

aus
politik
und
zeit
geschichte

beilage
zur
wochen
zeitung
das parlament

Heinz Schaefgen
Soldat und Politik

Hans-Georg Schultz-Gerstein
Das Anleitstudium
an den Hochschulen
der Bundeswehr

Helmut Fröchling
Wolfgang Gessenharter
Winfried Nacken
Studienreform und Praxisbezug
an den Hochschulen
der Bundeswehr

Arwed Bonnemann
Dieter Jörgensen
Die Studenten an den
Hochschulen der Bundeswehr

ISSN 0479-611 X

B 6/78

11. Februar 1978

Heinz Schaeffgen, Dr. jur., geb. 1928; seit 1973 Ministerialdirektor und Abteilungsleiter „Personal“ im Bundesministerium der Verteidigung.

Veröffentlichungen u. a.: Kann die Demokratie durch Gerichte geschützt werden?, 1969; Die Interessenverbände in der parlamentarischen Demokratie, 1971; Personalführung und Beurteilungswesen, 1977.

Hans-Georg Schultz-Gerstein, Dr. jur., geb. 1942, Wissenschaftlicher Ober- rat; Leiter des Senatssekretariats und Pressesprecher der Hochschule der Bundeswehr Hamburg.

Veröffentlichungen u. a.: Akademische Gremien und Zentrale Einrichtungen an der Hochschule der Bundeswehr Hamburg, Hochschuldruck, Hamburg 1976.

Helmut Fröchling, Dr. phil., geb. 1941; Dozentstabsoffizier an der Führungs- akademie; seit 1974 Assistenzprofessor und Wissenschaftlicher Rat an der Hochschule der Bundeswehr Hamburg.

Veröffentlichungen u. a.: Der Bundesrat in der Koordinierungspraxis von Bund und Ländern, Freiburg 1972; zusammen mit W. D. Berg, P. Konstanty und K. Schwarze: Kooperative Führung — Der Führungsvorgang in militärischen Führungssystemen, Bonn 1976.

Wolfgang Gessenharter, Dr. phil., M.A., geb. 1942; seit 1973 Professor für Politikwissenschaft an der Hochschule der Bundeswehr Hamburg.

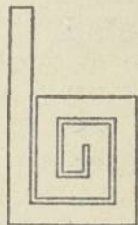
Veröffentlichungen u. a.: Soziale Umwelt, Freiburg 1972; Kritik marxistischer Gesell- schaftsanalysen am Beispiel Urs Jaeggis, in: Oberndörfer/Jäger (Hrsg.), Die neue Elite, Freiburg 1975; Soziale Grundlagen — Methodische Probleme, in: P.-L. Weinacht u. a. (Hrsg.), Einführung in die politische Wissenschaft, Freiburg 1977.

Winfried Nacken, Dr. phil., Lic. phil., geb. 1945; Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Hochschule der Bundeswehr Hamburg sowie an der Universität Erlangen-Nürn- berg.

Veröffentlichungen u. a.: Zur Problematik von rückkehrbezogenen Fortbildungskursen für türkische Facharbeiter, in: G. Wurzbacher (Hrsg.), Störfaktoren der Entwicklungs- politik, Stuttgart 1975; Evaluation als Mittel der Politikberatung, Nürnberg 1976; Erfolgs- beurteilung von Bildungsprojekten, Teil I: Grundlagen der Erfolgsbeurteilung als zweck- kritischer Beratung, Teil II: Strategien der Zielbestimmung und -kritik, in: Materialien zur politischen Bildung, H. 1 und H. 2, 1977.

Arwed Bonnemann, Dr. phil., Dipl.-Psych., geb. 1938; Lehr- und Forschungs- tätigkeit auf den Gebieten des Programmierten Lernens sowie der Pädagogischen Psycho- logie; seit Oktober 1975 Leiter des Hochschuldidaktischen Zentrums der Hochschule der Bundeswehr Hamburg.

Dieter Jörgensen, geb. 1943; wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften in Kiel; seit 1976 wissenschaftlicher Mitarbeiter im Hochschuldidaktischen Zentrum der Hochschule der Bundeswehr Hamburg.



Herausgegeben von der Bundeszentrale für politische Bildung,
Berliner Freiheit 7, 5300 Bonn/Rhein.

Leitender Redakteur: Dr. Enno Bartels. Redaktionsmitglieder:
Paul Lang, Dr. Gerd Renken, Dr. Klaus W. Wippermann.

Die Vertriebsabteilung der Wochenzeitung DAS PARLAMENT, Fleischstr. 61—65,
5500 Trier, Tel. 06 51/4 61 71, nimmt entgegen

- Nachforderungen der Beilage „Aus Politik und Zeitgeschichte“;
- Abonnementsbestellungen der Wochenzeitung DAS PARLAMENT einschließ- lich Beilage zum Preis von DM 12,60 vierteljährlich (einschließlich DM 0,72 Mehr- wertsteuer) bei Postzustellung;
- Bestellungen von Sammelmappen für die Beilage zum Preis von DM 6,— zu- züglich Verpackungskosten, Portokosten und Mehrwertsteuer.

Die Veröffentlichungen in der Beilage „Aus Politik und Zeitgeschichte“ stellen keine Meinungsäußerung des Herausgebers dar; sie dienen lediglich der Unter- richtung und Urteilsbildung.

Soldat und Politik

Betrachtungen zur politischen Betätigung des Soldaten

Das Verhältnis der Soldaten zur Politik war nie frei von vielfältigen Spannungen¹⁾. Im Unterschied zu früheren Epochen haben sich in der Bundesrepublik Deutschland zwar die normativen Grundlagen wie auch die tatsächlichen Gegebenheiten tiefgreifend verändert; dennoch konnten auch über 20 Jahre Bundeswehr die Spuren der Vergangenheit nicht völlig verwischen.

Vor dem Ersten Weltkrieg orientierte sich die deutsche Gesellschaft stark am Militär. Soldaten und Beamte nahmen eine gesellschaftlich abgesonderte Stellung ein; sie rekrutierten sich meist aus den gleichen Gesellschaftsschichten. Die Sonderstellung des Soldaten war noch durch die unmittelbare Anbindung an den Monarchen unterstrichen; es gab kaum politisch-parlamentarische Einwirkungsmöglichkeiten. Im übrigen hatte die Geringschätzung der Politik im preußisch-deutschen Offizierkorps Tradition.

Weimar, Bündnis mit den alten Mächten

In der Weimarer Republik waren die unmittelbaren Beziehungen der Armee zum Staatsoberhaupt zwar eingeschränkt und die parlamentarische Verantwortung der Regierung für die bewaffnete Macht verstärkt worden; insgesamt blieb die Sonderstellung des Militärs jedoch weitgehend erhalten. Diese Entwicklung war dadurch begünstigt worden, daß wesentliche Teile der Staatsgewalt in den Händen der Kräfte geblieben waren, die sie bislang im Dienste und im Geiste des Monarchen ausgeübt hatten und die der Demokratie überwiegend feindlich gegenüberstanden. General Groener, einer der einflußreichsten Offiziere jener Zeit, schrieb in seinen ‚Lebenserinnerungen‘: „Wir hofften durch unsere Tätigkeit einen Teil der Macht im neuen Staat an

Heer und Offizierkorps zu bringen; so war der Revolution zum Trotze das beste und stärkste Element des alten Preußentums in das neue Deutschland hinübergerettet.“²⁾ Im politischen Alltag kam es zu ständigen Negierungen weiter Bereiche der parlamentarischen Demokratie. Die Zahl derer, die sich zu dem Grundsatz bekannten, daß in einem demokratischen Deutschland auch das Militär demokratischen Geistes sein müsse, war denkbar gering. Über die Zeit des Aufbaues der Reichswehr berichtete Noske: „Bekannte demokratische Offiziere gab es in Deutschland nicht.“³⁾

Die Revolution von 1918/19 und das Bündnis der von der SPD getragenen Staatsführung mit den alten Mächten waren Gegenstand zahlreicher politischer Mutmaßungen und umfangreicher Untersuchungen⁴⁾. Die wohl herrschende Auffassung sieht in dem Zusammenwirken eine zwangsläufige Alternative zum Kommunismus und ein Gebot zur Erhaltung der Einheit des Reiches. Nur vereinzelte Stimmen glaubten, daß in den Arbeiter- und Soldatenräten ein demokratisches Potential ungenutzt geblieben ist, das ebenfalls eine Entwicklung zum bolschewistischen Extrem verhindert und zum Aufbau einer republikanischen Volkswehr ausgereicht hätte⁵⁾. Auf die Frage, ob der damals gewählte Weg notwendig und allein richtig war, wird sich eine allseits befriedigende Antwort nicht finden lassen. Zu breit ist das Spektrum der Auffassungen; es reicht von der „historischen Tat“ bis zur „Marneschlacht der deutschen Revolu-

²⁾ Groener, Lebenserinnerungen, S. 468 ff., Göttingen 1957.

³⁾ Noske, Von Kiel bis Kapp, Berlin 1920, S. 199.

⁴⁾ Vgl. etwa Francis L. Carsten, Reichswehr und Politik, 2. Auflage 1965; Arthur Rosenberg, Geschichte der Weimarer Republik, Frankfurt 1961; Gotthard Breit, Das Staats- und Gesellschaftsbild deutscher Generale beider Weltkriege im Spiegel ihrer Memoiren, hrsg. v. Militärgeschichtlichen Forschungsamt, 1973.

⁵⁾ Kolb, Die Arbeiterräte in der deutschen Innenpolitik 1918/19, Düsseldorf 1962.

¹⁾ Vgl. etwa: Puzicha, Fooker, Ferser, Soldat und Politik — eine Neuorientierung, in: Studien zu Politik und Strategie, Bonn 1972.

tion". Wie immer man jedoch das formale Zusammengehen der Repräsentanten der jungen Demokratie mit den Militärs bewerten mag, die weitere Entwicklung war wenig glücklich. Sicherlich gab es auch im Offizierkorps der Reichswehr unterschiedliche Meinungen zum demokratischen Staat und dessen gewählter Regierung; insgesamt ist die Armee jedoch auf Distanz geblieben. Für die Mehrzahl der Offiziere verband sich mit der Abdankung des Kaisers und dem verlorenen Krieg mehr als der Untergang der Monarchie. Sie empfanden die Revolution mit ihren Folgen auch als Angriff gegen das eigene Selbstverständnis. Das Festhalten an vordemokratischen Denkweisen und an dem hergebrachten Bild von der Rolle der Streitkräfte führte im Offizierkorps zu einer allmählichen Abkapselung von den geistigen und politischen Strömungen der Zeit.

In ihrer selbstgewählten Isolation entwickelte die Reichswehr eine Art Ersatzideologie. Sie lebte in dem Bewußtsein, einem anderen, einem besseren Deutschland zu dienen. Ihr Bild vom Staat war das eines idealisierten Wesens, das über dem Streit der Parteien stand und nicht an die wechselnde Staatsform gebunden war. Strenge Überparteilichkeit, ein ständiges Bemühen um Autonomie und die Abwehr der parlamentarischen Kontrolle prägten ihre geistige Haltung. Es erschien selbstverständlich, daß der Offizier konservativ und national dachte; sein Standesbewußtsein lag außerhalb der Republik. Ein Hineinwachsen der Armee in die Gesellschaft war bei dieser Einstellung nicht möglich; die Kluft zwischen Bürger und Soldat blieb unüberbrückbar, die Armee wurde ein Fremdkörper, sie war zu einem Staat im Staate geworden.

Das Ende der Weimarer Republik bestätigte die Richtigkeit des Satzes, den Scheidemann schon an ihren Anfang gestellt hatte: „Der Feind steht rechts“. Wegen ihrer Teilidentität mit seinen Zielen war die Reichswehr schon früh in das Kraftfeld des Nationalsozialismus geraten. Freilich gab es Mißtrauen und Ablehnung. Die maßgebenden Offiziere waren keinesfalls von Anfang an bereit, ihr Staatsbild der nationalsozialistischen Ideologie und die Armee den Kräften der NS-Partei auszuliefern. Sie glaubten weiterhin an die Überzeugungskraft ihres Grundsatzes von der politischen Unabhängigkeit. Der totalitäre Anspruch des Regimes zwang sie jedoch zu im-

mer neuen Konzessionen⁶⁾. Für viele Offiziere endete der Konflikt entweder vor dem Volksgerichtshof oder vor dem Internationalen Militärtribunal.

Soldat in der Demokratie

Auch in unserer Zeit hat das Verhältnis des Militärs zur Politik gewisse Eigentümlichkeiten behalten. Es spiegelt, wenn auch weniger stark, noch immer Gegensätze zwischen dem Staat und einem Teil der Gesellschaft. Unter diesem Aspekt ist die Stellung des Soldaten zu den Grundrechten und seine Teilnahme an der politischen Willensbildung zu einem zentralen Punkt geworden.

Grundrechte und Wehrverfassung

Unsere heutige Wehrverfassung, d. h. die Gesamtheit der gesetzlichen Bestimmungen über die Streitkräfte und über die Stellung des Soldaten, bindet die Bundeswehr eng an die politische Führung. Anders als in der Vergangenheit sind die Streitkräfte nunmehr innerhalb der Gewaltenteilung der „vollziehenden Gewalt“ zugeordnet und damit in vollem Umfang der Kontrolle der Legislative und der rechtsprechenden Gewalt unterworfen. Ein dem Parlament verantwortlicher Minister übt die Befehls- und Kommandogewalt aus (Art. 65 a GG). Zugleich garantiert das Grundgesetz die Geltung liberaler Grundrechte auch innerhalb der Streitkräfte. Mit der Grundrechtsverbriefung sind die Restriktionen in der politischen Stellung des Soldaten aus der Zeit des Kaiserreiches und der Weimarer Republik weitgehend überwunden. Er kann erstmals für seine Aktivitäten im Rahmen des politisch-parlamentarischen Prozesses wie jeder andere Staatsbürger die allgemeinen Bürgerrechte in Anspruch nehmen. Der Verzicht auf politische Neutralität oder gar Abstinenz des Soldaten wirkt sich konsequenter Weise auch auf die Teilnahme des Soldaten an der politischen Willensbildung aus. Das Grundgesetz hat, so Minister Leber, „Schluß gemacht mit der Zweideutigkeit und mit der doppelten Moral soldatischer Existenz“⁷⁾.

⁶⁾ Messerschmidt, Die Wehrmacht im NS-Staat. Zeit der Indoktrination, Hamburg 1969.

⁷⁾ Leber, Ansprache 7. 11. 1975, aus Anlaß des feierlichen Gelöbnisses im Hofgarten in Bonn, Bulletin des Presse- und Informationsamtes der Bundesregierung, Nr. 132, S. 1312.

Staatsbürger in Uniform

Das Bestreben, den Soldaten in unsere demokratische Gesellschaft einzugliedern, hat mehr als alles andere die innere Ordnung der Bundeswehr geprägt. Nach den Erfahrungen der Vergangenheit waren beim Aufbau der Streitkräfte folgende Grundsätze als unabdingbar angesehen worden:

- Primat der parlamentarisch kontrollierten politischen Leitung gegenüber der obersten militärischen Führung;
- Schaffung besonderer Kontrollinstitutionen (Verteidigungsausschuß und Wehrbeauftragter);
- Zulässigkeit politischer Betätigungsmöglichkeiten auch für Soldaten;
- Einführung des Rechts und der Pflicht, sich rechtswidrigen Befehlen zu widersetzen;
- Aufnahme des staatsbürgerlichen Unterrichts und der politischen Bildung in die Truppeninformation;
- Teilhabe des Soldaten an der Rechtsweggarantie des Art. 19, Abs. 4 GG (Beschwerdeordnung).

Diese Grundsätze sollten die Funktion der Streitkräfte innerhalb unserer demokratischen Ordnung deutlich machen und das vormals geschlossene System der Armee demokratischen Prinzipien öffnen. Das Leitbild der neuen Struktur wurde der „Staatsbürger in Uniform“, ein Konzept, das Staat, Gesellschaft und Bundeswehr miteinander verbinden soll. Es wurde zur Grundlage für die „Innere Führung“, d. h. für die Entwicklung von Methoden moderner Menschenführung im militärischen Bereich. Entscheidende Bedeutung kam dem Umstand zu, daß auch der Soldat die allgemeinen Grundrechte behalten mußte und daß lediglich der Teil dieser Rechte, der aufgrund der militärischen Aufgabenstellung notwendigen Einschränkungen unterlag, normativ festgelegt wurde; generell durch die Verfassung selbst (Art. 17 a GG), im einzelnen durch die verschiedenen Wehrgesetze. Die enumerative Aufzählung der Einschränkungen in Art. 17 a GG stellte zugleich sicher, daß andere Grundrechte im Soldatenverhältnis nicht eingeschränkt werden können.

Das neue Bild der Soldaten

Das Bild des Soldaten hat sich durch die neue Gesetzgebung gewandelt. Freilich blieb der

„Staatsbürger in Uniform“ keineswegs unumstritten. Insbesondere in den 60er Jahren versuchte eine mehr traditionalistische Auffassung die „ewig-gültigen“ Werte des Militärischen neu zu beleben und den Soldaten wieder aus dem Tagesgeschehen und damit auch aus der gesellschaftlichen Integration herauszulösen. Diese Auseinandersetzungen sind heute abgeklungen. Sicher gibt es noch Mißverständnisse, Fehlinterpretationen und Verstöße; insgesamt ist der Staatsbürger in Uniform jedoch unumstritten. Wenn auch die Integration der Bundeswehr in die Gesellschaft weitgehend vollzogen ist, wäre es dennoch falsch, die geistige Auseinandersetzung um die Innere Führung als abgeschlossen zu betrachten. Die Zentrale Dienstvorschrift 10/1 — Hilfen für die Innere Führung — hat zwar als dienstinterne Regelung das Verhalten der Vorgesetzten den Grundsätzen entsprechend verbindlich festgelegt; gleichwohl entzieht sich der weitere Dialog einer Einengung durch normative Festlegungen.

Die politischen Rechte des Soldaten

Politische Rechte müssen in aller Regel erkämpft werden; selbst das Vorhandensein eines Gesetzes garantiert nicht die Einsicht in seine Notwendigkeit. Was die politische Betätigung des Soldaten angeht, scheint der Prozeß der Überzeugungsbildung noch nicht abgeschlossen zu sein. Entgegen vielfältiger Klagen über eine Politisierung der Streitkräfte und trotz mancherlei Aktivität auf der Ortsebene, läßt sich insgesamt gesehen in den Streitkräften ein Zug zur politischen Neutralität nicht übersehen.

In den Anfängen der Diskussion um den künftigen deutschen Soldaten war das Problem „Soldat und Demokratie“ noch überwiegend eine Sache von Grundsatzbekenntnissen⁸⁾. Zwar sahen die ersten Bundeswehrplaner den Soldaten bereits im Vollbesitz demokratischer Rechte, doch waren die Auffassungen über die konkrete Ausgestaltung dieser Rechte noch weitgehend unklar. Die sogenannte Himmeroder Denkschrift aus dem Jahr 1950, die sich mit der Aufstellung eines deutschen Kontingents im Rahmen einer internationalen

⁸⁾ W. Graf Baudissin, Die Bedeutung der Reform aus der Zeit deutscher Erhebung für die Gegenwart (30. 10. 1951), in: Soldat für den Frieden. Entwürfe für eine zeitgemäße Bundeswehr, hrsg. v. P. v. Schubert, München 1969.

Streitmacht zur Verteidigung Westeuropas befaßt, spricht von einer Einschränkung der Grundrechte und von der Überparteilichkeit der Streitkräfte⁹⁾. Im Vordergrund aller Überlegungen stand zunächst das Wahlrecht des künftigen Soldaten. Graf Baudissin, seit Mai 1951 Mitarbeiter beim Sicherheitsbeauftragten des Bundeskanzlers, legte bereits am 4. Juni 1951 einen Entwurf zur Wehrgesetzgebung vor, der freilich noch weitgehend an den Traditionsbestand alter Wehrmachtvorstellungen anknüpfte¹⁰⁾. Danach sollte dem Wehrpflichtigen das passive Wahlrecht vorenthalten bleiben: für den Längerdienenden war das Ruhen des gesamten Wahlrechts vorgeschlagen worden. Außerdem sollten Mitgliedschaften in politischen Parteien und Gewerkschaften während des aktiven Dienstes „aussetzen“. In der sogenannten Planungsgruppe¹¹⁾ bestanden zunächst kontroverse Meinungen über das aktive Wahlrecht. Einigkeit bestand lediglich in der Forderung, dem Soldaten das passive Wahlrecht vorzuenthalten und keine Partei- und Gewerkschaftszugehörigkeit zuzulassen. Die Ablehnung des aktiven Wahlrechts wurde im wesentlichen mit der Sorge begründet, daß der Wahlkampf in die Kasernen hineingetragen und das Wahlverhalten der Soldaten offenkundig würde. Insgesamt fürchtete man eine Politisierung der Streitkräfte und damit einhergehend eine Schwächung ihrer Schlagkraft. Zwar gab es schon Diskussionen um das Prinzip der demokratischen Freiheiten, doch fand eine konkrete Auseinandersetzung mit dem Recht der freien Meinungsäußerung offenbar noch nicht statt.

Angleichung an das Recht der Beamten

In der Frage des Wahlrechts wurde im Sommer 1952 ein Fortschritt erzielt; auch zur Frage der Meinungsäußerung setzte sich damals ein liberaler Standpunkt durch. Das wesentliche Argument gegen die alten Positionen wurde dahin zusammengefaßt, daß es wider-

⁹⁾ Denkschrift über die Aufstellung eines deutschen Kontingents im Rahmen einer internationalen Streitmacht zur Verteidigung Westeuropas (Ergebnis der von Graf v. Schwerin vorbereiteten Expertenkonferenz im Kloster Himmerod, Okt. 1950).

¹⁰⁾ Baudissin, a. a. O., hier betr. Wehrgesetz „Politik in der Wehrmacht“ (II PL 964—12).

¹¹⁾ Unterabteilung „Planung“ im Amt Blank.

¹²⁾ Baudissin, a. a. O., S. 133 ff. Entwurf: „Das innere Gefüge der Streitkräfte“.

sinnig erscheine, den zur Verteidigung der Freiheit aufgerufenen Menschen in ihren persönlichen Freiheiten stärker einzuschränken als es die Erfordernisse der Disziplin, der Kameradschaft oder der Stellung des Kontingents in der Öffentlichkeit mit sich bringe¹²⁾. Die an sich naheliegende Berufung auf die Verfassung und ihre Grundrechtsverbürgung wurde erst ein Jahr später von dem Ausschuß „Innere Führung“ nachgeholt; erst hier wurde **angeregt, das Recht der freien Meinungsäußerung im Freiwilligengesetz entsprechend den Bestimmungen für die Beamten zu regeln**¹³⁾. Etwa zur gleichen Zeit gab der spätere General Heusinger im Bundestagsausschuß „für Fragen der europäischen Sicherheit“ einen **Überblick über den Stand der Meinungsbildung**. Zum Ob und Wie einer politischen Betätigung des Soldaten faßte er den Stand der Meinungsbildung wie folgt zusammen:

Einschränkungen nur im Rahmen militärischer Notwendigkeiten; Erlaubnis zum Besuch politischer Veranstaltungen, jedoch keine Politik in den Kasernen¹⁴⁾.

Mit der seit 1953 angestrebten statusrechtlichen Anpassung an die für Beamte geltenden Regelungen bahnte sich eine sachgerechte Lösung der Problematik an. Die Beratungen über das Soldatengesetz im Jahre 1955 machten zwar noch deutlich, daß der Soldat nicht als uniformierter Beamter gesehen werden sollte, daß jedoch eine „Nähe zum Recht des zivilen Staatsdienstes“ wünschenswert und erreichbar schien. Dem für die neuen Streitkräfte zuständigen Minister Blank sind die Nahtstellen des künftigen Soldatengesetzes jedoch nicht verborgen geblieben: „Demokratie“, so führte er im Bundestag aus, „kann aber nicht ohne freie Diskussion existieren, und es wäre meiner Ansicht nach eine Sünde wider den Geist der Demokratie, wollte man versuchen, durch mechanische Verbote die Diskussion aus der Soldatenunterkunft zu verbannen“. Auch der Sprecher der Opposition, der SPD-Abgeordnete Merten, hielt allzu starke Einschränkungen politischer Betätigung nicht für notwendig; er sprach sich vielmehr dafür aus, die Mitarbeit der Soldaten in Parteien zu fördern, nicht aber zu bremsen¹⁵⁾.

¹³⁾ Protokoll vom 8. Juni 1953.

¹⁴⁾ Protokoll, Deutscher Bundestag, 10. 7. 1953.

¹⁵⁾ Protokoll, Deutscher Bundestag, 105. Sitzung, S. 780 ff. vom 12. Oktober 1955.

Gefahren der Politisierung?

Die vom Anfang an weithin spürbare Befürchtung einer Politisierung der Streitkräfte läßt es verständlich erscheinen, daß viel Mühe darauf verwandt worden ist, die Möglichkeiten der politischen Betätigung des Soldaten einzuschränken oder ihn zumindest von unerwünschter Agitation fernzuhalten. Grundrechtseinschränkende Vorschriften sind in mehreren Bestimmungen des Soldatengesetzes und darauf beruhend in einer Reihe von ministeriellen Erlassen zu finden. Es ist dem Soldaten beispielsweise untersagt, im Dienst in irgendeiner Form politische Propaganda zu betreiben. Zulässig ist lediglich, im Gespräch mit Kameraden die eigene Meinung zu äußern, wobei jedoch das soldatische Zusammenleben keinen Schaden erleiden darf. Außerhalb des Dienstes sind zwar weitgehende Meinungsäußerungen möglich, aber auch hierbei darf der Soldat nicht die Grundregel der Kameradschaft verletzen; insbesondere ist eine Werbung für politische Gruppen in dienstlichen Unterkünften unzulässig (§ 15 Abs. 2 SG). Das Verbot der Werbung umfaßt auch Sammlungen und Solidaritätsadressen für Bürgerinitiativen. Außerhalb der Kasernen, in der Freizeit, ist die politische Betätigung unter Beachtung gewisser Mindestanforderungen an Toleranz und kameradschaftlichem Verhalten gestattet.

Treue und Loyalitätspflichten

Die Zulässigkeit einer politischen Betätigung des Soldaten ist heute fester Bestandteil der Inneren Führung; dennoch liegt in diesem Teilaspekt ein neuralgischer Punkt. Die skeptische bis ablehnende Haltung älterer Offiziere, deren Grundeinstellung weitgehend in Reichswehr und Wehrmacht geprägt wurde, hat sich wenig geändert; sie scheint sich auch auf die Nachkriegsgeneration übertragen zu haben. Vielleicht erklärt dies eine Feststellung aus der umstrittenen Heeresstudie des Jahres 1969, wonach „die politische Betätigung von Soldaten in den letzten Jahren die Tendenz zu einer Politisierung der Bundeswehr deutlich werden lasse und damit den Zusammenhalt der Truppe für die Erfüllung ihrer Aufgaben gefährde“. Fast alle militärischen Autoren, die sich in der Vergangenheit mit dieser Problematik befaßt haben, lassen mehr oder weniger stark ihre Sorge um die Kameradschaft und um das Vertrauen zur

Führung anklingen¹⁶⁾. Der frühere Generalinspekteur de Maiziere vertrat die Ansicht, daß die höchsten militärischen Repräsentanten der Bundeswehr möglichst keiner politischen Partei angehören sollten. Während seiner Amtszeit (1966 bis 1972) hatte er angeregt, die Grenzen für politische Betätigungsmöglichkeiten des Soldaten enger zu ziehen. Parteipolitische Enthaltenssamkeit wird von de Maiziere u. a. mit dem Satz begründet: „Soll doch die Armee ein zuverlässiges und verfassungstreues Instrument in der Hand der parlamentarisch legitimierten Regierung bleiben.“¹⁷⁾

Wer wollte eine solche Forderung nicht bejahen? Indes, mit einer parteipolitischen Betätigung des Soldaten kann sie nur mühsam in Beziehung gebracht werden; sie hat vielmehr die allgemeine politische Treuepflicht jedes Soldaten zum Gegenstand. Darunter wird die Pflicht zum Eintreten für die freiheitlich-demokratische Grundordnung verstanden. In dem sogenannten Radikalenbeschuß vom 22. 5. 1975¹⁸⁾ hat das Bundesverfassungsgericht die Loyalitätspflicht für Beamte — sie gilt gleichermaßen für den Soldaten — neu definiert und u. a. ausgeführt:

„Die politische Treuepflicht fordert mehr als nur eine formal korrekte, im übrigen uninteressierte, kühle, innerlich distanzierte Haltung gegenüber Staat und Verfassung; sie fordert vom Beamten insbesondere, daß er sich eindeutig von Gruppen und Bestrebungen distanziert, die diesen Staat, seine verfassungsmäßigen Organe und die geltende Verfassungsordnung angreifen, bekämpfen und diffamieren. Vom Beamten wird erwartet, daß er diesen Staat und seine Verfassung als einen hohen positiven Wert erkennt und anerkennt, für den einzutreten sich lohnt.“

Diese alte, vom Verfassungsgericht für den Beamten lediglich neu beschriebene Treue- und Loyalitätspflicht begründet bestimmte Verhaltensvorschriften, die auch außerhalb des amtlichen Pflichtenkreises ein auf das Allgemeinwohl ausgerichtetes Auftreten verlangen und selbstverständlich auch bei einem parteipolitischen Engagement zu berücksichti-

¹⁶⁾ Vgl. etwa v. Ilseman, Die Bundeswehr in der Demokratie. Zeit der Inneren Führung, Hamburg 1971.

¹⁷⁾ Ulrich de Maiziere, Führen im Frieden, München 1974, S. 150 ff.

