wertegemeinschaft“ EU in Frage. Unterstrichen wird dies dadurch, dass die Grundrechtecharta für das Vereinigte Königreich und Polen nicht bindend ist. Eine ähnliche Option bestand

auch für Tschechien, wurde aber nicht in Anspruch genommen. D.h. selbst innerhalb der EU ist der Universalanspruch für Fragen wie die über die Würde des Menschen (EUV Titel 1, Art. 2; EU-GRCharta Titel 1) nicht konsensfähig.

3.2 Sekundärtugenden

Die Unsicherheit im Umgang mit grundlegenden Werten drückt sich bei Institutionen wie dem Militär oft in einem Ruf nach einer Rückbesinnung auf „alte Werte“ aus, die sich bei Lichte besehen sehr häufig aber als Sekundärtugenden herausstellen; was im Übrigen nicht gegen sie spricht.

Der Begriff der Sekundärtugenden (oder „bürgerlichen Tugenden“) wurde v.a. in den 1970er und 1980er Jahren diskutiert und ist ursprünglich pejorativ gemeint. Mit ihm wurden die bürgerlichen Eigenschaften bezeichnet, die zur praktischen Bewältigung des Alltags und zum Funktionieren einer Gesellschaft beitragen, ohne aber für sich allein eine tiefere ethische Bedeutung zu haben.⁸⁵

Zu den Sekundärtugenden werden insbesondere

- Fleiß;
- Gehorsam;
- Disziplin;
- Pflichtbewusstsein;
- Pünktlichkeit;
- Zuverlässigkeit;
- Ordnungsliebe;
- Höflichkeit;
- Sauberkeit u.a.m.

gezählt.

Internalisiert können Sekundärtugenden sehr wohl ein Lebenskonzept bilden und sinnstiftend wirken. Dennoch: Sekundärtugenden, so sehr sie für das Zusammenleben von Menschen und bspw. beim Militär für das reibungslose Funktionieren in schwierigen Krisensituationen von Bedeutung sind, können jedoch grundlegende Orientierungen nicht ersetzen.

3.3 Professionalität und Flexibilität

Gerade der militärische Bereich zeigt die große Vielschichtigkeit der Frage nach Werten auf. Der „clash of civilizations“⁸⁶ ist gleichzeitig oft gleichbedeutend mit einem clash of values. In internationalen Einsätzen sind Soldaten in diesen Zusammenstoß hineingestellt, gleichzeitig aber auf ihre eigenen Werte verwiesen, die zwar einerseits universal gültig gedacht, andererseits nicht (immer) konsensfähig sind.

Werte drücken sich auch in der Betriebs- und Führungskultur aus. Diese bezieht sich nicht nur auf das hinter einer Auftragstaktik stehende Menschen- und Soldatenbild, sondern konkretisiert sich auch in einem bewussten Führungshandeln, das situationsangepasst zwischen klassischer Führung u.a. in Extremsituationen und Managen v.a. in Standardsituationen stattfindet. *„Führung steht dabei in der Regel für eine personale und interaktionale Akzentsetzung (Menschenführung), während Management den strukturellen und institutionellen Aspekt hervorhebt (Unternehmensführung) [...].“*⁸⁷ Etwas überspitzt könnte man also anmerken, dass Managen im Gegensatz zu einem (inter-)aktiven Führen, das ohne eigene Positionierungen nicht vorstellbar ist, zu einer gewissen Wertneutralität tendiert.

Die Professionalität moderner Soldatinnen und Soldaten geht jedenfalls davon aus, dass sie – unter der Überschrift „Flexibilität“ – mit diesen ethischen Schräglagen und cultural sowie ethical gaps umgehen können. Inwieweit schließt eine solche Flexibilität das Abgehen von eigenen Grundsätzen mit ein? Wie weit kann eine solche Flexibilität gehen? Wann schädigt Flexibilität die eigene Integrität bzw. Identität?

Diese Fragen erfahren noch eine Verschärfung durch die Verflachung der Hierarchien, wie sie im Bereich des Militärs mit dem Schlagwort des strategic corporals umrissen werden.⁸⁸ In diesem Zusammenhang ist überdies die Frage nach der Flexibilität bzw. Kompromissbereitschaft bei Entscheidungen zu stellen. Während einerseits Politiker wie Helmut Schmidt die Notwendigkeit einer Kompromissbereitschaft betonen, darf es sich dabei doch niemals um faule Kompromisse handeln.⁸⁹

Ein Verweis auf Fontanes „Effi Briest“ legt sich wieder nahe: Als von Innstetten die Liebesbriefe seiner Frau Effi findet und daraufhin Major von Crampas fordert, hinterfragt er aber sogar selber sein Handeln als „Prinzipienreiterei“;⁹⁰ kann und will aber seine Grundsätze nicht aufgeben. Auch wenn diese Grundsätze gesellschaftlich (und selbst von Effi und von Crampas) anerkannt sind, bewirken sie das Scheitern de facto aller Protagonisten der Handlung.

4. Notwendigkeit von Prinzipien

Trotz der Krise der Werte ist es unumgänglich notwendig, eine ethisch verantwortbare Basis des Handelns zu haben. Das gilt in besonderer Weise für den militärischen Bereich. *„Die wechselseitige Abhängigkeit von Individuum und Gemeinschaft, ein Wesensmerkmal militärischer Organisationen, bedingt klare Orientierungsmuster für das Handeln in Extremsituationen.“*⁹¹ Mehrere Ansätze wurden dazu in den letzten Jahren vorgelegt, die sich in keiner Weise gegenseitig ausschließen, sondern ganz im Gegenteil (zumeist) in Symbiose miteinander zu sehen sind. Dazu gehört auch das heute mit großer Mehrheit vertretene Modell der Verantwortungsethik, das die Gesinnungsethik abgelöst hat.

4.1 Verantwortungsethik

Für die Erfolgs- oder Verantwortungsethik sind in erster Linie die voraussehbaren Folgen des Handelns zu berücksichtigen; sie legt den Akzent vordringlich auf das Ergebnis des Tuns. Wichtig ist damit die Wahl der Mittel. Nicht die Person mit ihrer Einstellung und Gesinnung steht im Mittelpunkt der Betrachtung, sondern die Folgen der Tat. Damit treten an die Stelle der Lauterkeit der Motive Sachfragen. Von Max Weber stammt für eine solche Position die Bezeichnung „Verantwortungsethik“:

„Wir müssen uns klarmachen, daß alles ethisch orientierte Handeln unter zwei voneinander grundverschiedenen, unausragbar gegensätzlichen Motiven stehen kann: es kann ‚gesinnungsethisch‘ oder ‚verantwortungsethisch‘ orientiert sein. [...] Wenn die Folgen einer aus reiner Gesinnung fließenden Handlung üble sind, so gilt ihm nicht der Handelnde, sondern die Welt dafür verantwortlich, die Dummheit der anderen Menschen oder – der Wille des Gottes, der sie so schuf. Der Verantwortungsethiker hingegen rechnet mit eben jenen durchschnittlichen

*Defekten der Menschen [...]. Er wird sagen: Diese Folgen werden meinem Tun zugerechnet.*⁹² In der heutigen Diskussion wird auch die Militäretik hauptsächlich in den Rahmen einer solchen Verantwortungsethik gestellt.⁹³ Moderne Ansätze wie bspw. von Ulrich H.J. Körtner, 2001 österreichischer Wissenschaftler des Jahres, geben dem Begriff der Verantwortung einen zentralen Stellenwert. *„Dieser scheint geeignet zu sein, die Aspekte einer Pflichtenethik mit denjenigen einer Güterlehre zu verbinden. Über den Verantwortungsbegriff kann aber auch das Thema einer Tugendlehre erschlossen werden, das sowohl für einen pflichtenethischen wie einen strebensethischen Ansatz der Ethik von Belang ist.“*⁹⁴ Aber Ulrich H.J. Körtner stellt auch fest, dass *„der Verantwortungsbegriff allein kein hinreichendes Prinzip der Ethik ist.“*⁹⁵

Vor diesem Hintergrund kann auch über die staatliche Verantwortung abgeleitet werden, dass der Staat zwar keine Grundwerte erzeugen kann, *„[...] wohl aber kann er die Geltung und Anerkennung von faktisch vorhandenen Grundwerten im konkreten Fall zu schützen genötigt sein. Der Staat ist kein wertblinder Golem, sondern er setzt bzw. schützt als Kultur-, Rechts-, Sozial- und Versorgungsstaat im gesellschaftlichen Bereich Rahmenbedingungen, welche nicht wertfrei und wertungsfrei sein können.“*⁹⁶

4.2 Tugenden und Kompetenzen

Pointiert ausgedrückt: Damit eine Gesellschaft nicht wertlos wird, bedarf sie Orientierungslinien. *„Grundsätze sind notwendig leer. Sie enthalten keine Aussagen über konkrete [...] Ziele oder über Mittel und Wege zur Erreichung dieser Ziele. Sie geben nur eine allgemeine Richtungsangabe. Vergleichbar sind sie – bildlich gesprochen – einem Kompaß.“*⁹⁷ Heruntergebrochen werden Prinzipien politisch in sog. Programmsätzen, auf individueller Ebene in Kompetenzen.

Die Krise der Werte hat zu einer Orientierung an Kompetenzen geführt. Nach einer bekannten Definition versteht man unter Kompetenzen die *„[...] Fähigkeiten von Menschen, sich in offenen und unüberschaubaren, komplexen und dynamischen Situationen selbst organisiert zurechtzufinden“*.⁹⁸ Die Theresianische Militärakademie folgt bei ihrer Ausbildung einem viergliedrigem Grundmodell im Bereich der

- personalen Kompetenz;
- Fach- und Methodenkompetenz;

- Sozial-kommunikativen Kompetenz; und der
- Aktivitäts- und Handlungskompetenz.⁹⁹

Aber auch Kompetenzen haben in den letzten Jahren deutlich als Orientierungshilfe verloren. Sollen sie nachhaltige Hilfe bei schwierigen Entscheidungsfindungen geben, so haben sie jedenfalls mehr als rein handwerkliche Fähigkeiten („skills“) zur Erreichung von Zielen zu sein.

Das spricht auch indirekt das Gelöbnis aus, wenn Bachelors – zu denen auch die zukünftigen Berufsoffiziere zählen – bei ihrer Graduierung geloben, „*den Wissenschaften in Wahrhaftigkeit zu dienen, [...] das durch das Studium erworbene Wissen verantwortungsvoll einzusetzen und dadurch an der Lösung der Probleme der menschlichen Gesellschaft mitzuwirken. [...]*.“ Bei der Promotion im geisteswissenschaftlichen Bereich¹⁰⁰ gelobt der zukünftige Doktor, die akademische „*[...] honorem [...] integrum incolumemque servaturos neque umquam pravis moribus aut vitae infamia commaculatuos*“ sowie „*studia humanitatis impigro labore culturos et provecturos, non sordidi lucri causa nec ad vanam captandam gloriam, sed quo magis veritas propagetur et lux eius, qua salus humani generis continetur, clarius effulgeat*“.¹⁰¹

Interkulturelle Kompetenz oder insgesamt Wissenschaftlichkeit sind mehr als Handwerk und die eindimensionale Anwendung von Regeln; denn das würde bedeuten, Wissen zu instrumentalisieren, was nicht zu gelebten „*Fähigkeiten [...], sich in offenen und unüberschaubaren, komplexen und dynamischen Situationen selbst organisiert zurechtzufinden*“;¹⁰² führt. Das gelingt allerdings nur dadurch, dass Kompetenzen verinnerlicht und zu Lebenseinstellungen werden. Das wiederum schlägt die Brücke dahin, bspw. den Beruf des Offiziers als Berufung, d.h. als persönlichen Wert, zu verstehen.

Im Gegensatz zu Kompetenzen stellt sich bei Tugenden die Frage, inwieweit diese überhaupt lehr- bzw. lernbar sind. Die Frage ist seit der Antike umstritten; und zwar deshalb – so argumentiert bspw. Platon – weil Wissen nicht wie eine Ware übertragen werden kann, sondern immer angeeignet werden muss. Dennoch kann der Mensch durch richtige Gewöhnung und Übung die arete erlangen.¹⁰³ Bei Kompetenzen ist die Lehr- und Lernbarkeit – in gewissen Grenzen – jedoch außer Frage gestellt.

Damit rücken Kompetenzen de facto in inhaltliche Nähe von Tugenden, die jedoch auf Werte reflektieren. Die vier Kardinaltugenden gelten, in zeitgemäßem Verständnis, auch für Offiziere von heute.¹⁰⁴ Die in heutigen Kontext übertragene Tugenden und Kompetenzen stellen damit eine dynamische Alternative zu starren, traditionellen Werterastern dar bzw. sind eine zeitgemäße Interpretation von Werten.

In diesem Zusammenhang eröffnen neuere Impulse im Tugenddiskurs durchaus weiterführende Perspektiven. Zu denken ist hier v.a. an Alasdair MacIntyre. Er kritisiert die Aufklärung, die die völlige Beliebigkeit bei der Wahl moralischer Standpunkte beschert. Zur Überwindung der damit entstandenen Krise plädiert MacIntyre für ein aristotelisches Moralverständnis, bei der der Tugend die Aufgabe zukommt, jene Traditionen zu erhalten, „*which provide both practices and individual lives with their necessary historical context*“.¹⁰⁵ Ohne diesen Kontext ist das Individuum nicht in der Lage, das Gute zu suchen. Tugenden sind damit, nicht zuletzt in Zusammenhang mit einer lebendigen Tradition und Kultur, identitätsstiftend.

4.3 Unterscheidung von Werten

Einen Ausweg aus dem Problem des nicht konsensfähigen Universalanspruches v.a. der Menschenrechte kann eine Differenzierung innerhalb der Werterangordnung sein. Seit der Mitte des 20. Jahrhunderts wird (1) einerseits zwischen Grundwerten, die für alle unverzichtbar und verbindlich sind, und (2) andererseits zwischen kultur- oder gesellschaftsrelevanten Werten, mit denen im Rahmen der Grundwerte sich kulturelle oder individuelle Identität entfalten kann, unterschieden.

Neuere Überlegungen führen solche Gedanken fort, indem zwischen jenen Kriterien, die auf jeden Fall gegeben sein müssen und damit universale Gültigkeit haben (bzw. beanspruchen), und jenen, die nur für die eigene Positionierung Geltung haben, unterschieden wird. Damit müsste die westlich-abendländische Welt den Universalanspruch der Menschenrechte zwar nicht aufgeben, sehr wohl aber relativieren.¹⁰⁶

In diese Richtung weist auch eine Unterscheidung, wie sie von Wolfgang Kersting

vorgelegt wurde.¹⁰⁷ Er unterscheidet zwischen

- transzendentalen und
- programmatischen Rechten,

wobei er unter „Transzendentalrechten“ jene Rechtsansprüche versteht, die notwendig sind, um andere Rechte und Freiheiten überhaupt in Anspruch nehmen zu können. Während er unter „programmatischen Rechten“ etwa die Selbstbestimmung oder gerechte Güterverteilung versteht.¹⁰⁸ Kommen also die Transzendentalrechte in die Nähe des naturrechtlich Gegebenen, gehören die programmatischen Rechte zu den kulturellen Bestimmungen.

Der Fragenkomplex über Wertetransfer, Kultur- und Werteunterschiede sowie -schräglagen bis hin zu einem cultural und ethical gap führen im sicherheitspolitischen Bereich nach der Legitimität militärischer Interventionen. Der Bruch von Transzendentalwerten kann aus ethischer Sicht nicht übersehen und/oder hingenommen werden. Eine Nichtintervention unter Berufung auf Artikel 2 (7) der Charta der VN wäre moralisch damit in jenen Fällen illegitim, in denen offensichtlich der völkerrechtliche Tatbestand des Verbrechens gegen die Menschheit vorliegt. *„If a state denies its citizens, or part of them, the fundamental transcendental rights, even Kant would justify an intervention as a last resort to protect and defend those rights.“*¹⁰⁹

Anders ist dies jedoch bei den programmatischen Werten. Eine Intervention wegen verschiedener Kulturausprägungen bei programmatischen Werten scheint nicht rechtfertigbar und ist demgemäß Machtmissbrauch, noch dazu, wenn diese Werte durch eine Gesellschaft getragen und keineswegs als Unrecht empfunden werden. Das würde nicht nur einen unzulässigen Wertetransfer bedeuten, sondern einen Werteoktroy.

Anders liegt die Sachlage natürlich, wenn durch verschiedene kulturelle Ausprägungen eine Bedrohung oder Gefährdung eines anderen entsteht. Denn *„philosophisch ausgedrückt tritt Unrecht dann ein, wenn die Lebensentfaltung eines Individuums durch ein anderes beeinträchtigt wird, ohne daß dafür eine äußere Notwendigkeit dafür vorhanden wäre. Die Beeinträchtigung entspringt also beim Unrechtsakt nur einer egozentrischen Tendenz, einer übermäßigen Bejahung des eigenen Willens.“*¹¹⁰ Dadurch ist eine Abwehrhandlung gerechtfertigt. Andererseits wird durch die Frage nach

dem Motiv einer Intervention deren sittliche Bewertung hinterfragt. Zweifelsfrei heißt Intervention oft nur Druck aufzubauen, auszuüben und Maßnahmen zu setzen, die bis zum Einsatz militärischer Mittel gehen können, um einen Staat gefügig zu machen.¹¹¹

5. Facit: Der Wert des Prinzips

Angesichts des für alle Beteiligten negativen Ausgangs von Fontanes „Effi Briest“ stellt sich die Frage: Hätte Baron Innstetten ohne Grundsätze anders agiert? Wahrscheinlich ja; oder er hätte eigentlich nicht agiert, denn ohne prinzipielle Orientierungslinien können Menschen nicht geplant agieren, sondern werden zum Spielball der Umstände. Überdies: Auch Nicht-Agieren ist Agieren, um Paul Watzlawick zu paraphrasieren.¹¹² Es ist nicht die Frage nach dem Ja oder Nein von Prinzipien, sondern nach dem Kanon der Prinzipien. Wäre bspw. Versöhnung ein Handlungsprinzip des Barons Innstetten gewesen, hätte die Handlung einen anderen Gang eingeschlagen.

Von der Tugend-, Werte- und Kompetenzkrise auf eine Unnotwendigkeit von Prinzipien rückzuschließen ist unzulässig. Gerade die feststellbare Orientierungskrise – ein Auswuchs der Tugend-, Werte- und Kompetenzkrise – weist umgekehrt darauf hin, welche Bedeutung gewisse Wegmarken und Orientierungshilfen haben. *„Um das Richtige zu finden, sind Werte und Normen als Beurteilungskriterien und Orientierungsmaßstäbe erforderlich.“*¹¹³

Prinzipien bieten – neben der physischen und mentalen Qualität, wie sie bspw. bei der österreichischen Berufsoffiziersausbildung gefördert wird – die Grundlage für verantwortungsvolles Handeln, im Besonderen in Extrem- und Krisensituationen. Fontanes Roman „Effi Briest“ stellt nicht die Prinzipien an sich in Frage, sondern – sogar von Innstetten tut dies – die „Prinzipienreiterei“¹¹⁴. Recht verstandene Prinzipien engen nicht ein, sondern bieten die Freiheit, zwischen mehreren Handlungsoptionen zu entscheiden und damit verantwortungsvoll im Sinne einer Verantwortungsethik zu handeln. Wertfreiheit bedroht *„[...] die Freiheit des Menschen und seine religiös-ethisch-juristische Verantwortlichkeit“*¹¹⁵

Eine auf Prinzipien basierte Verantwortungsethik zielt auf den Vollzug ethischen Handelns im praktischen Leben ab; denn Prinzipien (Grundwerte)

an sich sind sonst „*Leerformeln*“.¹¹⁶ Eine verantwortungsvolle Konkretisierung im praktischen Leben jedoch verhindert eine „*Tyrannie der Werte*“ (Nicolai Hartmann) von vornherein, setzt also einer reinen Gesinnungsethik Schranken und verweist auf die auch von Arthur Schopenhauer geforderte Bewährung in der Welt.¹¹⁷ Diese ist, gerade für einen zeitgemäßen Offizier und militärischen Führer, kompetenzorientiertes, flexibles und professionelles Führungshandeln.

Endnoten

- 1 Hartmann (1926), S. 523–526; Reinhardt (2009); Sarrazin (2014); Schmitt (2011); Straub (2010).
- 2 Winkels H. (2011): Im Zorn geschrieben. Eberhard Straubs Essay „Zur Tyrannei der Werte“ vibriert vor Angriffslust, in: Die Zeit v. 15.05.2011, bezogen unter <http://www.zeit.de/2011/20/L-Straub/komplettansicht?print=true>, [21.07.2014].
*Sprachliche Gleichbehandlung: Die in diesem Bericht verwendeten personenbezogenen Ausdrücke betreffen, soweit dies inhaltlich in Betracht kommt, Frauen und Männer gleichermaßen.
- 4 Vgl. Kusser (1999), S. 591–597.
- 5 Fontane (1899), Effi Briest, Berlin, S. 3f.
- 6 Fontane (1899), S. 223.
- 7 Fontane (1899), S. 51.
- 8 Fontane (1899), S. 223.
- 9 Fontane (1899), S. 475.
- 10 Schmitt (2011), S. 9. Er bezieht sich hier auf Beobachtungen von Ernst Forsthoff.
- 11 Vgl. Bollnow (1958); Höffe/Rapp (1998), Sp. 1554–1570; Merle (1998), Sp. 1570–1572; Wickert (2009); Porter (2002), S. 184–197; Schönberger (1998), Sp. 1548–1554; Stemmer (1998), Sp. 1532–1548; Stock (2005), Sp. 650–654; Stock (2005), Sp. 654.
- 12 Vgl. Stemmer (1998), Sp. 1538.
- 13 Der Begriff „Kardinaltugend(en)“ hat bekannterweise nichts mit dem kirchlichen Amt zu tun, sondern mit dem lateinischen „cardo (Türangel, Dreh- und Angelpunkt)“, d.h. um die Kardinaltugenden dreht sich alles.
- 14 Vgl. Henckmann (2003), S. 648–653; Honecker (1990), S. 225–233 (d.i. II. Kap., § 3 Zur Grundwertedebatte); Krefß (2003), S. 653–657; Krobath (2009).
- 15 Zu Machiavelli vgl. u.v.a. Münkler/Münkler (2005), S. 244–248; Rapolter/Trauner (2007), S. 163–178.
- 16 Zit. nach: Höffe/Rapp (1998), Sp. 1556.
- 17 Zit. nach: Höffe/Rapp (1998), Sp. 1559.
- 18 Zit. nach: Höffe/Rapp (1998), Sp. 1564.
- 19 Vgl. Höffe/Rapp (1998), Sp. 1555.
- 20 Zit. nach: Merle (1998), Sp. 1571.
- 21 Zu Kants ethischem Ansatz vgl. u.v.a. Köhl (1990).
- 22 Annas (1993), S. 155–173. Ihrer Position widerspricht jedoch vehement Baron (1995).
- 23 In diesem Sinn handelt es sich bei Sarrazins „Tugendterror“ – wenn überhaupt – eigentlich um einen „Werteterror“.
- 24 Vgl. u.a. Heistermann (1966), S. 202f. – Die interessante Frage nach dem Zusammenhang zwischen Werten und Recht muss hier jedoch ausgeblendet bleiben.
- 25 Schmitt (2011), S. 12.
- 26 Vgl. Höffe/Rapp (1998), Sp. 1556.
- 27 Schmidt (2011), S. 206.
- 28 Schmitt (2011), S. 35.
- 29 Schmitt (2011), S. 41.
- 30 Hartmann (1926), S. 379f. Vgl. dazu auch Schmitt (2011), S. 38–41 u.ö.
- 31 Lienemann W. (2007). Die Wahrheit des Glaubens gegen die Tyrannei der Werte, in: UniPress 134/2007, S. 23f.; hier: S. 24.
- 32 Zit. nach: Gorschenek (1976), S. 16, 20, 19 u. 21; vgl. auch Schmidt (2011), S. 7f., und sein Beitrag „Grundwerte in Staat und Gesellschaft“ [1976], abgedr. in: ebd., 29–45.

- 33 Honecker (1990), S. 227.
- 34 Schmidt (2011), S. 21.
- 35 Schmidt (2011), S. 29.
- 36 Annas (1993), S. 157.
- 37 Weber (1988), S. 507f.
- 38 Mayer R. (o. J.), *Der christliche Glaube und die Suche nach Werten* (Manusk. des Instituts für Glaube und Wissenschaft), Marburg/Lahn, S. 2, bezogen unter <http://www.iguw.de/uploads/media/Langfassung.pdf>, [16.08.2014].
- 39 In der Alltagssprache verschwimmen selbstverständlich die verschiedenen Begriffe, die Bedeutungen sind schwimmend; wobei dies jedoch als ein Symptom der Wertekrise verstanden werden kann.
- 40 Vgl. Marchl/Wagnsonner (2012).
- 41 Schmidt (2011), S. 157.
- 42 A Universal Declaration of Human Responsibilities (1997), bezogen unter <http://www.interactioncouncil.org/universal-declaration-human-responsibilities>, [16.08.2014].
- 43 Schmidt (2011), S. 168.
- 44 Vgl. Schmidt (2011), S. 165–169.
- 45 Schmidt (2011), S. 244.
- 46 Schmidt (2011), S. 10.
- 47 Vgl. Küng (1992); Erklärung zum Weltethos. Parlament der Weltreligionen, Chicago, 4. Sept. 1993, München; Küng /Kuschel (1993).
- 48 Zur Kritik an Küngs Theorie vgl. u.a. Körtner (1999), S. 188–190.
- 49 Fontane (1899), S. 229.
- 50 Trotz vieler „Fragwürdigkeiten der Schrift“ kann dennoch festgestellt werden, „dass das sachliche Kernanliegen Schmitts weiterhin aktuell und bedenkenswert ist“. (Schönberger (2011), S. 88.)
- 51 Schmitt (2011), S. 18.
- 52 Schmidt (2011), S. 176.
- 53 Vgl. Schönberger (2011), S. 61.
- 54 Zitate: Schmitt (2011), S. 41, 43 u. 46.
- 55 Zit. nach: Schmitt (2011), S. 48.
- 56 Schmitt (2011), S. 51. Dieser Vorgang führt auch zu einer Diskussion um die teilweise Neubewertung der Geschichte, vgl. u.a. Czernin (2001).
- 57 Bebbber (2011), *Die Tyrannei der Werte*, in: *Der Tagesspiegel* v. 20.03.2011.
- 58 Lienemann (2007), S. 23.
- 59 Lienemann (2007), S. 23.
- 60 Assmann (2007); vgl. dazu u.a. die zusammenfassende Arbeit von Baudler (2005).
- 61 Alle Zitate: *Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland* (2007), *Aus Gottes Frieden leben – für gerechten Frieden sorgen*, 2. Aufl., Gütersloh, Art. 31/S. 25; Art. 4/S. 12; Art. 31/S. 24; Art. 31/S. 24f.
- 62 Honecker (1990), S. 231.
- 63 Frankl (1991), S. 72.
- 64 Joas (1997), S. 257.
- 65 Vgl. Böckenförde (1991), S. 112f.
- 66 Schmitt (2011), S. 52.
- 67 Schmidt (2011), S. 33.
- 68 Schmidt (2011), S. 35.
- 69 So wie es ja für die ethische Legitimierung eines Handelns auch nicht reicht, auf der Basis irgendeiner Rechtsordnung zu handeln, sondern einer „gerechten“ Rechtsordnung. Sonst wäre ein rechtlich gedeckter Massenmord oder ein rechtlich abgedeckter Genozid eine „gerechte“ Handlung.
- 70 Die Bekenntnisschriften der evangelisch-lutherischen Kirche (1986), S. 560. Das präzise Zitat lautet: „Worauf

- Du nu (sage ich) Dein Herz hängest und verlässest, das ist eigentlich Dein Gott.“ Es stammt aus Martin Luthers Erklärung des Ersten Gebots aus dem Großen Katechismus (deutsch).
- 71 Huntington/Harrison (2002). Der Originaltitel lautet „Culture Matters“.
 - 72 Honecker (1990), S. 227.
 - 73 US-Army (1999): FM 22-100: Army Leadership (Aug. 1999), S. viii.
 - 74 (Vgl.) US-Army (1999): FM 22-100, 1-4.
 - 75 US-Army (1999): FM 22-100, 1-4.
 - 76 US-Army (1999): FM 22-100, App. B, B-2–B-8.
 - 77 Allgemeine Dienstvorschriften für das Bundesheer (ADV) (2001): BGBl. 43/1979 i.d.F. BGBl. II 7/1998 u. 134/2001.
 - 78 Vgl. Pichlkastner K. (2011), „Alter Wein in neuen Schläuchen“? Werte und Tugenden versus Kompetenzen, in: Österreichische Hochschulzeitung 9, S. 17.
 - 79 Vgl. Graf von Baudissin (2006); Abenheim (1988). Mit Anwendungsmöglichkeiten der Inneren Führung auf das Österreichische Bundesheer beschäftigt sich Handrich (2014).
 - 80 Bw, ZDv A-2600/1 (Jan. 2008). Es handelt sich dabei um die alte ZDv 10/1, die ohne inhaltliche Änderungen lediglich in ein neues Format überführt wurde.
 - 81 Bw, ZDv A-2600/1, 507.
 - 82 Vgl. zum seinerzeitigen Verfassungsentwurf Trauner (2006), S. 21–40.
 - 83 Vertrag über die Europäische Union (EUV), ABl. EU C 326 v. 26.10.2012.
 - 84 Charta der Grundrechte der Europäischen Union (EU-GRCharta) (2010/C 83/02), ABl. EU C 83 v. 30.03.2010.
 - 85 Vgl. Münch (1984).
 - 86 Huntington (1996).
 - 87 Neuberger (2002), S. 48; vgl. außerdem Bennis/Nanus (1985).
 - 88 Krulak C. C. (1999), The Strategic Corporal: Leadership in the Three Block War, in: Marines Magazine, bezogen unter: http://www.au.af.mil/au/awc/awcgate/usmc/strategic_corporal.htm, [15.08.2014].
 - 89 Vgl. Schmidt (2011), S. 209–213; Margalit (2010). Es gibt eine beeindruckende Aufstellung praktischer Beispiele für dieses Themenfeld.
 - 90 Fontane (1899), S. 426.
 - 91 Pichlkastner (2011), S 17.
 - 92 Weber (1937), S. 175.
 - 93 Körtner U. H. J. (2003), Christliche Friedensethik in verantwortungsethischer Perspektive, in: Evangelische Verantwortung 7–8/2003, S. 1–6.
 - 94 Körtner (1999), S. 21.
 - 95 Vgl. Körtner (1999), S. 65ff.; ebd., S. 66.
 - 96 Honecker (1990), S. 229.
 - 97 Honecker (1990), S. 228.
 - 98 Heyse/Erpenbeck (2004), S. XIII.
 - 99 Pichlkastner (2011), S 17.
 - 100 Promotionsformel Philologisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät, Historisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät, Fakultät für Sozialwissenschaften, Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft, Fakultät für Psychologie, Fakultäten für Mathematik, Physik, Chemie und Geowissenschaften, Fakultät für Lebenswissenschaften der Universität Wien.
 - 101 „[...] die [akademische] Würde [...] rein und unversehrt zu bewahren und niemals durch üble Sitten oder Schande im Leben zu beflecken“ sowie „die edlen Wissenschaften unermüdlich zu pflegen und zu fördern, nicht um schnöden Gewinnes oder eitlen Ruhmes willen, sondern auf dass die Wahrheit weitergegeben werde und ihr Licht, worauf das Heil der Menschheit beruht, heller erstrahle“.
 - 102 Heyse/Erpenbeck (2004), S. XIII.
 - 103 Vgl. Stemmer (1998), Sp. 1537.

