

aus politik und zeit geschichte

beilage
zur
wochen
zeitung
das parlament

Martin Kutz
Offizierausbildung
in der Bundeswehr
Historische und
strukturelle Probleme

Peter Zimmermann
Die Hochschulen
der Bundeswehr
Ein Reformmodell
in der Bewährung

Peter Barth
Jugend
und Bundeswehr

ISSN 0479-611 X

B 16/82
24. April 1982

Martin Kutz, Dr. phil., geb. 1939; Dozent für Wirtschafts- und Sozialgeschichte an der Führungsakademie der Bundeswehr Hamburg; Studium der Wirtschafts- und Sozialgeschichte, Politikwissenschaft, Rechtsgeschichte, Pädagogik und Philosophie in Bonn.

Veröffentlichungen u. a.: Deutschlands Außenhandel von der Französischen Revolution bis zur Gründung des Zollvereins, Wiesbaden 1974; Wirtschafts- und Sozialgeschichte in beiden Weltkriegen: Literaturbericht und Bibliographie, in: Sozialwissenschaftliches Institut der Bundeswehr, Berichte, Heft 22, 1980; Tradition und soldatische Erziehung. Zu den gegenwärtigen historischen Leitbildern in der Offizierausbildung der Bundeswehr, in: K. E. Schulz, Streitkräfte im gesellschaftlichen Wandel, Bonn 1980; Reform und Restauration der Offizierausbildung der Bundeswehr. Strukturen und Konzeptionen der Offizierausbildung im Widerstreit militärischer und politischer Interessen, Baden-Baden 1982.

Peter Zimmermann, Dr.-Ing., geb. 1938; Professor für Technische Mechanik an der Hochschule der Bundeswehr München, 1977—78 Dekan des Fachbereichs Luft- und Raumfahrt-technik, 1979—80 Vizepräsident der Hochschule der Bundeswehr München und damit Vorsitzender ihrer Senatsausschüsse für „Lehre und Studium“, für „Forschung und wiss. Nachwuchs“ sowie für die „Koordination der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anteile des Studiums“.

Veröffentlichungen: Aufsätze zur Akustik und zur Technischen Mechanik in Fachzeitschriften wie *Acustica*, *Acta Mechanica*, *Bautechnik*, *Frequenz*, *Ingenieur-Archiv*, *Zeitschrift für Angewandte Mathematik und Mechanik*. „Ingenieurwissenschaftliche Reformstudiengänge in der Bewährung“ (Schriftenreihe „Ingenieurpädagogik“), Alsbach 1981, sowie Aufsätze zur Didaktik der Ingenieurwissenschaften; Schriftleitung der Zeitschrift „Humanismus und Technik“ (1971—74).

Peter Barth, Dipl.-Pol., Dipl.-Ing. (FH), geb. 1947; seit 1970 bei der Bundeswehr, Hauptmann; von 1977 bis 1981 Jugendoffizier in München; seit Oktober 1981 vom militärischen Dienst freigestellt, Doktorand der Politischen Wissenschaften.

Veröffentlichungen u. a.: Jugendoffizier der Bundeswehr — Partner für den Lehrer, in: *Schulreport* 4/1978; Jugendoffizier 1979 — Anspruch und Wirklichkeit, in: *Europäische Wehrkunde* 10/1979; Militär in der Demokratie — Die Bundeswehr im Unterricht, in: *Der Bürger im Staat* 2/1979 (zus. mit O. Freundl); Sicherheitspolitik und Bundeswehr, Frankfurt 1981 (zus. mit G. Pfau und K. Streif); *Bundeswehr in Staat und Gesellschaft* (Arbeitsbuch für die Bayerische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit, 1982).



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

Redaktion:

Dr. Gerd Renken, Dr. Klaus Wippermann, Paul Lang, Holger Ehmke.

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 6,50 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.

Offizierausbildung in der Bundeswehr

Historische und strukturelle Probleme

Vorbemerkung

Bis in die jüngste Zeit sind Fragen zur militärischen Ausbildung nahezu ausschließlich in der Militärpublizistik diskutiert worden. Sie haben den Rahmen technokratisch orientierten Expertentums deshalb so gut wie nie gesprengt. Eine Diskussion solcher Probleme in der gleichen Art, wie sie die historische oder erziehungswissenschaftliche Forschung zu Bildungs- und Ausbildungsproblemen der zivilen Gesellschaft hervorbrachte, hat bis in die jüngste Vergangenheit nicht stattgefunden.

Erst die beiden Studien von Bald¹⁾ und Loquai²⁾ zur Geschichte der Ausbildung von Generalstabsoffizieren haben die erziehungswissenschaftliche und politisch-soziale Dimension militärischer Elitenausbildung herausgearbeitet. Mit ähnlichen Fragestellungen, the-

matisch aber wesentlich enger gefaßt, sind etwa gleichzeitig die Studien von Bornemann³⁾ und Krause⁴⁾ zu Bundeswehrhochschulproblemen sowie von Rosen⁵⁾ zur Stabs-offizierausbildung entstanden.

An diese Arbeiten habe ich mit einer umfangreichen Untersuchung der Geschichte der Offizierausbildung in der Bundeswehr angeknüpft⁶⁾. In ihr wurde bisher unveröffentlichtes Quellenmaterial ausgewertet, das eine Neubewertung der bisherigen Bildungspolitik in der Bundeswehr notwendig macht. Auf diese Studie stützen sich die folgenden Überlegungen, die notgedrungen thesenartig zuge-spitzt werden müssen, da das neue Material hier nur zum geringsten Teil ausgebreitet werden kann.

I. Die aktuelle Problemlage

Im Verlauf des letzten Jahres sind einige schwerwiegende Probleme der Bundeswehr auch in einer größeren Öffentlichkeit diskutiert worden. Am markantesten haben sich die Probleme ins öffentliche Bewußtsein geschoben, die mit den Schlagworten MRCA-Tornado (wegen des Finanzierungsdefizites), Tradition in der Bundeswehr (vor allem im Hinblick auf die öffentlichen Vereidigungen) und politische Bildung/Innere Führung zunächst hinreichend gekennzeichnet sind.

Dabei bestand und besteht die Gefahr, daß wegen der bedrohlich hohen Zusatzkosten im Rüstungsbereich oder wegen der leichten Emotionalisierbarkeit in der Traditionspflege

die strukturellen Probleme der Bundeswehr übersehen werden und ganz und gar den Militär-„Fachleuten“ überlassen bleiben. Beides aber, die Rüstungsproblematik wie die Traditionspflege, sind direkt oder indirekt ver-

³⁾ Jürgen Bornemann, Bildungsreform in den Streitkräften, Diplomarbeit WOW, HSBW Hamburg 1980. (Leider ist diese informative Arbeit nicht veröffentlicht.)

⁴⁾ Fred H. Krause, Das Konzept der Inneren Führung und die Hochschulen der Bundeswehr. Realisierung einer Prämisse, konsistente Weiterentwicklung oder Diskontinuität, Diss. Bochum 1976. Mit dieser Arbeit liegt die bisher beste Darstellung des Denkens von Wolf Graf Baudissin vor.

⁵⁾ Claus Freiherr von Rosen, Bildungsreform und Innere Führung, Reformansätze für schulische Stabs-offizierausbildung, dargestellt am Beispiel der Stabsakademie der Bundeswehr (1966—1973), Hamburg 1981 (Diss. 1978).

⁶⁾ Martin Kutz, Reform und Restauration der Offizierausbildung der Bundeswehr. Strukturen und Konzeptionen der Offizierausbildung im Widerstreit militärischer und politischer Interessen, Bd. 8 der Reihe: Militär, Rüstung, Sicherheit, Baden-Baden 1982.

¹⁾ Detlef Bald, Der deutsche Generalstab 1859 bis 1939. Reform und Restauration in Ausbildung und Bildung, Schriftenreihe Innere Führung, Reihe Ausbildung und Bildung, Heft 28, Bonn 1977.

²⁾ Heinz Loquai, Qualifikations- und Selektionssysteme für Eliten in bürokratischen Organisationen. Eine soziologische Analyse der Ausbildung und Auswahl deutscher Generalstabs- und Admiralstabsoffiziere, Freiburg 1980.

knüpft mit den strukturellen Problemen, mit denen die Bundeswehr zu kämpfen hat.

Da diese Schwierigkeiten für den hier vorgestellten Problembereich *nur* den Begründungszusammenhang darstellen, können die wichtigsten Aspekte hier auch nur angerissen werden⁷⁾. Die Ausrüstung der Bundeswehr mit immer modernerem, technisch immer komplizierterem und leistungsfähigerem Material und mit mehr und mehr technisch gestützten Führungssystemen hat zu einer fortschreitenden Professionalisierung und Differenzierung in den einzelnen Funktionsbereichen geführt⁸⁾. Diesen Prozeß hat die Bundeswehr einerseits durch die immer größeren technischen Anforderungen an ihr Personal ständig forciert, andererseits steht sie ablehnend bis hilflos den sozialen Folgen und den Notwendigkeiten im Bereich der Menschenführung gegenüber⁹⁾. Die militärische Führung hat deshalb in vielen Bereichen mit falschen Antworten auf die Herausforderung der unabwendbaren Modernisierung geantwortet. Ihren Verhaltensmechanismus könnte man vereinfacht als Trotzreaktion bezeichnen. So hat sie

— die Differenzierung in den technischen Erfordernissen beantwortet mit einer bürokratischen Zentralisierung der Führung und der Kontrollsysteme¹⁰⁾;

— die zunehmende Professionalisierung und Differenzierung als Angriff auf das traditionelle Berufsverständnis mißverstanden und diese mit der Bildung einer militärischen ideologischen Subkultur — einer neuerlichen Hinwendung zu soldatischen Tugenden und Werten in Abgrenzung zur zivilen Umwelt — beantwortet¹¹⁾;

⁷⁾ Da die Begründungen in diesem Bereich zu komplex sind, um sie hier im einzelnen auszubreiten, sollen nur einige neuere Veröffentlichungen angeführt werden, in denen diese Aspekte aufgearbeitet worden sind.

⁸⁾ Klaus D. Zeller, Fragen der Technikbewältigung in Streitkräften, in: K. E. Schulz (Hrsg.), Streitkräfte im gesellschaftlichen Wandel, Bonn 1980.

⁹⁾ Bernd C. Hesslein (Hrsg.), Die unbewältigte Vergangenheit der Bundeswehr. Fünf Offiziere zur Krise der Inneren Führung, Reinbek 1977 (rororo aktuell 4190).

¹⁰⁾ Helmut W. Ganser (Hrsg.), Technokraten in Uniform. Die innere Krise der Bundeswehr, Reinbek 1980 (rororo aktuell 4525).

¹¹⁾ Elmar Wiesendahl, Demokratischer Wertewandel und militärische Subkultur, in: K. E. Schulz (Hrsg.), a. a. O.

— auf neue Entwicklungen im Sozialisationsprozeß der Jugendlichen¹²⁾, aus deren männlichen Teil sie ja sowohl Wehrpflichtige als auch Berufssoldaten rekrutiert, mit Unverständnis geantwortet und versucht, den Einbruch in traditionelle Wertvorstellungen und Verhaltensmuster durch einen Rückgriff auf Traditionen abzufangen, die vordemokratisch sind. So entwickelte der Generalinspekteur der Bundeswehr, Brandt, im Juni 1979 Seecksche Prinzipien als gültiges Vorbild für militärische Verhaltensweisen. Er schreckte in der gleichen Rede nicht einmal davor zurück, NS belastete Persönlichkeiten wie den Chef des Generalstabes des Heeres, Halder, zu Vertretern eines überzeitlichen Soldatentums zu erklären¹³⁾;

— auf die Ausbildungsdefizite ihres Führungspersonals, speziell im Bereich der Offizierausbildung, mit der Forderung nach einer Erziehung zu den sogenannten Soldatentugenden (und damit zu Sekundärtugenden) sowie eine Hinführung zu den traditionellen Organisationszielen des Militärs und zu personenbezogener Loyalität geantwortet. Dies stellt der Versuch einer Wiederbelebung des Seeckschen Berufs- und Politikverständnisses dar, von dem der Personalchef des Bundesverteidigungsministeriums, Schäffgen, in einem Aufsatz in dieser Zeitschrift lapidar feststellte, daß die Masse der Offiziere der Bundeswehr diese Auffassungen teilt¹⁴⁾.

Durch solches Verhalten verschärft die Bundeswehrführung unbeabsichtigt die ohnehin schon vorhandenen Probleme auf allen Ebenen sowohl in der Truppe als auch im gesamten Ausbildungssektor der Streitkräfte. We

¹²⁾ Vgl. dazu die Arbeit von Thomas Ziehe, Pubertät und Narzißmus, Frankfurt 1978. Die strittige Diskussion um dieses Buch wurde in der Bundeswehr überhaupt nicht wahrgenommen, viel weniger Konsequenzen daraus abgeleitet. Zur Diskussion vgl. *Das Parlament*, Nr. 46 vom 15. Nov. 1980. Dort wurden in diesem Zusammenhang ca. 15 Titel besprochen.

¹³⁾ Einzelnachweise hierzu bei Martin Kutz, Tradition und soldatische Erziehung. Zu den gegenwärtigen historischen Leitbildern der Offizierausbildung der Bundeswehr, in: K. E. Schulz (Hrsg.), a. a. O. D. auf Einladung des Verteidigungsministers im Frühjahr 1981 mit Militärs und Vertretern gesellschaftlicher Gruppen geführte Diskussion über das Thema „Soldat und Gesellschaft — Dienst in der Bundeswehr, demokratisches Bewußtsein, Tradition“ ist dokumentiert in dem gleichnamigen Band der Schriftenreihe (Nr. 172) der Bundeszentrale für politische Bildung.

¹⁴⁾ Vgl. Heinz Schäffgen, Soldat und Politik. Betrachtungen zur politischen Betätigung des Soldaten, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 28/78.

gen vieler Ähnlichkeiten mit der Situation der Bundeswehr in ihrer bisher größten Krise in den letzten Jahren vor der sozialliberalen Koalition drängt sich bei den strukturellen Problemen ein Vergleich mit dieser Zeit und die Frage auf, wo bei der Planung und Aufstellung der Bundeswehr möglicherweise Ursachen für diese späteren offenkundigen Defizite zu finden sind.

Dieser Frage nach den strukturellen und historischen Ursachen der hier nur pointiert und skizzenhaft aufgezeigten Gegenwartspro-

bleme geht diese Studie im Bereich der Offizierausbildung der Bundeswehr nach. Sie geht dabei von der Prämisse aus, daß die Offizierausbildung der Bundeswehr wie in einem Brennglas all die strukturellen, politischen und ideologischen Faktoren aufzeigt, die auch in anderen Bereichen der Bundeswehr für die angedeutete Entwicklung von Bedeutung sind, zumal man eine gegenseitige Wechselwirkung zwischen den Streitkräften als Ganzem und ihrem Ausbildungssystem als unbestritten bezeichnen kann.

II. Zu den strukturellen und historischen Ursachen der gegenwärtigen Situation

Die strukturellen Ursachen

Offiziellen Verlautbarungen der politischen und militärischen Führung zufolge sind folgende Prämissen unbestritten:

1. Es soll zu einer möglichst weitgehenden Integration von Bundeswehr und Gesellschaft kommen. Anders gesagt, es soll auf jeden Fall vermieden werden, daß die Bundeswehr eine Sonderentwicklung nimmt, die sie zu einem Fremdkörper in Staat und Gesellschaft werden läßt. Das schließt durchaus das Akzeptieren von Besonderheiten ein, ohne die die Bundeswehr ihren Auftrag nicht erfüllen kann.

2. Streitkräfte und Gesellschaft müssen in vielfältiger Beziehung ständig „modernisiert“ werden, was das auch immer heißen mag. Dem durch die Modernisierung entstehenden gesellschaftlichen Wandel muß sich auch die Bundeswehr anpassen.

3. Die Bundeswehr hat sich — wie alle anderen Teile der Gesellschaft — demokratischen Normen zu unterwerfen. Sinnfälligster Ausdruck dieses Tatbestandes sind das Konzept und die Praxis der Inneren Führung.

Diese drei Prämissen sind in der Diskussion der letzten Jahre zu Gemeinplätzen heruntergekommen. Trotzdem sind die strukturellen Probleme der Bundeswehr, vor allem im Bereich der Offizierausbildung, darauf zurückzuführen, daß sich die Bundeswehrführung außerordentlich schwer tut, gemäß diesen Selbstverständlichkeiten zu handeln.

Dieser strukturelle Aspekt bundeswehrspezifischer Probleme wird besonders deutlich bei der Analyse der bisher schwersten Krise der

Bundeswehr in der zweiten Hälfte der sechziger Jahre. Vor dem Hintergrund der ersten wirtschaftlichen Rezession der Nachkriegszeit, der Legitimationskrise des politischen Systems der Bundesrepublik im Zusammenhang mit der Großen Koalition und der außerparlamentarischen Opposition sowie intern durch die psychologischen Folgen des Vietnamkrieges und des Endes der antikommunistischen politischen Fixierung der Bundeswehr konnte diese ihre eigenen Probleme nicht mehr meistern.

Diese Krise soll an einigen Ereignissen und Problemen verdeutlicht werden:

— Offenkundig wurde das Defizit der Bundeswehr in der Technologiebeherrschung und in modernem Management bei der Starfighter-Krise. Erst der öffentliche Skandal ermöglichte Maßnahmen, die seit Jahren überfällig waren.

— Das Defizit der Bundeswehrführung in fundamentalen demokratischen Tugenden wurde in der Generalskrise vom Sommer 1966 sichtbar. Der Generalinspekteur der Bundeswehr, Trettner, nahm seinen Hut wegen eines Erlasses von Minister von Hassel, der der Gewerkschaft ÖTV die Gleichbehandlung mit dem Bundeswehrverband als der Standesorganisation der Soldaten brachte. Gewerkschaften in den Kasernen waren damals nicht nur für Trettner ein Grund, den Abschied zu nehmen.

— Der rapide Anstieg der Kriegsdienstverweigerungen hatte Forderungen und Reaktionen in der Bundeswehr zur Folge, die den Anschein erweckten, als wenn dieses verfas-

sungsmäßige Grundrecht für die Bundeswehr zur Disposition stände. Insgesamt war diese Entwicklung nur die eine Seite einer Medaille, deren andere das zunehmende Problem der Bundeswehr darstellte, ihren langfristigen Personalbedarf vor allem an Offizierbewerbern zu decken.

— Letzteres konnte man auch als Symbol für eine tiefe Krise ansehen, die im Zusammenhang mit der Entspannungspolitik und den Rüstungskontrollverhandlungen die politisch-moralische Legitimation der Bundeswehr für einen größer werdenden Teil der Jugend in Frage stellte.

Die Reaktion auf diese unbewältigten Probleme und Krisen, zu deren Lösung die Bundeswehrführung vor 1969 aus eigener Kraft nicht mehr fähig war, löste dann auch eine Krise des eigenen Selbstverständnisses aus. Diese wurde öffentlich fast nur in den Beiträgen von hohen und höchsten Offizieren zum Inneren Gefüge der Bundeswehr diskutiert. Denn ihrer Meinung nach waren die Probleme der Bundeswehr vornehmlich durch die Gesellschaft induziert. Die Lösungsvorschläge fielen je nach Temperament und Charakter mehr oder weniger radikal aus, gingen aber alle an der gesellschaftlichen und politischen Wirklichkeit vorbei.

Allen diesen Überlegungen war gemeinsam, daß sie ohne analytisch-systematisches Fundament aus der traditionellen politischen Vorurteilsstruktur deutscher Militärs abgeleitet waren, zwar in vielen Einzelaspekten durchaus treffend, insgesamt aber in einem Kontext angeboten wurden, der die im wesentlichen vordemokratischen und vorindustriellen Leitbilder der Generation der ehemaligen Wehrmachtsoffiziere bloßlegte¹⁵⁾. Keine der in sich verwandten Vorstellungen und Forderungen nach Reform der Gesellschaft an Haupt und Gliedern, seien es die Generale Grashey, Karst oder des Heeresinspektors Schnez, wären in der Lage gewesen, die Probleme der Bundeswehr zu lösen. Sie hätten wegen ihrer restaurativen gesellschaftspolitischen Leitbilder und Forderungen eher umgekehrt die Krise der Bundeswehr auch der Gesellschaft oktroyiert und so schwere Konflikte mit dieser Gesellschaft hervorgerufen. Die Bundeswehr war offensichtlich ohne einen Anstoß von außen reformunfähig.

¹⁵⁾ Die Texte sind abgedruckt bei Klaus Heßler, Militär, Gehorsam, Meinung. Dokumente zur Diskussion in der Bundeswehr, Berlin, New York 1971.

Da ein stringentes Analyseverfahren die Voraussetzung zielgerichteter Reformen ist, ist als wichtigstes Symptom dieser Reformunfähigkeit im Nachhinein feststellbar, daß all diesen Schriften ein konzeptioneller Zusammenhang fehlt und damit die Untersuchung der vielen Detailprobleme unter systematischen Gesichtspunkten gar nicht erfolgen konnte. Alle Texte hangeln sich an den aktuellen Problemen entlang. Sie sind Ausdruck mangelnder intellektueller Verarbeitung der Problematik. Dabei war deutlich, daß es sich im Kernbereich dieser vielfältigen Probleme um vier große Felder handelte: um die Wehrstruktur¹⁶⁾, die Struktur der Rüstungsplanung und Rüstungsbewirtschaftung¹⁷⁾, die Personalstruktur¹⁸⁾ und die Ausbildung¹⁹⁾. In diesen vier Feldern haben dann nach dem Regierungswechsel 1969 Kommissionen von Fachleuten, die zum großen Teil aus dem zivilen Sektor kamen, die intellektuelle Aufräumarbeit geleistet, welche die militärische Führung nicht leisten konnte.

Den Berichten dieser Kommissionen ist gemeinsam, daß sie, aus der Sicht des Einzelbereiches, alle Probleme als integrale Bestandteile der Bundeswehr als Ganzes begriffen haben und deshalb ihre Problemlösungsstrategien die gegenseitigen Abhängigkeiten und strukturellen Beziehungen der Problemfelder untereinander berücksichtigten.

Gleichzeitig mit dieser grundsätzlichen Bestandsaufnahme war eine Fülle von Problemen ad hoc zu lösen. Diese waren im „Weißbuch 1970“ aufgelistet, insgesamt 124 Maßnahmen. Dazu stellte das „Weißbuch 1971/72“ fest: „Das Weißbuch 1970 erschien Anfang Mai. Von den 124 Maßnahmen wurden seither 103 abschließend entschieden und bis auf wenige verwirklicht. Für weitere sieben Maßnahmen liegen fünf Gesetzentwürfe dem Parlament zur Entscheidung vor, die rest-

¹⁶⁾ Bericht vom 28. 11. 1972: „Die Wehrstruktur in der Bundesrepublik Deutschland. Analyse und Optionen“.

¹⁷⁾ Bericht vom 10. 3. 1971: „Neuordnung des Rüstungsbereiches. Rahmenerlaß und Bericht der Organisationskommission des BMVg zur Neuordnung des Rüstungsbereiches“.

¹⁸⁾ Bericht vom 6. 4. 1971: „Die Personalstruktur der Streitkräfte. Bericht der Personalstrukturkommission“.

¹⁹⁾ Bericht vom 18. 5. 1971: „Neuordnung der Ausbildung und Bildung in der Bundeswehr. Gutachten der Bildungskommission an den Bundesminister der Verteidigung“.

lichen 14 Maßnahmen werden noch bearbeitet²⁰⁾. Diese Bilanz spricht für sich.

Anders als die militärische Führung glaubte, hatten die für die Bundeswehr bis 1969 nicht gerade schmeichelhaften Ergebnisse ihre Ursachen also nicht in einer negativen gesellschaftlichen Entwicklung. Mit den tatsächlichen Entwicklungen hätte eine aufgeklärte und weitsichtige Führung sogar rechnen müssen.

Die negative Bilanz ist vielmehr das Ergebnis einer militärischen Führungskrise, die wiederum tiefersitzende Ursachen hat. Die zwei wichtigsten Ursachen liegen in der Rekrutierung des Führungspersonals in der Aufbauphase 1956/62 und in der unzureichenden Aus- und Weiterbildung sowohl der ehemaligen Wehrmachtsoffiziere als auch des nicht kriegsgedienten Nachwuchses sowie in einer völlig unzureichenden politischen Bildung. Das traditionalistische Bild von Politik, Gesellschaft, Staatsordnung und Auftrag einer Armee einerseits und der Mangel an Kenntnissen über die Demokratie in modernen Industriegesellschaften andererseits ließen den Ausweg aus der Krise nur noch durch die Rückentwicklung der Gesellschaft möglich erscheinen. Der Weg nach vorne, die Herstellung einer Konkurrenz von Armee und Gesellschaft durch eine „Reform an Haupt und Gliedern“ der Bundeswehr, wurde nicht erwogen. Es ist nicht einmal in Ansätzen erkennbar, daß man unter diesen Schwierigkeiten einen Rückgriff auf die Planungen im Amt Blank versucht hätte. Der hier konzipierte Ansatz der Integration von Armee und Gesellschaft blieb den traditionsverhafteten führenden Offizieren selbst in der Existenzkrise der Bundeswehr suspekt.

Die historischen Ursachen

Schon in der Planungs- und Aufbauphase der Bundeswehr wurden die späteren Probleme von den als Reformen bezeichneten Offizieren — allen voran Wolf Graf von Baudissin — vor-

ausgedacht und Konzeptionen für die neuen Streitkräfte entwickelt, die im Bereich der inneren Strukturen und der Ausbildung des Führungspersonals Vorsorge für die genannten Probleme getroffen hätten.

Reform der Ausbildung als Militärreform

Ihnen — wie später auch den Reformen des Militärbildungswesens um Minister Helmut Schmidt und Prof. Thomas Ellwein — erschien die Lösung der strukturellen Probleme in erster Linie als ein Problem der Ausbildung des Führungspersonals. Mit diesem Ansatz reihten sie sich in die große Tradition der Militär-Reformer seit Scharnhorst und Gneisenau ein.

Ein Resümee der Zeit von 1950/56 ergibt, daß für den Ausbildungssektor im Amt Blank eine dualistische konzeptionelle Arbeit geleistet wurde. In den auch personalmäßig und durch Haushaltsmittel eindeutig und überproportional bevorzugten „klassischen“ militärischen Ressorts fand eine im Ansatz verfehlte, restaurative Planungsarbeit statt. Besonders in der Abteilung G-3-Ausbildung und bei den korrespondierenden Referaten der Teilstreitkräfte dominierten Personen mit Auffassungen, die ihre militärische Prägung in einer Zeit ständiger ausbildungsmäßiger Notbehelfe und inhaltlicher massiver Einschränkungen von selbst militärfachlicher Ausbildung in der Wehrmacht erhalten hatten. So fehlten bei ihnen manche Voraussetzungen zu einer Reflexion und zum Verständnis der neuen militärstrategischen und militärpolitischen Situation.

Dagegen wurde im Referat Innere Führung, das intellektuell eindeutig von Baudissin geprägt war, ein vollständiges Konzept einer demokratisch zuverlässigen Armee entworfen — von den Grundgedanken der Wehrverfassung, der Wehrgesetze, des Inneren Gefüges, der ihm entsprechenden Führungslehre der Inneren Führung bis hin zur Konzeption einer diesen Absichten korrespondierenden Ausbildung. Vor allem aber wurde hier eine modernen Ansprüchen gerecht werdende Offizierausbildung konzipiert.

Baudissin und seinem Referat sind dabei allgemein öffentlich sichtbar gewordene Aufgaben zugewachsen und solche, die bisher verborgen blieben. Die öffentlichkeitswirksame Arbeit bestand in seiner Vortragstätigkeit, mit der er für die neue Sache warb, mit der er seine Ideen erläuterte. In seinen Schriften versuchte er zu den verschiedensten Gelegenheiten und für

²⁰⁾ Weißbuch 1971, S. 175. Dort ist weiter aufgeführt, daß 88 Maßnahmen die Änderung von Rechtsverordnungen, 36 Maßnahmen Änderungen oder Neuformulierungen von 21 Gesetzen notwendig machten. Das ist für den knappen Zeitraum von 18 Monaten vom Mai 1970 bis 1. 11. 1971 eine beeindruckende Leistungsbilanz, wenn man bedenkt, wie langwierig solche Verfahren sind. Im Umkehrschluß wird aber auch die Tiefe der Krise sichtbar, die eine so umfangreiche gesetzgeberische Arbeit notwendig machte.

unterschiedliche Adressaten das Bild vom neuen Soldaten zu popularisieren. Diese Tätigkeit hat das Bild geprägt, das sich Öffentlichkeit wie Bundeswehr von ihm machten. Es war das Bild vom konzeptionellen Denker, vom Militärphilosophen, dem Theoretiker, der zwar Ideen produzieren konnte, deren praktische Durchführbarkeit aber vor allem vom Militär einfach in Abrede gestellt wurde, da man gar nicht gewillt war, die Probe aufs Exempel zu machen.

Dieses Bild ist auch durch die Herausgabe von Teilen seiner Vorträge und Denkschriften verfestigt worden²¹⁾. Bisher nicht gewürdigt wurde Baudissin als militärischer Planer, als „Bürokrat“. Was zu Ausbildungsfragen aus seiner Zeit als Leiter des Referates Innere Führung jetzt analysiert werden kann, zeigt Baudissin als einen mindestens ebenso umsichtigen, technisch versierten Planer und Organisator. Diese Leistungen stehen in nichts seiner Leistung als Ideenproduzent nach. Es gibt meiner Kenntnis nach keine Planungspapiere aus der Zeit bis 1956 aus den anderen Referaten des Amtes, die auch nur annähernd die gleiche Qualität an Präzision und Klarheit in bezug auf die Lösung praktischer Fragen und Probleme aufweisen. Der Vorwurf der Weltfremdheit oder Praxisferne seiner Konzeption ist daher nicht haltbar, es sei denn, daß man ihm vorwirft, die Realisierungschancen seines Konzeptes politisch falsch eingeschätzt zu haben.

Selbst in diesem Punkt hat Baudissin jedoch Realitätsbewußtsein gezeigt. In Zusammenarbeit mit den Juristen des Hauses gelang es ihm, gegen den Widerstand der militärtechnischen Konkurrenz die Wehrgesetzgebung im Sinne der Inneren Führung durchzusetzen. Alle Parteien waren mit seiner Konzeption einverstanden, für die SPD war sie die Bedingung ihrer Zustimmung zum Wehrbeitrag.

Gescheitert ist seine Konzeption an Adenauer, Blank und Strauß, die kein Verständnis für den neuen Entwurf aufbrachten und ihn nicht zu ihrer eigenen politischen Sache machten. Da man ohne Umschweife jeden noch so traditionalistischen Militärfachmann der Wehrmacht übernahm, bestimmten diese Offiziere mit Duldung der verantwortlichen Politiker den restaurativen Kurs der Aufbauzeit der Bundeswehr. Der Personalgutachterausschuß hatte mit seiner zurückhaltenden Überprü-

fungspraxis von mengenmäßig schon kaum ins Gewicht fallenden Prüfungen nur einen geringfügigen Einfluß auf die Besetzung der Offizierstellen. Letztlich scheiterte damit das Programm auch an der gewollten „Zufälligkeit“ der personellen Rekrutierung der neuen Armee.