¹⁸⁾ NJW 1975, S. 1641.

gen sind. Die Befürchtungen de Maiziere's zielen auch in erster Linie auf Probleme des Radikalismus. Diese berechnete Sorge darf aber nicht dazu führen, politisches Eintreten für demokratische Parteien von vornherein als Störfaktor anzusehen oder gar in die Nähe des Radikalismus zu bringen. Bei allzu großer Vorsicht besteht die Gefahr, daß der Staatsbürger in Uniform eines Tages in der Erinnerung verblasst wird. Angesichts unserer Vergangenheit und ausländischer Beispiele ist doch abzuwägen, ob die Verfassungstreue einer Armee mehr gefährdet ist, wenn ihre Angehörigen in fruchtbarem Meinungsaustausch mit demokratischen Kräften außerhalb der Streitkräfte stehen oder wenn die Auseinandersetzung unterbunden und eine politische Isolation herbeigeführt wird.

Gefestigte Positionen?

Wer heute nach über 20 Jahren Bundeswehr der Frage nachgeht, warum die politische Betätigung des Soldaten weiterhin Einschränkungen unterliegt, wird etwa folgende Antwort finden: „Die Streitkräfte dienen dem ganzen Volke. Daher sowie aus Gründen der Treuepflicht und der Pflicht zur Kameradschaft hat der Gesetzgeber dem Soldaten verboten, im Dienst parteipolitisch tätig zu sein.“¹⁹⁾ Das klingt leidlich. Freilich, auch die Parlamentarier sind Vertreter des ganzen Volkes. Können, so muß gefragt werden, Treuepflichten gegenüber dem Staat mit Aktivitäten zugunsten einer Partei kollidieren; auch dann, wenn die Partei nach Zielsetzung und aktivem Tun eine Verwirklichung des Verfassungsauftrages anstrebt? Für den Staatsdiener kann doch wohl nur die ordentliche Erfüllung der dienstlichen Aufgaben und seine Treuepflicht zum Staat von Bedeutung sein. Der gern zitierte Satz: „Zum Wohle des Staates und zugunsten der Partei“ (vielleicht auch umgekehrt) läßt sich zwar in der Praxis nicht ganz verdrängen, er reicht jedoch nicht aus, um dem Staatsdiener ein parteipolitisches Engagement zu verbieten. Die Gründe für eine Einschränkung der parteipolitischen Betätigung des Soldaten müssen dann wohl auch anderswo gesucht werden als im Be-

¹⁹⁾ Verteidigung im Bündnis, Planung, Aufbau und Bewährung der Bundeswehr 1950—1972, S. 108, hrsg. vom Militärgeschichtlichen Forschungsamt; vgl. dazu auch Scheuner, Der Soldat und die Politik, NZWehr. 1959, S. 81 ff.

reich statusrechtlicher Treuepflichten. Es sind vor allem handfeste und berechnete Interessen der soldatischen Ordnung und Disziplin. Im Grunde überschneiden sich zwei Prinzipien. Einmal soll die Truppe aus der Tagespolitik mit ihren gegensätzlichen Positionen herausgehalten werden, um ihre Verantwortung für die Gesamtheit herauszustellen. Auf der anderen Seite soll der Soldat Bürger bleiben und nicht vom politischen Leben isoliert werden. Politik fördert aber nicht nur Interessen. Sie ist zu einem großen Teil irrational; nicht selten werden geistige, seelische und materielle Werte des einzelnen tief verletzt. So sind denn auch die Gefahren für das Zusammenleben in der soldatischen Gemeinschaft nicht zu übersehen. Das Zusammenleben der Soldaten muß von allen Störungen freigehalten werden, die das gegenseitige Vertrauen und damit die Grundlage der Kameradschaft erschüttern. Die Problematik liegt auch nicht bei den notwendigen und überwiegend anerkannten gesetzlichen Einschränkungen. Das Selbstverständnis der Bundeswehr, oder besser, die geistige Haltung weiter Kreise sind es, die die Bereitschaft des Soldaten zum politischen Engagement und damit zur Ausübung verfassungsmäßiger (politischer) Grundrechte erschweren. Der auf das Wohl der Allgemeinheit und zur Objektivität verpflichtete Soldat soll nach einer in den Streitkräften weit verbreiteten Auffassung auch außerhalb seiner dienstlichen Sphäre als politisches Neutrum gesehen werden. Dies ist keine offizielle Meinung, doch eine große Anzahl der länger dienenden Soldaten hält parteipolitische Neutralität nach wie vor für die bessere Lösung. Nicht wenige begegnen dem parteipolitisch gebundenen Soldaten mit einigem Argwohn. Wer will bestreiten, daß der Weg sozialdemokratischer Offiziere lange Zeit beschwerlich war²⁰⁾; er ist auch heute noch nicht überall von Relikten der Vergangenheit befreit. „Die Bundeswehr läßt“, so hat es ein hoher Offizier einmal ausgedrückt, „jedem die Freiheit, Meinungen nicht zu äußern und Parteien nicht beizutreten.“ Es hindert sie jedoch, so muß hinzugefügt werden, weder die politische Leitung noch die militärische Führung. Dieses Stück nichtgelebter Verfassung ist Teil eines Selbstverständnisses, das traditionellen soldatischen Vorstellungen entspricht und bei unseren Bündnispartnern weit ausgeprägter vorhanden ist als bei uns.

²⁰⁾ Vgl. auch Schmückle, Kommiss a. D., 1972², S. 40 ff.

Staatspolitisch, nicht aber parteipolitisch

Die Forderung nach parteipolitischer Neutralität kann zu einem gefährlichen Gemeinplatz werden, wenn damit nur die wirklichen politischen Überzeugungen verdeckt werden sollen. Streitkräfte haben überall einen Zug zur Bewahrung des Bestehenden. Die Sympathie liegt denn auch bei dem Offizier mit konservativer Grundhaltung. Er erfährt in der Regel ein höheres Maß an Gunst und Duldung als derjenige, dessen Ansichten nicht immer mit hergebrachten Vorstellungen vereinbar sind. Der Fortschrittliche findet sich leichter jenseits der Grenze von politischem Denken und politischer Parteinahme. „Unpolitisch“ bedeutet nun auch nicht ohne politisches Interesse; es wird vielmehr als Synonym für „nur staatspolitisch“ gewertet und soll den Gegensatz zum Parteipolitischen ausdrücken. Es wäre allerdings falsch, in dieser Haltung wie im Weimarer Staat ein Veto gegen die Parteiendemokratie zu erblicken. Im Vordergrund steht die Sorge um eine Gefährdung des inneren Zusammenhalts, der Kameradschaft und der militärischen Ordnung. Diesen Prinzipien der soldatischen Gemeinschaft ist Vorrang eingeräumt. Es sei zulässig, so hat das Bundesverfassungsgericht entschieden²¹⁾, die politische Betätigung von Soldaten auch in der Freizeit so zu begrenzen, daß mögliche Auseinandersetzungen unter Kameraden von vornherein vermieden werden. Fast hat es den Anschein, daß alle soldatischen Tugenden durch politisch rivalisierende Soldaten gefährdet sind. Truppendisziplin und Meinungsfreiheit scheinen einander auszuschließen. Die gerichtliche Grenzziehung ist freilich flüchtig. Das aktuelle politische Geschehen darf nach Meinung des gleichen Gerichts offen diskutiert werden²²⁾, solange dadurch der Dienst nicht ernstlich gestört und die kameradschaftliche Verbundenheit nicht gefährdet werden. Letztlich ist die Entscheidung dem Disziplinarvorgesetzten aufgebürdet, er soll, so das Verfassungsgericht, entscheiden, „ob das konkrete Verhalten des Soldaten tatsächlich geeignet war, eine ernstliche Störung oder Gefährdung“ zu bewirken.

Die Befürchtung, daß eine bestimmte politische Haltung zur Ablehnung der Person eines Andersdenkenden und damit zu Erschwernissen innerhalb der Gemeinschaft führen kann,

ist sicher nicht von der Hand zu weisen, obgleich es viele Beispiele für das Gegenteil gibt. Der Gedanke, die Solidarität der Demokraten durch die zusätzlichen Klammern wie Kameradschaft und Korpsgeist zu stärken und damit ideale Bedingungen für einen demokratischen Geist zu schaffen, ist offenbar noch nicht vertieft worden. Das in den Streitkräften tief verwurzelte Bedürfnis nach der konfliktfreien Welt und nach dem Unpolitischen ist offenbar stärker als demokratische Freiheits- und Individualrechte. Die Einengung von Pluralismus und Toleranz wird in Kauf genommen; noch scheint die notwendige Ordnung nur gewährleistet, wenn alle brüderlich zusammenstehen.

Die Nachfahren des Generals v. Seeckt?

Nina Grunenberg hat in der Wochenzeitschrift „Die Zeit“ eine Serie über „Die Männer mit den goldenen Sternen“ geschrieben²³⁾. Zur politischen Betätigung des Soldaten sind ihr bei ihren Interviews im wesentlichen die bekannten Vorbehalte aufgezeigt worden. Die Diskussion mit den Soldaten sei gefährdet, weil ein Kommandeur mit dem SPD-Parteibuch nicht als unabhängig angesehen werde. Der Soldat mit einer Parteimitgliedschaft wende sich an den Parlamentarischen Staatssekretär und damit vorbei an dem militärischen Apparat. „Dies könne nicht geduldet werden. Wir führen — und nicht die Partei“. Das sind die alten Klischees; wer einen Parlamentarischen Staatssekretär als Vollstrecker der Parteiorganisation ansieht, hat den Primat der parlamentarisch kontrollierten politischen Leitung nicht verstanden oder, was näher liegt, will ihn nicht wahrhaben. All dies sind jedoch nur Fragmente einer traditionsbedingten Abwehrposition. Sie gehen im Kern auf den General v. Seeckt, die stärkste und prägendste Persönlichkeit der Reichswehr zurück²⁴⁾. Das Resümee von Frau Grunenberg scheint mir dennoch nicht den Regelfall zu treffen. Sie meint, die offene Mitgliedschaft in einer Partei werde deshalb nicht für opportun gehalten, „weil sie“ — gemeint sind die Generale — „Tarnen und Täuschen für den einzigen Trumpf halten, sobald es um Politik geht, und weil sie nicht bereit sind, sich freiwillig zu exponieren, solange es nichts einbringt“. Die Gründe für die politi-

²¹⁾ Beschluß vom 2. 3. 1977, in: Juristenzeitung 1977, S. 508.

²²⁾ BVerfGE 28, S. 36 (49).

²³⁾ Die Zeit vom 29. 4., 6. 5., 13. 5., 20. 5. 1977.

²⁴⁾ v. Seeckt, Gedanken eines Soldaten, Leipzig 1935.

sche Enthaltbarkeit liegen tiefer; sie sind nicht vorwerfbar, sondern Teil einer Erziehung und einer internationalen Tradition. „Seine Partei sei die Bundesrepublik Deutschland; er kenne keine geteilten Loyalitäten und Loyalität sei für ihn nicht interpretierbar.“²⁵⁾ Diese Aussage eines hohen Offiziers kann als repräsentativ angesehen werden. Sie entspricht voll und ganz der Seecktschen Auffassung vom Wesen des Soldatentums und von der Aufgabe und Stellung der Armee in Staat und Gesellschaft. Freilich gibt es Probleme. Nicht den Loyalitätskonflikt zwischen Staat und einer Partei, den es nach dem Gesetz nicht geben kann. Aber, der Soldat ist zugleich Bürger des Staates. Als solcher kann und soll er mitwirken, Staat und Gesellschaft zu formen. Dies ist ihm als Soldaten verwehrt. Der Soldat muß den Staat auch dann verteidigen, wenn dessen konkrete Ausgestaltung nicht seinen eigenen Vorstellungen entspricht²⁶⁾. Die möglichen Friktionen — vom Radikalismus abgesehen — scheinen nicht so schwerwiegend, daß ihnen nur mit politischer Abstinenz begegnet werden könnte.

Vorrang der Meinungsfreiheit?

Die Feststellung, daß parteipolitische Neutralität ein Wesensmerkmal der Bundeswehrwirklichkeit ist, darf nicht zu der Annahme führen, die Konfrontation in Politik und Gesellschaft berühre den Soldaten nicht; sie mache vor dem Kasernentor halt. Im Grunde vollzieht sich der Prozeß der politischen Meinungsbildung in der Armee nicht anders als sonstwo in unserer Gesellschaft. So gibt es denn auch unterschiedliche Auffassungen. Im Spannungsfeld zwischen der politischen Betätigung und den Einschränkungen des Soldatengesetzes (§ 15) treten Konflikte auf, die sich grob in drei Gruppen einteilen lassen:

1. Grundrecht der Meinungsäußerungsfreiheit contra spezielle Soldatenpflichten
2. Politische Beeinflussung von Untergebenen durch Vorgesetzte
3. Bundeswehrangehörigkeit und Mitgliedschaft in einer radikalen Organisation

Die Mehrzahl der Konflikte ergibt sich aus der Beschränkung des Grundrechts der freien

Meinungsäußerung. Dies ist verständlich; denn eine politische Betätigung des Soldaten ist im Kern untrennbar verbunden mit der Äußerung der eigenen politischen Meinung. Die Demokratie lebt vom Pluralismus der Meinungen. Die politische Diskussion und der Kampf der Meinungen gelten als Lebenselement der freiheitlich-demokratischen Staatsordnung. Deshalb hat das Grundrecht der freien Meinungsäußerung einen besonders hohen Stellenwert. Auch für den Soldaten besteht grundsätzlich eine Vermutung für die Freiheit der Rede. Dies jedenfalls ist die Auffassung der Gerichte, die sich in den nicht allzu häufigen Streitfällen mit der Abgrenzung des Grundrechts der Meinungsfreiheit und den Pflichten des Soldaten befaßt haben.

Nach Gewicht und Folgen müssen an erster Stelle ein Beschluß des Bundesverwaltungsgerichtes — I. Wehrdienstsenat — vom 14. November 1973 — und die damit im Zusammenhang stehende Entscheidung eines Truppendienstgerichtes angeführt werden. Der Sachverhalt war folgender:

Ein Offizier war als Adjutant eines Befehlshabers der Natostritkräfte im Ausland eingesetzt. Er veröffentlichte in der „Welt“ einen Leserbrief, der in scharfer Form die Ostpolitik der Regierung, insbesondere aber den damaligen Bundeskanzler Brandt angriff.

In einem disziplinargerichtlichen Verfahren wurde der Leserbriefschreiber von einem Truppendienstgericht von dem Vorwurf eines Dienstvergehens freigesprochen. Die Kernsätze der Begründung lauten:

„Das vom Antragsteller in Anspruch genommene Grundrecht der freien Meinungsäußerung ist durch das Soldatengesetz zwar eingeschränkt, aber nicht suspendiert worden. Bei der Anwendung der einschränkenden Gesetze muß die wertsetzende Bedeutung dieses Grundrechts für die freiheitlich-demokratische Rechtsordnung gewürdigt und die Einschränkung entsprechend eng ausgelegt werden.“

Bei grundgesetzkonformer Auslegung des Soldatengesetzes, so das Truppendienstgericht, sei der Leserbrief nicht als Verstoß gegen Dienstpflichten zu werten.

Der Bundesminister der Verteidigung hatte den Offizier aus dem NATO-Stab in die Bundesrepublik zurückversetzt, weil befürchtet wurde, die Äußerung des Adjutanten könne die Stellung seines Befehlshabers tangieren

²⁵⁾ Die Zeit vom 20. 5. 1977.

²⁶⁾ Vgl. dazu Leber, in: Der Spiegel, Nr. 38 vom 15. 9. 1975, S. 28.

und im Ausland zu Mißverständnissen führen. Über die Rechtmäßigkeit dieser Versetzung hatte das Bundesverwaltungsgericht zu entscheiden; es mußte wegen der Rechtskraft der truppendienstlichen Entscheidung davon ausgehen, daß kein Dienstvergehen vorlag. Der Senat hat daraufhin auch die Versetzung für rechtswidrig erklärt, „weil sie eine unangemessene, durch dienstliche Bedürfnisse nicht gerechtfertigte Reaktion auf eine rechtmäßige politische Meinungsäußerung darstelle“. In den Urteilsgründen hat der Senat in Anlehnung an die Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichtes ausgeführt, daß der besondere Wertgehalt des Grundrechtes der freien Meinungsäußerung in der freiheitlichen Demokratie „zu einer grundsätzlichen Vermutung für die Freiheit der Rede in allen Bereichen, namentlich im öffentlichen Leben führe“. Das Bundesverwaltungsgericht hat zwar einschränkend eingeräumt, daß auch eine rechtmäßige Äußerung geeignet sein kann, dienstliche Belange zu beeinträchtigen. Die Befugnis, auf eine rechtmäßige Äußerung mit einer Versetzung zu reagieren, besteht nach Ansicht des Gerichts jedoch nur in sehr engen Grenzen, da ansonsten die Soldaten der Bundeswehr von ihrem Grundrecht auf freie Meinungsäußerung nicht mehr in dem grundgesetzlich garantierten Rahmen Gebrauch machen können, weil sie Nachteile befürchten müßten. Eine Versetzung wäre nach Auffassung des Senats nur gerechtfertigt gewesen, wenn wirklich ernst zu nehmende dienstliche Belange auf dem Spiel gestanden hätten. Eine Unruhe als solche reiche bei einer rechtmäßigen Äußerung eines Soldaten und bei der grundlegenden Bedeutung des Grundrechtes aus Art. 5 Abs. 1 GG jedenfalls nicht aus, wenn sich die Äußerung, wie hier, auf eine allgemeine politische Tagesfrage und nicht etwa auf eine dienstliche Angelegenheit beziehe.

Andernfalls — so führt das Gericht weiter aus — müßte ein Soldat, dem ein parteipolitisches Engagement als solches außerhalb des Dienstes erlaubt sei, bei jeder außerdienstlich öffentlichen politischen Meinungsäußerung auf den zufälligen Umstand Rücksicht nehmen, ob seine rechtmäßige Äußerung von den Angehörigen seiner Dienststelle oder auch von anderen gebilligt wird oder nicht. Eine solche Forderung wäre mit Art. 5 Abs. 1 GG nicht vereinbar.

Die Entscheidung des Bundesverwaltungsgerichts hat zwar ein lebhaftes öffentliches

Echo, aber nicht nur Zustimmung gefunden. Viele, die den politischen Anschauungen des Offiziers durchaus nahe standen, konnten von ihrem Selbstverständnis her die scharfe Attacke gegen den Bundeskanzler und damit gegen den Oberbefehlshaber im Verteidigungsfalle nicht gutheißen. Sie sahen in dem Leserbrief einen eindeutigen Verstoß gegen hergebrachte Grundsätze der soldatischen Konvention. Es lassen sich sicher auch gute Gründe dafür anführen, daß es für die Frage der Versetzung nicht allein an die vom Gericht nicht festgestellte Beeinträchtigung „dienstlicher Belange“, und damit war doch wohl eine Art innerbetriebliche Störung gemeint, ankommen konnte, sondern in erster Linie auf die Gefahr einer politischen Auswirkung im Bündnis.

Korrektur durch Gerichte?

Hohe Gerichte haben nicht nur den Einzelfall zu entscheiden, sie sind auch für die Fortentwicklung und Einheitlichkeit der Rechtsanwendung verantwortlich. Das höchstrichterliche Postulat von der „grundsätzlichen Vermutung für die Freiheit der Rede“ könnte als eine Art Korrektur zu der restriktiven Bundeswehrpraxis gewertet werden. Es ist jedoch keineswegs Allgemeingut geworden. Zwei Soldaten, ein Oberfeldwebel und ein Stabsunteroffizier sind mit einem strengen Verweis bzw. einem Verweis disziplinar gemäßregelt worden, weil sie im September 1975 neben anderen Bürgern einen Aufruf einer „Bürgerinitiative Freiheit für Chile“ mit unterzeichnet hatten. Sie hatten nur mit ihrem Namen — ohne Angabe ihres Dienstgrades — unterschrieben. In dem Aufruf war gerügt worden, daß ein chilenischer Oberstleutnant, der im Rahmen einer militärischen Ausbildungshilfe in der Bundeswehr ausgebildet wurde, die Gelegenheit erhalten sollte, in einem Offizierkasino über das Thema „Chile — mein Heimatland“ zu sprechen. Der Vorwurf richtete sich gegen das Bundesministerium der Verteidigung, dem eine Verletzung des Grundgesetzes vorgeworfen wurde. Die von beiden Soldaten unter Berufung auf den Vorrang der Freiheit der Meinungsäußerung gegen die Disziplinarmaßnahmen eingelegten Rechtsmittel blieben ohne Erfolg.

Im Zusammenhang mit der Freiheit der Meinungsäußerung kann die Affäre um die Luftwaffengenerale Krupinsky und Franke vom Oktober 1976 nicht unerwähnt bleiben. Die

Generale sind in den einstweiligen Ruhestand versetzt worden, weil sie auf einer dienstlichen Veranstaltung, nämlich einem Pressegespräch, versucht hatten, das Auftreten des ehemaligen Fliegerobersten Rudel in einer Bundeswehrkaserne zu rechtfertigen und dabei den rechtslastigen Rudel mit „ehemaligen Linksextremisten“ im Bundestag verglichen hatten. Die Entlassung der Generale hat zu einer tiefgreifenden und leidenschaftlichen öffentlichen Auseinandersetzung geführt. Sie wurde von den Militärs mit dem Hinweis akzeptiert, es habe sich um eine „politische“, d. h. eine von der politischen Leitung zu verantwortende Entscheidung gehandelt. Natürlich gab es auch bei den Soldaten unterschiedliche Meinungen. Hatten die Generale sich politisch betätigt und dabei die Pflicht zur Zurückhaltung verletzt? Konnten auch sie sich auf das Recht der Meinungsfreiheit berufen? Die Fragen werden sicherlich auch weiterhin unterschiedlich beantwortet werden. Die Versetzung der Generale in den einstweiligen Ruhestand war indessen keine Disziplinarentscheidung. Es ging vielmehr darum, die Bundeswehr von dem bösen Verdacht rechtsextremer und neonazistischer Tendenzen zu befreien.

Politik im Bundeswehralltag

Die Tendenz zur parteipolitischen Neutralität hat nicht verhindert, daß die aktive Betätigung der Soldaten in politischen Parteien zum Bundeswehralltag gehört. Gegenwärtig sind insgesamt 606 Soldaten als Abgeordnete in Parlamenten, Kreistagen und Gemeinderäten tätig. Im Jahre 1976 haben 48 Soldaten für den Bundestag kandidiert. Sicher hat es bei der Bundestagswahl hier und da einigen Ärger gegeben; insgesamt jedoch sind gravierende Verstöße gegen das Soldatengesetz nicht bekannt geworden. Die Mehrzahl der Verstöße ist auf Übereifer oder örtliche Rivalitäten zurückzuführen. Freilich, Politik gibt es überall, und mitunter hat es den Anschein, daß bestimmtes politisches Verhalten mit Hilfe des Soldatengesetzes überprüft werden soll; sei es, um Indoktrinationen anzuprangern oder vermeintliche Einflußnahmen der politischen Führung zu unterbinden. So hat ein Soldat ohne Erfolg das Bundesverwaltungsgericht (Wehrdienstsenat) mit einer Beschwerde befaßt, weil ihm bei dem alljährlich vom Generalinspekteur ausgeschriebenen Wettbewerb „Winterarbeiten“ in den Jahren

1969/70 als Anerkennung für seine Arbeit ein Buch mit nach seiner Ansicht „grundsätzlich parteipolitischer Tendenz“, nämlich Steinbuchs „Programm 2000“, ausgehändigt worden war. Das gleiche Gericht entschied auch, daß das Verlangen nach Unterrichtung der Soldaten über die Entwicklung der Deutschlandpolitik, und zwar im Zusammenhang mit dem 17. Juni, keine dem Sinngehalt des § 15 Soldatengesetz zuwiderlaufende Aufforderung ist, sich zugunsten einer politischen Richtung zu betätigen. Auch eine Beschwerde, die die befohlene Teilnahme an „Info German“, einer Aufzeichnung aus verschiedenen Sendungen der Fernsehanstalten, zum Gegenstand hatte, und die im Rahmen der Truppeninformation allen im Ausland stationierten Soldaten vorgeführt wird, blieb ohne Erfolg, weil sie nicht als Verstoß gegen die Pflicht zur parteipolitischen Neutralität gewertet wurde. Demgegenüber wurde dem Soldaten eines Heeresmusikkorps bestätigt, daß sein dienstlicher Einsatz bei einem von einem SPD-Ortsverein veranstalteten „Volksfest“ wegen des politischen Charakters der Veranstaltung nicht zulässig war.

Soldat, ein verfassungspolitischer Auftrag

Wenn der Soldat seinen Auftrag und seine Stellung in unserer staatlichen Gemeinschaft richtig einordnen soll, darf ihm die Politik nicht als ‚garstig Lied‘ erscheinen. Seine Teilnahme am politischen Gemeinwesen sollte daher gefördert werden. Es geht nicht um eine Parteien- oder Proporzarmee, schon gar nicht um die Auflösung militärischer Strukturen; es geht darum, den Verfassungsauftrag zu erkennen und zugleich den von der Verfassung gewollten Pluralismus der Gesellschaft auch in der Bundeswehr zu verwirklichen. Es geht um die Durchsetzung politischer Rechte. Diese dienen ja nicht, wie vielfach behauptet wird, allein der Abgrenzung von Individualinteressen, sie sichern vielmehr die Substanz der demokratischen Republik. Ihre Nichtverwirklichung schwächt die Position derjenigen, die auch bei Krisen bereit sind, unsere demokratische Verfassung aktiv zu verteidigen. Zwanzig Jahre Bundeswehr haben gezeigt, daß die Streitkräfte auch politisch mündig geworden sind. Es gibt keine Anzeichen für eine eigenständige Politik; Extremisten bleiben ohne Chancen. Zwar werden die Aktivitäten des einzelnen für politische Parteien nicht gefördert, sie werden aber

immerhin toleriert. Freilich, der Wunsch nach der konfliktfreien Welt, nach dem Unpolitischen und nach Überparteilichkeit ist noch immer ausgeprägt vorhanden. Gustav Radbruch, der große Rechtsphilosoph der Weimarer Republik, hat das Wunschbild der Überparteilichkeit als Lebenslüge des Obrigkeits-

staates bezeichnet. Solange sich hinter der Sehnsucht nach Überparteilichkeit keine antidemokratischen Auffassungen verbergen, wird ein demokratischer Staat mit dieser Realität leben können. Demokratien leben ja nicht nur von Bekenntnissen; Streitkräfte aber von ihrer inneren Geschlossenheit.

Das Anleitstudium an den Hochschulen der Bundeswehr

Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Elemente im
Fachstudium als Bestandteil der Ausbildungsreform für Offiziere

Die Hochschulen der Bundeswehr in Hamburg und München stehen in der Mitte des 5. Studienjahres. Der erste und zweite Studentengeneration haben bereits die Hochschule verlassen. Sie bereiten sich im Anschluß an das Hochschulstudium an den Schulen der Teilstreitkräfte auf die Truppenverwendung vor. Empirische Daten über die Qualität dieser neuen Offiziersgeneration kann es noch nicht und wird es in absehbarer Zeit nicht geben, weil die Auswirkungen der Ausbildungsreform insgesamt wohl erst in den 90er Jahren zuverlässig untersucht werden können¹⁾.

Die Bildungskommission und mit ihr der damalige Verteidigungsminister hatten hohe Erwartungen bei Politikern, bei den Parteien, bei Soldaten und in der Öffentlichkeit geweckt²⁾. In eben diesen Reihen sind natürlich auch die Skeptiker zu finden. Die Rechnung von 1971/72 ist insofern aufgegangen, als die Entscheidung, den Offizierberuf zu einem akademischen Beruf zu machen, die Attraktivität offensichtlich erhöht hat³⁾. Heute bewerben sich auf einen Studienplatz der Hochschulen der Bundeswehr etwa sieben Abiturienten.

Das Gutachten der Bildungskommission beschreibt und begründet die Notwendigkeit eines wissenschaftlichen Studiums unter übergeordneten gesellschafts-, bildungs- und si-

cherheitspolitischen Gesichtspunkten⁴⁾. Die Grundlagen für das Studium selbst bilden die Curricula für die Hochschulen der Bundeswehr⁵⁾. Sie sollten als Leitbild für die Fortentwicklung und Einzelgestaltung der Studiengänge dienen. Die Bildungskommission schlug vor, „das Studium an den Hochschulen der Bundeswehr als erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlich angeleitetes Fachstudium durchzuführen“⁶⁾. Dieser Vorschlag galt und gilt als Kernstück einer auf die Bedürfnisse der Streitkräfte ausgerichteten Studienkonzeption und erregte Aufmerksamkeit und Interesse in verschiedenen Wissenschaftszweigen.

Der folgende Beitrag geht der Frage nach, inwieweit dieser Teil der Reform und Neuordnung an der Hochschule der Bundeswehr Hamburg durchgesetzt wurde. Zunächst wird beschrieben, was bisher geschehen ist. Daraus erhellt auch der heutige Stand der Diskussion. Diese Ergebnisse sind sodann mit der Ausgangssituation — also mit den Vorgaben des Gutachtens der Bildungskommission und den Anforderungen der Curricula — zu vergleichen, um daran eine Auseinandersetzung mit dem Anleitstudium anzuschließen. Unter „Anleitstudium“ wird hier die Einbettung erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Elemente in das Fachstudium verstanden, wie sie der Bildungskommission vorschwebte.

I. Maßnahmen an der Hochschule der Bundeswehr Hamburg

Es unterliegt keinem Zweifel, daß die Studien- und Lehrbedingungen anfangs von den Schwierigkeiten eines schwindelerregenden Aufbautempos bestimmt waren. Zwischen der

Idee der Ausbildungsreform mit wissenschaftlichem Studium und dem Vorlesungsbeginn lagen nur drei Jahre. Gleichwohl muß es als vorteilhaft angesehen werden, daß den Hoch-

¹⁾ Auf diesen Umstand weist auch das „Gutachten der Bildungskommission“ hin (Bonn 1971, S. 16 ff., zit.: „Gutachten“).

²⁾ Helmut Schmidt, Vorwort zum „Gutachten“, S. 3 f.; „Gutachten“, S. 24 ff.