- 104 Pichlkastner (2011), S 17.
105 Zit. nach: Höffe/Rapp (1998), Sp. 1566.
106 Es scheint so zu sein, dass die westlich-abendländischen Staaten diesen Weg de facto bereits beschreiten.
107 Darauf verweist Micewski (2004), S. 36.
108 Vgl. Kersting (1998), S. 9–69.
109 Micewski (2001), S. 14.
110 Micewski (1998), S. 105; vgl. ders. (2001), S. 3.
111 Vgl. Schmidseider (2003), S. 16.
112 Vgl. Watzlawick/Beavin/Jackson (1990), S. 50.
113 Honecker (1990), S. 233; vgl. Schorlemmer (1995).
114 Fontane (1899), S. 426.
115 Schmitt (2011), S. 38.
116 Honecker (1990), S. 228.
117 Vgl. Micewski (1998), S. 35 u.ö.

Literatur

A Universal Declaration of Human Responsibilities (1997), bezogen unter <http://www.interactioncouncil.org/universal-declaration-human-responsibilities>, [16.08.2014].

Abenheim D. (1988). *Reforming the Iron Cross. The Search for Tradition in the West German Armed Forces*, Princetown.

Annas J. (1993). *Personal Love and Kantian Ethics in Effi Briest* (1984), wiederabgedruckt in: Kapur Badhwar N. (Hrsg.): *Friendship. A Philosophical Reader*, New York, S. 155-173.

Assmann J. (2007). *Monotheismus und die Sprache der Gewalt*, in: *Wiener Vorlesungen im Rathaus*, Bd. 116, Wien.

Baron M. (1995). *Kantian Ethics almost without Apology*, New York.

Baudler G. (2005). *Gewalt in den Weltreligionen*, Darmstadt

Bw (2008). ZDv A-2600/1.

Graf von Baudissin W. (2006). *Als Mensch hinter Waffen*, ed. A. Dörfler-Dierken, Göttingen.

Bennis W./Nanus B. (1985). *Führungskräfte. Die vier Schlüsselstrategien erfolgreichen Führens*, Frankfurt/Main-New York.

BMLV (2001). *Allgemeine Dienstvorschriften für das Bundesheer (ADV)*, BGBl. II 134/2001.

Bollnow O. F. (1958). *Wesen und Wandel der Tugenden*, Frankfurt/M.

Böckenförde E.-W. (1991). Die Entstehung des Staates als Vorgang der Säkularisation, in: ders., Recht, Staat, Freiheit. In: Studien zur Rechtsphilosophie, Staatstheorie und Verfassungsgeschichte, Frankfurt/Main.

Czernin R. (2001). Das Ende der Tabus. Aufbruch in der Zeitgeschichte, 5. Aufl., Graz-Stuttgart.

Die Bekenntnisschriften der evangelisch-lutherischen Kirche (1986), 10. Aufl., Göttingen.

Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland (2007). Aus Gottes Frieden leben – für gerechten Frieden sorgen, 2. Aufl., Art.31 und Art. 4.

Erklärung zum Weltethos. Parlament der Weltreligionen, Chicago, 4. Sept. 1993, München.

EU-GRCharta (2010). Charta der Grundrechte der Europäischen Union (2010/C 83/02), ABI. EU C 83 v. 30.03.2010.

Fontane T. (1899). Effi Briest, Berlin.

Frankl V. E. (1991). Der unbewusste Gott. Psychotherapie und Religion, 8. Aufl., München.

Gorschenek G. (Hrsg.) (1977). Grundwerte in Staat und Gesellschaft, München.

Handrich G. (2014). Anwendungsmöglichkeiten des Konzepts ‚Innere Führung‘ der deutschen Bundeswehr in Österreich am Beispiel der Theresianische Militärakademie, Wiener Neustadt.

Hartmann N. (1926). Ethik, Berlin.

Heistermann W. (1966): Das Problem der Norm, in: Zeitschrift für philosophische Forschung 20, S. 197-209.

Henckmann W. (2003). Art. „Wert. Philosophisch“, in: TRE 35, S. 648-653.

Heyse V./Erpenbeck J. (2004). Kompetenztraining. 64 Informations- und Trainingsprogramme, Stuttgart.

Honecker M. (1990). Einführung in die Theologische Ethik, Berlin-New York.

Höffe O./Rapp C. (1998). Art. „Tugend III. Neuzeit“, in: HWP 10, Sp. 1554-1570.

Huntington S. P. (1996). The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order, New York.

Huntington S. P./Harrison L. E. (Hrsg.) (2002). Streit um Werte. Wie Kulturen den Fortschritt prägen, Hamburg-Wien.

Joas H. (1997). Die Entstehung der Werte, Frankfurt/Main.

Kersting W. (1998). Probleme der politischen Philosophie der internationalen Beziehungen, in: Chwaszcza C./Kersting W. (Hrsg.): Politische Philosophie der internationalen Beziehungen, Frankfurt/Main.

Köhl H. (1990). Kants Gesinnungsethik, in: Quellen und Studien zur Philosophie, Bd. 25, Berlin-New York.

Körtner U. H. J. (1999). Evangelische Sozialethik. Grundlagen und Themenfelder, Göttingen.

Körtner U. H. J. (2003). Christliche Friedensethik in verantwortungsethischer Perspektive, in: Evangelische Verantwortung 7-8.

Kress H. (2003). Art. „Wert. Theologisch“, in: TRE 35, S. 653-657.

Krobath H. T. (2009). Werte. Ein Streifzug durch Philosophie und Wissenschaft, Würzburg.

Krulak C. C. (1999). The Strategic Corporal: Leadership in the Three Block War, in: Marines Magazine Jan./1999, bezogen unter http://www.au.af.mil/au/awc/awcgate/usmc/strategic_corporal.htm, (15.08.2014).

Kusser A. (1999). War Effi Briest das Opfer moralischer Prinzipien? Analyse einer Kontroverse, in: Nidia-Rümelin J. (Hrsg.): Rationalität, Realismus, Revision. Vorträge des 3. internationalen Kongresses der Gesellschaft für Analytische Philosophie vom 15. bis zum 18. September 1997 in München, in: Perspektiven der analytischen Philosophie, Bd. 23, Berlin-New York, S. 5911-597.

Küng H. (1992). Projekt Weltethos, Bd. 1659, München.

Küng H./Kuschel K.-J. (Hrsg.) (1993). Erklärung zum Weltethos, München.

Lienemann W. (2007). Die Wahrheit des Glaubens gegen die Tyrannei der Werte, in: UniPress 134/2007.

Mayer R. (o.J.). Der christliche Glaube und die Suche nach Werten (Manuskr. Des Instituts für Glaube und Wissenschaft), Marburg/Lahn, bezogen unter <http://www.iguw.de/uploads/media/Langfassung.pdf>, [16.08.2014].

Marchl G./Wagnsonner C. (Hrsg.) (2012). Westliche, universelle oder christliche Werte? Menschenrechte, Migration, Friedenspolitik im Europa des 21. Jahrhunderts, in: *Ethica Themen*, o. Bd., Wien.

Margalit A. (2010). *On Compromise and Rotten Compromises*, Princeton.

Merle J.-C. (1998). Art. „Tugendlehre“, in: *HWP* 10, Sp. 1570-1572.

Micewski E. R. (2004). Moralphilosophische Überlegungen zur Legitimität von asymmetrischer Kriegsführung, in: Schröfl J./Pankratz T. (Hrsg.): *Asymmetrische Kriegsführung – ein neues Phänomen der Internationalen Politik?*, Baden-Baden.

Micewski E. R. (2001). *Ethics and Politics – Some Thoughts on the History of Ideals and Today's Challenges*, in: Micewski E. R./Sob B./Schober W. (Hrsg.): *Ethik und internationale Politik / Ethics and International Politics*, Schriftenreihe der Landesverteidigungsakademie, o. Bd., Wien.

Micewski E. R. (1998). *Grenzen der Gewalt. Grenzen der Gewaltlosigkeit. Zur Begründung der Gewaltproblematik im Kontext philosophischer Ethik und politischer Philosophie*, Studien zur Verteidigungspädagogik, Militärwissenschaft und Sicherheitspolitik, Bd. 4, Frankfurt/Main-Berlin-Bern-New York.

Münch P. (Hrsg.). *Ordnung, Fleiß und Sparsamkeit. Texte und Dokumente zur Entstehung der „bürgerlichen Tugenden“*, München.

Münkler H./Münkler M. (2005). *Lexikon der Renaissance* München, S. 244-248.

Neuberger O. (2002). *Führen und führen lassen. Ansätze, Ergebnisse und Kritik der Führungsforschung*, 6. Aufl., Stuttgart.

Pichlkastner K. (2011). „Alter Wein in neuen Schläuchen“? Werte und Tugenden versus Kompetenzen, in: *Österreichische Hochschulzeitung* 9.

Porter J. (2002). Art. „Tugend“, in: *TRE* 34, S. 184-197.

Rapolter A. G./Trauner K.-R. (2007). Die politische Philosophie des Niccolò Machiavelli, in: Sob B./ Micewski E. R. (Hrsg.). *Brennpunkte politischer und militärischer Ethik — Eine Einführung*, in: *Schriftenreihe des Landesverteidigungsakademie* 4/2007, Bd. 1, S. 163-178.

Reinhardt V. (2009). *Die Tyrannei der Tugend. Calvin und die Reformation in Genf*, München.

Sarrazin T. (2014). *Der neue Tugendterror. Über die Grenzen der Meinungsfreiheit in Deutschland*, 4. Aufl., München.

- Schmidt H. (2011). Religion in der Verantwortung. Gefährdungen des Friedens im Zeitalter der Globalisierung, Berlin.
- Schmidt H. (2011). Grundwerte in Staat und Gesellschaft, in: Religion in der Verantwortung. Gefährdung des Friedens im Zeitalter der Globalisierung, Berlin, S. 29-45.
- Schmidseder K. (2003). Internationale Interventionen und Crisis Response Operations. Charakteristika, Bedingungen und Konsequenzen für das Internationale und Nationale Krisenmanagement, Internationale Sicherheit, Bd. 2, Frankfurt/Main-Berlin-Bern-Brüssel-New York.
- Schmitt C. (2011). Die Tyrannei der Werte, 3. Aufl., Berlin.
- Schorlemmer F. (Hrsg.) (1995). Das Buch der Werte. Wider die Orientierungslosigkeit in unserer Zeit, 1. Aufl., Gütersloh-Wien-Stuttgart.
- Schönberger R. (1998). Art. „Tugend II. Mittelalter“, in: HWP 10, Sp. 1548-1554.
- Schönberger C. (2011). Werte als Gefahr für das Recht? Carl Schmitt und die Karlsruher Republik, in: Schmitt (2011), Die Tyrannei der Werte, S. 57-91.
- Stemmer P. (1998). Art. „Tugend I. Antike“, in: HWP 10, Sp. 1532-1548.
- Stock K. (2005). Art. „Tugenden“, in: RGG 8, 4. Aufl., Sp. 650-654.
- Stock K. (2005). Art. „Tugendethik“, in: RGG 8, 4. Aufl., Sp. 654.
- Straub E. (2010). Zur Tyrannei der Werte, Stuttgart.
- Trauner K.-R. (2006). Die EU und ihre christlichen Werte. Über die Divergenz im Verständnis, in: Pelikan H.-R./Sakrausky O. (Hrsg.): Wohin treibt die EU ohne christliche Werte, M&S, Bd. 16/1, Wien.
- US-Army (1999). FM 22-100, Army Leadership (August 1999).
- Vertrag über die europäische Union (EUV), ABI. EU C 326 v. 26.10.2012.
- Watzlawick P./Beavin J. H./Jackson D. D. (1990). Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien, 8. Aufl., Bern-Stuttgart-Toronto.
- Weber M. (1988). Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre, Winckelmann J. (Hrsg.), 7. Aufl., Tübingen.
- Weber M. (1973). Der Beruf zur Politik, in: Winckelmann J. (Hrsg.): Soziologie. Universalgeschichtliche Analysen. Politik, 5. Aufl., Stuttgart.
- Wickert U. (2009). Das Buch der Tugenden, 2. Aufl., München-Zürich.

Fähigkeiten zur Selbstorganisation des Handelns in Bezug auf physische und mentale Stärke

Horst Stocker

Physische Stärke

Körperliche Leistungsfähigkeit, Wissen und Können sind das Kapital des Soldaten. Unterschiedliche Funktionen bedingen unterschiedliche körperliche Voraussetzungen. Eine aufgabenbezogene und einsatzorientierte körperliche Leistungsfähigkeit für sich und seine Soldaten erfordert für die zukünftigen militärischen Führungskräfte ein hohes Maß an Verständnis für biologische Zusammenhänge und die Fähigkeit zur Selbstorganisation. Gesundheit, Leistungsfähigkeit und Fitness bedingen einander und können durch eigenverantwortliches Handeln (Aktivitäten, Ernährung, Alltagsgewohnheiten etc.) oder beziehungsweise und durch dienstliche Maßnahmen und Vorschriften wesentlich beeinflusst werden.

Das moderne Militärwesen hat durch die technischen Entwicklungen des Computerzeitalters eine enorme Weiterentwicklung erfahren. Der uneingeschränkte Einsatz der Hochtechnologie in fast allen Bereichen, uneingeschränkte Nachtkampffähigkeit, schnelle Beweglichkeit über große Distanzen, hohe Zielgenauigkeit und Effizienz der Waffensysteme haben aber nicht dazu geführt, dass sich die physischen und psychischen Anforderungen an den einzelnen Soldaten reduziert hätten, sondern sie haben zugenommen. Das moderne Gefecht ist in seinem Verlauf kaum mehr von Tageszeit oder Witterung abhängig. Spielte sich bis ins 20. Jahrhundert das Kampfgeschehen vorwiegend zwischen Morgengrauen und Abenddämmerung ab, und ließ somit genügend Pausen, so erlauben Nachtsichtgeräte, modernste Sensortechnik, Satellitenüberwachung usw. den eingesetzten Soldaten kaum mehr die notwendigen Schlaf und Regenerationszeiten. Verlegungen über große Distanzen, rasche Lageänderungen, Schlafmangel und die allgegenwärtige Bedrohung durch die

hochpräzisen Waffensysteme belasten schnell bis an die Grenzen des physischen und psychischen Leistungsvermögen.

Fast einhellig stellt die Forschung über das physische Leistungsvermögen der Soldaten die Ausdauerleistungsfähigkeit bzw. die maximale Sauerstoffaufnahme sowie die Kraftausdauer der oberen Extremitäten als Basiswerte für die Gefechtstauglichkeit und Belastbarkeit des modernen Soldaten dar.

“ A soldier`s level of physical fitness has a direkt impact on his combat rediness. The many battles in which American troops have fought underscore the important role physical fitness plays on the battlefield” (FM 21-20 US-Army, 1992).

Das Lexikon Sportwissenschaft nennt für den Begriff Fitness folgende Definition:

„Zustand guter körperlicher und psychischer Leistungsvoraussetzungen für die Bewältigung einer bestimmten Tätigkeit bzw. Situation.“ (Lexikon Sportwissenschaft, 1993, 299.)

In der Folge ist dem Lexikon zu entnehmen, dass im Allgemeinen als körperlich fit gilt, wer den psycho-physischen und motorischen Anforderungen im Beruf ohne gesundheitliche Einbußen gewachsen ist.

Diese Entwicklungen und die Reduktion von Ausbildungszeiten und eine zwingende Erhöhung der Effizienz in den Ausbildungsabschnitten müssen auch Einfluss auf die physische Fitness der österreichischen Soldaten, besonders der militärischen Führer der unteren und mittleren Führungsebene haben. Auch wenn noch immer viele Angehörige des ÖBH die Erbringung von Leistungslimits als einziges Kriterium für den „befohlenen“ Sport ansehen, sind die Gründe für eine fundierte Ausbildung in Theorie und Praxis wesentlich weitreichendere. Die körperlichen Leistungen, überprüft mit einfachen sportmotorischen Testsystemen sind eine unentbehrliche Grundlage für die militärspezifischen physischen Anforderungen des einzelnen Soldaten im Kampfverband, das darüber hinausgehende theoretische Wissen als Grundlage für die Planung und Gestaltung des körperlich belastenden Dienstes sowie eine gesundheitsorientierte Lebensführung sind für einen modernen Kommandanten

jedoch unabdingbar. Im Sinne einer optimalen Nutzung, der dem militärischen Führer anvertrauten Humanressourcen, dies kommt auch im ersten Leitsatz des Instituts für Offiziersausbildung zum Ausdruck, ist es notwendig die physische und psychische Einsatzbereitschaft komplex zu sehen.

Besonders nachdem nationale und internationale Studien belegen, dass sich unter Soldaten signifikant mehr Raucher befinden, mehr Alkohol konsumiert wird, sie sich ungesünder und unregelmäßiger ernähren sowie unregelmäßiger schlafen als die Durchschnittsbevölkerung.

Es ist somit für den militärischen Führer unbedingt notwendig in diesem Bereich als Vorbild und somit steuernd zu wirken.

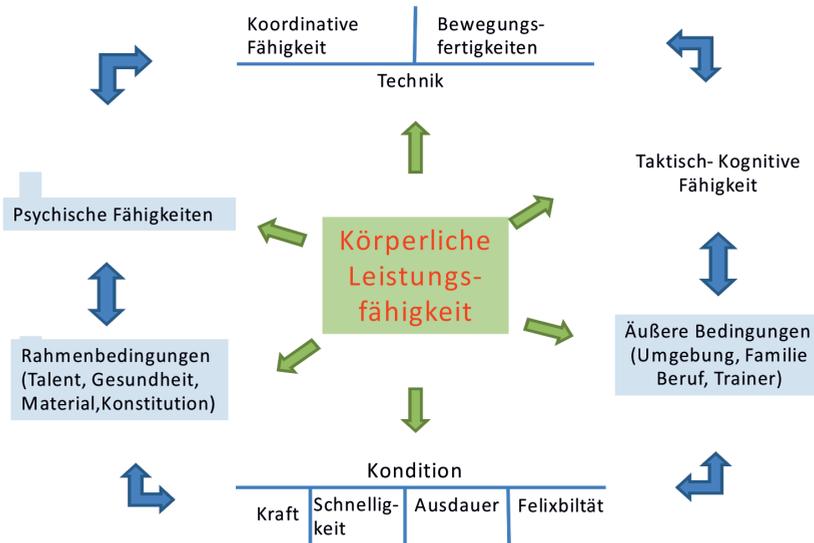
Aufgrund dieser Entwicklungen war es notwendig am FH-Diplomstudiengang „Militärische Führung“ die Anforderungen im Bereich der „Körperausbildung“ zukunftsweisend anzupassen.

Die Basis bildet weiterhin eine, verglichen mit der Normalbevölkerung, überdurchschnittliche körperliche Leistungsfähigkeit beim Eintritt, die jedoch während der Ausbildung am Studiengang weiterentwickelt werden muss.

Die Dokumentation der Ausfallsgründe belegt, dass die Ursachen für ein Scheitern an diesen Hürden nicht an der verlangten Leistungsentwicklung liegen, sondern meist in Trainingsausfällen aus privaten oder gesundheitlichen Gründen zu finden sind.

Signifikante Leistungssteigerungen sind vor allem bei jenen Studierenden zu beobachten, die zum Eintritt in den Studiengang, im Vergleich zum Jahrgangsdurchschnitt, ein eher mäßiges physisches Leistungsvermögen aufwiesen.

Die Möglichkeiten zur Entwicklung der körperlichen Leistungsfähigkeit im Rahmen der Fähigkeit der Selbstorganisation sind im Studiengang durchaus



gegeben.

Abb. Komponenten der körperlichen Leistungsfähigkeit aus Weineck: Optimales Training, S.21.

Die Erhebung eines individuellen sportmotorischen Leistungsprofils und die entsprechende Beratung, sowie die Vermittlung wesentlicher Trainingsprinzipien in Theorie und im selbst erlebten Trainingsprozess, tragen zur Bildung und Stabilisierung von positiven Einstellungen zu notwendigen Leistungen, lebenslangem Lernen und gesundheitsorientierter Lebensweise als Grundlage zur Fähigkeit anvertraute Humanressourcen verantwortungsvoll zu nutzen beziehungsweise weiter zu entwickeln.

Konrad Ott definiert den „etymologisch ursprünglichen Wortsinn von Nachhaltigkeit“:

„Regenerierbare lebende Ressourcen dürfen nur in dem Maß genutzt werden, wie Bestände nachwachsen“!

Diese Erklärung hat auch für militärische Führungskräfte absolute Gültigkeit. Der handlungsregulatorische Ansatz ermöglicht es, die psychische Struktur sportlicher Leistungen im realen Handlungsverlauf und im Bezug zum Leistungsergebnis zu erfassen.² Es kann in situationsgebundenen Handlungseinheiten die regulative Funktion der kognitiven und emotionalen – motivationalen Handlungsgrundlagen auf unterschiedlichen psychischen Ebenen sowie in ihrer Dynamik untersucht werden. Bei diesen Ebenen unterscheidet man bewusst, unbewusst sowie nicht bewusst. Die sportliche Leistung wird im wesentlichen davon bestimmt, inwieweit überdauernde Komponenten der Persönlichkeit wie zum Beispiel die Motivation, im Handlungsverlauf zum Ausdruck kommen.

Endnoten

- 1 Ott, K. (1999). Läßt sich das Nachhaltigkeitskonzept auf Wissen anwenden? in K. Kornwachs(Hrsg) Nachhaltigkeit des Wissens, Zukunftsdialoge, Konstanz.
- 2 Vgl.: Schnabel, G. et.al (2003). Trainingswissenschaft. Leistung Training Wettkampf; Berlin.

Literatur:

HEADQUARTERS DEPARTMENT of the ARMY(Hrsg.) (1992). FM 21-20 Physical Fitness Training, Washington, DC.

Ott, K. (1999). Läßt sich das Nachhaltigkeitskonzept auf Wissen anwenden?;in K.Kornwachs(Hrsg) Nachhaltigkeit des Wissens, Zukunftsdialoge, Konstanz.

Schnabel, G. et.al (2003). Trainingswissenschaft. Leistung Training Wettkampf; Berlin

Weineck, J. (1994). Optimales Training, 8. Überarbeitete Auflage, Erlangen.

Psychische Voraussetzungen – mentale Stärke

Christina Lechner

Mentale Stärke

Um situationsbezogen das individuelle Leistungspotenzial ausschöpfen zu können, bedarf es „Mentaler Stärke“ bzw. „Mentaler Fitness“. Dieses Konstrukt basiert u.a. auf dem individuellen Leistungsmotiv, das in den Ausprägungen „Hoffen auf Erfolg“ bzw. „Furcht vor Misserfolg“ vorliegen kann. Ein realistisches Erfolgsmotiv wird dabei als günstige Voraussetzung für die Leistungserbringung angesehen. In Verbindung mit dem Leistungsmotiv stehen Attributionsprozesse: sie dienen der Ursachen-Zuschreibung von Erfolg und Misserfolg. Ein „interner“ vs. „externer“ Attributionsstil ist i.A. die Voraussetzung dafür, um in eine positive Leistungsspirale zu kommen. In Situationen mit individueller Leistungsanforderung wie im Leistungssport ist zudem ein „Handlungsorientierter“ Denkstil im Vergleich zu einem „Lageorientierten“ mit einer höheren Erfolgswahrscheinlichkeit verknüpft.

A: Leistungsmotivation

Leistungsmotivation resultiert aus einer Interaktion von Variablen der Person und der Situation: Das bedeutet, der situativer Anreiz sowie die Erfolgswahrscheinlichkeit einer Leistungssituation spielen mit den persönlichen Erfolgsmotiven zusammen. Leistungsmotiviertes Handeln wird dabei nach dem Modell der Risikowahl (vgl. Atkinson) unter dem aufsuchenden „Hoffen auf Erfolg-Motiv“ oder nach dem vermeidenden „Furcht vor Misserfolg-Motiv“ beschrieben. So haben Aufgaben mit mittlerer Schwierigkeit das höchste Motivationspotenzial – aber nur für erfolgsmotivierte Personen. Misserfolgsmotivierte suchen sich eher Aufgaben mit zu hoher Schwierigkeit und damit geringer Erfolgswahrscheinlichkeit bzw. mit niedriger Schwierigkeit und hoher Erfolgswahrscheinlichkeit. Für die (sportliche) Leistungsentwicklung günstige Voraussetzungen sind eine hohe - aber stets realistische -

Erfolgszuversichtlichkeit sowie geringe Misserfolgsängstlichkeit.

B. Attributionsstil:

Im Zusammenhang mit dem Erfolgsmotiv ist der Attributionsstil zu betrachten, und hier vor allem die interne vs. externe Kontrollüberzeugung (vgl. Heckhausen, Weiner). Bei interner Attribuierung werden die Ursachen von Leistungen bzw. Erfolgen den eigenen Fähigkeiten und Anstrengungen zugeschrieben. Dazu gehören neben Talent, Wissen, Erfahrung auch Trainingsleistungen. Extern zu attribuieren heißt dagegen, Faktoren wie Wetter, Glück oder schwächere Gegner für die Leistung verantwortlich zu machen. Der jeweilige Attributionsstil kann danach beurteilt werden, ob er „selbstwert-dienlich“ und/oder motivationsfördernd ist. Werden Misserfolge internen, aber kontrollierbaren Faktoren zugeschrieben (Trainingszustand), so wirkt sich dies im Hinblick auf künftige Leistungsanforderungen motivations-fördernd aus. Ein solcher Attributionsstil ist bei erfolgsmotivierten Athleten eher zu beobachten als bei Misserfolgsmotivierten. Letztere neigen dagegen dazu, Erfolge extern zu attribuieren (Glück, schwacher Gegner, günstige Bedingungen); ein solcher pessimistischer Attributionsstil wirkt sich negativ auf die Leistungsentwicklung aus und reduziert die Anstrengungsbereitschaft.

Individuelle Attributionsstile werden durch Lernerfahrungen und Interaktionen mit relevanten Bezugspersonen (Trainer!) erworben.

C: Theorie zu Handlungs- und Lageorientierung

In Ergänzung dazu ist für die aktive Handlungsplanung und -durchführung ein handlungsorientierter Denkstil von Vorteil. Wer selbst in schwierigen (= herausfordernden) Situationen seine Gedanken so ausrichtet, dass sie in Richtung einer möglichen Lösung gehen und – im Moment - die Problemanalyse hintanstellen, wird eher erfolgreich sein. Es gilt daher, das Selbstgespräch rechtzeitig auf „Handlungsorientierung“ gleichsam umzuschalten, wobei sich Analysesätze in Form von Fragestellungen an sich selbst („Wie kann ich es erreichen?“) als hilfreiche Zwischenstufe erweisen.

Eine geringe Furcht vor Misserfolg und zugleich hohe Hoffnung auf Erfolg in Verbindung mit funktionalen Attributionsmustern sind daher zentrale Bausteine „mentaler Fitness“, die zusätzlich durch handlungsorientierte (handlungsleitende) Denkmuster unterstützt wird.

Kompetenzentwicklung im Rahmen eines Auslandssemesters (interkulturelle Kompetenz)

Ewald Josef Lichtenauer

Was ist eigentlich interkulturelle Kompetenz?¹

Aufgrund von zunehmenden Globalisierungstendenzen kommt es in unserer Welt zu immer mehr interkulturellen Überschneidungssituationen. Menschen aus kulturell unterschiedlichen Kontexten kommen in Kontakt miteinander, sei es im dienstlichen, beruflichen oder privaten Bereich. Diese interkulturellen Interaktionen sind nicht immer von gegenseitigem Verständnis geprägt, ganz im Gegenteil entstehen in und mit ihnen oft Schwierigkeiten und Konflikte. Dies liegt daran, dass sie wesentlich komplexer und problematischer sind als intrakulturelle Interaktionen, schreibt Herbrand². Um sich in diesen interkulturellen Situationen angemessen verhalten zu können und sie positiv zu gestalten, bedarf es interkultureller Kompetenz.

Interkulturelle Überschneidungssituationen & interkulturelle Kompetenz

Interkulturelle Überschneidungssituationen entstehen, wie in der Abbildung 1 ersichtlich, wenn das Eigene und das Fremde in eine wechselseitige Beziehung miteinander treten und das Fremde für das Eigene an Bedeutung gewinnt. Dies kann sowohl in positiver als auch negativer Hinsicht stattfinden. Das Fremde kann als etwas anregendes Neues empfunden werden oder aber als etwas bedrohlich Unbekanntes.

Eigenkulturelles und Fremdkulturelles

Zwischen dem Eigenkulturellen und dem Fremdkulturellen entsteht so, ich zitiere Thomas, „*ein Zwischenraum der Uneindeutigkeit, Vagheit und Neuartigkeit*“³. In diesem Zwischenraum entsteht das Interkulturelle. Es treffen verschiedene Weltbilder, Lebensformen, Denk- und Handlungsweisen aufeinander, die dazu führen, dass durch Unwissenheit über das Fremde Konfliktpotenzial gegeben

ist. Die interkulturelle Interaktion kann als Aushandlungsprozess zwischen den Interaktionspartnern verstanden werden, in dem die Individuen neue Standards für den Umgang miteinander aushandeln. Unter günstigen Bedingungen kann dieser Prozess als eine wechselseitige Anpassung bezeichnet werden, in der das interaktive Verhalten sowohl vom Eigenen als auch vom Fremden bestimmt wird, führt Thomas aus⁴. Um kulturelle Überschneidungssituationen positiv zu gestalten und eine Ausgeglichenheit zwischen Fremdem und Eigenem herzustellen und somit einen Austausch zu ermöglichen, ist interkulturelle Handlungskompetenz erforderlich.

