

aus
politik
und
zeit
geschichte

beilage
zur
wochen
zeitung
das parlament

Hans Ritscher
Bedingungen und
Probleme politischen Lernens
in der Bundeswehr

Nikolaus Jaworsky
Zivildienst zwischen Ersatzdienst
und Alternativdienst

ISSN 0479-611 X

B 47/79

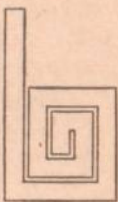
24. November 1979

Hans Ritscher, Dr. phil., geb. 1921; o. Prof. für Erziehungswissenschaft an der Hochschule der Bundeswehr Hamburg, Studium der Literaturwissenschaft, Geschichte und Pädagogik in Hamburg.

Veröffentlichungen u. a.: Die Ausbildung der Studienreferendare. Vorbereitungsdiensft für Lehrer in Hamburg. Darstellung und Untersuchung, Hamburg 1970; Schwierigkeiten mit der politischen Bildung in der Bundeswehr, in: Gegenwartskunde 26, 1977, Heft 3; Herausgeber des Lehrbuches „Welt der Politik“ für die Sozial- und Gemeinschaftskunde, Frankfurt/M., Berlin, München 1967/71; Mitarbeit an Schulfernsehreihen wie u. a. „Paßt uns die Rüstung?“ des NDR.

Nikolaus Jaworsky, geb. 1940 in Berlin; Studium der Rechts- und Staatswissenschaften in Berlin, Bonn und Köln; von 1972 bis Juli 1979 im Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung, zuletzt bei dem Bundesbeauftragten für den Zivildienst (Bildungsbereich sowie Öffentlichkeitsarbeit u. a.); seit 1. August 1979 Professor an der Fachhochschule des Bundes für öffentliche Verwaltung in den Disziplinen Verwaltungsrecht/Verwaltungsorganisation/Soziale Sicherung/Staatsrecht.

Veröffentlichungen insbesondere über Fragen des Wehrrechts, des Zivildienstes und des allgemeinen Verwaltungsrechtes.



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. 0651/46171, nimmt entgegen

- Nachforderungen der Beilage „Aus Politik und Zeitgeschichte“;
- Abonnementsbestellungen der Wochenzeitung DAS PARLAMENT einschließlich Beilage zum Preis von DM 12,60 vierteljährlich (einschließlich DM 0,77 Mehrwertsteuer) bei Postzustellung;
- Bestellungen von Sammelmappen für die Beilage zum Preis von DM 6,— zuzüglich Verpackungskosten, Portokosten und Mehrwertsteuer.

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

Bedingungen und Probleme politischen Lernens in der Bundeswehr

I. Einführung

Im Kontext von Theorien zur „Menschenführung“ und im Zusammenhang mit dem Legitimationskonzept „Innere Führung“ läßt sich der politische Unterricht in der Bundeswehr vielfach von der Intention zur Gesinnungserziehung leiten. Es werden Grundsätze, Wertvorstellungen und Leiturteile vermittelt, die eine Art „Rüstzeug“ für den Soldaten darstellen sollen, mit dem er fähig wird, seine Waffen und seine militärischen Kenntnisse auftragsgemäß einzusetzen. Solche Gesinnungserziehung bedient sich vorwiegend appellativer, imitativer und idealisierender Methoden und vertritt vorwiegend einen lehrer- und institutionsgestützten, indoktrinierenden Erziehungsansatz.

Davon versucht jetzt die Schule für Innere Führung in Koblenz abzukommen, indem sie derzeit zu den Unterrichtsthemen neue Arbeitsmittel herausgibt, die nach gewissen methodischen Gesichtspunkten aufbereitet sind. Sie sollen erreichen, daß das in der Zentralen Dienstvorschrift (ZDv) 12/1 „Politische Bildung in der Bundeswehr“ umrissene Minimum an politischem Unterricht in allen Gliederungen tatsächlich erreicht wird und daß bestimmte basale Wissensziele gewährleistet sind.

Im ganzen gesehen, kann für die Praxis der politischen Bildung in der Bundeswehr kein einheitliches Bild gezeichnet werden. So finden aufgrund von örtlichen Initiativen an verschiedenen Standorten Formen enger Zusammenarbeit zwischen Bundeswehr und Volkshochschulen bzw. Akademien der Erwachsenenbildung in der politischen Bildung statt. Der Wehrbeauftragte des Deutschen Bundestages hat ferner in seinem Jahresbericht 1977 neben einer Reihe gravierender Mängel auch

auf beispielgebende Aktivitäten hingewiesen, u. a. auf erfolgreiche Bemühungen im Kommandobereich zweier Großverbände.

Darüber hinaus sind verschiedene Maßnahmen getroffen worden (bzw. in der Entwicklung befindlich) mit der Absicht „einer gezielten Verbesserung der pädagogisch-didaktischen Befähigung der Ausbilder — von denen sich ein erheblicher Teil nicht hinreichend ausgebildet fühlt, politisch bildenden Unterricht zu erteilen“¹⁾. Daher ist der politische Unterricht in den Streitkräften darauf angewiesen, daß die Hilfsmittel für den Unterricht besonders sorgfältig fachdidaktisch vorbereitet und durchdacht werden²⁾.

Um dieser Forderung zu entsprechen, werden an der Hochschule der Bundeswehr in Hamburg zur Zeit Unterrichtsmodelle im Medienverbund entwickelt, denen einige der nachstehenden didaktischen Überlegungen zugrunde liegen. Allgemein gilt dabei, daß politische Bildung in irgendeiner staatlichen Einrichtung der Bundesrepublik niemals etwas anderes als eben politische Bildung sein kann; die institutionsspezifische Gestaltung variiert in Fragen sekundärer Bedeutung wie Themenauswahl, Unterrichtsverfahren usw., nicht jedoch in den grundlegenden Intentionen des politischen Unterrichts. Zu ihnen gehört die geduldige Arbeit aller Träger der politischen Bildung an der politischen Aufklärung der Bürger und damit vor allem an der Entfaltung und Festigung der Demokratie in diesem Lande.

¹⁾ Der Wehrbeauftragte des Deutschen Bundestages, Jahresbericht 1977, abgedr. in: Stellungnahme des BMVg zum Jahresbericht 1977 des Wehrbeauftragten des Deutschen Bundestages, Bonn 1978, S. 32.

²⁾ Ebd., S. 34.

II. Der Ansatz eines „von unten“ aus konzipierten Unterrichts

Wenn in der politischen Bildung der Bundeswehr Qualifikationen im Bereich der Gesinnungen, Einstellungen und Motive gegenüber denen der Urteils- und Kritikfähigkeit betont werden, so kann die Begründung aus den Aufgaben der Streitkräfte nur teilweise überzeugen. Die erheblichen Anforderungen an technische Kenntnisse und Fertigkeiten und die komplizierte sicherheitspolitische Struktur von Abschreckungs- und Entspannungsprozessen erzwingen eine Beachtung des Rationalitätsprinzips auch in der politischen Erziehung der Soldaten dieses Staates.

Allerdings, wesentliche affektive Lernziele des politischen Unterrichts können allein durch kognitive Anforderungen nicht erreicht werden. Das didaktische Prinzip der Rationalität in der politischen Bildung, das seit der Ernüchterung infolge abgebremsster Emanzipationskonzepte von vielen erneut favorisiert wird³⁾, vermag lediglich unterstützend zu wirken, wenn es um die Aufgabe geht, staatsbürgerliche Verhaltensmotive zu bilden, die den Belastungen militärischer Einsätze standhalten. Wer seine Gesundheit und unter Umständen sein Leben in der Ausführung eines Kampfauftrages aufs Spiel setzt, kann mit der rationalen Verdeutlichung allgemeiner politischer Sinnzusammenhänge allein nichts anfangen; es muß ein unmittelbarer Bezug der Legitimationsgründe seines Einsatzes für sein eigenes Leben, seine eigenen Werterfahrungen bestehen.

Die problematische Beziehung zwischen rationaler Erhellung (Aufklärung) und werterfüllten Einstellungen (Gewissen) bedingt also — insbesondere in einer Institution wie der Bundeswehr — eine Konzeption der politischen Bildung, die den einzelnen auf seine Ansprechbarkeit für Politik untersucht, ohne ihn zu manipulieren und ohne kritische Rationalität als Bedingung für politische Vernunft zu schwächen. Dies kann nur durch eine entschieden auf den Demokratiebegriff des Grundgesetzes bezogene Politikerziehung geleistet werden. Ohne sie ist das Ziel, zur indivi-

duellen Identifikation mit dem schützenswerten normativen Grundbestand der politischen Existenz in der Bundesrepublik und von da aus zur aufgeklärten Einsicht in den Zweck des militärischen Dienstes hinzuführen, nicht zu erreichen. Solcher Aufbau von staatsbürgerlicher Kompetenz, die dem kürzlich vom Bundesverteidigungsminister Apel geprägten Begriff vom „Republikaner in Uniform“ entspricht, bedarf übrigens im Gegensatz zu „militärischen“ Kommunikationsformen unstrittig nicht-indoktrinierender, argumentativ-untersuchender Unterrichtsbedingungen, die auf offener Interaktion beruhen und in die jeder Teilnehmer seine Interessen und Erfahrungen einbringen kann.

Jedoch herrscht über Inhalt und Methode einer solchen demokratischen Politikerziehung gegenwärtig in der politischen Didaktik keine Übereinstimmung. *Kurt-Gerhard Fischer* konstatiert: „Sowenig ‚Vernunftrepublikaner‘ vom Stil eines Theodor *Litt* etwa und politisch ‚Wankelmütige‘ wie Eduard *Spranger* aus der Sackgasse Wege weisen konnten, sowenig ist bis in unsere Tage das Problem gelöst, *was das Spezifische von demokratischer Politischer Bildung sei*. Noch immer geht der Streit, ob nicht doch eine gehörige Dosis ‚Staatsgesinnung‘ für jede Politische Bildung konstitutiv sei (auch wenn man sich zwischenzeitlich griffigere Verschleierungsformeln dafür hat einfallen lassen).“⁴⁾

Immerhin ist soviel klar: Das Spezifische an demokratischer politischer Bildung muß mit dem Spezifischen an demokratischer Politik übereinstimmen, nämlich daß sie sich von unten nach oben und nicht umgekehrt vollziehen soll. In einer Armee, auch der eines demokratisch verfaßten Staates, gilt indessen das Prinzip des militärischen Gehorsams, woran sich auch durch kooperative Formen der Interaktion, etwa durch die sogenannte Auftrags-taktik, nichts ändert. Hinzu kommt, daß das Selbstverständnis einer hochtechnisierten modernen Armee als Bestandteil des öffentlichen Dienstes auf technisch-operative Effi-

³⁾ Vgl. z. B. M. Hättich, Rationalität als Ziel politischer Bildung, München 1977.

⁴⁾ K. G. Fischer, Wo steht die politische Bildung heute?, in: Materialien zur politischen Bildung 1/1979, S. 68

zienz gerichtet ist. Die Erlebbarkeit demokratischer Formen im Alltag einer solchen Streitmacht bleibt demgemäß weitgehend Illusion.

Unbeschadet dessen ist es aber möglich — und theoretisch unverzichtbar —, auch unter diesen Bedingungen in der Bundeswehr die politische Bildung insofern von „unten“ anzulegen, als der einzelne, der Wehrpflichtige sowohl als der längerdienende Soldat, als Subjekt des politischen Bildungsprozesses zu begreifen ist und nicht, wie üblich, als „Adressat“ der staatsbürgerlichen Lehrveranstaltung.

Dies bedeutet nichts anderes, als den Ansatz der Schülerorientierung⁵⁾ in der didaktischen Planung dahin gehend zu berücksichtigen, daß bestimmte reale Lebens- (Sozialisations-)erfahrungen der Soldaten für die unterrichtliche Arbeit maßgebend werden. Praktisches wird dazu unten näher ausgeführt. Die thematische und prozedurale Planung des Unterrichts muß gewährleisten, daß diese lebensgeschichtlich meist tiefen Erfahrungen sich im realen Unterricht artikulieren können und die Lernenden dadurch für politische Angelegenheiten und für ihre eigenen Probleme aufgeschlossen werden. *Ernst-August Roloff* hatte im 1. Band seiner „Erziehung zur Politik“⁶⁾ die These entwickelt, daß die Schule selbst der Hauptgegenstand des politischen Unterrichts zu sein habe, da der Schüler von ihr zentral „betroffen“ sei. Im 2. Band wird die Qualifikation der „Entscheidungsfähigkeit“ auf die konkreten Felder des Betroffenseins (Schule, Beruf, Gesellschaft) bezogen. Dies ist, worauf *Sutor* hingewiesen hat, „nichts anderes als die berühmte und alenthalben in der Curriculumsdiskussion gestellte Frage nach der Relevanz von Gegenständen in unserer Gesellschaft und für den Schüler“⁷⁾. Im allgemeinen wird⁸⁾ zwischen

„subjektiver“ und „objektiver“ Betroffenheit unterschieden; dadurch ist genauer gesagt, wie solche Relevanz im folgenden verstanden werden soll, nämlich nicht nur unter dem Gesichtspunkt thematischer Kompetenz (Repräsentation), sondern unter dem der Herausforderung (Provokation).

Gegen *Becker/Herkommer/Bergmann*⁹⁾, die den Bezug zum „Nahbereich“ als unangemessen für politisches Lernen ablehnen, halten *Marz/Kohl/Steingrüber* in ihrer empirischen „Bestandsaufnahme Sozialkundeunterricht“ „das methodische Prinzip im Nahbereich — verstanden als unmittelbare Betroffenheit — der Schüler für eine der besten Möglichkeiten, die Schüler zu motivieren ... Als Bestätigung dieser These wäre z. B. die Interessenlage der Schüler zu nennen, nach der hauptsächlich Themen aus ihrem ‚Nahbereich‘ (Familie, Berufswahl u. a.) angegeben wurden“¹⁰⁾.

Dieser Ansatz, der danach fragt, was den Lernenden im Bereich des Politischen betroffen macht, um ihn von hier aus zu vernünftigen politischen Urteilen und Handeln zu verhelfen, bietet für die Didaktik des politischen Unterrichts vielleicht zwischen den beiden Postulaten der Rationalität und der Identifikation die Möglichkeit einer theoretischen Verbindung. Es mag allerdings überraschen, daß ein Versuch, aus der theoretischen Sackgasse¹¹⁾ der politischen Bildung herauszufinden, ausgerechnet anhand von Überlegungen zur politischen Bildung in den Streitkräften unternommen wird. Jedoch hat dieses Praxisfeld den theoretisch schätzenswerten Vorzug der Extremsituation für sich. Es ist wohl unstrittig — und die Literatur zur Problematik der Friedenserziehung¹²⁾ unterstreicht den Eindruck nur —, daß die Kategorie des Politischen, in

⁵⁾ F. Marz/W. Kohl/D. Steingrüber, Bestandsaufnahme Sozialkundeunterricht, Stuttgart 1977, S. 62 f.; „Die Präzisierung der Wertungen ‚interessant und anschaulich‘ deutet vor allem auf eine aktuelle Themenwahl, die von einer dogmatischen Lehrplanbeobachtung abweicht und Schülerinteressen berücksichtigt.“

⁶⁾ E. A. Roloff, Erziehung zur Politik. Eine Einführung in die politische Didaktik, Band 1: Sozialwissenschaftliche Grundlagen, Göttingen 1972; Band 2: Didaktische Beispielanalysen für die Sekundarstufe I, Göttingen 1974.

⁷⁾ B. Sutor, Grundgesetz und politische Bildung. Ein Beitrag zur Wiedergewinnung eines Minimalkonsenses im Streit um den Politikunterricht, Hannover 1976, S. 20.

⁸⁾ Vgl. z. B. W. Hilligen in: Zur Didaktik des politischen Unterrichts I. Wissenschaftliche Voraussetzungen — Didaktische Konzeptionen — Praxisbezug, Ein Studienbuch, Opladen 1975, S. 195 f.

⁹⁾ E. Becker/S. Herkommer/J. Bergmann, Erziehung zur Anpassung, Schwalbach bei Frankfurt 1970, S. 75.

¹⁰⁾ F. Marz et al., a. a. O., S. 74.

¹¹⁾ B. Sutor, Politische Bildung in der Sackgasse?, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 10/72.

¹²⁾ Vgl. P. Hgütikämpfer, Friedenserziehung als Lernprozeß. Zur Theorie einer politischen Erziehungspraxis, Bad Heilbrunn 1976, sowie die Übersicht entsprechender didaktischer Konzeptionen in: H. Schierholz, Friedensforschung und politische Didaktik. Studien zur Kritik der Friedenspädagogik, Opladen 1977.

der es nun einmal um Frieden und Krieg, Macht und Recht, Arbeit und Eigentum, Freiheit und Folter geht, die Nagelprobe des Problembewußtseins angesichts der Existenz von bewaffneten Truppen erfährt. Hier brechen die oft allzu leicht verkleisterten politischen

Fronten in Begriffen wie Sicherheit, Entspannung, Menschenrecht, Emanzipation offen auf und ermöglichen kontroverse Diskussion, eröffnen volle Pluralität, erzwingen so auch didaktische Klarheit über das Demokratieverständnis in der Institution Bundeswehr.

III. Politisches Interesse und personale Betroffenheit

Der Zustand der Unsicherheit in der gegenwärtigen Diskussion zur politischen Didaktik¹³⁾ wird gewiß mit verursacht durch verschiedene Störeinflüsse, die von den neuralgischen Punkten der derzeitigen demokratischen Kultur in unserem „schwierigen Vaterland“¹⁴⁾ ausgehen. Es ist zu fragen, welche Bedeutung einzelnen problematischen Elementen der innen- und außenpolitischen Situation für die Resonanz von Wertvorstellungen und Lernzielen bei jungen Erwachsenen gegenwärtig zukommt. Die Ansprechbarkeit für wesentliche politische Ziele muß besonders in bezug auf solche Problembereiche diskutiert werden, die junge Menschen in ihren eigenen Daseinsfragen und Zukunftserwartungen angehen. Was betrifft den Schulabgänger, den jungen Erwachsenen, den seiner Wehrpflicht genügenden Soldaten zentral genug, um Bedeutung für die Identifikationsfrage zu erlangen? Der Ansatz einer Auseinandersetzung mit der „Alltagserfahrung“ wird neuerdings verstärkt diskutiert. *Behrmann* kritisiert ihn zwar als eine politische Bildung ohne politischen Inhalt¹⁵⁾. Aber dennoch bleibt bestehen, daß einen jungen Menschen nur solche Fragen politisch ansprechen können, deren Lebens- und Wertbezug er in seinem eigenen Dasein unmittelbar verspürt.

Alfred Krink hat den Wert der Alltagserfahrung für die Entwicklung von historisch-politischem Verständnis hervorgehoben und ihn besonders für die Konfrontation der Wohl-

standsjugend mit der Holocaust-Erfahrung ausgewertet¹⁶⁾. Dieser Ansatz scheint zwar geeignet, das „Schreckliche in der Welt“ (*Schmierederer*) bewußtzumachen und die moralischen Kräfte zur Ablehnung und Verhinderung des Schrecklichen zu wecken. Aber da die Spiegelungen des historisch wahrhaft Schrecklichen im Alltag des jungen Menschen eine an Gleichnissen geübte Abstraktionsfähigkeit voraussetzen, die keineswegs für jeden angenommen werden darf, bleibt auch dieser Ansatz letztlich ein Stück Bildungsidealismus, eine empirisch nicht gesicherte Bindung von politisch-historischem Wissen und kategorischem Imperativ der politischen Ethik.

Unter dem Gesichtspunkt der Alltagserfahrung hat ferner *Gerhard Schulze* die Bedingungen des politischen Lernens für die Jugend untersucht¹⁷⁾. Sein Interesse ist auf Art und Verteilung der politischen Aktivitätsbereitschaft junger Menschen gerichtet. Dabei wird angesichts der aktuellen Identitätsproblematik auf die Intentionalität des politischen Engagements der Jugend abgehoben und die Wichtigkeit einer zunehmenden Aktivität der Jugend für die Demokratie in der Bundesrepublik betont. Schulze vermutet, daß die Bindung an demokratische Werte wahrscheinlich überhaupt erst im politischen Handeln zustande kommt. „Sie ergibt sich jedoch sicherlich nicht daraus allein, sondern muß zusätzlich gefördert werden.“¹⁸⁾

Um Inhalt und Form dieser Förderung durch geplanten Unterricht geht es. Junge Men-

¹³⁾ Vgl. K. G. Fischer, a. a. O.

¹⁴⁾ „Es gibt schwierige Vaterländer. Eins davon ist Deutschland.“ Bundespräsident Heinemann in seiner Antrittsrede 1969. Vgl. M. und S. Greiffenhagen, Ein schwieriges Vaterland. Zur politischen Kultur Deutschlands, München 1979.

¹⁵⁾ G. C. Behrmann, Politik — Zur Problematik des sozialkundlich-politischen Unterrichts und seiner neueren Didaktik, in: G. C. Behrmann u. a. (Hrsg.), Geschichte — Politik. Unterrichtseinheiten für ein Curriculum, Paderborn 1977.