³⁾ Vgl. „Gutachten“, S. 25.

⁴⁾ „Gutachten“, S. 24 f.

⁵⁾ Sozialwissenschaftliches Institut der Bundeswehr, Curricula für die Hochschulen der Bundeswehr, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 15—16/74; im folgenden zit.: „Curricula“.

⁶⁾ „Gutachten“, S. 53.

schulen die Ausfüllung des vom sozialwissenschaftlichen Institut erarbeiteten Rahmencurriculums für die verschiedenen Studiengänge überlassen blieb. In Hamburg waren die Voraussetzungen insofern günstiger als in München, weil Prof. Th. Ellwein von Anfang an das Präsidentenamt bekleidete und die Ausbildungsreform geradezu persönlich verkörperte⁷⁾.

Der Präsident

In einer Hochschule mit Präsidialverfassung, die außerdem nach den Prinzipien einer Gruppenuniversität ihre Entscheidungen fällt, sind die materiell-rechtlichen Möglichkeiten des Präsidenten begrenzt⁸⁾. Er ist an Beschlüsse des Hochschulsenats gebunden, soweit sie „akademische Angelegenheiten von grundsätzlicher Bedeutung“ betreffen⁹⁾. Verfahrensrechtlich stehen ihm jedoch viele Wege offen, um Initiativen zu ergreifen, deren Durchsetzung dann allerdings von Überzeugungskraft, politischem Fingerspitzengefühl und Konsequenz abhängt. Nach den vorläufigen Rahmenbestimmungen ist der Präsident „zu den Sitzungen der Senatsausschüsse und Fachbereichsräte einzuladen und hat das Recht, an den Sitzungen aller Kollegialorgane und Ausschüsse teilzunehmen sowie die Behandlung bestimmter Angelegenheiten zu verlangen“¹⁰⁾. Ein derartiges Initiativrecht versetzt den Präsidenten also jederzeit in die Lage, an jeder entscheidenden Stelle in der Hochschule die „Tagespolitik“ zu bestimmen. Hinzu kommen nicht formal geregelte Sitzungen mit den Sprechern¹¹⁾ der Fachbereiche und die mit dem Amt verbundene „Präsidialgewalt“.

Ellwein war sich all dieser Möglichkeiten und auch der damit zusammenhängenden

7) Thomas Ellwein war der Direktor des Sozialwissenschaftlichen Instituts der Bundeswehr in München, Vorsitzender der Bildungskommission, Vorsitzender der Gründungsausschüsse für die Hochschulen der Bundeswehr in Hamburg und München und erster Präsident der Hochschule der Bundeswehr Hamburg bis zum 30. 9. 1976.

8) Vgl. Hochschulrahmengesetz § 36 ff.

9) Vgl. Vorläufige Rahmenbestimmungen für Struktur und Organisation der HSBw Hamburg in der Fassung vom Juli 1976 (VRB), Teil C, I, (3); zum Problem der Bindungswirkung vgl. Hans-Georg Schultz-Gerstein, Akademische Gremien und Zentrale Einrichtungen an der Hochschule der Bundeswehr Hamburg 1976, S. 65 ff.

10) Vorläufige Rahmenbestimmungen, a. a. O.

11) An der Hochschule der Bundeswehr München „Dekane“.

Verantwortung bewußt. Im Dezember 1973 rief er eine Versammlung der im Anleitbereich aller Fachbereiche tätigen Psychologen und Pädagogen ein¹²⁾. Diese Sitzung hatte das Ziel, die Bereitschaft zur Aufnahme der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Elemente in das Fachstudium zu wecken. Besondere Beachtung schenkte Ellwein den Fachbereichen Elektrotechnik und Maschinenbau. Es zeichnete sich schon frühzeitig ab, daß hier größere Probleme zu bewältigen seien als in den geistes- und sozialwissenschaftlichen Fachbereichen.

Neben der Diskussion in den Fachbereichen und Gesprächen mit Professoren der Ingenieurwissenschaften verfolgte Ellwein den zu Beginn eingeschlagenen Weg weiter, das Anleitstudium über die dafür berufenen Professoren in den Fachbereichen zu etablieren, was damals wie heute auf Widerstand stößt (vgl. unten Kap. II).

Als Präsidenten und geistigem Vater der Konzeption fiel Ellwein auch die Aufgabe zu, das Bundesministerium der Verteidigung über die Durchsetzbarkeit der theoretischen Vorstellungen zu unterrichten. Der erste Bericht¹³⁾ faßt die personellen Konsequenzen des Anleitstudiums zusammen und enthält Hinweise auf seinen integrativen Charakter: „Den Kern des Problems bildet unser Bemühen, keinen eigenen ausschließlichen Anleitbereich zu schaffen, sondern nach Möglichkeit jedem an der Hochschule tätigen Lehrer Gelegenheit zum Umgang auch mit solchen Studenten zu geben (Wahlfach), die sich in dem betreffenden Gebiet etwas vertiefen. Infolgedessen gibt es Variationen. Alle juristischen Professoren haben eine volle Funktion im Fachbereich WOW¹⁴⁾, müssen aber gleichzeitig Anleiterfordernisse abdecken. Die theologischen Professoren haben es dagegen überwiegend mit dem Anleitbereich zu tun; für sie gibt es nur am Rande eine Wahlfachmöglichkeit im Fachbereich Pädagogik. Vor diesem Hintergrund müssen wir auf präzise Zuordnungen verzichten, was natürlich das Verwenden von Maßeinheiten erheblich erschwert.“

12) Zu dieser Zeit waren die meisten Professuren für die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Elemente des Fachstudiums noch nicht besetzt. Die Veranstaltungen wurden überwiegend durch Lehrbeauftragte von der früheren Heeresoffizierschule I wahrgenommen.

13) Vom 21. August 1974.

14) WOW = Wirtschafts- und Organisationswissenschaften.

Ein zweiter Bericht¹⁵⁾ wurde auf Anforderung des Ministeriums zusammengestellt. Dieser gibt einen Überblick über die praktische Durchführung des erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Teils der Fachstudiengänge, wie sie sich in den Studien- und Prüfungsordnungen niedergeschlagen hat. Der Bericht schließt mit folgenden zusammenfassenden Bemerkungen: „Weitgehende Übereinstimmung herrscht (sc. an der Hochschule) über folgende Aspekte der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Komponente:

1. Sie bildet keinen eigenständigen Lehrbereich in der Hochschule.

2. Sie dient in erster Linie den studierenden Offizieren

— als Hilfe zur Bewältigung des Fachstudiums in pädagogischer Hinsicht;

— zur Analyse der zukünftigen Situation als Ingenieur, Pädagoge oder Betriebswirt und als Ausbilder, Erzieher und Führer in der Rolle des Offiziers in pädagogischer und sozialer Hinsicht.“

Nachdem Ellwein die Hochschule verlassen hatte, entstand wegen der Ungewißheit über die Regelung der Nachfolge ein Vakuum. In der einjährigen Übergangszeit bis zur Einsetzung des vom Senat der Hochschule gewählten Nachfolgers¹⁶⁾ hat es hinsichtlich des Anleitstudiums keine Diskussionen und Fortschritte in den Gremien oder durch sonstige Initiativen des Präsidenten gegeben.

Der Akademische Senat

Die Vorläufigen Rahmenbestimmungen weisen dem Senat verschiedene Aufgaben zu. Der Aufgabenkatalog¹⁷⁾ regelt jedoch die Kompetenzen nicht abschließend, sondern erläutert den Begriff der „akademischen Angelegenheiten von grundsätzlicher Bedeutung“ und grenzt die Zuständigkeiten gegenüber den Fachbereichsräten ab. Dem Senat kommt es zu, die Tätigkeit der Fachbereiche zu koordinieren und deren Funktionsfähigkeit zu überwachen. Insgesamt hat er damit alle Entscheidungsgewalt über nicht rein fachspezifi-

sche oder fachbereichsbezogene Angelegenheiten¹⁸⁾.

Zur Vorbereitung von Entscheidungen bedient sich der Senat verschiedener Ausschüsse, die an dessen Weisungen gebunden sind. Die Ausschüsse sind die „Arbeitsgremien“ des Senats und sollen entscheidungsreife Vorlagen erarbeiten. Da die Senatsgremien der Hochschule mit Vertretern aller Gruppen und überwiegend auch aller Fachbereiche besetzt sind, können die unterschiedlichen Interessen bereits in die Ausschüsse eingebracht und in deren Sitzungen abgewogen werden.

Im Prinzip erhalten die Ausschüsse also Arbeitsaufträge vom Senat oder, soweit entsprechende Anträge vorliegen, vom Präsidenten als Vorsitzendem des Senats¹⁹⁾. Dieses Verfahren hat sich allerdings bis heute an der Hochschule der Bundeswehr Hamburg nicht überall durchgesetzt. Die Ausschüsse ergreifen teilweise von sich aus Initiativen, ohne daß der Senat daran beteiligt wäre. So geschieht es zuweilen, daß Beschlußvorlagen zur Entscheidung in den Senat eingebracht werden, zu denen die Ausschüsse gar keinen Auftrag hatten. Dies geschah auch mit einer „Vorlage des Senatsausschusses für Lehre und Studium zum Anleitstudium“.

Der Ausschuß faßte die Lernziele in einem Satz zusammen und nannte sie „die Fähigkeit zur kritischen und rationalen Auseinandersetzung im sozialen Bereich“, um daraus den Schluß zu ziehen, daß „nicht in erster Linie Fachkenntnisse vermittelt, sondern Probleme wissenschaftlich aufgespürt, analysiert und gelöst (werden sollen)“. Ein entsprechender Katalog zählt einzelne allgemeine Lernziele getrennt nach erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Elementen auf und weist bestimmten Themenbereichen konkrete Lernziele zu. Spezifisch militärisch-berufsfeldbezogene Angaben enthält der Katalog nicht. Die Notwendigkeit des Anleitstudiums folgerte der Ausschuß aus einer Analyse der verschiedenen Phasen der Ausbildung und der später möglichen Berufe eines studierenden Offiziers. Er faßte die Begründung dahingehend zusammen, daß „dem Offizier, oder dem im zivilen Beruf Tätigen Entscheidungen von großer politischer und/oder sozialer Tragweite abgefordert (werden)“.

¹⁵⁾ Vom Oktober 1975.

¹⁶⁾ Am 1.7. 1977 wurde Prof. Dr. Horst Sanmann mit der Wahrnehmung der Geschäfte des Präsidenten beauftragt.

¹⁷⁾ Teil C, III, (2) VRB.

¹⁸⁾ Vgl. dazu Schultz-Gerstein, a. a. O., S. 17 f.

¹⁹⁾ § 2 Absatz 6 Rahmengesäftsordnung für die Beschlußgremien der Hochschule der Bundeswehr Hamburg vom 11. 9. 1975.

Der Senat befaßte sich ausführlich mit der Vorlage und sah es nach längerer Diskussion als gegeben an, daß „die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteile der Fachstudiengänge in den Fachbereichen dahingehend überarbeitet werden, daß das Fach-Curriculum damit entsprechend angereichert werden soll“²⁰⁾.

Die Fachbereiche

Die Fachbereiche sind die Grundeinheiten der Hochschule und jeweils auf ihrem Gebiet für die Pflege und Entwicklung der Wissenschaften durch Studium, Lehre und Forschung verantwortlich²¹⁾. Diese Verantwortung erstreckt sich zweifellos auch auf das Anleitstudium. Studienreformen lassen sich daher wegen der ausschließlichen Kompetenz der Fachbereiche ohne deren Willen und Unterstützung kaum durchsetzen. Die Freiheit von Forschung und Lehre erweist sich insofern gleichermaßen als hilfreiche Chance wie als Hindernis.

Formalrechtlich haben die Fachbereiche unter anderem die Aufgabe, Prüfungsordnungen und Curricula zu erarbeiten und fortzuentwickeln²²⁾. Ein Fach-Curriculum existiert bis heute nur für den Fachbereich Wirtschafts- und Organisationswissenschaften. In den anderen Fachbereichen gibt es mehr oder weniger ausführliche Studienpläne. Die Überlegungen der Fachbereiche waren bald auf das Ziel gerichtet, wie sich die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Elemente möglichst störungsfrei in das vorgeprägte und überkommene Fachstudium einbauen lassen. Das läuft im Ergebnis darauf hinaus, die Lösung im Rahmen der Prüfungsordnungen zu suchen und zu finden.

Die Fachbereiche Elektrotechnik und Maschinenbau sehen sich z. B. auf das angewiesen, was ihnen von den Fachprofessoren des Anleitbereichs oder von den Fachbereichen Pädagogik sowie Wirtschafts- oder Organisationswissenschaften als Hilfe angeboten wird. Trotz der wiederholten Gespräche und Diskussionen mit Ellwein wird das eigene Handeln von mehr technokratischen Planungen bestimmt. Dies geschah vor dem Hintergrund der zu erarbeitenden Prüfungsordnungen und dem daraus sich ergebenden Fächerangebot

²⁰⁾ Senatsprotokoll 10/74, TOP 4.

²¹⁾ Teil C, V, VRB; vgl. auch § 64 HRG; zur Struktur der Fachbereiche vgl. Schultz-Gerstein, a. a. O., S. 57 ff.

für die jeweiligen Studentenjahrgänge in den unterschiedlichen Trimestern. Im Zusammenhang damit wurden Überlegungen angestellt, in welcher Weise Leistungsnachweise zu erbringen sind und ob und in welcher Anzahl Lehrbeauftragte verpflichtet werden müssen²³⁾.

Im Fachbereich Elektrotechnik etwa wird die Prüfungsleistung für das Vordiplom aus den erziehungswissenschaftlichen Bestandteilen des Studiums in Form eines Seminarscheines im Zusammenhang mit folgenden Veranstaltungen in den ersten vier Trimestern erbracht:

1. Einführung in die Pädagogik, 2. Einführung in die Erwachsenenbildung, 3. Medienpädagogik, 4. Einführung in die Sozialpädagogik, 5. Berufs- und Betriebspädagogik, 6. Erziehungswissenschaft und Anthropologie.

Für das Hauptdiplom ist die erfolgreiche Teilnahme einer Lehrveranstaltung aus den Gesellschaftswissenschaften nachzuweisen. Eine Wahl besteht zwischen zwei Gruppen: Gruppe A: 1. Grundprobleme des Rechts, 2. Einführung in die Grundordnung der Bundesrepublik Deutschland, 3. Völkerrecht. Gruppe B: 1. Soziologie, 2. Theologie, 3. Geschichtswissenschaft, 4. Politikwissenschaft. Ferner ist eine Prüfung in Betriebs- oder Volkswirtschaftslehre abzulegen.

Die Fachbereiche der Geistes- und Sozialwissenschaften stehen dem Anleitstudium inhaltlich naturgemäß näher als die Ingenieurwissenschaften. Im Fachbereich Pädagogik ist das Anleitstudium häufiger Gegenstand eingehender Diskussion als in den anderen Fachbereichen. Diese lebt insbesondere im Rahmen der Behandlung des Gesamthochschulplanes wieder auf²⁴⁾. Auch die „Serviceleistungen“ für andere Fachbereiche stehen hier öfter zur Debatte.

Die Professoren

Die Autonomie der Fachbereiche in Fragen, die Lehre und Forschung betreffen, beruht letztlich auf den dieses Recht tragenden Wis-

²²⁾ Teil C, V, (4) VRB.

²³⁾ Z. B. in der „Kommission für das erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Studium“ im Fachbereich Elektrotechnik. Die Kommission wurde am 20. 6. 1974 eingesetzt und am 8. 1. 1976 aufgelöst.

²⁴⁾ Gesamthochschulplan der Behörde für Wissenschaft und Kunst der Freien und Hansestadt Hamburg.

senschaftlern. Für den hier zu untersuchenden Gegenstand kommt dem Stimmenübergewicht der Professoren in Beschlußgremien für die Durchsetzung und Gestaltung von Reformen daher entscheidende Bedeutung zu²⁵⁾.

Die Meinungen der Professoren zum Anleitstudium insgesamt, zu dessen Verhältnis zum Fachstudium, zur Organisation und zur Durchsetzbarkeit sind an der Hochschule der Bundeswehr Hamburg nicht einmütig. Sie reichen von unausgesprochener Ablehnung über skeptisches Wohlwollen bis zu uneingeschränkter Befürwortung. Es bedarf keiner besonderen Betonung, daß die für die Fächer des Anleitstudiums ausdrücklich vorgesehenen Professoren ein starkes Eigeninteresse an der Verwirklichung der Studienkonzeption entwickelt haben.

Die dem Anleitbereich zugehörigen Professoren konzentrieren sich auf die Lernziele der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Elemente und die daraus zu ziehenden Konsequenzen für das Fächerangebot. In einer gemeinsam getragenen Ausarbeitung wird als „wichtigstes und oberstes Lernziel des Studiums an der Hochschule der Bundeswehr... die Befähigung des Studenten zur Partizipation, d. h. zur verantwortlichen Mitwirkung des einzelnen an den für die Gesamtheit wichtigen Entscheidungen in geistiger Freiheit“ genannt. Das Anleitstudium soll „in enger Verbindung mit dem Fachstudium und in Hinblick auf die künftige Berufs- und Offiziersituation den Studenten über folgende Problembereiche orientieren:

- I. über sich als Individuum,
- II. über das Individuum im Kontext der sozialen Gruppe,
- III. über das Individuum im Ausbildungsprozeß in der Bundeswehr und an der Hochschule,
- IV. über die gesamtgesellschaftlichen Rahmenbedingungen,
- V. über den Kontext des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland,
- VI. über die Rolle der Bundesrepublik Deutschland im internationalen System.²⁶⁾

Diese Ausarbeitung knüpft unmittelbar an den im Senatsausschuß für Lehre und Studium behandelten Katalog zum Anleitstudium an.

In allen Fachbereichen gibt es nur vereinzelt nicht zum Anleitbereich gehörige Professoren, die sich aus- und nachdrücklich mit eigenen Initiativen für das Anleitstudium einsetzen. Im allgemeinen werden die Aktivitäten den von den Fachbereichsräten oder vom Senat eingesetzten Ausschüssen überlassen.

Der Studentenbereich

Im Studentenbereich sind alle an die Hochschule versetzten oder kommandierten Soldaten organisatorisch zusammengefaßt. Der Leiter des Studentenbereichs ist deren truppendienstlicher Vorgesetzter, dem Präsidenten jedoch „in allgemeindienstlicher Hinsicht“ unterstellt²⁷⁾. Der Leiter Studentenbereich hat ferner Sitz und Stimme im Senat, vertritt dort aber nicht die Interessen des Dienstherrn und auch nicht die Vorstellungen der Streitkräfte über ein akademisches Studium. Diese Aufgabe kommt dem Präsidenten zu. Den militärischen Vorgesetzten des Studentenbereichs obliegt jedoch die Aufsicht mit allen Konsequenzen der Personalführung hinsichtlich der gesamten Ausbildung der einzelnen studierenden Offiziere, also auch über das Studium. Zwar haben sie weder unmittelbar noch mittelbar Einfluß auf die Bewertung von Studienleistungen. (Die Grenzen ihrer Einwirkung auf die Studenten im akademischen Bereich sind rechtlich bisher nicht eindeutig geklärt.) Aber es besteht kein Zweifel daran, daß die faktischen Zugriffsmöglichkeiten eine starke Identifikation der Vorgesetzten mit der Ausbildungsreform erfordern²⁸⁾.

Der erste Leiter Studentenbereich an der Hochschule der Bundeswehr Hamburg, Genschel, hat seine Gedanken und Vorstellungen zum Anleitstudium in einer Studie niedergelegt²⁹⁾. Nach einer Darstellung und Analyse der Fakten kommt er unter anderem zu folgenden Feststellungen: 1. Das Anleitstudium ist für die Mitglieder der Hochschule „kein Gegenstand besonderer Aufmerksamkeit“. 2. Vielen Hochschullehrern fehlt „Primärerfahrung im

²⁵⁾ BVerfGE 1974, 79; § 38 HRG.

²⁶⁾ Helga Haftendorn, u. a., Das erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Studium an der Hochschule der Bundeswehr Hamburg (20.11.1974).

²⁷⁾ Teil C, I (5) VRB.

²⁸⁾ Zu dem Problem der Mitwirkung des Studentenbereichs in der akademischen Selbstverwaltung vgl. Schultz-Gerstein, a. a. O., S. 6 ff.

²⁹⁾ Genschel, Studie „Anleitstudium“, Hamburg, August 1975.

militärischen Bereich". 3. „Ein Beitrag zur Weiterentwicklung und Vertiefung der militärischen Berufsmotivation... ist vom Anleitstudium nicht zu erwarten.“ 4. „Alle Bemühungen, auf andere Weise den Berufsfeldbezug zu erhalten, können das fehlende Anleitstudium nicht ersetzen.“

Als Konsequenz daraus sieht Genschel folgende „Möglichkeiten zur Abhilfe als ein Bündel sich ergänzender Maßnahmen:

1. Die Streitkräfte müssen gegenüber der Hochschule der Bundeswehr ihr gleichbleibendes Interesse an der **Verwirklichung des Anleitstudiums** deutlich und mit Nachdruck zum Ausdruck bringen.
2. Den Hochschullehrern muß in starkem Maße Gelegenheit gegeben werden, mit den Streitkräften vertraut zu werden.
3. Langsame Vergrößerung des militärischen Stammpersonals, weil diese Maßnahme eine Intensivierung des formellen und informellen erzieherischen Einflusses auf die studierenden Offiziere ermöglicht.
4. Verlängerung der militärischen Ausbildung vor Beginn des Studiums um 1 Jahr auf 2¹/₄ Jahre.“

Die Studenten

In allen Beschlußgremien der Hochschule sind Studenten vertreten. Darüber hinaus kann die Studentenschaft ihre Interessen durch den Konvent, die studentische Selbstverwaltung, artikulieren.

Initiativen haben die Studenten bisher weder im Senat, noch in den Fachbereichsräten, noch im studentischen Konvent ergriffen. Bei den oben geschilderten Diskussionen in den Gremien meldeten sich die Studenten lediglich mit Wünschen zu Wort, bei den für das Anleitstudium geforderten Scheinen die spätere Verwendung zu berücksichtigen und die Anforderungen in den Fachbereichen aufeinander abzustimmen.

Das Hochschuldidaktische Zentrum

Die Rahmenbestimmungen weisen dem Hochschuldidaktischen Zentrum der Hochschule der Bundeswehr Hamburg folgende Aufgaben zu ³⁰⁾:

³⁰⁾ Teil D, II VRB.

1. Das Hochschuldidaktische Zentrum hat die Aufgabe, die Fachbereiche bei der Fortentwicklung der Curricula zu unterstützen, ihre Arbeit in dieser Hinsicht zu koordinieren und durch eigene Forschung die Voraussetzungen dafür zu schaffen.

2. In enger Zusammenarbeit mit dem Sozialwissenschaftlichen Institut der Bundeswehr wertet das Hochschuldidaktische Zentrum die Ergebnisse der wissenschaftlichen Lehre zum Zwecke der Curriculumrevision aus.

Es wird deutlich, daß hier neben den Fachbereichen ein Schwerpunkt für die Entwicklung auch des Anleitstudiums gelegt worden ist. Trotz solcher Regelungen bleiben die Fachbereiche aber von Einflußnahmen des Hochschuldidaktischen Zentrums unabhängig, wenn sie sich unter Berufung auf ihre Autonomie in Fragen der Lehre dagegen abschirmen. So können bereits die für die Curriculumentwicklung notwendigen empirischen Untersuchungen durch die Gremien der Hochschule, insbesondere durch die Fachbereichsräte, blockiert werden. Dies gilt erst recht für die Koordination und Abstimmung der Curricula der verschiedenen Fachbereiche aufeinander.

Die Planstellen des Hochschuldidaktischen Zentrums der Hochschule der Bundeswehr Hamburg wurden nur nach und nach besetzt. Mit der systematischen Arbeit konnte erst Anfang 1976 begonnen werden. Das Hochschuldidaktische Zentrum legte dem Senat der Hochschule im Dezember 1976 erste Ergebnisse einer Projektstudie „Allgemeines Studienverhalten“ vor, deren Ziel darin besteht, „empirische Grundlagen für die Weiterentwicklung und Verbesserung von Studium und Lehre zu gewinnen“ ³¹⁾. Die Studie gibt Aufschluß darüber, welchen Schwierigkeiten sich die Studenten der Hochschule der Bundeswehr Hamburg ausgesetzt sehen. Dazu wurde eine Untersuchung an der Universität Saarbrücken vergleichend herangezogen.

In dem hier interessierenden Zusammenhang stechen drei Schwierigkeiten hervor, nämlich das Problem, in Seminaren und Vorlesungen

³¹⁾ Hochschuldidaktisches Zentrum der Hochschule der Bundeswehr Hamburg, „Projektstudie“, Vorbemerkung.

³²⁾ E. Apenburg u. a., Orientierungsprobleme und Erfolgsbeeinträchtigung bei Studierenden, Universität des Saarlandes, Arbeitsgruppe für empirische Studienforschung, Saarbrücken 1974. Vgl. dazu auch die in dieser Ausgabe veröffentlichte Untersuchung von A. Bonnemann und D. Jörgensen.

folgen zu können (54 % HSBw H: 26 % Uni SB), die Frage, wie man ökonomisch und effektiv studiert (74 % : 56 %) und die Frage nach Konsequenzen ohne Hochschulabschluß (78 % : 18 %). Außerdem bewegen 73 % der Studenten der Hochschule der Bundeswehr Hamburg die Frage nach einer angemessenen Verwendung innerhalb der Bundeswehr nach Studienabschluß. Diese Ergebnisse sind im wissenschaftlichen Sinne sicherlich nicht repräsentativ, aber sie deuten darauf hin, daß von den 621 Studenten, die sich an der Umfrage beteiligt haben, der weitaus größere Prozentsatz durch das Anleitstudium nicht den gewünschten Rückhalt bekommen hat. Darauf wird an anderer Stelle näher einzugehen sein.

Das Hochschuldidaktische Zentrum der Hochschule der Bundeswehr Hamburg bereitet zur Zeit weitere Untersuchungen vor, die sich mit Einzelproblemen der Fachbereiche beschäftigen, ferner, welchen Einfluß sie auf die Entwicklung der Fach-Curricula und damit auf die Einbeziehung der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Elemente in die Fachstudiengänge haben.

Das Bundesministerium der Verteidigung

Die Berichte zum Anleitstudium vom August 1974 und Oktober 1975 nahm das Bundesministerium der Verteidigung kommentarlos zur Kenntnis. Im Zusammenhang mit der Genehmigung von Prüfungsordnungen beanstandete es, daß die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteile des Fachstudiums lediglich Prüfungsfach in den Vorprüfungen, nicht jedoch in den Diplomhauptprüfungen seien. Es sieht darin einen Verstoß gegen einen Beschluß der Bundesregierung und gegen die Vereinbarungen mit der Freien und Hansestadt Hamburg, weil die bewilligenden Instanzen von einer ganz bestimmten Konzeption ausgegangen seien, nämlich: „Das Studium an den Hochschulen der Bundeswehr ist als Fachstudium auf curricularer Basis mit erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteilen konzipiert. Durch die Integration erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Bestandteile in die jeweiligen Fachstudiengänge soll sichergestellt werden, daß auch während des Studiums an den Hochschulen der Bundeswehr das künftige

Tätigkeitsfeld der Studenten als Offiziere der Bundeswehr berücksichtigt wird.“

Im März 1976 stellte das Bundesministerium der Verteidigung zur Situation im Anleitbereich an den Hochschulen fest:

„1. Jede Diskussion über Ziele und Inhalte der ‚Anleitung‘ bewegt sich, solange kein gesichertes Ergebnis der Berufsfeldanalyse des Offiziers als Grundlage für die Anforderungen an das Anleitstudium vorliegt, im theoretischen und überwiegend spekulativen Raum.

2. An beiden Hochschulen der Bundeswehr bestehen unter den Professoren bei voller Anerkennung des Grundsatzes der Konzeption über Inhalt, Umfang und Bedingungen der Anleitung sehr unterschiedliche Auffassungen.

3. Ähnlich große Unterschiede bestehen auch in den Auffassungen der Führungsstäbe über die Anforderungen an das Anleitstudium aus der Sicht der Streitkräfte.“

Diese Beurteilung führte zur Bildung einer Arbeitsgruppe, die sich mit der Berufsfeldanalyse beschäftigen sollte. Die konstituierende Sitzung fand mit Vertretern der Streitkräfte und der beiden Hochschulen am 21. Oktober 1976 in München statt. Folgende vom Ministerium aufgestellte Grundsätze bildeten den Ausgangspunkt der Diskussion:

„1. Das dreijährige Studium für Offiziere an den Hochschulen der Bundeswehr ist von der Konzeption her als Fachstudium unter Einschluß einer erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung vorgesehen.

2. Eine Erweiterung der dreijährigen Regelstudienzeit für das Fachstudium wegen der Hinzunahme der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitungskomponenten stand niemals zur Diskussion.

3. Durch die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Anleitung sollte der Berufsbezug vor allem in den verschiedenen Verwendungen als Offizier in der Bundeswehr mit dem Fachstudium hergestellt werden.

4. Studienziele und Studieninhalt dieser Anleitung sind von den Anforderungen an die Anleitung abhängig, die wiederum vom Ergebnis der Berufsfeldanalyse der Aufgaben des Offiziers bestimmt werden.“

II. Anspruch und Wirklichkeit des Anleitstudiums

Aufgaben und Ziele

Die Bildungskommission hat als Ziele des erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlich angeleiteten Fachstudiums drei Punkte genannt. Es soll erreicht werden, daß

„— der Studierende während des Studiums eine pädagogische und didaktische Hilfe erfährt und die Zeit des Studiums, in der er sich selbst in einer besonderen pädagogischen Situation befindet, nutzen kann, um in ihr Erfahrungen für die künftigen Aufgaben als Ausbilder zu sammeln;

— das zukünftige Tätigkeitsfeld im Studium selbst berücksichtigt wird;

— inhaltlich und methodisch auf Besonderheiten der Tätigkeit als militärischer Führer vorbereitet wird.“³³⁾

In der Begründung fordert die Bildungskommission, daß Fach- und Anleitstudium sich „gegenseitig durchdringen müssen“ und daß dazu eine „enge Kooperation des ganzen Lehrkörpers, eine sinnvolle Studienplanung und eine ständige Abstimmung zwischen den beiden Elementen des Studiums“ notwendig seien.