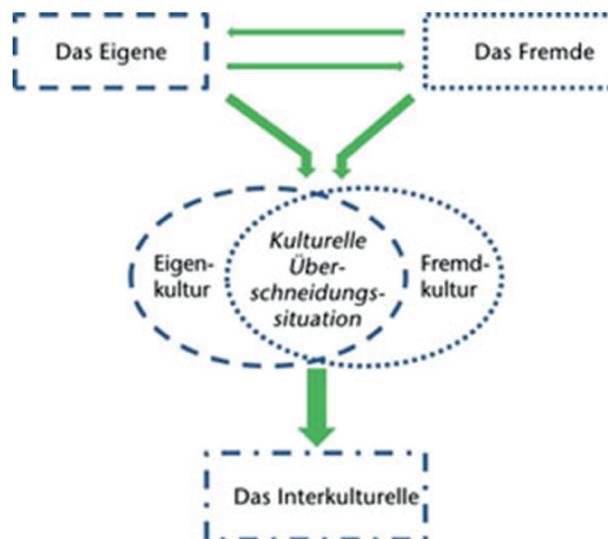


Abb. 1: Modell der interkulturellen Kompetenz (Thomas, 2005, S. 46.)⁵

Interkulturelle Kompetenz – Begriff

Der Begriff „Interkulturelle Kompetenz“, nach Straub, bezeichnet ein komplexes theoretisches Konstrukt. Interkulturelle Kompetenz ist ein Bündel aus vielen verschiedenen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sowohl auf strategischer und professioneller als auch auf individueller und sozialer Ebene anzusiedeln sind. Sie muss als ein lebenslanger Lernprozess verstanden werden⁶.

Als nächstes möchte ich auf das Vier-Ebenen-Modell eingehen. Interkulturelle Fachkompetenz – interkulturelle strategische Kompetenz – interkulturelle/soziale Kompetenz & interkulturelle, individuelle Kompetenz – 4 Ebenen-Modell

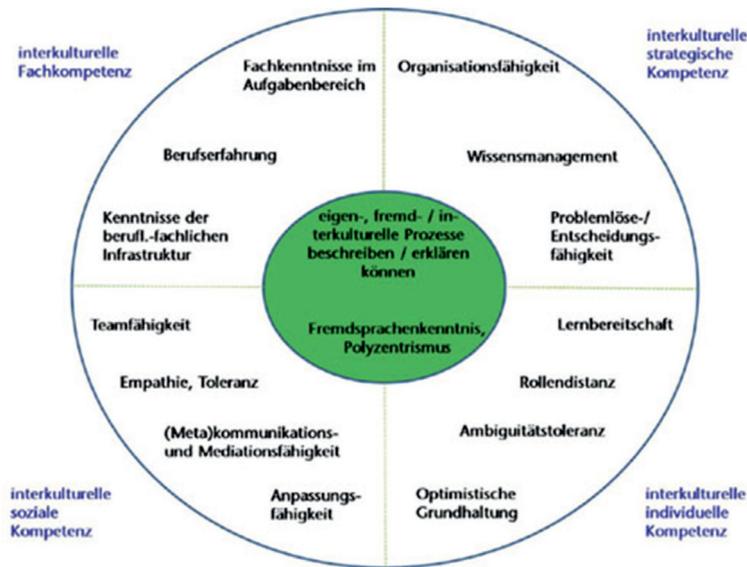


Abb. 2: Das 4 Ebenen-Modell (Hatzler, B. & Layes, G. 2005. S. 138.)⁷

Die in der Abbildung 2 zusammengefassten Komponenten interkultureller Kompetenz sind notwendig, um in interkulturellen Überschneidungssituationen – in der Interaktion mit Menschen anderer Kulturen – sensibel, reflektiert, adäquat und effektiv handeln zu können⁸.

Thomas (2003) definiert Interkulturelle Kompetenz wie folgt: „Interkulturelle Kompetenz zeigt sich in der Fähigkeit, kulturelle Bedingungen und Einflussfaktoren im Wahrnehmen, Urteilen, Empfinden und Handeln bei sich selbst und bei anderen Personen zu erfassen, zu respektieren, zu würdigen und produktiv zu nutzen im Sinne einer wechselseitigen Anpassung, von Toleranz gegenüber Inkompatibilitäten und einer Entwicklung hin zu synergeträchtigen Formen der Zusammenarbeit, des Zusammenlebens und handlungswirksamer Orientierungsmuster in Bezug auf Weltinterpretation und Weltgestaltung“⁹. Zitatende.

Interkulturelle (Handlungs)-kompetenz als „ganzheitliches Zusammenspiel“
 Insgesamt ist interkulturelle Handlungskompetenz nicht als eine einzige Fähigkeit zu sehen, sondern als ein erfolgreiches ganzheitliches Zusammenspiel von „*individuellem, sozialem, fachlichem und strategischem Handeln in interkulturellen Kontexten*“ schreibt Bolten¹⁰. Jemand ist dann interkulturell kompetent, wenn er es schafft, das Zusammenspiel dieser verschiedenen Komponenten interkultureller Kompetenz ausgewogen und zielgerichtet ein- und umzusetzen, so Bolten sinngemäß¹¹.

Interkulturelle Kompetenz meint nicht, alles und jeden einfach so hinzunehmen und gutzuheißen. Eine wichtige Komponente ist es, sich selbst und die Anderen auch zu hinterfragen¹². Hierzu gehören z. B. Wissen um Ethnozentrismus, Kulturkonzepte, Fähigkeiten wie Selbst- und Fremdrelexion, Perspektivwechsel und Fertigkeiten wie der Umgang mit sogenannten kritischen Ereignissen und Kommunikationskompetenz, beschreiben Straub & Nothnagel & Weidemann.

Wird dem Vier-Ebenen-Modell der Kompetenzatlas von Heyse/Erpenbeck gegenübergestellt, so können einige Parallelitäten beziehungsweise Überschneidungen festgestellt werden. Bei der Betrachtung der vier Basiskompetenzen sind diese folgend zuordenbar:

Die Fach- und Methodenkompetenz (F) findet sich in der interkulturellen Fachkompetenz wieder, die sozial-kommunikative Kompetenz (S) wird im vorigen Modell interkulturelle soziale Kompetenz genannt. Die personale Kompetenz (P) interkulturelle wird individuelle Kompetenz und die Aktivitäts- und Handlungskompetenz (A) wird als interkulturelle strategische Kompetenz bezeichnet.

In der personalen Kompetenz können nur zwei Kompetenzanforderungen dem Kompetenzatlas zugeordnet werden, nämlich die Lernbereitschaft und der Optimismus, die anderen Begriffe sind nicht zuordenbar. Im Bereich der sozial-kommunikative Kompetenz (S) finden sich im Kompetenzatlas die, in der Abbildung 2 genannten Kompetenzen, Kommunikationsfähigkeit und die Anpassungsfähigkeit im S, die Teamfähigkeit in S/P und die Verständnisbereitschaft in S/F wieder, die in der oberen Abbildung mit Empathie,

Toleranz bezeichnet wurden. Der Aktivitäts- und Handlungskompetenz (A) kann die Entscheidungsfähigkeit (A/P), die Wissensorientierung (F/P), die Organisationsfähigkeit (F/A) und die Problemlösungsfähigkeit (S/A) zugeordnet werden. In der Fach- und Methodenkompetenz (F) können die in Abbildung 2 angeführten Begriffe nur die Fachkenntnisse im Aufgabenbereich dem Fachwissen (F) und dem Folgebewusstsein (F/S) zugeordnet werden, die Bezeichnungen Berufserfahrung und Kenntnisse der beruflich- fachlichen Infrastruktur sind nicht explizit im Kompetenzatlas angeführt, könnten aber durch die fachübergreifenden Kenntnisse (F) subsumiert werden.

Mit dieser Gegenüberstellung wird deutlich, dass interkulturelle Kompetenz nicht nur durch ein Modell dargestellt werden kann, sondern es eignen sich viele weitere. Außerdem spielen alle Kompetenzanforderungen eine nicht unwesentliche Rolle zur Erlangung der interkulturellen Kompetenz, doch wurden in der Abbildung 2 nur die wesentlichen Begriffe ausgewählt, die für Hatzer&Layes von Bedeutung sind. Durch Begriffe wie Rollendistanz, Ambiguitätstoleranz und (Meta-)Kommunikations- und Mediationsfähigkeit haben sie gegenüber dem Kompetenzatlas Einstellungs- und Verhaltenskomponenten angeführt, die sich nur bedingt den einzelnen Kompetenzanforderungen zuordnen lassen.



Abb. 3: Kompetenzatlas (Heyse/Erpenbeck. 2004. S.XXI.)¹³

Nach dieser Gegenüberstellung der beiden Modelle, dem Vier-Ebenen-Modell und dem Kompetenzatlas, folgte ein weiterer Modellentwurf nach Bolten für die interkulturelle Kompetenz. Hierbei wird auf das Wissen, die Fähigkeiten und Fertigkeiten nach Lernebenen eingegangen.

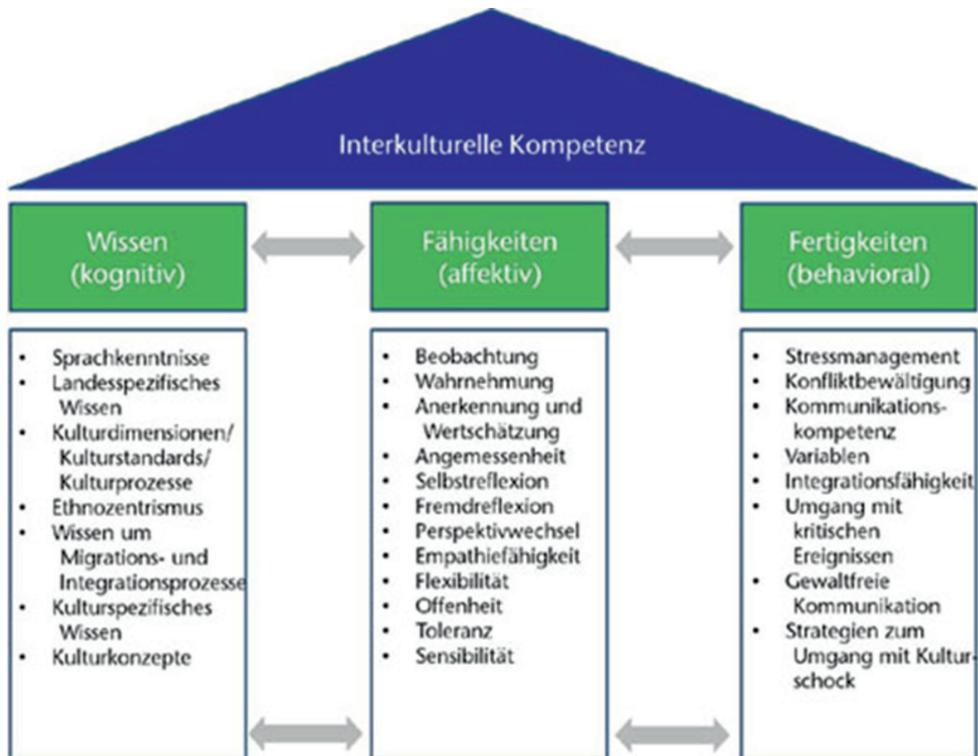


Abb. 4: Modellentwurf für interkulturelle Kompetenz (Bolten, 2007, S. 87.)¹⁴

Förderung interkultureller Kompetenz über Lernebenen

Interkulturelles Lernen sollte genau diese Lernebenen – kognitive, affektive und behaviorale Ebene – ansprechen, um einzelne Komponenten interkultureller Kompetenz zu fördern und herauszubilden. Wichtig ist auch, dass sich die einzelnen Bereiche interkultureller Kompetenz gegenseitig beeinflussen und wechselseitig bedingen. Insgesamt geht es bei dem Modell interkultureller Handlungskompetenz um ein theoretisches Modell, dessen Zielvorgaben und Idealzustände in der Fülle im Normalfall nicht vollkommen erfüllt werden können¹⁵. Manches Wissen, manche Fähigkeiten und Fertigkeiten können durch interkulturelles Lernen erlangt und verbessert werden, andere können

als allgemeine Handlungskompetenzen gesehen werden. Interkulturelle Handlungskompetenz ist somit keine isolierte Fähigkeit, über die Menschen an sich nicht verfügen und die von Grund auf neu erlernt werden müsste, führen Hatzler & Layes aus¹⁶.

Ist Interkulturelle Kompetenz ein Set von Skills?

Hiller schreibt folgendes: Insgesamt lässt sich festhalten, dass interkulturelle Kompetenz ein Set von Skills (Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten) darstellt, die die interkulturell kompetente Person dazu befähigen, in interkulturellen Überschneidungssituationen in einer effektiven und angemessenen Weise zu handeln¹⁷. Ich darf noch Müller & Gelbrich zitieren, die folgenden Satz formulierten: Menschen, die über interkulturelle Kompetenz verfügen, „sind einerseits in der Lage, eigene Ziele zu erreichen (Effektivität), andererseits aber auch bereit bzw. fähig, die Ziele des Anderen zu achten sowie Umgangsregeln zu befolgen, die dem Partner wichtig sind (Angemessenheit)“¹⁸.

Nun möchte ich ihnen einen Überblick über die Kompetenzanforderungen für die Entsendung von Studierenden in ein Auslandssemester geben, die durch das Referat internationale Ausbildungskooperation und vergleichende militärische Führungsausbildung zur Auswahl der Zu-Entsendenden herangezogen werden. Dies sind die Sprachgewandtheit in der jeweiligen Fremdsprache, das Selbstmanagement, die Problemlösungsfähigkeit und Teamfähigkeit.

Wie werden diese Anforderungen in der Praxis umgesetzt?

Fhr Schwarz, der sich derzeit in Amerika befindet und ein Auslandssemester absolviert, hat eine Bachelorarbeit mit dem Thema: Mögliche Steigerung ausgewählter Kompetenzen im Zuge eines Auslandssemesters¹⁹ verfasst.

Der Aufbau der Arbeit ist an folgender zentralen forschungsleitenden Frage ausgerichtet:

Wie können Selbstmanagement und Problemlösungsfähigkeit laut Akkreditierungsantrag im Auslandsemester vertieft, verbessert und gesteigert werden?

Die Basis für die Beantwortung der Fragen waren Interviews mit Teilnehmerinnen und Teilnehmern, die ein Jahr vorher in Amerika ein Auslandssemester absolvierten.

Hier sind eine Kurzzusammenfassung der Bachelorarbeit und die wesentlichen Kernpunkte.

Selbstmanagement wird an der ThiermilAkeinerseits durch die Lehrveranstaltungen Selbst- und Zeitmanagement bzw. durch das Führungstraining gefördert und andererseits durch den täglichen Studienbetrieb, wo es nötig ist, Termine und Aufgaben zeitgerecht einzuhalten. Problemlösungsfähigkeit wird wiederum durch die Lehrveranstaltung Taktik forciert und durch gewisse organisatorische Aufgaben für den Jahrgang.

Im Ausland an der United States Military Academy (USMA) ist Selbstmanagement praktisch in ständiger Verwendung, da sich in Amerika alles nach dem Thayer - System richtet. Es ist also nötig, immer vorbereitet im Unterricht zu sein und seine wissenschaftlichen Arbeiten termingerecht abzugeben. An der Offizierschmiede der United States Army werden die Problemlösungsfähigkeit und Teamfähigkeit erlangt, indem die Kadettinnen und Kadetten im Unterricht Lösungsvorschläge im Gruppenrahmen erarbeiten. Weiteres haben die meisten der Studierenden eine gewisse Position inne, die meistens organisatorische Fähigkeiten abverlangt. Für die österreichischen Fähnriche kommt außerdem hinzu, dass diese die Sprachbarriere überwinden müssen und Alltagsprobleme lösen müssen, die durch das neue Umfeld und die Sprache vermehrt auftreten. Ein ganz wichtiger Punkt ist hier die neue Kultur und die damit verbundenen Charaktere. Es ist nötig, sich auf diese einzustellen, mit ihnen auf einer Ebene zu kommunizieren und eine gemeinsam akzeptierte Lösung zu finden.

Ich darf nun noch die neuen Erkenntnisse aus West Point²⁰ an sie weitergeben: Fhr Schwarz schrieb in einem Mail folgendes zu den Ergebnissen seiner Bachelorarbeit:

Die beiden Kompetenzen, Selbstmanagement und Problemlösungsfähigkeit, werden grundsätzlich sehr stark gefördert.

Aufgrund der zeitlichen Engpässe gepaart mit vielen Aufgaben wird von einem Selbstmanagement abverlangt.

Das Sprachproblem hat sich nach ca. 3 - 4 Wochen gelöst, weil eine Eingewöhnung an die Sprache stattgefunden hat.

Die Erhaltung der körperlichen Leistung wird durch die Kompanie sehr gefördert, fordert aber von jeder Person ein gewisses Maß an Selbstmanagement ab.

Ein ganz wichtiger Punkt ist die Problemlösungsfähigkeit. Sie ist sehr wichtig und muss stark angewandt werden, so zum Beispiel aufgrund der anderen Kultur und deren Charaktere. Zum Beispiel findet nur Email-Verkehr zwischen allen Teilnehmerinnen/Teilnehmer statt. Daher ist es teilweise unmöglich sich auf etwas genau vorzubereiten, da man quasi auf Abruf zur Verfügung steht bzw. stehen soll.

Das Einbinden in die dortige Kultur erfordert große Anstrengung von allen Teilnehmerinnen/ Teilnehmern.

Zum Abschluss erlauben sie mir noch folgendes zur interkulturellen Kompetenz anzumerken:

Wie aus den bisherigen Vorträgen zu entnehmen war, gibt es verschiedene Modelle, wie den Kompetenzatlas oder das Theresianische Führungsmodell. Mein Ansatz war nach anderen Autoren. Dennoch kann festgestellt werden, dass sich die interkulturelle Kompetenz durch alle Modelle darstellen lässt und Einfluss auf die Persönlichkeit und deren Entwicklung nimmt, wie auch aus der Bachelorarbeit von Fhr Schwarz und seinem Situationsbericht aus Amerika bestätigt wird. So spielen sämtliche Fähigkeiten, Fertigkeiten aber auch die verschiedensten Kompetenzen und deren Ausprägungen eine wesentliche Rolle zum Erwerb einer interkulturellen Kompetenz, die für mich ein Sammelbegriff aus den vorher erwähnten Elementen darstellt.

Endnoten

- 1 Vgl.: IKUD® . Seminare. 2011. „Interkulturelle Kompetenz“, unter: <http://www.ikud-seminare.de/LINKNAME.HTML>. (abgerufen am 11 09 2014).
- 2 Vgl.: Herbrand. 2002. S. 35.
- 3 Thomas. 2005. S. 46.
- 4 Vgl.: Thomas. 2005. S. 47.
- 5 Vgl.: IKUD® Seminare. 2011. S. 2. Nach: Thomas. 2005. S. 46.
- 6 Vgl.: Straub. 2010. S. 31.
- 7 Vgl.: IKUD® Seminare. 2011. S. 2. Nach: Hatzler/Layes. 2005. S. 138.
- 8 Vgl.: Hatzler & Layes. 2005. S. 138.
- 9 Thomas. 2003. Zitiert nach Straub & Nothnagel & Weidemann. 2010. S. 18.
- 10 Bolten. 2007. S. 87.
- 11 Vgl.: Bolten. 2007. S.88.
- 12 Vgl.: Straub & Nothnagel & Weidemann. 2010. S. 21.
- 13 Vgl.: Heyse/Erpenbeck. 2004. S. XXI.
- 14 Vgl.: IKUD® Seminare. 2011. S. 3. Nach: Bolten. 2007. S. 87.
- 15 Vgl.: Straub & Nothnagel & Weidemann. 2010. S. 22.
- 16 Vgl.: Hatzler & Layes. 2005. S. 147.
- 17 Vgl.: Hiller. 2010. S. 46.
- 18 Müller & Gelbrich. 2004. S. 793f.
- 19 Vgl.: Schwarz. 2014.
- 20 Vgl.: Schwarz. 2014. E-Mail an ewald.lichtenauer@bmlvs.gvat vom 17.09.2014. 02:24.

Literatur

Antrag auf Akkreditierung des FH-Bachelorstudienganges Militärische Führung (FH-BaStg MilFü) gemäß Akkreditierungsrichtlinien, AR 2010, Version 1.1 aufgrund von § 6 Abs. 1 des Fachhochschul-Studiengesetzes (FHStG), BGBl. 1993/340 idgF Beschluss des Fachhochschulrates (FHR) vom 18. 03.2011, Stand: 31 01 08, 1. Änderung: Stand 18 07 08, 2. Änderung: Stand 05 05 11.

Bolten, J. (2007). Interkulturelle Kompetenz. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung Thüringen.

Hatzler, B. & Layes, G. (2005). Interkulturelle Handlungskompetenz. In: Thomas, Alexander & Kinast, Eva-Ulrike & Schroll-Machl, Sylvia (Hrsg.). Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation – Band 1. Grundlagen und Praxisfelder. 2. Überarbeitete Auflage. Göttingen. Vandenhoeck & Ruprecht. S.138-148.

Herbrand, F. (2002). Fit für fremde Kulturen. Interkulturelles Training für Führungskräfte. Bern, Stuttgart, Wien. Verlag Paul Haupt.

Heyse, V. & Erpenbeck, J. (2004). Kompetenztraining, 64 Modulare Informations- und Trainingsprogramme, Schaffer-Poeschl Verlag, Stuttgart.

Hiller, G. G. (2010). „Was machen Sie denn da eigentlich?“ – oder: FAQ – 10 Fragen zu interkulturellen Trainings an Hochschulen. In: Hiller, Gundula Gwenn & Vogler-Lipp, Stefanie (Hrsg.). Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen – Grundlagen, Konzepte, Methoden. Wiesbaden: VS Verlag; GWV Fachverlage. S.35-56.

IKUD® Seminare – Ausbildung zum interkulturellen Trainer (m/w) – Frühlingskompakt Spezial 2011.

Müller, S. & Gelbrich, K. (2004). Interkulturelles Marketing. München. Verlag Franz Vahlen.

Straub, J. (2010). Lerntheoretische Grundlagen. In: Wiedemann, Arne & Straub, Jürgen & Nothnagel, Steffi (Hrsg.). Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung – Ein Handbuch. Bielefeld: transcript Verlag. S.31-98.

Straub, J. & Nothnagel, S. & Weidemann, A. (2010). Interkulturelle Kompetenz lehren: Begriffliche und theoretische Voraussetzungen. In: Wiedemann, Arne & Straub, Jürgen & Nothnagel, Steffi (Hrsg.). Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung – Ein Handbuch. Bielefeld: transcript Verlag. S.15-27.

Thomas, A. (2005). Das Eigene, das Fremde, das Interkulturelle. In: Thomas, Alexander & Kinast, Eva-Ulrike & Schroll-Machl, Sylvia (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation – Band 1: Grundlagen und Praxisfelder. 2. Überarbeitete Auflage. Göttingen. Vandenhoeck & Ruprecht. S.43-49.

Schwarz, F. (2014). Mögliche Steigerung ausgewählter Kompetenzen im Zuge eines Auslandsemesters. Bachelorarbeit 1 Fachhochschul-Bachelorstudiengang Militärische Führung. Wiener Neustadt.

Lob und Tadel im Einsatz am Beispiel der AufklKp/KFOR des AUTCON30

Alexander Th. Kastner

„Noch nie hatte ich erlebt, dass er einen Einzelnen oder den ganzen Zug lobte. Man konnte Soldaten nicht führen und von ihnen Respekt erwarten, wenn man sie nicht durch Lob motivierte, wenn es angebracht war, oder positive Dinge gezielt fördert.“ Diese Aussage stammt von einem deutschen Fallschirmjäger, der einen Auslandseinsatz in Afghanistan leistete. Er beschreibt damit seinen Zugskommandanten, der seine Untergebenen weder während der Ausbildung noch im Einsatz lobte. Auf diese Weise konnten die Männer kein Vertrauen zu ihrem Vorgesetzten fassen, wodurch negative Auswirkungen auf seine Führung im Einsatz resultierten.

Lob ist wichtig für die Moral und die Motivation eines Soldaten. Schon am Ausbildungsbeginn trägt es zur Leistungssteigerung bei. Im Falle eines Einsatzes darf noch weniger auf Lob verzichtet werden, denn gerade dort ist es wichtig, dass die untergeordneten Soldaten kontinuierlich ihre Leistung erbringen. Den Soldaten bedeutet es viel, in einer angebrachten Situation gelobt zu werden. Der Kommandant darf es damit aber nicht übertreiben, da die Untergebenen die Ehrungen sonst nicht mehr wertschätzen. Es ist ein schmaler Grat, den die Kommandanten mit dem Erteilen von Lob beschreiten.

Neben dem Lob ist natürlich auch das zugehörige Pendant entscheidend bei der Führung der Soldaten, der Tadel. Wenn der Kommandant seine Soldaten nie tadelt, wenn sich diese einen Fehltritt erlauben, verliert er den Respekt seiner Mitarbeiter. Der Tadel ist vor allem in der Ausbildung ein entscheidender Faktor, um die Wiederholung von Fehlern zu vermeiden.

Aufgrund dessen, dass fast jeder Soldat täglich von Lob und Tadel persönlich betroffen ist, habe ich mich dazu entschlossen, einen Teilbereich dieses Themas näher zu beleuchten. Berufssoldaten werden für den Einsatz ausgebildet und somit wird in diesem Vortrag das Thema Lob und Tadel im Hinblick auf diese

spezifische Situation näher beleuchtet. Als Offizier wird es ständigen Kontakt mit Untergebenen geben und in Bezug auf diesen Aspekt ergibt sich eine weitere Eingrenzung. Die Aufklärungskompanie des Kontingentes im Kosovo (30. Kontingent) hatte sich bereit erklärt einen Fragebogen auszufüllen.

Damit die Befragten von derselben Basis ausgingen, mussten zuerst die spezifischen Begriffe, die verwendet wurden, definiert werden.

Lob

„Unter Lob versteht man die Anerkennung von Leistungen oder Verhaltensweisen durch sprachliche oder körpersprachliche Ausdrucksmittel. Lob ist Gegenstand lernpsychologischer, motivationspsychologischer und erziehungswissenschaftlicher Betrachtung.“¹

Lob wirkt aufbauend und motivierend, wenn es:

- besonders positives Verhalten würdigt
- als angemessen und gerecht empfunden wird
- auf klaren Kriterien beruht
- nicht routinemäßig ausgesprochen wird
- unter besonderer Anerkennung begleitet wird.²

„Lob ist die positive Bewertung einer Leistung und ein Akt sehr persönlicher Zuwendung und Anerkennung. Ebenso versteht man darunter: Ehrung, Belohnung, Auszeichnung, Anerkennung, Ansehen, Preis und im Militärischen den Erhalt eines Ordens. Es soll den Gelobten die Gefühle des Lobenden erfahren lassen und darf daher – im Gegensatz zur Kritik beziehungsweise zum Tadel als Rückmeldung –, [sic] von dessen persönlichen Wertvorstellungen geleitet werden. In Organisationen ist Lob im Wesentlichen ein Erziehungsmittel einer hierarchischen Kategorie. Gelobt wird normalerweise nach unten. Wer das Sagen hat, hat auch die Möglichkeit zu loben. Lob eines Untergebenen nach oben, zum Beispiel mit den Worten: „Hervorragende Arbeit, Herr“ hat in den meisten Fällen die Bedeutung einer Kritik. Welche Wirkung hat also das Loben auf den, der gelobt wird? Sigmund Freud schrieb einst, dass Lob die Freiheit einengt und man sich gegen Lob nicht wehren kann. Gegen Kritik kann man sich wehren [sic] aber gegen Lob ist man machtlos. Deswegen ist Lob laut Freud ein tückisches, machtvoll Instrument.“³

Tadel

Der Tadel bezeichnet eine meist verbale, missbilligende Beurteilung, die oftmals mit dem Ziel einer Mäßigung oder Verhaltenskorrektur verbunden wird und gelegentlich als Strafe fungiert.⁴

Der Tadel führt meist als direkte verbale Einflussnahme angewendet zu einer Beeinträchtigung der sozialen Anerkennung und Wertschätzung von Menschen, die sich widrig gegenüber geltenden Normen verhalten haben.⁵

Tadel ist angebracht, wenn er:

- begründet ist und begründet wird
- die Richtigen trifft
- ruhig und nicht im Zorn ausgesprochen wird
- rechtzeitig erfolgt
- unter vier Augen erfolgt
- Verbesserungsmöglichkeiten aufzeigt.⁶

„Der Tadel bezieht seine Wirkung als Konditionierungsmittel hauptsächlich aus der negativen persönlichen Zuwendung; der Vorwurf, etwas Leistbares unterlassen, [sic] bzw. etwas Unakzeptables begangen zu haben, soll vom Getadelten „schmerzhaft“ erlebt werden. Tadel ist dann am ehesten annehmbar, konstruktiv und fair, wenn der Getadelte an seinen eigenen Leistungen und Möglichkeiten gemessen wird. Im ungünstigsten Fall hat der Tadel den gefürchteten Nebeneffekt, den pädagogischen Bezug zwischen Erzieher und dem Auszubildenden aufzulösen, auf dem seine Wirkung beruht. Diese Gefahr ist dann gegeben, wenn sich Tadel pauschal auf die gesamte geleistete Arbeit oder sogar auf die ganze Person bezieht und nicht auf konkrete Fehler und Ereignisse beschränkt, so wie es sich für ein konstruktives Feedback gehören würde, auch wenn er systematisch und permanent erfolgt und nicht durch positive Bewertungen entschärft und ausgeglichen wird. Ebenso besteht diese Gefahr, wenn Tadel nicht an einer individuellen Bezugsnorm, sondern an Gruppen- und Durchschnittsnormen ausgerichtet wird, wenn er sich zum Beispiel an schlechten Noten während der Ausbildung und nicht am individuellen Leistungsvermögen orientiert und er unrealistischen und enttäuschten Erwartungen des Tadelnden entspringt.“⁷

Das Thema Lob und Tadel fällt unter das Kapitel pädagogische Maßnahmen und auf diesem Gebiet gibt es bereits sehr viel Literatur.

„Pädagogische Maßnahmen oder Erziehungsmaßnahmen sind Mittel, durch die Erziehende auf Zu-Erziehende [sic] einwirken, mit der Absicht, deren Verhalten, Einstellung oder Motive zu beeinflussen. Sie sind die Aktionsformen des pädagogischen Handelns.