¹⁶⁾ A. Krink, Nationalsozialismus und Widerstand als erfahrbare Geschichte, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 22/79, 2. Juni 1979.

¹⁷⁾ Gerhard Schulze, Politisches Lernen in der Alltagserfahrung. Eine empirische Analyse, München 1977; sowie auch: Gerhard Schulze, Jugend und politischer Wandel, München 1976.

¹⁸⁾ Gerhard Schulze, Jugend und politischer Wandel. Zur gesellschaftlichen Bedeutung politischen Lernens, München 1976, S. 167.

schen, z. B. wehrpflichtige Soldaten, sind für die „Spielregeln“ der Demokratie und die ihnen zugrunde liegenden Werte nicht ohne weiteres so zu interessieren, daß eine demokratische Charakterbildung, das ausschlaggebende Substrat der politischen Kultur einer freien Gesellschaft, möglich wird. Eine durchdachte Motiverziehung, die sich besonders auf die Interessenlage der Lernenden einstellt, gehört dazu. *Behrmann*, obwohl scharfer Kritiker des emanzipatorischen Ansatzes der politischen Pädagogik, hebt immerhin nachdrücklich die Bedeutung des politischen Interesses für politische Partizipation und die Wahrnehmung der Staatsbürgerrolle hervor¹⁹⁾. Aber er gibt keine andere Auskunft, wie denn nun dieses Interesse erweckt wird und zu einem Persönlichkeitsmotiv erstarkt, als auf dem Wege über politisches Wissen und Argumentieren. Desgleichen stellt *Sutor* die ethische Wertbindung des politischen Urteilens und Handelns auf eine Erziehung zur differenzierten Analyse, letztlich auf eine im besten Sinne „formal“ bleibende Grundwerteeinsicht²⁰⁾.

In jüngster Zeit wird der Begriff des Interesses in der pädagogischen Motivationsforschung²¹⁾ stärker hervorgehoben. Die pädagogische Bedeutung des Interessekonzepts²²⁾ kann von den Definitionsmerkmalen abgeleitet werden, die von *Schneider/Hausser/Schiefele* zusammengefaßt worden sind²³⁾. Danach wird das Interesse nicht in einer grundlegenden Eigenschaftsstruktur fundiert, sondern „auf kognitiv vorbereitete und emotional beeinflusste Ent-

scheidendstendenzen“ bezogen²⁴⁾. Sie sind dementsprechend gesellschaftlich vermittelt und „entstehen und wirken ausschließlich gegenstandsspezifisch, sie sind inhaltsrelevant“²⁵⁾.

Wesentlich für diesen Interessebegriff ist es, „sich unter Anstrengung der subjektiv entwickelten Reflexionskompetenz für Werte, Ziele etc. entscheiden zu können und die Entscheidung als handlungsverbindlich zu setzen“²⁶⁾. Das setzt didaktisch die Ermöglichung von politischer Analyse durch den Lernenden resp. die Lerngruppe voraus. Aber dabei ist nicht stehenzubleiben. „Interesse existiert nicht ohne emotionale Anziehungskraft, die mit der kognitiven Auseinandersetzung mit einem Gegenstand gleichzeitig auftritt.“²⁷⁾

Diese Emotionen erhalten in der politischen Bildung eine Schlüsselfunktion, sobald man den Rang der affizierten Bedürfnisse nach ihrer Bedeutung für die Wertbegriffe der Autonomie, der Liberalität, der Solidarität usw. beurteilt. Eine entschieden demokratische Wert-erziehung muß nun versuchen, Situationen aufzugreifen, in denen ein konkretes Geschehnis — z. B. eine Entlassung von Arbeitskräften wegen Konkurs der Firma²⁸⁾ — zentrale individuelle Bedürfnisse berührt und entsprechende Gefühle auch bei den nicht direkt Beteiligten auslöst. In diesen Gefühlen äußert sich Grad und Art der Betroffenheit dessen, der von dieser Situation erfährt²⁹⁾.

Die spezifischen Bedürfnisse, die bei jemand in einer gegebenen Situation tangiert werden, hängen eng mit seinen lebensgeschichtlich erworbenen subjektiven Wertmustern zusammen. Die herausfordernde Wirkung besteht

¹⁹⁾ G. C. Behrmann, *Soziales System und politische Sozialisation. Eine Kritik der neueren politischen Pädagogik*, Stuttgart 1972, S. 304 ff.

²⁰⁾ B. Sutor, *Grundgesetz und politische Bildung*, a. a. O., S. 41: „Nun gibt es jedoch keine reine, inhaltslose Formalität. Die formale und allgemeine Legitimität des weltanschaulich neutralen Verfassungsstaates basiert auf Werten, die dieser Staat nicht setzt, sondern in der Gesellschaft als allgemein anerkannte vorfindet. Der Verfassungsstaat ist weltanschaulich neutral, aber nicht wertneutral.“

²¹⁾ K. Hausser/A. Krapp, *Wissenschaftstheoretische und methodologische Implikationen einer pädagogischen Theorie des Interesses*, in: *ZfPäd.*, 25. Jg. 1979, Nr. 1, S. 61 ff.

²²⁾ Vgl. das Kapitel „Die Ausbildung und Differenzierung von Interessen“, in: K. Heller/H. Nickel, *Psychologie in der Erziehungswissenschaft. Ein Studienprogramm*, Band II, Stuttgart 1976, S. 74—103.

²³⁾ G. Schneider/K. Hausser/H. Schiefele, *Bestimmungsstücke und Probleme einer pädagogischen Theorie des Interesses*, in: *ZfPäd.*, 25. Jg., 1/1979, S. 43—60.

²⁴⁾ Ebd., S. 57.

²⁵⁾ Ebd.

²⁶⁾ Ebd.

²⁷⁾ Ebd., S. 58.

²⁸⁾ Vgl. das ausgeführte Beispiel zur Jugendarbeitslosigkeit bei S. George, *Sozialwissenschaftliches Fachpraktikum. Ein didaktisches Konzept zur Analyse und Planung des historisch-politischen Unterrichts*, Düsseldorf 1977; andere Beispiele vgl. unten Kap. VI.

²⁹⁾ Vgl. *Schneider/Hausser/Schiefele*, a. a. O., S. 58: „Interesse im Sinne einer pädagogischen Theorie des Interesses ist somit eine spezifische Subjekt-Gegenstands-Beziehung, orientiert an den Zielvorstellungen der Selbstbestimmung und der sozialen Gleichheit, gekennzeichnet auf seiten des Subjekts durch die Merkmale ‚Reflexivität‘, ‚gegenstandsbezogenes Handeln‘ und ‚Realitätsbezug‘.“

entweder in dem Bewußtsein, sich bestätigt zu sehen („jawohl, einsperren sollte man die!...“), oder im Diskrepanzerlebnis („das könnt ihr doch nicht mit ihm machen!...“). Bei jungen Erwachsenen sind solche Einstellungen sozialisationsbedingt bereits erheblich stabilisiert und können im allgemeinen durch Belehrung nicht mehr gelöscht, nur noch modifiziert werden³⁰⁾. Demokratische Verhaltensmuster, von der Erziehung gleichsam post festum eingepflanzt, gedeihen bekanntlich mühsam.

Über die Änderung von Einstellungen stellen *Heller/Nickel* fest: „Jedes Verfahren zur Beeinflussung von Einstellungen wird nur dann erfolgreich sein können und den gewünschten Effekt hervorbringen, wenn es die Funktionen berücksichtigt, die solche Einflüsse für die einzelne Person haben.“³¹⁾ Die Wahrscheinlichkeit für die Änderung von Einstellungen bei Soldaten im Grundwehrdienst wird von *Zimmermann* im Rahmen einer empirischen Studie zur politischen Bildung in der Bundeswehr eindeutig bejaht. Er findet, „daß insgesamt sehr wohl die Möglichkeit einer Einstellungsänderung gegeben ist, und daß — ceteris paribus — die Veränderungen am leichtesten möglich sind in der Reihenfolge Politisches Engagement, Politische Tendenz³²⁾ und Wehrmotivation“³³⁾.

Eine Theorie der Entwicklung demokratischer Einstellungen durch Aktivierung fundamentaler Wertmotive (Freiheitsbedürfnis, Rechtsempfinden, Eigentumsachtung, Solidarität usw.) setzt einen spezifischen Zusammenhang zwischen diesen allgemeinen Motiven und den besonderen demokratischen Grundwerten voraus. Dieser Zusammenhang kann in der

unterrichtlichen Praxis nicht durch eine Apologie der sozialen Errungenschaften und der demokratischen Institutionen hergestellt werden. Er muß auf dem Wege über eine Thematisierung³⁴⁾ der gesellschaftlichen Probleme (Ziele, Konflikte, Defizite) gesucht werden — daran führt kein Weg vorbei. Anders kommen wir nicht zu „wahren“ Aussagen über die notwendigen Bedingungen des Gesellschaftssystems, die eine humane politische Kultur stiften. Ohne die Möglichkeit zur Offenlegung des *cui bono* im politischen Kampf und der Ungleichheiten im sozialen Wandel kann ein junger Mensch nicht die eigenen Lebensinteressen als das entscheidende Werkzeug seines persönlichen politischen Bildungsprozesses für das Verständnis der Umstände einbringen und fruchtbar machen. Insbesondere kommt es hier auf Interessen an, die für das künftige Leben junger Menschen im Vordergrund stehen³⁵⁾. Von diesen aus bewerten sie das Bild, das ihnen die gesellschaftliche Wirklichkeit im Gegensatz zur Unwahrheit der Sonntagsreden-Demokratie bietet.

Die fachdidaktische Theorie hat sich mit dem Spektrum der Erlebniswelt des Nachwuchses jedoch noch nicht genügend auseinandergesetzt. *Hermann Giesecke* spricht von einer Analyse von „Rollenerwartungen“³⁶⁾ und führt diesen Ansatz inhaltlich in seiner Methodik unter Beziehung auf den Bericht des Jugendhofes Dörnberg³⁷⁾ näher aus. Er weist darauf hin, daß die Methode der „Provokation“ strenggenommen nur Einstiegsfunktion hat. „Indem sie nämlich politische Widersprüche in der

³⁰⁾ Vgl. R. Wakenhut, Zur politischen Sozialisation von Wehrpflichtigen in der Bundeswehr, in: R. Zoll (Hrsg.), Wie integriert ist die Bundeswehr? Zum Verhältnis von Militär und Gesellschaft in der Bundesrepublik, München 1979, S. 205: „Politische Präferenzen und Einstellungen können auf der Inhaltsebene, die sich ja zumeist nur auf die Zustimmung bzw. Ablehnung bezieht, durchaus Stabilität aufweisen, eine Tatsache, die durch hohe interne Konsistenzen und Restreliabilitäten von Einstellungsskalen vielfach belegt ist.“

³¹⁾ Heller/Nickel, a. a. O., S. 87 (Hervorhebungen von mir).

³²⁾ Darunter versteht der Autor im wesentlichen den Gegensatz „demokratisch-autoritär“.

³³⁾ R. Zimmermann, Politische Bildung in der Bundeswehr. Konstruktion und Anwendung eines Evaluationsmodells in der Erwachsenenbildung, Diss. Aachen 1976, S. 82.

³⁴⁾ Vgl. K. Fackiner, Einleitung: Zur Didaktik des politischen Unterrichts, in: ders. (Hrsg.), Handbuch des politischen Unterrichts, Frankfurt 1971, S. 19: „Das Thematisieren dieser Voreinstellungen hat den Vorteil, daß an konkreten Beispielen aus dem Erfahrungsbereich der Jugendlichen gesellschaftlich-politische Reflexion gelernt werden kann. Auf diese Weise werden Problembereiche für den Unterricht zugänglich, die sonst kaum oder nur mit strukturellen Veränderungen, und damit zugleich die ursprünglichen Intentionen des Unterrichts verstellend, in das Interesse zu rücken wären.“

³⁵⁾ Vgl. Sutor, a. a. O., S. 69: „Menschliche Interessen können da nicht nur materielle sein, weil sie das Selbstverständnis der Betroffenen tangieren. Dieses Politikverständnis darf und soll nicht von den Fragen der Strukturveränderung ablenken.“

³⁶⁾ H. Giesecke, Didaktik der politischen Bildung, Neue Ausgabe, München 1972, S. 203f.

³⁷⁾ Ebd., S. 66 ff.; auch: U. Lüers u. a., Selbsterfahrung und Klassenlage. Voraussetzungen und Methoden politischer Bildung, München 1971.

Form ihrer subjektiv-individuellen Verinnerlichung zum Thema macht, enthält sie von sich aus noch keine Hinweise auf die Bearbeitung der so gewonnenen Selbsterfahrung.“³⁸⁾

Nach *Grosser*³⁹⁾ kann man zwar nicht, wie es z. B. *Robinsohn* seinerzeit erwartete, einen Konsens über einen differenzierten Katalog von „Lebenssituationen“ erreichen, doch von den „allgemeinen und grundlegenden Situationen des Urteilens und des Partizipierens an Politik“, vor allem im sozialen Alltag, ausgehen⁴⁰⁾.

Damit dieser Ansatz nicht für beliebige Interessen verfügbar wird, soll „die Bindung an Grundwerten menschenwürdigen Zusammenlebens“ als Erziehungsziel im Sinne einer grundlegenden Wertpräferenz festgehalten werden⁴¹⁾. Doch dies ist theoretisch unklar. Die Frage, wie ein künftiges Auschwitz ausgeschlossen werden kann, läßt sich nur beantworten, wenn gezeigt wird, auf welche Weise denn die grundlegende Wertpräferenz ihre bindende Wirkung tatsächlich erzielt. Die Anwendung eines „Instrumentariums zur selbständigen Analyse und Bewertung von Sachverhalten“⁴²⁾ der Politik im Sinne von Aufklärung und Güterabwägung leistet das noch nicht; Wissen und Zweifel können und müssen zwar die Werkzeuge politischen Verantwortungsbewußtseins sein, bringen es aber nicht allein hervor.

*Hans-Günther Assel*⁴³⁾ stellt in einem Rückblick auf zehn Jahre politischer Bildung in der Bundesrepublik ebenfalls die Aufgabe einer Qualifizierung zur „politischen Rationalität“⁴⁴⁾ heraus und plädiert dafür, daß „das Bewußtsein für die wertbewußte und streitbare Demokratie und für ihre ‚Verfassung der Freiheit‘ aktiviert wird, um unverzichtbare Errungenschaften

ten dieser Demokratie zu verteidigen“. Eine theoretische Einsicht, wie die freie Gesellschaft bei dem „Mangel an positivem Wertbewußtsein“⁴⁵⁾ eigentlich zu schützen sei, soll aus dem Hinweis auf die wachsende Unsicherheit gegenüber Technologie und Großorganisation gewonnen werden: „Deshalb erhalten grundlegende Normen wie die Respektierung der Menschenwürde, der Freiheit und des sozialen Rechtsschutzes eine so große Bedeutung überall in der Welt, weil der moderne ‚Leviathan‘ nur durch die Beachtung solcher Grundwerte zu bändigen ist.“⁴⁶⁾

Der beschwörende Ton ist unüberhörbar. Das Problem der Betroffenheit durch freiheits- und humanitätsgefährdende Folgewirkungen des sozialen Wandels ist in der Tat didaktisch von Bedeutung. Zunächst muß aber gefragt werden, ob die bloße „Beachtung“ der Grundwerte etwas gegen die Inhumanität der Zivilisationsresultate ausrichten kann. Die didaktische Frage ist, wie sie vermittelt werden. Dies setzt voraus, daß der Erlebnis-, Erwartungs- und Bedürfnishorizont der Jugend in Betracht gezogen wird. Eine Identifikation mit dem Wertsystem der Menschenrechte ist ohne Antworten auf diese Erfahrungen und Nöte nicht zu erwarten⁴⁷⁾. Nur unpädagogisches Denken könnte hoffen, daß sich innere Wertbindungen in Gestalt demokratischer Verhaltensprinzipien ohne unmittelbar erlebbare Zugänge im Bereich des eigenen Betroffenseins bilden lassen.

Rolf Schmiederer hat sein 1971 entwickeltes Konzept⁴⁸⁾ unter dem Gesichtspunkt „Interesse der Schüler“ ausgebaut und den „Ansatz des Unterrichts bei der Lebenssituation der Schüler“⁴⁹⁾ in den Mittelpunkt seiner didakti-

³⁸⁾ Ebd., S. 37.

³⁹⁾ Ebd.

⁴⁰⁾ Inhaltlich ist hier hinzuweisen auf die Untersuchung von W. Jaide, *Achtzehnjährige — zwischen Reaktion und Rebellion*. Politische Einstellungen und Aktivitäten Jugendlicher in der Bundesrepublik, Opladen 1978; vgl. ferner die Aussagen zur aktuellen Lebenseinschätzung Jugendlicher, zusammengestellt für die Jugendsendung *Point* beim Südfunk von H. Bussiek, *Bericht zur Lage der Jugend*, Fischer-Taschenbuch, Frankfurt 1978.

⁴¹⁾ Gekennzeichnet durch Begriffe wie „relative Nähe zum Schüler“ und das „kasuistische Prinzip“, vgl. R. Schmiederer, *Zur Kritik der politischen Bildung*. Ein Beitrag zur Soziologie und Didaktik des politischen Unterrichts, Frankfurt 1977⁶⁾.

⁴²⁾ R. Schmiederer, *Politische Bildung im Interesse der Schüler*, Frankfurt 1977, S. 116.

³⁸⁾ H. Giesecke, *Methodik des politischen Unterrichts*, München 1976⁴⁾, S. 73: „Indem sie nämlich politische Widersprüche in der Form ihrer subjektiv-individuellen Verinnerlichung zum Thema macht, enthält sie von sich aus noch keine Hinweise auf die Bearbeitung der so gewonnenen Selbsterfahrung.“

³⁹⁾ B. Grosser, *Kompendium Didaktik politische Bildung*, München 1977, S. 58—87.

⁴⁰⁾ Ebd., S. 68.

⁴¹⁾ Ebd., S. 71.

⁴²⁾ Ebd., S. 92.

⁴³⁾ H.-G. Assel, *Kritische Bemerkungen zu Denksätzen in der politischen Bildung*. Rückblick nach einem Dezennium, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 1/79.

⁴⁴⁾ Ebd., S. 38.

schen Überlegungen gestellt. Statt jedoch den politischen Gehalt in der Erlebniswelt der Schüler empirisch zu analysieren, wird eher ein Weg allgemeiner pädagogischer Ausweitung des Selbstbestimmungsziels auf jegliches Lernen in der Schule gezeigt⁵⁰⁾. Mit Hilfe des Prinzips der Betroffenheit⁵¹⁾ wird die Analyse der gesellschaftlichen Verhältnisse zentrale Aufgabe des politischen Unterrichts, wobei sich letztlich als Schüler-„Interesse“ ein den Schülern lediglich zugeschriebenes „objektives“ Interesse an der Veränderung der Verhältnisse entpuppt⁵²⁾.

Der in unserem Zusammenhang interessante Versuch von *Siegfried George*⁵³⁾, den Unterricht an den (in acht Bereiche aufgelisteten) Lebenssituationen der Schüler zu orientieren⁵⁴⁾, soll dazu dienen, „die grundlegenden sozialen Prozesse der Gesellschaft“ als „Inhalt und Probleme des politischen Unterrichts“⁵⁵⁾ zu verstehen. Dies geschieht ohne daß implizit eine bestimmte politische Philosophie mitgeliefert wird, die dadurch unvermeidlich heimliches Lernziel werden müßte⁵⁶⁾. Seinen „phänomenologischen Ansatz“ kennzeichnet *George* so: „Die Lebenswelt, das Alltagsleben, das Alltagsbewußtsein — diese Begriffe umschreiben den Erkenntniszusammenhang, aus dem heraus auch Schüler — und nicht nur Wissenschaftler — ihre Welt interpretieren. Um an den vielfältigen Vorerfahrungen der Schüler anknüpfen zu können, müßte die Lebenswelt

⁵⁰⁾ Ebd., S. 95 ff.

⁵¹⁾ Ebd., S. 109: „Im Gegensatz zum ‚objektivistisch‘ orientierten Unterricht wird also hier der ‚objektive Faktor Subjektivität‘ zur zentralen didaktischen (und politischen) Kategorie. Das Prinzip ‚Betroffenheit‘ wird konstitutiv für die Organisation von Unterricht.“

⁵²⁾ Wobei außer Betracht bleiben mag, ob der Begriff der „Verhältnisse“ hier marxistisch zu verstehen sei, wie Schmiederers Rekurs auf den Entfremdungsbegriff im schulischen Lernen nahelegt, oder nicht.

⁵³⁾ S. George, Sozialwissenschaftliches Fachpraktikum. Ein didaktisches Konzept zur Analyse und Planung des historisch-politischen Unterrichts, Düsseldorf 1977.

⁵⁴⁾ Ebd., S. 26 ff.: vgl. dazu bereits: ders., Einführung in die Curriculumplanung des politischen Unterrichts, Ratingen 1972.

⁵⁵⁾ S. George, 1977, S. 28.