Diese Postulate bedeuten eine Abkehr von traditionellen Studiengängen; sie entsprechen auch nicht dem herkömmlichen Studium Generale, das eher allgemeinbildende Funktionen *neben* dem reinen Fachstudium hat. Vielmehr handelt es sich um eine grundlegende Reform, die ein zeitlich und inhaltlich reguliertes, d. h. im Ergebnis ein curricular geordnetes Studium einführt, um bestimmte Lernziele in vorhersehbaren Zeiträumen zu erreichen. An dieser Stelle wird der untrennbare Zusammenhang zwischen Curriculum und erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Elementen des Fachstudiums deutlich. „Allgemeine“ und „besondere Lernziele“ enthalten jeweils sowohl Komponenten rein fachspezifischer als auch allgemeinpädagogischer oder gesellschaftlicher, aber auch tätigkeitsfeldbezogener Natur und können ohne Curriculum kaum dargestellt, geschweige denn in ihrer Bedeutung überhaupt erkannt werden³⁴⁾.

Die allgemeinen Lernziele — wie Fähigkeit zur Partizipation und Kommunikation, Kreativität und Engagement — sind gleichwohl von den besonderen Lernzielen des Faches zu unterscheiden. Sie vermischen sich in dem Begriff

„Ausbildungsziel“ und können unter der Bezeichnung dessen, was erreicht werden soll — nämlich eine bestimmte Qualifikation — sowohl getrennt als auch zusammen betrachtet werden. Dies ist dann eine Frage der Unterscheidung zwischen Qualifikationen im Hinblick auf deren objektive Prüfbarkeit und subjektive Beurteilung der Person hinsichtlich ihrer Eignung für bestimmte Aufgaben. Darauf wird im dritten Teil noch einzugehen sein.

Die Bildungskommission konkretisierte die obengenannten Ziele dahin gehend, daß zwischen erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Elementen zu unterscheiden sei. Beide haben ausbildende Aufgaben zu erfüllen, die weder ersetzbar noch austauschbar sind. Das Anleitstudium soll also kein Faktenwissen vermitteln, sondern „aufgrund didaktischer und methodischer Überlegungen zu den definierten Ausbildungszielen führen“³⁵⁾.

Die Erziehungswissenschaften sollen es dem Studenten ermöglichen, das eigene Studium als pädagogische Situation zu erkennen. Dabei soll er verallgemeinerungsfähige Erfahrungen sammeln, die ihn im künftigen Beruf dazu befähigen, pädagogische Erfahrungen zu analysieren und das eigene Verhalten als Ausbilder und Erzieher zu überdenken. Die erziehungswissenschaftliche Komponente soll also einerseits das Studium erleichtern und andererseits die rein fachliche Berufsvorbereitung ergänzen.

Die Bildungskommission sieht in der akademischen Ausbildung herkömmlicher Art die Gefahr, daß die Beziehung zu dem zukünftig auszuübenden Beruf in seiner gesellschaftlichen Bedeutung entweder erst gar nicht hergestellt wird oder aber im Detailstudium des Fachwissens untergeht. Aus diesem Grunde soll das Studium an den Hochschulen der Bundeswehr „der Vorbereitung auf den Beruf des Offiziers ebenso (dienen) wie dem Verständnis für den Zusammenhang zwischen den Inhalten des jeweiligen Studienganges

³³⁾ „Gutachten“, S. 53.

³⁴⁾ Vgl. „Curricula“, S. 20 ff. Vgl. dazu die ebenfalls in dieser Ausgabe veröffentlichte Studie von H. Fröchling, W. Gessenharter und W. Nacken über eine curriculare Konzeption der „erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Elemente“ (EGE).

³⁵⁾ „Gutachten“, S. 53.

und übergreifenden wissenschaftlichen, politischen und soziologischen Gegebenheiten und Entwicklungen“³⁶). Schließlich geht es nach den Vorstellungen der **Bildungskommission** auch um eine Entlastung der **militärischen** Ausbildung insofern, als rechtliche, historische oder politische Grundkenntnisse sowie Fragen der Führung, Organisation und Planung vom **Anleitstudium** übernommen werden können. Dieser letzte Aspekt dürfte dazu beigetragen haben, die Gewichte des **Anleitstudiums** auf die Seite des **Berufsfeldbezuges** im engeren, militärischen Sinne zu verlagern.

Zur Verwirklichung des Anleitstudiums an der Hochschule der Bundeswehr Hamburg

Es muß bezweifelt werden, ob das **erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Anleitstudium** an der Hochschule der Bundeswehr Hamburg — von Einzelpersonen abgesehen — je als das begriffen worden ist, was es sein sollte, nämlich als das verbindende Element eines **curricularen Fachstudienganges**, das sich wie ein roter Faden durch alle Trimester zieht und stets die „**allgemeinen**“ auf die „**besonderen Lernziele**“ des Faches bezieht und umgekehrt. Vielmehr wurde das **Augenmerk** nicht auf die Entwicklung der **Curricula**, sondern vor allem auf die **seperate Erarbeitung** der Prüfungsordnungen gelegt. Es versteht sich von selbst, daß ein Studium ohne Prüfungsordnung wenig sinnvoll ist. Dennoch oder gerade deshalb haben aber — wenn man der Konzeption der **Bildungskommission** folgt — die Prüfungsordnungen sich an die **Curricula** anzulehnen, weil das, was geprüft werden soll (**Leistungskontrolle**), Bestandteil eines jeden **Curriculums** ist³⁷).

Die Mißverständnisse und Unsicherheiten in den Gremien der Hochschule sind deutlich. Der **Senatsausschuß für Lehre und Studium** hat von Anfang an die enge Verknüpfung des **Anleitstudiums** mit den Prüfungsordnungen betont, ohne die Verbindung zu den **Curricula** hervorzuheben. Der **Senat** hat es „als gegeben angesehen, ... daß das **Fachcurriculum** damit entsprechend **angereichert** werden soll“. Die **Fachbereichsräte** haben das **Anleitstudium** nur insoweit behandelt, als es zur **Ausfüllung und Erfüllung** der Prüfungsordnungen notwendig erschien. Lediglich der

Fachbereichsrat Pädagogik hat sich des **curricularen Ausgangspunktes** erinnert, ohne diesen jedoch forciert weiterzuentwickeln. Konkrete **Gesamtentwürfe** von **Curricula** unter Berücksichtigung der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Elemente sind in keinem Gremium der Hochschule behandelt worden. Es ist nicht ersichtlich, daß die **Curriculaausschüsse** der Fachbereiche an solchen Vorlagen arbeiten.

Die **Vorstöße** zum **Anleitstudium** in den **Fachbereichsräten** betreffen im allgemeinen Einzelaspekte des **Fächerangebotes**, die **Verteilung des Stoffes** auf die Trimester, die **Art der Leistungsnachweise** oder **Fragen der Lehrkapazität**. Diese eher technokratische Behandlung des **Anleitstudiums** läßt erkennen, wie wenig Gewicht die **Fachbereiche** der neuen **Studienkonzeption** beimessen. Dies ist verwunderlich, weil alle **Fachbereiche** ihre **Studiengänge** auf ein **Drei-Jahres-Studium** mit **Trimestereinteilung** umzustellen hatten. Eine solche **Umstellung** macht es erforderlich, daß die **gesamte Studienplanung** inhaltlich und **methodisch grundlegend** verändert wird. Solche **Veränderung** muß nicht **Qualitätsverlust** bedeuten. Ein **Qualitätsverlust** tritt aber mit **großer Wahrscheinlichkeit** ein, wenn **überkommene**, auf vier bis fünf Jahre konzipierte **Studiengänge** mit **Semestereinteilung** ohne **Überprüfung** in eine völlig andere **Hochschulsituation** gepreßt werden. Unter solchen Umständen müssen sich die **erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Elemente** als **zusätzliche Belastung** auswirken. Insgesamt läßt sich die **Überforderung** der Studenten bei einem solchen Vorgehen nicht vermeiden. Die Folge davon ist **Qualitätsverlust** oder **radikale Auslese**.

Soweit sich die **Diskussion** des **Anleitstudiums** an der Hochschule auf **Wesen und Inhalt** bezieht, bleibt sie meistens ohne **Konturen** oder verfällt in **Fehlinterpretationen** von **Ergebnissen** der **Bildungskommission**. „Die **Fähigkeit** zur **kritischen und rationalen Auseinandersetzung** im **sozialen Bereich**“ z. B. ist ein **sprachlicher Allgemeinplatz**, hinter dem sich letztlich **Alltägliches** verbirgt. Auch die **Feststellung**, daß „dem **Offizier** oder dem im **zivilen Beruf Tätigen** Entscheidungen von **großer politischer und/oder sozialer Tragweite** abgefordert (werden)“, ist **trivial** und gibt für **konkrete Vorstellungen** wenig her. Einzig die **Professoren** des **Anleitbereichs** bemühen sich hier um die **Formulierung** von **konkreten Lernzielen** und versuchen, ihre **Vorstellungen**

³⁶) „Gutachten“, S. 54.

³⁷) Vgl. Definition **Curriculum** in „Gutachten“, S. 67 und „**Curricula**“, S. 9.

in den Gremien durchzusetzen. Es wurde erwähnt, daß dies nicht gelungen ist.

Bei den Erörterungen zum Anleitstudium fehlt selten der Begriff „Berufsfeldbezug“. Es scheint mir, als sei dies die Zauberformel, mit der einerseits militärische Lehrgegenstände in der Hochschule angesiedelt werden sollen und mit der andererseits Widerstände gegen eine akademische Ausbildung für Offiziere überhaupt erst aus dem Wege geräumt wurden. Schließlich dient sie — wohl aus diesen Gründen — als Druckmittel zur Durchsetzung des Anleitstudiums und als Rechtfertigung gegenüber der Öffentlichkeit für eigene Hochschulen der Bundeswehr. Es ist selbstverständlich, daß der Studentenbereich und das Bundesministerium der Verteidigung die Wortführer der Betonung des Berufsfeldbezuges sind. Allerdings fragt sich, ob bei diesen beiden Instanzen die Aussagen der Bildungskommission bewußt oder unbewußt fehlinterpretiert werden. Nach Genschel³⁸⁾ fehlt andererseits vielen Hochschullehrern „Primärerfahrung im militärischen Bereich“, „ein Beitrag zur Weiterentwicklung und Vertiefung der militärischen Berufsmotivation ist vom Anleitstudium nicht zu erwarten“, der „erzieherische Einfluß des militärischen Stammpersonals“ müsse deshalb vergrößert werden. Das Ministerium sieht im Anleitstudium vor allem das Mittel, „den Berufsbezug in den verschiedenen Verwendungen als Offizier in der Bundeswehr“ herzustellen. Diese Folgerungen laufen auf eine militär-spezifische „Anleitung“ hinaus, von der bei der Bildungskommission nicht die Rede war. Die „Berücksichtigung des Tätigkeitsfeldes als militärischer Führer“³⁹⁾ ist nicht gleichbedeutend mit militärischer Ausbildung — im Gegenteil, das Anleitstudium soll einen Kontrapunkt dazu bilden, indem es bewußt zu „zivilem“ Nachdenken auffordert⁴⁰⁾.

Dies wird ganz deutlich, wenn man die „allgemeinen Lernziele“ des Curriculums mit heranzieht⁴¹⁾. Die Mitwirkung am sozialen, politischen und sonstigen Geschehen (Partizipation) als „oberstes allgemeines Lernziel“ erweist sich beispielsweise nicht als militär-spezifischer Ausbildungsbeitrag, enthält aber gleichwohl tätigkeitsfeldbezogene Merkmale, weil vor der Teilnahme möglicherweise die

Motivation dazu durch die Vermittlung „gesellschaftswissenschaftlicher Grundlagen und Erkenntnisse“ gegeben werden muß⁴²⁾. Ähnlich lassen sich die anderen allgemeinen Lernziele tätigkeits- oder berufsfeldbezogen einordnen.

Die im Gutachten erwähnte besondere Berufsvorbereitung auf rechtlichem, historischem oder politischem Gebiet sowie für die Führung, Organisation und Planung hat vor allem die Teilstreitkräfte zu — möglicherweise berechtigter — Überinterpretation veranlaßt. Eine Entlastung und Vorbereitung⁴³⁾ der dem Studium folgenden militärischen Ausbildung findet im Anleitstudium jedoch nur insofern statt, als die methodischen Zugangsmöglichkeiten zu den im militärischen Unterricht zu behandelnden Themen erleichtert werden. Die reine Stoffvermittlung und die Möglichkeit, Faktenwissen zu erwerben, sind indessen begrenzt und hängen zudem davon ab, inwieweit der einzelne Student eine entsprechende Wahl nach dem Angebot der Prüfungsordnung und des Vorlesungsverzeichnisses trifft. In diesem Zusammenhang ist erneut darauf hinzuweisen, daß die sinnvolle Studienplanung ein Curriculum voraussetzt, das die Lernziele dieser erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Elemente vom ersten bis zum letzten Trimester deutlich in Erscheinung treten läßt.

Zusammenfassend ist festzustellen:

1. Das Anleitstudium wird in der Lehrpraxis der Hochschule der Bundeswehr Hamburg nicht als Überwindung traditioneller Studiengänge verstanden, sondern überwiegend als lästige Pflichtübung, die auf Kosten des Fachstudiums geht.
2. Der innere Zusammenhang zwischen Curriculum, Prüfungsordnung und Anleitstudium bleibt unbeachtet. Die drei Komponenten werden nicht als Einheit gesehen und demgemäß getrennt bearbeitet und verhandelt.
3. Eigene inhaltliche Vorstellungen zu den Fachcurricula stehen bis heute in den Gremien nicht zur Debatte. Die Vorgaben der Bildungskommission und des Sozialwissenschaftlichen Instituts der Bundeswehr werden von fast allen Seiten fehlinterpretiert oder einseitig ausgelegt.

³⁸⁾ Vgl. Anm. 29.

³⁹⁾ „Gutachten“, S. 53.

⁴⁰⁾ Vgl. dazu „Gutachten“, S. 53 f.

⁴¹⁾ „Curricula“, S. 20 ff.

⁴²⁾ „Gutachten“, S. 54.

⁴³⁾ Vgl. „Gutachten“, S. 51 und 54.

III. Beurteilung der Entwicklung

Vielorts ist zu lesen, das Anleitstudium sei gescheitert. Diese Meinung teile ich nicht. Die hier dargestellte Bilanz offenbart allerdings Schwächen der Gesamtkonzeption für die curricularen Studiengänge an den Hochschulen der Bundeswehr, die zwangsläufig zum Scheitern führen, wenn die Probleme nicht umgehend gelöst werden. Das Anleitstudium ist Bewährungsproben noch gar nicht ausgesetzt gewesen, weil das, was in den Prüfungsordnungen an erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Elementen niedergelegt wurde, ohne ausgearbeitete Curricula als zusammenhangloses Etikett mit Alibifunktion angesehen werden muß.

Die Bildungscommission hat es „nicht für erforderlich“ gehalten, die Begriffe „Bildung, Ausbildung und Erziehung“ in ihrer Wechselwirkung zu untersuchen, deren Bedingungen aufeinander abzustimmen und die Konsequenzen, die von diesen jede Berufsqualifizierung bestimmenden Faktoren ausgehen, im Hinblick auf das Berufsbild des Offiziers darzulegen¹⁰⁵). Insbesondere fehlen eindeutige Aussagen über die erzieherischen Momente einer akademischen Ausbildung. Ein wissenschaftliches Studium setzt jedoch erzieherische Prozesse in Gang, die denen der herkömmlichen Ausbildung von Soldaten diametral entgegenstehen. Die rechtlichen, sozialen und psychologischen Bedingungen eines Hochschulstudiums sind andere als die etwa eines Lehrgangs an einer Truppen- oder Offiziersschule.

Die Bildungscommission stand also vor der Schwierigkeit, eine ambivalente Studienkonzeption zu entwickeln, die eine mit öffentlichen Hochschulen vergleichbare und damit von den Ländern anerkennungsfähige Qualifikation ermöglicht, ohne den militärischen Auftrag zu vernachlässigen. Dieser Konflikt läßt sich nur dadurch lösen, daß man das Studium im Rahmen der gesamten militärischen Ausbildung als „zivilen“ Teil ansiedelt, als solchen anerkannt und in seinen erzieherischen Wirkungen nicht nur in Kauf nimmt, sondern bewußt aufgreift, um die Persönlichkeitsentwicklung des Offiziers als Mitglied der demokratischen Gesellschaft zu fördern.

An dieser Stelle hat das Anleitstudium einzusetzen. Es dient eben nicht unmittelbar der Ausbildung zum Offizier, sondern soll erzieherisch auf das Bewußtsein des einzelnen Studenten einwirken, um in ihm Fähigkeiten zu

wecken, die zivilberuflich wie militärisch gleichermaßen notwendig sind.

Die von der Bildungscommission vorgeschlagene Konzeption des Anleitstudiums in Verbindung mit den vom Sozialwissenschaftlichen Institut der Bundeswehr vorgelegten Curricula zeichnen sich durch hohe Ansprüche an den Lernenden aus. Zunächst scheint es so, als sauge der Student die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Elemente einfach in sich auf, um dann seine gesellschaftsaufgeschlossene Menschwerdung zu erfahren. Vergleichsweise bescheiden sind dagegen die Ziele der pädagogischen Anleitung: Der Student soll das Lernen lernen. Dies kann sich freilich nur auf organisatorische oder sonstige Hilfsmittel beziehen. Ebenso verhält es sich mit dem Sammeln von Erfahrungen. — Diese knappen Hinweise mögen ausreichen, um festzustellen, daß die pädagogische Anleitung stets mit den Grenzen des Individuums zu rechnen hat. Daraus folgt nun, daß die Vermittlung erziehungswissenschaftlicher Elemente konzeptionell schon zu hoch angesiedelt ist. Es bedarf keiner Professoren, weil die zu vermittelnden Methoden reines Handwerkszeug sind, für das sich wissenschaftliche Vertiefung im Rahmen eines Fachstudiums von selbst verbietet.

Die gesellschaftswissenschaftliche Anleitung ist komplizierter und setzt sich selbst wieder aus verschiedenen Komponenten zusammen. Allein die Vielzahl der allgemeinen Lernziele und die damit nicht notwendigerweise deckungsgleiche Fächervielfalt lassen Zweifel an der Realisierbarkeit der Ausgangskonzeption aufkommen. Erziehung zu „Partizipation, Kommunikation, Kreativität“ und dergleichen mehr kann nicht als Ausschnittsvergrößerung im Studium plötzlich Wirkungen zeitigen, ganz abgesehen davon, daß auch hier wieder die individuellen Anlagen und Voraussetzungen eine stets unterschätzte Rolle spielen. Nach dem Stand der heutigen Konzeption des Anleitstudiums finden allenfalls solche Studenten überhaupt Zugang dazu, die die angestrebten Lernziele bereits vorher erreicht haben. Vor diesem Hintergrund verwundern die Schwierigkeiten der Hochschule nicht. Die theoretischen Grundlagen können in der vorliegenden Form etwa von Ingenieuren gar nicht bewältigt werden.

Eine ernste Barriere bildet dabei die Sprache. Der Hang der Sozialwissenschaft, einfache Le-

benssachverhalte sprachlich so zu deformieren, daß sich auch engagierte Nichtfachleute verständnislos abwenden, erschwert die Durchsetzung selbst folgerichtiger Konzeptionen. Statt schlicht nachzudenken wird „reflektiert“. Auf der Suche nach Lösungen muß „problematisiert“ werden, was an sich offenbar, einfach und konfliktfrei ist. Die Zusammenhänge zwischen dem einzelnen und der Gesellschaft werden zur „wechselseitigen Bedingtheit von Individuum und Gesellschaft“ hochstilisiert. Da gibt es die „Aktivierung von Basisprozessen“, „kognitive Ebenen“ und „kommunikative Kompetenzen“, „spezifische Innovationsstrategien“, „repressive Systemzwecke“ und die „Systematisierung eines Tätigkeitsfeldes“. Wer sich der Sprache in dieser Weise bedient, darf sich nicht wundern, daß jegliche Überzeugungskraft mit Breitenwirkung verlorengeht.

Die sprachlichen Hindernisse und dadurch aufgebaute Vorurteile sind zweifellos überwindbar. Damit würde eine erste Hürde in den Gremien der Hochschule genommen. Es kommt aber weiter darauf an, daß vor allem die Fachbereichsräte von der Notwendigkeit und Machbarkeit der Neuordnung der Studiengänge überzeugt werden. Das ist nicht ein nur sprachliches, sondern auch ein konzeptionelles Problem, wie sich aus den vorhergehenden Ausführungen ergibt. Die Fachbereiche selbst müssen die Fachcurricula erstellen und ständig überarbeiten.

Bei der Durchsetzung wird schließlich zu berücksichtigen sein, daß die koordinierende Funktion des Senats und des Hochschuldidaktischen Zentrums durchgreift. Die Einbettung erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Elemente in das Fachstudium muß jedoch von den Fachbereichen geleistet wer-

den, denn nur sie sind kompetent für die inhaltlichen Notwendigkeiten und Anforderungen ihrer Fächer. Das Hochschuldidaktische Zentrum kann nur seine Hilfe anbieten und überprüfende Instanz sein.

Die akademische Selbstverwaltung ist ein Instrument des hochschulinternen Ausgleichs und eine organisatorische Maßnahme zur Sicherung der Wissenschaftsfreiheit. In die Zuständigkeit der Gremien kann von außen, insbesondere von der Staatsgewalt, nicht ohne weiteres „hineinregiert“ werden. Gremien sind darüber hinaus nur schwer zur Verantwortung zu ziehen. Damit hängt die Durchsetzung des Anleitstudiums mehr oder weniger von der Bereitschaft der Fachbereiche zu aktivem Handeln ab.

Die Gründe dafür, daß das Anleitstudium bis heute nicht verwirklicht wurde⁴⁴⁾, lassen sich wie folgt zusammenfassen:

1. Die Vorstellungen der Bildungskommission sind im Gutachten nur umrißhaft dargestellt und bleiben im Theoretischen stecken.
2. Die theoretischen Grundlagen des sozialwissenschaftlichen Instituts der Bundeswehr reichen als Anstoß für die Entwicklung der Fachcurricula nicht aus. Darüber hinaus überfordern sie Lehrende und Lernende.
3. Organisation und Struktur einer Gruppenhochschule mit akademischer Selbstverwaltung sind für Studienreformmaßnahmen zu schwerfällig; dies trifft besonders zu bei einer Hochschulneugründung.

⁴⁴⁾ Zur Zeit bemüht sich der Parl. Staatssekretär im BMVg, Dr. Andreas von Bülow, intensiv mit den Hochschulen darum, das Anleitstudium konzeptionell und organisatorisch auf neue Grundlagen zu stellen.

Studienreform und Praxisbezug an den Hochschulen der Bundeswehr

Vorschläge zur kritischen Entwicklung und rationalen Beurteilung eines curricularen Modells

Einleitung *)

Basis der Hochschulgründungen der Bundeswehr war der Gedanke, den längerdienenden Offizieren in ihrer Gesamtausbildung ein berufsbezogenes wissenschaftliches Studium zu geben. Damit hatten die politischen Entscheidungsträger wichtige Forderungen der allgemeinen Hochschulreform aufgenommen: Neben dem Berufsbezug wurde eine Regelstudienzeit von drei Jahren festgelegt; das Studium sollte mittels Curricula organisiert werden und erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Elemente (EGE) für alle studierenden Offiziere vorsehen. Wenngleich dieser Reformversuch nicht ohne weiteres ein Modell für zivile Hochschulen ist, so ist doch nicht zu übersehen, daß die Entwicklung der Hochschulen der Bundeswehr (HSBw) von öffentlichem Interesse ist und manche Erfahrungen für den

Hochschulsektor verallgemeinerungsfähig sein dürften.

Der vorliegende Aufsatz¹⁾ diskutiert solche verallgemeinerungsfähigen Probleme anhand eines Beispiels, das spezifisch für die Hochschulen der Bundeswehr ist: dem Zielkonzept und der Realisierung der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Elemente (oft auch „Anleitstudium“ genannt). Nach einem kurzen Aufriß des Grundproblems der Hochschulausbildung im Rahmen der Streitkräfte, nämlich des Verhältnisses von Wissenschaft und Militär (I), werden die Zielkonzeption und bisherigen Realisierungsschritte der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Ausbildungsinhalte beschrieben (II). Im Abschnitt III wird diskutiert, welche Faktoren Hochschulplanung zu berücksichtigen hätte, um einigermaßen rational die Gesamtentwicklung steuern zu können. In Anwendung dieser Grundgedanken wird sodann ein Vorschlag für die wissenschaftliche Ausbildung der studierenden Offiziere in den erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Elementen (EGE) vorgetragen (IV). Abschließend wird eine Strategie zur Evaluation der Ausbildungsprozesse an Hochschulen der Bundeswehr dargelegt (V), um die Möglichkeiten einer schrittweisen und rationalen Entscheidungshilfe für die weitere Institutionalisierung und mögliche Revision von Ausbildungsgängen aufzuzeigen.

*) Seit Fertigstellung des Manuskripts (Spätsommer 1977) haben sich einige Veränderungen ergeben, die eine positive Entwicklung des Studiums an den Hochschulen der Bundeswehr einleiten könnten. Im Dezember 1977 wurde ein Kompromiß zwischen dem Verteidigungsministerium und den Hochschulen der Bundeswehr ausgehandelt, der 18 Trimesterwochenstunden erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Anteile während des gesamten Studiums vorsieht und diese Anteile organisatorisch als eine Art Nebenfachstudium konzipiert, in dem allerdings Schwerpunktsetzungen möglich und — wie wir meinen — dringend nötig sind: Die Verständigung über das organisatorische Modell einer Nebenfachkonzeption kann nicht die Verständigung über Ziele und Inhalte dieser Konzeption ersetzen. Insofern glauben wir, daß unsere nachstehenden Überlegungen auch bei der inhaltlichen Ausgestaltung dieses Kompromisses, den wir mittragen, Gültigkeit haben. Im übrigen muß allen Beteiligten klar bleiben, daß von der Erstellung bis zur Umsetzung eines Planungspapiers wichtige Phasen durchlaufen werden, die für kritische Reflexion offen sein müssen.

¹⁾ Dieser Bericht resultiert aus gemeinsamer Bestandsaufnahme und weitgehend geteilter gemeinsamer Bewertung der dargestellten Sachverhalte von seiten der Autoren. Im einzelnen wurden verfaßt: Kap. II. und der Abschnitt Berufsorientierung im Kap. III. von H. Fröchling, die übrigen Teile von Kap. III. sowie Kap. I. und IV. von W. Gessenharter, Kap. V. von W. Nacken.

I. Zum Verhältnis von Wissenschaft und Streitkräften

Die Beurteilung des Verhältnisses von militärischem und wissenschaftlichem Bereich reicht, je nachdem, welche Ziele man den einzelnen Bereichen zuschreibt, von ‚völlig problemlos‘ über ‚spannungsgeladen‘ bis ‚antipodisch‘. Einer häufig anzutreffenden Assoziation zufolge werden mit Wissenschaft weitestgehende Freiheit in Forschung, Lehre und Studium und mit Streitkräften Befehl und Gehorsam verbunden, dementsprechend Wissenschaft und Militär als in großer Spannung zueinander stehend angesehen. Die Hochschulen der Bundeswehr sind in dieses Spannungsfeld hinein gegründet worden²⁾, und die Literatur dazu spiegelt das ganze Spektrum möglicher Bewertungen dieses gegenseitigen Verhältnisses wider: „Vertheoretisierung der Bundeswehr“ und „Militarisierung der Wissenschaft“ sind vielleicht die Eckpunkte dieses Spektrums³⁾. Irgendwo dazwischen könnte man die Meinung ansiedeln, daß die Grundprinzipien der Inneren Führung und des wissenschaftlichen Arbeitens sich sehr nahe stehen, ja sich partiell decken — eine Meinung, die wohl für den politischen Entschluß, ein Studium für längerdienende Offiziere einzuführen, maßgeblich gewesen ist⁴⁾, jedenfalls für die Verfasser dieses Arti-

kels als eine wesentliche Richtschnur für ihr Engagement an den HSBw gelten kann.

Selbstverständlich ist mit diesen Bemerkungen nicht das gesamte Feld der Beziehungen zwischen den beiden Bereichen abgedeckt; auf andere Aspekte kann nur thesenförmig verwiesen werden. So muß z. B. erstaunen, daß angesichts der Tatsache, daß die Bundeswehr im politischen, ökonomischen, sozialen Leben der Bundesrepublik, in der internationalen Politik und im individuellen Leben vieler Bürger eine nicht unerhebliche Rolle spielt, sich die wissenschaftliche Forschung jedoch vergleichsweise wenig um das Phänomen „Bundeswehr“ kümmert⁵⁾. Andererseits ist aber der faktische Beitrag, den die Wissenschaft im Rahmen der Bundeswehr bereits spielt — zumal in den technischen Bereichen, aber auch zunehmend in anderen Bereichen — nicht zu ignorieren⁶⁾. Kann das mehr oder weniger enge Nebeneinander oder gar Gegenüber einander zu einem fruchtbaren Miteinander werden? Diese Frage stellt sich für die Bundeswehr insgesamt; jedoch ist es die Kernfrage der Ausbildungskonzeption der Hochschulen der Bundeswehr.