Die Einsatz- und Wirkungsmöglichkeiten einer pädagogischen Maßnahme sind immer von den beteiligten Personen und der jeweiligen Situation abhängig. Daher können sie nicht verallgemeinert werden. Grundsätzlich können unterstützende und gegenwirkende Erziehungsmaßnahmen unterschieden werden.“⁸

Forschungsstand Lob

Das Thema Lob wurde bereits mehrfach behandelt. Schon im Jahr 1897 hat sich Alfred Binet mit einer ersten einschlägigen empirischen Untersuchung befasst: „Welche Auswirkung hat Lob bezogen auf die Leistungsfähigkeit?“ Binet kam zu dem Ergebnis, dass alle Schüler, welche an der Untersuchung teilnahmen, auf entsprechendes Lob mit einer höheren Kraftanstrengung reagierten.⁹

„In weiteren Forschungen wurde dann die Komplexität der Faktoren sichtbar, die ein Lob beeinflussen. Für die positive als auch negative Wirkung des Lobes wurden folgende Faktoren als verantwortlich angesehen.

- *Stärke und Häufigkeit des Lobes*
- *Alter*
- *Geschlecht*
- *Intelligenz*
- *Reifegrad*
- *Persönlichkeitszüge*
- *Einstellung*
- *Emotionales Klima.“¹⁰*

Das Thema Tadel wurde auch bereits mehrfach behandelt. Trost behauptet in einer seiner Aussagen, dass der Mensch auch des Neins bedürfe, wenn er irrt oder vom Weg abkommt, um das, was zu bejahen ist, doch noch zu erreichen.¹¹ Es ist besser, Tadel in einem privaten Gespräch mit der betroffenen Person

auszusprechen, um so die einzelne Person nicht vor der ganzen Gruppe bloßzustellen. In Untersuchungen stellt Johannesson fest, dass ein Tadel meist leistungshemmende Wirkung hat. Dies würde bedeuten, dass ein Tadel meist die gegenteilige Wirkung hat als vorgesehen. Dies ist ein Indiz dafür, dass ein Lehrer die Voraussetzungen für einen Tadel beachten muss, um nicht ein nicht gewolltes Ergebnis zu erzielen.¹²

Diese Voraussetzungen sind:

- positives Vertrauensverhältnis
- Autorität des Vorgesetzten
- selbstständiges Arbeiten des Untergebenen
- Situationsangepasstheit.
- Sind diese Faktoren nicht gegeben, kann ein Tadel zu Trotz, Ärger, Aggression oder Wut des Untergebenen führen.¹³

Forschungsstand Lob und Tadel im ÖBH

„Die Anwendung von Erziehungsmitteln im militärischen Dienstbetrieb sind [sic] beim österreichischen [sic] Bundesheer sehr genau durch sogenannte „Verlautbarungsblätter, Merkblätter, Befehle und Vorschriften“ geregelt.“⁴⁴

Beim Beanstanden von Verhaltensweisen von Untergebenen ist darauf zu achten, dass erklärt wird, warum der Mitarbeiter getadelt wird. Wenn den Soldaten erklärt wird, warum sie getadelt werden, können diese es leichter als konstruktive Kritik auffassen und als Hilfe annehmen.¹⁵

Aufgrund der militärischen Kommandantenverantwortung und der verpflichtenden Dienstaufsicht sollte jeder Kommandant bei seiner Truppe präsent sein und dadurch sollten ihm Missstände oder zu würdigende Einsätze der Truppe auffallen.

Hier gilt der Grundsatz:

- gutwillige bestätigen
- leistungswillige fördern
- gleichgültige anspornen

- unwillig wirksam an ihre Pflichten erinnern.

Damit soll die Bereitschaft der Truppe und das pflichtbewusste Verhalten zu Leistung und Selbsterziehung gestärkt werden.¹⁶

Die Zielsetzung dieses Vortrages ist es, die Erfahrungen der Soldaten der Aufklärungskompanie im Umgang mit Lob und Tadel zu zeigen. Hier soll auf die Einsatzerfahrung Rücksicht genommen werden.

Jeder Soldat der Aufklärungskompanie hat bereits Erfahrung mit Lob und Tadel im Einsatz. Die daraus resultierenden Erkenntnisse werden zusammengefasst und bewertet, um Kommandanten für zukünftige Aufgaben im Rahmen dieser Thematik zu sensibilisieren.

Es wurden zwei Fragen zur Person gestellt. Die erste Frage erfasst die Altersgruppe der Person. Hierzu wurden die Probanden in vier Altersgruppen eingeteilt. Diese lauten wie folgt:

- 18-22
- 23-25
- 26-28
- >28

In der zweiten Frage wurde der Ausbildungsstand des Befragten erfasst. Hierzu wurden folgende Möglichkeiten zur Auswahl gegeben:

- MilFü 1
- VbLg
- MilFü 2
- Sonstiges...

Diese zwei Fragen sind im Zusammenhang mit den weiteren Fragen von sehr hoher Relevanz, da hierdurch drei Punkte erfasst werden können.

- Welchen Einfluss auf den Ausbildungsstand hat das Alter?
- Welchen Einfluss hat das Alter auf den Einfluss von Lob und Tadel?
- Welchen Einfluss hat der Ausbildungsstand auf die Wirkung von Lob und Tadel?

Fragen zu Lob und Tadel

Im zweiten Teil des Fragebogens wurden Fragen zu Lob und Tadel gestellt. Hierzu wurde in zehn Fragen erfasst, ob die Befragten bereits Lob und Tadel im Einsatz erhalten haben, in welchen Formen dies stattgefunden hat, welchen Einfluss dies hatte und welche der Möglichkeiten einen stärkeren Einfluss hatte. Bei diesen Fragen wurde unterschieden, ob das Lob persönlich gegeben wurde oder im Kollektiv.

Beantwortete die Testperson die Frage, ob sie Lob persönlich erhalten habe, mit 'Ja', wurde ihr in der Folgefrage die Möglichkeit gegeben, den Einfluss des Lobes darzustellen. Folgende Antwortmöglichkeiten standen zur Auswahl:

- Motiviert
- Keine Auswirkungen
- Selbstsicherer gefühlt
- Sonstiges...

In der nächsten Frage wurde erfasst, ob der Teilnehmer der Umfrage bereits persönlich getadelt wurde. Wenn diese Frage mit 'Ja' beantwortet wurde, wurden dem Befragten folgende Antwortmöglichkeiten bei der Folgefrage über den Einfluss des Tadels zur Verfügung gestellt:

- Keine Auswirkungen
- Demotiviert
- Beschämt
- Sie haben sich Gedanken über Ihre Beurteilung gemacht
- Sonstiges...

In den nächsten zwei Fragen wurde erfasst, ob die Befragten bereits Lob und Tadel im Kollektiv (Einheit, Zug, Grp, Trp) erhalten haben und welchen Einfluss dieser Tadel auf die Befragten hatte. Hier standen jeweils wieder die oben genannten Antworten für Lob und Tadel zur Verfügung.

Mit den zwei letzten Fragen wurde erhoben, welche Art von Lob und Tadel für die Chargen fördernder ist.

In der ersten Frage wurde erhoben, welche Art von Lob den Befragten mehr beeinflusst hat, das persönliche oder das im Kollektiv. Hier standen als Antwort folgende Möglichkeiten zur Auswahl:

- persönlich
- im Kollektiv
- beides gleich stark fördernd
- beides spielt keine Rolle

In der zweiten Frage wurde erhoben, welche Art von Tadel den Befragten mehr beeinflusst hat, der persönliche oder der im Kollektiv. Hier standen dieselben Antwortmöglichkeiten zur Auswahl.

Untersuchungsergebnisse

In diesem Kapitel werden die Erkenntnisse der Umfrage mittels Fragebogen und die Ergebnisse der intensiven Literaturrecherche und der Output dieser Arbeit zusammengefasst.

Die 33 Chargen der Aufklärungskompanie/KFOR des AUTCON30 befanden sich im Einsatz im Kosovo, in einer Kaserne in Pristina. Fünf Wochen nach Einsatzbeginn haben diese Chargen den Fragebogen ausgefüllt und so in großem Maße zum Erkenntnisprozess beigetragen. Nach der Abfrage des Alters und des Ausbildungsstandes wurde in vier Fragen behandelt, ob die Befragten bereits Lob und Tadel, sowohl persönlich als auch im Kollektiv, erhalten haben. In vier weiteren Fragen wurde um das Befinden nach dem erhaltenen Lob und Tadel gefragt. Außerdem wurde erfasst, welches Lob fördernder und welcher Tadel schlimmer sei, das/der persönliche oder das/der im Kollektiv.

Die Fragebögen haben klar ergeben, dass Lob eine sehr motivierende Wirkung hat. Abgesehen von der Individualität der Person wird die Auswirkung von Lob klar durch das Alter und den Ausbildungsstand des Befragten beeinflusst. Neben den bereits erwähnten Faktoren hängt die Höhe der Motivation durch das erhaltene Lob vom Vertrauensverhältnis zwischen Vorgesetztem und Untergebenem ab.

Die Befragten haben angegeben, dass sie zum Großteil keinen Tadel erhalten haben also ergibt sich daraus die Erkenntnis, dass Kommandanten mehr Lob als Tadel verteilen. Außerdem ist klar zu erkennen, dass persönlicher Tadel schlimmer ist als im Kollektiv. Jedoch kann Tadel auch eine motivierende Wirkung haben oder zumindest die Auswirkung, dass sich der Getadelte bessert, denn die Befragten haben angegeben, dass sie sich nach dem erhaltenen Tadel Gedanken über ihre Bewertung gemacht haben.

Anhand der Analyse des Fragebogens hat sich eindeutig herausgestellt, dass Lob einen motivierenden Einfluss hat, jedoch dessen Auswirkung durch Faktoren wie Alter, Ausbildungsstand und persönliches Verhältnis zwischen Vorgesetztem und Untergebenen stark beeinflusst wird.

Tadel führt zu einem demotivierenden Ergebnis und kann den Betroffenen dazu führen, dass er über seine Handlungen nachdenkt. Jedoch kann Tadel auch einen motivierenden Einfluss haben. Dieses Resultat wird ebenfalls durch die oben genannten Faktoren beeinflusst.

Zusammenfassend kann man klar erkennen, dass Lob und Tadel des Kommandanten auf seine Untergebenen einen stark motivierenden Einfluss haben. Jedoch ergeben sich klare Unterschiede zwischen der Wirksamkeit von Lob und Tadel im Kollektiv und wenn sie persönlich ausgesprochen werden. Außerdem sind sowohl das Alter als auch der Ausbildungsstand der Betroffenen ein klarer Faktor, der die Wirksamkeit von Lob und Tadel beeinflusst.

Das Ergebnis der Fragebögen weist auf, dass das Lob eine motivierende Wirkung auf Untergebene hat. Jedoch ist Lob wirksamer, wenn es persönlich ausgesprochen wird. Dem Angesprochenen ist bewusst, dass er und seine Leistung angesprochen sind. Im Kollektiv wird zwar die Leistung gewürdigt, jedoch nicht, wer und wie viel jeder aus der Gruppe dazu beigetragen hat. Außerdem brachte die Befragung die Erkenntnis, dass das Lob bei der Altersgruppe 18-25 wirksamer ist als bei der Gruppe 26>28. Auch der Ausbildungsstand hat einen klaren Einfluss auf die Wirksamkeit von Lob. Je höher der Ausbildungsstand, umso weniger motivierend ist das Lob.

Zudem zeigt das Ergebnis der Fragebögen, dass der Tadel eine demotivierende Wirkung auf Untergebene hat. Jedoch ist Tadel für die Befragten schlimmer, wenn er persönlich gegeben wird. Wenn persönlicher Tadel gegeben wird, weiß der Betroffene, dass er etwas falsch gemacht hat und das Fehlverhalten unter vier Augen getadelt wird. Wird jedoch der Tadel im Kollektiv ausgesprochen, kann es sein, dass die Befragten für eine Handlung, die sie selber nicht gesetzt haben, getadelt werden oder den Betroffenen nur eine Teilschuld trifft. Anhand des Vergleiches zwischen persönlichem Tadel, Alter und Ausbildungsstand lässt sich klar erkennen, dass Tadel von der Altersgruppe 18-25 häufig als beschämend und demotivierend aufgefasst wird und auf die Gruppe der 26>28 meist keine Auswirkung hat.

Jedoch ist aufgrund des geringen Prozentsatzes der Befragten, die bereits Tadel erhalten haben, das Ergebnis nicht so aussagekräftig wie beim Lob.

Abschließend ist jedoch klar zu sagen, dass das beste Lob und der moralischste Tadel nicht hilfreich sind, wenn zwischen dem Kommandanten und seinen Untergebenen weder ein Vertrauensverhältnis noch gegenseitige Achtung vorhanden sind.

Endnoten

- 1 Lenzen, D. (1989). Pädagogische Grundbegriffe. Berlin. Rororo Buchverlag GmbH. Band 2. S. 77.
- 2 Vgl.: Steiger, S. (2010). Menschenorientierte Führung. Stuttgart. Verlag Huber. S. 69.
- 3 Maier, G. (2000). Erziehung in der militärischen Ausbildung. S. 6ff.
- 4 Vgl.: <http://de.wikipedia.org/wiki/Tadel>. [10.04.2014]
- 5 Vgl.: Wörterbuch Deutsche Rechtschreibung. URL: <http://www.fremdwort.de/suchen/bedeutung/Tadel>. [10.04.2014].
- 6 Vgl.: Steiger, S. (2010). A.a.O. S. 70.
- 7 Maier, G. (2000). A.a.O. S. 8ff.
- 8 Ruppert, C. (2000). Lob und Tadel – Zu Einsatz- und Wirkungsmöglichkeiten pädagogischer Maßnahmen. S. 3.
- 9 Vgl.: Ebd. S. 5.
- 10 Ruppert, C. (2000). A.a.O. S. 6.
- 11 Vgl.: Ruppert, C. (2000). A.a.O. S. 8.
- 12 Vgl.: Ruppert, C. (2000). A.a.O. S. 9.
- 13 Vgl.: Ruppert, C. (2000). A.a.O. S. 8ff.

14 Maier, G. (2000). A.a.O. S. 46.

15 Vgl.: Ebd. S. 47.

16 Vgl.: Ebd. S. 49.

Literatur

Clair, J. (2012). Vier Tage im November. Berlin. Ullstein Buchverlag GmbH. 2. Auflage.

Lenzen, D. (1989). Pädagogische Grundbegriffe. Berlin. Rororo Buchverlag GmbH. Band 2.

Maier, G. (2000). Erziehung in der militärischen Ausbildung.

Ruppert, C. (2000). Lob und Tadel – Zu Einsatz- und Wirkungsmöglichkeiten pädagogischer Maßnahmen.

Steiger, S. (2010). Menschenorientierte Führung. Stuttgart. Verlag Huber.

Wörterbuch Deutsche Rechtschreibung. URL: <http://www.fremdwort.de/suchen/bedeutung/Tadel>. [10.04.2014].

Wortbedeutungen. URL: <http://www.wortbedeutung.info/Beachtung/>. [10.04.2014].

<http://de.wikipedia.org/wiki/Tadel>. [10.04.2014].

Disziplinäre Würdigungen und deren Nachhaltigkeit in den moralischen Haltungen

Impulsreferat: Alexander Klecatsky

Videotranskription: Ingeborg Fuchs

Exzerpt: Ewald Lichtenauer

Die Fälle, die hier angesprochen werden wurden bis zur Unkenntlichkeit anonymisiert. Das bedeutet, dass Sie vom gesprochenen Wort leben müssen, wenn Sie etwas mit nach Hause nehmen wollen. Das Thema handelt von Wiederholungstätern, von denen normalerweise nichts erwähnt wird.

Der Vortragende ist seit dem Jahre 1999 im Bereich des Disziplinar- und Strafrecht im Bundesministerium für Landesverteidigung und Sport tätig und kann mit Fug und Recht behaupten, dass sehr viele Verfahren bearbeitet worden sind. Das Positivste daran ist, dass 95 % der Beschuldigten, die einmal eine strafbare Handlung getan haben, nicht nochmals in derselben Causa auffällig wurden. Die Konzentration liegt auf den Auffälligen und es wird versucht zu prüfen, was sind denn die tieferen Probleme dieser Personen sind, die Systemimmanent, also endogen oder indigen Handlungen wiederholt setzen.

Vorweg ist anzumerken, dass die Umwelt in den seltensten Fällen schuld ist, dass sich eine Person dementsprechend verhält. Tatsache ist, dass jeder vom lieben Gott einen Rucksack mitbekommen hat und der Auftrag lautet, diesen durchs Leben zu tragen und oftmals wird gestrauchelt und nun wird darüber referiert über diejenigen, die gestrauchelt sind.

Alle Fälle, die hier angesprochen werden, werden als H. bezeichnet, um keine Verbindungen zu den tatsächlichen Fällen herstellen zu können.

Herr Stabswachtmeister (StWm) H. hat als Wachtmeister angefangen und als StWm seine kriminelle Karriere beendet. Den Beginn setzte er 2001: Tätlicher Angriff auf Rekruten. Er hat eine Geldstrafe bekommen. 2006: Tätlicher Angriff auf Zivilisten. Es wurde wieder eine Geldstrafe verhängt. Nunmehr

ist eine kleine merkbare Verhaltensänderung erkennbar, wenn die Tathandlung an sich eine Kleinere wird. 2008 wurde er wegen schlechten Verhaltens als Vorgesetzter einer Geldbuße bestraft. Was war sein Kernproblem? Er war ein aggressiver Mensch. Was könnte ihm helfen? Durch die Einengung im Disziplinarverfahren und durch die spezialpräventive Wirkung der Bestrafung kam der Erfolg. Er kam zur Erkenntnis, dass eine Antiaggressionstherapie für ihn nicht schlecht wäre. Das heißt, dass dieser Fall des aggressiven Verhaltens gegen jedes Verhalten, ein Kraut gewachsen ist. Dieses Kraut muss nur benutzen werden, d. h. professionelle Hilfe annehmen und beobachten, ob das tatsächlich dem StWm H. hilft. Bis heute, im Jahr 2014, ist er nicht mehr auffällig geworden. Dies ist ein Pluspunkt für das System. Zuerst einen Spiegel vorhalten, dann eine Strafe verhängen und dann gemeinsam in eine Richtung weitermarschieren.

Der nächste Fall beschäftigt sich mit Oberwachtmeister H. 2009 tätigte er rassistische Beschimpfungen gegen Rekruten und es wurde eine Geldstrafe verhängt. Bei rassistischen Beschimpfungen attestiert das Abwehramt, in der Vergangenheit der Verfassungsschutz und heute neu der BVD oder GVD, die nach rechtsradikalen Hintergründen Personen durchleuchten. Die Geldstrafe reicht aus, denn er hat sich von seiner braunen Vergangenheit nicht wirklich lösen können. Er hat dann 2012 bis 2013 zusätzlich zu den Altlasten diverse unerlaubte Abwesenheiten auf seinem Minuskonto verbuchen können, weswegen er im April 2014 mit der Disziplinarstrafe der Entlassung aus dem Bundesheer zwangsweise ausgeschieden wurde. Das ist ein Fall bei dem nicht jedem geholfen werden kann, weil die Vorgesetzten nicht dazu da sind, das Privatleben derartig zu steuern. Vor allem die Einsichtsfähigkeit der Person ist ein wesentlicher Faktor, um Selbstbesserung zu zeigen. Wer nicht will, dem kann nicht geholfen werden. Das System muss saubergehalten werden und solche Menschen werden auch in Zukunft herausgezogen und woanders, nämlich im Privatleben deponiert, weil das Bundesheer steht noch nicht für Rechtsaußenaktivitäten.

Offizierstellvertreter (OSTv) H. Das ist ein ganz trauriger Fall. Die Vorgeschichte war folgende. Der OSTv hat in der Türkei eine hübsche Frau kennengelernt und die hat er mit nach Wien genommen, samt ihrem 15jährigen Sohn. Aus Liebe zu dieser Frau hat er einen riesigen Kredit aufgenommen. Er hat in der Schönbrunner

Straße im 15. Bezirk in Wien ein Kaffeehaus für seine türkische Frau gekauft. Sie ist aber dann mit dem türkischen Geschäftsführer, unter Zurücklassung des minderjährigen Sohnes in Wien, wieder in die Türkei zurückgegangen und der OStv blieb mit dem Kaffeehaus und dem Buben alleine. Daraus ergaben sich psychische Spannungen, Arbeitsunwilligkeit, heute wird es als Burnout bezeichnet. Er hat sich aber nicht behandeln lassen. Das erste Verfahren, da hatte er Glück, wurde durch die Disziplinarvorgesetzten zu spät eingeleitet, das wurde wegen Verjährung eingestellt. Dies war der erste Schuss vor den Bug, aber es war zumindest ein Verfahren. 2002 machte er das wieder, da bekommt er eine kleine Geldstrafe. Auf die Frage an den damaligen Vorsitzenden, ob er glaubt, dass 700 € wirklich reichen, dass der besser wird, sagte dieser, dass, wenn er es nicht lernt, wieder kommt. Er war nicht lernfähig. 2003 kam es wieder zu einer unerlaubten Abwesenheit und damit kam in einer logischen Konsequenz ein eingestelltes Verfahren, das zweite Mal eine Geldstrafe, das dritte Mal dann natürlich die Entlassung. Bei Soldaten und Kadersoldaten, die die Dienstzeit nicht ernstnehmen und unerlaubt fern des Dienstes aufhalten, haben verständlicherweise keinen Platz in der Organisation und es folgt die Entlassung. Was war hier der Grund? Er hätte mit seinen psychischen Problemen einen Psychologen besuchen müssen, sich hier professioneller Hilfe anvertrauen, um sein eigenes Problem bestens zu bewältigen.

Oberst (Obst) H. Der Obst H. hat immer schon seine Kommandantenfunktion sehr ernst genommen. „Ich bin der Kommandant und ihr seid nichts“. Drum stand es ihm auch aus eigener Überlegung auch zu, für private Zwecke Heereskraftfahrzeuge (HKfz) zu benutzen. 2006 wurde er bereits wegen Amtsmissbrauch nach §302 StGB zu 6 Monaten bedingter Haft verurteilt und er bekam eine mittelhohe Geldstrafe. 2010 wo die strafbare Handlung und die Disziplinarstrafe bereits getilgt waren, kam er wieder auf die Idee, er hatte eine junge Frau geheiratet, er war 50, sie war 25 und sie wollte unbedingt beim Möbel Leiner einen ganz tollen großen Wohnzimmerverbau haben. Dieser passt natürlich nur auf einen großen Heeres-lastkraftwagen. Auf die Idee, dass Möbel Leiner auch ein Fahrzeug gegen Geld verborgt, kam er nicht, der Herr Oberst und er wurde 2010 mit einer Geldstrafe im obersten Bereich bestraft, aber auch nur

deswegen, weil er Ende 2010 in den Ruhestand getreten ist. Überlegen sie, wenn einer mit 62 ½ entlassen wird, so steht er tatsächlich vor den Trümmern seines Lebens. Bekommt er aber 350 % des Bruttobezuges als Geldstrafe, so kann er überleben und die generalspezialdrohende Wirkung der verhängten Strafe bleibt trotzdem aufrecht. Was steckt hier nun dahinter, welche Gründe könnten den Herrn Oberst dazu gebracht haben das er die Bundesheerfahrzeuge verwendet? Das ist ein ganz einfacher Grund: „Ich will kein eigenes Geld ausgeben. Da braucht man gar nicht dazu wechseln, ich hab die Möglichkeit, ich schaffe es, ich bin Kommandant, ich lege es fest. Ganz triviale Gründe.“

Oberwachtmeister (OWm)H. 1999 war er unerlaubt abwesend und auch Alkohol war im Spiel. Beides ging Hand in Hand. Er hat sich keiner Therapie unterzogen, sondern hat versucht aus Eigenem dem Teufel Alkohol zu entkommen, so das er 2002 nochmals unerlaubt abwesend war und sich über den Alkohol weiterhin in seiner Traumwelt aufgehalten hat. Er bekam wieder eine Geldstrafe, diesmal jedoch mit der Androhung, wenn das nochmals passiert, dann droht tatsächlich die Entlassung. Diese Androhung hat nichts gebracht, ganz im Gegenteil. 2003 hat er ganz massiv seine Dienstpflichten vernachlässigt, war wochenlang weg von der Kaserne. Sein Aufenthalt war bekannt, das war das Kaffeehaus dort und dort. Dort wurde er des öfteren angetroffen, gab ihm Weisungen zum Dienst zu erscheinen. Er hat gesagt: „Jaja. Ich komm eh´ bald in Dienst“, aber am nächsten Tag war er nicht da. Wie dann die 1.Instanz die Entlassung verhängt hat, hat er das Rechtsmittel der Berufung eingebracht und ganz plötzlich hat sein Rechtsanwalt eine böse Krankheit bei ihm entdeckt. Ein Rechtsanwalt und eine Krankheit sind immer eine prozessuale Geschichte. Was hat er gehabt, wie heißen die, die sich immer aufschneiden – Borderline-Syndrom. Dieses Verfahren hat ewig gedauert, weil der Rechtsanwalt versucht hat, seinen Mandanten hier zu retten. Es waren unzählige Sachverständigen mit Befundungen ob hier Borderline vorliegt oder nicht. Wenn er nicht schuldfähig ist, kann er nicht bestraft werden. Die Gutachter haben eindeutig gesagt, dass es sicher kein Borderline ist, denn Borderline hat entweder schon immer und nicht erst mit 36 Jahren. Der letzte Versuch war dann zu sagen, dass der Hr. Oberst, der Hr. Kommandant auch angetrunken mit dem Fahrrad, weil er das Eingangstor nicht mehr traf

und in die Mauer gefahren ist. Dies hatte aber auf den Fall des OWM keine Auswirkungen. Er wurde entlassen. Er hat sich beim Verwaltungsgerichtshof beschwert. Der Verwaltungsgerichtshof hat mit Bomben und Granaten, Fug und Recht, Trompeten und Posaunen die Entscheidung dieser Oberkommission bestätigt. Was ist hier das Problem? Das Problem liegt immer dort, dass der Alkoholiker nicht deswegen etwas trinkt weil er so lustig ist, sondern es gibt zumeist eine vorgelagerte Belastungsstörung oder einen kritischen Vorfall. Die Meinung, dass er ein armer Kerl ist, weil er alkoholkrank und deswegen nicht schulfähig sei, so ist das weit gefehlt. Bis zur Schuldunfähigkeit bedarf es sehr viel. Tatsache ist schon, dass seine Schuldfähigkeit eingeschränkt ist. Aber auch eine Einschränkung der Schuldfähigkeit bedeutet die Verantwortungsübernahme für seine Handlungen. In diesem konkreten Fall, war der Herr Beschuldigte nach Angaben der Gutachter selbstverständlich diskretionsfähig. Sie wissen Diskretionsfähigkeit ist die Fähigkeit das Unrechte einer Tat einzusehen, jedoch wurde Dispositionsfähigkeit, nämlich die Fähigkeit sich gemäß dieser Einsicht zu verhalten, aufgrund des fortgeschrittenen Alkoholkonsums schon etwas beeinträchtigt, jedoch nicht gänzlich beseitigt. Deswegen konnte er oder musste er für seine, für das schuldhaftes Verhalten mit der höchsten Strafe versehen werden. Conclusio: Wäre er zeitgerecht in professionelle Therapie gegangen und deswegen durch Krankheit vom Dienst abwesend und nicht durch unerlaubte Abwesenheit, hätte er sich selbst am besten helfen können.

Wertschätzende Kommunikation: Gendergerechtes Formulieren am FH-BaStg Militärische Führung – Eine empirische Untersuchung zum Status quo

Mag.^a Andrea Telsnig-Ebner

Einleitung

Zielsetzung dieses Forschungsprojektes war es herauszufinden, wie Studierende und Betreuerinnen und Betreuer von wissenschaftlichen Arbeiten mit institutionellen Empfehlungen zu einem geschlechtergerechten Sprachgebrauch umgehen. Werden diese institutionellen Vorgaben überhaupt umgesetzt? Treten Probleme beim Verfassen der wissenschaftlichen Arbeiten auf, wenn gendergerecht formuliert werden soll? Und wenn ja, welche Schwierigkeiten entstehen. Macht gendergerechtes Formulieren überhaupt in allen Themenbereichen, in denen am Fachhochschul-Bachelorstudiengang Militärische Führung (FH-BaStg MilFü) wissenschaftliche Arbeiten geschrieben werden, einen Sinn? Einige Ergebnisse der Textanalyse von am Studiengang verfassten Bachelorarbeiten, der Interviews mit Studierenden und einer schriftlichen Befragung der Betreuerinnen und Betreuer von Bachelorarbeiten werden präsentiert und die Erkenntnisse und Ableitungen diskutiert.

Verortung im Kompetenzatlas

Wertschätzende Kommunikation ist im Kompetenzatlas einzuordnen als sozial-kommunikative Kompetenz, mit den Ausprägungen der Sprachgewandtheit, welche als die „*Fähigkeit zu geschmeidigem Sprechhandeln*“⁹ definiert wird und der Integrationsfähigkeit, also der „*Fähigkeit, mit anderen Personen erfolgreich zusammenzuwirken*“¹⁰. Somit wird wertschätzende Kommunikation von mir definiert als die Verwendung einer Sprache, die verständlich ist und akzeptiert wird sowie als Möglichkeit widerstreitende Anteile wahrzunehmen und auszugleichen.

Die nachfolgend vorgestellten Studienergebnisse zum Geschlechtersensiblen

Sprachgebrauch beim Formulieren wissenschaftlicher Arbeiten verstehen sich somit als Beitrag zur Förderung der sozial-kommunikativen Kompetenz, insbesondere der Sprachgewandtheit (S/F) und der Integrationsfähigkeit (S/P).

Forschungsperspektive

Meine Tätigkeit am FH-BaStg MilFü ist die einer hauptberuflichen Lehrkraft, meine Arbeitsplatzbezeichnung ist Hauptlehroffizier, obwohl ich Zivilbedienstete bin. Ich unterrichte die angehenden Führungskräfte in meinem Kernfach der Psychologie und begleite unsere Studierenden bei der Erstellung von wissenschaftlichen Arbeiten, wie Proseminar-, Seminar-, und Bachelorarbeiten. Als einzige weibliche hauptberufliche Lehrkraft in der Offiziersausbildung befinde ich mich zahlenmäßig in der deutlichen Minderheit. Aber auch ich möchte mich bei Richtlinien, Regelungen und Erlässen sowie Einladungen angesprochen fühlen, und mir nicht bei jedem nicht geschlechtergerecht formulierten Schriftstück überlegen müssen, ob ich auch mitgemeint bin.

Thematische gesamtgesellschaftliche Relevanz des Themas

Unter dem Aspekt des geschlechtergerechten Sprachgebrauchs hat sich im Jahr 2014 in Österreich einiges getan, was auch in der Öffentlichkeit breit und zumeist sehr kontroversiell und hoch emotional diskutiert wurde.