⁵⁶⁾ Ob allerdings im Fahrwasser eines additiven, gleichsam naiven Pluralismus der Positionen wirklich ein „kritisches Alltagsbewußtsein“ zu entwickeln ist, wie *George* will, scheint fraglich.

der Schüler bewußtgemacht und für den Unterricht genutzt werden. Die Lebenswelt müßte rekonstruiert werden, um dem Schüler Sinnverstehen des eigenen Lebens zu ermöglichen.“⁵⁷⁾

Wer die subjektive Betroffenheit als Praxiskriterium für eine didaktische Theorie der politischen Bildung in Anspruch nimmt, muß allerdings zeigen, wie eine Dominanz der subjektiven Interessen gegenüber der politischen Rationalität vermieden werden soll. Das Rationalitätspostulat besagt ja gerade, daß der Lernende bei der Beurteilung eines Konflikts nicht allein durch seine partikularen Interessen geleitet werden soll. Es wird erwartet, daß er sich so verhält, wie die Vernunft es gebietet und nicht bloß seine Bedürfnisse es tun. In dieser Objektivierung der eigenen Position ist ja gerade der bildende Sinn politischen Lernens zu erblicken, das den einzelnen befähigen soll, Zusammenhänge zu sehen und das Maß seiner politischen Mündigkeit am Grad dieser Horizonterweiterung zu finden.

Entscheidend für diese Ausbildung politischer Vernunft bleibt aber die Frage, ob und wie miß ihr über die subjektiven Interessen und Ansprüche im Namen von Wertvorstellungen und Programmen verfügt werden kann, über die der einzelne nicht mitbefunden hat und die ihm u. U. nicht zu mehr Selbstbestimmung und nicht zu höheren Lebenschancen verhelfen. Von politischer Vernunft kann daher sinnvoll nur geredet werden, wenn damit ein Denken gemeint ist, das den jeweils politisch Betroffenen gerecht wird, also zugleich konkret und human ist — und nicht etwa eines, das sich mit allgemeinen politischen Ordnungs- und Gestaltungsideen begnügt.

Die Kategorie der Betroffenheit, so verstanden, stiftet damit keine Dominanz der subjektiven Lagen gegenüber der politischen Rationalität, kann aber gewährleisten, daß diese nicht zum Herrschaftsmittel pervertiert und so den Begriff des Gemeinwohls aushöhlt, ohne den Politik als Interessenauseinandersetzung gar nicht sinnvoll gedacht werden kann.

⁵⁷⁾ S. George 1977, S. 98 f.

IV. Didaktische Bedingungen und Mängel der politischen Bildung in der Bundeswehr

trachtet man Ziele wie politische Ansprechbarkeit und demokratische Einstellungen als Aufgaben der politischen Bildung in der Bundeswehr, dann ist auch zu untersuchen, welche Bedingungen im militärischen Dienst daran anzutreffen sind. Die Wirksamkeit der politischen Bildung in der Bundeswehr sowie die Bedingungen ihrer Praxis sind in mehreren wissenschaftlichen Studien untersucht worden⁵⁸⁾. *Wassmann* stellt schwerwiegende Mängel verschiedener Art fest: „Einbußen am Gesamterfolg sind allerdings mit hoher Wahrscheinlichkeit zu erwarten, wegen der Schwierigkeiten im Verhältnis von politischer Bildung und spezifisch militärischer Ausbildung, wegen der Nichterfüllung wesentlicher Kriterien moderner Erwachsenenbildung wie Freiwilligkeit der Teilnahme, partnerschaftliche Interaktion und Mitwirkung bei didaktischen Entscheidungen, wegen der didaktischen und methodischen Defizite und wegen der Lücken und Mängel bei den Materialien. Diese Erkenntnisse sind sicherlich Anlaß, die Planung, die Organisation und den Ablauf des Erziehungsprozesses ‚politische Bildung in der Bundeswehr‘ zu überprüfen.“⁵⁹⁾

Ebenfalls konstatiert *Zimmermann*, „daß die Stimulus-Funktion der politischen Bildung in der Bundeswehr, einschließlich der gesamten mit dem Wehrdienst zusammenhängenden Kommunikation und Interaktion nicht stark genug ist, um den Lernzielabstand wesentlich

zu verringern, und auch nicht differenziert genug, um den unterschiedlichen Ebenen im Anspruchsniveau gerecht zu werden.“⁶⁰⁾

Ferner ergibt sich aus der Studie von *Lippert* u. a.⁶¹⁾ sowie aus den Wirkungsanalysen zur politischen Bildung, die vom Sozialwissenschaftlichen Institut der Bundeswehr durchgeführt worden sind, im ganzen der vieldiskutierte Befund, daß es der Bundeswehr nicht gelungen ist, einem Großteil der Wehrpflichtigen den Sinn des Wehrdienstes zu verdeutlichen, obwohl es im Verlauf der Wehrdienstzeit bei den Wehrpflichtigen zu einer im ganzen positiven Entwicklung der sozialen, politischen und demokratischen Einstellungen und Tendenzen kommt, wofür aber eindeutig nicht die Auswirkung des politischen Unterrichts in der Bundeswehr verantwortlich ist.

Eine der Ursachen für die relative Wirkungslosigkeit der politischen Bildung in der Bundeswehr wird auch im Selbstverständnis der Offiziere gesehen. „Dieses Selbstverständnis ist nicht nur das des engagierten, aufgeschlossenen und lernwilligen Staatsbürgers; in ihm äußert sich zugleich eine Grundeinstellung, in der Disziplin, Autorität und Hierarchie betont werden. Vorbehalte gegenüber einem ‚Zuviel an Demokratie (vor allem in der Armee) kommen deutlich zum Ausdruck.“⁶²⁾

Aus der Analyse von *Wassmann* kann entnommen werden, daß die von ihm geforderte Prüfung der politischen Bildung nach Methoden und Konzept gut daran täte, die Ansatzpunkte für die besondere politische Betroffenheit der Soldaten aufzugreifen. Dies liegt insbesondere deshalb nahe, weil die institutions-

⁵⁸⁾ Vgl.: Puzicha/Hagemann/Struck, Politische Bildung in der Bundeswehr — Auftrag, Problemeinordnung und Hypothesengewinnung einer sozialpsychologischen Studie, in: Wehrpsychologische Forschungen Bd. 10, 2/75, Hrsg. Bundesministerium der Verteidigung P II 4; Kaiser/Schatz-Bergfeld, Politische Bildung in der Bundeswehr — 1. Ergebnisbericht zur Situation der politischen Bildung in der Bundeswehr, in: Wehrpsychologische Forschungen, Bd. 12, 2/1977; ders., Politische Bildung in der Bundeswehr — 2. Ergebnisbericht — Die Einheitsführer als Vermittler Politischer Bildung in der Bundeswehr, in: Wehrpsychologische Forschungen, Bd. 13, 4/78; ders., Politische Bildung in der Bundeswehr, 3. Ergebnisbericht — Mannschaften als Adressaten Politischer Bildung in der Bundeswehr, in: Wehrpsychologische Untersuchungen, Bd. 15, 6/78; R. Zimmermann, a. a. O.; H. Waßmann, Politische Bildung in der Bundeswehr — Bedingungsanalyse eines Erziehungsprozesses in der Erwachsenenbildung, Diss. Bonn 1978.

⁵⁹⁾ Waßmann, a. a. O., S. 376.

⁶⁰⁾ Zimmermann, a. a. O., S. 130. Zimmermann beurteilt die Praxis der politischen Bildung in der Bundeswehr zusammenfassend dahin gehend, daß zwar „spürbare Lernerfolge auf dem in seiner Funktion eher ergänzenden Gebiet der sicherheitspolitischen Fragen zu verzeichnen sind, während der mangelhafte Stand allgemein-politischer Handlungsfähigkeit sich kaum verändert.“ Ebd., S. 130.

⁶¹⁾ Lippert/Schneider/Zoll, Sozialisation in der Bundeswehr. Der Einfluß des Wehrdienstes auf soziale und politische Einstellungen der Wehrpflichtigen, in: SIF, Reihe Ausbildung und Bildung, Heft 25, Hrsg. Bundesministerium der Verteidigung, Bonn 1976.

⁶²⁾ Kaiser/Schatz-Bergfeld, Politische Bildung in der Bundeswehr, 2. Ergebnisbericht, a. a. O., S. 90.

spezifischen Bedingungen einer demokratischen politischen Bildung in der Bundeswehr ungünstig sind. Es steht außerordentlich wenig Zeit zur Verfügung⁶³⁾, und die fachliche und pädagogische Ausbildung der Unterrichtenden für politischen Unterricht ist nicht gegeben; beherrschend steht im Mittelpunkt des Dienstes die technische und taktische Aufgabenerfüllung, so daß der Rollenwechsel von „militärischem“ Tun zum politischen Lernen vielfach nicht gelingen kann. Hinzu kommt ein im allgemeinen nicht an demokratischen Kommunikationsformen orientiertes Rollenverständnis der Vorgesetzten. Dies ist um so bedauerlicher, als „die Bildungsmaßnahmen der Bundeswehr, bedingt durch die soziale Umorientierung und die spezifische Lebenswelt der Wehrpflichtigen, in eine Phase relativer Offenheit für Einflußnahme und Präzisierung“⁶⁴⁾ fallen.

Schließlich ist auch der Rahmenlehrplan zur politischen Bildung in der Bundeswehr selbst, die ZDv 12/1, in seiner Intention in einem Hauptpunkt unklar. Die bejahende Einstellung zur Grundordnung dieses Staates wird als Lernziel aufgefaßt. Es hat im Paragraph 8 des Soldatengesetzes die Form der gesetzlichen Pflicht des Soldaten erhalten, „die freiheitliche demokratische Grundordnung im Sinne des Grundgesetzes anzuerkennen und durch sein gesamtes Verhalten für ihre Erhaltung einzutreten“. Von Bedeutung ist nun, daß dieses Ziel auf die Grundordnung abstellt, während die von der Bundesregierung 1968 gesetzten Ziele der politischen Bildung⁶⁵⁾ im vierten Ziel „die Bejahung der Grundwerte der freiheitlichen Demokratie“ aufführen⁶⁶⁾. Es ist aber offenbar nicht nur sprachlich nicht dasselbe, ob man als

Identifikationsinhalt entweder von der Grundordnung oder von den Grundwerten dieser Demokratie spricht. In dem einen Fall wäre der Frage nachzugehen, wie sich der Jugendliche bzw. der Soldat gegenüber den obersten Verfassungsnormen verhält, im anderen Fall, wie er sich zu den Gütern verhält, die durch diese Normen verbürgt werden sollen. Die erste Frage richtet sich auf das politische System und seine Geltung, die zweite Frage auf seine Wertsubstanz und deren Bedeutung für das Leben der Menschen und jedes einzelnen.

Die „besonderen Ziele politischer Bildung“ sind nach der ZDv 12/1 nun sehr deutlich eher an der ersten als an der zweiten Frage orientiert. Die entsprechenden „Inhalte der politischen Bildung in der Bundeswehr“ gehen in erster Linie davon aus, die Demokratie als ein politisches System zu betrachten, das auf Frieden angewiesen ist und Frieden stiftet (in den 38 Zeilen der Ziffern 303—305 der Vorschrift taucht das Wort Frieden dreizehnmal, das Wort Freiheit dagegen zweimal auf). In dieser dem Frieden verpflichteten Konzeption drücken sich Auftrag und Selbstverständnis der Bundeswehr aus. Der Sinn dieser Armee ist es, den Frieden zu erhalten. Jedoch ist der Frieden, auch unter der atomaren Bedrohung, nur die Bedingung des Gutes, das er schützen soll, der Freiheitlichkeit des Lebens in diesem Staat. Wenn die Armee den Frieden schützt und wenn sie eben dazu leistungsbereite Soldaten braucht, dann müssen sich diese nicht nur mit dem Ziel der Friedenserhaltung identifizieren, sondern vor allem mit dem entscheidenden Gut, das zu schützen ist und das Frieden braucht, der Freiheitlichkeit als Grundbedingung dieser demokratischen Ordnung.

Eine Ursache für das Fehlen einer klaren didaktischen Konzeption in der Vorschrift ist wahrscheinlich eine Abneigung nicht weniger militärischer Führer, die konkrete politische Aufklärung, die in den von der Bundesregierung 1968 beschlossenen Zielen der politischen Bildung gefordert wird, auch durchzusetzen. Übrig bleibt dann so etwas wie liberale Gesinnung plus Bundesrepublik-Deutschland-Patriotismus. Indiz einer im Prinzip aufklärungsfeindlichen Praxis der politischen Bildung wäre u. a. ein Ausklammern der „heißen Eisen“ aus dem Unterricht, der Ausbildung,

⁶³⁾ Allerdings: „Bei 15 Monaten Wehrdienst kann die Zeit von mindestens 60 Stunden politischer Bildung für die Wehrpflichtigen kaum vermehrt werden. Das erscheint auch nicht notwendig, wenn die zur Verfügung stehende Zeit planvoll und intensiv genutzt wird. Außerdem sind die 60 Stunden eine Minimalforderung, deren Überschreitung aber erst dann zu erwarten ist, wenn politische Bildung in ihrer Bedeutung erkannt und der militärischen Ausbildung gleichrangig angesehen wird.“ D. Blohm, Innovationsbedingungen der politischen Bildung in der Bundeswehr, Päd. Diplomarbeit, HSBw, Hamburg 1979, S. 115.

⁶⁴⁾ Wakenhut, a. a. O., S. 206.

⁶⁵⁾ Vgl. hierzu umfassend L.-R. Reuter, Normative Grundlagen des politischen Unterrichts. Dokumentation und Analyse, Opladen 1979.

⁶⁶⁾ Hervorhebung von mir.

den Richtlinien. Wer da zweifelt, kämpft schlecht, lautet solch kurzschlüssiges Vorurteil.

Der von vielen Verantwortlichen häufig herausgestellte Stolz auf die freiheitliche Ordnung in der Bundesrepublik muß aber daran gemessen werden, wie denn die Jugend deren Wirklichkeit erlebt. Und hier hilft kein Augenschließen vor dem von allen einschlägigen Untersuchungen⁶⁷⁾ bestätigten Sachverhalt, daß es beträchtliche Unzufriedenheit mit den gesellschaftlichen Bedingungen, Angst vor der Zukunft, Skepsis gegenüber den Organen des Staates und den Interessen der Wirtschaft gibt. Schulstreß und Konsumstreß sind keine Nebensachen, ebensowenig die Diskrepanz zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem. Der effektive Grad an Liberalität und Humanität muß nicht nur am Rande an den Erfahrungen der Sozialarbeit mit jugendlichen Kriminellen, Drogen- und Alkoholsüchtigen, mit Selbstmord- und Jugendreligionstendenzen, mit der allgemeinen politischen Stimmungslage in größeren Teilen der Jugend gemessen werden. Für einen auf hoffnungsloser Stellungssuche befindlichen Jugendlichen ohne Hauptschulabschluß z. B. bedeutet das Recht auf freie Berufswahl⁶⁸⁾, ein Eckstein der freiheitlichen Sozialverfassung, faktisch nichts. *Infratest* fragte 1976 Westberliner Jugendliche zwischen 13 und 24: „Wenn Sie die Ansicht hören: ‚Bei uns kann jeder frei seine Meinung sagen, zu jedem Problem, auch zur Politik. Er hat davon keine Nachteile. Würden Sie sagen: das stimmt oder das stimmt nicht?‘“ 51 Prozent verneinten, daß das Grundrecht auf freie Meinungsäußerung verwirklicht sei, 26 Prozent bejahten es, 22 Prozent wußten keine Antwort⁶⁹⁾.

Wer allzu betont auf den freiesten deutschen Gesellschaftszustand aller Zeiten verweist, zieht sich den Verdacht zu, an der Abschaffung seiner Schwachstellen, an der Veränderung seiner Mängel nicht entschieden genug interessiert zu sein. Politische Handlungskompetenz als Lernziel der politischen Bildung bedeutet letztlich immer auch die Befähigung zu

praktischem politischen Mithandeln, nicht zuletzt also zur Veränderung der Gesellschaft in den Politikbereichen, wo es not tut. Dies reicht von der Veränderung der Gehsteige zugunsten von Rollstuhlfahrern bis zur Diskussion über Alternativen zur Jugendpolitik, ja zur vorfindlichen Form des Rechtsstaates.

Ein gewichtiger empirischer Grund, der eine ernsthafte didaktische Befassung mit der Kategorie der Betroffenheit in der politischen Bildung der Bundeswehr nahelegt, ist der Befund der jüngsten Sozialisationsstudie des SOWI-Instituts der Bundeswehr⁷⁰⁾. Danach hat sich die politische Sozialisation in der Bundeswehr in den letzten Jahren, offenbar im Zusammenhang mit einer bei der Jugend verbreitet angewachsenen Unzufriedenheit mit den politischen Verhältnissen, auffällig negativ entwickelt: „Ein nicht nur für die Bundeswehr allein wichtiges Ergebnis kann auf die kurze Formel gebracht werden: Der Wehrpflichtige des Jahres 1977 ist mit dem aus dem Jahre 1972 bezüglich der politischen Einstellungen kaum mehr vergleichbar. Einer nunmehr verstärkten politischen Entfremdung und einer vermehrten unpolitischen Haltung der jungen Erwachsenen korrespondiert eine ablehnendere Haltung gegenüber politischem Engagement. Angesichts dieser Situation ist es nicht weiter verwunderlich, daß sich früher nachgewiesene Einstellungsänderungen⁷¹⁾ nicht mehr replizieren lassen. Dieses Ergebnis ... kann auch nicht einer veränderten Situation in der Bundeswehr angelastet werden, denn die Ursachen liegen vor und unabhängig von der Bundeswehr in der vorangegangenen Sozialisation der Wehrpflichtigen begründet.“⁷²⁾

Wakenhut, der in seinen Untersuchungen von der Annahme ausgeht, daß eine Beeinflussung des politischen Verhaltens im Sinne demokratischer Präferenzen neben dem Inhaltsaspekt auch eine strukturelle Höherentwicklung der moralischen Urteilskraft voraussetzt, kommt zu der resignierenden Feststellung: „Wenn es nicht einmal gelingt, Präferenzurteile zu politischen Themen auf der Inhaltsebene zu beeinflussen, ist auch eine strukturelle Höherentwicklung, die erst zu stabilen Dispositio-

⁶⁷⁾ Vgl. insbesondere die von W. Jaide, a. a. O., zitierten Titel. Gegen das ambivalente Resümee von Jaide sticht das pessimistische von Wakenhut, a. a. O., deutlich ab.

⁶⁸⁾ Art. 12.1 GG.

⁶⁹⁾ Bussiek, a. a. O., S. 63.

⁷⁰⁾ R. Wakenhut, a. a. O.

⁷¹⁾ Vgl. Lippert et al. a. a. O.

⁷²⁾ Wakenhut, a. a. O., S. 214.

nen für politisches Handeln führen würde, wenig wahrscheinlich."⁷³⁾

Zwar ist die Schule der Bundeswehr für Innere Führung, wie oben erwähnt, angewiesen worden, verbesserte Arbeitsmittel zu entwickeln, ferner erhofft man sich durch eine Ausrüstung der Truppe bis zur Kompanieebene mit einer Videorecorderanlage eine bessere Ausnutzung der politischen Sendungen des öffentlichen Fernsehens für die Zwecke der politischen Bildung, aber diese Maßnahmen haben kein erkennbar reformiertes didaktisches Konzept hinter sich und stellen im wesentlichen Optimierungsversuche im Rahmen des bisherigen didaktischen Ansatzes dar.

In der gegebenen Situation erscheint es daher notwendig, didaktische Planungsentscheidungen der politischen Bildung in der Bundeswehr in den Bereichen der Themenauswahl, der Unterrichtsverfassung, der Interaktionsformen usw. so zu treffen, daß zumindest die Ansprechbarkeit für Politik gewährleistet ist.

Dem Ansatz, auf die Bedürfnislagen zu rekurrieren, die für den Wehrpflichtigen oder längerdienenden Soldaten durch die Bedingungen des militärischen Dienstes selbst gegeben sind, käme erstrangige Bedeutung zu, setzte er nicht professionell ausgebildete, sozialwissenschaftlich versierte Lehrer voraus. Dies ist, wie gesagt, bei den Unterrichtenden in den Streitkräften aber nicht der Fall; in ihrer Doppelrolle als militärische Vorgesetzte und als politische Lehrer sind sie hoffnungslos überfordert. Dem Offizier, insbesondere dem Einheitsführer, wird in der Praxis gleichwohl immer wieder die Aufgabe zugemutet, politische Bildung durch Aufgreifen der individuellen Konsequenzen des militärischen Dienstes zu betreiben. Ein beliebtes Thema ist z. B. „Dienen oder verdienen?“ Allem pädagogischen goodwill der Lehrenden zum Trotz und mit oder ohne Verwendung von Gruppenarbeit, Visualisierungsmitteln usw. kommt mangels fachmännischer didaktischer Planung und Organisation selten etwas anderes heraus, als eine mehr oder weniger raffinierte Indoktrination fragwürdiger apologetischer Thesen zum Wehrdienst und Verteidigungsauftrag. Niemand darf sich wundern, daß die Soldaten dies meist stumm über sich ergehen lassen und vor

⁷³⁾ Ebd., S. 214f.

allem ganz andere latente Lernerfähigkeiten machen, etwa über die Beförderungsrelevanz von simulierten Argumentationen oder über den Einfluß von Beteiligungsritualen auf die Gruppensolidarität.