II. Versuch einer kritischen Darstellung der Ausbildungskonzeption an den Hochschulen der Bundeswehr

1. Die Zielkonzeption der HSBw — Quadratur des Kreises?

Die Ausbildung der längerdienenden Zeit- und Berufssoldaten an den Hochschulen der Bundeswehr soll dem im Juni 1971 veröffent-

lichten Gutachten⁷⁾ der „Kommission zur Neuordnung der Ausbildung und Bildung in der Bundeswehr“ wie auch den offiziellen Weißbüchern des Bundesministers der Vertei-

²⁾ Vgl. Th. Ellwein, A. v. Müller, H. Plander (Hrsg.), Hochschulen der Bundeswehr zwischen Ausbildungs- und Hochschulreform, Opladen 1974; W.-E. Liebau, Akademiker in Uniform, Hochschulreform in Militär und Gesellschaft, Hamburg 1976.

³⁾ Vgl. etwa K. v. Schubert, Zum Verhältnis von Militär und Wissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 44/72, S. 3—11.

⁴⁾ Ebenda.

⁵⁾ Vgl. dazu einen der neuesten Literaturüberblicke: D. Bald, Militär und Gesellschaft als Gegenstand der Forschung, in: Wehrwissenschaftliche Rundschau (1976), H. 5, S. 154—161.

⁶⁾ Vgl. K. v. Schubert, a. a. O.; zum Einfluß der Bundeswehr auf Wissenschaft, Wirtschaft usw., der hier nicht diskutiert werden kann, vgl. z. B. M. G. Schmidt, Staatsapparat und Rüstungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland (1966—1973), Gießen 1975, besonders S. 130 ff. und dortige Tabellen; U. Albrecht, Bundeswehr und Wirtschaft, in: E. Klöss u. a. (Hrsg.), Unternehmen Bundeswehr, Frankfurt 1974, S. 66—85, besonders S. 66—73.

⁷⁾ Neuordnung der Ausbildung und Bildung in der Bundeswehr — Gutachten der Bildungskommission

digung⁸⁾ (BMVg) zufolge von folgender Zielkonzeption⁹⁾ bestimmt sein:

— Das Studium soll demjenigen an allgemeinen Hochschulen vergleichbar sein und zu gleichwertigen Abschlüssen führen (Teilziel a).

— Im Studium sollen bei der Auswahl der einzelnen Fachinhalte „die Belange der Streitkräfte“ berücksichtigt werden (Teilziel b).

— Das Studium soll „in der Regel eine Dauer von drei Jahren“ nicht überschreiten und in Form eines Studienjahres in Trimestern organisiert werden (Teilziel c).

— Zwischen den allgemeinen Hochschulen und denjenigen der Bundeswehr ist „eine enge Kooperation anzustreben, die sich insbesondere auf die Abstimmung der Lehrpläne und den Austausch des Lehrpersonals erstrecken“ soll (Teilziel d).

— Das Studium ist als „erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlich angeleitetes Fachstudium“ durchzuführen, damit der Studierende durch pädagogische und didaktische Hilfe während des Studiums bereits Erfahrungen für die künftigen Aufgaben als Ausbilder sammeln kann, das künftige Berufsfeld bereits im Studium selbst berücksichtigt findet und „inhaltlich und methodisch auf Besonderheiten der Tätigkeit als militärischer Führer vorbereitet“ wird (Teilziel e).

„Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlich angeleitetes Fachstudium“ sollte bedeuten, „daß nicht an ein Nebeneinander von

an den Bundesminister der Verteidigung, Bonn 1971. Zu Entstehung und Inhalt des Gutachtens vgl. Sozialwissenschaftliches Institut der Bundeswehr, Curricula für die Hochschulen der Bundeswehr, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 15—16/74; Th. Ellwein, A. v. Müller, H. Plander, a. a. O.; Bundesminister der Verteidigung (Hrsg.), Die Hochschulen der Bundeswehr, Bonn 1974; W.-E. Liebau, a. a. O.; O. Massing, Reform im Widerspruch, Gießen 1976; W. Gessenharter, H. Fröchling, W. Nacken, Planung und Zielwandel in der Hochschulreform, vervielfältigter Forschungsbericht, Hamburg Juni 1977; J. Bornemann, Bundeswehrhochschulen — Auf dem Weg zu einer neuen Offiziersgeneration, in: B. C. Hesslein (Hrsg.), Die unbewältigte Vergangenheit der Bundeswehr, Reinbek 1977, S. 104 ff.

⁸⁾ Bundesminister der Verteidigung (Hrsg.), Weißbuch 1970. Zur Sicherheit der Bundesrepublik Deutschland und zur Lage der Bundeswehr, Bonn 1970, S. 128 ff.; ders., Weißbuch 1971/1972. Zur Sicherheit der Bundesrepublik Deutschland und zur Entwicklung der Bundeswehr, Bonn 1972, S. 66 ff.; ders., Weißbuch 1973/1974, S. 81 ff.; ders., Weißbuch 1975/1976, S. 185 ff.

⁹⁾ Gutachten der Bildungskommission, S. 50 ff.

Fach- und Berufsstudium gedacht ist, sondern sich beide Elemente des Studiums gegenseitig durchdringen müssen“¹⁰⁾. Dies erfordere eine enge Kooperation des gesamten Lehrkörpers, eine sinnvolle Studienplanung und eine ständige Abstimmung zwischen den beiden Elementen des Studiums. Auf der Grundlage eines engen Berufsfeldbezuges solle die erziehungswissenschaftliche Komponente das Studium selbst als einen pädagogischen Vorgang transparent machen und Erfahrungen vermitteln, die im künftigen Beruf dazu befähigen, pädagogische Situationen analysieren und das eigene Verhalten als Ausbilder und Erzieher reflektieren zu können. Die gesellschaftswissenschaftlichen Elemente sollen die zur Reflexion der eigenen gesellschaftlichen und beruflichen Situation erforderlichen Grundlagen und Erkenntnisse vermitteln und darüber hinaus zur Durchführung von Lehrveranstaltungen der Politischen Bildung — einem obligatorischen Tätigkeitsmerkmal im Offiziersberuf — befähigen.

An dieser Zielkonzeption der HSBw ist vom Bundesministerium der Verteidigung in allen Phasen des Planungs- und Realisierungsprozesses gegenüber der Öffentlichkeit festgehalten worden. Diese Konzeption wurde in bezug auf die HSBw Hamburg noch erweitert durch die Absichtserklärung, die HSBw „stufenweise in die Konzeption für eine Gesamthochschule Hamburg“¹¹⁾ zu integrieren, sowie durch eine explizite Betonung der akademischen Eigenständigkeit beider HSBw¹²⁾ (Teilziel f).

Einen hohen Stellenwert innerhalb dieser Gesamtzielkonzeption hat das Ministerium bisher in allen Verlautbarungen den Teilzielen (b) „Berufsfeldbezug“ und (e) „erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Elemente der Fachstudiengänge“ (im folgenden EGE genannt) zugemessen. Beide Teilziele können als einer der Hauptgründe für Bundesregierung und BMVg bezeichnet werden, überhaupt eigene Hochschulen der Bundeswehr zu errichten¹³⁾.

Besondere Bedeutung bei der Realisierung der Gesamtzielkonzeption maß das BMVg dabei den vorläufigen Rahmen-Curricula zu, die es

¹⁰⁾ Ebenda, S. 54, auch das folgende.

¹¹⁾ Anschreiben des Chefs des Bundeskanzleramtes zum Verwaltungsabkommen zwischen der Bundesrepublik und der Freien und Hansestadt Hamburg an den Ersten Bürgermeister Hamburgs vom 27. 9. 1972.

¹²⁾ Weißbuch 1973/1974, S. 91.

¹³⁾ Gessenharter, Fröchling, Nacken, S. 8 f.

im Sozialwissenschaftlichen Institut der Bundeswehr erarbeiten ließ¹⁴⁾. Diese Rahmen-Curricula sollten offenbar eine Aufgabe lösen, die wir als Quadratur des Kreises bezeichnen möchten: Bei näherem Hinsehen erweist sich nämlich die vom BMVg propagierte Gesamtzielkonzeption als ein Satz von Teilzielen, die zueinander in einem Konkurrenzverhältnis stehen, aber dennoch allen öffentlichen Äußerungen des BMVg zufolge gleichrangig und gleichzeitig verwirklicht werden sollen bzw. bereits verwirklicht worden sind¹⁵⁾. Dieser Defekt in der Zielstruktur der HSBw soll unter Verzicht auf die Analyse aller Interdependenzen exemplarisch anhand des hier primär interessierenden Teilzieles (e) (EGE) in Verbindung mit Teilziel (b) (Berufsfeldbezug) skizziert werden.

Bezogen auf die Hochschullandschaft in der Bundesrepublik zum Zeitpunkt der Gründung von HSBw — und erst recht der heutigen — konkurriert nämlich das Teilziel (e) ebenso wie das Teilziel (b) tendenziell mit dem Teilziel (a) (Vergleichbarkeit von Studium und Abschluß mit demjenigen allgemeiner Hochschulen) und Teilziel (c) (Dreijahresfrist, Trimesterregelung). Aus diesem Dilemma sollten offenbar die Curricula heraushelfen. Sie sollten eine Verträglichkeit der miteinander konkurrierenden Teilziele insofern herstellen, als mit ihrer Hilfe eine an den Tätigkeitsmerkmalen im künftigen Berufsfeld orientierte Selektion der Fülle des Fachwissens vorgenommen werden sollte. Eine „Entrümpelung“ der überlieferten Lerninhalte einzelner Wissenschaftsdisziplinen und die Lösung von ihrem traditionellen Nebeneinander (oder gar Gegeneinander) sollten Platz schaffen für einen dreijährigen Studiengang neuer Qualität: Berufsfeldbezogene Lernziele sollten als Selektionskriterien dabei helfen, aus dem breitgefächerten Angebot traditioneller Wissenschaftsdisziplinen die zum Erreichen der Lernziele für erforderlich gehaltenen Lerninhalte auszuwählen und in interdisziplinären Lehrveranstaltungen

¹⁴⁾ Vorgelegt wurden Rahmencurricula für die Studiengänge Wirtschafts- und Organisationswissenschaften (WOW) und Vermessungswesen. Vgl. Sozialwissenschaftliches Institut, a. a. O.; H. Dillkofer, Th. Ellwein, W. Habermeyer, J. Kuhlmann, W. Sahner, R. Zoll, Wirtschafts- und Verwaltungswissenschaften, Curriculum für die Hochschulen der Bundeswehr, Opladen 1975.

¹⁵⁾ Vgl. insbesondere Weißbücher 1973/1974 und 1975/1976, a. a. O., sowie die Rede von Minister Leber anlässlich der Verabschiedung der ersten Absolventen der HSBw Hamburg, in: Information für die Truppe, H. 1, 1977.

stark exemplarisch zu vermitteln — die EGE dabei voll integriert. Damit werden die Curricula (neben der Möglichkeit zu Kleingruppenarbeit, intensiver Studienberatung, enger Kooperation der Dozenten sowie koordinierender Arbeit eines hochschuldidaktischen Zentrums¹⁶⁾) gewissermaßen zur schlechthin zentralen Voraussetzung gemacht, Teilziel (e) (EGE) und damit auch Teilziel (b) (Berufsfeldbezug) unter Berücksichtigung von Teilziel (c) (Dreijahresfrist) überhaupt erreichen zu können. Das Curriculum quasi als ein Zauberstab, der die Quadratur des Kreises möglich macht?

2. Aufeinanderfolgende anstatt synchrone Realisierung der Zielkonzeption

Vor dieser Quadratur des Kreises haben Fachbereiche, Senate und Präsidenten der beiden HSBw genauso wie das BMVg dann auch relativ bald nach ihrer Konstituierung weitgehend kapituliert. Es läßt sich zeigen, daß sie den Ausweg aus diesem Dilemma darin gesucht haben, daß sie die komplexe Struktur der sechs miteinander konkurrierenden Ziele, die nach ihrer ständigen Beteuerung allesamt gleichwertig und gleichzeitig realisiert werden sollten, faktisch in eine Prioritäten- und Präferenzskala zerlegten und damit begannen, sie nunmehr zeitlich nacheinander und in unterschiedlicher Intensität in die Wirklichkeit umzusetzen. Dieser Vorgang der „Sequentialisierung konfliktärer Ziele“¹⁷⁾ läßt sich unter Heranziehung organisationstheoretischer Befunde jedoch lediglich als eine „Quasi-Lösung“ von Zielkonflikten interpretieren: „Die Dringlichkeit der einzelnen Ziele ... verändert sich im Zeitablauf. Die bestehenden Zielkonflikte werden lediglich durch Umformulieren des Problems gelöst. Es findet eine Problemvereinfachung statt, ohne daß die Zielkonflikte realiter gelöst werden.“¹⁸⁾

Diese Sequentialisierung des Zielsystems vollzog sich in folgender Weise: Das BMVg machte frühzeitig, wiederholt und nachdrücklich deutlich, daß es dem Ziel „Dreijahresfrist und Trimesterregelung“ (Teilziel c) erste Prio-

¹⁶⁾ Vgl. Ellwein, v. Müller, Plander, S. 23 f.

¹⁷⁾ Die Ergebnisse der Forschung zu kollektiven Entscheidungsprozessen in Organisationen zusammenfassend: F. Hoffmann, Entwicklung der Organisationsforschung, Wiesbaden 1973, S. 180 ff., hier: S. 184.

¹⁸⁾ Ebenda.

rität beimesse¹⁹⁾. Die Selbstverwaltungsgremien der Hochschulen — insbesondere die faktische Mehrheit der Hochschullehrer — halten ihrerseits die Ziele „Vergleichbarkeit von Studium und Studienabschluß“ (Teilziel a) und „akademische Autonomie“ (Teilziel f) für die vorrangigsten. Diese drei Ziele haben folglich als erste in den Diplomprüfungsordnungen ihren Niederschlag gefunden, die weitgehend identisch sind mit denjenigen entsprechender Fachbereiche an den allgemeinen Hochschulen²⁰⁾.

Die Integration von Lernzielen und -inhalten aus den künftigen Berufsfeldern in den jeweiligen Fächerkanon der „Kernfächer“ (Teilziel b) und die Einbeziehung der EGE in die Fachstudiengänge (Teilziel e) mit Hilfe der Rahmencurricula indes hat in der Gründungs- und Aufbauphase der ersten dreieinhalb Jahre bis auf den heutigen Tag nicht stattgefunden. Das kann hier sine ira et studio als Tatbestand festgehalten werden — zumal dieser Tatbestand u. E. nicht einzelnen Personen oder bestimmten Personengruppen zur Last gelegt werden kann, sondern sich eher als ein *Strukturdefekt* darstellt, den es künftig durch rationales Entscheidungsverfahren aller an diesem Prozeß Beteiligten gemeinsam zu beheben gilt. Welche geradezu abstrusen Folgen sich aus diesem Strukturdefekt für die praktische Arbeit an den HSBw ergeben haben, mag ein Blick in die Studienordnung (StO) des Fachbereiches Wirtschafts- und Organisationswissenschaften (WOW) in Hamburg zeigen²¹⁾ — in den übrigen Fachbereichen stellt sich das Problem der Reduktion der EGE tendenziell ebenso dar²²⁾. Zu Beginn seiner Tätigkeit hatte der Fachbereich WOW in einem Selbstbindungsbeschluß das Rahmencurriculum übernommen²³⁾. Danach sieht die StO für die ersten zwei Studienjahre auch eine Abfolge von insgesamt 45 Lehreinheiten vor, elf von

ihnen aus dem Bereich der EGE als integrale Bestandteile des Curriculums. Damit scheint die Realisierung des „Anleitkonzeptes“ (Teilziel e) wie auch des „Berufsfeldbezuges“ (Teilziel b) durch die StO WOW hinreichend sichergestellt zu sein. Bei genauerem Hinsehen jedoch wird deutlich, daß dieselbe StO aus dem Bereich dieser elf Lehreinheiten der EGE lediglich in wahlweise zwei Lehreinheiten aus dem Bereich der Erziehungswissenschaften oder in zwei Lehreinheiten aus den gesellschaftswissenschaftlichen Fachgebieten einen Leistungsnachweis fordert. Der Besuch ganzer zweier Lehrveranstaltungen eines der beiden als unzertrennbare Einheit konzipierten EGE reicht demnach aus, um das Vordiplom zuerkannt zu bekommen²⁴⁾. Wie ist diese Diskrepanz zu erklären?

Genau hier hat sich der zuvor beschriebene Prozeß der „Sequentialisierung konfliktärer Ziele“ geradezu modellhaft vollzogen. Bevor nämlich der Fachbereich WOW mit der Selbstbindung an das Rahmencurriculum an die Realisierung der Teilziele (e) und (b) ging, hatte er zuvor eine Diplomprüfungsordnung (DPO) verabschiedet, die vom Gründungsausschuß der HSBw erarbeitet und von ihm ausdrücklich als exemplarisch für alle Fachbereiche bezeichnet worden war²⁵⁾. Diese DPO erweist sich als primär an den Zielen „Vergleichbarkeit der Studiengänge und Studienabschlüsse“ (Teilziel a) und „Dreijahresfrist und Trimesterregelung“ (Teilziel c) orientiert, wohl damit angesichts der politischen Vorgaben (Anerkennung der Diplome durch die Hamburger Kultusbehörde, Regelstudienzeit von drei Jahren) unverzüglich mit einem formal ordnungsgemäßen Ausbildungsbetrieb begonnen werden konnte.

Die Studienordnung WOW mußte auf dieser Prüfungsordnung aufbauen. Da sich die Teilziele (a), (c), (e) und (b) bei dieser offensichtlichen Diskrepanz zwischen Prüfungsordnung und Curriculum nicht synchron realisieren ließen, wurde die Studienordnung so zum Instrument der Sequentialisierung — zu Lasten der Teilziele (e) und (b).

Dessenungeachtet hält sowohl das Verteidigungsministerium als auch die Hochschule in

¹⁹⁾ Zuletzt in der Antwort des Parl. Staatssekretärs v. Bülow auf die Anfrage des Abgeordneten Pawelczyk (SPD), Deutscher Bundestag, 16. Sitzung vom 3. 3. 1977.

²⁰⁾ Diese und die nachfolgenden Aussagen beziehen sich primär auf die HSBw Hamburg.

²¹⁾ Vgl. Studienordnung FB WOW vom 19. 2. 1976.

²²⁾ Siehe speziell zu den ingenieurwissenschaftlichen Fachbereichen G. Hoffmann, Das Anleitstudium an der Hochschule der Bundeswehr Hamburg: Ziel und Wirklichkeit, in: Wehrwissenschaftliche Rundschau, 3/1976, S. 81 ff.; sowie Liebau, S. 145 ff.

²³⁾ Übernommen wurden die Lehreinheiten der Ebene IV: Organisation. Vgl. Aus Politik und Zeitgeschichte, B 15—16/74, S. 33 f.; Dillkofer, Ellwein u. a. S. 308 ff.

²⁴⁾ Faktisch kann im gesellschaftswissenschaftlichen Fachgebiet der erfolgreiche Besuch einer einzigen Lehreinheit als Leistungsnachweis nach der DPO ausreichen — eine Möglichkeit, von der zunehmend Gebrauch gemacht wird: Reduktion der ursprünglich 20 % Anteile EGE am Curriculum auf ganze 2 bzw. 1 %!

²⁵⁾ Ellwein, v. Müller, Plander, S. 27.

allen offiziellen Verlautbarungen zur Außen- darstellung wie auch intern an der ursprüng- lichen Zielkonzeption unverändert fest und erweckt so den Eindruck ihrer synchronen Realisierung²⁶⁾. Dieser Eindruck täuscht aber darüber hinweg, daß vor allem die erzie- hungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Elemente der Fachstudiengänge faktisch auf der Strecke geblieben sind²⁷⁾. Damit ist die offiziell uneingestandene Zielunverträglich- keit de facto zu Lasten genau des Zieles ent- spannt worden, das eines der Hauptargumen- te für die Errichtung von HSBw überhaupt war und nach allerhöchster Meinung nach wie vor als „wohl die wichtigste Neuerung

gegenüber der herkömmlichen Studienpraxis“ gilt²⁸⁾.

Daß die Studenten angesichts des außerordent- lich hohen Arbeitsdruckes²⁹⁾, der sich für sie aus den beiden in den Prüfungsord- nungen festgeschriebenen Teilzielen („Ver- gleichbarkeit von Studium und Studienab- schluß“ einerseits und „Dreijahresfrist mit Trimesterregelung“ andererseits) ergibt, die EGE als eine additiv zum Fachstudium hinzu- kommende und damit unzumutbare zusätzli- che Belastung einschätzen³⁰⁾, kann wohl fairer- weise nicht ihnen angelastet werden — handelt es sich doch hier offenbar um einen Strukturdefekt der Organisation.

III. Curriculare Überlegungen zu den erzie- hungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Elementen der Fachstudiengänge

1. Einige Grundüberlegungen zur Curriculumplanung

Die Curriculumsdiskussion in der Bundesre- publik kann ihre Zeitgebundenheit nicht leug- nen: Entstanden weitgehend im Bewußtsein des Fragwürdigwerdens bisher vom allgemei- nen Konsens getragener Bildungs- und Aus- bildungsziele, hat diese Diskussion sich vor

²⁶⁾ Vgl. die jüngste Äußerung des Parl. Staatsse- kretärs v. Bülow auf die schriftlichen Fragen des Abgeordneten Pawelczyk (SPD) am 3. 3. 1977 im Bundestag (Drucksache 8/129, Fragen B 96, 97 und 98) sowie die Rede von Minister Leber anlässlich der Verabschiedung der ersten Absolventen der HSBw Hamburg, Information für die Truppe, H 1/ 1977, S. 7.

²⁷⁾ Vgl. das Resümee des Gründungsausschußmit- gliedes und Lehrbeauftragten Prof. Werner Thie- me, Hamburg: „Als gescheitert wird man das An- leitstudium ansehen müssen“, in: Hochschulpoliti- sche Informationen 4 vom 25. 2. 1977, sowie die Nachzeichnung dieses Scheiterns von G. Hoff- mann und Liebau.

²⁸⁾ Rede von Minister Leber an der HSBw Ham- burg am 28. 2. 1974, Manuskript S. 12; vgl. Liebau, S. 146.

²⁹⁾ Das ergibt eine vom Hochschuldidaktischen Zentrum der HSBw Hamburg im Juni 1976 im Auf- trag des Akademischen Senats durchgeführte Re- präsentativbefragung von Studenten der HSBw Hamburg und der Universität Saarbrücken.

³⁰⁾ Nach Liebau, S. 149 f., befürworten nur 68 % der Studenten der HSBw Hamburg und 23 % der HSBw München die Notwendigkeit des „Anleit“- Konzeptes. In den sozialwissenschaftlichen Fach- bereichen (Pädagogik, WOW) beider HSBw ergibt sich eine Befürwortungsquote von 70 %, bei den Technikern von nur 39 %. In der Südd. Zeitung vom 2. 4. 1977 heißt es zu diesem Problembereich: „In der Praxis stellt sich nun aber heraus, daß das

alles mit den Fragen der Lernzielgewinnung und der Legitimation der Lernziele befaßt³¹⁾. Der Streit um die Grundwerte der Gesell- schaft, um Demokratisierung usw., der durch die Studentenunruhen der 60er Jahre wieder ins Bewußtsein der Öffentlichkeit trat, hinter- ließ auch in den Hochschulreformbestrebun- gen seine tiefen Spuren. So wichtig diese Zieldiskussion auch immer gewesen ist, so problematisch ist aber auch der feststellbare Tatbestand, daß sie sich weitgehend ohne eine Analyse der nötigen Ressourcen, sowohl finanzieller als auch personeller und organi- satorischer Art, abspielte³²⁾. Auch hier ein

einst so hochgelobte Anleitstudium ... mehr und mehr in die Rolle eines unbedeutenden und unge- liebten ‚Nebenfaches‘ abgedrängt wird, das letzt- lich nicht ‚zählt‘. Die Sparpolitik in diesem Be- reich läßt sogar befürchten, daß hinter dem Gan- zen Methode steckt. Bis Bülows Programm (einer Verbesserung der politischen Bildung in der Bun- deswehr, d. Verf.) im Januar 1978 vorliegt, kann das Begleitstudium schon so gut wie tot sein ...“

³¹⁾ Vgl. für viele andere: H. A. Hesse/W. Manz, Einführung in die Curriculumforschung, Stuttgart u. a. 1972.

³²⁾ Vgl. als Beispiel das über 2 000 Seiten starke Curriculum-Handbuch, hrsgg. v. K. Frey, 3 Bände, München 1975, das sich auf weniger als 10 Seiten mit Kostenfragen befaßt. Vgl. auch, trotz aller in- haltlicher Unterschiede, die verschiedenen Publi- kationen der (ehemaligen) Mitglieder des SOWI, z. B. Sozialwissenschaftliches Institut der Bundes- wehr, Curricula für die Hochschule der Bundes- wehr, in: Aus Politik und Zeitgeschichte B 15—16/ 74; H. Dillkofer et al, a. a. O.; Ellwein, v. Müller, Plander, a. a. O.; Arbeitsgruppe „Anleitstudium“: Partizipation als Lernziel, Pullach 1975; O. Mas- sing, a. a. O.

Kind ihrer Zeit, verblieb die Diskussion im Glauben, das Problem der Knappheit von Mitteln ausblenden zu können, wiewohl die wenigen Berichte, die auch auf den Kostenfaktor abhoben, auf die „astronomischen“ Summen von Curriculumentwicklungen aufmerksam zu machen versuchten³³⁾. Spätestens zu dem Zeitpunkt, als die Finanznöte deutlich wurden, brachten dann Kapazitätsplaner zwar die Ressourcenfrage wieder ins Spiel, vernachlässig(t)en aber ihrerseits nun allzu häufig die Zielfrage: Bestimmte Mittelansätze werden quasi zu Naturereignissen hochstilisiert, die man nicht diskutieren und beeinflussen könne, sondern schlicht hinzunehmen habe.

Gegenüber diesen hier geschilderten Einseitigkeiten in der Argumentation wird im folgenden dafür plädiert, Ziel- und Mittelanalysen und -entscheidungen eng miteinander zu verzahnen. Dabei wird — unter der Annahme, daß Curriculumentwicklungen als Entscheidungsprozesse aufgefaßt werden können — auf einen zentralen Grundgedanken der verhaltenswissenschaftlichen Entscheidungstheorie zurückgegriffen, der besagt, daß „sich Ziele auch in Beschränkungen manifestieren“³⁴⁾ können: „In den Entscheidungssituationen der Realität muß eine Handlungsalternative, um akzeptabel zu sein, einer ganzen Menge von Anforderungen oder Beschränkungen genügen. Manchmal wird eine dieser Anforderungen herausgenommen und als Ziel der Handlung angesehen. Aber die Wahl einer der Beschränkungen aus vielen ist in großem Maße willkürlich. Für viele Zwecke ist es sinnvoller, sich auf die gesamte Menge der Anforderungen als des (komplexen) Ziels der Handlung zu beziehen.“³⁵⁾ Sicherlich ist die übliche Einteilung nach Ziel, Mittel und Rahmenbedingungen sinnvoll; ob diesen Kategorien aber jeweils ein für allemal bestimmte reale Tatbestände zugeordnet werden dürfen, kann zumindest bezweifelt werden. So ist z. B. für den Finanzplaner die Einhaltung der Dreijahresregelstudienzeit das Ziel, dem sich andere Aspekte, wie z. B. die Wissenschaftlichkeit des Studiums, unterzuordnen haben. Für den

Hochschullehrer wird dagegen ein wissenschaftliches Studium das Ziel sein, und Regelstudienzeiten werden als ein mehr oder weniger gutes Mittel dafür angesehen. Für die weitere Diskussion soll nun festgelegt werden: „Rahmenbedingungen“, „Ziele“, „Mittel“ sind Begriffe für (zukünftige) Sachverhalte, die in der genannten Reihenfolge als immer weniger feststehend gelten sollen: Mittel haben sich an Zielen zu orientieren, die sich wiederum von Rahmenbedingungen abhängig zeigen. Dabei sei nochmals betont, daß dieselben Sachverhalte für verschiedene Entscheidungsteilnehmer als „Ziele“, „Mittel“ oder „Rahmenbedingungen“ fungieren können; kein Sachverhalt kann eo ipso beispielsweise das Privileg der Unerschütterlichkeit als „Rahmenbedingung“ zugewiesen bekommen, es sei denn nach einer bewußt gefällten, begründbaren (gemeinschaftlichen) Entscheidung. Rahmenbedingungen, Ziel(e) und Mittel in ihrem wechselseitigen Verhältnis nennen wir „komplexes Ziel“.

2. Das komplexe Ziel der EGE

Die folgende Darstellung des komplexen Ziels (Ziele, Rahmenbedingungen, Mittel) der EGE bezieht — neben den offiziellen Quellen — Einschätzungen und Informationen ein, die als Frucht der Erfahrungen der Verfasser in den ersten Jahren der HSBw gelten können. Folgende Problemkreise werden in das komplexe Zielpaket eingehen, wobei die Etikettierung als „Ziele“, „Rahmenbedingungen“ bzw. „Mittel“ jeweils angegeben wird:

- Wissenschaftlichkeit der Ausbildung in den EGE
- Berufsorientierung der EGE
- Organisatorische Einflußfaktoren
- Kapazitätsfragen und Merkmale der Studenten.

Wissenschaftlichkeit der Ausbildung in den EGE

In einem Erfahrungsbericht über die ersten drei Jahre der HSBw Hamburg ist jüngst gefordert worden: „Das Anleitstudium sollte völlig aus dem allgemeinen Hochschulbetrieb herausgenommen werden, da es keine wissenschaftliche, sondern mehr eine gesellschaftspolitische Aufgabe hat.“³⁶⁾ Diese Meinung

³³⁾ So bereits 1968 K. Huhse, Theorie und Praxis der Curriculum-Entwicklung, Studien und Berichte, Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft, Berlin 1968.

³⁴⁾ W. Kirsch, Entscheidungsprozesse, Band 3, Wiesbaden 1970/71, S. 112.