Im März wurde ein Entwurf einer Neuauflage der ÖNORM A 1080 mit dem Titel „Richtlinien für die Textgestaltung“ durch Austrian Standards³ in das Stimmungsverfahren gegeben, welche sinngemäß folgende Passagen enthielt: Vom Binnen-I wird abgeraten. Generalklauseln sollen regeln, dass die männliche Form auch Frauen umfasst. Unzählige Institutionen, Organisationen und Vereine haben dagegen lautstark protestiert und dies durch schriftliche Stellungnahmen zum Ausdruck gebracht. Im Oktober, hat Austrian Standards zu einem offenen Dialogforum eingeladen, um zu klären, ob das Thema geschlechtersensibler Umgang mit Sprache überhaupt für eine Normierung reif ist.

Im Juni, anlässlich des Formel 1 Rennens am Spielbergring in der Steiermark, erlaubte sich ein Volksmusik - Rock'n Roller die künstlerische Freiheit die

österreichische Bundeshymne in einer Version zu singen, wie er sie als Kind vor ca. 25 Jahren gelernt hatte, und hat damit in den Augen mancher einen Gesetzesbruch begangen. Seit 2012 wird Melodie und gendgender Text, mit TÖCHTERN (in der 1. Strophe) und JUBELCHÖREN statt Brüderchören (in der 3. Strophe), der Österreichischen Bundeshymne per Bundesgesetz⁴ geregelt. Und im August heizte ein österreichischen Wochenmagazin⁵ die Debatte um einen geschlechtergerechten Sprachgebrauch neuerlich an, indem am Cover der Warnhinweis gedruckt stand: „ACHTUNG! Diese Ausgabe wurde gendgender!“ Und genau in dieser Zeit führte ich meine Studie am FH-BaStg MilFü durch und erlebte hautnah, wie spannend und aktuell Forschung sein kann.

Forschungsinteresse, Forschungsfragen und Forschungsdesign

Nahezu alle tertiären österreichischen Bildungseinrichtungen, wie Fachhochschulen und Universitäten, geben ihren Studierenden mehr oder weniger ausführliche Empfehlungen für die Verwendung eines geschlechtergerechten Sprachgebrauchs beim Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten. Auch an der Theresianischen Militärakademie am Fachhochschul-Bachelorstudiengang Militärische Führung (FH-BaStg MilFü) in Wiener Neustadt wird seit 2012 im „Leitfaden zur Erstellung und Betreuung von Bachelorarbeiten“ (Slanic, R.) in einem militärisch kurz gehaltenen Passus die Einhaltung eines geschlechtergerechten Sprachgebrauchs eingefordert. Das Forschungsinteresse richtete sich in der durchgeführten empirischen Studie darauf, wie Studierende und Betreuer sowie Betreuerinnen von Bachelorarbeiten mit solchen Vorgaben oder Empfehlungen für einen geschlechtergerechten Sprachgebrauch umgehen. Es ergaben sich somit folgende Fragestellungen: Werden diese institutionellen Vorgaben überhaupt umgesetzt? Treten Probleme beim Verfassen der wissenschaftlichen Arbeiten auf, wenn gendgender formuliert werden soll? Und wenn ja, welche Schwierigkeiten entstehen. Macht gendgerichtetes Formulieren überhaupt in allen Themenbereichen, in denen am FH-BaStg MilFü wissenschaftliche Arbeiten geschrieben werden, einen Sinn? Die konkreten forschungsleitenden Fragestellungen lauteten somit: Wie wirken sich institutionelle Regelungen, die eine gendgerichte Sprache

betreffen, bei der sprachlichen Formulierung von Bachelorarbeiten am FH-Bachelorstudiengang Militärische Führung aus?

Wie bewerten Studierende und BetreuerInnen institutionelle Vorgaben zum gendergerechten Sprachgebrauch bei der Ausformulierung von Bachelorarbeiten? Zur Beantwortung dieser Fragen wurde ein Methodenmix gewählt, der aus einer Textanalyse mit Fokus auf die Personenbezeichnungen der 2. Bachelorarbeiten der Jahre 2012 und 2013 bestand (N=120), sowie Interviews (N=5) mit freiwilligen Studierenden des Ausmusterungsjahrganges 2014, die zum Zeitpunkt der Interviews gerade ihre 2. Bachelorarbeiten geschrieben hatten und durch den Jahrgangssprecher nominiert wurden. Zusätzlich wurden alle Betreuerinnen und Betreuer der 2. Bachelorarbeiten des Ausmusterungsjahrganges 2014 per Email angeschrieben, ob sie an einer kurzen schriftlichen Befragung zum Thema geschlechtergerechte Sprache am FH-BaStg MilFü teilnehmen wollen. Ca. 30 Prozent (N=8) der angefragten Betreuerinnen und Betreuer der 2. Bachelorarbeiten waren bereit an dieser Befragung teilzunehmen und retournierten die ausgefüllten Fragebögen.

Herzlichen Dank an dieser Stelle an meine Mitarbeiterin, Frau Anna Jurasovits, die zu dieser Zeit als Verwaltungspraktikantin im Fachbereich Pädagogik, Psychologie und Körperausbildung mitarbeitete und bei der Vorbereitung und Auswertung der Textanalyse und der Transkription der aufgezeichneten Interviews eine wertvolle Unterstützung war.

Ergebnisse der Textanalyse

Die Textanalyse⁶ der 2. Bachelorarbeiten der Jahre 2012 und 2013 ergab, dass kein einheitlicher geschlechtergerechter Sprachgebrauch festgestellt werden konnte. Die Verwendung eines geschlechtergerechten Sprachgebrauchs bei der Bezeichnung von Personen zeigte sich in der Verwendung von Paarformen, sowohl in der Kurz- als auch in der Langform (z.B. Kommandant/in bzw. Kommandant und Kommandantin) als auch in der Verwendung von geschlechtsneutralen Formulierungen, wie z.B. Studierende. Das Binnen-I, also die Verwendung des neunten Buchstaben im deutschsprachigen Alphabet großgeschrieben mitten in einem Wort, wie z.B. SoldatIn, wurde nur in einer einzigen Arbeit

verwendet. Der sogenannte Genderparagraph oder auch die Generalklausel, der/die zu Beginn einer Arbeit festhält, dass alle Personenbezeichnungen in geschlechtsneutraler Form zu verstehen sind oder – in meiner Interpretation – „dass sich Frauen auch mitgemeint fühlen sollen“, wurde in etwas mehr als 10% der untersuchten Bachelorarbeiten verwendet.

Somit kann festgehalten werden, dass institutionelle Vorgaben für die Verwendung eines geschlechtergerechten Sprachgebrauchs durchaus wirksam werden und von den Studierenden umgesetzt werden können. Die Art der Umsetzung und die individuelle Verwendung wird durch die Studierenden in unterschiedlich kreativer und vielschichtiger Weise realisiert.

Einige Ergebnisse der Interviews mit den Studierenden und der schriftlichen Befragung der Betreuerinnen und Betreuer der 2. Bachelorarbeiten des Jahres 2014

Diese folgenden Ergebnisse können insofern zusammen dargestellt, weil sich die Themenblöcke, die erfragt wurden, sowohl bei den Studierenden als auch bei den Betreuerinnen und Betreuern sehr ähnlich waren, wenn sie auch bei einzelnen Fragen auf die Betreuungsperspektive adaptiert wurden. Erhoben wurden in einem Themenblock I der persönliche Bezug zum Thema sowie in einem Themenblock II die Bedeutung der Thematik am FH-BaStg MilFü. Der Themenblock III erfragte, die persönliche Einschätzung zur Umsetzung einer geschlechtergerechten Sprache und der Themenblock IV umfasste Fragestellungen für persönliche Vorschläge für eine verbesserte Umsetzung eines geschlechtergerechten Sprachgebrauchs am Studiengang.

Mit der ersten Frage (A1) aus dem Themenblock I, sowohl an die Studierenden als auch an die Betreuerinnen und Betreuer von Bachelorarbeiten, sollte vorweg abgeklärt werden, was unter einer geschlechtergerechten Sprache individuell verstanden wird.

Die wortwörtlichen Antworten der Studierenden zu oben formulierter Fragestellung waren folgende:

- *...verbal gegenseitigen Respekt und Gleichstellung ausdrücken*
- *...dass sich alle beteiligten Personen angesprochen fühlen*
- *...dass es in der heutigen Zeit üblich ist, nicht nur die Männer sondern auch Frauen anzusprechen*

Die wortwörtlichen Antworten der Betreuer und Betreuerinnen von Bachelorarbeiten dazu waren:

- *...die Gleichstellung der Geschlechter soll sich auch in der Sprache manifestieren*
- *...dass Angehörige des männlichen und des weiblichen Geschlechts in gleicher Weise gemeint sind*
- *...Sprache, die von Menschen als verständlich und eindeutig wahrgenommen wird....*

Senta Trömel-Plötz⁷, eine feministische Linguistikerin, meinte bereits in den 1970-Jahren, dass wir mit Hilfe der Sprache unsere Weltansicht erfassen und konstruieren, und wir uns selbst definieren. Weiters meinte sie, dass „*Sprechen ... immer auch soziales Handeln [ist]. Mit Hilfe von Sprache wird eine Wirklichkeit konstruiert, die Frauen häufig benachteiligt, ausschließt und degradiert.*“

Als Beispiel sei an dieser Stelle der im Militär gerne verwendete Begriff der „Mannstunden“ genannt. Gemeint ist damit die Anzahl von Arbeitsstunden, die Personen benötigen, um eine bestimmte Dienstleistung zu erbringen oder ein Produkt fertig zu stellen. Da es sich auch beim Österreichischen Bundesheer um eine Institution handelt, die seit mehr als 15 Jahren Soldatinnen beschäftigt und in der weibliche Zivilbedienstete schon seit vielen Jahrzehnten ihre Arbeitskraft einbringen, bildet somit der Begriff der „Mannstunden“ nicht die Realität ab, sondern verschleiert, dass Frauen ebenfalls ihren Beitrag zur Auftragserfüllung leisten. Mit der Verwendung dieses Begriffs werden die Dienstleistungen von Frauen unsichtbar und konstruiert eine Arbeitswelt in der lediglich Männer tätig sind, was nicht mehr der Lebenswirklichkeit entspricht. In einer geschlechtergerechten Sprache wird das, was in diesem Begriff steckt, mit Arbeitsstunden oder Personenstunden, viel besser und realitätsnaher ausgedrückt.

Eine weitere Fragestellung aus dem Themenblock I, Frage B1, an die Studierenden

als auch an die Betreuerinnen und Betreuer der Bachelorarbeiten war, wann sie sich erstmals mit dem Thema geschlechtergerechter Sprachgebrauch auseinandergesetzt haben. Dazu kamen seitens der Studierenden, die in der Altersklasse 20plus einzustufen sind, folgende wortwörtliche Antworten:

- ...*bereits in der Schule*
- ...*beim ÖBH,*
- ...*mit Studium an der TherMilAk*
- ...*beim Erstellen der Bachelorarbeiten*

Die Betreuerinnen und Betreuer der Bachelorarbeiten, die alle der Altersklasse 40plus zuzurechnen sind, gaben dazu an:

- ...*Kaderfortbildung (an der TherMilAk, Anm.) 2012*
- ...*seit 2000, erste Soldatinnen in der eigenen Einheit*
- ...*1998 Eintritt Uni Linz*

Mit diesem Verorten des Zeitpunktes der individuellen Auseinandersetzung mit der Thematik eines geschlechtergerechten Sprachgebrauchs, kann festgehalten werden, dass es sich sowohl bei den Studierenden als auch bei den Betreuerinnen und Betreuern von Bachelorarbeiten teilweise um eine ganz neue Thematik handelt, die seit maximal ein bis zwei Jahren präsent ist. Andere wiederum beschäftigen sich seit mehr als zehn Jahren mit dem Thema und dies aus unterschiedlichen Gründen.

Die gesetzlichen Grundlagen sowohl für eine Gleichstellung von Männern und Frauen in unserer Gesellschaft finden sich dazu in der Österreichischen Bundesverfassung⁸ als auch für eine Umsetzung der politischen Strategie Gender Mainstreaming, wie sie durch den Europarat bereits 1998 definiert und durch mehrere Ministerratsbeschlüsse in Österreich (2000 und in Folgejahren) ratifiziert wurde. „*Gender Mainstreaming besteht in der (Re-) Organisation, Verbesserung, Entwicklung und Evaluierung politischer Prozesse mit dem Ziel, eine geschlechterbezogene Sichtweise in alle politischen Konzepte auf allen Ebenen und in allen Phasen durch alle an politischen Entscheidungen beteiligte Akteure und Akteurinnen einzubeziehen*“ (Europarat 1998).

Auch im Ressortbereich des Bundesministerium für Landesverteidigung und Sport gibt es seit 2009 einen Grundsatzterlass, der die Umsetzung der Strategie

Gender Mainstreaming auf allen Ebenen regelt (Verlautbarungsblatt, VBl. I Nr. 107/2009).

Die nächste Fragestellung aus dem Themenblock II, Frage D2, an die Studierenden war, ob und warum sie ihre eigene 2. Bachelorarbeit geschlechtergerecht formuliert haben. Dazu kamen untenstehende Antworten:

- JA, weil...
 - ...Gleichbehandlung ist für mich selbstverständlich ist*
 - ...es gemäß Leitfaden für das wissenschaftliche Arbeiten verlangt wird*
 - ...es verlangt wird, weil es ein Kriterium ist und bewertet wird*
- NEIN, weil...
 - ...historisches Thema, keine Notwendigkeit*
 - ...mit Betreuerin so abgesprochen*

Durch diese Antworten wird ersichtlich, dass die Studierenden einerseits aus einer inneren Überzeugung heraus geschlechtergerecht formulieren, aber natürlich auch, weil es durch den studiengangrelevanten „Leitfaden zur Erstellung und Betreuung von Bachelorarbeiten“ (Slanic, R.) verlangt wird. Andererseits werden inhaltliche Begründungen genannt, warum, abweichend von den Vorgaben, die eigene Bachelorarbeit nicht geschlechtergerecht formuliert wurde.

Welchen Einfluss die jeweiligen Betreuerinnen und Betreuer beim Erstellen der Bachelorarbeit auf die Studierenden haben können, wird ersichtlich, wenn die unten dargestellten Antworten auf die Frage (D2), inwieweit diese darauf geachtet haben, dass die 2. Bachelorarbeit des betreuten Studierenden geschlechtergerecht formuliert wurde, analysiert werden:

- NEIN, weil...
 - ...für mich gelten Begriffe, wie SOLDAT etc. geschlechtsneutral!*
- JA, weil...
 - ...ich es für notwendig erachte*
 - ...es der Leitfaden für das wissenschaftliche Arbeiten so vorsieht*
 - ...Arbeiten, die nicht geschlechtergerecht formuliert sind, nicht angenommen werden*
 - ...es für mich zum allgemeinen Verständnis für wissenschaftliche Arbeiten gehört*
 - ...es Selbstverständlichkeit und Vorschrift ist*
 - ...ich den Studierenden keine Schwierigkeiten bereiten will (siehe Richtlinie)*

...um den historischen Wahrheitsgehalt zu definieren (waren Soldatinnen beteiligt, hat es weibliche Zivilpersonen gegeben etc.)

Nur ein Betreuer gab bei der schriftlichen Befragung an, dass er nicht darauf geachtet hat, dass die Bachelorarbeit geschlechtergerecht formuliert wird. In seinem Selbstverständnis gibt es Personenbezeichnungen, wie z.B. Soldat, die als geschlechtsneutral zu bewerten sind und damit auch als solches zu verwenden sind. Er folgt damit dem Homogenitätsansatz (vgl. Gloria-Sophia Warmuth⁹), in dem eine dominante, normgebende Gruppe definiert wird, die Vielfaltigkeit in dieser angeblich homogenen Gruppe verleugnet, unterdrückt oder einfach ignoriert und somit auch sprachlich nicht sichtbar gemacht werden muss. Diese konstruierte Gleichheit aller Mitglieder in einer Institution kann zur sogenannten Geschlechterblindheit (*genderblindness*) führen. Die Mehrheit stellt das leistungsstarke, homogene Ideal innerhalb dieser Organisation dar und aus dieser Überzeugung heraus wird der homogene Status quo verteidigt und Gegenkonzepten und Argumenten keine Beachtung geschenkt.

Alle anderen schriftlich befragten Betreuerinnen und Betreuer gaben unterschiedliche Gründe an, warum sie auf eine geschlechtergerechte Sprache bei ihrer betreuten Bachelorarbeit geachtet haben. Diese Gründe verfolgen einerseits einen Fairness- und Antidiskriminierungsansatz (vgl. Gloria-Sophia Warmuth, aaO.) bei dem ethisch-moralische aber auch rechtliche Aspekte im Vordergrund stehen. Andererseits werden auch persönliche Werthaltungen sichtbar, die sich auch darin widerspiegeln, dass der „historische Wahrheitsgehalt“ in wissenschaftlichen Arbeiten auch sprachlich zum Ausdruck gebracht werden muss. Dazu darf an dieser Stelle aus der feministischen Geschichtswissenschaft Frau Dr.ⁱⁿ Andrea Griesebner¹⁰ zitiert werden, die in ihrem Buch auf Seite 112 schreibt: *„Bis weit in die 1990er-Jahre wurde die Ausdehnung des Wahlrechts auf die Mehrheit der erwachsenen Männer - 1869/71 in den Ländern des deutschen Kaiserreichs, 1907 in der Habsburger-monarchie - als ‚Einführung des allgemeinen Wahlrechts‘ bezeichnet, während die tatsächliche Einführung eines weitgehend allgemeinen Wahlrechts 1918 in Österreich und 1919 in Deutschland als Einführung des ‚Frauenwahlrechts‘ erinnert wurde.“* Bei dieser oben zitierten (vornehmlich männlichen) Betrachtungsweise der Geschichte handelt es sich um eine androzentristische Perspektive, die sich

vor allem durch die sprachliche Bezeichnung von historischen Begebenheiten wahrheits- und realitätsverzerrend auswirkt. Hierzu leistet seit einigen Jahren die Frauen- und Geschlechtergeschichte einen wesentlichen Beitrag, um den lange Zeit unsichtbaren Beitrag der Frauen in der Geschichte den entsprechenden Platz einzuräumen und sie sichtbar zu machen (vgl. z.B. Braunschweig Sabine, 2014)¹¹.

Schlussfolgerungen und Ableitungen aufgrund der vorgestellten Teilergebnisse

Im Hinblick auf die dargestellten Ergebnisse der empirischen Studie zum Status quo eines geschlechtergerechten Sprachgebrauch am FH-BaStg MilFü im Jahr 2014 lassen sich nun folgende Ableitungen treffen:

1. Es gibt keine allgemeingültigen Vorgaben für einen geschlechtergerechten Sprachgebrauch, weil es viele verschiedene Varianten und Variationen gibt.
2. Sprache ist wandelbar, sie hat sich bereits verändert und wird sich auch in Zukunft verändern.
3. Geschlechtergerechter Sprachgebrauch muss (noch) eingefordert werden.
4. Geschlechtergerechte Sprache und Bilder sind ein wesentlicher Beitrag zu einer chancengleichen Realität.
5. Die Verwendung des generischen Maskulinum bewirkt einen male-bias (also eine Verzerrung hin zum männlichen Geschlecht), was aus der sozialpsychologischen Forschung seit längerer Zeit bekannt ist (vgl. Klann-Delius, Gisela 2005, S49f)¹².
6. Geschlechtergerechter Sprachgebrauch bedeutet einen respektvollen realitätsgerechten sprachlichen Umgang miteinander und kann somit als Teilaspekt einer wertschätzenden Kommunikation bezeichnet werden.

Als Lehrkraft am FH-BaStg MilFü an der Theresianischen Militärakademie fordere ich daher die Verwendung einer wertschätzenden Kommunikation in Form eines geschlechtersensiblen Sprachgebrauchs beim Verfassen schriftlicher Arbeiten ein. Und das vor allem deshalb, damit unsere angehenden militärischen Führungskräfte sehr achtsam und reflektiert in ihrer sprachlichen Ausdrucksweise

hier an der TherMilAk aber auch in ihrem zukünftigen Berufsfeld werden. Und zur Förderung und Entwicklung der sozial-kommunikativen Kompetenz unserer Studierenden.

Bei den vorgestellten Teilergebnissen, der durch die Autorin am FH-BaStg MilFü an der Theresianischen Militärakademie in Wiener Neustadt im Jahr 2014 durchgeführten empirischen Studie, handelt es sich um Auszüge. Die Gesamtstudie kann nach Veröffentlichung (geplant in *Armis et Litteris*, Erscheinungsjahr 2015) bei der Autorin unter Email: andrea.telsnig-ebner@bmlvs.gv.at angefordert werden.

Endnoten

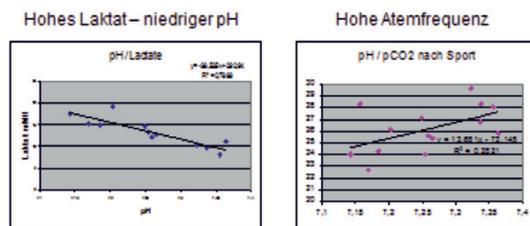
- 1 http://kompetenzatlas.fh-wien.ac.at/?page_id=600 [21.10.2014]
- 2 http://kompetenzatlas.fh-wien.ac.at/?page_id=530 [21.10.2014]
- 3 Austrian Standards, Homepage, URL; <https://www.austrian-standards.at/ueber-uns> [21.10.2014]
- 4 Bundesgesetz über die Bundeshymne der Republik Österreich StF: BGBl. I Nr. 127/2011, bezogen unter: URL: <https://www.ris.bka.gv.at/default.aspx> [21.10.2014]
- 5 Profil, Österreichisches Wochenmagazin, Nr.33, 45.Jg, 08/2014.
- 6 vgl. Mayring, P. (2002). Einführung in die Qualitative Sozialforschung – Eine Anleitung zum qualitativen Denken, 5. Auflage, Weinheim/Basel.
- 7 Trömel-Plötz, S. (2008). zitiert nach: Doblhofer/Küng: Gender Mainstreaming, Gleichstellungsmanagement als Erfolgsfaktor – das Praxishandbuch, Springer, S82.
- 8 Bundes-Verfassungsgesetz, StF: BGBl. Nr. 1/1930, zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 115/2013 bezogen unter: URL: <https://www.ris.bka.gv.at/default.aspx> [21.10.2014]
- 9 vgl. Warmuth, G-S. (2012). in: Die strategische Implementierung von Diversitätsmanagement in Organisationen, S203ff, in: Bendl, Hanappi-Egger, Hofmann (Hg.) Diversität und Diversitätsmanagement, facults, Wien.
- 10 Griesebner, A. (2012). Feministische Geschichtswissenschaft, Eine Einführung, Löcker.
- 11 Braunschweig, S. (Hg) (2014). Als habe es die Frauen nicht gegeben. Beiträge zur Frauen- und Geschlechtergeschichte, Chronos, Zürich.
- 12 vgl. Klann-Delius, G. (2005). Sprache und Geschlecht, Metzler.

Physiologische Aspekte von Tugend und Kompetenz

S. Porta, K. Pichlkastner, H. Gell, M. Moser

Im einfachsten Fall ist man versucht zu glauben, dass – etwa im Sport – die Tugend ein Training durchzuhalten zu größerer Kompetenz in dieser Sportart führt. Ähnliches scheint im täglichen Leben für die Tugend der nachhaltigen Arbeit zu gelten. Am Beispiel einer kurzen Belastung von etwa 4 Minuten (militärische Hindernisbahn), zeigt sich, dass die gleiche Herausforderung bei verschiedenen Bewerbern auch verschiedener Anstrengung bedarf. Die Laktat Spiegel und die CO₂ Abatmung, beide Anstrengungsparameter, sind bei gleicher Herausforderung verschieden hoch, besser Trainierte strengen sich weniger an, die Tugend der Beständigkeit führt zu höherer Kompetenz (1,2), (Abb.1).

Lehrbuch: Reaktion auf Belastung



Das ist aber ein Sonderfall, der selten vorkommt

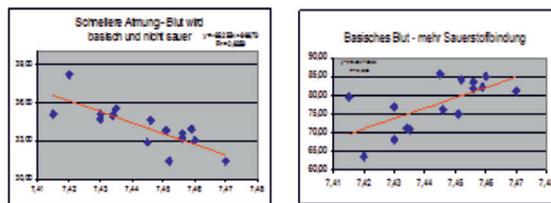
Abbildung 1

Im Alltag ist das allerdings ganz anders: Bei weniger anstrengenden Belastungen, führt jede schaffbare Herausforderung bei halbwegs intakten Reserven zu einer Überkompensation. Das ist keine Energieverschwendung, sondern hat den Sinn

das Management zukünftiger Belastungen und auch den daraus resultierenden Stress zu erleichtern (2), es ist also eine evolutionär kaum überschätzbare, lebenserhaltende, zukunftsgerichtete Reaktion.

Abbildung 2 zeigt, dass bei mäßiger Belastung, die durchaus auch ausschließlich mental sein kann, durch erhöhte Abatmung von CO₂ basischer Blut- pH Wert entsteht. Basisches Blut bindet mehr Sauerstoff (Abb.2), der wiederum kann bei der nächsten größeren Anstrengung die mit saurerem pH einhergeht, in nun größerer Menge an Gewebe wie etwa Herz, Hirn Muskeln oder Niere abgegeben werden.

**Eingebaute Überkompensation (Tugendschwungrad)
bei kompetentem Belastungsmanagement**



Nach vernünftiger Belastung bereitet sich der Körper
gleich auf die nächste Belastung vor,
dort weniger Tugend erforderlich =
TUGENDSCHWUNGRAD

Abbildung 2

In beiden Fällen wird folglich bei Kompetenzerwerb der Tugend durch einfache physiologische Systeme auf die Sprünge geholfen, wir haben quasi ein Tugendschwungrad eingebaut: Eine solche Übererfüllung ist daher – nochmals bemerkt - keine sinnlose Energieverschwendung sondern stellt uns in der Zukunft taktisch klug für die nächste Herausforderung auf. Diese automatische Überkompensation hat aber noch einen zweiten Vorteil: Nur bei Übererfüllung des vorgenommenen Solls wird Dopamin als Glückshormon ausgeschüttet. Das klingt nach Expropriation, wie Marx sagen würde, nach dauernder Selbstanspornung, nach schnurgeradem Hasten in Erschöpfung und Burnout,

nach gierigem Hecheln nach Glück.

Allerdings geht aus dem oben Gesagten hervor, dass wir eine solche Übererfüllung sowieso routinemäßig eingebaut haben – Glück scheint dem Tugendhaften also garantiert. Die einzige Voraussetzung sind intakte Reserven, weil ohne sie keine Überkompensation, keine Übererfüllung und daher auch kein Glücksgefühl möglich sind. Burnout Patienten sind also nicht nur erschöpft sondern auch unglücklich.

Jedoch: permanente, chronische Übererfüllungen ohne anschließende körperliche Belastung, wie sie im Büroalltag regelmäßig vorkommen, führt zu persistierender nervöser Erwartungshaltung mit alkalischem Blut und deshalb fest gebundenen Sauerstoff- und Elektrolytanteilen, die dergestalt dem erhöhten Sauerstoff- und Elektrolytbedürfnis bei solcher mentaler Belastung nicht oder kaum mehr zur Verfügung stehen (3,4).

Die Konsequenz der negativen Elektrolyt- und Sauerstoffbilanz ist eine erhöhte Infarkt- und Insultneigung (Abb.3)

Sind Tugendhafte trotz Glücksgefühl dumme Selbstmörder?

Dauernde, chronische mentale Belastung =
Dauernde, chronische Überkompensation =
Missbrauch der automatischen Überlebensreaktion

Mentale Dauerbelastung – basisches Blut gibt kaum Sauerstoff frei,
Erregte brauchen aber mehr O₂

O₂ Defizit in Herz, Niere und Hirn = Basis für Infarkt und Schlaganfall

Idealer Überkompensationsmechanismus wird pervertiert

Abbildung 3

Die pausenlos arbeitenden Tugendhaften schaffen sich also selbst am schnellsten ab, Hirn, Herz und Muskeln erschöpfen sich auch schneller, wenn sie unter Sauerstoffmangel arbeiten müssen, das bei Sauerstoffmangel immer

öfter angeworfene „Notstromaggregat“ frisst etwa 20 mal so viel Energie wie zu ausgeruhten Zeiten.

Wenn jedoch das Verbindungselement Intelligenz, das durch rechtzeitige Einführung von Pausen und Sport zur Sauerstoff- und Elektrolytfreisetzung nachhaltige Kompetenzerwerbung garantiert, als unverzichtbares Bindeglied zwischen Kompetenzerwerbung durch Tugendausübung zwischengeschaltet wird (Abb.4), so führen kluge und regelmäßige Pausen zur Unterbrechung dieses Teufelskreises.

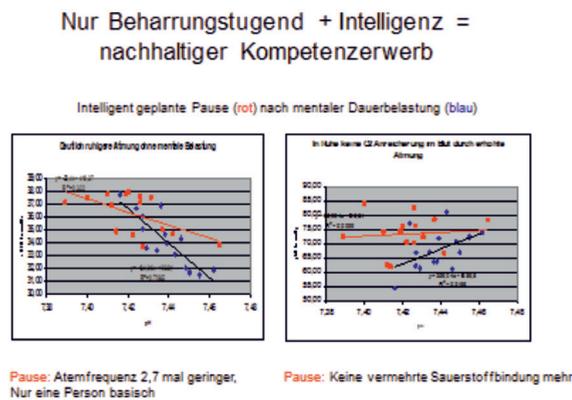


Abbildung 4:

In der oben gezeigten Pause etwa, ist die Abatmung um den Faktor 2,7 geringer, das Blut wesentlich weniger basisch und daher auch die Sauerstoffbindung nicht mehr progressiv mit steigendem pH Wert.

Pausen VOR Erschöpfung garantieren also zweierlei:

1.Sie beenden die Pervertierung des idealen Überlebenssystems der Überkompensation durch chronischen Missbrauch und verhindern durch

Ausgleich des immer größeren Sauerstoffdefizites die ebenfalls steigende Infarkt- und Insultneigung (5) und

2. Sie verhindern Erschöpfung, dadurch machen sie uns zur zukunftsweisenden Überkompensation erst wieder fähig und erhalten uns so nachhaltige Arbeitsmöglichkeit und sogar Glück.

Literatur:

Porta S., Gell H., Pichlkastner K., Cichocki G., Desch W., Schappacher W., Korisek G., Grieshofer P. and Stelbrink U. (2009). Direct correlation between Mg(ion)⁺⁺ changes and awarded scores in military steeplechase (HIB). Trace Elem.26,4/2009 177 – 180.

Wang S., McDonnell EH., Sedor FA., Toffaletti JG. (2002). pH effects on measurements of ionized calcium and ionized magnesium in blood. Arch Pathol Lab Med. 2002 Aug;126(8):947-50.