Die fehlenden pädagogischen und fachdidaktischen Qualifikationen der unterrichtenden Offiziere werden hier nicht als eine Art beklagenswerter Ausbildungsmangel angeprangert. Der Fehler liegt darin, daß einem als Einheits- oder Zugführer ausgebildeten Offizier außerdem etwas zu tun zugemutet wird, wofür er, wenn nicht spezifisch vorstrukturiertes Material ihn entlastet, eine zusätzliche professionelle Lehrerqualifikation mitbringen müßte. Darüber hinaus ist allerdings nicht zu übersehen, daß Untersuchungen über die Berufsrolle des militärischen Vorgesetzten⁷⁴⁾ ausgewiesen haben, daß es die Tendenz zu einem verkürzten, belasteten Menschenbild des dienenden Soldaten in den Augen des Offiziers gibt⁷⁵⁾. Nicht zuletzt zum Abbau solcher Dienstrangstereotypen und Sozialschichtenklischees war das Konzept der „Inneren Führung“ entworfen worden, deren Kernstück die politische Bildung sein soll.

Wenn zur Abhilfe der Misere des politischen Unterrichts vorgeschlagen wird⁷⁶⁾, die Leistungen z. B. der Einheitsführer in der „Durchführung“ der politischen Bildung beförderungsrelevant zu machen, ohne daß aber diese Voraussetzungsstruktur geändert werden kann, so ist abzusehen, daß die Praxis der politischen Bildung erst recht in das Fahrwasser eines Unterrichtsstils von vorgestern gerät, bei dem der Katechismus der „FDGO“ abfragbar gemacht wird, um den Schein von Lerneffizienz und damit von Leistungserträgen der unterrichtenden Offiziere zu produzieren, die

⁷⁴⁾ Bundesministerium der Verteidigung (Hrsg.), Die soziale Rolle des militärischen Vorgesetzten, SIF Reihe Politische Bildung, Heft 6, Bonn 1975; vgl. dazu auch: D. Bald, Soziale Herkunft und soziale Mobilität des deutschen Offizierskorps 1900—1978, in: R. Zoll (Hrsg.), Wie integriert ist die Bundeswehr?, München 1979, S. 183 ff.

⁷⁵⁾ Vgl. dazu Kaiser/Schatz-Bergfeld, 1. Ergebnisbericht, a. a. O.

⁷⁶⁾ Vgl. Jahresbericht 1977 des Wehrbeauftragten, a. a. O., S. 36: „Die — aktenkundige — Anerkennung von Leistungen auf dem Gebiet der politischen Bildung ... ist als Konsequenz zu unterstützen.“ Sowie der Hinweis des Ministeriums der Verteidigung auf die Neufassung der ZDv 20/6 „Personelle Auswahlmittel für Soldaten der Bundeswehr“.

dann im Personalbericht als Punkte zählen. Hier haben wir ein besonders krasses Beispiel für das didaktische Problem aller politischen Bildung vor uns: Das Erlernen der Elemente der Demokratie ist ohne demokratische Struk-

tur in der elementaren Lernorganisation, den Interaktionsformen des Unterrichts, nicht möglich. Partizipation und Freiheitlichkeit können nicht unter Lernbedingungen begriffen werden, in denen sie eliminiert sind.

V. Praktische Aspekte des Ansatzes bei subjektiver Betroffenheit

Aus diesen Gründen erscheint es angebracht, für die politische Bildung in der Bundeswehr eine gleichsam zweitbeste Lösung zu wählen, die darin besteht, daß nicht die unmittelbare Alltagsbetroffenheit stehenden Fußes politikunterrichtlich ausgewertet wird, sondern daß man zu provozierenden Situationen von grundsätzlicher Exemplarität für das Wertempfinden junger Menschen (Soldaten) greift, und zwar solchen, die Modellcharakter tragen und sich zur vorgängigen professionellen Aufbereitung anbieten. Dies können allerdings durchaus auch (aber nicht allein) Situationen aus dem militärischen Handlungsfeld sein, wobei freilich folgende Überlegungen wesentlich sind:

Die Betroffenheit der Soldaten ist zunächst einmal umfassend gegeben durch das Organisationsziel der Bundeswehr. „Als vorrangiges Organisationsziel hat der im Grundgesetz festgeschriebene Verteidigungsauftrag zu gelten, der die Bundeswehr im Falle eines militärischen Angriffs verpflichtet, die Bundesrepublik zu verteidigen. Dieses globale Organisationsziel ist bestimmend für die militärische Ausbildung i.e.S. und schafft für den Wehrpflichtigen eine ganz spezifische Lebenswelt, die insbesondere durch den Umgang mit Waffen, durch Kasernierung und Tragen von Uniform gekennzeichnet ist.“⁷⁷⁾

Der umfassenden Betroffenheit des Soldaten durch das militärische Organisationsziel entspricht die Betroffenheit jedes Bürgers durch die sicherheitspolitische Haftungsgemeinschaft⁷⁸⁾. Das Sicherheitsrisiko deckt die Gesellschaft der Bundesrepublik insgesamt und nicht etwa allein der „Staat“ oder die Streit-

kräfte. Die Chance der beeinflussungswirksamen Ansprechbarkeit liegt noch nicht in der umfassenden Betroffenheit, die unabhängig von der Art der bewußten Verarbeitung und erlebten Einwirkung, also unabhängig vom individuellen Wollen und Denken ist. Sie liegt erst in der Ebene der subjektiven Betroffenheit⁷⁹⁾. Erst die Frage, wie der einzelne den militärischen Zwang, die Einschränkung einzelner Grundrechte usw. erlebt, ergibt für die Praxis der politischen Bildung die Anknüpfungspunkte, von denen aus über den Sinn des militärischen Dienstes und über die Grundwerte, die er schützen soll, nachgedacht werden kann.

Dabei zeigt sich, daß die Verwendungs- und Funktionsbereiche in der Bundeswehr außerordentlich differenziert sind und sich nicht entfernt bereits mit den einzelnen Truppengattungen decken. „Unter der Frage nach den wirklichen und wirksamen Bedingungsfaktoren der politischen Bildung ist die Bundeswehr keine Einheit“, schreibt Bastian⁸⁰⁾, und führt dazu das Beispiel an: „Hinsichtlich ihres politischen Bildungsprofils vertreten die Wachsoldaten der Sicherungsgruppe und die Piloten auf der Basis zwei verschiedene Gattungswesen. Die militärischen Teilgruppen bilden aufgrund ihrer spezialisierten Funktionsregeln arteigene ‚Umwelten‘, in denen gleiche Alltagserfahrungen mit sehr ungleichen Reaktionsmustern verarbeitet werden.“⁸¹⁾ Es gilt also mit der politischen Bildung dort anzusetzen, wo die Lage des einzelnen Soldaten als Problem seiner latenten politischen Sozialisation zur Sprache gebracht werden kann.

⁷⁷⁾ Anm. 8.

⁸⁰⁾ H. D. Bastian, Bildungsbürger in Uniform — Gedanken zur militärischen Menschenführung und politischen Bildung in den Streitkräften, München 1979, S. 120.

⁸¹⁾ Ebd.

⁷⁷⁾ Wakenhut, a. a. O., S. 202.

⁷⁸⁾ Vgl. H. Heinrich, Haftungsgemeinschaft, in: Konflikt um den Frieden, in: Beiträge aus der Ev. Militärseelsorge, Heft 17, 1976, S. 5f.

Die Summe der subjektiven Betroffenheiten läßt sich zusammengefaßt als „Erfahrung“⁸²⁾ apostrophieren. Politische Bildung hat die Aufgabe, ihr gerecht zu werden. Will sie in diesem Sinne „empirisch“ verfahren, so ist, wie oben gesagt, angesichts der Qualifikationslage der Unterrichtenden nur der Weg über eine an ausgearbeiteten Unterrichtsmodellen orientierte Aufbereitung dieser Erfahrung gangbar und nicht ein Ad-hoc-Unterricht.

Modelle eines Politikunterrichts in der Bundeswehr, die dazu angetan wären, auf dem Wege über die subjektive Betroffenheit didaktisch die Brücke von der Problemeinsicht zur Identifikation mit Grundwerten der Demokratie zu schlagen, bieten sich in einer Reihe von Situationen an, die viele Soldaten betreffen. Als Beispiele seien genannt:

1. Probleme militärischer Disziplin, wie z. B. Art und Grad der Sanktionen und Kontrollen; Ergebnismotive gegenüber Vorgesetzten wegen deren Beurteilungskompetenz; unsinnige Formen von Leistungskonkurrenz usw.

2. Spezielle Probleme der Verwendung und Aufgabe, so z. B. Probleme des Know-how in der militärischen Spezialeinheit; entpersönliche Anpassung an die Bedingungen technischen-Geräts; waffenspezifische Formen von Korpsgeist; tödliche Unfälle; Enttäuschung von Erwartungen über den Nutzen des Dienstes für die eigene Ausbildung und Entwicklung; Belastbarkeit mitmenschlichen Vertrauens in Krisenlagen.

3. Ärgernisse des militärischen Dienstes wie z. B. Stumpfsinn im Routinedienst nach der Grundausbildung; auf Kosten Untergebener ausgetragene Rangstreitigkeiten; Entfremdungseffekte der militärischen Bürokratie; ungelöste Freizeitprobleme, besonders Alkoholgefluß.

Es dürfte ersichtlich sein, daß die politisch bildende Erörterung jedes dieser Punkte erheblichen pädagogischen Sachverstand voraussetzt. In Ermangelung dessen kommt es immer wieder zu Leserbriefen wie diesem: „Gern zur Bundeswehr geht kaum jemand. Aggression

⁸²⁾ George, a. a. O., S. 101 f., entfaltet die „lebensweltlichen Vorerfahrungen“ für den Bereich der politischen Bildung in einer nützlichen Liste von Aspekten, die als aufschließende Fragestellungen für Fallstudien und politische Situationsanalysen geeignet sind.

oder Depression erscheinen als zwangsläufiges Verhalten des Soldaten innerhalb einer Armee, die wenig Rücksicht auf seine eigenen Bedürfnisse und Probleme nimmt — die technische Höchstleistungen bringt, die menschlichen dabei jedoch vernachlässigt und sich auf ein fassungsloses Hände-über-den-Kopf-Zusammenschlagen beschränkt, wenn sie die Auswirkungen dieses ihres Fehlverhaltens aufgedeckt sieht; die versucht, durch Befehl zu beseitigen, was sich nur bei intensiver Beschäftigung mit diesem Thema ändern läßt.“⁸³⁾

Unterrichtsmodelle, die derartige Situationen aufgreifen, erfordern eine Planung, durch die es im Unterricht zur Untersuchung der Kernfragen des Sachverhalts kommt. Die Aufklärung einer Lage, die als schlimm, unerträglich, widerspruchsvoll etc. empfunden wird, verlangt eine Untersuchung über die Sachgründe der Empörung und damit eine Auseinandersetzung über Bewertungsprobleme, also über Grundsätze des sozialen Handelns. Die subjektive Betroffenheit fungiert hier als Auslöser einer Aktivierung von politischem Grundwertebewußtsein. In dieser Kategorie konkretisiert sich politische Bildung als Bestandteil eines Führungskonzepts, das die Teilhabebelege der Geführten und ihren Anspruch auf Offenlegung politischer Probleme durch Diskurs berücksichtigt und eben darin einen konkreten Ausdruck der gesellschaftlichen Legitimation des Verteidigungsauftrages erblickt.

Deshalb zwingt uns nichts, bei Unterrichtsmodellen aus der militärischen Alltagserfahrung stehenzubleiben und das methodische Prinzip ihrer Konstruktion nicht auch auf alle politisch-sozial möglichen Situationen, die besonders Betroffenheit bewirken, auszudehnen. Modelle solcher Fälle sind etwa:

— die aufgedeckte Nahrungsmittel- und Landschaftsvergiftung durch ein bekanntes Chemiewerk einschließlich bekanntgewordener staatlicher Beschwichtigungs- und Einschüchterungsmaßnahmen⁸⁴⁾, oder

⁸³⁾ Leserbrief von U. Matthiesen Hamburg, in: Die Zeit Nr. 31, 27. Juli 1979.

⁸⁴⁾ Der Fall Boehringer ist, wie man weiß, keineswegs ein Einzelfall; grundsätzlich steht eine Landesregierung im Zielkonflikt zwischen Schutz der Bevölkerung vor Vergiftung und Vermeidung unnötiger Anlässe zur Panik.

— die an Einzelfällen hervorgetretene Frage der Bedeutung von Datenaustausch- und Rastermethoden im Zeichen der Mikroprozessortechnologie für Integrität und Rechtsgleichheit des Bürgers. Wie stark betrifft es uns, wenn bereits Rechtfertigungsargumente gebraucht werden können, die zynischerweise Menschenrechte in Anspruch nehmen, um elektronische Massenk Kontrollmaßnahmen zu rechtfertigen? „Je mehr Datensammlungen zu Ermittlungszwecken genutzt werden könnten, desto sicherer gerate das Raster, desto geringer werde mithin der Anteil jener, die vom Computer zu Unrecht verdächtigt werden.“⁸⁵)

Ausgehend von Situationsanalysen, die derartige Auslöser von Betroffenheit sein können, werden vom Verfasser und einer Gruppe von Mitarbeitern Unterrichtsmodelle im Medienverbund für die politische Bildung in der Bundesrepublik entwickelt (sie sind darüber hinaus im Bereich der Sekundarstufe 2 und der Erwachsenenbildung anwendbar), die so gestaltet werden, daß sie auch von Offizieren ohne pädagogische Qualifikation und von Lehrern ohne spezielle fachdidaktische Kompetenz benutzt werden können. In diesen Modellen wird das Kriterium des Betroffenseins als Untersuchungsanstoß für Fallanalysen in Kleinstgruppen verwendet; in ihnen und nicht über das Medium des Unterrichtsleiters spielt sich der wesentliche Lernprozeß ab. In der Entwicklung und zum Teil in der Erprobung befindet sich eine Modellreihe zum Problemkreis der Grundrechte. Sie ist Gegenstand eines fachdidaktischen Projekts zur pädagogischen Handlungsforschung. Untersucht werden besonders

— die Auswirkung der Arbeit in den Modellen auf die Unterrichtszufriedenheit der Beteiligten (Lernende und Unterrichtende),

⁸⁵) Diese und andere Ansichten hoher Sicherheitsbeamter der Bundesrepublik werden im Spiegel-Bericht „Das Stahlnetz stülpt sich über uns. Die westdeutschen Polizei- und Geheimdienstcomputer“ (VI), Fahndungsabgleich und Ermittlungsraster, Der Spiegel Nr. 24, 11. Juni 1979, S. 46, berichtet.

— die Beeinflussung der Lernaktivität durch das Material und die Sozialformen,

— die Erkennbarkeit und Veränderung der politischen Einstellungen durch die Unterrichtsteilnahme,

— der Transfer des Unterrichts auf generelle Ziele wie Sinnverständnis des militärischen Dienstes, Identifikation mit demokratischen Werten usw.

Bisherige praktische Versuchsergebnisse mit Pilotfassungen zweier Modelle zeigen, daß einzelne Annahmen sich zu bestätigen scheinen, wie z. B., daß es im Rahmen des Modells zu Offenheit, Aktivität und Konzentration der Teilnehmer kommt, daß die Unterrichtsleiter den Rollentausch vom Vorgesetzten zum Lerngehilfen leichter bewerkstelligen, ferner daß untersuchende, informationsbeschaffende, nachforschende Lerntätigkeiten stattfinden und daß es zum Einbringen kontroverser individueller Erfahrungen, Kenntnisse und Interessen kommt. Diese ersten Ergebnisse scheinen eine in die Breite gehende Auswertung des Versuchs zu rechtfertigen, zumal so eine immanente, mit der wiederholten Verwendung der Modelle verbundene unterrichtspraktische Ausbildung der Unterrichtsleiter erreichbar ist.

Eine weitere Annahme, von der offen ist, ob sie im Verlauf eines ausgeweiteten Feldversuchs mit den Unterrichtsmodellen bestätigt werden kann, ist die Rückwirkung der angstfreien Kommunikation im Unterricht auf das übrige dienstliche Verhalten der Beteiligten. Von Teilnehmern an den Unterrichtsversuchen wurde der Eindruck mitgeteilt, daß die Unterrichtserfahrungen sich auch z. B. in der Ausbildung im Gelände und am Gerät in Richtung auf Reversibilität, Zuwendungsstil und andere Merkmale der Interaktion auszuwirken scheinen, und zwar im Sinne eines nicht läßlicher werdenden Umgangstones, sondern einer Auffassung von Disziplin als Selbstbestimmung im Gegensatz zum entmündigenden Verfügungsgehorsam.

VI. Objektive Betroffenheit und Geschichtsbewußtsein

Jedoch nur wenn es gelingt, in der Bundeswehr sowohl die auf Betroffenheit beruhende offenerherzige Artikulation politischer Fragen als auch besonders eine sanktionsfreie Reflexion über die Kommunikationsweisen und Sozialstile zum Element der politischen Bildung zu machen, kann auch erwartet werden, daß die grundlegenden Aporien der Verteidigungs- und Sicherheitspolitik geistig ausgehalten werden. Im Vordergrund steht das paradoxe „Kämpfen, um nicht kämpfen zu müssen“⁸⁶). Darüber hinaus aber handelt es sich um Aporien, von denen ausnahmslos alle Bürger betroffen sind. Das Nato-Konzept der „Vorne-Verteidigung“ (gegen Angriffsakte aus dem Bereich des Warschauer-Paktes) schließt logisch die Vorstellung ein, daß das Gebiet der Bundesrepublik Kriegsschauplatz ist. Wenn aber das Ziel der Verteidigung nur mit dem Mittel teilweiser Selbstzerstörung erreichbar ist, wird es sinnlos. Der „Sinn des militärischen Dienstes“ ist vom Problem des Kriegsbildes aus nicht ohne weiteres plausibel zu machen. Er muß anderswo gesucht werden.

Aber bei einer Politik, die auf den Nichteinsatz der Streitkräfte zielt, verwandelt sich der Einsatzbegriff in die Rechengröße des Bedrohungspotentials. Diese Verschiebung ist identisch mit einer Verschiebung des operativen Denkens in den präoperativen Bereich der Optimierung des technologischen und funktionalen Wertes der Streitmacht. Dem entspricht die komplizierte Militärdiplomatie der SALT- und MBFR-Verhandlungen, in deren Zusammenhang die KSZE-Politik, aber auch die Ostpolitik der Bundesrepublik zu analysieren ist. In diesen Konturen verschwimmt für den einzelnen Soldaten und Offizier ebenso wie für den einzelnen Bürger die Einsicht in den Bedingungs Zusammenhang. Damit hängt der Friede nicht nur strategisch von der relativen Unkalkulierbarkeit des Risikos, sondern auch politisch vom Vertrauen in das Funktio-

nieren eines abstrakten politisch-technischen Stabilisierungs- und Entscheidungsmechanismus ab. Der „blinde Gehorsam“ des Liniensoldaten der Kabinettskriege feiert Urständ auf einem neuen, raffinierten Niveau. Ein am Effizienzdenken orientiertes Leistungsverhalten und die Ausbildung eines technisch hochentwickelten Know-how gewähren im militärischen Betrieb leicht das Maß an Beanspruchung und Befriedigung, das ausreicht, um die Fragen des politischen Problemzusammenhanges zurückzustellen und sich hier mit Schlagwortlösungen wie „Verteidigung der Freiheit“ usw. zu begnügen.

Solche Formeln verlieren ihren Sinn, wenn ihr Aussagekern die Alltagserfahrung der Wehrpflichtigen gegen sich hat und von ihnen desavouiert werden. Nimmt man die Prozentsätze von Wählerpräferenzen für die „grünen“ und „bunten“ Listen als Indikator für die gesellschaftspolitische Bedürfnislage einer wichtigen Minorität der jüngeren Generation, so drückt sich darin ein geschärftes Bewußtsein in entscheidenden Politikbereichen aus, z. B. für ökologische Kritik am ökonomischen Prinzip und für die Kritik an antidemokratischen Ausuferungen des Prinzips der streitbaren Demokratie. Ein solcher Bürger kann als Soldat diesen Staat aber nur mit Entschiedenheit und Kraft verteidigen, wenn er ihn in der Freiheit bestärkt, die Alternativen zu bedenken, die sein Leben im Kern betreffen und darunter auch die zu vertreten, die ihm aus dem Sinn der Verfassung einleuchten. Der Soldat muß die Sorgen und Erwartungen, die er über sein und unser gesellschaftliches Dasein hegt, aussprechen und politisch erörtern dürfen. Er muß dann freilich Hilfen zur Erkenntnis- und Verhaltensbildung erhalten.