Die Verhandlungen mit den EVG-Partnern hatten außerdem schon vorher eine wichtige moralische Stütze für die restaurativ orientierten Kräfte geliefert, konnte man doch demonstrieren, daß das innere Gefüge der Armeen der demokratischen Siegermächte um soviel konservativer war als die deutschen Konzeptionen, daß ein Teil der EVG-Folgevereinbarungen scheiterte oder zurückgestellt wurde, weil die Alliierten die modernen Konzeptionen der Deutschen nicht zu übernehmen bereit waren. Diese die Traditionalisten bestärkende Wirkung der EVG-Verhandlungen wird z. B. von Baudissin sehr hoch eingeschätzt. Dabei war von Anfang an schon ein zumindest diffuses Unbehagen an den traditionellen Ausbildungsgängen feststellbar. Schon in der Himmeroder Denkschrift — oft als Geburtsurkunde der Bundeswehr bezeichnet — sah man die Notwendigkeit, „ohne Anlehnung an die Formen der alten Wehrmacht heute *grundlegend Neues zu schaffen*“²²⁾.

Das ganze Dilemma des Neubeginns kennzeichnete dann der Sicherheitsbeauftragte des Bundeskanzlers, General a. D. Graf Schwerin, in seiner Stellungnahme zur Denkschrift — zwei Tage, nachdem er zum Rücktritt genötigt worden war, mit den Worten: „Grundlegende Reformen gegenüber dem früheren System sind daher erforderlich. Diese finden jedoch eine Grenze darin, daß ein langfristiger, organisch von unten her gewachsener Aufbau aus Zeitmangel nicht möglich sein wird. Man wird auch gezwungen sein, auf zahlreiche, für den raschen Aufbau unentbehrliche Fachkräfte zurückzugreifen, die den Aufbau in Form einer Restauration durchzuführen versuchen werden. — Hier eine glückliche Synthese zu finden, ist die schwierige Aufgabe, deren geistige Durcharbeitung so bald als möglich in Angriff genommen werden sollte.“²³⁾

Der Dualismus der Ausbildungsplanung

Mit der Einrichtung des Amtes Blank begann die Rekrutierung von Planungspersonal für

²¹⁾ Wolf Graf von Baudissin, Soldat für den Frieden, hrsg. von P. von Schubert, München 1969.

²²⁾ H. J. Rautenberg, N. Wiggershaus, Die Himmeroder Denkschrift, in: Militärgeschichtliche Mitteilungen, 1, 1977, S. 53.

²³⁾ Ebenda, S. 60.

die zu erwartende deutsche Truppe. Am 7. Mai 1951 trat mit Wolf Graf von Baudissin eine Schlüsselfigur der späteren Bundeswehr in das Amt ein. Er wird Referent für das Innere Gefüge. Schon von diesem Zeitpunkt an kann man den angesprochenen Dualismus von Ausbildungskonzeptionen feststellen, denn parallel zu den Überlegungen dort lief im Referat Ausbildung an Wehrmachtsmodellen orientiert die Planung von Lehrgängen, Waffenschulen und Laufbahnen, die in militärhandwerklichen Vorstellungen befangen blieb. Dagegen begannen im Referat Inneres Gefüge die Arbeiten zu einer Reformkonzeption der Offiziersausbildung. Offiziersausbildung wurde dort im Kontext aller Überlegungen zum Inneren Gefüge neuer deutscher Streitkräfte verstanden. Wie aus den Schriften und Akten aus dem Referat von Graf Baudissin hervorgeht, wird die Neubestimmung und Neubestimmung von Zielen der Offiziersausbildung entwickelt aus dem Bewußtsein der fundamentalen Krise deutscher soldatischer Existenz nach Nationalsozialismus und totalem militärischen Zusammenbruch. Ein Neuanfang erschien nur möglich, wenn man die Ursachen dieser Krise verarbeitete und zu einer Reflexion der geistigen Voraussetzungen soldatischen Handelns unter den gewandelten Bedingungen von Gesellschaft, Kultur, politischer Ordnung und Wirtschaft der Bundesrepublik und der weltpolitischen Lage gelangte.

Die Berufsbefähigung zum Offizier hing damit ab von der Fähigkeit, diese komplexe Aufgabe zu meistern. Nach der Überzeugung des Referates Inneres Gefüge sollte diese Aufgabe mit Hilfe einer akademischen Berufsausbildung aller Offiziere bewältigt werden. Dazu war im Planungsentwurf eine 21 Monate umfassende geistes- und sozialwissenschaftliche Ausbildung im Wechsel von Universität und Militärakademie vorgesehen. Damit wurde bereits im ersten Planungsstadium der Bundeswehr ein kompletter, die zu gleicher Zeit entwickelte Konzeption der Inneren Führung voll berücksichtigender, konkreter Gegenentwurf zu den traditionellen Leitbildern einer Offiziersausbildung entwickelt, der in den verschiedensten Variationen und Kombinationen mit traditionellen Aspekten der Offiziersausbildung bis zur Ausbildungsreform der siebziger Jahre neben der und in Konkurrenz zur praktizierten Offiziersausbildung existierte.

Seit Anfang der fünfziger Jahre kann man also die Existenz zweier konkurrierender Konzepte von Offiziersausbildung nachweisen, die jedes nur in sich eine der Zeitentwicklung an-

gepaßte Fortführung erfahren hat. Von einer konzeptionellen Fortschreibung der Offiziersausbildung als Ganzes im Laufe der Jahre von traditionellen militärhandwerklichen zu akademisch orientierten Leitbildern zu sprechen, erscheint deshalb nicht zutreffend. Vielmehr kann man für die folgenden fast 30 Jahre konzeptioneller und praktischer Arbeit für die Offiziersausbildung nur die jeweilige Dominanz einer der beiden Konzeptionen feststellen.

Dabei begünstigten die Aufbaujahre nach der Devise „Aufstellung geht vor Ausbildung“ die traditionellen Vorstellungen und machten die akademische Berufsausbildung zum Programm hoffnungsloser Idealisten. Erst die Erkenntnis, die sich Ende der sechziger Jahre durchsetzte, daß die Krise, in der sich die Bundeswehr befand, keine Folge mehr von überstürzten Aufstellungen neuer Verbände, sondern eine tiefgreifende, von den Planern der fünfziger Jahre vorhergesehene oder schon als existent begriffene Strukturkrise war, machte den Weg innerhalb der militärischen Führung und des Verteidigungsministeriums frei für die Durchsetzung des solange als utopisch verketzerten Gegenentwurfs aus dem Referat Baudissin. Sehr zum Schaden der Sache wurde er der Bundeswehr mehr oder weniger von außen (Ellwein) und ohne traditionsbildenden bzw. Traditionen aufgreifenden Rekurs auf die bundeswehrinternen Vorentwürfe (Baudissin) aufgestülpt.

Graf Baudissin hatte, als es um die Planung der ersten Ausbildungslehrgänge der neuen Bundeswehr ging, sich in aller Schärfe mit den Planungen der Traditionalisten auseinandergesetzt. Schon 1952, als es um die ersten Aufstellungspläne für einen sogenannten Lehrstab für das damals noch erwartete EVG-Kontingent der Bundesrepublik ging, stellte er fest: „Wird die Chance des durch keinen Vorgang belasteten Anfanges nicht mit aller Konsequenz genutzt und vor allem die psychologisch günstige Situation der ersten Wochen, in denen das Individuum noch aufgeschlossen und unsicher ist, vertan, wird im Inneren der Streitkräfte und für ihr Ansehen in der Öffentlichkeit ein kaum wieder gutzumachender Schaden angerichtet. Ein Experimentieren oder Laufenlassen wäre ein schweres Versäumnis.“²⁴⁾

Er behielt recht. Eine Kette solcher Versäumnisse blieb die Offiziersausbildung bis zu ihrer Reform. Das Denkmuster für die spätere Pra-

²⁴⁾ Baudissin, a. a. O., S. 226.

xis ist schon in der geheimen Grundverfügung über die geplante Aufstellung des „Lehrstabes Bonn“ vom 1. Oktober 1952 vorhanden. In dieser Verfügung wurde zwar unter Aufgaben an erster Stelle genannt: „Verarbeitung übermittelter Auffassungen zu den geschichtlichen Gegebenheiten und zu allen Grundsatzfragen der Führung, Organisation und materiellen Ausstattung, der Ausbildung und Erziehung, des Wehrwesens und der Versorgung der Streitkräfte.“ Geleistet werden sollte diese Arbeit aber von traditionell ausgebildeten Offizieren. Die Eignungskriterien, die man an das auszuwählende Personal anlegte, entsprachen den traditionellen Wertvorstellungen:

- „— einwandfreier Charakter,
- hoher Persönlichkeitswert,
- hervorragende Bewährung im Kriege, dabei — besonders beim Heer — längere Verwendung an der Ostfront,
- schöpferische Begabung,
- Lehrbefähigung,
- überdurchschnittliches fachliches Wissen und Können“,

und erst an letzter Stelle

- „— Friedenserfahrung als Erzieher und Ausbilder“²⁵⁾.

Dabei bleibt bei diesen Formulierungen noch unklar, ob diese Friedenserfahrungen militärische Vorkriegs- oder zivile Nachkriegserfahrungen sein sollen. Selbst die geringfügigen

Teile der neuen baudissinschen Vorstellungen, die hier anklingen, sind damit in der ersten, als praxisrelevant einzustufenden Weisung zu einem Ornament der militärfachlichen Ausbildung von Offizieren herabgestuft.

Versucht man ein generalisierendes Resümee für die Zeit von 1956 bis 1965, so kann man — sicherlich nicht nur für die Offizierausbildung dort aber um so präziser — nachweisen, daß der politisch selbstverschuldete Mechanismus von bedenkenloser Rekrutierungspolitik und politisch wie militärisch überstürztem Aufbau der Bundeswehr diese zumindest in Ausbildungsfragen unregierbar gemacht hat. Die Ressourcen an Personal, Zeit und Material, die generell für die Ausbildung zur Verfügung standen, wurden von den einzelnen Interessenten, also den Teilstreitkräften, Waffengattungen und Ausbildungseinrichtungen selbst — und das heißt im Sinne und Interesse ihres jeweiligen militärischen Führungspersonals —, wie in einem Selbstbedienungsladen ohne Kasse und Aufsicht requiriert.

Der gesamte Ausbildungssektor war und blieb eine „Spielwiese“ der sich selbst überlassenen Armee, die zudem mangels energischer Führung auf diesem Sektor ohne weiterführende Konzeptionen unter dem prägenden Einfluß der traumatischen Erfahrungen der Wehrmachtszeit Verbesserungen versuchte, die innerhalb der Denk- und Strukturschemata der Wehrmacht bleiben sollten, also eine prinzipielle Neuorientierung ausschließen mußten.

III. Die Reform der siebziger Jahre

Daß eine solche Praxis den Erfordernissen moderner Streitkräfte nicht gerecht werden konnte, wurde dann Ende der sechziger Jahre offenkundig. Die Reformunfähigkeit des Militärs aus eigener Kraft verlangte nach einer politischen Führung der Bundeswehr, die stark und einfallreich genug war, um dieses Defizit auszufüllen. Der neue Verteidigungsminister Helmut Schmidt erfüllte beide Forderungen. Seine Antwort auf die Krise der Bundeswehr war die bisher umfassendste Organisations- und Bildungsreform deutschen Militärs seit Generationen.

In seinem Erlaß zur Bildung der „Kommission zur Neuordnung der Ausbildung und Bildung in der Bundeswehr“ vom 11. Juli 1970 steckte Verteidigungsminister Helmut Schmidt die Leitlinien seiner Reformabsichten ab. Daraus ist eindeutig ableitbar, daß es sich um eine „Reform an Haupt und Gliedern“ der Bundeswehr handeln sollte. Genauso eindeutig erweist sich, daß sie, ohne ausdrückliche Bezug darauf zu nehmen, das systematische Gegenprogramm zu den Vorstellungen etwa von Karst und Schnez ist. Es wird ausdrücklich gefordert: „Die Bundeswehr muß mit der gesellschaftlichen Entwicklung Schritt halten. Sie muß ihre Berufsbilder, ihre Bildungs- und Ausbildungsgänge so gestalten, daß die Soldaten daraus für ihren beruflichen Werdegang in-

²⁵⁾ II/Pl Bonn/H/G 3 Ausb. Nr. 935/52 geh., Bonn, 1. 10. 1952. Grundverfügung über die geplante Aufstellung des Lehrstabes Bonn.

nerhalb der Bundeswehr und ebenso später im zivilen Leben den größtmöglichen Nutzen ziehen."²⁶⁾

Beseitigung militärischer Ausbildungsdefizite durch Erwerb ziviler Zusatzqualifikation

Programmatisch wurde gegen die konservative Militärhierarchie auch die Beseitigung ziviler Ausbildungsdefizite der Bundeswehr verordnet. Die Diskussion habe gezeigt, „wie eng die Verbindungen zwischen der allgemeinen Bildungspolitik und der Ausbildung innerhalb der Bundeswehr sind“²⁷⁾. Den Soldaten der Bundeswehr unterstellte der Minister, daß sie verstanden hätten, „daß Streitkräfte, die bei der Nachwuchswerbung im Wettbewerb mit der Wirtschaft stehen, nur dann ausreichenden und ausreichend qualifizierten Nachwuchs gewinnen können, wenn die Anpassung an Ausbildungsgänge und Ausbildungsniveau der Gesellschaft gelingt“²⁸⁾.

Die Notwendigkeit dieser Anpassung an die zivile Entwicklung war begründet in der Rückständigkeit der militärischen Ausbildung, vor allem der Offiziere, gegenüber Ausbildungsangeboten aus dem zivilen Bereich. Zwischen dieser Rückständigkeit und der Personalnot der Bundeswehr bestand ein *offenkundiger Zusammenhang*. Die Beseitigung dieser Personalnot, von der Schnez gesagt hatte, daß sie die Handlungsfähigkeit der Bundeswehr in Frage stelle und daß sie zu einer Reduzierung ihres Gesamtumfanges führen müsse, wurde das Schlüsselproblem der Bildungsreform. Wegen des Kausalzusammenhanges von Ausbildungsangebot und Rekrutierung blieb als Ausweg nur die Modernisierung der Ausbildung in einer Fundamentalreform. Nur so konnte man wieder wettbewerbsfähig werden bei der Deckung des Personalbedarfs für längerdienende Soldaten, vor allem bei den Zeitoffizieren. Diese Zwangslage machte die Bildungsreform auch solchen konservativen Offizieren gegen ihre sonstigen Überzeugungen akzeptabel, die die Beseitigung der Personalnot über ihre politisch-militärischen Prinzipien stellten.

Die tiefe Krise der Bundeswehr, bis hin zu der Unfähigkeit, Technologie- und Führungsprobleme auch nur nach ihren traditionellen Mu-

stern zu lösen, ließen einen großen Teil der verantwortlichen Militärs die Verbesserung der Ausbildung im Bereich der Ingenieur- und Managementwissenschaften plausibel erscheinen. Der Schritt zu einer großen Lösung wurde aus dieser Einsicht her leichter. Wie schwer er trotz allem noch blieb, zeigen die zum Teil heftigen Reaktionen auf den ersten Entwurf des Kommissionsberichtes, das sogenannte Rahmenkonzept.

Gegenstand dieser Kritik war im Kern der Auseinandersetzung das Berufsbild, das der Reform zugrunde gelegt werden sollte. Nicht mehr der Kämpfer stand im Mittelpunkt der Überlegungen, sondern die schlichte Frage, welche Funktionen mit welcher Qualifikation in der Bundeswehr wahrgenommen werden mußten. Eine überschlägige Rechnung stellte dabei fest, daß nur noch eine Minderheit von Soldaten wirklich als „Kämpfer“ gebraucht wird. Die große Mehrzahl der Soldaten einer technisierten Armee hatte offensichtlich überwiegend Leistungen zu erbringen, die zivilberuflichen Qualifikationen eher entsprachen als den traditionellen Leitbildern deutscher Militärs. Somit mußte die Ausbildung, wollte sie funktionsgerecht sein und die Leistung der Bundeswehr verbessern, eben diese zivilen Qualifikationen zum Gegenstand machen. Das „typisch Soldatische“, der Beruf „sui generis“, existierte nicht mehr. Die Besonderheit des Soldatenberufes war offenbar nur noch eine Restgröße, die als zusätzliche Ausbildung zu der berufsqualifizierenden ersten Ausbildung hinzutreten mußte, um die volle Funktionsfähigkeit der Bundeswehr zu sichern. Das Krisenproblem war demnach nicht eine schlechte militärische Ausbildung, sondern das Defizit an funktionsnotwendigen zivilen Qualifikationen.

Die „Einheit der Ausbildung“

Deshalb wurde die traditionelle begriffliche und organisatorische Aufgliederung der Ausbildung in die Teile

- Bildung (als Allgemeinbildung institutionell staatlichen Schulen zugewiesen),
- Ausbildung (als Berufsfertigkeiten vermittelnde Lehre, oder bei Akademikern berufsvorbereitendes Studium) und
- Erziehung (als institutionalisierte Wertevermittlung über Elternhaus, Kirche, Militär)

als den tatsächlichen Ausbildungsvorgängen fremde Begrifflichkeit verworfen und nunmehr differenziert nach

²⁶⁾ Bericht „Neuordnung der Ausbildung...“, a. a. O., S. 13.

²⁷⁾ Ebenda, S. 4.

²⁸⁾ Ebenda, S. 4.

- einer berufsbefähigenden Erstausbildung,
- einer die Berufsbefähigung erweiternden Fortbildung und
- der Weiterbildung als lebenslanges Lernen für je neue Anforderungen.

In jeder dieser aufeinander folgenden, als Ausbildungsstufen zu verstehenden Abschnitte, wurde Ausbildung als übergeordneter Begriff verstanden, der allgemeine Bildung, politische Bildung und fachliche Bildung als Einheit sieht. Der gesamte Ausbildungsgang wurde zudem als Erziehung durch Sozialisation auf fachübergreifende, verhaltensändernde oder verhaltensstabilisierende Lernziele hin begriffen.

Von dieser „Einheit der Ausbildung“ als ordnendem Prinzip wurde die Notwendigkeit abgeleitet, als Schwerpunkt der Reform die Ausbildung zur Berufsbefähigung auszuweisen, da eine solche fundierte und qualifizierte Ausbildung eine Vielzahl vorheriger Ausbildungselemente soweit überflüssig machte, daß deren Restgrößen als „training on the job“ betrieben werden konnten. Zudem würde eine solche fundierte Ausbildung, die der Systematik und Methodik des Arbeitens und Lernens die größere Bedeutung vor dem Lernen von Faktenwissen zumißt, weniger krisenanfällig sein und flexibler neue Entwicklungen des Berufsfeldes verarbeiten lassen. Die Differenzierung des Ausbildungsangebotes wurde zudem nach Verantwortungsbereichen und nicht mehr nach Laufbahnen geregelt.

Es dürfte damit hinlänglich klar geworden sein, daß das Bildungskonzept eine systematische Einheit für die Ausbildung aller Soldaten der Bundeswehr darstellte, auch wenn im folgenden die Offizierausbildung analytisch isoliert wird.

In direkter Anlehnung an rechtliche Regelungen des öffentlichen Dienstes wurde zur *Einstellungsvoraussetzung* (jeweiliger Schulabschluß) nunmehr für die Offizierlaufbahn als *Eingangsvoraussetzung* zusätzlich zur üblichen Offizierausbildung ein abgeschlossenes Hochschulstudium verlangt. Damit wurde für die Bundeswehr eine ähnlich radikale Qualifikationsverbesserung gefordert, wie für die preußische Armee des 19. Jahrhunderts mit dem Abitur — und ebenso wie damals entzündete sich an dieser Forderung die bundeswehrinterne wie öffentliche Diskussion. Man muß hinzufügen: wie vor hundert Jahren setzten nur wenige Jahre nach Einführung der neuen Bestimmung die Versuche ein, diese Eingangsvoraussetzungen zu unterlaufen.

Für die Stabsoffiziere wurde diese Eingangsvoraussetzung an das Bestehen eines Fortbildungslehrganges (Grundlehrgang) auf der „Fortbildungsstufe C“, die heute in der Führungsakademie organisatorisch zusammengefaßt ist, und für die Führungskräfte in Spitzenpositionen an das Bestehen eines solchen Lehrganges der „Fortbildungsstufe D“ geknüpft. Letztere ist mittlerweile von Minister Apel ganz gestrichen worden. Inhaltlich wurde für die Fortbildungseinrichtungen für eine Übergangszeit, die begrenzt ist bis zum Eintritt der studierten Offiziersjahrgänge in die Fortbildungsphase, zusätzlich ein Äquivalent zur entgangenen Hochschulausbildung in Form einer berufsbezogenen wissenschaftlichen Ausbildung gefordert. Damit wurde erstmalig auch eine Konzeption zur Fortbildung von Offizieren, d. h. praktisch zur Ausbildung von Stabsoffizieren entwickelt.

Motive der Bildungsreformer

Im Zusammenhang dieser Studie muß notwendigerweise das Augenmerk auf prinzipielle Aspekte beschränkt bleiben. Deshalb soll zum Abschluß die Motivstruktur dieser bisher wichtigsten und tiefgreifendsten Reform der Ausbildung in deutschen Streitkräften seit über 150 Jahren erörtert und mit dem Ausgangspunkt auch dieser Studie, den Konzepten der Reformer im Amt Blank, verglichen werden. Es ist oft behauptet worden, Professor Ellwein, als Vorsitzender der Bildungskommission, und Minister Schmidt seien die späten Vollstrecker der Ausbildungskonzepte des Vaters der Inneren Führung, Graf Baudissin. Diese These unterstellt eine gleiche Werthaltung, gleiche Ziele und gleiche Konzepte zu deren Erreichung. Auf je unterschiedlichen Ebenen sind solche Gleichheiten wohl feststellbar, andererseits auch fundamentale Unterschiede in den Grundauffassungen und Methoden zu erkennen.

Allen Reformern kann man in bezug auf die Fernziele gleiche Motive attestieren. Sowohl Ellwein und Schmidt einerseits als auch Graf Baudissin andererseits sehen ihre Konzepte als einen Beitrag zur gesellschaftlichen Modernisierung — und das heißt in ihrem jeweiligen Verständnis auch zur Demokratisierung der bewaffneten Macht in Deutschland, so schillernd im Detail der jeweilige Demokratie-begriff auch sein mag. Beide Konzepte zielen auf die Schaffung eines demokratiekonformen inneren Gefüges der Bundeswehr und auf eine *Steigerung der Effizienz* der Streitkräfte. Da-

mit hören die prinzipiellen Gemeinsamkeiten aber auch schon auf.

Eine der wichtigsten Differenzen liegt in der Wertorientierung der jeweiligen Konzepte. Während Baudissin, sehr verkürzt dargestellt, eine fast konservativ anmutende, offen beschriebene Wertorientierung zeigt, die man als ein *demokratisches Gegenkonzept* zu den traditionellen soldatischen Tugenden verstehen könnte, klammert das Bildungsgutachten die Wertfrage expressiv verbatim ab: „In der Gesellschaft und in allen ihren Systemen stellen sich *Fragen nach den übergeordneten Zweck- und Sinnzusammenhängen* ... Gerade in den Streitkräften kann ihnen nicht ausgewichen werden ... Innerhalb der Bildungsmaßnahmen kann es ... nicht um die Vermittlung allgemeingültiger Antworten auf diese Frage und damit auch nicht um die Vermittlung von Werte- und Normensystemen gehen, sondern um Hilfen zu je eigenen Antworten.“²⁹⁾

Ein weiterer wichtiger Auffassungsunterschied wird im jeweils zugrunde liegenden Effizienzbegriff deutlich. Mit Baudissin kann ein Offizier nur als effizient bezeichnet werden, wenn er neben seinen militärtechnischen Funktionen auch noch, und das gleichrangig, seine politischen Funktionen erfüllt. Für Baudissin ist evident, daß sich z. B. in innenpolitischen oder außenpolitischen Krisenzeiten der Offizier erst demokratisch bewähren kann. Die militärtechnisch bestens ausgerüstete und ausgebildete Armee ist wertlos, wenn sie in der Krise auseinanderfällt oder politisch unzuverlässig wird. Da Baudissin die demokratische Zuverlässigkeit der aufzustellenden Armee nicht voraussetzt, eher zumindest die Gefahr einer Rückwärtsorientierung an Reichswehr und Wehrmacht sieht, werden politische Bildung und Erziehung zu demokratischem Verhalten (also nicht zu den traditionellen Soldatentugenden) im Verhältnis zur militärfachlichen Ausbildung zu gleichrangigen Ausbildungszielen für den Offizier.

Dagegen ist der Effizienzbegriff von Schmidt, Ellwein und neuerdings auch Apel eindeutig an der militärtechnischen Professionalität orientiert, ohne den politischen Aspekt Baudissins zu berücksichtigen. Ihr Effizienzbegriff setzt die politische Zuverlässigkeit der Armee selbst dann voraus, wenn Zweifel daran möglich oder notwendig wären. Deshalb waren und bleiben politische Bildung und Innere Führung zwar wichtig, haben aber nie Gleich-

rangigkeit mit dem um wesentliche zivile Qualifikationen erweiterten militärtechnisch bestimmten Effizienzbegriff erhalten.

Baudissins Entwurf geht also erheblich weiter als die Vorstellungen von Schmidt und Ellwein. Letztere haben ein schon irrational anmutendes Vertrauen in die demokratisierenden Auswirkungen von Strukturveränderungen der Gesellschaft auf die Streitkräfte. Die Hoffnung der endsechziger Jahre auf mehr Demokratie in der Gesellschaft rechtfertigt für sie die Hoffnung auf die strukturelle Änderung zur Demokratie in der Bundeswehr. Demokratisierung der Bundeswehr als Ergebnis des Generationswechsels und zwischenzeitliche Kompromisse mit beherrschenden Militärs — auf diese Kurzformel ließen sich diese Vorstellungen bringen. Baudissin mißtraut diesen naturwüchsigen Prozessen und sieht auch eine reale Gefahr für das Abkoppeln des Militärs von diesen Prozessen in der Gesellschaft. Er fordert deshalb die bewußte Entscheidung des Offiziers (bzw. aller Soldaten) für die Demokratie und damit für den politischen und sozialen Pluralismus in der Bundeswehr. Diese Entscheidung des einzelnen soll erfolgen mit Hilfe einer wissenschaftlich orientierten Ausbildung, die ihn eben nicht unreflektiert und *nur* per Sozialisation, sondern in erster Linie durch einen begründeten intellektuellen Akt zur Entscheidung für ein demokratisches *Verhalten* bringt. So rekrutierte Offiziere werden auch wieder, wie bei Schmidt und Ellwein, die Garantie für das Funktionieren der Inneren Führung sein, für die demokratische Zuverlässigkeit der Armee.

Baudissin hatte den traditionalistischen Stier bei den Hörnern gefaßt; der Stier hatte sich gegenüber dem Einzelkämpfer als stärker erwiesen. Bis in die Mitte der sechziger Jahre lief die Rekrutierung in der Bundeswehr gegen die baudissinschen Prinzipien mit den ablesbaren Folgen. Schmidt und Ellwein haben den Stier ignoriert und ihm Konkurrenz verschafft. Sie haben damit nicht etwa zeitbedingte Akzente bei gleichen Zielvorgaben anders gesetzt als Baudissin, sondern andere Prämissen des politischen Handelns zu erkennen gegeben. Für Baudissin ging es um die Sicherung demokratisch legitimierter Herrschaft über ein mit starker Eigendynamik und großem Beharrungsvermögen ausgestattetes bürokratisches System, während Schmidt und Ellwein die Bundeswehr als Teil der sich ständig wandelnden demokratischen Gesellschaft begriffen.

²⁹⁾ Ebenda, S. 27.

IV. Ergebnisse der Bildungsreform: Versuche der Restauration

Die vielleicht wichtigste Folge der Reform ist zugleich eine Bestätigung des Ansatzes von Schmidt und Ellwein: Die Hochschulausbildung der Offiziere hat offenbar den Wandel im sozialen Rekrutierungsmuster ab Mitte der sechziger Jahre stabilisiert. Nahm man wegen der Personalnot vor der Ausbildungsreform auch wegen ihrer sozialen Herkunft und politischen Haltung *weniger erwünschte* Offizierbewerber, so waren diese über Leistungs- und Aufstiegsanreize gewonnenen Offiziere nunmehr auch die *gewünschten* Bewerber. Erstmals in der deutschen Militärgeschichte haben wir nun eine durch das Rekrutierungssystem gesicherte „demokratische“ Sozialstruktur des Offizierskorps.

Genau dieses Ergebnis ist offenbar eine der wichtigsten Ursachen für die ab Mitte der siebziger Jahre einsetzende Gegenbewegung in der Bundeswehrführung, wobei man präziser sagen müßte, auch der Ministerialbürokratie und nachgeordneten Dienststellen sowie von höheren Truppenkommandeuren, da in diesen Bereichen noch diejenigen Offiziere dominieren, die nach dem Rekrutierungsmuster der Aufstellungszeit der Bundeswehr eingestellt wurden und überwiegend den traditionellen Vorstellungen verhaftet sind. Jetzt zeigt sich deshalb auch die Schwäche des Konzeptes von Schmidt und Ellwein: Da die gravierendsten Probleme der Bundeswehr mit dieser Reform gelöst wurden, vor allem das Problem fehlenden Zeitoffiziersnachwuchses, steht das System als ganzes bei den Vertretern dieser traditionalistischen Auffassungen wieder zur Disposition. Man will zwar die technokratischen Vorteile konservieren, die demokratischen und modernisierungsorientierten Motive und Nebenaspekte im konservativen Sinne aber kontrollieren.

Die Teile der Reform, die aus z. T. reinen Zeitgründen erst Mitte der siebziger Jahre umgesetzt werden konnten, standen deshalb von Anfang an in diesem Sinne zur Disposition. Die Fortbildungsstufe D konnte sogar ganz verhindert werden. Diese Ausbildungseinrichtung hätte erstmalig in der deutschen Militärgeschichte das System der Selbstrekrutierung der Generalität aufgebrochen, denn anhand überprüfbarer Leistungen und offener Leistungskriterien sollte allen Staboffizieren — auch des Truppendienstes — die Teilnahme an dieser Ausbildung offen stehen. Außerdem wäre die Beförderung von der Leistung in dieser Ausbildungsstufe abhängig gewesen. Da-

mit wäre erstmalig in der neueren deutschen Militärgeschichte ein anderes Qualifikationsverfahren bei der Rekrutierung des Spitzenpersonals der Bundeswehr etabliert worden als bisher. Die Bundeswehrführung hat sich geschlossen und mit Erfolg gegen diese Ausbildung ausgesprochen³⁰⁾.

Die Härte der Auseinandersetzung um die Bildungsreform hat eine ihrer wichtigsten Ursachen in solchen Rekrutierungs- und damit Machtfragen. Sollte aber das Konzept der Bildungsreform als Ganzes nicht zu Ende geführt werden oder sogar, wie solche Versuche bei den Bundeswehrhochschulen und der Führungsakademie es nahelegen, der Kern des schon durchgesetzten Teils der Reform in Frage gestellt sein, ist damit das wichtigste Ergebnis der Ausbildungsreform gefährdet: *Die Stabilisierung demokratisch orientierter sozialer Rekrutierungsmuster für den Offizierberuf*. Damit muß zwar nicht, könnte aber die Kluft zwischen demokratischer Öffentlichkeit und bewaffneter Macht in Deutschland diesmal neu und künstlich geschaffen werden. Eine solche militärpolitische Reaktion könnte schwerwiegende Folgen für die Stabilität des ganzen demokratischen Systems der Bundesrepublik haben.