Porta S., Pichlkastner K., Gell H., Desch W., Schappacher W., Porta J., Bratu M.M. (2010). Interdependencies of electrolyte- and metabolic parameters can characterize handicaps and predict success probability in sports Trace Elements and Electrolytes, Vol.27-Nr.3/2010 (103-109)

Interdependencies of electrolyte- and metabolic parameters in a staff health survey. N. Pamminer, S. Porta. H. Gell , K. Kisters, Trace Elem. Electr. 2014 in print.

Thomas, L. (1998). "Labor und Diagnose", TH – Books Verlagsgesellschaft Frankfurt/Main.

„Leadership INTO THE WILD“ - Kompetenzentwicklung in der Wildnis

Michael Ungersböck

Abstract

Im Masterstudium „Wirtschaftsberatung und Unternehmensführung“ ist neben der Vermittlung fachlicher Kompetenzen das Thema Leadership als persönliches Entwicklungsfeld verankert. Im Rahmen des Leadership-Programms bekommen die Studierenden in jedem der vier Semester Gelegenheiten, ihr persönliches Leadership zu testen, zu reflektieren und einen individuellen Zugang zu diesem Thema zu entwickeln. „Leadership Into The Wild“ ist eines von 8 unterschiedlichen Wahlpflichtangeboten aus der Lehrveranstaltung „Leadership Awareness Training“ im zweiten Semester. Unterwegs auf der Suche nach Antworten auf Fragen zu ihrem persönlichen Leadership haben die Teilnehmer, abseits von Alltag und Zivilisation, die Gelegenheit, sich im Spiegel der Natur selbst wahrzunehmen - ihre Leadership-Kompetenzen zu identifizieren, Stärken und Schwächen sichtbar zu machen und nächste Entwicklungsschritte zu initiieren. In diesem Beitrag sollen zunächst die Ziele, die didaktischen Methoden und der Ablauf des Trainings vorgestellt werden. Im empirischen Teil werden die Vorgehensweise sowie die Ergebnisse einer Befragung der bisherigen Teilnehmer des Trainings dargestellt. Die Untersuchung zielt in erster Linie auf die Kompetenzen ab, die bei Leadership INTO THE WILD weiterentwickelt werden konnten.

Einleitung

Im Masterstudium „Wirtschaftsberatung und Unternehmensführung“ an der Fachhochschule Wiener Neustadt ist neben der Vermittlung fachlicher Kompetenzen das Thema Leadership als persönliches Entwicklungsfeld verankert. Im Rahmen des Leadership-Programms bekommen die Studierenden in jedem der vier Semester Gelegenheiten, ihr persönliches Leadership zu

testen, zu reflektieren und einen individuellen Zugang zu diesem Thema zu entwickeln. „Leadership INTO THE WILD“ ist eines von 8 unterschiedlichen Wahlpflichtangeboten aus der Lehrveranstaltung „Leadership Awareness Training“ im zweiten Semester. Unterwegs auf der Suche nach Antworten auf Fragen zu ihrem persönlichen Leadership haben die Teilnehmer, abseits von Alltag und Zivilisation, die Gelegenheit, sich im Spiegel der Natur selbst wahrzunehmen - ihre Leadership-Kompetenzen zu identifizieren, Stärken und Schwächen sichtbar zu machen und nächste Entwicklungsschritte zu initiieren.

Ziele und Zuordnung zu den Hypothesen

Am zweiten Tag des Symposiums stand die Anwendungsebene der Kompetenzentwicklung im Mittelpunkt. Dazu wurde vom Veranstalter folgende Arbeitshypothese für den zweiten Tag formuliert: „Kompetenzen und Tugenden können über das Verhalten und Handeln der Interagierenden (Studierende, Lehrende, Absolventinnen/Absolventen, u.a.) bewertbar und entwickelbar gemacht werden.“

Im Hinblick auf die allgemein formulierten Hypothesen der Veranstaltung orientiert sich dieser Beitrag an folgender Hypothese: „Kompetenzen und Tugenden sind Fähigkeiten zur erfolgreichen Bewältigung komplexer Anforderungen in spezifischen Situationen.“

Im vorliegenden Beitrag wird das Leadership Awareness Training „Leadership INTO THE WILD“ als konkrete Kompetenzentwicklungsmaßnahme vorgestellt. Dabei soll speziell auf diese beiden Hypothesen Bezug genommen werden.

Aufbau des Beitrags

In Kapitel 1 wird ein Überblick über das gesamte Leadership-Programm im Rahmen des Masterstudienganges „Wirtschaftsberatung und Unternehmensführung“ an der Fachhochschule Wiener Neustadt gegeben, um zu zeigen, in welchen Kontext diese Kompetenzentwicklungsmaßnahme eingebettet ist. In Kapitel 2 werden die konkreten Ziele und die Reflexionsdimensionen sowie der Trainingsablauf von „Leadership INTO THE WILD“ beschrieben. Kapitel 3 umfasst die Darstellung einer empirischen Erhebung der Kompetenzen, die von

den Teilnehmern bei „Leadership Into The Wild“ vorwiegend wahrgenommen bzw. entwickelt werden konnten. Den Beitrag schließt das Kapitel 5 mit einer Zusammenfassung und Conclusio.

1. Das Leadership-Programm

Im Masterstudium „Wirtschaftsberatung und Unternehmensführung“ der Fachhochschule Wiener Neustadt ist neben der Vermittlung fachlicher Kompetenzen das Thema Leadership als persönliches Entwicklungsfeld verankert. Wir verstehen darunter keinen Lernstoff, sondern sind der Überzeugung, dass dieses Thema mittels Erfahrungslernen erlebbar gemacht werden muss. Zwei Semesterwochenstunden zu drei ECTS-Punkten stehen dafür pro Semester zur Verfügung.

Leadership wird verstanden als ein Bündel von persönlichen Werthaltungen, die individuell entwickelt, aber nicht wie Fachwissen gelehrt oder wie Verhalten trainiert werden können. Leadership wird also fachlich unabhängig definiert. Es umfasst drei Bezugsebenen: Die Selbst-, die Team- und die Organisationsführung. Während die beiden letztgenannten an Funktionen als Führungskraft gebunden sind, betrifft die Selbstführung auch Expertenpositionen.

Von Beginn an wurde der Anspruch verfolgt, das vielschichtige Thema Leadership mittels didaktischer Formen zu bearbeiten, die ein Maximum an realen Führungssituationen ermöglichen. Dies erfordert eine Lernkultur, in der Studierende Erfahrungen durch aktive Verantwortungsübernahme sammeln können. Im Leadership-Programm werden die Studierenden gefordert, ihre persönlichen Leadership-Haltungen einzubringen, zu reflektieren und zu entwickeln. Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über die einzelnen Veranstaltungen des Leadership-Programms im Masterstudium.

1.1 Das Leadership-Programm im Überblick

In den ersten zwei Semestern steht die Bewusstseinsbildung im Vordergrund; im dritten und vierten Semester wird auf die Selbstentwicklung persönlicher Leadership-Haltungen abgezielt.

Sem.	LV	Beschreibung	Veranstaltungsart
1	Führen! Live Führungslaboratorium	Hinaus aus der Komfortzone! – Hinein ins Erleben! – Indoor trifft Outdoor; Studierende haben Gelegenheit, in einer groß angelegten Unternehmenssimulation ihre Management- und Leadership-Fähigkeiten auszuprobieren und persönliche Grenzen körperlicher und mentaler Art zu erfahren. Ergebnisorientierung und Personalentwicklung sind dabei die wesentlichen Aufträge an sie als Führungskräfte.	Unternehmenssimulation (Laboratorium) Bis zu 100 Teilnehmer Erfahrungsorientiertes Lernen
2	Leadership Awareness Training	Die Studierenden wählen aus einem breit gefächerten Angebot an Führungstrainings. Die Bandbreite reicht von Führungstrainings mit Pferden als Co-Trainer bis zur Simulation von Katastropheneinsätzen. Sie werden dabei erleben, dass Leadership nicht aus dem schlichten Einfordern von Leistungen besteht, sondern Aufmerksamkeit, Vertrauen und Respekt der Partner voraussetzt. Ein weiteres Lernziel ist die Erfahrung der Bedeutung klarer Strukturen und Kommunikation.	Training, Workshop, Plauspiel ca. 20 Teilnehmer/Gruppe Erfahrungsorientiertes Lernen
3	Leadership-Raum	In maximaler Eigenverantwortung planen und gestalten die Studierenden im Team einen Lernprozess zu den Themen Leadership, Zukunftsorientierung und Interkulturalität in Form der Konzeption einer Lernreise und eines Werks, welches einen konkreten Nutzen an Dritte stiftet. Welche Werthaltungen sie dabei erkunden wollen, wie sie dabei vorgehen und wie sich dies in einer konkreten Reiseplanung und bei der Erstellung des Werks umsetzen lässt, liegt in der Verantwortung der Studierenden.	Selbstorganisierter und selbstgesteuerter Workshop / Facilitation ca. 20 Teilnehmer/Gruppe Selbstentwicklung
4	Leadership-Reise	Die Studierenden tragen als Team die Verantwortung für die Resultate und ihren Lernprozess. Sie erleben die Ergebnisse aus dem Leadership-Raum im Rahmen einer etwa einwöchigen Reise. Die zentralen Erkenntnisse ihrer Lernreise sowie das gemeinsam erstellte Werk werden bei einer großen Abschlussveranstaltung in Form einer Messe präsentiert. Themen wie z.B. Geschichte, Kultur, Natur, Wissenschaften, Philosophie, Sport und Spiritualität sind mögliche Erlebnisdimensionen, die ihre Expedition zu ihrem persönlichen Leadership finalisieren.	Lernreise Ergebnispräsentation in Form einer Messe Selbstentwicklung

Tabelle 1: Überblick über das Leadership-Programm

1.2 Lernformen im Leadership-Programm

Um die Idee von Leadership nicht nur kognitiv zu vermitteln, sondern erlebbar, erfahrbar zu machen, braucht es Lernformen, in denen die Lernenden die Möglichkeit haben, selbst Verantwortung zu übernehmen, die Zukunft eigeninitiativ gestalten zu können, den Lernprozess selbst zu steuern und Leistungen erbringen zu können. Leadership bedeutet auch Verantwortung für das eigene Handeln zu übernehmen. Verantwortung lässt sich nicht durch Lesen oder durch Diskutieren lernen, sondern muss auch tatsächlich übernommen werden, damit die Konsequenzen des eigenen Handelns erkannt und reflektiert werden können. Deshalb wird im Leadership-Programm mittels erfahrungsorientierter Lernmethoden und einem Programm zur Selbstentwicklung den Studierenden möglichst viel an Verantwortung übertragen.

2. Leadership INTO THE WILD

Die Studierenden wählen im zweiten Semester aus einem Angebot an diversen Führungstrainings. Die Bandbreite reicht von Führungstrainings mit Pferden als Co-Trainer über ein Indoor-Planspiel und einer branchen- und studiengangübergreifenden Kulturreflexion bis zur Simulation von Katastropheneinsätzen (i.e. Stabsarbeit). Sie sollen dabei erleben, dass Leadership nicht aus dem schlichten Einfordern von Leistungen besteht, sondern Aufmerksamkeit, Vertrauen und Respekt der Partner voraussetzt. Die Studierenden sollen in diesem Modul die Grundlagen der Interventionskompetenz kennenlernen, Führungs- und Veränderungsprozesse erleben, reflektieren und theoriebildend verarbeiten, das eigene Team- und Führungsverhalten und das Anderer angemessen beurteilen und rückmelden. Sie bekommen die Möglichkeit, Handeln unter unvollständigen Informationen zu trainieren, verantwortliche Führungsrollen bzw. positive und negative Führungseigenschaften zu erleben und zu reflektieren. Das Training „Leadership Into The Wild“ steht dabei für 8 Teilnehmerinnen zur Wahl. Nachfolgend werden zunächst die Lernziele, die didaktischen Methoden, die Rolle des Leiters sowie der Ablauf des Trainings vorgestellt.

2.1 Aufgaben und Herausforderungen bei INTO THE WILD

- Selbständige Planung für Vorbereitung für 3 Tage „Into the Wild“
 - Verpflegung
 - Persönliche Ausrüstung
 - Gruppenmaterial
 - Ressourcen- & Notfallplanung
- Routen- & Zeitplanung, Selbstversorgung
- Selbständige Streckenführung & Orientierung im Gelände
- Planung und Errichtung geeigneter Übernachtungsmöglichkeiten (Biwak)
- Leitung von Verantwortungsbereichen & Steuerung von Gruppenprozessen
- Übernahme von Verantwortung
- Entscheidungen treffen und Erleben der Konsequenzen
- Gezielte Kommunikation, Koordination und Zusammenarbeit im Team
- Ausdauer, Durchhalten, Konzentration, Präzision & Training
- Bewältigung von Herausforderungen (z.B. Wetter, physische & psychische Belastung, spezielle Aufgaben)

2.2 Ziele

- Selbstgesteuertes und selbstverantwortliches Agieren in herausfordernden Situationen abseits der Zivilisation
- Entscheidungen treffen und deren unmittelbare Auswirkungen reflektieren
- Die Unmittelbarkeit und Unplanbarkeit von Situationen in der freien Natur erleben und flexibel darauf reagieren können.
- Die Konsequenzen der eigenen Planung unmittelbar erfahren, während man 3 Tage lang ohne jegliche zivilisierte Infrastruktur auskommen muss und daraus lernen.
- Sich in einer neuen Rolle als Führungskraft ausprobieren.
- An der persönlichen Kompetenzentwicklung live arbeiten – mittels zumindest eines konkreten Entwicklungsziels.
- Selbstreflexion der persönlichen Kompetenzen und Fremdbild mittels Feedback zu den Stärken und Entwicklungsfeldern.
- Erkenntnisse über das eigene Befinden, die eigenen Kompetenzen und die

Wirkung auf andere als Führungskraft in belastenden Situationen.

- Gruppendynamik und den Einfluss von externen Rahmenbedingungen reflektieren.
- Bedeutung von körperlicher wie auch geistiger Fitness für die Rolle einer Führungskraft reflektieren.

2.3 Methode

Sich der Wildnis auszusetzen, draußen unterwegs zu sein, sich einzulassen, eigene Grenzen auszutesten – das können Chancen des Wachstums sein. Die persönliche Konfrontation mit ungewohnten Herausforderungen und die Auseinandersetzung über die Lösungsansätze, allein und in der Gruppe, ermöglichen in einer anregenden Lernumgebung abseits des Gewohnten große Lernchancen. Die Teilnehmer erhalten unmittelbares Feedback auf ihre Führungskompetenzen vom Trainer, von den Kollegen sowie von der Natur und lernen dadurch ihre Stärken und Entwicklungsfelder kennen. Sie lernen sich selbst besser kennen und erfahren, wie sie in herausfordernden Situationen reagieren. Durch Feedback und Perspektivenübernahme können sie Alternativen entwickeln und erweitern somit ihren Handlungsspielraum. Sie reflektieren ihr Verhalten, ihre Einstellung und Haltung zu ihrem persönlichen Leadership, um diese Erkenntnisse in ihren beruflichen und persönlichen Alltag zu transferieren.

2.4 Rolle des Leiters

Der Lehrveranstaltungsleiter trägt neben der didaktischen Verantwortung zur Erzielung bestmöglicher Entwicklungsergebnisse auch die Verantwortung für die Sicherheit der Teilnehmer. In der Verantwortung für die Didaktik hat der LV-Leiter die Lernziele, Methoden und Rahmenbedingungen des Trainings ausführlich und verständlich zu kommunizieren. Er initiiert und strukturiert somit den Lernprozess. In der Durchführung des Trainings überlässt der LV-Leiter den Teilnehmern größtmögliche Eigenverantwortung und Selbststeuerung. Er greift nur in den Prozess ein, wenn entweder die Sicherheit der Teilnehmer gefährdet ist (z.B. bei einer Fehlentscheidung bei Gewitter) oder bei didaktischen Interventionen. Der LV-Leiter muss über eine fundierte Ausbildung für den

gegebenen Outdoor-Kontext sowie über eine umfassende Notfallausbildung verfügen, greift aber als Experte für das Leben in der freien Natur nicht in Entscheidungs- bzw. Lösungsfindung im Prozess mit ein. Als Experte für Didaktik unterstützt er jedoch sowohl die Lösungsfindungen im Gruppenprozess sowie auch die persönliche Weiterentwicklung der einzelnen Teilnehmer durch geleitete Reflexionen und Feedbackrunden.

2.5 Vorbereitung auf das Training

Ungefähr einen Monat vor der Durchführung findet ein Vorbereitungstreffen zu INTO THE WILD statt, bei dem zunächst die Ziele und Rahmenbedingungen des Trainings noch einmal erläutert werden. Die Teilnehmer bereiten sich auf dieses Treffen vor, indem sie im Vorfeld ihre konkreten Outdoor-Erfahrungen reflektieren und diese dann in der einer kurzen Vorstellungsrunde der Gruppe beschreiben. Zusätzlich werden in der persönlichen Vorstellung auch die Motivation für die Teilnahme sowie die konkreten Erwartungen an INTO THE WILD vorgestellt.

Im nächsten Schritt moderiert der LV-Leiter die Planung und Aufgabenverteilung für die Vorbereitungen auf das Training. Gemeinsam mit der Gruppe werden folgende Grundfragen bearbeitet:

- Welche Grundbedürfnisse müssen in der Wildnis gedeckt sein?
- Worauf muss sich die Gruppe für 3 Tage in der Wildnis konkret vorbereiten?
- Wer übernimmt die Verantwortung dafür?

Am Ende des Vorbereitungstreffens formulieren die Teilnehmer, jeder für sich, noch ein persönliches Entwicklungsziel, an dem sie beim Training „INTO THE WILD“ konkret arbeiten wollen (D.h. was nehmen sie sich konkret vor bzw. worauf wollen sie auf jeden Fall Feedback bekommen). Dies erfolgt, um zu sehen, ob sie ihr Ziel erreichen bzw. sich weiterentwickeln konnten. Dieses Entwicklungsziel wird an den LV-Leiter in schriftlicher Form übergeben. Die Teilnehmer behalten eine Kopie, damit sie sich gezielt auf die Umsetzung vorbereiten können.

Die Gruppe erstellt dann innerhalb von zwei Wochen gemeinsam einen Leitfaden für die konkrete Vorbereitung, der üblicherweise folgende Hauptpunkte beinhaltet:

- Die persönliche Vorbereitung und Ausrüstung
- Die Gruppenausrüstung
- Die Verpflegung und der Essensplan bei begrenztem Budget
- Die Notfallplanung

Der Leitfaden wird per Mail an den LV-Leiter geschickt und von diesem hinsichtlich der Vollständigkeit im Bereich sicherheitsrelevanter Dinge beurteilt (z.B. Notfallausrüstung, Wetterschutz, ausreichende wärmende Kleidung und Trinkbehälter). In der Rückmeldung zur Vollständigkeit werden darüber hinaus Impulse für eine Optimierung der Pack- bzw. Einkaufslisten gegeben – und zwar in Form von Fragen.

Die Ressourcen, welche die Teilnehmer beim Training mitnehmen können, sind in erster Linie durch das Packvolumen des Rucksacks begrenzt. Ein weiterer Limitierungsfaktor ist die körperliche Leistungsfähigkeit bzw. -bereitschaft der einzelnen Teilnehmer (D.h. was kann und will ich wirklich 3 Tage lang tragen). Das Verpflegungsbudget ist mit € 3,33,- pro Tag und Person begrenzt. Dadurch soll erreicht werden, dass die Teilnehmer sich aufmerksam und genau mit der Essensplanung beschäftigen. D.h. welchen Energiebedarf haben wir unterwegs und wie kann dieser am besten gedeckt werden. Sämtliche Planungsaufgaben und Vorbereitungen sowie Entscheidungen und die Ausführung von Aufgaben in der Vorbereitung wie auch in der Durchführung sind völlig eigenständig und selbstgesteuert von den Teilnehmern zu realisieren.

Der Treffpunkt sowie die Region des Trainings werden ca. eine Woche vor dem Start per Mail bekannt gegeben, damit sich die Teilnehmer auch noch rechtzeitig auf die Wetterverhältnisse einstellen können.

2.6 Durchführung des Trainings

Jeder Teilnehmer bekommt im Rahmen der Durchführung für eine gewisse Zeitspanne die Führungsverantwortung. Es wird darauf geachtet, dass jeder

Teilnehmer in etwa die gleiche Zeit bekommt, um aktiv die Führungsverantwortung zu übernehmen. Bei der Auswahl der Reihenfolge, in der die Führung in der Gruppe wechselt, nimmt der LV-Leiter auf die vorher formulierten Entwicklungsziele der Teilnehmer Rücksicht. D.h. jeder soll in einer gewissen Phase des Trainings bzw. bei der Bewältigung einer speziellen Gruppenaufgabe führen, in der jene Kompetenzen gefordert sind, die der Teilnehmer gezielt entwickeln (vorher formulierte Entwicklungsziele) möchte. Ein Beispiel für so eine spezielle Aufgabe wäre ein Rollenspiel, bei dem ein Notfallszenario mit zwei verletzten Personen simuliert wird. Die Führungsperson muss in dieser komplexen Situation einerseits die medizinische Versorgung sicherstellen sowie auch die gesamte Gruppe im Blick behalten und die Humanressourcen der Gruppe sinnvoll einsetzen.

Zu Beginn des Trainings wird noch einmal auf die sicherheitsrelevante Letztverantwortung des LV-Leiters hingewiesen, der unter dem Kommando „STOPP!“ automatisch und sofort die Führung und somit auch die Verantwortung übernimmt, wenn die Sicherheit der Gruppe gefährdet sein sollte.

Danach wird die erste Führungsperson bestimmt. Dieser wird eine Wanderkarte übergeben und das geographische Ziel sowie der begrenzende Korridor für die Wanderung bekannt gegeben. Ziel der dreitägigen Wanderung ist es, einen gewissen Punkt auf der Karte zu erreichen und bis zu einem festgelegten Zeitpunkt wieder den Ausgangspunkt (Treffpunkt) zu erreichen. Die Tourenplanung muss so „WILD“ wie möglich erfolgen, d.h. es dürfen dabei keine asphaltierten Wege als Hauptwege benützt werden.

2.7 Charakter und Herausforderungen bei INTO THE WILD

In den drei Tagen werden je nach Streckenwahl insgesamt ca. 55 – 60 km und ca. 3000 hm zurückgelegt. Die Tagesetappen liegen ungefähr zwischen 12 und 30 km. Das Gewicht der Rucksäcke liegt ungefähr zwischen 13 und 26 kg.

Die Witterungsbedingungen waren in den bisherigen Durchgängen ebenfalls sehr unterschiedlich. Zwei Durchgänge fanden bisher jeweils Mitte April statt. Bei diesen beiden Durchgängen waren die Temperaturen erwartungsgemäß relativ niedrig. Bei Tageshöchstwerten von ca. 20°C und Nachttemperaturen

von -5°C kamen einige Schlafsäcke an ihre Leistungsgrenzen. Bei diesen beiden Durchgängen waren neben der Belastung durch das Gewicht der Rucksäcke und der körperlichen Anstrengungen beim Bergsteigen sicherlich die niedrigen Temperaturen sowie Schneereg und Wind die größten körperlichen Belastungen.

Ein Durchgang fand im August statt. Dabei herrschten Tageshöchsttemperaturen von ca. 36°C im Schatten. Bei direkter Sonneneinstrahlung zeigte das Thermometer über 50°C an. Hier war vor allem die Hitze und die damit verbundene ständige Gefahr der Dehydration die größte körperliche Belastung.

2.8 Beobachtung, Feedback und Reflexionsthemen

Jede Person hat für die Dauer von ca. 6 Stunden die Führungsrolle inne. Am Ende der Führungszeit bekommt die Person zunächst die Gelegenheit aus eigener Sicht eine Selbsteinschätzung bzw. Selbstreflexion zu formulieren. Anschließend bekommt sie ausführliches Feedback von den restlichen Teilnehmern und dem LV-Leiter zu ihrer Führungsleistung, zum Erreichen des persönlichen Entwicklungsziels sowie zur Wirkung ihrer Person und als Führungskraft.

Der LV-Leiter beobachtet nicht nur die jeweilige Führungsperson, sondern auch den gruppenspezifischen Prozess insgesamt, welcher bei ruhigeren Gelegenheiten, wie z.B. kurzen Pausen, gemeinsam reflektiert wird. Ebenso werden unterwegs besondere Beobachtungen, bei denen sich Analogien oder interessante Erkenntnisse zum Thema Führung ergeben, gemeinsam reflektiert. Beim Betrachten von Hinweisschildern oder Wandermarkierungen kann zum Beispiel die Bedeutung der Kommunikation als Führungsinstrument, welches den Mitarbeitern Orientierung gibt, diskutiert werden. Ein weiteres Beispiel wäre beim Betrachten eines Ameisenhaufens zum Beispiel eine Diskussion über Schwarmintelligenz zu führen und Erkenntnisse für die Führung von Organisationen daraus abzuleiten.

Folgende Situationen und Themen sind weitere Reflexionspunkte, die üblicherweise zentrale Erkenntnisse aus INTO THE WILD generieren:

- Die konkrete Planung der Route und Tagesetappen

- Das Identifizieren von geeigneten Plätzen für das Nachtbiwak
- Das Identifizieren von Wasserquellen und die Planung der Wasserversorgung
- Die Orientierung mit Karte, Kompass und Höhenmesser
- Gefahren von INTO THE WILD
- Physiologie und Psychologie von INTO THE WILD
- Perspektivenübernahme durch Tragen eines fremden Rucksacks
- Den Aufbau des Nachtbiwaks und die Versorgung der Gruppe mit Essen
- Die Ordnung und der Umgang mit sämtlichen Ressourcen (Essen, Material, Natur...)
- Die Wahl der Gehgeschwindigkeit und die Pausenplanung
- Disziplin und Einhaltung bzw. Durchsetzung von Plänen
- Der Umgang mit Spannungen zwischen den individuellen Bedürfnissen und dem Erreichen des gemeinsamen Ziels
- Die Rücksichtnahme auf Langsamere und Schwächere
- Die Planung und Auswahl der Ausrüstung (zu viel, zu wenig, zu schwer?)
- Die Leistung (Besprechung der Tages-Gehleistungen jeden Abend)
- Gefahren im alpinen Gelände
- Einkauf und Verpflegung

Bei sämtlichen Diskussionen und Reflexionen wird stets das Ziel verfolgt, gemeinsam konkrete Transferüberlegungen zu erarbeiten, um die Analogien besser in den persönlichen (Führungs)Alltag integrieren zu können.

3. Empirische Untersuchung

3.1 Ziele und Aufbau der empirischen Untersuchung

Die empirische Untersuchung verfolgt das Ziel, jene Kompetenzen zu erheben, die bei „Leadership INTO THE WILD“ vorwiegend trainiert bzw. weiterentwickelt werden konnten. Die Kategorisierung der Kompetenzen erfolgt dabei nach dem Kompetenzmodell von Volker Heyse und John Erpenbeck. Nachfolgend wird der Kompetenzatlas dargestellt.

Der KompetenzAtlas (Heyse/Erpenbeck)

P Personale Kompetenz				A Aktivitäts und Handlungskompetenz			
Loyalität Fähigkeit redlich zu handeln	Normativ-ethische Einstellung Fähigkeit ethisch zu handeln	Einsatzbereitschaft Fähigkeit mit vollem Einsatz zu handeln	Selbst-Management Fähigkeit das eigene Handeln zu gestalten	Entscheidungsfähigkeit Fähigkeit Entscheidungen zuverlässig zu treffen	Gestaltungswille Fähigkeit etwas willensstark zu gestalten	Tatkraft Fähigkeit tatkräftig zu handeln	Mobilität Fähigkeit geistig / körperlich beweglich zu handeln
Glaubwürdigkeit Fähigkeit glaubwürdig zu handeln	Eigenverantwortung Fähigkeit verantwortl. zu handeln	Schöpferische Fähigkeit Fähigkeit schöpferisch (kreativ) zu handeln	Offenheit für Veränderungen Fähigkeit Veränderungen als Lernsituation zu verstehen und entsprechend zu handeln	Innovationsfreudigkeit Fähigkeit Neuerungen gern anzugehen	Belastbarkeit Fähigkeit unter äußern und inneren Belastungen zu handeln	Ausführungsbereitschaft Fähigkeit Handlungen gut und gern auszuführen	Initiative Fähigkeit Handlungen aktiv zu beginnen
Humor Fähigkeit sich "von außen" relativierend zu betrachten	Hilfsbereitschaft Fähigkeit anderen Hilfe zu leisten	Lernbereitschaft Fähigkeit gern und erfolgreich zu lernen	Ganzheitliches Denken Fähigkeit ganzheitlich zu denken und zu handeln	Optimismus Fähigkeit zuversichtlich zu handeln	Soziales Engagement Fähigkeit sozial tatkräftig zu handeln	Ergebnisorientiertes Handeln Fähigkeit an ergebnisorientiert zu handeln	Zielorientiertes Führen Fähigkeit andere auf Ziele hin zu orientieren
Mitarbeiterförderung Fähigkeit Mitarbeiter zu fördern	Delegieren Fähigkeit Aufgaben sinnvoll zu verteilen	Disziplin Fähigkeit in gebührender Disziplin zu handeln	Zuverlässigkeit Fähigkeit zuverlässig zu handeln	Impulsgeben Fähigkeit anderen Handlungsanstöße zu vermitteln	Schlafertüchtigkeit Fähigkeit schlafertüchtig zu antworten	Beharrlichkeit Fähigkeit beharrlich zu handeln	Konsequenz Fähigkeit folgerichtig zu handeln
Konfliktlösungs-fähigkeit Fähigkeit auch unter Konflikten erfolgreich zu handeln	Integrations-fähigkeit Fähigkeit mit anderen Personen erfolgreich zusammenzuwirken	Akquisitions-stärke Fähigkeit andere für Aufgaben und Produkte zu werben	Problemlösungs-fähigkeit Fähigkeit Problemlösungen erfolgreich zu gestalten	Wissens-orientierung Fähigkeit ausgehend vom neuesten Wissensstand zu handeln	Analytische Fähigkeiten Fähigkeit Sachverhalte und Probleme zu durchdringen	Konzeptions-stärke Fähigkeit sachlich gut begründete Handlungskonzepte zu entwickeln	Organisations-fähigkeit Fähigkeit organisatorische Aufgaben aktiv und erfolgreich zu bewältigen
Teamfähigkeit Fähigkeit in und mit Teams erfolgreich zu arbeiten	Dialogfähigkeit Kundenorientierung Fähigkeit sich auf andere (u.a. Kunden) im Gespräch einzulassen	Experimentier-freude Fähigkeit in neuen Situationen zu probieren und neugierig zu handeln	Beratungs-fähigkeit Fähigkeit Menschen und Organisationen zu beraten	Schlichtheit Fähigkeit sachbezogen zweckmäßig zu handeln	Beurteilungsvermögen Fähigkeit Sachverhalte treffend zu beurteilen	Fleiß Fähigkeit konzentriert und unermüdlich zu handeln	Systematisches-methodisches Vorgehen Fähigkeit Handlungsziele systematisch-schrittweise zu erreichen
Kommunikations-fähigkeit Fähigkeit mit anderen erfolgreich zu kommunizieren	Kooperations-fähigkeit Fähigkeit mit anderen gemeinsam erfolgreich zu handeln	Sprach-gewandtheit Fähigkeit zu geschmeidigem Sprechverhalten	Verständnis-bereitschaft Fähigkeit andere zu verstehen und sich verständlich zu machen	Projekt-management Fähigkeit Projekte erfolgreich durchzuführen	Folgebewusstsein Fähigkeit die Folgen von Entscheidungen voraussehend zu erkennen	Fachwissen Fähigkeit neuestes Fachwissen einbeziehend zu handeln	Markt-kennntnisse Fähigkeit sich Marktbedürfnisse zu erschließen u. entsprechend zu handeln
Beziehungs-management Fähigkeit personale und arbeitsbezogene Beziehungen zu gestalten	Anpassungs-fähigkeit Fähigkeit sich Menschen und Verhältnissen anpassen	Pflichtgefühl Fähigkeit verantwortungsbewusst zu handeln	Gewissen-haftigkeit Fähigkeit gewissenhaft zu handeln	Lehrfähigkeit Fähigkeit Wissen und Erfahrungen anderen erfolgreich zu vermitteln	Fachliche Anerkennung Fähigkeit eigenes fachliches Können sowie das anderer sachlich anzuerkennen	Planungs-verhalten Fähigkeit vorausschauend und planvoll zu handeln	Fach-überreifende Kenntnisse Fähigkeit fachübergreifende Kenntnisse
S Sozial-kommunikative Kompetenz				F Fach- und Methodenkompetenz			

Abbildung 1: (entnommen aus: HEYSE/ERPENBECK, Kompetenzmanagement, 2007, S. 27)

Die 64 Teilkompetenzen des Kompetenzatlasses sind mit präzisen Definitionen unterlegt, welche bei der Erhebung direkt im Fragebogen nachgelesen werden

konnten. Der Kompetenzatlas dient dazu, die Stärken und Schwächen einer Person in Bezug auf Selbst- und Fremdbild sichtbar zu machen. In der vorliegenden Untersuchung wurde die Selbsteinschätzung jener Kompetenzen der Teilnehmer erhoben, die sie im Rahmen des Trainings weiterentwickeln konnten.