Diese Hilfen können allerdings nicht ohne die historische Dimension beurteilt werden. Hier liegt eine zusätzliche Schwierigkeit der politischen Bildung in der Bundeswehr; sie kann nicht damit rechnen, daß die Soldaten aus ihrer Schulbildung über historische Kenntnisse verfügen, die für politisches Urteilen ausreichen. Minister Apel nannte u. a. diesen Mangel im Juni 1979 vor dem Beirat für Innere Führung eine „mittlere Katastrophe“. Die von

⁸⁶) Vgl. Walther Scheel, Über die sittlichen Grundlagen von Verteidigungsbereitschaft und demokratischem Bewußtsein, in: Bundesministerium der Verteidigung (Hrsg.), Führung. Referate der 22. Kommandeurstagung der Bundeswehr, Bonn 1978, S. 9—22.

allen Seiten⁸⁷⁾ erhobene Forderung nach mehr Geschichtsbewußtsein bedingt eine Untersuchung der Intentionen, die hinter der Forderung stehen. Es geht um die politischen Zielvorstellungen, für die das Geschichtsbewußtsein in Anspruch genommen werden soll. Die Erwartung, sich mit den Grundwerten dieses Staates zu identifizieren, bezieht sich auf historische Größen. Die besondere Problematik eines deutschen Geschichtsbewußtseins aber ist in der realen Situation des geteilten Deutschland greifbar.

Wer mehr Geschichtsbewußtsein will, muß also sagen, welche geschichtlichen Tatsachen und Vorgänge er bewußtmachen möchte. Wer demokratisches Bewußtsein geschichtlich begründen will, der muß sich damit auseinandersetzen, daß die Geschichte der deutschen Demokraten meist eine Geschichte von Personen, Gruppen und Ideen war, die in Opposition handelten, unterdrückt waren (wenn nicht sogar vogelfrei), nicht in der Verantwortung standen. Und weiter müssen wohl zum demokratischen Geschichtsbewußtsein Kenntnisse gehören, wie es kommt, daß sich in Deutschland Präferenzen für Ordnung und gegen Konflikt, für Konsens und gegen Kompromiß gebildet haben und bis heute immer wie-

⁸⁷⁾ In seinem Jahresbericht 1977 zitiert der Wehrbeauftragte den Aufruf von Walther Scheel anläßlich des Deutschen Historikertages 1976: „Wir sind in Gefahr, ein geschichtsloses Volk zu werden. Ich halte die Situation des Geschichtsunterrichts an unseren Schulen für bedenklich: zu wenig, zu einseitig nach Geschichtsbild und -methode. Meine Bitte an Sie, die Historiker, geht dahin: Kümmern Sie sich um den Geschichtsunterricht in unseren Schulen. Kritisieren Sie ihn, machen Sie Vorschläge. Fördern Sie ihn.“

der durchschlagen. Schließlich muß Geschichtsbewußtsein, soll es die Demokratie stärken, Kriterien enthalten, die sensibel machen für Tendenzen der Zerstörung demokratischer Fundamente, z. B. durch defätistische Gesetzgebungstendenzen.

Ein gewisser Konsens der Fürsprecher eines besseren Geschichtsbewußtseins besteht in der Intention, durch geschichtliches Wissen besonders über die Zeit des Nationalsozialismus eine erneute Zerstörung der Demokratie durch ihre Gegner zu verhindern. Aber schon die Frage nach Relevanz und Konsequenzen der Totalitarismustheorie offenbart, daß von *dem* Geschichtsbewußtsein nicht die Rede sein kann. Dies ist nicht zuletzt durch die Grundwertediskussion beleuchtet worden.

Wir ziehen das Fazit, daß die Sorge um eine derzeit beobachtbare Geschichtslosigkeit im Denken der jungen Generation zu relativieren ist aus der Erfahrung der Manipulierbarkeit und Verfügbarkeit von Geschichtsbewußtsein. Demokratische politische Bildung ist unwiderfürlich auf einen offenen historischen Horizont angewiesen. Sie ist angesichts der Schwäche und Brüchigkeit der deutschen Demokratieüberlieferung vor allem gehalten, aus der Geschichte der Bundesrepublik selbst zu schöpfen und die Einsicht zu überliefern, daß der Wesensgehalt des Kernbestandes ihrer Verfassung, das Prinzip der Freiheitlichkeit, welches das faire Ringen um jedes denkbare politische Ziel und Programm einschließt, zu stärken und zu entfalten ist. Und hierin schließlich liegt der eigentliche Legitimationsgrund des „Verteidigungsauftrages“.

Zivildienst zwischen Ersatzdienst und Alternativdienst

Die Geschichte der Kriegsdienstverweigerung in der Bundesrepublik ist streckenweise zugleich die Geschichte der Emanzipation des Zivildienstes vom ungeliebten Ersatzdienst zum sozial weitgehend anerkannten und integrierten „Alternativ“dienst für Kriegsdienstverweigerer aus Gewissensgründen. „Alternativ“dienst bedeutet kein freies Wahlrecht zwischen den Diensten. Das Tatbestandsmerkmal „aus Gewissensgründen“ in Artikel 4 Abs. 3 des Grundgesetzes beschränkt die Alternative

auf diejenigen, die von ihrem Gewissen zu ihrer Verweigerung motiviert und angetrieben werden. Interesse und Engagement an und in sozialen Tätigkeiten, Freude am Umgang mit alten, kranken und behinderten Menschen allein reichen deshalb für die Anerkennung als Kriegsdienstverweigerer nicht aus, so ehrenhaft und lobenswert sie im Einzelfall auch sein mögen. Beide Entwicklungslinien — Kriegsdienstverweigerung und Zivildienst — sollen hier skizzenhaft verdeutlicht werden.

I. Die Entwicklung bis zum Inkrafttreten des Grundgesetzes

Während des Ersten Weltkrieges und noch kurz danach wurden zwar Kriegsdienstverweigererorganisationen gegründet (z. B. der Internationale Versöhnungsbund, die Internationale der Kriegsdienstgegner, der Internationale Zivildienst), gleichzeitig aber die Kriegsdienstverweigerer wegen Wehrkraftzersetzung unter Androhung der Todesstrafe verfolgt. Während des Zweiten Weltkrieges kamen insbesondere verweigernde Zeugen Jehovas zu Hunderten in Konzentrationslager. Erst das Fiasko der totalen Niederlage 1945 und die damit einhergehende Bewußtseinsänderung in der Bevölkerung und bei maßgeblichen Politikern machten den Weg frei für eine staatliche Tolerierung der Kriegsdienstverweigerung.

Nach dem Zweiten Weltkrieg nahmen zunächst Baden und Berlin in ihre Verfassungen das Recht zur Kriegsdienstverweigerung auf.

So heißt es in der Verfassung von Baden vom 22. Mai 1947: „Artikel 3: Niemand kann zur Wehrpflicht gezwungen werden. Kein badi-scher Staatsbürger darf zur Leistung militäri-scher Dienste gezwungen werden.“

In Artikel 21 Abs. 2 der Verfassung von Berlin vom 1. September 1950 lautet der entsprechende Passus: „Jedermann hat das Recht, Kriegsdienst zu verweigern, ohne daß ihm Nachteile entstehen dürfen.“

Auch Bayern und Württemberg erließen ähnliche Gesetze. Diese landesrechtlichen Bestimmungen vor 1949 schränkten das Recht zur Kriegsdienstverweigerung in keiner Weise ein. Erst durch das Grundgesetz vom 23. Mai 1949 erfolgte in Artikel 4 Abs. 3 eine bundeseinheitliche Regelung der Kriegsdienstverweigerung, die gegenüber den zurücktretenden Landesregelungen insofern eine Einschränkung brachte, als die Kriegsdienstverweigerung nur *aus Gewissensgründen* anerkannt wurde.

Die Väter unserer Verfassung waren sich zunächst über die Behandlung des Problems der Kriegsdienstverweigerung, insbesondere die Frage der Aufnahme einer entsprechenden Bestimmung in das Grundgesetz, nicht einig. Der vom 10. bis 26. August 1948 auf Herrenchiemsee tagende „Verfassungsausschuß der Ministerpräsidentenkonferenz der westlichen Besatzungszonen“, der die Tätigkeit des von den Länderparlamenten gewählten Parlamentarischen Rates vorbereiten sollte, schlug seinerseits keine Bestimmung über die Kriegsdienstverweigerung vor.

Erst in der 26. Sitzung des Ausschusses für Grundsatzfragen des Parlamentarischen Rates beantragte die Abgeordnete Nadig (SPD) die Behandlung eines Antrags der SPD-Fraktion auf Aufnahme folgender Bestimmung über die

Kriegsdienstverweigerung: „Jedermann ist berechtigt, aus Gewissensgründen den Kriegsdienst mit der Waffe zu verweigern.“ Der Ausschuß nahm diesen Antrag in der modifizierten Fassung Hermann von Mangoldts (CDU) und Seeböhms (DP) an. In Frage gestellt wurde die neue Bestimmung in der 2. Lesung des Hauptausschusses am 18. Januar 1949 von dem späteren Bundespräsidenten Theodor Heuss mit folgenden Worten:

„Ich bitte, Absatz 5 zu streichen. Ich will keine große Debatte darüber entfachen, aber ein paar Dinge dazu sagen. Die Stellungnahme zu Absatz 5 dieses Artikels kann ihrer Natur nach keine Parteiangelegenheit sein. Sie haben bei der ersten Abstimmung gesehen, daß innerhalb der CDU keine einheitliche Haltung vorhanden war. Kollegen von der Sozialdemokratischen Partei, mit denen ich mich unterhalten habe, waren derselben Auffassung wie ich, daß der Artikel da nicht hineingehört. Ich bin mir durchaus bewußt, daß es etwas seltsam erscheinen mag, das Gespräch darüber zu führen. Nur muß man es dann auch im Plenum machen, obwohl mir daran nicht viel liegt. Ich bin mir meiner Hilflosigkeit ganz sicher, wenn wegen dieses Antrages die sogenannten Militaristen sagen werden: Gott sei Dank, da ist noch einer vom alten Schrot und Korn gewesen. Ich bin auch hilflos, wenn die sogenannten Pazifisten feststellen werden, daß sich wieder ein Reaktionär gemeldet hat. Ich habe aber an diesen Dingen die Empfindung, man muß sehen, mit sich selber im reinen zu bleiben. Ich glaube, für meine Meinung, daß dieser Absatz gestrichen werden muß, spricht so etwas wie ein historisches Stilgefühl. Wir sind nämlich jetzt dabei, ein Werk der Demokratie zu schaffen. Die allgemeine Wehrpflicht ist das legitime Kind der Demokratie, seine Wiege stand in Frankreich. Mir scheint es unmöglich zu sein, daß wir in diesem Augenblick, in welchem wir eine neue Fundamentierung des Staates vornehmen wollen — auch wenn ich mir durchaus darüber klar bin, daß wir kein Militär mehr im alten Sinne bekommen werden; ich will das auch nicht —, daß wir in dieser Situation nur mit einer solchen Deklaration kommen. Sie ist dann eine berechtigte Angelegenheit, wenn man sich entschließt, das in irgendeinem Gesetz zu machen, wie es für die Quäker, die Menoniten usw. in der angelsächsi-

schen Welt vorliegt. Aber wenn wir jetzt hier einfach das Gewissen einsetzen, werden wir im Ernstfall einen Massenverschleiß des Gewissens verfassungsmäßig festlegen.“¹⁾

Hierauf entgegnete der Abgeordnete Dr. Carlo Schmid (SPD):

„Ich möchte hoffen, daß sich niemand finden wird, der aus den Worten des Kollegen Dr. Heuss irgendwelches Argument für eine sogenannte ‚militärische Gesinnung‘ oder bellizistische Aspirationen zieht. Ich möchte trotzdem gegen Sie sprechen, Herr Kollege Dr. Heuss. Ich glaube, es handelt sich bei diesem Absatz nicht so sehr darum, gewissen Leuten die rechtliche Möglichkeit zu geben, sich im Falle eines Krieges vor dem Totgeschossenwerden zu bewahren. Ich glaube, daß in einem künftigen Krieg die Gefahren auf die Kombattanten und die Nichtkombattanten ziemlich gleichmäßig verteilt sein werden. Vielleicht werden die letzteren sogar noch bitterer für die Torheiten der Staatsmänner büßen müssen, die einen Krieg verschuldet haben könnten. Es handelt sich vielmehr darum, daß jemand, der es mit seinem Gewissen nicht vereinbaren kann, auch im Falle eines Krieges einen anderen zu töten — darum handelt es sich in erster Linie —, die Möglichkeit haben soll, zu sagen: Ich will in dieser Not meines Vaterlandes meinen Dienst auf andere Weise tun können als auf diese Weise. Dafür sollten wir die rechtliche Möglichkeit schaffen ... Wenn Sie glauben, daß im Falle eines Krieges wegen dieses Artikels ein billiger Verschleiß von Gewissen stattfinden würde, so bezweifle ich, ob das richtig ist. Ich glaube, es wird im Kriegsfall mehr Zivilcourage dazu gehören, zu sagen: ‚Ich berufe mich auf diesen Artikel und nehme kein Gewehr auf die Schulter‘, als Courage dazu gehören wird, einem Gestellungsbefehl Folge zu leisten.“

Ähnlich äußerte sich auch der Abgeordnete Dr. Eberhard (SPD):

„Ich glaube durchaus, daß man weder die Demokratie noch den Frieden unter allen Umständen einfach durch ein Bekenntnis zum Frieden oder durch ein Bekenntnis zur Kriegsdienstverweigerung verteidigen kann. Trotz-

¹⁾ Parlament. Rat, Verhandlungen des Hauptausschusses 1948/49, Band 1, Seite 545 f.

dem bin ich gerade nach diesem furchtbaren Krieg und nach dem totalitären System dafür, einen solchen Absatz hier einzufügen. Herr Dr. Heuss, Sie sprachen von dem Massenverschleiß des Gewissens, den Sie befürchten. Ich glaube, wir haben hinter uns einen Massenschlaf des Gewissens. In diesem Massenschlaf des Gewissens haben die Deutschen zu Millionen gesagt: Befehl ist Befehl, und haben daraufhin getötet. Dieser Absatz kann eine große pädagogische Wirkung haben, und wir hoffen,

er wird sie haben. Denn es wird durch ihn in die Gewissensentscheidung des einzelnen gelegt, ob er einen solchen Befehl für sich gelten lassen will oder, wie Herr Kollege Dr. Schmid sagt, in anderer Weise dem Lande dienen will. Darum glaube ich, gerade in dieser Situation nach dem Kriege und nach dem totalitären System, wo wir Schluß machen müssen mit der Auffassung: Befehl ist Befehl — wenn wir nämlich die Demokratie aufbauen wollen —, ist dieser Absatz angebracht.“²⁾

II. Die Entwicklung von 1949—1956

Die folgenden Jahre standen im Zeichen der großen Debatten um den Wehrbeitrag der Bundesrepublik. Schon bald nach der Kapitulation begann die Diskussion um die deutsche Wiederbewaffnung, insbesondere nach dem Schock der Berliner Blockade 1949. Sie erhielt durch den Koreakrieg 1950 weiteren Auftrieb.

Auf Drängen der Besatzungsmächte erklärte sich Bundeskanzler Adenauer gegenüber den Regierungen der USA, Großbritanniens und Frankreichs bereit, einen deutschen Beitrag zur Verteidigung Europas zu leisten, wenn dadurch die deutsche Souveränität wiederhergestellt würde. Die Bundesrepublik sollte einen Wehrbeitrag im Rahmen der „Europäischen Verteidigungsgemeinschaft“ leisten. Die entsprechenden Gesetzentwürfe wurden vom zweiten Deutschen Bundestag Anfang 1954 beraten.

Nachdem im Sommer 1954 die Pläne für einen Beitritt der Bundesrepublik zur Europäischen Verteidigungsgemeinschaft gescheitert waren, erfolgten noch im Herbst durch die Pariser Verträge die Vorarbeiten für die Aufstellung deutscher Streitkräfte. Bundeskanzler Adenauer hatte schon am 24. Januar 1952 vor der deutschen und ausländischen Presse erklärt: „Aus der Bestimmung des Artikels 4, daß niemand zum Kriegsdienst mit der Waffe gezwungen werden kann, ergibt sich eindeutig, daß die Erstellung einer Wehrmacht und die Wehrpflicht als völkerrechtliches Naturrecht eines jeden Staates vom Parlamentarischen Rat auch für die Bundesrepublik anerkannt wurde; man hätte sonst ja gar nicht darüber abzustimmen oder zu debattieren brauchen,

ob jemand den Dienst mit der Waffe verweigern könne.“³⁾

In einer Reihe von Gutachten, die von den streitenden Parteien angefordert wurden, tauchten ähnliche Argumente auf. So kam zum Beispiel der Staatsrechtler Prof. Ulrich Scheuner zu dem Ergebnis, daß Artikel 4 Abs. 3 GG unleugbar schon „prima facie“ ein Beweis dafür sei, daß mit der Einführung einer Wehrmacht und Wehrpflicht gerechnet werde. Nach Scheuners Vorstellung sollte die Dauer eines Ersatzdienstes zeitlich über die des normalen Wehrdienstes hinausgehen. Auch die Vergütung könnte im Hinblick auf die leichtere Form des Ersatzdienstes vom Wehrdienst abweichend geregelt werden. Organisatorisch sollte der Ersatzdienst unter zivile Leitung gestellt werden. „Die Zusammenfassung der Dienstverweigerer in Lagern zu praktischem Arbeitsdienst erscheint für Friedenszeiten richtig.“⁴⁾

Die Auffassungen Scheuners waren gerade für die damalige Zeit außerordentlich umstritten. Repräsentativerhebungen zur Frage der Remilitarisierung hatten bis zur Mitte der fünfziger Jahre ergeben, daß die Konsequenzen einer Wiederbewaffnung von der überwiegenden Mehrheit der Bevölkerung abgelehnt wurden. Das Sozialprestige von Berufssoldaten wurde nur gering eingeschätzt. Auf der Regierungsseite war man sich dieser Haltung der Bevöl-

²⁾ Parlament. Rat, Verhandlungen ...

³⁾ Band II der Veröffentlichungen des Instituts für Staatslehre und Politik e. V., Mainz, München 1953.

⁴⁾ Ulrich Scheuner, Das Recht auf Kriegsdienstverweigerung, in: Der deutsche Soldat in der Armee von morgen, München 1954, S. 251 f.

kerung bewußt und rechnete bei der ersten Musterung 1957 noch mit 25 Prozent Kriegsdienstverweigerern. Scheuner, der großen Einfluß auf die Argumentation der Regierung hatte, sah in dem Artikel 4 Abs. 3 GG gleichwohl lediglich einen staatlichen Akt der Toleranz und zugleich eine Sonderbestimmung zur Duldung einer Minoritätsmeinung ohne deren Billigung.

In der regierungsamtlichen Erläuterung zum Entwurf des neuen Wehrpflichtgesetzes wies die Regierung noch einmal darauf hin, daß das Recht auf Kriegsdienstverweigerung nur Bedeutung habe, solange es eine allgemeine Wehrpflicht gebe und es ein „Ausnahmerecht“ gewähre; denn in allen anderen Gesetzen verlange der Staat auch dann Gehorsam, wenn dieser Gehorsam dem einzelnen Gewissensnot bereite. Sei das Recht auf Kriegsdienstverweigerung aber ein Ausnahmerecht, so müsse die allgemeine Rechtsregel, daß Ausnahmen strikt auszulegen seien, auch auf den Artikel 4 Abs. 3 Anwendung finden. Darunter sei zu verstehen, daß die angesprochene Gewissensentscheidung sich nur gegen den Waffenkriegsdienst richte. Der Entwurf lehnte daher eine Erstreckung des durch Artikel 4 Abs. 3 gewährten Schutzes über die grundsätzliche Kriegsdienstgegnerschaft hinaus auf situationsgebundene Entscheidungen ab. Das Grundgesetz beruhe auf dem Grundgedanken der repräsentativen Demokratie. Würde man dem einzelnen Staatsbürger in ausdehnender Auslegung des Artikels 4 Abs. 3 die Entscheidung darüber einräumen, ob er in bestimmten politischen Situationen oder gegenüber einem bestimmten Angreifer den Kriegsdienst mit der Waffe auf Grund seiner Gewissensentscheidung leisten wolle, so würde dies einer zusätzlichen Volksabstimmung über die Zweckmäßigkeit der Einführung einer allgemeinen Wehrpflicht oder die bewaffnete Durchführung der Verteidigung in einem bestimmten Falle oder gegen einen bestimmten Angreifer gleichkommen⁵⁾.