³⁵⁾ H. A. Simon, On the Concept of Organizational Goal, in: Administrative Science Quarterly, 9, 1964/65, S. 7; übersetzt bei W. Kirsch, a. a. O., S. 112.

³⁶⁾ So W. Thieme in: HPI 8 : 3 (Februar 1977), S. 5.

bezieht sich — wohl in Frontstellung — auf jene andere These, derzufolge sich das Anleitstudium weitgehend aus dem obersten Lernziel der Curricula der HSBw herleiten lasse, nämlich Partizipation. So wird etwa vom Sozialwissenschaftlichen Institut der Bundeswehr, das die Curricula der HSBw erarbeitet hat, in einem Beispiel konkretisiert, daß aus diesem Lernziel Partizipation heraus „für den Studiengang Maschinenbau folgert, ... daß er u. a. auch Elemente vermittelt, die sich auf den politischen Prozeß in der Bundesrepublik Deutschland beziehen“³⁷⁾.

Gegen letztere These läßt sich kritisch fragen, ob eigentlich jeder, der eine wissenschaftliche Ausbildung erhält, auch eine gesellschaftswissenschaftliche Ausbildung erhalten muß. Anders formuliert: Müssen die (auch von uns als wünschenswert angesehenen) Kenntnisse über den politischen Prozeß immer auch schon wissenschaftliche Kenntnisse sein? Bei ersterer These muß auf jeden Fall die Unterstellung kritisch befragt werden, ob gesellschaftspolitische und wissenschaftliche Fragestellungen sich tatsächlich alternativ gegenüberstehen müssen. Schließt eine gesellschaftspolitische Aufgabe denn wissenschaftliches Argumentieren aus³⁸⁾? Wenn von den Verfassern dafür plädiert wird, die Ausbildung in den EGE als wissenschaftliche Ausbildung zu planen und durchzuführen, so müssen zumindest zwei Fragen beantwortet werden:

— Was verstehen die Verfasser unter „wissenschaftlicher Ausbildung“?

— Welche Gründe sprechen für eine wissenschaftliche Ausbildung?

Vorab sei klar herausgestellt, daß hier nicht der Ausbildung angehörender Erziehungs- und/oder Gesellschaftswissenschaftler das Wort geredet wird. Vielmehr gehen die Verfasser davon aus, daß die EGE Ergebnis deutlicher und einschneidender Selektion gegenüber den einschlägigen Fachwissenschaften sein müssen.

³⁷⁾ Vgl. Sozialwissenschaftliches Institut der Bundeswehr, a. a. O., S. 11.

³⁸⁾ Vgl. zur Methodik einer rationalen Argumentation über Handlungszwecke und Normen: P. Lorenzen und O. Schwemmer, Konstruktive Logik, Ethik und Wissenschaftstheorie, Mannheim 1975²; F. Kambartel, Moralisches Argumentieren. Methodische Analyse zur Ethik, in: ders. (Hrsg.), Praktische Philosophie und konstruktive Wissenschaftstheorie, Frankfurt 1974, S. 54 ff.

Jede Antwort auf die Frage nach der Wissenschaftlichkeit einer Ausbildung setzt gewisse Grundannahmen voraus. Das Nennen und Eingehen auf diese Grundannahmen ist bereits ein erster wichtiger Schritt in Richtung Wissenschaftlichkeit: Wissenschaft soll reflexiv sein, sie darf ihre eigenen Grundlagen der Diskussion nicht entziehen. Dieses Reflexionsvermögen umfaßt Kritik und Selbstkritik. Die Grundlagenkritik, die hier gefordert wird, kann man differenzieren in die Diskussion der erkenntnistheoretischen Grundlagen und in die Wert- und Zielproblematik einer Wissenschaft. Damit zusammenhängend ergeben sich dann die Probleme der jeweiligen wissenschaftlichen Methoden und der Objektbereiche einer Wissenschaft. Methoden, Gegenstands- und Problembereiche ausdifferenzierter Wissenschaften können nur rational ausgewählt, erlernt und diskutiert werden, wenn sie der Grundlagendiskussion nicht entzogen werden. Diese grundsätzlichen Äußerungen zum Verständnis von Wissenschaft³⁹⁾ sind ihrerseits — als Konsequenz eben dieses Verständnisses — offen für Fundamentalkritik: Eine Dogmatisierung irgendeiner Grundanschauung von Wissenschaft soll ausgeschlossen sein.

Diese Auffassung von der wissenschaftlichen Grundausbildung muß im übrigen keineswegs nur für die EGE gelten. Die wissenschaftliche Ausbildung in den EGE fällt aber wesentlich leichter, wenn sie auf vergleichbare Grundfragenbehandlung in den Fachstudiengängen verweisen kann. Wie eine derartige Grundausbildung in den EGE in der Praxis aussehen könnte, wird im nächsten Abschnitt skizziert, nachdem die weiteren Elemente unseres komplexen Zielpaketes zuvor kurz vorgestellt sind. Warum sollen die Offizierstudenten eine wissenschaftliche Ausbildung in den EGE erhalten? Verbliebe als Begründung „nur“ die gesellschaftspolitisch wichtige Option, daß alle Soldaten beispielsweise eine gute politische Bildung haben sollten, dann wäre, wie oben schon geschehen, zu fragen, warum diese Bildung unbedingt wissenschaftliche Bildung sein müßte. Erst dadurch, daß — wie sofort dargelegt werden wird — die Offiziere später selbst Ausbildung betreiben müssen, daß sie also selbst begründete Selektionen,

³⁹⁾ Vgl. hierzu u. a. W. Gessenharter, Soziale Grundlagen — Methodische Probleme, in: P.-L. Weinacht/U. Kempf/ H.-G. Merz (Hrsg.), Einführung in die politische Wissenschaft, Freiburg-München 1977, S. 91—102.

eigenständiges Erarbeiten von Wissen (und damit im weitesten Sinne Problem- und Methodenkenntnisse), Motivations- und Vermittlungsfähigkeiten beherrschen müssen, rechtfertigt sich eine einschlägige wissenschaftliche Grundausbildung.

Die Wissenschaftlichkeit im oben definierten Sinne ist also nach unserer Argumentation als (feststehende) Rahmenbedingung zu qualifizieren, während einzelne Lerninhalte durchweg als variable Mittel zur Erreichung des Lernzieles „Fähigkeit zur Vermittlung politischer Bildung“ angesehen werden können. Was hier exemplarisch für dieses Lernziel gesagt wird, gilt mutatis mutandis auch für jene Lernziele, die im folgenden im Zusammenhang mit der Berufsorientierung angesprochen werden.

Berufsorientierung der EGE: Innere Führung

Die wissenschaftliche Grundausbildung in erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Problembereichen muß jedem Studenten der HSBw also vor allem deswegen zuteil werden, weil sein „Dienstherr“, die Bundeswehr, ihm die dort vermittelten Qualifikationen in seinem künftigen Tätigkeitsfeld als Offizier abverlangt — gleichgültig, ob er sein Diplom als Ingenieur, Kaufmann oder Pädagoge erworben hat. Da der diplomierte Offizier nach Abschluß seiner Ausbildung in der Regel für mehrere Jahre in der Funktion eines Einheitsführers tätig sein wird⁴⁰⁾, liegt damit ein vergleichsweise präzise beschreibbarer und in weiten Teilen durch Vorschriften, Erlasse und Gesetze normierter Bedarf an zu erbringenden Eigenschaften, Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten vor, auf den hin in den EGE gebildet und ausgebildet werden kann. Dieser Bedarf läßt sich in den drei Tätigkeitsfeldern *Menschenführung*, *Erwachsenenbildung* und *politische Bildung* zusammenfassen.

Wie kaum eine andere Funktion in den Streitkräften verlangt diejenige des Einheitsführers die permanente Anwendung der „Grundsätze

⁴⁰⁾ Kompanie- bzw. Batteriechef o. ä.; vgl. Weißbuch 1971/72, S. 68; vgl. Weißbuch 1973/74, S. 88; zum Tätigkeitsfeld vgl. W. R. Vogt, Die soziale Rolle des Kompaniechefs, Hamburg 1970; J. Kuhlmann, Projekt Einheitsführerstudie, in: Sozialwissenschaftliches Institut der Bundeswehr, Informationsschrift 1, hrsgg. vom BMVg, Herbst 1974, S. 28 ff.; W.-D. Berg, H. Fröchling, P. Konstanty, K. Schwarze, Kooperative Führung. Der Führungsvorgang in militärischen Führungssystemen, Herford 1976.

über die Innere Führung“⁴¹⁾. Sie sind für ihn bindende Befehle⁴²⁾. Diese Grundsätze sollen sich an dem Leitbild des „Staatsbürgers in Uniform“ orientieren. Dazu stellt das Weißbuch 1970 fest: „Das Ziel des Konzeptes vom Staatsbürger in Uniform ist, im Rahmen der gegebenen politischen, rechtlichen und sozialen Ordnung die Wirksamkeit der Bundeswehr zu sichern. Auf der Basis dieses Konzeptes bedeutet Innere Führung die Entwicklung und Anwendung der Methoden moderner Menschenführung im militärischen Bereich. Sie umfaßt die Grundsätze für Bildung und Ausbildung, Fürsorge und Personalführung . . .“⁴³⁾

Was den Stellenwert dieser Tätigkeitsmerkmale innerhalb des gesamten Aufgabenkatalogs eines militärischen Führers und Ausbilders betrifft, so heißt es in der im August 1972 erlassenen Zentralen Dienstvorschrift (ZDv) 10/1 „Hilfen für die Innere Führung“ wohl gerade mit Blick auf die Funktion des Einheitsführers in einer Wehrpflichtarmee: „Das Führen von Menschen ist eine Aufgabe, die angesichts des sich wandelnden Selbstverständnisses der jungen Generation und ihrer Einstellung zum Staat von fundamentaler Bedeutung ist. *Zeitgemäße Menschenführung* (Hervorhebung d. Verf.) in den Streitkräften steht gleichrangig neben der faktischen und technischen Führung der Einheiten und Verbände.“⁴⁴⁾ Darüber hinaus soll der militärische Führer im Rahmen seines Ausbildungsauftrages auch erziehen⁴⁵⁾ und damit in der *Erwachsenenbildung* tätig werden. Die Aufgabe zeitgemäßer Menschenführung bedeutet in einer dem Primat der Politik⁴⁶⁾ unterworfenen Armee, deren Angehörige sich als „Staatsbürger in Uniform“ verstehen sollen, auch in einem erheblichen Maße die Vermittlung *politischer Bildung*. Diese muß nach dem

⁴¹⁾ So die Formulierung im Aufgabenkatalog des Wehrbeauftragten nach Art. 45 b GG im Gesetz über den Wehrbeauftragten des Bundestages vom 26. 6. 1957 (BGBl I, S. 652)

⁴²⁾ Zentrale Dienstvorschrift (ZDv) 10/1 „Hilfen für die Innere Führung“, Vorbemerkung Nr. 1. ZDv haben für den Soldaten den Charakter rechtlich verbindlicher Befehle. Vgl. dazu: P. Konstanty, Befehl und Gehorsam im Führungsvorgang, in: Berg, Fröchling u. a., a. a. O., S. 266.

⁴³⁾ Weißbuch 1970, S. 121.

⁴⁴⁾ ZDv 10/1, Vorbemerkung Nr. 2.

⁴⁵⁾ ZDv 10/1, Nr. 219.

⁴⁶⁾ Zu diesem Problem vgl. u. a. R. Wildemann, Politische Stellung und Kontrolle des Militärs, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 12/1968, S. 59 ff.; K. Hornung, Staat und Armee, Mainz 1975.

Soldatengesetz allen Soldaten zuteil werden⁴⁷⁾. Auch ihre Grundlagen, Ziele und Inhalte sind in einer Zentralen Dienstvorschrift festgelegt⁴⁸⁾. Sie betreffen den „Staatsbürgerlichen Unterricht“ und die „Truppeninformation“ während des Grundwehrdienstes ebenso wie die politische Bildung der Offiziere und Unteroffiziere allgemein, sowie die Aus-, Fort- und Weiterbildung derjenigen Unteroffiziere und Offiziere, die staatsbürgerlichen Unterricht zu erteilen oder dabei die Dienstaufsicht ausüben haben⁴⁹⁾. Wie auch immer man die in dieser ZDv 12/1 festgelegten Ziele der politischen Bildung in der Bundeswehr im einzelnen und wohl auch die Tatsache ihrer Kodifizierung in einer militärischen Dienstvorschrift beurteilen mag⁵⁰⁾, ihre Realisierung ist jedem militärischen Vorgesetzten in Ausbildungsfunktionen genauso zur Dienstpflicht gemacht wie das Praktizieren von zeitgemäßer Menschenführung und Erwachsenenbildung⁵¹⁾.

Wie sehr die bisher in diesen Funktionen tätigen Ausbilder mit dem ihnen noch durch die alten Ausbildungssysteme der Teilstreitkräfte zur Verfügung gestellten Rüstzeug von diesen Aufgaben überfordert waren, haben bereits vor einiger Zeit eine Reihe wissenschaftlicher Arbeiten gezeigt⁵²⁾. Daß dieses Dilemma durch den Erlaß neuer und eindeutig verbesserter Dienstvorschriften — eben der erwähnten ZDv 10/1 und 12/1 — allein nicht zu beheben ist, belegen nicht nur zwei neueste empirische Untersuchungen⁵³⁾, deren Ergebnisse

⁴⁷⁾ § 33 SG: „Die Soldaten erhalten staatsbürgerlichen und völkerrechtlichen Unterricht...“.

⁴⁸⁾ ZDv 12/1 „Politische Bildung in der Bundeswehr“ vom Januar 1973.

⁴⁹⁾ ZDv 12/1, Vorbemerkung Nr. 4.

⁵⁰⁾ Dieser Problembereich bedürfte dringend einer wissenschaftlichen Aufarbeitung.

⁵¹⁾ Den Versuch einer Integration dieser Tätigkeitsbereiche in der Ausbildung mittels einer Führungslehre machen: Berg, Fröchling u. a. a. O.

⁵²⁾ So u. a. P. Balke, Politische Erziehung in der Bundeswehr, Anmaßung oder Chance, Boppard 1970; S. Grimm, ... der Bundesrepublik treu zu dienen. Die geistige Rüstung der Bundeswehr, Düsseldorf 1970; H.-H. Thielen, Der Verfall der Inneren Führung. Politische Bewußtseinsbildung in der Bundeswehr, Frankfurt 1970.

⁵³⁾ E. Lippert, P. Schneider, R. Zoll, Sozialisation in der Bundeswehr. Der Einfluß des Wehrdienstes auf soziale und politische Einstellungen der Wehrpflichtigen, München 1976; sowie die Studie des Wehrpsychologischen Dienstes der Bundeswehr, Wirkungsanalyse der Politischen Bildung, Bonn 1977; vgl. Südd. Zeitung vom 2. 3. 1977; Die Welt vom 2. 3. 1977; vgl. auch H. Treiber, Wie man Soldaten macht. Sozialisation in kasernierter Vergesellschaftung, Düsseldorf 1973, insbesondere S. 48 ff.

bei Bekanntwerden einige Betroffenheit ausgelöst haben⁵⁴⁾. Auch der Wehrbeauftragte des Bundestages beklagt in seinem Jahresbericht 1976, daß „noch ein beträchtlicher Abstand“ zwischen dem theoretischen Anspruch und der praktischen Ausführung des Unterrichtes aufzuholen sei. Als eine der Ursachen für diesen Mißstand führt er an, daß Offiziere und Unteroffiziere „vielfach nur ungenügend auf ihre Aufgaben als Vermittler politischer Bildungsinhalte und Verhaltensweisen vorbereitet“ würden⁵⁵⁾.

Doch nicht nur außerhalb der Bundeswehr wird auf dieses beträchtliche Defizit hingewiesen. So sah sich der Generalinspekteur der Bundeswehr in seiner „Weisung für Ausbildung und Erziehung im Jahre 1976“ zu der Feststellung genötigt, er habe „wiederholt feststellen müssen, daß die Ziele der ZDv 12/1 ... nicht überall in den Streitkräften bekannt und gegenwärtig sind“. Nachdrücklich forderte er dazu auf, sich mit den Zielen und Inhalten dieser Vorschrift vertraut zu machen und ihre Lehren in der Praxis anzuwenden — drei Jahre, nachdem er genau dieses beim Erlaß der Vorschriften bereits einmal befohlen hatte⁵⁶⁾.

Darüber hinaus gibt es eine Reihe weiterer Indikatoren für den desolaten Zustand der politischen Bildung in der Bundeswehr. Zu diesen zählen die Festlegung der Politischen Bildung zu einem von drei Ausbildungsschwerpunkten des Jahres 1976 ebenso wie die bereits erwähnte „Wirkungsanalyse“ mit ihren niederschmetternden Ergebnissen wie auch des weiteren zahlreiche Artikel und Leserzuschriften von direkt betroffenen „Insidern“⁵⁷⁾, die teilweise recht deutlich auf die Misere der politischen Bildung aufmerksam machen.

Nachhaltige Abhilfe — das hat offenbar das Verteidigungsministerium inzwischen erkannt⁵⁸⁾ — ist weder durch den Erlaß von Vorschriften noch durch Bekräftigung von Befehlen, weder durch Schwerpunkte in Ausbildungsweisungen noch durch Appelle und Diskussionen allein zu erreichen. Sie kann

⁵⁴⁾ Vgl. Südd. Zeitung vom 2. 3. 1977; Die Welt vom 2. 3. 1977.

⁵⁵⁾ Zitat nach Südd. Zeitung vom 19. 3. 1977.

⁵⁶⁾ Vgl. Information für die Truppe, H. 8/1976, S. 108; ZDv 12/1, Vorbemerkung.

⁵⁷⁾ So u. a. in den folgenden Heften der Information für die Truppe: 1, 4, 7, 11/1975; 1, 2, 3, 4, 8/1976; 2, 3/1977.

⁵⁸⁾ Südd. Zeitung vom 31. 3. 1977.

vor allem dadurch erreicht werden, daß die Vermittlung von Zielen, Inhalten und Methoden politischer Bildung und ihre Didaktik zum integralen Bestandteil der Ausbildung des militärischen Führernachwuchses gemacht wird. Im Bereich der Offiziersausbildung heißt das: In der Hochschulausbildung muß nach den zaghast tastenden und insgesamt unzureichenden Versuchen während der dreieinhalbjährigen Aufbauphase nunmehr dringend Ernst gemacht werden mit der Realisierung der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Elemente der Fachstudiengänge.

Während das Kriterium der Wissenschaftlichkeit der Ausbildung in den EGE eher auf das Know-how abhebt, zielen die Ausführungen über das Kriterium der Berufsorientierung mehr in die Richtung der Auswahl von Ausbildungsinhalten. Trotz der Variabilität der beiden Kriterien im einzelnen gehen die Verfasser davon aus, daß Berufsorientierung und Wissenschaftlichkeit für die Gestaltung der EGE und ihre Einbeziehung in das Studium als (feststehende) Rahmenbedingung zu gelten haben.

Organisatorische Einflußfaktoren

Ohne Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben, werden hier unter der Rubrik „*organisatorische Einflußfaktoren*“ vor allem folgende Aspekte aufgeführt:

— Vergleichbarkeit der Fachstudiengänge an der HSBw mit denen an allgemeinen Universitäten,

— Regelstudienzeit von drei Jahren.

Daß die HSBw die Vergleichbarkeit ihrer Fachstudiengänge mit denen an allgemeinen Hochschulen gern zu einem Fixpunkt machen möchte, ist zwar ebenso verständlich wie die Haltung des BMVg, die dreijährige Regelstudienzeit nicht erst zur Diskussion zu stellen. Die Kosten dieses Diskussions„verbots“ hat-

ten aber bisher, wie oben schon ausgeführt, besonders die EGE und die Studenten zu tragen. Es scheint uns an der Zeit, sich über den Stellenwert dieser Faktoren in dem komplexen Zielpaket erneut Gedanken zu machen.

Kapazitätsfragen und Merkmale der Studenten

Es ist hier nicht der Ort, sich detailliert über *Kapazitätsfragen* im Zusammenhang mit dem EGE-Angebot auszulassen. Beschränkt man sich jedoch nur auf ein paar Hinweise — beispielsweise: ein Lehrkanon muß erst erarbeitet werden; Rückgriff auf vorhandene Lehrbücher ist praktisch kaum möglich; es steht nur **vergleichsweise geringer** Zeiteinsatz für die EGE zur Verfügung; es sollten nicht wissenschaftliche Einzeldisziplinen gesondert, sondern nur in integrierter und stark exemplarischer Weise angeboten werden —, dann ergeben sich gewisse Besonderheiten für die Kapazitätsplanung (z. B. Kleingruppe, Anrechnung eines Zeitfaktors, der integrierte Lehrveranstaltungen berücksichtigt), die eine schematische Anwendung der Kriterien von Kapazitätsverordnungen o. ä. auf die EGE sehr fragwürdig erscheinen lassen. Kapazitätsangaben sollten normalerweise den Rang von *Mittelerwägungen* haben; es erweist sich jedoch zusehends häufiger, daß sie oft als (fast) unabänderliche Rahmenbedingungen in Entscheidungsprozesse eingeführt werden — mit der Folge weitreichender *Zielveränderungen*, die allerdings nur ungern, manchmal gar nicht gesehen werden.

Daß bei Curriculumplanungen auch die verschiedenen *Merkmale der Abnehmer*, also der Studenten, ins Kalkül einbezogen werden sollten, ist eine ebenso alte, wie selten realisierte Forderung. Gerade im Zusammenhang mit einer möglichen Überforderung der Studenten angesichts des immensen Leistungs- und Zeitdrucks sind laufend Untersuchungen notwendig, die uns hierüber zuverlässige Informationen vermitteln⁵⁹⁾.

IV. Modell einer EGE-Konzeption

daß nur das Gerüst eines Modells, nicht aber eine detaillierte Ausarbeitung vorgestellt wird; denn bei einer Konzeption, die bewußt

⁵⁹⁾ Einen ersten Versuch dazu stellt die bereits erwähnte Studie des Hochschuldidaktischen Zentrums der HSBw Hamburg dar. Vgl. Anm. 29.

nicht eine Einzelwissenschaft dominant herausstellt, sondern auf eine *problemorientierte Integration* mehrerer Wissenschaften hinausläuft, kann zwar ein Problem- und Zeitrahmen abgesteckt werden, die jeweiligen Fachleute, Beteiligte und Betroffene müssen sich aber in die Pflicht zur Planung und Revision von Curricula genommen sehen.

Im Zusammenhang mit den bereits erwähnten Bereichen Menschenführung, Erwachsenenbildung und Politische Bildung werden hier folgende Problemfelder vorgeschlagen ⁶⁰⁾:

1. Sozialisation und Lernen im Erwachsenenalter
2. Didaktik und Methodik der Erwachsenenbildung
3. Organisation und Entscheidung unter den Bedingungen der Streitkräfte
4. Militär und Gesellschaft
5. Kontext des politischen Systems
6. Kontext des internationalen Systems

Kurze inhaltliche Zielbeschreibung:

Der Studierende soll über die Genese und Veränderungen von Wertemustern, Einstellungs- und Verhaltensweisen Grundkenntnisse erhalten. Er soll befähigt werden, Lernvorgänge bei sich wie bei anderen analysieren und effektiv strukturieren zu können. Grundkenntnisse in diesen Gebieten sind für die lehrenden, anleitenden und führenden Funktionen des Offiziersberufes von vitaler Bedeutung (1. und 2. Problemfeld).

Der Studierende soll in der Lage sein, Organisations- und Entscheidungsprozesse analysieren und strukturieren zu können. Dabei muß er die rechtlichen, politischen, institutionellen Bedingungen der Bundeswehr im Zusammenhang mit den Normen- und Wertsystemen in Staat und Gesellschaft zu berücksichtigen wissen (3. und 4. Problemfeld).

Der Studierende soll die Grundzüge des politischen Prozesses in der Bundesrepublik unter Einschluß der rechtlichen, sozialen und öko-

⁶⁰⁾ Die folgenden Überlegungen gehen u. a. auf gemeinsame Diskussionen in verschiedenen Gremien der HSBw Hamburg zurück, an denen die Verfasser z. T. als Mitglieder und z. T. federführend beteiligt waren; diese Diskussion wurde wieder aufgenommen und vertieft in der Arbeitsgruppe „Anleitbereich“, bestehend aus Vertretern beider HSBw und des BMVg, der auch W. Gessenharter angehörte.

nomischen Bedingungen kennen. Er muß dabei auch über die Grundzüge der Außen- und Sicherheitspolitik der Bundesrepublik, der internationalen Rechtsordnung und ihre Institutionen, sowie über Konfliktverhalten und -regelung und den politischen Auftrag der Bundeswehr in diesem Beziehungsgeflecht Bescheid wissen (5. und 6. Problemfeld).

Diese Problembereiche stecken ein Themengebiet ab, das man nennen könnte: Führung, Ausbildung und politische Erziehung im Rahmen einer Großorganisation (Bundeswehr) unter den Bedingungen nationaler und internationaler Politik — womit der Kern der „Inneren Führung“ umschrieben sein dürfte.

Sicherlich ist es wünschenswert, daß alle studierenden Offiziere wegen der späteren Gleichartigkeit ihrer beruflichen Aufgaben in der Bundeswehr (von wenigen Ausnahmen abgesehen) etwa denselben Kenntnisstand und dasselbe Problembewußtsein bezüglich der EGE haben. Es erscheint uns jedoch fraglich, ob dies über ein inhaltlich und methodisch in etwa gleiches EGE-Angebot erreicht werden kann. Da wir (s. o.) nur eine Ausbildung in den Grundlagen intendieren, also eher das Know-how in den Vordergrund stellen, scheint es uns sinnvoll, die EGE eng in die einzelnen Fachbereiche zu integrieren. Integration der EGE in die Fachstudiengänge heißt nach unserem Verständnis, dem Studenten Ähnlichkeiten und Unterschiede in der rationalen, überprüfbaren Problemstellung und -lösung in den einzelnen Fachgebieten, wo immer möglich, aufzuzeigen. Eine inhaltliche Integration, von der beispielsweise die Curriculum-Entwürfe des Sozialwissenschaftlichen Instituts der Bundeswehr teilweise ausgingen, halten wir, schon wegen der Spezialisierung der meisten wissenschaftlichen Disziplinen, für zeitlich viel zu aufwendig.

Demgegenüber ist jedoch eine Integration solcher Wissenschaften, die für die Behandlung der sechs Problembereiche in Frage komme, wünschenswert. Die Problemfelder 3 und 4 beispielsweise lassen sich von heute etablierten Fachdisziplinen nur sehr partiell abdecken. Integration verschiedener Fächer kann allerdings auch nicht heißen, daß auf fachspezifische Informationen völlig verzichtet werden könnte: Der Student muß in der Lage sein, die Argumentationsstruktur z. B. der Sozial- oder Rechtswissenschaften so weit zu kennen, daß er dem einschlägigen wissenschaftlichen Informationsangebot nicht hilflos

gegenübersteht. Eine rein fachspezifische Darbietung in den EGE verbietet sich u. E. also, weil keine heutige Universitätsdisziplin die geforderten Problemfelder hinreichend behandeln kann; eine rein fachintegrierende Lösung ist unrealistisch, weil man den heute bestehenden ausdifferenzierten Wissenschaften und der von ihnen geleisteten Forschung und Lehre bei Strafe des Erkenntnisverlustes ein gewisses Eigenrecht zugestehen muß. Die bisherigen Erfahrungen mit den EGE zeigen u. a., daß die Lösung dieses Integrationsproblems zu den schwierigsten, aber auch zu den vorrangigsten Problemen des sog. Anleitstudiums an den HSBw gehören.

Integrative Lehrveranstaltungen sind erfahrungsgemäß zeit- und personalintensiv. Eine Kapazitätsplanung, die dieses nicht in Rechnung stellt, bewirkt eine Zielveränderung, auf die aufgrund der Planungsansätze für die HSBw in der letzten Zeit aufmerksam gemacht werden muß: Die bisherigen Ausführungen zeigten, daß in den ersten vier Jahren des Bestehens der HSBw keine Rede von der Einlösung des Zieles einer erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Ausbildung aller studierenden Offiziere sein kann; versprechen die jüngsten Entwicklungen hier wirksame Abhilfe?

V. Zum Verfahren rationaler Beratung über die weitere Entwicklung der Hochschulen der Bundeswehr

1. Anlaß und Zweck für eine systematische Auswertung

Die vorangehenden Überlegungen machten deutlich, daß die öffentliche und hochschulinterne Diskussion über bisherige strukturelle Defizite wie über mögliche Alternativen zukünftiger Gestaltung der Ausbildungsgänge an Hochschulen der Bundeswehr nicht vorankommen kann ohne differenzierte Klärung von Zielen, Mitteln und Rahmenbedingungen. Eben diese Klärung sollte nicht im Alleingang akademischer Problematisierungs-„kunst“ oder bürokratischer Verwaltungsaktivitäten geschehen, wenn man eine Perpetuierung handlungslähmender Zielkonflikte vermeiden will. Statt die weitgehend status- und prestigegebundenen Interessendurchsetzungen teilnahmslos hinzunehmen, wird hier für eine systematische Evaluierung des Ausbildungssystems an Hochschulen der Bundeswehr plädiert.

Evaluierung ist selbstverständlich kein Wundermittel — ebensowenig wie curriculare Planung. Was Evaluierung jedoch leisten kann und sollte, ist eine schrittweise Prüfung (Dokumentation und Interpretation von Daten) der notwendigen Bedingungen, der Prozesse und zu erwartenden Folgen von geplanten sozialen und bildungsinnovativen Maßnahmen. Um derartige Maßnahmen, über deren weitere Institutionalisierung und evtl. Modifizierung entschieden werden soll, handelt es sich auch im vorliegenden Fall der wissenschaftlichen Ausbildungsgänge an Hochschulen der Bun-

deswehr⁶¹). Der Zweck von Auswertungen liegt folglich in der Bereitstellung von Informationen und begründeten Vorschlägen für eine kritikoffene, rationale Beratung unter allen Betroffenen über Probleme der Planung, Durchführung und über die Revision von Maßnahmen (hier: von Ausbildungssystemen an Hochschulen der Bundeswehr).