Gegenwärtig stellt sich dem Beobachter die Situation ähnlich dar wie in den endsechziger Jahren — nur mit umgekehrten Fronten. Die Reform ist in die Verteidigung geraten³¹⁾, vor allem aus zwei Gründen: Erstens ist sie nicht konsequent zu Ende geführt worden, wie der Verzicht auf die Fortbildungsstufe D und Einzelentwicklungen der letzten Jahre an den Bundeswehrhochschulen und an der Führungsakademie der Bundeswehr zeigen, und zweitens hat die politische Leitung der Bundeswehr seit der Endphase der Amtszeit von Minister Leber es der Bundeswehrführung durch ihr Verhalten „erlaubt“, eine Politik der „Schadensbegrenzung“ gegen die unerwünschten und befürchteten ideologischen und sozia-

³⁰⁾ Vgl. Oswald Hirschfeld, Militärpolitischer Kommentar: Bundesverteidigungsakademie, Süddeutscher Rundfunk, 26. 3. 81, 22¹⁵ (Manuskript), sowie Horst Heinemann, Tendenz zum Abwürgen, in: Vorwärts vom 12. 2. 1981.

³¹⁾ Als Bilanz nach zehn Jahren Bildungsreform in der Bundeswehr vgl. K. E. Schulz (Hrsg.), Bildungsreform in der Bundeswehr. Zwischenbilanz und Perspektiven, Band 9 der Reihe Militär, Rüstung, Sicherheit, Baden-Baden. 1982.

len Konsequenzen der Reform ziemlich ungestört zu betreiben und eine Restauration traditioneller militärischer Werte zu versuchen. Dagegen könnte und sollte — man verzeihe dem Historiker den politischen Ausblick — eine bewußte Wiederanknüpfung an die Kon-

zepte von Baudissin, jetzt vor allem für die Ausbildung der Stabs- und Generalstabsoffiziere und damit der nachrückenden Führungsgeneration, die demokratischen Optionen der Bildungsreform von Schmidt und Ellwein stabilisieren und für dauernd sichern.

Die Hochschulen der Bundeswehr

Ein Reformmodell in der Bewährung

Das für die beiden Hochschulen der Bundeswehr grundlegende Konzept wurde im Juni 1971 veröffentlicht¹⁾; bereits am 1. Oktober 1973 begann der Lehrbetrieb in Hamburg und München. Während es noch zu früh ist, die Frage nach dem Nutzen einer wissenschaftlichen Ausbildung für fast alle Offiziere der Bundeswehr empirisch zu beantworten, sind nun repräsentative Daten veröffentlicht worden²⁾, die immerhin über die konzeptkonforme Realisierung dieses Teils der Offiziersausbildung erste, quantitativ abgesicherte Aussagen zulassen. Eine hierauf basierende Bilanz kann zeigen, wieweit die Hochschulen der Bundeswehr den sicherheits- und hochschulpolitischen Gedanken entsprechen, denen sie ihr Bestehen verdanken — Gedanken, die teilweise schon seit Jahrzehnten bekannt waren, deren Realisierung aber erst gegen Ende der sechziger Jahre eingeleitet werden konnte:

So wurde Ende der sechziger Jahre allenfalls von einem Teil der jeweils Betroffenen bestritten, daß der Hochschulbereich zu reformieren und daß auch das Ausbildungswesen der Bundeswehr neu zu ordnen sei. Die vom Reformwillen des damaligen Kabinetts angetriebene, annähernd gleichzeitige Behandlung dieser nur vordergründig wenig zusammenhängenden Vorhaben hat wesentlich zur Konzipierung von Hochschulen der Bundeswehr beigetragen. Daher lohnt sich zunächst ein ausführlicher Rückblick auf den Gang der Hochschul- und der Streitkräftereform, auf die Entwick-

lungslinien und Begründungszusammenhänge. Denn nur vor dem Hintergrund der vor mehr als einem Jahrzehnt formulierten Bildungsziele und Reformvorhaben sind die Hochschulgründungen der Bundeswehr zu verstehen und adäquat zu bewerten. Nicht sel-

INHALT

- I. Hochschul- und Streitkräftereform
 1. Grundlagen der Hochschulreform
 2. Einige Aspekte der Streitkräftereform
- II. Das Konzept
 1. Zielrichtung und Modalitäten der Neuordnung
 2. Das neue Modell der Offiziersausbildung
 3. Der wissenschaftliche Teil der Offiziersausbildung
 4. Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Anteile des Studiums
- III. Die Realisierung
 1. Rechtsstatus und Struktur der Hochschulen der Bundeswehr
 2. Aufbau der Hochschule der Bundeswehr München
- IV. Lehre, Studium und Forschung
 1. Gleichwertigkeit der Lehre im Fachstudium
 2. Studienerfolgsquote
 3. Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Anteile des Studiums
 4. Stellenwert der Forschung
- V. Eine Evaluationsstudie als Erfolgskontrolle
 1. Anlaß und Rahmen einer studentischen Befragung
 2. Auswertung der studentischen Erfahrungsbefragungen
 3. Einige wesentliche Ergebnisse
 4. Das zentrale curriculare Problem
- VI. Wertung und Ausblick

¹⁾ Bildungskommission beim Bundesminister der Verteidigung, Neuordnung der Ausbildung und Bildung in der Bundeswehr (kurz: „Gutachten“), Bonn, Bundesminister der Verteidigung, 1971.

²⁾ Kurt Ulbricht und Peter Zimmermann, Ingenieurwissenschaftliche Reformstudiengänge in der Bewährung. Studienorganisation, Studienerfolg und Studienerfahrungen. Eine Inhaltsanalyse, Bd. 14 der Schriftenreihe „Ingenieurpädagogik“, hrsg. von A. Melezinek, Alsbach 1981.

Eine ausführlichere Fassung dieser Arbeit ist als Bericht 2/81 des Instituts für Mechanik, FB Luft- und Raumfahrttechnik, der Hochschule der Bundeswehr München, 8014 Neubiberg, erschienen.

ten wurden seither Unlustgefühle des institutionellen Grabenkampfes und des administrativen Alltags auf die Reformansätze abwertend übertragen, von denen man im übrigen durchaus mit Gewinn zehrt.

Der vergleichende Rückblick auf die Ansätze dient nicht nur der Standortbestimmung und der Überprüfung des zurückgelegten Weges; er ist auch ein Gebot der intellektuellen Redlichkeit und der politischen Fairneß. Nicht zu-

letzt sollte er darüber hinaus zu einer Besinnung auf die geistige Substanz der nachfolgend betrachteten Institution „Hochschulen der Bundeswehr“ führen.

I. Hochschul- und Streitkräftereform: die Wurzeln des Konzeptes

1. Grundlagen der Hochschulreform

Anfänge einer Hochschulreform

Im Oktober 1969 war die Regierung Brandt/Scheel mit dem Vorsatz angetreten, „innere Reformen“ in Angriff zu nehmen. Dabei setzte sie für die Neuordnung des Bildungswesens eine deutliche Priorität. Meilensteine am Beginn dieses Weges sind

- der Strukturplan des Bildungsrates vom Februar 1970,
- der Strukturplan des Wissenschaftsrates vom Oktober 1970,
- der Bildungsbericht der Bundesregierung vom Juni 1970 und
- der Entwurf eines Hochschulrahmengesetzes vom Februar 1971.

Ein Jahrzehnt später läßt sich feststellen, daß die mit viel Idealismus begonnene Bildungsreform den Hochschulbereich grundlegend verändert hat. Ein großer Teil der anfangs von den Hochschulen mehrheitlich als schmerzlich empfundenen und überwiegend abgelehnten Neuerungen hat sich letztlich doch als zielführend erwiesen. Aber es gab auch Fehlentwicklungen — wie die nachdrückliche Bevorzugung integrierter Gesamthochschulen und der zu großzügige Rahmen für die Überleitung nicht Berufener in Professorenstellen —, die neben Sachzwängen dazu geführt haben, daß sich alte Widerstände gegen die Hochschulreform im Verlauf der siebziger Jahre neu formiert haben. Andererseits darf auch nicht übersehen werden, daß nach dem Ende der Regierung Brandt/Scheel der reformerische Elan nachließ und die politischen Zielvorstellungen mehr auf das Machbare als auf das Wünschenswerte gerichtet wurden. Exemplarisch hierfür sind die verschiedenen Stadien des Hochschulrahmengesetzes, dessen ursprüngliche Reformsubstanz in fünfjähriger parlamentarischer Behandlung auf den kleinsten gemeinsamen Nenner der Bundesregierung und der Landesregierungen abgemagert wurde.

Eine gründliche Exegese der fundamentalen bildungspolitischen Dokumente vom Beginn der siebziger Jahre ist nicht nur für den kritischen Vergleich zwischen Anspruch und Wirklichkeit unumgänglich; darüber hinaus vermittelt sie dem Leser in der Distanz des Jahres 1982 unerwartete oder doch vergessene Einsichten. Zu Beginn dieser Studie soll deshalb eine ausführliche Vergegenwärtigung des bildungstheoretischen und bildungspolitischen Fundaments für die Hochschulgründungen der siebziger Jahre versucht werden.

Indifferenz der Hochschulen

Der Gedanke, daß die nach 1945 in vermeintlich humboldtscher Tradition weitergeführten Universitäten der beschleunigt sich wandelnden Nachkriegsgesellschaft anzupassen wären, ist allerdings keine Erkenntnis der hochschulpolitisch bewegten späten sechziger Jahre. Bereits in den fünfziger Jahren wurden aus den Hochschulen heraus vereinzelt Reformgedanken geäußert³⁾. Bis in die Mitte der sechziger Jahre waren die Hochschulen selbst jedoch nicht bereit, ihre drei zentralen Probleme,

- die Reform der Lehrkörper- und Personalstruktur,
- die inhaltliche Studienreform und
- die Verkürzung der durchschnittlichen Studiendauer

mit dem nötigen Nachdruck zu behandeln.

Wie vorsichtig diese Fragen damals allenfalls umkreist wurden, zeigen exemplarisch offizielle „Gedanken zur Studienreform“ der sonst eher innovationsbereiten Technischen Universität Berlin aus dem Jahre 1965: „In Wissenschaften, die in der Weise linear voranschreiten, daß Fortschritte in ihnen nur nach völligem Durch- und Abschreiten des bisher Erreichten möglich sind, wird eine Verlängerung

³⁾ So nennt Gerd Tellenbach 1953 in seinem Beitrag „Hochschulen“ im Lexikon der Pädagogik, Bd. 2, Freiburg, S. 717—722, Probleme, deren Lösung den „Zerfall der Hochschulen aufhalten“ könne.

der Studiendauer unvermeidlich ... Aber nur wenige Wissenschaften schreiten in so strenger Weise linear voran. In vielen Fällen richtet eine Wissenschaft ihr Augenmerk auf neue Bereiche oder stellt umgekehrt neue Fragen über schon bearbeitete Probleme. Von diesem Gesichtspunkt aus wird die häufig so pauschal empfohlene Überprüfung des zu vermittelnden Wissens und damit auch der Prüfungsordnung sinnvoll. Weniger wichtig gewordene Teilgebiete lassen sich vielleicht aus dem Studien- und Prüfungsprogramm ausgliedern.⁴⁾

Solchen Allgemeinplätzen stand eine durchschnittliche Studiendauer gegenüber, die an der Technischen Universität Berlin 1965 etwa 15 Semester betrug.

Strukturplan des Wissenschaftsrates

Keine fünf Jahre später legte der Wissenschaftsrat⁵⁾ „Empfehlungen zur Struktur und zum Ausbau des Bildungswesens im Hochschulbereich nach 1970“⁶⁾ vor, die nicht nur von den damals relevanten gesellschaftlichen und hochschulpolitischen Notwendigkeiten ausgingen, sondern auch den erst in Umrissen erkennbaren Wandlungsprozeß — wie sich zeigen sollte, weitgehend zutreffend — berücksichtigten. Konsequenterweise konnte der Wissenschaftsrat nur in Teilbereichen die sich aus der Vergangenheit ergebende Entwicklung fortschreiben; in wesentlichen Punkten mußte er die überkommene Struktur des Hochschulwesens in Frage stellen und grundlegend neue Lösungen vorschlagen.

Während die Universitäten die Aufgaben eines jeden Wissenschaftsbereichs traditionell an seinen immanenten Inhalten und Erkenntnissen orientiert hatten, wies der Wissenschaftsrat nun nachdrücklich auf die zunehmende Wirksamkeit der Wissenschaften als Faktoren der Wirklichkeitsgestaltung und der intellektuellen Selbständigkeit hin und folgte: „Die Darlegung ihrer Ansätze, Methoden und Ziele führt in zunehmendem Maße in den Bereich allgemeiner Diskussionen; damit treten neben spezifisch wissenschaftsorientierte auch politische Gesichtspunkte.“ Daher sei es erforderlich, daß die Wissenschaften einer-

seits sich der Bedeutung ihrer Mitverantwortung für die gesellschaftliche Entwicklung bewußt werden, andererseits aber auch davor bewahrt werden, „daß Erkenntnisprozesse durch Gruppeninteressen in ihrer Entwicklung gehindert werden“.

Der Wissenschaftsrat ging davon aus, daß immer mehr Menschen erkannt hätten, welche Chancen ihnen die Ergebnisse der Wissenschaften bieten, aber auch welche Gefahren die wissenschaftliche Erkenntnis und ihre bedenkenlose Anwendung mit sich bringen können. Er folgerte zutreffend, daß dies — verstärkt durch die demographische Entwicklung — zu einem weiter stark wachsenden Anrang zu Bildungseinrichtungen auch des Hochschulbereichs führen wird. Die überkommene Universität könne den neuen Ansprüchen aber nicht mehr gerecht werden. Daher schlug der Wissenschaftsrat eine umfassende Neugestaltung des Bildungswesens in den siebziger Jahren auf der Grundlage der eigenen Empfehlungen und der Empfehlungen der Bildungskommission des Bildungsrates⁷⁾ vom Februar 1970 vor: „Weil jeder um seiner geistigen und materiellen Freiheit willen und zur Erfüllung der ihm [von der Gesellschaft]“ gestellten Aufgaben eines möglichst hohen Bildungsstandes bedarf, ist es notwendig, die Bildungschancen so zu erweitern, daß er die Kenntnisse und Einsichten erwerben kann, die seinen Interessen und seinem Leistungswillen entsprechen und die geeignet sind, die Entwicklung seiner Fähigkeiten zu fördern.“

Die vom Bildungsrat und vom Wissenschaftsrat geforderte Differenzierung und Erweiterung des Bildungsangebotes sowie die Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Ausbildungsarten und Ausbildungsstufen sollten nicht nur die Bildungschancen des einzelnen erweitern. Sie seien zugleich im Blick auf die gesellschaftliche Entwicklung geboten, da Gesellschaft und Staat ebenfalls in zunehmendem Maße qualifizierte Kräfte bräuchten, die durch ständige Ergänzung und Erweiterung ihrer Ausbildung wissenschaftliche Erkenntnis nach neuestem Stand für ihre Tätigkeit nutzbar machen können.

Schließlich wies der Wissenschaftsrat auf die gemeinsame Verantwortung von Staat und Hochschulen bei der Neuorientierung des tertiären Bildungswesens hin und forderte, daß

⁷⁾ Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen, Bonn, Oktober 1970.

^{*)} | | kennzeichnen Einfügungen des Autors in Zitate.

⁴⁾ Technische Universität Berlin (Hrsg.); Technische Universität Berlin, Stuttgart 1965.

⁵⁾ Dem 1957 gegründeten Wissenschaftsrat gehören Vertreter der Bundesregierung und der Landesregierungen sowie Mitglieder aus der Industrie, den Großforschungseinrichtungen und den Hochschulen an.

⁶⁾ Wissenschaftsrat, Empfehlungen zur Struktur und zum Ausbau des Bildungswesens im Hochschulbereich nach 1970, Bonn, Februar 1970.

sich die Hochschulen der notwendigen Verflechtung mit den geistigen Strömungen in der Gesellschaft bewußt sein und sich ihnen stellen müßten. „Ebenso muß die Öffentlichkeit ... bereit sein, die Priorität des Bildungswesens zu akzeptieren und die dadurch notwendig werdenden politischen Entscheidungen anzuerkennen.“

Die hier auszugsweise dargestellten Grundsätze und Zielvorstellungen aus den „Vorbemerkungen“⁸⁾ konkretisierte der Wissenschaftsrat in den einzelnen Teilen seiner „Empfehlungen“, von denen hier im Hinblick auf Kernfragen der Konzeption von Hochschulen der Bundeswehr Abschnitt „B. Fragen des Studiums“ besonders interessiert. So stellte der Wissenschaftsrat die heute selbstverständlich anmutende, damals aber wohl nicht triviale Forderung auf, bei der Erarbeitung neuer Konzeptionen für die Ausbildungsgänge die Ausbildungsziele zu bestimmen, die Inhalte und Strukturen der Ausbildungsgänge festzulegen und die Organisation des Bildungsprozesses zu regeln: „Um festzustellen, welche Studiengegenstände in einem Ausbildungsgang zusammengefaßt und vermittelt werden sollen, ist es zunächst nötig, darüber Klarheit zu gewinnen, welchen Zielen die betreffende Ausbildung dient und zu welchen Qualifikationen sie führen soll.“⁹⁾ Bei der Bestimmung der Ausbildungsziele wollte der Wissenschaftsrat insbesondere

- Aufgaben und Anforderungen der Berufspraxis,
- die individuellen Interessen und Fähigkeiten der Studienbewerber und
- die Wissenschaftlichkeit der Ausbildung berücksichtigt wissen¹⁰⁾.

Später wird sich zeigen, daß die „Funktionsbestimmung“ des Studiums, die der Wissenschaftsrat gegeben hat, für die Arbeitsweise der Hochschulen der Bundeswehr von wesentlicher Bedeutung wurde: „Das Studium ist dadurch gekennzeichnet, daß es mit der Förderung der individuellen Entfaltung zur Berufsfähigkeit ausbildet. Die Ausbildung zur Berufsfähigkeit darf mit der speziellen Einübung in bestimmte Berufe nicht verwechselt werden. Das Studium muß dafür sorgen, daß seine Absolventen über die Voraussetzungen verfügen, die den allgemeinen Anforderungen und bereits erkennbaren Veränderungen der jeweiligen Tätigkeitsfelder entsprechen. Die

Einübung in spezifische Funktionen hat dagegen in der Anfangsphase der Berufspraxis ihren Platz. In früheren Empfehlungen [des Wissenschaftsrates] ist bereits wiederholt betont worden, daß die Ausbildung ihr Ziel verfehlt, wenn sie sich darauf beschränkt, den einzelnen nur für bestimmte Funktionen zu trainieren. Sie muß auch dazu führen, daß er nicht nur durch Einübung in Verfahren der Praxis sondern aus eigener sachlicher Einsicht sich orientieren, entscheiden, planen und handeln kann. Diesen Auftrag der Ausbildung zu erfüllen, dienen verschiedene Maßnahmen. Der konsequenten Verwirklichung des Prinzips der Lehrveranstaltungen in kleinen Gruppen kommt hierbei besondere Bedeutung zu: In ihnen findet gerade auch die für die persönliche Entwicklung des Studenten notwendige Auseinandersetzung mit seinen Lehrern Platz, die für beide wichtig ist. Die Zahl der obligatorischen Lehrveranstaltungen muß so bemessen sein, daß der Student anderen Studien, aber auch Interessen und Anregungen außerhalb der Hochschule nachgehen kann.“¹¹⁾

Komplementär machte der Wissenschaftsrat mit Nachdruck deutlich, daß die Forschung eine eigenständige Aufgabe der Hochschulen ist, die gleichberechtigt neben der Lehre steht. „Die institutionelle Verbindung beider Aufgaben trägt dazu bei, die wissenschaftlich Orientierung der Ausbildung zu gewährleisten und der Forschung durch ihre Beziehung zur Lehre laufend neue Impulse zu geben.“¹²⁾ Dies wird später selbstverständlich auch für Hochschulen der Bundeswehr zu gelten haben.

Bildungsbericht 1970 und Hochschulrahmengesetz

Die vom Wissenschaftsrat angesprochenen bildungspolitischen Entscheidungen wurden eingeleitet durch den in der Regierungserklärung vom 28. Oktober 1969 angekündigten und von der Bundesregierung am 8. Juni 1970 vorgelegten „Bericht zur Bildungspolitik“¹³⁾ der „aus einer Beschreibung und Analyse der gesellschafts- und bildungspolitischen Wechselwirkung ... — unter Berücksichtigung der Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates und des Wissenschaftsrates — bildungspolitische Zielvorstellungen entwickelt.“

⁸⁾ Wissenschaftsrat, a. a. O., Bd. 1, S. 11—16.

⁹⁾ Wissenschaftsrat, a. a. O., Bd. 1, B. III. 1.

¹⁰⁾ Wissenschaftsrat, a. a. O., Bd. 1, B. III. 1. a) bis c).

¹¹⁾ Wissenschaftsrat, a. a. O., Bd. 1, B. VI. 2. a).

¹²⁾ Wissenschaftsrat, a. a. O., Bd. 1 A. I. 2.

¹³⁾ Bericht zur Bildungspolitik („Bildungsbericht 1970“); Bundestagsdrucksache VI/925, Bonn, 8. Juni 1970.

Als die vom fundamentalen Recht auf Bildung abgeleiteten Grundsätze für die Reform des Bildungswesens nannte die Bundesregierung in der „zusammenfassenden Darstellung“¹⁴⁾ u. a.:

„1. Oberstes Ziel ist ein demokratisches, leistungs- und wandlungsfähiges Bildungssystem, das jedem Bürger . . . zu seiner persönlichen, beruflichen und politischen Bildung offensteht.

2. Der Verfassungsgrundsatz der Chancengleichheit muß . . . verwirklicht werden. Bildung soll den Menschen befähigen, sein Leben selbst zu gestalten. Sie soll . . . Freude an selbstständig-schöpferischer Arbeit erwecken.

3. . . . Mit der Entwicklung eines umfassenden, differenzierten Gesamtschul- und Gesamthochschulsystems soll in der Bundesrepublik ein demokratisches und effizientes Bildungswesen entstehen . . .

4. . . . Berufliche Bildung muß den individuellen Interessen und Fähigkeiten entsprechen und als integrierter Teil des Bildungssystems entwickelt werden. Das umfassende Bildungsangebot soll den einzelnen und damit die Gesellschaft auch dazu befähigen, durch Leistung den technischen Fortschritt zu meistern und damit die soziale Sicherheit für alle zu gewährleisten.

5. Die Hochschule der Zukunft muß durch eine Studienreform umgestaltet werden, die den Entwicklungen von Wissenschaft und Gesellschaft inhaltlich und didaktisch Rechnung trägt . . . Ihre Kapazität wird in den nächsten zehn Jahren auf mehr als das Doppelte erweitert werden müssen . . .“

Darüber hinaus kündigte die Bundesregierung für den Herbst 1970 die Vorlage des Entwurfs eines Hochschulrahmengesetzes an, das die strukturellen Reformen im Hochschulbereich fördern soll.

„Bildung und Ausbildung, Wissenschaft und Forschung stehen an der Spitze der Reformen, die es bei uns vorzunehmen gilt“, hatte Bundeskanzler Brandt in seiner Regierungserklärung vom 28. Oktober 1969 betont. „Diese Entscheidung für den Vorrang der Bildungspolitik in der Gesamtpolitik ist“, wie der Bericht zur Bildungspolitik erläutert¹⁵⁾, „nicht nur gefallen, weil technischer Fortschritt, Wirtschaftswachstum und soziale Sicherheit von der Leistungsfähigkeit des Bildungswesens und der

Forschung abhängen. Vielmehr entfalten Bildung und Wissenschaft individuelle und kulturelle Eigenwerte, die die Voraussetzung sind für die notwendige Humanisierung der technischen Zivilisation und für den Fortbestand der freiheitlich-demokratischen Gesellschaftsform.“

Die Reformvorstellungen der damaligen Bundesregierung für den Hochschulbereich stimmen in wesentlichen Punkten mit den entsprechenden Empfehlungen des Wissenschaftsrates überein. Daher soll hier nur kurz auf einige der Überlegungen und Zielvorstellungen aus dem Bericht zur Bildungspolitik eingegangen werden, die einen unmittelbaren Bezug zur späteren Konzeption von Hochschulen der Bundeswehr haben. Nach einer Analyse der Situation, die mit einer Würdigung der großen Leistungen deutscher Universitäten humboldtscher Prägung beginnt, führte die Bundesregierung die ihr wesentlich erscheinenden Probleme einer umfassenden Hochschulreform auf¹⁶⁾:

„Die rasch weiter wachsende Zahl von Studenten kann im traditionellen Gefüge des deutschen Hochschulsystems nicht mehr entsprechend ausgebildet werden. Daher reichen quantitative Erweiterungen des jetzigen Systems allein nicht aus. Das Kernstück aller Maßnahmen ist die Studienreform. Hier kommt es nicht nur auf die Reform des fachwissenschaftlichen Lehrangebots oder der formalen Gestaltung des Studiums und seiner Dauer an. Es geht vor allem um die Vermittlung der wissenschaftlichen Arbeitsweisen, die erforderlich sind, damit neue Methoden und Erkenntnisse verstanden und angewandt werden können . . . Zur Zeit wird die Vergleichbarkeit an formalen Kriterien gemessen, nämlich an der Ausbildungsdauer . . . Dieses Verfahren steht im Widerspruch zu der Erkenntnis, daß die Dauer eines Studiengangs nicht allein ausschlaggebender Maßstab für seine Bewertung sein kann . . . Weitere Probleme stellen sich beim Hochschulbau angesichts der Kosten, der langen Planungszeiten und der Dringlichkeit der Maßnahmen. Planungs-, Genehmigungs- und Errichtungszeiten von vier bis fünf Jahren für einzelne Baumaßnahmen sind angesichts der notwendigen Beschleunigung der Kapazitätserweiterung unverträglich.“

Während eine allgemeine, an die Wurzeln gehende kritische Reflexion der geistigen

¹⁴⁾ „Bildungsbericht 1970“, a. a. O., S. VII.

¹⁵⁾ „Bildungsbericht 1970“, a. a. O., A. I. S. 1.

¹⁶⁾ „Bildungsbericht 1970“, a. a. O., B. VII, S. 62—64.

Grundlagen der Universität in den 25 Jahren nach dem Zweiten Weltkrieg nach Ansicht der Bundesregierung nicht stattfand, nannte der Bericht zur Bildungspolitik jedoch „Ansätze zur Reform“¹⁷⁾, an die nun angeknüpft werden könne.

Die angestrebte organisatorische und quantitative Neugestaltung des Hochschulwesens wollte die Bundesregierung im wesentlichen erreichen durch

- die Bildung von Gesamthochschulen und
- die Verdopplung der Kapazität des gesamten Hochschulbereichs im Laufe von zehn Jahren.

Zu diesen beiden grundsätzlichen Zielvorstellungen erklärte sie¹⁸⁾:

„Die organisatorischen Ausbau- und Reformmaßnahmen dienen dem eigentlichen Ziel aller Bemühungen: der inneren Hochschulreform, die in Lehre und Forschung, Selbstverwaltung und Kontrolle, Planung und Ausbau den Erfordernissen der Zeit, den berechtigten Ansprüchen des einzelnen und den Bedingungen einer freiheitlich-demokratischen Gesellschaft gerecht werden soll.“

Aus diesen Zielvorstellungen wurden zahlreiche Reformmaßnahmen abgeleitet. Hier sollen nur einige Aspekte zur „Reform des Studiensystems“ genannt werden: „Bei der Definition der Studieninhalte ist davon auszugehen, daß die wissenschaftliche Ausbildung zwar der Vorbereitung auf das Berufsleben, nicht aber auf bestimmte, eng umgrenzte berufliche Tätigkeiten dient. Die Studiengänge müssen daher innerhalb eines Rahmens flexibel für unterschiedliche Kombinationen sein und für neue Formen der Wissensvermittlung offen stehen. Hierbei kommt der Hochschuldidaktik... eine entscheidende Bedeutung zu... Das Studium muß neben dem Fachwissen und den fachbezogenen wissenschaftlichen Methoden vor allem die Fähigkeit zu selbständig kritischer Wissenserweiterung zum Erkennen und zum Lösen neuer Probleme vermitteln. Diese inhaltliche Ausgestaltung ist wichtiger als die Dauer des Studiums. Denn kein Studienabschluß kann — auch nach noch so langer Studiendauer — eine für das gesamte Berufsleben ausreichende Fach- und Methodenkenntnis bereitstellen: so gesehen ist jeder Abschluß zugleich ein Abbruch... Jedes Studium muß vielmehr auf die Möglichkeit und die Notwen-

digkeit des... Weiter- oder Ergänzungsstudiums angelegt sein... Die Studienreform kann nicht gesetzlich angeordnet, sie muß im wesentlichen von den Hochschulen selbst durchgeführt werden... Im Rahmen der Hochschulgesetzgebung wird die Bundesregierung prüfen, ob die derzeitige Semestereinteilung durch das Studienjahr ersetzt werden soll... Eine etwaige Umstellung soll einen sinnvolleren Studienablauf und eine bessere Ausnutzung räumlicher Kapazitäten ermöglichen, keinesfalls aber den notwendigen Freiraum für die Forschungstätigkeit einschränken.“

Abschließend nannte die Bundesregierung als Bedingung für die Verwirklichung ihrer Reformvorstellungen¹⁹⁾ u. a.: „Wichtigste Voraussetzung für das Gelingen der Bildungsreform ist, daß sie von der Öffentlichkeit mitgetragen und mitverantwortet wird. Hierzu bedarf es eines politischen Bewußtseins... Die Bundesregierung ist sich bewußt, daß die Bildungsreform allen Verantwortlichen äußerste Anstrengungen abverlangen wird.“

Im Februar 1971 legte die Bundesregierung den im Bericht zur Bildungspolitik angekündigten Entwurf eines Hochschulrahmengesetzes²⁰⁾ vor, mit dem sie ihre Reformvorstellungen im tertiären Bildungsbereich in Zusammenarbeit mit den Bundesländern als den Trägern der Kulturhoheit verwirklichen wollte. Der Entwurf mußte in den folgenden fünf Jahren in mehreren Schritten wesentlich abgeändert werden, bis er die notwendige Zustimmung des Bundesrates erhalten und im Januar 1976 Gesetzeskraft²¹⁾ erlangen konnte. Auf diese Weise kam ein teilweise unverbindlicher, auslegungsfähiger Kompromiß zustande, der den ursprünglichen Intentionen nicht mehr in allen Punkten entsprach.

2. Einige Aspekte der Streitkräftereform

Die Krise der sechziger Jahre

Spektakuläre Berichte über die mangelnde Einsatzbereitschaft von kostspieligen Waffensystemen wie dem Starfighter F-104 G, dem Schützenpanzer HS-30 und fünf korrosionsanfälligen U-Booten zeigten in den sechziger Jahren einer breiten, anfangs ungläubigen Öffentlichkeit, daß die als vorbildlich unter-

¹⁷⁾ „Bildungsbericht 1970“, a. a. O., B. VII, S. 64—66.

¹⁸⁾ „Bildungsbericht 1970“, a. a. O., B. VII, S. 68.

¹⁹⁾ „Bildungsbericht 1970“, a. a. O., F, S. 99.

²⁰⁾ Bundestagsdrucksache VI/1873, Bonn, 25. Febr. 1971.

²¹⁾ Hochschulrahmengesetz (HRG), Bundesgesetzblatt I, 10/1976, S. 185—206.

stellte Planung im Verteidigungsressort wohl nicht weit über „die Budgetierung oder Etatierung“ militärischer Höchstforderungen hinausgegangen war. Insbesondere die „Starfighterkrise“ der Jahre 1964—66 hatte Zweifel an der Existenz eines effizienten Planungssystems und einer nach Gesichtspunkten des modernen Managements orientierten Führungsorganisation aufkommen lassen. Es entstand zunehmend der Eindruck, daß im Bundesministerium der Verteidigung lediglich in kleinen „pragmatischen“ Schrittlchen gedacht und gehandelt werde.