Der Abgeordnete Merten (SPD) nahm hierzu in der 1. Lesung des Wehrpflichtgesetzes wie folgt Stellung: „Diese staatsrechtlichen Ausführungen in der Begründung des Gesetzes

und vor allen Dingen die daran geknüpften Folgerungen verdienen die Aufmerksamkeit des Hohen Hauses, denn aus ihnen spricht autoritäres Denken, das sich den Staat nicht anders als einen Obrigkeitsstaat vorstellen kann, gegen dessen Entscheidungen es nun einmal keinen Widerspruch geben kann, weil dann der ganze Staat in Frage gestellt würde.“

Merten hob dann im folgenden hervor, „daß hier wieder einmal die merkwürdige Vorstellung umhergeistert, als tue der Kriegsdienstverweigerer eigentlich etwas Unrechtes, etwas Gemeinschaftswidriges, und als müsse er die Treue gegenüber seinem Gewissen eigentlich durch ein Martyrium erkaufen. Dem kann nicht scharf genug widersprochen werden.“ Auch die enge Auslegung des Grundgesetzartikels durch den § 25 des Wehrpflichtgesetzes im Regierungsentwurf wurde von Merten angegriffen: „Gewissensentscheidungen sind eben nicht vom Religiösen oder vom Ethischen her, sondern Gewissensentscheidungen sind auch vom Politischen und von vielen anderen Grundlagen her denkbar, und sie sind nicht nur denkbar, sondern sie sind sogar erwünscht.“⁶⁾

In ähnlicher Richtung äußerte sich auch der Abgeordnete Nellen (CDU), wenn er beklagte, „daß nur das geschützt wird, was ich einen sehr exzessiven Pazifismus nennen möchte. So, glaube ich, kann der Gesetzgeber es nicht gemeint haben ... Denn es ist durchaus möglich, ... daß ich mich allgemein zum Waffendienst oder den Möglichkeiten des Waffendienstes bekenne, daß ich aber aus der heutigen Zeitsituation, aus einer vielleicht einmaligen und konkreten Situation — die in keiner Weise insinuiert würde, daß ich etwas Politisches damit meine, sondern aus der sich ergäbe, daß ich etwas konkret Ethisches damit meine — zu der Überzeugung komme, der Kriegsdienst ist für das eine oder andere Gewissen nicht annehmbar und nicht vollziehbar.“

⁵⁾ Vgl. Stenogr. Berichte, 2. Legislaturperiode, 143. Sitzung vom 4. 5. 1956, S. 7544 ff.; § 25 Wehrpflichtgesetz lautet: „Wer sich aus Gewissensgründen der Beteiligung an jeder Waffenanwendung zwischen den Staaten widersetzt und deshalb den Kriegsdienst mit der Waffe verweigert, hat statt des Wehrdienstes einen Zivildienst außerhalb der Bundeswehr zu leisten. Er kann auf seinen Antrag zum waffenlosen Dienst in der Bundeswehr herangezogen werden.“

⁶⁾ Vgl. Bundestagsdrucks. Nr. 2303, 2. Legislaturperiode, vom 12. 4. 1956.

In der 3. Lesung des Wehrpflichtgesetzes am 6. Juli 1965 prallte das unterschiedliche Verständnis von Inhalt und Grenzen des Artikels 4 Abs. 3 GG noch einmal heftig aufeinander: Adolf Arndt (SPD) betonte, daß es bei diesem Problem um mehr ginge als bloß um ein Organisationsproblem der Bundeswehr und erläuterte die von der SPD vorgetragene Auffassung, daß eine gesetzgeberische Interpretation oder Legaldefinition des Grundrechts aus Artikel 4 Abs. 3 des Grundgesetzes nicht zulässig sei und jedenfalls in der Sache dieses Grundrecht nicht so eingeeengt werden könne und dürfe, wie dies mit § 25 der Regierungsvorlage geschehen solle⁷⁾:

„Nicht wir haben aus Anlaß dieser Gesetzesvorlage zu entscheiden, ob eine Verweigerung des Kriegsdienstes aus Gewissensgründen anerkannt werden soll, sondern das Grundgesetz hat diese Regelung durch seinen 1. und 4. Artikel schon getroffen: Niemand darf gegen sein Gewissen zum Kriegsdienst mit der Waffe gezwungen werden, bekennt Artikel 4. Wenn es dort weiter heißt: ‚Das Nähere regelt ein Bundesgesetz‘, so kann darin keine Ermächtigung liegen, zu bestimmen, was das Gewissen ist oder welches Gewissen zu Recht oder zu Unrecht schlägt; denn alle Grundrechte, auch das der Kriegsdienstverweigerung, binden nach Artikel 1 Abs. 3 des Grundgesetzes die Gesetzgebung als unmittelbar geltendes Recht ...

Aber man hat allerlei Einschränkungen versucht. Erstens hat man gesagt, das Grundrecht gelte nur im Kriege, wobei man sich an den Wortlaut geklammert hat ... Dieses Grundrecht ist Fundamentalsatz der Staatsstruktur, aber keine absonderliche Ausnahmebefugnis, sondern eine elementare Norm der Verfassung, die keiner weiteren Bestimmung des an sie gebundenen Gesetzgebers unterliegt. Aber auch in der Sache bestehen Bedenken, ob dieser § 25 selbst in der etwas verbesserten Ausschlußfassung dem Grundrecht gerecht wird.

Denn § 25 erkennt seinem Wortlaut nach allein solche Gewissensgründe an, die jeder Waffenanwendung zwischen Staaten entgegenstehen. Diese Formulierung läßt es immerhin zweifelhaft erscheinen, ob sie wirklich den in Betracht kommenden Gewissensgründen angemessen ist ... Jeder Versuch, das Gewissen gesetzlich zu normieren, mit anderen Worten, das Gewissen des einen, der sich allgemein zur Gewaltlosigkeit bekennt, als ein beachtliches Gewissen zu erklären, dagegen das Gewissen eines anderen, der es nicht auf sich nehmen kann, mit Atomwaffen zu kämpfen oder auf Soldaten aus seinem eigenen Volke zu schießen, als ein unbeachtliches Gewissen abzuwerten ... Jeder solche Versuch ist eine Überforderung des Gesetzes, kann vor dem Grundgesetz nicht bestehen und endet in Unmenschlichkeit.“⁸⁾

III. Die Entwicklung in der Gesetzgebung bis 1971 — insbesondere des Zivildienstrechts

Ein Gesetz über den zivilen Ersatzdienst, das die Ermächtigung des Artikels 12a GG in Verbindung mit §§ 25 bis 27 des Wehrpflichtgesetzes ausschöpfte, trat erst am 20. Januar 1960 in

Kraft⁹⁾. Es lehnte sich in seinen Regelungen für die Heranziehung der Dienstpflichtigen, den Inhalt und die Beendigung des Dienstver-

währt ein Grundrecht. Dem Staatsbürger ist unmittelbar in der Verfassung das Recht gewährleistet, aus Gewissensgründen den Kriegsdienst mit der Waffe zu verweigern. 2. Das in Artikel 4 Absatz 3 GG gewährleistete Grundrecht umfaßt auch das Recht, den Dienst mit der Waffe schon im Frieden zu verweigern. 3. Artikel 4 Absatz 3 GG schützt nur die prinzipielle Verweigerung des Kriegsdienstes mit der Waffe auf Grund einer Gewissensentscheidung des einzelnen, der für sich den Dienst mit der Waffe in Frieden und Krieg schlechthin und allgemein ablehnt. Er deckt nicht die „situationsbedingte“ Kriegsdienstverweigerung, die darin besteht, daß jemand die Teilnahme an einem bestimmten Krieg, an einer bestimmten Art von Kriegen oder die Führung bestimmter Waffen ablehnt.

⁹⁾ BGBl. I, S. 10.

⁷⁾ A. a. O., Seite 8848.

⁸⁾ Vgl. dazu BVerfGE, Band 12, S. 45. Ein Kriegsdienstverweigerer hatte 1959 bei dem Verwaltungsgericht Schleswig Klage erhoben und diese damit begründet, es sei ihm aus Gewissensgründen nicht möglich, in einem geteilten Deutschland Kriegsdienst zu leisten, da er damit rechnen müsse, eines Tages den Befehl zu erhalten, auf Deutsche zu schießen. Das VG hielt § 25 WPflG für nichtig, weil er im Unterschied zu Artikel 4 Absatz 3 GG einen solchen „situationsbedingten“ Gewissensgrund nicht anerkenne, sondern vom Kriegsdienstverweigerer fordere, daß er sich „jeder Waffenanwendung zwischen Staaten“ widersetze. Das BVerfGE führte in seinen Leitsätzen aus: 1. Artikel 4 Absatz 3 GG ge-

hältnisses, die Straf-, Disziplinar- und Bußgeldvorschriften sowie die Rechtsbehelfe eng an das Wehrrecht an. Die Anlehnung war die gewollte Konsequenz aus der in § 3 des Wehrpflichtgesetzes normierten Qualität des Dienstes der anerkannten Kriegsdienstverweigerer als eine dem Wehrdienst gleichrangige Form der Wehrpflichterfüllung.

Das erste Gesetz zur Änderung des Gesetzes über den zivilen Ersatzdienst vom 28. Juni 1965¹⁰⁾ war mehr technischer Natur und brachte die Ausgliederung der Ersatzdienstverwaltung aus dem Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung und die Übertragung der Durchführung des Gesetzes auf das Bundesverwaltungsamt in Köln. Durch das zweite Gesetz zur Änderung des Gesetzes über den zivilen Ersatzdienst vom 14. August 1969¹¹⁾ wurde der § 15a in das Gesetz eingefügt. Hiernach wird der anerkannte Kriegsdienstverweigerer nicht zum zivilen Ersatzdienst herangezogen, wenn er den Ersatzdienst aus Gewissensgründen verweigert und bereit ist, zweieinhalb Jahre in einer Kranken- oder Heil- und Pflegeanstalt zu arbeiten. Diese Regelung wurde insbesondere wegen der Haltung der Zeugen Jehovas getroffen, die aus Gewissensgründen auch den Zivildienst verweigern und dafür in Kauf nehmen, wegen Dienstflucht mit Freiheitsstrafen belegt zu werden.

Erst das dritte Gesetz zur Änderung des Gesetzes über den zivilen Ersatzdienst vom 25. Juni 1973¹²⁾ brachte grundsätzliche Neuerungen für die Zivildienstleistenden sowie die Beschäftigungsstellen und die Verwaltung des Zivildienstes. Folgende Änderungen waren und sind für die Zivildienstleistenden besonders wichtig:

1. Der „zivile Ersatzdienst“ wurde in „Zivildienst“ umbenannt. Auch wenn Artikel 12a des Grundgesetzes noch heute von einem „Ersatzdienst“ spricht und der Zivildienst sich rechtlich aus der allgemeinen Wehrpflicht ableitet, war doch die zunehmende Sozialrelevanz und Konsolidierung des Dienstes so

deutlich geworden, daß diese Betonung einer gewissen Eigenständigkeit geboten erschien.

2. Die gesetzliche Verankerung der Institution des Bundesbeauftragten für den Zivildienst als des bei dem Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung in Fragen des Zivildienstes Verantwortlichen. Die Einsetzung eines Bundesbeauftragten für den zivilen Ersatzdienst geht schon auf einen Kabinettsbeschluß vom 5. November 1969 zurück, dessen Realisierung am 16. April 1970 zur Dienstaufnahme des amtierenden Bundesbeauftragten für den Zivildienst, Hans Iven, führte. Die gesetzliche Festschreibung der neuen Institution erfolgte jedoch erst in dieser Gesetzesnovelle.

3. Die Errichtung eines Bundesamtes für den Zivildienst als selbständige Bundesoberbehörde im Geschäftsbereich des Bundesministers für Arbeit und Sozialordnung. Damit endete die Zuständigkeit der Abteilung IV des dem Bundesminister des Innern unterstehenden Bundesverwaltungsamtes für die Durchführung des Dienstes.

4. Die Berufung eines Beirates für den Zivildienst mit der Aufgabe der Beratung des Bundesministers für Arbeit und Sozialordnung in Fragen des Zivildienstes.

5. Die gesetzliche Verankerung von Einführungslehrgängen (Sollvorschrift) mit finanzieller Hilfe des Bundes und durch den Bund selbst sowie von staatsbürgerlichem Unterricht für Zivildienstleistende.

6. Die Einführung von Soldgruppen.

7. Die Möglichkeit einer Umwandlung des Wehrdienstverhältnisses in ein Zivildienstverhältnis, wenn die Anerkennung als Kriegsdienstverweigerer während des Wehrdienstes erfolgt.

8. Die Möglichkeit der „zivildienstfachlichen“ Verwendung.

9. Die Möglichkeit, Verbänden der Freien Wohlfahrtspflege Verwaltungsaufgaben zu übertragen.

Daneben brachte die Novelle eine Reihe von Verbesserungen für die Zivildienstleistenden, ohne die Grundkonzeption des bisherigen Rechtes anzutasten.

¹⁰⁾ BGBl. I, S. 531.

¹¹⁾ BGBl. I, S. 1105.

¹²⁾ BGBl. I, S. 669.

IV. Die Entwicklung bis zum 13. April 1978 — insbesondere die Haltung der Rechtsprechung

War die 3. Zivildienstnovelle im wesentlichen noch ein wichtiges Organisationsgesetz, das den Zivildienst in seiner technischen Durchführung verbessern und bisherige Diskriminierungen der Zivildienstleistenden gegenüber den Wehrdienstleistenden abbauen wollte, so wurde in der Folgezeit der Ruf nach einer grundlegenden Reform der Komplexe Kriegsdienstverweigerung und Zivildienst immer lauter. Insbesondere hatte sich die nach § 26 des Wehrpflichtgesetzes vorgesehene Prüfung der Gewissensentscheidung in der Praxis zunehmend als ein äußerst schwieriges und auch zweifelhaftes Unterfangen herausgestellt.

In ständiger Rechtsprechung ging das Bundesverwaltungsgericht davon aus, daß das Gewissen in einer im Inneren des Menschen vorhandenen Überzeugung von Recht und Unrecht und der sich daraus ergebenden Verpflichtung zu einem bestimmten Tun oder Unterlassen bestehe. Der Kriegsdienstverweigerer müsse unter einem moralischen Zwang stehen; sein inneres Bewußtsein müsse ein bestimmtes Verhalten zwingend und unausweichlich fordern. Eine Gewissensentscheidung in diesem Sinne sei jede ernste sittliche, d. h. an den Kategorien von „gut“ und „böse“ orientierte Entscheidung, die der einzelne in einer bestimmten Lage als für sich unbedingt bindend und verpflichtend innerlich erfahre, so daß er gegen sie nicht ohne ernste Gewissensnot handeln könne.

Eines der am meisten umstrittenen Kernprobleme des Grundrechtes der Kriegsdienstverweigerung war und ist auch heute noch die Frage nach den Anforderungen an den *Nachweis* einer Gewissensentscheidung. In ständiger Rechtsprechung hob das Bundesverwaltungsgericht erstinstanzliche Urteile auf, die Aufklärungsschwierigkeiten nicht zu Lasten des Kriegsdienstverweigerers gehen und es für eine Anerkennung als Kriegsdienstverweigerer ausreichen lassen wollten, daß der Antragsteller aufgrund seines schlüssigen Vortrages als ehrlicher und glaubwürdiger Mensch erschien. Nach Auffassung des Bundesverwaltungsgerichts war es vielmehr erforderlich, konkrete Anhaltspunkte zu ermitteln,

die auf den Ernst und die Tiefe der behaupteten Gewissensbildung hindeuteten und die den Schluß zuließen, daß der Wehrpflichtige unter dem inneren Zwang stehe, nicht im Kriege mit der Waffe Menschen töten zu können. Das Gericht räumte zwar ein, der Gesetzgeber habe sich auch mit minderen, zum Beispiel auf die allgemeine Glaubwürdigkeit des Antragstellers abstellenden Voraussetzungen begnügen können, er habe dies aber nicht getan. Es gebe keine Kompetenz der Verwaltungsgerichte, Beweiserleichterungen im Wege der Auslegung oder richterlichen Rechtsfortbildung in das Verfahren einzuführen. Dies sei allein Sache des Gesetzgebers. Das Bundesverfassungsgericht bestätigte in einem Beschluß vom 23. April 1974 diese Rechtsprechung ausdrücklich¹³⁾.

Angesichts dieser zurückhaltenden, eine gesetzliche Reform aber bewußt nicht ausschließenden höchstrichterlichen Rechtsprechung zeigten sich auf der politischen Ebene schon bald Bestrebungen zur Modifizierung oder gar vollständigen Abschaffung des umstrittenen Prüfungsverfahrens. Nach einem gescheiterten gesetzgeberischen Anlauf 1976 setzte die Koalition mit dem Gesetz vom 13. Juli 1977 zur Änderung des Wehrpflichtgesetzes und des Zivildienstgesetzes gegen den politischen Widerstand der Opposition im Deutschen Bundestag vorübergehend eine gesetzgeberische Lösung durch, die im wesentlichen eine Suspendierung des Prüfungsverfahrens für ungediente Wehrpflichtige vorsah, die sich auf Artikel 4 Abs. 3 des Grundgesetzes beriefen, dagegen für Soldaten und Reservisten ein modifiziertes Anerkennungsverfahren beibehalten wollte¹⁴⁾.

¹³⁾ Abgedruckt in: DÖV 1975, S. 66 f.; vgl. auch Nachweise bei Harald Seidel, in: DVBl. 1974, S. 902 ff., Riecker, in: ZRP 1976, S. 5; ferner: BVerfGE Band 28, S. 243 ff. (259). Aus der jüngeren Rechtsprechung des Bundesverwaltungsgerichtes seien herausgegriffen die Entscheidungen BVerwG VI C 251.73 und 237.73 (13. 12. 74) sowie BVerwG VI C 20.75 (3. 11. 75) und VI B 36.77 (6. 2. 78), abgedruckt in: DÖV 78, S. 513; zusammenfassend Hahnenfeld, Wehrpflichtgesetz, Kommentar, München 1973 (1979), zu §§ 25, 26 Wehrpflichtgesetz; Harrer/Haberland, Zivildienstgesetz, Kommentar, 2. Auflage 1975, Einleitung S. 52 ff.

¹⁴⁾ BGBl. I, S. 1229.

Die Wirkungsdauer dieses Gesetzes war bekanntlich nur kurz. Es wurde zunächst durch eine einstweilige Anordnung des Bundesverfassungsgerichts auf Antrag von 215 CDU/CSU-Abgeordneten und einiger Bundesländer außer Vollzug gesetzt und mit Urteil des Zwei-

ten Senats vom 13. April 1978 endgültig für nicht mit der Verfassung vereinbar erklärt. Damit traten das Zivildienstgesetz von 1973 und die Vorschriften des Wehrpflichtgesetzes über das Prüfungsverfahren für Kriegsdienstverweigerer wieder in Kraft.

V. Der heutige Zivildienst

Wie sieht nun der derzeitige Zivildienst aus, was erwartet den sich auf Artikel 4 Abs. 3 des Grundgesetzes berufenden Wehrpflichtigen, wenn er das Anerkennungsverfahren erfolgreich abgeschlossen hat?

Wie das Bundesverfassungsgericht¹⁵⁾ in seiner Entscheidung vom 13. April 1978 noch einmal ausdrücklich bestätigt hat, ist der Zivildienst keine *Wahlalternative* für den Wehrpflichtigen, die dieser nach freiem Belieben wählen kann. Eine Alternative zum Wehrdienst stellt er nur für diejenigen dar, die aus Gewissensgründen das Grundrecht für sich in Anspruch nehmen.

Nach dem Zivildienstgesetz erfüllt der Dienstleistende im Zivildienst Aufgaben, die dem Allgemeinwohl dienen, vorrangig im sozialen Bereich. Zivildienst von derzeit 16 Monaten Dauer wird demgemäß überwiegend in Bereichen geleistet, in denen es um die Betreuung alter, kranker, behinderter und sonstiger hilfebedürftiger Menschen geht. Mitte Oktober 1979 standen über 43 000 Zivildienstplätze in über 10 000¹⁶⁾ anerkannten Beschäftigungsstellen des Zivildienstes zur Verfügung, wobei wegen des bedrückenden Mangels an verfügbaren Zivildienstleistenden etwa ein Drittel dieser Plätze nicht besetzt war. Über die Hälfte der Einsatzplätze entfielen auf die Pflege- und Betreuungsdienste einschließlich des Krankentransportes und der Unfallrettungsdienste. Größte Einzelposten im Bereich der Einsatzfelder waren die Dienste in allgemeinen Krankenhäusern, im Krankentransport und in der Unfallrettung, im organisatorischen Bereich von Kreisverbänden und Geschäftsstellen der Verbände, in Altenheimen, Rehabilitationseinrichtungen, Heimen der offenen Sozialarbeit und in Kinderheimen/Kinderdörfern. Zahlreiche Einsatzplätze standen auch in Heimen für geistig und körperlich Behinderte, Blinde, Taube, Stumme, Süchtige und in Tagesstätten für körperlich Behinderte sowie in Erholungsheimen zur Verfügung. Dagegen fiel der Umweltschutz mit kaum 100 Einsatzplätzen zahlenmäßig nicht ins Gewicht. Es bestehen jedoch Bestrebungen, diesen Bereich erheblich auszuweiten.

In zunehmendem Maße sollen die individuelle Betreuung von schwerbehinderten und rehabilitationsbedürftigen Menschen sowie die sogenannten mobilen Hilfsdienste u. a. für Aussiedler, ausländische Jugendliche, Suchtgefährdete und sonstige Randgruppen als Ein-

*Tabelle 1:
Anträge auf Kriegsdienstverweigerung*

1956—1958	2 447
1959	3 257
1960	5 439
1961	3 804
1962	4 489
1963	3 311
1964	2 777
1965	3 437
1966	4 431
1967	5 963
1968	11 952
1969	14 420
1970	19 363
1971	27 657
1972	33 792
1973	35 192
1974	34 150
1975	32 565
1976	40 618
1977	70 069
1978	39 698
1979 (1. Hälfte)	26 091

¹⁵⁾ BVerfG — 2vF 1,2,4,5/77, abgedruckt im DOV 1978, S. 507 ff.; vgl. zur Prozeßgeschichte die Dokumentation „Wehrpflicht und Ersatzdienst“, zusammengestellt von Dieter Blumenwitz, Berichte und Studien der Hanns-Seidel-Stiftung, München/Wien 1978.