3.2 Erhebung

Zielgruppe

Die Zielgruppe der Erhebung sind alle Teilnehmer, die bisher bei „Leadership INTO THE WILD“ teilgenommen haben. Dabei handelt es sich ausschließlich um Studierende des Masterstudienganges „Wirtschaftsberatung und Unternehmensführung“, die sich im 2. Semester im Rahmen der Lehrveranstaltung „Leadership Awareness Training“ (siehe Kapitel 3) für das Wahlpflichtformat „Leadership INTO THE WILD“ entschieden haben. Insgesamt haben bisher 26 Personen an diesem Training teilgenommen. Die Teilnehmer waren zwischen 25 und 35 Jahre alt. An diesem Training haben bisher 17 Männer und 9 Frauen teilgenommen. Im Hinblick auf relevante Vorerfahrungen waren die Teilnehmer sehr heterogen. Einige haben bereits vielfältige Führungserfahrung, andere verfügen über keine bzw. nur sehr geringe Führungserfahrungen. Die Erfahrungen hinsichtlich langer Wanderungen mit schwerem Gepäck, selbständige Tourenplanung und Orientierung, Selbstversorgung in der freien Natur, Wetterkunde, Notfallplanung sowie Übernachten im Freien ohne Zelt usw. waren allgemein eher gering. Auch die körperliche Konstitution unter den Teilnehmern war recht unterschiedlich.

Erhebungsmethode

Die Erhebung erfolgte mittels Fragebogen (siehe Anhang), der elektronisch an alle Teilnehmer von INTO THE WILD versandt wurde. Die Teilnehmer wurden dabei gebeten, jene 16 Kompetenzen (aus den 64 Kompetenzen des Kompetenzatlas) auszuwählen, die sie persönlich bei INTO THE WILD trainieren bzw. weiterentwickeln konnten. Die Teilnehmer sollten auch konkrete Beispiele nennen, in denen die jeweilige Kompetenz bei INTO THE WILD aus ihrer Sicht notwendig war.

3.3. Auswertung

Der Fragebogen wurde an alle 26 Personen aus der Zielgruppe per Mail versandt. Mit einem Rücklauf von 10 voll ausgefüllten Fragebögen beträgt die Rücklaufquote 38,46%. Bei den Ergebnissen aus dem Stichprobenumfang von 10 wurde berechnet, ab welcher Anzahl an Nennungen eine Kompetenz signifikant häufig auftritt. Dafür wurden die p-Werte exakt berechnet (Exakter Binominaltest). Die Rücklaufquote spielt in dieser Auswertung keine weitere Rolle. Für die Stichprobe von $n=10$ gilt, dass alle Kompetenzen mit mindestens 6 Nennungen signifikant häufig sind, da diese unter der Grenze der üblichen Irrtumswahrscheinlichkeit von 5% liegen. Kompetenzen mit nur 5 Nennungen könnten mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 7,81 % schon zufällig zustande gekommen sein.

3.4 Ergebnisdarstellung

Zunächst werden die erhobenen Kompetenzen den Grundkompetenzen im Kompetenzatlas zugeordnet. Danach werden die konkreten Beispiele aus der Erhebung zusammengefasst und interpretiert.

Belastbarkeit

Die Teilkompetenz Belastbarkeit wurde mit 8 Nennungen am häufigsten gewählt. Sie zählt zu den Grundkompetenzen A/P wobei A die dominierende Kompetenz darstellt. Vor allem die körperlichen Anstrengungen während der Tour (schwerer Rucksack, Schmerzen, weite Strecken) und das völlige Ausgesetztsein der Witterung (Hitze, Kälte, Wind, Schnee, Sonne) stellen enorme physische Belastungen im Training dar. Die Ungewissheit durch die fehlende Erfahrung, ob die eigene Leistungsfähigkeit für die geplante Tour ausreichen wird, die Unsicherheiten in Bezug auf die Orientierung sowie Unstimmigkeiten in der Gruppe und die gleichzeitige Letztverantwortung für die Entscheidungen in der Gruppe stellen vor allem psychische Belastungen im Training dar. Diese Belastungen waren in dieser Intensität und Dauer für die meisten Teilnehmer völlig neue Erfahrungen, die in den Reflexionen ausführlich thematisiert wurden.

Delegieren

Diese Teilkompetenz wurde von 7 Personen ausgewählt. Sie zählt zu den Grundkompetenzen P/S, wobei hier die Personale Kompetenz die dominierende ist. Die Kompetenz des Delegierens war bei INTO THE WILD vor allem beim Kochen sowie beim Aufbau des Lagers nötig. Einerseits um die Ressourcen im Team optimal zu nutzen und somit schneller ein Ergebnis zu bekommen, andererseits um als Führungskraft sich Zeit für Planungsarbeit frei zu schaufeln. Wenn die Führungskraft keine Kompetenz beim Kartelesen und in der Orientierung hatte, wurde diese Aufgabe/Verantwortung ebenso delegiert.

Planungsverhalten

Das Planungsverhalten wurde von 7 Personen als wesentliche Kompetenz genannt. Es wurde hier eine reine Fachkompetenz trainiert. Das Planungsverhalten war schon in der Vorbereitungsphase (Packliste, Einkauf ...) und direkt beim Packen des Rucksacks relevant. Bei der Planung der Routen und der Tagesetappen spielten vor allem die Bedürfnisse der Gruppenmitglieder, hinsichtlich Pausenplanung und Leistungsfähigkeit bei starken Steigungen sowie die allgemeinen Rahmenbedingungen wie z.B. Wetterbedingungen, mögliche Schlafplätze, Wasservorkommen usw. eine wesentliche Rolle für die Entscheidungen und somit für das Planungsverhalten.

Teamfähigkeit

Diese Kompetenz haben 7 Personen genannt. Teamfähigkeit ist eine personale Kompetenz, die vorwiegend in sozial-kommunikativen Aufgaben vonnöten ist. Viele Aufgaben und Herausforderungen bei INTO THE WILD sind als funktionierendes Team wesentlich einfacher und effizienter zu bewältigen, z.B. bei Gruppenaufgaben (behelfsmäßige Trage bauen), Holz für Feuer sammeln, Biwak aufbauen usw. Die dauerhafte Abhängigkeit während der drei Tage sowie das gemeinsame Gehen in der Gruppe und somit die Notwendigkeit, sich auf das Tempo und die Bedürfnisse anderer einzustellen, erfordern ein hohes Maß an Teamfähigkeit. Gegenseitige Motivation und Unterstützung sind in solchen Situationen meist Schlüssel der Erfolg.

Beurteilungsvermögen

Beurteilungsvermögen ist für 6 von 10 Teilnehmern eine Kompetenz, die sie im Training weiterentwickeln konnten. Dabei handelt es sich um eine personale Kompetenz, die in erster Linie der Fach- und Methodenkompetenzen zuzuordnen ist. Im Training ist Beurteilungsvermögen vor allem die Fähigkeit, Situationen richtig einzuschätzen, z.B. Gefahren wie Gewitter und die Beschaffenheit der Wege. Auch die psychische und physische Verfassung sowie die Kompetenzen und die Leistungsfähigkeit der Gruppenmitglieder für die Realisierung des Plans spielten für die Führungskräfte eine große Rolle bei der Beurteilung von Situationen. Beim Kartenlesen sind die Teilnehmer ständig gefordert, das Modell auf der Karte mit der Realität im Gelände abzugleichen und müssen laufend beurteilen, ob sie am richtigen Weg sind bzw. ob sie die Hinweise aus der Karte richtig ins Gelände übertragen.

Verständnisbereitschaft

Diese Kompetenz haben 6 Teilnehmer gewählt. Verständnisbereitschaft ist eine sozial-kommunikative Kompetenz, die auch der Fach- und Methodenkompetenz zugeordnet wird. Hier ging es im Training vorwiegend darum, Verständnis für die Bedürfnisse, Vorstellungen und Leistungsgrenzen der anderen Teilnehmer aufzubringen. Es war nötig, sich in andere hinein zu versetzen. Es wurde auch festgestellt, dass man in schwierigen und für einen selbst belastenden Situationen schnell an die Grenzen der eigenen Verständnisbereitschaft stößt. Hier war ein Erkenntnis, dass es auch in der eigenen Verantwortung liegt, Bedürfnisse klar und deutlich zum Ausdruck zu bringen um auch Verständnis dafür von den anderen zu bekommen.

Zielorientiertes Führen

Zielorientiertes Führen haben 6 Personen ausgewählt. Dabei handelt es sich um eine Aktivitäts- und Handlungskompetenz, die auch als Fach- und Methodenkompetenz gilt. Während des Trainings erfolgte zielorientierte Führung vor allem über das Erstellen von Plänen und das Setzen konkreter Ziele. Die

Pläne halfen dabei, allen Teilnehmern zumindest auf der Karte eine gemeinsame Vorstellung vom Weg zu geben, den man ja noch nicht kannte. Das ständige Visualisieren bzw. in Erinnerung Rufen (vor Augen Halten) der Ziele spielt bei INTO THE WILD eine große Rolle für die Motivation, das Durchhalten und schlussendlich für das Erreichen der Ziele. Das Setzen von Zwischenzielen (z.B. Pause am nächsten Gipfel) war oft ein Schlüssel zum Erfolg.

3.5 Einordnung der Kompetenzen in den Kompetenzatlas

In Abbildung 2 sind jene 7 Kompetenzen hervorgehoben, die beim Training vorwiegend weiterentwickelt werden konnten. Die angegebene Zahl stellt die Anzahl der Teilnehmer dar, welche diese Kompetenz in der Selbsteinschätzung ausgewählt haben. (n=10)



Abbildung 2: Einordnung der Kompetenzen von INTO THE WILD in den Kompetenzatlas

Die Abbildung visualisiert die Grund- und Teilkompetenzen im Kompetenzatlas. Diese bestehen aus den vier Grundkompetenzen „Personale Kompetenz (P), Aktivitäts- und Handlungskompetenz (A), Fach- und Methodenkompetenz (F)

und Sozial-kommunikative Kompetenz (S)“. Die Visualisierung geht davon aus, dass zu jeder der vier Grundkompetenzen P, A, F, S Teilkompetenzen gehören. Davon gibt es jeweils vier Teilkompetenzen, die rein der jeweiligen Grundkompetenz zuzuordnen sind. Die Teilkompetenzen Loyalität, Glaubwürdigkeit, Eigenverantwortung und normativ-ethische Einstellung sind beispielsweise ausschließlich der Personalen Grundkompetenz zuzuordnen. Eine Teilkompetenz ist maximal zwei Grundkompetenzen zugeordnet. Beispielsweise gehört die Teilkompetenz Einsatzbereitschaft sowohl zu P als auch zu A. Es dominiert jedoch die P-Zugehörigkeit.

Kompetenz	Zuordnung zu den Grundkompetenzen
Belastbarkeit	A/P
Delegieren	P/S
Planungsverhalten	F
Teamfähigkeit	S/P
Beurteilungsvermögen	F/P
Verständnisbereitschaft	S/F
Zielorientiertes Führen	A/F

Tabelle 2: Zuordnung der Kompetenzen zu den Grundkompetenzen

4. Zusammenfassung und Conclusio

Betrachtet man diese Tabelle genauer, können folgende Aussagen getroffen werden:

Vier Teilkompetenzen sind der Personalen Kompetenz zuzuordnen. Bei P/S (Delegieren) liegt die Dominanz bei P. Die anderen drei Ps sind in allen anderen Grundkompetenzen zu finden, d.h. A/P (Belastbarkeit), S/P (Teamfähigkeit), F/P (Beurteilungsvermögen). Es werden somit Personale Kompetenzen aus allen Bereichen der Grundkompetenzen trainiert.

Ebenfalls vier Teilkompetenzen sind den Fach- und Methodenkompetenzen zuzuordnen. Davon stellt das Planungsverhalten eine reine Fachkompetenz dar. Beim Beurteilungsvermögen (F/P) liegt die Dominanz in F. Die Veränderungsbereitschaft (S/F) hat ihre Dominanz in S und das Zielorientierte Führen (A/F) in den Aktivitäts- und Handlungskompetenzen.

Im Bereich der Sozial-kommunikativen Kompetenzen finden sich drei Teilkompetenzen bei INTO THE WILD wieder. Bei zweien davon liegt die Dominanz auch in S: Teamfähigkeit (S/P) und Verständnisbereitschaft (S/F). Das Delegieren (P/S) ist hingegen eine S-Kompetenz, die ihre Dominanz in P hat. Aus den Hauptkategorien A und F sind keine S-Kompetenzen dabei.

Im Bereich der Aktivitäts- und Handlungskompetenzen finden sich zwei Teilkompetenzen wieder, die auch in A ihre Dominanz besitzen. Und zwar die Belastbarkeit (A/P) und die Zielorientierte Führung (A/F).

Bei INTO THE WILD werden somit Teilkompetenzen aus jeder Grundkompetenz trainiert. Dabei werden vorwiegend Personale Kompetenzen sowie Fach- und Methodenkompetenzen trainiert, da diesen Bereichen je 4 Teilkompetenzen zuzuordnen sind.

Mittels Selbstreflexion und Feedback durch den LV-Leiter sowie von der Gruppe konnte das bestehende Handlungsrepertoire in den jeweiligen Kompetenzen aufgezeigt und somit die persönlichen Stärken bewusst gemacht werden. Ebenso wurden in der gemeinsamen Reflexion die Handlungsalternativen und somit die Entwicklungsfelder sichtbar gemacht.

Alle 7 genannten Kompetenzen sind zweifelsohne im Führungskontext besonders wichtig. Zusammengefasst kann daher festgestellt werden, dass die Teilnehmer bei Leadership Into the Wild vorwiegend Führungskompetenzen weiterentwickeln und trainieren konnten.

Literatur

Donnenberg, O. (Hg.) (1999): Action Learning. Ein Handbuch. Stuttgart: Klett-Cotta.

Erpenbeck, J. / Rosenstiel, L.v. (2007). Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Internetquellen

(http://kompetenzatlas.fh-wien.ac.at/?page_id=353, abgerufen am 30.10.2014)

(http://kompetenzatlas.fh-wien.ac.at/?page_id=494, abgerufen am 30.10.2014)

(http://kompetenzatlas.fh-wien.ac.at/?page_id=714, abgerufen am 30.10.2014)

(http://kompetenzatlas.fh-wien.ac.at/?page_id=536, abgerufen am 30.10.2014)

(http://kompetenzatlas.fh-wien.ac.at/?page_id=646, abgerufen am 30.10.2014)

(http://kompetenzatlas.fh-wien.ac.at/?page_id=606, abgerufen am 30.10.2014)

(http://kompetenzatlas.fh-wien.ac.at/?page_id=416, abgerufen am 30.10.2014)

(http://kompetenzatlas.fh-wien.ac.at/?page_id=1096, 23.07.2014)

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Überblick über das Leadership-Programm

Tabelle 2: Ergebnis der Signifikanzprüfung

Tabelle 3: Zuordnung der Kompetenzen zu den Grundkompetenzen

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: (entnommen aus: HEYSE/ERPENBECK, Kompetenzmanagement, 2007, S. 27)

Abbildung 2: Einordnung der Kompetenzen von INTO THE WILD in den Kompetenzatlas

Zum Diskurs: Kompetenzen – Bildung – Tugenden

Reinhard Slanic

Der Kompetenzbegriff hat sich in den letzten Jahren in allen Bildungssektoren als neuer Leitbegriff etabliert und damit – zumindest für einige Zeit – den Qualifikations- und den Bildungsbegriff abgelöst.

In der Wirtschaft ist Transparenz über berufsrelevantes Wissen und Können gefragt und darüber geben formale Abschlüsse nur ungenügend Auskunft. Allerdings gibt es auch gute pädagogische und andragogische Gründe, sich mit dem Kompetenzbegriff zu befassen.

Die Frage ist, ob auch immer Kompetenz drin ist, wo Kompetenz draufsteht. Der Begriff selbst hat sich historisch gewandelt, wird in verschiedenen Ländern abweichend interpretiert¹ und ist höchst vielschichtig. Die Differenzierung der Kompetenzen, die sich in Kompetenzmodellen, -rastern und -bilanzen niederschlägt, ist zudem weder einfach noch eindeutig durchzuführen.

Abgrenzung: Bildung, Kompetenz und Tugend

Bildung und Kompetenz, zwei Grundbegriffe der Erwachsenenbildung mit ihrer je eigenen komplexen Bedeutungsgeschichte, haben auch eine gemeinsame wechselvolle Geschichte des Widerstreits und der Verschränkung. Derzeit dominiert in den Diskursen der Erwachsenenbildung der Konsens, dass Bildungs- und Kompetenzorientierung in vielen Aspekten konvergieren – insbesondere im Kontext der Subjektorientierung, der ganzheitlichen Ausrichtung, des Stellenwerts der Selbstorganisation usw.² Es ist sogar von einer Renaissance der Bildung im Rahmen der Kompetenzorientierung die Rede. Aber beide Begriffe erweisen sich ähnlich widerständig gegenüber Versuchen verbindlicher Definitionen.

Bildung bezeichnet entweder einen Zustand oder einen Prozess. Sie geht über Kompetenz insofern hinaus, als sie das Dasein des Menschen insgesamt im Blick hat, auf die Befreiung von Zwängen abzielt und auch Nutzloses und Zweckfreies

als erstrebenswert erachtet. Definitionen von Bildung weisen allerdings gewisse Überschneidungen mit Kompetenzkonzepten auf: „Allgemeine Bildung ist zweckfrei, aber nicht zwecklos. Sie dient dazu, Selbständigkeit, Kritikfähigkeit, Verantwortlichkeit, Friedfertigkeit und Handlungsfähigkeit herauszubilden. Bildung dient also der Menschwerdung des Menschen“³. Bildung ist eben das, wofür es keine Bräuche gibt; sie ist zu erwerben nur durch spontane Anstrengung und Interesse, nicht garantiert allein durch Kurse, und wären es solche vom Typus des Studium generale. Ja, in Wahrheit fällt sie nicht einmal Anstrengungen zu sondern der Aufgeschlossenheit, der Fähigkeit, überhaupt etwas Geistiges an sich herankommen zu lassen und es produktiv ins eigene Bewußtsein aufzunehmen, anstatt, wie ein unerträgliches Cliché lautet, damit, bloß lernend, sich auseinanderzusetzen. Fürchtete ich nicht das Missverständnis der Sentimentalität, so würde ich sagen, zu Bildung bedürfe es der Liebe [...].⁴ Die eigentliche Frage ist also: In welche Bildungskonzeption ist das jeweilige Kompetenzkonzept eingebunden?

In der Pädagogik schließt der Kompetenzdiskurs an Klafkis Unterscheidung zwischen formaler und materialer Bildung an. Dieser bezieht erstere nicht auf die Aneignung bestimmter Inhalte, sondern auf die „*Formung, Entwicklung, Reifung von körperlichen, seelischen und geistigen Kräften*“⁶. In diesem Zusammenhang greift Heinrich Roth den Kompetenzbegriff auf und bezieht ihn auf verantwortliche Handlungsfähigkeit im Dienste der Mündigkeit. Bedeutsam geworden ist seine Unterscheidung dreier Dimensionen der Kompetenz, der Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz, die er in einer mittlerweile »kanonisch« gewordenen Formulierung folgendermaßen fasst⁶:

- a) als Selbstkompetenz (self competence), d. h. als Fähigkeit, für sich selbstverantwortlich handeln zu können,
- b) als Sachkompetenz, d. h. als Fähigkeit, für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können, und
- c) als Sozialkompetenz, d. h. als Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- oder Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig und also ebenfalls zuständig sein zu können.

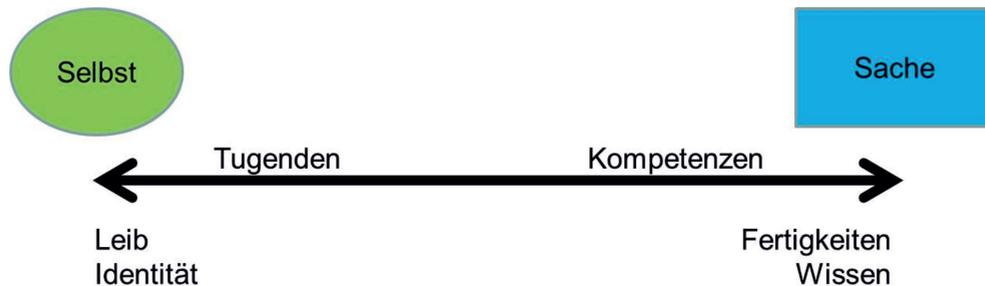
Der Ertrag lässt sich wie folgt zusammenfassen: *„Kompetenzen sind Dispositionen, die im Verlauf von Bildungs- und Erziehungsprozessen erworben (erlernt) werden und die Bewältigung von unterschiedlichen Aufgaben bzw. Lebenssituationen ermöglichen. Sie umfassen Wissen und kognitive Fähigkeiten, Kompetenzen der Selbstregulation und sozial-kommunikative Fähigkeiten wie auch motivationale Orientierungen. Pädagogisches Ziel der Vermittlung von Kompetenzen ist die Befähigung zu selbstständigem und selbstverantwortlichem Handeln und damit zur Mündigkeit.“*⁷

In den letzten Jahren hat die vom Wissenschaftstheoretiker John Erpenbeck und dem Psychologen Lutz von Rosenstiel verwendete Definition in der Erwachsenen- und Weiterbildung an Gewicht gewonnen⁸. Sie interpretiert Kompetenzen als Selbstorganisationsdispositionen, die auf Handlungsfähigkeit in neuen Situationen abzielen. Kompetenzen seien in erster Linie an Personen gebunden und hängen vom Kontext ab. Eine Disposition ist in diesem Fall eine psychische Eigenschaft, die in die Lage versetzt, über etwas frei verfügen zu können. Dazu müsse man sie sich aber zuerst aneignen, d.h. lernen, was aus konstruktivistischer Sicht selbstorganisiert erfolgt. Ob dann aber eine Person tatsächlich über eine Kompetenz (bzw. eine Disposition) verfüge, hänge von der jeweiligen Situation ab⁹. **Kompetenzen** sind als Selbstorganisationsdispositionen, die auf Handlungsfähigkeit in neuen Situationen abzielen, definiert. Kompetenzen seien in erster Linie an Personen gebunden und hängen vom Kontext ab. Eine Disposition ist in diesem Fall eine psychische Eigenschaft, die in die Lage versetzt, über etwas frei verfügen zu können. Dazu müsse man sie sich aber zuerst aneignen, d.h. lernen, was aus konstruktivistischer Sicht selbstorganisiert erfolgt. Ob dann aber eine Person tatsächlich über eine Kompetenz (bzw. eine Disposition) verfüge, hänge von der jeweiligen Situation ab.¹⁰ *„Kompetenzen sind Fähigkeiten einer Person zum selbstorganisierten, kreativen Handeln in für sie bisher neuen Situationen (Selbstorganisationsdispositionen). Die Fähigkeiten könne natürlich auch in bestimmten Persönlichkeitseigenschaften und Talenten begründet sein.“*¹¹

Von Kompetenz kann nur dann gesprochen werden, wenn sich jemand Wissen und Können über einen längeren Zeitraum und unter Erwerb von Erfahrungen aneignet. Des Weiteren intendiert Kompetenzorientierung eine Problemlösung, wobei unterschiedliche Strategien zum Einsatz kommen. Sind die Probleme klar definiert und ist die Strategie zu ihrer Lösung bekannt, dominieren fachlich-methodische Kompetenzen. Handelt es sich um schwach definierte Wissensdomänen, die eine Suchbewegung unter Einbeziehung aller Beteiligten erfordern, sind personale, aktivitätsbezogene und kommunikative Kompetenzen gefragt¹².

Tugend ist nicht unbedingt der erste Begriff, der einem/r in den Sinn kommt, wenn es um mit der Kompetenz verwandte Begriffe geht. Der Tugendbegriff befremdet zunächst, hat aber durchaus Verbindungen zum Kompetenzdiskurs: *„Die tugendgemäßen Tätigkeiten (...) [sind] ihrem Begriff nach in Vergessenheit (...) geraten, die Sache selbst schlummerte unaufgeklärt in der Sprache der Qualifikations-, Kompetenz- und Performanztheorie vor sich hin.“*⁴³ Tugenden lassen sich – unabhängig davon, ob man das klassische Gespann von Gerechtigkeit, Mut, Klugheit, Besonnenheit sowie Glaube, Liebe und Hoffnung oder einen anderen Kanon in Betracht zieht – als das Ensemble jener individuellen Verhaltensdispositionen analysieren, deren Zusammenspiel ein befriedigendes menschliches Leben verheißt¹⁴. Eine Theorie der Tugend, als Lehre von wesentlichen und in sich wertvollen Charaktereigenschaften, vermag Emotionen in einem nicht-strategischen Sinne zu integrieren. Es geht dabei nicht um eine Renaissance vormoderner Positionen, vielmehr geht es um ein produktives Anknüpfen an eigene abendländische Traditionen, es geht auch nicht um eine Theorie der Moral, in deren Zentrum immer eine Theorie des Handelns und eine Lehre von allgemein gültigen Prinzipien stehen, *„während doch eine Theorie der Tugenden sich vor allem für Haltungen und partikulare Lebensentwürfe interessiert“*⁴⁵

Der Zusammenhang zwischen Tugenden und Kompetenzen lässt sich näherungsweise durch folgende Grafik verdeutlichen:



Je näher entsprechende Dispositionen und Haltungen sich dem einen Extrem, dem Selbst, nähern, desto größere Bedeutung haben sie für das Individuum, das nicht allein durch seinen Habitus bestimmt ist, sondern ebenso durch seine besondere leibliche Verfasstheit und seine ihm eigene Identität. Je näher entsprechende Fertigkeiten und Wissensformen der Sache nähern, desto eher sind sie als Kompetenzen zu verstehen. Zwischen Tugenden und Kompetenzen gibt es einen Überschneidungsbereich. Kompetenzen wie Teamfähigkeit liegen näher an den Tugenden wie etwa Kompetenzen wie Lesekompetenz, die näher an das andere Extrem, die Sache, rücken. Bei manchen Kompetenzen, wie z. B. der Empathie, verschwimmen die Unterschiede, es ist nicht mehr präzise zu bestimmen – und hängt vor allem von den Kontexten ab –, ob es sich um eine Kompetenz oder um eine Tugend handelt.

Tatsächlich lässt sich aber ein Kontinuum zwischen diesen beiden Begriffen konzipieren, indem die Tugend im Selbst angesiedelt ist, während sich die Kompetenz vorwiegend an Sachen orientiert.

Würden Kompetenzen als „*Selbstorganisationsdispositionen des Individuums*“⁴⁶ bestimmt (s. o.), so können Tugenden als „*jene Dispositionen, Fähigkeiten und Fertigkeiten angesehen, die es einem Individuum ermöglichen, sein Leben den eigenen Wünschen gemäß zu meistern und darüber hinaus [...] ein Leben zu führen, das auch nach objektiven Maßstäben als ‚gut‘ gilt*“⁴⁷. Dieses ‚gut‘ ist auch zentraler Anknüpfungspunkt der

Kritik an der Tugendethik seitens jener modernen Ethiken, die sich auf die Gerechtigkeitsdimension ‚beschränken‘. In diesem Zusammenhang geht es Brumlik vor allem um eine ‚sozialwissenschaftlich reformulierte Theorie der Tugend‘, die er in seinem Buch ‚Bildung und Glück‘¹⁸ skizziert hat.