Ein Militärsoziologe schrieb 1973 dazu rückblickend²²⁾: „Die Streitkräfte der Bundesrepublik sind das reine Produkt solchen ‚pragmatischen Eklektizismus‘: dank Wehrverfassung und interner Organisationsgewalt übergewichtig kompetente zivile Bürokraten hatten — in Mentalität und Qualifikation dem vortechnisch-kameralistischen Organisationsrahmen gleichend — aus dem Bundeskanzleramt (Dienststelle Blank) heraus eine moderne, am waffentechnologischen Höchststand orientierte Armee aufzubauen versucht. Verwaltungsmäßig arglos denkend (und von den Militärs anpassungseifrig bis ins Detail kopiert) hatte sich diese provinzielle Verwaltungselite auf das Abenteuer eingelassen, hochkomplexe Waffensysteme zu beschaffen, in die Teilstreitkräfte zu integrieren und als Abschreckungspotential einzusetzen... Jetzt wurde endlich sichtbar, daß ‚Management‘ in der bürokratischen Hülle nicht mehr bewirken konnte als die Reduktion komplexer Informations- und Entscheidungsprozeduren auf verwaltungsmäßige ‚Vorgänge‘.“ Eine organisatorische Innovation müsse von einer politisch bewirkten, systematischen Modernisierung der „Mentalitätsstrukturen“ des für längere Zeit im Verteidigungsministerium tätigen Personals ausgehen²³⁾.

So bot die Bundeswehr mit etwa 467 000 Soldaten und 173 000 zivilen Bediensteten Ende der sechziger Jahre das Bild einer bürokratischen Großorganisation, die deutlich sichtbar in einer komplexen Krise steckte: einer Krise, die nicht nur die Planung und Führung sowie den Rüstungssektor, sondern ebenso gravierend und in der Auswirkung noch fataler die Wehrstruktur, den Personalsektor und das

Ausbildungswesen betraf. Während zur gleichen Zeit die Neuordnung des Schul- und Hochschulbereichs als wünschenswert und notwendig angesehen und betrieben wurde, durfte eine grundlegende Streitkräfte reform keinesfalls länger hinausgeschoben werden, um das Funktionieren der Abschreckung und damit die Erhaltung des Friedens in Europa weiter zu gewährleisten.

Weißbuch 1970: Das sicherheitspolitische Programm für die siebziger Jahre

Als ersten Schritt in diese Richtung kündigte die Bundesregierung in ihrer Regierungserklärung vom 28. Oktober 1969 eine „kritische Bestandsaufnahme“ an, deren Ergebnisse sie dann vorlegte im „Weißbuch 1970. Zur Sicherheit der Bundesrepublik Deutschland und zur Lage der Bundeswehr“²⁴⁾, das über einen umfassenden Bericht weit hinausgeht. Es kündigte gleichzeitig Entscheidungen und Beschlüsse an, die die Bundeswehr und den Dienst der Wehrpflichtigen, der Zeit- und Berufssoldaten verändern sollten: „Das Weißbuch 1970 ist das sicherheitspolitische Programm der Bundesregierung für die nächsten Jahre.“²⁵⁾

In diesem Sinne wurde die Einleitung von wesentlichen Reformen angekündigt und begründet:

— Neugliederung der militärischen Führungsspitze und Umschichtung von Managementsegmenten insbesondere unterhalb der Ebene des Ministerbüros verbunden mit Bemühungen um eine rationellere Verwaltung sowie betriebswirtschaftliche Rationalisierung durch EDV-gestützte Informationssysteme, Systemanalyse und Operations Research (vgl. „Weißbuch 1970“, Ziffer 214 bis 225). Gleichzeitig wurde die Stelle eines Beauftragten für Erziehung und Bildung beim Generalinspekteur geschaffen.

— Umstrukturierung der Teilstreitkräfte (Ziffer 79 bis 84).

— Neuordnung des Rüstungsbereichs (Ziffer 194): „... die Organisation des Rüstungswesens und die Verfahren im wehrtechnischen Bereich ... sind Gegenstand einer weiteren Überprüfung.“²⁶⁾

²⁴⁾ Bundesminister der Verteidigung (Hrsg.), Weißbuch 1970. Zur Sicherheit der Bundesrepublik Deutschland und zur Lage der Bundeswehr („Weißbuch 1970“), Bonn, 20. Mai 1970.

²⁵⁾ „Weißbuch 1970“, a. a. O., aus dem Geleitwort des Verteidigungsministers Helmut Schmidt.

²⁶⁾ Bundesministerium der Verteidigung (Hrsg.), Neuordnung des Rüstungsbereichs, Bonn 1971.

²²⁾ Dieter Schöblier, Streitkräfte reform und politische Planung in der Bundesrepublik Deutschland, in: Politische Studien, Sonderheft 1/1973: „Hochschulen der Bundeswehr“, S. 3—13.

²³⁾ Das Zustandekommen des Verteidigungshaushalts 1981 wirft die Frage auf, wie weit dies in den vergangenen zwölf Jahren gelungen ist.

— Abbau der Wehrungerechtigkeit (Ziffer 85 bis 100): „Es ist ... der politische Wille der Bundesregierung, größere Wehrgerechtigkeit herzustellen ... Sie wird daher eine unabhängige Kommission berufen ... Die Kommission soll sich bei ihrer Arbeit von folgenden Grundsätzen leiten lassen:

(1) Der organisatorische Umfang der Bundeswehr soll wie bisher 460 000 Mann betragen ...

(2) ... Freistellungen vom Grundwehrdienst sind restriktiv zu handhaben ...

(3) Der Mangel an längerdienenden Soldaten soll behoben werden ...“ (Ziffer 96)²⁷⁾.

— Bewältigung des besonders gravierenden Personalproblems (Ziffer 103 bis 122): „In der prosperierenden Industriegesellschaft sind Fachkräfte allenthalben knapp ... Auch die Bundeswehr leidet unter dieser allgemeinen Zeiterscheinung. Es fehlt ihr an längerdienenden Soldaten. Bei den Offizieren auf Zeit beläuft sich das Fehlen auf 2 600 ... Der Bundeswehr geht es hier nicht anders als anderen. Nur: sie kann sich, wenn sie eine schlagkräftige Armee bleiben soll, das Fehlen weniger leisten“ (Ziffer 103). Eine Personalstrukturkommission wurde beauftragt, Vorschläge für eine von Grund auf neue Personalstruktur der Streitkräfte zu formulieren²⁸⁾.

— Neuordnung der Ausbildung und Bildung in der Bundeswehr (Ziffer 169 bis 173): „Militärische Aufgaben und Technik wandeln sich ständig. Die Bundeswehr muß bei der Ausbildung ihrer Soldaten für die militärischen Aufgaben auch die engen Verflechtungen mit vielen zivilen Berufen beachten. Die Anforderungen der Ausbildung und Bildung in der Bundeswehr müssen, soweit dies möglich ist, mit denen des zivilen Bereichs abgestimmt und verknüpft werden ... Die in dem kommenden Bildungsbericht der Bundesregierung aufgestellten Grundsätze werden dabei Anwendung finden“ (Ziffer 169).

Diese und weitere Reformmaßnahmen zielten im wesentlichen darauf ab, die zurückgebliebene Organisation der Bundeswehr den fort-

²⁷⁾ Die Wehrstruktur-Kommission legte 1971 einen ersten Bericht an die Bundesregierung zur „Wehrgerechtigkeit in der Bundesrepublik Deutschland“ vor. Den zweiten Teil ihres Auftrags erledigte sie 1972 mit der Vorlage des Berichtes „Die Wehrstruktur in der Bundesrepublik Deutschland — Analyse und Optionen.“

²⁸⁾ Personalstrukturkommission des Bundesministers der Verteidigung (Hrsg.), Die Personalstruktur der Streitkräfte, Bonn, Bundesministerium der Verteidigung, 1971.

geschrittenen wirtschaftlichen Strukturen des zivilen Umfeldes anzupassen und zum anderen die in den Jahren zuvor im Personal- und Bildungswesen entstandene Lücke zur umgebenden Gesellschaft zu schließen, als deren Teil die Streitkräfte sich zu fühlen durchaus bereit waren. Im folgenden wird nur auf die Neuordnung des Bildungswesens und ihre Wechselwirkung zum Personalproblem im Offizierbereich eingegangen.

Die Personalstruktur: eine Funktion von drei Variablen

Wehrpflichtarmeen können nicht ohne ein ausreichendes Kontingent an mittel- und längerdienenden Soldaten auskommen. Die Ausbildung in hochtechnisierten Streitkräften, die Wartung und Bedienung ihrer immer komplizierteren Waffensysteme und ihres Gerätes setzen beträchtliche Kenntnisse und Fertigkeiten voraus, die nur im Laufe einer längeren Ausbildung erworben werden können. Militärisch wertvoll wird der so ausgebildete Soldat jedoch erst, wenn er der Truppe dann über einen längeren Zeitraum zur Verfügung steht. Daher mußte die Personalstrukturreform zu Beginn der siebziger Jahre auf ein solches Verhältnis von Wehrpflichtigen, Zeitsoldaten und Berufssoldaten — also von kurz-, mittel- und langfristig Dienenden — gerichtet sein für das der an den politisch vorgegebenen Aufgaben der Bundeswehr gemessene Nutzen der Personal- und Ausbildungskosten ein Maximum annimmt. Diese Optimierung war und ist nach Ansicht der Bundesregierung nur zu erreichen, wenn der mittel- und längerfristige Dienst hinreichend attraktiv gestaltet wird durch

- a) leistungsgerechte Aufstiegsmöglichkeiten,
- b) eine (vergleichbaren zivilen Tätigkeiten) angemessene Besoldung und
- c) ein umfassendes und differenziertes Ausbildungs- und Bildungsangebot.

Der Bundeswehr fehlten damals vor allem Offiziere, die sich für mittlere und längere Zeit verpflichteten. „Die Bereitschaft dazu wird aber erst wieder zunehmen, wenn das Dienstverhältnis des Zeitoffiziers attraktiver geworden ist, ... wenn der Weg über die Bundeswehr keinen beruflichen Umweg mehr darstellt.“²⁹⁾ Da Berufsoffiziere und längerdienende Zeitoffiziere zunächst in der Truppe gleichartig verwendet werden, lag es — unter Berücksichtigung der Forderung nach Chan-

²⁹⁾ „Weißbuch 1970“, a. a. O., Ziffer 110.

cengleichheit in den Streitkräften — nahe, für beide Gruppen die gleiche hinreichend breite, grundlegende Ausbildung vorzusehen, die für später den Weg offen hält sowohl zu einer weiteren, überwiegend militärischen Fortbildung des Berufsoffiziers, als auch zu einem zivilen Tätigkeitsfeld für den Zeitoffizier: „Die [damals] mangelnde Attraktivität des Offizierberufs erklärt sich zum guten Teil aus dem Streben nach einem Bildungsäquivalent und nach der Anerkennung der Qualifikationen, die während der Dienstzeit erreichbar sind. Dabei geht es in erster Linie darum, die Offizierausbildung im Sinne eines Hochschul- und Fachhochschulabschlusses anzuerkennen.“³⁰⁾

Neuordnung der Bildung und Ausbildung

Diese *eine*, in der „kritischen Bestandsaufnahme“ ermittelte Hauptursache für die ungünstige Personalsituation zeigte die Dringlichkeit der Neuordnung der Ausbildung und Bildung in der Bundeswehr. Daher wurde mit Erlass vom 11. Juli 1970 eine „Bildungskommission beim Bundesminister der Verteidigung“ gebildet. Unter dem Vorsitz des Politologen Prof. Thomas Ellwein gehörten ihr zwölf Mitglieder aus Wissenschaft, Wirtschaft und Verwaltung sowie zwölf Soldaten mit Dienstgraden vom Oberfeldwebel bis zum Generalleutnant an. Sie erhielt den Auftrag³¹⁾, ein Gutachten über die künftige Organisation der Aus- und Fortbildung von Offizieren, Unteroffizieren und längerdienenden Mannschaften sowie über die Inhalte der Aus- und Fortbildung zu erarbeiten.

Dabei sollten die oben skizzierten bildungspolitischen Entwicklungen berücksichtigt werden und die folgenden Leitgedanken im Mittelpunkt stehen: „Die Bundeswehr muß mit der gesellschaftlichen Entwicklung Schritt halten. Sie muß ihre Berufsbilder, ihre Bildungs- und Ausbildungsgänge so gestalten, daß die Soldaten daraus für ihren beruflichen Werdegang innerhalb der Bundeswehr und ebenso später im zivilen Leben den größtmöglichen Nutzen ziehen. Dies dient gleichzeitig der Effektivität der Bundeswehr und der Attraktivität der soldatischen Laufbahnen. Ausbildungsgänge und Abschlüsse im gesamten militärischen Bereich sollen so weit wie möglich denen des zivilen Bereichs entsprechen.“³²⁾

Die Kompatibilitätstheorie als Legitimation für eine zivilberufliche Fachausbildung des Soldaten

Die Leitgedanken für das Gutachten der Bildungskommission sind das letzte Glied in der Argumentationskette der militärsoziologischen Kompatibilitätstheorie³³⁾, die sich am Organisationsziel der Streitkräfte orientiert: „Wir haben es heute mit einem neuen Typ des Soldaten zu tun. Seine Aufgabe ist in ein völlig neuartiges Spannungsfeld gestellt: Er wird zwar an Waffen großer Zerstörungskraft ausgebildet — jedoch einzig zu dem Zweck, zu verhindern, daß sie eingesetzt werden. Die Aufgabe der Soldaten der Bundeswehr ist, die Anwendung von Gewalt gegen die Bundesrepublik zu verhindern und den Frieden erhalten zu helfen. Bundespräsident Heinemann drückte dies ... so aus: ‚Nicht der Krieg ist der Ernstfall, in dem der Mann sich zu bewähren habe, wie meine Generation in der kaiserlichen Zeit auf den Schulbänken lernte, sondern der Frieden ist der Ernstfall, in dem wir alle uns zu bewähren haben.‘ Wenn aber der Frieden doch von einem Angreifer gebrochen werden sollte, so müssen unsere Soldaten fähig und bereit sein, nach dem Willen der politischen Führung zu kämpfen ... Die Soldaten ... wissen, daß ihr Auftrag nicht Angriff und Vernichtung, sondern Schutz und Selbstschutz ist.“³⁴⁾

Es gibt jedoch „Eigentümlichkeiten des militärischen Dienstes, die der uneingeschränkten Übernahme vorherrschender gesellschaftlicher Verhaltensweisen in den militärischen Bereich Grenzen setzen. Die Soldaten müssen bestimmte Einschränkungen ihres individuellen Freiheitsraumes hinnehmen³⁵⁾; sie müssen sich in ihrem täglichen Dienst auf die Anwendung von Gewalt vorbereiten; und sie müssen sich darauf einstellen, in die Gefahr hinein handeln zu müssen.“³⁶⁾

Das Militärische besitzt also einige wenige, aber wesentliche Besonderheiten, die sich jedoch eingrenzend beschreiben lassen. Daraus leiten *Kompatibilitätstheoretiker* ab, „daß Militär als komplexes sozio-technisches Gebilde sich in der entwickelten Industriegesellschaft bis auf eine militärische ‚Restgröße‘ kompati-

³⁰⁾ Vgl. hierzu die einführende Darstellung der Streitkräftereform von Dieter Schößler, a. a. O., Kap. II.

³¹⁾ „Weißbuch 1970“, a. a. O., Ziffer 141.

³²⁾ Als wichtigste Pflichten fordert das Gesetz vom Soldaten: treues Dienen, Gehorsam, Tapferkeit und Kameradschaftlichkeit.

³³⁾ „Weißbuch 1970“, a. a. O., Ziffer 142.

³⁰⁾ „Weißbuch 1970“, a. a. O., Ziffer 113.

³¹⁾ „Gutachten“, a. a. O., Ziffer 1.

³²⁾ „Weißbuch 1970“, a. a. O., Ziffer 173.

bel mit analogen zivilen Strukturen (Industriebetrieb, staatliche Verwaltungsorganisation) gestaltet" (Schöblier), und verneinen den Berufsbegriff, da kennzeichnende Elemente des Professionellen — wie insbesondere einheitliche Ausbildung und autonomes Problemlösungsverhalten — in der modernen, arbeitsteiligen Militärorganisation in der Regel nicht gegeben seien: „Solche Voraussetzungen entfallen mehr und mehr. Angesichts der zunehmenden Spezialisierung auch innerhalb des soldatischen Berufsfeldes kommt es zur Differenzierung der Gruppe, zum Verlust an Homogenität ... Mit der Differenzierung der Funktion verliert man allmählich auch die definitive Unterscheidbarkeit zu anderen Berufen ... Deshalb besteht weiterhin ein Berufsfeld für die Soldaten, aber eben nicht mehr die eigentümliche Professionalität früherer Zeiten, und das allen Soldaten Gemeinsame gewinnt seinen Rang nicht vor, sondern neben und in den vielfältigen und unterschiedlichen Funktionen, welche von Soldaten wahrzunehmen sind.“³⁷⁾

Hinsichtlich der *Ausbildung von Soldaten* ist daher zu unterscheiden zwischen *ausschließlich militärisch* sowie *militärisch und zivil nutzbaren Bestandteilen*. Der *auch zivil nutzbare* „fachliche“ Teil der Ausbildung kann und sollte zweckmäßigerweise so gestaltet werden, daß das Vergleichbare deutlich sichtbar und damit durch zivile Instanzen anerkennbar wird. Dies liegt nicht nur im Interesse der Ausgebildeten, sondern sollte auch ein Anliegen der Gesellschaft sein, deren zivile Ausbildungskapazitäten auf diese Weise entlastet werden.

Anhängern der Vereinbarkeitstheorie wird von den *Inkompatibilitätstheoretikern* vorgeworfen, daß sie zu einseitig auf die Karte der globalen Abschreckung setzen: „Das Undenkbare nur zu denken, nicht aber mehr zu handeln, jedenfalls nicht ernsthaft — dies in Ausbildungsprozeduren umzusetzen, erscheint unmöglich“ (Schöblier). Notwendig sei vielmehr, die politisch-strategische Dimension der Friedenserhaltung durch Abschreckung zu trennen vom operativ-taktischen Bereithalten und gegebenenfalls auch Anwenden von kollektiver Gewalt: „Ob die politische Zielrichtung der Verteidigung im Rahmen der

NATO die Sicherung des Friedens zum Inhalt hat, ändert am täglichen Dienst des Soldaten wenig. Sie ändert die geistige Grundeinstellung zum Wehrdienst in seinem Kopf. Der Zugführer eines Kampfpanzerzuges ‚Leopard‘ wird genauso exakt, schnell und kaltblütig, unter allen Witterungsverhältnissen und Geländebedingungen Kanone und Bord-MG schießen lernen müssen, wie wenn die Truppe eine andere Zielrichtung hätte ... Ob man einen noch möglichen, aber nie gewünschten Verteidigungsfall als ‚Wiederherstellung des Friedens‘ vereinfachend und unklar bezeichnet, ist für die tägliche Praxis ebenso unerheblich ... die Truppe würde in jedem Fall entschlossen kämpfen müssen, wenn anders sie nicht jeden Selbstvertrauensverlustig gehen soll und jeder Kampfmoral. Sonst könnte der Soldat auf den Gedanken kommen, den Frieden durch Hissen der weißen Fahne wiederherzustellen.“³⁸⁾

Klaus von Schubert versuchte die Neuordnung der Ausbildung und Bildung kurz vor Beginn des Lehrbetriebs an den beiden Hochschulen der Bundeswehr von dieser Argumentationskette der militärtheoretischen Grundsatzdebatte abzukoppeln, indem er warnte, „ein so vielschichtiges Problem wie die zur Diskussion stehende Bildungsreform der Bundeswehr nur von der einen, im engeren Sinne militärischen Dimension her zu beurteilen. Dieser Fehler liegt dort nahe, wo auf der Basis der Inkompatibilitätstheorie ein Gegensatz zwischen militärorientierter und zivilorientierter Ausbildung konstruiert wird. Der Gegensatz ist [bzw. war damals] für die Bildungsreform [in der Bundeswehr] ebenso gefährlich, wie die ideologisierte Alternative vom ‚Denker‘ oder ‚Streiter‘ falsch ist.“³⁹⁾ Von Schuberts darüber hinausgehende Hoffnung, daß die Absolventen der Hochschulen der Bundeswehr „Streiter sein [werden], die denken, vielleicht auch streitbare Denker“, scheint sich gelegentlich zu erfüllen. Dies zeigen inzwischen nicht zuletzt einige publizierte Äußerungen von Absolventen über Konzept und Wirklichkeit ihrer Alma mater, die im einzelnen oft kritisch, aber stets konstruktiv und auf Verbesserungen gerichtet sind (vgl. Anm. 75 und 78).

³⁸⁾ Heinz Karst, „Denker“ oder „Kämpfer“ — Brauchen wir den akademisch ausgebildeten Offizier?, in: Politische Studien, Sonderheft 1/1973, S. 24—31.

³⁹⁾ Klaus von Schubert, Hochschulen der Bundeswehr — warum?, in: Politische Studien, Sonderheft 1/1973, S. 14—23.

³⁷⁾ Thomas Ellwein, Die Zukunft des Soldaten und seine Ausbildung, in: Neues Hochland 64 (1972), S. 78—87.

1. Zielrichtung und Modalitäten der Neuordnung

Die „Bildungskommission beim Bundesminister der Verteidigung“ legte am 15. Dezember 1970 ein „Rahmenkonzept“ vor, in dem sie die Grundzüge der von ihr vorgeschlagenen „Neuordnung der Ausbildung und Bildung in der Bundeswehr“ zusammengefaßt hatte, um den Betroffenen Gelegenheit zur Mitarbeit durch Stellungnahme zu geben. So konnten Kritik und Anregungen aus etwa 150 weithin zustimmenden Stellungnahmen — überwiegend aus der Bundeswehr — eingearbeitet werden in das Gutachten, das am 17. Mai 1971 von der Kommission einstimmig beschlossen und am 6. Juni veröffentlicht wurde.

Die Bildungskommission äußerte einleitend, daß das Ausbildungssystem in den Streitkräften unverzüglich verbessert werden müsse, „weil

- der Auftrag der Bundeswehr nur mit qualifiziertem Personal erfüllt werden kann;
 - eine intensive und an entsprechende Verpflichtungszeiten gebundene Ausbildung die Lücken und die Fluktuation im Ausbildungspersonal vermindert und damit den Ausbildungsstand in den Streitkräften nachhaltig hebt;
 - die Ausbildung mit den sich abzeichnenden Veränderungen in der Personalstruktur übereinstimmen muß;
 - auch die Ausbildung dazu beizutragen hat, daß in den Streitkräften die durch den gesellschaftlichen und technischen Wandel gestellten neuen Aufgaben wahrgenommen werden können;
 - Soldaten auf Zeit durch ihren Dienst in der Bundeswehr keinen Nachteil in ihrer beruflichen Weiterentwicklung erleiden dürfen.“
- („Gutachten“, Ziffer 19)

Dazu hielt die Kommission eine umfassende Neuordnung der Bildung und Ausbildung für erforderlich. Sie argumentierte: Wenn das Ausbildungssystem in den Streitkräften verbessert und damit der Dienst attraktiver gemacht wird, würde die Bereitschaft zur freiwilligen Verpflichtung wachsen — eine Annahme, die sich später vollauf bestätigen sollte. Eine größere Zahl von Bewerbern erleichtert die zur Qualitätssteigerung notwendige Auswahl. Die so Ausgewählten und besser Ausgebildeten werden ihrerseits Ausbilder mit mehr Können und Leistungsfähigkeit sein. Die auf

diese Weise durch „Rückkopplung“ sich hochregelnde Qualität der Ausbildung wird das innere Gefüge der Streitkräfte verbessern und das Personalproblem abbauen. Daher erhöht jede Verbesserung der Bildung und Ausbildung die Einsatzbereitschaft der Streitkräfte.

Da nach den genannten Prämissen das neue Ausbildungssystem die voraussehbaren gesellschaftlichen und technischen Entwicklungen berücksichtigen sollte, hat die Kommission bei ihrer Arbeit u. a. die Strukturpläne des Bildungsrates und des Wissenschaftsrates sowie den Bildungsbericht 1970 beachtet. Schon dies macht deutlich, daß das Ausbildungssystem der Bundeswehr als ein Teil des allgemeinen Bildungswesens betrachtet wurde, auch wenn es selbstverständlich militärischen Anforderungen entsprechen muß.

Diese Integration war und ist eine wesentliche Voraussetzung, um den erforderlichen Nachwuchs insbesondere an Zeitsoldaten zu gewinnen. Denn je mehr die Tätigkeit des Soldaten mit seinen eigenen Interessen im Einklang steht, desto eher wächst die Bereitschaft für einen zeitlich befristeten Dienst in den Streitkräften, die den Soldaten sowohl im Interesse seiner militärischen Leistung als gegebenenfalls auch im Blick auf seine spätere zivile Berufstätigkeit fördern müssen: Auf diese Weise werden diejenigen qualifizierten Kräfte ausgebildet, die die Streitkräfte benötigen, um ihren Auftrag erfüllen zu können. Daher muß der sowohl zivilberuflich als auch militärisch nutzbare „*fachliche*“ Teil der Ausbildung ebenso wie der ausschließlich militärisch nutzbare Teil zu Beginn der Dienstzeit, also vor der Verwendung in der Truppe, angeboten werden.

Die Dauer der Ausbildung wird durch die Ausbildungsziele bestimmt, jedoch muß hier Aufwand und Ertrag in eine angemessene Relation gesetzt werden. Der Bildungskommission erschien ein Verhältnis von Ausbildungs- und Verwendungszeit bis zu 40 : 60 als noch tragbar.

Im folgenden wird nur auf die Neuordnung der Ausbildung für die „Verantwortungsbereiche III bis V“ eingegangen; nach der Definition der Bildungskommission umfassen sie alle Offiziere vom Einheitsführer — oder einer gleichwertigen Verwendung — an aufwärts. Dabei sollen die Verantwortungsbereiche IV (Verbandsführer) bzw. V (Großverbandsführer) vom Verantwortungsbereich III (Einheitsführer) aus über Fortbildungsstufen C (an Akade-

mien der Bundeswehr) bzw. D (an einer „Bundesverteidigungsakademie“, auf die man noch wartet) erreicht werden; dieser ausschließlich den Berufsoffizier weiterführende Weg kann hier nicht beschrieben werden.

2. Das neue Modell der Offizierausbildung

Für den längerdienenden Offizier, der beim Eintritt in die Bundeswehr das Abitur oder die Fachhochschulreife hat, schlug die Bildungs-kommission ein Hochschulstudium als Bestandteil einer geschlossenen fünfjährigen Ausbildungsstufe vor; denn sie war „der Auffassung, daß die gesellschaftliche, technische und militärische Entwicklung eine wissenschaftliche Ausbildung für den Offizier vom Verantwortungsbereich III ab erfordert, um

- ihn zu wissenschaftlicher Arbeit und zum Erkennen von Problemen zu befähigen,
- ihn auf seine militärische Verwendung vorzubereiten,
- ihm darüber hinaus einen zivilberufsbefähigenden Abschluß zu vermitteln.

Der möglichen Ausbildungszeit sind Grenzen gesetzt, weil der Offizier wie bisher in relativ jungen Jahren ... [als Einheitsführer⁴⁰] verfügbar sein muß. Darüber hinaus muß ein ... tragbares Verhältnis zwischen Ausbildung und praktischer Tätigkeit [in der Bundeswehr] erzielt werden. Von diesen Voraussetzungen ausgehend empfiehlt die Kommission folgendes Ausbildungsmodell:

(1) Offizieranwärter, die sich für eine Dienstzeit von 12 Jahren verpflichtet haben oder Berufsoffizier werden wollen, durchlaufen eine fünfjährige Ausbildungsstufe.

(2) Die fünfjährige Ausbildungsstufe besteht aus 2 Jahren militärischer Ausbildung und einem 3jährigen wissenschaftlichen Studium. Trotz der Zweiteilung ist [sie] ... als eine Einheit zu verstehen ... Deshalb sollen nur solche Fachbereiche angeboten werden, die für die Tätigkeit des Offiziers von Nutzen sind ...

(4) Der Ausbildungsstufe schließt sich eine 2jährige angeleitete Praxis im Verantwortungsbereich II [Gruppenführer, Zugführer und stellvertretender Einheitsführer] an. Am Ende dieser Zeit soll der Offizier zur Verwendung als Einheitsführer befähigt sein ... („Gutachten“, Ziffer 49).

Mit dieser Zeiteinteilung glaubte die Bildungskommission eines der schwierigsten

⁴⁰) D. h. als Oberleutnant bzw. Hauptmann.

Probleme des neuen Ausbildungsmodells befriedigend gelöst zu haben: die im Hinblick auf den Zeitoffizier erforderliche Abstimmung von Dienstzeitlänge (12 Jahre), Dauer der grundlegenden militärischen Ausbildung (2 Jahre) und Studiendauer (3 Jahre) unter gleichzeitiger Berücksichtigung des für die Verwendung in der Truppe optimalen, relativ geringen Alters sowie des am zivilen Arbeitsmarkt für Akademiker üblichen Höchstalters für den Wechsel in einen anderen „Betrieb“ (30—35 Jahre).

3. Der wissenschaftliche Teil der Offizierausbildung

Während zuvor eine geringe Zahl von hochqualifizierten Berufsoffizieren an den Fachhochschulen des Heeres und der Luftwaffe⁴¹) sowie an öffentlichen Hochschulen⁴²) „verwendungsbezogen“ studierte, empfahl die Bildungskommission, daß die wissenschaftliche Ausbildung der längerdienenden Zeitoffiziere und der Berufsoffiziere — mit wenigen Ausnahmen — nun an eigenen Hochschulen der Bundeswehr stattfinden soll. Sie begründete deren Einrichtung mit der erwünschten Einheit von wissenschaftlicher und militärischer Ausbildung und argumentierte dazu ergänzend:

— Für die Offizierausbildung kommen nur bestimmte Fachbereiche in Frage, auf welche die Hochschulen der Bundeswehr konzentriert werden können.

— Im Interesse des Zeitoffiziers muß das wissenschaftliche Studium in vergleichsweise sehr kurzer Zeit sowohl auf den Beruf des Offiziers vorbereiten als auch für einen künftigen zivilen Beruf durch gleichwertige Abschlüsse qualifizieren. „In der Auswahl einzelner Studieninhalte, in der zeitlichen Anlage des Studiums und in der Bezugnahme auf den Beruf des Offiziers kann der grundsätzlich geforderten Zuordnung von Studium und Beruf an Hochschulen der Bundeswehr besser entsprochen werden als an allgemeinen Hochschulen.“ („Gutachten“, Ziffer 57)

Eigene Hochschulen der Bundeswehr erschienen also aus praktischen Gründen vorteilhafter als das von der Bildungskommission ebenfalls erwogene Studium aller Offiziere an zivilen Hochschulen, für das die gewünschte Integration der Streitkräfte in die Gesellschaft eher gesprochen hätte. Jedoch mußte damals

⁴¹) 15 bis 20 % eines Jahrgangs.