2. Aufgaben der Auswertung als wissenschaftlicher Praxisberatung

Versteht man unter Beratung einen prinzipiell dialogischen Prozeß rationalen Argumentierens über konfligierende Handlungsziele und -mittel (konkret: über die Ziele und Mittel einer wissenschaftlichen Ausbildung⁶²), so

⁶¹) Zur Auseinandersetzung um die Zwecke und Formen von Evaluierung vgl. u. a. W. Nacken, Evaluation als Mittel der Politikberatung, Nürnberg 1976; C. H. Weiss, Evaluierungsforschung, hrsgg. v. M. Küchler, Opladen 1974; Ch. Wulf, Funktionen und Paradigmen der Evaluation, in: K. Frey (Hrsg.), Curriculum-Handbuch, Band II, München 1975; sowie W. Gessenharter, H. Fröchling, W. Nacken, Planung und Zielwandel in der Hochschulreform, a. a. O.

⁶²) Zum Problem der Konfliktlösung im Prozeß dialogischer Beratung vgl. u. a. J. Mittelstraß, Über Interessen, in: ders. (Hrsg.), Methodologische Probleme einer normativ-kritischen Gesellschaftstheorie, Frankfurt 1975; F. Kambartel, Moralisches Argumentieren — Methodische Analyse zur Ethik, sowie O. Schwemmer, Grundlagen einer normativen Ethik, in: F. Kambartel (Hrsg.), Praktische Philosophie und konstruktive Wissenschaftstheorie, Frankfurt 1974; P. Lorenzen und O. Schwem-

kann es nicht Aufgabe von Evaluatoren sein, den Praktikern direkt oder indirekt „vorzuschreiben“, was sie zu tun oder zu lassen haben. Ebenso fragwürdig sind Evaluationen, die ausschließlich die „Verbesserung“ von Mitteln bei vorgegebenen Zielen anstreben, da hierbei mögliche Zielkonflikte und die Frage, ob überhaupt die angegebenen Ziele verfolgt werden, aus einer Analyse ausgeklammert werden.

Die Forderung, Evaluation von Hochschulausbildungsgängen als wissenschaftliche gemeinsame Beratung unter allen Betroffenen zu veranstalten, beinhaltet daher mindestens vier allgemeine Rahmenbedingungen und zugleich hierarchisch aufgebaute Schritte des Evaluationsverfahrens, die hier nur stichwortartig aufgelistet werden können:

1. *Darstellung und Begründung von Fragen und Arbeitszielen* der Evaluatoren mit dem Zweck einer ebenfalls zu begründenden Annahme oder Ablehnung möglicher Kritik an Fragen und Arbeitszielen durch die übrigen Betroffenen.

2. *Dokumentation* sämtlicher relevanten Tatsachen im Zusammenhang der Gründung und bisherigen Arbeitsweisen an den Hochschulen der Bundeswehr. Die „Dokumentation“ verzerrt allerdings die Beratungsgrundlagen, wenn sie bloß als Wiedergabe öffentlich proklamierter Programme, Planungsentwürfe oder einzelner Beschlüsse betrieben würde. Nicht weniger wichtig sind Darstellungen von Meinungstendenzen, evtl. von gruppenbezogenen Vorurteilen sowie von Alternativkonzepten und Erwartungen bzgl. der als „praktikabel“ beurteilten Lernziele, -methoden und Vorstellungen über problemorientierte, fächerübergreifende Forschung und Lehre; und dies auf Seiten der einzelnen Fachbereiche und Wissenschaftlergruppen wie des Militärs.

3. *Systematische Analyse* des bisherigen Ausbildungssystems. Im Rahmen der Evaluierung von Ausbildungsgängen an Hochschulen der

mer, *Konstruktive Logik, Ethik und Wissenschaftstheorie*, Mannheim 1975⁸. Zur Anwendung des Beratungsmodells in der Evaluierungsforschung siehe auch W. Nacken, *Erfolgsbeurteilung von Bildungsprojekten*, in: *Materialien zur politischen Bildung*, H. 1 und 2, 1977; ders. und W. Wüstendörfer, *Verbraucherschutz und Evaluierung*, in: B. Biervert, W. F. Fischer-Winkelmann, R. Rock (Hrsg.), *Verbraucherpolitik in der Marktwirtschaft*, Reinbek 1978, S. 251 ff.

Bundeswehr sind bei diesem Arbeitsschritt die Zielkonflikte im Zusammenhang mit den EGE im Studiengang herauszuarbeiten.

4. *Zielkritik und Beratung*. Im Anschluß an die systematisierte Konfliktdarstellung stellt sich hier für die Evaluierung die entscheidende Aufgabe, Bedingungen für das Auftreten von Mangel- oder Konfliktsituationen zu ermitteln (Schwerpunkt der Zielkritik) sowie Vorschläge für Konfliktlösungen zu erarbeiten („Beratung“ im engeren Sinne).

Aufgabe der Zielkritik sollte es ggf. auch sein, sowohl nach der ethisch-normativen wie gesellschaftspolitischen Begründung der Zielsetzung und -realisierbarkeit zu fragen. Im Rahmen dieses Evaluationssschrittes ist u. a. zu prüfen, ob die faktisch ausgeführten Handlungsweisen und Interessenverfolgungen im Vergleich zu den öffentlich proklamierten („offenen“) Zielen die Annahme „verdeckter“ Ziele zu einem Gegenstand der weiteren Zielkritik machen⁶³). Diese Frage stellt sich z. B. in der grundlegenden Auseinandersetzung um die übergeordnete Zielsetzung für das Studium der Offiziere (bzw. Offiziersanwärter): wissenschaftliche Ausbildung für militäberufliche und/oder zivilberufliche Tätigkeiten? Spätestens in diesem Stadium einer Evaluierung sind auch die praktizierten Kommunikationsformen und -prozesse zwischen Militär und Hochschulangehörigen näher zu untersuchen, da zu vermuten steht, daß gerade in diesem sozialen Handlungskontext entscheidende Bedingungen für Interessenkonflikte und mögliche „verdeckte“ Ziele bestehen. Einen wichtigen Beitrag zur weiterführenden praktischen Beratung über Kommunikationsstrukturen kann eine Evaluierung bereits dadurch erbringen, daß sie im Bereich der militärischen Organisation auf sämtlichen hierarchischen Ebenen mögliche Formen des Informationsaustausches und der kritikoffenen Meinungskonfrontation zwischen militärischer Praxis und Hochschullehre erkundet.

⁶³) Zur Frage der Analyse sog. verdeckter Ziele und weiterer Differenzierungen von Evaluationsaufgaben vgl. C. H. Weiss, *Evaluierungsforschung*, a. a. O., S. 32., 52 f.; W. Nacken, *Evaluierung ...*, a. a. O., S. 41 ff; zur Struktur der Evaluierung als praxisberatender und prozeßorientierter Forschung siehe W. Nacken, *Wiedereingliederung von Gastarbeitern. Probleme bei der Prozeßberatung und Prozeßevaluierung eines Bildungsprogramms* in: C. W. Müller (Hrsg.), *Begleitforschung und Sozialpädagogik. Analysen und Berichte zur Evaluationsforschung in der Bundesrepublik Deutschland*, Weinheim 1978 (im Druck).

Schlußbemerkung

Die vorliegenden Darstellungen der Problematik der EGE haben ergeben, daß eine überaus große Kluft zwischen Zielkonzept und Realisierung vier Jahre nach Gründung der HSBw besteht. Angesichts der beruflichen Anforderungen an den Offizier, welche die EGE zu einem unverzichtbaren Bestandteil der Hochschulausbildung qualifizieren, birgt die Nichterfüllung der einschlägigen Ausbildung eine große Brisanz für die weitere Entwicklung der HSBw in sich. Das Thema totzuschweigen bzw. auszuklammern ist nicht mehr möglich; dafür steht für alle Beteiligten zu viel auf dem Spiel. Eine andere Reaktion, einzelnen Personen oder Personengruppen die Schuld am bisherigen Scheitern zuzuschreiben, übersieht, daß es sich hier weitgehend nicht

um Versagen von Individuen oder Institutionen handelt, sondern eher um strukturelle Defekte. Anstelle dieser Reaktionen wird hier vorgeschlagen, einen neuen Planungs- und Entscheidungsprozeß einzuleiten, in dem alle Beteiligten nicht mit jeweils festen Rahmenbedingungen, Zielen und Mitteln aufwarten, sondern ihre Entscheidungsparameter zur Diskussion stellen (lassen). Sollten in einem solchen Verfahren Zielveränderungen notwendig werden, so können sie rational begründet, Kosten und Nutzen besser abgeschätzt und Erfolg bzw. Mißerfolg schneller erkannt werden. Damit aus notwendigen Reformen keine Reformruinen werden, ist eine solche rational und öffentlich ausgetragene Zieldiskussion zu befürworten. Dieser Aufsatz versteht sich als ein Beitrag zu diesem Prozeß.

Die Studenten an den Hochschulen der Bundeswehr

Aspekte ihrer Sozialisation

Einleitung

Das Gutachten der Bildungskommission über die Neuordnung der Ausbildung und Bildung in der Bundeswehr von 1971 orientierte sich in der Leitidee vor allem daran, das interne Ausbildungs- und Bildungssystem in der Bundeswehr entsprechend dem gesellschaftlichen Wandel demjenigen außerhalb der Bundeswehr anzugleichen¹⁾. Ein wissenschaftliches Studium als Teil der Ausbildung zum Offizier wurde in diesem Konzept als besonders notwendig erachtet — einmal, um die Attraktivität des Offiziersberufs zu erhöhen und zum anderen, um den neuen Anforderungen, die an die berufliche Qualifikation des Offiziers gestellt werden, besser gerecht zu werden. Aus den Thesen, die dem Gutachten und seiner Konzeption zugrundelagen, ergaben sich bestimmte Erwartungen an die neuen Offiziere der Bundeswehr. Auch erhoffte man sich hinsichtlich der Rekrutierung des Offiziersnachwuchses einen bestimmten Wandel. Dabei setzte man vor allem auf die durchaus als attraktiv zu bezeichnenden äußeren Bedingungen eines zusätzlichen akademischen Studiums.

Die Hochschulen der Bundeswehr (HSBw) in Hamburg und München bestehen jetzt vier Jahre; die ersten Diplome wurden im Herbst 1976 vergeben. Grund genug für den Versuch, einige Hinweise und sich abzeichnende Trends darzustellen.

Wer sind die Studenten der Hochschule der Bundeswehr? Welche psycho-sozialen Bedingungen und Einflüsse spielen für ihre Berufswahl eine Rolle? Finden sich charakteristische Merkmale oder Motive, nach denen sich die Studenten der Hochschule der Bundeswehr unterscheiden von denen an „zivilen“ Hochschulen? Welche Rolle spielt die Dienstzeit vor Studienbeginn?

Anhand empirischer Daten sollen im folgenden diese und andere Fragestellungen aufgegriffen werden. Es wird dabei nicht der An-

spruch erhoben, mit den Ergebnissen schon endgültige Antworten zu liefern; es soll aber versucht werden, Anhaltspunkte und Anregungen für weitere Diskussionen zu geben.

Für die in diesem Beitrag untersuchten Fragestellungen interessiert vor allem auch ein Vergleich der Studenten der Hochschulen der Bundeswehr mit Studenten an „zivilen“ Hochschulen. Wo immer es möglich ist, werden daher die Ergebnisse einer Untersuchung an der Universität Saarbrücken herangezogen²⁾, die im WS 72/73 durchgeführt wurde. Untersuchungen jüngerer Datums in gleicher Größenordnung und mit ähnlich hoher inhaltlicher Relevanz für unsere Fragestellungen liegen unserer Kenntnis nach nicht vor. In der Anlage und Konzeption unseres Fragebogens haben wir uns aus Gründen der Vergleichbarkeit in einigen Bereichen an der Saarbrücker Untersuchung orientiert.

Zu dieser Untersuchung

Der vorliegende Bericht geht zurück auf eine empirische Untersuchung des Hochschuldidaktischen Zentrums vom Frühjahrstrimester 1976, in der eine Analyse des allgemeinen Studienverhaltens der Studenten der Hochschule der Bundeswehr Hamburg erstellt wurde, um aus diesen Ergebnissen entsprechende Folgerungen und Konsequenzen abzuleiten, die der Weiterentwicklung von Studium und Lehre dienen. In der Konzeption der Untersuchung gingen wir davon aus, daß die unterschiedlichen Bedingungen und Auswirkungen von Lehre und Lernen nur in einem funktionalen Zusammenhang sowohl individueller als auch institutioneller Merkmale untersucht werden können: Auftretende Schwierigkeiten sind nicht nur abhängig von den aktuellen Bedingungen des jeweiligen Hochschulsystems,

²⁾ E. Apenburg u. a., Orientierungsprobleme und Erfolgsbeeinträchtigung bei Studierenden. Bericht über eine Befragung von 4 500 Studenten, Teil A und B. Universität des Saarlandes, Arbeitsgruppe für empirische Studienforschung, Saarbrücken 1974.

¹⁾ Neuordnung der Ausbildung und Bildung in der Bundeswehr. Gutachten der Bildungskommission an den Bundesverteidigungsminister 1971.

sondern auch von der individuellen Lerngeschichte, der personalen Prädisposition, von den Sozialisationseinflüssen durch Elternhaus, Schule, vorangegangener Dienstzeit usw., durch die sich wiederum unterschiedliche individuelle Merkmale wie spezielle Interessen, Einstellungen, Erwartungshaltungen, Formen von Leistungsanspruch usw. herausbilden.

Die in diesem Aufsatz vorgestellten Ergebnisse stellen nur einen Ausschnitt aus dem ge-

samten Datenmaterial der Untersuchung dar; Variablen, die institutionelle Merkmale der Hochschule beschreiben, werden hier nicht berücksichtigt. Die Daten wurden mittels eines Fragebogens gewonnen, der an alle Studenten der Hochschule verschickt wurde. Es beteiligten sich insgesamt $N = 621$ Studenten; das entspricht 53,4 % der zu diesem Zeitpunkt an der Hochschule der Bundeswehr Hamburg eingeschriebenen Studenten der Jahrgänge 1973, 1974 und 1975³⁾.

Zur Wahl des Studienfachs

Altersstruktur und Familienstand der befragten Studenten

Wenn die zum Offizierberuf entschlossenen Abiturienten das Prüfungsverfahren bei der Offizierbewerberprüfzentrale (OPZ) und das Abitur erfolgreich abgeschlossen haben, ist zunächst der weitere Ablauf bis zum Beginn des Studiums an einer Hochschule der Bundeswehr mit 15 Monaten Ausbildung in der Bundeswehr im Prinzip vorgegeben. Es erstaunt daher nicht, daß auch die Altersstruktur der in der Stichprobe erfaßten Studenten dementsprechend homogen ist: 85 Prozent der Befragten sind zwischen 20 und 23 Jahre alt, 12 Prozent zwischen 24 und 25 Jahre.

Ein sehr entscheidender Unterschied zu den Studenten an anderen Hochschulen besteht darin, daß die Studenten der HSBw Beamtenstatus haben, ein regelmäßiges Gehalt bezie-

³⁾ Diese Rücklaufquote entspricht etwa der bei vergleichbaren Untersuchungen. Dennoch ist sie etwas zu gering, um für die Gesamtheit repräsentative Aussagen machen zu können. Durchgeführte Chi-Quadrat-Tests ergaben, daß die im Folgenden vorgestellten Ergebnisse für die Fachbereiche MB, ET, wow und den Jahrgang 1975 ohne Einschränkungen gelten, während bei den Jahrgängen 1973 und 1974 und beim Fachbereich Päd leichte Einschränkungen gemacht werden müssen. Gleichwohl lassen die dargestellten Ergebnisse erste Hinweise und Trends erkennen, die jedoch entsprechend vorsichtig interpretiert werden.

Tabelle 1: Familienstand
(Häufigkeit der Angaben in vH)

	Ges	MB	ET	Päd	WOW	73	74	75	BO	ZO	Sb
ledig	49	45	51	32	57	37	45	54	48	51	39
„feste Freundin“	20	14	22	25	20	13	26	20	18	22	29
verlobt	12	16	10	12	10	10	10	13	12	12	11
verheiratet	18	24	16	31	12	40	18	14	21	15	19

Ges = Gesamtstichprobe

MB = Studenten des Fachbereichs Maschinenbau

ET = Studenten des Fachbereichs Elektrotechnik

Päd = Studenten des Fachbereichs Pädagogik

WOW = Studenten des Fachbereichs Wirtschafts- und Organisationswissenschaften

73 = Studenten des Jahrgangs 1973

74 = Studenten des Jahrgangs 1974

75 = Studenten des Jahrgangs 1975

BO = Studenten mit dem Ziel Berufsoffizier

ZO = Studenten mit dem Ziel Zeitoffizier (12 Jahre)

Sb = Vergleichsstichprobe männliche Studenten Saarbrücken

hen und die beruflichen Zukunftsperspektiven weitgehend überschaubar sind. Dies legt die Vermutung nahe, daß deswegen mehr Studenten der HSBw verheiratet sein müßten, als dies an anderen Hochschulen der Fall ist. Der Vergleich mit den Ergebnissen der genannten Saarbrücker Untersuchung bestätigt eine derartige Vermutung jedoch nicht, wie aus der vorstehenden Tabelle hervorgeht.

In den aufgeführten „eindeutigen“ Kategorien sind die in den beiden Untersuchungen gefundenen Prozentwerte ähnlich: die Anzahl der verheirateten und der verlobten Studenten unterscheidet sich gegenüber denen an „zivilen“ Hochschulen nicht. Ein Unterschied ist aber insofern zu erkennen, daß 9 Prozent mehr Studenten der Universität Saarbrücken angeben, eine „feste Freundin“ zu haben als Studenten der HSBw. In diesem Zusammenhang spielt wohl der Sondercharakter einer reinen „Männer-Hochschule“ eine Rolle, in der Kontaktmöglichkeiten zum anderen Geschlecht über das Studium nicht gegeben sind.

Die weitgehende Übereinstimmung in der Verheiratetenquote relativiert sich etwas dadurch, daß das Durchschnittsalter der Saarbrücker Stichprobe mit 23,6 Jahren genau um ein Jahr über dem der Studenten der HSBw liegt. Erwartungsgemäß steigt der Prozentsatz verheirateter Studenten an der HSBw von Jahrgang zu Jahrgang; bei den Befragten des Jahrgangs 1973 beträgt er schon 40 Prozent.

Numerus clausus

Die Möglichkeit, den Offizierberuf mit einem vollen Hochschulstudium zu verbinden, fiel in eine Zeit, in der sich der Numerus clausus für fast alle Studienfächer an den öffentlichen Hochschulen verschärfte. Es kann daher vermutet werden, daß diese bildungspolitische Situation in verstärktem Ausmaß Abiturienten veranlassen könnte, über den Weg Bundeswehr und Offizierberuf einen Studienplatz und ein akademisches Studium zu erreichen. Aber schon bei der allgemein abgefaßten Frage, ob das Numerus-clausus-Problem einen Einfluß auf die Berufswahl hatte, antworteten wider Erwarten nur 16 Prozent der Studenten mit „ja“. Auch in der Aufteilung nach Fachbereichszugehörigkeit, nach Studentenjahrgängen und nach Offiziersstatus zeigt sich keine grundlegende Verschiebung.

Es antworten zwar mehr künftige Offiziere auf Zeit, daß der Numerus clausus einen Ein-

fluß hatte, aber doch nicht in der Häufigkeit, die man hätte erwarten können. Das gleiche gilt für den Vergleich der Jahrgänge: Es ist zwar ein Anstieg zu erkennen, erwartungsgemäß besonders stark zwischen Jahrgang 73 und 74, dann ein weiterer Anstieg zu Jahrgang 75, aber insgesamt bleibt die Anzahl der Studenten, für die das Numerus-clausus-Problem einen Einfluß auf die Offizierberufswahl hatte, mit weniger als 20 Prozent relativ niedrig.

In dieser Deutlichkeit ist dieses Ergebnis unerwartet, zumal wir — darauf kann in diesem Zusammenhang nur hingewiesen werden — in dieser Untersuchung auch festgestellt haben, daß in wichtigen Schulfächern des Abiturs die Durchschnittsnoten der Saarbrücker Vergleichsstichprobe signifikant höher lagen. Es bleibt zu prüfen, ob und in welcher Richtung sich hier bei den neuen Jahrgängen Veränderungen oder Verschiebungen ergeben.

An anderer Stelle des Fragebogens wird noch einmal in modifizierter Form nach dem Zusammenhang von Offizierberufswunsch und Erhalt eines Studienplatzes gefragt. Die Ergebnisse sind ähnlich, so daß gesagt werden kann: das Motiv, als Offizier zur Bundeswehr zu gehen, scheint nur in geringem Umfang darin begründet zu liegen, relativ schnell und sicher einen Studienplatz zu bekommen.

Wahl des Studienfachs

Das Zustandekommen einer Entscheidung für ein Studienfach — eine Entscheidung, die das ganze weitere Leben maßgeblich bestimmt — ist ein komplexer Vorgang. Das dürfte erst recht der Fall sein, wenn damit im Zusammenhang die Realisierung des Berufswunsches Offizier steht. Motivzusammenhänge können nur vom Individuum her, unter Einbeziehung seiner gesamten Sozialisations- und Lerngeschichte, geschlossen und erklärt werden. Andererseits ist ein solcher Entschluß oft auch abhängig von mehr pragmatischen Gesichtspunkten wie z. B. familiäre oder ökonomische Zwänge, Studiendauer oder von außen gesetzter Beschränkungen wie Numerus clausus oder Berufsaussichten. Von daher ist interessant, daß immerhin zwei Drittel der befragten Studenten der HSBw erklären, das Studienfach gewählt zu haben, das sie schon vor Eintritt in die Bundeswehr interessierte.

Tabelle 2: „Konnten Sie das Studientfach wählen, das Sie schon vor dem Eintritt in die Bundeswehr interessierte?“

(Ja-Antworten in v. H.)

Ges	MB	ET	Päd	WOW	73	74	75	BO	ZO
67	77	71	74	60	65	66	69	60	73

Die Angaben liegen bei den Fachbereichen MB, ET und Päd und auch bei den Zeitoffizieren über 70 Prozent, während die Wahl des Studientfachs für die WOW-Studenten auch von anderen Bedingungen abhängig zu sein scheint.

Das Numerus-clausus-Problem an den öffentlichen Hochschulen hat, wie oben aufgezeigt wurde, auf die Wahl des Offizierberufs mit dazugehörigem Studium einen nur geringen Einfluß; das mag auch daran liegen, daß die Disziplinen an der HSBw keine „harten“ Numerus-clausus-Fächer sind. Eine weitere in diesem Zusammenhang gestellte Frage (vgl. Tabelle 3) bekräftigt das erste Ergebnis: Das persönliche Interesse am Fach schon während der Schulzeit war für fast zwei Drittel der

Studenten der wichtigste Grund für die Wahl des Studientfachs. Das läßt den Schluß zu, daß sehr viele Studenten ihren in der zweiten Sozialisationsphase entstandenen Studientfachwunsch auch wirklich durch ein Studium an der HSBw realisieren.

An zweiter Stelle, aber mit deutlichem Abstand, wird als Begründung für das gewählte Fach das berufliche Fortkommen nach der Verpflichtungszeit genannt (32 Prozent⁴). Erst dann folgen mit wiederum deutlichem Abstand die Angaben, nach denen die Entscheidung für das gewählte Fach bundeswehrrspezifische Hintergründe hat: Da ist einmal die Einflußnahme der Offizierbewerberprüfzentrale; dann spielen Überlegungen hinsichtlich besserer Aufstiegschancen in der Truppe eine gewisse Rolle; bei den Jahrgängen 1974 und 1975 haben sich einige nach den Ratschlägen ihrer Studienvorgänger gerichtet; in geringem Umfang scheinen auch Empfehlungen durch die Truppe die Entscheidung zu beeinflussen.

Unterschiede in der Beantwortung dieser Frage bestehen erwartungsgemäß zwischen den

⁴) Interessant ist, daß auch 18 Prozent der Studenten mit dem Ziel Berufsoffizier diesen Grund ankreuzen.

Tabelle 3: „Welche Gründe waren vor allem maßgebend für die Wahl Ihres Studientfachs? (Bitte höchstens zwei Antworten ankreuzen.)“ (Häufigkeit der Angaben in v. H.)

	Ges	MB	ET	Päd	WOW	73	74	75	BO	ZO
Empfehlung durch die Offizierbewerberprüfzentrale	17	14	12	13	21	22	11	17	23	12
bessere Aufstiegschancen in der Truppe	10	8	10	13	11	10	14	9	18	3
berufliches Fortkommen nach der Verpflichtungszeit	32	31	32	19	38	26	29	34	18	44
persönliches Interesse am Fach schon in der Schule/ Elternhaus	63	79	69	73	52	62	64	64	55	69
Empfehlung durch die Truppe	6	3	8	7	7	12	4	6	8	5
Ratschlag durch Studienvorgänger	8	7	1	13	10	2	7	10	8	9
Σ	136	142	132	138	139	134	129	140	130	142

Studenten, die Berufsoffiziere werden wollen und denen, die nach insgesamt 12 Jahren die Bundeswehr wieder verlassen wollen. Alle Merkmale, die hierbei die Bundeswehr unmittelbar oder mittelbar betreffen, sind für die

Zeitoffiziere bei der Wahl des Studienfachs von einer weniger wichtigen Bedeutung; das berufliche Fortkommen nach der Verpflichtungszeit ist für sie ein sehr viel stärkeres Motiv.

Die Wahl des Offiziersberufs in Abhängigkeit vom sozialen Hintergrund

Die These eines Zusammenhangs zwischen autoritärer Einstellung und militärischer Tätigkeit wird häufig aufgestellt. Dabei wird hypothetisch und nicht immer frei von Vorurteilen behauptet, daß Persönlichkeiten mit Bedürfnis nach Autorität und festgefügtter Ordnung häufiger bei der Bundeswehr anzutreffen seien als in anderen Berufen. Es werden Parallelen gezogen zwischen militärischer Autoritätsstruktur und dem Merkmal „autoritärer Persönlichkeit“. Im folgenden wird versucht, von einem etwas anderen Ausgangspunkt dieser These nachzugehen.

Die Ergebnisse der Sozialisationsforschung weisen nach, daß primäre und sekundäre Sozialisationserfahrungen weitgehend Schulerfolg und Berufswahl bestimmen. Das bedeutet für unsere Fragestellung, daß der Entschluß, Offizier zu werden, nicht allein und unmittelbar mit dem Organisationscharakter der Institution Bundeswehr zu erklären ist. Es kann vielmehr angenommen werden, daß bestimmte Sozialisationsbedingungen und -inhalte während der primären und sekundären Sozialisation bei den Heranwachsenden solche Einstellungen und Verhaltensweisen hervorbringen, die dem Bild vom Offizier oder den Erwartungen der Institution entsprechen.

Familientradition und -erziehung, Schichtzugehörigkeit und soziale Position, Anregungsniveau im Elternhaus usw. haben nicht nur einen hohen Einfluß auf das Bildungs- und Schulverhalten, auf Berufswahl, Berufserwartungen oder Studienfachwahl, sondern dieser Einfluß hat innerhalb bestimmter Wahrscheinlichkeiten gesetzmäßigen Charakter.

Die Eltern unterschiedlicher sozialer Schichten vermitteln aufgrund der Erfahrungen ihrer

jeweiligen Arbeits- und Lebensbedingungen ihren Kindern unterschiedliche Einstellungen und Verhaltensdispositionen. Es findet ein schichtspezifischer Selektionsprozeß statt, der abhängig ist von Bedingungen wie z. B. Leistungsstreben, Aufstiegsorientierung, Zukunftsplanung, Betonung kognitiver Fähigkeiten, aber auch von Berufsposition, Ausbildungsniveau, Einkommen und Besitz.

In der Sozialisationsforschung wird nachgewiesen, daß psychische Dispositionen wie

- Bedürfnis nach Autorität und festgefügtter Ordnung,
- Machtstreben (der Wunsch, andere Menschen zu führen und zu beeinflussen),
- die Suche nach einem legitimen Aggressionsfeld,
- Kontaktprobleme und die Suche nach väterlicher Zuwendung

sich mit größerer Wahrscheinlichkeit in Familien entwickeln, in denen ein eher starres Rollenschema herrscht, statusorientierte Interaktions- und Kommunikationsmuster dominieren, dem einzelnen geringer Handlungsspielraum geboten wird, die Kommunikation zwischen Eltern und Kind hierarchisch verläuft und persönliche Probleme und Konflikte nicht oder wenig angesprochen werden⁶⁾. Dabei wird zwar von den Jugendlichen eine selbständige und selbstkontrollierte Einhaltung von Normen sowie die selbständige Ausführung von Anweisungen erwartet, die Selbständigkeit beschränkt sich aber auf die durch Autorität definierten Grenzen⁷⁾.

Auf dem Hintergrund dieser theoretischen Überlegungen müßten bei einer Analyse der

⁵⁾ Zu dieser Thematik liegen eine Reihe interessanter empirischer Untersuchungen aus dem Bereich der Militärsoziologie vor, z. B. R. König (Hrsg.), Beiträge zur Militärsoziologie, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 12/68, 1968.

⁶⁾ Hierzu z. B. K. Hurrelmann (Hrsg.), Soziologie der Erziehung, Weinheim 1974.

⁷⁾ Diese aufgeführten Einstellungen und Verhaltensmerkmale werden in der Literatur vor allem der aufstiegsorientierten unteren und mittleren Mittelschicht zugeschrieben.

entsprechenden Sozialisationskriterien spezifische Merkmale erkennbar werden, welche die Entscheidung, Offizier zu werden, verursacht haben. Daher ist bei den folgenden Darstellungen der Vergleich mit den Ergebnissen der Saarbrücker Untersuchung von besonderer Bedeutung.