¹⁶⁾ Vgl. Tabelle 2 und 1.

Tabelle 2: Die Entwicklung der Dienstplätze

	Zahl der Dienstplätze	Einrichtungen
1969	4 724	948
1970	5 572	1 387
1971	7 818	2 104
1972	10 953	3 089
1973	16 709	4 003
1974	19 616	4 609
1975	24 214	6 145
1976	30 941	7 573
1977	36 108	8 202
1978	37 802	9 142
1979 (Stand: 15. 10.)	43 020	10 325

Quelle: BAZ

satzmöglichkeiten für Zivildienstleistende ausgebaut werden¹⁷⁾.

Die Dienstpflichtigen leisten den Zivildienst entweder in einer eigens dafür vom Bundesamt für den Zivildienst anerkannten Beschäftigungsstelle des Zivildienstes oder in einer staatlichen Zivildienstgruppe ab. Hier liegt eine der Eigenarten des Zivildienstes, der diesen organisatorisch grundlegend vom Wehrdienst unterscheidet: Die Beschäftigungsstellen werden nicht von der staatlichen Verwaltung, sondern von den Verbänden der Freien Wohlfahrtspflege getragen. Die ordnungsgemäße Durchführung des Dienstes überwacht zentral das Bundesamt für den Zivildienst in Köln, das neuerdings einen Teil der mehr ortsbezogenen Verwaltungsaufgaben auf Verbände übertragen hat. Das Bundesamt besitzt nicht wie die Bundeswehr einen eigenen regionalen Unterbau. Allerdings betreiben sogenannte Regionalbetreuer als Bedienstete des Bundesamtes „vor Ort“ Zivildienstverwaltung und sollen in den Regionen die Dienststellen und die Zivildienstleistenden in Fragen des Zivildienstes unterstützen und beraten. Dieser relativ schwach ausgestattete Ansatz einer dezentralen staatlichen Organisation (es gab am 30. Juni 1979 56 Regionalbetreuer, 15 Gruppenleiter [+ 19 Vertreter] und sechs Außendienstmitarbeiter für politische Bildung, außerdem vier staatliche Zivildienstschulen sowie ein Zivildienstzentrum in Castrop-Rauxel mit staatlichem Personal) würde

im Falle eines erheblichen quantitativen Ausbaus des Zivildienstes nicht ausreichen, um eine einheitliche ortsnahe und effektive staatliche Verwaltung sicherzustellen. Es gab daher immer wieder Bestrebungen, die auf einen regionalen Unterbau der Zivildienstverwaltung hinausliefen und eine orts- und „bürger“-nähere Verwaltung gewährleisten sollten.

Der Zivildienst in seiner gegenwärtigen faktischen Ausprägung ist funktional unter verschiedenen Perspektiven zu betrachten, die im einzelnen hier nur kurz angedeutet werden können:

Von der *rechtlichen Konstruktion* her ist Zivildienst der Dienst, den Wehrpflichtige aufgrund des Artikels 12a Abs. 2 des Grundgesetzes in Verbindung mit § 25 des Wehrpflichtgesetzes anstelle des Wehrdienstes zu leisten haben, wenn sie sich auf Artikel 4 Abs. 3 GG erfolgreich berufen haben, d. h. in einem förmlichen Anerkennungsverfahren ihre Berechtigung, den Dienst mit der Waffe zu verweigern, festgestellt worden ist. Artikel 12a GG spricht von „Ersatzdienst“. Die Ableitung des Zivildienstes aus der allgemeinen Wehrpflicht wird durch die Umformulierung des früheren „zivilen Ersatzdienstes“ in „Zivildienst“ nicht berührt. Es wäre jedoch abwegig, aus dieser rechtlichen Konstruktion eine mindere Wertigkeit des Zivildienstes gegenüber dem Wehrdienst konstruieren zu wollen. Dies ist wohl auch nicht die Auffassung des Bundesverfassungsgerichtes. Der Zivildienst stellt vielmehr trotz seiner juristischen Ableitung aus der allgemeinen Wehrpflicht grundsätzlich einen gleichwertigen Dienst dar, der zwar

¹⁷⁾ Vgl. N. Jaworsky, Zivildienst — Sozialer Dienst — Soziale Dienste, in: Verwaltungsrundschau 1979, S. 129 ff.

an die Voraussetzung einer Gewissensentscheidung gebunden ist, mit dem der den Dienst mit der Waffe verweigernde Wehrpflichtige aber seine der Gemeinschaft gegenüber obliegende Pflicht ebenso erfüllt wie der Wehrdienstleistende.

Neben der *Ausgleichsfunktion* des Dienstes als Ersatz für nicht geleisteten Wehrdienst sind deshalb seine *sozialen Komponenten* und seine sozialpolitischen Möglichkeiten als Instrument sozialpolitischen Handelns in die Betrachtung einzubeziehen. Dies um so mehr, als sich gerade hier in den letzten Jahren Entwicklungstendenzen ankündigten, die dem Zivildienst unbeschadet seines juristischen Ersatzcharakters eine eigenständige und wichtige Funktion im Netz der sozialen Versorgung gerade auch auf den bisher nur unzulänglich versorgten Gebieten der personalen Dienstleistungen zuweisen. Bei dem angestrebten Ausbau des Dienstes bis auf 60 000 Plätze kommt es darauf an, das zur Verfügung stehende und noch wachsende Dienstleistungspotential der Zivildienstleistenden im sozialen Sektor so sinnvoll einzusetzen, daß der Dienst mithelfen kann, soziale Lücken zu schließen und Bevölkerungsgruppen mit personalen Dienstleistungen zu versorgen, die hier bislang zu kurz gekommen sind. Wegen der beschränkten Kompetenz des Bundes auf sozialpolitischen Gebieten kann dies nur in enger Zusammenarbeit mit den Ländern, Kommunen und Verbänden der Freien Wohlfahrtspflege geschehen. Insbesondere auf dem Gebiet der „ambulanten Dienste“ treffen sich die Interessen vieler Länder/Kommunen und Wohlfahrtsverbände an einem Ausbau ihrer sozialen Dienstleistungsangebote mit dem staatlichen Interesse an einem sinnvollen und an den einzelnen Dienstleistenden hohe Anforderungen stellenden Zivildienst.

Nicht außer Betracht bleiben sollte die „*integrative*“ Komponente des Dienstes. Hier geht es darum, Kriegsdienstverweigerer als Minderheit durch einen als sinnvoll erfahrbaren und von der Bevölkerung als sinnvoll verstandenen Dienst aus ihrer vielfach noch bestehenden gesellschaftlichen Außenseiterposition herauszuholen. Damit verbunden ist ein Abbau der teilweise noch bestehenden gesellschaftlichen Diskriminierung von Kriegsdienstverweigerern. Hier ist im Bewußtsein

der Bevölkerung in den letzten Jahren sicher einiges im positiven Sinne in Bewegung gekommen.

Die Entscheidung *gegen* den Dienst mit der Waffe aus Gewissensgründen ist zwar grundsätzlich keine freiwillige Entscheidung *für* den Zivildienst. Die Verpflichtung, Zivildienst abzuleisten, ist vielmehr eine Folge dieser Entscheidung. Trotzdem zeigen die Ergebnisse von Motivationsuntersuchungen und andere Indizien, daß die Entscheidung des einzelnen Kriegsdienstverweigerers häufig neben ihrer Ablehnungsfunktion gegenüber dem Waffendienst positiv auch ein erhebliches soziales Engagement beinhaltet. Dieses Engagement kann und sollte während der Dauer des Zivildienstes, somit für eine begrenzte Zeit, in gesellschaftlichen Rand- und Außenbezirken zum Tragen kommen, in Bereichen also, die üblicherweise in unserer Gesellschaft häufig an den Rand des Bewußtseins gedrängt werden¹⁸⁾. Nicht zuletzt durch die zunehmende Arbeitsteilung existieren Barrieren zwischen Gesunden und Kranken, Berufstätigen und Rentnern, sozial Starken und sozial Schwachen. Diese Schranken zu durchbrechen ist sehr schwierig für diejenigen, die beruflich — sei es als Pfleger, Ärzte, Fürsorger, sei es im Organisationsbereich — mit den entsprechenden Gruppen zu tun haben. Hier bietet der Zivildienst für die betroffenen Menschen, aber auch für die Zivildienstleistenden selbst, eine Chance. Zivildienstleistende sind nur vorübergehend in diesen Bereichen tätig. Dadurch können sie relativ zwanglos eine Mittlerposition zwischen der Gesellschaft und ihren Randgruppen einnehmen. Sie zeigen zudem nach neueren vergleichenden Untersuchungen vielfach Einstellungs- und Verhaltensmuster, die im Bereich „Hilfsbereitschaft“ signifikanter ausgeprägt sind als in Vergleichsgruppen¹⁹⁾. Was liegt näher, als diesen „altruisti-

¹⁸⁾ Vgl. K. Hartwig, Vom Ersatzdienst zum Zivildienst, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 4/75, S. 28.

¹⁹⁾ Zur Motivationslage der KDV/ZDL vgl. die sehr gründliche Studie von Nagel/Starkulla, Einstellungen von Wehrdienstverweigerern und Soldaten. Eine empirische Untersuchung, erschienen in der Reihe „Entwicklung und Frieden“, Mainz/München 1977. (Der Studie liegt die Auswertung von Fragebögen von 1 320 ZDL und 1 201 Wehrpflichtigen zugrunde.) Vgl. auch die interessante, 1978 verfaßte Studie von Rainer Öhlschlager, Politische Bildung

schen Elan" in gesellschaftlich produktive Bahnen zu lenken!

Insbesondere die Kirchen tendieren dazu, an diesen Aspekt anzuknüpfen und *diese* Möglichkeiten des Zivildienstes mit Begriffen wie „sozialer Friedensdienst“ zu umschreiben. Da das Merkmal der „Freiwilligkeit“ für einen echten „Friedensdienst“ von den Friedensforschern meist in den Vordergrund gerückt wird und dieses Kriterium bei einer staatlichen *Inpflichtnahme* nicht unbedingt vorliegt, erscheint mir bei Begriffen wie „Friedensdienst“ und „sozialer Friedensdienst“ eine gewisse Zurückhaltung angebracht. Damit soll die soziale Friedensrelevanz von Tätigkeiten im Zivildienst — etwa im Bereich der Randgruppenbetreuung — jedoch keineswegs geleugnet werden. Allerdings versteht sich auch die Bundeswehr als Element der Sicherung des Friedens und könnte — von ihrem Selbstverständnis her — eine *einseitige* Inanspruchnahme des Begriffs „Friedensdienst“ für den Zivildienst nicht hinnehmen. Die etwas plakative — von den Kirchen zuerst geprägte — Formulierung vom Friedensdienst „mit“ und „ohne“ Waffen scheint mir deshalb auch aus staatlicher Sicht einen tauglicheren „Arbeitsbegriff“ darzustellen, der keinen der beiden Dienste diskriminiert, gleichwohl demjenigen einen Sinnbezug vermittelt, der nach dem „Sinn“ des jeweiligen Dienstes fragt und sich über das staatlicherseits zu fordernde Maß hinaus engagieren möchte.

Bei einer Beschreibung des Zivildienstes muß nicht zuletzt der *arbeitsmarktpolitische Aspekt* erwähnt werden. Der Zivildienst steht grundsätzlich unter dem strikten Gebot arbeitsmarktpolitischer Neutralität. In der gegenwärtigen Situation des Arbeitsmarktes hat dieses Gebot eher noch höhere Bedeutung als in Zeiten der Vollbeschäftigung. Zivildienstleistende müssen volkswirtschaftlich sinnvoll und dort eingesetzt werden, wo Gruppen der Gesellschaft besonderer Unterstützung bedürfen und diese mit Mitteln des Arbeitsmarktes grundsätzlich nicht gewährt werden kann. Bisherige Erfahrungen haben gezeigt, daß besonders im Bereich der betreuerischen Hilfstätigkeiten außerhalb des engeren medizinischen und sozialpflegerischen Bereiches ein erheblicher Bedarf an Dienstleistungen besteht, die durch Zivildienstleistende optimal abgedeckt werden können, ohne bestehende Arbeitsplätze zu gefährden. Wichtig für den Zivildienst sind somit auch unter diesem Blickwinkel *neue* Einsatzfelder etwa im Bereich der ambulanten sozialen Dienste, die *ohne* Dienstleistende nicht oder nicht so intensiv ausgebaut werden könnten. Das oft polemisch eingesetzte Argument von den „Zivildienstleistenden als billigen Arbeitskräften“ trifft ins Leere, wenn es um sozialpolitisches Neuland geht, das mit Markt- und Arbeitsmarktmechanismen kostenmäßig nicht in den Griff zu bekommen ist.

VI. Kritik am gegenwärtigen Zivildienst

Das Bundesverfassungsgericht hat in seinem Urteil vom 13. April 1978 seine Kritik an dem gegenwärtigen Zivildienst in dem Leitsatz 9 wie folgt zusammengefaßt: „Angesichts des

Mißverhältnisses zwischen der Zahl der verfügbaren Ersatzdienstpflichtigen und der Zahl der vorhandenen und besetzbaren Einsatzplätze im Zivildienst sowie im Hinblick darauf, daß der Gesetzgeber den ihm von Art. 12a Abs. 2 Satz 2 und 3 GG für die rechtliche Ausgestaltung des Zivildienstes gezogenen Rahmen bislang nicht ausgeschöpft hat, kann die Ersatzdienstpflicht gegenwärtig nicht als eine im Verhältnis zur Wehrdienstpflicht auch nur gleichermaßen aktuelle gleichbelastende Pflicht angesehen werden.“

Kritisiert wird insbesondere im Hinblick auf das für verfassungswidrig erklärte Gesetz:

a) Die zu geringe Kapazität an Zivildienstplätzen;

mit Zivildienstleistenden. Bedingungen für ein Konzept — kommentierte Praxisberichte (insbes. S. 59 ff.), zu beziehen über das Bischöfliche Ordinariat Limburg, sowie die Untersuchungen von Albert Krölls, Kriegsdienstverweigerung. Grundrecht zwischen Gewissensfreiheit und Kriminalität (insbes. S. 96 ff.), Leverkusen 1976. Zur Friedensdienstproblematik vgl. auch Egbert Jahn, Hat der Zivildienst eine Funktion für die Friedensbewegung?, Vortrag auf der Tagung „Friedenspotentiale der Gesellschaft“ der evang. Akademie Tutzing 23./25. 4. 1976, und Günter Knebel, Kriegsdienstverweigerer im Zivildienst, in: Grundrecht nach Bedarf, hrsg. v. M. Gillig und H. Schultz, Freiburg 1978, S. 57 ff. (76).

b) die nach Meinung der Richter zu geringe Belastung der Dienstleistenden (Zivildienst zu wenig „lästig“ im Verhältnis zum Wehrdienst): „Auch kommen die Art der im Zivildienst zu erbringenden Tätigkeiten und die konkrete Ausgestaltung des Zivildienstverhältnisses gegenwärtig den besonderen Wünschen und Neigungen vieler Wehrpflichtiger weit mehr entgegen als der kasernierte, uniformierte und naturgemäß strengerer Disziplin unterworfenen Waffendienst in der Bundeswehr. Dementsprechend ist § 25a Abs. 1 WpflG n. F. schon lange vor seiner endgültigen Verabschiedung als Gewährung eines freien Wahlrechts zwischen Wehrdienst und Zivildienst aufgefaßt und begrüßt worden. Gerade ein solches Wahlrecht, dessen Ausübung nur noch der Form nach auf die nach Art. 12a Abs. 2 GG in Verbindung mit Art. 4 Abs. 3 GG geschützte Gewissensentscheidung Bezug nimmt, läßt das Grundgesetz aber nach dem verfassungsrechtlich vorgegebenen Verhältnis zwischen Wehrdienst und Ersatzdienst nicht zu ...“

Diese Kritik ist zwar im Kontext mit der Suspendierung oder einer weitgehenden Liberalisierung des Prüfungsverfahrens zu sehen und insofern — von der derzeitigen Rechtslage her — zu relativieren. Trotzdem sollte und muß sie im Sinne eines konstruktiven Infragestellens ernst genommen werden. (Der Begriff „lästig“ in der Diktion des Bundesverfassungsgerichtes kann nur im Sinne von Lastungleichheit im Verhältnis zum Wehrdienst interpretiert werden, nicht aber im Sinne der Erzeugung einer Gegenmotivation bei der Inanspruchnahme des Grundrechts aus Art. 4 Abs. 3.)

Das wirkliche Problem heißt somit nicht „Abschreckung“, auch nicht Angleichung des Zivildienstes an den Wehrdienst um jeden Preis, sondern *Pflichtungleichheit* als besondere Ausformung des Gleichheitsprinzips bei der Auferlegung von Dienstpflichten.

Zivildienst „abschreckend“ ausgestalten zu wollen, wäre verfassungswidrig, sozialpolitisch verfehlt (da motivationszerstörend) und sicherheitspolitisch kurzsichtig (da von den Betroffenen als diskriminierend empfunden und verdrossene Staatsbürger erzeugend). Die erforderliche Pflichtenbalance setzt eine vergleichende Gesamtbetrachtung der Vor- und Nachteile, Eingriffsintensitäten in die persönliche Freiheitssphäre oder auch Bildungs- und

Ausbildungschancen bei den Diensten voraus. Bisher flossen hier häufig noch Vorurteile in die Diskussion ein. Das Argument etwa, den Soldat treffe schließlich im Kriegsfall ein besonderes Risiko an Leib und Leben — und das sei grundsätzlich höher zu bewerten als der Dienst etwa im Krankenhaus — erscheint angesichts der Schreckensvision eines modernen Krieges mit seinen Opfern gerade in der Zivilbevölkerung nicht überzeugend! Andererseits dürften die Notwendigkeit größerer Disziplinierung in der Truppe und stärkerer Einschränkungen in der individuellen Bewegungsfreiheit — etwa durch Kasernierung geeignet sein, auf der Waagschale der Pflichtenbelastungen Soldaten schwerer zu belasten als Zivildienstleistende, denen wiederum zum Beispiel weniger Ausbildungschancen geboten werden.

Bei der künftigen Ausgestaltung der Dienste sollten den *Eigenarten des jeweiligen Dienstes* entsprechend, sachgerechte Lösungen gefunden werden. So betrachtet wäre „Kasernierung“ im Zivildienst nicht sachgerecht, da die Betreuung alter, kranker und behinderter Menschen dies nicht erfordert. Gegen den Ausbau von dienstlichen Unterkünften am Einsatzort wäre jedoch nichts einzuwenden. Dienstliche Unterkunft sollte die Regel, die sogenannte Heimschlaferlaubnis als Privilegierung die Ausnahme sein. Wenig belastende, sogenannte „Sonnenscheinplätze“ müßten abgebaut werden, weil sie gegenüber schwerer belastenden Einsatzplätzen Ungleichbehandlung und letzten Endes Staatsverdrossenheit produzieren. Zivildienst ist kein Nebenjob! Hier scheint der Zeitpunkt gekommen, insbesondere bei der Gewinnung neuer Zivildienstplätze strengere Maßstäbe anzulegen als bisher und feste Anforderungskriterien bei der Anerkennung von Einsatzmöglichkeiten als Zivildienstplätze zu schaffen. Ein hohes Anforderungsprofil kommt im übrigen auch dem Ansehen des Zivildienstes zugute, wie die bisherigen Erfahrungen mit dem Einsatz von Dienstleistenden bei Schwer- und Schwerstbehinderten gezeigt haben. Allerdings dürfen die Zivildienstleistenden auch nicht überfordert werden. Für manche Tätigkeiten im Pflegebereich sind sie nicht genügend ausgebildet, vielleicht altersbedingt zum Teil auch noch zu sehr mit sich selbst beschäftigt, um aus sol-

chen anforderungsvollen Tätigkeiten einen Standard für die Anerkennung von Zivildienstplätzen herzuleiten. Vergleichsmaßstab muß grundsätzlich die durchschnittliche Belastung der Wehrpflichtigen sein. Zivildienstleistende sind keine „Heiligen“, die ihre Daseinsberechtigung durch ein Übermaß an „caritas“ nachweisen müßten. Sie sind normale Staatsbürger, die einen dem Wehrdienst gleichwertigen — nicht gleichartigen — Dienst verrichten.