⁴²) 4 % eines Jahrgangs.

die Überlegung ausschlaggebend sein, daß ein an Wissenschaftlichkeit und Berufspraxis orientiertes, in drei Jahren zu staatlich anerkannten Abschlüssen führendes Studium nur an solchen Hochschulen durchzuführen wäre, die sich von Anfang an voll mit der vom Wissenschaftsrat entwickelten und von der Bundesregierung als Programm übernommenen Studienreform identifizieren würden: also an Neugründungen in eigener Regie, die darüber hinaus die Möglichkeit böten, dem Fachstudium einen weiteren, für den Beruf des Offiziers essentiellen Studienanteil zur Seite zu stellen. Abgesehen davon fehlte die Alternative eines ernsthaften Studienplatzangebotes der Landes-Universitäten.

Für die aus diesen Gründen vorgeschlagenen Hochschulen der Bundeswehr ging die Kommission deshalb von folgenden Grundsätzen aus:

„Das Studium an diesen Hochschulen muß dem an allgemeinen [staatlichen] Hochschulen vergleichbar sein und zu gleichwertigen [zivilberufsbefähigenden] Abschlüssen führen.

— Es werden nur solche Fachbereiche eingerichtet, die zu ihrem Teil sowohl zur Vorbereitung des Offizierberufes beitragen als auch — mit Rücksicht auf die Offiziere auf Zeit — ... den Übertritt ins zivile Berufsleben ermöglichen.

— Im Studium werden bei der Auswahl der einzelnen Fachinhalte die Belange der Streitkräfte berücksichtigt.

— Das Studium wird so geordnet, daß in der Regel eine Dauer von 3 Jahren nicht überschritten ... wird.

— Militärische Ausbildung und Studium gehören zusammen. Das Studium übernimmt inhaltliche Teile der bisherigen militärischen Ausbildung.

— Die militärische Ausbildung ergänzt andererseits das Studium, indem z.B. Teile dieser Ausbildung die Aufgaben von Praktika übernehmen.“ („Gutachten“, Ziffer 57)

Nach diesen Grundsätzen sollten an Hochschulen der Bundeswehr insbesondere wissenschaftliche Studiengänge aus den Bereichen „Führung und Organisation“ sowie „Technik“ eingerichtet werden (vgl. Ziffer 60 des „Gutachtens“).

Wegen der für die fachliche Ausbildung von Zeitoffizieren anzustrebenden staatlichen Anerkennung schlug die Kommission vor, Hochschulen der Bundeswehr in Übereinstimmung

mit dem einschlägigen § 54 des damaligen Entwurfs des Hochschulrahmengesetzes⁴³⁾ zu organisieren. Dazu müssen insbesondere „die hauptberuflich Lehrenden den an staatlichen Hochschulen geltenden Einstellungs Voraussetzungen gerecht werden“ („Gutachten“, Ziffer 58). Schließlich fordert die Bildungskommission, daß das Studium mit einem staatlich anerkannten Diplom abgeschlossen wird, wobei das Hochschulrahmengesetz und das jeweils gültige Landeshochschulgesetz zu berücksichtigen seien („Gutachten“, Ziffer 61).

4. Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Anteile des Studiums: historische Erfahrungen

Abweichend vom Konzept der meisten öffentlichen Hochschulen — aber nicht ganz ohne Vorbild aus diesem Bereich — sollen die Hochschulen der Bundeswehr ein „erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlich angeleitetes Fachstudium“ anbieten. Damit soll nach Ansicht der Bildungskommission erreicht werden, daß

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

— das zukünftige Tätigkeitsfeld im Studium selbst berücksichtigt wird;

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

Bei ihren Überlegungen bezog sich die Bildungskommission auf Erfahrungen, die an anderen Hochschulen mit Begleitstudiengängen gemacht worden sind. Einen interessanten Rückblick auf ein sehr bemerkenswertes, inzwischen allerdings eingestelltes Begleitstudium, dem schon vor etwa 35 Jahren einige Gedanken zugrunde gelegt wurden, die dann 25 Jahre später bei der Konzeption der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anteile des Studiums an den Hochschulen der Bundeswehr eine Rolle gespielt haben, geben neuere Arbeiten⁴⁴⁾, die sich auf bisher beachtete Dokumente stützen: Die Technische Hochschule Berlin-Charlottenburg, die

⁴³⁾ Jetzt § 70 HRG.

⁴⁴⁾ Reinhard Rürup (Hrsg.), Wissenschaft und Gesellschaft — Beiträge zur Geschichte der Technischen Universität Berlin 1879—1979, Berlin 1979.

Ende April 1945 beim Herannahen der Roten Armee ihre Arbeit einstellen mußte, konnte mit Zustimmung der alliierten Militärregierungen am 9. April 1946 als *Technische Universität* wiedereröffnet werden. Der erste ordentliche Nachkriegs-Rektor, Walter Kucharski, Professor für Mechanik, machte in einer Rede deutlich, daß die Namensänderung nicht kosmetisch, sondern programmatisch zu verstehen sei: „Der neue Name zeige erstens an, daß man nicht einfach die Tradition der alten Hochschule fortsetzen wolle und ‚der Zukunft nicht mit sämtlichem alten Gepäck entgegenzugehen‘ gewillt sei; er mache zweitens auch eine inhaltliche Neubestimmung des Bildungsauftrages deutlich, der nicht mehr auf eine enge technische Spezialausbildung, sondern ‚auf die universitas humanitas gerichtet‘ sei.“⁴⁵⁾ 46)

Die von Kucharski im zweiten Punkt angesprochene Neubestimmung zielte auf die Einführung eines „Humanistischen Studiums“, das obligatorischer und prüfungsrelevanter Bestandteil des ingenieurwissenschaftlichen Studiums werden sollte. „Der Grundgedanke dieses Reformansatzes war, der engen fachlichen Spezialisierung des Technikers — in der man einen Hauptgrund für die Verführung und Indienstnahme technischer Spezialisten durch den Nationalsozialismus sah — durch die Verpflichtung zu begleitenden Studien in geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern entgegenzuwirken.“⁴⁷⁾ Daß eine *Technische Hochschule* nicht nur eine fachliche Ausbildungs-, sondern auch eine universelle Erziehungs- und Bildungsaufgabe habe, war schon damals kein neuer Gedanke⁴⁸⁾. Die Wiedereröffnung als Universität, die aus personellen und materiellen Gründen eher einer Neugründung gleichkam⁴⁹⁾, bot nun die Chance, ihn ohne hemmende Tradition zu verwirklichen: als Träger des Begleitstudiums wurde 1950 eine „Humanistische Fakultät“ mit zunächst sieben Lehrstühlen gebildet. „Man konnte schon nach wenigen Jahren ... den ganzen Weg des [ingenieurwissenschaftlichen] Studenten mit humanistischen Vorlesungen und Übungen begleiten, die ihn also auf jeder Stufe seines Weges zur Beschäftigung mit geistigen Gegenständen außerhalb

seines gewählten technischen Faches anregen sollen.“⁵⁰⁾

Die Einführung des „Humanistischen Studiums“ wurde von einer breiten Zustimmung getragen, die allerdings von drei recht unterschiedlichen Zielsetzungen ausging⁵¹⁾:

— *Politisch* argumentierte der Chemiker Heinrich Franck, einer der Protagonisten einer humanistisch angeleiteten Ingenieurausbildung, wenn er 1947 schrieb⁵²⁾: „Wir wollen wieder politische Menschen bilden, die sich ihrer Polis, ihrem Staat, ihrem sozialen Zusammenleben freiwillig verbunden fühlen, damit sie ihren Teil an der Lenkung und Leitung dieses Gemeinwesens, also an der späteren Gestaltung des Volkes durch sich selbst haben.“

— Nach Hermann Muckermann, dem Mitbegründer der „Humanistischen Fakultät“, und der ihr eng verbundenen Zeitschrift *Humanismus und Technik*, die er bis 1961 redigierte⁵³⁾, sollte durch das humanistische Studium „erreicht werden, daß der Student beim Fortschreiten seines Fachwissens sich vertraut macht mit dem Gedanken, was geschehen könnte und müßte, um das technische Zeitalter so zu lenken, daß unheilvolle Folgen verhütet und segensreiche Folgen erreicht werden“⁵⁴⁾. Damit weist Muckermann dem Begleitstudium vorwiegend *gesellschaftliche* Aufgaben zu, die man heute als Steuerung des technischen Wandels mit dem Ziel der Optimierung seiner sozialen Folgen bezeichnen könnte.

— Weder an politischen noch an gesellschaftlichen Zielen, sondern am Ideal der *allseitigen Persönlichkeitsbildung* orientierte Vorstellungen vom eher nebulös beschriebenen Wert einer humanistischen Bildung finden sich in einer späteren offiziellen Verlautbarung der Technischen Universität: „Sinn und Ziel des humanistischen Teils des Studiums ... ist in erster Linie die Förderung echten Menschen-

⁵⁰⁾ Paul Altenberg, Die Humanistische Fakultät, in: Technische Universität Berlin-Charlottenburg, hrsg. von A. Herrmann, Basel 1955, S. 56—59.

⁵¹⁾ Reinhard Rürup, a. a. O.

⁵²⁾ Heinrich Franck, Die Neugestaltung der Technischen Universität in ihren allgemeinbildenden Fächern. Denkschrift vom 14. 11. 1947, zitiert nach Peter Brandt, a. a. O.

⁵³⁾ „Humanismus und Technik“ wurde fortgeführt von Ewald Weitz (1962—1970), Peter Zimmermann (1971—1974), István Szabó (1975—1979), Rudolf Trolst (seit 1980).

⁵⁴⁾ Vgl. Hans Ebert, Hermann Muckermann — Profil eines Theologen, Widerstandskämpfers und Hochschullehrers der Technischen Universität Berlin, in: Humanismus und Technik 20 (1976), S. 29—40.

⁴⁵⁾ Reinhard Rürup, Die Technische Universität Berlin 1879—1979, in: ders. (Hrsg.), a. a. O., S. 3—47.

⁴⁶⁾ Peter Brandt, Wiederaufbau und Reform. Die Technische Universität Berlin 1945—1950, in: Reinhard Rürup (Hrsg.), a. a. O.

⁴⁷⁾ Reinhard Rürup, a. a. O.

⁴⁸⁾ Ebd.

⁴⁹⁾ Peter Brandt, a. a. O.

tums, weltoffener und ihrer selbst sicherer Persönlichkeiten, die sich der Kultur und ihren großen Verwirklichungen in Vergangenheit und Gegenwart bewußt sind und sich auch bei der notwendigen Spezialisierung auf fachwissenschaftliches Studium und Beruf die allgemeine Grundlage und die Verpflichtung menschlicher Bildung und Gesittung zu bewahren wissen.⁵⁵⁾ Diese unpolitische Vorstellung, die einem sozialen Engagement fernstand, setzte sich seit Ende der fünfziger Jahre bei der Professorenschaft in anachronistischer Weise immer mehr durch.

Das im Ansatz vielversprechende humanistische Studium der Technischen Universität Berlin scheiterte 20 Jahre nach seiner Einführung letztlich daran, daß seine Träger die offensichtlichen Veränderungen im politischen, sozialen und universitären Umfeld ignorierten, in das allenfalls die beiden ersten Ziele des ehemaligen Reformansatzes noch gepaßt hätten. „Der von dem [immer mehr ausufernden] Fachstudium ausgehende Arbeits- und Zeitdruck führte trotz des obligatorischen Charakters und der Prüfungen zu einer allmählichen Aushöhlung des Humanistischen Studiums, während andererseits der Anspruch, dem angehenden Ingenieur gesellschaftliche und kulturelle Orientierungshilfen

zu vermitteln, von den Dozenten der Humanistischen Fakultät allenfalls teilweise eingelöst werden konnte und der ‚Bildungshunger‘ der studentischen Nachkriegsgesellschaft vom Materialismus des ‚Wirtschaftswunders‘ und später von der radikalen Kritik nicht nur des Wirtschaftswunders, sondern auch der bürgerlichen Kultur und Gesellschaft verdrängt wurde. Das Humanistische Studium mußte unter diesen Bedingungen immer mehr als dem Fachstudium ‚äußerlich‘ und damit als eine bloß lästige Bürde betrachtet werden und es ist kein Zufall, daß die vom Akademischen Senat der Universität im Juli 1968 beschlossene Abschaffung des Humanistischen Studiums als Pflichtstudium wesentlich auf studentischen Druck hin erfolgte.“⁵⁶⁾

Die Bildungskommission beim Bundesminister der Verteidigung war sich der Gefahr eines Auseinanderdriftens von zwei verschiedenartigen Studienteilen offenbar bewußt, wenn sie in ihrem Konzept für die Hochschulen der Bundeswehr definierte: „Der Begriff des erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlich angeleiteten Fachstudiums soll zum Ausdruck bringen, daß nicht an ein Nebeneinander von Fach- und Begleitstudium gedacht ist, sondern daß sich beide Elemente des Studiums gegenseitig durchdringen müssen.“ („Gutachten“, Ziffer 61)

III. Die Realisierung

Mit dem hier skizzierten Konzept war es der Bildungskommission gelungen, die vom Bildungs- und Wissenschaftsrat vorgeschlagenen und in den „Bildungsbericht 1970“ der Bundesregierung übernommenen Reformen des zivilen Bildungswesens mit den im „Weißbuch 1970“ dargelegten sicherheitspolitischen Notwendigkeiten so zu verbinden, daß das von ihr vorgeschlagene Bildungswesen der Bundeswehr an das mehrheitlich angestrebte zivile Bildungssystem passen würde. Die geplante rasche Verwirklichung dieses Reformmodells sollte den Streitkräften die Chance bieten, im scharnhorstschen Sinne an der Spitze des Fortschritts zu marschieren.

In Übereinstimmung mit dem Konzept leitete Schmidts Nachfolger im Verteidigungsministerium, Georg Leber, die Errichtung von zwei Hochschulen der Bundeswehr (HSBw) in Hamburg und München ein, deren Betrieb am

1. Oktober 1973 beinahe ohne Vorlauf begann.

1. Rechtsstatus und Struktur der Hochschulen der Bundeswehr

Verzögerungen bei der Errichtung ergaben sich auch aus der geteilten rechtlichen Zuständigkeit⁵⁷⁾: Träger der Hochschulen ist der Bundesminister der Verteidigung, zu dessen Geschäftsbereich sie gehören. Die Kulturhoheit liegt jedoch⁵⁸⁾ bei den Bundesländern Hamburg und Bayern, die die Hochschulen landesstaatlich anerkannt haben. Diese sind somit staatliche Hochschulen des Bundes, für die jedoch die landesrechtlichen Vorschriften

⁵⁶⁾ Reinhard Rürup, a. a. O.

⁵⁷⁾ Vgl. Armin Steinkamm, Rechtsfragen zur Errichtung einer Bundeswehrhochschule im Freistaat Bayern, in: Politische Studien, Sonderheft 1/1973, S. 88—102.

⁵⁸⁾ Gemäß Art. 30 GG.

⁵⁵⁾ Zitiert nach Reinhard Rürup, a. a. O.

für nichtstaatliche („private“) Hochschulen gelten. Daher unterliegen sie zunächst der Rechtsaufsicht der Länder. Nur in den vom Landesrecht nicht erfaßten Angelegenheiten übt der Bundesminister der Verteidigung das Weisungsrecht aus⁵⁹⁾.

Der Landeskultusminister überwacht insbesondere die Gleichwertigkeit des Studiums und der Abschlüsse. Er erläßt die Studien- und Prüfungsordnungen, die Promotions- und die Habilitationsordnung. Seine Zustimmung ist u. a. erforderlich für die Berufung der Professoren und für die Bestellung der vom akademischen Senat vorgeschlagenen Präsidenten der Hochschulen der Bundeswehr durch den Verteidigungsminister.

„Die Hochschule der Bundeswehr München nimmt [gemäß Abschnitt A II Abs. 1 ihrer „Rahmenbestimmungen“] die akademischen Angelegenheiten selbständig wahr. Die Befugnisse [des Bundesministers der Verteidigung] gegenüber der Hochschule in diesem Bereich richten sich nach dem geltenden Hochschulrecht.“ Damit hat sie weitgehend die Autonomie staatlicher Hochschulen, wenn sie auch keine Anstalt des öffentlichen Rechts ist. Das bedeutet: der wissenschaftliche Teil der Offizierausbildung findet *in akademischer Freiheit* statt. Dieser Freiheit steht der Auftrag zur Seite, längerdienenden Offizieren ein — gemessen an staatlichen Hochschulen — gleichwertiges wissenschaftliches Studium anzubieten, das zu landesstaatlich anerkannten Abschlüssen (Diplomen) führt. Die interne Struktur der von zivilen Präsidenten geleiteten Hochschulen der Bundeswehr ist weitgehend identisch mit derjenigen öffentlicher Hochschulen⁶⁰⁾. Der einzige organisatorische Unterschied ergibt sich aus dem Soldatenstatus, den die Studenten auch nach ihrer Immatrikulation beibehalten. So tritt zu den drei „klassischen“ Hochschulbereichen — Fachbereiche Zentralbereich und Verwaltung — ein „Stu-

dentebereich“ hinzu, in dem die Studierenden Offizieranwärter und Offiziere militärisch betreut und beraten werden; er ist in „Studentenfachbereiche“ untergliedert, die mit den Fachbereichen korrelieren⁶¹⁾.

Die Hochschulen der Bundeswehr führen die universitären Studiengänge Elektrotechnik (95)⁶²⁾, Maschinenbau (170), Pädagogik (115), Wirtschafts- und Organisationswissenschaften (282) in Hamburg sowie Bauingenieurwesen (42), Vermessungswesen (35), Elektrotechnik (183), Informatik (89), Luft- und Raumfahrttechnik (119), Pädagogik (78), Wirtschafts- und Organisationswissenschaften (108) in München. Darüber hinaus liefert in Hamburg eine zentrale wissenschaftliche Einrichtung und in München der Fachbereich Sozialwissenschaften die „erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anteile (EGA) des Studiums“.

Die Hochschule der Bundeswehr München nahm Teile der ehemaligen Fachhochschulen der Luftwaffe und des Heeres auf, die sie auf dringlichen Wunsch des bayerischen Kultusministeriums ab 1. Dezember 1982 in drei, vom universitären Bereich getrennten Fachbereichen (196)⁶³⁾ im Sinne einer kooperativen Gesamthochschule gemäß § 5 Abs. 1 Satz 1 Hochschulrahmengesetz führen wird.

2. Aufbau der Hochschule der Bundeswehr München

1973 begann die Hochschule ihren Betrieb in vier provisorischen Quartieren in und bei München mit dem Ziel, später in Neubiberg am ländlichen Südost-Rand von München geschlossen untergebracht zu werden. 1974 wurde mit der Umgestaltung eines Teils des Fliegerhorstes Neubiberg zu einer frei zugänglichen Campus-Universität im Grünen begonnen; in mehr als dreijähriger Bauzeit sind 365 Mio. DM verbaut worden. Für Lehre und Forschung stehen nun etwa 50 000 qm Hauptnutzfläche zur Verfügung. Die durchschnittlich etwa 2 500 Studenten wohnen zum größten Teil auf dem Hochschulgelände in 2 125 Einzelzimmern überwiegend in neu errichteten Wohnbauten mit Gemeinschaftseinrichtungen und Kommunikationszentren.

⁵⁹⁾ Die Rechtsverhältnisse der Hochschule der Bundeswehr München werden geregelt durch Art. 91 bis 99 und 102 des Bayerischen Hochschulgesetzes (BayHSchG), GVBl 1978, S. 791—830, zuletzt geändert GVBl 1980, S. 445, und durch die vom Bundesminister der Verteidigung mit Zustimmung des Bayerischen Staatsministers für Unterricht und Kultus erlassenen „Rahmenbestimmungen für Struktur und Organisation der HSBw München“ vom 1. 8. 1973, zuletzt geändert am 12. 7. 1978. Am 12. 8. 1981 wurden neue „Rahmenbestimmungen“ erlassen, die am 1. 12. 1982 in Kraft treten.

⁶⁰⁾ Vgl. Horst Sanmann (Präsident der HSBw Hamburg), Die Hochschulen der Bundeswehr, in: Bildung und Erziehung 32 (1979), S. 325—333.

⁶¹⁾ Vgl. Peter Zimmermann, Sechs Jahre Hochschulen der Bundeswehr, in: Wehrtechnik 6/1980, S. 50—62.

⁶²⁾ In Klammern die Studenten-Sollzahl pro Immatrikulationsjahrgang.

⁶³⁾ Zimmermann, Sechs Jahre Hochschule der Bundeswehr, a. a. O.

IV. Lehre, Studium und Forschung an den Hochschulen der Bundeswehr

1. Gleichwertigkeit der Lehre im Fachstudium trotz dreijähriger Regelstudienzeit

Auf Wunsch des Bundesministers der Verteidigung haben die Kultusminister von Hamburg und Bayern das wissenschaftliche Studium an den Hochschulen der Bundeswehr so geregelt, daß es in frühestens drei, spätestens vier Jahren mit einem landesstaatlich anerkannten Diplom abgeschlossen werden kann. Während der Konzeptionsphase und noch zu Beginn des Lehrbetriebes wurde davon ausgegangen, daß die im damaligen Entwurf des Hochschulrahmengesetzes vorgesehene allgemeine Regelstudienzeit von acht Semestern⁶⁴⁾ an staatlichen Hochschulen bald realisiert werden würde. Der so begrenzte Studienumfang wäre von den Hochschulen der Bundeswehr mit Hilfe von gelinden Studienreformmaßnahmen ohne wesentliche Schwierigkeiten in drei Jahren zu bewältigen gewesen. Nachdem sich diese Erwartung bisher nicht erfüllt hat, muß die an Landeshochschulen immer noch in fünf bis sechs Jahren gelernte Stoffmenge an den Hochschulen der Bundeswehr sehr konzentriert und damit sehr belastend für die Studenten dargeboten werden. In dem Maße, in dem landesstaatliche Hochschulen ihre Lehrpläne reduzieren, kann die curriculare Verdichtung an den Hochschulen der Bundeswehr verringert werden, ohne daß die nachzuweisende Gleichwertigkeit der Lehre in Gefahr gerät. Diese Hoffnung entläßt die Hochschulen der Bundeswehr allerdings nicht aus der Pflicht, stetig an einer Entlastung des Studiums durch Verbesserung der Curricula zu arbeiten.

Zur Vermittlung eines — gemessen an den Landes-Universitäten — gleichwertigen Studiums in drei Jahren mußten die Hochschulen der Bundeswehr vom traditionellen universitären *Semesterrhythmus* mit vorlesungsfreien Zeiten von etwa fünf Monaten pro Jahr abgehen. Statt dessen unterteilen sie das Studienjahr in drei (theoretisch dreizehn-, praktisch eher) zwölfwöchige *Trimester* und eine dreimonatige vorlesungsfreie Zeit; damit verwirklichen sie auch einen Reformgedanken aus dem „Bildungsbericht 1970“. Das Trimester ist etwa 15% kürzer als ein durchschnittliches Semester⁶⁵⁾. Geht man von durchschnittlich 26

Trimesterwochenstunden aus⁶⁶⁾, so können in den neun Trimestern der drei Studienjahre insgesamt $26 \times 12 \times 9 = 2\,808$ Stunden Lehrveranstaltungen gehalten werden. Die Notwendigkeit, eine solche Bilanz hier aufzumachen, deutet an, daß ein wissenschaftlicher Studiengang — im Gegensatz zur Ansicht maßgeblicher Bildungspolitiker — immer noch ganz überwiegend nach seiner Dauer bewertet wird.

Mit einer besseren Ausnutzung des Studienjahres alleine ist jedoch das zentrale Problem — die Verbindung von Gleichwertigkeit und Dreijahresrhythmus — nicht zu lösen. Dazu sind Curricula erforderlich, die die wesentlichen Gesichtspunkte der Studienreform berücksichtigen. Die Hochschulen der Bundeswehr streben sie an durch

— Stoffreduktion, bezogen auf die Lehrpläne von Landesuniversitäten,

— wohlgedachte und motivierend strukturierte Studienablaufpläne⁶⁷⁾,

— inhaltliche Abstimmung von Lehrveranstaltungen,

— weitgehende Vermeidung von Redundanz.

Auf diese Weise sind Studien- und Prüfungsordnungen entwickelt worden, die die zuständigen Kultusministerien erlassen haben, womit sie implizit die Gleichwertigkeit der dreijährigen Reformstudiengänge anerkennen. Dies mag ihnen leichter gefallen sein, weil die Hochschulen der Bundeswehr in Übereinstimmung mit den Vorschlägen des Wissenschaftsrates eine intensive wissenschaftliche Anleitung und Lehre in sehr kleinen Gruppen sowie eine umfassende Studienberatung betreiben.

Die für die Anerkennung scheinbar unvermeidliche Überfrachtung der Studienplätze hatte dazu geführt, daß im Herbst 1978 nur noch knapp 30% der Studenten die Diplom-Hauptprüfung am Ende der damals dreijährigen Mindeststudiendauer ablegten (in-time-Erfolgsquote); die durchschnittliche Studiendauer lag bei $3\frac{1}{4}$ Jahren. Deshalb hat der Bundesminister der Verteidigung der Verlänge-

⁶⁴⁾ Die durchschnittliche Belastung z. B. im Studiengang Luft- und Raumfahrttechnik beträgt für das Fachstudium 24,4 und für die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anteile des Studiums 2 Trimesterwochenstunden.

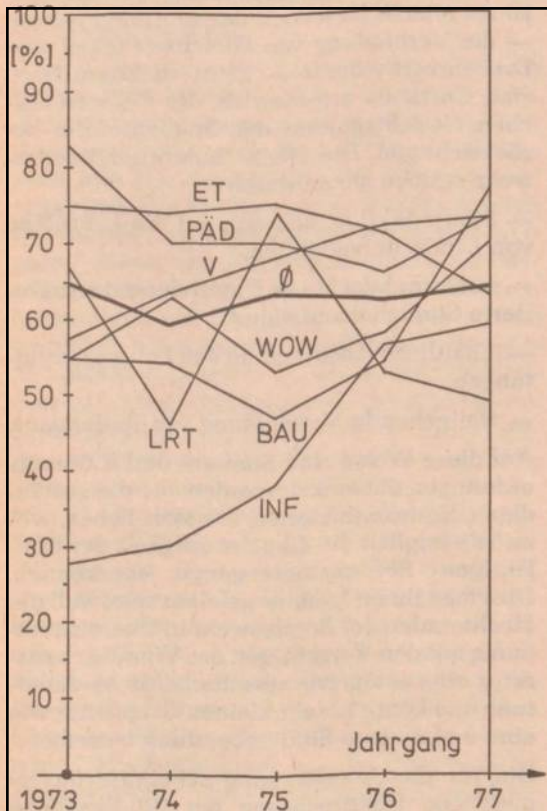
⁶⁷⁾ Die freilich den Vorwurf der „Verschulung“ des Studiums nach sich ziehen.

⁶⁴⁾ Gemäß § 34 Abs. 3 des Entwurfs nach Anm. 20.
⁶⁵⁾ Vgl. Dieter Baehr, Das Studium des Maschinenbaus an der Hochschule der Bundeswehr Hamburg, in: Wehrwiss. Rundschau 27 (1978), S. 105—111.

zung der Mindeststudienzeit von 3 auf 3 1/4 Jahre zugestimmt. Diese als „Drei-Plus-Modell“ bezeichnete Regelung sieht vor, daß das seit Herbst 1979 zusätzlich gewährte „10. Trimester“ zur Bearbeitung der Diplomarbeit und zur Prüfungsvorbereitung zur Verfügung steht.

2. Studienerfolgsquote

Die Graphik*) zeigt den Verlauf der „input-output-Studienerfolgsquote“ der ersten fünf Immatrikulationsjahrgänge. Bemerkenswert ist die allmähliche Konvergenz der anfangs



Erfolgsquote der Immatrikulationsjahrgänge 1973 bis 1977 im universitären Hochschulstudiengang
 — Bauingenieurwesen (BAU),
 — Vermessungswesen (V),
 — Elektrotechnik (ET),
 — Informatik (INF),
 — Luft- und Raumfahrttechnik (LRT),
 — Pädagogik (PÄD),
 — Wirtschafts- und Organisationswissenschaften (WOW) der Hochschule der Bundeswehr München und Mittelwert (Ø).

*) Für die Mitteilung der Studienerfolgsquoten danke ich Herrn Hauptmann Richter, S 1 Offizier im Stab des Studentenbereichs der Hochschule der Bundeswehr München.

teilweise extrem unterschiedlichen studien-gangspezifischen Quoten auf den Mittelwert der Hochschule (Ø).

Während sich die Studienerfolgsquoten der Hochschulen der Bundeswehr exakt berechnen lassen, sind Vergleiche mit öffentlichen Hochschulen problematisch, da dort die mannigfachen zu- und abgehenden Studentenströme schwer erfaßbar sind und lediglich die Berechnung von Schätzwerten zulassen. Darüber hinaus dürfte die hohe Abbrecherquote zu Beginn des Studiums, die zum guten Teil auf das Konto der Orientierungslosigkeit — also einer mangelhaften Studienberatung — geht, in die Erfolgsbilanzen landesstaatlicher Hochschulen nicht immer voll eingehen. Unter diesem Vorbehalt einer möglicherweise zu hoch gegriffenen Vergleichszahl ist die durchschnittliche Erfolgsquote der Hochschule der Bundeswehr München um etwa 8% niedriger als die der Technischen Universität München⁶⁸⁾. Wenn die dreijährige Regelstudienzeit als „Handikap“ berücksichtigt wird, ist dieses Ergebnis gut; es soll jedoch verbessert werden.

Darüber hinaus muß im Interesse der Zeitoffiziere an der Hebung des Abschlußnoten-Spiegels gearbeitet werden. Es dürfte jetzt etwa um eine Notenstufe unter dem durchschnittlichen Wert von Landeshochschulen liegen: ein weiterer Preis, der für eine Diplomierung nach wenig mehr als drei Jahren leider noch zu zahlen ist.

3. Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Anteile des Studiums

Das „Anleitstudium“ — wie die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anteile des (Gesamt-)Studiums kurz, aber irreführend genannt werden — blieb in den ersten fünf Jahren hinter der erfreulichen Entwicklung des Fachstudiums zurück. Während die Erfüllung der Gleichwertigkeitsforderung im Fachstudium die größten curricularen Anstrengungen erforderte, führte im „Anleitstudium“, für das es keine landesstaatlichen Vergleichsmaßstäbe gibt, gerade ihr Fehlen zu Schwierigkeiten. So konnte im Juni 1978 festgestellt werden: „Die Gleichwertigkeit nur des Fachstudiums als Voraussetzung für die Anerkennung des Diploms, die Begrenzung der Regelstudienzeit auf drei Jahre und die daraus

⁶⁸⁾ Technische Universität München (Hrsg.), Materialien zur Entwicklung der Technischen Universität München von 1945 bis 1977, München 1978.

zwangsläufig resultierende etwa 8% geringere Erfolgsquote als an den wesentlich länger ausbildenden öffentlichen Hochschulen haben leider bewirkt, daß das Anleitstudium zumindest von den technisch-naturwissenschaftlichen Fachbereichen überwiegend als ungeliebtes und nur mißmutig geduldetes Kind fremder Eltern betrachtet wurde.⁶⁹⁾

Darüber hinaus wirkte sich das Fehlen eines organisatorischen Rahmens⁷⁰⁾ für das Anleitstudium sehr nachteilig aus. Daher wurde im Juni 1978 der Fachbereich Sozialwissenschaften gegründet. Er hat (noch) keinen eigenen Studiengang. In der Lehre ist es seine Aufgabe, die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anteile des Studiums (EGA) für die übrigen sechs studiengangführenden Fachbereiche als „Service-Lehrleistung“ bereitzustellen; der obligatorische und prüfungsrelevante Umfang der EGA beträgt etwa 8% der Zeit, die für das Fachstudium vorgesehen ist.