Mit Höffe lassen sich 14 Elemente des aristotelischen Tugendbegriffs unterscheiden¹⁹. Folgernd werden jene Elemente gewählt, die sich auf den Kompetenzdiskurs beziehen lassen. Da ist zunächst die bereits angesprochene Unterscheidung zwischen instrumentellen oder funktionellen und moralischen Tugenden, die auch als Unterscheidung zwischen Primär- und Sekundärtugenden gefasst werden kann. Letztere sind im Gegensatz zu den Primärtugenden nicht in sich selbst gut, sondern sie hängen von dem Zweck ab, für den sie eingesetzt werden können. Insbesondere für sie ist die Frage ‚tugendhaft wofür?‘ von zentraler Bedeutung. Hinsichtlich der Funktionalität der Primärtugenden besteht ein Dissens dahingehend, ob auch sie für schlechte Ziele eingesetzt werden können. Während in der Antike und auch noch bei Thomas von Aquin eindeutig war, dass Tugenden nur gute Handlungen hervorbringen können, wird in der aktuellen Diskussion mit wenigen Ausnahmen die andere Position vertreten.²⁰

Hinsichtlich der Primärtugenden, die Aristoteles ausschließlich im Blick hat, unterscheidet er zwischen Verstandes- und Charaktertugenden. Hier ist es so, dass *„die Charaktertugenden für die richtigen Einstellungen und Ziele sorgen, die phronesis dagegen auf die ihnen entsprechenden Mittel und Weg achtet“*²¹. Kompetenztheoretisch entsprechen Selbst- und Sozialkompetenzen tendenziell den Charaktertugenden, während die dianoetischen Tugenden kaum bruchlos auf Methoden- oder Fachkompetenzen bezogen werden können. Am ehesten bilden die Sekundärtugenden das Spektrum dieser Kompetenzbereiche ab. Phronesis als praktisches Urteilsvermögen liegt quer zu den unterschiedlichen Kompetenzbereichen, als Urteilskraft bezieht sich dieses Vermögen auf alle Kompetenzbereiche. Phronesis geht auch nicht in dem auf, was Mertens als Basisqualifikationen bezeichnet. So sehr analytisches, strukturierendes oder kritisches Denken zum kritischen Urteilsvermögen gehören, geht Aristoteles

Anspruch deutlich weiter. Schließlich gehört zu den dianoetischen Tugenden nicht durch das praktische Urteilsvermögen, sondern auch die Weisheit. Wie auch immer das im Einzelnen zu beurteilen ist, bleibt die Frage, wie das praktische Urteilsvermögen kompetenztheoretisch angemessen reformuliert werden kann.

Primärtugenden sind in sich selbst gut:

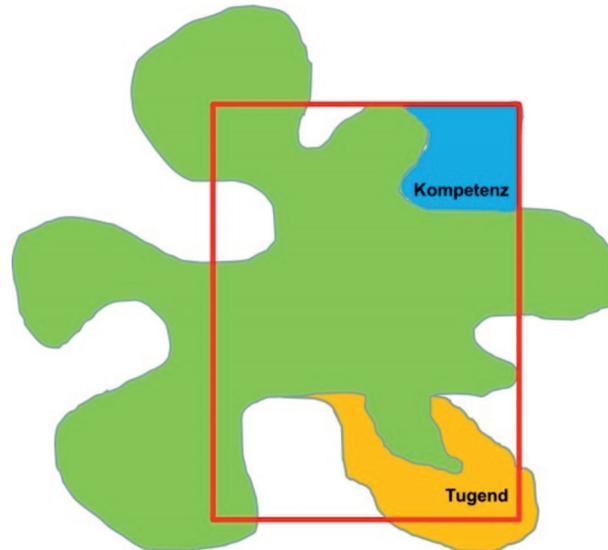
Als die vier klassischen Grundtugenden (seit dem Mittelalter: Kardinaltugenden) gelten Klugheit oder Weisheit, Gerechtigkeit, Tapferkeit und Mäßigung. Platons Theorie der Grundtugenden wurde für die ganze tugendethische Theorie richtungsweisend. Für Aristoteles ist Tugend der Weg zur Glückseligkeit. Die Glückseligkeit wird hier aber nicht verstanden als subjektives Glücksgefühl, sondern als geglücktes Leben. Das Leben glückt dann, wenn der Mensch die Möglichkeiten verwirklicht, die in ihm angelegt sind (Entelechie).

Sekundärtugenden hängen vom Zweck ab: tugendhaft wofür?

Sekundärtugend ist ein Begriff aus dem deutschen Positivismusstreit der 1970er/1980er Jahre. Als Sekundärtugenden oder auch bürgerliche Tugenden wurden Charaktereigenschaften eingestuft, die zur praktischen Bewältigung des Alltags und zum „störungsfreien“ Betrieb einer Gesellschaft beitragen, ohne aber für sich allein eine ethische Bedeutung zu haben, sofern sie als Selbstzweck hochgehalten würden und nicht zur Umsetzung der Primärtugenden dienten. Zu den bürgerlichen Tugenden oder Sekundärtugenden wurden insbesondere Fleiß, Treue, Gehorsam, Disziplin, Pflichtbewusstsein, Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Ordnungsliebe, Höflichkeit, Sauberkeit u. a. m. gezählt, meist aus dem Katalog der preußischen Tugenden bzw. des „bürgerlichen“ Tugendkatalogs.

Standardisierung

„Standards sind ein Steuerungsinstrument, welches das Bildungssystem gleichsam vom anzustrebenden Ergebnis her normiert.“²²



Standardisierung entspricht einer Gratwanderung zwischen Freiheit und Ordnung, zwischen Individualisierung und Verallgemeinerung, zwischen System und Mensch. Standardisierung bedeutet Formalisierung, sie erweitert Inhalte und Rahmenbedingungen als Vorgabe für alle. Standardisierung bedeutet aber auch Einschränkung und Normierung: Aus einer Vielzahl von Merkmalen und Parametern werden einige wenige ausgewählt und vorgeschrieben.

Da sich Kompetenzen nicht auf einfache Weise beschreiben, entwickeln und feststellen lassen, ist die Bestrebung nachvollziehbar, Ordnung in diese Prozesse zu bringen. Außerdem verspricht die Standardisierung eine bessere internationale Vergleichbarkeit der Bildungssysteme, eine Erhöhung ihrer Durchlässigkeit, transparentere Verhältnisse auf dem Arbeitsmarkt, eine Erleichterung der vergleichenden Bildungsforschung, eine Grundlage zur Systemevaluation sowie zur Selbstevaluation der Lehrenden und Lernenden.

Bilanzierung

Zur Erfassung bzw. Diagnose von Kompetenzen stehen heute mehrere qualitative und quantitative Verfahren zur Verfügung. Sie basieren auf Beobachtung, mündlicher/schriftlicher Befragung, Materialanalyse (z.B. Portfolio, Bilder, Arbeitsprodukte) sowie auf Mischverfahren wie Kompetenzbilanzen/Kompetenzpässe und Assessment-Center²³.

Zusammenfassung

Kompetenzen sind wie Tugenden die Voraussetzungen, um in einem gegebenen gesellschaftlichen Kontext die an das Individuum herangetragenen Aufgaben nicht nur zu bewältigen, sondern diese auch – sowohl für das Individuum wie auch für die Gesellschaft – gut zu bewältigen.

Als Bilanz der bisherigen Ausführungen lässt sich festhalten, dass der Kompetenzdiskurs zumindest zwei massive Auseinandersetzungen in Gang gebracht hat: Die erste betrifft die Debatte, was Bildung in neoliberalen Zeiten (noch) bedeuten kann. Es wird kaum jemand bestreiten, dass Bildung über den Erwerb von Kompetenzen hinausgeht und die bloße Gegenüberstellung beider Begriffe nichts bringt. Definitionen von Bildung weisen allerdings gewisse Überschneidungen mit Kompetenzkonzepten auf: „*Allgemeine Bildung ist zweckfrei, aber nicht zwecklos. Sie dient dazu, Selbständigkeit, Kritikfähigkeit, Verantwortlichkeit, Friedfertigkeit und Handlungsfähigkeit herauszubilden. Bildung dient also der Menschwerdung des Menschen*“²⁴. Die eigentliche Frage ist also: In welche Bildungskonzeption ist das jeweilige Kompetenzkonzept eingebunden? Die zweite Auseinandersetzung bezieht sich auf die (wieder) zunehmende Normierung und Standardisierung von Bildungsgängen und -systemen.

Endnoten

- 1 Vgl.: Bohlinger&Münk (2008) S. 36-39.
- 2 Vgl.: Arnold (2001) S. 176.
- 3 Vgl.: Krautz (2009). Bildung als Anpassung? Das Kompetenz-Konzept im Kontext einer ökonomisierten Bildung. Fromm Forum 13. S. 87-100. Online im Internet: http://forum-kritische-paedagogik.de/start/e107_files/downloads/krautz_-_bildung_als_anpassung_satz.pdf [Stand: 2010-01-07].
- 4 Vgl.: Adorno (1974) S. 42.
- 5 Klafki (1959) S.33.
- 6 Vgl.: Roth (1971) S.180.
- 7 Klieme&Hartig (2007) S.21.
- 8 Vgl.: Erpenbeck&von Rosenstiel (2003) S. XI.
- 9 Vgl.: Ebenda.
- 10 Vgl.: Ebenda.
- 11 Heyse & Erpenbeck&Ortmann (2010) S. 15.
- 12 Vgl.: Erpenbeck&von Rosenstiel (2003) S. XIII-XV.
- 13 Brumlik (2002) S. 43.
- 14 Vgl.: Ebenda S. 84.
- 15 Ebenda S. 95.
- 16 Erpenbeck&Heyse (1999) S.157.
- 17 Ebenda S.79.
- 18 Brumlik, M. (2002)
- 19 Vgl.: Höffe (1998) S.42-68.
- 20 Vgl.: Foot (1997) S.86-90.
- 21 Höffe (1998) S.47.
- 22 Sloane&Dilger (2005). The Competence Clash – Dilemmata bei der Übertragung des Konzepts der nationalen Bildungsstandards’ auf die berufliche Bildung. Online im Internet: http://www.bwpat.de/ausgabe8/sloane_dilger_bwpat8.shtml [Stand: 2010-11-04]. S.4.
- 23 Vgl.: Strauch&Jütten&Mania (2009) S.40.
- 24 Krautz (2009). Bildung als Anpassung? Das Kompetenz-Konzept im Kontext einer ökonomisierten Bildung. Fromm Forum 13, S. 87-100. Online im Internet: http://forum-kritische-paedagogik.de/start/e107_files/downloads/krautz_-_bildung_als_anpassung_satz.pdf [Stand: 2010-01-07]. S.89.

Literatur

Adorno, T. W. (1974). Philosophie und Lehrer. In: Ders.: Eingriffe. Neun kritische Modelle. Frankfurt a. M. S. 42.

Arnold, R. (2001). Kompetenz. In: Arnold, R.&Nolda, S.&Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 176.

Bohlinger, S. & Münk, D. (2008). Verschiedene Blickwinkel: Kompetenz, competence, compétence – ein Begriff, drei Auffassungen. In: Weiterbildung – Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends 19, Heft 1, S. 36-39.

Brumlik, M. (2002). Bildung und Glück. Versuch einer Theorie der Tugend, Hamburg.

Erpenbeck, J. & von Rosenstiel, L. (2003). Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart. Schäffer-Poeschel.

Erpenbeck, J. & Heyse, V. (1999). Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstgesteuertes Lernen und multimediale Kommunikation. München/New York.

Foot, Ph. (1997). Tugenden und Laster, in: Rippe&Schaber (Hrsg.) 1998, S.69-91.

Heyse, V. & Erpenbeck, J. & Ortmann, S. (2010). Grundstrukturen menschlicher Kompetenzen. Praxiserprobte Konzepte und Instrumente. Waxmann. Münster u.a.

Höffe, O. (1998). Aristoteles universalistische Tugendethik, in: Rippe&Schaber (Hrsg.) S.42-68.

Klafki, W. (1959). Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim, Berlin. Beltz.

Klieme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs, in: Prenzel&Gogolin&Krüger (Hrsg.) 2008, S.13-29.

Krautz, J. (2009). Bildung als Anpassung? Das Kompetenz-Konzept im Kontext einer ökonomisierten Bildung. Fromm Forum 13, S. 87-100. Online im Internet: http://forum-kritische-paedagogik.de/start/e107_files/downloads/krautz_-_bildung_als_anpassung_satz.pdf [Stand: 2010-01-07].

Roth, H. (1971). Pädagogische Anthropologie. Bd. 2. Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Hannover. Schroedel.

Sloane, P.F.E. & Dilger, B. (2005). The Competence Clash – Dilemmata bei der Übertragung des ‚Konzepts der nationalen Bildungsstandards‘ auf die berufliche Bildung. Online im Internet: http://www.bwpat.de/ausgabe8/sloane_dilger_bwpat8.shtml [Stand: 2010-11-04].

Strauch, A. & Jütten, S. & Mania, E. (2009). Kompetenz erfassung in der Weiterbildung. Instrumente und Methoden situativ anwenden. Bielefeld. W. Bertelsmann Verlag.

Interviews

Interview mit Volker Heyse

Interviewer: Matthias Steinhammer

Kamera: Matthäus Vadasz

Videotranskription: Ingeborg Fuchs

Interviewer: Hr. Professor – wie führt Ihrer Meinung nach der Weg von Wissen zu Leistung?

Heyse: Ja also, wenn unter Leistung nicht nur das Abrufen von Wissen, sondern praktische Tätigkeiten, also ich eigne mir Wissen an und dann will ich auch damit etwas bewirken, handwerklich oder wie auch immer, dann geht das nicht, dass ich mir einfach nur das Wissen aneigne, höre oder von Ihnen abgucke, sondern ich brauche etwas mehr, und zwar die Überlegung ob vielleicht die Vorbildwirkung durch Sie oder Anregung, wie ich dieses Wissen in verschiedensten Situationen umsetzen kann, vielleicht auch in neuen Situationen. Also Wissen ist nicht gleich Erfolg, sondern dazugehört mehr. Und wenn Sie sich mal Spezialisten angucken, Experten – die können Ihnen häufig gar nicht sagen – auf Ihre Frage hin, was sie alles Wissen, sondern das Wissen wird abgerufen auch durch die entsprechende Kompetenz und Fähigkeit in der konkreten Situation. Deshalb gab's mal in Deutschland so ein geflügeltes Wort von Siemens, dem großen Konzern, der sagte :“Wenn Siemens wüsste, was die Mitarbeiter alles wissen, dann wären wir immer Spitze - international.“ Das ist völliger Unsinn, heute sagen sie es auch nicht mehr, denn man kann das Wissen nicht abrufen und sagen: „Nun sagen Sie mal, was Sie alles wissen und damit können wir das zum Erfolg bringen“ - sondern man braucht eine bestimmte Situation, eine Herausforderungssituation, man braucht die Fertigkeiten und die Fähigkeiten auch dazu.

Interviewer: Also spielt alles zusammen?

Heyse: Das spielt immer zusammen. Wenn wir heute von Kompetenzen sprechen, dann eigentlich immer in so einer Einheit von fachbezogenem Wissen, im engeren Sinne Fertigkeiten, Skills und Qualifikationen. Also wenn ich mir jetzt Wissen aneigne, lasse ich Sie auch abprüfen usw. und dann Kompetenzen, weil Kompetenzen spielen eben mit Werten eine große Rolle und für das Wissen wozu setze ich meine Fachkenntnisse ein. Ja und dann natürlich sozialkommunikative, personale Kompetenzen.

Interviewer: Und würden Sie behaupten, dass Wissen eine Basiskompetenz ist, um erfolgreich zu sein?

Heyse: Nochmal, wenn wir über Kompetenzen sprechen, dann sagen wir, es gehört immer Wissen dazu. Im Alltag sagt man: „Ja, da gibt’s so eine Trennung – sagen die, die immer über Kompetenzen, über Softskills sprechen. Die sagen Wissen braucht man nicht. Das ist völliger Unsinn. Wir brauchen immer ein bestimmtes Wissen, auf dem wir aufbauen können. Aber dann stellt sich die Frage – wie setze ich das um? Die Umsetzung geht in die Richtung Kompetenzen und da müssen wir heute auch in der Lehre, in der Ausbildung viel mehr darauf achten, dass wir eben nicht nur Wissen hinstellen, sondern auch gleichzeitig durch Fallübung, Projektarbeit, Teamarbeit, usw. durchführen.

Ich habe eine Enkelin, 15 Jahre alt und die haben wir für ein halbes Jahr in die Schule nach Neuseeland geschickt. Und nach 2 Monaten war sie richtig fertig – sie hat geheult und wir versuchten sie durch Twittern und Skypen aufzubauen. Unter anderen sagte sie: „Ich hab eine Angst, wenn ich wieder nach Deutschland zurückkomme, dann sind die so weit vorne mit dem Stoff und hier geht das alles so langsam“. Und ich sagte: „Wieso langsam?“ „Ja wir haben früher 2 Stunden Algebra gehabt, hier haben wir 1 Woche – ich bin völlig unterfordert“. Und ich sagte: „Wie läuft das ab“. „Ja die machen Gruppenübung“. Und ich sagte: „Lieber weniger, aber dass umso intensiver, sodass man es umsetzen kann“. Und dann haben wir sie umgepolt und sagten ihr: „wenn du dann nach Hause kommst und irgendwie ein halbes Jahr nachmachen musst oder

so, hast du deine Grundstruktur, eine Weltansicht usw. Und heute ist sie sehr selbstbewusst und sagt: „Ich gucke jetzt ganz bewusst in den Alltag und sauge auf. Die Situation ist mein Coach. Ich suche auch Herausforderungen.“ Also das sind zwei ganz unterschiedliche Schulsysteme. Wir pauken und pressen in Deutschlands Gymnasien Deutschland rein und dort macht man Übungen und fördert die Zusammenarbeit usw. Feedback mit den Lehrern – jede 3 Wochen kommen die Lehrer auf die Schüler zu und sagen: „So jetzt wollen wir uns mal zusammensetzen. Ich geb´ Dir mal ein Feedback und ich möchte von Dir auch Feedback haben. Das ist eine ganz andere Herangehensweise. Die gehen kompetenzorientierter ran. Das können Sie schneiden.

Interviewer: Aber ich benutze es trotzdem noch als Übergang zu meiner nächsten Frage bezüglich ihres Vortrags. Wie lange dauert es von diesen, in Deutschland und wahrscheinlich auch Österreich angewandten Systems, der Umstieg vom Wissenstrichter auf gefühlorientiertes Wissen in der Ausbildung?

Heyse: Es gibt geniale Pädagogen, wie z.B. Pestalozzi, der vor Jahrhunderten schon das Gleiche gefordert hatte, aber das Schulsystem ist nach wie vor noch sehr auf Wissensvermittlung ausgerichtet. In den letzten 2 Tage haben wir zu Recht gehört, man kann Wissen nicht vermitteln, sondern man kann mit dem Anderen die Fähigkeit ausbauen, sich Wissen aktiv anzueignen. Ich denk mal das wird mit Sicherheit noch 30 Jahre dauern.

Interviewer: Ein langer Zeitraum!

Heyse: Das sind kurze Zeiten. Also große Entwicklungen brauchen ihre langen Wellen. Man sagt das sind Entwicklungen langer Wellen, wo Reformen auch durchgesetzt werden sollen. Man muss sich vorstellen in Deutschland haben wir einen föderalen Staat, ein Staatsgebilde und jedes Land hat die Allmacht in der Bildung. Es gibt keine bundesrepublikanische Gleichausrichtung. So und das ist schwierig jetzt, wenn das eine Bundesland irgendwie eine Reform machen will und das andere nicht, usw. Sie haben also kein eigenes, durchgehendes Abitur-

oder Maturaniveau. Und das sind alles Widersprüche. Wir haben in Deutschland eine ganze Reihe von Rektoren in Schulen, die bekommen um 50 € mehr als die anderen Lehrer und dadurch sind sehr viele Rektorenstellen frei. Auch das ist ein Hemmnis, wenn ich keinen Rektor habe und irgendwas verändern will aber das nicht vertreten wird usw. Also das dauert noch ein Weilchen.

Interviewer: Und funktioniert eine Grundausbildung, wie wir es heute anhand des Beispiels von der Polizei gehört haben überhaupt, ohne diesen Unterricht mit dem geballten Wissen.

Heyse: Nein das funktioniert nicht. Das ist nur die Frage wie kann man das kombinieren, sodass das eben nicht nur eine Trichterangelegenheit ist, sondern ich auch gleichzeitig immer wieder die Möglichkeit habe zu sehen, wie ich das umsetze, in welchen Situationen man das anwenden kann. Das muss sehr praktisch sein, da muss Erfahrungstransfer sein. Also da gibt's auch sehr viele Möglichkeiten, Methoden und ich denke mal das was wir heute gehört haben von der Polizei, das ist vorerst der richtige Weg ganzheitlich ranzugehen.

Interview mit Sepp Porta

Interviewer: Matthias Steinhammer

Kamera: Matthäus Vadasz

Videotranskription: Astrid Harbich

Interviewer: Herr Doktor welche Präventionen gibt es, um im alltäglichen Leben mit Belastungen umzugehen?

Dr. Porta:“ Wenn im alltäglichen Leben die Belastungen chronisch also dauernd sind und chronisch zu werden drohen ist die beste Prävention die Einführung von regelmäßigen Pausen d.h. also quasi rasten nach Raster immer zur selben Tageszeit immer dieselbe Pause machen.“

Interviewer: Und in welcher Form wie sollten diese Pausen aussehen? Sport oder einfach nur Erholung?

Porta: “Am besten ist es natürlich, wenn man einmal am Tag Sport einlegt, das wäre natürlich schön das machen sie als junger Mensch gerne mal aber wir Älteren ist das ein bisschen schwierig d.h. die Pausen sollten so sein das jeder das Gefühl hat das er abschaltet etwa 20 Minuten in irgendeiner Weise.“

Interviewer: Gut dann zur nächsten Frage:“ Ist es förderlich die Auszubildenden z.B. von der Militäarakademie Stresssituationen auszusetzen gewollt?“

Porta: “unbedingt weil ohne Stress lernen sie nichts Beispiel eine Bakterie schwimmt in 38 Grad warmen Wasser, das passt ihr unheimlich gut und sie wird nichts tun um das zu verändern. Wenn das Wasser plötzlich nur mehr 30 Grad hat dann muss ich irgendwelche Gegenmaßnahmen einleiten, um den Zustand erfolgreich zu überwinden. Also um ihnen beizubringen etwas erfolgreich zu überwinden muss man sie vorher belasten.“

Interviewer: Nun zu meiner letzten Frage: “Werden uns heutzutage und die Menschen allgemein in der heutigen Gesellschaft mehr Anforderungen gestellt als z.B. noch vor 20 Jahren?”

Porta: “Ich glaube nicht, dass es mehr Anforderungen sind, ich glaube dass es zu viel Anforderungen zur selben Zeit sind dieses Multitasking ist etwas, was uns ganz besonders schwer fällt. Wir kommunizieren schon mit Lichtgeschwindigkeit und jetzt werden an uns Anforderungen gestellt die noch schneller sind als Lichtgeschwindigkeit nämlich gleichzeitig, und das ist sehr schwierig.“

Interviewer: Vielen Dank Herr Doktor, das war’s auch schon mit dem ins Mikrofon sprechen.

Porta: “... also die TherMilAk ist ein außergewöhnlicher Veranstaltungsort und ideal geeignet zum Knüpfen zu ebenso außergewöhnlichen Kontakten.

Interview mit Thomas Schlesinger

Interviewer: Matthias Steinhammer

Kamera: Matthäus Vadasz

Videotranskription: Ingeborg Fuchs

Interviewer: Herr Brigadier, könnten Personalverantwortliche der Militärakademie Elemente aus dem Kompetenzmanagement der Polizei übernehmen?

Schlesinger: Ich denke das die Anforderungsprofile zwischen Militär und Polizei, die ja der Verfassung nach als militärisch organisierter Wachkörper funktioniert, sehr ähnlich sind. Auch die Aufgaben zur inneren und äußeren Sicherheit sind sich sehr ähnlich. Also denke ich das auch das Kompetenzprofil zwischen militärischem und polizeilichem Personal ähnlich sein könnte. Ich sage jetzt könnte, es ist eine Vermutung, die natürlich erst durch Untersuchungen auch belegt und bewiesen werden könnte. Wir stehen ja selber erst am Anfang dieser Kompetenzforschung, aber ich könnte mir durchaus irgendwelche Parallelen vorstellen.

Interviewer: Und weil Sie gesagt haben die Aufgabenbereiche sind ähnlich, was genau meinen Sie damit und welche Schlussfolgerungen für die Zukunft vielleicht würden sich daraus ergeben Ihrer Meinung nach?

Schlesinger: Also ich denke wir beide haben den Auftrag der Aufrechterhaltung der Sicherheit, ob jetzt im Inneren oder im Äußeren, d.h. wir sind dazu verpflichtet, den sozialen Frieden, wie es so schön heißt, zu gewährleisten oder herzustellen. Das Bundesheer natürlich vermehrt auch im Ausland. Wir vor allem national, aber auch teilweise im Ausland und es geht im Wesentlichen um das Gleiche, es geht um die Sicherheit oder um den Schutz der Rechtsgüter von Menschen. Darum geht es – Menschen zu schützen, in ihren Grundrechten, in ihren Menschenrechten. Und da denke ich, ist der Grundauftrag zwischen

Bundesheer und Polizei der Gleiche. Wohl mit anderen Mitteln, weil eine andere Eskalationsstufe – selbstverständlich, aber der Auftrag Menschen zu schützen ist für beide Organisationen derselbe.

Interviewer: Vielen Dank Herr Brigadier – das war's auch schon mit den Fragen.

Vortragende und Abstracts zu den Impulsreferaten zum Thema Tugenden und Kompetenzen

Einleitung



Bgdr Mag. Gerhard Herke
Kommandant der Theresianischen Militärakademie des BMLVS

Tugenden – Werte – Kompetenzen



Univ.-Prof. Dr. Jörg Henning Schluß
Professor am Institut für Bildungswissenschaft an der Universität Wien

„Tugend“ - Eine interdisziplinäre Annäherung an wieder aktuelle historische Werte



Univ.-Doz. HS-Prof. Dr. h. c. Dr. Johann Pehofer, Dipl.-Päd.

Professor für Humanwissenschaften und Leiter des Kompetenzzentrums für Forschung und Entwicklung an der Pädagogischen Hochschule Burgenland. Promotion zum Doktor der Philosophie 1986 an der Universität Wien (Erziehungswissenschaft, Germanistik, Philosophie), Habilitation 2002 an der Masaryk-Universität Brunn, Ehrendoktorat der Westungarischen Universität 2012.

Wissen.Können.Persönlichkeit. Schlüsselkompetenzen für Lernen, Arbeit, Leben.



Mag. Dr. Peter Härtel

Geschäftsführer der Steirischen Volkswirtschaftlichen Gesellschaft

“Kompetent und zu allem fähig, aber charakterlich mangelhaft!”



ao. Univ.-Prof. i.R. Dr. Alfred Schirlbauer
Ehemaliger Professor am Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Wien

Kritische Selbstreflexion des eigenen Denkens und Handelns



HR Dr. Günther Fleck
Referatsleiter für Militärpsychologie & Bildungswissenschaften an der Landesverteidigungsakademie des BMLVS

Selbstenwicklung von Führungskompetenzen



Mag. Michael Ungersböck
Wirtschaftsberatung & Unternehmensführung; wissenschaftlicher Mitarbeiter an der
FH Wiener Neustadt

Aneignung von Kompetenzen und Haltungen im Prozess des Lehrens und Lernens



Univ.-Doz. DDr. habil. Karl Klement
Präsident der Vorsitzendenkonferenz der Pädagogischen Hochschulen Österreichs
Nach Jahren als Pflichtschullehrer Studium der Pädagogik und Psychologie. Lehrtätigkeit
an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich und der Universität Wien.
Habilitation im Fachbereich Bildungsforschung an der Universität Potsdam. Präsident
der Vorsitzendenkonferenz der Pädagogischen Hochschulen Österreichs.

Gute Führung



Univ. Doz. Dr. Ralph Sichler
Leiter des Fachbereichs Management-, Organisations- und Personalberatung der FH
Wiener Neustadt

Das Theresianische Führungsmodell



Bgdr Mag. Karl Pichlkastner
Studiengangsleiter des FH-Bachelorstudienganges Militärische Führung des BMLVS

„Kompetenzmanagement bei der österreichischen Bundespolizei“



Bgdr Thomas Schlesinger, BA MA

Leiter des Zentrums für Grundausbildung der Sicherheitsakademie (SIAK) des BMI

Handlungssicherheit durch Kompetenztraining

Mag. Andreas NAGL,

Referent für Kompetenztraining im Zentrum für Grundausbildung der Sicherheitsakademie

Tyrannie des Prinzip



MilSupIntdt DDr. Karl-Reinhart Trauner

Leiter der Evangelischen Militärsuperintendentur; Mitwirkung am Institut für Militärethische Studien des BMLVS

Wissen ist noch keine Kompetenz



Prof. Dr. phil. habil. Volker Heyse

Vorstandsvorsitzender der Heyse Stiftung für Menschenbilder-Menschenbildung

Fähigkeiten zur Selbstorganisation des Handelns in Bezug auf physische und mentale Stärke



ObstdhmfD Mag. Horst Stocker

Referatsleiter Körperausbildung am FH-Bachelorstudiengang Militärische Führung des BMLVS



Mag.ª Christina Lechner

Sportpsychologin; Sportpsychologische Beratung und Betreuung von Athleten, Teams & Trainern, Mentalcoaching von Musikern

Kompetenzentwicklung im Rahmen eines Auslandssemesters (interkulturelle Kompetenz)



Obst Ewald Lichtenauer, MEd. MBA
Hauptlehroffizier Pädagogik am FH-Bachelorstudiengang Militärische Führung des
BMLVS

Lob und Tadel im Einsatz



ObstdhmfD MMag. Dr. Alexander Kastner
Referatsleiter Pädagogik und Hauptlehroffizier am FH-Bachelorstudiengang Militärische
Führung des BMLVS

Disziplnäre Wrüdigungen und deren Nachhaltigkeit in den moralischen Haltungen



Bgdr Mag. Alexander Klecatsky
Vorsitzender der Disziplinarkommission für Soldaten im BMLVS

Wertschätzende Kommunikation am FH-BaStg Militärische Führung - Eine empirische Untersuchung zum Status quo



Mag.^a Andrea Telsnig-Ebner
Referatsleiterin Psychologie am FH-Bachelorstudiengang Militärische Führung des
BMLVS

Physiologische Aspekte von Tugenden und Kompetenzen



Univ.-Prof. I. R. Dr. phil. Sepp Porta

Leiter des Instituts für Angewandte Stressforschung in Judendorf-Strassengel.

Entwickler eines neuen Verfahrens zur Stressdiagnose

Leadership Into The Wild



Mag. Michael Ungersböck

Wirtschaftsberatung & Unternehmensführung; wissenschaftlicher Mitarbeiter an der
FH Wiener Neustadt

Wissenschaftliche Leitung



ObstdhmfD MMag. Dr. Reinhard Slanic, MSc MBA

Leiter des Fachbereichs für Pädagogik, Psychologie und Körperausbildung am FH-
Bachelorstudiengang Militärische Führung des BMLVS