Sozialstatus

Bei der Beschreibung des sozialen Hintergrundes der Studenten benutzen wir einen 1972 von Bauer entwickelten Index, den „Bildungsrelevanten Sozialstatus (BRSS)“⁹⁾. Zur Berechnung dieses Index gehen drei Indikatoren ein: die berufliche Position des Vaters, die Schulbildung des Vaters und die Schulbildung der Mutter.

Das Ergebnis: Die Gesamtstichprobe der Studenten der HSBW unterscheidet sich in ihrem bildungsrelevanten Sozialstatus nicht von der der Studenten der Universität Saarbrücken; im Mittel können die Studenten beider Stichproben nach dieser Einteilung der unteren bis mittleren Mittelschicht zugeordnet werden — bei aller Pauschalität, die eine solche Aussage hat. Gleichwohl ist hiermit die Aussage möglich, daß die Studenten mit dem Berufswunsch Offizier in dem Merkmal „bildungsrelevanter Sozialstatus“ keine Sonderrolle einnehmen. Die soziologischen Voraussetzungen und Bedingungsgrößen scheinen für beide Stichproben ähnlich zu sein.

Vergleiche zwischen den Fachbereichen ergeben, daß die Studenten der Fachbereiche Päd und WOW jeweils einen signifikant höheren bildungsrelevanten Sozialstatus haben als die Studenten der Fachbereiche MB und ET, während zwischen den Fachbereichen Päd und WOW einerseits sowie zwischen den Fachbereichen MB und ET andererseits die Unterschiede statistisch nicht relevant sind.

⁹⁾ A. Bauer, Ein Verfahren zur Messung des für Bildungsverhalten relevanten sozialen Status — BRSS —, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt, 1972.

Bei der Betrachtung der einzelnen Studentengänge ist zunächst kein durchgehender Trend ersichtlich; dennoch ist festzustellen, daß der Studentengang 1973 gegenüber den beiden Studentengängen 1974 und 1975 einen signifikant niedrigeren bildungsrelevanten Sozialstatus besitzt⁹⁾.

Die Stichprobe der Studenten, die Berufsoffiziere werden wollen, hat einen signifikant höheren bildungsrelevanten Sozialstatus als die Stichprobe der Studenten, die sich nur für 12 Jahre als Offiziere auf Zeit verpflichten wollen. Die Berufsoffiziere unterscheiden sich auch deutlich von den Saarbrücker Studenten, die Zeitoffiziere jedoch nicht.

Pädagogisch-psychologische Sozialisationsdeterminanten

Bei der Berechnung des bildungsrelevanten Sozialstatus wurde auf rein soziologische Daten Bezug genommen. In diesem Abschnitt soll nun versucht werden, den Sozialisationshintergrund der Studenten durch Einbeziehung weiterer Determinanten in Familie und Elternhaus zu beschreiben, wobei im einzelnen betrachtet werden:

- Haupterziehungsziele der Eltern,
- Verhalten der Eltern bei Auseinandersetzungen,
- Reaktion der Eltern auf schlechte Noten,
- Kontaktpersonen bei persönlichen Problemen,
- Haltung der Eltern zur Berufswahl.

Zum Vergleich werden wieder die Ergebnisse der Saarbrücker Untersuchung herangezogen.

⁹⁾ Der Studentengang 1973 trat in die Bundeswehr ein, als ein Studium noch nicht obligatorischer Bestandteil der Ausbildung zum Offizier war, während diese Tatsache den Studenten der Jahrgänge 1974 und 1975 bekannt war. Das obige Ergebnis könnte ein Hinweis darauf sein, daß durch die Ausbildungsreform in der Bundeswehr der Beruf des Offiziers auch für Abiturienten mit höheren bildungsrelevanten Sozialstatus an Attraktivität gewonnen hat.

a) Haupterziehungsziele der Eltern

Tabelle 4: „Welches waren nach Ihrer heutigen Einschätzung die Haupterziehungsziele Ihrer Eltern“¹⁰⁾

	HSBw		Saarbrücken	
	%	Rang	%	Rang
Selbständigkeit und Selbstsicherheit, Durchsetzungsvermögen	42	1	30	1,5
Späterer beruflicher Erfolg	40	2	—	—
Aufrichtigkeit und persönliche Integrität	37	3	30	1,5
Pflichtbewußtsein und Disziplin, Gehorsam	33	4	24	4
.
.
.
Ehrfurcht und Bindung an die Eltern	7	12	8	10
Ehrgeiz und Härte	7	12	16	7
Uneigennützigkeit und soziale Verantwortung	7	12	6	11
Religiöse Haltung	6	14	10	8

Es ist ersichtlich, daß bei den Angaben beider Stichproben die Übereinstimmung in der Rangfolge der Nennungen hoch ist. Überdauernde Erziehungsziele, die von den Studenten der HSBw am meisten angegeben werden, werden auch von den „zivilen“ Studenten am

häufigsten genannt; seltener aufgetretene Merkmale in der Saarbrückener Untersuchung sind ebenfalls bei den Hamburger Studenten weniger häufig zu verzeichnen.

Darüber hinaus wird deutlich: Nach der Einschätzung der Studenten beider Stichproben haben diejenigen elterlichen Erziehungsziele die größte Rolle gespielt, die kennzeichnend sind für aufstiegsorientierte Mittelschichtsozialisation: Selbständigkeit und Durchsetzungsvermögen, späterer beruflicher Erfolg, Aufrichtigkeit und Pflichtbewußtsein, d. h. normen- und rollenstabile sowie leistungsbedingte Merkmale.

¹⁰⁾ In dem von uns verwendeten Fragebogen konnten maximal 3 von insgesamt 14 vorgegebenen Kategorien angekreuzt werden; in der Saarbrücker Untersuchung waren 11 Kategorien vorgegeben, von denen maximal 2 angekreuzt werden konnten. In die Tabelle wurden nur die von den Studenten der HSBw am häufigsten und die am wenigsten angekreuzten Kategorien aufgenommen.

b) Elternverhalten bei Auseinandersetzungen

Tabelle 5: „Wie verhielten sich Ihre Eltern Ihnen gegenüber meistens bei Auseinandersetzungen mit Ihnen?“

	Vater				Mutter			
	HSBw		Saarbrücken		HSBw		Saarbrücken	
	%	Rang	%	Rang	%	Rang	%	Rang
diskutierten sachlich	27	2	22	2,5	21	2	16	3
beharrten auf ihrem Standpunkt	24	3	23	1	10	4	11	4
verlangten Unterordnung aufgrund ihrer Autorität	11	4	7	5	3	6	2	6
ließen sich mit Argumenten überzeugen	28	1	22	2,5	47	1	38	1
zogen sich beleidigt zurück	1	6	5	6	4	5	10	5
reagierten mit Gefühlsausbrüchen	5	5	10	4	12	3	17	2

Auch hier läßt sich der Tabelle entnehmen, daß im Prinzip die Formen des Verhaltens bei Auseinandersetzungen zwischen Eltern und Sohn in beiden Gruppen nicht sehr unterschiedlich verlaufen sind. Die Studenten geben an, mit den Eltern Probleme vor allem sachlich und argumentiv besprochen zu haben; auf der anderen Seite beharrten aber vor allem die Väter ähnlich häufig auf ihrem Standpunkt. Das Verhalten der Eltern, besonders der Väter, bei Auseinandersetzungen

scheint sich in der rationalen Wahrnehmung der Heranwachsenden in Form sachlicher Argumentation darzustellen, was aber nicht bedeutet, daß die Erwachsenenautorität geschmälert wäre, wie im häufigen Beharren des Vaters auf seinem Standpunkt zum Ausdruck kommt. Die studentische Wahrnehmung elterlichen Verhaltens entspricht dabei dem traditionellen Geschlechtsrollenstereotyp, wobei die Frau eher gefühlsbetont, der Mann eher sachlich orientiert ist.

Tabelle 6: „Wie reagierten Ihre Eltern im allgemeinen auf schlechte Noten?“

	Vater				Mutter			
	HSBw		Saarbrücken		HSBw		Saarbrücken	
	%	Rang	%	Rang	%	Rang	%	Rang
mit Trost und Ermutigung	29	1	19	2	45	1	33	1
mit Hilfestellung	27	2	17	3	27	2	14	3
mit Tadel bzw. Strafen	17	3	21	1	14	3	17	2
mit Resignation	5	6	7	7	6	4	9	5,5
gleichgültig	11	4	11	4	5	5,5	5	7
über Noten wurde nicht gesprochen	8	5	11	5	5	5,5	9	5,5
Σ	97 *)		86		97		87	

*) Die Abweichungen von 100 Prozent ergeben sich durch Nichtbeantwortung bzw. dadurch, daß in der Saarbrücker Frage eine zusätzliche Antwortmöglichkeit gegeben war („Ich hatte keine schlechten Noten“), die mit 9 Prozent beantwortet wurde.

Schulnoten als ein quasi objektives Maß für den Leistungsfortschritt der Kinder sind im allgemeinen ein gutes Kriterium, um die Art der Kommunikation zwischen Eltern und Kindern zu veranschaulichen, besonders wenn bei schlechten Noten wegen bestimmter Erwartungshaltungen Enttäuschungen damit verbunden sind. Bei dieser Frage wiederholt sich der gleiche Trend wie bei den vorangegangenen Fragestellungen: Bei den Studenten beider Hochschulen verteilen sich die meisten Antworten auf drei Kategorien, wenn auch graduell etwas unterschiedlich. Dabei fällt auf, daß jeweils mit mehr als der Hälfte die Väter und Mütter der HSBw-Studenten häufiger mit Trost, Ermutigung und Hilfestellung reagierten als die Eltern der Saarbrücker Studenten (Summe der ersten beiden Kategorien).

d) Personen des persönlichen Vertrauens

Tabelle 7: „Wenn Sie während der Schulzeit persönliche Probleme hatten, mit wem haben Sie sich dann in der Regel darüber unterhalten?“

	HSBw		Saarbrücken	
	%	Rang	%	Rang
Vater	14	4	8	4
Mutter	29	1,5	20	3
Geschwister	6	5	5	5
Freunde, Schulkameraden	29	1,5	40	1
Lehrer	1	6	0	6
mit niemandem	20	3	26	2

Die Übereinstimmung in der Rangfolge der Antworten ist wiederum hoch, doch zeigt sich ein interessanter Unterschied insofern, als beide Eltern der HSBw-Studenten deutlich öfter die Ansprechpartner für die Besprechung persönlicher Probleme waren als für die Studenten der Universität Saarbrücken, die sich häufiger an Personen außerhalb des Familienrahmens gewandt haben. Der familiäre Zusammenhalt scheint bei den Studenten der HSBw enger gewesen zu sein.

c) Haltung der Eltern gegenüber Offizierberufswunsch

Der im Laufe der Schulzeit und vor allem vor dem Abitur sich festigende Entschluß des Sohnes, Offizier zu werden, scheint für die Eltern im allgemeinen ein problemloser bzw. positiv-angemessener Vorgang gewesen zu sein. 58 Prozent der Studenten geben an, daß ihnen die Entscheidung völlig überlassen worden ist, 31 Prozent wurden in ihrem Entschluß durch die Eltern bestärkt. Ausnahme bleibt, daß Eltern trotz schwerer Bedenken den Entschluß dennoch respektieren (6 Pro-

zent), oder daß es wegen des Berufswunsches zum Konflikt gekommen wäre (1 Prozent).

Von daher erstaunt es nicht, daß 82 Prozent der Eltern heute dem gewählten Beruf des Sohnes positiv gegenüberstehen, sich nur 18 Prozent neutral verhalten und negativeelterneinstellungen dem Beruf gegenüber überhaupt nicht vorkommen.

Faßt man die Ergebnisse dieses Kapitels zusammen, so läßt sich sagen:

1. Weder in ihrem bildungsrelevanten Sozialstatus noch in den erlebten familiären Verhaltensmustern unterscheiden sich die Studenten der HSBw wesentlich von den Saabrücker Studenten. Beide Stichproben sind nach der hier verwendeten Skala der unteren bis mittleren Mittelschicht zuzuordnen.

2. Im allgemeinen wird diese soziale Schicht als aufstiegsorientiert beschrieben. Ein solches Motiv dürfte in beiden Stichproben eine Rolle spielen; für die Studenten der HSBw konnten jedoch keine spezifischen Merkmale, die die Wahl des Offiziersberufs determinieren, aufgezeigt werden.

Bundeswehrdienstzeit vor Studienbeginn

Es scheint für das Studium an den HSBw von hoher hochschuldidaktischer Relevanz zu sein, daß die Studenten vor Beginn ihres Studiums in der Truppe eine 15monatige Ausbildung erhalten und Erfahrungen in ihrem soldatischen Berufsfeld sammeln. Für die Hochschul- bzw. die Sozialisationsforschung im sogenannten tertiären Bereich ist damit eine interessante, quasi-experimentelle Situation dadurch gegeben, daß zwischen Abitur und Studienbeginn eine auf einen anderen als den akademischen Beruf vorbereitende Sozialisationsphase eingeschoben ist. Diese Konstellation ist an keiner anderen Hochschule gegeben bzw. gibt es in dieser Form für keine andere akademische Disziplin.

Die Vermutung liegt nahe, daß die Studenten des HSBw aufgrund der erlebten spezifischen Merkmale des Militärlebens, wie z. B. dem Prinzip von Befehl und Gehorsam, hierarchischer Struktur, Uniform, vorgegebenen Dienstablauf usw., auch mit spezifisch anderen Haltungen, Erwartungen und Verhaltensdispositionen das darauf folgende Studium

mit dem Prinzip der akademischen und auch der persönlichen Freiheit beginnen als Studenten, die diese Erfahrungen nicht gemacht haben¹¹⁾.

Der Abiturient erfährt durch das Beteiligtsein an der Bundeswehrberufswelt, daß die hier gestellten Anforderungen, erwarteten Leistungen und Werte andere sind als sie für die

¹¹⁾ In der Saarbrücker Untersuchung wird auf diese Fragestellung insofern eingegangen, als die Gruppe der Wehrpflichtigen (hier liegt also eine andere Motivation vor) befragt wird, wie sie die Zeit bei der Bundeswehr einschätzen. Die wichtigsten Ergebnisse sollen hier erwähnt werden: Von den 1112 Befragten mit abgeleiteter Wehrpflicht betrachten fast die Hälfte (47 Prozent) den Wehrdienst als „Zeitvergeudung“, aber immerhin 14 Prozent auch als „Persönlichkeitstraining“. Die Wehrdienstzeit wirkte sich in der Weise aus, daß nach dem Übergang zur Universität jeweils etwa ein Viertel der Studenten angeben, daß sie „froh waren, wieder tun und lassen zu können, was sie wollten“ (27 Prozent) und „wieder intensiv und unbelastet arbeiten zu können“ (22 Prozent). Ebenso hoch ist der Prozentsatz der Studenten, die angeben, Schwierigkeiten gehabt zu haben, „wieder selbständig zu denken und zu arbeiten“ (26 Prozent).

vorangegangenen schulischen Arbeits- und Lernprozesse geforderten. Er hat gelernt, daß z. B. gute kognitiv-abstrakte Leistungen in der Schule mit guten Noten belohnt worden sind, und nimmt nun wahr, daß das Erleben von Erfolg und Mißerfolg auch von anderen, ungewohnten Maßstäben abhängig ist. Mit Studienbeginn gelten diese neuen Erfahrungen schlagartig nicht mehr, es wechseln wieder Anforderungen, Anspruchsniveau, Selektionsmechanis-

men, das soziale Bezugssystem, es wechselt die „Rolle“, die er einnehmen muß.

Zu dieser Thematik waren im verwendeten Fragebogen einige Aussagen formuliert, die mit Ja oder Nein beantwortet werden konnten. Damit sollten die HSBw-Studenten die Relevanz der dem Studium vorangegangenen Dienstzeit für die eigene Zukunftsperspektive, für die Persönlichkeitsentwicklung und für das Studium einschätzen.

Tabelle 8: „Wie schätzen Sie die Dienstzeit vor dem Studium ein?“ (Ja-Antworten in v. H.)

	Ges	MB	ET	Päd	WOW	73	74	75	BO	ZO
1. Sie war eine wichtige berufliche Vorerfahrung	79	82	75	79	80	79	72	82	82	78
2. Sie hat meinen Erfahrungsbereich im Vergleich zur Schulzeit sehr stark erweitert.	83	82	75	85	86	76	80	86	84	81
3. Sie hat mir Sinn und Ziel meines Studiums aufgezeigt.	7	4	8	20	3	4	8	7	6	8
4. Sie hat mir die Umstellung auf wissenschaftliches Arbeiten erschwert.	51	58	57	41	50	42	51	53	48	53
5. Sie hat meine Persönlichkeit stabilisiert.	73	72	75	68	74	62	77	74	75	76
6. Sie hat mir die Richtlinien für meine Zukunft gewiesen.	47	44	46	52	45	42	45	48	59	36
7. Sie hat mir zusätzliche Maßstäbe für mein Verhalten gegeben.	77	74	85	79	75	69	77	80	82	73
8. Sie hat mir gezeigt, daß für das Bestehen im Leben nicht nur „intellektuelle“ Fähigkeiten von Wichtigkeit sind.	68	68	69	60	72	66	69	69	73	64
9. Sie hat mir im Vergleich zu Schule und Studium „Theorie“ und „Praxis“ recht gut miteinander verbunden.	51	58	42	47	54	48	50	52	56	47

Für 79 Prozent der Befragten war die Dienstzeit vor Studienbeginn zwar eine wichtige berufliche Vorerfahrung, die Richtlinien für die Zukunft hat sie jedoch nur für weniger als die Hälfte (47 Prozent) weisen können — den angehenden Berufsoffizieren deutlich mehr als den Offizieren mit Zeitverpflichtung.

Durch die Bundeswehrdienstzeit wurde für die meisten Studenten (83 Prozent) der Erfahrungsbereich im Vergleich zur Schulzeit sehr stark erweitert; für zwei Drittel (68 Prozent) wurde erkennbar, daß nicht nur „intellektuelle“ Fähigkeiten für das Bestehen im Leben von Wichtigkeit sind; die Hälfte der Befragten (51 Prozent) gab an, daß im Vergleich zu Schule und Studium eine gute Verbindung von Theorie und Praxis geherrscht habe.

Für drei Viertel der Befragten (73 Prozent) hatte die Dienstzeit eine Stabilisierungsfunk-

tion für die eigene Persönlichkeit und gab ebenfalls für drei Viertel wichtige zusätzliche Maßstäbe für das eigene Verhalten (77 Prozent).

Bei den zwei vorgegebenen Statements, die sich direkt auf das Studium beziehen, ist höchst interessant zu sehen, daß nur für auffallend wenig Studenten (7 Prozent) während der Dienstzeit Sinn und Ziel des Studiums transparent oder erkennbar wurden; darüber hinaus geben die Hälfte aller Befragten (51 Prozent) an — bei den Studenten der beiden ingenieurwissenschaftlichen Fachbereiche sogar 58 Prozent bzw. 57 Prozent —, daß die Umstellung auf wissenschaftliches Arbeiten erschwert wurde. Bei aller gebotenen Vorsicht einer Interpretation deutet sich hiernach an, daß die Bundeswehrdienstzeit vor Studienbeginn nicht unbedingt eine positive Funktion für das Studium zu haben scheint.

Zusammenfassung

Die vorgestellten Untersuchungsergebnisse stellen einen Diskussionsbeitrag dar. Sie können und sollen Anregungen und Hilfestellungen für die Weiterentwicklung der Hochschule geben, die zwar aus den elementaren Anfangsschwierigkeiten heraus ist, ihre endgültige Struktur aber nach vier Jahren noch nicht gefunden hat.

1. Die Studenten der Hochschule der Bundeswehr Hamburg sind im allgemeinen zwischen 20 und 23 Jahre alt, ein Fünftel von ihnen ist verheiratet.

2. Das Numerus-clausus-Problem scheint relativ wenig Einfluß auf die Wahl des Offiziersberufs (mit Studium) zu haben. Es wird in der Regel das Fach studiert, für das sich die Studenten schon vor der Verpflichtung interessiert und entschieden haben.

3. In den untersuchten Sozialisationsdeterminanten unterscheiden sich die Studenten der HSBw nicht von den Studenten der Saarbrücker Vergleichsstichprobe. Spezifische Merkmale, die den Berufswunsch Offizier determinieren, ergaben sich nicht.

4. Die Berufsvorerfahrungen während der Bundeswehrdienstzeit vor Studienbeginn scheinen Funktion und Stellenwert des Studiums für den Offizierberuf nicht genügend transparent zu machen.

Die empirischen Ergebnisse haben vorläufigen Charakter; sie beziehen sich auf die ersten drei Jahrgänge (inzwischen studiert der vierte und fünfte Jahrgang). Manche Bedingungen und Voraussetzungen innerhalb und außerhalb der Hochschule haben sich inzwischen verändert oder modifiziert; weitere begleitende empirische Forschungen werden sich anschließen.

Heinz Schaeffgen: Soldat und Politik. Betrachtungen zur politischen Betätigung des Soldaten

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 6/78, S. 3—13

Der Beitrag behandelt, das Verhältnis der Soldaten zur Politik. Es war in der Vergangenheit durch die politische Unmündigkeit des Soldaten bestimmt. Mit einem geschichtlichen Rückblick in die Weimarer Republik wird aufgezeigt, daß es nach der Ablösung der Monarchie zunächst nicht gelungen ist, Armee und Soldaten in Staat und Gesellschaft zu integrieren. Die Reichswehr hat sich vielmehr mit dem Anspruch der politischen Neutralität von den geistigen Strömungen ihrer Zeit abgekapselt und wurde in ihrem Streben nach Autonomie so zu einem Staat im Staate.

Bei der Schaffung der Bundeswehr galt es, eine ähnliche Entwicklung zu vermeiden. Das Verhältnis des Militärs zur Politik ist demnach heute durch die Grundrechte und die Wehrverfassung vorgegeben. Das gilt sowohl für die Führung der Streitkräfte durch einen dem Parlament verantwortlichen Minister als auch für den einzelnen Soldaten, der erstmals wie jeder andere Staatsbürger die allgemeinen „Bürgerrechte“ in Anspruch nehmen kann. Das Leitbild wurde der „Staatsbürger in Uniform“. Es wird im einzelnen dargestellt, wie die politischen Rechte des Soldaten in einem langen — noch nicht abgeschlossenen — Prozeß der Meinungsbildung „erkämpft“ worden sind und auch weiterhin gegen überkommene Auffassungen verteidigt werden müssen. Vor dem Hintergrund des Rechtes auf politische Betätigung wird das Spannungsverhältnis zwischen dem Grundrecht auf freie Meinungsäußerung und den speziellen Soldatenpflichten (z. B. das Verbot der Betätigung zugunsten oder zuungunsten einer bestimmten politischen Richtung) anhand aktueller Fälle unter Berücksichtigung der bisher ergangenen Rechtsprechung ausführlich behandelt.

Der Verfasser sieht in den Streitkräften trotz mancher politischer Aktivität einzelner Soldaten einen Grundzug zur politischen Neutralität. Der Aufsatz schließt mit dem Resümee, daß dem Soldaten die Politik nicht als ‚garstig Lied‘ erscheinen dürfe, wenn er seinen Auftrag und seine Stellung in unserer staatlichen Gemeinschaft zeitgemäß einordnen soll.

Hans-Georg Schultz-Gerstein: Das Anleitstudium an den Hochschulen der Bundeswehr

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 6/78, S. 15—26

Die Einbeziehung erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Elemente in das Fachstudium (Anleitstudium) galt und gilt als unverzichtbarer Bestandteil der Ausbildungsreform für die Offiziere der Bundeswehr. Der erste Präsident der Hochschule der Bundeswehr (HSBw) Hamburg, Prof. Dr. Th. Ellwein, und die für das Anleitstudium berufenen Professoren begannen anfangs energisch, die Vorgaben der Bildungskommission und des Sozialwissenschaftlichen Instituts der Bundeswehr umzusetzen. Die akademischen Gremien der Hochschule, insbesondere die Fachbereichsräte, nahmen sich der Konzipierung neuer Studiengänge jedoch nur zögernd an. Konkrete Ergebnisse, die Curriculum, Anleitstudium und Prüfungsordnung als einander bedingende Faktoren behandeln, liegen bis heute nicht vor. Der Studentenbereich der Hochschule und das BMVg weisen dem Anleitstudium als wesentliche Aufgabe zu, den militärischen Berufsfeldbezug der Studenten herzustellen und zu vertiefen.

Die Postulate der Bildungskommission bedeuten eine Abkehr von traditionellen Studiengängen. Zwar hat das Fachstudium Priorität, es soll aber erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Elemente integrativ aufnehmen, um für die Studenten den Zusammenhang zwischen den Inhalten des jeweiligen Studienganges und übergreifenden wissenschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Gesichtspunkten deutlich zu machen. Das Anleitstudium soll also kein Faktenwissen vermitteln, sondern mit Hilfe didaktischer und methodischer Überlegungen zu allgemeinen Ausbildungszielen führen.

Die HSBw Hamburg ist den Ansprüchen der Bildungskommission nicht gerecht geworden. Die Diskussion über die Fachcurricula wurde bald von der über die Prüfungsordnungen verdrängt. Das Anleitstudium wurde und wird mehr oder weniger getrennt davon behandelt. Inhaltliche Vorstellungen blieben ohne Konturen und wichen der technokratischen Behandlung, um Stundenzahlen, Fächergruppen und Prüfungsmodalitäten für die Prüfungsordnungen festzulegen.

Die Gründe dafür, daß das Anleitstudium in den Ansätzen steckengeblieben ist, liegen nach Ansicht des Autors in der ursprünglichen Konzeption selbst, in den mangelhaften theoretischen und praktischen Grundlagen für die Arbeit in den HSBw und in der Schwierigkeit, Studienreform an Gruppenhochschulen mit akademischer Selbstverwaltung voranzutreiben.

Helmut Fröchling/Wolfgang Gessenharter/Winfried Nacken: Studienreform und Praxisbezug an den Hochschulen der Bundeswehr

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 6/78, S. 27—41

1973 wurden in Hamburg und München die Hochschulen der Bundeswehr (HSBw) in der Absicht gegründet, den längerdienenden Soldaten ein dreijähriges Studium mit gleichen Qualifikationsstufen wie an allgemeinen Hochschulen zu ermöglichen, das jedoch den Berufsfeldbezug stärker betonen und mit Hilfe erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Problemstellungen „angeleitet“ werden sollte.

Mit dieser Studienkonzeption beabsichtigte man, die Kluft zwischen wissenschaftlicher Ausbildung und Praxis zu verringern und die Erkenntnis fachübergreifender Fragen- und Problemzusammenhänge zu erleichtern. Wie sich jedoch in einer kritischen Darstellung der bisherigen Entwicklung der HSBw zeigt, bleiben diese Hochschulen auch noch vier Jahre nach ihrer Einrichtung weit hinter ihren eigenen Zielvorstellungen zurück. Von erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher „Anleitung“ kann kaum die Rede sein; der Bezug der wissenschaftlichen Ausbildung zur Praxis, insbesondere zu den Erziehungs- und Bildungsaufgaben der zukünftigen Offiziere, scheint weitgehend in Vergessenheit geraten zu sein.

Die Gründe für diese und andere gravierende Mängel liegen nicht zuletzt in den Zielkonflikten sowie in einer bezüglich der ursprünglichen Reformkonzeption unausgewogenen Mittel- und Ressourcenverteilung. Angesichts dieser Strukturdefekte des Ausbildungssystems an den HSBw erörtern die Autoren einige Kriterien für die Beurteilung der Planung, Durchführung und Revision von Hochschulcurricula, um auf dieser Basis einen Bezugsrahmen für die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Elemente im Studiengang vorzustellen.

Welchen Gang die weitere Entwicklung der HSBw nehmen soll (vor allem dann, wenn diese Hochschulen nicht mehr im Schatten des öffentlichen Interesses stehen sollten), kann und soll dieser Aufsatz nicht prophezeien. Wofür jedoch plädiert wird, ist eine systematische Auswertung der Studiengänge — im Prozeß einer rationalen und dialogischen Beratung unter allen Betroffenen. Nur so kann nach Meinung der Autoren in sinnvoller Weise über das zukünftige Ausbildungssystem an den HSBw entschieden werden.

Arwed Bonnemann/Dieter Jörgensen: Die Studenten an den Hochschulen der Bundeswehr. Aspekte ihrer Sozialisation

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 6/78, S. 43—54

In dem vorliegenden Aufsatz wird versucht, der Frage nach der Herkunft der Studenten, die gleichzeitig Offizier sind, nachzugehen. Wer sind die Studenten der Hochschule der Bundeswehr (HSBw)? Welche psycho-sozialen Bedingungen und Einflüsse spielen für ihre Berufswahl eine Rolle? Finden sich charakteristische Merkmale oder Motive, nach denen sich die Studenten der Hochschule der Bundeswehr unterscheiden von denen an „zivilen“ Hochschulen? Welche Rolle spielt die Dienstzeit vor Studienbeginn?

Diese Fragen, die im Mittelpunkt des Aufsatzes stehen, werden anhand von Ergebnissen einer unter den Studenten der ersten drei Jahrgänge der HSBw Hamburg durchgeführten Umfrage analysiert. Es zeigte sich hierbei, daß sich die Studenten der HSBw in den hier untersuchten Sozialisationsdeterminanten nicht von den Studenten einer „zivilen“ Hochschule unterscheiden; insbesondere ergaben sich in dieser Untersuchung keine spezifischen Determinanten für die Wahl des Offizierberufes. Auch das Numerus-clausus-Problem scheint relativ wenig Einfluß auf die Wahl des Offizierberufes mit dazugehörigem Studium gehabt zu haben.

In dieser Arbeit können und sollen zu den untersuchten Fragestellungen keine endgültigen Antworten gegeben werden. Insbesondere wird darauf hingewiesen, daß alle Fragen, die institutionelle Merkmale der Hochschule und Leistungsverhalten der Studenten betreffen, hierin nicht aufgegriffen werden.