Dem Gedanken, die Träger des Anleitstudiums in einem eigenen Fachbereich zusammenzufassen, liefen Überlegungen parallel, die von der Bildungskommission formulierten Grundsätze für die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anteile des Studiums in effizientere Lehr-Strategien umzusetzen. Anlässlich der Fachbereichsgründung erläuterte Klaus von Schubert das unter seiner Leitung erarbeitete neue Konzept, das im gesellschaftswissenschaftlichen Bereich die Abkehr vom fachbezogenen und die Hinwendung zum berufsbezogenen Aspekt sowie den Verzicht auf ein sozialwissenschaftliches Studium generale vorsieht. Lernziel ist die problemorientierte Anleitung zu rationalem politischen Denken und Handeln. Denn in zwei Trimesterwochenstunden kann ein „Berufsbezug nicht einfach und unvermittelt durch die Befassung mit militärischen Gegenständen — sozusagen an der Oberfläche des militärischen Tätigkeitsfeldes — hergestellt werden“. Sinnvoll läßt er sich in diesem knappen zeitlichen Rahmen nur auf einer tiefer liegenden Ebene erreichen, nämlich „durch Anleitung der Studenten zu einer bestimmten, für den Beruf des heutigen Offiziers existenziellen Art sozialen Denkens und Handelns“⁷¹⁾.

⁶⁹⁾ Peter Zimmermann, Ansprache zur Gründung des FB Sozialwissenschaften der HSBw München, Neubiberg, 14. 6. 1978.

⁷⁰⁾ Es bestand lediglich ein hochschulrechtlich unverbindlicher „Arbeitsbereich“.

⁷¹⁾ Klaus von Schubert, Ansprache zur Gründung des FB Sozialwissenschaften der HSBw München, Neubiberg, 14. 6. 1978.

Ein Kerngedanke des neuen Konzeptes ist die Ausrichtung des gesamten gesellschaftswissenschaftlichen Lehrangebotes auf das politische Leitproblem, das *Spannungsverhältnis von Freiheit und Herrschaft*. Die stärker problem- als stofforientierten Lehrveranstaltungen sind thematisch so zentriert, daß sie vom Studenten frei gewählt werden können. Konsequenterweise sind die beiden abschließenden Prüfungen mehr auf ein Problemverständnis, weniger auf Faktenwissen ausgerichtet.

Das neue Konzept war auch mit den ingenieurwissenschaftlichen „Abnehmern“ des sozialwissenschaftlichen Lehrangebotes abgestimmt worden. So konnte der damalige Parlamentarische Staatssekretär im Verteidigungsministerium, Dr. Andreas von Bülow, feststellen: „Ich bin insbesondere hier in München dankbar dafür, daß unter der Federführung von Professor von Schubert einerseits und seines technischen Gegenübers, Prof. Zimmermann, andererseits das ‚Münchner Konzept‘ gefunden wurde. Hier in München haben die Techniker, wie mir scheint, sich in den Führerstand, nicht ins Bremserhäuschen begeben; sie haben sich aktiv an der Gestaltung dieses Studienanteils beteiligt...“⁷²⁾

4. Stellenwert der Forschung

Die Bildungskommission hatte vorgeschlagen: „Im Rahmen der vorgesehenen Fachbereiche wird Forschung ermöglicht und betrieben...“ („Gutachten“, Ziffer 58 Nr. 4). Diese Empfehlung wurde später in den „Rahmenbestimmungen“⁷³⁾ und in den Dienstverträgen der Professoren in den wissenschaftlichen Studiengängen als Verpflichtung festgeschrieben. Damit hat die Forschung an den Hochschulen der Bundeswehr denselben Stellenwert wie an staatlichen Hochschulen. Sie steht inzwischen auch auf einer ausreichenden materiellen Basis.

Bei der Planung und Errichtung der Hochschulen der Bundeswehr hatte das Verteidigungsministerium im Interesse einer raschen Verbesserung des Ausbildungsangebotes der Bundeswehr einen Gedanken aus dem Bildungsbericht 1970 aufgegriffen und war das Wagnis eingegangen, für den materiellen und personellen Aufbau eine relativ sehr kurze Vorlaufzeit vorzusehen. Wenn sich dieser

⁷²⁾ Andreas von Bülow, Ansprache zur Gründung des FB Sozialwissenschaften der HSBw München, abgedruckt in: Sozialdemokratische Sicherheitspolitik, 6/1978, S. 9—12.

⁷³⁾ In: Abschnitt A. I Abs. 3.

Schritt nachträglich auch als zielführend erwiesen hat, brachte er doch den beiden Hochschulen in den ersten Jahren die Doppelbelastung, neben der vordringlichen Sicherstellung der Lehre den personellen und materiellen Aufbau rasch voranzutreiben.

Es bedurfte deshalb sehr großer Anstrengungen, dem Anspruch und der Verpflichtung zu forschen, auch in der Aufbauphase gerecht zu

werden. „Die Anstrengungen haben sich jedoch gelohnt, wenn es [mit dem 1. Forschungsbericht] gelungen ist, der Öffentlichkeit zu zeigen, daß die Hochschule der Bundeswehr München nicht nur gleichwertig mit öffentlichen Hochschulen lehrt, wie das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus anerkannt hat, sondern daß sie auch ein gleichwertiger Partner in der Forschung sein kann.“⁷⁴⁾

V. Eine Evaluationsstudie als Erfolgskontrolle

1. Anlaß und Rahmen einer studentischen Befragung

Im April 1976 und Januar 1977 hatte das Bayerische Kultusministerium eine Allgemeine Diplomprüfungsordnung (ADPO) für die Hochschule der Bundeswehr München⁷⁵⁾ und eine Fachprüfungsordnung (FPO) u. a. für den Studiengang Luft- und Raumfahrttechnik⁷⁶⁾ erlassen; sie traten im Grundstudium für den Immatrikulationsjahrgang 1976 in Kraft. Damit entfielen erstmals für diesen Jahrgang einige durch die Aufbausituation begründete Regelungen in den zuvor gültigen vorläufigen Ordnungen, die das Studium der ersten drei Jahrgänge (1973 bis 1975) erleichtert hatten, was wohl die wesentliche Ursache für einen merklichen Rückgang der Erfolgsquote in der Diplomvorprüfung war.

Um dieser Verschlechterung mit geeigneten Mitteln entgegenwirken zu können, habe ich eine möglichst umfassende und doch rasch evaluierbare Untersuchung der Studienbedingungen in dem von mir in den Jahren 1977 und 1978 geleiteten Fachbereich Luft- und Raumfahrttechnik eingeleitet. Sie wurde vom stellvertretenden Leiter des Hochschuldidaktischen Zentrums (HDZ) der Hochschule, Dr. Dr. Ulbricht, konzipiert und durchgeführt. Dazu sind die Studenten des Jahrgangs 1976 aufgefordert worden, ihre Erfahrungen vom Studienbeginn bis zur Diplomvorprüfung in frei formulierten Berichten niederzuschreiben.

⁷⁴⁾ Peter Zimmermann, „Einführung“ zum 1. Forschungsbericht der HSBw München (1973—1978), Neubiberg 1979.

⁷⁵⁾ Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (BayStMUK), Allgemeine Diplomprüfungsordnung (ADPO) der HSBw München, KMBI II 3/1976, S. 131—136; zuletzt geändert 7/1979, S. 180—182.

⁷⁶⁾ BayStMUK, Fachprüfungsordnung (FPO) für Studierende der Luft- und Raumfahrttechnik an der HSBw München, KMBI II 1/1977, S. 39—50; zuletzt geändert 7/1979, S. 188—192.

Die Befragung erfaßte im Fachstudium das dreitrimestrige Grundstudium⁷⁷⁾ und im „Anleitstudium“ die erziehungswissenschaftlichen Anteile, d. h. das regulär mit der Diplomvorprüfung abzuschließende erste Studienjahr: In diesen ersten drei Fachtrimestern werden im Studiengang Luft- und Raumfahrttechnik „die Grundlagen der Ingenieurwissenschaften des Maschinenwesens mit dem Schwergewicht auf den Fachgebieten Höhere Mathematik, Technische Mechanik und Maschinenelemente angeboten, ergänzt durch einführende Vorlesungen über Materialeigenschaften sowie über das Basiswissen der Experimentalphysik und der Elektrotechnik“⁷⁸⁾.

Die Analyse brachte so interessante Ergebnisse, daß ich zu ihrer weiteren Absicherung die Fortführung der studentischen Befragung im Fachbereich Luft- und Raumfahrttechnik und ihre Ausdehnung auf den Studiengang Informatik veranlaßt habe. Anstelle der recht allgemeinen Formulierung der ersten Befragung als „freie Darstellung Ihrer Studienprobleme“, trat nun für die Immatrikulationsjahrgänge 1977 und 1978 ein Hinweis auf die vier Hauptproblembereiche, die sich a posteriori aus der ersten Inhaltsanalyse durch Zusammenfassen der Einzelerfahrungen nach sachlogischen Gesichtspunkten ergeben hatten:

- (1) Studienbedingungen an der Hochschule der Bundeswehr München;
- (2) Studienbedingungen im Fachbereich Luft- und Raumfahrttechnik bzw. Informatik;
- (3) individuelle Voraussetzungen zum Studium;

⁷⁷⁾ Siehe dazu Kurt Ulbricht und Peter Zimmermann: Reformierte Studiengänge und Prüfungsproblematik, in: *technic didact* 4 (1979), S. 209—217.

⁷⁸⁾ BayStMUK, Studienordnung für den Studiengang Luft- und Raumfahrttechnik an der HSBw München, KMBI II 11/1979, S. 324—338.

(4) individuelle Voraussetzungen und subjektive Reaktionen.

Hier ist anzumerken, daß die erste Befragung weder freiwillig noch anonym war. Daher mußten ihre Ergebnisse aus methodischen Gründen bei einer Gesamt-Interpretation unberücksichtigt bleiben. Sie leistete jedoch gute Dienste als Pilot-Studie für die folgenden Befragungen, bei denen diese Beschränkung in der Aussagefähigkeit der Erfahrungsberichte entfiel.

2. Auswertung der studentischen Erfahrungsberichte

Die freiwillig und anonym niedergeschriebenen und mit ausreichender Rücklaufquote eingegangenen studentischen Erfahrungsberichte der Immatrikulationsjahrgänge 1977 und 1978 in den Studiengängen Luft- und Raumfahrttechnik und Informatik sind „inhaltsanalytisch“ ausgewertet worden. Diese „Transformation“ führte die verbalen Aussagen der frei formulierten Berichte über in die Zahlenwerte +1, -1 oder 0 mit Bezug auf ein zuvor formuliertes Kategoriensystem, das die erwähnte Pilot-Studie beim Jahrgang 1976 geliefert hatte und das sich a posteriori als voll ausreichend erwies.

Einzelheiten der Auswertung und eine ausführliche tabellarische Darstellung der Ergebnisse werden hier ebenso wenig gegeben wie eine Methodendiskussion der Inhaltsanalyse; man findet sie in einer Monographie von Ulbricht und Zimmermann⁷⁹⁾. Zum Verständnis der nachfolgend mitgeteilten Ergebnisse reicht es aus, zu wissen, daß man die relative Bedeutung und Dringlichkeit von Studien-erfahrungen und -problemen durch ihren „Rangplatz“ kennzeichnen kann. Dabei erhält die Kategorie höchster Dringlichkeit, also die Kategorie, auf die die größte Zahl effektiver Nennungen in den Erfahrungsberichten fällt, den Rangplatz 1 usw. Auf der anderen Seite der Skala entspricht der höchsten Rangziffer nur eine einzige effektive Nennung. Stimmt die Zahl von effektiven Nennungen für zwei oder mehr Kategorien überein, so wird der mittlere Rangplatz zugeordnet.

3. Einige wesentliche Ergebnisse

Die Analyse der Erfahrungsberichte lieferte die Daten, aus denen Dringlichkeits-Reihen-

⁷⁹⁾ Siehe Anm. 2.

folgen für verschiedene Studentengruppen je eines Immatrikulationsjahrgangs abgeleitet wurden:

— für „alle Studenten“;

— für die Untergruppe der „erfolgreichen Studenten“; das sind die Studenten, die zum Befragungszeitpunkt — nach dem Termin für die erste Wiederholungsmöglichkeit — ihre Diplomvorprüfung (DVP) im ersten oder zweiten „Anlauf“ bereits bestanden hatten;

— für die Untergruppe der „noch nicht erfolgreichen Studenten“, die auch mit der ersten Wiederholung die Diplomvorprüfung nicht bestanden, aber immerhin ausnahmsweise noch eine zweite Wiederholungsmöglichkeit zugebilligt bekommen haben, deren endgültige Einordnung in die „erfolgreiche“ bzw. „nicht erfolgreiche“ Untergruppe also noch nicht möglich war;

— für die Untergruppe der „nicht erfolgreichen Studenten“, die die Diplomvorprüfung endgültig nicht bestanden haben.

Allerdings stimmen die Erfahrungen der beiden letztgenannten Untergruppen so weitgehend überein, daß sie gemeinsam als Untergruppe der „nicht oder noch nicht Erfolgreichen“ behandelt werden können. Dagegen unterscheidet sich das Aussagespektrum der „Erfolgreichen“ signifikant von dem der „nicht oder noch nicht Erfolgreichen“: Während die erfolgreichen Studenten positive und negative Aspekte ihres Studiums realistisch sehen und objektiv beschreiben, neigen ihre nicht oder noch nicht erfolgreichen Kommilitonen dazu, die Schuld an ihren schlechten Leistungen weniger bei sich selbst zu suchen, als sie lieber den vermeintlich oder wirklich widrigen Studienbedingungen, unglücklichen Zufällen und einer unzureichenden schulischen Vorbildung zuzuschreiben. Daher kompensieren sich bei vielen Kategorien die im Vorzeichen unterschiedlichen Stellungnahmen beider Untergruppen zum Teil, wenn die Dringlichkeits-Rangfolge für „alle Studenten“ eines Jahrgangs gebildet wird; damit entsteht ein weniger differenziertes Bild.

Im folgenden werden wesentliche Ergebnisse der Befragung der Immatrikulationsjahrgänge 1977 und 1978 im Studiengang Luft- und Raumfahrttechnik exemplarisch aufgelistet, und zwar einmal für „alle Studenten“ beider Jahrgänge und dann für die beiden signifikant unterschiedlichen Untergruppen je eines Jahrgangs.

Erfahrungen aller Studenten der Jahrgänge 1977 und 1978

Die mit Rang 1 *dominierende Erfahrung* beider Immatrikulationsjahrgänge sind die *guten materiellen Studienbedingungen*: hierunter fallen beispielsweise die funktionsgerechte Ausstattung der Lehrräume, das dem militärischen Dienstgrad entsprechende Gehalt, das auch während des Studiums voll bezogen wird, und die kurzen Wegen auf dem Hochschulgelände.

Auf Platz 2 und 3 folgen Klagen über die beiden *Grundübel* des in 9 Trimestern zu bewältigenden, überfrachteten Studienplans: über *Zeitnot* und *Stofffülle*.

Beide Jahrgänge heben das enge *Zusammenleben auf dem Campus* als studienfördernd hervor: durch Gruppenbildung ist es leichter, den hohen Studienanforderungen gerecht zu werden.

Die Klage, daß das Fachstudium eine fatale Tendenz zur Oberflächlichkeit hat, ist beim jüngeren Jahrgang etwas stärker ausgeprägt, der darüber hinaus die „Verschulung“ des Studiums bemängelt. Fast gleichrangig ist die Klage, daß das Privatleben durch das sehr intensive Studium unterdrückt wird.

Die Bedeutung der folgenden Erfahrungen hat vom älteren zum jüngeren Jahrgang abgenommen:

Der vom Zentrum Münchens und den beiden Universitäten der Stadt abgelegene Standort der Hochschule wird nicht mehr so stark als „Gettolage“ empfunden.

Zu wenig Prüfungsvorbereitungszeit im Studium, geringe und schlechte Information über das Studium vor Studienbeginn und Schwierigkeiten beim Übergang von den Offizierschulen/Truppschulen zur Hochschule werden ebenso deutlich weniger beklagt wie psychische Spannungen infolge der Studienbelastung.

Die Bedeutung folgender Aussagen nahm in den Augen des jüngeren Jahrgangs zu:

Ihm war deutlich bewußt, daß studienbezogenes Arbeiten an Wochenenden für den Studienerfolg unerläßlich ist; konsequenterweise wird deshalb der studienbedingte Streß stärker empfunden.

Zunehmend positiv wird die Arbeit des (militärischen) Studentenfachbereichs hinsichtlich Beratung und Betreuung hervorgehoben, al-

lerdings auch manche als zu kleinlich empfundene Reglementierung beklagt.

Zutreffend wird über eine (zeitweilig besonders) schlechte „Versorgung“ auf dem — vom Ortskern Neuburgs 2 km entfernten — Hochschulgelände sowie über häufige Strom- und Heizungsausfälle geklagt.

Schließlich ist der jüngere Jahrgang — konform mit dem Fortschritt beim Aufbau — noch mehr der Ansicht, daß die Studienbedingungen im Fachbereich Luft- und Raumfahrttechnik (wie Organisation, Abstimmung der Lehrveranstaltungen, materielle Ausstattung) gut sind.

Erfahrungen der erfolgreichen bzw. der nicht oder noch nicht erfolgreichen Studenten des Jahrgangs 1977

Während die guten Studienbedingungen an der Hochschule für die erfolgreichen Studenten die größte Bedeutung haben, setzen die nicht oder noch nicht Erfolgreichen das Empfinden einer für ihren Studiengang *unzureichenden Schulbildung* auf den ersten Rangplatz und klagen darüber hinaus über zu wenig Information und falsche eigene Vorstellungen von einem akademischen Studium vor Studienbeginn sowie über didaktische Mängel bei einigen Dozenten.

Bemerkenswert ist, daß die nicht oder noch nicht erfolgreichen Studenten weniger als die Erfolgreichen über studienbedingten Streß sowie über notwendige Abstriche beim Privatleben und beim Urlaub klagen; die Berichte lassen nicht erkennen, ob etwa dem Streß durch Leistungsverweigerung bewußt ausgewichen wurde.

Die nicht oder noch nicht Erfolgreichen sind für ihr Studium *weniger motiviert* und waren mehr studienhemmenden Einflüssen — wie Krankheit, psychische Spannungen, private Probleme — ausgesetzt; sie haben auf eine „ungeschminkte“ Studienberatung zu Studienbeginn schreckhaft reagiert, halten aber dennoch die Studienfachberatung für äußerst wichtig.

Besonders kontrovers ist die Einschätzung der Studienbedingungen am Fachbereich: die Erfolgreichen halten sie für sehr positiv, die nicht oder noch nicht Erfolgreichen empfinden sie als entschieden negativ.

Die übrigen Stellungnahmen beider Untergruppen stimmen zumindest tendenziell überein.

Erfahrungen der erfolgreichen bzw. der nicht oder noch nicht erfolgreichen Studenten des Jahrgangs 1978

Beide Untergruppen dieses Jahrgangs setzen die guten Studienbedingungen an der Hochschule auf Rangplatz 1.

Aber schon ihre Einstellung zu *Zeitnot* und *Stofffülle* unterscheidet sich ganz erheblich: Von den nicht oder noch nicht erfolgreichen Studenten werden diese Übel auf Platz 2 und 3 gesetzt, von den Erfolgreichen dagegen erst an 19ter Stelle beklagt. Die letzteren setzen dagegen die Oberflächlichkeit des Studiums auf den zweiten Platz und seine Verschulung immerhin noch auf Rangplatz 7,5; Klagen, die für die andere Untergruppe ganz nachrangig sind.

Kontrovers werden auch die eigenen schulischen Voraussetzungen für den unisono als schwierig empfundenen Studiengang beurteilt: die Erfolgreichen halten sie für durchaus ausreichend, die nicht oder noch nicht Erfolgreichen bezeichnen sie ebenso entschieden als unzureichend.

Das Zusammenleben auf dem Campus schätzen die erfolgreichen Studenten höher ein. Die Untergruppe der nicht oder noch nicht erfolgreichen Studenten klagt mehr über kleinliche militärische Reglementierungen, unzureichende Studieninformation, erhöhten Streß und Leistungsdruck sowie über didaktische Mängel bei Dozenten. Sie zeigt auch ein schwächeres Interesse für ihr Studienfach; in diesem Zusammenhang wird auch geäußert, daß die Offizierbewerberprüfzentrale (OPZ) der Bundeswehr sich bei ihrer Eingangs-„Studienberatung“ leichtfertig über Hinweise von Bewerbern auf ihre mangelhaften Studienvoraussetzungen hinweggesetzt habe.

Einschätzung der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anteile des Studiums

Wegen der Schlüsselrolle, die das erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Begleitstudium im Konzept und bei der Begründung eigener Hochschulen der Bundeswehr gespielt hat, wird hier gesondert auf seine Einschätzung durch ingenieurwissenschaftliche Studenten der Jahrgänge 1977 und 1978 eingegangen.

Der Jahrgang 1977 hat das „Anleitstudium“ offenbar noch deutlich negativ eingeschätzt, wenn er die Kategorie „Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Anteile des Stu-

diums = überflüssiger Ballast“, auf Rangplatz 6,5 setzte. Im Studienjahr 1978/79 wurden die gesellschaftswissenschaftlichen Anteile (GA) erstmals nach dem neuen Konzept gelehrt. Ein entsprechender Neubeginn bei den erziehungswissenschaftlichen Anteilen (EA) — dem Inhalt des „Anleitstudiums“ im 1. Studienjahr, also im Erhebungszeitraum der Befragung — schien zu diesem Zeitpunkt beinahe unmöglich, da der Großteil der betreffenden Stellen noch unbesetzt war. Die studentischen Erfahrungsberichte zeigen jedoch, daß insbesondere Stabenau⁸⁰⁾ trotzdem mit dem neuen erziehungswissenschaftlichen Konzept beachtlichen Erfolg hatte:

Zwar finden sich auch noch beim Jahrgang 1978, der den reformierten Zyklus erstmals durchlief, einige entschieden ablehnende Äußerungen. Doch halten nun schon viel mehr Studenten die Thematik für sehr interessant, beklagen allerdings teilweise den als zu gering empfundenen Bezug der erziehungswissenschaftlichen Anteile zu ihrem ingenieurwissenschaftlichen Fachstudium. Darüber hinaus bedauern ausschließlich die nicht oder noch nicht erfolgreichen Studenten, daß die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anteile, wenn man von ihnen wirklich profitieren wolle, mehr Arbeitszeit erfordern, als man für sie bestenfalls aufbringen könne.

Insgesamt lehnt der Jahrgang 1978 die erziehungswissenschaftlichen Anteile sehr deutlich weniger ab, als der vorhergehende: Für die erfolgreichen Studenten ist die Klage, „EGA = überflüssiger Ballast“, nur noch ganz nachrangig, bei den nicht oder noch nicht Erfolgreichen liegt sie im Mittelfeld der Dringlichkeit. Darüber hinaus ist aufgrund anderer Befragungen deutlich geworden, daß die im 2. und 3. Studienjahr gelehrten gesellschaftswissenschaftlichen Anteile vier Jahre nach ihrer Neukonzeption von der Mehrheit der Studenten der Hochschule der Bundeswehr München positiv eingeschätzt werden.

Die hier genannten Untersuchungsergebnisse aus den Fachbereichen Luft- und Raumfahrttechnik und Informatik sind für alle ingenieurwissenschaftlichen Studiengänge der Hochschulen der Bundeswehr repräsentativ. Dagegen können sie auf die geisteswissenschaftlichen Studiengänge nicht in allen Einzelheiten übertragen werden. Da die curriculare Ver-

⁸⁰⁾ Hans-Joachim Stabenau, Evaluation im Bereich der erziehungswiss. Anteile am Studium beim Jahrgang 1978, in: ATU (Studentenzeitung der HSBw München), Nr. 2 11/78, S. 77—81.

dichtung dort aber geringer ist, sind die Ergebnisse für diese Fachbereiche zumindest eine „Abschätzung nach der sicheren Seite“.

4. Das zentrale curriculare Problem

Die hier nur exemplarisch und bewußt unkommentiert mitgeteilten Befragungsergebnisse skizzieren die subjektive Reaktion ingenieurwissenschaftlicher Studenten auf die in Abschnitt III und IV möglichst objektiv dargestellten Studienbedingungen. Das mit den Augen der Studenten gesehene Bild zeigt eine Hochschule, die ein höheres Maß an Leistungsbereitschaft als landesstaatliche Universitäten abverlangt, die aber auch deutlich mehr zu bieten hat: ein materiell abgesichertes Studium in einem überdurchschnittlich ausgestatteten Lernumfeld, das in drei bis vier Jahren zum Diplom führt. Dieses Ausbildungsangebot der Bundeswehr wird von der Mehrheit der studierenden Offiziere als fair anerkannt: *Ihr Leistungswille hat entscheidend dazu beigetragen, daß das anspruchsvolle Reformkonzept mit einer Erfolgsquote realisiert werden konnte, die einen bewerteten Vergleich mit landesstaatlichen Universitäten nicht scheuen muß.*

Eine grundsätzliche Übereinstimmung mit dem Konzept schließt studentische Kritik an einzelnen Studienbedingungen nicht aus, insbesondere, wenn ihnen Mängel anhaften, die nicht konzeptimmanent erscheinen, oder wenn sie sogar im Widerspruch zum Konzept stehen. Die vom „Anerkennungsdruck“ wirklich oder vermeintlich erzwungene Überfrachtung der Studienpläne — das *zentrale curriculare Problem* der Hochschulen der Bundeswehr — liegt im Schwerpunkt der studentischen Kritik: hier ist sie ernst gemeint, hier ist sie ernst zu nehmen und hier ist sie auch am konstruktivsten, wie einige Bemerkungen aus einer Studie des Fachschaftssprechers Knölker zur studentischen Arbeitsbelastung zeigen sollen⁸¹⁾:

„Seit der Gründung der Hochschule ist die Ausbildung der studierenden Offiziere im FB Luft- und Raumfahrttechnik ständig besser geworden. Eine qualifiziertere Ausbildung hat aber auch zur Folge, daß die Anforderungen an den einzelnen Studierenden größer werden ... Dies erklärt, warum die [in-time-]Studiener-

folgsquote [innerhalb der Mindeststudienzeit] sinkt: betrachtet man die Zahl der erfolgreichen Studienabschlüsse nach [3 bzw.] 3¹/₄ Jahren, so ist ein klarer Abwärtstrend festzustellen ... Eine derart niedrige [input-output-]Studienerfolgsquote muß unbefriedigend sein; ihr kann auch nicht mit dem Argument begegnet werden, an staatlichen Hochschulen sei die Erfolgsquote in einer vergleichbaren Fachrichtung ebenso gering ... Die ... hohe Arbeitsbelastung führt in Verbindung mit einer geringen Studienerfolgsaussicht verständlicherweise zu einer geringen Attraktivität des Studiums [der Luft- und Raumfahrttechnik], das sonst so lohnenswert ist. So verwundert sei nicht, wenn die Zahl der Studienanfänger ständig abnimmt⁸²⁾ ... Das hier dargelegte [zentrale curriculare] Problem ist unter den vorgegebenen Rahmenbedingungen ... nicht lösbar. Dennoch müssen alle Anstrengungen unternommen werden, es zu lindern oder zumindest nicht zu verstärken.“

Hier verdient hervorgehoben zu werden, daß der Studentenvertreter keine Absenkung des Studienniveaus fordert; ihm geht es lediglich um Reformmaßnahmen, die auch von einem Teil seiner Professoren erwogen und betrieben werden.

Wie weit Lernende und Lehrende in der Beurteilung der Notwendigkeit von curricularen Reformen gelegentlich übereinstimmen, zeigen komplementäre Gedanken von Fritz Leonhardt⁸³⁾, dem international bekannten em. Ordinarius für Massivbau der Universität Stuttgart: „Die Lehre muß neue Wege gehen. Man muß sich im Studium auf die Grundlagen beschränken, muß sie einfach und verständlich darstellen, so daß die Studenten diese wirklich begreifen und so jederzeit in Spezialgebiete vordringen können, wenn sie solches Spezialwissen brauchen ... Wichtig ist auch, daß Professoren darauf verzichten, letzte Spitzen ihres Wissens [in Pflichtvorlesungen] anzubringen. Dies sollte man den Wahlvorlesungen ... oder einem Nach-Diplom-Studium vorbehalten, wobei es genügt, wenn die schöpferisch begabten und forschungsorientierten Studenten daran teilnehmen. Wenn man so die Lehre verbessert ..., dann sollte es möglich sein, den heute von Studenten soviel beklagten Streß zu vermindern. Nacktes Wissen

⁸²⁾ Beim Immatrikulationsjahrgang 1980 betrug sie nur noch etwa 55 % der Sollzahl von 119.

⁸³⁾ Fritz Leonhardt, Rückblick — Mut für die Zukunft. Vortrag beim Hochschulabend der Universität Stuttgart am 12. 7. 1979, Sonderdruck: Verband Beratender Ingenieure.

⁸¹⁾ Eberhard Knölker, Die Arbeitsbelastung der studierenden Offiziere/Offizieranwärter des Studiengangs Luft- und Raumfahrttechnik der HSBw München, Neubiberg Mai 1980.

ist weniger wichtig als Denken lernen, Konzentrationsfähigkeit und Willen schulen, Sport treiben, Grundwerte pflegen wie Geselligkeit, Freundschaft, Liebe, Freude an Kunst ... All dies gehört zur Bildung, zur Persönlichkeitsbildung, und erfordert Freizeit."

Niemand wird Leonhardt den Versuch einer Absenkung des Studienniveaus unterstellen. Jedoch werden Reformgedanken, wie er sie hier äußert, noch zu wenig beachtet und beherrzt — auch zum Nachteil der Hochschulen der Bundeswehr, die dringlich darauf warten, daß der Stoffumfang an staatlichen Hochschulen reduziert wird, damit sie ihrerseits ein weniger verdichtetes aber dennoch gleichwertiges Studium leichter anbieten können. Das Warten auf andere reicht allerdings nicht aus. Vielmehr werden die Hochschulen der Bundeswehr ihre von landesstaatlichen Universitäten in mancher Hinsicht abgesetzte Situation nutzen müssen, um auf dem Weg, den sie

schon beschritten haben, weiter in den Bereich effizienter curricularer Reformen zu gehen, auch wenn sie hier zeitweilig alleine gelassen würden.

An zwei kleinen, leicht überschaubaren Hochschulen werden Studienprobleme deutlicher und schneller sichtbar als im großen Verband der landesstaatlichen Universitäten. Überzeugende Lösungsmöglichkeiten ohne hemmende Traditionen zu formulieren, und diese rasch zu realisieren, ohne große träge Massen bewegen zu müssen: das ist die Chance der Hochschulen der Bundeswehr. Dabei dürfen sie sich allerdings nicht anmaßen, den landesstaatlichen Universitäten ein Modell andienen zu wollen, das wegen der zuvor geschilderten speziellen Arbeitsbedingungen ohnehin nicht übertragbar wäre. Allerdings scheint es für andere Hochschulen nicht uninteressant, die Relation dieser Bedingungen zum Zeit- und Mittelaufwand sowie zum Studien Erfolg zu betrachten.

VI. Wertung und Ausblick

Das Studium an den Hochschulen der Bundeswehr wird von drei essentiellen Forderungen ihres Trägers bzw. des Trägers der Kulturhöhe beherrscht:

- Gleichwertigkeit der Abschlüsse mit entsprechenden Diplomen staatlicher Hochschulen,
- dreijährige Regelstudienzeit im Trimesterrhythmus und
- eine erträgliche Studienerfolgsquote.