VII. Die Vorstellungen für eine Neuregelung des Zivildienstes

1. Ausgangsüberlegungen

Das Bundesverfassungsgericht hat den Lösungsversuch der sozialliberalen Koalition in Richtung auf eine Liberalisierung, ja sogar einen Wegfall des Anerkennungsverfahrens für ungediente Kriegsdienstverweigerer, nicht generell verworfen, sondern eine solche Lösung vom Bestehen gewisser Rahmenbedingungen des Zivildienstes abhängig gemacht. Damit rückte die Frage der künftigen Ausgestaltung des Zivildienstes in den Mittelpunkt der politischen Diskussion. Nach Auffassung des Gerichts ist das Grundrecht auf Kriegsdienstverweigerung an eine Gewissensentscheidung gebunden, die zur Überzeugung der zuständigen Behörden hinreichend sicher erkennbar werden muß; diese Überzeugung kann jedoch, so der erkennende Senat, nicht nur durch eine förmliche Prüfung der Gewissensentscheidung in einem Verfahren bisheriger Art festgestellt werden, sondern auch ohne Gewissensprüfung, jedoch dann durch entsprechend „straffe“ Ausgestaltung des Zivildienstes als einzige Probe auf die Gewissensentscheidung.

Entschließt sich der Gesetzgeber zu dieser letzteren Alternative, so gibt ihm das Gericht einige konkrete Anregungen, wie aus seiner Sicht eine verfassungskonforme Regelung beschaffen sein müsse, die die Ausgestaltung des Zivildienstes als einzige Probe auf die Gewissensentscheidung vorsieht.

Insbesondere gehören hierzu nach Auffassung des Gerichtes

— die Gewißheit für den Kriegsdienstverweigerer, Zivildienst leisten zu müssen;

Die konstruktive Antwort auf die Kritik am gegenwärtigen Zivildienst, soweit berechtigt und nicht von Denkpositionen einer „Abschreckungsideologie“ überzogen, erfordert einen dosierten Ausbau des Zivildienstes. Organisatorisch müßten das regionale Element, aber auch die Aufsichtsmöglichkeiten der staatlichen Hand und die Ausbildungs-(Einführungs-)Kapazitäten für die Dienstleistenden verstärkt werden.

— die Dauer des Dienstes, die das Bundesverfassungsgericht bis zu 24 Monaten als verfassungsrechtlich unbedenklich ansieht;

— die tatsächliche und rechtliche Ausgestaltung des Zivildienstes im Verhältnis zum Wehrdienst, die vom Grundsatz der Pflichten-gleichheit mit dem Wehrdienst bestimmt sein muß.

Je „strenger“ und je „aktueller“ der Zivildienst danach gehandhabt wird, desto geringer können die Anforderungen an ein besonderes Prüfungsverfahren sein; erst wenn der Zivildienst so „streng“ und so „aktuell“ ausgestaltet ist, daß das Aufsichnehmen dieses Dienstes „typischerweise“ als Indiz für eine Gewissensentscheidung gedeutet werden kann, besteht nach Meinung des Senats die Möglichkeit eines völligen Fortfalls des Anerkennungsverfahrens²⁰⁾.

Der Gesetzgeber steht nach diesen richterlichen Überlegungen — auch wenn sie zum Teil als obiter dicta nicht den verbindlichen Charakter tragender Entscheidungsgründe genießen — vor der schwierigen Frage einer Novellierung des bestehenden Rechts, die sowohl dem Richterspruch als auch dem ursprünglichen Reformanliegen der Koalition (und den damit geweckten Erwartungsvorstellungen), nicht zuletzt auch den sicherheitspolitischen Vorstellungen der Opposition und den Interessen der Länder genüge tun soll, ohne die primär Betroffenen — insbesondere KDVer und Verbände — vor den Kopf zu stoßen. Damit

²⁰⁾ Vgl. hierzu Jörn Ipsen, Wehrdienst, Ersatzdienst und Pflichtgleichheit, in: Zeitschrift für Rechtspolitik, 1978, S. 153 ff.

wird dem neuen Gesetzgeber ein äußerst schwieriger Balanceakt abverlangt (wie streng *muß* etwa bei einer Liberalisierung des Anerkennungsverfahrens der Zivildienst ausgestaltet sein, um nicht aufgrund einer echten oder angenehmen Attraktivität von sich aus junge Leute anzuziehen und damit dem alten Drückebergervorurteil Vorschub zu leisten, wie streng *darf* er allenfalls ausgestaltet sein, um nicht dem Vorwurf der Aushöhlung eines Grundrechtes durch Abschreckung vor seiner Inanspruchnahme ausgesetzt zu sein?).

Das Ergebnis der Arbeit einer interfraktionellen Arbeitsgruppe aus Abgeordneten der Koalitions- und der Oppositionsfraktionen konnte angesichts dieser schwer lösbaren Interessenkollisionen nur ein Kompromiß sein, der weit von den Ausgangspositionen der Reformer abweicht, gemessen am Status quo jedoch einige Fortschritte bringen könnte (etwa im Bildungsbereich). Wegen der geplanten Durchführung des Zivildienstes durch die Länder in Bundesauftragsverwaltung bedeutet dieser Entwurf, sofern er die parlamentarischen Hürden nimmt, auf jeden Fall aber eine völlige Abkehr von der bisherigen Organisation des Zivildienstes.

2. Die Koalitionsvorlage

Der von den Koalitionsfraktionen eingebrachte Entwurf sieht im einzelnen folgende Regelungen vor²¹⁾:

Prüfungsverfahren

Ein modifiziertes schriftliches Prüfungsverfahren wird beibehalten. Die Gewissensgründe müssen einem Ausschuß, bestehend aus drei stimmberechtigten Mitgliedern, in schriftlicher Form dargelegt werden. Dem Antrag auf Anerkennung als Kriegsdienstverweigerer soll in Zukunft eine ausführliche Begründung der Gewissensentscheidung und ein ausführlicher Lebenslauf beigelegt werden. Außerdem können Stellungnahmen Dritter eingereicht und Personen benannt werden, die über den Antragsteller Auskunft geben können. Der Ausschuß kann den Antragsteller ohne persönliche Anhörung anerkennen,

wenn er zu seiner Überzeugung hinreichend sicher aus dem Inhalt der ihm vorliegenden Akten entnehmen kann, daß die Verweigerung auf einer durch Artikel 4 Abs. 3 Satz 1 des Grundgesetzes geschützten Gewissensentscheidung beruht.

Die Ausschüsse werden in der Qualifikation ihrer Mitglieder aufgewertet. Die Vorsitzenden werden künftig von den Innenministern (Senatoren des Innern) der Länder bestimmt und müssen zum Richteramt befähigt sein, das 32. Lebensjahr vollendet haben und über Erfahrungen als Richter verfügen. Die zwei ehrenamtlichen Beisitzer müssen das 32. Lebensjahr vollendet haben, die Voraussetzungen der Berufung zum Amt eines Jugend-schöffen erfüllen und über die erforderliche Lebenserfahrung und Menschenkenntnis verfügen. Das Verfahren vor den Ausschüssen ist nicht öffentlich und wird gestrafft. Der Antrag soll — ebenso wie die Klage vor dem Verwaltungsgericht nach evtl. Ablehnung des Antrages — aufschiebende Wirkung haben, d. h. der Antragsteller wird bis zur Entscheidung über den Antrag bzw. über seine Klage nicht zum Wehrdienst einberufen.

Organisation des Prüfungsverfahrens und des Zivildienstes

Hier liegt der eigentliche Schwerpunkt der Veränderungen. Die Ausschüsse werden nämlich nach dem Gesetzentwurf bei den Mittelbehörden der allgemeinen inneren Verwaltung der Länder errichtet. Ebenso wird der Zivildienst künftig, soweit im Gesetz nichts anderes bestimmt ist, von den Ländern im Auftrag des Bundes durchgeführt; zuständig sind die Mittelbehörden der allgemeinen inneren Verwaltung als Zivildienstämter. Daneben bleibt zwar das Bundesamt für den Zivildienst als selbständige, dem Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung unterstehende Bundesoberbehörde bestehen. Seine bisher recht umfassenden Aufgaben werden aber ganz erheblich reduziert. Auch der künftige obligatorische Einführungsdienst in Lehrgängen von mindestens vier Wochen Dauer (Unterrichtung über Wesen und Aufgaben des Zivildienstes sowie über ihre Rechte und Pflichten als Dienstleistende, angemessene Einführung in die künftigen Tätigkeiten, für die sie vorgesehen sind, sowie staatsbürgerlicher Unterricht)

²¹⁾ Vgl. Drucks. 8/3019, Deutscher Bundestag, 8. Wahlperiode.

wird danach von den Ländern im Auftrag des Bundes durchgeführt.

Als Aufgaben für die Zivildienstverwaltung des Bundes (Bundesamt für den Zivildienst) verbleiben damit im wesentlichen noch:

— Erlaß von Verwaltungsvorschriften (soweit nicht bei dem Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung);

— Mitwirkung beim überregionalen Ausgleich zwischen den Ländern;

— allgemeine Aufsicht über die Durchführung des Gesetzes durch die Länder (soweit nicht bei dem Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung);

— Absprachen mit den Ländern über die Einberufungen zum obligatorischen Einführungsdienst (soweit nicht bei dem Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung);

— Statistik und zentrales Informationssystem.

Als Vorteil dieser Regelung muß angesehen werden: Die Mitverantwortung der Länder für die Durchführung des Zivildienstes, die dem föderativen Prinzip des Grundgesetzes entgegenkommt, wäre gewährleistet. Ohnehin haben die Länder auf dem sozialen Sektor, dem Haupteinsatzfeld für Zivildienstleistende, die wichtigsten Kompetenzen. Als gravierende Nachteile sind anzusehen, daß kein direkter Zugriff des Bundes auf die Verwaltung der Länder besteht und deshalb eine einheitliche Durchführung des Zivildienstes im gesamten Bundesgebiet nur schwer zu gewährleisten sein dürfte. Voraussichtlich wäre ist die Länderverwaltung auch kostengünstiger, da ein Verwaltungsapparat in allen Ländern aufgebaut werden müßte. Der allmähliche Abbau des mit viel Aufwand errichteten, teilweise überforderten, aber durchaus leistungsfähigen Bundesamtes für den Zivildienst wäre die kaum zu vermeidende Folge. (Ein eigener regionaler Unterbau des Bundesamtes hätte die Leistungskraft des Bundesamtes erheblich verbessert und wäre eigentlich die konsequente Weiterführung der bisherigen Organisationsstruktur gewesen.) Schließlich ist die verfassungsrechtlich schwerwiegende potentielle Gefahr nicht von der Hand zu weisen, daß, wenn die Länder auch die Zuständigkeit für die Prüfungsausschüsse erhalten, die An-

forderungen an die Anerkennung von Kriegsdienstverweigerern tendenziell durch den jeweiligen Bedarf eines Landes an verfügbaren Zivildienstleistenden und damit auch von „Opportunitätsgesichtspunkten“ her gesteuert würde. Diese aufgezeigten Gefahren erscheinen allerdings nicht unüberwindbar, zumal der Bund ja Steuerungsinstrumente beibehält.

Anerkennung von Beschäftigungsstellen

Hier wird der bisher in § 1 des Zivildienstgesetzes verankerte Vorrang des sozialen Bereiches etwas abgeschwächt. Künftig kann eine Beschäftigungsstelle auf ihren Antrag anerkannt werden, wenn sie *insbesondere Aufgaben im sozialen Bereich, im Bereich des Zivilschutzes oder im Bereich des Umweltschutzes, des Naturschutzes und der Landschaftspflege durchführt*; überwiegend sollen Beschäftigungsstellen des sozialen Bereiches anerkannt werden. Außerdem müssen die Beschäftigungsstellen Gewähr dafür bieten, daß Beschäftigung, Leitung und Betreuung der Dienstleistenden dem Wesen des Zivildienstes entsprechen. Auch die Kontrolle der Beschäftigungsstellen durch Beauftragte des Innenministers (Senators des Innern) des jeweiligen Landes und der Zivildienstämter sowie des Bundesrechnungshofes soll erleichtert werden. Der hier vorprogrammierte Konflikt mit den durch die bisherige Regelung begünstigten Trägern der Freien Wohlfahrtspflege wäre bei vernünftigen Absprachen sicher überwindbar.

Der bisherige Vorrang des sozialen Bereiches im Zivildienst, der sich bewährt hat, bleibt auch in der etwas abgeschwächten Formulierung im neuen Gesetz erhalten. Die Möglichkeiten, auch andere allgemeinwohl-orientierte Aufgaben in den Bereich der Betätigungsfelder des Zivildienstes einzubeziehen, werden allerdings erheblich erweitert. Angesichts der angestrebten zahlenmäßigen Aufstockung des Zivildienstes würden die sozialen Trägerverbände jedoch voraussichtlich ihren Bedarf an Zivildienstleistenden für den engeren sozialen Bereich decken können. Ohnehin erscheint es schwierig, etwa den Umweltschutz aus dem sozialen Bereich auszuklammern; die Verbesserung der Umweltqualität und die Eindämmung von Umweltschä-

den könnte auch als ein Stück Sozialpolitik angesehen werden.

Dauer des Zivildienstes

Sie soll nach dem Koalitionsentwurf der durchschnittlichen zeitlichen Belastung wehrdienstleistender Wehrpflichtiger entsprechen. Das sind nach Auffassung der Koalition derzeit 16 Monate.

3. Der Gegenvorschlag der CDU/CSU-Fraktion

Da der Gesetzentwurf der Fraktion der CDU/CSU mit wenigen Ausnahmen wortgleich dem Koalitionsentwurf entspricht, sollen hier nur die zwei wesentlichen Abweichungen dargestellt werden²²⁾. Im Gegensatz zum Koalitionsentwurf sollen die Ausschüsse grundsätzlich *nach persönlicher Anhörung des Antragstellers entscheiden*. Die Opposition ist der Auffassung, daß die Ausschüsse sich *in der Regel* von der Glaubwürdigkeit eines Antragstellers und von der Ernsthaftigkeit und Unausweichlichkeit seiner Gewissensentscheidung einen unmittelbaren Eindruck auf Grund ei-

²²⁾ Vgl. Drucks. 8/3020, Deutscher Bundestag, 8. Wahlperiode.

ner persönlichen Anhörung verschaffen müssen. Lediglich im Ausnahmefall kann der Ausschuß den Antragsteller hiernach ohne persönliche Anhörung anerkennen.

Die Opposition ist ferner der Meinung, daß die durchschnittliche zeitliche Belastung wehrdienstleistender Wehrpflichtiger gegenwärtig 18 Monate beträgt. Sie schlägt deshalb einen 18monatigen Zivildienst im Gegensatz zu den 16 Monaten des Koalitionsentwurfes vor²³⁾.

Die Frage, ob noch in dieser Legislaturperiode eine gesetzliche Lösung zustande kommt, muß derzeit als offen angesehen werden. Einige der geplanten Regelungen, wie der Ausbau des Bildungsbereiches im Zivildienst, könnten bereits auf der Rechtsgrundlage des geltenden Zivildienstgesetzes in Angriff genommen werden.

Eine faire und vorausschauende gesetzliche Lösung wird im Blickfeld behalten, daß die Art, wie der Staat mit seinen Minderheiten umgeht, wichtig und prägend für unser aller Demokratieverständnis und das Staatsbewußtsein der heranwachsenden Generation ist.

²³⁾ Vgl. Stenographischer Bericht über die 163. Sitzung des Deutschen Bundestages am 27. Juni 1979, S. 13046 ff. (1. Lesung).

Hans Ritscher: Bedingungen und Probleme politischen Lernens in der Bundeswehr

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 47/79, S. 3—19

Den Ausgangspunkt des Aufsatzes bildet die Feststellung, daß politischer Unterricht in der Bundeswehr weitgehend von den Intentionen und Methoden einer Gesinnungserziehung geprägt ist.

Für die folgenden didaktischen Überlegungen gilt dagegen als Voraussetzung, daß politische Bildung, unabhängig von den sie initiiierenden Institutionen, den grundlegenden Zielen der politischen Aufklärung der Bürger und damit der Entfaltung und Festigung der Demokratie in diesem Lande folgen muß.

Dieses Ziel ist weder durch eine einseitige Betonung des bislang in der Bundeswehr vernachlässigten Rationalitätsprinzips noch durch einseitige Vermittlung von Qualifikationen im Bereich der Gesinnungen, Einstellungen und Motive zu erreichen. Erst der Versuch, eine Beziehung zwischen rationaler Erhellung und werterfüllten Einstellungen über die Kategorie der Betroffenheit herzustellen, bewirkt einen politischen Unterricht, der dem demokratischen Prinzip des „Von-unten-nach-Oben“ entspricht. Auch in einer Institution wie der Bundeswehr, die auf dem Prinzip des militärischen Gehorsams aufgebaut ist, kann eine politische Bildung „von unten“ betrieben werden, wenn sie den Soldaten als Subjekt des politischen Bildungsprozesses begreift und damit die Frage nach seiner Betroffenheit ins Spiel bringt.

Um die Frage, wie man nun Betroffenheit herstellen kann, geht es. Ein möglicher Weg liegt in dem Versuch, Situationen aufzugreifen, in denen ein konkretes Geschehnis zentrale individuelle Bedürfnisse berührt und entsprechende Gefühle auch bei den nicht direkt Beteiligten auslöst. Diese zentralen Bedürfnisse hängen mit lebensgeschichtlich erworbenen Wertmustern zusammen, die es gilt, für die Entwicklung der an demokratischen Grundwerten orientierten Einstellungen zu aktivieren. Dies kann nicht über eine affirmative Aneignung der Grundwerte gelingen, sondern nur durch die Thematisierung gesellschaftlicher Probleme und Konflikte.

Die aufgestellten Ziele und Forderungen treffen auf Bedingungen in der Bundeswehr, die durch pädagogisch und fachlich mangelnde Kompetenz der Unterrichtenden, didaktisch unzureichendes Unterrichtsmaterial und dem Fehlen einer klaren didaktischen Konzeption für eine bundeswehrspezifische politische Bildung gekennzeichnet sind. Hinzu kommt eine zunehmend ablehnende Haltung der Soldaten gegenüber politischem Engagement.

Eine politisches Engagement erzeugende Betroffenheit ist demnach durch das globale Organisationsziel der Bundeswehr, den Verteidigungsauftrag, nicht gegeben. Sie ist eher auf der Ebene der subjektiven Betroffenheit zu erwarten, bei der das individuell Erlebte und Erfahrene als Anknüpfungspunkt zur Reflexion über den Sinn militärischen Dienstes und die Grundwerte dienen kann.

Der Aufsatz endet mit der Feststellung, daß politische Bildung in der Bundeswehr schließlich angewiesen ist auf ein offenes Geschichtsbewußtsein, das das Prinzip der Freiheitlichkeit unserer Verfassung als eigentlichen Legitimationsgrund des „Verteidigungsauftrags“ deutlich macht.

Nikolaus Jaworsky: Zivildienst zwischen Ersatzdienst und Alternativdienst

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 47/79, S. 21—37

Die Institution „Zivildienst“ hat sich von bescheidenen Anfängen her im Verlauf weniger Jahre zu einem nicht unbedeutenden sozialen Faktor entwickelt. Die soziale Bedeutung steigt weiter mit der zunehmenden Zahl von Dienstleistenden, der zunehmenden Qualität der von ihnen erbrachten Dienstleistungen und ihrer besseren Ausbildung. Kapazitätsgrenzen auf dem sozialen Sektor sind noch nicht erkennbar; vielmehr bestehen gerade im individuellen Pflegebereich und im Bereich der ambulanten sozialen Dienste Bedarfsfelder, auf denen Zivildienstleistende sinnvoll (auch im Sinne der Kriterien des Bundesverfassungsgerichts) eingesetzt werden können. Bei dem erforderlichen quantitativen und qualitativen Ausbau des Dienstes ist deshalb kein ersichtlicher Grund erkennbar, den sozialen Bereich als Kernbereich der Betätigungsfelder aufzugeben. Die Einbeziehung anderer allgemeinwohl-orientierter Tätigkeitsfelder wird dadurch nicht ausgeschlossen.

Zivildienst ist ein gleichwertiger, nicht ein dem Wehrdienst gleichartiger Dienst. Die in der Praxis schwierige Aufgabe besteht darin, zwei von ihren Funktionen und von ihrer Organisation her so verschiedene Einrichtungen wie Bundeswehr und Zivildienst der jeweiligen Eigenart entsprechend so auszugestalten, daß die Gleichgewichtigkeit der Belastungen für den einzelnen Dienstleistenden innerhalb des jeweiligen Dienstes, aber auch im Verhältnis der Dienste zueinander alles in allem gewährleistet ist. Die bei den Platzzahlen fast explosive Entwicklung des Zivildienstes hat zu einigen Problemen geführt, die nicht verharmlost, aber auch nicht überbewertet werden dürfen. Bei ihrer Behebung sollte die „Integrationsstrategie“ des Zivildienstes, die sich bewährt hat, grundsätzlich beibehalten werden. „Abschreckung“ vor der Inanspruchnahme eines Grundrechts paßt nicht in unser Grundrechtssystem und unser in 30 Jahren gewachsenes Verständnis im konstruktiven Umgang mit Minderheiten. Vielleicht würde Theodor Heuss, lebte er heute, seinen Satz vom „Massenverschleiß“ des Gewissens so nicht mehr aufrechterhalten angesichts eines Zivildienstes in der derzeitigen Größenordnung, zu dem es in der westlichen Staatenwelt trotz gewisser Mängel keine Entsprechung gibt.