Diese Forderungen können als die Eckpunkte eines Dreiecks aufgefaßt werden, dessen Fläche die beiden Hochschulen nicht verlassen dürfen.

Trotz gelegentlicher und dann häufig unqualifizierter Kritik von außen kann — auch aufgrund der hier mitgeteilten Befragungsergebnisse — zweifelsfrei festgestellt werden, daß das von Helmut Schmidt initiierte, von Georg Leber realisierte, von Hans Apel nachdrücklich geförderte und von den Landeskultusministern in Bayern und Hamburg verständnisvoll unterstützte hochschul- und sicherheitspolitische Reformmodell gut zehn Jahre nach seiner Konzipierung und fast neun Jahre nach der Errichtung von Hochschulen der Bundeswehr bereits viele der intendierten Erwartungen erfüllt hat. Hierzu waren außerordentliche Anstrengungen der Mitglieder beider Hoch-

schulen sowie Verständnis und Entgegenkommen der beteiligten Ministerien erforderlich. Die erkennbaren Tendenzen lassen erwarten, daß der eingeschlagene Weg zügig, aber sicher nicht bequem zu weiteren Erfolgen führen wird.

Diese Erwartung fußt auf der Hoffnung, daß die Hochschulen der Bundeswehr ihr zentrales curriculares Problem dadurch weiter entschärfen werden, daß sie schrittweise *Stoffquantitäten zugunsten von Lernqualitäten reduzieren*, daß sie den Lernerfolg verbessern u. a. durch den Abbau lernhemmender Hürden und eine noch intensivere Betreuung durch die Lehrenden, daß sie die aktuelle hochschulpolitische und hochschuldidaktische Diskussion verfolgen und über neue, erfolgversprechende *Reformgedanken* nicht nur reden, sondern sie in ihrem überschaubaren Bereich *erproben und gegebenenfalls realisieren*.

Während der akademische Erfolg der Hochschulen der Bundeswehr ohnehin nicht mehr ernsthaft bestritten wird, kann die Frage nach dem Erfolg ihres Konzeptes auf einer höheren, nämlich der politischen Ebene noch nicht abschließend beantwortet werden: die Frage nämlich, ob sie ihren Teil dazu beigetragen haben, den mit der Streitkräfte-Reform zu Beginn der siebziger Jahre intendierten neuen

Typ des sozial denkenden und handelnden Offiziers zu formen. Eine gesicherte Antwort darauf müßte in einigen Jahren durch eine repräsentative Befragung in den Streitkräften gegeben werden. Sie wird positiv ausfallen, falls die Gedankengänge im Leserbrief eines seit 1978 in der Luftwaffe als Oberleutnant dienenden Absolventen des Studiengangs Pädagogik der Hochschule der Bundeswehr München repräsentativ sind⁶⁴⁾:

„Ein Studium vermittelt nicht nur spezifische Kenntnisse und Fertigkeiten eines Fachgebietes. Drei Jahre studieren heißt auch, daß der angehende Offizier fächerübergreifenden Einflüssen ausgesetzt ist, die sich in seinem Persönlichkeitsbild niederschlagen. Dazu gehören: Infragestellen althergebrachten Gedankenguts, Fähigkeit zu kritischem Bewußtsein, mit Ungewißheiten leben lernen, d. h. anerkennen, daß es keine endgültigen Wahrheiten gibt, Toleranz, was die Offenheit gegenüber Andersdenkenden zur Folge hat, und nicht zuletzt das Entwickeln einer eigenen Suchhaltung. Suchhaltung meint Eigeninitiative und Kreativität, selbständiges Aufdecken und Lö-

sen von Problemen. Diese allgemein gehaltenen Lernbereiche sind unabdingbare Momente jeder wissenschaftlichen Ausbildung. Sie sind nicht an einzelne Fachbereiche gebunden und nur bedingt mit spezifischem Fachwissen gekoppelt ... Natürlich sind der äußere Rahmen und der individuelle Umgang an einer Bundeswehrhochschule von besonderer Natur. Sie lassen sich nur schwer mit einer öffentlichen Universität vergleichen. Das Leben in einer uniformen Gemeinschaft eröffnet nicht das Maß an persönlicher Freiheit, wie es Studenten normalerweise gewohnt sind. Das Soldatengesetz hat trotz Studium in München und Hamburg seine Gültigkeit. Darüber hinaus birgt ein Studium, das nach neun Trimestern erfolgreich abgeschlossen werden muß, die zusätzliche Gefahr einengender Verschlüsselung. Ein Mechanismus, der dann kaum noch individuelle Entscheidungsfreiheit gewährt. Trotzdem bietet sich aber immer noch die Möglichkeit, an einer Ausbildung aktiv zu partizipieren, die wissenschaftliches Denken und Arbeiten zum zentralen Thema hat. Und nur solange dieses zentrale Thema in möglichst uneingeschränkter Weise realisiert werden kann, erfüllt das Studium an einer Bundeswehrhochschule seinen Zweck.“

⁶⁴⁾ Arnold Teicht, Studium sinnvoll?, in: Truppenpraxis 24 (1980), S. 948.

Jugend und Bundeswehr

I. Die Bundeswehr und die aktuelle sicherheitspolitische Diskussion

Vor einem Jahr, im April 1981, kam es zu einer großen, öffentlichen Diskussion auf der Hardthöhe zu den Themen Tradition und Selbstverständnis der Bundeswehr in einem demokratischen Rechtsstaat, an der sich Vertreter der unterschiedlichsten gesellschaftlichen Gruppen sowie eine Anzahl Wissenschaftler beteiligten. Dabei wurden einige konkrete Ergebnisse erzielt, wie z. B. die Aufhebung des Traditionserlasses aus dem Jahre 1965. Doch die wichtigste Erkenntnis dieser Gespräche dürfte zweifellos die Einsicht gewesen sein, daß die Probleme der Streitkräfte mit der Gesellschaft nicht innerhalb des Militärs allein zu lösen sind.

Was sich an der Traditionsdebatte der Bundeswehr entzündet hatte, wurde angesichts des NATO-Doppelbeschlusses und des sich rapide verschlechternden Klimas zwischen den Machtblöcken schnell zu einer allgemeinen Diskussion um Sicherheits- und Verteidigungspolitik, die auch die Grundlagen westlicher Friedens- und Freiheitsdoktrinen nicht mehr ausnahm. Plötzlich wurde auch die Strategie-Diskussion öffentlich und quer durch alle politischen Lager geführt — bis dahin eine Sache für nur einige wenige Spezialisten.

Es stellte sich sehr bald heraus, daß der allgemeine Konsens, auf den sich die amtliche Sicherheitspolitik jahrelang gestützt hatte, im Grunde nur aus Unwissenheit und vielfach auch aus Desinteresse bestand. Schon 1978 hatte das Sozialwissenschaftliche Institut der Bundeswehr in einer Untersuchung festgestellt, daß die Kenntnisse in der Bevölkerung zum Thema Sicherheitspolitik und Streitkräfte derart gering waren, daß in hohem Maße inkonsistente Meinungsbilder in diesem Bereich festgestellt wurden. So wollten damals zwar knapp zwei Drittel der Befragten die Bundesrepublik Deutschland auch dann verteidigt sehen, wenn sich der Krieg auf westdeutschem Boden abspielt; mit dem Einsatz von Atomwaffen in einem solchen Fall mochten sich indes nur noch knapp 20% einverstanden erklären — die Mehrheit wußte nicht, daß

die NATO-Konzeption der „flexible response“ den Atomwaffeneinsatz auf dem Gebiet der Bundesrepublik im Kriegsfall ausdrücklich vorsieht¹⁾.

Mit dem erwachenden Interesse der Öffentlichkeit an strategischen Fragen und im Bewußtsein der Verschlechterung der weltpolitischen Lage wurden bei vielen Bürgern Ängste artikuliert: In den Medien häuften sich Schlagzeilen wie z. B.: „Im Volk wächst die Angst vor dem Krieg“, „Apokalypse jetzt“ oder

INHALT

- I. Die Bundeswehr und die aktuelle sicherheitspolitische Diskussion
- II. Motivationsprobleme der Gesellschaft
- III. Wehrmotive in der heutigen Zeit
- IV. Problemfeld Jugend
- V. Erfahrungen der Jugendoffiziere an den Schulen
- VI. Demokratisches Dialogverhalten
- VII. Fazit

„Mehrheit fürchtet Weltkrieg“. Nach einer Emnid-Umfrage vom Januar 1980, also kurz nach dem Einmarsch der Sowjets in Afghanistan, hat sich die Sorge um die Zukunft vergrößert: 10% der Bundesbürger halten einen Weltkrieg in absehbarer Zeit für wahrscheinlich, 48% der Befragten halten es für möglich, daß es innerhalb der nächsten drei Jahre einen neuen Weltkrieg gibt. Offensichtlich schlägt diese Furcht vor einer Weltkrise nun um in ein Unbehagen am NATO-Bündnis, vor allem am wichtigsten Partner, Amerika, und an den notwendigen Verpflichtungen, die die-

¹⁾ Vgl. Ralf Zoll, Sicherheitspolitik und öffentliche Meinung in der Bundesrepublik — Erkenntnisse aus empirischen Studien, in: ders. (Hrsg.), Wie integriert ist die Bundeswehr?, München 1979, S. 180.

ses Bündnis für die Bundesrepublik mit sich bringen muß. Gleichzeitig wendet sich dieses Unbehagen an der NATO — das vor allem von der Jugend im Rahmen der „neuen Friedensbewegung“ nachdrücklich artikuliert wird — nach innen gegen die Bundeswehr als bewaffnete Macht.

Viele Probleme, die den Bürger, insbesondere den jungen Menschen, heute berühren, werden mit den Wehrpflichtigen in die Kasernen und damit in die Streitkräfte getragen. Das beginnt bei dem Unverständnis für Inhalt und Ziele der amtlichen Sicherheitspolitik, führt über Zweifel an Sinn und Zweck der Landes-

verteidigung bis zur Kritik am Prinzip von Befehl und Gehorsam. Freilich wären die Streitkräfte überfordert, wollte man zuerst von ihnen den Abbau dieses Defizits verlangen. Elternhaus, Schule und Universität sind gleichermaßen gefordert, die Politik der Friedenssicherung zu erklären.

Zugleich müssen die Streitkräfte mit immer komplizierteren Strukturen und Waffensystemen fertig werden. Moderne Waffen und Geräte verlangen von allen Soldaten intellektuelle Fähigkeiten in früher nicht gekanntem Ausmaß. Technische Entwicklung geht parallel mit wachsenden Anforderungen an Können und Motivation des einzelnen Soldaten.

II. Motivationsprobleme der Gesellschaft

Die Bundeswehr ist nach wie vor eine Wehrpflichtarmee, und die Bundesregierung ist entschlossen, am Prinzip der allgemeinen Wehrpflicht festzuhalten: „Nichts macht den Selbstbehauptungswillen einer freien Gesellschaft deutlicher als das persönliche Engagement der Bürger für die Landesverteidigung. Unsere Sicherheitsinteressen und Bündnisverpflichtungen erfordern, auch weiterhin Streitkräfte im gegebenen Umfang zu unterhalten. Im Verteidigungsfall müssen ausgebildete Reservisten den Verteidigungsumfang der Bundeswehr sicherstellen. Ohne Wehrpflicht ist das nicht möglich.“²⁾

Fraglich ist aber, wie lange die allgemeine Wehrpflicht noch möglich ist. Die Bundeswehr als Armee eines demokratischen Staates bezieht ihren Verteidigungsauftrag nicht aus eigenem Recht, sondern von den verfassungsmäßigen politischen Vertretern der Gesellschaft als einen gesamtgesellschaftlichen Auftrag. Die Gesellschaft hat jederzeit das Recht, diesem Verteidigungsauftrag, der einen Teilaspekt im Rahmen der Gesamtpolitik darstellt, einen bestimmten Stellenwert beizumessen und ihn anderen Aufgaben über- oder unterzuordnen, etwa weil sie die zivilen Zukunftsaufgaben für sehr viel dringlicher als ihre Sicherheitsprobleme ansieht. In diesem Sinne argumentierte Gustav Heinemann, wenn er

sagte: „Die Streitkräfte dieses Staates sind nicht Selbstzweck, sie sind nicht ein Instrument, mit dem politische Lösungen zu erzwingen wären. Sie haben allein den Auftrag zu verhindern, daß uns Gewaltlösungen von außen aufgezwungen werden.“³⁾

Die Gesellschaft ist auch nicht gehindert, diesen Auftrag umzuformulieren, zu erweitern oder einzugrenzen. Bei all diesen Freiheiten ist sie aber dennoch gebunden: Solange der Auftrag in dem einen oder anderen Umfang besteht, muß die Gesellschaft den Bedingungen gerecht werden, die jedem Auftragsverhältnis wesensgemäß ist. Einen Auftrag zu erteilen und seine Bedingungen zu ignorieren, hieße widersprüchlich handeln. Hierzu stellte Helmut Schmidt bereits 1969 fest: „Die Soldaten können die Aufgabe, sich als Armee eines demokratischen Staates zu bewähren, der aus innerer Überzeugung bejaht wird, nur dann erfüllen, wenn Staatsführung, Gesellschaft und öffentliche Meinung bereit sind, die Aufgabe der Bundeswehr als eine notwendige gesellschaftliche Funktion anzuerkennen und die Soldaten der Bundeswehr nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch uneingeschränkt in die Gemeinschaft aufzunehmen.“⁴⁾

³⁾ Gustav Heinemann anlässlich seiner Verabschiedung von der Bundeswehr in Münster, abgedruckt in: Bundeswehr-aktuell vom 11. 6. 1974.

⁴⁾ Vgl. Helmut Schmidt, Strategie des Gleichgewichts, Stuttgart 1969, S. 266.

²⁾ Weißbuch 1979, S. 236.

III. Wehrmotive in der heutigen Zeit

Warum scheint es nun in weiten Kreisen der Bevölkerung keinen Willen mehr zu einer solchen Aufnahme, und das heißt letztlich zur Verteidigungsbereitschaft, zu geben? Die Verteidigungsbereitschaft setzt die Einsicht in die Verpflichtung zur Solidarität mit der Gemeinschaft voraus, in der man lebt. Das ist eine Solidarität, die den Verzicht auf Eigeninteresse zumindest für die Zeit der Ausbildung und erst recht für den Ernstfall bedeutet. Diese Bereitschaft ist das Resultat zahlreicher Faktoren, wobei man sowohl Elementen begegnet, die von außen her einwirken (z. B. Fragen der internationalen Gesamtpolitik), als auch solchen, die den innersten Kern ausmachen (z. B. Wehrmotiv).

Die Wehrmotive stellen also die übergreifenden sittlichen und geistigen Werte dar, die eine Verteidigung begründen. Häufig werden diese Wertentscheidungen durch das Gefühl, die Tradition, die Gewohnheit und durch die Meinung der Umwelt wesentlich beeinflusst. Daher ist für die Schaffung einer Verteidigungsbereitschaft nicht nur eine offene Diskussion und eine ausreichende Information notwendig, sondern auch eine positive Grundhaltung in der ganzen Bevölkerung als unabdingbare Voraussetzung anzusehen. Die Wehrmotivation, die auch im persönlichen Gewissen gründet, kann von der Bundeswehr allein nicht hergestellt werden.

Das Kernproblem liegt wahrscheinlich darin, daß die politische Kultur in unserer Gesellschaft zunehmend von Wunschvorstellungen beherrscht wird. Eine schweigende Mehrheit ist nicht mehr in der Lage, ihre realistische Auffassung von der Bedrohung und der Notwendigkeit zum Waffeneinsatz für die Verteidigung der Freiheit im Prozeß der demokratischen Willensbildung zu artikulieren. Darüber

hinaus besteht die allgemeine Neigung, lautstark vertretenen Positionen mehr Aufmerksamkeit zu widmen, als sie eigentlich im Hinblick auf ihr geistiges und moralisches Gewicht verdienen. Offenbar kann und will sich unsere Gesellschaft nicht vorstellen, daß wir eines Tages zur Abwehr eines bewaffneten Angriffs gezwungen werden könnten. Militärische Existenzsicherung durch eine organisierte bewaffnete Verteidigung hat für viele den Charakter des Unwirklichen. Der derzeitige Staatssekretär des Bundesministeriums der Verteidigung, Dr. Joachim Hiehle, erklärte erst vor kurzem anläßlich eines Seminars der Friedrich-Ebert-Stiftung: „Der im Wortsinn tödliche Ernst, der die Existenz der Streitkräfte umgibt, nämlich im Verteidigungsfall zu kämpfen, Menschenleben einzusetzen und unter Umständen das eigene Leben zu verlieren, ist eine so unangenehme Wahrheit, daß man darüber nicht spricht. Aus dieser Tabuzone müssen wir heraus.“⁵⁾

Dabei wäre es aber doch die Angelegenheit jedes Bürgers, mittelbar oder unmittelbar für die Aufrechterhaltung unserer staatlichen, gesellschaftlichen und privaten Existenz in Frieden und Freiheit zu sorgen. Nachdem aber die Gesellschaft der Bundesrepublik von Anfang an dazu neigte, ihren Verteidigungswillen gleichsam in die Bundeswehr zu evakuieren und auf sie zu delegieren, stiehlt sich der einzelne aus seiner Mitverantwortung und überläßt die Sorge um die äußere Sicherheit allein den Soldaten. Da kann man dann leicht moralisch argumentieren und Krieg und Gewaltanwendung persönlich verabscheuen. Vor allem in Teilen der jungen Generation ist diese Haltung weit verbreitet und gewinnt zunehmend Einfluß in der derzeitigen Friedensbewegung.

IV. Problemfeld Jugend

Wenn man heute über die Jugend spricht, macht sich bei der älteren Generation zunehmend Ratlosigkeit breit. Die Bereitschaft zum Dialog auf beiden Seiten wird durch eine Tendenz zur Verweigerung eingeschränkt; nicht nur der Kriegsdienst mit der Waffe wird verweigert, sondern auch das Engagement in vielen anderen Bereichen der Gesellschaft.

Nun darf man aber jene große Mehrheit von rund drei Vierteln der Jugendlichen nicht vergessen, vornehmlich der mittleren und unteren Bildungs- und Sozialschichten, die heute noch weitgehend zufrieden sind. Aber auch

⁵⁾ Vgl. Joachim Hiehle, Die Darstellung der Bundeswehr in unserer Gesellschaft, in: Information für die Truppe, Heft 2/1981, S. 44.

deren Zustimmung zum politischen System ist unsicher, weil es ja weithin nur auf die wirtschaftliche und soziale Leistungsfähigkeit gegründet ist. „Um es zugespitzt zu formulieren: Weniger der intellektualisierende, aus gesicherten Verhältnissen vorgetragene Protest von heute als die labile Zustimmung der großen Mehrheit wohlstandsorientierter und wohlstandsgewöhnter Jugendlichen könnte das zentrale Problem jugendlichen Protests und der staatlichen Legitimität in den nächsten Jahren werden.“⁶⁾

Es ist nur ein relativ kleiner Teil der Jugendlichen und jungen Erwachsenen, der seine Proteste in öffentlichen Aktionen und in ungewohnten Ausdrucksformen äußert; die Mehrheit bejaht zwar grundsätzlich die politische und wirtschaftliche Ordnung der Bundesrepublik, nimmt aber kaum Notiz von der offiziellen Politik. Auf gut 15% der Jugendlichen wird die Zahl derer geschätzt, die sich nicht in das Modell der obrigkeitlichen Wohlstandsdemokratie einfügen und sich auch nicht einfügen lassen wollen.

Stephanie Hansen und H. J. Veen schrieben Ende 1980 hierzu in der „Zeit“: „Sie sind das Protestpotential unserer Tage. Die Jugendlichen haben zur Demokratie in der Bundesrepublik, zur industriellen Leistungsgesellschaft und zu den herkömmlichen sozialen und wirtschaftlichen Wertorientierungen eine wesentlich kritischere Einstellung und lehnen das gesamte ‚System‘ der Bundesrepublik mehr oder weniger ab. 15%, das sind immerhin 1,3 Millionen Jugendliche von 14 bis 21 Jahren. Zugleich sind das allerdings jene, deren überdurchschnittliches Engagement sie in der Öffentlichkeit entsprechend deutlich in Erscheinung treten läßt. Diese Jugendlichen geben ein Bild der bundesrepublikanischen Jugend, das weitaus kritischer, unruhiger erscheint, als die Jugendlichen in ihrer Gesamtheit tatsächlich sind. Politisch neigen sie den Grünen und anderen ‚alternativen‘ Parteigruppierungen zu. Ideologisch ordnen sie sich selbst vornehmlich extrem links bis links ein und sind überwiegend Schüler höherer Schulen oder Studenten an Hoch- und Fachhochschulen. Daß sie stark überproportional Kinder der Oberschicht und der oberen Mittelschicht sind, ist nur scheinbar ein Paradox. Ein ‚gesichertes Leben‘, eine ‚gute Ehe‘, ‚beruflicher Erfolg‘ und ‚Sicherheit im Glauben‘ sind ihnen vergleichsweise unwichtiger als den übrigen, ihre Frei-

zeit verbringen sie seltener als der Durchschnitt der Jugendlichen in Diskotheken und zu Hause, sehr viel häufiger dagegen in Freundeskreisen, wo auch mehr politisch diskutiert wird als anderswo.“⁷⁾

Diese Jugendlichen sind auch selbstkritischer; Einsamkeitsgefühle, Zweifel an sich selbst, die Angst, Fehler zu machen und zu versagen, überhaupt Zukunftsängste kommen deutlich stärker zum Vorschein. Diese Gruppe leidet offenbar stärker als die große Mehrheit der Jugendlichen unter den Gegebenheiten und den Perspektiven der Bundesrepublik. Häufiger als andere glauben diese Jugendlichen, sich in unserem Gesellschaftssystem nicht entfalten zu können. Sie sind aber um so ernster zu nehmen, weil sie überproportional in sogenannte Multiplikatorenfunktionen hineinwachsen, also beispielsweise Lehrer, Journalisten oder Sozialpädagogen werden. Dieses Protestpotential, das für die Gesellschaft völlig brachliegt und eventuell verlorengelassen, hat besondere Qualität. Sich zu entschließen, nicht mehr mitzumachen, dazu gehört Mut, Kopf und Bewußtsein: Eine Minderheit wohl immer noch, sicherlich, aber eine wachsende und eine sehr wirksame.

Aus der Flut der Untersuchungen, Studien und Analysen zum Thema „Jugend“, die allein im letzten Jahr veröffentlicht wurden, läßt sich folgendes feststellen⁸⁾:

- ein verbreitetes politisches Desinteresse an „großen“ Politikthemen,
- relativ hohe Empfindlichkeit, Sensibilität, Reizbarkeit und Ich-Bezogenheit,
- Rückzug in die Privatheit, in den persönlichen Freiraum,
- ausgeprägte individuelle Leistungsbereitschaft zum persönlichen Nutzen.

Eine Auseinandersetzung mit den Argumenten der anderen findet nicht mehr statt, logi-

⁷⁾ Vgl. Stephanie Hansen und Hans-Joachim Veen, Auf der Suche nach dem privaten Glück, in: Die Zeit, Nr. 37 vom 5. September 1980, S. 16.

⁸⁾ Exemplarisch sei hier genannt: Walter Hornstein, Jugendprobleme, Jugendforschung und politisches Handeln (mit ausführlichem Literaturverzeichnis), in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 3/82; Der Bundesminister für Jugend, Familie und Gesundheit, Jugend in der Bundesrepublik heute, Bonn November 1981; Politische Studien, Jugend in Deutschland 1981, Heft 2/1981; SPD und Jugendprotest, Thesen der ad-hoc-Arbeitsgruppe Jugend beim SPD-Parteivorstand, Bonn Juni 1981; Jugendwerk der Deutschen Shell, Jugend '81, 3 Bände, Hamburg 1981; Michael Haller (Hrsg.), Aussteigen oder rebellieren. Jugendliche gegen Staat und Gesellschaft, SPIEGEL-Buch, Hamburg 1981.

⁶⁾ Vgl. Hans-Joachim Veen, Von der Komfort-Gesellschaft verwöhnt, in: FAZ vom 20. 1. 1982, S. 6.

sche Denkstrukturen sind nicht gefragt und auch nicht erkennbar. Die gleiche Sprache spricht man schon lange nicht mehr. Heinrich Böll sagte dazu in einem Gespräch mit Heinrich Vormweg: „Was ich feststelle ist, daß eben eine neue Sprache entsteht. Es ist ein bestimmter Jargon, der sehr reduziert ist und in dem mit einem Wort ganze Komplexe ausgedrückt werden.“⁹⁾

Die Bereitschaft zum Verstehen, zum Miteinandersprechen, scheint manchmal völlig verlorengegangen zu sein. In den Thesen zu den Jugendunruhen 1980, aufgestellt von der Eidgenössischen Kommission für Jugendfragen im November 1980, wird dazu festgestellt: „Wenn wir nicht zwischen und auch innerhalb der Generationen verlernt hätten, miteinander zu reden, so wären die Jugendunruhen nicht ausgebrochen“. Die Kommission stellt weiter fest, daß „... eine der Hauptsachen der Unruhen der verlorene Dialog ist. Dialog setzt eine gemeinsame Sprache voraus. Wenn die Erwachsenen aufgrund ihrer Lebenserfahrung tatsächlich mehr Sicherheit und Überblick haben, darf man von ihnen und besonders von den Politikern erwarten, daß sie den ersten Schritt tun, die neu entstandene Sprache der Jugendlichen zu verstehen, und dies nicht nur aus dem eigenen Blickwinkel und von den eigenen Interessen her.“¹⁰⁾

Die Jugendlichen sind heute zum großen Teil von einer latenten Unzufriedenheit erfüllt. Sie haben ihre teilweise recht deprimierenden Zukunftsaussichten erkannt, sind unzufrieden über ihre Lebens- und Umweltbedingungen —, vor allem die unwohnlich verbauten Städte und der bürokratisch verwaltete Alltag erscheinen den jungen Leuten wie eine erdrückende Einsicht, unter der das wirkliche Leben eingefroren ist; die Irritation der Sinnfrage und die Relativierung der Werte haben Ängste und Unsicherheit ausgelöst.

Die sehr unterschiedlichen Motivationen der Jugendlichen haben aber eine gemeinsame emotionale Basis mit einem tiefsitzenden Mißtrauen gegen den Staat, gegen Machtstrukturen aller Art, eine Abneigung und Ablehnung, die einhergeht mit einem erschreckenden Unverständnis der demokratischen Ordnung. Sie empfinden den Staat als anony-

mes Gebilde, undurchschaubar und mächtig, bedrohlich, als Betrieb, von dessen Aktivitäten sie ausgeschlossen sind und der ihnen verweigert, was sie haben möchten, der für andere da ist, nur nicht für sie. Man hört bei ihnen kein Wort darüber, daß es Wahlen gibt, daß 99 % der Wahlbeteiligten bei den letzten Bundestagswahlen für die demokratischen Parteien gestimmt haben, und daß damit unsere staatliche Ordnung auf einem Konsens der Mehrheit beruht. In dem Züricher Kampf der jüngsten Jugendunruhen „Macht aus dem Staat Gurkensalat“ tritt ein tiefes latentes Mißtrauen gegenüber unseren gesellschaftlichen und politischen Einrichtungen zutage. Die neue Jugendbewegung — wie sie sich besonders in den gewalttätigen Auseinandersetzungen in der Schweiz herauskristallisiert hat — läßt folgende drei systematische Besonderheiten erkennen:

— Der Protest der Jugendlichen kommt ohne Führungskader, ohne handlungsverpflichtende Weltanschauung und institutionell geregelte Diskussions- und Entscheidungsstrukturen aus. Der Protest entzieht sich Verallgemeinerungs-, Vereinheitlichungs- und Repräsentationsansprüchen von Organisationen schlechthin und bezieht gerade davon seine eigentümliche Unberechenbarkeit.

— Das kodierte Recht verliert bei den Jugendlichen zeitweilig seine bindende Kraft und Legitimation. Was Recht und Unrecht ist, wird von Fall zu Fall von den Jugendlichen selbst festgelegt.

— Klar formulierte und logisch strukturierte Ziele der gegenwärtigen Jugendbewegung gibt es nicht. Die Jugend von 1968 brach im idealistischen und ideologischen Schwung dazu auf, für die ganze Gesellschaft bessere Gesetze und eine bessere Ordnung zu erkämpfen. Demgegenüber haben die Jugendlichen, die heute auf die Straße gehen, konkrete Probleme erlebt, und was sie wollen, ist die Abschaffung von Mißständen aus ihrer Sicht, ohne daß sie sich um weitere Zusammenhänge kümmern. Also sind an die Stelle ideologischer Ziele pragmatische Forderungen getreten, die den unmittelbaren Lebenskreis und nicht die gesellschaftlichen Gesamtstrukturen betreffen. Die jetzige Bewegung verlangt nach autonomen Freiräumen gegenüber der bestehenden Gesellschaft, ohne sich auf diese einzulassen und ohne eine missionarische Botschaft. Im Selbstverständnis der Bewegung existiert wenig Verbindendes; es gibt kaum Brücken und Kommunikationswege zur offiziellen Gesellschaft.

⁹⁾ Vgl. SZ vom 14./15.3.81: „Wir müssen wieder glaubhaft werden.“ Generationsbruch und Werteverfall.

¹⁰⁾ Vgl. Thesen zu den Jugendunruhen 1980, aufgestellt von der Eidgenössischen Kommission für Jugendfragen, November 1980, S. 9.

Vielleicht darf man das alles nicht zu tragisch nehmen, da Unzufriedenheit stets ein Vorrecht der Jugend war. Junge Leute haben aus den geistigen, sozialen und politischen Spannungen einer Zeit heraus das Bedürfnis, die Belastbarkeit von überlieferten Lebensformen und Wertmaßstäben auf die Probe zu stellen. Trotzdem muß jeder nachdenkliche Bürger unseres Landes die Veränderungen im moralischen Habitus und im sozialen Verhalten der jungen Menschen mit Sorge betrachten, zumal sich diese Verschiebungen im intelligenteren und sensibleren Teil der Jugend vollziehen.

Die Begegnung zwischen Alt und Jung war nie problemlos, aber die Gegensätze von heute scheinen unüberbrückbar zu sein. In unserer rapide sich wandelnden Welt mit ihrer permanenten technischen Revolution, in der es schwer ist, Wertmaßstäbe zu finden, an denen man sich orientieren kann, erscheinen alle bisherigen Werte in Frage gestellt zu sein. Dieses Gefühl haben jedenfalls junge Menschen, die ohne Antriebskraft, ohne Engagement außerhalb ihrer Clique und ihres Freundeskreises kein Gemeinschaftsgefühl zu kennen scheinen. Kommt es daher, daß immer mehr Jugendliche versuchen, neben dieser Gesellschaft zu leben, sich als Randgruppe in irgendeiner Form alternativ durchzuschlagen?

Manchmal hat man das Gefühl, es sei das Ziel der Jugendlichen, sich aus allem Erwachsensein herauszuhalten: Sie wollen weder politisch erwachsen werden, noch persönlich sich in diese neue Rolle hineindrängen lassen; sie möchten verweilen im Unvollkommenen, erleben Selbstzufriedenheit im Nicht-Weiterkommen, bauen Denksperren auf vor bedrohenden Fragestellungen — sie wollen einfach leben, alles mitnehmen, wenn möglich sofort.

Politik hat offensichtlich für diese Generation ihren Ernst verloren. Deutlich ist eine Abwendung, die sich nicht so sehr als Aufbegehren gegen politische Parteien äußert (wie dies in den sechziger Jahren bei einem Großteil der studentischen Jugend der Fall war), sondern schlimmer: als Gleichgültigkeit gegenüber den Parteien. „Politik muß heute nicht mehr Weltverbesserung, sondern Veränderung des konkreten Lebenszusammenhanges, nicht mehr Agitation der Gegner, sondern Erfolgserlebnisse für die Aktiven selbst, nicht mehr den zähen Kampf um Positionen, sondern das Berauschen an ‚action‘ und Symbolen beinhalten. Deutlich wird dieser Trend an vielen Demonstrationen gegen Atomkraftwerke: Diese Demos sind bunter und phantasievoller, aber

auch symbolischer und moralischer geworden. Nicht mehr die klare politische Parole, sondern die Einheitsfront der Gleichgesinnten zählt. Begeisterung hat vielfach Bewußtsein ersetzt.“¹¹⁾

Dazu gehört, daß die Distanz zu politischen Institutionen einhergeht mit einer Hinwendung auf den eigenen, überschaubaren Lebensbereich, den man leichter selbst unmittelbar gestalten und beeinflussen zu können glaubt: etwa auf den Freizeitbereich, den Wohnbereich. Dies hat allerdings nichts mit dem Rückzug ins Private oder mit politischem Aussteigen zu tun. Die Jugend ist deshalb nicht unpolitisch, sondern sie hat vermutlich nur ein anderes Verständnis von Politik: weg von der Delegierung gesellschaftlicher und auch persönlicher Problemlösungen auf große Organisationen, deren Strukturen erstarrt sind und die Partizipation eher verhindern, hin zu Selbstverantwortung und Eigeninitiative.

Die „großen Politikthemen“ sind vielen Jugendlichen zu weit entfernt. Manche dieser Themen haben zwar große ethische und moralische Attraktivität, wie etwa „Friedensdienst“, aber sie werden erst dann handlungsrelevant, wenn man sie sozusagen in den eigenen Handlungsbereich mit einbeziehen kann. Hier dürfte für viele der Stellenwert der Kriegsdienstverweigerung liegen. Ob die Staaten abrüsten oder nicht, dies glauben Jugendliche nicht beeinflussen zu können. Aber ob sie selbst eine Waffe in die Hand nehmen, das können sie schon eher beeinflussen. Kriegsdienstverweigerung ist für sie auch der Versuch, das eigene Ohnmachtsgefühl bei solch einem existenziellen Thema aufzuheben und quasi einen persönlichen Beitrag zu leisten. Politik wird eben auch von den Jugendlichen heute anders erlebt: „Es herrscht eine große Lust vor, etwas für sich selbst zu tun, lebenspraktische Alternativen zu entdecken, in der Hochstimmung des ‚Etwas-Tuns‘ zu verweilen, sich selbst zu verwirklichen. Verpönt sind die alten Tugenden der Politik: die Anstrengung der politischen Diskussion, die Beschäftigung mit der Theorie-Reflexion, der linke Asketismus einer Vertröstung auf den roten Morgen. Statt dessen regieren andere Inhalte diese Alternativ-Bewegung: das ‚Drauf-Sein‘, ‚Gut-Fühlen‘, das ‚Gefühl, etwas getan und nicht nur im-

¹¹⁾ Vgl. Albert Herrenknecht, Jugend und Ökologiebewegung. Verwaltete Welt, verplante Gesellschaft, verbaute Zukunft, in: Deutsche Jugend 1980, S. 352—360.

mer geschwätzt zu haben', das 'Austoben, Ausleben und Nachholen', das 'Etwas Starkes machen, das tört', die 'Veränderung, die frei macht.'¹²⁾

Fraglich bleibt, ob die lautstarke Minderheit nicht Probleme und Wünsche artikuliert, die auch die schweigende Mehrheit bedrücken. Werden die Proteste und Verweigerungen denn nicht von der Mehrheit auch toleriert und insgeheim unterstützt? Nochmals die Eidgenössische Kommission für Jugendfragen: 'Die Jugendlichen weisen in Form von Forderungen auf Probleme hin, die sich unter dem vielzitierten Stichwort 'Verlust von Lebensqualität' zusammenfassen lassen — Verlust

von menschlichen Dimensionen in Lern- und Arbeitswelt, im Wohnen, in der Politik und im persönlichen Zusammenleben. Es sind im Grunde unsere Probleme, generationenübergreifend ... Die gesellschaftspolitischen Forderungen der Jugendlichen sind oft wirr und widersprüchlich. Die Jugendlichen wissen tatsächlich nicht genau, was sie konkret alles wollen und wie eine Gesellschaft nach ihren Vorstellungen im einzelnen aussehen sollte. Sie leben in einer Art vorbewußtem Zustand. Das ist eine Chance. Es geht ihnen im Grunde nicht anders als uns, nur daß wir vieles von dem, was die Jugendlichen unbestimmt fühlen und ansprechen, verdrängt und vergessen haben.'¹³⁾

V. Erfahrungen der Jugendoffiziere an den Schulen

Die Frage nach dem Verhältnis von Jugend und Bundeswehr muß in den Zusammenhang des geschilderten Verhältnisses der Heranwachsenden zu den gesellschaftlichen Institutionen gestellt werden. Die Jugendlichen übertragen Erfahrungen, die sie mit anderen Institutionen gemacht haben, auf die Bundeswehr. Die Bundeswehr ist also so etwas wie ein Ernstfall für das Verhältnis der Jugendlichen zur Gesellschaft, und zwar insofern, als hier ja gesellschaftliche Erwartungen am härtesten geltend gemacht werden. Die Forderungen der Gesellschaft sind für den Wehrpflichtigen kaum mit individuellen Vorteilen, mit Karriere und ähnlichen Dingen in Verbindung zu bringen.

An dieser Nahtstelle zwischen Bundeswehr und Gesellschaft arbeiten derzeit 57 hauptamtliche und 590 nebenamtliche Jugendoffiziere¹⁴⁾. Sie haben den schwierigen Auftrag, im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit der Bundeswehr Kontakte zu den Schulen, Jugendverbänden und Jugendorganisationen sowie zu den Multiplikatoren der politischen Bildungsarbeit zu halten. Im September 1981 wurden durch die zuständige Stelle im Streitkräfteamt der Bundeswehr 44 Jahresberichte der hauptamtlichen Jugendoffiziere ausgewertet und vorgelegt¹⁵⁾. Diese Berichte enthalten aufschlußreiches Material über das Verhältnis Jugendlicher zur Landesverteidigung, über die Zusammenarbeit der Bundeswehr mit Kultus- und Schulbehörden sowie über die Resonanz sicherheitspolitischer Themen in den Schulen und bei den Jugendverbänden und -organisationen.

Alle Berichte zeigen dabei Übereinstimmung in folgenden Aussagen und Feststellungen:

— Die öffentlich geführte Diskussion über Bundeswehr, Landesverteidigung und Sicherheitspolitik im allgemeinen hat erheblich zugenommen. Dabei verlagerten sich die Diskussionsschwerpunkte und -inhalte vom Themengebiet „Bundeswehr und Gesellschaft“ (Auseinandersetzung um die Tradition und die Innere Führung) im zweiten Halbjahr 1980 auf die Ebene der „internationalen Sicherheitspolitik“ im ersten Halbjahr 1981, beginnend im November 1980 (Wahlen in den USA, neue amerikanische Administration, Krefelder Appell).

— Die Zweifel an der Zuverlässigkeit und der Friedensliebe der amerikanischen Regierung und des NATO-Bündnisses haben sich erheblich verstärkt. Dagegen wird der Sowjetunion die Bereitschaft zum Frieden unterstellt und Verständnis für aufkommende Bedrohungsgefühle entgegengebracht.

— Eine scharfe Abgrenzung hinsichtlich des Engagements bei der Diskussion und in der ideologischen Festlegung wird deutlich: Einer sich in der Schule weitgehend indifferent verhaltenden Gruppe von Jugendlichen steht die

¹²⁾ Vgl. Albert Herrenknecht, a. a. O., S. 355.

¹³⁾ Thesen zu den Jugendunruhen 1980, a. a. O., S. 39 f.

¹⁴⁾ Zu Aufgabe, Funktion und Ausbildung der Jugendoffiziere vgl. Peter Barth, Jugendoffizier heute. Gedanken über Anspruch und Wirklichkeit, in: Truppenpraxis 12/79, S. 945 ff.

¹⁵⁾ Vgl. Streitkräfteamt, Abt. I, Dezernat Öffentlichkeitsarbeit, vom 14. 9. 1981 (masch.).

in Parteien, Kirchen und Friedensvereinigungen organisierte Jugend gegenüber. Je größer die Identität beider Gruppierungen, desto stärker wird die Ablehnung gegenüber der derzeitigen Sicherheitspolitik.

— Ebenso wird ein Stadt-Land-Gefälle deutlich. Die oben aufgeführte Identität der Gruppen, mithin die maßgeblich emotional meinungsbildenden Faktoren, nehmen mit zunehmender „Provinzialisierung“ ab. Die Einstellung der „Landjugend“ zur Landesverteidigung ist merklich positiver, ihre Haltung unkritischer als die der „Stadtjugend“.

— Unsicherheit, Mißtrauen, Kriegsangst und die Komplexität der Thematik haben zu einer übertriebenen Emotionalisierung und Radikalisierung des Meinungsaustausches geführt. Während in vier Berichten Ausschreitungen/Tätlichkeiten oder deren Androhung gegen den Jugendoffizier gemeldet wurden, bestätigen 31 Berichte dennoch eine sachliche Auseinandersetzung, stellen aber fest, daß sowohl Ablehnung und Mißtrauen wachsen wie auch extreme Positionen im außerschulischen Bereich zunehmend Einfluß gewinnen, wobei deren Erfolg nur schwer einzuschätzen ist.

— In 23 Berichten wird Klage geführt über die fehlende bzw. mangelnde Bereitschaft der aktiven Soldaten, sich an der öffentlichen sicherheitspolitischen Diskussion zu beteiligen. Darüber hinaus beklagen sich alle hauptamtlichen Jugendoffiziere, daß es bisher nicht gelungen ist, den aktiven oder ausgeschiedenen Wehrpflichtigen als einen „positiven“ Multiplikator zu gewinnen. Ihre in der Regel negativen Erlebnisberichte prägen nach wie vor sehr stark das Bild der Bundeswehr in der Öffentlichkeit.

Die Breite der sicherheitspolitischen Thematik und Diskussion hat ein weit gefächertes Meinungsspektrum erzeugt, das nur schwer abgrenzbar ist.

VI. Demokratisches Dialogverhalten

Mit einem gewissen Recht konnte man früher davon ausgehen, daß das Bedürfnis für Sicherheitspolitik jedermann unmittelbar einleuchtete. Doch die oben aufgezeigten Tendenzen in der Jugend demonstrieren, daß es eigentlich kaum noch etwas gibt, das als selbstverständlich hingenommen wird. Mit zunehmender zeitlicher Distanz zu den Kriegen der Vergangenheit kann ein Sich-bedroht-Fühlen

a) Der schweigenden und reservierten Mehrheit der jungen Bürger wird vorwiegend eine positive Grundeinstellung zu Fragen der Landesverteidigung zugeschrieben. Beklagt wird: Diese Mehrheit — die man in allen Zielgruppenbereichen findet — äußert sich nicht oder selten, dann aber nur im kleinen Kreis oder in Einzelgesprächen.

b) Eine große Anzahl Jugendlicher und Lehrer zeigt sich aufgeschlossen, kritik- und diskussionsfreudig, ohne sich einseitig in ihrer Meinung festgelegt zu haben. Sie sind skeptisch, oberflächlich neugierig und bereit, Argumente auszutauschen. Eine zunehmende Emotionalisierung ist zu beobachten. Diese Jugendlichen und Multiplikatoren, zu finden in allen Schulen ländlicher Regionen und in den Realschulen, Berufsschulen sowie in Gymnasien/Sekundarstufe I der Großstädte und Ballungszentren, sind der eigentliche „Umschlagplatz“ und der Spiegel der vorherrschenden Meinungen der Jugend.

c) Beiden Gruppen stehen die engagierten Kritiker/Gegner des westlichen Bündnisses und seiner Politik gegenüber. Hier muß aber unterschieden werden zwischen ideologisch-politisch festgelegten und radikal agierenden Organisationen und Initiativen, deren offensichtliches Ziel die Verschiebung des Gleichgewichts zugunsten des Ostens und die Auflösung des NATO-Bündnisses ist (u. a. DKP, DFG-VK, DFU, KOFÄZ), und den aus Angst, Zweifeln und Verunsicherung in die „aktive Friedensarbeit“ geflüchteten Kritikern/Gegnern, deren ethisch-moralische Ansprüche an die Wirklichkeit den Realitäten nicht entsprechen. Ihr ernsthafter und verständlicher Wunsch nach Frieden in der Welt wird überschattet von einer allzu naiven und kaum rational durchsetzbaren Betrachtungs- und Verhaltensweise („Ohne Rüstung leben“, „Frieden schaffen ohne Waffen“, „Pax Christi“).

nicht mehr erwartet werden. Was natürlich nicht heißen soll, daß die Bedrohung spürbarer gemacht werden müßte — wohl aber, daß in offenem, vorurteilslosem Dialog bei der Jugend um Verständnis dafür erworben wird, daß die ältere Generation die sicherheitspolitische Ausgangslage anders sieht. Wenn eine aktuelle Bedrohung nicht mehr unmittelbar spürbar ist, so muß jeder einzelnen nachwach-

senden Generation aufs neue mit Geduld und Ausdauer erklärt werden, wozu Sicherheitspolitik nötig ist. Der Prestigeverlust, den die Offiziellen durch eine solche offene Diskussion befürchten, ist bei weitem nicht so groß wie der sonst eintretende Verlust an Glaubwürdigkeit.

Mit jedem Stück Politik, das für die öffentliche Diskussion unzugänglich gemacht wird, geht auch ein Stück Demokratie verloren. Viele Jugendliche haben den Eindruck, daß auf dem Gebiet der Sicherheitspolitik in besonderem Ausmaß Pannen oder unangenehme Wahrheiten verborgen werden. Andererseits wird Kritik an einzelnen Maßnahmen der Sicherheitspolitik von offizieller Seite nur allzu oft als direkter Angriff auf die Grundfesten des Staates mißverstanden und damit als diskussionsunwürdig angesehen¹⁶⁾.

Demokratisches Dialogverhalten sollte anders aussehen. Zunächst ist es erforderlich, daß über alle Aspekte der Sicherheitspolitik, die nicht der Geheimhaltung bedürfen, offen und vorurteilsfrei debattiert werden kann. Und der Willensbildungsprozeß in einer Demokratie setzt eben auch voraus, daß um die Legitimation einzelner politischer Handlungen gerungen wird, und zwar ohne daß das Ergebnis dieses Ringens von vornherein feststeht. Wenn also im Prozeß der politischen Auseinandersetzung klar wird, daß einzelne Teile der Sicherheitspolitik von der Bevölkerung anders gesehen werden als von der politischen Führung, so wird man auf die Dauer nicht darum herumkommen, auch abweichende Positionen zu berücksichtigen — genauso, wie dies in jedem anderen Politikbereich auch selbstverständlich ist.

VII. Fazit

Für einen sinnvollen Dialog zum Thema „Jugend und Bundeswehr“ müßten folgende Voraussetzungen geklärt sein:

1. Die Sicherheitspolitik der Bundesrepublik Deutschland muß ein Diskussionsthema in der Öffentlichkeit werden. Dazu genügt es aber nicht, nur „einfache“ Reizthemen wie Frauen in Uniform, Kriegsdienstverweigerung, Subkultur in der Bundeswehr, Gelöbnisfeier, Tradi-

tionspflege etc. zu diskutieren, sondern es wird darauf ankommen, unter Berücksichtigung von internationalen Zusammenhängen — ohne utopische und falsche Vorstellungen von Möglichkeiten und Spielräumen der Bundesrepublik — eine richtige Mischung zur Wahrung unserer innen- und außenpolitischen Interessen zu finden. Diese — vielleicht erste wirklich offene — sicherheitspolitische Debatte muß die Verteidigungspolitik an ihrer einzigen Aufgabe messen, nämlich die Bundesrepublik vor militärischer Aggression und politischer Erpressung zu bewahren. Konstruktive Kritik an der NATO, der Bundeswehr oder in sicherheitspolitischen Grundsatzen untergräbt noch lange nicht die Verteidigungsbereitschaft der Bundesrepublik.

2. Die Politiker, Parteien, Verbände und Kirchen, also die gesellschaftlichen Eliten, sollten die Notwendigkeit der Landesverteidigung und der Bundeswehr stärker verdeutlichen und sich an entsprechenden Veranstaltungen beteiligen. Ein solches Vorgehen, das kritische Betrachtungen keineswegs ausschließt, dürfte ebenfalls sehr wesentlich dazu beitragen, den Bestand unserer freiheitlichen demokratischen Grundordnung zu sichern und dabei den Dialog vor allem mit der jungen Generation zu fördern.

3. Im Schul- und Bildungsbereich müssen verstärkte Anstrengungen unternommen wer-

¹⁶⁾ Vgl. zu dieser Art von Auseinandersetzung einen Tagesbefehl des Generalinspektors der Bundeswehr vom 20. 11. 1980, in dem die Integration der Bundeswehr in die Gesellschaft völlig selbstverständlich vorausgesetzt wird. Angriffe gegen die Bundeswehr werden daher mit Angriffen gegen die Gesamtgesellschaft gleichgesetzt, zu der die Angreifer logischerweise nicht mehr gezählt werden können. Ähnlich sind die Äußerungen des damaligen Bundesverteidigungsministers Leber zu verstehen, der die Autoren eines „Anti-Weißbuchs“, welches neben dubiosen Thesen auch durchaus diskussionswürdige Ansätze enthielt, schlicht als „Wirkköpfe“ bezeichnete: „Die Sicherheit unseres Landes“ ist eine viel zu ernste Sache, um Wirkköpfen in die Hand gegeben zu werden, oder sich von ihnen leiten zu lassen (zit. nach „Information für die Truppe 6/1974, S. 33). Als weiteres Beispiel kann der Rüstungskritiker Bruno Köppl angeführt werden. Der Diplomingenieur hat als Mitarbeiter der Industrieanlagen-Betriebsgesellschaft (IABG) in Ottobrunn — ihr Hauptzweck ist die fachliche Beratung des Verteidigungsministeriums gegenüber der Rüstungsindustrie — in seiner Dissertation aufschlußreiche Einblicke in die kostspieligen Mechanismen des Waffengeschäfts gegeben und wurde daraufhin fristlos entlassen. Vgl. Süddeutsche Zeitung, 2. und 3. 10. 1980.

den, um die Jugend intensiver an Fragen der Landesverteidigung und der Wehrpflicht heranzuführen. Erste Ansätze dazu wurden offensichtlich mit dem Beschluß der Kultusministerkonferenz in Freiburg vom 5. Dezember 1980 erreicht. Demnach soll das Thema „Friedenssicherung in Europa“ in Zukunft Unterrichtsthema in den Schulen der Bundesrepublik werden¹⁷⁾. Dies ist allerdings nur dann erfolgversprechend, wenn die Beschäftigung mit diesen Themen auch ein Thema in der Öffentlichkeit wird. Man kann ein politisches Thema, das jeden Bürger dieses Staates existenziell angeht, nicht aus der Öffentlichkeit in die Schulen abschieben und hoffen, daß der erwünschte Erfolg sich von allein einstellen wird.

4. Für die Behandlung derartiger Themen in den Schulen fehlen noch die dazu notwendigen Sozialkunde-Lehrbücher. Schulbuchautoren und Verlage müssen angehalten werden, brauchbare Informationen über Verteidigung dort zu bieten, wo sie bisher fast völlig fehlten. Das bedeutet nicht Wehrkundeunterricht im Stil der DDR mit Erziehung zum Haß und einem klaren Feindbild, sondern sachliche Information. Eine Studie über die Behandlung von Sicherheitsfragen in Schulbüchern aus dem Jahr 1979 kommt zu folgenden Ergebnissen¹⁸⁾:

— Eine umfassende und zusammenhängende Darstellung von Sicherheitspolitik und Streitkräften findet sich in keinem der Bücher. Die Thematik wird jedoch im Zusammenhang mit anderen Themenkomplexen durchaus häufig angesprochen.

— Die Scheu vor einer problemorientierten Darstellung läßt die Autoren in Institutionenkunde ausweichen.

— Im Gegensatz zum NATO-Bündnis wird die Bundeswehr nicht einmal institutionenkundlich behandelt.

— Wehrpflicht und das Grundrecht auf

¹⁷⁾ Vgl. Süddeutsche Zeitung vom 6./7. 12. 1980, S. 5, sowie die beiden Vorschläge „Herrschaftsanspruch des Kommunismus bedroht die Welt — Wie sich die Kultusminister von Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz eine Empfehlung zum Thema ‚Friedenssicherung und Bundeswehr im Unterricht‘ vorstellen“, in: Frankfurter Rundschau vom 15. 9. 1981 und „Friedenserziehung in der Schule — Vorschlag der Kultusminister Krollmann und Girgensohn“, in: Frankfurter Rundschau vom 1. 12. 1981.

¹⁸⁾ Vgl. Ingrid Anker, Fritz F. Zelinka, Ausgewählte sicherheitspolitische Lehrstoffe in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland, Sozialwissenschaftliches Institut der Bundeswehr, Berichte, Kurzfassung Heft 14, München 1979.

Kriegsdienstverweigerung werden völlig unzureichend abgehandelt.

Es kommt daher darauf an, evtl. durch Forschungsaufträge an wissenschaftliche Institute auch außerhalb der Bundeswehr dafür zu sorgen, daß diese Lücke geschlossen wird.

5. Im Bereich der Lehrerausbildung muß an den Universitäten das Problem der Sicherheitspolitik und des Militärs einen breiten Raum einnehmen. Ralf Zoll stellt dazu fest, daß entsprechend einer Informationsschrift aus dem Jahre 1977 für „Studien- und Berufswahl“ an 33 Hochschulen in der Bundesrepublik ein Soziologiestudium mit einem Diplom- oder Magisterexamen abgeschlossen werden kann. Von 27 Hochschulen wurden insgesamt 70 Semester-Lehrangebote der Fakultäten bzw. Fachbereiche für das Wintersemester 1977/78 und das Sommersemester 1978 untersucht. Anhand der Ankündigungen in den Vorlesungsverzeichnissen konnten an zwei der 27 Hochschulen ganze drei Veranstaltungen ermittelt werden, die sich mit dem Thema „Militär“ befaßten¹⁹⁾.

Ergänzend zu der oben bereits zitierten Schulbuch-Studie führte das Sozialwissenschaftliche Institut der Bundeswehr Ende 1979 eine (noch nicht endgültig ausgewertete) repräsentative Befragung von 877 Sozialkundelehrern an weiterführenden Schulen aller Bundesländer durch. Dabei stellte sich heraus, daß die befragten Lehrer während ihres Studiums Zugang hatten zu den Themen:

	nein (%)	ja (%)
Abrüstung	65	35
Bundeswehr	71	29
Friedens-/Konfliktforschung	53	47
Bündnissysteme	49	51
Atomwaffen/-krieg	72	28
Wiederbewaffnung	67	33

6. Im Bereich der Lehrerweiterbildung müssen parallel mit der Erstellung von curricularen Lehrplänen durch die Lehrer Handreichungen für den Unterricht erarbeitet werden unter Beteiligung von Experten aus dem Bereich der Sicherheitspolitik und Friedensforschung.

7. Das Bundesministerium der Verteidigung sollte überlegen, ob die konzeptionelle und inhaltliche Ausgestaltung der Öffentlichkeitsarbeit ausreicht. Dabei ist es notwendig, Verständnis und Unterstützung für die Öffentlich-

¹⁹⁾ Vgl. Ralf Zoll (Hrsg.), Wie integriert ist die Bundeswehr?, München 1979, S. 12.

keitsarbeit der Bundeswehr und die in ihr Tätigen zu fördern ²⁰⁾.

Da die Integration der Streitkräfte in die staatliche und gesellschaftliche Ordnung nicht nur

²⁰⁾ Vgl. Bericht des Verteidigungsausschusses über die Ausschreitungen anlässlich des öffentlichen Gelöbnisses im Bremer Weserstadion, Bundestagsdrucksache 8/4472, S. 34.

institutionelle Aspekte besitzt, sondern eine geistige und politische Verarbeitung der Landesverteidigung in der Bevölkerung voraussetzt, kann die Einsicht in die Notwendigkeit militärischer Verteidigungsbereitschaft nicht auf dem Verwaltungs- und Verordnungswege über die Lehrer den Schülern abverlangt werden. Dies ist eine Aufgabe, die jeden angeht.

Martin Kutz: Offizierausbildung in der Bundeswehr. Historische und strukturelle Probleme

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 16/82, S. 3—15

In der Diskussion der letzten zwei Jahre sind einige schwerwiegende Probleme und Fehlentwicklungen der Bundeswehr auch einer größeren Öffentlichkeit bekannt geworden. Am stärksten haben sich die Probleme ins öffentliche Bewußtsein geschoben, die mit den Schlagworten MRCA-Tornado (wegen des Finanzierungsdefizites), Tradition in der Bundeswehr und politische Bildung/Innere Führung gekennzeichnet sind.

Dabei bestand und besteht die Gefahr, daß wegen der bedrohlich hohen Zusatzkosten im Rüstungsbereich oder wegen der leichten Emotionalisierbarkeit in der Traditionsfrage die strukturellen Probleme der Bundeswehr übersehen werden und gänzlich den Militär„fachleuten“ überlassen bleiben. Beides aber, die Rüstungsproblematik wie die Traditionsfrage, ist direkt oder indirekt verknüpft mit den strukturellen Problemen, mit denen die Bundeswehr zu kämpfen hat.

Der Frage nach den strukturellen und historischen Ursachen der aufgezeigten Gegenwartsprobleme geht diese Studie im Bereich der Offizierausbildung der Bundeswehr nach. Sie geht dabei von der Prämisse aus, daß die Offizierausbildung der Bundeswehr wie in einem Brennglas all die strukturellen, politischen und ideologischen Faktoren aufzeigt, die auch in anderen Bereichen der Bundeswehr für die angedeutete Entwicklung von Bedeutung sind, zumal man eine gegenseitige Wechselwirkung zwischen den Streitkräften als Ganzem und ihrem Ausbildungssystem als unbestritten bezeichnen kann.

Peter Zimmermann: Die Hochschulen der Bundeswehr. Ein Reformmodell in der Bewährung

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 16/82, S. 17—42

Die beiden Hochschulgründungen der Bundeswehr sind vor allem vor dem Hintergrund der vor etwa einem Jahrzehnt formulierten Bildungsziele zu verstehen und zu bewerten. 1970 fehlten der Bundeswehr bereits 2600 Offiziere auf Zeit. Dieser für die Einsatzbereitschaft der Streitkräfte zunehmend bedrohlichen Situation trat die Bundesregierung mit einer Reform der Personalstruktur entgegen. Durch leistungsgerechte Aufstiegsmöglichkeiten, eine angemessene Besoldung sowie ein umfassendes und differenziertes Ausbildungsangebot sollte insbesondere das Dienstverhältnis des Zeitoffiziers wieder attraktiv gemacht und erreicht werden, daß „der Weg über die Bundeswehr keinen beruflichen Umweg mehr darstellt ... Ausbildungsgänge und Abschlüsse im gesamten militärischen Bereich sollen so weit wie möglich denen des zivilen Bereichs entsprechen“. Dies war einer der Leitgedanken für die „Bildungskommission beim Bundesminister der Verteidigung“, die am 1. 6. 1970 mit der „Neuordnung der Ausbildung und Bildung in der Bundeswehr“ beauftragt wurde.

Als Kernstück ihres Gutachtens schlug die Bildungskommission für Offizieranwärter, die sich für eine Dienstzeit von 12 Jahren verpflichten oder Berufsoffizier werden wollen, demgemäß eine — gemessen an landesstaatlichen Hochschulen — gleichwertiges dreijähriges Hochschulstudium als Bestandteil einer insgesamt fünfjährigen Ausbildungsstufe vor. Der wissenschaftliche Teil sollte an eigenen Hochschulen der Bundeswehr in akademischer Freiheit stattfinden und zu staatlich anerkannten, also zivilberufsqualifizierenden Abschlüssen (Diplomen) führen.

Die beiden Hochschulen in Hamburg und München haben am 1. 10. 1973 ihren Betrieb aufgenommen. Trotz der hohen curricularen Verdichtung beträgt die Studienerfolgsquote in München durchschnittlich 63%. Sie konnte bei 3¹/₄- bis maximal 4jähriger, im Durchschnitt etwa 3¹/₂jähriger Studiendauer nur erreicht werden, weil verschiedene Studienreformgedanken des Wissenschaftsrates nachdrücklicher realisiert wurden als an landesstaatlichen Universitäten. Die Gleichwertigkeit betrifft nicht nur die Lehre. Auch die Forschung, für die seit Ende der Aufbauphase eine ausreichende materielle Basis besteht, hat denselben Stellenwert wie an landesstaatlichen Universitäten.

Zwischenzeitlich analysierte Studienerfahrungsberichte entwerfen das Bild einer Hochschule, die ein höheres Maß an Leistungsbereitschaft als landesstaatliche Universitäten abverlangt, die aber auch deutlich mehr zu bieten hat. Die Mehrheit der Studenten erkennt dieses Ausbildungsangebot als fair an; sein Erfolg braucht einen bewerteten Vergleich nicht zu scheuen. Dennoch belegt die Summe der studentischen Aussagen die unabwiesbare Notwendigkeit, Stoffquantitäten zugunsten von Lernqualitäten zu reduzieren; dies gilt aber sicher ebenso für landesstaatliche Universitäten.

Peter Barth: Jugend und Bundeswehr

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 16/82, S. 43—53.

Die Distanz vieler Jugendlicher zu politischen Institutionen geht einher mit einer Hinwendung zum kleinen, überschaubaren Raum des Individuums, der Lebensgemeinschaft, allenfalls noch des kommunalen Verbandes. Das Interesse für das Staatswesen als Ganzes und dessen Aufrechterhaltung wird geringer. Auch die Motivation zum Wehrdienst läßt spürbar nach.

Mit grundsätzlich positiv zu bewertenden Tendenzen zu mehr Toleranz und Kompromißbereitschaft bei den Jugendlichen gehen Leistungsverweigerung, Aussteigertum und der „Rückzug ins Private“ einher. Die Antworten der Gesellschaft auf die immer häufiger gestellte Sinnfrage befriedigen nicht. Die neue Jugendbewegung ist nicht politisch im engeren Sinne, sondern lebt aus dem Protest gegen nicht mehr oder schwieriger nachvollziehbare Sachzwänge und versucht, verlorengegangene Freiräume zurückzuerobern.

Die Generation der Erwachsenen hat es offenbar versäumt, der Jugend ihre Wertvorstellungen über Staat und Gesellschaft plausibel zu machen. Deshalb werden im Wehrdienst in erster Linie individuelle Vorteile gesucht — wenn er überhaupt akzeptiert wird —; Sinn und Auftrag der Bundeswehr sind immer schwerer zu vermitteln. Für die Aufrechterhaltung der Wehrmotivation ist es daher erforderlich, die Sensibilität für die Probleme der Friedenserhaltung so früh wie möglich zu wecken. Angesichts der geringer werdenden Personalreserven in den späten achtziger Jahren und den Strukturproblemen der Bundeswehr werden die gesellschaftlichen Gruppen eng zusammenwirken müssen, damit die sich abzeichnenden Entwicklungen nicht die Verteidigungsfähigkeit der Bundesrepublik nachhaltig beeinträchtigen.